

多元文化教育之實地探究 ——以一個山地學校為例

劉蔚之

以「多元文化教育」之觀點，解決我國情境下之山胞教育問題時，至需對實際情境中之山地學校先作一深入而又脈絡化的理解。本研究進入台灣北部山地鄉內的一所學校中，觀察其初具多元文化教育精神之諸項課程方案，如泰雅母語教學之實施；並進一步追溯其形成之背景、目的之設定、方案內容之選擇與呈現等之深層意義；及方案之發動者——教師，特別是泰雅族籍之教師之深層意識型態；和這些多元文化教育課程方案之影響等。研究發現，在我國情境下，這所學校所實施之多元文化教育課程方案，確與他國有很大不同，值得進一步對各山地學校進行較大規模探究，以為未來相關方案之基礎。

壹、緒論

一、研究動機與目的

近來國內對於多元文化教育(multicultural education)的關心與討論甚多；究其實，乃是為了解在我國高度同化論(assimilationism)的教育情境中，運用此一學說，解決吾人在教育中所面臨的「文化選擇」之困境與難題，以提供理念的指引，或具體方案、實踐行動的參據。然而，在援引一個有其特殊文化背景與待決問題的學說，到我國這樣的獨特情境時，卻甚易處於扞格的窘境——因為，在對我國情境下，原住民族之處境、山地學校內師生之深層意識型態、動機、意願、實踐

行動與能力，皆尚未深入理解的情況下，憑空援引多元文化教育，總有未能正中核心之憾。因此本研究採用俗民誌研究法(ethnographic method)，透過在玉山學校之實地探究(field study)，以為我國情境下相關理論與實踐方案之形成，略盡棉簿之力。

二、研究問題

本研究具體的研究問題如下：

- (一)在我國，是什麼樣的歷史社會背景下，形成這些多元文化教育之課程方案？
- (二)這些有關多元文化教育的課程方案目的何在？
- (三)這些課程方案的內容選擇與呈現，和實施方式如何？
- (四)在同化論與多元論之間，什麼樣的意識型態方適於作為我國情境下山胞教育之文化選擇、呈現之規準？未來應優先實施的多元文化教育課程方案有哪些？

三、文獻探討

(一)多元文化教育之意義

多元文化教育，係指在學校教育之中，為使來自各民族群體(ethnic group)的學生未來皆能成為有效能之公民，而合法化、並尊重學生之社會心理需求，且進一步依此精神幫助學生獲得在母語(母文化)及大社會之語言文化中運作之經驗與技能，以使所有學生經驗到教育之公正與平等者，具此精神者，稱之。據此，實地探究時，玉山學校的多元文化教育方案，可包括：泰雅母語教學(含錄音帶之出版)、鄉土文化教材二本、泰雅民族舞蹈等社團活動、設立山地之文物館，及具山地文化特色之物理環境布置等。其中尤以泰雅母語教學一項是教師最能活用以傳遞文化內涵、展現其深層期望，亦是最適於觀察研究者，因此本研究主以母語教學方案為該校多元文化教育方案之核心。

(二)多元文化教育之根本假定

多元文化教育(multicultural education)是一個從文化的觀點，意圖改進學校的內容與歷程，以促進教育機會均等的教育行動。它在根本上，肯定了任何一個體必是同時在主流文化與不同的民族次文化(ethnic subculture)之中運作的；而無論是共同文化或民族次文化，

都是個人達至生活目標的基礎。在生活上個體要決定何者可欲，何者不可欲，從而發展出生活的目的，並產生權力感和自信心，形成自我認同的根源，其實正是來自於共同文化和民族次文化之共同影響(Young Pai, 1990:24)。

因此，多元文化教育基於「文化是不同社會生活的成功經驗」之假定，堅信：若是反對或詆毀一個人的文化遺產（含共同文化及民族次文化），乃是「對人性尊嚴與價值的心理上與道德上的暴力」(Young Pai, 1990:24)。在此情形下，學校為使所有學生成為有效能之公民，必須承認、合法化及尊重各民族學生的社會及心理需求；此外，尚須更進一步幫助學生獲得有關的經驗和技能，以便選擇及參與具反省性，及人文精神的政治行動，據以改革社會，促使所有群體均經驗到公正與平等。

㊦多元文化教育之目的

至於其具體的教育目的，則是：(Banks, 1988:35-7)

