

臺灣教育社會學研究 十七卷二期

2017年12月，頁1~44



想像與形構： 臺灣多元文化教育發展之論述分析

李淑菁

摘 要

「多元文化」在臺灣的推展與政治、經濟、社會變遷息息相關。當「去威權」成為現代化進步民主的主要概念之一，「多元」很快地變成一種常見語彙。雖然「多元化」與「多元文化」概念不全然相同，言必稱「多元」的結果，兩者間的模糊性似乎搭起「多元文化」論述發展的脈絡鷹架。

臺灣多元文化教育論述的複雜性根源於多元文化論述發展的脈絡性、政治性、社會性、經濟性與歷史性等共構因素。本研究從文本論述分析，嘗試理解臺灣教育場域的多元文化論述形構與發展。研究結果發現，隨著本土政經社會脈絡的變遷，因現代化想像開始由臺灣自己的土地上長出「多元」論述，同時再從美國相關理論與經驗取經。臺灣「多元文化教育」始於教育機會均等的現代化想像，最初以族群為主，接著從「族群」中心到以「弱勢」學生為核心概念，以及兩性（性別）教育的置入。在經過二十世紀末二十一世紀初的全球化浪潮，臺灣「多元文化教育」內涵也開始擴充延展，由原住民、兩性、鄉土或母語等面向擴充至新住民、多元性別及東南亞語文。現代化、國際化、民主化與全球化的想像成為臺灣多元文化教育發展過程中一股很重要的推進力量；在社會變遷下，在地人口面貌的改變與性別教育的進展，則為臺灣多元文化教育本土脈絡下擴充與發展的基礎。

關鍵詞：論述、論述形構、多元文化教育、性別教育

- 本文作者：李淑菁 國立政治大學教育學系副教授。
- 投稿日期：106年4月19日，修改日期：106年6月9日，接受刊登日期：106年11月12日
- DOI：10.3966/168020042017121702001

*Imagination and Formation: Discourse Analysis
of Multicultural Education Developments in
Taiwan*

Shu-Ching Lee

Associate Professor

Department of Education

National Chengchi University

Abstract

The developments of multiculturalism in Taiwan have been highly related to the transitions of politics, economy and society. When the idea of ‘de-authority’ develops into a representative of modernized progressive democracy, ‘plural’ or ‘multicultural’ becomes a kind of popular vocabulary very quickly. Despite the difference, the vague or association between ‘plural’ and ‘multicultural’ in Chinese seems to build up the bridge of discursive formulations of ‘multiculturalism’ in Taiwan.

The complexities of discursive formulation in Taiwan originate from the interplay of politics, as well as the social and the economic contexts. This research thus attempts to investigate the developments of multicultural education, the working and formation of competing discourses through discourse analysis. The research finds that influenced by American academia as well as the local imagination of modernization and democratization in correspondence with equal opportunity in education, the terminology of ‘multicultural education’ appeared in the 1990s. However, ‘multicultural education’ in Taiwan develops from the framework of race/ethnicity, and then centres on the ‘disadvantaged students,’ with its implications ranging from the issues of aborigines, ethnicity, and gender to the people with disabilities. For the past decade with the local contextualizations of

multicultural education,' the implication seems to extend from the aborigines to the new immigrants, from sex/gender to LGBTQ education, from local languages to Southeast Asian languages of the new immigrants. The imagination of modernization, internalization, democratization, and globalization play a significant part in moving multicultural education in Taiwan. In a society in transition, the changing demographics well as the developments of gender education offer the basis of extension of multicultural education in Taiwan locally.

Keywords: discourse, discursive formation, multicultural education, gender and education

壹、社會變遷與多元文化教育

「多元文化」一詞在臺灣的生成及其推展與政治、經濟、社會變遷息息相關。第二次世界大戰以後，臺灣歷經1950、1960與1970年代的政治動盪與經濟成長，1980年代蓄積了驚人的社會能量，民眾抗爭事件不斷，政治反對運動前仆後繼。1987年政府宣布解除政治戒嚴，更開展了臺灣社會全面民主化，其他新興社會運動風起雲湧，包括婦女運動、原住民族運動、教育改革運動等，「多元化」的「去中心性」成為現代化進步民主的語彙，在政治自由化過程中被用來解釋或促成新興事物的工具，因此很快地變成一種「常民語彙」的現象（張茂桂，2002），各種多元的論述或詞彙紛紛出現，包含多元智慧、多元評量等。

臺灣在1980年代的政治與社會運動也成為點燃1990年代教育改革運動的星星之火（Mao, 1997）。1987~1988年政治解嚴前後，陸續出現不同的民間教育改革團體，提出多樣的教育改革訴求。隨著民間教育改革團體不斷奔走呼籲，在1990年代逐漸形成一種「臺灣教育需要改革」的社會共識。1994年數十個民間團體發動「四一〇教育改革大遊行」，超過三萬名民眾上街遊行，呼籲「小班小校」、「廣設高中大學」、「推動教育現代化」、「制定教育基本法」等四大訴求，將教育改革的氣氛推到高潮。

在解嚴前，統一的課程內容為國家控制的手段；解嚴後，這樣的課程成為公民社會批判的標的。卯靜儒（2001：90）在〈臺灣近十年來課程改革之政治社會學分析〉一文中指出：

這些客觀的社會結構面的改變，再加上政治反對勢力本土意識的抬頭，使得課程的批評結合社會運動成為一股不可擋的課程改革風潮。

1987年由一群參與原住民運動的原住民朋友上街頭，抗議教科書中的

「吳鳳故事」。此一事件觸發臺灣社會對教科書中種族歧視及大漢沙文主義的討論及修正，也引發教育界對多元文化教育的興趣與研究。同年的婦女運動也動員婦女團體抗議教科書中的男女刻板印象。進一步引發社會對兩性平權議題的正視。也使得兩性議題成為課程專家不得不重視的議題。而反對黨政治菁英在政治舞台上的抬頭，他們在議會中強烈質詢邊緣化臺灣社會文化的學校課程。教育本土化的口號成為一些民進黨縣市中小搶先推行母語與鄉土教學的重要立論基點。九〇年代的課程改革即是在八〇年代的政治社會運動的推波助瀾之下被營造出來。……母語及鄉土教學顛覆過去獨尊國語以及中國為中心的課程內容。它原本僅只是少數民進黨縣市長為兌現其在1989年縣市長選舉時所開出的教育支票，而設計的非正式課程，卻因得到社會輿論的支持與民眾的迴響，而逐漸成為一股不可擋的趨勢，迫使教育部不得不在1995年公佈新課程標準，將母語及鄉土教學納入正式的國家課程，而成為國小的鄉土教學活動科和國中的認識臺灣和鄉土藝術活動科。（卯靜儒，2001：90-91；Mao, 1997a）

1980~1990年代臺灣社會快速變遷，在鬆綁、解除管制、講求多元的社會氛圍中，儘管「多元化」與「多元文化」概念不盡然相同，言必稱「多元」的結果，兩者間的模糊性似乎搭起「多元文化」論述發展的脈絡鷹架，使得1990年代成為臺灣「多元文化」論述發展的黃金時期，臺灣也在1990年代開始出現「多元文化教育」一詞（劉美慧，2011b）。劉美慧（2007b）用漢珍「即時報紙標題索引資料庫」搜尋引擎針對專文及社論搜尋，發現1990年以前「多元文化」一詞只出現在3筆資料中，然而到2006年已增到570筆，且許多與移民女性的報導有關。

1993年中國教育學會出版《多元文化教育》一書作為年刊；1995年花蓮師範學院奉准籌設多元文化教育研究所；1996年行政院教育改革審議委員會（以下簡稱教改會）擬定的《教育改革總諮議報告書》提出「推展多元文

化」的教育政策改革方向等，且特別提出現代多元文化教育的兩個重要主題，一為原住民教育，二為兩性平等教育。1997年7月21日修正公布之憲法增修文第10條即宣示：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化」，「多元文化」在政治上成為基本國策（張茂桂，2002；張建成，2007）。針對憲法增修條文對「多元文化」的宣示內容進行分析，可以瞭解雖然在同一條文內同時明定婦女權益與身心障礙者權利保障，從前後文脈絡可以看出憲法的「多元文化」高度指涉「原住民族」。內容摘錄如下：

國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。

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。

依《憲法》精神制定、1998年公布實施的《原住民族教育法》成為原住民族教育發展及維護原住民族教育權重要的法律依據，並確立一般教育與民族教育的分工。《原住民族教育法》揭示：

原住民為原住民族教育之主體，政府應本於多元、平等、尊重之精神，推展原住民族教育。原住民族教育應以維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉、促進族群共榮為目的。

1999年6月23日制定公布被喻為「教育憲法」的《教育基本法》（法務部全國法規資料庫，2013），雖無出現「多元文化教育」一詞，但其中第2條與第4條清楚展現多元文化教育的精神。

第2條

人民為教育權之主體。

教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。

為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任

第4條

人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。

在過去二十多年間，多元文化教育在臺灣教育領域持續受到關注，也影響教育政策與實踐，包含制定多元文化教育相關政策、相關學術機構的設立、多元文化教育相關論文的增加與課程的融入等；近年對新移民教育的關注更將多元文化教育推向高峰（劉美慧，2011a）。

