

多元文化取向的職前教師培育—— 從大學課堂到部落教學實踐的學習成長

陳美如^{*}

摘要

本文延續多元文化師資培育之理念，帶領職38位前教師從大學課堂上的學習進到原住民部落學校踏察、進行教學，學習認識文化並將原住民文化作為課程發展的起點。研究過程透過對話與反省，探究職前教師在從事多元文化學習與教學過程中的發現與轉變，及對學校課程與教學的再認知。最後提出兩項建議：第一，師培課程納入對多元族群的理解；第二，師培課程需增加實務的經驗，培養職前教師帶領討論與臨場應變能力。

關鍵詞：多元文化、師資培育、專業發展、科學教育

^{*}陳美如，國立新竹教育大學教育學系教授

電子郵件：meiju@mail.nhcue.edu.tw

來稿日期：2010年10月11日；修訂日期：2010年11月19日；採用日期：2010年12月6日

The Pre-Service Teacher Education of Multicultural Awareness: The Development from the University Classroom to the School in an Indigenous Tribe

Mei Ju Chen^{*}

Abstract

This paper describes the multicultural teacher education course that, leads 38 pre-service teachers from the university classroom to an indigenous tribe school for the development of indigenous cultural curriculum. Through dialogue and reflection, pre-service teachers experienced discovery and attitude changes in multi-cultural curriculum development and indigenous school curriculum. Two suggestions are proposed for multicultural teacher education: a) Teacher training courses need to involve the understanding of the diverse ethnic groups; and b) Teacher training practice needs to increase practical experience, in order to train teachers to lead discussions and to foster adaptability in teaching practice.

Keywords: multicultural education, teacher education, professional development, science education

^{*} Mei Ju Chen, Professor, Department of Education, National Hsinchu University of Education

E-mail: meiju@mail.nhcue.edu.tw

Manuscript received: October 11, 2010; Modified: November 19, 2010; Accepted: December 6, 2010

壹、前言

2009年春夏交替之際，我帶著一群職前教師，浩浩蕩蕩進到新竹原住民部落學校進行教學。從新竹市到尖石鄉將近兩小時的蜿蜒路程，二十歲的青年們有人暈車，有人肚子痛，司機還要停下來讓大家歇會兒。是什麼事要大費周章？花這麼多時間在車程，又要承擔進入山區的風險？

我相信，如果有一種東西叫教育，尤其要培養一位具多元文化信念與能力的教師，不全然是在大學的課堂告訴他們多元文化理論，提出多元文化課程與設計的原理原則，或是看著相關的紀錄影片，而是在某個時刻帶著他們去做，親臨現場、和現場的人事物互動，在互動的過程，這些準備當教師的人，會理解，也會被現場的人事物所教育。

從博士論文完成至今，在多元文化領域裡浸泡十餘年，我漸漸理解多元文化教育的核心縱使有各種主義各派的理論存在，課程與設計的取向上有不同途徑，但其核心是「相處」，相同背景與不同背景的人要如何相處。

2008年夏天我們一家人到英國進行短暫三個多月的停留：

到英國之後，拜訪住家附近的H小學詢問是否可以就讀，校長帶我們認識校園，參觀結束校長當場就說下午就可以進校讀書，還對六年級的孩子說：「你可以教同學中文。」我的直覺是，進到H小學，我們不僅是一個吸取文化經驗的學習者，同時也是文化提供者。後來，兒子在六年級班上，同學常要他寫「北京」（因為奧運，這裡的比較大的孩子都認識這個城市）、「日本」、「臺灣」，班上也有女生要兒子教她「你好」的中文如何寫，當兒子寫給他們時，這些孩子會很高興的拿給其他同學看，並妥善保存。

社會課分組做專題研究，主題是「China」，教師用網路收集中國的資料幫他們上課，介紹農曆新年、十二生肖與時辰（子丑寅卯辰巳午未申酉戌亥）。教師不知道十二時辰的意思，當場請兒子當小教師，兒子對班上的小朋友說，這十二的時辰代表的是一天，每時辰是兩個小時。教師還告訴班上的小朋友，不知道這學期兒子會來H小學，如果早知道，她會把China的主題改成Taiwan……

七月初，校長Janny特別到六年級教室告訴兒子：「今天（7月4日）發生了一件很大事：中國和臺灣首度包機直航。」這個新聞在英國當天的BBC是

頭條新聞。（美如，2008英國教育札記）

從校長到教師均尊重學生所屬的文化，讓學生覺得進到這陌生的環境，自己的過往是被認可、接受並讚揚的。H小學做到了，而且不是象徵性的口號，或是寫在紙上的學校願景，而是被實踐的學校願景，深植於學校教育人員的心裡，並反映在點點滴滴的學校教學生活中。這樣的經驗，更讓我體認多元文化教育的落實不純然在理論建構，也不侷限在多元文化課程設計的多寡，更重要的是教育人員的胸襟與多元文化的理念與行動有無深植於內心，並實踐在教育現場，其核心在於「人的培育」。因此，只要有機會我總會帶著職前教師到不同的場域接觸不同文化背景的學生，藉由他們帶著領部落學童學習的歷程，感受並開啟異文化視野。

