

Challenges of Curriculum Reform and the Reconstruction of Practical Theories for Curriculum Praxis for the 21st Century

Hsiao-Lan Sharon Chen

Abstract

Heading toward the 21st century, an era of fast and fundamental changes, there have been a number of vast important curriculum changes for compulsory education in Taiwan. The big ideas behind the current curriculum reform include curriculum integration, school-based curriculum development, alternative evaluation, team-teaching, and so forth. All these not only cause impacts on school teacher's teaching, but also bring challenges to curriculum development and pedagogical practices in elementary and junior high schools. Therefore, having critical reflections on curriculum theories and curricular practices has become an urgent need for practitioners to cope with the reform challenges and to put into practice the reform ideals. In this paper, the author not only reviews the practical challenges brought by the current curriculum reform for compulsory education but also examines the current trends in curriculum theory building. Then, based on the concepts of transformative curriculum leadership, the author further explores the essential elements for curriculum praxis and approaches for reconstructing curriculum theories. It is encouraged in this paper that teachers need to be actively involved in theorizing their personal practical knowledge for the construction of practical theories for curriculum praxis.

Keywords: curriculum reform; curriculum theory; theory reconstruction

多元文化的課程轉化與教學實踐

湯仁燕

【摘要】

學校課程乃是各種知識、價值、觀點，以及文化展現的場域，課程內容的設計與規劃，關係著學生的學習經驗和學習品質，與教育機會均等理想的實現密切相關，因而成為多元文化教育探究的重要面向。多元文化的教育理念強調文化的多樣性、尊重差異、社會正義與機會均等，這些觀點使得學校教育原有的課程內容及知識建構方式受到質疑，激化了多元文化課程文本的論述，引發一連串的爭議。

本文從多元文化課程的角度切入，描繪多元文化課程爭議的樣貌與兩難困境，再進一步論述文化差異與課程知識建構之關係，探究多元文化課程的轉化途徑，續從課程實踐典範的移轉，探討多元文化課程轉化與教學實際應有的理念和實踐走向。

關鍵字：多元文化課程、課程轉化、教學實踐

壹、前言

聖經舊約〈創世紀〉第十一章裡頭，有一段關於「貝柏塔」(the Tower of Babel)的故事：

亞當和他的子孫本來是說同一種語言的，後來他們往東方遷徙，到了一個叫「希納」(Shinar)的地方，發現了一片平原，於是他們決定在那兒定居，並且打算燒磚建造一座城和一座塔，塔頂可直通達天，此即為「貝柏塔」。上帝看到這種情景，頗不高興地說：「看哪！他們是同一種人，說的是同一種語言，如今竟然做出這樣的事來，將來他們還會做些什麼，恐怕連我都管不住了！」於是，上帝就把貝柏塔擊毀，並把人們的語言搞亂，使他們彼此無法溝通，還把他們分散到世界各地。

於是，世界就有了各種不同的語言，人類世界的「差異」(difference)從此開始！

不管上述聖經中的故事是否確有其事，可以確認的是——人們之間「差異」的存在是不爭的事實，而人類之間的差異不限定在語言上，不同的族群、宗教、性別、年齡、社經階層、地域等，都構成人類社會與群體的異質性。差異的來源眾多而豐富，形成了多元繽紛的文化生活，造就不同的文化視野與世界觀，卻也常成為族群強弱優劣爭議的起點；教育上對「差異」問題的處理，更引發了各種歧異的觀點和作法，使得多元文化教育的課題備受矚目。課程作為知識、價值、觀點以及文化展現的教育場域，更是多元文化論述所不可或缺的重要面向。

一般而言，課程乃是指學生在學校安排和教師設計之下，所進行的一種有計畫、有系統的學習經驗和活動內容，其安排設計與規劃，關係著學生的學習機會和學習經驗的品質，影響到教育實踐的成敗，牽繫著教育理想落實的可能性(甄曉蘭，民88)。課程規劃的結果，與教育機會均等密切相關，隱含了社會正義的內涵。尤其在社會文化趨向多元發展的時刻，不同的族群在教育機會均等的訴求下，爭取族群文化的生存、維繫與平等地位，藉由團體的力量，彰顯所屬團體，要求社會重視他們所屬的團體及權益，不斷地要求學校教育在課程上做相應的改革。

在多元文化主義盛行的時代裡，我們應該認知到：不同的族群文化是平等與相互發明的，各有其獨特價值而無優劣之分，也不應有差別的待遇。教育應促進文化的多樣性與價值，促進人權並尊重個體差異，使每個人有對生活做不同選擇的機會，使不同群體權力分配均等，進而促進全民的社會正義與機會均等(Gollnick, 1980)。學校的課程規劃與整個的教育過程，應致力於消除各種形式的歧視，使能接納、尊重和欣賞不同文化的差異，促使不同社會階層、種族、文化和性別的群體和學生，都能夠有平等的學習經驗與成功的機會，並幫助所有的學生，培養於未來跨文化社會運作中所需的民主價值觀、信念、知識和態度(Banks, 1994)。

本文從多元文化課程的角度切入，描繪多元文化課程爭議的樣貌與兩難困境，再進一步論述文化差異與學校課程知識建構之關係，探究課程發展背後的假設、立場和課程知識選擇的本質，釐出多元文化課程的轉化途徑，續從課程實踐典範的移轉，探討學校多元文化課程轉化與教學實際應有的理念和實踐走向，其末殿以結語。

貳、多元文化課程的爭議與挑戰

多元文化教育興起後，受到相當的重視，其理念強調文化樣性、尊重差異、社會正義與機會均等，這些觀點使學校教育原有的課程內容及知識建構方式受到質疑，激化了多元文化課程的文本論述，也因意見不同引發了一連串激烈的討論。

一、多元文化課程的爭議——紐約的故事

美國紐約州在1990年代初期，為了改革全州的社會科課程，使能納入新興的知識群體。州政府任命了一個課程委員會，並由黑人、中南美裔美國人與其他少數族群人員組成。當課程委員會的報告書《包容的課程》(A Curriculum of Inclusion)發布後，卻引發各方強烈的批判與爭議。該項報告書開宗明義便指出，非裔美國人、亞裔美國人、波多黎各人(Puerto Rican)、拉丁民族(Latinos)與美國原住民，長久以來便是美國文化、智識與教育壓迫下的犧牲者。委員會揚棄所謂歐洲本位的教育，並且對歐洲的主流文化充滿敵意；報告書的內涵極度否認美國文化的貢獻，並且信奉非洲民族在各種

領域的宣稱。批評者認為這份報告書是以種族間的分化，作為理解美國歷史的基本分析架構，忽略了智識乃建基於共同接受的標準，並且把歷史當成是社會與心理治療的形式，藉以提升少數民族孩童的自尊。批評者雖未對多元文化教育的重要性加以反對，卻極力強調「我們是一個國家」的重要性。這些輿論與批判，認為學校教育中的共同價值與信念，一直是國家統一的重要因素，因而擔心多元文化主義的過度強調，將導致國家內部的分化。

在歷史學家與傳播媒體輿論的嚴厲批評下，課程委員會被重新任命，其中有超過半數的成員不屬於少數民族。雖然這個新成立的課程委員會，主要功能是為彌補第一份報告書所導致的傷害，但所有的成員仍期望課程內涵能朝向多元文化的方向進行改革。正如同先前的期待，這個課程委員會提出的報告書《一個國家、多種民族：文化互賴的宣示》（One Nation, Many Peoples: A Declaration of Cultural Interdependence），內容比第一份報告書來得溫和。它採納了美國是為「一個國家」的觀念，認為其間各種文化是相互依賴的，同時也接受差異文化獨特存在的觀點。然而，這種為調合第一份報告書在多元差異文化與國家共同文化之間爭議的努力，仍舊如同第一份報告書一般受到各方的嚴厲批評。

