

教育研究集刊

第六十輯第三期 2014年9月 頁111-128

再論多元文化教育的困境*

張建成

摘要



本文繼2007年〈獨石與巨傘〉一文後，將檢討的焦點從多元文化主義（教育）可能走偏之概念邏輯，轉為可能有失的實務運作。理論上，多元文化教育的主要任務，在於促進族群關係與提昇教育成就。可是，臺灣多元文化教育的實施，在促進族群關係方面，多半都在提振弱勢民族（如原住民）本身的族群文化認同，彷彿多元文化教育只是弱勢民族個別的事，與主流族群無關；在提升教育成就方面，臺灣的多元文化教育多半流為表面文章，非徒弱勢民族（如原住民）學業失利及中輟停學的情形，一如過往，整體教育成就的競爭力也依舊落於主流社會之後。伴隨這兩方面的分析，本文也根據相關的事實及論證，提醒不宜過度放大「文化差異」的說詞與效能，以免治絲益棼，造成紛擾。

關鍵詞：文化差異、原住民、教育成就、族群關係

* 本文曾以大會主題講演稿之方式，發表於國立臺灣師範大學教育學系2014年5月14-15日主辦之第20屆臺灣教育社會學論壇：「弱勢學生、社會正義與教育機會均等：再思多元文化教育」國際學術研討會，特此說明。

張建成，中國文化大學教育學系教授

電子郵件：jchang.taiwan@gmail.com

投稿日期：2014年07月17日；修改日期：2014年08月15日；採用日期：2014年09月05日

Bulletin of Educational Research
September, 2014, Vol. 60 No. 3 pp. 111-128

Revisiting the Multicultural Myths

Jason Chien-Chen Chang

Abstract

In 2007, I released a research note in which metaphors such as “monolith” and “umbrella” were used to depict the discursive predicaments of multiculturalism in education. As a sequel to it, I am going to reconsider the praxis-related predicaments of multicultural education this time. Generally speaking, the revamping programs for promoting school performance and ethnic/cultural identity of minority students, if based primarily on a micro-level analysis of cultural diversity or focused exclusively on the minority’s point of view, will not do much help. It is quite often argued that the minorities will become vulnerable if they pay too much attention to the task of chasing or fixing up an “ever-changing” identity, because the members of the majority group, in the meantime, are busy equipping themselves for winning the competition educationally, economically, and politically. The macro-level analysis of cultural diversity, such as theories of “cultural ecology”.

Keywords: cultural diversity, aboriginal people, educational attainment and achievement, ethnic relation

壹、前言

2007年時，筆者以〈獨石與巨傘：多元文化主義的過與不及〉為題，發表了一篇省思多元文化教育的論文，那時便指出：

1990年代以來，「多元文化」不僅在政治上已經成為我們的基本國策，在教育政策與研究上，更是愈來愈常見的一種思維方式。只不過，對於這個當紅的概念，大家多半一知半解地跟著聽、跟著講、跟著用，並不那麼在意或清楚它的邏輯與底蘊，以致出現不少的範疇失誤，若非概念過度膨脹而失真，就是概念過度稀釋而失靈。（張建成，2007，頁105-106）

筆者的看法至今未變，甚且更加疑惑，為何這個（至少在臺灣）一直未經全面嚴謹檢證是否可行、有效的概念，能夠具有如此的正當性與說服力，只要打著它的旗號，法案、改革、學術課題等之推動，庶幾鮮有挑戰，即使邏輯不通，也無所謂？

例如：1997年《憲法》增修條文第10條第9項：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。」以及第10項：「國家應依民族意願，保障原住民族之地位及政治參與，並對其教育文化、交通水利、衛生醫療、經濟土地及社會福利事業予以保障扶助並促其發展，其辦法另以法律定之。對於金門、馬祖地區人民亦同。」

就這兩項條文來看，我國《憲法》規定之多元文化，在實施上，似以「民族」為對象，且以「原住民族」為標的？果真如此的話，那麼我國的多元文化政策，好像只是「原住民族」這個單一民族的事，而跟全民無關？其次，行政院教育改革審議委員會（1996）之《教育改革總諮議報告書》，將原住民教育與性別平等教育一併納入多元文化教育的改革項下，因與此一《憲法》增修條文牴觸，而不再具有規範效力？另外，有關「國家應依民族意願」乙節，其實實施對象固然涵涉原住民族，但于金門、馬祖地區人民何事？難不成金馬已成為「邊疆

地區」，故適用《憲法》第169條之規定：「國家對邊疆地區各民族之教育、文化……應積極舉辦，並扶植其發展」？如果馬祖人講福州話，算是一支「語言上的少數民族」，那麼講閩南話的金門人，該怎麼看待？

