

多元文化師資培育之社會學分析

王 雅 玄

國立台灣師範大學教育研究所博士候選人

摘 要

隨著後現代時代的走向，以及多元文化社會的形成，爲了教導學子們足以適應各種不同文化、接納不同族群的人，多元文化教育在當代已然蔚爲風潮；而關係著多元文化教育優劣勝敗的師資是否具備了多元文化能力與多元文化智慧，則需要將傳統統一制度的師資培育改革爲多元文化師資培育。本文闡釋了多元文化教育及其目標、內涵、英國實況，說明多元文化師資培育的重要性與方案設計，並進而從社會學的功能論、衝突論、文化霸權論，批判理論以及後現代理論來分析多元文化師資培育，以助於了解多元文化師資培育的真諦。
關鍵字：多元文化教育、多元文化師資培育、社會學、批判理論、後現代主義

壹、緒 論

由於民族主義的復甦、民權的高漲，使得以往過份重視主流文化，受到批評。相對地，重視弱勢文化的呼聲，逐漸受到各界的重視。而今多元文化教育的目的，即是要培養不僅能了解自身文化的基本素養，亦能養成對他文化--尤其是弱勢文化的認知能力。

許多研究指出：培養多元文化能力的有效方法是學校教育(Lee & Saini,1996; Short & Carrington,1996; Loach & Bloor,1995; Hargreaves,1996; Baker, 1983)。而學校被認爲是實施多元文化教育的最佳社區，因其主要扮演角色如下：1. 學校應該幫助學生打破封閉的民族觀，學習其他文化，這些文化之某些層面將有助於補救並使主控文化保持生命力。2. 幫助所有學生發展對各民族的認識(ethnic literacy)(Banks, 1985)。

多元文化師資培育之社會學分析

多數的族群關係之衝突起於一些族群之間（如原住民與漢民族、外省籍與本省籍）對異文化之偏見，在學校可以有較多機會指導學生的多元文化觀，因此教師在學校中扮演多元文化教育之重要角色。多元文化教育活動不僅重視發展個人自尊，並協助學習重視欣賞他族生活方式與價值之技巧，故可避免許多族群之間的衝突。當青少年面臨自我文化認同危機或產生排斥他族文化時，教師藉由討論多元文化的話題，扮演了一個非常重要的角色。這是教育工作者固有的角色，因為學校為青少年成熟過程之一部份。

要使教師能幫助學生成功地適應多元文化的社會，必須注意到師資教育和調整的方式。Banks(1977)指出，對多元種族的環境適應良好的老師，都具有民主態度、多元的意識型態，對民族研究的過程有概念，能夠從不同種族的觀點來看待事物，並且能夠將這些特質表現在課堂教學中。因此，培養一個具有多元文化能力的教師，是協助學生具備多元文化能力之先備條件。師資培育關係著教育的命脈。倘若師資培育無法造就多元文化能力的教師，則要推展多元文化教育，恐將事倍功半。

在多元文化教育發展方面，國外已先後成立多元文化教育中心，如英國倫敦的「國際群際文化研究中心」(International Centre for Intercultural Studies; ICIS)（原名「多元文化教育中心」(Centre for Multicultural Education)），瑞典的「國際群際文化研究學會」(International Association of Intercultural Education)。各國亦設計出數種多元文化教育之課程，若干地區也已通過立法於公立學校設置多元文化教育課程。而國內目前也已經在國中設置「鄉土藝術活動」，國小則設置「鄉土教學活動」。

在多元文化教育研究方面，以往有關多元文化教育主題之研究，質的研究方面以少數民族為研究對象：如原住民，或山地學校之個案觀察研究，重點在少數民族的文化背景及多元文化教育分析（劉蔚之，民81），以及原住民教育政策之研究（高德義，民73；張佳琳，民82）和鄉土教育、多元文化教育之課程與教學研究（李亦園、歐用生，民81；黃政傑，民83）。量的研究方面，則針對山地學生的學習狀況、生活適應、學業成就、心理障礙程度多方面的調查研究（洪秀蓉，民78；任秀媚，民75）然而，在多元文化師資培育方面之研究至今仍然闕如。

貳、多元文化教育之理念、內涵與實況

多元文化是一個複雜的概念。多元文化主義是生活在世紀末的多元文化社會中的一種情況，西方國家，包括美、英、加、紐澳等地，都經歷了移民和各種有關種族及性別覺醒等運動的洗禮，促使這些國家去思考界定自己和其他社會團體的方式。就許多保守主義者而言，多元文化主義是挑戰傳統歐洲取向和男性取向之教育準則的笑柄（Kincheloe & Steinberg, 1997）。國內的多元文化教育多半承襲美國的多元文化教育理念，而英國實施多元文化教育的教育準則是否也挑戰其傳統歐洲取向，相當引人一窺究竟。本文基於多元文化主義本身具歧異性，僅聚焦於英國的多元文化師資培育，希能循繹英國多元文化理念之精義。

