教育研究集刊
第六十六輯第四期　2020年12月　頁119-161

跨越邊界：成為高等教育文化回應教師的歷程

李雪菱

摘要

為了發展能敏覺、因應與突破大學生異質的文化背景所潛藏的種種教學難題，研究者透過教師自我研究的行動研究，坦誠地反思與揭露一位大學教師在課程發展中致力成為文化回應教學者「跨越邊界」的歷程。研究結果顯示，高等教育的文化回應教師需要在教師準備、師生關係經營，與文化回應教學融入課程……等層面經歷「跨越邊界」的三個歷程：一是自我批判、學習與轉化學生文化差異為教學資源，並發展社會政治意識。二是營造關懷、信任、文化溝通、權力共享的教室。三是發展屬於自己專業課程適用的文化回應教學。本研究提出閱讀理解、田野工作、反思、書寫及學習者行動研究等「五位一體」的課程與教學，並認為文化回應教學雖具獨特性、靈活性，理念與方法卻是可被複製的。

關鍵詞：文化回應教師、文化回應教學、高等教育、跨越邊界、課程與教學

李雪菱，慈濟大學兒童發展與家庭教育學系副教授
電子郵件：alinggo@gms.tcu.edu.tw
投稿日期：2020年05月09日；修改日期：2020年09月28日；採用日期：2020年11月25日

Bulletin of Educational Research
December, 2020, Vol. 66 No. 4 pp. 119-161

Border Crossing: A Journey of Becoming a Culturally Responsive Teacher in Higher Education

Shiue-Ling Lee

Abstract

In order to be aware of, cope with, and overcome all potential difficulties in instructions brought about by university students' diverse backgrounds, the researcher, as a university teacher, frankly reflected and disclosed a "border-crossing" journey when striving to be a culturally responsive teacher through "self-study action research". The results showed that in higher education, a culturally responsive teacher must experience three parts of "border-crossing" journey in terms of teacher's preparation, the management of teacher-student relations, and the integration of culturally responsive instruction into curriculum. The first part of the journey is self-criticizing, learning about students' cultural differences and transforming them into resources for instruction, and developing socio-political awareness. The second is constructing a classroom that is caring, trusting, culturally communicable, and power-sharing. The third is developing a culturally responsive instruction suitable for one's

---

Shiue-Ling Lee, Associate Professor of Department of Child Development and Family Studies, Tzu Chi University
Email: alinggo@gms.tcu.edu.tw
Manuscript received: May 09, 2020; Modified: Sep. 28, 2020; Accepted: Nov. 25, 2020.

own professional curriculum. The research proposed a “five in one” curriculum and instruction (reading comprehension, field work, reflection, writing, and student action research) and suggested that though culturally responsive instruction is unique and flexible, its idea and methodology are duplicable.

Keywords: culturally responsive teacher, culturally responsive instruction, higher education, border crossing, curriculum and instruction

壹、緒論

近半世紀來，高等教育地形經歷了巨大變化。擁有多元的族群文化、社經背景與不同學習需求的大學生進入高等教育的比例不斷攀升（Crook & Light, 1999; Guri-Rosenblit, Šebková, & Teichler, 2007），菁英、貴族學生與來自低社經背景、兼職學生、高齡學生、移民學生或國際學生之學習型態、學習需求與學習動機各異（Ashwin, 2006; Benediktsson, Wozniczka, Tran, & Ragnarsdóttir, 2019; Harman, 2004; Prensky, 2001），這些在美國、歐洲高等教育中所有的大學生多元背景學習現象，如今也出現在臺灣的高等教育。

臺灣的高等教育自廣設大學以來即走向普及化，凸顯了多元背景大學生的議題，「考得上、讀不起」的社經弱勢大學生與文化異質的大學生改變了大學的生源與發展，然而，資優生、一般生、環境不利或弱勢族群學生的學習機會，皆不可剝奪（楊朝祥，2009）。因此，調整系所、重新設計課程、教材、教法與調整與改善教學品質，將有助於因應時代趨勢，以重新建立大學特色、培育多元優質的人才，並追求另類的卓越（林適湖，2011；楊朝祥，2009）。

文化回應教學（culturally responsive teaching）強調教師跨文化能力的重要。多元文化教師要能敏於覺察不同學生的強項、能關照學生多元的語言、種族、能力、文化背景或其他身分；透過教師對學生母文化的理解、對學生學習型態的探究，以及為學生搭建鷹架的歷程，來降低學生學習阻礙、開創更具脈絡的學習經驗、幫助學生享有獲得高階知識的權力與機會（王明娣，2017；何縕琪，2005；劉美慧，2001，2007；Gay, 2000, 2010; Ladson-Billings, 2014; Wlodkowski & Ginsberg, 1995）。上述教學都是強調由文化回應教師與文化回應教學來創造多元文化學習環境（Gay, 2013, 2018; Nieto, 2010; Villegas & Lucas, 2002）、使所有學生得到公平的教育培養（Gay, 2018）的教學實踐。

目前，臺灣的高等教育正面臨著大學生源劇烈變化的挑戰，此使文化回應教學的重要性與日俱增。然而，國外與文化回應教學的相關研究多集中在高中以下教師如何活用文化回應教學，於高等教育實施文化回應教學的研究極為罕見，論及探究高等教育教師如何學習與實踐文化回應教學的研究更是稀少（Han

et al., 2014）。近年，國外已有少數高等教育文化回應教師與教學的相關研究，例如，探究大學教師的教師角色與教學法（如：Han et al., 2014）、教師進行文化回應教學的歷程（如：Campbell, 2018; Coffey & Farinde-Wu, 2016）、大學教師融合專業課程與文化回應教學（如：Campbell, 2018; Donahue-Keegan, Villegas-Reimers, & Cressey, 2019）、移民大學生求學經歷中文化回應教學的重要性（如：Benediktsson et al., 2019），以及針對多樣性與文化回應教學法進行合作式的反思探究（Lucey & White, 2017）等，這些研究的結果與建議對本研究多有啟發。只是，國內外社會文化脈絡可說大相逕庭，例如，臺灣的高等教育未有如歐美那般凸顯種族、膚色差異所造成的學習上的公平議題；而臺灣的高等教育中的語言差異現象，也與國外高等教育所提及的國際生語言困難處境大異其趣。其他基於臺灣本土與臺灣當代高等教育中的文化多樣性，包括語言、族群、性別、階級、性傾向、社經差異與家庭型態等，更有許多值得未來深入探究之處。

在臺灣，文化回應教學的相關研究也是集中在中小學，且多應用在原住民族或新住民教育等研究（如：李雪菱、范德鑫，2013；何縕琪，2005；黃靜惠，2010；劉美慧，2000；顏珮如、林冠吟、詹正傑，2010；譚光鼎、林明芳，2002），而罕見應用在高等教育階段，由高等教育教師進行文化回應的自我研究教師探究的文獻更是闕如。少數一篇將文化回應教學與差異化指導融入大學課室中的教學與省思（李雪菱，2019），為筆者系列研究的初期作品。此一研究與本研究皆是以臺灣高等教育現場為研究場域，對文化回應教學實踐的關注極為切近，然而，亦未針對高等教育教師角色、師生關係經營與課程設計有所著墨。本研究期望系列研究進入中後期並擴大研究參與者後，能夠移動並深化文化回應教學的研究視角。

承上，本研究的問題意識是：當多元的語言、族群、性別、階級、性傾向、社經差異及家庭型態等多元文化背景的大學生進入高等教育的容易性增加，臺灣高等教育文化回應教師在發展融入文化回應教學的歷程中，如何進行教師準備？師生關係如何經營？其課程設計又是什麼？本研究自詡為一份「教師自我研究」（self-study teacher research）（Samaras, 2011）的行動研究，作為教學者、研究者與行動者，筆者將坦誠地反思與揭露一位大學教師在課程發展前、中、後致力成為文化回應教師的跨越邊界歷程。因此，本研究的研究目的為：

一、探究大學教師在融入文化回應教學歷程中的教師準備。
二、明晰大學教師在融入文化回應教學歷程中的師生關係經營。
三、彰顯大學教師在融入文化回應教學歷程中的課程設計。

貳、文獻探討

一、大學教師在融入文化回應教學歷程中的教師準備

欲在高等教育專業課程中融入文化回應教學，以便進行更深入的文化溝通與往後的文化回應教學，教師須先批判性地理解自身文化（Han et al., 2014）。從Gay（2013, 2018）、Nieto（2010）、Paris（2012）、Richard、Brown與Forde（2007）對高中以下文化回應教師的建議、Campbell（2018）、Coffey與Farinde-Wu（2016）、Han等人（2014）、Lucey與White（2017）在高等教育文化回應教學的研究發現，以及Samaras（2011）對高等教育教師自我研究的建議，本研究統整適合高等教育文化回應教師的準備項目，如下所述：

（一）教師應重新理解並具批判性反思，以挑戰假設，建立開放態度

高等教育文化回應教師要能批判性地反思自己的信念、個人經驗，以挑戰假設，並應反思文化可能形成的框架，且促進對多種觀點建立開放的態度（Coffey & Farinde-Wu, 2016; Han et al., 2014）。教師批判性自我反思有助於提供學生學習歷程的支持，能幫助學習者在安全、無威脅的環境中得到充權，並開展反思與實踐的契機（Lucey & White, 2017）。具備上述能力，往後才更有能力對學生文化建構更好的理解、可將學生的經驗轉化為學習資源，以及培育高等教育學生成為批判思考者（Han et al., 2014）。一位「有備而來」的教師初識學生時，也不會只看見自己的觀點，或因而使學生掉入母文化與大學殿堂的知識文化的鴻溝，對學習卻步。因此，教師應先準備的內容可包括：1. 從事省思與寫作；2. 探索個人與家庭歷史；3. 批判性反思自身認同的社會階級、文化、語言、宗教、族群等觀點；4. 閱讀或認識有助於產生批判性覺知的文本等。

（二）教師應識別、認可學生文化，以賦權學生

教師應識別、認可學生文化，以為充權學生、回應學生文化，以為調整教學計畫做準備。若教師能清楚自己對「族群、種族、文化、社會、語言和居住地多元」的「學生、社群、文化傳承與教育」所持有的信念（Gay, 2018），教師將更具有能力回應學生的文化經驗與實踐，幫助學生發展出主流文化應有的水準（Paris, 2012）。Gay（2018）和Nieto（2010）強調文化回應教學可創造學校與外界的連結，不再是學生在兩個文化之間取得平衡，而是由教師與學生來結合兩個文化，由師生透過參與，共創一個豐富的多元文化環境。統整過去研究，僅提出以下準備工作：

1. 在教師與學生接觸前，教師可做的準備工作有：（1）學習並認識學生所來自的不同國家、族群間的互動關係、族群歷史、文化與生活經驗；（2）學習尊重與悅納學生的家庭、社區、族群與國家文化。

2. 在教師與學生初步接觸，以及課程開展之際，教師可持續實踐的準備工作有：（1）透過對話，探索學生的文化（Gay, 2001, 2018; Nieto, 2010）；（2）把握課堂內、外的時間，進行觀看、聆聽與討論，也有助於教師理解學生及其背景（Campbell, 2018; Samaras, 2011）。

