

# 多元文化、文化際與後素養導向： 能力取向觀點的批判性擴展

王俊斌

本研究參考國際檢討多元文化理念，以及探索文化際素養教育可行性的發展潮流，透過對多元文化教育的批判反思，進而探究從差異包容到文化/認同交融的轉折，討論文化際素養導向的課程與教學。此外，更透過能力取向（capabilities approach）擴展性修正「素養」之內涵。最後，本研究也指出後續有關多元文化主義與文化際主義論爭的研究議題，同時提供以學習者本位為核心的後素養實踐架構，建議學校教育在推動素養導向課程與教學之際，應該同時關注「能力」與「教育場域的制度性安排」等面向，期能更有條件地讓學生將真正能力帶走。

關鍵字：多元文化、文化際主義、素養、能力取向、能動性

作者現職：國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授

---

通訊作者：王俊斌，e-mail: chunping@tea.ntue.edu.tw

## 壹、前言

在一篇標題有些聳動的文章，「多文化主義的失敗」(The 'Failure' of multiculturalism)，作者 Ted Cante 批判 'multiculturalism' 的概念本身就過於模糊，當然，這不是太新鮮的論調，國內早有許多學者也提出類似的反省或檢討（李淑菁，2017；張建成，2007a、2007b、2014；陳伯璋，2009；Kuo, 2005），Cante 認為對於共同生活在一個相互依賴與相關聯結日益緊密的世界之中，'multiculturalism' 所給予的說法或理由是不太有用的。在過去，'multiculturalism' 可用來描述現代社會中的主流群體與少數原住民族群之間的關係，但是，當社會有越來越多不同族群或信仰背景的外來移民，這也是許多國家共同面臨的狀況。正因如此，所謂「失敗」(failure)，特別是指多元文化主義政策無法對於社會的變化和組成有適當的回應，如果社會依然認為許多不同背景的人的存在，這會是對社會穩定和團結造成威脅，而這樣的想法只有讓多元文化主義離社會正義的理想愈來愈遠（Cante, 2012）。

不可諱言，Cante 認為多文化主義的「失敗」，不同狀況會呈現出不同形式，像是英、德、法等歐洲國家採取的是一種「防禦性形式的多元主義」(defensive forms of multiculturalism)，這主要與西方民主國家面對穆斯林族群問題有關，他們一方面透過法律保護少數族群免受種族歧視，制定積極行動方案，也企圖為少數民族提供平等機會，然而，這些多元文化主義政策卻在無意間形成某些避免接觸或變成衝突隔離的作為（Cante, 2012）。英國的狀況算是比較特殊，一方面透過維持社群的獨立與區隔，據以控制種族衝突與緊張關係，然而，英國又存在著一種迥然不同的「國家多元文化主義」(state multiculturalism)，建構一種能讓少數群體可以感到被完全接納的社會願景，進而強化社會凝聚力 (social cohesion)（Cante, 2012, p. 69）。顯而易見，既要維持各自的差異與認同，又要能夠共同生活在一起，這形構成多元文化社會的兩難困局。

在上述兩種形式之間，加拿大的形式則是「進步的多元主義」(Progressive multiculturalism)。在引述 Cante 的觀點之前，先岔開談加拿大廣播公司 (CBC.CA) 2018 年 3 月 28 日的報導：「杜魯道對教宗不願對住宿學校壓迫少數學生的歷史表示道歉的決定感到失望」(Trudeau disappointed by Pope's decision not to apologize for residential schools, 2018)，由於加拿大政府關注原住民權益，透過「真相與和解委員會」(Truth and Reconciliation Commission)，追究原住民遭到迫害的歷史。加拿大境內約有 140 萬原住民，佔全國總人口數約 4%，主要包括因紐特人 (Inuit)、梅蒂人 (Métis) 以及「第一民族」(First Nation)。其中的「第一民族」是指加拿大境內的北美洲印地安人及其子孫，人數約有 85 萬人。加拿大從 1850 起陸續成立「印第安人寄宿學校」，該寄宿學校系統由加

