

## 第二章 文獻探討

### 第一節 多元文化教育場域中的教學觀點

此節探討多元文化教育場域中的教學觀點類別及其內涵，之後探討不同國家多元文化教育場域中的教學觀點發展史，以及多元文化教育觀點如何影響教師的教學。

#### 壹、多元文化教育場域中的教學觀點類別

研究者將多元文化教育場域中的教學觀點文獻分為同化觀點與涵化觀點，此部份呈現方式是先敘寫兩個教學觀點個別的相關理論，之後從文獻統整該觀點內涵。

多元文化教育觀點大致可分為兩種類別，一是同化觀點，一是涵化觀點，茲將不同觀點的內涵與特質整理如下：

#### 一、同化觀點

同化觀點的理論有三種，分別是對低社經地位與少數族群學生學習成就低落的解釋、主張文化有優劣差別的理論、對文化融合主張的理論。

##### (一) 對低社經地位與少數族群學生學習成就低落的解釋

##### 1. 文化剝奪典範 (cultural deprivation)

Banks (1994a) 指出，多元文化教育場域的理論有文化剝奪與文化差異兩種主要的典範 (paradigm)，或稱兩種不同的觀點與解釋模式，這兩種主要的觀點是相對的概念，並且對多元文化教學各持不同的假設、研究發現與推論。

文化剝奪典範者認為，低收入學生與少數族群學生學習成就低落的原因是因為他們在貧窮文化中被社會化的原因，他們更認為此類學生歷經「文化剝奪」與「無法變更的認知不足」 (irreversible cognitive deficits) 的現象。

Sleeter 與 Grant (2003) 認為文化剝奪理論是被大部分教師認同的觀點，持此類觀點教師認為社經地位低階層家庭出身的學生、少數族群的學生缺乏學習動力、也不想努力改善自身的低落狀況。在此假設之下，學生表現出來的學習不利行為將很容易被看成是因為其弱勢、社會邊緣、低社經地位、文化不利的關係。

## 2. 文化不足觀點 (cultural deficit)

文化不足觀點是從文化剝奪論衍生的，Nieto (1996) 提出對少數族群學生、有色人種學生、貧窮學生的學業成就低落的解釋理論有相對兩種觀點，一為文化不足觀點，一為文化相異觀點，持文化不足觀點者認為低社經地位背景、少數族群學生學習成就不佳的原因解釋是認為此類學生家長多為勞工階級，並認為中產階級的父母比勞工階級的父母更會提供戶外參觀等社會認為良好學習活動的機會給孩子，如：參觀博物館、文化中心或去圖書館，所以勞工階級的父母提供給孩子的教育活動通常都是比較沒有價值的，並認為中產階級的父母能大量參與、關心與配合孩子在學校的活動，勞工階級則否。

此理論發展出的教學是「同化主義教學」(assimilationist teaching)，強調所有學生皆應學習主流文化的觀點與價值觀 (Billings, 1992)。

## (二) 主張文化有優劣差別的理論

### 1. 社會病理觀 (sociological-pathological perspectives)

加拿大的多元文化教育場域中的教學觀點有兩種相反的觀點，一為社會病理觀 (sociological-pathological perspectives)；一為文化平等觀 (egalitarian model of culture) (轉引自單文經，2000)。

持社會病理觀者採取文化一元論的主張，把少數族群的文化背景或生活方式視為「問題」(the problem)的根源，這種觀點認為文化有高低好壞之別，以為某些少數族裔子弟的學習之所以落後，有其文化病源。因此，他們認為要改善原住民的學習情形，有必要強迫原住民遠離其家庭和社區，以便將其隔離於「不足」

的文化，並且施予補償教育（compensation education），方才能彌補其「不足」的文化，把移民者當作是「外來客」（outsiders），在文化方面也有所不足，因而必須將移民者的文化統整在主流文化之下。

社會病理觀點者發展出的教學方案為官方語言教育與文化維繫課程（cultural maintenance programs）。

## 2. 回歸主流的多元文化主義

McLaren 與 Faranmandpur 分析美國白人主流社會對於黑人文化的觀點與態度有兩種多元文化主義，一為回歸主流的多元文化主義，一為改革性的多元文化主義（轉引自楊承達、劉興漢，2005）。

其中回歸主流的多元文化主義強調白人資本社會絕對優勢，能夠繼續主導文化發展，在標榜自由主義論者的心中，抱著「救贖」邊緣文化的思想，認為文化有優劣之分，文化優勢者可以憐憫文化低劣者，文化優勢者要救贖文化低劣者。

### （三）對文化融合的主張

#### 1. 同化觀點（assimilation）

Gordon（1964）認為少數族群融入一個社會是由同化逐漸而涵化，他提出文化融合的兩種不同觀點，一為同化觀點，一為涵化觀點。

同化觀點為當某族群團體被其他文化同化時，逐漸放棄其文化的文化特性，轉而接納其他團體的文化即為同化的概念。林清江（1997）認為如果少數民族若完全接受多數族群的價值、行為、規範，而融入對方的民族、種族、團體，是為同化。

#### 2. 大熔爐（melting pot）

國內學者莊明貞（1993）描述美國多元文化教育觀點在轉變過程中歷經兩個主要的不同概念，分別是大熔爐理念與土司沙拉（tossed salad）、沙拉碗（salad bowl）

理念。大熔爐是指早期的美國強調文化認同，認為移民者應該要遵從美國文化，成為真正的美國人，於是強調將各民族融入美國化的社會中，鼓吹盎格魯「Anglo」文化的宗教與服飾。Zangwill 在 1909 年首先提出大熔爐（melting pot）的名詞，教育目的是將所有的美國學生同化為美國人，舉凡語言、文化等。Robenson 解釋大熔爐的觀點，是基於否定團體權利，而單方面強調激進的「個人主義」（radical individualism）（轉引自譚光鼎，1997）。英國多元文化教育學者 Lynch（1983）則認為熔爐觀的教育可能會讓族群之間的界域無法消彌。

### 3. 同化策略

譚光鼎依據文化模式理論，分析台灣原住民的教育目標有兩種不同教學觀點來定位，一為同化策略，一為雙重認同策略（譚光鼎，1998）。他研究過去台灣的原住民教育，認為教育目標是培養認同現代社會的國民，讓原住民持續地接受同化，主張將原住民陶冶成「漢化原住民」，使原住民社會有趨於「黃昏化」的趨勢。

## 小結

研究者統整同化觀點的各理論，將其特質歸納如下：

### 1. 出身低社經地位家庭、少數族群學生是文化不利的

低社經地位家庭出身的學生與非主流文化的學生歷經「文化剝奪」與「無法變更的認知不足」（irreversible cognitive deficits）現象，持文化剝奪典範與文化不足觀點者認為少數族群的學生多是出身低社經地位家庭的學生，而且本身是文化不利者。

### 2. 出身低社經地位家庭、少數族群學生是對主流文化認知不足的

低社經地位家庭出身的學生與非主流文化的學生歷經「文化剝奪」與「無法變更的認知不足」（irreversible cognitive deficits）現象，他們認為這類學生對主流

文化的認知是不足的。

### **3. 低社經地位家庭出身、少數族群的學生本身是缺乏學習動力的**

持文化剝奪典範與文化不足觀點者認為社經地位低階層家庭出身的學生缺乏學習動力、不想努力改善自身的低落狀況，學生表現出來的學習不利行為是因為其弱勢、社會邊緣、低社經地位、文化不利的關係。

### **4. 低社經地位家庭的父母是不懂教育的**

持文化剝奪典範與文化不足觀點者認為中產階級的父母比勞工階級的父母更會提供戶外參觀等社會認為良好學習活動的機會給孩子，原因是因為低社經地位家庭的父母比較不懂教育的意義，所以不瞭解有意義的教育活動，對學校事物也較不關心。

### **5. 低社經地位家庭的父母是不關心孩子的**

持文化剝奪典範與文化不足觀點者認為中產階級的父母比勞工階級的父母更會提供戶外參觀等社會認為良好學習活動的機會給孩子，如：參觀博物館、文化中心或去圖書館，勞工階級的父母提供給孩子的教育活動通常都是比較沒有價值的，且較不關心與參與學校的活動。

### **6. 文化有優劣之分**

持社會病理觀與回歸主流的多元文化主義者認為文化有高低好壞之別，少數族裔子弟的學業之所以落後，有其文化病源，認為少數族群的文化本身是低落的。

### **7. 少數族群的文化是低落的**

持社會病理觀與回歸主流的多元文化主義者認為文化有高低好壞之別，少數族裔子弟的學業之所以落後，有其文化病源，主因是因為文化背景或生活方式。

因此，必須強迫原住民遠離其家庭和社區，以便將其隔離於「不足」的文化，並且施予補償教育（compensation education），方才能彌補其「不足」的文化。

#### **8. 外來的移民者是文化不足的**

持社會病理觀與回歸主流的多元文化主義者把移民者當作是「外來客」（outsiders），在文化方面也有所不足，因而必須將其統整在主流文化之下。

#### **9. 優勢文化要救贖劣勢文化**

持社會病理觀與回歸主流的多元文化主義者認為主流文化佔有絕對優勢，主導著文化發展，在標榜自由主義論者的心中，抱著「救贖」邊緣文化的思想，認為文化有優劣之分，文化優勢者可以憐憫文化低劣者。

#### **10. 族群融合是少數族群完全放棄其文化特性而完全接納多數族群的文化**

同化信念是當族群團體被其他文化同化時，即逐漸放棄其文化的文化特性，完全接受多數族群的價值、行為、規範，而融入對方的民族、種族、團體，轉而接納其他團體的文化，Zangwill 在 1909 年首先提出美國是大熔爐（melting pot）的名詞，教育目的是將所有的美國學生同化為美國人，舉凡語言、文化等。過去台灣的原住民教育就以培養認同現代社會的國民為目標，陶冶成「漢化原住民」。

#### **11. 移民者應練習標準的國語以表示認同主流文化的方式**

持社會病理觀點者發展出的官方語言教育旨意是認為新到的移民或少數族裔子弟應該要能夠精熟該國國語，並且擁有良好溝通能力，才能有效融入與認同主流文化。

## 二、涵化觀點

相對於同化觀點的是涵化觀點，屬於涵化觀點的理論有三種，分別是對低社經地位與少數族群學生學習成就低落的解釋、主張文化沒有優劣差別的理論、對文化融合有不同主張的理論。

