

教育資料與研究

Educational Resources and Research

主題：多元文化教育

- ▶ 多元文化特色的學校改革——建構與反思
- ▶ 跨國婚姻家庭文化與語言學習不對等現象之探討
- ▶ 多元文化的師資培育
- ▶ 多元文化取向的職前教師培育
- ▶ 從教案甄選看中小學教師「多元文化」想像的一些問題
- ▶ 從倫理實踐的觀點探索全球教育領導人的關鍵能力
- ▶ 教育名詞：大學排名
- ▶ 教育哲語：愛默生的智慧
- ▶ 教育法令
- ▶ 國內教育輿情
- ▶ 國外教育訊息
- ▶ 書類及非書類館藏

王雅玄

葉郁菁

周惠民、顏淑惠

陳美如

廖如芬、張茂桂

黃乃熒

吳清山、林天祐

溫明麗

王清標

羅天豪等

洪意雯

傅雅蘭、周素吟

目次

主題：多元文化教育

編輯弁言／溫明麗

- 多元文化特色的學校改革——建構與反思／王雅玄 1
- 跨國婚姻家庭文化與語言學習不對等現象之探討／葉郁菁 25
- 多元文化的師資培育——以美國Trinity University與Wheelock
College為例／周惠民、顏淑惠 43
- 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 63
- 從教案甄選看中小學教師「多元文化」想像的一些問題／
廖如芬、張茂桂 83
- 從倫理實踐的觀點探索全球教育領導人的關鍵能力／
黃乃熒 109
- 教育名詞：大學排名／吳清山、林天祐 129
- 教育哲語：愛默生的智慧／溫明麗 131
- 教育法令／王清標 135

國內教育輿情／蔡聖賢、吳雪綺、吳清明、李詠絮、張雅淨、 羅天豪、周仲賢	136
國外教育訊息／洪意雯	149
書類及非書資料館藏／傅雅蘭、周素吟	157

Contents

Multicultural Education

Multicultural School Reform based on Cultural Pleasure: Construction and Reflection / <i>Ya Hsuan Wang</i>	1
The Inequity of Culture and Language Acquisition among Cross-National Marriage Families / <i>Yu Ching Yeh</i>	25
Multicultural Teacher Education: Examples from Trinity University and Wheelock College in the United States / <i>Hui Min Chou, Shu Huei Yen</i>	43
The Pre-service Teacher Education of Multicultural Awareness: The Development From the University Classroom to the School in an Indigenous Tribe / <i>Mei Ju Chen</i>	63
Conception of Multiculturalism among School Teachers: Lessons from Analyzing the Result of Teaching Plan Competition / <i>Ru Fen, Liao, Mau Kuei Chang</i>	83
Ethics, Leader's Abilities and Global Education / <i>Nai Ying Whang</i>	109
University Ranking / <i>Ching Shan Wu & Tien Yu Lin</i>	129
Emerson's Wisdom / <i>Sophia Ming Lee Wen</i>	131
Laws and Regulations / <i>Ching Piao Wang</i>	135
Domestic Events / <i>Sheng Hsien Tsai, Hsueh Chi Wu , Ching Ming Wu, Ya Ching Chang, Tien Hao Lo, Yung Hsu Lee, Chung Hsien Chou</i>	136

International Events / <i>Yi Wen Hung</i>	149
Educational Materials / <i>Ya Lan Fu & Sue Nien Chou</i>	157

編輯弁言

多元文化教育源於1960年代的族群平等運動，基本上其訴求平等、自由、正義、尊嚴、欣賞及尊重他人文化的精神。再者臺灣本是多元文化的社會，提倡多元文化教育也已多年，王雅玄有感於多元文化需要有其孕育的沃土，提出一所具有多元文化特色之小學以為例證，並點出營造多元文化的關鍵在於創造愉悅關係的環境。葉郁菁認為，早期語言發展是兒童學習與教育成就的重要關鍵，深入分析東南亞跨國婚姻中家庭與語言之文化不利的不對等與不合理現象，是國內省思教育機會均等政策方針之良好素材。除了關注臺灣多元文化教育外，周惠民與顏淑惠共同撰文，分析美國Trinity University 與Wheelock College藉師資培育方案，以培育提升弱勢族群學生學習成效之優良師資，俾實現社會正義，該文可供臺灣多元文化師資培育之參考。

陳美如呼籲多元文化的課程應納入師資中，並強調實務的體驗對師培學生的重要性，該文將教室帶至原住民部落學校，期能讓職前教師在真實的多元文化情境下有新的發現與轉變，可作為多元文化體驗教學之參照。公益信託族群和諧基金會於2008年主辦教案徵選比賽，張茂桂與廖如芬分析參與的國中小教案，從中發現大部分教案能掌握多元文化教育的內涵，另一方面，也針對教案呈現之不足，對教師提出多元文化教育需要循序漸進、也需同時培養學生思考與行動能力之誠摯建言。

多元文化也是全球專注的倫理議題，而中小學校長、行政人員、教師、大學系所主管或教授等皆為全球教育推動者，均可作為全球教育領導人，故本期除了登載上述直接觸及多元文化議題的文章外，也收納黃乃熒所撰之探討全球教育領導人關鍵能力一文，期教育領導者能自勵勵人，具備辯證、分享、自省、論述等能力，俾履行跨文化溝通與整合的倫理價值。

此外，本期亦循往例，由吳清山與林天祐兩位教授撰述國內教育界重視之「大學排名」；並由溫明麗以美國愛默生的相關理念為文，呼應該教育名詞，期能引發教育學術研究與實務工作者發揮學者乃一思想家的精神，重新省思大學排名與學術自由間如何掌握自我發展的脈絡，並善於呵護轉化型知識份子的風骨。

為提供國內教育與學術研究之即時訊息，王清標先生細心地彙整教育法令；傅雅蘭、周素咩分別介紹書類與非書類館藏；洪意雯小姐匯整、撰寫國外

輿情，蔡聖賢、吳雪綺、吳清明、張雅淨、羅天豪、李詠絮、周仲賢等分析並撰述國內教育輿情，內容涉及教育思潮與重要教育活動的動向，內容彌足珍貴。於此特別感恩教育部國際文教處的鼎力支持及駐外單位的協助蒐集即時國外訊息，讓本刊得以儘速將最新的一手國際教育發展動向傳遞給國人，對國內教育理論與實務之理解與研究甚具價值。

又值歲末，本刊要感恩的人不勝枚舉，一個刊物的經營相當不容易，需要付出心力的人很多，所幸本刊在館長王世英的帶領和秘書謝雅惠的督促下，能夠期期如期出刊，並深獲好評；雙月刊的出版壓力至大，編輯委員和編輯團隊付出的心力也比季刊或半年刊來得多，但是無論壓力有多大，歷程有多艱辛，只要對國內教育有貢獻，能受到讀者和學界的肯定，則本刊編輯團隊終年默默耕耘的辛苦將會永不停歇，更會再接再厲為大家提供更好的服務。本刊於此歲末也將自我反思，除舊佈新，期盼新的一年能為讀者提供更具績效、更卓越的服務，期國內的教育學術研究能在全球化脈絡下更具競爭力。於此謹祝各位新年新希望！

溫明麗 謹誌

2010年歲末於台北·日之軒

多元文化特色的學校改革——建構與反思

王雅玄*

摘要

多元文化教育在臺灣已提倡多年，綜觀其實施問題主要是缺乏多元文化環境。由於學校並沒有被視為權力場所或意識型態爭論場所，使得多元文化擁護者最後會將龐大責任放在課堂裡的教師身上。如此則讓多元文化教育走向口號式的呼籲。在有限時間與人力下，教師面對課程超載問題，要進行多元文化課程改革是不切實際的。因此，重建大環境的多元文化元素，才是實踐多元文化教育的根本之道。樂活國小正是受到大環境影響，徹底實踐多元文化教育的最佳例證。2006年正逢該縣小校裁併推出優質轉型計畫，迫使羅校長為這所學校思考一條生路。本文以個案研究方式，透過觀察、訪談、焦點座談蒐集質性資料，旨在分析這所在優質轉型計畫下重生的多元文化特色小學，如何克服學校實施多元文化教育的困境，以及如何減輕教師獨扛多元文化教育之重任。研究發現個案學校形塑多元文化特色的歷程中面臨如徘徊在學業成就與快樂學習的兩難，兼顧主流與弱勢文化的兩難等多元文化教育本身的難題，以及隱藏於呈顯多元文化下的不平等，但其成功關鍵在於創造文化愉悅的多元文化關係與環境。

關鍵詞：多元文化、特色小學、文化愉悅

* 王雅玄，國立中正大學教育學研究所副教授

電子郵件：sunny.wang@ccu.edu.tw

來稿日期：2010年10月11日；修訂日期：2010年11月2日；採用日期：2010年12月6日

Multicultural School Reform based on Cultural Pleasure: Construction and Reflection

Ya Hsuan Wang*

Abstract

Multicultural education has been promoted in Taiwan for a long time, yet the difficulty of its implementation lies in the lack of multicultural environment in schools. Schools are not seen as an arena of multiple ideologies and powers. Under the existing environment, classroom teachers are the only source for students to experience cultural responsive teaching and cultural communication. However, it is impractical for teachers to conduct multicultural education in a classroom within limited time and resources. The fundamental approach is to reconstruct the existing school environments into multicultural ones. This research is based on the case study of a primary school which reconstructs itself towards multicultural school under the pressure of mini-school abolishment policy. Empirical data were collected through observations, interviews and focused group discussions with the principal and all the teachers. This paper presents the 3-stage formation with the various obstacles of becoming a multicultural school and discloses its dilemma between academic achievement and happy learning, between mainstream culture and minority cultures, and the hidden inequality behind multicultural inclusion. The key to success is the hope and cultural pleasure that is felt anywhere and anytime in the school.

Keywords: multicultural, specialist primary school, cultural pleasure

* Ya Hsuan Wang, Associate Professor, Institute of Education, National Chung Cheng University

E-mail: sunny.wang@ccu.edu.tw

Manuscript received: October 11, 2010; Modified: November 2, 2010; Accepted: December 6, 2010

壹、前言

由於受到移民全球化的直接影響，越來越多國家邁入多元文化社會。臺灣中小學首當其衝的也是面臨多元族群的學生與家長，學校教育應該發揮的功能也不同於傳統教育的氛圍，現階段亟需的多元文化教育是教導學生體認不同社會背景中的文化差異，教師能在實際教學過程中運用文化差異知識，肯定多樣文化價值（Gray & Herrick, 1995），進而正視不同文化背景之學童的學習機會。

多元文化教育無論在國內外已經提倡多年，然而已有不少學者檢討其問題（張建成，2007；譚光鼎，2000；McCarthy, 1993; Sleeter, 1995）。多元文化教育常被認為流於口號，究其原因如下：首先，目前社會與學校的整體環境的同質性仍高於異質性，這對於多元文化教育是不利的。例如校園內人口並未反映多元族群、教師缺乏多元文化素養、主流導向的課程與教學、學校科層體制的環境、社區參與不足、升學主義仍存等；其次，雖然各界極力推動包含母語教學、教育優先區等多元文化教育，但在學校教育方面，臺灣多元文化教育大多處於邊陲的地位，並非主流科目，而是附加式課程，可見其並未受到重視。

McCarthy（1993）指出，多數學校在概念上並沒有被視為權力場所或意識型態爭論場所，使得多元文化擁護者會將龐大的責任放在教師身上。當實踐多元文化教育的重責大任只剩下課堂裡的教師時，就更容易流於口號。教師面對課程超載，需要大環境的支持與統整，在有限的時間與人力之下，把一切課程改革全部移交給教師是不切實際的作法，而應重建大環境下的多元文化元素，才是實踐多元文化教育的根本之道。

本文研究之個案學校正是個受到大環境影響，而徹底實踐多元文化教育的例證。羅校長於2006年八月初任樂活國小，正逢該縣小校裁併，進行優質轉型計畫。此優質轉型計畫迫使她為這所學校思考一條生路。她說：「是外籍配偶帶我進入多元文化的」（羅校長，20090304，個別訪談）。樂活小學的轉型路線可說是配合學區單親與隔代教養多、外籍配偶多、失業多，人少、錢少、文化刺激少之「三多三少」特性；同時，也符合學區的教育需求（在追求學業基測成功外，也為弱勢群體重建另類的教育願景）。儘管個案學校推動多元文化教育是環境使然，然而借力使力，羅校長善用大環境的需求，打造一所以環境帶領教學的多元文化特色小學。

本文即在分析樂活小學如何從學校環境的脈絡著手，克服實施多元文化教育所面臨的困境，以及如何減輕教師獨扛多元文化教育之重責大任。

貳、多元文化特色的學校理論基礎與相關研究

本文分別探討多元文化教育、特色學校與多元文化學校。首先在多元文化教育的理論基礎方面，國內外文獻（張茂桂，2002；Banks, 1999）不外乎立基於憲法與教育基本法，重申各特色群體的受教權，從而衍生多元文化教育的目標、內涵與層面。國內除引進多元文化教育理論外，實徵研究也蓬勃發展，例如，眾多研究已經投入新移民教育探討推動困境並檢討主流課程或教科書在意識形態的宰制（丘愛鈴、何青蓉，2008；譚光鼎，2008）；提倡多元文化課程設計，考量多元族群的學生背景並納入弱勢群體的課程知識，以便解放弱勢群體受到的歷史壓迫（吳瓊洳、黃靖茹，2009；張錦華，2005；鄭瓊月，2008）；運用各種多元文化教學模式針對多元族群學生進行文化回應教學（宋敏慧、胡淑美、郭李宗文，2009）；發展多元文化素養量表（王雅玄，2007）；強化師資養成過程多元文化觀與多元文化教師研究（王雅玄，2008，2009；吳淳肅，2009；劉美慧、洪佳慧，2009；鍾鳳嬌，2009）等。這些研究都推廣且深化了多元文化教育的質與量。然而，目前多元文化教育研究仍限於局部或片面，僅針對一個主題，如課程、教學、評鑑、教師素養、師資培育等進行多元文化革新，在臺灣目前各級學校仍是以主流群體的課程教學與考試領導的情況之下，單打獨鬥的革新，產生分散的效果，最終仍回歸主流教育以考試為核心，使眾多研究船過水無痕，實為可惜。本文試圖突破上述研究的困境，整合所有政策面、課程面、教學面、評量面、教師素養、甚至延伸到國內研究甚為缺乏的空間面，研究一個整全性的多元文化學校。因此，本文關切的對象是整體學校的大環境空間經營與組織結構的改革，也聚焦於多元文化學校的結構與環境的大脈絡。

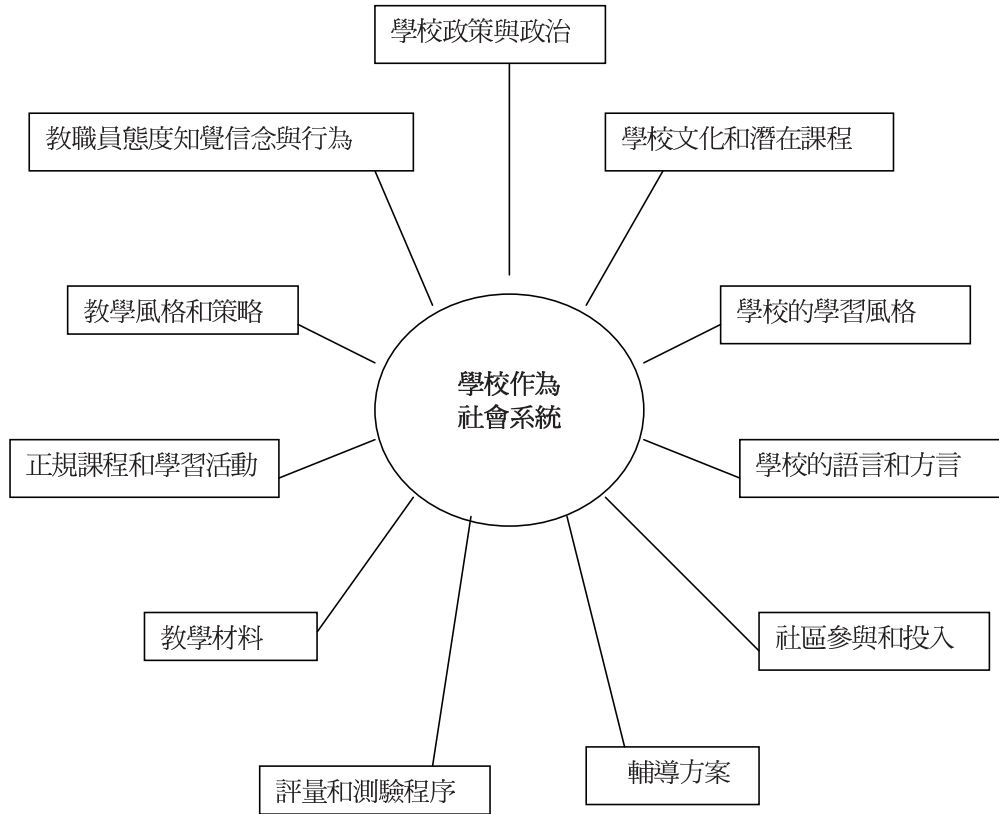
其次，關於多元文化學校與環境之實徵研究並不多，且以特色學校為主。1990年代以來，學校本位管理盛行，依據本身特色發展出具有獨特、優異教育表現的學校，即為特色學校，特色學校需具備教育、獨特、優異、普遍、永續五種特色，旨在結合學校環境特色與創新思維，且照顧到每一位學生，以學生學習為核心，學校與社區產生融入一體的效果（吳清山、林天佑，2009；林天

佑，2009）。迄今已有不少學校將多元文化教育理念融入特色學校政策中，目前中小學特色學校中具備多元文化要素者包括：異文化交流、文化遊學、客家傳統文化、原住民各族傳統文化、新移民文化、國際化教育等，上述特色學校多為偏重介紹或體驗某一文化特色，可算是多元文化教育的附加課程，換言之，特色學校仍保有原來的主軸課程，僅凸顯社區中的部分特色做為該校文化特色，如此一來，不僅增加學校教師的課程負擔，也增加學生的學習壓力，師生均需同時因應雙軸課程，因此，這些特色學校仍不算整體結構與環境的多元文化改革。

美國費城（Philadelphia）一所公立多元文化學術特許學校（multicultural academy charter school）已有11年的歷史，該高中即以多元文化為特色，提供多元文化與安全環境讓所有學生智力獲得全面的發展。社區服務（community service）是此校的主要特色，每位學生每年需完成20小時的社區服務，有許多學生每年完成超過100小時的社區服務，除了學生中心的個別化教學外，還特別重視延伸課後的學校教育與週末教育，強調品德教育與工作銜接。該所公立學校與許多大學有緊密關連，且具有相當多私立學校的特色，例如：嚴格的學科、學校制服、要求高出席率（95%）、學術表現與行為要求標準高、百分之百高品質合格教師、要求家長參與與社區合作、安全有紀律的學習環境、過去十年來百分之百的畢業生獲得高等教育入學許可（Multi-Cultural Academy Charter School, 2010）。然而，由於這所號稱多元文化特許學校仍以學術成就為主要追求目標，其類似私立學校的單一標準化規定仍然不脫表面上提供自由市場骨子裡仍維護傳統價值的新右派貴族學校色彩。

本文所指的「多元文化學校」旨在全盤改造學校文化環境，非以附加方式增加課程，而是學校結構與學校環境的整體改造。將多元文化教育理念融入整體學校。James A. Banks（1941-）視學校為一個社會系統，提出實施多元文化學校的全盤面向，如圖1所示。他認為應該視整個學校環境為一個社會系統，一因素都可能成為學校改革的焦點，但每一因素必須發生變化才能創造一個有效率的多元文化學校環境（Banks, 1999）。

圖1 學校作為社會系統 (The school as a social system)



資料來源：Banks (1999: 24)。

Banks (1999) 提出的11個變項彼此間有緊密的相關性，學校需共同建構改變策略，以改變學校中的權力關係、改變顯著課程與潛在課程、並改變學校中的文化環境。權力關係主要包括教師與學生間口語的互動、學校的文化、學校的課程、課外活動、對於弱勢族群語言的態度等。例如，學校裡有些教師對於多元文化教材抱持負面的態度，教師與學校成員均應增加不同種族的知識，以便擁有民主的態度和價值觀。學校實施多元文化教育時必須改革學校內部的權力關係，使學校的標準、目標，社會的結構、價值等，能夠有新的詮釋與意義。接著，顯著課程和潛在課程方面包含教學指引、教科書、公佈欄、課程計畫，這些都需改革才得以創造學校多元文化，使不同文化族群的學生擁有正面態度，並在學業上有所成就。潛在課程是學校文化中最有力量的部份，潛在課程中不成文的規範標準和價值，傳達了學校對一些議題和問題的態

度，如：學校如何看待男性、女性、傑出學生和不同宗教背景、文化、種族、民族的學生等。學校文化環境包括主流文化（dominant culture）與微觀文化（microcultures）。學校師生皆可能來自不同的族群，教師接觸不同民族的文化後應該運用獲得的觀點及洞察力幫助自己連結、了解學生文化，讓學校成為涵化的文化環境，使師生在互動時都能接受彼此的想法、觀點和道德觀。藉由涵化過程，師生將會更加融洽，來自不同族群的學生也將因個人觀點被接受、肯定，而使其學業成就相對提高。

Banks（1999）所倡導的是學校整體環境架構的全盤革新，也就是整個典範的轉移，不再以主流文化為核心，也不再僅改革部分的課程或教學，而是在學校系統中的每個環節，從政策、課程、教學、考試到學生輔導都以多元文化理念為訴求。同樣地，Rosado（1997）提出5P規準四個命題來審視學校是否為多元文化學校。5P指觀點（perspectives）、政策（policies）、方案（programs）、人事（personnel）及實踐（practices）。四個命題指：第一，肯定行動之動力學：反映學校異質性；第二，珍視差異之動力學：敏感學生人口多樣性之需求；第三，管理多樣性之動力學：將多樣人口的貢獻併入學校整體的使命；第四，活化多樣性之動力學：創造包容所有群體使其增權賦能的社會文化氣氛。Rosado所指的5P並不僅止於增加文化敏感度或權力轉化，而是整個典範的轉移，要能夠創造出一種涵蓋本土、國家與全球的大環境，使所有的人對差異感到安全，且使所有人皆獲益，但前提是，如果盡力後你發現所有人都跟你很像，那就錯了。

為什麼有那麼多熱衷於多元文化的教育工作者到頭來卻發現把學生教成同質性？這可以從Lacina和Sowa（2005）的研究中看出部分原因，他們指出，多數學校融入多元文化教育的方式僅止於小組教學或全班討論、批判的閱讀或者提供文化相關教材與作業，較少學校能夠提供即時的師生對話，甚至提供不同文化背景的師資，關鍵的是後者能夠提供異質性的差異環境與體驗。Sleeter（2001）也建議職前教師受教環境應該與社區為本的學習環境結合，持續地進行學校改革與專業發展。多元文化教育不能侷限在學校中的部分區塊甚至邊緣地帶，多元文化教育應該是整體學校的環境改革。Assaf、Garza和Battle（2010）也指出，要改變職前教師成功發展出多元文化觀，唯有整個學校的環境、課程、教學、作業、評量、以及未來的工作職場全都跟著改變，才可能讓職前教師樂意改變態度並渴望於多元文化環境中工作。

綜合上述多元文化特色學校的理論與相關研究探討，本文用Banks提出多

元文化學校整體結構全盤革新的理論向度來檢核臺灣一所多元文化特色學校的經營，也就是一個學校如何從學校政策、空間環境、學校文化、正式課程、潛在課程、教學風格、學習風格、教材、語言、社區、輔導、評量等各層面徹底落實多元文化的理念。

參、研究對象與方法

本文基於關懷多元文化與弱勢學校的生存，特地針對一所面臨廢校的小學進行研究，採個案研究，了解偏遠且發展有困境的小校如何在政府的優質轉型政策下重生，本文期程從2009年二月初次接觸，實地進行至2009年十月，獲得研究資料的時段約9個月。這段期間透過多重管道獲致了解該校脈絡的有用訊息，包括非參與觀察6次（含教學觀摩2次）、焦點座談（專業對話）3次、親自進行多元文化體驗（參與該校外籍配偶教做越式春捲、學習越南歌謠、風箏製作）、參與該校舉辦的多元文化嘉年華會等。

作者每次觀察均進行觀察記錄，每次座談對話後均進行研究日記書寫，研究焦點旨在掌握限於該地區的各项不利因素，該校校長及教師如何善用該地區的可利因素，來建構其「多元文化特色融合學校」，致使該校成功轉型，而達到優質標準而不必被廢校。

本文進行的對象為樂活國小。2009年研究期間此所學校全校學生總數僅22人（由於辦學績效口碑佳，現已逐年增加），研究對象資料列表如表1所示。

表1 研究對象表

	樂活國小
學校結構	普通班6班，全校學生22人（含特殊學生1人），教師8人，另有早療班1班
學校環境	校舍牆壁走廊均彩繪重整，校園乾淨整齊，設備資源整建後充足，全校氣氛愉悅和諧
受訪對象	校長、教導主任、教學組長、級任教師、代課教師

為建立研究者與被研究者之間的信任關係，研究者一開始受羅校長之邀，擔任該校執行「提升教師多元文化專業能力」行動方案之指導教授，由於每兩週1次與樂活國小全體教師進行專業對話，建立起熟識關係。該校校風自由不喜拘束，因此，研究者與教師群的對話也接近平行而非垂直關係，教師群能夠不拘小節地自由詢問各類問題，激起研究者對該校文化愉悅的探索興趣，因此研究該校教師如何與校長一同建構多元文化特色小學。

肆、多元文化特色之小學的建構歷程

本文將此所多元文化特色之小學的建構歷程分為三個階段，階段一「雛形建構」：描述該校的多元文化特色從無到有的歷程；階段二「衝擊解構」：描述建構出來的多元文化特色小學雛形受到內外各方何種意見的衝擊；階段三「轉化重構」：描述該校如何整合所有困境與問題，修改原先的雛形重建，轉成目前的多元文化特色小學。此三階段分析如下：

一、階段一：雛形建構——為何是多元文化特色的小學？

本階段旨在「多元文化特色小學」之雛形建構，可以溯源至上任校長的優質轉型計畫。根據本校資深教師回溯5年前校長的計畫：

當時的優質轉型計畫，前校長原先想的也是新移民子女教育，好像是建立一所弱勢學生的學校，但是當時候審查委員認為這是將學生貼標籤，反正上面的人批評很多，那個計畫最後就沒有通過（秀攻教師，20091014）

羅校長2006年八月新接任此校，看過當時的優質轉型計畫，覺得當時計畫較缺乏當地特性，乃試圖找出一個比較響亮的主軸，心中一直鎖定該社區外籍配偶的部分。於是，根據該校的學區特性，再透過多元對話，其對話對象包括大學教授、他校校長、教師、家長，逐漸形成多元文化學校信念之共識。

當時候加強我這個念頭的支持力量有幾個，第一是某位大學教授的理念支持，第二是參閱了一所國小主任的碩士論文心有戚戚焉，以及我先生（國小校長）的一句話，他說：如果有一所學校會特別照顧外籍配偶的小孩，

我一定會鼓勵我們學校的外籍配偶把他們的小孩送過去就讀（羅校長，20091014，焦點座談）。

幾個重要他人對於「多元文化特色的小學」的肯定，使羅校長心中更確定此主軸。然而，羅校長本身對於多元文化教育並無深究，是什麼讓她持續朝向這個理想前進呢？除了學校社區的特色讓她可以發揮外，該縣教育處要求該校納入早療教育也是一個意外的推手：

其實在我剛接這個學校的時候，我對多元文化都不熟，我並沒有學過，也不了解，只是這個環境讓我覺得應該要走這條路。因為這裡外籍配偶多，又偏遠，人力不足，當時候教育處還找我去談要把早療中心放在我們學校，什麼是早療？我也不懂。當時候我只有問了一句話，「社區家長的意見如何？」只要家長沒有意見，我就OK。漸漸的，我發現早療中心在我們學校也還OK，反而也成為我們關懷弱勢的一個範疇。很多家長委員也經常跟我提醒，如果沒有學校這些教師們的投入，說實在的我一個人沒辦法做這麼多事情。所以要關係好，才有辦法做事。（羅校長，20090312，個別訪談）

納入照護學前特殊孩童的早療教育的確成了樂活國小多元文化特色的小學與眾不同之處，也鞏固了該校關懷弱勢的主軸。不過，如同校長所言，最關鍵的角色還是教師群，那麼，教師群的聲音呢？當校長與該校教師溝通此計畫的想法時獲得教師們的一致同意。

研究者：各位教師，當時你們也都一致同意要做多元文化特色小學嗎？為什麼？

秀玫教師：我們也沒條件做其他特色啊！而且我們都不喜歡跟其他學校做一樣的！

研究者：跟其他學校做一樣的是做什麼？

廷盈教師：就是那個遊學啊！

秀玫教師：很多學校都做遊學，我們其實也沒本錢做遊學，我們也不想做遊學，做遊學既沒特色，又累得半死，有什麼好處。

研究者：那你們可以不做啊？為什麼一定要做特色小學？

志國教師：喔，那是沒辦法的事情，我們都不想要被裁併校，因為優質轉型的政策鼓勵特色小學，不然的話，我們全校才22位學生，最後會消失不見。

校長：對，因為不想廢校，所以支持，本校教職員工對樂活國小都有一定的認同感，大多數員工在本校服務10年以上，都不想廢校，這應該是凝聚我們共識的主要力量。（焦點座談，20091014）

決定多元文化學校社會系統的第一個變項由學校政策與政治引導（Banks, 1999），樂活國小在全體教師充分溝通後，敲定「多元文化特色小學」為轉型計畫主軸之後，也漸漸形成學校願景、核心理念、教育目標與關鍵能力。第一，構築學校願景：多元融合、尊重關懷、彌平落差、快樂學習；第二，掌握學校核心理念：負責、欣賞、自主學習、尊重；第三，訂立學校教育目標，藉由生動活潑的課程或活動帶出學生學習力，進而培養適應未來的關鍵能力，把每個孩子帶上來；第四，設定學生關鍵能力，樂活國小學生必須具備的能力有五：語文運用、自主研究、藝術及表演、人際關係、批判思考。

樂活國小建立多元文化特色小學作為共識似乎沒有阻礙，儘管初期大家對於多元文化並無深入了解，但卻完全響應，這是否呼應了王雅玄（2008）的研究結果，由於教育政策的推動，使得中小學教師對於多元文化教育已經形成一個不假思索理所當然的意識形態。

二、階段二：衝擊解構——多元文化能提升學業成就嗎？

本階段在探討「多元文化特色小學」初步計畫所面臨的各方觀點之衝突與抗拒。羅校長面臨了各界對於「多元文化特色小學」的質疑，首先是同儕校長的質疑最令羅校長猶疑不前：

教育界的反對聲音最強烈，就是其他校長會笑我，啊你做多元文化能做什麼？最後還不是要提升學業成績，你把時間花在多元文化活動上，學業成就會提升嗎？大部分校長的建議都是，你就遊學做一做，基測還是要顧。（羅校長，20091014，焦點座談）

國小雖然沒有基測，但是國中的基測奠基於國小學業成就，是大家的共識。「多元文化教育不能提升學業成就嗎？」羅校長無法回答此問題。但是在

他心中出現的另一個聲音是，「我們辦學校一定要先逼出學業成績嗎？」（觀察紀錄，20090625）來自心底對於學業至上的抗拒，讓羅校長並未放棄原先建構起來的雛形，依然一步一腳印勇敢地將多元文化特色小學推出去。

然而來自社區家長強烈的另一波質疑聲音，也是衝擊原有雛形的力量。樂活國小的社區家長分為外籍配偶家庭，以及非外籍配偶家庭兩族群，令人難過的是，兩個族群都反對：

第一年辦理新移民教育時，外籍配偶本身非常防衛，都不來研習，她們的家人也反對她們來研習，說到底，就是不相信我們會對她們好。（羅校長，20091014，焦點座談）。

新移民研習活動沒有外籍配偶要參加，「多元文化特色小學」的轉型要成功面臨危機。沒想到，連臺灣人也不支持樂活國小的活動。

其實，反對最嚴重的不是外籍配偶，而是臺灣家長。一開始，臺灣籍媽媽不想要跟外籍配偶在一起，我們請家長來擔任志工，有意願的臺灣家長一定要有其他臺灣媽媽陪伴，我們都要特別去號召一群臺灣籍媽媽來當志工，一個人來學校，跟外籍配偶在一起是不可能的。（羅校長，20091014，焦點座談）

臺灣家長除了排斥東南亞籍媽媽之外，也排斥弱勢孩童，早療中心是借用樂活國小兩個教室，對一群學齡前有身心障礙的孩子進行早療教育，不過，早療中心的進駐一度遭到家長反對：

很多家長非常反對早療中心的進駐，他們害怕這些特殊障礙的小孩會影響自己的孩子，還曾提出要求要我們將早療中心圍起來，不要讓他們的孩子跟那些有問題的孩子混在一起。（羅校長，20091014，焦點座談）

加上本校教師本能性抗拒改革，最後連其教育局家庭教育中心都覺得外籍配偶這一區塊不是小學應該照顧的。種種反對聲浪也曾一度使校長動搖。其中最主要的觀點之爭如究竟應重學業成就還是堅持多元文化？臺灣各階段的學校教育仍以學業成就為主，相信學業成就可以保障經濟成就，因此，推動多元文

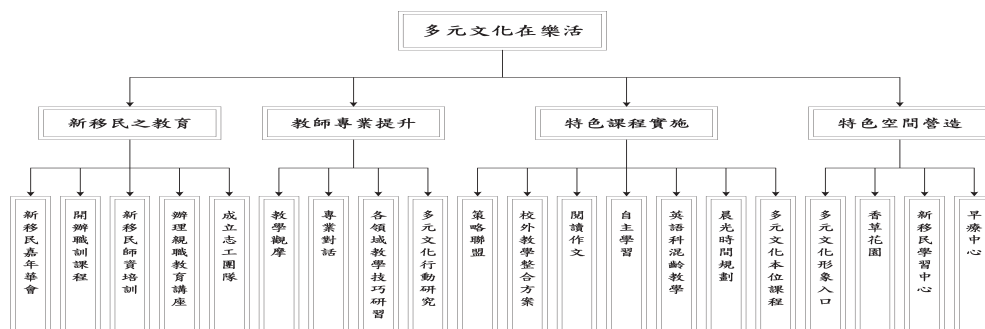
化教育的首要考量仍是能否提升學業成就McCarthy（1993）曾經深刻批評多元文化教育的失敗，正因為以學業成就為核心，學術成就的改善固然能使少數族群的青年在勞動市場中成功，但是此種教育指向廣泛的經濟與公眾領域，無法承認主流結構中的種族不平等。Pinar, Reynolds, Slatter和Taubman（1995）也呼籲，正由於學校教育的基本假設都是「學業成就可以保證經濟成就」，因此無法解決種族不平等。

衝擊樂活國小建構多元文化特色之小學的強烈批評——「多元文化能提升學業成就嗎？」依據McCarthy（1993）的論點，越提升學業成就，恐怕越是再製現有的結構不平等，應該改變學校中現有種族關係的結構，而不只是在邊緣化族群與主流社會之間搭建橋樑。因此，樂活國小確立多元文化教育的整體改革，渴望改變目前學校中種族關係的現有結構。羅校長如何處理多元文化教育能否提升學業成就？他認為「學業成就固然重要，但是學業成就的前提還是要讓學生喜歡上學，先讓學生愛上學校應該是最重要的」（羅校長，20090416，個別訪談）。於是，羅校長就在堅持讓孩子快樂上學的信念下，運用多元文化學校的經營，試圖達到提升學業成就。

三、階段三：轉化建構——樂活社區的希望與愉悅之所在

本階段旨在確立樂活國小多元文化學校之特色，如何將理念轉化為行動，如何回應各方質疑，如何將校方理念透過各種方式與活動正確傳達給教師、家長、學生、社區，確定學校結構並落入實踐。羅校長從特色空間營造、特色課程實施、教師專業提升、新移民教育四大向度進行大刀闊斧的改造，樂活國小多元文化融合特色學校架構圖詳見圖2。從學校架構圖四大向度可以顯見已將大環境空間、教師、學生與家長全部納入多元文化特色的發展架構中。

圖2 樂活國小多元文化融合之特色的學校架構圖



從圖2可以看見，羅校長重組學校發展的結構架構出多元文化特色之小學整體改革的決心。這符應了Banks（1999）認為，發展多元文化教育須從整體結構全盤進行，也就是將學校視為一個整體的社會系統，整個社會要推行多元文化教育，不能只從課程著手，空間環境、人員師資、外部相關人力都是整體改革的核心。

主軸一的「特色空間營造」旨在營造多元文化環境，以便進行情境之陶冶。從校園的外牆便向外人宣誓這是一所多元文化小學，學校外牆呈現長達數十公尺的世界民族服飾圖；內牆則呈現存在於世界民族文化節慶，例如韓國假面舞、越南潑水節、巴拉圭民俗慶典、泰國水上人家、日本祭典活動、越南農作物、英國歐洲童話故事、蘭嶼飛魚祭、臺灣放天燈等；此外，各班的窗簾均改為可拉式畫布，由小朋友進行東南亞各國圖案設計；在操場四周的樹下還有香草園，種滿了東南亞各國的香草植物；校內設有新移民中心，以及騰出兩個教室設有社教處負責的學前早療中心，圖書室展示了東南亞各國人物文物服飾與多元文化書籍，使得整個校園空間的規劃完全沒有主流文化色彩。

接著，在「特色課程實施」主軸採用系統性多元文化本位課程，旨在將多元文化課程的目標全部轉化成為本位課程，所有的課程均扎根於當地文化特色，例如獲得教學卓越獎的香草課程便是利用校園內種植東南亞的香草園所研發出來的，香草課程包括訓練香草解說員，製作香草手工皂、香草奶茶，進行香草料理教學與香草闖關活動。另外，該校的特色課程實施首重策略聯盟，由於當地資源不足，於是校長引進外部資源，包括聯合鄰近三校辦理運動會，這使得全校22位小朋友首次擁有自己的運動會，引發下課自動自發練習大隊接力。結合台北教育大學的學生資源，舉辦學生冬令營，使全校弱勢學生在沒有錢可以補習學才藝的情況下，能夠利用寒假享有額外的學習接觸台北的人事物。策略聯盟還商請虎尾故事館舉辦閱讀營、結合虎科大與虎尾地檢提供的人力與經費辦理新移民嘉年華會，讓外籍配偶及其子女在樂活國小有一個綻放自己的舞台。此外，特色課程實施包括非常多樣化的學習活動，計有發展為讀報種子學校、晨間社團利用升旗時間學才藝、自主學習、校外教學整合方案、英語混齡教能力分組鼓勵全校學生參加英語話劇比賽、早療融入課程之現場實習培養愛心小志工社會行動力現場實習。

第三，「教師專業提升」主軸，明訂每週四下午綜合活動3節課上多元文化課程，自編教材，混齡教學，分為兩組教學團隊，一二三年級合班上課，四五六六年級合班上課，由於全校人數僅22位同學，因此合併上課後仍是小班教

學。每週的多元文化教學活動均使用同儕視導，一位教師上課，旁邊有2到3位教師填寫同儕視導表格，對教師教學教材教法提供意見。

作者亦多次到校看教學觀摩。教學觀摩為星期四下午3節課的綜合活動，一到三年級混齡教學，共計學生12位，共有4位學生的母親為外籍配偶（一二年級各有一位，三年級有2位）。儘管非常小班，教師仍進行分組教學，分為3組，一個年級一組。任課教師在「城門城門幾丈高」遊戲比賽考驗同學專心度，作為引起動機之後，便開始播放多元文化建築篇的PPT，播放各式建築的圖片，針對世界各國建築進行系統性的講解，包括史前建築、原住民建築、荷西建築、漢人建築、日式和風建築、近代洋風建築、近代仿古建築。其中，研究者發現該校教師非常善用學生混齡混族群的背景進行多元文化教學：