拿大政府資助並與基督教會合作管理。成立的目的與理念為幫助原住民兒童融入加拿大社會，透過教育使其成為良好公民。然而，教會管理階層的同化教育卻變成對原住民文化與傳統信仰的壓迫，也拆散印地安兒童與原生家庭及其族群的聯結。在寄宿系統實施的一百多年中，約有三成的原住民兒童（約 150,000 人）被安置於寄宿學校，更有至少 6,000 名學童在就學期間死亡。

2015 年加拿大政府「真相與和解委員會」調查報告顯示，政府對原住民的同化教育有如「文化滅絕」，故建議政府敦請教宗方濟各（Pope Francis）應對教會過去的暴行表達歉意，只是加拿大總理 Justin Trudeau 當面建議教宗為加拿大原住民受害道歉，教宗則是拒絕這個建議（Trudeau disappointed by Pope's decision not to apologize for residential schools, 2018）。從前述族群政策的變化來看，加拿大的多元文化之所以會是「進步的」，這主要體現於鼓勵種族間和諧與跨文化理解，並主張相互尊重有助於發展共同的態度。不同於弱勢保護優先的基調，加拿大強調「跨文化理解」（cross-cultural understanding）、「共同態度」（common attitudes）或「歸屬感」（sense of belonging），並鼓勵個人保有自己的認同，以自己的先祖為榮，更可以開放的態度並接受不同文化（Cantle, 2012, p. 64）。在「多文化主義的失敗」的文章末了，Cantle 提出「從多元文化主義到文化際主義的過渡」（The transition of multiculturalism to interculturalism）：

在早期階段採取防禦性的多元文化主義形式當然是必須的，期待能藉此保護弱勢，使其享有公平與社會正義，避免於敵意或種族主義的侵害。然而，當我們企圖找到一種處理多元文化問題的新模式，相關模式的部分做法應該被參採在內。不管做法如何，實際卻仍不免帶有「種族」的偏見，也仍跳不出「從隔離到同化」（segregation to assimilation）的線性思維，將文化視為一種靜態的概念。……文化際主義（interculturalism）能夠提供一種新的典範，也更能回應全球化以及極度多樣性（super diversity）的社會發展挑戰。（Cantle, 2012, p. 88）

這裡「新典範」引出問題核心：何謂「文化際主義」？有別於「多元文化」（multi-culture）一詞，目前有關「inter-culture」較普遍的譯法是「跨文化」，但該譯法無法區別其與「cross-culture」的差異，為能反映「inter-」具有「在……之間」的意思，故選擇譯為「文化際」，這不但可避免同時將「cross-culture」與「inter-culture」皆為「跨文化」的混淆做法，更可以凸顯文化的動態發展本質，亦即文化是有可能被交換和修改的，並非是相互區隔的文化單元。「interculturalism」的概念與 UNESCO 與 OECD（Organization for Economic Cooperation and Development）的一連串政策與調查息息相關，例如：OECD 在

## 主題文章

2016 年公布《以全球素養建構一個包容的世界》(Global competency for an inclusive world)，規劃以文化際主義為基礎來回應全球化狀況，提出了「全球素養」的發展目標 (OECD, 2016)。隨後，在 2018 年又公布了《PISA：為我們的年輕人預備一個包容與永續的世界－OECD PISA 的全球素養架構》(PISA: Preparing our youth for an inclusive and sustainable world – The OECD PISA global competence framework) (OECD, 2018)，以及由「全球教育中心」提出的《快速變動世界中的全球素養教學》(Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World) (Center for Global Education, 2018)。然而，當 OECD 以推動「全球素養」為其重要目標時，相關概念的使用卻不免存在著許多不同定義，像是「文化際教育」、「全球公民教育」，或者是「二十一世紀技能」等概念。姑且不論定義為何，若從「素養」的概念內涵來看，期待學習者能有更深入的學習，它必須包括認知發展，社會情感技能和公民學習等面向。不論是藉由何種方式，像是面對面或者網路，學生可與生活社區以及其他國家或地區人們互動。在全球聯結日益緊密的狀況下，學生需要具備相關能力用來處理地方性和全球化議題，OECD 所屬的「全球教育中心」因而建議學生應有以下素養 (Center for Global Education, 2018, p.15)：