本文先簡述多元文化師資培育的概念，並以帶領職前教師到原住民部落踏察、進行教學為起點，透過團體的對話分享與反省札記探究職前教師從事多元文化學習與教學過程中的發現與轉變，及其對學校課程與教學的再認知。

貳、多元文化取向的師資培育

Kings（1993）強調多元文化的跨文化取向，主張多元文化教育是全體教師的專業責任，教師應接受各種不同文化背景的學生，幫助所有學生知能、社會、個人的發展，使每位學生的潛能發揮到極致；Sleeter（1996）則強調多元文化教育不是一個增加的方案，而是改變學校的歷程，並要提升教師對多元文化教育的關心、能力及對多種族學生的正確觀點。因此，培養具多元文化信念及行動的教師，是落實多元文化教育的重要課題。

什麼是課程？除了學校教科書、學校活動、校本課程外，教師的言行對各種問題與事件的回應更是一種課程，對學童的影響更為深遠。而文化是分享意義與行動的網絡，文化的成長在於意識的提升（Holley, 2009）。因此，多元文化取向的教師成長，其多元文化意識及素養的養成更重要。尤其，意識的提升不能僅透過聽講，讓別人告訴你需要意識提升，意識提升需要現實的行動、體驗與反省，故提供現實場域讓人們有機會在行動中學習是必要的。

傅麗玉（2006）強調職前教師的發展應提供田野教學經驗，讓職前教師有機會在師資培育者與社區人士的引導下，逐漸了解不同族群內在社會關係。

Harrison (2008) 則針對澳洲的教育人員進行了一項「實踐中的課程」，該取向的核心意義是在實踐中建構課程，且整合學生、教師及社區的文化知識並建立起關係。美國的師資培育培養教師具備教導文化多樣性學生的知能改革教育中的不平等，加強文化的多樣性已有長遠的歷史。

2002年美國教育部長Rod Paige宣示未來的中小學教師必須包含對其他國家的文化、語言和歷史的深入了解，更鼓勵教師培育有異文化的經驗，尤其是西方國家少接觸東方世界（引自齊若蘭，2004）。為什麼美國對中小學教師有此要求？因為當教師具有多元文化視野時，也能帶出這樣的未來公民。Bruner（宋文里譯，2001）主張我們必須為教師們裝備好必要的背景訓練，使他們能在改革大業裡成為有效的角色，這才是真正由處於現場實踐的人，逐漸形成體制，不管我們的教育計畫變得多麼周密，一定要為教師留個重要的位置，因為行動最終都只在那裡發生。

因此，師資培育學程需關注職前教師的社會化，包括建立所有師資培育學生對學生學習的高度期待，增加教師在多元文化社會中的知識；提供職前教師關於社會中多樣團體的經驗、生活型態的文化知識；並提供教師發展幫助不同背景的學童和家庭能在學校成功學習的教學策略。多元文化取向的師資培育有以下足供參考的策略（Liston & Zeichner, 1996）：

一、建立職前教師對學生的高度期待

多元文化師資培育的共同通處是對學生維持期待。許多少數族群學生學習的失敗並非全是教學策略所導致的失敗，而是教師對這些學生抱持負面的態度及低度期待的緣故所致。因此，師資培育者必須幫助未來的教師重新檢測、重新思考關於少數族群學生及其家庭的負面假定，並將此類的反省帶進師資培育學程之中。

二、培養職前教師和學生相處的能力

多元文化師資教學此策略強調「教育所有學生」的重要性，每位學生都是有價值的，教師應避免將多樣背景的學生視為「他者」。師資培育者應增加職前教師與文化多樣性學生的接觸，亦提供各種實地的經驗，讓未來的教師能接受學生家庭和社區。

三、加強職前教師自我與文化的知識

多元文化師資培育應幫助未來的教師了解自己，發展更多、並澄清種族及文化的認同，把自己視為多元文化社會裡的文化人。此外，引導他們了解其他文化的不同觀點，提供職前教師所欠缺的不同文化團體的歷史，及其對國家的參與及貢獻，以避免忽略境內的少數文化群體，並藉此重新檢測這些準教師的世界觀。同時也要提供職前教師關於不同文化學生獨特學習方式的訊息，以便在進行教學時為不同文化群體的學生提供適當的學習方式。

總之，主要的學習途徑旨在鼓勵未來的教師向自己的學生、學生的家庭及其社區學習，學習其文化與獨特的認知方式，並將所獲得的訊息融入教學之中。

四、以多元文化個案研究為基礎的教學

本策略是由職前教師提出多樣文化的閱讀與寫作的案例，並進一步分析不同文化脈絡的教學議題及其複雜性。這些案例能幫助未來的教師對於將來教導文化多樣性學生時能真實的面對自己的假定與感受，並能表述不同文化的社會意義。

