

行政院及所屬各機關出國報告書

(出國類別：美國北科羅拉多大學交換學者計劃)

裝
訂
線

美國多元文化教育課程之探討與研究

服務機關：國立花蓮師範學院
初等教育學系

出國人 職稱：助理教授

姓名：簡梅瑩

出國地區：美國

出國期間：2002/08/01 至 2003/07/31

報告日期：2002/09/30

CO / CO9103620

行政院及所屬各機關出國報告提要

出國報告名稱：美國多元文化教育課程之探討與研究

頁數 59 含附件： 是 否

出國計畫主辦機關：國立花蓮師範學院

聯絡人：秘書室 沈文漪

電話：03-8227106 轉 1007

出國人員姓名：簡梅瑩

服務機關/單位：國立花蓮師範學院 初等教育學系

職稱：助理教授

電話：03-8227106 轉 2111

出國類別： 1 考察 2 進修 3 研究 4 實習 5 其他

出國期間：2002/08/01 至 2003/07/31 出國地區：美國

報告日期：2003/09/30

分類號/目：C0/綜合(文教類)

關鍵詞：多元文化；課程

內容摘要：本研究報告以美國北科羅拉多大學(the University of Northern Colorado)研究所及大學部所開設之多元文化相關課程為探討與研究。本研究分別以該校研究所及大學部所開設的兩門課來進行質性的個案研究。研究者並同以課堂參與的方式來進行研究資料的收集。本報告的規劃與結果的分析包括有：(一) 多元文化的定義；(二) 多元文化課程內容的規劃；(三) 多元文化教學的實施方式；(四) 多元文化教學的困境；(五) 多元文化教學的重要性。本報告並同時提出有兩點建議，以供相關人士做為參考：(一) 能多提供開發有在職教師進修與增長教學知能的機會；(二) 能多開發與錄製與多元文化教學相關的影片。

摘要

本研究報告以美國北科羅拉多大學(the University of Northern Colorado)研究所及大學部所開設之多元文化相關課程為探討與研究。本研究分別以該校研究所及大學部所開設的兩門課來進行質性的個案研究。研究者並同以課堂參與的方式來進行研究資料的收集。本報告的規劃與結果的分析包括有：(一) 多元文化的定義；(二)多元文化課程內容的規劃；(三) 多元文化教學的實施方式；(四) 多元文化教學的困境；(五) 多元文化教學的重要性。本報告並同時提出有兩點建議，以供相關人士做為參考：(一) 能多提供開發有在職教師進修與增長教學知能的機會；(二) 能多開發與錄製與多元文化教學相關影片。

目次

壹、研究目的-----	1
貳、研究過程-----	1
參、研究心得-----	2
肆、建議-----	4
附錄：	
一、美國多元文化師資素養培訓 - 課程個案之介紹與探討-----	6
二、The impact of a multicultural curriculum on college students:	
The evaluation and analysis of the curricular and pedagogical content-----	22
三、國小階段母語教學實施的困境與重要性之探討-----	43
四、加拿大國小階段 ESL 教學的實施方式與成效 - 個案介紹與探討-----	52
五、台灣多元文化的介紹-----	59

壹、研究目的

本研究之主旨主要在於介紹與探討美國的教育師資培育機構在多元文化相關領域的課程內容規劃與傳授。藉由筆者所參與的北科羅拉多大學(The University of Northern Colorado)交換學者計劃，以北科羅拉多大學教育學院所規劃及實施之多元文化相關課程，進行個案之探討與研究。此課程個案之研究目的主要包括有：

- 一、多元文化的定義
- 二、多元文化課程內容的規劃
- 三、多元文化教學的實施方式
- 四、多元文化教學的困境
- 五、多元文化教學的重要性

貳、研究過程

筆者於2002年的秋季及2003年的春季分別參與有研究所及大學部所規劃及實施之多元文化相關課程。

筆者於2002年的秋季所參與之研究所課程(課程名稱爲：Pluralism in Education)，包括教師及學員共計有十三人。註冊參與此課程的學員主要爲修習博、碩士課程的在職教師。筆者在與該授課教師進行接洽並說明研究之目的與興趣後，教師除表達歡迎外，並提供分享有所規劃之課程實施內容及相關教材。此研究主要在於探討該課程的內容與實施(參見附錄一)，因此資料的收集是採質性個案研究方法(qualitative case-study)。筆者以學員的身份參與課程，以進行研究資料的收集。資料的收集方式有：研究觀察省思記錄(research diary)、非正式訪談(conversational interviews)、相關資料文獻的收集(document collection)、與開放式的問卷調查(open-ended questionnaires)。

另筆者於2003年的春季則參與有大學部所規劃及實施之多元文化相關課程(課程名稱爲：Sociology of Minorities)。此課程爲一開放所有年級選修之教育通識課程，註冊參與此課程之學生包括大一至大四共計有66人。該授課教師除了同樣對筆者所欲進行之研究表達歡迎外，並邀請筆者能參與由每週課程進行前與所有助教(TAs)所進行的教學討論。另外，該授課教師也建議筆者能爲該課程的學生發表介紹有台灣的多元文化議題(參見附錄五)。

筆者參與研究此課程之目的，除能瞭解該課程的規劃與進行外，也希望能進一步探討此課程在學生多元文化素養上的影響與效能(參見附錄二)。因此，資料的收集是採量化問卷調查的研究方法(quantitative questionnaires research)。筆者以客座旁聽的方式參與此課程，除能深入瞭解此課程的進行與教學活動的實施，並能幫助擬定設計問卷之問題項目。此問卷共計有17個問題項目，學生以圈選由非常不同意至非常同意的五尺度測量(5-point Likert rating questionnaire)方式來回應各問題。該問卷之實施在由該授課教師之幫忙下，於課堂中實施並共計回收有59份。研究資料的分析方法，則分別採用有：Principal Component Analysis,

Factorial ANOVA, Single Sample T-test, and descriptive data。

最後，藉由筆者在美期間所做的相關文獻研究及個人於加拿大溫哥華當地小學的教學參觀經驗，另進行與發表有兩篇相關著作。一為省思探討我國的母語教學現況與困難(參見附錄三)，另一為經由介紹加拿大的 ESL(English as Second Language)教學實施來探討我們台灣英語教學所需考量的面向與要點(參見附錄四)。

參、研究心得

在此，茲就本研究計劃所擬定規劃之目的，來分別敘述及提供以下之研究成果及心得：

一、多元文化的定義

就所研究的課程個案，大體而言，其對多元文化的定義著重在對各族群群體與其不同文化的認識與了解。其中，又以美國境內的弱勢族群群體為探討的主軸，例如：西班牙語系的墨西哥裔、亞裔及非裔所代表的文化。

二、多元文化課程內容的規劃

在課程內容的規劃部分，包含有 Gay(1977, 1981)在早期所提出的三大要素：知識、態度、與技能。在此將分別以研究所及大學部的課程分別做介紹與討論：

(一) 研究所的課程

課程內容的規劃以引導學習者能從自省本身文化為起點，並能對自身所屬與代表的文化有更深入的认识與瞭解。即由從認同自我文化的過程中來學習尊重與瞭解其他的文化。課程的規劃以態度面向的培育為重點，以期能提昇學習者對文化多樣性的敏感度與批判性。此課程的規劃也著重在對美國現今教育現象與學習者所屬教學環境的省思與檢驗，藉由能培育學習者進行省思與批判，以促使其能自我督促與行動，來達成更好的教學成果。

(二) 大學部的課程

課程內容的規劃以帶領學習者從歷史的角度來認識美國境內各文化族群為起點，以能對各文化族群所經驗的掙扎與喪失的權益及社會角色有所認識。即從探討各文化族群所經驗的歷史來進一步瞭解這些文化族群反映在現今美國社會的角色。課程的規劃除了知識面的著重外，也同時引導學習者能藉由知識的學習來檢驗自我的態度，特別是在所謂的文化刻板印象部分。此課程的規劃也運用有不同的資訊媒體、以能鼓勵培育學習者對文化資訊的學習興趣，並能進一步從此多元的資訊中，來提昇其對不同意見的敏感度。

三、多元文化教學的實施方式

在教學活動的實施部分，研究所及大學部均同時進行有相當大比重的學生間小組討論，特別是大學部的課程，基本上是以分組的形態來進行學習。以下再次以研究所及大學部的教學活動實施與進行分別做介紹與討論：

(一) 研究所部分

此課程的進行以學習者的個人發表為主要重心，兼有教師對多元相關議題

的設定，以二至三人一組的方式來進行討論。此課程的教學活動種類主要有：每週指定讀本分析與主題報告、個人讀本心得報告分享、個人文化自傳、及個人勞作作品發表(Mask)。而活動的進行方式是以自我探索及本身文化尋根與定位為軸心，兼同時進行有對其他文化的認識與探索，尤其是在教師與學校的角色定位及可提供的學習輔助部分。

此課程的進行方式，雖立意上為能藉由各學習者對不同讀本知識的攝取來擴大全體學員的知識範圍，以達成學習的廣面與多樣性，但卻失之於對各相關知識的深入探討與學習應對的教學技能。

(二) 大學部部分

此課程是依美國境內的四大族群(墨西哥裔、亞裔、非裔、及印地安各族)來將學生分成四組，進行教學活動的實施。各學習小組各由兩名助教帶領，助教除主持帶領有組內的討論外，還兼有監督學習與分派學習任務的角色。助教為由已修習過此課程並表現優異之學生擔任。

此課程的教學活動種類主要有：大班教學、影片欣賞、分組討論、與期末的各組學習成果報告。教師所進行的大班教學多著重在一些議題與概念的介紹與解說，隨之播放有與當週安排主題的相關影片。教師對各影片均附隨設計有問題討論，以供各組學生能更深入認識與瞭解該影片所表達之議題。各組的討論內容除回應由教師所設計之問題外，並分享發表有各人從不同媒體管道所收集及攝取之資訊；例如：指定讀本的讀書心得報告及學生需從每日的紐約時報(The New York Times)做有至少兩則的新聞摘要。

此課程的參與學生人數眾多，因此在教學的實施上以分組並派任助教的方式來進行學習的帶領與指導。但由於助教本身多未具備有教學的技能，常使小組內的互動只限於少數幾人，並對教師所設計的問題常失之於能進一步的深入探究與討論。筆者認為在分組討論後，如能再進行有由教師所主持帶領的全班性討論，當能更有助於學習者對當週議題的認識與學習。此課程的教學活動種類主要有：大班教學的概念辭語介紹、影片欣賞、分組討論與報告、個人讀書心得報告、剪報心得與摘要。

四、多元文化教學的困境

以筆者所參與的課程及所進行的研究結果發現，在規劃與進行多元文化教學所面臨的困境包括有：

(一) 多元文化的教材與資源

從所研究的兩個課程個案，在提供給學習者的教材部分，研究所課程著重在教師教學過程中的角色思考，教材以研究性的讀本為主。在教學的相關輔助資源部分，確失之於多元性，即缺少其他文化的互動與認識。加上班級的組成人數又已歐裔的白種美國學員居多數，致使課堂的討論常仍難以脫離“單一文化”的假設性辯證。大學部的課程則著重在對族群團體的歷史性探討與認識，兼採有對當今社會與族群有關議題的解讀與認識。教材與資源可謂具多樣性，然而卻常失之於對其內容能有深入性的探討。這可能與小組的組成人數過多(至少十人以上)，

而致使只限制於形式上的討論。然而，該教師所開發的教材資源，在培育學生於多元文化議題的敏感度與認識上，的確可供參考。

(二) 多元文化教學的實行

兩課程個案的課程規劃與教學的實行，均以知識及態度面的培育為重心，學習者也多呈現出其在對自我意識與多元議題的認識與敏感度的增長。但從筆者對研究所課程個案的研究中發現：學員對在多元文化教學的實施部分，仍覺有限於其專業的技能，特別是在課程的規劃部分。也就是說，多元文化的教學要能讓教師兼有技能面的具備，使其對多元的滋養(empowering)不僅限於知識，並能實踐於其行動的教學。

五、多元文化教學的重要性

從筆者對這兩個課程個案的研究結果發現，多元文化教學的重要性包括有：

(一) 個人敏感度的提升

多元文化的教學結果，讓學員體認到多元包含的不僅是不同族群的介紹，還包括有性別、宗教、語言，等等其他的議題。這些議題均與學員在教學的實施中，特別是對學生的認識與瞭解及教學的準備有著密切的關係。另外，學員也能意識所身處的多元社會與其所顯現與潛在的問題。從台灣多元的社會歷史與現況而言，師資教育中納入實施有多元文化的教學實有其必要性，以能及早培養及提升學生多元的敏感度。

(二) 對其他文化的學習與尊重

對多元文化議題的學習，常讓學員體認到對自我及其他文化認識與瞭解的有限，進而能對各文化付予尊重及以更謙虛開放的態度來進行學習。而這過程，對教師知識及態度面的增長及成長也是一很重要的過程。在態度面，教師能學習到以包容開放的態度來尊重每一個文化，而在知識面，教師更能主動督促自己去學習與瞭解每一文化的本質與獨特性。

(三) 教學專業的增長

承續以上兩點，多元文化議題的學習也是教師專業增長的一重要過程與領域。台灣自新課程實施以來，來自各方的褒貶時有聽之，但能提供及實施有以尊重學生為主體的教學環境與規劃，卻仍是大部分人士共同努力的一個方向與目標。台灣學校內學生的組成本就是一個多元的事實，而教師能認知這一多元並規劃反映在其教學上，也才能確實實踐以學生為學習主體的理念。

肆、建議

最後，就筆者這次在美的課程參與及研究經驗，在此將提出個人一些建議，以供做參考：

(一) 在職教師教學知能的增長

筆者個人深感幸運能有此次的出國進修機會。這過程不僅促使筆者對多元文化領域與議題能有更深與更廣認識，並在此過程，也學習到別人的教學經驗。這經驗帶給筆者不僅只是專業知識面的增長，還包括有教學技能面的學習。因此，在

此建議教育當局能更開放有此進修機會，而各學校機構也能多主動開發與建立有姊妹校，以多鼓勵校內教師能進行有再進修與學術交流的機會。

(二) 相關影片的開發與錄製

台灣多元族群與文化的歷史，在許多的時期與紀事的探討與記錄上，如能配合有影視語音的補捉與再現，對在帶領學生認識與瞭解我們的文化上當有更多的助益。在此建議各文化組織機構，特別是以公共教育為服務主旨的公共電視，能開發其資源與人力於相關影片的製作，並能主動提供給各學校機構，以讓對多元文化的探討與認識能更普及受益於多數人。

附錄一：

美國多元文化師資素養培訓 - 課程個案之介紹與探討

摘要

本文採質性個案研究(qualitative case-study)方法來介紹及探討由美國北科羅拉多大學(University of Northern Colorado)教育學院所開設的多元文化師資培育課程。本文分為三大部分來介紹與探討此課程：一、該課程的內容與規劃；二、教學活動的進行；三、課程與教學活動效應的探討與分析。研究結果發現：(一)此課程的主旨與目標多放在對多元議題相關知識的取得及對自我意識與態度的探討與檢視；(二)在教學活動的進行部分，其著重點也多在知識與態度的取得與探討，這些課程活動的效應也同時在對學員課程學習的探討部分得到驗證；(三)在課程與教學活動效應的探討與分析部分，學員在知識面的學習包括有：對多元定義的認識、對歐裔白種美國人所附屬特權的認識、及對不同文化學習與認識的重要；在態度面的學習包括有：能瞭解自身文化所附有的特權、及能省思自身與其他文化互動及持有的盲點與偏見。另外，本文也經由此研究的結果分析，提供建議有我們台灣在職前與在職多元文化師資培訓可進行的課程內容規劃與考量。

