

# 多元文化共融的中文課堂教學設計

鳴謝：香港大學戴忠沛博士

## 一、背景

### 1. 第二語言教學裏的文化能力

理論上，語言本體沒有既定的文化或價值取向，然而在現實社會環境裏，使用相同語言，尤其是生活在相同地域的母語使用者，由於他們內部往往分享着極之相近的集體歷史經驗，並且在日常生活中長期頻繁交往，因此會在物質、行為、價值判斷等不同層次，構建出約定俗成的共識。這些約定俗成的共識，大抵就是「文化」的概念。而語言作為一個母語者社群內部交流的主要工具，必然會反映着這個群體的文化，例如有豐富的詞彙表達該群體的物質文化、按照群體的共識對抽象概念進行分類、在詞彙至語篇層次對是否合符禮貌有既定的用詞和格式要求等等。

學習自己母語以外的另一種語言，即是「目標語」，除了學習目標語的詞彙、句法，也必然會涉獵到目標語母語者社群的文化概念。在初級階段，學習者在這方面的主要困難在於認識該語言母語者常用、但學習者自身缺乏經驗的詞彙，例如特有的食物、生活起居用品、地方土產、節日禮俗、社會組織、宗教和歷史概念等。在升上中級至高級階段後，隨着與母語者的溝通機會增多、交流任務愈趨複雜細緻，在文化方面的主要困難就更多表現在抽象概念和價值觀的表述是否準確、對話的語篇策略是否合乎母語者的思維方式，及語言運用是否合乎母語者社群的禮貌要求等。當學習者帶着自身母語去理解自己所學目標語，就必須跨越這兩種語言背後各自承載的、或多或少不相同的文化。因此，培養文化能力、建立跨文化交流意識，一直是第二語言學習裏的重要環節。這種跨文化交流的能力，在學習全球化程度較低的目標語的時候，尤其重要。

### 2. 香港非華語學生中文教學裏的文化能力

廣義的「第二語言學習」，可以因應身處的目標語環境而分為較狹義的「外語學習」及「第二語言學習」。「外語學習」是指學習者侷限在課堂或教材的語言學習環境，在日常生活中缺乏接觸目標語或與目標語母語者交流，而狹義的「第二語言學習」則是指學習者即使離開課堂或教材，在日常生活中依然有大量機會接觸目標語，或與目標語的母語者交流。

以香港的非華語學生為例，如果學生就讀於主要錄取非華語學生的學校，校內華語學生較少，日常使用英語或本族裔語言，在課餘主要與本族裔社群交往，與華語社群接觸有限。在這種語言環境下，學生的中文學習經歷更近似「外語學習」。相對來說，如果非華語學生就讀的學校是華語學生佔絕對多數的學校，非華語學生沉浸在大量使用粵語，以至採用中文作為教學語言，課餘與華語朋輩交流接觸的機會也較多。這種語言環境下的非華語學生，他們的中文學習經歷就更近似「第二語言學習」。當然，這兩種情況之間還存在着各種過渡狀態，例如非華語學生在採用英文作為教學語言、主要錄取華語學生的學校就讀，學生透過朋輩交往可能有大量機會接觸粵語，但日常課堂接觸中文的機會卻十分有限。

非華語學生身處不同語言環境，對應需要的文化能力也不盡相同。如果是近似「外語學習」的教學環境，非華語學生需要在課堂認識中國文化，尤其是與香港華語社群相關的中國文化，例如中國節日。

如果在狹義「第二語言學習」教學環境下，非華語學生需要掌握更加高層次的文化能力。首先，在錄取華語學生為主的學校裏，非華語學生多數學習主流的中文課程中學階段需要學習傳統詩詞及文言文，其中包含大量歷史典故、隱藏比喻、訊息濃縮的抽象詞語。相應要求的文化能力，比「外語學習」模式下經常採用的調適課程深入得多。

