

「原住民文學」在語文教學之應用

慈濟大學教育研究所◎何緝琪◎助理教授

摘要

語文是學習的基礎，但在臺灣主流教育體系中，許多不同族群背景學生因為文化差異及其他因素，導致語文能力不佳，如何提升其語文能力已成為多元文化教育的重要課題之一。本文首先說明文化差異與語文教學的關係，其次探討原住民文學的意涵與功能，接著針對文化回應語文教學之相關研究進行分析，最後藉由「認同與族群關係」閱讀方案，說明原住民文學在學校語文教學之應用途徑與教學策略。

關鍵詞：文化回應教學、原住民文學、語文教學

The Application of Aboriginal Chinese Literature in Literacy Instruction

Yun-Chi Ho, Assistant Professor, Graduate Institute of Education, Tzu Chi University

Abstract

While literacy has been considered as one of the imperative foundations for learning, a large proportion of multicultural (or minority-cultural) students has suffered from a lower level of literacy, as a consequence of cultural difference. Yet today increased literacy in Mandarin Chinese is thought to be critical to multicultural education. This paper first illustrates the relationship between cultural diversity and literacy instruction, and then discusses the meanings and functions of aboriginal literature. This is followed by an analysis of research on cultural-responsive literacy teaching. Finally, an instructional program focusing on ethnic identity and ethnic relationships will be used to illustrate how such literacy programs could be applied in schools.

Keywords: cultural responsive teaching, aboriginal literature, literacy instruction

壹、前言

臺灣原住民由於其母語的南島語之語法結構跟漢語迥然不同，可能導致學生的語文表現受到影響；此外，家庭教育資源不足、學習過程中父母親的協助較少、求樂衝動性較高，致使學生的學習受限（吳明隆，林慶信，2004）。這些問題並非肇因於原住民學生的資質欠佳，而是社會、政治、經濟與文化等因素交錯影響後所產生的結果。因而，要理解構成原住民或少數族群學習經驗世界中所有社會脈絡因素的交互作用，以及各因素如何環環相扣進而影響學生的表現，必須從教育政策、學校教學、家庭、族群背景與文化特性……等全面加以考量（何縉琪，2005）。雖然原住民教育問題的改革，不可能僅從教育系統內部課程與教法的改善就可成功，但是，透過具文化適切性或文化回應觀點的課程設計（李奇憲，2004；何縉琪、林喜慈，2006；林美慧，2003；劉美慧，2000）、或是強調族群文化（周德禎，1997）的教學，仍是提升原住民學生或有文化差異學習表現「最有希望且不可或缺」的重要途徑。

何縉琪、林喜慈（2006）的研究發現應用文化回應教學觀的課程設計，對於東部多族群班級學生與教師產生正向積極的影響，這是由於文化回應教學強調在尊重的學習環境中建立包容、透過文化與學習的連結來發展態度、利用真實性的學習提升意義、以多元化和真實性的評量來培養能力，協助學生從社會互動的歷程中建立內在動機，因而提升識讀能力。此外，利用班級圖書角放置有關族群文化的書籍，學生利用晨間與下課時間閱讀，教師導讀、以及學習心得的書寫，都是增進學生語文表現的原因。

不過，由於在課堂中增添不同族群的文章與傳說的閱讀，經常導致原來的上課時間被壓縮，也沒有充足的時間進行討論。因而，如何利用空白課程或假日閱讀計畫，是一個值得思考與推廣的途徑。透過不同族群或多元文化文學讀物可以教導不同團體的文化遺產，使學生接受不同的文化，在愈趨多元化的社會中，教師會面對各種有差異的學生，以文化回應教學為基礎設計方案，可以達到多元文化教育的目的，並進而增進學生的表現（Richards, Brown & Forde, 2007）。

貳、文化差異與學習

文化是影響少數族群學生學習表現與學校適應的重要因素。例如中產階級的父母常用的指導式發問方式，就與學校中進行的會話型態非常相似，因而可

以培養孩子成為教室和考試情境中都能成功的溝通者（譚光鼎，2002）。而多數原住民傾向社會觀察模仿的學習特性、以及講求合作與分享的高脈絡文化特性，與主流社會學校教育強調分析理解、獨立競爭、成就取向的學習氣氛則相當不同（陳枝烈，1997），這些都可能造成原住民學生的學習適應困擾。瓦歷斯·諾幹（1994）就指出：由於家庭與文化背景的差異，在漢人主導的教育體制中，原住民學生學習效果較差是因為課程、教學方式、師資並沒有考慮到文化差異的問題。

