

落實多元文化教育的有效途徑 —以英國牛津一個教育方案為例

鄭 玉 卿

自一九六〇年代，許多對於存在社會中教育機會均等、社會階層化與社會流動種種不平等事實的研究，帶起多元主義結合當時社會批判理論中某些激進的論點，對於許多社會科學的理論與政策展開熱烈地討論，而逐漸成為對抗主流文化支配社會優勢的有力論證。然而，這反對同化主義而積極強調多元的論點，卻因其以種族、性別、語言或文化等等屬性來界定和歸類，而忽視了族群個體的主體性和獨特性，並不能真正突顯人們的相異性並提供均等的機會。所以，自後現代主義以相對主義的主張調和箇中之絕對理性標準，試圖建構一個符合正義的理想理論，多元文化主義就此產生。

多元文化教育依多元文化主義的主張而發展，它試圖藉由教育的過程，來解決存在於多元族群社會中，主流文化與弱勢文化間在立足點上的許多不平等現象，以及造成少數弱勢族群在大社會中站居不利處境的基本原因，進而尋求去除這種不利條件對於弱勢族群的壓迫。

但即使今日多元文化主義的呼聲高漲，在全球各處皆備受矚目與重視，成為教育的主要目標。但在一般的社會現實中，主流文化仍具有絕對的支配優勢。這種迷失的規範似跟隨著歷史的推進益形穩固，使多元文化教育尋求解除任何有形或無形不平等壓迫的崇高理想面臨鉅大的挑戰。從

歐美國家實施多元文化教育的長久經驗，至今仍有許多不同的定義與爭論，並呈現不同主張與重點的教育政策的具體經驗看來，多元文化教育理念雖已隨著人類對人權的覺醒，成為不可逆的趨勢，卻很難找到一致性的答案，作為實施的標準。

所以，本文除了對多元文化教育的理論本身加以簡單介紹，主要在討論有關多元文化教育中頗受爭議的價值兩難和認同的衝突，探討其中可能的解決之道。其次，描述英國多元文化教育的特色，以及其所實施的一個方案為例，從其經驗中截取其若干實施經驗上的優點，以作為推動臺灣多元文化教育之參考。

關鍵字：多元文化主義、多元文化教育、認同、機會均等、同儕早期教育合作關係

壹、前言

自一九六〇年代，反主流文化思潮對於教育機會均等、社會階層化與社會流動的分析結果和反省，使各領域的學者開始意識到存在社會中的種種不平等事實。許多研究顯示造成這些不平等現象，實與種族自我中心(ethnocentric)所產生的個體文化差異息息相關。為了轉變其間之局勢，多元主義(pluralism)乃結合當時社會批判理論中某些激進的論點，對於許多社會科學的理論與政策展開熱烈地討論，不但逐漸成為被濫用的一個名詞(McLennan, 1995, p.1)，也成為對抗主流文化(dominant culture)支配社會優勢的有力論證。然而，這個反對同化主義(assimilation)而積極強調多元的論點，卻因其以種族、性別、語言或文化等等屬性來界定和歸類，而忽視了族群個體的主體性和獨特性，不能真正突顯人們相異性並提供均等的機會。所以，後現代主義(post-modernism)試著以相對主義的主張調和箇中之絕對理性標準，試圖建構一個符合正義的理想理論，多元文化主義(multiculturalism)是而產生(Kincheloe & Steinberg, 1997, p.1-26)。

多元文化教育(multicultural education)依多元文化主義的主張而發展。面對存在於多元族群社會中，主流文化與弱勢文化間在立足點上的許多不平等現象，以及造成少數弱勢族群在大社會中站居不利處境的基本原因，期能藉

由教育的過程，尋求解除這種不利條件對於弱勢族群的壓迫。所以，這由民族復甦運動帶動一種教育改革理念與運動，自關注異質文化共存的角度，提醒人們省覺這個世界所包含的各種不同文化，原本就存在著多元的特質，是以尊重彼此的特質並給予平等的對待，乃為人類世界應有的基本態度。因此，希望透過教育的革新，使來自不同種族或社會階層的團體能夠享有均等的教育機會，進而改革所立居的不利處境。

然而，即使今日多元文化主義的呼聲高張，在全球各處皆備受矚目與重視，成為教育的主要目標。但在一般的社會生活形態與現實中，由於主文化本身對於更好的生活具有許多建設性價值，使弱勢族群文化在主流文化的衝擊下泯沒，所形成文化剝奪(cultural deprivation)的自然現象，比比皆是。例如：在現實社會環境中，年輕人、白種人、異性戀人、基督教徒、強壯、瘦、中產階級、說英語和男人的文化，仍然具有對的支配優勢。而代表弱勢族群的女人、同性戀人、有色人種、非基督教……等等文化，依然常常遭受貶抑或否定，得不到平等機會的對待(Coulby & Jones, 1995, p.8; Edgerton, 1996, p.12; Gutmann, 1994, p.xi)。更遑論與佔有絕對支配優勢的族群角逐，分享追求各種財富和成就的權利。這雖是一種迷失的規範(mythical norm)，但卻一直存在於人類歷史，隨著歷史的推進益形穩固。可見多元文化教育尋求解除任何有形或無形不平等壓迫的崇高理想，亦將隨人類歷史的發展不斷向前邁進。

