

同中有異¹

--多元文化社會中的教學原則

單文經 譯者

國立台灣師範大學教育系教授

高博銓 譯者

國立台灣師範大學教育系教授

張建成 校閱

國立台灣師範大學教育系教授

摘要

跨越各個學科領域的多位學者專家所組成的研究小組，花費了四年的時間，將多元文化教育方面的研究和實務經驗，作了一番歸納與整理。這個研究小組是由華盛頓大學的多元文化教育中心(Center for Multicultural Education at the University of Washington) 與馬里蘭大學的共生會(Common Destiny Alliance at the University of Maryland)共同支持。該研究小組的經費是由 James A. Banks 所領銜，向紐約卡內基公司(Carnegie Corporation of New York)申請而得的。該研究小組的主要發現，經過歸納與整理而成爲十二項重要的原則，構成了這本小冊子的主要內容。這十二項原則，亦見諸於本摘要。

本書並附有一份檢核表，提供給教育實務工作者作爲檢核之用，以便確實瞭解其所服務的學校和工作環境是否符合這些重要的原則。

¹ 原著者爲 James A. Banks, Peter Cookson, Geneva Gay, Willis D. Hawley, Jacquelin Jordan Irvine, Sonia Nieto, Janet Ward Schofield, Walter G. Stephan 等人，中文本由單文經、高博銓合譯，並由張建成校閱。本文經美國華盛頓大學多元文化中心授權翻譯。

Copyright (C) 2001 by the Center for Multicultural Education, University of Washington, Seattle. Translated and reprinted with permission of the Center for Multicultural Education.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or utilized in any form or by any other means, electric or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage retrieval system, without written permission from the copyright holder.

教師學習：

原則 1：各項教師專業發展的方案，應能協助教師瞭解美國社會中各個族群共處一地的複雜特性；更要讓教師瞭解不同種族、族群、語言、社會階級等因素交織而成的情況，對學生的行為所可能形成的影響。

學生學習：

原則 2：學校應確保所有學生都有公平合理的學習機會，並且都有達到高標準的可能。

原則 3：課程應該幫助學生瞭解，知識是在社會的脈絡中建構而成，而且反映了研究者的個人經驗，及其所處的特定社會、政治，以及經濟環境之下的特定價值。

原則 4：學校應提供各種機會給學生，讓學生參與課外活動和聯課活動，以便增長其知識、訓練其技能、和陶冶其態度，進而提升其學業成就的表現，並且培養各族群間的和諧關係。

族群間的關係：

原則 5：學校應成立跨越種族和族群的社團，並鼓勵學生參加不同社團，以改善族群間的關係。

原則 6：學生應學校瞭解那些對種族和族群關係具負面影響的刻板印象及其相關偏見。

原則 7：學生應該瞭解所有文化族群所共同擁有的價值(例如，正義、平等、自由、和平、助人、以及博愛等)。

原則 8：教師應協助學生習得與人相處的能力，以便和具有不同種族、族群、文化、語言背景的學生進行良好的互動。

原則 9：學校應該提供機會，讓具有不同種族、族群、文化、語言背景的學生，在經過安排的情境之下互動，以便降低彼此之間的懼怕和不安。

學校管理、組織、以及公平：

原則 10：學校的組織策略應確保決策參與的普遍性，並確保社群成員習得協同合作的能力與態度，以便為學生營造關懷照顧的學習環境。

原則 11：領導者應擬定具體的策略，確保各地區的公立學校都能獲得公平合理的經費補助。

評量：

原則 12：教師應運用多樣且無文化偏見的方法，來評量學生複雜的認知和社會能力。

楔子

在美國社會與各級學校之中，因為種族、文化、以及語言的背景不同，所形成的差異，正大幅地增加。一九九一年至一九九八年間，有七百六十萬的外來移民進入美國(Riche, 2000)。這些移民大部份來自亞洲和拉丁美洲。而美國的移民局也預估，未來每年會有超過一百萬的移民來到美國(Riche, 2000)。在一九九五年時，

進入美國學校就讀的學生中，就有百分之三十五是屬於有色人種(Pratt & Rittenhouse, 1998)。值得注意的是，假如此種人口成長趨勢持續成長，那麼到了公元二〇二〇年時，美國學校中，有色人種的學生數將會高達百分之四十六(Pallas, Natriello, McDill, 1989)。

正文

在我國(指美國—譯者註)的學校中，有許多學生的母語並不是英語。根據 1990 年的調查指出，當時就學的學童中，有 14% 的學生，在家裏並不是說英語。值得注意的是，在整體的學生數中，除了因為種族、族群、以及語言的差異性逐漸增加之外，有愈來愈多的學生，面臨貧窮的問題。數據顯示，來自貧窮家庭學生的比率，從 1979 年的 16.2%，到 1998 年的 18.7%(Terry, 2000)。而出身富裕家庭和貧窮家庭的學生之間的差距，也逐年擴大。誠如上述，雖然學生之間的差異性愈來愈大，但是教師卻仍舊是以白人、中產階級、以及女性為主要成分。1996 年時，高達 90.7% 的學校教師是白人，同時幾乎有四分之三(74.4%)的人是女性(National Education Association, 1997)。也因此，教師和那些人數不斷增加的學童之間，存在著相當大的文化、種族、以及經濟鴻溝。

事實上，國家和學校中不斷增加的差異性，已經帶來了嚴重的挑戰；不過，從另一個角度來看，這樣的差異性也為國家的發展和學校的進步帶來了機會(Gay, 2000; Hawley & Jackson, 1995)。各級學校眼前的重要教育目標之一，就是在種族、文化、以及語言的巨大差異上，型塑一個命運相連的國家。而為了讓學生體認命運共同體的意義，教育人員應該尊重這些來自不同族群的學生，而且教育的發展也應該奠基於學生不同的文化背景與特性之上。另一方面，教育人員也必須協助所有學生習得所需的知識、技能、以及價值，以便順利參與及適應未來的公民生活。我們必須瞭解，文化、種族、以及語言的差異性，提供了國家社會發展和學校教育進步的絕佳機會，將各種不同的觀點、議題、以及特性融入其中，因而進一步充實其內涵。

有關差異性和教育的問題，我們知道多少呢？

有關差異性和教育的問題，我們知道多少呢？而我們又是如何知道的呢？由華盛頓大學的多元文化中心與馬里蘭大學的共生會合作成立的多元文化教育研究小組(Multicultural Education Consensus Panel)，正是以此主題作為探究的焦點。而「同中有異」一文，正是我們這個研究小組，四年來分析並整合有關差異性的文獻和研究報告，所獲致的研究成果。研究小組的這項工作是由紐約卡內基公司(Carnegie Corporation of New York)補助的經費所支持，而小組的成員也多半是族群關係和多元文化教育領域的專家。這個跨學科的小組包括兩位心理學家、一位政治科學家、一位社會學家、以及四位多元文化教育的專家。研究小組依據國家科學院(National Academy of Science)研發與撰寫報告的方式，進行這項工作。其進行的方式是由專家小組依據研究文獻的分析，並且參照實務的經驗，歸納出對於特定問題的知識，以及可以用來解決問題的最佳行動方案來，進而整理出可資參照的十二項原則。

