

差異多元的開展－ 多元文化課程的認識論基礎

陳美如

教育部台灣省國民學校教師研習會副研究員

壹、緒論

就在現代化席捲全球時，後現代主義的思潮也逐漸興起，它反對現代主義之歐洲中心、理性中心的思考方式，更對現代化運動所帶來的技術理性宰制，及對區域文化的不尊重提出嚴厲的批判（楊深坑，民 84）。多元文化課程的發展也是起於相同的背景；而今面對後現代，或者不管我們稱我們這個時代是什麼樣的時代，多元文化課程對人們自我理解有何助益？我們要如何面對人與人之間的差異？發現差異是人們對話的開始還是結束？這些疑惑提供了多元文化課程的認識論基礎。

貳、什麼是多元文化課程？

多元文化課程不僅是教育的信念，也包含教學的歷程。它是追求公平、自由的教育，對象是全體的學生，透過課程，培養學生更真實、多元的觀點，提供學生與不同團體互動的機會，並增進相互理解、相互包容的能力。Leicester(1989)認為多元文化課程應考慮兩個原則：一是文化傳統表現人類全體的未來，亦表現他們自己的未來；二是課程應是多元取向，避免反面的文化種族主義，也要避免反映種族的刻板印象，茲將其目標與內涵分述如下（陳美如，民 89）：

一、多元文化課程的目標

多元文化課程的目標在於不斷修正、並提供適合多元文化內容、觀點及策略的課程。歸納言之，其主要目標如下（Morey & Kitano, 1997）：

- (一)為來自於不同種族、性別、人種、和社會階層背景的學生，發展屬於各級學校的基本技能，以便為未來作準備，使學生具有在多元文化社會中發揮功能的能力。
- (二)提供一個更完整、適當、知性、忠誠的實在觀點，以適應更多學生的學習需要。
- (三)教導學生去重視和欣賞他們所擁有的文化資產，以及其他文化群體的文化資產。
- (四)了解那些已經造成同時代種族疏離，和不平等的社會歷史，經濟，和心理之因素，並克服對於不同種族、性別、宗教、階層、殘障偏見的態度。

(五)培養批判分析的能力，同時在有關真實生活中，對人種、種族、和文化的問題上作明智的決定。

(六)幫助學生朝著一種更慈愛、公正、自由、和平等的視野去思考，同時要求必備的知識與技能，以促進社會公平與正義。

綜上所述，多元文化課程的主要目標，在提供全人類經驗之真實的、有意義的闡述，如果課程著重在真實，則課程將是多元的，全人類文化是所有人類奮鬥的產物，而不是單一種族所擁有。因其對象是全體的學生，課程更應提供真實、多元的觀點，適應來自不同文化背景學生的需要，引導學生欣賞自己及他人的文化資產，同時也應引導學生覺知對於不同種族、文化、性別、宗教及階層的偏見，建立正向的態度，培養批判分析的能力，協助思考、選擇，決定社會行動，其終極的目標是導向社會的公平與正義。

二、多元文化課程的內涵

Bennett(1990)經由定義某些特殊的多元文化的改革行動，延伸出多元文化課程是包羅萬象的，且由平等和公正的原則所控制；多元文化課程努力的方向應致力於發展人種的群體文化，歷史，和貢獻的了解；使學生在態度、價值、信念、和行為方面成為多元文化的過程；培養破除種族優越感和其他壓迫形式的行動策略。茲將多元文化課程的基本內涵臚列如下(Leicester,1989; King,1993; Beane,1997; Swartz,1989; Nieto,1992)：

(一)多元文化課程要容納區域內文化與文化間的理解和和諧

紐約 Rochester 學校特區在 1987 年所制定的一份政策報告，是許多地方的多元文化教育法的代表，這份文件宣示「多元文化的遠景」，文件中表示：所有文化群體相關的事件、引發的問題、價值，和觀點，特別是那些曾被歷史疏忽或錯誤描述的人，都應包含在課程材料的發展與傳播中(Swartz,1989)。此一多元文化課程內涵的核心觀點是為「理解」，因為理解是文明的開始，透過文化間彼此的理解，不同文化間的誤解也會隨之消失，進而促進整體的和諧。