這份課程改革的報告書，不僅受到一些支持國家共同文化人士的大力反對和撻伐，也同樣激起弱勢群體和少數族群的批評。少數族群認為這份報告書所宣示的多元文化內涵太過溫和保守；多元文化論者更直指其為「外『多』而內『一』」的多元文化包裝。Alston（1995）就指出，為因應那些不願在無聲中沒入大熔爐的族群的挑戰，報告書雖試圖擺脫以單一課程面對多元社會所存在的許多問題，但其所揭示之公立學校教育的責任，仍以建立「為維繫國家凝聚與生存所必要的國民態度、知識、技能」為重心，其所提出的課程基調，仍然是強調國家鞏固，持續以維護傳統的支配性論調為核心，整份報告書始終擺脫不了一與多的爭議。

論者以為，這份報告書所呈現的多元文化課程取向，採取的是附加式的文化觀點（additive view of cultures），在社會科課程中納入少數族群的文化內涵，使有更多元的呈現；在歷史和地理科中加入更多元的論述，承認並允許更多元觀點的注入。但也凸顯出其中潛存的一股力量，想要限制或淡化這些新聲音和觀點的加入，使得有關性別、階級、宗教等課題的討論，明顯受到壓制。這樣的作法，實質上只是一種文化涵容的策略（strategies of cultural containment），使「大熔爐」（melting pot）與「同化」（assimilation）合流；學校教育一方面要納入甚至稱頌那些過去受到忽略族

群的歷史，另一方面還要使這些內容能與主流的共同文化和平共存，卻又擔心所增加的這些內容會危害到國家共同文化的存續。他們強調共同文化的學習為國家生存所必須，但其對所謂的「共同文化」（common culture）卻未作適當的界定，在片斷和附加式的多元文化教育策略中，一貫堅持的卻仍是中央式的國家認同內涵（Alston, 1995）。這樣的策略只會使得族群分裂和種族隔離更形增加，無法達成課程改革的預期目標。

二、多元文化課程的兩難困境

由上述的課程論爭中可發現，課程規劃究竟應如何因應不同的文化差異，使課程內容能與各族群的主體性相結合，確實是一亟待努力克服的難題！儘管人們堅信平等公義的重要，並希望藉由課程改革來化解社會上的種族、階級、性別衝突，以達成社會正義的期許，但實施的歷程和結果，往往或隱或顯地展現出「多元差異」與「整體一致」的相互掣肘，難以擺脫一與多的爭議。

由於長久以來，社會大眾皆相信，學校教育是處理社會病態和亂象無往不利的最佳處方。我們常視學校是促成社會進步的關鍵，更是中立的正義化身，藉由學校教育的實施，可破除舊有社會結構中製造與再製造的循環；認為階級衝突的降低、種族仇恨的化解、性別歧視的消失，社會流動的積極促進等等，都可經由學校教育加以解決，並進一步達成社會重建（Counts, 1932; 引自Alston, 1995）。但學校教育一方面努力地維繫著平等的入學管道及機會，另一方面卻又必須致力於為各地區、各族群與國家共同文化之間的利益與價值，建立一套平衡的機制，此一平衡的維持，卻常藉由全面而強制性的教育作為，使二個不同的文化基準趨於一尊，並使大部分的學生加以理解並接受。這種「一致性」（consensus）的教育作法，即受到多元文化教育有關論述的強烈挑戰（Alston, 1995）。

從多元文化教育發展的歷史背景來看，學校教育面對人口變遷和不同族群的需求，必須將一些長期受忽略族群的相關內容材料納入課程，並扭轉過去學校教科書中頌揚主流優越文化的取向，修正與彌補其中隱顯的各種錯誤與偏見。然而，在課程改革的過程中，種種的政策、作為，以至於課程內涵，仍然持續引發各種質疑、批判、對立、攻訐。這不禁讓人懷疑：多元文化教育究竟會重新塑造一個種族共存的新世界，抑或是建立一個完全拋棄過去傳統價值，同時散播學生之間的仇恨，導致少數民族與優勢的多數民族之間衝

突的新規範呢（Glazer, 1997）？

無可諱言的是，由於學校課程長期受強勢文化及支配階級的控制，因此常反映出主流文化的意識型態，使得弱勢族群的觀點長期受到忽略和抑制，未能均衡地呈現在學校課程中；而初期的多元文化課程多以附加式的策略，將受壓制少數民族的優秀事蹟，納進學校課程中，使少數族群或團體的文化，得以呈現於主流文化當中。如此作法，表面上看似豐富了文化的內涵，實質隱含的仍是鍛造單一化的課程以面對不同資源、關注，甚至是「真理」的要求，許多階級或團體的權益在此過程中被過分的潤飾或隱瞞，無法真正呈現少數族群的問題。就如同Banks所指出的，雖然美國原住民、亞裔和西語系中南美裔等族群的文化內容被納入課程當中，但這些文化經驗卻仍是以主流族群文化的觀點來加以詮釋（Banks, 1994），如此只會使主流文化的價值更為鞏固，而弱勢族群的文化相對受到貶抑。這正符應了Kincheloe與Steinberg（1997）所說的，學校作為文化傳承的重要機構，其實是各種勢力競爭的公共空間，而教室往往成了各種迷思、欺罔的合法化場所，更是弱勢族群被邊緣化的所在。

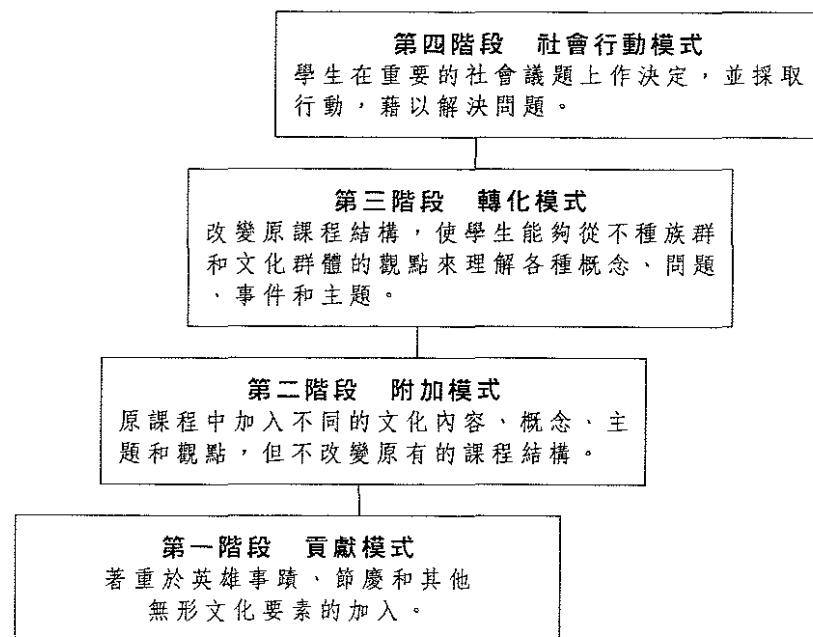
平心而論，對於過去忽略非主流文化的課程結構，僅是在傳統的課程中簡單的增加一些不同的觀點，這種作法是不夠；簡單化的附加式文化觀點，很容易使得學生對族群的文化概念產生扭曲和誤解。但若欲極端地提供孩童一遠離文化權力的課程作為矯正，試圖在學校的教育內容與傳達方式上做根本的改變，也未必是合宜的作法。非洲中心（Afro-centered）與歐洲中心課程，所犯的是同樣的錯誤：它們都拒絕自我批判，並且強調「中心」（centric perspective）更甚於「脈絡」（contextual perspective）的觀點（Alston, 1995）！附加式的多元文化課程固然受到相當的質疑，但當欲採取另一相反而極端的課程取向，完全扭轉課程的中心基調時，也是不合乎多元文化教育「幫助所有的學生培養運作於未來跨文化社會中所需的民主價值觀、信念、知識和態度（Banks, 1994）」的訴求，同樣必須加以批判。課程規劃在因應多元文化差異時，不應矯枉過正，以致演變成一種反宰制，形成反向的族群壓制，使得我優你劣的爭奪戰持續上演。

