

太魯閣族幼兒學什麼文化？ 蒙特梭利教育與文化回應教學之相遇

施淑娟 *

國立臺東大學幼兒教育學系副教授

*通訊作者：施淑娟
通訊地址：950 臺東縣臺東市大學路二段 369 號
E-mail：elaineshih33@gmail.com
投稿日期：2025 年 2 月
接受日期：2025 年 9 月

摘要

本研究以蒙特梭利教育結合文化回應教學的方式進行太魯閣族文化課程，探究老師所使用的文化回應教學策略與幼兒在太魯閣族文化的實踐能力。本研究採個案研究法，研究對象為一間蒙特梭利原住民幼兒園，共 19 位 5 ~ 6 歲的幼兒。以質性資料進行分析，包含教學日誌、訪談、教學歷程紀錄、省思札記、研究觀察日誌及經驗圖表等資料。研究結果顯示蒙特梭利教育結合文化回應教學的方式，進行太魯閣族文化課程的教學策略有三類：一、教師態度：以幼兒為中心；二、教學方法：教師運用四種策略，包含以幼兒分享舊經驗為文化課程之開端、團體討論與小組活動相呼應、實務操作與分享及分組合作學習等；三、學習環境：太魯閣族文化課程與蒙特梭利工作時間相結合等。研究也發現幼兒六項太魯閣族文化的實踐能力：一、幼兒對太魯閣族樂器展現相當大的興趣，並能獨立使用木琴敲奏古謠；二、幼兒瞭解太魯閣族神話故事、歌謠、舞蹈與樂器間的關係，並製作相關的繪本；三、幼兒對傳說故事的創意思考與聯想力相當豐富，並連結蒙特梭利的教具融入文化課程中；四、幼兒學會太魯閣族傳統編織與織布的方式，得以傳承織布文化；五、幼兒學習太魯閣族野菜的知識與烹飪技術，並產生信心與成就感；六、幼兒透過日常生活中歌謠的傳唱，深化幼兒對太魯閣族古謠的熟悉度。

關鍵詞：文化回應教學、文化課程、太魯閣族、原住民幼兒、蒙特梭利教育

What Culture Does Truku Children Learn? The Encounter Between Montessori Education and Cultural Responsive Teaching

Shu-Chuan Shih*

Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Taitung University

*Corresponding author: Shu-Chuan Shih
Address: No. 369, Sec. 2, University Rd., Taitung City, Taitung County 950, Taiwan (R.O.C.)
E-mail: elaineshih33@gmail.com
Received: February, 2025
Accepted: September, 2025

Abstract

This study uses Montessori preschool combined with culturally responsive teaching to conduct Truku cultural courses to explore the culturally responsive teaching strategies used by teachers and children's practical abilities in Truku culture. This study adopts a case study method, and the research subjects are a Montessori indigenous preschool with a total of 19 children aged 5–6 years. Qualitative data is used for analysis, including teaching journals, interviews, teaching process records, reflective notes, research observation journals, and experience charts, etc. The results show that Montessori education combines culturally responsive teaching methods, and there are three types of teaching strategies for conducting Truku cultural courses: (1) teacher attitude: child-centered; (2) teaching methods:teachers use four strategies, including children sharing old experiences as the beginning of cultural courses, group discussions echoing group activities, practical operations and sharing, and group cooperative learning; (3) learning environment: cultural courses combined with Montessori working time. The study also found that children have six practical abilities of Truku culture: (1) children show considerable interest in Truku musical instruments and can independently use the xylophone to play ancient songs; (2) children understand the relationship between Truku myths, songs, dances and musical instruments, and make related picture book; (3) children's creative thinking and association with legends and stories are quite rich, and integrates Montessori teaching aids into cultural courses; (4) children learn the traditional weaving and weaving methods of the Truku people and pass on the weaving culture; (5) children learn the knowledge and cooking techniques of Truku wild vegetables, and develop confidence and a sense of accomplishment; (6) through singing songs in daily life, children can deepen their familiarity with ancient Truku songs.

Keywords: *culturally responsive teaching, culture course, Truku, indigenous children, Montessori education*

壹、緒論

根據行政院資料顯示臺灣客家人數超過 466 萬人，占總人口數 19.3%；原住民人口數已有 58.4 萬人，占總人口數 2.51%；新住民人口數 57.7 萬人，占人口數 2.27%；還有少數蒙藏族群 1,102 人，其他則為閩南族群將近 1,657 萬人，占 73.3%（內政部，2023；行政院，2025）。以上資料說明臺灣身處一個多元文化的環境，因此《幼兒教育及照顧法》第二章第 7 條提到「幼兒園教保服務應以幼兒為主體，遵行幼兒本位精神，性別、族群、文化平等、教保並重及尊重家長之原則辦理。」及「政府應提供優質、普及、平價及近便性的教保服務，對處於經濟、文化、身心、族群及區域等不利條件之幼兒，應優先提供其接受適當教保服務之機會。」（教育部，2022）。幼兒園教保活動課程大綱（簡稱課程大綱）的總綱中亦提及，幼兒園要連結家庭及所在的社區，提供幼兒探索生活環境，並認同本土與瞭解文化；宗旨中也說明「幼兒園是一個多元的社會，教師要提供各種社會文化的活動，讓幼兒體驗日常生活中的多元文化現象，有機會從自我文化出發，進而包容、尊重及體認各種文化的價值與重要。」再者，實施原則中也提到，教師要覺察與辨識生活環境中的社會文化活動，並轉化成幼兒園課程，讓幼兒參與社區，加深幼兒的情感與認同（教育部，2017）。可見，不管是法規的訂定還是課程大綱的內涵，皆說明幼兒教育對族群與多元文化議題的重視。

臺灣的原住民族在各縣市人口以花蓮縣 9.3 萬人（占 16%）最多（內政部，2023），對於在花蓮讀書且工作 20 多年的我，接觸原住民族的機會是相當高的，大學同學有 95% 是原住民，擔任臺東地

區國幼班巡迴輔導教授，頻繁接觸花東地區原住民幼兒園，加上長期輔導太魯閣族蒙特梭利幼兒園與一般阿美族幼兒園，讓我更進一步接觸原住民族幼兒；加上自身在國小舞蹈隊的經驗，參加全國舞蹈比賽第一名的舞曲便和原住民族有關，因此讓研究者與原住民族結下深刻的緣分。

太魯閣族是花蓮原住民族第二大族群，1895 年日本據臺之後將太魯閣族併入泰雅族，1945 年後之文獻仍以泰雅族稱之，後於 1997 年發起正名運動，於 2004 年 1 月 14 日成為第 12 個核定的臺灣原住民族（花蓮縣秀林鄉公所，2025），目前人口約 3 萬人。太魯閣族人主要居住在花蓮縣秀林鄉、卓溪鄉及萬榮鄉等 15 個村落，腹地相當狹長。狩獵與織布是太魯閣族人最重要的傳統技能之一（花蓮縣政府原住民行政處，無日期）。秀林鄉太魯閣族 Ayu（富世）部落歷經 2006 年對「亞泥」、「臺泥」侵佔他們領域的抗爭運動（汪明輝，2003），直到 2018 年挖礦還是繼續，更再度追加下一個 20 年，但住在礦場下的部落族人，仍繼續被驅逐在原本屬於他們的土地（房慧真，2018），讓 Ayu 部落長期面對土地被剝奪的問題與生活的不安全感，是文化的困境也是文化侵入的不尊重。本研究場域為秀林鄉加灣部落，位於加禮宛山下，加灣部落經歷不同文化與民族的流轉，以致文化的保存日漸淡化，但因目前參與社區林業及自然保育署計畫，積極探索部落文化與自然資源，而發展出部落的特色（農業部虛擬博物館，2024）。部落的國小沒有附設幼兒園只有一間私立天主教幼兒園，部落中的幼兒有的進入鄉立幼兒園就讀，有的則就讀私立幼兒園。

國民政府遷臺後強力主推國語，以致各族群的母語失傳與式微，因此臺灣各

地燃起母語振興活動，研究者一方面發現太魯閣族幼兒在家庭中缺乏使用母語的機會，因此於 2014 年帶領加灣部落之幼兒園加入第一期沉浸式族語教學幼兒園計畫，另一方面有感幼兒對於太魯閣族文化的瞭解，僅止於每年參與平安祭表演而練習的舞曲，幼兒平時所唱的歌曲皆為電視流行音樂，所玩的遊戲與學習內容皆是漢人的文化，因此興起在幼兒園實施文化回應教學的必要性。研究者自 2010 年開始在該太魯閣族幼兒園進行蒙特梭利教學輔導，在 2014 年帶著老師規劃與設計太魯閣族文化課程，以三年六學期為主，規劃六個學期的文化課程，包含野菜、服飾、建築、歌舞、神話故事與樂器等主題，藉由部落與家庭的支持，在學習區中放置真實的太魯閣族各種樂器與織布機等文化教具，嘗試採用 Gay (2000) 所倡導的文化回應教學方式進行文化課程，以達成族群文化復振之目標。

教育部在 2016 年辦理幼兒園文化課程實例甄選，為了推動學前優質化且讓文化素養從小扎根，更在 2019 年出版《幼兒園教保活動課程——文化課程參考實例》一書，讓幼兒園開始蓬勃發展在地文化課程。有關文化課程的進行，國外學者 Gay (2000) 提出文化回應的教學模式，指出教師在教學中，採取多元和適宜的教學行動、語言、方式和內容，回應不同文化背景兒童的需求，來促進學習效果達成教學目標，而國內學者譚光鼎等人 (2001) 也提及以學生熟悉的母文化為媒介與鷹架，將母文化成為課程的一部份，是連結主流文化的橋樑來進行教學的有利方式，適合原住民地區的兒童；因此教師依據學生的文化差異，實施適性教學是目前教育的趨勢。

根據研究顯示，文化回應教學的確有

助於提升弱勢族群的學習成就與學習動機 (Gay, 2000)，並提升族群認同感 (賀宜慶，2008)。老師若使用具體的實例比喻方式及擬人化、對話式及生活經驗融入教學的方式，較能符合泰雅族學生的學習特性，使原本深奧難懂的抽象概念變得較容易理解 (鍾佩娟等人，2008)。因著文化回應教學對原住民族學生學習的益處，也透過施淑娟 (2014, 2019, 2020) 相關的研究結果發現，蒙特梭利教育對原住民族幼兒在數學及語文的學習有相當顯著的成效。蒙特梭利教育的五大教育之一是文化教育，蒙特梭利更認為 3~6 歲的幼兒能輕易的攝取文化並自然習得，因此幼兒階段很容易接受在地文化，也能掌握所特有文化的本質 (市丸成人、松本靜子，1986/1993)。所以文化教育對蒙特梭利教育而言一樣是重要的課題，且無法分割的。Holmes (2018) 研究指出蒙特梭利教育和澳洲原住民文化能和諧的結合，及 Kazzi (2015) 也提出蒙特梭利教育適用於原住民幼兒，或以蒙特梭利教育的一部分用於實施原住民研究時，效果特別好。所以以上這兩篇研究皆說明原住民文化與蒙特梭利教育能結合得宜。因此本研究將蒙特梭利教育結合文化回應教學方式，期待能獲得相得益彰的成效，並達成族群文化復振之目標。

