

# 從文化回應教學與族群本位課程的區別 談原住民族實驗教育的展望

林彩岫

國立臺中教育大學教育學系教授

## 一、前言

前些年的博碩士論文中，發現關於許多原住民學校或班級的研究，以文化回應教學為題。進入國家圖書館博碩士論文加值系統，出現大約有 23 篇，與教育部國民及學前教育署原民特教組（以下簡稱國教署）（2018）所發布的訊息，原住民課程設計早先階段是以「文化回應教學」為主流的說法相呼應。然而，以上有文化回應教學關鍵字的論文中，有些論文的題目把教給自己同族群學生的民族知識或民族教育稱為文化回應教學，此點是否恰當，有待討論。也就是說，同一族群者教自己的小孩自己族群文化知識，是要叫做文化回應？還是族群本位？針對自己族群小孩或者是單一族群的學生，融入其本身民族知識體系或文化來教學使學生學習成功，是否適合稱之為文化回應的教學？還是已經具有族群本位的課程與教學本質？都有待討論。

再者，族群本位的教學可以讓學生獲得哪個層次的文化能力或認同階段？依據教育部《公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民實驗教育辦法》第三條第一款明訂「學校辦理原民實驗教育，應依原住民族知識特性及內涵，發展原住民族課程及評量。」宣示了原住民族實驗教育為民族本位教育的立場。再者，原住民族教育發展計畫（110 年－114 年）未來預期計畫具體效果與影響第二點，乃是以族群為本位為考量，聲明建立族群主體性的必要性。但是，該計畫第一點「建立完整體系、深耕民族意識、培育民族人才、尊重多元共榮」、之後的「創造一般教育及民族教育齊頭並進的學習環境」，以及第三點「兼顧原住民學生一般學科知識及族群文化知識等雙文化能力的涵養」，乃是將一般教育與族群知識截然二分，且停留在雙文化的學習層次，是否低估族群本位教育的成效？也有待進一步討論。

為了回答以上的疑問，本文擬從文化回應的教學、族群本位的課程以及臺灣原住民族實驗教育中同中之異的族群本位課程與教學實務三個角度來探討。

## 二、文化回應教學

文化回應的教學中之「文化回應」中的「回應」一字（responsive），國內也有學者翻譯為「呼應」，因其與多元文化的課程設計與教學實施有關，後面除了 education 的單字外，更多是加上 curriculum、teaching、instruction 或 pedagogy 等

單字，就字義直接翻譯為文化回應的教育、文化回應的課程或者是文化回應的教學。teaching、instruction 或 pedagogy 等字，皆可直接翻譯成教學，依筆者對相關文獻的理解，英語世界將文化回應與這些單字放在一起的多元文化學者，似乎並未進一步嚴格區分其間涵義的異同（林彩岫，2007）。

英語世界的多元文化學者，對文化回應一詞的用語其實是相當多元的，筆者嘗試蒐集與「文化回應」（culturally responsive）相當的詞，計有「文化相關」（culturally relevant）、「文化相容」（culturally compatible）、「文化合適」（culturally appropriate）、「文化中心」（culturally centered）、「文化輻湊」（culturally congruent），甚或「文化敏感」（culturally sensitive）也可列為相關的語詞（林彩岫，2007；劉美慧，2016）。Gay 在 2000 年出版了《Culturally responsive teaching》一書受到極高的評價，以此詞為本所翻譯的「文化回應教學」一詞，可能是易於掌握其意義，在國內的接受度與使用頻率頗高，故本文亦以文化回應教學來行文。