就實際的教學實踐層面觀察，學校課程對文化差異問題的處理，稍有不慎，就容易形成族群之間的劍拔弩張，甚而引發族群之間的對立與衝突，以致更為遠離多元文化教育所揭諸的理想和目標。從一方面來看，在多元文化教育的理念高唱入雲之際，關心多元文化教育實踐者，常以放大鏡檢視學校課程的種種實際作為，在某些情況下，對被公認偏向「強勢」文化的學習活

動，在多元文化教育的前提下，一不小心就成了代罪羔羊，因而也必須面對「少數民族的民族中心主義」來取代「主流民族中心主義」的批判（顧瑜君，民84）。事實上，少數族群對教育自主決定的要求，反映出少數族群在學校教育中所受到的長期的不公平對待，因而要求權力關係的轉換及自主決定的力量，其中所牽涉到的是認同的轉換與控制意識的調整。少數族群重申其價值、歷史、特質及意識型態，能提供團結之連帶關係的基礎，同時也是內部成員相互磋商及對抗外人的基礎，如此雖從中獲得物質或心理上的利益，卻也將付出視認同為靜態之觀點的代價，若假定這些曾受壓制社群的價值體系，不會成為另一種霸權，去宰制社群中的個人，將是一種錯誤（Alston, 1995）。就另一方面觀察，當課程中的文化觀點從主流群體轉向少數族群時，卻也常受到保守人士的猛烈抨擊，甚至將這種課程變革描繪為反西方文明、反白人和反美國人的一種社會分裂運動，將這種轉變視為排斥白人和西方文化的一種教育理念（Banks, 1994）。

事實上，若每一個民族都要求「一致的平等」，將會有不可能全部被滿足的難題。這正是B. M. Bulivant所提出的「多元論的兩難」（the pluralist dilemma），多元文化主義與維持社會團結之間的衝突。也就是說，可以「多元化」到什麼程度？這種質疑的核心根源來自於對「價值」的不同觀點：每一個社會皆應發展某種共同的核心價值？價值中立有沒有「核心價值」（引自顧瑜君，民84）？

省察上述的課程論爭，顯見多元文化課程的發展，充斥著各種阻力和困難。學校教育自1960年代即重視多元文化的課題，多元文化教育的課程設計模式相繼提出，從補救模式、消除模式、非正式課程模式、正式課程附加模式、人際關係模式、族群研究模式、融合模式、統整模式，以至社會行動模式與整體改革模式等等（方德隆，民87；黃政傑，民82；陳伯璋，民87）。Banks提出的多元文化課程的發展階段與模式亦指出，多元文化課程的發展，應從「貢獻模式」（the contribution approach）、「附加模式」（the additive approach）、「轉化模式」（the transformation approach）以至「社會行動模式」（the social action approach）（Banks, 1994），層層拾級而上，由補救式的簡單附加導向實踐行動的複雜轉化（圖一）。



圖一 多元文化課程改革的實施途徑

引自：Banks, 1994: p.24.

但時至1990年代，多元文化的課程發展，顯然仍停留或專注在「附加模式」的階段；當多元文化的課程改革試圖往前突破時，便爭論不休，使多元文化課程成為時數、版面、觀點展現的權力競逐場。也許補救的附加模式，因為不需大幅調整正式課程，簡單易行且可迅速落實，因此廣被採用（黃政傑、張嘉育，民87）。卻也不禁讓人懷疑：高遠層次的多元文化課程模式或途徑，難道純粹只是一種高懸而遙不可及的理想？藉由課程改革以達成社會正義，是一種社會行動實踐，或只是藉著正義之名，遂行課程版圖的爭奪？或謂：當多元文化主義成為一項爭議時，我們便知道它已經「邁向成功之路」（Glazer, 1997），但我們能接受或滿足於現今多元文化課程的發展，停留在只是一項課程版圖爭奪而相持不下的爭議嗎？

面對學校教育多元文化課程所產生的種種爭議，必須回歸到課程本質的探究，對知識的界定與範限重新加以檢視和批判，才能揭露其中所蘊含的文化差異問題，凸顯出課程知識選擇的正當性與合理性課題。

參、課程知識的重新定位與轉化

省察學校多元文化課程所面對的問題與爭議，其中牽涉到的，是對世界真實性與所謂真理界定的差異見解，也觸及文化認同觀點的差距；潛藏於其中的，乃是世界觀認知的歧見，文化情感的偏傾，亦是課程舞台權力掌控與族群利益的競逐。而課程爭議的本源，與知識的假設與興趣密切相關，要能處理好課程所蘊含的文化差異問題，必須對學校知識的建構重新加以檢視和批判，經由對課程知識建構的深層檢視，才能了解課程中不同社群之間存在的權力關係與運作歷程，並釐清其對知識定位與課程決策的影響。

一、知識的單一標準與多元現象的界限

Noddings (1992) 曾指出：學校是一個提供時間和空間來培養人類各種能力的地方，不僅僅只在智能層面而已。但在實際上，學校只專注於學生學術成就方面的表現，並以此單一標準來區分學生——如「好」學生——「壞」學生，這種單一的標準，事實上是無法涵括不同興趣、氣質與能力的層面，而這些興趣、氣質、能力等，也難以如學術技巧和學術知識一般，可以簡單地評量出來；當所有的這些差異同時展現時，就凸顯出以單一標準區分學生高低差異的敗象所在。人們可以常藉由升高的測驗分數和知識程度來判斷學校的進步，對於學校中許多「真」、「善」、「美」等能力與理解力的增進，也常常同樣的用「尺」去測量其細小的碎片，甚至依此去處罰那些無法符合細碎標準的學生！這樣的作法，可說是掛一漏萬。

或許，當學校教育真正能顧及每一位學童的個別差異時，多元文化教育所引發的問題，根本不會存在，也不會衍生多元文化課程的爭議課題。但衡諸現實，學校課程常或隱或顯地試圖以單一課程去面對充滿差異的不同族群，以過度單純二分的作法劃分現象，界限「差異」的範圍和可能性。事實上，我們的生活世界中存在著多樣的語言及多元的民族，而我們卻輕易地在理念

世界中以二元劃分加以面對，使得不同族群必須在課程中尋求獨斷的文化認同，逼使人們去做「非此即彼」的選擇，並視之為唯一的真理與價值標準，這種全與無的片面觀點，亟須加以擺脫（Alston, 1995）。因此，面對學校課程中多元文化的爭議，首先要做的，是要去質疑各種知識或真理主張之下的基本假定，指出這些知識和文化所反映的是何種特定的觀點和利益，並揭露其中的偏頗和疏漏。