多元文化教育研究小組的發現，就是本文所指出的「基本原則」：說明教育活動中所存在的「同中有異」的現象，可以透過那些方式來加以改善。而這些基本原則乃是奠基在相關的研究文獻告和教實務經驗之上，因此可以用來協助各級各類學校的教育工作者，提升學生的學習成就，並且改善各團體間的互動能力。本文的另外一個目的，是要正視美國與其學校所存在的差異現象，以便幫助學校成功地接受挑戰，並且使得學校能從中獲得成長與進步的機會。

我們相信，在學生的成長過程之中，學校扮演著重要的角色。同時，學校也是維繫自由與民主社會的關鍵所在。民主社會的體質相當脆弱，而且民主社會的建立絕非一蹴可幾，而是逐步發展而來的。民主社會的存在，端賴深思熟慮的公民篤信民主的理念，不但願意、而且有能力參與國家的公民生活(Dahl,1998)。我們也瞭解，目前公立學校遭受到許多來自各方面的批評。但是，我們仍然要嚴正地指出，公立學校乃是維繫民主生活方式的重要機制。

我們將十二項的重要教學原則，加以分析，並且將其歸納為五類：(1)教師學習；(2)學生學習；(3)族群關係；(4)學校管理、組織、以及公平；(5)評量。雖然這些類目可能有些部份是重疊的，但是此一分類對讀者瞭解這十二項原則，有所助益。

教師學習

原則1：各項教師專業發展的方案，應能協助教師瞭解美國社會中各個族群共處一地的複雜特性；更要讓教師瞭解不同種族、族群、語言、社會階級等因素交織而成的情況，對學生的行為所可能形成的影響。

大部份的教育人員，就像其他多數的美國公民一樣，都是在其所屬的團體中，經歷社會化的過程，殊少有機會和具有不同種族、族群、語言、以及社會階層背景的人士，進行互動。學校、學院、以及大學的正式課程不是很少提供學生所需的機會，就是所提供的機會前後並不一致，致使學生難以獲得一些必要的知識與技能，進而有效地生活在文化多元的教育環境之中。

雖然從一九六〇年代到一九七〇年代，已經將族群、文化領域融入師範教育的課程中，也獲致重大的進展，但是許多學生仍然對於反映當前班級和學校特性的文化、種族、族群、以及語言的差異性，所知有限(Banks & Banks,1995；Ladson-Billings,2000)。

對教育人員來說，由於存在於教師和學生之間的文化與族群鴻溝，不斷地擴大，因此學校在教育的過程中，持續指導學生認識差異性，就顯得格外的重要。有效的專業發展方案應該要能協助教師：(1)揭開並且認識他們個人對於種族、族群、語言、以及文化團體所採取的態度；(2)瞭解國內和校內不同種族、族群、文化、以及語言團體的歷史和文化；(3)熟悉存在於不同族群、文化團體的各種觀點；(4)洞察一般人對於種族和族群團體所持有的刻板印象，並且在各級各類學校、以及流行文化之中，把形成這些刻板印象的一些習焉而不察的知識(institutionalized knowledge)，加以揭露；(5)習得實施「公道的教育方法」(equity pedagogy)所需的知識和技能。所謂「公道的教育方法」，是 Banks(1995)所提出的，強調學校的教學應該能為所有學生提供公平的學習機會，使他們可以在學業成就和群性發展等方面，都能有一定程度的良好表現。

一般學院派的學術社群，經常把族群描述為同一個單一的團體，卻漠視了存在於這些族群之間，也有巨大的差異。有些教育文獻就做這樣的詮釋，尤其是一九六〇年代末期，到一九七〇年代之間，對於族群的研究，都存有類似靜態的、基本的看法。在當時出版的教育文獻中，較受矚目的是學習方式的研究(learning style research)(Ramirez & Castaneda, 1974; Shade, 1989)。這類研究的詮釋常常造成誤導，同時過份概括化族群行為的相關概念，而未能反映實際研究的結果。許多教育人員根據此類研究，而認為族群背景可以有效地預測其學習方式。但事實上，研究人員對此研究發現的詮釋，是相當複雜的，絕非如此輕率。Cox 和 Ramirez(1981)就對教育實務工作者草率詮釋，不當運用其研究結果的方式，深表遺憾。

專業發展方案要能協助教師瞭解複雜的族群特性，同時確實理解諸如社會階級、宗教信仰、地區、世代、都市化程度、性別等相關變項，影響族群和文化行為的情況。這些變項，可能會是單方面地、也可能是互動地、影響著整個團體的行為。其中，尤以社會階級，更是所有變項中最為重要的，其中介和影響團體的行為，至深且鉅。在廣泛受到討論的《種族重要性的式微》(*The Declining Significance of Race*)一書中，作者 Wilson(1978)就指出，社會階級因素在非裔美國人(即黑人)的生活中，已日趨重要。不過，就 Wilson 而言，比較精確的說法應該是「社會階級因素日趨重要」，而非「種族的重要性逐漸式微。」種族歧視的影響方式頗為複雜——但絕非總是——具體反映其社會階級的背景；但是，在某種程度上，在每一個社會階級的團體中，種族歧視仍舊持續影響著美國黑人的生活(Feagin & Sikes, 1994)。

貧富差距的逐漸擴大是當前美國社會的明顯特徵，同時也正影響著全美的種族、族群、文化、以及社會階級等團體。自一九七〇年代起，美國社會中，總收入佔前百分之一的家庭，所佔全國的財富比例，已增加一倍(Collins, Leonard-Wright, & Sklar, 1999)。而此種階級的區隔，在有色人種的社區中，尤為明顯。這種社會階級的流動現象，也使得那些收入較高的非裔和拉丁裔美國家庭，紛紛外移至市郊。

至於這些族群中，收入較低的家庭，則留在都市內的社區，他們與其所屬族群中，那些社經地位較高的家庭，甚少交流互動的機會(Wilson, 1987)。由是觀之，社會階級強烈地影響到族群內成員(例如，亞裔、非裔、拉丁裔)交流互動的機會和可能性。不過，儘管擁有較高的社經地位，仍無法免於制度性和結構性的種族歧視(Feagin & Sikes, 1994)。

如果教師要為所有的學生增加學習的機會，他們就應該瞭解教學過程中的社會與文化脈絡。雖然學生並不全然是其文化環境下的產物，而在認同上，亦有程度上的不同。但整體而言，他們有些特殊的文化舉止，都與其所屬的族群，有著密切的關係(Boykin, 1986; Deyhle, 1986; Irvine & York, 1995)。有鑑於此，教師必須清楚地認識學生特殊的文化背景，並且習取相關的技能，才能將這些知識轉化為有效的教學和豐富的課程(Gay, 2000)。具體而言，各種教學措施皆須因應學生不同的種族、族群、文化、以及語言團體的特性，而有所調整(Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995; Valdes, 2001)。

