

五、多元文化教育在協助學生獲得閱讀、寫作、計算的技能，以便能生存適應於地球村及科技發達的世界。提供多元文化教育的閱讀題材及資料，極富意義，並且能激發學生學習的興趣。

參、多元文化教育課程相關概念

為了實現多元文化教育目標，多元文化教育課程內容之安排為何，必須對多元文化課程之相關概念有所瞭解，Banks (1991) 提出五大主要概念及其相關之概念：(一) 文化：相關概念為族群、弱勢族群、族群發展階段、文化同化、涵化、社區文化；(二) 社會化：相關概念為偏見、歧視、種族、種族主義、族群中心主義、價值、自我概念；(三) 文化溝通：相關概念為溝通、感受、歷史偏見；(四) 權力：相關概念為社會反對、社會抗爭；(五) 族群遷移：相關概念為遷移、移民。Santora (1995) 則以三大面向建立多元文化課程之 12 項核心要素：1. 瞭解自我和他人皆為多元文化社會中的成員，相關概念包括文化概念、文化多樣性、種族的認同；2. 在民主多元的社會中，要成為有批判能力並參與的公民，所需具備的態度和技巧包括社會和文化的權利與責任、社會行動的參與技巧、批判思考的能力；3. 多元文化轉型知識，重要概念包括相互關聯、多元的觀點、環境脈絡、族群性別與階級意識、社會歷史、族群貢獻。

國內學者陳美如 (2000) 則從不同學術理論及相關研究，分析歸納出多元文化課程理念五個向度，每一向度也涵蓋相關之概念：(一) 社會正義的實踐：相關概念為弱勢族群、偏見、歧視、權力、權利與責任；(二) 差異多元的開展：相關概念為社會化、自我概念、文化多樣性；(三) 社會文化的學習：相關概念為文化、族群、種族意識與認同；(四) 聲音歷史的再現：相關概念為族群遷移、族群貢獻、族群歷史；(五) 溝通對話的建立：相關概念為文化溝通、批判思考的能力。事實上，多元文化教育概念，統計國內外說法，多達 68 個 (劉美慧、陳麗華，2000)，在安排概念時，應兼顧概念的邏輯組織與學生的學習心理。在安排概念順序時，應由具體而抽象；概念亦可在不同年級重複出現，但隨年級的增加而加深加廣。在學習心理方面，應考慮學生的年齡、認知發展、道德發展層次及其在族群方面的經驗 (譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008)。國中或高中階段可增加有關多元族群的概念與抽象性內容 (范麗娟，2008)。

第二節 高中多元文化教育課程目標及實踐

目前最新之高中課程綱要總綱為教育部於 2008 年 1 月 24 日所發佈，保留「普通高

級中學暫行課程綱要」所列出之八項議題，另外增加了生涯發展及海洋教育等兩項議題。「多元文化教育」議題依舊保留其中，為目前高中課程綱要之重大議題之一。九年一貫課程綱內容當中，各項重大議題均訂定基本理念、課程目標、分段能力指標、議題融入學習領域與基本能力之對應表、議題主要內容，相較之下，高中課程綱要尚未針對各項重大議題融入各科教學有所指引，「多元文化教育」議題也不例外，因此，目前高中多元文化教育課程目標及實踐方式尚處於探索階段，以下綜合歸納相關學者之意見，就高中多元文化教育課程目標、多元文化教育課程實施模式與策略、教師在多元文化教育實踐所扮演的角色等三方面，提出建議性的課程目標及實踐模式。

壹、高中多元文化教育課程目標

我國高中教育隨著教育思想之轉變、學校制度之改革及時代情勢之需要，教學科目、教學時數和課程內容常因應調整，加以更新。回顧我國歷次國定課程之修訂，至 2005 年為止，高中課程標準已經歷 12 次的修訂，其間於 1932 年公布中學課程標準，歷經抗戰、行憲及配合戡亂建國，再作修正；另外，為減輕學生課業負擔、順應世界教育潮流，分別於 1955 年、1962 年再次修正課程標準；為改進高中科學教育，於 1964 年訂頒高中自然科（化學、物理、生物）教材編輯大綱及數學教材大綱；隨後於 1971 年，為因應九年國民義務教育的實施，特別修訂高級中學課程標準；1983 年為配合高級中學法，修訂高級中學課程標準；1995 年為配合國中、小課程標準修訂及因應社會變遷，修訂高級中學課程標準；2001 年為配合國中小九年一貫課程之實施，修訂普通高級中學暫行課程綱要。以「科目及學分數」來說，相較於 1995 年之課程標準，普通高級中學暫行課程綱要之不同點，除了銜接九年一貫課程、社會領域課程採為必修、自然領域課程為選修、「軍訓」課程改為「國防通識」、學校本位課程等主要特色外，另外一大特色便是兼顧多元議題，因此 2004 年發佈之「普通高級中學暫行課程綱要」便明訂：「生命教育、性別平等教育、法治教育、人權教育、環保教育、永續發展、多元文化及消費者保護教育等重要議題宜納入相關的課程中，以期讓學生在不同的科目脈絡中思考這些議題，以收相互啟發整合之效」（教育部，2004b），由此可知，「多元文化教育」議題直到 2004 年才列入高中課程綱要總綱。

