

我國多元文化教育之發展與困境

劉美慧

國立臺灣師範大學教育學系教授

壹、前言

1990年代初期，師培機構開始開設多元文化教育課程時，有些在職進修的教師質疑：臺灣的原漢差異不像美國的族群黑白分明，為何要提倡多元文化教育？這是不是在追求學術時髦？2011年的今天，臺灣人口結構改變、族群意識提升，「多元文化」一詞已從學術名詞變成常民語彙，已經很少聽到基層教師對多元文化的質疑，取而代之的是一窩蜂辦理「多元文化週」，推行多元文化教育開始蔚為風潮。

臺灣在1990年代開始出現「多元文化教育」一詞。這二十年間，多元文化教育日漸受到關注，無論在教育政策的制定、課程發展上皆有實質的貢獻。例如相關學術機構的設立（多元文化教育研究所、原住民民族學院、客家學院等）、多元文化教育相關的學術論文數量增加、政府制定多元文化教育相關政策、學校推行多元文化教育活動與教師研習、學校與民間組織辦理多元文化教案甄選等。而近來對新移民子女教育問題的關注，更將多元文化教育推向高峰。

相較於我國熱情擁抱多元文化教育，美國的情形則大相逕庭，美國最初推動多元文化教育時，曾引起左派與右派的爭論，右派擔心一味強調多元文化，會影響美國人對主流文化與核心價值的認同；左派則批評政府推動多元文化教育政策只是企圖籠絡弱勢族群的一種手段，未能真正符合多元文化的批判性正義。而學校課程從多元文化觀點改寫美國歷史，也引起《時代雜誌》（Time）連續三期熱烈地討論，其中又以封面故事「誰的美國」（Whose America?）引起最多的討論。

我國在推廣多元文化教育的歷程中，學術界或實務界並沒有太多的論辯與質疑，就全然接受，雖然使多元文化教育得以順利推行，但在欠缺概念理解與核心價值辯證的情況下，常造成「一個多元文化教育，各自表述」的情

形，例如有人將多元文化教育等同於原住民或新移民子女教育；或將多元文化教育窄化為欣賞文化差異，忽略社會正義的深層意涵。最近學界開始針對多元文化教育提出反思與批判，企圖解構這個政治正確的名詞，並重新思考多元文化教育的本土意涵（張茂桂，2002；張建成，2007；趙剛，2006；劉美慧，2006）。

上述這些論文大都針對多元文化概念的釐清、多元文化主義的辯證以及多元文化論述在臺灣的難題，進行分析。本文擬接續這個反思路線，但是將焦點放在臺灣多元文化教育政策的發展以及實踐層面產生的問題。本文首先敘述臺灣多元文化教育發展的政治與文化脈絡，其次，說明多元文化教育政策的發展，接著分析多元文化教育實踐面臨的問題，最後提出建議與未來展望。

貳、多元文化發展的政治脈絡

多元文化教育起源於歐美地區的多族群國家，最早因為族群之間的權力關係不平等，引發重新思考公平與均等的社會議題，進一步帶動教育改革。以美國為例，1960年代興起的「民權運動」（civil rights movement），是弱勢族群對抗優勢群體的宰制及對於主流文化霸權的反動，除了要求優勢族群正視多元文化的現象，並致力於消除種族歧視進而爭取均等的參政權與受教機會，同時關注少數民族文化失傳、制度壓迫及機會不均等的問題。這樣的背景脈絡也帶動日後多元文化教育的發展，從族群議題開始，擴及性別與階級議題，逐漸延伸對所有弱勢群體的關懷（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2010）。

臺灣何時變成一個多元文化的社會？除了人口結構改變的客觀因素之外，政治人物標舉與操作多元文化，視其為促進族群和平共存的利器，使得弱勢族群主體性提升，族群建構的論述逐漸形成¹有很大的關係。