一開始我覺得教材頗難，有許多詞彙國小低年級尚未學到，但經過廷盈教師的生動講解，我倒覺得能夠突破詞彙障礙讓低年級學生深刻了解各種建築，真的很不容易。我也學習到教師不應自我設限，以為學生尚未學習那些國字，就無法學習那些事物。這是廷盈教師具備多元文化素養之一例。
（觀察札記，20090312）

混齡教學的設計非常符合多元文化教學的精神，孩子不是永遠只跟同年齡孩子一起學習，讓孩子每週固定有機會跟與不同年齡層的孩子一起學習，這是多元文化教學中容易被忽略者。另外，不將孩子的能力設限也是一種多元文化素養的表現，若不讓孩子接觸一些超齡的字彙語詞，其實也是侷限了他們的視野，可見教師專業能力還有擴展的空間。

另外一個多元文化教學中的重要議題則是家庭，這也是教師應該注意而很難意識到的差異性。經由一節課氣氛自由輕鬆的設計畫畫之後，第三節課進行建築師講解與大眾評選。廷盈老師將每位同學的作品貼在白版上，邀請每位同學上台發表，廷盈老師非常有智慧地設計了3個問題來幫助小朋友解說：「蓋在哪裡」、「誰住在裡面」、「最有特色的部分是什麼」。如此一來多半同學都可以精彩描述自己的作品。

學生在進行圖畫解說時，廷盈教師會針對同學的家庭狀況予以補充，多數小朋友都說是爸爸、媽媽、爺爺、奶奶、弟弟、妹妹住的（也就是全家人），但有位一年級小朋友上台時沈默不語，廷盈教師很有技巧的幫忙回

答：「這棟房子還沒賣出去，所以還不知道誰要住，很好。」此時陪同觀察的校長向我補充，她來自隔代教養家庭，只與奶奶住在一起，爸媽分居，媽媽有精神問題常割腕，她很想念媽媽。教師了解此狀況，便更能體會為什麼她無法回答誰要住在她設計的這棟房子裡。所幸教師幫忙解套。不過值得深思的是，近年來多元家庭比例增加，教師在進行「家」的教學時是否可以正視多元家庭的存在，而非僅用解套方式避開家庭結構的複雜議題。甚至進一步讓學生學習到，這個社會上由於許許多多的因素，很多人的家庭不是核心家庭，而這些也都不是學生應該自己去背負的罪。（研究日誌，20090318）

除了每週固定的多元文化課程之外，該校還運用教師專業能力發展校本能力指標檢核表，並為教師安排專業成長的行動研究，邀請熟習多元文化專長的大學教授與本校教師進行專業對話，由同儕與校長、大學教授「平行地」一起切磋如何進行多元文化教學。

最後，主軸四的「新移民教育」，樂活國小逐年邀請學生家長成立志工團隊，這對原本偏僻荒漠的樂活國小而言並不容易，從要邀請原本無法踏出家門的家長舉辦親職講座做起，到現在外籍配偶可以做為學校的遊學方案師資，這個過程真的得付出相當大的努力。回憶起這一段艱辛的歷程，羅校長說：

面對新移民研習，外籍配偶的防衛心態只發生在第一年，我們全校教師努力了一年之後，第二年辦理起來就輕鬆多了，現在他們只要聽到是樂活辦的新移民研習，一定都OK，也就是說，我們已經有信度了，樂活國小是值得外配家庭信任的學校！（羅校長，20091014，焦點座談）

有了信任，志工團隊的成立就有了希望，當家長發現樂活國小所舉辦的活動都是為他們著想，建立信任關係之後，羅校長逐步深入發展外配職訓、親子共讀課程、外配師培課程。研究者曾經沐浴於樂活國小兩位外籍配偶的越語教學，在一次碩士專班多元文化課程與教學研究的暑修課程中，研究者安排全班到樂活國小浸潤一天的多元文化環境，當天安排的活動除了學校簡報、風箏製作外，也包括外籍配偶帶領的越語教學與越南春捲製作：

看著這些遠嫁來臺灣的外籍配偶們，能夠自信地站在國小的講台上，面對著台下30位參訪的現職國中小校長主任教師以及大學教授，仍不慌張地把幾首我們從未聽過的越語歌教到朗朗上口，這樣的心路歷程想必要有多麼厚實的後盾啊，就好像我當年到英國留學，經過多少的努力信心的建立，我才能在一年後勇敢站上講台用著不熟習的英語，面對世界各國學生教導他們我熟習多年的多媒體製作，想當初我已學習英語數十年，也有多年擔任教師經驗，而這些外配呢，從無到有的過程，相信她身邊的人一定給了不少力量，特別是樂活國小。（研究日誌，20090519）

從上述描繪的樂活國小所採取的課程設計、學習活動、教學策略、教學材料、學習風格、學生輔導、社區參與、越語學習與學校文化，甚至是教學上的同儕視導打破了傳統的教師組織結構，在在都反映了Banks（1999）從學校做為社會系統中整體結構的改革。羅校長在樂活國小的學校結構進行整體改革，特色空間、特色課程、教師專業與新移民教育進行全盤改造四個面向環環相扣，使得樂活國小的多元文化融合特色學校架構十分完整。

伍、浸潤、回應與反思

一、浸潤：希望與愉悅

整個田野研究的參與浸潤歷程中，研究者從多元文化教學觀摩、與教師群的焦點座談、與校長的個別對話，聚焦於討論這所多元文化小學為何能成功地形塑出來的關鍵要素是這所學校能令人立即感受到「希望」與「愉悅」。

經由這次的教學觀摩，研究者學習非常多，深刻感受到樂活國小的愉悅文化，在混齡的高難度教學中，程度不一的小朋友共處一室，在任課教師看似輕輕鬆鬆的帶領學生遊覽世界各國建築文化，學生連續三節課都聚精會神地在快樂學習著，教師與學生的關係非常良好，非常親密，深深感受教師喜愛學生，學生也很喜愛教師，喜愛這門課程，樂於學習。這是非常成功的教學。觀察者不禁感受到，所有多元文化素養的層面中，多元文化關係與多元文化情意最為重要，只要喜歡，什麼都願意去做、去學習，能夠達成態度情意的教學、能夠建立成功的多元文化關係，才有進行其他層

面學習的可能，也才能以最有效率的方式進行其他層面的學習。（研究日誌，20090312）

教學觀摩後，研究者到校長辦公室跟校長非正式對話，談到本校資源不足，又要進行大刀闊斧的改革，全面性將空間、課程、教師專業與社區都要革新成多元文化融合特色所遭遇的許多困難怎麼克服？此時校長回憶第一年辦活動的方式，至今回想起來還是覺得氣氛到位，想要做什麼，就無往不利：

我們學校去年第一次承辦運動會，過去都與鄰近學校合辦，地點都在鄰近學校，去年我們的家長會長建議在自己學校舉辦，原先以為經費有困難，後來經由教育處一口答應贊助，問我要多少錢可以辦起來，我也不貪心，很務實地說，只要你給我兩萬五，我就可以辦好一場運動會。他們就答應了。我們在自己學校主辦，是第一次，所以我們很興奮也很認真看待這件事，學校教師建議花個錢租個兩個主題卡通人物，結果大約只花一千元，效果非常好，運動會那天兩個主題人物在校門口歡迎小朋友，鄰近國小的小朋友一來都非常驚訝，「以前在我們學校辦都沒有，樂活國小怎麼這麼好！」這樣子一路興奮到整個運動會氣氛相當好，你知道其中一位主題人物是誰扮演的嗎？就是我們現在這個懷孕快要生產的教師，當時她已經懷孕，但是她要求給她一個機會，我是很擔心她萬一跌倒，所以也請個人在旁邊護航。我們這個學校從一開始我來，學校氣氛不太好，到現在和樂融融，甚至有些教師的改變之大，都令大家嘖嘖稱奇。我覺得最關鍵的是人事關係，關係好，做什麼都會成功。（羅校長，20090312，個別訪談）

多元文化教育的核心精神是讓各種背景的文化與族群同樣受到尊重與欣賞，同樣享有學習的機會與愉悅。王雅玄（2008）指出，教師實踐多元文化教學的最積極作法是帶領學生走出自己族群，實地體驗其他文化。樂活國小的多元族群環境能讓不同族群學生直接享受不同文化的愉悅，這也非常符合Henry Giroux（1943-）主張，從日常生活的愉悅中較能讓學生快速進行意義的撷拾（Giroux, 1992）。因此，文化愉悅很適合作為多元文化教學實踐的方式。我們可以說，營造一個多元文化學校等於創造文化愉悅與希望，因為這樣的環境直接提供學生文化體驗課程的互動，使學生沐浴在文化融入課程中。

二、回應與反思

對於樂活國小成功轉型的過程，羅校長與該校教師這幾年來對多元文化教育心態均相當堅定與執著，守著「讓每個孩子都快樂學習」的信念，也營造出上述描繪的希望與愉悅。這樣的學校氛圍獲得怎樣的評價與回應？本文除訪談該校人員分享校外回應外，另從他校教師觀點來分享同儕的體驗與心聲。研究者檢視30位他校教師參訪樂活國小的心得分享後，發現絕大多數的教師對於這樣的多元文化學校均持著相當正面的回應，並給予極高的評價。這所多元文化小學的建構過程，讓多數教師們看見了多元文化教育理論的實踐，並深切體會讓每個孩子都成功的實際作法：

「沒關係，我們學校非常的多元，想停哪裡就停哪裡！」這是參訪當日與羅校長初次於停車場見面所聽到的話語。實地參觀這所學校的環境，聽完羅校長的分享，以及看到這所迷你小學的學生快樂地學習東南亞語言文化，說真的，我很開心書上所言「不分階級、性別與族群」的教育機會均等意涵，竟然真的與樂活國小停車場牆上的幾個大字「歡迎蒞臨樂活多元文化融合學校」如此真實地相互輝映（參訪研究生，20090813）。

這所多元文化小學讓他校教師們看到了多元文化教育理念的實踐，也真切地認為碩士課程中的理論可以落實於教育現場中。例如相當多教師回應了教育人員應發揮專業倫理，積極、自律地扮演「轉化型知識份子」——培養轉化知識的能力，發掘潛藏在政治、經濟、文化、階級、種族、性別之間的霸權與不符合公平正義的現象，同時運用反省批判的態度，落實課程改革，達到促進社會公平正義的目的。誠如一位參訪研究生所言：

校園內這面「多元文化牆」真的是十足展現了學校轉型優質計畫的特色，從羅校長的簡報中得知，三年來多元文化課程的持續發展，歷經消除、貢獻、附加、轉化、社會行動與整體改革，內容包含師資、課程、環境、社區與家長等多項層面，諸多特色課程設計與活動規劃，充分展現學校本位之積極作為，全體教職員工秉持「只要是為了孩子，我們都願意」的熱忱，期望達成「讓每個孩子都成功」的共同願景。我自己也是教師，這句口號聽起來很簡單，但我深知並不容易。「學習障礙者，是否來自於『教學障礙』？」羅校長一語道出教師在整個教學歷程中所扮演的重要角

色。我真的很佩服，該校教師能夠意識、覺知多元文化意涵。我倒是覺得，多數學校教師應該都是進行文化再製而不自知呢！（參訪研究生，20090813）

從參訪研究生參觀後的心得分享中可以發現，教師們從樂活國小的校長與教師們身上看到了文化多樣性的學習與珍視，而非主流文化的再製。誠如 Pierre Bourdieu（1930-2002）文化資本論提醒我們，教育工作者應該真切體會不同習性（habitus）的學生是否由於文化資本的累積不同，而在學校教育中的學習受制於象徵暴力（symbolic violence）的影響（Bourdieu, 1986）？教師是否會透過文化再製的手段導致階級的再製？學校教育特別在績效取向過程中很容易反應了支配階級的利益，使學校教育停滯於灌輸文化財貨不均等的分配理念，修習支配階級的文化習性，進而使得弱勢學生褪除自身文化色彩，看似自然地接受學校所安排的教育行動。這次的參訪同時也讓研究生們更能體會學校體系的合法化權威乃是社會不平等現象的關鍵因素。

除了上述的掌聲與喝采外，是否也能從這所讚頌差異的多元文化小學建構過程中看到一些值得反思的觀點呢？當研究者鼓勵研究生們提出質疑與批判時獲得了以下幾點反思。首先，儘管該校已經形塑出一股接納多元種族背景的社區文化脈絡，大方向與多元文化精神幾乎一致，不過仍有研究生可以敏銳地察覺到隱藏於多元文化接納下的不平等心態。例如在主流族群與弱勢族群相處過程中還是存在著由於文化差異所引起的刻板印象與對待方式：

在校長的簡報中和午餐分享中，其實我覺得，可能因為大環境和現實種種問題，校長對於新移民媽媽，難免抱持著一種強勢不平等對待的距離。例如：簡報中校長指稱他們為外籍配偶，不知道在這些新移民面前，校長是如何稱呼她們的？而在餐會時校長提到學校辦活動時，新移民們會有貪小便宜的心態（多拿了研習做包包用的材料），所以不能給他們太多的甜頭！我自己在想，我也會貪小便宜，但是在另外一種道德約束下，我們學會公私領域的界線，所以似乎也可以把這樣的道德態度觀念分享給新移民，而不是每次都採取防衛的心理（參訪研究生，20090813）。

對於此種多元文化接納下的不平等心態，領導者在辦理活動過程中物質分配方面維持平等對待是重要的，但是經濟不佳的弱勢群體想要透過研習而獲得

物質利益卻也情有可原，羅校長身為領導者積極提倡東南亞文化，但面對東南亞家長的經濟弱勢卻未採取積極性差別待遇，這種一視同仁的做法，或許對於已經引發多元文化同理心的他校教師而言是太過防衛，不過這恰好點出多元文化領導的困境。

另一種多元文化接納下的不平等對待是族群隔離。當羅校長秉持著讚頌差異的多元文化立場，以新移民子女為特色，辦出有聲有色、看似成功的多元文化融合小學的背後，是否存在著一些問題。例如，以新移民為主體的學校特色淡化主流色彩，但是新移民在這樣的學校中相對地也習得較少的主流文化。另外，這樣的學校無非是以新移民新族群為一種特色，一種賣點，此是否如同Joe L. Kincheloe（1950-2008）和Shirley R. Steinberg所批評的，異國文化的展演僅僅成為一種文化觀光或文化旅行的商品（Kincheloe & Steinberg, 1997）？有參訪研究生指出：

簡報中羅校長分享了她先生的想法—如果有專門提供給外配子女的學校成立，他一定鼓勵學生去。我聽了有些難過悲哀，其實新移民子女在每個學校已經是必然存在的事實，應該是每間學校都應重視的問題，而不是要走向專門學校。（參訪研究生，20090813）

上述這些難題的確是多元文化教育中所面臨的兩難，偏離主流文化，則常受到是否自甘於落後文明之譴責？快樂學習是否會常受到不重視學業成就之非難？從本文描繪這所多元文化小學的建構過程中，特別是在第二階段以後所面臨的難題，來自各界對於「多元文化特色小學」的質疑，這些質疑的聲音來自其他學校校長、社區家長，加上本校教師本能性的抗拒改革，最後連其家庭教育中心都覺得外籍配偶這一區塊不是小學應該照顧的。這些觀點之爭仍不脫應重學業成就還是堅持多元文化的二元對立？究竟要重視主流文化還是弱勢文化？當羅校長面臨諸多不友善的回應雖仍堅持自己的信念，卻也被批評是強勢領導。

羅校長深信「多元文化小學能將孩子的弱勢逆轉為獨特的強勢，也更能發揮每位教師的潛在特質」（羅校長，20090813，多元文化嘉年華會觀察札記）。誠如Patricia Arredondo（1945-）和Rebecca Toporek所言，多元文化能力應該是、也已經成為一種生活方式（Arredondo & Toporek, 2004）。成立多元文化特色小學至今4年，樂活國小的孩童與教師就像一顆已經泡水很久的

黃豆種子，其潛能都已經被開發了，且開始茁壯，雖然不能立竿見影，但這些孩子的未來是潛力無窮。「多元文化人」的未來會如何？這也是參訪研究生最想知道的。這4屆以來羅校長成功帶領下的多元文化小學畢業生是否真的擁有較具競爭力的未來？值得未來進一步追蹤。

參考文獻

- 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**，3（4），149-179。
- 王雅玄（2008）。進入情境與歷史——臺灣原住民教師的多元文化素養及其實踐。**台東大學教育學報**，19（1），33-68。
- 王雅玄（2009）。多元文化教師圖像之批判反思——以原住民教師的情境定義為例。**教育科學研究期刊**，54（2），1-27。
- 丘愛鈴、何青蓉（2008）。新移民教育機構推動新移民教育現況、特色與困境之調查研究。**台東大學教育學報**，19（2），61-94。
- 吳淳肅（2009）。多元文化師資培育的批判性理解與現況分析：以Marilyn Cochran-Smith之多元文化師資培育架構為主。**教育經營與管理研究集刊**，5，69-93。
- 吳清山、林天祐（2009）。特色學校。**教育資料與研究**，88，145-146。
- 吳瓊洳、黃靖茹（2009）。國民中學多元文化教育的課程設計與實施——以東南亞新移民族群為例。**中等教育**，60（3），128-142。
- 宋敏慧、胡淑美、郭李宗文（2009）。鹿野鄉立托兒所實施多元文化的教學活動分享。**幼兒教育**，295，48-63。
- 林天祐（2009）。學校特色發展的概念與理論。**教師天地**，158，4-13。
- 林忠仁（2006）。Hodgkinson價值理論在特色學校經營實踐的省思研究——以台北縣「九份礦夫營」為例。**國民教育研究集刊**，15，109-135。
- 張茂桂（2002）。多元文化主義、多元文化論述在臺灣的形成與難題。收錄於**臺灣的未來**（頁223-273）。臺北市：華泰。
- 張建成（2007）。獨石與巨傘——多元文化主義的過與不及。**教育研究集刊**，53（2），103-127。
- 張錦華（2005）。多元文化課程如何深化結構性的批判意識。**中華傳播學**

- 刊，7，17-29。
- 劉美慧、洪佳慧（2009）。當師培生遇到多元文化教育：準教師的多元文化意識與教學實踐。《教育研究與發展期刊》，5（1），1-34。
- 鄭瓊月（2008）。新臺灣之子多元文化課程的設計架構與實施策略。《人文與社會學報》，2（1），87-126。
- 鍾鳳嬌（2009）。走於東南亞文化——大學生多元文化觀的詮釋與改變。《教育與社會研究》，18，33-70。
- 譚光鼎（2000，12月）。多元文化教育的批判和問題——兼論臺灣多元文化教育的檢討。載於第四屆教育社會學論壇「多元文化、身分認同與教育」學術研討會論文集（頁453-470），花蓮市。
- 譚光鼎（2008）。被扭曲的他者：教科書中原住民偏見的檢討。《課程與教學季刊》，11（4），27-50。
- Arredondo, P., & Toporek, R. (2004). Multicultural counselling competencies=ethical practice. *Journal of Mental Health Counseling*, 26, 44-55.
- Assaf, L. C., Garza, R., & Battle, J. (2010). Multicultural teacher education: Examining the perceptions, practices, and coherence in one teacher preparation program. *Teacher Education Quarterly*, 37(2), 115-125.
- Banks, J. A. (1999). Multicultural education: Characteristics and goals. In James A. Banks & Cherry A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues & perspectives* (4th ed.). (pp. 3-30). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York, NY: Routledge.
- Gray, R. A., & Herrick, M. A. (1995). Technology and multicultural education. *TechTrends*, 40(6), 32-33.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Lacina, J. G., & Sowa, P. (2005). Preparing for multicultural schools: Teacher candidates dialogue online with teachers from Egypt, Japan, Ghana, and the U.S. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 61-75.

- Multi-Cultural Academy Charter School. (2010). Retrieved September 14, 2010, from <http://macs.k12.pa.us/>
- McCarthy, C. (1993). Multicultural approaches to racial inequality in the United States. In L. Castenell & W. Pinar (Eds.), *Understanding curriculum as racial text: Representations of identity and difference in education* (pp. 225-246). Albany, NY: State University of New York Press.
- 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.
- Rosado, C. (1997). What makes a school multicultural? *The Adventist Journal of Education*. Retrieved September 28, 2010, from http://www.rosado.net/pdf/Multicultural_Schools.pdf
- Sheets, R. H., & Chew, L. (2002). Absent from the research, present in our classrooms: Preparing culturally responsive Chinese American teachers. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 127-141.
- Sleeter, C. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Sleeter, C. E. (1995). An analysis of the critiques of multicultural education. In J. A. Banks and C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.

致謝

本文係行政院國家科學委員會補助專題計畫（NSC96-2413-H-194-023-MY2）之部分成果，感謝參位匿名學者專家細心審閱提供寶貴意見。

跨國婚姻家庭文化與語言學習不對等現象 之探討

葉郁菁*

摘要

早期的語言發展是兒童學習與教育成就的重要關鍵，但國內有關跨國婚姻子女語言學習的研究論述，則以「文化不利」泛指跨國婚姻子女的學習，我們期待東南亞跨國婚姻者識字、學習適應臺灣文化，但卻很少要求歐美國家的跨國婚姻者也要學習識字。歐美國家的跨國婚姻者在家庭中使用英語，他們對臺灣文化的了解程度也有限，但是我們卻很少質疑其子女可能會有文化不利或學習不利的問題。本文首先指出「跨國婚姻」概念應更為精確化，不僅東南亞和大陸配偶，也應涵蓋歐美等國家的跨國婚姻類型。其次，作者探討跨國婚姻家庭中語言學習的不對等現象，跨國婚姻家庭使用的語言是社會生活中權力關係的反映、一種不對等的現象。兩類跨國婚姻家庭的落差，呈現了兩種語言在臺灣社會中的不對等關係。第三，跨國婚姻家庭子女經常被類屬於「文化不利」，文化不利是從臺灣做為支配或主流文化社會的角度看待東南亞跨國婚姻家庭子女，但是我們卻很少視歐美國家等跨國婚姻子女為文化不利者。若我們可以覺察語言和文化的不對等現象，就可以反思語言和文化不對等之下的不合理現象，進而肯定東南亞語言和文化學習經驗的重要性。

關鍵詞：文化不對等、語言學習、跨國婚姻

*葉郁菁，國立嘉義大學幼兒教育學系副教授兼系主任
電子郵件：ycyeh@mail.ncyu.edu.tw

來稿日期：2010年5月19日；修訂日期：2010年7月28日；採用日期：2010年12月6日

The Inequity of Culture and Language Acquisition among Cross-National Marriage Families

Yu Ching Yeh*

Abstract

Early language acquisition is a key factor impacting children's learning and educational attainment. The statements of young children's language learning from cross-national marriages normally lead to the conclusion that children from cross-national marriages are “culturally disadvantaged”. The cross-national marriage immigrants from South-East Asia are expected to learn Chinese and to merge into local Taiwanese cultures; however, the cross-national marriage immigrants from Europe and the USA are seldom under such expectation. English often serves as the dominant language in the cross-national marriage families and their children are rarely suspected of suffering cultural or language disadvantages. The researcher suggests the discussion of cultural and language inequality shall take both types of cross-national marriages into consideration. First of all, the researcher modifies the definition of “cross-national marriage” to include cross-national marriages from Europe and the USA. Secondly, the language policy in the cross-national marriages is considered a representation of power relationship within social life. The inequality of language use reflects the importance of both languages in Taiwan. Thirdly, the researcher points to the phenomenon that children from South-East Asian cross-national marriage are perceived as culturally disadvantaged but not for the children from European or American cross-national marriages. If we can identify the cultural and language inequality in the cross-national marriage families and reflect the unequal phenomenon, we would be able to appreciate the importance of their languages and cultural experiences.

Keywords: inequality of culture, language acquisition, cross-national marriage

* Yu Ching Yeh, Associate Professor & Head, Department of Early Childhood Education, National Chiayi University

E-mail: ycyeh@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: May 19, 2010; Modified: July 28, 2010; Accepted: December 6, 2010

壹、前言

教育被視為改變既有不利現況的途徑，藉由獲致均等的教育機會，運用適當的政策支持和介入，協助文化不利學童進行有效的學習，才能增加文化不利學童的教育資本，解決貧窮惡性循環的問題。因此，英美等國家針對弱勢家庭與移民家庭子女，提出早期的語言介入計畫，希望透過閱讀與鼓勵移民家長參與子女學習，增強學童語言能力，提升移民家庭子女的學習成就。英國「穩固開始」（Sure Start）計畫源起於美國在1960、1970年代盛行的啟蒙計畫（Head Start）¹與迎頭趕上計畫（Even Start）計畫，早期語言介入的成效，導致美國政府積極投入推動這些計畫（葉郁菁，2006）。英國學前階段早期的語言介入已經獲得證實，足以改善不利地區兒童的語言能力，其中最為重要的即為「穩固開始計畫」的實施（Pickstone, Hannon, & Fox, 2002）。此計畫協助教育不利的兒童在學前階段即可透過教育資源的介入，使得這些兒童進入國小之後，可以順利銜接並與其他兒童的能力並駕齊驅。

語言發展的確為影響兒童學習的重要因素，但是跨國婚姻家庭子女是否皆為語言學習不利則有待商榷。作者認為，跨國婚姻子女若在語言學習方面表現不佳，究竟是家庭社經因素的影響、抑或東南亞或大陸母親語言和識字能力造成學童語言學習的影響，國內碩博士論文大多探討跨國婚姻子女的學習情況與母親國籍的研究，許多結果在歸因的推導上過於簡化。例如，蔡旻芳（2009）以台南縣國小四到六年級學童為受試對象，分別施予「學童學習適應量表」，研究結果指出本國籍子女學習適應優於跨國婚姻子女，在未控制類似家庭背景的狀況下，作者結論母親國籍對學習適應有顯著影響。又如聞遠苓（2010）以問卷調查台中縣市360位越南與印尼配偶，研究結果指出跨國婚姻的家長參與子女學習程度較低，該研究同樣沒有本籍的對照樣本。陳曉琴（2008）以400位馬祖地區的一到六年級國小學童，進行學習適應與學業成就的問卷調查，結果發現馬祖地區跨國婚姻子女的學習適應尚稱良好，學業成就則呈現弱勢現象；跨國婚姻子女的學習適應和學業成就均顯著低於本籍配偶子女，但是該研究同樣未控制社經背景的影響。其次，英美等國家以語言提早介入做為協助弱勢和移民家庭子女的策略，不過上述國家所謂的「移民」，仍限於來自經濟落後國家的少數民族。以英國為例，上述計畫協助的對象為加

¹Head Start自1965年開始實施以來，即是一協助低社經地位（low socio-economic status, LSES）家長與兒童的綜合性發展畫（Hammer, Farkas, & Maczuga, 2010）。

勒比海黑人 (black Caribbean)、非洲黑人 (black African)、巴基斯坦、印度、中國 (包含香港和臺灣) 等國家的移民、甚至近年來比例略有增加的東歐新興國家白人移民。依據英國研究報告 (Department for Education and Skills, 2003) 指出, 即使在移民族群中, 仍有種族的差異性。例如, 印度與中國學生的學業成就表現, 並不遜色於英國學生。因此國內對跨國婚姻子女學習表現論述應該更為精準。

國內談述跨國婚姻子女文化不利和語言學習的問題, 大多基於將「跨國婚姻」設限在東南亞或大陸籍的婚配類型所做的討論, 這些結論的確反映國內跨國婚姻的多數常態, 不過卻忽略跨國婚姻的全貌。跨國婚姻的型態, 除了東南亞與大陸配偶的移民家庭外, 還包括歐美等國家的婚配類型, 因此在跨國婚姻子女語言和文化學習的討論, 應該涵蓋中文、越南語、甚至英(美)語。語言和文化學習背後隱含的支配文化 (dominant culture) 與被支配文化 (subordinate culture) 的意識形態, 更應該被凸顯和納入討論, 才能完整的呈現跨國婚姻中文化和語言學習的不對等狀態。

本文首先將先對「跨國婚姻」概念再加以精確化。「外籍配偶」、「跨國婚姻」、「移民」等詞涵蓋的內容各有不同, 在外籍配偶相關研究的論述上應更為精準化。因此作者將先從上述三個名詞做界定和區隔; 其次, 本文將依循上述脈絡, 論述兩項議題:

第一, 語言習得的不對等現象: 跨國婚姻家庭使用的主要語言並非全部都是國語或台語, 事實上許多歐美國家的跨國婚姻子女是以英語為主要語言。因此若將跨國婚姻子女稱述為「語言發展不利」, 可能忽略了家庭中的主要語言。其次, 作者要探討「不利」的說法是一種相對的觀點。

第二, 跨國婚姻家庭中的文化不對等: 跨國婚姻子女經常被類屬於「文化不利」, 甚至在教育部「教育優先區」的定義中, 跨國婚姻子女也屬於「文化不利」。但文化不利是從臺灣做為支配或主流文化社會的角度看待跨國婚姻家庭子女, 或更精確的說, 「東南亞或大陸配偶子女」, 但是我們卻很少將歐美國家等跨國婚姻子女視為文化不利。因此, 探討文化不利時必須分析社會或家庭界定的主流文化。

貳、「跨國婚姻」概念的精確化

臺灣的婚姻移民人口從1982年的全國全年127人，至1998年後大量增加，與外籍配偶結婚的人數共有8,625人，跨國婚姻的比例為7.13%，2003年達到最高峰（31.38%）（內政部戶政司，2004）。至2010年六月累計的外籍與大陸配偶人數已達436,556人（含已歸化、依親居留、長期居留、定居者），其中外籍配偶約14萬人、大陸（含港澳）配偶約29萬人。外籍配偶中，以越南籍最多（83,438人）、其次為印尼籍（26,686人），日韓等國家外籍配偶約4,000人，其他國家之外籍配偶共11,891人（移民署，2010）。2009年國人登記結婚之外籍與大陸港澳地區配偶，以大陸、港澳人士13,294人（占60.66%）較多，外籍人士8,620人（占39.34%），東南亞地區5,696人（占66.08%）其中又以越南3,651人最多，日本905人次之，美國805人居第三（內政部，2010a）。但從上述跨國婚姻的內外籍與大陸配偶人數仍以東南亞和大陸籍配偶為主，日韓、歐美等國家的外籍配偶人數僅佔3.68%。因此可以理解國內對於跨國婚姻家庭的討論仍以東南亞和大陸為主。不過也因此容易忽略少數非東南亞與大陸跨國婚姻家庭的類型。

內政部移民署對於「外籍配偶」的界定，主要依據立法院內政及民族委員會1999年審查內政部預算之附帶決議（內政部，1999）：內政部應積極規劃辦理外籍新娘生活適應及語文訓練，輔導其融入我國生活環境辦理並依外籍與大陸配偶照顧輔導措施辦理。上述決議中仍以女性跨國婚姻者為接受輔導的對象。但依據《外籍配偶生活適應輔導實施計畫》（內政部，1999）第三條有關輔導對象的規範，則為「包括臺灣地區人民之配偶為未入籍之外國人、無國籍人、大陸地區人民及香港澳門居民，或已入籍為我國國民而仍有照顧輔導需要者」，並不受限於東南亞和大陸跨國婚姻者。

臺灣外籍配偶現象的論述屬於「跨國婚姻」的類型，與歐美等研究討論的「移民」內涵仍有不同。歐美等主要的移民移入國，移民的形態以工作和勞動遷移為主，聯合國人口基金會（the United Nation Population Fund, UNFPA）指出，歐洲國家的勞動移民以高技術人才為主，女性移民主要因為勞動移民後的依親和團聚²，多數為拉丁美洲國家女性（UNFPA, 2006）。因此有部分國

²例如英國1997年就有超過八成的移民為女性和兒童，藉由申請依親和團聚的名義獲得永久居留權。美國1990年代，每年約有100萬的移民，合法移民中大約有七成是因為依親和團聚的緣故成為合法公民（OECD, 2000）。

際期刊討論的移民家庭，指的是全家皆為移民者的類型，³或是移民者後裔的家庭類型，臺灣的跨國婚姻家庭中，只有外籍配偶是移民，其他包含本籍配偶與子女皆為本國人，且臺灣移民者仍以婚姻移民為主，與歐美國家的工作或投資移民家庭本質上仍有不同。

談述外籍和大陸配偶（或稱「新移民」）時之所以常忽略英美等外籍配偶的跨國婚姻類型，乃因為英美等國的新移民仍為眾多外籍配偶中的少數，較不容易引起重視；其次，移民署外籍配偶輔導基金或者外籍配偶家庭服務中心均以東南亞和大陸配偶為主，而且服務女性新移民，少有提供給男性新移民的服務方案、亦未考量男性跨國婚姻者的需求。依據內政部統計資料顯示（2010b），2009年共有9,853人歸化為中華民國國籍，其中98.1%為女性，且以越南籍配偶占78.3%居多，日本人歸化為我國國籍者有4人、韓國人有5人，歐美加地區國家則無人歸化我國國籍。國家政策中有關取得國籍須有識字課程的時數也不至於成為他們居留在臺灣的困阻，因為沒有取得國籍的需求，他們很少有語言和識字的動機。第三，在所有跨國婚姻的類型中，階級和種族因素依舊影響我們看待跨國婚姻的眼光，較少人會質疑英美國家的跨國婚姻類型是因為某種利益因素或經濟考量，但夏曉鵬（2009）指出，媒體將東南亞和大陸的跨國婚姻概化為買賣式的婚姻，這些嫁到臺灣的外籍女性大部分來自貧困家庭，其結婚對象多半為臺灣婚姻市場的挫敗者，媒體認為她們選擇嫁到臺灣是為了賺錢，他們的婚姻被簡化定義為「買賣婚姻」，在跨國婚姻家庭事件的報導上，採取病態化的角度呈現此一現象。這種「階層化的他者」（stratificationalized others）（藍佩嘉，2008）用以區隔代表弱勢階層的跨國婚姻家庭，此等將他們與我族區別的做法，影響我們對於不同跨國婚姻的態度，進而影響文化不利和語言學習困擾等研究的推論。

移民署外籍配偶輔導將「外籍配偶」定義為東南亞與大陸籍配偶，國內外籍配偶相關研究則仍以東南亞和大陸配偶為主，也較少見比較臺灣與歐美等國的跨國婚姻類型。檢閱國際論文，分析歐美白人和亞非國家的跨國婚姻類型，呈現的是在歐美國家的移民者如何適應歐美文化。例如，Driessen, Leyendecker, Scholmerich, & Harwood（2010）即探討18-36個月大的波多黎各移民幼兒面對美國文化和移民經驗的適應問題。臺灣跨國婚姻的特殊性是因為涵蓋了兩種不同的跨國婚姻型態——臺灣與東南亞移民的跨國婚姻型態，以及

³例如Bhandari（2006）討論的是加拿大男性移民社會適應的歷程；Smit和Driessen（2007）則探討丹麥社會中，移民家長面臨子女教育的問題。

臺灣與歐美國家移民的跨國婚姻型態。就臺灣作為移民接納國的角度，分別探討我們與歐美、以及我們與東南亞國家在語言和文化的不對等關係。

本文所稱之「外籍配偶」除了一般所認知的東南亞和大陸配偶以外，也涵蓋歐美等國的跨國婚姻類型。為了避免跨國婚姻、外籍配偶、移民等詞的混淆不清，除非引用的文獻以「外籍配偶」為探討對象，否則本文使用「跨國婚姻」一詞取代「外籍配偶」或「新移民」，以避免與國外移民家庭混用。

本文所談述與引用的深度訪談資料主要為國科會專題研究——「新移民21世紀的融合——男性新移民在臺灣的社會適應問題研究（I）」（葉郁菁，2010），作為論述語言和文化不對等議題時的資料佐證。

參、語言習得的不對等現象——不同種族的跨國婚姻比較

跨國婚姻家庭子女普遍有語言學習和學業競爭的問題。邱豐盛與鄭秀琴（2005）即指出，外籍配偶子女由於文化差異、經濟弱勢、語言適應、或家庭結構等因素，造成生活適應、學習動機低落、人際互動較差等問題。熊淑君（2004）則認為，跨國婚姻子女因為外籍母親的生活和情緒的雙重壓力，經常忽視子女的教養問題。教育部統計處（2005）「外籍配偶就讀國小子女學習及生活意向調查報告」研究結果指出，跨國婚姻子女課後超過三成上安親班，但也有高達近兩成的學童沒有人輔導。跨國婚姻家庭父母無法輔導子女的主要因素是父親忙於工作（佔34%）或母親的語言能力差（34%）。跨國婚姻家庭子女的語言學習落後，經常被歸因於與跨國婚姻的因素有關，不過「語言學習落後」所指涉的「語言」，與家庭中使用的主要語言有關。東南亞跨國婚姻家庭子女在家庭中使用的語言可能是台語，歐美國家跨國婚姻子女使用的則是英語，他們都屬於跨國婚姻類型，且家庭中未必都以國語為主要語言，但東南亞跨國婚姻子女容易被貼上「語言發展落後」的標籤，歐美國家的跨國婚姻子女卻較少被質疑為語言發展落後。

91%的歐美國家跨國婚姻家庭期待子女學習雙語（包含外籍配偶自己國家的語言和國語或台語），55%的歐美國家外籍配偶在家與子女是雙語的溝通模式，有53%的東南亞外籍配偶希望子女除了會講國語、臺灣話，也希望他們的下一代會講自己國家的語言（泰語、越南話等），不過東南亞外籍配偶在家跟子女使用的語言卻多半以國語或台語為主（78%）（葉郁菁，2004a）。歐美

國家跨國婚姻家庭中認同雙語的重要性大於東南亞跨國婚姻家庭，此凸顯臺灣社會使用英語的優勢遠超過其他東南亞語言。這些家庭的子女得天獨厚擁有一位母語為英語的家長，讓他們在雙語的發展占有優勢。

葉郁菁（2010）訪談的英美跨國婚姻配偶大都以英語為家庭溝通語言，英美跨國婚姻者表示，他們幾乎不需要學習中文。因為他們在臺灣的工作（補習班的英語教師）幾乎不需要使用中文，即使在家庭中也以英語為主要語言，他們從英語報紙、網路或電視節目獲得相關訊息，而不用擔心看不懂中文的問題。英美跨國婚姻者結識來自同樣國家的朋友，他們聚會、聊天，但卻很少參與臺灣社群的實際生活，他們長期居留，卻從未考慮申請歸化國籍。甚至英美跨國婚姻者或其配偶也會期待他們的子女學習流暢的英語，因為英語被視為是一種「國際語言」、家庭中的「母語」，同時也受臺灣社會的尊崇。但越南話或印尼話卻很少被正視其在家庭或社會的重要性。英美跨國婚姻配偶生活在臺灣，但是使用的主要語言是英語，我們可以想像在這樣的跨國婚姻家庭中英語是優勢的、支配的語言，也是社會認可的重要語言，英美跨國婚姻子女很少被歸屬於「語言發展不利」，但這裏所指的「語言」是社會認可的英語。P. Bourdieu（1930-2002）（引自高宣揚，2002）指出，社會是一種語言的交換市場（linguistic exchange market），社會中的任何事件或活動，都無法離開語言的作用，語言扮演中介的工具，使社會中的個體產生互動。社會生活中的語言運用，反映了言說者的權力，不同的權力透過對話和語言的交換進行較量。跨國婚姻家庭中的語言使用，從Bourdieu的觀點分析，語言不僅是一種權力象徵，也反映了使用語言者在社會的位階，不僅在微觀的家庭互動中顯現言說者語言之不對等地位，也反映巨觀社會價值對該語言的尊崇。