事實上，族群個體的基本能力應該沒有族群文化的差異，但如果學生的母文化與學校主流文化有差異，教師又缺乏文化識能，就很容易誤解或低估學生的行為表現與學習能力。李亦園、歐用生（1992）發現，原住民學生進入學校後，他所面臨的困難要比平地學童多三倍，包括學習新語言、學習異文化的價值觀念、以及適應家庭與社會學習環境差異的壓力等。社會與學校主流價值觀，可能造成原住民適應的不良，排灣族莫那能（1989）曾對此表達長期被壓抑的主體感受：

你說，你是我的兒女，
應該感到幸福，
然而從來，
長江黃河的乳汁
未曾撫育我，
長城的胳膊
未曾庇護我，
喜馬拉雅山的高傲，
也未曾除去我的自卑，
那豐富的文字
未曾撫慰、紓解我，
幾百年來的創傷……

Giroux（1994）在《青少年與教育學的挑戰》一文中指出：二十一世紀，教育工作者將無法忽視學校必須面對的艱難問題，包括種族、性別、認同、權力、知識、倫理和工作等。這些問題在定義學校教育的意義與目的、師生關係，以及如何在急遽全球化、科技化、多樣化的世界中生存都將扮演舉足輕重的角色。因應臺灣人口結構的改變，學校教育勢將有所調整，而文化回應教學可以提供教師面對有差異學生時，一種設計課程與實施教學的思考途徑（Ladson-Billings, 1995）。

參、文化回應語文教學研究

文化回應教學強調創造一個安全、包容、尊重的學習環境，透過跨學科與文化的教學，提昇學生的學習動機（Wlodkowski & Ginsberg, 2000）。Ladson-Billings（1995）則認為文化回應教學有三個目標：（1）使學生經驗學業的成功；（2）發展學生的文化能力；（3）透過挑戰當代社會次序發展批判意識。長期參與夏威夷原住民學生閱讀能力計畫的教育學者Kathryn Au（2001）認為，文化回應教學可以透過以學生母文化的價值、知識與人際互動模式為基礎的教學活動，提升少數族群學生各種識能的水準。

雖然學者的定義略有不同，但在課程設計與學習策略方面，文化回應教學建議教室內的教學方式參照族群文化的結構，在課程和教學上考量學生的文化背景、學習型態、溝通方式，以學生的母文化作為學習的橋樑，協助文化差異學生有比較公平的機會去追求卓越的表現（Gay, 2000）。由於文化回應教學提供許多用以提升原住民或有背景差異學生的教學策略，因而近年已被應用在多族群教室（何縉琪、林喜慈，2006）、以及不同學科的教學，如電腦科技（Christal, 2003; Durán, 1998）、特殊教育（Gay, 2002; Shealey & Callins, 2007）上，以下針對應用文化回應教學觀點的語文教學研究進行分析。

（一）附加模式

李奇憲（2004）為了提升自己任教學校（位於臺東市）班級中阿美族學生的國語文學習動機與表現，在六年級的國語課程中附加原住民文化的內容學習（例如阿美族豐年祭、體育健將楊傳廣、阿美族的野菜文化與神話故事、參觀臺東史前博物館），同時教師也改變自己的教學態度，對原住民學生採高期望標準，並針對原住民學生偏重感官知覺的學習型態營造合作學習的環境，採用多元的教學策略（例如採用多媒體教學、價值澄清、概念圖、戲劇表演與多元評量）。由於教學過程中配合學生的學習型態與溝通模式、運用高關懷及高期待的技巧肯定學生，因而可以提升學生的自信心；此外，由於回應學生的母文化，並運用各種不同的教學策略，課程變得豐富多元，因而有助提升原住民學生的動機與學習表現。

（二）科際整合模式

國外的原住民語文教學研究，最為教育人類學者所稱道的是KEEP方案。這個以社會建構論為基礎所設計的科際整合教學，主要目的在提升幼稚園到三年級夏威夷原住民低成就學童的閱讀表現。研究群以統整夏威夷各部落的國王Ka-

mehameha為這個Early Education Program命名（簡稱KEEP），教學的設計是以夏威夷原住民傳統的玻里尼西亞學習方式為基礎，在教學中融入學童日常習慣的活動和表現的方式，同時透過小組合作學習與「經驗—文本—人際互動」的討論歷程，讓學生透過說故事或共同講述，一起建構和溝通意義。教室安排以活動角落來規劃，方便學生彼此合作參與和對話。KEEP方案也利用語言發展的自然情境取向，讓學生習得與應用夏威夷原住民家庭、社區和文化中的會話技能。研究發現，這個方案不只提升了學生的閱讀表現，也使教師多讚美、少批評學生，同時學生投注在課業的時間也高於沒有參與方案的學生（Au & Carroll, 1997）。

