

多元文化學校教育的建構

陳 美 如

在時序即將邁入二十一世紀的同時，社會的變遷也極為快速，學校的教育在此也面臨最大的挑戰，面對急速變遷的社會，學校應提供什麼樣貌的教育？也成為諸多教育人員關心的話題。

本研究係從多元文化的角度出發，思考學校功能的轉變，尋求多元文化社會所賦予的學校意義，探索多元文化教育下的學校教育目標、取向、特質及學校知識的本質、來源及形成歷程。最後提出多元文化學校目標訂定、成員參與、課程轉換、課程實施、及評鑑改進等實際，期望能為台灣邁向多元文化社會的學校教育改革提供另一思考的方向。

關鍵字：多元文化教育、課程、學校知識、學校革新

學生是什麼？

是上帝的子民，而非國家的工具。

老師是誰？

是一位引導者(*guide*)，而非監視者(*guard*)。

學校的同業(*faculty*)是什麼？

是一個學術社群，而非是機械的統一

校長是誰？

是教學的專家，而非教師間的首領。

學習是什麼？

是一趟旅程，而非目的。

發現是什麼？

是尋求答案，而非回答問題。

過程是什麼？

是發現想法，而非發現內容。

目標是什麼？

是打開心靈，而非關閉論辯。

考試是什麼？

是做與形成的過程，而非記憶與複習。

學校是什麼？

學校是我們選擇而成的任何形式。

Allan A. Glatthorn

壹、研究動機

自美國1960年代的公民權力運動以後，在世界各地掀起一股多元文化教育的浪潮。台灣社會自1987年解嚴以後，要求本土化的意識逐漸高漲；此外，台灣是一個海島型的國家，目前正以其旺盛的經濟力，邁向國際舞台。凡此種種，我們的教育應如何因應？學校應做什麼？學校應為我們的社會及我們的學生描繪何種遠景？在多樣的文化價值底下，學校應扮演何種角色？學校到底是什麼？

學校是什麼？依據Glatthorn的說法學校是我們選擇而成的各種形式。而Gardner將早期的學校定義為「一群沒有血親關係，但屬於同一社會團體的青年，在有能力的成人陪同下，為了學會社會重視的技能而定期相聚在一起的機構。」(1995)。面對現今社會的諸多問題，多元族群、性別、殘障團體、老人…等，學校應提供怎樣的環境？本研究將從多元文化的角度出發，思考學校教育的本質，期能為台灣邁向多元文化社會的學校教育改革提供另一思考的方向。

貳、研究方法

為達成本研究之目的，本研究將採取文獻分析法，探討多元文化教育之觀點，了解學校教育的現況，提出多元文化學校的可行途徑。

參、學校功能的轉換

一、傳統的學校功能

上述Gardner將早期的學校定義為「一群沒有血親關係，但屬於同一社會團體的青年，在有能力勝任的大人陪同下，為了學會社會重視的技能而定期相聚在一起的機構。」傳統的學校功能是幫助學生社會化的一項重要的機制，學校在幫助學生適應社會，這是結構功能論的觀點。

而文化再製理論卻認為學校是服務國家的機器，再製國家的主流文化，建立學生共同知識、文化及經驗，以維持國家社會的穩定。傳統的學校功能是被動、有限的，是文化傳承、社會穩定的機制。社會中擁有權力的資本家，為了保持自己的優勢，利用各種方式來維持並再生產社會體系。而教育是現代社會階級結構再生的一項不可或缺的因素。Bowles和Gintis認為「學校教育符應階級的結構，並貢獻於社會再生產體系。」（Bowles & Gintis, 1989；陳伯璋，1986），而課程是學校教育的核心，透過課程，傳遞權力家所認為的知識及各種意識形態。

強調階級再製的學者Bourdieu則認為，教育與政治、經濟沒有直接的關係，教育是傳遞文化的，只有通過文化的媒介，才能在社會的再製過程中，成為重要的社會力量。Bourdieu提出文化資本(cultural capital)、文化專斷(cultural arbitrariness)和符號暴力(symbolic violence)的概念，認為學校教育有其自己的文化專斷，在教育過程中傳遞支配階級的文化至兒童身上，結果形成三種結果（鄭金洲，1997）：

- (一)兒童一直被給予的文化資本具支配階級的實質，在教育中是容易理解的。
- (二)支配階級的文化顯示是比較高級的文化。
- (三)透過學校教育，具「符號暴力」的意識形態藉著「霸權課程」的方式，傳

