

# 多元文化學校的知識革命與教師重構 ——從「潛在課程」談起

陳美如

## 【摘要】

長久以來，學校教育的功能，被定位為「兒童社會化的場所」，傳統的價值、文化的傳承都在學校中實踐。然而，強調集體、統一、主流文化的理念，也展現在學校的潛在課程當中。在1960年代多元文化興起後，台灣社會教育改革的風潮也逐漸重視多元的價值及各種差異的存在，而學校正是發展多元文化的最可能單位。因此，「學校應傳遞何種知識？」「教師應做何種準備？」成為學校課程改革的主要課題。

本文嘗試超越過去以主流文化為主的課程，從多元文化的角度出發，首先了解潛在課程在教育中的樣貌；其次，探究知識在現代與後現代的轉變；再次探討多元文化學校知識的性質、來源和形成及教師的角色；最後提出在多元文化的學校知識和教師專業的概念下，師資培育方案的信念與作法。期能為台灣在邁向多元開放社會的同時，提供另一種思考。

---

關鍵字：1.多元文化教育；  
2.知識革命；  
3.教師重構；

## 壹、緒論

長久以來，學校教育的功能，被定位為「兒童社會化的場所」，傳統的價值、文化的傳承都在學校中實踐。然而，強調集體、統一、主流文化的理念，也展現在學校的潛在課程當中。近幾年來，課程研究已逐漸脫離過去科學心理學的支配，而轉向哲學（如現象學、詮釋學）、社會學（如知識社會學、批判教育學）、精神分析和文學批評的領域（陳伯璋，1985），並從上述的理論視野，建立新的工具及語言，作為自身學術建構和自我批判的思考基礎。換言之，課程的新探究已逐漸注意到傳統課程設計背後的假設，尤其是價值和規範的潛在因素分析，以便了解課程發展的限制，掌握課程的本質。

多元文化教育自1960年代興起以後，雖然台灣逐漸重視此一風潮，但礙於課程仍是審定制，審定的標準依照課程標準，以小學而言，1993年頒佈的課程標準，仍以代表大多數之主流文化為主。而學校本身則成為最能發展多元文化教育的可能單位。因此，「學校應傳遞何種知識？」、「教師應做何種準備？」成為學校課程發展的主要課題。

本文嘗試超越過去以主流文化為中心、強調統一、一致的潛在課程，從多元文化教育的角度探討學校教育的改革，提出學校知識為何？教師如何因應？期能為學校教育中的課程與師資培育提出可行的方向。

## 貳、潛在課程的樣貌——學校教育的社會控制

Jackson曾提出對潛在課程的看法：在幼稚園到十二年級（K-12）的教育裡，學生學會更多有關「群眾」（crowds）「稱讚」（praise），和「權力」（power）的概念，比他們在學校裡所學的學術知識（academic knowledge）來的多。在大學的教室裡，潛在課程通常教學生關於他們在群眾中的地位（位置），及什麼知識和行為是被機構認可的，及人與人，人與機構的權力關係（Morey & Kitano, 1997）。

從社會再製的理念觀之，社會中擁有權力的資本家，為了保持自己的優勢，利用各種方式來維持並再生產社會體系。而教育是現代社會階級結構再生的一項不可或缺的因素。Bowles和Gintis認為「學校教育符應階級結構，

並貢獻於社會再生產體系。」（李錦旭譯，1989）

強調階級再製的學者Bourdieu則認為，教育與政治、經濟沒有直接的關係，教育是傳遞文化的，只有通過文化的媒介，才能在社會的再製過程中，成為重要的社會力量。Bourdieu提出文化資本（cultural capital）、文化專斷（cultural arbitrary）和符號暴力（symbol violence）的概念，認為學校教育有其自己的文化專斷，在教育過程中傳遞支配階級的文化至兒童身上，結果形成三種結果（鄭金洲，1997）：

（一）兒童所接受的文化資本（學校知識、課程）具支配階級的實質，在教育中是容易理解的。

（二）支配階級的文化顯示是比較高級的文化。

（三）透過學校教育，具「符號暴力」的意識型態藉著「霸權課程」的方式，傳遞給其他階級的兒童，使其達到社會化。

上述種種，則透過主流階級所編制的課程，主流文化的教師導引、及學校的種種典禮、活動、規範的宣示及進行，無聲無息的將強調一致、主流文化及統一的價值，灌注學生的心底。

而每位學生來自不同族群、文化背景經驗的學生，一進入學校全部被化約成主流的文化價值，非主流的學生一進入學校必須面臨文化斷層的命運，而既有的文化，也被主流文化所湮滅，學生們無法在學校教育過程中體會「差異的美麗」及「多元的豐富」，無法了解異種文化、包容其他文化，易以單一的視野、思考面臨複雜的世界。

## 參、知識的革命—多元文化教育的學校知識

在20世紀期間，學者的思維集中於理論與實際的強烈不均衡之間。大多數的研究者致力於理論的形成，並用以解釋、預測行為的教學。近來許多不同領域及不同專業的教育學者專注於理論與實際間鴻溝的連結問題上。在過去數十年間，理論與實踐的問題在各領域中被不斷探討（諸如：教育的Schoen、Fenstermacher、人類學的Geertz、認識論的Rorty、Toulmin、Lyotard、倫理學的Nussbaum），以不同層面不同方式開展出各種「另類的知識模式」（alternative models of knowledge），而逐漸形成「實踐的知識革命」（a revaluation of practical knowledge will be proposed）（Jos & Fred, 1996）。而知識革命的風潮，正與美國1960年代公民權力運動所興

起的多元文化教育，強調主體的反省、批判，形成學校知識的轉變不謀而合。

多元文化教育所強調的多元、尊重差異性，亦是後現代主義所強調的觀點，在其脈絡下，原本累積、處理、發展知識的方式發生了革命性的轉變，其基本的原動力即是解構思想，所有的觀念、意義與價值，皆可從過去固定的結構體中解構出來。從批判教育學的理念觀之，它反對教育上的教材、教師的權力形式；反對教育中的普遍性與統一性，要求透過教育的歷程，貫穿批判的思想，以建構教育上的文化新形式。