另一個文學基礎閱讀方案（Webster Groves Writing Program, WGWP）是在密蘇里州Webster Groves及其附近學區的學校所實施，前二年是以非裔美人兒童為主，後來擴及學業表現在平均數以下的其他族裔學生。本方案在寫作與閱讀歷程中，強調以下教學策略：以兒童的優勢為基礎、個別化教學、合作學習、搭建文化橋樑、擴展個人的了解。此外，學習材料還加入非裔美人文化中傳統形式的短文與個人敘事、口語說明、說故事、劇情閱讀、寫作遊戲、背詩、諺語和佳句、戲劇表演、以及真實的歷史。結果發現：（1）學生在標準化的成就測驗成績有所提升；（2）從作品分析中發現，學生在發展與組織概念上主旨正確、表達明確；（3）從教師觀察學生行為的表現中發現，學生對自己的寫作較有自信，特別是非裔美人進步尤為顯著（引自Gay, 2000）。

（三）族群文學作品教學

Grice與Vaughn（1992）使用族群文學作品，探討三年級非裔及歐裔美人對具有非裔美人文化意識文學作品的感受，同時激勵學生產生對文化遺產的自信、以身為非裔美人為豪、發展對社區的認同、以及學習做決定的技巧。文學作品包括繪本、小說、傳記、詩、故事人物，課程效果以四項質性指標進行評估：（1）理解度——學生對故事的了解；（2）真實性——學生認為故事和人物是真實的嗎；（3）認同和參與——學生能連結自己與故事的線；（4）評價——學生是否喜歡閱讀這些故事。

全方案共使用廿四本書，其中二十一本具有文化意識，另外三本主角為中產階級、沒有特定的族群認同。參與方案的學生之閱讀能力低於平均數二個年級，MAT-6成就測驗的百分等級為25以下。教學方案結束後，所有學生表示喜歡閱讀有關家庭、社區和朋友的書籍，學生也能發現書中所描述的遺產。詩性文體的閱讀難度雖較高，但對非裔美人學生較沒有問題，而學生的情境知識、先備經驗與文化背景會影響學生理解故事的能力。

（四）小結

語文能力是學習的重要媒介，學生不只憑藉其探索豐富多元的知識世界，更需依賴它與外界溝通，而融入文化回應教學觀的語文課程之優點，包括：（1）以學生的先備知識為課程核心，將學生的母文化以附加或轉型模式加以設計，同時巧妙的融入學生的學習型態進行教學，可提升原住民學生或有差異背景學生的學習表現（Richards, Brown, & Forde, 2007）；（2）教導學生自己的文化遺產可以提升其表現，同時欣賞不同團體的文化與貢獻（Taylor & Nesheim, 2000）；（3）以原住民文學或多元文化文學作品進行的閱讀活動，是語文領域可行的統整教學模式，能促進學生的學習表現與族群認同（Collier, 2000; Rodriguez, Jones, Pang, & Park, 2004）。

由於生命經驗與族群背景的相似性，原住民學生在閱讀原住民文學與多元文化讀本時，應該更能感同身受並進而啓迪個人主體積極的思考向度。郭祐慈（2000）指出：想要改變社會主流價值對其他文化的態度，兒童文學無疑是很好的管道。如果文學作品在處理族群問題時，能考量不同差異的族群，呈現真實不扭曲的族群形象，可以讓學生在文學陶養下更具包容性。

不過，Grice與Vaughn（1992）的研究發現，若缺乏適切的背景知識和情境認知，多元文化讀本的內容可能導致負面的結果，例如非裔及歐裔美人由於沒有充分的背景知識去形塑理解與欣賞，因而產生排斥有關非洲的故事。Crawford在1993年的研究中也發現，學生的知識、文化、經驗基模若與教學材料所呈現的主題和文本結構不相容的話，反而會阻礙理解（引自Gay, 2000）。換句話說，如果與學習和經驗基模適配的話，學生會發現閱讀材料較易理解，且能增進他們語文技巧的熟練度。原住民文學或多元文化文學讀本，可以扮演促進文化理解、以及學生語文表現的重要工具，但在進行文化回應語文教學時，教師仍應發揮專業，謹慎選擇與判斷。