關鍵字：多元文化、課程設計

壹、序言

台灣族群語系與社會的多元化已促使我們的教育體系對這一領域教學的重視，如何培訓我們的教師具備有多元文化的素養以應對此一教學與專業的需求，則是師資教育規劃的另一重要層面。自筆者於師院的大學部開授多元文化與教育課程以來，常思考的一個問題是對多元文化範圍與議題的界定：即甚麼樣的課題與經驗能涵養與促使師院大專生對多元文化有其自身的體認與定義，以期在以後的執教過程能帶領學童有效與正面的來認識與學習我們所身處在的多元文化社會。

在筆者於美國北科羅拉多大學(the University of Northern Colorado)訪問研究期間(2002-2003)，希望能透過參與他人的課程經驗來思考與檢視我們可作的多元文化課程規劃。美國族群語言文化的多元不僅反映於其社會，也反映於其學校。學校學童的族群文化組成背景已常不是單一，而是多元。對教師多元文化素養培訓的討論與重視則廣見於其教育研究文獻；而如何規劃與進行多元文化師資培訓更是研究文獻所常提出的一重要議題。本文則是藉由筆者參與其教育學院所開授的多元文化課程的經驗來介紹與探討該課程的規劃與相關教學活動的進行。本文的介紹將著重在：一、該課程的內容與規劃；二、教學活動的進行；三、課程與教學活動效應的探討與分析。

貳、研究方法

本研究的進行與資料的收集是採質性個案研究方法(qualitative case-study)。筆者以學員的身份參與此課程，以進行研究資料的收集。資料的收集方式有：研究觀察省思記錄(research diary)、非正式訪談(conversational interviews)、相關資料文獻的收集(document collection)、與開放式的問卷調查(open-ended questionnaires)。此課程的授課教師為歐裔白種以英語為其母語之美國人，而參與此課程的學員包括有當地與外籍學生共有十二人。學員的組成背景有三位台灣人(包含筆者在內)、九位歐裔白種以英語為其母語之美國人。不包括筆者，其中有七位是現職小學教師、四位曾有小學及幼教教學經驗。註冊參與此課程有九位為教育碩士班學員、兩位為教育博士班學員。

在接洽參與此課程期間，經由與該授課教師的討論，為期能不使參與的學員有因被研究所感受的可能壓力與不自在，筆者則以學員的角色參與此課程。在考量學員需有被告知並同意參與研究(informed consent)的道德前提(Mills, 2000)，筆者在學期過半，與所有參與課程的學員達至相當的熟悉度後，告知對此課程的研究興趣及希望能進行的開放式問卷調查。參與該課程的學員對筆者所進行的研究均給予相當大的支持，所進行的問卷調查，有八位給予其回應。

本研究的資料收集本應兼採有開放式的個人深度訪談，以期能更廣泛與深入的進行資料的收集與分析。但由於參與此課程的學員多位為現職教師，除了其私人時間有限外，且大部分都得做往返於課程間的長距離通勤，為能不增加其個人的時間規劃負擔，決定在學員對課程與教學活動的成效反應部分，只採用進行有開放式問卷調查。本文在有關課程與教學活動效應的探討與分析部分，將以英文字母來代稱參與本研究的各學員，以能確保其匿名信(Zeni, 2001)。

本研究之目的在於能藉由筆者個人的參與經驗來對多元文化課程規劃與教學做一個案性的初步介紹與探討，因此，在資料的效度(validity)與推論性(generalizability)部分則以 Crossley 及 Vulliamy(1984)所提出的情境效度(ecological validity)為理論根據，即此研究的結果在於能適用解釋相類似的課程個案。

參、研究結果與討論

根據筆者參與課程的經驗與所進行的開放性問卷調查所收集的資料，在此將以三方面來介紹與分析此課程的內容、進行方式及成效；分別為：一、課程的內容與規劃；二、教學活動的種類與進行的方式；三、課程與教學活動效應的探討與分析。

一、課程的內容與規劃

根據筆者與該授課教師對此課程主旨目標的非正式訪談，及參閱此課程的教學規劃與大綱，此課程的開授主旨與其內容目標將分別敘述如下：

(一) 課程開授主旨

此課程的開發與設計主要是為準備教師能具有文化與語言多元的素養，並能將此素養反映於其教學，以期能更正面與有效的幫助不同文化與語言背景學童的學習需求。其主旨在於能透過課堂中學員間的討論、分析、及具批判性的省思來檢驗「多元」在教學上的意涵。

此課程首先著重在多元文化及反種族意識(anti-racist)教育的相關文獻與理論，進而囊括考量有實際的教學議題與策略，以促使學員能應用及探討如何營造一個具有文化包含性(inclusive)的教學環境。

即透過對多元文化及反種族意識(anti-racist)教育相關的各種不同文章、書籍、與輔助性資料的學習及發表來促使增進參與學員的知識；學員能瞭解熟悉影響學童學校經驗的因素包括有：性別、種族、族群或國籍出身背景、歷史性的不平等、所使用的第一語言等其他不同形式的學習相關因素。學員能同時進行有對自我態度及其教學實施的檢視，以省思開放的角度來改變自己，以期能帶給其學童更廣的學習成功經驗。

該授課教師更希望參與的學員能經由此課程的學習來發展對自我專業角色的認知與期許；即能促使自己成為學童多元學習需求的倡導者(advocate)，並在意識到所任職學校應需有的改變時，能給予自我動機與動力去促使此改變。

(二) 課程目標

根據該授課教師，其希望透過此課程來達到的教學目標包括有：

1. 能熟悉不同教師、參讀資料、與學生對多元(diversity)的觀點與看法；
2. 能檢驗自我的「教育哲學」觀點，尤其是如何能透過教學來促使一個更具民主開放性的學習助長環境；
3. 能運用課堂所學習的概念(concepts)與相關辭學(terminology)來發展分析在學校與教學中所面臨的問題、議題及個人行為；
4. 能得知影響學童學習的相關知識：包括有從歷史、社會文化、語言、學校適應、及學習成就對不同文化背景學童行為上的影響；
5. 能獲取多元文化與反種族意識(anti-racist)教育的相關知識：包括有能評估其自我教學過程、模式、方法、策略、內容、評量方法及其個人的教學行為；
6. 能學習調整教學的方法與內容策略，以期能具有敏感度的反應不同學童的學習所需；
7. 探索在現今美國課堂教室中的「多元性」對教師角色的意涵；
8. 能獲取知識於如何促使與增進不同文化團體間的正面與具助益性的互動。

二、教學活動的種類與進行的方式

此課程的教學活動種類主要有：每週指定讀本分析與主題報告、個人讀本心得報告分享、個人文化自傳、及個人勞作作品發表(Mask)。而活動的進行方式是以自我探索及本身文化尋根與定位為軸心，兼同時進行有對其他文化的認識與探索，尤其是在教師與學校的角色定位及可提供的學習輔助部分。此課程的各項教

學活動之內容與進行方式將分別敘述如下：

(一) 個人文化自傳 (cultural autobiography)

此項學習活動是學員學期初的第一份作業。其內容要求學員能以個人的家庭歷史背景、及其成長生活經驗來回顧探討對「文化(culture)」與「自我認同(identity)」的定義。此份作業的主旨在於能幫助學員進行探索並認同自我的文化且能對此文化所代表的獨特性有所認識；該課程教師更期望學員能在此省思探索的過程中，進而對其本身文化發展出一份驕傲感(a sense of pride)，並同時能以批判性的觀點來檢視這文化對其個人所持態度與行為的影響。

此項活動的成效與影響最主要反映在於學員能主動開放分享對其自我態度與文化的檢視。在學期間的課堂討論中，特別是有關個人態度與行為的檢視，陸續有多數學員提出分享其個人的文化自傳。

(二) 每週指定讀本分析與主題報告 (weekly presentations)

此課程有三份指定讀本(Howard, 1999; Nieto, 1999; Sleeter, 2001)，讀本的討論分析依序為：探討歐裔白種美國教師對其本身文化的定位(Howard, 1999)、文化弱勢族群學童的學習困境(例如：墨西哥裔或亞裔學童)與教師及學校的定位與適應(Nieto, 1999)、文化定位及多元文化教學與課程設計的探索(Sleeter, 2001)。

課程進行的第一部分，在探討歐裔白種美國教師對其本身文化的定位(Howard, 1999)，這部分是由該授課教師帶領所有學員進行討論分析，並兼採有小組的討論與活動；例如：

以三或四人為一組討論其對「文化」與「自我認同」的定義(08/28/2002)。根據所讀的單元章節，提出三個可供所屬小組或全班討論的議題，以及該章節所具有的教學意涵。如何引領教導學童 911 事件，探討提出你將如何進行教學、將著重在那個層面、以及為什麼？(09/11/2002)。

另外兩份指定讀本，文化弱勢族群學童的學習困境與教師及學校的定位與適應(Nieto, 1999)、文化定位及多元文化教學與課程設計的探索(Sleeter, 2001)，則由參與學員以個人或兩人一組的方式，根據每週所安排的內容來選擇做其主題報告。學員以讀本的內容為其報告與學習活動帶領規劃的中心，兼分享有其個人的文化定位與教學經驗；例如：

報告小組的主題為檢視教室中的能力分組制度，在探討省思其實施背景及可能有的優缺點後，兩位報告人開始分享其個人的教學經驗，其他學員也對此議題表現高度的參與興趣。從分享其教室中學童各式的行為反應至其個人在尋求學童家長支持與配合時所遇的困境… (11/06/2002)。

該授課教師在個人或小組的報告之後，除了給予其個人的回饋與想法外，也偶爾兼採有活動的進行，以促使能對該主題有更深一層的認識；例如：

在回應「文化及其代表性」的主題報告，針對該報告小組所提出的『媒體、學校、與家庭』對學童文化認同塑造的影響，該授課教師在高度認

同家庭對文化形成的影響角色時，同時提出：『什麼樣的家庭價值才是對、才具文化代表性？』來回問參與學員(10/23/2002)。

在探討多元文化課程的規劃與設計部分，該授課教師提出：『一位多元文化教師該具備有甚麼？』並同時要求學員以兩人為一組，以圖畫的表現方式來回應此問題。各組學員於完成圖畫後，將其貼於教板上，供所有學員參考與討論(12/11/2002)。

(三) 個人讀本心得報告分享 (optional text presentations)

此項活動的目的在於促使參與學員能更廣泛認識與多元文化教學相關的研究文獻。該授課教師於學期初提供有多本的各式議題研究書籍供學員做選擇，學員於期中後開始每週一至兩人的讀本心得報告。學員除要能分析該讀本的內容重點外，也同時要能對其研究的方法與資料的收集分析有所介紹與評估。而經由此項活動，學員更能針對自己所感興趣的教學議題來做相關文獻的收集與選讀。

該授課教師對此項活動的回應與回饋多著重在其研究法的討論，及該研究文獻(讀本)所引申的教學議題與問題；例如：

在回應今日的讀本心得報告(The language of learning: how children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world. By Karen Gallas 1994)，授課教師提出：『該作者以故事記敘性(narrative inquiry research)的方式來分析與探討與學童學習相關的可能因素，而此研究很重要的一點是教師要能以旁觀或客觀的角度來觀察與瞭解學童的行為，尤其是在學童面對各式議題及問題時所表現出的行為反應(10/30/2002)。』

(四) 個人勞作作品發表 (Mask)

此項活動要求學員以透過非文字作業的方式來溝通與表達兩個主要意念：1. 比較他人與自我本身對教師這專業角色的看法與期許；2. 探索及反映對自我的認同，以及所屬的文化如何影響自我與他人的互動並達到多元文化教師的專業效能。學員可透過各種形式與媒體來表達溝通以上的意念；例如：圖畫、雕塑、拼貼、或是錄影、表演等等。個人作品可附隨有一解說卡(museum card)，以解說其作品所欲表達的意念。另外，學員同時也需繳交一面為限的文字報告，省思回顧這創作過程的所學與所得。

該授課教師於學期結束前展示所有學員的作品。為顧及尊重個人的隱私權力，學員有保留不公開其作品的選擇。此課程各學員的作品多以美術拼貼的方式來表達。多數作品除能表達個人對自我的看法外，也多能傳遞其個人在教師專業角色中的掙扎與期許。各作品所呈現的巧思與創意，讓參與學員學習的不僅是對自我與教師專業角色這一探索過程，同時也是對自我在藝術創造潛能面的一探究與驗證過程。

三、課程與教學活動效應的探討與分析

參與學員對此課程的內容規劃與學習活動的安排所回應的觀點與看法將分別以兩個層面來進行探討與分析：(一) 教學效應的分析；(二) 多元文化教學的探討。

(一) 教學效應的分析 (The impact of teaching and learning)

此部分乃是針對學員參與此課程所認知的學習效果，將分別以三個層面來進行討論與分析：

1. 對多元文化議題的學習 (What kinds of diversity issues have you learned through this course?)

此一研究問題主要在於探討學員因參與此課程所學習到的多元文化議題與其意涵。根據學員的回應，因參與此課程而學習到的議題包括有：多元的定義(the definition of diversity)、歐裔白種美國人所附屬的特權(the privileges of white Americans)、對不同文化的認識(the understanding of different cultures)。

(1) 對多元定義的認識

學員因參與此課程而對「多元(diversity)」有其新的定義與看法：

學員 B：多元包含的不止是膚色或所屬國籍的不同；它還包括有文化、社經地位、個人能力(如有身體或心理障礙的人)、宗教與政治信仰、及更多其他的不同。

學員 E：文化多元的定義應該更擴展至性別取向、年齡、社經地位、語言、人種族群、宗教、等等的多元。

(2) 對白種美國人所附屬特權的認識

此課程的第一份指定讀本：「We can't teach what we don't know, by Gray R. Howard(1999)」所探討的即是歐裔白種美國教師對自身所屬文化的認定與歐裔白種美國人在美國社會所享的優勢與特權(privilege)。在此份讀本的分析與討論過程中，部分歐裔白種美國學員開始能去省思與體認因其本身的文化及語言優勢所附有之特權。對認為身為歐裔白種美國人而擁有之優勢與特權可見於下：

學員 A：我開始能比較意識到因身為白種美國人所附有之特權。我出身在有六個小孩的中產階級家庭，從來我不覺得自己擁有甚麼特權。爲了能得到更好的教育，我一直很努力的工作。我父母本身的教育程度都不高，而促使我能繼續學習的主要因素是因我在學院及大學工作的這一「特權」。這個課程讓我瞭解到，因身為白種美國人讓我順利的能有一同時享有學習優勢的工作特權。在參與此課程之前，我也從未意識到美國對其他國家所擁有的影響力。另外，我也學到早期北美歐洲移民所給予自己的權力與對此權力的濫用。總之，我認爲我們應更用心於保護所有人的權益，尤其是那些弱勢族群，而不是繼續濫用我們白種美國人的

特權。

(3) 對不同文化的認識

此課程所指定的讀本與安排的學習活動，有很重要的一部分是著重在促使學員能對本身所屬文化進行探索與認同。學員在此一探究過程中，不但能對自我與所屬文化產生認同與肯定，更進一步能對其他文化有更多的認識與包容。

學員 C：這課程讓我瞭解到我需要對我學生所屬的不同文化能有更多的認識。例如：我西班牙語系文化背景的學生也許並不認為「進大學」是件很重要的事，但我屬的文化卻認為這是這個年齡層年輕人該想的一件事。所以現在我知道當我在對他們說：『沒有學這些你是進不了大學』，也許在他們聽來一點也無關緊要，甚至跟本就聽不進去。

學員 D：透過此課程我學到每一個人都有文化，即使他們所代表來自的是所謂的主流社會。在能瞭解我自身文化的同時也讓我對其他文化的議題能有更高的敏感度。我非常享受追溯我家庭歷史的這一過程，它讓我學習到很多我原來並不知道的事。另外，我也學習到能尊重學生與他們所屬的文化是所有一切教學的基本，能以自己希望被對待的方式來對待他人，能以適性的方式來引領教導學生，才能營造一個正面的學習環境。

2. 對自我的探究與認同 (What have you learned about yourselves and your values towards all the diversity issues enclosed/discussed in this course?)