漢斯（匿名）是男性跨國婚姻移民的另一個受訪者，他來自約旦，目前居住於台南（葉郁菁，2010）。漢斯的母語是阿拉伯語，家庭中主要溝通的語言是英語，因為漢斯擔任醫療工作的高級主管，所以在工作場域幾乎很少使用中文。漢斯堅持女兒應該要學會阿拉伯語，所以漢斯自己教女兒阿拉伯語，在漢斯家中，夫妻是用英語溝通、爸爸和女兒用阿拉伯語溝通、媽媽和女兒則是用中文溝通。漢斯太太表示，雖然先生期待她也必須學阿拉伯語，但是實在是「年紀大了、記不起來」。漢斯提到，當他們回到約旦時，女兒跟家人用阿拉伯話溝通無礙，讓他覺得很高興。即使在臺灣，阿拉伯語與越南或印尼語相同，皆不像英語般已經成為學校正式課程的一部分，阿拉伯語在臺灣使用的普遍性也不高，但是因為跨國婚姻父母的堅持，而讓跨國婚姻家庭的父/母國語

言學習得以實踐。不過，跨國婚姻者的母國語言在臺灣社會的重要性未必得到同樣重要的認定，或者跨國婚姻子女有機會可以學習外籍父母的母語。以東南亞國家越南和印尼為例，較少跨國婚姻者會主動教子女學習他們的母國語言，或有於家人的壓力不敢教子女越南語或印尼語。我們對於東南亞跨國婚姻子女「語言發展不利」的認定，多半基於以國語為唯一語言的立場，但卻忽略跨國婚姻子女在雙語（國語和外籍家長母語）以及三語（國語、台語、與外籍家長母語）的優勢。馮涵隸和梁綺涵（2008）探討台越跨國婚姻家庭時即指出，（台越）跨國婚姻子女出生在兩種文化與語言並存的家庭，理當接受雙文化和雙語言的社會化歷程，但迄今我們仍對跨國婚姻家庭中的雙語和雙文化發展的歷程了解有限。國外研究（Freeman & Freeman, 2003; Schechter & Bayley, 2002）也指出，即使在雙語的環境中，兩種語言的同時學習並未必是彼此干擾的負面效應。

東南亞跨國婚姻家庭中學習越南或印尼語並不普遍，跨國婚姻家庭成員甚或社會的普遍價值均認為外籍女性應該學習中文、應該識字，才能迅速融入當地社會，這裡反映了以國語為優勢語言的主權意識形態。識字教育政策的規劃與推動將跨國婚姻女性視為子女教養的主要承擔者，因此有其必要性。內政部與教育部在「輔導外籍配偶補習教育、籌組民間團體及成立照顧輔導基金專案報告」提及：

語文訓練課程係目前外籍配偶教育最希望接受的教育課程，而因外籍配偶接受國民補習及識（中文）字教育，事涉渠等本國文化認同及教養子女，故如何促其受教學習，實是現今最迫切的需求。（內政部、教育部，2004：3）

但是許多東南亞跨國婚姻家庭卻很少允許外籍女性以媽媽的語言與子女溝通，臺籍丈夫對跨國婚姻妻子的語言和文化興趣缺缺（馮涵隸、梁綺涵，2008），作者認為這與東南亞或大陸女性在跨國婚姻中受壓抑的社會地位有關，此外，是否要東南亞跨國婚姻家庭子女學習東南亞語言，也充滿爭議。一方面，許多跨國婚姻家庭仍期待子女可以從獲得教育資源和學歷之後可以有機會向上流動，越南或印尼語言的學習無法看到即時的效益，即使學習了越南語言也未必使他們的子女可以獲致更好的教育機會，學習媽媽國家的語言因此容易被忽略。跨國婚姻子女的語言學習需要再從兩個層面解析：

第一、誰該決定跨國婚姻子女的語言學習？在此議題的論述上，不論學者的倡議或政策的規劃，這些談述過程中很少聽見跨國婚姻女性的聲音，當學者從多元文化的角度，強調應該讓跨國婚姻子女學習母親國家語言，但母國語言的學習是否是跨國婚姻女性所期待的？或者推動的過程是否跨國婚姻家庭成員（包含丈夫與夫家人）可以接受或認同學習母親國家語言的重要性？如果跨國婚姻的家庭成員無法覺知學習母親母語的價值和重要性，這樣的課程活動很可能淪為形式化的要求跨國婚姻子女學第二外語，最後仍不易達到多元文化的理想效益。語言學習並非從旁觀者的角度為他們做決定，當我們要求或規劃跨國婚姻子女參與東南亞語言的學習課程時，這樣的語言學習是否符合跨國婚姻家長的期待？教育單位鼓勵小學推動外籍家長母語課程的立意、課程內容的規劃、設定的學習目標、未來預期達到的效益，則應該超越教導跨國婚姻子女第二外語的表面意義。

第二、語言的習得原本就應該在自然的情境中學習和發展，如同上述阿拉伯回教跨國婚姻家庭中，跨國婚姻家庭子女的母/父國語言學習並非透過制式化的課程教學，而是在家庭生活的溝通中自然衍生。當政策規劃者誤以為推行越語課程是多元文化的展現，並且期待制式化或課程化的越南語教學可以使跨國婚姻家庭子女越南家長的母語當成第二外語學習如果越南語的學習只是一種純粹的課堂活動而非日常生活的一部分，這又讓母國語言的學習落入為學習而學習的謬誤之中，越南語課程的學習反成為加諸於跨國婚姻子女的負擔。但是馮涵隸、梁綺涵（2008）指出，在不涉及臺灣人的親子專屬私密空間裡，越南籍媽媽對子女使用越語反而展現相當的堅持。在東南亞跨國婚姻家庭中，兩種語言和文化並沒有對等的地位和份量，其結果使得外籍家長母語的傳承缺乏足夠的施展空間。Curdt-Christiansen（2009）探討加拿大魁北克的中國移民家庭，並分析家庭中使用中文、英語、和法語的歷程，發現家長對於語言學習的認知，影響移民父母對其子女語言使用的偏好。家庭中的語言使用，與社會政治和經濟因素有很大的關連性。同時，家長的教育背景、移民經驗，以及文化偏向（cultural position），也會影響家長對於子女語言學習的期待。雙語或三語的語言優勢必須在跨國婚姻家庭成員覺知和共識的狀況下，從生活當中實踐和傳承，並且讓越語、印尼話、或者其他國家的語言成為日常生活對話的一部分。語言應該是生活的一部分，不是刻意製造出來的教學活動，第二母語的學習應該像歐美跨國婚姻家庭中使用英語一樣自然，而非刻意在一個課程活動中的加強式教學。

肆、跨國婚姻家庭中的文化不對等

《教育大辭書》（國立編譯館，2000）定義出「文化不利」的概念為：指貧困家庭子女由於父母教育或是生活經濟水準不高，缺乏適當教養，不僅基本學理常識不能獲得，也無法建立符合社會文化要求的行為規範，因此入學後，學業表現與生活適應都比一般學童困難、學習較緩慢、語言發展亦較落後，因而失去在學校可能發展的機會。因此，不僅物質環境貧困，文化環境如語言習慣、價值觀、態度、知識、習性等也有不利的影響。教育部（2007）「教育優先區計畫」指標中的第二項亦將跨國婚姻子女之學生比率偏高之學校列為「教育優先區」的條件之一。由上述定義可以窺知，因教養者的教育程度和經濟能力不足、或者跨國婚姻的文化適應弱勢家庭，均被歸屬於文化不利的類別。

文化不利學童的形成與所處的外在環境因素有極大關聯，其中家庭背景因素更是影響學童學習態度的重要指標。高德義（2000）認為，文化不利兒童社經地位低、經濟生活貧困，父母教育價值觀、教育態度與方式等，對子女之學習有負面影響，再加上單親、失親及隔代教養普遍，對兒童教育極為不利，在學習上文化不利兒童可能會面臨許多學習困擾，影響其學習動機，使成績不佳，形成自卑感，造成輟學率高及低教育成就。跨國婚姻家庭子女若處於文化刺激較少的環境，或缺少語言學習楷模，加上家庭對於子女學習的不重視，都可能導致學習動機低落。葉郁菁（2004b）比較東南亞外籍配偶、大陸配偶、與歐美與其他國家三種類型外籍配偶家庭在子女教育花費支出的項目，結果發現：東南亞跨國婚姻家庭在子女的支出項目以基本的生活花費最高，這與東南亞的跨國婚姻家庭平均的經濟收入較低有關，因此跨國婚姻家庭必須把較多的收入用於基本的生活照顧。歐美等國家的跨國婚姻家庭在教育費用的支出明顯高於東南亞與大陸跨國婚姻家庭，尤其在圖書玩具、子女的教育費補習費、以及提供子女娛樂等花費，遠超過大陸與東南亞跨國婚姻家庭。由此可知，家庭經濟狀況和外在社區環境可能成為孩子能否接收豐富的文化刺激的關鍵因素。教育部（2005）的統計資料顯示，家庭富裕的跨國婚姻子女在學校的適應力比小康家庭和清寒家庭之跨國婚姻子女佳，顯見家庭可以直接挹注的教育資源與家庭經濟狀況有關。

許多論述採取結果論的觀點，將跨國婚姻子女學業成就表現不好直接歸結是（尤其是東南亞）母親的語言問題、適應不良、文化差異衝突、較少的親職

參與等，如吳金香、張茂源、王昇泰（2007）從兒童學習權觀點談「新住民子女」的教育問題言，母親的文化背景或國籍在變項的操作下，成為影響子女學習的主要關鍵；陳清花（2004）比較澎湖縣東南亞籍與大陸籍外籍配偶子女的學業成績表現後，指出母親的華語能力對子女的學業成就有影響。不過，母親必須擔負子女的課業學習指導，推論子女的學習不佳乃受母親文化背景的影響，但實際上大多數跨國婚姻女性因為無法看得懂子女的課業，因此多半委由他人代為指導其子女的學業。上述推論可能還有另一個問題，即將子女的學習和母親綑綁成單一因果，忽略家中其他重要他人的影響；其次，學習成就圈限在符合臺灣教育和考試制度的學業或考試成績狹隘化的定義，而未認可正式學校以外涵納多元智能之藝術、體能、人我關係等的學習。跨國婚姻子女在認知課業的表現未盡理想，並不表示他們在藝術創作、體能、甚或多元文化知識的理解也較弱。

所謂「文化不利」乃基於我們是文化的宗主國的優勢位置看待，東南亞跨國婚姻家庭被視為文化不利家庭，因為跨國婚姻中的母親是越南或印尼等東南亞籍，我們理所當然推論其子女處於文化不利的情境，此乃將將文化不利直接等同於子女的學習不利，卻很少考慮跨國婚姻家庭擁有多元文化發展的優勢，即使母親是移民者，但其子女仍為中華民國國民，且他們生活和學習的情境與一般臺灣家庭子女並無差異。上述文化不利的論述還存在文化差異。從文化相對優越性來看，臺灣社會普遍認同歐美國家的文化優於臺灣，學校教育強調的國際化或者國際教育，充其量只不過是一種以英美語系少數國家為主的寡眾文化，而非包容各種不同國家與文化特徵的多元文化（葉郁菁，2005）。葉郁菁（2010）指出，歐美國家跨國婚姻者的生活習慣以英美文化為核心，不論在飲食或生活習慣，臺灣文化在英美跨國婚姻家庭中顯得格格不入。例如，葉郁菁（2010）訪談英國的跨國婚姻者Hugo（匿名）即指出，他很難接受太太在家看臺灣連續劇，尤其是「娘家」。Hugo說：「他們（劇中人物）罵來罵去、很吵，我很不喜歡我的小孩看那種節目，但是我知道，我太太都偷偷的看」。Hugo以「偷偷看」來稱述太太違反支配文化的行為。在英美跨國婚姻家庭中，不但中文和台語是被邊陲化，同時臺灣的俚俗文化也很難被肯認其存在的價值。由此看來，文化不利是基於我們對於東南亞和歐美等不同文化和種族的主觀差別認定，或者社會階級才是真正的影響因素，但因為跨國婚姻的明顯標記，才導致我們對文化不利產生誤解。

就國家教育的角度，當跨國婚姻子女因為家庭社經地位因素在語言能力和

學習產生落差時，應該協助所有學童（並非只針對跨國婚姻家庭子女）改善他們的學習狀況，不是因為他們來自跨國婚姻家庭，就必然屬於文化不利家庭，文化不利家庭子女，必定需要語言和教育學習的介入。這是單一而簡化的邏輯思維。學校教育者以東南亞外籍家長的語言和文化背景，認定他們無法提供子女良善的語言學習的楷模，所以建議必須加強子女的課業輔導；因為他們對臺灣文化的理解不足，建議他們必須參加識字班、增強親職功能等，這些皆從優勢文化的高度看待東南亞跨國婚姻家庭，認為她們必須融入主流社會，缺乏臺灣社會對多元文化的省察或接納。

在全球化的趨勢下，美語仍是主要的世界語言，透過英美國家的文化媒介，我們對英美主流文化有比較完整和清楚的概念，但對於非世界主流國家的語言和文化卻所知有限，如同多數人熟知西方的聖誕節和萬聖節，並且蔚為世界潮流，但英美與世界多數國家卻對泰國的潑水節、中國端午節的理解相對有限。歐美外籍配偶與東南亞外籍配偶均為跨國婚姻移民，但是同為外籍人士，臺灣社會可能質疑東南亞跨國婚姻者的子女有「文化不利」的問題，但卻很少質疑歐美國家跨國婚姻者的子女有「文化不利」問題。當東南亞媳婦要學習臺灣風俗、上生活適應輔導班時，她們在家庭中就有很好的文化導師，不管是她們的家人或者電視連續劇，隨時都在教導她們臺灣的文化。反觀歐美跨國婚姻者，他們生活在歐美文化的封閉生活中，維持原來的生活習慣（如Hugo說他下班後的興趣就是跟他的美國朋友去Pub喝酒聊天），甚至可以掌控或決定家庭中對某種文化的偏好。當我們從文化對等的角度思考，文化只有差異沒有優劣，也就沒有所謂「利」與「不利」的差別，由上述討論亦可得知，在沒有分析家庭背景因素下，將跨國婚姻子女的學習落後直接推論與母親文化背景有關，不僅缺乏足夠的證據支持，同時也忽略歐美跨國婚姻與東南亞籍跨國婚姻家庭在家庭中的文化不對等關係。

伍、結語

臺灣社會有越來越多跨國婚姻家庭時，應該樂見的是臺灣社會可以因為涵納多元性而更加豐富，而不是對跨國婚姻家庭在語言和文化學習的質疑和擔憂。如果我們對於跨國婚姻家庭存有上述疑慮，那應該對東南亞和大陸跨國婚姻家庭以及歐美跨國婚姻家庭都存有一致性的觀點，而實際上，歐美跨國婚

姻者不論語言的使用或者文化的適應，都不曾面對類似東南亞跨國婚姻者的問題。本文認為此乃對跨國婚姻子女語言學習和文化不利的標籤化，也反應以臺灣主流社會文化和國語為依歸的霸權心態。本文試圖在語言不對等的論述中回答為什麼在歐美跨國婚姻家庭以美語為主、但在東南亞跨國婚姻家庭中卻不能講越南話或印尼話？從Bourdieu的觀點析論，社會生活中的語言使用反映的是語言本身的權力關係。歐美等移民接受國本身作為權力核心國家，其移民多半來自亞非或中南美洲等較為邊陲化的國家，這些移民者的語言和文化在歐美是少數的、相對弱勢的，他們探討弱勢的移民者在語言和文化適應問題，但卻沒有機會可以討論移民國家面對優勢或主流文化和語言時的型態。正因為臺灣社會同時存在歐美與東南亞跨國婚姻類型，使得語言優勢或權力關係的比較更為清晰。英文相對於中文是優勢、而中文相對於越南語或印尼語是優勢，這種語言不對等反映的是語言背後代表的國家或文化的強權或者（男性）性別的優勢地位。其次，跨國婚姻第二父/母國語言的學習應該是自然習得的過程，如同英美和約旦的跨國婚姻者，他們的子女在家庭中自然學會美語和阿拉伯語，但是反觀越南跨國婚姻子女，在家庭中很少有機會學習母親的越南話。當越南語言的學習成為一種正式課程，必須透過制式化的教學活動，讓一群東南亞跨國婚姻子女坐在教室內學習，這樣刻意的、形式化的安排，若沒有跨國婚姻家庭成員的支持，很難看到長期的效果與對跨國婚姻子女的實質效益。

以外籍配偶或外籍勞工身分來台定居的東南亞國家人民，在臺灣社會中受到不平等對待，認為他們的文化是次等、落後的，對於東南亞新移民母親的描述，則憂慮她們的語言和文化衝突無法適當的教養子女。社會中對於不同跨國婚姻的看法仍存在差異；但相對的，我們很少質疑歐美國家的跨國婚姻家庭文化不熟悉或較弱的中文能力影響其子女的學習，反而認可跨國婚姻家長教導子女父/母國語言，讓子女有機會學習不同文化，和擁有婚姻移民者母語的雙語或三語優勢。但是對於東南亞或大陸的跨國婚姻家庭，則抱存文化不利的先入為主偏見，甚至在家庭中越南或印尼的語言是不受到認可和尊重的，在日常生活中無形的影響了我們對於不同文化的認知與態度，形成對東南亞文化的不公平對待。文化之間具差異性但並無優劣之分，因此對跨國婚姻家庭就不應該有不對等的描述。

即使臺灣整體社會人口結構面臨轉變，成為多元的移民社會，但是社會中對於不同文化的尊重、接納與包容性卻仍然不足，對於歐美國家的移民者甚為尊崇，卻仍以優勢文化的心態看待東南亞文化。這些思維模式顯見主流社會的

霸權心態仍然存在，認為他族融入是唯一方式，未考量外籍配偶原生國文化，以文化同化論的心態要求這群新移民了解、適應與融入臺灣社會，忽略他們帶入臺灣社會的文化條件、特質與生命經驗。即使是主流社會的民眾也必須學習接納與尊重不同外籍配偶的母國文化，重新檢視在社會論述脈絡中，我們對於東南亞與歐美不同跨國婚姻家庭存有的意識形態差異。

參考文獻

- 內政部（1999）。**外籍配偶生活適應輔導實施計畫**。臺北市：作者。
- 內政部（2010a）。**2010年第3週內政統計通報（98年國人結婚登記之外籍與大陸港澳配偶人數統計）**。2010年5月10日，取自www.moi.gov.tw/files/news_file/week9903.doc
- 內政部（2010b）。2010年第十一週內政統計通報。**2009年我國國籍之歸化、喪失、回復及撤銷喪失情況**。2010年8月10日，取自http://www.moi.gov.tw/chi/chi_news/news_detail.aspx?sn=3935&type_code=01http://www.moi.gov.tw/stat/news_content.aspx?sn=3748&page=2http://www.moi.gov.tw/stat/news_content.aspx?sn=3935
- 內政部、教育部（2004）。**輔導外籍配偶補習教育、籌組民間團體及成立照顧輔導基金專案報告**。2010年5月10日，取自www.immigration.gov.tw/outweb/ch9/f9a-38.doc
- 內政部戶政司（2004）。**內政統計通報，2004年第六週**。2005年2月3日，取自 <http://www.moi.gov.tw/W3/stat/week/week06.doc>
- 吳金香、張茂源、王昇泰（2007）。從兒童學習權觀點談「新住民子女」的教育問題。**學校行政雙月刊**，**50**，269-281。
- 邱豐盛、鄭秀琴（2005）。正視「新移民女性」的學習及教養問題。**教師天地**，**137**，67-72。
- 夏曉鶯（2009）。資本國際化下的國際婚姻——以臺灣的「外籍新娘」現象為例。載於夏曉鶯（主編），**騷動流移**（頁73-114）。臺北市：臺灣社會研究雜誌社。

- 高宣揚(2002)。布爾迪厄。臺北市：生智。
- 高德義(2000)。原住民教育的發展與改革。載於張建成(主編)，**多元文化教育：我們的課題別人的經驗**(頁3-41)。臺北市：師大書苑。
- 國立編譯館(2000)。教育大辭書(二)。臺北市：景文。
- 教育部(2005)。外籍配偶就讀國小子女學習及生活意向調查報告。臺北市：作者。
- 教育部(2007)。教育部97年度推動教育優先區計劃。臺北市：作者。
- 教育部統計處(2005)。外籍配偶就讀國小子女學習及生活意向調查報告。臺北市：教育部。
- 移民署(2010)。外籍配偶人數與大陸(含港澳)配偶人數。2010年5月10日，取自[http://www.immigration.gov.tw/aspcode/9903/外籍配偶人數與大陸\(含港澳\)配偶人數.xls](http://www.immigration.gov.tw/aspcode/9903/外籍配偶人數與大陸(含港澳)配偶人數.xls)
- 陳清花(2004)。澎湖縣新移民女性子女學校學習之探討。國立中山大學公共事務管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳曉琴(2008)。馬祖地區國民小學外籍配偶子女學習適應與學業成就之研究。銘傳大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 馮涵隸、梁綺涵(2008)。越南媽媽·臺灣囡仔：台越跨國婚姻家庭幼兒社會畫之初探。**臺灣人類學刊**，6(2)，47-88。
- 葉郁菁(2004a)。國際婚姻家庭的新文化適應——東南亞、大陸與歐美外籍配偶家庭的比較：以臺南市為例。**兒童及少年福利期刊**，7，85-102。
- 葉郁菁(2004b)。臺南市外籍配偶家庭暨子女生活狀況與福利需求調查研究報告書。臺南市：臺南市政府。
- 葉郁菁(2005)。文化理解與國際教育課程在學前教育階段的實施。**教師之友**，46(4)，38-43。
- 葉郁菁(2006)。從英國「穩固開始」計畫談外籍配偶子女的教育輔導。**教育資料與研究**，69，285-292。
- 葉郁菁(2010)。新移民21世紀的融合——男性新移民在臺灣的社會適應問題研究(I)。國科會研究計畫成果報告(NSC 98-2621-M-415-001)。嘉義縣：國立嘉義大學幼兒教育學系。
- 熊淑君(2004)。新移民女性子女的自我概念及人際關係之研究。國立臺北師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，臺北市。
- 聞遠苓(2010)。東南亞外籍配偶生活適應及家長參與子女學習之研究——以

- 台中縣市越南及印尼配偶為例。中國文化大學生活應用科學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡旻芳（2009）。台南縣外籍配偶子女與本國籍子女學習適應差異之研究。國立臺南大學教育學系碩士論文，未出版，臺南市。
- 藍佩嘉（2008）。*跨國灰姑娘：當東南亞幫傭遇上臺灣新富家庭*。臺北市：行人。
- Bhandari, B. S. (2006). Choices and voices of immigrant men: Reflections of social integration. *Canadian Ethnic Studies*, 38(1), 140-148.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8(4), 351-375.
- Department for Education and Skills (2003). *Aiming high: Raising the achievement of minority ethnic pupils*. London: DfES.
- Driessen, R., Leyendecker, B., Scholmerich, A., & Harwood, R. (2010). Everyday experiences of 18 to 36 month-old children from migrant families: The influence of host culture and migration experience. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1143-1163.
- Freeman, Y., & Freeman, D. (2003). *Between worlds*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hammer, C. S., Farkas, G., & Maczuga, S. (2010). The language and literacy development of head start children: A study using the family and child experiences survey database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 70-83.
- OECD (2000). Immigration in the European Union: Problem or solution? *Prospect Magazine*, June 2000 / OECD Observer No 221-222, Summer. Retrieved May 10, 2010, from: <http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/337/>
- Pickstone, C., Hannon, P., & Fox, L. (2002). Surveying and screening preschool language development in community-focused intervention programmes: A review of instruments. *Child: Care, Health & Development*, 28(3), 251-264.
- Schechter, S., & Bayley, R. (2002). *Language as cultural practice: Mexicanos en el norte*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Smit, F., & Driessen, G. (2007). Parents and schools as partners in a multicultural, multireligious society. *Journal of Empirical Theology*, 20, 1-20.

United Nations Population Fund (2006). *Migration in brief: Europe*. Retrieved May 10, 2010, from: www.unfpa.org/swp/2006/presskit/docs/factsheet_europe.doc

多元文化的師資培育——以美國Trinity University 與Wheelock College為例

周惠民* 顏淑惠**

摘要

教育的目的在提供學生平等受教的機會，然而對於弱勢族群的學生而言，學校教育往往無法適度地關照他們在教育及心理上的需求，導致其學習成就低落。影響弱勢族群學生學習的因素複雜而多樣，教師的因素又是其中的關鍵，但大部分的教師缺乏對少數族群學生背景及文化的認識，以致於無法有效地發揮其專業來幫助這些學生。因此，如何幫助教師具備知識與方法來提昇少數民族學生的學業成就是師資培育者所須面對的課題。本文分別從師資培育機構、課程與教學、實習等面向分析美國Trinity University與Wheelock College師資培育方案如何培育優良師資，以提升弱勢族群學生學習，並實現社會正義的目標，並研究期能提供國內多元文化師資培育之參考。

關鍵詞：多元文化教育、崔那堤大學、維拉克學院

* 周惠民，中央研究院民族學研究所助研究員

** 顏淑惠，國立臺北藝術大學師資培育中心助理教授

電子郵件：mayaw@gate.sinica.edu.tw；shuhuei@academic.tnua.edu.tw

來稿日期：2010年8月14日；修訂日期：2010年11月2日；採用日期：2010年12月6日

Multicultural Teacher Education: Examples from Trinity University and Wheelock College in the United States

Hui Min Chou* Shu Huei Yen**

Abstract

Research results indicate that minority students continue to fail in the public school system. The academic failure of minority students marks the failure of the teachers' practition and also the urgent need to equip teachers with the knowledge and skills to work effectively with diverse student populations. The purpose of this paper is to analyze two successful teacher education programs, Trinity University and Wheelock College. It is hoped that specific profiles of teacher education programs will provide a better understanding of how teachers learn to meet the needs of of student diversity and social justice. The goal, ultimately, is to provide equitable and high quality educational experiences for socially and culturally diverse children.

Keywords: multicultural teacher education, Trinity University, Wheelock College

* Hui Min Chou, Assistant Research Fellow, Institute of Ethnology, Academia Sinica

** ShuHuei Yen, Assistant Professor, National University of the Arts

E-mail: mayaw@gate.sinica.edu.tw; shuhuei@academic.tnua.edu.tw

Manuscript received: August 14, 2010; Modified: November 2, 2010; Accepted: December 6, 2010

I. Introduction

All children have the right and the capacity to learn. The purpose of education should be to create equal opportunities for all students to attain their fullest potential (Bennett, 2001; Darling-Hammond, 1997). That goal requires that the classroom be the place where each student, regardless of cultural background, can take advantage of the benefits of instructional expertise and can pursue academic achievement. However, teaching in many schools still holds little chance of producing satisfactory learning, especially for marginalized students. Academically, those students not only lag behind their counterparts, they also suffer discrimination and labeling because of their physical appearance or cultural background (Chiu, 1997; Deyhle, 1995; Hilliard, 1992; Katz, 1999; Tang, 1997; Yang, 2003).

Additionally, for many poor and minority students, home life and culture are not closely aligned with school culture, making these children's prospects for success in school precarious (Delpit, 1995). For example, research shows that many teachers are unfamiliar with the cultural styles of minority students and frequently stereotype or misunderstand this group of students, leading to lower expectations and under estimation of individual student's intellectual potential and learning ability (Chen, 1998; Hilliard, 1992; Katz, 1999; Rist, 1970). Because of these inaccurate perspectives, it is unlikely to have high levels of achievement by minority students or to establish productive teacher-student relationship. As a result, minority students are ignored or excluded from opportunities in school and their chances for academic success and identity development are severely limited (Katz, 1999; Rist, 1970). The academic failure of minority students testifies that teachers are failing to achieve the goal of educating all students. That failure has sharply focused on the urgent need for teachers with the knowledge and skills to work effectively with diverse student populations.

How can the education system be reinvented so that it ensures the quality education necessary to empower minority students? Clearly, this will not happen, to any significant extent, without high-quality teacher education programs that prepare high-quality teachers for teaching minority students. A review of the

relevant literature on teacher education programs in Taiwan reveals a scarcity of well documented research on successful teacher preparations programs for teaching to minority students (Ho, 2007). On the contrary, in the United States, program developers and researchers have made many efforts to change teacher education programs to prepare teachers for teaching culturally diverse children (Darling-Hammond & MacDonald, 2000; Koppich, 2000; Miller & Silvernail, 2000; Price & Valli, 1998; Valli, 1995; Zeichner, 2000). The purpose of this paper is to explore the successful characteristics of high-quality teacher education programs in the United States. The teacher preparation programs are offered at Trinity University and Wheelock College. The two programs are accredited in the United States and were cited for excellence in teacher preparation for diversity by the American Association of Colleges of Teacher Education. An overview of their most innovative reforms is given in order to learn from their successful outcomes.

Specifically, this paper will first introduce theoretical perspectives on preparing teachers for teaching for social justice. Next, this paper will explore the successful characteristics of high quality teacher education programs to prepare teachers for diverse classrooms, especially those with low income and low achieving minority students. Furthermore, this paper will analyze these programs through the lens of the theoretical perspectives in order to link the gap between theory and practice. Finally, based on the theoretical perspectives and practical examples from the exemplary programs, this paper will provide suggestions for the improvement of teacher education to prepare teachers for social justice, including reform on institution, curriculum, instruction, and internship.

II. Critical perspectives of preparing teachers for social justice

Critical perspectives encourage the critique of the institutions, policies, and practices, which have historically disabled and disempowered various groups of students. Critical perspectives assert that:

To become an integrated person is not only to understand the social, physical, and political dynamics of the world in which we live and work but to develop the attitudes, forms of consciousness, and commitment that will allow us to take part in shaping and reshaping that world (Beyer, 2001: 159).

In this regard, critical perspectives provide new ways of seeing knowledge production, new ways of being self-aware, and new ways of acting for social justice.

1. Knowledge production

According to critical perspective:

Knowledge is constituted on the basis of interests that have developed out of the natural needs of the human species and that have been shaped by historical and social conditions. (Carr & Kemmis, 1986: 134)

Under this perspective, curriculum is never simply a neutral assemblage of knowledge; it is always part of someone's selection. The traditional curriculum decides that some groups' knowledge is legitimate as official knowledge, while other groups' knowledge is ignored or biased. This kind of curriculum privileges mainstream students but fails to help them develop an understanding of complex cultures. This curriculum disempowers marginalized students because it fails to locate them within the context of their own cultural reference (Apple & Weis, 1983; Asante, 1991; Banks, 1993).

Based on this analysis, critical theorists suggest that educators should help students critically examine historical contexts, challenge the hegemony of dominant ideology, and create knowledge based on their own investigations (Asante, 1991; Banks, 1993). The critical perspective implies that teacher education should be transformed to center the “voices, representations, and potentials of traditionally marginalized and disenfranchised groups” (Price & Valli, 1998: 114). Teacher educators can model this learning process by establishing public spaces in which students can draw upon and confirm the dimensions of their own histories and individual experiences, where students can

learn about each other's ways of knowing, being and thinking, where they can challenge the represented knowledge and debate in an environment of critique and renewal. By the efforts of teacher educators, prospective teachers can learn to incorporate and place diverse histories and voices at the center of the curriculum to motivate students to learn and help students critically examine knowledge and create knowledge in a democratic classroom (Bennett, 2001; Beyer, 2001; Giroux, 2004; Giroux & McLaren, 1986).

2. Self awareness

Critical tradition seeks to offer educators an awareness of how their educational aims and purposes may have become distorted or repressed and how the ideological commitments they tacitly accept and promote were established (Apple & Weis, 1983; Carr & Kemmis, 1986). Self-reflection, suggest the critical theorists, is a way of bringing to consciousness those distortions in individuals (Carr & Kemmis, 1986). Using this critical perspective, it becomes imperative that teacher educators help prospective teachers develop reflective abilities to:

See the social and political implication of their actions and to assess their actions and the social contexts in which they are carried out for their contribution to greater equality, justice, and humane conditions in schooling and society. (Zeichner, 1993: 7)

Valli (1990: 46) also argues:

Schools, as social institutions, help reproduce a society based on unjust class, race, and gender relations and that teachers have a moral obligation to reflect on and change their own practices and school structures when these perpetuate such arrangements. For critical theorists, the primary goal of teacher preparation is to assist prospective teachers in understanding ways in which schools might be contributing to an unjust society for the purpose of engaging in emancipatory action.

These perspectives require teacher educators, as well as prospective

teachers, to implement reflective instruction in their classes in order to help students reflect on and interpret their realities through dialogue and with the emphasis that humans relate to their world in a critical way. Through reflective practices, prospective teachers can face or reduce prejudicial behaviors, shape a more positive view of the nature of race relations, and increase their appreciation and respect for others. The reflective nature of critical consciousness humanizes education. It helps teachers and learners understand their own cultural values and identities, and emancipates the individual from his or her distorted self and challenges injustices in society and the world (Freire, 1970; Giroux, 2004; Giroux & McLaren, 1986).

3. Social action

Critical perspectives assert that education must be seen as the practice of freedom (Freire, 1998; Greene, 1986; hooks, 1994). That means teachers, as well as the students, have “the power to act and to choose” (Greene, 1986: 432). Therefore, the ultimate purpose of critical perspectives is to help practitioners “inform themselves about the actions they need to take to overcome their problems” (Carr & Kemmis, 1986: 150). These actions, for teachers, involve, as Beyer (1996: 17) proposed, “the emphasis on critique of current realities, and on participating in the re-creation of our worlds, as a central part of democratic life.”

The practice of freedom calls for teacher education programs to prepare teachers to be change agents who take responsibility for social transformation and social justice. To attend to this goal, teacher education programs need to provide courses that address issues of social class and race. By engaging in dialogue about social relations and issues, teacher educators, as well prospective teachers, can connect experiences in classrooms to the larger society in ways that challenge social inequality. In addition, teacher educators should create field experiences for prospective teachers that link broader political, ideological, and social issues with the concrete realities of schools. This practical experience can give prospective teachers opportunities to learn how to develop curricular projects and pedagogical practices that respond to the issue of diversity and

social justice, and connect experiences in classrooms to the larger society in ways that empower students to contribute to a more liberating and humane society (Beyer, 2001).

In sum, critical perspectives outline a cohesive vision of ways of seeing, being, and acting. The vision helps prospective teachers broaden their understanding of themselves, the world, and the possibilities for transforming the taken-for-granted assumptions about the way they think about and experience of their lives. It prepares teachers who can take the roles of change agents and as critically active citizens to advance possibilities for cultivating a deep respect for a culturally diverse communities and commitment to democracy and social justice. Ultimately, it is hoped that prospective teachers who embrace these orientations will enhance the lives of their students and help them contribute to the larger society.

III. Teacher education programs for preparing teachers for social justice

How do successful programs prepare pre-service teachers working with socially and culturally diverse children? Two case studies that document high quality teacher education programs were selected to answer this question. The teacher preparation programs were offered at Trinity University and Wheelock College. The two programs are accredited in the United States and were cited for excellence in teacher preparation for diversity by the American Association of Colleges of Teacher Education (AACTE). These case studies showed that cooperating school leaders were highly satisfied with the performance of the graduates' of the programs studied and that the graduates were often high priority hires in their schools. A survey of the graduates from these programs also showed that over 80% believed that their programs prepared them very well for their teaching careers, especially for teaching lower income and minority students. The purpose of the next section is to highlight the factors that make these programs so successful.

1. Trinity University

Trinity University is located in San Antonio, Texas. The case study conducted by Koppich (2000) was on its five-year teacher education program.

1.1. Mission and commitment

The mission of Trinity University was to prepare teachers who will act, throughout their careers, as change agents for public education. Specifically, this mission was based on the faculty's commitment to producing teachers who are active in the communities in which they work, can engage with students' families, challenge education's existing norms, infuse schools with new ideas and new strategies, and continue to work for change that has the effect of improving achievement for all students.

Based on this mission and commitment, Trinity actively recruited high-ability students dedicated to the improvement of teaching and learning in public and private schools. For the faculty recruitment, Trinity sought out people who were committed to helping students master the complexities of teaching that extends beyond an individual subject or area of specialization, and people whose scholarly work would grow from understanding the responsibilities of urban schools and addressing the needs of minority students from lower socio-economic backgrounds.

1.2. Five year curriculum design

The teacher education sequence at Trinity was delivered through a five-year program. Its curriculum included courses in general education, the discipline(s) the students will teach, and professional education. Students preparing to teach at the elementary school level generally completed the humanities in education curriculum. The professional education curriculum featured an "early experience", which linked theory and practice by engaging students in course work simultaneously with their field experience during the freshman and sophomore years. For example, in the first year, the course "School and Community" required students to construct school-based cases to understand how classrooms serve as democratic learning communities. During the second year, faculty fostered students' understanding on children's cultural diversity and development to prepare the students for their first practicum in the professional

development schools (PDSs), which resided in an urban area with students who were predominately Hispanic Americans from lower socio-economic backgrounds.

After the end of the sophomore year, students applied for the masters in the art of teaching (MAT) program. Acceptance was based on students' demonstrations of academic success, teaching promise and success in their first practicum. The junior and senior years included coursework and two practicums. Content of course work was associated with the learning variances of culturally diverse students. Reading, writing, keeping reflective on journals, and the development of a case study of a single child were important aspects of course requirements. These assignments help prospective teachers become sensitive to their students' individual learning styles and needs. The practicum, under the assistance of experienced mentors, required prospective teachers to learn to plan lessons, design assessments, assemble curricula, tutor individual and small groups of students, and construct whole class activities. The practicum written assignments were required and encouraged prospective teachers to be observant and reflective.

Additional coursework, more journal writing, and a research paper were components of the fifth-year experience. All these assignments prepared students for the year-long internship. The first course of the fifth-year mainly focused on students' understanding the development of curriculum and designing lessons for students with different learning styles. The final course "School Leadership, Supervision, and Evaluation" helps students explore the culture of teaching and schooling, and confronted their implicit educational beliefs by compelling them to examine their explicit teaching actions. The culminating research paper required students to reflect about teaching and educational issues that were personally important to them. The internship grounded students in real classrooms where they learned to organize teaching and learning. Upon graduation, each student developed a professional portfolio, which included their lesson plans, syllabi, a written statement of his or her philosophy of education, research papers, documents of student work, a videotape of the intern teaching, a resume, and records of professional presentations. The portfolio was reflective and self-critical and became the student's property to demonstrate his or her

expertise.

1.3. Cooperative partnership

Interns were grouped for field experiences. They videotaped and watched each other's lessons, and commented on each other's practice as a means of improving their own. Additionally, interns demonstrated and observed each other's teaching in real classroom settings, and developed record logs and portfolio data together. Working in teams helped interns gain support, encouragement, and good ideas from their colleagues. It also made interns comfortable with the demands and responsibilities of collegiality and cooperation. Teamwork inculcated the belief that peer assistance is a necessary part of professional development.

The university-school partnership at Trinity was genuine. Professional development schools (PDSs) were the laboratories for Trinity students to sharpen their professional skills. Mentors from the PDSs not only supervised the prospective teachers' learning, but also taught classes, such as multicultural education, learning styles, and teaching methods, for interns to learn practical teaching knowledge. In conjunction, the university was the resource for reform of PDSs. For example, faculty from Trinity committed to assisting PDSs on the improvement of teaching and learning by spending part of their time to studying and working in the PDSs. Formally, faculty and mentors met once a month to reflect on and discuss issues regarding students' learning. Annually, teachers and administrators from PDSs and faculty from University met together to review the reform efforts and analyze the progress of the programs. The relationship was mutually beneficial. The professional engagement kept Trinity's faculty rejuvenated and developed their scholarship about the real world. The collaboration increased the sense of obligation to the program by the teaching mentors and enhanced the professional culture and development of the PDSs. The strong bond that was created by all the participants in the program established shared responsibility for it as equal partners and made the continual refinement of the program possible.

