

## 什麼才算是多元文化教育？以 Maxine Greene 的教育觀點檢視

\*張亞齡、\*\*王俊斌

\*國立中興大學教師專業發展研究所碩士生

\*\*國立中興大學教師專業發展研究所副教授

### 摘要

本文以 Maxine Greene (1917-) 的觀點，對多元文化這「異口同聲」的口號 (slogan) 進行批判性的哲學思考，主要目的在於對多元文化的深度理解並尋求實踐於教育場域中的多樣可能性。多元文化正是由生活在當下的人因者某些相似或相異時空脈絡，在此時此刻共同參與並創造的進程，因此不能由單一面向來詮釋，Greene 的論述讓研究者注意到在瞬息萬變的文化潮流與價值觀之中，似乎找不到一個標準答案能夠符應多元面向之事實。

Greene 主張教育之目的就是在開創任何可能，教師必須能超越固著的觀念或認知看清楚現象本質，才能真正具備能力引發學生思考自我存在的價值與意義，她認為透過文學與藝術使想像力得以釋放，進而能搭建內在自我意識與外在生活世界的交流，產生轉化學習的可能並創造人我和諧的新社群。

文化在今日衝突不斷潮流之中激盪出多樣的新觀點，且成爲人人終將各得其所的代用烏托邦，教師不能再以某種刻板標準或僵固典範去框架文化的意義與價值，而教育在這樣的歷史脈絡下，也必須找到一個更適切的價值根基以能批判地看待多元面向之事實。本文藉由分析、詮釋、批判與現象學的方法，主要探討三個部分，首先探究「文化」的意義，進而檢視「多元文化主義」相關論述，最後理解其引申出相關「多元文化教育」論見。



關鍵詞：多元文化主義、多元文化教育、Maxine Greene

收件日期：2009年10月23日

修正日期：2010年 1月15日

## 壹、緒論

多元文化主義 (multiculturalism) 的內涵至今未有一個清楚明晰之界定，其論述本身也是具有相當複雜的概念，而多元文化教育 (multicultural education) 近年來遭受批判教育理論針對學校教育淪為 L. Althusser 所言國家意識型態的機器<sup>1</sup>進行批判，對學校教育課程合法性與適切性提出質疑，質疑誰受益？是誰的課程？提出了誰決定誰的文化之重要性與優先順序等各種難題 (郭實淪，2005；張建成，2007)，多元文化似乎瓦解一切價值標準，而與多元文化相關之政策或教育，本質上亦是統治階級文化霸權 (cultural hegemony) 之操作 (陳麗華，2007)。

多元文化主義的問題在於當今各個教育哲學家對其相關的闡釋，係沿襲著西方哲學的永恆價值之智識路線，仍表述其各種主張 (洪仁進，2008)，換言之與「原子論模式的主體哲學」<sup>2</sup> (atomistische Subjektsphilosophie) 之偏誤息息相關 (馮朝霖，2003：113)，Greene 也曾對多元文化主義的緊張局勢提出說明，其因可能部分來自於我們常對於不清楚之「他者」與自己劃清界線，我們選擇了推開或是宰制而不是去瞭解 (Greene, 1993：15)，她認為包容 (inclusion) 與開放或是多樣的存在同等重要，必須要避免各種僵化的刻板印象，對多元文化主義的態度應也相同 (Greene, 1993：16)。Greene 認為人無法得知多元文化的「巨傘」下到底有多少需要關懷的「獨石」，唯有透過想像力 (imaginations)、隱喻 (metaphors) 與藝術 (art) 等美學概念的課程，才能引起人能同理所有遭受不幸的現象 (Greene, 1993：13)，也才能具有全面覺醒 (wide-awakeness) 的思維與實踐 (Greene, 1973：6)，並且創造人我的新社群。

本文內容主要探討三個部分，首先探究「文化」與「多元」之意義與特性，進而檢視「多元文化主義」相關論述，最後理解多元文化主義引申出相關「多元文化教育」論見，針對多元文化相關論述的部分，本文藉由詮釋學方法，試圖客觀性控制文本閱讀，透過分析、詮釋與比較相關文獻論述，以掌握多元文化之理解，並運用現象學方法釐清 Greene 所認為文化本質與多元文化教育的意義，本文希望藉由 Greene 的批判思維以檢視多元文化主義與相關教育論述可能存在之問題與出路。

多元文化主義已成為人人終將各得其所的代用烏托邦 (陳燕毅，2001)，成為現代主流文化。在多元文化教育實踐中，教師其實扮演著最重要也最關鍵的角

<sup>1</sup> L. Althusser (1972) 在《意識型態與意識型態的國家機器》一文中，區分兩種國家機器：(1) 保證生產關係再生產具鎮壓性的國家機器，如警察、軍隊等。(2) 通過意識型態，成為具隱蔽性的意識型態國家機器，如教堂、大眾媒介、家庭、學校等。(引自洪雪玲，2006：1)

<sup>2</sup> 根據 Harmon 於《Action Theory for Public Administration》(1981) 的解釋，原子論的個人主義是經過行為主義修正後的傳統公共管理，以及市場取向的新公共管理，皆將人在社會世界中的地位視為如同子一般的全然獨立...簡言之，原子論的個人主義將人界定為，不具我群 (We-relation) 意識，可以依循自由意志毫不受限制地自由進出社會結構。我群意識乃是哲學家 Alfred Schütz 所提出的概念，意即個人在社會互動過程中與他人形成一種休戚與共的意識。(引自許立一，2003：18)

色（江建昌，2005：6），教師正面臨著前所未有的挑戰－文化與價值的多元與多樣，教師責任愈益複雜，教師不能再以某種刻板標準或僵固典範去框架文化的意義與價值，教育在這樣的歷史脈絡之下，也必須找到一個更適切之價值根基以能批判地看待多元面向的事實。因此當代的教育者需要全面意識覺醒，並以「返鄉陌生人」<sup>3</sup>眼光去看待多元文化的意涵以及多元文化教育實踐的理論與方法，才能將超越多元文化的哲學思想融入教育行動之中，在教育場域中實踐哲學（do philosophy）。

## 貳、多元文化：Greene「成爲人」意涵的陳顯

「文化」這個詞，看來是個既重要而又難以解釋的概念，受到高度使用卻又似乎無公認定義，「文化」的定義究竟爲何？早期對文化之界定反映在人類學的觀點上，強調人們的生活方式；同時文化具有傳承性、獨特性、共享性、動態性，並具有象徵性意義；且文化在共同分享性的動態發展過程中，仍會有不一致現象發生（何福田，張慶勳 1999：1）。現代主義講求文化的連續性，因此沒有文化認同的問題；但是，後現代強調文化的地域性（local）和可能性（contingent），而且不是歷史大敘事，故可能產生主體自主性和文化認同問題（溫明麗，2006）：

每個人都是多元的主體，有多樣的文化認同，一個人可以同時是個有種族與階級屬性的、有性別與性取向的、認同馬克斯主義或是女性主義或其他信念體系的主體，所以多樣的「主體立場」（subject positions）及其衍生而有的政治認同需被肯定與承認，不能被化約或忽視，社會是一個複雜的場域，具有多樣形式的權力、臣屬與對立，這便是多元文化社會的現實（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2003：37-38）。

就後現代觀點而言，對文化的關注點回歸到人類活動之歷程和結果，此活動包括人與人、人與自然，以及人與內在自我和形而上心靈或精神（陳文團，溫明麗：2006），因此對文化的解釋不單只是從人與社會之因果關係來探討，而是以人爲主體之詮釋，有向外發散到人與社會與自然之間的關係以及向內收斂到人與自己內在的互動，更具不同層次「複雜」意義。