其次，在「第二語言學習」環境下的非華語學生，雖然日常校園或課餘生活能經常接觸到華語同學，對香港華語社群的文化有一定體會，但是這些文化經驗往往比較表面。套用 Hall (1976) 著名的「文化冰山」模型，非華語學生可能會知道華語同學的語言、衣著、飲食、宗教習慣等「外在」或「顯性」文化範疇與自己有何異同，但卻不一定意識到自己主要透過家庭環境習得的性別觀念、尊卑觀念、行為禮貌標準、人際空間距離、教育觀、社會觀、疾病觀、時間觀、人生觀等「內在」或「隱性」文化範疇，也可能與華語社群存在或多或少的差異。這些差異在學習高階文本或進行品德情意教學時，可能令非華語學生感到矛盾或困惑。

### 3. 非華語學生的自我身份認同及中文教學

從學習者身份而言，非華語學生在學習中文的時候，既是以非母語者的身份將中文作為第二語言或外語來學習，也往往同時是以社會或校園內的「少數人」身份參與課堂學習。學生的青春期的青春一般由高小貫穿至高中，這個人生階段是構建個人身份認同的關鍵時期。「身份認同」(identity) 是建基於個人與身邊他者「相似」與「相異」之間協商而建構而成的。非華語學生作為「少數人」的角色必定會影響他們對自我認同的探索，如果處理不當出現自我認同危機的話，極可能會影響學生的整體學習態度和表現。

Berry (1997) 提出的文化適應策略模型，或許能為我們帶來啟示。這個模型以少數族裔學生是否認同自己所屬母文化，及是否認同當地社會主流文化，設立兩個維度（見圖一）。如果學生只認同自己母文化而不認同當地主流，那麼他事實上是處於抽離狀態，雖然或許能在自己族裔的社群正常生活，卻難以融入主流社會，各方面發展也自然受限。相反來說，如果學生認同當地主流，卻不認同自己原屬的母文化，那麼他已經被主流文化同化了。「邊緣化」狀態的學生既不認同自己母文化，但也不認同當地主流文化，導致「裏外不是人」的困境，可視為明顯的自我認同危機。

最好的狀態是學生擁有跨文化的認同，既認同自己的族裔文化，也認同當地主流文化。以香港的情況而言，當詢問非華語學生是哪裏人的時候，這一種學生通常會回答「我是香港人，也是巴基斯坦人」或「我是懂中文的尼泊爾人」之類帶有雙重認同的答案。根據初步的前線觀察，處於這種「融合」狀態的非華語學生，學習態度一般會比較積極，與身邊華語同學相處也較融洽。

		是否認同自己所屬的母文化？	
		是	否
是否認同 當地社會 主流文化？	是	融合	同化
	否	抽離	邊緣化

圖一：Berry (1997) 的文化適應策略模型

在討論學生的自我身份認同時，我們還必須注意到每個人的身份認同都有極強的「多元交織性」(intersectionality)，絕對不能單憑一兩個維度為學生定型。「多元交織」是指一個人的身份認同乃由眾多不同的維度交織而成，例如一個中三女生可以是香港本土出生的、家族祖籍巴基斯坦的、家裏長輩說普什圖語的、自己懂烏爾都語卻更常說粵語的、信伊斯蘭教但日常生活比較世俗化的、與家人住在單幢私人樓宇的、有兩個兄弟姐妹的、喜歡和同學一起追看韓劇的、英文成績不太好而在視藝科頗很有天份的。雖然她可能在意自己在某方面的特質而較不在意其他方面的特質，或許某些特質比其他特質更能預測她的學習態度和表現，但最終她的個人認同是由她的所有特質交織而成、整全而不可分割的。正因如此，每個人都是獨一無二，絕對不能單單以一兩個範疇（尤其是族裔或語言背景）以偏概全。

#### 4. 多元文化共融課堂的目標與挑戰

不少小學和中學有錄取非華語學生，而其中多數學校錄取的非華語學生人數不足 10 人。如何在這種「非華語學生佔低比例」的課堂裏實踐多元文化共融，是當前須探索的議題。

以中文教學為例，「非華語學生佔低比例」的課堂，相對錄取非華語學生為主的「高比例」課堂，有以下的挑戰：

- ① 中文課堂採用未經調適的主流課程（老師或許在課後另行指導非華語學生）。
- ② 老師需充份照顧絕大多數的華語學生學習需要。
- ③ 老師不一定深入了解班上非華語學生的語言文化背景。
- ④ 華語學生可能會排斥非華語背景的同學。
- ⑤ 非華語學生在華語學生為主的校園環境裏，容易出現自我身份認同問題。