(二)多元文化課程要包含對於全球的知識的理解及覺醒

多元文化不只是追求本地文化與文化間的自尊和理解歷程，它應超越本地的限制，擴及全球知識與文化的理解與批判，將視野擴展至世界。它重視多樣文化的理解及詮釋，更希望從跨文化的理解中，開展視野，培養學生從不同的文化視野看世界，以培養豁達的胸襟及多元的問題解決能力。

(三)多元文化課程要考慮機會的平等及對全人類的接受

為實踐多元文化社會，多元文化應納入教育改革的活動，用以重建學校和其他教育的機構，使來自所有社會階層、種族、文化和性別團體的學生，有公平的學習機會；此外，應幫助學生發展更多民主的價值、信念、跨文化的知識、技能與態度。King(1993)認為在多元文化課程的方案中，透過整體的課程方案，可促進個體及社會的發展，並幫助學生在多元文化的社會裡，接受公平機會的教育生活。由此可知，多元文化的核心觀點是社會正義，因此教育的公平性，及世界不同的團體都應有基本的人權與權利，不同階層、不同文化的人都應被接受，被理解。

(四)多元文化課程要學生從種族平等和差異中獲得自由

多元文化課程的主要理念，在增進人類的多元性，建立一個改革的教室，其內涵包括多樣的種族、性別、外國(國際)的學生、年齡(兒童、青年)、殘障的學生等(Morey & Kitano, 1997)。多元文化課程應幫助學生發展在種族、個人、社會、公民和行動等議題的反省與決定能力，幫助學生從不同族群文化的觀點來理解概念、事件、議題，並解決存在於國家民族和世界間種族和民族的問題(Johst, 1995; Banks, 1991)。

Nieto(1992)將多元文化教育放在政治社會學的背景中，同時合併真實的和程序的成分，認為多元文化課程是一種為所有學生所設計的，包羅廣泛的學校改革與基礎教育的過程，它挑戰並拋棄種族優越感，及在學校和社會中差別待遇的制度，同時接受並肯定學生所屬的社區。Hilton(1994)也認為教材和各種教學媒體對種族、性別及殘障者的刻板印象是中立的，且在所有學科範圍、學校的所有階段及課程中，展現多元文化的訊息，更須從教材中消除性別種族主義的語言。

綜上所述，多元文化課程的內涵包括，多元文化課程要容納區域內的文化與文化的理解、亦需將理解的視野擴展至國際與世界，同時也應考慮教育機會的平等及對全人類的接受，使學生從種族平等和差異中獲得自由。

從上述多元文化課程的探討可知，多元文化課程處理的核心在教導學生認識差異，並引導學生如何處理差異，讓學生認知、體會差異之美，讓學生從接觸差異、體驗差異的過程中，覺知差異不是衝突的開始，而是增廣彼此的視野，以及使文化持續發展，更加豐富的機制。以下將進一步探討差異的起源與內涵。

參、差異多元的起源與內涵

在二次世界大戰後，不論是殖民地國家或殖民地的母國，均面對一個社會中存在多種族群、多種語言、多種宗教信仰、乃至多種世界觀及價值傳統等等「異質性」衝突的問題。

過去在教育政策中採取「同化模式」，強調少數族群應接受主流社會文化，以便適應當地社會的社會化教育，但這種教育模式忽略少數族群或移民兒童的文化認同及其社會經濟、法律觀點因素，被證明不利於整體社會的和諧發展(馮朝霖，民84)。也因此，在美國公民權利運動中，產生了多元文化主義及多元文化教育的浪潮，呈現在學校教育裡，即是多元文化課程，多元文化課程的主要特質之一，即是面對並尊重多元差異。

Arcilla(1995)則認為差異多元的提出是對普遍主義的反動，普遍主義所衍生的體制將每一個人置於相同權利與義務的籃子裡，以強勢或多數的認同，忽略或掩飾這些差異性，進而同化他族；而差異則強調真實，其認知焦點是將自己視為一個原初與獨立的個體，此一觀點不同於普遍主義，而崇尚自己與他人相異的特徵。一個無視於差異性的政治學，事實上反映一種霸權文化，以潛在與無意識歧視主體性的運作，導致那些遭受壓制的或是弱勢的文化成為社會文化的邊緣，而形成對社會的疏離；從政治學的角度觀之，多元文化課程應是一種促進不同文化成員擁有他們獨特認同的課程。