在後現代社會中，生活形式的特徵乃是不一致的多元性（inkonsistente Pluralität），教育必須培養個人面對各種多元性、社會價值觀及與之折衝的敏感性，使其能肯認「他者之異質性」（Anerkennung der Heterogenität des Anderen）（引自馮朝霖，2003：36）

這種複雜形態一直是 Greene 在論述中所探討的現象，Greene 認爲文化不應該是

<sup>3</sup> 引自 1973 年 Greene 所出版的《教師即陌生人》（Teacher as Stranger），返鄉的陌生人以質疑審視的眼光來看待所熟悉的人事物（267-268），Greene 以之譬喻教師應該具有這樣的批判意識，能仔細觀察並質疑由人所建構的認知（man-made schemata）（271）以及被認爲理所當然的一切。

一套既定行為準則，而是特性不斷改變的共享活動，不同社群（community）自然會產生出有別於其他社群的文化，以作為社群的象徵或是認同，並且在文化與認知是不可分割的前提下，文化確實影響了社群成員的認知方式，認知不是個體內在的現象，而是介於主體與客體之間的一種詮釋方法（Pinar, 1998: 248），Greene 闡述了許多中介於人和現象之間的複雜因素，包括了文化、人為認知架構（man-made schemata）、口號（slogans）、不同利益團體（abstractions）<sup>4</sup>等等，這些複雜因素就像是一層層薄紗（veil）介於人和真實的現象之間，影響了活在某個框架內的人對真實現象的看法、描述與詮釋（Greene, 1973: 80）。

Greene 對多元文化教育的理想即是強調文化在差異性與共享性兩者之間衝突達成某種動態平衡，當人具有全面覺醒的自我批判意識，能超越或抽離某個限制的框架來看事實，瞭解自己被文化與社會所形塑與分類過程，並清楚自己能以自由意識在社會與文化中採取行動與選擇，真正成為促進社會正義與思想自由的能思者與能動者，也就達到 Greene 所謂「成為人」的意涵。

### 參、多元文化論述及其教育議題

為瞭解多元文化教育的理論基礎，則必須先理解多元文化主義（multiculturalism）的相關論述，多元文化主義內涵至今未有一個清楚明晰的界定，其論述本身也具有相當複雜之概念，Peter McLaren 將多元文化主義區分成三大類：保守的（conservative）、左派自由主義的（left-liberal）、批判的（critical）（引自江建昌，2005: 1）。保守派的多元文化主義，強調資本文化自由競爭市場，其想法與信仰源自於社會達爾文思想，認為適者生存制度最有利於人的需要。左派自由主義的多元文化觀點，則出發自對少數族群在社會上所遭受處境待遇的關懷，主張應該增加對這些族群的社會資源與福利措施，後現代對少數或弱勢群體的定義更加擴散，舉凡族群、宗教、性別、年齡、社經水準、母語、地理位置、居住地區以及特殊身心條件等各種階級差異的社群團體（陳麗華，2007），乃至於無法為自己發聲的動植物等生態環境等（王俊斌，2008）都是探討的課題。批判的多元文化主義則認為，造成壓迫的原因在於整個結構及社會的不平等（inequality）和不正義（injustice），如果沒有將這些社會性結構因素作翻轉，就無法實現真正的公平（fairness）與公正（justice）<sup>5</sup>，多元文化的社會就無法實現（江建昌，2005: 2）。

Greene 的著作中不乏以文學與哲學談論各種社會議題，包括了對族裔關懷、女性限制與資本主義等各種社會想像力的論述，因此本文對多元文化以及其

<sup>4</sup> Greene (1973: 9) 談論到 abstractions 包括了種族主義者、勞工階級、資本主義者、反對者、異議者以及政客等等。因此本文將 abstractions 譯為「不同利益團體」。

<sup>5</sup> 根據黃薈於 2006 年的解釋，關於平等（equality）、公平（fairness）、公正（justice）、公道（equity）的概念相近但有所不同，平等（equality）是指將資源做等量的分配，公平（fairness）則是依照個別的需求、能力與貢獻來分配資源，而公正（justice）除了包含公道（equity）還有公平（fairness）的意義。（引自王俊斌，2009）

教育議題的闡釋，將分別以 Greene 所關注的這幾個部分依序探討，首先理解種族議題以釐清多元文化主義的淵源脈絡，隨即討論隱藏於文化內的性別議題，接著再將視野從社會面向擴大至全球化資本主義的現象，最後再探討多元文化的出路。

### 一、種族議題

多元文化主義與美國的淵源甚深，由於美國自 1776 年建國以來，大量引進非洲黑人做為奴隸，並在 19 世紀末納入了世界各地的移民，在殖民與移民狂潮之下造就了美國種族、族群人口的複雜與多樣，而美國以盎格魯-薩克遜<sup>6</sup>（Anglo-Saxons）的民族熔爐霸權文化卻無法熔解黑白種族問題，同化與融合無法適用在所有文化特性中，於是在 1960 年代起便漸漸醞釀出多元文化主義的理念，其起源來自於少數族群對權利的需求，給予少數或弱勢族群力量與身分基礎去要求被承認，去對抗單一主流的文化強權（趙剛，2006；江建昌，2005）。

關於少數族群的論述，其焦點不外乎是文化差異與文化認同等，其問題建構以多原生主義（primordialism）、工具主義與情境主義（instrumentalism and circumstantialism）以及建構主義（constructionism）等理論觀點為代表架構。原生主義的核心概念在於血緣論，族群內部強烈的凝聚力。工具論的文化認同係源自於相同利益的追求，文化認同成為獲取利益的工具。情境主義以工具論為基礎，將文化認同視為某種利益情境下的產物，習得某種特定文化以獲取利益。建構論則保留了其他主義的特性，看待「認同」是個過程（process），而非完成品（completed product），意即不同的群體因應所需之利益，在不同情境脈絡下可能形成不一樣的文化認同（引自黃文定，2008）。

對少數族裔群體權利的爭論，Will Kymlicka 將其劃分為三個階段：（1）做為社群主義的少數群體權利；（2）自由主義框架內少數群體權利；（3）做為民族國家建構回應的少數群體權利（引自鄧紅風譯，2004）。第一階段的爭論介於「自由主義者」與「社群主義者」之間，簡單的說，自由主義堅持個人擁有絕對的自主與自由，而社群主義則重視在某種「契約關係」之下，限制個人自由以使社群體中的每個人獲得權利最大化，社群主義把少數群體權利視為保護集體，免受個人自主的腐蝕作用侵害，是對集體價值的確認。少數族裔群體尤其需要這樣的保護，因為他們仍維持著某種需要特殊的集體生活方式，所以他們的處境最危險。在此階段中，「優先權」與「歸約性」的爭論，不論是群體之間或是群體之內都代表著兩種互相衝突矛盾的意義。第二階段的爭論承接第一階段的討論，Kymlicka 建議少數群體可主張的兩種不同權利：「內部限制」與「外部保護」。「內部限制」保護群體內的個人自由，穩定群體內的安定與防止破壞內部規約的決定；「外部保護」則促進群體間的平等關係，保護該群體免於受到外部的壓力，Kymlicka 認為在第二階段少數群體權利與自由文化主義是相一致的，雖然仍存在某些問題但也反映了真正的進步，然而該階段少數群體權利的問題在於廣義的