當然，若要使教學能因應學生不同的文化特性，教師就必須善用各種適切的教學策略。例如，教師可以建構與設計相關的文化隱喻和多元文化的表徵，以便協助學生跨越存在於起點行為和學習目標之間的鴻溝。是以，反映文化特性的教學策

略就是將家庭和社區的生活點滴轉化為有效的班級教學活動(Gay,2000 ; Ladson-Billings,1994 ; Villegas,1991) , 同時社區成員和家長也能成為教學的資源(Moll,1990)。

學習方式的研究所強調的是一些強而有力的、但是往往受到忽略了的社會和文化因素；但是，這些文化因素卻會對教與學的過程，造成很大的影響(Cazden & Mehan,1989 ; Irvine & York,1995 ; Nieto & Rolon,1997 ; Villegas,1991)。事實上，這些文化因素還會影響學生和教師的價值觀念、信仰、規範、語言、以及象徵符號的使用。也因此，在多元文化社會中，有效能的教師會十分注意其教學的文化脈絡。具體而言，他們會先自我反思，檢視本身的教學方式和偏好是否會阻礙那些具有不同學習方式和偏好的學生。除了能夠自我覺識外，教師也應該探究並反思學生現有的知識和文化經驗，以便協助學生做更進一步的學習(Giroux,1992)。有效能的教師不會仰賴那些可能造成誤導的、經過精簡的和普遍化了的族群概念，而會以他們對學生的文化和族群特性的瞭解，做為學生學習探究的架構。教師也會使用契合其文化背景的活動、資源、以及策略，來組織和實施教學。

學生學習

原則 2：學校應確保所有學生都有公平合理的學習機會，並且都有達到高標準的可能。

學校是充滿學習機會的地方(Hawley, Hultgren, & Abrams,1996)。好的學校會不斷地擴大學生的學習經驗。我們常比較學生在學校中的學習機會，作為判斷教育機會均等的指標。而在這些學習機會中，最重要的莫過於：(1)教師素質(指標包括：經驗、教學的準備度、參與高品質專業發展的程度、口語能力、以及教師的報酬和激勵措施)；(2)安全而有秩序的學習環境；(3)主動參與學習的時間；(4)師生的比率；(5)嚴謹的課程組織；(6)彈性多元的編班分組，千萬要避免分流的作法，更不可以依據過去的學業表現，粗率而呆板地將學生作不適當的分派；(7)為學生提供豐富的和新穎的學習資源，並且讓學生都有運用資訊科技的學習機會；(8)參與課外活動的機會。

雖然學校的這些不同特性所產生的結果，會隨特定的條件而有所差異，但我們所接觸到的研究指出，當兩位學生或更多學生進行學習，同時未能獲得相同的學習機會時，教育品質的差異就會存在(Darling-Hammond,1995 ; Dreeban & Gamoran,1986)。而這種差異會影響到學生的學習成就，並且會讓良好的族群關係，成效大打折扣。

教師的教學內容會影響到學生的學習成就，這樣的說法一點也不令人驚訝。不過，學生所經驗的課程、教師的期望、以及其他有關預期學生會學到的教材內容，各校卻有不同(Darling-Hammond,1995)。一般說來，對於具有相同先備知識和背景的同儕而言，曾經學過較為嚴謹課程的學生，會比學過較不嚴謹課程的學生，學到較多的知識技能。舉例而言，先前若學習過初等代數，則在學習高等代數(大代數)時，會有較高的參與度，同時其學業成就也會比較高。

大部份的研究人員都同意，如果依照學生的興趣、學生的先前表現、以及推測學生可能具有的能力，來界定大部份或所有的學習經驗，而給予分流的課程，可

能會對於許多低成就的學生，產生負面的影響，同時對於那些高成就的學生，也不會特別有利(oakes,1985；Levine & Lezotte,1995)。事實上，這種普遍性的原則是否適用於那群 3%~5%的高成就學生，仍有爭議(Kulik & Kulik,1982)。而為了達成特定的教學目標，許多有效的教學策略，也的確是依據學生過去的學業表現來進行分組(Mosteller,Light, & Sachs,1996)。諸如此類的活動，通常不適切地被稱為能力分組，而如果教師所安排的學習活動和作業，悉數依照各組學生的表現水平，或者限制學生接觸更嚴格、更具挑戰性的課程，則其成效必然不彰(oakes,1990)。事實上，面對不適當的課程分流和不具學習成效的能力分組問題，有許多的解決方案，包括各種不同的合作學習方式、同儕輔導、以及混齡的班級活動，可供學校斟酌採用(Cohen,1994)。

原則 3：課程應該幫助學生瞭解，知識是在社會的脈絡中建構而成，而且反映了研究者的個人經驗，及其所處的特定社會、政治，以及經濟環境之下的特定價值。

在課程和教學單元，以及教科書中，學生常常只是學習歷史事件、概念、以及相關的議題，或是接受反映勝利者觀點的說法(Sleeter & Grant,1991)。被征服者的看法常常隱而不見、受到漠視、甚至被邊緣化。此種教學方式獨厚主流的學生——他們多數是認同勝利者或宰制團體的觀點——這種現象導致許多有色人種的學生，感覺受到美國社會所遺棄。

類似「美洲新大陸的發現」、「西部開發運動」、「拓荒者」等概念，主要都是反映了主導這些行動的歐裔美國人的觀點。也因此，課程應該要能協助學生瞭解，這些概念如何反映出歐裔美國人的價值、看法，以及他們在美國的經驗。教師也有責任幫助學生學習，為何這些概念對美國的原住民有十分不同的意義，同時對於其他族群，例如，分批來到美國的非裔美國人，又具有何種意義。

教師在指導上述的概念或主題時，例如，「西部開發運動」，應該協助學生提出並討論這類的問題：何謂西部開發運動？是誰提出這個概念？為什麼？是誰從這個概念中獲利？那些人則失去了利益？凡此，教師應該幫助學生瞭解，西部開發運動對美國的原住民，以及自歐洲移入美國的移民者，有著不同的意義。對原住民而言，西方不是指他們居住地的西邊，而是歐裔美國人的故鄉，是宇宙的中心。對歐裔美國人來說，西方代表著希望、可能性、以及進步。然而，對美洲原住民而言，西方卻意謂著死亡、破壞、掠奪、以及潰敗。

教導不同族群的學生，認識相關概念上所存在的不同的、衝突的意義，可以協助學生更清楚地瞭解自己國家的誕生、成長、以及發展過程；同時對於不同族群本身所擁有的規範性觀點、看法，能夠有所體認和理解；當然，也可以增加學生批判思考的能力(Banks,1996)。這類的課程設計將能協助學生瞭解，個人的和文化的經驗會強烈地影響，並中介知識的建構。是以，學校要提供學生建構本身知識的機會，讓他們有更深層的認識，瞭解影響其知識建構的過程，才能在講求流行導向、學業導向的學校團體中，成為更具批判能力的知識消費者(Banks,2001)。

