

	4	地理	190.00	36.57	5.34	0.39	5>6
	5	公民	167.00	38.65	5.00	0.39	
	6	其他科*	35.00	34.83	5.16	0.87	
高中教師多元 文化教育教材 編選	1	國文					5>1
			219.00	38.38	5.43	0.37	1>6、5>6
	2	英文	195.00	37.16	5.95	0.43	3>6、4>6
	3	歷史	171.00	39.30	5.52	0.42	3>2、4>2
	4	地理	190.00	39.52	5.32	0.39	5>2
	5	公民	167.00	40.49	4.96	0.38	
	6	其他科*	35.00	34.54	6.22	1.05	
整體	1	國文	219.00	145.32	17.29	1.17	
	2	英文	195.00	143.31	19.86	1.42	5>2
	3	歷史	171.00	144.89	17.91	1.37	5>6
	4	地理	190.00	145.18	17.63	1.28	
	5	公民	167.00	149.93	16.69	1.29	
	6	其他科*	35.00	136.43	15.95	2.70	

*其他科包括特殊教育:1人、化學:4人、美術:2人、數學:15人、生涯規劃:1人、地球科學:4人、健康與護理:1人、生物:2人、體育:1人、生活科技:2人、物理:1人、生命課程:1人

從表 4-2-12 結果顯示：任教不同科目之高中教師，在多元文化議題融入高中課程實踐方面，有顯著差異存在。任教公民科之教師，顯著高於英文科、其他科教師。進一步探討各層面顯示：在高中教師多元文化教育教學策略方面，任教公民科之教師，顯著高於英文科、歷史科、地理科、其他科教師；在高中教師多元文化教育教材編選方面，任教公民科之教師，顯著高於國文、英文及其他科教師；任教國文科之教師，顯著高於其他科教師；任教歷史科之教師，顯著高於英文科、其他科教師；任教地理科之教師，顯著高於英文科、其他科教師。

第三節 綜合討論

本節乃就質性及量化研究結果，輔以相關文獻進行綜合討論，說明高中多元文化教育實施現況、高中多元文化教育議題融入課程問題及解決策略等。

壹、高中多元文化教育實施現況

多元文化教育涉及層面廣泛，本研究透過開放性問卷及多元文化議題融入高中課程問卷，瞭解目前高中多元文化教育實施概況，歸納為以下幾點現象，並進行討論：

一、高中多元文化教育以「非正式課程」的實施方式所佔比例最多

多元文化教育議題在為正式納入高中課程綱要之前，其實各校已在辦理相關語言、文化、藝術等相關活動，而原住民教育、鄉土文化教育、弱勢教育在高中多元文化議題提出之前，教育當局便十分重視，如針對國民教育每年提出教育優先區的計畫、鄉土語言納入九年一貫課程、訂定原住民族教育五年中程個案計畫、發展新移民文化計畫等。本研究開放問卷顯示：高中多元文化教育辦理情形以「跨文化學習」、「鄉土文化教育」及「原住民教育」等三項相關措施或活動所佔比例最多。尤其有七成以上的高中學校辦理跨文化學習活動，其範圍包括如透過社團活動、部落服務、美食展、藝術創作(競賽)、話劇、外語學習、生活營、異國服飾、慶典活動、營隊活動(研習)或戶外教學等，這些非正式的課程，提供學生實際體驗多元文化教育的機會。

二、高中多元文化教育活動在正式課程當中，已受到高中學校及老師相當程度的重視

本研究開放問卷顯示：在 68 所學校當中，有 35 所學校在正式課程當中，已有一半以上之學校在推動多元文化教學，方式有：教學融入、影片教學、跨領域統整、角色扮演、教學檔案及其平臺、教學廣播、教案比賽、主題式討論活動。問卷調查也顯示：多元文化教育議題融入高中課程，各題平均數皆在中數以上，問卷調查對象主要是人文領域的教師，對於本身多元文化教育素養深具信心，也關注多元文化教材內容，能考量學生個別差異，採行多元文化教學策略與評量。