遞給其他階級的兒童，使其達到社會化。

上述種種，則透過主流階級所編制的課程，主流文化的教師導引、及學校的種種典禮、活動、規範的宣示及進行，無聲無息的將強調一致、主流文化及統一的價值，灌注學生的心底。

而每位學生來自不同族群、文化背景經驗的學生，一進入學校全部被化約成主流的文化價值，非主流的學生一進入學校必須面臨文化斷層的命運，而既有的文化，也被主流文化所煙滅，學生們無法在學校教育過程中體會「差異的美麗」及「多元的豐富」，無法了解異種文化、包容其他文化，以單一的視野、思考面臨複雜的世界。

二、社會變遷與學校功能的轉變

在世界將邁入21世紀的今日，社會變遷快速，資訊的流通愈來愈快，而不同族群的人接觸也愈來愈密切，社會固有的價值也愈加多元。學校的功能不再僅限於傳道、授業。

面對社會價值的衝突及多元文化的浪潮，學校的改革也陷入多種恐懼之中(Epstein, 1994)，第一種是「無知的恐懼」，過去的學校教育人員及學者，只習慣於知識的傳遞及理論的建構，對於社會的快速變遷所引發的多元價值及複雜的現象不了解，而害怕參與；第二種是「已知的恐懼」，過去的學校教育研究只限於專業術語及理論研究，對於變遷快速的社會及教育問題，無法提出具體有效的建議；第三種恐懼是「喪失地位的恐懼」，在過去學者及教育人員自認寄身理論及主流文化的傳承將有較高的學術地位，若致力實務或弱勢文化，將有自貶身價之虞，即使參與，也擔心無法維持原有的地位。

1980年代末，許多學者專家在多元文化上明確的指出學校需要重建的論點，並提出人們需要被授權，需自己做決並，導引自己的工作，對自己的工作負責。Barth(1990)論及學校改革需與學習者和領導者溝通。而重建的最大問題在於整體的人類與兒童、家長、教師和行政者的關係。對教師授權應是多元文化中重建學校的一部分。Connell(Sleeter, 1985)指出教育改革者需要將「教師做更大的決定」融入改革之列。Fullen(1990)檢視學校改進計畫的研究，發展出學校為改革中心的論點。他認為學校的改革包括官僚體系的結構、機構的重組、深層的結構因素、教師及學生等各層面。而Fox(1981)認為多元文化教育的成員發展，需被建構為一個廣大的社會政策執行方案。學校需被視為改革的中心，學校的改革焦點在於學校教師、機構的管理、學校建

築的情況和組織文化等各種面相，而學校教師是首要的影響因素(Sirotnik，1987)。

面對社會的變遷，教育人員應有何種胸懷，將是學校能否導引社會進步的關鍵。為此，學者Epstein(1994)認為教育人員應有三種基本素養：

(一)多元語言主義

多元語言主義是承認社會中有不同的語言，且各語言應平等，學校教育應能使用多元的語彙、表達及書寫方式，適應不同文化背景的學生。

(二)相互尊重

學校教育面對不族群、性別及弱勢團體的學生，都應予充分的尊重，以同理心了解不同文化背景學生的長處，協助參與學校的事務，促使學校更加多元豐富。

(三)專業養成與支持

學校教師應從事多元文化學校教育的建構，增加多元語言及文化的訓練，從事理論及實務領域的鑽研。

三、多元文化社會所賦予的學校意義

在多元文化社會中，學校是社會重建的一個重要機制。其教育的目的在準備未來的公民，重建社會並服務更多團體的人，尤其是有色人種、貧困、女性、兒童、及殘障人士。如同Brameld(1956)所言，「社會建構主義是一烏托邦哲學」(social constructionism as a utopian philosophy)，任何想像的建構在超越「此時此刻」以達到人類特殊文化潛能的更加理想狀態。多元文化學校的各項特質如表一。

社會重建主義者Aronowitz及Giroux(1985)認為經由多元文化學校教育的建構，將學校移置希望與力量的地帶，至抗爭行動的領域，以進入一個多元選擇及提供建構的視野。

表一 多元文化學校的特質(Sleeter & Grant, 1993)

