

多元文化教育的問題與展望

黃政傑 · 張嘉育

多族群共處的社會已成為全球普遍的現象。這使得多元文化教育的論述自1960年代提出以來，便受到廣泛的關注，而在1970-80年代間發展成不可違逆的重要教育趨勢，落實為當代許多國家的施政議題。台灣的情形亦無例外。隨著1980年代戒嚴令的解除，宰制以久的單一文化霸權歷經嚴厲的挑戰，教育畛域中浮現了多元文化教育的呼聲與趨向。然而，多元文化教育的理念果真毫無爭議？其實踐難道亦真無任何罅隙？本文旨在透過理論與實踐的雙重檢視，探討多元文化教育所暴露的問題，藉由問題的揭發、討論與反省，進一步提出改進建議，盼對多元文化教育的未來發展有所啓示。

關鍵字：多元文化教育、族羣關係

Keywords: Multicultural Education, Ethnic Relationship

壹、前言

1960年代，美國境內相繼爆發由有色人種所發動的「民族振興運動」(Ethnic Revivalization Movements)與「民權運動」(The Civil Rights Movement)，運動的主要訴求在反抗優勢團體的宰制、主流文化的霸權，責求社會正視多元文化實際，以解決少數民族所遭遇的文化潰散、制度壓迫、機會不公等問題。為舒緩社會的緊張態勢，教育界首先回應以「多民族教育」(Multiethnic Education)的主張，重視教育中民族間的相互瞭解與少數民族教育的問題。旋後未久，其他受壓制與不平等對待的婦女團體、殘障團體、中下階層人士等弱勢團體，亦起而抗爭，要求社會平等地對待所有不同文化族群，「多民族教育」的概念於是進一步擴大修正，發展成為「多元文化教育」(Multicultural Education)的理念(Bank, 1988)。

分析多位學者的觀點(Baker,1983；Bank,1989,1993,1994,1995；Bennett, 1990; Grant & Sleeter,1988; Lynch,1986；Mogil et al.,1986；黃政傑，民84)，所謂多元文化教育，其基本假設在於：多元文化並存的現象與各種文化本身，是社會進步的根源；教育上應打破單一文化的箝制，重視不同種族、語言、性別、階級、身心障礙等文化不利族群的教育機會與文化價值，平等對待所有社會成員，以建立積極互動的多元文化社會。其揭櫫的目標，主要可歸納如下：

一、改造學校整體教育環境，以符合學生的文化、行為與學習方式，使不同族群學

生享有均等的教育機會，提昇其學業成就。

二、教導對族群多樣性的尊重，認識文化差異的特性與價值，以促進人類不同生活抉擇的機會。

三、發展學生生活於多元文化社會所需的知識、技能和態度，促進族群的和諧與共存共榮，達成四海一家、世界大同的理想。

由於多族群社會早已是全球普遍的現象，如何積極促進族群間的理解與互賴更是共同急迫的問題。因此，多元文化教育的理念提出不久，即受到廣大注意，而在1970-80年代間發展成重要的教育思潮與改革運動，並落實為主要國家的教育政策與各級政府的教育行動方案(Bank,1995； Mitchell & Salsbury, 1996)。

1980年代末期，台灣隨著戒嚴禁令的解除，政治、經濟、文化上宰制已久的一統霸權與單一觀點面臨了多元論述的挑戰，教育畛域亦出現一連串的反省與有關的變革，企圖掙脫單一文化教育的箝制。

首先是國小課本吳鳳故事事件。三十九位原住民團體代表向教育部遞函請願，指責學校課程中的吳鳳故事，塑造了原住民文化的污名與漢文化的優勢，要求刪除該課課文，讓原住民學生有尊嚴地在校學習(黃政傑，民77)。其後，更要求學校的課程應納入原住民文化，以保存原住民文化遺產，翔實反映社會多族群與多元文化的真相。