<sup>6</sup>盎格魯-薩克遜（Anglo-Saxons）：英國主要民族。包括盎格魯族、薩克遜族、朱特族。屬於條頓族的一支。

內部問題，也就是少數族群之內存在強大的主流族群，以及少數族群內部中掌握權利者的霸權問題等。第三階段爭論核心是少數群體與國家之間的問題，特定少數群體的權利如何連繫和對應民族國家構建的政策，一般民族主義建構所運用的控制工具有：(1) 官方語言；(2) 移民與入籍政策；(3) 國內邊界的劃分等。對於少數民族與移民群體這兩種族群，金里卡提出了他們在國家主義控制下的三個基本選擇：(1) 選擇融入；(2) 尋求維持；(3) 接受邊緣。金里卡認為多元文化主義並不會促使這些少數群體分離於國家而獨立，反倒是這些多元政策是促進少數群體融入社會以及參與現存社會的主流機制，所以多元文化採納與否並不是問題，問題是該採用何種形式的多元文化（鄧紅風譯，2004）。

在族裔認同方面，Greene 談到了將人的身分分類或標籤化，造成了「認同的緊張」（Greene, 2001: 152），她認為人無法體驗所有真實生活，唯有透過想像力（imaginings）、隱喻象徵（metaphors）與藝術（art）才可以引起人能同理所有遭受不幸的現象（Greene, 1993: 13），以「陌生人的同理心」（the familiar heart of the stranger）去看待不同的觀點，也才能創造出新的社群（Greene, 2001: 152）。

## 二、性別議題

當少數群體的問題由族群國家轉換至群體文化內部差異（internal differences）或私領域（private arena）時，例如性別平等、同志或性別取向等這些比較屬於隱藏與文化內的議題時，這些問題與金里卡以自由主義、社群主義與民族主義處理國家內部的少數族群的分析脈絡並不全然相同（Okin, 1999）。

以夏曉鵬的〈女性身體的貿易－臺灣印尼新娘貿易的階級、族群關係與性別分析〉（1997）為例，文章中提到在殖民主義的觀念下，女性身體在婚姻市場中被視為性商品而遭受剝削由來已久，在臺灣與印尼在國家發展與經濟因素階層化之下，印尼外籍新娘所「上嫁」的臺灣男性往往是社會中被邊緣化的一群，而且透過媒體之「他者」再現議題，使他者角色具有刻板印象、或是零碎不完整甚至被「汙名化」，他者大部分無法在媒介的再現中發聲，因而處在被建構的劣勢之中（譚光鼎，2008），外籍新娘很容易與「假結婚真賣淫」的汙名掛上等號，再加上女人向來從屬與男人的存在史實，在婚姻關係中女人身處於「第二性」的處境之下（楊美慧，1994），外籍新娘因而受到經濟與社會的「多重邊緣化」。

然而男性權利凌駕於女性之上的霸權不只發生在婚姻關係裡，而是貫穿大部分文化的主軸，從古希臘羅馬神話故事雅典娜的誕生，聖經裡夏娃的塑造，各個宗教如猶太教、伊斯蘭教、印度教與摩門教等等（Okin, 1999），都是依男性主宰的規格中去製造並維持男女的階級差異與框限女性的發展。「內部限制」的意義在於保護群體內的個人自由，穩定群體內安定與防止破壞內部規約（鄧紅風譯，2004），而保護的另一面其實就是限制。因此不能不對這樣的性別差異的傳統提出控訴（Okin, 1999: 16；Nussbaum, 2000: 41）。

儘管性別與文化的內部差異問題顯而易見，但是並沒有相對於這個議題的主要防衛或處理方式的論述，根據 Okin（1999）的說法，雖然 Kymlicka 以自由論授予群體內每一個人的自由，但是性別差異通常是非正式且處於私領域的問題，

因此 Okin 不認為 Kymlicka 對於自由的論述能夠處理這樣性別差異的問題(1999: 22)。或許依循社會正義面向，以 Rawls 的程序正義原則來處理資源與權力地位的衝突問題可以解決部分隱藏於文化內的問題（引自王俊斌，2009）：

第一正義原則：即平等自由原則，每一個人對於所有人所擁有之最廣泛平等基本自由體系以及類似的自由體系，都應具有的平等權利。

第二正義原則：機會公平原則下符合差異原則。意即面對社會與經濟的不平等時，各職務與地位應該要向所有人開放，在與正義儲存原則一致的情況下，要讓最少受惠者獲得最大利益。

然而每種論述都有其缺口，在 Rawls 的自述中發現，程序正義論上仍存在著無法解決的問題，包括了（1）身體殘疾失能者的權利保障；（2）國籍與民族的正義問題；（3）生態物種保障以及世代永續發展的問題。當《正義論》（*A Theory of Justice*）無法有效解決性別差異問題甚至是像其他上述的例外時，Nussbaum 的「能力取向」（*The Capabilities Approach*）（2000）正義觀就顯出其重要性（引自王俊斌，2007），Nussbaum 回歸根本的哲學層面修補了 Rawls 不足之處，也使性別差異與性別取向的問題得到救贖與喘息的機會，「能力取向」的目標是以人類得以過得有尊嚴價值的生活、以及能夠真實地讓人發揮其能力（*truly human functioning*），她認為各種實質能力應該被視為自由多元社會之政治原則形成的根源，協助其公民跨過現實環境對能力發展的限制是社會正義的最低訴求，跳脫性別差異或是排除其他因現實環境所造成的差異，真正實現個人能力的社會才是正義社會（引自王俊斌，2007）。

Greene 自己也因為女性與猶太身分的關係，在生活世界中遭受了困境與阻礙，自我意識因而逐漸覺醒（Greene, 1997），針對族裔或是女性議題，Greene 回歸到對自由的追尋，自由就是選擇遠景的力量是可能性的顯現，因此需要一個真正自由的公共空間，可以讓多樣方言連接起多元觀點，讓異於自己的各種人在彼此面前出現與發聲，這個空間開啓各種存在的可能性，並且提供了創造生命共同體的機會（Greene, 1988: xi）。然而 Greene（1988: 116）深慨當社會缺少文學與藝術的游移空間（*in-between*），仍然強調利己的個人主義，存在著自我與他人的二分法時，自由隱含著的是權力分配的問題，真正的自由<sup>7</sup>難以落實在多元實在的生活世界之中。

### 三、全球資本主義下的議題

少數族裔、弱勢族群的文化保障或隱藏文化內的性別差異，似乎都被定位為國家內部正義問題，當我們將正義的視野擴大至國際間經濟剝削或是環境生態危機時，其背後所牽涉的利益問題更加複雜（王俊斌，2009），這也是 Kymlicka 的

<sup>7</sup>Greene 認為對相同以自由為解釋的「liberty」與「freedom」需要有更積極的瞭解，「liberty」係指法律或契約上所賦予個人的權利，就是在有限制的範圍內可以做自由的選擇（*free choices*），而「freedom」的含意是在選擇或活動沒有任何限制或阻礙，亦即在人生的道路上沒有阻礙與限制（Greene, 1988: 117）

族裔論或是 Rawls 的正義論所無法觸及之疆界。

以電影《血鑽石》為例，正是描寫資本主義侵略第三世界的赤貧階級，鑽石在主流文化中被營造出稀有且昂貴的特質，象徵著奢華的財富以及歷久彌新的愛情，但是在璀璨絢麗的光彩背後竟是隱藏著龐大商機與殺戮之氣。非洲的國家是主要鑽石礦藏所在，各方軍閥不斷的挑起戰爭奪取權力，許多人民與兒童被迫武裝送上戰場，而戰爭是需要錢的，因為鑽石帶來龐大的財富，軍閥為了得到足夠的金錢，就逼迫人民去開挖鑽石，這時兒童又成為最廉價的勞工。鑽石開採提供了打仗所需武器，買了武器又來搶奪鑽石開採權利，如此反覆著賣鑽石買武器；買武器搶鑽石的惡性循環（林深靖，2000），全球資本化的發展在這樣的情境脈絡下使得無辜的百姓生活與生命飽受威脅和壓迫。

