

原住民族語老師遠距教學的跨文化實踐策略探究

嘎尼優·昂阿好

國立臺東大學師資培育中心兼任講師

古文進

國立臺東大學師資培育中心講師級專業技術人員

一、前言

在全球化、多語社會與數位科技高度融合的當代教育脈絡中，原住民族語教學的意義與實踐正經歷轉型。根據聯合國教科文組織（UNESCO）2021 年的「教育的未來」倡議，在全球化、多語社會與數位科技高度融合的當代教育脈絡中，教育革新建議應注重課程內容上的跨文化學習；這強調了在多元社會中，培養學生具備跨文化、語言的溝通與合作能力的必要性，以了解與認同不同族群間的文化（黃國將，2022）。因此，原住民族語教學若僅聚焦於語言復振與文法訓練，恐無法滿足學習者面對當代社會文化變遷的需求，且教師在教材轉化、教學設計與文化融入上面臨諸多挑戰與應變策略（楊正雄，2020；柯金龍，2021）。如何透過語言教學深化文化認同、拓展文化理解，進而培養學生的跨文化素養，已成為原住民族教育現場的重要課題。

Deardorff（2006）所提出的跨文化能力模型，強調有效的跨文化互動建構於五個核心構面之上：

（一）應具備的態度（Requisite Attitudes）：具備尊重差異、開放性與文化好奇心。

（二）知識與理解（Knowledge and Comprehension）：理解自我與他者文化背景、價值觀與語言使用情境。

（三）技能（Skills）：包括觀察、傾聽、詮釋、分析與建立良好人際關係的溝通技能。

（四）預期的內在成果（Desired Internal Outcome）：透過反思形成同理心、文化視角的調整與適應力。

（五）預期的外在成果（Desired External Outcome）：能在跨文化情境中有效且適切地互動與溝通。

這些構面相互連結，能幫助學習者在多元文化互動中發展同理心、批判性理解與文化自覺。對原住民族語老師（以下簡稱族語老師）而言，跨文化素養的實踐不僅涉及語言的轉譯與比較，更關乎如何在課堂中建構出具文化厚度與多元視野的學習場域。

本文聚焦於一位長期從事遠距教學的族語老師個案。個案教師自 2005 年起投入族語教學，至今已有二十年教學經驗，足跡遍及大臺北地區、台東、台中與屏東等地，橫跨國小、高中至大學等不同教育階段。個案教師曾說：「二十年，歲月如梭，我穿梭在台灣各地的校園，只為傳承泰雅族的語言與文化。」這份長期累積的教學經歷與文化使命感，使其在遠距教學中展現出極高的教學適應力與文化詮釋深度。個案教師同時具備深厚的族語教學經驗與外語能力，善於將文化脈絡、三語（族語、華語與英語）對照策略、國際觀點與數位工具整合進教學，成功提升學生的語言能力、參與動機與文化敏感度。遠距教學情境下的學生學習困境，是源於互動的顯著減少、家庭環境與資源限制（特別是弱勢族群）所加劇的學習孤立感與挑戰，以及遠距模式在需要高度團體動力和文化溝通的課程上的局限性（雷立偉，2020；曾芳琪，2021；簡志峰，2021；柯重吉，2023）。然而，個案教師卻能在虛擬教室中創造出具參與性與文化連結的學習經驗，呈現出跨文化素養實踐的可行性。

二、跨語言與文化情境的教學設計

個案教師的課堂設計強調三語對照教學，透過族語、華語與英語並陳的方式，引導學生在語言形式與文化內涵之間建立連結。例如講解泰雅語問候語的「你好」（lokah su）時，不僅翻譯成中文與英文，更延伸至傳統狩獵、換工或問候長者等情境，說明詞彙背後的文化行為與價值觀。這樣的教學方式讓學生不再只記憶單字，而是透過語境理解文化功能，進一步訓練跨語言詮釋能力，對應 Deardorff 模型中的「知識」與「技能」層面。