一、多元文化教育的界定

多元文化教育的界定可以從許多不同向度來思考，如哲學思考、自我認同、社會與方法學、意識型態上，多元文化教育已與以往的傳統教育大不相同。

Bennett(1990)從哲學思維出發，認為多元文化教育是一種追求教育卓越的運動，旨在促進教育機會均等和符合社會正義，使不同族群團體的學生，都能公平地接受教育。

莊明貞（民82）則從社會學來看，認為多元文化教育係將學校視為一社會體制，促使不同社經地位、性別、種族、和文化族群的學生在學校享有學習成就均等的機會。Harrington(1997)亦從社會學角度指出多元文化教育對不同文化背景學生而言，是有效的教學策略，然而他指出實施多元文化教育，卻在偏見祛除、自尊、學業成就上沒有得到預期效果，恐怕需要整個社會結構的改變才能達成。

Ugochukwu(1997)從知識社會學與意識型態上來看多元文化教育，多元文化的教學所扮演的角色就是轉化知識，學生必須透過參與來覺識自身與他人的想法，進而在複雜的世界中社會實踐。

Gollnick(1980)從自我認同與社會方法學切入，認為多元文化教育具有多重含

意：(1)提昇不同文化的強度和價值；(2)促進人權，並尊重與自己不同的他人；(3)增進人類對生活的選擇；(4)提倡社會正義與全民受教的機會均等；(5)促進不同群體權力分配的均等。

Banks(1989)認為多元文化教育有三個內涵：它是一個觀念、一種教育改革運動和一個教育過程。多元文化教育是一個觀念：主張所有學生不論性別、社會階級、種族、宗教、特殊性或文化特質，在學校中都應獲得均等的學習機會。多元文化教育是一種教育改革運動：希望透過這種教育來帶動學校改革，使不同性別、種族、宗教等族群的學生，獲得相同機會來體驗學習的成功。多元文化教育是一個教育過程，它是一種繼續不斷的歷程，追求教育的終極目標。

綜上所述，多元文化教育不再以規範性結構框住人類的理性，也不再尋求至高無上的統合理性，在哲學思考、自我認同、社會與方法學上、意識型態上均轉向多元並立、彈性、差異、他者、多元、更折衷、較少主流中心的取向，多元文化教育也強調各族群文化、人權、多種選擇、機會均等、個殊的教育過程，它是一種繼續不斷的歷程，追求不同教育的各種終極目標。

二、多元文化教育的目標

多元文化課程的目的，就是使學生統合文化與語言的認同；而且並無模糊的價值觀，尤其對早期學校教育而言是非常重要的(Hargreaves, 1996)。英國學校委員會(Schools Council)委由全國教育研究基金會(National Foundation for Education Research)所實施的計畫「多元種族社會的教育」，其最後提出的報告中建議的多元文化種族目標分為兩大類，其一是對他人尊重，其二是對自己尊重，每類目標底下又分為認知層面(含知識、技能兩部分)和情意層面(含態度、價值、情感組合)。

黃政傑(民84)提出多元文化教育的目標有三個方面：一、提供均等的教育機會，提高各族群學生的學業成就；二、消除偏見、歧視，培養積極的族群態度，使族群關係和諧；三、促進對不同族群文化和觀點的了解，肯定文化多元性的價值，提高反省自己文化的能力。

綜上所述，多元文化教育其目的，是要將主流文化的教育，和非主流文化的教

育，能夠相容併包；換言之，就是將主流與非主流文化教育融為一體，建立一個雙方都能接受的教育。

三、多元文化教育的內涵

英國學校委員會(Schools Council)委由全國教育研究基金會(National Foundation for Education Research)所實施的計畫「多元種族社會的教育」，其最後提出的報告中建議的多元文化種族其多元文化教育的分類內容包含兩個層面(Lynch,1986:86-87)：

一、對他人尊重

(一)認知層面--知識

所有學生應認識及了解：

- (1)種族與族種間的差異
- (2)主流文化所呈現的風俗、價值、信仰、成就
- (3)了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

(二)認知層面--技能

所有學生應能夠：

- (1)辨認種族主義和其他偏見與歧視的形式是存在課程之中；
- (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

