

普通高中多元文化教育課程實施現況探討與省思：
以人文社會領域教師為對象

普通高中多元文化教育課程實施現況探討與省思：以人文社會領域教師為對象

許民忠

國家教育研究院教育制度及政策研究中心副研究員

摘 要

本研究透過文件分析瞭解多元文化教育內涵、課程目標、實施模式及課堂實施方式，並藉由問卷調查與焦點座談蒐集資料，以呈現普通高中人文社會領域多元文化教育課程實施現況，並省思普通高中多元文化教育問題，提出解決策略。研究發現：（一）不同背景變項之高中人文社會領域教師對於多元文化教育課程實施，僅「擔任職務」及「任教科目」達到顯著差異；（二）不同背景變項之高中人文社會領域教師在多元文化教育素養方面，僅「擔任職務」達到顯著差異；（三）不同背景變項之高中人文社會領域教師在多元文化教育教學策略方面，僅「擔任職務」及「任教科目」達到顯著差異；（四）不同背景變項之高中人文社會領域教師在多元文化教育教學評量方面，僅「擔任職務」達到顯著差異；（五）高中多元文化教育存在的問題：1.高中課程議題太多，重視程度不一，教師素養仍待考驗；2.多元文化教育課程之實踐缺乏具體可行之課程綱要，教師自由心證；3.多元文化教育之教學與評量認知與實踐的差距，還有待努力；4.多元文化教材編選方面還有改進的空間；5.弱勢教育方面有待加強。本研究最後提出建議，供教育相關單位、普通高中學校及高中教師參考。

關鍵詞：多元文化教育、普通高級中學、人文社會領域

A Study of the Current Status of the Implementation of Multicultural Education in the General High School Curriculum for Teachers from the Humanistic and Social Domains

Min-Chung Hsu
Associate Research Fellow
National Academy for Educational Research

Abstract

This study analyzed the documents to understand the meanings, curriculum objectives, implementation models, and classroom practice of multicultural education. And through a questionnaire survey and focus groups discussion for data collection, this study presented the current status of implementation of the multicultural education topic in the humanistic and social domains, discussed the problems of multicultural education curriculum in the general high school and offered strategies of solution. Conclusions were summarized as follows: (1) Among the different background variables of general high school teachers from the humanistic and social domains in terms of the practice of multicultural education curriculum practice, only the "positions" and "teaching subjects" were significantly different. (2) Among the different background variables of general high school teachers from the humanistic and social domains in terms of multicultural education literacy, only the "positions" were significantly different. (3) Among the different background variables of general high school teachers from the humanistic and social domains in terms of multicultural education teaching strategies, only the "positions" and "teaching subjects" were significantly different. (4) Among the different background variables of general high school teachers from the humanistic and social domains in terms of multicultural education assessment, only the "positions" were significantly different. (5) General high school multicultural education problems were: (1) In general high school curriculum, there were so many topics that were noticed with varying degrees of emphasis and challenged teachers' literacy; (2) There were no curriculum guidelines for the implementation of multicultural education curriculum so that teachers managed it by themselves; (3) There was a gap between the cognition and the practice of multicultural education; (4) The compiling and editing of multicultural education teaching materials should be improved; (5) Disadvantaged education needed to be strengthened. Finally, suggestions were offered to educational administrative institutions, general high schools, and general high school teachers for reference.

Keywords: multicultural education, general high school, social and humanistic domains

壹、緒論

多元文化教育為我國教育改革的重點之一。1996年，行政院教育改革委員會提出《教育改革總諮議報告書》，將多元文化教育列為改革重點，「原住民教育」及「兩性平等教育」便列為兩項重要主題。教育部於2004年公布未來四年之施政主軸，包括現代國民、臺灣主體、全球視野、社會關懷等四大綱領，其中，臺灣主體具體策略之一便是發揚多元文化，具體行動方案為發揚臺灣各族群文化與特點、發展新移民文化；而就社會關懷教而言，扶助經濟弱勢及輔助學習弱勢等亦涉及多元文化教育（教育部，2004a）。2008年，教育施政藍圖架構揭示「優質學習、適性育才、公義關懷、全球視野、永續發展」等五大施政主軸，其中，公義關懷之施政重點提到強化弱勢扶助；永續發展之施政重點則提到多元價值學習、推動性平教育、推展本土語言、發展新移民文化及發展原民文教等（鄭瑞城，2008），皆與多元文化教育密不可分。2009年11月，教育部將「發展社會公義、強化扶助弱勢」列入13項優先推展項目之一，除提供弱勢團體補助外，也針對原住民、新住民子女及身心障礙者提出相關的教育措施（吳清基，2009），這些措施莫不建立在多元文化教育之基礎上，有必要對多元文化教育概念進行理解。

2003年，教育部正式公布國民中小學九年一貫課程綱要，這項革新之舉隨即引發後續相關課程的改革，教育部於2004年發佈九五高中課程暫行綱要以銜接九年一貫課程，同時也啟動九八課程綱要修訂作業，以彌補九五暫綱之不足。九年一貫或高中課程綱要與以往的課程標準極大差異的一點是在於考量當前社會問題趨勢，將一些重要議題融入課程當中，以期能順應社會趨勢，培養現代國民所需具備的能力。其中，九年一貫課程實施時，便明定將性別平等、環境教育、資訊教育、家政教育、人權教育、生涯發展等六項議題融入各領域課程教學，100學年度實施之《97年國民中小學九年一貫課程綱要》則增列海洋教育議題。在普通高中階段，高中九五暫綱則明訂將生命教育、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納入相關課程中，以期讓學生在不同脈絡中思考這些議題，以收相互啟發整合之效；九八課程綱要又增加生涯發展及海洋教育兩項，並強調需強化品德教育（教育部，2003a，2003b，2004b，2008a，2008c）。

對照國中與高中階段之議題，可發現某些重大議題具延續性，某些則是新增之議題；延續性的議題包括生涯發展、性別平等教育、海洋教育；至於多元文化教育議題，則是高中九五暫綱或九八課綱新增的議題。雖然多元文化教育在國中小並未開宗明義列入課程議題，但確有不少相關的研究，反觀普通高中課程，雖已明定多元文化教育為課程議題之一，但目前為止，研究甚少，可見多元文化教育融入高中課程的教學狀況不明，多元文化教育係屬於人文社會領域，有必要針對普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施現況進行探究，涉及教學策略、教材編選及評量方式等面向；其次，普通高中人文社會領域教師之多元文化教育素養也影響其教學效能之發揮，亦值得探討；最後則分析高中多元文化教育相關問題，提出解決策略，以利高中人文社會領域教師多元文化教育課程之實施。

歸納本研究之主要目的有三：（一）瞭解普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施現況；（二）探討普通高中人文社會領域教師多元文化教育素養問題；（三）探討高中多元文化教育問題，提出解決策略。

貳、文獻探討

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，2001年為配合國中小九年一貫課程之實施，乃以高中暫行課程綱要取代以往之高中課程標準。以「科目及學分數」來

說，相較於1995年之高中課程標準，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。

教育部於2008年1月24日所公佈我國最新之高中課程綱要總綱，多元文化教育議題為目前高中課程綱要之重大議題之一。檢視國中小九年一貫課程綱內容，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施方式尚處於探索階段。