臺灣自解嚴後，各項發展逐漸走向多元的趨勢，這也使得臺灣在這資訊發達的時代中，更易隨著整個西方主流文化的發展而波動。近幾年來，臺灣在多元文化教育的努力，諸如：母語教育、鄉土教育紛紛實施，其他如多元師資培育、多元入學管道、多元化高中……也標榜多元的訴求下，成為教育改革的目標，這些具體成果在在反映出臺灣教育隨著世界潮而進步的事實。

雖然歐美國家（主要包括美國、英國、加拿大、澳洲、紐西蘭等國）實施多元文化教育至今，尚有許多不同的定義與爭論，所呈現出的教育政策也有不同的典型、實施重點與特色，端視各國在移民政策、種族運動或性別意識等，不同的文化經驗和傳統而定(Edgerton, 1996; Fullinwider, 1996; Kincheloe & Steinberg, 1997)從這些具體經驗看來，多元文化教育理念雖已隨著人類對人權的覺醒，成為不可逆的趨勢，卻很難找到一致性的答案，作為實施的標準。更何況臺灣與歐美這些實行多元文化教育的國家之條件差異甚大，它既沒有嚴重的種族問題，語言文字或宗教的衝突性質亦與歐美社會不盡相同，即使有關性別歧視的問題也牽涉到東西不同的傳統文化而有別；至

於教育的發展與背景更因國家目前局勢與處境而屬非常不同的典型。因此，在臺灣所要實施的多元文化教育，絕非將英、美等國家實施的多元文化課程內容或教學方式，移植到我們的教育體系上。相反地，多元文化教育「尊重」文化相異的精神，也正提醒我們應「自我認識」與「認同」，保存我國教育體制上的優良「傳統」，「相容」他國在「現代」教育上的可取經驗，以達成多元文化「主體性」的意義和價值。

所以，本文的主要目的，並不在於對多元文化教育理論本身的介紹，而希望由多元文化教育實施的兩難，描述西方國家在實多元文化教育時，因其本身的差異條件所考慮的主要問題，以嘗試以英國在落實多元文化教育上的一個方案為例，說明其特色。同時，截取其中若干實施經驗上的優點，以作為推動臺灣多元文化教育之參考。

貳、多元文化教育的本質與兩難

多元文化教育本質上的理想，乃是人類不斷努力的動因；然存在於當中的普遍化與特殊化之兩難，卻是它至今仍有不許多爭議之處，此致各實施多元文化教育的國家因不同的堅持而有不同的教育決策。因此，必先加以扼要說明。

一、多元文化教育的意義與目標

多元文化教育決策雖有許多不同的重點，但其意義與目的仍可歸納如下：

(一)多元文化教育的意義

多元文化教育是一種堅持學生無論任何種族、性別、社會階層、宗教、文化特質、或特殊需要，都應能學校教育中享有平等而適性學習機會的教育概念。因此，原由主流文化所主導的傳統學校教育制度、學校教育政策、課程內容、文化環境……等等，必須進行改革，以達成多元文化教育的目的。所以，多元文化教育也代表著一種積極的教育改革運動。這個反種族歧視、反性別歧視、反社會階級歧視、反宗教壓制、反文化歧視、或反殘障歧視……，而以教育機會均等、社會公平、學習自由為理想的多元文化教育，它存在

於世界和平的境界中，是人性社會的終極目標，故多元文化教育更是一種長期發展而持續不斷的努力過程(Banks, 1989; Fullinwider, 1996; Twitchin & Demuth, 1985)。

(二)多元文化教育的目標

多元文化教育既在改變學校的整體學習環境，使各種不同族群的學生都能獲得平等而符合本身文化的學習機會，其最主要目標在於提升所有學生的學業成就和基本能力，進而產生健全的自我概念與成功的自信心。進一步培養學生對於的尊重，寬容不同族群文化的態度，消除不良的偏見與刻板印象。最後，它是要以尊重自己和他人為基礎，對各種不同的文化加以理解，以達到關懷整個人類世界的終極目標(Banks, 1989, p.19-21; Nixon, 1987, p.3637; Twitchin & Demuth, 1985, p.5-12; Edwards, 1983)。

二、多元文化教育的兩難

由多元文化教育的意義與目標，多元文化教育最基本必須幫助各族群的學生成功地獲得在其本身的母語文化及大社會之主流語言文化中生活的經驗與技能。所以，它一方面要增加更多元的機會，降低少數族群學生，由於其特殊的文化特徵或社會型態與大社會衝突所引發的種種困擾與痛苦，或是學習上所遭受的層層障礙，使其順利學習基本能力，並對自身文化與外來文化合理且正確的認識。但它一方面也要建立合理的標準價值判斷和正確的自我概念，使個體能積極地進一步自由選擇，不但豐富其生活的內涵，且能順利有效地掌握各種成長機會，成爲一個有效能的公民。這特殊化與普遍化二者間所出現的兩難問題，便是多元文化教育的一大挑戰。主要可以下二大點說明：

