



學校多元文化教育的實踐理念與方向

蔡文山／嘉義縣太保國小教師

一、前言

台灣地區的原住民人口大約有42萬餘人，佔全台人口的1.9%（行政院原住民委員會，2004），所以原住民可以說是台灣的少數族群，且因各族擁有其獨特的文化與語言，讓台灣的文化更加豐富多元。但原住民的歷史背景、生活方式、語言型態與風俗禮儀等方面和漢族的文化有很大的差異，導致原民在政治、經濟與社會文化上處於邊陲化的不利地位，成為社會的弱勢族群（陳枝烈，1995；陳麗華，1996；譚光鼎，1996；1998）。除了原住民族之外，台灣近來年外籍配偶人數持續增加亦值得重視，依據教育部92學年度就讀國民中小學之「大陸及外籍配偶子女」人數統計發現：92學年度就讀國民中學之「大陸及外籍配偶子女」人數有3,395人，就讀國民小學之「大陸及外籍配偶子女」人數有26,626人，合計共有30,021人，另據統計指出大陸及外籍配偶子女人數，在91年度已達12.46%（國立嘉義大學師範學院，2004），由此可知，外籍配偶子女—新台灣之子之教育問題亦不容忽視。

隨著戒嚴的解除，民主腳步的加快，弱勢族群對於其本身的「人權」（human rights）的捍衛意識日益高漲，其衍生的教育問題因而成為熱門的話題，基於實現社會正義的觀念倡導，反映在弱勢族群問題上的即是各種保障權益措施及法案的推動，有鑑於此，行政院於民國85年成立「原住民委員會」以統籌辦理原住民之相關事務，另外也在同年由花蓮師範學院首創多元文化教育研究所，顯示多元文化教育已經成為一股教育改革的方向。

多元文化教育（multicultural education）係指學校提供學生各種機會，讓學生了解各種不同族群文化內涵，培養學生欣賞其他族群文化的積極態度，避免族群的衝突與對立的一種教育。因此多元文化教育不是教導學生認為自己族群最優秀，進而排斥其他族群文化；相反的，而是要讓學生學會對不同族群欣賞、接納與容忍的態度。值得注意的是，族群的概念不只包含種族，甚至包括女性團體、殘障團體、少數文化不利的團體等，惟本文礙於篇幅所限，故僅針對種族面向作較深入的探討。綜上所述，本文主要就語言與文化、學校課程內容、教師本身的態度與觀念來思索學校多元文化教育實踐的理念，並以現階段學校多元文化教育實踐的可行方向作為本文的結語。

二、學校多元文化教育的實踐理念

（一）學校課程內容方面

學校是個體社會化的主要機構，主要是由統治階層所控制，因此反應了統治階層的文化與價值觀，而學校的課程包含了社會認可的知識，以及蘊含於這些知識中的合法化意識型態，並經由課程編排設計而系統化的呈現（蔡文山，2002b）。過去的學校教育內容的權力意識型態強調以「國族認同」為中心，認為中華民族是由漢、滿、蒙、回、藏、苗、傜各族融合為一體，以「同化」的觀點來傳遞族群的關係與價值，而不是以「多元」的觀點來認同少數民族。以原住民教育政策為例，台灣的原住民教育政策，從最早期實施祖國化教育，以「一般化」為目標時期都



以「同化教育」為目標，例如：民國40年制定的「山地施政要點」，揭示「一般化」及「過渡性」之政策方針；民國42年訂定之「促進山地行政計畫大綱」，曾提出「山地平地化」政策目標與具體措施，包括停用山地課本、推行國語及培育國家觀念；民國52年我國政府根據聯合國「原住民及部落居民公約」的內涵與精神而制定「山地行政改進方案」，將山地政策目標改為「社會融合」，但政策上仍以教化、同化為主要目的（譚光鼎，1997b）。由此可知，原住民始終處於被漢族文化「霸權」宰制的不對等地位（譚光鼎、林君穎，2001），教育越是成功，原住民文化越是凋零（張建成，2002），亦即學生在學校中所接受的學校文化，課程內容、符號語言等顯著課程與潛在課程均以介紹主流漢族文化的思想價值為主（陳枝烈，1994；1995；1998；張建成，2002；譚光鼎，1997a；1997b；浦忠成，1996；蔡文山，2002a；2004），優勢團體子弟之所以比較容易成功，是因為他們的家庭文化與學校文化存在著較高的相似性及連續性。學校的課程內容，呈現出主流族群或中上社經團體的價值觀念與知識取向，教學過程使用的是優勢學生自幼嫻熟的語言與價值觀念。