以下乃根據文獻，就多元文化教育概念、多元文化教育課程目標、多元文化教育課程實施模式、多元文化教育課堂實施方式、教師在多元文化教育實施所扮演的角色等，進一步說明與探討。

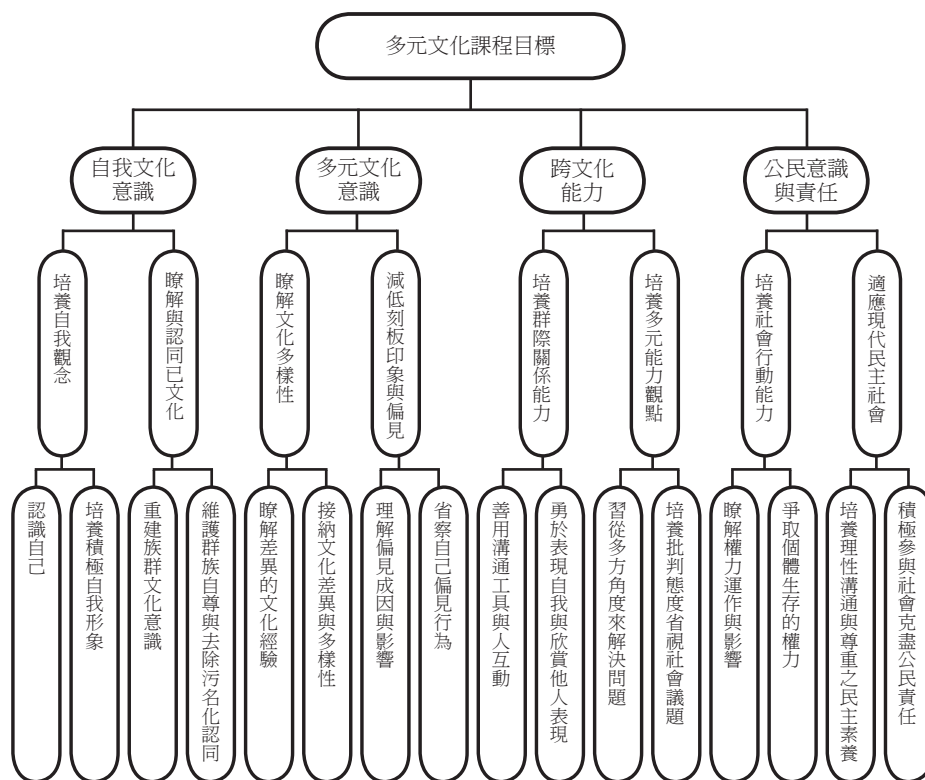
一、多元文化教育概念

簡而言之，多元文化教育起源於1960年代之族群研究運動，可說是一種哲學概念，也是一種教育過程。以哲學概念而言，多元文化教育值基於平等、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（Grant & Ladson-Billings, 1997）。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教育理念與面向，每一面向也涵蓋相關之概念：（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。

二、多元文化教育課程目標

國內學者劉美慧、陳麗華（2000）則綜合國外多位學者（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：認知方面：（一）瞭解與認同己文化；（二）瞭解文化多樣性；情意方面：（一）培養自我概念；（二）消除刻板印象與偏見；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，如下圖一：



圖一 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。

三、多元文化教育課程實施模式

多元文化教育課程目標，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。以下綜合歸納學者所提出的多元文化教育課程實施模式（黃政傑，2000；陳伯璋，2001；Banks, 1993）：

（一）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文化；在正式課程中，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：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；可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：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：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：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：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。

四、多元文化教育課堂實施方式

多元文化教育課堂實施方式通常涵蓋教學策略、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（何蘊琪，2005；高婉貞，2009；單文經，1993；黃政傑，1997；Rasool & Curtis, 2000；Tiedt & Tiedt, 2002）：

（一）創造文化反應的教室，營造多元化學習的氣氛

教師要能創造出以學生為中心的文化涵養的學習環境，教室佈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。

（二）良好的師生互動

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，如：（1）教師比較注意男學生，男生會接受到最適切及最有價值的回饋；（2）學校中課程教材的貢獻度，看不見女性；（3）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；（4）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。

（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。

（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。

（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

（六）討論式教學法

此策略有賴經驗豐富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。

（七）「提問」（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。

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。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（Sadker & Sadker, 1978）：

- （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：

- （1）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；
- （2）刻板印象是否造成偏見及產生其他的影響；
- （3）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；（4）注意某些語言或字彙的使用，是否隱含歧視的意味；（5）對於較具爭議性的問題，是否以較開放的方式處理；（6）插圖中的諷刺意含或統計圖表是否呈現偏見；（7）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，傳統的測驗方式用來評估學業成就，但卻不等於人類真實的能力，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，以主流文化的標準來衡量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不同的事實；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）。

五、教師在多元文化教育實施所扮演的角色

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（陳枝烈，1999；Banks，1993）。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）。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）。

面對高中課程多元文化教育議題，教師多元文化教育的素養為教師專業成長不可或缺的一項。簡而言之，多元文化教育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）則針對教師多元文化教育素養，企圖建立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：教師需具備知能包括：對不同族群的「文化知識」與「文化理解」能力、「文化經驗」的知識、關於「文化記憶」的認知能力、「文化批判」能力；
- （二）多元文化情意：教師具有「文化接受度」、「文化同理」與「文化寬容」的胸懷，除外，還需具備「文化覺察」與「文化敏感」的能力；
- （三）多元文化技能：教師具有「文化溝通」能力、「文化分析」與「多元文化評量」能力、「尋找文化資源」與「文化適應」的能力、「文化愉悅」的能力、「文化學習」能力；
- （四）族群意識：教師應具有「揉和文化觀」與「文化相對哲學」能力以及積極的「文化回應」能力；
- （五）文化意識：教師具有「辨識族群差異」與「挑戰族群偏見」能力以及「族群警覺」的能力；
- （六）語言意識：教師應具備「多元語言意識」，能強化文化氛圍；
- （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；
- （八）多元文化關係：教師應發展「多元文化關係」的素養，包括「文化親和」與「文化信任」能力、有發展「多重伙伴關係」與「跨文化人際互動」能力、培養「文化關連」能力、能檢視「跨文化關係」的能力。

綜合以上所述，多元文化教育課程之實施，學者已歸納出目標及課程設計模式；在課堂實施方面，教學策略、教材編選、評量策略方

面也有許多參考指引；多元文化教育素養也有可供評鑑之參考指標。據此，本研究將以普通高中人文社會領域教師為例，藉由調查問卷、焦點座談瞭解普通高中多元文化教育現況、多元文化教育議題融入普通高中人文社會領域課程實施情形、多元文化教育融入高中人文社會領域課程困難與解決之道，提出相關建議，以利多元文化議題在高中課程教學之實施。

參、研究方法

本研究以文獻分析和問卷調查法為主，以焦點團體座談為輔。首先藉由文獻分析瞭解多元文化教育意涵、課程目標與實施方式，然後辦理焦點團體座談，邀請多元文化教育專家學者、高中校長、多元文化教育代表（以原住民為例）、高中人文社會領域教師，就多元文化教育在高中課程之實施提出看法與建議；最後針對全國普通高中學校及人文社會領域教師進行抽樣調查，以瞭解普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施之現況。

