

壹、前言

全球化移民的現象致使各國面臨學生族群日趨多元的挑戰，雖造就不同文化視野與世界觀，但也衍生族群間強弱優劣的爭議（Banks, 2010）。Freire批判教育學建構文化、權力與社會轉化的圖像，凸顯當代學校教育文化一直是透過形塑優勢語言的歷程，強化主流階級學生的優勢地位，同時貶抑、羞辱且剝奪弱勢群體的歷史、經驗與理想（陳儒晰，2006）。Freire（1985）強調，文化乃個體認知世界的方式，是知識展現的形式，不同文化間只有差異，而無所謂的「優劣」之別，沒有人有權利對另一個文化做價值論斷，故應將文化差異視為深化個人理性發展（intellectual development）的媒介。因此，教師應具備理解文化多樣性的知識基礎與態度，設計能反映學生文化經驗的課程，營造具文化關懷的校園學習社群，提升學生跨文化溝通能力（林彩岫，2007；Atwater, 1993; Atwater & Riley, 1993; Gay, 2002; Gollnick & Chinn, 1994）。此外，教師必須跳脫傳統歷史文化對教師角色定位的框架，透過批判教育學，重新定義多元社會中的教師角色責任，體悟批判教育學之於教師專業成長的意涵與價值（陳儒晰，2006；Gay, 1995; May & Sleeter, 2010）。Freire的批判教育學強調，教師身為文化工作者應引導學生透過批判分析，瞭解權力結構的影響力，並以實際的行動破除種族主義、性別歧視及權力菁英宰制，去除任何權力結構所形成的文化霸權，創造真正自由且使學生的創造力得以開展的學習環境（Freire, 1998; Shor & Freire, 1987/2008）。

教師的多元文化教育信念如同濾鏡般影響其對學生行為的詮釋、態度與回應（Bryan & Atwater, 2002; Ferguson, 2008; Pohan & Aguilar, 2001）。近年來政府相關單位雖針對在職教師辦理提升教師多元文化教育專業能力相關研習，然而，多數來自中產階級主流文化之教



師，仍會不自覺地以主流文化觀點，詮釋與回應學生的行為（吳瓊洳，2007），依然難以跳脫「我族中心」的思維，缺乏將理論轉化為行動的實踐智慧，以致甚少能落實文化回應教學（吳雅玲，2007；林彩岫，2007；陳伶姿、陳世佳，2007；陳逸君，2004）。例如，陳逸君（2004）的研究發現，由於教師未能善用當地原住民學生的文化經驗，詮釋學科知識，導致原住民學生無法在基礎教育上獲得有效的學習，甚至質疑自我的學習能力而逃避學習，並對自身文化產生自卑感。職是之故，如何促進教師透過自我批判反思歷程改變既有的信念，進而依循社會正義原則，主動挑戰有利於己身的學校及社會結構，是批判性多元文化教育教師專業發展的最大挑戰（吳雅玲，2007；陳美如，1998；Ferguson, 2008）。因此，教師多元文化教育專業發展應重視教師自我意識的探索與覺察，著重教師自我批判反省能力的提升，引領教師對自身的文化知識與教學實踐，進行批判與反省，促使教師跳脫主流文化的意識形態，幫助教師在壓制性的教育政策下，實踐文化回應性的教學，激發師生建構多元文化教育實踐，檢視因社會結構所衍生不符合社會正義的問題，進而採取務實的社會改革教育行動（王雅玄，2007，2008；吳雅玲，2007；林彩岫，2007）。

Gay（1995）認為，多元文化教育與批判教育學存在著概念性的鏡射平行對應關係（mirror images-conceptual parallels），兩者的最終目的皆在使學生增能賦權，促進學校與社會轉化以獲取全人類的自由、平等與正義。王慧蘭（2005）認為，Freire的批判教育學極具感染力與行動誘發力，因為Freire視教育為文化政治場域，分析社會結構中的權力關係及受壓迫者的處境，試圖找回教育的主體性，喚醒教師與學生的自由解放意識，期使教育脫離霸權的控制，不再成為統治菁英操控眾人思維的「洗腦」工具，而是促進社會改造的堡壘。Freire（1985,