就此，在「非華語學生佔低比例」的中文課堂設計，應達到以下目標：

- ① 在主流中文課程框架下可行的。
- ② 能同時充份照顧華語學生的學習需要。
- ③ 能讓非華語學生成為自己語言文化背景的知識提供者。
- ④ 能促進華語學生與非華語學生文化交流、互相包容、互相欣賞的。
- ⑤ 能促進非華語學生建立融合型的自我身份認同。

以下，我們將會介紹能有助達成以上目標的教學理論及實踐建議。

## 二、教學理論

### 1. 四個不同層次的多元文化課程取向

現今香港多數錄取了非華語學生的學校，都會意識到應該在學校推廣多元文化，而一般舉行的活動，包括文藝表演、文化體驗、壁報介紹等。Banks (1997) 提出四個不同層次的多元文化課程取向，包括貢獻取向、附加取向、轉型取向、行動取向（見表一）。這四個不同取向，分別在於：

- ① 是否融入主流課堂？還是額外附加在主流課堂以外？
- ② 是否充份讓學生表達自己的觀點，或擔任知識的提供者？還是由老師向學生提供知識？
- ③ 是否能促進學生反思，並且將學習成果轉化為實踐？

表一：Banks (1997) 的四個不同層次的多元文化課程取向

第一層次	貢獻取向 (The Contribution Approach)	在不影響課程結構下，接納和認識學生的不同文化背景，有效地把不同學生族群的文化元素（如節日、風俗習慣、服飾、飲食和英雄人物等）附加於主流課堂內容。
第二層次	附加取向 (The Additive Approach)	從課程入手，在原有課程結構上，加入新的多元文化內容、概念和課程單元等。
第三層次	轉型取向 (The Transformation Approach)	從不同學生族群的觀點出發，重組課程結構，協助學生對多元族群的立場有新的認識。
第四層次	實踐取向 (The Action Approach)	基於上述轉型取向，融入新的元素和不同族群觀點，培訓學生個人及社化學習。從而鼓勵學生檢視個人對不同族群的評價和觀點，並在個人及社會公民的問題上作出自主。

（中文說明摘自「Halu1972」的博客：「詹姆士·班克斯(James A. Banks)的多元文化教育(Multicultural Education)觀點」，網址：<http://blog.xuite.net/kc6191/study/31554358>。內容引自《國教新知》第55卷第4期，2008年12月。部分字眼曾作修改。）

四個不同的層次，以「實踐取向」最為深入，而「實踐取向」又必須建基於前三個層次，包括對不同文化的認識，將這些知識融入課程之內而非與課程割裂，鼓勵學生自主探索並擔任知識提供者，最終引導學生反思並將成果轉化為實踐。

尤其值得注意的是，讓學生成為知識的提供者，除了能促進學生自主學習，還能解決老師不一定深入了解非華語學生語言文化背景的問題。

## 2. 文化回應教學 (cultural responsive teaching)

所謂「文化回應」，即是在課程設計時，充份考慮學生的文化背景。這方面的討論，以 Wlodkowski and Ginsberg (1995) 最為著名。最基本的「文化回應」，是針對學生的文化背景調整教材和教學法。更深入的文化回應教學，應該具備以下特質：

- ① 以學生為學習的中心，從學生的個人經驗、生活環境出發，探索與自己相關的議題。
- ② 善用社區資源，鼓勵學生的家長、社區人士等參與學習過程。
- ③ 鼓勵不同背景的同學共同學習，充份展示課堂內的多元文化。

文化回應教學的理念，也是讓學生成為知識的提供者，鼓勵學生從自己的家庭、社區開始探索，同時鼓勵學生之間互相分享。以學生為學習中心，結合個人經驗探索知識，特別照顧了自我身份認同的「多元交織」，不論華語還是非華語學生，都能從中受益。

## 3. 敘事認同 (narrative identity)

「敘事認同」是指透過敘述個人故事的方式，促進敘述者對自身經驗的疏理、整合、評價、反思，從而協助建構個人的身份認同。「敘事認同」應用在多元文化課程設計，主要是要求學生以敘述自己經驗、進而抒發感想的方法，展示自己的學習成果。相比起要求學生客觀報告與自身經驗距離較遠的文化知識，例如某一國家的節日風俗，結合個人經驗和反思的敘事更符合前述的「實踐取向」和「文化回應」教學理論。