張茂桂（2002）詳細的耙梳臺灣如何成為「多元文化」國家，他形容這是「散漫論述形構」（discursive formation）的過程，參混了早期的「多元化」論述（1980年—）、「說母語與鄉土教育運動」（1987—1990年）、「社區總體營造」（1994年—）、「原住民運動」、「教育改革」（1994

1 王甫昌（2003）在《當代台灣社會的族群想像》對於台灣四大族群的建構歷程有很詳細的說明。

年一），及臺灣共和國「立憲運動」（1989—1994年）等論述間「散漫」的搭架，及知識分子、社會運動者同時向北美與澳洲政治與文化經驗學習，共同交織為一個「勝出」的政治正確意識，在多元文化知識系統開始形成之際又與女性主義論述一起構造，最後就形成以「四大族群」為主，「兩性平等關係」為輔，摻雜「鄉土文化」、「母語」懷舊的「多元文化」。

由於原住民族群意識提升，原住民運動者要求修改有關原住民的條文，使得我國的基本國策很早就確立多元文化的精神。1997年，我國的《憲法》增修條文第10條第9項，出現了多元文化的字眼，其內容為：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。」（中華民國憲法增修條文，2005）張茂桂（2002）認為，《憲法》修訂條款顯示以下二個意義：第一，出現「原住民族」，取代原來的「原住民」一詞，等同於在《憲法》中正式認定臺灣是「多民族」組成的主權國家。第二，出現「多元文化」的概念，雖然只是對「原住民族」而言，但我國為「多元文化」的根本方向，已經確定。

2001年年底，前總統陳水扁參加行政院客家事務委員會舉辦的「族群和諧、客家心願」活動，再次強調我國是一個多元文化國家：

中華民國是一個多元族群與多元文化的國家，《憲法》中明定：「國家肯定多元文化。」這就是我們的基本國策。肯定多元文化，表示不同文化的各族群、各民族是一律平等的，是彼此尊重，是和諧相處、共存共榮的。
（中華民國總統府，2001）

民進黨執政期間，考量到各族群的集體訴求，因此進一步深化黨綱中關於多元文化主義的主張，重點在於建立各族群相互接納、共同參與國家建構的公民社會，完成政治民主化之後的第二波社會文化改革任務。2004年提出《族群多元、國家一體決議文》，作為國家認同與族群議題上的指導原則，其中有3項主張提及「多元文化」（民主進步黨，2004）：

第一，摒棄同化融合政策、邁向共存共榮：鑒於族群文化的多元是國家的資產，我們摒棄壓迫的同化政策或片面的融合政策，主張尊重差異、共存共榮的多元文化政策。

第二，推動跨族群交流以促進族群和諧：政府應繼續支持各族群文化的傳

承和發展，並積極開拓跨族群文化交流的公共領域，提升國民的多元文化涵養，以促進族群關係的和諧。

第三，建立臺灣為全球多元文化國家典範：我國為因應全球化，應積極推動多元文化政策，並成為族群文化多樣性之全球努力的實踐模範，繼民主化之後，建構一個文化多元、命運一體的新國家。

不論是憲法或是政黨黨綱都已確立我國多元族群的事實，只是當時僅以四大族群為考量，直到近幾年新移民人數逐年增加，政府特別制定與新移民相關的多元文化政策。例如，教育部於2004年制定「發展新移民文化計畫」，以「牽手、學習、在臺灣；文化、交流、一家親」為主軸，藉由相關組織、策略、資源等實施策略，提供外籍配偶語文學習、子女教養、家庭教育、技藝學習等管道，並引導國人友善、欣賞外籍配偶原生國文化，共同激盪屬於臺灣的新文化。其主要目標有下列三項（教育部，2004）：