二十一世紀全球化在臺灣社會引起討論風潮之時，正是新移民人數急遽增加之際，新移民女性與新臺灣之子教育成為近十多年來「多元文化教育」的新興議題。內政部於2012年9月開始推動「全國新住民火炬計畫」，由新住民重點學校辦理新住民家庭關懷訪視、新移民多元文化講師培訓、母語學習課程等，以全面照顧新住民及其子女。此外，《十二年國民基本教育課程綱要》（簡稱《十二年國教課綱》）也將「多元文化與國際理解」素養放在一個重要位置。

「多元」搭起了教育場域「多元文化」發展的鷹架，但是否也因「多

元」的想像，使得臺灣教育場域的多元文化論述形構與發展更顯「多元」與眾聲喧嘩？源自美國的多元文化教育如何再現於臺灣教育場域？臺灣教育場域的「多元文化教育」內涵與樣態在過去二十多年來有何改變？改變的力量為何？為什麼？以上為本研究的問題意識。

貳、研究方法與分析工具

社會變遷的脈絡性是回答以上問題需要思考的。Grace (1995) 認為政策分析必須要觀照到較廣泛的社會、經濟與政治關係限制產生的效果，「否則對這些教育問題將無法從根本上瞭解，當然也無法提出有效的解決策略」，Grace將這樣的研究稱為「政策學術研究」(policy scholarship)。以下說明脈絡在政策分析上的重要性：

任何政策不會憑空出現……總有之前的一些歷史重要事件，一種特定意識型態及政治氛圍，一個文化及經濟的脈絡，也通常會有一些特定的人，共同影響著政策通過的時間點、樣態、發展與結果。(Taylor, Rizvi, Lingard, & Henry, 1997: 16)

政策不會無中生有，一定有其脈絡性(Ball, 1990)，因此先對政策發生的脈絡做全面性的審視，做政策分析時才不會失之偏頗。同樣地，要回答上述有關多元文化教育政策發展與論述的問題，也不能脫離政治、經濟、社會與文化脈絡單獨來看，因此本研究將臺灣的多元文化教育相關論述放到政治、經濟、社會與文化脈絡，尤其是全球在地化，運用鉅觀(macro)的觀看角度，但又不失微觀(micro)的觀察分析。在臺灣非常缺乏多元文化教育政策的論述分析，這也是本研究的重要性所在，希望能從解構與分析的過程中開展出未來政策實踐的可能性。如游美惠(2002)所言，論述分析不只是單純僅檢視文本本身，而是將建構文本所使用的論述及其相關社會場址

(institutional sites) 和歷史文化因素都納入分析之中。若從論述角度來看政策，政策不只是語言文字而已，包括文字的排列方式、用字、措辭等，都有論述的意涵。此外，從政策的形成、政策文本本身的呈現、文本的修改或實踐的過程，都是論述的競逐場域 (Ball, 1994; Raab, 1994; Taylor et al., 1997)。

因此，論述分析 (discourse analysis) 是本研究主要採用的方式，以此進行臺灣多元文化教育歷史的系譜學分析。多元文化教育內涵與臺灣整體社會文化脈絡的發展，特別是社會運動發展息息相關，因此須將之置於臺灣社會、文化、經濟發展的大脈絡之中觀看。各種運動的支流（如原住民族運動、婦女運動、本土化運動等），如何被搭架成為「多元文化教育」？現代化、全球化的想像是否在其中作用？如何作用？中間有何角力之處？都是本研究想要釐清的面向。透過細膩的多元文化教育政策的回顧與反思，旁及相關的學術論述發展過程與內涵，探討包括政治、經濟與社會力之間的關聯性、社會運動的產生與挑戰、國家的角色、全球化的影響、在地的反饋、教育場域轉變中的論述等。這樣一個歷史回顧提供此研究一個脈絡來瞭解臺灣的社會變遷、教育改革、轉變中的國家角色、與多元文化教育之間的複雜性 (complexity)。考察臺灣多元文化教育的發展脈絡、概念使用脈絡與內涵，藉由瞭解過去，我們才能更清楚知道多元文化教育未來要往哪裡去。

參、多元文化教育論述的發展脈絡與內涵

臺灣近20年來的教育論述依循著美國多元文化教育學者J. Banks及其追隨者，根據美國社會文化情境所界定的涵意與目的（張建成，2007；莊勝義，2009；劉美慧，2007a）。莊勝義（2009）從美國歷史發展審視美國多元文化教育範疇的形成過程，第二次世界大戰到1950年代初期「文化際教育」（intercultural education）意在增進異文化者之相互理解和減少緊張或衝突。1950~1960年代，企圖針對來自非主流文化背景學生的「文化貧窮」

予以救治，以改變他／她們不利的價值、規範等。1960~1970年代，多族群教育（multiethnic education）興起，重視族群關係與教育；性別與宗教議題於1970年代末期加入，形成多元文化教育概念。1980年代之後，以Banks為首的教育學者們，改用「多元文化教育」（multicultural education）一詞將族群、性別、階級、性傾向、特殊需求等各方面的弱勢群體，都涵蓋在討論的範圍內（Glazer, 1997），這種無所不包的情況，張建成（2007）以「巨傘論」稱之。

美國多元文化教育主要得力於1960年代民權運動（Civil Rights Movement），該運動主要目的在消除公用住宅、房屋政策、就業與教育上的各種歧視措施。最初由非裔美國人要求，然後其他族裔群體接踵而起，要求學校與其他教育機構能先從課程改革開始，讓課程能夠反映他／她們的經驗、歷史、文化與觀點，也要求學校僱用更多的黑色與棕色皮膚（Black and Brown）的教師及行政人員，讓這些少數族裔學童們在學習過程中能見到較多成功的角色楷模（role model）。同時，美國女權運動也進展快速，當女性主義者從性別角度審視教育，發現教育機構也存在著跟少數族裔類似的問題，如歷史課本充斥著以男性為主要參與者的戰爭與政治史，有關社會、家庭、勞工、女性或一般人的生活面貌則大大被忽略。女性主義者因此同樣也要求針對教科書與教育場域的全面性檢視，並進行相對應消滅性別歧視的行動（Banks, 2001）。在1970年代，其他邊緣團體，包括障礙者（people with disabilities）、資深公民、男同志、女同志等，受到當時如火如荼社會運動對人權追求的鼓舞，也開始從政治上尋求自己應有的權利。當時最明顯的斬獲是在1975年通過的《障礙兒童教育法案》（The Education for All Handicapped Children Act of 1975），規範應讓障礙學生在最少限制的環境中接受教育。

Grant與Sleeter（2010）對美國多元文化教育發展的考察指出，「多元文化教育」最初並非是一門課程，只是教育人員用來泛稱有關教育平等、婦女、族裔、低收入者、使用少數語言者及障礙者的相關計畫或方案，但在不

同的區域或場域，有不同的工作重點。Banks（2001）特別提醒，儘管多元文化教育重點隨著區域有所差異，關鍵在多元文化教育絕非是課程改革而已。

美國最初推動多元文化教育時，曾引起左右兩派的爭辯；然而在臺灣，不管學術界或實務界卻能熱情擁抱「沒有太多的辯論與質疑，就全然接受」（劉美慧，2011b：221）。為何在臺灣「沒有太多的辯論與質疑，就全然接受」？這樣的「自然而然」背後的因素何在？是什麼樣的脈絡醞釀而成？然而，如此的順利推行也產生了問題：

……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。（劉美慧，2011b：221-222）

劉美慧（2011b）在〈我國多元文化教育之發展與困境〉中從政治與文化脈絡，探討臺灣多元文化教育政策的發展，但可能因為該文章收錄於國家教育研究院編纂的《我國百年教育回顧與展望》，文章的特性以引介臺灣多元文化教育政策的發展為主，非學術性論文，因此本研究以此篇文章為基礎，進一步探究、拼湊出臺灣多元文化教育論述發展的圖像。

如前所述，在美國多元文化教育的歷史發展過程中，一開始似乎呈現散漫搭架成「多元文化教育」的狀況，經一般的泛稱與學者的論述而成為一個學門。當被論述而成的美國「多元文化教育」經過臺灣學者的引介進到臺灣，在臺灣的多元文化教育又是如何發展呢？研究者針對1990年代以來多元文化教育相關論述進行分析發現，臺灣社會與教育界之所以對多元文化教育「沒有太多的辯論與質疑，就全然接受」與「多元文化教育」本身具備的現代化的進步、自由與民主想像特質息息相關，雖然「多元文化教育」理論本身奠基於致力解構中心的後現代主義理論（Kincheloe & Steinberg, 1997）。

