第十九卷第一期 33~68 頁 2008 年 6 月

## 進入情境與歷史: 台灣原住民教師的多元文化素養及其實踐

#### 王雅玄

國立中正大學教育學研究所助理教授

本文旨在瞭解台灣原住民教師的多元文化素養內涵及其實踐。依據 Thomas「情境定義理論」,人會參照當地社群脈絡及文化來解釋情境,這些解釋反映出社會中的文化價值,以及個人的文化素養。研究對象以十三位台灣原住民中小學教師為主,研究方法採取情境訪談與生命經驗敘事,亟能嵌著本土社會脈絡,探索基層教師對認知、情意與技能面的多元文化素養內涵,並探討教師在課程與教學實務方面對多元文化素養的實踐策略。最後,根據田野脈絡性資料,初步彙整出一個原住民教師實踐多元文化素養內涵的架構。

關鍵字:多元文化素養、原住民教師、課程與教學、情境與歷史

本文旨在探索台灣原住民教師觀點的多元文化素養內涵及其實踐。多元文化素養的研究在二十一世紀的今天顯得特別重要,主要是由於移民的全球化,使得跨國人口遷移成為普遍現象,多元文化能力逐漸成為一種生活方式(Arredondo & Toporek, 2004)。台灣已成為多元族群社會學生日漸異質化的時代,中小學教師面對來自四大族群的家庭背景,以及為數不少的東南亞家長,具備多元文化素養的重要性可想而知。特別在文化、族群與語言三方面,學校與社會均積極推動各項多元文化教育政策,如 90 學年度起全面實施中小學鄉土語言教學,積極培訓閩南語、客家語、原住民族語種子教師(教育部國教司,2005)。2003 年起推動文化輔導措施與專案研發,提升外籍配偶及其子女的文化素養,並附帶說明國人的文化素養應加強包容、接納、尊敬及肯定不同文化族群之正向積極態度(內政部,2005)。94 學年度中小學全面舉辦多元文化種子教師研習,因應外籍與大陸配偶子女多元文化教育議題。多元文化素養成為近幾年教育改革中的關鍵能力,對教師有著相當程度的衝擊。

誠如上述「文化、族群及語言」已成為中小學國民教育的重要層面,教師不可忽視學生本身具有不同族群、不同語言與不同文化的展現。Gundara(1997)認為,需先重視師資培育,多元文化教育政策才能展現意義。教師若缺乏多元文化素養,恐無法推動多元文化教育。享譽學界的巴西學者 Freire 在《受壓迫者教育學》(Pedagogy of oppressed)中指出,我們要教學生識字(to read the word)並閱讀世界(to read the world)。識字需要基本的知識與技能,閱讀世界需要能夠質疑制度化知識的假設,並使用知識來採取行動,塑造公平正義的世界(Freire,1970)。Freire 雖未直指多元文化素養,但其所謂閱讀世界的素養其實非常接近批判的多元文化素養。美國多元文化大師Banks對多元文化教育的提倡不遺餘力,綜合其多年研究認為,多元文化素養是:一、能辨識知識創造者及其旨趣的能力與技術;二、文化語言知識;三、多元知覺(multi-sensory data)方式;四、能整合課程的後設架構(meta-framework)(Banks,1996,2003)。

多元文化教育的討論在台灣已開展多年,也已舉辦為數可觀的多元文化教育學術研討會。許多實徵研究指出,缺乏多元文化素養是國人面對多元文化教育最大的瓶頸(何青蓉,2003;陳美如,2001)。特別是面對原住民、跨國婚姻移民與外籍配偶子女,教師本身必須充實多元文化素養才能實踐多元文化課程(何青蓉,2004;車達,2004;郭喬心,2003;趙素貞,2002)。空有多元文化教材是不夠的,教師還需要多元文化素養,方能審慎對待性別、族群、階級等議題,例如對文化的敏感度(陳美如,1998)、對潛在課程的反省(張如慧,2006)、對文化霸權的批判(陳伯璋,1998)、對文化相對論的省思(王雅玄,1999a),這些都是用來修正教室對話的依據。教師的能力遠比教材來得重要,研究指出,沒有偏見的教師即使教材充滿族群中心主義,其發揮多元文化教學的可能性還是遠大於有偏見的教師使用多元族群教材的教學(All Faiths for One Race [AFFOR],1983)。Well(1998)也指出,具有批判多元文化素養的教師會發現既有教科書文本大量再製主流文化,教師若能覺察這點,便能自行研發教材來處理課程中的認同衝突。此種直接對教師提出多元文化素養的訴求,才是多元文化教育的根本。

那麼教師需要哪些多元文化素養,才能符合多元文化社會下的師資能力呢? Yang (1996) 指出,在師資培育納入文化教育以拓展教師的文化視野,教師才有能力在知、情、意三方面彰顯多元文化理念(Yang, 1996: 186)。面對存在於社會中多元族群事實與貧富懸殊現象、反映在學校中的學生組合,本文認為有必要瞭解教師應該如何面對擁有多語言、多文化與多族群的班級,如何實踐多元理解與

公平正義教學。而這就牽涉到教師本身的多元文化素養為何?再加上,教師在課程設計與教學實務方面如何善用本身的多元文化素養?這兩個議題都是實踐多元文化教育亟需探討的課題。台灣社會已逐漸重視族群關係的認識、包容與接納,但關於台灣脈絡下多元文化素養的特殊性則尚未深究。本研究擬引導基層教師進入社會情境及其成長過程中族群經驗之歷史片段,從中瞭解在社會脈絡下,對多元文化素養內涵的理解與實踐策略。研究目的如下:

- 一、探討原住民中小學教師在認知、情意與技能面的多元文化素養內涵。
- 二、瞭解原住民中小學教師在文化、族群與語言面如何實踐多元文化素養。

## 壹、文獻探討

### 一、多元文化素養研究現況評述

多元文化素養的意涵不同於早期所使用的文化素養(cultural literacy),文化 素養是「一種對於主流文化的深刻理解,這不專指盎格魯薩克遜的白人文化,而 是意味著工業文明」(Hirsch, 1988: 10)。文化素養強調人人都應有讀寫算的能 力,可以在主流社會中溝通交流,然而,這樣的文化素養未能挑戰社會中專業知 識私有化的問題,也沒有根據所有學生的經驗來建構更開放、更寬廣、有意義、 可詮釋的論述空間。於是,在多元文化思潮的帶動下,興起了多元文化素養的訴 求。Parekh (1986) 認為,多元文化素養是將旨趣建立在個人與社會的主權上, 並能維持所有人的教育。Brock (2004) 在其編著《多語多文化之素養和語言》 (Multicultural and multingual literacy and language: contexts and practices) 界定多元 文化素養不限於狹義的讀寫能力,而是「一種投以複雜社會文化的熱忱、以有效 方式來使用語言的讀寫能力。具有更複雜的語言、素養及文化理解能力,可以幫 助教師在壓制性的政策主導下從事豐富的教學實踐」(Brock, 2004: 325)。所謂 更複雜、更有效的語言素養與文化理解能力,彰顯出多元文化素養有別於文化素 養,如Courts(1997)所指,具有多元文化素養的教師能夠提供各種知識與機會, 使學生可以選擇並控制自己的言談、能夠意識到是否因使用非主流論述而受到歧 視。

上述研究顯示,多元文化素養的提出在於抵制主流壓制性的文化,而這樣的抵制需要批判能力。Well(1998: 11)提出「批判多元文化素養」(critical multicultural literacy),意指

一個誓言去承認教學理論與實踐之間的關係,而此種關係能夠創造並提升建構性的 對話、分析、評鑑與統合歷史與當代多元文化的旨趣。

這就像公民教育與品格教育,都需要發揮批判性來關懷自己與權力、宰制、權威主義間的關係,同時,關懷人類的多樣性,重視自己決定如何行動、思考、與他人相處。可惜的是,上述專書側重理論探討,雖對教育研究有相當啟迪,但對實際運用恐有無從著手之憾,特別是多元文化素養的使用隨著國情脈絡的不同有相當程度的差異,如果沒有對國內的脈絡進行探討,恐怕落入理論移植的窠臼。

近年來,國內已有許多文獻開始引進多元文化素養的概念,並大致將之定義 為對社會中不同文化的瞭解、欣賞與尊重,肯定多元文化價值,具備多重歷史文 化觀點及文化溝通能力,以消除種族中心主義族群偏見和歧視,增進族群關係和 諧之能力(劉見至,2002)。多元文化素養此一研究概念在國內的發展,從一開 始是以原則性的方式來強調,例如加強潛在課程反省,以提升多元文化素養(陳 美如,1998);採文化相容原則來修正教室對話,並透過對國內外多元文化歷史 之瞭解來修正課程(王雅玄,1999a);充實教師多元文化素養的急迫性(陳美 如,2001)與建議教師應增進文化敏感度(陳美如,2004)。接著,便開始出現 一些類似多元文化素養概念的相關研究,例如多元文化教育素養(楊傳蓮, 2000)、多元文化觀(洪佳慧,2006;劉美慧,1999,2003)、多元文化能力 (劉美慧、陳麗華,2000;譚光鼎、林君穎,2001)、反偏見課程(陳憶芬, 2002)。

上述這些研究已指出部份的多元文化素養內涵,雖未周全,但對多元文化素養研究貢獻匪淺。而最近已開始試圖將多元文化素養的概念具體化為實徵研究,正式探討多元文化素養的評量工具(王雅玄,2007)與測量教師多元文化素養(蔡純純,2006;賴怡珮,2006)。不過,這些測量工具的指標均非建立在台灣多元族群社會脈絡下,台灣有其特殊的族群性,因此以質性研究探究台灣本土脈絡的多元文化素養有其必要性。