一、研究對象

（一）問卷調查對象

本研究針對普通高中多元文化教育現況進行瞭解，因研究性質之所需，主要對象為高中國文、英文、歷史、地理、公民科教師為主，依2008年教育部統計資料顯示，各縣市高中教師任教國文、英文、歷史、地理、公民與社會等人文科目者分別為4567、3848、1203、1157、827位，合計共11602位。本研究樣本數，依95%信心水準且抽樣誤差在正負3個百分點以內，須抽取977人為樣本。抽樣方式採分層隨機抽樣，以北、中、南、及東等區域分為四層，分別抽取北區40所、中區22所、南區23所、東區3所，總計抽取88所。每一所學校發出10份或15份問卷，由各校隨機抽取國文、英文、歷史、地理及公民科教師各2至3名教師填寫問卷，總共發出1160份問卷，回收987份問卷，剔除無效問卷10份，共977份問卷，回收率為85.09%，問卷可用率為84.22%。

（二）焦點團體座談

焦點團體座談採座談的方式，分別於北、中、南及東進行四次座談。本研究邀請學者專家、高中校長、多元文化教育代表（以原住民為例）、普通高中人文社會領域教師參與座談，針對我國多元文化教育融入高中課程之相關問題，進行討論，彙整各方寶貴意見，提供具體建議，充實本研究之成果。參與人數北區7人，中區8人，南區8人，中區6人。

二、研究工具

（一）普通高中人文社會領域多元文化教育實施問卷

高中課程綱要實施通則提到四個課程實施的重要面向：教師專業成長、教學實施方式、教材編選及學習評量（教育部，2008c），此問卷設計乃以此為基礎，並參考相關文獻及依據本研究之研究問題來編製問卷，以實際瞭解多元文化教育融入高中課程之實施狀況。問卷架構分為五部分：第一部分是「基本資料」，乃針對研究所需，背景變項分為性別、學歷、任教年資、擔任職務、學校規模、學校所在地、學校性質等七項；第二部分是「高中教師多元文化教育素養」；第三部分是「高中教師多元文化教育教學策略」；第四部分是「高中教師多元文化教育教材編選」；第五部分是「高中教師多元文化教育評量策略」等。

問卷初稿擬定後，於第二次專家諮詢座談時，敦請學者指導，經由討論後，進行第一次修正，編製成問卷初稿，為提升問卷內容之效度，乃商請兩位專家學者及五位實務工作者協助修正，依其意見刪改贅辭、修改語意不明的文字，並增加「多元文化教育」一詞之說明，適度調整內容，經此專家效度考驗後，進行第二次問卷修正，完成預試問卷。

預試問卷完成後，乃抽取八所高中進行預試，每所學校隨機抽取10位或15位教師，總共100位教師進行預試。預試問卷回收後以SPSS

13.0版進行信度分析，本研究所採取的信度分析法是Cronbach α 係數，以考驗本研究量表的內部一致性，以瞭解量表的一致性與穩定性，「高中人文社會領域多元文化教育實施問卷」整體總量表Cronbach α 係數為.97，顯示量表內具有相當的同質性，各分量表—「高中教師多元文化教育素養」、「高中人文社會領域教師多元文化教育教學策略」、「高中人文社會領域教師多元文化教育教材編選」、「高中人文社會領域教師多元文化教育評量策略」之Cronbach α 係數分別是.91、.90、.93、.89，證實本量表為理想可行之施測工具，乃編製成正式問卷。

（二）焦點團體座談大綱

本研究依據文件分析及研究目的擬定焦點團體座談大綱題目，經專家諮詢會議討論後，作為焦點團體座談使用之研究工具，分別於北、中、南、東進行四場焦點團體座談，邀請與會者針對多元文化教育融入高中課程提出看法與建議，焦點團體座談討論題綱如下：

- 1.多元文化教育在高中課程階段，教學上會有哪些困難？因應策略為何？
- 2.多元文化教育在高中課程階段，教材編選方面會有哪些困難？因應策略為何？
- 3.多元文化教育在高中課程階段，評量方面會有哪些困難？因應策略為何？
- 4.如何營造多元文化教育學習的環境，具體措施為何？
- 5.如何提升教師多元文化教育的素養，具體措施為何？

三、資料處理與分析

（一）關於量的分析

問卷資料回收後，隨即進行初步整理的工作，剔除廢卷後，將會進行資料編碼與登陸，本研究將以電腦套裝軟體程式SPSS 13.0版進行統計分析。針對高中教師有效樣本之背景變項（包含教師個人變項與學校環境變項），採用百分比與次數分配統計，以了解其分布情形，

並以敘述統計的方法，分析多元文化教育融入高中課程實施之現況，以獨立樣本t 考驗、單因子變異數分析（one-way ANOVA）、Scheffe事後比較等方式，分析不同背景變項之普通高中人文社會領域教師對高中多元文化教育課程實施之差異情形。

（二）關於質的分析

記錄各場焦點團體座談內容並錄音，視需要再加以轉譯成文字稿，並進行質性編碼，進行交叉比對與分析，對多元文化教育融入高中人文社會領域課程實施之問題及解決策略，提出具體結論與建議。

肆、結果與討論

一、質性結果分析

以下歸納綜合焦點座談內容，就高中多元文化教育課程教學、教材編選、評量、教師多元文化教育素養等方面，進行分析與討論。

（一）普通高中人文社會領域多元文化教育課程教學方面

- 1.多元文化教育融入高中課程，尚未有明確之指標，建議專家學者與教師合作，集體討論，有整體概念，訂定相關的指標。在高中課程階段，多元文化教育內涵與目標應以不同的主題呈現，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。
- 2.多元文化教育在高中課程階段，因為其內容知識太豐富，導致實施產生困難，獨立成為一科較易有明確的指標可供檢核，但實際上卻不可能，若融入至各科，也會擔心多元文化的成分被稀釋了。較為務實的方法，可從與多元文化教育相關的科目（如公民與社會）著手，以單元呈現多元文化教育內容，可從相互尊重著手，瞭解不同的文化。
- 3.多元文化教育之內涵也很廣，包含瞭解不同的文化、族群、語言及性別認同、跨文化語言的溝通、弱勢族群教育，甚至也涉及著全球教育、人權教育、本土教育、生命教育。太多的議題不利學生學習，性別議題比多元文化議題受到較多的關注，可將多元文化教育議題與其他各項議題加以整合。

4. 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，重視教學的過程與生活體驗。教師則是教學成功的關鍵，能懂多元的教學方法，並選擇合適的教學方式。教學方法有：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、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。
5. 弱勢族群的教學還有待加強，建議可採行「認知負荷」教學方法。
6. 多元文化教育應以生命教育作為基礎，重視每個孩子生命本質的獨特性，以利教學。
7. 塑造多元文化教育學習之環境：（1）校園規劃能考量多元文化教育；（2）多元文化教育影片觀賞；（3）多元文化作法能應用於諮商輔導策略當中；（4）利用潛在課程或非潛在課程進行多元文化教育；（5）結合社區、部落及家庭的力量社區，擴大辦理文化活動；（6）家庭教育功能要加強，才能讓學校發揮真正的功能；（7）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。

