

# 高等教育中的原住民族文化回應教學 —以原住民族學院之研究規劃為例<sup>1</sup>

吳天泰

國立東華大學族群關係與文化學系教授

## 摘 要

在以西方學術為主的高等教育中，發展原住民族文化回應教學，有其必要性與急迫性。一方面強調本土與地方知識之重要，一方面讓原住民族的文化在多元文化教育的環境中，得以傳承與發展。大學教師需具備有原住民族文化回應教學之知能，並反思現有課程是否能完整傳授原住民族之整體知識。進而設計整合的課程模式，打破現有學門的限制，豐富教與學的內涵。本文以原住民族學院的一項研究規劃為例，介紹在高等教育中發展原住民族文化回應教學之目的與研究現況，以及跨領域整合研究之實施方式，期待能推廣於不同類型的大學之中，共同營造原住民族文化發展的友善場域。

**關鍵詞：**文化回應教學、原住民族文化、原住民族高等教育

---

<sup>1</sup> 感謝科技部研究計畫補助「大學教育中的原住民族文化回應教學之研究」  
105-2420-H-259-004

## 壹、前言

Klingner 等人 (2005) 主張「學術上的成功與文化認同並非二分法的選擇，而是可以同時成就的」。Manuelito (2005) 指出一個「受過教育的人」，指的是能瞭解祖先的智慧、祖先的教誨、語言及當代知識。知道自己從哪裡來，掌握自己的文化知識，同時也能在原住民的傳統文化與主流社會之間駕馭自如。目前原住民的問題及需要沒有辦法被滿足，是因為主流的社會系統只著重於個人問題而非群體的。特別是這些問題有些都來自於他們特有的族群文化 (Holder & Corntassel, 2002)。所以如果對抗目前不平等的社會就應該要承認並尊重原住民族的地位，而非看他們或對待他們如同其他的非原住民族 (Dodson, 1997)。

當代原住民族教育具有雙元焦點，要幫助學生適應現代社會生活，同時也需兼顧族群文化傳承。2001 年國立東華大學原住民族學院 (以下簡稱「原民院」) 的設立即是企圖在原住民族教育與高等教育中找到兩全的方式。一方面使得原住民知識體系在高等教育的系統中能加以維護並得到頌讚。另一方面，原住民學生能在高等教育中學習到在主流社會發展所需之知能。因此對於原住民高等教育現況與發展趨勢要能深入瞭解，更要能規劃符合學術潮流與多元社會需要之原住民族高等教育模式，提供一般大學參考。

原住民族學生在高等教育中一直是少數，學習過程中很少有機會接觸到祖先的智慧、教誨與族語。關於學習成就，Gay (2000) 認為文化差異會造成學習阻礙，以為文化回應教學有助於多元種族學生發展學業成就與文化意識與認同。文化回應指的是我們任何課程、學校教育活動等等，都能回應學生的文化差異，瞭解學生因文化差異而產生的教育需求，藉此促進其學習成效。因此文化回應教學是一種典範，想要提升不同文化背景低成就學生的學習表現。強調課程與文化的連結，使學習經驗更具個人意義。同時也強調教育機構必須接受族群文化在提升學習成效的合法性與可行性 (Gay, 2000; 劉美慧, 2000)。

在台灣原住民族文化教育認同與實踐之研究，湯仁燕（2001）指出必須注重文化在教育實踐過程的角色，使原住民族文化內涵真正呈現在學校生活的實踐中。作法有「彰顯原住民主體性的教育體制、發展具差異解放精神的課程內容，及體現多元文化課程轉化與教學實踐」等。關於教學轉化之過程，黃純敏（2010）發現台灣在族群認同對課程意識與教學實踐的影響上，原住民族教師的展現多元。包括能將部落生活經驗與傳統文化應用至各領域的教學，能融入原住民知識的教學，能將多元語言並陳的學習設計，以及發展跨文化課程。