文化回應的教學乃從文化差異的歸因來理解弱勢或少數族群學生的學習成就，若依 Sleeter 和 Grant 所歸納出的美國多元文化教育發展的五個時期，乃屬最早期「針對特殊及異文化者的教學模式」，是屬於一種基於文化差異觀所發展出同化於主流的教育（劉美慧，2016）。譚光鼎（1998）則從文化回應教學的目的是要幫助學生克服「文化斷層」（cultural discontinuity）的角度來加以理解，文化斷層原則上亦是屬於文化差異觀下的另一歸因方式。「文化斷層」著重在跨文化的理解，認為學校教的是主流文化，使得弱勢族群學生進入學校後，需面對自己不熟悉的語言、知識及生活常規（譚光鼎，1998），因而家庭知識與學校知識間產生斷層。Nieto（1999）認為教育人員要基於這個認識，採取各種方式來對文化斷層作回應，她認為對文化斷層的回應，需要依據所發展的特定教學策略以及所提供的文化回應環境之不同，而給予不同的意涵。

Gay（2000）認為學校應該重視族群文化，課程與教學方式應該與文化相互結合，適時的將學生的母文化反映出來，才能使少數族群學生的學習更有意義，學業成就才能夠有所提升。而「教師」將是文化回應教學成功與否的關鍵。這裡的教師，一般是指主流族群的教師。教師不可避免的將面對愈來愈多多元背景與族群的學生，如果學生的母文化與學校主流文化有差異，來自主流社會或接受主流教育的教師又缺乏學生的文化知能，就很容易誤解學生的行為表現或低估學習能力。因此，主流的教師應視學生的母文化為學習的橋樑，學校的學習內容應該適度回應學生母文化的內涵，使學生在他們熟悉的生活經驗中學習，此時教師就必須發揮鷹架的功能，促進學生學習。由上述可知，進行文化回應教學的情境或脈絡，應該是學校或教師在與學生的文化不盡相同的情況。在一個多元文化的學校或班級裡，教師回應來自不同社會文化背景的學生特質來教學。

林彩岫（2007）從相關文獻中亦發現，文化回應教學這類名詞的重點，都是希望主流的或接受主流教育的教師，能站在學生或家長的立場，嘗試處理學生的家庭經驗與其在學校所經驗到的師生言談互動之斷層所引發的問題。亦即，代表主流文化的學校，要做到聯繫學校教育與家庭文化的功夫，需將學生家庭文化置入教育之中，而不是將教育強行放入家庭文化之中，希望透過文化回應的教學使學生從家庭所帶來的文化與學校所要學習的文化的隔閡有所聯繫。準此，主流的學校需要提供一個安全、包容、尊重、理解的環境，使得弱勢或少數的學生在學校的學習有效。

最近，國教署（2018）在提及原住民課程時也同時談到文化回應教學，談及原住民課程設計早先階段是以「文化回應教學」為主流，本質上還是依歸主流文化課程知識體系，仍缺乏族群文化及其知識系統之建構。筆者無法確認此處所謂「文化回應教學」的原住民課程設計的實際情況為何？然而，假如一所原住民族學校是在既有的學科框架下，融入該族群文化知識的內涵，應該也有說是族群本位的課程設計之可能，因為要融入自己族群知識的同時，勢必也必須同步的建構自己的族群文化和知識系統。再者，該課程設計或教材編纂的方式，乃是自己的文化自己回應，而不是回應異文化，準此而言，此種情況應該是比較屬於族群本位的課程發展的形式。

目前官方立法或文件，如《原住民教育法》、《公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民實驗教育辦法》、「原住民教育發展計畫」（110年—114年）等以及上述國教署（2018）的說明，在原住民實驗教育的課程與教學方面，都未見文化回應或文化回應教學等詞的出現，其理由不一定與本文作者所在意的異文化之間的回應才叫做文化回應的立場一致，然而該詞未見於相關立法或文件，無形中解除了筆者認知上的困擾。

### 三、族群本位課程

本部分首先從 Sleeter 和 Grant 的美國多元文化發展之歸納，以及 Banks 多元文化課程改革進程的角度，來定位族群本位課程。其次，審視我國中央、地方和學校本身的實踐之道。

美國有黑人教育學者，如 Asante（1991），提出非洲中心（Afrocentric）的課程與教學觀，除了批評主流文化對其文化扭曲、忽略、視而不見之外，還爭取以非洲文化為主軸來發展教導非裔美國人的課程。這種以非洲為中心的課程，可說是一種以族群為本位的課程。從 Sleeter 和 Grant 對美國多元文化教育研究歸納後所作的分期，本文認為族群本位的課程類似 Sleeter 和 Grant 所歸納的盛行於美國 1970 年代的「單一群體研究」（single-group studies）。一般而言，此一取