1. 降低某些民族或種族群體在學校生活中所經驗到的，由於其特殊的民族、心理及文化特徵而導致的痛苦與歧視；
2. 幫助個體透過對己文化和異文化的觀照，增進自我了解；
3. 提供學生文化——民族的選擇性，以豐富其生活內涵；
4. 提供學生有關的技能、態度和知識，使其在己文化和異文化經驗的調適統整中勝任愉快。

㊦多元文化教育之實施

首先就其演進來看，主要有下列五種途徑：

1. 民族研究課(ethnic studies)之開設是為增進對少數民族之了解與尊重。
2. 雙語——雙文化教育為培養學生具有在雙語言或雙文化中運作的能力。
3. 強調學校整體環境變革的多元民族教育(multiethnic education)，以系統地化除不平等，並增進教育環境中的合理性。
4. 具有社會重建性質之多元文化教育(education that is multicultural and social reconstructional)，以培養學生批判思考的能力，並具有採取社會行動，解決社會問題之能力。
5. 擴大「文化」定義之多元文化教育，以便使多元文化教育之探討對象，能擴及除了「民族」之外的邊際化團體，如殘障、宗教、

婦女、地區性團體等。

次就其納入課程之設計方式而言，則有以下四種方式：

1. 貢獻途徑：在既有課程或教材中穿插一些少數民族的英雄人物，或相關的不連續文化事件，然仍以主流文化之觀點為核心，不必改變課程之基本架構與目的。
2. 附加途徑：在未改變課程基本架構、目的與特徵的情況下，以一本書，一個單元或一課的方式，附加有關少數民族的內容、觀念、主題及觀點於其中，這可視為較徹底之課程改革之初步階段。
3. 轉換途徑：課程之基本目標、結構與觀點均有所改變，並開始能夠幫助學生從數個民族的立場與觀點，探討各種概念、主題與爭議問題。
4. 社會行動途徑：包括轉換途徑之要素，但卻更進一步使學生能指出重要的社會問題，或具爭議性的論題，進而蒐集適當資料，澄清自己的態度與價值，並作一決定、採取反省性的行動來幫助這些論題及解決。

本研究即根據上述有關多元文化教育之假定、目的、意義與實施，在玉山學校之實際情境中，尋出其意義。

貳、研究設計

一、選擇研究對象

研究者首先依據研究問題與研究目的，擇定了一所位於台灣北部地區的山地國民中小學（含附設幼稚園）——「玉山學校」（化名），擇定這所學校的原因是：

- (一)這所學校在本研究開始觀察之前，即已先行推展了一年以上的多項針對學生文化特質而舉行的活動，如學生社團、鄉土文化教材之編寫，和山地文物館之籌設和泰雅母語教學籌備與教學實驗，初具MCE精神，值得進一步探究。
- (二)這所學校規模適中，教職員工共38名，其中山地籍教師（含泰雅和阿美兩族，以前者為主）共14名，比例近四成；而學生中，山地籍學生佔290人中之210人，比例達七成二，其中絕大多數是泰雅族。

使得：

1. 就人數言，人數不致太多，便於觀察和掌握其間的脈動。
2. 泰雅族的教職員工與學生所佔比例夠高，較能表現身為少數族群的教師對文化處境的反思。
3. 學生由幼稚園到國中三年級都有，便於作橫向分析與研究。

二、報導人選擇

報導人(Key informant)的選擇方面，本研究實地探究初期，即發現「教師」實為這些多元文化教育方案之最重要發動者，因此，很快便將研究重心置於教師部分。

綜言之，在報導人的選擇方面：

- (一) 選擇泰雅族的老師之中，對泰雅母語教學活動思考深刻，且對本研究表示興趣者，進行深度訪談。
- (二) 選擇非泰雅族的本校老師或行政人員，願就泰雅母語教學活動表示內心看法者。

三、研究時間

本研究自79年5月開始形成研究問題，閱讀文獻，確定研究方法，選擇觀察對象。實地探究部分，則自80年2月至80年6月底止，每週以母語教學、社團活動時間之觀察為主（計四小時）。其間除觀察外，並多次與報導人深度訪談。

四、研究信度保持

本研究主從以下四方面，保持研究信度：

- (一) 自剖預存立場，時時反省，並以正反俱陳方式呈現資料及結果。
- (二) 輔助工具之使用，如文字紀錄與錄音器材等。
- (三) 參與者查核，使報導人有機會澄清其論點，確定其一致性。
- (四) 簡報與回饋：透過研究論文討論小組及論文研討會等方式，與各學科領域師生，共同研討。