原則 4：學校應提供各種機會給學生，讓學生參與課外活動和聯課活動，以便增長其知識、訓練其技能、和陶冶其態度，進而提升其學業成就的表現，並且培養各族群間的和諧關係。

試圖將學生的學習成就與其所參與的課外活動和聯課活動，加以聯繫的研究，不但在數量上日漸增加，而且研究的結果也日趨一致(Braddock,1991; Eccles & Barber,1999; Gutierrez et al.,1999; Jordan,1999; Mahiri,1998)。許多重要的研究皆支持這樣的說法：參與課後輔導方案、運動類的活動、類似語言社團的學術社團、以及學校所贊助的社交活動等，都有助於學生的學業表現，降低學校的高輟學率和違規犯紀的問題，同時也能提升其與來自不同族群背景學生的相處的能力。舉例來說，Gutiérrez 和她的同事發現，非正式的學習環境，諸如，課後輔導方案，可以幫助那些來自不同族群的學生，將家庭和學校文化取得聯繫。Braddock 歸結說，參與運動類的活動對於非裔的美國男性高中學生特別有利。而在設計課外活動時，教育人員尤需注意招生的方式、隊長和團員的遴選、參與的費用、學校資源的分配、以及各團體間平等合作和交流互動的機會(Allport,1954)。

族群間的關係

原則 5：學校應成立跨越種族和族群的社團，並鼓勵學生參加不同社團，以改善族群間的關係。

創立跨越各族群的社團，或是由各族群成員所組成的社團，都有助於改善族群間的關係(Gaertner, Rust, Dovidio, Bachman, & Anastasio,1994; Sherif,1966)。當跨越族群所成立的社團受到表彰，而深獲重視時，其他的群體差異，就顯得無關緊要了。是以，成立跨越族群性質的社團，可以激發學生的相互悅納的情感，也會增進其凝聚力，這些都會緩和先前所存在憎惡和怨恨。

事實上，在學校環境中，可以成立許多跨越族群性質的社團。舉例而言，透過課外活動的方式，就能發展類似的組織。當然，有許多現有跨越族群的社團，可以加以凸顯，以便發揮更大的功效：班級、年級、學校、社區、州、甚至是國家。而最親近的社團，也可能有最大的影響力(例如，學校社團的學生或成員就比「加州人」有較大的向心力和影響力)，不過，認同較大的社團，卻有助於降低偏見，這是不容忽視的事實。

另一項改善族群關係的有效途徑是設法凸顯一些橫跨種族和族群的社團成員感(Commins & Lockwood,1978)。一般人會將某些方面的身分認同(如宗教、年齡、以及性別)與其種族或族群中的某些人共享，卻不會與社團中的其他成員共有這些認同。設法凸顯這些能橫跨種族和族群的社團成員感，應該可以減少彼此的猜忌和偏見，因為我們不會討厭那些與我們擁有共同身分認同的成員。

原則 6：學生應該要瞭解那些對種族和族群關係產生負面影響，而為一般人所抱持的偏見。

我們會運用分類的方式，來認知環境，因為分類是訊息處理過程中，相當自然的方式。但是，僅僅採取分類的行為來區分群體的內外成員，恐易形成刻板印象、偏見、以及歧視等結果(Tajfel,1970; Tajfel & Turner,1986)。值得注意的是，當我們比較各族群或團體時，常會認為其他團體有較高的同質性，因而會誇大自己族群和其他族群的差異性(Tajfel & Turner,1986; Linville, Salovey, & Fischer,1986)。是以，分類的方式常常導致思想的刻板化，從而影響其行為的表現。除此之外，一般人也常會有意地高估其所屬的群體，因而提升了本身的自尊心(Tajfel & Turner,1986)。

不幸的是，此種高估自己所屬團體的行為，常常是在貶低其他團體的情形下完成。

如果環境容許各族群團體可以在不同的環境脈絡下，以各式各樣的方式自由表現其行為，則族群的人性特徵與異質性將會完整地呈現，所以，各個族群團體的接觸可能有助於打破上述的刻板印象。當然，各族群團體在未接觸的情況下，亦能經由提供組內成員多元化的外在訊息，而修正這些負面印象(Crocker, Hannah, & Weber, 1983; Johnston & Hewstone, 1992; Mackie, Allison, Worth, & Asuncion, 1992; Rothbart & John, 1985)。體驗式的練習活動方式，亦可適用。此外，一種可以消弭偏見，減少歧視行為，而為人所熟知的技巧，就是依照學生眼球的顏色而加以分類的模擬活動，藉此讓學生瞭解族群分類標準所存在的隨意性和武斷性(Byrnes & Kiger, 1990)。

原則 7：學生應該瞭解所有文化族群所共同擁有的價值(例如，正義、平等、自由、和平、助人、以及博愛等)。

教導學生學習所有文化族群所共享的價值，例如，聯合國所公佈的「世界人權法案」(UN Universal Bill of Bill of Rights)(Banks, 1997a; Kohlberg, 1981; Schwartz & Bilsky, 1990)，有助於學生瞭解人類之間的相似性，進而有效提升族群之間的關係。除此之外，這些價值亦能減少不公正、不平等、不公平、以及衝突的發生，同時改善一般人缺乏憐憫與關愛的現象。

而許多理論也都指出，平權主義(egalitarianism)有助於降低刻板印象和偏見的發生(Allport, 1954)，同時也可以避免種族歧視的出現(Gaertner & Dovidio, 1986; Katz, Glass, & Wackenhut, 1986)，因此格外受到重視。事實上，平權主義的強調，不但因為其為一項普效性的價值，而且也是出於實際互動的需要，因為這是消弭種族中心主義(ethnocentrism)的最佳良方。舉例來說，Cohen(1990; Cohen & Roper, 1972)運用合作團體的方式，配合精心安排的活動設計，打破一般人對弱勢族群成員能力的負面刻板印象，從而達成目標。至於其他的合作式技巧則是讓學生平等地參與角色扮演，讓來自各種不同背景的學生，可以飾演各類具有同等重要性的角色，或是輪流去扮演重要性較高的角色(例如，教師、學習者)(Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, & Snapp, 1978)。

原則 8：教師應協助學生習得與人相處的能力，以便和具有不同種族、族群、文化、語言背景的學生進行良好的互動。

改善各族群文化關係最有效的方式是教導族群的成員，學習基本的社會技能，以便有效地和其他族群的成員，進行互動(Bochner, 1986; 1993)。學生需要學習的，是如何知覺、瞭解、以及回應不同族群的文化差異，而不是攻擊、指責、貶抑此種差異性。而教師也應該讓學生知道，當其他族群成員所表現的行為，不符合我們族群的規範時，並不意謂著其舉止失當或具有敵意。