二、大學教師在融入文化回應教學歷程中的師生關係經營

Gay（2000）主張，「關懷是文化回應教學的『理念基礎』、文化溝通是『工具』、多元文化課程是『資源』、教學是『實踐』」。而跨文化溝通、想法的傳遞、信任、在教室中的權力分享，也有助於建構學習環境（Gay, 2001, 2018）。統整上述，本研究聚焦於關愛（caring）力量、信任關係、文化溝通及權力共享等特質，希望作為師生關係經營之道，並將之融入高等教育文化回應教學：

（一）關愛力量

教師在關愛中對學生的態度、期望與行為，對學生學習可能造成積極影響。Benediktsson等人（2019）強調的關愛、關懷，係指教師對弱勢學生的高期望，李雪菱（2019）的研究則凸顯教師在探究文化差異學生的學習背景與學習模式後，才能進一步採取差異化教學，不僅在關懷中對弱勢生高期望，對菁英學生也

能保有彈性的教育。

（二）建立信任

建立關係包括幫助學生在學習環境中感到安全、尊重與彈性（Gay, 2018; Nieto, 2010）；而縮小師生間的鴻溝，也有助於搭起信任的橋梁。Campbell（2018）提出縮小師生間鴻溝的方式，包括：1. 課堂內，要求學生反思生活中的問題，針對閱讀的文本進行討論。2. 將學生置於學習的中心，以增強教師對學生的認識。3. 課堂外，邀請學生與教師討論對課堂的看法。一方面使教師更瞭解學生的生活、學習經驗與文化資本，另方面也有助於教師調整課程，銜接文本內容與學生經驗，並深化師生的對話關係，便於教師在教學中即時因應學生差異。Benediktsson等人（2019）指出，教師採取的方式包括：1. 主動提供師生聯繫管道。2. 幫助學生感受教師享受教學、體悟教師對教學的承諾，以及教師改善教學的實踐。3. 支持學生、重視學生帶入課堂的經驗與文化，依此建立師生信任關係。

（三）文化溝通

教師應瞭解學生的溝通模式，以便主動善用不同的溝通技巧與學生建立積極正面的互動關係，甚至營造班級團體，彼此進行跨文化溝通。此種師生關係經營，有助於師生間更暢通的交流，多元文化背景學生也較易感受教師所營造的公平機會。當教師願意營造教育公平的機會、願意創造暢通的聯繫管道（accessibility），教師將更容易營造幫助學生增能的校園文化（Banks & Banks, 2015; Benediktsson et al., 2019），多元文化背景學生也更容易及更願意與教師或同儕進行對話，並進入文化溝通的良性循環。

（四）權力共享

課堂中進行權力共享與經營師生對話，也受高等教育文化回應教學者重視（如：Benediktsson et al., 2019; Donahue-Keegan et al., 2019）。其形式包括：1. 民主式教學的互動經驗。2. 消弭師生間的距離感。3. 教師重視學生帶入的先前背景與知識，並鼓勵批判性思考和討論。4. 教師重視學生對教室的貢獻。5. 教師願意讓教學更進步，而不是把移民學生當成弱勢生，降低學習標準，或把他們當成孩子看待等。

三、高等教育文化回應教學課程設計的理念與特色

（一）體認高等教育中文化回應教學即是建構主義的教育哲學

教師應先體認文化回應教學是建構主義的教育哲學（constructivist teaching philosophy）的實踐。建構主義的教育哲學不直接告訴學生文化回應教育學是什麼，教師讓學生自己去建構定義，並從中協助他們（Han et al., 2014）。建構主義教育哲學的特色包括：1. 強調互動，學生不僅跟教師學習，也在團體中彼此學習。2. 學生並非被動地接收抽象的知識傳遞，而是參與現實生活中的議題，他們運用各自的已知，透過視聽教材、討論、經驗與反思繼續往上建構知識與意義。3. 強調成果，學生預測並創造自己的問題解決方法與假設，並對自己的學習負責（Pelech, 2010）。因而，貫徹此一哲學的教師不會是一個講員，也不會是一個知識灌輸（Freire, 1970/2003）的講課者，而會是一個文化回應的促進者（facilitator）、提問者（problem-poser）及學習者（Han et al., 2014）。一位高等教育文化回應教師應自己建構並定義教育哲學，進而幫助大學生、師資生與博碩士學生也能建構自己的教育哲學與融合這種教育哲學，換言之，高等教育文化回應教師須將自己視為重視學生聲音的學習者（Han et al., 2014）。

因此，要做到建構主義的教育哲學，高等教育中的文化回應教師須具備文化融合的能力。Coffey與Farinde-Wu（2016）認為，教師應培養學生的文化背景知識、掌握師生關係，進而發展及理解更廣泛的社會經濟與教育系統的政治背景。

（二）發展具文化回應精神的「五位一體」教學法

為了引導學生在「多元文化家庭議題研究（一）（二）」中做出深刻與原創的研究，本研究將謝國雄（2007）「四位一體」的啟發與訓練，融入貼近大學生多元文化出身背景與學習能力差異的「學習者行動研究」，形成「五位一體」的課程設計與教學實踐。

在傳統的標準化課綱中，學生的先備知識、經驗、背景與能力，是不需要被看見的。「五位一體」的課程設計與教學活動，目的在於鍛鍊學生學習力，促使學生在存在論、知識論、研究方法與田野省思等層面進行閱讀理解、田野工作、對話反思、書寫連結，教師也引導大學生自主發展「學習者行動研究」，歷程中引發學生提出學習困難、學習思考、解決問題，同時幫助教師認識學生學習型

態，並檢視自我教學。教學歷程中，提升個人批判意識，跨越學科既有的領域疆界、改善既有問題等契機，是彼此最大的收獲。

在教學方法上，教師開展對話式教學，鼓勵學生分享自我文化省思與批判，在「五位一體」的教學實踐中，交織閱讀、反思、田野、書寫與行動研究，激發修課者對多元文化素養的察覺、對社會脈絡的理解，從自我敘說與探究中發展增能經驗，並反思再現為社會實踐的行動或作品，發展公民素養，且具備能將個人故事納入社會脈絡的能力及社會政治意識。

（三）擬定融入文化回應的專業課程教學目標，體認教與學的流動性，與因應差異的彈性

教與學是流動的，它不會遵循清晰的線性過程（Samaras, 2011）。高等教育中的文化回應教師在回應差異背景學生需求時，可能相應地做出教學活動的改變。高等教育文化回應教師建構專業科目與文化回應理想相互融合的教學目標極為重要，但是，教師必須理解未來若干教學計畫有可能在課程與教學歷程中進行調整。

（四）在課程知識編排與教學活動設計中因應學生文化多樣性、搭建學習鷹架

文化回應教學法可說是一種個人及專業的「發展歷程」（developmental process），此一發展歷程倡議著「透過文化多樣性教導文化多樣性」（advocacy for teaching to and through cultural diversity），並以此改善多元種族學生（ethnically diverse students）的成就（Gay, 2013）。文化回應教學法將識別、尊重、運用學生的身分認同及多元背景，用來作為創造最佳學習環境的意義源頭（Hawkins & Norton, 2009; Lucas & Villegas, 2013; Nieto, 2000）。這其中，多元文化背景學生的學業成就，與其文化完整性及文化繼承（heritage），是同等重要的（Gay, 2013）。然而，國外所凸顯的種族、膚色、語言阻礙與臺灣高等教育文化脈絡自有不同，後文與結論處將提出本文的發現。

（五）專業課程納入社會政治意識、批判省思的教學

數學、教育領導與政策研究等專業課程，都能納入社會政治意識與批判省思的教學，此為高等教育文化回應教學的重要特色。社會政治意識是對於社會上的族群文化特權及壓迫議題有所覺察，並從個人周遭擴展到結構性的權力關係和不

平等，有社會政治意識的教師能夠培力與增能來自多元文化與族群的學生。

Han等人（2014）為教育學院中各個不同專業領域，其中，數學助理教授Eugenia認為，培訓文化回應數學教師的目標之一，是協助學生發展知識、意象、實踐，從而轉化學生的數學思維、文化與語言的知識儲備。因此，文化回應的數學課可引導學生意識到權力、社會公義與數學的教與學的密切關係。另外，開設教育領導與政策研究的副教授Zorka則透過課程與社區互動結合，幫助師培生思考如何在未來的教學環境中實踐文化回應教學。初等教育的助理教授Jennifer則認為，需協助學生意識到特定的文化製造者如何再製特權。在臺灣，李雪菱（2019）則透過批判和參與的教學模式引導大學生將生命經驗轉化為知識，並進一步轉化為另一種揭露新知識的過程（Freire, 1970/2003）。

統整文化回應教學融入專業課程的相關研究（如：李雪菱，2019；Benediktsson et al., 2019; Campbell, 2018; Coffey & Farinde-Wu, 2016; Han et al., 2014; Lucey & White, 2017）發現，欲提升高等教育學生社會政治意識、批判思考能力的教學策略，可包括：1. 發展批判和參與的教學模式或帶入批判素養與賦權學生的教學模式。2. 提供學生與社區連結的機會，幫助學生瞭解廣大的家庭學校與社區的關係。3. 透過閱讀文本中許多的個人故事，幫助學生建立關係、協助學生檢核社會脈絡下個人的社會化歷程，看見個人故事是有意義與有關係的。4. 運用紀錄片，賦權學生批判性地質疑社會意識型態不平等與壓迫性的關係。5. 擴增高等教育教師對「文化」的理解，將性別、同性戀、LGBTQ議題、社經階級差異議題、非主流家庭型態、弱勢家庭處境、社會時事與學生經驗納入課程單元，提升學生批判省思力並充權學生。6. 敏覺學生學習處境，改變課程設計，以鼓勵不敢發言的學生多元發聲。7. 安排額外指導與對談時間，提供學生支持。

（六）以學生為中心並將文化差異納入考量的分組及作業安排與學習評量

已有幾位高等教育文化回應教師皆提及分組安排、作業安排、學習評量納入學生為中心以及學生文化差異背景的重要（如：Benediktsson et al., 2019; De Vita, 2005; Hassanien, 2006; Popov et al., 2012），李雪菱（2019）則提出因應不同文化差異下的學習型態，在指導時也應考量菁英學生與弱勢背景學生的差異，此為高等教育與中小學其他教學場域極為不同的特色。以學生為中心並納入文化差異的

課程與教學策略可包括：

1. 跨文化分組與小組作業：藉跨文化分組與作業促成兩位或兩位以上不同文化背景的學生進行合作，協助學生減低現存偏見、融入學習環境，並進行跨文化溝通（De Vita, 2005; Hassanien, 2006; Popov et al., 2012）。

2. 從不同學生角度檢視作業負荷：文化回應教師會從學生角度檢視作業負荷量（Benediktsson et al., 2019），或公開讓學生就作業負荷給予意見，此方式值得教師參酌（Banks & Banks, 2015; Slee, 2010）。