1. 通過研究地方、全球和文化意義等議題，探究並超越其身處環境的限制；
2. 認識、理解和欣賞他人的觀點和世界觀；
3. 以開放、適當和有效的跨文化互動方式，有效地與不同對象進行交流；
4. 能關注並採取行動以促進在地與全球的集體福祉及永續發展。

在我國十二年國教課程總綱也同樣提及類似概念：「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，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷」(教育部，2014，頁 6)，形式上，總綱觀點與「全球教育中心」的想法並無太大差異，然而，就實際來看，我們仍採用「多元文化」的概念，似乎忽略了國際的變化，也未注意臺灣社會族群複雜化的趨勢：

從當前多元文化教育的實踐來看，多元文化只是多個一元，就是說表面上是多元，但仔細分析之後會發現都是各個獨立一元所形成。每個人都站在自己獨特的角度、獨特的立場，捍衛自己本身的價值觀和利益，表面上是眾聲喧嘩，也很平等，但事實上，彼此之間好像是各個孤立的原子，並沒有溝通和了解 (陳伯璋，2009，頁 7-8)。

質言之，不論是「獨石」或「巨傘」來形構多元文化論述，這不免太過或不足，就「獨石論」而言，太過重視族群原生本質的結果，不免造成群體權利至高無上、文化傳承故步自封等問題；就「巨傘論」而言，則是太過包容文化差異訴求，不免會造成文化概念混淆、弱勢定義紛歧、性別意識膨脹、階級議題潛墊等問題（張建成，2007a、2007b、2014）。若不用「多元文化」一詞，至少應該用「新多元文化」來開展出一種新的可能性，而「新多元文化教育」也就該從教育專業出發，面對多元文化主義的批判與反省，教師必須能夠真正「釐清對多元文化的尊重與意義探究之雙重層次、釐清文化價值與文化霸權、分辨文化尊嚴與文化代言」的差異（陳伯璋，2009，頁 11-13）。這個檢討與反省的工作，自然是無法迴避的，否則總綱的「C3：多元文化與國際理解」，極有可能徒具形式。再者，面對臺灣多元文化課程的長期難題，像是核心價值與多元文化如何兼顧？文化選擇如何避免課程超載？課程如何跨越學校圍牆？課程如何促進主體增能而非文化展演？（劉美慧，2012），這些當然也應重新透過「文化」、「文化相關課程」的再概念化出發。

從國際教育趨勢觀之，檢討多元文化理念以及探索文化際素教育的可行性，這已成為一股潮流（Aman, 2015a, 2015b; Cante, 2012; Cortina, 2017; Crosbie, 2018; Dervin & Gross, 2016; Gundara, 2000; Hajisoteriou & Angelides, 2016; Lin & Sequeira, 2017; Portera, 2008; Rooffe & Bezzina, 2018; UNESCO, 2013），本研究將透過多元文化論述的反思與批判，進而從包容到交融的轉折，討論文化際素養導向的課程與教學，並透過能力取向（capabilities approach）擴展性修正「素養」內涵，最後則指出多元文化主義與文化際主義論爭的後續研究議題，以及採取以「能力本位」（capabilities-based）為出發的後素養實踐架構，建議學校教育在推動素養導課程與教學時，應該同時關注的「能力」與「教育場域的制度性安排」，期能更有條件地讓學生將真正能力帶走。

## 貳、多元文化論述及其問題

就教育對於文化和語言多樣性的回應而言，不論是在範圍、重點或名稱上都有所不同，諸如多元文化教育，反偏見和反種族主義教育、批判性多元文化主義，以及最近常被提到的文化回應/相關教學（culturally responsive/relevant pedagogies）和文化際教育（intercultural education）（Reid & Major, 2017）。事實上，概念內涵的差異或使用特定說法，這必定是受理論發展或特定地緣政治背景的影響：