社會目標	促進社會結構的公平和文化多元主義
學校目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 培養公民從事公平的社會結構活動 2. 促進文化多元主義 3. 促進學校中公平的機會
學生對象	全部每一位學生
<p>實施層面</p> <p>一、課程</p> <p>二、教學</p> <p>三、教室的其他面相</p> <p>四、支援服務</p> <p>五、其他學校層級的關懷</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 組織社會現行有關種族、階級、性別、殘障主義等問題 2. 組織各種不同的美國團體的經驗和觀點等概念 3. 使用學生的生活經驗作為分析壓制的起點 4. 教導批判思考的技巧，分析另類的觀點 5. 教導社會動技能、授權(empowerment)的技能 <ol style="list-style-type: none"> 1. 將學生置於民主的作決定當中 2. 教學建立在學生的學習風格上 3. 教學適應學生的技能層次 4. 使用合作學習 <ol style="list-style-type: none"> 1. 教室佈置、思考社會行動論題、文化多樣性及學生興趣。 2. 避免測驗及團體過程設計促成學生的失敗 <ol style="list-style-type: none"> 1. 盡可能使教室適合多樣的需求 <ol style="list-style-type: none"> 1. 鼓勵學生民主參與學校事務的決定 2. 鼓勵低階層級少數民族父母參與學校學活動 3. 學校參與社區行動方案 4. 學校的成員考慮多種族、性別、殘障團體等非傳統角色 5. 學校佈置、特殊事件、學校菜單、課表等，需思考並包含多樣的群體 6. 確定課外活動包含全部學生團體，而不加強其刻板印象 7. 使用校規的過程中，未不利任何團體 8. 建立對殘障人士的接受度

社會重建主義者的倡導者並不用大聲、清楚的口號，來構築一個理想社會的特別視野。他們認為社會資源應被公平的分配，並致力於社會公平及正義的實現，他們認為透過這個過程人們將會學習如何反省這個社會，透過真實(truth)的視野，教導人們意識什麼是不公平，及不人道，並允許人們去想像、定義、運作一個更人道的社會。多元文化所賦予的學校教學意義因各學術領域的不同，而有不同的稱呼，例如：解放教學(emancipatory pedagogy)(Gordon, 1985)、批判教學(critical pedagogy)(Shor, 1980)、轉化教學(transformation teaching)(Giroux, 1981)、多元文化教育(Suzuki, 1984)、作決定和社會行動(decision making and social making)(Banks, 1988)。雖然上述教育專家使用不同的語詞，並不一定倡導相同的事，但他們基本的精神、目標和理論假定是非常相近的(Sleeter & Grant, 1993)，並致力於引導社會對於種族、階級、性別、殘障團體的統整且具體的關懷。

肆、多元文化學校教育的理想

一、多元文化教育的學校教育目標

在多元社會中，教育應幫助學生了解其家庭及社區文化。以創造和保存一個良好的公民社區(civic)，在民主社會中教育學生獲得知識、態度、和技能，幫助他們參與公民活動使社會更加美好，多元文化教育是一種自由的教育(an education for freedom)。

在目標方面，多元文化教育的學校教育目標有下列幾點(Banks, 1994)：

1. 增加教育的平等，使一些文化背景與學校文化有差異的學生有更大的學業成功的機會。
2. 增加來自多元族群學生教育機會的均等，學校重構的要義在使多元文化教育成爲一種實在(reality)，使學生有公平的機會學習，使學校內的主要假說(assumption)、信念、結構能徹底的改變。
3. 幫助所有學生(包括主流文化學生)發展知識、技能及態度，以對未來的國家社會有所貢獻。如同Martin Lather King所言：「我們將如同兄弟姊妹般生活在一起。」
4. 第四個是世界教育的目標(global education)，幫助學生發展跨文化的知

識信念，以跨越國與國的藩籬。

二、多元文化學校教育的取向

美國多元文化教育有許多不同的策略、定義及取向。多元文化教育取向主要有三種：課程改革、學生成就及內在團體的教育(intergroup)(見表二)。

這三個取向雖接近概念化的理型，但卻無法完全吸納整體的複雜性，在這三個策略中有許多不同的概念、策略和典範(Sletter & Grant, 1993)。

(一)課程改革取向

在這取向下，多元文化教育是一個過程，致力於學校或大學課程內容的改變，其主要目標在結合種族、文化、性別個體的聲音、經驗及相關的論題於課程中。

(二)成就取向

成就取向的多元文化教育是一個目標、理論和策略的設計，藉以增進低收入戶家庭、有色人種、女性、及殘障學生的學業成就。

(三)內在團體取向

內在團體取向在於發展學生對不同族群、文化和性別團體正向的態度，另一個重要的目標在幫助被標籤的團體(marginalized group)發展對其本身團體的正向的感受與覺知。

