

多元文化素養評量工具及其應用： 現況與展望

王雅玄

國立中正大學教育學研究所助理教授

摘 要

在多元文化社會的今日，台灣的中小學教師在班級中已得面對原住民、閩南、客家、外省、跨國婚姻移民與外籍配偶子女等多樣文化背景的學生與家長，因此，教師本身需要多元文化素養以便提供文化回應教學與進行文化溝通。不過，相關實徵研究指出，缺乏多元文化素養是實踐多元文化教育最大的瓶頸。幸而，使用多元文化素養量表可以協助教師評估自身多元文化能力，也可作為多元文化訓練課程之評估量表，或多元文化教學之實用指引，甚至幫助學生評估學校環境是否具備多元文化氛圍。因此，多元文化素養量表具有多重功能可以協助教師提升自身的多元文化素養與教學。

限於國內研究尚未發展此領域，本文初步以文獻探討方式針對多元文化素養的評量工具進行現況評述與應用，進而提出未來編製多元文化素養量表之展望。首先說明評量多元文化素養之重要性與能力指標，接著回顧多元文化素養的評量工具，歸納多元文化素養量表的內涵及其應用，亟能有助於編制本土化的多元文化素養量表，提供教師落實多元文化教育之參考。

關鍵詞：多元文化素養、評量工具、多元文化能力指標

Multicultural Literacy Instrumentation: A Review and Prospect

Ya-Hsuan Wang

Assistant Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

Abstract

Today, school teachers in Taiwan have more opportunity to work with multi-ethnic students and parents. Multicultural literacy is therefore necessary for teachers to offer culturally responsive teaching and to make good cultural communication. Some empirical studies, however, show that most teachers are not yet prepared to practice multicultural education. The Multicultural Literacy Scale could help teachers evaluate their own multicultural competence and the multicultural training course they attend, as well as help students evaluate their school environment. In a word, the Multicultural Literacy Scale with multiple functions could help teachers promote their multicultural literacy.

Based on literature review, this article firstly argues the importance of developing instrumentation for evaluating teachers' multicultural literacy; secondly, it reports the initial development, validation, and interpretation of an instrument designed to measure multicultural literacy in schools; thirdly, it proposes some multicultural training models in which teachers could make use of their multicultural literacy; and finally it suggests that a localized Multicultural Literacy Scale should be designed with the multiethnic views of Taiwan's teachers together with a guide for school teachers' use with practicing multicultural literacy in their pedagogy.

Keywords: multicultural literacy, instrumentation, multicultural competence indicators

壹、序論

當人口背景變得多樣化之後，人與人之間的接觸更親近，更多文化多樣性的人在參與主流社會，象徵著社會科學教育方向需要重新聚焦。為了正面肯定多樣性價值，教育方案應提升多元文化素養，促進學生獲得「他文化」的人際關係技能。Arredondo & Toporek (2004: 53) 指出「多元文化能力逐漸成為一種生活方式」，以便對多樣人口提供文化回應服務。因此，學生首先應該學習的是人類因生活於不同文化中而有所不同，且能在實際生活中應用文化差異知識，以肯定文化多樣性的正面價值與態度 (Gray & Herrick, 1995: 32)。各國學者呼籲通識教育應強調多元文化素養 (multicultural literacy) 課程，在各級學校中採一貫課程方式斟酌學生程度開設深淺不一的多元文化理論、多元文化教育、文化研究、當代文化思潮、民族研究、科技與文化、全球化與本土化等課程。例如Kellner (1997) 呼籲從幼稚園到研究所以上的學生都應該教導媒體素養與多元文化主義，因為我們生活在一個媒體與新科技的世界，逐漸多元文化的社會提供更多機會使我們體會豐富性與多樣性，也更可能產生新的社會衝突與社會問題，多元文化素養有助於妥善處理對本土文化與他文化的詮釋。

教師實踐多元文化教育有其實質困難，除了大環境限制之外，個人的素養也不容忽視。國外研究發現教師多半受限於自身單一的文化背景，例如歐美國家的教師多數是白人中產階級女性，較缺乏少數族群知識與相處經驗，教師本身的社會化過程缺乏多元文化環境，在多元文化知能方面無法滿足多樣學生的各種需求 (Jordan, 1995; Liston & Zeichner, 1990; Shade, 1995)。國內研究也指出部份師資培育機構缺乏多元文化氛圍，例如充滿權力競逐與父權意識型態，缺乏性別意識與批判意識 (劉美慧，2005；蕭昭君，2000)。因此，缺乏多元文化素養是國人面對多元文化教育最大的瓶頸，特別是教師無法跨越文化差異的藩籬，教學過程中容易不自覺地進行自身的文化再製 (何青蓉，2003；陳美如，2001；陳憶芬，2001)。許多教師容易受限於我族中心的詮釋，這是自身文化的束縛，使得負載文化的個人

難有文化兼容性。王雅玄（1998）指出文化兼容性（*cultural compatibility*）在多元文化社會中的重要性，弱勢族群的聲音需要被重視、被聆聽，但是聆聽者務必保持同理心，真誠地理解他族的主體角色與需要，以文化「主位」（*emic*）觀點來體會，而非以「他位」（*etic*）的外來觀點主導他族的權益與福祉。而此種文化主位的理解與同理便是多元文化素養的一環。

多元文化素養並非是與生俱來的特性，而是需要學習的。許多研究顯示多元文化素養是可教的，DeGenova（1995）以實驗法研究90位大學生，發現實驗組學生（40位選修文化多樣課程）明顯地提高對不同文化的接受度。英國的多元文化社會方案特別重視黑人藝術教育，評鑑證實此方案能提高黑人藝術家的社會地位，也能促使方案參與者提高種族主義的敏感度（Robinson & Hustler, 1995）。可見多元文化素養的確可透過一些方案予以培養，國外已有許多方案試圖培養多元文化能力，也已根據研究成果提出多元文化素養能力指標，如Sue, Arredondo和McDavis（1992）提出多元文化能力與標準，為美國的多元文化人口所設計的文化能力進行界定，許多諮商輔導領域學者也紛紛將這些多元文化能力與標準融入輔導訓練課程中，以便針對文化多樣性的個案提供有效的心理衛生服務（Atkinson, 1994; Pedersen, 1994; Ridley, Mendoza, & Kantiz, 1994）。有了明確的能力指標，評量多元文化素養也就更具體，為中小學教師編製多元文化素養量表，可以提升教師的多元文化素養，訓練學生發展多元文化能力。

國內已有相當豐富的多元文化教育研究，但並未針對多元文化素養進行專題研究，不過已有研究探討現職教師或職前教師的多元文化觀，指出多元文化素養的迫切性，特別在移民漸增的現今社會，教師要面對台灣既有族群如原住民、閩南、客家、外省，還需面對跨國婚姻移民與外籍配偶子女，多元文化素養即為關鍵能力，以便在實際教學行動中提升多元文化意識、批判潛在課程中的文化霸權、進行文化相對論的省思（王雅玄，1999a, 1999b；何青蓉，2003, 2004；車達，2004；洪佳慧，2006；陳伯璋，1998；陳美如，1998；郭喬心，2003；趙素貞，2002；劉見至，2002；劉美慧，2003）。

限於國內研究尚未發展此領域，本文初步以文獻探討方式針對多元文

化素養的評量工具進行現況評述與應用，進而提出未來編製多元文化素養量表之展望。首先說明評量多元文化素養之重要性與能力指標，接著回顧多元文化素養的評量工具，歸納多元文化素養量表的內涵及其應用，提出未來編制本土化的多元文化素養量表之展望，作為教師落實多元文化教育之參考。

貳、評量多元文化素養之重要性與能力指標

茲簡要說明多元文化素養概念及其能力指標之重要性與功能。

一、多元文化素養：概念與說明

Giroux (1992) 提出「教師係文化工作者」(teachers as cultural workers)，強調透過教學敘述的產出，教師應負起認同的責任，這種教學敘述的產出，與教師個人的文化素養有極大關係，而批判素養是教師應具備的能力，因為批判素養是開啟學生各種論述的鑰匙。Giroux (1992) 對於素養(literacy)的解說有五點非常發人深省：(1) 素養不僅是文字、藝術、技能，素養還必須涉入意識型態與思想的澄清；(2) 素養為組織意義、建構意義、維持意義的工具；(3) 素養是一種現有的文本、知識論與意識型態系統的再現之實踐；(4) 素養是要了解差異，因為他人的認同很重要；(5) 素養脫離不了差異與權力的語言。作為文化工作者的教師，需要具備以上素養，這些素養不再只是傳統教育工作者必備的讀寫算能力或所謂教育素養，而是一種與廣大社會息息相關、具有社會實踐行動力的多元文化素養。