第一，建立國人對新移民之同理認識，促進在地國際文化交流與融合。

第二，建立外籍配偶終身學習體系，提升外籍配偶個人價值，營造其家庭之親子閱讀習慣，俾利於個人、家庭與社會發展。

第三，促進新臺灣之子雙邊文化認同，從小培養健全文化意識與人格發展。

由上可知，臺灣一直是由多族群組成的多元文化社會，但過去的威權統治時代總以同化族群政策來面對多元族群。直到解嚴後，在民主化與本土化的氛圍中，原住民運動促使政府修憲宣稱我國為多元文化國家，並且重視原住民的文化發展。此時對多元文化的想像是建立在二大族群的相對性上，即原住民族相對於泛漢族（外省、閩南、客家）。2000年政黨輪替之後，客家委員會的成立，象徵著泛漢族共同想像的解構，也開始意識到族群文化的多元是國家的資產，開始重視族群間的差異以及文化與語言保存的重要性。近幾年，因婚姻在臺灣生根的新移民女性人數已突破31萬人，成為臺灣的第五大族群，讓臺灣的多元文化有了新的輪廓，也使政府更重視不同族群的文化與權益，此時的政策除了希望優勢族群能理解新移民的文化，更希望新移民子女能發展雙文化認同，可見多元文化早已超越「熔爐」的同一思維，而強調「沙拉」的異質共存。

參、多元文化教育政策

上述的討論在釐清多元文化教育發展的背景脈絡，至於教育體制如何回應多元文化的精神，又有哪些教育政策是為了落實多元文化的主張而生成的？此為本段的探討重點。

「多元文化教育」一詞最早出現在行政院教育改革審議委員會的《教育改革諮議報告書》中，當時即建議將多元文化教育列為教育改革的重點之一。

多元教育的理念，在於肯定人的價值，重視個人潛能的發展，使每個人不但能珍惜自己族群的文化，也能欣賞並重視各族群文化與世界不同的文化。在社會正義的原則下，對於不同性別、弱勢族群、或身心障礙者的教育需求，應予以特別的考量，協助其發展。此處我們特別提出現代多元文化教育的兩個主題，一為原住民教育，二為兩性平等教育。（行政院教育改革審議委員會，1996：37）

當時雖然將多元文化教育聚焦在原住民教育及兩性平等教育，但是從文中可知差異的涵蓋範圍也包括身心障礙者，而且目標除了文化欣賞與肯認外，也希望能兼顧社會正義的達成，顧及了多元文化教育的不同取向。1998年制定的《原住民族教育法》中特別提及課程設計上的準則，可說是我國最早明定多元文化課程必須納入學校教育的正式依據，在課程方面的規定包括（行政院原住民委員會，1998：3）：

一、各級各類學校相關課程及教材，應採多元文化觀點，並納入原住民各族歷史文化及價值觀，以增進族群間之了解及尊重。二、政府對學前教育及國民教育階段之原住民學生，應提供學習族語、歷史及文化之機會。三、各級學校有關原住民族教育之課程發展及教材編選，應尊重原住民之意見，並邀請原住民代表參與規劃設計。

上述的教改建議與政策影響之後的九年一貫課程改革，在課程綱要中處處可見多元文化教育的影子，例如在基本理念中提及培養學生具備尊重與欣賞不同文化的人本情懷，更明列「文化學習與國際理解」為十大基本能力之一，甚至具體的將多元文化概念融入能力指標中，例如社會學習領域的能

力指標「覺察並尊重不同文化間的歧異性」、「探討不同文化的接觸與交流可能產生的衝突、合作與文化創新」等。而性別平等教育更列為重大議題之一，希望將性別議題融入各學習領域的教學中。

除了文化學習與理解，多元文化教育也被視為改善弱勢處境以及落實社會公平正義的途徑。2000年後的多元文化教育政策逐漸跳脫族群面向，而以「弱勢學生」統稱所有需要特別協助發展的對象。2001年為檢討教改得失，政府召開「教育改革之檢討與改進會議」，會中規劃五項中心議題，其中一項為「改善弱勢教育」。而2003年的全國教育發展會議，也再次重申「落實弱勢照顧，實踐社會公平正義」的主軸。

