

第二章 文獻探討

第一節 多元文化教育理論基礎與內涵

多元文化教育之重要內涵，可從其理論基礎、教育目標及多元文化課程相關概念窺其端倪，以下分別陳述之：

壹、多元文化教育理論基礎

「多元文化」是民主化的結果，尤其對多族裔的美國而言是個十分敏感的議題，在1960年代以前，美國以主流文化自居，同化主義甚囂塵上，美國社會成為民族「大熔爐」，1960年代民權運動（Civil Rights Movement）興起，教育學者開始檢視美國教育系統的不平等，不同種族及婦女團體也為課程發聲，文化多元主義逐漸取代同化主義與大熔爐，學者呼籲主流社會應回歸多元文化的民主本質，以沙拉吧（salad bar）作為隱喻，肯定各族群的文化與價值，重新建構多元族群的關係。多元文化教育最初指的是種族與族群，1970年代晚期及1980年代才擴展至性別、階級、語言、能力、宗教及性取向（Rasool & Curtis, 2000；譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）。

多元文化教育之理論基礎為多元文化主義（multiculturalism），多元文化主義是一個目標、價值、概念，同時也是一種態度或策略。不同立場所談論的多元文化主義，其指涉的意涵及內容也有很大的差異，多元文化教育之三大主要理論基礎，包括保守派的多元文化主義、自由主義的多元文化主義與批判性多元文化主義，茲分述如下（Kincheloe & Steinberg, 1997；吳雅玲，2007；譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）：

一、保守派的多元文化主義（Conservative Multiculturalism）

保守派的多元文化主義認為多元文化主義就是非白人在挑戰傳統的歐洲文化與教育，事實上與多元文化主義呈現敵對的狀態，因此，嚴格來說，保守派的論點並非是多元文化主義，是一種擁護白人優勢地位的新殖民主義，可稱為單一文化論。主張社會正義早已存在，根本沒有所謂白人優越、父權或階級精英主義等，其核心行動乃是努力將每個人同化於主流社會，且對社會差異視而不見，認為這會造成分裂，而唯一建構發揮功能社會的管道，則是透過共識以促進「共同文化」意識的形成。

保守派的多元文化主義主張自由市場經濟，認為可在開放、自由與競爭市場經濟中達到人人成功與平等的目標，認為政府不須利用政府太多的福利措施去協助弱勢邊緣團體，此舉會助長其依賴性，有害社會經濟的本質。保守派的多元文化主義亦推崇傳統家

庭價值，認為窮人與非白人無法獲致較高的教育成就，主要是家庭教養方式不當及家庭價值不彰所導致，故這些非白種人與窮人則是相對的劣等者，受到文化剝奪而無法獲得良好的學業成就。保守派的多元文化主義對特殊文化常視而不見，將教育上的問題都歸因於學生個人的問題，學校教育的目的是將有缺陷的學生同化於主流文化內，且在去脈絡化的教育情境裡進行同化，並使所有學生能達到相同的學業成就，期能消融差異化，此派學者努力「同化」非主流的幼兒，使其融入主流文化，究其本質，保守派的觀點並未脫離同化主義的窠臼。

二、自由派的多元文化主義 (Liberal Multiculturalism)

自由派的多元文化主義堅信人生而平等，不論其種族、性別、階級背景為何，其智能不分高下且享有同等地位，在社會上公平競爭，強調人與人之同質性，所以女人和男人一樣，而黑人也和白人一樣可擁有相同的表現。自由主義的基本特色乃強調個人主義與個人的自主與自決，每個人都不想受別人干涉，因此，每個人必須尊重他人自由的權利，每個人都有均等的機會追求自我發展及發揮自己的潛能。