差異多元是多元文化課程的基礎。然而對許多人而言，「差異多元」是可怕且受拒斥的，它是問題的部份，而不是解答，且極少提供有效的傳統作法以解決問題。

但是面對現今社會，Shapiro(1995)指出為因應更複雜、且不可預期的景況，除強調多元認同及解放禁錮的認同外，也必需要求社會的多元與複雜。

而在強調差異多元的同時，如何符應此一差異？Habermas 認為各種歷史文化、意見都應有自由發表的空間，便亟需建立一個「公共領域」。何謂公共領域？公共領域意指我們社會生活的一個領域，在這個領域中，公共意見的相關事物能夠形成，公共領域原則上是向全民開放的，其中一部份是由各種對話構成，在這些對話中，原為「私人」的人們聚在一起，即形成了「公眾」(Habermas, 1964)。當公眾在非強制的情形下處理普遍利益的問題時，即形成一個群體來行動，這樣的行動具有保障，因為他們可以自由的集合和組合，自由的表達其意見。

其次，除了建立公共領域，供公眾自由表達意見外，如何因應差異多元？Noddings (1995) 認為應對二元劃分的思維模式提出解決之道。就學校教育而言，學校是一個真正提供時間和空間來培育所有人類的地方，不僅僅只是在智能層面而已。但實際上，學校教育工作者卻往往以單一的標準來區分學生，如「好的學生」、「壞的學生」，這種單一的標準，事實上無法涵括不同的興趣、氣質與能力，人們可以藉由測驗分數和知識程度來判斷學校的進步，但對於學校中許多「真」、「善」、「美」等能力與理解力的增進，卻也常常用同樣的尺去測量，甚至處罰那些無法符合細瑣標準的學生。面對這些過份單純二分的差異劃分現象，學校亟需重新建立與界定差異的範圍，這正是多元文化課程可提供協助之處。

Alston(1995)則主張多元文化課程可協助人類釐清視野，培養人們區辨的能力，這些均是生活的基礎。當實際生活領域釐清與區別後，我們就可發現，在我們生活世界中，事實上存有多樣的語言及多元的種族、文化。多元文化課程的教學設計，將可積極的協助討論學校中差異的問題，更可豐富論辯的組織。

從上述的討論中可知，差異起因於現代化運動所產生的技術理性，與對區域文化的不尊重，也是對同化模式及普遍主義的反動。在內涵方面，差異強調真實，並將自己視為是一個原初與獨立的個體，崇尚自己與他人相異的特徵，認為差異是幫助個體建構知識與豐富彼此的泉源（陳美如，民 89）。其次，如何符應差異？基本條件有二：一是要建立一個公共領域，讓各種歷史文化與意見有自由發表的空間；二是應對二元劃分的思維模式提出解決之道，避免以單一的標準去區分學生。多元文化課程的認識論基礎，並非僅靠歐洲中心的理性去治療、消滅爭論或差異，而是要面對差異、尊重差異，並要依賴真正的、全面的、積極動態的自我瞭解，才能使不同形式的知識融合，形成豐富的個體與群體。

肆、差異多元與自我理解、認同的關係

個體在生長的社會文化環境裡，與身邊的親人及各類的團體互動，逐漸形成自己的認同。從心理學的角度看待認同，其概念來自心理分析，心理分析論認為認同是個體接受他人種種特徵的潛意識過程（包含態度、行為模式和情緒等）。例如孩子模仿雙親的態度與特徵，而覺得他獲得雙親的力量（Hilgard et al; 鄭伯壘等編譯，民 84）。出生在不同文化脈絡的個體亦同，他所處的文化環境提供個體認同的起點，久而久之也習得該文化的精神與視野。然而在現今的時代中，文化與文化間的接觸日益頻繁，而國家的形成也不僅是一個族群，多民族國家相當普遍，在同一國度裡，

