

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。

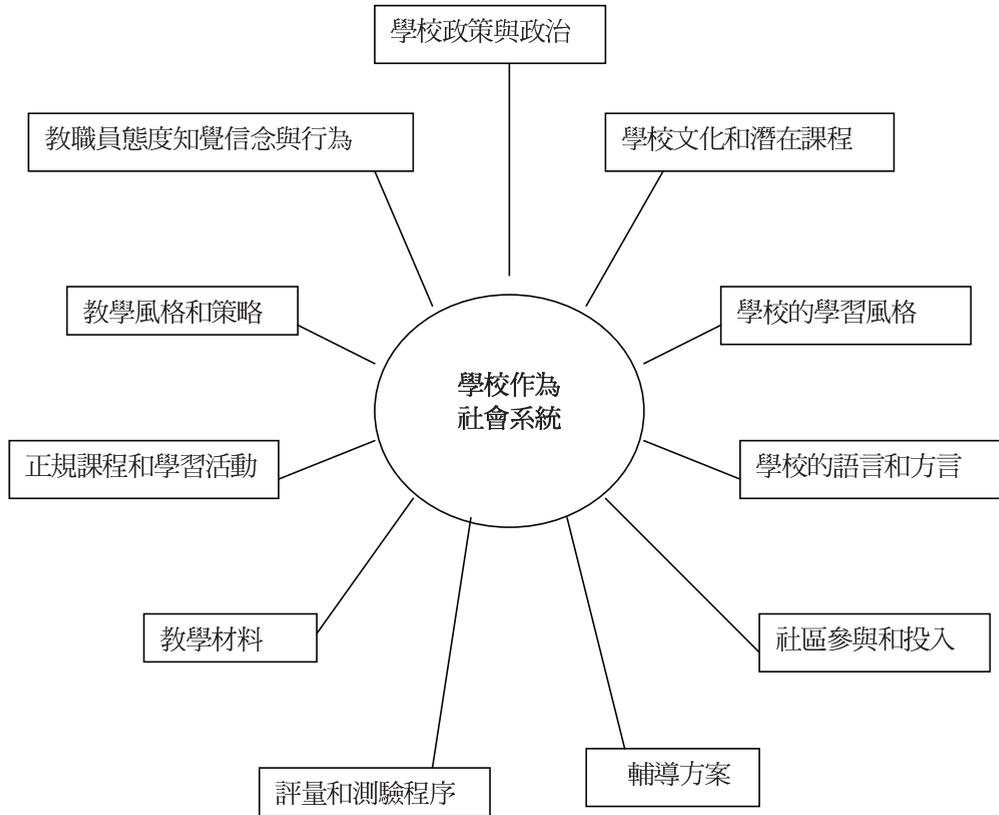
其次，關於多元文化學校與環境之實徵研究並不多，且以特色學校為主。1990年代以來，學校本位管理盛行，依據本身特色發展出具有獨特、優異教育表現的學校，即為特色學校，特色學校需具備教育、獨特、優異、普遍、永續五種特色，旨在結合學校環境特色與創新思維，且照顧到每一位學生，以學生學習為核心，學校與社區產生融入一體的效果（吳清山、林天佑，2009；林天

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

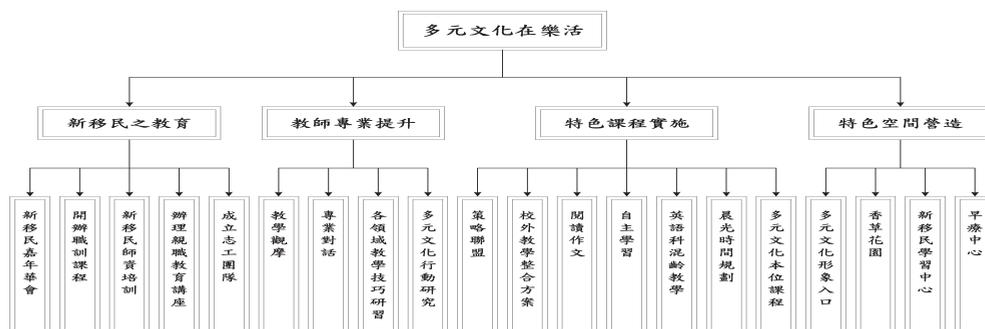
化教育的首要考量仍是能否提升學業成就McCarthy（1993）曾經深刻批評多元文化教育的失敗，正因為以學業成就為核心，學術成就的改善固然能使少數族群的青年在勞動市場中成功，但是此種教育指向廣泛的經濟與公眾領域，無法承認主流結構中的種族不平等。Pinar, Reynolds, Slatter和Taubman（1995）也呼籲，正由於學校教育的基本假設都是「學業成就可以保證經濟成就」，因此無法解決種族不平等。

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掇拾（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。