

# 多元文化教育與國際教育的連結

劉美慧\*

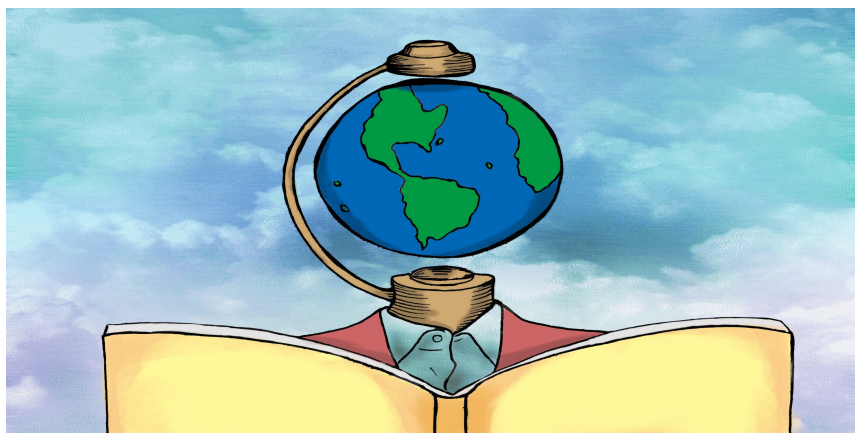
## 摘要

多元文化教育、國際教育一直被視為兩種不同的運動，各有不同的理論論述或教育實踐，但這兩種運動都有共同關懷的議題，尤其在21世紀全球化的時代，跨界與相互依賴性愈來愈強，當我們在探討文化多樣性與社會正義的議題時，兼顧在地與全球觀點，才是世界公民應具備的素養。因此，思考此兩種運動的整合並建構課程發展模式，將有利於學校議題融入課程的推動。本文旨在探討多元文化教育與國際教育整合的可能途徑並發展議題融入課程模式，希望能為十二年國教課程改革的議題融入課程開闢另一條新的出路。

**關鍵詞：**多元文化教育、國際教育、全球教育、議題融入課程

劉美慧 (2017)。多元文化教育與國際教育的連結。**教育脈動**，12。取自

<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/de789c4c-4ae8-4302-b69e-b819799ae646>



## 壹、前言

我長期投入多元文化教育的研究，在臺灣多元社會的邊界內，探討族群、性別與階級議題，直到2011年參與教育部的國際教育計畫，指導學校發展學校本位課程，日益體會兩種運動接軌的必要性。例如，當我們討論新移民女性的議題時，不能無視於跨國流動的現象；而當我們分析國際人權議題時，也不能忽視本土的人權議題。多元文化教育和國際教育有許多相同的核心關懷，例如正義、人權，但卻一直被視為兩種不同的運動在推動，而學校的課程時間有限，如果不能整合，許多重要的議題常會被邊緣化。因此，若能將多元文化教育放在全球化脈絡下重新思考，使其與國際教育接軌，將賦予多元文化教育新視野，也有利於國際教育的推動。

## 貳、兩種運動整合的可能途徑

行政院教育改革審議委員會 (1996) 在「教育改革諮議報告書」中建議將多元文化教育列為教育改革的重點之一，開啟了

多元文化教育運動。多元文化教育在臺灣發展已經20年，從最早聚焦在原住民教育，到現在以弱勢者教育與新移民教育為主，雖然關注的對象改變，但無論政策制定或實務推動，多元文化教育仍以國內的族群文化多樣性為範疇。

因應全球化的浪潮，教育部近幾年積極推動國際教育，欲培養學生全球移動力，厚植軟實力。2011年教育部公布「中小學國際教育白皮書」，以10年為期，透過課程與教學、國際交流、學校國際化、教師專業發展四軌，全面推動國際教育（教育部，2011）。同年，臺北市也公布2011-2016全球教育白皮書，以國際化與全球觀強化城市競爭力（臺北市，2011）。無論是國際教育或全球教育，表面上看起來是名詞上的差異，但仔細分析白皮書內容，可以發現二者都強調培養學生具備國際素養、全球競爭力與全球責任感的世界公民，可謂殊途同歸。