（二）普通高中人文社會領域多元文化教育教材編選方面

1. 多元文化涵蓋甚廣，在選材上確實有其困難，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。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。
2. 多元文化教材編選存在一些問題，需多方面考量：（1）編輯人員多元文化教育素養是否足夠；（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；（4）合理的價位；（5）鼓勵學校選擇有多元文化理念的教科書。
3. 原住民教材之編輯可充分利用學校的資源，典範的事蹟值得參考。
4. 影片有利於多元文化教學，應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。

5. 教師有必要整合教材多元文化的概念，以節省教學時間，另一方面，也有深加廣的能力，提供相關補充教材，並能轉化教材，讓學生有批判及反省的機會。

(三) 普通高中人文社會領域多元文化教育評量方面

1. 多元文化教育評量存在認知與實踐的差距，知識性評量容易達成，但態度的養成比知識來得重要，情意這方面的評量顯得較為困難，是否能發展出一套合適的評量工具，其確切指標須加以商酌。
2. 評量應考量學生個別差異，採多元評量的方式，不限紙筆測驗。多元文化教育各項活動亦可列入評量範圍。是否與升學考試脫勾，意見不一。
3. 評量或命題時，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。

(四) 普通高中人文社會領域教師多元文化教育素養之提升

1. 處於臺灣多元族群的社會，有必要提高教師多元文化教育素養知覺，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。
2. 職前教育時，師資培育機構需注重教師在多元文化教育方面的素養，但在培訓時，需提供教師親自體驗的機會，如何回歸到人的價值關懷。
3. 在職教育也有助於教師多元文化教育素養之提高，但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，也鼓勵教師移地研究，分享經驗，寫成案例。
4. 職前教育方面，應透過課程管道，加強教師多元文化教育素養，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。在職進修方面，能以法令規定多元文化教育修習一定時數或學分。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，並落實原住民族教育法第24條。
5. 邀請不同背景的人士蒞校演講，增進對不同種族的瞭解。
6. 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。

二、量化結果分析

本研究之目的在於瞭解普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施現況，包括高中人文社會領域教師多元文化教育素養、高中人文社會領域教師多元文化教育教學策略、高中人文社會領域教師多元文化教育教材編選、高中教師多元文化教育評量策略等四個層面；其次，探究不同背景下，高中人文社會領域教師進行多元文化教育之現況。以下綜合分析量化調查問卷，分述如下：

(一) 普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程現況分析

本量表採用李克特五等量表，共38個題目，分為四個層面，每題有五個選項，每題得分最低1分，最高5分，中間數為3.0，其結果如表1所示：

表1 普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程各層面及整體平均數與標準差

各層面	題數	有效樣本數	平均數	標準差	平均數 / 題數
高中教師多元文化教育素養	10	977	41.13	4.73	4.11
高中教師多元文化教育教學策略	10	977	36.92	5.50	3.69
高中教師多元文化教育教材編選	10	977	38.74	5.64	3.87
高中教師多元文化教育評量策略	8	977	28.50	5.16	3.56
整體	38	977	145.29	4.51	3.82

由表1得知，普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施現況四個層面，各層面單題平均數，介於3.56至4.11之間，依分數大小排列為：高中教師多元文化教育素養（4.11）、高中教師多元文化教育教材編選（3.87）、高中教師多元文化教育教學策略（3.69）、高中教師多元文化教育評量策略（3.56）。總平均數為3.82，在中數3.0以上。由此可知，對於多元文化教育課程實施現況而言，大多數人文社會領域高中教師具有多元文化教育素養，也能將相關的多元文化教材內容融

入課程，並應用多元文化教育相關之教學策略進行教學，也不再受限於傳統的評量方式，較能朝多元評量方面發展。以下針對高中教師對「普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施現況」問卷各題填答情形，進一步討論：

1.普通高中人文社會領域教師多元文化教育素養

就高中教師多元文化教育素養層面而言，題數共10題，其中有8題平均數皆在4.0以上，有4題亦是本量表平均數最高之4題，題目分別是第2題「我對於不同文化背景的學生，能給予相同的期許與支持」、第3題「我能與不同族群、文化背景的學生建立良好的互動關係」、第4題「我會尊重與支持學生在學校內使用母語或家用語言」、第5題「我會反省與克服自己的文化偏見，廣納各種意見與想法」，可見高中教師對於自己是否具備多元文化教育素養，深具信心。

2.普通高中人文社會領域教師多元文化教育教學策略

就高中教師多元文化教育教學策略層面而言，題數共10題，平均數皆在中數3.0以上，其中以第10題「我能以輕鬆愉快的氣氛多進行元文化教學活動」平均數最高（4.10），顯示高中教師能創造多元文化教育快樂學習之氛圍，其課堂採行的教學方式，其平均數高低依序為提問（4.07）、演講（3.93）、討論（3.63）、合作學習（3.44）、角色扮演（3.29）、戲劇模擬（3.03），可見傳統以教師為中心的方式平均數較高，學生互動學習的方式平均數較低，互動學習的活動還有增加的空間。

3.普通高中人文社會領域教師多元文化教育教材編選

就高中教師多元文化教育教材編選層面而言，題數共10題，平均數皆在中數3.0以上，其中以第1題「我會重視現有教材多元文化教育的成份」平均數最高（4.11），顯示高中教師對於現有教材多元文化教

育的重視程度頗高，在編選多元文化教材內容當中，其平均數高低依序為性別平等（4.07）、族群融合（3.98）、弱勢族群文化（3.86）、鄉土文化（3.85）、原住民文化（3.78）、宗教（3.78）、新住民文化（3.60）。可見性別平等的平均數最高，此歸因於性別平等雖然涵蓋於多元文化教育當中，但在九年一貫課程當中，已成為一個獨立的議題，在高中課綱中，又獨立於多元文化教育之外，可見其受重視的程度超越其他多元文化教育內容。新住民文化平均數最低，隨著新住民子女進入高中的人數增加，新住民文化教材還有成長的空間。

4.普通高中人文社會領域教師多元文化教育評量策略

就高中教師多元文化教育評量策略層面而言，題數共8題，平均數皆在中數3.0以上，其中以第4題「我會以學生在多元文化教學活動中，所表現的合作與學習之態度，作為評量的依據之一」平均數最高（3.78），顯示高中教師能從學生學習過程當中，評量學生多元文化教育態度的養成。第6題「我會考量學生多元文化的差異，採用檔案評量的方式，評量學生學習的過程」平均數最低（3.33），實作評量之平均數（3.38）也較低，檔案評量與實作評量重視學生學習的過程，這方面的評量還可以再加強。

（二）不同背景變項下，普通高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施現況

1.不同性別之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解不同性別之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「性別」（男、女）為自變項，以高中多元文化教育課程實施為依變項，進行平均數差異顯著性t考驗，其結果顯示：不同性別之高中人文社會領域教師在多元文化教育課程實施方面，整體而言，未達統計顯著的水準；就各個層面而言，也未達顯著差異水準。

2.不同學歷之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解不同學歷之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「學歷」（師範院校、一般大學[含師資班及修畢教育學分]、碩士以上[含四十學分班]、其它）為自變項，以高中多元文化教育課程實施為依變項，進行單因子變異數分析，其結果顯示：不同學歷之高中人文社會領域教師在多元文化教育課程實施方面，整體而言，未達顯著差異（ $F=2.54$ ， $P>.05$ ）。顯示不同學歷之高中人文社會領域教師，在多元文化教育課程實施方面，均無顯著差異存在。進一步比較各個層面，顯示亦均無顯著差異存在。