(一)認同

新多元主義與多元文化教育中，以爲任何族群的文化是其社會的生活經驗，它不但具有相當的價值，也必須獲得保存。然一種文化是否能獲得保存，關係到主體間的彼此認同。它主要來自於該文化所屬個體對於本身文化的認同，以及非所屬群體對於異己(the otherness)文化的尊重(Appiah, 1994, p.149-152)。換言之，自我認同是在群體中發展出來的，個體認同的形成與維持，必須將個體放入社會群體間，藉由社會的交互作用，從中獲得實現，當

個體能在社會中找到適當的定位，認同才能發揮他的意義與價值而形成文化 (Taylor, 1994, p.29-30)。

所以，對於弱勢族群而言，這種雙向間的認同更奠基於個體的自我概念，而不僅是外在群體對他們是否尊重的問題。依據研究指出，許多弱勢族群他們之所以遭受傷害、痛苦、或更多壓迫，是由於他們自己缺乏自重 (self-esteem)，甚至是自我憎恨 (self-hatred) 的緣故 (Taylor, 1994, p.25-26)。因此，必須使他們具備主流社會中的條件與能力，有健全的自我概念與自信心，才能在對等的互動中獲得平等的認同地位。但主要癥結就在培養參與主流文化的教育過程中，極可能因同化作用而無形中減弱或喪失對個別認同的動機與可能。因此，調和其中衝突程度的意見，乃左右多元文化教育決策的重點與特色。

至於對於主流文化中的個體，這種雙向間的認同來自於對異文化的認識與態度。雖然許多有關文化的研究結果，改變原有對於異文化的機械論想法、態度與模式，發現弱勢對強勢文化所具有的無形影響，而強調不同文化間的和諧 (harmony) 與容 (tolerance)，以及對於弱勢文化的尊重 (Edgerton, 1996, p.6-12; Hutchinson, 1996, p.5-11)。但是亦有不少學理主張容忍與尊重兩者間是有所差別的。對於差異文化的容忍，所代表的是停止對它的各種直接的、間接的威脅和傷害，並不包含價值判斷；至於尊重所需考慮的問題則複雜許多，雖有很多時候，由於缺乏尊重或有效的溝通，會產生許多問題與暴力，但從道德倫理的觀點，卻並不是所有的異質性的文化都是值得尊重的，有時尊重某些惡或反人性的文化可能代表著更大、更多的歧視 (Gutmann, 1994, p.21-24)。

因此，在多元文化主義的訴求下，面對多元特殊性時，應以怎樣的普遍性客觀標準作為衡量，乃是解決主流文化與弱勢文化的價值衝突、建立雙向認同的基本問題。教育畢竟是一種價值性的活動，對於各種不同文化間所牽涉到道德倫理之價值問題或衝突，實無可避免地要建構一個正面而善性循環的互動關係，使學生能從學習中獲取正確的自我概念，並進行特殊性個別文化與普遍性群體文化間的主體性認同。是故，歐美各國多元文化教育課程內容便因不同的價值觀點，強調不同重點。從偏於保守的做法，認為大社會中的強勢文化的確優於弱勢文化，而增添片斷的少數族群文化；到強調反映不同族群的特質，而開設各種有系統的研究課程，注重少數族群文化與傳統的維持與保存；甚至激進地主張整個社會文化的重新建立，皆在達成多元文化主義的理想前提下，成為實施多元文化教育國家的努力方針 (Fullinwider, 1994, p.21-24)。

1996)。

但是，以上無論是偏重優勢文化而重陷同化主義迷思的保守型態，或強調多元特質的自由主義作風，或重建主義色彩濃厚的激進措施，以種族、性別、語言、或文化來歸類，著重對於異文化的靜態呈現，此一做法下，少數弱勢族群對於其自身的覺察與認同，始終皆被動地建立在以主流文化為主導力量的客體描述之上，其中既牽涉價值判斷的問題，且經轉述或組織後的記錄、文獻，也難以完整地呈現整個文化的原貌。因此，多元文化教育唯有超越原有的模式，打破舊有依種族、性別等的歸類，而從實際社會脈絡中去理解權力關係與權力角色的形成，藉由動態的社會，使族群在互動中都站居主體的角色，認識自己並表現自我的文化，經由開放、有效的溝通，才是有效化解多元的價值衝突、達到雙向認同，並完成適度的社會統合之道(Gutmann，1994；Kincheloe & Steinberg，1997)。