向還是在未改變既有架構下進行，有人會擔心過度強調會造成文化分離(劉美慧，2016)。

但是，族群本位的課程若套用 Banks (2003) 的族群與文化研究之課程改革歷程，則是超越階段一的「貢獻取徑」(contributions approach) 與階段二的「附加取徑」(additive approach)，相當於階段三「轉型取徑」(transformative approach)，因為其將課程從主流知識體系與文化主軸轉化到「多種的」(diverse) 少數族群的知識體系與文化之主軸。依劉美慧 (2016) 的觀點，轉型取徑乃是課程結構、本質與假設的整體改變。從不同族群和文化團體的觀點來探討概念、問題與事件，是比較理想的多元文化課程實施方式，可了解不同文化對整體社會文化形成的貢獻，減低種族偏見，鼓勵弱勢學生自覺。

在臺灣學校層級的實踐方面，以新竹縣尖石鄉嘉興國民小學為例，該校校長描述其課程設計的考量如下：

考量到推廣民族教育的重要性，以及為了整個泰雅族的發展，希望透過在學校教育的課程，學生能真正認識自己的文化，生活在自己的文化中，如果學校沒有推廣民族教育，當地部落因生活型態轉變，已經沒有深層的泰雅族文化，所以亟需重視 (徐春榮，2021，11)。

這種深層探索族群文化的族群本位課程改革思維，相當於 Banks 的「轉型取徑」。

學校推動轉型取徑課程改革，不可否認的有其困難處，劉美慧 (2016) 指出的實施不易之原因，大致有需大幅度改變課程改革工程浩大，因而需設立常設性的機構發展課程，另外教師在職進修也需重新規劃等，成本極高。本部分因職前師資培育或在職教師進修，需要另文探討，此處僅呈現政府課程發展的配套以及學校遇到的經費人力困境討論之。

關於常設機構的設立方面，我國政府為了推動族群本位的原住民族實驗教育，國教署於民國 106 年在臺中教育大學設有全國性的原住民族課程發展協作中心，並分設有西區、宜花、臺東、南、北區等中心，以強化原住民族課程發展，改善原民師資培育，提高原住民教育品質等 (陳盛賢，2020)。

在縣市層級，運作比較積極的為屏東縣原住民族課程發展中心。該中心是全國第一個縣級的民族課程發展中心，對臺灣原住民族發展具有自主性的原住民族課程而言，是個重要的開端 (陳豪，2014)。在網路上常能看到有關於該縣魯凱族和排灣族的族群本教科書以及教學演示的資訊。

除了常設機構外，原住民族學校也展開自發性的合作。以泰雅族為例，當前有 15 所泰雅族的原住民實驗學校正在籌備泰雅族課程發展中心，成員包含有中小學以考量課程銜接議題，現在各縣市的原住民族教育資源中心之任務多元以及負擔沉重，因此需要透過自發性的力量，來建構整體泰雅族學校的發展，以發展出適合該校的以泰雅為主體的教科書（徐榮春，2021）。

在經費方面，在原住民族實驗學校端的轉型過程中，學校需引進各方資源，以新竹縣尖石鄉嘉興國民小學為例，引進教育部、原住民族委員會、立法委員、國立清華大學原住民族課程發展協作北區中心、至善基金會、國家教育研究院等資源（徐春榮，2021）。南投縣久美國小雖然接受國前署和原住民族委員會的經費補助，但是對欲轉型為原住民實驗教育學校來說，經費仍然不足，還得學校自發的申請許多計畫，因而需要用到更多的行政人力，導致行政端人力的不足（田春梅，2021）。

#### 四、同中之異的族群本位課程與教學實務

林彩岫（2007）發現多元文化或跨文化學習的領域之論述或研究中，常常存在一種「純種」的假定，假定多元文化教育「多」以某一「純種」「弱勢」或是「少數」族群（例如：黑人、印地安人、拉丁裔美國人）為對象。然而，據本文作者的觀察，即使是在純種的情況下，也有同中之異的情況需要被注意。