三、多元文化學校教育的特質

多元文化教育是一項教育改革的活動，用以重建學校和其他教育的機構，使得來自所有社會階層、種族、文化和性別團體的學生有公平的學習機會(Banks & Banks, 1993)。另一項目標在幫助學生發展更多民主的價值與信念；跨文化的知識、技能和態度。多元文化學校的特質主要有八：

1. 教師和學校行政人員對學生的期望是正向的，並給予學生正向的回饋及照顧。
2. 正式課程反應各種文化及族群的經驗、文化和觀點。
3. 教學的形式符應學生的學習、文化和動機的風格。

表二 多元文化教育的取向(Sletter & Grant, 1993)

取 向	描 述	主 要 目 標	實 例
課程改革	是一個過程、增加或改變課程的內容	<ol style="list-style-type: none"> 1.結合各種文化團體的內涵進入課程。 2.幫助學生以不同的、新的眼光看課程內容。 3.改革基礎課程的規則及典範 	<ol style="list-style-type: none"> 1.舉辦慶祝文化英雄及文化節日。 2.設立多元文化的綱領。 3.設立為教師、行政人員開辦多元文化教育工作坊 4.教科書中融入多元文化教育的內容。
成就取向	增加低階層學生、有色人種學生殘障學生成就的理論、實際及策略。	增加各種不同種族文化、性別團體學生的學業成就。	<ol style="list-style-type: none"> 1.設計適合學生學習風格的教學方案。 2.雙語言—雙文化教育 3.融入文化的語言方案 4.對女性學生特別設計的數學和科學方案。
內在團體教育	設計以幫助學生發展民主的內在態度、價值知識的內容及過程	<ol style="list-style-type: none"> 1.幫助學生發展對於不同種族、族群、文化團體的正向態度。 2.幫助被標籤化的團體發展對其文化的正向態度。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.減少偏見。 2.廢除黑白分離學校、班級及相關的方案。 3.合作的學習策略及科技。

4. 教師和行政人員對學生的第一語言表示尊重。
5. 學校教材能展現文化、種族、族群團體觀點的事件；文化和觀念。
6. 學校中的評量和測驗過程，考量各種不同文化學生的背景。
7. 學校文化和潛在課程反應多樣的種族和文化。
8. 學校對來自不同種族、族群、語言團體的學生與以高度的關懷、輔導並幫助學生了解積極的工作目標。

四、多元文化教育的學校知識

多元文化教育者的知識論基礎，並不植基於歐洲中心的理性，也不專注於補救或去除爭論及差異的事務上。後現代主義的首要目的，是要破除能使人們對文化認同發生意義的理性能力(Shapiro, 1995)，在理性的思維模式下，無法確切的感知生活世界中的真實感覺與具體存在，如此多元文化的世界將不可能出現，假如我們對感覺的存在及具體的存在抱以嚴謹的態度，將可避免上述的缺憾。

多元文化教育所強調的多元、尊重差異性，亦是後現代主義的訴求，在其脈絡下，原本累積、處理、發展知識的方式發生了革命性的轉變，其基本的原動力即是解構思想、觀念、意義與價值等，皆可從過去固定的結構體中解構出來。從批判教育學的理念觀之，它反對教育上的教材、教師的權力形式；反對教育中的普遍性與統一性，要求透過教育的歷程，貫穿批判的思想，以建構教育上的文化新形式。

反觀學校的知識，在主流文化及權力階級的影響下，學校的知識是經刻意選擇過的，無法反映多元的真實世界。學生被迫接受與己身距離很遠的知識，學校知識未融涉不同學生的文化經驗，呈顯出的不是多元豐富，也不是接近兒童生活世界的知識，而是成人世界的知識。學校知識性質為何？從何而來？如何形成？茲分析如下：

(一)學校知識的性質

批判教育論學者Giroux(1991)從後現代主義的文化差異角度，提出反文本(countertext)和反記憶(countermemory)的概念，對傳統的課程理論提出挑戰，他認為一切文本都有其歷史的及文化的侷限性，其「語言」多少與一個社會中特定的文化有關。而學校文本的主要表現形式—教材，體現的往往是社會中的主流文化，它忽略了其他文化，在學生社會化的同時，也忽略了教材背

後所隱含的意識形態及單一的價值。Ferguson(廖世德譯, 1993)亦主張新時代課程的主要目標在於自治, 該目標源於一種想法: 「如果要讓我們的小孩自由, 那就應該包括免於我們種種限制的自由—免於我們的習慣、信仰、價值的限制。」而傳統的知識是客觀、不變、永恆的概念, 在此也受到挑戰。