## 二、多元文化素養之內涵深究

多元文化素養的內涵散見於眾多討論多元文化教育的論文,本文綜覽文獻發現,在談論多元文化能力(multicultural competence)、多元文化認同(multicultural identity)、多元文化哲學(multicultural philosophy)、批判多元文化主義

(critical multiculturalism)這四個議題的文獻經常觸及多元文化素養的內涵,茲分述如下。

#### (一) 多元文化能力

美國國家師資培育認證委員會(National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE)在 1979 年將多元文化教育納入師資培育認證標準,主張教師應提供學生在不同文化情境中發展「感受」、「相信」、「評估」、「行為」的能力,從這四個範疇向外延伸發展多元文化素養(Gay, 1995)。英國師資培育制度期望教師為學生未來多文化多種族社會的和諧生活做準備,從「資訊」、「技能」與「情意」三個層面來發展多元文化素養。Lynch(1986)據此提出九項職前教師應具備的多元文化能力,包括熟知族群與文化多元主義的基本訊息;瞭解族群文化知識獲得與價值分類;知道如何對抗種族主義;明白黑人學生在其歷史、經濟、文化與政治脈絡中的語言知識;具備在不同文化脈絡中的知覺、信念、評估能力與行動力;將多元文化知識轉化成課程設計的能力;回應學生經驗文化背景的教學能力;調和教學風格與學習風格的技能;具有族群心理學與社會學素養以瞭解人類行為與學習(Lynch, 1986: 151-153)。

Hernandez (1989)也綜合提出九項多元文化能力,除了如上述充實文化知識、文化回應教學、文化融入課程、發展多元文化課程設計、雙語言能力與教室文化互動之外,還補充了教師應處理「社會文化」對學習與教學的影響因素,以社會文化的洞見擴大學生的社會發展。這些能力均強調認知與行動力的結合,借缺乏情意素養的中介。

剖析上述各家對多元文化能力內涵的提出,可以歸納多元文化能力包括充實文化知識、培養文化知覺、理解文化價值、教學要能配合學生多樣背景及其語言使用、文化溝通能力、文化回應教學、轉化課程能力、發展消除偏見的策略。然而,這些多元文化能力側重認知與技能,缺乏面對多元文化社會的態度養成之情意素養,亦缺乏批判素養。

#### (二)多元文化認同

多元文化情意素養隨著認同議題的出現而逐漸被強調。Kymlicka (1995)的《多元文化公民身分》(Multicultural citizenship: A literal theory of minority rights)列出許多市民社會的公民素養,有些近似多元文化素養,例如自己的認同感、其他形式的認同(如國家認同、區域認同、族群認同、宗教認同)、寬容差異的能

力(Kymlicka, 1995: 175),這些重視多元認同的素養,將多元文化能力轉向「文化接納」與「文化寬容」的情意訴求。Nieto(1996)為培養多元文化認同,建議於學校課程教學中加入移民史,以便明顯呈現多元文化主義,還要實地在社會政治脈絡裡挑戰種族主義,拒斥各種歧視,接受肯定師生及其社區所展現的各種多元主義,包括族群、種族、語言、經濟與性別等(Nieto, 1996: 307)。其取向旨在透過認知素養提升情意轉化,也就是藉由多元文化認知素養之培育,進而發展多元文化情意素養。

綜合認知、情意與技能等三層面,英國學校委員會委由全國教育研究基金會實施的「多種族社會的教育」報告(見表1)提出,結合對他人與自我的尊重是發展多元文化認同的基礎,而情意素養則是位居首要地位(Cohen & Manion, 1989)。

#### (三)多元文化哲學觀

上述報告提供多元文化素養的具體內涵,但缺乏多元文化哲學觀,這是個較少被提到的素養。Gay(1977)闡述美國多元文化師資培育的一個重要理念是,族群多元主義哲學必須在種族研究有效融入師資培育課程之前,就先滲透進入師資培育機構。不能僅依靠多元文化課程來推展族群多元主義,應將多元文化哲學觀植入教師心中(王雅玄,1999b:257)。此多元文化哲學觀接近 Glazer(1997:2)所言:

我們需要欣賞其他文化,消除個人與國家的自我中心主義,因此應教導學生瞭解某 種特定文化較佔優勢或劣勢並非先天使然。

因此,教師需具備重構多元文化課程的能力,建立學生對種族關係與自我認同敏感度的多元文化哲學觀(Mallick, 1997)。

那麼如何研究教師的多元文化哲學觀呢? Thabede (1996)以「多元文化教學量表」對實習教師進行測試,該量表係 Wayson 在 1993 年根據 Banks 多元文化教育五層面所編製而成,包括內容統整、知識建構過程、消除偏見、公平教學與授權學校文化,從中測試教師的多元文化哲學觀。Nieto (1999) 提及,Suzuki 於 1975年曾發展「多元文化素養測驗」,惜未正式發表,主要以美國歷史引導學生打破正式課程習得的迷思,重新思考經年累月未被挑戰的真理,重構其多元文化哲學觀。英國在師資培育三階段(學習、發展、參與),以社會基礎學科為「學習」階段之基礎,以心理學與哲學課程為「發展」多元文化哲學觀之基礎,以教材教

表 1:多種族社會教育計畫的尊重自我與尊重他人之認知技能情意層面

	對他人尊重	對自己尊重
認知層面——知識	所有學生應知道: (1)種族與族群間的差異 (2)主流文化所呈現的風俗、價值、信仰與成就 (3)瞭解過去英國不同族群的移民情形 (4)全球國家和文化是相互依存的	所有學生應知道: (1)本身文化的歷史、價值與成就 (2)英國社會和自身所處社區的共 同價值
技能層面	所有學生應能夠: (1)辨認存在於課程中的種族主義、偏見與歧視之形式 (2)察覺他們所看、所聽、所讀的種族刻板印象和代罪羔羊,並能設計適當的反制策略 (3)客觀地評鑑自己和他文化	母語,則能以母語溝通 (2)肯定其他文化成員的創造力
情意層面 医鹰角 與情	所有學生應接納: (1)每個個體的獨特價值 (2)民主社會下的共有人性和核心價值 (3)全民的公平權利和正義原則 (4)對陌生人不會感受到威脅 (5)英國永遠是個多元文化社會 (6)沒有一個文化是靜止的,所有文化都要 相互不斷調適,組成多元文化社會是常態的 (7)在英國,偏見和歧視是普遍的,其中含 有歷史、社會、政治與經濟上的原因 (8)偏見和歧視對所有團體有傷害作用 (9)在民主社會發展多元忠誠是可能的	所有學生應發展: (1)積極的自我意象 (2)肯定自我認同感 (3)對他文化的抱持舒適感及願意 學習他文化

資料來源:引自 Cohen & Manion (1989: 189).

法助其「參與」多元文化課程之實踐。此種師資培育相信,未來若要發展所有種族都同意的多元文化哲學觀,教育扮演了非常重要的角色(Mallick, 1997)。然而,我們是否能夠(或需要)發展出一種所有種族都同意的多元文化哲學觀,有待深究。

### (四) 多元文化批判

多元社會中,教師應肯定並鼓勵個人透過社會轉化來進行自我檢視,學生最 重要的是,能夠以他人的角度來看待自己的文化,這種批判性能夠從他人映照中 看清自己的文化信念、決定與行動(Well, 1998)。然而,任何批判都必須包含對 差異的理解,才能夠滋長一種批判的同理心(critical sense of empathy),因為同理 心賦予欣賞他者焦慮挫折的能力,無論處在邊緣的人們情況多麼慘澹,也不至於 失去對人性的關懷(Kincheloe & Steinberg, 1997: 43; West, 1993)。因此,教師進行 多元文化批判時,需特別察覺「書寫他者」(writing Others')的危險(hooks, 1990),也就是特別意識到自己是否下意識地排除少數族群,將之視為異己的他 者。教師應該能夠理解多樣性,這意味著理解思考、行動與情況的多樣性,才能 夠挑戰社會既存的制度化權力結構;教師需要具備自我批判的文化檢視與文化分 析能力,才能夠瞭解壓迫與宰制的邏輯;教師需要擁有反省性心靈(reflective mind),透過對話進行多元文化推理(reasoning multiculturally)並發展批判意識 (critical consciousness),才能夠檢視內化心中的制度化迷思與假設(Well, 1998: 12-13)。事實上,多數族群與主流文化者特別需要多元文化批判素養,Kincheloe 與 Steinberg (1997:16) 認為,多元文化素養旨在允許來自主流文化的男女具有在 其他次級群體或不同文化情境中成功運作的能力。簡言之,多元文化批判使教師 勇於打破學校與教室中種族關係的不平等結構,解放弱勢族群的劣勢感,挑戰優 勢族群的優越感,解構人們腦中根深柢固的霸權與不平等。

上述多元文化能力、多元文化認同、多元文化哲學與批判多元文化主義各領域涉及的多元文化素養層面非常廣泛,為方便進行田野研究,茲將上述文獻再次耙梳,發現可從認知、情意與技能層面來探索多元文化素養內涵:(一)無偏見多元開放的視野(認知)與批判反思的多元文化哲學(後設認知);(二)對文化產生心理上的敏感度及對他人與自我的真心尊重(情意);(三)處理文化差異的能力(技能)。

## 貳、研究方法與設計

### 一、研究立場與方法

#### (一)研究立場

本研究從原住民教師及其文化背景來探索其所理解、所實踐的多元文化素養,並挪用人類學研究觀點,認為族群有其共通特性,可以在個別的個人身上找到屬於這族群的共通特性。假設個別的原住民身上有與其社群相類似的族群文化觀(Benedict, 1935),故不蒐集大量樣本進行調查,亦不預設研究對象的代表性,因為在每一個民族許多不盡相同的個人中總可找出所謂的民族性(李亦園,1992),所以應深入個別訪問原住民教師,以掌握教師觀點的多元文化素養內涵與實踐。