### (一) 對低社經地位與少數族群學生學習成就低落的解釋

#### 1. 文化差異典範 (cultural difference)

Banks (1994a) 指出，多元文化教育場域中的理論除了有文化剝奪之外，尚有文化差異典範。文化差異典範完全不同於文化剝奪典範，他們否認少數族群學生對主流文化認知的不足，認為少數族群各有其壯大、豐富且具多樣性的文化，這些文化的組成元素包含該族群的語言、價值觀、行為方式和看待事物的觀點等。

#### 2. 文化相異觀點 (cultural incompatibilities)

Nieto (1996) 認為對少數族群學生、有色人種學生、貧窮學生的學習成就低落的解釋理論除了有文化不足觀點，還有文化相異觀點，持文化相異觀點者認為學生成就低落是因為家庭的文化與學校的文化、教養模式是有差異的，因為他們各自有不同的目標與價值觀，一旦有衝突時，容易造成學生的學習成就低落，所以，學生的學習經驗、技巧、價值觀與學校營造的學習環境差異越大，那麼，學生越容易產生學習低落的狀況。此理論認為教師可以創造讓所有學生都學習成功的環境，他認為教師的角色應注重學生的自尊、並分析瞭解文化與文化之間差異。由此理論發展出的教學，Billings (1992) 稱為是「文化相關教學」(culturally relevant teaching)。

### (二) 主張文化沒有優劣差別的理論

#### 1. 文化平等觀 (egalitarian model of culture)

加拿大的多元文化教育觀點除了有社會病理觀，還有文化平等觀 (egalitarian

model of culture) (轉引自單文經, 2000)。持文化平等觀點者採取文化相對論與多元論的論點, 認為所有的文化皆有其長處, 各有其價值。對任何文化內容的評估。皆需設身處地地從「局內人」(insiders)的觀點, 考慮其社會、經濟與政治背景, 做全面的評估。這種觀點不把移民當作「局外人」, 而是充分地尊重他們和主流文化間的差異, 不但不把這些差異當作負債, 甚至視其文化的特色為資產, 具有擴大其文化內涵的功能。

## 2. 改革性的多元文化主義

McLaren 與 Faranmandpur 分析美國白人主流社會對於黑人文化的觀點與態度時, 除了有回歸主流的多元文化主義, 還有改革性的多元文化主義(轉引自楊承達、劉興漢, 2005)。持改革性的多元文化主義持著中庸積極的立場, 他們認為弱勢群體可以主動爭取自身權益, 而主流文化不應該對其打壓, 應承認與尊重其差異性。

### (二) 對文化融合的主張

#### 1. 涵化觀點 (acculturation)

Gordon (1964) 認為少數族群融入一個社會是由同化而涵化, 涵化的社會型態是由同化的社會型態轉變而成, 起初是大規模地進入初級團體 (primary groups), 大規模地通婚、發展出屬於社會一份子的感覺, 社會對之無偏見、社會對之無歧視、及群體之間不再出現價值或權力衝突, 才代表完全地被社會接納。

林清江 (1997) 認為如果少數民族內化為另一民族、種族或團體的價值行為及規範, 但仍保有自己的部分則是涵化。Banks (1994b) 認為涵化是指族群團體在彼此互動中, 逐漸轉化其文化特性的過程, 因此當族群間發生涵化作用時, 互動團體即交互作用其文化特性, 並且彼此接受改變。



## 2. 沙拉碗 (salad bowl)、土司沙拉 (tossed salad)、馬賽克 (mosaic)

國內學者莊明貞 (1993) 描述美國多元文化教育中的教學觀點在轉變過程中歷經兩個主要的不同概念，從大熔爐 (melting pot) 理念轉至土司沙拉 (tossed salad)、沙拉碗 (salad bowl) 理念。

原本強調所有族群皆要融入美國社會，獨尊盎格魯文化的美國，後來因為國際事件的刺激，開始有各種族對於自身文化加以重新認同的趨勢產生，並反對民族大熔爐的說法，而朝向吐司沙拉 (tossed salad) 的概念發展。他們認為學生之間的差異 (diversity) 被認為是優勢而非弱勢，所以轉換為土司沙拉 (tossed salad) 的理念 (Tiedt & Tiedt, 1986)。

「土司沙拉」(tossed salad) 的概念，即在介紹文化多元性的特質，在調適各族群的文化、經濟和社會以成整體，但仍保有各種族文化的特質 (莊明貞, 1993)，沙拉碗理念是每個民族以自身的文化為榮，並保存發揚之 (Tiedt & Tiedt, 1986)。

Gibson 將多元文化教育的途徑加以分類，其中「雙文化教育」亦即是一種「部分」而非「整體」的「沙拉碗」途徑，乃源於少數族群希望維持他們自己的文化，但主要對象仍是少數族群學生，並傾向於把焦點放在語言上 (轉引自 Lynch, 1983)。

Robenson 認為馬賽克 (mosaic) 的文化，相對於大熔爐的理念，是肯定團體權利是伴隨個人權利，並強調個人自由與個人社群責任間的平衡 (轉引自譚光鼎, 1997)。

## 3. 雙重認同策略

譚光鼎 (1998) 依據文化模式理論時，分析台灣原住民的教育目標有兩種不同教學觀點來定位，除了同化策略，另一為雙重認同策略，雙重認同策略是同時強調主流文化和族群文化的對等性，持此觀點者認為理想的原住民教育就是「涵化而不同化」，一方面嫻熟本族傳統文化，另一方面也接受主流文化的薰陶。以身為原住民為榮，也習於接受現代化文明。

## 小結

研究者統整涵化教育觀點的各理論，將其特質歸納如下：

### 1. 主流文化和少數族群文化是對等的

文化差異典範 (cultural difference) 除了認為少數族群學生對主流文化沒有認知的不足，而且他們認為少數族群各有其壯大、豐富且具多樣性的文化。

### 2. 少數族群學生對主流文化沒有認知上的不足

文化差異典範 (cultural difference) 完全不同於文化剝奪典範，他們否認少數族群學生對主流文化認知的不足。

### 3. 文化融合不一定要講標準的國語

文化差異典範 (cultural difference)、文化平等觀 (egalitarian model of culture) 認為必須尊重少數族群的文化特性，含少數族群的語言，涵化觀點者反對加拿大早期提出的官方語言教育，不認為一定要說標準的國語才是認同國家的象徵與文化融合的元素。

### 4. 少數族群的能力、語言、行為方式和看待事物的觀點等文化特性有其價值與長處

文化差異典範 (cultural difference)、文化平等觀 (egalitarian model of culture) 認為必須尊重少數族群的文化特性，含少數族群的語言、價值觀、行為方式與看待事物的觀點，少數族群不一定要致力於練習標準的國語。

### 5. 移民、少數族群學生學習情形不佳或生活、行為適應不良是因為家庭文化與主流文化的衝突

文化相異理論 (cultural incompatibilities) 認為學生成就低落是因為家庭文化

與學校文化有差異的造成的，因為他們各自有不同的目標與價值觀，一旦有衝突時，就會造成學生的學習成就低落，所以，學生的學習經驗、技巧、價值觀與學校營造的學習環境差異越大，那麼，學生越容易產生學習低落的狀況。

## 6. 瞭解、分析不同文化學生之間的差異是教師的責任

文化相異理論（cultural incompatibilities）發展出來的教學，Billings（1992）稱爲是「文化相關教學」（culturally relevant），此理論認爲教師可以創造讓所有學生都學習成功的環境，此外，他認爲教師的角色應注重學生的自尊、並分析瞭解文化與文化之間差異。

文化相關教學是應用學生的文化幫助他們創造、瞭解世界，創造真正民主且多元文化的社會，因此，不僅在學校，在社會與文化上的脈絡也是文化相關教學教師應注重的。

加拿大多元文化教育倡者認爲實施的課程要能使學生能夠充分瞭解自己、尊重別人的差異、凸顯個人的獨特性---包含需求、能力、價值、觀念、情緒、感情等，強調尊重差異、並且承認相似性，教師應該要瞭解不同族群學生的長短處、因材施教。

## 7. 移民、少數族群文化和主流文化之間的差異是珍貴的文化資產

文化平等觀（egalitarian model of culture）認爲應該充分地尊重少數族群文化和主流文化之間的差異，不把這些差異當作負債，甚至視其文化的特色爲資產，具有擴大其文化內涵的功能。複合論的多元文化（pluralist multiculturalism）強調人與人之間的差異性，絕對肯定且承認差異的存在，必須學習多樣文化。

文化相異理論（cultural incompatibilities）與文化差異典範（cultural difference）者皆認爲學校教育應有所改變，不應以主流文化爲尊，必須要能培養尊重、反映少數族群學生的文化環境與教學。

## 8. 文化融合時，少數族群應保有自己的價值行為、規範、文化特質

林清江（1997）認為涵化是少數族群內化為另一民族、族群或團體時，仍保有自己的價值觀與行為規範。Banks（1994b）指出涵化是指族群團體在彼此互動中，逐漸轉化其文化特性的過程，因此當族群之間發生涵化作用時，互動團體即交互作用其文化特性，並且彼此接受改變。

### 三、綜合討論

綜合以上由各學者提出的理論，文化剝奪典範與文化差異典範對低收入戶、少數族群學生學習狀況不佳、學習成就低落的解釋，他們認為少數族群學生學習成就低落是因為文化上有無法變更的認知不足、家庭與父母對孩子的影響多為負面的；文化差異典範則認為是因為每種文化的不同產生差異使然，肯定不同文化的價值觀、行為方式與語言。類似的相對概念有社會病理觀與文化平等觀、文化不足觀點與文化相異觀點、回歸主流的多元文化主義與改革性的多元文化主義。

而同化觀點與涵化觀點這兩個不同的觀點則是在說明少數族群如何融入多數族群文化的過程，其中同化概念是指少數族群逐漸「放棄」其原有的文化特性，而完全接受多數族群的價值觀、行為、規範等，涵化概念是指少數族群「內化」為另一民族、種族或團體的價值行為規範時，仍然保有自身的文化部分，類似的相對概念有美國的大熔爐與土司沙拉理念、台灣原住民認同策略中的同化策略與雙重認同策略。整理如下表 2-1-1：