肆、原住民文學的意涵與功能

1983年前後萌現原住民作家的文學創作，一般稱之為原住民文學（朱雙一，1998）。卑南族學者孫大川（1993）曾說，嚴格定義下的原住民文學，應該指由原住民作者以第一人稱身分所做的自我表白。雖然也有人認為所謂的原住民文學，必須是由自己母語創作出來的作品，不過，他認為原住民文學的起點在於使用原住民族群文字與語言，若是以「母語」作為檢驗原住民文學的要件則會斷了生路，因為他意識到原住民的黃昏性格——人口減少、土地流失、語言消

失、社會組織及風俗習慣變質。

一般來說，原住民文學作品中，原住民籍作家運用自優勢族群習得的語言文字作為表達與抒發的工具，將自身成長經驗中的邊緣身分與文化互動的離散經驗，以及在含混矛盾中所激發的認同轉折，轉化為展現個人主體性的作品。這些作品以優勢者的語言敘說著原住民被否定的知識與傳統，甚至進一步挑戰了優勢者的論述；而優勢者由於這套符碼的陌生而受到衝擊，也就形成鬆動其權威的效果（廖千惠、許智香，2003）。何緝琪（2003）曾在課堂上帶領學生閱讀亞榮隆·撒可努（2000）所寫的《山豬、飛鼠、撒可努》後，一位學生表示：

透過作者的敘述，我才知道原來漢人的主流文化對原住民的生活有著如此的影響。一直生長在主流霸權文化中的我們，從來就不知道這樣一個經濟體制竟會造成其他族群文化的衝擊。一直以為臺灣沒有族群歧視問題，也不知道漢人會如此剝削原住民……，直到對於他們的文化有所接觸，才逐漸了解，這個社會對他們有多麼的不公平！（S28 讀書心得報告）

原住民的生活與漢人隔離以前，各族的語言、制度、文化、傳統、風俗習慣、情感表達、思維方式與漢人有所差異，但因同化與融合政策的影響，人口、語言、文化習俗已漸漸流失。由「傳統」到「現代」社會的旅程中，在生活型態改變與思想觀念衝擊下，往往使原住民作家有更強烈的感受與體驗，在作品中寫出深刻的生命告白。浦忠成（2000）指出：勇於揭露醜惡、敢於對抗霸道與欺凌，是現階段原住民文學特殊的創作風格。此外，有些原住民作者因嫻熟其南島語言語法及語序，常常不經意的在其詩文語句中流露出迥異的特質。藉由此種文辭語法的錯綜變化，我們可以看到族群文化間確實存在的疏離與差異，而在語言的譯解運用上，亦能使漢系族群文學的構辭及修辭意涵得到更多的創發空間。

原住民文學創造了原住民各族之間，乃至和漢族之間的對話，不僅讓主體說話，而且讓主體說的話成為一種公共的、客觀的存在和對象，它成為具體的力量，不斷形塑原住民的世界。利用原住民文學作品來達成教育的目的，吳其鴻（2003）認為具有以下功能：（1）由於原住民文學中仍保留部分的「原文」，學生在接觸中可以和自己的母語保持一種「不陌生的熟悉感」；（2）透過原住民文學中所保留的文化內涵，傳遞母族文化；（3）將族群的歷史文化等用文學的方式表現出來，教師引導學生在自然的氣氛中學習，建立起認同感與歸屬感。

孫大川、浦忠成曾以原住民籍學者的觀點體檢國小教科書，結果發現課本內容所呈現的風俗、文化、人物、典章制度等都是漢族文化下的產物，即使偶爾出現的原住民教材也都以漢族文化來鋪陳，無法反應原住民文化的真正意涵，

原住民的觀念與價值不是被漠視，就是遭到邊陲化。Ginsberg與Wlodkowski（2000）也指出，美國教科書內容缺乏尊重族群與文化多樣性的現象，包括：（1）介紹不同族群的比例不均，以美國而言，大多數仍著重在非裔美人及其經驗的介紹；（2）有關族群議題的內容相當溫和、保守、一致和安全，強調不同族群團體的和諧性，排除有爭議的議題和人物，社會衝突和文化多樣性不是被美化，就是完全避而不談；（3）不當的性別和社會階級比例，內容以社會主流群體為主，介紹男性、中產階級，以及歐洲白人有關的信念、價值和行為標準；（4）教科書有關族群團體的討論與重點並不一致，過去歷史較多，而較少當代議題的討論。

避免教科書內容未涵蓋文化多樣性的方法，在平常教學中加入不同族群的歷史、文化和經驗，是一種可行的方式。因此，利用原住民文學進行閱讀方案的設計與教學，可能可以將其民族長久生活經驗積澱與創造的結晶，在相互開放、接納、互動和理解的交流中互相傾聽；在對話過程中豐富、拓展經驗視域，進而生成其具主體意義的意識與知識。