## 一、學校知識的再省思

從古典理論的發展觀之，自人類有史以來，即對世界產生各種疑問。根據這些疑問，人類逐漸形成知識體系（Bodies of knowledge）這些知識體系意旨行為的技藝、技能、程序與方式，希望能提供人類面對世界時所產生的問題的解答，知識的傳承過程稱為「教育」，所傳承的知識稱為「課程」，基於此，知識與課程產生密切的關聯。但是，時至後現代理論興起後，學校知識和課程本身的意含都被重新定義，賦予新的意義。

Apple從微觀的意識型態批判及鉅觀的政治、社會與文化體系的觀點出發，探究學校知識，他首先批判教育學者僅從學業成就模式及社會文化模式兩種方式來探究學校知識，學業成就模式因為受到績效管理及技術科技的影響，忽略知識本身的實質；而社會文化模式則集中於社會一致性及社會整體性的價值探討，使得某些價值成為主要的政治、經濟及文化的價值。為此，Apple另提出從整體的觀點來探究學校知識的方法——學校知識的關聯性分析。基於此關聯分析，Apple提出下列課程重建的基本問題（Mazza, 1982；陳伯璋，1985；王秀玲，1996）：

- 1.課程所呈顯的是誰的知識？
- 2.課程內容由誰來選擇？
- 3.課程為何以此種方式來組織並從事教學？又為何只針對某些特定群體或全體？
- 4.是誰的「文化資本」.(包含顯著課程及潛在課程)被置入學校課程中？
- 5.以誰的原則界定社會正義？並納入學校課程中？
- 6.為何及如何將特殊群體的文化觀，客觀且真實的呈顯在學校課程中？
- 7.官方知識如何具體的表現社會主流文化及優勢階層的利益及意識型態？
- 8.學校如何將一些已設定好，且是僅代表某一標準的認知合理化，成為

不可懷疑的真理？

9. 學校中所施教知識（包含事實、技能、興趣、性向）是代表誰的利益？

Apple分析課程皆從關聯性的角度出發，探討影響學校知識的種種可能因素，但此思維，至後現代主義興起後已有不同的看待方式。Apple課程的形式亦可能影響教師的教學，他認為課程的形式和課程的內涵同等重要，亦都是揭開教育中意識型態的關鍵（Apple, 1982a）。他提及：

課程內容及形式的文化是如何組合的？知識本身如何組織？美國課程組織圍繞在個別化原則上，不管數學、社會學科、科學、閱讀等特定的科目內容，都是預先設計好的，讓學生在個人工作簿上完成個人的學習，大部分的課程、教學與評鑑依此設計，學生僅與老師進行一對一的互動，缺乏與其他同儕互動的機會。在此，教材所隱含的意識型態是什麼？

Apple的論述觀點主要有二，其一：他認為套裝是課程的內容是預先設定的，更易進行課程控制之實，而意識型態也就輕易的進入課程，以台灣為例，目前教科書開放，教科書編輯廠商發展成套的教材，課本、教具、視聽媒體、參考用書、評量卷等皆是，而多數教師喜愛此套裝課程，因為方便，無需思考教學的設計。其二：教師指引裡預先設定教師的教學行動，並預期學生的反應，一堂40分鐘的課裡，什麼步驟進行幾分鐘，已規劃好，看似科學，但在不知不覺中，學生潛能開展的可能性及教師教學的開創性，早已抹煞一空。對教師而言，他們失去了課程教學技能控制，把課程教學的規劃權讓給出版社，教師的新技能是把學生控制得更好（Apple, 1982b）。

Apple認為日趨標準化的教材，使老師喪失設計教學的能力，學生學習後成為富占有慾的個體，憑擁有技術的多寡來決定自己的價值。因此，他認為僅有這套教材是不夠的，除了課程保守之外，也必須是批判的，一方面必須保持對平等、自由、多元的需求；另一方面，也需對發生在周遭的事務具批判反省的能力；課程上的個別化教學固然重要，但也需輔以社會的正義與責任才有意義。

## 二、後現代脈絡下的知識觀

在後現代及多元文化的衝擊下，學校教育的目標在引導學生習得新的技能，運用在日常生活之中，並能幫助學生去檢驗這些強迫、命令式及視為理所當然的信念。為培養「製造危機者，隨時提問、對現況提出批判懷疑」的學生，要設計一個更有效的多元文化教育的課程，需要花費更多的時間，孕

育學生們對多元文化教育相關論題的了解，重建他們每日的生活與工作，並肯定公平（equality）及社會正義（social justice）的重要性，全身投入社會上所認為理所當然的知識反動，從而實踐於生活，批判現行的知識，創造屬於自己的文本。

### （一）後現代的知識觀

在後現代的脈絡底下，原本以目標、效率、直接及有意向的知識觀重新被整理，其知識改變的本質聯接著複雜、不確定、模糊，這與現代的思考並不相同，後現代的觀點認為知識的改變是轉型的，而非累積、連續的，且錯誤是知識建構過程中必要的行動。後現代論者是反基礎理論（anti-foundationism）的，他們認為知識是一種文化結構，因時而異，因文化的不同而改變，亦即無文化的實體，人們是根據他們多變的需求、傳統和境況來創造出知識。