三、多元文化教育議題融入高中課程之現況

對不同性別、不同學歷、不同任教年資、不同學校規模、不同學校所在地、不同學校性質之高中教師(人文領域為主)均無顯著差異。但對於不同擔任職務、不同任教科目之高中教師有顯著差異。以擔任職務而言，教師兼主任者，比科任教師、教師兼導師、教師兼組長者有較高的顯著，可見高中主任在多元文化教育議題融入高中課程方面有較多的認同與投入。以不同任教科目而言，任教公民科之高中教師比英文科高中教師、社會及語文領域之外的高中教師有較高的顯著，此乃可能過去 95 暫綱之教材綱要直接將「多元文化」納入公民與社會科教材，成為「心理、社會與文化」單元中必須學習的一部份(教育部，2005)，致使多元文化教育議題融入高中課程有明顯的投入。

四、高中教師在多元文化教育素養方面

不同性別、不同學歷、不同任教年資、不同任教科目、不同學校規模、不同學校所在地、不同學校性質之高中教師均無顯著差異。但對於不同擔任職務之高中教師有顯著差異，教師兼主任者，比科任教師、教師兼導師者有較高的顯著，可見教師兼主任者，在多元文化教育素養方面，比科任教師、教師兼導師者有更高的素養。

關於教師多元文化的素養，就國小教師而言，大多給予肯定的評語，如素養足夠、態度積極正面等（陳寶玲，1998；吳雅惠，1999；張家慶，2006；李雅妮，2008），張家蓉（2000）也提及原住民地區的國中教師，其多元文化教育態度積極。本研究結果也顯示對於高中教師之素養也抱持肯定的態度。而對於不同背景的教師，其多元文化教育素養是否足夠，涉及教師多元文化認知與態度：教師是否具備多元文化教育的觀點或信念、教師是否有積極的多元文化教育態度。陳寶玲（1998）便比較花蓮縣不同背景的國小教師是否具有足夠的多元文化教育的觀點，只有在性別方面與本研究結果類似，換句話說，不同性別的國小老師在具備多元文化觀點上並無顯著差異，在本研究中，不同性別的高中老師在多元文化素養方面也無顯著差異。徐玉浩（2007）則比較桃園縣不同背景的國小教師是否具備多元文化教育信念，發現不同「性別」、「服務年資」、「學校規模」、「學校地區」之國小教師達顯著差異，而在「擔任職務」上未達顯著差異，若與本研究之作一比較，本研究在「擔任職務」上達顯著差異，其餘背景變項則未達顯著差異，結果完全相反。李雅妮（2008）則比較高雄市不同背景的國小教師是否具有積極的教學態度，卻發現不同「擔任職務」之國小老師，其多元文化教學態度達顯著差異，與本研究結果類似。

五、高中教師在多元文化教育教學策略方面

不同性別、不同學歷、不同任教年資、不同學校規模、不同學校所在地、不同學校性質之高中教師均無顯著差異。但對於不同擔任職務、不同任教科目之高中教師有顯著差異，教師兼主任者，比科任教師、教師兼導師者有較高的顯著，可見教師兼主任者，在多元文化教育教學策略方面，比科任教師、教師兼導師者有明顯的認知與投入。以不同任教科目而言，任教公民科之高中教師比英文科、歷史科、地理科、其他科之高中教師有較高的顯著，可見公民教師在多元文化教育教學策略方面，有明顯的投入。

六、高中教師在多元文化教育教學評量方面

不同性別、不同學歷、不同任教年資、不同任教科目、不同學校規模、不同學校所在地、不同學校性質之高中教師均無顯著差異。但對於不同擔任職務之高中教師有顯著

差異，教師兼主任者，比科任教師、教師兼導師者有較高的顯著，可見教師兼主任者，在多元文化教育教學評量方面，比科任教師、教師兼導師者有明顯的認知與投入。

教師多元文化效能涵蓋多元文化教學計畫、多元文化教學策略、多元文化教學評量及多元文化班級經營之應用，據此，徐玉浩（2007）則比較桃園縣不同背景的國小教師之多元文化教學效能，發現不同「性別」、「最高學歷」、「服務年資」、「學校規模」之國小教師，在多元文化教學效能上達顯著差異，而在「擔任職務」、「學校地區」上未達顯著差異，其中與本研究結果類似的一點是：「不同職務」之高中教師在「多元文化教育教學策略」及「多元文化教育教學評量」兩方面未達顯著差異。李雅妮（2008）則比較高雄市不同背景的國小教師之多元文化教學效能，發現不同「教學年資」、「教育背景」、「擔任職務」及「學校規模」之國小老師，其多元文化教學效能顯著差異，其中與本研究結果類似的一點是：「不同職務」之高中教師在「多元文化教育教學策略」及「多元文化教育教學評量」兩方面有顯著的差異。