自由派的多元文化主義主張弱勢團體應同優勢族群般表現，意即向男性、白人等優勢族群的標準看齊，且認為團體間共享之同質性多於差異處，也由於自由主義者強調人與人之間的同 (sameness)，常被批判為「性別盲」或「膚色盲」，忽略了對既有的主流標準提出質疑。此外，自由多元文化主義卻又強調多樣性與文化多元性，主張須接受與珍惜差異，以相互尊重與容忍的態度來面對不同種族、性別、階級、宗教、地區因素所造成的差異。再者，由於強調同質性及追求一致性，自由派的多元文化主義者又將主流文化常態化，使其成為每個人潛在的參照標準，例如在課程與教學中，讓歐洲白人的中心文化思想成為心照不宣的標準，教育表面上是接納與尊重各種不同聲音的出現，但與保守派者相似，課程的目的仍是將所有人同化於白人男性社會裡，反而造成另一種單一文化，使弱勢族群之文化無法現身，而主流文化更形穩固，結果更妨礙了多元文化的發展。另外，教育工作者對其他團體尊重的企圖，則成為以經濟征服其他團體的重要工具。

三、批判性多元文化主義 (Critical Multiculturalism)

批判性多元文化主義源自於 1920 年代德國法蘭克福社會研究學派所主張的批判理論，此派關切與批判的焦點集中在現代工業化社會中權力運作與支配結構的問題。批判性多元文化主義則致力於追求平等與消除人類痛苦，並批判某些強勢文化強加於他者的暴力，探究社會不平等，如種族主義與性別偏見如何透過學校教育的過程而再製。事實上，白人只是世界上多元種族中之一類而已，其價值觀並不能代表其他的種族。而就性

別議題而言，批判性多元文化主義主張要系統性地檢視男性優勢與男性價值如何在教育及社會中複製與傳播，以及女性如何在男性的觀點之下以負面的方式呈現，導致男性「霸權」的心態。同樣的，在階級、性取向與地域等方面，批判性多元文化主義鼓勵去中心化，挑戰與破除以中產階級為主、異性戀與城市中心等的主流預設，並重新思考建構知識與思想

此派論者認為在教育上，教育與知識並非中立的活動，卻是由文化、歷史、族群及語言所形塑的。再者，學生之間的複雜性、異質性應予以正面對待並視為彰顯霸權運作的討論題材。惟將差異脈絡化，而非異化之（otherizing），才不會讓差異成為互動之阻礙，而可成為改造社會的動力，因此非主流團體的歷史與論述應是課程內容之一。此外，教育應讓學生知曉權力運作如何形塑個人生活與學習的經驗，促使進一步思索如何積極對抗壓迫並轉化之，其核心思想「教學政治化」，意即教學要讓學習者從結構性的分析觀點思索權力資源重新分配的問題，故學習為追求社會正義而抗爭亦是重要課程內涵。「自我」便是政治權力鬥爭的場域，一個人如何定位自我、發展或確立社會認同，乃批判多元文化主義關切之重要議題。在教學的場域，除了學生以外，教師也是權力運作結構中的多元主體，所傳授的知識也是主流文化的產物，因此，教育亦須探究權力、認同、知識三者交互作用所構成的教育實踐。教師必須與學生發展民主的對話，以發展能促進批判反思及統整知識的轉化課程。

檢視以上多元文化教育理論基礎，多元文化教育的思維方向逐漸由「同化」進展到「差異」，然後再由「差異」進展到「批判」，朝向批判性多元文化主義發展。劉美慧（2008）指出，多元文化教育希望透過批判的角度，全面性的揭露校園內的再製與壓迫，營造民主的學習環境，讓師生獲得解放、共同增能。在思考多元文化教育的可能性時，劉美慧（2008）也提出以下三種發展的可能性：

（一）跳脫分類架構，強調批判分析取向的可能性：

臺灣開始推行多元文化教育之初，比較傾向從文化多樣性的角度從事教育實踐，將差異化約為族群、性別與階級面向，多元文化教育雖然以此作為切入點，但它真正關心的是因為差異而產生的權力運作現象，差異不只意味多樣而已，差異還成為包含我群、排拒異己的理由，以及優勢族群鞏固既得利益的基礎，多元文化教育就是要揭露並改變這套操作系統，希望弱勢族群能獲得回應差異的教學與公平的教育機會，進而達到自我解放與增能的目標。