敘事除了能協助學生建構自我認同，還能夠發揮「敘事的力量」，即是透過敘述，讓自己及自己所屬的社群的聲音得以被社群聽到，令作為「他者」的社群能更加設身處地、深入認識敘事的對象，消除因為缺乏溝通而形成的刻板典型印象，從而令敘事者的社群得到更多的關注和理解。在學校環境裏，學生之間能透過閱讀對方的敘事加深彼此之間的友誼，而老師也能透過學生的敘事認識學生，如果學生在文字中表露出明顯的認同危機，老師也能及時輔導。

### 三、在「非華語學生佔低比例」課堂設計多元文化教學單元的建議

事實上，「實踐取向」、「文化回應」、「敘事認同」等多元文化教學理論，在香港的教育前線一直有嘗試。例如在2009年至2011年，香港大學教育學院中文教育研究中心開展「非華語學生與中文圖畫書」計劃，讓參與學校的非華語學生與華語學生一起，透過圖畫書形式敘述自己的故事（Kosar、祁永華、潘溫文 2011）。學生能在創作圖畫書過程中愉快地學習中文，而從這些故事裏，讀者可以閱讀到學生的內心世界，其中一些故事，後來也有被前線學校採用，轉化為其他學生的多元文化教材。

然而，這次計劃並非融入在日常課堂的，參與的非華語學生多數利用課餘時間完成圖畫書創作，而且類似的計劃也較難放在有很多華語學生的課堂內應用。那麼，相同的教學理論如何應用在「非華語學生佔低比例」的課堂內呢？以下是一些建議：

1. 教學設計應符合全年教學計劃的內容，不宜在常規課堂外另行抽課節進行。
2. 針對特定的語文能力目標，老師可以設計不同文化背景的學生都能夠參與的主題，並根據相關的語文能力目標剪裁合適的閱讀文本，及安排接續的寫作活動。
3. 教學設計毋須刻意強調非華語學生，避免班內的非華語學生尷尬。然而，老師可設計合適的甄選方法，讓非華語學生有更多機會展示自己的知識或經驗。
4. 在教學設計內，應預留充份時間讓學生探索與自己相關的知識、人物，或生活環境。
5. 教學過程中應多鼓勵同儕學習，讓不同背景、不同能力的學生能互相支持。
6. 在教學單元收結時，應考慮如何將學生作品展示出來，讓更多人能看到學生的學習成果。

必須注意的是，並非每一位非華語學生（其實也包括華語學生）都很了解自己的家族背景、祖籍國文化，也不一定具備觀察日常生活細節的能力。部分非華語學生的日常生活可能與華語學生幾乎沒有兩樣。這種情況，在世居香港多代、本土出生的非華語學生裏可能比較明顯。而在教學過程中，也不一定能保證非華語學生有充足的機會表達自己觀點或展示自己的成果。

多元文化教學的是讓所有學生明白每一個人都獨一無二，讓學生學會聆聽或閱讀他人的故事，建立同理心，進而包容、尊敬並欣賞與自己不同的人。這些品德情意，不論課堂主題是否直接與多元文化掛勾，或班上有沒有非華語學生，都應該持之以恆地貫穿在教學內容裏。這樣，即使學生當前還未認識不同族裔文化背景的朋友，在未來遇到的時候，也自然能以更寬廣的胸襟接納對方，以換位思考的同理心尊重和欣賞對方。

## 四、教學設計示例

### 1. 主題：借物抒情

2. 教學目的：學生透過閱讀飲食主題的篇章，學習借食物抒發感情的寫作手法，然後透過分享家裏的晚飯照片，了解自己和他人飲食背後的文化元素，以此為出發點，書寫自己與飲食相關的經歷和記憶。

### 3. 教學目標：

- 學生能指出閱讀篇章裏，透過介紹食物，敘述相關飲食經驗，進而抒發個人感情的文章架構。
- 學生能介紹自己家裏的晚餐，並敘述與家人吃飯的經驗。
- 學生能根據所敘述的經驗，抒發個人的感想。
- 學生能在小組裏互相評價組員的作品。