二、普遍的真理與差異觀點的建構

有關知識的本質、知識的來源、知識的種類、知識的範圍，以及獲得知識的方法等知識論的辯證課題，深深牽繫著課程知識內容的「選擇標準」、「組織型態」，以及「教學轉化方式」等，是課程發展論述中所不可輕忽的根本課題。而在深入解析課程發展與課程實踐的定位時，必得先釐清「學校教育的目的為何？」、「什麼知識是值得傳承、教導的？」、「怎麼來發現這些知識？」、「如何來溝通、建構這些知識？」、「我們如何在傳統學科課程結構之外，再來取決選出一些重要卻被忽略的知識領域？」、「應如何組織課程以反映知識結構背後社會與文化的影響及其間的複雜依存關係？」等問題（甄曉蘭，民88）。這些問題的探討將有助於釐清課程知識所賴以建構的基本假定，亦是探究多元文化課程所應強調的重要層面。

傳統知識觀把知識視為純然心智的產物，是普遍而絕對的真理，一直影響著教育理論與實務。對於學校如何選擇課程？根據什麼價值標準？何種學生應接受那種課程？這些問題過去都認為是毋須加以爭辯的，因為學校的運作被視作是價值中立，且符合社會正義的原則；其所訂定的標準都被當作依循既定的一些準則，尤其是根據一些科學研究的結果（如智商、學業成就以及其他心理測驗的成績），以這些科學驗證作為分班或選修課程組別的依據，更是被視為理所當然而毋庸置疑（陳伯璋，民77）。然而，由知識社會學的分析可知：課程本身不可能是「價值中立」的；從目標的決定、發展程序的安排、教材的選擇以及評鑑的過程，都充滿價值判斷。學校課程無法排除「價值含涉」及「價值衝突」的問題，在課程形成的過程中，往往包含著許多階級利益、經濟與文化分配等價值衝突與對立的問題。就如同Apple（1976, 210）所說的：「學校中的知識形式不論是顯著或隱藏的，都與權力、經濟資源和社會控制有關……知識的選擇，即使是無意識的，也與意識型態有關」（引自陳伯璋，民77）。

受到知識社會建構論的衝擊以及批判課程典範的影響，知識的創建與傳遞被理解作是一種相當程度的「權力運作」，權力促使知識合法化，且為某一團體所掌控、支配和分配。學校知識作為一種「文化資本」（cultural capital），就像經濟資本的生產和分配一樣，為現存權力擁有者所掌控和操縱。因此，學校的知識或課程所反映的，常是某一團體或掌控階級的意識型態，同時，並不是每一個團體所持有的知識或價值觀念，都有機會被選擇成為學校的課程和知識而加以傳遞（陳伯璋，民77）。因此，許多課程研究開始探索潛藏於知識創建背後的駕馭勢力和影響因素，認為課程是社會建構、歷史制約和政治導向的（Apple, 1993）。換言之，知識並非單純藉由心智的發現與洗煉而產生的，而是透過知識同儕社群的互動而醞釀、建立，進而共同維持的。我們所處的世界本身，即是經由社會及語言互動所建構出來的實體，有關知識生成的核心概念當以「整體觀」及「脈絡關係」為主要依歸（甄曉蘭，民88）。

因此，要探究學校多元文化課程爭議的本質，就要了解學校課程知識的本質，面對其中的價值與權力衝突，才能認識課程的全貌。我們必須批判性地探究（Apple, 1976; 引自陳伯璋，民77）：

- (一)學校所呈顯的是誰的知識？
- (二)課程的內容是誰來選擇的？
- (三)課程為什麼以這種方式來組織和施教？又為何只針對特殊的群體？
- (四)是誰的「文化資本」（包括「外顯的」和「隱含的」兩部分）被安置在學校課程之中？
- (五)是以誰的原則來界定社會正義，並納入學校課程與教學之中？
- (六)為何及如何將特殊群體的文化觀，作為學校課程的客觀和真實呈顯？
- (七)官方知識如何具體地表現出社會中優勢階級利益的意識型態？
- (八)學校如何將一些已設定好，且僅代表某一標準的認知，合理化成為不可懷疑的真理？
- (九)學校中所施教的知識（包括事實、技巧、興趣和性向）是代表誰的利益？

這樣的探究取向，將研究焦點投注於課程編訂背後的潛在駕馭勢力或潛在動因，認為這些潛在勢力才是課程決策與實踐最具深遠影響力者。蟄伏於課程決策背後的意識型態霸權與假設（ideology hegemony/ assumptions），是教育學上文化範疇與政治向度的構成要素與影響因素，必須藉著「提升意識」（raising consciousness）與實際改革行動來改善課程實務與教學實踐（甄

曉蘭，民88）。

三、知識真理探究與共同文化傳遞的迷思

由上述的論點可知，學校課程發展乃是知識的選擇與組織的歷程和結果，實際上即是一種文化選擇和組織的過程，所呈顯的即是價值觀念、文化勢力與世界觀的消長。但長期以來，學校教育的功能，定位在「文化的傳承」與「社會化」之下，強調齊一的共同文化傳遞，主流的優勢文化因而理所當然地成為課程知識的主要內涵。從潛在課程及社會再製歷程的探討中發現，學校教育或隱或現地，成為權力階級再生的一個歷程，支配階級的文化藉由教育過程的傳遞，形成一種優勢和專斷，使得文化的差異，盡沒入文化的主流之中，學校教育也就呈顯出單向度的思維傾向，不利於多元文化教育理想的實現。

在這樣的教育過程中，知識的探究化約為一種「真理」或「真相」的「發現」，因此，在我們的學校教育中，所謂「真相的教導」（Teach the truth）根本就不被視作是個問題或應該加以質疑的。但在知識背後權力的探究下，所謂的「真理」或「真相」卻愈顯模糊。多元文化主義的批評者認為其所強調之共同文化觀點，乃是基於真相的事實與證據；而多元文化論者則宣稱，他們並非挑戰真相，而只是將被遺忘、被隱藏或甚至「被竊取的」（stolen）真相重新建立起來。到底誰的論述才是實在的「真理」呢？又是誰刻意去遺忘某些歷史的「真相」呢？就各個學術領域的情形加以觀察，我們不難發現所謂的「真相」正受到許多嚴厲的挑戰與質疑，甚至連科學都無法倖免於難。對社會研究而言，「真相」的掌握與教導，越發成為一項困難的課題。以往在學校中教導孩童的課程內容，可能只是為了顧及國家與社會的整體利益而捏造出來的。正如同華盛頓（George Washington）與櫻桃樹的故事，教導我們必須養成誠實的美德一樣，這個故事長久以來已經成為一種「迷思」（myth）。或許所謂的「真理」或「真相」只是依照興趣、權力與個人的喜好而定，根本缺乏恆久不變的規準（Glazer, 1997）；或者如Piner（1975）所指出的，知識技術背後乃是一種操縱性的興趣（manipulative interest），人類知識的產生是在不同時空之下，由不同興趣引導而來的，因此「通則性」是無法持久的，它是相對的「真」，而非絕對的「真」（引自陳伯璋，民82：41）。