伍、原住民文學閱讀方案設計：以「自我與族群認同」為例

Ramírez 與Dowd認為高品質真實的多元文化小說可以幫助學生連結個人的經驗，同時提供角色模範，引導學生認識不同族群的文化經驗（引自Gay, 2000）。為了提升原住民學生的閱讀興趣，以及透過文學讀本中的人物楷模學習增進其認同感，研究者與花蓮縣一所太魯閣族學生為主之國中國文教師合作，進行「自我與族群認同」閱讀方案的教學，以下說明本方案的設計。

一、教學目標

本方案是以文化回應教學理念為基礎，以學生的母文化作為學習的橋樑，透過原住民文學讀本之閱讀，提升原住民學生的語文表現與族群認同感。在族群認同層面，採用Phinny（1995）所提出的四個要素進行設計，分別是「族群自我認同」、「族群態度」、「族群歸屬感」、「族群投入」，教學目標包括：

- （1）從文學作品的閱讀與欣賞討論中認識文化遺產，強化文化意識，培養族群認同感。
- （2）從認識原住民的文化與價值觀中學習尊重與多樣性，以正向態度積極回應族群文化。

- (3) 從文本與實際生活的人物楷模學習，增進對原住民的族群歸屬感受，以及對族語、參與文化活動的投入度。

二、閱讀方案設計與教學策略

(一) 教學活動設計

由於臺灣族群迄今已有十三族，閱讀方案之設計可以依據學校特色、族群、或文化要素之內涵選擇適合的閱讀材料。本閱讀方案材料係除以教學場域之學生族群——太魯閣族——之文本為主，也包括阿美族、布農族、泰雅族、排灣族、達悟族等原住民作家創作之作品。閱讀方案採附加課程形式，利用班級的晨間活動與空白課程時間進行教學，教學活動設計如表一所示。在進行教材編選時，主要依循以下原則（江瑞珍，2006）：

- 1、蒐集坊間出版的原住民文學作品並逐一閱讀。
- 2、依據族群認同之要素挑選合適的文本。

在「族群自我認同」方面，由於族群之自信，須以族群文化的認知為基礎，選擇原住民飲食文化之〈走吧！到曠野吃大餐〉文章、以及歌頌太魯閣族民族英雄的〈莫那魯道之歌〉進行教唱。在「族群歸屬感」方面，以去除偏見和負面態度為教學目標，選擇〈一九九九年，生命拐了一個彎〉讓學生有機會討論原住民的酗酒文化；另外，為建立對自己族群的接納態度並提昇自我概念，選擇〈山野笛音〉一文進行討論。在「族群態度」上，由於傳統太魯閣族人以狩獵維生，為達到傳遞文化的功能、並養成以尊重取代歧視、以接納取代排斥的理想，選擇〈走風的人〉、以及討論族群融合的文章〈祖靈遺忘的孩子〉進行教學。在「族群投入」方面，為能發展公民行動的能力，反省社會結構、歷史文化與族群人權的關係，選擇〈請聽聽我們的聲音〉一文。此外，為鼓勵原住民學生廣開社會進路，以激勵其力爭上游，選擇〈原住民人士奮鬥歷程〉作為其學習之楷模，並透過原住民創作歌手所寫作之歌曲作為教材內容進行欣賞與討論，以建構其身為原住民之自信感。

表1 「自我與族群認同」閱讀方案教學活動設計

目標／概念	閱讀文本	教學活動
培養族群文化意識 ／族群認同	阿道·巴辣夫(阿美族) (2003):〈走吧!到曠野 吃大餐〉。	1. 專題演講:原住民與民俗植物的關係。 2. 討論:原住民的生態智慧。
培養積極的自我意象 ／自我認同	太魯閣族傳統歌謠教唱—— 〈莫那魯道之歌〉。	1. 太魯閣族歌謠教唱。 2. 影片討論:《風中緋櫻》。
族群刻板印象省思 ／族群歸屬感	乜寇·索克魯曼(布農族) (2003):〈一九九九年, 生命拐了一個彎〉。	1. 親友生命故事採訪。 2. 討論:酒與原住民的關係。
勇於表現自我 ／族群歸屬感	里慕伊·阿紀(泰雅族) (2001):〈山野笛音〉。	1. 「我」的特質大搜密。 2. 討論:原住民身份是加分還是減分?
瞭解並培養珍視傳統 文化的價值 ／族群態度	亞榮隆·撒可努(排灣族) (2002):〈走風的人〉。	1. 角色扮演:孩子,我對你的期望是…… 2. 影片〈最後獵人〉討論:原住民是動物終結者嗎。
欣賞與接納多元文化的 態度 ／族群態度	利格拉樂·阿鳩(排灣族) (1996):〈祖靈遺忘的 孩子〉。	1、分享:當漢人還是原住民? 2、討論:族群融合。
培養理性溝通與相互 尊重之民主素養 ／族群投入>	波爾尼特(達悟族) (1998):〈請聽聽我們的 聲音〉。	1. 體驗活動:人權熱氣球。 2. 討論:太魯閣國家公園與原住民的人權。
培養個人參與社會的 能力與意願。 ／族群投入	1. 廖張京棣(1999):〈原 住民人士奮鬥歷程〉。 2. 時報文化(2002):〈山 海子民的心靈謳歌:臺灣 原住民族女性的奮鬥歷 程〉。	1. 心得分享:八位原住民人士的生命故事。 2. 體驗活動:讓夢想起飛。
積極發揚族群文化 ／族群投入	原住民歌謠欣賞	1. MTV欣賞。 2. 討論:原住民的驕傲。

