

第四章 多元族群課程意識與教學實踐

本章內容分為三節，首先從訪談資料歸納呈現國小教師的多元文化課程圖像，第二節陳述國小實務中的多元族群課程與教學實施情形，包括行政辦理和教師自主規劃的各項教學活動，第三節接續討論國小教師多元族群課程意識的形成以及教學上的實踐與反省，並引申有關教師專業自主與師資培育方面的若干啟示。

第一節 國小教師眼中的多元文化課程圖像

把多元文化視為明確的教育議題已經在美國存在近 25 年，範圍從最初的少數族群與種族的議題，再擴展至性別議題，現今主張多元文化教育的人把多元文化領域擴大包含族群種族以外的社會邊緣人，例如性別、社會階級、移民地位、宗教、階級等等。多元文化所關心的是學校課程與教材中族群扭曲或忽略的議題上，課程有一大部分是透過所教學科領域內容來實踐，早期多在處理發現與消除偏見，以較真實與正確的角度，將少數族群訊息呈現給學生，另一目標則在處理所傳授的知識中存在的偏見與種族主義。

課程實施的方式通常採取補償置入模式或是附加模式。除了融入課程，現今更為注重教學與轉化，並強調社會重建與社會公平正義的追求。但若只是把不同種族的社會文化及其貢獻納入課程內容，尚不足以確保各種背景的學習者皆能夠得到真正的教育平等與卓越，培養出社會生活所需的知識與技能。另外要注意到重組教室結構、氣氛、討論、教學的進行與評鑑，使其更能符合不同種族文化學生的參照架構與經驗，搭起家庭與學校間文化橋樑，調和教與學的型態，了解並接受不同文化族群之間不可避免的活動，進行具有文化回應的教學或平等的的教學，這才是多元文化教育的主要準則。

基於上述的多元文化理念與演進，在現今九年一貫課程十大基本能力之一強調的文化理解與國際視野是否在學校課程計畫中得以展現，而教師的課程意識與教學實踐上是否具備對多元文化的理解與落實，這些都是值得探索的問題。本研究透過教學現場老師的訪談，嘗試描繪第一線教師的多元文化課程圖像，根據訪

談資料的分析，以下分成多元文化課程的理解、學校多元文化課程認知、多元文化課程的重要性、多元文化課程實踐的預期效益四個方面，來呈現國小教師的多元文化課程圖像。

一、多元文化課程的理解

每位老師都有其自身的課程意識，對於多元文化課程概念各有其隱含的理解，為瞭解教學現場老師對於多元文化課程所持的概念，本研究訪談幾位教師對於多元文化課程的想法，將所得結果整理區分為群體觀點、差異觀點、實踐觀點三種角度，敘述如下。

(一) 群體觀點

教師認為多元就是多樣化，廣泛包括國家民族、族群、種族之間的各種不同文化，因此多元文化課程就是針對不同族群文化內涵介紹的課程。受訪老師說：

多元應該就是指課程與學習內容互動、多樣化。文化部分就是每個學生來自於不同家庭環境有其不同的生活方式，例如單親、外籍、原住民、新住民，甚至閩、客族群等，也就是社會中包含各種不同文化的存在。

(二) 差異觀點

介紹存在不同文化之間差異的課程，就是多元文化課程，包括族群、性別，甚至是廣義的涵蓋每個人之間的文化差異；受訪老師認為：

有關任何族群相關的文化課程都可稱為「多元文化課程」，像是介紹認識各種不同種族、族群、性別之間差異的相關課程，應該都是屬於多元文化課程，甚至包括每個學生的文化差異，因此讓學生認識個人的文化與養成尊重的態度都可以算是多元文化課程的一部分。

(三) 實踐觀點

舉凡和九年一貫課程中與鄉土情懷與國際視野相關指標之課程內涵為多文化課程，像是鄉土、環境、人權、兩性 等議題與課程，實踐這些課程就是實踐

多元文化課程，受訪老師說：

九年一貫課程的基本內涵中之「人本情懷」與「鄉土與國際意識」，分別闡釋了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化，鄉土情、愛國心與世界觀等精神；十大基本能力中之「文化學習與國際理解」、「尊重、關懷與團隊合作」，也說明尊重並學習不同族群文化，了解世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀。所以與上述相關向度之課程概念都可認為是多元文化課程，例如鄉土教育、人權教育、兩性教育、環境教育。現在教科書的內容，涵蓋有性別平等議題、生命教育、種族文化，將教科書的內容傳授給學生，學年老師經由討論，將內容加深加廣，重點在課程進行中隨時融入多元族群相互尊重、關懷、包容理念

從上述四位老師對多元文化的理解，首先想到的主體都是把族群放為第一順位，這可能是受到文化這個語詞的影響，即他們將文化理解為不同種族和族群或社會所產生的不同群體歸屬，譬如以本國、外國，閩南、客家、原住民這樣的主體性來界定文化的多元性。

二、學校多元文化課程的認知

根據教師個人的理解和詮釋，學校的哪些活動與課程是屬於多元文化課程的範疇？從訪談資料整理分析發現國小教師對於學校多元文化課程的認知頗為廣泛，包括以下各類型的活動與課程。