Banks（1994）認為，人們在無形之中，逐漸接受所屬社群文化的假設，

並適應其中的價值觀、宇宙觀，甚至對錯誤的觀念與刻板印象也照單全收。主流文化的優勢族群出身的學生，由於長期在文流文化的社會化機制下成長，對本身的文化，自然形成其根深蒂固的假設、信念、價值觀和看待事物的方法，而學校教育經常強化的，也正是這些優勢族群學生在家庭和社群中所習得的概念，其適應銜接並無困難。但少數族裔學童社會化歷程及內容，迥異於主流族群文化及學校的課程內容，這些學童到了學校之後，經常被迫去檢視、反抗並質疑其本身的文化假設。

由此看來，強勢族群文化蛻化成為「真理」或「共同文化」的象徵，並非理所當然地具有絕對的正當性，而是受到背後權力操縱的支撐。事實上，不同的族群所擁有的世界觀，可能是不盡相同的或有所差異的，而這種差異卻未必是優劣之別。過去，強勢民族在發展的過程中，由於掌握了種種的優勢和權力，因而也掌控了世界觀的詮釋力量，主導了課程知識建構的發言權、解釋權和裁量權，少數的弱勢族群在課程中的地位因而淪為邊陲，失去價值創造的主導權，並淪為價值的負荷與承受者，社會正義便淹沒在所謂共同文化的單一與和諧論述之中。

四、學校課程的多元參照與轉化

傳統的課程發展採取由上而下的官定課程模式，其內容議題、用語和教材，常取自於上層階級或菁英分子所熟悉的經驗和資訊，這樣的文化和語言，是遠離大多數學生的生活，學生面對的是不熟悉的文化，甚至還要否定自己所認識的文化（Freire, 1970）。這樣的教育使學生如同文化缺陷者般，必須依賴教師作為傳輸系統，以學習那些上層階級所使用的語言、技能和觀念，教他們如何像優勢菁英分子一樣地言語、思考和行動，主流支配者的行為方式成了唯一可接受的方式，這樣的課程建構模式，在當前重視多元文化與追求社會正義的潮流中，亟須加以批判與轉化。

就世界真實性、真理、知識以至文化間差異的界定來看，一般人對文化認同的了解，常建基於一種狹窄的分類方式，並以此簡化的分類使人歸屬A類或非A類、我族或他族。這樣的差異劃分，可能形成固著的單一論述，這就如同是聖經中貝柏塔故事的倒裝版——「我們原本知道有許多種語言和溝通方式，但如今卻傲慢而咄咄逼人地要人們使用單一語言」（Alston, 1995）。事實上，人們必須要能理解多元論述、採取多層面認同，認真地區辨各種多元的經驗和本質，才不至於狂熱地做簡化的階層劃分與優劣判定。學校課程

的改革，不應只是浮面的附加及修正策略，或只是做粗糙的政治宣示，而是要勇敢地面對差異，不僅是種族上、階級上和性別上，還包括性情上、能力上、天分上與氣質上的差異！「在面對單一目標和標準的學校教育時，與其拙劣地費力調整達成目的的方法和評量工具，還不如勇於承認此一目的和標準的狹隘、不完備，甚而是有害的。我們應體到：對所謂幸福人生（the good life）、有教養的人（the educated person）及多元文化教育的不良觀點，對教育實際的達成與知識的提升，是有害而無益的」（Alston, 1995）。

因此，惟有破除學校知識與實踐過程中的宰制現象，不以唯一真理的觀點，看待學校課程和族群文化，課程的規劃與改革，才能突破補救式的附加途徑所產生的爭議。符合社會正義的多元文化課程觀點，應能讓彼此間能互相欣賞各自的文化，消除個人、族群與國家的自我中心主義，使學生了解到「某一特定的文化較占優勢或較劣等於其他的文化，並不是先天命定的」（Glazer, 1997）。當課程規劃能夠發揮建構與轉化的功能，才能使得不同的文化觀點，能夠在課程論述與教學實踐中相遇而安，並允許對知識探究與現象，採取不同的詮釋觀點，如此才是真正掌握了知識建構的本質與歷程。

當前課程發展的取向，相當強調對爭論性議題的分析，以發展學生批判思考的能力，進而消除課程與教學中所潛藏的支配性。對此，緣於Freire（1970）所倡導的解放取向課程觀點，應是課程發展與改革特別值得加以重視的方向。Freire主張採取人類學的文化觀點，把文化視作是人類在社會中的行動及其結果，是人們在社區中的互動方式，是人們日常生活的所言、所行、所為。因此，每個人都在創造文化，不是只有那些美學專家或菁英分子才是文化創造者，如此才不至於使文化定於一尊，成為宰制弱勢文化的霸權。這種人類學的文化觀點是民主式教學的基礎，也是批判性課程建構的來源（Shor, 1993: 31）。課程應圍繞著人們所關注的焦點和生活情境加以建構，教師必須探究所教的學生及其所生活的社區，去探索他們所用的語言、觀念和主要的經驗習性，經由這些材料，共同確認出「創生性的語言和主題」（generative words and themes），呈現出高度代表社區生活的日常用語和大眾所關注的議題，並作為批判對話課程的基本材料。這些材料都是學生所熟悉的語言、經驗、情境和關係，而教師在班級的批判對話教學中，將它們視為是有問題而有待質疑的，教師將這些題材重新呈現在學生面前，把它們當作探索的問題，加以反省和採取行動。

這樣的取向，將使我們去檢驗知識、行動與主體性的變動關係，讓師生置身於多重的參照架構之中，以建構不同文化的符碼、經驗與用語。我們不

僅要使師生都能批判性地解讀符碼，也要能夠理解這些符碼的拘限所在，而這樣的批判，也包括其本身對自我故事與歷史符碼的建構過程與內涵（Young, 1992; 1997）。這樣的批判取向，與Banks（1994）提出的多元文化課程轉化改革的途徑若合符節。學校教育能面對多元文化差異而尋求課程的轉化，才能促進課程準則、典範和基本假設的整體改革，使學生能從不同的角度來理解概念、訴求、評論和問題，並幫助學生從多種族群文化的觀點來了解不同的人、事、物，理解知識的社會建構功能。據此，教室應成為討論多元文化問題的議場，使學生能在論辯中，探究知識建構的過程。我們應當使學生了解，知識本身是社會結構的映現；它不僅反映人們的生活經驗、價值觀和對事物的觀點，也是整個社會文化背景的展現；知識是動態的、不斷改變的，是可在使用者和創造者之間不斷地爭議和論辯的（Banks, 1991; 1993）。

因此，除了將不同族群的觀點納入課程之外，課程的轉化（curriculum transformation）是更重要的一環。課程若未能加以轉化，有關少數族群或女性的文化內容即使加入課程中，可能仍是採用主流群體或男性的觀點來加以詮釋，仍將使得「差異」淪為「優劣」的對比，或視女性為男性的附屬；當課程經過轉化後，老師和學生可以從不同種族、民族、文化和性別團體的角度來詮釋不同的文化經驗，如此，哥倫布「抵達」美洲，將不再視為是「發現」新大陸，而會被視為是一種文化「接觸」（cultural contact）或文化「相遇」（cultural encounter），女性也不只是男人的「家屬」而已（Banks, 1994）。這樣的課程也才能使不同的族群，不再只是另一族群文化的「附屬品」，而是各自擁有其主體性。