#### (二)研究方法

本研究使用情境訪談與生命經驗敘事。採用情境訪談係根據 Thomas 的「情境定義理論」(the definition of situation):個人在解釋情境的同時,不但彰顯了自我認同,且會流露其所從屬的群體文化,所有民風、規範、禁忌、集體表現、群體態度、法律都是個人自我定義情境的先決要素,那也都是文化的一部份(引自Waller, 1965: 292, 294)。因此從真實情境(學校多元文化運動會、班級少數族群問題、異族語言社會接觸)探討教師在解釋這些情境時,反映出其所依附的文化價值。另,採用生命經驗敘事法是為了彌補訪談情境的封閉性(closure),情境訪談可能使教師受限於所描述的情境,僅能蒐集教師反映該情境之「角色」與「態度」(Waller, 1965: 296),而無法深入探討這些反應置於社會脈絡與人互動後的變化,因此有必要將這些情境訪談資料置入(situate)教師成長歷史。故本研究以生命經驗敘事方法探尋教師成長史的族群經驗,以便深究其建構多元文化素養的特殊脈絡。

#### (三)研究對象

本研究不採訪多元文化專家,而改以基層教師為研究對象,主要原因是教師 係文化工作者,負有傳遞多元文化素養的責任,更是與各族群學生互動的第一

線,因此,採訪基層教師較能抓住社會當地的文化脈絡與特殊歷史性。由於教育部已在各縣市中小學全面推行多元文化種子教師研習,從90學年度進行鄉土教學、母語教學至今多年。故本研究預設中小學教師對多元文化已具有某種程度的理解,且足以從「文化教學」、「母語教學」、「族群教育」層面討論多元文化素養的內涵。在研究對象的選取上,多元文化素養內涵的建構需要針對不同族群教師分別進行研究,本文先聚焦於原住民教師,後續將繼續分析其他族群。本研究中13位現任中小學原住民教師分別來自北中南部,其就職學校均不同,任教於原鄉學校者其學生組成多為原住民,任教於城市者較少面對原住民學生。詳細資料如表2。

主	2		本研究對象原住民教師基本資料
7도	4	•	少价 光 判 家 尔 什 氏 教 训 奉 少 目 科

姓名	族別	城鄉	性別	年齡	學歷
史老師	布農族	原鄉	男	40	師範大學
卓老師	布農族	原鄉	男	56	師專
林老師	排灣族	都市	男	33	師範大學
高老師	排灣族	都市	男	35	師專
柯老師	魯凱族	都市	女	22	師範大學
王老師	鄒族	原鄉	男	40	師專
正老師	鄒族	原鄉	男	37	師專
孔老師	鄒族	原鄉	女	25	師範學院
鄭老師	阿美族	都市	男	32	師範學院
周老師	阿美族	都市	男	45	師範大學
劉老師	阿美族	都市	女	33	師專
葉老師	泰雅族	原鄉	女	23	師範大學
黄老師	泰雅族	原鄉	男	47	師專

#### (四)情境大綱與訪談過程

教師需要多元文化素養來面對學校中多族群、多文化、多語言的班級情境, 因此本研究將「多元文化素養」概念性定義為「因應多元文化社會的需求,在多 文化、多族群與多語言方面具有認知、情意與技能之素養」。故以表 3 的文化、族 群與語言三種情境為例,將教師置入情境討論其被賦予的角色、價值、態度等。

上述的情境大綱僅呈現特定情境作為討論的起點,訪談過程配合生命經驗敘事分享教師的成長歷史。隨著教師敘事進一步深入訪談,每個情境代表一種情

#### 表 3: 本研究的多元文化情境大綱

	情境定義內容
文化情境	一所小學舉辦運動會時,安排全體學生繞場行進,各年級分別打扮成各國服裝、呈現各族群特色:六年級穿著阿美族傳統服飾(自製簡易式);五年級穿著印度服裝;四年級穿著中國式結婚禮服(含抬花轎儀式、大放鞭炮);三年級穿著西洋式結婚禮服(男西裝,女白紗)。整個進場氣氛呈現出多民族文化風貌(討論對此情境的看法、態度與可能作為)。
族群情境	您的班上有一位原住民學生,您認為教師是否應該將該學生的原住民身分提出?(刻意介紹給全班,但不去提這個身分或其他看法與作為?)
語言情境	王五和朋友在一家簡餐店吃飯,來了一群外籍人士,依王五的判斷,他們可能是來自東南亞的外籍勞工或是移民,彼此說著相當流利的語言,王五及朋友們聽不懂,且感覺吵雜、厭煩,一種對異族語言獨特發音的方式感到厭惡 (您對王五的看法、態度與您自己的可能作為)。

況,情境討論可擴散至各種情況、呈現不同想法,訪問員不是將多元文化素養內涵化約為情境內容,而是在情境呈現後進一步追問、與教師交談、對話,此追問隨著受訪教師的回應而定,對話過程參見表 4 大綱。但本研究並非採取結構性訪談,大綱僅供研究員參考,毋須一一回答,旨在透過情境訪談結合生命經驗敘事,讓教師充分流露其對待不同族群、語言與文化的看法、態度與作為,藉此探索其對多元文化認知、情意與技能素養。

#### (四)研究歷程與資料處理

本研究進入田野蒐集資料的時間為 2005 年 5-9 月,每位受訪對象訪談以一次深度訪談為原則,資料不足者則進行再度訪談,以澄清觀點或獲得進一步的資料,每次訪談時間大致介於2到3小時不一,根據訪談時資料的飽和度而定。本文的資料編碼方式為「族群一教師一性別一年齡」,如「布農卓 M56」意義為「布農族卓老師男 56 歲」。

### 二、資料檢核與研究倫理

本研究資料之檢核方式採取多位研究者與研究對象、多種詮釋與多重觀點的 檢核,針對同一主題由 3 位研究人員組成的團隊實地進入不同學校,進行多位受 訪者的訪談,以確保研究資料的多樣化,使蒐集的資料更能掌握真確性,同時使 不同的受訪者的觀點能呈現正反論述,增加主題探究的深度(Woods, 1996)。在 族群研究的研究倫理方面,特別需要考量研究者與受訪者間的權力關係是否影響

T

#### 表 4: 本研究的生命經驗敘事訪談大綱

#### 一、從文化情境聯想教師的個人生命經驗(可能訪談問題)

- 1.您曾經經歷類似這種多元文化運動會的情境嗎?請詳細描述。
- 2.您生命經驗中的此類活動帶給您什麼感受?
- 3.您認同這樣的活動形式嗎?為什麼?或者您有什麼想法?
- 4.您曾經規劃過類似的活動嗎?您會如何擬定該活動的意含與目的?
- 5.您如何規劃自己班上參與這個多元文化運動會?
- 6.服飾裝扮似平是此活動的重點,您會從哪裡尋求想法?
- 7. 關於準備此活動的多元文化先備知識,您如何補足?
- 8.過去教學經驗中,是否有學生對某種文化風俗存在偏見?您如何處理?
- 9.一位身處多元文化社會的教師,應該要有怎樣的素養(認知、情意與技能)?

#### 二、從族群情境聯想教師的個人生命經驗(可能訪談問題)

- 1.您曾經歷班上只有少數原住民學生嗎(個人成長或教學經驗)?說說看當時的情況。
- 2.如果您的班級中只有一位原住民,您會介紹他的身分嗎?為什麼?
- 3.您特別關注班上的原住民學生嗎?會詢問以往老師對他的評價嗎?為什麼?
- 4.在認識原住民的教學單元,您會邀請原住民學童介紹原住民文化嗎?為什麼?
- 5.您以怎樣的互動方式與原住民學生相處?一視同仁?給予更多鼓勵或更嚴格?
- 6.說說您教導不同族群學童的經驗(原住民或新移民)?族群在您的教學中的位置?
- 7.從您個人的生命經驗來想,班上有各種族群的學生好不好?為什麼?
- 8.您對原住民學生有什麼特別期待(體育優異或其他?為什麼?)
- 9.您認為具有多元文化素養的教師應如何對待班上少數族群或各種族群?

#### 三、關於語言情境聯想教師的個人生命經驗(可能訪談問題)

- 1.您過去是否有類似接觸不同語言的生命經驗?說說看當時的情境。
- 2.您覺得王五為什麼會對東南亞的外籍勞工產生反感?可能的原因是什麼?
- 3.如果餐廳來了一群英國人,王五的感受是否會與先前相同?為什麼?
- 4. 說說看您生命中面對其他語言與面對自己母語的經驗。
- 5.您認為教室中(上課或下課)可以使用各種族群的語言嗎?
- 6. 您贊成母語教學/英語教學嗎?為什麼?
- 7.學生會貶抑母語學習而崇尚英語學習嗎?為什麼?您如何處理?
- 8.您認為理想的教師會用何種心態看待異族語言?
- 9.在移民社會中,教師在語言方面應具備哪些素養(認知、情意與技能)?

