

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program (Cover Page)

計畫編號/Project Number：0720015

學門分類/Division：教育

執行期間/Funding Period：自 107 年 8 月 1 日起至 108 年 7 月 31 日止

(從感動到行動—師培多元文化教育課程的實踐與反思/Title of the Project)
(多元文化教育課程/Course Name)

計畫主持人(Principal Investigator)：林怡君

共同主持人(Co-Principal Investigator)：

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：淡江大學師資

培育中心

繳交報告日期(Report Submission Date)：2019/9/16

中文摘要

多元文化與國際理解是未來教師核心素養的重要指標，然而目前師資職前教育課程中仍未受到應有的重視。本研究以教學實踐的行動研究設計，預計以淡江大學修習「多元文化教育」課程二十位師培生為研究對象，設計以情意感動為基礎、批判思考及發現問題為進階，最後引發行動計畫以實現社會正義之教學目標而擬定之課程計畫。為了解課程及教學之成效，於課程前後使用量化之測驗及質化研究訪談、學習歷程檔案及學生自評、省思分析等方式，探討課程前後師資生在多元文化教育專業知能之變化，並分析學生回饋及建議提供教學及課程設計之參考。

關鍵詞：多元文化教育、師資培育、社會行動模式

Abstract

Multicultural and global understanding education has become core competency for future teachers; however, insufficient attention is addressed in Teacher Education curriculum. This study is designed as an action research, the goal is to understand the learning process and outcomes of a newly applied social-action approach Multicultural Class for pre-service teachers at Tamkang University. Thirty students are invited to participate, and the class begins with warm up activities related to affection and feelings, then follows by critical thinking and problem discovering process; finally, action plans lead to fulfill the goals of social justice are conducted. Both quantitative and qualitative instruments are used to collect data in order to measure the pre-service teachers' changes in multicultural competency before and after the course. In addition, the result of this study including the reflection journals and feedback from focus group interviews are provided for teacher educators for future curriculum design and applications in related field.

Key words: Multicultural Education, Teacher Education, Social Action Approach.

目錄

中文摘要	I
Abstract.....	II
目錄	III
壹、報告內文(Content).....	1
一、研究動機與目的(Research Motive and Purpose)	1
二、文獻探討(Literature Review)	2
三、研究方法(Research Methodology)	4
四、教學暨研究成果(Teaching and Research Outcomes).....	9
五、結論	11
貳、參考文獻(References).....	11
參、附件(Appendix).....	13

從感動到行動—師培多元文化教育課程的實踐與反思

From Affection to Action: The Practice and Reflections in a Multicultural Education Class for Pre-service Teachers

壹、報告內文(Content)

一、研究動機與目的(Research Motive and Purpose)

依教育部 102 年公告之「師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點」，多元文化教育僅為選修課程之一，與其他近 24 門選修課程同時列入師培中心開課之參考。以本校淡江大學師培中心為例，也在去年才首度因應時代變革之需要，將此門課列為選修課程之一，但選讀學生人數僅占全體學生約十分之一。

除了師培原有課程結構及學分數尚未鬆綁的限制外，楊智穎（2016）亦提出多元文化教育為現行師資培育課程中的「懸缺課程」，即所謂學校應該教卻未教的課程。以美國回應 70 年代教改經驗為例，自 1977 年，NCATE「全國師資培育認證協會」認證標準已將多元文化教育概念納入師資培育機構認證標準內。除了對師培機構課程、學生、教職員來源的多元化進行規範，更強調多元文化教學的知識技能及教育現場經驗之結合，而全美各地如加州與紐約州也回應這一股教改趨勢，早已將多元文化教育素養納入教師認證標準(Goodwin, 1997)。然而，欲推動多元文化教育在師資培育機構中落實，亦有其困難之處，戴曉霞（1997）分析美國經驗發現，這些多元文化課題所涉及的敏感議題，往往需要更多的準備及溝通，否則恐怕對學校教育目標和師生的反應造成負面影響。因此往往只停留在最安全的貢獻和附加取向的課程模式階段，而無法積極將列入正式課程或成為師資培育評鑑的標準之一，以便強化教師多元文化素養。

此外，多元文化素養的養成過程需要時間及浸潤式的體驗，逐漸累積及深化，學習目標多為態度的內化及省思，甚至是個人內在歷程的轉化，較難以客觀的測驗或評量。以目前教師檢定、甄試現況而言，多元文化知能並未列入考試範圍，在考試領導教學的氛圍下，教育工作者雖然能感受其重要性，但卻無法具體訂出評量標準。

因應即將到來的 2018 年新課綱的實施，教育部(2013)在師資培育白皮書中提出新時代教師圖像應具備四大核心價值及三個向度的全人發展。亦即培養富教育愛的人師、具專業力的經師以及有執行力的良師。

