

多元文化教育理論與多元文化課程模式對我 國師資培育課程之啟示

吳雅玲

屏東科技大學

本文目的是以多元文化教育理論與多元文化課程模式為出發點，探討其對我國師資培育課程落實多元文化教育理念之啟示。首先探討多元文化教育的三大理論基礎，包括保守多元文化主義、自由多元文化主義與批判多元文化主義；其次，呈現Sleeter、Grant（2007）與Banks（2007）所提出之多元文化課程模式。次之，分析我國多元文化師資培育之現況。最後，則是探討這些多元文化教育理論與課程模式對我國師資培育課程之啟示，包括藉由上述多元文化教育理論與課程模式，鼓勵教師探索個人意識、重構個人教育信念、積極進入社區教學現場、設計各種課程並試教，及師培者的再教育等。

關鍵詞：多元文化教育、多元文化師資培育、多元文化主義、多元文化課程模式

壹、前言

當代社會日趨多元，職業婦女人數增加，夫妻離婚率逐年提升，經濟發展不穩定，M型社會的到來，使人民貧富日益懸殊，許多學生生活於貧窮環境裡。再者，另類家庭，如同性戀家庭出現的可能性大增。此外，跨國婚姻家庭比例亦大為提升，學生種族與族群背景越趨歧異。另外，具有各種特殊需求之學生構成學校裡另一次級團體（Grant & Gillette, 2006）。而這些人口結構的改變，意味社會人口組成越來越複雜，教師需面對文化背景日趨多元的學生，需具備足夠的文化敏銳度及多元文化教育知能，並持續尋求各種方法以使不同文化背景學生獲得適性發展與需求之滿足。

此意味多元文化教育為師資培育課程的重要取向，而所謂多元文化教育是多元文化社會下的產物，訴求學校教育必須符應所有學生需求與天賦，以確保教育機會公平，其為一種哲理亦為一種過程。在哲理上，根基於社會正義、平等與人類差異之確認等概念。在過程上，為一種透過學校教育之持續與不斷修

正的體認、尊重與接納個體之人類尊嚴與文化差異，促進對自我及他人了解的覺察，並同時符應不斷成長之社會需求的過程。其中並使個體增能，培養批判思考及社會行動能力，以引發與產生正向之個人與結構的改變，而最終目標則是促進社會正義與公正機會的實現（劉美慧，2001；Banks, 2007；Grant & Gillette, 2006；Khoury, 1980；Nieto, 1996；Sleeter & Grant, 2007）。多元文化教育與其說是一種課程，倒不如說是一種反應於每個教學階段與層面之決定的觀點。此觀點與所有課程有關，且訴求許多人類差異面向，不僅包括種族、族群，亦討論文化、職業、社經地位、年紀、性別、階級、生活型態、家庭結構、身體與心智能力等（King, Chipman, & Cruz-Janze, 1994；Ramsey, 2004）。

儘管學生背景日益多元，教師嘗試以各種方法將多元文化內容統整於學校課程，且拋棄主流中心課程，但事實證明學校的課程、評量、教法、師生互動等未有顯著之改革以符應學生的多元需求（Sleeter & Grant, 2007）。其中最主要的理由是，教師之意識型態抗爭，進而缺乏課程改革的承諾（Banks, 2007）。影響所及包括：一、教師無法跨越文化藩籬而了解學生；二、教育無法在文化發展過程發揮應有功能；三、教師的文化複製（陳憶芬，2001:90）。由於多

吳雅玲，屏東科技大學師資培育中心助理教授。

通訊作者：吳雅玲，912屏東縣內埔鄉老埤村學府路1號，屏東科技大學師資培育中心。E-mail: karin@mail.npust.edu.tw

元文化教育是一種持續的過程，在此過程中，主要負責將理論轉化為實務的是教師，故其須展現多元文化能力而為學生之楷模。再者，教師是課堂裡的催化劑，將個人文化觀、價值觀、希望與夢想帶入課堂並深深影響學生的觀點、概念與行為（Banks, 2007）。故具備文化敏銳度的教師才能使學生充分發揮潛能，即當教師為課程教學及班級經營等理論與實務作準備的同時，亦須為於教育情境裡執行多元文化教育而努力。雖然態度與行為的改變是緩慢且痛苦的過程，但師資培育課程卻是教師再次形塑觀點的唯一管道（Deering & Stanutz, 1995）。

多元文化教育於師資培育課程的落實是發展多元文化教育的基礎。但仔細檢視現有之師培教育，卻可發現在教育改革聲浪中，師資培育課程本身卻鮮少有教育變革，缺乏對社會與哲理的追求；再者，師培教育亦是隱蔽社會中既有不平等議題的有效管道，故亟需改善（Brady & Kanpol, 2000）。有鑑於此，部分師資培育工作者開始改革師培教育課程，使職前教師具備多元文化教育素養。然相關研究卻指出，多數致力於此的師培機構仍無法達成此目標，反而使職前教師對不同文化背景學生持有更多的敵意與刻板印象。其中一個主因是這些多元文化師資培育課程要求職前教育進行批判思考與轉化的同時，卻缺乏核心深層之理論以為引導與依據（Merryfield, 2000）。

由於多元文化教育理論是各種多元文化課程模式的立論基礎，而多元文化師資培育課程是多元文化教育的一環，亦是一種多元文化課程，也是落實各級學校多元文化教育的基礎，故亦需以多元文化教育理論及課程模式為依據。本文目的擬以多元文化教育理論與多元文化課程模式為出發點，探討此多元文化教育理論與課程模式對我國師資培育課程落實多元文化教育理念，以培養具多元文化教育素養之教師的啟示。雖然多元文化教育理論與多元文化課程模式關係密切（Jenks, Lee & Kanpol, 2001），但二者並無法完全一對一相互對應，且彼此有所重疊，故為避免失去真義，本文則分別探討之，但仍試圖聯結彼此之關係。首先探討多元文化教育的三大理論基礎；其次，分析Sleeter與Grant（2007）、Banks（2007）所提出之多元文化課程模式。再者，分析我國多元文化師資培育現況。最

後，則是探討這些多元文化教育理論與課程模式對我國師資培育課程落實多元文化教育理念之啟示。

貳、多元文化教育理論基礎

多元文化教育之主要理論基礎為多元文化主義，其非單一理論，而是聚焦於不同議題，採用相互抗衡之價值觀，且從不同社會立場來運作或運用彼此衝突之理論模式之各種主張（Kincheloe & Steinberg, 1997）。茲探討多元文化教育之三大主要理論基礎，包括保守多元文化主義、自由多元文化主義與批判多元文化主義。