此課程的目標之一：「能獲取多元文化與反種族意識(anti-racist)教育的相關知識：包括有能評估其自我教學過程、模式、方法、策略、內容、評量方法及其個人的教學行為」；可從學員問卷的回應中看出其成效。學員因此課程所進行的自我探究，除了對自身文化所附有的特權能有所瞭解之外，並且能同時省思自身與其他文化族群的互動與持有的盲點或偏見。多數白種美國學員因此課程的參與而開始意識到並不是弱勢或少數族群才具有文化，白種美國人也有自身所屬的文化。另外，來自台灣的學員，也在此一學習與探索的過程，認知與瞭解自己的文化與相對附有的特權及處在另一文化裡的弱勢。而這對自身文化覺醒的過程也促使學員能省思與檢視反映在其個人教學上及與他人互動上的行為模式。

(1) 能瞭解自身文化所附有的特權

學員 E：這課程對我的改變是，我發現我本身所擁有的文化… 到美國之後，進入一個純美國文化的環境，我發現我在台灣被人視為「特權」的外語能力根本就不是特權。我所具有的外語能力只能讓我在美國這個社會中有基本的溝通和生存能力。相對的，我瞭解到我能運用自如的中文才真正是我的特權，是我在自己國家和文化生活裡的特權… 可是，在出國之前，在台灣，大家都具備有這樣的條件時，我不會去正視我的母語會是我的特權。身在一個異國文化裡，自己母語的優勢並不會為自

已帶來一些正面的幫助，因為在美國人的文化和語言中是不會期待去瞭解其他國家的語言。

(2) 能省思自身與其他文化的互動及持有的盲點與偏見

學員 A：我學習到其實我的世界是非常「白化(white)」的，在文化的接觸面一點也不具多元。現在我能尊重所有的人並且希望能擴展我個人的交友範圍，能與自己不同文化的人做朋友；這是在我修完這門課後的首要目標。

學員 B：在能處理與整合不同文化背景的這一部分，還有很多是我得去學習的，但我發現，現在我已能相當成功的整合多元議題於我的教學及每天的生活當中。以前我從未去想過的是，我自身所屬的文化及所來自的背景如何影響我與他人的互動。以一個基督徒而言，我始終相信上帝所創造的一切都是具有價值的，其中包括能對不同文化、宗教信仰、膚色給予尊重與愛。我也許不能贊同他們的信仰或生活的方式，但我還是能對他們給予尊重並且試著瞭解不同的觀點。

學員 C：有關多元的議題實在是多到讓我覺得身為一個教師很難能將這一切包含在其教學中。我覺得我學到的是能給予自己「許可(permission)」專注在那些我能夠帶來改變與影響的領域。

學員 D：以前的我似乎對於文化的議題是不太在乎的，特別是在要花時間來瞭解兩面觀點的這一部分。現在我知道我對我班級中的其他文化，我的確是有一些錯誤的概念，即使我一直以為自己的教學是很公正的。現在我知道我的確比較偏好那些和我個人學習方式相似的學生，因為這是我個人知道、瞭解與最感舒服的學習方式。現在的我有不同的價值觀，我已能從平等多元的角色來看自己。我將繼續努力於促使我所帶班級不同文化間的平等，並且將進一步把這些多元的議題帶入我的學校及社區。

學員 F：我以前不認為自己本身附屬有甚麼文化，但現在我覺得有。另外，我也從未想過自己是具有偏見的，現在我知道自己還有些地方得再學習。

3. 對多元文化議題的認識與界定 (What were and are your assumptions towards diversity issues before and after this course?)

大部分學員在回應此一問題時，多表示因這門課的參與，促使其個人能對多元與文化相關議題比以往具有更高的敏感度。另外，學員也開始意識到多元議題

融入與整合於教學的重要性。因此，這課程的另一目標：「能學習調整教學的方法與內容策略，以期能具有敏感度的反應不同學童的學習所需」；也可從這一部分的學員問卷回應中看出成效。

(1) 個人敏感度的提升

學員 A：基本上，我想我以前是根本的去忽視多元的議題，就像將頭埋在土裡的駝鳥。這些議題從不曾對我有直接的影響，所以我也一直忽略不加以重視。這門課的確讓我能對不同文化與議題有更高的敏感度。

學員 C：我以前就知道多元包含的議題有很多，但我從不知道它實際所包含的廣度以及每一個議題所具有的不同層級。現在我知道並不是所有的人對多元議題看法都是一致的，還有要能知道每一議題都包含有許多不同的層面也是很重要的。

學員 G：我覺得非常好的一點是，我現在知道我必須要能對「不同(differences)」有更多的瞭解。

(2) 教學上的融入與整合

學員 D：我現在對多元議題有比較多的瞭解，特別是那些原本就在我班級中存在有的現象，但我以前卻從未注意到的。我正在計劃用分成小組合作的方式來配合，在文化上，對這種學習方式最能適應的學童。我也將帶領我的學生來認識他們自己的文化，我將要他們做「show and tell」，要求每一個學童能對自己的家庭及文化進行研究並把所收集的資料在課堂上與大家分享。這也會讓我更了解我的學生，並以我的能力來幫助他們達到發揮潛能的學習。我一直都對我班上的學生有很高的期望，我也將繼續提高這期望標準，但我現在將以不同或替代性的方式來完成我對他們的期望。當是有關多元的領域時，我是比以前有更開放的心態。

學員 E：我以前以為多元是只與種族議題有關。我從沒發現我們應該將多元的議題應用實施在現今的教育體系。現在我對多元的認識與界定是，多元的存在是一項事實，但現今的教育體系並沒有能給予公平的處理。那也是為什麼我們要在課堂上討論這些。另外，我們的學校系統應該要能以正向的方式來發展多元，以幫助我們的學童來面對現今多元的社會。

(二) 多元文化教學的探討 (The outlook of learning diversity/multicultural issues)

此部分乃是著重在學員對多元文化教學實施的準備及可能面臨的困境，將分別以兩個層面來進行討論與分析：

1. 此課程對準備多元文化教學的助益 (What have been discussed and learned in this course will be useful for your preparation as a multicultural teacher?)

(1) 對不同文化再學習的需要

經由此課程的參與及學習，多數學員在如何準備多元文化教學部分，均檢視到自身對不同文化認識與瞭解的有限，及提出教學過程中需不斷再學習的重要性。

學員 B：我現在對教學環境中如何能顧及他人的需要有更高的敏感度。我將需要花更多的時間來學習我班級中所代表的不同文化，並且對我所教的文化能有更深的認識。我也同時認為因為我們身處在美國，對學童而言，能認識與瞭解美國文化也是很重要的一部分。從不同國家來的人如果不能說與瞭解美語，及不知如何在這文化中行為應對，將會發現很難能在這國家成功，甚至生存。

學員 E：教師應能首先建立對自我的文化認同，然後能從多元的角度來教導學生。大部分的教師常對學生存有刻板的觀點卻不自知，因為對不同文化認識的有限，我們常會刻板化這些來自不同文化的人。

學員 F：因這門課的參與經驗，我希望自己能記得對周邊不同的文化能有更高的敏感度。

(2) 對適性化教學有更深的體認

在認知能對不同文化再學習需要的同時，學員也更體認到能根據學童的文化與所需來規劃其教學。

學員 C：能更清楚知道我班級學生所來自的不同文化及所具有的個別性，及甚麼是他們期望能從教育中得到與學習的東西。

學員 H：能注重個別差異，包容和自己不同價值觀的人、學生。

(3) 教學策略與技巧的學習

學員在多元文化教學的策略與技巧學習部分，除了課程所介紹的概念與理論，學員間教學經驗的交流也有其影響及幫助性。

學員 A：多元文化的教學不是一年中根據節慶(例如：Black History month, etc.)只做個一兩次的教學。多元文化教學應該能整合於每天的課程，而身為一個教師，我應該要能隨時對文化多元的議題具有敏感度。另外，我們從課程中學習有關移民不同的適應與認同階段，對我是很重要的一部分學習。我希望，以一位教師我能對這些移民學童所處於的適應與認同階段有更清楚的認知，以能有效的促進我個人的教學。

學員 D：我現在會覺得比較舒服於面對家長，並且能進一步和他們合作於教育他們的孩子。我也非常享受課堂中的討論，及學習到其他學員如何在自己的班級中促進學童的學習。我從其他學員學到新的教學策略與技巧。

2. 個人對實施多元文化教學的考量與可能面臨的困境 (What will be your concerns and difficulties about teaching diversity issues and implementing the multicultural education?)

此部分乃在於探討學員個人在實施多元文化教育所認為應該納入的教學考量，及在教學實施上個人可能面臨的困境。學員對此問題的回應包括有：對自身文化敏感度的持續檢視、對同儕教師及教學系統的期望、對學童基本知能學習的強調，及對多元文化課程規劃與教學的探索。

(1) 能有自我檢視的認知與行動

部分教師認為因自身對不同文化認識與瞭解的有限，可能會是其實施多元文化教學時的一首要困境。

學員 A：我最擔心的一點是，也許我具備有的文化經驗都沒有我的學生多。身為一位白種美國人，我擔心我無法能和我來自弱勢文化背景的學生有所連繫。我必需要能不斷的去認識我學生的文化背景。我也不想自滿的認為我能知道所有來自弱勢文化學生所需經驗的一切。我希望能從試著瞭解一個來自弱勢文化學生所需去經驗掙扎的，及能同時同理他們得不斷去面對處理的議題中找出一個平衡點。

學員 E：要能改變自己的觀點是很難的，我想多元文化教學的實施要看教師個人對自我的檢視。像我自己並不是來自於一個很具多元化的成長背景，至少不是在宗教與種族這部分。另外一個困難是如何提供給學童一個很具多元的環境，而讓他們能從生活中去認識多元的意義與學習相關的教育。

(2) 教學系統的支持與配合

部分教師也指出多元文化教學的困難是如何能讓與教學有關的人員能有共識於其實施的重要性。

學員 C：我想與這有關的最大議題之一是要能說服其他教師對多元認知的重要，而不是只是自己嘴上說說而已，就是你只是說，卻從未行動。另外，也要讓行政體系能知道學習有關我們自己的重要性，及這與我們在教育學生的方法上所具有的關係。

學員 D：對我最難的一點是去挑戰現況，並去打一場也許很多人還不知道其存在的「戰爭」。我知道我能在自己的教室做這一部分的教育，至

少這是一個可做開始的地方。

(3) 學童基本知能的學習與具備

也有教師質疑在對多元文化教學強調的同時，是否能同時兼顧學童在基本知能上的學習與具備。

學員 B：我對「多元文化」議題最主要的掙扎是，它真的有如此重要嗎？我的確認為能在教室中考量多元的議題是很重要，但是，在今天有許多許多的高中畢業生甚至不知道怎麼進行閱讀。當我們把重心放在多元議題的同時，有時最基本的讀寫算卻教得不夠充分。我的個人感受是，如果一個人要在這個國家安定下來，就該要瞭解當地的文化及學習當地的語言。如果我決定搬到日本、德國或其他國家，我也會期望自己如此做。

(4) 多元文化課程的規劃與實施

也有學員提出在多元文化課程的規劃與實際教學部分並未能從此課程獲益很多，而仍是處於自我摸索的階段。

學員 F：我想只要有心於教導多元應該就是走對方向的第一步。我將從最表層的東西開始，你總得找個地方開始。我將和我的學生一起從學習傳統與節日為起點。也許那一天我們也會說說其他地方女性所具有的觀點，以及奴隸制度和不同宗教等等。

學員 G：以一個音樂教師而言，對於如何整合多元文化於我的教學，我實在一點線索也沒有。從這門課，我沒有學到發展與設計課程的技能，如果能要求我們做一個課程方案設計，也許我能學點東西。因在有此壓力下，也許能促使我去思考怎麼從音樂的角度去做一個多元文化課程的規劃與設計。

肆、結論

本文主要是藉由筆者在美國北科羅拉多大學教育學院的課程參與經驗，來介紹與探討美國多元文化的師資素養教育；並期望能藉由此課程經驗的介紹與探討，來思考與檢視我們台灣在多元文化師資培訓部分可作的課程規劃。本文對此課程個案的介紹與探討包括有：一、該課程的內容與規劃；二、教學活動的進行；三、課程與教學活動效應的探討與分析。在此將分別就每一部分所延伸的教育意涵來做進一步的分析與討論，以期能提供給我們師資培訓課程及在職教師做多元文化教育與教學的準備。

一、在課程的內容與規劃的部分，此課程的主旨與目標多放在對多元議題相關知識的取得與對自我態度的探討與檢視。而經由本文第三部分對學員學習效果的

探討與分析，也發現學員在知識與態度這兩部分都經由此課程的參與及學習而獲得有相當的成長，但在教學策略與技巧部分卻仍感有學習不足之處。在師資的培訓課程，以多元文化的角度而言，可進一步參考 Gay (1977)所提出的課程規劃三要素：(一) 知識 Knowledge：能透過相關書籍與文獻的廣讀來認識每一族群或團體所具有的特殊文化經驗；(二) 態度 Attitudes：能自我省思檢視對各不同族群、文化與團體所持有的態度與觀感；(三) 技能 Skills：能應用所學的知識與培養之敏感度來進行課程的設計以及教學的實施。

更具體的來解釋 Gay 所提出的這三點要素，多元文化的師資培訓課程不僅得著重相關知識的取得，更重要的是要能培養教師能具有自我省思檢視的敏感度與能力。也就是說，一位具有多元文化素養背景的教師，不但要能具有民主開放的態度與價值觀，及具有多元的自我意識(pluralistic ideology)，並能整合對各族群文化的認識與了解，以各族群文化的觀點來解讀我們的社會，且能運用這些能力於其課堂的教學，將此經驗傳遞予學童 (Banks, 1977; Banks & Banks, 2003)。以筆者的經驗，在知識這一部分是需自我長期不斷涉取累積的過程，特別是文化與語言的本身是具有變動性，每一時期與階段所代表的文化與語言都有它獨特的意義與代表性。因此，態度這一部分也就相對的特別重要；因只有具有足夠的敏感度與多元的自我意識才能在這不斷互動轉變的文化現象中去省思檢視自我所該具備有的知識與技能。當然，起點的知識部分仍不容忽視，因那是拓展自我多元觀點的一重要過程。至於技能部分，無可置疑的，這也是培訓多元教育師資的一重要部分；根據此課程的學員反應與提出的建議，在師資的培訓課程，我們也許可以透過引領學生進行自我文化尋根與單元設計的課程活動，再配合全班性的討論方式來做初步多元文化教學技能的發展。

二、在教學活動的進行部分，此課程的進行也多著重在知識與態度的取得與探討，而這些教學活動的效應也同時在對學員課程學習的探討部分得到驗證。其中，個人文化自傳(cultural autobiography)與個人勞作作品發表(mask)，這兩項學習活動對學員在態度面的學習，尤其是對自我意識(self-awareness)的探討與認識部分，具有相當正面的學習效果。參與此課程的學員均能檢視因所屬族群與文化的影響而反映在自身所持的態度、價值觀、信仰及行為。台灣在推行文化與母語教學部分，特別是國小階段，所面臨的困境之一便是師資問題(簡梅瑩，民 92)：即如何去面對多元的學童文化及語言背景來進行教學的規劃與進行。以筆者的觀點，教師要能對自我所屬文化進行檢視與認識是多元文化教學的一重要起點。唯有教師本身能先對自我文化有所認識與產生認同，也才能對其他文化具有一定的敏感度，並進一步引導其學童能學習與尊重每一不同文化所具有的獨特與重要性。換言之，教師在能了解自我文化之後，進一步的當然得去了解其學童所各屬的不同文化背景，以期能在教學的規劃上顧慮到各學童所屬文化的特殊性。因此，在師資的培訓部分，對如何能引領學生進行對自我文化的認識及認同、與對自我態度意識的探討就顯得相當重要。以台灣的族群文化歷史來分析，相對於美國的歐裔白種美國人所具有的「主流或優勢」地位，台灣則是以國語為其母語的