表 2-1-1 多元文化教育場域中教學觀點類別表

理論	內涵	偏向同化主義的觀點、主張文化有優劣，優勢文化要救贖與同化弱勢文化	偏向涵化主義的觀點，主張文化無優劣，只有不同，應給予尊重
對低社經地位與少數族群學生學習成就低落的解釋	文化剝奪典範 (cultural deprivation)	文化差異典範 (cultural difference)	
	文化不足理論 (cultural deficit)	文化相異理論 (cultural incompatibilities)	
文化有無優劣差別的理論	社會病理觀 (sociological-pathological perspectives)	文化平等觀 (egalitarian model of cultural)	
	回歸主流的多元文化主義 (mainstream multiculturalism)	改革性的多元文化主義 (revolutionary multiculturalism)	
對文化融合的主張	同化 (assimilation)	涵化 (acculturation)	
	大熔爐 (melting pot)	土司沙拉 (tossed salad)、馬賽克 (mosaic)	
	同化策略	雙重認同策略	

## 貳、各國多元文化教育場域中的教學觀點發展史

由各國多元文化教育場域中教學觀點發展史可以看出觀點的發展脈絡，「多元文化」概念的發展有一個很長的歷史，它的流行起自六十年代以移民建國的美國、加拿大及澳洲內部族群認同的抗爭運動。這些國家的少數民族對於他們與白人同屬公民，卻一直受到歧視及差別待遇，提出嚴正抗議，企圖以論爭、遊行、示威、抵制等政治或法律手段爭取改善，因此多元文化的運動開始產生(成露茜，

2005)。以下文獻探討美國、澳洲與加拿大多元文化教育觀點，最後探討台灣多元文化觀點的發展。

### 一、美國多元文化教育場域中的教學觀點發展史

美國是個多種族人口組成的國家，早期爲了要讓各方的移民融入美國新大陸，於是提倡「民族大熔爐」的理念（melting pot），強調將各民族融入美國化的社會中。而這種鼓吹盎格魯「Anglo」文化宗教與服飾的統一使得美國境內的少數族群無法在有效進行文化調適歷程中，被排拒於美國文化之外，特別是黑人、拉丁裔、印地安原住民（莊明貞，1993）。美國自開國以來，即爲一多民族國家，但卻獨尊白人，並以盎格魯文化爲核心，透過政策及教育同化其他族群，即使這些少數民族已經接受了同化的命運，但卻仍然沒有享受與白人同等的權利（成露茜，2005）。

Corson（1998）的研究中探討少數族群和主流文化小孩的比較，少數族群的小孩會被認爲在學習上有困擾是因爲語言與文化的關係，所以當時的教育體系主張對來自不同文化與社經地位較低的幼兒實施補償教育，並強調融入主流文化與語言。

隨著移民人口漸多、有學者也發現到各民族的傳統文化有復甦的趨勢，受到國際事件的刺激，各種族對自己傳統文化重新加以認同，並且反對民族大熔爐觀點的說法（Ruffini, 1983）。

1960年代、1970年代因爲公民權利運動（Civil Right Movement）興起，民族熔爐的理念逐漸轉化爲文化多元性的概念，即所謂「土司沙拉」（tossed salad）的概念，即在介紹文化多元性的特質，在調適各族群的文化、經濟和社會以成整體，但仍保有各種族文化的特質（莊明貞，1993）。

對於美國某些學者以族群「文化大熔爐」（melting pot）來形容美國社會的說法，少數民族領袖嗤之以鼻，他們強調，既然不被平等接納、文化也不能融入，那就讓美國社會像一碗沙拉，混在一起但又類別分明。少數民族要求的是：族群

實質平等，及尊重彼此和發展自己文化認同的權利，多元文化在這樣子的背景下，取代了同化主義，成為美國和西方多民族民主國家的新價值。

邱玉琦（2004）研究指出美國的幼兒教育發展脈絡是從熔爐式的同化教育走入多元文化主義，同化教育推崇單一文化，主張讓幼兒融入主流文化，多元主義興起後，開始推動適性發展教育（DAP），並且發展出多元文化與反偏見課程，提出物質層面、態度層面、改革轉化層面的教學內容。

## 二、澳洲多元文化教育場域中的教學觀點發展史

澳洲近五十年來的移民大量湧入，使得澳洲在五分之二的家庭裡頭，至少有一位家長人口是在海外出生，澳洲的外來移民相當多，而其多元文化教育的歷程大致可分為二階段（譚光鼎，2000）。

### （一）同化教育時期（1945~1972）

歷經兩次世界大戰後，澳洲爲了要擴充人口，於是引進大量移民，其中以英國爲主，獨尊英裔的白人文化，並且對外來移民冠有歧視的稱謂，Martin 把這種「獨尊白澳」的族群觀念稱爲「殖民意識型態」（ideology of settlement），此乃是以同化主義的觀點爲基礎。

此階段的澳洲教師認爲學校與教學不需要對於移民學生做任何改變，只要求移民學生去適應學校，學校的課程與教學不做任何因應措施與變化，學校教師也從未受過多元文化教育的訓練，不會說英語的學生只能靠自己努力學習英語，隨著移民人數漸多，後來政府開始協助教師瞭解移民學童的困境和其文化背景，教育與研究機構開始提供相關教師資訊與輔助教學知能，來幫助其實施移民兒童的教育，但是目的上終究是幫助所有移民兒童學會英語。

### （二）多元文化教育引進時期（1972~1986）

澳洲境內移民漸多、執政黨改朝換代後，澳洲受到加拿大影響，放棄了白澳

政策，擬定較無歧視的新移民政策，強調澳洲社會重視移民、多元文化的價值，之後的政府逐漸使移民能夠保有自身文化、享受同等權利、提供各種服務措施，並對於兒童與成人擬定相關教育方案、學習不利者的學校教育方案、多元文化教育方案等。

此時期的教育目的是要幫助學生邁向一個多元文化和多元族群的社會生活，教育制度與學校致力於發展各種改善措施，以增進學生對於澳洲各族群之歷史、文化、語言、態度的認知、發展雙語教學，具體的多元文化教育政策是要發展澳洲國家認同與自身族群認同的雙重認同、促進族群和諧、藉由多元文化主義的觀點、態度與價值進行跨文化的瞭解。

這個時期的教育工作重點是重視「語文教學」，在同化政策時期，語文教學注重「英語的學習」，此時期是重視「社區語言」(community languages)與「雙語計畫」的應用，以「克服移民兒童之教育劣勢」、「強化移民族群自我認同」為目標，不再排斥少數族群的語言、更將其當作國家重要的資產。

### 三、加拿大多元文化教育場域中的教學觀點發展史

1867年加拿大正式建國，一直到1947年頒佈「公民資格法案」(The Citizenship Act)前，中央政府皆不承認文化異質性的價值，甚至認同族群或民族歧視，政府忽視民族之間的差異、忽視原住民文化，以種族或族群選擇移民的政策就是盎格魯中心主義的最具體表現。

1960年代，加拿大經濟成長快速，移民政策改以教育程度、職業技能、地方需求、都市適應能力為考量，取代過去以種族和族群為考量的贊助人或保證人制度，因此有更多「非白人」被允許移民加拿大，早期宣布「官方語言法案」(Official Language Act)，明定英語與法語為加拿大的兩種官方語言，有識人士開始指出這樣子會使非法裔與非英裔的人被漠視。

1988年加拿大頒佈多元文化主義法案，政府對於把不同民族「統整」到英裔和法裔的討論逐漸消失，政策上也從要求不同族裔人士斷絕其原有文化源頭而



納入主流文化轉變為促進其與民族傳統保持緊密連結，以提升歸屬感，並開始訂立消除種族歧視、雇用公平等法案，希望能加強各文化與語言的保存、減少歧視、提升文化間的認識與理解、各民族充分公平地參與加拿大社會各層面的權利，加拿大於後發展成為「馬賽克」(mosaic)式的多元文化觀，是加拿大人引以為傲的多元文化教育，因為他們有深厚的英法雙語與雙文化影響，再加上其對境內各原住民充分尊重(單文經，2000)。

反映在教育上的作法是官方語言教育、文化維繫課程、多元文化教育、反種族主義教育，前二者是致力於使各民族與族群學生融入與認同加拿大文化；後二者是致力於使各民族與族群學生保有自身的文化、追求多元。

#### 四、台灣多元文化教育場域中的教學觀點發展史

在台灣，從光復至民國 76 年解嚴之前，對於境內的族群皆行使類似澳洲的「同化政策」，培育境內河洛、客家、原住民等族群對中國的認同，並接受中央的權威，當時穩固政治秩序是政策重點，致力於消除受過日本統治的教育文化與思想制度，消除日語、台語等方言，推行國語(高德義，2000)。而過去只強調整體性的大中國精神與漢族文化，獨尊北京腔的國語，不但對原住民文化視而不見，河洛、客家文化被壓抑，即使來自中國各地的外省族群，也只被化約成同一個「外省人」的模糊面貌(成露茜，2005)。

解嚴、教育鬆綁等政策一一實施，台灣社會近十年來，逐漸走向民主、多元化，且隨著時代、社會型態的變遷，台灣各族群的接觸逐漸增多，例如：原住民與漢人的接觸，加以社會的逐漸開放與民主化，弱勢族群的地位與福利也開始受到重視，而國際上多元文化教育的聲浪及台灣掀起一片本土化的潮流衝擊下，在教育上也逐漸重視多元文化，例如：九年一貫課程中的鄉土教育培養愛鄉愛土的情懷、鄉土語言的教學、校本課程的實施...等，2001 年行政院客家委員會成立，陳水扁總統表示多元文化是國家的基本國策，中華民國是一個多元族群與多元文化的國家，顯示台灣對境內各族群的意識與文化逐漸重視。

而譚光鼎教授認為台灣各族群數十年來的文化發展，大抵是以中華文化作為認同目標，實際上幾乎都是同化政策的實施，他依據文化模式理論，把多元文化教育在學校認同觀念培養時，由認同歷程分析出兩種不同的教育目標定位，分別是強調文化同化論的同化策略、持文化多元論主張的雙重認同策略（譚光鼎，1998）。