不同民族所代表的文化在彼此間的衝擊與接觸更多，在接觸的同時，面對與自己不同文化的差異，對認同有何衝擊，將如何因應，是多元文化課程待解的問題。

多元文化課程與後現代同樣關心差異的問題。後現代延續現代而來，它雖係延續，卻也是斷裂的；它反對現代性之強調一致、統一的時代精神，而強調差異。故各種文化都有機會為自己的文化歷史發聲，透過溝通與對話，使文化生生不息。然而文化接觸的過程中並不一定是理性的歷程，也有衝突存在，如果僅強調文化的差異，內隱的敵對性必定出現，因為任何一個來自偏激的差異世界的人，不可能進入對方的文化背景去看待對方，文化沒有相互理解，沒有交流，世界就無法進步。因此，學習如何去面對差異？處理差異是重要的議題。

如何處理差異？首先應去除以懷疑和防衛的心態去面對他人的差異，因為懷疑和防衛差異，將使自我及彼此理解的可能性將因而受到束縛。Arcilla (1995) 認為個體的成長是一個自我理解的歷程，文化的學習與成長亦然。如果要讓面對多元文化以及自我理解之間達到協調一致，應建立一個基本前題：「我可以從一位陌生人之處學習到我是誰，從陌生人那裡認知關於我的外來語彙，並且不懼怕那些與我的自我意象衝突的意象。」(Arcilla, 1995)。亦即透過很多的陌生人及不同文化的「多音交響」情況下，不斷從事個體自身的「再脈絡化」，也因此能在相異的文化中，更清楚的看見自己。

多元文化課程是尊重每個人文化認同之獨特性的課程，在去除對差異的懷疑和防衛心態後，課程應提供自我的理解，並建立追求更美好的自我與社會之理想(陳美如，民 89)。

Taylor 認為自我理解係隨著「我是誰？」的敘述開始，而逐漸發展成清楚明晰的概念，當個體反省此一敘述，以及他人如何的影響我與重要他人內、外在之對話時，個體可以決定這些對話是否相對的一致或真實；但是在反省我是誰的過程中，如果個體突然明白對自己是如此的矛盾和不真實，要如何才能描述這樣的自我理解？只有以追求更美好的自我為理想，個體才能認出這些與自己和自我意象相抵觸的事物，進而去理解這些事物，並融進個體的系統之中。而藉由與自己差異的事物的理解與相容，在不斷更新的對話中，個體的系統將愈加龐大，更能增進自我的知識與他者的知識(Arcilla, 1995)。

此外，Giroux (1992) 以批判教育論的精神來看待差異，探究多元文化裡的認同，他認為這裡至少有兩種差異的概念：其一，差異用於批判教育學是為了瞭解學生的認同與主體性，是如何以多元的矛盾方式建立出來的？認同是透過自己的歷史與複雜的主體地位而被瞭解，學生經驗的範疇不僅是學生的自我反省，還包括種族、性別與階級的開展，因為從多樣的方式裡，學生的經驗與認同能夠在不同歷史與社會的脈絡中建構出來；其二，批判教育學強調族群發展之間的差異，差異變成一種瞭解社會群體如何形成的標記。經驗脈絡下的差異，包括空間、種族、族群和文化差異的主導結構，並分析在公共奮鬥中，主導的歷史性差異何在 (Giroux, 1992)。

除批判教育學的角度外，Giroux (1992) 又提出尊重差異概念的邊界教育論 (Border pedagogy)，一套民主的公共哲學，用以擴展公共生活的品質。他認為邊界教育論對多元文化，有四項理論上的考慮：第一，邊界的範疇指示了知識論、政

治、文化、社會邊緣的認可，並構築其歷史、權力與差異的語言；第二，邊界教育論需創造一種情境，使學生可以從中變成跨越邊界的人，並因而能用他們自己的語言來瞭解他者，進而創造具有文化多樣性的邊界地域，允許人們在現有權力配置下，擁有新認同；第三，邊界教育論能夠彰顯傳統以來在歷史與社會中形成邊界的力量與限制何在；第四，邊界教育論將政治性語言與族群語言列為首位（Giroux，1992）。