由於課程是學校傳遞文化知識的主要學習素材，所以欲培養學生多元文化的觀念，必須從學校的課程內容作改革。以往學校的課程內容，很少介紹有關原住民的文化特色，導致學生對於原住民文化常常感到很陌生（洪清一、吳天泰，1991；洪泉湖，1995；劉湘川、黃森泉，1997；陳麗華，1996），在教育內容上似乎是將原住民拉進漢人的知識論觀點中，因為在知識的判準上，漢人總是認為自身的知識論較原住民來得較為科學真理，因此學校傳遞的教育內容幾乎全是以漢人的價值觀為準。如果學校課程的內容依然是以漢人的價值觀為主要依據，那也只是

在教導原住民成為漢人而已，對於保存發揚原住民的珍貴文化資產，似乎沒有實質上的意義，亦即在強勢族群的文化霸權（cultural hegemony）的操控下，學校教育成為同化少數民族的社會代理機構。綜上可知，台灣早期由於受到政治環境的影響，在課程教材上主要傳遞的是大中國的價值思想，而台灣本土的歷史文化卻甚少提及，而原住民的歷史及文化更鮮少在課程中出現。為改善此現象，教育部在82年公布修訂的國民小學課程標準中增加了鄉土課程，使得台灣本土文化再度受到重視。

以多元文化觀點來看學校的課程，課程內容需提供一個多元途徑的設計，以培養所有學生能生活並接納於他所面對的世界，並且能和不同語言、不同族群、不同宗教的人一起工作和生活。蔡文山（2004）認為改善學校課程內容的具體的做法是撤除「同化主義」的課程框架，訂定多元文化的內容指標，適度的融入少數民族各族群的文化素材，並在研發規劃教科書的內容時加以落實；另外Sleeter & Grant（1999）認為可以將少數民族的歷史、文化、典故轉化成生動有趣的漫畫、卡通影片、電腦遊戲等等，讓學生能夠在正式學校教育過程中與非正式學習情境中潛移默化培養多元文化的觀念，讓不同的文化與價值觀在雙方的對話中相互激盪，以對於少數民族的文化內涵有更深一步的了解與尊重（Sleeter & Grant, 1999）。Banks（1994）曾提出可以減少族群偏見的教學方針，分別是：1.把正面、真實的族群文化內涵以自然的方式融入現有的教材中；2.幫助學生了解不同族群的文化特色；3.增加學生多元文化的經驗；4.增加學生對於其他不同族群的正向態度；5.讓不同族群的學生共同參與合作學習的課堂活動。由此可知，教師若能將此教學方針落實在日常教學中，讓學生有機會在課堂中對於不同族群文化有進一



步的認識，可以減少學生因為文化誤解而產生的族群偏見與歧視，建立學生積極正向的族群態度。而少數民族學生也可以對於自己的族群文化更加的認同，更可以與主流文化學生建立情誼，將有助於提昇其學習動機與態度。

綜上所述，學校的課程設計掌握各種文化的共通性，更應兼顧地方的個殊性原則，以提供學生學習的彈性選擇空間。可以將各族群的文化內涵，適時的融入學校的課程內容中，將族群教育的精神轉化成學校課程的一部分，相信有助於不同族群學生的彼此了解與互相尊重。