3. 善用多元評量：文化回應教師需要應用適當的評量方法及確保所有學生有公平的機會（Banks & Banks, 2015; Gay, 2018; Slee, 2010）。選擇評量方法時，高等教育文化回應教師會反思學生是如何學習的、他們如何做到，以及如何應用文化回應的方式去評量學生的學習，而非偏愛單一向度標準化學生的學習成果。

站在前述研究成果之上，本研究將從一位高等教育文化回應教學者的立場，坦誠且具體地描述與揭露研究者／大學教師自身面對學生多元文化背景的學習難題時，在課前與課程進行期間持續進行教師準備、師生關係經營，以及納入本土高等教育脈絡的文化回應教學理念於課程與教學之歷程。

參、研究方法

一、研究參與者

本課程名為「多元文化家庭議題研究（一）（二）」，已開設四年，是在大學部四年級開設為期一年的選修課程。每學期約有12-18位同學選修。研究期間修課人數17人，四年的修課者共計62人。接受深度訪談的研究參與者包括修課在學生17人、修課畢業生45位中立意取樣的20人，以及一位業師。在學生與畢業生之研究參與者共10男27女，來自教育傳播學院以及人文社會學院，在學生與畢業生研究參與者中有12人為師培生，這些學生的社經背景多元，包括軍公教與中低階勞工子女，來自臺灣、馬來西亞、日本、中國。其中，臺灣學生的族群包括閩南、客家、阿美族、太魯閣族等多元族群。

研究者是來自勞工家庭的閩南籍女性，兼任研究助理A也是來自勞工家庭的

閩南籍女性，兼任研究助理B則是來自香港的勞工家庭女性，業師則為來自勞工家庭的閩南籍女性導演。

二、研究倫理

本研究已於研究計畫執行前通過慈濟醫院研究倫理委員會IRB審查（IRB107-29-B）。為重視倫理關係和參與者權益，研究主持人針對在學生、畢業生與業師直接進行研究參與者權益之說明。尤其針對在學生，研究主持人完整說明本研究之性質與目的，並回答有關本研究的相關問題，明確告知在學生是否願意參與研究，與修課成績無關。第一週課程結束時，研究主持人特別與在學生申明研究參與者之權益。第二週起，研究者邀請研究助理A進班參與觀察，因A曾是第二屆的修課者，相當瞭解課程設計與教學脈絡，與四屆的同學皆十分熟悉。研究參與觀察期間使用錄音功能，也已獲得參與同學同意。至第二學期成果發表日才進行錄影與錄音。兩個學期的期末，研究者或A進行修課學生、畢業生與業師之深度訪談。研究期間，全數在學生於期初已同意成為研究參與者，並隨時保有退出之權益，至研究結束，全體研究參與者皆再次確定同意參與本研究。

三、研究方法

為了回答研究問題，本研究採取「教師自我研究」（self-study teacher research）的行動研究。所謂教師自我研究，係指研究者置身於自己的教學場域中，為了更瞭解自己、自己的教學、學習及關於這些知識的發展（Loughran, 2004; Phillips & Carr, 2014），所從事的一種相當個人性且系統性的研究（Bass, Anderson-Patton, & Allender, 2002; Phillips & Carr, 2014; Samaras, 2011）。而行動研究強調教師作為教學者、研究者與行動者，透過實踐取向的行動研究企圖整合知識主、客觀二元對立的觀點，珍視這段知識形成的互動性與驗證性歷程（夏林清、鄭村棋，1989）。

事實上，任何的行動研究計畫都帶有一點自我研究的意味。畢竟，自身的經驗、感知及成長都可能與教師的教學實踐密切相關（Phillips & Carr, 2014）。本研究選擇透過反思與轉化的行動研究歷程，既是「為了更符合學生需求而持續進化自己的理解和觀點」，也是為了「達到更具社會正義的教學而進行批判性反

思，甚至可能造成個人價值觀或文化信念的變動、翻攪與瓦解」（Schulte, 2002, p. 101）。而記錄這個轉化歷程並進行反思，是一位做行動研究的教師很重要的工作。

已有學者指出，教師自我研究與行動研究有許多共同點，例如，他們共同朝向教學實踐的提升、他們都重視互動性的合作，而且，此二者皆是以質性方法為主的研究法（Feldman, Paugh, & Mills, 2004; LaBoskey, 2004）。本研究頗為認同，也認為從事自我研究的行動研究的教師必須冒這個險，因而試圖拓展時間和空間，進一步審視並探問自己的教學（Phillips & Carr, 2014）。簡言之，本研究採取教師自我研究的行動研究，且特別強調教師批判性的反思與合作性的反思，目的在於產出更多知識來幫助自己，以產出教與學的實踐知識，並回饋教育界。因此，本研究將教師自我研究納入兼具實踐與價值觀介入的行動研究取向。

作為高等教育教師，我，自詡為一個文化回應的教學者、研究者與行動者，將焦點放在自己的教學，透過行動研究歷程，我將提出成為一個多元文化教師的難題，並在澄清問題後，發展擬定計畫、執行課程與教學，並進行修正與省思。在教學歷程中，探究自己的教學準備、師生關係建立、課程與教學，嘗試透明與系統化地去談論教室中的所見所聞，最後回答自己成為一個高等教育文化回應教師的歷程。

四、研究工具

研究者本身就是研究工具，本研究團隊包括研究者（計畫主持人、教師）、研究參與者（學生、接受深訪的修課畢業生）、觀察員（研究助理、業師）。整個計畫包括兩個行動研究循環。其他研究資料尚包括：

（一）深度訪談：初訪時間為2018年8月至2019年7月，部分補訪時間延長至2019年12月。針對大學在學生與畢業生之研究參與者進行深度訪談，以瞭解其學習成就與困境，並對其自主行動研究進行反思及評鑑。共計兩次，每次一到兩個小時，必要時進行補訪。針對業師進行的深度訪談，瞭解輔導學生期間與學生成果發表期間的觀察與建議，共計兩次，每次一到兩個小時，必要時進行補訪（深訪清單詳如附件一）。

（二）文件資料主要為課程與教學互動、反思、文件蒐集，包括教學者的教

學日誌、教學省思札記、研討紀錄、大學生的學習測驗等課程學習單、課後札記、民族誌、紀錄片、繪本等文件作品與網路訊息記錄等，分析為期一年上下學期共72小時的教學觀察筆記、錄音錄影、逐字稿，以及針對大學生、畢業生、業師進行深度訪談。

五、研究資料處理

表1
資料編碼意義

資料編號	代表意義
20181217-課-11-12	資料取自2018年12月17日課程錄音逐字稿第11-12頁
20181217-札-S01	資料取自2018年12月17日大學生01的札記
20190107-報-S03	資料取自2019年01月07日大學生03的期末報告
20181203-單-S08	資料取自2018年12月03日大學生08的課程學習單
20190112-訪-GS10	資料取自2019年01月12日畢業生10的深訪逐字稿
20181130-省-R	資料取自2018年11月30日研究者的教師省思
20181203-觀-RA	資料取自2018年12月03日研究助理A之觀察筆記
20181203-討-RB	資料取自2018年12月03日研究助理B的研究討論紀錄
20190118-E-S13	資料取自2019年01月18日大學生13之網路訊息紀錄
20190112-訪-M	資料取自2019年01月12日業師M的深訪逐字稿
GS13-民／紀／繪	資料取自畢業生GS13的民族誌／紀錄片／繪本等文件

在研究資料的資料處理上，深度訪談與各式文件札記內容謄錄為逐字稿。為求研究信度，採取直接引用文件檔案的原始資料內容，以減低推論。研究的效度上，研究結果透過多種資料來源、多種蒐集資料的方法，皆與研究助理進行文件資料比對，期間也邀請研究參與者協助進行資料檢核（研究提供研究參與者訪談稿檢核費、訪談禮券），以達到多重資料之檢核。

在意義編碼的部分，整個分析的過程包括反覆閱讀、省思與討論、與研究參與者分享初步理解與概念。研究期間，邀請修過課的畢業生三到五人、教育專家接受研究諮詢，研究初期定期進行研究會議，研究後期較為密集地與兩位研究助理進行研究討論，在討論中分享批判性理解、質疑與探究。2019-2020年間，參

與學術研討會與校內外教師社群。

六、行動研究歷程說明

本研究採取教師自我研究的行動研究，將欲解決的問題集中在教師自我探究，然而，因納入兼具實踐與價值觀介入的行動研究取向，因而企圖整合知識主、客觀二元對立的觀點，使知識在互動性與驗證性過程中成形。此一教師自我研究的行動研究，則如圖1，在一年兩個學期中，共發展兩次的行動研究循環。簡述第一學期（I）與第二學期（II）兩個行動研究循環：

（一）發現問題I

課程設計之初，透過課前田野、探索性訪談得知選修學生的異質文化背景。第一堂課的前測問卷與師生課堂對話，幫助教師理解學生先備知識、學習能力、學習困難與學習需求。此階段教師希望敏覺、因應與突破大學生異質的文化背景所潛藏的種種教學難題，因而澄清後的問題為：1. 高等教育文化回應教師如何準備？2. 如何經營師生關係？3. 如何進行五位一體的課程設計？

（二）凝聚共識I

師生凝聚的共識包括：1. 教師與學生簡介教學目標，以及融入文化回應教學的課程設計理念。2. 教師導論五位一體的課程與教學、簡介課程進度。3. 師生協商與調整多元評量策略，包括進度、作業量、課外田野工作次數、多元評量策略與比重、分組方式、課後札記等。

（三）執行計畫I

執行計畫I包括：1. 執行教師準備。2. 敏覺與經營師生關係。3. 鍛鍊學生五位一體前四位，即：閱讀、田野、反思、寫作。

（四）省思與修正I

統整後的修正與省思I包括：1. 教師檢視自我批判省思、經營師生關係、鍛鍊閱讀、田野、反思、寫作，並認為此階段研究循環對於教師因應學生文化差異的學習處境有所助益，下一階段應持續深化與探究。2. 此階段教師面對的難題是：如何與常缺課的同學建立關係？此一問題將於下一個研究循環再次深探。