全球的經濟文化力量穿透了個人與社群，使得不同的文化形式產生跨國流動，打破了世界各國的疆界，提高了國與國之間的同質性，也使得人類面臨了許多全球共同的議題，這些議題需要世界公民跨國合作、共同解決。因此，學界提出了世界公民的主張，這些主張的具體呈現包括「彈性公民資質（flexible citizenship）」（Ong, 1999）、「全球公民文化（global civic culture）」（Boulding, 1988）與「多元文化公民資質（multicultural citizenship）」（Kymlicka, 1995）的概念，以因應地球村世界公民的培養。對於各國而言，公民教育應如何兼顧全球視野與本土主體性，將會是一項重大的考驗。

因此，開啟多元文化教育與國際教育的對話，從全球架構來思考本土議題，或從本土觀點提供解決全球議題的方法，將成為全球化時代的重要議題。

多元文化教育與國際教育應如何整合？有哪些可能的途徑？Cole（1984）提出全球教育多元化（multiculturalize global education）或多元文化教育全球化（globalize multicultural education）的途徑，他認為任何全球的改變都是從個人開始，慢慢跨大到更大的群體。個人應適應群體，了解個人如何受到世界因素的影響。個人同時隸屬於不同團體，課程應幫助學生理解我們所屬的團體如何影響我們的價值觀與態度，當個體了解團體，則更容易了解全球現象。

此外，Gibson（2010）以提問的方式，思考多元文化與國際教育的連結：1、多元文化教育如何融入全球化的社會脈絡？2、經濟不平等與全球文化交流兩股勢力如何形塑多元文化教育？3、多元文化教育學者如何在領域內外環繞全球化的對話？這些提問很明顯的以多元文化教育為主體，從全球化的架構下重新思考多元文化教育面臨的問題。雖然沒有提供兩種運動整合的答案，卻提出整合的思考方向。

無論是多元文化全球教育或全球化多元文化教育，這兩種整合模式仍分別以全球教育或多元文化教育為主體，有主客之分，屬於觀點上的融合。另一種可能的途徑是多元文化－全球教育，二者互為主體、互相參照。

### 參、課綱中的多元文化教育與國際教育議題

十二年國民基本教育課程綱要已於103年公布，即將於108年正式上路，新課綱以核心素養為課程發展主軸，其中「多元文化與國際理解」為核心素養之一，並界定如下：

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理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。

仔細解讀此素養，可以發現多元文化與國際理解是兩個並列的概念，定義的前半段在解釋多元文化，後半段說明國際理解。此外，新課綱共納入19項議題，其中多元文化教育與國際教育是並列的兩個不同議題，相較於九年一貫課程僅有7項議題，新課綱增加了將近3倍的議題量，如果沒有更明確的課程指引與規劃，很有可能會重蹈議題泡沫化的覆轍。

十二年國民基本教育課程綱要將「多元文化與國際理解」列為核心素養之一。課綱也列舉不同階段學生應具備的核心能力：

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。

宋佩芬與陳麗華（2008）認為過去臺灣雖然推動環境教育、多元文化教育、人權教育，但是比較沒有強調全球視野。對學校而言，如果多元文化教育與國際教育被視為兩種不同的議題，在學校有限的課程時間考量之下，在課程選擇時，可能有一方會被邊緣化。

即使有些學校將多元文化議題納入課程中，我們也時常發現學校慣用附加課程或活動方式進行，最常見的就是「多元文化週」活動，這是有趣又能快速讓學生體會文化多樣性的活動，但卻是短暫的教學活動，恐造成課程被簡化為活動，或是「為多元而多元，為活動而活動」的情形（劉美慧，2011）。多元文化課程零碎化，失去整體感與系統性。