儘管類似的矛盾仍多，但筆者今天不擬再談概念上或理念上的迷思與困惑，而想將焦點置於多元文化教育在實踐上的一些問題。然則，多元文化教育到底所司何事？對此，學者所論甚豐，舉凡多元文化教育的目的、面向、途徑、模式等，一般教科用書皆有介紹（例見譚光鼎、劉美慧、游美惠，2012），此不再贅。以下將以族群為準，參酌國內外之相關研究及事件，就多元文化教育的兩項主要旨趣，即促進族群關係和提升教育成就之實踐及其可能遭遇之困難，做一討論。

貳、促進族群關係的困境

一個社會之中，同時存在兩個以上族群時，通常在政治、經濟，乃至於軍事方面占有優勢的族群，可能自覺，也可能不自覺地會歧視或壓迫其他的族群，造成族群關係的緊張。而長期遭受歧視或壓迫的弱勢族群，他們或是無奈、或屬絕望的歷史悲情，往往也會讓他們在仇視、恐懼優勢族群之餘，反過來產生鄙夷自己族群的心理，否認或掩飾自己的族群身分。關於這點，國外學者曾經有過相近的描述（例如Banks, 1994），臺灣的人類學家謝世忠（1987）在其《認同的污名》一書中，更是針對臺灣原住民在強大外力的長期入侵與統治下所形成的弱勢處境，以及因而嚴重扭曲的族群文化認同，做過相當深入的分析。

惟自1980年代起，隨著世界各地（先進民主國家）弱勢族群投身社會運動以爭取自身權利的風潮，臺灣原住民亦起而訴求與族群生命、文化延續有關的權利（許木柱，1989）。當時比較重要的事件包括：

1983年5月，臺大原住民學生發行《高山青》，提出種族滅亡危機的訴求，倡議民族自救運動；1984年12月，「臺灣原住民族權利促進會」成立，發起一連串運動，如抗議吳鳳傳說、關心原住民離妓等；此後原權運動持續發展，例如1988年的「還我土地運動」、1991年的「正名運

動」等。（張建成，2002，頁149註腳2）

這波攸關族群文化認同重建的運動，到了解嚴之後的1990年代，在政府致力扎根本土意識的教育政策幫襯下，逐漸顯現成果，臺灣原住民的自尊與自信，日益向上提升。此一發展，誠然可喜，但整體的趨勢是否完善，既利己也利人，卻有討論的空間。

筆者於1998年10月至2000年11月接受行政院原住民族委員會委託，進行一項有關「培育與運用原住民專門人才」之專題計畫時，發現應邀提供建言的原住民，大都根據自己的族群文化認同取向，說明為何哪些類別的專門人才是原住民未來發展所亟需培育的。歸納全臺各族群聚集地舉辦的21場座談會，總計242位（含女性80人）與會之原住民社會人士的發言資料，臺灣原住民的族群文化認同大致可分為自治型、涵化型、融合型等三類，其中又以自治型或涵化型居多，融合型只占少數（張建成，2002，頁155-168）。

理想上，站在促進族群關係的觀點來看，融合型的雙文化認同策略，應該是比較值得鼓勵的方向；涵化型的族群文化認同，比較是一個朝向理想邁進的中繼過渡階段；至於自治型的族群文化認同，則是多元文化社會比較不樂見的發展。猶有進者，多元文化的社會裡，為了促進族群關係的和諧發展，雙文化或多文化認同的架構，不獨弱勢的少數民族適用之，居於主流地位的優勢族群亦然。如此，相互對應的優勢及弱勢族群，才有可能相互欣賞、相互發明，進而攜手同行，共存共榮。遺憾的是，臺灣的多元文化政策以及多元文化教育，整體上，非常鮮見與此呼應的作為，反而多半都在鞏固、強化個別單一的弱勢民族自己的族群文化認同。

例如：國家先後設立了原住民族電視台、客家電視台，可是，日常生活經驗顯示，觀賞這兩台節目的閱聽人，絕大多數都是自家族群的人，講閩南話的臺灣人和習慣講國語的外省人通常都不會在這些頻道停留太長的時間。另如小學的本土語言課程，基本上，也大半都是閩南、客家、原住民各個語系的人，各修各的，族群之間的交流成果，並不顯著。而今十二年國民基本教育課綱草案之中，據聞有在中學課程納入本土語言乃至於新住民語言之議，不論最終定案的是必修或選修，相信實施的結果一如今日的小學本土語言教學：如果未來畢業、升學或

就業的門檻，皆與這類課程無關，其最大的作用，最多仍是鞏固、強化個別族群本身的文化認同而已，至於不同族群之間的關係，或是個人雙（多）文化認同的培養，能否因而有所助益，則不得而知。