### 4. 教學對象

- 初中學生
- 班內絕大多數學生是華語學生，另有幾位非華語學生

### 5. 學習材料

① 詳讀篇章：林海音《豆腐頌》

② 略讀篇章：蔡珠兒《楊枝甘露》

陳運松《媽媽喜歡吃魚頭》

李詩怡《我想跟爸爸媽媽一起吃晚飯》

- 以上篇章，皆可按照學生程度剪裁、淺化。可考慮的淺化方式包括：刪掉次要的段落或句子、以較淺的詞語替代原本的詞語、將實詞密度較高的句子改為密度較低的句子，或將複句長句改為多個單句。
  - 針對非華語學生的學習需要，可採取額外支援或分層教學的方式，例如提供說明圖片、提供段旨、或以學生較精通的其他語文提供段落大要。
- ③ 每位學生應有拍攝數碼相片的工具，如智能手機、簡單數碼相機。如果有學生沒有拍攝工具，老師應協調同學之間互相幫助，或從學校借用拍攝工具。
- ④ 展示各地家居飲食的圖片及視頻，例如：
- 舌尖上的中國（粵語版）
  - 巴基斯坦 Shan 食品公司的廣告、手抓飯（Pilau Biryani）製作方法
  - 世界在廚房：不離不棄的豆湯
- ⑤ 共同協作工作紙、個人寫作工作紙

## 6. 教學過程（簡略）

### ① 第一、二教節

- 老師介紹各地的飲食的圖片或視頻，引起學生興趣。
- 老師派發詳讀篇章《豆腐頌》。
- 老師與學生一起探討這篇文章怎樣「借物抒情」，引導學生在工作紙整理文章「借物抒情」的架構圖。
- 透過朗讀引導學生感受文章的情懷。
- 老師再派發另外三篇略讀篇章，請學生分組自行完成文章的架構圖。
- 老師帶領學生比較各篇文章的寫作手法，評價優劣。
- 老師請學生回家為自己的晚飯拍一張照片，並向家人詢問對這些食品的喜好、記憶、感想等等，例如向媽媽詢問「請問是誰教你煮這道菜的嗎？」「你喜歡大家一起回來吃飯嗎？」「你認為自己最拿手煮哪道菜呢？」

### ② 第三、四教節

- 回顧上一節課讀過的文章。
- 老師安排學生四人一組，互相分享晚飯的照片或圖片。
- 老師請各組選出組內晚飯最有特色的一位同學（在這個環節裏，非華語學生被同學選中的機會很大）。
- 老師派發訪談工作紙四份，其中三份工作紙要求學生訪問大家選出那位同學，從指定角度描述這位同學的晚飯。而被訪的同學的工作紙，則應嘗試記述自己從這一頓晚飯或食品聯想到的感想或情懷。
- 各組員的工作紙合併在一起，共同潤色，整理成一篇結構完整的短篇文  
章。
- 老師邀請其中三組與其他各組分享，作三分鐘介紹。
- 老師點評，並請學生回顧之前閱讀的文章，再討論怎樣潤色。
- 老師請學生回家想一道自己感情聯想最強烈的食物或菜式，同時鼓勵學生向自己的父母長輩詢問，完成個人寫作。

### ③ 第五教節

- 回顧上一節學過的寫作手法。
- 老師請同組學生互相交換個人寫作，根據量表互評，互相協助潤色文章。
- 學員根據建議，修改自己的文章，騰正最後版本。

- 老師邀請各組再推舉一個組員，向全班朗讀自己的文章。
- 老師點評並收回作文。如果尚未完成，可以翌日交給老師。

#### 7. 後續

老師可選取最能呈現多元文化、或最能培養學生同理心的學生作品，在徵得學生同意後，複印給全班同學參考，也可以考慮公開展示或放在該班內部的網絡平台。

#### 8. 其他可以考慮的主題

- 請學生訪探長輩、收集舊照片，記錄自己的家族歷史。
- 請學生記錄一首長輩哼唱的童謠、老歌或民歌。
- 請學生探討各種顏色在家庭生活中的象徵喻意。