在臺灣學校層級的實踐方面，要編出具族群主體性的教科書，難以個別學校單打獨鬥而完成，要結合同族群學校的力量，但是在同族群的課程發展中，也有需注意到其中差異之處。以新竹縣尖石鄉嘉興國民小學為例，該校為泰雅族的單一原住民族實驗教育學校，該校觀察到：

即使都是同為泰雅族的學校，但不同學校有不同的情境脈絡，每校因此需因應不同情境脈絡來發展課程，最後責任還是落在個別學校教師，要配合教師的專長或興趣來集體發想課程，才能發展以泰雅為主體的教科書（徐榮春，2021，11）。

另外，也有一所學校學生皆是原住民，但包含不同的族群。此時，到底要採用哪一族群的文化內涵來設計課程？也是有許多該衡量之處。以南投縣信義鄉久美國小為例，該校的處理方式如下：

因為學區地處布農族（卓社群、郡社群）和鄒族接壤之地，學生以布農族為主、其次為鄒族，其中許多為布農族和鄒族的混血。除此之外，還有泰雅族、賽德克族等多元族群的組成。一般原住民實驗教育學校大多針對單一族群設

計課程，但久美國小考量到，若以人數較多之布農族來設計課程，就又落入主流社會忽略少數族群文化的窠臼，因此不宜只專注布農族而忽略鄒族，更何況大部分學生都有布農族和鄒族的血統，兩族文化已難割捨，故學校採取兩族共學，課程以布農族的板曆為基礎，再加入鄒族的元素，族語教學則採三族語教學（田春梅，2021，15）。

再者，以自己族群文化為鷹架，透過本身文化為媒介，來學習主體性，也是一種臺灣地方層級的教材編輯方式，以下以中央通訊社屏東縣關於屏東縣原住民族教材編纂的報導為例：

屏東縣原住民族教材總編輯伍麗華從零開始編輯全臺首本排灣族教材，將部落文化及傳說融入每一門課，打造出學習文化的環境，讓孩子學習知識的同時也認識部落文化，並找回族群的話語權及主體性（林育瑄，2021）。

以上做法，類似文化回應教學學者 Gay（2000）所說的，學生的母文化應被視為學習的橋樑，學校的學習應該適度回應母文化的內涵，使學生在他們熟悉的生活經驗中學習，而教師必須發揮鷹架的功能，促進學生學習。以此而言，似乎也可歸為文化回應課程與教學的範疇。但是，屏東縣排灣族的教材編寫模式，比較像美國拉丁裔多元文化學者所主張的，思考如何為身為弱勢的族人，用自己的方式在美國接受教育或求生存（Reyes & Halcón, 2001）。也就是說，這是一種找回族群的話語權及主體性的設計，即使還是受限於主流文化知識的架構，似是對主流文化的回應，但是筆者還是將此歸為是一種族群本位的教科書編製方式。

最後，不能忽略原住民實驗班級中的非原住民學生，依民國 109 年 2 月 21 日教育部頒布的《公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民實驗教育辦法》，第九條第二款：「原民實驗教育，採專班方式為之；其每班原住民學生人數，不得少於全班學生總數百分之六十」。換言之，一個原住民實驗教育的班級有百分之四十可能不是原住民，雖然其願意接受原住民實驗教育，但是學校和教師還是有實施前文所提的文化回應課程與教學之必要。

## 五、展望

原住民教育在臺灣一路走來，受到政策的支持，終於來到了進行族群本位的實驗教育階段，然而可能受限於階段的任務，政策在規劃方面未能反應出原住民實驗教育真實的表現，以及仍未能給予原住民族實驗教育充分發展的空間，因此本部分提出「族群本位課程只能學習到雙文化認同嗎？」及「全面性的族群本位課程可能嗎？」兩個疑問的討論，來引出本文對原住民實驗課程的展望。