一般人所慣有的偏見與歧視是一種讓人相當痛苦的經驗。人類的行為反應各有不同，但許多行為卻隱含著破壞的意味。譬如，有些人的反應具有憤懣、怒氣、以及暴力，他們以充滿偏見與歧視的行為方式相互報，或者是他們會有選擇式性接受刻板印象。一位具有族群關係專長的指導老師(Kamfer & Venter, 1994)就要求弱勢族群和優勢族群的成員，去討論一般人所慣有的刻板印象、偏見和歧視，以及成為別人刻板印象、偏見和歧視的目標時，有何感想。此種訊息的交換和分享，可以讓

那些優勢族群的成員瞭解，由於他們有意的或無心的歧視行為，可能會引發別人的苦痛和傷感。當然，我們也鼓勵弱勢族群成員之間的經驗分享。至於其他利用對話活動來分享經驗的方式，亦發現具有改善族群關係的功能(Zúñiga & Nagda,1993)。

爲了改善族群之間的關係，學校應教導學生解決衝突的技能(Deutsch,1993)。而學習解決衝突的技能則需要探究衝突的根源，其內容可能包括：對於資源的爭論(例如，權力和資源)；價值、信念、以及規範上的差異；無法滿足人類的基本需求(譬如，尊重、安全、肯定)等等。當然，學生也需要學習運用緩和對立的技能，以避免衝突，諸如：協商、談判、退讓、致歉、以及說明等(Fisher,1994)。事實上，全國有許多學區的學校都在教導學生扮演調解者的角色，以化解同學間的爭論(Deutsch,1993)。而此種調停作用也正是學校解決族群衝突的一項重要途徑。

原則 9：學校應該提供機會，讓具有不同種族、族群、文化、語言背景的學生，在經過安排的情境之下互動，以便降低彼此之間的懼怕和不安。

懼怕是造成偏見的主要原因之一(Gaertner & Dovidio,1996；Katz, Glass, & Wackenhut,1986；McConahay,1986；Sears,1988；Stephan & Stephan,1996)。懼怕使社會組織的成員不願與外在組織的成員互動，也因此，當他們彼此交流互動時，會感到忐忑不安(Stephan & Stephan,1996)。

對其他族群成員的懼怕，乃是因爲個人對外在族群成員的真實性和象徵性威脅，耿耿於懷——深怕族群本身既有的權力、資源、或生活方式，會受到外來勢力的掠奪和侵犯。事實上，許多類似的懼怕根本是空穴來風，毫無根據，甚至過份誇大。

欲降低成員與外在族群成員交流互動時，所產生的不確定性和懼怕，則交流互動的環境就必須加以結構化，不同族群的成員應給予平等的對待，力求平衡；而學業成績不及格的機率也應該儘可能地降低；相互敵對攻擊的機會，也應該減至最少(Stephan & Stephan,1985)。

提供足以改正錯誤知覺的真實資訊，可以消弭那些基於不實的懼怕感而產生的偏見。而破解學生對外在族群價值的迷思，同樣也能促進學生與外在族群的社會互動。強調各族群間價值的相似性，也可以降低由外在族群所引發的象徵性威脅，進而減少懼怕和偏見的現象。

學校管理、組織、以及公平：

原則 10：學校的組織策略應確保決策參與的普遍性，並確保社群成員習得協同合作的能力與態度，以便爲學生營造關懷照顧的學習環境。

學校的政策和活動是社會的雛型，具體呈現了社會的真實生活，也顯現了社會大眾所持有的價值和教育哲學。它們也同樣地反映出學校人員的價值。因而，無論是課程的形式、教學的策略、評量的過程、常規的管理、或是社團的活動，都不是無中生有，而是具體反映了學校的信念、態度、以及對學生的期望(Nieto,1999)。而無論學校經費的資源充裕或貧乏，學生的結構是單一文化還是多元文化，學校地處繁華都市還是偏遠鄉鎮，都無法改變這樣的事實。

學校的組織和領導可能提升、但也可能阻礙發展中的學習團體，進而影響到學生適應多元文化和民主的社會。多元文化和民主的學校模式可以陶鑄學生這些價

值。或者，相反地，也可能透過誇大不實的宣稱，以及存有偏見的教科書，扭曲民主的和多元文化的訊息，形成不當的價值信念。舉例來說，如果學校所實施的是嚴厲的威權管理方式，則學生可能會認為民主只是虛晃一下，根本是不切實際的活動。同樣地，如果僅是辦理一些膚淺的、無意義的活動，就宣稱是在推動多元文化教育，但是這些活動所涉及的重要知識仍是侷限於那些靜態的、單一的文化思維，則學生所理解到的是，文化雖然具有多元的性質，但與學習毫不相干(Banks,1993)。

學校的管理模式如果是採取由上而下的方式，則學校較難建立合作的、關懷的文化。許多學校常常是高唱民主的理念，但實際的決策參與卻不是如此。優質的多元文化學校常是地方組織的樞紐，包含各種不同的持分者(stakeholders)，這些人員包括：學生、教師、行政人員、家長、以及社區成員。許多令人信服的研究證據顯示，廣泛的參與，尤其是家長的參與，對於提升學生的學習助益甚大(Fruchter, Galleta, & White,1992; Klimes-Dougan, Lopez, Nelson, & Adelman, 1992)。有鑑於此，一所公正的多元文化學校理應歡迎學區內的所有成員，參與學校的運作。

建立一所鼓勵合作性技巧與態度的學校需要完善的規劃，其中的重要步驟就是讓成員參與決策，並且使得民主參與成為一項制度。易言之，要創設一所重視文化多元的學校，其首要的步驟就是要讓學校成員願意進行誠摯且具建設性的對話。

社會中所存在的制度化權力和特權的問題，常會透過學校的政策和活動，每天不斷地上演。不幸的是，這些問題很少成為學校公共論辯的焦點(Freire,1985; Fine,1991)。相反地，個人的長處、上進心、才能、以及智能，被視為是學業成功的唯一依據，卻未曾考量那些基於種族、族群、性別、社會階級、以及其他差異所形成的結構性不平等，所產生的負面影響。學生本身各項條件的差異，不但使他們居於社會中的次要地位，也因而成為其學習成就低落的原因(Nieto,2001)。雖然，個人條件的差異確實是學業成功或失敗的重要因素，但是我們也必須瞭解，權力和特權等因素所扮演的重要角色(McIntosh,1988)。