呼應Giroux倡導教師此種具有行動力、批判解構的素養，本文認為多元文化素養強調在多元文化社會關切族群、語言、文化之間的權力問題。Courts (1997) 指出具有多元文化素養的教師要能夠提供學生各種知識與機會，使學生可以選擇並控制自己的言談、可以知道自己因使用非主流論述而受到歧視，此種關懷多元文化社會中主流與非主流之權力關係也同時涉

及批判素養的使用。Well（1998）直指教師應具備「批判多元文化素養」（critical multicultural literacy），也就是「誓言承認教學理論與實踐之間的關係，係導向建構性地創造出提昇對話、分析、評鑑與統合歷史與當代多元文化的旨趣」（p.11），此種批判多元文化素養旨在激發學生與教師間進行建構性的多元文化實踐，積極且深入地投入社會結構中的問題予以檢視。Brock（2004）的定義可以涵蓋上述論點之精髓，「多元文化素養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、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」（p.325）。換言之，多元文化素養提供教師一種得以改變自己與學生跳脫傳統或主流的意識型態，具有社會實踐行動力，在教學關係中實踐多元文化旨趣。

二、多元文化素養量表：能力指標的重要性與功能

多元文化主義已經被推廣多年，這股潮流不僅瀰漫於哲學、社會學、心理學等學術領域，特別在應用領域如社會工作、諮商輔導、醫療服務、消費市場、組織管理、學校教育等等，也都逐漸強調多元文化的理念。例如美國健康與人民服務部（U.S. Department of Health and Human Services; HHS）（2002）的少數族群衛生局，為確保健康醫療人員的文化能力，已經發行14條文化語言服務之全國標準（National Standards on Culturally and Linguistically Appropriate Services; CLAS），包括「文化關懷能力」、「語言管道服務」、「文化能力之組織支持」三類：

表1 「美國健康與人民服務部」發行的14條文化語言服務的全國能力指標

A. 「文化關懷能力」	1.服務人員需有關懷不同文化群體的能力 2.組織中需招募來自不同族群的服務人員 3.組織人員需接受文化關懷之訓練
B. 「語言管道服務」	4.組織要提供語言輔助如雙語服務或翻譯 5.組織的文字與用語上提供各種語言 6.確保非英語系顧客獲得語言輔助服務 7.以少數族群語言出版易懂的相關資料)
C. 「文化能力的組織支持」	8.組織要提出文化能力訓練計畫 9.組織內部文化支持的自我評量與結果評估 10.保存社區的文化人口檔案 11.記錄並定期更新顧客的種族族群語言 12.與社區發展伙伴關係實踐組織的文化語言服務 13.能辨識並防止跨文化衝突 14.定期公布CLAS實施績效

資料來源：U.S. Department of Health and Human Services (2002)

儘管在多元文化的理念上已有相當程度的成就，但是在這個專業裡的實踐模式、實踐者的角色及其測量，仍須進一步設計、提倡與考驗（Green et al., 2005）。多元文化能力在諮商輔導與社會工作方面普遍被強調，例如美國學校輔導員協會（American School Counselor Association）（1999）明訂學校輔導員要採取行動確保多元文化背景的學生能夠在學校掌握可用的資源與機會以提升個人最大發展；美國社工協會（National Association of Social Workers; NASW）（2001）訂出10條社會工作實踐者所需的多元文化能力指標，並界定其意義、目標、詮釋與所需詳細技能：

表2 美國「全國社工協會」發佈的10條社會工作者多元文化能力指標

1. 倫理與價值（含倫理困境與價值衝突）
2. 自我覺察（了解自身文化價值信念作為欣賞多元文化認同之基礎）
3. 跨文化理解（關於不同文化傳統、歷史、家庭系統、藝術表達的專業知識）
4. 跨文化技能
5. 提供文化多樣服務
6. 文化增能與提倡
7. 使專業工作場所多樣化
8. 參與多元文化專業訓練以提升多元文化能力
9. 提升語言多樣性
10. 足以進行多元文化溝通的跨文化領導

資料來源：National Association of Social Workers（2001）

上述美國在醫療工作與社會工作方面分別明訂多元文化素養的能力指標之全國性標準，暗示了多元文化素養量表之重要性。在這些領域中，所謂的多元文化能力則通常定義為強調文化素養、跨文化知識與實踐上的技能，也包括社會工作者對自己文化限制的認知（Green, Kiernan-Stern, Balley, Chambers, Claridge, Jones, Kitson, Leek, Leisey, Vadas, & Walker, 2005: 192）。這與本文的「多元文化素養」所指一致，但「能力」一詞較偏技能實踐部分，故本文使用「素養」以涵蓋認知、情意與技能多層面。

多元文化素養量表有何功能？瀏覽國外用來發展多元文化能力的相關量表之文獻，發現四種功能。第一，多數的量表係用來評量需要面對多樣文化個案的受試者的多元文化能力，例如輔導人員、社工人員、醫護人員、領養家庭雙親、學校教師（Coakley & Orme, 2006; Holcomb-McCoy, 2004; Massatti, Vonk, & Gregoire, 2004; Pike, 2002; Tomlinson-Clarke, 2000）。第二，多元文化素養量表可作為評鑑多元文化訓練課程的成果評估工具（D'Andrea, Daniels, & Heck, 1991; Ponterotto, Alexander, & Grieger, 1995., 1995; Tomlinson-Clarke, 2000）。第三，多元文化素養量表也可當作訓練方案的實用指引（Ponterotto, Alexander, & Grieger, 1995）。第四，多元文化素養量表可以提供個案（學生、病患、消費者、被輔導者）對於所處環境（包括物理

環境、物質環境與工作人員) 進行多元文化氛圍(環境與關係)的評估(Cornelius, Booker, Arthur, Reeves, & Morgan, 2004; Green et al., 2005)。

綜上所述, 多元文化素養量表具有多重功能可以協助教師提升自身的多元文化素養與教學。有必要建構本土的多元文化素養內涵或能力指標並著手編制多元文化素養量表, 以提供學校教師進行對自身多元文化能力的檢核、評估多元文化訓練課程、作為多元文化教學之實用指引、或幫助學生評估學校環境是否具備多元文化氛圍之多重功能。

參、多元文化素養的評量工具

嚴格說來, 國內外文獻尚未發現名稱相對應的「多元文化素養量表」(Multicultural Literacy Scale), 不過, 內涵與多元文化素養極為相關的國外研究自1990年後已在諮商輔導領域廣為使用, 茲整理如表3:

表3 評量多元文化能力之相關工具

作者、年代	工具名稱	使用對象	形式、題數
1.D'Andrea et al. (1991)	多元文化覺察—知識—技能調查(MAKSS)	輔導員自評	Likert 4點量表60題
2.LaFromboise et al. (1991)	跨文化輔導評估修訂版(CCCI-R)	輔導效能他評 (由案主進行評估)	Likert 6點量表20題
3.Sodowsky et al. (1994)	多元文化輔導評估(MCI)	輔導員自評	Likert 4點量表43題
4.Ponterotto et al. (1995)	多元文化能力輔導訓練方案檢核表(MCC)	評估訓練方案	2點檢核表 22題
5.Ponterotto et al. (1996)	多元文化輔導覺察量表(MCAS:B)	輔導員自評	Likert 7點量表45題
6.Talbot (1996)	研究生多元文化經驗調查(GSEDS)	研究生自評	Likert 4-5點量表52題
7.Byington et al. (1997)	多元文化輔導倫理與評鑑能力量表(MCEACS)	輔導員自評	Likert 5點量表17題
8.Rogers & Ponterotto (1997)	多元文化學校心理輔導能力量表(MSPCCS)	方案人員評鑑 受訓學生	11題
9.Holcomb-McCoy & Myers (1999)	多元文化輔導能力與訓練調查(MCCTS)	輔導員自評	32題