因此，在學校的教學裡，師生及同儕間的相互探究，取代了知識的傳遞或特定的行為養成，知識是透過溝通論辯而成。

### （二）差異性與共通性的論辯：後現代的知識觀V.S.多元文化

Clive Beck對上述後現代主義的知識觀提出幾點補充，首先他提出「社會不能只以一種文化類型的觀點來評價任何事情」；其次在知識建構的方法上，雖然知識在過程中經常會改變，但在實體中，仍有「連續性」，Dewey提及的永久性的利益（interests）和價值，Charles Tayler所提的整體架構（tentative frameworks），在知識的進程中仍非常重要（Beck, 1995）；Beck認為後現代論者的方法，多著眼於實存現實的和局部的實況上，缺乏整體性。Beck承認多元性論述是後現代主義者的主要貢獻之一，但卻犧牲了對共同性（commonality）的認知，Beck亦不斷問道：「為什麼我們應該只假設差異性的存在？而不假設共同性的存在？為什麼只重視差異性，而不重視共通性？」

因此，面對後現代的知識觀，在思維知識本質時應如何自處？在後現代無普遍真理、永恆知識的認識論下，真否如此？知識真是從零開始嗎？世間是否有部分的永恆不變的知識？這些疑問，及對這些問題的觀點，都將影響多元文化的知識與課程。

### (三)多元文化的正當性：合理性的多元文化教育

在面對不同的理論時，有些理論強調社會秩序的理想，有些則反映個人作為學習者的詮釋，合理性的多元文化允許人們對理論、信念、價值做承諾，它推崇民主，尊重多元主義，學校可鼓勵承諾，應盡可能公平的對待，並能容忍尋找不同的獨特方式的學校或個人，但這前題則是需可被接受的理性圓說、正當的基礎。教學的前題是，學生變得足夠成熟時，將有權知道其立場（Crittenden, 1993）。當我們在做理性反省時，實際上我們已先行進入實踐之中。

### (四)正義與關懷

多元文化課程強調對不同種族、性別、宗教、階級、殘障、婦女、老人和兒童做多向度的思維與關懷，而社會正義正是多元文化的主要訴求，面對各種差異，關懷與正義孰重？Gilligan（Gilligan & Taylor, 1988）運用音樂的隱喻說明正義與關懷間的關係，她拒絕使男性理論家發展的理論或語言，而以對位法和主旋律代替，對位法是一種伴隨另一種旋律的旋律，在多聲不同的音樂劇中，讓相等的旋律依附某種規則互相結合，它蘊涵的不是對立，而是一種相關的附加，卻獨立的旋律，因此二者是平等的。Bennett（1990）經由定義某些特殊的多元文化的改革行動而延伸出系統的改變的見解，根據她的見解，多元文化教育必須是包羅廣泛的中心，且由平等和公正的原則所控制，同時包括：

1. 致力於發展人種的群體文化，歷史，和貢獻的了解的課程；
2. 使學生在態度、價值、信念、和行為方面成為多元文化的過程；
3. 為了戰鬥的種族優越感和其他壓迫形式的行動策略。

在社會的發展中，讓更多更好的與不同的聲音出現，將提供人類對世界不同的理解，幫助人類處理更龐大的複雜性。

## 三、價值與知識的建構：知識的類型

西方傳統主義者和多元文化主義者反映在價值、意識型態、政治地位和人類興趣等方面的宣稱各有不同，且不同理論視野，亦反映一種知識的類型，且這些知識類型也在學校和大學課程裡被傳授著。

### (一)知識的本質

知識意指個人解釋或詮釋真實的方式，在American Heritage Dictionary (1983)中，知識是從經驗或研讀中所獲得的熟悉、意識或了解，本文引援知識社會學的概念，包括想法、價值和詮釋(Farganis, 1986)，後現代學者指出知識是社會建構的，並反映人類興趣，價值和行動(Foucault, 1972; Harding, 1991; Rorty, 1989)

雖然，有許多個人及團體的複雜因素會影響知識的建構歷程，但人類所創造的知識深受在特殊、社會、經濟、政治系統和社會結構中的人類經驗、地位的影響。然而，批判和後現代學者指出個人、文化和社會事實會影響知識的形成，甚至客體的知識，亦存在於學科的理想中(Foucault, 1972; Habermas, 1971; Rorty, 1989; Yang, 1971)，而個人經驗和社會地位亦影響的知識產生。

### (二)地位和知識建構

人的地位揭示其詮釋的角度，並展現在學者和作家的資料、詮釋、分析和教學中，後現代和批判理論者如Habermas (1971)、Giroux (1991)及女性後現代理論者如Farganis、Collins、Code、Harding發展一個重要的經驗和知識的批判，他們認為：現代科學不是價值中立的，但包含人類的知識興趣，及一般現行的假定，都應被認證、討論和檢證。

持不同意識型態的知識分子，對於課程和各種教條(canon)，也有不同的觀點，在教育的過程中，需要新語言討論知識和權威對學生的影響，在特定的環境中，給學生「決定教什麼？如何教？」「決定學什麼？如何學？」的抉擇空間。因此，教師應幫助學生去了解不同類型的知識，而學生應參與知識建構和衝突詮釋(conflicting interpretation)的論辯，以埃及、斐尼基所影響的希臘教化為例，學生應被教導如何創造他們自己對現在和過去的詮釋，以及如何認同他們自己的定位，興趣、意識型態及假定(Bernal, 1987, 1991)。教師應幫助學生成為具知識、態度、技能和溝通能力的批判思考者，以便參與民主的行動，幫助國家減少理念和實際間的鴻溝。

### (三)知識的類型

多元文化教育是一種在民主社會中極具效能的教育，它能幫助學生發展知識、態度、技能，以參與具反省性的公民行動，是其主要目標。在此，學生應學習五種類型的知識，一為個人／文化的知識，二是通俗的知識，三為

多元文化學校的知識革命與教師重構——從「潛在課程」談起

主流學術的知識，四是轉化的學術知識，五為學校知識（Banks, 1996），本文所要闡釋的是，多元文化教育的課程轉化中，連結知識、社會上的約定和行動，並透過轉化、行動取向的課程的實施，其間加入學生自身已具備不同類型的知識，且在民主教室中，他們能自由地檢證其觀點和道德上的規範。