本研究以太魯閣族幼兒為研究對象，瞭解教師運作蒙特梭利教育，結合文化回應教學的方式，落實在文化教育的課程中，探究老師使用文化回應的教學策略與幼兒在太魯閣族文化的實踐能力。針對以上研究目的，提出以下研究問題：

- 一、蒙特梭利幼兒園中哪些特定文化回應教學策略能有效促進太魯閣族幼兒的文化認同與學習？
- 二、文化回應教學與蒙特梭利教育的結合

如何影響太魯閣族幼兒的文化實踐能力？

貳、文獻探討

本研究以蒙特梭利太魯閣族幼兒為研究對象，瞭解教師使用文化回應教學策略於蒙特梭利文化課程的情形，及幼兒太魯閣族文化的實踐能力，因此，本章內容將包含蒙特梭利文化教育目的與內容、原住民幼兒與蒙特梭利教育之研究及文化回應教學的意義、內涵與相關研究。

一、蒙特梭利文化教育目的與內容

一間完整的蒙特梭利教室需涵蓋六要素，包括自由、結構和秩序、真實和自然、美感和氣氛、蒙特梭利材料與社會生活等。在蒙特梭利的材料中，則包含四大內容，日常生活練習、感覺教育、學校知識（如數學、閱讀、書寫、地理、歷史、動物學與科學）、文化和藝術等內容（P. P. Lillard, 1972）。目前世界各國的蒙特梭利學校則將教室分為五大學習區，包括日常生活、感覺、數學、語文及文化教育（動物學、植物學、天文學、地質學、地理、歷史和藝術人文）等五大學習區域（施淑娟，2023；單偉儒，1997）。

本研究只探究蒙特梭利文化教育，因此以下只針對文化教育的目的與內容進行介紹。文化的本意是人將自然加以改造，成為具有意義的事物（市丸成人、松本靜子，1993）。文化教育也稱為宇宙教育或和平教育（王川華，2007），Montessori（1989）提及教導幼兒許多事情是教育工作者需承擔的責任，我們必須將宇宙觀教給幼兒。文化教育的目的在透過文化不僅是發展智慧，更是豐富精神而增長教養（市丸成人、松本靜子，1986/1993）。

也意在培養幼兒的世界觀及宇宙觀，並讓幼兒對所居住的在地環境，藉由參與能愛惜生命及尊重他人，並關懷宇宙的生態（單偉儒，1997）。

劉冷琴（2010）更進一步的說明文化教育課程設計原則有五項，（一）由整體到部分的深入探究。（二）活動設計以幼兒的興趣為主，從個別活動出發，延伸至統整性活動，最後在日常生活中實踐。（三）教具設計重點以五種感官學習為方法，並融入在教室的五大學習區中。（四）教具設計以具體實物為主，接著真實照片的半抽象學習，最後才進入到文字的抽象學習。（五）活動設計以幼兒生活經驗或有興趣的主題出發，並遵循從已知的經驗到未知的學習步驟。（六）活動設計採間接預備的方式，例如植物學從栽種與照顧植物開始。根據上述的六大原則設計的文化教育，蒙特梭利希望給幼兒一個全盤的宇宙觀，以達到自我瞭解的境界，並認識自己的宇宙責任（王川華，2007）。此課程設計原則不僅與課程大綱中的實施原則是相符應的，同樣以幼兒的興趣為主，以具體到抽象的方式呈現，主題的設計以幼兒生活經驗及興趣為出發點，也同樣崇尚幼兒舊經驗到新經驗的學習步驟（教育部，2017）。亦符合鍾佩娟等人（2008）提及老師用具體的方式及生活經驗融入教學的方式，符合原住民學生的學習特性，使原本深奧難懂的抽象概念變得較容易理解。

文化教育的內容包含動物學、植物學、天文學、地質學、地理、歷史和藝術人文等七大學習項目，透過老師在教室中準備好的環境與教具，引起幼兒的興趣之後，可以延伸到團體活動中，有興趣的幼兒則進一步的深入探究其內涵（施淑娟，2023）。蒙特梭利具體的提出五個階段進行文化教育的方法，第一階段教導幼兒觀

察生命現象；第二階段以自發性教育為推動的起點，引發幼兒實踐的行動力；第三階段啟發幼兒耐心的美德且懷著信心的期待；第四階段激發幼兒對大自然的情感；第五階段幼兒會依循人類發展的方式自然發展（Montessori, 1964）。最後，針對文化教育七項學習項目進行介紹。

（一）動物學

文化教育中對動物的學習始於日常生活教育的照顧環境項目，利用教室飼養的金魚或烏龜，讓幼兒有機會貼近照顧而瞭解動物的習性（羅文喬，2006），老師以這些生活中的動物製作相關的教具如拼圖、圖卡、小書或模型，讓有興趣的幼兒進一步深入的探索與學習（施淑娟，1994，2023；陳麗秋，2006）。

（二）植物學

文化教育中的植物學也始於日常生活教育的照顧環境（羅文喬，2006），蒙特梭利教室的環境布置必備植物盆栽，從日常生活教育中幼兒學習觀察植物、澆水與擦拭葉子的工作，對植物有初步的瞭解後（施淑娟，1994），接著，文化教具裡呈現葉形櫥及植物各部位拼圖，進一步探討各部位的功能與命名。幼兒在動植物學中透過實際的體驗與學習，培養出幼兒對環境生命的關懷，也在照顧動植物中習得愛與責任的重要（施淑娟，2023；陳麗秋，2006）。

（三）天文學

宇宙教育不僅是蒙特梭利教育的基石，也是人立身於地球的目標，帶領幼兒探索無生命的現象，滋養對宇宙的感恩與崇敬之情（房美秋，2006）。從每天接觸的太陽、月亮和星星，開啟幼兒對天文學的興趣，也可從宇宙三態的固體、液體與氣體實驗中，認識世界的奧秘，接著進入

太空人的工作與宇宙的探索，進一步帶領幼兒認識我們居住的太陽系和我們的關係（施淑娟，1994；陳麗秋，2006）。

（四）地質學

我們的生活中不乏有各種石頭與地形，身邊隨手可得的石頭便是值得探究的議題，接著，透過生活周遭的地質或地形，瞭解在地文化的特色，藉由五種感官的學習，獲得地質相關的知識與經驗（施淑娟，1994；陳麗秋，2006），最後進一步探究我們生活中的地球，也提升幼兒對地球保護的意識（施淑娟，2023）。

（五）地理教育

探討我們居住的環境是地理教育重要的課題，在教室中先以水、空氣與土地揭開序幕（鄭小慧，2006），先瞭解地球的三要素，接著是貼近幼兒生活的在地社區與環境，透過點、線、面的方式進行學習，再認識到我們國家的鄰居，與所處的洲名，進而擴展成世界觀（施淑娟，1994），蒙特梭利地理教育，常以感官經驗來引起幼兒對地理的興趣，培養幼兒對世界中人、事、物的興趣，進而欣賞、關懷與提升對社會及世界的責任（施淑娟，2023；陳麗秋，2006）。

（六）歷史教育

歷史是時間流轉所留下的紀錄，歷史則記錄著人類的智慧，也展開與時間的關係（鄭小慧，2006）。每天起床便開始歷史的學習，感受到時間的流逝與變化，瞭解日、月、年與四季的關係，也發現過去、現在與未來的意義；透過各個國家的節慶、民俗與文化，進一步瞭解歷史與自我的關聯（施淑娟，2023；陳麗秋，2006）。也引發幼兒對在地文化過去與現在的探究，由此過程中不只是歷史的學習也是數學教育的認識（施淑娟，1994）。

（七）藝術人文教育

藝術與人文能展現一個國家的文化特色，大部分國家都有原住民文化，探究其文化可以尋根，並對國家有進一步的認識，也對世界文明有進一步的瞭解（施淑娟，1994）。藝術則代表一個國家的歷史與文化，藝術的範圍則包含音樂、繪畫、攝影、烹飪、陶藝、木工、舞蹈與戲劇，這都是老師可以帶著幼兒一起討論的話題，引發幼兒的興趣，造就個人的專長與興趣的方法（施淑娟，2023）。因本研究著重在太魯閣族，因此以下針對太魯閣族文化之特色進行介紹，以利文化課程之進行。

太魯閣族是花蓮原住民族第二大族群，於2004年1月14日成為第12個核定的臺灣原住民族（維基百科，無日期），目前人口約3萬人，重視織布與紋面文化，生計以農業為主，進行狩獵、捕魚及採集，獵頭是過去的獨特習俗，以小米、玉米及甘藷為主食。信仰祖靈並遵守祖訓gaya，祖靈祭為重要的祭儀，還有感恩祭和馘首祭。因此神話故事有小米與麻雀、神石傳說、靈鳥西西利、巨人等。在藝術方面，有獨特的木琴，音階有Re、Mi、Sol、La四個音及口簧琴等樂器（原住民族委員會，無日期）。在服飾方面，以麻絲為材料，以綠、紅、黃、黑與白顏色為主；並配戴頭飾、頸飾、耳飾與腿飾，織法的技術以菱形紋圖的浮織法為主，而菱形則代表祖靈的眼睛，有保護族人的作用。太魯閣族的織紋主要以傳統地織機、桌上織機及梭織機三種機具織成（內政部國家公園署太魯閣國家公園管理處，2024；臺北市政府原住民族事務委員會，2020）。所以傳統上男性必須要有狩獵的技巧，而女性需要有織布能力才被視為理想對象（原住民族委員會，無日期；臺北市政府原住民族事務委員會，2020）。

綜合上述，蒙特梭利教育與三年六學期太魯閣族文化課程設計內涵相契合的是，植物、歷史及地理學和藝術與人文教育等四項目。

二、原住民幼兒與蒙特梭利教育之研究

根據國內文獻整理，有關原住民與蒙特梭利教育結合的研究有三，施淑娟（2014）研究4~6歲36位太魯閣族幼兒，結果顯示幼兒在聽覺詞彙能力有明顯的進步；4~6歲的幼兒在名詞有較好的表現；在閱讀理解方面，測驗成績顯示大多數的幼兒有明顯的進步；在字義理解方面，幼兒能理解相似、相反、相異、順序、對稱、全體與部分的概念；推論理解方面能合理的推理故事中的情節。

施淑娟（2019）研究非部落及部落的原住民幼兒，研究結果顯示（一）聽覺詞彙與閱讀理解能力，部落幼兒在實施蒙特梭利教育後皆有明顯的進步且具顯著性；（二）而非部落幼兒在聽覺詞彙及閱讀理解的能力也有明顯性的進步；（三）實施蒙特梭利語文教育後，部落與非部落幼兒在語文能力的差異，則是非部落幼兒明顯優於部落幼兒。

施淑娟（2020）研究26位實施蒙特梭利教學之原住民幼兒及27位單元教學之原住民幼兒，單元教學幼兒園在前測明顯優於就讀蒙特梭利的幼兒，且達顯著性，但過中測與後測時，單元教學的幼兒平均數雖然仍高於蒙特梭利幼兒，但差異已未達到顯著水準，顯示蒙特梭利教育似乎能讓原本落後，較為稚齡幼兒數概念能力之落後情形有效提升。且研究發現蒙特梭利教育之原住民幼兒，順數、序數、數字接龍、相對大小、計數技巧、基數、數量比較、比較類應用問題、加法題及減法