2007年教育部更將觸角廣泛的延伸至各個教育階段的弱勢學生，因此制定《補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點》，補助內容包括免學費教育計畫、教育優先區計畫、攜手計畫等，補助對象包括原住民學生、身心障礙人士子女、新移民子女、低收入戶家庭學生、隔代教養及家庭失功能子女、身心障礙學生等，希望藉由提升教育的環境與資源使其獲得良好之發展，並能有效解決地區性教育問題，以平衡城鄉教育差距。

2010年召開的第八次全國教育會議即以「精緻、創新、公義、永續」四大主軸貫穿教育革新的十大中心議題，其中「多元文化、弱勢關懷與特殊教育」即為十大中心議題之一。

秉持教育的公平正義理念與資源的合理分配原則，並兼顧個別特殊需求、尊重多元文化差異，以及關懷弱勢群體的教育政策，進而提供學習者在基礎教育與升學制度方面，享有教育機會均等與積極平權的待遇，以彰顯自由民主社會的人文關懷精神。（教育部，2010）

此議題將多元文化、弱勢關懷與特殊教育並列，顯示三者的區隔性與統整性，再從六項子議題研判，可以發現多元文化侷限在原住民教育及新移民教育。

教育部目前仍持續關注新移民子女的生活適應、學習適應、課業輔導及親師溝通等課題，並將「補助執行外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫作業原則」修改為「新移民子女教育改進方案」，以符應新移民子女教育發展之需要。方案內容包括實施諮詢輔導方案、辦理親職教育研習、舉辦多元文化或國際日活動、辦理教育方式研討會、辦理教師多元文化研習、實施華語補

救課程、編印或購買多元文化教材、手冊或其他教學材料、辦理母語傳承課程。這個方案特別之處在於肯定新移民女性的語言文化資產，希望藉由開辦外籍配偶母語之傳承課程，讓外籍配偶子女認同並樂於學習、運用其父母之母語，以孕育國家未來之競爭力。

在課程方面，這個計畫分別針對外籍配偶、新臺灣之子與社會大眾，有多面向的實施方針，例如舉辦多元文化交流及教育成果展示活動、辦理多元文化週等活動。整體而言，這個計畫強調文化的理解與尊重，透過介紹外籍配偶母國文化、服飾、飲食及音樂藝術等各項特色，以加強國人對東南亞文化之認知，提供多元文化交流，強化族群和諧。一方面在協助外籍配偶融入臺灣社會，另一方面在促使國人接納異文化，建構多元文化社會。在教師部分，則加強辦理多元文化教育種子教師研習，培養教師多元文化觀及文化認知的能力，學習如何看到學生的差異、了解並尊重差異，甚至更進一步的激發學生多元文化的潛能及創造力。一般民眾則可透過社區大學、社教館暨所屬社教站、傳播媒體等加強辦理「認識多元文化」相關課程，並訴求多元文化之正面效益。亦即，推動多元文化教育不僅是學校的責任，社會教育也應教導社會大眾理解多元文化。

肆、問題與反思

多元文化教育的目標在於讓弱勢學生增能，達到社會正義的理想。Grant與Sleeter（1994）歸納出多元文化教育的五種取向：針對特殊及異文化者的教學、人際關係、單一群體研究、多元文化教育、多元文化與社會重建教育。他們發現美國的多元文化教育過於強調文化多元，忽略社會正義的議題。雖然呈現的是不同族群的歷史，但都呈現共同的概念，那就是文化多樣性，而非知識的動態觀。檢視臺灣的多元文化教育，亦可發現類似的困境。

一、多元文化教育如何界定？

多元文化教育是一個複雜的概念，它牽涉的範圍極廣，學者對多元文化教育切入的角度不同，對多元文化教育的理解也不盡相同。多元文化教育引介至臺灣以後，學者大多以北美學者的定義來界定這個名詞，其中引用最多的就是Banks（1993）的定義，他認為多元文化教育是一種概念、是一種教