具體而言，臺灣的多元文化教育在社會運動的脈絡氛圍下孵育發展，始於教育機會均等的現代化想像，現代化想像也同時架搭性別教育進入多元文化教育範疇之中。茲說明如下：

一、始於教育機會均等的現代化想像

在1970、1980年代各類型社會運動前仆後繼，鋪陳了臺灣「多元文化」論述的形成，只是對於不同群體而言，對於「多元文化」一詞分別有不同的指涉與作法，它的意義也在政治角力與鬥爭語言中不斷被形塑，後來更直指國民教育領域，痛批教材缺乏本土意識（張茂桂，2002）。多元的族群文化成為教改多元文化論述的開端。張茂桂（2002）將教育領域的「多元文化」論述放在臺灣政治經濟發展脈絡下來談，民間發起的教育改革運動、本土化運動、母語運動、原住民族運動及其相關政策效應因此成為「多元文化教育」論述的發展軸線與範圍，「這個從1990年代逐漸開展的教育改革，成功地將族群文化的特殊性，放在國民教育的脈絡下進行」。張茂桂（2002：57-58）說明臺灣多元文化的形塑過程：

多元文化……透過早期的「多元化」論述、「說母語與鄉土教育運動」、「社區總體營造」、「原住民運動」、「教育改革」，以及臺灣共和國「立憲運動」等多方面論述的「散漫」相互搭架，並知識份子、運動者同時向北美與澳洲政治與文化經驗學習，而組成的一個「勝出」的政治正確意識。此知識系統形成後，則與另一場域的女性主義論述，一起構造，最後形成以「四大族群」為主，「兩性平等關係」為輔，摻雜「鄉土文化」、「母語」懷舊的多元文化內涵。

張茂桂在2002年撰寫〈多元主義、多元文化論述在臺灣的形成與難題〉一文後，《教育研究月刊》（2004年1月號）特約採訪李雪菱曾對他進行人物專訪，寫成一篇〈多元文化論述在臺灣〉的人物專訪。他談及在1970年代

的臺灣有關「多元化」的看法與當時的國際情勢與經濟發展有關，也是「當代臺灣」論述的開始，然而進入1980年代以後因經濟結構上的變化而式微，反而到1980年代後期，「開始跟多元文化、臺灣的族群運動（包括原住民運動、婦女抗爭、女權興起），這些有的包括在黨外活動中各種新興的權力鬥爭的上演，使得新的關於多元文化的政治論述與力量，而不是多元化，成為新興的反抗論述」（張茂桂，2002：104）。

「當代臺灣」論述雖在1970年代始於經濟發展的現代化想像，1990年代臺灣多元文化教育的發展則始於教育機會均等的現代化想像。行政院教育改革審議委員會在1996年12月2日出版的《教育改革總諮議報告書》先談教育改革的背景為「變遷」，接著談教育改革的理念與目標，揭櫫「教育現代化」的方向：

目前社會各階層、各領域都在逐步加強自主能力，主體性的追求成為現代社會的明顯趨勢，這種趨勢使指導式的教育越來越不能充分符合需求。家長、社區對教育事務要求有更多、更廣泛的參與，公民也要求更多終身學習的機會。為因應二十一世紀社會的特點與變遷方向，教育現代化更應配合主體性的追求，反映出人本化、民主化、多元化、科技化、國際化的方向。

（略）

多元化要尊重社會上的少數或弱勢群體，而提供適性適才的教育。多元化後，人人從自己的基礎上追求卓越。

因此，在綜合建議中提出五大方向，其中與多元文化教育直接相關的為第二項「帶好每位學生」，並提出十二點具體建議，其中相關的有加強身心障礙教育、重視原住民教育、落實兩性平等教育。原文如下：

帶好每位學生的改革方向，旨在發展適性適才教育，兼顧有教無類和

因材施教的理想，提供每位學生最適性的教育。其改革重點在於改革課程與教學、營造學校成為學習社區、保證教學品質、推展多元文化等項。

(略)

(九) 加強身心障礙教育

(十) 重視原住民教育

在發展原住民教育方面，應訂定〈原住民教育法〉，保障原住民教育發展。提高原住民大專、高中職就學率，使其與一般人口平均水準相符。擴充師資之編制和來源，延長偏遠地區教師之服務年限。修改課程標準，訂定雙文化認同取向之目標，融入族群關係、多元文化教育與原住民文化之內容。

(十一) 落實兩性平等教育

研究者找出1990年代多元文化教育相關文本進行論述分析，包括1992年教育部教育研究委員會編定的整套《山胞教育研究叢書》、1993年中國教育學會出版的《多元文化教育》一書、教育改革階段相關文獻（1994~1996年）、國立臺灣師範大學接著在1997年舉辦的「多元文化教育的理論與實際」國際學術研討會論文集等。在經過文本論述分析後，發現當時的「多元文化教育」始於教育現代化與民主化想像，以教育機會均等為教育理想藍圖的核心精神，範圍涵括許多教育弱勢的社會文化群體，因此「多元」在此階段比較傾向「多樣」社會文化弱勢群體的教育權，最初以以原住民族／族群作為切入點，接著以「弱勢」為多元文化教育論述核心。兩性（或性別）教育最初與多元文化教育平行各自發展，最後以「多元文化」作為共同的傘罩，將之搭架起來。說明如下：

(一) 最初以原住民族／族群為主的多元文化教育

張建成（2000：IV）在其主編的《多元文化教育：我們的課題與別人的經驗》一書序言所述：

臺灣地區的多元文化教育，最初固然始於族群方面的議題，可說是某形式的多元民族教育（multiethnic education）。不過在習慣上，論者大抵都是根據問題的屬性，將之分為原住民教育、語言教育（母語或族語復健）、鄉土教育（本土或族群認同）等三個範疇，來予以探討」。

本研究進行相關文本論述分析，也有類似的發現，只是因受到美國多元文化教育相關內涵的影響，臺灣多元文化教育最初即見到宗教、性別、年層、社經層級、地區、特殊兒童的面向不經意地出現在文本敘述之中。

1992年教育部教育研究委員會編定的整套《山胞教育研究叢書》可能是首度出現「多元文化」一詞的教育官方文本，但只出現在第一冊《山胞教育專題研究總結報告》（教育部教育研究委員會，1992）第三章〈綜合建議〉中的「肆、課程與教學」的一句話，且與「多元化」、「民主化」相關詞彙同時出現在背景說明脈絡中，但尚未有「多元文化教育」一詞。當時部長毛高文的序文：

教育是關係國家、民族百年大計……為期因材施教，俾使人盡其才，不僅要求「教育機會均等」的理念能夠落實，更要積極啟發國民的潛能……加速國家建設。在這樣的大前提下，近年來，我們一方面不斷致力於全面均衡提高教育素質……，以因應多元化社會的需要……。

執行秘書吳清基也在序言中談及世界潮流、民主化、教育機會均等與多元化：

……由於受到世界潮流與我國社會民主化的影響，「教育機會均等」，更成為教育工作者共同力求實現的理念。自光復以來，我國教育機會均等的一貫政策……特別是在經濟、交通、社會等客觀環境條

件較為不利的山胞社區中……故為配合國家整體發展，因應少數民族之強烈需求，並順應尊重多元化思考的世界趨勢……。

同時，內文的「研究動機與目的」也是類似的論述：

……隨著國民識字率的提高，社會財富的累積，生活條件的改善，以及民主思想的普遍，追求更多更好的教育，乃逐漸成為全民提升價值與尊嚴的共識。為此，如何實現教育機會均等的教育理想……凡我國民，不分性別、智愚、健殘、家世、種族、地區，只要年屆學齡，均可享有相同的機會，入學接受教育。

第三章〈綜合建議〉中的「肆、課程與教學」開始出現「多元文化」一詞，從教育機會均等的理想出發，集體主義色彩較濃，且在世界潮流、民主化、與多元化的相關論述中開展出來，背後是文化相對論、文化多元論的文化差異思維。如文中所述：

本計畫以為，在一個多元民族、多元文化的現代化社會或國家之中，為了促進不同源流民族的整合與和諧，對過去民族與民族間的爭執與對抗之事，應盡量諱避，只有在純學術研究時才涉及……。

換言之，在《山胞教育研究叢書》第一冊《山胞教育專題研究總結報告》中偶接、散漫的出現「多元文化」一詞，且與「多元化」、「民主化」相關詞彙同時出現在背景說明脈絡中，但尚未有「多元文化教育」一詞。世界潮流、民主化、教育機會均等與多元化是當時論述主軸。

接著1993年中國教育學會出版《多元文化教育》一書，研究者發現當時推展多元文化教育的確與國家發展、民主化與現代化的訴求息息相關。黃光雄在序言也呈現了當時對「多元文化教育」的想像，其內涵包括母語教育、

鄉土教育、特殊教育、種族、宗教、性別、年齡、社經層級、地區等的教育機會均等，然而序文將性別、種族看成「教科書中所含各種意識型態」也拋出另一個值得思索的問題。從序言看似呈現非常「多元」的面向，裡面單篇論文大多從民族／種族／族群文化談「多元文化教育」，引用的論點也多以美國理論與經驗為主。以下為黃光雄序言內容：