- (一) 鄉土語言課程：客語、閩南語、原住民語言班。
- (二) 鄉土文化社團：客家說唱藝術、傳統舞獅團隊。
- (三) 弱勢照顧：由學校辦理的課後照顧班、攜手計畫、教育優先區等，例如，
 1. 課後照顧班，針對低收入戶、外籍配偶子女、身心障礙及原住民學生，提供家庭作業指導、才藝與體能活動及生活照顧。
 2. 攜手計畫，主要對象是低收入戶、外籍配偶子女、身心障礙及原住民學生、單親、隔代教養及學業低成就學生，提供課後扶助。
 3. 教育優先區，是指班上有外籍配偶子女、身心障礙及原住民學生、單親

及隔代教養等需要關懷的學生，由級任老師進行家庭輔導訪視工作，給予關懷協助。

- (四) 節慶活動：客語生活學校、聖誕節表演活動、萬聖節活動、國際文化日。
- (五) 性別平等教育：各學年在學期初課程規劃時，要設計以「性別平等教育」為主題的教學活動。
- (六) 生命教育：由輔導室規劃的「大手牽小手」活動，不定期的會有高年級的大手帶領低年級的小手，給予關懷協助。
- (七) 性別平等戲劇表演活動：由輔導室規劃，由輔導室志工團表演話劇，導師推薦學生報名參加，再由輔導室安排觀賞時間。

從上述訪談資料中可以發現，教師所關注到的學校多元課程多屬外加式的活動，而且大部分是源自教育當局的政策要求，另外我們也發現老師們把本土的鄉土語言教學視為多元文化課程的一部份，或是把弱勢照顧及學科學習補救也列入多元文化課程，似乎對於多元文化課程應該消弭誤解或拒絕傳遞錯誤知識，以及養成理解、尊重差異、欣賞的多元文化教育目標與企圖有一段落差，雖然學校課程的實施和教師的多元文化課程意識與實踐之間關係密切，但這些片面議題的融入教學或政策主導的個別活動計畫，尚未深入到多元文化教育的內涵和精神，如果能結合學校本位課程發展做全面而有系統的規畫，相信會促成更為寬廣有效的課程實踐。

三、多元文化課程的重要性

教師對於多元文化課程的重要性覺知是影響教師課室中實施多元文化課程與教學的重要因素之一，教師本身若認為多元文化教育是現今教育的重要內涵，其在課程中推行與實施多元文化課程的主體性、能動性和反身性相對會比未有意識覺醒的教師高，本研究將九年一貫課程實施後，國小教師對於多元文化課程重要性的看法歸納成以下三點。

(一) 個人差異與認同

老師認為透過多元文化教育可以培養學生尊重與理解自己與他人的文化差異，進而養成尊重與欣賞的情操。受訪者認為：

多元文化活動非常重要，透過活動可以讓學生體驗了解多元文化和自己文化的差異，養成尊重欣賞文化的差異性，更進一步對自己的文化產生認同與欣賞，以在地文化融入校本課程，可以透過藝術教育培養孩子多元技能與愛鄉情懷。

（二）台灣是多元族群社會

台灣具有移民社會的多元族群體質，復加以近年來外籍新娘及外籍勞工的引入，新興住民族群日趨複雜，新台灣之子的人數比例升高，教室裡的學生結構不同於以往，因此多元文化課程日益重要。受訪老師表示：

台灣是一個日趨多元的社會，但地域、種族文化多元的事實並不等於多元文化的理想。理想的多元文化應該要尊重各個文化差異，容許各個族群保存、增進、分享他們的文化傳統，而且避免歧視。尊重每一個人的主體性，是這些課程的重要性。多元文化課程對於認識其它種族之間的文化有所幫助，促進族群的融合，學生從活動中親身體驗、實際生活中的實踐成效更佳，家長彼此之間也從活動中來彼此交流，然後有更深一層的認識，消除彼此之間的成見，也減少外來族群或原住民族群的自卑與弱勢的那種感受。

（三）全球化的反動

當全球化逐漸成為趨勢，時空的壓縮，全球化經濟、資本的流動、遷徙的便利快速與資訊科技溝通產生虛擬空間，文化的交融以及新空間文化可能吞噬了原屬與在地文化，因此透過多元文化課程認識他國文化與喚醒在地文化刻不容緩。受訪老師提到：

邁入 21 世紀，世界逐漸走向全球化，而多元文化正是一種途徑，引導學生認識自己的文化，學習如何與不同文化相處，彼此學習、融通，用更豐富更寬廣的視野面對各種挑戰、衝突和難題。課程與教學也需要因應世界的愈來愈多元化，或者可以把學校本位的課程當作課程改革的核心，配合

多元文化，結合語文、數學、科學、藝術與社會領域，進行課程統整。

四、多元文化課程實踐的實質效益

教師對於課程實施有其預設的目的與企圖達成的目標，根據上述老師對多元文化課程重要性的看法，我們進一步訪談教師，了解他們在多元文化課程實施上希望能產生何種實質效益，結果如下。

(一) 文化理解、認同與實踐

九年一貫課程的基本內涵中之「人本情懷」與「鄉土與國際意識」，分別闡釋了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化，鄉土情、愛國心與世界觀等精神；十大基本能力中之「文化學習與國際理解」、「尊重、關懷與團隊合作」，也強調尊重並學習不同族群文化，了解世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀。所以多元文化課程實施可以促進老師、學生、家長，對不同族群性別之間文化瞭解，相互尊重、彼此包容，實踐九年一貫多元文化課程基本內涵及能力指標。受訪老師認為：