大學教育中原、漢教師均有，是否會展現不同風格與實踐能力？還是如何教師可以透過研究整合，共同發揮所長，讓原住民族文化回應教學能兼顧傳統與現代？有別於一般大學原住民學生都是少數，原民院原、漢學生各半，實施原住民族文化教學應該很容易看到成效，並將成功經驗推廣至一般大學教學發展。在大學教育中營造一個安全的場域，讓教師與學生在教學與學習的過程中，能實踐文化與學習密切相關的理念，並發展相關教材教法，評估實施成效，並將成功經驗推廣至其他大學之中。

正如何鑑琪等（2006）所建議「行動研究結合教師的專業知識與實踐能力，但不斷回歸自我生命的省思與多元文化的鷹架支持，才得以建構出提升不同族群學生學習表現的文化回應教學，並發展出對社會框架與意識形態的批判和改革動力。」本文企圖在所謂主流學術的大學教育中，讓原住民族文化與知識得到應有的重視與深入瞭解，原住民族學生在高等教育的學習中找到資源與動力，所有學生在多元文化教育之過程中受益，並能發展出跨文化溝通之知識與能力。文中探討當今大學教育中原住民族相關課程文化回應教學的面向與意涵，並藉由提供以原住民知識和文化為導向的內容及課程計畫，進一步達到文化保存與再創造的目的。

本研究欲探討課程教師與學生如何將自己安置（embodied）在大學所提供的環境背景中，創意使用原住民族文化回應教學，以便理解原住民教育面向中原住民族的教育成就低落，以及族群母語和文化的流失的議題，並進一

步提出相關教學準則，推廣至相關課程。原民院成立十五年擁有豐富教學經驗的原、漢教師，若能科際合作，以原住民文化回應教學來創造一個安全的學習場域，當可共同促進大學中的原住民高等教育。一方面回應目前關於原住民族文化回應教學研究之不足或不夠深入，另一方面強調教師對原住民文化之認識與增強具轉換為教學之知識與能力。研究強調尊重學生既有文化，激勵學生學習與再創造之訓練，以達教學相長之功能。

## 貳、重要性與目的

依據原住民族委員會進行的原住民族教育調查統計，「103學年度大專學制有 24,021 人，占該學制全體就學人數 2.11%。而粗在學率高等教育有 50.53%，表示有一半該年齡的原住民人口接受高等教育。調查中也指出，大專以上原住民學生新增辦理休學比率高於全體學生新增辦理休學率，休學原因上以工作需求及學業志趣不合為主因。另外，大專以上原住民學生退學率高於全體學生退學率，退學原因前三名分別為逾期未註冊、學期成績、以及志趣不合」（原住民族委員會，2015）。以上原因如何改善？原住民族學生在高等教育中的學習情況需要更進一步的探究。

根據教育部與原民會《發展原住民族教育五年中程計畫（105-109）》，發展主軸即是「培養具原住民族內涵與族群認同為本體，並結合民族智慧與一般教育形塑社會競爭力之下一代」，目標則為「回歸法治基本權利，兼顧基礎學習素養，開創民族教育新局，實踐多元文化理想」。主要工作項目之中，深化推動民族教育，確保原住民族師資素養，強化原住民族高等教育人才培育，落實原住民學生學習與生活輔導，與促進原住民族教育研究與國際交流等，與本計畫「大學原住民族文化教育之認同與實踐」息息相關。《原住民族高等教育人才培育四年計畫》提及之策略亦有「深耕原住民族文化意識與推動原住民族學生學習與生涯發展，亦為本計畫所依循之原住民族高等教育發展方向。」

自 2012 以來教育部核定 20 所大學成立「原住民專班」，至 2016 年每年有 681 個名額入學。專班主軸為「民族學術」、「高等人才」與「民族教育師資」，核心價值是「扎根部落」。如何在專班課程中設計符合原住民族學生學習需求的教學活動？如何傳承原住民族的觀點給原住民族學生？都是專班課程規劃與實施的重要議題（傅麗玉，2016）。國立東華大學原住民族學院，一直以來以發展原住民學為目標，累積之課程、教材教法與研究成果，正可整合起來，提供各大學參考。大家共同探討當今大學教育中原住民族相關課程教學的面向與意涵，並藉由提供以原住民知識和文化為導向的內容及課程計畫，進一步達到文化傳承與共生的目的。