九年一貫課程各項議題之課程目標大多以認知、情意及技能三個層面訂定目標，國內學者（劉美慧、陳麗華，2000）則綜合多位國外學者（Banks, 1993；Bennett, 1995；Grant & Sleeter, 1996；Nieto, 1996；Tiedt & Tiedt, 1995）的看法，從認知、情意及技能三方面，

精簡歸納出多元文化課程的目標，頗適合作為對高中階段多元文化教育課程目標之參考，目標如下：

- 一、認知方面：(一) 瞭解與認同己文化；(二) 瞭解文化多樣性；
- 二、情意方面：(一) 培養自我概念；(二) 消除刻板印象與偏見；
- 三、技能方面：(一) 培養群際關係能力；(二) 培養多元觀點；(三) 培養社會行動能力；(四) 培養適應現代民主社會能力。

根據以上八項課程目標，可區分為自我文化意識、多元文化意識、跨文化能力、公民意識與責任四個層面，許立明（2003）據此進一步發展出三個層級的多元文化課程目標，第一層級之目標為以上所述之四個層面，第二層級之目標為以上所述之八項課程目標，第三層級針對八項課程目標概略說明其分項目標，可作為我國訂定高中多元文化教育議題分段能力指標之參考，如下圖 2-1-1：

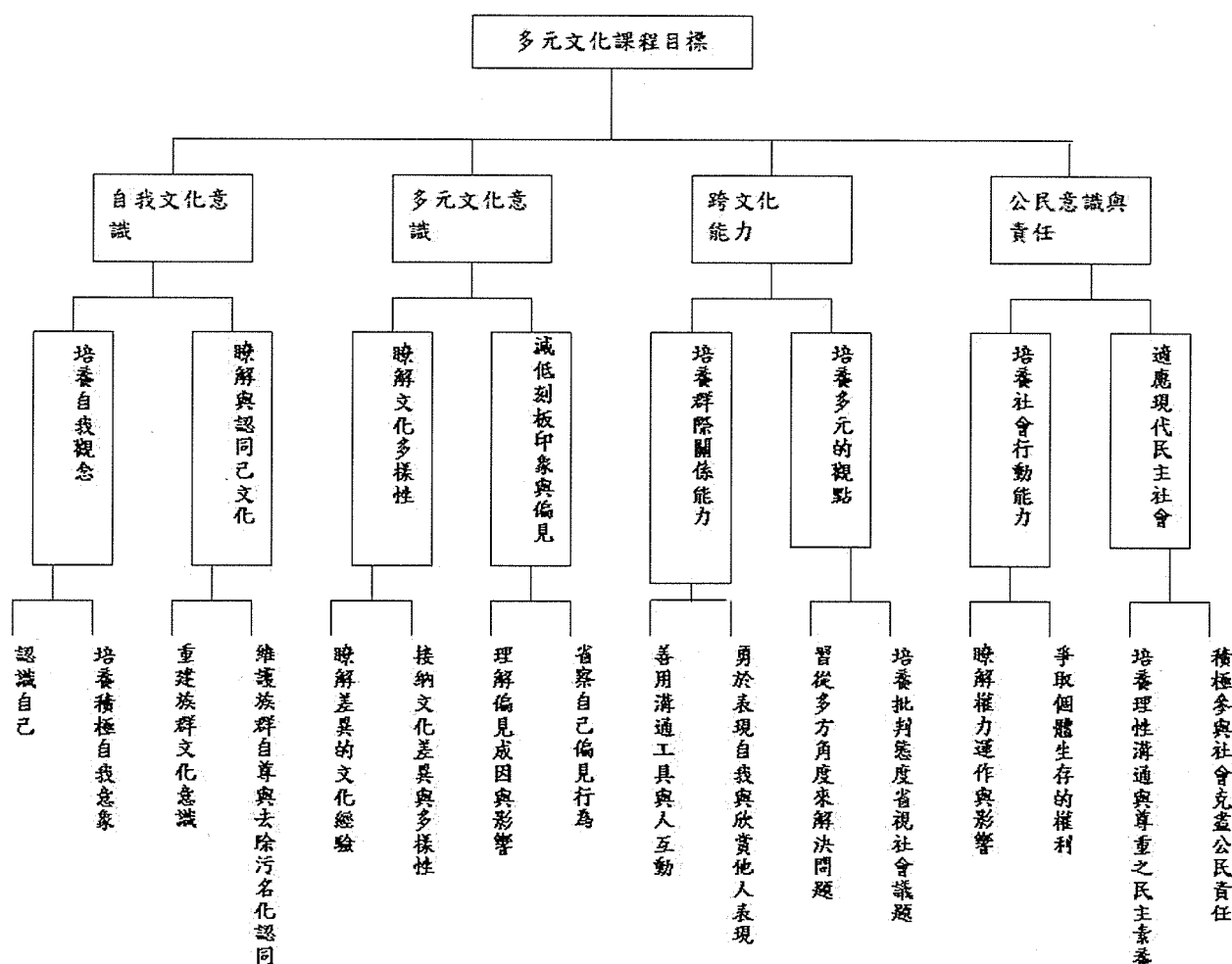


圖 2-1-1 多元文化課程目標層級樹狀圖

資料來源：修改自許立明（2003），頁 73。

貳、多元文化教育課程實施模式與策略

多元文化教育目標及課程目標，乃學校教育及課程運作的指導原則，如何實踐這些相關的目標，學者們相繼提出相關的課程設計模式與教學方法或策略。目前高中課程包括必修與選修課程，必修包括綜合活動、語文領域（國文、英文）、數學、社會領域（歷史、地理、公民與社會）、自然領域（物理、化學、生物、地球科學、藝術領域（音樂、美術、藝術生活）、生活領域（家政、生活科技、資訊科技概論）、健康與體育（健康與護理、體育）、全民國防教育等；選修課程則包括語文類、數學類、社會學科類、自然科學類、第二外國語、藝術與人文類、生活科技與資訊類、健康與休閒類、全民國防教育類、生命教育類、生涯規劃類、其他類等（教育部，2008），如此高中階段的課程十分豐富，為避免課程超載，以下綜合學者所提出的多元文化教育課程設計模式，說明適合高中階段的可行模式：