近年來，臺灣社會急速變遷，大眾的民主意識逐漸發展，教育的需求也就愈高，不同的次級團體，基於維護本身的權益，及明白教育的重大功能，必然爭取教育機會的進一步均等。

社會中不同的次級團體，形成次級文化，因任何國家都可能是一個多元文化的社會。針對多元文化的社會實施的教育，即是多元文化教育。美、英、澳多元種族特別顯著的國家，十分重視多元文化教育，因此發展了許多理論，也規畫了許多實務。我國面對現在及未來的社會，政府及民間漸漸重視母語教育、鄉土教材編寫、特殊教育、及教科書中所含各種意識型態（例如性別、種族等），這即是多元文化教育的若干層面。

多元文化教育在透過教育，增加彼此文化的了解，進而互尊互敬，以促進社會的和諧發展。其內涵大致包含種族、宗教、性別、年層、社經層級、母語、地區、特殊兒童等文化認同的研究。中國教育學會為回應這一社會變遷，本年度年刊的主題即訂為「多元文化教育」……。

該書分成兩大篇，第一篇為「理論與發展」，第二篇為「政策與實施」。第一篇的第一章為尹建中著〈邁向多元資訊社會的教育〉，其結語中對「多元文化教育」的解釋透露出其「多元文化教育」的內涵為種族與鄉土或母語等在地的教育兩大塊。摘錄如下：

所謂多元文化教學或多元文化教育，筆者以為有兩個解釋，其一為在某一州、某一省、某一國其居民種族複雜（以生物學條件，例如黑、白、黃種。），民族複雜（以文化條件，例如語言、宗教、風俗、習慣、生計方式等來區分），外國移民種類多（例如美國夏威夷州，有中國人、日本人、韓國人、菲律賓人、葡萄牙人等）。……筆者以為另一項解釋則為，目前以臺灣地區為例，我們身處東亞交通輻輳地區……我們相當亟須加強其他國家，尤其強國、鄰國、市場集中的地區之瞭解，以培養世界觀。（中國教育學會，1993：17）

第二篇「政策與實施」討論範圍包括大陸少數民族教育政策、臺灣原住民語言政策、藝術教育、原住民青少年文化認同、山地國小行政效能、母語教學。換言之，當時的「多元文化教育」傾向以族群為主要架構，並以教育機會均等貫穿下的多元概念，因此弱勢文化或處境，以及之前主流教育之外被忽略的教育層面也都被包含在內。

原住民族教育一開始就成為臺灣多元文化教育的重點，解嚴（1987年）使得原住民族教育政策進入多元開放時期（周惠民，2010）。1990年代的教育改革運動也將原住民族教育放在一個重要位置，行政院教育改革審議委員會（1996a）在《第四期諮議報告書》中提出的七項建議改革項目中第三項為〈重視原住民教育〉，建議「就少數族群教育而言，政策上宜從『同化融合』走向『多元尊重』。個人價值上應從『榮譽取向』走向『尊嚴取向』，社會價值上應從『團結一致』走向『包容承認』」。1996年12月2日出版的《教育改革總諮議報告書》更強調多元文化教育的重要性，也指出學校教育內容與原住民族群文化脫節的問題。摘錄如下：

多元文化教育的理念，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，也能欣賞並尊重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

身心障礙的教育需求，應予特別的考量，協助其發展。此處我們特別提出現代多元文化教育的兩個重要主題，一為原住民教育，二為兩性平等教育。

在時代與社會的變遷中，原住民社區已由一個政經文教自足的社會體，分割為缺乏聯結的社區；學校的教育內容、教學方法等都與族群文化脫離，無法與當地族群文化融合為有機的生命共同體……。 (行政院教育改革審議委員會，1996b：37)

上述第一句「多元文化教育的理念，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，也能欣賞並尊重各族群文化與世界不同的文化」透露出該文本是從種族／族群架構來看多元文化教育，且特指原住民族。接著，內文又隱約浮現「多元文化教育」的範疇包括性別、族群與身心障礙，但在後文又再次強調現代多元文化教育的兩個重要主題，一為原住民教育，二為兩性平等教育。就文本本身進行分析，可以瞭解原住民教育是當時多元文化教育的主要軸線，至於「兩性平等教育」當於當時婦女婦運與性別教育的發展有關，研究者將於後文「兩性（性別）教育的置入」進行說明。政策文本的呈現與當時的論述角力有關，與脈絡氛圍的時代性息息相關。

在1990年代時空脈絡氛圍，我們可以見到主流社會對原住民族教育態度與價值的改變——從同化到多元化、從融合到尊重；「教育優先區」成為原住民教育改革的方式與作法。在《教育改革總諮議報告書》後面的改革建議，已經談到「雙文化認同取向」並兼顧文化學習權，強調教育目標應兼顧族群文化的傳承，確立原住民學生學習族群文化的權利並保障其學習機會。1996年，教育部擴大舉辦「全國原住民教育會議」，會中列出原住民教育目標為：建立原住民教育體制、開展原住民教育特色、提升原住民教育品質、邁向多元文化新紀元。

教育部在1997年出版《中華民國原住民教育報告書》，提供原住民教育

發展之政策性目標與精神內涵。同年，政府亦通過增修憲法條文，規定：「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」，其中第10條即宣示「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化」，原住民權利與教育文化的保障始有明確的法律基礎。

1997年，國立臺灣師範大學舉辦全國第一次「多元文化教育的理論與實際」國際學術研討會研討，其主要議題也呼應《教育改革總諮議報告書》的主要方向「原住民教育、族群關係與教育、兩性平等與教育、多元文化教育的政策與模式」，包括「鄉土文化教育及本土語言教學」討論。張茂桂（2002a：258）認為「這可以說是『多元文化教育』的基本類別」。

（二）從「族群」中心到「弱勢」學生為核心概念的多元文化教育

1990年代的臺灣在強大教育改革的壓力下，當時教育部長郭為藩在1994年6月召開第七次全國教育會議，並作成結論建議成立專責機構統籌教育改革事宜。1994年9月，行政院正式成立教改會，社會正義原則下的教育現代化搭起當時多元文化教育發展的鷹架。教改會一開始即以「弱勢」學生切入多元文化教育論述，其論述核心亦為「教育機會均等」。

行政院教育改革審議委員會（1995）《第一期諮議報告書》在七項教育改革建議中的第四項「照顧國民教育中的相對弱勢學生，以充分發揮個人潛能」出現「研擬多元文化教育」的聲音。換言之，當時多元文化教育是在「弱勢者」教育的羽翼下發展出來的。摘錄如下：

四、照顧國民教育中的相對弱勢學生，以充分發揮個人潛能

我國的國民教育，由於受到以升學為導向、偏重學業成就的學校文化影響，使智育發展較不順利的學生成為相對弱勢，較難得到適性的教育，且容易形成社會問題。本委員會除另案研擬多元文化教育及特殊教育之改進外，茲先提出下列初步改革建議：

1. 為發揮諮商輔導功能，應建立校際輔導網路，設置臨床心理、諮商

輔導、社會工作等人員，確實處理學生相關問題。

2. 建立完整而一貫的補救教學系統，並輔以必要之補償教育措施，以期每個學生都能獲得適當的發展。
3. 國中階段的生活輔導應重於職業輔導，良好的態度與行為習慣的養成應重於技術教育，並應有生涯教育之規劃。
4. 統整現行國民中學學科科目，發展多元彈性課程，適度減少上課時數，減低課業壓力，適應學生個別需要。其具體措施由本委員會於後續報告書中提出。（行政院教育改革審議委員會，1995：4）

儘管當時多元文化教育是在「教育機會均等」論述下生成，《第一期諮議報告書》字裡行間已經開始思考社會文化因素對學業成就的影響，只是當時著重個人層面，且傾向從文化缺陷論思考問題。內文第四節「國民教育中的相對弱勢學生」現況分析認為國民教育裡的相對弱勢學生的存在，大部分的原因可能是由於學校辦學信念受到主、客觀環境影響而產生的教育偏差，如不當編班、不正常教學、不合理的學校資源分配等。但也有不少學生是由於下列因素而形成：(一)身心因素；(二)行為因素；(三)經濟因素；(四)文化因素；(五)社會因素。研究者將後面兩項解釋摘錄如下：

(四)文化因素：

居住地區文化貧瘠，父母教育程度有限，或出身少數民族，凡此種種，都會使學習困難度增高。

(五)社會因素：

最主要的是，肇因於家庭的社會功能失調，譬如家庭破碎、發生重大變故、社經地位低劣等。或學校周圍文化以及治安欠佳、或經濟活動的干擾等，如廟會、祭儀、工廠、聲色商場等。（行政院教育改革審議委員會，1995：39）

由引文中我們可以瞭解當時對於相對弱勢學生的解釋為制度性的「不當編班、不正常教學、不合理的學校資源分配」，尚未觸及對於學校文化政治性、教學、課程與教育環境本身的批判，同時有關「經濟活動的干擾等，如廟會、祭儀、工廠、聲色商場等」的說詞也曝露出某程度的都會菁英階級文化霸權。

儘管如此，教改會研議未來方向就包含「多元文化教育」，但特殊教育於此時已經被分開羅列，不若中國教育學會（1993）出版《多元文化教育》一書將特殊教育放在多元文化教育範疇內。此外，也開始察覺課程教材與教科書的文化霸權問題、學業成績至上因而忽略多向度能力。內容摘錄如下：