族群為所謂的主流文化；而相對於美國的其他非以英語為母語的文化族群所處的「非主流或弱勢」地位，台灣則是以閩南語、客語或各原住民語系的文化族群為所謂的非主流文化。對所謂來自「主流」文化的背景學生，其教學重點要能讓學生去認識與檢視因其本身文化所附有的特權(privileges)與其個人在成長與受教育過程中所具有的優勢。而對所謂來自「非主流」文化背景學生，其教學重點可以這些學生的經驗為個案以提供有對此「非主流」文化的學習與認識；這對來自主流文化背景的學生而言，是進行對另一文化探索與認識的機會與過程，而對來自非主流文化背景的學生而言，是進行對自我文化有更深認識與產生認同的經驗與過程。另外，在學校的教學推行部分，如何鼓勵並促使教師能重視認同自我的文化並進一步去學習與瞭解其他的文化，學校的行政決策與教學的推行要能讓教師意識到他們所屬的文化及語言是被給予尊重與支持。學校可運用各教師所來自的不同文化及語言背景來做教學準備的規劃。當然，並不是每一位教師都能熟悉或深入了解本身所屬的語言及文化，尤其是當教師本身是屬於來自所謂的「非主流」文化族群，因也許在他們求學或培訓的過程，已因為要能在「主流」文化中尋求定位而失去對本身文化的探索與認識。然而，我們卻不能忽視每一位教師所可扮演及擔任的文化銜接角色。每一教師都可因其本身所屬的語言及文化而有其資源取得的便利性，關鍵只在於教師是否感受意識到對自我文化學習的重要，及是否願意投注時間與心力於教學相關資源的取得。

三、在課程與教學活動效應的探討與分析部分，此課程的效應明顯的反映在學員於知識與態度這兩層面的學習與成長。在知識的學習部分包括有：對多元定義的認識、對歐裔白種美國人所附屬特權的認識、及對不同文化學習與認識的重要。在態度學習部分包括有：能瞭解自身文化所附有的特權、及能省思自身與其他文化互動及持有的盲點與偏見。在探討學員對多元文化議題的認識與界定部分，也再一次驗證學員於態度面的成長；這成長包括有：個人對多元議題敏感度的提升，及認知多元議題融入教學的現實性與重要性。筆者也更進一步探討學員對實施多元文化於其個人教學的看法與展望。學員反應在知識與技能的部分還有再學習的需要；這包括有：對不同文化再學習的需要，及適性化教學策略與技巧的再學習。分析學員於這一部分的回應，可為是其個人敏感度提升與能持續的省思檢視自我之結果。而這也同時與筆者之前的論點互為呼應：「態度這一部分也就相對的特別重要；因只有具有足夠的敏感度與多元的自我意識才能在這不斷互動轉變的文化現象中去省思檢視自我所該具備有的知識與技能。」另外，學員在反應其個人對實施多元文化教學的考量與可能面臨的困難部分，不僅再次提及個人要能有隨時自我檢視的認知與行動，也同時提及有：教學系統的支持與配合、學童基本知能的學習與具備、及課程內容規劃與實施的技能。其中，教學系統的支持與配合反映出多元文化的教學是需由整個教育行政系統給予支持、也同時是需要所有教師能有共識進行的教學實施。多元文化教學，因其屬性，常也是一項跨領域的教學，教師如能整合各自所具有的知識與技能，並以教學團隊的方式來進行教學的規劃與實施，當更能促使及達到多元文化教學的目的及效能。另外，

學童基本知能的學習與具備傳統上是以所謂的 3R，讀寫算，為期望標準；然而，多元文化教學的意涵之一是要能以適性化的理念，以學童最能適應學習的方式來進行教學。因此，如仍以 3R 要達到一定精熟程度為「期望標準」，多元文化教學則是輔助以達成此標準的一重要過程。除此之外，教師本身也要能檢視本身是否以所謂的主流意識來定位學童所該學習基本知能的內容與成果。以多元文化的角度而言，每一文化對學習 3R 在方法及運用的功能上各有其獨特性(Neito, 2000)，而如果我們以主流或傳統上我們熟悉的學習方式來進行教學與評估，則我們延續的仍只是以單一文化為標準的教學，而不是多元文化的教學。最後，課程內容規劃與實施的技能反映出教師在實施多元文化教學時所面臨的最切實問題，即如何將理念付諸行動。這同時也是我們台灣目前及未來需要藉由教學與研究去持續努力的一重要領域：對師資培訓機構而言，是如何在課程的規劃與教學的實施上來素養學生的態度，以促使他們能有更高的敏感度來學習多元的議題與相關的知能；對學校及現職教師而言，是如何能透過校內外的資源來鼓勵與幫助教師能以多元的觀點來規劃與進行七大領域及相關議題的教學。

伍、參考書目

簡梅瑩(民 92)。國小階段母語教學實施的困境與重要性之探討。文教新潮，8 卷 1 期，頁 23 - 30。

Banks, J.A. & Banks C.A.M. (Eds.). (2003). *Multicultural education: issues and perspectives (4th ed.)*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Banks, J.A. (1977). The implications of multicultural education for teacher education. In Klassen, F.H. & Gollnick, D.M. (Eds.) *Pluralism and the American teacher: issues and case Studies* (pp. 1-30). Washington, D.C.: American Association for Colleges of Teacher Education.

Crossley, M. & Vulliamy, G. (1984). Case-study research methods and comparative education. *Comparative Education*, 20(2), 193-207.

Gallas, K. (1994). *The language of learning: how children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world*. New York: Teachers College Press.

Gay, G. (1977). Curriculum for multicultural teacher education. In Klassen, F.H. & Gollnick D.M. (Eds.), *Pluralism and the American Teacher: issues and case studies* (pp. 31-62). Washington, DC.: American Association for Colleges of Teacher Education.

Howard, G. (1999). *We can't teach what we don't know: white teachers, multiracial classrooms*. New York: Teachers College Press.

Mills, G.E. (2000). *Action research: a guide for the teacher researcher*. New Jersey: Merrill.

Neito, Sonia (2000). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: creating multicultural learning community*. New York: Teachers College Press.

Sleeter, C. (2001). *Culture, difference, and power*. New York: Teachers College Press. (CD Rom).

Zeni, J. (Ed.) (2001). *Ethical issues in practitioner research*. Columbia University: Teachers College Press.

附錄二：

The impact of a multicultural curriculum on college students: The evaluation and analysis of the curricular and pedagogical content

Abstract

This study intended to explore the impact of a multicultural curriculum on college students' perceived change and learning. The total respondents of this study were 59 including the students from their freshman to senior year at a mid-west university in the United States. A survey with 5-point Likert rating scale was conducted for data collection. The interaction of two independent variables, students' experience of taking a multicultural-related course before and their study groups has shown a significant result. One of the most important findings of this study is: students' learning of multicultural issues can be facilitated by their previous learning experience; however, the students' personal bias and preference of different learning styles should also be taken into account.

Introduction

The importance of implementing multicultural education has been widely addressed in the research and literature concerning a society as pluralistic in nature such as the American society (Banks & Banks, 2003; Corson, 1993; Klassen & Gollnick, 1977; Neito, 1999, 2000). Most research and literature has particularly given its focus on how to "implement" a curriculum and "educate" the younger generation in understanding the diverse issues related to different ethnic groups in this society (Baker, 1983; Davis, 1992; Gay, 1981, 1983, 1990). In the United States, most research was conducted to evaluate the content and its practice of multicultural curriculum in elementary, middle, or high school level (Beane, 1990; Kim, 1997;

Kozol, 1992; Lomotey, 1992; Ogbu, 1986; Oliva, 1992; Nwoye, 1999). Some literature has given attention to incorporating these diverse issues into teaching at the college and university level (Ball, Berkowitz, & Mzamane, 1998; Bennett, 1990; Davis, 1992); however, it is surprising that very little research has been devoted to analyzing the curricular content and evaluating the effects and impact of a multicultural curriculum on college and university students (Bennett, 1988). Following this literature research, it seems that there are a handful of resources concerning how to address and implement multicultural education at schools; however, there is a lack of empirical evidence to justify and support the importance of implementing multicultural education, particularly for college and university level. Hence, the present study was developed with an interest in looking at the content and pedagogical methods of a multicultural curriculum designed and implemented for college students, and evaluating how the course materials and activities have impacted students' learning, particularly in their learning and perceived change of three components, namely, knowledge, attitudes and skills. The importance of doing this study is not only to provide some empirical data concerning the practice of multicultural education at the college level, but also to examine the implications of the curricular content and pedagogical activities delivered and included in this researched course. It is hoping that this study will also provide a preliminary source for those who are interested in looking at the impact and effects of a multicultural curriculum on college students.

This study was designed by using a quantitative approach to focus on a single case and evaluate its impact on students' learning of multicultural issues. The impact of this course on students' learning was evaluated from three components: knowledge, attitudes, and skills, and it was based on the rationales outlined by Gay (1977, 1981). Gay's (1977) rationales in the development of a multicultural curriculum, particularly

for the training of preservice teachers, has been widely supported and addressed in the subsequent research and literature concerning multicultural education (Banks & Banks, 2003; Baker, 1983; Banks, 1993; King, 1997). The three components outlined by Gay (1977) for multicultural teacher education are: (1) knowledge, whereby “teachers become literate about ethnic group experiences” (p. 34), (2) attitudes “to help teachers examine their existing attitudes and feelings towards ethnic, racial, and cultural difference, and develop ones that are compatible with cultural pluralism” (p. 43), and (3) skills “to translate their knowledge and sensitivities into school programs, curricular designs, and classroom instructional practices” (p. 48). Since this research was conducted using a group of college students whose majors varied across different disciplines and whose focus of interest was not all in teaching, the component of skills was modified to include Gay’s (1981) other idea that “when students learn facts about ethnic and cultural pluralism in the United States, they should be employing analysis, synthesis and evaluation skills” (p. 188).

Furthermore, the learning content within each learning component was also defined in this study in order to specify the learning outcome. The learning content of each component was defined according to the curricular and pedagogical content of this researched case. The component of knowledge includes: (i) **resources** possessed and/or provided by different racial/ethnic groups in America; (ii) **struggles** experienced by different racial/ethnic groups in America; and (iii) **legitimation** by the dominant power group in America. The component of attitudes includes: (i) **self-awareness** of students’ own racial/ethnic attitudes, values, beliefs, and behaviors; (ii) **sensitivities** in developing different attitudes towards diversity issues, and that learning about ethnicity and cultural pluralism is a never-ending process of questioning, experimentation and discovery (Gay, 1977, p. 47); (iii) **tolerance** in building respect and empathy for people from different racial/ethnic backgrounds,

accepting the right of different racial/ethnic groups to exist and to be different, and developing wholesome attitudes toward ethnic life styles as systematic and viable cultural entities (Gay, 1977, p. 46). The component of skills includes: the ability to become better able to (i) **analyze**, (ii) **synthesize**, and (iii) **evaluate** the different information and resources presented or conveyed in the various forms of communications and/or media.

Hence, this study was developed with an assumption that students will have perceived a personal change and learning in the three components of knowledge, attitudes, and skills after taking this course. The main questions of this study are:

- (1) to what extent have the students of four study groups perceived a personal change and learning in their knowledge, attitudes, and skills concerning multicultural issues after taking this course?
- (2) what other factors might be related to the students' change and learning in their perceived knowledge, attitudes, and skills concerning multicultural issues?
- (3) to what extent do the various curricular and pedagogical contents have an impact on students' perceived change and learning in knowledge, attitudes, and skills.

Methods

This study was implemented by using a quantitative approach, based on a five-scale rating questionnaire survey. The questionnaire was administered to a group of undergraduate college students for the collection of data. In this section, several aspects concerning data collection will be discussed respectively.

The Sample

The participants of this study were the students taking an elective course focusing on multicultural issues and the minority groups in America. This course was developed for students from their sophomore to senior year at one mid-west university

in the United States. The total sample size was 66, and there were 59 respondents included in this study. Most of the respondents were sophomore students (n=23); the rest of respondents included freshman, junior and senior students (n=11, n=13, and n=12 respectively). There were 22 male students and 37 female students in this study. A majority of the respondents were White American students (n=51); 2 were Latino American students and 3 were Asian American students plus the other 3 were from the mixed-racial backgrounds (between the White and African, or the Latino and Asian). Among all the respondents, there were 31 students who had taken a multicultural-related course before, and 28 students who were at their first time taking a course addressing multicultural issues. In this course, the students were also assigned into four study groups, namely, African, Asian, Latino and Native; the number of each study group was somewhere between 11 and 17. This group forming did not reflect the ethnicity of students but the cultural/ethnic content of their study.

This study was developed with an interest in looking at how a course focusing on the teaching of multicultural issues is constructed and implemented for college students, and how it has affected the students' perceived learning and change. Following this framework, my participation and observation of this course was also deemed to be important in order to be familiar with the course materials and the learning activities conducted for the students. Besides, this participation process was also important for generating the question items on the questionnaire. Hence, due to the accessibility of researched cases, there was only one course with a convenient student sample of 66 included in this study.

Instrumentation

The purpose of this study was to examine students' perceived learning and change after taking this course. A 5-point Likert rating questionnaire was developed to measure the attitudes and opinions of the respondents. The respondents were asked to

indicate their level of agreement with the statement by selecting 1 of 5 choices ranging from strongly disagree to strongly agree, with a neutral option in the middle. This questionnaire contained three pages with 17 question items in total. This questionnaire comprised two main sections: (1) students' perceived learning and change on the three components of knowledge, skills, and attitudes (Gay, 1977, 1981); (2) students' perceived learning from different curricular and pedagogical activities organized in this course.

In analyzing the curricular and pedagogical content of this researched course, it was found that the components contained in this course were consistent with the prior research (Gay, 1977, 1981), and each component was conveyed and acquired by the implementation of various teaching and learning activities. The content of this researched course is outlined as follows:

- (i) knowledge: the reading of "A Different Mirror by Takaki (1993)," the reviewing of the daily newspaper of "New York Times," and the viewing of different films/videos shown in the class;
- (ii) attitudes: the different themes and conceptions introduced in the class, such as the concepts on colonization and the unique themes (e.g. institutional racism) discussed by following the films/videos shown in the class;
- (iii) skills: the summarizing and analyzing of different reading materials, and the synthesizing and presenting of the group project.

More specifically, the first section of the questionnaire was further divided into three components: (1) acquisition of knowledge; (2) change of attitudes; (3) acquisition of skills. The second section was devoted to measuring students' perceived learning of the course content on the three components of knowledge, attitudes and skills. In the first section, there were 9 items in total, and each component comprised three items, each measuring the same construct; for example:

I have learned about the resources possessed and/or provided by different racial/ethnic groups in America.

The second section comprised 8 items, and each item was addressed to measure the students' agreement on their perceived learning from different course reading materials and learning activities; for example:

The reading of "A Different Mirror by Takaki" has helped me acquire knowledge about the history of minority groups in America.

These items were designed specifically for measuring the impact of this researched course, and they were implemented for the first time by this study. Based on the current sample of this study, the reliability of 17 items is .9258 by using Cronbach's alpha. Before the survey was conducted on the students, 17 question items were first consulted with the course instructor in order to make sure of the content validity. Furthermore, Principle Component Analysis was conducted to see whether or not there were three dimension/components as defined in this study. As shown in Table 1, it was found that the first component/factor explained more than 48% of variance; hence, there seemed to be just one component/factor measured by this questionnaire.