七、高中教師在多元文化教育教材編選方面

不同性別、不同學歷、不同任教年資、不同學校規模、不同學校所在地、不同學校性質之高中教師均無顯著差異。但對於不同擔任職務、不同任教科目之高中教師有顯著差異，教師兼主任者，比教師兼導師者有較高的顯著，可見教師兼主任者，在多元文化教育教材編選方面，比教師兼導師者有明顯的認知與投入。以不同任教科目而言，任教公民科之高中教師比國文科、英文科、其他科之高中教師有較高的顯著，可見公民教師在多元文化教育教材編選方面，有較高的認知與投入；歷史科教師、地理科教師也比英文科及其他科目的高中教師有較高的顯著。由此可見，社會科領域教師明顯比英文科及其他科之高中教師對編選多元文化教育教材有明顯的投入。

貳、高中多元文化教育議題融入課程問題

綜觀國內多元文化教育融入課程相關研究，其實施成效有幾點值得肯定：1. 多元文化教育融入課程可以培養學生多元文化的態度；2. 可加強學生族群融合、彼此尊重的觀念，破除偏見，增進不同族群互動的關係；3. 學生也樂於接受多元文化教育相關的教學方式；4. 原住民學生也較能接納自我或自身的文化（陳枝烈，1995；林明熾，1997；林君穎，1998；陳麗華，2000；羅健國，2002；蘇吉勝，2006；許文瑜，2007；簡靜儀，2007；李雅妮，2008；高婉貞，2009）。但從研究的成果來看，多元文化教育融入各學習領域的方式進行教學，多限於國小階段在實施，中學以上並不普遍。對於高等教育的

師範生而言，其融入式的教學成效普遍反應不佳，主張應開設獨立的科目以提高多元文化教育的成效（郭金水，1996；喻麗華，2003）。目前高中課程綱主要銜接九年一貫課程，九年一貫課程雖然只有八大議題，而且大多數議題有其明確之指標，但也難免產生一些問題，多元文化教育議題在高中課程乃十大議題其中之一，並無明確之內涵與指標，可說是自由心證，也衍生一些問題。本研究經由量化與質化分析顯示，我國高中多元文化教育議題融入課程的確存有一些問題，歸納為以下幾個面向，進行討論：

一、高中多元文化教育與其他議題

高中課程議題太多，受重視之程度不一，且教師受限於時間與議題素養，議題恐流於形式。以九年一貫課程而言，雖然只有八大議題，但也不免受到學習領域的排擠，無法融入教師的教學設計（錢清弘，2001）。高中課程比國中小課程更豐富，議題更多，更有可能產生此種問題，不僅學習領域排擠議題，議題之間也會產生相互排擠效應，如多元文化教育雖涵蓋性別教育，但性別教育卻比多元文化教育還來得凸顯，受到迫切的重視。范麗娟（2008）便指出，目前多元文化教育多集中於鄉土教育、母語教育及兩性教育。眾多的議題也導致教師專業受到挑戰，多元文化教育素養也不例外。在學校教師不夠瞭解議題內涵，缺乏相關知識的情況下，便逐漸將議題視為是「副科」的形式（錢清弘，2001）。

二、多元文化教育課程實踐方面

多元文化教育議題融入高中課程之實踐，尚未有明確的課程綱要可茲依循，實際可行的指標的指標有待建立，但又深怕重蹈九年一貫課程議題融入之虞。多元文化教育議題融入高中課程，對於議題之理念內容及實踐方式還有爭論，譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）便指出，有些人認為多元文化教育可能侷限於文化、民族、種族差異上，忽略性別和社會階級的差異；有些人主張多元文化教育應是獨立的科目，有些人認為多元文化教育應遍及學校所有的教育活動。另一方面，即使訂定明確的指標，也可能如九年一貫課程的情況：能力指標的建立衍生繁瑣的課程式設計書面工作，使教師無意願去面對重大議題課程（錢清弘，2001）。