一、保守多元文化主義（Conservative Multiculturalism）

保守多元文化主義對於多元文化主義抱持敵對態度，因為其認為多元文化主義就是非白人在挑戰傳統的歐洲文化與教育。其主張社會正義早已存在，根本沒有所謂白人優越、父權或階級精英主義等，故主流團體亦無須檢視背景本質。可說是一種擁護白人優勢地位的新殖民主義，又稱為單一文化論。保守多元文化主義的核心是努力將每個人同化於主流社會，且對社會差異視而不見，認為這會造成分裂，而唯一建構發揮功能社會的管道，則是透過共識以促進「共同文化」意識的形成（Kincheloe & Steinberg, 1997）。

保守多元文化主義主張自由市場經濟，認為可在開放、自由與競爭市場經濟中達到人人成功與平等的目標，而政府對窮人的任何協助都有害大社會的經濟本質（劉美慧，2001；Kincheloe & Steinberg, 1997）。

保守多元文化主義認為學校教育的目的是將有缺陷的學生同化於主流文化內，且在去脈絡化的教育情境裡進行同化，並使所有學生能達到相同的學業成就，亦期待差異融化消失，故對特殊文化常視而不見。再者，保守多元文化主義認為少數團體學生無法獲得良好的學業成就是因為他們受到文化剝奪，故這些非白種人與窮人則是相對的劣等者。而主流社會之價值觀就成為為邊緣團體所受到之壓迫開釋的符碼，因為保守多元文化主義認為由於缺乏主流社會之家庭價值觀，才使非主流團體在學校情

境中相對地失敗。所以教育上的問題都歸因於學生個人 (Kincheloe & Steinberg, 1997)。此外，保守多元文化主義預期教育上優異與平等的目標能在學生參與自由市場競爭，獲得向上社會流動的機會裡得到實現。而預測學生學業成功的方法都是透過統計、比較等途徑，如學校成績、入學考試分數等，而最終邏輯都是由十分強調社會控制與競爭的意識型態所建構 (Jenks, Lee & Kanpol, 2001)。

其實保守多元文化主義在名詞與主張上是相左的，目標是一種融爐式的同化主義；但是在某些層面上，他們又承認不同團體對主流社會的渺小貢獻 (Banks, 1994)。

二、自由多元文化主義 (Liberal Multiculturalism)

自由派的多元文化主義堅信人生而平等，即來自不同文化背景的個體享有相同的平等與共同的人性。再者，心智上的相同 (sameness) 使得不同的人得以在資本社會中自由平等地競爭各種資源 (McLaren, 1994)。此外，亦強調人與人之同質性，所以女人和男人一樣，而黑人也和白人一樣可擁有相同的表現。即向男性、白人等優勢族群的標準看齊而主張弱勢團體應同優勢族群般表現，且認為團體間共享之同質性多於差異處 (劉美慧, 2001; Kincheloe & Steinberg, 1997)。

此外，自由多元文化主義卻又強調多樣性與文化多元性，並主張須接受與珍惜差異，透過接受、容忍與了解各種不同背景者而達到平等與卓越 (Banks, 1994)。再者，人人可以追求自主與自決，但須避免影響他人權益。同時，自由多元文化主義卻又將主流文化常態化，使其成為每個人隱默的參照標準。而社會不平等的產生是這些團體缺乏於自由市場公平競爭之社會與教育機會 (Kincheloe & Steinberg, 1997)。少數團體所面臨的困境都是個案，而非社會結構權力問題所引起 (Gray, 1995)。

故自由多元文化主義雖主張民主，但又不承認權力分配不公平的問題，故常忽視侵蝕民主目標的力量，因此派論者仍然從感覺自在 (feel-good) 模式的優勢角度來看待平等與卓越。即透過強調容忍與接受，卻忽略主流文化對阻礙人人平等與卓越之影響，及社會權力結構問題 (Jenks, Lee & Kanpol,

2001)。

自由多元文化主義在教育上表面是接納與尊重各種不同聲音的出現，但與保守派者相似，課程的目的仍是將所有人同化於白人男性社會裡。由於強調同質性及追求一致性，反而造成另一種單一文化，使弱勢族群之文化無法現身，而主流文化更形穩固。再者，教育工作者對其他團體之尊重的企圖，則成為以經濟征服其他團體的重要工具 (劉美慧, 2001; Kincheloe & Steinberg, 1997)。

三、批判多元文化主義 (Critical Multiculturalism)

批判多元文化主義源自於1920年代德國法蘭克福社會研究學派所主張的批判理論，批判理論批判現代工業化社會中的權力與支配結構。而批判多元文化主義則致力於追求平等與消除人類痛苦，並批判某些強勢文化強加於他者的暴力，探究社會不平等，如種族主義與性別偏見如何透過學校教育的過程而再製 (Kincheloe & Steinberg, 1997)。故與附屬或邊緣團體合作，企圖揭露保障富者，但損害貧者之教育過程。其拒絕以建立歧異社會為最終目標，反之，卻追求能在社會正義考量之下，理解差異之權力運作的多元社會 (McLaren, 1994)。故鼓勵去中心化，挑戰與破除以中產階級為主、異性戀與城市中心等的主流預設，並重新思考建構知識與思想 (劉美慧, 2001)。

批判多元文化主義將多元歧異視為一種概念，並探究各面向的差異，主張差異並非如自由多元文化主義或保守多元文化主義所主張的可與共識產生聯結，而是一種無法相對比的特性 (incommensurability)。再者，此派論點強調必須將教育上之平等、卓越、增能等概念之探討予以脈絡化，即須討論如誰主張之，在何種情境下，誰獲益……等問題。此外，其企圖揭露保守派之功績主義與自由派之感覺自在的學校教育模式之種族、階級、性別等複雜情境，並尋求一共同批判基礎將平等、增能與卓越等置於人類各種差異面向之多元結構下，且積極於缺乏正義的系統中追求社會正義 (Brady & Kanpol, 2000)。

在教育上，教育與知識並非中立的活動，卻是由文化、歷史、族群及語言所形塑的是此派論者之

核心主張。再者，學生之間的複雜性、異質性應予以正面對待並視為彰顯霸權運作的討論題材。惟將差異脈絡化，而非異化之（otherizing），才不會讓差異成為互動之阻礙，而可成為改造社會的動力，因此非主流團體的歷史與論述應是課程內容之一。此外，亦強調教育應探討權力形塑個人意識的方式與過程，並進而思索如何積極對抗與轉化。教學要讓學習者從結構性的分析觀點思索權力資源重新分配的問題，故學習為追求社會正義而抗爭亦是重要課程內涵。教育亦須探究權力、認同、知識之密切關係（劉美慧，2001；Kincheloe & Steinberg, 1997）。教師必須與學生發展民主的對話，以發展能促進批判反思及統整知識的轉化課程。