五、提供職前教師關於學校和社區的現場經驗

這個策略是提供未來教師多樣文化的田野經驗，置其於異文化之中，並與當地的學生與成人接觸。透過與不同文化現場的接觸經驗，將能幫助未來教師獲取更多異文化的訊息，並減少對異文化的刻板印象。

上述五項策略，除第四項「以個案研究為基礎的教學」可能在多元文化教育該門課中呈現外，其餘四項在許多師培課程中即使課程名稱不同，還是可以運作。

本文在實踐過程，透過課堂的上課及影像的討論，嘗試建立職前教師對學生的高度期待，高度期待的建立最重要的是師培者自身也要對職前教師保持高度期待；同時，也建立職前教師自我及文化的知識。而後續的課程實做與實踐（提供職前教師關於學校和社區的現場經驗），則提供職前教師學習和學生相處的能力、從行動中建立自我及文化知識、從行動中再次磨練對學生抱持高度及期待的機會。

參、我們的行動

本文的職前教師共38人修習「課程發展與設計」課程。修習本課程前已修過「自然與生活科技教材教法」，部分修過「多元文化教育」課程。而職前教師學習的場域位於新竹縣尖石鄉的青山國小（化名），學生族群背景為泰雅族。我們的行動主要有準備、設計與實踐、反省及沉澱三個歷程：

第一，準備階段——該階段主要由研究者帶領職前教師學習關於課程發展與設計、原住民學生學習、原住民文化以及科學等相關議題。學習方式有研究者講述、影片的觀賞與討論，文章的閱讀與分享，希望透過此歷程增加職前教師對於原住民文化、學生學習特性及課程發展的知能。此外，職前教師他們也於課外進行文化與科學的閱讀，同時也實際到部落進行文化與生態的踏察與耆老訪談，希望能藉由課堂學習、書本與影像的閱讀與討論、實地踏察與訪談，掌握當地的文化及社區特性。

第二，設計與實踐——該階段進行融入原住民文化與生態的課程設計與實踐，設計階段進行公開發表討論與修正。課程設計完成後，至新竹縣尖石鄉水田部落青山國小進行課程實施。

第三，反省與沉澱——教學結束後，職前教師根據本文所設計之問題，進行反省與思考及反省札記之書寫。最後於課堂上公開發表，提出走過此課程發展經驗的困難學習與成長。

本文分析的主要資料採用職前教師在研究歷程中的反省札記，以及在設計與實踐、反省與沉澱階段的團體對話。反省札記的內涵主要依據研究者的問題，對上述不同歷程進行反省與回應。

肆、我們的發現：歷經行動實踐的成長與能力提升

教學是一種互動的實務工作，它從了解學生開始，也在了解學生的過程當中結束。教學比它表面所呈現出來的還要更加複雜，因為它是一種不斷在進行當中、永遠不會完完全全結束的事情。學生會成長和改變，教師也會學習，而情境因此隨之轉變，所以，了解變成一種正在發展中的挑戰。當不可思議和困惑的面紗被剝離之後，當學生變得更完整地呈現在教師面前的時候，那些原本是朦朧難以理解的經驗，以及思考和了解事物的方式，

就成為我們去建構一個真正教學的基礎了（陳正乾譯，2006：37）。

Noddings & Enright（1983：182）認為「改進教育實踐的最好的希望，是把教師提升為自主和反思的人。」可見教師在課程中的關鍵角色，而教師對異文化的覺察反省並揭露自身真實的經驗，因為理解，覺察而願意把眼睛打開，去看見學生背後的文化特性，看見每個「人」背後那個更大的世界是什麼？也才能展開一段與異文化相遇的旅程（陳美如，2004）。

本文的課程實踐採小組合作進行，雖然人數6至7人，但要仔細傾聽每個人的聲音，要將自己的意見做最完整的表達，以及意見相左時如何去做一個協調，如何將自己維持在最佳狀態，如何學習去包容他人並提供協助等都是職前教師需要學習的。一個團體設計出來的課程，包含的不只有專業能力和知識，還有每個設計者想傳達的內容，以及此課程欲含蘊的氛圍。職前教師經過課程的準備、設計實踐、到反省與沈澱後，有自己與人際之間重新體驗課程教學的意義及教學能力提升等層面的專業成長。

一、自己與人際之間的學習成長

課程的存在是因為有人，而課程也非自然形成的，是人在其中與環境互動及與人互動後產生。職前教師在這次課程開發過程，要發展一個結合課程泰雅文化的自然科學方案並付諸實踐，時間長達4個月。過程中學習面對衝突相互協調，尋求共識。再者，發展過程中也擴展了職前教師認識更多不同領域的專業人士，澄清了既有的刻板印象。更重要的，學會看見自己，學習身為教學者應有的身段與素養。

（一）學習面對差異的衝突、溝通與協調

多元文化取向的師資培育主要在帶領職前教師學習面對與處理差異。每人帶著不同的背景進到團體，對於課程也有不同的想像。本文的研究過程中發現，職前教師在發展課程過程中即面對意見的差異與衝突：