在論述邊界教育論之前，Giroux（1992）認為要堅持「差異」的研究。他宣稱，邊界教育論可作為一種較寬廣的差異政治學，並因此而將政治性語言與族群語言列為首位，邊界教育論藉由檢測的機制、知識與社會的關係，瞭解差異如何在不同的權力之下形成，以彰顯政治的重要性；另外，邊界教育論為彰顯族群重要性，透過知識的檢測、行動與主體性的變遷關係，瞭解族群如何以差異為基礎，來建構知識並構成與社會間的關係，並透過這樣的理解，提升公共生活品質（Giroux,1992）。

從上述差異與自我理解、認同的討論裡，吾人對於差異的理解不再是一個待解決的問題，它引導個體跨越邊界的限制，幫助個體瞭解經驗與認同，及其如何在不同的歷史與社會脈絡中形成。差異的出現，反而開展了一條道路，瞭解我們自身在某種程度內是無限的，透過對差異的理解，解決了個體與他者間的緊張與文化衝突。

理想的多元文化課程，是讓個體及群體享有多元文化的民主，這種社會落實於一種可能的方式，即每一個人都必須面對文化中的陌生人，這些陌生人是擴充自我知識的來源，因為我們希望尊重及培養這種無限的自我。

多元文化課程將認同的不穩定性轉變成擴充個體體系的機制，這樣的教育引導我們從理解、尊重陌生人的文化認同，以至於我們認知自身的文化認同也是無限的，而這種認知的不確定性是不同文化間對談的起源。在對談當中，引領我們跨越社會文化與政治的邊界，我們也可以學習我們自己，其實我們對自己而言，也是陌生人，這種不確定性，讓人們進入自我理解及相互理解的對話。在對話中，彼此欣賞共同與差異的認同，這種不確定性逐漸轉換成一種善的來源，一種智慧，透過這種對談，不同的文化系統將彼此滲透、擴充，而形成自我創生的系統。

伍、差異多元的進程--進步與想像

在瞭解差異的起源與內涵，差異與自我理解、認同及公共生活的提升後，應如何促進差異，讓差異深化？是另一個重要的議題。

過去數十年來，在教育現代化的訴求下，教育成就斐然，惟現代化技術宰制下的文化病癥也相繼出現，有待解決。另一方面，後現代主義的過度強調差異，及其摧毀理性、感覺主義、多元主義及商品邏輯已隱然有主導社會文化發展的趨勢（楊深坑，民 84）。為避免商品邏輯及偏激的差異主導社會文化的發展，Shapiro（1995）建議在後現代的社會中，應時時保持開放的論辯，並從後現代的觀點，審視事實的真相，並瞭解其可能性。

多元文化課程代表不同的文化價值領域的分化與整合，這些領域包括科學的及技術的、倫理的及法律的、美學的領域，各個領域依循其內在邏輯發展。這些不同的領域的價值可能彼此衝突，甚至其內在的理性也相衝突，但在論辯的過程中，這些價值領域卻要從中反省自己，並吸納不同領域的優點與長處。

文化的認知與相互理解需加入感覺，而文化的生成與進步常常是出於社會學的想像(Hall & Neitz,1993)。想像是人類最後及最大的領域，未來提升人類文明發展進步的不再是科技，而是想像(Rodriguez,1995)。Schultz 也認為「想像是人類最後、最大的知識領域」(引自 Rodrigudz,1995)；文化研究學者 Stuart Hall 也提出他的看法(Shapiro,1995)。

另外，McLaren (1997)更從差異的實踐，提出差異多元在課程上的兩種特質：首先，它視多元文化課程與教學為一種多重意義的創造，和整體的統一化意涵有所不同；其次，差異的實踐建議並鼓勵學生涉獵不同多樣性的文化領域，藉此重新思考自我與社會、自我與他人的關係，同時加深個體對社會道德的觀點與政治的想像。