In sum, the teacher education program at Trinity University was a coherent vision of teacher education, anchored by a network of cooperative university-school partnerships, and aimed at preparing teachers who are equipped with the

knowledge and skills necessary for success in diverse classrooms, and who act, throughout their careers, as education change agents for the city's mostly poor, mostly Hispanic public school students. Trinity developed an exemplary program model in which the school served as the focus of the community, responding to the community's needs and its expectations.

2. Wheelock College

Wheelock College is located in Boston. This case, conducted by Miller and Silvernail (2000), focused on how its teacher education program prepared K-3¹ teachers for teaching to diversity.

2.1. Mission and commitment

The mission of the Wheelock College was to prepare students to assume leadership roles with confidence, skill, and the ability to meet the evolving needs of children, their families, and society. Commitment to this mission was shown through Wheelock's inclusive student recruitment policies. Wheelock actively sought to enroll students of all ethnic and racial heritages from urban, suburban and rural communities, without regard to economic circumstances. Preference was given to students with teaching experience and commitment to working with children and their families. Moreover, Wheelock carried out this mission by providing a sound arts and sciences program in conjunction with its professional education program to enable students to become knowledgeable, informed and empathic professionals who work with children and families in a multicultural society.

2.2. Children, family, and community centered curriculum

Based on the mission and commitment, the program was designed to prepare teachers who are “children-centered, family-focused, and community-oriented” (Miller & Silvernail, 2000: 70) by combining pedagogical coursework and clinical practice. For the pedagogical coursework, Wheelock focused on learner-centered education. Students needed to study the foundations and principles of early childhood education in order to formulate a developmental framework that would guide them in their practice in early childhood settings. Emphasis was placed

¹Kindergarten through 3rd grade.

on responding to the developmental, cultural and racial uniqueness of each child as Wheelock students learned to design, implement and evaluate learning environments and curricular activities.

The pedagogical coursework did not occur in isolation from practice. Almost all courses were linked to supervised field placements from the freshmen year through graduation. For example, all students enrolled in a course titled “Children and their environments.” The goal of this course was to provide students with opportunities to explore the environmental and developmental issues relevant to understanding children and families from a multicultural perspective. This course included a 30-hours fieldwork component. Students, in field settings as participant observes, learned how cooperating teachers managed children's behavior and developed curriculum and instruction to meet the needs and interest of individuals.

Moreover, prospective teachers volunteered in schools, hospitals, and community agencies and were encouraged to scour community resources and use them to motivate their students. Through working in a range of urban and suburban communities, prospective teachers fostered awareness of the different ways in which people organize themselves and their worlds and challenged them to look at their assumptions about race and class. Working together, the course work and community experience helped prospective teachers look at children in the context of their families and communities, develop sensitivity to individual differences, and value the diversity of children' backgrounds and the integrity of their cultures.

2.3. Faculty models teaching for diversity

Wheelock's faculty drew from the ranks of experienced K-12² teachers, who had distinguished teaching histories. The faculty modeled what a teacher should know, how a teacher should act, and what a teacher is obligated to do on behalf of all students. For example, faculty viewed themselves as teachers and as agents for social action. Their explicit concerns were about equity and justice in education and developing curriculum which stresses the knowledge of students, families, and cultures. In the classroom, faculty facilitated discussions of race,

² Kindergarten through 12th grade.

class, identity, privilege, and culture in order to help students develop the ability to think critically and express themselves clearly in written language to challenge their own perspectives about these issues.

Additionally, faculty served as role models of teachers as caregivers. They built highly personalized educational processes into their practices that showed caring each student, such as conducting individual conferences to give advice or counsel for students and responding to students' journals to point out students' strengths and the areas they needed to improve upon. Because of the attention to student-teacher interactions, students reported that they felt that their teachers knew them well and cared about them as people and as professionals.

Moreover, the faculty modeled how to collaborate with colleagues for ongoing teaching improvement and professional development. They worked as a team to plan together, teach together, and assess students together. They also examined and critiqued each other's performance for their ongoing improvement. Similar collaborative practices continued for the duration of the practicum. Faculty collaborated with cooperating teachers to supervise students' teaching experiences. Students were expected to work collaboratively with their supervisors, cooperating teachers, and fellow classmates to receive feedback and critique to improve their field performance. Communicating together, students acquired critical-thinking skills in academic coursework and experienced caring and collaborative relationships under the modeling and guidance of Wheelock's faculty.

In sum, Wheelock College, a private college with a public mission, was recognized as a national leader in its professional fields—child life, social work, and education. Its distinguished academic and professional program evolved from program participants' efforts to forge comprehensive relationships between educated students who care and serve children, families and communities. Wheelock was a learner-centered institution where student aims, organizational mission, and faculty values held together to prepare future teachers to work with children and families and be responsible citizens for creating a just society.

IV. Analysis of the high quality teacher education programs

Analysis of these programs found that each program was guided by the legacy of the critical perspectives. First, guided by the critical perspectives, these programs demonstrated their obligation to prepare teachers as reflective inquirers. Students in these programs were required to develop the habits of reflection necessary to gain awareness of their own beliefs toward culturally diverse learners, critically analyze how knowledge is produced, and reflect their knowledge onto their instruction. To develop constant reflective and critical dispositions, students needed to keep journals to record their experiences and raise questions about learning and teaching in order to clarify their thought and challenge their beliefs. They also needed to learn to be researchers who could conduct case studies to see the children beyond their observable behavior, evaluate student learning, and acquire awareness of individual student's needs.

Second, guided by critical perspectives of learning community in which scholarship does not happen in isolation but is socially constructed, the two programs developed teachers as collaborators. Faculty not only served as role models of collaboration with colleagues and mentors but they also encouraged students to work together in the process of learning through dialogue. Through the examples set by faculty, students engaged in a systematic scrutiny of practices and received feedback from other colleagues. They also gained information to challenge their thinking and viewed situations from multiple perspectives regarding teaching and learning.

Finally, guided by the critical perspectives of teachers as “transformative intellectuals” to use political and moral considerations for social justice in teaching (Giroux & McLeren, 1986: 303), these programs prepared students to become change agents. To attend to this goal, students were provided with opportunities to consider the essence of social change and social justice inside and outside the classroom through teaching and social participation. Because of these experiences, students committed to teaching in urban schools and served the societal needs of children and their families in the community. In sum, these programs helped students engage in critical inquiry and meaningful dialogue that

are necessary for active citizenship. They also prepared students for responsible roles as critically active citizens outside of school, nurtured respect for a democratic society, and promoted humanity and social justice in schooling and in society.

V. Implications for the reform of teacher education

Theoretical perspectives provided insight into the knowledge, skills, and dispositions that programs need to prepare teachers for teaching to diversity and social justice. Research on high quality teacher education programs showed the possibility for preparing teachers to teach socially and culturally diverse learners successfully. The following section attempts to incorporate the theoretical perspectives and the examples of the high quality programs in order to provide suggestions for the reform of teacher education. Suggestions for rethinking teacher education to prepare teachers for teaching for social justice address four areas for reform: institution, curriculum, instruction, and internship.

1. Institution reform

Reform of teacher education first should have a clear mission, which is guided by the critical perspectives that address issues of social justice in education. This mission cannot be realized without the strongest commitment at the institutional level. This commitment requires that the entire climate of colleges as well as the cooperating schools should be one of commitment to, appreciation for and promotion of cultural diversity. To demonstrate this commitment, changing recruitment and retention policies of faculty and students is the first step. For example, recruiting faculty who have distinguished expertise in teaching for diversity or who came from culturally diverse backgrounds can provide requisite knowledge and skills for teaching to diversity that benefit faculty and students alike (Melnick & Zeichner, 1997; Price & Valli, 1998). Recruiting minority students and students whose personal goals match the mission of the college so that they are able to do something purposeful with their impulses to care for children and love their diversity should also be a recruiting

priority. The unity of a diverse faculty and student population would enrich a variety of experiences in teacher education programs and can contribute to the culture of commitment to teaching for socially and culturally diverse learners.

2. Curriculum and instruction reform

The second step to carrying out the mission of preparing teachers for social justice is to permeate curriculum, instruction, and supervisory strategies with the goal of teaching to social justice. This work should be done by the modeling and with cooperation of the faculty and mentor teachers. For example, faculty need to model engagement in the ongoing study of multicultural education, work with schools with diverse population, and become involved with the larger community in multicultural contexts. Faculty and mentors need to convey and reflect upon critical pedagogy in their instructional practices in order to help students examine their own beliefs and identity, and develop a multicultural perspective of the world. By broadening students' understanding of themselves and the world, faculty and mentors help students learn to become agents of change, serve the societal needs of children and their families in the community, and work to promote an equitable and just society.

3. Internship reform

Critical perspectives point out that teachers should engage actively as participants in social and civic activities that promote social justice (Beyer, 2001). Therefore, an integral part of learning to teach is through programs that help prospective teachers engage in various cultural settings and systematic investigation of multicultural communities and social relations in order to enhance their experiences and orientations toward socially and culturally diverse students. Positive procedures to help prospective teachers gain knowledge and skills with working with families and the community include: conducting a study on a child, observing a child's behavior in and out of school, interviewing parents to understand their child and community, tutoring children in school, in homes and in the community, or conferencing with community members to learn about community culture. Through these experiences, prospective teachers will learn about students, families, and communities, and learn how to use the knowledge of

culturally diverse students' backgrounds in planning, delivering, and evaluating instruction in order to support their students' development and learning.

References

- Apple, M. W., & Weis, L. (1983). Ideology and practice in schooling: A political and conceptual introduction. In M. W. Apple & L. Weis (Eds.), *Ideology and practice in schooling* (pp. 3-33). Philadelphia: Temple University Press.
- Asante, M. K. (1991). The Afrocentric idea in education. *Journal of Negro Education*, 60(2), 170-180.
- Banks, J. A. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22(5), 4-14.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Beyer, L. E. (2001). The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 151-163.
- Beyer, L. E. (1996). Introduction: The meanings of critical teacher preparation. In L. E. Beyer (Ed.), *Creating democratic classrooms: The struggle to integrate theory and practice* (pp. 1-26). New York, NY: Teachers College Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer.
- Chen, B. L. (1998). *The study of teachers' perspectives on multicultural education: Ethnic relation dimension*. Unpublished master thesis, National Hualien Teachers College, Hualien, Taiwan.
- Chiu, Y. W. (1997). *The social support and learning adaptation of the aboriginal adolescents*. Unpublished master's thesis, National Taiwan University, Taipei.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools*

- that work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & MacDonald, M. (2000). Where there is hope: The preparation of teachers at the Bank Street College of Education. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Studies of excellence in teacher education: Preparation in the undergraduate years* (pp. 1-95). New York, NY: AACTE.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, NY: The New Press.
- Deyhle, D. (1995). Navajo youth and Anglo racism: Cultural integrity and resistance. *Harvard Educational Review*, 65(3), 403-444.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Seabury.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowan & Littlefield.
- Giroux, H. A. (2004). Teachers as transformative intellectuals. In A. S. Canestrari B. & B. Marlowe (Eds.), *Educational foundation* (pp. 205-212). London: Sage.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238.
- Greene, M. (1986). In search of a critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 56(4), 427-441.
- Hilliard, A. G. (1992). Behavioral style, culture, and teaching and learning. *The Journal of Negro Education*, 61(3), 370-377.
- Ho, Y. C. (2007). Multicultural education of preservice teachers: A social constructivism approach. *Journal of the Educational Research*, 3, 45-66.
- hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- Katz, S. R. (1999). Teaching in tensions: Latino immigrant youth, their teachers, and the structures of schooling. *Teachers College Record*, 100(4), 809-840.
- Koppich, J. E. (2000). Trinity University: Preparing teachers for tomorrow's schools. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Studies of excellence in teacher education: Preparation in a five-year program* (pp. 1-95). New York, NY:

- AACTE.
- Miller, L., & Silvernail, D. (2000). Learning to become a teacher: The Wheelock way. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Studies of excellence in teacher education: Preparation in the undergraduate year* (pp. 1-95). New York, NY: AACTE.
- Price, J., & Valli, L. (1998). Institutional support for diversity in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 37(2), 114-120.
- Rist, R. C. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451.
- Tang, G. D. (1997). The perspective of aboriginal education. *Aboriginal Education Quarterly*, 6, 36-44.
- Valli, L. (1990). Moral approaches to reflective practice. In R. Clift, W. R. Houston, & M. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (pp. 39-56). New York, NY: Teachers College Press.
- Valli, L. (1995). The dilemma of race: Learning to be color blind and color conscious. *Journal of Teacher Education*, 46(2), 120-129.
- Yang, S. M. (2003). *From children's cognition of cultural difference and their parent's educational value to see their life adjustment: A case study of four aboriginal students in urban area*. Unpublished master thesis, Pingtung Teachers College, Pingtung.
- Zeichner, K. M. (2000). Ability-based teacher education: Elementary teacher education at Alverno College. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Studies of excellence in teacher education: Preparation in the undergraduate years*(pp. 1-66). New York, NY: AACTE.
- Zeichner, K. M. (1993). Traditions of practice in U.S. pre-service teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 1-13.

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，合作學習本就比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立基礎。

（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, Slattery, & 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爭。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 fitfalls 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。

從教案甄選看中小學教師「多元文化」 想像的一些問題

廖如芬* 張茂桂**

摘要

九年一貫課程改革較以往更加強調多元文化價值學習，加上晚近十年來，「新移民子女」入學人數的攀升，致使教師的角色更形重要。藉由2008年教案甄選比賽，我們針對未經審查修訂的國中小教案，進行歸納、整理與評析，試圖探究國中小教師對多元文化的了解，並提出建議。透過施作方法與教學內容，我們發現國小組教案整體來說較偏向「直觀體驗」，國中組則是「議題討論」；透過歸納其多元文化價值，我們發現兩組教案較偏向多元文化教育中的「情意」層面。兩組教案作者雖大多能掌握多元文化教育的內涵，但仍有離題、前後文不一、標籤化「他者」、缺乏階級敏感度，以及過度抽象或太膚淺的問題。緣此，根據教育部於今年（2010）召開的第八次全國教育會議，「12年國民基本教育」、「多元文化」與「現代公民素養」將是未來教育部施政的願景與主軸之一。本文建議教師仍需積極參與進修學習，俾使多元文化素養中的「認知」、「情意」與「技能」層面能並重，且能依12年國教的學齡階段，實施多元文化教育。

關鍵詞：多元文化教育、九年一貫課程、新移民、教案

* 廖如芬，中央研究院社會學研究所研究助理

** 張茂桂，中央研究院社會學研究所研究員

電子郵件：garbi722@gate.sinica.edu.tw；etpower@gate.sinica.edu.tw

來稿日期：2010年11月5日；修訂日期：2010年12月3日；採用日期：2010年12月6日

Multicultural Ideas among School Teachers: Lessons from Teaching Plans Competition

Ru Fen Liao* Mau Kuei Chang**

Abstract

Since year 2003, reforms of junior high and primary education curriculum have placed greater emphasis on multicultural values. Facing rising new marriage immigrants to Taiwan, school teachers are challenged by changing composition of students of various backgrounds. The paper concerns teacher's ideas reflected in their teaching plans in association with multiculturalism. Its data came from a competition of teaching plans for multiculturalism held in year 2008, which was sponsored by the Public Trust Foundation for Harmonious Ethnic Relations. Our study finds that teachers of primary school level tended to use direct experiences and observation method, while teachers of secondary school level tended to use issue-oriented strategy. Teachers are generally familiar with the education ideas and purpose of multiculturalism. But there are lessons also. First, some teachers fail to grasp the fundamental ideas and deviate from multicultural purpose. Second, some fail to put the professed multicultural ideas into effective teaching plan. Third, there is a high risk of “labeling” the “Others” in some of the materials. Fourth, some lack sensitivities of class backgrounds. Fifth, problems with level of abstraction, some have gone too abstracted but others are too obvious and shallow. This study suggests that teaching multiculturalism to primary and secondary schools must assume a step-by-step strategy. And eventually it must incorporate strategies to encourage students to engage in self-reflection and actions.

Keywords: multicultural education, Curriculum Guidelines, new immigrants, teaching plans

* Ru Fen Liao, Research Assistant, Institute of Sociology, Academia Sinica

** Mau Kuei Chang, Research Fellow, Institute of Sociology, Academia Sinica

E-mail: garbi722@gate.sinica.edu.tw; etpower@gate.sinica.edu.tw

Manuscript received: November 5, 2010; Modified: December 2, 2010; Accepted: December 6, 2010

早期我國的中小學課程標準，主要以中華民族與中華文化復興為尊，並以國家現代化為主要目的，對於區域的特殊文化、少數族裔等教育的特殊意義或者需求，並不注重。面對解嚴後的民主化局勢，1993年頒布的課程標準，開始增加了「鄉土教育」與「認識臺灣」的課程，但課程內容明顯採取「添加」模式（陳美如，2001；劉美慧，2007），尚不能真正突顯多元文化教育的內涵。時至1998年9月，教育部公布《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》，2000年3月公布《國民中小學九年一貫課程（第一學習階段）暫行綱要》，2003年繼續公布《國民中小學九年一貫課程（正式）綱要》，一連串的課程修訂，才為晚近「多元文化教育」的推動，訂立了制度性的基礎。

九年一貫課程綱要的基本內涵，包括了「人本情懷」與「鄉土與國際意識」，闡述「了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化」以及「鄉土情、愛國心、世界觀」的精神，並且在課程目標與基本能力中，揭示了「包容不同意見，平等對待他人與各族群」、「認識並尊重不同族群文化」等多元文化概念。而在課程的基本能力中，進一步強調「欣賞、表現與創新」、「表達、溝通與分享」、「尊重、關懷與團隊合作」、「文化學習與國際了解」。此外，在此一階段的九年一貫課程新標準的另一重大變革，即借用「議題教育」（不分科）導向。「六大重大議題」中的「環境教育」、「性別教育」與「人權教育」，亦與多元文化教育的內涵與目標配合（教育部，2003）。此次的課程改革，強調「融入式」的多元文化價值，以跨領域、統整的模式進行教學，將學生的生活經驗納入課程內容，要求學校能結合社區（地方、地區）的特色，創造出一個更適於學習「多元文化」的環境。

但是多元文化的新課程，如同所有新觀念的普遍推動，都有一個「社會學習」過程（social learning process）。眾多既有教師們，如何才能將上述的新的「課綱」、「基本能力」等理想，轉化為課堂教材呢？教師們對於「多元文化」教育的想像，又是如何呢？這是本文最所感興趣的地方。我們將利用2008年一次民間團體對於「多元文化」教案公開徵求的投稿，對於教師們的「多元文化」的心得與想像，進行初步的評述與分析，並討論多元文化教育的可能問題。

壹、相關文獻探討

一、多元文化主義的濫觴與多元文化教育

二次大戰後，因政治經濟因素而遷移至美國、加拿大與澳洲的移民潮，導致種族偏見、歧視、公民權與認可的衝突，西方各國為處理舊的種族主義與新移民的問題，而有多元文化主義思潮的出現。因此所謂「多元文化主義」(multiculturalism) 乃為回應社會多樣性，而在政治哲學中出現的有關「個人主義」、「分配正義」的論辯。它通常與「認同政治」(identity politics)、「差異政治」(politics of difference) 以及「肯認政治」(politics of recognition) 聯繫在一起，目的在重新評估與處理弱勢團體在社會中遭受的不利處境 (Song, 2010)。

現今一般討論「多元文化主義」，多會提到三個主要發源的國家：美國、加拿大、澳洲。美國主要透過反種族、反同化主義，藉由黑人民權與女權運動而擴大，近而擴展至對其他有色人種與特殊團體的人權保障；而加拿大主要是處理境內魁北克政治分離主義、新移民以及原住民族的問題；澳洲在面對人口與地緣政治經濟的關係時，則從原來的「白澳」政策轉為更開放的親亞洲政策，因此亞洲新移民與固有的原住民的問題，成為政府的主軸改革 (張茂桂, 2008)。

根據張茂桂 (2002) 研究指出，1980年代後期社會運動風潮興起，帶動原住民「正名運動」與一波波母語運動、客家族群運動，加上民間教改團體的陸續成立，學者大量引進歐美國家的多元文化主義思潮，讓「多元化」、「去中心」、「反中央集權化」的多元文化「拉雜型構」(discursive formation)，成為我國的重要文化政治面向。張茂桂 (2008)，面對多元文化主義在臺灣的拉雜起源，以及在臺灣需面對的難題時，提到「多元文化」與國家定位的衝突，以及涉及的中國大陸新移民問題；是否有足夠的「社會平等正義」的意涵，是否容易淪為「去政治化」的文化表演。張建成 (2007) 面對多元文化論述在臺灣發展的現象，則以「獨石」與「巨傘」的比喻，說明「獨石」論過度重視族群原生本質，忽略族群中的個人權利與文化的可能變遷；「巨傘」論則太過包容文化差異的訴求，導致弱勢族群界定的問題，以及過度強調文化的面向而忽略政治經濟的脈絡。

如以上所言，多元文化主義是二次大戰後移民潮現象所產生的社會改革

思潮，而所謂「多元文教育」，也是因為要在學校中推動和「多元文化主義」有關的學習與素養而引發的議題。就如學者Banks（2005）與Grant & Sleeter（2006）主張，「多元文化教育」是為促進多元文化主義所主張的社會公平正義而形成的教育改革的理念與行動。它的源起同樣可追溯到1960年代，美國有色人種發起的公民權運動（Civil rights movement），要求正視弱勢族群所遭受的制度壓迫與機會不平等問題，後來其他婦女團體、身障等社會邊緣團體紛紛起而爭取自己應有的權益，讓多元文化的精神與理念得以逐漸落實於美國課堂中。因此「多元文化教育」旨在透過學校課程、制度改革，促進不同族群、文化群體、社會階級、性別等文化不利的學生都能在校園內接受均等的教育。也就是說多元文化教育旨在破除校園內各種形式的壓迫與不平等，諸如課程、行政體系、校園設施、教職與行政人員的歧視等等。但Grant & Sleeter（2006）亦主張唯有將學校與社會做連結，了解差異背後隱藏的利益衝突，將社會結構面的批判轉化為社會實踐，真正的多元文化教育改革才能獲得實現。¹

多元文化主義在我國是1980年代民主化後的論述架構，甚至可說是1990年之後的思潮。至於臺灣多元文化教育的發展，則是留學歐美國家的學者，在九0年代返國後，和政治民主化的浪潮相呼應，所引進的教育改革運動。例如，在社會與教育改革運動蓬勃發展的期間，民間團體要求改革的各種聲浪，諸如母語、鄉土運動，兩性平權、身心障礙權等，直接回應了多元文化教育的理念。同一時期，相關官方單位與教育系所亦紛紛成立，如原住民委員會、兩性平等教育委員會、多元文化教育研究所等。

1994年，「四一0教改運動」發生不久後，教育部召開了第七次「全國教育會議」，會議上除了決議編定國民教育中有關「認識臺灣」的新課程，引導學生認識「四大族群」的多元文化觀外，行政院更成立「教育改革審議委員會」，在1996提出的《教育改革總諮議報告書》中之第三章「綜合建議」，即建議推展「多元文化教育」，並提出現代多元文化教育的兩個重要主題，即原住民教育與兩性平等教育。²爾後九年一貫課程的改革，更使多元文化教育的理念在國民教育領域上逐漸落實。

從另外一方面來看，自2000年以後，臺灣的多元文化現象又有新的挑

¹另可參考劉美慧（2007），該文對Grant & Sleeter（2006）的書有更詳細的介紹。

²「行政院教育改革審議委員會」成立於1994年，由李遠哲擔任召集人，研議我國教育改革方案的基礎，在經過兩年審慎研議後，提出《教育改革總諮議報告書》。

戰。在此之前，國民教育以及師培教育系統，多以「鄉土教育」、「原住民教育」、「四大族群」教育建構多元文化內容，而晚近十年以來，外籍勞工與新移民人口的增加（尤其後者以長期歸化為移民目標），新移民子女入學人數的攀升，進一步衍生出教育現場、教材、師資須要因應課堂情境、社會變遷而「自我調整」的壓力，而教師在多元社會中所要扮演的角色，包括新價值觀念的轉化、對於學生的適度的成長引導，亦更加重要。為因應教育政策的變革與臺灣人口組成的轉變，政府部門雖投入大量資金人力促進族群交流與落實多元文化教育的內涵，然而回顧臺灣多元文化教育的發展，不管是補償弱勢學生，或人際互動的教學，或納入原住民與性別的課程，都可看出國內課程的附加模式框架，其結果反倒容易以我族中心看待他族文化，強化對其他族群的偏見（劉美慧，2007）。

二、國中小教師在多元文化教育中的角色

在新的「九年一貫」課程中，除了「多元文化」的理想之外，行政部門同時提供更多開放的管道，包括賦予學校教師更多、更重要的角色。在制度設計上，教改規劃者為因應教師的專業自主要求，期待教師不再扮演單純的訊息傳遞者，而是課程實施的主動參與者、研究者與設計者。因此前述多元文化的「尊重異己、保障差異」，以及追求平等的精神的落實，必須更加依賴教師的教材與課堂的引導，因此教師若未具備多元文化的素養，對族群、階級、性別等議題的敏感度，即使有多元文化的教材，教學成效亦大打折扣。

因此原有的國中小教師，如何面對新的課程綱要與教學的需求呢？或者說，教師的「多元文化」素養，認知與能力，是否可以調整並因應多元文化教育的理想呢？這成為很多研究者所關心的議題，例如陳美如（1998），何青蓉（2004）與王雅玄（2008）等。對於教師們的素養的評估研究，研究者經常會提醒教師對多元文化教育的認識，不應只停留在讚頌與欣賞差異的層面，而須具備批判的多元文化教育觀，正視社會結構的壓制，關注「他者」（others）與多元「差異」（difference）的聲音，才能真正落實多元文化的精神。因此教師必須認真思考如何啟發學生認識與了解各種文化社會現象與其背後的歷史與權力脈絡，開拓學生的思考深度與廣度，促使學生能關心各種社會議題，進行公共議題的討論，並培養實踐行動力，引導社會的進步（陳美如，2001；吳瓊洳，2007；湯仁燕，2000；劉美慧，2007）。

教師如何引導學生認識多元文化教育是決定課程能否真正實踐的關鍵因

素，因此國內對國中小教師「多元文化素養」的研究，也日益增多。我們根據國家圖書館的博碩士論文資料庫，以及凌網與華藝期刊資料庫，蒐集國內自2000來有關國中小教師對多元文化教育的理解、態度或素養的研究。在他們的研究發現與建議中，可歸納出以下幾點：

（一）教師的多元文化觀受生長背景與個人經驗影響；透過修習多元文化課程，可改善其態度與素養（林俊傑，2006；李雅妮，2008；邱顯忠，2001；徐玉浩，2007；洪巧珣，2009；周遠祁，2007；許正忠，2009；陳伶姿、陳世佳，2006；梁維真，2008；張麗質，2007；蔡純純，2005；趙雲鳳，2009；賴靜宣，2008）。

（二）受限於資源、時間不足與教學環境限制，教師對多元文化教育採取消極態度（李雪菱，2008；邱顯忠，2001；許正忠，2009；梁維真，2008；鄭淑芬，2009）。

（三）教師對多元文化的認知偏向情意的層面，即包容、欣賞、尊重、同理與接納，但並未觸及權力關係等議題，屬於漸進式的保守觀點（王雅玄，2008；陳麗如，2008；湯心怡，2009）。

（四）教師的多元文化專業素養不足，對設計課程顯得沒有自信，尤其表現在國際觀與語言文字的障礙（朱熾蓉，2006；邱顯忠，2001；陳淑玲，2008；梁維真，2008）。

上述針對教師多元文化素養的研究，不管是量化研究透過問卷調查，或是質性研究透過深度訪談與觀察，多半是研究者設計問題，由受訪者來填答或回答，也就是說我們只能由受訪教師的紙筆回應或口語表達，間接得知他們對多元文化教育的理解與素養。至於以多元文化課程為主題的研究，則多半從推廣多元文化課程的角度出發，例如劉美惠、陳麗華（2000）；吳瓊洳、黃靖茹（2009）；郭至和、邱小萍（2003）探究課程的目的，乃是為測試課程的實施成效，提供給未來從事多元文化教育課程設計之思考方向。

從上述文獻探討，促發本研究之思考方向，假如我們能從教師自行設計的多元文化教案，來探討他們對多元文化教育的了解，除了具有研究上的意義，也可從另一角度掌握教師對多元文化的認識。因此本研究藉由教案推估作者們的一般「想像」，透過「想像」，分析他們對多元文化教育的理解。同時亦希望能達拋磚引玉之效，讓未來研究者可以進一步從教案分析教師的多元文化素養。以下我們將闡述本文之研究方法、過程與限制後，再進一步分析這些教案，藉此瞭解國中小教師的多元文化想像，並提出建議。

貳、研究方法與過程

一、研究方法與步驟

為促進族群和諧，由「中央信託局受託公益信託族群和諧基金」³主辦，「財團法人國語日報社」承辦的「多元文化教育——理解新移民教學活動設計獎」活動，至2008年已舉辦第二屆。本文作者透過主辦單位的協助，取得第二屆國小、國中組第一階段的原始教案後，便著手進行分析與探究教案作者對多元文化教育的認知。由於主辦單位要求參選作品的相關資料須提供實際教學資料（包括教學活動照片）或輔助教材，也就是說這些參賽者已針對教案在課堂上進行過試教，因此透過原始教案與試教的資料，我們更有機會了解教師作者，如何透過教案，表達他們對於多元文化教育的想像。

此次教案比賽分為國小組與國中組，國小組收到22件教案，國中組則收到14件教案，原始教案資料有分紙本與光碟，作者所提供的資料大致為個人資料表與教案，教案中會附上試教的成果、照片以及事後檢討。透過內容分析法，整理、歸納教案中的各項資料，製作成表格後，再進行分析。研究步驟說明如下：

（一）整理、歸納教案：

- 1.將作者資料整理歸納為：作者姓名、性別、年齡、服務學校、職稱。
- 2.將教案內容整理歸納為：教案名稱、對象、是否得獎、主要/相關學習領域、重大議題、設計理念與教學目標、教學架構、教學準備。

（二）教案關鍵字與評析：

根據上述歸納，分析教案所探討的區域與對象（例如東南亞地區、中國大陸、臺灣等）、施作方法、關鍵字（例如同理心、欣賞差異、團體合作等），再進行相關評述，如教案是否隱含標籤風險、排除風險或有教案離題等情況。

二、研究限制

本研究僅從2008年的一次教案比賽，國小組的22件教案與國中組的14件

³電子廠金士頓公司的孫大衛先生，鑑於2004年臺灣總統大選後，社會動盪不安，而相關的總統大選訴訟，更因驗票費用龐大頗為紛擾。孫先生基於希望臺灣社會能秉持「族群融合」與「愛臺灣」的理念，透過司法程序理性解決相關紛爭，於是承諾捐贈相關款項於民間司改會，由民間司改會處理大選訴訟驗票費用之事宜，並將剩餘款項用於推展族群融合、人權教育、法治教育與司法改革，故民間司改會就這部分設立公益信託，是「公益信託族群和諧基金」的起源（資料來源：「公益信託族群和諧基金」網站<http://www.jrf.org.tw/newjrf/poeple.asp>）

教案中進行分析，所依賴的樣本與母體相當有限，並且是透過「教案徵選」的過程得到，因此無法以少數投稿樣本作較全面的推論，也不足以代表現實教學機構與教師的多樣性，故只能以推測、分析，了解作者們的多元文化想像及需注意的地方。與其說本文在探究國中小學教師的「普遍性」，不如說，從教案的歸納、整理與分析中，我們看到哪些存在的問題，發掘了哪些可能是教師在進行多元文化教學時，需要特別注意的地方。

參、教案分析與研究發現

2008年「多元文化教育——理解新移民教學活動設計獎」教案甄選比賽由2006年成立之「公益信託族群和諧基金」主辦，「財團法人國語日報社」承辦。主辦單位有鑑於社會對於新移民仍存偏見與歧視心態，因此聘請由臺灣師範大學教育學系譚光鼎教授等各界專家學者暨實務工作者組成評選委員會，規劃、徵選促進族群和諧的「多元文化教育教學活動設計獎」活動，鼓勵參賽者將多元文化教育融入九年一貫課程，並研發具體可行的教學範例，藉由徵選優良之活動教案，製作成教學手冊《擁抱新移民——多元文化教育2008年教案精選》，促進多元文化教學之經驗分享。

此次「多元文化教育——理解新移民」教案比賽，評選過程分為初選、入圍試教、複選三階段，國小組收到22件教案，最後選出一件特優、二件優等、三件佳作，國中組則收到14件教案，最後選出一件特優、二件優等、四件佳作，並在同年8月25日於臺北市青少年育樂中心，舉行「2008年多元文化教育教學活動設計獎」頒獎典禮。

國小組特優作品為「就是越來越愛你——從臺、越清明節談文化差異調適」，得獎人為臺南市大港國小的五位教師。此教案活動有趣、富創意，引導學生認識互為主體、互相欣賞的多元文化觀，其主要有四項教學內容：（1）配合清明節吃春捲的傳統習俗，了解臺、越清明節習俗及飲食之差異；（2）配合清明節慶祭祖尋根活動，讓孩子透過創意族譜設計，發現親人的家鄉地圖，並結合自然遺傳課程，獲知每個人都是獨一無二的個體，需要更多的尊重與包容來接納不同族群的人和文化的；（3）以美國總統大選為例，引導孩子們省察自己和朋友之間雖有不同的文化背景或特徵差異，但還是可以成為好朋友，藉此建立自信自尊、融合及包容的多元文化觀。

國小組第一件優等作品為「新移民的新天堂」，得獎人為屏東教育大學附設實驗小學的教師。此教案活動內容詳細豐富，藉由「雅雅的新媽媽」教學影片，帶出雅雅與新媽媽的故事、雅雅的尋根之旅，引導孩子認識臺灣和東南亞各國的地理位置，並初步瞭解東南亞各國的文化特色，進而關心新移民在臺灣普遍面臨的生活狀況，期待孩子運用同理心，關懷所有不同族群的新移民，並訓練孩子提出協助新移民融入臺灣社會的具體方案。

國小組第二件優等作品為「異國文化與科技共舞」，得獎人為臺北縣仁愛國小的五位教師。此教案活動透過讓學生閱讀東南亞國家的繪本，使學生面臨自己不熟悉的文字，只能根據圖畫來猜測故事內容，進而對臺灣新移民產生同理心，並透過視訊設備與新移民媽媽進行語言、文字以及圖像的對話，搭起友誼的橋樑，教學內容貼近學生的生活情境。

國中組特優作品為「重新·從心看待新移民」，得獎人為臺灣師範大學教育系的四位學生。本教案藉由幻遊活動，播放異國音樂，引導學生想像目前正處於異地情境中，讓學生同理新移民身處異鄉的處境與感受；培養省思與批判的能力，覺察自己長久以來對新移民所存有的刻板印象，以及隱藏在新聞媒體中的偏見；此外，透過小作業與學習單，培養學生主動蒐集資料、解決問題的能力，能夠主動而積極地關心新移民議題。

國中組第一件優等作品為「以『人』為本『權』新出發」，得獎人為臺灣師範大學教育系的四位學生。本教案旨在檢視並破除學生對新移民刻板印象與歧視心態：介紹外籍勞工的工作權益（如基本薪資），省視我們對外籍勞工人權的漠視；探討新移民女性取得身分證的歧視問題。最後，以美國金恩博士（Martin Luther King Jr.）所發表的人權宣言為例，引導學生以新移民女性的角度撰寫專屬於她們的人權宣言，以做為日後行動開展的基礎。

國中組第二件優等作品為「我們都是一家人——認識東南亞新移民」，得獎人為臺北市士林國中的三位教師。此教案透過補校新移民同學的照片，⁴讓學生察覺自己對新移民的刻板印象；透過東南亞的介紹及解說，讓同學對東南亞有初步的認識，尊重東南亞各國不同生活方式；藉訪問新移民及其子女，瞭解他們在臺灣的現況，及其在生活中可能遭遇的困難與壓力；藉由分組訪問、上臺報告、學習單等活動，培養學生團體分工合作之精神及勇於上臺發表意見的人生態度。

⁴老師在課堂上播放一張學校老師與補校同學的合照，請同學猜猜誰是新移民，老師並從旁說明不管是新移民或其子女，從外表是不容易分辨出來的，讓同學察覺自己對新移民的刻板印象。

以下，本文將針對上述國小組、國中組在第一階段的原始創作的教案，也就是未經過審查修訂的教案，進行相關評析、後設評析，探討提案人如何理解多元文化教育？如何將教案落實於教學現場，並於文末提出建議。本文將從以下部分著手：第一，提案者的背景資料；第二，教案所強調的「多元文化」對象；第三，教案擬定的施作方法。在初步分析之後，將進行下一步的多元文化的價值討論與評析。

一、教案徵選參與者的背景資料

（一）國小組

國小組收到22件教案，其中個人獨立完成的案件13件，數人合作完成的案件共9件，總共有39位作者。如果考慮性別分配，其中女性占34位（87%），男性占5位（13%）。而參選者平均年齡約38歲（2008年）。其中將近八成的提案者是現職老師，其他則有在學大學生、代課老師與行政職員。提案人就職或就讀學校多分布在北部地區，其次則為南部，中部與東部各一位。

在主要學習領域的分配上，以社會領域與綜合活動領域為主，其餘依次則有語文、藝術與人文、健康與體育以及數學。經過第三階段甄選過後，在國小組選出特優（1件）、優等（2件）、佳作（3件）。

（二）國中組

國中組收到14件教案，個人獨立案共3件，合作案共11件，共有38位作者，其中女性占31位（82%），男性占7位（18%），作者平均年齡約26歲（2008年）。有五成的作者是大學學生，教師近三成，其他則有實習老師、代課老師。提案者就職或就讀學校多分布在北部地區，其次則為南部，中部與東部則無。主要學習領域以綜合活動領域與社會領域為主，其餘依次則有國語文和健康與體育。第三階段甄選過後，在國中組選出特優（1件）、優等（2件）、佳作（4件）。

（三）關於作者背景的小結

整體來說，1.投案件數總共36件，國小組多於國中組；2.提案人共77人，女性教師背景占絕大多數；3.提案人的就職或就讀學校，亦多分布在北部地區；4.國小組作者平均年齡層較國中組高，國小組大部分作者是老師，國中組則是師範或教育大學學生，團體合作案件亦較國小組多。

在教案徵選過程中，提案者透過自願篩選以及受獎勵方式吸引，因此，並無法保證提案者能反映大的教師群體（母體），且並無任何「代表性」推論的

用意。上述的基本資料的分布情形，偏北部、偏女性的組成，雖然和我們一般對中、小學教育界的認識接近，但是本研究的成果，並不宜用來推論整體，而是從教案分別的個案中，發掘與檢討所流露的相關問題。

二、教案所探討的多元文化地區偏好

由於本次徵選計畫，在主題上強調關心「新移民」家庭，這次國小、國中組教案的探究地區與對象也以此為主。將所有教案歸納如下，可以看出兩組教案皆以東南亞地區的新移民女性與其子女為主要探討對象，但是少數也包括了「混合」的情形。