透過設計課程的過程，讓我學到了團隊合作的重要性，雖然常常會因不確定之狀況，組內出現不同的意見，針鋒相對，都得經過長時間的協調、討論，更甚者是快吵起架了，最後才會有共識出現。但換個角度來看，這也算是一種特別的溝通方式吧。（JIT555）

第三次的課程討論，也是唇槍舌戰最激烈的一次，有的堅持自己想法、

有的搞不清為什麼這麼做、有的要一再澄清別人的疑問、有的搶著話講……。

雖然非常的累，但我認為這是設計課程時最重要的一課：「溝通」。要如何說，別人才聽的懂？要如何講，才能就事論事、不傷害對方？要如何談，才能弄出大家都滿意的課程？這是我學習最多的地方，同時也學著去聽別人講話，不只滿足自己也照顧到他人。（JJT561）

衝突不是問題，而是讓彼此更接近、更理解的開始，在衝突中學習傾聽他人的意見，進行意見溝通，也是職前教師學習解決衝突的一部份：

「不論面對多小的小孩，都要像對待大人一樣尊重他；不論面對多大的大人，都要像疼惜小孩一樣疼愛他！」

小組經過了無數次的討論開會，每一次的討論都有許多的猜想與反駁，甚至可能直接推翻掉前一次的定案，重新思考；此時，人的情緒就會開始湧現，不安、不耐煩或想放棄等，後來我們決定將其也列為學習的一部分，合作學習本就以個人獨立作業不容易溝通協調，但可貴之點也在於溝通的順利與成功，一起煩惱，一同喜悅，在團體中呈現出最真實的自己。（JJT580）

我承認這過程中的確會有令人不舒服的事，但也很高興這些事情有發現，畢竟，我更喜歡成長過後的果實，因為它的甜美將會掩蓋那些痛苦滋味。（JT561）¹

多元文化教育的核心是各種背景差異的人的相處，此課程發展對職前教師是很大的震撼，學習在面對差異過程如何互助成事，過程雖然痛苦，但面對差異並處理差異的經驗，也對他們未來可能面對的教學挑戰奠定基礎。

（二）看見對熱衷文化傳承的人無私付出，改變對原住民的刻板印象

教育不是在真空的狀態，而是在真實、活生生的世界進行，教師也要能與外界接觸，不只是活在校園的象牙塔。職前教師在課程方案發展過程透過各種管道，接觸到外部的專家或社區的文化人士，經過互動，也改變對原住民既有的刻板印象：

¹參與本文的職前教師將本文之課程歷程送件，參加學校「行腳」的班級競賽，經過公開評選為優選，獲得1萬元的獎金，對他們是不小的激勵。

此行的收穫不是走破多少雙鞋，取得多少石頭，而是在與范村雄（原住民，會製作打火石的文化人士）先生聯絡後，推翻自己對原住民的想法，范先生其實已經很老了，說的話我也聽不清楚，但我可以聽得出他對文化傳承的熱情，他對我們的付出不能得到什麼有價值的東西，而且還有可能要付出郵寄打火石的郵費時，他並不在意，所以我非常的感謝他的無私。經過這次的經驗，我學到打火石的用法與原理。還有，提醒自己別依偏見，去給任何事物定位。（JT542）

這也呼應了前文師培課程主張要提供現場學校與社區的經驗讓職前教師身處異文化之中吸取異文化經驗，降低刻板印象的主張。

（三）體認教學的挑戰很大，但突然不後悔選擇教育系

課程與教學可以盡力作準備，但是當進到教學場，臨場的各種狀況在在挑戰教師，經過這「現實的震撼」，一位職前教師過去也懷疑自己適不適合當教師，甚至也曾後悔讀教育系：

我們原先認為孩子們會調皮搗蛋，把身體弄濕，或是有許多問題無法回答，因做過竹水槍而拒絕製作。現在我了解，所有的演練都無法代表真正的現場狀況，我們永遠無法準確的預測孩子們的行為。教學過後，我突然不後悔選了教育系，好好玩，這是我的舞台，而我將來會樂在其中。（JT569）

教學的回報就是知道自己的生命產生了影響（陳正乾譯，2006）。經過這一次經驗，這位職前教師突然不後悔，理解到自己也可以當一位教師，自己的生命已產生改變。

（四）學習當教師：彈性與柔軟

臺灣的師資培育課程最為人詬病的常是「只說理論，不在乎實際」。研究者去年在一個國際研討會的工作坊裡，幾位國外教授展現了在師培課程帶領職前教師用實際的實驗，教導職前教師未來如何在教學現場帶領學生進行探究學習。職前教師的培育不是用講的，需要透過行動、實際操作，再探尋其中的理論，經過這樣的歷程，職前教師方可能提升教學意識：