資料品質(Kanter, 1977)。本案 3 位研究人員都不是原住民,而受訪者都是原住民,因此需小心訪談過程中,是否重現社會中的族群權力關係。研究員採取請教姿態,扮演角色為諮詢原住民教師的族群經驗與教學經驗,並以不評價的對話方式,將情境置於可溝通脈絡來蒐集受訪者的真實聲音,將對話內容的控制減到最低,以便讓受訪者自由表態,自然揭露社會情境中的族群經驗。關於受訪者姓名、學校、地理位置均匿名處理,因為地理位置(locations)猶如受訪者身分,應

受初步保護,以免某程度的暴露(Christians, 2000),特別是台灣原住民在地理分佈有部落特色,某些特殊地理位置的原住民教師人數不多,受訪者身分不難猜測,若揭露其地理位置相當於暴露其所屬部落。

### 三、研究限制

多元文化是個多重概念,涵蓋自我認同、社會認肯、意識型態、階級、性別、族群、種族、宗教、語言、文化與生活方式等交錯複雜的向度,本文僅取文化、族群與語言來深究,必然忽略許多範疇。本文以原住民教師為研究對象,未分析原住民以外的對象,並無法說明廣泛教師的多元文化素養面貌,未來須針對其他族群教師進行後續研究加以補強,進而與原住民教師觀點整合,對台灣發展本土的多元文化素養當有所助益。

## 參、多元文化素養之內涵:認知、情意與技能

本研究從情境定義與生命經驗敘事資料中,彙整 13 位原住民中小學教師在「認知、情意與技能」所理解的多元文化素養內涵,根據研究目的一,茲將田野資料反映出來的研究發現先逐一分析,再掇取相關文獻使理論與實務對話。

## 一、多元文化認知素養:混雜、多樣與批判

本田野研究發現,多元文化認知素養最重要的是具有自我理解的文化意識,自我理解是個擴展到理解其他族群的基礎能力(另參見 Diamond & Moore, 1995; Jeffcoate, 1976)。這個自我理解的基礎能力倒是許多學者所忽略的,大多側重對他族的認知與理解,少反求諸己。多元文化教師需要雙文化理解(Gollnick & Chinn, 1998),理解多數與少數、理解自身與他人,如王老師的闡述:

先理解你本身的文化很重要,因為只有從理解自己文化出發才可以慢慢擴展到其他族群。外地老師來到部落,如果沒有融入當地環境,就無法瞭解小朋友的一些狀況及背景,那要如何指導呢?所以不管哪個族群的老師,你到這邊就是要瞭解這邊的文化(鄒王 M50)。

文化理解是個雙向過程,理解自我才能理解他人。那麼,文化理解如何可能?高老師以瞭解原住民文化為例,認為外地教師需要充實原住民神話故事並理解其意義,具備多族群知識、瞭解文化形成的過程、學習愈多文化故事,涵養就

愈多。教師愈能融入混雜多元的文化認知,其多元文化素養的根基愈強,此種精神源於「混血理論」(hybridity theory)倡導游離經驗、塊莖般盤根錯節的成長路徑(diasporic rhizomic routes)可以反制本質主義與排斥論調(Wade, 2005)。因為個人若成長於游離交錯的文化經驗中,其文化認知就不會以某個中心化的結構模式為主(Sellers, 2003),其思想也就較少本質主義的色彩,這也是為什麼後殖民論者認為,「混雜性可作為醫治本質主義者主體性的解藥」(Papastergiadis, 1997: 273)。透過多元文化的認知活動,混雜了各種文化的觀點,就好像「混血式的文化認知」,能夠獲得自身的解放,柯老師所描繪的多元文化教師也是在認知上具有混血性——涉獵很多、擁有各種文化資訊、認識自身族群也瞭解不同族群風氣與說話方式、帶給學生欣賞多元文化的概念、隨時提供文化情境與學生討論面對文化差異的困境。

混雜多樣的文化知識有利於教師帶入文化差異,擺脫形式主義的教學,發展文化批判能力(楊傳蓮,2000)。年紀稍長的卓老師批評缺乏認知指導的多元文化運動會服裝秀只是一個「皮毛化」的活動」,重要的是,從中嵌入豐富的文化知識,讓學生實際理解這些文化的來龍去脈,孕育文化差異的視野。吸收族群文化故事還有助於文化批判,像孔老師鼓勵學生除了瞭解自身文化之外,也要學習其他「強勢」文化,以便進行文化批判,在文化混雜的今日社會看清不同文化的定位:

我希望小朋友把自己的語言跟現在比較強勢的語言像國語、台語都學會,我會讓他們在課堂上學到台語,我告訴他們不要一輩子待在山上,要去外面看看世界,才能看清自己,再回來鄉里貢獻(鄒孔 F25)。

儘管本研究對象指出教師應具備文化批判能力,但其指涉之「批判」意涵不夠基進,未能觸及社會不公或權力關係等議題<sup>2</sup>。歸納本研究原住民教師理解的多

<sup>1</sup> 儘管缺乏認知指導的多元文化運動會可能只是個皮毛化的服裝秀,然而,對於文化上的教學涉入過多的或單一的認知指導,也可能陷入灌輸性的認知霸權(cognitive hegemony),因此,混雜性很重要,它讓學生與教師同時涉入不同的、非單一的、多樣的認知活動。

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> 關於文化批判,Davidman 與 Davidman (1997) 指出,為避免窄化個人的觀點,教師需看清文化與族群的複雜性,在溝通過程充滿權力變數,教學上需考量不同文化準則規範。而文化批判的關鍵是要能洞察並批判社會不公 (Ladson-Billings, 1994; hooks, 1994; Zeicher, Melnick, & Gomez, 1998)。然而,根據田野資料,本研究對象所指涉的文化批判未能觸及權力核心,屬於漸進式的保守批判。

元文化認知素養,共涵蓋了孕育文化意識、認識族群風俗歷史語言、對自我與他 人的文化記憶與文化理解、混血式的文化知識、多文化刺激、文化批判。

### 二、多元文化情意素養: 敏感、同理與寬容

本研究發現,多元文化情意素養是學者較忽略而原住民教師最重視的一環。這些原住民教師眼中的多元文化教師亟需「修養」,包括開放自己的胸懷、願意學習他人文化、情緒中立、接受瞭解不同文化、教導學生因應文化介入的應對進退、高敏感度對學生問題察言觀色與追蹤、互相尊重包容學習。以上這些修養均屬於情意面,而情意素養之重要性不下於認知素養,柯老師說:

具有多元文化的情感比較重要,重點是教學生怎麼去看待多元文化跟怎麼去接受自已的文化。我覺得這比較重要……就是要教他們這種情意成分吧!對!是去引導他們而不是認知上跟他們講很多知識(魯凱柯 F22)。

多元文化情意素養意味著高關懷、高接納的「態度」與「情感組合」,若未能具體指出其所依據的「價值」,容易落入主觀的模糊地帶,難以界定何謂高關懷、高接納(參見 Jeffcoate, 1976)。本研究惜未具體深究多元文化價值,值得一提的是,從原住民教師故事敘說發現情意素養的具體方針——「文化同理」是接納的前提,同理心(empathy)使人們無論如何不至於失去對人性的關懷(Kincheloe & Steinberg, 1997; West, 1993)。例如本研究中的柯老師具有高度同理心,能真心欣賞原住民各族群學生的文化性格(參見 Coakley & Orme, 2006),她經常描述學生可愛的一面,隨時隨地就唱歌、彈吉他。她看待東南亞移民時,也能以設身處地的立場來思考:

我會覺得我們是類似背景的人,因為我們都是從很遠的地方來工作,會比較惺惺相惜那種感覺,而且我們在整個大環境中也是屬於弱勢的部份,我對他們不會感到厭煩(魯凱柯 F22)。

以本身原住民身分來同理,柯老師感受到作為少數族群的心情,因為畏懼多數族群眼光,故經常集體行動,她感到心有戚戚焉:

有些人可能看到他們「一大群外籍勞工」會覺得好恐怖喔!因為他們是集體行動的,可是你看我們原住民也是群居,我們到都市定居也是一整群住在同一區,所以我會覺得怎麼跟我們那麼像啊!然後會覺得他們也蠻可愛的(魯凱柯 F22)。

從柯老師對東南亞移民的敘說,反映出「文化接納」與「文化寬容」之情意素養(參見 Kymlicka, 1995),文化同理能力是接納不同文化的先要條件。Zeichner(1996)和Sleeter(1996a)也提出一些策略,如閱讀、影片欣賞、田野經驗,以培養文化同理。彙整本研究原住民教師觀點的多元文化情意素養,包括無歧視態度、開放的心、多方感受、互相欣賞、尊重認同、文化寬容、文化接納、真誠熱心、文化敏感、文化同理。

### 三、多元文化技能素養:溝通、學習、分析與體驗

多數受訪教師對多元文化技能學習要求較少,技能素養顯得不那麼重要是因為學習各種文化技能,如語言,非常困難。雖然廣泛初步認識與學習簡單族語比較理想,但重要的是,教師只要願意學習就容易與人接近,儘管沒能以對方語言與之溝通,比手劃腳的溝通就是一種誠意。因此,「文化溝通」是高老師認為最重要的,而面對不同語言不應有高尚低俗之分:

透過語言,每個族群會發展出他們的溝通文化。動物如此,人也一樣,所以那個語調沒有什麼好不好聽的,我們聽別人很奇怪,別人聽我們也很奇怪。這很正常,只要有心,不同文化還是能溝通,不需要去質疑別人的文化(排灣高 M35)。

第二,多元文化教師的重要技能素養是「文化學習」能力。能夠放下身段向 學生學習他們的文化,也是一種能力。年輕的柯老師點出這個關鍵能力作為多元 文化技能素養,怕是許多資深教師所缺乏的技能:

我覺得老師應該放下身段跟學生一起學習,對呀!他應該要放下自己的身段,而不是傳授知識你要跟我統一,可是我相信學生應該會帶給老師更多的收穫!教師要涉獵關於學生文化的一些認知,自己要去吸收,然後自己要有心去學習(魯凱柯F22)。

第三,「文化分析」是多元文化教師教學必備能力。卓老師認為,教師進行文化分析要注意兩種規準(criteria):避免以現代眼光來分析歷史;避免以他族群規範作為標準。他強調文化分析不能使用特定標準,應採相對性規準,這呼應了 Well(1998)所說,應採文化相對立場而非主流思維來進行文化分析。卓老師說:

不要用現在眼光來看以前文化是不好的,雖然有些傳統已不適用,但保存這些東西

有文化意義。教學的立場是要教學生認識文化,不一定用得到。也不要以他族標準來看原住民語言不實用,就認為不需懂族語,如此一來,教師如何要求其他人或原住民小孩去學母語(布農卓 M56)?