肆、課程典範的轉移與多元文化的教學實踐

時至今日，對於課程知識的定位，究竟是要以何人的觀點為中心的爭議，持續進行；強勢文化與知識興趣的偏傾，依舊存在；其間權力與利益的政治競逐，亦未曾稍歇。但為回應人們對學校課程納入各種文化觀點的要求，在各種差異群體的摩肩擦踵與相互磋商下，課程的文化多元性內涵將更為廣闊，並以更多元的差異屬性來檢視課程知識，使得學校的課程內容，比以前更為多元豐富。但多元文化教育的努力不能僅止於課程內容以誰為中心的爭論上，「學習者」和「教師」的角色概念和兩者的關係，若不能有所轉變，仍停留在知識的授受關係，失去了探究和創造性，多元文化課程的發展仍將是不樂

觀的 (Noffke, 1998)。換言之，我們不能僅止於在課程文件的表層呈顯社會正義，卻在課程實踐上遂行宰制之實，社會正義與教育機會均等應在教學實踐上加以落實。

一、傳統課程典範的檢討

Noffke (1998) 認為，許多多元文化的關心者和探究者，列舉了多元文化課程發展的各種理念，也有很崇高的理想，但他們的目標理想之所以不被了解和實現，乃是因為現今的課程發展模式，將知識的學習化約為行為目標的形式，課程計畫的步驟僵化，以致手段與目的混淆不清，教師角色也僅只是計畫的實施者，如同課程發展的局外人一般。尤其是在重視教育標準和測驗分數的教育政策之下，藉由多元文化教育以達成社會正義此種高遠的目標理想，就完全無在實際的層面獲得落實。

雖然社會大眾皆期許學校多元文化教育的實施，能夠降低階級衝突、化解種族仇恨、消除性別歧視，積極促進社會流動，達到社會的重建。但實際的情況，卻非如此樂觀。由於學校裡的課程與教學實踐，依循著傳統的工學模式，專注於如何有效地忠實地將課程內容傳達給學生，其結果只是使教育一再地成為經濟繁榮、文化興盛與國家政治穩固的工具。這樣的取向，忽略了課程發展背後的假設和立場，未能掌握課程和知識選擇的本質。Noffke (1998) 就認為，傳統上強調「社會效率」之「活動分析」的課程發展模式，只會使得社會不均等的現狀獲得維持，而無助於建構新的社會秩序，也使得教育成為社會再製的工具。

課程研究從 J. F. Bobbit 提出較有系統的架構之後，半個世紀以來，幾乎在「科學課程論」的領導之下，其所表現的「控制性」、「保守性」、「工具性」，已使課程研究面臨危險之境，因而有 Schwab 所謂「課程已瀕臨垂死邊緣」的悲觀論調產生。由於課程發展長期受到科學化課程的主宰，使學校課程成為「訊息或知識」的「注入場」，學習是單面向的使學生「能」勝任某些工作。Pinar 認為這樣的課程過度的將人類生活經驗簡化、機械化，對於充滿意義與價值的現實世界，根本無法解釋 (Pinar, 1975)。因此，1960 年之後，對課程適切性的改革之聲越來越激烈。

而就當代課程理論的發展來看，受到哲學思潮有關認識論的辯爭以及人文社會科「典範轉移」(paradigm shifts) 的影響，出現了課程典範的遞變，由以 Tyler (1949) 的技術原理為依歸的技術典範，轉移到秉持 Schwab

(1969) 的實用和折衷主義 (practical & eclectic approach) 精神的實用典範，再遞變到發揮 Freire (1970) 的解放教育學 (emancipatory pedagogy) 主張的批判性實踐典範。當前課程研究所反映出來的典範對話現象，均一再呈現出課程並非價值中立的，不同的知識假設反映出不同的價值體系與意識型態，進而衍生出不同的課程實踐 (甄曉蘭，民88)。

綜觀現有對於多元文化課程與教學的討論，多數停留在「科學課程論」的工具性論述底下，把文化「物化」，當成是一種可以任人注入的物質，而不顧其變化與生活性，更將學校與課程視為「容器」，任其注入政策或意識型態所認定學生所「需要」學習的內容，並加以有效的控制和評鑑 (顧瑜君，民84)。這樣的課程實踐取向，顯然已不復適用於現今更重視多元差異的社會和學校。

二、跳脫知識傳輸的多元文化教學實際

循此觀點，Noffke (1998) 指出，現今的教育理念與改革，雖然對於「呈現在課程中的究竟是誰的知識」的課題上已有實質改變，卻仍常見教學的實踐「視課程為套裝產品」的傳統思考模式；當課程已被定位在「知識是社會建構且可加以質疑」的觀點時，卻仍有許多多元文化的教學實踐「視知識為已知事實的傳遞」，「視之為外在於學生而有待學習的事物」，與學生的興趣及經驗無關。教師的角色因而淪為所謂「確定知識」之有技巧的傳遞者與施予者。

據此，多元文化課程與教學實踐之間的關聯和結合應重新加以省視。Noffke (1998) 提出三方面的論題作為多元文化的教室實務的思考：

- (一)除了納入不同族群的知識內容之外，課程發展或知識組織的特性是否有所轉變？
- (二)學習者和知識之間的關係為何？
- (三)教師在課程中的角色為何？

為了超越多元文化課程中「知識誰屬？」爭論的僵局 (beyond "whose knowledge?")，多元文化教育的課程與教學層面應形成緊密的關聯，如果著眼於發展出一套完整兼顧各種多元觀點的課程，就以為完成了多元文化教育的任務，將會落入行為學派的窠臼中，這樣的一套多元文化課程，也只不過如同一套包裝精美的課程材料，經由教師的「傳輸」，進而完整無缺地「注入」學生的腦海中。事實上，多元文化課程的發展與教學實踐所關切的焦點，

不應只是「課程內容究竟要放入誰的知識？」的問題而已，也要考量「兒童與知識的關係為何？」的問題，更要探究課程實施與運作中「教師角色的性質為何？」的議題。

準此而論，師生看待課程知識的方式應有所改變。以前視知識是人人應接受的真理，在面對多元差異的人類特性，學校課程的單一思想和意識型態的支配被打破，且又納入更多元差異的觀點後，我們就應進一步跨越課程裡的知識誰屬的思考著眼。因為課程知識的改變，很難完全去符合各種多元差異族群的觀點，在時間及版面的限制下，也很難完全考量各種差異因素，加以全部納入。因此，改革的重心，要放在改變「人與課程知識的關係」和「師生面對課程知識的態度」上，將課程知識視為尚待討論或是具爭議性的內容，則學生就不只是接受者，教師也不只是傳遞者；教師應作為問題和訊息的提供者，與學生一同進行對話，並在這過程中，示範如何去處理具爭議性的問題，提出自己的觀點、質疑和批判（Noffke, 1998）。

因此，課程決策，應避免以僵化的思考模式，來看待多元文化的課程發展；教師與課程設計者，應跳脫課程發展的科學化模式，從另類的思考模式來看待課程計畫。由於課程的訂定本就是具政治性的活動，因此，在尋求課程改革的當下，必須想出一些新的方法，以因應時時處於變動的教育過程，否則就易落入傳統科技理性固著的教學觀點與思維之中，不改變教學實踐的手段將可能難以達到多元文化所想要達到的社會正義的理想與目標。展望多元文化社會的課程規劃，所要尋求的，正是這種動態的多元文化課程與創造性的多元文化教學實踐。