在自由開放而走向民主的社會，必然面對多元化的衝擊。不僅教育的目的，應反映多元化的價值與理想，其課程教材的內容，應更顧及不同族群及文化體系的期望，而在制度上也要因應多元化的需求。

國內有關原住民教育的問題，教科書中以漢民族意識型態為中心的思想，主智主義的價值觀，青少年次文化的問題等，都應更深入探究其問題即可能改革的途徑。（行政院教育改革審議委員會，1995：58）

在九年一貫課程改革階段，其修訂背景除了「國家發展的需求」之國家現代化想像，更是回應教改會時期的諸多「社會期待」，其中一項為「帶好每位學生」，因此就如劉美慧（2011b：225）所言：「在課程綱要中處處可見多元文化教育的影子」。具體而言，課程目標中其中一項為「促進文化學習與國際瞭解」；在十大基本能力中的兩項則與多元文化教育密切相關：

5. 尊重、關懷與團隊合作

具有民主素養，包容不同意見，平等對待他人與各族群；尊重生命，積極主動關懷社會、環境與自然，並遵守法治與團體規範，發揮團隊合作的精神。

6. 文化學習與國際瞭解

認識並尊重不同族群文化，瞭解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀。

臺灣的多元文化教育最初雖類似美國，以種族／族群議題開始發展，但其關懷核心不脫對弱勢者的教育機會均等議題。儘管「多元文化教育」是否等同於「弱勢者教育」仍有許多辯證之處，劉美慧（2011b：226）認為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。張建成（2000）主編《多元文化教育：我們的課題與別人的經驗》一書分上下篇，其中上篇為「我們的課題」，選取「原住民教育」、「語言教育」、「鄉土教育」、「性別教育」與「教育優先區」五項課題，鋪陳臺灣多元文化教育的發展與特色。張建成（2000：V）在序言中說明選取「教育優先區」作為課題之一的原因：

……教育優先區與多元文化教育究竟有何關聯？……至於本書為何不直接處理階級、社經背景與教育的關係，而代以教育優先區的問題……其一……國內有關階級文化及其教育對應領域之田野資料，尚不夠具體……其二，事實上教育優先區是民國80年代我國政府繼鄉土教育、語言教育、原住民教育之後，基於教育機會均等的精神及對（其他）弱勢群體的尊重與關懷……因此，若能針對這項課題進行探討，或可換個角度來檢視階級與教育的關係。

雖然如此，莊勝義（2007：38）曾在〈機會均等與多元文化兩種教育運動的對比〉一文中澄清兩者的差異：「二者各有其適用的時機與社會文化條件，在同步並行的時空裡，兩者可能會相互扞格，或以教育權壓抑文化權，或以文化權壓抑教育權；但在非同步關係或歷時性的情境，則各有其擅場。」張茂桂（2002：256）也對《教育改革總諮議報告書》內容缺乏「階

級」及「國家認同」問題提出批判：

1980年代的「現代化」、「多元化」、「開放社會」論述，在這裡和1990年新興的政治事務與社會思潮，就是在「多元文化」中所列舉的關於「族群」、「性別」以及社會正義的問題。而「族群」問題，更僅以「原住民」議題為代表，但是沒有處理的問題，仍然是「階級」問題以及「國家認同」問題。

其實在「弱勢者教育」概念架構內，性別面向不盡然被放入「弱勢者教育」範疇中。舉例來說，教育部依據2010年8月28~29日召開的第八次全國教育會議結論建議研擬的《2010中華民國教育報告書》，將「多元尊重」與「弱勢關懷」並列，且包含原住民族文化、本土文化及中華文化傳統外，也包括新移民文化，但將性別教育放入「國民素養」的一部分。兩性（性別）教育之所以能夠被置入多元文化教育範疇不若大家思考的想當然爾。

(三)兩性（性別）教育的置入

劉美慧（2011a：59）在〈多元文化教育研究的反思與前瞻〉一文中談到：

北美多元文化教育的發展最早是由族群問題開始，後來逐漸納入性別、階級、語言、性取向、特殊性等議題，使得多元文化教育的內涵更加豐富。

性別議題在1970年代成為美國多元文化教育的一環，成為後來臺灣教育學術界在1990年代呈現「多元文化教育」內涵與範疇時，也將「兩性」或「性別」納入一環的因素之一，另一因素與當時臺灣社會如火如荼的婦女運動在教育政策上的著力有關（謝小苓、李淑菁，2008）。

臺灣在1980年代快速的政治經濟社會變遷，涵育1990年代婦女運動及教

育改革運動的發展，婦女與性別研究則提供婦女運動茁壯的養分；婦女運動也因此能夠在教育改革運動之初，將「性別議題」推到教育改革之列，鑲嵌到教育改革政策文本之中，即《教育改革總諮議報告書》，除了當時解除政府管制、引進民間活力的論述之外，婦女團體「借力使用」成功的以社會網絡影響力的構連（articulation of influence），如夫妻、朋友或同為社會運動者之間的革命情感，更是性別議題能夠順利搭上教改列車的關鍵因素（謝小苓、李淑菁，2008）。

如前所述，教育現代化的想像開啟多元文化教育的發展，《教育改革總諮議報告書》已包括美國多元文化教育的許多內涵，可隱約見到當時所謂的多元文化教育內涵包括性別（當時使用「兩性」詞彙）、族群（特指原住民族）與障礙者教育，並穿插性教育內涵（李淑菁，2015）。尤其在課程改革決策階段（1998~2000年），「兩性教育」得以成為課程六大議題之一，首次正式納入中小學課程之中。值得注意的是，就在該階段，「兩性教育」在「多元文化教育」的論述主軸下開展出來，如《國民中小學九年一貫課程綱要》載：「兩性教育……必須基於對多元文化社會所產生的覺知、信念與行動，希望在多元文化的社會和交互依賴的世界中促進文化的多元觀」（教育部，2003：45）。政策文本中雖強調「多元文化社會」、「多元觀」等詞彙，事實上只談「兩性教育」，預設兩性教育是多元文化教育的一部分，「多元」指涉的是族群，尚未見到性別與族群或其他面向的交錯討論。

總的來說，在1990年代，臺灣多元文化教育在現代化、民主化想像下開展出來，始於種族／族群議題（特別是原住民族），接著以「弱勢學生」作為貫穿多元文化教育的核心概念，當時亦是臺灣婦女運動發展的黃金時期。臺灣性別教育的推展加上美國的多元文化教育論述也包含性別議題，性別教育本身具備的現代化想像，架搭性別教育進入多元文化教育範疇中，搭上多元文化教育的列車。換言之，臺灣性別教育最初與多元文化教育平行各自發展，最後以「多元文化」作為共同的傘罩，將之搭架起來。「兩性平等教育」的置入臺灣多元文化教育與其當時脈絡性的力量息息相關。

二、全球在地化下的擴充與發展

1990年代末期，臺灣多元文化教育範疇已然成形，只是當時更強的一股全球化、國際化，同時又在地化的風潮，在本土發展脈絡下，讓臺灣多元文化教育的內涵開始產生不同的擴充與發展。

世界銀行在1999年所公布的「1999／2000年世界發展報告」指出，「地方化」與「全球化」將是形塑二十一世紀經濟的兩股力量。二十一世紀初的臺灣，不管是學界或民間社會都開始熱烈討論全球化對本土的挑戰與因應，此時正是新移民人數急遽增加之際，也是「兩性」至「多元性別」的發展關鍵期。譚光鼎、劉美慧與游美惠（2008）編著的《多元文化教育》，其章節也某程度說明臺灣教育界如何在本土脈絡下思考多元文化教育的方式。除了前兩章為基本概念、理論基礎，第十章以後則有關多元文化教育的課程與教學，中間七章節可解釋為編者認為的多元文化教育內涵，包括階級與多元文化教育、性別與多元文化教育、族群關係與教育、原住民族教育、鄉土文化教育、特殊學生與多元文化教育、跨國婚姻與多元文化教育。編者在序文談及將該書含括這七個面向的考量：

多元文化教育雖然緣於歐美社會的族群問題，但從1990年代以來，由於諸多歷史、政治、經濟因素的影響，多元文化教育在臺灣也有可觀的發展成果。因之本書在內容取材上也試圖呈現一種「全球在地化」的特色，不僅參考國外的理論和主要研究面向，也討論並反省國內的發展情形（例如跨國婚姻、臺灣原住民族）。

其中在二十一世紀十多年來，臺灣多元文化教育中特別是新住民與性別議題受到更多關注與發展，前者與臺灣教育現場移民孩子比例快速增加有關，後者與性別運動快速推展到教育場域有關。說明如下：

(一)新住民與東南亞語文得到更多的關注

雖然「全球化」、「國際化」的發展有其自身的發展脈絡，隨著「全球化」、「國際化」內涵的在地化及臺灣人口圖像的快速變化，跨國婚姻下的新移民孩子教育議題受到重視。尤其2016年民進黨政府上臺推行的新南向政策，也使得新住民與東南亞語文得到更多的關注。