第四,「文化體驗」可以直接轉化為多元文化素養(Sleeter, 1996; Tellez, Hlebowitsh, Cohen, & Norwood, 1995)。踏出多元文化的第一步是接觸,鄭老師高中就讀多族群的華僑中學,對多元文化有直接體驗,他認為要培養多元文化素養就要多看、多接觸、增加社會歷練、充實自身文化知識。身為球隊的他,經常出國比賽,多少認識當地文化,這對社會科歐美文化飲食生活習性教學有相當助益,他以「文化體驗如飲水」為譬喻:

一定要有文化體驗!就像一杯水放在前面,你怎麼知道它冷的熱的,只能看,看不會懂,我們人也是一樣,所以你一定要碰到他才知道那是冷的熱的(阿美鄭M32)。

總結本研究原住民教師觀點的多元文化技能素養,包括文化溝通、文化學習、文化分析與文化體驗。

根據上述對「文化、族群與語言」三方面的「認知、技能與情意」素養之探討,將所有受訪教師認知的多元文化素養具體內涵彙整成表 5。在認知、情意與技能等三大層面,以情意素養最被強調。至於多元文化素養的實際運用,多數教師認為能做到情意面就很不錯,對認知與技能比較保留,下節將探討教師在課程設計與教學實踐中如何善用自身的多元文化素養。

## 肆、多元文化素養的課程設計與教學實踐

根據研究目的二,本文探索教師實務面對多元文化素養的實踐,透過三個情境引導教師敘說在課程設計與教學實踐上如何運用多元文化素養,獲得以下六點結果。

## 一、建立揉合的文化觀,理解文化差異,提升文化敏覺力

在原住民教師的課程理念部份,本研究透過情境一「多元文化運動會」的討論結果發現,多元文化教師需具備揉合文化觀來設計課程,也就是運用豐富的文化知識來培養包容異文化的態度。多數原住民教師均一再提到多元文化教師需具備包容、尊重、涉獵資訊、中立傳達族群訊息等素養,可見豐富的文化知識與包

#### 容的態度是必要素養。

「揉合的文化觀」最能代表本研究原住民教師在課程設計上的文化理念。揉合文化觀具有接納不同文化風情的胸襟,且能以感性的方式將大家聯繫起來,具文化敏覺力,在與人溝通時能考量不同文化準則及規範(Mallea & Young, 1997: 100-101)。多數教師支持學校舉辦多元文化運動會,採取「揉合的文化觀」意味著將不同文化族群的家長與孩子聯繫在一起,願意把孩子打扮成其他族群便是一

表 5:台灣原住民教師觀點的多元文化素養內涵

	多文化	多族群	多語言			
認知	(1)瞭解自己的文化 (2)多方涉獵各國文化知識 (3)有正確觀念 (4)瞭解文化形成的過程 (5)理解差異 (6)以文化相對論來認識文 化無優劣之分 (7)具有多國文化視野	(1)認識自身的族群 (2)認識各族群的特色、習慣、生活 (3)瞭解不同族群的風氣、 歷史 (4)親身經歷不同族群 (5)中立傳達民族訊息 (6)我族中心的批判反省	(1)認識自己的母語 (2)認識他人的語言 (3)熟悉不同的語言 (4)瞭解不同語言說話的 方式			
情意	(1)接受自己的文化 (2)接受不同的文化 (3)欣賞不同的文化 (4)文化同理心 (5)文化敏感度 (6)互相尊重 (7)包容的心 (8)開放的心 (9)無歧視態度 (10)特別關注弱勢文化	(1)認同肯定我族 (2)將心比心設身處地同理 他族 (3)體驗部落族群生活 (4)積極性的差別待遇 (5)不偏己群 (6)接納他族 (7)態度客觀 (8)容忍異己 (9)對差異察言觀色 (10)發揮人性的光明面	(1)欣賞尊重他語 (2)包容他族語言 (3)從歌曲學習欣賞語言 之美 (4)願意學習語言 (5)真誠溝通 (6)自然地面對不同語言			
技能	(1)多接觸文化刺激 (2)增加社會歷練 (3)進行文化體驗 (4)添加文化運動項目 (5)情境討論文化差異困境 (6)放下身段與學生學習 (7)主動學習學生的文化 (8)文化分析的能力	(1)與不同族群學生一起學習 (2)借用學生族群背景輔助文化教學 (3)進行榜樣教學 (4)融入當地族群環境 (5)舉辦族群體驗之旅 (6)呈現多族群教室布置 (7)營造相處融洽的氣氛	(1)學習使用自己母語 (2)學習使用強勢語言 (3)學習他族簡單歌執 (4)善用學生母語來教學 (5)多語言的語言轉換 (6)進行文化溝通 (7)互相學習彼此語言 (8)善用光碟影片資料輔 助學習			

資料來源:整理自本研究13位原住民教師的田野調查訪問資料。

種多元文化素養(高老師),也意味著在課程中融入各族服裝與原住民運動遊戲活動(林老師),更意味著在教學上融合學生觀點——依據學生喜歡哪個族群便自由展現服裝特色(柯老師),或鼓勵學生自由發揮沒有規定的多元文化匯聚(鄭老師)。為鼓勵差異出現,教師需察覺那些不被看見的文化,在教室中發現文化差異並使族群現身/聲,師生共同建立安全的討論空間去探究不同文化間的關係(Erickson, 1997)。

多元文化教師的特質要能包容、尊重、找機會中立傳達民族訊息,不要特別把它變成負面或主觀情緒的部份,應收斂一點,對於比較深入、觸及批判的議題,他本身要拿捏得非常好(排灣林 M33)。

面對不同文化需要批判時,也應採取包容態度的揉合文化觀:

只要有包容的心、開放的心,就是很好的起點,如果我們沒這經驗,但願意去蒐集 資料倒還能勝任,最怕心不開放,反而帶來很多成見,那就無法勝任多元文化教育 (排灣高 M35)。

所以,揉合文化觀是多數原住民教師發展出來的一種尊重他族的課程理念, 不僅是面對族群,對各種背景的人也需開放的心。

## 二、自然和諧的族群觀,認肯同中有異、異中有同

從情境二「班級少數族群身分」的討論結果發現,多元文化教師需具備自然和諧的族群觀來設計課程。多數教師心中存有兩種族群觀:第一,主張順其自然,雖不排斥討論族群身分,但是以「同中有異」的觀點來看待少數族群身分,關注少數學生的感受,要求以自然眼光來看待少數族群。由於少數族群身分的提出必然引起學生知覺到差異的眼光,若不刻意導正,反而容易製造刻板印象,因此強調在班上族群互動和諧的前提下,以自然和諧論調讓學生瞭解相同的社會文化中也有族群差異,並運用角色扮演來達成同中有異的文化瞭解:

換個立場就可以體會少數族群。要讓漢人學生感受被嘲笑的感覺,我可以問他籍貫是哪裡,他說山東,那我問他我是不是就要取笑你是山東人,歧視你山東怎樣?讓他感受那種區分,讓他接受原住民也沒什麼不同,只是名稱不一樣(阿美鄭M32)。

第二,主張「教室無族群論」,認為對待不同族群學生應「一視同仁」,不

T

因學生是不同族群而有差別待遇,此觀點接近「文化盲」(colour blindness)<sup>3</sup> (Nuri Robins, Lindsey, Lindsey, & Terrel, 2002; Wang, 2004)。這類教師偏好強調共同特質,避免使用族群名稱:

上課會講到平地人跟原住民,我怕這會讓同學有負面想法,以後可能會被欺負。後來我改口說在山上念書的小朋友,我不想區分平地人與原住民,我說我們都住在文化鄉,我們都是文化鄉的小朋友(鄒孔 F25)。

「教室無族群論」反映出畏懼歧視、異中求同的課程理念,在課堂中偏重「我們都一樣」的屬性。不過,多數教師視情況來調整使用「無族群論」與「認肯族群」觀,他們認為面對不同族群學生,私底下應該採取積極性差別待遇,在生活輔導方面依學生不同民族性與之相處,採取社群主義觀點認肯族群差異;但是在課堂上仍偏好「教室無族群論」,對待不同族群學生在教學態度沒有差異,採取自由多元文化論(liberal multiculturalism)的族群觀。

### 三、平等意識的語言觀:揭開對族群、階級與認同的想像

從情境三「異族語言的社會接觸」的討論結果發現,多元文化教師需具備平等意識的語言觀來設計課程。本研究受訪教師對語言情境的討論,開啟了對族群、階級、認同的想像。教師對語言的第一個想像是,人們普遍以語言來區分族群(Singh, 1999)。「語言象徵族群」的想法反映了台灣社會中由於族群意識滲透到各個社會文化層面,所以語言常被突顯為族群的存在、行為與知識的核心(黄宣範,2001;Fishman, 1972)。例如孔老師認為語言代表族群,不喜歡東南亞語言,表示不喜歡東南亞人民:

他討厭他的語言是因為他不喜歡那邊的人吧!不是單純地厭惡語言吧!可能也跟他 是什麼人有關,因為語言是代表人,他可能不喜歡那邊的人吧!(鄒孔 F25)

教師對語言的第二種想像是,人們以族群來認定其階級(Omi & Winant, 1986)<sup>4</sup>,當對該族群有偏見,也會歧視該語言,例如歧視該階級所使用的腔調方

了文化盲」(colour blindness)源自膚色盲,原意指涉美國教師以為沒有見到教室內黑白膚色的問題,就自以為是採取文化中立的態度來從事教學,事實上是對於種族問題的忽略。

<sup>4</sup> 以族群認定階級的現象,也存在於西方社會中普遍認為黑人社區多半是下層階級,此種「種族與階級」關係密切形成社會階層化的分軸,乃是因為社會資源分配不均(Omi & Winant, 1986)。