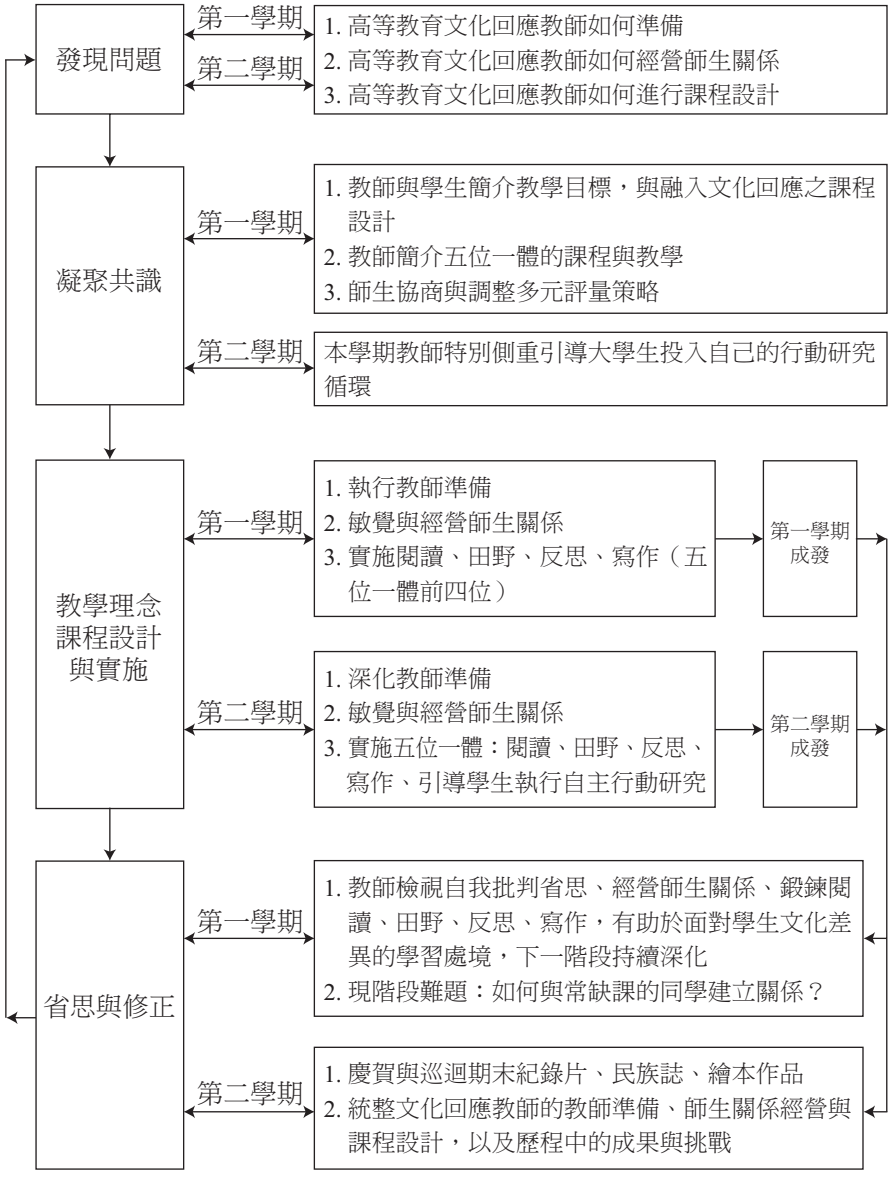

圖1　高等教育文化回應教師自我探究之行動研究循環歷程圖

（五）發現問題II

教師納入第一個研究循環發現的缺課同學現實中的學習難題，並持續探究以下三則問題：高等教育文化回應教師如何準備？如何經營師生關係？如何進行五位一體（尤其是第五位指導學生自主行動研究）的課程設計？

（六）凝聚共識II

本學期五位一體正式交織進行，特別側重引導大學生投入自己的行動研究。

（七）執行計畫II

包括：1. 深化教師準備。2. 敏覺與經營師生關係。3. 實踐五位一體的課程與教學。

（八）修正與省思II

包括：1. 慶賀與巡迴期末紀錄片、民族誌、繪本作品（三擇一）。統整學習成效、教師的批判省思、業師的觀察、合作性批判省思。2. 統整研究參與者與畢業生深訪、完成第二階段修正與省思，回答原始提問。

肆、研究結果與討論

研究結果彰顯成為一位高等教育文化回應教師在教師準備、師生關係經營與課程設計的三個「跨越邊界」歷程之主題：

一、教學者在告解（confession）中批判省思與跨越邊界

教學者在自我告解中跨界，意指教學者反身觀照生命過往，在自我理解、批判與轉化中跨越邊界。「告解」一詞，由B. Kanpol提出，這個動詞意謂著自身承擔，告解的歷程需覺察自身如何捲入壓迫的社會結構中。告解在整體的倫理上，與關懷、滋養與社會正義相連結。然而，這是場艱困的任務，個人需誠實、謙卑與堅毅，且對於我們所寓居的社會結構有深刻的理解與體察（Kanpol, 1999/2004）。

（一）教學者的告解：生命故事的批判性反思、研究及田野經驗的啟發

教師批判性反思個人文化與學生文化，以及文化如何在教學及學習中斡旋，是文化回應教學所有層次的核心（Han et al., 2014），而教師批判性理解個人文

化更為核心之首。研究者作為教學者，坦誠地揭露自己在告解中的跨界歷程，有助於支持多元文化背景大學生進行學習者的告解與跨界。

本研究的研究者／教師分享自己對自身文化認同的剖析與批判性反思。例如，國中教師對勞工家庭歧視的語言，加速了自己認知勞工家庭處於社會脈絡中的低社經、低文化資本的認知：

> 國中歷史老師說：「就是因為我在師大不認真讀書，現在才會被分發到你們這種『雞不拉屎，鳥不生蛋』的地方。」數學老師說：「像你們這種勞工家庭，也是有可能生出聰明的孩子呀！」（20190219-觀-RA）

教師也回顧自己求學中，因原生家庭經濟清寒，即使考取北聯也不得就讀，需要放棄高中，而在五專或高職當中抉擇：

> 我爸酒後吐真言：「寧可給她讀五年，也不要她讀七年（浪費錢）」。（20190326-觀-RA）

乃至自己有多年擔任童工、長年助學貸款、擔任兼職學生的經歷，教師也分享自己偷偷插班考試，考取中文系雙修社會系期間，因求知若渴，硬讀馬克思、韋伯、涂爾幹社會學理論的歷程（20181002-省-R）。研究期間，遇到大學生無法讀懂教材《斗室星空》（夏林清，2012）的日日春故事時，教師深描自己碩士階段跑過的賭場與特業KTV田野，分享自身從「勞動環境」、「勞工主體性」與「特業女性主體經驗」發展的批判省思，以及反而形成「不」支持書中倡議的性交易工作權之觀點。教師與書中不同的立論，激發著學生拉開批判思考的空間維度，學生因而開始思考什麼才是自己的觀點（20190402-觀-RA）的歷程。教師也剖析種種從階級、族群、童年勞動經驗、大學初期的閱讀理解困頓、成年後語言學習艱難等學習歷程，以及因性別受不平等待遇與參與社會倡議等經驗。

這些生命經驗、研究與田野所受到的啟發，往往能激發學生的批判性反思，有的學生因而能體會教師用生命在導讀文本、用經驗厚度提升學生反思討論技巧，以及因而釐清與激勵他們開始思索自己要提出什麼樣的問題意識，作為自主

行動研究的主題。

（二）教師由識別、認可學生文化而賦權學生：促成學習者進行個人與體制的告解

教師需要理解學生文化，要把學習經驗與學生產生連結，這才能是「回應」教學（Han et al., 2014）。因而從教師自身識別、認可學生文化，進而賦權學生，促成學習者進行個人與體制的告解，也是教師的任務之一。

S13自覺家庭文化與學校文化格格不入。在「學校再生產」單元，當教師引導大學生反思家庭資本與學校文化資本的關係時，S13才驀然想起他的小學教師嘲笑他同學的家庭文化對他造成的傷害。因為S13與他同學的家庭文化是如此地相像，以至於他感受到「那種『家庭文化在學校被老師貶低的滋味』，這是讓他何以覺得自己家庭與學校文化『格格不入』的原因」（20190226-省-R）。

在課室中，同儕之間的告解也會相互影響、彼此啟發。GS01便是在教師支持、同儕敞開心胸、課室溫馨、安全等氛圍下，選擇針對聽障家庭文化進行個人與體制的告解。

GS01念到大四，從未公開自己出身於聽障家庭。母語為手語與國語的他，從小被訓練成行事謹慎、深思熟慮，對於環境友善與否也極具敏感度。教師一邊認識他與他的家庭文化，一邊引導他相信自己有能力勇敢挑戰認同自我家庭文化這個主題，而他也正式開啟自己與父母的「對話」，以及自己與聽障叔叔、嬸嬸、聽常表弟們的「對話」。一直到紀錄片完成，他初次對外公開他們家的故事，這對聽常同學無疑是一堂震撼教育課程。

一般聽常同學少有機會從聽障者角度看見聽障父母竟然可以讓愛如此濃郁，擁有聽障父母的GS01在紀錄片的致謝詞中慶幸自己「終能走出自卑」，甚至與兩位同學展開紀錄片小巡迴。他自己則從在家族聚會播放，到公開到不同學校「發聲」的過程。致謝辭寫著：

> 獻給正在看的你們——我小時候很羨慕別人的父母會說話，請讓我用這部紀錄片，讓你們也羨慕一次。
>
> 獻給指導教授L——感謝您，感謝這堂課，讓我好像又長大了一次，而

這次，我不責怪任何人，因為這就是我的家，無聲的家，充滿著有聲的愛。（GS01-紀）

透過大學課室裡的反思探究，教師也引導大學生發展批判性的省思，進而引發個人告解與集體告解的能力。相對於經驗過家暴、童年忽略、父母離異、聽障親人、無家可歸等「有故事」的同學，另一些同學則開始困窘與質疑自己的生命是不夠「多元文化」？不夠「精彩」？他們自覺身處於舒適的中產階級家庭，在這門課裡似乎有點「政治不正確」。終於，這些省思與探問，在一場既得利益的論壇單元中「大爆發」，幾位同學（20190226-札-S01、20190226-札-S08、20190226-札-S14、20190226-札-S15）「很欣慰自己無需壓扁自己的文化認同」，而是「重新找到新的文化認同與自我定位」。他們在省思札記中不約而同地寫下：「我終於聽懂老師這句話了：『瞭解自己是個「既得利益者」也是一種能力！』」

要「承認個人對壓迫性意識形態結構的投資」（Kanpol, 1999/2004）並不容易，儘管不是全然皆屬於既得利益者，有可能是在某議題中是個「既得利益者」，在另一個議題中自己卻是一個「受壓迫者」。研究參與學生表示在「既得利益者」單元，教師促成了學習者集體進行體制上的告解。在此單元結束後，大學生驚覺過往的自己無法覺察自己在性別、性傾向、階級或族群的屬性中的獲利位置，對於現在的重新理解與重新建構則都有一種「長出眼睛」的喜悅。

二、師生關係的經營在解構與建構中跨界

教學信念在解構與建構中跨界，意指關愛等文化回應教學的核心信念，支持著教學者經歷教學尺度的重新理解與重新建構。

（一）教學評量尺度和教師信念的解構與建構

文化回應教師將課程納入學生先備知識與多元文化背景的教學歷程，不一定一帆風順。大學生可能因經濟因素、生理因素、家庭型態的處境，而挑戰教師的教學信念。此時，教師因材施教與評量等「尺度」的拿捏斡旋，往往也需經歷不同程度的解構與建構。