叁、研究結果與討論

一、玉山學校 MCE 方案之形成背景

就整體社會言，並不具有制度性的不平等或歧視。但就玉山學校發起這些多元文化教育方案的泰雅籍教師而言，卻仍在成長過程，與高度同化論傾向的教育歷程中，經歷過許多漢文化與泰雅文化間的文化衝擊，泰雅文化淡化了，扭曲了，且在師長、同學間，遭受到有意無意間的詆毀、偏見和歧視。就這一點而言，則內心所遭受的心理創痛，幾曾造成對所屬民族、文化之羞愧、懷疑和否定，進而造成對自我認同的疏離與拒絕；這種經驗，實可視為經歷「心理上與道德上之暴力」！

玉山學校之多元文化教育方案形成之最直接、最重要的原因之一，即是泰雅文化斷層的危機迫在眉睫，亟需立即的挽救。這一點在多元文化教育的文獻上，並不曾提及，然而對照著台灣其他原住民族文化之相同文化危機，顯示它是我國情境下，相當特殊的處境——漢文化此一巨文化之強勢凌駕，使諸多微文化缺乏成長契機，也因此而增加了這些多元文化教育方案之重要性與急迫性。

在意識型態方面，基本上，仍是在同化主義之前提下，尋求泰雅民族文化之生機；但在目的和作法上，則避免政治性的訴求，且在理想和現實上均相當程度地認同國家文化——也就是以漢文化為主的這一組文化；並以為對它的學習，不僅是權利，更是身為中華民族一分子理所應盡的義務。只是，在此前提下，玉山學校的教師進一步從文化及心理的需求為主要出發點，尋求泰雅文化和泰雅子民的一條活路。這一點相當值得重視，它代表少數民族中某些菁英分子的內在看法，是在穩健中求新求變的，而非激烈躁進的。

二、方案之目標定位

老師們所知覺到的目標，乃是：(1)保存及延續泰雅文化；(2)使泰雅族學生在文化認知與認同中，建立自尊自信心；(3)讓非泰雅族學生有機會了解泰雅文化，並尊重它、喜愛它；(4)促進泰雅族群及家庭內的溝通與情誼。整體而言，乃是延續其意識型態，在同化論的前提下，來完成這些多元文化教育的目標。這是因為泰雅語言文化凋蔽，瀕於斷層危機，當務之急，乃是在高度同化論意識下的學校教育中，注入泰雅文化之精神內涵；藉此讓學生的民族依附(ethnic attachment)有所

1994.3

2 卷 2 期

教育研究資訊

著落，民族認同(ethnic identity)有所建立，如此方能在家庭和國家兩個層次的中間，找到一個適當的單位，作為情感滿足的基礎，未來，當學生參與這個大社會，由於心中已有懸衡和依靠，才不致迷失。反而能夠在民族文化和國家文化之間，游刃而有餘，取人之長，補己之短，轉換自如，也就是能達到跨文化運作的第三個層級。這是老師們的理想。

另外，就非泰雅族學生而言，這是一個很好的學習機會，以讓他們了解泰雅文化、和泰雅同學縮短心理距離，相處更融洽，及認同這所山地學校，並和泰雅族同學有一體感。因為，就事實上來看，偏見與歧視的來源，幾乎多來自一社會中的「多數者」；所以，和少數族群直接相處的、來自多數族群的成員之學生，確有接受多元文化教育方案之必要，使他能同化其他族群的文化之某些象徵符號，且與其成員作有意義的接觸和溝通。

三、方案之語言選擇

玉山學校選擇了「泰雅語」這個泰雅族學生的第一語言(first language)作為母語教學的內容，基本上乃是肯定此第一語言之社會心理意義；即使泰雅語在原來並沒有文字，而且面臨凋零，這種對於母語之忠誠(language loyalty)仍能成為一群體之凝聚的象徵。就這一點而言，吾人應從教育的立場加以肯定。

但另一方面值得注意的是，選擇泰雅語作為母語教學的語言之同時，不但不應妨礙國語的學習，甚且應該更強化國語教學。理由有三：(1)國語是絕大多數公民所使用的語言，是大社會中心理、社會、經濟、法律、政治等各層面溝通的媒介及必備的公民能力；(2)國語有歷史悠久的標準化書寫、表意的符號系統，對認知——學術等抽象概念之發展與接近(access)，具有關鍵性地位；(3)國語能在國家層次，提供政治及心理的整合，成為國家精神的象徵，使不致「邦分崩而離析」。特別是就玉山學校的學生而言，一連串學業成就低落、學習態度測驗及智力測驗結果偏低等事實，究其原因，認知——學術語言能力(即國語文能力)之不佳，當屬一項重要因素。因此，必須兩者兼重，才能達到多元文化教育之目的。