言(Argyle, 1995; Jones, 1999)。「語言象徵階級」反映了語言使用在台灣社會階層化結構中存在明顯的界線(黃宣範,2001)。受訪教師詮釋王五角色乃由於台灣媒體負面報導東南亞,認為當地生活水準較低,產生高低文化的評價,對其語言便無法接受:

不喜歡東南亞語言,應該是文化位階的差異……這種對不同族群位階的價值判斷都存在,只是我們不想承認而已,遇到美國人就覺得人家高高在上,遇到東南亞人就覺得你是什麼東西,那是老早就存在的,不要說別的國家,在台灣也一樣,閩南人覺得他就是比人家高,比外省人高,比客家人高,比原住民高……,那其實是一直存在的(布農史 M40)。

教師對語言的第三種想像跳脫了語言只是「語言」,語言若代表族群或階級,就不再只是溝通工具。教師開啟了「語言與認同的想像」——語言是形構認同的重要因素(Thornborrow, 1999)。許多原住民教師年長以後重學母語進行文化尋根5,儘管此刻學習母語並無實質功能,此種熱情卻是來自語言與認同的想像,兩者的接合就像 Halbwachs 所說,是因為人們擁有自身文化的集體記憶(collective memory)(引自 Coser, 1992)。可見,文化認同與文化記憶與教師如何使用多元文化素養關係密切。

如果他說他是布農族、是排灣族或是什麼族,可是他根本族語都不會講啊……現在很多原住民膚色跟閩南人、漢人一樣。如果他真的不會講族語,那他是什麼族(布農卓 M56)?

語言情境的討論開啟教師對族群、階級與認同的想像,「語言平等意識」是 具有多元文化素養的重要象徵。既然語言象徵認同,教師就不難理解學生使用母 語刻意突顯族群,此時教師應肯定族語使用,以同理心溝通並化解語言衝突。多 元文化教師的語言觀是正面認肯的,藉由認肯不同族群的語言來反映對他人的族 群、階級與認同的尊重(王雅玄,2005)。

<sup>5</sup> 這種追求語言與認同的結合多發生於年長之後,原住民教師回顧年少時期在都市生活中, 總是認為語言只是溝通工具,不是區分族群的指標,人們不是天生會使用某語言,是依靠 後天環境型塑語言的能力。而且語言與生活息息相關,浸潤於該族群生活,自然能理解該 語言,瞭解原住民的生活,也會比較熟悉原住民語法。然而卻於年長後,渴望重拾母語尋 找認同,充分表現了語言的文化承載力。

# 四、創造文化愉悦:文化體驗課程的互動、文化融入課程的 分享

本研究發現,多元文化教師應能善用本身的多元文化素養設計「文化體驗課程」以創造文化互動(參見 Sleeter, 1996; Tellez, Hlebowitsh, Cohen, & Norwood, 1995),也能夠設計「文化融入課程」使學生分享不同文化(參見 Gollnick & Chinn, 1998; Zeichner, 1996)。例如設計原住民文化課程,讓學生參與快失傳的族群傳統,在師資培育課程加重文化體驗課程,讓準老師走出去親身體驗文化,生成多元文化概念。觀念形成的過程跟接受知識是不一樣的:

只是講授,學生不會覺得很深刻,要多體驗文化活動,親自體驗比較深刻,光是課堂教書面資料看過了,印象不會很深刻。我希望能去各個族群的部落體驗那邊的文化,跟那邊的人接觸。我們這邊以前封閉,外面的人不瞭解我們的情況會有些不瞭解啦,不認識所以產生誤解(鄒王 M40)。

走出自己族群,實地體驗其他文化,是最積極的作法,消極面至少要在教室中落實「文化融入課程」。享受文化的愉悅(參見 Giroux, 1992)6,也可以作為多元文化教學的一環,如孔老師提議以活動融入異文化經驗能引發學生樂趣,產生內化:

多元文化運動會繞場展現各國服飾外,可以加入活動,像阿美族的打魚活動,就讓小朋友體驗玩撒網,像泰國的潑水,讓他玩一玩,像印度的咖哩……一想到那民族會想到什麼,讓小朋友用活動去加深。你如果用很嚴肅的,他們就覺得不好玩(鄒孔 F25)。

## 五、倡導文化相對觀:文化無優劣的教學哲學

本研究發現,多元文化教師應能運用文化相對哲學進行反省,無論自己或他 人的文化並沒有優劣之分。如王老師在課堂上敘說台灣歷史的反省:

我們聽到好像台灣以前是講國語的最優秀,講閩南話的好像層次就比較低,那是因

<sup>6</sup> 通俗文化是一種日常生活的愉悦,從中可以迅速進行意義的掇拾,很適合作為教學實踐的方式,參見 Giroux(1992)提出的 "popular culture as a pedagogy of pleasure and meaning"。

為以前我們被灌輸講國語是最好的,是有水準的,我們就拼命學國語,於是久而久之,國語彷彿成了最棒的語言。

此反省係以文化相對論(cultural relativism)<sup>7</sup> 看待所有文化習俗與生活方式(Well, 1998)。高老師也能運用他的文化相對哲學來解釋異族語言文化,他以個人飲食口味為譬喻,對不同語言的差異感受就像對不同口味的喜惡,並沒有對錯好壞:

也許他不喜歡他的聲音,好,我會跟他講,這個聲音純粹是他們那邊的語言,這是沒辦法的,而且你熟悉後自然就會接受了,人家搞不好會覺得你們的聲音很難聽,這種感覺是見仁見智的,就像你喜歡吃清淡的,我喜歡吃辣,其實沒有衝突,都可以接受,不能說不辣就難吃,或一定要清淡才好吃,如果有奇奇怪怪或不正確的想法,就趕快溝通一下(排灣高 M35)。

至於如何教導文化相對觀?孔老師提出文化相對的實地體會,她會刻意製造設身處地的情境,讓學生將心比心體會文化相對的道理,這也是一種能修正偏見的文化意識(Sleeter, 1996; Zeicher, Melnick, & Gomez, 1998)。

### 六、強化文化模範:善用機會教育,實施文化回應教學

本研究發現,具有多元文化素養的教師會製造機會教育設計文化課程,強調各文化都有成功模範。首先,要能善用機會教育,而衝突則是機會教育的起點。例如卓老師抓住學生進行多元文化運動會穿著不同服裝繞場時,在行進聽到有人在嘲笑某族群的服裝,便是進行族群教學或族群身分教學的最佳時機:

可能會覺得這個國家貧窮啦,或者說民族性怎麼樣,一定會有嘲笑聲,剛好有這種 文化衝突發生,就利用這個機會來教育他們(布農卓 M56)。

第二,結合成功範例與文化回應教學來進行族群教育(Davidman & Davidman, 1997)。本研究教師敏覺到為了避免產生負面刻板印象,需因應學生的文化特質來決定教學方法,例如教師的上課內容能回應班上不同族群學生的特色,並邀請

<sup>7</sup> Well (1998: 238)提出應採取文化相對論(cultural relativism)的立場,避免以主流思維方式進行絕對論者(absolutist)、普世主義者(universalist)、本質主義者(essentialist)的文化分析。

願意分享族群文化的學生參與進行族群教育,對於不願意透露族群身分的學生,教師也能事先瞭解並尊重,此處充分彰顯教師願意與受壓迫者學生對話傾聽的能力(Sleeter, 1996)。在進行族群教學時,教師還應提供不同文化團體的成功案例作為模範(Zeichner, 1996),例如柯老師告訴學生老師自己也是原住民,並以很多明星,像徐若瑄等,都是原住民為例,來矯正漢人學生對原住民學生的陌生情感與排斥。

根據前述研究結果,本文綜合表 4「多元文化素養具體內涵」彙整成「台灣原住民教師實踐多元文化素養內涵之架構」如圖 1。圖 1 顯示本研究以原住民族群為核心,根據「社會情境」訪談結果將原住民在台灣社會中的處境定義為陌生族群,根據「生命經驗敘事」訪談結果以受壓迫族群來描述原住民族的歷史屬性。圖 1 上方呈現原住民教師在應然面所理解的認知、情意與技能之多元文化素養具體內涵,圖 1 下方呈現原住民教師在實然面所實踐的族群、文化與語言之多元文化素養要素。由於應然面指涉的是多元文化素養的內涵,實然面指涉的是多元文化素養的實踐,因此二者的分類架構不同且無對應關係。

圖1架構的上方,本文將原住民教師觀點的多元文化素養內涵分為認知、情意與技能等三大類。第一類「多元文化認知素養」,包括文化意識、文化理解、文化知識、文化記憶、文化批判;第二類「多元文化情意素養」,包括態度上對各種文化沒有偏見無歧視、能夠喜歡、接納、瞭解、移情,具有文化同理、文化寬容、文化欣賞,方能達到尊重與文化認同的境界;第三類「多元文化技能素養」,包括文化溝通、文化學習、文化分析、文化體驗、文化愉悅。

圖 1 架構的下方,本文將原住民教師的多元文化素養實踐分為族群、文化與語言等三個層面,三個層面所涉及的實踐要素也分別包括觀念、態度與作為。例如教師在教學實務上所運用的觀念層次屬於認知的實踐,所採納的態度層次則屬於情意的實踐,有所作為的相關設計部份則是技能的實踐。首先,在文化層面,原住民教師多採揉合文化觀、情感收斂與形式自由的原則,瞭解聚落環境空間的文化地理學影響,能以文化相對哲學來看待文化多樣性,進而能夠設計文化融入課程,運用文化回應教學。第二,在族群層面,原住民教師多採族群關係和諧取向,需能認肯族群差異,善用族群經驗,並瞭解我族意識與族群認同如何影響教學。第三,在語言層面,原住民教師多採取平等意識的語言觀,並且需瞭解語言與階層、認同、族群、地理、生活、溝通之間的關係,具有樂意學習他語能力並經營多語互動環境。