S13在多次缺課後，教師與之面談。面談後方得知S13的家庭背景脈絡與多

元文化差異處境，包括：從小成長於不支持求學的場所，同父異母與同母異父兄姐的受刑處境與逃家狀況，異族群父母不平等的性別權力關係，目睹家暴的身心創傷，母親早亡，雖有許多同母異父的兄長，卻都極為陌生。父親過世後，S13尚需照顧弟弟，除了成為兼職學生，長期每下愈況的憂鬱狀態，使他的醫師施以四倍重的憂鬱症藥物（20181029-訪-S13）。醫師加重到四倍的量，使之一旦服用藥物，就會導致缺乏醒來的生理能力，因而上學期缺課達六次之多。看似因身心狀態而需服用藥物的理由，在教師納入多元文化背景後，教師看見S13的困境並非僅僅來自憂鬱症與藥物副作用而已。因而，教師拿捏自己支持學生的方法與策略，並敏覺怎麼做對學生是載舟而非覆舟。經期中預警輔導不見效力，學生依然多次沒來上課，依照慣例，教師必須當掉這位學生。但是，評估他的狀況：

> 我自問，什麼是對他最有幫助的教學？當了這四個（組必修）學分，社經因素與生理因素都會讓他面臨休退學，或可能放棄大學文憑。讓他過關，則顯出縱容且失去「教師心中的一把尺」。（20181030-省-R）

評量尺度與教學信念進入「緊張關係」，而這個「緊張關係」將教師拉回設定教學尺度與教學初衷——是為了提升學生的學習動機、學習能力與學習成效。

> 我曾希望為S13尋覓經濟支援，卻得到「這學生不認真、不值得同情」等訊息。當時，我加倍感受到社經處境、生理因素、家庭支持度都匱乏的兼職學生，連尋求資源時也恐陷於不利處境。相形之下，我自覺頗有意願支持S13。雖有孤立感，但我毅然決定再給他與自己一次機會。我們再次約談，叮嚀他若不忘情大學與文憑，務必在時間內補齊作業與報告、與同學及助教討論專題與田野。如果份量可以做到具有深度，且能承諾下學期盡力學習，上學期我還是給過。這段過程，我為自己那把尺，捏了把冷汗。所幸，下學期，S13幾乎不曾缺課（共缺席一次）。尤其令人感佩的是，在今日的成果發表會場，他完成了精彩的民族誌報告，連業師也大加讚賞。（20190514-省-R）

另一位同學S02則在期初幾次翹課後，都會主動打電話跟教師「談心」，並於「談心」期間，悄然問到：「今天上了什麼課？」。教師敏覺到「關懷」不是把學生視為弱勢，「無時無陣」（台語）地「餵魚」、「餵養知識」，而應該把學生帶回教室，讓學生真正有機會「學釣魚」（20181009-省-R）。因此，教師反而是正色地提醒他回教室上課，別再翹課。學生發現與教師「建立交情」無法打混讓學分過關，往後也重視出席並參與課程討論，儘管「上課偶爾走出教室打電話、處理事情」（20181212-省-R），但是期末提早完成了民族誌進度的紀錄，使S02曾成為某一小組的進度模範。

上述皆是教師為兼職學生量身定作新的評量尺度的例子。文化回應不是一通百應，教學信念也會受到挑戰，在這些例子當中，教師拿捏教學評量尺度的功力，也因教師理解學生文化背景差異與學習模式而被刷新。

（二）關愛，是解構與建構歷程背後，持續支持文化回應教學信念的核心

Gay（2018）曾提出關愛是文化回應教學的核心信念。在此信念下，教師在耐心與堅持中彰顯關愛特質，方得以為多元背景的大學生營造多元文化的學習環境（Gay, 2018; Nieto, 2010; Villegas & Lucas, 2002）。教師作為關愛的啟動者、促成者，掌握關心S13的室友、類似成長背景的學長GS06等重要他人一起支持。

S13在第二學期身心都能回返校園、開啟學習歷程，不僅有教師一人努力，而是師生共同扶持的結果。教師只是促成同學室友與研究助理A組成morning call小組，每週上課前固定morning call；加強課後會談與輔導，並協助學生將生涯規劃與課程學習加以連結。此外，教師曾尋求相似家庭處境的同課程修課畢業學長GS06提供S13輔導與支持。訪談時，GS06表示自己支持S13的方式是：

> 我沒有多說什麼，我從我的書包拿出我一袋又一袋的藥袋子。他自己看就懂了。我用這些藥，讓他知道我也是這樣走過來的。（20190811-訪-GS06）

教師願意肯定學生不是失敗的學生，進而啟動同儕共同扶持，而S13也能在藥物條件依然無法刪除的前提下奮力一搏。S13努力重新接納自己、增能自己、

啟動自己是學習主體的學習動機、努力學習，最終對抗了藥物副作用，並為自己建構了新的學習模式。研究討論會議上，研究助理B表示：

> 作為教學者，你回應的不只是他們的文化，也包括他們的生命狀態。你回應的能力，包括教師的知識、經驗與能力。當他（學生）經歷著嚴重創傷，你提供的是教學與關愛、知識與同理。對於他的憂鬱症、他的童年忽略、瘋狂的媽媽、家暴的爸爸，你提供了真正支持他的方法。（20200129-討-RB）

因材施教、差異化教學、積極的差別待遇，是文化回應教學的理想。文化回應教師無法固定使用一種方式面對所有多元背景學生，唯一固定的是，教師能不斷挑戰自己的信念，對教學信念進行一次次的解構與建構。過程中，教師結合關愛、師生文化溝通的能力，再度跨越邊界。我們共同經歷了一回合，再到下一回合時，文化回應教學者會看見自己的教學信念的厚度，又不一樣了。

（三）在文化溝通中教學相長、在權力共享中同理與啟發

教師理解學生的文化溝通策略，有助於教師納入因應差異的文化回應教學。包括：教師的告解經驗分享，理解學生打電動中的人際網絡，認識學生近期聽的音樂、追的戲劇，瞭解學生死黨團體相互扶持的方式。而師生聯繫管道暢通後的文化溝通，更有助於轉化為師生權力共享的同理與啟發，進而發展為提升學生學習成效的教學策略。上述促成的師生跨越邊界經驗包括：

1. 教師得以體悟學生的不容易。教師指導S09撰寫「那把刀原本在媽媽的手上，現在在爸爸的身上」的民族誌期間，教師看見S09辛苦地與生命搏鬥的毅力與任性，並自問：「換作是我，我還有能耐上大學？」（20190521-省-R）。

2. 學生得以感受「老師也是人」，進而期許自己「也可以像老師一樣」，「你可以做到，我也來試試」（20190521-省-R）。

3. 學生之間也能彼此啟發：

> 我覺得每個人的生命都是獨一無二的，……當你覺得你自己是最悲慘的時候，……你會鑽入那個迷思裡面……可是當你聽了那麼多故事之

後，……你不會有這樣的想法出現了。……因為我認識這些人，我看他們的生命故事之後，你會來重新審視這些人，瞭解他們為什麼會這樣子，我覺得是一件非常有意義，非常有趣、非常有意義的事情。（20190418-訪-GS14）

三、課程設計與教學活動在文化回應中跨界

（一）將建構主義的教育哲學的精神，帶入教學目標與教學歷程

教師應具備文化融合的能力，在教學中透過「文化多樣性教導文化多樣性」（Gay, 2013），能建構自己的教育哲學，也能提升並促使學生也能建構自己的教育哲學（Han et al., 2014）。在國外，「文化多樣性教導文化多樣性」使多種族學生受惠，本研究則凸顯敏覺教師與學生、學生與學生之間文化差異，以幫助彼此理解與啟發，進而在教學中實踐「跨越邊界」的里程。

課程中，來自馬來西亞的學生具有多族群、多語言背景，而來自日本的學生具有濃厚的宗教文化，教師因而在課程中納入馬來西亞族群文化故事與日本天理教和臺灣慈濟佛教的小單元。這種課程設計無法在學期初料想規劃，卻能於課程參考資料中補充、在課程討論中納入（20181119-觀-RA）。除了可以增添學生彼此的文化理解，也能擴展學生對全球宗教認識的興趣。類似的文化回應教學狀態，Campbell（2018）的教學研究也有同樣的發現。

Campbell（2018）建議大學教師的教學方法，需要回應學生的需求，並與學生產生關聯。教師在課堂內、外認識學生，這些努力將有助於教師將學生置於學習的中心，也能幫助教師更能在教學中要求學生反思生活中的問題，並與課程文本進行對話與深入討論，與此同時，熟悉學生生活經驗與社會文化脈絡，有助於建立互信，教師更能有效地與學生共同建構知識，降低學生質疑與評論時的不安感受。

（二）實踐具文化回應精神的「五位一體」之課程與教學

1. 將「五位一體」融入具文化回應精神的課程知識編排與教學活動設計（如圖2中左、右）

第一學期將專題課程與田野工作安排在包括階級、性別、族群、家庭等四個

模組，主要鍛鍊學生閱讀、反思、書寫與田野等五位一體的前四位；第二學期，實施五位一體的課程與教學，教師特別引導大學生穿梭於個人與田野工作者及民族誌寫作者等雙重身分中，也引導學生自主開展「發現問題、擬定計畫、批判探究、省思與修正」等行動研究歷程。

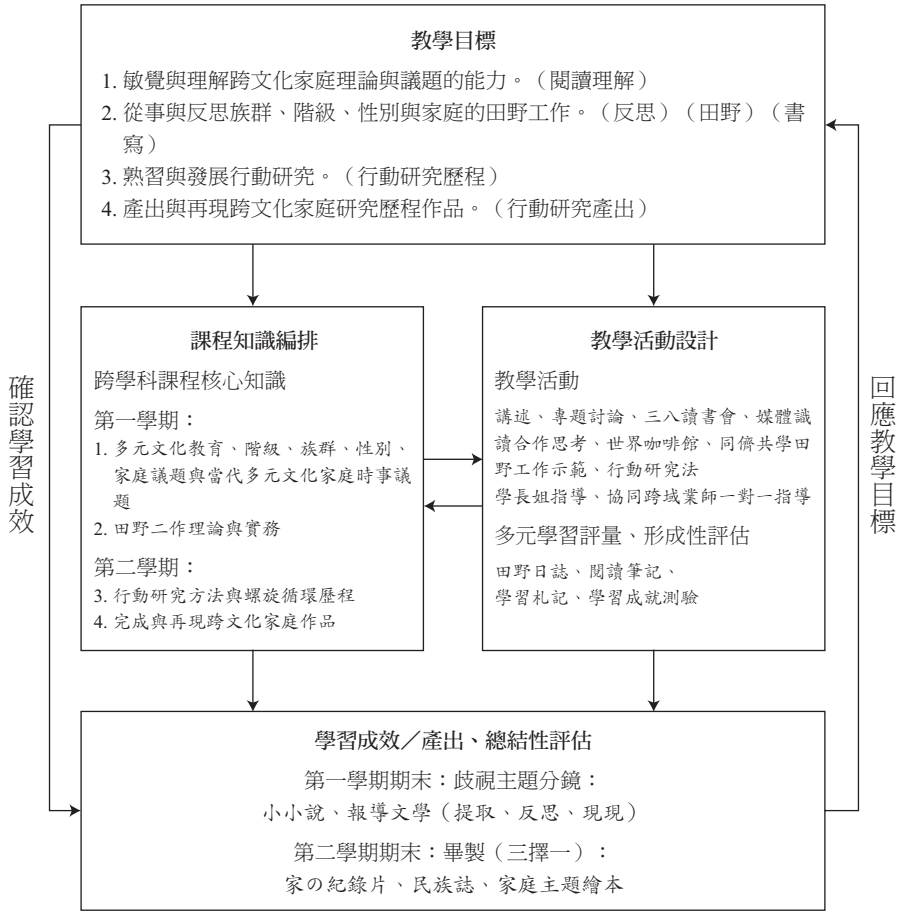

圖2 課程知識與教學設計架構圖。作者繪圖。

教學活動設計將理解學生多元背景脈絡與融入文化回應教學置於高位，所發展的教學活動包括講述、專題討論、三八讀書會、媒體識讀、合作思考、世界咖啡館、同儕共學、田野工作示範、行動研究法、學長姐指導、業師一對一指導等。