原民院身處於一般大學體系，於大學之中致力於原住民高等教育。原民院的存在就已經擺脫過去主流課程的思維，讓原住民相關課程在大學教育中有更寬廣的發展空間。不過，原民院課程不夠深入部落、與部落互動不足、學院知識及原住民族知識之間有落差，同為我們亟欲改變的現狀。面對未來，如何進一步解構偏見與解放課程，鼓勵師生至部落教與學、開放師資遴聘辦法邀請部落長老與菁英來院教學、進而發展原住民族文化回應教學以及建立原住民知識體系，均為大學中原住民族教育的重要工作項目。

## 參、研究現況

Kirkness and Barnhart (1991) 提出發展原住民族知識與學術平等關係時，需有四個 Rs：尊敬（respect）、相關（relevance）、互相（reciprocity）與責任（responsibility）。這些一向是西方學術標準所欠缺的。Battiste（2000）指出原住民族知識是神聖的禮物，有責任將其榮耀並嘉惠給下一代。Grande（2008）認為保護傳統與語言，是維持原住民族文化的認同的必要手段，師生需協同合作。新知識不只是大學中所強調的理性與才智，也應包含精神層面的追求，如文化認同、個人經驗、歷史與社區的關係等（Dillard 2000）。透過不同知識與智慧觀點之貢獻，原住民知識可以豐富大學教育課程的知識基礎，使原住

民族與非原住民族一起受惠，增進平等與正義之關係（Thaman，2003）。

近年來國外不斷發展出能成功在原住民族與西方知識間取得平衡發展的學習途徑。澳洲 Yunkaporta（2009）指出面對原住民族文化教育，教育者與研究者需瞭解八種原住民的學習方式，分別是：故事分享、學習地圖、非口語學習、象徵與想像、與土地連結、非直線過程、解構與重構，與社區連結。加拿大學習委員會（CCL，2007：5）也提出原住民族學習的關鍵特質是：學習是全貌的、終身的、源於自然的經驗、源於原住民族語言與文化、精神層面的、家庭／社區／耆老共同行動的、整合原住民族與西方知識的。CCL（2009）進一步指出原住民族終身學習之旅應包括：由嬰幼兒時期至孩童、青年、成人與老年。學習場域則有：家庭、學校、社區、工作場所與土地，因此衡量學習成功是一個整體的模式。不僅追求個人福祉，也顧及整體和諧，原住民族學習整合模式，值得我們學習（雅柏魁詠·博伊哲努，2011）。

關於學習成就，Gay（2000）認為文化差異會造成學習阻礙，以為文化回應教學有助於多元種族學生發展學業成就與文化意識與認同。文化回應指的是我們任何課程、學校教育活動等等，都能回應學生的文化差異，瞭解學生因文化差異而產生的教育需求，藉此促進其學習成效。因此文化回應教學是一種典範，想要提升不同文化背景低成就學生的學習表現。強調課程與文化的連結，使學習經驗更具個人意義。同時也強調教育機構必須接受族群文化在提升學習成效的合法性與可行性（Gay，2000；劉美慧，2000）。

關於教學方式之整合，Wlodkowski & Ginsberg（1995）以尊重差異、提升學生學習動機、創造安全與尊重的學習環境、跨科際與文化的教學、促進公平正義為文化回應教學之特色。認為文化回應教學模式四大面向有：包容、發展態度、提升意義與培養能力（劉美慧，2010）。Sleeter（2011）則對於文化回應教學有三大主張：以複雜與精確的觀點取代目前簡單化的概念，強化研究與學生學習之關連性，以及需對弱勢社區增能。