（一）國小組

1. 單獨地區共有12件：以東南亞的新移民女性與其子女占10件最多；探究東南亞的數學教學則有1件；探究臺灣原住民、閩南人、客家人、外國人的也有1件。

2. 混合地區，共有6件：東南亞新移民媽媽與臺灣媽媽1件；東南亞新移民媽媽與臺灣家人1件；東南亞與中國大陸新移民女性與其子女2件；東南亞、中國大陸、東北亞新移民女性與其子女1件；東南亞、東北亞新移民女性與其子女以及臺灣原客族群1件。

3. 其它：無特別指明地區、文化與對象，例如對象為圖文作品的角色（如繪本）則有4件。

表1 國小組教案探究地區與對象

對象 \ 地區	地區							合計
	東南亞	臺灣	東南亞 臺灣	東南亞 中國	東南亞 東北亞 中國	東南亞 東北亞 臺灣	其他 (無指明)	
新移民女性、 子女	10件			2件	1件			13件
數學	1件							1件
新移民女性、 子女、原、客						1件		1件
原、閩、客、 外國人		1件						1件
新移民媽媽臺 灣媽媽			1件					1件

表1 國小組教案探究地區與對象（續）

對象	地區							合計
	東南亞	臺灣	東南亞 臺灣	東南亞 中國	東南亞 東北亞 中國	東南亞 東北亞 臺灣	其他 (無指明)	
新移民媽媽臺灣家人			1件					1件
其他（繪本人物等）							4件	4件
合計	11件	1件	2件	2件	1件	1件	4件	

（二）國中組

這次國中組教案的探究地區與對象歸納如下：

1. 單一地區文化共有9件：以東南亞的新移民女性與其子女占8件最多；探究東南亞的新移民女性與外籍移工則有1件。
2. 混合地區，共有2件：東南亞、中國大陸新移民女性與其子女2件；探究東南亞的飲食與神話、臺灣的飲食與中國的神話有1件。
3. 其它：無特別指明地區、文化與對象的則有2件。

表2 國中組教案探究地區與對象

對象	地區				合計
	東南亞	東南亞 臺灣、中國	東南亞 中國	其他 (無指明)	
新移民女性、子女	8件		2件		10件
新移民女性、外籍移工	1件				1件
飲食、神話		1件			1件
其他（無特別指明）				2件	2件
合計	9件	1件	2件	2件	

（三）關於地區文化的小結與討論

此次教案甄選邀請書，雖未言明，但隱含新移民語言及適應皆有問題⁵，

⁵教案甄選邀請書內容如下：「由於社會普遍充滿買賣婚姻的偏見影響，外籍配偶及其子女在社區與校園中容易受到歧視與排擠。目前若只重視對新移民配偶的「中文教學」、「生活適應」的協助，是不足的……」。

是以投稿者多以來自「東南亞」地區的新移民女性與其子女為主題占最多數。從大部分教案探討的區域與對象中，我們可以反省，為何許多教案徵選，經常以「東南亞」新移民為主要範疇，而不是更廣泛的外來人口的多元文化議題（例如「外籍（白領）受薪者」）。相關教案徵選與主辦單位也許都有其固定的思維與合理考量的地方，但是否最符合我們推廣「多元文化」教育的用意，仍有可論辯的空間。

三、教學施作方法

教案評量的重點之一，在於「教學施作」方法。而如何從「教學施作」瞭解教師們對於「多元文化」教學現場的敏感度，或者對於情境的多元平等的知覺與反省，是我們接下來要討論的重點。一則「教學施作」可以呈現教案作者如何處理教案中東南亞與東南亞的女性與其子女的議題，二則可以協助我們釐清作者如何針對不同學齡階段的學生進行多元文化教學。

針對教案進行歸納處理，就國小組的22件教案與國中組的14件教案，我們可大致分為五種教學施作方法：

（一）圖、文討論

在國小組的教案中，有九成的比例，使用相關的圖示，例如地圖、照片、繪本、童書、文章、報章雜誌等為輔助教材。教案提案人立意於簡介特殊區域文化，亦即東南亞等地區的歷史、地理、美食、服飾、宗教、風俗民情、人物等，同時比較與臺灣主流文化的差異，並透過繪本、童書中圖文並茂的內容，試圖使學生體會其中傳達的寓意。例如有一組教案藉由繪本《其實你我都一樣》中的兩隻小羊（一黑一白），說明不同國籍、不同文化背景下，也會存在相同或相異之處；或有一教案利用繪本「十四隻老鼠」，與學員共同分析、分享繪本裡家族成員人數、稱謂，並能獨自製作小老鼠的家族樹。

在國中教案組中，圖、文討論的教學法亦大量出現。但有別於國小組教案，更多的國中教案作者透過新聞報導與雜誌文章，將社會議題融入課程教學中，使學生能在同一類新聞的正負面報導中，透過師生的討論與溝通，培養自己的思考與判斷能力。例如有一教案請學生分組上臺報告事先蒐集的「國中生」標題的相關新聞。面對「無禮、叛逆、憂鬱」的「國中生」標籤化，引導學生同理「新移民」常被標籤化的感覺，並請學生想一想新移民是否真如同新聞形容的一樣。又如有一教案，教師發下正負面的新聞或文章，負面新聞如新移民「聚賭」、「易生遲緩兒」，以及正面新聞如新移民職訓有成，開髮廊；

新生兒的健康與「國籍」無關的新聞等，請學生閱讀並找出關於新移民的正負面論述，並合作討論出較中性的描述文字。

（二）實作與體驗活動

在國小教案中，有關實作與體驗活動，包含表演、遊戲、比賽、活動，案件次數也相當多。這一類教學活動，由作者設定某一主題單元，讓學生在親身參與和實作的過程中，利用不同的能力，如觀察、想像、判斷、思考等知能，學習、模擬、發表、腦力激盪與解決問題，以達成主題單元所設定的目標，教師扮演積極介入的角色，學生則以積極參與為主。在這些實作與體驗活動中，大多數作者皆採用遊戲與比賽的方式，可說配合教學現場，「寓教於樂」，例如，許多教案透過知識測驗、拼圖遊戲、搶答活動等，帶動上課的參與氣氛。其次則有品嚐異國美食，戲劇、音樂、舞蹈等表演，最後則是邀請新移民演講、或文化展覽活動等。

在國中組教案的實作與體驗活動中，表演、遊戲與比賽的方式仍占絕大多數，但有別於國小組中的遊戲活動性質，國中組出現角色扮演與「辯論」比賽。透過角色扮演，讓學生在一個平常沒有經驗過的情境中，培養敏察力、同理心，促進溝通與解決衝突的能力，而辯論比賽則能增進學生在理性邏輯框架下，訓練自我統整與思辨的能力；其次，則有演講等文化活動，不同於國小組的演講活動，往往請新移民女性穿著傳統服飾，烹飪美食，國中組的邀請對象則多了一些與一般社會印象不同的東南亞籍人士。教案作者的意圖，大都強調藉此方式破除學生們的既有偏見。最後，亦有異國美食饗宴的活動，透過飲食文化，飲食風味，進行「文化學習」與「欣賞」。

（三）多媒體教學

多媒體教學活動，在學校的客觀條件限制下，相對比較容易（安全）進行。這一類教案，主要以播放異國音樂與介紹東南亞的相關影片為主，此教學方式，也出現在近五成的教案中。可以說，動態影像成為目前最能刺激孩子的文化視覺、吸引孩子注意力的媒介。如同某教案的作者在試教時所言，透過此類視聽媒體的使用，可以很快吸引住學生的目光，促使學生進入課程討論的脈絡中。

多媒體的教學活動亦在國中組教案中大量出現，有別於國小教案主要以播放一些強調「異國風」的影片與音樂，國中組的教案則多了一些正負面的新聞報導與紀錄片，例如「移民新娘二部曲——黑仔討老婆」、「他鄉際遇」、「鄰國的女兒」等，讓學生從單純只是觀看影片，察覺這群「他者」的存在，

到能真正了解與體會他們的社會處境。也就是說在觀看這些影片時，學生已不是只是觀看者的角色，而是能看出影片背後傳達的價值與觀點的影評者角色。

（四）訪談新移民或其子女

一般老師會對學生進行家庭訪問，但是請學生來進行訪談，則是頗讓人感覺錯愕的「教案」設計。大部分的教案作者，雖不用這種方式，但是在國小組的22件教案中，訪談新移民或其子女約占5件，在國中組的14件教案中，訪談新移民或其子女也占2件。⁶雖然作者希冀透過訪談互動，增進彼此的認識與破除刻板印象，但是讓同學訪談其他同學的家庭背景，在教育現場來說可能造成同輩團體之間的彼此分化，以及特殊背景被強調，造成潛在的歧視問題。（見本文「多元文化價值歸納、評析與總結」）

（五）小結討論

在國小組的教案，考量到對象是國小學生（約6歲到12歲），作者們大量採用：圖文討論、實作與體驗活動、多媒體教學與訪談。作者們多希望透過直觀接觸與互動的學習模式，幫助學生思考具體的以及與情境相關聯的事物。老師因此扮演非常重要的現場的角色。此種直觀教學法正如同某作者所言，「因低年級重在生活的體驗，透過吃喝玩樂、唱歌跳舞，畫一畫、演一演，傳達學童對多元文化差異的認知與尊重。」因此國小組教案中的東南亞與東南亞的女性與其子女相當程度的呈現出一種「異國風情」，即相較於熟悉的臺灣，一種視覺（五官、膚色）、聽覺（語言、口音、音樂）、嗅覺（食物）、觸覺（服飾、文物）與味覺（食物）的差異性，幫助學生在看似同一的主流文化社會中，體認到差異的存在，進而學習尊重差異。

面對國民教育階段的多元文化課程，固然小學階段可以使用強調文化差異與多樣性的和諧論述，但如果到國中階段仍持續以「文化欣賞」、「讚頌差異」的角度教導國中學生，似乎就忽視了多元文化教育的積極意義。劉美慧（1998、2008）因此主張針對國中學生可採用「議題中心教學法」，教師刺激學生反省思考，讓學生針對爭議性議題陳述各自的正反面觀點，藉由發現差

⁶例如國小組有一教案，教師事先先與家長溝通，懇請配合學生調查訪問，並在課堂上將學生分組，每組組員中安排一位家中成員是外籍人士者，利用角色扮演訪問之過程，學習進行調查應有的禮儀與應對。最後再請學生利用課餘時間，進行訪問調查。另一組教案則是請班上三位學生訪問新移民媽媽後，並穿著母親傳統服裝與其他同學分享訪談內容、語言、與父母回娘家的經驗，並接受其他同學優點大轟炸。

國中組有一教案則要求學生訪問身邊的東南亞籍人士，請他們分享在臺灣生活的感覺，在他們家鄉特別的文化事物。另一教案則是教師告知每一組學生利用下課時間去訪問一位本校新移民子女，並於訪問結束後，製作海報，上臺發表。

異到了了解差異背後的權力關係與衝突，進而培養批判反思與解決問題的能力，破除自己的刻板印象。董秀蘭（2008）亦認為在國中階段的多元文化教育，有別於過去傳統的講述教學法，「案例教學法」強調以真實生活案例作為教學內容，透過主動學習與互動討論，增進學生的抽象思考與引導學生反省與解決問題的能力，是相當適合的教學策略。

在此次國中組的作者教案，雖仍採用上述的教學素材：圖文討論、實作與體驗活動、多媒體教學與訪談，但我們可以很清楚發現國中組的教學內容明顯與國小組的差異。如果說國小組是一種「直觀體驗」的教學，則國中組則可說在此之外更多了「判斷思考」，亦即「在體驗中成長，在思考中學習」。也就是說國小組教案的作者所呈現的東南亞女性與其子女，是一種有別於漢人主流社會的「差異」存在，那麼在國中組的教案中，除了仍大量延續國小組教案採用的繪本欣賞與角色扮演活動，更增加了紀錄片、正負面新聞報導、族群歧視的文章等議題式的討論教學，在了解「差異」存在的同時，國中組的教案內容更多是對於這一族群出現與其影響的社會脈絡省思，以及展開社會關懷與行動的可能。

上述國中與國小的學習階段差異，Woolfolk（1995）與林美珍（1996）提及，根據心理學者Piaget的認知發展理論，七歲到十一歲是所謂的「具體運思期」（concrete operational stage），也是說這個時期的兒童對事物的外觀表象（perceived appearance）進行反應，對事物的認知，傾向於「由所見而知」，並能夠在邏輯架構下，思考並解決具體的經驗與事物，掌握分類（classification）和排序（seriation）的能力，但尚未能進行抽象概念的思考。至於十一歲到十五歲，則是「正式運思期」（formal operational stage），對事物的「內隱實質」（inferred reality）進行反應，對事物的認知則是傾向「由所知而知」，也就是能從其他意義的脈絡下，看待事情，並能夠在邏輯架構下，對事物做科學性的分析，進行推理與抽象思考，以及發展對社會正義議題的關心。雖然有不少人批評認知發展理論太過強調階段性，忽略每個學童認知發展速度的差異，但它的優點在於確定現代兒童發展的概念，建立生物學與知識論的密切關係。無疑這次教案徵選的結果，大致上可以和上述學習發展的理論，相輔相成，也可看出多數教師能評估並處理不同學齡階段學生所需的多元文化教育。

四、多元文化價值歸納、評析與總結

在整理國小組22份教案與國中組的14份教案後，大致可歸納出最常出現的五種宣稱的多元文化價值。如果我們僅考慮作者們用「紙筆」進行的「表面」呈現，作者們的「宣稱」，而不考慮「實作」與「課堂演練」的教育互動效果評估，這五種價值似乎相當程度反應作者如何理解多元文化教育，以及如何將這五種價值依據國中小學不同的學習階段，適當融入教學活動中。

(一)「了解、欣賞差異」：以提示「文化差異」為起點，促使國小、國中組皆以圖文作品、實作活動、多媒體、訪談新移民等方式，讓學生察覺並進而了解差異的存在，最後以「融洽」為終點，強調以尊重、欣賞、包容的態度對待其他族群與不同的文化。

(二)「認識、認同、反省自我」：以「認識自我」為起點，例如國小組從介紹臺灣族群歷史，再進一步讓學生了解所謂的「新」移民族群；或是從了解、認同自我、學習自尊、自重，到同理並破除對新移民族群心中固有的刻板印象。國中組除了上述教學內容外，更多了一些從覺察社會建構下所產生的種種偏見，重新省思有關新移民的刻板印象，並且能評斷新聞報導的真實性，並以從「他者」來對照「自身」的盲點為宗旨。

(三)「團體合作、強調族群融合」：國小組的教案內容設計許多團體遊戲、比賽與活動，因此作者特別重視學生的團體分工、互助與溝通能力，進而擴展到與社會各個族群和平相處與包容接納。國中組亦強調在團體活動中，培養分工合作的態度，進而「懷抱族群和諧、共存共榮」的理念。

(四)強調「同理心」：國小、國中組透過討論、觀賞、活動與訪問等各種師生互動的教學模式，帶領學生進入學習的情境，對探討的主題與人物能有深刻體會與感受，國中組則更進一步引領學生關注社會制度面的不公。

(五)對於他者的「社會關懷、行動」：國小組透過老師的教導，引領學生關懷周遭新移民女性或主動幫忙新移民學生。國中組除了主動關懷新移民，協助其適應臺灣生活外，有些教案則更進一步引導學生「社會學的想像」，培養具體實踐的行動力。

為協助教師能落實多元文化教育，王雅玄（2007、2008）曾藉由分析國外相關文獻，將多元文化素養分為認知、情意與技能三個層面。所謂的「多元文化認知」素養即是要具備從自我理解擴及到理解不同的族群，從自我檢視到能與不同文化背景的學生對話，發展反思與文化批判的能力；「多元文化情意」素養則是一種高關懷的情感態度，能同理、寬容與欣賞不同文化背景的學生；「多元文化技能」素養即是具有文化學習與溝通的能力，藉由溝通，學習

不同族群、社經背景學生的不同觀點，幫助他們維持其文化，並且在溝通與學習的過程中，獲得文化體驗的愉悅與成長。本文分析的國小組與國中組教案的多元文化價值雖然涵蓋認知、情意與技能三個層面，但兩組教案最常強調的仍是情意層面中的「欣賞差異」、「同理心」與「團體合作」，呼應王雅玄（2008）提到的「揉合」與「自然和諧」的族群觀。

此外，本研究發現，相較於國小組教案的內容，國中組的教案作者似乎更能明確呈現多元文化教育的內涵意義。初步的看法有兩個理由：（1）由於國中組作者的年齡較國小組年輕許多（有接近五成的教案作者是在學學生）；（2）多元文化教育是晚近從歐美國家引進的教育改革運動，相關系所亦在1990年後才陸續成立。兩個原因的交互作用，使得「國中組」作者在教案的文字表達與活動設計上，較能清楚展現多元文化教育的意涵。但整體來說，在這兩組教案中，仍有以下幾種個案的情況，需要正視與注意。

（一）不瞭解多元文化、少數作品離題

在國小組少數幾件離題的教案中，有一篇教案明顯強調宗教情懷中的感恩惜福；有一篇藉由讀經課，增進文化與人格的薰陶；另一篇則較偏向品格教育中強調的道德成熟、負責任、合群的價值；或是從「學習中文」、「生活適應」的角度，針對新移民女性設計教案，雖然很難說和「多元文化」完全沒有關係，但是離題的成分比較高，更與此次教案的甄選活動主題不符。

另外，在國中組則有一教案作者把多元文化當「背景」，而非主題，強調學生須了解自己未來在全球化競爭及國際化下的定位，及多元文化社會中，須具備的各種基本競爭能力，這樣自然和多元文化教育的初衷有所落差。

（二）宣稱內容與教學實踐，前後不一的問題

少數教案有流於多元文化教育的宣稱與口號問題。例如，國小組有一教案其教學活動內容並未回應教案所設定的目標，雖全篇內容強調有差異無優劣的文化，應認識、欣賞其差異性，卻明顯並未回應教學目標中強調的「發展批判思考、價值判斷」。

（三）標誌「他者」的風險

所謂標誌「他者」的風險，意指研究者在面對差異時，容易從主流社會的觀點，過度強調「差異」，進而將「差異」等同於「他者」，刻板化「他者」的風險的問題。標誌「差異」的風險，同時在強調於「我們」的特質，反而忽略了異質性、雜異性的問題。儘管設計者、施教者的善意，但可能出現非預期的風險，例如：（1）對「差異」特質的強調，最後導致「他們」的特質，

不論是飲食、口味、感官、視覺、語言口音等等，促使雙方劃界，反而忽略了人、我的「關係性」、「相對性」、以及彼此的共通性；（2）因為鮮少顧慮到「他者」的感受，無意間強調了他們的「特殊化」以及「刻板化」。這種風險，對於具多元背景的學生在課堂中同時出現時，更需要加以注意，否則老師若稍加不慎，可能傷害到少數群體而不自知。

因此在本次教案中，雖然很多參與者都強調要破除大家對新移民族群的刻板印象，然而當我們檢視其教案內容與教學活動時，發現刻板印象仍有無形中不斷重複的風險，進而導致對某一族群的特殊化與標籤化。例如在教案中仍使用「外籍新娘」、「外籍勞工」、「外勞」等標籤性字眼；安排的文化交流活動，仍不斷將烹飪美食，服裝展示等與新移民女性連結；或者請三位新移民子女穿著東南亞傳統服裝，分享經驗；或是請新移民女性分享結婚來臺灣後，發生過因風俗習慣的不同而鬧過的「笑話」。於是向學童介紹差異的同時，無形中亦可能在製造另一種我尊他卑，以「我群」眼光看待「他者」的標籤態度，強化他者的固有形象；或者從遺傳的特徵來討論，選出有明顯外型特徵的人，並引導學生無偏見無歧視的態度。但誰來決定誰比較瘦、胖、黑、白？若拿捏不甚，恐落入由強勢族群主導界定，並強化外型的刻板印象。

相對而言，國中組教案則較少出現標籤風險。僅有少數使用「外籍新娘」、「外籍勞工」、「外勞」，或交替出現「新移民、外籍新娘」等「他者」的標籤性字眼。美食饗宴的活動在國中組出現不多，但只要有異國美食的文化交流活動出現，仍習慣性呈現新移民女性等同於穿著傳統服飾，烹飪異國美食的刻板形象。

（四）缺乏對階級議題的敏感

少數國小組教案在討論東南亞文化時，老師會邀請學生談談出國的經驗，或詢問家中是否有成員曾住過國外者。這樣的教學內容，雖然立基於異文化經驗的分享，但施教時也需注意學童家長社經背景的差異性，畢竟一個班級中並不是所有同學都負擔得起出國的經驗。此時教師的角色就變得非常重要，如果不能讓學童都有參與機會，或者缺乏對於未能出國的學童的心理感受的敏感，就會在教學設計中出現階級偏袒的問題，儘管可能是無心之過。

（五）過度抽象或太膚淺的風險

過與不及，揠苗助長，或者流於膚淺，也在某些教案中浮現。例如，有些國小教案內容出現太多思辯性、抽象性的問題，教案一開始讓學生檢視多元文化相關概念的名詞界定；反省新移民產生的原因；對臺灣社會產生哪些影響，

優點和衝擊；介紹各國推動多元文化的情況等等。如同上述，國小階段的學生適合感覺、直觀經驗的教學與討論，思辯與議題性的討論需要特殊的設計，否則對國小學生來說稍嫌深奧。例如有一教案作者試教時告訴小三學生，新移民女性來臺的原因是因為想要尋求更好的「出路」，但「出路」一詞其實隱含了對於「結構性」壓力的預設，在某種「結構性」壓力下，人們才討論「出路」。所以，要小三學童瞭解「出路」一詞，實為過早學習，恐怕難以理解。

反之，雖然國小階段的學生適合直觀體驗與具體實務的教學方式，但在國中階段除了上述教學法外，仍應適度引導學生由具象體驗到抽象思考的能力，然而在國中組教案中仍可看見少數教案主要以繪本、遊戲或「嘉年華」式的活動為主的教學，停留於多元文化教育的「差異欣賞」的表象，相對則顯得膚淺。

肆、研究總結與建議

九年一貫課程改革將多元文化教育內涵有系統融入國中小課程，老師的角色亦更加重要。透過這次教案的分析，我們發現教案品質有些不均，有的作者誤解多元文化教育，但也有作者能精確掌握多元文化教育的意義，並設計出適合學童的教案內容，國中組的表現比國小組尤佳。普遍來說，透過歸納得出的施作方法與教學內容，教案作者多半能依學齡的差異，設計適合的教學內容，不管是從「具象直觀體驗」到「判斷思考」，從寓教於樂的學習氛圍到議題式的分析與討論，或者從培養國小學生察覺「差異」的存在，進而學習尊重與理解，到省思「差異」存在的社會脈絡，這些參加教案的老師試圖在這新的教育生態環境中，找到「多元文化」教育的出路。然而透過歸納此次教案中的多元文化價值，我們發現兩組教案較偏向多元文化教育中的「情意」層面：寬容、欣賞差異、同理心、團隊精神等。因此本文建議教師能積極參與進修與研習活動，補足過去因生長與學習環境的限制，而欠缺的訓練，尤其需加強與深化多元文化教育中「認知」與「技能」的層面，避免自己在課堂中，因為素養不足而發生各種歧視與標籤他者的風險。

此外，根據教育部於今年（2010）八月召開的第八次全國教育會議，⁷

⁷教育部於今年（2010）8月28日、8月29日召開為期兩天的第八次全國教育會議。會議中強調的10個中心議題分別為「現代公民素養培育」、「教育體制與教育資源」、「全民運動與健康促

「12年國民基本教育」、「多元文化」與「現代公民素養」將是未來教育部施政的願景與主軸之一。有鑑於此，我們更期盼未來課程設計與制定者能依照12年國教的不同學習階段，循序漸進，將多元文化教育有系統的融入各個學齡層：從「文化櫥窗」式的導覽教學，欣賞差異的和諧族群觀，到察覺並檢視社會偏見與制度面的歧視，最後在高中階段，能培養學生的思考與行動能力。以上作為本文針對這次教案徵選後的分析與反思。

參考文獻

- 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**，3（4），149-179。
- 王雅玄（2008）。進入情境與歷史——臺灣原住民教師觀點的多元文化素養及其實踐。**臺東大學教育學報**，19（1），33-68。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮報告書**。2010年9月10日，取自：<http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/>
- 朱熾蓉（2006）。**新移民，新契機——臺北市國民中學教師多元文化教育信念與實踐之研究**。私立銘傳大學教育研究所碩士論文，未出版。2010年12月7日，取自「臺灣博碩士論文系統」：<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=Hhtj.J/record?r1=1&h1=0>
- 何青蓉（2004）。閱讀、對話、書寫與文化理解：一個多元文化教育方案的實際經驗。**高雄師大學報**，17，1-20。
- 林美珍（1996）。**兒童認知發展**。臺北市：心理。
- 林俊傑（2006）**邁向多元文化校園中的信任與認同——一位小學教師的敘說**。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版。2010年12月7日，取自「臺灣博碩士論文系統」：<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=uj7THR/record?r1=1&h1=1>

進」、「升學制度與12年國民基本教育」、「高等教育類型、功能與發展」、「多元文化、弱勢關懷與特殊教育」、「師資培育與專業發展」、「知識經濟人才培育與教育產業」、「兩岸與國際教育」及「終身學習與學習社會」，十項議題在與會代表熱烈討論下，形成我國未來教育政策推動及改革的方向。

- 李雅妮（2008）。**國小教師多元文化教育中教學態度與教學效能之研究**。國立屏東教育大學社會發展學系碩士論文，未出版。2010年12月7日，取自「臺灣博碩士論文系統」：<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=uj7THR/record?r1=1&h1=2>
- 李雪菱（2008）。**原住民小學教師多元文化意識培力之行動研究**。國立花蓮教育大學多元文化教育研究所博士論文，未出版。2010年12月7日，取自「臺灣博碩士論文系統」：<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=uj7THR/record?r1=1&h1=3>
- 邱顯忠（2001）。**多元文化課程發展決定歷程之研究——以一所國小活動課程為例**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。2010年12月7日，取自「臺灣博碩士論文系統」：<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=uj7THR/record?r1=2&h1=5>
- 洪巧珣（2009）。**國小階段身心障礙資源班教師多元文化教育素養及其相關因素之研究**。國立彰化師範大學輕度障礙教育研究所碩士論文，未出版。2010年12月7日，取自「臺灣博碩士論文系統」：<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=uj7THR/record?r1=1&h1=6>
- 周遠祁（2007）。**教師的多元文化教育素養之調查研究——以臺北縣新住民子女的國小導師為例**。國立臺灣海洋大學教育研究所碩士論文，未出版。2010年12月7日，取自「臺灣博碩士論文系統」：<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=Hhtj.J/record?r1=1&h1=1>
- 吳瓊洳（2007）。多元文化教師的師資培育：以課程與教學為主。**教育研究月刊**，164，59-70。
- 吳瓊洳、黃靖茹（2009）。國民中學多元文化教育的課程設計育實施——以東南亞新移民族群為例。**中等教育**，60（3），128-142。
- 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教學效能感之研究**。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。2010年12月7日，取自「臺灣博碩士論文系統」：<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=uj7THR/record?r1=1&h1=7>
- 許正忠（2009）。**國小教師多元文化教育理念、實踐與增能之研究**。私立輔仁大學兒童與家庭學系碩士論文，未出版。2010年12月7日，取自「臺灣博碩士論文系統」：<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=uj7THR/record?r1=1&h1=8>

- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。2010年9月10日，取自「國民教育司網站」：http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=4420
- 教育部（2010）。第八次全國教育會議大會手冊。2010年12月9日，取自「教育部網站」：http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=24630
- 陳伶姿、陳世佳（2007）。國小教師多元文化觀之探究：以臺中市三位國小教師為例。《學校行政》，49。2010年12月7日，取自「HyRead臺灣全文資料庫」：http://www.hyread.com.tw/hypage.cgi?HYPAGE=search/index.hpg&s_id=89311291988260
- 陳美如（1998）。多元文化學校的知識革命與教師重構——從「潛在課程」談起。《教育研究集刊》，41，171-192。
- 陳美如（2001）。多元文化課程在九年一貫課程改革中的省思與作為。《教育學刊》，17，233-253。
- 陳昭玲主編（2008）。擁抱新移民——多元文化教育2008年教案精選。臺北市：公益信託族群和諧基金、國語日報。
- 陳淑玲（2008）。國小教師多元文化素養與多元文化教學實踐之研究——以北臺灣為例。國立中正大學教學專業發展數位學習碩士論文，未出版。2010年12月7日，取自「臺灣博碩士論文系統」：<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gsweb.cgi/ccd=uj7THR/record?r1=2&h1=9>
- 陳麗如（2008）。國民小學多元文化教育實踐之個案研究。《明道通識論叢》，5，136-158。
- 郭至和、邱小萍（2003）。我們都是一家人——一個多元文化課程設計與實施計畫之行動研究。取自「教育論文全文索引資料庫」：http://192.192.169.230/edu_paper/data_image/e0000945/0n0/20030700/p0000258.pdf
- 湯仁燕（2000）。多元文化的課程轉化與教學實踐。《教育研究集刊》，44，91-115。
- 梁維真（2008）。臺北縣國民中學教師多元文化教學知能之研究。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版。2010年12月7日，取自「臺灣博碩士論文系統」：<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gsweb.cgi/ccd=uj7THR/record?r1=1&h1=10>
- 張建成（2007）。獨石與巨傘——多元文化主義的過與不及。《教育研究集刊》，

53 (2), 103-127。

張茂桂 (2002)。多元主義、多元文化論述在臺灣的形成與難題。載於薛天棟 (主編), **臺灣的未來** (頁223-273)。臺北市: 華泰文化。

張茂桂 (2008)。多元文化主義在臺灣與其困境, 載於沈憲欽、劉端翼、曲家琪 (編), **知識分子的省思與對話** (頁310-325)。臺北市: 時報文教基金會。

張麗質 (2007)。**臺北地區國民中學教師族群關係之多元文化教育態度的探討**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文, 未出版。2010年12月7日, 取自「臺灣博碩士論文系統」: <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswb.cgi/ccd=uj7THR/record?r1=1&h1=11>

湯心怡 (2009)。**公民與社會科教師多元文化素養與教學信念**。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文, 未出版。2010年12月7日, 取自「臺灣博碩士論文系統」: <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswb.cgi/ccd=uj7THR/record?r1=1&h1=12>

鄭淑芬 (2009)。**教師的多元文化想像——以教師對新移民子女的教育經驗為例**。北市立教育大學教育學系碩士論文, 未出版。2010年12月7日, 取自「臺灣博碩士論文系統」: <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswb.cgi/ccd=uj7THR/record?r1=2&h1=13>

趙雲鳳 (2009)。**國小教師的多元文化素養與知覺東南亞外籍配偶子女學校生活適應之相關研究**。中國文化大學生活應用科學研究所碩士論文, 未出版。2010年12月7日, 取自「臺灣博碩士論文系統」: <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswb.cgi/ccd=uj7THR/record?r1=1&h1=14>

賴靜宣 (2008)。**國小教師多元文化素養之形成與實踐**。中原大學教育研究所碩士論文, 未出版。2010年12月7日, 取自「臺灣博碩士論文系統」: <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswb.cgi/ccd=uj7THR/record?r1=1&h1=15>

蔡純純 (2005)。**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。2010年12月7日, 取自「臺灣博碩士論文系統」: <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswb.cgi/ccd=uj7THR/record?r1=2&h1=16>

董秀蘭 (2008)。**案例教學法在國中階段多元文化教育的應用**。**中等教育**, 59 (2), 6-21。

- 劉美慧（1998）。議題中心教學法的理論與實際。《花蓮師院學報》，8，173-200。
- 劉美慧（2007）。欣賞文化差異與追求社會正義——重新理解多元文化教育。《當代教育研究季刊》，15（2），187-204。
- 劉美慧（2008年，4月24日）。認識多元文化從課程出發。《國語日報》，第13版。
- 劉美惠、陳麗華（2000）。多元文化課程發展模式及其應用。《花蓮師院學報》，10。2010年12月7日，取自「華藝線上圖書館」<http://www.airtilibrary.com/searchdetail.aspx?DocIDs=1025966x-200010-x-10-101-125-a>
- Banks, J. A. (2005) Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed.). (pp. 385-407). Boston: Allyn and Bacon.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2006). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (5th ed.). New York: Macmillan.
- Song, S. (2010). *Multiculturalism*. Retrieved December 10, 2010, from Stanford Encyclopedia of Philosophy database on the World Wide Web: <http://plato.stanford.edu/entries/multiculturalism/>
- Woolfolk, A. E. (1995). *Educational psychology* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

從倫理實踐的觀點探索全球教育領導人的關鍵能力

黃乃熒*

摘要

本文從倫理觀點探索全球教育領導人的關鍵能力，且透過回應全教育經營之關鍵性的倫理實踐挑戰，以及藉由提升全球倫理實踐承諾及建立倫理實踐組織制度，促進全球教育經營廣度的討論，來進行建構。全球教育領導人的關鍵能力指能帶領跨文化教育人員進行有效的溝通與整合，並能進入全球化的願景，以促進全球教育的經營。中小學校長、行政人員、教師、大學系所主管或教授等皆為全球教育推動者，均可作為全球教育領導人。本文發現全球教育領導人關鍵能力的線索，存在於能面對全球倫理實踐的挑戰，而且除必須能催化跨文化溝通，提升全球教育人員的倫理實踐外，也必須建立強化跨文化教育人員整合的組織制度，以廣被全球倫理的實踐。是以，全球教育領導人的關鍵能力應能履行跨文化溝通與整合的倫理價值，隨之，全球領導人本身並喚起被領導人，應具備敏銳、辯證、分享、協助、融攝、分配、學習、創新、想像、外語、診斷、自省、美學、論述及研究的關鍵能力。

關鍵詞：倫理實踐、全球教育領導人、關鍵能力

*黃乃熒，國立臺灣師範大學教育學系兼教育政策與行政研究所教授
電子郵件：t04014@ntnu.edu.tw

來稿日期：2010年9月6日；修訂日期：2010年10月3日；採用日期：2010年12月6日

Ethics, Leader's Abilities and Global Education

Nai Ying Whang*

Abstract

This paper studies the key abilities which the leaders need for global education. Among these abilities are those of strengthening the response to ethical challenge, facilitating the promotion of ethical commitment, and extending ethics in organization. Leaders for global education should be those behind educators in carrying on visions and realizing globalization. In this sense, principals, administrators, and teachers, and so on, should be viewed as leaders. The abilities to such leaders are sensibility, aesthetics, critique, creativity, imagination. Furthermore they are capable of, appropriating, sharing, helping, analyzing. In short, the true leaders should regard permanent learning (of foreign language, diagnosis, discourse, research) and reflecting, as their main virtues.