我也發現有些學校有心推動國際教育，但因為課程領導者不清楚國際教育的定義，課程設計雖然很完整、具系統性，但內容卻缺乏國際元素，例如課程目標希望培養學生向外國人介紹本土文化的能力，但課程內容都聚焦在本土文化的學習，並未說明如何和外國人進行文化互動與交流，充其量只是裹著國際教育糖衣的本土文化學習課程。

我之所以稱多元文化與全球教育為運動，是將他們視為一種社會運動，需要一群認同其願景的人士共同努力，使其進入主流的課程與教學中，促進學校課程的革新。新課綱規定學校必須開設彈性學習課程或選修課程，為議題融入課程提供很好的發展空間。許多學校有心進行課程改革，但需要更明確的指引，如果能利用這波課程改革，發展學校本位議題融入課程模式，相信應有助於多元文化教育與國際教育的推展。

臺北市全球教育白皮書中，為多元文化教育與全球教育兩種運動的結合下了最好的註腳：

探討人權、公義、和平、環境、公平貿易等全球議題時，需同時放置在本土脈絡與全球架構中，才能有通盤理解問題廣度。落入實踐與行動時，更不能忽略本土脈絡的思考，才能提升行動方案的價值性與可行性。例如，在關心全球議題時，除了探討世界各地，各種類型移民之成因與問題之外，更要省思臺灣的外籍勞工、外籍配偶等議題，兼顧本土脈絡。（臺北市，2011）

既然文化為多元文化教育概念的核心，我們不能對國外的定義照單全收，這個外來名詞的本土意涵生成與建構就顯得非常重要。臺灣的多元文化獨特之處在於：在主流文化長期壓抑之下的鄉土文化、以及因跨國婚姻的新移民文化，從這部分重新思考多元文化教育的意義，當使臺灣的多元文化教育更具本土意涵也能與國際連結。

#### 肆、議題融入課程模式

議題融入課程的層級有4種：課程層級、教科書層級、學校層級、教師層級（張芬芬、張嘉育，2015）。無論是何種層級，在發展議題中心課程時，宜掌握幾個原則：1、系統化原則：課程設計時，宜顧及活動背後所要傳遞的議題概念，以概念、事件或議題作為課程的組織要素。例如，在概念方面，可以涵蓋弱勢族群、涵化、遷移、偏見、歧視、種族中心主義、認同等。事件分析部分，強調過去、現在及未來的時間軸。議題方面，以開放性問題為主，透過尚未解決的問題，培養學生解決問題的能力。善加運用概念圖，以呈現概念的關聯性和系統性。2、脈絡化原則：多元文化—國際教育課程除了文化理解外，更重要的是了解國家之間的關係。如果能進一步分析國家之間的關係和處境，學生將可超越表面的學習，培養複雜的認知學習和批判能力。例如，教導學生了解新移民議題時，可讓學生知道新移民女性現象如何改變臺灣的人口結構，並介紹新移民的母文化，進一步將新移民議題放置在全球化的關係網絡中，分析優勢族群如何看待新移民議題，藉以凸顯族群間不平等關係。3、轉化原則：多元文化教育目標除了幫助學生增進文化理解之外，更重要的是了解弱勢族群和優勢族群間的關係，所以在課程內容上應避免只敘述各族群歷史和文化，因為這種百科全書式或櫥窗取向的模式，看似面面俱到，卻只能提供學生表淺的知識理解，欠缺提供學生深入探究文化脈絡的機會。強調多樣性的和諧取向論述，或許適合低中年級的學生，但多元文化課程如果停留在這種讚頌差異的層次，反而隱藏社會上族群衝突的事實，對於培養更深層的多元文化意識，其實還有很大的距離。議題中心課程讓學生針對爭論性議題正反觀點的陳述，讓學生經歷認知結構的失衡和統整，並利用議題為核心，解釋不同族群的觀點和經驗，讓學生了解族群的差異。教師更可在教學中，讓學生分析知識建構的過程，如何受到文化偏見的影響，以培養批判思考的能力。議題分析是沉重的，具有挑戰性，但它卻真實反映社會的現況，多元文化課程不應迴避爭論性議題的討論（劉