表3 評量多元文化能力之相關工具（續）

作者、年代	工具名稱	使用對象	形式、題數
10. Pike (2002)	種族氛圍評估 (RCI)	社工系學生評估教職員與學校環境	40題
11. Cornelius et al. (2004)	文化能力評估 (Consumer-Based Cultural Competency Inventory)	心理衛生工作者文化能力他評(由消費者評估)	52題
12. Holcomb-McCoy (2004)	多元文化能力檢核表 (the Multicultural Competence Checklist)	輔導員自評	2點檢核表 51題
13. Massatti et al. (2004)	跨種族領養父母量表 (TAPS)	跨種族領養父母自評	Likert 6點量表 36題
14. Coakley & Orme (2006)	領養者文化接受度量表 (CRFS)	領養者自評	Likert 5點量表 25題

資料來源：研究者自行整理

分析上述多元文化素養相關量表發現，其目的多數是為了諮商輔導使用，旨在評估輔導人員的多元文化素養。而施測對象約略分為兩種：有些是透過對輔導人員直接施測，獲得其多元文化輔導能力的分數；有些則是透過對個案進行施測，調查個案對輔導人員的知覺，間接取得該輔導人員的多元文化輔導能力。

Ponterotto 等人 (1994) 曾針對上述提及的MAKSS, CCCI-R, MCI, MCAS:B進行多元文化輔導能力的工具評估。Dunn, Smith和Montoya (2006) 也曾針對此四個廣為使用的多元文化能力量表再次評估，並檢視其他尚未被同業評估過的量表。茲參考上述學者的回顧，簡介近十年評估多元文化能力之工具如下：

第一、D'Andrea等人 (1991) 發展的「多元文化覺察-知識-技能調查」(the Multicultural Awareness-Knowledge-Skills Survey; MAKSS) 包含三個分量表：對少數族群的察覺、對少數族群人口的知識、跨文化溝通的技能，共計60題的Likert 四點量表，可作為輔導人員自我檢核的量表。Ponterotto 等人 (1994) 評估此量表發現其含有可信的內部一致性、效標關連效度與區辨效度，可以鑑別輔導人員是否受過多元文化訓練。

第二、LaFromboise, Coleman和Hernandez（1991）研發的「跨文化輔導評估修訂版」（Cross-Cultural Counseling Inventory-Revised; CCCI-R）有三個類目：文化覺察、文化知識、文化技能，內含11種跨文化輔導能力，共計20題的Likert 六點量表，旨在測量輔導文化多樣性的個案之輔導效能。Ponterotto 等人（1994）評估此量表具有良好的內容效度、效標關聯效度與建構效度，對使用者而言此量表容易完成進行評分。但其因素結構仍是一個問題，需要大量不同區域的樣本進一步進行因素分析。

第三、Sodowsky, Taffe, Gutkin和Wise（1994）的「多元文化輔導評估」（Multicultural Counseling Inventory, MCI）包含四個分量表：多元文化輔導技能、多元文化察覺、多元文化輔導知識、多元文化輔導關係，共計43題的Likert 四點量表，用來測量輔導人員的多元文化輔導能力。Ponterotto 等人（1994）與Green等人（2005）均曾評估此量表，認為MCI是一個有效率且小心建構的量表，有良好的內部一致性、效標關連效度、建構效度，並具有足以評估多重樣本的因素結構。而MCI量表和其他的量表不一樣的地方在於其將「多元文化輔導關係」落入實踐。

第四、Ponterotto等人（1995）建立的「多元文化能力輔導訓練方案檢核表」（Counseling Training Program Multicultural Competency Checklist, MCC）可用在發展多元文化方案的輔導訓練課程，可以檢視該課程是否具備「少數族群代表、多元文化課程議題、多元文化輔導實踐與督導、多元文化的研究考量、學生與職員的多元文化能力評估、多元文化的物理環境」，共計22題，附有使用說明書，惜未提供信效度考驗之說明。

第五、Ponterotto等人（1996）編制的「多元文化輔導覺察量表」（Multicultural Counseling Awareness Scale-Form B, MCAS:B）有三個類目：文化知識、文化技能、文化覺察，內含17種跨文化輔導能力，共計45題的Likert 七點量表，作為輔導人員自我評估使用。Ponterotto 等人（1994）評估此量表是相當有效率的量表，只要20分鐘就能完成評估，具有良好的內部一致性信度與效標關連效度，能有效區辨不同教育階段的群體表現，但與其他不同的是此量表對性別差異的區辨性不大，這方面需要更多的研究。

第六、Pike (2002) 的「種族氛圍評估」(Racial Climate Inventory, RCI) 包含教職員量表與學生量表，共計40題，用來測量學校中社會工作的種族氣氛，其建構過程以182位社工系學生為樣本，獲得相當高的內部一致性信度、內容效度、建構效度與穩定的因素結構。

第七、Cornelius等人(2004)的「消費者本位的文化能力評估」(Consumer-Based Cultural Competency Inventory) 包含八個分量表：病人文化覺察、尊重行為、語言翻譯能力、理解本土實踐、融入消費者、文化差異接受度、拓展消費者社區、病人-提供者-組織之互動，共計52題，從消費者的角度來評估提供者的多元文化能力。此量表抽樣馬里蘭州238位有色人種為施測樣本，歷經2年發展過程，獲得良好的信度、內容效度與建構效度。

第八、Holcomb-McCoy (2004) 的「多元文化能力檢核表」(Multicultural Competence Checklist) 包含九種能力：多元文化輔導、多元文化諮商、理解種族主義與學生抗拒、理解種族認同發展、多元文化評量、多元文化家庭輔導、社會提倡能力、發展學校-家庭-社區之伙伴關係、理解跨文化人際互動，共計51題，用來對受訓者持續評估其職前訓練所需要的多元文化能力，附有分量表說明，但缺乏信效度考驗說明，若要實際使用或推廣，仍須考驗其信效度及因素結構是否妥當。

第九、Massatti等人(2004)發展的「跨種族領養父母量表」(Transracial Adoption Parenting Scale, TAPS) 包含六個向度：多元文化接觸、對於種族覺察與生存技能的消極態度、多元文化關係、種族覺察、生存技能、多元文化互動，共計36題的Likert 六點量表，用來測量跨種族領養家長的文化能力，其建構過程以美國全國性樣本抽樣1,411位跨種族領養家長，獲得極佳信度、同時效度與區辨效度。

第十、Coakley和Orme (2006) 編制的「領養者文化接受度量表」(Cultural Receptivity in Fostering Scale, CRFS) 共計25題的Likert 五點量表，用來測量領養家庭父母對於參與提升孩子文化發展的活動是否有足夠的開放性，其建構過程以304位領養家長為樣本，獲得極佳的內部一致性信度與建構效度。

綜合分析上述十種多元文化素養相關評量工具，結果發現：（1）多元文化的知識、覺察、技能是三個主軸，（2）整體而言多元文化素養涵蓋了知識、覺察、技能、關係（與互動）、環境（與氛圍）、情意（態度與接受度）等向度，（3）多數量表的作答形式可分為Likert式自陳評量表或檢核表，（4）國外對多元文化力量表的編制已建立穩定系統並正式發行，具穩定的信效度考驗，（5）量表使用範圍擴及經常接觸不同文化者的輔導人員、領養家庭父母、組織供應者或社工學生，但未發現以教師為樣本，（6）絕大多數量表並未建立常模，（7）自編的量表較少，（8）量表內容編制多數根據全國標準或修正其他正式量表，大多未經實際訪問與調查的本土化歷程。綜上所述，在目前學校人口日漸多樣化的多元文化社會中，的確需要建立教師用的多元文化素養量表。