在活動規劃與實施的過程，因為由老師是協調統整的角色，提供學生、家長相關活動，因此教師的獲益不但從學生、家長的學習與收穫中見到，而且同時獲得相關設計課程與行政協調能力，學校方面也可以經由多元化教育發展整體課程，學生、家長更可藉由相關活動瞭解多元文化，學習如何與不同文化相處，彼此學習、交流。

(二) 學校是多元文化課程實踐的最佳場域

學校是知識的角力場所，不同的聲音要能獲得展現空間，尤其是邊陲族群的文化，必須透過學教育的過程來發聲。教師必須拋棄主流意識型態與文化霸權的心態，透過學校多元文化課程計畫，將教材採用多樣化策略，轉化多元文化議題融入教學，吸納更多專門人員的參與，透過各項教學及活動的引導，瞭解學校社區、班級學生的文化經驗與特性，幫助學生進行完整的學習，養成民主精神，培養批判與解放的公民。例如舉辦全校性多元文化相關活動、班級多元文化課程、學校與社區相關專題研習、外籍配偶相關協助課程等等。受訪老

師說：

學校是實踐多元文化課程的最有利的環境，可依照課程教材，依照班級學生的文化經驗與特性，採用多樣性的策略來達到教學轉化，引導學生瞭解他們生活的社區，把在地文化融入校本課程裡頭，或者透過藝術教育培養孩子在情意方面的發展，當老師的人也會覺得教學相長、獲益良多。

（三）弱勢關懷與社會正義

透過多元文化課程的實施，不只是納入多元文化的教材內容，也關注教室結構、氣氛、討論、教學的進行與評鑑，將有助於弱勢族群提升他們的民族自尊與自信心，讓他們獲得充分的展現與發揮，這才符合真正的教育機會均等，符合社會正義。老師認為：

學校課程的延伸，讓一些比較弱勢的孩子在課業上獲得協助，放學後能得到愛與關懷，其存在的價值是被肯定的。讓孩子學會尊重別人、愛惜生命，建立良好的人際互動。比如說鄉土語言課的實施，透過不同語言的學習，幫助孩子認識生活週遭使用不同語言的人。這些活動實施時，行政處室研擬的計畫中會有很華麗的目的，老師在課程設計時，也賦予課程教學目標。活動進行時，相信孩子是很快樂的，因為這些課程不用背誦、沒有嚴格的規約要遵守、甚至活動場地不限於教室，學生只要參與。孩子快樂學習回饋給老師的，比用分數評比的回饋更讓人驚喜。

綜合上述結果，九年一貫課程改革，面對社會變遷、人口結構改變與全球化趨勢，對於過去單一主流文化的反省，第一現場教師在學校本位課程實施之下，教師課程與教學意識覺醒，能與社會脈動結合，回應社會結構需求，對於多元文化有所認識，進而產生認同，最後能形諸於實踐，如果學校教師能從意識覺醒進而產生實踐行動，他們普遍對多元文化課程的理解、對學校多元文化課程重要性的認知以及教學實踐也將日益豐富，更接近於多元文化教育的理想。

第二節 多元族群的課程與教學實施

在本研究的觀察與訪談過程中發現，國小實務上的多元族群課程與教學實施包含多樣化但缺乏系統性規劃與評鑑的各項活動，以廣度而言，因為政策的推動，幾乎每個學校都有辦理多元文化的教學活動，若以深度來看，則可能涉及各校的學生人口結構、可利用的資源以及教師本身的課程意識與投入程度等較為複雜的因素。本節將國小多元文化課程與教學實施的來源分為學校行政主導與教師自主規劃，敘述如下。

一、學校行政主辦的活動

根據教育部的統計資料，我國的國小學生人數正在逐年減少，但是外籍配偶子女所佔比例卻逐年增加（教育部，2007），有關新移民的課程設計與教學活動也愈來愈受到注意和重視，為了因應教育政策規劃與教育局的指示，學校行政處室每年幾乎都會安排各項多元文化教育的相關活動，舉辦這類活動主要還是出自政策的規定和要求，屬於被動性質，由承辦處室主導，請各班老師配合，內容多為一至數次的零星活動，或是納入學校本位課程，設定為某特定年級的單元活動。最近五年來，向榮國小曾辦理的多元族群相關活動包括下列各項：

- （一）國際日，邀請新移民家長與其子女來體驗台灣在地的民俗活動，使他們多認識台灣文化，順利適應與融入本地的社會和生活。
- （二）親子共讀，參加對象主要是學校的新移民子女與他們的家長，為了避免受到標籤化為特殊群體的負面作用，也開放讓一般身分的學生和家長共襄盛舉。以讀書會的形式，融入活潑的戲劇創作與表演、小書製作等，增進新移民的親子互動，讓他們有更多機會提升閱讀能力並練習語言表達和溝通的技巧。
- （三）多元文化週，舉辦各種活動，包括請外籍配偶到學校來做經驗分享，或是由老師帶小朋友去外配家庭訪問，還有學生的壁報比賽、各國服裝走秀以及異國美食博覽會等活動。
- （四）多元文化成長營，與教育大學合作，每週一次，利用晨間活動進行小團體輔導，由各班導師推薦新移民小朋友參加，也有少數是本地小朋友，真正