（二）語言與文化方面

居住在臺灣的人目前主要包含閩南人、新住民¹、客家人、原住民與外籍配偶與其子女等族群所組成，彼此之間的文化和語言具有很大的差異。除了漢族文化之外，其他族群的文化特質長久以來大都未受到主流社會的重視，加上學校所傳遞的文化、課程的內容與所使用的語言主要是以漢族文化為中心，學生在學校中所接受的學校文化，課程內容、符號語言等顯著課程與潛在課程均以介紹主流漢族文化的思想價值為主，因此弱勢族群學生在接受學校教育時必須重新接受漢族的文化語言與價值觀，亦即面對一個文化的斷層，其中包括：教學語言並非他的慣用母語，學校生活規範與其家庭或族群所教導的規範不同，課程內容傳遞另一種陌生的文化等（譚光鼎，1996；1997a）。過去台灣教育當局推行的國語運動，使得國語成為主流的官方正式語言，其優點就是讓全民有共同的語言有益於溝通，然而也造成許多少數民族的學生不太會說自己的母語，產生文化斷層的現象。雖然政府當局可以使用某種

特定的語言以做為主要溝通的工具，但是各種語言皆有傳遞其獨特文化的功用，如果該族群語言消失的話，其文化亦難以加以完整保存，由此可知語言的重要地位，亦即語言的傳承亦隱含文化的傳承。

在學校課堂中，教學語言是教師賴以傳遞訊息與學生藉以接受訊息的主要媒介，屬於中產階級的學校教師通常使用形式語言（*formal language*）來從事教學，因此教師的教與少數族群學生的學之間的語言橋樑遭遇到阻礙，影響少數民族學生的學習表現。少數民族學生在接受學校教育時必須重新接受漢族的文化語言與價值觀，亦即面對一個文化的不連續性（蔡文山，2004），另外，少數民族學生許多都未接受正規的學前教育，來到學校後，又要學習新的語言、新的價值觀、以及新的道德規範等等（張建成，2000），其中包括：教學語言並非他的慣用族語，學校生活規範與其家庭或是族群所教導的規範不同，課程內容傳遞另一種陌生的文化等（譚光鼎，1997b），所以少數民族的學生自國小一年級入學後要比其他漢族學生花更多的時間來學習適應新的語言與新的文化價值觀，在課業的學習上因而產生較多的困難，若教師對於少數民族學生的文化也不是很瞭解的情況下，實在很難給予其學習方面的協助（陳寶玲，1998）。因此，少數民族學生接受學校教育，事實上是其價值體系的變動和轉換（蔡文山，2002a）。教師教學所使用的非慣用語言、課程教材所傳遞的文化知識與其本身所持的文化差異，將使其必須重新學習，在優勢團體的文化霸權影響之下，將促使少數民族學生對自己失去信心，喪失自我認同感，進而造成其學習動機低落。

¹ 依據康軒版九年一貫國民小學社會學習領域教師手冊（2003）對於新住民的解釋，新住民包含明清時期由大陸福建、廣東移民來台的漢人與民國38年前後，從大陸各地來台的漢人（康軒文教出版事業有限公司，2003：27）



為了保存各族群的文化特色與語言文字，教育部推行的九年一貫課程中，亦增加了鄉土語言教學，讓每位學生有機會學習自己的母語，這對於族群文化的認同與傳承有著重要的影響，亦是多元文化教育理念的具體實踐。

（三）教師本身的態度與觀念

學校教師若散發著對少數民族的刻板印象或偏見訊息，將微妙的影響學生對於少數民族同儕的認知與接納程度（陳麗華，1996；黃森泉，1997；劉祐彰，2001）。因此教師本身所持的態度是相當重要的，因為教師是學生的重要他人，也是學生學習的楷模，教師的價值觀與態度對學生有相當大的影響（譚光鼎、湯仁燕，1993；劉湘川，1997；蔡文山，2004）。是故，教師要時時反省自己的族群態度，對於各種族群文化保持尊重的態度，將有助於學生培養正確的族群態度，亦有助於學生學習成就的提升。