四、方案之實施方式

在幾種多元文化教育方案的實施方式中，玉山學校之泰雅母語教學，比較接近其之中的雙語——雙文化教育或是社群語言之雙語教育方案。然而，若仔細探究，兩者之間仍有許多不同：

- (一)泰雅母語教學方案是在正式課程架構之外而附加的：玉山學校的泰雅母語教學等多元文化教育方案之實施，乃是在主流中心的課程下，攀附在現有課程架構之外，以「課外」或「補充」的方式行之，而缺少來自制度上的彈性與支持，發展空間較侷促，且在目前法令規制之下，不但無法制度化，更易引起「爭議」，而且動輒得咎。
- (二)雙語——雙文化教育方案之要素，並未普及到其他課程、教學：也就是其他課程與教學之進行，仍以國語的使用為主，並未輔以母語。即使在泰雅母語課之中，也幾乎完全使用國語為教學媒介，難以達到理想上，國語使用總量不超過50%的作法，更難達到「方案須統整於學校行政與整體課程中，且擁有一個支持性的環境」之理想。

究其原因，應是：(1)漢文化之凌駕、泰雅語言文化之凋零困境等因素，使師、生皆高度同化於漢文化，在文化意識上有待啓蒙，在行為能力上，力有未逮；(2)在制度上缺少一種支持與鼓勵，讓學校與教師能有所依循，並獲得適當支援。因此，就玉山學校的情形而言，無論在學生、老師和制度方面，目前的情況下，只能以師生均最熟悉、最流利的語言，同時也是較具認知——學術性質的語言，也就是國語為教學媒介。這是在我國，族群面臨語言困境，及學校缺乏來自制度支持的情形下的特殊情況。

另外，未來在實施MCE時，實可參酌「重視學校整體環境變革的多元民族教育」此一實施途徑，以其最適合各個山地學校用以創造並維持一個有效能的多元民族教育環境，使學校更能反映社會中的民族多樣性，且反映少數民族學生之心理需求。這些變革包括：學校政策，學校文化和潛在課程，教學型態與策略，學校中的語言和方言，社區的參與，諮商方案，評鑑與測驗過程，教材，正式課程與科目，及教職員之態度、識覺、信仰和行動。此一方式，相當值得各山地學校或擁有山地族籍學生的學校，作為參考。

五、方案之內容取向

玉山學校之多元文化教育方案的內容，主要有兩項趨勢：一是鄉土生活取向，二是傳統文化取向。前者重視在當地山居生活中的日常

溝通與親密情感，後者則強調泰雅傳統文化中，老祖宗的經驗智慧。前者培養人和鄉土的情感，後者建立人和傳統文化間的連結。

另一方面，國中部的泰雅母語授課內容主要置於泰雅文化精神的發揚，相當程度地達到Banks所提示的文化六要素：客觀層面的價值與行為型態；非語文溝通；觀點、世界觀、參照架構；語言和方言等，和主觀層面的文化認知與文化認同；國小部則多從泰雅語的字、詞、句、文法本身來學習泰雅語，比較著重語文本身的認知，較缺乏情意方面之認同，與價值、行為型態、世界觀等部分之介紹。而在泰雅民族舞蹈社團方面，則是將泰雅傳統習俗、神話融入歌舞之中，讓表演和欣賞的同學能從中了解泰雅文化。至於山地文物館，更是透過器物層面——如器皿、用具、編織、房屋等實物或圖片、文字，對泰雅文化加以解釋。

具體而言，這些內容雖能符合方案形成時的動機與目的，但多視「泰雅文化」為可觸可感的器物、工藝品等非「文化核心」層面，如建築、服飾、紡織品、魚籠、魚叉、煙斗等之靜態集合體，且是穩定不變、孤立而不連續的；但對價值象徵符號、詮釋與觀點等文化的核心層面，例如在超自然信仰上，祖靈rutux及祖訓gaga對泰雅族社會文化中制度或價值、規範——像價值重點如勤勞、豐足、合群、守法等之影響，及泰雅族獨特之宇宙觀、人與宇宙之關係等，所顯示的智慧，著力較少。當然，無可否認，目前在這些方案之中所傳遞的內涵，應是導引學生進入泰雅文化核心之必要步驟與歷程，應加肯定；只是，未來可再有效結合文化中的各要素，以較動態、連續的觀點，一方面深入泰雅傳統文化之核心與精髓，使認識主體能與客體文化交互開展彼此活潑的文化生命；另一方面則能在學生認知發展的基礎上，在社會整體的脈絡中，探討族群的處境與問題，進而探究解決之方，以策勵子弟擴大視野、加深思考深度，發揚泰雅精神，改善泰雅困境！