像是「多元文化教育」在 20 世紀 70 年代早期成為美國社會關注的話題，當

## 主題文章

時第一批科學論文和文章發表，並且仍然是最廣泛使用的術語。同一時間，加拿大也引入「多元文化教育」，主要是為了回應“Franco-Canadian movements”以及反對少數猶太人的運動。即使在澳大利亞，多元文化相關問題的討論也是在 20 世紀 70 年代才出現。在過去的幾年裡，文化際教育的概念才開始在英語國家紮根。相對於此，在歐洲，大多數移民人數相對較高的國家（如法國、德國、比利時和荷蘭）的文化際教育呈現出類似的發展趨勢。在 20 世紀 50 年代經濟奇蹟之後，學校教育工作者和政治家們將注意力集中在克服學校的語言問題上。一方面，提供移民學習該國語言的發展措施已經成熟；另一方面，強調應提供兒童機會「保有」母國語言和文化，以便維持回歸母國的可能性。……在 20 世紀 70 年代，由於越來越多的外國兒童入學，一些國家甚至看到了新學科的創建，例如：法國的「外國人教育學」（Ausländerpädagogik）或「接收教育學」（pédagogie d'accueil）……隨著時間的推移，由於補償和同化教育（‘compensatory’ and ‘assimilatory’ pedagogy）的風險變得越來越大，致使「多元文化教育」的概念受到越來越多的批評。（Portera, 2008, p. 482）

對比美、英與歐洲國家推動多元文化教育引起的不同立場爭辯，在臺灣，不管學術界或實務界卻熱情擁抱，也就是說「在沒有太多的辯論與質疑之下，就全然接受」（李淑菁，2017，頁 12；劉美慧，2011，頁 221）。為何臺灣會是無太多質疑地接受？原因或許是臺灣的「多元文化教育」主要是受到美國的影響，以黑白種族問題之於美國，對比省籍問題之臺灣族群關係。1990 年代以來，「多元文化」不僅在政治成為臺灣重要國策，在教育政策與研究上更是常見的思維方式。臺灣學界開始對「多元文化教育」提出批評，也只是最近十來年的事，像郭實淪在「多元文化教育是否真的對各種文化有益？」（Does Multicultural Education Really Benefit Various Cultures?）即明確指出臺灣經過幾十年的努力，不僅對於到底什麼是「多元文化教育」莫衷一是，更由於深入西方個人主義與人權論述等進步價值的影響，傳統性或地方性文化（local cultural commons）被視為是保守或過時，同時又搞不定「公平性」（fairness）和「周全性」（inclusion）的潛在衝突，前者是期待資源與權利的平等共享，後者則是何者才算是可以參與資源與權利分配的主體，無怪乎，臺灣經過幾十年的努力，多元文化教育的成果仍然有限（Kuo, 2005）。後來，張建成在〈獨石與巨傘--多元文化主義的過與不及〉一文也提出類似的評論：

對於這個當紅的概念，大家多半一知半解地跟著聽、跟著講、跟著用，並不那麼在意或清楚它的邏輯與底蘊，以致出現不少的範疇失誤，若非概念過度膨脹而失真，就是概念過度稀釋而失靈。（張建成，2007b，頁 105-106）

國際發展趨勢以及教育的應因與變革，這是值得借鑑的！就歐洲的狀況來看，有學者認為歐盟的文化際性（interculturality）和文化際教育（intercultural education）的興起為對多元文化主義的拒絕（Aman, 2015b）。也就是說，多元文化主義在不同的社會政治背景下已經變質，即「多元文化主義」一詞的含義太多，且無法發揮作用，故已成為「一種空洞的能指，一個空洞的概念」（an empty signifier, a conceptual void）（Aman, 2015b, p. 152; Reid & Major, 2017, p. 3）。換言之，這個批判與國內學對多元文化主義的批評相同，而這個立場也解釋何以 Comwell 和 Stoddard 主張應使用「文化際主義」（interculturalism），而非使用傳統的多元概念：