- 一、貢獻模式：此模式為 Banks（1993）所提出之四種模式之一，主要是在特定假日慶典上，介紹對族群有貢獻的英雄人物或片段的文化；黃政傑（2000）也提出類似的模式，提到在正式課程之外，可舉辦少數族群的英雄人物、節慶風俗或傳統文物等，藉以彰顯各族群文化之特色及對巨型文化的貢獻。目前高中課程中的綜合活動課程，適合辦理此類多元文化教育的活動，瞭解文化的多樣性，並培養群際的關係。
- 二、附加的模式：此模式亦是 Banks（1993）所提出之四種模式之一，主要是在不改變原有課程架構的情形下，以一本書、一個單元或一門課的方式，將族群文化、概念、主題和觀點納入主流課程中；黃政傑（2000）則以正式課程附加模式稱呼之，意指在不改變主流課程的基本結構、目的和特質，而將族群相關內容分散到正式課程的科目中，但仍清楚其中的分野。目前高中課程當中的社會領域的內容，較會談及多元文化族群的問題，可藉此模式實施多元文化教育。
- 三、融入式模式：此模式為國內學者黃政傑（2000）及陳伯璋（2001）所提出，意即打破主流文化和弱勢族群文化的界線，將族群內容完全融入正式課程中，各科目教學單元中及含有關各個族群政經、科技或歷史文化的介紹。此種模式適合將多元文化教育融入至各科的教學。
- 四、消除偏見模式：此模式為國內學者黃政傑（2000）及陳伯璋（2001）所提出，意即消除學校課程中含有族群偏見或歧視的部份，包括性別偏見、種族偏見、刻板偏見、語文偏見、特定族群符號的忽略或歪曲等。此模式有賴各科教師能針對其教科書內

容剔除偏見，並且在教學活動的過程中，能展現多元文化的素養。

五、統整模式：此模式為國內學者黃政傑（2000）及陳伯璋（2001）所提出，意即打破原有學科的架構，以社會問題或歷史事件為核心，如藥物濫用問題、二二八事件等，探討各族群的觀點、經驗或感受，更進一步由學生做成相關的決定。此種模式適合高中教師之間進行協同教學，以多元文化教育概念融入某些科目為基礎，進行兩科或兩科以上的協同教學。

六、整體改革模式：此模式為國內學者黃政傑（2000）及陳伯璋（2001）所提出，強調正式課程、非正式課程和潛在課程的規劃，並顧及學校其它系統配合，包括師資、課程、教學、行政、校園環境的改變，以營造出多元文化的教育情境。因此，目前之高中課程，也需從師資、課程、教學、行政、校園環境塑造等方面進行調整，以利多元文化教育融入各科教學。

Banks（2008）認為多元文化教育的實踐需依賴教學方法與學校環境的改變，提出了多元文化教育五大面向：內容統整、知識建構過程、減少偏見、平等的教育方式以及增能的學校文化和社會結構。如下圖 2-1-2：