參、多元文化課程模式

茲分析探討Sleeter與Grant（2007）及Banks（2007）所提出之多元文化課程模式，並試圖分析各課程模式之間及其與上述三個多元文化教育理論基礎之關係，以完整描繪理論論述及其與教育課程實踐之關係。

一、Sleeter與Grant的多元文化課程模式

Sleeter與Grant（2007）依據實務經驗與觀察歸納出四種多元文化課程模式：

（一）教導特殊與文化差異模式（Teaching the Exceptional and Culturally Different）

此課程模式的對象是因自身語言、文化、種族等因素而異於主流團體的學生，教師的工作則是以補償教育來填補主流文化與特殊文化的空隙，協助學生獲得能於主流社會生存或發揮功能之知能、技巧與生活經驗，課程須與學生背景經驗相聯結，且運用能使學生迎頭趕上之教學策略，並注意學生學習型態的差異及鼓勵父母參與親師合作（Sleeter & Grant, 2007）。再者，教師十分重視學生技術程度與語言能力之鑑定，目的是協助少數團體學生了解主流文化的期待且學習順從主流社會規範。許多國中小教師支持這種保守模式，堅信同化於主流社會對少數團體學生最有利（Jenks, Lee & Kanpol, 2001）。

雖然Jenks, Lee & Kanpol（2001）主張教導特殊與文化差異模式立基於保守多元文化主義，雖然不能完全相符應，但是二者卻有部分雷同之論點，即保守多元文化主義強調將團體同化於主流社會，而此多元文化課程模式亦支持透過各種方式使弱勢團體學生能融入主流社會，而於其上立足。

（二）人類關係模式（Human Relations）

此模式之課程內容包括探討刻板印象、個別差異與相似性及各團體之貢獻，並以合作學習等方法提升所有學生的自我概念，減少刻板印象，並培養社會行為，以促進學生相互接納與和諧相處。再者，確認學校實務並未忽略任何團體，且發展學生健康的自我概念，減低對他人的刻板印象與偏見。過程中，教師必須深度檢視教材是否年齡與文化合宜。然未能詳加分析現存的不平等，且對於文化與認同概念過度簡化，而聚焦於「讓我們更認識彼此」的模式，忽略社會不平等的根源等則是為人詬病之處（Sleeter & Grant, 2007）。

Jenks, Lee & Kanpol（2001）認為人類關係模式透過以分享情感與價值為基礎之群際教育來促進對多元差異的接受，與自由多元文化主義之文化背景差異的人類可以和諧相處之立論點不謀而合。

（三）單一團體研究模式（Single-Group Studies）

此模式目的為促進學生對某一特定文化團體，如勞工、婦女、身心障礙者等團體的了解、尊重與接納，並從此團體觀點探索此團體在主流社會下遭受的不平等待遇，及目前的需求與經驗、面臨的課題等，且經由上述議題之探討，協助學生培養積極行動改善社會的意願與能力，促進社會變革，以改善此團體目前社會地位。過程中重視符應學生學習型態（Sleeter & Grant, 2007）。然而，在議題之選擇上必須謹慎，因為此模式被許多教師誤解為是另一種課堂娛樂，即聚焦於食物、舞蹈、民間故事等較不相干之層面（York, 1991）。

由於單一團體研究是具較低批判程度之多元文化課程模式，因為目標之一為透過了解受壓迫團體之觀點，發展學生之批判意識與社會行動意願與能力，而這符應部分之批判多元文化主義主張。

（四）多元文化教育模式（Multicultural Education）

希望透過學校整體改革過程，包括課程、學校

政策、硬體設備、親師合作等層面促進校內學習機會均等，維護社會正義、文化多樣性與各類生活方式及支持各團體的權力平等。課程內容統整不同團體的觀點與貢獻，強調批判思考與分析不同觀點的能力與提升學生學業，且與學生背景相聯結。適用的教學策略包括配合學生的學習優勢，批判思考教學與合作學習，使學生主動參與產出式的心智活動（Sleeter & Grant, 2007）。

Jenks, Lee & Kanpol (2001) 認為文化多元教育模式信奉社會與學校裡的文化多元性及社會平等，「沙拉」取代了「融爐」，拒絕主導的主流文化，焦點上較包容，而非僅聚焦於單一團體之上。此模式亦符應部分之批判多元文化主義理念，比單一團體研究模式更具批判性，而為中度批判的課程模式。

（五）多元文化社會正義教育模式（Multicultural Social Justice Education）

此模式目標是使所有學生能為追求社會結構平等而努力，提升文化多元性與重視各種生活型態及學校教育機會均等。課程內容則是圍繞各種偏見之社會議題，且依據不同團體經驗與觀點組織概念，運用學生經驗以為分析社會壓迫之起始點，再者教導學生批判思考、分析另類觀點及社會行動與增能技巧。採取之教學策略包括鼓勵學生積極參與民主決定，配合學生學習型態，運用合作學習等（Sleeter & Grant, 2007）。與強調個體相處之人類關係模式不同，多元文化社會正義模式聚焦於團體如何合作一同改變結構。在這方面，參與社區行動方案是十分重要的，且是培養學生主動學習的核心步驟。

其實Sleeter與Grant（2007）明確指出此多元文化課程模式立基之理論之一，則為將社會行為視為團體基礎及權力與資源合作衝突之結果的批判理論。而Jenks, Lee & Kanpol（2001）亦強調此模式是Sleeter與Grant所提出多元文化課程模式中批判程度最高且最有願景者，其直接要求學生變成社會改革者並透過權力與其他資源的重新分配致力於追求社會正義，故最能符應批判多元文化主義所追求之社會重建與社會正義之理念。

二、Banks的多元文化課程模式

Banks（2007）從將多元文化內容融入課程之程度，使學校課程結構改變之情形提出四種多元文化課程模式。

（一）貢獻模式（The Contribution Approach）

此模式又稱為「英雄與節日」模式（Vold, 2003），強調族群英雄的貢獻。此模式主張在特殊節日或適當機會將教科書所忽略的弱勢族群英雄、節日與零碎之文化等片斷地加入主流課程中。所探討的內容則是特定團體之生活型態而非制度結構之分析，且之前或之後班級同學則未曾或不再觸及此特殊議題。貢獻模式之優點是簡單易行，是學校嘗試將多元文化內容融入主流課程所直接使用的方便模式。缺點是仍使用主流文化標準選擇弱勢團體的英雄與文化；再者，僅對特定團體文化從事表面之了解，而造成文化的瑣碎化與去脈絡化（Banks, 2007）。