學校領導者可以採取許多的方式來面對權力和特權的問題。舉例來說，校長可以鼓勵教師和學校的其他人員，反思他們本身的地位、價值、觀點、偏見、以及經驗，同時思索這些因素如何影響著他們和學生、以及學生的家人之間的關係(Cummins,1989)。大家應該就種族歧視，以及其他基於個人、制度化的歧視現象加以考察，瞭解它們對於政策制定、班級活動、以及全校性活動的影響。而學校的教師與行政人員則應不斷地檢視，瞭解上述因素對於政策和活動所產生的個人、社會、以及認知方面的影響，以促進學校活動的公平性。順著此一路線來思考，我們就會發現諸如留級、能力分班、以及測驗，都是對於學生能力進行價值判斷的作法(Darling-Hammond,1991)；我們也會理解，為什麼分流的作法總是為少數特權階級、優勢團體所支持，因為他們的子女可以從中獲利。即使此舉可能危害多數學生的學習機會，但是，不幸的是，此項政策仍然是屹立不搖(Oakes,1990)。再者，我們也發現，我們可以在各級學校的課程之中，不論其為歷史、文學、藝術、科學、或其他學科，都找到可以用來探討權力、特權的例子 (Banks,1997a)。

課程中僅納入種族歧視和社會正義等的課程內涵，是不夠的。它必須配合學校的結構性改變，以及有關教育預設立場和策略的改變。職是之故，廣納新進人員，同時保有組織成員的差異性，是學校變革過程中，相當重要的部份；至於改變決策

的過程，使其更具民主化，則是另一項重要的方式。至於提升社會的責任和行動，重視班級中平等的權力關係，都是極為需要的教育策略。而最後，學校的所有工作人員，都應該更具批判性地分析，瞭解學校所規劃的政策和活動，究竟使那些人獲得好處，而危害到那些人。同時學校也應該進行變革，以促進更多學生的學習。

原則 11：領導者應擬訂具體策略，確保各地區的公立學校都能獲得公平合理的經費補助。

學校經費的公平性是成立公正的多元文化學校的重要條件。目前存在於公立學校教育經費補助的不公平現象，令人深感訝異(Kozol,1991)。兩所鄰近的公立學校雖然比鄰而居，但卻往往會因為它們的財產價值和稅率，而獲得完全不同的經費補助(McCall,1996)。住在貧窮地區的學生，受到不公平的待遇，因為他們所就讀的學校，與鄰近較為富裕的學校相比，所獲得的經費補助，顯然如天壤之別。

有些政策制定者和研究人員表示，不同的經費補助未必與學生不同的學習成效，有直接的相關(Hanushek,1994)。而這樣的文獻也讓那些制定政策的人和政治人物相信，經費補助並不是改善學校教育的重要因素。為此，有些學者進行詳細地調查，結果發現，如果學校將經費挹注在教學方面，就會對學生的學習產生正面的影響(Dreeben & Gamoran,1986)。也因此，學校如果有充裕的經費補助，以及學習輔具，例如，電腦，就會比那些未能得到類似經費補助和學習輔具的學校，學生會有較佳的學習成效。雖然這項研究發現，相當明確，但是對於那些一心想要降低公立教育經費補助的人來說，好像是視而不見，充耳不聞。

教育經費是否與教育品質有直接的相關，這是一個爭論不休的問題(Burtless,1996)。不過，有愈來愈多的研究者相信，如果經費確實運用在增加學生的學習機會上，並且妥善利用，則一般來說，的確可以改善學生的成就表現(Hedges, Laine, & Greenwald,1995)。當然，對於其他許多的教育投資，情況也是這樣，教育經費的支出，常常不夠，甚至於將經費投注在不具生產性，優先性較低的項目上，未能把錢花在刀口上(Murnane & Levy,1996)。公平並不意味著一律平等，而應該考慮個別需求的差異上。所以，對於那些需要特別協助，以便使其潛能可以得到最大發揮的學生來說，如果要維護教育的公平性，就應該讓他們獲得更多的學習機會（這通常必須投入更多的教育經費）。就此而言，如果學校以及學校系統，無法為所有的學生提供公平的學習資源，當然，就會對那些未能取得足夠資源的學生，產生不利的影響；也因此，就會擴大學生之間的成就差距。因為學生的學習成就與學生的家庭收入，有很高的相關；同時也因為，有色人種的收入不成比例地偏低，所以造成白種學生和有色人種的學生，兩者的學習機會並不公平，而使得學習成就的差距擴大。

評量：

原則 12：教師應運用多樣且無文化偏見的方法，來評量學生複雜的認知和社會能力。

評量學生的學習狀況，是教師經常採用的一項重要的教學行為。如果實施得宜，評量就可以提升學生的學習和表現。不過，假使只是進行單一形式的評量，或是粗略草率的評量，則不僅阻礙了學生的學習，同時也可能降低學生的信心和自尊

心。事實上，由於語言、學習方式以及文化等方面的差異，評量不同種族、族群、以及社會階級團體學生的學習進展，就顯得格外複雜。職是之故，若僅僅運用一種評量方法來評量學生，則可能對於特定社會階層和族群的學生，更為不利。

教師應該採用形成性和總結性的評量策略，讓學生有機會展現其精熟的知識和技能。這些策略應該包括：觀察、口試、實作表現、以及教師自編和標準化的評量測驗。至於培養學生因應未來多元文化挑戰所需的知識、情意、以及行動技能則更為複雜多元。學生必須能夠從瞭解、思考、感覺、相信、以及行動等方式，對於那些與他們本身大相逕庭的學生、經驗、問題、以及觀點，展現其尊重的態度。他們必須是具有知識、有批判性、有社會意識、以及願意進行族群變革的人，並且應該矢志追求於社會的、政治的、文化的、以及教育的公平性。其他的目標尚包括：自我知識與自我接受、瞭解其他的文化、改善族群的關係、對抗種族歧視和其他形式的壓迫、以及提升有色人種學生的學業成就。達成上述的這些目標，可以採行各種不同的策略和方案。

學生所需學習的各項技能範圍日漸廣大和複雜度也日漸增加，因此，若只是靠單一的評量標準、指標，或是單一的成就、能力的評量工具，絕對難以應付。再者，雖然有關族群貢獻的知識型測驗，可以協助教師瞭解學生已經獲得那些事實性的訊息，但是卻無法知悉個體能否運用這些知識來與其他種族和族群的人進行互動。我們也無法透過這些測驗結果得知學生對於種族、性別、社會階級的不公平現象，所展現的道德勇氣，或者學生反對種族歧視所表現的意志和技能(Howell & Rueda, 1994; Moreland, 1994; Padilla & Medina, 1994)。但是，這些能力，以及其他更多的技能，正是國家持續走向多元文化未來，所必備的能力。學校必須協助學生培養這些能力，同時也有必要採取一些系統化的方式，評量學生所習得的能力。

學生學習和表現其能力的方式各有不同。有些學生特別偏愛寫作的方式，有些學生就比較喜歡利用口說、眼看、或是動作表演的方式；有些學生會因為競爭而受到激勵，有些則喜歡透過合作的方式學習；有些則偏愛獨自學習，有些則鍾愛分組的方式學習(Shade, 1989; Barbe & Swassing, 1979; Lazear, 1994)。所以，學校應該運用各式各樣的評量方式，配合學生不同的學習、實作、工作、以及呈現的方式，用來評量學生習得的能力達到精熟的程度，並且評估學生是否能將學適切地應用在多元文化的社會之中。這些評量的方式可能結合了觀察、實作表現、自我反思、卷宗評量、寫作練習、個案研究分析、批判思考、問題解決、創意性產品、真實和模擬的社會行動與政治行動，以及跨越文化的關懷和分享的行為。