(二) 本土化理論建構的可能性:

為避免文化複製、學術殖民，建構本土化的多元化文論述實有其必要性。多元文化教育本土化的一個可能路徑，應從教育以外的其他領域去探究臺灣的族群關係、本土認同等議題，透過跨領域的學術對話，結合文本與經驗，深入探討多元文化教育重要議題的論述。而探討的領域建議如下：1.多元文化理論：反思臺灣多元文化論述的形成、基本涵義與相關論辯，以及多元文化在教育界的特殊用法；2.文化、知識與權力：從後教育學觀點而言，教育就是一種文化生產的方式，瞭解文化研究進入教育領域後，對教育研究知識論與方法論的影響；3.文化差異政治：從文化再製理論，分析不同背景學生的文化差異，及文化差異在教育機會上的影響；4.教育實踐與反思：教育是一種文化實踐，建議將學校視為社會實踐的起點，透過學校的課程，激發師生的公民參與及社會行動，以開展教育作為促進社會公義的空間的可能性。

(三) 課程與教育實踐邁向社會重建取向的可能性:

多元文化教育是一種跨越邊界的社會運動，是對各種不同形式的壓迫的理解與對抗，而行動與反思則是推展多元文化教育的關鍵因素。多元文化教育有很多文本強調行動者意識覺醒、對抗結構與教學轉化的多元歷程，這些文本本身就是一種召喚力量，提醒教育工作者跨出自己的框架，看見自己也看見學生。課程不能只停留在表面技術層次的操作，課程是一種理解的與解放的歷程，教學是一種對抗並超越邊界的行動，也是一種實踐自由的運動。教師不應只是訊息的傳遞者，而是具批判力與行動力的文化工作者。多元文化期待師生共同成長，共同跨越邊界-學生與老師、主流與邊緣、理論與實踐的邊界。

貳、多元文化教育目標

關於多元文化教育目標，早先，國內學者江雪齡（1997）便指出多元文化教育應該要達到以下的五項目標：（一）改變學校環境，以創造一個尊重個體對社會進步有貢獻的不同族群的環境；（二）改變教材教法，使課程具有包容性和真實性；（三）運用不同的教學方法，協助不同學習型態的學生學習；（四）提昇並教導世界其他族群的價值觀；（五）延聘來自不同族群的教師及行政人員。這些目標著眼於學校教育環境之塑造、教材教法變革、族群議題融入教育內容的必要性以及聘用不同族群的人員加入學校團隊。國內學者（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）則綜合國外學者 Banks（1993）、Bennet（1995）、Tiedt 與 Tiedt（1995）、Grant 與 Sleeter（1996）歸納出多元文化教育的目標為以下幾點：

- 一、維護教育機會均等的精神：基於憲法教育機會均等的精神，須保障不同背景學童入學機會，平等對待所有在校學生，使其得到適性教育的機會。
- 二、提升弱勢族群學童的學業成就：掌握弱勢族群學童學業成就低落的原因，如家庭文化貧乏、教養方式不當、文化差異及學習動機低落等原因，採取補救教學措施，使其適應學校生活，提升其學習成就。
- 三、瞭解與支持文化多樣性：學生能具備文化意識，認同自己的文化，也願意去盡一份心力保存之，同時也學習異文化，瞭解不同族群生活方式，尊重並肯定多元文化之美。
- 四、培養群際關係：透過省思的過程，學生可以瞭解偏見與刻板印象如何形成並自我檢視之，另一方面，透過與不同族群學生合作，促進其不同背景相處的能力。
- 五、培養增能與社會行動力：文化與價值觀念的差異時常會衍生不同族群及文化間衝突的情形，對於族群爭議，學生能訴諸理性的作為，培養解決爭端的能力；其次要培養學生關心弱勢族群的態度，能與弱勢族群共享資源及權力；最終學生能參與民主過程，肯定人性的價值，尊重人權，培養公民責任感，建立開闊的世界觀。