為了因應「全球化與國際化所帶來的轉變」（其中包括族群互動日益多元、民主參與更趨蓬勃、社會正義的意識覺醒等），教育部在2014年11月公布《十二年國教課綱》，以「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習」為願景，「兼顧個別特殊需求、尊重多元文化與族群差異、關懷弱勢群體」。十二年國民基本教育之核心素養九大項目就包含了「多元文化與國際理解」，內容為「具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷」。在國小、國中、高中各階段的「核心素養具體內涵」羅列如表1。

表1 「多元文化與國際理解」核心素養具體內涵

國民小學	國民中學	高級中學
具備理解與關心本土與國際事務的素養，並認識與包容文化的多元性	具備敏察和接納多元文化的涵養，關心本土與國際事務，並尊重與欣賞差異	在堅定自我文化價值的同時，又能尊重欣賞多元文化，具備國際化視野，並主動關心全球議題或國際情勢，具備國際移動力

若將《十二年國教課綱》整個政策文本進行「多元文化」相關的關鍵字搜尋，可以發現「多元」出現最多次（38次），其次為「文化」（31次）、「新住民」（21次）、「原住民」（19次）、「多元文化」（10次）、「族群」（8次）、「障礙」（6次）、「性別」（3次）、「弱勢」（1次）、「階級」（0次）。換言之，在《十二年國教課綱》政策文本內，對「多元」與「文化」的強調著重未來學生國際文化理解與移動的能力；對本土發

展脈絡而言，則是對「原住民」與「新住民」文化價值的欣賞與尊重。對照1980與1990年代將「多元文化教育」放在「教育機會均等」或「弱勢者」軸線的思考，可以看到《十二年國教課綱》以「國際教育」搭起「多元文化教育」的平臺，開始從文化肯認的角度與作法裝備未來學生必須具備的「國際能力」，只是文本中的「文化」傾向指涉廣泛的種族／族群文化，不盡然為「新住民」。再者，文本中對於階級、性別或障礙者的處境，較沒有從「文化」層面進行解釋或處置。

儘管如此，《十二年國教課綱》規定未來從課程發展、教科用書選用、課程規劃（本土語文／新住民語文課程）及教師專業發展等，都必須採取多元文化觀點，因此課綱中要求教師應充實多元文化與特殊教育之基本知能，提升對不同文化背景與特殊類型教育學生之教學與輔導能力。十二年國教的另一進展為2014年11月28日確立東南亞語文（語言與文化）進入《十二年國教課綱總綱》，要求國民小學每週至少實施一節；國民中學階段，學校應調查學生之選修意願，經課程發展委員會審議後，於彈性學習課程規劃新住民語文相關學習。

（二）由兩性、性別到多元性別

臺灣性別研究近二十多年來蓬勃發展，由「兩性」到多元性別與性傾向，也擴充了臺灣多元文化教育的內涵。經過1990年代「兩性教育」、「兩性平等教育」與「性別教育」用詞並存的時代，2000年是「性別教育」一詞確立的關鍵年。從「兩性」到「性別」，屏東高樹國中學生葉永誌之死為關鍵性的轉折點。該事件觸發了「教育部兩性平等教育委員會」在2000年12月16日更名為「教育部性別平等教育委員會」，如蘇芊玲在接受研究訪談所言：「過去所言的『兩性』平等實已無法完全涵蓋，有關性別特質、性傾向等議題之重要性不容忽視」，「兩性」教育走入歷史，正式進入「性別」教育的階段（引自李淑菁，2015：171）。原本教育部所擬的《兩性平等教育法草案》也旋即於2010年改名為《性別平等教育法草案》。

2004年立法院通過《性別平等教育法》，成為性別教育新的里程碑。

《性別平等教育法》延續一貫的性別平等立法精神，並在「性別平等教育」用詞定義上加上「以教育方式教導尊重多元性別差異」，強調保障多元性別、性別特質、性別認同或性傾向學生的學習權益。為配合《性別平等教育法》的通過，教育部在2005年3月31日正式將九年一貫課程中的「兩性議題」改為「性別平等教育議題」。

整體而言，教育政策延續著國家發展的現代化想像，使得臺灣多元文化教育範疇隨著全球化與在地本土脈絡發展，擴充其中的族群、性別內涵，關注焦點也由原住民、兩性、鄉土或母語等面向擴充至新住民、多元性別及東南亞語文。現代化、國際化、民主化與全球化的想像成為臺灣多元文化教育發展過程中一股很重要的推進力量；在社會變遷下，在地人口面貌的改變與性別教育的進展則成為臺灣多元文化教育本土脈絡下擴充與發展的基礎。

肆、反思與前進：辯證中的多元文化教育

雖然「多元化」與「多元文化」之間的模糊性似乎搭起「多元文化」論述發展的脈絡鷹架，臺灣多元文化教育論述的複雜性根源在於多元文化論述發展的脈絡性、政治性、社會性、經濟性與歷史性等共構因素，因此不管在教育政策上或學術上的多元文化教育範疇與內涵上的論述，往往因切入的觀點，因而產生不同的偏重，產生各自表述的現象。

從學術論述來看，由於受美國的影響，「多元文化教育」相關書籍則多為翻譯書，如《多元文化教育：議題與觀點》（陳枝烈等譯，2008）、《教學越界：教育即自由的實踐》（劉美慧譯，2009a），或者是西方文獻的摘要與討論，如《多元文化教育名著導讀》（劉美慧，2009b）。倘若將臺灣本土「多元文化教育」專書編排的呈現作為內涵的範圍，檢視以「多元文化教育」一詞為書名的相關內容，可發現「多元文化教育」內涵在臺灣目前仍處於辯證階段，主要辯證內容包括：（一）教育機會均等與多元文化教育之間的辯證；（二）學術後殖民與本土脈絡的辯證；（三）性別被架搭進多元文化教

育產生的辯證。

(一)教育機會均等與多元文化教育之間的辯證

2013年臺灣教育社會學公布第20屆臺灣教育社會學論壇主題為「弱勢學生、社會正義與教育機會均等一再思多元文化教育」，徵稿子題有七：(一)多元文化教育的再概念化；(二)社會正義與教育機會均等；(三)弱勢學生教育政策的檢視；(四)文化全球化與跨界教育；(五)地方暨社區本位教育；(六)多元文化課程與教學；(七)其他相關議題。「會議說明」某程度也透露出主辦單位對「多元文化教育」內涵的詮釋：

……在政策方面，九年一貫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，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。……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，因此制定了「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，……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。2012年起，內政部為落實照護新住民及其子女，推動「全國新住民火炬計畫」，……但是，多元文化教育是否已經讓臺灣朝向一個公平正義的多元文化民主社會？在多元文化教育實施20年的今天，實值得我們重新反思幾個重要議題。

由徵稿文本可以讀出文本撰寫人嘗試從「教育機會均等」的角度，再思「多元文化教育」，且「多元文化教育」的內涵包括族群、弱勢學生、教育機會均等、新住民等議題。具體而言，這邏輯脈絡就像由A檢視B，但B又包含A，到底「教育機會均等」與「多元文化教育」的關係為何，仍待進一步檢視，目前則仍處於辯證階段。

臺灣多元文化教育雖然始於教育機會均等的現代化想像，論述發展過程中欠缺階級議題的討論；雖談及教育優先區，則是針對偏遠區域及原住民教育脈絡之下來談，其中在階級文化的描述傾向從主流的觀點以「文化刺激不足」或「文化缺陷」觀點視之。儘管如此，教育機會均等與多元文化教育之間的關係值得進一步討論。莊勝義（2007：38）曾在〈機會均等與多元文化兩種教育運動的對比〉一文中澄清兩者的差異：

二者各有其適用的時機與社會文化條件，在同步並行的時空裡，兩者可能會相互扞格，或以教育權壓抑文化權，或以文化權壓抑教育權；但在非同步關係或歷時性的情境，則各有其擅場。

教育機會均等與多元文化教育之間的關係為何，或許應放在臺灣教育歷史脈絡中重新檢視。

(二)學術後殖民與本土脈絡的辯證

學術後殖民與本土化的辯證也是未來多元文化教育開展，先要處理的議題。陳伯璋（2009：6）認為：

多元文化教育的發展，不能一昧的接受西方文化的支配，在某種意義上，可以提出關於在地化的發展，亦即在全球化的脈絡中，嘗試另一種新的突圍。

有關學術後殖民或者西方引進的思潮或理論能否適用於臺灣本土脈絡的問

題，就如卡維波（1998：36）所言：

正因為國情不同或社會脈絡迥異，所以我們才要在「異（文化）」中思考可以挪用移植的資源。當然，任何符號或思想資源的移植挪用都會取決於本地原有的條件和資源。從美國的Queer到臺灣的酷兒，這個轉換挪用與移植之所以能夠可能，是因為原先的思想土壤中已經有了種子，外來的養料才有催生助長的效果。