2. 將文化回應精神融入教學內容

（1）鼓勵學生發展社會政治意識，為學生賦權

Nieto（2006）提出，文化回應教學不僅要能協助學生發展批判技巧，以挑戰現有被壓迫的狀態，更要進一步改變社會。發展社會政治意識的教學，才能賦權文化差異背景學生。

本課程中，教師鼓勵學生發展社會政治意識、為學生賦權。GS17撰寫民族誌之初，以為「是自己笨、不懂得照顧弟弟，才會受到體罰、家暴」（GS17-民），因為「笨」與「不懂得照顧弟弟」是父母常年對GS17的詮釋。教師在一對一作業指導時間，賦權學生，讓她知道這不是她的錯，是當年父母用了錯誤的觀點與錯誤的教養方法，該被質疑的是父母當年的不當管教，當深入探究的是父母的勞動史與教養觀。GS17在教師指導時痛哭不止，埋藏多年的疑惑也獲解套。GS17因重新理解父母的原生家庭，而理解父母、原諒父母，釋懷中，也自我賦權。GS17從個人故事的告解出發，澄清了父母勞動史與父母身處的社會經濟政治脈絡，同時也更新了過往對自己的誤識，進而開展新的自我認同，並期許畢業後能在幼兒園職場倡議正當親職健康管教的策略。

S09在分享家暴民族誌後，決定延伸兼職學生並延畢考上師培資格，他甚至回自己的高職告訴師長與學弟妹，自己要發願幫助與他一樣弱勢背景的高職學生（20190604-省-R）。業師M在閱讀作品與成果發表當評審後的兩次訪談，不斷讚嘆這群年輕人能從勞動史與時代脈絡深度理解父母：「我很感動這些學生在念大學，就可以開始理解父母的學問」（20190622-訪-M）。

發展社會政治意識的例子還包括跨文化家庭海報倡議。期末專題報告前，教師鼓勵學生能跨學院、跨科系進行期末成果發表的海報文宣。醫學院、人社院、教傳院的非修課同學、學校同仁，與發表者外校友人都因為口傳或海報宣傳而前來參與期末成果發表，期末成果發表也因而兼具提升發表者自尊自信與專業增能的場域：

每位同學變成紀錄片作者、作家、巨星，歷屆的海報發表氣勢宏大，在保守的學院顯得特別招搖，但是我知道，這些行動對我的學生非常重要。（20180507-省-R）

海報一屆比一屆亮眼，四年來，從教師指導到學生主導，海報內容也愈發具有學生主體性。歷程中，教師希望透過海報文宣進行校園倡議，發展賦權增能、自尊自信行動，這是學生跨越舒適圈，發展社會政治意識的行動。

（2）引導自我批判與合作型批判省思、深化師生對話內涵

許多學者已指出，文化回應教師會靈活運用教學方法，提升學生的求知慾、好奇心（Banks & Banks, 2015; Gay, 2018; Benediktsson et al., 2019）、願意為特殊學生量身定作（tailor）課程（Benediktsson et al., 2019），以及連結師生溝通管道都很重要。

本課程鼓勵個人在「五位一體」的學習中進行自我批判。此外，教師也鼓勵學生在世界咖啡館、三八讀書會、跨文化分組中進行合作型批判省思。

同學在性別模組的三八讀書會中，從非洲女性割禮談及「處女情結」。S11問到女生「『被』那個」、「給」他，大家爭相進行合作式批判省思。老師無需給出批判思考的答案，而是清楚地說：「我覺得這幾個關鍵字都很棒」，學生就能從合作式批判省思，進入自我批判省思：

R：好多人說「他是我的第一次啊」，可是，第一次到底是什麼？

S11：第一次給他嗎？

R：「給」齁？

S06：身體給。

R：我覺得這幾個關鍵字都很棒。

S08：要被ㄉㄧㄤ了！

S11：我講完才意識到這件事情。（20181217-課-03）

（3）跨文化分組設計有助於降低偏見、擴展學生多元文化視野

跨文化小組作業設計意指高等教育文化回應教學者得以依據討論議題，強調

分組時，每組需有不同性別、國籍、族群、寢室、科系、學院。本研究將「跨文化分組」的概念，充分融入到三八讀書會、世界咖啡館、跨文化分組等活動中，以實踐文化回應教學的精神。跨文化分組務求打散平時熟悉的團隊，而且要努力爭取不同族群、國籍、語言能力的組員，擴展學生的異文化體驗，擴增異文化對話契機，刺激與加速提升其文化理解與多元文化素養。

（4）同儕共學與學長姐回課指導，跨屆學生在文化溝通中進行「知識共享」

文化回應教學幫助學生有能力把課堂學習的知識連結到未來職場，不少修課畢業生積極回校投入「知識共享」的行動。Benediktsson等人（2019）發現經驗到文化回應教學後的大學生，提升了學習動機，也更重視其文化背景資源，進而有助於帶動同儕進行主動學習、知識共享，對學習成效帶來積極的影響（Banks & Banks, 2015; Benediktsson et al., 2019; Nieto, 2010; Slee, 2010）。

有一日，畢業生GS06主動返校回到課程中的教室，他分享自己當年撰寫民族誌的歷程、省思與心得，並表示「我會建議大家在讀大學的時候，就能先整理自己。修這門課，對我畢業後投入助人工作極有幫助」（20191127-觀-R）。抱持支持鼓勵學弟妹的心情，而主動返校的還有GS01、GS13、GS14等人。學弟妹往往得到解惑，提升希望感與自信心，瞭解自己研究期間遇到的困頓合情合理，也能肯定自己一定做得到。

（5）多元學習評量與課程發展交融，教師發展「考到懂，而不是考到倒」的評量

教學融入多元評量，使評量不再是教師出題、學生應題，而是評量中有課程發展，課程發展中有評量。

在學習測驗與學期報告中，學生能體悟「考到懂，而不是考到倒」的深意。在學習測驗中，教師的評量設計力求提升學生學習成效，並能幫助學生體悟教師設計的學習測驗，不僅是測驗，更是學習。例如，兩人一組，將理論測驗納入拼圖設計，學生兩兩一組，可在考試中討論。教師解答後，學生須能說明修正前後的思維，藉以鍛鍊學生深入理論理解的過程。「學生覺得這不像考試，卻像腦力激盪與智力測驗，讓他們對理論更熟悉、能掌握」（20181022-觀-RA）。

（三）應用文化回應教學之精神提升學生學習成效

1. 一邊設立「逃生出口」（低標），一邊指向高期望（高標）：涵容不同學生的學習動機、學習時間配置與保有對學生學習成效的高預期

由於教師可體認這門課的「不可口」（作業多、壓力大、產出工程艱鉅），為了使不同學習條件學生都能在學習中盡力，因此，教師為這門課的期末學習成效設定「逃生出口」（低標）與高期望出口（高標）。

本研究證實，儘管教師提供了「逃生出口」（低標），但是，學生會因為教師的高預期，而讓自己表現到最好的狀態。當學期17位大學生中，使用「逃生出口」的僅有一位。檢視開課這四年來，使用「逃生出口」以緩解自己課業壓力的62位同學中，僅有六位低空飛過。卻有高達56位（90%）願意迎接挑戰，並產出優質的民族誌、紀錄片與繪本。其中，有兩位更是獨自完成兩種形式的期末報告（同時完成民族誌與紀錄片、民族誌與繪本）。

已有研究支持本研究所呈現的成果，這些研究指出，教師應對所有學生抱有高學術期望，因為教師基於學生的種族背景而有的低期望會降低移民學生的幸福感（well-being），使他們覺得自己不被看見（Banks & Banks, 2015; Boesch, 2014; Swaminathan & Alfred, 2001）。顯見，教師提供多元學習成效的表現形式，有助於學生感受到外在壓力的緩解。然而，教師對學生的高預期與高期待，反而能使多數學生致力於追求更為優質的學習成效表現。

2. 設立「對外場」與「對內場」：兼顧學生隱私與共享民主、平等與權力對等

為了兼顧學生隱私，又能經營民主共享與權力對等的大學課堂。每年到學習成效總結性評估（即紀錄片民族誌與繪本成果發表會）之前，教師考量發表主題擴及家暴、童年忽視等跨文化家庭議題，極為敏感，因而設立「對外場」與「對內場」成果發表。

未料，許多內容敏感而震撼的跨文化家庭議題探究作品，竟都願意在對外場發表。訪談其中原因，學生表示自己「已經準備好面對這些」，也「希望把增能賦權的學習經驗分享給更多人」（20190514-訪-S03、20190514-訪-S04、20190514-訪-S13）。這門課，一年來所建立的信任關係，也在安全、溫馨的成果發表會中落幕。顯見，師生在學習的環境中感到安全、尊重與彈性（Gay, 2018; Nieto, 2010）之餘，他們也會創造屬於自己能接受的安全、寬容、尊重與

彈性，這也是高等教育文化回應教學的重要特色。

關於對外場，係每年教師都會鼓勵學生在學期結束後，可自主發起非關學分的小公演場次。學生GS01、GS13、GS18等三人便發起紀錄片公演，初嘗校園內的小倡議。透過熟悉的同學、系友、室友、校友，他們在觀點倡議中，挑戰自己心中曾經被壓迫的經驗，這些教師挑起、大學生促成的「跨界」行動，已涉及Gay（2001, 2018）主張的跨文化溝通（cross-cultural communication）、想法的傳遞（transmission of ideas）、信任、在教室中的權力分享（power-sharing），以及建構文化回應教學的學習環境。由此可見，「文化回應教學」開創學生在共享民主、平等與權力對等中學習，學生學習成效也獲得了自我的突破與提升，而文化回應作為「因應差異與拿捏分寸的，一種活著的教學方法」，更是促成學生跨界的教學力。

伍、結論與建議

一、結論

（一）高等教育文化回應教學的定義與目標

在高等教育中實施文化回應教學，通常都需要先將現有的高中以下導向的文化回應教學架構進行翻轉，接著，再帶入高等教育文化回應教學。Han等人（2014）認為，這是何以讓高等教育文化回應教學的研究者覺得難以闡明其架構的原因。本研究遇到的雙重困境，首先是要翻轉在中小學活用文化回應教學的理論定義與架構，其次是要篩選適合本土使用的文化脈絡。由此深刻感受定義臺灣文化脈絡的高等教育文化回應教學，極具意義。