Keywords: perspective of ethical praxis, leaders for global education, key abilities

*Nai Ying Whang, Professor, Department of Education & Graduate Institute of Educational Policy & Administration, National Taiwan Normal University

E-mail: t04014@ntnu.edu.tw

Manuscript received: September 6, 2010; Modified: October 3, 2010; Accepted: December 6, 2010

壹、前言

全球化把世界推向無限聯結的世界，使得各種文化的相互依賴性更為顯著（Larsen 2009; Merry, 2002），全球教育經營能提升世界不同文化和諧相處的機會，也更能強化受教者適應現代生活的能力。所謂全球教育係指教育因為經濟競爭結構的全球化，進而探索人類生活的質變後所帶來之各種族、國家的擴大交流，為了維持跨國教育人員的共生共長，必須戮力於跨文化教育歷程來豐富教育的內涵，以利人才能有效回應經濟全球化需要和平相處的基礎（Starr & White, 2008）。

大學、中小學有機會扮演全球教育領導人角色，帶領跨文化教育人員進行溝通與整合，以利全球教育中各種學程的有效運作。全球教育經營過程中必須透過不同文化工作者的齊力經營，容易產生文化衝突，使教育領導歷程充滿荊棘，值此之際，必須透過領導人的關鍵能力由點到線到面，催化教育人員的全球化意識，以促進全球教育經營。職此是故，全球教育領導人的關鍵能力乃全教育經營的核心能力，它具有回應教育全球化挑戰，以及促進與廣被全球教育經營，並深耕全球化跨文化教育的功能，能帶領教育人員進入全球化經營。

談論全球教育領導人的關鍵能力，緣自領導人在全球教育經營中所面臨的挑戰，此亦是全球倫理實踐的挑戰（Statman, 2007）。「倫理」一字從希臘字ethos衍生出來，具有慣例的意義，它與道德研究與道德信念相通（Pojamn, 1995），而全球倫理實踐則調強調領導人戮力於道德義務的研究（Furman, 2004），旨在強化跨文化矛盾調和與文化發展的道德信念，並致力於此道德義務的履行。換言之，全球倫理乃指無限聯結的世界必須能確保不同文化的權益，並能在跨文化矛盾中維護所有文化的最大利益，故本文分析教育領導人回應全球倫理實踐的挑戰必須具備的關鍵能力（Hartmann, 2004）。

全球教育領導人所面對全球倫理實踐的關鍵性挑戰，在於教育人員不願意對於全球倫理許下承諾（Cone, 2001），包括國內、外參與跨文化交流的教育人員，易出現經營無心而無法彰顯全球教育經營動力的窘態，故必須植基於人們行為的改變，以強化他們對於全球教育的正面觀感。據此，全球教育領導人的關鍵能力應能催化全球倫理實踐承諾的行動（Metzger, Dalton, & Hill, 1993）。質言之，從教育領導人催化全球倫理承諾行動的討論，將可找出其關鍵能力。

此外，全球教育領導人常面對全球挑戰必須超越自我文化觀，進行跨文化

協調，故全球教育領導人的關鍵能力必須強調領導人自我並激勵他人以超越自我，進而相互包容，也不會因為教育人員對於教育發展需求的差異，而產生歧見，以致無法帶領他們進入全球化共同願景（Lee & Ready, 2009），進而出現協調無力的窘態，因此，全球教育領導人應該建立全球倫理實踐的組織制度，以增進教育人員的凝聚力，並形塑道德導向的組織氛圍，以利教育人員朝向全球化，俾利於全球教育的經營（Adler, 1986），故討論教育領導人建立全球倫理實踐的組織制度，將有助於澄明其關鍵能力。

本文旨在透過全球教育、全球化思潮、教育領導、倫理實踐等相關文獻分析，強化全球教育領導人必須面對關鍵性挑戰的回應能力，且以倫理為主軸，提升教育人員全球倫理實踐的承諾並建立全球倫理實踐的組織制度，找出全球教育領導人關鍵能力的線索，並提出結論。

貳、全球教育領導人關鍵能力應能回應的全球倫理實踐挑戰

全球教育領導人的關鍵能力必須能回應全球倫理實踐的關鍵性挑戰（Statman, 2007），以利將全球化願景有效率地轉化為教育實務（Hartmann, 2004；Irving, 2009）。由於全球化願景乃蘊涵著引領全球經濟潮流的價值，但又必須在本地文化的條件加以落實，必會對教育人員產生文化衝擊的問題，因此，全球教育領導人的關鍵能力必須超越跨文化交流的倫理實踐（Buller, Kohls, & Anderson, 1991），以免擾亂教育人員的合理行為，而衍生看不到教育全球化旅程盡頭的無力感。

全球倫理強調跨文化理解的道德研究，可分為道德功利論、道德義務論、道德正義論（Ahmed & Machold, 2004）。其中道德功利論強調追求績效結果，如公平、效益、公正的價值；道德義務論強調信守如尊重、誠實等普遍性的道德標準；道德正義論強調相同自由的權利，確保相同的生活品質，並解決衝突，提升合作。實踐這些全球倫理必須深化教育領導人的德行，強調對社會性關係維持與發展具有貢獻的人格（Ahmed & Machold, 2004），故全球倫理實踐的相關議題，可以從四個層面加以討論。以下分述道德功利論、義務論、正義論、德行論之全球倫理實踐的挑戰如下：

全球教育領導人被定義為，教育領導人能強化朝向全球化願景與共同目標的行為歷程，並戮力於跨文化背景者的整合，進而驅使教育人員成為學

習社群，強化他們國際和平共處的意識，進而引領其進入全球教育經營的旅程（Vloberghs & Macfarlane, 2007）。因此，全球教育領導人面對全球倫理實踐的首要挑戰，在於其展現成就不同文化世界共通性目的行為的困難（Klenowski, 2009），以致出現跨文化關係管理不利的窘態，故展現對於他國文化立場的理解、同時能維護不同世界生活者尊嚴的行為，並不容易，以致汲取他國的文化精粹，進而透過國際或他國資源的習得，來促進教育發展的效益，此亦是艱困的工程。

基於此，全球教育領導人的關鍵能力，必須能喚起異質文化世界人們彼此學習的行為（Ministry of Education, 2007），以利催化異質世界辯證的創造性張力，並透過文化矛盾平衡的審思，確保全球教育的永續發展（U. S. Public Service Academy, 2010）。

由上述討論得知，全球領導人的關鍵能力，應能履行效益的功利倫理、尊重的義務倫理、合作、和平的正義倫理、審思的德行倫理，以確保全球教育的經營。

此外，全球教育領導人面對的全球倫理實踐的另一挑戰，是超越自我文化世界暗影行為的困難，因為它會與權勢的利益相衝突，進而催生受懲罰的恐懼（Morgan, 1997），故其必須具有超越自我並催化別人超越文化枷鎖的勇氣（Irving, 2009），以強化其全球視野，而不致視與自己不同的世界者為異類，進而能夠認為創造新倫理秩序，來強化跨文化交流的行為，藉以促進跨文化整合的效力，此乃全球教育經營的重要途徑（Morrison, 2000），否則，因為偏見的滲透，使全球教育的倡導喪失應有的正當性，隨之，全球化教育願景的實踐僅為海市蜃樓的夢幻，結果有一事無成之憾（CED, 2006）。因為如此，全球教育領導人必須具備超越文化束縛的勇氣，並能回應公平、效益倫理實踐的挑戰。由上述討論得知，全球領導人的關鍵能力，應能履行公平、效益的功利倫理、勇氣的德行倫理，以利確保全球教育經營。

再則，全球教育領導人會面臨的全球倫理實踐的第三挑戰，將出現文化自戀的傲慢行為（Morgan, 1997），容易衍生文化殖民的粗暴經營，以致強勢文化有宰制弱勢者的教育問題（CED, 2006），進而戕害社會正義（Clarke & Drudy, 2006），故全球教育領導人必須強化文化自戀的啟蒙，喚醒自我與別人對陌生文化世界的尊重，並強化自由的遊戲及對多元文化的肯認，以避免文化殖民的教育，藉以強化弱勢者的關懷（Schutz, 2000），益形重要。例如，外籍移民子女在學習過程中，有面對文化殖民的壓抑而對學生學習潛力造成負

面影響。有鑑於此，全球教育領導人應對於文化壓抑的教育現象，加強反省與察覺，以強化異質文化信守者的尊重，以為全球教育開啟機會之窗。由上述討論得知，全球領導人的關鍵能力應能履行尊重的義務倫理，及自由、關懷、多元的正義倫理，以利確保全球教育經營。

最後，全球化教育領導人面臨全球倫理實踐的第四挑戰，是表現確保公共良善生活形態與行為的艱困（Klenowski, 2009），此乃領導人與教育人員必須透過跨文化溝通的歷程，作為全球教育經營的動力引擎，惟此歷程中，不同文化背景各有立場要他們和平共處，並讓他們能享受愉悅的生活談何容易，尤其，何時應突顯自我文化價值、以及何時應尊重他國文化價值的智慧抉擇能力（Morell & Anderson, 2006），更是極難處理的課題。因此，全球教育領導人應強化自我並激勵教育人員跨文化理解的行為（Hanssen, 2000），以落實詮釋倫理的實踐（Starrat, 2006），並強化智慧的道德判斷，進而昇華領導人道德情操，以驅教育人員產生相互依存的關係（Bulter, 2009），進而同時確保自我與他人的文化立場，而願意建立共通性的目的，並能攜手戮力實踐共通性的目的，以利提升大眾享受幸福生活的機會，俾促進全球教育的效益。故全球教育領導人的關鍵能力，應能強化厚實的心智趨向，並透過多元創新的行為，致力於倫理秩序的權變性探索（Strike, Haller, & Soltis, 2005），並使自己能成為知識創新者（Klenowski, 2009）及國際貢獻領航者（Brikich, 2009），來促進全球教育的經營。

由上述討論得知，全球領導人的關鍵能力，應能履行效益的功利倫理；尊重、詮釋的義務倫理；權變、智慧的德行倫理，以利確保全球教育經營。綜合言之，全球教育領導人關鍵能力，應能履行效益、公平的功利倫理；尊重、詮釋的義務倫理；合作、和平、自由、關懷、多元的正義倫理；智慧、勇氣、權變、審思的德行倫理，以促進全球教育的經營。

參、全球教育領導人的關鍵能力應能催化全球倫理實踐的承諾行動

全球教育領導人的關鍵能力，必須能回應全球倫理實踐的挑戰，以緩和教育人員對其的排斥感，因為人們要超越自我文化視野來進行教育，容易產生焦慮感（Larsen, 2009），故其蘊藏於提升全球倫理實踐承諾的行動中，因此，

戮力於全球領導人催化教育人員具跨文化溝通的建設性行動，以提升其對於全球倫理實踐承諾的討論（Kezar, 2007），將有助於證明其關鍵能力的線索。

由於全球教育領導人的關鍵能力，常透過跨文化溝通的歷程，來催化批判啟蒙（Bulter, 2009）、相互溝通（Patton, 2008）、人權感召（Larsen 2009）、正義協助（Banks, 2008）及合作學習（Giddens, 1999）的行動，以提升人們對於公平、效益的功利倫理；尊重、詮釋的義務倫理；和平、合作、自由、關懷、多元的正義倫理；智慧、權變、勇氣的德行倫理實踐之承諾（Kezar, 2007），來促進全球教育的經營。因此，全球教育領導人的關鍵能力，可以藉由其能催化教育人員上述全球倫理實踐承諾行動的討論，加以明晰，且分析除領導人本身能力之外，也探索其應喚起被領導人的能力。茲就其詳細意涵分述如下：

一、能催化批判啟蒙的行動

全球教育領導人的關鍵能力若能催化批判啟蒙的行動，則會強化教育人員的文化創新意識，來反省自我文化信念的迷思，進而能超越各種文化的束縛（Bulter, 2009），並避免陷入先入為主的溝通迷思，以利解放意識型態的偏見，作為全球教育經營的基礎（Naicker, 2006），既可激勵他國文化精髓的審視，也可超越自我文化的束縛，透過自我肯定與尊重別人的兼容並蓄，將有助於確保跨文化溝通的完整性，進而強化突顯自我與尊重他人的調節功能，以提升教育人員對於效益、尊重、利他倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。例如，我國大學領導人反省長幼有序意識型態，會驅使學校系所主管更願意與傑出貢獻國際學者的跨文化交流，會促進大學教育人員的學習動力，將有助於大學的全球教育經營。

除此之外，全球教育領導人的關鍵能力若能催化批判啟蒙的行動，則會強化教育人員回應複雜、不明確性與快速改變環境的意識，來提升有意義的社會行動（Ho, 2009），以強化問題解決的聚焦效應（Morrison, 2000），並強化運用他國文化素材轉化學習張力的效益，來促進全球教育的經營。同時，可以催化教育人員權變倫理的審視歷程，強化有智慧的決定（Churchill, 1982），並協助他們克服超越自我文化慣性的焦慮情緒（Buller, et al., 1991），以提升他們對於全球效益、智慧倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。例如，在全球化教育經營中可以從網路蒐集資料，進行文化研究的專案，可以強化學生吸收國外文化的能力，以增進教育的效益。

最後，全球教育領導人的關鍵能力若能催化批判啟蒙的行動，以深化教育人員民主參與的歷程，進而能激勵多元的聲音，來揭發社會不公等的關係，並能喚起人們展現包容的胸襟（Klenowski, 2009），以提升他們對於多元、公平、尊重倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備交流激盪創新、回應不明確性環境敏銳及喚起民主分享的關鍵能力，將能催化批判啟蒙的行動，來提升他們對於公平、效益的功利倫理、尊重的義務倫理、多元的正義倫理及智慧的德行倫理實踐之承諾，來促進全球教育的經營。

二、能催化相互溝通的行動

全球教育領導人的關鍵能力若能催化相互溝通的行動，則會喚起教育人員尊重他人，並增進權變智慧選擇的行為，以利管理持續改變的情境或世界（Vloberghs & Macfarlane, 2007），進而提升他們對於倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。例如，學校領導人面對外籍教師時，必須瞭解其有話直說的文化，而能展現更大耐心與其溝通，將有助於創造文化歷程中矛盾解決的智慧，以提升他們對於智慧倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

除此之外，全球教育領導人的關鍵能力，應能催化相互溝通的行動，以增進教育人員全球化與本土化平衡探索的智慧（Morrison, 2000），並強化多元差異尊重的溝通（Klenowski, 2009），來促進國際世界異質立場的和諧社會關係（Irving, 2003），以提升他們對於多元、尊重、智慧、和平倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備解決文化矛盾辯證的關鍵能力，將能催化相互溝通的行動，來提升教育人員對於尊重的義務倫理、和平的正義倫理及智慧的德行倫理實踐之承諾，來促進全球教育的經營。

三、能催化人權感召的行動

全球教育領導人的關鍵能力，若能催化人權感召的行動（Larsen, 2009），則會強化避免教育人員產生種族、宗教歧視的心結，致使習慣外國文化生活的人，也願意並能享受到我國文明的果實，以避免跨文化的溝通歷程中，有人受到排擠，進而強化差異文化生活者的彼此信任感，促進國際資源以及社會資本的取得（Statman, 2007），以提升他們對於效益倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

此外，全球教育領導人的關鍵能力若能催化教育人員人權感召的行動，則會深化民主的歷程，使得多元文化背景者皆能自由發聲，以利建立平等關係的管理，以避免文化歧視的行為，強化人們和平相處的意願（Banks, 2008），以提升他們對於和平倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

最後，全球教育領導人的關鍵能力若能催化權感召的行動，以喚起教育人員抗拒全球化後文化殖民壓迫的意識（Polack, 2004），使得全球化的邪靈不會持續破壞國家教育的根本，以提升他們對於勇氣倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備文化接納融攝的關鍵能力，將能催化人權感召的行動，來提升教育人員對於效益的功利倫理、和平的正義倫理及勇氣的德行倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

四、能催化包容協助的行動

若能催化全球教育領導人的包容協助關鍵能力的行動，則會強化教育人員濟弱扶傾的情操，以強化世界和平維護的決心（Merryfield, 2002），及強化異質世界合鳴共處的氛圍，進而提升差異學習的創造性張力，來激勵教育的永續發展，以提升他們對於和平、效益倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

此外，全球教育領導人的關鍵能力若能催化包容協助的行動，則會昇華教育人員的開闊胸襟（柴松林, 2010），並驅使其對於不同文化抱持開放的態度（Merryfield, 2002），進而喚起照顧弱勢者的意識，來強化人性回應的責任（Morrison, 2000），會提升人們對於關懷倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

再則，全球教育領導人的關鍵能力若能催化包容協助的行動，以強化教育人員共同探索資源分配配合的理性，以突顯他們相互依賴的關係，來彰顯道德性的行動（Banks, 2008）。值得一提的是，分配不僅著重物質資源的支援，更著重自我滿意狀態的社會歷程（Caney, 2005），以深化弱勢邊緣團體的支持力量（Polack, 2004），更能彰顯胸懷世界、苦難救濟的情操，會提升他們對於正義倫理實踐的承諾，來促進全球教育經營。例如，大學系所主管能夠協調教授團，對於外籍學生的學習輔導，建立各種額外的協助機制，可以提升教授團對於弱勢關懷的承諾，來促進全球教育的永續發展。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備濟弱扶傾協助、資

源合理分配的關鍵能力，將會催化包容協助的行動，提升教育人員對於效益倫理、和平及關懷的正義倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

五、能催化合作學習的行動

全球教育領導人的關鍵能力應能催化合作學習的行動，則會激勵教育人員國際議題討論的氛圍（Churchill, 1982），以及強化異質理念激盪的國際合作交流（Giddens, 1999），將有助於強化他們擴大視野的國際啟蒙效應，並戮力於創意建構倫理的歷程（Buller, et al., 1991），以有效累積教育永續發展的能量，以提升他們對於效益倫理的承諾（Morrison, 2000），來促進全球教育的經營，故全球教育領導人的關鍵能力能催化合作學習的行動，提升人們對於效益倫理實踐的承諾，促進全球教育的經營。

此外，全球教育領導人的關鍵能力應能催化合作學習的行動，以強化教育人員國際研究與文化反省的動力，驅使他們成為知識工作者，並喚起他們積極的學習互動，來強化學習以及再學習的專業歷程（Flordia, 2002），進而提升他們的權變性決策智慧，以回應全球化中快速變遷、複雜的實體，並致力於未來導向的教育規劃（Klenowski, 2009），藉以激勵跨越文化侷限來創造利益的行為，並驅使教育意義的幅度變大，以累積教育永續發展的能量（Caney, 2005），以提升人們對於效益、智慧倫理實踐的承諾，以促進全球教育的經營。

最後，全球教育領導人的關鍵能力若能催化合作學習的行動，則會強化異質性團隊的建立，戮力於國際議題的規劃，並能擴大人們的國際視野，以昇華回應全球化的敏銳力，以利知識能成為教育的資產（Alberta education, 2008），以提升人們對於效益倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備強化團隊合鳴學習的關鍵能力，將能催化合作學習的行動，進而累積教育永續發展的能量，以提升他們對於智慧的德行倫理及效益的功利倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營。

肆、全球教育領導人的關鍵能力應能建立全球倫理實踐的組織制度

全球教育領導人的關鍵能力的線索，除了從其催化建設性行動，以提升教育人員對於全球倫理實踐承諾加以澄明外，為了進一步分析此能力之廣被全球教育經營的機制，也要藉由其能建立全球倫理實踐組織制度，並深化跨文化教育經營凝聚力的討論，來加以勾勒。換句話說，教育領導人若能建立全球倫理實踐的組織制度，能形塑全球倫理需求回應的結構並滿足社會的期望，可作為引領教育人員行為方向的慣例（Ferrell, Fraedrich, & Ferrell, 2008），來創造最大集體行動力，以確保全球教育目標的實現，實蘊藏著全球教育領導人關鍵能力的線索。尤其，建立全球倫理實踐的組織制度會透過變革的歷程（Center for business ethics, 1986），深植於教育全球化的組織變革歷程。

由於全球教育領導人的關鍵能力植基於全球倫理的組織制度建立，會促進組織慣例的形塑，並強化它跨文化回應的敏銳力（Conley & Enomoto, 2005），以促進跨文化的整合，故其必須建立國際取經（Adler, 1986）、多元交流（Merry, 2002）及後設敘述反省（Merryfield, 2002）的組織制度，來強化全球倫理實踐的規範，以促進效益、公平的功利倫理、尊重的義務倫理、和平、合作、關懷的正義倫理、勇氣、智慧、權變及審思的德行倫理實踐的廣被，進而擴大全球教育的經營。因此，全球教育領導人的關鍵能力，可以藉由促進上述全球倫理實踐組織制度建立的討論加以澄清。

茲就其詳細意涵分述如下：

一、國際取經

全球教育領導人的關鍵能力若能建立國際取經的組織制度，則會戮力於教育人員回應全球化的組織變革歷程，以廣被全球倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

首先，全球教育領導人的關鍵能力若能建立國際取經的組織制度，則會喚起教育人員創造國際意象的組織變革歷程（CED, 2006），將有助於組織對於教育全球化潮流的回應，進而增進獲取國際素材的效益，並使教師、學生能夠置身於多元豐富生活的世界，並喚起教育人員能時時關注國際權變情境的敏銳判斷力（Adler, 1986），進而催化合作學習及相互溝通的行動，以廣被多元、智慧等全球倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

此外，全球教育領導人的關鍵能力，若能建立國際取經的組織制度，則會教化教育人員營造外語學習環境的組織變革歷程，並驅動他們廣泛學習外語的動力，進而深化跨文化教育的實施（Morrison, 2000），以利透過超越自我受限及探索國際素材的動能，來激勵他們理解他國文化的行為，來調和各種文化立場的矛盾，以廣被效益、尊重、多元、智慧等全球倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

再則，全球教育領導人的關鍵能力，若能建立國際取經的組織制度，則會強化教育人員相互容忍的組織變革歷程，進而發展他們的正面積極態度，面對不同世界、國家的文化，以提升人們對於國際弱勢者的支持（Loreman, 2007），如戰禍的難民、貧窮的國家，進而催化包容協助及人權感召的行動，以廣被正義、尊重等全球倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

最後，全球教育領導人的關鍵能力若能建立國際取經的組織制度，則會激勵教育人員戮力於國際組織變革歷程之個案（Ho, 2009）及議題的研究（CED, 2006），進而催化批判啟蒙及合作學習的行動，來提升教育人員的國際視野，並促進全球教育經營的績效，同時，它也會喚起教育人員履行世界公民責任的使命，喚起他們追求世界和平的意識，以廣被和平、效益等全球倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備創造國際意象、營造外語學習環境、國際專案研究的關鍵能力，以利促進教育全球化的組織變革，將有助於建立國際取經的組織制度，以催化相互溝通、人權感召、正義協助及合作學習的行動，以廣被效益的功利倫理；尊重的義務倫理；和平、合作的正義倫理；智慧的德行倫理之實踐，促進教育全球化的組織變革，來擴大全球教育的經營。

二、多元交流

全球教育領導人的關鍵能力若能強化多元交流的組織制度，則會促進教育人員多元交流的組織變革歷程（Merry, 2002），廣被教育人員的倫理實踐，來擴大全球教育的經營。以下茲就詳細意涵分述如下：

首先，全球教育領導人的關鍵能力若能建立多元交流的組織制度，以強化教育人員欣賞他國文化的組織變革歷程（CED, 2006），會提升教育人員的多元尊重素養（Vloberghs & Macfarlane, 2007），以強化團體動力朝向教育全球化的旅程（Ho, 2009），進而催化人權感召、包容協助的行動，以廣被尊重、

正義倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

其次，全球教育領導人的關鍵能力若能建立多元交流的組織制度，則能促進教育人員參與國際論壇的組織變革歷程（Alberta education, 2008），以喚起他們戮力國際議題的課程發展，以提升課程實施的彈性（Lee & Ready, 2009），進而累積超越本土文化受限的教育創新動能（Morrison, 2000），以催化批判啟蒙的行動，並增進包容與智慧實踐社群的關係（Apple, 2006），來催化合作學習的行動，以廣被效益、智慧、正義倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

最後，全球教育領導人的關鍵能力，若能建立多元交流的組織制度，則能激勵教育人員參與文化結構壓抑論述的組織變革歷程（Alberta Education, 2008; Klenowski, 2009），以深耕問題解決導向的氣氛（柴松林, 2010），並喚起教育人員回應複雜實體及全球變遷的敏銳力（Klenowski, 2009），以維護多元的立場，並對處境弱勢者加以照錄，進而催化批判啟蒙及合作學習的行動，以廣被效益、多元倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備戮力於欣賞異國文化美學、參與國際論壇研究、強化文化結構壓抑論述的關鍵能力，以促進教育全球化的組織變革，將有助於建立多元交流的組織制度，以利催化人權感召、批判啟蒙、包容協助及合作學習的行動，以廣被效益的功利倫理；尊重的義務倫理；多元、關懷的正義倫理；智慧的德行倫理之實踐，促進教育全球化的組織變革，來擴大全球教育的經營。

三、後設敘述反省

全球教育領導人的關鍵能力若能建立後設敘述反省的組織制度，則會促進教育人員挑戰獨大文化規範的組織變革歷程，以利開啟創造性的張力，來重新探索倫理的秩序（Strike et al., 2005），促進教育的永續發展，以廣被倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。以下茲就詳細意涵分述如下：

首先，全球教育領導人的關鍵能力若能建立後設敘述反省的組織制度，則會催化教育人員診斷國際環境的組織變革歷程，並驅使他們願意探索自我文化生活形態的不圓滿，並尊重陌生文化信守者的人權，藉以作為配置資源的基礎，來強化跨文化的教育豐富性質（Loreman, 2007），以利回應全球化的潮流（Vloberghs & Macfarlane, 2007），進而催化批判啟蒙及相互學習的行動，以廣被尊重、效益倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

其次，全球教育領導人的關鍵能力若能建立後設敘述反省的組織制度，則會喚起教育人員想像力的組織變革歷程（Vloberghs & Macfarlane, 2007），進而催化批判啟蒙的行動，以解放教育人員受制文化的牢獄，並避免他們產生文化壓抑的現象，能強化不同文化背景者的人權，能受到尊重（Bulter, 2009），以廣被尊重倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

再則，全球教育領導人的關鍵能力若能建立後設敘述反省的組織制度，則會強化教育人員診視權力對於世界觀形塑的角色（Merryfield, 2002），以激勵自由遊戲，並強化有權者自我反省的變革歷程（Morrison, 2000），以利相互溝通的行動，不致因為個體自我膨脹而不致限縮（Ho, 2009），以廣被自由、尊重倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

最後，全球教育領導人的關鍵能力若能建立後設敘述反省的組織制度，則會激勵教育人員戮力於建構社群關係的組織變革歷程（Klenowski, 2009），以強化差異統整智慧的探索，藉以喚起人們追求和平的意識，隨後，也能喚起他們勇敢踏出文化的暗影，來進行務實性的評估（Irving, 2009），以避免全球化變成生活混亂、毫無章法的夢魘，以廣被效益、智慧倫理的實踐，來擴大全球教育的經營。

綜言之，全球教育領導人自身並喚起被領導人，應具備回應國際環境需求診斷力、想像力、反省力的關鍵能力，以促進教育全球化的組織變革，將有助於建立後設敘述反省的組織制度，進而催化人權感召、批判啟蒙、正義協助、相互溝通及合作學習的行動，以廣被效益的功利倫理；尊重的義務倫理；自由的正義倫理；智慧與勇氣的德行倫理之實踐，來擴大全球教育的經營。

伍、結論

在全球教育經營中，教育領導人面臨的關鍵性倫理挑戰是文化殖民現象的廣被，因為文化霸權壓抑的效應，導致全球教育經營績效容易萎縮，故全球教育領導人的關鍵能力必須能夠履行資源分配公平、教育發展效益的價值，以確保功利倫理的實踐，以為全球教育經營開啟機會之窗。此外，在全球教育經營中，全球教育領導人所面臨的關鍵性倫理另一個挑戰，在於人們不願意理解不同文化世界、更不願視其為有價值的生活形態而加以尊重，以致跨文化教育經營因為缺乏熱情而顯疏離，故全球領導人的關鍵能力必須能夠履行尊重、詮釋的

價值，以確保義務倫理的實踐，以為全球教育經營開啟機會之窗。

再則，在全球教育經營中，教育領導人所面臨的關鍵性倫理挑戰，在於驅使不同文化的教育人員在一起工作，但事實上卻會出現立場優勢者主導教育走向的情況，以致容易產生文化的衝突，不願合作，且弱勢者的聲音也有受到箝制的問題，而導致全球教育經營的空轉，必須強化多元關懷的關照力，使他們能夠在一起合作，故全球領導人的關鍵能力應能履行多元、自由、合作、和平的價值，確保正義倫理的實踐，以為全球教育經營開啟機會之窗。

最後，在全球教育經營中，教育領導人所面臨關鍵性的倫理挑戰，在不敢跳脫本土的文化視野，故需要勇氣的德行；無法解決跨文化的矛盾，故需要智慧的德行；無法回應全球快速情境的改變，故需要權變的德行；無法敏銳異質世界的需求，故需要審思的德行。因此，全球領導人的關鍵能力，應能履行勇氣、智慧、權變及審思的價值，以確保德行倫理的實踐，以為全球教育經營開啟機會之窗。

有鑑於此，全球教育領導人面對的全球倫理實踐挑戰，在於跨文化溝通與整合的困難。本文透過倫理層面的規劃，據以分析全球教育領導人的關鍵能力，應具備的全球倫理素養，並探索領導人自身並喚起被領導人全球倫理實踐的建設性行動，以及討論全球倫理實踐的組織制度之促進與廣被全球倫理實踐的策略，來證明教育領導人的關鍵能力。茲分述如下：

一、全球教育領導人本身應具備跨文化溝通之敏銳、辯證、分享、協助、融攝、分配、學習及創新的關鍵能力

全球教育領導人應能催化自己及被領導人批判啟蒙、相互溝通、人權感召、正義協助及合作學習等建設性的行動，以提升教育人員對於全球倫理實踐的承諾，以促進全球教育的經營。而全球教育領導人能催化此建設性行動，必須仰賴領導人本身並喚起被領導人的關鍵能力，包括他們在跨文化溝通中，應展現回應不明確性環境敏銳、催化解決矛盾辯證、喚起民主參與分享、強化濟弱扶傾協助、激勵文化接納融攝、促進資源合理分配、催化異質團隊學習、強化交流激盪創新的行為，以利提升教育人員倫理實踐的承諾，來促進全球教育的經營，故全球教育領導人本身並能喚起被領導人，應具備跨文化溝通之敏銳、辯證分享、協助、融攝、分配、學習及創新等關鍵能力。

二、全球教育領導人本身應具備跨文化整合之想像、外語、診斷、自省、美學、論述及研究的關鍵能力

全球教育領導人應能建立國際取經、多元交流及後設敘述反省的組織制度，以激發教育人員戮力教育全球化的組織變革歷程，進而驅使全球教育的經營形成慣例，以廣被全球倫理的實踐，以擴大全球教育的經營。而全球教育領導人要建立這些制度，必須仰賴領導人本身並喚起被領導人的關鍵能力，應能展現創造國際意象、營造外語學習環境、診斷國際潮流、自我反省操作，欣賞異國文化美學、論述結構壓抑及戮力國際專案研究的行為，來強化全球教育知識的挖掘與發展，並能形成行為慣例，進而廣被全球教育的經營，以促進全球教育的永續發展。

總之，全球教育領導人本身，應同時亦應進一步呼喚被領導人具有上述關鍵能力具備跨文化整合之想像、外語、診斷、自省、美學、論述及研究的關鍵能力。

參考文獻

- 柴松林 (2010, 3月26日)。文官培訓 影響深遠。聯合報，23版。
- Adler, N. J. (1986). *International dimensions of organizational behavior*. Boston: Kenr Publishing.
- Alberta Education (2008). *A guide to international school partnership*. Canada: Alberta.
- Apple, M. (2006). Foreword. In D. Haues, M. Mills, & B. Lingard (Eds.), *Teachers and schooling making a difference* (pp. v-xii). Grows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Ahmed, P. K., & Machold, S. (2004). The quality and ethics connection: Toward virtuous organizations. *Total Quality Management*, 15(4), 527-545.
- Banks, J. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Brikich, C. A. (2009). Teacher perceptions of authentic pedagogy: A case

- study of professional development in an African American high school's government class. *The International Society for the Social Studies Annual Conference Proceedings, 1*, 1-96.
- Buller, P. F., Kohls, J. J., & Anderson, K. S. (1991). The challenge of global ethics. *Journal of Business Ethics, 10*, 767-775.
- Bulter, B. (2009). Culturally responsible teaching: A pedagogical approach for the social studies classroom. *The International Society for the Social Studies Annual Conference Proceedings, 1*, 1-96.
- Caney, S. (2005). Global interdependence and distributive justice. *Review of International Studies, 31*, 389-399.
- CED (2006). *Education for global leadership: The importance of international studies and foreign language for U.S. Economic and National Security*. Washington DC: A Statement by the Research and Policy of the Committee for Economic Development.
- Center for Business Ethics (1986). Are corporations institutionalizing ethics? *Journal of Business Ethics, 5*, 85-91.
- Churchill, L. R. (1982). The teaching of ethics and moral values in teaching: Some contemporary confusion. *Journal of Higher Education, 53*(3), 296-306.
- Clarke, M., & Drudy, S. (2006). Teaching for diversity, social justice, and global awareness. *European Journal of Teacher Education, 29*(3), 371-386.
- Conley, S., & Enomoto, E. K. (2005). Routines in school administrations: Creating stability and change. *Journal of Educational Administration, 43*(1), 9-21.
- Cone, D. (2001). The role of educators in promoting global ethics. *Journal of Family and Consumer Science, 93*(5), 12-14.
- Ferrell, O. C., Fraedrich, J., & Ferrell, L. (2008). *Business ethics: Ethical decision-making and cases*. South-Western: Genage Learning.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and every day life*. New York, NY: Basic Books.
- Furman, G. F. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration, 42*(2), 215-235.

- Giddens, A. (1999). *Runways world: How globalization is reshaping our lives*. London: Profile Books.
- Hartmann, M. M. (2004, May). Global leadership: The language for 21 century marketplace. Paper presented from the 20th annual conference, Dublin, Ireland.
- Hanssen, B. (2000). Ethics of the other. In M. Garber, B. Hanssen, & R. L. Walkowitz (Eds.), *The turn to ethics* (pp. 127-179). New York, NY: Routledge.
- Ho, L-C. (2009). Global multicultural citizenship education: A Singapore experience. *The Social Studies, November/December*, 285-293.
- Irving, J. A. (2009). Intercultural competence in leadership education: Keys to educating global leaders. *Proceedings of ASBBS, 16(1)*, 1-13.
- Kezar, A. (2007). Tools for a time and place: Phased leadership strategies to institutionalize a diversity agenda. *The Review of Higher Education, 30(4)*, 413-439.
- Klenowski, V. (2009). Public education matters: Reclaiming public education for the common good in a global era. *The Australia Educational Researcher, 36(1)*, 1-25.
- Larsen, M. (2009). Global citizenship education in the classroom: A collaborative canadian study. *The International Society for the Social Studies Annual Conference Proceedings, 1*, 1-96.
- Lee, V. V., & Ready, D. D. (2009). U.S. high school curriculum: Three phases of contemporary research and reform. *The Future of Children, 19(1)*, 135-156.
- Loerman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from “why” ? to “how” ? *International Journal of Whole Schooling, 3(2)*, 22-38.
- Merryfield, M. M. (2002). The difference a global educator can make. *Educational Leadership, 60(2)*, 18-21.
- Merry, M. M. (2002). *Restructuring the way students learn about the world: Global education in American schools*. Retrieved May 5, 2010, from: <http://www.populationconnection.org/communications/ED2002WEB/Fd4Through.pdf>

- Metzger, M., Dalton, R., & Hill, J. W. (1993). The organization of ethics and the ethics of organizations: The case for expanded organizational ethics audits. *Business Ethics Quarterly*, 3(1), 27-43.
- Ministry of Education (2007). *Global education 2010*. Finland: The Author.
- Morgan, G. (1997). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage.
- Morell, K., & Anderson, M. (2006). Dialogue and scrutiny in organizational ethics. *Business Ethics: A European Review*, 15(2), 117-129.
- Morrison, A. J. (2000). Developing a global leadership model. *Human Resource Management*, 39(2), 117-131.
- Naicker, S. (2006). From policy to practice: A South-African perspective on implementing inclusive education policy. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 1-5.
- Patton, M. C. (2008). Principles for principals: Using the realms of meaning of practice ethical leadership-national recommendations. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 21(3), 1-8.
- Pojamn, L. P. (1995). *Ethics: Discovery right and wrong*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Polack, R. J. (2004). Social justice and the global economy: New challenges for social work in the 21st century. *Social Work*, 49(2), 281-290.
- Starr, K., & White, S. (2008). The small rural school principalship: Key challenges and cross-school responses. *Journal of Research in Rural Education*, 23(5), 1-12.
- Starrat, R. J. (2006). Ethical leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp.61-74). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Statman, M. (2007). Local ethics in a global world. *Financial Analysts Journal*, 63(3), 32-42.
- Strike, K. A., Haller, E. J., & Soltis, J. F. (2005). *The ethics of school administration*. New York, NY: Teachers College Press.
- Schutz, A. (2000). Teaching freedom? Postmodern perspectives. *Review of Educational Research*, 70(2), 215-251.
- U. S. Public Service Academy (2010). *Preparing for global leadership: International education and the U.S. Public Service Academy*. Retrieved

March 29, 2010. from <http://www.uspublicserviceacademy>

Vloberghs, D., & Macfarlane, A. (2007, June). A working paper. Presented to the eighth international conference on HRD research & across Europe.

教育名詞

大學排名

吳清山* 林天祐**

大學排名 (university ranking) 係指對大學各項研究論文、教學、師資、服務、設施、成就表現和學術聲望等方面資料進行量化評估，再通過加權後所形成的一種排序狀態。

大學排名有兩大類：一是國內大學的排名，二是世界大學排名。就國內大學排名而言，以美國《美國新聞與世界報導：美國最佳大學排名》(U.S. news & world report: America's best colleges) 最有名氣，於1983年首度發行，提供美國學生選校資訊，影響美國高等教育政策極為深遠；此外，德國高等教育發展中心 (The Center for Higher Education Development) 亦發展出德國大學排名；加拿大《麥克林》(McLean's) 雜誌每年都會刊出「最佳大學」評比排行榜；中國武漢大學於2002年成立「中國科學評價研究中心」，亦從事中國大陸大學排名工作。

就世界大學排名來看，目前主要有四大機構從事排名工作，其內容如下：
1. 上海交通大學的「世界大學學術排名」，排名指標共包含六大項——畢業校友及教師獲得諾貝爾及菲爾茲獎人數、教師論文高度被引用人數、「自然」與「科學」兩期刊論文發表篇數、SCI與SSCI論文數及機構規模；
2. 英國「泰晤士報高等教育增刊」(The Times Higher Education Supplement) 共包含六大項——同儕評量、企業雇主評量、論文被引用率、師生比、國際學生人數比例、國際教師人數比例；
3. 西班牙網路計量研究中心 (Centre for Scientific Information and Documentation, CINDOC-CSIC) 之網路實驗室 (Laboratorio de Internet) 所發表的「世界大學網路排名」(Webometrics rankings of world universities)，評比的指標包含規模與能見度兩大類，其中規模又細分為網頁數目、學術檔案及學術論文三項分項指標；而學術論文為由Google Scholar網

* 吳清山，國家教育研究院籌備處主任

** 林天祐，臺北市立教育大學校長

站所搜尋到之學術文章、報告與相關其他學術研究等之數目；4.財團法人高等教育評鑑中心基金會的「世界大學科研論文評比」，以ESI資料庫完整11年之各種論文進行統計，作為評比依據，從學術生產力、學術影響力及學術卓越性來評量大學的研究表現。

大學排名一旦公布，社會大眾皆相當重視，透過透明化資訊，有助於了解學校運作狀況及績效；但仍有部份大學校長認為排行榜過於商品化與商業取向，偏離大學教育核心價值，誤導學子，質疑其價值性。

大學排名是一項專業性技術工作，涉及指標選定、權重分析、資料正確和結果呈現等方面，必須格外慎重，集思廣益，才會減少爭議，尤其目前尚未建立完整的全球性高等教育資料庫，大學排名仍有其侷限性，無法看出學校發展的全貌，所以解讀大學排名仍以參考態度待之，不宜視為學校辦學績效。大學排名攸關學校聲譽，公布之後常受到很大的質疑和挑戰，所以大學排名之公信力和可靠度仍有努力改善的空間。

教育哲語

愛默生的智慧 (Emerson's Wisdom)

溫明麗*

上帝為每個人的思想提供了真理與休息，只是我們無法兩者得兼，
只能擇其一。～愛默生，《論文集第11》

*God offers to every mind its choice between truth and repose. Take which
you please – you can never have both. ~ Ralph W. Emerson, Essay 11.*

愛默生 (Ralph W. Emerson, 1803-1882) 是出生於美國波士頓的美國詩人、散文家，而且是講求自由、自主與民主思想的哲學家。其作品鼓勵美國人勇敢地擺脫英國或歐洲的傳統，開創屬於美國人自我的風格，以凸顯美國自信、民主、進步與多元的文化獨特精神 (Allen, 1981)，而且其行文猶如孔子的格言般，簡單易懂卻蘊藏深意，可謂為勵志精品，故被譽為「美國的孔子」或「美國文明之父」(Wikipedia, The Free Encyclopedia, 2010a)。

愛默生讀小學時父親即去世，母親以一家旅店出租的微薄收入艱辛養家。愛默生自幼英姿聰明，14歲即獲准進入哈佛大學就讀，¹並受到免費住宿之優惠。他在哈佛大學期間半工半讀，也養成寫日記的習慣，還將日記如進行質性研究般一一編上索引。此外，愛默生亦擇取其演講內容的精華處，細心潤飾並編撰後陸續出版 (趙一凡譯，1998)。由此可見，一個人的文筆和思路並非一

*溫明麗，榮譽教授暨國立教育資料館雙月刊與集刊總編輯

¹愛默生排行老二，其下尚有一位弟弟，自父親逝世後，家境雖不富裕，但受姑媽的協助，家中兄弟中有四位均畢業於哈佛大學。

蹴可成，而是在生活中不斷地積累文思、豐富與昇華經驗所致。

1821年畢業後隨即幫助家人開設一所女子學校，並擔任校長，直到1829年，愛默生以牧師的身份在哈佛大學神學院嶄露頭角，但三年後因為與幹事對聖餐儀式的管理權之爭憤而離職，此事件可能與愛默生第一任妻子杜克·愛倫（Ellen L. Tucker, 1812-1831）甫於前一年（1831年）因罹患肺結核去世的事件有關，因為愛默生與其妻鶼鶼情深，此由其妻臨終前表露的情誼可見一斑。其妻曾說：我對於相處那段時間的琴瑟和鳴難以忘懷（I have not forgotten the peace and joy.）（Wikipedia, The Free Encyclopedia, 2010a）。隨後，愛默生便遠赴英國、法國、義大利、瑞士等歐洲國家與中東旅遊，也巧遇與其年齡相仿的功利主義者米爾（John S. Mill, 1806-1873），以及影響其日後文學造詣的浪漫主義大師沃滋華斯（William Wordsworth, 1770-1850），柯立茲（Samuel T. Coleridge, 1772-1834）、及卡萊爾（Thomas Carlyle, 1795-1881）等人（Wikipedia, The Free Encyclopedia, 2010a），這些人自由浪漫的氣息²對愛默生的無神論主張不能說沒有影響。後來，愛默生於1856年將其歐旅的記趣以《英國人的性格》（English traits）一書出版。

其實，愛默生的文學生涯應肇始於1835年，當時他與一群志同道合的知識份子（like-minded intellectuals）共同組成的「超越俱樂部」（Transcendental club）；次（1836）年，其無神論（atheists）的觀點難見容於世，乃匿名出版《論大自然》（Nature）一書（趙一凡譯，1993）。³此後愛默生在波士頓進行一系列的講演，其演講雖然甚為生動，但自1838年應邀在母校神學院進行演講後，約長達30-40年的時間，愛默生一直未再受到母校哈佛大學的邀請，此或許也與愛默生主張無神論的觀點有關。果如此，則哈佛大學是否能如柏林大學般重視學術的自主性，不禁令人對之有所質疑。

今日大學總為排名而汲汲營營，甚至大學講求學術自由，教與學之自由，及追求自我存在價值之大學的本質已然黯淡無光，取而代之的是大學被市場化的氣焰與機制拖著走，於是我們可以看到，美、英、中和西班牙等國紛紛為世界各大學「把脈」，並為其評比，期藉「公布」世界大學的「佼佼者」標舉大