除上述的想像外，Alston(1995)則要求有關於多元文化主義的教育哲學，能在討論中挑戰真實的基底，推動這些挑戰不僅需要推動「真實世界」的力量及實際的效能，且更須適切的要求教育改革的過程，打破散佈在學校及校園間的權力關係，擴展階級整合及學校教育過程中差異的可能性。面對存在於我們課程裡有意或無意所產生的種種不合理，也許能藉由多元文化教育的差異哲學，引導我們去檢定存在於人類中不同的，及一致的生活方式的形式，並體會活生生的記憶所描繪出的、已破壞的權力關係。此一強調多元並存、感覺、想像的態度與方式的差異哲學，將是引領人類進入多元文化世界的路徑。

由此可知，透過想像，文化才有可能繼續進步。民主的社會，意味對於社會中每一個成員保持開放的可能，而多元文化社會的開展，則需每一位社會成員透過感覺，瞭解不同文化的美與特點。透過想像，進行文化再生，文化再豐富化的工程。而多元文化課程的基本理念，則須本於差異與多元，並透過感覺與想像，在這個世紀裡進行多元文化的理解與論辯。因此，與其採用減少差異的單一主張，不如試著用多元的觀點看待世界，提出問題，讓教師、學生及旁觀者，在尋求答案之前先行沈思，在彼此的靜默與對話中，讓大家知道，在成為某一種身份之前，大家是彼此肩並肩的站在一起。而成為某一種身份後，所擁有的差異，充滿著豐富的文化資源，不但是建構知識與社會的基礎，更是一種值得慶幸的理由。

參考文獻

- 陳美如(民 89)，**多元文化課程理念與實踐**。臺北市：師大書苑。
- 馮朝霖(民 84 年 12 月)，**多元文化與教育—其理論、政策與課程**。發表於國家政策研究中心主辦，**民間教改建議研討會**。
- 楊深坑(民 84)，**教育：傳統、現代化與後現代化**。臺北市：師大書苑。
- 鄭伯壠等譯(民 84)，E.R.Hilgard 等著(1991)，**心理學**。臺北市：桂冠圖書公司。
- Alston,K(1995).The difference we make:philosophy of education and the tower of babel. In W. Kohli(Ed.),*Critical conversation in philosophy of rducation*,(pp.278-297).New York:Routledge.
- Arcilla,R.V.(1995).For the stranger in my home:self-knowledge,cultural recognition,and philosophy of education,In W. Kohli(Ed.),*Critical conversation in philosophy of rducation*,(pp.159-172).New York:Routledge.
- Banks,J.A.(1991).*Teaching strategies for ethnic studies*(5th ed.).Boston:Allyn &

Bacon.

Beane, J.A. (1997). *Curriculum integration—designing the core of democratic education*. New York: Teacher College Press.

Giroux, H.A. (1992). *Border crossing*. New York: Routledge.

Habermas, J. (1964). 公共領域。載於汪暉、陳燕谷編，文化與公共性。北京：三聯書店。

Hilton, S. (1994). *Kentucky education reform: towards the practice of multiculturalism in teaching*. ED391784.4

Johst, L.A.L. (1995). *The use of multicultural trade books in the elementary curriculum*. ED390025.

King, A.S. (1993). *The multicultural Dimension of the National Curriculum*. Washington, D.C.: The Falmer Press.

Leicester, M. (1989). *multicultural education: from theory to practice*. England: NFER-NELSON.

McLaren, P. (1997). Decentering whiteness: in search of a revolutionary. *Multicultural Education*. 5(1), 4-11.

Morey, A.I., & Kitano, M.K. (1997). *Multicultural course transformation in higher education*. U.S.A.: Allyn & Bacon.

Neito, S. (1992). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

Noddings, N. (1995). Care and Moral Education. In W. Kohle, (Eds.). *Critical conversations in philosophy of education*. New York: Routledge.

Rodriguez, L.J. (1995). Voice and empowerment the struggle for poetic expression. In A. Darder, (Ed), *Culture and difference—critical perspective on the bicultural experience in the United States*.: Bergin & Garvey.

Shapiro, S. (1995). *Postmodern Dilemmas. Critical conversations in philosophy of education*. KOHLE, W. (ED). New York: Routledge.

Suzuki, B.H. (1984). Curriculum transformation for multicultural education. *Education and Urban Society*, 16, 294-322.

Swartz, E. (1989). *Multicultural curriculum development: A practical approach to curriculum development at the school level*. Rochester, New York: Rochester City School District.