## 小結

研究者整理各國的多元文化教育場域中的教學觀點與政策發展如下圖 2-1-1、表 2-1-2，實線部分表示各國邁向涵化觀點的時間點，美國與加拿大約是 1960 至 1970 年代，澳洲約為 1972 年，台灣約為 1987 年，由圖 2-1-1 可以看出台灣的多元文化教育觀點及其政策與以上各國的發展歷程大致相同，發展脈絡皆是由同化主義教育觀點發展成為文化多元論的涵化觀點，雖然轉變的影響因素與改變的時間略晚，但是可以看出四國多元文化教育觀點最終皆走向多元之路。

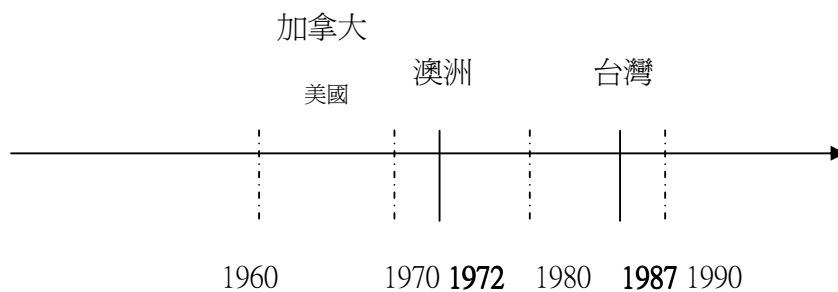


圖 2-1-1 各國多元文化教育場域中的教學觀點發展圖

表 2-1-2 各國多元文化教育場域中的教學觀點發展方向表

國家	多元文化教學觀點發展方向	
美國	「民族大熔爐」的理念 (melting pot)	「土司沙拉」的理念 (tossed salad)
加拿大	社會病理觀	文化平等觀、馬賽克 (mosaic)
澳洲	同化教育	多元文化教育
台灣	同化策略	雙重認同策略

### 參、多元文化教育場域中的教學觀點對教學的影響

由以上的文獻可以看出多元文化教育場域中的教學觀點大致可分為兩大派別，美國學者 Banks (1994b) 認為不同派別教師對教學會有不同的影響，他認為教師應該要反省自身的意識型態，因為教師就是多元文化課程的一部份。

#### 一、文化剝奪典範與文化差異典範

Banks (1994b) 認為多元文化教育場域中不同觀點的老師，不但對於少數族群學生在課堂上的互動關係會有不同的反應，並且對於如何增進少數族群和低收入學生的學習成就，也會有不同的看法，整理 Banks 提出的教學差異情形整理如下。

##### (一) 文化剝奪典範 (cultural deprivation)

##### 1. 教學目標是要讓貧窮文化環境學生學習主流文化

持文化剝奪論者的主要教學目標是要讓處於貧窮文化環境的兒童體驗主流文化的經驗，以彌補其文化認知和智能上的不足。

## **2.教學方法要使用專精、精熟的練習法**

持此觀點者認為低收入學生有能力學習學校所教授的基本技能，但是必須要用專精的教學方法來加以輔導，才能達到學習效果。

## **3.學習效果不佳歸因於學生自身文化問題**

持此觀點者將學生的學習問題視為學生本身文化的問題，而非學校文化的問題，持此種理論的教師經常責備這些「受害者」的學習問題與低學業成就，因為他們認為低收入和有色人種學生未能在學業上表現良好因素，主要是因為其文化背景與身居低社經地位的原因，而非學校未能有效教導。

## **4.要達到良好學習效果是要改變學生本身**

此觀點者認為學校能幫助這些學生的非常有限，因為這些學生在下課後還是生存在其社會化的文化環境中。他們主張改變學生，而非改變學校，來增進不同的社經階層和族群團體學生的文化力量。

### **(二) 文化差異典範 (cultural difference)**

#### **1.教學目標是要提高少數族群學生的學習動機與學習成就**

持此觀點者認為教學目標讓學校中能夠有多元的文化並存，並且能夠提升少數族群學生的學習動機與學習成就。

#### **2.教學方法也要符合少數族群文化特性相符的教學策略**

持此觀點者應採用與少數族群文化特性相符的教學策略，如：敏銳辨識文化差異、或具有豐富的文化內容的教學，例如：場地依賴型與場地獨立型學生之差異之教學策略不同。

持此觀點者認為合作學習法的策略來教導少數學生時，其學習成就會逐漸升高，尤其是當多數族群的學生與少數族群學生共同參與合作學習的情境時，他們

可以養成更具正面的種族態度。

### 3.學習效果不佳歸因於學校的責任

持此觀點者認為貧窮文化環境學生學習效果不佳，不是因為所屬文化所影響，文化差異論者經常引用一些研究報告，來說明學校文化與少數族群文化於價值觀、規範和行為方式上的不同。

### 4.要達到良好學習效果是要改變學校本身

他們認為學校教育應有所改變，不應以主流文化為尊，必須要能培養尊重、反映少數族群學生的文化環境與教學。

## 二、文化相關教學（cultural relevant teaching）與同化主義教學（assimilationist teaching）

此兩種不同的教學典範是由文化不足觀點（cultural deficit）與文化相異觀點（cultural incompatibilities）而來，分別是「文化相關教學」（culturally relevant teaching）與「同化主義教學」（assimilationist teaching）（Billings, 1992），同化主義教學傳遞主流文化的觀點、價值觀、意識型態，並引導學生進入與社會期待符合的角色，而沒有注意教學對象的文化背景；文化相關教學是應用學生的文化幫助他們創造、瞭解世界，創造真正民主且多元文化的社會，因此，不僅在學校，在社會與文化上的脈絡也是文化相關教學教師應注重的。

## 三、社會病理觀（sociological-pathological perspectives）與文化平等觀（egalitarian model of cultural）

加拿大多元文化教育場域中有兩種相對的教學觀點，分別為社會病理觀與文化平等觀，而這兩種相對的概念也發展出不同的多元文化教育作法，分述如下，前二者是基於社會病理觀的理念、後二者是基於文化平等觀的理念（單文經，

2000)。

### (一) 官方語言教育

此教育作法是要使新到的移民或少數族裔子弟，能夠精熟英語或法語其中一種官方語言，目的是要訓練沒有官方語言基礎的移民子弟有良好溝通能力，致力於學習標準的英語或法語，教學方式又分為沈浸式 (immersion) 與過渡式

(transition)，前者是要學生在某段時間內沈浸在官方語言的環境中有多一些聽說讀寫的機會；後者是讓學生一方面學習新的語言、一方面以原有的語言學習其他功課。

### (二) 文化維繫課程 (cultural maintenance programs)

有意願的各民族文化團體，可以獲得政府支助開設文化維繫課程，或為非官方語言的教學，或為各民族文化的介紹。

此種文化充實課程 (cultural enrichment programs) 是特別把印地安子弟找出來，每週定期授以印地安文化教材。類似的情形在多倫多華人社區家長也訴請教育委員會讓其子弟在家庭與學校之間接受文化相容性的課程，如：華語的文化與語言教學。

### (三) 多元文化教育

加拿大的中小學社會科課程中，多將英、法的其他民族描述為「邊際的加拿大人」(marginal Canadian)，或為「主流社會的問題」，多元文化教育即是用來矯正此一曲解的設計。

多元文化教育的委員會針對學校中多元文化教育活動的「特別節日」、「多元文化社團」、「種族關係/多元文化營隊」等活動表示似乎有表面化的趨向，認為應該要實施的課程應該使學生能夠充分瞭解自己、尊重別人的差異、凸顯個人的獨特性---包含需求、能力、價值、觀念、情緒、感情等，強調尊重差異、並

且承認相似性，教師應該要瞭解不同族群學生的長短處、因材施教。

#### （四）反種族主義教育（antiracism education）

Moodley 認為偏見和種族歧視為多元文化社會所必須面對的問題，並且應該透過教育活動消除之（轉引自單文經，2000）。

加拿大的多元文化教育強調「反種族主義」的教育，試著透過批判思考教學能力的培養，增強學生對於個人和團體的意識，進而質疑現有權力結構中的支配與不平等的關係，進而轉變或重建原有的關係。

在學校課程設計中，反種族主義教育提倡者認為可以選擇具有代表性的文學作品、音樂、自傳等，融入課程之中，以便擴大學生的經驗領域，並且讓學生有機會檢視族群、文化、階級等各層面不平等的現象，具體作法是增聘其他族裔出身教職員、重要親師會談中聘請翻譯人員…等。

不同多元文化教育觀點會有不同的教學目標、方案、教學方法與對學習成效不彰學生的歸因，整理如下表 2-1-3。

表 2-1-3 教學觀點對教學的影響表

<div style="text-align: center;">觀點典範</div> <div style="text-align: center;">差異情形</div>	<div style="text-align: center;">同化觀點</div>	<div style="text-align: center;">涵化觀點</div>
<p>教學目標</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 讓少數族群學生學習主流文化</li> <li>2. 傳遞主流文化的觀點、價值觀、意識型態</li> <li>3. 引導學生進入與社會期待符合的角色，而不重視教學對象的文化背景</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 提高少數族群學生學習動機與學習成就</li> <li>2. 應用學生的文化幫助他們</li> <li>3. 瞭解世界，創造真正民主且多元文化的社會</li> </ol>
<p>教學方案</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 官方語言教育（致力使少數族群學生學會官方語言）</li> <li>2. 文化維繫課程（把少數族群學生找來，在課後另外教導該族群的文化）</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 多元文化教育（避免多元文化教育活動表面化）</li> <li>2. 使學生能夠充分瞭解自己、尊重別人的差異、凸顯個人的獨特性）、反種族主義教育（試著透過批判思考教學能力的培養）</li> <li>3. 增強學生對於個人和團體的意識，進而質疑現有權力結構中的</li> </ol>



		支配與不平等的關係，進而轉變或重建原有的關係
教學方法	使用專精、精熟的練習法	符合少數族群文化特性相符的教學策略，可以採用合作學習法
少數族群學生學習效果不佳歸因	歸因於學生自身文化問題	學校的責任，必須改變學校
改善少數族群學生學習效果	改變學生本身	改變學校本身