參與的人員是輔導室的老師，班級教師並沒有參與。

(五) 多元文化園遊會，結合校慶運動會，規劃主題攤位，介紹原住民族、客家以及東南亞國家的歷史背景、食衣住行各方面的特色、簡單的招呼語，並設計體驗活動和有獎徵答等遊戲。

藉由這些活動，增加了新移民家庭與學校的接觸和互動，也讓孩子們有更多機會認識和自己不同族群背景的朋友，從自己的體驗中了解到台灣社會的多元性，學習接受差異的存在，甚至能欣賞差異。雖然大多數的活動仍停留在表層的飲食、服裝或節日風俗上，尚無法深耕到少數族群的處境或社會公平正義的批判思考，但是政策的力量與學校行政的配合推動，仍不失為一扇窗門的開啟，提供孩子們一個認識多元族群的起點，也激發某些有心的教師們在班級日常生活中繼續發揮和擴展族群相關的課程與教學。

二、教師自主規劃的教學實施

有關新移民的多元族群課程與教學實施，除了前述由學校規劃執行的各類型活動之外，較能貼近兒童日常學習生活的其實是教師自發性的班級教學活動，通常班級導師與學生的關係最為切近，尤其在國小階段，包班制的設計使得導師在學業方面負責至少兩科以上的教學工作，生活方面更是從健康、飲食、衛生、安全、倫理道德、人際交往以至打架吵架等大小事項都包羅在導師的指導範圍之內，每天與學生相處的時間、彼此互動的頻率，遠超過學校的校長、主任和其他任課老師，如果班級導師基於課程意識的醒覺，自發性地從教學中實踐其理念，則往往能豐富學生的學習經驗。以蔡老師的例子，她在自己班上從事的多元文化教學實施以融入既有教材為主，較接近 Banks (1994: 210) 所提出之附加取向 (additive approach) 的課程層級，在原有的課程結構上添加多元文化的內容、概念、主題與觀點。由於仍須維持既有課程的進度與範圍，蔡老師會爭取晨間或午休等零星時間，用來做一些外加的單元性學習活動，此外，她也積極尋求校外專業人士或資源，以增進學生多元文化學習的觸角和機會。

(一) 結合既定教材融入各科教學

蔡老師服務的向榮國小，每年都會選定各領域使用的教材，教師們要在開學前擬定教學計畫，基本上都是依照教科書的架構來安排進度，偶爾會因應主題統

整或學校本位課程的規劃來調整各單元的順序、進度，或有小部分的增刪或替代，而這些計畫都必須事先向家長說明，蔡老師表示：

預先把課程計畫都擬定好，這我是同意啦，但是教學上還是會在實際跟學生教學之後，有一些互動，了解他們的興趣跟程度，有很多是上了課才會發現說他們對什麼東西反應特別好，那我就會想多花一點時間在那裡，其他部分就會相對的做一點調整，我覺得這些是很難事先都預期到的，可是家長不一定都能體會，他們 大部分啦，尤其是高年級，會覺得課本裡的東西你都要講到，好像比較有安全感還是怎麼樣，所以我跟一些同事討論的結果喔，多半還是選擇不要改變太多既有的課程，不然就是要做很周詳的說明，要每個人都認可，那實在很難啦，一不小心有什麼，又要花更多時間，開一堆會，搞不好還引起紛爭，得不償失。

隨著學校生態的改變，教師在教學內容的決定上產生更多的顧慮，結合既有教材，融入多元文化的教學，是方便有效的做法，從各科教材的單元中找尋與多元族群的關連性，設計教學活動加以發揮，目前國小的社會、綜合活動和語文領域，都有談到社會上的弱勢族群、異文化的交流、尊重差異與包容等等，而在數學、自然領域，雖然不易察覺直接的連結，但仍可有所延伸與發揮，例如盧老師的數學課上到圓周、直徑、半徑等概念時，就用達悟族的木雕圓形圖騰來解說，同時簡介族人生活，並欣賞其藝術性；又如鄭老師從泰國的食物切入，將一些可做香料的植物介紹給小朋友，以此融入自然領域的教學。

除了在一般課堂上融入各科教學，老師們持之以恆地將每日的零星時間做有效利用，亦可有漸進累積的學習成效，午休、晨間活動與導師時間是國小日常作息中較有可能彈性運用的時段，盧老師、鄭老師和羅老師都是班級導師，他們不約而同地會在這些時間當中抽出五到十分鐘，與學生進行簡單的對話和討論，或是讓學生閱讀一些文章書籍，或安排小組輪流做一些短劇創作、簡單的報告等等。

（二）尋求校外資源擴展學習經驗

學校內部的資源有限，無論是經費預算、硬體設備或人力配置，幾乎僅僅足夠於基本需求的供應，老師如果在教學上有特別的需要，而學校經費無法支應

時，就要另外找尋其他的支援管道，人力方面也是如此，在現行國小教師的員額編制下，每位教師肩負的教學與行政工作已達飽和，即使有志同道合的同事們想要合作發展某些創新的學習方案，也往往受限於做不完的工作和時間的壓力。在此種軟硬體條件緊縮的狀況下，引進校外資源，或者帶學生走出教室，到校外機構參觀、學習，是另一種擴展學生學習經驗的方法。向榮國小位在市區，交通方便，又有許多博物館、美術館等文教機構，也有許多不同專長的人才可供諮詢，蔡老師每學期都會帶學生出去校外教學，上學期的多元文化週，她邀請了歌仔戲、布袋戲等傳統戲曲的劇團到學校裡來教小朋友。過去兩年裡，她撰寫計畫向校外的基金會申請經費，結果獲得補助，不但讓班上的學生體驗到更為活潑多元的教學方式，也為學校的老師們辦了一系列的研習工作坊，增進教學知能。蔡老師認為：