三、導向相互對話與創造性的教學實踐

當前的課程典範已由科學理性模式，轉向Freire（1970）的解放教育學主張的批判性實踐典範，這也是多元文化的課程實踐應加以思考和採擇的。

（一）傳統教學實際的省察

從批判教育學的觀點來看，教與學乃是人類經驗的社會互動結果，教育不應該降格成為機械式的教導，學習也不只是一種訊息的記憶，或僅止於技能的傳授。當班級教學變成一種無生命的知識的傳遞體系時，班級就難以為成為智慧的發展中心。因此，教師不應只是傳遞事實和技能給學生，而是要帶領學生一同批判地思考那些教材、規條，批判整個學習的歷程，也去批判所生存的社會。Freire曾對傳統式的教學提出嚴厲的批判，認為那是一種「存

積」（banking）式的馴服教育：

這樣的教學只聞學生響亮而朗朗的誦讀聲，卻不見轉化能力（transforming power）的開展，導致學生對知識內容採機械記憶的學習方式，如同有待教師填塞的容器一般，能將「容器」填塞得愈滿就是愈優秀的教師，而愈溫馴地接受填塞的學生，就是愈優秀的學生。（Freire, 1970: 57-58）

在這樣的教育方式下，教學形同一種存儲的動作，學生有如倉儲，教師就如同儲存者；在教室中，教師如頒布公報般，要求學生耐心地接收、記憶和複誦，不見師生的相互溝通。……知識被認為是那些自認為有學識者賜予那些被視為無知者的禮物……學生愈努力存積，就愈不能發展出批判意識，而批判意識卻是導致新的發明以轉化世界的重要力量。（Freire, 1970: 58-60）

存積式的教學，使得教育歷程欠缺創造性和批判性思維，是我們應加以揚棄的教育方式。他認為，教學不是一種知識移轉，而是要創造生產和建構知識的可能性（Freire, 1998）。依其觀點，教師與學生應在自由的教育情境中，採取創造性相互對話（mutually created dialogue）的教學方式，把學生視為整全而具有價值的人，對他展現具批判性的問題，鼓勵其對知識和外在世界的好奇和主動探索，要求教師和學生去質疑現存所認定的知識，把質疑視作是民主社會公民應有的習慣。這樣的教學是要使教師和學生增進自我的能力，並用以改造社會，在提升自己素養和知識的同時，也能促進社會的民主和平等。

（二）開展式的民主對話教學

傳統存積式的教育是在馴服學生，而問題開展式的教育，則是一種對知識的探究。在相互探究的歷程中，師生得以發展出共同的意向性（cointentionality），具有共通的意志，使學習成為一種共有共享的過程和經驗，如此一來，知識就非只是教師獨享的私有財產。

Freire認為，傳統的學校課程受控於上層階級，作為傳送主流優勢文化的手段，強制新生代的學童加以接受，所謂的知識並非是中立的，而是某些群體以其權力支配他人的一種歷史運作和結果。這樣的支配反映在學校的課程中，使得馴服式教育作為持續進行，經過多年的被動式班級教學，學生無法

發展其批判能力，因而將自己視作是無能轉化知識和社會的人（Shor, 1993: 28）。長此以往，學生在教學歷程中喪失了思考和創造的能力，在強制性的師生關係中，也抹煞了多元觀點建構的可能性。

在批判的對話教育歷程中，教師展現問題和發問，同時也鼓勵學生發問和質疑。教師有權利和責任率先呈現自己的觀點和理念，因此，以對話開展人性的教師不是靜默的、價值中立的，但也不是事事都許可的；教師在批判與對話的教學中，除了批判師生關係及教育體制中的支配性質外，更擴而批判教育體系所賴以植基的社會情境。身為教師，不以其社經地位的權力，強制學生接受其觀點，而是使自己身處對話與討論之中，並使用學生可理解的語言，使其有質疑的自由，並且可以不同意教師的觀點和分析。Freire認為，這種師生間關係的微妙平衡，近乎民主實踐的奧妙（near mystery）。教師必須以民主的學習過程和批判的觀點來帶領班級，教師必須肯定（affirm）自我但不因而否定（disaffirm）學生（Freire, 1973: 34）。

（三）創造性的教學實踐與轉化

依Freire的觀點，批判對話的教育應體認到師生之間所存在的差異，由於來自不同背景地區學生的語言句構、思考方式，與教師大不相同，對現象賦予的意義也不同，這使得教師很難與學生建立真正的關係，因而阻礙了彼此的對話和溝通（Neal & Macedo, 1985）。因此，教師的教學應全面地關注學生的思維模式，避免將師生間的差異轉化成為優劣的支配關係。在問題開展式的對話中，教師讓學生反省他們所過的生活，並提出問題激發他們思考自己存在的意義和價值。由於對話反省的內容圍繞著學生日常生活所發生的相關議題，教學便能將學生的切身經驗含括進自我反省的歷程中，使學生感受到所探討的議題與自己的緊密關聯，並在與同儕的對話反省中，批判他們所處的情境，更進一步思考如何轉化這些情境。

從多元文化的課程實踐層面來看，當課程能夠充分反映文化多樣性時，學生才能學習到有效參與二十一世紀社會，所須具備的知識觀點與技能。教師本身具備文化和族群多樣性的知識與素養，才能夠以不同族群的觀點來詮釋知識經驗，並採取適當的行動，使其生活和社群觀點更富多元性。教師能更敏銳於理解文化的差異時，他們才能具有足夠的知識和技能，來協助轉化學校課程的準則和學生意志（Banks, 1994）。

在學科教學中，知識應藉由問題的展現，使其定位（situate）在符合學生的語言、經驗和條件的境地。學科內容和材料不再是以特殊的學術用語呈現，也不是一堆有待學生記憶的事實，而是以他們熟悉的用語和經驗為基礎，

所展現出來有待學生去思考探索的一些問題。藉由這樣的問題展現和對話式的教學，學科材料統整入學生的生活和思維之中，學生不只是單純地去記憶那些生物學、經濟學或護理學的學術知識，而是透過學術所提供的特殊透鏡，去面對生活和社會中所遭遇的問題，這種反省型態即是Freire所謂的「與現實建立認識論的關係」（epistemological relationship to reality），換言之，即是要作為自己經驗的批判檢視者，去質疑和詮釋自己的生活和教育，而非僅是匆匆走過，不帶走一片彩霞，也不留下一點痕跡。惟有如此，才能避免使彼此的差異，轉而成為受壓迫和宰制他人的優劣支配關係。

綜論之，我們所生存的世界原是豐富多元的差異世界，充滿了各種差異觀點，觀點的差異無關乎優劣高下，任一族群或團體若欲將其自身觀點轉化為普遍真理，隱藏於課程之中，強加於其他群體，都是應該加以批判和反省的。課程知識應視為是社會建構且可加以質疑的，多元文化課程的實踐，不應拘著於把知識視為已知事實的傳遞，課程也非外在於學生而有待學習的客觀事物，多元文化的教學實踐亟待超越「課程中究竟是誰的知識」之爭執上，著重於使師生與知識間的互動，遠離固著觀點施與受的關係，導向一種多元觀點的創造性對話情境與歷程。面對多元差異，我們應培養老師和學生的批判和民主對話能力，以面對和處理各種文化差異所衍生的爭議，去分享、解析他們在爭議論題的各自立場，去體驗和欣賞彼此間的差異之美，如此才不至假正義之名，而行宰制之實。教師作為多元文化課程的教學實踐者，應遠離馴獸師的角色定位，真正成為多元智慧與觀點啟發的活水源頭。