育改革運動、也是一種過程。多元文化教育的目的在於改變學校的文化與結構，使不同文化背景的學生在學校中都有公平的學習機會，然而多元文化教育某些目標，例如社會正義與減低偏見，無法完全達成，所以它是持續不斷改革的過程。這樣的定義幾乎將多元文化教育等同教育改革，未能凸顯「文化」的意涵。

國內學者也陸續反思定義的問題，莊勝義（2001）認為多元文化教育這個名詞，對很多人來說有不同的意涵。例如，有些人依賴它來建構臺灣鄉土文化與社區意識，朝向「懷舊的本土化」的路徑；有人則依賴它討論臺灣的國際化以及全球化過程，朝向「世界村」、「國際公民」的願景。張建成（2007）以「巨傘」及「獨石」兩個隱喻生動地點出多元文化主義過與不及的問題。他認為批判多元文化主義的發展因過度渲染而出現兩種困境，一方面有人陷入「獨石論」的迷思，太過重視群原生本質的結果，造成群體權力至高無上、文化傳承故步自封的問題；另一方面有人不察「巨傘論」的浮泛，太過包容文化差異訴求，造成文化概念混淆、弱勢定義分歧等問題。譚光鼎等人（2010）發現多文化教育剛開始萌芽時，有人誤以為與「多元」相關的概念都是多元文化教育的範疇，例如，多元智慧、多元化教學、多元評量、多元入學等，多元文化教育幾乎已經到達無所不包的程度。也有些人執著於多元文化教育的單面向意義，例如將多元文化教育等同於原住民教育；有些人則強調多元社會的文化差異，廣納所有弱勢群體。前者窄化多元文化教育的內涵，後者則使「文化」逐漸失焦。

Kincheloe與Steinberg對多元文化的批判一針見血，他們說：

多元文化主義既廣泛又空洞。它已經被過度使用或誤用，以致於在二十世紀末的今天，每當提及多元文化主義或多元文化教育，我們都要特別聲明所指為何。（Kincheloe & Steinberg, 1997, p. 8）

既然文化為多元文化教育概念的核心，我們不能對國外的定義照單全收，這個外來名詞的本土意涵生成與建構就顯得非常重要。臺灣的多元文化獨特之處在於：在主流文化長期壓抑之下的鄉土文化、以及因婚姻移民的新移民文化，從這部分重新思考多元文化教育的意義，當使臺灣的多元文化教育更具本土意涵。然而，當新的議題或族群被納入多元文化教育後，也不能忽視或排擠原有的議題或族群，例如原住民教育。臺灣的學界若能開啟對話

的平台，在多元文化教育實施將近20年後的今天重新再概念化多元文化教育的意義，將有助於多元文化教育本土化意涵的開展。

二、攜手計畫課後扶助成效有限？

誰是多元文化教育關懷的對象？如果從美國的多元文化教育專書來看，凡是與主流文化有差異者皆是多元文化教育關懷的對象，包括族群、性別、階級、語言、宗教、性取向、特殊性等。事實上，不同的多元文化教育有不同的關懷對象，狹義的多元文化教育是尊重差異的一種文化學習的教育；廣義的多元文化教育則希望透過學校的改革，促進社會正義與公平的一種教育方式。前者關懷的是在主流文化之下被壓迫的弱勢族群文化；後者則關懷在教育機會均等上相對弱勢的學生。前者重視文化差異；後者強調社會正義。前面論及的族群、性別與階級議題屬於文化差異學習的面向。

至於臺灣目前積極推動的弱勢學生學習輔導則屬於廣義的多元文化教育，攜手計畫以學習成就及身份來界定弱勢學生，身分界定範圍包括：原住民學生、身心障礙人士子女、外籍配偶子女、低收入戶家庭學生、隔代教養及家庭失功能學生、身心障礙學生。這樣的界定兼顧各種弱勢學生，充分顯現人文關懷的精神。但是，為什麼這麼多的補救教學措施對弱勢學生的學生成效提升仍相當有限？原因之一在於教師未從結構面向診斷學生的學習問題，將學生的學習問題歸咎於個人與家庭問題。宋文里（2000：3）說：