Gay（2000）認為在教室中實施文化回應教學，可以提升弱勢學生的學業成就，正是追求公平教育環境的具體作法。所謂的文化回應教學指的是教師

對學生的高度期望、教材能反應學生母文化，與教學要配合學生的學習型態與溝通方式。教師是能否成功的關鍵。Gay(2000)以 5C：承諾(commitment)、關懷(caring)、能力(competence)、信心(confidence)與滿意(content)，來說明教師需具備的特質。教師需能瞭解學生的生活經驗並創造師生間信任與關懷的關係(Gay, 2010)。教育對教與學的人而言，是可以轉化的。Niето(2006)指出老師要協助學生發展批判技巧，以挑戰現有被壓迫的狀態，進一步改變社會。為確保不同文化學習者的學習成就，Aceves 等人(2014)強調高等教育機構需提供未來教師或現職教師，學習與實踐文化回應教學的機會。

關於課程模式，陳伯璋等(1997)依據多元文化教育理念中的位置性概念，考量原住民族主體性、文化優勢與學習困境等層面的因素，將國小不同的學科區分出 For-Them 模式(F 模式)、By-Them 模式(B 模式)、Mixed 模式(M 模式)。F 模式所代表的是根據居於高位的他者對於原住民族群所做的決定，此模式表現在數學與自然科的課程設計。B 模式是根據原住民族群所做的決定原住民學童在音樂科、體育科、美勞科的課程設計工作由原住民自主。M 模式混合前二種模式，此模式以社會科和國語科為代表。無論 F、B 或 M 模式，說明了仍然將原住民族文化學習看成 them，本研究期待在大學的開放自主課程設計下，發展出 With-Them，進而 For-Us 之整合模式。

教師應以學生熟悉之母文化為中介，建立文化比較協調的學習環境，發展文化回應教學(劉美慧, 2012)。然而，台灣有關原住民學生的學習型態的研究，數量明顯不足。當這方面基礎研究缺乏，無法呈現原住民學生的學習與溝通模式的全貌時，老師如何進行文化回應教學(劉美慧, 2012)? 國內有關原住民文化回應教學有實踐成就者，大多指出對學生在學業、態度與行為表現上有正向的結果，並且對教師專業成長與師生之間的互動關係有幫助(黃純敏, 2013)。例如劉美慧(2000)在國小六年級多族群班級自編課程方案建構教學模式，發現文化回應教學能提升學生的文化概念與多元文化的態度。尤其是原住民學生能再課程中接觸熟悉文化，提升學習興趣也願意跟同

學分享文化之美。

陳麗華（2000）發展了一套「原/漢族群關係課程方案」，出版了「大家都是好朋友」學習手冊供中小學的「族群關係教育」參考。何縉琪等（2008）以原住民文學閱讀探討原住民國三學生族群意象，從課堂觀察、訪談、學習單與作文之分析，發現由正向到無法歸類，有不同的多元面貌。周梅雀等（2010）透過「幼兒多元文化教案設計比賽」編輯出「幼兒多元文化教案集」。江淑清等（2012）以原住民文化經驗為基礎，連結科學概念，以學習環為教學架構，融入圖書導讀，發展「文化取向之科學探究融入圖書教學」。

郭李宗文（2013）設計「具體化在地化數學活動」，針對排灣族國小一年級實施，探討對學習的影響，發現教學時間是影響後測分數的原因之一。李雪菱等（2013）透過行動研究探究文化回應教學如應用在原住民學童圖文讀寫課程，發現三種學習風格與個別學習風格之特色。黃純敏（2013）透過對國中原住民教師的行動研究歷程，建構出一個將原住民知識、多元文化、甚至是國際視野融入童軍教育的課程方案，發展歷程與問題，以及教師的專業成長。發現教師有三方面的成長：回應原住民教師自身文化的文化回應課程與教學，拾起課程設計與教學活動的自主權與主動性，以及跨越原漢師生互動之間的文化鴻溝。羅廷瑛等（2014）將原住民故事傳說結合動物的科學概念，設計科學讀寫親子共學方案，發現原住民親子對方案滿意度為「佳」。

由幼兒教育至國中小學多元文化教育都有成果，獨缺大學教育尚未見系統之具體實踐。本研究教師長期接觸原住民族學生與研究相關議題，對原住民族教育，多具 Gay（2000）所說的有承諾與關懷的用心，也有能力與信心能提供滿意的學習環境，正是實施原住民文化教學之理想園地。