六、方案之教學活動設計

雖然玉山學校明示教學方法及活動設計應採生動活潑、趣味化之方式實施，以提高學生興趣，但是，就本研究之觀察而言，除了幼稚園以唱遊、圖片等肢體與感官活動來學習之外，仍是教師單向之講述法，及學生之反覆操練(drill)和重覆練習(practice)、複習(review)的練習法為主。就語言、文化之認知與技能的學習而言，這兩項教學方法是

至爲必要的，因能確保學習結果；但就學習動機之引發及持續而言，則因過於單向或機械，較不容易達成情意目標。另外，由於未能將生活化事例或其他文化要素注入，也只能忠實傳遞教材，而無法因應學生認知發展或學習心理的需求，進一步擴展泰雅母語教學等方案之效能。

但是，在講述法和練習法這兩項教學方法之外，實可配合學生心智發展狀態，適度引入其他教學方法與活動，例如重視學生思考與解決問題能力，以產生積極主動學習的啓發式教學法；重視個人批判思考、價值判斷能力等情意目標的價值澄清法，還有強調表現創造性自我、發展積極性感情、改善人際關係、增進解決問題能力的角色扮演法；及運用文學、電影、音樂、舞蹈、雕刻等藝術作品，社區自然與人文景觀等間接或直接的欣賞與陶冶，以培育理智與情感和諧的「完整的人」之欣賞教學等，都將提升泰雅母語教學等多元文化教育方案之教學品質。而若能更重視教學技巧，如發問、帶動討論、鼓勵語、指導語之運用及作業設計之多樣化，也將更有助學生之學習與思考。

七、方案及教學成效之評鑑

玉山學校採用的評鑑方式乃是自然的、非正式的，以教師的主觀感受爲依憑的評鑑，原因在於「不增加學生的壓力」。然而另一方面，它也不斷地在修正整個方案中的一些作法，使之更趨合理化。只是，一套正式發展的、系統性的評鑑方式，將更能有效獲知學生的學習成果，並偵測方案本身之良窳，因此，仍屬必要。所以，如何確立方案目標、找出最重要的各項要素，以適當的校內外人士或學者專家（含教育學者、語言學者、文化人類學者等）及行政部門人員，共同對方案加以評鑑，以進一步回饋與校正，應屬當務之急。而學生評鑑方面，則宜在善用教學方法與活動設計之中，透過教師觀察與紀錄，運用學生之發表（如日記、週記、演說、工藝美術作品、歌唱、表演）、社區服務、社區訪問、家長評鑑等方式，均可達到評鑑目的。此外，來自不同部落、不同家庭背景、不同族籍的學生，其泰雅語言文化之起點行爲、社會心理需求皆有不同，教師應注重其間的個別差異，分別予以評鑑與輔導，如此將更彰顯多元文化教育對每位學生之意義。

八、方案對學生之意義與影響

1994.3

2 卷 2 期

教育研究資訊

就教師們平日的觀察，一般而言，學生相當能展現對泰雅傳統文化的學習興趣，特別是對古老的神話、傳說、先祖的生活方式等，都非常嚮往。另在族群認同和自我概念上，根據一項非正式的調查結果，玉山學校之泰雅族學生，其族群認同與自我概念明顯地高於都市山胞的子弟。而學生在泰雅語言上的進步，更是令家長和老師驚奇。家長只能從一數到三，小孩卻能從一數到一千，使家長驚見泰雅文化之復甦。凡此種種，皆能約略說明，對學生之學習成效而言，可謂相當良好。不過，未來仍應從以下幾點，加以注意：

- (一)運用更系統化、更精確之方法，紀錄學生在認知、情意、技能上的進步與學習狀況。
- (二)注重非泰雅族學生的學習情況與成效。
- (三)學生學習成效，特別是情意方面的學習情況，很難在短期內見其功效，故應持續予以追蹤、輔導，並據以改善方案。
- (四)玉山學校原先將泰雅學生與非泰雅學生混同施教，是為讓同班學生有「共同學習」之參與感。但在一年教學結束之後，有感於起點行為、教學目標、學習心理之有異，逐漸採行「分別施教」，以因應兩類學生之差異，因此施教起來，更為方便。但此舉對學生之學習效果有何影響？優點如何？缺點又何在？凡此皆有待更進一步的觀察，值得注意。