國際化的時代已經來臨，老師單打獨鬥的教學方式難以讓孩子有開闊的視野，學校外頭可能有很多寶可以挖啊，學生又不是只生活在學校裡而已，還有學校老師之間如果有良好的互動，多討論、多分享，可以激發出無限的想法，大家分工合作，能讓教學內容更有教育意義。

學校中的課程方案設計與教師為學生安排的學習活動，有助於學生認識社會生活型態的多樣性，並使學生達到群體間的瞭解（intergroup understanding）。國小多元文化族群課程的規劃與實施，除了飲食、節慶等表象以及空談尊重、包容的抽象口號，還可再深入擷取社會中各種不同的文化與議題，連結到學科的研究，幫助學生更加瞭解偏見的根源、族群中心主義的後果、地方族群的優勢與弱點，並能追尋個體在多元文化中對自身的認同，而這些理想有賴於教師的課程意識覺醒與付諸行動的教學實踐，下一小節繼續探討教師課程意識的萌芽 實踐與反省。

第三節 教師的多元族群課程意識與教學實踐

教師對於自身教學志業投入的熱忱、興趣、理想與使命感，加上在教室生活真實體驗中的批判與反思，往往能匯聚潛在的課程改革動力，激發出兼具個人與

社會意義的實踐行動。教學本身就是一連串的實踐行動，在課程意識層面若能有所敏覺與反思，回應不同族群文化學生的需求與處境，當可營造出一個多元文化的學習情境。本節分析促成教師多元族群意識萌芽的關鍵因素，包括教育同僚的專業互動與合作、教師專業成長機會以及從接觸經驗中反省思考，本研究也從個案教師的課程意識形成與發展來檢視教學實踐的層次提升與轉化，探討他們教學實踐的困境以及從中省思而得的啟示。

一、教師多元族群課程意識的萌芽與覺醒

教師多元文化課程意識的萌芽與覺醒，像是一種摸索的過程，也是一種從誤解到理解的過程，蔡老師的經驗可能是很多國小教師也經驗到的，反映教師在學校實務運作中的課程意識啟蒙與發展，同事的合作、經驗與感受的交流以及促進專業成長的進修活動，都可能啟發教師課程意識的開端，繼而牽引出批判反思的教學實踐。

（一）同事之間的專業對話

蔡老師在他過去的師資培育過程中缺少多元文化教育知能的相關訓練，近幾年雖常聽到「多元文化」這個名詞，但是並未加以深究，以為那是跟多元化、認識鄉土、發展學校和在地特色等概念類似的東西，直到有一次他和某位正在進修碩士班的同事討論一起合作行動研究的主題時，才漸漸對多元文化教育有了初步的認識，也了解到多元文化課程不僅只是他所看到的異國飲食與節慶活動的介紹，以學校在地文化為發展主軸的特色課程，或是課本上一再重複的「尊重」、「接納」等字眼而已。蔡老師在訪談中提到：

我們唸師院的時候還不流行多元文化教育，也沒修過這方面的課，後來就算自己會去找一些資料來看，也只是懂一點皮毛而已，而且教育改革常常出現很多五花八門的口號，有時候根本來不及弄清楚就要我們去教給學生了。因為我上社會課有上到一個單元叫「多元化的社會生活」，裡面有講到職業、生活型態、價值觀、學習和人際交往等等的多元化，我覺得這好像就是所謂的多元文化，我同事在跟我討論一起做行動研究的時候，我們講了很久，我才稍微知道說這個「多元化」和那個「多元文化」不見得是可以畫上等號的東西。

雖然蔡老師在過去的師資培育階段未曾接觸到多元文化教育的相關課程或培訓，但在他持續進展的專業社會化歷程中，透過與同事之間共同研究與討論，有助於教師反省自己的知識建構，並與其他教師互相溝通，共同追尋意義，經由不斷地磋商而激盪出實踐性的社群知識。

（二）教師專業成長活動的推進

由於一次參與研習的機會，激發蔡老師開始從事多元文化課程的自編教材設計，可見提供教師在多元文化教育方面的專業成長機會，可促進教學實踐的動力與知能，她在訪談中提到：

因為剛好有機會參加一個研習，是有關多元文化教育的教學設計，就試著在自己教學的班級裡做做看，剛開始也只是摸索階段，經過一些活動設計，實際跟小朋友互動之後，就會愈來愈覺得蠻有意思的，比如說我們討論到臺灣近年來的新移民大部分來自哪些國家的時候，五年級的小朋友就講到越南、大陸、菲律賓、印尼等等，也有人會講到美國，可是對他們來說，不管是哪一國人，對他們好像都沒有什麼特別的意義耶，除非是他生活中正好就有遇到這樣的人，不然就也只是一段課文而已。老實講，對我來說也是這樣耶，如果不是因為參加研習有做這些東西，我也是當作進度談一談就過去了。