國內尚未發展「多元文化素養量表」相關研究，部份研究提及多元文化相關的能力或指標，對於多元文化相關的量表或檢核表則十分匱乏。楊傳蓮（2000）曾編制「多元文化教育素養指標」，係以問卷調查方式針對國小教師進行調查，其問卷之編制是根據美國全國師資培育認證委員會（NCATE）所認可的多元文化知識類別指標，採國內多元文化教育專家效度修正進行統計分析所得，其多元文化教育素養指標包括「人格特質、教學策略、人際知覺、多元文化知識、評量能力、班級經營、校務社區發展及服務績效、課程設計」八個類別，這些指標涵蓋一般性的教育人員素養，並未特別針對多元文化的社會特殊性進行研究，其研究取向以西方理論為主、台灣專家為輔，係由上而下的研究模式。國內比較缺乏直接從台灣多元文化脈絡中建構多元文化素養之研究，若能採由下而上的研究模式，可讓不同族群的基層教師直接發聲，更能保留台灣本土脈絡的多元文化性質。

肆、多元文化素養之評量內涵與使用

編制多元文化素養量表需包括哪些內涵？如何使用多元文化素養量表？這些都是重要議題。評量多元文化能力的議題在教育領域尚未開啟，而在諮

商輔導與社工領域成果豐碩，因此本文從諮商輔導領域的多元文化能力與多元文化諮商師的訓練模式等相關研究中，整理出多元文化素養之評量內涵及其對教師訓練上的使用，進行深入探討。

一、多元文化素養之評量內涵

本文剖析上述國外多元文化諮商輔導量表，從中彙整教師可用的多元文化素養量表內涵，發現多數量表以認知、情意、技能三類目為主，初步分為八個類目：多元文化認知、多元文化情意、多元文化技能、族群意識、文化意識、語言意識、多元文化環境、多元文化關係。

第一，教師應具備「多元文化認知」素養，文化知識是理解文化差異的關鍵。具備多元文化認知素養的教師要具備對不同族群的「文化知識」與「文化理解」能力，例如能夠理解這幾個詞彙文化、族群、種族、主流、偏見、種族中心主義、多元論、跨文化、文化封閉；此外，教師要知道少數族群在早期學校教育中的學業成就其實相當接近主流族群學生；知道國小階段的男女學童在數學與科學成就並無差別；知道本國移民與其他國家移民所遭遇問題之不同；了解教學過程中少數族群學生應該接受與主流族群一樣的對待；了解教導少數族群學生會面臨統整概念的困難是因為教材隱含著主流文化的偏見；知道少數族群不被呈現於教材中（D'Andrea et al., 1991）；還有，要能列舉出刻板印象的思維對不同文化學生在教學關係上的影響；能詳述文化如何影響學生的行為；能說明教學方法的程度等級在文化上不適用於某些學生；可列出少數族群學生學習的障礙；能說明並定義白人種族優越主義與偏見；能辨識教育機構上所存有的種族主義觀點；理解自己在種族上的優勢（歐洲人、美國人、白人）；瞭解學生抗拒與種族主義之間的關係（Holcomb-McCoy, 2004）。

教師要具備關於「文化經驗」的知識，例如具備可以慶祝多元族群節日或事件的知識；和其他擁有不同文化學生的教師分享自己有用的觀念；考慮自己在文化上的刻板印象如何影響學生；檢查自己的信念和價值觀如何影響學生的文化觀點；澄清少數族群兒童種族歧視和不公平待遇的概念

(Coakley & Orme, 2006)。教師在教學過程中能根據學生的文化背景予以不同的對待方式（例如遲交作業或學習標準）；當課程內容相符或教室狀態有需要，教師會說明與多元文化教室有關的刻板印象；教師在教導多樣性內容時能認知文化刻板印象的不當使用；儘可提供多元文化相關的活動訊息（Pike, 2002）。

教師要具備關於「文化記憶」的認知能力，例如可以理解年齡、性別角色以及社經地位的影響；從文化記憶中醞生創新的概念以及處置方法；有胸懷世界的多元觀點；自我檢視文化偏誤；能記得少數族群的偏好並善加應用；能察覺學生不斷變化的觀點與興趣；能考量少數族群學生的行為與價值觀之差異；認識少數族群學生認同發展的基礎；能監控並修正自我防衛系統；將少數族群的社會政治背景納入教學應用；了解學生涵化的程度並運用於教學中（Green et al., 2005）。

教師還需具備「文化批判」能力，以方便對多元文化背景者之評估與掌握，例如能夠有效控制與自己文化背景不同的學生之談話；能夠有效評估與自己文化背景不同的學生之需求；能夠精確識別文化的偏誤；能精確清楚有力點出文化背景不同學生之問題；能夠分析文化的構成要件；能評論多元文化的研究；能提供比較好並且有效可靠的訊息以及資源給不同文化的學生；能夠有效評估男性、女性、男同志、女同志、殘障背景、經濟困頓背景等不同學生的需求（D'Andrea et al., 1991）。

第二、教師應具備「多元文化情意」素養，多元文化情意素養是接受文化差異的關鍵。具備多元文化情意素養的教師具有「文化接受度」、「文化同理」與「文化寬容」，能夠尊重不同文化背景學生的看法、宗教與信念；不因語言膚色不同而漠視之；可接受不同文化背景學生所產生的問題或抱怨，而非與之對抗；願意花費時間了解別人的文化；了解少數族群與我族文化之差異；承認少數族群文化信念在教學過程中的重要性；了解少數族群學生並不全然相同；能看重少數族群文化且納入教學計畫中；不至於假定自己對少數族群文化有足夠的理解而不必詢問該學生；能夠投入學生的心理世界，例如以同理心瞭解學生可能想要與同族群互動，並幫學生保密（

Cornelius et al., 2004)。

此外，教師也需具備「文化覺察」能力，例如能覺察到文化不是外在的而是存在人之中；能覺察到提供特殊文化訊息給學生可能獲得負面效果學生可能從其既有訊息中製造對其他文化群體的刻板印象；能察覺自身文化背景會影響自己的思考與行動；能覺察自身行動與思考會影響與自己互動的不同文化背景的人；能覺察不同文化的機構與系統；能精確比較自身文化觀點與其他文化觀點；在多元文化情況下能區別故意的與偶發的溝通信號、並察覺矛盾與壓力係起因於彼此不確定對方的期望；能覺察心理的問題通常隨著個體的文化而有變化（D'Andrea et al., 1991）。再者，需具備「文化敏感」能力，包括自我文化的敏感度，能夠承認自己本身的態度、信念和價值觀會妨礙自己給予學生最好的教導；確認辨別自己溝通方式背後的文化基礎意識；預料到自己的教學方法可能不見得適用於不同文化的學生；意識到文化如何影響傳統教學的模式；承認族群與文化問題會影響教學過程；意識到種族和文化可能是教育上的問題之一（Holcomb-McCoy, 2004），以及樂意在教室中討論差異性議題；樂意讓學生在教室中挑戰主流文化的觀點（Pike, 2002）。「文化欣賞」能力也是不可少的，例如教師可以盡量展現對少數族群學生之文化藝術的興趣；欣賞其服飾風格、音樂文化；能察覺種族歧視和不公平待遇是如何藉由文化差異來影響人的看法（Coakley & Orme, 2006）。

第三、教師應具備「多元文化技能」素養，多元文化技能是處理文化差異問題的關鍵。具備多元文化技能素養的教師具有「文化溝通」能力，能夠採用該文化族群的本土方式對待該族群的學生；或者以屬於該文化的民俗療法或其宗教方式來解決該學生的個別問題；能與不同族群溝通並協助處理其日常生活常見問題，例如家庭、工作、金錢、朋友關係、照顧家人、上學、主動接觸同學、家人和社區等（Cornelius et al., 2004）。

此外，也需具備「文化分析」與「多元文化評量」能力，如在教學過程中適時將問題連結到種族、族群、文化；辨識並挑戰同事在學校內所發生的種族歧視與差別待遇問題；解釋詳述種族主義及其對教學過程的影響；幫助學生判斷問題的發生是否源自於種族或偏見；在教室教學中納入族群和種

族主義的主題；詳述學校使用的評鑑工具中潛在的偏見；評估評鑑工具是否對某些學生群體存有偏見或不利因素；對不同文化的家長使用適當的考試資料；給予不同出身背景學生適當的施測方式；確認評鑑過程在文化上需要謹慎處理的地方（Holcomb-McCoy, 2004）。