還有一點值得注意，多元文化教育的實踐還有待精緻化與深化，多元文化教育實際的教學活動往往流於簡約及表面化，學校常將多元文化教育設計成一種特殊的活動，如「殘障體驗日」、「原住民文化週」、「歐洲文化日」、「性別平等教育週」等，似乎暗示只有這期間多元文化才存在。而且，無論是正式或非正式課程，皆傾向於膚淺的娛樂或課外活動式的設計，其結果不僅無助於消除偏見和刻板印象，還淡化特殊文化的意義和價

值（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）。

三、多元文化教學與評量

多元文化教育理論基礎有不同的體系，議題內涵又十分豐富，教學上不易融入至各科。學者譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）也指出，多元文化教育理論體系，自 1980 年代發展以來，還未發展成完整的理論體系，會影響到課程實踐的運作，有待釐清和統整。再者，多元文化主義過度強調差異，與維持社會團結的核心價值之間的衝突，為多元文化課程最被質疑之處。多元文化教育也被質疑缺乏文化價值的判準，造成價值取捨的混亂，將難以達成多元文化教育的目標。衍生的問題是多元文化教育的教學方法與策略，也有相當的歧異。每一種教學途徑有其優缺點，也有教育目的、教學目標及教學指引，呈現一個「缺乏統整規模與步調，各取所需、各行其是」的多元，未能形成統一整體的現況。另外，多元文化教育還存在認知與實踐的差距。以教學而言，多元文化課程主要以教室內教學為主，認知的層面較多，對於教室外的體驗課程，如何將思想化為行動的教學更重要，如何將課程與社區連結，有待突破。以評量而言，認知方面的評量容易達成，學習或活動過程的情意評量較為困難。

四、弱勢教育方面

學校單位雖然重視弱勢族群的教育，但主流文化的想法還有問題，教師也處於「文化盲」。多元文化教育雖然是教育改革的重點，但在學校教育當中並未成為主流。多元文化教育項目也容易成為經費刪除的犧牲品。主流文化為提高原住民的學習成就，經常採取的方式是補救教學，而在提升弱勢學生的學習成就時，往往抹煞學生學習的興趣。譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）便指出，課程要能促進主體增能而非文化展演，換言之，多元文化課程若停留在表面的頌讚，而忽略強弱勢族群之間的權力關係或壓迫的現象，學生無法學習到文化背後的意義，弱勢族群的地位難以翻轉。劉美慧（2008）也指出，臺灣的多元文化教育實踐比較傾向 Sleeter 與 Grant 所提到的三種課程模式：教導特殊與文化差異模式（如：強調補償的教育優先區政策）、人際關係模式（如：中小學減低偏見的課程與教學）、單一團體研究模式（如：高等教育中「納入原住民研究」課程）。這樣的多元文化課程大部份採用附加模式，以人工、片段的方將文化裹上「多元文化」的糖衣臺灣的多元文化課程大多採用附加模式，以人工、片段的方式將文化裹上「多元文化」的糖衣，納入既有的課程中，這種方式將文化分解、分類後，至入現成的框架中，反而更容易讓學生產生對弱勢文化的偏見與刻板印象。

五、多元文化教材方面

就教材內涵而言，多元文化教育議題範圍涵蓋甚廣，教材選擇上有其困難，需顧慮不同族群、不同文化範疇，而全球化與在地化如何取得平衡，也是個問題。如譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）指出，文化作為追求利益或政治考量的因素，致使每一個族群文化都納入課程當中，勢必會造成課程超載。雖然目前高中課綱將性別平等教育獨立於多元文化教育之外，但還包含哪些內涵，如何作一合理的分配，否則多元文化教育課程容易被質疑缺少某些內涵，或有某方面的偏差。學者譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）便指出，多元文化教育的論述集中在處理種族、族群關係、性別等方面的議題，對於深藏在族群關係下的宗教因素卻少有觸及；又如在學校課程中，窮人家的生活經驗很少配納入課程中細究，中產階級家庭生活反而成為普遍的經驗法則，這其實是一種階級偏差的課程；城鄉差異的問題亦復如此，常以都市化中的小家庭型態為主，對鄉村生活的刻畫往往不切實際或加以忽略。

其次，多元文化教材編選涉及一些問題，如多元文化教育概念之釐清、編審人員多元文化教育方面的素養等、價格合理否等，需多方面考量。多元文化教育觀點在教材呈現方面還有改進的空間，教材內容依舊存在偏見，多元文化素材缺乏整體規劃（陳枝烈，1995；張亦正，2006）。譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）便綜合專家學者意見，歸納幾項問題如下：