多元文化的學校知識不是預先存在的, 它是不斷發展的歷程。知識是動態的、變動、發展的, 且在社會脈絡中建構。學校知識應能反映所有公民的經驗, 並能授權所有的人有效的參與民主社會, 他將幫助所有的公民主動自發的參與全民的辯論與行動。

(二)學校知識的來源

多元文化教育者的知識論基礎, 並不植基於理性, 以用於補救或去除爭論及差異的能力上。多元文化教育下的學校知識不只是主流文化的知識, 學校來自不同種族; 族群的學生的文化背景及經驗, 也是學校知識的一部分。而Girout的反文本、反記憶的呼聲轉化為課程實踐, 即是反對忽視學生不同文化背景和歷史背景的統一課程。過去, 課程將與主流文化相關的價值、觀念、思想引進課程領域, 產生Girout所稱之「離心」(decentre)現象。

因此, Mehan(1995)等人建議將學生從家庭帶到教室的知識與經驗當作教學資源, 而不是一味的想去除學生在學校中所表現出的表達方式, 也不能拒絕承認語言與家庭文化之間的緊密結合與個人的重要性。如果教室中的課程內容、實施、及教室組織已伴隨學生的特質而有所變更, 並將學生的經驗融合為「知識的基金」, 學生進入學校將不致於產生文化斷層的危機、產生學習適應等諸多問題, 且學習效能將會提高。

綜上所述, 多元文化學校知識的來源應包括: 基礎的基本能力要求, 再加上社區的特性、國際化的需求、學生的文化背景、生活經驗、教師的專業知識及文化背景。

(三)學校知識的形成

從多元文化教育下的知識性質來看, 學生不能將文本(教材)當作純粹的文化傳承的知識。學生需要批判分析, 了解過去如何轉向現在, 更要從現在去解讀、過去、認識過去。亦即, 需透過學生的「聲音」去建構歷史及知識。且多元文化的學校知識需打破現有的學科界限, 形成多種學科相結合的「後學科」(post disciplinary), 教師與學生需超越現行規定教材的意義與價值, 依據自己的經驗在教師的引導下, 重新建構知識, 創造自己的文本。而

學校知識的形成應透過「對話式」或「辯證式」的聲音呈現方式，讓諸多的聲音，能呈顯在教育研究結果中，且該方式最易於打破研究者與實踐者間的疏離關係，幫助實踐者教育知識的釐清及實踐行動道德性反省(Gitlin, 1990 ; Sheridan, 1992 ; Thomas, 1993 ; Weber, 1990)。

因此，學校知識不是事先存在的，也不是學科專家所賦予的，他應是學校本身的文化與所有學生的文化背景相互交融後，透過學生、教師、社區代表、課程專家、教育專家、學科專家在尊重多元、差異的基礎上，不斷溝通、論辯，彼此建構的不斷滋長的歷程。

伍、多元文化學校教育的實際

在一個多元文化教育的理念下，目前學校所面臨的挑戰是「如何塑造一個整合個別經驗和改革的過程」，讓學校成爲一個新的、統整的教學與學習系統，且這系統必須是一個自我改善的系統，也就是一個知道自己何時該進行結構性改革，並在不斷紛亂的情形下即時改變 (Wilson & Davis, 1994)。

一、多元文化學校教育的目標訂定及參與

多元文化教育所考慮的不僅是少數族群及多樣語言的學生，亦包括主流文化的學生 (黃政傑, 1997)。因此多元文化教育除了幫助弱勢族群學生的學業成就外，也應幫助主流文化學生的學業成就，並發展更多正向的內在態度與價值。透過學校，培養學生了解自己，尊重他人的胸襟與器識，以建構美好的社會。而學校重構 (reconstruction) 是多元文化教育的主要目標，因此多元文化教育應概念化爲對學生的一項策略，因爲多元文化教育將成爲機構化和支持國家、學校、學院、大學更加多元，更符合公眾需要的機制。

此外，多元文化學校的參與方面應是全體的參與，教師、學生、家長、社區、甚至整體的社會都是多元文化學校的參與者，而學校的決策，不應是過去的威權型態，決策並非由一人或少數人形成，而是受不同的團體、運動及行動所形成 (林清江, 1997)。多元文化學校教育目標的形成，需透過一個多元文化教育的有意義論辯，在論辯之前，就必須先擁有一個語言，而該語言是附著在人類認同的全部取向、共鳴的用語上。當這些用語尋求再認知、尊嚴和正義時，就可與我們具體的生活、及人類善感的特質對話。在深入人