伴隨課程改革的師資培育革新，十二年國民基本教育特別強調教師素養導向的專業能力。范信賢(2015)指出，「素養」，同時涵蓋 competence 及 literacy 的概念（蔡清田，2014:2-3），是指一個人接受教育後學習獲得知識（knowledge）、能力（ability）與態度（attitude），而能積極地回應個人或社會生活需求的綜合狀態（p.18）。素養中擇其關鍵的、必要的、重要的，乃為「核心素養」（同上，p.34）轉化到總綱（教育部，2014:3）中，意指：「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。核心素養強調培養以人為本的「終身學習者」，並與「自發、互動、共好」的基本理念相連結，提出「自主行動」、「溝通互動」及「社會參與」等三大面向，三大面向再細分為九大項目：「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、

「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」（教育部，2014:6）。

其中，「多元文化與國際理解」終於受到正視並明列為教師核心素養之一，為師資培育課程融入多元文化教育提供明確的方向。早於教育部教師專業指標，淡大師培中心一向以培養「具備教育專業知能」、「教學實踐能力」以及「人文及教育專業省思能力」的優質教師為目標，規畫師培正式課程及各項潛在課程、服務學習活動、觀摩見習及精進專業成長社群等。

因此，本計畫特別以人文關懷精神為核心，期許透過本課程計畫結合多元文化教育理論與實務，以社會行動導向的服務學習計畫，使每位教師都成為教育正義之行動促進者(facilitator)，成為教育環境中不平等現況的改革者。研究者相關研究及實務經驗帶領師資生進入學校教育現場，透過從做中學，提昇師資生教學及輔導專業知能一直是研究者教學及輔導的核心信仰。多元文化教育課程，更需要透過行動來實現教育的社會正義。此種強調實作及與社區連結的師培課程，可與服務學習課程的精神相結合，使產學無代溝，研究與實務結合，並善盡教師的社會責任。尤其師資生得以透過行動的轉化，再一次省思及澄清自己對不同文化差異的刻板印象，乃至未覺察的偏見及迷思。

本計畫回應當代教育現況及師資素質專業化之需求，擬定創新教學實踐的研究計畫，企圖更能透過本課程計畫結合多元文化教育理論與實務，從行動出發，使每位教師都成為教育正義之行動促進者(facilitator)，成為教育環境中不平等現況的改革者。具體而言，本研究之研究目的在於透過從情意感動出發的教學方法，落實理論與行動結合的多元文化教育目標，並評學生的學習成效。本研究之目的即結合國家教育改革目標、師資培育重要目標而進行之研究。

具體而言，本研究的待答問題如下：

- 1.師資生在修讀多元文化教育課程之前後，其多元文化教學能力是否增進？
- 2.師資生參與多元文化教育課程之社會行動方案後，其收獲及省思為何？
- 3.師資生對於多元文化教育課程結合社會行動的課程設計有何建議？

二、文獻探討(Literature Review)

所謂「文化」，一般指的是特定人群的共識，而此共識乃是價值觀念、認知方式、行為準則、信仰習俗、藝術美學與物質生活風貌的總和（袁汝儀，1998：20）。而「多元文化」關心的則是文化的建構形式和過程，致力於探討不同社會文化判準的社會建構過程與性質，不應不以為疑的依照自我文化的判準來判定他人（族群）的固有性質或病症（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）。因此，多元文化的基本思考就必須回到文化的兩個重要基本觀點，一是「文化（種族）中心主義」（ethnocentrism）和「文化相對主義」（cultural relativism），前者指的是具有種族優越感的文化自我認同，並且對他族文化產生鄙視和歧視的態度；後者則指的是在文化上的開放平等態度，基於對文化的尊重、瞭解和交流，文化沒有絕對的優勢主張，只有差異的存在。

多元文化興起的原因有四，包括（1）種族觀念與運動的影響，（2）民權運動與弱勢族群的影響，（3）文化多元主義對同化主義的質疑以及（4）社會批判理論的多元文化觀。

詹姆士·班克斯(James A. Banks)認為多元文化教育是一種概念，一個哲學觀點，更是一

個繼續不斷的教育改革過程。他主張不論學生的種族、性別、社會階級或文化特質，都擁有平等接受教育的機會，他提出重要的四個取向做為實施多元文化教育課程時教育者可以依循的方向：

(一)貢獻取向(The Contribution Approach)

在不影響主流課程結構下，接納和認識學生的不同文化背景，有效地把不同學生族群的文化元素(如節日、風俗習慣、服飾、飲食和英雄人物等)附加於主流課堂內容之中。選擇在適當的機會或特殊節日，將教科書所忽略的優勢族群之外的民族英雄、節慶及文化的片段加入主流課程中，或是教師透過講授、展覽活動等等，讓學生接觸少數族群的文化。

(二)附加取向(The Additive Approach)