個案教師亦善用故事與族人生活智慧進行文化延伸，例如結合泰雅族傳統捕魚方式與永續觀念，引導學生反思原住民族如何在日常實踐中體現聯合國永續發展目標（SDGs）精神。這樣的課程設計不僅讓學生理解文化內涵，也培養其從族群經驗出發關注全球議題的能力，展現了語言教學與多元文化議題的深度結合。

Banks（1995）在其多元文化教育理論中，提出課程改革的四個層次，包括「貢獻取向」、「附加取向」、「轉化取向」與「社會行動取向」。其中，「轉化取向」強調從不同族群觀點重新建構課程，使學生能夠以多元視角理解知識與社會現象，而「知識建構」的教學理念正是在此層次中發揮關鍵作用。知識建構取向主張，知識並非中立，而是根植於特定文化與社會脈絡，因此學生需培養批判性理解與詮釋能力。在教學實踐上，教師應將非主流族群的觀點納入課程，讓課堂成為多元文化議題辯論與知識生成的場域。

本文所呈現的教學策略，即透過語言、文化與國際議題的連結，促使學生重新理解文化知識的來源與多元意義，正體現了「轉化取向」與其核心概念「知識建構」的教育目標。透過文化反思與全球視野的培養，族語教學不再僅是語

詞傳授，而是深化認同、批判知識與拓展文化視角的教育行動，教師也因此轉化為文化詮釋者與知識共同建構的引導者。

三、學生的文化認同與學習轉化

透過語言與文化交織的學習實踐，學生展現出明顯的成長。其中一位學生因參與族語競賽獲獎而重拾自信，從原本被動的學習者，轉變為積極投入、具文化意識的參與者，並進一步深化對原住民族身分的認同。此外，也有學生因課堂中對族語與文化的深入接觸，回溯自身家庭中的文化記憶，主動向個案教師探詢原住民族的植物知識與文化細節，顯示語言學習已成為文化探究與身分認同歷程的催化劑。這些學習回饋展現出學生的「內在轉化」與族群意識的覺醒，對應 Deardorff 模型中「預期的內在成果」層次，特別體現在參考框架的轉變與跨文化視角的建立。

此外，從語言學習角度來看，Krashen（1982）提出的「情感濾網假說」（Affective Filter Hypothesis）指出，學生在低焦慮、低壓力的情境下，更能接收並內化語言輸入。教師若提供貼近學生日常且具文化意義的語言素材，就能有效降低學習焦慮，提升語言習得的動機與效果。本研究中的族語老師實踐，即體現此理論核心概念。個案教師善用學生熟悉的生活情境與文化脈絡進行語言教學，並運用故事、家庭經驗與族群文化素材，創造低威脅、高參與的學習氛圍。此外，透過搭配圖像與生活脈絡設計課程，也有助於降低學生的語言焦慮並提升參與動機，進而增強語言輸入的成效（王馨萍，2023）。學生不僅能理解語言內容，更進一步認識文化意涵。此教學安排不僅符合「可理解輸入」的原則，也展現「情感濾網低落」時的學習成效，使語言學習轉化為文化理解與認同歷程。

實際上，當族語課程內容能連結學生自身的生活經驗與文化故事時，學生對課程的興趣與參與度顯著提升，進而促進其文化認同的建立（楊正雄，2020；柯金龍，2021）。這也說明了學生的學習動機與文化理解程度，與教師是否能有效整合教材與文化背景有密切關聯。

四、遠距教學的跨文化策略與科技應用

遠距教學常被視為語言教學的挑戰場域，但個案教師善於活用數位平台，化危機為轉機。主要透過 Google Meet 進行授課，結合多種科技工具設計富有參與感與文化連結的課程。例如，利用 Gamma 製作視覺簡報，提升教材的視覺效果與結構清晰度；搭配 Wordwall 設計詞彙配對、拼字遊戲與選擇題等即時互動活動，使學生在學習族語的過程中保持專注與動機。

個案教師也熟練運用 Padlet 進行意見蒐集與文化連結任務，例如請學生張

貼自己家中長輩使用的傳統用語或故事、記錄家族祭儀經驗，進一步在班級中進行跨族群經驗比較與討論。這類活動讓學生在虛擬空間中進行具體的文化分享與互動，延伸語言教學的社群意義。