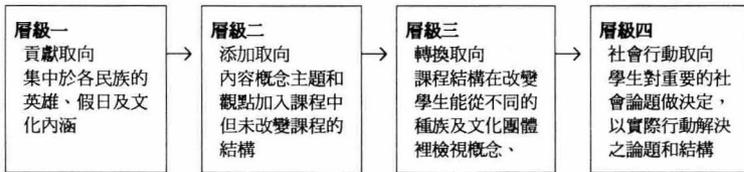
類善感的特質後，人們易摒除既有的成見，所有的溝通將更合理性，學校目標的訂定也更合理。

二、多元文化學校的課程轉換

課程是多元文化學校教育的重心，為達到上述的理想，多元文化教育課程的轉換是必要的。

課程注入 (curriculum infusion) 和課程轉換 (curriculum transformation) 背後的意識形態及實施內容及方式是不同的。當課程注入種族、性別的內容而未從事轉化時，學生對於族群團體、女性的經驗、將只能停留在來自傳統西方規範的概念架構。當課程注入發生時，學生的知識僅源於主流文化及主流價值；當課程轉換發生時，學生和老師將促使典範的轉移，並會從不同種族、族群、文化和性別團體的觀點來檢視其所屬大社會的及世界的經驗。

教育人員可使用圖一的取向，整合文化內容至學校的課程 (Banks, 1988)：



圖一 整合文化內容至學校課程的層級 (Banks, 1988)

多元文化教育的重要目標在於幫助老師和學生轉換他們對其國家及世界的自然和發展的思考，以培養信念，以促成國家更民主、更完美的國家和行爲。

三、多元文化學校的課程實施

透過學校教育的相關人員的論辯，形成學校知識及課程後，應如何實施？在教師教學信念、角色及學校的功能上，應有哪些配合措施？Mehan 所規劃在多元文化教育的班級教學模式，或許可提供學校人員參考 (Mehan et al, 1995)：

(一) 嚴謹的學術教導及社會支援

對學生維持高期待、將焦點放在理解；強調知覺的培養，而不是鑽研於

解讀課本的技能，這可能是教導兒童的較好方式。在學習情境中實施嚴謹的學術教學，加上社會支援的系統，將能幫助學生受惠。課程除增加文化感知的特色外，還需加入學術要求課程。

(二)以學生為中心的教室與課程組織

在教室中運用分組教學，讓組與組織間合作，而非學生獨立作戰。使用具競爭性的教導，鼓勵學生輪流發言，教師不採用下指令的課堂參與，此方法較受各種文化族群學生的歡迎，且學生的參與也較積極，表現水準也較高。

(三)教師為人類學家

在多元文化教育下，教師本身應有了解不同族群種族傳統的期望，刻意去了解學生的生活。亦即，教師必需觀察其學生在教室中、操場中及社區中的表現情形，並與學生、學生的家長及社區成員談話，以這些方式來探索學生的知識及經驗

(四)將學生的文化知識當作學習資源

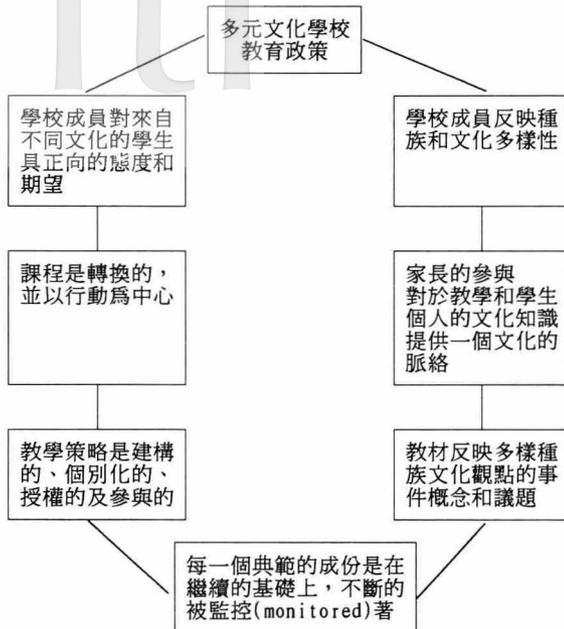
Mehan 等人建議將學生從家庭帶到教室的知識與經驗當作教學資源，而不是一味的想去除學生在學校中所表現出的表達方式，也不能拒絕承認語言與家庭文化之間的緊密結合與個人的重要性。如果教室中的課程內容、實施、及教室組織已伴隨學生的特質而有所變更，