Rawls 程序性原則本質上仍脫離不了誰決定誰先獲得多少的問題，Nussbaum 指出了 Rawls 程序正義論的不足之處包括有身心障礙、國籍與民族以及其他物種等三項（引自王俊斌，2009）。首先是對身體殘疾失能者的權利保障，簡單的說就是重新思考先後的順位關係，身心障礙者先天上在原初狀態（original position）的立足點即不平等，因此應該以其做為優先考量的社會關懷是必要之新思維。再者是國籍與民族的正義問題，如同上述的事例，因為出生機運的關係，因此必須不得不接受國籍的差異或是民族性的限制，形成了生活起點的不平等，也就是一出生即在不自由不平等的社會中。批判的多元文化主義則認為，造成壓迫的原因在於整個結構及社會的不平等（inequality）和不正義（injustice），因此必須將這些社會結構因素作翻轉，如同 Freire 在《受壓迫者教育學》（Pedagogy of The Oppressed）（1993）中期盼喚醒巴西人民的受壓迫意識，為正義而奮鬥去實現真正的公平（fairness）與公正（justice）的社會，然而 Freire 式的意識覺醒必須達到真正的全面意識覺醒（Greene, 1973），否則恐怕使人民流於思想或文化再製的危機，而陷入另一種權力爭奪的循環。最後，在生態物種保障以及世代永續發展的面向，後現代人類漸發現與動物之間有共同的感受性，產生了應將理性與動物性整合為一的看法，自然要合理的將對待動物之正義問題納入研究與討論中（引自王俊斌，2009）。

至於環境問題，因為人類為求滿足當下享樂而造成自然環境的劇變的議題，包括全球暖化而造成南北極冰山溶化、氣候異常、土地沙漠化等等嚴重的問題，縱使許多科學家正在竭力發明環保替代能源，或是學者們極力倡導環境保護教育等，都難逃資本主義效率與理性計算與其高度控制性（王俊斌，2008：3），因此這些措施在資本主義的效益論的建構之下，只能是減緩或延遲問題的惡化，當個人經濟效益與生態永續發展相互衝突時，必定將犧牲小善以滿足多數人的幸福（王俊斌，2008：6）。根據 Bowers 針對環境議題的論述，他認為根本的「文化轉化」才能真正解決永續發展的問題。換言之，面對跨越疆界的問題，需要進行文化再造（引自王俊斌，2008：8）的工程，改變人與自然的關係，生態的永續發展才有存在的可能性。

在不同的理論分析下都再顯現了某些面向的問題，但是問題形成因素是多元



且複雜的，因此回歸建構理論，看待「問題與解答」是個過程（process），而非完成品（completed product），若以 Greene（1973: 131-135）的思維方式來看問題，意即不同問題在相異情境脈絡下，需要以不同的思維方式與解決方法，所有的行為與思考模式並無最終指導方針，人必須自己去尋找現象對自己的意義所在之處。

## 肆、多元文化的出路

多元文化發展至此已有學者擔憂「多元文化」是否成爲一種過度膨脹的文化，張建成（2007）以文化本質建構出多元文化的問題，點出了太過包容多元文化的差異以及太過重視原生本質的我族中心主義，使多元文化主義陷入獨石與巨傘的困境。然而這樣的「獨石巨傘論」引起後續廣泛的討論，若以文化的意義或基本概念而言，文化本身就具有同化（assimilation）、融合（amalgamation）、不變與修正等各種多變的特性（Bank, 1994），因此後續回應此篇論述的文章中指出了「獨石巨傘」的困境最首要問題在於多元文化主義並非只建構在文化差異的單一因素上，其阡陌縱橫的時空脈絡也造成了多元文化主義無法清楚明晰界定的原因（陳麗華，2007：140；郭實渝，2007：130）。

洪仁進（2008）指出多元文化主義的問題在於當今個教育哲學家對「多元文化主義」的闡釋，仍沿襲著西方哲學的永恆價值之智識路線，表述其各種主張。換言之與「原子論模式的主體哲學」<sup>8</sup>（atomistische Subjektsphilosophie）之偏誤息息相關（馮朝霖，2003：113），Greene 也曾對多元文化主義的緊張局勢提出說明，其因可能部分源於我們常對於不清楚之他者「與自己劃清界線，我們選擇了推開或是宰制而不是去瞭解（Greene, 1993：15），她認爲包容（inclusion）與開放或是多樣的存在同等重要，必須要避免各種僵化的刻板印象，甚至對多元文化主義也是一樣（Greene, 1993：16）。

針對多元文化主義是否成爲甚麼都有卻什麼都不是的擔憂，可以在 Greene 的論述中找到可能的出路，也就是文化的差異性與共享性的動態平衡應回歸到人的本身（back to ourselves），當人具有全面覺醒的自我批判意識，能瞭解自己如何被文化與社會所形塑以及如何被分類的過程，並清楚自己能否以自由意識在社會與文化中採取行動與選擇，任何意義的建構與解構因人而產生，並且人與外在環境不斷互動之下，解構與建構同時進行，才能不斷的重構和諧的動態平衡（Zacharias, 2004）。

Greene 認爲人無法得知多元文化的「巨傘」下到底有多少需要關懷的「獨

<sup>8</sup>根據 Harmon 於《Action Theory for Public Administration》（1981）的解釋，原子論的個人主義是經過行為主義修正後的傳統公共管理，以及市場取向的新公共管理，皆將人在社會世界中的地位視爲如同子一般的全然獨立...簡言之，原子論的個人主義將人界定為，不具我群（We-relation）意識，可以依循自由意志毫不受限制地自由進出社會結構。我群意識乃是哲學家 Alfred Schütz 所提出的概念，意即個人在社會互動過程中與他人形成一種休戚與共的意識。（引自許立一，2003：18）

石」，唯有透過想像力（imaginings）、隱喻（metaphors）與藝術（art）等美學概念的課程，才能使人才可以想像所無法親身體會的經驗，引起人能同理所有遭受不幸的現象（Greene, 1993: 13），使過去想像未來，使醫師想像病人，使內部想像外部，使強壯想像虛弱，使我們以陌生人的角度去同理其他陌生人遭受不幸（引自 Greene, 1993: 13）。獨石與巨傘是個有趣的現象，多元文化主義的每一個獨石將是下一個多元文化的墊腳石或絆腳石，多元文化主義的巨傘正因此在擴張中。

## 伍、多元文化理念的教育實踐—從 Banks 到 Greene

探究多元文化主義的相關議題主要目的在於瞭解多元文化教育的理論基礎，在多元文化教育實踐中，教師其實是扮演著最重要也最關鍵之角色，（江建昌，2005）nted）的文化（引，Greene 深切地期望能透過教育來克服（overcome）被視為理所當然（take-for-gra 自 Pinar, 1998: 249），或是能夠批判反思人人異口同聲的口號（slogans）（Greene, 1973: 5, 70, 80, 272），當然也包括多元文化在內（Greene, 1993: 16），她希望藉由美學能夠讓學生超越文化與典範（paradigm）框架，培養學生批判反省的能力，能夠以不同角度來看待生活周遭習以為常的一切（Greene, 1973: 11），如此才能提升自己的視野與造就思想的自由，並且能夠追求屬於自己的生命意義與動態的和諧整體（harmonic wholeness）（Greene, 1973: 160）。一般而言，多元文化課程的設計與考量多以 Banks 的理論為基礎，因此以下先探討 Banks 多元教育課程，再以 Greene 的觀點來詮釋多元文化教育之本質與意涵。