- （一）教科書中有關於原住民族的内容仍相當貧乏，質量方面無法顯示臺灣社會族群的多元性。對於原住民族的介紹篇幅有限，僅限於表面的素材，較缺乏深入之文化意義的認知與解析。
- （二）教科書中隱含有「漢民族中心」的色彩，教材的選用並不適當，所呈現的人物和主題相當有限，例如，神箭手（狩獵）、豐年祭（節慶）、歌唱舞蹈（習俗）等，這似乎暗示原住民族只會唱歌、跳舞、狩獵等活動，可能會塑造兒童對原住民族的刻板印象與偏見，對於良性族群關係的建立並無太大的幫助。
- （三）近年來，教科書內容雖然增加一些原住民歷史文化的介紹，但是，「原—漢」族群關係發展的諸多事實，卻仍然被刻意忽略。原住民與漢人在歷史、地理、產業、文化方面的互動，在各種教科書中大多隱而不見。尤其一些負面的族群關係史實、漢人拓墾之前的臺灣原住民族歷史，均未出現於教科書中，顯示教科書編者仍以漢族中心為思考主軸，依據漢族中心觀點過濾或篩選教材。
- （四）臺灣是一個多族群共同建構的社會，就漢民族而言，亦因歷史、文化而區分為不

同族群，但教科書缺乏對這些族群之互動關係的解析與檢討。現行的調查研究較偏重「原—漢」族群關係，對於漢人各族群在歷史、地理、產業、政治、文化方面知族群關係的檢討，大多付之闕如。

- (五) 社會領域教科書中有關臺灣的國族觀念，隨政治意識型態之更易而有所轉變。舊教科書偏重大中國論述，新的社會領域教科書強調大臺灣的國族論述與臺灣認同，有待進一步釐清。
- (六) 隨著全球化與臺灣族群日益多元化的趨勢，新住民人口快速增加，教科書中有關多元族群的描述仍偏淺顯，缺少深刻的分析與反省，教科書編輯與修訂應具前瞻性。

參、高中多元文化教育議題融入課程解決策略

一、高中多元文化教育與其他議題

- (一) 議題會隨著社會變動而翻新，太多的議題反而不利高中階段的教與學，應加以統整。多元文化教育議題可與人權教育、生命教育、性別平等教育整合成為一項議題。
- (二) 在高中階段，多元文化教育議題可與其他各項議題共同形成一門通識教育科目，免於受到學習領域的排擠，各議題內容也能受到同樣的重視，且對於議題之更新有其彈性。
- (三) 議題太多，對教師專業是一項嚴格的考驗，須透過職前教育與在職進修等方式，協助教師成長。以多元文化教育議題而言，教師態度之養成尤其重要，態度的養成得從建構多元文化教育知識開始。研究顯示：教師接受多元文化教育課程的進修，有助於提高其多元文化素養，有必要加強多元文化教育在職進修的課程，而透過行動研究或成長團體的方式，亦可提升教師多元文化教育實踐的能力（黃玉茹，2003；蔡純純，2006）。職前教育時，師資培育機構便需注重教師在多元文化教育方面的素養，同時提供教師親自體驗的機會，如何回歸到人的價值關懷。職前教育行政措施方面，可透過課程管道，加強教師多元文化教育的素養，如規定多元文化教育為必修科目，或考慮以多元文化教育 3 學分取代特教 3 學分。在職進修也有助於教師多元文化教育素養之提高，最好能以法令規定多元文化教育修習一定時數或學分，並落實原住民族教育法第 24 條之規定。

二、多元文化教育課程實踐模式

(一) 敦請專家學者與高中教師合作，建立高中階段實際可行的課程綱要。課程綱要主要涵蓋基本理念、課程目標、能力指標等三項，以下分別說明其方向：

- (1) 就基本理念而言，應以多元文化教育核心價值為基礎概念，不要過於複雜，本研究之焦點座談普遍認為應包含相互包容尊重、相互學習與分享、教育機會均等、發揮個人潛能、提升個體成就、自我文化肯定、自信心，公平正義、消除偏見、歧視與誤解等。
- (2) 就課程目標而言，多元文化教育兼顧認知、情意與技能三方面，認知方面包括瞭解與認同己文化、瞭解文化多樣性；情意方面包括培養自我概念、消除刻板印象與偏見；技能方面包括培養群際關係能力、培養多元觀點、培養社會行動能力、培養適應現代民主社會能力。
- (3) 就能力指標而言，以不同的主題（如自我文化意識、多元文化意識、跨文化能力公民意識與責任）呈現，說明其主題內涵，不一定要如同九年一貫課程，要求很詳細的指標。