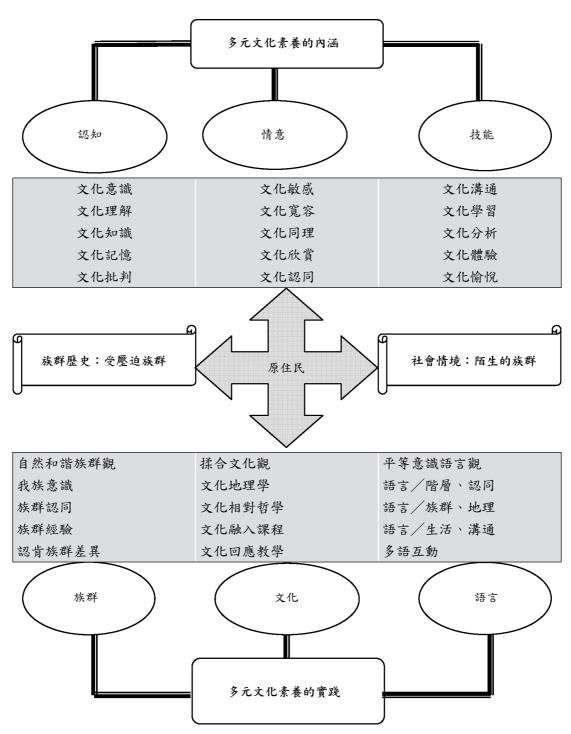


圖 1 台灣原住民教師實踐多元文化素養內涵之架構

資料來源:整理自本研究13位原住民教師的田野調查訪問資料。

 $\top$ 



## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究以情境訪談與生命經驗敘事探討台灣原住民教師對多元文化素養的內 涵與實踐,並將資料進行意義編碼,提出以下幾項結論。

第一,歸納本研究原住民教師觀點的多元文化認知素養,涵蓋孕育文化意識、認識族群風俗歷史語言、對自我與他人的文化記憶與文化理解、混血式的文化知識、多文化刺激、文化批判。值得一提的是,儘管原住民教師已能正視文化批判作為多元文化素養內涵之一,但其所指涉的文化批判未能觸及權力核心,未能觸及社會不公或權力關係等議題,屬於漸進式的保守批判。

第二,本研究原住民教師特別強調多元文化情意素養,內涵包括無歧視態度、開放的心、多方感受、真誠熱心、文化敏感、文化同理、文化接納、尊重認同、文化寬容、互相欣賞。值得注意的是,對原住民教師而言,多元文化情意素養的重要性居冠,更勝於認知素養與技能素養,其認為在多元文化社會中的教師亟需這些情意面的「修養」與順序發展性,強調應先有文化同理才可能發展文化接納欣賞與認同。

第三,本研究原住民教師對多元文化技能學習要求較少,僅提出基本技能的學習,如廣泛初步認識與學習簡單族語。由於考量學習各種文化技能,如語言,有其困難度,因此相較於認知與情意素養,原住民教師觀點的多元文化技能素養內涵較不鉅細靡遺,包括文化溝通、文化學習、文化分析、文化體驗等四個項目。此四個項目所指涉的範圍較廣泛,例如教師可以採各種方式進行「文化溝通」,不一定是以對方語言與之溝通,比手劃腳或是文物的交流都是一種有誠意的溝通。

第四,關於在課程理念方面如何實踐多元文化素養,本研究原住民教師在文化方面一致採取揉合文化觀,以開放的心理解文化差異,提升文化敏覺力,特別強調人們在面對不同文化需要批判時,更應採取包容態度的揉合文化觀,才能夠做到尊重他族。在族群方面,多數教師視情況調整採取「無族群論」與「認肯族群」觀,例如公開場合在課堂上偏好採取自由多元文化論的「教室無族群論」,對待不同族群學生在教學態度上沒有差異。但私底下面對不同族群學生則採取積極性差別待遇,例如在生活輔導方面依學生不同民族性與之相處,以社群主義觀

點認肯族群差異;在語言方面持有語言平等意識是具有多元文化素養的重要象徵,卻也能在既存社會中覺察語言的不平等現象,例如透過語言情境,本研究原住民教師展開對族群、階級與認同的想像,人們對不同語言的認同程度彰顯了對該語言象徵了不同的族群與階級,正因現實社會如此,更彰顯了認肯族語、同理溝通、化解語言衝突的重要性。

第五,關於在教學實務方面如何實踐多元文化素養,本研究原住民教師非常 強調文化愉悅的概念,認為教師應該能夠在日常生活中享受文化的愉悅,可以藉 由文化體驗課程中的互動與文化融入課程中的分享來創造文化愉悅。此外,教師 認為實施文化回應教學的最佳時機是機會教育,以文化無優劣的教學哲學在教學 實務中透過各種方式呈現強化各種文化楷模,如此方能倡導文化相對觀。

### 二、建議

#### (一)對師資培育的建議

第一,塑造多元文化環境是培養教師多元文化素養的最佳條件。本研究發現原住民教師長期處在多族群環境,有益多元文化素養的培育。鄭老師提出華僑中學擁有多元文化環境,成長於多元族群學校,人人都可為師,人人也都是學生,沒有人比自己更瞭解家鄉文化,所以都可進行我族文化教學,也都在學習他人的語言文化。

第二,在師資培育課程中,同時探索教師多元文化素養的認知、情意與技能面。本研究發現原住民教師特別強調情意技能,並指出空有多元文化知識而沒有多元文化情感,無法真正體現多元文化的精神,因此在多元文化教育課程中,可以實際讓準教師實際體驗不同族群文化,培養多元文化情感。

第三,在師資培育過程中,可以透過情境訪談與生命經驗敘事,提升準教師 在族群、文化與語言方面的多元文化素養,可培養揉合的文化觀、自然和諧的族 群觀、平等意識的語言觀、創造文化愉悅、以文化相對觀進行多元文化教學,並 強化不同文化模範以實施文化回應教學。

#### (二)對教師的建議

第一,重建多元文化教師角色,從日常生活的想像來理解文化差異。就像卓老師教導國家民族文化不能嘲笑之議題,著重從日常生活去理解前人所留下來的文化,已經歷經多少年,當時對前人而言必是優秀的,具有多元文化素養的教師

能夠從對當時日常生活的想像發揮「理解差異」的能力。

第二,接觸不同族群,浸潤多種文化刺激,可望提升多元文化素養。本研究 發現來自不同族群的教師對一個地方的多元文化素養提升有刺激的效果;教師鼓 勵原住民學生出去外面看看世界,才能看清自己。這些多元族群與文化的接觸, 都能刺激自己反省我族中心的限制。

第三,多元文化教師不應從上而下教導學生多元文化素養,強調境教、潛移 默化、體驗、啟思引導學生擁有不同角度的觀點。例如孔老師可以接納各個學 生、尊重學生,在教學上不太偏重自己的喜好。

第四,置身不同文化情境,以情境討論法進行文化教學。許多原住民教師對於本研究使用的情境訪談給予正面回應,認為可以在上課中使用這些情境,讓學 生進行文化溝通與討論。

## 參考文獻

#### 一、中文部份

- 內政部(2005)。建構多元文化的兒童學習環境。2005年11月20日,取自http://www.moi.gov.tw/news/hr\_p.asp? NewsId=1367
- 王雅玄(1999a)。多元文化課程評鑑的量化途徑。人文及社會學科教學通訊, 10(1),146-159。
- 王雅玄(1999b)。多元文化師資培育的社會學分析。國民教育學報,5,249-270。
- 王雅玄(2005)。認肯:法則與使用。教育研究月刊,129,104-117。
- 王雅玄(2007)。多元文化素養評量工具及其應用:現況與展望。教育研究與發展,3(4),149-179。
- 何青蓉(2003)。跨國婚姻移民教育的核心議題:一個行動研究的省思。教育研究集刊,49(4),33-60。
- 何青蓉(2004)。閱讀、對話、書寫與文化理解:一個多元文化教育方案的實踐 經驗。高雄師大學報,17,1-20。
- 李亦園(1992)。文化與行為。台北:台灣商務。
- 車達(2004)。台灣新女性移民子女之心靈世界探索。雲林科技大學技術及職業 教育研究所碩士論文。
- 洪佳慧(2006)。職前教師多元文化觀的發展與教育實踐之敘說研究。國立花蓮 師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 張如慧(2006)。學校服裝儀容規定中之性別差異——潛在課程的觀點。課程與 教學季刊,9(4),35-49。
- 教育部國教司(2005)。推動鄉土語言,教育部不遺餘力,鄉土語言教學是當前 重要的國民教育政策。2005 年 11 月 21 日,取自 http://epaper.edu.tw/news/941118/941118b.htm? open
- 郭喬心(2003)。國小原住民校長生涯歷程之分析——四個校長的故事。屏東師 範學院國民教育研究所碩士論文。
- 陳伯璋(1998)。原住民課程發展模式及其應用。課程與教學季刊,1(2), 1-14。