Table 1:

Factor Analysis of the total 17 question items

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8.162	48.010	48.010
2	1.528	8.987	56.997
3	1.285	7.560	64.558
4	1.120	6.590	71.148
5	.914	5.378	76.526
6	.781	4.595	81.121
7	.534	3.140	84.261
8	.489	2.878	87.139
9	.400	2.350	89.489
10	.362	2.129	91.619
11	.322	1.894	93.513

12	.288	1.696	95.209
13	.250	1.469	96.677
14	.176	1.034	97.711
15	.152	.895	98.606
16	.134	.787	99.393
17	.103	.607	100.000

Note. Extraction Method: Principal Component Analysis.

Scoring

Some of the previous research on evaluating the learning of multicultural issues has identified the importance of taking into account the learners' gender (Belenky et al., 1986; Gilligan, 1982) and their different racial/ethnic backgrounds (Asante, 1980; Banks, 1993; Bruer, 1993; Gates, 1992). Most research has also addressed the importance of implementing multicultural education in order to empower the learners and to transform the existing social inequalities and injustices in schools and other mainstream social institutions (Apple, 1990; McLaren, 1989; Nieto, 1999, 2000). Following the above assumptions, the design of this research did not only take into account the students' gender and racial/ethnic differences but also looked at their previous learning experiences in multiculturalism as possible factors/variables influencing their perceived learning outcome. In addition, the four study groups (African, Asian, Latino, and Native) in which the students were assigned for their group work, and their year of study (from freshman to senior) were also included in this study as possible independent variables.

The data of this study were analyzed based on the means between 1-5, and the higher scores (mean score of each 17 item > 3) represented respondents who were more favorable toward the construct. Hence, the results of this study were based on examining the means of question items, and the differences between groups such as students' study groups, gender, and experience of taking a multicultural-related course

before.

Procedures

This questionnaire was administered only once during the course around the beginning of April, 2003. No follow-up interviews were taken for this study. This questionnaire required the respondents to take approximately 5 to 10 minutes to complete. The questionnaires were distributed to all the students present in the course and the students were asked not to put their name anywhere on the questionnaire. Before the administration of the survey, students were ensured with their anonymity and the confidentiality of data provided by them.

Data Analysis

Several statistical procedures were adopted to answer the research questions including Principal Component Analysis, Factorial ANOVA, Single Sample T-test, and descriptive data. In answering the questions regarding the four group students' perceived change and learning from taking this course, it was based on examining the results of Factorial ANOVA. In answering the questions regarding the factors related to the students' perceived change and learning from taking this course, it was also based on examining the results of Factorial ANOVA. In answering the questions regarding the impact of various curricular and pedagogical contents on students' perceived change and learning, it was based on examining the results of Single Sample T-test of items 10 to 17.

The assumptions concerning the use of Factorial ANOVA are: independence of observations, normality, and homogeneity of variance. In order to eliminate the violation of independence of observations, the participants were kindly informed to respond the questionnaire independently without the discussion with others while administrating the survey. Furthermore, due to the small sample size of this study (n=59), it was particular important to examine whether or not the assumptions of

normality and homogeneity of variance are violated. The histograms, boxplots and descriptive data were used to examine the assumption of normality for Factorial ANOVA. In examining the assumption of homogeneity of variance for Factorial ANOVA, Levene's Test of Equality of Error Variances was used. The assumptions for the use of Single Sample T-test are: independence and normality. As this sample size was more than 50, the assumption of normality for Single Sample T-test was probably met due to the Central Limit Theorem. The histograms, boxplots and descriptive data of items 10 to 17 were also used to examine the assumption of normality for Single Sample T-test.

The level of significance was set at alpha .05 for the risk of Type I error. Hence, in examining the results of Factorial ANOVA for questions 1 and 2, the test significance was conducted at $p < .05$. In examining the results of Single Sample T-test for question 3, the Bonferroni adjustment was used to adjust the error rate per test for controlling Type I error and the test significance was conducted at $p < .00625$.

Results

Based on the results of Principle Component Analysis as shown on Table 1, there was only one component/factor as measured by this study, and this component/factor was defined as *students' perceived learning and change from taking this course*.

In this section, it will look at the statistical results of each research question addressed in this study, and the results of each question are presented and discussed respectively as follows:

(1) The first research question was to look at the extent to which the students of four study groups have perceived a personal change and learning after taking this course. Concerning the students of four study groups assigned in this course, Factorial ANOVA was used to examine the different degree of change and learning as

perceived by them. The histograms and boxplots of the total 17 items have indicated a fairly normally distributed data; hence, the assumption of normality was probably met. The result of Levene's Test of Equality of Error Variances has indicated a significant result ($p < .002$); hence, the assumption of homogeneity was violated. This violation could be due to the small sample size and convenience sampling procedure used for this study. In examining the result of first research question as shown in Table 2, the independent variable of "study group" was found to be not significant [$F(3, 55) = .756, p > .05$].

Table 2:

Analysis of the demographic factors in relation to students' perceived change and learning from taking this course

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2948.362	15	196.557	1.704	.087
GENDER	15.501	1	15.501	.134	.716
COUTAKEN	480.980	1	480.980	4.169	.047
STUGROUP	261.702	3	87.234	.756	.525
GENDER * COUTAKEN	339.840	1	339.840	2.945	.093
GENDER * STUGROUP	884.491	3	294.830	2.555	.068
COUTAKEN * STUGROUP	1145.834	3	381.945	3.310	.029
GENDER * COUTAKEN * STUGROUP	654.294	3	218.098	1.890	.146
Error	4961.367	43	115.381		
Total	242585.000	59			
Corrected Total	7909.729	58			

Note a. R Squared = .373 (Adjusted R Squared = .154)

b. Tests of Between-Subjects Effects

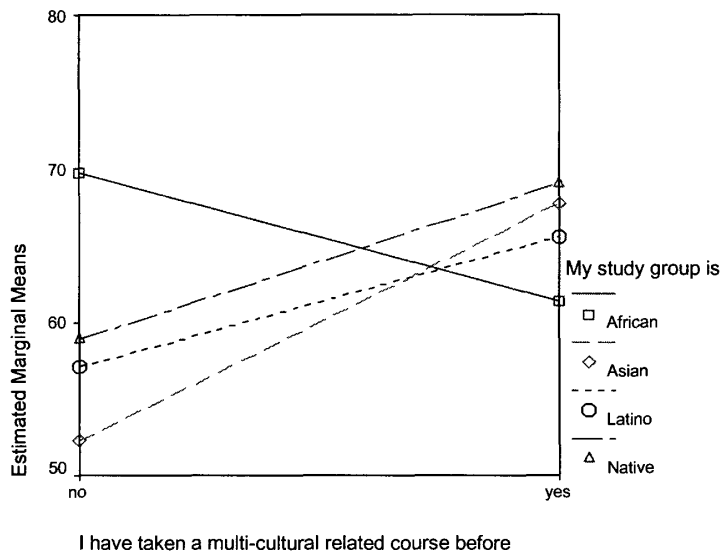
c. Dependent Variable: total score of the 17 items

d. * $p < .05$

(2) The second question was to look at what factors might be related to the students' learning and change after taking this course. More specifically, it was to look at whether or not there were differences between students' gender, study groups, and experience of taking a multicultural-related course before. It was addressed earlier that students' racial/ethnic backgrounds could be also one of the possible factors influencing their learning outcome; however, as a majority of respondents in this study were White American students (51 out of 59 in total), the factor of students' racial/ethnic backgrounds was not included in the analysis of this question. Factorial ANOVA was also used to examine the factors as identified in this study. Based on the results of Factorial ANOVA as also shown in Table 2, it was found that the independent variable of "course taken before" has shown to be significant [$F(1, 57)=4.169, p < .05. f= .266$, medium effect]. In addition, the interaction of two independent variables of "course taken before" and "study group" has also shown to be significant [$F(3, 55)=3.310, p < .05. f= .410$, large effect].

Figure 1 and Table 3 as shown below are further to explain the interaction of two independent variables of "course taken before" and "study group", and the means of total 17 items between these two independent variables. As shown on Figure 1, except African study group, the students of other three study groups who have taken a multicultural-related course before appeared to have perceived a more positive learning from this course.

Figure 1: *The interaction of two independent variables of course taken before and study group*



The results as shown in Table 3 have also indicated that, except African study group, the students of other three study groups who have taken a multicultural-related course before appeared to have greater means than the students who did not have such course experience before.

Table 3: *The means of two independent variables of course taken before and study group*

I have taken a multi-cultural related course before	My study group is	Mean	N	Std. Deviation
No	African	67.8889	9	11.53738
	Asian	53.8889	9	14.47795
	Latino	62.2857	7	13.67131
	Native	63.5000	6	8.52643
	Total	61.7097	31	13.09248
yes	African	60.7500	8	14.03821
	Asian	65.7143	7	8.76954
	Latino	65.1250	8	3.13676
	Native	68.2000	5	11.64903
	Total	64.5714	28	9.90110
Total	African	64.5294	17	12.89437
	Asian	59.0625	16	13.38889

Latino	63.8000	15	9.33656
Native	65.6364	11	9.83130
Total	63.0678	59	11.67796

Note. total score of the 17 items

(3) The third question was to look at the extent to which various curricular and pedagogical contents have an impact on students' perceived learning and change after taking this course. In answering this question, it was to look at the results of Single Sample T-test and the descriptive data of items 10 to 17. The assumption of independence for Single Sample T-test was eliminated by asking the participants to respond the questionnaires independently while administering the survey. The assumption of normality for Single Sample T-test was examined by looking at the histograms, boxplots and descriptive data of items 10 to 17, and they have shown a fairly normally distributed data. Hence, the assumption of normality was probably met. Based on Table 4, it was found that the results of items 10 and 16 have appeared to be significant [$t(58)=3.002, p < .00625$ (two-tailed); $t(58)=-4.631, p < .00625$ (two-tailed), respectively].

Table 4: *The mean differences of students' agreement on their perceived change and learning from the course content*

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Question 10: the reading of "A Different Mirror" in knowledge	3.002	58	.004	.43
Question 11: the reviewing of "The New York Times" in knowledge	-.996	58	.323	-.18
Question 12: the viewing of films/videos in knowledge	1.969	58	.054	.30
the class and group Question 13: discussions in knowledge	-1.199	58	.235	-.16
Question 14: the different themes and conceptions in attitudes	1.234	58	.222	.16

Question 15: the course reading materials in analysis skill	.304	58	.763	.04
Question 16: the writing assignments in evaluation skill	-4.631	58	.000	-.69
Question 17: the group project in synthesis skill	.668	58	.507	.09

Note: One-Sample Test (looking for p-value < .00625 as significant)
 Test value=3.4322

Table 5 as shown below is further to demonstrate the means of students' agreement on their perceived change and learning from different course materials and activities. Item 10 has shown a greater mean (M=3.86, SD=1.106) than the T-test value ($\mu=3.4322$), and item 16 has shown a smaller mean (M=2.75, SD=1.139) than the T-test value ($\mu=3.4322$).

Table 5: *The means of students' agreement on their perceived change and learning from the course content*

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Question10: the reading of "A Different Mirror" in knowledge	59	3.86	1.106	.144
Question11: the reviewing of "The New York Times" in knowledge	59	3.25	1.372	.179
Question 12: the viewing of films/videos in knowledge	59	3.73	1.157	.151
Question 13: the class and group discussions in knowledge	59	3.27	1.031	.134
Question14: the different themes and conceptions in attitudes	59	3.59	1.002	.130
Question 15the course reading materials in analysis skill	59	3.47	1.072	.140
Question 16: the writing assignments in evaluation skill	59	2.75	1.139	.148
Question 17: the group project in synthesis skill	59	3.53	1.072	.140

Conclusions

Based on the above results, it can be concluded here that: (1) on the four study groups, students' perceived change and learning from this course does not differ; (2) students' perceived change and learning does not differ between the students who have and have not taken a multicultural-related course before within the four study groups; (3) students have appeared to have higher agreement on learning from reading "A Different Mirror by Takaki (1993)" for gaining knowledge about multicultural issues, but they have appeared to have less agreement on learning from the writing assignments for developing their evaluation skills.

This study and the instrument for data collection were developed based on an assumption that students will have perceived a personal change and learning on the three components of knowledge, attitudes, and skills after taking this course. However, the result of this study has appeared not to support this assumption. The three components of knowledge, attitudes, and skills have been widely addressed in prior research and literature concerning the development and delivery of multicultural education (Baker, 1983; Banks, 1993; Davis, 1992; Gay, 1977, 1981, 1983; King, 1997), and the inclusion of these three components into teaching was also simultaneously implemented in this researched course. The inability of this study to measure the differences between these three components could be explored from various possible reasons: (1) it could be due to the small sample size (n=59) and a lack of variability as most students rated their responses from "agree" to "strongly agree"; (2) the wording of the instrument might not be sensitive enough to differentiate students' perceived change and learning from knowledge, attitudes, and skills; (3) students themselves might not be able to differentiate their perceived

learning and change from knowledge, attitudes, and skills. When the instrument was first developed, it was included with one open-ended section for students to write down their perceived learning and change in knowledge, attitudes, and skills. However, it was eventually left out after consulting with the course instructor due to these possible conceptual differences and confusion among students.

This researched course had assigned students into four study groups, namely, African, Asian, Latino and Native group. Based on the result of Factorial ANOVA for the independent variable of study group, it has indicated that there was no difference among the four study groups in their perceived learning from this course. However, the result of Factorial ANOVA for the interaction of two independent variables of course taken before and study group has indicated the difference of four study groups when students' previous experience of taking a multicultural-related course was also included. Furthermore, as shown in Figure 1 and Table 3, except for the African study group, the students of the other three study groups who have taken a multicultural-related course before did appear to have the means greater than the students who have not had such course experience before. Hence, it can be suggested that students who have taken a multicultural-related course before did appear to have a more positive learning outcome. This finding has given an important implication: students' learning of multicultural issues can be facilitated by their previous learning experience. This finding can simultaneously support the prior research and literature addressing the importance of teaching multiculturalism in school, as it will provide students some preliminary experiences to continue on learning and exploring multicultural issues.

Another focus of this study was to look at what kinds of curricular content and pedagogical activities included in this course and their impact on students' learning. The results of T-test and the means of items 10 to 17 as shown on Tables 4 and 5 have

indicated that students have higher agreement on their perceived learning from the reading texts but have less agreement on their perceived learning from the writing assignments. In this course, students were asked to review the current issues in The New York Times and from which to choose and summarize two articles as a part of their writing assignments at a daily basis. Some students, particularly those who had rated their responses from “disagree” to “strongly disagree”, had written down and expressed their overwhelmed feelings by the amount of time involved in reading and writing for this assignment on the questionnaire even though there was no open-ended section for asking their opinions. Hence, it can be argued that students’ negative responses on this learning activity might not be based on the learning aspect of this activity itself but the time required for doing this activity. Furthermore, one of the teaching pedagogies of this course was to assign students into different study groups for the discussion of different reading and viewing materials; in examining its mean score as shown in Table 5, students also showed less agreement on this item ($M=3.27$, $SD=1.031$). Hence, one implication from this finding is that in examining students’ learning, the students’ personal bias and preference of different learning styles should also be taken into account. This implication can be further supported by looking at the case of the African study group, which has shown an opposite result from the other three study groups: that is, the students of the African study group who have taken a multicultural-related course before showed less agreement on their learning from this course compared to the students who have not had such a course before. Despite of the possible outliers, the above finding could also be explained by this group of students’ personal bias and preference of different learning styles; for example, their bias on the course instructor or the TAs in their group and their preferences on learning individually.

This study used a convenience sample of students; hence, the generalizability of its

results could be limited by variability. In this study, a majority of respondents were White American students; hence, it was not possible to examine students' different racial/ethnic backgrounds as one of the possible factors. In future research, interviews could be conducted with students from different racial/ethnic backgrounds in order to explore possible differences among the students. In addition, the instrument of this study has its limitations in differentiating students' learning from knowledge, attitudes, and skills. Hence, future research could explore how to well define the content of a course and develop an instrument which will be measure students' learning sensitively and the impact of such a course.