再者，「尋找文化資源」與「文化適應」能力則是幫助不同文化背景學生最普遍的能力。例如，教師要能夠尋找願意分享該文化的人予以協助；幫少數族群兒童找到可以獲得其文化需求的地方；帶學生到文化地區參與相關文化活動；購買多元文化玩具與書籍；找出讓少數族群兒童融入教室的方法，而不去改變其文化（Coakley & Orme, 2006）。

教師還需具備足以樂於文化體驗的「文化愉悅」能力，應給予學生機會學習自己本身的文化，並讓學生對自己的文化感到驕傲，建立學生與其文化相同學生接觸、交流的橋樑。例如，在教學過程中以提供學生學習本身文化價值觀和傳統為第一優先考量；提供機會去欣賞其本身文化的美術、音樂、舞蹈；提供機會學習其種族人羣的歷史；將學生的文化傳統納入教學的慶典中；幫助學生對其自身文化遺產感到驕傲；提供學生參觀體驗其原生社區或出生國家的機會；提供學生學習本身文化的語言或方言的機會（Massatti et al., 2005）。

最後，教師需具備非常強的「文化學習」能力，要能夠學習少數族群兒童文化的語言表達方式；學習如何辨別他人是否因為少數族群的文化，而對他/她有不友善、不公平的對待；學習如何有效幫助少數族群兒童面對種族歧視和偏見的行為；學習如何使用適合少數族群學生的教導方式；學習如何藉由與其他文化學生的互動獲得益處；學習幫助少數族群學生維持其文化；學習少數族群社區與自身不同的觀點（Coakley & Orme, 2006）。

第四、教師應具備「多元文化意識」，多元文化意識是勇於面對文化差異的關鍵。具備多元文化意識的教師具有「揉和文化觀」與「文化相對哲學」能力，例如能在不同背景下解決問題；擁有對不同族群與種族的理解；了解移民合法化的重要性；延伸與少數族群的專業/學院互動；與不同文化的人互動是愉快的；提倡反對機構內不利於少數族群服務的因素；熟悉非標

準官方語言之使用；延伸接觸少數族群的生活經驗；經常參加多元文化會議、訓練、與工作坊；願意理解不同族群的哲學觀（Green et al., 2005）。此外，教師需具備積極的「文化回應」能力，也就是能對不同文化積極進行回應，最迫切需要的是意識到自己對於種族主義的回應態度是否太消極。例如教師是否只在意自己對學生的愛而忽略別人怎麼看待少數族群學生；是否沒有意識到處理偏見與種族問題與處理其他問題並不一樣；是否一味地仰賴自己先前的經驗來處理有關種族嘲笑和偏見問題；是否不相信種族和文化上的差異會產成額外的責任；是否認為與學生討論種族差異可能傷害比益處多；是否忽略自己與學生的種族差異，還認為自己是好老師；是否認為年紀小的孩子不會注意到種族差異；是否不認為偏見與種族歧視的存在對教學有何重要性；是否天真地以為只要提供自己對學生的愛就可以預防外在種族主義的問題（Massatti et al., 2005）。

第五、教師應具備「多元族群意識」，多元族群意識是挑戰種族主義的關鍵。具備多元族群意識的教師具有「辨識族群差異」與「挑戰族群偏見」能力，教師能透過族群俚語來辨識不同的族群；使用文化敏感詞彙來描述人口多樣性（Pike, 2002）；教師要能意識到自己對種族差異的看法並教導學生處理種族歧視的狀況。例如教師應能夠檢視自己看待不同種族或文化學生的動機；檢視自己對不同族群交往和跨族婚姻的感覺；覺察自己對學生本身文化和種族的感覺和態度；覺察自己可能對不同族群施以異樣眼光；教導學生有關差別待遇、偏見和種族歧視的事實；指導學生多樣策略，當他們面對各種不同的偏見和歧視能有所選擇（Massatti et al., 2005）。此外，教師應具備「族群警覺」能力，在教室情境中能夠自我知覺/知覺學生對不同族群氛圍的態度與行為；能將自己對差異性議題的察覺連結到課程內容；能注意開玩笑時不會污辱到其他族群；在各種文化背景的學生面前，教師行為舉止不會顯得缺乏尊重；努力在教室中提供包容的環境；避免使用文化敏感而令人感覺不快的閱讀題材（Pike, 2002）。

第六、教師應具備「多元語言意識」，多元語言意識是強化文化氛圍的關鍵。Ponterotto等人（1995）認為具有雙語語言能力的教師可以強化多

元文化氛圍，因此至少30%的教職人員能說兩種語言也被列在多元文化能力檢核表中，多語言的使用與周遭環境能互為呼應是更為理想的。Cornelius等人（2004）則強調多元文化社群中語言與翻譯的使用，例如所提供的資料與手冊除官方語外，也應以其他語言呈現，包括各族群母語的使用，根據族群需要提供翻譯員或口譯員協助。

第七、教師應具備塑造「多元文化環境」的素養，多元文化環境是接觸文化差異的關鍵。許多學者均提出物理環境要能夠反映出文化的差異性，例如校園中應該擁有足夠的少數族群論述，在學生、教師與職員上少數族群的比例應足以創造一個多元文化的校園氛圍（Ponterotto et al., 1995）；或者學生可以在該環境中的工作人員看到與自己相同的族群（Cornelius et al., 2004）。此外，美術作品海報繪畫應呈現多文化、多族群，學生教師訪客在進入校園或辦公室時，這些作品可以自然地、容易地被看到；也可以在學生經常聚集的地方成立一個「多元文化資源中心」，使得文化差異足以反映在環境裝潢和可用資源上，如書籍、期刊、電影等（Ponterotto et al., 1995; Cornelius et al., 2004）。

第八、教師應發展「多元文化關係」的素養，多元文化關係素養是聯繫文化差異間最好的橋樑。具備多元文化關係素養的教師具有「文化親和」與「文化信任」能力，使得不同文化背景的學生第一次接觸時能很自在的和教師說話；容易讓學生親近；讓學生感覺教師似乎很了解他們過去生活的經驗和問題；知道如何利用知識來幫助處理學生當前日常生活的需要；使得學生可以相信教師（Cornelius et al., 2004）。此外，還需發展「多重伙伴關係」與「跨文化人際互動」能力，例如發展學校-家庭-社區伙伴關係團體或由社區成員、家長和學校員工所組成的團體；能和社區領導者或運用其他社區相關資源協助學生及其家庭；藉由與學生的互動關係來引發學生的回饋；在言詞溝通上接受各種不同文化的學生；注意和不同文化學生說話禮節與自己的情緒語氣（Holcomb-McCoy, 2004）。再者，教師也應培養「文化關連」能力，這對不同文化背景的學生和其他文化的孩子建立關係非常有用。例如，先建立學生文化傳統與其原生家庭的關係，進而連結與教師身文化傳

統的友誼關係；鼓勵學生尋求來自其相同種族成人的協助與建議以解決偏見的問題；協助學生對其本身/他文化社區人群的歸屬感；協助學生與其本身/他文化的成人建立關係（Massatti et al., 2005）。最後，教師要能檢視「跨文化關係」，例如檢視自己是否對少數族群學生過度補償、過度勸誘或感到自責；檢視自己對少數族群學生的既有概念並非刻板印象或偏見；師生之間有不同的世界觀；明白認知差異造成溝通困難；檢視自己是否因為看透自己的限制而動搖了教學的信心；檢視是否因為不同文化的學生而導致自己在教學工作上感到不舒服（Green et al., 2005）。

上述論點均整理自國外學者觀點，反應了國外的種族語言文化脈絡之複雜性，不宜直接挪用至台灣的教學情境，僅能做為參考，宜進一步深入國內文化脈絡發展本土的多元文化素養量表。