(二) 附加模式為目前議題融入各科教學最為常見的模式，但還有其它可以實踐的模式，不容忽略，歸納高中階段的可行之多元文化教育課程設計模式如下：

- (1) 貢獻模式：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的文化。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；
- (2) 附加的模式：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。
- (3) 融入式模式：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，此種模式適合將多元文化教育內涵融入至各科的教學。
- (4) 消除偏見模式：消除學校課程中含有族群偏見或歧視的部份，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。
- (5) 統整模式：打破原有學科的架構，以多元文化主題為核心，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。

- (6) 整體改革模式：此模式強調正式課程、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。
- (三) 多元文化教育議題融入課程有其挑戰性，譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）也建議教師把握一些多元文化課程設計的原則：1.以概念為課程組要素：凡是與文化相關的整合性概念，皆可作為課程組合的要素，概念的組織採螺旋式的課程，讓學生加深加廣學習；2.注重深度學習：慎選核心概念與議題並深入瞭解，使學生能深度學習，避免增加學生負擔；3.強調科技整合：強調學科之間的關聯性藉由不同學科領域的整合，凸顯知識的統整性與多元性，避免不同科目教材內容重複；4.以動態課程為主：課程目的之一在消除偏見與歧視，讓學生「做中學」，付諸行動；5.注重轉型知識：不同族群的價值觀與思考模式也能受到重視，均衡公平呈現於課程中；6.避免重製刻板印象：臺灣目前的多元文化課程大多採用附加模式，但整體主流架構並未改變，凸顯弱勢文化邊緣「附加」的價值，反而讓學生更容易產生對弱勢文化的偏見與其歧視；7.多元文化教育是基礎教育，以所有學生為對象；8.邀請原住民教師參與課程發展。
- (四) 多元文化教育環境之塑造：校內可採行的具體措施如下：1.校園規劃能考量多元文化教育；2.邀請不同背景的人士蒞校演講，增進對不同種族的瞭解；3.多元文化教育影片觀賞；4.辦理成長課程或相關活動，提高師生及行政人員之多元文化素養；5.教師能提供相關補充教材；6.多元文化作法能應用於諮商輔導策略當中；7.利用潛在課程或非潛在課程進行多元文化教育；8.結合社區，擴大辦理文化活動；9.辦理跨文化的交流活動，如辦理校際交流、國際交流、志工計畫、體驗活動等；10.結合社區、部落及家庭的力量，尤其是家庭教育功能要加強，才能讓學校發揮真正的功能。

三、多元文化教育教學與評量

- (一) 儘管多元文化教育理論有其複雜性，但萬變不離其宗，應把握其基本核心要素，導引教學。基本核心要素始於「差異」，必須瞭解差異的本質與形成方式；其次是「衝突」，差異的背後隱藏矛盾與衝突，必須加以揭露；再者是「共存」，瞭解差異政治的運作模式，開展出差異如何共存的機制。在推動多元文化教育時，不僅

要理解與欣賞文化差異，更重要的是不對等權力關係的分析，以及社會正義的追求（劉美慧，2008）。

（二）多元文化教育之教學策略原本就朝向多元化之發展，關鍵在於教師是否能合理應用，達到教學成功。多元文化教育在高中課程階段教學之實施，須兼顧認知、情意及技能等層面，不能僅限於認知層面或室內教學，應重視教學的過程與生活體驗。教師不要僅限於傳統教學方式，如提問、演說等，其他教學策略值得鼓勵，如：批判思考、合作學習、議題討論、小組討論、體驗活動、影片教學、角色扮演、戲劇模擬、領域內科目統整等。除外，亦可透過潛在課程、課外活動或社團活動落實多元文化教育。