「原先的思想土壤中已經有了種子，外來的養料才有催生助長的效果」，多元文化教育能夠在臺灣發展，顯露出在當時臺灣社會已經蘊生一定養分的土壤，讓多元文化教育這外來種子能夠萌芽、茁壯，只是之後本土的養分如何讓種子落地生根後長出不同的樣子，就如陳伯璋所言，與在地化的發展有關。劉美慧（2011a）在〈多元文化教育研究的反思與前瞻〉一文中談到「多元文化教育」的概念被引介到臺灣後，學者大多以北美學者的定義來界定，尤以Banks所言「多元文化教育是一種概念、一種教育改革運動、也是一種過程」，著重改變學校文化與結構、減少偏見、使不同背景學生享有公平的學習機會最常被引用。劉美慧（2011a：57）認為「這樣的定義幾乎將多元文化等同教育改革，未能凸顯多元文化的特色」。劉美慧（2011a：61）認為：

多元文化教育如果要本土化，必須超脫西方所強調的移民與少數族群經驗的「特殊性」的類別性思考，而將焦點放在所有不同文化承載者的多元面貌，強調文化的多重情境性。在進行多元文化論述時，必須考慮臺灣的多樣面貌，且構成臺灣任何的中心來源，也是有多樣性的。不同背景的我們必須互相反省，能夠承認這個社會固然存在多樣的歧異，但是這些歧異處，是不能用來完全取代歷史中的複雜關係的。

以上所言，我們應該先看見「差異」（difference）的存在，但不能扁平的看待這些多元差異，而是要從歷史脈絡的縱深與複雜性，重新看待「差異」，即脈絡化（contextualize）差異，方能理解「文化的多重情境性」。陳伯璋（2009：14）提出「新多元文化教育」的方向，強調文化察覺敏感度的養成：

新多元文化教育是可以積極期待的，但它必須協助學生察覺差異與認同的動態關係，並跳脫普遍主義與相對主義爭辯的框架，才能有助於學生辨識文化發展的多元意涵與文化霸權無所不在的影響。

暫且不論對於「學術後殖民」各種層次的批判，不可否認的，臺灣多元文化教育的發展與範疇設定一開始受到美國學術界的影響，但如前所述，當時臺灣社會已經蘊生一定養分的土壤，才能承接住多元文化教育這外來種子，並能成長、茁壯，只是落地生根後，因土壤成分不同，又長出不同的樣子，這是在地脈絡的影響。至於從學術上如何「跳脫普遍主義與相對主義爭辯的框架」，如何從實務上如何「協助學生察覺差異與認同的動態」，又如何「有助於學生辨識文化發展的多元意涵與文化霸權無所不在的影響」則是未來發展方向。

(三)性別被架搭進多元文化教育產生的辯證

臺灣在1990年代開始出現「多元文化教育」一詞時，當時多元文化教育論述核心為「教育機會均等」，用「多元」包含所有教育弱勢者（如原住民族）、教育資源欠缺地區，或一直以來因政治因素受到忽略的教育面向，如本土語言或母語教育等。在1996年，由行政院教育改革審議委員會（1996b）擬定的《教育改革總諮議報告書》將性別、弱勢族群、及身心障礙者納入，並在「公平正義的原則」下訂出多元文化教育的兩個重要主題：一為原住民教育，二為兩性平等教育。「兩性教育」課程也在「多元文化教育」的論述主軸下開展。

那麼，以族群或原住民族為發展主軸的「多元文化教育」跟「性別」教育的關係為何？張建成（2000）主編《多元文化教育：我們的課題與別人的經驗》一書分上下篇，其中上篇為「我們的課題」，選取「原住民教育」、「語言教育」、「鄉土教育」、「性別教育」與「教育優先區」五項課題，鋪陳臺灣多元文化教育的發展與特色。下篇則為各國多元文化教育實施經驗。張建成（2000：IV-V）在序言中說明選取上述五項作為課題的原因：

臺灣地區的多元文化教育，最初固然始於族群方面的議題……不過在習慣上，論者大抵都是根據問題的屬性，將之分為原住民教育、語言教育（母語或族語復健）、鄉土教育（本土或族群認同）等三個範疇，來予以探討。

……無可否認的，族群（種族或民族）、性別、階級三者，確是探討多元文化教育的三條軸線，甚至我們從美國或其他國家的相關文獻中，亦可看到有關特殊教育需求、特殊「性傾向」（如同性戀），以及宗教信仰等的多元文化教育論述。但是，這不代表我們在討論國內的多元文化教育課題時，便可依樣畫葫蘆地全盤移植過來。譬如，目前國內的教育界，很少碰觸性傾向或宗教方面的議題，即使偶有論及，通常也都是當作特殊的輔導個案來陳述，迄未構成推展多元文化教育的動力。……

在序文陳述中，儘管「性別教育」被選為多元文化教育五大課題之一，張建成對於「性別」成為多元文化教育的三條軸線之一，表達出疑慮。接著張建成（2007）在〈獨石與巨傘—多元文化主義的過與不及〉一文一面批判「獨石論」的迷思，同時也認為巨傘論「不免造成文化概念混淆、弱勢定義分歧、性別意識膨脹、階級議題潛蛰等問題」。對「性別意識膨脹」的評論呈現出「多元文化教育」對性別議題發展的緊張，以及在臺灣脈絡下，性別

教育是否能夠被含括進「多元文化教育」的辯證。再者，王雅玄（2008）曾發展屬於臺灣的多元文化素養量表，編製《多元文化素養使用手冊》，接著在2010年發表〈檢視「多元文化素養量表」內涵建構之合理性基礎〉一文（王雅玄，2010）。儘管作者在文獻討論中與相關引用中，談到多元文化擴及種族／族群、性別、信仰等複雜性，但後來發展出來的其實是一份「種族／族群」文化素養量表，性別、階級等社會面向在這量表中是缺席的。

性別議題在1970年代成為美國多元文化教育的一環，之後也影響臺灣教育學術界在1990年代如何去界定或討論「多元文化教育」的範疇。這樣的學術發展連結再加上當時正熱烈發展的臺灣婦女運動試圖在教育場域推動性別教育（謝小苓、李淑菁，2008），或許影響了「多元文化教育」被挪用移植過來臺灣時，仍保留「兩性」或「性別」於政策或學術研究中。全球化與國際化的想像在臺灣「多元文化教育」發展過程中成為一股很重要的推進力量，也成為性別教育在臺灣多元文化教育發展過程中被架搭上去的原因之一。「性別」被架搭進「多元文化教育」後，產生的相關辯證關係，也是未來亟待釐清的面向。

伍、結論

同於美國多元文化教育的發展，臺灣的多元文化教育亦不脫社會運動發展的脈絡。1960年代美國民權運動時期，最初由非裔美國人要求課程上能夠反映他／她們的生活經驗，後來由婦女運動、障礙者運動彼此分進合擊，由外而內要求教育上的革新。美國多元文化教育最初並非一門課程，只是教育人員用來泛稱有關教育平等、婦女、族裔、低收入者、使用少數語言者及障礙者的相關計畫或方案。換言之，美國多元文化教育的發展是散漫搭架與重組而來。

1980~1990年代的臺灣，社會運動蓬勃發展，舉凡原住民族運動、婦女運動、教育改革運動等也各自發展，在民主化、現代化、多元化的旗幟下茁

壯，於是當國內教育學者引介美國「多元文化教育」概念時，一切似乎順水推舟，只是因本土脈絡的差異，不同邊緣團體各自解釋運用，再次散漫重組，使得發展樣態與內涵有著不同的呈現。1990年代為臺灣「多元文化」論述發展的黃金時期，研究者針對1990年代以來多元文化教育相關論述進行分析，初步發現以下發展脈絡：一、始於教育機會均等的現代化想像，因此多元文化教育指涉各種教育弱勢的不同（多元）面向，最初以種族／族群為主要架構，接著從「族群」中心到「弱勢」學生為核心概念；二、隨著臺灣在地的本土脈絡發展，多元文化教育範疇開始擴充，由原住民、兩性、鄉土或母語等面向擴充至新住民、多元性別及東南亞語言文化；三、多元文化教育論述紛紜，其內涵在臺灣目前仍處於辯證階段，主要辯證內容包括：(一)教育機會均等與多元文化教育之間的辯證；(二)學術後殖民與本土脈絡的辯證；(三)性別被架搭進多元文化教育產生的辯證，以上皆需進一步置於臺灣教育歷史脈絡中重新檢視。

透由多元文化教育論述發展的爬梳，本研究拚湊出多元文化教育發展的樣貌，也利於理解多元文化教育在教育場域進行的樣態與問題，讓決策者更站在全觀的角度思考多元文化教育未來的發展方向。此外，政策與實踐往往存在著差距，教育人員、學生如何傳遞、詮釋與再現原本已論述紛雜的「多元文化教育」，也值得未來進一步探討。