九、方案對教師的意義與影響

泰雅族籍的老師，是玉山學校之多元文化教育方案的原始發動者，更是方案推行的「熱誠者」與「支持者」。而非泰雅族教師亦多能本於教育的立場，肯定這些方案的價值。大體言之，就教師而言，這些多元文化教育方案所產生的效應乃是：使教師更意識到自己的文化責任。教育本身即是高度的文化與價值的活動，教師在教育的情境中，不但是消極的作為客觀文化之負載者、傳遞者，亦是具有反省與創發能力之積極的主觀文化創造者。雖然教師被國家所期待的角色，乃是主流文化的傳遞者，但是，他仍負有與學生共同創造民族文化價值及理想的使命。

在泰雅母語教學等方案形成之前，只有少數幾位教師憂心泰雅語言文化的斷層危機，並亟盼能藉教育的力量，維繫本族文化於不墜。在方案進行的過程中，這幾位扮演「先知先覺」者的教師以自己熱誠

和不斷付出。點燃了其他教師的熱力，一齊爲此一肩負文化使命的方案，貢獻心力與智慧；另一方面，也帶動了社群內的家長和地方人士，重視民族文化的保存及發揚，使學校與社區結合，共同發揚民族文化。凡此皆明示教師有能力成爲，也應成爲族群文化之傳揚者。

另就非泰雅籍教師而言，方案的推動也是一個很好的學習機會，能讓老師有更多的機會學習學生的文化，並思考教師的文化責任之問題，所以多數老師對此方案，樂觀其成。

不過，除了善用這機會「學習」之外，正如Macias(1986)的提示，認爲即使教師並不懂得學生的母語，在教學之中，面對國語能力有限的學生時，應有下列基本能力，也就是運用「主動」的教學行爲，包括：(1)清晰的指導語；(2)精確地描述工作；(3)特別說明如何才能正確地完成這些工作；(4)運用適當策略如解釋、提示綱要、動作示範等呈現新訊息；(5)保持適當進度以使學生跟得上；(6)主動地在學生周圍出現，並表現出對學生能成功地完成任務之期許；(7)注意觀察學生的進步情形，並在必要時，立即給予回饋。以上是針對少數民族學生之一般教學，而提出的，相當值得注意。未來，若每位教師注入此一項有多元文化教育意義的教學技能於一般學科之中，相信更能完整地達到多元文化教育之目的。

十、方案對社群之意義與影響

玉山學校之各項多元文化教育方案相當程度地借重了社區中的家長、賢達、行政官員、耆老及教會人士等的力量，來確定玉山地區的泰雅語發音、了解歷史與文化內涵，並參與教材之編輯、修訂與校對，甚至慷慨解囊，將家中的泰雅文物捐給玉山學校的山地文物館，及親自到校義務訓練教師並擔任教學。

方案推展之前，老師們和社群人士的接觸乃是自然的、非正式的，例如親戚關係、同一教會內的信友，或是鄰居等等。但在方案推展之際，由於其目的能喚起衆人對族群的感情，因此所受到的支援也非常的多；老師和這些社群人士的接觸，也成爲有正式目的的接觸。

在此情形下，若將玉山地區的老師、行政人員（此含村長、鄉代表、鄉長等）、教會人士、耆老（多爲以前的酋長後裔、公主、鄉長等）等，視爲當地之菁英分子，則老師和這些行政人員、教會人士之間的連結，可謂是當地新生代菁英的結合；而新生代的菁英們更透過

與耆老之請益、研討，而展開了文化的傳承。如果此一論點可以成立，則透過玉山學校之多元文化教育方案，對社群來說，實產生一非常重要的功效——對當地社會之精神力量上的整合，有相當的貢獻。當然，這種「功效」尚有待長期地深入觀察；但是，未來其他地區或學校實施類似方案時，可以借助玉山學校之經驗——提高社群人士之參與，以形成族群榮譽感，並提振社群士氣。

正如同多元文化教育學者所示，在實施相關方案時，家長的支持能保障方案的成功，家長的冷漠或敵意則會導致方案的失敗(D'Urso and Smith, 1981: 266-70)。所以社群語言教學方案（即本研究所稱的母語教學）實施時，可運用本族群教師、諮商人員、和有份量的本族人士來解釋或推廣學校政策，如此將更有助和家長之溝通。此外，D'Urso and Smith也建議成立一個適當的家長——社群諮詢小組，如此既可提出建議，亦可提供支援，並成為學校與社群間雙向溝通的橋樑。