題的分數皆比單元教學之幼兒高。因此，上述的研究結果發現，蒙特梭利教育對原住民族幼兒在數學及語文的學習有相當顯著的功效。

國外有關原住民與蒙特梭利教育之研究則有兩篇，Holmes（2018）研究指出，蒙特梭利教育可成為偏遠原住民幼兒教育可替代的教學方式，且蒙特梭利教育與澳洲 Ngaanyatjarra 地區的幼兒文化傾向更加和諧性。Kazzi（2015）也提出蒙特梭利教育適用於原住民幼兒，或以蒙特梭利教育的一部分用於實施原住民研究時，例如感官教育與原住民靈性相關的緊密聯繫，能使原住民幼兒受益。

因此，不管國內外研究皆顯示，蒙特梭利教育可協助原住民幼兒在語文、數學及文化學習方面皆有助益。

三、文化回應教學定義、內涵與相關研究

文化回應教學起源於美國，為了挽救原住民族、非裔與少數移民等弱勢族群的兒童學業成就低落問題所產生的一種教學理論，更是從多元文化教育發展出來的一種教學實踐取向（周梅雀，2010）。Gay 在 2000 年提出文化回應教學（culturally responsive teaching）的概念，各學者則提出不同的看法，他們更認為文化回應教學是一種教學形式，根基於學生本身的文化背景、生活經驗、先備知識、價值和表現風格，不僅回應文化的差異，應用種族與文化差異的材料於教學中，考量因文化背景而產生的學習型態及溝通形式等差異融入教學各層面，使學生的學習經驗更加切題、更加有效率，且在學習過程中，知識是由師生共同創造分享的過程，並且是可以接受批判，最重要的是以提升學生的學習動機和表現為目的，強調母文化在

學習過程中的位置（何縕琪，2004；周梅雀，2010；劉美慧，2000；譚光鼎等人，2001；Gay, 2000；Jones, 2007）。Gay（2002）更進一步的提出，文化回應教學指的是，課程不僅要適度的反應學生的母文化，教師對弱勢族群的學生要保持高度期望，在教學上更要重視學生的學習型態與溝通方式，甚至有學者提出多元文化教學就是文化回應教學的概念（譚光鼎等人，2001）。相較於多元文化教育，文化回應教學的目標與對象較為明確，不僅在知識增能，且提升其自信心，更達到情感上的增能（劉美慧，2003）。再者，Irvine（2001）則提出另一種思考，文化回應教學並非只是一種教學法，而是一種對待學生的態度，與重新定義教師與學生角色的動力，也是學校改革的工具與機制。

譚光鼎等人（2001）提出實施文化回應教學兩項必要條件：（一）課程必須呈現族群與文化多樣性，讓弱勢族群與優勢族群共同享有獲取高階知識的權力與機會；（二）教與學的文化一致性，教師的教學型態必須配合學生的學習型態。何縕琪與林喜慈（2006）的研究結果也指出，實施文化回應教學策略有三：（一）學生中心教學：從學生的個人經驗出發，並考量其學習興趣，與其族群歷史發展扣合；（二）教師應善用合作學習與社區資源，讓學生透過實際參與，接觸不同文化，實際瞭解文化回應教學的運作方式；（三）重視班級內學生的多元文化，並在班級布置中顧及多元文化的內涵。

Gay（2000）則認為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及教學是實踐等概念，他更提出文化回應教學有四個面向，（一）課程中的族群與文化多樣性：少數

族群的學生與主流族群共同享有獲取高階知識的權利與機會，對所有的學生一律平等和尊重的對待，而且課程需涵蓋弱勢族群的文化、貢獻與觀點；（二）教與學的文化一致性：文化會影響學生的學習型態，而學習型態包括動機、環境、關係與知覺的偏好。教師應該瞭解學生的學習型態，而非使用一成不變的教學模式；（三）關懷的力量：教師的態度、期望與行為會對學生學習造成影響，教師應肯定每位學生的價值與學習潛能，對學生抱持高度支持；（四）教室內的文化與溝通：有效的溝通是教學的目標，同時也是教學的策略。以此四面向來進行文化回應教學，教師的課程必須要回應學生的文化，瞭解學生的學習型態與動機、並且對於學生抱持高度的期望與關懷，和學生進行良好的溝通，如此才能夠減低文化對於學生學習的影響，因此老師是文化回應教學能否成功的關鍵。

最後，周梅雀（2010）綜合多位學者的看法，歸納出教師實施文化回應教學的六大面向，包含教師態度、課程內容、教學方法、評量方法、學習環境與親師互動等，內容如下：

- （一）教師態度：對學生抱持關懷態度、對學生抱持高期望。
- （二）課程內容：將學生的家庭與社區文化納入課程中、提供弱勢族群學生高層次的學習機會，包含鼓勵學生批判思考的能力、支持學生發展社會與政治的意識及引導學生關懷自己周遭環境的差異。
- （三）教學方法：1. 以整體的方式來說故事，獲得整體性的瞭解。2. 先示範讓學生觀察學習，練習後直到熟練，再進行新的學習。3. 提供真實的操作活動。4. 多運用合作學習，

並採異質分組的方式。5. 應用多樣的教學方法來進行教學。

- （四）評量方式：進行非正式的評量可包含觀察記錄、檢核表、量尺、學生的工作單及檔案。
- （五）學習環境：教師需要先瞭解學生的溝通形式再進行回應、建立有歸屬、平等互重、主動探究的學習環境。
- （六）親師互動：教師要尊重部落的生活傳統、尊重部落的文化禁忌、邀請家長參與學校活動與課程、尊重家長教育孩子的價值觀及作法。

綜合上述文化回應教學的策略與面向，本研究著重在教學實務的探究，因此探討面向只包含教師態度、教學方法與學習環境等內容。

國外研究顯示文化回應教學能提升少數民族的學習成效（Collins, 2006; Conrad et al., 2004; Gay, 2000; Hammond, 1997; Lee, 2001; Moll et al., 1992; Moses et al., 1989; Phuntsog, 2001; Smitherman, 1999）。Gay（2000）的研究指出實施文化回應教學的幼稚園到三年級的夏威夷原住民，不僅提升其閱讀表現，連投注於課業的時間比沒有參與方案的學生高。Moses等人（1989）針對非裔美籍高中生，運用非洲鼓教導速率，及利用檸檬汁學習比例，以地下鐵與旅行地圖教學數線、正負數、距離的測量，也利用視覺、聽覺與肢體動作來進行教學，研究結果指出參與此方案的學生選修高等數學的人數增加了。唯一蒙特梭利教育與文化回應教學的研究，針對12位澳洲原住民13~15歲學生，結果顯示課程過程中理論與實務結合，因為當地原住民知識和動物語言，產生了有意義且情境化的林奈課程（Linnaean）與文化回應教學（Rioux et al., 2021）。

而國內自 2000 年開始引入文化回應教學並進行相關的研究，不僅一致的發現文化回應教學對提升文化差異族群的學習成就有相當的助益（何縕琪，2004, 2008；何縕琪、林喜慈，2006；何縕琪等人，2008；賀宜慶，2008；劉美慧，2000, 2005, 2006），也發現兒童展現尊重不同文化、文化認同感，且在學習上更積極，也提升科學學習的學習動機（李泳泰，2007；呂煦屏、蕭月穗，2010）。其中李泳泰（2007）更發現學生在自我效能、主動學習策略、科學學習價值、表現目標導向、成就目標及學習環境誘因等向度的學習動機，皆有顯著的提升。

因此不管國外或國內的研究結果，重視的是文化回應教學對學生學習成就的效益、文化認同與學習的積極度的提升，但是，以上的研究對象多為國小以上的學生，與幼兒階段有關的研究只有兩篇。如蕭麗滿（2007）將排灣族文化配合科學圖畫書，進行「文化取向科學圖畫書教學活動」，研究發現兒童在動物特性、植物特性、生物特性概念都能提升，具有教學效果。另一篇，何映虹（2008）以幼兒園中大班 20 名幼兒為研究對象，以阿美族野菜文化為主軸，結合文化與科學的教學，在探索過程中以科學圖畫書作為引導及釐清幼兒植物概念。發現從學生的生活經驗出發可感受到學生學習的積極，互相學習尊重不同的文化。這兩篇的幼兒階段的研究還是相似於上述國小到高中階段的研究結果，只提出幼兒能尊重不同文化及對動植物特性概念的提升，與本研究想探究的文化回應教學有所差異，雖然研究對象是阿美族及排灣族幼兒，卻沒有看到幼兒對於自己族群文化學習表現的結果，及教師在教學過程中使用的教學策略，因此幼兒階段針對文化回應教學的研究還是值得進行的。

綜合整理上述文獻，蒙特梭利教育中包含日常生活、感覺、數學、語文與及文化教育等五大領域，老師透過預備好環境中的教具，並觀察幼兒的敏感期與內在的吸收性心智與牧內美（Menme）等特質，讓幼兒在學習區透過自由選擇工作的機會，以達到其理論中正常化兒童的境界。有關文化回應教學的研究多針對國小以上學生，而研究的方式也多以單一學科為研究歷程，對於幼兒園以統整課程實施的研究歷程、教師的教學策略及幼兒族群文化學習表現甚少著墨，且運用文化回應教學結合蒙特梭利幼兒園的研究更是缺乏的，因此期待本研究能提供有意義的研究與參考價值。

參、研究設計與實施

本研究採取個案研究法，以質性資料進行分析，採用內容分析法將文本資料進行分析，主要包括參與觀察課堂的課程運作與教師教學策略及文化課程之幼兒的實踐能力；以教師為對象的半結構訪談，並與教師進行頻繁的專業對話且分析教學日誌、經驗圖表與教學歷程紀錄等重要文件，經由編碼、抽譯、歸類等方式進行資料分析。而為求詳實理解，離開現場後撰寫的省思札記亦是重要的文件之一。而研究者入班的現場觀察日誌採用錄影及訪談教師的筆記等方式。本研究實施時間為期 4 年 4 個月，自 2011 年 9 月至 2015 年 12 月，包括課程實施時段在內，研究者每個月至少兩個半天參與班級活動；觀察時間涵蓋蒙特梭利工作時間及文化課程兩個時段，蒐集資料直到接近飽和，研究者才離開現場。

一、研究參與者

本研究採立意取樣的方式，選取太魯閣族蒙特梭利幼兒園為研究對象，針對研究對象及研究者角色介紹如下。

（一）研究對象

本研究對象的原住民幼兒園位於原住民的鄉鎮中，採取蒙特梭利教學模式，本研究對象實施蒙特梭利教學已將近30年，最早依據日本模式進行蒙特梭利教學，直到2010年研究者入園輔導，建議採用美國蒙特梭利教學之方法來運作，再加上2014年討論文化課程的內涵，奠定幼兒園採用文化回應教學之方式。研究者發表之三篇研究皆以該幼兒園為研究對象（施淑娟，2014，2019，2020），研究結論皆證明實施蒙特梭利教學對幼兒語文及數學能力之成效是有幫助的，更顛覆一般研究原住民學生數學及語文能力相對弱於一般學生的研究結論。且施淑娟（2020）發表之文章〈迎頭趕上？！蒙特梭利數學教育對偏鄉原住民幼兒數概念能力之影響〉之研究對象，更是同時實施文化回應教學之幼兒，因此在上述基礎上，期待對幼兒太魯閣族文化及文化認同有不同突破性的意義。