再就跟多元文化教育關係最為密切的一個法案來說，《原住民族教育法》自1998年公布實施以來，歷經1999、2004、2013、2014年四次修訂，¹ 儘管條次、內容、用詞有些調整，但總體精神變化不大，亦即，一如2014年版第1條所示：「政府應依原住民之民族意願，保障原住民之民族教育權，以發展（原來1998年版使用的是『提昇』二字）原住民之民族教育文化」。也就是說，該法案的重點，在於「民族教育」之開展，而據該法案之定義，「民族教育」指依原住民族文化特性，對原住民學生所實施之傳統民族文化教育（2014年版第4條；1998年版第7條之原文為「本法所稱原住民族教育，係指根據原住民族文化特性，對原住民族所實施之教育」）。

如此一來，「非原住民學生」除非自己有興趣，否則可以不必理會原住民之傳統民族文化教育，而只管修習蘊含主流文化之一般正規教育即可，在這樣的狀況下，可能形成四種結果：

（一）原住民學生於一般正規教育之外，須額外花時間接受本族的傳統民族文化教育，可能使得他們用於預習、練習及複習一般正規教育課程的時間受到擠壓，進而影響他們的學業成績，以及之後在主流社會與升學、就業息息相關的競爭力；

（二）或許原住民學生可透過上述的「民族教育」，熟悉本族的語言、歷史、習俗及世界觀，建構堅強的本族文化認同，但他們卻可能因為一般正規教育之失利，而對主流社會及族群感到陌生、疑慮、甚至於怨懟；

（三）既然「非原住民學生」可以不必與聞原住民之民族教育，絕對多數的「非原住民學生」遂不太可能主動接觸原住民的文化傳統，自然無法增進對於原住民的瞭解與欣賞；

（四）在原住民學生參與民族教育以提振本族文化認同的時候，「非原住民學生」卻有可能運用這些時間，加強自己在一般正規教育上的相關學習，以提升

¹ 有關《原住民族教育法》自1998年迄今各修訂版之條文，請參閱[http://zh.wikisource.org/wiki/原住民族教育法_\(民國87年\)](http://zh.wikisource.org/wiki/原住民族教育法_(民國87年))。

未來升學、就業等方面的競爭力。

以上的結果，特別是第二項與第三項，顯然都無助於族群關係的良善發展。而《原住民族教育法》雖然也規定（1998年版第18條、2014年版第20條）：「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，以增進族群間之瞭解及尊重」，揆諸實際，此一條文似也徒具形式。現今中小學之共同課程內容，有關原住民歷史文化的題材，篇幅非常有限；原住民的鄉土文化教材，也僅是編給原住民學生修讀，很難藉以去除歧視、偏見、刻板印象。故從前述「民族教育」之相關規定及作法，到這條形同具文的規定，可見我國之多元文化教育不僅難以促進族群關係，更形成原住民學生唱獨腳戲的局面。多元文化教育好像是原住民一己之事，「非原住民學生」幾可完全置身事外，而無任何法理或道德上的壓力。

可是，如果國家的多元文化教育或更大範圍的多元文化政策，一直都把重心擺在鞏固、強化，乃至宣揚弱勢民族的族群文化上面，長久以往，難保不會激發弱勢民族訴求自治、主權的想像，而政府在升學、就業以及各種相關福利方面，提供弱勢民族的優惠待遇，如果又在質量上讓其他人感到相對剝奪，兩相激盪之下，難保優勢或主流族群不會出現反彈。英國倫敦大學Goldsmiths College的學者Hewitt（2005），以1990年代初期南倫敦的白人勞動階級社區幾起種族謀殺案為引子，談到美國、加拿大、澳洲、英國以及其他歐洲國家，近年日益興起之敵視多元文化主義的風潮。他指出，最初是優勢族群的白人，尤其是勞動階層的白人，感覺受到不公平的對待，認為多元文化主義的機會均等政策，獨厚黑人及其他少數族群，自己的權益受到擠壓，因而起而反彈。隨著時間的進展，多元文化主義從早期的均等及公民權議題，跨入文化承認與身分認同的領域後，白人的反彈（white backlash）就不只是勞動階級的事了，學界、出版業、新聞媒體、基金會智庫、政府等都開始插足其間。例如：1980年代迄今的新右派改革政策，便對過去的機會均等政策，大加撻伐。白人族群固然也同意黑人的處境較差，但國家社稷豈可犧牲他們的權益去補貼黑人，因而抨擊多元文化教育及積極性差別待遇等政策作為，乃政治正確之舉。

一種原為弭平族群對立與衝突的政策，實施之後，居然引發更深的緊張關係，實有詳加檢討的必要。在這方面，德國Max-Planck Institute學者Vertovec與

Wessendorf（2010）有關各方反彈原因的整理，相當詳盡，可供參考。他們指出，就歐洲之經驗來看，反彈的說詞或手法包括：（一）多元文化主義只是一種力圖鞏固文化差異的教條或意識型態；（二）多元文化主義箝制思想及言論自由；（三）多元文化主義倡議分離主義，造成國家、社會分裂；（四）多元文化主義排斥普遍性的共同價值；（五）多元文化主義一味禮讚多元文化社會，不承認與移民及弱勢民族有關的社會問題是他們自己引起來的；（六）多元文化主義的文化相對論，掩飾某些族群文化傳統中的不當行為，例如：壓迫女性等；（七）多元文化主義包容、庇護恐怖份子。所謂他山之石，可以攻玉，西方的前車之鑑，在臺灣的多元文化教育尚未遭遇類似的反彈之前，為未雨綢繆計，不可不察。

參、提升教育成就的困境

世界各地的弱勢族群，較諸當地之優勢族群，通常其在學成績較低、教育年限較短、整體教育質量較差，臺灣的原住民族亦然。自光復迄今，臺灣的學校教育制度已歷經三個階段的擴充：第一個階段是國民政府播遷來臺之後，依《憲法》推動六年基本教育，將小學教育義務化；第二個階段是1968年開始實施九年國民教育，進一步將初中教育全民化；第三個階段則是1994年四一〇教改大遊行之後，政府採納民間建議，廣設高中、大學，使之接近普及化。隨著這三個階段的發展，臺灣原住民的教育成就固然有明顯的提升，但比起主流族群，依然居於劣勢。

20年前，筆者的研究團隊曾以1941～1950年出生的原住民及漢人，代表首批接受六年義務教育的世代，另以1956～1965年出生的原住民及漢人，代表首批接受九年國民教育的世代，進行抽樣調查，以比較這兩個世代不同族群的教育差異。結果發現（張建成，1994；張建成、黃鴻文、譚光鼎，1993）：一、這兩個世代的原住民，和他們的家長比起來，接受教育的年限都有相當程度的增加，只是這種向上流動的幅度，到了1956～1965年出生的世代，反有縮小的跡象，而較漢人遜色。二、這兩個世代的原住民，受惠於教育結構的擴展，教育成就水漲船

高，但仍追不上漢人的步伐；以1956～1965年出生的世代來說，原住民的學歷大都還是在高中職以下，可是，漢人卻多半在高中職以上。這樣的發現，與當年其他的相關研究頗為接近（張建成等，1993，頁191）：

與臺灣的一般民眾比較起來，小學及初中程度之原住民²人口比例，多年來與一般人口的差距，大致保持穩定，主要的原因可能是延長國民教育的結果。然而在高中及大專的教育程度方面，原住民人口雖年有增加，但一般民眾增加的卻更多，故相對於全臺灣人口而言，差距非但未能縮減，反有更形擴大的趨勢（李亦園，1983；許木柱，1992；謝高橋，1991）。

除了受教年數的差距外，當年的相關研究也發現（張建成等，1993，頁191-192）：

山地學校學生的學業成績，亦遠較一般標準落後，尤其數學、語文、自然等科目，其平均成績都顯著低於平地學校學生（李亦園，1982，1983；李建興、簡茂發，1992；許木柱，1992）……一般印象中，認為山地學生對音樂、體育等術科較有興趣，但是有興趣並不一定就會表現得很好，至少就學校的成績來看，是沒有充分證據的（李亦園，1982，1983）。

以上的研究發現，在時序上比較集中在前兩個教育擴展階段。至於1990年代開始廣設高中、大學以來的情況，又是如何呢？茲舉二例說明之。蘇船利與黃毅志（2009）的統計數據顯示，原住民的學業成績依舊顯著低於漢人。而在教育程度方面，吳慧瑛（2007）的研究，值得一提。她使用「華人家庭動態調查資料」，探討生於1930～1979之五個年齡組的家庭背景對個人教育成就的影響。基本上，接近1979年出生的人大概都已經碰上1990年代中後期高中及大學校院的擴張。這五個年齡組依族籍、性別而來的平均教育年數，如表1所示。迴歸分析的結果發現：一、對於1959年之前出生的較年長者而言，性別是影響個人的教育成

² 原文為當年之用詞「山胞」二字，今從1994年《憲法增修條文》之用詞，統一改為「原住民」。歷年之憲法增修條文，請參閱[http://zh.wikisource.org/wiki/中華民國憲法增修條文_\(民國80年\)](http://zh.wikisource.org/wiki/中華民國憲法增修條文_(民國80年))。

就最重要的變數；二、到了1960～1969年與1970～1979年的出生世代，家庭社經地位（以父母親教育年數與父親職業為代表）對個人教育成就的影響，已高於性別；三、控制其他家庭背景因素後，族群的差異主要存在於1940～1949年與1950～1959年的出生世代。由此可知，1990年代開始之廣設高中大學政策，似已比較大幅地拉近了原住民與漢人的學歷落差，但從平均數字來看，落後漢人族群還是有1.5～2.5年的差距，並且這些落差有相當成分可能是由家庭社經地位所造成。

表1

平均教育年數：按出生世代、性別、族群分

	原住民	閩南	客家	外省	不分族群
1930～1939					
男性	樣本太少	5.92	7.59	12.10	6.28
女性	樣本太少	3.55	4.94	8.33	3.86
不分性別	樣本太少	4.72	6.23	9.84	5.04
1940～1949					
男性	5.83	7.91	9.86	14.44	8.41
女性	6.00	5.75	7.23	12.37	6.22
不分性別	5.92	6.78	8.51	13.36	7.26
1950～1959					
男性	8.07	10.15	10.87	13.94	10.61
女性	6.82	8.66	9.41	13.04	9.06
不分性別	7.25	9.40	10.14	13.55	9.83
1960～1969					
男性	9.98	11.63	12.13	13.46	11.82
女性	8.25	10.90	11.75	12.30	11.09
不分性別	9.00	11.28	11.93	12.82	11.46
1970～1979					
男性	11.29	12.81	13.16	13.42	12.87
女性	10.91	12.82	13.74	13.71	12.95
不分性別	11.09	12.82	13.41	13.57	12.90

註：「家庭背景與教育成就：五個出生世代的比較分析」，吳慧瑛，2007，人口學刊，34，頁121。

為了提升全民的教育成就，我國政府在有教無類方面可說已下過不少工夫，透過教育結構的擴張，從小學而中學而大學的開放教育門戶，至少在形式上保障了原住民（及其他弱勢的民眾）接受一定年限教育的機會。不過，即便原住民接受的教育在數量上愈來愈和漢人相當，這並不保證在教育的過程裡，原住民接受教育的內容和品質也是一樣的。因此，若欲更進一步促進實質的公平，便須思考如何提供因材施教的機會，讓包括原住民在內的所有人民，都能有利條件最大化、不利條件最小化，方能真正落實教育人權。遺憾的是，我國政府在這方面一直沒有什麼太大的作為。在教學上，不是強調個別差異的心理學基礎，就是著重資訊融入教學的教育工學技術，對於「社會及文化差異」取向的課程與教學改革，甚少關注。好像只要責成師資培育之大學，開設一、兩門有關多元文化教育或原住民教育的選修課，以培育中小學師資，將來他們便可提高原住民學生的學習動機與成果；也好像只要在這個基礎上，再提供升學優惠的措施，原住民學生便可如願升讀較高聲望、較具競爭力的學府。事實發展的結果，卻不盡然。關於這點，可由近年原住民學生在中學以上階段教育之休學、退學及中輟情形，依舊高於全國平均數的統計報告，得到印證（譚光鼎，2012，頁180-181）。

從多元文化教育的觀點來看，改善弱勢民族學生的學業成績及學習興趣，文化回應教學（culturally responsive teaching or culturally relevant pedagogy）的理念及策略，有其一定的必要性（例見劉美慧，2012），可是，國內在這方面迄無全面而深入的教育實驗或基礎研究，可供參考運用，光靠部分學者零星、短期、局部的試驗，顯然不足為訓。國外有關這個領域的研究成果，固然較為豐碩，學者的顧慮及批評亦不在少。茲舉例說明如下。

先就顧慮而言，Irvine與York（1995）指出，有關文化差異學生之學習形式（learning styles）的研究發現，在解釋及應用上皆須謹慎，例如：一般認為對場地依賴型的學生實施場地依賴型的教學，即可激發學習成就的說法，失之草率。他們提出四個問題，要求大家三思之（Irvine & York, 1995, pp. 491-493）：

一、文化是影響（有色人種）學生學習形式的主要因素嗎？還是別有其他更為重要的因素？

二、某一文化群體的共同特質，可一體適用所有個別的成員？

三、教師的教學法與學生的學習型形式，關係若何？某個文化群體的所有學

生，都只適用某種教學法嗎？

四、（有色人種）學生永遠都該依其學習形式而教之？他們不具備也無須發展變通的能力？

再就批評而言，Ogbu（1995）指出，關懷文化差異的多元文化教育，對於那些原本在校表現不佳的弱勢民族學生來說，可能不是很恰當的策略，因為：

一、多元文化教育通常只要求教師及學校改變過去的態度和作法，要他們學習弱勢民族的文化和語言，以便教導弱勢民族的學生、促進跨文化的瞭解，以及增強族群身分認同，可是，卻忽略了這些學生對於自己的學業自己應該承擔的責任。

二、許多多元文化教育的倡議者根本沒有實地待過弱勢民族的社區，研究該民族文化的經驗。他們可能有人研究過學校裡的弱勢民族學生，可是，這樣的研究，實不足以捕捉真正造成學習問題的文化或語言差異，由此發展出來的課程或學習形式的安排，當然也就難以解決前述的學習問題。雖然有些倡議多元文化的學者，本身也是其所研究之弱勢民族的一員，惟正因如此，反有當局者迷的問題。

三、有些弱勢民族從語言表達、數字系統到文化行為，皆與主流族群有很大的不同，一般以為這將構成學習的障礙，可是，他們卻能跨越文化及語言的界線，獲得不錯的學習成果，多元文化教育顯然未計及此，而將他們和其他無法或不願跨越障礙的族群混同視之（Ogbu, 1995, pp. 583-584）。

根據Ogbu（1995, 1998）的研究，弱勢民族有自願與非自願之分，前者指的是自願性的移民之屬，後者則指被征服、被占領的原住民，或被當奴隸、財產販賣的非自願移民，例如：美國黑人。自願性的移民通常拿自己在「新國度」與「舊家鄉」的發展可能性做一對照，移民前便有心理準備，一方面肯定新國度的發展機會較多也較好，只要努力就會比老家的同輩過得好，另一方面也明白自己是外國人、語言不通，到了新國度難免遭受歧視和不公平的待遇。因此移民後，尊重當地的主流社會，接納當地的主流文化，吃苦耐勞，逆來順受，奮力追求自己的教育或督促子女的教育，以爭取成功及向上流動的機會。非自願性的弱勢民族則不同，他們總是拿自己的發展機會跟「同國」的主流或優勢族群比，將自己當前及族群長期的失敗經驗連結起來，歸咎於優勢族群的歧視與壓制，因而產生一

種獨特的對立意識，堅持自己與「壓迫者」的區別，認為學校教育是壓迫者用以同化和宰制他們的工具，故不相信接受教育能夠改善現狀，甚至認為接受教育就是失敗，就是投降。這樣的族群認同，對於他們的成就動機、學習行為與結果，當然造成很大的牽制作用。準此，對於非自願性的弱勢民族（如臺灣的原住民）來說，光是採取文化回應教學的策略，恐怕成效有限。

2014年2月14日上午10點，教育部門前出現了一群原住民群眾，包括臺灣原社、臺灣原住民族學院促進會、臺灣原住民族政策協會、臺灣原住民族部落行動聯盟、臺灣基督長老教會原住民宣教委員會等團體的代表，他們的訴求是：「要求教育部把被偷走的孩子和課綱還給原住民族」，重點有二：³ 一、遵守憲法與國際人權準則，終結殖民同化教育；二、還給原住民族制定課綱之權，建構原住民族教育學制。很顯然地，這樣的訴求，除了反映前述非自願性弱勢民族的心境，甚且不以「教育人權」為已足，尚猶有過之，將調子拉高到「教育主權」的層次。究竟何以致之？政府、國人、多元文化教育學者專家，其思之！

肆、結語

本文以族群為準，就促進族群關係與提升教育成就這兩項根本的任務，分析了多元文化教育在實務推動上所面臨的困境或問題。在提出結論之前，有件事情須先釐清。那就是促進族群關係與提升教育成就這兩項任務，固然各有各的專屬範圍，但也有相互呼應的一面，本文將之分開處理，主要是為了行文的方便。相關研究顯示，弱勢的少數民族若能採取雙文化認同的策略，或是說，對本身族群及主流族群都能認同的人，通常適應較好，教育成就較高；較為接受主流族群文化的人，次之；排斥主流文化而僅認同本族文化的人，則較為常見學習失敗者（例見Fordham, 1988; Gibson, 1988; Gibson & Ogbu, 1991; Ogbu, 1995）。這樣的研究發現，應該可以視為族群關係與教育成就之互為表裡的最佳寫照。