(二)機會均等

許多有關多元文化的研究顯示，文化間的差異是導致機會不均等的要因。因此，實施多元文化教育的一個重要意識型態——便是要求機會均等。

由於弱勢族群與大社會文化差異所自然產生的障礙，這些族群不但極難融入於主流社會中，甚至在缺乏參與主流文化社會的知能下，被族逐於社會邊陲。從這些現實的發展看來，多元文化教育尊重多元的結果反而增加了許多文化間、或語言間、或學習間、或能力間的各種差異，是最不能達到機會均等的做法，是一種烏托邦式社會正義(utopian social justice)之誤謬。這也是現實的大社會中，許多弱勢族群並不試圖地要維持其本身的文化或語言，反而希望儘快地融入身所處的文化之原因。

另一方面，激進的多元主義以為若不能徹底地重建整個社會秩序，便無法達成元主義尋求人類機會完全均等的理想目的。例如：基於多元文化教育的政策，有關教育的法令改了，教育的課程也改了，但可能反應社會結構的考制度、學校升級制度都沒改變，如此的多元文化教育並不能對多元社會產生效益，不僅不能減少彼此間的衝突、不合，亦不能消弭敵對與歧視。雖然，這種激進的多元主義的理念相當具有吸引力，但卻是烏托邦社會的理想，在現實上無法實現。

所以，多元文化教育將其注意力集中於弱勢族所撒有的獨特文化，重視教導少數族群的傳統文化特色，固然是一種美意，但過於強調多元問題的教育策略，而現實上忽視了社會結構仍存在不平等的事實與學習者的需要，有

時反倒變成弱勢族群團體成功地獲得參與大社會環境的知識與技能，爭取成功機會的一大阻礙。其實，由「多元」本身象徵著「不同」，也代表著更多的可能性看來，多元文化教育應突破以往致力於思考「如何教」的教育方式，而將更多的精力從編排各靜態的教材與內容，轉至擴充學習的空間與管道，發展更多樣的動態環境，使學習者從不同對象間進主動的對話、理解與學習(Kinchiloe & Steinberg, 1997, p.43-45)，此更有助於機會均等的達成。是以，聯合國教科文組織(UNESCO)二十一世紀國際教育委員會一九九六年報告書「學習：財富蘊藏其中」(Learning:The Treasure Within)中，強調建立更重視個人價值的彈性教育系統，使學習者在多元的學習可能中達到充份地將自我價值加以展現的理想境界(Delors, 1996)。

綜言之，從多元文化教育的意義與目的看來，它是教育及社會的理想，但就存在於特殊化與普遍化的兩難問題，亦可理解它所面臨的爭議。許多歐美國家在多元文化教育上決策，乃充份反映出對於這些爭議所持的態度與意見，皆志在解除社中既有的不同屬性之界限，使每一個體能「和平」、「平等」地「分享」並追求財富、安全感、成就的權利之理想。雖然達成多元文化教育目的的做法不盡相同，然在這更注重人權意識的年代裏，一些現實的發展卻有著共同的趨勢，紛紛從人類尋求自由發展和有效擺脫歧視的權利角度著手，對有關多元文化教育的決策內容，做更深一層的省思與討論(Coulby & Jones, 1995, p79-94)。相信唯有以自我反省(self-reflection)作為個體主體性自由發展的基礎，提供多元彈性的學習管道，使學習者在不同的學習途徑下，透過個體互為主體性的客觀對話，進行真實的理解，學習平等的對待，而期建構各司其職、各得其所、各盡其能的理想境界。

參、英國多元文化教育特色與實例

以實施多元文化教育國家的經驗，面對所存在的兩難問題，乃依其本身的獨特文化、歷史環境、社會型態、政治或經濟等因素，做深層的考慮而有不盡相同的決策。以下便以英國多元文化教育的特色與其所實施的一個為例加以說明。

一、英國多元文化教育的特色

回溯英國多元社會的組成，主要是因殖民主義而導致如此多種民族、文化的混合。由於此原因，其在教育政策上對於這些少數族群團體及其後裔，傾向於將他們視為該國國民，提供他們身為其國民應有的共同教育(Coulby & Jones, 1995, p.121-125)。這種共同教育並不是要少數族群團體放棄自己的文化，完全認同或接納主流文化；而強調涵化的功能，重視均等的教育機會，補救不利族群學生各方面的不足，加強其學習的基本能力，使其能從自尊自重開始，在適應社會的過程中，保持對自己文化的認同與價值，也熟悉與人交往並培養建立友誼的能力，從中順利地認識彼此的文化，以消除偏見、歧視。此為英國多元文化教育的主要做法，這樣的教育政策相較於其他歐美國家是趨於保守的作風(Nixon, 1987; Twitchin & Demuth, 1985; Fullinwider, 1996; Wragg, 1993)。

事實上，英國教育的保守作風亦可從英格蘭和威爾斯所實施的國定課程，注重教育內容的政策獲得佐證(Coulby & Jones, 1995, p.138-145)。而英國多元文化教育的實施，便在配合國家教育政策下逐步實施。其中，有關語言教育是一項重點，這個重點延續一九六〇年代以來，許多教育學者以為對於這些少數的移民族群，必需讓他們學習此國家的共同語言，唯有能解決其語言障礙，才能使其高學業成就，順利完成學校教育，並向大環境爭取平等機會，此為學校教育的一大任務(Coulby & Jones, 1995; Edwards, 1983; Nixon, 1987, p.109-112)。

因此，英語成為第二語言的學習在學校教育中頗受重視，而如何幫助這些不以英語為母語的弱勢族群，獲得基本的讀寫能力，以適應多元社會的生活，終止社會再製的不良現象，是英國多元文化教育的一大特色。簡言之，英國多元文化教育理念的發展，由於配合其實施國定課程的教育決策，至今仍多少受到同化主義目標與意識型態的支配。

二、一個落實多元文化教育的實例^(註)

許多研究指出，在英國許多都市中的貧窮地區，有相當明顯的教育成就低落現象。這些地區的小孩到了九歲，即進入中等學校(middle school)時還未具有讀寫能力，這種讀寫能力的不足，不但使這些兒童不能利地接受國定課程(national curriculum)而提早輟學，同時也造成了自我概念的低落，並出現許多反社會和犯罪行為。

同儕早期教育合作關係(Peers Early Education Partnership, 簡稱PEEP)便

基於以上原因，而在英國牛津郡為學齡前兒童的教育所實行的一個計畫方案。這個教育方案可說是結合六〇年代英國所實施的教育優先改善區域方案(Education Priority Areas)的傳統政策，而融入後現代的多元主義精神，所實施的一種多元文化教育。

(一)方案實施的範圍與對象

主要的實施區域，包括牛津郡南部邊緣地帶的Blackbirds leys, Rose hill, Greater leys和Littlemore幾個社經地位明顯不利的區域。在這些區域每年約有三百個小孩出生，人口中零到七歲的小孩約二千五百位，甚至在Blackbirds leys 地區的人口中，每一千人中有46%是五歲以下的小孩。這些暫時寄宿於簡陋房舍的家庭，幾乎都在牛津郡地方議會等待房舍分配的名單之中。事實上，這也是牛津的大英國協人民主要移入集居地區。

(二)參與方案的成員

這個方案的成員，除了方案本身的工作人員外，由於這方案相信家庭是影響兒童學習的重要因素，兒童的父母或照顧者與兒童的關係是珍貴而重要的，所以，兒童的父母們是方案最重要的成員。此外，地區的學校校長、社會家庭服務中心和地方教育當局的有關人員，以及其他關於健康、社會服務、以及自願訪視家庭的義工等等，都包括在內。

整個方案執行，由牛津大學教育系提供形成性的評鑑作為督導，並做總結性的評估。

(三)方案的目標

方案的目的，主要有三：1. 透過父母及照顧者的協助，加強兒童在家和以後學校的順利學習。2. 希望使兒童具備讀寫能力與基本學習能力的基礎，而能有顯著且持久的進步。3. 發展一個可以有效地擴大實並合乎成本效益的範例，以彌補現存學前教育與學校教育的限制，落實教育機會均等的理想。

(四)方案的目標

這個方案的目標雖不期望被加以改變，但為了能藉由一些明顯的經驗、和新的跡象進行不斷的改善，方案的目標及成效每年將由方案的共同主持人、工作人員和評鑑機構來做檢討，以使它能有效率地完成方案的目的。方案的目標主要可二部份加以說明：

1. PEEP 在於促使父母們及照顧者認識並肯定他們自己對於兒童學習之重要角色，這種關係應開始於兒童出生後的各種學習。因此，方案以各種不同的方法和課程，讓他們認識並肯定他們自己是孩子們第一位教師的重要角色，並開發這種關係的潛力，藉由家長們的合作，並結合地區學前教育設施及學校的努力，來提升對於兒童讀寫能力問題的關心及策略，共同來促進提升兒童教育成就的目的。
2. PEEP 要提供孩子和他們的家庭使用各種設備及資源的平等機會，不但所有的書寫教材儘可能以家長們所能使用的方式製作（儘量地翻譯成各種不同的語言），教材也有各種彈性以適應兒童不同時間的需要，即使是身體殘廢或學習障礙的特殊兒童，也能有平等的機會用各種設施。這樣努力地將課程內容、課程陳述或實施活動中，各種不利的因素減到最小的做法，最主要的目的是希望他們（尤其是少數民族的家庭）能不受種族或性別等等成見的約束，對多元文化的社會產生正面的回應。

(五) 主要的課程與活動

方案的課程主要分有兩大部份：兒童與成人。

1. 有關兒童的學習：為了幫助這些學齡前的兒童，能獲得平等的學校教育之惠，最主要的教育課程有：語言(oral language)、閱讀(reading)、書寫(writing)、數字(numeracy)、自我概念(self-concept)和學習的意向(disposition)。其中，尤其強調的是自我概念和學習的意向。由於自我概念和學習的意向，對於兒童是否能有效的學習有深遠的影響，因此發展正面的自我概念，使兒童感覺到他們自己及他人，知道他們是被接受的，並使兒童培養學習的動機與各種學習的基本能力，成為最重要的工作。
2. 有關成人的部份：使用 ORIM(Opportunities、Recognition、Interaction、Modelling)的教育模式。讓家長們了解父母為他們的孩子們學習，所做到的最重要事情之一，就是：每天一起看書；若孩子們能在進入學校之前對他們自己感到滿意，能有注意聽講的習慣，能談論他們自己的種種想法和感覺，能熟悉很多故事、歌曲、和童謠，能清楚知道別人對他名字的評價，能認識很多數字與字母，知道字母的名稱與字母的發音，能明白因各種不同的目的，而有的不同表達書寫方式（如：明細表、口訊、書信、表格……等等），能有想要學習如何讀和寫的動機，則孩子們將能在學校中有效而迅速地學習。故：

1. 機會：教導家長們知道如何透過各種方式與管道，使他們孩子在遊戲中、隨機的談話中、或分享書本內容中，獲得更多的學習機會。
2. 誇獎：幫助家長們知道如何適當地、經常地、實際地重視並認可他們孩子的種種表現。
3. 互動：為家長們設計各種活動，教導他們如何藉由互動的關係，幫助他們孩子擬定計畫、做選擇、和思考問題中，使孩子們從而逐漸學會獨立去做更多的學習。
4. 模範：提醒家長們在日常生活中善用讀寫的技能，而能在讀寫能力的學習與運用、或自我概念的建立，成為他們孩子學習的模範。

由整個課程的進行看來，雖主要在幫助兒童們學習，但卻對家長進行教育以尋求落實兒童學習的效果。PEEP的工作人員雖針對讀寫能力的課程教導兒童們，但方案所用的一些簡單的教材，多以使家長幫助兒童學習完成的目的加以設計。經由固定的聚會及工作人員定期的至家庭輔導，使兒童與成人之間、兒童與兒童之間、成人與成人之間、家庭與工作人員之間發揮最大的互動力量，共同致力於方案目標的達成。

(六) 方案評鑑結果

這個方案至今實行二年，據評鑑結果其效果良好。不但參與方案的學生迅速增加，由剛開始的二個小團體輔導不到20個家庭，到今年四十二個小團體在二十一個集合地點，分別輔導526位兒童及其家長，而且還在繼續增加之中，這些經過輔導的兒童在許多方面的表現，顯然也有很大的進步。而整個方案現乃在不斷地檢討、改進與實施中，希望能有效地達到其目的。

肆、落實多元文化教育理念的有效途徑

以上這個教育方案的理念與目的雖不算新穎，但卻符應英國多元文化教育決策以學校教育為鵠的，承繼一九六〇年代以來，特重語言學習的多元文化教育傳統特色，偏向同化主義色彩的做法，選擇以英語讀寫能力作為學習的重點，並未超越多元文化教育的價值困境。然而，若以多元文化教育在於提升所有學生學業成就和基本能力的最初目標，此方案的實施誠為落實多元文化教育的基本工作，有其相當的價值。這個方案主要依英國多元社會的需

要而設計，並不適合全盤地移植於背景不同的臺灣，但累積經營幾十年多元文化教育的經驗，在不斷地修正實施中，卻有值得我國學習的優點，足以為臺灣推動多元文化教育之參考。分別說明如下：

一、以家長為主要助力的教育方式

自最基本的家庭開始，以家長為整個計畫的重心，讓家長們意識到他們自己對於小孩學習的重要角色，並為孩子的學習確實做許多努力，不但幫助了孩子，成人自己本身也逐漸地養成學習許多事物的習慣，此有助於少數族群生活水平或知識的提升。當然，這對這些家長們而言是相當困難的事，而且對某些家長其困難的程度可能遠超過想像，但為了讓這些原本不利的處境有好的轉機，PEEP的工作人員乃從事各種努力，包括成人的讀寫能力、社會福利措施、健康問題的照顧……等，是一個全面性的努力與挑戰。

(一) 間接促進親子的關係

在方案設計許多活動要求家長從孩子出生開始，每天陪伴孩子學習，尤其是許多簡短的故事，或有韻律的童謠，甚至一起逛街買菜……等等，一一加以記錄下來，再由家庭訪視的工作人員定期輔導。如此良好的互動關係，實有助於親子關係的增進。對於這些兒童而言，這種來自家庭的關懷與溫暖尤為可貴。

(二) 兼顧母語文化的做法

在方案中許多主要的教材，皆儘量有各種不同語言的翻譯，以適應家長們在語文上的障礙。對於這些絕大部份母語不是英語的孩子，有許多的機會是需由家長為他們解釋許多事情的原因，談論有關他們自己本身的事物或文化，因此也兼顧到母語及其文化的傳承。

二、合作關係的學習方式

(一) 自我概念的建立

對於這些不到五歲的小孩，並不要求他們學了多少知識的內容，而在讓他們對自己感到有信心，建立健全的自我概念。前文曾提及，個體的自我概念與認同是需要群體的互動中建立的，因此這樣的合作學習關係，使兒童

從了解自己的名字、對事物的感受，並進而向他人表達自己的方式，是建立自我概念的一個好的開始。而由合作關係中的友善回應，不但加強了兒童的自我概念，增加其自信心，亦為往後的學校教育學習奠定好的態度。

(二)友誼關係的建立

這種合作關係的善加利用，使許多來自於不同種族的家長和兒童們，參與一個規律的聚會活動，習慣於與許多不同種族、不同族群的人交往，兒童從出生開始到簡單的字彙溝通，在互動的過程中有於種族色彩的消除，建立良好的友誼關係。而這種合作關係也是許多少數族群的成人，尤其是因語言障礙而一直身處在家的女性，逐漸走入大社會的一個有效模式，對他們的生活幫助甚大。

三、結合整個社區資源的教育

由這個方案中可知多元文化教育絕不是在學校中增加一兩門課程內容可以做到的，也不是單靠學校教育的力量可以達到，即使全面的善用家長教師的學校、教育行政單位……等等的合作關係與努力，共同肩負起教育的責任，也只能完成多元文化教育的基本目的而已。

(一)多元文化教育需結合許多人的共同努力

在多元文化教育實施中，現有的教育制度中有許多限制，需靠其他各方面人力的協助，才有推動的可能。例如：在這個方案中，需有許多人將原本英文的教材，翻譯成各種不同的文字，即使是少數（例：只有二個使用中文的家庭），亦不例外。然仍有些家長對於自己本身語文缺乏讀寫能力，故，需有人再加以口語翻譯。其他如各種有關文化教材的選擇、童謠的蒐集、師資和家庭訪視人員的訓練……等，皆需不同人力的參與，另外還有許許多多的義工做各種支援。可見它是需要結合許多人力、物力，長期進行的一種教育活動，而這種結合社區資源的方式，是一個有效的落實途徑。

(二)多元文化教育不限於學校之內

多元文化教育多以學校為範圍，增設一兩門有關的課程，這樣的做法不只需面對層層教材適切性的問題，而且片段、零碎的內容亦不足以讓兒童對文化有完整的了解與學習。以多元文化主義以為文化是生活經驗的累積觀

之，從與父母交談中學習母語絕對比在學校設母語教學來得有意義且有效；親身經歷一個傳統文化的祭典或儀式，可能比藉由書本、圖片來傳述種族文化影響深刻；……等等。因此，如何善用多元的自然環境生態，是實施多元文化教育的一個事半功倍的有效方法。

四、自出生開始的生活教育

一般多元文化教育都開始於學校教育，這對少數族群或特殊學生而言似嫌過晚。因為在他們進學校之前，生活的環境也許已對他們造成許多負面的影響，形成不健全的自我概念，在完全未做好準備便把他們送入學校，將使他們因失敗而有更多的挫折、更糟的自我概念。學校即使再用許多彈性的選擇或額外的課程加以補救，也不能對他們有實質的幫助，相反地只讓他們以為自己無能，而甘心地成爲被壓迫的一群罷了！既非真正的機會均等，也落入多元文化本身對學校教育所作的種種批判的焦點之中。所以，這個方案以兒童出生爲起點，甚至有些懷孕的母親便開始參與這個合作學習關係，使出生到學前的這一段學習最快的時間，有好的開始和正確的學習態度。

綜言之，這個方案配合英國實施國家課程及國家教育政策，雖致力於完成多元文化教育的理想，但因潛在的政策因素減弱多元文化主義的主張，堪稱過於保守，基本上也未克服多元文化教育在面對價值衝突與認同問題的困境。雖然這以語言典範配合國家教育決策的多元文化教育，攸關這些外來族群在其多元社會中，是否具有足夠的語言表達能力以順利進行自由和平等的溝通，而獲得對彼此文化的合理知識和尊重；但此也牽涉到少數族群對於學習英語的感受與權利，其中問題複雜尚需進一步研究。然而，於方案中充份延展學習時間與空間，以家長爲主力結合社區資源人力的合作學習關係，而使學習者透過實際的社會互動，學習知識、學習了解事物、學習如何去履行知識、更可貴地學習知道如何與他人相處，在平實的日常生活中自然獲得多元社會需有的基本態度與能力，誠爲落實多元文化教育的有效途徑，這些優點頗值得我國參考。

伍、結語

多元文化教育雖是人類教育的崇高理想，卻因其普遍的客觀標準與特殊

性的價值衝突間，不易獲得合理的化解而有很多爭議。面對多元文化教育至今仍有許多課程內容與實施方式的爭議，我們一方面應改變以往站在支配地位的主觀面向，從關心---「什麼樣的知識是最有價值？」的問題，轉變成---「什麼知識最能夠使我們照顧我們自己、他人，以及整個人類的世界？」，或是「什麼知識最能夠將對我們自己、他人和整個人類的暴力減至最低？」，這些考慮大社會中每一個體的互為主觀性問題(Edgerton, 1996, p.9-10)，如此我們才有可能抱持著「平等」、「容忍」的態度，處理教育內容上所面臨的兩難，化解一個多元的社會所自然產生的性別、年齡、語言、宗教、社經地位……等間之衝突。