(三)情意層面--態度、價值、情感組合

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

多元文化師資培育之社會學分析

(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、政治經濟上的原因

(8)偏見和歧視對所有團體具有傷害作用

(9)在民主社會發展多元忠誠是可能的

二、對自己尊重

(一)認知層面--知識

所有學生應知道：

(1)本身文化的歷史、價值和成就

(2)英國社會和自身所處社區的共同價值

(二)認知層面--技能

所有學生應能夠：

(1)以英語有效溝通；若英語不是母語，則能以母語溝通

(2)肯定他文化成員的創造力

(3)熟練學校基本技能

(4)形成判斷和行動的準據，並相容於多元文化社會的價值

(5)分析不同文化族群的價值定位

(6)以理性來化解文化間衝突

(三)情意層面--態度、價值、情感組合

所有學生應發展：

(1)積極的自我意象

(2)肯定自我認同感

(3)對他文化抱持舒適感及願意學習他文化

四、多元文化教育實況----以英國為例

英國在1976年訂定種族關係法(Race Relations Act)，自從1988教育改革法案(1988 Education Reform Act)提出之後，英國相當重視種族教育均等問題(Hatcher, 1996)。位在英國中部城市--列斯特(Leicester)，是一個工業發展、移民

及少數民族漸增的城市。由於政府的管理得宜，使得少數民族能樂觀地扮演新公民角色(Winstone, 1996)。

反種族教育(antiracist education)在英國相當受到學者的重視(Gillborn, 1996; Bonnett & Carrington, 1996)。反種族多元文化教育在英國學校中，從法令政策的訂定逐漸具體落實在學校教育中實施(Lee & Saini, 1996)。反種族主義的教育(antiracist education)主要是在英國學校改革過程所衍生及盛行的概念。其重點在於學校教師用以剷除學校及社會中「制度化」的種族主義(institutionalized racism)，以協助個人養成無種族歧視或偏見為目的所採取的改革過程(Banks & Lynch, 1986)。英國反種族主義教育改革，不僅要求每一所學校均應公開發表該校反對種族歧視的政策聲明，且應積極的以教職員為對象舉辦公開的討論會，與學生家長及社區團體就種族有關議題進諮商，檢討學校教職員的遴聘作業是否合乎反種族歧視的原則，甚至在課程中亦應融入與種族相關內容，以進一步培養學生健全正確的觀念(楊瑩，民82)。

Fowler(1996)強調英國國定課程中，規範英語為唯一溝通工具，將不利於雙語學童在學業上的發展。在英國伯明罕地方教育當局(Birmingham Local Education Authority)訂定一套多元文化教育方案，並且受到教師們的歡迎(Yamba, 1995)。而英國雪菲爾聯合多元文化教育中心(Sheffield United Multicultural Education Service)則提供雙語教學，提升多元文化教育的進步(Lillis, 1996)。

在實證研究方面，Morgan (1996)曾以英國一個學前教育機構的班級做個案研究，發現非裔英人的學生對自身文化產生貶抑感，但又對主流文化無法認同。Short & Carrington (1996)以人種誌觀察128位8-11歲學生對英國文化與認同感，其研究建言在小學教育中應教授反種族教育及多元文化教育。另外，Phillips(1996)的調查發現，威爾斯(Wales)兩個教育政策的實施，使得學生們對於威爾斯境內種族關係，能學習發展一種容忍的態度。Ryan(1995)則進一步以日記分析法研究初任小學教師的師資培育，探討歐洲層面的多元文化師資培育課程之發展。

參、多元文化的師資培育

一、多元文化師資培育的重要性

Banks(1981)認為教師必須具備民主態度和價值，對國家中多種族文化的歷史因素充分予以了解，從多元文化觀點看社會的建構，並熟悉各種族研究的概念和內容。透過多元文化師資培育，希冀能培養教師多元文化能力，來訓練學生發展正確的多元文化教育素養。Gundara(1997)亦指出，必須先重視師資培育，多元文化教育的意義的策略才能彰顯。

DeGenova(1995)以90位大學生(其中40位有選修文化多樣課程)，透過實驗研究法發現，實驗組學生明顯地提高對不同文化的接受度。這個研究證明透過教育能促使學生改變對不同種族的反隔離態度。Loach 與 Bloor(1995) 則認為在學校教育中，語言的澄清可幫助我們從事反種族教育的第一步。在英國，也非常重視黑人藝術教育。透過多元文化社會方案，能提高黑人藝術家的社會地位。由當地教育機構實施外部評鑑，發現該方案相當好，也能促使方案參與者能對種族主義的偏見提高敏感度(Robinson & Hustler, 1995)。從上述實證研究可見，多元文化教育課程在培育多元文化能力有相當效用，可作為師資職前教育課程設計之參考。

二、多元文化師資培育的基本理念

傳統的師資培育受制於國家需要，常流於國家意識型態之宰制，一直以來，師資培育總是以國家綱領為要，以國家利益為優先考量，未能考慮不同文化下各種有利益相關的人員的價值觀。然而，這樣的師資培育理念已迥然不同於現今多元文化教育之訴求，因此，傳統師資培育政策勢必轉型為多元文化的師資培育。