美慧、洪麗卿，2012）。

將議題融入課程時，如何讓議題立體、多元？《全球面向的教學》一書中提出的全球教育四面向模式，提供很好的思考架構，讓議題融入課程時能夠更豐富。茲將各種模式說明如表1：

表1

全球教育四面向模式

	關鍵概念	知識	技能	態度
空間面向	<ul style="list-style-type: none"> <li>•互賴</li> <li>•全球—在地</li> <li>•系統</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•全球—在地間的聯繫和依賴</li> <li>•全球系統</li> <li>•系統的本質與功能</li> <li>•知識領域間的關聯</li> <li>•全人類和其他物種的共同需求</li> <li>•把自己視為一個全人</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•關係性思維（強調模式和連接）</li> <li>•系統性思維（了解變遷對於系統的影響）</li> <li>•人際關係</li> <li>•合作</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•適應變遷的彈性</li> <li>•願意教學相長</li> <li>•願意成為團體的一分子</li> <li>•關心共同利益</li> <li>•與他人及他們問題團結的觀念</li> </ul>
議題面向	<ul style="list-style-type: none"> <li>•全球—在地議題</li> <li>•議題間的互連</li> <li>•觀點</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•在全球平臺下，人際間的批判性議題</li> <li>•議題、事件和趨勢間的相互關聯</li> <li>•與議題相關的一系列觀點</li> <li>•觀點形塑的歷程</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•研究和調查</li> <li>•資訊的評估、組織和呈現</li> <li>•分析趨勢</li> <li>•個人判斷與決策</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•對議題、趨勢和全球狀況的好奇心</li> <li>•對於他者觀點的接受和批判</li> <li>•同理與尊重其他人民與文化</li> </ul>
時間面向	<ul style="list-style-type: none"> <li>•互動的時期</li> <li>•未來是可選擇的行動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•過去，現在和未來之間的關係</li> <li>•未來的範圍，包括可能的，很有可能的與更好的</li> <li>•永續發展</li> <li>•從個人層次到全球層次的行動潛力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•因應變化與不確定性</li> <li>•推論和預測</li> <li>•創意與水平思考</li> <li>•問題解決</li> <li>•採取個人行動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•容忍模糊和不確定性</li> <li>•做好考慮長期後果的準備</li> <li>•做好利用想像和直覺的準備</li> <li>•對個人和社會行動的承諾</li> </ul>
內在面向	<ul style="list-style-type: none"> <li>•內在探索</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•和自我有關的知</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•個人反思與分析</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•相信自己的能力</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>•教學 / 學習過程</li> <li>•媒體與訊息</li> </ul>	識，認同、強項， 弱點和潛力  <ul style="list-style-type: none"> <li>•個人的觀點，價值觀和世界觀</li> <li>•個人信念和行動間的不一致</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•個人成長—情感、智力、身體與心靈</li> <li>•學習彈性（在不同的脈絡下學習，利用不同的方式進行學習）</li> </ul>	和潛力  <ul style="list-style-type: none"> <li>•認識到學習是一個終身的過程</li> <li>•真誠—呈現真實的個體</li> <li>•做好冒險的準備</li> <li>•信任</li> </ul>
--	--	--	---	---

資料來源：Hicks, D., & Holden, C. (2007：21).