學術上的進修與教師研習活動，可以發揮刺激智識成長，譚光鼎與林君穎（2001）在其族群關係與國小社會科教學的研究中，即已建議師資養成教育與在職進修應增列多元文化教育的課程，以提升教師的多元文化專業知能，消除刻板印象與族群偏見，協助兒童發展正確的族群概念與態度。若以台北市而言，近幾年規劃有鄉土語言、性別平等、新移民子女教育等等與多元文化教育相關的研習課程，並且鼓勵教師投入行動研究，對於教師的專業成長助益甚多。

（三）以接觸經驗為基礎的反省

隨著新移民人數增加，教師接觸到新移民學生的機會也變多了，外籍配偶的普遍已是臺灣重要的社會事實，於是不同族群間的社會接觸可能性增加，族群間接觸可以解釋為對異族之容忍態度，但未必帶來族群態度的改善，這表示個人之族群偏見可能繼續存在，關於這個問題，伊慶春與章英華（2006）的研究指出，

與異族之間的實際接觸經驗，原則上確實能導向正面的族群態度，因此他們認為加強民眾跨族群的社會接觸機會，當有助於改善臺灣未來的族群關係。然而只是加強社會接觸機會並不足夠，因為接觸的結果也可能是刻板印象的加深，仍必須要有基本的知識基礎，以判斷並過濾訊息的正確性，而且要反省是否有身分認同與行為表現的不當連結。蔡老師談到社會考題的一個例子，她說：

那天考社會的時候聽到小朋友寫到一半在笑，我就問他們為什麼笑，他們說選擇題很好笑，結果我看那一題是在問處理廚餘的適當方式，其中有一個選項是「拿給外勞吃」，當然這個選項不是正確答案，有一個學生就笑著說：「老師，那外勞是豬喔？他說拿給外勞吃耶！」有人又接著說：「這樣好像是歧視他們吧？」我覺得這是很不好的例子，這是現成的考卷，我事先沒有注意到有這個選項，不過還好學生會笑，這表示他們看出這種說法是不恰當而且很誇張的。

像這類考題中偶然出現的差別待遇，還有大眾傳播媒體的負面報導，甚至學術研究報告一再強調新移民家長的教養能力不足、新移民子女的教育弱勢，種種訊息構成隱然散佈的潛在課程，不斷告訴我們的學生，「這群人」的與眾不同，換句話說，就是「這群人」與主流群體不同，藉此將他們邊緣化。蔡老師教到的兩位新移民學生，學業成績和語文能力正好都在中下程度，其中一位的人際關係非常糟糕，蔡老師從自身的接觸經驗反省道：

我想，如果我沒有對多元文化教育有一些了解的話，時常聽到外籍新娘的問題，又教到他們的孩子真的有成就比較低落，那我很容易就會有一種偏見，認為外籍新娘的小孩確實是比較差的，因為我的經驗證明是這樣啊，可是有了一點點多元文化的概念之後，我會再想一想，那也有很多其他成績不好、人際關係有問題的學生，不一定就是因為外籍新娘的關係才這樣，或者說外籍新娘的孩子也有很優秀的，畢竟我只是剛好教到一兩位而已。我覺得不管怎麼樣，開始會再多想一想的時候，偏見的殺傷力就多少會減弱一點，那我在教學生的時候，就也會引導他們再多思考一下。

確實，因為家庭功能不彰而導致學業成就偏低，這並非是專屬於新移民子女特有的問題，以學校輔導室有登記資料的個案來看，許多孩子的問題來自於父母親忙於工作，沒有時間照顧和管教小孩，或者是家長自己的憂鬱症、夫妻關係不佳而影響情緒等等，這些問題可能是因為整個社會環境改變或是經濟壓力大，不見得跟新移民的身分有關，不宜貿然地跟身分問題連在一起。總之，透過多元族群的接觸經驗與反省，蔡老師發現多元文化知識基礎的重要性，逐步啟動她的意識覺醒，進而思考教師在這方面的責任、可能發揮的影響力與貢獻。

（四）意識覺醒與實踐行動

蔡老師的課程意識在教育夥伴的合作與對話以及實務經驗的累積與反思中逐漸萌芽，促使她持續思索一個問題：一個國小教師究竟可以在多元文化教育上做些什麼？她想要做的已不只是配合各處室活動的走馬看花，而是讓學生能從表層向深處鑽探的有意義學習，原本她只是在既有的課程內容整合與加入配合多元社會和文化的素材，漸漸地她開始注意到教材中的意識型態，幫助學生去覺察與瞭解其中隱含的某些視為當然的文化假定、參照架構、觀點和偏差，形成了主流群體的知識建構，她也會運用多樣的教學方法，希望能配合各種學生的學習型態，並且顧及某些學生的個別需求和特殊性。