（三）以多元文化教育評量策略而言，應考量學生多元智能，採取多元評量。高中課程綱要也提示教師應參照學習目標、教材性質與學生個別差異，採用適當而多樣的評量方式（教育部，2008b）。以考量學生多元智的觀點來說，傳統的評量方式僅限於紙筆測驗，大多只能測驗出學生之語文及邏輯智能，也只代表學生心智能力的一部份而已，而不同的文化族群表現出不同的學習風格與強勢智能，傳統的測驗方式卻視而不見，因此，多元智能理論強調實際解決問題及成果創造的能力，評量方式需要多元化，才能評量學生是否真正發揮其多元智能；多元文化教育重視學生不同文化之個別差異，採取多元評量方式，除了傳統的紙筆測驗之外，其他可協助瞭解學生學習過程的評量方式如變通性評量、真實性評量、檔案評量、實作評量、表現準則等，都是可以採取的方式。

（四）命題或測驗時，可考量學生生活經驗與在地文化的融入，協助學生提升多元文化素養，改進學習效果。

（五）透過職前教育或在職進修強化教師多元文化教育的教學與評量的能力。訓練課程不能僅限於演講，應該有其它的方式（如透過討論的方式），提高教師學習的效率。學校內應成立社群組織，透過閱讀與經驗分享，培養學生更完整的人格。除外，應鼓勵教師移地研究，分享經驗，寫成案例，有利多元文化教學之實施。

四、弱勢教育方面

（一）教師應瞭解個別文化之差異，進行教學，針對弱勢學生，可依認知負荷理論採取教學策略，循序漸進，將概念一點一滴教給他（她）們，以提高其學習興趣與成就。

（二）因應文化差異，學者也提出文化回應教學法以解決弱勢學生的學習問題。文化

回應教學主張學生的母文化可視為學習的媒介，而非學習的障礙，學校教育應適度反應學生的母文化，使學生的學習經驗更具脈絡與意義（Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995; Wlodkowski & Ginsberg, 1995）。在多元文化的教室當中，文化差異是影響學生學習的重要因素，特別是為了解決弱勢學生的學習問題，教學上若能利用學生文化特色、先備知識及族群認同作用作為教學與學習的管道，以學生的特質設計教學活動，提供有意義的學習材料，不僅可以發揮學生學習潛能，亦可改善其適應問題，文化回應教學（culturally responsive teaching），由於能因應不同背景學生的學習特質，已被證實能有效提升原住民與少數族群學生的學習動機與表現（Gay, 2000; Rasool & Curtis, 2000; 何蘊琪, 2005; 譚光鼎、劉美慧、游美惠, 2008）。

- (三) 採取相關的文化回應教學策略：合作學習與小組探究教學、結合社區資源與協同教學、實施多元評量活動、建立關懷學生與尊重差異的教室氣氛等（何蘊琪, 2005）。范麗娟（2007）也針對弱勢教育，鼓勵國中或高中階段可善用服務學習的規劃，積極建立學生和社區的關係。另外，家長亦是社區資源的一部份，可提供人力或物力資源，改善弱勢學生的學習。
- (四) 多元文化教育應以生命教育作為基礎，激發弱勢學生學習的潛能。如劉美慧（2008）指出，透過整體與比較的觀點，讓學生從生命經驗中產生在地文化知識，而非強迫學習政治正確的態度或原理原則（如所有文化是平等的、我們應應該尊重差異與多元）。
- (五) 瞭解原住民學生的學習風格，給予自信。學校亦可透過社團或慶典活動，讓原住民學生表現其長才，以肯定自己。

五、多元文化教材方面

- (一) 學校課程委員會應發揮整合教材的功能，教師在編輯教材時，也應充分瞭解多元文化教育學習內涵，涵蓋可能的層面，避免過度窄化。
- (二) 多元文化教材編選原則：1.編輯人員多元文化教育素養足夠；2.對多元文化教育內涵與概念須加以說明與釐清，以方便編輯與審查；3.聘請有多元文化教育背景的審查委員。
- (三) 多元文化教材之選用：1.具合理的價位；2.鼓勵學校選用有多元文化理念的教科書。

- (四) 可充分利用學校現有的資源，編輯原住民教材，原住民族典範的事蹟值得納入教材。
- (五) 影片有助於實施多元文化教學，應多編選多元文化教育影片教材。另外，亦可鼓勵教師製作影像紀錄，藉由網路平臺分享。
- (六) 教師有必要整合教材多元教育的概念，以節省教學時間，另一方面，教師能轉化教材，有加深加廣的能力，提供學生反省及批判的機會。