二、多元文化素養評量工具在教師訓練上的使用

當我們走向多元文化社會的同時，教師專業融入多元文化觀點的能力就更顯得重要。Giroux（1992）認為具備社會行動力的教師必須能重振公共生活，了解知識與權力的關係，以文化差異作為素養的教學論述，因為文化差異是一種了解正義、公平與社群的較寬廣的論述。Tomlinson-Clarke（2000）從諮商輔導的角度來分析這種多元文化專業能力至少必須包括文化的自我覺察、自我的知識和文化敏感度，他並提出影響多元文化訓練課程發展的因素包括：（1）缺乏定義多元文化主義的共識，（2）對於多元文化建構定義的分歧，（3）為了增加多元文化能力，需要更多的訓練課程，（4）訓練成果的評鑑不一致。總之，發展專業人員對多元文化的理解能力，在訓練課程中仍是迫切且尚未解決的問題。由於國內外並無直接在教師方面進行多元文化素養量表之編制，本文從相關領域如諮商輔導中的多元文化訓練模式等相關文獻中，整理出教學過程中教師可以如何使用多元文化素養量表。

第一、教師可以在教室中創造一個多元文化課程同時使用多元文化評量。Tomlinson-Clarke & Wang（1999）認為多種族多文化經驗課程的訓練模式可以提供受訓練者安全環境，有助於檢視自己的價值信念並與

他人互動，教職員的社會化經驗有助於整個多元文化課程架構的支持。Tomilinson-Clarke (2000) 在一個針對研究生進行的多元文化課程實驗肯定了訓練課程的必要，並指出多數參與者認為來自不同種族或族群的同學對其了解不同文化之助益最大，而直接與多樣的案主相互工作的經驗有助於多元文化能力的發展。此外，教師應能使用多元文化評鑑，因為傳統的課程評鑑所界定的課程泛指主流文化的課程，其課程評鑑模式亦被批評為雄性心理學模式 (Acker, 1997)，其所衡鑑的標準不但缺乏女性觀點也缺乏少數族群文化 (王雅玄, 1999b)。教師實施多元文化評鑑的過程中需要具備相關的知識和技能，例如要能夠意識到學校所施行的學習成就和智力測驗的標準以及評鑑工具，對於不同文化的學生是否適合和公平 (Amour-Thomas, 1992; Howell & Rueda, 1996)。

第二、教師可以利用多元文化素養量表對自我進行與學生互動的文化檢視。Holcomb-McCoy (2004) 研究指出教師與學生互動的型態會影響學生的看法、觀點及其對學校環境的尊重，而這些互動型態藉由學校的成人初步傳授給學生，包括語言表現，語言溝通、非語言溝通（包含臉部表情、手勢和姿勢、身體動作、次語言、空間關係、外在形式），這些互動型態都在師生互動中扮演著重要的角色，教師實際與學生溝通所使用的語言如說話語調音量，也都是學生對學校整體情境氛圍的指標。因此，教師應有能力針對自己的語言使用進行文化檢視。國內學者潘慧玲 (1998) 指出教師對於男女學生的提問、給予指示和對於行為與外表的評論都因性別而有著不同的關注。Irvine (1990) 則發現老師和白人學生的互動狀況大多是任務-個人導向，而面對非洲裔的美國學生卻只採取任務導向的互動方式。Anyon (1981) 和Weiss (1990) 也都發現教師較常與中上層階級的學生互動，而非下層勞工階級。Brantlinger (1994) 指出中上層階級的學生在學校常受到正向的期待並且受老師喜愛。Becker (1952) 實地與60位教師訪談研究發現教師對不同社會階級學生的「教學、管訓與道德」之詮釋有明顯差異：教師認為中產階級小孩毋須規訓，沒有道德問題，大多是好學生；教師對低下階層學生嚴格管教，認為多數是壞學生，問題多，令老師厭惡，且不容許其超越教師道

德範疇；教師認為上流階層學生多是菁英學生，雖然較不尊師重道，但教師能夠容許其超越教師道德範疇。上述研究顯示教師在教學過程中需要察覺他們與學生的互動是否是建立在種族、性別、或家長社經地位上。教師和學生互動的本質若能傳遞出對學生的尊重則有助於正向互動，否則會形成部份學生感受失落否定自我價值的氣氛。因此教師需要監控自身的互動模式，養成良好的師生互動關係，透過多元文化素養的教學實踐，教師應注意自己的說話方式、教學策略、與學生互動的情緒音調，若有不同種族/族群背景同事的回饋紀錄則更有幫助。

第三、學校教師可以扮演為少數族群家庭與社區增權賦能的領導者角色，來發展多元文化的學校—家庭—社區間的伙伴關係。很多少數族群家庭面臨到關鍵的問題是他們受壓迫的背景，學校教師能有技巧的發展學校—家庭—社區的協助團隊或個案的管理團隊是很重要的（Keys & Bemak, 1997; 1998）。這些團隊涉及到學校本身和社區成員的積極參與以提升社區和學校的合作關係。Holcomb-McCoy（2004）指出，學校要指引學生家庭使用社區資源來幫助他們的子女和家庭，例如課後輔導計畫、托兒所、免費醫療資源、教會和社會福利機構，皆是學校所無法提供的資源。學校—家庭—社區間的伙伴團隊可以找出被整個社區排除或獨立出來的家庭，成為其支持網路。

第四、教師可以善用多元文化素養量表來理解種族主義並掌握學生反抗的能力。某些種族尚未解決的爭議和問題不只是廣佈在我們的社會，也存在於學校系統之中（Herr, 1999）。種族主義可能以各種型態顯現出來，其範圍從刻板印象到因為他人不同的外貌而犯下暴力行為，因此教師應當重視同事、家長和學生的種族主義態度範圍，因為種族主義的問題會造成學生間學習成就之差異（Gay, 1999）。學校教師也很可能遇到某些學生對跨文化互動產生抗拒，有些學生甚至會對自己的同儕表現出種族歧視的行為，換言之，學生對於我族或他族都可能有抗拒和歧視的表現（Marshall, 2002）。Holcomb-McCoy（2004）指出抗拒和種族主義可能要歸因於與不同人對彼此意識形態的不當批判，或是透過組織規範，學生從學校、家庭、信仰和大社會所接受的潛藏文化漸漸養成的。學校教師若能了解在不同族群/種族背景

學生間的人際互動存在著抗拒的複雜性，應可消除一些種族主義的錯誤概念。

第五、教師可善用多元文化素養量表以熟悉多元文化訓練模式，自我評估在教學過程中的文化敏感度、多元文化價值觀、多元文化關係及多元文化知識、態度與技能之應用。Sue (1991) 針對組織提出多元文化訓練模式的三個向度「組織功能、阻礙、所需能力」（如表4），其借用工商業組織訓練模式，從中發展出系統取向的文化多樣性訓練模式，旨在提升文化敏感度，採取系統取向針對組織與個人進行整體評估，檢視組織功能、阻礙與個人所需能力三個向度是否符合文化多樣性之要求。

表4 系統取向的文化差異訓練模式

功能層次	阻礙			能力
	差異	人與人之間的歧視	系統性的阻礙	
生涯的晉級升遷	針對少數族群與多數族群的個人效能訓練	<ul style="list-style-type: none"> • 提升意識 • 訓練敏感度 • 累積知識 • 跨文化輔導、教學與管理技術 	<ul style="list-style-type: none"> • 組織發展 • 系統介入 • 創造新方案與實踐 	信念與態度
共同文化的維持				知識
新進人員的招募				技能

資料來源：整理自Sue (1991: 103-104)

McRae & Johson (1991) 針對輔導人員提出多元文化訓練模式四個面向「自我、社會文化脈絡、關係、有效表現」（如圖1），或許可以提供學校教師整合上述多元文化素養內涵進一步發展教師訓練模式。第一，「自我」面向讓受訓者產生對文化和種族的自覺，包含受訓者之文化價值觀、態度與信念，及其影響日後教學關係的理解和自覺。第二，「社會文化脈絡」面向提供受訓者更敏感的機會去獲得個案的人生經驗狀況和資訊，包括普遍與特殊的文化價值觀，社會、政治、經濟、歷史，當今的多元文化議題，理解文化、種族、族群的觀點。第三，「關係」面向包括檢視相同與差異的文化價值觀、種族認同態度、權力、控制、壓迫之雙方關係。受訓者可藉由教學錄影帶觀察自己的文化價值觀與態度是如何影響教學關係。第四，「有效表

現」面向主要是監督整個實踐的過程，包括受訓者如何培養文化能力技巧，如何應用這些技巧，如何將技巧落實於不同種族和族群團體中。受訓者需考慮不同／相同種族的互動過程，包含過程中的文化價值觀、態度、刻板印象。將圖1模式應用於教師在職進修方面，可以設計相關課程，藉由自身、知識、師生關係、執行層面來培養教師多元文化素養。