## 第二節 異文化背景教師的條件、教學困境與解決策略

此節探討異文化背景教師的條件，即其應具備的能力與態度，並蒐集、比較異文化背景教師的教學經驗，分析其遭遇的困境與解決策略。本節中所指的異文化背景教師除了教導不同種族、族群的學生之外，還包含教導同性戀的異性戀教師、教導白人學生的黑人教師、教導女性主義的男性教師等。

### 壹、異文化背景教師應具備的條件

#### 一、能把不同學生的文化語彙（cultural terms）融入教室中

教師對於學生的文化態度影響很大，英國學者 Lynch（1983）認為社會對不同族群的普遍態度對孩童的種族情感具有顯著的決定性，而教師的態度與教室的氣氛是很重要的，除了重視教材、教學策略、教師態度、學校及教室氣氛，他主張教師必須要在開放性的教室中持續地鼓勵孩童以自己的文化語彙（cultural terms）參與，將自己的文化帶入遊戲、課程活動中，將有更多的可能使大多數的孩童達到多元文化教育的目的。

Banks（1994a）認為要教導不同文化的學生，教師必須具備民主的態度與價值觀，維持開放的教室氣氛，讓不同學生的文化能夠展現。

#### 二、與學生有相同經驗者（privileged）

Hooks（1994）認為「特許（privileged）的立場」是指曾經與學生經歷一樣的經驗，有同樣的經驗使得課程的議題與題材都會投入且帶著個人熱情的，例如：被壓迫、被歧視…等，Bernice也認為有這樣子經驗的教師比較能理解學生的經驗與需要的尊重。Hooks（1994）強調經驗的重要性，所以除非教師與學生有親身經歷過一樣的事件，否則教師很難把個人的獨特經驗與分析知識的方法結合。

### 三、能夠使用進步的（progressive）教學法

Hooks（1994）提及教導黑人文學與歷史時，他反對透過任何用「考試」、「強力灌輸」等強迫式的方式讓學生學習認同（identity）這個概念。

他認為教導黑人的文學與歷史必須要有「重要的資格」（significant qualifications），這個資格除了與學生擁有相同經驗者之外，還有必須使用進步的（progressive）教學法，相對於保守（conservative）的教師而言是進步的，進步的教學大家是指開放、不專制、以學生為中心……等。

Stenhouse 在多元文化的教室中的研究中指出教學不是灌輸、應該是賦予學生權力意識、並非強迫遵守或以各種方法系統地提升其學習能力（轉引自 Lynch，1983）。

研究中指出以學生為中心的教學取向可以幫助學生學得更多、提供他們應該學習的概念。Johnson（1996）認為在教學中應擺脫學者專家的角色，他指出教師只是比學生對教材內容熟悉一些的人，所以他認為不應在教學中要求標準答案，他認為成功的學習是學生可以持相反、批判的論點。

Lynch（1983）認為在多種族的教室中教師應該要創造一個開放的教室，亦即教師的心胸要完全放開，接受學生的不同意見、讓學生充分表達。

### 四、能夠認同多元文化課程

Hooks（1994）認為如果白人教師可以把黑人歷史與文學教好，但是他認為能夠投入在教學之外，認同教學內容是很重要的。

Banks（1994a）也認為異文化背景教師需具備的能力之一是要認同多元文化課程，並且有能力實施課程改革，將多元文化教育理念融入之。

### 五、必須具備反省、反思與自評的能力

具備自評能力才能夠自我反省，教師的自評能力在多元文化教育中是重要的一環，Banks（1994a）認為教師應該要具備反思與自評能力，並且提供了多元文

化教學的檢核評量表，其中包含學校結構的評量與課程方案的評量。

Baruth 與 Manning (1992) 提出教師可以在教學後，從六方面檢視與自評是否教學符合多元文化精神：

- (一) 教師的觀點與態度
- (二) 教師營造的課室環境
- (三) 教師的教學過程，如：知識、教學技巧
- (四) 教師進行課程的素材
- (五) 教師的管理系統
- (六) 教師的評量過程

## 六、對各族群的歷史背景與相關研究有所瞭解

Banks (1994a) 認為教師應該對各族群的演變過程與種族知識有所瞭解，同時他也提醒，教師並不是要仔細地去瞭解每個族群團體的特性、文化、轉變，而是要在多元文化教育的同時，對族群歷史轉變的經驗過程中能夠有自身的想法，並要能試著從各種族的不同觀點看社會。

陳麗華 (1996) 認為教師應充實多元文化知能，除了瞭解各種多元文化教育的觀點之外就是社會層次的多元文化知能，亦即認識多數與少數族群的相同和差異，以及潛在的衝突與化解衝突的機會。

## 七、能夠敏銳察覺教室中的偏見與差異

陳麗華 (1996) 認為教師應時常反省自己的族群態度和面對不同族群學生的期望，教師應該要虛心反省自己的族群態度並且克服自己的偏見，以便對學生建立適當的期望水準，常見的偏見迷思有：同一族群背景學生需求與能力大致相同、國語說不好的學生智能大致有缺陷、少數族群的成就動機差、不知上進、少數族群大部分都是智能低劣、成績很差…等。她同時也提出教師充實的多元文化知能中，在教室層次上，應該要認識族群文化和社經地位對學生的學校教育態

度、價值和行爲的影響，敏銳地察覺學生、家長與教師本身的差異。

李亦園（1992）指出不公平的教材會使少數族群學童讀了以後，會產生自卑與不安全感，更會影響學童的學業成就。

Lynch（1983）認為教師常在不經意中就表達出己身之偏見與負面刻板印象，例如：美國教師認為西印度裔學生是調皮搗蛋的，他們可能也因為媒體、書籍與社會吸收了一些對其他民族似是而非的想法。Lynch 認為教師應該要對文化多元論的對話與認知保持正向態度，除了創造性對話之外，應該要對刻板印象、教材中的偏見等，保持警覺，以對多元文化社會中各種觀念、現象與實踐有所瞭解，必須接受：不同的學生，不但和老師或學校文化有不同的關係，而且對教學內容與方法也會產生不同的反應。

陳麗華（1996）認為教師應該要全面檢測教材中的族群偏見與歧視，以便調整、刪除，包含教科書、習作簿、測驗卷、教具、補充教材、錄影帶、錄音帶、故事書…等，除了消極地檢測是否有語文偏見、刻板印象、省略、不均衡呈現、扭曲事實、斷章取義等應予排除之外，也應該要進一步檢視教材中是否公平地反映各族群的需求、貢獻、歷史與文化觀點。

Banks（1994a）認為教師應要有清楚的多元文化意識、觀點，以便時時覺查是否自身在教學與設計課程時帶有偏見。

宮莉虹（2001）在泰雅族部落中一所幼稚園進行田野研究，結果指出教師的文化敏感度是泰雅文化教學中最為關鍵的因素。

## 八、必須不斷地進修

Banks（1993）認為多元文化教育教學最重要的是教師的進修工作，以培養教師需要的知識、態度與技能來幫助其轉換思考的方式，進一步促使其能將教科書的知識轉化。

江雪齡（1997）認為教師能力提升是提高教學信心的有效方法，能力提升重要的管道是研習、學術研討會、觀摩其他專業人員，從中訓練教師從反應思考中，

內化各種不同的文化觀，促進專業成長。

研究者歸納出異文化背景教師的能力有八大項，一個教師可能因為先天與後天因素，無法完全具備這些條件，而遭逢教學困境，此節整理學者們提出可能會遭遇的教學困境與分析異文化背景教師的教學困境與其解決策略、教學方法。

## 貳、異文化背景教師的教學困境

以下是異文化背景教師可能會遭遇的教學困境與其解決策略，除了學者提出的困境之外，許多是用個案的方式呈現。

### 一、處理文化差異的困難

英國學者 Lynch（1983）認為身處一個多元文化社會中的教師所面對的重要困境之一是教師是否應忽視文化的差異（就如同色盲般地行動），而對所有孩童一視同仁；還是應去理解文化多樣性，並在教學內容與教學策略中加以考量。

### 二、不瞭解異文化

Ray（1994）認為教學經驗不足會導致教師無法深入瞭解學生的文化背景與需求，Peterson（1996）身為一個白人、異性戀者的美國文學教師，在教導美國文學中的黑人或同性戀文學時，令她感到困擾的是她缺乏身這些的經驗，無法將文學的全貌詮釋的得體，甚至質疑自己沒有能力教導不同的文學。

Powers（1996）是教導南亞文學的美國白人教師，她認為教導南亞文學時會覺得罪惡，因為無法確實地詮釋來自與自身不同的經驗、態度的文本，因為缺乏南亞文化生活的經驗。Peterson（1996）認為教導沒有經歷過的經驗時，是潛著危險的，可能是帶著帝國主義的眼光與暴力的態度去看待黑人（或是同性戀…等）文學，Alcoff 認為這是因為沒有清楚的「立場」（standpoint）。

研究指出在蘭嶼島上，來自台灣的漢族教育人員對達悟文化認知不足，對文

化接觸與關心極為有限，教師面對文化、語言、生活習慣不同的學生，在教學上可能面臨生活與適應的困難（黃玉娟，2004）。

### 三、教師與學生的關係因為文化差異而生疏

Lemons（1996）是教導女性主義的男性白人教授，Curry（1996）是教導黑人學生黑人文學課程的教授，他們都跟班上的學生不同的族群學生之間分別發生有距離陌生感、學生發言恐懼的情形，產生教學困境。Sleeter與Grant（2003）認為教導移民學生的教師容易因為不瞭解彼此背景與關係而有距離。

### 四、教師的措詞不當

Winkler（1996）是一個異性戀的女性教授，開設同性戀研究的課程，選修的學生多為同性戀學生，她與同性戀俱樂部的成員討論她們對於課程的期待時，她首先對她們表示：「我是一個正常（straight）的女性…」，這樣子的陳述讓這些學生感到不解，對於她們而言，有俱樂部的學生私下表示像是宣告了他們的「不正常」，感到教師根本不認同女同性戀者。

Dibernard（1996）為一個四肢健全的女性主義文學研究教授，她的班上有一位殘障女性學生。Dibernard曾在課堂上說：「上女性主義課程時，曾經在課堂上討論到媒體總是把『女性』形容為『性愛的工具』。」這位小麻痺患者女性生氣地站起來抗議，她認為班上討論的『女性』根本不包含她，討論話題總是圍繞著四肢健全（able-bodied）的女性，而沒有考慮到身體殘障（disability）的女性。Dibernard才察覺課堂中討論的對象把這位學生邊緣化了。換句話說，當討論「女性」時，總是只有提及一般的四肢健全者，未考慮到班上的每一份子，老師以自身為中心，與自身不同者卻成為邊緣。