「多元文化主義」或「多樣性」是與相對主義和認同政治（identity politics）有關，而相對主義或認同政治意謂教育應該「限定在一種非批判的肯認（uncritical recognition）或對差異的歡愉（celebration of difference），彷彿將所有文化實踐都看成是道德中立或合法的」。與之相反，文化際主義則是意謂著某種比較性的探索（comparative searching），期待應該肯認存在於跨文化之間的人類共同需求（human needs across cultures），並應接受存在於文化內部的不和諧以及進行批判性對話的必要性。文化際主義有理由拒絕認同政治的主張：任何一個特定團體，只有內部成員才能了解這個團體的觀點。事實上，了解是可以透過許多不同方式來達成，而一出生就屬於某個團體，這並不是充分，也非必要條件，知識的提升往往來自於對差異的覺察（awareness of difference）。（Comwell & Stoddard, 1994, pp. 40-51; Nussbaum, 1997, p. 82）

因此，轉向「文化際」一詞是為了考慮文化的本質應是動態的持續發展，有可能被交換和修改的，而非是相互區隔的文化單元，而文化際教育則以刻意模糊化或消除文化邊界為目標（Aman, 2015a）。順著從「多元文化」到「文化際」的發展，聯合國教科文組織《文化際教育指引》（Guidelines on Intercultural Education）提出有關「文化際素養」（intercultural competence）的定義：

多元文化教育是利用對其他文化的了解，進而能接受差異文化，或者至少能夠包容（tolerance）。文化際教育的目標則是企圖超越消極的共存（passive coexistence），通過建立對不同文化群體的理解、尊重和對話，在文化多樣的社會中創造可持續發展和永續的生活方式。（UNESCO, 2013, p. 18）

後來，OECD 則是在「學生能力國際評量計劃」（Programme for International Student Assessment/ PISA）中也將「文化際素養」納入學生應具備的素養之中，

## 主題文章

並同將能夠符全球化狀況所需求的公民技能、知識與理解、態度等整合為「全球素養」(global competence)：

全球素養是指一種透過多個角度分析與批判來面對文化際問題的能力，也能在維護人性尊嚴的基礎上，了解差異是如何影響自我和他人的觀念或判斷，進而能與來自不同背景的人們進行公開、適當和有效的互動。根據這個定義，全球素養是一個多向度的學習領域，它包含不同文化成員之間所應建立有效且相互尊重的三個維度：知識、理解、技能和態度。因此，全球素養可以被解釋為包含著多重認知與非認知成分的總體參考框架，只要在符合人類尊嚴的大前提之下，多樣性 (diversity) 應該成為重要信念，並以此引導和約束所有行為。因此，重視人的尊嚴和重視文化多樣性也就應該是全球素養發展過程的重要要素。在定義中，「開放」(open) 一詞意味所有參與者都應在互動之間表現出對他人的敏感性 (sensitivity)，以及能夠具有與不同觀點交流的意願與好奇心 (curiosity)；「適當」(appropriate) 意味著所有參與者能在文化規範的預期的內與他人互動；「有效」(effective) 意味著所有參與者都能夠在互動之間達成期待的目標，至少部分是這樣。(OECD, 2016, p. 4)

在 2016 公布的文件中，「全球素養」是人性尊嚴與文化多樣性為核心價值，並將素養區分為「技能」、「知識與理解」與「態度」等三個面向（如圖 1），當然，對於文化議題保持一定的「敏感性」與「開放性」，這在傳統「多元文化教育」雖已關注，只是仍然停留在認知層次或者是對於差異的容忍，也就是仍停留在「消極的共存」，而無法有效連結應有的道德價值的內化以及具體的倫理行動。與之相較，文化際素養企圖帶來本質改變，以「知識和理解」為例，「知識和理解」被定義為對文化際互動及其相關文化的知識與理解，它涉及到有關自己的文化，其他文化以及不同文化之間的相同和差異的知識。沒有以理解為基礎的文化知識，這是幾乎沒有價值。簡言之，關注文化際理解，這意味著認識到自己的觀點係受到多種影響（例如：文化、宗教、性別、社會經濟地位、教育），能據此區分共同性與獨特性，並了解這些不同的觀點在文化際脈絡之下的相關性。理解另一個人的價值並不一定要接受他們，而是要透過「另一種文化過濾器」(another cultural filter)，可能是一個加深和改變自己價值觀的機會 (OECD, 2016, p. 9)。