評量應該跳脫傳統僅侷限在學科知識的方式，而應該包含複雜的認知和社會技能。在一個多元文化的社會中，良好的公民教育應該培養不同文化族群中的每個人，使其具備必要的價值和能力，以提升社會的公平和正義。此種彰權益能(empowerment)的作法，涵蓋了一套複雜的、範圍廣泛的個人、社會、知識、道德、以及政治的知識、信念、倫理、和技能。在學校的學習活動中，如果僅在有限的教學時間內，透過若干學科，以某一些能見度較高的族群為核心，來教導學生一些有關國家形成、文化貢獻、歷史經驗、以及社會問題等的孤立事實，這顯然是不夠的。當然，多元文化教育絕不能只寄望於教育領域中的某一、二個層面的教學，例如，社會科或語文科，就能完成教導多元文化知識和技能的責任。相反地，學校應該採

取系統的、整體的、全方位的改革策略，掌握所有直接相關的影響因素。而所有的班級教師、學科教師、以及所有的行政人員、諮商人員、政策制定者、以及各方面的作人員，都應該主動地參與，為培養學生適應多元文化的未來而努力，並且承擔起此一重大的責任。

結論

優質的多元文化學校會協助具有不同的種族、文化、族群、以及語言團體的學生，都有機會獲得學業上的成功經驗。不可否認地，在今日全球網路化的社會中，學術知識和技能確實有其必要。但是僅僅擁有這些還不夠。學生還必須培養能夠與不同族群的成員積極互動，以及參與國家的公民生活所需的知識、態度、以及技能(Banks, 1997b)。學生也必須精熟族群互動和公民生活的技能，以便有效地適應現今複雜萬端，而且族群並立的國家和世界之中。

我國學校內所存在的差異性，既是一個機會，同時也是一項挑戰。而國內種族、文化、以及語言的差異性，正反映出我國公民組成分子的多元性，也反映出了學校生活既豐富且多元的特性。然而，不論何時，族群的互動、族群之間的緊張關係、刻板印象、以及制度化的歧視，都一定還是會持續不斷地形成(Howard, 1999; Stephan, 1999)。所有的學校都必須竭盡心力，尋求各種方式，尊重學生的差異性，同時致力於維繫一個統一的國家，讓所有的公民都忠於這個國家。有組織且有系統地將各個不同的族群融入此一民族國家之中，並且樂於共同各種權力，才會使得不同的族群滋生忠誠感，進而真誠地為這個國家貢獻心力。*E pluribus unum*----同中有異----這是全國上下和全部的學校所應戮力以赴的目標。我們提供這些費心歸納的教學原則，旨在協助教育實務工作者能為實現這個在民主多元的社會之中，既令人困惑，又具高度難度，但卻十分重要的教育目標而全力以赴。

感謝

我們要感謝以下這些學者的貢獻，他們曾就本文的初稿，提供極為精闢的意見。這些人包括：Cherry A. McGee Banks(University of Washington, Bothell), Kris Gutierrez (University of California, Los Angeles), Gloria Ladson-Billings(University of Wisconsin, Madison), 以及 Jeffrey D. Milem(University of Maryland, College Park)。

同中有異

基本原則的檢核表

原則	等級		
	幾乎不	有一點	很強烈
1.0 你學區的教師專業發展方案是否協助教師瞭解美國的族群、種族、以及文化群體的複雜特性？			
1.1 專業發展方案是否協助教師瞭解種族、族群、文化、語言、以及社會階級是如何以複雜的方式互動，進而影響到學生的行為表現？			
1.2 專業發展方案是否協助教師發覺，並且確認他們自己在面對不同的種族、族群、文化、語言、以及社會階級時，所採取的態度？			
1.3 專業發展方案是否協助教師發覺，並且確認他們自己在與互動時，所表現的行為？			
1.4 專業發展方案是否協助教師獲取有關不同的種族、族群、以及文化群體的歷史和文化的知識？			
1.5 專業發展方案是否協助教師更清楚地瞭解，在不同族群、種族、語言、以及文化社區中，對於過去的歷史事件和當前事件所採取的不同觀點？			
1.6 專業發展方案是否協助教師發展改善其教學方式的知識和技能，使來自不同族群、種族、文化、以及語言群體的學生，可以在他們的班級內享有公平的學習機會？			
2.0 在你居住地區的學校是否確保所有學生都能享有公平的學習機會，並達到相當高的標準？			
2.1 擁有較多弱勢族群和低收入者的學校，其教師和行政人員在經驗、學歷、以及受到認可的程度上，是否比得上此地區其他學校的教師和行政人員呢？			
2.2 擁有較多弱勢族群和低收入者的學校，其課程是否與此地區其他學校的課程，一樣僵化呢？			
2.3 你居住地區的學校是否避免實施分流教育以及僵化地將學生分班編組等作法？			
2.4 擁有較多弱勢族群和低收入者的學校，其學習			

的資源和訊息科技是否比得上此地區其他學校的學習資源和訊息科技呢？ 2.5 學校內來自不同族群、文化、以及社會階層背景的學生，使用科技的機會，是否公平呢？ 2.6 學生參與課外活動和聯課活動的機會，是否比得上此地區其他學校的學生呢？ 2.7 是否提供語言弱勢的學生額外的服務和支持，以達到他們相當水準的學業成就？ 2.8 擁有較多弱勢族群和低收入者的學校，是否提供學生額外的服務，以支持他們達到較高的學業成就水準？ 3.0 你學校的課程是否協助學生瞭解，知識是社會建構的，並且反映他們所生活和工作的個人經驗，以及社會的、政治的、與經濟的文化？ 3.1 課程是否協助學生從不同種族、族群、以及文化群體中，來瞭解歷史事件？ 3.2 課程是否協助學生瞭解，種族或族群的獨特經驗會讓他們對於同樣的歷史和社會事件，產生不同的看法？ 3.3 你學區所使用的教學材料，例如，教科書、補充書籍、錄影帶等，是否能從不同的種族、族群、文化、以及語言群體的觀點，來看待歷史的、社會的、以及政治的事件？ 3.4 你學校所使用的教科書和其他的教學材料，是否是由不同種族、族群、以及文化群體的作者，所撰寫的？ 4.0 你學區的學校是否提供各種機會給學生，讓學生參與課外活動和聯課活動，以便增長其知識、訓練其技能、和陶冶其態度，進而提升其學業成就的表現，並且培養各族群間的和諧關係？ 4.1 就讀擁有較多弱勢族群和低收入者學校的學生，其參與課外活動和聯課活動的機會，是否和其他學校的學生一樣多？ 4.2 族群和語言弱勢的學生，是否亦有適當比例的學生參與課外活動和聯課活動？ 4.3 學校人員是否採取適當的行動，以確保族群和語言弱勢的學生也有合理比例的學生參與課					
--	--	--	--	--	--