教師應具備了解各種文化族群特性的能力，以台灣本身教育來說，多數教師對於少數族群的文化涉獵不深，因此在教導學生時，可能只是都提到少數民族生活的枝節片段部分，未能涵蓋整體文化價值，例如，一想到原住民的文化與生活，許多人可能就只知道原住民很會擅長打獵，卻不了解打獵對某些族群來說，是具有其象徵性的意義（例如卑南族與泰雅族等族群將打獵當成男子成年與否的重要參考依據）。

（四）傳統評量工具的偏頗

就傳統評量（assessment）工具而言，其內容之編排大部分主要是依據統治階層的文化而編製，而評量所使用的語言或是文字，也是以統治階層所使用的語言、文字為主，評量的結果也是依據統治階級的文化標準建立其常模，以評斷學生的智力、性向等各方面的表現。由於原住民文化與主流文化間存有相當之差異性，因此原住民的學

生在以主流文化為設計依據的評量上表現不如漢族學生，經過評量後，許多原住民的學生因而被安置在低能力的學習環境（譚光鼎，1997b；黃秀文，1996；Garcia & Pearson, 1994），這種負面的現象不僅對原住民的學生不公平，其標籤效應對原住民學生的心理也造成很大的傷害，不僅讓原住民學生之學習動機無法獲得提昇，且阻礙了原住民學生的教育成就發展。

三、學校多元文化教育實踐的可行方向一代結語

在這個文化多元的時代，多元文化價值逐漸受到重視，少數民族的各項權益受到各界相當的重視。許多少數民族的學生無法適當的發展其健全的自我概念，對於學校生活的適應困難，其主要均是來自於對於學校的不認同，認為學校是異己的機構（陳麗華，1996；譚光鼎，1997a；張建成，2000）。因此學校應該要加強少數民族學生自我概念的發展，以培養其積極正向之自我概念。教師在教學方面可以運用角色扮演的方式，讓不同族群的學生了解彼此之間的價值觀，以消除彼此的刻板印象與成見，發展同理心的態度，相信有助於提升少數民族學生的自我概念，並增進其學習動機。

另外，就學校課程方面，課程內容要有意義且要有相關性與統整性，要與學生的先備知識相連接，其中重要的是課程內容要與學生的生活經驗、興趣相結合，如此才能提昇學生的學習動機。就教學語言方面，要讓使用非主流語言為母語的學生，在無威脅恐懼的情境下愉快學習。教師教學方面，教師應該要運用適當的教學策略以引導每一位學生學習。當然，老師對於每一位學生的期望也會影響學生的學習成就，因此教師在面對不同族群的學生時應該保持一視同仁的態



度，讓每一位學生受到相等的期望對待。

教師應該了解所任教學生之文化背景與其獨特的學習風格，找出適合不同文化背景學生的教學方法，在教室的情境佈置上也應該符合多元文化的情境脈絡，減低來自文化差異的學習阻礙，以激發少數民族學生學習動機。學校的評量也應該考慮到學生的各方面差異，不要使這些先天上的差異（如語言、文字、性別）成為學習的不利因素，而評量的內容也不應該含有傳遞性別或是種族刻板的印象，或是性別歧視之類的文句，因此評量的方式應該要更多元化，如採用實作評量、真實評量、卷宗評量等評量方式，讓

評量的結果更加客觀。教師在設計課程時，可以配合學生的程度與需求，適當的融入各族群的文化與特色，讓少數民族學生能夠從課程內容中看見自己族群文化的歷史與特質，進而更加認同自己的族群文化，另外也讓主流族群的學生有機會更進一步認識少數民族的文化特色，使少數民族與主流族群的學生同時能在學習的過程中培養互相尊重、欣賞、接納的多元文化觀。社會中的每一個族群均有其文化特色與獨特的生活習慣，彼此之間唯有相互尊重、欣賞、關懷與接納才能使各種不同文化的精髓傳承下來並加以發揚光大。