本研究對象全部幼兒皆為太魯閣族，幼兒園共有兩班，一班為2~3歲幼兒，另一班則為3~6歲幼兒，故立意取樣選3~6歲混齡班中的大班幼兒進行本研究，該班級共有42位原住民，故選擇19位大班幼兒為研究對象，有11位男生及8位女生。

全園教師皆為太魯閣族，其中3~6歲混齡班有3位教師，此3位教師皆接受國內蒙特梭利師資培訓，持有臺灣本地蒙特梭利師資培訓機構的初級證書。A老師科技大學幼教系畢業未取得教師證，該園年資5年；B老師科技大學幼保系畢業沒有教師證，該園年資10年；C老師科

技大學幼保系畢業沒有教師證，該園年資12年。

該私立幼兒園在課程的實施一直是採用蒙特梭利教學，教室的學習區包含日常生活教育區、藝術區、感官教育區、數學區、語文區、圖書區、文化區及點心區。上午進行兩小時的蒙特梭利工作時間，下午則進行太魯閣族文化課程，自2014年開始皆是如此的課程模式，2014年該幼兒園加入第一期原住民委員會辦理之沉浸式族語教學幼兒園計畫，後因族語教保員調回自己的部落而停止該計畫，因該園所有教師皆為太魯閣族，且研究者是沉浸式族語教學幼兒園計畫的共同主持人，也是該園的計畫負責人，因此鼓勵老師在教室中與幼兒以族語互動，不須依賴計畫的執行。

（二）研究者

研究者畢業於1990年師範體系學校的幼稚教育師資科，擁有幼稚園教師證書，1991年取得國內蒙特梭利教學初階師證書，1994年完成國內蒙特梭利教學進階課程並取得證書，1997年赴美修得美國蒙特梭利學會（American Montessori Society, AMS）2~6歲國際蒙特梭利教師證書，同年取得幼教系大學學歷，最後2006年取得美國蒙特梭利0~3歲教師證書。在現場實務教學經驗，研究者自1985年在一般托兒所及幼稚園工作，1991年開始在蒙特梭利幼稚園任教，擁有6年一般幼兒園及8年蒙特梭利教學實務經驗。蒙特梭利師資培訓工作方面，從2001年開始擔任蒙特梭利師資培訓課程的講師與教授大專院校蒙特梭利教學相關課程，直到現在（2025年）有34年相關蒙特梭利教育的經驗。研究者在103~106學年度參與沉浸式族語教學幼兒園計畫擔任共同主持人，分別負責花蓮及臺東地區幼兒園。

研究者在田野扮演觀察者角色，為獲取教師與幼兒的經驗與實際資料。針對文化回應教學的文化課程資料獲得，研究者積極參與班級的正式與非正式課程，以期取得詳細的田野資料。過程中，研究者亦透過輔導與研究計畫與教師發展友好關係。另外，研究者透過省思札記進行持續自我監控，以減低不必要干擾。

幼兒園進行蒙特梭利教學與文化回應教學之研究在實施前皆讓幼兒家長簽妥同意書，明確瞭解在教學與研究實施中，老師一如往常進行原有的教學模式，只透過研究者入班輔導或其他時間進班觀察幼兒，並與班級教師進行訪談或取得其他教學相關資料以利研究進行，符合研究倫理之規定。

二、研究工具與資料

本研究的質性資料包含教學日誌、訪談紀錄、教學歷程紀錄、經驗圖表、省思札記及研究觀察日誌等，以下敘述質性資料內容。

(一) 教學日誌

教學現場進行教學活動與教學狀況的紀錄以日誌的形式來呈現，除了瞭解教師與幼兒對話的內容，也透過日誌瞭解文化回應教學脈絡及整理老師的教學策略。

(二) 訪談紀錄

資料蒐集時間研究者與蒙特梭利幼兒園的三位教師，進行兩次的訪談，一次1小時，以瞭解進行文化回應教學的策略與脈絡及幼兒實踐能力。

(三) 教學歷程紀錄

蒙特梭利幼兒園之教師以文化回應教學的方式來進行文化課程，並在學期末整理一學期的教學內容成為教學歷程，從資

料的內容，整理出教師的教學策略與幼兒實踐能力。

(四) 經驗圖表

老師與幼兒進行文化課程時，隨手記錄與幼兒討論的內容，並書寫在海報紙上，結束討論後，張貼在教室中教具櫃背面，供幼兒自由閱讀用，從資料的內容整理出教師的教學策略。

(五) 省思札記

研究者在離開研究的班級後，根據當日觀察幼兒工作內容，與教師進行的教學情形，依蒙特梭利理論與幼兒教育的基本原則，提出研究者的思考與省思，從資料的內容整理出教師的教學策略與幼兒的實踐能力。

(六) 研究觀察日誌

研究者透過進到幼兒園班級進行實地的觀察，並以錄影方式進行記錄，以瞭解幼兒在太魯閣族文化中的實踐能力與教師的教學策略。

三、資料分析與整理

本研究以內容分析法將教學日誌、經驗圖表、訪談紀錄、教學歷程紀錄、省思札記及研究觀察日誌等的文本資料概念化。從龐雜的資料中，進行整理與歸納重要的資料與選所需的資料，主要步驟為

(一) 資料歸納：按照資料的來源與類別，加以謄錄編碼與分類，將複雜的資料排序。例如將資料歸納成教學日誌、經驗圖表、訪談紀錄、教學歷程紀錄、省思札記及研究觀察日誌等六類，依資料內容加以編碼分類；(二) 編碼：將所選擇的資料與容易瞭解的條列方式，並檢視資料中分類與研究問題的相關程度。例如將上述六項研究資料內容條列式檢查和研究問題的關係；

(三) 歸類：將相類似的資料聚合在一起，提供個別類別及整體資料中產生架構性的關聯 (Altichter et al., 1993/1997)。例如將所有資料根據研究問題一的內容，依教師態度、教學方法與學習環境三類進行編碼；再根據研究問題二找出相似的內容進行歸類。最後，根據研究目的為資料分析建立教師文化回應的教學策略與幼兒太魯閣族文化實踐能力兩大類架構。

在信效度方面，本研究同時藉由錄影機、文件資料、現場日誌及訪談紀錄等方式蒐集資料，且透過詳盡記錄、長時間投入與有焦點的觀察來提升資料搜集的信度。其次，透過研究者個人理論敏銳度與對資料分析過程的嚴謹留意教師的回饋，與現場成員發展信任關係等提升內在效度。而外在效度的確保則藉由詳實描述田野工作資料、研究者個人角色說明、使用多元資料蒐集方法、重視與研究夥伴互動倫理等。最後，根據研究歷程與使用資料編碼方式代表意義彙整如表 1。

肆、研究結果與發現

本研究以內容分析法將教學歷程記錄、教學日誌、經驗圖表、訪談紀錄、省思札記及研究者觀察日誌等文本資料，經由歸納、編碼及歸類等方式進行資料分

析，以下針對教師的文化回應教學策略促進幼兒的文化認同與學習及幼兒太魯閣族的文化實踐能力進行介紹。

一、文化回應的教學策略促進太魯閣族幼兒的文化認同與學習

以下整理並綜合各學者歸納出教師實施文化回應教學的六大面向，如教師態度、課程內容、教學方法、評量方法、學習環境與親師互動等（何縕琪、林喜慈，2006；周梅雀，2010；譚光鼎等人，2001；Gay, 2000），因資料蒐集中並不包含課程內容、評量方法及親師互動，因此本研究則只針對教師態度、教學方法與學習環境等三大面向進行探究。

(一) 教師態度——以幼兒為中心

老師在神話故事與歌謠進行一段時間後，和幼兒進行票選活動的討論，以「每個人都有一票，輪流的方式進行，最多的那一個就是勝利。選票過程中，小朋友每人一票，以排隊方式輪流將自己喜歡的神話故事畫下記號」（教 20130301）。最後，依幼兒投票的結果，選出「射日」的神話故事為這學期的文化課程進行總結的活動。幼兒從簡單的票選活動中，不僅學到投票的方法，也認識了民主的意涵，投票前雖然有些幼兒提出他不會或害怕的想

表 1
資料編碼

資料類別	範例	說明
教學日誌	日 20111102	2011 年 11 月 2 日教學日誌
訪談紀錄	訪 20120308	2012 年 3 月 8 日訪談紀錄
教學歷程紀錄	教 20131231	2013 年 12 月 31 日教學歷程紀錄
經驗圖表	經 20141001	2014 年 10 月 1 日經驗圖表
省思札記	省 20150301	2015 年 3 月 1 日省思札記
研究觀察日誌	研 20150520	2016 年 5 月 20 日研究觀察日誌

法，如「小倫：『我不會。』小璿：『我也有嗎？』小玉：『沒有什麼怕的，直接畫圈就好了。』」（經 20121225）。但活動結束後，每個幼兒真實的歷經選票的過程，也經由幼兒自己的決定，進行接下來的活動，實踐課程以幼兒為中心的理念。Irvine (2001) 提出文化回應教學並非只是一種教學法，而是一種對待學生的態度，因此以幼兒為中心一直是幼兒教育的目標，不僅是目前課程大綱重視的方向（教育部，2017），也是蒙特梭利教育的中心思想（Montessori, 1964），顯現出教師對幼兒的態度是以幼兒為主體的。Gay (2000) 提出教師肯定每位學生的價值與學習潛能，對學生抱持高度支持，及何縕琪與林喜慈（2006）認同從學生的個人經驗出發，並考量其學習興趣，與其族群歷史發展扣合，上述皆明確表明以學生為中心的教學是文化回應教學的必要條件。

（二）教學方法

1. 以幼兒分享舊經驗為文化課程之開端

幼兒在進行文化課程包含太魯閣族的歌謠及樂器等內容，老師請幼兒回顧上學期所學的課程為話題進行分享，大部分幼兒都能說出上學期所進行的課程內容，如：

小鴻說：我們有跳舞，和打樂器。
小祥說：是木琴。小玉：我們知道太魯閣名稱是什麼時候證實的。小杰說：我會打木琴。小誠：我們有跳歌謠的舞。小湘說：我練習木琴的時候，沒有譜我就不會練習木琴。
小玉說：我跟小鴻一起打木琴，所以我會打木琴。（教 20130301）

這樣以分享幼兒的舊經驗為新學期文化課

程的開場，讓這學期的課程有好的開始，也符合課程大綱中的實施原則以幼兒生活經驗或舊經驗的原則（教育部，2017）；另一方面文本資料分析出幼兒對太魯閣文化是不陌生的，還學會看譜敲奏木琴的方法，這和 Gay (2000) 認為文化回應教學是一種教學形式，根基於學生本身的文化背景、生活經驗及先備知識是相呼應的。且何縕琪與林喜慈（2006）也提及從學生的個人經驗出發，並考量其學習興趣，與其族群歷史發展扣合，這些研究皆明確表明以學生的舊經驗是文化回應教學的必要條件。