誌謝：本研究能夠完成有賴科技部研究經費上的支持（MOST103-2410-H-004-154-），更感謝所有審查人的建議讓本研究更臻完整。

參考文獻

(一)中文部分

- 中國教育學會（主編）（1993）。多元文化教育。臺北市：臺灣書店。
[China Education Society (Ed.). (1993). *Multicultural education*. Taipei, Taiwan: Taiwan Book Store.]
- 王雅玄（2010）。檢視「多元文化素養量表」內涵建構之合理性基礎。載於陳清溪（主編），培育高素質現代國民與世界公民之教育規劃（頁4-29）。新北市：國家教育研究院籌備處。
[Wang, Y.-H. (2010). Examining the legitimate basis of ‘Multicultural Literacy Scale’ in terms of connotation construction. In C.-H. Chen (Ed.), *Cultivate educational planning for high quality modern and world citizens* (pp. 4-29). New Taipei City, Taiwan: The National Academy for Educational Research.]
- 王雅玄（2008）。多元文化素養之使用：量表和手冊的編制、教學實踐與詮釋。國家科學委員會補助專案計畫（編號：NSC96-2413-H-194-023-MY2），未出版。
[Wang, Y.-H. (2008). *Use of Multicultural Literacy: preparation of scales and manuals, teaching practice and interpretation*. National Science Council Assistance Project (No. NSC96-2413-H-194-023-MY2), unpublished.]
- 卡維波（1998）。什麼是酷兒？。性／別研究「酷兒：理論與政治」，3（4），32-46。
[Ning, Y.-B. (1998). What is Queer? *The Studies of Gender/Sexuality “Queer: Theory and Politics”*, 3(4), 32-46.]
- 卯靜儒（2001）。臺灣近十年來課程改革之政治社會學分析。臺灣教育社會學研究，1（1），79-102。
[Mao, C.-J. (2001). An analysis of curriculum reforms in Taiwan from the

perspective of political sociology. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 1(1), 79-102.]

行政院教育改革審議委員會（1995）。第一期諮議報告書。臺北市：行政院。

[The Educational Reform Council of the Executive Yuan. (1995). *The consulting report of educational reforms, 1*. Taipei, Taiwan: Executive Yuan.]

行政院教育改革審議委員會（1996a）。第四期諮議報告書。臺北市：行政院。

[The Educational Reform Council of the Executive Yuan. (1996a). *The consulting report of educational reforms, 4*. Taipei, Taiwan: Executive Yuan.]

行政院教育改革審議委員會（1996b）。教育改革總諮議報告書。臺北市：行政院。

[The Educational Reform Council of the Executive Yuan. (1996b). *The general consulting report of educational reforms*. Taipei, Taiwan: Executive Yuan.]

李淑菁（2015）。性別教育：政策與實踐。臺北市：學富。

[Lee, S.-C. (2015). *Gender and education: Policy and Practice*. Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]

周惠民（2010）。臺灣社會變遷下的原住民族教育：政策的回顧與展望。黃樹民、章英華（編），*臺灣原住民政策變遷與社會發展*（頁259-296）。臺北市：中研院民族所。

[Chou, H.-M. (2010). Indigenous education within Taiwan's social change: Retrospect and prospect. In S.-M. Huang & Y.-H. Chang (Eds.), *Government policy and social development among Taiwanese indigenous peoples* (pp. 259-296). Taipei, Taiwan: Institute of Ethnology, Academia Sinica.]

法務部全國法規資料庫（2013）。教育基本法。取自 <http://law.moj.gov.tw/>

- LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020045
- [The R.O.C Laws & Regulations Database, Ministry of Justice. (2013). *Educational Fundamental Act*. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020045>]
- 張建成（主編）（2000）。多元文化教育：我們的課題與別人的經驗。臺北市：師大書苑。
- [Chang, C.-C. (Ed.). (2000). *Multicultural education: Our issues and other's experience*. Taipei, Taiwan: Shtabook.]
- 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, C.-C. (2007). A monolith or an umbrella: The multicultural predicaments. *Bulletin of Educational Research*, 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。
- [Chang, M.-K. (2002). The formation and difficulties of Multiculturalism and multicultural discussion in Taiwan. In T.-T. Hsueh (Ed.), *The future of Taiwan* (pp. 223-273). Taipei, Taiwan: Hwa Tai Publishing.]
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要重大議題。臺北市：作者。
- [Ministry of Education. (2003). *Major issues in Grade 1-9 Curriculum Guidelines*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部教育研究委員會（1992）。山胞教育專題研究總結報告。臺北市：作者。
- [Committee on Educational Research, Ministry of Education. (1992). *Summary report on education of aboriginal peoples*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 陳伯璋（2009）。當前多元文化教育實踐與省思——兼論新多元文化教育的可能。教育與多元文化研究，1，1-15。
- [Chen, B.-Z. (2009). A study of the practice of multicultural education and

- reflections. *Journal of Educational and Multicultural Research*, 1, 1-15.]
- 陳枝烈、陳美瑩、莊啟文、王派仁、陳薇如（譯）（2008）。J. A. Banks、C. A. M. Banks 主編。多元文化教育：議題與觀點（Multicultural education: Issues and perspectives）。臺北市：心理。
- [Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2008). *Multicultural education: Issues and perspectives*. (C.-L. Chen, M.-Y. Chen, Q.-W. Zhuang, P.-P. Wang, & W.-R. Chen, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological.]
- 莊勝義（2007）。機會均等與多元文化兩種教育運動的對比。高雄師大學報，22，21-42。
- [Chuang, S.-Y. (2007). An essay on the contrast of educational movements between equal opportunity and multiculturalism. *Kaohsiung Normal University Journal*, 22, 21-42.]
- 莊勝義（2009）。從多元文化觀點省思「弱勢者」的教育「問題」與「對策」。教育與多元文化研究，1，17-56。
- [Chuang, S.-Y. (2009). Reframing the educational “problems” and “resolutions” of the disadvantaged groups based on a pluralist conception of multiculturalism. *Journal of Educational and Multicultural Research*, 1, 17-56.]
- 游美惠（2002）。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。調查研究，8，5-42。
- [You, M.-H. (2002). Content analysis, textual analysis and discourse Analysis in social research. *Survey Research*, 8, 5-42.]
- 劉美慧（2007a）。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），187-204。
- [Liu, M.-H. (2007a). A book review on C. E. Sleeter & C. A. Grant Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender (2nd ed.). *Contemporary Educational Research Quarterly*, 15(2),

187-204.]

劉美慧（2007b）。多元文化教育的論述、實踐與反思——師資培育者的敘事探究。國家科學委員會專題研究成果報告，未出版。

[Liu, M.-H. (2007b). *The discourse, practice and reflection of multicultural education – An narrative inquiry intoteacher educators*. National Science Council research project results report, unpublished.]

劉美慧（譯）（2009a）。b. hooks著。教學越界：教育即自由的實踐（Teaching to transgress: Education as the practice of freedom）。臺北市：學富。

[hooks, b. (2009a). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom* (M.-H. Liu, Trans.). Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]

劉美慧（主編）（2009b）。多元文化教育名著導讀。臺北市：學富。

[Liu, M.-H. (Ed.). (2009b). *Selected readings for multicultural education*. Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]

劉美慧（2011a）。多元文化教育研究的反思與前瞻。人文與社會科學簡訊，12（4），56-63。

[Liu, M.-H. (2011a). The reflections and prospectives of multicultural education research. *Humanities and Social Sciences Newsletter Quarterly*, 12(4), 56-63.]

劉美慧（2011b）。我國多元文化教育之發展與困境。載於國家教育研究院（主編），我國百年教育回顧與展望（頁221-236）。臺北市：編者。

[Liu, M.-H. (2011b). The development and difficulties of multicultural education in Taiwan. In The National Academy for Educational Research (Ed.), *The retrospect and prospect of education in Taiwan:100 years* (pp. 221-236). Taipei, Taiwan: Editor.]

謝小苓、李淑菁（2008）。性別教育政策的形成：從行政院教改會到九年一貫課程改革。研究臺灣，4，119-148。

[Hsieh, H.-C. & Li, S.-C. (2008). The formation of gender equity education policies in Taiwan: 1995-1999. *Journal of Taiwan Studies*, 4, 119-148.]

譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）。多元文化教育。臺北市：高等教育。

[Tan, G.-D., Liu, M.-H., & You, M.-H. (2008). *Multicultural education*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]

(二)英文部分

Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*. London, England: Routledge.

Ball, S. J. (1994). Researching Inside the State: Issues in the Interpretation of Elite Interviews. In D. Halpin & B. Troyna (Eds.), *Researching education policy: Ethical and methodological issues* (pp. 107-120). London: Falmer Press.

Banks, J. A. (2001). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed., pp. 3-30). New York, NY: John Wiley & Sons.

Glazer, N. (1997). *We are all multiculturalists now*. Cambridge: Harvard University Press.

Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2010). Race, class, gender, and disability in the classroom. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed., pp. 59-80). New York: John Wiley & Sons.

Grace, G. R. (1995). *School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship*. London: The Falmer Press.

Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham, UK: Open University Press.

Mao, C. (1997). Constructing a social identity: Taiwan's curricular reforms of the nineties. *International Journal of Educational Reform*, 6(4), 400-406.

- Raab, C. D. (1994). Where we are now: Reflections on the Sociology of Education Policy. In D. Halpin & B. Troyna (Ed.), *Researching education policy: Ethical and methodological Issues* (pp. 31-41). London: The Falmer Press.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge.