



校長文化回應領導之研究： 以新北市一所國小為例

蔡淑華*

摘 要

臺灣是個多種族、多族群的國家，學校若要達成多元族群的教育機會均等與優質教育之目標，校長的文化回應領導將是重要關鍵。本研究採質性的個案研究方法，以新北市一所小學校長為研究對象，旨在瞭解校長「如何」及「為什麼」要進行文化回應領導，進而深究文化回應領導的本質。研究者以半結構式訪談及實地田野踏查的方式進行，透過訪談錄音、現場的資料取得與文獻探討所得之理論進行三角交叉驗證。研究發現包括：一、校長進行文化回應領導的方式有：（一）營造浸潤式多元文化生態環境；（二）連結生活經驗，提供「多元文化理解」與「多元文化包容」學習機會；（三）規劃設計多元文化教育課程，以消除歧視，建立自我認同感；（四）善用社區資源，擴大多元文化學習視角。二、校長進行文化回應領導的原因為：（一）與校長的教育理念有關；（二）校長是理論的實踐者與批判者；（三）文化回應領導是遇到校務困難的最佳解決方式。三、文化回應領導的本質是用更柔軟的心去關懷別人，並提供溝通與包容的環境。四、文化回應領導有助於形塑校園環境、校園氣氛、人際關係、學校課程、教師教學、學校活動、學校與社區關係、學生溝通語言。最後，依據研究結果提出具體建議供參。

關鍵詞：文化回應教學、文化回應領導、多元文化教育

* 蔡淑華，桃園市中山國民小學校長

E-mail: suhua1014@gmail.com

投稿日期：2021年9月11日；採用日期：2023年6月7日

Exploring Culturally Responsive Leadership of Elementary School Principals in New Taipei City, Taiwan: A Case Study

Shu-Hua Tsai*

Abstract

Taiwan is a culturally diverse country with a multi-racial and multi-ethnic population. The culturally responsive leadership demonstrated by principals plays a vital role in ensuring equal educational opportunities and educational quality for students from various ethnic backgrounds. This study employs a qualitative case study approach, focusing on an elementary school principal in New Taipei City as the research subject. The primary objective is to investigate how and why this principal implements culturally responsive leadership and the essence of it. To conduct this research, the researcher employed a semi-structured interview and conducted field studies to gather comprehensive data. Triangulation analysis, which involved cross-referencing interview recordings, on-site materials, and existing literature, was applied. The research findings indicate the following key aspects:

1. Implementation of culturally responsive leadership by principals: (1) Creating a multi-cultural environment within the school. (2) Establishing connections between students' life experiences and providing opportunities for cultural recognition and inclusion. (3) Planning and designing diverse cultural courses to foster a discrimination-free environment and promote students' self-identity. (4) Utilizing community resources to broaden students'

* Principal, Taoyuan Municipal Chung Shan Elementary School
E-mail: suhua1014@gmail.com
Manuscript received: Sep. 11, 2021; Accepted: Jun. 7, 2023

learning perspectives. 2. Rationale for implementing culturally responsive leadership by principals: (1) Alignment with the principal's educational philosophy. (2) The principal serves as both a practitioner and critic, thus ensuring a positive impact on the school community. (3) Culturally responsive approaches are effective in addressing various challenges. 3. The value of culturally responsive leadership: Culturally responsive principals demonstrate care and gentleness towards students, creating an inclusive and supportive learning environment. 4. The influence of culturally responsive leadership on various dimensions of school functioning, including the school environment, atmosphere, interactions among stakeholders, curriculum, teaching practices, school events, community-school relationships, and communication. Lastly, this study, according to the results, provides practical suggestions to principals and teachers.

Keywords: culturally responsive teaching, culturally responsive leadership, multicultural education

壹、緒論

一、研究動機

聯合國於2015年召開永續發展高峰會，對外公布17個永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs），期望在2030年能達成全世界兒童不分族群、性別、經濟或身心障礙等均能享有義務教育機會的目標（United Nations, 2015）。對應至臺灣，教育部的實驗教育三法及高等教育深耕計畫等均強調多元族群的教育機會均等與高品質教育，與SDGs的永續發展目標不謀而合。

臺灣是個多種族、多族群的社會，近年來，因跨國婚姻所形成的新住民族已達一定數量，儼然成為閩南、客家、原住民族及外省等四大族群之外的第五族群，對於臺灣社會的影響不容輕忽。當學生及其家庭背景愈來愈異質，學校教育自然不能不去回應跨國婚姻的變遷現象，多元文化教育之推行也就更顯重要（劉美慧，2019）。校長為學校領導人，學校要達成多元族群的教育機會均等與優質教育之目標，校長的文化回應領導將是重要關鍵。校長經營校務應如何進行文化回應領導，此乃本研究動機之一。

常言道：有什麼樣的校長，就有什麼樣的學校。儘管國外有關校長文化回應領導的研究不少，但大多以族群議題為主，尤以族群大融合的美國最多，由於本研究所欲探究的是國內文化回應領導的現況，考量國內外的文化差異，故本研究爬梳國內有關校長文化回應領導的研究，例如：江姮姬（2018）以指標建構為主，而蔡淑華（2023）以原住民族實驗教育學校為研究對象，發現校長進行文化回應領導的原因是有感於原住民族文化即將消失，為延續原住民族文化並提升學生的文化認同感及自我認同感，而進行文化回應領導。由此，本研究希冀能釐清：當新住民子女在校就讀，是否面臨因文化差異而有學習落差之窘境？校長有必要進行文化回應領導嗎？為什麼需要文化回應領導？此乃本研究動機之二。

《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱108課綱）的實施，是重大的課程變革，不僅影響教師教學和學生學習，同時也關係到未來教育發展和人才培育（吳清山等，2019）。108課綱中的語文領域增加了新住民語文課程（教育部，2014），包含越、印、泰、緬、馬、菲、柬等，與本土語並列，供學生選修，教育部並邀集學者專家編輯教材及教師手冊，顯見教育部對此之重視。本研究個案對象是新住民語文教材編輯委員之一，對新住民的語言及文化有相當程度的瞭解，當他

在進行文化回應領導時，對文化回應領導的本質有何見解？此乃本研究動機之三。

二、研究目的

- （一）瞭解個案校長如何進行文化回應領導。
- （二）瞭解個案校長為什麼要進行文化回應領導。
- （三）探究文化回應領導的本質。
- （四）文化回應領導對學校的整體影響。

貳、文獻探討

一、臺灣多元文化的形成背景

臺灣是個多元種族並存的美麗寶島，有傳統的閩南、客家及原住民族，還有因跨國婚姻而移民來臺的東南亞國家的新住民女性。早期常聽到「外籍新娘」、「大陸新娘」、「越南新娘」之類的稱呼，夏曉鵬（2002）指出，臺灣的「外籍新娘」都是低度發展國家的女子嫁往較高度發展的臺灣，這些都是「商品化的跨國婚姻」所造成。早期跨洋娶親的男性，多是家庭經濟較差的農、漁村子弟，這些遠渡重洋婚嫁來臺的女性，被期待要負擔家務，且與公婆同住的情形相當多（劉美慧，2019）。王宏仁（2001）指出，外籍新娘與外籍女傭／看護成為臺灣照顧工作的主力，正反映出家庭勞務的不同處理模式。由此可見，跨國婚姻的形成和社會的經濟結構與文化傳統有密切的關係；我們也可以說，跨國婚姻的現象本身就交織著種族、階級、性別等多種不平等的關係模式在其中（劉美慧，2019）。

二、文化回應領導的相關概念

（一）文化回應

李亦園（2003）將文化分為三類，包括：第一類的文化是物質文化或科技文化，包括食、衣、住、行所需之工具或現代科技；第二類文化是社群文化或倫理文化，包括道德倫理、社會規範、典章制度、律法等；第三類文化是精神文化或表達文化，包括藝術、音樂、文學、戲劇、宗教信仰等。據此，本研究將文化定義為：「一個動態的複雜歷程，包含精神和物質兩個層面，可以說是一群共同生活的人，

其生活樣貌的總和」。

而「文化回應」是「文化」和「回應」的複合詞，本研究認為「回應」是一種態度，也是一種策略，因此，將文化回應定義為：「在對文化進行理解與反思之後，所表現出來的態度與行為」。當文化回應應用在教學現場時，稱為「文化回應教學」，當文化回應應用於校長領導時，稱為「文化回應領導」。

（二）文化回應教學

來自不同族群的學生，其文化也不相同，每個孩子的學習起點，也因文化的差異而有所不同，值得關注。文化回應教學即在瞭解不同學生的學習態度，並以學生的母文化為橋梁，教導學生學會思考與批判的能力，重新思考學校的文化，幫助學生認同母文化，並學習「跨文化」的知能，以肯定與互相學習的角度欣賞其他文化之美（Gay, 2000）。依據Wlodknowski與Ginsberg（1995），文化回應教學的面向包括建立包容（establishing inclusion）、發展態度（developing attitude）、提升意義（enhancing meaning）、培養能力（engendering competence），其中，建立包容指的是民主尊重的學環境，發展態度強調的是文化與學習的連結，提升意義指的是真實性學習，而培養能力是多元化的評量。此四個面向交互作用，共同影響學生的學習。

（三）文化回應領導

「文化回應領導」係指領導者展現文化回應內涵的領導力，但不同理論的定義稍有殊異。Summers（2010）基於批判理論，主張領導者本身的文化素養，需兼具反思與批判性的文化察覺與文化知識的能力，再採取領導行動，帶領同仁建構合作的共識，在多元文化社會情境中，以建立成功的學生學習經驗為目標。Johnson與Fuller（2014）認為，文化回應領導源自文化回應教學，目的是為彰顯學校績效，讓來自多元種族、族群與文化的學生和家庭，創造具有包容性、受學生喜歡的學校教育環境。江姮姬（2018）研究發現，校長文化回應領導的指標包括三個層面，即「文化覺察的知能」、「文化知識的實踐」、「文化素養的體現」。蔡淑華（2023）研究發現，原住民族校長採文化回應領導之原因是校長有感於原住民族的文化即將消失，加上個案國小面臨裁、併校的危機，故轉型為原住民族實驗教育，倡導文化回應領導。

綜整上述，本研究對「文化回應領導」定義如下：校長基於多元文化教育的理念，具備反思批判的文化覺察力，以跨文化角色連結學校、家庭與社區，透過溝通互動，帶領親師生共同合作，規劃學習課程，鼓勵教師進行文化回應教學，建置文化包容的環境，促進教師的文化增能、學生的成長及學校整體發展。

三、文化回應領導的理論基礎

「文化回應領導」觀點植基於多元文化教育的理念，而多元文化教育是以批判教育學為基礎，強調知識、反省與行動為社會改革的基礎，最終目標在於達到社會正義（劉美慧，2019），因此，文化回應領導的理論基礎為多元文化教育、批判教育學及社會正義領導。

（一）多元文化教育

多元文化教育起源於1960年代美國的族群研究（ethnic studies）運動，植基於哲學上的平等、自由、正義、尊嚴等概念。Banks（1993）是美國最早提倡多元文化教育的學者之一，他認為，多元文化教育是一種概念、是一種教育改革運動的動態過程，其目的在於改變學校的文化與結構，使具不同文化背景的學生在學校中皆有公平的學習機會。而課程是落實多元文化教育的主要媒介，Banks提出多元文化課程架構的四種模式，分別為貢獻模式、附加模式、轉型模式及社會行動模式（如圖1），是各級學校推動多元文化教育循序漸進的依據，本研究個案自稱是理論的實踐者，對多元文化教育著墨頗深，並按此模式推動多元文化教育。

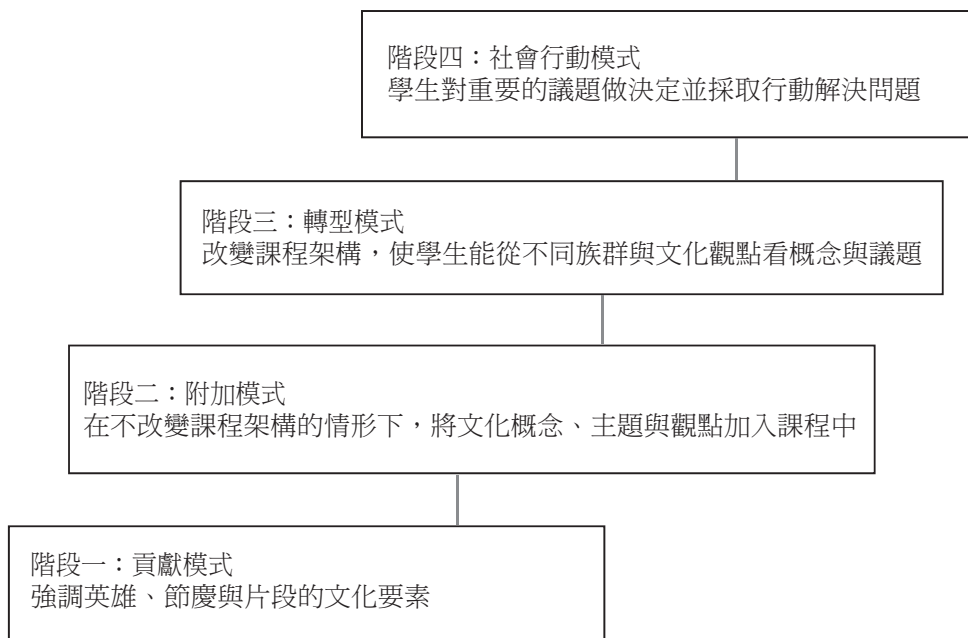
綜上所述，多元文化教育是文化回應領導的基礎，為避免學生的家庭文化與學校文化的斷層影響了學生學習，唯有認識「文化差異」，才能夠貼近學生的需求和問題。校長的文化回應領導重視學校教育與家庭文化間的連結，甚至可擴展至社區，減緩學校與家庭的文化落差。

（二）批判教育學

批判教育學的學者強調教室應成為一個智識抗拒（intellectual resistance）的戰場，要喚醒教育工作者被壓抑的意識，讓受壓迫者看清楚生活、社會和學校教育中存在的不合理權力，並對之提出質疑和反省（Freire, 2000/2003），排除社會不公平的階級制度和不平等的對待，尤其反對文化和思想的再製（譚光鼎，2010；

圖 1

多元文化教育課程模式



註：取自“Approaches to Multicultural Curriculum Reform,” by J. A. Banks, 1993, in J. A. Banks and C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues And Perspective* (p. 199), Allyn & Bacon.

Freire, 2000/2003; McLaren, 2003），無論是在教育政策、課程設計、教科書內容或教學活動等。因此，批判教育學是質疑、反省、解放、重建的動態歷程，學校領導者和教師皆應是轉化型的知識分子，能對不合理或不公平的教學內容提出質疑和反省，解放傳統的教師權威和主流價值，重建一個師生互為主體的教育場域，回應學生的文化背景，提升其學習成效。

綜上所述，文化回應領導是在批判教育學的基礎上，透過質疑、反省、解放、重建等歷程，引導師生對主流教育價值主動提出質疑，反省有無修正的空間，解放原來的權力結構，重新建構屬於以學生為主體的課程，並在主流文化和新住民文化間取得應有的平衡，同步學習，尊重差異，相互欣賞與接納。

(三) 社會正義領導

要探討社會正義領導（social justice leadership），就需先理解社會正義。Cribb與Gewirtz（2003）將社會正義分為三大類，包括：1. 分配正義不僅確保最低生活水準，還確保機會均等；2. 文化正義包括個人和作為民族成員的認可；3. 聯合正義是指鼓勵。Slater等人（2021）研究發現，西班牙專家教育家認為，社會正義多實現於公平和公平地分配資源，而較少見於文化正義和聯合正義；領導人雖有政治獻身精神，但缺乏解決學校文化差異、理解社區廣泛問題的自主權和批判性自我意識，因此，文化回應領導更需兼顧社會正義，方能提供學生公平的教育機會，提升教育品質。

四、文化回應領導相關研究

有關文化回應的相關研究，國內多以文化回應教學為主，文化回應領導的研究，截至2023年3月1日止，僅有江姮姬（2018）及蔡淑華（2023）兩篇，國外則相對較多，且以多種族及多元族群的國家研究居多。本研究爬梳國內外研究共五篇，概述如表1。

表 1
文化回應領導相關研究

研究者	研究對象	研究方法	研究發現
江姮姬 （2018）	六位國小校長、 22 位專家學者	焦點團體座談 法、模糊德懷 術問卷調查法	1. 建構國小校長文化回應領導指標，包含三個 層面、14 個指標和 43 個參考具體作為 2. 國小校長文化回應領導的三個層面為 A「文 化覺察的知能」、B「文化知識的實踐」、C 「文化素養的體現」，以 C 層面的重要程度 較高
蔡淑華 （2023）	一位國中校長 一位國小校長	多重個案研究	1. 個案學校轉型為原住民族實驗教育學校之原因 是校長有感於原住民族的文化即將消失， 加上個案國小面臨裁、併校的危機 2. 校長文化回應領導的主要理念：關懷學生、 堅持不懈的信念、充分溝通、具說服力、批 判思考精神、協助教師成長、尊重與包容、 建立良好關係

（續下頁）

研究者	研究對象	研究方法	研究發現
蔡淑華 (2023)	一位國中校長 一位國小校長	多重個案研究	3. 校長文化回應領導的實踐策略：修正學校願景、規劃雙文化課程、實施文化回應教學、訂定師資聘任條件、建置學校環境及設備、增加組織人力、促進教師專業發展 4. 校長文化回應領導所面臨的困境：課程規劃欠延續性與系統性、師資不足、行政業務負擔重、時間壓力、國中有升學銜接問題 5. 文化回應領導實踐結果：提升學生的歸屬感、自我認同感與學業成就、增進教師文化回應的知能、促進學校整體的發展
Madhlangobe (2009)	美國德克薩斯州 一位高中校長	紮根理論 半結構訪談 入班觀課 檔案分析	1. 校長的文化上回應領導包括六個主題：（1）建立積極的關係；（2）堅持不懈、有說服力；（3）建立文化回應能力；（4）出席和溝通；（5）培養他人之間的文化回應能力；（6）關心他人 2. 文化回應領導對學生的學業、社會和個人成長和發展有明顯幫助
Jones-Goods (2014)	美國北卡羅來納 州 K-12 憲章學 校三位教師和三位家長	混合研究	1. 從數據分析中得出三個主題：建立文化回應模型；教與學；家庭與學校的聯繫 2. 調查結果顯示，學校領導、教師、家長一致認為，文化回應領導通過教育領導確立了歡迎和支持學校文化的理念，為所有利益相關者帶來了歸屬感
Lopez (2015)	加拿大多倫多市 四位實施文化回應領導的校長及兩位教師領袖	多重個案研究 法、半結構式訪談	1. 文化回應領導者需具備批判性、反思性、目的性和無所畏懼的精神 2. 文化回應領導的實踐作為如下：（1）自覺行動的批判意識；（2）注重公平和多元化的態度和做法；（3）文化回應的主題會造成同事間的緊張關係，必須勇敢地將阻力變動力，透過批判學習社群提供支援

經彙整相關研究，本研究認為文化回應領導具備以下特徵：（一）文化回應領導者需具備批判性、反思性、目的性和無所畏懼的精神（蔡淑華，2023；Lopez, 2015）；（二）文化回應的方法有助於連接家庭和學校，語言上處於少數群體地位的學生將受益於重視學生經歷和文化的學習環境（蔡淑華，2023；Jones-Goods, 2014; Lopez, 2015）；（三）文化回應領導藉由教育領導確立了歡迎和支持學校文化的理念，為所有利益相關者帶來了歸屬感與自我認同感（蔡淑華，2023；Jones-Goods, 2014; Madhlangobe, 2009）；（四）存在差異的情況下，文化回應領導可能會為所有學習者帶來社會公正和公平的結果（蔡淑華，2023；Madhlangobe, 2009）。

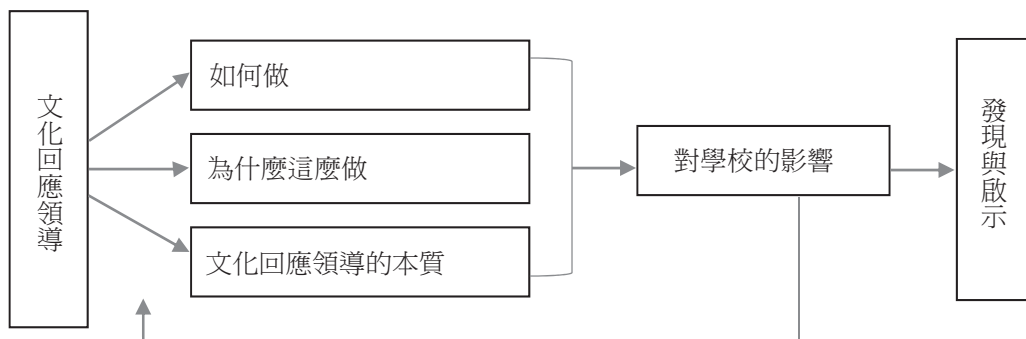
參、研究方法

一、研究架構

本研究為質性個案研究，研究架構如圖2所示。本研究採歸納法，研究者先探訪參與者在文化回應領導方面做了哪些事？接著，再研究參與者為什麼這麼做？也就是說，參與者為什麼要做文化回應領導？最後，再抽絲剝繭地探究文化回應領導的本質是什麼？進一步闡述文化回應領導所產生的結果。

圖 2

研究架構



二、研究參與者

本研究以探索性的質性個案研究為主，研究對象鎖定一位重視多元文化教育，且積極推動新住民語文教育的國小校長。研究者從教育部新住民七國（越南、印尼、泰國、緬甸、柬埔寨、菲律賓、馬來西亞）語文教材126冊的編輯委員中，選出目前服務於新北市安安國小（化名）的亞亞校長（化名）。亞亞校長為教育政策博士，目前是教育部新住民語文教材編輯總召，也是新北市新住民語文輔導團副召集人，同時也是新北市客家事務局的顧問，曾獲全國公益族群多元文化教案設計特優獎，從2002年擔任校長至今已有20年，這20年中，亞亞校長參與新住民語文相關教材研發、活動，教育理念為「尊重、快樂、希望，以學生為核心，讓行政、教師、家長、社區共好」。

三、研究地點

本研究以人為主要考量，確定亞亞校長為受訪者之後，研究地點就以他服務的學校為主，目前是新北市的安安國小，該校創立於1926年，是95年歷史悠久的老校。校地面積約一公頃，班級數七班，學生人數86人（含小學和附幼），教職員工編制16人。教職員年輕與充滿教學活力，學校地處山區，傳統山區聚落及現代高樓別墅交錯，目前學生中有原住民族三人（其中兩人為阿美族，一人為卑南族）、新住民子女有三位（分別是越南兩位，印尼一位），其餘則都是閩南人，共80人，文化差異顯著，家長約72%從事勞動工作，單親、隔代教養及新住民比率漸增。學校願景為創意、多元、適性。

四、資料蒐集與處理

（一）資料蒐集

資料蒐集期程為2021年4月1日至2021年6月30日止，以半結構式訪談及實地田野踏查的方式進行，包含校長角色及作為、學生背景因素、瞭解促進文化回應教學的影響。訪談次數共三次，第一次親自到學校訪談，之後，因COVID-19疫情嚴峻，全國進入三級警戒，教育部宣布全國停課不停學，全部改為線上教學，故後兩次訪談改以電話進行，每一次訪談皆有錄音，之後並補充觀察紀錄、省思札記，旨在探討校長的領導知能和流程，有助於從受試者獲得更多資訊。

研究者直接和參與者一起觀察學校教學環境、師生上課影片及學校生態園區，包含東南亞的香草花園，文件蒐集部分除學校備課紀錄、多元文化教案及學生香草護照外，研究者亦針對所見所聞撰寫省思札記，讓資料蒐集更為完整。

（二）資料處理

透過閱讀相關文獻資料，對訪談資料、觀察紀錄、省思札記及學校文件等進行整理歸類，並予以編號（如表2），接著進行三角交叉驗證，以確切瞭解校長如何透過文化回應領導帶領學校推動文化回應教學，對校長和教師、學生實際互動的氛圍及校園又有什麼樣的效益與影響。

表 2

資料蒐集方式及編號

日期	進行方式	時間	編號	蒐集證據
2021/04/30	面對面訪談	2 小時	訪 p-20210430	校長（代號為 p）訪談錄音帶、逐字稿、省思札記
2021/04/30	文件分析	30 分鐘	文 1- 課程計畫 文 2- 多元文化教案 文 3- 香草護照	校本課程計畫 多元文化教案 香草護照
2021/04/30	觀察記錄	20 分鐘	觀 1- 校園環境 觀 2 香草作品 觀 3- 人際互動	校園踏查照片 手工皂及清潔劑 觀察校長和師生互動氛圍
2021/04/30	觀課記錄	50 分鐘	觀 4- 觀課	觀看教師上課影片及觀課紀錄
2021/05/30	電話訪談	30 分鐘	訪 p-20210530	訪談錄音、逐字稿、筆記
2021/06/15	電話訪談	25 分鐘	訪 p-20210615	訪談錄音、逐字稿、筆記

五、研究信實度

（一）研究倫理

研究者遵從研究倫理，以受訪者為研究參與者，先告知參與者本研究之目的及研究方式，在獲得參與者的知情同意後，亦告知參與者所參與的研究不可欺騙，並以化名方式處理，避免其隱私外洩。

（二）有效性

本研究將訪談逐字稿及研究結果寄給研究參與者檢核，以求忠實呈現其本意。研究採訪談、觀察及文件蒐集等多重資料來源，並針對實地觀察的現況撰寫省思日誌，讓研究的過程與結論具有「意義」，提高本研究的可信性及有效性。

（三）可靠性

為提高研究的可靠性，將和研究參與者之訪談全程錄音並撰寫逐字稿，再與文獻進行比較檢驗，並進行反思修正，盡可能避免個人偏見，以提高研究的可靠性。

六、資料分析

本研究採持續比較方法，對從多個來源蒐集的資料進行分析，該方法涉及對資料進行編碼和比較，並根據主題進行分類及解釋。分析步驟依序為：（一）將錄音資料謄為逐字稿；（二）進行開放編碼，以內容意義聚集；（三）進行主軸編碼，概念類別的形成與修訂；（四）進行選擇編碼，形成核心類別。

亞亞校長的文化回應領導從校長的蛋蛋家族故事談起，期間校長一再表明他本身是教育部新住民語文教材編輯委員，他是個絕對的理論實踐者。以「參與者在領導方面做了什麼？有何表示？」作為分析主軸，研究者將資料分為每次分析資料時，研究者皆會不斷問一個問題：「參與者在領導方面做了什麼？有何表示？資料中出現了三大類，包括：（一）亞亞校長對人做了什麼？（二）他在課程和教學方面做了什麼？（三）他對學校環境做了什麼？本研究確定亞亞校長文化回應領導的做法超越了這三大類資料，安安國小亦展現多元文化或跨文化教育實踐的成果。

肆、研究結果與討論

一、校長如何進行文化回應領導

研究者專程到安安國小進行田野踏查，以半結構訪談方式瞭解亞亞校長在多元文化教育方面的經營及文化回應領導方面的實績。茲依實地訪查所見所聞按時間順序，闡述如下：

（一）營造浸潤式多元文化生態環境

1. 香草植物區

2021年4月30日研究者如期赴約，抵達安安國小，那是新北市山區的一所學校，一踏進校園就被美麗的校園所吸引，映入眼簾的是一個百花盛開的香草生態花園，植物立牌寫著：香茅、艾草、檸檬草、越南香菜、迷迭香、薄荷、羅勒、刺芹、天使玫瑰、波斯菊……

哇！好一個東南亞國度的校園。（省思札記 20210430#1）

順著步道走到校長室，沿途古木參天、綠草如蔭、鳥鳴花香，花叢間不時出

現植物立牌、詩詞歌賦、閩南語諺語，一看就知道是精心規劃，將閱讀教育、本土教育融入環境教育的綠美化校園。一進校長室，校長立刻奉上「天使玫瑰香茅茶」，喝起來清香止渴，粉紅色的天使玫瑰增添香茅茶的「美味」。

花草茶清香，有別於平日熟悉會回甘的臺灣高山茶，真獨特。（省思札記 20210430#2）

你今天來，我用香茅跟天使玫瑰所泡的香草茶給你喝，就是讓你瞭解東南亞國家的茶飲，臺灣節慶時，我會分析新住民也在節慶的時候，他們的茶點裡面都會加上他們傳統的這種香料，所以這個叫貢獻模式。（p 20210430#1）

沒想到亞亞校長開門見山，絲毫不浪費時間，知道我來訪的用意，立即讓我體驗東南亞文明的香料文化。亞亞校長也說明校園裡香草花園種的都是東南亞香草，是校園生態環境的一環，平日融入課程，每個年級都有自己的主題課程。

「香草學院」是我們的校本課程，各年段都有自己的主題課程，低年級是「香草形色」、中年級是「幸福的味道」、高年級是「愛的防護罩」。這樣的課是附加模式。（p 20210430#2）

從亞亞校長提供的香草學院學習護照得知，孩子從一年級到六年級，就可習得一技之長，並且對於東南亞各種香草的外形或功能都瞭若指掌。低年級以認識香草植物為主，中年級以香草做成各種食物（文4-香草護照），如香草餅乾、香草沙拉、艾草粿，高年級則以香草製作清潔劑、手工皂、防蚊液、香包、塔香、香草乳液……等，還要學會「包裝行銷」，相關產品在親職教育日銷售，作為籌募畢業旅行的基金（觀2-香草作品）。亞亞校長說，這是鼓勵孩子「自食其力、自助人助」。

亞亞校長覺得這樣的說明不夠，還親自帶研究者到「艾草教室」，這可真是讓研究者大開眼界，因為艾草教室有各種機具，不論是攪拌機、烤箱、鍋爐……等，應有盡有，像足了香料工廠（觀1-校園環境），似乎只要人員一上位，就可立即生產相關物品，這都是校本課程孩子所學的，步驟不能馬虎，產品才會美觀精緻，這些課程都是校長和教師們利用課發會討論訂定的，算是安安國小多元文化教育附加課程模式的一部分，將東南亞文化融入環境教育中（文1-課程計畫）。

2. 東南亞圖像壁畫

安安國小有一個東南亞的圖像壁畫牆，畫的是一些佛陀，東南亞以宗教聞名，尤其是泰國的佛教。安安國小有三個年級上泰語課，在壁畫附近有東南亞的小木屋跟小涼亭，是給學生欣賞壁畫休息的地方（觀1-校園環境）。

3. 東南亞特色的遊樂區

安安國小的遊戲區是學生彩繪的東南亞地圖，色彩鮮艷而繽紛，小朋友喜歡去那裡玩，教師會利用朝會向學生介紹遊戲區的東南亞國家特色，提升學生對東南亞各國的學習興趣（觀1-校園環境）。

（二）連結生活經驗，提供「文化理解」與「文化包容」的學習機會

瞭解校本課程後，研究者迫不及待地問亞亞校長：「有關多元文化教育，您做了些什麼？」沒想到，校長沒有直接回答這個問題，反而講起故事來：

1. 故事一：我的媽媽是妖怪

我在前一所學校服務時，曾經有位越南媽媽向輔導室主任哭訴：她想吃鴨仔蛋補身體，請孩子撥開蛋殼，孩子看到裡面的小雛鴨，非常害怕，覺得媽媽很野蠻，大聲斥責媽媽是妖怪。該校外籍配偶班的一位學員，每次想吃鴨仔蛋都必須跑到同鄉的家裡吃，因為先生不准她在家裡吃，覺得很噁心，但是這位學員也覺得臺灣的皮蛋很噁心，她不敢吃，更讓她難過的是，有一天聽到同鄉的孩子對自己的小孩說「你的媽媽是妖怪」。（p 20210430#3）

亞亞校長感受到：面對多元文化時代，「文化理解」與「文化包容」是很重要的，應該提供學生有體驗學習的機會。於是，亞亞校長和班級導師一起設計學習主題「蛋蛋家族——從鴨仔蛋談文化理解」，希望連結學生的生活經驗，引導學生學習越南的飲食文化，理解與包容兩國的文化差異，以促進族群和平相處。果然，將多元文化課程融入四大領域課程之後，越南學生因為理解，不再嫌棄母親是妖怪，本籍學生也理解兩國不同的文化差異，互相尊重。此教學方法和Wlodkowski與Ginsberg（1995）提出的文化回應教學模式——建立包容、發展態度、提升意義與培養能力的做法相符。

文化回應就是說，我講了之後，你也能夠對我說的文化有所回應。你的回應可能是害怕的。但是我一定還是會去澄清與說明，讓你能夠理解，你必須經過理解，才有辦法尊重與欣賞，就像鴨仔蛋，我如果不去解釋的話，根本沒有辦法讓人家來尊重我，我那要怎麼解釋呢？「鴨仔蛋」又叫「毛鴨蛋」，乃是將孵了 15 至 18 天，快孵化成雛鴨的鴨蛋用開水煮熟，敲開蛋殼，吃的時候可見小鴨的骨骼或羽毛。剛剛生出來的小鴨子，生命力特別強，才能補身體，因為在東南亞物質匱乏的情況之下，他們就只有透過天然的食物來補身，它裡面包括維他命 A、B、C、D、E、F、G。（p 20210430#4）

2. 故事二：你媽媽煮的便當很臭

有一次，有一個越南媽媽用蝦醬炒空心菜給小孩帶便當，結果蒸飯之後，老師還沒把蒸飯箱打開來，底下就有就有味道出來了，老師就看每一個人腳上的襪子，看誰沒有洗襪子，誰的襪子很臭，結果發現小朋友的鞋子很多都很新。這時，導師看到蒸氣箱一直在冒煙，一靠過去就好臭，蒸氣箱打開，發現臭味是從一個便當盒裡面冒出來的味道，怎麼辦？然後，全班小朋友就指著那個小朋友說：「你媽媽煮的便當很臭」，那孩子哭了。之後，小朋友回家跟媽媽講。老師來問校長，校長建議老師在孩子還沒回家之前，就先打電話給家長，說明今天發生的事，結果那個老師很聰明，還跟媽媽說：「媽媽，明天麻煩你再炒一盤蝦醬空心菜過來，我會準備一盤臭豆腐」。（p 20210430#5）

老師做了差異教學，差異教學就是比較教學，其實多元文化很重要，就是一定要做比較，才可以瞭解其間差別到底在哪裡？小朋友看到臭豆腐都說很香，但是看到那個蝦醬就覺得很臭。那個媽媽是聞到臭豆腐很臭，聞到蝦醬，覺得很香，這其實沒有對錯，只是對自我文化的認同。

Johnson與Fuller（2014）認為，文化回應領導源自文化回應教學，目的是讓來自多元種族、族群與文化的學生與家庭，創造具有包容性、受學生喜歡的學校教育環境。

個案校長的重視文化差異，以臺灣臭豆腐和越南蝦醬做比較，讓學生消弭歧見，極具社會正義感，可見文化回應領導與社會正義領導有異曲同工之

妙。（省思札記 20210625#1）

3. 文化沒有對錯——自我認同的重要性

老師告訴小朋友說：同學們，你一直習以為常，很多文化就是存在於你習以為常的事，總以為大人的想法跟我一樣，後來發現竟然跟我想的不一樣。原來天外有天，人外有人，有時候你不能只用一元的觀點，你必須要用多元的視角去看待事情，你覺得好，不代表別人都覺得好。所以老師就是用這種比較式的教學，讓孩子瞭解他們中間的異同。（p 20210430#6）

訪談過程中，研究者和參與者不斷對話，研究者不斷追問，參與者有問必答，研究者的疑惑是「孩子要怎麼樣，視野才會打開？」。小朋友說：原來我一直以為臭豆腐很香的，可是外國人都覺得很臭；同樣地，我覺得蝦醬很臭，可是外國人都覺得很好吃。研究者領悟到：「以後我們在做判斷的時候，不能只用自己的觀點來認定，應該用不同的觀點來思考」（省思札記20210430#3），也就是說，换位思考，想一想：「如果我是他，會怎麼想？」。

（三）規劃設計多元文化教育課程，以消除歧視，建立自我認同感

1. 貢獻模式

研究者不禁再問：「我們要進行這個文化回應的話，那校長是不是覺得要從課程著手最有效？」。經查安安國小校史的相關資料，該校可算是一個國際村，最高紀錄，曾有日本、印尼、越南、泰國、大陸、閩南人及原住民族等七個不同語言的族群在校就讀，所以每次在運動會或相關節慶時，會呈現各國不同文化，例如，學生表演臺灣的原住民舞蹈，並邀請其他團體來表演印尼舞蹈，這樣的活動就符合Banks（2001）所說的多元文化教育的貢獻模式。研究者發現，在安安國小的歷史脈絡裡，前幾任校長對多元文化的概念僅停留在最初等級的「貢獻模式」。

在相關節慶時，我們仍維持傳統文化進行多元文化表演，我的做法是，在學校種香草，讓學生除了學習技藝之外，也希望他們會有一些的貢獻，到各校去做推廣。泡香茅茶給你喝，是讓你瞭解東南亞新住民在節慶的時候，他們的茶點裡面都會加上他們傳統的這種香料，所以這個叫貢獻模式。（p 20210430#8）

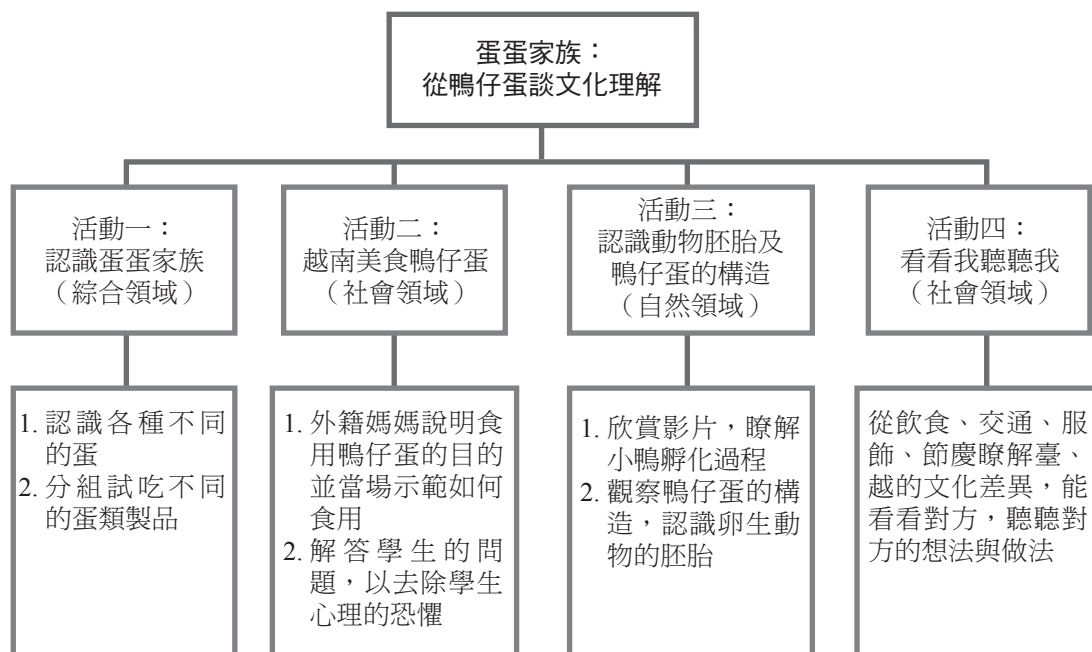
2. 附加模式

就是說，消除偏見，那當然要從課程來著手，但是課程做到的程度是什麼？應該這樣講課程，它是一個有系統的時間、地點，有教學者，還有教學內容，活動可能就是臨時起意想出來的。微型課程，那有一個系列的課程，那所謂微型課程可能就類似我們剛剛提到的那個附加模式，也就是多元文化教育的「附加模式」。（p 20210430#8）

附加模式就是在不改變課程結構的情況下，將文化概念主題加入課程之中。例如蛋蛋家族課程，就是在社會領域、自然科領域及綜合領域不改變課程結構的情況下，將越南鴨仔蛋文化的一些概念主題附加在課程裡面，融入四個領域課程中（如圖3）。

圖 3

安安國小多元文化教案課程架構



註：文 2—多元文化教案。

3. 轉型模式

轉型模式就是改變整個課程架構，使學生能從不同的族群和文化觀點來看，此轉型的部分即是108課綱，因為新住民多元文化已有自己獨立的一個課綱，固定每週進行一節課的教學，不用再附加在別的課程裡面。

本校在多元文化部分，原本僅止於 level One 的貢獻模式，就是僅止於活動，那我來了之後呢？就跳到第三個 level，叫做「轉型模式」，也就是我們的 108 課綱。108 課綱對新住民語文而言，就是轉型模式，它有固定的節數，因為每週只有一節，所以教師進行教學時，必須能掌握新住民母語學習重點，才能在有限的時間之內達到學習成效。其學習重點，包含學習表現、學習內容兩大部分。學習表現包含「學習態度」、「語言能力」、「跨文化行動力」三面向；學習內容含「語言要素」、「文化要素」兩面向。
(p 20210430#10)

(1) 校長親自出馬為新住民語文課程招生

因應108課綱，新住民語文課程只要有一人選修，即可開班，經調查發現，竟然沒有學生選修，亞亞校長本身為新住民語文教材編輯委員，發現社區有一位學生家長會教泰語，視為珍寶，認為要善用這個資源，於是邀請她來學校教泰語，並親自為他招生，結果家長會長的孩子和另一位哥倫比亞的孩子報名。

我們的泰語的老師，就住在學校對面，因為學校地處偏遠山區，很難聘到本土語老師，所以我要善用這個寶貝，就變成我校長親自出馬替他招生，我都會到幼稚園，去找一些我認識的家長跟他說，告訴他們有免費的泰語的課程，現在已經是國際村啦，要多學些語言，有家長買單，所以呢，我在三年前的時候，來了兩個學生，其中有一個學生，還是哥倫比亞籍的。
(p 20210430#11)

(2) 家長說學語言就像呼吸一樣，那麼自然

參與者問哥倫比亞籍的學生家長：「您是中南美洲哥倫比亞籍的，為什麼會來學泰語？」家長說：「學語言就像呼吸一樣，那麼自然，沒什麼好大驚小怪的，反正也不考試，我的小孩會哥倫比亞語、會英語、在臺灣會國語，還會臺語，那我現在覺得太沒有影響。」家長的國際觀提升孩子的多國語言能力及國際視野，值得鼓勵！

（3）連續三年校長都親自招生，新住民語文課程年年開班

108課綱逐年實施，亞亞校長調任安安國小三年，每年都親自出馬向家長宣導新住民語文課程，結果兩年前，家長會會長的小孩、志工隊隊長的小孩、學校護士的小孩，以及小孩的好朋友是大陸新住民，他們四個一起上課，也是上泰語。今年，亞亞校長又再招生，招收到三個小朋友上泰語課，三個小朋友都是好朋友，其中一個小朋友的父親待在馬來西亞，他們對新住民語特別有興趣。目前一到三年級共有三個班的泰語課，每個禮拜固定一節課。

（4）新住民語和本土語並列，讓學生選修

108課綱的新住民語和本土語並列，讓學生自由選修，安安國小的本土語課開在星期三早上，就是閩南語、客語、原住民語、新住民語這四個語言讓小朋友自由選擇一種語言上課，一般小朋友都學閩南語，想學其他語言的小朋友就同年段、同一個時段，跑班，閩南語的同學就留在原班。

（5）提供數位教材，引起學生學習動機

教育部提供之新住民語教材有書面及數位教材兩種，為了提升學生的學習動機，亞亞校長增添學校資訊設備，讓學生可以直接用互動式的平板上課，師生互動非常有趣，學生都很開心。

（6）泰語課對學校有什麼影響？

課程推動順利固然可喜，但研究者好奇的是：上泰語之後，對學校有什麼影響呢？

泰語課讓學校活動變得很豐富，因為語文包含語言和文化，學校如果有各種節慶表演的時候，都會請他們出來表演，例如，表演泰語對話、服裝秀、飲食體驗等。泰語老師覺得很有尊榮感，改變社區家長對他的態度，學生覺得很有成就感，學生家長很肯定孩子多一種語言能力。（p 20210430#12）

（7）文化回應領導，兼顧多種語言，不會只偏廢新住民語

校長的文化回應領導不只是新住民，亦包含原住民、閩南語、客語，當然皆以校長的格局在辦學。亞亞校長特別強調，不會因為他是新住民語課綱委員就只偏廢在新住民語這方面，多種語言都有在進行，學校仍要均衡發展。

(8) 原住民語學生找不到教師，申請遠距教學

新北市本土語委員會的訪視委員會定期到校輔導，閩、客、原、新的訪視委員一起過來，來瞭解推動本土語的情形，我們有卑南族的小朋友，可是找不到老師，我們就依委員建議採用遠距教學。(p 20210430#13)

4. 社會行動模式

社會行動模式包含轉型模式的要素，除了讓學生從不同族群的觀點探討社會重要議題，更進一步針對社會問題做成決定，採取反省性的行動。社會行動模式的具體呈現方式是可以在班上討論校園種族偏見的情形，並思索解決之道。

我們這次課綱的課審會裡面，有很多新住民的代表，就會有不同族群的代表，他們都可以在課綱的審查會議，針對各項議題提出意見，做成決議，發揮影響力，這個就是一種社會行動模式，也就是說對社會產生影響力的作為。但是目前學生還小，社會行動力還沒有展現出來，這是我們要努力的目標。(p 20210430#14)

研究者省思：安安國小的校本課程是香草學院的香草課程，使中高年級的每位學生皆習得一技之長，除了在親職教育日販售以籌募畢業旅行的費用之外，也可以在家裡製作到市場販售，增加家庭收入。雖然此行為並非參與者所述之社會影響力，也就是無法為新住民爭取相關的權益，但確實有助於促進社會的經濟流動。因此，本研究認為這是社會行動模式的楷模之一，值得肯定。

(四) 善用社區資源，擴大學習視角

1. 引進社區資源，理解東南亞老祖宗的智慧

安安國小的學生常說越南的東西都很臭，尤其班級發生學生便當很臭的事件後，校長為了消除孩子的刻板印象，即在兒童朝會的多元文化教育課程，邀請社區的越南媽媽來分享魚露和蝦醬的做法，讓社區媽媽教學生做魚露、品嚐魚露，學生經體驗之後，知道魚露是一個原汁，必須加其他東西才會好吃，從很害怕、不喜歡到至少不會害怕魚露。如果學生剛剛覺得魚露是很臭的，因為社區媽媽要讓它變得很可口，就添加一些食物，比如說大蒜、辣椒、檸檬、把魚腥味蓋掉，然後再加一些糖，就變得學生比較能接受，不管喜不喜歡，至少不害怕魚露。

「魚露」就是一條魚用鹽巴去醃，醃製之後，它會有那個魚水會流下來，那個流出來的叫做魚露。這是東南亞的老祖先保存食物的智慧。我們臺灣只有曬乾喔，想想我們也有醃製，但是我們沒有去保存它醃製的汁。我們沒有做液體的，我們都只有做固體。所以，臺灣沒有生產魚露，這就是兩國老祖宗智慧留下來的文化差異。（p 20210530#1）

研究者在研究過程中發現，亞亞校長反覆在做一件事，就是帶領全校師生進行文化的理解，讓學生遇到問題後能站在對方的立場思考，而不是直接地批評與否定，安安國小學生經由社區媽媽的資源分享與共做，理解文化的差異，進而相互尊重與接納，成為生活的一部分，也擴大了學習視角。

2. 引進社會資源，豐富學校活動

誠如前述貢獻模式所提及，安安國小每週三的兒童朝會會辦理各種文化活動，除了邀請各語別的社區媽媽指導傳統飲食文化外，也會邀請新住民語文教學支援人員到校指導學生舞蹈，如印尼舞或越南舞，學生學習後可在相關的節慶表演，促進活動的熱鬧與豐富性。

二、為什麼要進行文化回應領導？

（一）校長教育理念

1. 尊重、快樂、希望，以學生為核心，讓行政、教師、家長、社區共好

因為我本身是客家人，對於如何將客家本色帶入辦學理念中，很有心得。她覺得，客家人以農作為主，特別懂得感謝老天、感謝土地，所以「離鄉不離腔」、「一寸土地一寸金，寸金難買故鄉情」，特別重視鄉土教育的推動及客家文化的發展，有感於小時候不能講方言只能說國語的不被尊重年代，因此，以「尊重、快樂、希望，以學生為核心，讓行政、教師、家長、社區共好」為教育理念，期許自己辦學一定要尊重他人、給人快樂與希望，並經由大家共同努力，讓行政、教師、家長、社區共好。（p 20210530#2）

2. 重視自我認同感及跨文化溝通與行動能力

因為新北市民國 93 年已成為全臺最多外配人口的城市，部定的「成人基本識字材料」已不敷使用，本人於民國 97 年與新北市的新住民文教輔導團，投入識字教材的編撰。新教材增加了多元文化、宗教文化櫥窗節度、社會福利、民主法治等單元，可以協助外籍配偶在家自學華語」建立自我認同感，108 課綱的新住民語言以基本聽、說、讀、寫，以及跨文化溝通與行動的能力為主。（p 20210530#3）

研究者採訪至今，已能理解為什麼亞亞校長重視多元文化教育，因為是個人使命感，客家本色推動客家文化、新住民語文課綱委員推展新住民語，基於社會正義的平等觀點，不斷地透過跨文化的溝通來減少文化差異所造成的歧視，就如同對鴨仔蛋文化的理解一樣，且在進行差異教學時，也要建立學生的自我認同感，難怪要解釋越南的飲食文化「蝦醬高麗菜」時，還要同時準備臺灣的臭豆腐，讓兩國學生能在自我認同之際，也學會理解他國文化，並予以尊重與欣賞，這是連大人都要深化學習的多元文化教育。

（二）實務與理論的結合

1. 理論的實踐者，文化差異應被尊重與接納

我自己也是一個理論的實踐者，支持多元文化教育理論，認為文化差異並不等於缺陷，應該被尊重與接納，我是新住民語課綱委員，就是在制定整個課程架構，讓它具有法律效益，固定每週有一節課，而且我也在編教材，因此，大家都稱呼我是新住民的教母，我是理論的實踐者，我重視文化回應。（p 20210615#1）

2. 理論的批判者，提出多元文化教育課程模式的不同看法

社會行動所需 action，或者這個應該要降下來一點，沒有課程也可以行動，也就是說，只要我在學校，做這些建議改革的活動部分，我就可以是社會行動者，如果這樣，應該修正以轉型模式為最高階段：貢獻模式—附加模式—社會行動—轉型模式。其實社會行動是要跟社會連結的，它必須要有

一些的改革過程，但是學生大多在圍牆以內是沒有走出圍牆之外，所以還不算社會行動。（p 20210615#2）

透過亞亞校長描述，研究者發現他對多元文化教育的理解甚於一般教育者。根據他進行多元文化教育課程的實務工作經驗，亞亞校長認為批判「社會行動力」是由具社會影響力的人對改變課程結構或法律位階提出改革建議，影響新住民語文的學習甚巨。不過，這樣的作為並不需透經過各種課程學習，所以就理論而言，應該下降一級，置於轉型模式之下。

本研究對亞亞校長的見解有不同的想法。本研究認為，學生的學習並不侷限於校內，學生可針對社會不合理的現象提出個人的看法與建議，也可以到社區宣導改進策略，例如：當一般人對新住民懷有歧視看法時，學生可以透過行動劇的演出，讓大家理解文化差異，並相互尊重與接納，這就是社會行動力。因此，本研究支持Banks（2001）的多元文化教育課程模式，因為該模式所主張的社會行動力是在轉型模式之上，學生發揮批判思考能力做決定以解決社會問題，並不是完全不用課程。或許亞亞校長是立基點不同所進行的批判，也是跨文化的溝通行動能力。Lopez（2015）研究發現，文化回應領導者必須具備批判性、反思性、目的性和無所畏懼的精神，本研究發現亞亞校長即具備文化回應領導者之批判精神。

（三）文化回應是遭遇到困難的最佳解決方式

研究者好奇亞亞校長在進行文化回應領導時，有沒有遭遇到困難？又是如何解決的？亞亞校長的回答令我驚訝，他說：多元文化教育最大的困難是學生的「接受態度」，例如，並不是上完課學生就100%接受鴨仔蛋的文化，就算大家都理解了，也有人會持負面看法，認為「有點殘忍」，就像外國人對臺灣的「臭豆腐」仍存有「噁心」之感，這就是文化回應的困難所在，沒有辦法讓所有人都完全接受。

遇到學生的接受態度不佳時，是急不得的，解決之道就是給予婉轉的解釋，並提供體驗的機會。文化體驗是多元文化教育很重要的一環，很多原本不能接受的學生在文化體驗之後就理解了，也就表現出尊重與欣賞的態度，所以文化回應領導是解決困境的最佳方式，透過建立友善的校園氛圍，避免因文化差異所造成之相互杯葛或誤解。

三、文化回應領導的本質是什麼？

本研究以本體論（Ontology）討論研究標的的本質（essence），以認識論（Epistemology）來討論什麼可視為知識或事實（fact），即知識如何能夠成立，其性質為何？有關「文化回應」的本質，亞亞校長簡單的一席話讓研究者有如醍醐灌頂般覺醒：

「文化回應」的本質，就是說你要能夠更柔軟，就是要培養孩子的心更柔軟、更多元的觀點去欣賞跟我們不一樣的文化，這是我們文化回應裡面一個很重要的想法。就讓大家更柔軟一點，用更柔軟的心去關懷別人。
（p20210615-#3）

誠如亞亞校長所述說的，文化回應就是用更柔軟的心去關懷別人，這個「回應」就是對別人的文化立場給予回應，用溫柔關懷的心去包容對方的回應，傾聽他的解釋，此觀點與Madhlangobe（2009）的研究發現——文化回應領導者重視關懷兒童的理念相符。

當別人跟我分享蝦醬高麗菜時，我會請他解釋這道菜的特色或文化意涵，再試著品嚐看看，這就是「回應」，而對方的解釋也是回應，所以「回應」就是一個相互溝通理解的過程。（p20210430-#7）

亞亞校長溫柔而堅定地說出文化回應的本質，研究者猛然頓悟：

原來追求的真理，不過就是日常的基本態度，文化回應的本質就是用更柔軟的心去關懷別人，並善盡溝通與包容之責，當然，對領導人而言，要發揮文化回應領導的功能，就要提供多元的溝通管道，讓文化差異透過多元溝通管道而相互理解、彼此尊重與接納。（省思札記 20210620#1）

研究者不斷地反思這幾次和亞亞校長的對話，就是不斷問與答的歷程，經將訪談錄音寫成逐字稿，發現很多概念不斷重複，諸如多元文化、文化差異、理解、尊重、欣賞、鴨仔蛋、蝦醬、魚露、臭豆腐、很香、很臭、越南媽媽、泰語課、香草、香茅、檸檬香草、香草餅乾、香茅茶、香草沙拉、艾草粿、香草清潔劑、手工皂、防蚊液、香包、塔香、泰語、阿美語、閩南語，而這些語詞統整之後的核心概念為：「文化差異、溝通理解、自我認同、消除歧視、尊重包容、關懷信任」。

可以說文化回應領導的本質就是以柔軟的心關懷別人，重視文化差異、溝通理解、自我認同、消除歧視、尊重包容、關懷信任。（省思札記 20210620#2）

四、文化回應領導對學校的影響

看到安安國小因為亞亞校長採行文化回應領導的種種轉變，回歸本體認識論的觀點，探究文化回應本身的意義。三年來，安安國小在亞亞校長調任之後，最明顯的變化應是少數民族不再孤單、從被歧視到被接納、從害怕上學到喜歡上學。文化回應教學與領導具體展現在以下各個面向：

（一）校園環境：圍牆邊增闢香草植物區、遊戲區地板增加學生彩繪的東南亞地圖、樓梯角增加泰國佛陀壁畫。

（二）校園氣氛：輕鬆、活潑、歡樂、安全。

（三）人員關係：師生、生生關係緊密，關懷、尊重、接納、信任度增加。

（四）學校課程：部定課程、校本課程同步進行，香草學院一生一技藝，泰語、閩南語、原住民語同步進行教學，教育機會均等。

（五）教師教學：連結學生的生活經驗將多元文化融入各領域教學，師生相互理解與尊重。

（六）學校活動：社區媽媽帶領的新住民文化體驗、各種節慶的多元文化表演、母語日活動包含閩南語、泰語、原住民語。

（七）學校與社區關係：學校和社區關係緊密，東南亞媽媽們成為學校的教學支援人員，不定期受邀蒞校分享鴨仔蛋、蝦醬、魚露等製作方式，重要節日到校指導學生跳舞，包含原住民舞、印尼舞、泰國舞……等。

（八）學生溝通語言：透過國語、閩南語、英語、泰語、阿美語等多語言溝通方式，使學校像個國際村，而且是個充滿尊重與包容的多元文化友善環境。

伍、結論與建議

一、結論

（一）校長如何進行文化回應領導？

1. 營造浸潤式多元文化生態環境，包括東南亞香草植物區、東南亞圖像的壁畫及東南亞特色的遊戲區。

2. 連結生活經驗，提供「多元文化理解」與「多元文化包容」的學習機會。

3. 規劃設計多元文化教育課程，以消除歧視，建立自我認同感。

4. 善用社區資源，擴大多元文化學習視角。

（二）校長為什麼需進行文化回應領導？

1. 以學生為中心的教育理念，重視學生自我認同感及跨文化溝通與行動能力。

2. 身為多元文化理論的實踐者與批判者，結合理論與實務來實現文化回應領導。

3. 文化回應領導是遭遇到校務困難的最佳解決方式。

（三）文化回應領導的本質是什麼？

文化回應領導的本質是用更柔軟的心去關懷別人，重視文化差異、溝通理解、自我認同、消除歧視、尊重包容、關懷信任，並提供溝通與包容的環境。

（四）文化回應領導對學校的整體影響

在校園環境、校園氣氛、人際關係、學校課程、教師教學、學校活動、學校與社區關係、學生語言溝通等各方面都有成長與進步，提升自我認同感。

二、建議

（一）校長應隨時檢視校園文化，並適時展現文化回應領導

本研究發現，個案學校校長將新住民文化融入校園環境設計，不僅增進空間美學，亦強化潛在課程的學習。爰此，本研究建議學校校長隨時檢視校園文化，包

含環境建置發揮潛移默化功能、親師生的族群文化異同的樣貌、課程運作的方式、人員互動的關係，以及學校與社區是否有效連結等，並將新住民文化融入學校教育當中，適時展現文化回應領導，讓學校更具文化特色及不同種族的人文風情，永續發展。

（二）課程發展從貢獻模式開始，逐步落實多元文化教育

安安國小在亞亞校長的帶領下，多元文化教育課程延續前任校長的貢獻模式，繼續擴展附加模式及轉型模式，讓多元文化教育融入各領域教學，增廣學生的國際文化視野，使學生懂得尊重與欣賞差異，此做法實值得效法。本研究建議各校可依自己學校的狀況逐步實施，或可從貢獻模式的節慶文化開始，簡單易行，再逐步到位。

（三）提供並鼓勵教師參加多元文化教育的進修以提升文化回應能力

學校是提供學習的地方，教師的教與學生的學是主要的學校活動，而學生的背景文化皆不相同，很容易因為主流價值與學生的家庭背景相互抵觸而造成學習障礙或學習落差，本研究建議校長提供並鼓勵教師參加多元文化教育的進修機會，以提升文化回應能力，適時提供文化回應教學，增進學生的學習成效。

參考文獻

- 王宏仁（2001）。社會階層化下的婚姻移民與國內勞動市場：以越南新娘為例。台灣社會研究季刊，41，99-127。https://doi.org/10.29816/TARQSS.200103.0003
- 【Wang, H.-Z. (2001). Social stratification, Vietnamese partners migration and Taiwan labour market. *Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies*, 41, 99-127. https://doi.org/10.29816/TARQSS.200103.0003】
- 江姮姬（2018）。國小校長文化回應領導指標建構之研究〔未出版博士論文，臺北市立大學〕。臺灣碩博士論文知識加值系統。https://hdl.handle.net/11296/3pk58u
- 【Chiang, H.-C. (2018). *A study of constructing the indicators of culturally responsive leadership for elementary school principals* [Unpublished doctoral dissertation, University of Taipei]. National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. https://hdl.handle.net/11296/3pk58u】
- 吳清山、王令宜、林雍智（2019）。校長素養導向領導的概念分析與實踐之研究。教育研究月刊，304，16-32。https://doi.org/10.3966/168063602019080304002
- 【Wu, G.-S., Wang, L.-Y., & Lin, Y.-Z. (2019). The concept analysis and practice of competence-based leadership for principals. *Journal of Education Research*, 304, 16-32. https://doi.org/10.3966/168063602019080304002】
- 李亦園（2003）。說文化，談宗教：人類學的觀點。國立臺灣大學。https://doi.org/10.6140/AP.9789866286056
- 【Lee, Y.-Y. (2003). *Talking about culture, talking about religion: An anthropological perspective*. National Taiwan University. https://doi.org/10.6140/AP.9789866286056】
- 夏曉鵬（2002）。流離尋岸：資本國際化下的「外籍新娘」現象。臺灣社會研究。
- 【Hsia, H.-C. (2002). *The phenomenon of "foreign brides" under the internationalization of exile and shore- Seeking capital*. Taiwan Social Studies.】
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要——總綱。https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944.c639-1.php?Lang=zh-tw
- 【Ministry of Education. (2014). *12-year national basic education curriculum: General guidelines*. https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944.c639-1.php?Lang=zh-tw】

- 劉美慧（2019）。多元文化教育的基本概念。載於劉美慧、游美惠、李淑菁，*多元文化教育*（第四版，頁 1-36）。高等教育。
- 【Liu, M.-H. (2019). Basic concepts of multicultural education. In M.-H. Liu, M.-H. You, & S.-J. Lee, *Multicultural education* (4th ed., pp. 1-36). Higher Education.】
- 蔡淑華（2023）。文化回應領導在原住民族實驗教育學校實踐之多重個案研究〔未出版博士論文，國立臺北教育大學〕。臺灣碩博士論文加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/327gez>
- 【Tsai, S.-H. (2023). *A multiple case study on culturally responsive leadership practice in indigenous experimental schools* [Unpublished doctoral dissertation, National Taipei University of Education]. National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. <https://hdl.handle.net/11296/327gez>】
- 譚光鼎（2010）。多元文化教育的批判與檢討。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠，*多元文化教育*（頁 379-408）。高等教育。
- 【Tan, G.-D. (2010). Critique and review of multicultural education. In G.-D. Tan, M.-H. Liu, & M.-H. You, *Multicultural education* (pp. 379-408). Higher Education.】
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (2nd ed., pp. 1-27). Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2001). *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed.). John Wiley.
- Cribb, A., & Gewirtz, S. (2003). Towards a sociology of just practices: An analysis of plural conceptions of justice. In C. Vincent (Ed.), *Social justice, education and identity* (pp. 15-30). Routledge Falmer.
- Freire, P. (2003). *受壓迫者教育學*（方永泉，譯）。巨流。（原著出版於 2000）
- 【Freire, P. (2003). *Pedagogy of the oppressed* (Y.-C. Fang, Trans.). Chuliu. (Original work published 2000)】
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Johnson, L., & Fuller, C. (2014). *Culturally responsive leadership*. <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199756810-0067>
- Jones-Goods, K. M. (2014). *Culturally responsive leadership: A case study to explore*

- stakeholders' perception of culturally responsive leadership in a K-12 public charter schools in North Carolina* [Unpublished doctoral dissertation]. North Carolina Agricultural and Technical State University.
- Lopez, A. E. (2015). Navigating cultural borders in diverse contexts: Building capacity through culturally responsive leadership and critical praxis. *Multicultural Education Review*, 7(3), 171-184. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072080>
- Madhlangobe, L. (2009). *Culturally responsive leadership in a culturally and linguistically diverse school: A case study of the practices of a high school leader* [Unpublished doctoral dissertation]. Texas State University.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Slater, C., Antúnez, S., & Silva, P. (2021). Social justice leadership in Spanish schools: Researcher perspectives. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 111-126. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1838553>
- Summers, L. L. (2010). Culturally responsive leadership in school libraries. *Library Media Connection*, 28(5), 10-13.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://www.unfpa.org/resources/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development>
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity of motivation: Culturally responsive teaching*. Jossey-Bass.