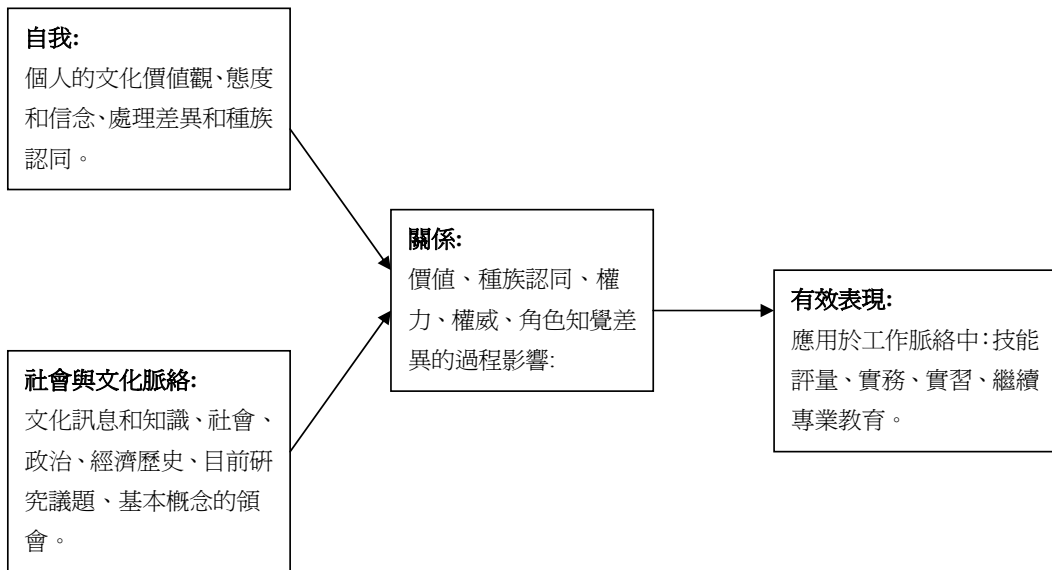


圖1 多元文化輔導能力的面向

資料來源：McRae & Johnson (1991: 134)

上述文獻顯示，質性研究方法較少被用來評鑑多元文化訓練成果。Ridley (1995) 指出自我覺察和知識是多元文化的重要能力，而利用量化方法是難以去測量出這些能力，Tomlinson-Clarke (2000) 也認為量化對多元文化覺察與知識研究之限制，質化研究可以更深入看見個人對文化的自我覺察。因此，如何以質化研究來評鑑多元文化素養值得深究。

伍、結語：編製本土化多元文化素養量表之展望

本文探討多元文化素養之評量內涵與訓練模式反映了對多元文化素養

多樣的訴求與期待。綜合文獻探討結果，本文發現多元文化素養之評量內涵包括「多元文化認知」、「多元文化情意」、「多元文化技能」、「族群意識」、「語言意識」、「文化意識」、「多元文化關係」、「多元文化環境」等層面，編制多元文化素養評量工具可以將這些層面作為分量表之依據，進一步延伸發展多元文化能力指標可能指涉的內涵，用來評估教師的多元文化素養。此外，也可以進入田野蒐集現職教師在多元文化教學實踐上如何詮釋說明這些向度，將每個向度適用的各種可能對象與情境列出，舉教學實例具體說明使用的各種可能狀況，如此更能貼近教學脈絡。

不過，本研究結果僅能作為理論依據，關於多元文化素養量表的內涵建構，Sue（2003）認為我們應該深思幾個文化素養研究的重要問題：對當地而言有效的文化素養是什麼？文化素養如何被定義？如何辨識具有文化能力的人員？這些問題均牽涉了文化素養作為一種技術的定義問題，而定義多元文化素養應該是根據族群人口資料而非完全由理論衍生。因此，編制多元文化素養量表應採取族群人口基礎研究，蒐集田野脈絡中多元族群觀點，確立本土的資料特性，以便將各族群所建構的多元文化素養進行分類編制量表。也可進一步呈現具體成果邀請各族群教師進行教學現場之詮釋以獲得台灣多元族群觀點的多元文化素養。

本文對未來展望提出三點建議。第一，研發台灣本土的「多元文化素養量表」。多元文化素養量表之內容不應是理論衍生的，而是建構於台灣不同族群的經驗資料，反映台灣不同時期的社會脈絡，將更貼近台灣不同族群的聲音，有助教師在教學實務的多元文化理解與差異學習，在族群融合方面也會有更深刻的瞭解與啟示。第二，編制「多元文化素養使用手冊」。這對於教師在教學實踐上如何運用多元文化素養將有更具體的引導作用，此使用手冊可以根據台灣本土的田野資料撰寫，使用參與多元文化教學的教師經驗，列出可討論的情境與真實的教學實例，分析使用多元文化素養的影響因素，使得教師得以根據台灣現況更具體掌握多元文化素養的使用。第三，進行多元文化素養教學實驗。教師可以根據多元文化素養使用手冊進行多元文化教學，使用「多元文化素養量表」測得本身的多元文化素養是否因經歷一

學期的教學實驗而提升；在多元文化教學中使用「多元文化素養使用手冊」進行自身的文化能力探索。結合「多元文化素養量表」與「多元文化素養使用手冊」在教學實務上應有實質的貢獻，此外也在量表編制上奠定了發展台灣本土量表的實徵研究基礎；在族群人口研究方面建立了「在地的文化實踐」（劉平君，2000），對台灣多元文化教育奠立的本土化理論也有相當程度的貢獻。

然而，編制多元文化素養量表可能遭遇的困難是類目的重疊性，例如「文化、族群、語言」和「認知、情意、技能」並非平行概念，這些類目間可能有內容的不可切割性，類目之分類方法將是困難之一。其二，應用在教學上可能面臨不同學習領域的適用性。例如，限於國內教學壓力，在社會、語文、藝術與人文等學習領域可能較容易運用多元文化素養，而在數學、自然等學習領域恐難發揮。是否可以同時進行人文與數理領域的教學實踐，據實際狀況編制不同領域的多元文化素養使用內涵，值得深究。

致謝：本文係行政院國家科學委員會補助專題計畫（NSC96-2413-H-194-023-MY2）之部分成果，同時感謝兩位匿名學者專家細心審閱提供寶貴意見。

參考文獻

- 王雅玄（1998）。原住民教育政策之理論批判與分析。《台灣教育》，576，2-9。
- 王雅玄（1999a）。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（1999b）。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。
- 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：台灣商務印書館。
- 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。未出版。

- 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。未出版。
- 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。未出版。
- 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。
- 陳憶芬（2001）。師資培育中的多元文化教育課程探究。《中等教育》，52（4），84-97。
- 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。未出版。
- 劉平君（2000）。文化研究的「翻譯」：從英國到台灣。《新聞學研究》，64，33-72。
<http://www.jour.nccu.edu.tw/Mcr/0064/03.html>
- 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。未出版。
- 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》（頁203-230）。台北：心理。
- 潘慧玲（1998）。檢視教育中的性別議題。《教育研究集刊》，41，1-15。
- 蕭昭君（2000）。誰需要多元文化教育？一位師資培育者的反省與告解。載於國立花蓮師範學院（主編），《多元文化教育的理論與實務學術研討會論文集》（頁299-335），花蓮。
- Acker, S. (1997). Feminist critiques of educational practices and research. In L. J. Saha (Ed.), *International encyclopaedia of the sociology of education* (pp. 215-217). Oxford and New York: Pergamon.
- American School Counselor Association. (1999). *The professional school counsellor*