References:

- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum (2ed ed.)*. New York: Routledge.
- Asante, M. (1980). Social class and the hidden curriculum of Work. *Journal of Education*, 162, 67-92.
- Baker, G.C. (1983). *Planning and organizing for multicultural instruction*. London: Addison-Wesley Publishing Company.
- Ball, H., Berkowitz, S.D., & Mzamane, M. (Eds.). (1998). *Multicultural education in colleges and universities: A transdisciplinary approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Banks, J.A. & Banks C.A.M. (Eds.). (2003). *Multicultural education: Issues and perspectives (4th ed.)*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J.A. (1993). Multicultural education as an academic discipline: Goals for the 21st century. *Multicultural Education*, 1(2), 8-11.
- Beane, J. (1990). *A middle school curriculum: From rhetoric to reality*. Columbus, OH: National Middle School Association.
- Belenky, M.F. et al. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York, NY: Basic Books.
- Bennett, C. (1988, April). *The effects of a multicultural education course on preservice teachers' attitudes, knowledge and behavior*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Bennett, C. (Ed.).(1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice (2ed ed.)*. Massachusetts, Boston: Allyn and Bacon.
- Bruer, J. (1993). *Schools for thought: A science of learning in the classroom*. Cambridge, MA: A Bradford Book, the MIT Press.
- Corson, David (1993). *Language, minority education and gender: Linking social justice and power*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Davis, N.J. (1992). Teaching about inequality: Student resistance, paralysis, and rage. *Teaching Sociology*, 20(3), 232-238.
- Gate, H.L. (1992). *Loose canons: Notes on the culture wars*. New York: Oxford University Press.
- Gay, G. (1977). Curriculum for multicultural teacher education. In F.H. Klassen & D.M. Gollnick (Eds.), *Pluralism and the American teacher* (pp. 31-62). Washington, DC: American Association for Colleges of Teacher Education.
- Gay, G. (1981, December). What is your school's MEQ? *Educational Leadership*, 39(3), 187-189.
- Gay, G. (1983, April). Multiethnic education: Historical developments and future

- prospects. *Phi Delta Kappan*, 560-563.
- Gay, G. (1990). Achieving educational equity through curriculum desegregation. *Phi Delta Kappan*, 72(1), 56-62.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kim, Heather (1997). *Diversity among Asian American high school students*. Princeton: Educational Testing Service.
- King, J.E. et al. (Eds.). (1997). *Preparing teachers for cultural diversity*. New York: Teachers College Press of Columbia University
- Klassen, F.H. & Gollnick, D.M. (Eds.). (1977). *Pluralism and the American teacher: Issue and case studies*. Washington, DC: American Association for Colleges of Teacher Education.
- Kozol, J. (1992). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York: HarperCollins Publishing Inc.
- Lomotey, K. (1992). Independent black institutions: African-centered education model. *Journal of Negro Education*, 61(4), 455-462.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. White Plains, NY: Longman.
- Neito, Sonia (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning community*. New York: Teachers College Press of Columbia University.
- Neito, Sonia (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Nwoye, J. (1999). *Multi-cultural education: Insight on policies and practices in selected schools*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Ogbu, J., & Matute-Bianchi, M. (1986). *Understanding Sociocultural Factors: Knowledge, Identity, and School Adjustments* (Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students, pp. 77-143). Los Angeles, CA: California State University, Department of Education.
- Oliva, P. (1992). *Developing the curriculum*. New York: HarperCollins Publishers.
- Philips, Susan Urmston (1993). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the warm springs Indian reservation*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Takaki, R. (1993). *A different mirror: A history of multicultural America*. New York,: Little, Brown and Company.

附錄三：

國小階段母語教學實施的困境與重要性之探討

摘要

本文的論述首先以筆者的親身經驗來探討台灣國小階段實施母語教學所面臨的困境，並從中討論可能的應對與解決方法。語言是文化的一部分，也同時是文化傳遞的一項重要工具。因此，母語教學所包含的不單只是一語言的學習，且同時是對其所代表文化的認識與學習；所以，母語教學該從多元文化學習的角度來思考與規劃。綜括而言，母語教學所面臨之主要困境有三：(一)沒有師資；(二)沒有適合的教材；(三)母語的定位問題。另外，筆者也以在美國境內對相關文獻所作的分析，提出母語教學的重要性，而此重要性在於對學童自我認同與學習過程中所具的正面影響，包括有：(一)母語教學能促使學童的自我認同感；(二)母語教學能促使學童對自我與其他文化的尊重；(三)母語教學能輔助學童的學習過程與助長學童的學習成就。

壹、前言

在一次帶領師院生教學觀摩的座談會裡，在回應學生所提有關該校母語教學實施的部分，當天主持座談的校長首先簡短的回應”我們學校沒有實施母語教學”。也許是在面對這一群充滿教學熱情學生的錯愕表情之後，也也許是該校校長認為有進一步說明的需要；他提出該校之所以不實施母語教學的主要原因有三：第一，沒有師資；第二，沒有適合的教材；第三，母語的定位問題。雖然該校學童的組成背景，有百分之七十為泰雅原住民，但仍有學童為來自客家及閩南語系。因此，到底要以那一母語為定位而進行教學是其所面臨的首要問題，尤其是在考量以能避免家長以”誰”為優先定位的爭議與可能的反彈之後。該校校長接著補充，母語的教學應該從家庭來實施，由跟其家庭成員的語言溝通互動來進行學習。

針對以上的敘述，可以值得我們去思考與探討的是：該校校長雖以其經驗提供給我們一些無法進行母語教學的背景了解，但也同時讓人有種失落的悵然：難道，我們就如此放棄母語教學，那新課程中所強調的自我探討與本土文化的認同其意義究竟在哪裡？再來，關於母語教學應該從家庭來實施這點，的確，我們無法否認家庭在學童學習過程中的重要影響，而透過與家庭成員間口語的互動，也的確是個想之理所當然的母語學習方式。然而，如果母語教學可由家庭部分來進行與完成，則”學校”的教學功能與意義在哪裡？

至今，我仍記得坐在下面那一群專注汲於吸取這最前線教學經驗的未來”準教師”們在聽完這番話後，似能接受卻又茫然的表情... 在那次的教學觀摩後，筆者本身也一直在這樣似乎能同理卻難認同的的困惑裡。

在有機會能接觸美國境內對母語與多元文化教學(multicultural studies)的研

究，尤其是針對境內以非英語為第一語言的學童學習困境探討部分，發現非常巧的是：當年那一位校長所提出的三個母語教學實施的困境也同樣見於部份的美國學校經驗裡，尤其是那些擁有各不同語言文化背景學生所組成的學校。而藉由這領域的文獻探討，也讓筆者能更深入思考與瞭解這三個母語教學實施困境的本質，以及尋求可能因應解決的教學方法策略。

因此，藉由本文，筆者所欲首先探討的是母語教學所面臨的困境與解決策略；並進一步提出與討論母語教學實施的重要性。

貳、分析討論

(一) 母語教學所面臨的困境與解決策略

如前言所提，母語教學在實施上的困境有：第一，沒有師資；第二，沒有適合的教材；第三，母語的定位問題。之所以有這三方面問題的浮現，如以學校該負有的教學功能角度來思考，可再分為三個層面來作深入的探討：

(1) 母語教學的定位問題

如果無法實施母語教學的困難是在於”定位”的問題，即以那一語言的學習為優先定位，則身為教育者的我們及各學校的行政決策單位也許需先反問自己的一個問題是：我們自身對”母語”的定位。我們是否以”主流”的價值觀在判定”非主流”語言學習的重要性。母語教學的定位應該以該學校學童的語言文化組成背景來考量，而非是該語言本身在大群體社會所具有的優勢或多數來考量。

另一個我們身為決策者或教育者該自問的問題是：實施母語教學的目的到底為何？。只是尊循政府教育部門所推行的新課程決策，還是我們真了解這課程實施的目的與其重要性。以筆者對母語教學實施的了解，其推行的目的在於能透過母語的學習來促使學童對自身或其他族群文化的認識與了解，能從中去尋求對自我文化的定位與對其他文化的尊重。此項學習技能也規劃在 90 年度實施的新課程中的十大基本能力之一。

另一個我們教育者該自問的問題是：教育所能帶來的改變為何？。只是教導授予所規劃的課程知識，還是期望透過教育能改善已存有的不平等社會現象。母語學習之所以被提倡，不可否認的是對長久以來”非主流語言與文化”受壓制的覺醒。常久以來，台灣社會以”國語”為主要語言，對其他語言的忽視已相對帶來對這些語言所代表文化的壓制。而藉由母語教學的實施，學校可給予的”改變”是去反制現存的不平等，而促使一個更多元文化並融與尊重的社會。

承續以上的觀點，母語的定位應該是以其實施目的為考量，而非以其在社會的”主流”位置來考量。如果我們能從此角度來思考，則語言定位不該再是個問題；因任一語言的學習都是一個能讓學童去認識與探索其所代表文化的機會。

(2) 母語教學的師資問題

師資是推行母語教學的首要資源。而學校、在職教師、及師資培育機構在教學的規劃以及師資的培訓過程也許都得再思考甚麼樣的在職及職前教育與經

營可解決目前所遇的困境以促使母語的教學能有效的實施。這一部分，筆者將從學校及現有的師資、以及教師培育機構兩方面來討論。

1. 學校及現有的師資

以學校而言，在了解校內學童所組成的語言文化背景後，也許可以進一步整合校內各教師所代表來自的母語及族群文化背景，以教學團隊的方式以各教師所具有的語言技能與知識來進行教學的規劃。也就是說，能運用各教師所來自的不同語言文化背景來做教學資源的規劃。當然，並不是每一位教師都能熟悉或深入了解本身所屬的語言及文化，尤其是當教師本身是屬於”非主流”的文化族群，因也許在他們求學或培訓的過程，已因為能在”主流”文化中尋求定位而失去對本身文化的探索與認識。然而，我們卻不能忽視每一位教師所可扮演及擔任的文化銜接角色。每一教師都可因其本身所屬的語言及文化而有其資源取得的便利性，關鍵只在於教師是否感受意識到對自我文化學習的重要，與是否願意投注時間與心力於教學相關資源的取得。

在此要特別指出的是語言與文化的關連性；也就是說，母語的教學與其所代表的文化是不可分割的。例如，每一句俚語的意涵，常得從其文化的角度來解釋。而語言的運用也常是一個文化的表徵。

教師在能了解自我文化之後，進一步的當然得去了解其學童所各屬的不同文化背景，以期能在教學的規劃上顧慮到各學童所屬語言文化的特殊性。而能鼓勵促使教師對自我文化的重視並進一步去了解與學習其他的文化，無疑的學校的行政決策與教學的推行要能讓教師意識到他們所屬的語言及文化是被賦予尊重與支持。當然，以文化多元的角度來考量教師群的組成，也許是各學校在徵聘新任教師時可做評估的要項之一。

另外，學校所屬的社區所能提供的教學資源也不容忽視。例如，社區裡精通某一母語的長者，或是學童的家庭成員可能都是學校或教師可尋求及運用的教學資源管道。教師甚至可邀請這些社區成員至其教室，提供學童能以母語來進行語言與相關文化的學習機會。

2. 師資培育機構

台灣社會的多元化，從族群與語言的角度而言已是一個不爭的事實。這項”事實”也可幸的為我們的教育決策單位重視並納入於新課程中。母語的教學，微觀而言，是歸屬於語言學習領域。但因其與文化的關連性，它也是屬於社會學習領域的一部分。然而，綜觀而言，母語的教學其實可貫穿於任一學習領域的教學。這項認知與需具備有的相關知識與技能則是師資培育機構所需去思考與規劃如何透過職前與在職教育的課程傳遞予我們的教師。

母語的教學，廣意而言，可屬鄉土或多元文化教學的一部分。台灣目前的師資培育機構在這一部分課程的規劃仍不普遍。相關課程或可見於研究所，但卻罕見於大學部的課程。因此，很多實習或初任教師常是以自我摸索的方式來進行這部分課程的規劃與教學。以筆者的學生為例，在實習的過程中最感挫折的教學科目之一便是鄉土教學，困難在於不知從何著手以及該如何定位課程的重點與意義。

因此，在其態度的認知上，則是例行完成課表的要求，而在知識於技能上，則是以片段湊足的方式來完成一節課的教學。也因有感於此，才促使筆者於此一領域的研究，期能找出一些起點方向來規劃母語與鄉土文化的教學。

在師資的培訓課程，以多元文化的角度而言，可參考 Gay (1977)所提出的三個要素來思考進行課程的規劃：

Gay 所提出的這三點要素，對之後多元文化教學領域的相關研究與課程的規劃具有顯著的影響。

- (i) 知識 Knowledge：能透過相關書籍與文獻的廣讀來認識每一族群或團體所具有的特殊文化經驗。
- (ii) 態度 Attitudes：能自我省思檢視對各不同族群、文化與團體所持有的態度與觀感。
- (iii) 技能 Skills：能應用所學的知識與培養之敏感度來進行課程的設計以及教學的實施。

更具體的來解釋 Gay 所提出的這三點要素，多元文化的師資培訓課程不僅得著重相關知識的取得，更重要的是要能培養教師能具有自我省思檢視的敏感度與能力。也就是說，一位具有多元文化素養背景的教師，不但要能具有民主開放的態度與價值觀，及具有多元的自我意識(pluralistic ideology)，並能整合對各族群文化的認識與了解，以各族群文化的觀點來解讀我們的社會，且能運用這些能力於其課堂的教學，將此經驗傳遞予學童 (Banks & Banks 2003; Banks 1977)。以筆者的經驗，在”知識”這一部分是需自我長期不斷涉取累積的過程，特別是文化與語言的本身是具有變動性，每一時期與階段所代表的文化與語言都有它獨特的意義與代表性。因此，”態度”這一部分也就相對的特別重要；因只有具有足夠的敏感度與多元的自我意識才能在這不斷互動轉變的文化現象中去省思檢視自我所該具體有的知識與技能。當然，起點的”知識”部分仍不容忽視，因那是拓展自我多元觀點的一重要過程。至於”技能”部分，筆者建議可透過自我文化尋根與單元設計的課程活動，再配合全班性的討論來引領檢視所發展出的技能。

(3) 母語教學的課程與教材問題

美國境內相關文獻的研究也常提出，此一部分也是美國教師在進行語言或多元文化教學時廣泛面臨的困境之一(Banks & Banks 2003; Baker 1983)。主要的困難點是，如以班級學童的語言及族群文化背景來做教學的規劃，會發現每一班級都有它的特殊性而班級內的每一學童也有其各自的需求性。因此，沒有任何一套先前或書商設計的課程能真符合教師教學的需求。即使勉強使用這些由他人所規劃的教材，也常發現效果不佳。

如前所提，母語與多元文化教學的定位與課程的規劃得仰賴有教師各人能對其班級學童進行不同語言與文化背景的需求了解。因此，教師個人是否能意識到此部分教學的重要與意義性而願意投注時間與心力於這部分課程的規劃是走出這教學困境的首要起點。再來，就是教師個人對此部分教學所具備有的信心與願意開放自己探索學習的決心。

而至於如何著手此部分課程的規劃，筆者在此建議可以教學單元設計的方式來進行。即先評估學童的語言與族群背景，以及學校所在社區所具有的教學資源，來做課程內容的規劃與教材的收集。一般書商所提供的教材或可做為參考，但其所包含的文化部分多難確切關係或符合該班級學童的學習所需。因此，教師雖可以此些教科書做為課程規劃或學習活動的參考，但內容的安排與教材的選擇還是得靠教師個人的巧思。雖然教學單元設計是一耗時耗力的過程，但透過教師自行設計課程可隨之帶來的優點有 (Baker 1983)：