不過，未來在擴大社群人士的參與時，仍須注意學校之自主性，尊重教師之專業知能，以期能更符合教育之目的，不致無所適從。

最後，若回到多元文化教育之基源問題：教育是高度文化創造的活動，究竟是「誰」的文化呢？經過研究與討論，答案似乎愈為明顯了。就少數民族學生而言，它不但是國家之主流文化，還應包括民族文化。就主流文化下的學生而言，為確除封閉民族觀，並對其他各族文化具有基本素養，以豐富其文化生活，也應擴展文化視野。在此情形下，主流文化和各民族文化將能更合理地交融互動，而不是強勢凌駕或遭受漠視扭曲。中華文化下的各個民族，也將能展現更豐富的文化生命！

肆、結論與建議

整體而言，經過長期以來的忽視，玉山學校多元文化教育方案之出現與存在，在我國目前愈為開放且多樣化的社會背景下，實有其合情合理處，因為它將促使各民族文化間，一種更為合理關係之展現。而學校及教師之與學生共創文化價值與理想，更是符合教育活動之本質；因此，未來更應在制度上，使之合法化地延續下去。如此，未來整個社會中的成員，均將有更成熟穩健的文化素養和視野！至於本研究之建議如下：

一、教育行政方面

- (一) 納入多元文化教育的精神於課程改革中；政策性地容許並鼓勵那些擁有多數山地學生的學校，因應族群文化特色，進行學校整體情境之改革或課程改革，使之合法化、制度化。
- (二) 檢視現有課程與教材中的文化偏見、或對少數民族之忽略，而在課程改革或教材修訂中，加以改正，使所有國民皆能具有基本的多元文化教育精神之素養。至於其方式，則宜先由並未改變課程基本結構的民族研究課開始作起，以貢獻途徑或附加途徑，在社會科或語文科、藝能科中，修正科目之目標、教材，使社會中各民族群體之歷史文化經驗，逐漸納入，使所有學生都能養成了解並尊重異文化之精神。
- (三) 充分提供各種支援與諮詢服務，使學校有所依循。應設立原住民文化之研究中心及多元文化教育之教材供應中心，或委託現有機構如國立編譯館或各教師研習中心、大學教育研究中心等，以有效整合各項資源：如各山地民族之語言、文化等基礎性學術資料，由教育學者，如課程與教學專家、教育人類學者，編訂適當教材、教師手冊、製作各種教學媒體；或辦理研討會、講習會等，使各學校不致由於個別進行，而致重覆、浪費各資源，而能收到較大成效。
- (四) 在師範教育方面，培育優秀山胞，擔任其族群子弟之國教師資；此外，在所有教師養成期間，開設多元文化教育課程，或在相關的教育人類課程中加強此一部分；使每位教師及早培養對異文化之尊重，並了解對異文化學生之教育之道。

此外，應特別針對在山地學校任教教師，實施職前或在職訓練，提供充分有關山地文化與教育之訊息，使教師能更適切地教育學生。

二、學校與教師方面

- (一) 學校應正視其文化責任，並正視少數民族學生之學習困境，主動提供符合學生社會及心理需求的多元文化教育方案，並在學校的整體環境中，呈現出來。
- (二) 山地學校應有效地結合社區內的力量，保存並發揚社區的族群文化，而成爲當地族群社會與心理整合的催化劑；才能進一步以學校教育的力量，幫助社群其他方面之進步。

(三)無論在各級各類學校任教之教師，均宜具有基本文化素養，且不應有文化偏見之表現，以免傷害學生，或造成錯誤示範，使學生養成刻板印象或偏見、歧視。此外，更宜積極注入多元文化教育之精神，於日常教育活動中，以及早培養學生具有對異文化之正確認知與包容態度，和反省性的民族認同、國家認同。

(四)教師，特別是教導少數民族學生的教師，應加強對學生族群文化的理解與尊重；並注入符合學生生活經驗及學習型態的事例於各種教學活動中，加強指導，給予適當的教師期望，以幫助學生個人的成長。

若教師與學生都來自同一少數民族時，教師更應以自身為榜樣，勉勵族群內的學生；並可以族群成員的身分帶動社群保存及發揚族群文化的風氣；此外，更應加深與學生（無論是本族或非本族）之對談的深度和廣度，以啓蒙學生文化尊重的精神。