2. 團體討論與小組方式相呼應

老師最常使用的教學策略便是團體討論與分享，如與幼兒討論神話故事與傳說的內容、聽完老師說「神話故事如射日、占朴鳥、巨人、彩虹橋等，或唱收穫歌、你是我的情人、山芋寮、家人歌等歌謠」（日 20121026-20121207）後的分享、繪製完圖畫後的分享、討論自編神話故事內容的合宜度、討論戲劇表演的角色分配與道具內容、親子共讀內容的分享，整體文化課程的進行皆以團體討論與分享進行穿針引線的重要關鍵。例如老師請幼兒聽完 Uyas Kbhuug Masu (收穫歌) 的歌後，分享與探討歌謠中的內容與表演的動作，幼兒都能說出歌謠中的內容：

小鴻說：英雄歌，我們都知道是勇氣的意思，而收穫歌是打獵的意思。小君說：煮竹筒飯給太魯閣部落的人吃。小玉說：可以拿織好的布跑一圈。小有說：織布箱敲一敲。小鴻說：我們可以用獵槍射山豬。小凱說：也有人在跳舞。（日 20121120）

接著，老師根據剛剛的討論分成四組，如煮飯組、織布組、打獵組、木琴組及歌唱組，再請幼兒討論歌謠中可以加入的舞蹈動作：

小湘說：煮飯的時候手可以舉高，左右柔柔的擺著。小有說：也可以上下拉拉手的動作。小玉說：我覺得可以用河流手擺動就好。小有說：左右甩就好。（經 20121120）

經由團體討論與小組方式，文化課程的進行相當順利，幼兒不僅更清楚太魯閣族的神話故事、歌謠與舞蹈之間的關係，也提升其編劇與編舞的能力。這樣的策略不僅符合文化回應教學中強調知識是由師生共同創造分享的過程，並且是可以接受批判，最重要的是以提升學生的學習動機和表現為目的，強調母文化在學習過程中的位置（何縕琪，2004；劉美慧，2000；譚光鼎等人，2001；Gay, 2000; Jones, 2007）。更是符合周梅雀（2010）的五種教學方法，以整體的方式來說故事，獲得整體性的瞭解；先示範讓學生觀察學習，練習後直到熟練，再進行新的學習；提供真實的操作活動；運用合作學習，並採異質分組的方式；應用多樣的教學方法來進行教學。

3. 實務操作與練習

在文化課程中歌謠的部分以唱歌與故事說明；聽歌、故事內容討論、角色分配、想舞蹈動作、表演、檢討與分享等六步驟進行。而進行太魯閣神話故事則以說神話故事、故事分享內容、繪畫故事與內容分享、表演神話故事、繪畫創意圖等五步驟進行。如進行巨人的神話故事過程中：

老師先敘述神話故事的內容，接著

老師和幼兒進行「巨人」神話故事時間的分享，分組進行巨人繪畫，完成後再進行分享活動，接著老師在詢問幼兒巨人的故事可以加入什麼音樂及樂器來，接下來，老師要幼兒來分配角色，老師則協助旁白的部分，最後再次進行繪畫創意，老師要幼兒創造與神話故事中不同的情節，發揮幼兒的創意。（教 20130301）

老師要幼兒提供在巨人傳說故事中可加入什麼音樂和樂器時，小玉提出：「有人拿石頭敲出音樂來」（經 20121130）的構想，其他幼兒紛紛響應這樣的想法，如小湘提出：「我們可以拿教室中的石頭教具來敲一敲」（經 20121130）的建議。可見幼兒的創意思考與聯想力之豐富，當然由此可看出透過實務操作與練習，不僅讓幼兒有更多的創意思考，更能連結生活的經驗融入文化課程中。蒙特梭利指出人類是藉由雙手探索他的環境，雙手是獲取智力的關鍵，幼兒透過反覆的操作來發展人格及建立智能，因此實務操作與反覆練習在蒙特梭利教育精神是相當重要的（Montessori, 1967）。也呼應周梅雀（2010）的五種教學方法之一，真實的操作活動等教學策略。

4. 分組合作學習

從資料分析顯示老師運用小組合作學習的策略，讓幼兒透過小組的討論與分享，也透過大帶小的方式（該幼稚園是混齡教學），讓幼兒的學習符合個別差異的目標，整學期的文化課程中有合作創意繪圖、分組分享、分組進行主題活動的內容、分組進行神話故事的分頁繪圖、製作射日道具等，都是以分組方式進行。在進行「射日」故事書寫的過程中，小湘就提

出：「分組來進行，有人畫圖，有人來寫字」（經 20130108）的建議，這根源於老師以前使用過分組的方式來進行活動，於是幼兒相繼的提出他們的想法，如：

小楠：我要來說和寫字，小鴻：我也要來分享和寫字，小君：可以請大家畫射箭、弓箭、玩，石頭、煮飯、種田、打獵的人，小玉：我們來表演、跳舞，小誠：還沒有要表演、我們先來想要怎來表演，才會讓其他人知道我們要做什麼事。小有：對，沒有錯，小翔：我要打獵（經 20130108）

對幼兒而言，老師提供一個讓幼兒選擇的機會，幼兒可以針對自己的長處在文化課程中盡一份心力，不僅符合幼兒的興趣與能力，更讓幼兒藉此產生信心，每個人都在文化課程中有一份工作，而不是被迫進行不善長的課題，如此幼兒會更有成就感（省 20130108）。Gay (2002) 提出文化回應教學不僅要適度的反應學生的母文化，教師對弱勢族群的學生要保持高度期望，在教學上更要重視學生的學習型態與溝通方式，幼兒園教師在進行文化課程中以分組合作、小組方式或實際操作的方法皆顯現重視幼兒的學習型態與溝通方式。也符合周梅雀（2010）的五種教學方法之一，運用合作學習，並採異質分組的方式。在蒙特梭利的教育原則中，幼兒如有與他人合作的機會，對其學習更有優勢 (A. S. Lillard, 2005)。

多位專家學者提出，教師採取多元且回應幼兒學習需求的文化回應教學，並依據幼兒的文化差異所產生的學習型態的不同，能提升幼兒的學習興趣與成效

(Banks, 2004; Gayle-Evans, 2004; Purnell et al., 2007)，因此在教學方法中，教師使用團體活動、小組活動、分組合作、個人學習和實務操作，都是變化與因應幼兒的差異，落實文化回應教學。

（三）學習環境——文化課程與蒙特梭利工作時間相結合

因著該幼兒園為蒙特梭利教學，在工作時間老師讓幼兒在合宜的學習區進行演戲道具的製作及神話故事本的繪圖與文字工作（訪 20130304），老師也隨時協助幼兒道具的製作、神話故事的繪圖工作及故事中的文字書寫。在整體的文化課程進行過程，老師設計了巨人傳說運筆練習、Truku 舞蹈圖卡對應、Truku 舞蹈拼圖、Truku 樂器三段卡、Turku 九宮格遊戲、射日紙偶及彩虹橋紙偶（教 20130301）等 7 項教具，在教學進行後，老師也示範完該教具的使用方法，便放入蒙特梭利的日常生活、感覺、數學、語文或文化區中，讓幼兒在工作時間可以進行該教具的重複操作學習，不僅加深對文化課程的認識與瞭解，經由蒙特梭利教學讓幼兒透過動手實務的操作，深化幼兒的學習，讓知識不再是背誦而已，更是透過自由操作與重複練習而來（省 20131112）。文化課程融入在蒙特梭利學習區中展現適合原住民幼兒的學習型態一個人具體操作與學習，與徐偉民與楊雅竹（2009）及鍾佩娟等人（2008）的研究結果相符合，在教學上利用實物具體操作方式、融入生活經驗及反覆練習來進行教學，不僅提升原住民族兒童學習意願與動機，更能提升數學學習的成效。也呼應周梅雀（2010）認為教師需瞭解學生並為其建立有歸屬、平等互重、主動探究的學習環境。

二、蒙特梭利教育和文化回應教學結合影響太魯閣族幼兒的文化實踐能力

（一）幼兒對太魯閣樂器展現相當大的興趣，並能獨立使用以木琴敲奏古謠

透過教室的觀察發現，老師利用團體進行木琴的文化課程，並在蒙特梭利工作時間中，幼兒有機會個別實際操作木琴，「老師在木琴上貼上簡譜的數字，讓幼兒學習看譜的方法，並能進行大魯閣古謠的木琴的敲奏，不只大班連小班幼兒都沉浸在敲奏木琴的工作中」（觀 20110520）。對於其他樂器如口簧琴和竹笛，「幼兒也努力的學習吹出笛子的聲音，與拉彈口簧琴的聲音」（觀 20130621）。也觀察到教師引導幼兒操作，「老師帶著幼兒哼唱古謠邊敲打木琴，三位幼兒在進行感恩祭表演時，能在不看譜的情況下使用木琴敲出對應的古謠」（觀 20141002）。

施淑娟（2023）針對幼兒園實施樂器教學中提到，要先讓幼兒熟悉歌曲的旋律再進行樂器的敲奏才是正確的方法，因此從老師的教學中可看出，幼兒是先會唱太魯閣族古謠後，在學習區工作時間使用木琴來敲奏，因此讓幼兒在樂器的學習上展現相當大的成效。蒙特梭利指出幼兒對樂器的敏感期在 1 歲 3 個月至 6 歲，因此在 6 歲前讓幼兒有機會接觸到樂器，也能讓其聽覺能力更敏銳（施淑娟，2022）。

Lynch 與 Hanson（1998）曾提出幼兒學習新的文化比大人更容易，且 5 歲時就能建構文化認知，可見及早讓幼兒進行自我文化的學習對他們文化的認同是更有幫助，對幼兒而言，透過把玩樂器如木琴、竹笛及口簧琴及哼唱古謠的文化學習，讓他們更輕易的產生文化認同感。

（二）幼兒瞭解太魯閣族神話故事、歌謠、舞蹈與樂器間的關係，並製作相關的繪本

教師透過不同的時期，帶領幼兒認識太魯閣族的神話故事，如巨人傳說、太魯閣傳奇、射日及水神等，並將神話故事結合歌謠、舞蹈及樂器進行統整學習，最後讓幼兒製作神話故事的繪本來總結該文化課程的學習。從資料分析發現，例如幼兒進行巨人傳說的文化課程時：

老師讓幼兒分組進行巨人的繪畫，並進行分享以加深對神話故事的瞭解，老師與幼兒一起討論故事可以加入的音樂與樂器，且幼兒分配角色，老師則協助旁白，在演出過程中，幼兒能創意想出與神話故事中不同的情節，發揮豐富的創造與想像力。（教 20130301）

最後，全體幼兒以分工方式，「完成巨人傳說、射日等神話故事繪本」（觀 20130110／觀 20130625）。欲讓幼兒更熟悉知識時，以製作繪本的方式來統整課程，對幼兒而言是一種重複學習的概念，可加深對該知識的認識與瞭解。蒙特梭利的教育原則中，有意義的學習內容可以幫助幼兒更深入瞭解議題，獲得豐富的知識（A. S. Lillard, 2005），且反覆的操作與學習讓幼兒對所學習的議題能更深入的瞭解（Standing, 1984）。Gay（2002）認為文化回應教學要適度的反應學生的母文化，教師對弱勢族群的學生要保持高度期望，在教學上更要重視學生的學習型態與溝通方式，因此上述內容顯現老師以幼兒容易學習的方式如繪本製作，來獲得太魯閣母文化學習的方式，是符合 Gay（2002）的理念。