### 一、James A. Banks 的多元文化教育課程

多元文化教育以「多元」、「差異」與「社會行動」等理念為立基點（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2003: 204），根據 Koppelman 與 Goodhart 的闡釋，多元文化教育其最主要的指導原則，就是要讓每個學生都能在多樣貌的民主社會中能有所積極的參與，因此為求多元文化教育影響社會改變必須要達到三個轉化：自我的轉化、學校與學校教育的轉化以及社會的轉化，Gollnick 說明了多元文化教育的五個基本目標：（1）強調文化多樣性的價值與力量；（2）促進人權並尊重差異性；（3）提升替代生活方式的選擇性；（4）強化社會正義與機會平等；（5）重視權利分配的公平性（引自 Banks, 1994: 149），Banks 由課程架構的情形提出多元文化課程改革的實施途徑：

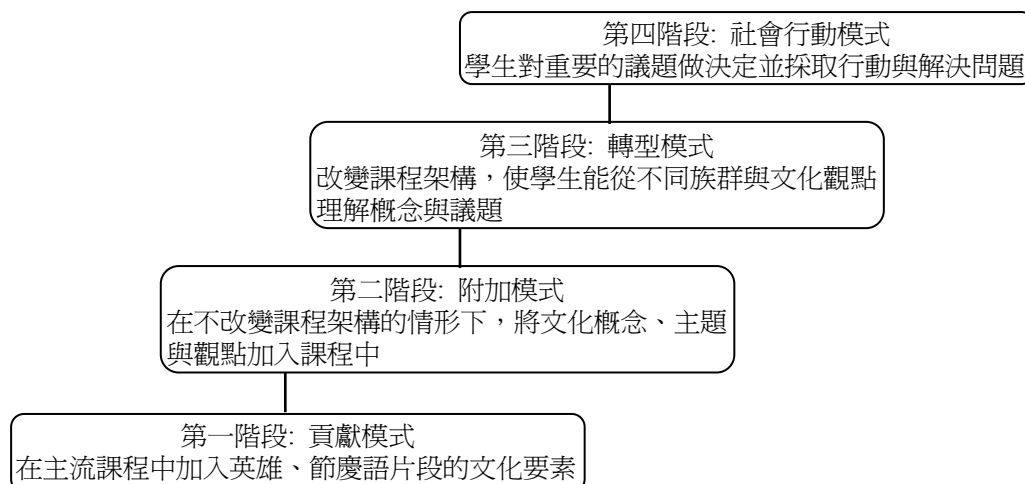


圖 1. Banks 多元文化課程改革模式四階段  
(資料引自譚光鼎、劉美慧、游美惠，2003：208)

臺灣近年來的教育政策，有以下幾項多元文化相關的教育實施：(1) 教育優先區的規劃，用以解決城鄉的教育差距；(2) 兩性平等教育委員會的成立；(3) 行政院原住民委員會的成立；(4) 九年一貫課程；(5) 鄉土教育的重視等（寶金城，2005：54-55）。

然而以上的多元文化教育著重於課程的設計，這樣的設計仍舊陷入了程序性的問題，誰決定誰的文化的重要性與優先順序的難題（郭實渝，2005：79；張建成，2007：117），多元文化意義的產生或問題的解決仍須回歸到人的本身，因此多元文化教育應該是重視「主體際性」(intersubjectivity) 的課程，尤其是師生之間的關係，傳統的教學教師被認為是教學中的主體與權威，教師影響教學的形態與方式，而現代教育係學生為教學的主體，開始重視學生主體的尊嚴與聲音，在後現代的多元文化教育的實踐中，教師其實是扮演著最重要也最關鍵的角色，師生的關係在多元文化教育環境之下，應該是「互為主體」而且互相牽引的對話關係 (dialogic relation) (Greene, 1973: 94)，而如何在課程中顯現出師生的「主體際性」，Greene 對於課程有不同的見解。

## 二、Maxine Greene 的多元文化教育觀點

Greene 主張以文學與藝術，使人具有批判的意識、審美的態度以及解放的實踐力，以下針對 Greene 對於多元文化教育的思想脈絡分為三部分，首先討論自我意識的覺醒，主要討論人必須要跳脫制約的思考行為模式，才能造就超越的視野並看清事實與現象，其次探討人我社群的建立與課程網絡的發展關係，最後探究深化教育的方法，如何能達成超越視野的批判思考與建立新人我社群的實際課程－教育美學。

### (一) 意識覺醒

在 1971 年〈課程與意識〉(Consciousness and Curriculum) 這一篇文章中，Greene 明白闡釋了課程發展就是意識覺醒的過程，她創造出課程和學校教育再

概念化的思想和論述，因此要瞭解 Greene 的多元教育思想必須先從她所定義的意識開始。如 Greene 所言，當人存活在被建構的框架之中，一但原初意識（*primordial consciousness*）<sup>9</sup>被嚴重地剝離時，人的意識成爲有偏見（*prejudice*）之觀點（*perspective*），人的存在則缺乏完整性（*incomplete*）（Greene, 1971: 267-268），因此人必須透過質疑、想像力與持續的涉入（Zacharias, 2004: 4）來讓自我中心意識（*focused self-consciousness*）再發現（*rediscover*）自己與所處的生活世界，重新建構（*reconstruct*）生命意義與理解，再生（*regenerate*）自己與生活世界的和諧整體（*harmonic wholeness*）。

自我意識覺醒是不間斷的對意義建構與解構的過程，而形成某一個視野（*horizon*）或是觀點，而根據 Greene 在 1996 年的一場演講當中以一個問答結論，她說：「我是誰？」然後環顧四周之後她回答：「我是尚未達到自己的我。」（引自 Pinar, 1998, 1），筆者認爲 Greene 這樣的自我問答也是貫徹她對於提升意識覺醒的論述，自我意識不但是是一個循環過程也是一個向上提升的概念，她相信人必須要藉由不斷地直觀、想像、判斷、理解、相信與內省來抽離目前的視野，才能超越（*moving beyond*）自己，才能看清楚事情的樣態與現象（Greene, 1971: 268），也才能做到全面覺醒（Greene, 1973: 6）。Greene 對於課程的各種思想脈絡是如何將日常生活的普通現象和理論的複雜性加以結合，Greene 的課程美學本身就是自我意識覺醒的提升與學習視野的超越（Greene, 2001: 179）。

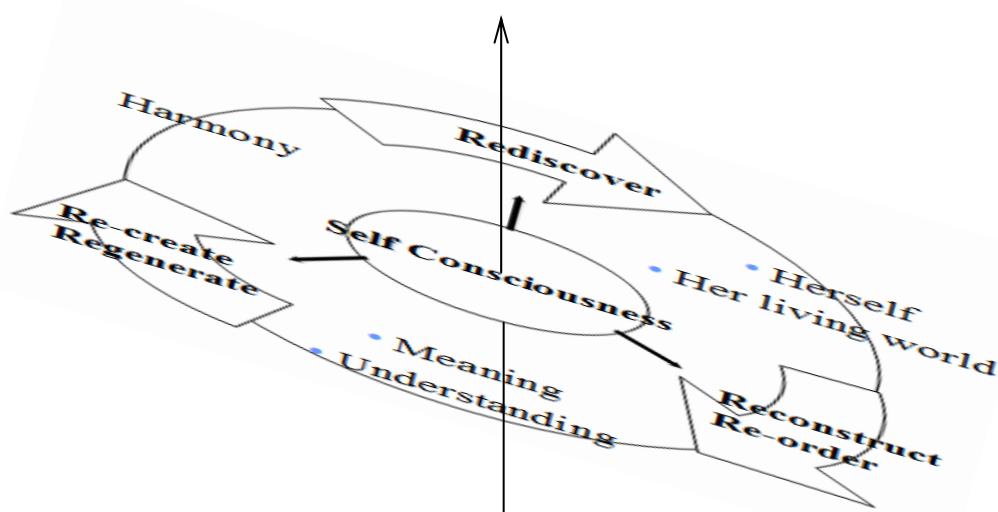


圖 1. 自我意識覺醒(Focus self-consciousness)概念圖  
(資料來源：作者自行整理)