## 肆、跨領域的整合

國立東華大學已在師生的共同努力下，逐漸營造出原住民族文化與多元文化學習之友善場域。例如：老師與校園社團合作，邀請部落學童進入大學

的形式。或者學生自組成團隊學習原住民族文化知識，也有透過民族誌影展關懷原住民國小發展之例子，更有老師從事系統的研究如何搭建部落與大學的橋樑。如林俊偉老師除系上教學外，也是校園中編輯採訪社資訊志工團隊的副領隊。此團隊於 2014 年 5 月時在原民院舉辦一日廣播營，讓卓溪鄉卓楓國小的學生們前來學習基礎知識，並於語傳系錄音間錄製廣播。營隊安排了學生們認識國立東華大學，也在廣播新聞稿內容中放入部落具代表性的人物介紹，還有讓學生演出布農射日傳說廣播劇，讓學生們藉由此過程認識自己的文化。

學生之社團活動也有原住民文化教育之特色，原民院原民舞團的成功即是透過文化田野工作、學習族語、收集文化故事與樂舞，透過創作、展演與傳播，成為東華原住民學生的重要社團之一。又如東華小米園，透過對小米的祭儀與文化記憶，啟動人群、土地與部落的連結。以學生和部落為主體，讓原住民的生態智慧和農藝美學在高等教育找到傳承的新路與文化實踐的可能。同時也激發暨南大學與政治大學小米園的復育行動，在高等教育的田野中，長出族群文化教育的收穫（胡克緯，2015）。同學覺得小米園的活動可以接觸很多族群文化，建立自信。活動設計跟課程是相輔相成，例如會去田野調查，跟人類學有關，小米文化知識之學習即是文化研究（黃子瑜，2016：28）。

105 年度獲科技部補助執行「大學教育中的原住民族文化回應教學之研究」整合型研究計畫，本次整合計畫共有四位教師共同執行各別之子計畫研究，並透過各別子計畫的研究呼應到總計畫的整合主題。在 2016 上半年間，整合計畫所執行的相關工作包含每個月固定召開計畫工作會議、研究計畫專書出版、部落耆老訪談及透過影像民族誌影展之主題電影探討計畫內容整合的工作事項。

為使整合計畫能在各項研究事務能有更多契合的空間，固定召開整合工作會議。除從會議中由個子計畫教師報告個人計畫之執行過程與進度，同時也透過會議中相互給予個計劃意見與指教。第四次工作會議，邀請到國立台

灣師範大學教育學系劉美慧教授蒞臨演講，給予計畫訂定之主題「文化回應教學」許多的回饋與分享，讓個子計畫執行之教師透過本次的演講，能更明確掌握子計畫與整合計畫執行之過程與目標。而在六次的整合計畫工作會議中，除原先共同的子計畫成員外，更結合校內教育學、藝術學及博物館研究等師資共同參與。透過每次工作會議的發想，將本年度執行之整合計畫主題擴大，並更確立主題的明確性及具體性。

為使各個子計畫教師的研究執行能透過文字記載的方式被呈現出來，由計畫內及計畫外相關研究之教師共同集結個別研究之內容出版成專書「原住民族文化的教學研究」。此外，透過校內的一些活動參與及連結，也讓整個計畫透過活動參與有更多的議題發想與探索。本年度的台灣國際民族誌影展，有一部影片「古諾楓之歌」(Songs of Hunungaz)，提到了部落教育的培養對於孩童的重要性。許多長者對孩童的語言與行為中扮演起教與者的角色，而且從日常生活的細節中不論是語言、部落祭儀、生活規範等等，重要性絕對不會亞於學校教師在學校教室內所扮演的角色。學校扮演著與部落聯繫情感的位置，透過知識的傳遞讓部落族人認知到教育對於孩童的重要性，更是讓孩童學習文化內涵的重要工具之一。與計畫的「文化回應教學」論點直接呼應，透過影像傳遞的議題，更加的具體。