(三) 幼兒對傳說故事的創意思考與聯想力相當豐富，並連結蒙特梭利的教具融入文化課程中

幼兒在文化課程中展現出創意思考與豐富的聯想力，如進行巨人傳說的神話故事討論，在進行表演過程，小玉提出「拿石頭敲出音樂」（經 20121130）的想法，而小湘也提出「拿教室中蒙特梭利文化教具的石頭來試試看的建議」（經 20121130），可見幼兒不僅主動參與課程的討論，也能產生有創意的想法，並與蒙特梭利教具結合，提供課程順利進行的建議。蒙特梭利認為人們對於有興趣的事物，學習成效都會比其他來得好，幼兒能主動參與課程的討論，便是展現其對該內容高度的興趣（A. S. Lillard, 2005）。在學習過程中，知識是由師生共同創造分享的過程，最重要的是提升學生的學習動機和表現為目的（Gay, 2000），由上可知，老師願意接受幼兒的意見，讓此表演活動提升了幼兒的學習動機與表現。

(四) 幼兒學會太魯閣族傳統編織與織布的方式，得以傳承織布文化

老師透過教室的椅子，以倒放的方式放置，「並在椅子的腳上繞四圈，讓幼兒學習丈量毛線的長度，成為頭套、棉被與衣服製作的基礎」，「在第二條毛線地丈量中，再讓幼兒分組實際的操作學習丈量的方法，老師收齊剪下來的毛線，並呈現三條不同顏色進行編織後的設計」（觀 20151012），成為蒙特梭利工作中的教具，讓幼兒可以在反覆練習中學習傳統太魯閣族簡易的編織方式。

老師藉由文化課程中編織活動，將改良版的桌上型織布機放置在蒙特梭利的學習區前，老師先以團體方式介紹織布機的操作方法，現場觀察到幼兒認真地操作

並完成織布的每一個細節與步驟，最後完成作品，享受織布的樂趣與滿足」（觀 20111102）。從文獻得知，太魯閣族織布的文化傳承已經向下推廣到小學階段（田雅頻，2018），但從本研究結果看出，幼兒階段也是具有織布文化學習的潛力。蒙特梭利的教育原則中，動作能力和認知學習是相關的，良好的動作能力可以提升思考與學習，因此幼兒透過具體操作才會學習的更好（A. S. Lillard, 2005）。而周梅雀（2010）也提出真實的操作活動是文化回應的教學方法之一，且以具體方式融入教學，較符合原住民學生的學習特性（鍾佩娟等人，2008）。

(五) 幼兒學習太魯閣族野菜的知識與烹飪技術，並產生信心與成就感

幼兒園教師透過團體活動的方式介紹太魯閣族野菜的知識，並邀請家長進入班級實際操作煮野菜湯的過程（日 20131105／日 20140511），幼兒初步瞭解後，教師便在日常生活區規劃烹飪活動，「讓幼兒有機會練習煮野菜與南瓜湯的工作中，老師隨時一對一引導幼兒煮湯的過程所需操作的步驟」（觀 20131215／20140620），加強幼兒烹飪的方法與技術，並且完成後在團體時間與大家一起享用，看到幼兒對自我的信心與成就感的提升。如同曾心怡（無日期）提及烹飪活動不僅讓幼兒在過程中認識食物，也能讓幼兒從行動中獲得成就感。因此教師將太魯閣族野菜活動融入學習區自由且讓幼兒反覆操作，確實增進幼兒的自信心與成就感，也符合蒙特梭利教育原則（A. S. Lillard, 2005）。且善用合作學習與社區資源，讓學生透過實際參與，接觸不同文化，是實際瞭解文化回應教學的運作方式（何縕琪、林喜慈，2006）。

（六）幼兒透過日常生活中歌謠的傳唱，深化幼兒對太魯閣族古謠的熟悉度

教師利用學習區結束後的轉銜時間進行太魯閣族歌謠的練習，「雖然有些年紀小或初入學的幼兒並不太會唱傳統歌謠」（觀 20150302），但透過已經學會唱歌謠的幼兒大聲的傳唱，提供一個最佳的模仿對象，也藉著教師每天利用轉銜時間進行傳統歌謠的練習，讓幼兒對太魯閣族的歌謠越來越熟悉，「到了學期末，每一位幼兒皆能唱出太魯閣族的兒謠」（觀 20150625）。就如施淑娟（2023）提及在每天的例行性活動中，轉銜時間可以進行歌唱活動，讓幼兒感受音樂要素中的節奏，兒歌對幼兒而言不只是提升音樂素養更是語言的學習。也符應蒙特梭利準備環境的重點，幼兒從他們的生活環境中吸收知識，這些知識不僅進入他們的心中並且成為永久的記憶，更影響幼兒的行為（Standing, 1984）。Fekete（2011）提出幼兒透過辨識文化的差異，來發現自己的文化認同，就如幼兒學習傳唱太魯閣族古謠，老師在教學中也會教唱一般的兒歌，從兩者的語言差異，瞭解文化的不同，因此透過傳唱太魯閣族古謠的文化學習活動，讓幼兒更輕易的產生文化認同感。

三、小結

Gay（2000）提出文化回應教學有四個面向，（一）課程中的族群與文化多樣性：對所有的學生一律平等和尊重的對待，而且課程需涵蓋弱勢族群的文化、貢獻與觀點。幼兒園教師以幼兒為中心來進行課程，且涵蓋太魯閣族文化中的神話故事、歌謠、樂器、舞蹈等內容；（二）教與學的文化一致性：文化會影響學生的學習型態，而學習型態包括動機、環境、關係與知覺的偏好。教師應該瞭解學生的學

習型態，而非使用一成不變的教學模式。幼兒園教師在文化課程中以分組合作、小組方式或實際操作的方法來進行課程，並融入蒙特梭利學習區中讓幼兒有個別操作的機會，皆體現教師瞭解原住民幼兒的學習型態，運用適合幼兒的方式來進行教學而不是一成不變的方式。此結果更是符應鍾佩娟等人（2008）研究的發現，老師使用具體的實例比喻、擬人化、對話及生活經驗融入教學的方式，較符合原住民學生的學習特性，讓原本深奧難懂的抽象概念變得較容易理解；（三）關懷的力量：教師的態度、期望與行為會對學生學習造成影響，教師應肯定每位學生的價值與學習潛能，對學生抱持高度支持。幼兒園教師對幼兒的態度是尊重的，以他們為主體，讓幼兒自由選擇與符合他們的興趣；且支持幼兒所提出對文化課程的建議，例如分組來進行射日故事的書寫、用石頭當樂器及舞蹈動作的設計等，皆可窺出教師的態度與期望對幼兒學習的影響，展現幼兒對自我文化更深入的認識與認同。（四）教室內的文化與溝通：有效的溝通是教學的目標，同時也是教學的策略。當幼兒想出用石頭敲出音樂的想法，老師願意接受幼兒的意見，便是有效的溝通。

伍、結論與建議

綜觀研究結果，本研究根據研究目的提出兩項研究結論，並提出具體建議以作為未來研究或相關單位對原住民幼兒相關政策制定及實施的參考。

一、結論

有關教師融入文化回應教學的方式進行文化課程的教學策略與幼兒太魯閣族文化學習表現，從資料的整理發現教師有

三項教學策略：（一）教師態度：以幼兒為中心；（二）教學方法：教師運用以幼兒分享舊經驗為文化課程之開端、團體討論與小組活動相呼應、實務操作與分享、分組合作學習；（三）學習環境：文化課程與蒙特梭利工作時間相結合等六項文化回應教學策略，也發現幼兒六項太魯閣族文化的實踐能力：1. 幼兒對太魯閣樂器展現相當大的興趣，並能獨立使用木琴敲奏古謠；2. 幼兒瞭解太魯閣族神話故事、歌謠、舞蹈與樂器間的關係，並製作相關的繪本；3. 幼兒對傳說故事的創意思考與聯想力相當豐富，並連結蒙特梭利的教具融入文化課程中；4. 幼兒學會太魯閣族傳統編織與織布的方式，得以傳承織布文化；5. 幼兒學習太魯閣族野菜的知識與烹飪技術，並產生信心與成就感；6. 幼兒透過日常生活中歌謠的傳唱，深化幼兒對太魯閣族古謠的熟悉度。

根據本研究結果發現不僅符合周梅雀（2010）提出文化回應教學的六大面向中，課程內容、教學方法及學習環境等作法與內容，也符合譚光鼎等人（2001）提出實施文化回應教學的必要條件：（一）課程必須呈現族群與文化多樣性；（二）教與學的文化一致性，教師的教學型態必須配合學生的學習型態。更回應何縕琪與林喜慈（2006）指出實施文化回應教學策略（一）學生中心教學：從學生的個人經驗出發，並考量其學習興趣，與其族群歷史發展扣合；（二）教師應善用合作學習與社區資源，讓學生透過實際參與，接觸不同文化，實際瞭解文化回應教學的運作方式；（三）重視班級內學生的多元文化，並在班級布置中顧及多元文化的內涵。因此實施文化回應教學於太魯閣族幼兒園對於多元文化教育的落實，是有價值與成效的。

再者，根據「原住民族教育發展計畫（110年–114年）」中，有七項核心目標，本研究結果可對應兩項目標。第一條建構完整教育體系，亦兼顧原住民學生一般學科知識及族群文化知識之雙文化能力涵養，從本研究結果可窺探出，幼兒學習許多太魯閣族的食物、服飾、神話傳說、歌謠及樂器文化，的確擁有一般及族群文化之雙文化能力；第二條強化師資培育，充實增能原住民議題素養及課程中納入原住民族相關學習內容，皆可在研究結果中看到三位教師已擁有在課程納入原住民族相關內容的能力與具備原住民議題素養（教育部，2024）。

最後，研究者自2012~2023年六次拜訪芬蘭幼兒園有深刻的體會，芬蘭幼兒園教學的內容與當地的社會文化有相當大的連結，幼兒在幼兒園使用大人的馬桶及大人的洗手臺和校園中充斥著許多高高低低的岩石，皆是希望幼兒能學習家庭及社會中不同的環境與文化，未來才能適應社會的生活。對應韋斯屈萊大學的教師教育學程中提到老師要有文化、社區及社會能力，而赫爾辛基大學教師教育學系也寫著，老師要協助學生成為社區的積極參與者，促進社會發展。因此可看出芬蘭師資培育最重要的教師素養便是與社會連結的能力，所以教育需要透過社會與文化永續發展來維持教育永續性（李淑菁，2021）。文化回應教學與蒙特梭利教育中的文化課程，更是呼應社會與文化永續發展的目標，此研究顯現兩者結合後相得益彰的結果。