### （一）族群本位課程只能學習到雙文化認同嗎？

教育部在「原住民族教育發展計畫」（110年－114年）所發布的新聞稿中，指出未來預期計畫具體效果與影響有五項，本部分欲對其中一般教育與民族教育並列的兩項加以討論，分別為：(1)一般教育及民族教育齊頭並進的學習環境。(2)兼顧原住民學生一般學科知識及族群文化知識等雙文化能力的涵養，培育其成為能立足當代社會亦能擔負起族群文化新一代原住民人才。

以上一般教育（或稱主流教育）以及族群知識兼顧，不可否認以讓原住民課程邁進一大步，但是有可能讓教學停留在雙文化的層次而無法提升。依照 Banks（2003）的「文化認同階段理念模式」（the stages of cultural identity: a typology），是希望學生基於階段三的自我文化認同澄清（cultural identity clarification）的基礎上，能達到階段四雙文化（biculturalism）、第五階段多元文化主義和反省性的國族主義（multiculturalism and reflective nationalism），甚或能學得階段六全球主義和全球能力（globalism and global competency）。因此，目前關於原住民族實驗教育的法規與教育規劃，應該提升其期望，進到一個更為激進且理想的情境，那就是「以民族教育為主軸，讓學生能學會族群文化與知識，並以此為基礎認識到主流文化，進而與多元社會以及國際社會接軌。」

以上的建議看似激進，但是在目前原住民實驗學校教學中已見有實踐的例子，新竹縣尖石鄉嘉興國民小學辦理「華山論踐」將泰雅族互助精神與國際重要議題串聯，試著讓部落孩子有機會體現人類的普世價值，很明顯的是已經超越一般學科知識及族群文化知識等雙文化的層級，甚或可達階段六全球主義和全球能力的階段。

### （二）全面性的族群本位課程可能嗎？

依據教育部及原住民族委員會依據108年修正公布的《原住民教育法》，教育部研擬「原住民族教育發展計畫」（110年－114年），指出未來預期計畫「一般教育及民族教育齊頭並進的學習環境」之具體效果與影響。

《公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民族實驗教育辦法》第九條第一款「國民小學、國民中學辦理原民實驗教育，其課程不受國民小學課程綱要及國民中學課程綱要校訂課程及節數之限制。」此條文明示國民中小學原民實驗教育不受課綱之限制，可以看出國家要讓原民實驗教育進行轉型至族群本位教育的決心。

然而，該條文接下來的字句，承續上下文可解讀為「（不受）校訂課程及節

數之限制」，而其中的「校訂課程」一詞，是否意味著原民實驗教育只能在校訂課程中實施？再依該法條文說明對照表第三條第二點「本條適用對象為國民中學、國民小學時，係以替代彈性課程為主，亦即於彈性課程中可安排本條原民實驗教育之內容事項。」此時終於讓我們了解，該法規範原民實驗教育只能在校訂課程中以「彈性課程」的方式實施。

國教署（2018）雖然曾表示，近年的原住民課程設計導向「主題式課程教學」取代傳統分科授課的模式，可與領域知識相結合，使學生可以從中學習到許多素養。依此看來，似乎可以打破領域或學科的界線，但是很明顯的，在目前十二年國教課綱分部定課程和校訂課程的架構下，只能在校訂課程中實施，還是未能達到族群本位課程的理想。

總之，以上所顯現原住民族實驗教育，只能侷限在校訂課程中實施，套用 Banks 的課程改革進程模式，則較屬階段二的附加取徑。因此，若不進一步做課綱的鬆綁，族群本位教育在強化族群之主體性方面之成效，將會有所打折。因此，若將現階段定位為實驗階段，先在校訂課程中運作，期盼成熟後，原住民教育能建構自己的知識體系與教育體系，成功的轉移課程的主軸，全面性地進行族群本位的課程與教學。

## 六、結語

本文對於原住民族實施文化回應教學的相關研究，認為這類研究中的學校或教師是同族群者，或者學校或教師發展學校所在之族群的民族知識來進行同一族群的教育，這種「自己的教材自己編，自己的小孩自己教」的情形，已超出文化回應的教學所欲涵蓋的範圍，因此本文建議從族群本位課程的角度來看待較為恰當。