伍、結語

多元文化教育的發展已成為今日教育中的重要課題，儘管各方觀點紛歧難解，多元文化卻不能停留在課程兩難的爭議上，或僅止於作為一項教育理想的宣示，我們必須對多元文化的課程與教學，開創出轉化的途徑與實踐之道。

多元文化的課程轉化，應使師生看待課程知識的方式應有所改變。以前把課程知識視同是人人應接受的真理，但面對多元差異的人類特性，學校課程的單一思想和意識型態的支配應加以打破，以納入更多元差異的觀點。其後，由於課程的改革，很難完全考量和符合各種多元的差異觀點，在時間及版面的限制下，也很難完全容納各種差異因素，此時便應跨越課程裡「知識

誰屬」的思考著眼，將多元文化教育改革的重心，放在改變人與課程知識的關係，以及師生面對課程知識的態度。

首先，我們應將知識視為尚待討論或是具爭議性的內容，我們不能將已發展出來的多元文化課程材料，視為必須全盤接受的文化知識，多元文化的課程發展應視知識為歷史制約的，是社會建構的，是可加以質疑的；當課程所展現的內容不被視為絕對的真理和知識時，才能免於單一觀點的論述和宰制。

其次，多元文化的課程轉化有賴創造性對話的師生關係，破除課程與教學中潛藏的支配性。學生不只是接受者，教師也不只是傳遞者；教師應作為問題和訊息的提供者，與學生一同進行對話，並在這過程中，示範如何去處理具有爭議性的問題，提出自己的觀點、質疑和批判，允許學生提出多元差異的觀點，以民主的對話教學，破除其間潛藏的權力壓迫，脫離固定知識傳輸的教學實際。

再者，從教學實踐的層面來看，學校不僅是傳承或接受知識的場所，也是創造知識的場所。多元文化的課程發展，若視知識為永恆、客觀而不變的，是一種已知的實體，就容易伴隨著上對下傳輸式的教學關係，多元文化教育的實際就會降而成為靜態知識的累積，因而無法因應多變的情境來創造知識。多元文化的教學實踐，允許教師與學生超越現成課程材料的意義與價值，依據自己的經驗來看待事物，並使師生及同儕之間能相互探究、對話與理解，透過溝通與論辯來建構知識。如此一來，多元文化課程知識的建構就成了一種不斷相互創造與滋長的歷程，不再只是化約成一堆靜態文字的授與受。

總結以論，多元文化、多元語言與多元視野的課程與文化觀點，可能同時帶來區別、差異、一與多、取捨和多元現象世界等等的課題與省思，多元文化的學校知識，應賦予學校成為有意義的「貝柏塔」，使得其中充滿了混聲樂曲與多彩拼圖；而多元文化的課程轉化，則應使人們不再視學校為「社會病態之治療劑」，而是能多面向啟發思考與智慧的所在，使教育面貌展現更多樣性的變化。教育歷程除了使兒童在科目內容的與習與成長之外，更重要的是讓學生跳脫課程的外顯材料，使他們能習得對各種文化遺產的尊重，感受各種差異族群的美感經驗，欣賞豐富多元的差異之美，在相互對話的教學情境中，啟發多元智慧，使知識的傳輸轉化為意義與價值的創造過程。這樣的感受與創造，將比那些內容材料的記憶學習，更具有持久的價值，而這樣的教學實踐與體驗，也才能超越多元文化課程「知識誰屬？」的僵局，使得不同族群、不同社群以及師生間，達成「活潑參與以相互理解」的多元文

化教育理想。

參考書目

- 方德隆（民87）。國民中小學多元文化教育之課程設計模式。國立高雄師大學報，9，187-205。國立高雄師範大學。
- 陳伯璋（民77）。意識型態與教育。台北：師大書苑。
- 陳伯璋（民82）。課程研究與教育革新。台北：師大書苑。
- 陳伯璋（民87）。多元文化的課程發展。載於歐用生主編，新世紀的教育發展，25-37。台北：師大書苑。
- 黃政傑（民82）。多元文化教育的課程設計途徑。載於中國教育學會主編，多元文化教育，343-374。台北：台灣書店。
- 黃政傑、張嘉育（民87）。多元文化教育的問題與展望。教育研究資訊雙月刊，6，4，69-81。
- 甄曉蘭（民88）。從知識論的辯證談課程發展問題——以台灣課程改革為例。「教育科學：本土化或國際化？」研討會論文，國立台灣師範大學教育學系。
- 甄曉蘭（民88）。啟發多元智能的課程設計——以戲劇創作課程為例。載於簡茂發主編，啟發多元智能論文集。國立台灣師範大學。
- 顧瑜君（民84）。從實務工作者的立場拆解多元文化教育的套裝。載於郭實淪主編，當代教育哲學論文集II，109-165，中央研究院歐美研究所。
- Alston, K. (1995). The difference we make: Philosophy of education and the Tower of Babel. In Kohli, Wendy. (ed.). *Critical conversations in philosophy of education*. New York: Routledge, 278-297.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: democratic education in a conservative Age*. New York: Routledge.
- Banks, J. A. & Lynch, J. (1986). *Multicultural education in a western society*. London: Holt, Rinehart.
- Banks, J. A. (1991). *Teaching strategies for ethnic studies*. (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22 (5), 4-14.
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondworth: Penguin Books, Ltd.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. N. Y.: Continuum.

- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. N. Y.: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings : cultural workers and the politics of Education*. New York ; London : Routledge.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope : theory, culture, and schooling : a critical reader*. Boulder, Colo. : Westview Press.
- Glazer, N. (1997). *We are all multiculturalists now*. Cambridge : Harvard University Press.
- Gollnick, D. M. (1980). Multicultural education. *Viewpoint in Teaching and Learning*, 56, 1-17.
- Kincheloe, J. & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Neal, B., & Macedo, D. P. (1985). Toward a pedagogy of the question: Conversations with Paulo Freire. *Journal of Education*, 167 (2), 7-21.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools : an alternative approach to education*. New York : Teachers College Press.
- Noffke S. E. (1998). Multicultural Curricula: "Whose Knowledge?" and Beyond. In W. Pinar (Ed.). *Contemporary curriculum discourses*, 476-485. Scottsdale, AR: Gorsuch Scarisbrick.
- Pinar, W. (1975). *Curriculum theorizing : the reconceptualists*. Berkeley, Calif., McCutchan Pub. Corp.
- Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren, & P. Leonard (eds.), *Paulo Freire: a critical encounter*, 25-35. New York: Routledge.

Multicultural Curriculum Transformation and Pedagogic Practice

Ren-Yen Tang

Abstract

The curriculum is an area where different branches of knowledge, values, viewpoints, and cultures are displayed. Since the design and planning of its contents are related not only to students' learning experience and quality, but also to the realization of educational opportunity equality, the curriculum has become an important facet from which researchers approach multicultural education. The emphasis of multicultural education's rationales on diversity, respect for individual differences, social justice, and equal opportunity puts under scrutiny both the current contents of curricula and approaches of knowledge construction, resulting in the keen argument of multicultural curricula and a series of controversies.

This article first depicts the aspects of controversies about curricula and its dilemma from the standpoint of multicultural education, and then delves into the association between cultural differences and knowledge construction of curricula to explore the pathway of multicultural curriculum transformation. Through the shift of curriculum practice paradigm, some prospective rationales and approaches of curriculum transformation and its practice are thus revealed.

Keywords: multicultural curriculum, curriculum transformation, pedagogic practice