National Chung Hsing University

<sup>9</sup> 原初意識（*primordial consciousness*）：意即被制約認知所框架之前的意識狀態。（Greene, 1973: 8；Greene, 1971: 257）

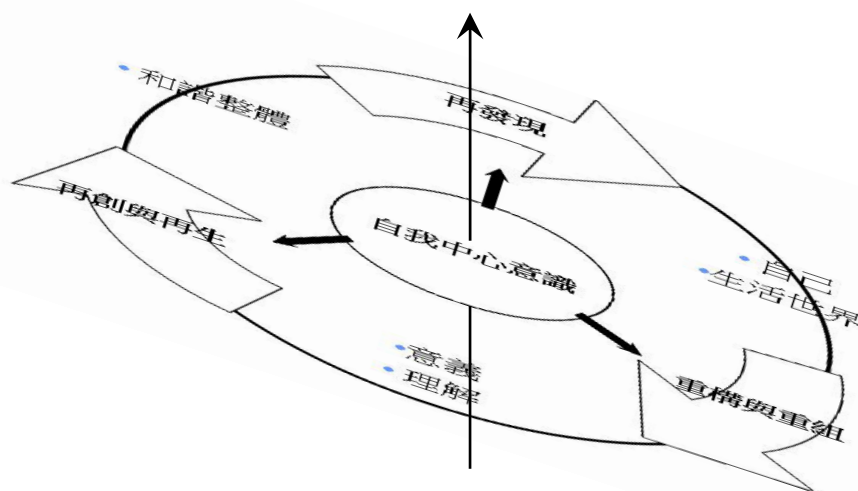


圖 2. 自我意識覺醒(Focus self-consciousness)中文對照  
(資料來源：作者自行整理)

## (二) 課程網絡系統

Greene (1978: 2) 引用 Maurice Merleau-Ponty 的說法，來強調內在與外在之間的交流與連結，在生命對真相的理解與認知來自兩種狀況，其一是來自個人內在經驗的感官，另一是來自個人與外在社會環境的連結，因此要觸及個人學習的視野 (landscape) 就必須察覺 (be conscious of) 個人開展內部經驗的方式以及體悟 (be aware of) 個人連結外部世界的方式，而透過接觸文學與美學等方法，能夠藉由自我對話產生由內而外的、自發的 (spontaneity) 覺醒，能夠釋放自我想像力讓自己隨著文學想像去覺察與體悟我們無法達到的世界，使它成為自己生命的一部分，進而連結內外部意識進而連貫起片段的事實真相。在課程網絡系統方面，Greene 認為師生之間的課程網絡應建立於一種先於結構 (pre-structured) 的新課程，也就是師生之間的真實關係起源於一種擺脫刻板知識的原初意識，而網絡系統的發生必須開始於這樣的內在與外在視野的互動，兩者在自我中心意識內發生連結 (Greene, 1971: 266)，Fritjof Capra 更延伸了 Greene 對課程的看法，Capra (1996) 寫到「生命的網是一個相互依賴系統的網絡。」(引自梁明煌, 2003)，他在《隱藏的連結》(hidden connections) 這本書中整合了生命在生物的、認知的、社會的各種面向，成為一個科學永續發展的生命網絡。

不論是 Greene 對課程美學的看法、Capra 的生命網絡見解、Bowers 的生態正義或是 Nussbaum 的詩性正義等，各種論述都是企圖再顯現文化的某種面相，而這不但是透過正式課程來傳遞，而且更常是在「隱藏課程」中產生交流，甚至成為被內化的價值或意識型態，這些論述的蘊義無非是需要回到自我 (back to

ourselves) (林逢祺、洪仁進, 2009), Greene 曾說科學與文學不能解決人的問題 (WallaceKBoss, 2008), 只有自己才能解決自己的問題, 因此提升自我意識並擺脫累積的背景知識所造成的刻板印象, 人才能抉擇, 才能對自己的生命意義質疑、重構、再生新意義並解決問題。

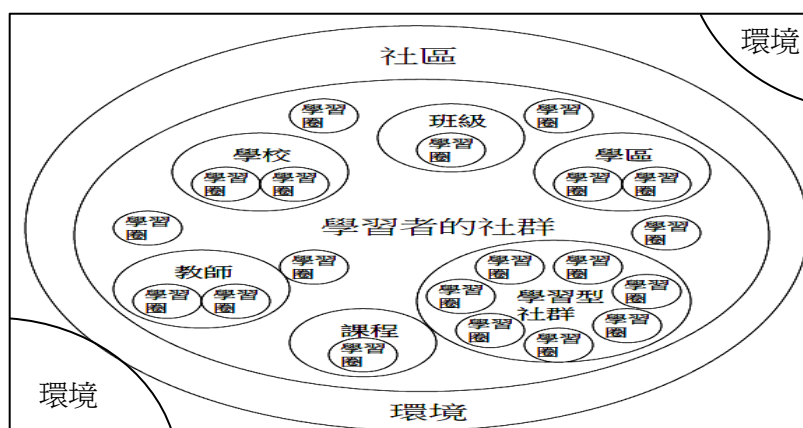


圖 3. Learning circles 學習圈理論  
資料來源:修改自梁明煌 (2003)

### (三) 課程美學

課程美學係藉由各種美學經驗活化學生的敏感度與覺察性, 帶領學生進入美學想像世界, 除了啓發他們在各種藝術領域當中的想像意識 (imaginative awareness) (Greene, 2001: 31), 最重要的是, 要能讓學生能夠從生命的內在感受去體會藝術對於自己的意義, 如此美學教育才可能將個人所學的片段知識整合為一體 (Greene, 2001: 8)。

多元文化教育並非只有處理經濟階級的問題, 其本質應該在於深化的教育與人道關懷。Greene 認為人必須要藉由不斷的直觀、想像、判斷、理解、相信與內省來抽離目前的視野, 要藉由文學、藝術與想像力等課程美學才能夠達成這樣的理想。Greene 認為美學經驗 (aesthetic experience) 不是二元對立於傳統的邏輯思考方式, 而是從中衍生出來的另一種思考與行為模式, 美學經驗是可以搭連起被分隔為兩者的工具, 例如意志與身體、自己與他者、主體與客體、理解者與被理解者、理性與感性、個體與集體、認知與文化之間 (引自 Pinar, 1998: 248), 透過質疑、再認知與知覺<sup>10</sup>可能性 (perceptual possibilities) 的改變, 建立兩者的對話關係, 才能提升批判的意識覺醒 (引自 Pinar, 1998: 249), 超越或抽離某個限制的框架來看事實。

Greene 的課程美學論述與 Nausbaum 的詩性正義, 這兩者在深化教育上的觀點相類似, 都提到了需要以文學、藝術創造一個公共理性的自由空間。

<sup>10</sup> Cognition: 認知, 被建構的, 受到文化或其他外在因素的影響所造成對現象的看法。Perception: 認知, 先天的, 先於 cognition 而沒有受到中介物的影響, 由知覺而產生的印象。(Greene, 1973: 8; Greene, 1971: 257)