根據本文的分析，首先，筆者願繼2007年之〈獨石與巨傘〉一文後，再次強調多元文化主義也好，多元文化教育也好，都是日常生活、學術交流、政策制

³ 2014年5月2日取自<http://mepopedia.com/forum/read.php?128,41659>。

訂過程當中，已然取得勝利、占了上風的概念或論述。很少有人願意老實承認自己不是一位多元文化主義者，也很少有人敢於公開挑戰多元文化教育的目的與功能，人人琅琅上口，卻不多問細節或成效的結果，多元文化主義與多元教育的概念或論述，遂不免染上政治正確的民粹色彩。因此，原本是做為一種社會理想、一種思考方式，以及一種改革運動的多元文化教育，其概念或論述在臺灣轉化為實際的政策之前，其實只是人云亦云，而未經客觀嚴謹的討論及科學審慎的檢證；如此而來的政策，不論後續的行政執行及追蹤管考如何周詳縝密，實施的結果難免出現漏洞，甚至衍生更多的問題。

根據本文的分析，臺灣的多元文化教育政策，不但在促進族群關係或提升教育成就的個別項目上，都做得無法盡如人意，更遑論這兩方面成果的相互輝映了。在促進族群關係的任務裡，整個政策似乎在鞏固、強化個別族群，特別是弱勢族群本身之族群文化認同的部分做得多，而在增進不同族群之相互瞭解、尊重與欣賞的部分做得少。《原住民族教育法》之中，有關一般教育和民族教育的規定，就是這類政策的典型。另在提升教育成就方面，近年原住民接受教育之平均年數的大幅進步（即使尚未完全趕上漢人），其實是拜光復以來國家先後三次擴展教育結構之賜，蓋與多元文化教育政策之實施無關。至於原住民族群之在學成績較低、中輟停學率較高的問題，多年來並無太大的改善。揆諸政府所推動的相關措施，和多元文化教育有關的族語教學、鄉土文化教材等，通常無補於象徵升學、就業競爭力的一般學業成績，其他以心理學之個別差異原則為基礎的適性教學，或是以教育工學之教學系統設計為基礎的資訊融入教學等，都與多元文化教育或文化回應教學無關。也就是說，在提升教育成就這個區塊上，臺灣的多元文化教育政策是接近空白的。

最後，根據本文的分析，文化差異做為多元文化主義或多元文化教育的指導原則，如果推向極端，成為最高且唯一的指導原則，可能成事不足而敗事有餘。西方國家的經驗顯示，過度尊重和包容弱勢族群的文化差異，可能形成絕對的文化相對論，使得優勢族群深感自己的思想及言論自由，受到弱勢文化保護網的侵擾，動輒得咎，兼以原有權益也日益遭受擠壓，不耐之餘，難免反彈，族群關係因而再度進入緊張狀態。目前國內雖然尚無此類情事發生，可是，當我們的政策不斷增強和放大弱勢族群的文化差異時，他們很容易將文化還原到「認同」的層

次，高舉本族的語言、歷史、信仰、習俗、道德價值等，做為文化的巨蠱，用來界定群體的認同感與歸屬感。對外，以文化為界，來區分人我；對內，以文化為綱，來統一認同。如此一來，等於鼓勵弱勢族群也發展我族中心主義，由此而來的文化政治爭逐，將使我們號稱由多元族群所組成的多元文化社會，不易再看到具有多元文化涵養的個人。與此同時，若臺灣的弱勢民族也因而更加強化非自願性弱勢民族的心境，那麼即使學校採用文化回應教學的策略，恐怕也難以改善他們的學業成就。這樣的結果，沒人樂見；所以，我們是否應該思考：另謀其他出路的可能性？！

DOI: 102887082014096003004

參考文獻

- 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。
[The Educational Reform Council of the Executive Yuan. (1996). *The general consulting report of educational reforms*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 吳慧瑛（2007）。家庭背景與教育成就：五個出生世代的比較分析。*人口學刊*，**34**，109-143。
- [Wu, H.-Y. (2007). Family background and educational achievement in Taiwan: Changing trends in five cohorts. *Journal of Population Studies*, *34*, 109-143.]
- 李亦園（1982）。*臺灣土著民族的社會與文化*。臺北市：聯經。
- [Li, Y.-Y. (1982). *The society and culture of Taiwan's aboriginal people*. Taipei, Taiwan: Linking.]
- 李亦園（1983）。*山地行政政策之研究與評估報告書*。臺北市：中央研究院民族學研究所。
- [Li, Y.-Y. (1983). *A research and evaluation report of aboriginal policies*. Taipei, Taiwan: Academia Sinica.]
- 李建興、簡茂發（1992）。*縮短山地與平地學校教學效果差距之改進方案研究*。臺北市：教育部教育研究委員會。
- [Li, J.-X., & Chien, M.-F. (1992). *A study of the revamping approaches to diminishing the gap of teaching and learning outcomes between aboriginal and regular schools*. Taipei, Taiwan:

The Educational Research Council of Ministry of Education.]