從探究高等教育文化回應教師之跨越邊界歷程的角度，本研究認為高等教育中的文化回應教學可定義為：具批判性的文化回應教學，教師須敏覺與因應學生社經階級、家庭型態、族群、性別、語言、城鄉等多元文化差異，並兼顧傳統菁英學生與文化差異學生的學習需求及學習型態。高等教育文化回應教學的目標在於引導學生開展批判性的文化認同、擴增其文化溝通與跨文化學習脈絡，進而提升其批判思考、社會政治意識，以及將文化回應理念融入不同專業領域或課程之

能力。

（二）跨越邊界是成為高等教育文化回應教師、經營師生關係及發展文化回應課程與教學的關鍵歷程

高等教育教師為跨越邊界投注的努力，是成為高等教育文化回應教師、經營師生關係及發展文化回應課程與教學關鍵歷程。

本研究提出跨越邊界的努力有三：其一，跨越邊界的教師要能批判性地理解個人文化、學生文化，也要看見文化對教與學的影響。高等教育教師需要批判性反思自身與知識背景背後的文化社會脈絡，也要能指導高等教育學生覺察特權、壓迫等議題。這些訓練將有助於高等教育學生在學習中，對性別、階級、族群、地域保有敏覺，同時也能看見個人際遇的社會性與政治性，進而提升社會政治意識，將個人與個人的際遇拉高到社會結構的視角。其二，站在前述基礎上發展跨越邊界的師生關係，教師要能敏覺教師與學生、學生與學生之間文化差異出發，以開啟師生彼此理解、相互啟發、締結不同於傳統上對下的師生關係，進而經營關懷、信任、安全與溫馨的教室，以及發展文化溝通與營造權力共享等關係。最後，在跨越邊界的課程與教學方面，本研究提出「五位一體」的課程教學方法，有助於貼近不同學習型態的大學生，以及引導大學生從文化差異的角度進行批判性的自我認識、文化理解與行動。

（三）納入教師知識反身性的高等教育文化回應教學

高等教育文化回應教學作為「建構主義的教育哲學」的實踐，至今尚沒有或未曾發展為一種架構井然的步驟，但是，本研究不願藏拙地將「納入教師知識反身性（高等教育文化回應教師準備歷程）」的「文化回應教學實踐」內容統整如表2。

高等教育文化回應的「教學實踐」與「教師準備歷程」是可相互涵融與對話的合作關係。Han等人（2014）提出高等教育文化回應教學實踐，包括建構主義的教育哲學理念、挑戰架設、認識社群，以及理論與實際結合。本研究提出相對應的高等教育文化回應教師的「跨越邊界」的歷程，包括建構主義的教育哲學理念、教師準備、建立關係、五位一體—課程與教學。期望拋磚引玉，並獲得更多的批判、指導與建議。

表2
高等教育文化回應之教學實踐與教師準備歷程

高等教育文化回應教學實踐（Han et al., 2014）	高等教育文化回應教師「跨越邊界」歷程（本研究）
理念：建構主義的教育哲學	理念：建構主義的教育哲學
挑戰假設	教師準備：自我批判、學習與轉化學生文化差異為教學資源、發展社會政治意識
認識社群	建立關係：關懷、信任、文化溝通、權力共享
理論與實際結合	五位一體—課程與教學：發展融入文化回應的專業課程

本文作者作為出身於弱勢階級背景的一員，坦誠地揭露自己成為高等教育文化回應教師的歷程，其心之所向，更在於願意高聲疾呼：高等教育中傳統菁英與社經階級弱勢、低文化資本的學子正共聚一堂等待教師的教學。幾次在研討會中發表（如：李雪菱，2019，2020）後，幾位大學教師表示對高等教育文化回應教學的歷程有助於提高學生學習動機、批判識能與學習成效「心嚮往之」，但是，他們問：「是不是人文社會學院的課才適合這樣做？」。因而，本研究戮力分享國內外高等教育文化回應教學的可複製性，尤其願意揭露教師的準備歷程、師生關係經營及課程與教學設計。

未來，迫切需要高等教育教師將文化回應融入各學院科系專業課程的知能。期望有愈來愈多來自弱勢族群、階級、性別等文化差異背景的高等教育教師，願意挺身而出，發展珍貴性與特殊意義的文化回應教學；也期望有愈來愈多來自主流文化背景的高等教育教師，願意捲起袖子、推高褲擺，在心智上與實際上從事跨越邊界的努力，為高等教育文化回應教學帶來更為豐富的地貌。

（四）高等教育中文化回應教學的困境

傳統傳授知識的方法已為大家熟悉，高等教育文化回應教師卻要鼓勵教師主動先進行自我批判，並挑戰傳統上對下的教學模式。這不僅容易讓同儕覺得害怕，也容易讓學生覺得：是否自己也要這樣批判性地反思自己？高等教育的教師與學生固然都是成人，但是，成人仍可能對自我批判與翻轉傳統師生模式感到畏懼。

本研究的學生常以「剝皮」形容這段歷程，期末產出前撰寫期間的掙扎、反

思時心智上的疼痛，非筆墨所能形容。然而產出後，幾乎所有學生有一種共在感、革命情懷，且儘管不深識同門課程的學長姐與學弟妹，大家都有知識共享、相濡以沫的態度。本研究歷程中，每一位研究參與者上完課都有一種「歷劫歸來」的感受，期末小老師遞出民族誌作業時，口中說的是：「哪！這是我的肝」（20190423-觀-RA）。來自低階、弱勢背景的學生有其艱難的跨界經驗，畢竟多少可能揭露自己曾覺得卑微與晦暗的生命經驗。與此同時，就是來自中高階、主流文化背景的學生，也一樣覺得十分艱難，畢竟揭露自己作為既得利益者是頗為敏感、棘手與難堪的。更何況，自我批判之後，還要合作批判性省思。點點滴滴，實在都是高等教育文化回應教學推動的挑戰與難度。如同Han等人（2014）所說，批判性的思考已經不簡單，還要用文化回應去批判思考，實在是難上加難。

然而，在高等教育推動文化回應教學的意義是深遠的，經歷跨越邊界歷程，師生都能感受到賦權後的知識覺醒與力量。未來，筆者也將持續撰寫相關研究成果，多元再現我與所有研究參與者／我們師生共同走過的路，以期望深化與普及化我們可能開展的貢獻。

二、建議

多元文化差異背景學子進入高等教育不應被視為高等教育整體素質的沉淪，而應被視為可幫助高等教育激盪出更高層次的思想火花與更接地氣的豐饒對話。期望國內外高等教育文化回應教師的努力，得以幫助更多高等教育教師願意融入文化回應教學於高等教育的各式專業課程中，也能幫助學子認同自己的文化、批判自己與學校文化，發展其社會政治意識、看見特權及壓迫的重要性，過程中，得以賦權增能，進而能將文化回應教學的精神帶入中小學教育、甚至各行各業各領域。

在目前仍顯稀少的相關文獻中，高等教育文化回應教師對自己的教學經驗、個人經驗，以及教師位置的重視與教學轉化的研究都極為珍貴（如：李雪菱，2019；Benediktsson et al., 2019; Campbell, 2018; Coffey & Farinde-Wu, 2016; Donahue-Keegan et al., 2019; Han et al., 2014; Lucey & White, 2017; Villegas & Lucas, 2002）。然而，高等教育的文化回應教學至今仍缺乏具體架構，建議未來

有更多高等教育教師願意投入文化回應教學的專業探究，揭露更多教師準備、師生關係締結經驗，以及分享不同專業領域的課程設計與教學經驗，讓更多獨特的、靈活的、可複製的文化回應教學實例可以被看見、被推廣，有朝一日也能建立本土高等教育文化回應教學的具體架構，讓高等教育文化回應教學理論更臻成熟。

致謝：本研究感謝教育部教學實踐研究計畫經費支持，計畫編號：PED107102。感謝匿名審查委員的珍貴意見，強化了本文的深度與可讀性，作者獲益匪淺，特此致謝。

註：本研究通過慈濟醫院研究倫理委員會IRB審查，計畫編號：IRB107-29-B。

DOI: 10.3966/102887082020126604004

參考文獻

王明娣（2017）。文化回應教學理論：背景、思想與實踐——華盛頓大學多元文化教育中心Geneva Gay教授訪談。**當代教育與文化，9**（1），104-108。

[Wang, M.-D. (2017). Culturally responsive teaching theory: Background, thoughts and practice - An interview with Professor Geneva Gay from Multicultural Education Center Washington University. *Contemporary Education and Culture, 9*(1), 104-108.]

李雪菱（2019）。看見差異，轉逆為正：文化回應教學融入大學課室的實踐與反思。載於國立宜蘭大學學術副校長室（主編），**2019教學實踐研究暨校務研究學術研討會論文集**（頁1-10）。宜蘭市：國立宜蘭大學。

[Lee, S.-L. (2019). Seeing the difference, reversing adversity into strength: Practice and reflection of integrating culturally responsive teaching into university classrooms. In National Ilan University Executive Vice President for Academics and Research (Ed.), *Teaching practice research and university affairs research conference proceedings* (pp. 1-10). Yilan, Taiwan: National Ilan University.]

李雪菱（2020，10月）。**大學師生在行動研究歷程中的「位移」：以多元文化家庭議題研究（I）（II）為例**。數位教育的創新與變革——後疫情下的學習驅動研討會，國立清華大學，新竹市。

[Lee, S.-L. (2020, October). *An exploration into the "displacement" in the process of action research by university teachers and students— Examples from research in multicultural family issues (I)(II)*. Paper presented at the 2020 Conference on Innovation and Revolution of Digital Education: Driving Forces for Learning Post-Covid-19, Hsinchu, Taiwan.]

李雪菱、范德鑫（2013）。文化回應教學的實踐與省思：原住民學童圖文讀寫課程的教與學。**教育研究月刊，231**，93-108。

[Lee, S.-L., & Fan, D.-H. (2013). Practice of and reflection on culturally responsive teaching: Picture-based writing class for aboriginal students. *Journal of Education Research, 231*, 93-108.]

何縕琪（2005）。文化回應教學：因應文化差異學生的課程設計與教學策略。**國立編譯館館刊，33**（4），30-41。

[Ho, Y.-C. (2005). Culturally responsive teaching: The curriculum design and teaching strategy for students with cultural diversities. *Journal of National Institute for Compilation and Translation, 33*(4), 30-41.]

林適湖（2011）。 臺灣高等教育之發展與省思。**教育資料集刊，52**，1-22。

[Lin, S. H. (2011). Reflections on the development of higher education in Taiwan. *Bulletin of Educational Resources and Research, 52*, 1-22.]

夏林清（2012）。**斗室星空：家的社會田野**。臺北市：導航基金會。

[Hsia, L.-C. (2012). *Small room with starry sky: The social field research of home*. Taipei, Taiwan: Career Foundation.]