Naussbaum 提到不論從效益論 (Utilitarianism)、社會契約論 (Social Contract) 或是 John Rawls 的正義論，當我們企圖以理論析辯圖去分析解決某些問題時，基本上仍是以「人是理性動物」為前提，因此提出了另類取向—詩性正義，她認為文學想像 (literary imagination) 可以視為公共理性 (public reason) 的一部分，因此人透過小說、詩、甚至對藝術作品的欣賞來做同理性的想像並取代律則性的道德推理 (rule-governed moral reasoning) (引自王俊斌，2007：18-19)。Greene 的課程美學則強調社會想像力的釋放，藉由透過文學與藝術的接觸與體驗，去想像社會上諸多壓迫與不公平的現象，透過內在自我意識所引發的全面覺醒 (Greene, 1973: 6)，而採取的社會行動才不致落入思想與行為再造之虞。

在想像的空間中使人得以跨越自我與他人之間藩籬，以想像力開闢了無數條聯外道路，連結了人的內在自我意識與外在生活經驗，並且創造一處公共的溝通與批判的空間，在文學與藝術的空間中提供了另一處能夠讓不同的人討論與練習的倫理世界。

### 三、開創可能

教育面臨全球化和後現代的考驗，教師站在教育現場的第一線更需要強化自己的轉化教學、提升問題解決和批判性思考的能力，當教師的意識全面覺醒，才能將超越多元文化的哲學思想融入教育行動之中，同時也要引導學生使其具備自我意識提升的能力，教師應該要具有多樣觀點並且清楚瞭解他 / 她選擇哪一種典範與標準 (Greene, 1973: 17)，多元文化教育回歸到人的本質面向上來看問題，不能單只由一個面向來詮釋 (Greene, 1973: 9)。多元教育之目的在於使學生自己成為自己的過程，如同馮朝霖教授在《教育哲學專論：主體、情性與創化》(2003：23) 中對於「成為人」轉化歷程的闡述：

以哲學人類學及教育人類學的觀點，從根本建構「教育行為結構」與「教育學知識理論」發展之多元性的基本前提，人類本質的未確定性 (曖昧性、可塑性)，人類本質的自我完成性與自我完成之依他啟性，教育的基本意義在於影響「人成為人」的歷程 (Menschenwerden)。

Greene 強調教育之目的在於開創任何的可能性，並透過文學以及藝術去連結起內在意識與外在生活世界的交流，以達到「自我完成」與「自我完成之依他啟性」的轉化歷程。多元教育之本質就是在於使學生成為自己的轉化歷程，以因應變化多端的多元世界，如此才不會在瞬息萬變的多元文化與時空中迷失自己。

### 陸、結論

本文透過論述的釐清與探討，目的在於培養對多元文化的深度理解與尋求實踐於教育場域中的多重可能路徑，任何教育思想或理論都有其時空脈絡的先天條件，無論我們對於多元文化抱持何種態度，教育工作者都必須對它有所瞭解，Greene 的論點之所以迷人之處，在於她並沒有針對任何問題現象提出解答或是

一個指導方針，只有引起讀者去質疑、想像為何事件與經驗這樣被詮釋（Greene, 1973: 10），因此本文以 Greene 超越視野的觀點以批判的思維方式，做為對現代文化的反省。

面對多元文化與價值觀的紊亂與衝擊，有些論者提出多元文化已經瓦解所有一切的標準價值，或是質疑多元文化的合理性。Greene 認為任何意義的建構與解構因為人而產生，並且人與外在環境不斷互動之下，消解二元對立論，解構與建構同時進行，才能不斷的重構和諧的境界（引自 Zacharias, 2004）。多元文化正是由生活在當下的人因者某些相似或相異的時空脈絡而在此時此刻共同的參與並創造的進程，多元文化意義的產生或問題的解決仍須回歸到人的本身。

由生命的目的才能導出教育的目的，但是教育的理想（Bildungsideal）恆因生命的理想在不同的文化與社會中有所變遷而不盡一致，換言之，實質的教育理想乃受變異的歷史條件影響而具體的呈現於特定的時空脈絡之中。如此看來，「教育事實」的條件其實是由於形式與實質兩方面之範疇共同構成的：貫時性的形式範疇乃是「靈性生命的目的性」、具體性的實質範疇乃是特定的歷史條件。因此具體時空中的教育事實乃是，生命在其歷史脈絡中生命理想及生命意義的投射與尋求實現。所有教育的行為，不論是宏觀層面或微觀層面，皆與「意義」（Shin）——也就是生命的意向（Intention）——有所關聯。（馮朝霖，2003：29）

Greene 的教育觀點係以概念化課程美學提升上述能力、胸襟和遠見，教育不可忘記展延生命意義和價值的本質，尤其是實證科學無法證明與解決的現象與經驗，Greene 的重構（reconstructive）並不是破壞的（destruct）意義（林逢祺、洪仁進，2009：54），Greene 並不反對功能性與績效性的存在與價值，而是教育更應該以包容、開放和終極關懷去追求全面性的和諧，更重要的，教育就是在開創任何的可能性。



## 參考文獻

### 一、中文部分

- 方永泉（譯）（2003）。Freire, P. 著。**受壓迫者教育學**。臺北市：巨流。
- 王俊斌（2007）。潛能取向理論與教育公平性問題。**教育與社會研究**，13，41-70。
- 王俊斌（2008）。論 C.A. Bowers 的生態正義教學論及其可能性。**中央研究院歐美研究所「第八屆當代教育哲學」學術研討會**。未出版。（研討會日期：2008年10月17日）
- 王俊斌（2009）。論 Martha Nussbaum「能力取向」的正義觀及其相關問題。**臺北市立教育大學教育系教育與哲學研討會**。未出版。（研討會日期：2009年4月25日）
- 江建昌（2005）。臺灣的多元文化教育。**教育趨勢導報**，13，1-7。
- 何福田、張慶勳（1999）。多元文化與教育的融合—泰北清萊區難民村華文學校教育問題。**世界華語文教育學會「第一屆僑民教育學術研討會」**。（研討會日期：1999年6月13日）
- 李萃綺（譯）（1998）。James A. Banks 著。**多元文化教育概述**。臺北市：心理。
- 李錦旭、王慧蘭（主編）（2006）。**批判教育學：臺灣的探索**。臺北市：心理。
- 周梅雀（2006）。Maxine Greene 之《教師即陌生人：當代的教育哲思》導讀。**中等教育**，57(6)，152-163。
- 林深靖（2000）。**血腥的奢華—非洲鑽石戰爭**。Retrieved Jun 25, 2009 from 南方電子報  
<http://tw.myblog.yahoo.com/jw!dDg.tXKcGQH8YA4poR4Q/article?mid=74>
- 林逢祺、洪仁進（2009）。教育哲學的批判性對話。「**教育部人文社會學科學術強化創新計畫**」期中報告，臺北市。（研討會日期：2009年2月10日）
- 洪雪玲（2006）。**國中國文教師課程批判意識之研究—以 Paulo Freire 批判教學論為基礎**。國立中正大學教育學系碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 洪雯柔（2008）。文學與人類理解。載於楊忠斌（主編），**教育美學：美學與教育問題述評**。臺北市：師大書苑。
- 夏林清（2008）。角落、暗處與陰影～發展文明空間的拮抗力量。**中國人民大學·輔仁大學“文化、社會與心理”學術論壇**，1-17。
- 夏曉鵬（1997）。女性身體的貿易—臺灣印尼新娘貿易的階級、族群關係與性別分析。**騷動季刊**，4，10-21。
- 張建成（2007）。獨石與巨傘—多元文化主義的過與不及。**教育研究集刊**，53(2)，103-127。
- 張盈堃（2000）。教師作為轉型化知識份子的教育實踐。**教育與社會研究**，1，25-58。
- 張盈堃、陳慧璇（2004）。矛盾：基層教師生活世界的宰制與抗拒。**應用心理研究**，21，35-89。
- 梁明煌（2003）。Learning Circles 理論與專業教師成長。**花蓮縣吉安國民小學環**

- 境研究成長團研習簡報資料。未出版。(研習時間：2003年11月19日)。  
Retrieved June 29, 2009, from <http://www.gaps.hlc.edu.tw/environ/erat/ppt/LearnCircle.ppt>
- 許立一(2003)。解構公共行政當中管理主義的後設敘事。*公共行政學報*, 8, 1-33。
- 陳文團、溫明麗(2006)。後現代狀況下的全球化教育：隱憂與出路。*教育資料集刊*, 31, 265-294。臺北市：教育資料館。
- 陳伯璋、張盈堃(2007)。來自日常生活的教育學院：社區、課程與美學的探究。*教育與社會研究*, 12, 44-72。
- 郭實渝(2005)。論多元文化教育誰獲益。*教育研究集刊*, 51(4), 73-88。
- 郭實渝(2007)。多元文化理論還是社會多元論述?—評〈獨石與巨傘—多元文化的過與不及〉。*教育研究集刊*, 53(2), 129-132。
- 陳燕毅(2001)。文化多元主義與馬克思主義。Retrieved May 30, 2009, from <http://intermargins.net/intermargins/TCulturalWorkshop/culturestudy/theory/2001Jul-Dec/20011224b.htm>
- 陳麗華(2007)。走出多元文化的困境—評〈獨石與巨傘—多元文化的過與不及〉。*教育研究集刊*, 53(2), 133-142。
- 黃文定(2008)。文化差異與文化認同：以兩所阿美族學校學生的語言認同建構為例。*課程語教學季刊*, 11(4), 51-74。
- 馮朝霖(2003)。教育哲學專論：主體、情性與創化。臺北市：高等教育。
- 馮朝霖(2008)。美學領導與社區大學教育文化新典範。「第十屆社區大學全國研討會—社區大學的全球視野與在地行動」(頁41-46)，基隆市。
- 馮朝霖(2008)。藝術·技術·冷漠的神。載於楊忠斌(主編)，*教育美學：美學與教育問題述評*。臺北市：師大書苑。
- 楊忠斌(編)(2008)。教育美學：美學與教育問題述評。臺北市：師大書苑。
- 楊美惠(譯)(1994)。de Beauvoir, S.著。第二性，第二卷：處境。臺北市：志文。
- 溫明麗(2006)。全球化是否有助於教育公平？中國教育哲學專業委員會第十三屆年會暨國際教育哲學研討會。(研討會日期：2006年9月7日-9日，地點：中國北京師範大學)。Retrieved June, 10, 2009, from <http://web.ed.ntnu.edu.tw/~t04008/powerpoint/ppt88.doc>
- 趙剛(2006)。多元文化的修辭、政治和理論。Retrieved May 26, 2009, from 社會學人類學中國網 [www.sachina.edu.cn](http://www.sachina.edu.cn)
- 劉姝言(2008)。民主的公民教育與多元文化之重探。*課程與教學季刊*, 11(4), 1-26。
- 鄧紅風(譯)(2004)。Will Kymlicka 著。少數群體的權利：民族主義、多元文化主義和公民權。臺北市：左岸文化出版社。
- 蕭昭君、陳巨擘(譯)(2003)。McLaren, P. 著。批判教育導論—校園生活。臺北市：巨流。

譚光鼎 (2008)。被扭曲的他者：教科書中原住民偏見的檢討。《課程與教學季刊》，**11**(4)，27-50。

譚光鼎、劉美慧、游美惠 (2003)。多元文化教育。臺北縣：國立空中大學。

竇金城 (2005)。多元文化教育的理念、政策及啓示。《北縣教育》，**51**，53-58。

二、英文部分

Albritton, V. S. (2002). *Curriculum and resistance: Exploring possibilities for transformative teaching*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia Southern University, Statesboro, Georgia. Article retrieved Mar., 03, 2009 from Proquest database.

Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

Egan, K. (1985). Imagination and Learning: A Response to Maxine Greene. *Teachers College Record*, **87**(2), 172-174.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (2002). Teachers as transformatory intellectuals. *EDucate!*, 46-49. Retrieved December 10, 2008, from <http://203.72.2.115/EJournal/5012000102.pdf>

Greene, M. (1971). Curriculum and consciousness. *Teachers College Record*, **73**(2), 253-269.

Greene, M. (1973). *Teacher as stranger—Educational philosophy for modern age*. California: Wadsworth.

Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York : Teachers College Press.

Greene, M. (1981). The humanities and emancipatory possibility. *Journal of Education*, **163**(4), 287-305.

Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York : Teachers College Press

Greene, M. (1993). The Passions of pluralism: Multiculturalism and the expanding community. *Educational Researcher*, **22**(1), 13-18.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essay on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Greene, M. (1997). Exclusions and Awakenings. In Neumann, A. & Peterson, P. L. (Eds.), *Learning from our Lives: Women, Research, and Autobiography in Education* (pp. 18-36 ). New York: Teachers College press.

Greene, M. (2001). *Variation on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetics education*. New York: Teachers College Press.

Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge U.P.

- Okin, S. M. (1999). *Is multiculturalism bad for women?* NJ: Princeton U.P.
- Pinar, W. F. (Ed.). (1998). *The passionate mind of Maxine Greene: 'I am....not yet'*. Bristle, PA: Falmer Press.
- Zacharias, M. E. (2004). Moving beyond with Maxine Greene: Integrating curriculum with consciousness. *Educational Insights*, 9(1), 1-5. Retrieved March 10, 2009, from <http://ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v09n01/articles/zacharias.html>



## **What is on earth “Multicultural Education”? From Maxine Greene’s Point of View**

**Chang, Ya-Ling**

**Institute of Professional Development for Educators**

**National Chung Hsing University**

**Graduate Student**

**Wang, Chun-Ping**

**Institute of Professional Development for Educators**

**National Chung Hsing University**

**Associate Professor**

### **Abstract**

When multiculturalism has become the substitute Utopia for various people’s final destination, teachers are confronting with the unprecedented challenge—the multiplicity of culture and values. For that reason, being an educator, he/she cannot but get acquainted him/herself thoroughly with every aspect of multicultural education. By using analysis of interpretation, criticism, phenomenism, three parts in this paper are explored. First, the meanings and the characteristics of culture are discussed. Then the relative reviews about multiculturalism are studied, and the issues about multicultural education are illustrated at the last session.

Maxine Greene’s perspectives are seized to examine all the “taken-for-granted” slogans. The main purpose of this paper is to make a deep understanding about multicultural education and try to seek the diverse possibilities in the field of education. Multiple cultures are created at this present moment in the process of interaction among people with dissimilar contexts; therefore, it can never be enough to interpret human nature with only single dimension. Studying Greene’s thoughts makes the writer recognize that there is definitely not a standard canon to meet the diverse realities with different facets.

Greene insists that the purpose of education is to open the doors, to create any possibilities for students. Through literature and arts, imaginations can be released to develop the transactions between the inter consciousness and the outer living world. Accordingly, teachers have to transcend the given concepts and cognitions to move beyond where they are and see things with different views; so that teachers could have the ability to induce the students to know the value of the self-existence and find the real meanings to their lives.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, Maxine Greene