透過工作會議的討論，希望能具體的了解部落知識文化的建構與內涵，計畫主持人邀請所有子計畫教師多參與部落活動，向部落學習。因為能理解到許多在專書文章沒有記載，屬於部落知識文化最寫實的一面。也在老師的課程中，系列地邀請部落的耆老，將屬於部落獨有的知識風貌帶進大學課堂中，讓更多人有機會接觸與學習。並將研究成果以部落能接受的方式，在部落發表並聽取修正意見。或族文系在學院內舉辦論文發表工作坊邀請報導人與談，多方面的溝通，以強化部落與學院的關係，都是落實大學中文化回應教學之種種作法。

研究計畫以原住民族文化為核心，透過現有學科中主要文化認同研究項目與行動，亦即是語言、藝術、廣播與實踐，開展動態的合作關係，共同營

造友善的原住民族文化教育場域。企圖結合不同學科如人類學、語言學、傳播學與藝術的專業，發展更多成功的正式與非正式課程，使得原住民文化能在大學中被學習與再創造。基本上是科際合作，以原住民文化回應教學來創造一個安全的學習場域，共同促進大學中的原住民高等教育。一方面回應目前關於原住民族文化教學研究之不足或不夠深入。另一方面強調教師對原住民文化之認識與增強具轉換為教學之知識與能力。研究強調尊重學生既有文化，激勵學生學習與再創造之訓練，以達教學相長之功能。

計畫團隊中的各主題領域，互有相當高的對話性與交流性。各子計畫的基礎研究，也可以成為彼此設計應用和實踐的基礎。人類學者一向重視原住民知識的主體性以及具高度文化敏感度與跨文化溝通能力。擅長質性研究與課程規劃，能精確地找到原住民族文化之核心與特質，轉換為教學設計、實施與評估。藝術研究者能掌握原住民文化與藝術特質，融入相關課程中。原住民語言學家能細緻規劃族語教學，正確掌握原住民族語言與文化之內涵。傳播學者能善用語言與文化作為廣播之工具，並透過現代工具強化教學功能與技巧。這些學科正是原住民族文化教學的主要面向，透過整合研究，可以發展出適用於大學的原住民族文化教學經典課程。

經過反思、互動，進而產生一個不受現有課程科目限制，具有原住民族文化特質的回應教學。這個行動研究過程，保持開放、流動與彈性。研究者行動中學習，又能不斷討論與互相合作。期待在更多對話與互動中，能鬆動各學門的區隔性，讓原住民的文化知識在高等教育的學習歷程中，能透過教師的反思與再建構，能重新定義與評量原住民族的學習成就，逐步呈現原住民知識整體之面貌，又能使用現代教學專業之知識與技術。經由各學門的整合研究成果，可以打破目前以各學門教學分工方式，無法瞭解原住民族文化整體性與全貌之缺失。

進而能以原住民族文化為主體，讓原住民族知識體系得以在高等教育中傳承與發展。一方面，原住民族學生得以瞭解自己文化的價值，作為文化再現與再創造的文化資本。一方面，一般學生也能有機會深入認識原住民族文化

化特色，增進多元文化教育的發展。對於其他教師而言，亦可參考研究成果，開放多元思考，共同改變現有以西方知識為主體的教學形式。在所謂主流學術的大學教育中，讓原住民族文化與知識得到應有的重視與深入瞭解，原住民族學生在高等教育的學習中找到資源與動力。所有學生在多元文化教育之過程中受益，並能發展出跨文化溝通之知識與能力。

## 伍、應用

此一研究，不只是回答在大學中實施原住民族文化回應教學，是否真正能提升原住民學生與一般學生學習成效之問題，同時在研究過程中學生也透過系統的教學設計受益。研究人員透過研究成果的發表與出版，能分享研究技巧與文化回應之教學方式給相關大學教師，整體提升大學教育中對原住民族文化知識體系之認識與推廣，達到多元文化族群社會之理想。並透過國際發表，提供台灣原住民族高等教育成功經驗，給目前仍陷在質量難一起提升困境中的原住民高等教育之教師與學校參考。