另一方面，沈寂已久的台灣本土意識亦逐漸復甦。在強調從台灣本土出發，重視台灣鄉土認同的教育觀點中，國語為尊的語言政策及大中國的文化政策不得不有所更張，而在「國語政策不變」的原則下，正視其他民族語言的存在與價值。部份地方當局更率先行動，或要求所屬學校藉由教學等方式，推行各民族語言(包括閩南話、客家話、原住民語)的搶救與復健工作；或辦理各種研習營，推廣鄉土教育與母語教學的理念；或積極編寫鄉土文化、母語教材，做為學校的補充教材。在學者專家、民意代表與民間人士的奔走施壓之下，鄉土教育與母語教學最後終於在本次課程修訂中，納入國民中小學正式課程的版圖(1)。

在外語教學方面。為因應國際化地球村的趨勢，強化學生外語能力，再則體現社會正義與教育機會均等的理念(2)，與現行的國高中英語教學以及中等教育階段實施的第二外語選修之外，有人主張將第二外語的選修延伸到國中，開放國中第二外語選修課程，同時實施國小階段的英語教學。

(1)民國82年公佈、85年實施的國小新課程中規定，小學三年級起，增設每週一節的「鄉土教學活動」，由各校視教學需要及地方特色，彈性安排方言或鄉土文學教學(教育部，民82)。此外，民國83年公佈、86年甫實施的國中新課程，則規定於國一增設每週三節的「認識台灣」，分為歷史、地理、社會三篇，每篇一節；以及「鄉土藝術活動」，課程內容包括本土美術、本土音樂及其他藝術(教育部，民83)

(2)目前，家長提前送學生到補習班學英語的現象極為普遍。對於家庭經濟較差的低社經學生而言，則無異淪為更不利地位。若全面實施國小英語教學，將可縮短貧富差距對學習機會的影響。

兩性平權議題的處理則從對父權暴力、職業市場不公的抗拒，擴大為對教育中女性受教機會的關注、課程中性別偏見的檢視與女性自覺意識的提昇（婦女新知基金會，民77；謝小苓，民79；李元貞，民82；蘇芊玲等，民85）。

在身心特殊性方面，不少民間團體和學生家長不斷要求政府加強特殊教育，尊重殘障者的受教權。民國84年，教育部發佈「中華民國身心障礙教育白皮書」，文中除指出未來對特殊教育的努力方向之外，更申明了政府對特殊教育問題的重視與決心（行政院教育改革審議委員會，民85，109-110）。

同時之間，有關的政策推動與研發機制，如：原住民委員會、原住民教育委員會、原住民教育研究中心、鄉土教育中心、兩性平等教育委員會、多元文化教育研究所等單位，亦在各級政府機關與學校中相繼設立。

這種種的變革，使得國內的教育呈現重大的轉向，由大中國意識偏向地方意識及國際意識，從主流文化導向轉為主流與非主流並重，由強勢團體宰制到兼顧弱勢族群，從而開啓了多元文化教育的新局。

貳、多元文化教育的問題

然而，隨著多元文化教育理念與實踐行動的不斷推展，若干的問題亦紛紛開始浮現。這些問題有些源自多元文化教育理念本身，部份則來自實踐層次的缺失。茲將這些問題分析如下。

一、教育範圍的偏狹

多元文化教育在使各種不同族群的學生皆能享有公平、適性的學校教育。因此在教育範圍上，就族群屬性而言，應統攝性別、民族、種族、宗教、年齡、階級、身心特殊性等；就實施範圍而言，則涵蓋學校政策、學校行政、校園文化、課程與教學、學生諮詢輔導、學校人員態度等整體教育層面的變革。

近年來國內在原住民教育、兩性平等教育、特殊教育、母語教學、鄉土教育、本土教育、外語教學、教育優先區的發展相當蓬勃。在族群屬性上，顯然在民族、性別、語言與身心特殊性的議題著力較多；相形之下，對於不同階級學生教育問題的關注則較不足。若從整體教育環境的營造規劃而論，對學校多元文化教育的投入，普遍上仍以課程——尤其是正式課程的變革為焦點，至於教學型態、潛在課程、行政輔導等措施的配合則猶仍不足。

其次，目前多元文化教育方案的規劃，往往以單一族群的教育問題為重點，而未能對多重不利學生的教育問題進行處理。事實上，形成學生文化不利或社會弱勢

的原因極為複雜，其中，受到族群屬性的交互影響，多重不利學生（如：中下社經的原住民學生等）所面對的處境尤為嚴重。

再次，多元文化教育理論中「以學校整體環境為範圍」的概念也值得商榷。由於多元文化教育的對象僅限定於學校，而未能涵蓋家庭與社會，在缺乏全體國民的參與和理解的情況下，理想僅算達成一半。何況當學生踏入社會，面對未盡一致的環境，有關的知能還能留存多少，值得懷疑。

二、對象選擇的缺漏

對於少數族群文化不利的問題，社會往往有將其歸咎於個人或族群本身的傾向。因此，常視多元文化教育為少數族群的事務，認為多元文化教育在做法上，只要以少數族群或弱勢族群為教育對象，在課程中將有關族群偏見或不足之處補充修正，教導其族群文化，讓教師以正確的態度及方法對待少數弱勢族群學生，提升其自我意識即可。目前國內外不少原住民教育政策與原住民課程的設計，其背後即有此種假定之虞。

教導原住民文化的重要性，誠無可置疑。唯只有在弱勢族群能開始批判教育與社會現象，且具支配性的強勢族群亦能對己身作為進行反省，族群和諧共榮的理想才有可能實現。單以原住民為對象的原住民課程，無疑要為多元文化教育帶來的不必要的誤解與斬傷。因為，倘若非原住民學生不能認識原住民文化，族群間的理解根本無從提昇。對原住民學生而言，更因只有原住民學習原住民文化，且所學並不納入升學考試範圍，對原住民文化重要性與原住民教育政策的疑慮將在所難免。

三、目標層次的矮化

多元文化教育理念發展之初，即著重於弱勢族群學生教育機會不均與學習成就低落的現象，因而提倡補償教育與補救教學的作法⁽³⁾。所謂「補償教育」，係針對弱勢族群學生，提供比一般學生更多的教育安排，以彌補其長期以來的文化刺激不利現象，讓他們有機會趕上其他同學。「補救教學」，則在針對學習成就不佳的學生提供各種協助，包含個別指導或再教學，讓學生學會課程內容，達到既定的教學目標。不論是補償教育還是補救教學，兩者皆在達成教育機會均等理想與提昇弱勢族群教育成就的基本目標。

我國目前推動中的多元文化教育，主要亦著眼於教育機會均等與弱勢族群學生教育成就的層面，對弱勢族群學生的補救教學和補償教育極為重視。但在做法上因未從課程結構、教學策略與教育體制本身進行反省，對於機會均等與教育成就的提

(3)如美國的 Head Start 計畫、英國的教育優先區等。

昇並無太大助益。再方面，因著眼於改進弱勢族群學生的低成就現象，對全體學生較高層次的跨文化能力發展較為忽略，使得多元文化教育的發展仍不完全。

四、功能的爭議

諸多多元文化教育學者指出，多元文化教育的實施具有多方面的功能。對各族群學生而言，可培養社會技能，促進其個人自我發展，提昇學業成就，增進積極人際互動。就文化層面而言，可承傳各族群的文化遺產，強化文化的積極互動與文化的變遷。就教育而言，可實現教育機會的均等。就社會而言，可消除不當的文化偏見與不平等現象，促進社會公平與各族群的和諧發展，達成社會正義的理想(Baker, 1983; Bank, 1989; Bennett, 1990; Grant & Sleeter, 1988)。

實際結果能否如此樂觀，有學者深表質疑。這些學者認為，多元文化教育以課程為主要解決途徑，以少數族群為特定對象，要求其學習自身文化的遺產。由於這些學習內容對其現有教育機會、教育成就與生活境遇的改善並無太大意義，所謂個人發展的功能仍待斟酌。此外，多元文化教育以「學校教育中的文化學習以及族群偏見的消除」為焦點，並未檢視社會結構性的不平等現象，觸及階級、經濟、政治與種族權力的分配實際，反而將權力問題淡化為文化的課題，將社會重建工作化約為學校教育的解決。所謂教育機會均等與社會正義理想的實現，實近乎一種烏托邦的想法(Bullivant, 1981; Parekh, 1986; Sleeter, 1995)。

五、降低教育品質的疑慮

除了對功能的懷疑，也有學者宣稱：多元文化教育以「均等」、「公平」為教育的優先命題，將迫使「卓越」、「品質」退居次要地位，妨礙教育品質的提昇。他們指出，多元文化教育主要強調瑣碎的文化事實與族群自我意識的情性內容，前者無補於學生真實生活所需的知能，後者更削弱智性的學科知識，導致學校課程的學術內涵薄弱(Sleeter, 1995, 83-85)。且隨著當前國力競爭日劇，強調教育績效，重視教育標準與學生基本學力，以保障教育品質的呼聲，多元文化教育的前景亦遭受考驗。

六、文化價值判斷的困難

多元文化教育以文化相對論為立論根本。文化相對論的中心思想可歸納為以下兩點。其一，所有文化只有量的不同，並無質的差異，故所有文化一律平等；其二，各種文化各有其植基的價值體系，因此文化判斷沒有一套絕對的準則，且對於文化的理解，只有在其文化的框架中始可能發生(Kenny, 1992, 78-80)。

文化相對論在對文化絕對論進行反動，其論述具有某種程度意義與價值。但由於文化相對論無法解答「誰才有權可以進行文化判斷」以及「文化判斷時，該如何確認判斷的客觀性」的問題，因此，這使得多元文化教育對文化理解與文化價值判斷的處理，陷入了困境。

七、國家認同的危機

多元文化教育的盛行，亦使得教育界掀起了一場激烈的論戰（張嘉育，民85）。有學者主張，學校教育的任務旨在陶鑄國民的國家認同，至於對各民族文化的保存與教導則是家庭之務。倘若學校教導學生其族群之事，而不教導學生共同的文化，便是冒著助長我族中心論的危險。有的則抨擊多元文化教育過度凸顯文化的差異事實，將動搖國本，在達成族群的認同之後，反而帶來國家認同的危機（Mogil, 1986; Ravitch, 1992；鄭培凱，民80；李歐梵，民80；馬曉宏，民83）。到底多元文化教育是否將如部份人士所憂慮者，成爲一種導致國家分化的教育，值得進一步釐清。

八、課程設計的缺失

多元文化教育的課程設計模式甚多，加以歸納可區分爲：補救模式、消除模式、非正式課程模式、正式課程附加模式、人際關係模式、族群研究模式、融合模式、統整模式、社會行動模式與整體改革模式等十種。其中前四種模式，因不須大幅調整正式課程內容，簡單易行且可迅速落實，因此廣被採用（黃政傑，民84）。

分析我國多元文化課程，則大抵上是在正式課程之外另加活動和時間來實施，或在正式課程之中增加教學科目（如鄉土教學活動或鄉土藝術活動），或實施某一科目的補救教學或補償教育，所採用者，是最簡單易行的補救模式、消除模式、非正式課程模式與正式課程附加模式。

如此一來，因未能採行其他課程設計途徑，將多元文化的精神統合於所有各科課程之中，反而過於依賴單科教學，使得多元文化教育被視爲一種新的名堂與負擔，成果也就不彰。再加上這些多元文化課程常利用時間極爲有限的團體活動、聯課活動及社團活動等課程進行，反客爲主，剝奪原先各項活動的教學，喪失得原先的教學科目之教育目標與功能。

另外，其中隱含的幾項課程設計原則亦值得探討。首先是在課程決定方面，對於多元文化教育方案的規劃，我們似乎一時仍無法擺脫過去單一文化霸權的思維型態與作風。因此，在課程的決定與設計上，仍是強勢族群主導，而很少有弱勢族群的參與。第二是在教材選擇方面，課程中隊文化保護的考量遠超過對文化發展的

關心，因此在內容的選擇上，充斥著許多脫離學生實際生活的「神龕文化」或「化石文化」。第三是在教材組織上，彷彿認為學生只要瞭解文化的差異，便自然擁有積極正向的族群互動能力。因此，課程中極重視認知目標的達成，反而忽略多元文化實踐能力與態度的養成。

九、消除族群偏見途徑的商榷

對於學校教育中族群偏見的消除，目前的主要作法以檢視課程內容為主，一方面找出違背社會現實或妨礙族群關係的偏見；再方面探查族群文化在課程內容中的缺漏（如原住民英雄事蹟或女性對社會的貢獻，男生未學護理、女生未學軍訓）。第三，分析各族群文化於課程中的失衡現象，要求同量或同等比例的對待（如各族群學生在教科書圖片上都應該出現，而且出現的比例要一致）。最後，則是分析課程中的述說立場，瞭解課程內容是以何種立場進行論述。

以上作法固可有效指出族群偏見並加以消除；但問題是，對於族群偏見的檢視，過於強調教科書內容百分比、次數等量化數據的舉證，亦有族群本位之虞。且當學校課程被認為有所謂族群偏見的指稱時，書商與編者常立即予以回應，陷入「痛斥指責—立即修正」的矯枉過正，對於偏見本質與內容反而缺乏深入的討論。此外，族群的偏見除了發生在學校教科書之中，也可能出現在教育的各種設計，如：學制分流、編班方式、行政措施與考試制度等，教科書之外的檢視，應也是族群偏見分析時，應留意的層面。

十、族群融合作法上的矛盾

消除族群的分立、加速族群的融合，是多元文化教育的目標之一。其可行作法是透過多元文化課程——尤其是國語、社會、歷史、地理、公民與道德等科目，以及有關活動的安排，經由學習評鑑而進一步加以改進。

只是，當我們致力於課程中族群融合意識的傳遞之際，往往在制度面卻出現製造族群隔離的教育設計，這包括：能力分班、原住民學生或僑生集中施教、男女分校分班、特殊教育與一般教育的隔離等。此一作法不但製造了更嚴重的族群標籤，更使得其產生的負面潛在課程抵銷了正式課程上的各種努力。

十一、母語教學與外語教學的定位不明

母語教學依其目標定位進行區分，可以是以母語來施教或教母語。前者在以少數族群學生所熟習的語言作為教學用語，進行相關學科的教與學，是一種母語輔助教學的形式；後者則是將母語納為教育內容之中，教導母語，認識自身文化，具有

文化保存與發展的意義。目前我國實施的母語教學因未能妥善規劃，確立其目標，因此有的學校透過非正式課程（如團體活動），開課供學生修習；有的則在競賽活動中列為比賽項目或僅取消學校中不當處罰的規定，這使得母語教學的定位與目標始終曖昧不清，連帶地也使得母語教學的成效大打折扣。

外語教學是多元文化教育的另一環。藉由外語的學習，可以拓展學生對外國文化的認識，加深國際的理解與互動。目前國內的外語教學首重英語，但應否自國小開始教學，延宕多年未有定論。且隨著社會益形開放以及國防、外交、經貿、科技的發展，學生的第二外語能力、英語系國家之外的文化理解與交流也逐漸成為教育的重要課題。這從而引發社會大眾對英語主導外語教學問題的檢討與關注；然迄今為止，高中的第二外語課程一直未能落實，國中的第二外語課才要開始實施，能否落實，都屬未定之天。

十二、相關配合措施的不足

多元文化教育的理念與實踐，也需要有周全的行政措施來配合。由於多元文化教育所涵蓋領域極廣，倘缺乏全面的規劃，將流於政策切割零碎的現象。觀諸我國多元文化教育的發展脈絡，主要係由若干社會事件及其衍生而來的社會壓力所促成。由於推展之初，採取的是消極的事件回應方式，缺乏長時期的研議與跨部門的整體規劃，以致於當前的若干作法仍有各自為政的情形。

此外，如果欠缺受過良好教育訓練的教師，再好的多元文化課程與多元文化教育政策仍無法施展。觀察師資培育課程中對多元文化教育內容的設計，除了職前師資培育中或有少數教師於相關學科中藉由教學單元進行簡述，以及在職進修教育中偶爾安排學者家進行相關演講外，開設相關學科供學生研習者，幾乎付之闕如。

升學考試也是多元文化教育的實施關鍵。以目前進行的鄉土教育為例，教育當局即面臨是否將其納入升學考試範圍的困擾。持反對意見的人士認為，學生的升學考試負擔和壓力極重，如果再將鄉土教育納入，學生的負擔無疑將更為沈重。而且，在考試領導教學的環境下，唯有不納入升學考範圍，學校教學與學生學習才會正常。贊成者則認為，課程設計得再好，若升學考試不考，便是意味鄉土教育不甚重要，終將不會受到學校、家長、教師與學生的重視，其立意終會成為泡影。

參、多元文化教育的展望

面對前文有關問題，有效的解決之道應是未來多元文化教育能否持續發展的關鍵。下文起，茲針就前述問題，綜合提出若干思考方向，盼對多元文化教育的發展有所啓示。

一、在教育範圍方面

由於低社經學生擁有的文化不同於學校所教授的優勢文化，因此在教育上常出現適應困難、成就低落現象，亟須接受補救教學。但睽諸學校教育之實際，卻往往將對低社經學生的補救教學改為高社經學生的充實教學，使得低社經學生在家中本已欠缺良好的學習機會，在教育上無法獲得更佳的教育機會，在教育上居處嚴重弱勢。因此，有關單位宜持續在原住民教育、兩性平等教育、特殊教育、母語教學、鄉土教育、外語教學、教育優先區等方面努力外，對低社經學生的教育問題亦應重視加以處理。

其次，對於不同族群因素交互作用所形成的多重不利學生境遇，宜優先加以處理，研擬有關對策。

再次，重新界定多元文化教育的範圍，由學校環境擴大為擴及為家庭與社會配合的全民教育。同時，擴大目前的課程變革，朝向學校整體教育環境的改善。

二、在對象、目標與功能方面

在教育對象上，認清多元文化教育絕不是僅為少數族群設計的教育方案，應是以全體學生，甚至全體社會公民為對象的教育改革理想。在目標層次上，除著眼於補救教學、消除族群偏見，使學生學習族群自身的文化，正確認識不同族群文化之外，對於較高層次的目標，如族群差異的尊重與接納、族群互動的促進，以及生命共同體的營造等，亦應兼顧。在功能的爭議上，應對多元文化教育對個人、文化、教育與社會所能達成的功能，放棄全有或全無的思考。在既不過分樂觀亦不完全悲觀地肯定這些功能之後，多著力於實際方案的規劃，以提昇功能所能達成的程度。

三、在多元文化教育與教育品質

有關多元文化教育是否會降低教育品質的問題，應從教育品質與多元文化教育兩者的關係上加以思考。

如果我們皆同意「教育品質的提昇」，指的應是「整體的教育品質」，則多元文化教育因一方面著眼於「全體學生」而非部份學生的教育成就；再方面，重視社會變遷下衍生出的文化悅納理解能力的涵養，故兼具「全面品質」的達成。由此看來，所謂多元文化教育會妨礙教育品質的說法，倒不盡然。因此，國家在發展教育標準、訂定基本學力指標的同時，自宜將多元價值與跨文化運作能力納入(4)，作為鑑衡國家教育發展，改進學校教育的參考。

(4)事實上，澳洲已擬將「理解不同文化能力」列為學生基本關鍵能力（詳見天下雜誌1996年3月號）。

四、在文化價值判斷國家認同方面

為解決文化理解與價值判斷的問題，應對多元文化教育的理論展開反省、重建工作。其次，對多元文化教育的理論，宜多進行宣導引介的工作，避免不當的窄化與所謂國家分裂的危機。

刻意強調文化差異的事實，或可能帶來國家分裂的隱憂。但所謂多元文化教育，既在尊重文化差異的事實，也在重視文化的共通現象，除教導族群的文化差異，也在教導族群間的共通文化。若僅重視族群團體的認同，而犧牲國家認同，絕非多元文化教育的真正本意。更何況，多元文化教育除重視文化異同的分析，也強調多族群、多元價值的對話與理解，培養學生的批判反省能力，而非在僅在傳遞「政治正確」的瑣碎，造成我族中心心態的後果。

五、在課程設計方面

應可改進的方向是：一、在課程設計模式上，兼採不同模式，加入需長久努力與整體努力的族群研究模式、融合模式、統整模式、社會行動模式和整體改革模式等，避免零碎和片面的知識結構，發揮課程統整連貫的功效。另外，兼顧文化保存和文化發展、知識技能與情意並重的目標，進行正式課程、非正式課程、潛在課程三者的整體設計，推動多元文化課程的研究、發展、設計、實施、評鑑與改革，規畫族群研究的課程或活動。二、在課程決定方面，由於課程內容的選擇與決定，往往無法排除強勢文化的力量（包括少數族群中的強勢）；再加上各族群文化的內容相當豐富，如果我們都要將所有族群文化納入，則在現有課程難以輕易消滅的情況下，學校課程的超載現象便不能倖免。因此，教材選擇時究竟應選擇何者，應由誰來進行選擇，其份量又應如何，種種課程權力參與和決定的問題，便應是課程發展之前與過程中須不斷討論的課題。

六、在族群偏見的消除方面

必須體認課程中意識型態的無法完全消除，而需要持續的檢視分析。加上偏見的指稱有時容易流於主觀的詮釋與認定，因而還需要充分的溝通與釐清。另外，進行意識型態或課程偏見的分析時，宜兼採質化與量化的方法，以避免另一種偏見形式的出現。

七、在族群融合方面

調整正式課程促進族群融合的作法之外，也應正視制度或潛在課程的配合，對

於依性別、能力或某族群屬性所進行的教學科目的安排或分校、分班、分組等各種教育型態，加以改變。在教學方法上，可則採用合作學習教學法，將不同族群學生安排在同一小組中學習，透過教學環境中提供不同族群互動、相互學習的機會。

八、母語教學與外語教學方面

將母語教學納入正式課程之中，視需要開設為選修或必修課程；同時不應侷限於特定族群學習，應將學習機會開放給所有的學生。教學語言的運用宜採取雙語教學模式，讓學生能運用國語和自己的母語進行教與學的設計，以發揮更大的教育效果。由於學校教育所能產生的成效有限，家庭和社會的母語教學責任則是應得強化之處。

在外語教學方面。對於其他外國語文與文化的學習也須一併重視，一方面考慮納為升學考試的範圍（如選考英語或第二外語）；再方面於相關的師資培訓、教材編寫、設備購置等方面，均做好教學實施的準備。

九、在行政配合方面

多進行長期的研究、發展與跨部門的討論、規畫，據以建立統整全面的政策與行政系統。其次，重視教師的多元文化教育知能，如：多元文化社會的特質、各族群文化的特質、多元文化教育內涵、課程設計與教學策略等。可行作法包括：職前師資培育課程中酌予開設多元文化相關科目（如兩性教育、鄉土教育、原住民教育等課程），並在各專門課程中適量納入相關的鄉土文化教材；在教學實習安排體驗多元文化的機會；在師資檢定與聘用中將多元文化教育列為評鑑與選才的標準；於在職進修教育中多採多元化的方式持續安排有關的進修活動。

在其他配合措施中，應在組織、人力與資源的運用上，提供發展多元文化教育的必要支援，例如：將多元文化教育納為教學評鑑、教師評鑑和學校自我評鑑的評鑑指標；於學校活動中安排多元文化教育活動，以營建立整體的多元文化的學校氣氛。

肆、結語

居處於族群關係面臨新的挑戰之際，多元文化教育無疑是引領和諧社會發展的最佳方案。唯在肯定、推展多元文化教育過程中，吾人仍必須不斷檢視各種可能浮現的各種問題與缺失，並尋求其解決之道，以妥善回應多元文化社會與日劇增的挑戰。

本文指出多元文化教育本身就是教育，是社會全體成員的責任；同時，透過理念與實務的剖析，指出目前多元文化教育所遭遇的幾項重要問題，包括：教育範圍的褊狹、對象選擇的缺漏、目標層次矮化、功能的爭議、降低品質的疑慮、文化價值判斷困難、國家認同危機、課程設計缺失、消除族群偏見的商榷、族群融合作法的矛盾、母語教學與外語教學的定位不明，以及相關配合措施不足等。希望這些問題的提出與討論，能有助於方向的澄清，締造多元文化教育的更美好未來。

參考書目

- 李元貞（民82），**體檢小學教科書——主題體檢：兩性觀**。台北：台灣教授協會。
- 李歐梵（民80），美國右派圍剿多元文化主義——泛談美國學界一次大論辯。**當代**，第64期，20-27。
- 馬曉宏譯（民83），(Schlesinger, A. Jr. 原著)，**美國的分裂——種族衝突的危機**。台北：正中。
- 婦女新知基金會（民77），我們都是這樣長大的——教科書的性別歧視系列。**婦女新知**第71、72、73、76、77、78期。
- 張嘉育（民85），**多元文化教育的兩難困境**。發表於國立花蓮師範學院主辦之「多元文化教育與原住民課程發展學術研討會」。
- 教育部主編（民82），**國民小學課程標準**。台北：台捷國際文化。
- 教育部主編（民83），**國民中學課程標準**。台北：編者。
- 許芳菊（民85），澳洲教育改革——關鍵能力啓動未來。載於**天下雜誌**1996年3月號。
- 黃政傑（民77），**教育理想的追求**。台北：心理。
- 黃政傑（民84），**多元社會課程取向**。台北：師大書苑。
- 歐用生（民74），我國國民小學社會科教科書意識型態之分析。**新竹師專學報**第12期。
- 鄭培凱（民80），多元文化真難。**當代**，第66期，24-25。
- 謝小苓（民79），教育中的兩性意識。**婦女研究通訊**第18期。
- 蘇芊玲（民85），**落實兩性平等教育**。行政院教育改革審議委員會教改叢刊。
- Baker, G. C. (1983). *Planning and organizing for multicultural instruction*. Calif.: Addison Wesley.
- Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (1988). *Multicultural education: Theory and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (Ed.) (1995). *Handbook of research on multicultural education*. N.Y.: Macmillan.
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bullivant, B. (1981). *The pluralist dilemma in education: six case studies*. Boston: George Allen & Unwin.
- Grant, C. A. & Sleeter, S. E. (1988). *Making choices for multicultural education: five*

approaches to race, class and gender. Columbus: Merrill.

Kenny, G. A.(1992). *An analysis on the philosophic foundations of multicultural education in the Unite States and United Kingdom*. The doctoral dissertation at The Univ. of Connecticut. Michigan: UMI.

Lynch, J.(1986). *Multicultural education: Principle and practice*. London: RKP.

Lynch, J.(1989). *Multicultural education in a global society*. London: Falmer Press.

Mitchell, B. M. & Salsbury, R. E.(1996). *Multicultural education: An international guide to research, policy, and programs*. Conn.: Greenwood Press.

Modgil, S. et al.(Eds.)(1986). Multicultural education: The interminable debate. In S.Modgil (Eds.)(1986), *Multicultural education: The interminable debate*(pp.1-18). London: the Palmer Press.

Parekh, B.(1986). The concept of multicultural education. In S. Modgil.(Eds.), *Multicultural education: The interminable debate*(pp.19-31). London: the Palmer Press.

Ravitch, D.(1992). A culture in common. *Educational Leadership*, 49, 8-11.

Sleeter, C. E.(1995). An analysis of the critiques of multicultural education. In J. A. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education*(pp.81-94). N.Y.: Macmillan.

※本文係根據「當前語文學習研討會」(台灣大學語言學研究所主辦, 86年11月29-30日)會中宣讀之論文修改而成。

黃政傑, 現任國立台灣師範大學教育學系教授

張嘉育, 現任國立台灣師範大學教育研究所博士生