並將學生的經驗融合為「知識的基金」，學生進入學校將不至於產生文化斷層的危機、產生學習適應等諸多問題，且學習效能將會提高。

綜合上述多元文化學校教育的理想與實施，Banks(1994)則從典範轉變的觀點，提出多元文化學校教育應有的基礎（如圖二）。

四、多元文化學校教育的評鑑改進

評鑑的目的是改進，在多元文化學校實施後，應有評鑑的活動，評鑑的內容應包括學校的文化、學習風格、各項措施、學校計畫、學校測驗、教學方式、教材內容、學校成員、學校成員的進修、學校的各項會議、公告、相關的活動是否能符合多元文化的精神。多元文化學校的評鑑應包括下列項目(Banks,1994)：



圖二 保存有效的多元文化學校的多元文化基準點
(multicultural Benchmark for assessing and maintaining an effective Multicultural School)(Banks, 1994)(見表三)

透過上述，學校評鑑的檢核，將能時時促進學校成員對於多元文化的知覺，避免各種教學活動、教材內容、學校成員、學校文化不公正、不合理的現象發生在學校，引發學生學習上的障礙。

多元文化教育的評鑑中，過程的評鑑應重於結果的評鑑，且學校的教師、學生、家長、行政人員，及外部的相關學者或評鑑專家，應共同決定評鑑的要素並參與評鑑的歷程，融入多元的觀點，以多途徑的方式進行評鑑，評鑑的結果將更為客觀，藉由評鑑的結果，引導學校邁向多元文化教育的理想，營造一個多元、包容、豐富的學校環境。

主題文章

表三 多元文化學校的評鑑項目 (Bank, 1994)

問題規準	強烈的		困難的
1. 學校文化反映多樣的種族、文化和性別嗎？			
2. 學校的整體文化（包括潛在課程）是多元種族多元文化的嗎？			
3. 所喜好的學習風格是否能配合學生的學習風格？			
4. 學校有無反映學生在社會中的語言、口語的限制及範圍？			
5. 學校有無讓來自多種族多元文化族群的家長參與學校的活動、方案及計畫？			
6. 學校的計畫方案有無反映社會中的多元族群？			
7. 測驗的使用有顧及到學校多元文化和種族的平等嗎？			
8. 教材有無檢核種族、文化和性別的偏見嗎？			
9. 正式的課程有修習多種族多文化的議題嗎？			
10. 學校的教學風格和動機系統有考慮到學生的種族和文化多樣性嗎？			
11. 學校成員的知覺、態度和信念及行為對種族和族群有所感知嗎？			
12. 學校有無系統的、完整的、持續的多元文化成員發展方案？			
13. 學校成員的組織（行政人員、教學、輔導和支援人			

續前表

員) 有包括多種族和多文化嗎?			
14. 學校的氣氛對於多樣的種族、族群、文化和語言差異的態度市政向、尊敬的嗎?			
15. 學校的假期和各種會議有無反映該社會多元的種族及文化觀?			
16. 學校午餐是否有反映該社會中多元種族的飲食文化?			
17. 學校中的公告、心理教育方案、音樂及其他的設置與活動有無考慮種族和文化的多元性?			

陸、結論

多元文化教育不是口號，也不是政治權力鬥爭的藉口。他是一種教育哲學、是一種教育改革、更是不斷進行的歷程，而多元文化學校教育的建構，是多元文化社會理想的實踐。在這多元文化學校底下，每位學生的文化語言都應被尊重，學生的主體性更被強調，學校的課程也不再是過去國家由上而下「你丟我撿」的歷程。學校的知識、文化、學校的氣氛及未來的發展，需透過學校全體成員在一個平等合理的情境下溝通、論辯後形成。

在多元文化的學校中，不同族群、性別、殘障學生的需要與特性都被容納在學校教育中，每一位學生所受的教育是合情、合理的教育。雖然我們的社會、我們的學校還沒有準備好，但多元文化的理念已在多數人的心中萌芽茁壯，「我們要什麼樣的學校？」、「學校是大家選擇而成的任何形式」，在教改呼聲日益高漲的今日，大家都有權參與學校的發展。多元文化的理想何在？我們如何做？除了本文所提供的想法外，最重要的影響機制，就在大