其次，本文發現目前官方法規或文件，在強調發展原住民族本位課程的情況下，未見有文化回應教育一詞的出現，有利於建立民族的主體性以發展民族本位課程。然而，仍建議能進一步鬆綁課程綱要，讓原住民族群本位課程跳脫部定課程與校訂課程的界線，以原住民課程為主軸，發展族群本位的課程。

最後，教育部的《公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民實驗教育辦法》以及「原住民教育發展計畫（110 年—114 年）」，對原住民教育的成效，仍有進一步提昇的空間。本文建議教育部可提高對原住民教育的期望，以民族教育為主軸，讓學生能學會族群文化與知識，並以此為基礎認識到主流文化，進而與多元社會以及國際社會接軌，而不只是讓學生學會雙文化的能力。

## 參考文獻

- 田春梅（2021）。實驗教育教學團隊-南投縣信義鄉久美國民小學：永久美麗。師資培育專業通訊，64，14-16。
- 全國法規資料庫（2020）。公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民實驗教育辦法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070084>
- 全國法規資料庫（2020）。原住民教育法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020037>
- 林育瑄（2021）。部落知識躍上課文，原民本位教科書要替文化正名。中央通訊社。取自 <https://www.cna.com.tw/news/ahel/202109200035.aspx>
- 林彩岫（2007）。新移民子女教育—多元文化教育的討論。載於國立臺中教育大學國民教育學系暨課程與教學研究所主編，新移民子女教育（頁7-30）。臺北縣：冠學。
- 徐春榮（2021）。實驗教育教學團隊-新竹縣尖石鄉嘉興國民小學：國際視野從部落發聲。師資培育專業通訊，64，11-13。
- 教育部全球資訊網（2020）。「原住民教育發展計畫」（110年-114年）。取自 [https://www.edu.tw/News\\_Plan\\_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=A189160491CC642C](https://www.edu.tw/News_Plan_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=A189160491CC642C)
- 教育部國民及學前教育署原民特教組（2018）。原住民族課程發展協作中心：深耕族群本位執行素養導向。教育部國民及學前教育署電子報，125。取自 [https://www.k12ea.gov.tw/files/epaper\\_ext\\_id/104ffa55-8f38-42bd-a125-d676758e1dbf/doc](https://www.k12ea.gov.tw/files/epaper_ext_id/104ffa55-8f38-42bd-a125-d676758e1dbf/doc)
- 國立編譯館主譯、李萃綺譯（1999）。多元文化教育概述（J. A. Banks原著，1994年出版）。臺北市：心理。
- 陳盛賢（2020）。原住民族課程發展協作中心的「協作」意義。原教界，95，10-11。
- 陳豪（2014）。「屏東縣原住民族課程發展中心」揭牌儀式記事。國家教育研究院電子報，95。取自 [https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp\\_no=5&edm\\_no=](https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=5&edm_no=)

95&content\_no=2317

- 劉美慧（2016）。多元文化課程轉化。載於劉美慧、游美惠、李淑菁編著，**多元文化教育**（4版）（頁 191-220）。臺北市：高等教育。
- 劉美慧（2016）。文化回應教學。載於劉美慧、游美惠、李淑菁編著，**多元文化教育**（4版）（頁 221-246）。臺北市：高等教育。
- 譚光鼎（1998）。教育與族群。載於陳奎熹主編，**現代教育社會學**（頁 357-378）。臺北市：師大書苑。
- Asante, M.K. (1991). Afrocentric Curriculum. *Educational Leadership*, 49(4), 28-31.
- Banks, J. A. (2003). *Teaching strategies for ethnic studies (7<sup>th</sup> ed.)*. MA: Allyn and Bacon.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- Reyes, M. de la L. & Halcón, J. (2001). *The best for our children: Critical perspectives on literacy for Latino students*. New York, NY: Teachers College Press.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes*. New York, NY: Teachers College Press.