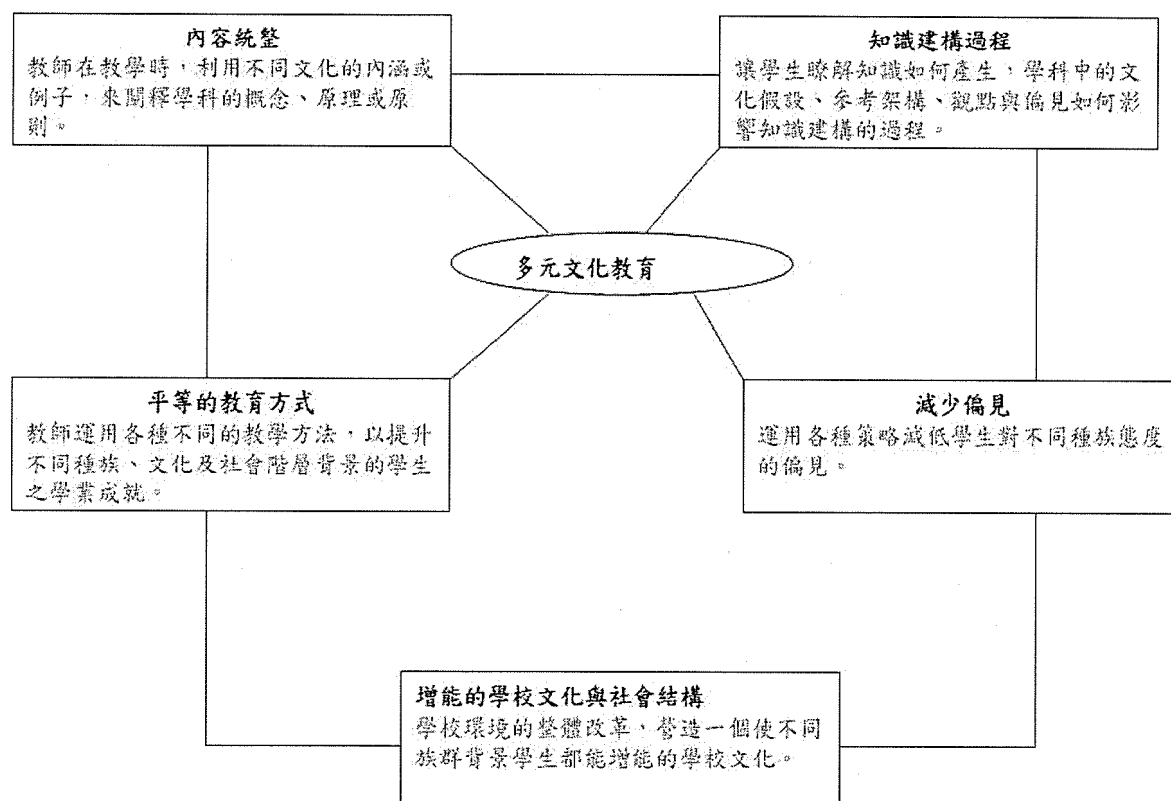


圖 2-1-2 多元文化教育面向

資料來源：取自 Banks（2008），p. 32。

「內容統整」意指教師能從不同的文化當中舉例並說明該學習領域的主要概念，一方面可使學生理解該學科知識，一方面藉由統整，學生可體會文化多樣性，而且統整強調是一種轉化的課程，不以主流文化或男性觀點來詮釋，各族群的觀點應平衡呈現於課程中。「知識建構過程」描述社會、行為及自然科學家創造知識的過程以及隱含的文化假設、參考架構、觀點及偏見如何影響一個人建構其該領域的知識，教師須協助學生察覺知識建構過程當中，如何受到種族、族群、性別及社會階層的影響。建構取向的教學過程，師生的角色不同於傳統，教師不再是知識的傳遞者，而是提供問題與訊息，學生也不再是知識的接受者，而是能創造知識。「減少偏見」意指所設計的課程及活動能幫助學生發展對不同種族及文化團體有正面的態度，在課堂上要創造一個對等、互動、相互瞭解、共同合作完成某項目標的學習氣氛；「平等的教育方式」意指教師能修正自己的教學方式，運用各種不同的教學法，提升不同族群、文化及社經地位學生的學業成就，課堂上的師生互動方式，不因學生成就高低、膚色不同、男女有別而受到不平等的關注；「增能的學校文化和社會結構」意指轉化學校組織或文化，讓不同族群及性別團體感受到平等的地位，增能的學校文化能提供學生有機會瞭解自己的潛能，肯定自我價值，學生有作決定與行動的能力，尤其面對各種形式的偏見與歧視，能有對抗的勇氣與解決之道。增能的學校文化為轉型的文化，需要檢視及改革的範圍包括教育理念、正式課程、潛在課程、教學方法與策略、師生互動、分流政策、測驗與評量、學校的民主氣氛、教職員對學生的期望、校園環境布置、家長參與等層面（Banks, 1996, 2008；譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）。