- (i) 教師能根據學童的背景來設計結構所需的學習經驗，且能顧及到不同的學童所需。而能反應學童各自不同的學習所需，也是母語與多元文化教學的設計基點。
- (ii) 教師所整合與教授的內容與班級學童的生活經驗是具有相關性的，而這也是新課程所強調的學習方式之一。
- (iii) 教師可以掌控教學的重點與決定每一單元及其次單元所需學習的時間；因此，能允許教師在教學內容與時間的安排上擁有一定的彈性。
- (iv) 因自行設計教學單元所帶來的挑戰性，教師常能更有興趣投入於其課堂的教學。

在此，要補充的一點是：教師在課程的規劃與教學活動的設計時，要能有開放讓學童進行批判性思考學習(critical pedagogy)的機會。批判性思考學習(critical pedagogy)乃根據學童的生活經驗及其個人的觀點來思考與反應其所學習的議題，而這樣的學習方式也是多元語言文化教育的精神本質 (Nieto 2000)。

(二) 母語教學實施的重要性

語言是文化傳承的重要工具，而文化所包含的一個群體所共享的價值觀、傳統、與該群體所共享的歷史、地域分佈、語言、社會層級及所信仰的宗教。因此，母語的教學不只是單純一套語言的熟練，而是關係到其所代表文化的探索與學習。因此，母語教學的實施不但能反制長久以來為”主流”語言及文化所獨佔的失衡社會現象，且能同時促使我們去尋求對本身所屬文化的認同與對其他文化的認識與尊重。大體而言，母語教學能帶給學童的正面學習經驗可從以下三個方面來討論：

(1) 母語教學能促使學童的自我認同感

本文的論述已多次提及母語與多元文化的教學要能顧及班級學童不同的背景經驗所需；簡單而言，也就是說學童要能從課程的內容與學習的過程裡看到自己所屬的語言與文化，而從中去感受學習所屬族群文化的重要性而更進一步去認同與肯定其所代表的文化。這也是為什麼母語的學習不該只是從家庭中去實施，而應該同時在學校中來實行，否則學童感受的只是一種衝突感，因如果所屬語言文化如此獨特與重要，為何不見於學校的學習過程。而學童如能同時從其家庭與學校的經驗中去感受與學習其語言與文化，他們所接收學習的訊息是具有相當的意義性與影響力。例如，對”英雄”或”偉人”的定義，如能以學童各自所屬的家庭

與文化族群角度來探索，以學童認知與感受的角度來定義，學童當更能了解所學習的議題與從中去認同生活經驗中的人、事、與物。

對自我的認同關係到是否能主動願意去學習所屬的語言與文化。所以，母語如無法從學校的學習經驗中去感受與認同，家庭所能提供的母語學習則其實有限，因其關係到學童是否意識到其所屬語言與文化的重要與意義性而能願意主動投注時間來學習。所以，如果認為母語的學習該從家庭中去推展，則學校忽視的不僅是其該負有的教育責任，且同時忽視的是對其學童所各自代表的語言與文化的認同與肯定。

(2) 母語教學能促使學童對自我與其他文化的尊重

語言是一個傳遞同時也是個學習文化的工具。大體而言，對一個族群文化的接收與學習，除了透過媒體與家庭所傳遞的訊息，學校是另一重要影響學童接收與學習文化訊息的管道。也就是說，學童在自我概念(self-concept)的發展與對其他文化的瞭解與認知乃是根據他們從學校與教師所傳遞的訊息中去觀察與學習；學童能從學校課程的安排與教師的實際教學裡去感受學習那些族群文化是受尊重與肯定，而那些族群文化是受貶抑與忽視。

回應到本文之前在”母語定位”上的論述，其定位問題的本質也可從”單一文化”與”多元文化”之間的衝突來分析。傳統上，大部分的學校是以單一文化教育(monocultural education)的方式在進行教學，而反映給學童的多是以”主流”為基礎但卻失之真實與帶有偏見的價值觀。單一文化教育(monocultural education)因其所忽視的是其他族群與文化的價值與觀點，無可置疑的給予學童的只是片段的學習經驗；而如此的教育方式其實是剝奪學童對多元文化這一實際社會屬性的學習探索機會。

以學校的教育本質來看，學校應以能成就學童認知與態度上的多元發展為其教學主旨。而根據每一學校由其學童所組成的不同背景，其教學的內容與實施方式或有不同，但基本上，每一學校不但能讓學童可以熟悉自己的母語與所代表的文化，也同時至少能讓學童認識與熟悉另一語言與其相關的文化。學童能藉由其他語言的接觸與學習，去認識與瞭解這語言文化所代表的人文與歷史，而能從中去發展出對這些文化的學習與尊重。

多元文化教育(multicultural education)在定義上是指具有”包含性”，因它所包含的是所有的團體族群與文化。更進一步而言，即使學校學童的組成背景是以”主流”為多數，對其他語言與文化的學習則更形重要，因這些學童常缺乏有接觸與學習其他文化的機會，而易發展出以自我文化與價值為評論標準的偏差價值觀。如此的偏差價值觀，反映出來的學習與應對方式是缺乏”思考”與”疑問”，而以自我的文化為規範與優勢，以其他文化為偏離與劣勢。

綜括而言，缺乏多元的教育對”主流”與”非主流”語言文化背景學童的學習都是有失正面的；對”非主流”學童的影響與發展是一種劣勢的自我概念與認同，而對”主流”學童的影響與發展則是一種缺乏同理與尊重的優越感，而這樣的發展都無法能促使與幫助學童去適應與學習這多元真實的文化社會。因此，學校的

角色與功能應放在如何能運用母語與多元文化的學習來引領學童能使用，肯定與保存其本身與他人所屬的語言及其代表的文化。

(3) 母語教學能輔助學童的學習過程與助長學童的學習成就

以教學效能的角度來討論，對學童先備知識與經驗的著重與強調已是普遍被予以認同的一項教學要素。以維高斯基的文化學習論(culture learning theory)來看，語言更是學童在文化學習與認知發展過程中的主要機能。因此，學童所具備的語言經驗及運用方式對其在學校的學習過程所具有的影響力當不容忽視。

換句話說，個體所精熟使用的語言乃是其學習的基礎。而這項認知似乎在我們的傳統教育中受忽視。傳統上，我們的學校教育多以”主流”的單一語言為主，對來自此主流語言背景的學童而言，他們乃是根據已熟悉具備有的基礎來學習；但對於其他語言背景的學童而言，他們不但需從新適應學習一個語言，且需以此一”新語言”來進行學習。因此，在學習的成果與表現上，這些使用非主流語言的學童常不能達到所謂的”期望標準”，而被標籤或有學習障礙或是能力不足。在美國有關母語教學的研究中也普遍發現以單一主流語言進行教學所帶之於學童學習與認知上的負面影響。其中，Corson (1993)的研究發現：教育者對非主流語言的壓制與忽視，無形中會促使這些非主流語言背景的學童認為自己所屬與使用的語言是次等的。Corson 且進一步的指出：以主流語言為主的教育方式，會導致這些來自非主流語言文化背景的學生認定自己的學習低成就乃是因自己的資質天賦不佳的結果，而非因其所感受的低自我文化與社會地位。

另外，學童的家庭或先前經驗能與學校教育做有意義性的銜接也是美國在母語教學研究的重要領域之一。此領域的研究指出：家庭與學校經驗的衝突與一致性的缺乏常是導致學童學習困難的因素之一。相對的，相關的研究也驗證：如果學校教育能顧及其學童不同的語言與文化背景這一層面，進而反映在其課程的安排與教學的過程，學童所表現出的學習成就常是很具正面的(Banks & Banks 2003; Neito 2000; Kim 1997; Philips 1993)。

這些研究結果也許能幫助我們教育者去思考的是：不同的語言文化背景的學童如何學習與反應教師的教學，而身為教師又如何能改變其教學以能幫助這些學童更有效的學習。除此之外，這些研究也提供一重要的訊息：即語言及文化在學習的過程中的確具有重要的影響。而以教育的功能而言，如期待能提供給予學童一個平等且具關懷與正面刺激的學習環境，我們不容忽視的是能認同與兼顧到每一學童的語言與其所代表之文化。

參、結論

本文首先藉由筆者帶領師院生於國小教學參觀實習的經驗來探討母語教學之所以難以有效推展與施行所面臨的主要困境。筆者在比較於美國境內母語教學部分的文獻資料發現，我國國小所面臨的實施困境也廣見於美國的學校經驗裡。大體而言，母語教學所面臨之困境有：(一)母語的定位問題；(二)沒有師資；(三)

沒有適合的教材。母語的定位癥結常在於該以那一語言為優先定位；此一癥結，以筆者的觀點，我們該自問思考的是對主流與非主流語言的價值與判定。語言乃是文化的一部分，也同時是一個文化的表徵。藉由母語的教學促使學童學習的不僅是一個語言的熟練，同時也是對其自身所屬文化或其他文化的認識與尊重。換言之，母語教學應能從多元文化學習的角度來思考與規劃，而我們可以帶給學童的學習經驗也應該是著重在對文化的探索與尊重，而不是單一語言的精熟。以此觀點，母語的定位不該再是問題，因任一語言的教學對學童在文化部分的學習都是有其意義性。至於母語教學的師資問題，筆者建議，以學校部分而言，可以整合運用各教師所屬的不同文化背景，以教學團隊的方式來進行教材的規劃與資源的取得。另外，尋求運用社區內現有的人力資源也是幫助教師取得教材的方式之一。而以師資培訓機構而言，則可再開發相關課程的傳授，且課程的設計重點可以知識、態度與技能三部分來進行規劃。至於課程規劃與教材的問題部分，由於每一學校因其學童不同的語言與文化組成背景，其所需的課程與適合的教材也就各有不同。母語與多元文化的教學應能以符合學童的生活經驗與需要為課程的設計與教材收集的首要考量。另外，語言與文化是一套持續變動的知識，因此，在這一部分的教學，教師要能認知母語與文化學習的屬性與重要性以能進而願意投注其時間、心力與決心來做教學的規劃與實施。

再來，經由筆者在美國境內對相關文獻所作的研究分析，也提出母語教學的重要性，包括有：(一)母語教學能促使學童的自我認同感；(二)母語教學能促使學童對自我與其他文化的尊重；(三)母語教學能輔助學童的學習過程與助長學童的學習成就。學童在學校的學習應能與其家庭經驗做銜接；因此，語言的學習應該同時從學校的課程與教學中來推展。學童能從此學習過程去感受體會其本身所屬語言與文化的重要，並進而發展出其認同感。能對一個語言文化具有認同，也是促使學童願意主動學習的起點。學童從語言學習的過程中，也同時學習此語言所代表之文化；以此觀點，則任一語言的學習對培育學童的文化素養都是具有正面性的。對非主流語言背景學童而言，他們所學的是自我文化的認同與尊重；對主流語言背景學童而言，他們所學的是對其他文化的認識與尊重。另外，以學習理論而言，母語教學也是輔助學童學習的重要過程之一。課程的設計與教師的教學如能根據學童本身已具有的語言與文化經驗，學童的學習過程多能根據此先備經驗來進行同化(assimilation)而不是一連串的適應(accommodation)。在美國境內所作的許多個案研究也發現，母語教學能同時助長學童的學習成就。母語教學在於能顧及不同的語言文化背景所需，來幫助發展學童的最大所能；因此，學童也常能從此過程中學習到“自我價值”(self-esteem)，而此一態度認知對其學習的歷程具有重要的影響。

綜括而言，母語教學的意義與重要性包括有：(一)學校認同與價值每一學童所屬的語言與文化；(二)學童能學習與尊重每一個個體所屬與代表的文化；(三)學童本身所屬的語言與文化能提供其學習的基礎；(四)學童能學習本身所屬語言與文化不再是一羞恥與弱勢，反之能帶給他們的權能與成就(Neito 2000)。

肆、參考資料

- Baker, G.C. (1983). *Planning and organizing for multicultural instruction*. London: Addison-Wesley Publishing Company.
- Banks, J.A. & Banks C.A.M. (Eds.) (2003). *Multicultural education: Issues and perspectives, 4th edition*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J.A. (1977). The implications of multicultural education for teacher education. In Klassen, F.H. & Gollnick, D.M. (Eds.). *Pluralism and the American teacher: Issue and case Studies*. Washington, D.C.: American Association for Colleges of Teacher Education. Pp. 1-30.
- Corson, David (1993). *Language, minority education and gender: linking social justice and power*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Gay, G (1977). Curriculum for multicultural teacher education. In Klassen, F.H. & Gollnick D.M. (Eds.). *Pluralism and the American teacher*. Washington, DC.: American Association for Colleges of Teacher Education. Pp. 31-62.
- Kim, Heather (1997). *Diversity among asian American high school students*. Princeton: Educational Testing Service.
- King, J.E. et al. (Eds.) (1997). *Preparing teachers for cultural diversity*. New York: Teachers College Press of Columbia University.
- Neito, Sonia (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Neito, Sonia (1999). **The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Community**. New York, Teachers College Press of Columbia University.
- Philips, Susan Urmston (1993). **The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation**. Prospect Heights, Waveland Press.

附錄四：

加拿大國小階段 ESL 教學的實施方式與成效 – 個案介紹與探討

摘要

本文所介紹與探討之國小位於加拿大溫哥華市境內的一以華人為其主要移民之新社區。學校的學童組成背景有百分之七十以上為來自中文語系，因此，該校規劃實施有 ESL(English as a second language)課程，並以能幫助學童的課業學習及文化適應為其主要目標。從相關文獻的收集分析與 ESL 個案教師所提供的訪談資料發現：一、ESL 的教學是為能增進學生具有其他的語言經驗，以促使其能更擴大與他人溝通瞭解的機會；二、ESL 的教學是需要所有的教師能以共同合作的方式來規劃與輔助學生所需發展有的語言技能及學習內容；三、ESL 的教學是要能以不過度強調語言學習的方式，而以透過課程學科學習的方式來進行；四、ESL 的教學是為要能促進文化間的互動與瞭解。

關鍵字：ESL 教學、文化

壹、前言

台灣國小階段的英語教學，自 90 學年度的實施以來，在有關師資與教材教法的部分一直是為學校本身、教育行政體系、及社會所持續關切與探討的領域。新課程在國小階段納入英語的教學，主要是為能提前培育我們學童對英語的學習，特別是在口語表達部分。其重要性除能提昇我們學童對英語的實際運用能力，這一技能的具備也同時能促進我們台灣與其他國家文化的互動，瞭解，與進行相互學習的機會。於今年初，聘請以英語為第一語言外籍教師在薪資上的爭議，讓筆者思考一個問題：在強調「外籍或母語師資」進行英語教學重要性的同時，是否還有其他的層面是我們在規劃與實施英語教學所該同時去考量與關切的？

筆者於 2002 年底的耶誕假期，藉由拜訪友人之便並在友人的安排下，幸運的能參與加拿大溫哥華市當地一所小學於 ESL(English as a Second Language)教學上的規劃與實施。該國小位於溫哥華市的一以新移民為多數的新發展社區。該社區以中文為其第一語言(或母語)，其移民主要來自台灣、大陸、與香港。筆者於參觀該學校的第一感覺像是身處在我們台灣的小學，其學童的組成比例有百分之七十以上是以中文語系為其第一語言或母語。筆者在與部分學童進行交談後，發現其大部分移民定居於加拿大的時間大多為是二至三年，部分則不到一年。然而，其英語的口語表達與使用的熟練以讓人難以去辨別此語言實為其第二語言。即使仍需要 ESL 教師教學輔助的新移民學童，其在口語的聽與說部分也多沒有太大的困難。這促使筆者有興趣於探討該校在 ESL 教學上的實施，並探討它如何能在這以中文為主要語言的社區有如此的教學成效？！

本文將分別以四部分來介紹與探討加拿大境內的 ESL 教學：一、ESL 教學課程的設計與目標；二、ESL 教師的角色與任務；三、國小 ESL 教學個案實施介

紹；四、ESL 教師個案經驗探討。

貳、研究方法

本文採質性個案研究的方式進行資料的收集與分析。研究資料的收集方法包括有：學校與班級的參觀，個案教師半開放式訪談(semi-structured interviews)，及相關文獻資料的收集。以下將分別就學校、及所參觀的班級做背景性的介紹：