表1 知識的類型（Types of Knowledge）（Banks,1996）

知識類型	定 義	例 子
個人／文化的知識	從學生個人分離出家庭、家人、和社區文化經驗的概念、解釋和詮釋。	對於周遭不同文化的學生，不被許多成人、同儕和文化社群認可者，給予高度與個別的行為的理解。
通俗的知識	在大眾媒體和其他機構中，部分和普通文化的事實、概念、解釋及詮釋。	電影，例如國家的誕生，與狼共舞。台灣的鄉土電影，例如多桑、悲情城市、推手。
主流學術的知識	組成在歷史行為和社會科學中傳統的西方中心的知識、概念、典範、理論與詮釋。	西方中心的心理學、科學。或以中華文化為核心的傳統價值、知識或概念。
轉化學術的知識	挑戰主流學術知識建構、典範、理論，解釋與研究方法。事實、概念、典範和解釋中，當轉化學術典範取代主流文化時，將發生知識革命，而轉化知識也更為平常。	心理學、社會科學的本土化。學校課程中入台灣本土的價值、知識與概念。
學校知識	出現在教科書，教師引導、其他媒體及教師言談間的一些事實、概念，統一及詮釋。	除基礎課程外，亦融入教師、學生的文化經驗與背景。

資料來源：整理自（Banks, 1996）

上述知識的類型，能幫助教師和課程學者了解多元文化課程知識的觀點和內容，上述每一種知識，展現對特別的目的、觀點、經驗、目標和人類興

趣的反省，教導學生了解不同類型的知識，能幫助他們更加清楚知道不同的種族，民族和文化團體，會發展特有的對於論題和事件的視野和詮釋。這些知識類型源於Weberian的想法，它接近事實，但不能描繪其整體複雜的實質，它也可以是一種思考關於知識和規劃多元文化教學的概念工具。各類知識類型的關係可歸結如下（如圖1）：

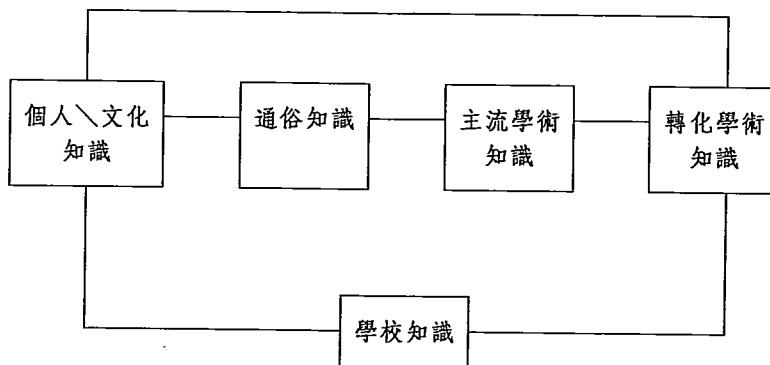


圖1 知識類型關係圖（Banks, 1996）

註：雖五者概念不同，但他們具有複雜動態的內在關係。

#### 四、多元文化的學校知識

從上述的討論中可知，知識是可疑的、歷史制約的，及社會建構的特定工具，而學校是更傳承知識，也是創造知識的場所。知識的客觀性伴隨教室、社會的客觀化而完成，但知識不僅只有內容，它也暗示著教室的特定關係。學生是主觀建構知識的，但是嚴謹的科學客觀知識也是課程改革教學的重要面相，這些知識代表重要的、未來教育人員所要了解的，人們如何以自我抉擇的態度，形塑生活的教學原則，而帶來真實的批判（陳美如，1988）。

##### （一）學校知識的性質

傳統的知識觀認為知識是永恆、客觀不變，無庸置疑的，但幾經知識典範的轉移，學者認為的知識本質，也有所轉變。當學校知識被視為是「客觀」、「在那兒時」，所伴隨的是由上而下的教學方式，而非對話的互動方式。技術專家理性忽略權力與學校知識間的關係，且經常用顯著或潛在課程

支持組織管理知識，Popkewitz、Anyon、Apple等人進一步詮釋社會上的偏見、充滿意識型態的分配滲透於學校的教科書、教室實際的假定，及教師的教學信念中。

批判教育論學者Giroux（1991a）從後現代主義的文化差異角度，提出反文本（countertext）和反記憶（countermemory）的概念，對傳統的課程理論提出挑戰，他認為一切文本都有其歷史的及文化的局限性，其「語言」多少與一個社會中特定的文化有關。而學校文本的主要表現形式——教材，體現的往往是社會中的主流文化，它忽略了其他文化，在學生社會化的同時，也忽略了教材背後所隱含的意識型態及單一的價值。Ferguson（廖世德譯，1993）亦主張新時代課程的主要目標在於自治，該目標源於一種想法：「如果要讓我們的小孩自由，那就應該包括免於我們種種限制的自由——免於我們的習慣、信仰、價值的限制。」而傳統的知識是客觀、不變、永恆的概念，在此也受到挑戰。技術專家的知識觀，將知識的使用與活生生的歷史、傳記分開，因此知識不僅用來偽裝人們如何觀看自己與別人角色的形塑，也忽略知識脈絡與學習關係的重要。更意指教師未確認，未使用他人的文化資本進行對話及自我肯定，結果形成防患學生使用真實語言溝通學習的教學暴力。

因此，多元文化的學校知識不是預先存在的，它是不斷發展的歷程。知識是動態的、變動、發展的，且在社會脈絡中建構。學校知識應能反映所有公民的經驗，並能授權所有的人有效的參與民主社會，它將幫助所有的公民主動自發的參與全民的辯論與行動。

## （二）學校知識的來源

多元文化教育者的知識論基礎，並不植基於工業興起後所形成的歐洲中心理性，也不致力於用於補救或去除爭論及差異的能力上。多元文化教育下的學校知識不只是主流文化的知識，學校來自不同種族、族群的學生的文化背景及經驗，也是學校知識的一部分。而Giroux的反文本、反記憶的呼聲轉化為課程實踐，即是反對忽視學生不同文化背景和歷史背景的統一課程。過去，課程將與主流文化相關的價值、觀念、思想引進課程領域，產生Giroux所稱之「離心」（de-center）現象。