除此之外，因應多元文化教育的需要應有更彈性的教育系統，更豐富的各種開放學習途徑，幫助學習者能在真實的社會關係互動中，獲得思考、理解、反省、判斷、證明、和解決各種問題的能力，不但能合理的自我調適，也能平等地對待他人；使多元社會中的每一個個都能依自己的意願，生活得更好，發揮自我的最大潛力。這種站在人類尋求自由發展以有效擺脫各種權利壓迫，成為現代多元文化教育最基本的任務。

雖然，多元文化教育的理想尚未具體落實，也沒有肯定的模式和標準的答案，但是由全世界各個實施多元文化教育國家於課程與教學上的思索與努力，實已顯示出達成多元文化教育理想不可或缺之「愛」和「希望」的力量。相信這些不懈的努力，定能將社會不平等的負擔減至最低，而逐步邁向多元文化教育尋求世界大同的最高理想境界。

附 註

註：以上有關方案的資料，乃整理自其計畫書、年度報告、以及所使用的書面教材

參考文獻

Appiah, K.A. (1994). Identity, Authenticity, Survival: Multicultural Societies and Social Reproduction. In Gutmann, A. (ed.), *Multiculturalism*. New Jersey:

- Princeton University Press.
- Banks, J.A. (1989). *Multicultural Education: Characteristic and Goals*. In Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (eds.) *Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (1989) (eds.) *Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Coulby, D. & Jones, C. (1995). *Postmodernity and European Education Systems*. London: Trentham Books Limited.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International commission on education for the twenty-first century. London: HMSO Books.
- Edgerton, S.H. (1996). *Translating the Curriculum: Multiculturalism into Cultural Studies*. N.Y.: Routledge.
- Edwards, V. (1983). *Language in Multicultural Classrooms*. London: Batsord Academic and Educational Ltd.
- Fullinwider, R.K. (1996) (ed.). *Public Education in a Multicultural Society: Policy, Theory, Critique*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutmann, A. (1994) (ed.). *Multiculturalism*. New Jersey: Princeton University Press.
- Hutchinson, F.P. (1996). *Educating Beyond Violent Futures*. London: Routledge.
- Kincheloe, J.L. & Steinberg, S.R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- McLennan, G. (1995). *Pluralism*. Buckingham: Open University Press.
- Nixon, J. (1987). *A Teacher's Guide to Multicultural Education*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Peers Early education Partnership (PEEP) Annual Report 1996-97
- Pring, R. (1989). *The New Curriculum*. London: P Cassell Educational Limited.
- Taylor, C. (1994). *The Politics of Recognition*. In Gutmann, A. (ed.). *Multiculturalism*. New Jersey: Princeton University Press.
- The First Year of the PEEP Project 1995-6 and the materials.
- Twitchin, J. & Demuth, C. (1985) (eds.). *Multicultural Education: Views from the Classroom*. London: British Broadcasting Corporation.
- Wragg, T. (1993). *Education: A Different Vision. An Alternative White Paper*. London: A Different Vision. An Alternative White Paper. London: Premier Printers.

主題文章

本文作者為台灣師大教育研究所博士，主修教育史、課程與教學、教育社會學等

How to practice Multicultural Education Effective-by Introducing a Case of Oxford

Cheng, Yu-Ching

During the 1960s, when many studies were concerned about unequal facts in society, social scientists enthusiastically aspired to be both scientific and politically radical. Pluralism was considered a term of abuse. An emphasis on multiple subjectivities resulting from the critique of the singular and unitary identity has led to a preoccupation with weak theories of social constructivism that failed to locate agencies in the larger social totality of advanced capitalist flows. So, used as a goal, a concept, an attitude, a strategy and a value, multiculturalism has become an alibi for an establishment theory and has emerged as the eye of a social storm swirling.

Multicultural education must be linked to social structural adjustment, complete with an emphasis on rebuilding social justice and increasing asset development among minority groups. Although many Western countries have faced numerous questions about immigration, various movements of racial and gender awareness and carried out multicultural education for dozens of years, the dominant culture still presents itself as a distinctly white social order. At the same time, multiple models and practices of multicultural education have, by now, been multiply defined and critiqued from multiple political orientations. Thus, it will face a variety of challenges to practice multicultural education.

This essay focuses on the importance of multicultural education, debates some questions about value conflict of identity and equal opportunity and attempts to

point out the solution. By introducing the distinctive shape of British multicultural education and the practical experience of Peer early educational partnership, I hope to find some practical ways to improve Taiwan's multicultural education.

Keywords: Multiculturalism 、 Multicultural Education 、 Identity 、 Equal Opportunity 、 Peer Early Education Partnership (PEEP)