此模式的縱軸包括空間、時間、議題、內在4個面向，提醒議題融入課程時應考慮議題的地理與歷史脈絡，議題本身的核心概念，議題與學習者之間的關係。橫軸包括知識、技能與態度的學習目標。在進行議題融入課程時，建議以此為思考架構，重新整合多元文化教育與國際教育。

## 伍、結語

誠如社會學家Giddens (1994) 所說，全球化是一種世界各地區之間的相互連結性 (interconnectedness) 大幅提升的生活方式。在全球化生活方式之中，正面與負面的現象快速的流動與傳播，全球化的生活方式，充滿了機會，也充滿了危機。全球化是經濟、文化、環境及社會等面向相互依賴性的增強歷程，也是拉大經濟不平等與社會不正義的過程。

而國際教育的基本假設在於：分配不平等會抵銷我們對提升社會正義的努力，我們居住在相互依存的世界裡，沒有任何一個國家可以獨立解決世界的問題，因此要打破國界、攜手合作，才有可能解決世界議題。Pike (2000) 認為國際教育的目的在於消除國家的疆界，培養具有全球意識的世界公民 (cosmopolitan citizens)。

基進取向的多元文化教育強調社會行動、批判與實踐精神。此取向希望能分析差異背後隱藏的衝突，並將批判意識轉化為行動力，促進社會正義。這個取向以批判理論為基礎，認為不同群體為了資源而競爭，優勢團體會建立許多規則來鞏固既得利益，而弱勢團體會意識到不公義的結構與制度，進而產生抗拒。多元文化課程希望培養學生發展對社會不公平的現狀產生實際意識，繼而開展社會行動技能，以促進社會、政治與經濟現況的改變，強調不同形式的壓迫具有相同本質的分析，尋找議題結盟的可能性 (Sleeter & Grant, 2008)。

多元文化教育與國際教育的最高理想，都在解決人類面臨的不公義問題，促進社會正義。而全球議題不可能直接跳到全球的層級解決，還是要從個人與團體開始，因此，透過兩種運動相關議題的結盟與整合，才能找到解決問題的多元與全球視野。

## 參考文獻

臺北市政府教育局 (2011)。2011-2016臺北市全球教育白皮書。臺北市：作者。

宋佩芬、陳麗華 (2008)。全球教育之脈絡分析兼評臺灣的全球教育研究。課程與教學季刊，11(2)，1-26。

行政院教育改革審議委員會 (1996)。教育改革諮議報告書。臺北市：作者。

張芬芬、張嘉育 (2015)。十二年國教「議題融入課程」規劃刍議。臺灣教育評論月刊，4(3)，26-33。



教育部 ( 2011 ) 。中小學國際教育白皮書。臺北市：作者。

教育部 ( 2014 ) 。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。

劉美慧 ( 2011 ) 。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221-235 ) 。新北市：國家教育研究院。

劉美慧、洪麗卿 ( 2012 ) 。國際教育融入課程的模式與原則。載於中小學國際教  
育融入課程資源手冊 ( 頁28-33 ) 。臺北市：教育部。

Boulding, E. (1988). *Building a global civic culture: Education for an interdependent world*. New York, NY: Teachers College Press.

Cole, D. J. (1984). Multicultural education and global education: A possible merger. *Theory Into Practice*, 23, 151-154.

Gibson, M, L. (2010). Are we “reading the world” ? A review of multicultural literature on globalization. *Multicultural Perspective*, 12(3), 127-129.

Giddens, A (1994). *Beyond left and right: The future of radical politics*. Cambridge, UK: Polity Press.

Hicks, D., & Holden, C. (2007). *Teaching the global dimension: Key principles and effective Practice*. London, England, UK: Routledge.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. New York, NY: Oxford University Press.

Ong, A. (1999). *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality*. Durham, NC: Duke University Press.

Pike, G. (2000). Global education and national identity: In pursuing of meaning. *Theory Into Practice*, 39(2), 64-73.

Sleeter, C., & Grant, C. (2008). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender (6th ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons

---

\* 劉美慧，國立臺灣師範大學課程與教學研究所教授

電子郵件：lium@ntnu.edu.tw