教育的體制是一種界線清晰、藩籬深厚的社會體制，在體制內握有發言權的教育者們常會根據他們的地位而形成一種特有的理論，說是用以理解其中所有的行動者和行動結構，但這樣的理論究竟是有助於理解呢？還是一直在反覆加深誤解？

大部分教師在看待弱勢學生的學習問題仍是以主流文化優勢位置進行論述，忽略了學校文化其實是以漢人價值體系為主，不同文化背景的學生失去主體性，並用主流文化的標準認定這些學生的學習能力較差，所以需要額外的補救教學，於是教育主管單位編列了大筆的經費，學校也投注了許多人力，結果補救教學的成效有限，甚至被譏為「愈輔愈倒」。這樣的補救教學仍然以主流文化的標準及方式來要求原住民學生，忽略的文化對學習的影響，並未對症下藥。

因應文化差異，有學者提出文化回應教學（culturally responsive teaching）以解決弱勢族群學生的學習問題。文化回應教學主張學生的母文化應被視為學習的橋樑，而不是學習的障礙，學校教育應適度反應學生的母文化，使學生的學習經驗更具脈絡意義（Gay, 2000; Ladson-Billings, 1994; Wlodkowski & Ginsberg, 1995）。實施文化回應教學有二個必要條件：一是課程必須呈現族群與文化多樣性，讓弱勢族群與優勢族群共同享有獲取高階知識的權力與機會。其次是教與學的文化一致性，教師的教學型態必須配合學生的學習型態。

如果我們能夠跳脫主流文化為唯一標準的思維，從文化的觀點來理解弱勢學生的學習型態與學習問題，將可避免弱勢學生於課後輔導時反覆練習的命運，使學習更能回應自身的文化與經驗，而更容易理解。文化回應教學雖然不是萬靈丹，卻可以改變我們的思維，也是值得嘗試的方法。

三、課程結構無法跳脫附加模式？

過去的教科書常被批評呈現單一觀點，隱藏著漢族中心、都市中心、男性主流知識。近幾年，受多元文化教育影響，教科書雖已納入不同的文化樣貌，像是原住民排灣族的婚禮、達悟族的飛魚祭等不同族群的文化，讓大家體會多元文化之美，也看到原住民學校採取雙文化認同的教育取向，積極的將傳統文化納入學校的課程中。然而，這種附加取向的課程發展模式，卻只是片段的將文化裹上「多元文化」的糖衣，納入既有的課程中，整體的主流課程架構並未改變。因此，學生看不到自己的文化學習，以及整體課程學習的關係，而學校為求速成和績效，也將文化以物質文化及才藝文化的方式教導學生，形成「文化櫥窗化」和「文化綜藝化」的情形，難以展現文化的深度和意涵。

我們的課程呈現的是誰的知識？文化如何被再現？我們將會發現這種貢獻與附加取向的課程發展模式，呈顯的是表面文化、具體文化，難以展現文化的深度與意涵，甚至會加深大眾的刻板印象。在效率至上的資本主義的社會，文化課程也變成一種競賽、展演或消費行為，因為這是快速呈現績效的一種方式。為了兼顧不同族群學生的學習需求，教科書內容因此有呈現出不同群體間文化樣貌的必要，但課程應該到多元化到何種程度，又不會造成課程超載或瑣碎化，也為課程設計者帶來很大的挑戰。除了課程超載的問題之外，目前大部分學校實施的多元文化教育仍以教室內的教學為主，這樣的實

施方式使文化連結淪為一種想像式的課程而非體驗式的連結，是一種強調反思卻忽略行動力的課程，如何將多元文課程與所處社區連結，是多元文化教育工作者亟待突破的困境。

轉型模式是比較理想的多元文化課程改革模式，這個模式強調課程結構、本質與基本假設的整體改變，從不同族群的觀點來探討概念與議題。轉型模式因為涉及課程結構的改變，所以困難度較高。但是，如果不改變整體課程結構，而從單一學科的改變做起，或許是較為簡易可行的方式，例如：在課程設計時，超脫西方強調的移民和少數族群經驗的「特殊性」類別性思考，將焦點放在所有不同文化族群的多元面貌，強調文化的多重情境性。在教學時，視學生為教室的主體而非客體，邀請學生分析個人生命的處境，針對社會不公平的現狀，發展出一種實際的意識。多元文化教育應該超越多元和接納，而是希望藉由批判的角度，全面性的揭露不同形式的再製和壓迫，營造民主的學習環境，讓師生獲得解放、共同增能。畢竟多元文化課程不應該只弱勢族群論述的嘉年華會，應該成為建立在知識理論上的嚴謹教學。

四、難以實施批判的多元文化教育？

多元文化有兩個重要概念：差異與不平等，這兩個概念是相互建構與影響的。臺灣的課程非常強調差異，但是忽略不平等的議題。讚頌差異固然是認識多元的基礎，但也容易將差異固著化，因而將他者同化成虛假的集合體，從而消弭差異帶來的矛盾，迴避族群文化間的衝突議題，或是揭露社會結構中各種不同形式的壓迫，讚頌差異成為新世界秩序服務的工具，那麼多元文化永遠都只是一種修辭，弱勢族群的邊緣位置永遠沒有翻轉的可能性，而多元文化所強調的公平正義就更難以實踐了。

廖如芬與張茂桂（2010）分析參加多元文化教案甄選比賽的中小學教案，發現這些教案雖大多能掌握多元文化教育的內涵，但仍有離題、前後文不一、標籤化他者、缺乏階級敏感度、以及過度抽象或太膚淺的議題。我們也可以發現「多元文化週」是目前中小學推展多元文化教育的課程之一，這是有趣又能快速讓學生體會文化多樣性的教學活動，但卻是短暫的教學活動。事實上，學生體驗弱勢族群文化後，教師可以再進一步思考「活動結束後，學生有何改變？」「這個改變如何延續？」等。這些富有創意的多元文化課程，目的雖在於提供學生各種不同的體會活動，但還需留意課程被簡化為活動的可能，或是「為多元而多元，為活動而活動」的情形，否則會造成

課程的零碎化，而失去整體感。多元文化教育也應讓學生理解多元文化知識的深層意義，例如在概念方面，可以涵蓋弱勢族群、涵化、遷移、偏見、歧視、種族中心主義、認同等。因此，設計活動時，應顧及活動背後所要傳遞的多元文化概念，以概念、事件或議題作為課程的組織要素，尤其在事件分析部分，應強調過去、現在及未來的時間軸；而議題方面，則以開放性問題為主，透過尚未解決的問題，培養學生解決問題的能力。

多元文化教育目標除了幫助學生增進文化理解之外，更重要的是了解弱勢族群和優勢族群間的關係，所以在課程內容上應避免只敘述各族群歷史和文化，因為這種百科全書式或櫥窗取向的模式，看似面面俱到，卻只能提供學生表淺的知識理解，欠缺提供學生深入探究文化脈絡的機會。

若多元文化教育能進一步分析族群間的關係和處境，學生將可超越表面的學習，培養複雜的認知學習和批判能力。例如，教導學生了解外籍配偶議題時，可讓學生知道外籍配偶現象如何改變臺灣的人口結構，並介紹外籍配偶的母文化，也能進一步將外籍配偶議題放置在全球化的關係網絡中，分析優勢族群如何看待外籍配偶議題，藉以凸顯族群間不平等關係。