Lynch(1986)認為所謂有資格的教師地位，應該是能夠示範如何在多元文化社會中教導學生技能、知識與發展個人之品質。英國的師資培育制度為了處理多元文化社會問題，整個實習教師的訓練包括了三層面：「資訊」、「技能」、「情意」，並符合「經驗」與「哲學」上的需要；經驗上的需要包括與少數民族的接觸，

哲學上的需要包括滋生一種適切的愛。美國的師資培育理念則闡述了一種理念：「族群多元主義的哲學，必須在種族研究的課程有效地融入師資培育課程之前，就已經先滲透進入師資培育機構。」換言之，我們不必一定要等到多元文化課程出爐後，才開始推展族群多元主義，這樣將會緩不濟急，而是應該將這種多元文化教育哲學觀提前先植入教師心中。

三、多元文化的師資培育方案設計

Gay(1977)提出多元文化的師資培育模式，可分為知識、態度、技能三大部分。他將師資培育分為三個重要階段：學習、發展、參與。學習階段應以社會基礎學科為主，培養多元文化哲學觀階段則輔以心理學、哲學方面的課程，參與實踐多元文化課程則實施教材教法有助於達成目標。將來在發展一種所有種族都同意的多元文化哲學觀，教育勢必扮演著非常重要的角色(Mallick, 1997)，教育的成敗也關乎師資培育的成敗。

此外，Eisikovits(1995)認為在師資培育方面，可發展如以色列「教師人種誌學者在職訓練方案」，來訓練師資以符合文化多樣學生的學習需求。Reiss(1994)調查90位英國科學教育師資訓練的研究生，發現他們對多元文化教育的認知頗高，並且知道多元文化教育的重要性。Hopper (1996)透過觀察訪談方式，調查12位教師實施多元文化教育情形，這是由密西根州立大學所發展的師資培育課程。

Lynch(1983)所提出的多元文化課程模式，可作為多元文化教育師資培育方案發展的參考。傳統課程模式是以盎格魯美國人為中心的模式(Anglo-American centric model)，課程內容完全反映盎格魯美國人的歷史和文化。課程改革模式有三：模式B是民族附加模式(ethnic additive model)，仍以盎格魯美國人的看法為核心，而把各民族的觀點附加在主流意見上。模式C是多民族模式(multi-ethnic model)，以社會或歷史事件為核心，以各民族的觀點來解釋此一事件。模式D是民族國家模式，為最終課程模式，學生可從多國家的觀點來學習社會或歷史事件。Lynch建議課程設計時，應由模式A終至模式D。

在現今我國近年逐漸重視多元文化教育，若要落實多元文化教育，建立一套合適多元文化的師資培育課程，培養具備多元文化能力與多元文化智慧的教師，應是當務

之急。

肆、多元文化師資培育之社會學分析

鑑於多元文化教育需要革新的師資，本文從社會學角度來分析多元文化的師資培育，分別從功能論、衝突論、文化霸權論、批判理論，以及後現代理論來批判以往過度重視主流文化的師資培育，並闡述多元文化師資培育的重要理念。

一、功能論(Functionalism)

功能論的社會階層化理論認為，社會如果要發揮功能必須以某種方式分配社會成員於各個社會地位，使他們致力於他們地位上的職分，使得才適其位，樂於盡職（林生傳，民83）。正因如此，在Parsons功能論的社會系統中，常會出現「套套邏輯」（為了適應、目標達成、社會整合）與「目的論」以滿足系統的生存需要（吳曲輝等，民85）。引此，多元文化師資培育政策重申在師資培育領域中，強調各文化一律平等，以保護、扶持之精神，給予多元文化方面的保障以推動各民族發展、各種社會階層流動、以及實現教育機會均等是社會功能與均衡的必要條件。例如目前多元文化政策中對原住民師資的保障與人才培育，亦是功能論的目標；為了原住民族的生存需要，提供技職教育與技能學校亦是按照功能論的模式鋪陳而得的政策。

二、衝突論(Conflict theory)

衝突論認為權威是系統整合的功能必要條件，從權威關係中產生的衝突是社會變革的功能性要求，權威的歷史功能產生了衝突因而維持了社會系統的活力，衝突是為了滿足系統的變遷而存在（吳曲輝等，民85）。但是，寇舍的衝突論認為衝突代表著社會內部的失調，可以激起社會的重組，增強社會的適應力，解決社會問題（蔡文輝，民82）。多元文化師資培育的訴求，無非是向傳統以主流文化為統一師資培育機構教育重點的權威挑戰，少數民族文化與多數民族文化之間的權威關係始終不均衡，社會內部因著這種不均衡的失調現象，有重組與變革的需要，因此，這種文化衝突正是導致社會系統變革的最佳助力，教育政策獲得整修的機會，多元文化師資培育

政策得到立足之地。

從社會學衝突論的觀點來批判，Bowles與Gintis(1976)在《資本主義美國的學校教育》一書中指出：學校制度維持並再製了社會的階級結構。主流文化的師資培育教授準教師們一套普遍性的客觀、公平的規則，試圖建立對學校本身或政治有利的制度化評鑑規準，操縱學校實施學生的社會化，使教師們在任職過程中無形地再製(re-produce)了原有不平等的階級結構、階級權威，掌控以主流文化為主的能力分化、角色分配，使所有學生符應(correspond)社會所需的教育制度、道德理念，流失了多元文化的精神。而多元文化師資培育正試圖要打破這種單一文化的再製論。

三、文化霸權論(Hegemony theory)

從社會學文化霸權論的觀點來批判，主流文化係以高社經文化為主，就世界觀而言其思想中心可能是西方歐化的，就台灣而言其具體內容可能是符合漢人的生活模式，這種主流文化的師資培育同時以獨裁權(強制力量)與文化霸權(說服同意)來為主流文化謀得地位。從葛蘭西的文化霸權理論來看，他認為在現代國家，統治者的價值觀不僅有強制與力量，同時也有著能夠讓被統治者接受的說服與同意(consent)。因此，一種階級對另一種階級的統治不僅倚靠經濟或生理力量，而且更重要的是靠著說服被統治者能夠接受統治階級的信念系統，並能夠分享他們的道德、文化、社會價值。一個階級唯有擁有文化霸權，它才有權力去統治。統治階級必須結合獨裁權(dictatorship)與文化霸權(hegemony)來保持自身的存在(Sarup,1983)。傳統的師資培育向來遵循一統的規範與理念，以主流文化對所有階級與族群行使文化霸權。因此，多元文化的師資培育需要教導準教師們培養批判思考的方法，培養多元文化能力，使之足以解釋不同文化的生活經驗，不受主流文化宰制，不以文化霸權的方式灌輸學生一統文化觀，並能引起學生批判的意識，進而能尋求學校結構和目標的徹底改革。

四、批判理論(Critical theory)

哈伯瑪斯的「溝通行動理論」認為溝通行動的目的是為了互相了解與達成共識，任何「理想的言說情境」應滿足：(1)可理解性(comprehensibility claim)，(2)真實性(truth claim)，(3)正當性(rightness claim)，和(4)真誠性(truthfulness)

claim)這四項宣稱(Habermas, 1979)。任何的教育應以多數人的需求為主，而不是少數人做決策。據此，過去的師資培育集中化，以傳統漢文化為基礎，高唱大中國主義以及漢民族文化風俗之認同，並統一規範了師範教育的各項面貌，違反哈伯瑪斯的溝通行動理論。那樣的文化與制度的灌輸並不能使所有民族彼此達到共同理解，反而犧牲了少數民族的文化。多元文化教育之價值在於提供所有族群以可理解的、真實的、正當的、真誠的生活情境與內容作為其教育目標，多元文化師資培育過程也已經開始重視少數民族的言說與溝通行動，並積極以多元文化的族群主體觀點來思考為原則。因此，從哈伯瑪斯的溝通行動理論來看多元文化師資培育別具意義。尼采說：「偉大的真理是供人批判的，而不是供人膜拜的。」哈伯瑪斯的批判理論也認為人應該能反省地取用社會知識，社會批判理論認為社會不應只是社會現實的忠實反應，不應只是追求隔離的預測，而應該是一種啟蒙、一種批判、以及一種政治教育、冀望為公眾所取用(Habermas, 1988)。多元文化師資培育的理想境界應該是使教師具備理性溝通之能力、批判思考的能力、以及澄清多元價值觀的能力，並能夠真正了解多種族的和諧共處、彼此尊重、彼此悅納之重要。

五、後現代理論(Postmodernism)

由於後現代主義中「絕對觀」已經被「相對觀」取代，學校教育的效率與公平性已經開始受到質疑，單純的學校教育改革已經不能滿足社會的需要，各式各樣的學習管道，被認為可以協助個人具有相對意識的科學觀及歷史觀，可以讓社會成員更有前瞻意識（林清江，民85）。而局部理論的微觀敘事正是後現代理論的核心概念，以往理性主義的「典範」(paradigm)已經動搖，現代主義所依據的基礎論(foundationalism)，統一性被衝破了（蘇永明，民85），正如Lyotard也強烈反對用巨事敘述來為知識辯護，因為，共識本身即具有控制性。Lyotard指出，普遍性的理論根本就是對弱勢者的壓抑，共識是不可能的，剩下的只是「以謬誤推理達成的合法化」。每一個人都有自行詮釋的機會，所以，小敘述(little narrative)應該就是謬誤推理的型式。因此，Lyotard主張以局部性(local)理論來取代巨事理論(Lyotard, 1984)。如此，後現代所呈現的是一種去中心化、去疆界、反主體性的思維。原住民不需要再隨著主體民族的意識型態支配——用他們的同一套標準、

同一個主體、同一種價值去衡量（劉阿榮，民85）。據此，屬於局部性、當地的、本土的多元文化教育正符合後現代主義所主張的微觀敘事；多元文化師資培育也是順應後現代社會中多元文化教育的源頭活水。

伍、結論與建議

隨著後現代時代的走向，以及多元文化社會的形成，爲了教導學子們足以適應各種不同文化、接納不同族群的人，多元文化教育在當代已然蔚爲風潮；而關係著多元文化教育優劣勝敗的師資是否具備了多元文化能力與多元文化智慧，則需要將傳統統一制度的師資培育改革爲多元文化師資培育。本文闡釋了多元文化教育及其目標、內涵、英國實況，說明多元文化師資培育的重要性與方案設計，並進而從社會學的功能論、衝突論、文化霸權論，批判理論以及後現代理論來分析多元文化師資培育，以助於了解多元文化師資培育的真諦。

從功能論來看，強調基於各文化一律平等，多元文化師資培育以保護、扶持之精神，給予不同文化的保障以推動各民族發展、各種社會階層流動、以及實現教育機會均等，師資培育重新輸入多元文化的新血輪有其必要性。

從衝突論來分析多元文化師資培育，有助於激起社會的重組，增強社會的適應力，解決社會問題。因爲主流文化的師資培育操縱學校實施學生的社會化，使教師們在任職過程中無形地再製(reproduce)了原有不平等的階級結構、階級權威，掌控以主流文化爲主的能力分化、角色分配，使所有學生符應(correspond)社會所需的教育制度、道德理念，流失了多元文化的精神。多元文化師資培育試圖打破這種單一文化的再製論。

從文化霸權理論來分析，傳統的師資培育向來遵循一統的規範與理念，以主流文化對所有階級與族群行使文化霸權。因此，多元文化的師資培育需要教導準教師們培養批判思考的方法，培養多元文化能力，使之足以解釋不同文化的生活經驗，不受主流文化宰制，不以文化霸權的方式灌輸學生一統文化觀，並能引起學生批判的意識，

進而能尋求學校結構和目標的徹底改革。

從批判理論來分析，多元文化教育之價值在於提供所有族群以可理解的、真實的、正當的、真誠的生活情境與內容作為其教育目標，多元文化師資培育過程也已經開始重視少數民族的言說與溝通行動，並積極以多元文化的族群主體觀點來思考為原則。多元文化師資培育的理想境界應該是使教師具備理性溝通之能力、批判思考的能力、以及澄清多元價值觀的能力，並能夠真正了解多種族的和諧共處、彼此尊重、彼此悅納之重要。

從後現代理論來分析，少數民族不需要再隨著主體民族的意識型態支配，不需要再以主流文化的同一套標準、同一個主體、同一種價值去衡量。以微觀敘事為主體的後現代特性----局部性、當地性、本土性已融入了多元文化師資培育考量的範疇之中。

綜上所述，多元文化師資培育的重要性已呼之欲出，然而，針對師資培育此領域該有何種作法，方能將多元文化的精神彰顯出來？筆者認為Habermas的溝通行動理論頗適合當今台灣社會的多元文化社會，因此建議在多元文化師資培育方面可以應用Habermas的溝通行動理論觀點，Habermas的理性溝通需涵蓋「生活世界」(lifeworld)的三個面向：社會(society)、文化(culture)與人格(personality)(Habermas,1997)。因此，從Habermas的溝通行動理論來分析多元文化的師資培育，亦須考慮這三個面向，茲分述如下：

(一) 社會層面

師資培育在國內有著舉足輕重的地位與歷史，然而，始終未能周全地考慮不同文化下各類有利益相關的人員彼此之「關係」。因此，多元文化的師資培育首先應該考慮的是能否維持各族群文化社會中的學生、家長、教師、行政人員之間的和諧關係？

(二) 文化層面

一直以來，師資培育總是以國家綱領為要，以國家利益為優先考量，未能考慮不同文化下各種有利益相關的人員的價值觀。故多元文化師資培育所應考慮的面相應該包括各族群文化社會中的學生、家長、教師、行政人員們對多元文化師資培育的看法與價值觀，並試圖整合這些價值觀。