在信念、態度具備後，加上社會整體的努力，那個多元豐富的美麗新世界，將離我們不遠！

參考文獻

- 李錦旭譯，Bowles & Gintis (1989)，**資本主義美國社會的教育**。台北：桂冠。
- 林清江 (1997)，**多元文化教育與教育改革**。發表於師範大學舉辦多元文化教育的理論與實際國際學術研討會。
- 陳伯璋(1986)，**潛在課程研究**。台北：五南。
- 陳瓊森、汪益譯，Gardner,H. 著(1995).**超越教化的心靈**。台北：遠流。
- 黃政傑(1997)，**多元文化教育的問題與展望**。輯於當前語文學習問題研討會前論文集。台北：台大語言學研究所。
- 廖世德譯，Fergusn,M. 著(1993)，**寶瓶同謀**。台北：方智出版社。
- 鄭金洲(1997)，**美國批判教育學之批判，比較教育研究**，5。
- 蕭昭君譯，Wilson,K.G. & Daviss,B. 著(1994)，**全是贏家的學校**。台北：遠流。
- Aronowitz,S.,& Girous,H.A.(1985). *Education under siege*. Sough Hadley,MA: Bergin & Garvey.
- Banks,J.A.(1988).Approachs to multicultural curriculum reform. *Multicultural Leader*,(12),1-2.
- Banks,J.A.(1994). *A instruction to multicultural educatiom*. Massachusetts:Allyn and Bacon.
- Brameld,T.(1956). *Toward a resconstructed philosophy of education*. N.Y.: Holt, Rinehart , & Winston.
- Epstein,J.L.(1994). New Connections for Sociology and Education : Contributing to School Reform. *In New Connections for Sociology and Education*.
- Fox,G.T.(1981).Purpose as contex for evaluation unerservice program *Journal of research and developmentin education*,14, pp34-36.
- Fullen,M.G.(1990). *Change process in secondary schools:toward a more fundamen-tal agenda*.In McLaughlin,M. W.,Talbert,J.E.&
- Bascia,N.(Eds). *The contexs of teaching in secondary schools: teachers' realities*. New York:Teacher college press.

- Gitlin, A.D. (1990). Educative research, voice, and school change. *Harvard Educational Review*, 60(4), November, 443-466.
- Giroux, H.A. (1981). *Ideology, cultural and the process of schooling*. Barcombe, England: Falmer Press.
- Giroux, H. (1991). Democracy and the Discourse of Cultural Difference: towards a politics of border pedagogy. *British Journal of Sociology of Education*. Vol.12, no4.
- Gordon, B.M. (1985). Toward emancipation in citizenship education: The case of African-American cultural knowledge. *Theory and Research in Social Education*, 12, 1-23.
- Mehan, H., Okamoto, D., Lintz, A., & Wills, J.S. (1995). Ethnographic studies of multicultural education in classroom and school. In Banks, J.A. (Ed). *Handbook of Research on Multicultural Education*. N.K. : Macmillan.
- Shapiro, S. (1995). *Postmodern Dilemmas*. Critical conversations in philosophy of education. KOHLE, W. (ED). New York: ROUTLEDGE.
- Shor, I. (1980). *Critical Teaching and everyday life*. Boston: South End Press.
- Sleeter, C.E. & Grant, C.A. (1993). *Making choice for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*. New York: Macmillan.
- Sleeter, C.E. (1993). Keepers of American dream: a study of staff development and multicultural education. Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Thomas, D.J. (1993). Treasonable or trustworthy text: Reflections of teacher narrative studies. *Journal of Education of Teaching*, 19(4&5), 231-249.
- Weber, S. (1990). The teacher educator's experience: Cultural generativity and duality of commitment. *Curriculum inquiry*, 20(2), 139-182.

本文作者現任台灣省國民學校教師研習會助理研究員，台灣師大教育學研究所士班學生，主修課程與教學、多元文化教育、語言教育教材教法

The Construction of Multicultural School- Education

Chen, Mei-Ju

The Main purpose of this research is to construct a multicultural school. The paper is organized into four parts.

1. Understanding the transformation of school education.
2. Inquiring the projects and approaches of multicultural school-education.
3. Exploring the reality of school knowledge.
4. The practice of multicultural school-education.

I hope the paper can give better ideas for the reforming of Taiwan multicultural School-reform.

Keywords: Multicultural Education 、 curriculum 、 School Knowledge 、 School Reform

Assistant Graduate Fellow of Taiwan Provincial Institute for Elementary School Teachers' Inservice Education.