因此，Mehan（1995）等人建議將學生從家庭帶到教室的知識與經驗當作教學資源，而不是一味的想去除學生在學校中所表現出的表達方式，也不能拒絕承認語言與家庭文化之間的緊密結合與個人的重要性。如果教室中的課程內容、實施、及教室組織已伴隨學生的特質而有所變更，並將學生的經

驗與教師、社區、及國際化的特質融合為「知識的基金」，學生進入學校將不致於產生文化斷層的危機、學習適應等諸多問題，且學習效能將會提高。

綜上所述，多元文化學校知識的來源應包括：基礎的基本能力要求，學生的文化背景、生活經驗，再加上社區的特性、國際化的需求、教師的專業知識及文化背景。

### (三)學校知識的形成

從多元文化教育下的知識性質來看，學生不能將文本（教材）當作純粹的文化傳承的知識。學生需要批判分析，了解過去如何轉向現在，更要從現在去解讀過去、認識過去。亦即，需透過學生的「聲音」去建構歷史及知識。且多元文化的學校知識需打破現有的學科界限，形成多種學科相結合的「後學科」（post disciplinary），教師與學生需超越現行規定教材的意義與價值，依據自己的經驗在教師的引導下，重新建構知識，創造自己的文本。而學校知識的形成應透過「對話式」或「辯證式」的聲音呈現方式，讓諸多的聲音，能呈顯在教育研究結果中，且該方式最易於打破研究者與實踐者間的疏離關係，幫助實踐者教育知識的釐清及實踐行動道德性反省（Gitlin, 1990; Sheridan, 1992; Thomas, 1993; Weber, 1990）。

因此，學校知識不是事先存在的，也不是學科專家所賦予的，它應是學校本身的文化與所有學生的文化背景相互交融後，透過學生、教師、社區代表、課程專家、教育專家、學科專家在尊重多元、差異的基礎上，不斷溝通、論辯，彼此建構的不斷滋長的歷程。

從上述學校知識的討論中可知，多元文化的學校知識，需以教師為主力促成，教育的改革方能永續經營，以下討論多元文化教師專業的重構。

## 肆、多元文化學校教師專業的重構

實踐教育研究學者Goodlad提出教育革新的模式DDAE，包括對話、決策、行動、評鑑（Dialogue、Decision、Action、Evaluation）等四個過程，他強調教育改革不能來自校外，每所學校要成為「自我更新」的學校（沈劍平，1997）。學校中的成員要能不斷發現問題，提出解決問題的方法，並將方法付諸實現，評價實踐的效果，以促進學校教育的改進。因此教師本身對教育問題的覺察、對多元文化的認識與信念、對各種差異的包容、對來自不

同文化背景的學生的對待、對學校知識的了解、對學習本質的認知，都將影響學校教育品質及學校文化的營造。

### (一)學校重構的解析

1980年代末，許多學者專家在多元文化上明確的指出學校需要重建的論點，提出人們需要讓他們有能力（empowerment），自己做決定，並導引自己的工作，對自己的工作負責。巴斯（Barth, 1990）論及學校改革需與學習者和領導者溝通。而重建的最大問題在於整體的人類與兒童、家長、教師和行政者的關係。

對教師授權應是多元文化學校重建的一部分。Connell（1985）指出教育改革者需要將「教師做更大的決定」融入改革之列。Fullen（Sleeter, 1993）檢視學校改進計畫的研究，發展出學校為改革中心的論點。他認為學校的改革包括官僚體系的結構、機構的重組、深層的結構因素、教師及學生等各層面。而Fox（1981）認為多元文化教育的成員發展需被建構為一個廣大的社會政策執行方案。

學校需被視為改革的中心，學校的改革焦點在於學校教師、機構的管理、學校建築的情況和組織文化等各種面相，而學校教師是首要的影響因素（Sirotnik, 1987；Sleeter, 1993）。

### (二)學校重構的主要機制：教師

多元文化教育主張學校知識是基於每位學生帶進學校的不同文化經驗，在師生共同建構下，不斷發展的歷程。因此，培養具多元文化信念及行動的教師成為多元文化學校重構的主要機制。而教師深層的信念與行動是一極複雜的歷程，過去師資培訓的主要目的為培養再製社會結構的精英，基登斯（Giddens, 1979）指出「行動」和「結構」通常出現在社會和心理的脈絡中，且互相矛盾（antinomies）。社會結構在每天的行動裡是超越時間的，並深刻的銘印在個體的腦海中，成為他們認為理所當然且是正當的事件或結構裡（Sleeter, 1993）。教師處於主流的文化中，只關心他們自己主要的、有別於個體的事物，看來真正自由，卻在無意中挾持社會結構的力量，強迫並控制學生的思考與想像。師資培育者以直接、間接的方式，教育下一代的教師不具批判的態度、技巧，並支持社會的主流價值與秩序。這些價值信念深植在教師心中，且在工作場域中進行「機構化的過程與連結」，以他們成長過程中所接受及內化的價值與信念，作為工作的整體，視為理所當然的去實行，

逐漸成爲深層的價值認同與信念，因此教師的專業發展成爲教育改革中最困難，但卻是最重要的一環。

但是，師資的培育也具備創新的可能及社會實踐的功能。換言之，師資培育的種子在形塑批判的知識分子，在團體、朋友與學生中形塑更激進的意識，承認師資培育不僅存在於實際的緊張中，也強調緊張與壓迫的調和。在壓迫與緊張中顯現出相對的自主性（relative autonomy），激發教師發現革新課程與替代性教學模式的空間（Giroux, 1991b）。