3.不同任教年資之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解不同任教年資之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「任教年資」（未滿5年、5-10年、11-20年、21年以上）為自變項，以多元文化教育課程實施為依變項，進行單因子變異數分析，其結果顯示：不同任教年資之高中人文社會領域教師，在多元文化教育課程實施方面，均無顯著差異存在。進一步比較各個層面，均無顯著差異存在。

4.不同擔任職務之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解不同擔任職務之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「擔任職務」（科任教師、教師兼導師、教師兼組長、教師兼主任）為自變項，以多元文化教育課程實施為依變項，進行單因子變異數分析，其結果如表2所示：

表2 不同擔任職務對多元文化教育課程實施整體及各方面之單因子變異數分析摘要表

層面	變異來源	平方和	自由度	均方	F 檢定
高中教師多元文化教育素養	組間	324.80	3.00	108.27	4.90**
	組內	21503.69	973.00	22.10	
	總和	21828.49	976.00		
高中教師多元文化教育教學策略	組間	507.08	3.00	169.03	5.68**
	組內	28964.03	973.00	29.77	
	總和	29471.12	976.00		
高中教師多元文化教育教材編選	組間	329.64	3.00	109.88	3.48*
	組內	30711.36	973.00	31.56	
	總和	31041.00	976.00		
高中教師多元文化教育評量策略	組間	356.61	3.00	118.87	4.51**
	組內	25625.63	973.00	26.34	
	總和	25982.24	976.00		
整 體	組間	5797.89	3.00	1932.63	6.04**
	組內	311181.01	973.00	319.82	
	總和	316978.90	976.00		

* $<.05$ ** $<.01$

由表2得知，不同擔任職務之高中人文與社會領域教師在多元文化教育課程實施方面，整體而言，達到顯著差異（ $F=6.04$ ， $P<.01$ ）。各層面之分量表：高中教師多元文化教育素養（ $F=4.90$ ， $P<.01$ ）、高中教師多元文化教育教學策略（ $F=5.68$ ， $P<.01$ ）、高中教師多元文化教育教材編選（ $F=3.48$ ， $P<.05$ ）、高中教師多元文化教育評量策略（ $F=4.51$ ， $P<.01$ ）均達到顯著差異水準。再進行Scheffé事後比較，結果如表3所示：

表3 不同擔任職務對多元文化教育課程實施整體及各方面之事後比較分析

層面	擔任職務	樣本數	平均數	標準差	標準誤	Scheffé 法事後比較
高中教師多元文化 教育素養	1 科任教師	402.00	40.93	4.82	0.24	
	2 教師兼導師	462.00	40.98	4.63	0.22	4>1
	3 教師兼組長	89.00	41.94	4.50	0.48	4>2
	4 教師兼主任	24.00	44.29	4.87	0.99	
高中教師多元文化 教育教學策略	1 科任教師	402.00	36.91	5.38	0.27	
	2 教師兼導師	462.00	36.54	5.56	0.26	4>1
	3 教師兼組長	89.00	37.83	5.10	0.54	4>2
	4 教師兼主任	24.00	40.83	5.81	1.19	
高中教師多元文化 教育教材編選	1 科任教師	402.00	38.83	5.64	0.28	
	2 教師兼導師	462.00	38.38	5.68	0.26	
	3 教師兼組長	89.00	39.43	5.25	0.56	4>2
	4 教師兼主任	24.00	41.79	5.46	1.11	
高中教師多元文化 教育評量策略	1 科任教師	402.00	28.28	5.23	0.26	
	2 教師兼導師	462.00	28.32	5.12	0.24	4>1
	3 教師兼組長	89.00	29.62	4.55	0.48	4>2
	4 教師兼主任	24.00	31.46	5.65	1.15	
整 體	1 科任教師	402.00	144.95	17.92	0.89	
	2 教師兼導師	462.00	144.22	18.06	0.84	4>1
	3 教師兼組長	89.00	148.82	16.18	1.72	4>2
	4 教師兼主任	24.00	158.38	19.87	4.06	

從表3結果顯示：擔任不同職務之高中人文社會領域教師，在多元文化教育課程實施方面，有顯著差異存在。擔任職務為教師兼主任者，顯著高於教師兼導師、科任教師。進一步探討各層面顯示：在高中教師多元文化教育素養方面，擔任職務為教師兼主任者，顯著高於教師兼導師、科任教師；在高中教師多元文化教育教學策略方面，擔任職務為教師兼主任者，顯著亦高於教師兼導師、科任教師；在高中教師多元文化教育教材編選方面，擔任職務為教師兼主任者，顯著亦高於教師兼導師；在高中教師多元文化教育評量策略方面，擔任職務為教師兼主任者，顯著高於教師兼導師、科任教師。

5.不同學校規模之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解學校規模之高中人文社會領域教師對高中多元文化教育課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「學校規模」（24班以下、25-48班、49班以上）為自變項，以高中多元文化教育課程實施為依變項，進行單因子變異數分析，其結果顯示：整體而言，未達顯著差異（ $F=0.22$ ， $P>.05$ ），顯示不同學校規模之高中人文社會領域教師，在多元文化教育課程實施方面，均無顯著差異存在。進一步比較各個層面，均無顯著差異存在。

6.不同學校所在地之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解不同學校所在地之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「學校所在地」（都會地區、鄉鎮地區）為自變項，以高中多元文化教育課程實施為依變項，進行平均數差異顯著性t考驗，其結果顯示，不同學校所在地之高中教師在多元文化教育課程實施方面，整體而言，都會地區較鄉鎮地區的表現略高，但未達統計顯著的水準；就各個層面而言，均未達顯著差異水準。

7.不同學校性質之人文社會領域高中教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解不同學校性質之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「學校性質」（公立學校、私立學校）為自變項，以高中多元文化教育課程實施為依變項，進行平均數差異顯著性t考驗，其結果顯示：不同學校性質之高中人文社會領域教師在多元文化教育課程實施方面，整體而言，私立學校較公立學校的表現略高，但未達統計顯著的水準；就各個層面而言，均未達顯著差異水準。

8.不同任教科目之高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施之差異情形

為瞭解不同任教科目之高中教師對多元文化教育議題融入高中課程實施之差異情形，本研究以教師背景變項「任教科目」（國文、英文、歷史、地理、公民、其它）為自變項，以高中多元文化教育課程實施為依變項，進行單因子變異數分析，其結果如表4所示：

表4 不同任教科目對高中多元文化教育課程實施整體及各方面之單因子變異數分析摘要表

層面	變異來源	平方和	自由度	均方	F檢定
高中教師多元文化教育素養	組間	231.25	5.00	46.25	2.08
	組內	21597.24	971.00	22.24	
	總和	21828.49	976.00		
高中教師多元文化教育教學策略	組間	724.47	5.00	144.89	4.89**
	組內	28746.65	971.00	29.61	
	總和	29471.12	976.00		
高中教師多元文化教育教材編選	組間	1809.05	5.00	361.81	12.02**
	組內	29231.96	971.00	30.11	
	總和	31041.00	976.00		
高中教師多元文化教育評量策略	組間	258.95	5.00	51.79	1.96
	組內	25723.29	971.00	26.49	
	總和	25982.24	976.00		
整體	組間	7137.22	5.00	1427.44	4.47**
	組內	309841.68	971.00	319.10	
	總和	316978.90	976.00		