### 五、教師不被學生認同與尊重

Condit (1996) 認為傳統的教學理論忽略教師與學生間的差異，她是一位女性教授，在教學經驗中，發生了被男性學生欺負的狀況，相同的情形，在男性教授身上就不會發生，例如：男性學生因為分數過低而對她咆嘯、肢體上不尊重。有研究地質領域的學者在課堂上稱「恐龍」是女性的，學生並沒有反應或不滿。而在大學中，學生可以評鑑教師，往往她都要避免學生負面的評價屈就學生，她認為有許多男性學生評價低的女教師，總是課堂上準備充足、作業很多、要求嚴格的教師。

Karamcheti (1996) 是一個教導女性主義課程的男性黑人教授，班上極大部分學生為白人，學生皆認為女性主義課程是由黑人男性教授是不可思議的，使得學生對他沒有信心，認為他是教室中醜陋、兇殘的人 (Caliban)。

## 六、教師面對少數族群學生與其家長有語言隔閡

王瑞勳 (2004) 在「大陸和外籍新娘婚生子女適應與學習能力之探究」中訪談五位幼教教師，有教師表示有新住民 (母親) 因為聽不懂教師說的話，因此有幼兒有特殊行為出現時較難配合。另外有教師表示因為新住民子女在家沒甚麼話跟父母說，父母本身溝通有問題 (包含語言使用與理解)，因此親子關係冷淡，甚至父親會常常罵母親，影響他在學校的行為，造成教師輔導上的困難。交代聯絡簿的事情，例如：帶東西，會常常會沒有帶，老師認為可能是因為媽媽看不懂中文。

徐藝華 (2005) 研究中有教師表示新住民的國語不標準而影響孩子，因為他們平常在家裡已經習慣這種國語，所以矯正這些孩子的發音要花很多時間與心力。在幼兒園中，有教師表示他們到了中班都還不會說自己要甚麼，他如果不擅長用言語表達自己的情緒或是對別人的感情，就很容易用手推拉別人，造成同儕對他們的誤會，進而影響人際關係。

## 七、教師處理少數族群學生的人際關係困難



盧秀芳（2003）「在台外籍新娘子女家庭環境與學校生活適應之研究」中表示教師表示班上新住民子女衛生習慣不佳，而引起同學的排斥，教師覺得很生氣，認為不應該戴有色眼鏡看同學，但是因為這樣子在班上要處罰排斥他的同學，對新住民子女何嘗又不是一種傷害呢？

謝慶皇（2003）「新住民子女學業成就及其相關因素探討」研究中也有部分教師表示：同儕間對於新住民子女依然存有不正當的心理意象言論，這個問題造成了教師的困擾。

## 參、異文化背景教師解決困境的教學策略

研究者整理異文化背景教師的教學策略，呈現各學者提出的教學策略與現場教師所使用的策略，現場教師大部分以大學教授為主。

### 一、努力理解不同文化

#### （一）參與不同活動

Dibernard（1996）是一個四肢健全的女性主義文學研究教授，她的班上有一位殘障女性學生。常常在討論女性意象時，她總是將女性定義為「四肢健全的女性」，因此使得班上的那一位殘障女性學生反彈，後來她大量閱讀、與許多殘障朋友討論、聊天、參加相關工作坊，透過這些私下的接觸瞭解學生的想法。

#### （二）人種誌策略

除了參與不同活動可以瞭解異文化之外，還可以從人種誌策略著手，Powers（1996）是教導異國文學（南亞文學）的美國白人教師，他認為要瞭解不同文化課程內容可採用「人種誌學者」的策略。他認為要研究異國文學要先瞭解此異文化教材的重點菁華、當地人士的敘述，進而傳達與建構此文化的本質、菁華，就像人種誌學者研究一樣，教師課堂上提供的文化知識應是教師從直接的工作經驗

與研究學者的作品而來的，而非完全地第二手資料。他提出教師可以從工作經驗與研究學者作品了解他人的世界，如參與觀察、詮釋與分析資料、權威的對話模式(相信眼前觀察的事物與當地人的敘述，所觀察到的事實是值得作為參考的)、傾聽多元聲音的策略。

Mehan 規劃多元文化教育的班級教學模式指出「教師為人類學家」策略，在多元文化教育下，教師本身應瞭解不同族群傳統的期望，刻意去瞭解學生生活，觀察學生在教室中、操場上及社區中的表現情形，與學生、家長及社區成員對話，以這些方式來探索學生的知識及經驗。(轉引自陳美如，2000)

黃玉娟(2004)的研究中訪談五位在蘭嶼任教的資深漢族教師，來自台灣的漢族教師對達悟族文化、學童採取人類學家的圖像方式，他們主動參與文化活動、從參與文化儀式的過度中建立認同與被認同感、尋找引導人(報導人)更快熟悉當地文化，投注當地文化活動時，敏銳察覺文化差異，互相參照與適應、欣賞。

### 三、實施平等教學

Greenfield 和 Cocking (1995) 認為學校教師可以從文化差異中學習到不同文化的特點，甚至是從在學校中學生表達出來的行為以及思考其背後的文化意涵，這樣子可以拉近教師與學生的距離，他們稱為平等教學。

Lynch (1983) 認為教師應該要尋求一個創造性對話，他認為創造性對話是教師要有積極、正向的態度，且主動抵抗文化的偏見與歧視，掌握生涯中各種機會持續與學生、社區交互學習。刻意忽視差異，就是輕忽、歧視、及製造教育機會不均等，對非主流文化學生將造成各種歧視，使其更趨邊緣化。

Banks (1996) 認為多元文化的課程與教學層面應該包含五個面向：內容整合 (content integration)、知識建構過程 (the knowledge construction process)、減少偏見 (prejudice reduction)、平等教學 (an equity pedagogy)，以及增能的學校學習文化 (an empowering school culture and social structure)。由於多元文化教育的

實施大部分集中在內容整合與課程改革，其中平等教學的層面容易被忽視，平等教學為「在教室策略和教室環境中，儘量以幫助來自於不同族群和文化背景的學生獲得有效的內在運作，並且創造和維持一個公正、人道、民主社會的知識、技能與態度」（Banks, 2004）。

Ray（1994）認為在教室中要平等教學，教師應該要檢視自身的文化觀點，體認教室是一個「馬賽克」式的環境，不應帶著偏見進入教室，揚棄自身的文化偏見，瞭解學生的文化經驗，注意自身無意識地表達出的歧視行為，適當地介入學生歧視的行為。

Sleeter 和 Grant（2003）認為來自不同文化的學生，有能力發展自己獨特的認知策略與表現不同的學習型態，平等教學是教師必須注意到學生的不同認知能力。並重視學生的母語系統、給予適當的評量方式與標準，培養學生的自我認同感。

教師要瞭解不同學生表現不同的學習型態，Ray（1994）認為應該要瞭解學生的文化經驗（cultural experience），經驗對學生學習模式的影響、與其他人互動方式的影響。

以這樣子的定義來看，平等教學不單是要教師使用教學策略去提升教學而已，是在教學過程避免刻板印象或教學偏見，讓不同族群學生有不同的成長機會，教師可以運用各種教學方式來提升不同文化背景學生的學習成就。

#### **四、營造多元文化的教學環境**

陳麗華（1996）提出教學環境是經營潛在課程的重要園地，多元文化觀點的教室布置，對於增進良性的班級族群關係，常有潛移默化的功效。可行的佈置策略包括採用族群對比或按月輪替的方式，公平地介紹各個族群的文化。（如習俗、節慶、藝術、音樂等）、語言（如問候語）或傑出人物的奮鬥事蹟等。學生獨特的族群文化創作或心得，都應陳列。

除了外在的學習情境之外，班級學校應制訂反歧視的規定，教師可以積極引

導學生彼此欣賞、包容與尊重，增進良性互動之外，也必須和學生共同研商制裁破壞族群關係的班規和校規，如果有族群歧視的標語、符號或身體攻擊都應該要立即處理。(黃政傑，1993)

## 五、由多元師資教授異文化課程

異文化課程不只由一個教師教學，還可以由不同教師教學，並利用家長與社區資源，甚至是學生來協助教學。

Hooks (1994) 認為如果有更多的教師教導黑人的文學與歷史學，黑人與白人學生將可以有更多的機會去接觸分析族群、性別、階級的不同觀點。

Alcoff 也認為有關於種族、性別議題的教學可以由不同身分 (positionality) 的教師來教學 (轉引自 Peterson, 1996)。

教師實施雙語教學或族群文化教學時，可借助學生的本族文化知識與經驗，或運用各種族家長和社區的人力資源，請其擔任講員或義工，協力推展。(陳麗華，1996)

## 六、戲劇教學、角色扮演

戲劇教學的種類很多，包括角色扮演、模擬情境、事例表演等，可以讓學生根據簡要的族群偏見情境描述，自由發揮或投射出內在的族群態度，供全班進一步討論或事後由老師加以輔導 (陳麗華，1996)。

Lynch (1983) 也認為讓學生利用角色替換 (role reversal) 的方式來討論可以體會不同身份、膚色他人等想法。

英國學者 Ruduck 在全國種族關係與行動研究協會所提出的報告書中，則對教室實際運作時提出建議之一就是「即興劇」的教學法，戲劇教學法在學校中已發展成爲一種很好的教學方式，目的是在教育學生，能消除社會中的種族緊張以及其帶來的不良感受、鼓勵互相尊重、互相理解 (轉引自 Lynch, 1983)。

Dibernard (1996) 身爲一個四肢健全的女性主義文學研究教授，她的班上有

一位殘障女性學生。常常在討論女性意象時，她總是將女性定義為「四肢健全的女性」因此使得班上的那一位殘障女性學生反彈，之後Dibernard使用的一個教學技巧是要學生去想像自己是殘障人士，例如：矇住眼睛，去感受盲人如何吃飯、刷牙…等，然後再請學生紀錄下來，課堂討論，這樣子學生才能感受到教室大樓裡是否要有電梯、導盲磚…等，另一項練習是要求學生在校園內與殘障人士溝通，學著如何幫助他們的語言，期待透過這些扮演讓大家體會別人的感受。