（二）教學策略

在進行語文或閱讀方案的教學時，除了透過活動與故事討論的步驟來組織教材（唐淑華，2004），讓學生從「辨識、省察、比較、自我應用」中參與問題解決的過程，檢視自己如何被主流文化的觀念、價值以及世界觀所影響外，還應加強學生如何「擺脫建構」或是「重新建構」，從而在文化理解的認知、情意和技能上有所成長。Louie（2006）也指出，只將多元文化讀本丟給學生，可能導致學生興趣缺缺、無法理解，甚至抗拒。因而本方案在文本選擇與教學時，特別著重以下策略：

1、採用原住民作家本身的生命故事：多元文化文學讀本內容的真實性是最基本的要素，因為不正確的敘述可能破壞文化的覺察與理解。由於作家的族群背景並非真實性的保證，所以主要選擇現代作家的文本，再輔以學生之親友生命故事採訪。例如在〈一九九九年，生命拐了一個彎〉教學中，請學生於課前採訪一位熟悉親友的挫敗經驗，及其因應挫敗的方式。

2、邀請專家到課堂演講，並透過協同教學充實學生的文化知識：邀請作家或專家到校演講，不僅可以增進學生的學習興趣，同時也能建立認同的楷模（Ho, Hsu, & Jiang, 2006）。例如在本方案教學中，邀請對阿美族野菜文化有所鑽研的阿美族吳雪月到班級演講〈原住民與民俗植物的關係〉、以及請學校太魯閣族籍且精通母語之音樂教師協助教唱〈莫那魯道之歌〉。

3、透過討論了解文本人物的觀點：雖然故事的主角都是原住民，但由於時代與環境不同，有些故事主角人物與學生的文化背景有差異，因而教學時，透過問題討論，引導學生思考其動機與行為有哪些和自己相同或不同。例如在〈山野笛音〉一文中，作者感慨身為少數民族的悲情，悵然原住民至今未能有公平競爭的機會。在課堂上，教師透過「原住民身份是阻力還是助力？」進行討論，讓學生透過不同的觀點進行省思，深化自己的族群意識。

4、判斷形塑書中人物衝突解決策略的價值觀：衝突情境最容易展現個人的信念，藉由故事人物解決衝突問題的策略，也可以看出該人物的價值觀與信念。例如學生閱讀利格拉樂·阿鳩（1996）〈誰來穿我織的衣裳〉，故事中描寫阿女烏小時住在眷村，母親常被閩南或客家太太欺侮，作者意識到人都有權利被平等對待，而這基礎是自信。當課堂討論到如何讓別的族群接受你時，原住民籍學生阿宗就表示：要先讓原住民認識自己的文化以及自己的重要，把自己當成種子吸收別人的優點，……將好的學起來，那些不好的，就用來反省自己，面對不同族群，不是強烈的表達「要」或「不要」，這樣沒好處，也會造成兩敗俱傷（江瑞珍，2006：112）。從討論中，可以看出學生了解故事人物的

價值觀，同時也將作者與自己的想法加以連結。

總括來說，本方案在教學時採用不同的教學策略，例如角色扮演、討論、採訪、影片欣賞、口頭報告……，以因應學生不同的學習型態；同時透過不同作家的作品，教導學生認識自己的母文化及其他原住民族群的文化；此外，透過問題討論培養學生的高層次思考，以達成文化回應教學（Gay, 2000）的目標。