由於此模式是許多教育工作者決定納入多元觀點的第一步，這反應教師展現最初的自覺。其實，提供教師學習如何將多元文化內容融入課程之支持與機會是十分必要的，此模式的成功可促使教師持續進行課程改革（Meléndez & Beck, 2007）。

其實，貢獻模式企圖使主流團體更關照與了解少數與弱勢團體，但由於缺乏整體之課程變革，故類似於Sleeter與Grant主張之保守的教導文化與差異模式，二者共同目標皆是融爐式的同質文化。誠如上述，保守多元文化主義的目標是一種融爐式的單一文化論，但在某些層面上，又承認不同文化團體對主流社會之微不足道的貢獻（Banks, 1994），故貢獻模式符應部分之保守多元文化主義理念。但另一方面，此模式之感覺自在與人道取向，卻又反應出自由多元文化主義特質（Jenks, Lee & Kanpol, 2001）。

（二）附加模式（The Additive Approach）

此模式不改變既有課程架構與本質，以一本書或一個單元或一門課的方式將特定團體文化、概念、主題和觀點納入主流課程中，並依此主題設計活動，而這些內容、材料與議題是課程的附件而非一環，其為轉化課程改革過程的第一步。此模式之運作端賴教師如何依據學生發展層次組織選定概念。附加模式的優點是可在既有課程架構中實施，

比貢獻模式更具深度；缺點是學生依然從優勢團體的觀點看待特定團體的文化，由於學生對此內容並無背景知識，故可能造成教學困擾、學習疑惑（Banks, 2007）。

附加課程模式同時保有保守主義與自由主義的特性：當課程僅是追求正義的假動作時是保守派；當強調少數團體經驗與投入足夠心力來探究時則反應自由主義精神（Jenks, Lee & Kanpol, 2001）。

而Jenks, Lee & Kanpol（2001）則指出，假如附加課程模式達成實質目的，則與Sleeter與Grant的人類關係及單一團體研究模式相呼應。亦即所附加之單元或內容成為人類關係課程或是單一團體課程的基礎，且致力於發展學生對該團體之理解與接受，則附加模式亦能達成人類關係及單一團體研究模式的目標。

（三）轉化模式（The Transformation Approach）

此模式完全超越上述二種模式，強調課程結構、本質與基本假設的整體改變。課程內容應訴求重要概念、問題與事件，且從不同文化團體觀點探討之。多元文化課程改革的關鍵是有邏輯地將不同團體之觀點、參考架構與內容融入課程，以擴展學生對社會之複雜性、本質與發展之理解（Banks, 2007）。優點在於可使學生了解不同團體文化對整體社會文化形成的貢獻，鼓勵弱勢團體自覺。缺點是實施不易，需要大幅度改變課程架構，重新規劃課程。

在此模式下，教師必須考量學生現實生活的經驗，以使課程更有根據且更能回應學生的文化需求。回應，是因為學生不僅發現自己的文化認同，也有機會發現其他人的文化認同（Meléndez & Beck, 2007）。

轉化模式亦呼應部分的Sleeter和Grant之多元文化教育與多元文化社會正義教育模式，三者皆強調透過理解社會上知識與權力之運作及產生社會變革而進行社會轉化，只是彼此有程度之別。多元文化教育與轉化模式則是較主張包容、接受與平等，二者皆引導學生分析與偏見、刻板印象等有關之社會議題；而多元文化社會正義教育模式則具有濃厚的社會行動特質（Jenks, Lee & Kanpol, 2001），故轉化模式基本上是回應批判多元文化主義之主張。

（四）社會行動模式（The Social Action Approach）

社會行動模式則在轉化模式之基礎上要求學生對於所探究之社會議題提出另類觀點並作出決定，採取修正與反省性行動。這般學習可使學生明瞭其可以成為社會變革的推手，故目標為教育學生成為具社會批判反省、社會改革與作決定等價值觀、知識與技巧之社會參與者，而使被犧牲與被排斥的特定團體得以完全參與社會且實現民主理想。故教師是社會改革的推手，能提升民主價值且使學生增能（Banks, 2007）。再者，由於此模式強調透過做中學，積極參與人群，了解團體之心聲，並為其努力而進行社會改革，故社區本位學習（community-based learning）則成為重要的課程內涵，此種學習亦是執行批判思考技巧進而產生變革的工具（Jenks, Lee & Kanpol, 2001）。然此模式之困難是課程改革工程浩大，教師需要長時間備課與選擇議題與教材，且議題的選擇會引起同校教師或家長之爭議（Meléndez & Beck, 2007）。

社會行動模式與Sleeter和Grant的多元文化社會正義教育模式極為相似，二者皆強調發展行動以追求社會正義之承諾與批判知能。二者皆訴求壓迫與社會不平等，目標都是重建社會以達到社會正義（Jenks, Lee & Kanpol, 2001）。所以此課程模式當然具有批判多元文化主義之特質。

整體而言，上述Banks（2007）及Sleeter與Grant（2007）所提出之各種多元文化課程模式各具優缺點，在實際教學中，通常是混合使用。又這些課程模式分屬不同層次，有實施難易度，其中以貢獻模式、教導特殊與文化差異模式的多元文化課程實施過程較簡單，但稍一不慎則易流於表面零碎；而多元文化教育、多元文化社會正義教育及轉化與社會行動等模式追求社會公平正義，然運用這些模式會面臨許多挑戰，如課程改革工程浩大、教師需長時間備課、易引起爭議等，但卻是最能達到社會正義之目標。

肆、臺灣多元文化師資培育之現況

整體而言，與美國相較，臺灣對於多元文化師資培育相關領域之重視仍屬萌芽階段，部分教育大學的某些系所開設多元文化教育課程，甚至是設置

相關研究所（如花蓮教育大學多元文化教育研究所與鄉土文化與教育研究所、新竹教育大學臺灣語言研究所、臺南教育大學鄉土文化與教育研究所）。少數學者致力於教師多元文化教育素養與實踐之了解與發展領域。茲整理國內有限之多元文化師資培育相關研究，以從中一窺我國教師之多元文化教育信念與實踐現況及多元文化師資培育課程的可能性與困境。雖無法綜觀全貌，但仍可略知一二。

一、教師之多元文化教育信念與實踐

了解教師之多元文化教育信念與實踐是發展多元文化師資培育之起點，而我國有關多元文化師資培育之研究，大多是透過問卷調查以了解教師與校長的多元文化教育信念及實踐。而分析這些研究，（張家蓉，2000；陳江松，2004；陳伶豔，2000；陳寶玲，1997；Wang, 2004）發現如下：