以上 Banks 所提之多元文化教育五大面向可指引相關的實施策略，課程的實踐通常涵蓋教學策略、教材內容與評量方式等層面。以教學策略而言，綜合學者意見，相關的實施策略如下（單文經，1993；黃政傑，1997；Rasool & Curtis, 2000；Tiedt & Tiedt, 2002；何蘊琪，2005；高婉貞，2009）：

教學策略一：創造文化反應的教室，鼓勵學生學習的氣氛。意指教師要能創造出以學生為中心的文化涵養的學習環境，教室布置的重要性攸關學生感受到的教室學習氣氛，如教室燈光、牆面裝飾的東西、座椅安排、講桌位置、溫度控制等都是考量的因素，建議可將不同文化的藝術品、織物、手工藝品可陳列在牆上，並透過圖案、裝飾品、手工藝品、空間佈置及不同語言的呈現，讓學生能目睹自己的文化，學生在寫作、準備考試、複習所學的東西時，亦可播放不同文化的背景音樂。換言之，教師對多元文化教育環境的塑造，有利於創造教室正面的學習氣氛，讓學生有歸屬及受到肯定的感覺，建立

以尊重為基礎的氛圍，學生才不會排斥各學科的學習。

教學策略二：良好的師生互動。意即教師如何與學生進行有效的互動也直接影響學習與班級的管理，許多研究記載種族學生與教師互動負面的效應，以美國為例，有色人種在課業上不如白人受到高度期待，亞洲學生在數理方面較受到青睞。教師對學生低度期待衍生許多課堂現象，如避免呼叫某些學生、將某些學生位置安排較遠、課業要求較少、較少等待其回答的時間。女性在教室中所面對的不公平與性別偏見的研究，從小學、大學至研究所也呈現一個負面的圖像，性別偏見之現象如下：（一）教師比較注意男學生，在四種評語當中—讚美、接受、矯正、批評等，其評論（特別對於白人男學生）男多於女，男生也會接受到最適切及最有價值的回饋；（二）學校中課程教材的貢獻度，看不見女性。也由於教材內容缺乏女性方面的貢獻，性別偏見始終存在；（三）教師通常給予男性較多機會回答問題，也給予較長時間來回答；（四）教師接觸男女性別時間分配不平均，加上教材內容分配不平均，給女性否定的訊息，讓為數不少的女性感到自尊下滑。

教學策略三：小型演講（mini lectures），適度使用演講策略可建構學生多元文化的先備知識，建立教材內容與學生背景之間的關聯性，並藉由圖片、視覺東西的具體展現，讓學生可以學習到抽象的概念，當然好的演講方式還必須能舉例具體說明要點，加深學生的瞭解。

教學策略四：合作學習，此策略為多元文化教育的基本教學策略，能符合大多數學生學習的風格，教學成果顯著，教師為監督者，並能給予學生回饋，在分組上，考慮學生文化背景之不同，可作異質性安排，通常每組安排二位不同族群背景的學生，也讓弱勢學生有指導優勢學生的機會，擺脫傳統上優勢學生指導弱勢學生的機會。

教學策略五：戲劇模擬或角色扮演，此策略能導引學生使用想像力，能作視覺思考，將資訊情境化後，模擬演出，亦頗能符合動覺學習者的需要，提供整體性學習的經驗。可取材於社會事件、電影情節、歷史故事、傳記、小說等

教學策略六：討論式教學法，此策略還有賴有經驗的教師導引有效率的討論，為了避免浪費時間，需要事前準備工作，瞭解討論的目的何在，學生除了回答問題以外，也可以自己產生問題。時事是不錯的教材，課堂討論，可以學習到多元價值的觀念，對不合理的說法提出批判與澄清。

教學策略七：「詢問」（questioning）策略。多元文化教育強調要發展學生批判思考的能力，不僅要分析內容，也要辨認資訊背後的政治意圖，尋找其包含或被排除的聲音。

教師需要指出真實或忠實問題 (real or honest questions) 與學校型態問題 (school-type questions) 之間的不同，前者之問題乃學生真心的答案，後者則是配合別人想要的答案，在學校課堂，老師與學生一問一答只經常是教科書上的答案，並未共謀真實涉入問答的過程。這個真實的過程是：當學生真心回答問題時，會成串的講、會解釋、引申、詳述其看法，而非回答學校樣板的答案。在回答問題的過程當中，學生會整合資訊，與背景知識建立珍貴的聯結，學生知道有聽眾，因此能充分表達看法。這種主動表達的慾望，不同於被迫背誦的感覺，即使是最猶疑的說話者也能提供意見，重點不在於結果 (答案)，而在於答案的思考過程。

教學策略六：修正策略 (revision)，主要是讓學生為自己負責，且尊重學生的選擇，因此修正策略對學生或教師而言是自由開放的。只要學生有動機繼續學習，教師便能將學生帶往更高的學業成就，學業成就的達成也不在於學生學習的速度，只要學生願意啟動修正策略，便已進入學習，教師可以個人或小組方式指導學生，修正策略能創造一群有意願學習的學生，避免浪費教師不必要的時間與精力。