當教師的第一步是學會與孩子相處，第二步該學的是用不同的方式，清楚、淺顯的幫助孩子將學科內化為自己的東西，不管是問題的設計、討論的帶領、思考上的引導，必須事先準備，不斷預測孩子可能的反應，而教師該怎麼幫助孩子一層層搭著鷹架往上爬，須透過經驗的累積，我相信我們也會越來越有教師的樣子。我了解到：「教師在孩子面前是假不了的。」孩子會用孩子的方式感受到故事的真實性，也會用最直接的反應告訴你他喜不喜歡這個故事。但身為一個教師，會面臨到各種不同的孩子，要怎麼做才能真正融入他的生活？才能真正了解他？才能讓學科方面的知識輔助他學習、成長，教師必須要經常調適自己，不僅要適應孩子，更要適應不同的文化，並思考從不同的文化中又能教孩子什麼？（JT543）

職前教師訴說自己在參與研究歷程看見「當教師」不只是照表操課，而要貼近學生，扮演學生鷹架的角色。而學生是帶著既有的文化知識進到學校的，教師要理解、接受並適應孩子既有的文化，方可能為學生打造適合他們的課程，營造具安全感的學習環境。

面對較為少數的原住民學童、或臺灣目前逐漸增加之新移民之子，教師必須學習兒童背後所處的文化，並將他們的文化轉變為學校知識的一環，這是多元文化師資的必要之能。

一位職前教師更表示「雖然是我們為學生上課，實際上卻是從他們的身上學到更多。」（JT561）教師如何向學生學習？和過去教學的主要基調是不同的，但是批判教育學主張關注學生的既有文化，Bruner（宋文里譯，2001）在提醒：我們要關心學生的「庶民教育學」，職前教師這次進入原住民部落的教學實踐有了更真實的領會。

二、體驗課程教學的意義與能力的提升

教師要能回應專業的要求，則要維持某種形式的靈性紀律與思想紀律，經此過程，當教師再觀望教育風景時，不僅能看到外顯的景致，意識到要求用愛、真理與正義做出回應，更能在一般習以為常的形式與事件背後看出隱含的權力與能量，及理念與靈性的可能（Huebner, 1966; Pinar, Reynolds, Slattey, & Taubman, 1995）。而這樣的能力與智慧面對多元族群學生的教師更為需要。有些人直言，課程能否開展，聚焦在教育實務工作者的覺醒與省思（顧瑜君、陳培瑜，2003）。

Pratt（黃銘惇、張慧芝譯，2000）更明白指出，對學生而言，一位有愛心和有感知力的教師，要比世界上任何的教育理論更為重要。多元文化取向的師資培育過程，修習教材教法、教學理論、課程發展與設計、教學實習等科目，若僅止於課堂上理論的習得與教學模擬，有愛心和感受力的教師是不會出現的，需要透過實踐的歷程才可能體現作為教師的意義，課程方得以開展。

（一）體驗課程的意義

一位職前教師在其反省札記中寫道：「教師心目中理想的課程（教師想教的東西）不一定是適合學生的課程（學生不一定適合學）JT574。」課程的意義為何？經過這次的實踐歷程，他們有了自己的體悟：

雖然我的教學課程只是作為引導的一部分，但我覺得引導的穩定性很重要，它決定了接下來課程的流動，假如一開始是活潑的，那課程就會傾向於愉快、歡樂的氣氛；而是寧靜、溫馨的課程就有可能是較知性、學科知識。

另外，在設計時也讓我發現自己很喜歡和孩子分享的感覺，我希望我所設計的課程是我有感覺的，是可以在我腦海裡重複進行著，而帶給孩子時他們會有我的感受，讓我真正意識到「課程教學」教師的重要性是什麼，我選擇了對我最有意義的課程也試著將課程教給孩子，這不就是教師個人經驗的影響嗎！也希望這課程是孩子目前所需要體驗到的課程。（JT570）

師生關係是教師在幫助學生擁有課堂，課堂是師生共有的（陳美如，2007）。Olson（1989）認為使個體擁有課堂即意味著尋求慰藉，關心的不是尋求課堂資源的有效運用，而是探討教育學空間的本質，這是一個共享的空間，在這個空間裡，能夠容納所有居於其中的人之個體意義，教師和學生的存在瀰漫於空間之中，他們不是孤立的個體，而是作為思想和行動的融合體，彼此存在，而且每個個體都將因為他人而得到提升。職前教師認為教師決定了課程的流動，而這流動穿越了師生之間，教師將「心」放回課程，藉由行動觀看，教師自己有所提升，也帶領學生走入另一個境界。

（二）教師的課程發展不能憑空想像，需親身體驗

實踐者為了辨識、發現與溝通考察他所體認到的知識，對一特定社會探究歷程的勾勒命名是所謂的「方案」；每一個實踐方案都是實踐者與特定問題情境的反映對話，而實踐知識的出現與整理是特定脈絡條件中，人、事、物經驗