「地方上的居民，有著不同的生活習慣、語言與背景，讓我們的生活既豐富又多彩多姿，我們應該要好好珍惜。」這是國小社會科教科書中描述多元文化的一段課文，這種強調多樣性的和諧取向論述，或許適合低中年級的學生，但多元文化課程如果停留在這種讚頌差異的層次，反而隱藏社會上族群衝突的事實，對於培養更深層的多元文化意識，其實還有很大的距離。多元文化教育的目標是需要依據不同學習階段進行區隔的，像是國中階段的學生便可採行議題中心教學法，帶領學生針對爭論性議題正反觀點的陳述，讓學生經歷認知結構的失衡和統整，並利用議題為核心，解釋不同族群的觀點和經驗，讓學生了解族群的差異。教師更可在教學中，讓學生分析知識建構的過程，如何受到文化偏見的影響，以培養批判思考的能力。議題分析是沉重的，具有挑戰性，但它卻真實反映社會的現況，多元文化課程不應迴避爭論性議題的討論。

陸、結語

多元文化教育在臺灣的發展已有20年的時間，當初雖然引進北美學界的概念，但這幾年回應本土重要議題的發展，卻也呈現不同的學術造型，只是對於

概念有重新反思與再建構的必要，使其更符合本土意涵。在政策作為上，因應人口結構改變受到的衝擊，多元文化教育不再只是學術上的時髦用語，我們看到政府在施政方針、法規以及教育政策上對於多元文化精神的轉化。

只是臺灣多元文化的內涵具有多元混雜、理論間相互架構的性質，尤其在欠缺概念檢視與價值論辯的現實下，多元文化變成各唱各的調的鬆散概念，學校也以各自表述方式實踐自我認定的多元文化教育，而通常這些作法都只能反映多元文化的表面意涵。

當學校教育被社會大眾期許作為引領社會改革以及落實公平正義的角色時，我們更有理由需要去解構多元文化教育的意涵以及實踐性的作為，藉由釐清迷思及困境，幫助學校真正成為解放的場域，使臺灣真正成為實踐多元文化的典範。

參考文獻

- 中華民國憲法條文（2005年6月10日修正）。
- 中華民國總統府（2001）。總統參加「族群和諧、客家心願」聯歡活動新聞稿。取自<http://www.president.gov.tw/Default.aspx?tabid=131&itemid=2239&rmid=514>
- 王甫昌（2003）。當代臺灣社會的族群想像。臺北市：群學。
- 民主進步黨（2004）。族群多元國家一體決議文。取自http://www.dpp.org.tw/news_content.php?menu_sn=7&sub_menu=43&sn=1824
- 行政院原住民委員會（1998）。原住民族教育法。臺北市：作者。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。臺北市：作者。
- 宋文里（2000年4月）。再現青少年。「青少年人格建構研討會」發表之論文，臺北市人格建構工程基金會。
- 張建成（2007）。獨石與巨傘——多元文化主義的過與不及。教育研究集刊，53（2），103-127。
- 張茂桂（2002）。多元主義、多元文化論述在臺灣的形成與難題。載於薛天棟（主編），臺灣的未來（頁223-273）。臺北市：華泰文化。
- 發展新移民文化計畫（2004）。
- 教育部（2010）。第八次全國教育會議。取自http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=21831
- 莊勝義（2001）。多元文化教育：我們的課題與別人的經驗新書評介。課程與教學季刊，4（1），155-163。
- 廖如芬、張茂桂（2010）。從教案甄選看中小學教師「多元文化」想像的一些問題。教育資料與研究，97，83-108。
- 趙剛（2006）。多元文化的修辭、政治和理論。臺灣社會研究季刊，62，147-190。
- 劉美慧（2006）。欣賞文化差異與追求社會正義——重新理解多元文化教育，當代教育研究季刊，15（2），187-203。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠（2010）。多元文化教育（第二版）。臺北市：高等教育。
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers*. CA: Jossey-Bass.

Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1994). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (2nd ed.). New York, NY: Merrill.

Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity of motivation: Culturally responsive teaching*. CA: Jossey-Bass.