就教材內容而言，蘇順發 (1999) 指出，教科書最常見的偏誤或成見有四種：性別的成見、種族的成見、社會階級的成見以及政治的成見。如早期美國教科書對印地安人文化與歷史多所扭曲與貶抑；與女性或黑人相較，男性或白人的角色，在教科書中，就職業或社會地位而言，都賦予較高的地位。這種性別或種族的歧視，無形中會影響學習者對性別及種族的認同。牟中原、汪幼絨 (1997) 也指出，漢族中心、白種人中心、都會化與泛政治化會造成教科書內容不當，對原住民學生產生負面影響，如學習興趣及學業成就低落。國外學者 Sadker, M. 及 Sadker, D. (1978) 指出教材中多元文化教育不足的地方，通常包含對族群、性別、階級或文化的偏見，有以下幾項 (引自張亦正，2006，頁 84)：

- 一、消失不見 (invisibility)：意指特定的族群文化，在教科書中出現的比例過低，這種忽略有可能是無意的。
- 二、刻板印象 (stereotyping)：意指以傳統上對某些群體的特定印象來概括，忽略該群體本身的多元性。
- 三、選擇與失衡 (selectivity and imbalance)：從主流群體的觀點來解釋問題或情境，學生無從瞭解事件情境的複雜性，被強迫灌輸主流意識。
- 四、不真實 (unreality)：對於重要的爭議性議題加以掩蓋，或者逃避討論社會上既存的歧視與偏見。

五、零碎及孤立 (fragmentation and isolation)：以附加的方式，將不同族群的文化內容附掛在主流族群文化架構上，形成走馬看花式的文化櫥窗瀏覽。

六、語言偏見 (linguistic bias)：以不當的文字語言來描述特定群體。

教師在檢核教材內容是否有多元文化教育內涵應注意以下幾點：(一) 教材中少數民族成員應以多樣化角色呈現，而非只是象徵性的呈現；(二) 刻板印象是否造成偏見及產生其他的影響；(三) 是否種族主義作祟，因此在緬懷輝煌帝國的過去，以傳統結晶稱之；(四) 注意某些語言或字彙的使用，是否隱含歧視的意味；(五) 對於較具爭議性的問題，是否以較開放的方式處理；(六) 插圖中的諷刺意含或統計圖表是否呈現偏見；(七) 教科書內容是否適應時代變遷，與當前社會的需求結合 (黃政傑，1997)。

就教學評量而言，傳統的測驗方式可以有效預測學業成就，但卻無法有效預測人類真實的能力，以傳統智力測驗來預測人類學習的結果，並未考慮到不同母語系統和社會文化背景不同也會影響學習的結果，以主流文化參照團體常模來解釋少數族群在智力或學業成就的差異，基本上是忽視影響兩個不同文化母群學習因素迥異的事實；測驗也會影響課程內容，為了使學生得到好成績，學校課程會受限於測驗內容，未考慮提供符合學生需要的課程 (莊明貞，1997；譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008)。多元文化教育主張評量方式朝多元化發展，如變通性評量 (alternative assessment)、真實性評量 (authentic assessment)、檔案評量、實作評量 (performance assessment) 以及表現準則 (rubrics) (Rasool & Curtis, 2000)，較能協助教師瞭解學生學習的過程，進一步改進其教學方式，不再只是以紙筆測驗的結果為準則。變通性評量、真實性評量、檔案評量、實作評量等方式十分類似，有其重疊之處，凡是與標準化測驗不同的評量方式皆可稱為變通式評量，真實性評量、檔案評量或實作評量也是變通評量的一種方式，以建構理論為基礎，主張知識是建構而來的，學習是整合新舊知識，建構有意義的學習，以解決實際的問題，重視知識的真實性應用，教師應注重學生學習的過程，鼓勵學生自發與自我反省 (莊明貞，1998；Rasool & Curtis, 2000)。

戴維揚 (2003) 也綜合學者意見，指出檔案評量的方式乃是結合實作評量及真實性評量，同時結合形成性 (formative) 和總結性 (summative) 的評價，記錄學生學習的過程或重大的轉折點，加以蒐集整理，集結成冊，以便推論學生各階段學習的速度、效率、解決問題的能力及創造力。學生對於蒐集的資料、作業、設計等成果，能加註心得、理由、信念、結晶、自我反思、自我分析，以達成自我評鑑 (self-assessment)，同時配合同儕評鑑 (peer-assessment)，並邀請教師、家長以及相關人士多角、多元共同參與，以