## 七、合作學習法

陳麗華（1996）指出教師不經意讓不同族群學生處於競爭的局面，很有可能激起更多敵意，加深族群之間傳統的刻板印象與偏見，為了避免陷入此困境，她認為應該讓不同族群學生合作而非惡性競爭會助於彼此的族群關係。

有一些研究也證明，把不同的學生混和安排在一起，進行合作學習，能夠增加少數族群學生的學業成就，跨族群的社會認同和積極的族群關係，並能提升少數族群學生的學業成就（Banks, 1994；Schofield, 1995；Slavin, 1995）。

Lynch（1983）指出在跨族群團體的教室中應該要鼓勵合作性、小團體的工作，創造一些有目的的任務，讓學生能夠靠團體力量來解決的任務能夠促進學生之間的關係。

美國學者 Johnson 認為合作學習法可以幫助學生發展與人合作的技巧，分別負責，使不同族群的每位學生都能夠享受與貢獻，得以發展社會學習的技巧、發展利社會性格（轉引自江雪齡，1997）。

Heller（1996）是大學中教導女性主義課程的男性教授，Heller（1996）認為小組合作，大約五至六人一組，每節課有指派的活動，例如：角色扮演、方案（project）、小組討論都是跨文化課程的良好教學方法。

Sleeter 與 Grant（2003）提出進行多元文化教學時，教師可以運用合作思考的策略，讓少數族群的學生與多數族群學生一起合作學習，這樣子拼圖式的學習有助於學生的學習成效。

單文經（1993）在文化與文化之間的異同必須瞭解，在班級中實施編班分組要採用異質分組的方式，盡量讓班級內來自不同文化學生人數均衡，使學生生活在多元文化環境中。

Winkler（1996）開設女同性戀研究的課程，她是一個異性戀的女性教授，而選修的學生多為同性戀學生。她常常用「正常」的性向來形容自己的異性戀性向，引起學生很大的反彈。之後她開始嘗試著去了解她不曾擁有的生活經驗，她認為在課堂中與教室外進行的活動都可以幫助學生從別人身上獲得知識、信任，於是她讓學生小組討論與合作，一組中有同性戀者與異性戀者，一同完成上課討論出來的小組作業，不同的學生交互作用、腦力激盪，並且在課堂中搜集大家提問的問題、深入討論，學生皆認為與不同的人一同學習是好的。

## 八、討論法

Peterson（1996）是教導美國文學的白人教師，在她的課堂上，因為要教導美國各類的文學與史學（包含同性戀、黑人），遭遇到無法感同身受的教學困境，她認為應該允許課堂上能有更多的時間與空間給學生進行討論、批判與思考，他建議使用「團體教學法」（team-taught），透過團體討論，例如：在討論族群議題時，教師可以跨越不同的族群建立溝通與對話的橋樑，討論中可以仔細地分析，引導學生去想是否主流文化能夠賦權給這些受壓制的人他們該有的權力。

她認為可以透過討論讓學生藉由理解美國的多面向狀況，包含黑人或同性戀者，雖然這些與班上大部分的白人學生、異性戀學生、甚至教師本身的生活無直接關係，但她希望能夠透過討論跨越族群的隔閡，並且暗中瓦解學生不平等與特權的錯誤觀念。她認為討論需要教師的分析與引導、學生人格上的成熟度與能提供討論的同伴，她認為教師可以引導學生討論、作為不同觀點學生之間創造橋樑，而非教師本身觀點與文本素材結合而已，並把教室變得活潑、有動力的場所。

在討論的過程中，教師必須要判斷討論中何時要結束、何時要繼續，基於學生不同的需求如何採取不同的「觀點」引導，她給黑人學生足夠的時間與空間，

讓他們回憶自己過去的經驗，也提醒白人學生他們是否也忽略了某些他們沒有經歷過的事情，例如：被歧視，以創造了一個實質的平等學習情境。

主流文化的教師檢驗自身的「立場」是很重要的，就如他們在教學中，要求學生分析自身的立場與觀念是否支配與壓制黑人的學生，上面可以看出，Peterson在教學中也逐漸引導學生討論不同的觀點，來發展出學生對於黑人學生有「反壓迫」的概念，期待學生能夠去「享受差異」。

Ruduck 在全國種族關係與行動研究協會所提出的報告書中對種族關係的教學策略之一是討論式教學法，針對教材討論，目的是要發展對種族關係、社會狀況、及人權法案等相關價值論題的理解，避免教科書中的種族歧視（轉引自 Lynch，1983）。

Johnson（1996）認為教師在討論的過程中要扮演「聽眾」（audience）的角色，他提及身為男性教師在引導女性主義課程討論時，他把教師視為「善於接受者」、「高度專心者」、「高度批判者」，表達出自己反思的資訊給學生，讓他們的表現更好。

Dibernard（1996）身為一個四肢健全的女性主義文學研究教授，她的班上有一位殘障女性學生。常常在討論女性意象時，她總是將女性定義為「四肢健全的女性」因此使得班上的那一位殘障女性學生反彈。之後，她致力建造一個沒有壓力的討論環境，她的目標是致力於創造一個大家都可以發言的環境，學生能夠理解自己都有重要的話可以表達，採用循環式（round-robin）的討論方式，學生表示這樣子的方法能夠自在地發言，會認為同學是在回應自己，而非攻擊自己，她認為這樣子的討論方式更能聽到不同學生的聲音，避免自己未顧慮到不同學生的感受。

## 九、盟友般的關係（teaching as an ally）

Winkler（1996）開設女同性戀研究的課程，她是一個異性戀的女性教授，選修的學生多為同性戀學生。她教學遇到的困境是她常常用「正常」的性向來形容

自己的異性戀性向，引起學生很大的反彈，而她未注意到自己的措辭是因為她忽略了班級成員中的文化差異，

她提出的盟友概念（teaching as an ally），主要是描述來自主流群體的教師可以與受壓迫、弱勢群體的學生一同分享權力、建立信任，建立相互尊重的氣氛來共同創造知識。她認為成功的教學策略（teaching as an ally）並不是要排除課堂內的衝突，因為教室是能讓學生因為發生思想上歧異而發生內心衝突一個環境，而不是要讓學生過早就協議彼此的不同或是因為堅持己見而保持沉默的地方，不管在教室內或外，所以她極為重視教學的互動，鼓勵學生對她的教學提出質疑、進而發展自己的論點，她認為教學是教師、學習者與他們創造出的知識三者之間的意識轉換過程。

Karamcheti（1996）是一個教導女性主義課程的男性黑人教授，班上極大部分學生為白人，學生對他沒有信心、認為他是是教室中醜陋、兇殘的人（Caliban）。他認為「信賴」是教室中權威（authority）建立的基礎，所以他努力地與學生像是盟友一般地建立互信的機制。

## 十、使用多元的教材為課程內容

Dibernard（1996）身為一個四肢健全的女性主義文學研究教授，她的班上有一位殘障女性學生，常常在討論女性意象時，她總是將女性定義為「四肢健全的女性」因此使得班上的那一位殘障女性學生反彈，於是她開始在教學中融入了身障女性寫作的作品，她讓所有學生了解「女性」這個概念並非是「白人、中產階級、異性戀與四肢健全的」。

Lemons（1996）身為一個教導女性主義的男教授，他上課時也使用黑人女性研究者的著作，以讓學生了解女性研究課程、以及黑人女性受壓迫的過程。Aching（1996）教授學生特殊教育課程時，加入「阿甘正傳」的電影為教材，更了解人各有所長。Ren' ee（1996）教導黑人的文學課程的白人教授，他提供「塵之女」（Daughters of Dust）這樣子的影片，讓學生瞭解每個族群融合的過程中都會面對



的價值觀改變與種種衝突、掙扎，選擇這樣子的影片來接近班上的黑人學生，也為教室中的白人學生提供一個思考改變、優勢、地位的好時機。

Manuel 與 Castaneda (1974) 則提出雙元認知教育 (bicultural education)，給予不同學生不同的課程教材內容 (轉引自 Banks, 2004)。

陳麗華 (1996) 指出可以利用團體活動、課外活動、鄉土教學活動、班會或社會、美勞、音樂等相關科目時間，設計教學單元或是以主題的方式規劃族群週、月 (例如：原住民文化週、泰國週等)，介紹不同族群的文化，以增進不同族群學生彼此的瞭解。她也提出「案例教學」課程，課程的取材可以蒐集各個原住民族、少數民族的領袖人物、英雄事蹟的傳記資料，介紹少數族群因為族群偏見等社會不公義，而受到傷害的事例，讓學生可以設身處地、感同身受，以激發改造的行動，教師引導學生批判思考學生日常相處的事例、族群衝突的時事、族群交流的歷史事件，以及故事書、影帶、卡通、廣告中所蘊涵的族群刻板化印象、偏見、歧視等，並討論可能影響和處理所引發的衝突之道。Banks (1994b) 也建議以案例教學的方式讓學生進行價值探究，首先要先界定某案例的價值問題、描述和價值相關的行為、指出案例這些行為隱含哪些價值觀、確認上述行為背後的價值衝突、確認價值衝突的可能後果、指出這些行為隱含哪些另類價值觀 (alternative values)、指出這些另類價值觀的可能後果與選擇，並公開宣稱自己的價值偏好、說出做此一價值選擇的理由和可能後果。陳麗華 (1996) 認為價值探究有助於於學生認清族群價值衝突的爭議點，減少族群偏見，例如：「抗議吳鳳故事列入教科書」。

## 小結

一、缺乏異文化經驗、對異文化不了解時，教師使用的策略為討論法，藉由與同儕和教師討論了解彼此，教師與異文化學生討論異文化的內涵，教師的角色為「聽眾」。或者有教師使用「人類學家」、「人種誌策略」的方法來了解學生文化，亦有教師參與各項活動來瞭解異文化，例如：同性戀俱樂部等相關團體。

二、教師未顧及少數學生的處境造成學生不滿時，教師使用異文化的教材來拉近師生之間的距離，例如：進行文學課程時有教師使用殘障女性作者寫的教材，另外，也採用之前提及的討論法；而有教師則是使用盟友般的關係（teaching as an ally）策略、主張解構教師的權威，使教室中的學生成為盟友一般互相了解，並使用角色扮演教學法，讓學生了解異文化背景學生的感受。