陸、結語

學校正式課程很少介紹原住民文化的特色，造成漢族學生很難由學校課程中正確認識原住民的社會文化特色，而原住民也很難從課程中找到自己的文化特色，這種課程內容會造成原住民學生在學習過程中產生自我認同的困難，甚至產生自卑與不安全感（蔡文山，2004）。

目前部份的教科書內容，雖然增加了原住民文學教材，但原住民學生多數仍在以漢族文化為主流的學校受教育，為了增加原住民學生對自己歷史和根源的了解，並增進學生對不同族群文化的認識，透過閱讀不同族群的文學作品，是一個可行的途徑。原住民文學或多元文化讀本的使用，築基於尊重個別差異與不同文化的教室氣氛上，教師應以期望、支持的態度對待教室內有文化差異的學生，建立一個無偏見、無刻板印象的教室文化。此外，安排有豐富資源和學習工具的情境，讓學生得以在其中自由運用資源建構學習。再者，利用公佈欄或圖書角張貼與擺放和文化族群有關的照片、報導與圖書，引發學生對跨文化學習的視野（Conard, Gong, Sipp, & Wright, 2004），都是不可或缺的要素。

有效實施文化回應教學，或將原住民文學融入語文教學中，有賴教師對文化差異與學習之關聯性有更深層的認識與理解，多數教師對文化回應教學的理念、或是對原住民文化的瞭解，因缺乏系統性的多元文化教育訓練，在教學時，可能因文化識能不足而致負面的影響。不過，若教師能建立教育與文化息息相關，而文化與學習也緊密相連的觀念，應可從文化與學習關聯性的理解中，找到教學實踐的可能途徑與策略。

參考書目

- 乜寇·索克魯曼（2003）。一九九九年，生命拐了一個彎。載於孫大川（主編），
原住民漢語文學選——散文卷（上）（頁 163-177）。臺北市：INK。
- 瓦歷斯·諾幹（1994）。體檢臺灣「山胞教育」——臺灣原住民教育體制的一些

- 觀念問題。載於行政院文化建設委員會（編印），**原住民文化會議論文集**，頁191-200，臺北市。
- 利格拉樂·阿媽（1996）。祖靈遺忘的孩子。載於**誰來穿我織的衣裳**（頁59-67）。臺中市：晨星。
- 朱雙一（1998）。原汁原味的呈現。**山海文化雙月刊**，18，75-78。
- 李亦園、歐用生（1992）。我國山胞教育之方向定位與課程內容設計研究。**山胞教育研究叢書**，4。臺北市：教育部教育研究委員會。
- 李奇憲（2004）。**提升國小原住民學生國語科學業成就之行動研究**。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 吳其鴻（2003）。應用兒童文學於原住民母語教學之初探——兼論原住民文化認同教育。**臺灣教育**，620，50-56。
- 吳明隆、林慶信（2004）。原漢學童學習行為與學業成就之族群、性格因素的比較研究。**高雄師大學報**，17，37-55。
- 里慕伊·阿紀（2001）。山野笛音。載於**山野笛音**（頁37-44）。臺中市：晨星。
- 江瑞珍（2006）。**原住民文學附加課程對國語文表現與族群認同之影響：以中國文科為例**。慈濟大學教育研究所碩士論文計畫，未出版，花蓮縣。
- 阿道·巴辣夫（2003）。走吧！到曠野吃大餐。載於孫大川（主編）：**原住民漢語文學選——散文卷（上）**（頁30-35）。臺北市：INK。
- 波爾尼特（1998）。請聽聽我們的聲音。載於吳錦發編著：**願嫁山地郎**（頁13-20）。臺中市：晨星。
- 何緝琪（2003）。多元文化師資培育課程的設計與實踐省思。載於慈濟大學教育研究所舉辦之「**師資培育課程中情意教育的實踐與省思研討會手冊／論文集**」（頁5-50），花蓮縣。
- 何緝琪（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。
- 何緝琪、林喜慈（2006）。文化回應教學之實踐與省思：一個多族群班級的行動研究。**慈濟大學教育研究學刊**，2，33-66。
- 林美慧（2003）。**文化回應教學模式之行動研究——以一個泰雅族小學五年級社會科教室為例**。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 周德禎（1997）。小學社會科原住民文化補教材之發展與應用——一個臨床教學實驗報告。**原住民教育季刊**，7，53-71。
- 亞榮隆·撒可努（2000）。**山豬、飛鼠、撒可努**。臺北：思想生活屋國際文化。
- 亞榮隆·撒可努（2002）。**走風的人**。載於**走風的人**（頁15-28）。臺北市：思想