（一）教師普遍具備多元文化教育信念或是對多元文化教育抱持正向態度

臺北地區與花蓮縣地區國小校長及花蓮與原住民地區之國小與國中教師，甚至是嘉義、桃園與屏東地區之幼稚園教師，普遍具備多元文化教育信念或是對多元文化教育抱持正向態度（張家蓉，2000；陳江松，2004；陳伶豔，2000；陳寶玲，1997；Wang, 2004）。

（二）接觸多元文化教育經驗影響教師之多元文化教育信念

擁有多元文化教育進修經驗或是經常接觸多元文化教育之校長與教師，對多元文化教育所持態度更積極或更具備多元文化教育信念；再者，他們多肯定多元文化課程的價值（張家蓉，2000；陳江松，2004；陳寶玲，1997；Wang, 2004）。

（三）多元文化教育理念與實踐之落差

雖然臺北地區國小校長自陳有高强度的多元文化教育實踐，但仍有信念與實踐的差距（陳江松，2004）；而花蓮地區國小校長之多元文化教育認知與實際辦學仍有落差存在，即校長未能將多元文化教育理念貫徹於學校教育上（陳伶豔，2000）。

（四）「教師缺乏相關課程設計與教學知能的培育」

是國小實踐多元文化教育面臨的首要困難

臺北縣市國小校長指出「教師缺乏相關課程設

計與教學知能的培育」是落實多元文化教育面臨的第一個困難（陳江松，2004）。但這是個弔詭的現象。誠如上述，教師普遍具備多元文化教育信念，卻缺乏實踐多元文化教育所需之課程設計與教學知能，即教師徒具意識，卻缺乏將多元文化教育理念轉化為教學實務之知能。然而，這現象亦可由洪佳慧（2006）的研究得到應證。其以敘事研究方式探討三位職前教師多元文化教育觀的建構過程與教學實踐，研究發現多元文化意識發展是一種連續變動歷程，若缺乏行動力量，則發展層次仍只停留於「素樸意識」階級；再者，多元文化意識發展與教學實踐是雙向互動歷程，若缺乏實際教學行動與省思，多元文化意識則無法提升。所謂素養是個體為適應社會生活所須具備之能力，涵蓋認知、態度與行為三個層面，而目前研究指出，中小學教師與校長僅具備多元文化教育之認知或態度，嚴格而論，這些教師與校長尚未完全具備多元文化教育素養。

二、培育教師多元文化教育素養之課程

極少數的師資培育者及學者認為僅探討教師之多元文化教育信念程度是不足的，需進一步透過相關課程或活動，以提升教師多元文化教育知能。黃玉茹（2003）以自願參加成長團體的教師為探究對象，以多元文化教育為主題，透過各式活動，個人對多元文化教育的知識、信念與教學經驗的不斷反省與重構。王儷靜（2005）則是透過學生的札記，探討修習性別教育課程對師院生性別意識開展與形塑的影響。劉美慧（2005）則回溯身為師資培育者於師培現場進行多元文化教學的歷程、省思與難題。而蕭昭君（2000）以敘事方式反思於師資培育場域中進行女性主義的教學與實踐及相關困境與疑惑，並提出於師培機構進行多元文化課程的可能途徑，且期待師培教育者透過再教育而成為多元文化教育的工作者。茲整理分析上述研究個案以反映國內教師多元文化教育素養培育的部分現況。

（一）運用多元教學方法或活動進行課程

上述師資培育者或學者大多採用各式教學法或活動進行相關課程，以示範所謂的多元文化回應教學（culturally responsive teaching），如議題中心教學的結構性爭論、概念構圖教學、文本閱讀與課堂

經驗分享、札記寫作、文化自傳、讀書會、影片欣賞與討論、溝通對話等。其中的札記寫作為多數師資培育者所採用，可使學習者回顧已發生的經驗，重回經驗情境釐清其中情感，也學習社會邊界的重新配置，發展出批判與創造的可能性語言（王儷靜，2005:157）。

（二）重視課程與學習者生命經驗的連結

王儷靜（2005）、劉美慧（2005）與蕭昭君（2000）等師資培育者多鼓勵課堂中將師生的生命敘事與課程產生連結，以呈現經驗的價值及將生命經驗化為知識，進而產生實踐的力量。

（三）鼓勵課堂參與、分享與省思

這些課程多努力營造安全氣氛的課堂，鼓勵學生於課堂上踴躍參與討論、分享個人經驗與省思，透過自己與他人經驗的分享更加了解自我，而課堂上團體的討論與回饋可使個體重新評估經驗，建立新理解，但在這過程中，部分學生仍產生不安（王儷靜，2005；黃玉茹，2003；劉美慧，2005；蕭昭君，2000）。

（四）單一課程的呈現

然而上述個案都是呈現單一多元文化教育相關科目或成長團體於師資培育場域的教學過程，而幾乎無將多元文化教育理念融入整體師資培育課程或師培機構教育典範轉移的經驗，因此無法得知師資培育課程本身是否就是一種多元文化課程模式。

（五）以敘事研究方式呈現師生互動歷程

上述多數個案都是師資培育者以敘事研究方式呈現師培者與學生於此課程的互動，及師培者教學經驗的回溯、實踐、反思、閱讀與展望的歷程，多主張敘事研究是一種解放與獲得自由的歷程，而教師的實踐知識是來自於對自己教學實務的反省與批判（王儷靜，2005:173；劉美慧，2005:228；蕭昭君，2000）。

（六）相關限制

於師資培育場域中進行多元文化課程面臨的困境包括：

1. 學生生命經驗有限

生命經驗會影響教師對多元文化教育議題的理解與詮釋，然而課堂中教師缺乏真實場域的經驗，或互動體驗，可能造成抽象概念的對話，進而在無

意間產生誤解與傷害（王儷靜，2005；劉美慧，2005）。

2. 強調多元文化意識之培養，缺乏實踐力與完整多元文化教育素養之發展

可能囿於課堂時間與生活範圍，這些課程的進行很難強調、要求或檢驗學生的具體實踐，因此只聚焦於學生之多元文化意識的培養，而缺乏實際行動力之激發。再者，上述課程多重視啟發教師的多元文化意識，而較少與學生未來及現有之教學工作領域進行聯結，如培養進行多元文化教育之教學與課程設計知能，故非完整之多元文化教育素養的發展（王儷靜，2005；劉美慧，2005）。而這也許是導致上述教師普遍具備多元文化教育信念，卻缺乏多元文化教育之課程設計與教學知能及實踐之行動力的可能原因之一。

3. 師資培育場域缺乏多元文化教育氛圍

理想的多元文化師資培育課程本身就是一種真正的課程改革(Ladson-Bilings, 1995)，然而部分師資培育場域卻缺乏多元文化氛圍，充滿父權意識型態；缺乏性別意識的教授，及權力競逐、妥協與缺乏選擇性的師資培育課程（劉美慧，2005；蕭昭君，2000）。如此的結構與氛圍妨礙學生多元文化教育意識培養，甚至有師資培育者直指在改變傳統師資培育作法中，真正需要學習多元文化教育的是師資培育者本身（蕭昭君，2000）。