²沃滋華斯等人晚年長住於英國風景宜人的湖區（Lake District），又是英國19世紀浪漫派的領航者，故又有「湖區詩人」（Lake Poets）之美譽（Wikipedia, The Free Encyclopedia, 2010b）。

³愛默生的父親乃當時唯一神論（Unitarianism）的牧師。唯一神論雖然也尊崇上帝，但並非視上帝為「神」，反之視之為足以為人楷模的「領導者」或「樣板」。因此，他也反對基督宗教的三位一體說、原罪論、及命定論。《論大自然》一書以優美的文字稱頌早已被人類遺忘的大自然，並感受、享受與大自然獨處的詩意。

學的「名號」。此等大學排名的機制與氛圍是否有助於大學辦學的績效有爭議，但是更令人憂心的是，大學的學術自由和大學教授珍視的主體自由與知識份子的學術風骨，是否會在大學評比的機制中因為各種理由而受到挫傷？此值得各國教育決策者、大學經營者，以及大學師生共同關注的議題。

愛默生曾言：學者理應成為具有思想的人（趙一凡譯，1993；American literary classics page, nd.），且社會中的每個人猶如身體的不同部位，每個人有其功能，故若分開，則將無法成為完整的人，也無法發揮整全之人的種種功能。此隱喻亦可被用以探討今日世界大學排名所採用的指標。析言之，各大學的特色猶如人身體的各個部位，本應各具其功能與價值，缺一不可。就以最不常用的無名指為例，它平常極少發揮功能，也沒有多大作用，但是若沒了無名指，中指與尾指難以連結，抓物時既不順暢，也很難完全使得上力。

此觀點與結構功能論如出一轍。⁴就此言之，教育是人的活動，更應該讓每個人在彼此分享、同心協助與相互合作的社會環境下，自由地開發個別的潛能與特色，俾為社會不同層面提供不一樣的服務。果如此，則大學教育無論是否為菁英教育，都應該秉持著「同中有異，異中求同」的理念辦學。然而若依照目前各種百大的評鑑，則缺少「異質性」的面向。簡言之，社會「主流」價值成為大學教育「產品」的壟斷者，甚至要求各大學齊頭地符應評鑑指標的要求，渾然忘卻大學學術自由、個人理性啟蒙與教學自主的求真精神。

愛默生於其論文中提及：上帝為每個人的思想提供了真理與休息，然無法兩者得兼，故只能擇其一（American literary classics page, nd.）。雖然愛默生之言並非針對大學排名之論，卻暗示著優秀來自思想，而思想有時也是孤單的，這就是一種休息的修養。

弔詭的是，若一個人的一生只有休息，那充其量也只是過了半個人生，因為有一半的人生必須去追求、體驗真理。因此，我們可以說，休息與真理猶如天平，必須有個平衡。同理，大學評鑑的主流價值與個別性、殊異性的特色，也應該如天平般，共同彰顯大學教育的優質。質言之，當所有大學都在追求排名之際，那些默默無聞的大學不能氣餒，更應該掌控自我發展的脈絡，在功利思想的世俗凡囂中，體驗孤獨、享受孤獨，並善用孤獨的寧靜，囤積蓄勢待發

⁴結構功能論可以說源自孔德（Auguste M. F. X. Comte, 1795-1857）的實證（positivist）觀點及英國學者史賓塞（H. Spencer, 1820-1903）的結構（structure）、功能（function）論，並以涂爾幹（E. Durkheim, 1858-1920）的《社會分工論》集大成，其共同的論點是：社會存在連帶關係，每個人（每個部門）彼此相互關連，各有角色與職責，故應有共同的信念、價值觀與道德規範，基本上是一分工合作的和諧體，而非彼此衝突與競爭的對立社群。

的能量，為人類學術和文化創造另一個不一樣的高峰。

參考文獻

- 趙一凡（譯）（1993）。Ralph W. Emerson著。愛默生集（上下）：論文集、演講集（Emerson: Essay and lectures）。北京市：三聯。
- 趙一凡（譯）（1998）。Ralph W. Emerson著。美國學者——愛默生演講集（America scholar: Emerson's Lectures）。北京市：三聯。
- American literary classics page (nd.). *Twelve essential essays by Emerson*. Retrieved November 18, 2010, from <http://www.americanliterature.com/EM/EMINDEX.HTML>
- Allen, G. Wilson (1981). *Waldo Emerson*. New York, NY: Viking.
- Wikipedia, The Free Encyclopedia (2010a). *Ralph Waldo Emerson*. Retrieved 29 November, 2010, from http://en.wikipedia.org/wiki/Ralph_Waldo_Emerson
- Wikipedia, The Free Encyclopedia (2010b). *Lake poets*. Retrieved November 29, 2010, from http://en.wikipedia.org/wiki/Lake_Poets

教育法令

王清標*

法規及政令

資料來源

- | 法規及政令 | 資料來源 |
|---|-----------------------|
| 1.修正「教育部專案補助中小學科學教育計畫申請作業要點」，並自中華民國一百年一月一日生效。 | 第016卷第207期 2010-10-28 |
| 2.修正「綜合高級中學課程綱要」部分規定，並自一百零九年一月一日生效。 | 第016卷第206期 2010-10-27 |
| 3.修正「公立各級學校專任教師兼職處理原則」部分規定，並自即日生效。 | 第016卷第203期 2010-10-22 |
| 4.訂定「教育部補助技專校院學生出國參加國際性技藝競賽及發明展作業要點」，並自即日生效。 | 第016卷第194期 2010-10-11 |
| 5.修正「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」第五點、第六點、第七點，並自即日生效。 | 第016卷第191期 2010-10-06 |
| 6.修正「教育部獎勵私立大學校院校務發展計畫要點」，並自即日生效。 | 第016卷第189期 2010-09-30 |
| 7.修正「直轄市縣(市)政府落實中央教育政策獎勵要點」第三點，並自即日生效。 | 第016卷第182期 2010-09-23 |
| 8.修正「教育部補助全國教師在職進修網站及教師研習中心經費作業要點」，並自即日生效。 | 第016卷第180期 2010-09-20 |
| 9.預告修正「大陸地區學歷檢覈及採認辦法」。 | 第016卷第180期 2010-09-20 |
| 10.修正「公立高級中等以下學校校長成績考核辦法」第六條、第七條、第十一條條文。 | 第016卷第178期 2010-09-16 |
| 11.訂定「教育部處理性別平等教育法申復案件作業要點」，並自即日生效。 | 第016卷第174期 2010-09-10 |
| 12.茲修正大學法第二十五條及第四十二條條文，公布。 | 第016卷第176期 2010-09-06 |
| 13.修正「教師申訴評議委員會組織及評議準則」部分條文。 | 第016卷第169期 2010-09-03 |
| 14.修正「高級中等學校多元入學招生辦法」。 | 第016卷第169期 2010-09-03 |
| 15.預告訂定「行政院功能業務與組織調整暫行條例施行期間各機關依組織法規聘任人員權益處理辦法」。 | 第016卷第168期 2010-09-02 |
| 16.預告訂定「國立及臺灣省私立高級中等學校特殊教育方案實施辦法」。 | 第016卷第166期 2010-08-31 |
| 17.訂定「教育部補助推動提升私立合作園所(國幼班)教保人員專業素質作業要點」，並自即日生效。 | 第016卷第163期 2010-08-26 |
| 18.預告修正「國民教育法施行細則」第七條草案。 | 第016卷第154期 2010-08-13 |
| 19.修正「教育部獎勵科技大學及技術學院教學卓越計畫要點」第二點、第八點，並自一百零九年一月一日生效。 | 第016卷第152期 2010-08-11 |
| 20.訂定「教育部華語文能力測驗作業要點」，並自即日生效。 | 第016卷第147期 2010-08-04 |

(摘錄自行政院公報資訊網<http://gazette.nat.gov.tw/Gazette/index.jsp>)

* 王清標整理，國立教育資料館推廣組

國內教育輿情

蔡聖賢* 吳雪綺** 吳清明*** 張雅淨****

羅天豪***** 李詠絮***** 周仲賢*****

擴大免試入學對象，奠基12年國教推展工程

蔡聖賢

為紓緩國中生升學壓力及發展學生多元智能，並配合12年國民基本教育規劃方案，教育部自九十六學年度起推動獎助產業特殊需求類科及特殊地區高中職辦理免試入學，提供國中應屆畢業生自由申請。九十八學年度鼓勵各優質化國立暨私立高中職提供社區內文化經濟弱勢之國中推薦應屆畢業生參與免試入學。九十九學年度推動「擴大高中職及五專免試入學實施方案」，要求各公立高中職及五專辦理免試入學，免試入學模式，採「國中薦送」、「學生申請」、「學區登記」等3種。為確保該方案之實施成效，教育部提出高中職優質化、教育資源分配、縮短公私立學費差距等相關配套措施，希望藉由免試入學方案，讓國中生能適性學習及就近入學。

依教育部的免試入學方案，採三期程漸進方式：九十九學年度到一〇〇學年度為宣導推動期，各公立高中職須提供招生名額5%到35%；私立五專及私立高中職為35%、一〇一學年度各公立高中則提高為40%以上，公立高職60%以上，私立高中職及五專70%以上、至一〇二學年度則為全面實施期。依教育部統計資料顯示，九十九學年度全國公私立高中職招生名額為29萬6,664名，其中免試名額5萬5,889名（占招生額約20%），而實際報到學生數為1萬9,650

* 蔡聖賢，桃園縣教育處數位教育科科長暨國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士生

** 吳雪綺，桃園縣立建國國中教師

*** 吳清明，桃園縣大竹國中校長暨國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人

**** 張雅淨，國立臺灣師範大學社會教育學系博士候選人

***** 羅天豪，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

***** 李詠絮，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

***** 周仲賢，國立臺灣師範大學教育學系碩士

人（報到率約35.16%）。首次擴大試辦免試入學，已讓近20,000名學生經由該管道，就近入學社區內各高中職。100學年度起教育部更規劃擴大免試入學對象，納入特種身分生，如轉學生、非應屆畢業生、原住民生、身障生等。

一〇〇學年度北北基3縣市將共辦免試入學，除原臺北市「北星計畫」、臺北縣「新北星計畫」與基隆市「自辦方案」外，新增「基北區免試入學」，即該3縣市内共有4種免試入學措施。惟3縣市在免試入學規定上卻各有不同，也引來部分家長的質疑，如臺北市以國中生在校5學期「擇優3學期」成績作為免試入學標準，希望能有助國中教學正常化，並兼顧學生認知、情意、技能等方面均衡學習，不單獨偏重在學科分數。基隆市則跟進臺北市採「擇優3學期」。另臺北縣則是在5學期15次定期評量中擇優採計6次。

針對臺北市採「擇優3學期」，全國家長團體聯盟副理事長林文虎表示，這項作法比較人性化，因如採固定國二上下及國三上學期的在校成績，將讓國中生沒有生病的權利，且從國二起就要過充滿壓力的生活。不過，也有家長認為，臺北縣在15次定期評量成績中擇優採計6次的作法比較好，因為學生只要注意定期評量成績即可。林文虎指出，定期評量成績沒有包括藝能領域及綜合活動的成績，根本不夠完整，如果只採計段考成績，將使學生只注意智育成績，忽略藝能科。

教育部推動「免試入學方案」的目的在於減輕學子升學壓力，但99學度開辦後，一般的看法卻認為免試並沒真正免試，反而換來一堆大大小小的考試，更增加師生壓力。究其主因在於「免試入學」為維護入學的一定公平性，在國中薦送或申請模式，都採計在校成績作為入學先後順序，難以免除學生的升學壓力。教育部中教司司長張明文表示，免試入學最終目標是學區入學，只是在辦理過程中無法避免有些縣市或學校會採計在校成績。綜此，不難看出教育部對推動免試入學的決心，期待在教育部的政策引導及各招生區的努力下，未來免試入學能真正發揮紓緩國中升學壓力及開啟多元智能，成為名符其實的免試，以奠基推展12年國教的基礎工程。

國中模擬考新制度

吳雪綺

教育部公布「國中模擬考辦理原則」，表示升學模擬考並非正式評量，辦理方式、命題方向由各校決定；考試成績不得納入評量考績計算。此外，國中升學模擬考必須在國三才能舉行，每學期不得逾2次，1年最多只能考4次，且不得排在寒假暑假結束後第1週，考試時間則可在平日上課時間（第8節）或假日，最快下學期實施。另外，模擬考不得占用正式課程，並應尊重學生和家長參加意願。此方案一出，對行之以久的國中模擬考造成很大的衝擊。

首先，家長針對模擬考試時間訂在週末舉行，使得家長擔心國三學生負擔太大且擠壓到學生休息時間；另外學校方面同時也反映除非修改「學生學習評量準則」，把模擬考納入正式評量，模擬考才能占用到正課時間。模擬考是否納入正規考試，教育部將於今（2010）年十二月底前決議，教育部亦不反對學校利用第8節輔導課舉行模擬考試。其次，對於教育部限定模擬考次數，有教育團體擔憂，學校會將模擬考改成寫測驗卷的名義繼續考試，目前已有學校準備以「練習考」因應。教育部長吳清基表示，他不同意以練習考方式加考，練習考和模擬考的意義不同，學校應該思考的是，若未來實施12年國教，學生沒有升學考試，學校如何讓學生在沒有升學考試壓力下自發性讀書才是未來辦學的方向。教育部希望減輕國中學生壓力，呼籲國中校長不要迷失自己教育的理念，以考試逼學生讀書。若模擬考超過次數，縣市督學將查處，校長當年度考績將列為乙等。然因各國中本學期已將模擬考試列入行事曆，各校這學期仍可依照原定行事曆辦理模擬考試，原則上從下學期（即2011年一月後）起適用。

其實，學校辦理升學模擬考，本意在於了解學生學習情形，提供教師進行適性化補救教學及學生自我改善學習弱項之依據，並協助學生適應國中基本學力測驗之程序、題型及答題方式等有其正向功能。教育部國民教育司司長楊昌裕說，模擬考非正式評量，讓學生透過考試了解成績相對位置，可幫助自我檢核和升學探索，未來多元入學後，模擬考的重要性也會相對減少。然而，中華民國各級學校家長協會理事長李秀貞說，只要有升學考試，模擬考就不可能消失，許多國中學生必須經由模擬考試才知道自己的學習效果。

國中模擬考讓學生、家長壓力沉重，教育部一再研議較周延的作法，希望教學正常化。教育團體認為，真正問題其實不在模擬考，而是平日的測驗卷。

全國家長團體聯盟副理事長林文虎認同教育部希望減輕學生、家長壓力，限制模擬考的種種作為；但他認為教育部是「捉小放大」，因為真正讓學生苦不堪言、學校教學無法正常化的是每天必考的測驗卷。國中教師實施隨堂考是普遍現象，因為反覆寫測驗卷，國中學生被訓練成「考試機器」。全國教師會政策部主任詹政道指出，教育部限制國中模擬考次數、時間，意義不大，複習考也是「準模擬考」，另外還有段考、小考等。國中生為什麼有那麼多考試，需要思考是否應解構國中升學制度。人本教育基金會今年度問卷調查，41.8%的國中生早自習天天考試；42.9%國中生，在段考前一週每天考試5次以上。人本教育基金會執行長馮喬蘭指出，這些現象國一就開始，絕非限縮模擬考政策就能解決。國中校園長期存在「用考試準備考試」歪風，教育部偏偏挑了本來就不該存在的模擬考開刀，放任大考小考複習考繼續逼迫學生天天痛苦。

全國家長團體聯盟理事長謝國清表示，目前模擬考採取同一份試卷，許多所學校同時舉行，1次至少有3到5萬名學生參加。考完後，學生會收到一份成績單和PR值，包含班排名、校排名和全體人數排名序，有如「地下版」的基測考試。國中生除了每學期3次段考外，模擬考多半在國一下學期開學時考1次、國二上下學期開學時各考1次，國三每學期至少3次。這些大考試外，平常還有一堆小考，許多國三生每天從早考到晚。考試之外，學科進度也不能延宕，必須不停趕課，教師沒有餘力協助學生，透過成績了解自己的不足進而補救。表面上，學生的成績就在這些不斷的大小考試累積「實力」，實際上，學生卻犧牲了對於未來生活更有幫助的非考試學習，比如體育、藝術欣賞以及生活技能等。

評量之目的只在了解學生學習情形，作為教師教學輔導及學生自我檢核之依據，關於考試次數、考試時間及試題難易度等，均應考量學生學習狀況妥適規劃才對，況且考試是目前國中升學制度下的因應作為，不是教育的目的，學校在安排上仍應依據學生志願及性向，加強升學與維持教學正常化。教育部強調，國中升學模擬考試之定位在於模擬升學測驗之準總結性評量，具有升學輔導及檢視學習成就之功能，學校在安排上仍應依據教育專業以及學生升學志願及其性向，加強升學與生涯輔導，並維持教學正常化，讓國中學生在正常的學習環境中成長。

紮根英文教育呼應全球化時代之變遷

吳清明

近日冰島火山事件導致2,000多位旅客滯留冰島機場因語言溝通障礙引起不安，彰化中小企業強迫3個外勞吃豬肉，沒有尊重回教徒習慣與文化之事件引起國際關注，影響層面擴及全世界；再則我國跆拳道國手楊淑君因為電子襪比賽規則爭議被判失格，喪失參賽資格，也因沒有掌握溝通時機成為國際間之焦點新聞。因此，全球化的動力即科技的跨時空流通，並打破國際間原本有的疆界，形成經濟、政治、文化等人類重要生生活動的趨近並且形成全球流通，全球化時代面對網路科技及地球村觀念的來臨，學校紮根英文教育來培養學童具備國際視野及增強英語能力是學校未來辦學的主要議題之一。

為了因應全球化時代的來臨，教育部首度研擬的《中小學國際教育白皮書》，將在2010年底完成，預計九十九學年度啟動，一〇〇學年度編列經費後正式推動；根據此白皮書之規劃，未來將把「文化學習」和「國際了解」列為國中小學生的基本能力，讓學生了解世界各國的歷史文化，期盼教師教學時與國際時事結合，拓展我國學生國際視野並具備國際觀；另外教育部長吳清基出席「國際教育小論壇」會議時特別強調現在是地球村時代，呼籲媒體多報導英文新聞，讓學生及民眾能經由英文新聞增加英語能力及培養國際觀；同時他也希望電影院播放影片時，建議國外電影頻道增加英語字幕或中英文對照，讓學生看電影同時也能增強英語能力。全國家長團體聯盟理事長謝國清表示，看電影學英語只能當輔助教材，重要的還是重視學校英語教育，而且外國電影素質參差不齊，有許多限制級畫面或不雅的語詞，需要加以篩選後再公開播放；全國教師會秘書長吳忠泰針對優質國外頻道建議，類似探索及國家地理頻道等優質的國外電視頻道，教育部可和出版業者洽商學校公播權，讓學校當作課外補充教材並融入於各科教學，讓英文教育紮根於學校教育。

當然推廣英文教育在教育層面除了增加電視台增加英文新聞、電影台增加英語內容、優質國外公播版及學校推廣英語教育外；在技術層面，國家通訊傳播委員會（National Communications Commission, NCC）副主委陳正倉表示，目前還無法統一規範，建議請各電視台及電影公司應研擬並研商字幕並列之統一規格的技術；另外隸屬於福斯國際頻道旗下的Star Movies的工程師認為，臺灣國內電視大都以類比訊號為主，無法提供中英文字幕的切換，必須等到數位頻道全面普及化才能有效的執行；HBO新聞業者也表示，需要系統業

者的配合與電視硬體的升級，才能提供英文字幕的服務。

我國為因應全球化之變遷，各級學校所規劃之教育措施非常重視英文教育，目的使學校辦學方向與世界接軌，拓展學生與教師之視野，減低因過於重視本土化產生自我封閉思維的影響，進而讓師生具備世界觀及全球的移動力，來面對「地球村」的來臨與挑戰。以各縣市國中小英文教育措施為例，有建置全球資訊網路、國際合作與交流、設置國際英語村、國際學生交換計畫等，目的都在培育學童具備英語能力，有國際視野能接納及欣賞各國文化之美，因應全球化時代之變遷。總之，全球化雖源自經濟，但其影響已經超越經濟面，延伸到政治，乃至於社會與文化層面；教育議題在此全球化時代之衝擊下，除了紮根英文教育外，當然不能只是追著全球化走，更應透過全球在地化維護主體性、在地全球化呼應全球化時代之變遷，擴展我國的影響力及競爭力至全世界。

2010年世界大學評比結果出爐

張雅淨

英國國際高等教育資訊機構（Quacquarelli Symonds Limited，簡稱QS公司）於今（2010）年九月公布2010年世界大學排行榜，排名前500名大學中，國內臺灣大學、清華大學、成功大學、陽明大學、交通大學、中央大學、臺灣科技大學、中山大學及臺灣師範大學等9所大學進榜，其中2所大學排名在前200名，包括臺灣大學排名第94名、清華大學排名第196名，相較於去年排名，新進榜之學校增加中山大學及臺灣師範大學2校，且排名為前200名之學校增加1校，這是QS公司自2004年開始調查以來，國內獲得最好的成績。

根據QS公司調查報告，國內上榜的大學排名大多比去年進步，如臺灣大學比去年進步1名、清華大學由去年的223名至196名、陽明大學由去年的306名提升至290名、交通大學由去年的389名大幅進步至327名、臺灣科技大學、中央大學首次進入前400名，排名第398名，中山大學首次進榜，排名在401至450名之間，臺灣師範大學在451至500名之間。教育部部長吳清基對此表示肯定，並指出臺灣高等教育的成長與進步，顯示「五年五百億——發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」第1期的投入對大學的教學、研究成果、產學合作有明顯成效，部長進一步表示，由於高等教育培養國家專業人才，有助提升國

家競爭力，教育部未來將繼續推動第2期「五年五百億邁向頂尖大學計畫」，提供大學更多的資源、協助大學發展。

在這次調查結果中，兩岸四地的大學表現以香港大學最為出色，排名第24名，香港計有5所大學排名前200名，其中3所大學更名列前50名；中國有6所大學名列前200名；新加坡則有2所大學名列前100名，其中新加坡國立大學為第31名，是兩岸四地表現僅次於香港大學的學校。相較於兩岸四地的大學表現，國內大學仍有努力進步的空間，不過，在國內財團法人高等教育評鑑中心基金會公布之「2010世界大學科研論文質量評比」結果顯示，臺灣大學排名為114名，在兩岸四地的大學中，排名第一，國內大學名列前500名大學者計有5校，包括臺灣大學、成功大學、清華大學、交通大學及長庚大學。

QS公司進行的調查是針對全球644所大學進行評比，評比指標延用以往的評分項目，包括學術聲望（占40%）、畢業生就業情形（占10%）、教職員與學生比率（占20%）、教師研究報告被引用次數（占20%）、外籍教師及學生人數（占10%）。QS公司研究部主任梭特（Ben Sowter）表示，今年臺灣的大學排名躍升，主要受到學術聲譽、教師研究報告被引用次數及外籍教師人數等3項指標帶動，近來臺灣入榜的大學加強在國際期刊發表論文、增加教學資源及教師國際化，都有助於提升臺灣的學術地位。

不過，高等教育評鑑中心研究員黃慕萱則指出，QS公司的評比標準較重視學校聲望，學術同儕與企業同儕的印象分數即占總分之50%，高等教育評鑑中心所做調查則是從學術生產力、學術影響力及學術卓越性等三大評估面向進行評比，即以論文數、論文被引用次數及高度被引用數進行排名。值得注意的是，如依高等教育評鑑中心調查結果，臺灣大學僅領先中國清華大學3個名次，且北京大學、清華大學等學校今年均有大幅度的進步，國內除了臺灣大學之外，沒有學校名列前300名；其次，臺灣的論文產量每年維持3%至5%的成長，但中國的成長卻是在10%以上；另外，臺灣大學的教師數是中國的北京大學、清華大學、南韓首爾大學的一半，卻必須負擔人數相當的學生，其教學負擔相對較大。

綜言之，不同單位的評比項目不同，其排名結果也會有所差異，如梭特所言，排名不應該是大學經營的終極目標，而提升大學辦學品質之參考，學校能夠名列前500名，其實是一種肯定，已有進步的大學只要繼續努力精進，排名將還會有所突破。然而，評比結果亦提醒國內大學及教育當局必須同時重視國內大學論文產量、品質的提升及教師教學負擔等問題，方能使國內大學更趨卓越。

教育部幼托整合現行政策之現況

羅天豪

所謂「幼托整合」，根據兒照法學界行動聯盟指出，並非僅限於「幼稚園」及「托兒所」，而包含現行的「幼稚教育」與「托育服務」兩種制度的整體生態。政府為解決公立幼托園所費用差距問題之相關措施，乃是從88年度開始鼓勵及補助各縣（市）政府增設公立幼稚園，以逐年消弭公立幼稚園供需差距；另自89年度起補助5歲就讀於私立幼托園所幼童每人每學期新台幣5,000元之幼兒教育券；迄今，更進一步計劃於99學年度實施5歲幼兒免學費教育計畫。易言之，上述政策的推動乃為建構一系列完整及連貫的兒童教育與照顧體系，但是觀諸現今臺灣幼稚教育與托育服務兩者之間似乎「各自為政」、「各司其職」，如此情況可歸因於政府單位尚未立法以規範兩大幼托體系。

教育部國教司長楊昌裕在今（2010）年10月4日在托育政策催生聯盟所舉行「我家的幼兒托育，何時才能平價、安心」公聽會中提及，《兒童教育及照顧法》（簡稱兒照法）一直無法在立法院順利通過，究其原因乃是政府與民間在0至2歲及6至12歲兩類領域的理念存有較多爭議，由於目前幼稚園、托兒所分屬教育部及內政部兩個機關主管，遵循法令也不一致，且托兒所的規範較寬鬆，甚至還可兼辦托嬰中心及安親班，造成許多幼稚園紛紛更改為托兒所，導致幼兒教育品質受到影響，因此，為了避免上述情況一再發生，幼托整合乃是政府相關單位當務之急的政策。是以，楊司長更進一步指出，教育部從未放棄0至12歲版本的《兒照法》，而是考量0至2歲托嬰、2至6歲幼兒園以及6至12歲課後照顧等三大領域，照顧年齡層和師資專業是有所區別，且各方團體更有許多不同意見，為考量迫切性及能讓草案儘速過關，乃先通過爭議較小、影響層面最廣的2至6歲之《幼兒教育及照顧法》，之後，再藉由修法，逐步推動0至2歲和6至12歲的相關幼教法案。

但是教育部的上述提議卻引發學界反彈，學者們擔心2至6歲的《幼兒教育及照顧法》一旦通過，原先為零至12歲規劃的《兒照法》草案可能就會胎死腹中，因此由百位來至各大學院校幼兒教育相關學系的學者便成立「兒照法學界行動聯盟」，以監督、促進政府單位對於《兒照法》的立法進度。臺北市立教育大學幼兒教育系教授邱志鵬認為，教育部不應該將零至12歲的兒童教育及照顧問題予以切割，幼托整合乃是含括幼稚教育與托育服務兩大範疇，教育部倘若將兩者分項立法，並無法解決現今幼托教育所出現的招生、收費、園所型態

等各項問題；全國家長團體聯盟理事長謝國清也表示，兒童的教育與照顧必須有一套完整、連貫及整體的法案基礎與規範，不能以窄化、切割的幼托整合法案加以替代。因此，「幼托整合」乃是關照範疇乃是0至12歲的兒童教育與照顧問題。

幼托整合乃刻不容緩之事，教育部及政府相關單位皆積極採納各方建議以推動相關有助於落實幼托整合制度的政令，但是教育部主張先推行2至6歲的《幼兒教育及照顧法》卻引來獨惠特定幼托業者之爭議。因此，托育政策催生聯盟召集人劉毓秀建議政府可參考北歐國家經驗，設置「公共托育服務審議委員會」，應請予托育相關的社會各界，以定期審議其規格（如師資、服務內容、收費金額等），如此以來，冀望教育部及政府相關單位能儘早落實幼托整合制度所依循之法令，以建立完善、整全的托育制度。

用愛灌溉教育——教育部隔10年再辦師鐸獎表揚優秀教師

李詠絮

代表著教育工作者一生中最高榮譽的「師鐸獎」，睽違10年後，在今（2010）年的教師節於陽明山中山樓重新舉辦，共有72位師鐸獎教師、28位教育奉獻獎得主，與227位服務屆滿40年的資深優良教師獲頒表揚。教育部長吳清基表示，良師可以興國，師道的傳承非常重要，尊師重道是一種傳統的道統，藉此師鐸獎的機會，導正社會風氣，強調「尊師重道」的精神。

師鐸獎於1982年起由臺灣省與北高兩市輪流舉辦，後因選拔標準及廢省問題於2000年停辦，每年僅表揚退休的教育奉獻獎以及服務年滿40年的資深教師，而今年復辦的師鐸獎仿效至聖先師孔子72弟子，從全國教師中選出72位表現傑出的教育工作者，舉辦全國性表揚活動，除了藉以喚起社會大眾尊師重道之精神外，並激勵教師投入教育工作，以培育更健全、優秀的下一代，並且建立師鐸獎、教育奉獻獎及資深優良教師專屬網站，將得獎者及相關訊息提供各界，希望鼓勵更多人深耕教育，持續在自己的崗位上，共同為教育品質的提升而努力。

來自偏遠離島澎湖望安鄉的花嶼國小教師黃國揚，是位來自苗栗縣泰安鄉的泰雅族人，畢業後分發到澎湖縣花嶼國小，一待就是26年。黃國揚表示，當

時到花嶼時連交通船都沒有，也沒有全日供電，但他只有一個把學生帶到畢業的心願，沒想到卻留在花嶼26年，即使獲頒師鐸獎，他仍然很感慨，在離島服務多年的經驗，讓他深深感受到穩定師資對學生穩定學習的重要性。現在雖然儲備師資滿街跑，但三級離島學校教師更換頻率卻沒有絲毫減低，成為學校的特色發展和學生的學習成效很大的難題。

除了教育部主辦之師鐸獎外，民間團體也在教師節當天進行優秀教師頒獎，由星雲大師教育基金主辦的第十一屆Power教師獎，分為國小、國中及高中職3組，各組選出1位首獎。國小組首獎桃園縣興仁國小教師宋柔曄，她雖罹患癌症，但對生命充滿熱情，將英語教學生活化，並融入音樂、戲劇、歷史，讓學生參與討論，激發潛能。國中組首獎是桃園縣新明國中教師李文義，專注學生品格教育，以服務代替懲罰，挽救不少中輟生達到零中輟目標。高中職組首獎由臺北市大安高工教師林淑芬獲得，為培養學生「帶著走」的終身語文能力，推廣創新教學融合「說學逗唱」，帶動校內人文風氣。今（2010）年還另外頒發特別獎給國立台中特殊教育學校教師陳蔚綺，表揚她15年來投入特教領域，關懷與協助學生發展，傾聽家長心聲。

另外，由全國教師會舉辦的「第八屆Super教師獎」，也公開表揚38名縣市Super教師獎教師，最後依幼稚園組、國小組、國中組及高中職組，各選出1名全國獎得主，以及1名評選團特別獎。獲得評選團特別獎的施世治教師，投入教育13年，為解決原住民部落學生頭蝨嚴重問題，一學期連續幫學生洗了1,200次頭，他說這樣的付出只因為看見孩子的需要，給他們教師的關愛。國小組得主宜蘭縣黎明國小教師陳龍永為教導腦性麻痺學生上廁所，不但幫學生改造輪椅，還親自示範如何坐輪椅上廁所，不厭其煩的協助學生學會生活自理。並在開學前一一打電話給家長，了解新生狀況，希望能讓新生在踏進教室的那一刻，都能感受到溫暖。全國教師會指出，此獎項最大的特色在於評審委員們必須實際到校訪視各縣市推選的教師，觀摩1至2堂課，且須聽取學生意見，也蒐集參選者同事、家長等意見作為決選的參考。

綜上，教師節舉辦各項優秀教師之獎項，是為表達對全國教師的敬意，並使社會上無私奉獻、默默為教育事業發展奮力不懈的感人事蹟廣為人知，進一步匡正社會風氣，活化我國教育人力資源的運用，傳承教育智慧。

精緻、彈性、開放——高中國文新課綱將自101學年度起實施

周仲賢

教育部普通高級中學課程發展會已於今（2010）年9月7日審議通過國文科新課程綱要，並依程序於同（2010）年10月11日發布，自一〇一學年度入學高一新生逐年實施。為使高中、國文課程依據課綱順利推動，教育部同時展開課綱宣導、教科書審定及教師研習等各項配套措施。

審議通過之國文課綱，歷經教育部普通高級中學國文科課程綱要專案小組16次會議形成修正草案，並召開分區公聽會以廣納及綜整各界意見，再交由課程發展會審查調整後，始提案審議通過。本次研修之重點如下：一、課程綱要強調精緻、彈性及開放精神，並以兼顧不同時代、作者及文體為原則；二、高中三年文言範文所占比率為45%至65%，各校可依特性與學生程度選用適合之教材，使教科書編纂更具彈性、自主；文言範文參考篇數則酌選三十篇，以減輕學生負擔；三、擴大文化經典取材範圍，增列《詩經》、《左傳》與《禮記》，不侷限於「先秦諸子」；四、為增進學生系統性地學習國學知識，選修科目增列「國學常識」；五、有關總成績之計算，範文之日常考查、定期考查占70%，寫作練習、文學文化名著閱讀報告及各式作業占30%，各校可依實際需要酌予增減10%。

新課綱與九十五學年度實施之暫行綱要相異處主要在於，新課綱明確標示國文科教學具語文教育、文學教育及文化教育性質，文言白話比率由以往固定比率調整為彈性比率，文言範文篇章則由以往40篇減為30篇，且文化經典教材不侷限於「先秦諸子」等。詳細內容參閱表1。

課綱修訂專案小組召集人、玄奘大學中文系講座教授羅宗濤指出，因總綱不調整，高中國文課每周上課時數維持4小時，但擴大文化經典教材範圍，而《論語》、《孟子》仍為選修，選修課程並增列國學常識，同時，文言文與白話文比例採取彈性規範，讓學校能選用適合之教材；佛光大學文學系教授謝大寧表示，文言範文減少為30篇，若全數編入教材，文言文比率也僅為55%，且範文減少後，教學集中度增加及各版本選文重複率高，大考中心命題機會也大，可減輕學生應考與教師教學負擔，謝教授還強調，現在考試使學生只注意枝微末節，新課綱則希望學生能夠「讀文章」，確實提升學生語文程度。

臺灣師大附中國文教師林麗雲認為，現行課綱40篇文言範文加上文化經典6篇與韻文6篇，文言文達52篇，占教學內容近60%，負擔沉重，未來文言選文減少後，教師有充裕時間帶領學生欣賞更多現代文學作品；臺北市立成功高中國文教師范曉雯則表示，教學重點是閱讀技巧的訓練，教師會自行搭配範文選材及教科書內容授課，30篇文言範文已足夠，如此可保留多一些教學自主的空間；曉明女中國文教師馮珍芝亦指出，提升學生能力的關鍵是教師，課綱係提供授課參考，教師不會完全照著教學，如《論語》及《孟子》雖不是必修，卻蘊含重要的文化思想與價值，教師還是會融入教學。

綜上，高中國文科課程綱要已朝彈性規範、教學自主、文白兼重、提升語文能力及減輕考試負擔之方向完成研修，明確指出加強國學經典及本土素材之學習，教育部將完備各環節配套措施，以落實新課綱之內涵，增進高中學生語文競爭力。

表1 普通高級中學國文科95暫行綱要與新課綱對照一覽表

項目	95暫綱	新課綱
目標	<p>普通高級中學必修科目「國文」課程欲達成之目標如下：</p> <p>一、提高閱讀、欣賞及寫作語體文之能力，熟練口語表達與應用。</p> <p>二、培養閱讀文言文，及淺近古籍之興趣，增進涵泳傳統文化之能力。</p> <p>三、研讀文化經典教材，培養社會倫理之意識及淑世愛人之精神。</p> <p>四、閱讀優質課外讀物，增進文藝欣賞與創作能力，開拓生活視野、加強人文關懷。</p> <p>五、經由語文教育，培養出關心當代生存環境、尊重多元文化的現代國民。</p>	<p>普通高級中學必修科目「國文」，同時具有語文教育、文學教育與文化教育等性質，欲達成之目標如下：</p> <p>一、藉由範文研習、課外閱讀與寫作練習，以增進本國語文聽、說、讀、寫之能力。</p> <p>二、藉由各類文學作品之欣賞、思考與創作，以開拓生活視野，關懷生命意義，培養優美情操，提升表達能力。</p> <p>三、藉由文化經典之研讀，與當代環境對話，以理解文明社會之基本價值，尊重多元精神，啟發文化反思能力。</p>

表1 普通高級中學國文科95暫行綱要與新課綱對照一覽表（續）

項目	95暫綱				新課綱
時數分配	第一、二、三學年每學期4學分，共24學分。每週授課4節，時間分配如下： 一、範文每週3節。 二、寫作練習每2週2節。 三、課外閱讀視需要隨機指導。				3學年6學期，每學期各4學分，共24學分。每週授課4節，時數分配如下： 一、範文每週3節。 二、寫作練習及文學、文化名著閱讀之指導，每2週2節。
	文體別	高一	高二	高三	文言範文所占比率為45%至65%。
	語體文	60%	55%	50%	
	文言文	40%	45%	50%	
範文選材及配置	一、文言選文：酌選文言文篇章40篇，提供編選參考。 二、每冊應選1課文化經典教材，選材範圍包括：《論語》、《孟子》、《墨子》、《韓非子》、《老子》、《莊子》。 三、每冊應選1至1課古典詩歌、1課現代詩歌。				一、文言文選：酌選文言篇章30篇，提供編選參考。 二、每冊應選1課文化經典教材，選材範圍包括：《詩經》、《左傳》、《禮記》、《論語》、《孟子》、《老子》、《莊子》、《墨子》、《韓非子》等。 三、每冊應選1課現代詩歌、1至2課古典詩歌（6冊中應含本土素材作品）。
總成績計算	範文（包括日常考查、定期考查）占70%，寫作練習占30%（包括課外閱讀報告及各式作業）。				一、第一、二、三學年範文之日常考查、定期考查占70%；寫作練習、文學、文化名著閱讀報告及各式作業占30%。 二、上述比率各校可依實際需要酌予增減10%。
選修科目	國文教學除本科外，另設選修科：包括區域文學選讀、小說選讀、論孟選讀、語文表達及應用。				國文教學除必修課程外，另設選修科目：包括區域文學選讀、小說選讀、論孟選讀、國學常識、語文表達及應用。第一、二學年應就上列選修科目中，至少選修1科。

國外教育訊息

洪意雯*

本期國外教育訊息承「臺北駐大阪經濟文化辦事處（教育部）派駐人員」、「駐胡志明市北經濟文化辦事處派駐人員」、「駐芝加哥臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐英國臺北代表處文化組」、「駐德國臺北代表處文化組」、「駐瑞典臺北代表團文化組」、「駐俄羅斯代表處文化組」等駐外人員提供寶貴資訊，謹此致謝。詳細資訊請參考本館「國外教育訊息全文資料庫」，網址為：<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>。

福山大學及尾道大學與企業界合作提升大學生就業意願¹

臺北駐大阪經濟文化辦事處（教育部）派駐人員為因應在不景氣的環境中提高學生就業率，日本中國地區之福山大學及尾道大學提出「增進就業研習班」計畫，獲文部科學省專案補助。

2009年度福山大學畢業生就職率從較前一年的95.6%減少至88.6%，尾道大學從97.2%減少至91.7%，本年情況更為嚴峻，明年春天畢業的學生就業率迄八月底止較去年同期減少近10%。