- 陳美如(1998)。多元文化學校的知識革命與教師重構——從「潛在課程」談 起。教育研究集刊,41,171-192。
- 陳美如(2001)。多元文化課程的現在與未來:一個學校的觀察。國家科學委員會研究彙刊:人文及社會科學,11(1),66-80。
- 陳美如(2004)。側寫一位教師與異文化的相遇:從理解、行動到發現?教育研究月刊,117,22-33。
- 陳憶芬(2002)。發展反偏見的多元文化課程——兼論師資培育的內涵。人文與 社會科教學通訊,13(3),45-57。
- 黃宣範(2001)。語言、社會與族群意識:台灣語言社會學的研究。台北:文 鶴。
- 楊傳蓮(2000)。國小教師的多元文化教育素養指標初步建構之研究。花蓮師院 學報,11,143-170。
- 趙素貞(2002)。高雄市都市原住民社區參與和生活適應關係之研究。屏東師範 學院國民教育研究所碩士論文。
- 劉見至(2002)。原、漢族群關係課程方案在高雄市國中實施成效之研究。國立 高雄師範大學教育系碩士論文。
- 劉美慧(1999)。「多元文化社會科課程方案」對小學生多元文化觀與文化概念 影響之實驗研究。載於八十八學年度師範學院教育學術論文發表會論文集 (頁197-222)。台北:國立台北師範學院。
- 劉美慧(2003)。多元文化課程轉化:三個不同文化脈絡之個案研究。教育研究 資訊,11(5),3-28。
- 劉美慧、陳麗華(2000)。多元文化課程發展模式及其應用。花蓮師院學報, 10,101-126。
- 蔡純純(2006)。職前教師之多元文化素養研究:量表發展與現況分析。慈濟大學教育研究所碩士論文。
- 賴怡珮(2006)。學前教師的多元文化素養及其與外籍配偶家長親師互動之相關研究。台中教育大學幼兒教育學系碩士論文。
- 遭光鼎、林君穎(2001)。族群關係與國小社會科教學──一個多元文化課程的 設計與實驗。教育研究資訊,9(2),147-164。

T

王雅玄 進入情境與歷史▶

#### 二、西文部份

- AFFOR (All Faiths for One Race) (1983). *Issues and resources: Handbook for teachers in a multicultural society*. Birmingham: Russell.
- Argyle, M. (1995). The psychology of social class. London: Routledge.
- Arredondo, P., & Toporek, R. (2004). Multicultural counselling competencies = ethical practice. *Journal of Mental Health Counseling*, 26, 44-55.
- Banks, J. A. (1996). *Multicultural education, transformative knowledge and action: Historical and contemporary perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2003). *Teaching strategies for ethnic studies* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Benedict, R. (1935). Patterns of culture. London: Routledge & Kegan.
- Brock, C. H. (2004). Improving literacy instruction for all children: Current concerns and future directions. In B. B. Fenice & C. H. Brock (Eds.), *Multicultural and multilingual literacy and language: Contexts and practices* (pp. 323-331). New York: The Guilford Press.
- Christians, C. G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.)(pp. 133-155). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Coakley, T. M., & Orme, J. G. (2006). A psychometric evaluation of the Cultural Receptivity in Fostering Scale. *Research on Social Work Practice*, 16(5), 520-533.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). A guide to teaching practice (3rd ed.). London: Routledge.
- Coser, L. A. (Ed.) (1992). *Maurice halbwachs on collective memory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Courts, P. L. (1997). *Multicultural literacies: Dialect, discourse, and diversity*. New York: Peter Lang.
- Davidman, L., & Davidman, P. (1997). *Teaching with a multicultural perspective*. New York: Longman.
- Diamond, B., & Moore, M. A. (1995). *Mirroring the reality of the classroom*. New York: Longman.
- Erickson, F. (1997). Culture in society and in educational practices. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.). *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 32-60). Need-



- ham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Fishman, J. (1972). Domains and the relationship between micro- and macro-sociolinguistics. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 435-453). Oxford: Blackwell.
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum.
- Gay, G. (1977). Curriculum for multicultural teacher education. In F. H. Klassen & D. M. Gollnick (Eds.), *Pluralism and American teacher: Issues and case studies*(pp. 31-62). Washington D. C.: American Association for College of Teacher Education.
- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. In James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 25-43). New York: Simon & Schuster MacMillan.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Glazer, N. (1997). We are all Multiculturalists Now. Cambridge: Harvard University.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (1998). *Multicultural education in a pluralistic society*. Columbus, Ohio: Prentice-Hall.
- Gundara, J. (1997). *British perspective on intercultural policies and practice*. Paper presented at International Symposium on Multicultural education: Theory and practice. Taipei: National Taiwan Normal University.
- Hernandez, H. (1989). *Multicultural education: A teacher's guide to content and process*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Hirsch, E. D. Jr. (1988). *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York: Vintage Books.
- hooks, b. (1990). Yearning: Race, gender, and cultural politics. Boston: South End.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. N. Y.: Routledge.
- Jeffcoate, R. (1976). Curriculum planning in multiracial education. *Educational Research*, 18(3), 192-200.
- Jones, J. (1999). Language and class. In L. Thomas & S. Wareing (Eds.), *Language*, *society and power: An introduction* (pp. 117-133). London: Routledge.
- Kanter, R. M. (1977). Men and women of the corporation. New York: Basic Books.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). Changing multiculturalism. Buckingham: Open

王雅玄 進入情境與歷史▶

University Press.

- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A literal theory of minority rights*. New York: Oxford University Press.
- Ladson-Billings, G. (1994). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural education: Principles and practice*. London: Routledge & Kegan.
- Mallea, J., & Young, J. (1997). Intercultural education in Canada. In David Coulby, Jagdish Gundara, & Crispin Jones (Eds.), *World yearbook of education 1997 Intercultural education* (pp. 90-105). London: Kogan.
- Mallick, K. (1997). *Cultural diversity and education*. Paper presented at International Symposium on Multicultural education: Theory and practice. Taipei: National Taiwan Normal University.
- Nieto, S. (1996). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. N.Y.: Longman.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Nuri Robins, K., Lindsey, R. B., Lindsey, D. B., & Terrel, R. D. (2002). *Cultural proficient instruction: A guide for people who teach*. California, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Omi, M., & Winant, H. (1986). Racial formation in the United States from the 1960s to the 1990s. New York: Routledge.
- Papastergiadis, N. (1997). Tracing hybridity in theory. In P. Werbner & T. Modood (Eds.), Debating cultural hybridity: Multicultural identities and the politics of anti-racism (pp. 257-281). London: Zed Books.
- Parekh, B. (1986). The concept of multicultural education. In S. Modgil, G.K. Verma, K. Mallick & C. Modgil (Eds.), *Multicultural education: The interminable debate* (pp. 19-31). Philadelphia: Falmer.
- Sellers, W. (2003). Review on Curriculum Visions. *International Journal of Education & the Arts*, 4. Retrieved Feb. 28, 2006, from http://ijea.asu.edu/v4r1/
- Singh, I. (1999). Language and ethnicity. In L. Thomas & S. Wareing (Eds.), *Language*, society and power: An introduction (pp. 83-97). London: Routledge.
- Sleeter, C. E. (1996). Multicultural education as social activism. Albany, NY: State Univer-



- sity of New York Press.
- Tellez, K., Hlebowitsh, P. S., Cohen, M., & Norwood, P. (1995). Social service field experiences and teacher education. In J. M. Larkin & C. E. Sleeter (Eds.), *Developing multi-cultural teacher education curricula* (pp. 65-78). New York: State University of New York Press.
- Thabede, J. N. (1996). *Multicultural teaching competency as perceived by business education student teachers*. Doctoral dissertation of Virginia Polytechnic Institute and State University (DAO AAC 9701847).
- Thornborrow, J. (1999). Language and identity. In L. Thomas & S. Wareing (Eds.), *Language, society and power: An introduction* (pp. 135-149). London: Routledge.
- Wade, P. (2005). Hybridity theory and kinship thinking. *Cultural Studies*, 19(5), 602-621.
- Waller, W. (1965). The sociology of teaching. New York: Russell & Russell.
- Wang, Y-H. (2004). Ethnic identity and ethnic recognition: A study of Taiwanese teachers' biographies, curriculum and pedagogy. Unpublished Doctoral Thesis in the Faculty of Education, the University of Cambridge, UK.
- Well, D. K. (1998). Towards a critical multicultural literacy: Theory and practice for education for liberation. New York: Peter Lang.
- West, C. (1993). Race matters. Boston: Beacon Press.
- Woods, P. (1996). Researching the art of teaching: Ethnography for educational use. London: Routledge.
- Yang, S. K. (1996). The dialectic of modernism and postmodernism as a cultural dynamic of globalizing education. Proceedings of the National Science Council, ROC part C: *Humanities and Social Sciences*, 6(2), 179-190.
- Zeicher, K., Melnick, S., & Gomez, M. (1998). A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: Design principles. *Theory into Practice*, *37*(2), 163-171.
- Zeichner, K. (1996). Educating teachers for cultural diversity. In K. Zeichner, S. & Gomez,M. L. (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 133-175). NY:Teachers College Press.

王雅玄 進入情境與歷史▶

**作者簡介** 責任編輯:張如慧

王雅玄,國立中正大學教育學研究所助理教授 投稿日期:2007年12月10日

Ya-Hsuan Wang, Assistant Professor, Graduate Institute of 決定刊登日期: 2008年03月03日

Education, National Chung Cheng University

**致謝:**本文係行政院國家科學委員會補助專題計畫(NSC94-2413-H-194-006)之部分成果,要感謝接受本研究訪問的十三位原住民教師的全力協助,以及兩位研究助理洪雪玲、林雅倩積極協助蒐集研究所需資料,同時感謝兩位匿名學者專家細心審閱提供寶貴意見。

NTTU Educational Research Journal

June., 2008, Vol.19, No. 1, pp.33~68

## Into Situation and History: Aboriginal teachers' articulation and practice of multicultural literacy

#### Ya-Hsuan Wang

Assistant Professor Graduate Institute of Education National Chung Cheng University

#### **Abstract**

This research is an exploratory study of teachers' understanding of multicultural literacy and their articulation of it into curriculum design and pedagogical practice. It is theoretically based on Thomas' The Situation of Definition by which people show cultural literacy drawn from one's own and others' cultural environments with reference to the formation of cultural identity influenced by local community and the wider society. Based on contextual information acquired from situated interviews and life-experience narratives held with 13 school teachers, this paper integrates a conceptual framework of multicultural literacy.

Keywords: multicultural literacy, aboriginal teachers, curriculum and pedagogy, situation and history