例如她使用戲劇技巧作為教學策略，教學生運用肢體動作輔助語言表達，並且增進師生之間以及學生彼此之間的互動，時常應用教學媒體，包括影片、網路資訊與部落格的發表與討論等。蔡老師也會在教學中透過活動設計，讓學生體驗自身與他人之間的相同與相異，像是「進一步、退一步」的活動，進行方式是要學生排成一列，接著由老師說出一些條件項目，例如家裡有電腦、擁有名牌運動鞋、曾經出國旅遊、父母會指導功課等等，符合條件的人就向前進一步，不符合者向後退一步，經過幾個問題之後，學生之間開始出現不同的距離，有些人會聚集成一群，彼此距離相近，有些人則顯得較為孤立，散落在各個不同位置。隨後老師會請學生發表感想，討論可見的差異和隱含的差異、身處主流群體時如何看待外圍的人、孤立在群體之外的感受等。此外，蔡老師曾邀請新移民媽媽來到教室現身說法，分享她離開家鄉來到臺灣生活的經驗與體會，還有教小朋友製作越南美食，說簡單的越南語，當天的活動結束前，老師特別跟小朋友們說：

花媽媽在學國語的時候，也是像這樣一個字一個字、一句一句慢慢練習起來的哦，你們看她現在的國語說得這麼好了，如果換成是我們到花媽媽的家鄉去生活，也得像她這樣學習當地的語言。小朋友覺得花媽媽是不是很厲害？也很努力喔！

蔡老師的這段話，將花媽媽的國語文弱勢轉換成學習成果優良的一種讚賞，從另一種角度，肯定新移民經驗歷程中的努力態度，使她化身為小朋友的楷模。Banks(2001)發展出五種設計多元文化課程和教學的知識類型，包括個人的、文化的知識，意指個人的概念、解釋和詮釋源自於學生的家庭經驗和社區文化。第二種知識類型是大眾的知識，受到大眾媒體的組織化，透過傳遞而形成事實、意象、價值、信念和詮釋。第三種是主流的學術知識，假定客觀的真理和學科標準，這是出自優勢族群的研究和學術成果。第四種是學校知識，老師習慣性的使用這些出現在教科書、課程指引和其他教學材料上的知識。第五種是轉化的學術知識，挑戰主流有關知識中立的假定和無排他性的人類旨趣，知識被認為是社會建構的，這類知識是多元文化教育的根基，對歷史、生活、族群文化、性別和社會群體提供了不一樣的理解。蔡老師的多元文化課程意識從萌芽到逐漸發展，過程中涵容了各種知識類型的綜合與交錯，特別是第五種知識類型，課程意識的覺醒帶動教師對知識的批判思考與轉化，反映在教學上的轉變，就是會鼓勵多角度的理解，並且更著重社會文化脈絡關聯的詮釋方式。

二、教學實踐的困境與省思

從本研究的觀察與訪談資料分析發現，國小教師在多元文化課程與教學遭遇的困境包括課程內容繁多、教學時間不足、學校和家長未重視或支持、活動太多卻無實質效益、重視未來要考試的主科而忽略多元文化議題、教師缺乏多元文化意識與相關知能、教師自身帶有優勢族群之意識型態、學生也有個人偏見，其中令老師感受深刻的，是大家時常提到的「尊重差異」，雖然家長和老師都會教孩子應懂得尊重，但在認知與實際的行為之間還是有些落差，依然有許多人不自願尊重差異，甚至嘲笑壓迫弱勢者。此外，教育當局為促進弱勢族群享有公平的教育機會，投注心力推動相關政策，到了國小層級的執行面，卻常因為老師疲於應付

各單位的各種五花八門的重點活動，難以真正落實，對學生而言也沒有太大意義。有關教學實踐的省思，本研究提出國小教師專業自主與多元文化師資培育兩方面進行討論，作為本章小結，以下循序申論之。

（一）尊重與歧視、成果與意義

尊重與歧視之間，是相對的兩端，有時遇到臨界地帶，可能只有一線之隔，
蔡

我是不知道，但我對這些東西的作用是懷疑的。

學校的多元族群教學活動雖豐富，但是容易流於表面工夫，缺乏實質作用，本研究的其他參與者也提到類似的問題，他們覺得多元文化、新移民的議題好像變成一種流行，公文交辦的業務變多了、媒體在報導、學者在研究，可是，老師看到身邊的新移民子女和他們的家庭，並沒有因為這些所謂的關注而有更好的生活或教育，而學生參與活動多半是被動接受學校和老師的安排，並無發自內在的感動和意義。教學現場的老師們也對研究者提出批評，他們認為許多研究者到學校來蒐集資料，只是利用新移民來達成他個人的研究目的，資料得手、研究完成之後，對這些新移民的處境卻漠不關心，令人質疑做研究的真正價值何在。基於研究倫理與研究的基本精神，終極的人文關懷是不可或缺的，社會科學的研究尤其如此，從事教育研究者應善加檢討與自我要求。

（二）學校本位課程發展與國小教師的專業自主

學校本位課程發展的理念，雖然早在民國七十年代即有學者引介（王文科，1988；黃光雄，1984），卻因為當時的教育政策與課程標準規範下少有施展空間，並未受到太多注意，直到近年來的教育改革才真正獲得教育當局與學校的重視。九年一貫課程的基本理念與學校本位課程發展相互呼應，例如九年一貫課程總綱規定各校應成立「課程發展委員會」與「各學習領域課程小組」，其責任為規劃學校課程計畫、決定各年級各學習領域學習節數、審查自編教科用書、設計教學主題與教學活動、課程與教學評鑑，成員包括學校行政人員代表、年級及領域教師代表、家長及社區代表等，明文表示學校課程發展委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程。又有「彈性學習節數」的設計，學校可自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動（教育部，1998）。這些改革不僅給予學校自主決定部分課程的權力，提供過去未有的彈性空間，也間接挑戰與鼓勵教師專業的提升，而九年一貫課程綱要正是重要依據，促進學校本位課程發展獲得具體普遍的實施。