二所大學輔導就業的相關人員分析學生就職率低落的理由之一為學生的性格，部分學生雖然相當認真，但缺乏自己的看法；或者是競爭意識不夠成熟。另外就業率降低之原因是二所大學位於郊區，學生對當地的優良企業抱興趣，大部分學生都擬往大都市就業，而大都市就業並未如想像中的那樣順利。

福山大學協助就業計畫係邀請當地的企業、行政機構、研究所等在第一線服務的工作人員擔任講師，教授學生財務、銷售、設計等專門技能。上課以10人左右的小組討論方式進行，經由學生與講師間之討論，提高學生就業意願。尾道大學則實施工作體驗、企業研究等實習及心得發表，磨練學生發表、溝通的能力。明（2011）年度起擬將上述輔導學生就業之活動列為選修課程。

*洪意雯整理，國立教育資料館教育資源服務中心。

¹本文出自2010年10月5日**讀賣新聞**，中文摘譯由臺北駐大阪經濟文化辦事處（教育部）派駐人員供稿。

福山大學負責該項計畫的梅田真三郎教授表示，學生與具有豐富實務工作經驗者面對面學習，當能瞭解社會所需的能力，增加工作意願。尾道大學渡邊康雄學務課長表示，在不景氣的大環境中，培養學生的實力最為重要。

越南期望高等教育促進經濟競爭力²

駐胡志明市臺北經濟文化辦事處派駐人員

「越南正在建設高等教育系統，努力成為亞洲經濟的下一個老虎」這是美國基督教科學箴言報（Christian Science Monitor）的評價。

在胡志明市郊區的大學群中，越德大學（Vietnamese-German University, VGU）正在形成一個試驗的教育模式。該校成立於2008年，包括兩棟大樓，招生計畫大概僅有220名學生，學生主要就讀於研究所，由德國教師負責教學。成立越德大學的目的是為「打破」古老模式。這是第一所自主聘僱教師與設計教學課程內容的公立大學，課程集中在應用科學，並與私營企業合作研究，與德國大專校院運作模式相同。越南政府希望在2020之前，至少有一些像越德大學模式的大學，能進入世界著名的200所大學之中。在滿足越南高等教育的精進需求中，這可算非常審慎的開始。

越德大學剛開始的階段主要從德國政府獲得經費補助。目前，駐越南世界銀行贊助越德大學1億8,000萬美元³（折合新台幣約55億138萬元）；越南政府每年贊助該校50萬美元（折合新台幣約1,531萬元）。另外，學生每年要自付1,500美元（折合新台幣約4萬5千元）學費，其中有60%的學生可獲得經費贊助。越德大學沃爾夫里克（Wolf Rieck）校長表示，到2030年該校財政預算將達到5,700萬美元（折合新台幣約17億4,560萬元），他也認為「若越南要有一所卓越的研究大學，必須支付研究者具有競爭力的工資，否則將會失敗」。

根據世界銀行的統計，越南從2001年至2006年考上高專及大學學生的數量已從90萬增加到160萬人。該銀行經理認為「不要太看重越德大學及自我管理學院如同一個獨立及優秀的小島」。實際上，越南已投資在教育上不少資源（投資大學、送學生到國外培訓等經費），越南民眾也有高識字率，⁴大多數

²本文出自2010年9月24日民智電子報，中文摘譯由駐胡志明市臺北經濟文化辦事處派駐人員供稿。

³2010年10月29日匯率1：30.622。

⁴據越南先鋒報報導，2006年，在世界122個國家當中，越南識字率排名66，成人識字率為80%-97%。

家長對於子女的教育與學習也十分重視。越南政府希望通過投資高等教育，能與鄰近地區國家的經濟及科學競爭，例如像韓國、臺灣。並希望從1990年起，讓國民平均收入持續增加至10倍，達到1,000美元（折合新台幣約3萬600元）/人（目前大部分是靠出口及外國的投資）。

然而，教育專家普遍認為，越南政府必須制定能吸引在國外就讀碩、博士的優秀人才回國任教的辦法，中國與臺灣在很久以前已運用了這種策略。以黃萃（Hoang Tuy）教授為例，他是位具有國際成就的學者，他的名字甚至被作為一個數學定理的名稱。他已經於兩年年退休了，退休前他的工資每月僅有250美元（折合新台幣約7,655元），外加房屋補助及其他少許津貼。因此，他必須再到其他大學兼課，以維持生活開支。至於一般大學教師，多數也須利用週末或晚上時間到大學所開設的升學輔導班教書，以增加收入。黃萃質疑：越南的高等教育（大學及研究所系統）存在很久了，若只投資教育，忽略師資的需求，將無法培訓熟練的勞動人才。

教育專家普遍認為，越南大學要能支付與外國教師具有競爭性的薪資，也要創造有利的教學環境，提供教師更大的教學以及經驗交流的自主權，讓教師、科學家或工程師有機會在教育領域中充分發揮自己的專長。唯有從提高教師待遇，提升教師素質，健全教學環境著手，才能落實高等教育對促進國家經濟力的實質貢獻。

美國採用新加坡數學教學法者超過1,500校⁵

駐芝加哥臺北經濟文化辦事處文化組

數十年來，美國學校一直不斷更換數學教學法，希望提升學生數學能力。1960年代有「新數學」，強調抽象理論，引發後來的回歸基本能力運動（back-to-basics movement），著重被動學習（rote learning）及練習。後來又出現「改革數學」（reform math），強調解決問題及對概念的了解（conceptual understanding），被譏為「新新數學」。

「花45分鐘教數字1？」教16名5-6歲學生的克里斯（Chris Covello）說，「我當時想，不太可能，但後來發現真的可以。以前我們得講很多基礎的東西，現在可以讓學生自由思考。」該學區新採用的數學教學法，強調放慢教學

⁵本文出自2010年10月2日世界日報，中文摘譯由駐芝加哥臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

速度；這項教學法以新加坡全國數學系統為基礎，目標在於提升學生對數字的了解，並加強其對數學概念。

新加坡數學可能也只是一時風行，但支持者認為這種教學法可解決教數學時遇到每個學生的學習能力不盡相同的困難。這種教學法和美國普遍採用的教學法不同之處，在於它投入更多時間教學，卻教導相對較少的主題，但卻利用詳細的講解、問答、解題，以及利用木塊、卡片和圖表等視覺及實際動手的教學輔助器材，幫助學生徹底了解教學主題。

校長和教師表示，放慢速度教學可幫助學生打下扎實的數學基礎，進而建立複雜的數學技能，這樣比較不容易忘記，以後也不需要再重新學習。採用新加坡數學教學法，到四、五年級時，學習進度會比學習其他數學法的學生要超前1年左右，他們也較能解決複雜的數學問題。新加坡數學教學法的另一項優點，就是它避免傳統數學和改革數學所引發的爭論。教育家及家長形容新加坡數學法為兼顧兩者的平衡方法，融合了傳統演算法、視覺表達以及批判性思考。

近來有研究指出，學習新加坡數學法的學生數學考試成績較高，教師也認為這種教學法有助於年齡更小的兒童發展對數學的自信心。但學校主管人員表示，採用此種教學法並不容易，也不便宜。一開始的書本及教材平均花費為每名學生40-52美元⁶（折合新台幣約1,225-1,592元），這和其他數學法的書籍花費差不多，但訓練教師則費用高昂。例如，Scarsdale學區內的小學於2008年開始採用新加坡數學教學法時，數學輔導教師人數從原本的1名增加為3名，幫助基礎課程的教師熟悉教材。該學區花費12萬1,000美金（折合新台幣約370萬5,300元）購置「初級數學」課本，以及2萬4,632元美金（折合新台幣約75萬4,300元）購買教師教材。

新加坡數學為新加坡教育部30年前（1980）研發出來的教學法，迄今在美國已有超過1,500所學校採用。歐巴馬總統的女兒就讀的私立學校亦採用這種教學法。

⁶2010年10月29日匯率1：30.622。

英國中小學性教育課程有待改善⁷

駐英國臺北代表處文化組

英國教育標準局（Office for Standards in Education, Ofsted）官員近日在考評英格蘭92所小學和73所中學後於評鑑報告書中指出，由於教師的羞澀和性知識的缺乏，英格蘭近1/4的學校教師在教導性、性關係以及健康教育方面上很明顯需要改善。

報告書中指稱，很多教師教導學生有關生物方面的性知識，卻缺乏教導兩性關係；然而英國教育標準局的官員則認為，年輕人應該在兩性關係上獲得更充足、正確且健康的知識。英國教育標準局官員的建議也將納入下次課程修訂的重大考量。英國教育標準局本次檢視了英格蘭165所學校的「個人、社會、健康和經濟課程」（personal, social, health and economic education, PSHE），而這項課程已於10年前在英格蘭的大部分學校開始實施。

英國教育標準局的官員發現，就評鑑的中學裡有34%的學校，學生在性以及性關係的知識上普遍令人不滿意；這當中甚至有3所中學的學生在這方面所擁有的知識非常不恰當。報告書中點明，學生對於生物上的性知識非常熟稔，但是對於一般的性知識則非常薄弱。學生表示性教育教得太晚，而且學校這方面的教導往往也很僵化、呆板。皇家學直接指出，在評鑑學校的其中12所，教師與學生明顯有嚴重的代溝，在這門課裡頭當談到性、毒品、性別歧視、同性戀等議題時，教師往往避重就輕，要不就直接跳過，不願意跟學生坦誠討論這方面的問題。

報告書中同時也指出，由於教師的羞澀跟知識不足，性教育的課程需要討論的內容往往被限制了；這些學校中的學生也沒有太多的機會更深一層去了解兩性之間的關係，也沒有機會去討論如何處理兩性之間的危機問題，包括如何說「不」、兩性關係的協商、離婚和分居的問題、以及生活在重婚家庭的問題等。學生普遍的性知識一般都來自於電視節目，然而節目中所傳遞的正確或錯誤的兩性關係學生也沒有能力去做判斷。

普遍來說，英國教育標準局的官員認為3/4的評鑑學校中，PSHE課程之教學是成功且效果良好；然而皇家督學也指出，另外1/4不論教學品質或知識均明顯不足。

⁷本文出自2010年10月15日BBC新聞、英國每日電訊報，中文摘譯由駐英國臺北代表處文化組供稿。

皇家教育標準局主任克莉絲汀·吉爾伯特（Christine Gilbert）聲稱：看到大部分的學校在性教育這門課程的教學有良好表現頗令人欣慰；然而仍有一些缺失存在，學校也應該繼續加強教師在PSHE課程與教學的專業知能。

此外，有些學校也遭遇到如何更有效教導學生面對相當敏感，但卻很重要的議題，例如毒品與酒精濫用的問題等。在受評的學校中有一半以上，學生對於飲酒過量和酗酒所產生的社會風險和生理負面影響所知甚少；另外，學生們普遍也有錯誤的認知，即認為海洛因和古柯鹼列為毒品項目，每年也造成多數人死亡，但以為抽煙和飲酒造成的死亡人數比較少。但根據調查，實際上抽煙和酗酒所造成的死亡人數遠比因為嗑藥而死亡的人數高過許多。

德國產學官合作，制定品質標準，打造雙軌教育品牌⁸

駐德國臺北代表處文化組

德國採聯邦制度，教育及文化事務屬於各邦所管轄。德國「黑森」（Hessen）邦科學部（Hessisches Ministerium fuer Wissenschaft und Kunst）為了使「黑森邦大學雙軌教育」（Duales Studium Hessen）成為培育未來人才的品牌，該邦官產學界代表共同制訂課程品質標準，使業界能清晰瞭解該學制提供的品質內容與標準，該標準規定實務部份必須超過全部課程的30%，此舉不僅增加產業利益，亦增益邦之地方特色發展。

黑森邦政府2001年前就開始辦理「大學雙軌教育」，即部份大學科系科學類的學生，在就學期間可同時到企業界學習，應用所學的理論。該邦為了保證課程品質，建立廣泛適用於產業界多樣性特色的品質標準，並且擴大此學制之規模，更於2008年起著手推動「黑森邦大學雙軌教育」政策，此後，學生人數成長了45%，目前已有3,000多名學生。

該邦經濟部部長Dieter Posch對是項計畫極為讚揚，他認為政府、科學界、企業界合作，將使理論與實務緊密結合，該邦企業界可因此受益，獲得優秀的專業及管理人才，全邦也因此將取得經濟的正面發展，吸引更多企業到黑森邦，當官產學步調一致時，邦政府的財政資源及歐盟發展補助金就能得到最有效運用。

⁸本文出自2010年9月21日教育點閱報，中文摘譯由駐德國臺北代表處文化組供稿。

瑞典頒佈小學新教學大綱⁹

駐瑞典臺北代表團文化組

瑞典初等教育為小學9年制，教學大綱為全國小學教學依據。瑞典教育部於周一（2010年10月11日）頒佈新教學大綱，部長比克倫德（Jan Björklund）為新教學大綱下了「科目目標明確」及「減少應達成之總目標」之註解，俾和舊的教學大綱區別。

教育部長比克倫德說：「對學校的要求應具體及明確，教師、家長及學生均應對每科課程學習與要求有所了解，並確知課程目標。教學大綱旨在強調學生有權受良好教育，因此，應該提高對教師及授課的要求。」未來亦將新課程計畫納入教學大綱中，而課程計畫將由課程整體目標、課程中心內容及教學要求三項要件。

新教學大綱除制定明確目標及減少每年級應達成目標總數量及制定每科科目中心內容外，另制定小三、小六及小九生應達成之具體目標。全國小學教學大綱的部分內容強調學校使命、基本價值及教育目標、指導方針等。例如：強調每位學童平等價值、學生影響力及教師責任等。課程計畫則由中央決定總體目標及課程中心內容，以文字明確闡述課程目標，解釋每項科目列入學習原由並把每項課程要求明確化；課程中心內容以將小學分低（小一至小三，相當我國小一年級至三年級）、中（小四至小六，相當我國小四年級至六年級）及高（小七至小九，相當我國中一年級至三年級）年級做區隔，函蓋教授題材及授課內容，與目前僅定教學大綱及目標相較，新教學大綱提供教師及學生各科課程更具體授課內容依據。

今年（2010）秋，學校署將公佈新教學大綱，包括小三、小六及小九的課程計畫及學童每科應達成的知識技能要求：小三的課程計畫及要求科目包含瑞典語、數學及自然科學及社會科學科目；小六的課程計畫及要求科目除包含以上科目外，另加入現代語言科目；而小九生針對的是所有課程科目。

新教學大綱預計於2012年秋開始逐步推行。從明（2011）年秋起，現有對小九生的三級學習評量制（MVG、VG、G三級制中文譯為特殊優異及格、優異及格、及格）將改為六級學習評量制（A至F，共六級）。A至E為及格，F為不及格。若國會通過決議，未來原僅適用於小九生學習評量將下降至小六生，但僅採用（A至E）及格成績的五級制。

⁹本文出自2010年10月11日瑞典教育部新聞稿、10月12日每日新聞，中文摘譯由駐瑞典臺北代表團文化組供稿。

俄羅斯中小學兩年內將引進學生健康護照¹⁰

駐俄羅斯代表處文化組

俄羅斯聯邦教育科學部（Минобрнауки РФ）兒童教育及社會化司科長瓦蓮契娜·別蓮琴娜（Валентина Березина）2010年10月7日向記者表示，學生健康護照有可能最快在兩年內引進俄羅斯中小學別蓮琴娜說，「我們和運動旅遊部、衛生與社會發展部經過兩年的測試，將推薦各地使用我們研發的材料，但仍必須考慮到各地特色、民族傳統及學校資源。」

據她所言，在喀山（Казань）、新西伯利亞（Новосибирск）及莫斯科（Москва）都有成功引進健康護照的經驗，但這不可能像成人護照一樣是標準化的規範性文件。根據俄羅斯教育科學部的資料顯示，這是一份綜合性的文件，它將記載孩童健康、身體發展、心理情緒狀態、每年疾病防制、疫苗接種及醫療檢查等所有資訊。護照中也將記載孩童的家族遺傳疾病、不良習慣、每日生活方式（其中包括花多少時間做家庭作業、看電視、玩電腦遊戲等）。孩童也可登錄其個人成就（如最佳測驗、作文及計畫名稱）、是否具有個別運動項目級別證書或在競賽中得獎。該護照預計將由孩童和父母親、教師、醫務工作者和心理專家一起填寫。

¹⁰本文出自2010年10月7日俄新網，中文摘譯由駐俄羅斯代表處文化組供稿。

書類資料

傅雅蘭*

本期介紹《國中階段生涯輔導工作實務現況分析與多元進路觀點生涯輔導策略發展之探討》與《國民教育向下延伸一年可行模式及其因應策略分析》等二書，提供相關教育人員參考。《國中階段生涯輔導工作實務現況分析與多元進路觀點生涯輔導策略發展之探討》探討南北兩區學生在國中階段生涯輔導實務現況、需求內涵及建構多元進路觀點之生涯輔導相關策略。而《國民教育向下延伸一年可行模式及其因應策略分析》一書，則關照社會公平正義的前瞻性教育政策專案，在未來仍需後續相關研究來提出具體方案。茲簡述內容如下，以饗讀者。

書名：國中階段生涯輔導工作實務現況分析與多元進路觀點生涯輔導策略發展之探討

委託機關：教育部〈訓育委員會〉

研究單位：臺灣輔導與諮商學會

計畫主持人：張德聰

協同主持人：田秀蘭、林蔚芳

出版日期：2010年6月

全文網址：國立教育資料館「專案研究報告全文系統」

http://search.nioerar.edu.tw/cgi-bin/edu_project/p_gen?home=index&path=/ap/edu_project/toc

內容摘要：

本研究旨在探究國中階段生涯輔導實務之現況與需求內涵，並建構多元進路觀點之生涯輔導相關策略。首先說明社會趨勢、教育政策、國中學生身心狀況及生涯輔導實徵研究等，再分別以量化與質性進行研究。量化研究的工具為研究者自編之「國中學生生涯需求與現況調查問卷」，問卷分為學生、教師及家長三個版本，分別調查測量三類不同角色之觀點，所得資料再以項目分析、

* 傅雅蘭整理，國立教育資料館資料組

信度考驗、單因子變異數分析及獨立樣本t-test進行處理與分析；質性研究採焦點團體和個別專家學者訪談，並以半結構式訪談大綱進行訪談。為顧及南北區域之差異，分別在北區與南區實施二次焦點團體，亦在北區與南區各邀請一位對國中實務工作具有豐富學術、研究及實務經驗的專家進行個別訪談。

本研究結果得出，在生涯概念與關注、自我探索、教育與職業環境探索、生涯決策與規劃技能以及職場工作態度與倫理等五種向度的生涯需求中，國中學生、家長與教師對生涯發展需求與對現況的認知有所差異，學生認為自我探索的需求最高，而教師和家長則認為職場工作態度與倫理項目的需求最高。此外，不同年級、性別、家庭社經地位及地區等背景的學生，其生涯輔導需求內涵和對目前實施現況的看法也存在顯著差異。不同受訪者均認為需提升教師的生涯知能並多方擴展國中生生涯探索的機會，以開啟生涯更多的可能性；本研究最後提出供教育行政機關、輔導專業人員及後續研究者參考之建議。

書名：國民教育向下延伸一年可行模式及其因應策略分析

委託機關：教育部〈國民教育司〉

研究單位：財團法人國家政策研究基金會

計畫主持人：李建興

協同主持人：盧美貴、謝美慧、孫良誠

出版日期：2009年10月

全文網址：國立教育資料館「專案研究報告全文系統」

http://search.nioerar.edu.tw/cgi-bin/edu_project/p_gen?home=index&path=/ap/edu_project/toc

內容摘要：

美國「國家教育政策委員會」在1966年提出「普及幼兒教育機會宣言」(Universal opportunity for early childhood education)，指出孩子到六歲才開始接受教育為時已晚，他們應享有從四歲起就接受教育的權利。本研究旨在了解國民教育向下延伸一年的可行模式及其因應策略，研究目的有三：（一）分析世界主要國家對五歲幼兒教育的哲學思維、教育制度與相關措施；（二）瞭解我國五歲幼兒身心發展及其各項能力；（三）探究國民教育向下延伸一年的可行模式及配套措施；研究方法分為量化研究與質性研究兩部分：量化研究的工具為研究團隊自編的「國民教育向下延伸一年的可行模式及其因應策略分析」

問卷，針對行政人員、教育學者、國小校長、國小教師、幼稚園園長、幼兒教師和家長進行調查，而質性研究採焦點座談討論提綱的方式進行座談。

本研究發現社會大眾對國民教育向下延伸一年已達共識，研究結論說明如下：（一）儘管世界先進國家的國民教育向下延伸有其教育哲學、社會制度、師資培育與補助經費作法上的不同，但目標均著眼於教育品質的提升，故可供我國規畫國民教育向下延伸一年的借鏡；（二）五歲幼兒的發展正處於幼小階段轉銜過渡的關鍵期，應妥善規劃幼托園所與國民小學的課程大綱，並避免五歲幼兒教育國小化；（三）國民教育向下延伸一年之近程體制係提供五歲幼兒「免學費非強迫」的教育，長程體制則提供「全民普及的國民教育」，更進而可視國家發展和社會需求，提供公立為主的「義務教育」。

國民教育向下延伸是項複雜的教育議題，仍有許多問題需要後續研究，本研究最後提出五項建議：（一）教育經費的預估與補助方式；（二）法令與政策的修訂及配合；（三）幼小兩階段課程規劃與銜接；（四）幼教師資供需與幼小兩階段師資合流培育的規劃；及（五）建立幼托園所評鑑與輔導機制等作為未來相關研究之參考。

非書資料

周素吽*

本館影音資源旨在提升教師教學效能及改善學生學習成果，總計約29,000筆，為全國最豐富影音教學媒體典藏之寶庫。歡迎讀者登入本館網站（網址：<http://www.nioerar.edu.tw>）多加利用。

為有效推廣及鼓勵全國教師運用本館教學媒體資源，教育資源服務中心教學媒體資料區特別規劃「365——假日媒體歸還箱」及「外縣市教學媒體『宅急便』免費遞送到校借閱服務」，並掛載於本館「教學多媒體隨選視訊（MOD）系統」，供大眾利用網路免費點播觀看，歡迎民眾善用本館豐富資源。如有疑問，請洽本館服務專線：（02）23569828，或E-mail：sue326@mail.nioerar.edu.tw。

本期報導主題暨有本館近期新完成自製媒體系列「國小國語文教學影片」；並列舉本館自製媒體「品德教育」及媒體競賽得獎作品「英語文系列」流通借閱熱門推薦；共計30單元。茲簡介主要內容如下，以饗讀者：

本期報導自製媒體系列《國小國語文教學影片》，單元內容有：1.國小國語文簡介；2.鐵證如山三百兩——特定訊息讀寫策略……。媒體競賽得獎作品流通借閱熱門推薦「英語文系列」，單元內容有：1.歌劇魅影；2.藝「果」風情；3.彩繪英語；4.往日時光……。本館自製媒體《品德、品格教育：心中有別人——尊重、我講道理——理性……》等熱門領域，其摘要敘述如后：

一、國小國語文教學影片

本系列影片為本館近期完成之自製媒體，該單元透過「特定訊息讀寫策略」、「直接推論讀寫策略」、「組織結構讀寫策略」及「感想評論讀寫策略」等閱讀妙招，藉由趣味拍攝手法，搭配深入淺出的教學，讓你輕鬆習得閱讀技巧。詳細單元：「國小國語文簡介、鐵證如山三百兩——特定訊息讀寫策略、望前知後一葉秋——定推論讀寫策略、前敲後推斷因果——間接推論讀寫策略、一柱擎天定江山——組織結構讀寫策略、評頭論足展慧眼——感想評論

* 周素吽，國立教育資料館教育資源服務中心

讀寫策略」等5單元。摘述內容如下：

（一）國小國語文簡介

本影片簡介內容，閱讀文章時，該如何掌握文章重點？透過有效的閱讀策略，不僅可提升閱讀的理解能力，達到最佳學習成效，更能透過閱讀策略的訓練，進而幫助寫作的的能力！本系列單元透過「特定訊息讀寫策略」、「直接推論讀寫策略」、「間接推論讀寫策略」、「組織結構讀寫策略」及「感想評論讀寫策略」等閱讀妙招，藉由趣味拍攝手法，搭配深入淺出的教學，讓你輕鬆習得閱讀技巧。

（二）鐵證如山三百兩——特定訊息讀寫策略

本影片內容：「特定訊息」的尋找並不難，只要先掌握一篇文章或一段文字中最能表達主要意思的句子——「主題句」，再運用「刪除」、「組合」等方法讓主題句成為掌握全文大意的金鑰匙。望前知後，一葉秋——直接推論讀寫策略。「推論」是一種我們在判斷事情或閱讀時可以用到的方法：閱讀時透過「推論策略」，可以發掘文意中的因果關係，進一步發現文章的重點；此外對於文章的句子、段落的觀察與思考，不僅可以進行推論，還可以找出文章的寫作特色與目的。

（三）前敲後推斷因果——間接推論讀寫策略

「間接推論」是根據文中句子的訊息，找出文章隱含性的線索，進而推論出原因。閱讀時，透過作者提供的線索進行推論，來理解作者的寫作意涵，進而思考作者留下的線索，了解作者如此安排的原因，更體會閱讀的樂趣。總之，多閱讀，多思考，你即有可能也變成推論專家。

（四）一柱擎天定江山——組織結構讀寫策略

該片所稱「文章的結構」，指寫文章時寫作上的層次，還有各個段落的安排。我們可在不同的文體認識結構的巧妙安排，例如「記述文」中特別注意時間、空間的順序；「說明文」透過總分結構，可以組織一篇結構清晰的文章；「議論文」透過論點、論證的組成，更是說服力十足。

（五）評頭論足展慧眼——感想評論讀寫策略

本片教您如何寫好一篇感想評論。我們可以別找出作者寫作的立場、找出全篇文章的重點、找出主角的性格和情節、試著表達自己的評論和看法、從個人的生活經驗聯想文章的主旨、觀點、人物、情節等，或從不同角度，表達自己的評論和聯想，只要將這些招式融會貫通，試著表達自己的看法，每個人都會是打遍天下無敵手的作文小天才。

二、「英語文系列」媒體競賽得獎作品推薦

本系列熱門推薦英語文領域得獎作品，報導單元有：1.《歌劇魅影》；2.《藝「果」風情》；3.《彩繪英語》；4.《往日時光》；5.《放心學美語——Fun心學英文》；6.《讀者劇場在國民中學課室——Readerst theater》；7.《ABC遊樂園》；8.《英語學園——數字樂園》；9.《英語教學網》。各影片介紹如下：

（一）歌劇魅影

單元藉由欣賞安德魯偉伯（Andrew L. Webber）的歌劇魅影，讓學生更加了解課文的意境，以圖片配合課文解說，使學生了解百老匯之歌劇，並深入了解西方歌劇及欣賞西方歌劇之美。

（二）藝「果」風情

本教案以英文課為發想的起點，以水果為主題，學生藉由英文課學到句型、與水果有關的單字；發揮想像力，協同美勞課來編製、繪製與這個主題有關的繪本，完成圖稿後，運用掃描機、powerpoint軟體製成一個具互動與發表性質的作品，具體呈現語文、藝術與人文、資訊三大領域整合後的高水準的智慧結晶。

（三）彩繪英語

該片貫徹九年一貫課程設計之精神，並培養學生達成欣賞、表現與創新的能力，表達、溝通與分享能力，規劃、組織與實踐的能力，以及主動探索與研究等四項基本能力。

（四）往日時光

該片主要介紹英文的「時態」概念。中英文中最大的差異在於時態，學生常無法了解時態，導致無法正確的使用動詞，使句構上出現了極大的錯誤。透過學習活動，學得如何使用動詞的過去式，從be動詞入門，逐步的進階至一般動詞的使用。

（五）放心學美語——Fun心學英文

用輕鬆活潑的方式讓小朋友學習英文顏色拼法，正確發音和唸法，能辨識顏色的簡單字彙，能夠表達、表現和創新。

（六）讀者劇場在國民中學課室——Readerst theater

本單元教案設計提供國中教師讀者劇場的實際教學方法，以英語閱讀教學為主軸，引導學生寫作，從學習閱讀到閱讀書籍，從讀者變成作者，從作者到導演，自編自演，樂在其中。本教案還包括兩個自製教學多媒體，其中自製教

學媒體PPT是以有聲書的方式帶領學閱讀英文小書，而自製教學影片則記載著讀者劇場的流程。

(七) ABC遊樂園

介紹26個英文字母的唸法、筆順及相關發音單字，透過不同種類的互動遊戲來分辨正確的字形，並加強對字母及單字的認知，以多媒體電腦工具來提昇學生基本的英語聽說讀寫能力。

(八) 英語學園——數字樂園

利用電腦遊戲，由簡入繁設計電腦關卡，複習學生在課堂上已經學過的數字0到50；利用電腦遊戲刺激孩子學習的慾望，讓練習的方式更多元化；利用電腦的作業系統，亦可了解孩子的學習情形。

(九) 英語教學網

本作品以英文為題材，包含下列六項內容：英文教室、學習DIY、中西節慶、實力大考驗、網站導覽、研究歷程。該片主要在提升學生對英文的學習興趣，營造活潑的英文教學方式，讓學生能唸出常用的英文基本字詞，辨認文章中的英文語法。

三、本館自製媒體「品德教育」影片推薦

「品德、品格教育」系列介紹內容有：1.心中有別人——尊重；2.我講道理——理性；3.己所不欲勿施於人——公德；4.幫助別人就是幫助自己——正義；5.別人可以跟我不一樣——容忍」，各單元摘要如后：

(一) 心中有別人——尊重

隨意為別人取綽號或嘲笑別人的外表，都是缺乏尊重的現象。每個人都是一個獨立的個體，無論身體上、言語上或個人隱私都必須相互尊重，當你心中真誠地認為別人跟你擁有一樣的權利時，你自然地就會尊重每個人。簡而言之，尊重就是心中有別人。

(二) 我講道理——理性

現代社會需要用理性的態度去面對不同聲音，本單元透過女生該穿裙裝或褲裝等問題的討論過程，探討理性溝通的重要，當大家都贊成某件事，你卻覺得沒道理時，你敢說出自己的想法嗎？講道理並不難，只要你願意，但也要培養隨時被道理說服的胸襟。

（三）己所不欲勿施於人——公德

當社會與環境越來越亂時，我們迫切需要「公德心」，正當大家追求著利益、金錢，並跟時間賽跑時，公德更可以表現出自我的價值。到底「公德心」是什麼？這個社會為什麼需要有公德心，公德心和法律約束有何關係？本單元藉由同學們在現實生活中常遇到的問題，探討公德的重要以及如何培養公德。

（四）幸福人生的秘訣——感恩

這世界到處都可以聽到抱怨，我們需要懂得感恩的人，因為抱怨是期待別人，而感恩則是期待自己，一個少慾望的人就能常知足。本單元透過同學們親身經歷，分享感恩的心情故事，藉以體會感恩的價值，只要不把身邊的一切當作是理所當然，就能成為時常感恩，珍惜一切的快樂人。

（五）幫助別人就是幫助自己——正義

正義是社會公民的基本素養，當我們看到弱勢時會不會站出來伸張正義？本單元透過校園霸凌事件，探討在學校裡強欺弱的現象。一個絕望之人的反彈可能傷害到很多人，因為所有人的命運都是相連的，所以幫助別人也會幫到自己。最後並討論如何在發揮正義感的同時，也能保護自己的安全。

（六）別人可以跟我不一樣——容忍

多元化社會最重要的是能接納各種不同意見，但是當意見不同而發生衝突時該怎麼做？此時就需要具有「容忍」的品德。許多事並沒有對、錯，只是價值觀不同，本單元透過校園是否應飼養流浪狗的討論過程探討容忍的重要，意見不同不一定要敵對或仇恨，學會容忍才有自由的心靈。

（七）品格創意教學

本單元強調親師生共同參與的品格教育，希望藉由親師生三方更密切的互動及鼓勵，使孩子表現出良好的品格行為。藉由多元化的動態及靜態兩者交錯學習及發表方式，提升孩子的學習興趣；並藉由兩難問題的討論，提升小朋友對事務的判斷力，學習如何以較圓融的方法去處理事情，解決問題。

教育資料與研究 (雙月刊)

教 育 資 料 與 研 究

發行者：國立教育資料館

發行人：王世英

發行地址：台北市大安區 (106) 和平東路一段 179 號 8 樓

電話：02-2351-9090

傳真：02-2357-9595

網址：www.nioerar.edu.tw

電子信箱：bimonthly@mail.nioerar.edu.tw

1994 年 11 月 28 日創刊

2010 年 12 月 28 日出刊 (本刊同時登載於國立教育資料館網站，網址為：

<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>)

編輯委員會

召集人：王世英

總編輯：溫明麗

編輯顧問：David Bridges (英國) / William Sweet (加拿大) / Geoff Whitty (英國)

編輯委員：江愛華 / 吳明珏 / 吳明清 / 吳清山 / 林源湧 / 邱美虹 / 施正鋒 / 段慧瑩

范麗娟 / 張玉琴 / 張雲龍 / 陳文園 / 黃炳煌 / 黃能堂 / 彭基原 / 劉春榮

劉美慧 / 歐用生 / 謝雅惠 / 羅綸新 / 蘇莉芳 (依姓氏順序)

編輯小組：吳美清 (召集人) / 王秉倫 / 王清標 / 周素暉 / 洪意雯 / 楊永慈 / 傅雅蘭 / 郭英慈

執行編輯：郭英慈

助理編輯：楊宏琪

稿件傳送：<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

地址：台北市大安區 (106) 和平東路一段 179 號 8 樓

電話：02-2351-9090-115

印刷者：匯澤股份有限公司

地址：台北市萬華區大理街 157 號 3 樓之 2

電話：02-2302-0406

定價：每期新台幣一二〇元 (不含郵資)

銷售：教育部員工消費合作社

地址：100 台北市中山南路 5 號 電話：02-7736-6054

五南文化廣場

地址：400 台中市中山路 6 號 電話：04-2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市

地址：104 台北市松江路 209 號一樓 電話：02-2518-0207

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

出版登記：行政院新聞台誌字第一一四二二號

中華郵政台北誌字第 731 號執照登記為雜誌類交寄

GPN：2008300024

ISSN：1024 - 3058

◎本館保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵求本館同意或書面授權◎

第

97

期

Bimonthly Journal of Educational Resources and Research

Publishing House : National Institute of Educational Resources and Reserch

Publisher: Shih Ying Wang

Address: 8F, No.179, Section 1, Hoping East Road, Taipei, Taiwan

Tel: +886-2-2351-9090

Fax: +886-2-2357-9595

Website: <http://www.nioerar.edu.tw>

E-mail: bimonthly@mail.nioerar.edu.tw

Director: Shih Ying Wang

General Editor: Sophia Ming Lee Wen

Advisory Consultants: David Bridges (U.K) / William Sweet (Canada)

Geoff Whitty (U.K) (in alphabetic order)

Editorial Board: Ai Hua Chiang / Ming Jyue Wu / Ming Ching Wu / Ching Shan Wu

Mei Hung Chiu / Yuan Yung Lin / Cheng Feng Shih / Hui Ying Duan

Lih Jiuann Fann / Yu Chiang Chang / Yun Lung Chang / Van Doan Tran

Ping Huang Huang / Neng Tang Huang / Ge Yuan Peng / Chun Rong Liu

Mei Hui Liu / Yung Sheng Ou / Ya Hui Shieh / Lwun Syin Lwo

Li Fang Su

Staff Editors: Mei Ching Wu / Ping Lun Wang / Ching Piao Wang / Sue Nien Chou

Yi Wen Hung / Yung Tzu Yang / Ya Lan Fu / Ying Tzu Kuo

Executive Editor: Ying Tzu Kuo

Assistant Editor: Hung Chi Yang

Submitting: Website: <http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

Subscription rates: NT \$120 (one volume, postage excluded)

Retailers

Ministry of Education

Address: No. 5, Jhong-shan S. Rd., Taipei (100), Taiwan, R.O.C

Tel: +886-2-77366054

WU-NAN BOOKS CO. Ltd. R.O.C Government Publications.

Address: No. 6, Jhong-shan Rd, Central District, Taichung (400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

Address: 1F, No. 209, Sung Chiang Rd., Taipei (106), Taiwan

Founding Date: November 28, 1994

Publishing Date: December 28, 2010

Bimonthly Journal of Educational Resources
and Research Volume 97

《教育資料與研究》雙月刊編輯委員會

Bimonthly Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

- 總編輯：溫明麗，榮譽教授
Chief Editor : Sophia Ming Lee Wen (Emeritus Professor)
- 召集人：王世英，國立教育資料館館長
Chair of the Board: Shih Ying Wang (Director General, National Institute of Educational Resources and Research)
- 編輯委員 Editorial Board (in alphabetic order) :
 - 江愛華，國立臺灣海洋大學教育研究所所長
Ai Hua Chiang (Chair, Institute of Education, National Taiwan Ocean University)
 - 吳明玕，國立教育資料館教育資料組主任
Ming Jyue Wu (Director, Educational Resources Division, National Institute of Education Resources and Research)
 - 吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授
Ming Ching Wu (Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)
 - 吳清山，臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授
Ching Shan Wu (Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
 - 林源湧，國立教育資料館總務組主任
Yuan Yung Lin (Director, General Affairs Division, National Institute of Educational Resources and Research)
 - 邱美虹，國立臺灣師範大學科學教育研究所教授
Mei Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)
 - 施正鋒，國立東華大學原住民民族學院院長
Cheng Feng Shih (Dean, College of Indigenous Studies, National Dong Hwa University)
 - 段慧瑩，國立臺北護理學院嬰幼兒保育系副教授兼師資培育中心主任
Hui Ying Duan (Director of Center of Teacher Education, Associate Professor of Department of Infant and Child Care, National Taipei College of Nursing)
 - 范麗娟，國立東華大學民族文化學系副教授
Lih Jiuann Fann (Associate Professor, Department of Indigenous Cultures, National Dong Hwa University)
 - 張玉琴，國立教育資料館會計室主任
Chang Yu Chiang (Director, Accounting Office, National Institute of Educational Resources and Research)
 - 張雲龍，國立教育資料館視聽教育組主任
Yun Lung Chang (Director, Audio-Visual Education Division, National Institute of Educational Resources and Research)
 - 陳文團，國立臺灣大學哲學系教授
Van Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)
 - 黃炳煌，國立政治大學教育學系名譽教授
Ping Huang Huang (Professor Emeritus, Department of Education, National Chengchi University)
 - 黃能堂，國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授
Neng Tang Huang (Professor, Department of Technology Application and Human Resource Development, National Taiwan Normal University)
 - 彭基原，新新聞週刊主編
Ge Yuan Peng (Contributing Editor, The Journalist)
 - 劉春榮，臺北市立教育大學副校長兼教育行政與評鑑研究所副校長
Chun Rong Liu (Vice President & Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
 - 劉美慧，國立臺灣師範大學教育學系教授
Mei Hui Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)
 - 歐用生，臺灣首府大學講座教授
Yung Sheng Ou (Chair Professor, Taiwan Shoufu University)
 - 謝雅惠，國立教育資料館秘書
Ya Hui Shieh (Secretary, National Institute of Educational Resources and Research)
 - 羅綸新，國立臺灣海洋大學人文社會科學學院院長
Lwun Syin Lwo (Dean, College of Humanities and Social Sciences, National Taiwan Ocean University)
 - 蘇莉芳，國立教育資料館人事室主任
Li Fang Su (Director, Personnel Office, National Institute of Education Resources and Research)



國立教育資料館 編印

ISSN 1024-3058



GPN:2008300024
定價：新台幣120元

Educational Resources and Research