4. 課程未能呈現明確的多元文化理論基礎與課程模式

上述個案中，劉美慧（2005）與蕭昭君（2000）明確指出其師資培育課程為批判多元文化或行動改革模式，而其他則未說明課程的理論立場，如此有礙職前教師對師培者個人位置、課程立場及方向的掌握，及個人意識與課程目標的調和；更甚者使得課程缺乏合宜明確的課程依據與引導，而無法達成原訂目標；其次，亦可能使職前教師對不同文化背景學生持有更多的敵意與刻板印象(Merryfield, 2000)。

5. 課程仍停留於讚頌差異之層面

此外，劉美慧（2005）亦指出，近幾年來，多元文化已經成為師資培育課程的選修科目之一，但許多課程設計仍停留於讚頌差異（celebrating

diversity) 的層面。讚頌差異固然是認識多元文化差異之基礎，但也容易將差異固著化，因而將他者同化成虛假的集合體，從而消弭所帶來的矛盾，使讚頌差異成為為新世界服務的工具。如此一來，多元文化教育所強調之公平正義就更難實現（劉美慧，2005:228）。

綜合上述可知臺灣部分地區之教師與校長大多具備多元文化教育理念，但其中多數卻缺乏將觀念轉化為行動的實踐，其中首要阻礙是教師缺乏相關課程設計與教學知能，因此仍停留於徒具多元文化教育意識之起步階段，未具備包含認知、行動與省思之全面性多元文化教育素養。而現行師培領域中，極少數師資培育者以敘事研究方式呈現多元文化教育相關科目之進行歷程，其運用各種教學法或活動，強調學生的參與、分享與反思，而學生有限的生命經驗、課程缺乏將理念轉化為實踐之歷程、缺乏落實多元文化教育所需之課程與教學知能的培養與課程設計仍停留於讚頌差異之層面，及整體師培環境的保守限制學生發展完備之多元文化教育素養。

伍、多元文化教育理論與課程模式對我國師資培育課程之啟示

由上述研究可知，目前我國多數教師僅具備多元文化教育信念，或對多元文化教育抱持正面態度，但仍缺乏多元文化教育之實踐及相關知能；當教師本身缺乏完整之多元文化教育素養時，則多元文化教育不易落實。故致力改變現況的師資培育機構必須體認於師資培育課程中落實多元文化教育之必要性。雖然國內少數師資培育工作者亦開始有此體會，但相關環境之限制，仍無法完全達成預定目標。茲從多元文化教育理論基礎與課程模式中，擷取可協助我國師培機構發展多元文化教育，以達到培育具多元文化教育素養師資之啟示。

一、師資培育課程應重視教師之自我意識的探索與反省

自我意識之覺察是培養教師多元文化教育素養的基礎，此應為多元文化師培課程的首要重點。自我意識之探索可透過一系列的教學方法與過程，

包括撰寫自傳、個人史、學習與生活札記等，藉由其上思索個人對這些多元文化教育理論基礎的偏好、評估各理論基礎之優缺，進而促進個體對個人立場與隱藏偏見之檢視與省思，而促進自我覺醒；再者，進一步地聯結個人的教育專業發展活動（Goodwin, 1997）。此外，在課堂上參與者對多元文化教育理論所持想法的交流與對話，更可澄清個人的哲理立場與社會位置，教師可因此獲得更堅固的多元文化教育理論基礎與知識，透過此基礎與知識，再次建構自己的觀點並承諾致力於多元文化教育（Reiff, Neuharth-Pritchett, & Pearson, 2000）。

二、師資培育課程可藉由分析多元文化教育理論基礎與課程模式，鼓勵教師省思與重構個人教育信念

師資培育課程可探討各多元文化教育理論基礎與課程模式的優勢與弱點，教師可將自己目前對多元文化教育的看法置於保守、自由與批判多元文化主義理論基礎與相關課程模式的光譜上，並可思考如下問題：這些模式中那些最能代表個人求學過程之多元文化教育經驗？我所偏好的多元文化教育哲理與課程模式為何，而對我未來的教學啟示又為何？那一種理論與課程模式最符應發展與文化合宜之教育理念？我仍需學習那些內容，使自己在文化背景多元的課堂中完美演出？在各種理論基礎下，教師在教育與社會改革上所扮演的角色為何？如此的探討可使教師對多元文化教育重新建構概念。再者，亦可促使個人對教導平等與卓越之哲理立場、道德承諾與準備度的批判反省。因為惟有透過研究與自我反省，個人之信念、態度與知識才能產生重大的改變（Jenks, Lee & Kanpol, 2001; Brady & Kanpol, 2000; Meléndez & Beck, 2007）。

其實決定選擇何種多元文化理論與課程模式以為個人教育信念之依據，只是職前教師漫長學習的第一步而已，僅位於表面修辭的層次。只採用各學派及課程模式的主張，但是仍必須深思這些主張對於現實生活與教學的寓意。教師們不可能不選擇，因為接受現況也是另一種決定（Sleeter & Grant, 2007）。然何種是最適合教師的多元文化教育理論與課程，端視個人及任教脈絡而有所差異，因為並

非每個人的專業發展與教育承諾層次都相同，所以所選擇者必須符應個人優勢；再者，並非所有的教師一開始都必須選定最具批判性的批判多元文化主義、社會行動與多元文化社會正義教育課程模式，因為個人實施課程時的自信感才是致力教育改革的成功基礎（Meléndez & Beck, 2007）。

此外，誠如Banks（2007）所言，要求教師由熟悉之主流中心課程直接晉級至社會行動模式是不切實際的期待。教師其實可依班級學生特性依序漸進混合使用上述多元文化理論與課程模式。再者，上述所討論之多元文化課程模式，彼此之關係及課程模式所符應之多元文化主義特性則可提供教師各種開始執行課程之不同選擇。