學校本位課程發展看似帶給學校教師專業自主的空間，多元文化課程終於也

有機會納入學校課程的版圖，但歸納實際的觀察與訪談所得，教師的專業自主時常會有掣肘之處，尤其是國小層級的教師，如同 Tanner (1997) 提到，比起大學教師，小學教師被賦予的智識自由顯得相當微小，可能普遍存在的偏見是認為小學老師不如大學教授那樣聰明。但是課程發展不可避免的會包含教師的涉入，唯有當教師擁有專業自主權，他們的教學才能在學校課程方案的改進當中實際運作，而且早在杜威的時代，他即已強調小學教師的思想與智識上的自由，教師必須要有思考、洞察與反省能力，並內化到教師的教學工作中，學校才能獲得真正的進步。倘若教師的智識自由受到限制，他將無法充分運用其知識與整合經驗，以致於很難帶給學生真正有效的學習方式。學校本位課程發展的類型中，由個別教師或小組教師合作發展課程也是一種可行的方式 (Marsh et al., 1990)，可是我們看到老師顧慮到部分家長的接受度與行政的支持度，以及繁瑣的開會討論過程，多半仍選擇依附既定教科書內容的教學型態，固然家長的意見與行政的程序都是課程設計必須重視與考量的因素，但是由於國小教師的專業自主權未受肯定，許多意見提供給老師並非是出於參考性質，而是監督或干預的成分居多，此種阻力限制了教師的教學實踐動力，於是只能追著政策跑，忙著製作檔案資料交差了事，這並不符合學校本位課程由下而上發自教師主體意義的改革精神。

(三) 多元文化的師資培育

本研究的參與個案在他們的師資培育基礎階段都沒有受過與多元文化課程有關的知能訓練，他們對多元文化的認識是來自研究所的進修、教師的在職研習以及自己從書籍上的涉獵，可見過去的師資教育未能配合社會變遷與課程改革的腳步預做準備，就多元文化而言，美國也存在類似的問題，Billings (1994) 從他在教學上的親身經驗與反思，發現仍有許多師範學生缺乏多元文化的相關知識，不了解各個民族和不同族群的歷史文化、經歷和觀點，也未作深入的思考，而這樣的教師難以具備多元文化的教學能力，也無法解答學生的疑問，因此他認為師資教育中應包含多元文化教育的訓練，為學生提供先備知識和關於多元文化的理解，以適當的課程填平學生的知識鴻溝，而負責師資培育的教育者，也就是「老師的老師」，則擔負提倡與實踐的重責大任。

多元文化教育傳遞的並非僅是一種空泛的態度，而是需要認知基礎的，多元觀點和尊重來自對不同文化的認識及理解，假如教師本身沒有這樣的認知基礎，

將難以在教學中達到多元文化教育的實踐。因此，師資養成階段的課程即應納入介紹多元文化知識的內容，例如世界各地各民族的歷史文化和經歷、女性研究、文化研究等，使學生能夠藉此獲得多元文化的基本先備知識。

此外，負責師資培育的教育者應扮演楷模的角色，在師資教育中即以多元文化的教學設計和教學方式來教導師範學生，讓他們能自然地應用本身經驗和觀摩學習，而對未來的教學有所助益。

師資培育系統中的「未來教師」，對於一些關於歷史、哲學、及社會科學的基本學科必須有相當程度的了解，因為那是進行思考與判斷的必備工具，師資培育的課程中對此應有相當比重的安排。而當有朝一日進入正式服務的學校之後，也需要適當的在職課程，不僅是針對新任教師的需求，也是為了幫助在過去教育下成長的較資深教師補充多元文化教育的相關知能。

本章最後要再次強調，多元文化課程的具體實踐，有賴於教師適當的轉化與啟發，Giroux (1988) 主張教師的批判、反思與行動、參與，Suzuki (1984) 所提出轉化多元文化理念的十項原則，從認知、情意層面的相關議題討論到課室中的教學實際與社會結構，以至教師對學生的關懷、理解與敏覺所可能產生的重要影響，其間的每個環節都反映出教師本身在教學實踐上的主體角色。回歸到國內教育改革的環境脈絡，甄曉蘭 (2001) 整合將九年一貫課程改革理想轉化成具體實踐行動的五個關鍵因素，包括：明確目標、實踐意義、行動意象、行動意願、行動技能，每一項都涉及教師對課程的認知和信念。湯仁燕 (2000) 則認為當前課程改革中的多元文化教學實踐，應注意傳統教學實際的省察，開展師生間的民主相互對話，並導向創造性的教學實踐與轉化，使學習成為一種共有共享的過程和經驗。在現今強調學校本位課程自主發展的改革趨勢之下，教師對於自身課程意識的形成、反思與批判，包括內在實務知識的覺知、轉化內在實務知識的慎思歷程、以及教學實踐行動的緣由、價值和成效的深層反省等，都需要具備相當的敏銳度，才能提升教師的課程實踐能力與教學表現，趨近教育改革的理想(甄曉蘭，2000；2003)。