二、建議

本研究透過實際的教學歷程，瞭解蒙特梭利教師運用文化回應教學的模式帶領太魯閣族幼兒進行以幼兒為中心的文化課

程，證明了蒙特梭利教育與文化回應教學相似的觀點，並能結合的可行性，提供原住民族幼兒教學與研究之參考。但本研究仍有不足之處，提出以下幾點供未來努力的方向：

- (一) 從研究結果可窺探出蒙特梭利文化課程融入文化回應教學提升原住民族幼兒對太魯閣族文化的知識、能力與技巧，因此建議推廣一般或原住民族幼兒園使用文化回應教學方式進行主題或方案課程，深入幼兒對在地文化的學習與瞭解，增進其文化素養。
- (二) 本研究只針對蒙特梭利幼兒園進行文化回應結合的研究，建議接下來的研究可針對主題、方案教學或華德福、高瞻教學結合文化回應教學的方式，瞭解各種幼兒園教學模式與文化回應教學的相容性，協助幼兒園教師認識文化回應教學對幼兒的重要性。

參考文獻

- 市丸成人、松本靜子（1993）。蒙台梭利教育的比較研究與實踐（上卷）（趙悌行，譯）。新民幼教。（原著出版於1986年）
 [Ichimaru, S., & Matsumoto, S. (1993). *A comparative study and practice of Montessori education* (Vol. 1) (T. X. Zhao, Trans.). Xinmin. (Original work published 1986)]
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1997)。行動研究方法導論——教師動手做研究（夏林清等，譯）。遠流。（原著出版於1993年）
 [Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1997). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research* (L.-Q. Xia, Trans.). Yuanliu. (Original work published 1993)]
- 王川華（2007）。從蒙特梭利宇宙觀引導孩子了解宇宙責任。蒙特梭利雙月刊，74，14–18。
 [Wang, C.-H. (2007). Guide children to understand the responsibility of the universe from Montessori cosmology. *Montessori Bimonthly*, 74, 14–18.]
- 內政部（2023）。112年第四週內政統計通報。
 內政部統計處。<https://www.moi.gov.tw/cl.aspx?n=16773>
 [Ministry of the Interior. (2023). *Internal affairs statistical bulletin for the fourth week of 2023*. Statistics Department, Ministry of Interior. <https://www.moi.gov.tw/cl.aspx?n=16773>]
- 內政部國家公園署太魯閣國家公園管理處（2024）。太魯閣族人。內政部國家公園署太魯閣國家公園管理處全球資訊網。<https://www.taroko.gov.tw/cp.aspx?n=8246>
 [Taroko National Park Headquarters, National Park Service, Ministry of the Interior. (2024). *Truku aboriginal people*. Taroko National Park Headquarters, National Park Service, Ministry of the Interior. <https://www.taroko.gov.tw/cp.aspx?n=8246>]
- 田雅頻（2018）。編織彩虹路。原教界，80，26–29。
 [Tian, Y.-P. (2018). Weaving to the road of rainbow. *Aboriginal Education World*, 80, 26–29.]
- 行政院（2025）。土地與人民——族群。行政院。<https://www.ey.gov.tw/state/99B2E89521FC31E1/2820610c-e97f-4d33-aa1e-e7b15222e45a>
 [Executive Yuan (2025). *Land and people—*

- ethnicity.* Executive Yuan. [https://www.ey.gov.tw/state/99B2E89521FC31E1/2820610c-e97f-4d33-aa1e-e7b15222e45a\]](https://www.ey.gov.tw/state/99B2E89521FC31E1/2820610c-e97f-4d33-aa1e-e7b15222e45a)
- 何映虹（2008）。阿美族野菜文化融入幼稚園植物教學之研究（未出版碩士論文）。國立臺東大學。
- [Ho, Y.-H. (2008). *A study of Amis' herbal cultural in the botany teaching in kindergarten* (Unpublished master's thesis). National Taitung University.]
- 何縕琪（2004）。文化回應語文教學對國小學童識讀能力與教師文化識能之影響：臺灣東部地區一個多族群班級之研究（計畫編號：NSC92-2413-H-320-001）。行政院國家科學委員會。
- [Ho, Y.-C. (2004). *The effect of culturally responsive literacy instruction to elementary school children and teacher: A study of multi-ethnic classroom in Eastern Taiwan* (Report No. NSC92-2413-H-320-001). National Science Council of the Executive Yuan.]
- 何縕琪（2008）。原住民國中閱讀教學之行動研究。中等教育，59（1），56–71。
- [Ho, Y.-C. (2008). Action research on reading instruction in an aboriginal junior high school. *Secondary Education*, 59(1), 56–71.]
- 何縕琪、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。
- [Ho, Y.-C., & Lin, H.-T. (2006). Practice and reflection on culturally responsive teaching: Action research of a multi-ethnic classroom. *Tzu-Chi University Journal of the Educational Research*, 2, 33–66.]
- 何縕琪、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：以花蓮縣一個國三班級為例。當代教育研究，16（2），1–44。<https://doi.org/10.6151/CERQ.2008.1602.01>
- [Ho, Y.-C., Hsu, M.-T., & Jiang, R.-J. (2008). The effects of aboriginal literature reading instruction on the development of ethnic images: The case of a ninth grade class in Hualien County. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(2), 1–44. <https://doi.org/10.6151/CERQ.2008.1602.01>]
- 李泳泰（2007）。實作教學對原住民學生科學學習影響之研究——以「竹槍製作」單元為例（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學。
- [Lee, Y.-T. (2007). *Research on the impact of practical teaching on science learning of aboriginal students: Using the unit of "Making Bamboo Gunn" as an example* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University.]
- 李淑菁（2021）。教育拓邊：發展 TUA 循環模式架搭學校與社會。文化研究季刊，173，34–47。
- [Lee, S.-C. (2021). Expanding borders in education: Developing the TUA cycle model to bridge schools and society. *Cultural Studies Quarterly*, 173, 34–47.]
- 汪明輝（2003）。臺灣原住民族運動的回顧與展望。載於張茂桂、鄭永年（主編），兩岸社會運動分析（頁 95–135）。新自然主義。
- [Wang, M.-H. (2003). Review and prospect of Taiwan's aboriginal movement. In M.-K. Zhang & Y.-N. Zheng (Eds.), *Analysis of Bi-Straits social movements* (pp. 95–135). New Naturalism.]
- 呂煦屏、蕭月穗（2010）。自然與生活科技文化回應教學初探：以一所布農族國小植物單元為例。網路社會學通訊期刊，

- 87。
- [Lu, X.-P., & Xiao Y.-S. (2010). A preliminary study on teaching responsiveness to science and culture in nature and life: Taking the plant unit of a Bunun elementary school as an example. *E-SOC Journal*, 87.]
- 房美秋（2006）。蒙特梭利天文和地質教育。載於邱淑雅（主編），認識蒙特梭利教育（頁 367–374）。蒙特梭利文化。
- [Fang, M.-Q. (2006). Montessori astronomy and geology education. In S.-Y. Qiu (Ed.), *Understanding of Montessori education* (pp. 367–374). Montessori Culture.]
- 房慧真（2018）。[亞泥新城礦山後續報導] 矿下的人，裂解的部落會議。報導者。
<https://www.twreporter.org/a/asia-cement-pain-continue-60-years>
- [Fang, H.-Z. (2018). “Follow-up report on the Yani New City mine” the people under the mine, the tribal meeting collapsed. Reporter. <https://www.twreporter.org/a/asia-cement-pain-continue-60-years>]
- 周梅雀（2010）。原住民幼兒師資生的培力探究：五個「原女孩」的生命成長故事。高雄復文。
- [Zhou, M.-Q. (2010). *An exploration into the development of aboriginal early children teacher students: The life and growth stories of five indigenous girls*. Kaohsiung Fuwen.]
- 花蓮縣秀林鄉公所（2025）。秀林之美——地方人文。花蓮縣秀林鄉公所。<https://www.shlin.gov.tw/cp.aspx?n=40771>
- [Xiulin Township Office, Hualien County. (2025). *The beauty of Xiulin- Local humanities*. Xiulin Township Office, Hualien County. <https://www.shlin.gov.tw/cp.aspx?n=40771>]
- 花蓮縣政府原住民行政處（無日期）。太魯閣族。花蓮縣原住民族傳統文化數位典藏。<https://abda.hl.gov.tw/Ethnicity/Truku>
- [Hualien Indigenous Peoples Department. (n.d.). *Truku tribe*. Hualien County Indigenous Traditional Culture Digital Collection. <https://abda.hl.gov.tw/Ethnicity/Truku>]
- 施淑娟（1994）。美國 AMS3-6 歲蒙特梭利師資培訓手冊筆記。美國蒙特梭利學會。
[Shih, S.-C. (1994). *American AMS 3-6 years old Montessori teacher training Manual notes*. Montessori Society of the United States.]
- 施淑娟（2014）。蒙特梭利教學對原住民幼兒語文能力表現之影響。慈濟大學教育研究學刊, 11, 209–245。[https://doi.org/10.6754/TCUJ.201412_\(11\).0007](https://doi.org/10.6754/TCUJ.201412_(11).0007)
- [Shih, S.-C. (2014). Effects of the Montessori method on the language abilities of aboriginal children. *Tzu-Chi University Journal of The Educational Research*, 11, 209–245. [https://doi.org/10.6754/TCUJ.201412_\(11\).0007\]](https://doi.org/10.6754/TCUJ.201412_(11).0007)
- 施淑娟（2019）。蒙特梭利語文教育對部落與非部落原住民幼兒語文能力影響之研究。臺北市立大學學報•教育類, 50(1), 25–43。[https://doi.org/10.6336/JUTEE.201906_50\(1\).0002](https://doi.org/10.6336/JUTEE.201906_50(1).0002)
- [Shih, S.-C. (2019). Influences research of Montessori language education in tribal and nontribal indigenous children's language abilities. *JJournal of University of Taipei. Education*, 50(1), 25–43. [https://doi.org/10.6336/JUTEE.201906_50\(1\).0002\]](https://doi.org/10.6336/JUTEE.201906_50(1).0002)
- 施淑娟（2020）。迎頭趕上？！蒙特梭利數學教育對偏鄉原住民幼兒數概念能力之影響。臺北市立大學學報•教育類, 51(2), 63–92。[https://doi.org/10.6336/JUTEE.202012_51\(2\).0003](https://doi.org/10.6336/JUTEE.202012_51(2).0003)
- [Shih, S.-C. (2020). Effect of Montessori mathematics education on the numeracy of