三、師資培育課程可融入參與社區的現場經驗

為彌補我國師資培育課程學生之有限的生命經驗，及現職教師之徒具多元文化教育信念而缺乏相關實踐之缺憾，以加強將理念與知識化為實踐之行動，且可直接觀察多元文化背景學生之需求及培養親身實踐之多元文化教育素養，師培教育課程可納入各種長短期之社區學校實習機會。於實習過程中，鼓勵教師與不同文化背景學生及家庭互動，使其更敏銳與具體地了解到文化如何形塑學生之學習型態及學校提供所有學生更多選擇之重要性。再者，教師又可在教學現場觀察與體驗各種具體的多元文化課程模式與教師所持的多元文化教育理念。此外，亦可檢視理論與實務之相符應程度。又當教師開始了解個別少數團體學生的學習需求時，上述不同課程與教學模式的優缺點才會更顯現（Jenks, Lee & Kanpol, 2001）。再者，誠如上述批判多元文化主義之主張，參與社區學校以獲取現場經驗之社區本位學習又可能發展教師批判思考及參與社會改革之意願與知能，實在是一舉數得。但Brady與Kanpol（2000）卻提醒吾人，各種社區現場經驗並無法保證一定能促進教師之道德意識或產生批判反省過程，但這卻是將理論轉化為實踐的最佳管道。

此外，為避免實習學校現場未有完善的多元文化教育實務或楷模，故亦應鼓勵職前教師比較與反省實習現場裡不同教師的行為模式與理念，及其與上述理論及課程模式的異同。這種分析反省有益於

形塑職前教師多元文化教育知覺，且能提升多元文化教育信念與態度。

四、師資培育課程鼓勵教師依據多元文化教育理論與課程模式設計課程且進行試教

由於我國現職教師多數僅對多元文化教育持正向態度，但未具備實踐知能。首要困境則是缺乏多元文化教育課程設計與教學知能，又目前的師資培育亦著重多元文化意識之培養，缺乏具體實踐之強調，故師資培育課程應提供更多機會，鼓勵教師依據上述各種多元文化教育理論與多元文化課程模式，針對任教階段與科目，設計各種模式的課程，並於學校實習時，將此些課程予以實施，事後並評鑑之。如此，不僅提供使課本知識轉化為教育行動的機會，教師也可更具體明瞭各理論與課程模式的適用性與限制及學生對各模式課程的真實回應，及觀察理論與實務之關係，並可提升多元文化課程知能。再者，亦可培養教師多元文化教學知能，因為課程與教學是相輔相成的，即徒有多元文化課程設計並不足以發揮多元文化教育之終極目標，仍須輔以多元文化教學策略。由於意識發展與實踐是雙向互動歷程，而持續的課程設計、實施與檢核，亦可培養教師具體實踐之行動知能，且透過不斷地設計、行動與反省可重構教師之教育信念並產生持續之實踐。

五、師資培育者應再教育以重新建構多元文化教育之教學實踐

Merryfield（2000）曾進行研究調查師培教育無法培育具多元文化教育素養教師之原因，發現其一是師資培育者通常是中產階級男性，雖然擁有與不同文化背景人士互動之機會，但幾乎都是從既得利益者之立場出發；再者，因為師培者是社會經濟不平等下之受益者，故鮮少挑戰與質疑個人的社會優勢位置與教育信念及分析社會權力結構之不公（Brady & Kanpol, 2000）。然「要教什麼，就得先那麼教（practice what we teach）」（蕭昭君，2000），且「吾人無法教授我們所不明瞭者（We can't teach what we don't know）」（Banks, 2007）故欲培養具多元文化教育素養之教師，首先師資培育者本身亦應具備相關知識、態度與行動能力，尤其

是了解與接納多元文化師資培育的重要，進而展開自身之教學典範的轉移。

上述提及之藉由探討多元文化教育理論與課程模式，而鼓勵教師自我意識的探索與反省及教育信念的重構等須由師資培育者以身作則，故亦須檢視與重構個人課程與教學基礎的社會位置與哲理立場，了解自己所支持的多元文化教育理論基礎與多元文化課程模式，分析優缺點，並將此轉化入自己的師培課程中。所以，師資培育者須明瞭且明確呈現個人課程所立基之多元文化理論立場與依據之課程模式，如此可使課程目標清晰而課程內容有具體可循的方向。再者，進而檢視個人的多元文化教育課程內容，使其在讚頌差異之基礎上，更能引導學生思省批判社會權力結構之不公平，而為追求社會正義而努力。

師資培育課程的改革可由個別師資培育者的單一課程開始，進而朝向整體師培課程教育典範改變邁進，以落實完整之多元文化師資培育為目標。然而，在短暫的師培教育過程中，如何培養教師多元文化教育素養？師培機構應培養教師何種最低要求的多元文化教育素養？這些問題確實沒有明確答案。然而，思考這些議題對於多元文化師培教育的發展卻十分重要。師資培育者必須主動與持續地透過研究與反省尋找答案。師資培育者須設定實際可行的目標，且考量學生發展層次、信念、恐懼及焦點。最重要的是，在個人及學生專業發展與成長過程中，師資培育者必須不斷調整教學方法理念及課程目標（Jordan, 1995），因為多元文化教育是一種不斷變動以符應社會需求的過程，所以師資培育者必須持續追尋及創造理論與實務的結合。

另外，師資培育者可透過敘事研究或行動研究等各種方式，對本身的課程經驗進行不斷地詮釋性反省、批判、解放及重構，並重思下一步行動的可能性，如此才能使個人信念、態度與知識產生重大改變，而這亦符合多元文化教育的本質，也才能使師資培育課程產生根本之變化，進而培養具多元文化素養之教師。

六、師資培育機構教育典範之轉移

師資培育者為落實多元文化教育理念，可以由

個人之單一課程開始，進而邁向師資培育機構教育典範的轉移。北美中央認證協會（North Central Accreditation）發現Wisconsin-Parkside大學師資培育系為落實多元文化教育理念而進行之課程典範轉移過程，可為其他師資培育機構之參考（Wisconsin Department of Public Instruction, 1992），茲說明之。

Wisconsin-Parkside大學師資培育系決定採取多元文化教育典範，並圍繞此典範組織師培課程。首先，他們得決定師培課程將提供何種多元文化概念模式。為了尋求答案，教職員則花時間觀察學生並訪談相關人員。第二，教職員將個人觀察帶至系務會議，並討論自己為符應此焦點應進行的改變。最後，Wisconsin-Parkside大學師資培育系教職員決定「尊重個別差異」是合宜的模式，但每位教師亦應針對某一文化團體有所研究，並將焦點融入課程中，包括資優、特殊需求學生、性別議題或主要族群團體等。教師們不只是口頭承諾致力於此模式上，亦實際進行相關研究與寫作，並將此議題及理念納入教學大綱（Wisconsin Department of Public Instruction, 1992）。

雖然Wisconsin-Parkside大學師資培育系教職員一開始並未明示多元文化教育的基本概念，但卻提出「致力提升多元差異的師資培育機構，必須提供未來教師有關重建最佳教學的基礎知識，如此一來所有學生才能獲得平等的知識」目標，且列出許多相關假設。接下來，則是將這些假設融入課程與教學中，然這過程仰賴教職員基本態度的轉化。而Wisconsin-Parkside大學師資培育系教職員則是透過相互鼓勵督促，但不強迫地檢視及長時間地轉化自我態度，以逐漸培養多元文化素養（Wisconsin Department of Public Instruction, 1992）。