多元文化的教師發展，將能引導教師習得新的技能運用在教學之中，並能幫助教師去檢證這些強迫、命令式及視爲理所當然的信念。師資培育方案應尋找「製造危機者，隨時提問、對現況提出批判懷疑」的學生，要設計一個更有效的多元文化教育的成員發展，需要花費更多的時間，在不斷的批判與自我反省中進行。

## 伍、多元文化的學校成員發展

自1970年代初期，教育工作者投入多元文化教育的同時，亦推展學校成員的發展，而學校成員發展的焦點在於改變教師。多元文化教育者同意成員發展的領域是複雜的，需要被強調且須有系統的執行。

### (一)多元文化教師的基本訴求

教師需發展一個文化多樣性的知識基礎，接受不同文化並願意服務弱勢文化的社群，並具有將多元文化教育的行動帶入教室的能力。而多元文化教師的發展需具備哪些成分？其層級爲何？不同的學者有不同的看法：

Baker（1983）認爲是：

1. 獲得（acquisition）
2. 發展（development）
3. 參與（involvement）

Grant & Melnick（Sleeter, 1993）認爲是：

1. 覺知（awareness）
2. 接受（acceptance）
3. 確認（affirmation）

Burstein和 Cabello（Sleeter, 1993）認爲：

## 多元文化學校的知識革命與教師重構——從「潛在課程」談起

1. 覺知 (awareness)
2. 知識 (knowledge)
3. 獲得 (acquisition)
4. 技巧的應用和反省 (application of skills and reflection)

教師首先需意識到支持多元文化論題的需求，其次獲得多元文化教育相關主體的認識，並學會使用新的策略。Gay (1977) 提供強力推薦多元文化師資培育的內容，該內容亦獲多位學者認可 (Baker, 1977; Burstein & Cabello, 1989; Sleeter, 1993) 他認為教師應成為「種族經驗的學者」(become literate about ethnic group experience)，他們需要各種族不同生活型態及各種族因外在壓力而逐漸衰弱的經驗。」包括文化形式，價值系統、溝通和學習風格、心理及社會的成長和發展、歷史經驗及境內多樣的族群文化的創造。

### (二) 多元文化教師的教學觀

多元文化教師除上述的要求外，亦需學習多元文化教育的基本概念及心理的內在基礎、學習教室內能使用的教學材料，及教師自我持續專業學習的多種資源。教師的教學觀是以學生為中心的，在教學中，將對於現行知識和制度的批判與質疑貫串其中，透過討論及批判的分析，形成學校知識。教學過程中，教師應協助學生超越知識、社會關係及價值，鼓勵學生運用自己的經驗或理論視野對教材進行批判性的討論和轉換。並需了解來自不同文化背景的學生在學習上可能的差異。

教師要在班級中創造一個能使學生及他人，能重寫 (rewrite) 他們自己經驗，並接受不同文本、意識型態觀點及理論的文化創造。為此，Giroux 認為首先必須建構教學的關係，學生藉此能由他人之處學習，學習 (learning) 理論比攝取 (reception) 理論更重要，了解教室如何去權威中心 (decenter the authoritarian power)；其次，需提供學生機會去挑戰學科的界限，批判語言和經驗的關係，並接受部分知識是自我定義和擴展民族責任的要素 (Giroux, 1997)。

多元文化的教學，教師不是完全放棄權威，教師應將權威轉換成「解放實踐」，為學生的批判提供條件，幫助學生分析學校內及學校外制約教材的力量，去除不良的潛在課程的影響。多元文化教育要求教師應更具自我批判性的分析，了解自己的局限性及價值觀對學生的影響 (鄭金洲, 1997)。教師要和學生一樣，要理解並尊重其他文化，教學過程中，不僅需對不同文化

間的差異進行詮釋，且要使各種差異的存在正常化，把不同文化的思想、觀念、價值集結在一起，創造一個不斷生成的文化地帶，引導學生去認識、批判、分析、重構。

綜上所述，多元文化的師資培育亦應包括教室的動態知識，幫助教師能真正的在教室中詮釋文化的衝突，並能評估教師自己的教學風格及教學的一舉一動。

### (三)多元文化教師的基本態度及技巧

Gay亦提及「態度」是教師發展的要項。教師需要了解他們對文化多樣性理解的限制、認知刻板印象的模式，及刻板印象與不同文化類型的差異、確認多元文化的類型及其觀點的正當性。發展教師自我價值和觀點的覺知，接受不同文化型態下兒童的行為，不評斷其行為的對錯，發展教師對於多種族的安全感，以便能泰然、平等、包容的面對多種族的文化。

另外，教師需發展多樣的技巧：

- 1.學習不同語言和非語言之間的溝通系統和互動技巧。
- 2.學習評鑑、發展多元文化課程。
- 3.發展能使多樣文化能有效存在的技巧 (Gay, 1977)。
- 4.發展教師對於弱勢族群的感受性，並能與其父母合作，幫助兒童學習 (Baker, 1983; Sleeter, 1996)。
- 5.擁有第二語言的知識，並能幫助兒童發展第二語言或對話的技巧 (Baker, 1983)。
- 6.教室管理和教學律則的技巧，避免問題的發生，並能幫助兒童有系統的解決問題 (Sleeter, 1996)。

多元文化教育意味改變學校，使學校成爲一個能服務來自不同文化背景團體兒童的福利的機構。在多元文化教育的應用中，專業成長的模式最能幫助教師形成對於多樣性及社會公平的問題的反省，進而探究這些問題並運用知識加以解決。

長期以來，有不少人提及師資培育應以「技能發展的模式」幫助教師，以便將這些技巧有效的運用於教室。但多元文化教育的師資培訓不能淪爲技巧的訓練，發展技能以增進學生的成就，僅是多元文化教育的一部分，多元文化教育應包含更寬廣的社會和教育論題的覺知，期望能發展一種能理解各種不同文化的團體，並能和他們一起工作。