達成互評的成果。最後要提的是表現準則的評量方式，表現準則意指學生表現的描述標準，在於提供學習者應該知道標準何在及最後達成目標的程度，表現準則包括三個要件：評量標準、性質描述、得分策略。在學生進行實作評量之前，可以先讓學生清楚標準為何（Rasool & Curtis, 2000）。

以上這些評量方式的優點是評量多樣化、評量方式動態化、著重整體表現，避免技能分割、評量方式有彈性、涵蓋不同文化的資源、師生互動與參與、適合不同文化的學生等。這些評量方式可能遭遇的困難在於教師是否具備多元文化教育相當的素養、學生可能因個別或文化差異對評量方式也有適應的問題、社會傳統的觀念也是一項阻礙、少數或弱勢族群參與人數不足則會影響推動的成效（莊明貞，1998）。

參、教師在多元文化教育實踐所扮演的角色

多元文化教育融入課程有賴於教師專業的發揮，要成功地實施多元文化教育的話，教師扮演著關鍵的角色(Banks, 1993；陳枝烈，1999)。目前，高中課程綱要對高中教師專業成長有兩點規劃：（一）學校應規劃教師增能進修計畫，其內涵應包括觀念釐清、學校課程願景、教材編選、教學策略與評量素養等向度；（二）教師應積極主動進修或參與教學觀摩與經驗分享等研習活動，增進教學知能與開發各種教學模式及參與校內外研究，以提高教學品質（教育部，2008c）。教師對課程的知覺與運作影響著學生課程的學習，教師如何解讀、詮釋與轉化課程、教科書、教學素材裡所傳達的觀念與意識形態，在教學過程中十分重要，因此，欲達到教育理念的實踐，僅就正式課程的改革是不夠的，如果教師對不同文化團體抱持負面的態度或信念，空有多元文化的教材也難有實質效果（丁雪娟，2007）。換言之，教師多元文化的信念也關乎教學的成效，多元文化教育的落實需加強教師多元文化教育的信念，擺脫社會傳統觀念的束縛，使其有能力勝任多元評量，並多注意學生個別差異及文化適應的問題，鼓勵學生參與。

教師如何在學校扮演多元文化教育成功的角色，陳江松（2004）綜合各家學者之見解（陳美玉，1998；陳美如，2000；黃玉茹，2003；歐用生，1996；Banks,1993；Hooks,1994；Noel,1995；Tiedt&Tiedt,1995），對教師在多元文化教育中應扮演的角色分析如下：

- 一、教師是多元文化教育的「組織者」與「發展者」：教師需要重新組織運用教材，更有責任引導學生發揮潛能，應該是不折不扣的「組織者」與「發展者」。
- 二、教師是文化的協調者：教師對於消除社會中的貧窮、差別待遇和歧視等問題，應扮演更重要的角色。以社會文化的角度觀之，教師是教室文化的調停者與協調者。

三、教師扮演「去權威本質」的角色：學生是學習的主動參與者，教師應鼓勵學生探究、創造、發問，使其成為主動的學習者。教室是學生學習過程的合作者，而非帶著權威本質的管理者。

四、教師是多元文化教育的「引領者」與「示範者」：當教師願意以學生為中心，時時反省自己，減少對學生的一切差別待遇，並期待所有學生都成功，引領學生不但能欣賞文化的共同性，並願意尊重文化的多樣性，那麼教師本身將是個多元文化教育的良好示範者。

五、教師扮演挑戰迷思的批判者角色：多元文化教育教師應該引導學生去深刻體會以往被認為理所當然的事物，坦白討論生活中的種種情境，使學生有機會解讀、詮釋，甚至批判各種文化體系的意義，擴展其思考的參照架構，激發其批判思考能力，使學習變得更有意義。

教師多元文化教育素養為教師多元文化教育實踐之基礎，基本的素養包括教師對自己文化的瞭解與認同，對不同文化的認知與支持的程度、無偏見與刻板印象的文化觀等（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）。王雅玄（2007）則擴充多元文化教育素養，企圖針建一套可以評鑑的指標，範圍包括以下八個項目：

一、多元文化認知

- （一）教師要具備對不同族群的「文化知識」與「文化理解」能力，例如：了解教學過程中少數族群學生應該接受與主流族群一樣的對待；了解教導少數族群學生會面臨統整概念的困難是因為教材隱含著主流文化的偏見；
- （二）教師要具備關於「文化經驗」的知識，例如：具備可以慶祝多元族群節日或事件的知識；教師在教學過程中能根據學生的文化背景予以不同的對待方式（例如遲交作業或學習標準）；
- （三）教師要具備關於「文化記憶」的認知能力，例如：能理解年齡、性別角色以及社經地位的影響；能自我檢視文化偏誤；能將少數族群的社會政治背景納入教學應用；4. 教師還需具備「文化批判」能力，能評估與掌握多元文化背景者，例如：能夠有效控制與自己文化背景不同的學生之談話；能夠有效評估與自己文化背景不同的學生之需求。