**<.01

由表4得知，不同任教科目之高中人文社會領域教師在多元文化教育課程實施方面，整體而言，達到顯著差異（ $F=4.47$ ， $P<.01$ ）。各層面之分量表：高中教師多元文化教育素養（ $F=2.08$ ， $P>.05$ ）未達顯著差異水準；高中教師多元文化教育教學策略（ $F=4.89$ ， $P<.01$ ）達到顯著差異水準；高中教師多元文化教育教材編選（ $F=12.02$ ， $P<.01$ ）達到

顯著差異水準；高中教師多元文化教育評量策略（ $F=1.96$ ， $P>.05$ ）未達顯著差異水準。對於顯著差異部分，再進行Scheffé事後比較，結果如表5所示：

表5 不同任教科目對高中多元文化教育課程實施整體及各方面之事後比較分析

層面	任教科目	樣本數	平均數	標準差	標準誤	Scheffé 法事後比較
高中教師多元文化教育教學策略	1 國文	219.00	36.83	5.37	0.36	5>2
	2 英文	195.00	36.52	6.01	0.43	5>3
	3 歷史	171.00	36.60	5.43	0.42	5>4
	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	219.00	38.38	5.43	0.37	5>1 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5結果顯示：任教不同科目之高中教師，在多元文化教育課程實施方面，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。

三、綜合討論

以下乃就質性及量化研究結果，輔以相關文獻進行綜合討論，說明高中人文領域教師多元文化教育課程實施現況、相關問題與解決策略：

(一) 高中人文社會領域教師多元文化教育課程實施現況

1. 高中人文社會領域教師多元文化教育課程整體實施現況

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人文社會教師均無顯著差異。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。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，可見高中主任在高中多元文化教育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，2004b），致使高中多元文化教育課程有明顯的投入。

2. 高中人文社會領域教師之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。若檢視國小教師多元文化素養，多數研究給予肯定的評語：素養足夠、態度積極正面等（吳雅惠，1999；張家慶，2006；陳寶玲，1998）。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。本研究也呈現高中教師多元文化教育素養正面，肯定普通高中人文社會領域教師在這方面的素養，但教師兼主任者比一般教師更為投入；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。由以上可知，人文社會領域教師之多元文化教育素養還有成長的空間。

3.高中人文社會領域教師之多元文化教學策略方面

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。

4.高中人文社會領域教師之多元文化教育評量方面

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（徐玉浩，2007）；李雅妮

(2008)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有顯著差異，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。

5.高中人文社會領域教師之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等並無顯著差異。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。而在語文領域當中，國文科教師又比比英文科教師有較高的顯著；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，語文領域中的國文教師又比英文科教師在編選多元文化教育教材方面有明顯的投入。

(二)普通高中多元文化教育課程實施問題

綜觀國內多元文化教育課程實施研究成果，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。我國高中多元文化教育議題融入課程的確存有一些問題，歸納為以下幾點，進行討論：

1. 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）。

2. 多元文化教育課程實施方面

普通高中多元文化教育課程以議題融入各領域教學為主，尚未有明確的課程綱要可茲依循，實際可行的指標有待建立，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）。

3.多元文化教育課程教學與評量

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，會影響到課程實施的運作，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，造成價值取舍的混亂，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。

4.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，置入現成的框架中，反而更容易讓學生產生對弱勢文化的偏見與刻板印象。

5.多元文化教育教材編選方面

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）。以多元文化教材內容，可歸納出以下幾項問題（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008，143-144）：

- (1) 教科書中有關於原住民族的內容仍相當貧乏，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。
 - (2) 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，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。
 - (3) 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，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。
 - (4) 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。
 - (5) 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。
 - (6) 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。
- (三) 普通高中多元文化教育課程問題解決策略
1. 高中多元文化教育與其他議題
 - (1) 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。
 - (2) 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。

- (3) 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。

2. 多元文化教育課程實施模式

- (1) 附加模式為目前普通高中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還有貢獻模式、融入式模式、消除偏見模式、統整模式、整體改革模式等可供採用。
- (2) 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：（a）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；（b）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；（c）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；（d）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；（e）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；（f）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；(g) 多元文化教育
是基礎教育，以所有學生為對象；(h) 邀請原住民教師
參與課程發展。

3. 多元文化教育教學與評量

- (1) 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）。
- (2) 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。
- (3) 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。

- (4) 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。
- (5) 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。
- (6) 塑造多元文化教育環境，以利多元文化教育之學習，例如：校園規劃能考量多元文化教育、多元文化教育影片觀賞、利用潛在課程或非潛在課程進行多元文化教育、辦理跨文化的交流活動、結合社區、部落及家庭的力量等。

4.弱勢教育方面

- (1) 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。
- (2) 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（何蘊琪，2005；譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008；Gay, 2000；Rasool & Curtis, 2000）。
- (3) 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。

- (4) 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)。
- (5) 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。

5.多元文化教材方面

- (1) 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，避免過渡窄化。
- (2) 多元文化教材編選原則：編輯人員多元文化教育素養足夠；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；聘請有多元文化教育背景的審查委員。
- (3) 多元文化教材之選用：具合理的價位；鼓勵學校選用有多元文化理念的教科書。
- (4) 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。
- (5) 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。
- (6) 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。

伍、結論與建議

綜合本研究文獻探討、問卷調查、焦點團體座談之結果，歸納以下結論與建議：

一、結論

（一）高中人文社會領域教師對於多元文化教育課程實施情況呈現積極正面的取向

整體而言，以高中多元文化教育課程實施現況而言，平均數為3.82，高於3.0以上，為「中高」程度，顯示高中人文社會領域教師對多元文化教育課程實施情況呈現積極正面的現象。若以各層面而言，其中以「多元文化教育素養」層面得分最高，平均數為4.11，為「高」程度，顯示人文社會領域教師教的「多元文化教育素養」頗高，而其他層面—「高中教師多元文化教育教學策略」、「高中教師多元文化教育教材編選」、「高中教師多元文化教育評量策略」之平均數也高於3.0，顯示人文社會領域教師能將相關的多元文化教材內容融入課程，並應用多元文化教育相關之教學策略進行教學，評量方式也較能朝多元評量方面發展。

（二）不同背景變項的高中人文社會領域教師對於高中多元文化教育課程實施情形，僅「擔任職務」及「任教科目」達到顯著差異

高中多元文化教育課程實施，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並無顯著差異，而對不同擔任職務、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，顯然比科任教師、教師兼導師、教師兼組長者有較高的認同與投入。以不同任教科目而言，任教公民科之高中教師顯然比英文科高中教師、比社會及語文領域之外的其他科高中教師有較高的顯著性。

（三）不同背景變項的高中人文社會領域教師，在多元文化教育素養方面，僅「擔任職務」達到顯著差異

高中人文社會領域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並無顯著差異。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，對於多元文化教育素養方面，顯然比科任教師、教師兼導師者有較高的素養。

(四) 不同背景變項的高中人文社會領域教師，在多元文化教育教學策略方面，僅「擔任職務」及「任教科目」達到顯著差異

高中人文社會領域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、不同任教科目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。