#### 四多元文化師資培育的再概念化

多元文化教育提倡改變機構及教師，認為學校需整體全盤重建。它不是一項新發明，它本來就在那兒（Grant, 1978）。結合多元文化的學校知識的新樣貌，及多元文化師資的理念，未來師資培育應具有下列特質：

1. 必須給予學生理論與觀念的工具，迎擊迷思與異化。用結構與理性的方法，幫助學生穿透日常生活經驗的表現事實，對自己的文化賦予意義，並以學生自己的話語表達。
2. 師資培育必須體認「學習知識是社會建構的現象」，方法不是價值中立的，應賦予學習特定的意義。
3. 未來教師將面對真實生命，扮演挑戰迷思的批判者角色。師資培育者應注重未來教師與學生的辯證思考，在實際的教育場域裡，發展出真正能解決問題的理論。學校必須視為社會過程的一部分，更重要的是，質問社會如何再製本身？如何藉由階級關係再製與意識型態教學滲透？它的存在條件是基於什麼理論？
4. 師資培育者與學生必須檢視社會關注的科學，社會學、人類學、經濟與哲學觀點的審視，學生學習理論模式不獨基於預期利益與控制，也非泛政治化、道德問題的理論，而是一種提供學生如人類了解、脈絡研究、美術文學與社會重建理論模式，此種模式可來自解釋學、符號互動論、現象學、記號學與科學的領域—允許學生以不同觀點檢視相關議題，並進行檢證。
5. 提供學生不同理性的語言與模式的啟發設計。如Huebner了解與形成教育理論實務上扮演學習角色的理性模式：技術、政治、美術與道德，每一種不僅有自己的語言，且要求不同且複雜的詮釋。師資培育方案中，愈多學生了解理性模式界定與相互的關聯性，則啟發性與政治力就愈大（Giroux, 1991b）。
6. 師資培育者與學生有必要發展教學方法，以了解每個人在教室經驗中的價值、經驗。未來的教師將賦予發掘歷史、反省自己文化資本如何代表個人經驗與歷史辯證交互作用的觀念與方法。而課程設計與評鑑的改進被視為價值與意識型態的建構，這些方法提供未來教師分析自己的價值如何與教室結構、學生工作經驗結合的基礎。
7. 多元文化的師資培育必須強調歷史的敏感性，當成批判思考的工具，形成對教育理論實務價值的質疑，並趨向反神祕技術專家理性的意識型態。

但上述仍不足夠，教育人員必須依歷史軌跡找尋學校知識、學校理論模式、評鑑模式與教室社會關係，學習如何從多元的社會價值、特定的社會假定與政治利益中發展。

然而，部分教師參與在多元文化教育或教育改革中易遭遇結構性的兩難困境：「教導教師參與社會批判及政治體驗的教學，以致於教師及其學生將會學習改變學校和更大的社會結構，這將造成另一種不公平。」Giroux (Giroux, 1991a) 認為教師應是一個「智性的轉化者」(transformative intellectuals)，使「教學更具政治；而政治亦蘊涵教學」(making the pedagogical more political and political more pedagogical)。Gordan (1985) 論及「師資培育的解放教育」；Banks (Banks, 1988) 提出「發展一個啓蒙權力的團體模式」(Enlightening Powerful Group Model)，幫助控制群體成員重新認知壓迫的本質與次序，重新認知自我在機構的種族系統中的參與，並發展與其他不同族群分享權力的意願。

或許，多元文化師資培育最大的困難，是幫助教師願意挑戰有利於自己和學生的結構和過程。綜而言之，師資培育方案植基於壓迫的激進結構主義者的分析，應幫助教師發展連結當地的聯合行動，致力於壓迫的挑戰，並幫助教師發展教學的實際及組織壓力的行動，進行永續的教育改革。

## 陸、結 論

本文從多元文化的角度，思考學校知識的革命及教師專業、教學的重構。基本上，多元文化的教育應發揮學生的潛能及主體性，把學生的經驗融會到教室的教學中；課程設計應考慮文化的差異性，把不同的文化引進課程領域；批判教師權威，引導學生思考、批判知識及權力結構。

然而，教育應置於歷史、政治、經濟、社會、文化的脈絡下進行考察，多元文化的學校知識，雖強調學生的主體性，要求學生對現行的知識進行批判分析，但批判的前提，學生的基本素養的養成，是否全然透過此過程能達成？在後現代的氛圍中，世界無所謂永恆的價值，然在理念與真實的生活世界裡，是否應有所謂的基本知識及基本價值？而社會不斷的運行，需要各種不同的專業人才，機構在選材時，其標準為何？多元文化教育教導學生面對多元的差異，培養學生批判分析及解決問題的能力，而各領域的專業是否也需透過基本的知識傳承？多元文化教育如何因應？

## 多元文化學校的知識革命與教師重構——從「潛在課程」談起

另外，多元文化信念下的教師是十分自主的，它相信教師，授權給教師從事教材及教學的規劃及改進。但是否每位教師都具備該能力與信念？在完全的授與教師自主後，教師基本的權力與責任為何？我們相信教師們應有此潛能，但在開發的過程，應有一些替代的轉型方案，讓我們的社會在有理念、有規劃的場景下進行教育改革的點滴工程。

台灣目前的課程改革與師資培育正逐步邁向多元化，在現今世界各國教改呼聲漸趨要求基本能力，要求部分控制之際，台灣教育之舵該航向何處？多元文化教育的知識革命及教師重構，促發我們向前推進的力量；但世界的教改趨勢，讓我們更審慎的思考教育邁向多元、自由化的應為與不為，或許在兩方的推進與猶疑中，多加思索，我們的教育旅程將更穩健踏實（作者為師大教育研究所博士班研究生，現職為台灣省國民學校教師研習會助理研究員）。