### 第三節 教師多元文化觀點之相關研究

此節蒐集教師多元文化觀點之相關研究，但是國內對教師多元文化觀點的研究尚少，茲將研究整理羅列於下，並做統整比較於後。

#### 壹、國內研究

黃琪璘、江雪齡（1995）利用 Zeigler 發展多元文化觀點量表，經修正後以三所師範院校的學生施測，研究發現準教師大部分皆認為從不同背景的人身上可以得到學習、置身不同族群中不會感到不自在，表示準教師頗能從與自己不同的族群學習，不至於排斥其他族群，對於語言都表示負面的態度，聽到不同語言皆感到不順耳，聽到陌生人說聽不懂的語言也感到不自在。同樣研究多元文化觀點量表的是陳寶玲（1997）針對國小老師的多元文化教育觀點做的研究，分析教師個人背景變項及環境變項是否形成教師多元文化教育觀點差異因素，該研究利用自編的「教師的多元文化教育觀點量表」進行問卷調查，並篩選出極端值的教師共四名做深入的訪談，研究結果指出隨著教師的族群、任教師資、學歷、教師任教學校類型、地區及規範的不同，其多元文化教育觀點都有顯著的差異。

使用質性研究方法研究教師教學觀點是鍾佩娟（2002）在一個泰雅族小學裡進行的參與觀察研究，發現抱持正向族群態度的教師，較能夠採取具體的教育實踐策略，教師若對泰雅族態度若是較正向或無負面意向的，則在教學實踐上較不會將學生的學習問題做外在歸因，反之，抱持負面態度的教師則易將學生的學習不佳做外在歸因；對差異察覺度高、能包容的教師較能夠將差異融入教學中。之後有針對新住民子女教師做的研究，周秀潔（2004）採取質性研究法、個案研究法，從教師實際的教學工作現場，瞭解外籍配偶子女的學校適應情形，包含外籍配偶子女的學習表現、同儕關係、師生互動與親師溝通。並且透過教師對外籍配偶子女教育情形的覺知與應對，分析外籍配偶子女教育關懷上可能的困難與盲點，研究發現外籍配偶子女身分並不影響教師的實際對待方式。後來 Wang

(2004)以自編問卷調查台灣幼稚園教師的多元文化態度，研究對象抽取教學經驗四到六年的桃園縣、嘉義縣以及屏東縣教師共計 237 位，研究結果顯示台灣幼稚園教師的多元文化態度是正向的、教育程度越高的教師對多元文化態度越趨於正向、在都市任教的幼稚園教師的多元文化態度比起在鄉下任教的教師趨於正向。劉茹敏(2005)的研究則是從多元文化教育觀點探討國小教師對外籍配偶子女的刻板印象及接納態度，以台南市的國小教師為研究對象，用自編的「國小教師對外籍配偶子女接納態度量表」為工具，研究發現國小教師對外籍配偶子女就整體而言沒有刻板印象、國小教師對外籍配偶子女的接納態度很高、「師範院校」畢業的國小教師對外籍配偶子女的「家庭背景」有刻板印象。

## 貳、國外研究

Murphy (1980) 的研究結果發現幼兒的自我概念會影響其行為，教師應促進幼兒對族群認同的正向感，幼教師老師的態度與行為會受到許多主流社會文化要素所影響，因此容易誤解來自不同文化的小孩，研究中指出採多元觀點的幼教老師較不容易誤解來自不同文化的小孩，而 Pallas (1989) 的研究中指出許多教師雖然努力地設法去瞭解少數族群學生的學習困難問題，但都忽略了自己總是在主流文化的架構、常模下去思考這些問題，根據這些主流文化所制訂的標準、常模，這些學生常常會表現出反社會、不合時宜的行為，以致於教師常對他們的印象是負面的。

而 Larke (1990) 則是用 CDAI 量表 (Cultural Diversity Awareness Inventory) 調查 51 位教師的多元文化知覺 (multicultural awareness)，他的研究發現教師普遍對不同價值觀與不同文化的學生感到不舒服，對不同文化背景的學生家長也有負面的印象、無法接受非標準的英語，且大部分教師也容許學生在課堂上拿少數族群當開玩笑對象。Kyriakides (2002) 的研究則指出在教室中，教師與學生分屬

於不同族群是很常見的，教師的觀點常常受到自身社會文化影響，而對學生學業成低落因素有不同解釋。Banks（2004）的研究中認為教師對其他文化族群學生的敏銳度（態度、觀點、行爲）與少數族群學生的學業成就有正相關，許多西方的研究指出對不同文化學生、學業成就低落學生鮮少持正面態度，而在這些學生中，教師對其觀點與行爲也影響了同儕對他們的看法，另一方面，研究指出在文化差異大的教室中表現有效教學行爲的教師，皆有較高的文化敏銳度。

Garmon（2004）進一步研究改變教師多元文化教育態度與觀點的原因，發現有六個重要因素使教師的觀點改變，其中三個是因為教師先天的個人特質，另外三個是教師受到後天環境影響的經驗因素。前三項分別為個性是否開放、自我反思、對社會正義感的付出意願；另外三項是是否擁有跨文化的經驗、是否得到社會支持以及受教的經驗。Volk 與 Long（2005）在訪談幼教老師與學生家長時，發現幼教老師對弱勢團體、處於邊緣的學生時深受其文化不足理論觀點（culturally deficit）的影響，造成幼教老師對孩子有五大迷思（myth），五個迷思分別是：

- 一、 移民社區的家庭通常不注重教育
- 二、 關心孩子的父母在家中每天會為孩閱讀，並且使用學校教師的教學方法教導孩子基本技能，但來自移民社區的家長不知道如何教導
- 三、 來自移民社區的孩子在家中很少閱讀或做閱讀的相關活動
- 四、 移民社區的家庭中很少提供孩子閱讀的素材
- 五、 來自移民社區的孩子無法使用有效的閱讀策略

實際調查的五個結果是相反的，分別是：

- 一、 研究中的所有參與者都很重視教育，也相信教育對孩子未來工作與生活是相當重要的
- 二、 父母用很多有效的方式支持孩子閱讀，有些方式與教師的相同，有些則否。

- 三、 來自移民社區的孩子在家中常常閱讀或做閱讀的相關活動
- 四、 孩子在家有豐富的閱讀資源，他們在家中都有網路資源，各年齡層的家人都會幫助孩子閱讀
- 五、 孩子藉由學校、家庭、社區的學習，都能發展出良好的閱讀策略。

Yeung (2006) 則認為因學業成就低落而被認為是教育不利的學生並不是只因為單獨的家庭問題使然，教師對學生學習能力的概念 (conception) 更是重要的因素，他肯定老師對跨文化學生的影響力，認為教師對跨文化學生的教學深受其觀點的影響，他指出教師對學業成就高、主流文化學生總是有高的期待、常常給與稱許與鼓勵；而對學業成就低落、跨文化學生總是採取處罰的教學方式。

Yeung 用 CDAI 量表調查香港的教師多元文化知覺，並與西方 Larke 所做的研究比較，發現儒家思想對東方的教師影響頗深，有教無類的觀念使香港的教師較不排斥來自不同文化、背景的學生，香港教師雖然會請家長來校參與教學活動，但是他們認為不同文化背景的家長較難評量自己的孩子，香港教師認為學生一定要講標準的中文或英語，是因為儒家思想認為文化傳承是重要的所影響，他們確信「紙筆測驗」是教導不同文化背景孩子學習的重要方法，因為制度面的問題，學習不利狀況發生時也不需改變評量方式，Yeung 推測與中國歷來的科舉制度有關係。

## 小結

研究者歸納以上研究，作以下的統整與分析：

### 1. 在研究方法方面多為量化研究

國內、外的研究大多是量化研究，除了少數幾篇質性研究之外（周秀潔，2004；鍾佩娟，2002；Pallas, 1989）的研究之外，皆是用自編量表或是改編過去研究者編制的量表進行施測。

## **2. 在研究對象方面多為現場教師**

除了黃琪璘、江雪齡（1995）的研究對象是師範院校的學生之外，國內外研究的研究對象都是現場教師。

## **3. 在研究結果方面**

### **（1）教師的文化自覺、觀點、態度對學生學習情形有直接相關**

國外的研究可看出學生的成就與教師的文化知覺、觀點有很大的相關性，研究皆指出擁有較高文化敏銳度的教師可以表現有效的教學行為（Larke, 1990；Yeung, 2006；Kyriakides, 2002；Banks, 2004；Volk & Long, 2005；Murphy, 1980；鍾佩娟，2002）。

### **（2）國外的研究認為教師普遍缺乏文化覺知、有刻板印象，國內的研究認為教師大部分沒有刻板印象**

國外許多研究結果指出教師尚未有足夠的文化覺知、對跨文化學生與家長不夠友善（Yeung, 2006；Larke, 1990；Pallas, 1989；Banks, 2004；Kyriakides, 2002；Volk & Long, 2005）。國內的研究則指出台灣的現場教師對新住民以及其子女的接納態度是高的，不會有刻板印象（黃琪璘、江雪齡，1995；周秀潔，2004；劉茹敏，2005；Wang, 2004）

### **（3）語言因素影響教師對少數族群學生的觀點**

國內外研究皆指出語言因素深深影響東、西方教師對不同文化、族群學生的態度與觀點，大部分教師對於聽不懂的語言接受度偏低，且會影響教師對少數族群學生的觀點（黃琪璘、江雪齡，1995；Larke, 1990；Yeung, 2006；Volk & Long, 2005）。

#### **(4) 教師背景變項影響教師多元文化教育觀點**

研究指出教師的背景變項影響教師多元文化教育觀點，不同學歷、師資與任教學校區域的教師的觀點不同(陳寶玲, 1997; Wang, 2004; 劉茹敏, 2005; Garmon, 2004)。

#### **(5) 主流文化影響教師多元文化教育觀點**

研究指出主流文化與傳統文化是影響教師多元文化觀點的因素，教師容易受到本身主流文化與所屬社會文化的影響型塑己身多元文化教育觀點 (Pallas, 1989; Yeung, 2006; Kyriakides, 2002; Garmon, 2004; Murphy, 1980)。