以上之目標，可發現學者逐漸注意到教育均等精神的發揮、弱勢兒童的照顧、族群的融合與衝突的解決，最終能肯定人性尊嚴，弘揚世界觀。在最新出版的《多元文化介紹》一書中，多元文化教育專家 Banks (2008) 則提出務實的目標，強調自我的瞭解、個人的選擇權、自己文化的肯定及異己文化的學習、讀寫算實用能力的培養等，指出多元文化教育有以下五項目標：

- 一、多元文化教育乃透過其他文化的觀點，協助個人更加瞭解自我。透過相互熟悉與瞭解，尊重自然而生。
- 二、多元文化教育提供學生有文化、族群及語言的選擇權。以美國過去的歷史而言，透過權力運作的影響，學校文化與課程焦點擺在白人學生的文化，極少讓學生有其他的選擇權，讓有色人種感覺學校文化有排除異己之敵意。
- 三、多元文化教育協助學生從不同族群、文化、語言及宗教團體，獲致相關學習的技能、態度與知識，以便學生可以能在地區文化、主流文化、宗教文化及跨種族文化當中發揮所長。
- 四、多元文化教育期望能讓某些種族或族群團體肯定其獨特的種族特性、身體素質及文化特質，減少其所遭受的痛楚及歧視。當個人否定其特有的族群文化身份，無疑也在否定某自己重要的部分。

五、多元文化教育在協助學生獲得閱讀、寫作、計算的技能，以便能生存適應於地球村及科技發達的世界。提供多元文化教育的閱讀題材及資料，極富意義，並且能激發學生學習的興趣。

參、多元文化教育課程相關概念

為了實現多元文化教育目標，多元文化教育課程內容之安排為何，必須對多元文化課程之相關概念有所瞭解，Banks (1991) 提出五大主要概念及其相關之概念：(一) 文化：相關概念為族群、弱勢族群、族群發展階段、文化同化、涵化、社區文化；(二) 社會化：相關概念為偏見、歧視、種族、種族主義、族群中心主義、價值、自我概念；(三) 文化溝通：相關概念為溝通、感受、歷史偏見；(四) 權力：相關概念為社會反對、社會抗爭；(五) 族群遷移：相關概念為遷移、移民。Santora (1995) 則以三大面向建立多元文化課程之 12 項核心要素：1. 瞭解自我和他人皆為多元文化社會中的成員，相關概念包括文化概念、文化多樣性、種族的認同；2. 在民主多元的社會中，要成為有批判能力並參與的公民，所需具備的態度和技巧包括社會和文化的權利與責任、社會行動的參與技巧、批判思考的能力；3. 多元文化轉型知識，重要概念包括相互關聯、多元的觀點、環境脈絡、族群性別與階級意識、社會歷史、族群貢獻。

國內學者陳美如 (2000) 則從不同學術理論及相關研究，分析歸納出多元文化課程理念五個向度，每一向度也涵蓋相關之概念：(一) 社會正義的實踐：相關概念為弱勢族群、偏見、歧視、權力、權利與責任；(二) 差異多元的開展：相關概念為社會化、自我概念、文化多樣性；(三) 社會文化的學習：相關概念為文化、族群、種族意識與認同；(四) 聲音歷史的再現：相關概念為族群遷移、族群貢獻、族群歷史；(五) 溝通對話的建立：相關概念為文化溝通、批判思考的能力。事實上，多元文化教育概念，統計國內外說法，多達 68 個 (劉美慧、陳麗華，2000)，在安排概念時，應兼顧概念的邏輯組織與學生的學習心理。在安排概念順序時，應由具體而抽象；概念亦可在不同年級重複出現，但隨年級的增加而加深加廣。在學習心理方面，應考慮學生的年齡、認知發展、道德發展層次及其在族群方面的經驗 (譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008)。國中或高中階段可增加有關多元族群的概念與抽象性內容 (范麗娟，2008)。

第二節 高中多元文化教育課程目標及實踐

目前最新之高中課程綱要總綱為教育部於 2008 年 1 月 24 日所發佈，保留「普通高