- and cross/multicultural counselling*. [Position statement]. Alexandria, VA: Author.
- Amour-Thomas, E. (1992). Intellectual assessment of children from culturally diverse backgrounds. *School Psychology Review*, 21, 552-565.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11, 3-42.
- Arredondo, P. & Toporek, R. (2004). Multicultural counselling competencies = ethical practice. *Journal of Mental Health Counseling*, 26, 44-55.
- Atkinson, D. R. (1994). Multicultural training: A call for standards. *The Counseling Psychologist*, 22, 300-307.
- Becker, (1952). "Social-class variation in the teacher-pupil relationship." In The Open University (Ed.)(1971), *School and society: A sociological reader* (pp.119-125). London: Routledge & Kegan Paul.
- Benedict, R. (1935). *Patterns of culture*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brantlinger, E. A. (1994). The social class embeddedness of middle class students' thinking about teachers. *Theory into Practice*, 33, 191-198.
- Brock, C. H. (2004). Improving literacy instruction for all children: Current concerns and future directions. In Fenice B. Boyd & Cynthia H. Brock (Eds.), *Multicultural and multilingual literacy and language: Contexts and practices* (pp.323-331) . New York: The Guilford Press.
- Byington, K., Fischer, J., Walker, L., & Freedman, E. (1997). Evaluating the effectiveness of a multicultural counselling ethics and assessment training. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 28 (4), 15-19.
- 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.
- Cornelius, L. J., Booker, N. C., Arthur, T. E., Reeves, I., & Morgan, O. (2004). The validity and reliability testing of a Consumer-Based Cultural Competency Inventory. *Research on Social Work Practice*, 14 (3), 201-209.
- Courts, P. L. (1997). *Multicultural literacies: Dialect, discourse, and diversity*. New York: Peter Lang.
- D'Andrea, M., Daniels, J., & Heck, R. (1991). Evaluating the impact of multicultural counseling training. *Journal of Counseling and Development*, 70, 143-150.
- DeGenova, M. K. (1995). Changing racist behaviour through multicultural education. *Multicultural Teaching*, 13 (2), 21-23.
- Dunn, T. W., Smith, T. B., & Montoya, J. A. (2006). Multicultural competency instrumentation: A review and analysis of reliability generalization. *Journal of Counseling & Development*, 84, 471-482.
- Gay, G. (1999). Ethnic identity development and multicultural education. In R. Hernandez & E. R. Hollins (Eds.), *Racial and ethnic identity in school practices: Aspects of*

- human development* (pp. 195-211). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Gray, R. A. & Herrick, M. A. (1995). Technology and multicultural education. *TECHTRENDS*, 40 (6), 32-33.
- Green, R. G., Kiernan-Stern, M., Balley, K., Chambers, K., Claridge, R., Jones, G., Kitson, G., Leek, S., Leisey, M., Vadas, K., & Walker, K. (2005). The multicultural counseling inventory: A measure for evaluating social work students' and practitioners' perceptions of their multicultural competencies. *Journal of Social Work Education*, 41 (2), 191-208.
- Herr, K. (1999). Private power and privileged education: De/constructing institutional racism. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 111-129.
- Holcomb-McCoy, C. (2004). Assessing the multicultural competence of school counselors: A checklist. *Professional School Counseling*, 7 (3), 178-183.
- Holcomb-McCoy, C. C., & Myers, J. E. (1999). Multicultural competence and counsellor training: A national survey. *Journal of Counseling & Development*, 77, 294-302.
- Howell, K. W. & Rueda, R. (1996). Achievement testing with culturally and linguistically diverse students. In L. A. Suzuki, R. J. Meller, & J. G. Ponterroto (Eds.), *Handbook of multicultural assessment* (pp. 253-290). San Francisco: Jossey-Bass.
- Irvine, J. J. (1990). *Black students and school failure*. New York: Praeger.
- Jordan, M. L. R. (1995). Reflections on the challenges, possibilities, and perplexities of preparing preservice teachers for culturally diverse classrooms. *Journal of Teacher Education*, 46 (5), 369-374.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Kellner, D. (1997). Media literacies and critical pedagogy in a multicultural society. *Education, Technology and Society*. <http://www.gse.ucla.edu/courses/ed253a/newDK/medlit.htm>
- Keys, S. G. & Bemak, R. (1997). School-family-community linked services: A school counselling role for changing times. *School Counselor*, 44, 255-264.
- Keys, S. G. & Bemak, R. (1998). Transforming school counselling to serve the mental health needs of at-risk youth. *Journal of Counseling and Development*, 76, 381-389.
- Kvale, S. (1996). *Interview: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: sage.
- LaFromboise, T. D., Coleman, H. L. K., & Hernandez, A. (1991). Development and factor structure of the Cross-Cultural Counseling Inventory-Revised. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22, 380-388.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1990). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.

- Marshall, R. L. (2002). *Cultural diversity in schools*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Massatti, R. R., Vonk, M. E., & Gregoire, T. K. (2004). Reliability and validity of the Transracial Adoption Parenting Scale. *Research on Social Work Practice, 14* (1), 43-50.
- McRae, M. B. & Johnson, S. D. (1991). Toward training for competence in multicultural counsellor education. *Journal of Counseling & Development, 70*, 131-135.
- National Association of Social Workers (NASW).(2001). *Standards for cultural competence in social work practice*. Washington, DC: Author.
- Pedersen, P. (1994). *A handbook for development multicultural awareness* (2nd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Pike, C. K. (2002). Measuring racial climate in schools of social work: Instrument development and validation. *Research on Social Work Practice, 12* (1), 29-46.
- Ponterotto, J. G., Alexander, C. M., Grieger I. (1995). A Multicultural Competency Checklist for Counseling Training Programs. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 23* (1), 11-20.
- Ponterotto, J.G., Reiger, B.P., Barrett, A., Sparks, R. (1994). Assessing multicultural counselling competence: A review of instrumentation. *Journal of Counseling & Development, 72*, 316-322.
- Ponterotto, J.G., Reiger, B.P., Barrett, A., Sparks, R., Sanchez, C.M., & Magids, D. (1996). Development and initial validation of the Multicultural Counseling Awareness Scale. In G.R. Sadowsky and J.C. Impara (Eds.), *Multicultural assessment in counseling and clinical psychology* (pp. 247-282). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Ridley, C. R. (1995). *Overcoming unintentional racism in counselling and therapy: A practitioner's guide to intentional intervention*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ridley, C. R., Mendoza, D. W., & Kantiz, B. E. (1994). Multicultural training: Reexamination, operationalization, and integration. *The Counseling Psychologist, 22*, 227-289.
- Robinson, J. & Hustler, D. (1995). Celebrating Naivety: The role of black Artists in multicultural and antiracist education. *Curriculum Studies, 3* (1), 61-77.
- Rogers, M. R., & Ponterotto, J. G. (1997). Development of the Multicultural School Psychology Counseling Competency Scale. *Psychology in the Schools, 34*, 211-217.
- Shade, B. (1995). Developing a multicultural focus in teaching education: One department's story. *Journal of Teacher Education, 46* (5), 375-380.
- Sadowsky, G.R., Taffe, R.C., Gutkin, T.B., & Wise, S.L. (1994). Development of the Multicultural Counseling Inventory: A self-report measure of multicultural competencies. *Journal of Counseling Psychology, 41*, 137-148.

- Sue, D. W. (1991). A model for cultural diversity training. *Journal of Counseling & Development, 70*, 99-105.
- Sue, D. W., Arredondo, P. & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counselling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 20* (2), 64-88.
- Sue, S. (2003). In defense of cultural competency in psychotherapy and treatment. *American Psychologist, 58* (11), 964-970.
- Talbot, D. M. (1996). Master's students' perspectives on their graduate education regarding issues of diversity. *NASPA Journal, 33*, 163-178.
- Tomlinson-Clarke, S. (2000). Assessing outcomes in a multicultural training course: A qualitative study. *Counselling Psychology Quarterly, 13* (2), 221-231.
- Tomlinson-Clarke, S. & Wang, O. (1999). A paradigm for racial-cultural training in the development of counsellor competencies. In M. S. Kiselica (Ed.), *Confronting prejudice and racism during multicultural training* (pp. 155-167). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- U.S. Department of Health and Human Services, Office of Minority Health(2002). *Assuring cultural competence in health care: Recommendations for national standards and an outcome-focused research agenda*. Retrieved Nov. 21, 2006, from: <http://www.omhrc.gov/clas/>
- Weiss, L. (1990). *Working class without work*. New York: Routledge.
- Well, D. K. (1998). *Towards a critical multicultural literacy: Theory and practice for education for liberation*. New York: Peter Lang.