研究者來自不同專業，能透過計畫之執行，一起對話、討論，為促進大學教育中原住民族文化回應教學之目標來努力。同時研究者本身也是教師，能透過閱讀、設計教案與評估學習成效，增加多元文化之敏感度與對原住民族文化的熟悉度。原住民學生本身是原住民族文化傳承者與再創造者，透過原住民族文化回應教學，學生可以找到自信與透過學習增能，教師也可在教學歷程中提升教學技巧與專業知能。

總之，此一計畫整理現有台灣原住民族高等教育中，與原住民族文化相關的課程，透過規劃研究與實踐，具體落實於大學的課程之中。透過參與及舉辦國內外學術會議，一步步展現台灣研究原住民族高等教育之實力。整合的研究成果，可改善現有學門分割原住民族文化全貌之缺失，提供其知識傳承與發展之可行方式，共同營造多元族群與文化之校園與社會。

## 參考文獻

江淑清、潘于君

- 2010 〈文化取向之科學探究融入圖畫書教學對原住民兒童作用力與反作用力、磨擦力概念學習之影響〉，《高雄師大學報》29：1-25。

行政院原住民族委員會

- 2016 《103 學年原住民族教育調查統計》，台北：原住民族委員會。

何繼琪

- 2005 〈文化回應教學〉，《國立編譯館館刊》，33（4）：30-41。

何繼琪、林喜慈

- 2006 〈文化回應教學之實踐與省思〉，《慈濟大學教育研究學刊》，2：33-66。

何繼琪、許木柱、江瑞珍

- 2008 〈原住民文學閱讀教學對學生族群意向發展之效應〉，《當代教育研究》，16（2）：1-44。

- 2015 〈人類學家與原住民族學院的課程規劃〉，《廣西民族大學學報》，37（1）：49-51。（CSSCI 來源期刊）NSC103-2420-H-259-002-MY2

李雪菱、范德鑫

- 2013 〈文化回應教學的實踐與省思〉，《教育研究月刊》，231：93-108。

周梅雀、謝斐敦、賴誠斌編

- 2010 《幼兒多元文化教案集》，台南：崑山科技大學。

周惠民

- 2003 〈教學理論與實務：一個大學課室的民族誌研究〉，論文發表於 2003 年 11 月九年一貫之「課程、教學與評量」理論與實務研討會，彰化：大葉大學。

- 2011 〈從原住民知識談教師應有素養〉，論文發表於 2011 年 11 月 25 日之原住民族教育學術研討會，台北：台師大。

胡克緯

- 2015 〈小米、知識與再生產〉，《文化資產與族群記憶研究成果發表會論文集》，頁：

79-90，花蓮：國立國立東華大學族群關係與文化學系（未出版）。

教育部、原民會

2014 《原住民族高等教育人才培育四年計畫》，台北：教育部、原民會。

2015 《發展原住民族教育五年中程計畫（105-109年）》。台北：教育部、原民會。  
郭李宗文

2013 〈具體化在地化數學操作活動對原住民小一數學學習之影響〉，《屏東教育大學學報》，40：183-213。

陳伯璋、宋文里、譚光鼎、劉美慧

1997 《國小原住民課程規畫研究八十五學年度總結報告》，花蓮：國立花蓮師範學院。

陳張培倫

2015 〈存續發展觀點的原住民族知識〉，《原民族文獻會網站電子期刊》，20 期  
（<http://ihc.apc.gov.tw/Journals.php?pid=627&id=843>）（2015/6/16）。