(三) 人格結構

師資培育歷來僅能顧及國家所需，根據國家需要而制訂師資培育的結構與內涵，然而，在多元文化社會之下，應該考慮不同文化下個別利益相關人員的心態，包括考慮學生、家長、教師、行政人員對多元文化師資培育的動機與興趣所在。

在多元文化的社會之下，爲了提昇師資培育的合理性，可以從Habermas的溝通行動理論，考慮上述三個面向；此外，從師資培育的內涵、政策制訂過程、公平與正義方面，可考慮如下數點建議：

(一) 就師資培育的內涵而言

在師資培育的內涵上，不僅要考慮與教育所有相關人員的生活世界：包括各民族對自我的文化認同、重視民族之間的社會關係、以及所有教育學子、學生家長、教師與行政人員對多元文化的價值觀與興趣；此外，還要兼顧事實與規範之間的差距如何縮減。

(二) 就師資培育政策訂立過程而言

在師資培育政策訂立過程中，應創造理想的溝通情境，理想的溝通情境須符合：(1)可理解性(comprehensibility claim)，(2)真實性(truth claim)，(3)正當性(rightness claim)，和(4)真誠性(truthfulness claim)這四項宣稱，以便建立無宰制的溝通，讓利益相關人員之意見充分表達。

(三) 就師資培育的公平正義而言

在師資來源的公平正義上，所有利益相關人員需要建立出一個暫時性的共識，而此共識是可以因人、因時、因地制宜。因此，需要開放質疑的管道，以便繼續進行不斷的溝通，視需要作不斷的修正。

陸、參考書目

任秀媚(民75)。山地單語與雙語兒童語文能力及智力之比較研究。新竹師專學報，13，193-208。

李亦園、歐用生(民81)。我國山胞教育之方向定位與課程內容設計研究。台北：教

多元文化師資培育之社會學分析

- 育部教研會。
- 吳曲輝等譯（民85）。社會學理論的結構。Jonathan H. Turner原著 "The structure of sociological theory"。台北：桂冠圖書出版公司。
- 林生傳（民83）。教育社會學。高雄：復文書局。
- 林清江（民85）。我國教育發展動向之評析。載於中華民國比較教育學會主辦1996國際學術研討會「教育改革--從傳統到後現代」研討資料，台北：國立師範大學。
- 洪秀蓉（民78）。屏東縣三地鄉居民之社區教育需求及其相關因素之研究。台灣師範大學社會教育研究所碩士論文（未出版）。
- 高德義（民83）。我國山地政策之研究----政治整合的理論途徑。國立政治大學政治研究所碩士論文（未出版）。
- 莊明貞(民82)。美國多元文化教育的理念與實施。載於中國教育學會主編，多元文化教育(225-249)。台北：台灣書店。
- 黃政傑編譯(民83)。多元文化課程。James Lynch原著 "Multicultural curriculum"。台北：師大書苑。
- 黃政傑(民84)。多元社會課程取向。台北：師大書苑。
- 張佳琳（民82）。台灣光復後原住民教育政策之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 楊瑩(民82)。多元文化教育的發展過程與回應典範。載於中國教育學會主編，多元文化教育(125-164)。台北：台灣書店。
- 蔡文輝（民82）。社會學。台北：三民書局。
- 蘇永明（民85）。後現代的多元主義：中型（或局部）理論的建構。載於中華民國比較教育學會主辦1996國際學術研討會「教育改革--從傳統到後現代」研討資料，台北：國立師範大學。
- 劉阿榮（民85）。教育優惠與階層流動：台灣原住民教育優惠政策析論。原住民教育季刊，4，1-21。
- 劉蔚之（民81）。一個山地學校的多元文化教育之俗民誌研究。台灣師範大學教育研

究所碩士論文（未出版）。

- Baker, G. C.(1983). Planning and organizing for multicultural instruction, reading. MA: Addison-Wesley Publishing.
- 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. Washington, D. C.: American Association for Colleges of Teacher Education.
- Banks, J. A.(1981). Multicultural education: Theory and practice. Boston: MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A.(1985). Cultural pluralism and the schools. In J. M. Rich, (Eds.), Innovations in education reformers and their critics(pp.196-99). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. & Lynch, J. (1986). Multicultural Education in Western Society. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Banks, J. A. (1989). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks, & C. A. M. Banks, (Eds), Multicultural education, (2-26). Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, C. I. (1990). Comprehensive multicultural education: Theory and practice. Boston: Allyn & Bacon.
- Bonnett, A. & Carrington, B.(1996). Constructions of antiracist education in Britain and Canada. Comparative Education, 32, 271-88.
- Bowles, S. & Gintis, H.(1976). Schooling in Capitalist America. Basic Books.
- DeGenova, M. K. (1995). Changing racist behaviour through multicultural education. Multicultural Teaching, 13, 21-23.
- Eisikovits, R. A. (1995). An anthropological action model for training teacher to work with culturally diverse student populations.

- Educational Action Research, 3, 263-77.
- Fowler, F. (1996). An aesthetic approach to language development. Multicultural Teaching, 14, 47-48.
- Gay, G. (1977). Curriculum for multicultural teacher education. In F. H. Klassen & D. M. Gollnick (Eds), Pluralism and American Teacher: Issues and case studies. Washington D. C.: American Association for College of Teacher Education.
- Gillborn, D.(1996). Student roles and perspectives in antiracist education: A crisis of White Ethnicity. British Educational Research Journal, 22, 165-79.
- Gollnick, D. M. (1980). Multicultural education. Teaching and Learning, 56, 1-17.
- 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.
- Habermas, J. (1979). Communication and the evolution of society. Trans. by T. McCarthy, Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1988). On the logic of social sciences. Trans. by Sh. W. Nichol森 & J. A. Stark, Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1997). Between facts and norms. Trans. by William Rehg, Cambridge: Polity Press.
- Hatcher, R. (1996). Racial equality and the local management of schools. Warwick papers on Education Policy, 8.
- Hargreaves, M. (1996). Developing materials to help bilingual pupils gain access to the curriculum. Multicultural Teaching, 14, 10-15.
- Harrington, R. C. (1997). A policy analysis of multicultural education

- comparing fundamental program assumptions to the finding of empirical research studies. Doctoral dissertation of Boston University (DAO AAC 9709785)
- Hopper, G. S. (1996). The discourse of multicultural education: A case study of a teacher education program. Master thesis of Michigan State University. (DAO AAC 1379731)
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). Changing multiculturalism. Buckingham: Open University Press.
- Lee, D. & Saini, S. (1996). Antiracist multicultural education: From policy to planned implementation. Multicultural Teaching 14, 21-25.
- Lillis, T. (1996). Building on collective experience in developing bilingualism. Multicultural Teaching 14, 26-30.
- Loach, B. & Bloor, C. (1995). Dropping the bully to find the racist. Multicultural Teaching 13, 18-20.
- Lynch, J. (1983). The multicultural curriculum. London: Batsford Academic and Educational.
- Lynch, J. (1986). Multicultural education: Principles and practice. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lyotard, Jean-Francois (1984). The postmodern condition: a report on knowledge. Translation from the French by Geoff Bennington and Brian Massumi, Foreword by Fredric Jameson. Manchester: Manchester University Press.
- Mallick, K. (1997). Cultural diversity and education. Paper presented at International Symposium on "Multicultural Education: Theory and Practice". National Taiwan Normal University.
- Morgan, G. (1996). An investigation into the achievement of African-Caribbean pupils. Multicultural Teaching, 14, 37-40.

- Phillips, R. (1996). Informed citizens: Who am I and why are we here? Some Welsh reflections on culture, curriculum and society. Multicultural Teaching, 14, 41-44.
- Reiss, M. (1994). The views of PECE science students on multicultural and antiracist science education. Multicultural Teaching, 13, 22-27.
- Robinson, J. & Hustler, D. (1995). Celebrating naivety: The role of black Artists in multicultural and antiracist education. Curriculum Studies, 3, 61-77.
- Ryan, C. (1995). Initial primary teacher education in a multicultural group: A European dimension. British Educational Research Journal, 21, 289-305.
- Sarup, M. (1983). Marxism/Structuralism/Education. London: The Falmer Press.
- Short, G. & Carrington, B. (1996). Antiracist education, multiculturalism and the new racism. Educational Review, 48, 65-77.
- Ugochukwu, S. A. (1997). The role of transformative knowledge in multicultural education. Doctoral dissertation of Loyola University of Chicago. (DAO AAC 9715269)
- Winstone, P. (1996). Managing a multi-ethnic and multicultural city in Europe: Leicester. International Social Science Journal, 147, 33-41.
- Yamba, H. (1995). Multicultural education in Birmingham, England: An evaluation. Doctoral dissertation of University of Pittsburgh. (DAO AAC 9538052)

王雅玄

A Sociological Analysis of Multicultural Teacher Education

Ya-Hsuan Wang

Abstract

With the postmodern trend and the multicultural society formation, multicultural education becomes the most important issue to teach students about adjusting diverse cultures and accepting different groups. Related to the success of multicultural education or not, teachers need to absorb the multicultural capability and wisdom; therefore, it is necessary to reform from traditional single institution for teacher education to multicultural teacher education ones. This article interpretates the goals, content and the real situation in England about multicultural education, explaining the importance and programs of multicultural teacher education, and then analyze the essence of multicultural teacher education through several aspects: functionalism, conflict theory and hegemony in sociology, critical theory and postmodernism.

多元文化師資培育之社會學分析