組織的再現，也是行動者介入行動之框架實驗的揭露（夏林清，2002）。課程是將教育的「想像」和「渴望」轉換成實際方案的過程，並親身經歷，課程才可能「成行（型）」：

憑空想像的課程有時是真的無法實現的，在設計課程的時候要考慮到可行性，不要用「感覺」去覺得這個可行就設計進去，而且有時書上提到的方法，還是要親身體驗才真的知道。（JT550）

教師們認為憑空想像課程是不夠的，需要親身體驗，課程建構需要想像，也要理性的探究。

（三）學會整合理論與實際

以往強調效率與一致性的課程，教師和學生的生活世界被遺棄至邊緣，教師被看成工廠的技術人員，學生只是一個等待被填滿的一張白紙；教師課程養成過程不管是職前或是在職成長，要學習把「心」、把「人」放回課程，放回「人與人的互動」，放回「人與整體環境的關係」之「中」。在這樣的脈絡下，教室是一個自由的環境，教師及學生在裡頭都是行動的主體，而非客體。職前教師也在實踐的過程學習將理論應用於實際：

在實際教學跟課程設計之中，我們的想法也隨之慢慢改變，有時是從上課的內容得到一些想法，有時則是自己突發奇想到一些東西，在討論的時候提出來，這時才慢慢了解為什麼教師要讓我們試教，設計課程，理論的東西跟實務的東西，很明顯的是不一樣的，如果重於實務，自然理論的部分會減少，重於理論的話則反之，所以要想辦法在實務運用理論幫助。（JT577）

教師需要進入對於課程不穩定、關心、懷疑與疑問的對話，這樣的對話是一種超越傳統及課程發展實證主義者取向的挑戰（陳美如，2007）。蔡敏玲（2001）也認為理解並不是關在自己的世界，而是須要與他人交談，因為現實乃多重而非單一，知識嵌在情境中產生意義，吾人須不斷地對話與互動來建構理解。Gadamer和Habermas兩人都主張透過實踐性的交談，在強調傳統歷史的背景、重視多元性的關係、認肯一致性的共識、進行實踐性的對話、展現辯證性的過程、開放性的視域、著重參與性的傾聽，即可提升批判反省的自覺，實

現理解與溝通的效能（引自周明泉，2004）。

職前教師透過不斷的討論進行實踐性的對話，拉近理論與實踐的距離。體驗理論不是那麼遙不可及，實踐也不是毫無理論基礎。

（四）從有到有，學會取捨

Greene（陳正乾譯，2006）指出，教學的人必須做出道德上的選擇，而且這種選擇通常都是獨特的，對於教學審慎操心的教師們越能夠清楚地說明，什麼是指導他們行動的典範；愈能夠以人的立場去評估週遭情境和潛在後果的教師們將更會具有「道德感」，教師們如果經歷過這樣的歷程，教師的自主與自律即萌生。職前教師因沒有豐富的課程發展經驗，面對課程心裡想的常常是「我要教給學生多少」，而不是「學生目前的程度在哪裡？他們的興趣是什麼？」課程通常會設計的很滿，要填滿全部的教學時間，經過但課程準備與實踐階段後，他們學會取捨：

透過設計課程，我學習到了如何組織課程、安排先後順序，另外，我們有很多很多東西想要塞給學生，在做決定的過程中，我學習到了取捨。
（JT573）

教師從事課程的初步規劃，作為課程行動方向後，並不需要作「完整的」課程設計，因為經由課程理解過程，討論、修正與再理解都將發生，課程是締造、逐步生成的，在此過程仍不斷修正、創造，甚至轉彎（陳美如，2007）職前教師也體驗了課程是「發展」出來的歷程：

一開始的時候，教師覺得設計課程好像就是這樣，依據現有資料來做修改。但是，經過一次又一次的討論和修改，才發現設計課程不是這麼簡單。課程要符合學生的背景，要考慮他們的先備經驗，了解他們的文化，而不是以自己的角度去設計課程。另外，調整是重要的，這次設計課程，有同學給的建議，有小組成員的意見，也讓我這份課程更加完整。（JT554）

（五）對課程的「擁有」感

在師培課程中如何讓職前教師在的教學世界中，進行自我理解與定位是一件重要的事。Foshay（2000）在探尋課程的目的本質與實踐時，亦主張回到超越的、美學的、自然的、社會的、情感的及理智的自我。澳洲的課程學者Marsh在探究學校本位課程多年後，將關注焦點從以往的課程的策略與方法，逐漸轉向關注課程中的人——教師，Marsh Day認為主張課程技術與方法

雖然實用，但當人在課程裡及課程在生成時，所需要的是一種更個人化的探索（Marsh, 1997）。本文的職前教師在社群裡互動、經驗、辯論、教學的體驗，讓他們覺知自我與課程的關係，體認「我們的課程」之完整經驗：

這次的課程設計讓我學到最多，或者說收穫最大的是那種『這是我們的課程』的感動，從課程的無到有，一點一滴都是經過無數次、不厭其煩討論而來的，我喜歡那種大家一起集思廣益、一起為了同一個目標共同努力著的感覺，很令人感動，並且能夠在課程裡看在每一個人投入的身影，我覺得這比教學上或是技術上學到什麼更讓我想去珍惜，因為能有這樣的經驗是很美好的。（JT544）