一、學校

該學校位於加拿大溫哥華市的近郊，該學區所擁有的學生總數大約有 23,000。在 80 年代末，此學區所擁有的 ESL 學生人口比率只占大約百分之一。但在接下來的十年間，其 ESL 的學生人數從 150 巨增至 10,500。本文所引述之個案則可為此學區之典型的學校代表，而其學生人口組成比率特別能反映出現今加拿大的移民組成社會趨勢。該學校的 ESL 學童人數主要為華人，少數則為菲律賓人及非洲人。該學校創辦於 2000 年十月，位於學區內社經背景普遍偏高之一社區。該社區的居民以華人為主，社區內的商店及餐飲也多以符合華人的需要為其商業型態。多數至加拿大的移民，多先安定於在語言及文化上具熟悉性的社區，以能方便其所可能需要的資源及幫助。而該社區主要則以華人的文化為主，並以中文為其使用溝通的第一語言。

二、班級

該學校目前的學童人數總計有 330 人。總班級數共有 13 班；包括有幼稚園 4 班、一年級 1 班、二年級 1 班、二三年級混齡 1 班、三年級 1 班、四五年級混齡 2 班、五六年級混齡 1 班、及六七年級混齡 2 班。國小的入學年齡始於六歲。高年級的班級組成人數大約為三十人，中低年級的班級組成人數則大約為二十二至二十五人。各班的學童組成並以華人為多數，班級內以英語為其母語的學童平均大約只有二至三人或甚至一人。因此，以英語為其母語的所謂「多數」族群(majority group)在班級內則實為少數或「弱勢」族群(minority group)。

參、研究結果與討論

一、加拿大 ESL 教學課程的設計與目標

加拿大多元文化的社會屬性促使其 ESL 的教學，在課程的規劃與目標上，強調的不僅是第二語言的熟練與運用，也同時顧及有不同文化間的瞭解與學習。因此，其 ESL 的課程設計除了能反應學生的所需外，並能主動性的提供服務以幫助學生能同時具備有雙語的技能及雙文化的素養。大體而言，學校的學生組成背景如果大多數為 ESL 學習者，則其課程的設計會做有基本的調整與改變。理想上，這些學校的教師都能有 ESL 的教學培訓經驗，學校的課程設計在納入整合有文化間的學習瞭解與英語說寫能力發展的同時，並對學生寄予有高度的學習期望。而對於只擁有少數 ESL 學生於其班級的教師，則通常安排有 ESL 教師的教學輔助。

ESL 所提供的服務在能以配合課程為前提，以促使學生能發展及具備有：

- (一) 對自我價值的認定。
- (二) 對自我文化傳統的認同與承續。
- (三) 根據其個別潛能，在英語的聽、說、讀、寫四方面能發展有與其學習同儕相對應的溝通能力。
- (四) 學習和其先前經驗不同之學習方法、課程內容、及課程外的學習活動。
- (五) 對不同文化與文化間相似性的瞭解及尊重。

加拿大 ESL 的課程設計與目標所強調的是對學生本身文化與語言的認同與尊重，在此需提出的很重要一點是：ESL 教學的目的不在於取代學生本身的母語，學生在加拿大社會及學校中所發展使用的英語技能則被視為是增進其語言經驗的另一機會。

二、加拿大 ESL 教師的角色與任務

ESL 教師除了要能提供高品質的教學外，也同時要能兼備有發揮倡導與輔助學生學習的熱忱，以促使其學生能有公平於各種學習的管道與機會。基本上，ESL 教師的角色任務有：

(一) 語言教學者 (language teacher)

ESL 教師的教學角色要能根據學生的語言學習階段，從初學至進階，來提供符合各能力分級的教學，並能採用實施適當的教學策略，以幫助學生在英語聽、說、讀、寫四方面的發展。另外，ESL 教師也要能幫助學生學習瞭解各學科或領域所教導傳授的一些基本概念。

(二) 學習資源提供者 (resource person)

ESL 教師所提供的學習資源輔助包括有：

1. 評估 ESL 學生的學習需要。
2. 在進行與班級教師及學校行政體系的諮詢討論後，建議提供適當的學習安置、課程設計、及替代性的服務方案；包括學生在各學科領域的學習安排。
3. 根據學生的學習需求，建議能在教室的環境與課程部分做適當的配合與調整。
4. 能以「個案」的處理方式來幫助有特殊需要的 ESL 學生，並記錄有學生的成長與學習背景、所接受的其他專業幫助及進展狀況。
5. 幫助處理學生明顯的行為問題，因其有可能是源自於文化上的誤解。
6. 能與其他教師或專業人員進行合作以提供學生需要的幫助。
7. 能成為學校與家庭間文化互動與瞭解的倡導者，並確保學生的母語發展能獲得有一定的支持。
8. 能建議或提供學生需要的轉介服務，特別是學生承受有極端的心理壓力或其他形式的身心問題危機。

(三) 家庭的連繫者 (family liaison contact)

ESL 教師要能主動且持續性的與學生的家庭保持連繫，並能：

1. 確定新加入的 ESL 學生及其家庭能感受到學校所給予的誠致歡迎。
2. 經由翻譯者的解說，能與家長做有持續性的溝通與互動。

3. 能鼓勵學生家庭參與學校的活動。
4. 能幫助解釋學生及其家長對教育實施方式的看法與期望，並相對的能將學校人員的看法與期望轉釋與傳達給學生及其家長。

大體而言，能與各學科領域及年級教師進行共同教學，是 ESL 教師角色很重要的一部分。因此，ESL 教師不是單一的只做語言部分的教學，而是能與其他教師共同合作，在不斷相互資詢討論的前提下，來提供給學生所需要的語言技能以幫助學習各學科及領域的知識。

三、國小 ESL 教學個案實施介紹

在此部分，將就筆者所參觀的小學在 ESL 教學上的實施做介紹。

該國小在 ESL 的教學實施可從：(一) 師資與教學的進行；(二) 教學的目的與成效來進行介紹與討論。

(一) 師資與教學的進行

該國小目前有 ESL 專業教師共三人。因實際財政上的考量，ESL 教師同時兼任有資源教師的角色，特別是在輔助特殊教育需求學童(special needs students)的學習部分。該校在 ESL 教學上的實施是採所謂的「抽離後援」(pull-out)策略。「抽離後援」(pull-out)策略指的是：

學習英語的學生基本上是在一般的教室和他們以英語為第一語言的同儕一起接受教師的教學。但他們也在學校所規劃的時間內，被安排「抽離」出他們的原屬班級，以能接受有 ESL 教師額外的英語輔助教學。ESL 教師所提供的不僅只有幫助語言發展的學習活動，還同時包括有學生在一般學習科目上的輔助增強學習。此教學策略的目的在於能透過學生說寫能力部分的熟練以幫助其在一般學科知識上的學習(Peregoy, S. F. & Boyle, O. F. 2001, p. 24)。

一般而言，當班級在進行語言課的教學時，該班的 ESL 學童會被安排至 ESL 教師的專屬教室進行語言發展的學習。ESL 教師在兼採有各式的教學技巧與實施的同時，最大的挑戰是如何能不過度強調語言的教學，而能透過持續幫助學童學科知識學習的教學方式來發展其語言的技能。當 ESL 教師沒有進行「抽離後援」(pull-out)的教學時，他們會至一般教室並和該班級教師以教師團隊的方式進行教學，即他們會一起規劃課程並進行共同教學(team-teaching)，或有時針對班級內的小組進行教學。

另外，該校的 ESL 教學也考量有母語對學童在自我價值(self-esteem)發展上的重要性，以及母語在學童學習新語言時於認知上所能提供的鷹架輔助功能。因此，學校在教學的安排上，並同時將這些 ESL 的初學者與其具雙語能力的同儕併組(buddied up)，即具雙語能力的夥伴能翻譯或解說教師的指示與教學給初學的夥伴。已發展具備有中級及進階英語能力的 ESL 學童，學校則以正面的方式來鼓勵他們在課堂中能盡量只以英語來進行溝通與學習。

(二) 教學的目的與成效

該校在 ESL 教學上的施行，不僅只著重在英語的教學以期能幫助學童課業上的學習，並同時強調有文化的互動與學習以期能幫助新移民學童及其家庭能適應與融入此一具多元文化社會屬性的新環境。因此，其在 ESL 教學的同時也具有促進多元文化學習與瞭解的目的。學校提供其所能的角色與資源，例如：辦設有「多元文化友誼俱樂部」(Multicultural Friendship Club)，以鼓勵學童家庭參與的方式，來促進不同文化間的互動與瞭解。

總括言之，該校的 ESL 教學策略基本上是以學生的學習需求為考量來做相對的課程調適與教學改變。因此，一般 ESL 學童在入校後的五年之內均能發展出相當熟練的英語技能。學童的學習成果不僅是在另一新語言上的發展與精熟，也同時包括有其在學科知識上的學習與成長。

四、ESL 教師個案經驗探討

在此部分，將針對一 ESL 教師的個案來提供其在 ESL 教學經驗上的分享與探討。該教師共計有 17 年的 ESL 教學經驗，其中，3 年教學於國外、7 年教學於高中及另 7 年教學於國小。該教師加入任教於本文所陳述之學校目前已有三年。

(一) 學習安置與教學方法的實施

該學區的 ESL 學生在入學之前接受有當地教育局所實施的語言能力分級評估測試。此測試分別以聽說讀寫四部分來進行評估，並以五個層級(Level 1 to Level 5；Level 1 為初學者)來區分與安置學生的學習所需。如果學生的語言能力屬初級(Level 1)且其母語屬中文語系的國語或廣東話，教育局會以該學生所使用的母語來進一步評估與測試其是否有語言學習部分的障礙。學校的 ESL 教師可採用參考教育局的評估報告，或另行進一步評估測試來安置學生的學習需要。

根據此 ESL 教師，該校在家長帶同學生入校的第一天，會進一步與家長詢問及確認該學童的學習背景概況；例如，有無任何的學習困難或需接受有特別的醫護照顧。

該校對學生的學習安置，原則是採學習整合(integrated)的方式，並根據學生的語言能力分級結果來做安排。Level 1 及 2 則接受有「抽離後援」(pull-out)的教學安排，Level 3, 4, 及 5 則安排有教室內的學習輔助安排(in-class support)。對此實施方式，該 ESL 教師所提出的優缺點包括有：

優點：學生能接受有較符合個別化學習需求的英語發展與學習。

缺點：學生常得脫隊學習，有時會錯失一些課程的教學及失去與其他學生互動交流的機會。

該 ESL 教師在教學法的實施上，是於聽說讀寫四部分同時進行並設計發展有輔助其教學的視聽資源及學習單。但該教師也同時指出，在讀與寫部分的確給予較重比例的教學，並實施採用有各式的教學法；例如：語音教學(phonics)、整合語言教學(whole language approach)、自由寫作(free writing)、控制指導寫作(controlled writing)、編輯寫作(journaling)等等。另外，該教師也提到，ESL 的教學是與課程內容整合的教學，即經由語言的溝通與解說來指導與教授課程的內

容，而不是單一語言文法上的著重與教學。

(二) ESL 與 ESC 的教學

從筆者對本文所陳述國小之參觀經驗及對個案教師所進行的訪問中發現：加拿大多元文化這一社會屬性，反映實施在其教學上是能對學童所來自的不同文化給予尊重，並能對其不同的學習方式付予包容與瞭解。

以學校而言，除了本文先前所提及其校內成立有的「多元文化友誼俱樂部」(Multicultural Friendship Club)之外，學校也鼓勵教師在情境適當的前提下，能主動接觸學童或其家長以分享或學習其所代表的不同文化經驗。

以教師個人的經驗而言，則認為文化的確是影響教學的因素之一。該教師並指出：ESL(English as a second language)其實也是 ESC(English as a second culture)的教學，因學童在學習英語的同時，相對的也在學習另一個文化。該教師在對 ESL 學童進行教學時，也解釋其在方法上要做許多的調整與適應，例如：

來自中文語系背景的學童，他們通常對課堂的討論參與性不高；而合作學習(cooperative learning)對他們而言，也是個很陌生的概念，所以在要進行此學習方式前，就需要花較多的時間來做解說與指導。

另外，該教師也就來自中文背景語系學童的學習方式分享有其個人的觀察與感觸：

一般而言，中文語系學童都能很用心於課業，並且也樂於學習。通常如果父母雙方均能參與及投入其學習過程，學童的課業表現相對的也比較好。以現在的移民家庭而言，「太空人爸爸」是一個很實際的問題，因通常這些父親常遠離在中國或台灣打拼賺錢，然後寄匯支票給留在此地照顧小孩的母親；而問題就常出現在這些母親常無法獨立教管小孩的行徑，特別是當這些孩子轉為青少年階段。

肆、結語

本文以個案研究的方式來介紹與探討加拿大國小階段對 ESL 教學的規劃與實施。加拿大多元文化的社會屬性不僅反映在其教學的目標，也實踐在其教學的內容。由本文個案的介紹與探討，我們看到的 ESL 教學不是單一語言的教學，而是能兼顧學童課程學習與學童本身所屬文化尊重與認同的教學。

分析其教學的目標與課程內容的規劃與實施，所引申的教育意涵包括有：一、ESL 的教學是為能增進學生具有其他的語言經驗，以促使其能更擴大與他人溝通瞭解的機會；二、ESL 的教學是需要所有的教師能以共同合作的方式來規劃與輔助學生所需發展有的語言技能及學習內容；三、ESL 的教學是要能以不過度強調語言學習的方式，而以透過課程學科學習的方式來進行；四、ESL 的教學是為要能促進文化間的互動與瞭解。

最後，藉由此個案的介紹與探討，筆者在此將提出個人的一些省思與建議，以期能提供我們台灣境內在規劃實施英語教學時做為參考：一、英語教學是否該只是強調單一語言的教學，還是要兼能有與學童課程學習做整合的教學；二、英語

師資是否該要求有具備其他學科教學的基本知能，並要求能與其他專科或班級教師做課程整合的共同教學；三、英語教學也是文化教學，如何透過相關適當的文化教材來引導與鼓勵學童對不同文化的學習，也是我們在實施英語教育時得思考的一個重要層面與議題。

伍、參考資料

Peregoy, Suzanne F. & Boyle, Owen F. (2001). *Reading, Writing, & Learning in ESL: a resource book for K-12 teachers* (3rd ed.). New York: Addison Wesley Longman, Inc.

Tony Carrigan & John Kibblewhite (2002). Joining the Canadian Tribe: Building a pluralistic community in a B.C. school. *Case Study*, 42(3), 24-27.

<http://www.bced.gov.bc.ca/esl/policy/reporting.htm>

附錄五：

台灣多元文化的介紹

壹、台灣的歷史

- (一) 原住民文化 (1624 年前)
- (二) 荷蘭人入侵期間 (1624-1662)
- (三) 西班牙人入侵期間 (1626-1642)
- (四) 明鄭主權期間 (1662-1683)
- (五) 清朝主政期間 (1683-1895)
- (六) 日本殖民期間 (1895-1945)

貳、台灣的原住民與移民

- (一) 原住民族群
- (二) 早期的移民族群 (閩南與客家人)
- (三) 新移民族群 (外省人)

參、台灣的多元語言

- (一) 閩南語 (台語)
- (二) 客語
- (三) 國語
- (四) 各原住民之母語

肆、1945 年後的台灣 - 從獨裁至民主

- (一) 國民黨主政期間 (1945-1986)
- (二) 解除戒嚴 (1987)
- (三) 第一次總統直選 (1996)

伍、自我認同 VS. 愛國主義

- (一) 政府內部的衝突
- (二) 台灣與中國之間的緊張情勢
- (三) 認同的問題