陳麗華

2000 《大家都是好朋友》，台北：五南。

傅麗玉

2016 〈天生科學家的專班〉，《台灣原住民族研究學報》，6（1）：1-22。

湯仁燕

2002 〈台灣原住民的文化認同與學校教育重構〉，《教育研究集刊》，48（4）：75-101。

雅柏甦詠·博伊哲努

2011 〈沒有紋面的臉龐〉，論文發表於2011年11月25日「原住民族教育學術研討會」，台北：國立臺灣師範大學。

黃子瑜編

2016 《未來誌》，花蓮：國立國立東華大學族群關係與文化學系（105級畢業展刊物）。

黃純敏

2010 〈台灣少數族群跨文化教師的認同發展、課程意識與文化回應〉，《科技部研

究成果報告》。NSC99-2410-H-003-043

- 2013 〈台灣少數族群跨文化教師的認同發展、課程意識與文化回應〉，《科技部研究  
究成果報告》。NSC100-2410-H-003-114

劉美慧

- 2000 〈建構文化回應教學模式〉，《花蓮師院學報》11：115-142。  
2001 〈新書評介「文化回應教學」(Culturally Responsive Teaching)〉，G. Gay 著，  
《課程與教學季刊》，4 (4)：143-152。  
2012 〈文化回應教學〉，刊於《多元文化教育》，譚光鼎等編著，頁 323-350，台北：  
高等教育出版社。

羅廷英、張景媛

- 2014 〈科學讀寫親子共學〉，《慈濟大學教育學刊》，10：169-200。

Aceves, T. and M. Orosco.

- 2014 Culturally Responsive Teaching. CEEDAR IC-2. Retrieved from Univ. of Florida,  
Collaboration for Effective Educator Development, Accountability and Reform.  
(<http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations>) (2016/7/15)

Canadian Council on Learning (CCL) .

- 2007 *Redefining How Success is Measured in First Nations, Inuit and Metis Learning*.  
Ottawa: Canadian Council on Learning.  
2009 *The State of Aboriginal Learning in Canada: A Holistic Approach To Measuring  
Success*. Canada: Canadian Council on Learning.

Dillard, C.

- 2000 “The Substance of Things Hoped For, the Evidence of Things Not Seen.”  
*International Journal of Qualitative Studies in Education* 13:661-681.

Gay, G.

- 2000 *Cultural Responsive Teaching*. NY: Columbia University.  
2010 *Cultural Responsive Teaching* (2<sup>nd</sup> ed. ). New York: Teachers College.

Holder, C. and J. Corntassel.

2002 “Indigenous Peoples and Multicultural Citizenship.” *Human Rights Quarterly* 24:126-151.

Kirkness, V. and R. Barnhardt.

1991 “First Nation and Higher Education.” *Journal of American Indian Education* 30 (3) :1-8.

Klingner, J.K. et al.

2005 “Addressing the Disproportionate Representation of Culturally and Linguistically Diverse Students in Special Education Through Culturally Responsive Educational Systems.” *Education Policy Analysis Archives* 13 (8) :1-39.

Manuelito, R.

2005 “The Role of Education for American Indian Self-Determination.” *Anthropology and Education Quarterly* 36 (1) :73-87.

Sleeter, C

2011 “An Agenda to Strengthen Culturally Responsive Pedagogy.” *English Teaching Practice and Critique* 10 (2) :7-23.

2011 “The Academic and Social Value of Ethnic Studies.” *National Education Association Research*. <http://www.nea.org/assets/docs/NBI-2010-3-value-of-ethnic-studies.pdf> (2016/7/10)

Thaman, K. H.

2003 “Decolonizing Pacific Studies.” *The Contemporary Pacific* 15 (1) :1-17.

Yunkaporta, T.

2009 “Aboriginal Pedagogies at the Cultural Interface.” Ph.D. Thesis. James Cook University. (<http://eprints.jcu.edu.au/10974>) (2016/7/12)

Dodson, M.

1997 “Overcoming discrimination against Indigenous People” (<http://www.humanrights.gov.au/news/speeches/site-navigation-55>) (2013/07/01)

Battiste, M.

2000 *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*. Canada: UBC.

Nieto, S.

2006 “Solidarity, Courage and Heart.” *Intercultural Education* 5 (2) :457-477.

Grande, S.

2008 “Red Pedagogy”. In *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. N. Denzin, Y. Lincoln, and L. Smith eds. pp.233-254. Canada: SAGE.