此因親身經歷擁有課程課程的感覺，而非被強壓被指示，加深教師課程的自主性。

（六）勇於嘗試接受教學挑戰，培養教學實力

有愛心和有感知力的教師，如果能關注從過去至現在課程與教學中累積的經驗、事件、與理論，他們將從中受益累積教學實力（黃銘惇、張慧芝譯，2000）。文也看到職前教師的成長軌跡：

到了台上之後，是沒有退路的，只能硬著頭皮繼續上，我只能說這樣的教學對我來說其實是很有壓力的吧。而且最主要的是，常常我會在我自己教學的時候，看見自己的不足。每次教完都會覺得不管是在教學內容上，還是連接整堂課程，似乎都可以再好一點點，再好那一點點就是不錯的教學了。所以每次能上台的機會我都想把握，我想再試試看自己可以做到什麼樣的程度。雖然在當天課堂的時候，礙於種種突發因素，實際的教法與原先的設計，有很大的不同。但是在這樣的不同的中，讓我為了有更好的表現，而不斷做努力與改進。就我自己而言，當我在教學現場的當下，對接下來的下一步是需要快速思考並果決判斷的。我不敢說自己所做的決定會讓課程往更好的方向走，但我選擇改變這些部分，不僅是希望在課程的發展與設計上有一個完整度，更是個流暢的教學。（JT565）

因為有感知力，職前教師在團隊合作，在實際教學中永遠在尋找「可能性」，更佳的可能性是什麼？因為如此他們也從中受益。

（七）再思教學的意義：向原住民學生學習

Husserl（李幼蒸譯，1994）認為，一切實在都是通過「意義給與」而存在的。教育現場不會只是「材料——學生」或「學生——教師」等兩條各自獨立、各自發展的平行線，而是相互揉合，相互補充的，文化中的參與者也會再改變或創生文化的意義。職前教師透過課程的實踐，發覺不只是教學素材而已，更重要的是看見學生，並嘗試從學生的反應進行思考與教學行動的調整：

教學時，當看見有的孩子躍躍欲試的想要走向更深的學問，而有些孩子卻已經跟不上了。這，停下來比較好還是往前走比較好？到底討論要帶孩子討論到多深才適當？而當孩子有想法，卻因時間、課程的進度而限制了他們討論的空間時該如何取捨？在教學後，腦中出現的問題更多了。但我知道這是必然的過程，或許每次都會讓人傷透腦筋，但我相信這樣的思辨和腦力激盪之後，下次帶給孩子的東西會更好。（JT578）

這是一個意義建構的過程，來自職前教師對經驗的掌握，這樣的掌握又源於教師對學生學習的發現，而此發現，也不斷擴充既有的意義。

另一位職前教師也理解到：

教學不只有教科書，更應包含情感在裡頭，藉由融入原住民文化於課程中，讓孩子知道自己在教師心中很重要！（JT579）

因此，教學是教生共同的創造，而不只是教師主導，學生也參與其中，過去以教師為中心的教學觀，也開始回應了以學生為中心的學習觀。

肆、結語與建議

文化與教學並不只是學術上的研究，而是高度與個人相關、充滿情意的，且時時刻刻需面對的課題。當我們回應這些議題時，是基於我們過去的經驗、知識的累積以及核心價值的理解，反省教學將促成我們對經驗、理解與價值的省察。

本文將職前教師的學習場域從大學校園拉至真實的小學及原住民部落教育

現場，希望在既定的課程之外，能藉由實地的真實經驗，幫助職前教師在教學實踐歷程中學習理論的應用與轉化，並向真實的教育現場學習，學習的內涵也不純然是教學知識與教學內容知識，還包括在地的文化知識以及自我的認識及與他人的關係。這些都是具多元文化素養的教師應具備的內涵。

綜合上述研究發現，以下提出結論及建議：

一、結論

（一）教學者的認同與理解是落實多元文化教育的先備條件，透過實踐也再度提升其對多元文化的認同與理解

課程的核心必須同時能聯結教師與學生，所以教學者對於學習者既有的文化認同與理解就非常重要。例如當課程融入原住民文化就必須要能更深切的貼近原住民孩子的生活和內心，內容要與他們生命做聯結，教學過程要能學會先傾聽他們，才能知道他們擁有什麼、缺少什麼。後續的課程發展歷程才可能在不斷的探索與反省中展開。

（二）透過實踐歷程，激發職前教師課程的意識與教學的能力，更開展其文化視野

職前教師經過課程發展的歷程，從一開始的透過資料查詢、詢問相關的專業人士、進行部落實地踏察、不斷討論進行課程設計，學習如何看待原住民學生及其所屬的文化；在課程實施歷程中覺察理想課程與實際運作課程的落差，教師如何在其中彈性的調整與因應。職前教師在此實踐性的探究產生的實質經驗，讓他們更機會去思考自己與他人的關係，及課程與教學的意義。這也回應了前述師培課程提及提供真實的學習場域，並擴展自我及文化知識的多元文化師培策略。