外活動和聯課活動？					
4.4 費用和學校的其他政策和活動是否因為疏忽而排除了許多弱勢和低收入的学生參與特定課外活動和聯課活動的機會？					
4.5 學校人員是否採取慎重的步驟，以確保來自不同種族、族群、語言、以及社會階層團體的學生，在課外活動和聯課活動中，可以體驗到合作上的平等地位？					
4.6 學校中有些課外活動和聯課活動是否因為種族和社會階層的關係，而有階層化的現象？					
5.0 為了改善學校內的族群關係，學校的教師和行政人員是否成立或鼓勵發展那些跨越族群的社團？					
5.1 在你學校的教師是否採取措施，使課外活動和聯課活動可以聯合不同的族群，或是跨越不同的族群，以成立超越個人性質的組織？					
5.2 你的學校是否有任何的儀式、典禮、或活動，以凸顯或強調班級和學校內，存有跨族群的觀念？					
5.3 在你學校的教師是否有組織任何的活動和方案，使來自各種不同種族、族群、文化、以及語言的群體，可以相互合作，並且培養跨越族群的認同？					
6.0 在你學校的學生是否機會學習到：錯誤的刻板印象與其他相關的偏見對種族和族群的關係，會帶來負面的影響？					
6.1 學生是否有機會透過社會科學知識的學習，了解到有關刻板印象和分類概念會導致偏見和歧視的形成？					
6.2 是否給予學生和其他種族、族群的學生，進行有意義接觸的機會，以觀察他們在不同文化下所表現的各種不同的行為？					
6.3 是否提供學生有關個人的訊息，這些人來自外在族群或種族團體，並且強烈駁斥一般人對其族群所持有的刻板印象？					
6.4 學生是否有機會參與模擬、角色扮演、以及其他類似的活動，讓他們能夠體驗實際遭受歧視的感覺？					

- | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 7.0 學生是否有機會學習到所有文化所共享的價值，例如，正義、平等、自由、和平、助人、以及博愛？ | | | | | |
| 7.1 學生是否有機會學習鞏固美國國家基礎的文件，例如，獨立宣言、美國憲法、以及權利法案？ | | | | | |
| 7.2 教師是否在與學生和同仁的互動中，實踐民主的價值，例如，平等主義和社會正義？ | | | | | |
| 7.3 教師是否使用適切的教學策略，例如，合作學習的方式，以促進和教導平等主義？ | | | | | |
| 7.4 教師是否要求學生在與其他人互動時，其行為應能符合民主的精神？ | | | | | |
| 8.0 教師是否協助學生習得與人相處的能力，以便和具有不同種族、族群、文化、語言背景的學生進行良好的互動？ | | | | | |
| 8.1 在你學校的教師是否公開並建設性地，與學生談論有關種族的問題？ | | | | | |
| 8.2 教師是否鼓勵來自不同族群、種族的學生，公開並建設性地談論有關種族的問題？ | | | | | |
| 8.3 教師是否協助學生獲得所需的知識和技能，以深思熟慮的、建設性的、以及包容的心來談論種族問題？ | | | | | |
| 8.4 教師是否鼓勵來自不同種族、族群的學生，公開且具建設性的地談論種族歧視和歧視下的受害者的感覺？ | | | | | |
| 8.5 教師是否鼓勵來自不同種族、族群的學生，討論種族歧視下，受迫害者所獲得的好處和付出的代價？ | | | | | |
| 8.6 在你學校的教師，彼此之間是否公開地並具建設性地談論有關種族問題？ | | | | | |
| 9.0 在你學校的教師是否為那些讓具有不同種族、族群、文化、語言背景的學生，有機會在經過安排的情境之下互動，以便降低彼此之間的懼怕和不安？ | | | | | |
| 9.1 教師是否組織跨族群性質的合作性團體，使那些來自不同種族和族群的學生，彼此可以更加認識對方？ | | | | | |
| 9.2 教師是否提供學生社會科或其他學科的事實 | | | | | |

性訊息，以駁斥有關族群和種族方面的不正確看法？					
9.3 當教師教導族群和文化多元時，是否指出所有人類群體都有類似而重要的特點？					
10.0 學校的組織結構是否確保決策的制定是全面共享的，而學校團體的成員亦能學習合作性的技巧，以爲學生營造關懷的學校環境？					
10.1 學校的決策過程是否廣徵民意，讓學校的行政人員、教師、家長、以及學生共享決策的制定？					
10.2 學校團體的成員是否學習合作性的技巧？					
10.3 學校團體的成人是否爲學生營造一個合作性、關懷性的學校環境？					
10.4 家長是否透過有意義的方式參與學校的政策和決策？					
10.5 教師和行政人員是否不斷地檢視，學校政策和活動所產生個人的、社會的、以及認知的結果，以促進學校的公平性？					
10.6 學校的課程是否透過歷史、藝術、科學、以及其他學科的例子，以引導學生探討權力和特權的問題？					
10.7 學校是否有進行結構性的變革，以爲那些來自不同種族、族群、文化、語言、以及社會階層團體的學生，建立一個更堅實、更公平的環境？					
10.8 教學策略是否有加以改變，以適應來自不同種族、族群、文化、語言、以及社會階層團體的學生？					
10.9 地方的學區和學校是否採取成功的策略，以招收來自不同種族、文化、以及族群背景的行政人員和教育人員？					
11.0 領導者是否發展策略以確保各地區的公立學校，都可以獲得公平合理的經費補助？					
11.1 學校的行政人員是否致力於協助州的立法委員和其他的政策制定者，瞭解補助的經費對於學生的學習結果，所可能產生的重大影響？					
11.2 教師組織是否竭盡心力，讓州的立法委員和					

其他的政策制定者，瞭解補助的經費對於學生的學習結果，所可能產生的重大影響？					
11.3 家長和社區團體是否盡其所能，確保學校會獲得公平的補助？					
11.4 州和地區的官員是否努力為那些低收入家庭較多的學校，提供額外的經費補助？					
12.0 學區的政策是否鼓勵教師應運用多樣且無文化偏見的方法，來評量學生複雜的認知和社會能力？					
12.1 教師是否運用形成性和總結性的評量策略，讓學生有機會展現他們所精熟的知識和技能？					
12.2 教師是否運用各種不同的評量策略，以確認那些來自不同種族、族群、文化、以及語言群體的學生，是否達到各學科的嚴格標準？					
12.3 教師是否運用各種不同的評量策略，以評量學生的學習結果，而這與族群關係的改善有關？					
12.4 評量的實施是否能夠跳脫傳統學科知識的評量方式，而能夠包含複雜的認知和社會技能？					