### 參考書目

- 王秀玲（1996）。台灣地區「前期中等教育課程重要論題」之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 沈劍平（1997）。實踐計研究論者—Goodlad, John, I.，教育研究資訊，5(6), p.41,51。
- 李錦旭譯（1989）。資本主義美國的學校教育。Bowles, S. & Gintis, H.著。台北：桂冠。
- 陳伯璋（1985）。潛在課程研究。台北：五南。
- 陳美如（1997）。多元文化學校教育的建構。課程與教學季刊，一卷，二期。pp.119-138。
- 廖世德譯（1993）。竇瓶同謀，The Aquarian Conspiracy, Ferguson, M.著。台北：方智出版社。
- 鄭金洲（1997）。美國批判教育學之批判，比較教育研究。5, pp.15-18。
- Apple, M.W. (1982a). *Education and power*. London: PKP.
- Apple, M.W. (1982b). *Cultural and economic reproduction in education*. London: PKP.
- Baker, G.C. (1977). Multicultural imperatives for curriculum development in teacher education, *Journal of Research and Development in Eduvation*, 11, pp.70-83.
- Baker, G.C. (1983). *Planning and Organization for Multicultural Instruction*, Reading, MA, Addition-Wesley.
- Banks, J.A. (1988). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (ed) (1996). *Multicultural education transformative knowledge & action-*

- historical and contemporary perspective*. N.Y.: Teachers College Press.
- Barth, R.S. (1990). *Improving Schools from Within*. San Francisco: CA Jossey Bass.
- Beck, C. (1995). Postmodernism, ethics, and moral education. In Kohle, W. (Ed). *Critical conversations in philosophy of education*. New York: Routledge.
- Bennett, C.I. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Burstein, N.D. & Cabello, B. (1989). Preparing teachers to work with culturally diverse student: A teacher education model. *Journal of Teacher Education*. September-October, pp9-16.
- Crittenden, B. (1993). *Moral and religious education: Hirst's perspective of their scope and relationship*. Beyond liberal education. In Barrow, R. & White P. (eds.). London: Routledge.
- Connell, R.W. (1985). *Teacher's work*. Boston: George Allen & Unwin.
- Farganis, S. (1986). *The social construction of the feminine character*. Totowa, NJ: Russel & Russel.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon.
- Fox, G.T. (1981). Purpose as context for evaluation inservice program. *Journal of research and development in education*. 14, pp.34-36.
- Gay, G. (1977). Curriculum for multicultural education. In Klassen, F.J. & Gollnick, D.M. (eds). *Pluralism and the American teachers: Issues and Case Study*. Washington, DC: NCTE.
- Giddens, A. (1979). *Center Problem in Social Theory*. U.S.A.: University of California Press.
- Gilligan, C.W. & Taylor, J. (1988). *Mapping the mornal domain*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gitlin, A.D. (1990). Educative research, voice, and school change. *Harvard Educational Review*, 60, 4, November, pp.443-466.
- Giroux, H.A. (1991a). Democracy and the Discourse of Cultural Difference: towards a politics of border pedagogy. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 12, no4.
- Giroux, H.A. (1991b). Border pedagogy and the politics of modernism / postmodernism. In Giroux, H. (Ed.). *Postmodern education, politics, cultural criticism*.
- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and politics of hope: theory, culture and schooling*. Colorado: Westview Press.
- Gordan, B.M. (1985). Teaching Teachers: 'Nation at Risk' and the issue of knowledge

多元文化學校的知識革命與教師重構——從「潛在課程」談起

- in teacher education. *The Urban Review*, 17, pp.33-46.
- Grant, C.A. (1978). Education that is multicultural: isn't that what we mean? *Journal of Teacher Education*, 29, 5, pp.45-63.
- Jos, P.A. & Fred, A.J. (1996). The relationship between theory and practice: back to the classes, *Educational research*, 25, 3, pp.17-23.
- Mazza, K. (1982). Reconceptual inquiry as an alternative mode of curriculum theory and practice: A critical study. *The Journal of Curriculum Theorizing*, 4(2), pp.5-8 8.
- Mehan, H., Okamoto, D., Lintz, A., & Wills, J.S. (1995). Ethnographic studies of Multicultural education in classroom and school. In Banks, J.A. (Ed). *Handbook of Research on Multicultural Education*. N.Y.: Macmillan.
- Morey, A.I. & Kitano, M.K. (1997). *Multicultural course transformation in higher education*. U.S.A.: Allyn and Bacon.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*, New York: Cambridge University Press.
- Sheridan, M. (1992). Voice of one/voice of many: The struggle for identity in the narratives of Sandra Weber and Deborah Trumbull. *Curriculum Inquiry*, 22, 1, pp. 83-92.
- Sleeter, C.E. (1993). *Staff development for multicultural education, Keepers of American dream: a study of staff development and multicultural education*. London: The Falmer Press.
- The American heritage dictionary* (1983). New York: Dell.
- Thomas, D.J. (1993). Treasonable or trustworthy text: Reflections of teacher narrative studies. *Journal of Education of Teaching*, 19, 4 & 5, pp.231-249.
- Weber, S. (1990). The teacher educator's experience: Cultural generativity and duality of commitment. *Curriculum inquiry*, 20, 2, pp.139-182.
- Young, M. F. D. (1971). An approach to curriculum as socially organized knowledge. In M.F.D. Young (Ed.). *Knowledge and Control* (pp.19-46). London: Collier-Macmillan.

# The Knowledge Reform and Teacher Reconstruction of Multicultural Education—From the Hidden Curriculum

*Chen Mei-ju*

## Summary

One function of school education is usually "the field of socialization of children". The traditional value is always practiced in schools. After 1960, multicultural education was implemented in the western world. Thus, the school is the main unit of educational reform. The purposes of the paper are as follows:

1. Understand the reality of hidden curriculum.
2. Inquiry into the nature of modern and postmodern knowledge.
3. Inquiry into the nature of school knowledge.
4. Propose the direction of multicultural teacher education.

---

Key words: multicultural education, knowledge reform, teacher reconstruction