其實，多元文化教育是一個持續改變且不斷重構以符應多元文化社會需求之概念與歷程，故為落實多元文化教育理念，師資培育課程亦須時時檢視所立基之多元文化教育理論基礎與課程模式並與時俱進。同時，師資培育者也須以身作則，將多元文化教育理論與課程模式精神融入課程。此外，上述所討論之多元文化教育理論與課程模式僅是教師落實多元文化教育之初始參考，真正的多元文化課程與教學則需教師依據班級學生文化背景與需求，並

參酌上述理論與課程模式，持續不輟地發展專屬班級師生的課程與教學模式，且在課程發展上保有彈性。

參考文獻

- 王儷靜（2005）。修習性別教育課對師院生性別意識影響之探究：以札記寫作作為媒介。《教育學刊》，25，155-176。
- 洪佳慧（2006）。職前教師多元文化教育觀的發展與教育實踐之敘說研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所，未出版，花蓮縣。
- 張家蓉（2000）。原住民地區國中教師對多元文化教育之態度——從族群面向研究。國立臺灣師範大學公民訓育研究所，未出版，臺北市。
- 陳伶豔（2000）。花蓮縣國小校長多元文化教育認知與實際辦學情形之研究。國立花蓮師範學院多元文化研究所，未出版，花蓮縣。
- 陳江松（2004）。臺北縣市國民小學校長對多元文化教育知覺與實踐之研究。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所，未出版，臺北市。
- 陳憶芬（2001）。師資培育中的多元文化課程探究。《中等教育》，52(4)，84-97。
- 陳寶玲（1998）。國小教師的多元文化觀點之研究——從族群關係面向探討。國立花蓮師範學院國民教育研究所，未出版，花蓮縣。
- 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研究所，未出版，花蓮縣。
- 劉美慧（2001）。多元文化教育的基本概念與歷史發展。載於譚光鼎、劉美慧與游美惠著，多元文化教育（頁1-31）。臺北縣：國立空中大學。
- 劉美慧（2005）。多元文化師資培育：一位師資培育者的敘事探究。載於中華民國師範教育學會（主編），教師的教育信念與專業標準（頁203-230）。臺北市：心理。
- 蕭昭君（2000，11月）。誰需要多元文化教育？一位師資培育者的反省與告解。載於國立花蓮師範學院舉辦之「多元文化教育的理論與實務」學術研討會論文集（頁299-335），花蓮縣。
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2007). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (6th ed.) (pp. 247-270). Boston: Allyn and Bacon.
- Brady, J. & Kanpol, B. (2000). Critical multicultural education and feminist critical thought in teacher education: Putting theory into practice. *Education Foundations*, 14(3), 39-50.
- Deering, T. E. & Stanutz, A. S. (1995). Preservice field experience as a multicultural component of a teacher education. *Journal of Teacher Education*, 46(5), 390-394.
- Goodwin, A. L. (1997). Historical and contemporary perspectives on multicultural teacher education: Past lessons, new directions. In J. E. King, E. R. Hollins, & W. C. Hayman (Eds.), *Preparing teachers for cultural diversity* (pp. 5-22). New York: Teachers college Press.
- Grant, C. & Gillette, M. D. (2006). *Learning to teach everyone's children: Equity, empowering, and education that is multicultural*. Belmont: Thomson.
- Gray, H. (1995). *Watching race: Television and the struggle for blackness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jenks, C., Lee, J. . & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87-105.
- Jordan, M. L. R. (1995). Reflections on the challenges, possibilities, and perplexities of preparing preservice teachers for culturally diverse classrooms. *Journal of Teacher Education*, 46(5), 369-374.
- Khoury, J. A. (1980). *A design for the implication of multicultural education as process within preservice/inservice teacher education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Massachusetts.
- Kincheloe, L. & Steinberg, R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- King, E. W., Chipman M., Cruz-Janzen, M. (1994). *Educating young children in a diverse society*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ladson-Billings, G. (1995). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 745-759). New York: Macmillan.
- McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: Toward a critical multiculturalism, in D. Goldberg (ed.), *Multiculturalism: A critical reader*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Meléndez, R. W. & Beck, V. (2007). *Teaching young children in a multicultural classrooms: Issues, concepts, and strategies* (2nd ed.). New York: Thomaon.
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being

- prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16, 429-443.
- Neito, S.(1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*(2nd ed.). New York: Longman.
- Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*(2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Reiff, J. C., Neuharth-Pritchett, S. & Pearson, C. A.(2000). Understanding diversity: How do early childhood preservice educators construct their definitions of diversity. (ERIC Document Reproduction Service No. ED442591)
- Vold, E. B. (2003). The evolution of multicultural education: A socio-political perspective. In P. G. Ramsey, L. R. Williams, & E. B. Vold (Eds.), *Multicultural education: A source book* (2nd ed.) (pp. 3-42). New York: Routledge.
- Sleeter, C. & Grant, C.(2007). *Making choices for multicultural educations: Five approaches to multicultural to race, class, and gender* (5th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Wang, L-H.(2004). *Kindergarten teachers' attitudes toward multicultural education in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation of the Pennsylvania State University.
- Wisconsin Department of Public Instruction. *Program review of University of Wisconsin Parkside, School of education*, (1992). Madison, WI: Author.
- Wlodkowski, R. J. & Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity of motivation culturally responsive teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- York, S.(1991). *Roots and wings: Affirming culture in early children programs*. St Paul, MN: Redleaf press.

初稿收件：民國 96 年 4 月21 日

完成修正：民國 96 年 7 月21 日

正式接受：民國 96 年 7 月25 日■

Philosophical Frameworks and Approaches for Multicultural Curriculum and Its Implication for Teacher Education Curriculum in Taiwan

Ya-Ling Wu

National Pingtung University of Science and Technology

The purpose of the paper is to explore guidelines for multicultural teacher education curriculum in Taiwan on the basis of philosophical frameworks and approaches for multicultural curriculum. It begins by presenting three philosophical frameworks within which to consider multicultural education-conservative, liberal and critical. Secondly, the approaches for multicultural curriculum advocated by Sleeter and Grant(2007),and Banks(2007)are explored. Then, the art of the state of multicultural teacher education in Taiwan is explored. Finally, according to the art of the state of multicultural teacher education in Taiwan, the implications for multicultural teacher education curriculum are discussed.

Keywords : multicultural education, multicultural teacher education, multiculturalism, approaches for multicultural curriculum