(五) 不同背景變項的高中人文社會領域教師，在多元文化教育教學評量方面，僅「擔任職務」達到顯著差異

高中人文社會領域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。

(六) 高中多元文化教育存在之問題

- 1.高中課程方面：議題太多，各議題受重視程度不一，對教師議題素養是一項極大的考驗，又受到領域學習排擠，議題恐流為形式。
- 2.多元文化教育課程之實踐：國家課程尚未建立多元文化教育議題完整的課程綱要，以作為課程實施之指引，基本理念、課程目

標、教學方式、教材編選與教學評量等，純由教師自由心證。其次，多元文化教育融入課程，大多僅限於附加模式，主流課程架構並未改變，學校有許多特殊的活動，也有待精緻化與深化。

- 3.多元文化教育之教學與評量：多元文化教育要交給高中學生哪些內涵，其能力指標有待確立。且多元文化教育議題融入各科教學與評量，以室內教學及認知層面居多，如何縮小認知與實踐的差距，還有待努力。
- 4.多元文化教材編選方面：多元文化教育議題範圍涵蓋甚廣，需考慮不同族群及文化範疇，教材選擇上有其困難。而就內容深度而言，原住民族內容不夠深入，易造成刻板印象，而且還留有主流文化為中心的色彩，忽略族群關係的互動。社會領域關於臺灣國族的關係應進一步釐清。隨著新住民人口的增加，對於多元族群的分析與反省可再深入。
- 5.弱勢教育方面：弱勢教育雖然受到某種程度的重視，但主流文化依舊有宰制的情況，主流文化採取想當然爾的方式，教師處於「文化盲」。如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。臺灣的多元文化課程大多採用附加模式，這種方式將文化分解、分類後，納入既有的課程中，反而更容易讓學生產生對弱勢文化的偏見與刻板印象。

二、建議

(一) 對教育行政機關的建議

- 1.在職進修機構應持續提供高中任課教師在職進修機會，強化其多元文化教育素養

本研究統計分析發現，人文領域之高中教師顯然具備有中高程度的多元文化教育素養，但兼任行政職務較高者，其多元文化教育素養顯然比科任教師或教師兼導師還來得高，因此，未兼行政之任課教師，其多元文化素養可再強化，以法令規定多元文化教育修習一定時數或學分。本研究焦點座談也顯示出各界對於多元文化教育素養的重視，有必要建立此方面之知覺，甚至以法令規定多元文化教育修習一定時數與學分。

2.師資培育機構辦理教師職前教育時，應重視教師多元文化教育態度養成，並提供教師認知與體驗的活動

本研究焦點座談與會者強調教師多元教育態度之養成十分重要，避免教師成為「文化盲」，需於職前教育時提供教師建構多元文化教育知識的機會，更重要的一點是提供教師新自體驗的機會，回歸到生命的經驗，縮小認知與實踐的差距。

3.比照九年一貫課程，儘速訂定高中多元文化教育議題課程綱要

九年一貫課程對於重大議題有其課程綱要作為指引，多元文化教育議題於高中課程才成為新興的議題，對於此議題如何融入各科教學，完全無課程綱要作為指引，相關之基本理念、課程目標、教材編選與教學評量方式，完全由高中教師自理，而且高中課程有十大議題挑戰教師素養，有必要敦促「普通高級中學課程發展委員會」，儘速訂定高中多元文化教育議題課程綱要。

4.將多元文化教育列入教科書評鑑要點，以利學校選用具多元文化教育之教材

目前，多元文化教育在高中並非是獨立的科目，各科教科書是否具有多元文化教育成份，需進一步檢視。教育主管機關，有必要訂定高中教科書評鑑要點，釐清多元文化教育內涵與概念，將多元文化教育相關內容與細項列入評核要點，以利教科書商聘請具多元文化教育素養者編輯教科書。在進行教科書審查時，也須聘請具多元文化教育背景者。

(二) 對普通高中學校的建議

1.加強多元文化教育環境之塑造

多元文化教育環境之塑造有利於多元文化之學習，相關措施為：

(1) 校園環境規劃時，便須考量多元文化教育；(2) 多元文化教育思維能應用於諮商輔導策略當中；(3) 利用潛在課程或非正式課程進

行多元文化教育；（4）與社區結合，擴大辦理文化活動；（5）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；（6）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。

2.辦理多元文化教育校內進修活動，成立社群組織，鼓勵教師進行研究，增強學校師生及行政人員多元文化素養。

本研究統計分析發現，學校規模之大小、學校所在地及學校性質對多元文化教育議題融入課程實施並無影響，任教不同科目的教師才有顯著差異，其中以公民科教師最為投入，而且公民科教師對多元文化教學策略及教材編選也有顯著的投入，因此，學校本身應提供非公民科之教師相關活動，行政人員及學生亦可共同參與，以充實多元文化教育素養。相關措施如：（1）邀請不同背景的人士蒞校演講，增進對不同種族的瞭解；（2）多元文化教育影片觀賞；（3）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；（4）學校內應成立社群組織，透過多元文化教材閱讀與經驗分享，培養學生更完整的人格；（5）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。

（三）對普通高中課程議題實施之建議

1.將議題整合並與相關科目內容結合為最務實的作法

將議題融入高中課程教學，目前最務實的方式為：將高中課程目前的10項議題或往後增加的議題整合成3項議題，議題內容與相關科目內涵結合，避免排擠領域教學。

2.集中各項議題成為獨立的科目，進行授課

高中課程中的生涯規劃及生命教育便可獨立授課，並規定一定的時數，不妨將各項議題集中成為一個通識科目，獨立教學，各議題內容可平均分配，避免重視程度不一，也可隨時因應往後增加的議題，進行內容調整。

3.高中多元文化教育議題課程綱要內容應具體可行，勿過於複雜

多元文化教育概念複雜，在高中課程階段，應以不同的主題呈現，說明其主題內涵即可，不一定要如同九年一貫課程，要求很詳細的指標，應具體可行。

4.多元文化教育議題融入高中課程實施之模式不能僅限於附加模式，靈活應用各種模式於正視課程或非正式課程，並邁向社會重建的模式發展。

根據本研究文件分析與質性資料分析，多元文化教育課程實施模式歸納有貢獻模式、附加模式、融入模式、消除偏見模式、統整模式、整體改革模式等，可供靈活應用於正視課程或非正式課程。在正式課程中，以附加模式最為常見，優點在於在不改變原有課程架構的情形下，便於在書中某些個單元中，將族群文化、概念、主題和觀點納入主流課程中，尤其以公民與社會最為明顯，公民與社會某單元的教材中便涵蓋「多元文化」內容，議題與科目內容能緊密結合，有利公民科教師進行教學。但此種模式常遭受將弱勢邊緣化、「附加」在主流文化的批評，事實上，多元文化教育是一種文化實踐，以所有學生為對象，不能僅是接受與欣賞差異，要能追求公平正義，重建社會，應朝向社會重建的可能性模式發展。

（四）對普通高中教師的建議

1.教師應持續參與多元文化教育議題之進修

教育改革的成功關鍵通常繫於教師的專業實踐，雖然本研究結果顯示高中人文社會領域教師已具備中高程度的多元文化教育素養，但對於非人文領域之教師尚待加強。多元文化教育理論還在演進當中，多元文化教育的對象也隨著社會變遷而有所不同，學者及校長仍希望高中教師不忘充實多元文化教育知能，加強多元文化教育概念，因此，教師對於多元文化教育議題之進修應抱持積極的態度，並參加相關的研習課程。