張建成（1994）。教育擴展過程中臺灣土著的教育成就。《教育研究資訊雙月刊》，2（3），23-37。

[Chang, J.-C. (1994). Educational expansions and the educational attainment of Taiwan's aboriginal people. *Educational Research and Information*, 2(3), 23-37.]

張建成（2002）。批判的教育社會學研究。臺北市：學富。

[Chang, J.-C. (2002). *Towards a critical sociology of education*. Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]

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。

[Chang, J.-C. (2007). A monolith or an umbrella: The multicultural predicaments. *Bulletin of Educational Research*, 53(2), 103-127.]

張建成、黃鴻文、譚光鼎（1993）。少數民族教育的理論與實際。載於中國教育學會（主編），《多元文化教育》（頁187-224）。臺北市：臺灣書店。

[Chang, J.-C., Huang, H.-W., & Tan, G.-D. (1993). Theories and practices of minority education. In China Education Society (Ed.), *Multicultural education* (pp. 187-224). Taipei, Taiwan: Taiwan Book Store.]

許木柱（1989）。臺灣原住民的族群認同運動：心理文化研究途徑初步探討。載於徐正光、宋文里（主編），《臺灣新興社會運動》（頁127-156）。臺北市：巨流。

[Hsu, M.-T. (1989). The ethnic identity movement of Taiwan aborigines: A psycho-cultural approach. In C.-K. Hsu & W.-L. Soong (Eds.), *Emerging social movements in Taiwan* (pp. 127-156). Taipei, Taiwan: Chuliu Liu Book.]

許木柱（1992）。山胞輔導措施績效之檢討。臺北市：行政院研究發展考核委員會。

[Hsu, M.-T. (1992). *An examination of the outcomes of guidance programs for aboriginal development*. Taipei, Taiwan: Research, Development and Evaluation Commission of the Executive Yuan.]

劉美慧（2012）。文化回應教學。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠，*多元文化教育*（三版，頁327-355）。臺北市：高等教育。

[Liu, M.-H. (2012). Culturally relevant pedagogy. In G.-D. Tan, M.-H. Liu, & M.-H. You, *Multicultural education* (3rd ed., pp. 327-355). Taipei, Taiwan: Higher Education.]

謝世忠（1987）。認同的汙名：臺灣原住民的族群變遷。臺北市：自立晚報。

[Hsieh, S.-C. (1987). *Stigmatizing identity: On ethnic change among indigenous people in Taiwan*. Taipei, Taiwan: Independent Post.]

謝高橋（1991）。臺灣山胞遷移都市後適應問題之研究。臺北市：行政院研究發展考核委員會。

[Hsieh, G.-C. (1991). *A study of the accommodation issues of those aboriginal people who migrated to urban areas*. Taipei, Taiwan: Research, Development and Evaluation Commission of the Executive Yuan.]

譚光鼎（2012）。原住民族教育。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠，*多元文化教育*（三版，頁161-204）。臺北市：高等教育。

[Tan, G.-D. (2012). Aboriginal education. In G.-D. Tan, M.-H. Liu, & M.-H. You, *Multicultural education* (3rd ed., pp. 161-204). Taipei, Taiwan: Higher Education.]

譚光鼎、劉美慧、游美惠（2012）。*多元文化教育*（三版）。臺北市：高等教育。

[Tan, G.-D., Liu, M.-H., & You, M.-H. (2012). *Multicultural education* (3rd ed.). Taipei, Taiwan: Higher Education.]

蘇船利、黃毅志（2009）。文化資本透過學校社會資本對臺東縣國二學生學業成績之影響。教育研究集刊，55（3），99-129。

[Su, C.-L., & Hwang, Y.-J. (2009). Influence of cultural capital on academic performance through school social capital: A study of eighth graders in Taitung. *Bulletin of Educational Research*, 55(3), 99-129.]

Banks, J. A. (1994). *Multiethnic education: Theory and practice* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Fordham, S. (1988). Racelessness as a factor in black students' school success: Pragmatic strategy or pyrrhic victory? *Harvard Educational Review*, 58(1), 54-84.

Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Gibson, M. A., & Ogbu, J. U. (Eds.). (1991). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York, NY: Garland.

Hewitt, R. (2005). *White backlash and the politics of multiculturalism*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Irvine, J. J., & York, D. E. (1995). Learning styles and culturally diverse students: A literature review. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 484-497). New York, NY: Macmillan.

Ogbu, J. U. (1995). Understanding cultural diversity and learning. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 582-593). New York,

NY: Macmillan.

Ogbu, J. U. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 155-188.

Vertovec, S., & Wessendorf, S. (2010). Introduction: Assessing the backlash against multiculturalism in Europe. In S. Vertovec & S. Wessendorf (Eds.), *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices* (pp. 1-31). London, UK: Routledge.