夏林清、鄭村棋（1989）。**行動科學——實踐中的探究**。臺北市：張老師。

[Hsia, L.-C., & Cheng, T.-C. (1989). *Science of action: Exploration from practice*. Taipei, Taiwan: Living Psychology Publishers.]

黃靜惠（2010）。**「文化回應教學」與國小讀寫課程設計**。臺北市：秀威資訊科技。

[Huang, C.-H. (2010). *Cultural responsive teaching and elementary school reading and writing curriculum design*. Taipei, Taiwan: Showwe Information.]

楊朝祥（2009）。台灣高等教育的挑戰、超越與卓越。**教育資料集刊，44**，1-28。

[Yang, C.-S. (2009). Taiwan higher education and the challenges for the good and the excellence. *Bulletin of Educational Resources and Research, 44*, 1-28.]

劉美慧（2000）。建構文化回應教學模式：一個多族群班級的教學實驗。**花蓮師院學報，11**，115-142。

[Liu, M.-H. (2000). Constructing culturally responsive teaching: A case study of a multicultural

classroom. *Journal of National Hualien Teachers College, 11*, 115-142.]

劉美慧（2001）。文化回應教學：理論、研究與實踐。**課程與教學季刊，4**（4），143-152。

[Liu, M.-H. (2001). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. *Curriculum & Instruction Quarterly, 4*(4), 143-152.]

劉美慧（2007）。欣賞文化差異與追求社會正義：重新理解多元文化教育——評Grant與Sleeter著《多元文化教育的抉擇：族群、性別與階級的五種取向》。**當代教育研究，15**（2），187-204。

[Liu, M.-H. (2007). Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender - A book review on C. E. Sleeter & C. A. Grant making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender (2nd ed.). *Contemporary Educational Research Quarterly, 15*(2), 187-204.]

謝國雄（主編）（2007）。**以身為度、如是我做：田野工作的教與學**。臺北市：群學。

[Shieh, G.-S. (Ed.). (2007). *So I do my fieldwork: Personal journals of a quaternary practice*. Taipei, Taiwan: Socio.]

顏珮如、林冠吟、詹正傑（2010）。國小新住民子女鄉土語言教學之合作行動研究。**教育理論與實踐學刊，21**，211-251。doi:10.7038/JETP.201006.0212

[Yen, P.-R., Lin, K.-Y., & Chan, C.-C. (2010). A collaborative action research on the native language teaching of the Taiwan immigrants' children. *Journal of educational theory and practice, 21*, 211-251. doi:10.7038/JETP.201006.0212]

譚光鼎、林明芳（2002）。原住民學童學習式態的特質：花蓮縣秀林鄉泰雅族學童之探討。**教育研究集刊，48**（2），233-261。

[Tang, K.-T., & Lin, M.-F. (2002). Traits of learning styles of aboriginal children: A study on atayal children in Hualien County. *Bulletin of Educational Research, 48*(2), 233-261.]

Ashwin, P. (2006). *Changing higher education: The development of learning and teaching*. Hoboken, NJ: Routledge.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2015). *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Bass, L., Anderson-Patton, V., & Allender, J. (2002). Self-study as a way of teaching and learning: A research collaborative re-analysis of self-study teaching portfolio. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 56-69). London, UK: RoutledgeFalmer.

Benediktsson, A. I., Wozniczka, A. K., Tran, A. D. K., & Ragnarsdóttir, H. (2019). Immigrant students' experiences of higher education in Iceland: Why does culturally responsive teaching matter? *Nordic Journal of Comparative and International Education, 3*(2), 37-54. doi:10.7577/njcie.2850

Boesch, B. (2014). The importance of the professor in college classroom climate for immigrant students. *College Quarterly, 17*(4). Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1058110

Campbell, B. (2018). Switching colours: Becoming a culturally responsive teacher educator. *South African Journal of Higher Education, 32*(6), 570-581. doi:10.20853/32-6-2938

Coffey, H., & Farinde-Wu, A. (2016). Navigating the journey to culturally responsive teaching: Lessons from the success and struggles of one first-year, Black female teacher of Black students in an urban school. *Teaching & Teacher Education, 60*, 24-33. doi:10.1016/j.tate.2016.07.021

Crook, C., & Light, P. (1999). Information technology and the culture of student learning. In J. Bliss, R. Säljö, & P. Light (Eds.), *Learning sites, social and technological resources for learning* (pp. 183-193). Amsterdam, Netherlands: Pergamon.

De Vita, G. (2005). Fostering intercultural learning through multicultural group work. In J. Carroll & J. Ryan (Eds.), *Teaching international students: Improving learning for all* (pp. 75-83). New York, NY: Routledge.

Donahue-Keegan, D., Villegas-Reimers, E., & Cressey, J. (2019). Integrating social-emotional learning and culturally responsive teaching in teacher education preparation programs: The Massachusetts experience so far. *Teacher Education Quarterly, 46*(4), 150-168.

Feldman, A., Paugh, P., & Mills, G. (2004). *Self-study through action research. International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 943-978). Boston, MA: Kluwer Academic.

Freire, P. (2003). **受壓迫者教育學**（方永泉，譯）。臺北市：巨流。（原著出版於1970）

[Freire, P. (2003). *Pedagogy of the oppressed* (Y.-C. Fang, Trans.). Taipei, Taiwan: Chuliu. (Original work published 1970)]

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Gay, G. (2001). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 106-116. doi:10.1177/00224871020530020033

Gay, G. (2010). *Cultural responsive teaching* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry, 43*, 48-70. doi:10.1111/curi.12002

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Guri-Rosenblit, S., Šebková, H., & Teichler, U. (2007). Massification and diversity of higher education systems: Interplay of complex dimensions. *Higher Education Policy, 20*(4), 373-389. doi:10.1057/palgrave.hep.8300158

Han, H. S., Vomvoridi-Ivanović, E., Jacobs, J., Karanxha, Z., Lypka, A., Topdemir, C., & Feldman, A. (2014). Culturally responsive pedagogy in higher education: A collaborative self-study. *Studying Teacher Education: A Journal of Self-Study of Teacher Education Practices, 10*(3), 290-312. doi:10.1080/17425964.2014.958072

Harman, G. (2004). New directions in internationalizing higher education: Australia's development as an exporter of higher education services. *Higher Education Policy, 17*(1), 101-120. doi:10.1057/palgrave.hep.8300044

Hassanien, A. (2006). Student experience of group work and group assessment in higher education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 6*(1), 17-39. doi:10.1300/J172v06n01_02

Hawkins, M., & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In A. Burns & J. Richards (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 30-39). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kanpol, B. (2004). **批判教育學導論**（張盈堃、彭秉權、蔡宜剛、劉益誠，譯）。臺北市：心理。（原著出版於1999）

[Kanpol, B. (2004). *Critical pedagogy: An introduction* (Y.-K. Chang, P.-C. Peng, Y.-K. Tsai, & Y.-C. Liu, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological. (Original work published 1999)]

LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. L. LaBoskey, & T. Rusell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-870). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.

Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: Aka the remix. *Harvard Educational Review, 84*(1), 74-84. doi:10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751

Loughran, J. J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self- study of teaching and teacher education practices* (pp.

7-39). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.

Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into practice, 52*(2), 98-109. doi:10.1080/00405841.2013.770327

Lucey, T. A., & White, E. S. (2017). Mentorship in higher education: Compassionate approaches supporting culturally responsive pedagogy. *Multicultural Education, 24*(2), 11-17.

Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for the new century. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 180-187. doi:10.1177/0022487100051003004

Nieto, S. (2006). Thoughts on the 20th anniversary of rethinking schools. *Rethinking Schools, 20*(3), 6-8.

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York, NY: Teachers College Press.

Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher, 41*(3), 93-97.

Pelech, J. (2010). *The comprehensive handbook of constructivist teaching: From theory to practice* (G. Pieper, Ed.). Charlotte, NC: IAP Information Age.

Phillips, D. K., & Carr, K. (2014). *Becoming a teacher through action research: Process, context, and self-study*. New York, NY: Routledge.

Popov, V., Brinkman, D., Biemans, H. J. A., Mulder, M., Kuznetsov, A., & Noroozi, O. (2012). Multicultural student group work in higher education: An explorative case study on challenges as perceived by students. *International Journal of Intercultural Relations, 36*(2), 302-317. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.09.004

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6. doi:10.1108/10748120110424816

Richard, H., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in school: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children, 39*(3), 64-68. doi:10.1177/004005990703900310

Samaras, A. (2011). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Schulte, A. K. (2002). “Do as I say.” In C. Kosnik, A. Freese, & A. P. Samaras (Eds.), *Making a difference in teacher education through self-study. proceedings of the fourth international*

conference on self-Study of teacher education practices, Herstmonceux Castle, East Sussex, England (Vol. 2, pp. 101-105). Toronto, Ontario: OISE, University of Toronto.

Slee, J. (2010). A systemic approach to culturally responsive assessment practices and evaluation. *Higher Education Quarterly, 64*(3), 246-260. doi:10.1111/j.1468-2273.2010.00464.x

Swaminathan, R., & Alfred, M. (2001). Strangers in the mirror: Immigrant students in the higher education classroom. *Adult Learning, 13*(1), 29-32. doi:10.1177/104515950101200408

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 20-32. doi:10.1177/0022487102053001003

Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity of motivation: Culturally responsive teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

附錄：受訪者清單

序號	受訪者代碼	受訪者身分	受訪者訪談日期
1	S01	學生	2019.05.14
2	S02	學生	2019.05.14
3	S03	學生	2019.05.14
4	S04	學生	2019.05.14
5	S05	學生	2019.05.14
6	S06	學生	2019.05.14
7	S07	學生	2019.05.14
8	S08	學生	2019.05.14、2019.11.27
9	S09	學生	2019.05.14
10	S10	學生	2019.05.14
11	S11	學生	2019.05.14
12	S12	學生	2019.05.14
13	S13	學生	2018.10.29、2019.05.14
14	S14	學生	2019.05.14
15	S15	學生	2019.05.14
16	S16	學生	2019.05.14
17	S17	學生	2019.05.14
18	GS01	畢業生	2019.06.03、2019.11.27
19	GS02	畢業生	2019.03.24
20	GS03	畢業生	2019.07.10
21	GS04	畢業生	2019.04.02
22	GS05	畢業生	2019.05.01
23	GS06	畢業生	2019.05.14、2019.06.18、2019.08.11、2019.11.27
24	GS07	畢業生	2019.03.12
25	GS08	畢業生	2019.06.05
26	GS09	畢業生	2019.06.12
27	GS10	畢業生	2019.06.01
28	GS11	畢業生	2019.06.01

序號	受訪者代碼	受訪者身分	受訪者訪談日期
29	GS12	畢業生	2019.06.02
31	GS13	畢業生	2019.05.14
31	GS14	畢業生	2019.04.18、2019.05.14、2019.06.29
32	GS15	畢業生	2019.06.29
33	GS16	畢業生	2019.06.14
34	GS17	畢業生	2019.07.24
35	GS18	畢業生	2019.07.10
36	GS19	畢業生	2019.07.10
37	GS20	畢業生	2019.07.10
38	M	業師	2019.05.14、2019.06.22