2.教師應多使用以「學生生命經驗」為中心的多元文化教學策略，並藉由相關活動，提供學生實際體驗的機會；測驗方面，也能考量學生生活經驗，引導多元文化教育。

根據本研究結果，高中人文社會領域教師採行多元文化教育教學策略具備中高程度，但檢視其教學策略，以教師為中心的傳統策略比例較多（如提問、演講），相對之下，以學生生命經驗為中心的策略比例較少（討論、合作學習、角色扮演、戲劇模擬），提問或演講的方式偏向認知，而角色扮演或戲劇模擬方式，可讓學生實際去體驗不同的文化角色或生命經驗。除外，亦可透過體驗活動、課外活動或社團活動提供學生親自體驗的機會。在命題或測驗時，也能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。

3.教師應強化弱勢教育的教學策略

教師本身為主流文化的產物，不免遭受「文化盲」的批評。依據認知負荷理論採行的教學策略對於弱勢學生的學習有幫助。另外，文化教學回應教學策略也能因應學生文化個別差異，提高學習的成效，常見的策略為：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。

4.教師在學校課程發展委員會扮演關鍵的角色，應發揮教材整合及轉化的功能

教師在選編多元文化教材時，也應充分瞭解多元文化教育學習內涵，充分利用學校現有的資源，涵蓋可能的層面，避免過渡窄化，以編輯原住民教材為例，原住民族典範的事蹟值得納入教材。另外，影片有助於實施多元文化教學，教師應多編選多元文化教育影片教材，或製作影像紀錄，藉由網路平臺分享。最重要的一點是，教師有能力整合教材多元教育的概念，以節省教學時間，並且能轉化教材，有加深加廣的能力，提供學生反省及批判的機會。

參考文獻

- 丁雪娟（2007）。從東南亞女性外籍配偶面臨的困境論多元文化教育的展望。《網路社會學通訊期刊》，67。2008年6月3日，取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/63/63-57.htm>。
- 王雅玄（2007）。多元文化素養評量工具及其應用：現況與展望。《教育研究與發展期刊》，3（4），149-179。
- 牟中原、汪幼絨（1997）。《原住民教育》。臺北：師大書苑。
- 吳清基（2009）。《教育施政理念與政策》。2009年12月25日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/教育施政理念與政策_（網頁版）.pdf
- 李雅妮（2008）。《國小教師多元文化教育中教學態度與教學技能之研究》。國立屏東大學社會發展學系社會科教學碩士論文，未出版，屏東市。
- 吳雅惠（2000）。《國小教師多元文化教學信念與其運作課程之個案研究》。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 何琪（2005）。文化回應教學：因應文化差異學生的課程設計與教學策略。《國立編譯館館刊》，35（4），51-63。
- 范麗娟（2008）。臺灣弱勢者教育的現況分析與未來展望。《教育資料與研究專刊》，82，1-16。
- 徐玉浩（2007）。《桃園縣國民小學教師多元文化教學信念與多元文化交學校能之研究》。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 高婉貞（2009）。《國中學生多元文化課程與教學之研究：以新移民族群及相關議題為例》。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 許立明（2003）。《多元文化課程目標之建構—階程分析程序法之應用》。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

- 郭金水（1996）。國立臺北師範學多元文化教育實施現況之調查分析。臺北師院學報，9，339-368。
- 莊明貞（1998）。真實性評量在教育改革中的相關論題——一個多元文化教育觀點的思考。教育資料與研究，20，19-23。
- 教育部（2003a）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：教育部。
- 教育部（2003b）。國民中小學九年一貫課程綱要：重大議題。臺北：教育部。
- 教育部（2004a）。教育施政主軸（2005-2008）。臺北：教育部。
- 教育部（2004b）。普通高級中學課程暫行綱要總綱。臺北：教育部。
- 教育部（2008a）。97年國民中小學九年一貫課程綱要。2009年6月7日，取自http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326
- 教育部（2008b）。發布普通高級中學課程綱要自98學年度高一逐年實施。2008年3月3日，取自http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/news.aspx?news_sn=1415。
- 教育部（2008c）。普通高級中學課程綱要總綱。臺北：教育部。
- 張亦正（2006）。社會科多元文化課程分析研究：以國小教科書為例。國立成功大學政治經濟學研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 張家蓉（2000）。原住民地區國中教師多元文化教育之態度——從族群面向研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 張家慶（2006）。高雄市國小成人教育教師多元文化教育態度和教學效能之相關研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 單文經（1993）。在班級中營造多元文化教育環境的策略。載於中國教育學會（主編），多元文化教育（427-458頁）。臺北市：臺灣書店。
- 黃玉茹（2003）。教師專業發展之實踐——多元文化教師成長團體之行動研究。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

- 黃政傑（主譯）（1997）。多元文化課程。臺北：師大書苑。
- 黃政傑（2000）。多元社會課程取向（二版）。臺北：師大書苑。
- 喻麗華（2003）。多元文化教育課程實施之調查研究－以國立臺南師範學院為例。南師學報，37（1），37-66。
- 陳寶玲（1998）。國小教師的多元文化教育觀點之研究－從族群關係面向探討。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 陳伯璋（2001）。多元文化的課程發展。載於陳伯璋：新世紀課程改革的省思與挑戰（59-72）。臺北：師大書苑。
- 陳枝烈（1995）。排灣族文化之田野研究及其對國小社會科課程設計。高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄。
- 陳枝烈（1999）。多元文化教育。高雄市：復文。
- 陳美如（2000）。多元文化課程統整的理想與實踐。載於中華民國課程學會（主編）：課程統整與教學（118-151頁）。臺北：揚智文化。
- 劉美慧（2008）。多元文化教育的實踐與困境。載於吳天泰（主編）：多元文化（214-237頁）。臺北：揚智文化。
- 劉美慧、陳麗華（2000）。多元文化課程發展模式及其應用。花蓮師範學報，10，101-126。
- 蔡純純（2006）。職前教師之多元文化素養研究：量表發展與現況分析。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 錢清弘（2001）。有地無位、有名無實？；九年一貫重大議題課程實施困境之探討。國教學報，13，1-17。
- 鄭瑞城（2008）。教育部98-101年施政計畫。臺北：教育部。
- 戴維揚（2003）。多元智慧與英語文教學－認知、建構、創新導向。臺北：師大書苑。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）。多元文化教育。臺北：高等教育。
- 蘇順發（1999）。淺談英（外）語教科書潛藏的文化宰制現象及其衍生的文化教學問題。英語教學，23（4），16-25。

- 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.1-34). Maine: Intercultural Press.
- Bennet, C. I. (1995). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1996). *After the school bell rings*. Washington, D. C.:Falmer Press.
- Grant , C. A., & Ladson-Billings, G. (1997). *Dictionary of multicultural education*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 465-491.
- Neito, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Rasool, J. A. & Curtis, A. C. (2000). *Multicultural education in middle and secondary classrooms*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Sadker, M. & Sadker, D. (1978). *The teacher educator's role. Implementing title IX and attaining sex equity: A workshop package for postsecondary educators. Outline and participants' materials for application sessions for teacher educators* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 222 466, 1978).
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (1995). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity of motivation: Culturally responsive teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.