從主流課程入手，在原有課程結構上，加入新的多元文化內容、概念和課程單元等。在課程主要架構未變動的情況下，適當加入一些新的內容、觀念、主題或觀點。以一本書、一個單元或一門課的方式，將族群文化、概念、主題和觀點納入主流課程中。

(三)轉型取向(The Transformation Approach)

從不同學生族群的觀點出發，重組主流課程結構，協助學生對多元族群的立場有新的認識。使學習者可由不同族群、不同文化的觀點去看各種議題、概念、文化現象、社會問題等等，也因此對於一些課程的基本目標、架構與本質做適度的調整。

(四)社會行動取向(The Action Approach)

基於上述轉型取向，融入新的元素和不同族群觀點，培訓學生個人及社化學習。從而鼓勵學生檢視個人對不同族群的評價和觀點，並在個人及社會公民的問題上作主出自主決擇。以社會事件或歷史事件為焦點，來統合各族群的觀點、經驗或感受。它讓學生從不同族群的觀點探討社會重要議題，進而對社會問題作成決策，採取反省性的行動。

劉美慧等(2016)整理學者專家所提出多元文化教育目標有以下四個重要指標，也是實施多元文化教育課程是必須涵概的教學內容參考。

(一)多元文化教育在於改變學校既有的結構與教學，讓來自不同文化的學生，都有均等的學習機會，以期提升所有學生的學業表現。

(二)多元文化教育應協助學生對不同文化團體發展出積極且正面的態度。

(三)弱勢學生多屬於外控性格，多元文化教育應協助弱勢學生重建自信心。

(四)多元文化教育應發展學生角色取替的能力，並考量不同族群的觀點，協助學生能透過不同的角度來看世界。

為使課程發展得以涵蓋正式課程、非正式課程及潛在課程等層面，課程專家則又進一步建議學校可以有以下幾種具體作法進行多元文化教育：

(一)補救模式：以優勢族群就其經驗、觀點及文化所界定的傳統課程為核心，完全不予以改變。為使非優勢族群學生得以符合課程的要求，因此透過各式補救的方式，據以提升其能力與學習表現。

(二)消除偏見模式：透過檢視傳統課程中各學習素材的偏見與歧視，並予以調整或刪除。

(三)人際關係模式：除排除課程中的偏見外，更積極融入人際關係的相關活動或內容，藉以促進族群之間彼此尊重與關懷。

(四)非正式課程模式：將非優勢族群的民族英雄、風俗文化等相關素材納入課程之中，據以彰顯各族群對於巨型文化的貢獻。

(五)非正式課程附加模式：如同上揭模式，並未改變主流課程的基本結構，而是在維持傳統

課程的前提下，透過獨立開設一門族群研究的課程，或是將族群相關的議題，納入正式課程的相關或所有科目之中。

(六)融合模式：將族群內容融入各相關科目的各項單元之中。

(七)統整模式：以社會事件或歷史事件為核心，探究各族群對該事件的觀點與看法。

(八)社會行動模式：以統整模式基礎外，兼以由學生對事件做成決定，並付諸行動以進行社會改革。

(九)整體改革模式：透過整體的角度著手，改變學校教育的過程及相關因素。換言之，除了重視正式課程的改革外，此一模式亦相當重視整體學校系統的變革，並藉由課程教學使學生能相互理解、接納及肯定文化多元性。

分析上述學者專家之多種模式，再與淡江大學師培中心的核心精神、教育部所推動十二年國教改革之新時代教師轉動的圖像對照，可以結合及修正為更符合台灣教育現況，未來專業師資素養所需的新型態多元文化教育課程目標，亦即本研究建議之「從感動到行動之多元文化教育課程」。

三、研究方法(Research Methodology)

本研究以淡江大學師資培育中心教育學程修習「多元文化教育」課程之參與學生為對象，進行J教學實踐的行動研究。茲就本研究的研究問題、研究對象、課程設計、以及研究工具與資料分析步驟分述如下。

(一)研究問題

具體而言，本研究的待答問題如下：

- 1.師資生在修讀多元文化教育課程之前後，其多元文化教學能力是否增進？
- 2.師資生參與多元文化教育課程之社會行動方案後，其收穫及省思為何？
- 3.師資生對於多元文化教育課程結合社會行動的課程設計有何建議？

(二)研究對象

本研究之研究參與者 11 人，為修讀中等教育學程多元文化教育課程之師資生本研究之研究參與者 11 人，其中六位男生，五位女生。大學生有 6 位，研究生有 5 位，系所部分為教育學院 4 人、文學院 3 人、理工學院 3 人、國際事務學院 1 人。。根據 106 學年度學籍資料顯示，全體師培學生人數為 317 人，科系比例以文學院高最高，其中大學部學生雖然佔了超過七成，不過研究生也將近三成。本課程為教程二年級學生之選修課程之一，本校的師資生背景多元化，除來自各科系大學生外，公私立學校代課教師或補教界教師再進修者皆有，其共同特性為尚未取得正式中等學校教師資格。

(三)研究者角色

本研究裡，研究者是課程的實施與評量者，具有知識的傳播者、教師形像的楷模並在學習社群裡擔任團體的催化者(facilitator)。優點是得以透過課內外管道密集的交流各種專業資訊，提供各項學習資源，但限制則為因為同時擔任評量者的角色，恐在研究成效的評估上會有偏見(bias)。為避免此偏見產生，盡量以客觀量表及加入不同評分者形成之分數做為量化資料之依據；至於質性訪談內容評估，則將透過三角驗證(triangulation)方式，以多元資料不同角度方式呈現分析結論。

此外，研究者在美國及台灣皆完成人類研究倫理審查委員會(IRB)訓練，在研究過程將遵守相關規定，避免研究參與者權益受到傷害。同時，研究者亦為國家考試合格之心理諮

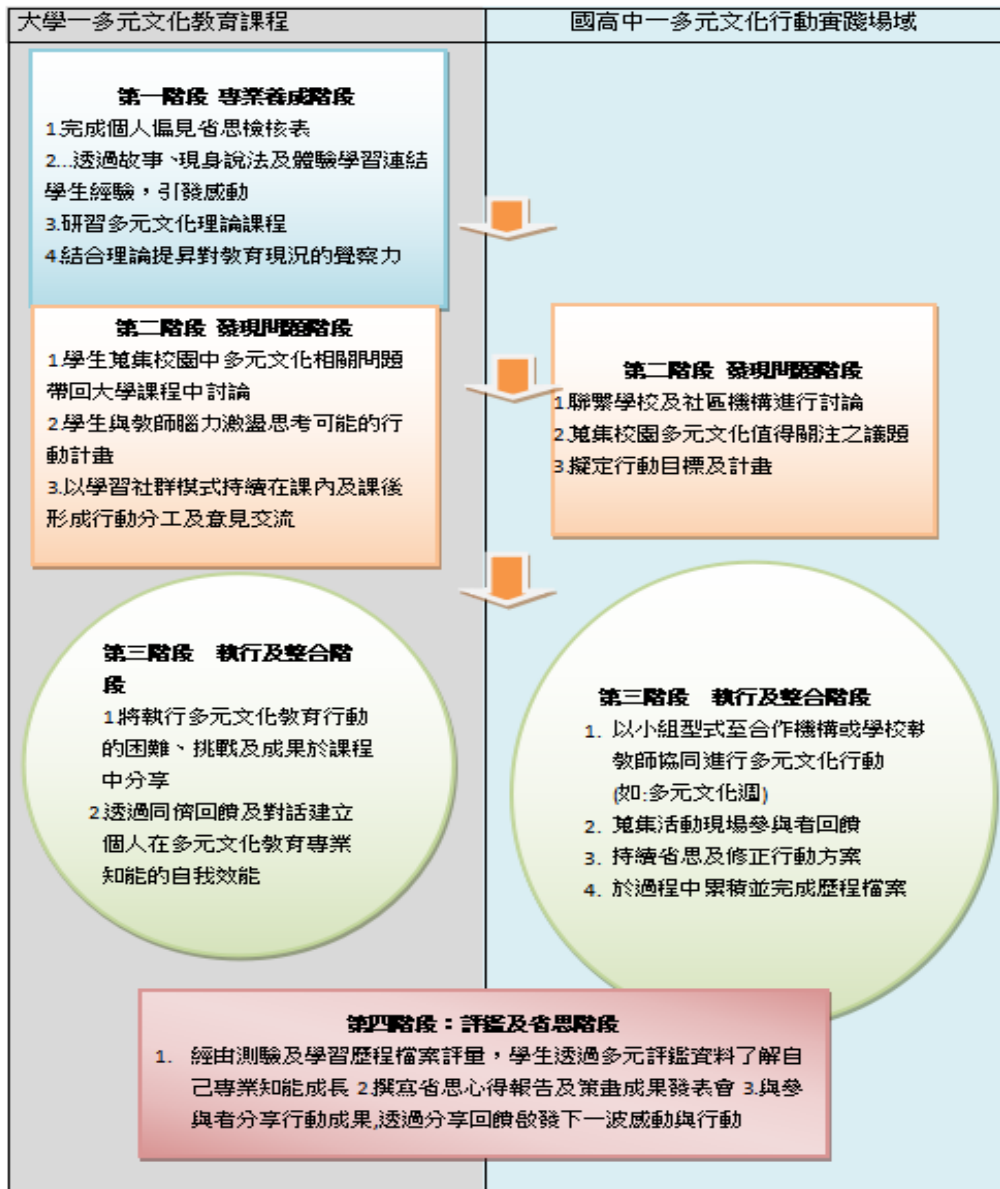
商書，亦受到專業倫理規範，將於研究前充分告知參與研究者之權利，避免受傷害權；課程中涉及敏感議題，基於研究倫理，如果因此引發研究參與者情緒及心理不適，亦按照研究倫理及諮商倫理守則，充份提供轉介心理諮商資源資訊。

(四)研究設計

本研究同時採量化與質化研究方式進行，透過多元方資料蒐集方式探討新型態網路學習社群融入課程及教學前後，對師資生多元文化理解及教學知能的影響。量化方式主要透過「師資生多元文化教學能力量表」，以了解在課程前後學生在多元文化教學覺知、教學知識及教學技能三方面的差異。質化方式則以檔案評量、省思及焦點團體訪談資料分析，多樣化呈現及瞭解師資生學習成效、對本課程的建議及回饋、以及參與行動方案的收獲等。

(五)課程設計

本研究以四階段雙軌架構流程進行課程設計，使大學師資中心與社區國高中形成專業合作之伙伴關係，強化理論與實務結合之交流，並協助修課師資生將所學所感受化做具體實踐行動，為爭取教育的正義發聲。具體課程規畫如下圖所示：



(六)研究工具

為回答本研究提出之問題，本研究擬以下列六種量化及質性研究工具,含問卷、量表、測驗、省思作業和訪談紀錄等，蒐集研究相關資料，茲逐項說明如下。

1.基本資料問卷

問卷內容包括對研究參與者年齡、性別、就讀系所、修畢課程學分數、擔任代課教師、教學及輔導資歷等。在課程第一週發給修課學生填寫用於了解修課學生的學經歷背景以及輔導學生之經驗，以便做資料分析之使用。

2.師資生多元文化教學能力量表

由慈濟大學教授何縉琪（2009）等人編製，分為三個分量表，含多元文化教學覺知、教學知識及教學知能。全量表共六十題，以文獻探討做為建構效度，各分量表內部一致性信度檢定係數介於.77至.92。因國內與多元文化有關之測驗工具尚在發展階段，本量表雖非最適合但仍可做為參考。

3.學習心得省思

本研究本研究於期末最後一週邀請修課同學以心得省思方式分享學習經驗。為使成員省

思更聚焦，研究者提供以下三題開放性題目做為參考，鼓勵學生發揮批判性思考並提供建設性的回饋建議。並且，為鼓勵師資生積極參與，將甄選具深度之省思作品予以獎勵。

- 1.我印象最深刻的主題為何?
- 2.我的社會行動計畫學習經驗如何?(有哪些具體的收獲或遇到哪些困難?)
- 3.關於這門課，如果可以改變，我希望哪些部份調整會更好?
4. 檔案評量

檔案評量具有以下優點：檔案內容組織化、學習呈現歷程化及評量方式多元化等優點。檔案評量強調縱貫的學習歷程，相似於形成性評量，可以清楚地展現學生在學習過程中的努力、進步及成長情形，而非傳統紙筆測驗只評量學生的學習成果。檔案評量具備許多多元特質，包括評量內容、評量人員和評量對象的多樣化。檔案評量的評量內容可以包括日誌、學習單、心得感想等凡與目標能力有關之表現，皆可納入檔案中。也可以小組為對象，重視小組合作學習的成果。

5.焦點團體訪談

為補充問卷及測驗量表之不足，本研究於期中及期末共辦理兩場焦點團體訪談，以集思廣益蒐集參與研究之成員對以下問題的看法及建議。題目包括對課程整體經驗的回饋、對自己學習成效的評估等。

(七)研究過程

本研究為一結合大學師培課程與國高中學校服務性多元文化主題之社會行動所進行的教學實踐型研究，對象為修習中等教育學程「多元文化教育」課程之學生，研究期程自 107 年 8 月至 108 年 7 月，可分為六階段:準備階段、專業養成階段、問題發現階段、執行及整合階段、評鑑省思階段及資料分析及報告撰寫階段。

(八)資料分析

本研究所蒐集之資料包含量化測驗結果及質性省思、焦點團體訪談紀錄等，茲將資料處理方式與所欲回答之研究問題一併說明如下表「資料分析方式說明表」。

表七 資料分析方式說明表

研究工具	資料性質	資料分析方式
(1)基本資料問卷	量化	以SPSS統計軟體進行描述性統計分析，呈現研究參與者之師資生之基本人口變項及與教學、輔導有關之經驗情況。
(2)師資生多元文化教學能力測驗	量化	以SPSS統計軟體將測驗分數進行相依樣本t檢定以考驗研究介入前後受試者在量表分數上是否有顯著差異。
(3)學習歷程檔案 (4)焦點團體訪	質化	利用質性研究軟體NVivo10以質性研究grounded theory步驟，依開放式編碼(open coding)、主軸編碼(axial

談 (5)省思		coding)和主題編碼 (selective coding) 將資料文字稿進行內容檢視，逐步彙整形成主題，以呈現師資生對此行動及學習歷程參與後之心得與建議，以回應學習社群的發展與應用。
------------	--	---

(九)研究限制及倫理考量

本研究因受限於研究者身份及教學情境限制，以修課同學為對象，進行準實驗設計之規畫，在參與者的篩選上無法隨機分組，造成研究限制；又基於研究倫理，較難以對照組（即無實驗界入）進行較具研究信度之實驗組與對照組設計，手中亦即將修課學生分為參與學習社群及不參與兩組，影響學習權益，僅依方便取樣及行動研究精神進行單一組前後測設計，使本研究受研究設計及研究者本身雙重身份之偏見因素，皆影響研究信度。本研究研究者受訓完成台灣大學人文社會科學研究倫理審查委員會（IRB-HS, Institutional Review Board on Humanities & Social Science Research）研習，並具有美國 University of Iowa IRB 申請成功經驗，本研究計畫通過後將補送 IRB 申請通過資料。茲將本研究之研究倫理考量依 IRB 核心精神規畫以下重要措施，以避免研究參與者權益受損。

(十)合作機構及機構介紹

本計畫合作機構為近年與計畫執行單位淡江大學師培中心已多次合作之鄰近國高中，於 103 學年度起已合作過性別教育之服務學習計畫，亦持續於暑假期間進行過史懷哲教育服務隊及各科教學實習、實地學習、補救教學計畫等各項以個人或團體方式深入校園，關懷弱勢及需協助之多元文化族群之具體行動。

竹圍高中為淡水地區唯一一所公立高中，竹圍國中亦為一完全中學，有國中部及高中部學生近 1200 人，班級數達 37 班。學校以優質的師資及在地深耕吸引社區在地學生，更以藝術高中、多語高中為目標，強化學校特色課程及國際化教育。近年在全校的努力下，爭取到教育部優質化高中，在硬體及軟體都有長足的提升及進步。行政團隊企圖心極強，更獲得 103 學年度新北市高中旗艦計畫、新北之星國際交流補助計畫多項肯定。

(十一)預期完成工作項目與成果

1. 預期完成之教學成果

學生學習過程及行動計畫將應用學習歷程檔案呈現，並邀請專家評鑑。期末亦將辦理展示發表會，透過觀摩及見習，回顧及省思，讓感動及改變的動力持續。

2. 教學科技應用

由於在短暫的課堂時間要介紹多元文化的理論及教育應用可說已經時間不足，遑論學生需要額外的時間準備行動計畫。因此，本課程兼採服務學習課程精神，除課程內之修讀外，學生需在課前及課後利用網路學習社群(ICLASS 平台)增加課外討論的時間與資料分享，並協調服務行動專案的實行及分工，以增加及延續學生對課程所要求之學習目標的了解，並於行動階段前提昇團隊成員的準備度。

3. 預期達成之學生學習成效

藉由「從感動到行動—多元文化教育實踐課程」計畫，融入師培專業養成課程，讓學生提昇多元文化素養，培養尊重多元文化之意識。此外，透過大學師生與國高中生教師協同合

作，以服務學習成果帶動社區對多元族群之關懷並為弱勢發聲，提昇合作學校接納及尊重之友善校園氣氛，形成大學教授、修課之服務學生與學校現職教師三方合作之平台，積極對話、討論及分享，形成共同成長之專業社群，持續為校園中需協助之弱勢族群爭取公平正義之對待，鼓勵教育工作者成為促進多元文化和諧共處之促進者及領導者。除了教學之外，亦結合多元評量方式，了解學生學習成效及多元文化教育專業知能成長之歷程，提供未來課程設計及改進之參考。

四、教學暨研究成果(Teaching and Research Outcomes)

1. 教學過程與成果

(1)引起動機

師資生先和學生介紹什麼是友善路人甲，路人散播在各地，可能是旁觀者，可能是被害者，可能是受害者，師資生舉些例子，進而讓學生察覺到周遭的暴力事件，並讓學生思考遇到問題該如何應對。

(2)情境劇

學生抽籤的方式選取角色，除了行為人與當事人，其餘皆為旁觀者，學生依角色情境來詮釋角色，師資生適時從旁協助，在學生演完情境劇後，師資生給予學生回饋。

(3)ACT 策略講解

讓學生重新站在旁觀者的立場，去體會當事人的感受以及發想可以採取的行動，並請學生寫小卡片。

(4)國中生的回饋與省思

經由兩堂的課程，學生了解到旁觀者不單單只是旁觀者，他擁有力量可以幫助受害者，並如何用正確的方式去歇止暴力繼續發生。

若你是旁觀者，不要輕忽自己的力量，挺身行動吧(學生回饋)

今天學到了很多身為旁觀者該如何處理與表達(學生回饋)

旁觀者也可以阻止暴力事件(學生回饋)

2. 教師教學反思

這次的課程，要將分享、互動的講座內容及理論，乃至行動方案的設計及執行，時間上感覺相當緊湊及不足。一半以上學生回饋希望這門課能多一些時間準備，也許需要更多課外的時間學生的自主學習及討論，蒐集資料，才能深化及建立其實務的準備度。或未來考慮本課程需以三學分，研究所同學為對象開設較佳。

對於課程內容的部份，大部份同學回饋正向，並表示增進自己對多元文化族群的了解及體驗，對於未來準老師而言，是很重要的學習。也因本課程結合”教師社會正義”觀念的融入，教師們對自己在校園友善氣氛及班級的營造，也開始有一些反思及覺察。

課程中性別的經驗書寫，有很多很深入及第一手的經驗分享，思考未來仿效蘇芊玲老師將學生作品集結成書，或進行進一步的質性研究分析，以利學術發表。

在最後一部份進入國高中教教學現場設計及帶領多元文化課程推廣這一部份，多數同學因教學經驗不足而有兩面的評價。一則是覺得有快速成長及修正的機會，一則是覺得準備不足需要更多時間，自信不足。不過在焦點團體中，大家都認同出去教學現場這件事本身是有幫助的，只是希望能多一些時間前置作業。

3. 學生學習回饋

(1) 教學前，要熟悉教材和備好教具

師資生的教學經驗較為不足，因此對於師資生來說，在教學前的準備是十分重要的事情，思考到教學所需的每一個環節，有充分的事前準備，才能讓實際教學時更順利。

在備課時要思考什麼是暴力、什麼是霸凌、什麼是性別霸凌等等，老師說新手上台，每句話都是先想好是基本功且必須的，我其實蠻讚嘆上台原來需要準備到這種程度，強者老師的課前備課，原來需要花這麼多心力。(01F41)

教學現場要注意的面向很多，包含學生的注意力是否集中、教具的準備是否到位、麥克風的音量大小、還有最重要和同學的互動，站在台上要行有餘力才能將注意力散佈至這些面向上，因此教材內容準備熟練是很重要的前提。(03F41)

(2) 要站在國中生的角度去思考

國中生與大人的專注力不同，當我們要教學時，要思考要怎麼讓學生感興趣，才能啟發他們學習的動力。

和同學的互動上，凱能的建議一語中的，我們是去教學，不是演講。在純知識的傳授上，光是對成人而言可能都需要有些潤飾或者活潑的例子，更何況是國中生；老師描述得很貼切，當照著PPT的文字唸，不出10分鐘我們就已經「失去觀眾」了。這時候需要許多技巧，以將學生的注意力拉回來。(05F21-3)

(3) 引導學生演情境劇並適時給予回饋

在引導小組討論時，要關注學生之間的互動，並適時給予協助，才能讓情境劇表演得更順利，在情境劇結束後，教師也要馬上給予回饋，因此教師要細心觀察情境劇的細節與內容。

我在進入小組討論進行催化時，很緊湊地關注他們互動的品質，主要目標放在每個人都能發言，並在幾分鐘之內將學生各自的角色與台詞一一展演...演戲部分大致上流暢。(同學的省思)

對於每一組情境劇演出之後的討論與回饋，對於老師的反應和記憶力是個大考驗，例如記下演出時每個人的肢體、情緒、口語狀態。(同學的省思)

4. 師培生增進多元文化教學能力

表 1 多元文化教學能力的相依樣本 t 檢定

類別	配對變數	平均數	個數	標準差	t 值
多元文化 教學覺知	前測	52.0	11	3.26	0.90
	後測	52.9	11	2.39	
多元文化 教學知識	前測	59.82	11	4.60	1.32
	後測	61.45	11	3.05	

多元文化	前測	68.36	11	7.03	
教學技能	後測	75.91	11	8.88	2.28*

* $p < .05$

表 1 為學生在多元文化教學能力前後測的平均數、標準差及相依樣本 t 檢定分析結果。從中可發現，師資生在修讀多元文化課程融入課堂後對多元文化教學能力之「教學覺知」上未具顯著差異 ($t=0.90, p>.05$)，另就平均數來看，課堂前其「教學覺知」平均分數為 52.0，課堂後其平均分數略微上升至 52.9，標準差從 3.26(前測)縮小至 2.39(後測)。

師資生在修讀多元文化課程融入課堂後對多元文化教學能力之「教學知識」上未具顯著差異 ($t=1.32, p>.05$)，另就平均數來看，課堂前其「教學知識」平均分數為 59.82，課堂後其平均分數略微上升至 61.45，標準差從 4.60(前測)縮小至 3.05(後測)。

師資生在修讀多元文化課程融入課堂後對多元文化教學能力之「教學技能」上具有顯著差異 ($t=2.28, p<.05$)，另就平均數來看，課堂前其「教學技能」平均分數為 68.36，課堂後其平均分數略微上升至 75.91，標準差從 7.03(前測)縮小至 8.88(後測)，從研究顯示師資生在修讀多元文化課程融入課堂後對於師資生在多元文化教學技能有正向的影響。

五、結論

教師安排一系列的多元文化教育課程，包含了新住民、同志、性別刻板印象等等的課程，提升了師資生的多元文化能力之知識與技能，在透由自己設計課程，來讓國中生了解旁觀者的對於被害者的影響，讓學生透由情境劇，體驗被害者的心情，也改變了以往的想法

貳、參考文獻(References)

- 王俐容 (2003)。全球化時代的多元文化主義—從台灣外籍勞工的文化政策談起。當代，第 189 期，120-129。
- 王雅玄 (2008)。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。台東大學教育學報，19，33-68。
- 吳俊憲、吳錦惠(2009)。新移民子女課程與教學。台北:五南。
- 沈六 (1993)。多元文化教育的意識型態與理論。載於中國教育學會主編：多元文化教育，47-70。台北：台灣書店。
- 周佩諭(2010)。台灣多元文化課程研究的發展趨勢-以國內博碩士論文為例。研習資訊，27(6)，65-77
- 何緝琪、蔡純純、范德鑫、張景媛 (2009)。師資生多元文化教學能力量表之編製。測驗學刊，56，1，99-128。
- 林思伶 (2007)。問題解決導向行動導向的課程設計。
- 林進材 (2005)。教學活動設計的理念與實施，教育研究月刊，131，3-15。

- 邱淑雯 (2003)。從多元文化主義觀點談嘉義縣外籍配偶的識字教育。成人教育雙月刊，75，11-19。
- 洪蘭、曾志朗 (2006)。見人見智。頁 173。台北：天下出版社。
- 洪詠善、范信賢主編(2015)。同行 --走進十二年國民基本教育課程綱要 總綱。新北市：國家教育研究院。
- 袁汝儀 (1998)。論文化與教育。文化視窗，18，20-27。
- 張建成編 (2000)。多元文化教育：我們的課題與別人的經驗。台灣外籍配偶師資培育講義 (上冊) 台北：師大書苑。
- 黃嘉莉 (1999)。美國師資培育課程的相關議題——一九五〇年代後的省思。載於中華民國師範教育學會 (主編)，師資培育與教學科。臺北市：臺灣書局。
- 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 (2005)。多元文化師資培育——一位師資培育者的敘事探究。載於中華民國師範教育學會主編，教師的教育理念與專業標準。台北：心理。
- 劉美慧、游美惠、李淑菁 (2016)。多元文化教育。台北：高等教育。
- 蔡清田 (2010)。課程改革中的「素養」(competence)與「能力」(ability)。教育研究月刊，200，93-104。
- 戴曉霞 (1997)。多元文化教育與師資培育：美國經驗的啟示。載於中華民國師範教育學會 (主編)，教學專業與師資培育。臺北市：師大書苑。
- Banks, J.A.(1994). Multicultural Education : Theory and Practice.Boston:Allyn and Bacon.
- Bank,J. A.(2010).Multicultural Education Charatceristics and Goals,In James A. Banks,Cheey A. McGee Bank(ED.), Multicultural Education : Issues and Parspactive(pp.3-pp.26).
- Cross, B. E.(1993).How do we prepare teacher to improve race realations? Education Leadership,50(8),64-65.
- Goodwin, A. L. (1997)Historical and contemporary prespectives on multicultural teacher education: Past lessons, new directions. In J. E. King, E. R. Hollins, & W. C. Hayman (Eds), Preparing teachers for coltural diversity (pp.5-22). New York: Teachers college Press.
- Hoboken,N J.:Wiley. Baptiste, H. P.&Baptiste, M. L.&Gollnick, D. M.(1980).Multicultural teacher education:Preparing education to provide education equity.Washington D. C.:Commission on Multicultural Education American Association of Colleges for Teacher Education.
- Ogbu, J.U.(1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In M. A. Gibson and J. Ogbu(Eds.), Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities(pp.3-33). N.Y.: Garland Publishing, Inc.
- Ramsey, P. G. (2004). Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for your children . New York : Teachers college Press.
- Zeichner, K. M. (1993). Educating teacher for coltueal diversity. Fast Lansing: Michigan State University.

參、附件(Appendix)



新住民媽媽座談活動



學生與校外教師討論教學計



期末分享會大合照



學生在演情境劇的過程



ACT 策略講解



課程成果大合照