參考文獻

- 行政院原住民委員會（2004）。原住民族簡介。「on-line」.Available：http://www.apc.gov.tw/04_nine/aborigin.asp.html
- 洪泉湖（1995）。台灣原住民教育的現況與展望，中山人文社會科學期刊，4（2），頁159-178。
- 洪清一、吳天泰（1991）。平地國中學生與山胞學生家庭環境、學習情形及升學狀況之調查研究。載於八十年度山胞婦女教育學術研討會論文集，頁7-42，花蓮：國立花蓮師院山胞教育研究中心。
- 陳枝烈（1994）。從多元文化教育分析小學社會科原住民文化的內涵，教師天地，70，頁67-73。
- 陳枝烈（1995）。排灣族文化之田野研究及其對國小社會科課程設計之啟示。國立高雄師大教育系博士論文。（未出版）
- 陳枝烈（1998）。國定本與審定本國小教科書原住民文化內涵之比較。載於八十六學年度原住民教育學術論文研討會論文集，頁153-174，台中：教育部研討會。
- 陳寶玲（1998）。國小教師的多元文化教育觀點之研究-從族群面向關係探討。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。（未出版）
- 陳麗華（1996）。國小師生對於原住民的認知印象及其對都市原住民學童的接納態度研究。教育部委託專題報告。載於多元文化教育理論與實際國際學術研討會，頁172-204，台北：國立台灣師大教育系。
- 張建成（2000）。多元文化教育－我們的經驗與別人的課題。台北：師大書苑。
- 黃秀文（1996）。從傳統到變通：教學評量的省思，國民教育研究學報，2，頁1-26。
- 黃森泉（1997）。原住民兒童族群社會化之探討－國小族群教育之策略，國教輔導，36（4），頁18-28。
- 康軒文教出版事業有限公司（2003）。九年一貫國民小學社會學習領域教師手冊（民國九十二年二月初版）。台北：作者。
- 劉祐彰（2001）。都市原住民學童的學習適應問題-傾聽若是族群孩子的聲音，國教天地，144，



頁34-44。

劉湘川（1997）。原住民國民教育之問題與對策，國教輔導，36（4），頁2-7。

譚光鼎（1996）。台灣原住民小學的多種族教育探討。載於海峽兩岸義務教育的現況與展望學術研討會論文集與研究討論論文集，頁87-100，台北：財團法人政大學術發展基金會。

譚光鼎（1997a）。族群關係與教育，花蓮師院學報，7，頁265-288。

譚光鼎（1997b）。原住民教育的理念，原住民教育季刊，6，頁36-44。

譚光鼎、林君穎（2001）。族群關係與國小社會科教學——一個多元文化課程的設計與實驗。教育研究資訊，9（2），頁147-164。

譚光鼎、湯仁燕（1993）。台灣原住民青少年文化認同與學校教育關係之探討。載於中國教育學會主編，多元文化教育，頁459-500，台北：台灣書店。

浦忠成（1996）。國民小學語文教科族群關係教材之研究。載於多元文化與原住民教育課程發展學術研討會論文集，頁176-184，花蓮：國立花蓮師院。

蔡文山（2002a）。台灣地區原住民學生之學習問題與因應策略探討。國立嘉義大學國民教育研究所/教育行政與政策發展研究所研究生論文發表會論文集，第一輯，頁157-173。

蔡文山（2002b）。社會批判理論與潛在課程研究。國民教育研究集刊，10，頁177-192。

蔡文山（2004）。從教育機會均等的觀點省思台灣原住民學生的教育現況與展望。教育與社會研究，6，頁109-144。

國立嘉義大學師範學院（2004）。外籍與大陸配偶子女教育輔導研討會計畫。嘉義：作者。

Banks, J. A. (1994). *A introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

Garcia, G., & Pearson, D. (1994). Assessment and diversity. *Review of Research in education*, 20, 337-391.

Sleeter, C.E., & Grant, C.A. (1999). *Making Choice for Multicultural Education : Five Approach to Race, Class and Gender*. Columbus, OH: Merrill.