

邁向二十一世紀的學校知識— 多元文化學校知識探究

陳美如

教育部台灣省國民學校研習會

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，1996 年實施的課程標準，仍以主流文化為主。另外，即將於 2001 年實施的九年一貫課程，確立未來公民需要具備的基本能力包括：瞭解與自我發展潛能、主動探索與研究、溝通表達與分享、欣賞審美與創新、獨立思考與解問題、尊重關懷與團隊精神、應用科技資訊、做事與服務社會、生涯規畫與終生學習、文化學習與國際理解等十項(聯合報，1998)。從上述訂定的基本能力中可見，邁向 21 世紀的課程，將是兼重個人與團體、本土與國際、關懷與理解、服務與分享的課程，其背後的理念為何？此外，九年一貫的課程中亦傾向打破以往課程僵化現象，80% 為基本課程，20% 則供各校彈性使用。因此，學校本身則成為最能發展 21 世紀課程的可能單位，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，從多元化教育的角度探討學校教育的改革，提出學校知識為何，學校知識如何形成？期能提供未來落實學校課程改革的思考方向。

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「學校教育應符階級結構，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」的意識形態藉著「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需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—學校知識的省思

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聯結問題上。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 revolution 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，及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連。但是，時至後現代理論興起後，學校知識與課程本身的意含都被重新定義，賦予新的意義。

Apple 從微觀的意識形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, 1987):

- 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形態？
- 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 分析課程皆從關連性的角度出發，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形態的關鍵(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，教材所隱含的意識形態是什麼？

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，而意識形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的更好(Apple, 1982b)。

Apple 認為日趨標準化的教材，使教師喪失設計教學的能力，學生學習後成為富佔有慾的個體，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，課程除了保守之外，也必需是批判的，一方面必需保持對平等、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、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(idea)、價值(value)、和詮釋(integration)(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。

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(objective knowledge)，亦存在於學科(discipline)的理想中，而個人經驗和社會地位亦影響知識的產生。

(二)地位(positionality)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、Giroux 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。

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。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，聯結知識、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。

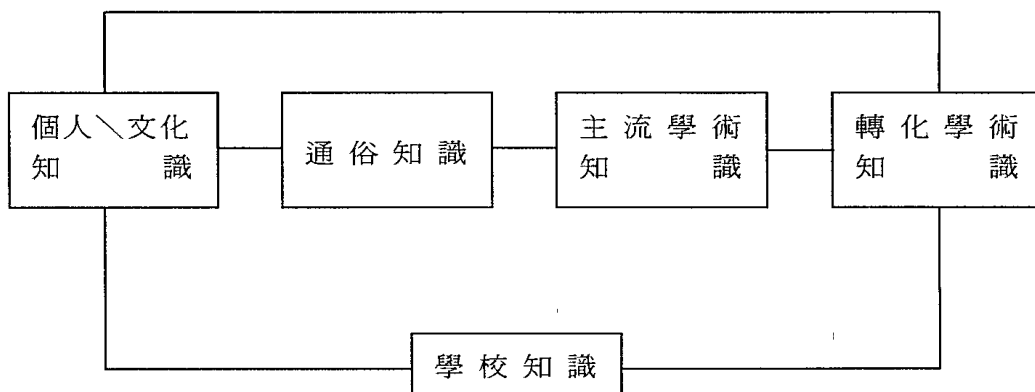
表一：知識的類型(Types of Knowledge)(Banks, 1996)

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。	對於週遭不同文化的學生，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爲的理解。
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	組成在歷史行爲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。或以中華文化爲核心的傳統價值、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，而轉化知識也更爲平常。	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：



圖一：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。

肆、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，而學校更是傳承知識，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，他們認為知識是可疑的、歷史制約的及社會建構的特定工具，知識的客觀性伴隨著教室週遭事物的客觀化而成，知識不僅只有內容，它也暗示著教室的特定關係。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、充滿意識形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侷限性，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形態及單一的價值。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。

伍、結 論

本文從多元文化的角度思考學校知識的革命。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？雖然在後現代的氛微中，世界無所謂永恆的價值，然在理念與真實的生活世界中，是否應有所謂的基本知識及基本價值？而社會在不斷運行中，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？

台灣目前的課程改革正逐步邁向多元化，在現今世界各國教改呼聲漸趨要求學生具備基本能力、要求課程部份控制之際，台灣教育之舵該航向何處？多元文化教育的知識革命，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，透過不斷的溝通與對話，建立一個教育的發展藍圖，我們的教育旅程將可能更穩健踏實。(本文作者為師範大學教育研究所博士班研究生，現職為台灣省國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。
- 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)，寶瓶同謀，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。
- 聯合報(1998)，英語可望列國小五年級必修一九年一貫新課程將同時啓用每週五天、每天只上六節課。聯合報，一版。
- Apple, M.W.(1982a). *Education and power*. London: PKP.

- Apple, M.W.(1982b). *Cultural and economic reproduction in education*. London: PKP.
- Banks, J.A.(ed)(1996). *Multicultural education Transformative knowledge & action-historical and contemporary perspective*. N.Y.:Teachers Colledge Press.
- Foucault, M.(1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon.
- Gitlin, A.D.(1990). Educative research, voice, and school change. *Harvard Educational Review*, 60, 4, November, 443-466.
- Giroux, H.A.(1991). Democracy and the Discourse of Cultural Difference: towards a politics of border pedagogy. *British Journal of Sociology of Education*. Vol.12, no4.
- Jos, P.A., & Fred, A.J.(1996). The relationship between theory and practice: Back to the classes, *Educational research* 25, 3, 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), 5-88.
- 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.
- 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, 83-92.
- Thomas, D.J.(1993). Treasonable or trustworthy text: Reflections of teacher narrative studies. *Journal of Education of Teaching*, 19, 4 & 5, 231-249.
- Weber, S.(1990). The teacher educator's experience: Cultural generativity and duality of commitment. *Curriculum Inquiry*, 20, 2, 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.

孫中山

賢在位，能在職。