二、建議

（一）師培課程應納入對多元族群的理解

臺灣是個多元族群的社會，不只原住民，目前有許多新住民子女（東南亞、大陸、歐美）也都在中小學就讀，其所屬文化不應該是其學習的負債，而是整體學生的學習資產。因此，臺灣的師資職前培育需具備該方面的知能。有了對這些不同文化背景學生的理解，教師們才知道如何與他對話，並幫助學生進行文化與學校正式課程的銜接。

（二）師培課程需培養職前教師帶領討論與臨場應變能力

「真實的震撼」，對於未來擬擔任教師者的學習尤為必要。職前師資培育應提供田野教學經驗，讓職前教師有機會在師資培育者與社區人士的引導下，了解不同族群內在社會關係，並提升其多元文化意識。雖然師培機構的實務課程被刪減，但仍可以運用如課程發展與設計、教學原理、班級經營、各科教材教法、教學實習等其他相關課程，有系統的讓職前教師及早進入教學現場，從第一線的觀察到開始接觸學生、學習進行課程設計、試教，到較為統整的課程方案設計與教學，藉以培養其臨場的應變及帶領學生討論的能力。該能力的養成對於未來教師對於多元文化的覺察與學習引導有極大的助益。

總之，師資培育不只是在機構的層面創造更多異文化相互接觸、理解的情境，在社會上造就一個多元文化更積極的整體氣氛是當務之急，因為沒有這樣的支持氣氛，多元文化的師資培育也難以成功。

參考文獻

- 宋文里（譯）（2001）。J. Bruner著。教育的文化（The culture of education）。臺北市：遠流。
- 李幼蒸（譯）（1994）。E. Husserl著。純粹現象學通論（Ideen zu einer reinen phänomenologie und phänomenologischen philosophie）。臺北市：桂冠。
- 周明泉（2004）。伽達瑪「哲學詮釋」與哈伯瑪斯「批判理論」的論戰：從真理與方法開展的論證。當代，197，14-33。
- 夏林清（2002）。尋找一個對話的位置：基進教育與社會學習歷程。應用心理研究，16，119-156。
- 陳正乾（譯）（2006）。W. Ayers著。教學：一位老師的心路歷程（To teach: The journey of a teacher）。臺北市：文景。
- 陳美如（2004）。側寫一位教師與異文化的相遇：從理解、行動到發現。教育研究月刊，117，22-33。
- 陳美如（2007）。課程理解：教師取向之研究。臺北市：五南。
- 傅麗玉（2006）。誰的生活經驗？九年一貫課程「自然與生活科技領域」原住民生活經驗教材探討。2006年12月8日，取自<http://www.yabit.org.tw/>

play

齊若蘭（2004）。深入全球視野讓教師動起來。天下雜誌，311，44-46。

黃銘惇、張慧芝（譯）（2000）。D. Pratt著。課程設計——教育專業手冊（Curriculum planning: A handbook for professional）。臺北市：桂冠。

蔡敏玲（2001）。尋找教室團體互動的節奏與變奏：教育質性研究歷程的展現。臺北市：桂冠。

顧瑜君、陳培瑜（2003，11月）。以社區與空間為題的校本課程發展模式。發表於淡江大學主辦「社會變遷與中小學課程教學再造」國際學術研討會，臺北市。

Foshay, A. W. (2000). *The curriculum: Purpose, substance, practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Harrison, N. (2008). *Teaching and learning in indigenous education*. South Melbourne: Oxford University Press.

Holley, N. (2009). *Narrative life: Democratic curriculum and indigenous learning*. London and NY: Springer.

Huebner, D. (1966). Curricular language and classroom meanings. In J. Macdonald & R. Leeper (Eds.), *Influence in curriculum change* (pp.28-38). Washington, DC: ASCD.

King, A. S. (1993). Introduction. In, A. S. King & M. J. Reiss (Eds.), *The multicultural dimension of the national curriculum*. London: Falmer.

Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1996). *Cultural and teaching*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates(LEA).

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang.

Marsh, C. J. (1997). *Planning, management & ideology: Key concepts for understanding curriculum*. London: The Falmer Press.

Noddings, N., & Enright, S. (1983). The promise of open education. *Theory into Practice*, xxii(2), 182-189.

Olson, J. (1989). Surviving innovation: Reflection on the pitfalls of practice. *Journal of Curriculum Studies*, 21(6), 503-508.

Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. USA: Albany.

Zeichner, K. (1996). Education teachers for cultural diversity in United States. In M. Craft (Ed.), *Teacher education in plural societies an international review*(pp. 141-158). London: Falmer.

致謝

本計畫為國科會專題研究計畫NSC96-2511-S-134-001之部分研究成果，感謝國科會之經費支持，以及兩位委員之審查意見。