- Indigenous children living in rural areas. *Journal of University of Taipei. Education*, 51(2), 63–92. [https://doi.org/10.6336/JUTEE.202012_51\(2\).0003](https://doi.org/10.6336/JUTEE.202012_51(2).0003)
- 施淑娟（2022）。蒙特梭利教育理論與實踐。五南。
- [Shih, S.-C. (2022). *Montessori education theory and practice*. Wunan.]
- 施淑娟（2023）。舞動小精靈——幼兒園音樂遊戲。美育雙月刊，251，40–47。
- [Shih, S.-C. (2023). Dancing elf: Preschools music game. *Journal of Aesthetic Education*, 251, 40–47.]
- 原住民族委員會（無日期）。太魯閣族。原住民族委員會。<https://www.cip.gov.tw/zh-tw/tribe/grid-list/F0736660B8023670D0636733C6861689/info.html?cumid=8F19BF08AE220D65>
- [Council of Indigenous Peoples (n.d.). *Truku tribe*. Council of Indigenous Peoples. [https://www.cip.gov.tw/zh-tw/tribe/gridlist/F0736660B8023670D0636733C6861689/info.html?cumid=8F19BF08AE220D65\]](https://www.cip.gov.tw/zh-tw/tribe/gridlist/F0736660B8023670D0636733C6861689/info.html?cumid=8F19BF08AE220D65)
- 徐偉民、楊雅竹（2009）。影響原住民學生數學學習的因素：從屏東縣部落小學的教學行動來看。臺中教育大學學報：教育類，23（1），129–152。<https://doi.org/10.7037/JNTUE.200906.0129>
- [Hsu, W.-M., & Yang, Y.-C. (2009). What factors influence aboriginal students' mathematics learning: An action research in a tribal elementary school of Pingtung county. *Journal of National Taichung University: Education*, 23(1), 129–152. <https://doi.org/10.7037/JNTUE.200906.0129>]
- 教育部（2017）。幼兒園教保活動課程大綱。全國教保資訊網。<https://www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/.galleries/preschool-files/NEW1.pdf>
- [Ministry of Education. (2017). *Early childhood education and care curriculum framework*. Early Childhood Educare. <https://www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/.galleries/preschool-files/NEW1.pdf>]
- 教育部（2022）。幼兒教育及照顧法。教育部主管法規查詢系統。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentSource.aspx?id=GL000542#lawmenu>
- [Ministry of Education. (2022). *Early childhood education and care act*. Laws and Regulations Retrieving System, Ministry of Education. <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentSource.aspx?id=GL000542#lawmenu>]
- 教育部（2024）。原住民族教育發展計畫（110年–114年）。教育部全球資訊網。https://www.edu.tw/News_Plan_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=A189160491CC642C
- [Ministry of Education. (2024). *Current major education policies*. Ministry of Education, Republic of China (Taiwan). [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)
- 陳麗秋（2006）。蒙特梭利文化教育概論。載於邱琡雅（主編），認識蒙特梭利教育（頁 354–360）。蒙特梭利文化。
- [Chen, L.-Q. (2006). Introduction to Montessori cultural education. In S.-Y. Qiu (Ed.), *Understanding of Montessori education* (pp. 354–360). Montessori Culture.]
- 曾心怡（無日期）。和不同年齡的孩子玩烹飪。信誼奇蜜親子網。<https://parent.kimy.com.tw/play/article/7553/38>
- [Tzeng, S.-Y. (n. d.). *Play cooking with children of different ages*. Xinyi Qimi

- Parent-Child Network. [https://parent.kimy.com.tw/play/article/7553/38\]](https://parent.kimy.com.tw/play/article/7553/38)
- 賀宜慶（2008）。國文科文化回應教學之行動研究：以東部一個太魯閣族國中班級為例（未出版碩士論文）。慈濟大學。
- [He, Y. Q. (2007). *The action research of culturally responsive teaching in a Chinese course: An example of a Taroko junior high school classroom in Eastern Taiwan* (Unpublished master's thesis). Tzu-Chi University, Hualien.]
- 單偉儒（1997）。蒙特梭利：教學理論與方法簡介。蒙特梭利文化。
- [Shan, W.-R. (1997). *An introduction to Montessori teaching theory and methods. Montessori Culture.*]
- 農業部虛擬博物館（2024）。國產林木作——花蓮縣秀林鄉部落交流協會。農業部虛擬博物館。https://video.moa.gov.tw/theme_data.php?theme=videos&sub_theme=cvideos&id=7320
- [Virtual Museum of Taiwan Agriculture. (2024). *Domestic forestry production—Hualien County Xiulin Township tribal exchange association meeting.* Virtual Museum of Taiwan Agriculture. https://video.moa.gov.tw/theme_data.php?theme=videos&sub_theme=cvideos&id=7320]
- 臺北市政府原住民族事務委員會（2020）。歷史遷移——太魯閣族。臺灣原住民族文化知識網。https://knowlegde.gov.taipei/News_Content.aspx?n=55BE1C83A051D6B4&sms=9424A464D3C37244&s=F7108731A09221D6
- [Taipei City Government Indigenous Peoples Commission. (2020). *Historical migration—Truku tribe.* Taiwan Indigenous Culture and Knowledge Network. [https://knowlegde.gov.taipei/News_Content.aspx?n=55BE1C83A051D6B4&sms=9424A464D3C37244&s=F7108731A09221D6\]](https://knowlegde.gov.taipei/News_Content.aspx?n=55BE1C83A051D6B4&sms=9424A464D3C37244&s=F7108731A09221D6)
- 維基百科（無日期）。太魯閣族。維基百科。<https://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E5%A4%A%A%E9%AD%AF%E9%96%A3%E6%97%8F>
- [Wikipedia (n.d.) *Taroko.* Wikipedia. <https://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E5%A4%AA%E9%AD%AF%E9%96%A3%E6%97%8F>]
- 鄭小慧（2006）。蒙特梭利歷史和地理教育。載於邱淑雅（主編），認識蒙特梭利教育（頁 375–383）。蒙特梭利文化。
- [Zheng, X.-H. (2006). Montessori animal and plant education. In S.-Y. Qiu (Ed.), *Understanding of Montessori education* (pp. 375–383). TMontessori Culture.]
- 劉冷琴（2010）。幼兒期的蒙特梭利文化教育。蒙特梭利雙月刊，92，68–70。
- [Liu, L.-Q. (2010). Montessori cultural education in early childhood. *Montessori Bimonthly*, 92, 68–70.]
- 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（2003）。文化差異與兒童學習：文化回應教學之俗民誌研究（1）（計畫編號：NSC91-2413-H-026-009）。行政院國家科學委員會。
- [Liu, M.-H. (2002). *Cultural diversity and student learning—An ethnography of culturally responsive teaching (1)* (Report No. NSC91-2413-H-026-009). National Science Council of the Executive Yuan.]
- 劉美慧（2005）。文化差異與兒童學習：文

- 化回應教學之俗民誌研究（2）（計畫編號：NSC92-2413-H-026-001）。行政院國家科學委員會。
- [Liu, M.-H. (2005). *Cultural diversity and student learning—An ethnography of culturally responsive teaching (2)* (Report No. NSC92-2413-H-026-001). Science Council of the Executive Yuan.]
- 劉美慧（2006）。文化差異與兒童學習：文化回應教學之俗民誌研究（3）（計畫編號：NSC93-2413-H-026-016）。行政院國家科學委員會。
- [Liu, M.-H. (2006). *Cultural diversity and student learning—An ethnography of culturally responsive teaching (3)* (Report No. NSC93-2413-H-026-016). Science Council of the Executive Yuan.]
- 蕭麗滿（2007）。原住民兒童生物特性與生長之文化取向科學圖畫書教學實驗研究（未出版之碩士論文）。國立屏東科技大學。
- [Xiao, L.-M. (2007). *The experimental study of cultural-based science picture books instruction on biological characteristics and biological growth of the aboriginal children* (Unpublished master's thesis). National Pingtung University of Science and Technology.]
- 鍾佩娟、歐嬌慧、葉川榮（2008）。原住民地區教師的教育實踐：以雲海國小為例。中等教育，59（1），8–21。
- [Jong, P.-C., Ou, C.-H., & Yeh, C.-R. (2008). Teachers' pedagogical practice in indigenous areas: Yun-Hai Elementary School as an example. *Secondary Education*, 59(1), 8–21.]
- 羅文喬（2006）。蒙特梭利動物和植物教育。載於邱琡雅等（主編），認識蒙特梭利教育（頁 361–366）。蒙特梭利文化。
- [Luo, W.-Q. (2006). Montessori animal and plant education. In S. Y. Qiu (Eds.), *Understanding of Montessori education* (pp. 361–366). Montessori Culture.]
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠（2001）。多元文化教育。高等教育。
- [Tang, K.-T., Liu, M.-H., & You, M.-H. (2001). *Multicultural education*. Higher Education.]
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 29–39). Wiley.
- Callins, T. (2006). Culturally responsive literacy instruction. *Teaching Exceptional Children*, 39(2), 62–65. <https://doi.org/10.1177/004005990603900211>
- Conrad, 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. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000012137.43147.af>
- Fekete, A. B. (2011). Facilities of multicultural education in kindergartens. *Practice and Theory in Systems of Education*, 6(1), 11–16.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613–629. <https://doi.org/10.1080/0951839022000014349>
- Gayle-Evans, G. (2004). It is never too soon: A study of kindergarten teachers' implementation of multicultural education in Florida's classrooms. *The Professional Educator*, 26(2), 1–15.
- Hammond, L. (1997). Teaching and learning through Mien culture: A case study in

- community-school relations. In G. D. Spindler (Ed.), *Education and cultural process: Anthropological approaches* (3rd ed., pp.215–245). Waveland Press.
- Holmes, C. C. (2018). Introduction of Montessori education to a remote indigenous early childhood program: A study of the ways in which aboriginal students respond. *Journal of Montessori Research*, 4(2), 33–60. <https://doi.org/10.17161/jomr.v4i2.6715>
- Irvine, J. J. (2001). The critical elements of culturally responsive pedagogy: A synthesis of the research. In J. J. Irvine, & B. J. Armento (Eds.), *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades* (pp. 2–17). McGraw-Hill.
- Jones, S. J. (2007). Culturally responsive instruction. *Leadership*, 37(2), 14–36.
- Kazzi, L. (2015). *The benefits of learning about aboriginal culture in childcare*. Montessori Academy. <https://montessoriacademy.com.au/incorporating-indigenous-perspectives/>
- Lee, C. D. (2001). Is October brown Chinese? A cultural modeling activity system for underachieving students. *American Educational Research Journal*, 38(1), 97–141. <https://doi.org/10.3102/00028312038001097>
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lillard, P. P. (1972). *Montessori: A modern approach*. Schocken Books.
- Lynch, E., & Hanson, M. J. (Eds.) (1998). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families* (2nd ed.). Paul H. Brookes.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Montessori, M. (1964). *Montessori method*. Schocken Books.
- Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Ballantine Books.
- Montessori, M. (1989). *To educate the human potential*. ABC-Clio.
- Moses, R., Kamii, M., Swap, S. M., & Howard, J. (1989). The algebra project: Organizing in the spirit of Ella. *Howard Educational Review*, 59(4), 423–444. <https://doi.org/10.17763/HAER.59.4.27402485MQV20582>.
- Phuntsog, N. (2001). Culturally responsive teaching: What do selected United States elementary school teachers think? *Intercultural Education*, 12(1), 51–64. <https://doi.org/10.1080/14675980120033966>
- Purnell, P. G., Ali, P., Begum, N., & Carter, M. (2007). Windows, bridges and mirrors: Building culturally responsive early childhood classrooms through the integration of literacy and the arts. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 419–424. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0159-6>
- Rioux, J., Ewing, B., & Cooper, T. J. (2021). The Montessori method, aboriginal students and Linnaean zoology taxonomy teaching: three-staged lesson. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 50(1), 116–126. <https://doi.org/10.1017/jie.2019.10>
- Smitherman, G. (1999). African American student writer in the NASEP, 1969–1988/89 and “the blacker the berry, the sweeter the justice.” In G. Smitherman (Ed.). *Talk that talk: Language culture and education in African America* (pp.163–194). Routledge.
- Standing, E. M. (1984). *Maria Montessori: Her life and work*. Plume Books.