文化。

- 孫大川 (1993)。原住民文學的困境——黃昏或黎明。《山海文化雙月刊》，1，97-105。
- 浦忠成 (2000)。原住民文學選擇的發展道路。《原住民文化與教育通訊》，9，2-6。
- 唐淑華 (2004)。《說故事談情意》。臺北市：心理。
- 時報文化 (2002)。《山海子民的心靈謳歌：臺灣原住民族女性的奮鬥歷程》。臺北市：臺北市原住民事務委員會。
- 莫那能 (1989)。《美麗的稻穗》。台中：星辰。
- 郭玉婷、譚光鼎 (2002)。泰雅族青少年學習型態之探討。《教育研究資訊》，10 (3)，149-165。
- 郭祐慈 (2000)。《當今臺灣相關原住民少年／兒童小說呈現原住民形象探討》。國立臺東師範學院兒童文學研究所碩士論文，未出版，臺東市。
- 陳枝烈 (1997)。《臺灣原住民教育》。臺北市：師大書苑。
- 廖千惠、許智香 (2003)。生命的揉雜與創生：另一種對臺灣原住民文化處境與教育的思考與解讀。《原住民教育季刊》，34，81-106。
- 廖張京棣 (1999)。《原住民人士奮鬥歷程》。臺北縣：長庚護理專科學校。
- 鄧相揚 (2000)。《風中緋櫻——霧社事件真相及花岡初子的故事》。臺北市：玉山社。
- 蔡文山 (2004)。從教育機會均等的觀點省思臺灣原住民學生的教育現況與展望。《教育與社會研究》，6，109-144。
- 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。載於國立花蓮師範學院多元文化教育研究所主辦之多元文化教育理論與實際學術研討會論文集 (頁 137-165)，花蓮縣。
- 譚光鼎 (2002)。《臺灣原住民教育——從廢墟到重建》。臺北市：師大書苑。
- 譚光鼎、林明芳 (2002)。原住民學習型態的特質——花蓮縣秀林鄉泰雅族學童之探討。《教育研究集刊》，48 (2)，233-261。
- Au, K. H. (2001). Culturally responsive instruction as a dimension of new literacies. *Reading Online*, 5(1). Retrieved March 20, 2007, from <http://www.readingonline.org/newliteracies/>
- Au, K. H. & Carroll, J. H. (1997). Improving literacy achievement through a constructivist approach: The KEEP demonstration classroom project. *The Elementary School Journal*, 97(3), 203-221.
- Christal, M. (2003). School-museum partnerships for culturally responsive teaching. *The Electronic Library*, 21(5), 435-442.
- Collier, M. D. (2000). Through the looking Glass: Harnessing the power of African American children's literature. *Journal of Negro Education*, 69(3), 235-242.
- Conard, N., K., Gong, Y., Sipp, L., Wright, L. (2004). Using text talk as a gateway to culturally

- responsive teaching. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 187-192.
- Durán, R. P. (1998). Learning and technology: Implications for culturally responsive instructional activity and models of achievement. *The Journal of Negro Education*, 67(3), 220-227.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629.
- Giroux, H. (1994). Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy. *Harvard Educational Review*, 3, 278-308.
- Grice, M. O., & Vaughn, C. (1992). Third graders respond literature for and about Afro-Americans. *The Urban Review*, 24(2), 149-164.
- Ho, Y. C., Hsu, M., & Jiang, R. J. (2006, 11). *The study of aboriginal literature additive curriculum on ethnic identity and chinese learning performance*. Paper presented at the meeting of 2006 Interactive, Diversified, Autonomous, Creative Literacy, Taipei, Taiwan.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Louie, B. Y. (2006). Guiding principle for teaching multicultural literature. *The Reading Teacher*, 59(5), 438-448.
- Phinny, J. S. (1995). Ethnic identity and self-esteem: A review and integration. In A. M. Padllis (Ed.), *Hispanic psychology: Critical in theory and research* (pp.57-70). London: Sage.
- Richards, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64-68.
- Rodriguez, J. L., Jones, E. B., Pang, V. O., & Park, C. D. (2004). Promoting academic achievement and identity development among diversity school students. *The High School Journal*, 87(3), 44-53.
- Shealey, M. W., & Callins, T. (2007). Creating culturally responsive literacy programs in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 42(4), 195-197.
- Taylor, S. V. & Nesheim, D. W. (2000). Making literacy real for "high-risk" adolescent emerging readers: An innovative application of readers' workshop. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(4), 308-318.
- Wlodkowski, R. J. & Ginsberg, M B. (2000). *Creating highly motivating classrooms for all students: A schoolwide approach to powerful teaching with diverse learners*. San Francisco: Jossey-Bass.