此外，個案教師對數位工具保持高度敏銳與實驗精神，凡遇到新的語言輔助技術，皆主動研究並嘗試應用。曾將教材內容翻譯為英文，嘗試進行族語與英文的對照教學，幫助學生建立語言與文化的整合視角。在教學過程中，亦會邀請來自瑞典、美國等地的族語學習者參與視訊課程，與本地學生共同討論祖靈信仰、部落生活與語言經驗，營造跨文化交流的真實場域。這些教學實踐不僅拓展學生的語言運用情境，也強化了其文化詮釋能力與國際理解。

在面對文化差異可能帶來的誤解或刻板印象時，個案教師亦積極設計對應策略。針對學生對不同族群或膚色的誤解，會透過分享自身留學與教學經驗，舉例說明不同文化的生活方式與價值觀，如原住民族與漢人通婚、對深膚色外國人的初始偏見，以及各文化中喪葬儀式的不同。強調「尊重」與「理解」是進入他者文化的前提，並善用世界地圖、動物品種、人類族群的多樣性等具體素材，引導學生看見文化差異的合理性與必要性。這些策略不僅回應了學生可能出現的文化困惑，也體現出個案教師在課堂中實踐跨文化素養的關鍵能力：促進尊重、拆解偏見與建立文化理解。

五、結語與建議

本文以一位遠距族語老師為例，探討其如何運用文化詮釋、生活連結與數位工具實踐跨文化素養，顯示族語教學不僅是語言保存，更是培養文化理解與自我認同的重要途徑。本文建議如下：

（一）強化教師的文化詮釋與引導能力

族語老師宜被視為文化轉譯者，能引導學生理解、比較並反思語言背後的文化意義。未來可在師資支持與專業成長中納入文化敏感度、詮釋策略與跨文化理解的實作模組，深化教學內涵。

（二）提升教材的文化教育功能

教材不僅是語詞教學工具，也能成為文化連結與認同建構的載體。建議教師善用學生經驗、家庭故事與文化觀點差異，靈活轉化教材內容，讓語言教學成為引發學生文化思辨與表達的起點。

（三）推動課程跨域合作與彈性運用

族語課時數有限，建議透過與社會、生活、藝術等課程的整合或協同教學，

拓展語言使用場域，並促進各領域教師對原住民族文化的理解與實踐。當原住民族語言與文化能自然融入各學科與學習情境，不僅拓展學生的文化視野，也有助於推動原住民族教育在學校中的普及與共享，讓不同背景的學生皆能參與其中，理解並尊重多元文化。

原住民族語言教育的未來，不僅是語言復振的任務，更是一種文化傳承與社會理解的教育實踐。當教師以文化為軸、科技為輔、學生為本，族語課堂將有能力成為連結本土文化與全球視野的重要橋樑。

參考文獻

- 王馨萍（2023）。應用自然教學法於國小族語課之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 柯金龍（2021）。原住民族教育課程發展與實踐之個案研究 - 以屏東縣百合國小分校為例（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。
- 柯重吉（2023）。遠距教學品質如何精進。**臺灣教育評論月刊**，12(2)，32-37。
- 曾芳琪（2021）。遠距教學的挑戰—如何因應疫情下學習樣態改變的衝擊。**臺灣教育評論月刊**，10(9)，145-152。
- 黃國將（2022）。聯合國教育的未來倡議對臺灣推動十二年國教之啟示。**臺灣教育評論月刊**，11(11)，43-48。
- 楊正雄（2020）。國民小學推動原住民族語教學困境之研究 - 以花蓮縣為例（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 雷立偉（2020）。遠距教學與 e 化工具並非解決教育難題的萬靈丹。**臺灣教育評論月刊**，9(6)，58-60。
- 簡志峰（2021）。遠距教學的問題與對策。**臺灣教育評論月刊**，10(6)，15-21。
- Banks, J.A. (1995). Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education*, 64, 390-400.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural

competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241-266.

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together— A new social contract for education*. United Nations Educational Scientific and Cultural.