(五)學校在實施多元文化教育方案的同時，應透過母語，繼續加強國語文教學，並以母語輔助各科教學，方能幫助學生具有適當能力，以進入認知——學術領域中學習；並在未來進入大社會時能獲得各種社會機會。

三、多元文化教育之課程設計與具體實施方面

(一)優先在山地學校中，積極做到重視學校整體環境之變革，以創造並維持一個有效能的多元文化教育環境，反映社會及當地社群中民族文化之多樣性，並符合少數民族學生之心理需求。此一整體環境之變革包括：學校政策、學校文化與潛在課程、教學型態與策略、使用的語言或方言、社區的參與、諮商方案、評鑑與測驗歷程、教材、正式課程與科目、及教職員之態度、識覺、信仰與行動等。

(二)未來課程改革之方向，則除了前述貢獻途徑與附加途徑宜優先採用外，更宜逐漸以轉換途徑及社會行動途徑的方式幫助學生從一個以上之民族的觀點，來探討相關問題、澄清自我態度、並培養社會行動之能力，如此將能完整地達到多元文化教育之目的。而在其內容選擇方面，應同時重視國內少數民族之文化，和對國外各民族文化之認知與情意培養，以培育具有文化素養與世界觀的國民。

(三)在針對山地籍學生而施以多元文化教育方案時，由於認知發展及心理需求之有異，在國小部分，可從母語之認知與技能的增進為主，

並輔以對母文化的欣賞陶冶；在學生國語能力有限之情況下，則應以母語輔助教學、注重學生社群文化經驗與學校經驗之相容性，並且加強國語文能力之培養。

在國中部分，則除了延續母語技能與認知的培養外，更應重視理性思辨、及在各民族文化觀點之間的轉換能力培養，和社會行動能力之培養。

在針對一般學校之學生而施教的多元文化教育方面，則透過課程改革及設計，至少由貢獻途徑及附加途徑著手，在小學部分，認知並欣賞其他文化（含國內外各民族）之特色與內容（應注意除器物，風俗外，及於文化的核心層面），使尊重異文化民族之存在；以鼓勵方式培養雙語或雙文化能力，幫助其跨文化運作；在國中部分，則在現有課程中（如社會科、語文科、藝能科）加入相關民族內容、主題、觀點，且幫助學生發展設身處地之同理心，或反省事件中不當的主流觀點，且願以行動幫助少數民族，以培育其尊重各民族文化之精神。

透過本研究，可得知多元文化教育確有其前瞻性之積極意義，而在我國情境下，原住民族文化瀕臨斷層危機，且危及族群成員之民族認同與自我認同；另一方面，主流文化族群之成員則由於缺乏其本文化素養之教育，亦呈現較為封閉之民族觀，對其他民族文化缺乏理解、尊重與欣賞；凡此皆突顯多元文化教育之合法性與迫切性。未來實宜透過教育制度與精神內涵之變革，達到教育機會均等之理想，也俾益國民文化視野與素養之提昇，而多元文化教育之研究，更具有奠定實踐基礎，與指引行動之重要功能，尚待學者努力！

伍、參考書目

- Banks, J.A. (1983). Multiethnic education and the quest for equality. *Phi Delta Kappan*, April, 582-85.
- Banks, J.A. (1985). Cultural pluralism and the schools. In Rich, J.M. (Eds.), *Innovations in education reformers and their critics* (pp. 196-99). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A. (1986). Multicultural education and its critics: Britain and

1994.3

2卷2期

教育研究資訊

- the United States. In Modgil, Verma, Mallick and Modgil (Eds.), *Multicultural education: The interminable debate* (pp.221-31). London: the Falmer Press.
- Banks, J.A. (1988). *Multiethnic education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Banks, J.A. & Banks, C.A.M.(Eds.), (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gollnick, D.M. & Chinn, P.C. (1990). *Multicultural education in a pluralistic society*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Grant, C.A. & Sleeter, C.E. (1985). The literature on multicultural education: Review and analysis. *Educational Review*, 37(2): 97-118.
- Grant, C.A. & Sleeter, C.E. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Havard Educational Review*, 57(4): 421-44.
- Hernandez, H. (1989). *Multicultural education: A teacher's guide to content and process*. London: Merrill Publishing Company.
- Pai, Young (1990). *Cultural foundations of education*. N.Y.: Macmillan.

[劉蔚之，國立台灣師大教育碩士，現任台北市內湖高中教師。]