二、多元文化情意

教師須具有「文化接受度」、「文化同理」與「文化寬容」，能夠尊重不同文化背景學生的看法、宗教與信念。此外，教師也需具備「文化覺察」能力，例如能覺察到文化

不是外在的而是存在人之中。再者，需具備「文化敏感」能力，包括自我文化的敏感度，能夠承認自己本身的態度、信念和價值觀會妨礙自己給予學生最好的教導。

三、多元文化技能

教師具有「文化溝通」能力，能夠採用該文化族群的本土方式對待該族群的學生。此外，也需具備「文化分析」與「多元文化評量」能力，如在教學過程中適時將問題連結到種族、族群、文化。再者，「尋找文化資源」與「文化適應」能力則是幫助不同文化背景學生最普遍的能力。教師還需具備足以樂於文化體驗的「文化愉悅」能力，應給予學生機會學習自己本身的文化，並讓學生對自己的文化感到驕傲，建立學生與其文化相同學生接觸、交流的橋樑。最後，教師需具備非常強的「文化學習」能力，學習少數族群的語言和文化。

四、族群意識

教師具有「揉和文化觀」與「文化相對哲學」能力；例如：能在不同背景下解決問題；擁有對不同族群與種族的理解；能愉快地與不同文化的人互動；此外，教師需具備積極的「文化回應」能力，也就是能對不同文化積極進行回應，最迫切需要的是意識到自己對於種族主義的回應態度是否太消極。

五、文化意識

教師具有「辨識族群差異」與「挑戰族群偏見」能力，教師能透過族群俚語來辨識不同的族群；教師應能夠檢視自己看待不同種族或文化學生的動機。此外，教師應具備「族群警覺」能力，在教室情境中能夠自我知覺/知覺學生對不同族群氛圍的態度與行為；能將自己對差異性議題的察覺連結到課程內容

六、語言意識

教師應具備「多元語言意識」，多元語言意識是強化文化氛圍的關鍵。

七、多元文化環境

教師應具備塑造「多元文化環境」的素養，多元文化環境是接觸文化差異的關鍵。物理環境要能夠反映出文化的差異性，例如校園中應該擁有足夠的少數族群論述，在學生、教師與職員上少數族群的比例應足以創造一個多元文化的校園氛圍。

八、多元文化關係

多元文化關係素養是聯繫文化差異間最好的橋樑，教師應發展「多元文化關係」的素養。教師需具有「文化親和」與「文化信任」能力，學生容易親近。此外，教師還需具有發展「多重伙伴關係」與「跨文化人際互動」能力，例如發展學校-家庭-社區伙伴

關係團體或由社區成員、家長和學校員工所組成的團體。再者，教師也應培養「文化關連」能力，這對不同文化背景的學生和其他文化的孩子建立關係非常有用。最後，教師要能檢視「跨文化關係」，例如檢視自己是否對少數族群學生過度補償、過度勸誘或感到自責；檢視自己對少數族群學生的既有概念並非刻板印象或偏見；師生之間有不同的世界觀；明白認知差異造成溝通困難；檢視自己是否因為看透自己的限制而動搖了教學的信心；檢視是否因為不同文化的學生而導致自己在教學工作上感到不舒服。

第三節 我國多元文化教育發展現況

壹、我國多元文化教育歷程演變

依據《多元文化教育辭典》(Grant & Ladson-Billings, 1997)，多元文化教育的界定是：「多元文化教育值基於哲學上平等、自由、正義、尊嚴等概念，希望透過學校及教育機構，提供學生不同文化團體的歷史、文化及貢獻等方面的知識，使學生瞭解與認同自己的文化，並能欣賞及尊重他人的文化。另一方面，多元文化教育對於文化不利地位的學生亦提供適性及補救教學的機會，以協助學生發展積極的自我概念。它牽涉族群、階級、性別、宗教、語言、特殊性等層面的議題」(引自譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008，頁7)。由此定義可知，多元文化教育範疇廣泛，舉凡階級、性別、族群關係、原住民教育、鄉土文化教育、特殊學生、新住民莫不與多元文化教育息息相關。以下以1996年《教育改革總諮議報告書》為起點，回顧近十年我國多元文化教育發展，整理相關的歷史脈絡如下表：

表 2-2-1 多元文化教育發展相關歷程分析表

年代	與多元文化教育相關之內容說明
1996 年	行政院教育改革委員提出《教育改革總諮議報告書》當中，指出教育改革的五大方向建議：教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會。以「帶好每位學生」為例，其改革方向為：(一) 改革課程與教學；(二) 營造學校成為學習社區；(三) 保證教學品質；(四) 推展多元文化教育。針對多元文化教育，特別指出：「多元文化教育的理念，在於肯定人的價值，重視個人潛能的發展，使每個人不但能珍惜自己族群的文化，也能欣賞並重視各族群文化與世界不同的文化。在社會正義的原則下，對於不同性別、弱勢