圖 1 OECD「全球素養」架構

資料來源：OECD (2016, p.6)。

2018年，由OECD的「全球教育中心」(Center for Global Education)公布了《為我們的年輕人預備一個包容與永續的世界》(Preparing our youth for an inclusive and sustainable world – The OECD PISA global competence framework)，此一架構將「全球素養」區分為四種面向(OECD, 2018, p.13)：「世界探索」(investigate the world)、「觀點認知」(recognize perspectives)、「理念溝通」(communicate ideas)，以及「採取行動」(take action)，焦點集中在「開放性」、「敏感性」與「責任意識」等等文化關聯素養，故整個「全球素養」架構並非研究對象，而是關注如何看待個人主體與人際關聯？(反映文化際主義的本體論與知識論問題)又透過何種方式來涵育其文化際素養？(反映文化關聯素養的教學方法問題)。如同美國學者Martha Nussbaum刻意區分「全球公民」(global citizen)與「世界公民」(cosmopolitan citizen)的差異，前者係與當前全球化發展衍生經濟、科技、文化與生態等議題相關的公民素養教育，而後者則更強調斯多葛倫理學(stoic ethics)的「世界一家」情懷，重視人際間的情感緊密聯結。

## 主題文章

形式上，世界公民教育必須是一種「多元文化教育」，而所謂「多元文化教育」也以各種不同群體的歷史與文化為基礎來引導學生相互認識。同時，相關基礎應該包括世界上各個主要宗教和文化，以及各國內部的少數族群與種族、社會少數群體與性別團體，只是實踐的根本立場應該立足於「文化際教育」，而非傳統「多元文化教育」：

語言的學習、歷史跟宗教的研究，以及哲學，都在實現世界公民的想法上扮演著很重要的角色。唯有對文化差異的體悟，才能真正相互尊重，而有了相互尊重，才會有真正的對話。蔑視他人在於對他人的「視若無睹」或者是「自以為是」。任何的教育都無法給學生關於世界的充分知識。然而，若願意對另一個陌生傳統能有較詳細的理解，這便足以陳顯出一種蘇格拉底式的知識，讓學生真正看見自己的限制。(Nussbaum, 1997, p. 68)

如果傳統多元文化教育是以看見差異與相互包容為目標，那麼，「讓學生看見自己的限制」的同義便是「讓學生學會欣賞差異並相互學習」，這便會是文化際素養教育的理想。當 21 世紀全球化對臺灣社會影響日劇之際，臺灣的新移民人數急遽增加，新移民女性與新臺灣之子教育自然成為近十多年來「多元文化教育」的新興議題，像內政部於 2012 年 9 月開始推動「全國新住民火炬計畫」，開始推動新住民重點學校、辦理新住民家庭關懷訪視、新移民多元文化講師培訓、母語學習課程等全面照顧方案。此外，《十二年國民基本教育課程綱要》也將「多元文化與國際理解」素養放在一個重要位置（李淑菁，2017）。如果多元文化教育已存在著理念與實踐的問題，那麼全球人口流動（包括跨國婚姻與國際移工）更趨頻繁，傳統或防禦性形式的多元文化教育的教育成效相對有限，面對國際倡議的「全球素養」，臺灣自然必須審慎因應。

## 參、從包容到交融：文化際素養導向的課程與教學

OECD 將「全球素養」定義為一種能透過多個角度分析與批判來面對文化際問題的能力，也能在維護人性尊嚴的基礎上，了解差異是如何影響自我和他人的觀念或判斷，進而與來自不同背景的人們進行公開、適當和有效的互動。至於我國的十二年國教總綱，它則是期待未來國民能具備「多元文化與國際理解」素養，此一素養係期待學生能在具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，同時能積極關心全球議題及國際情勢，進而具備多元文化價值觀與世界和平的胸懷。就形式來看，兩者都說明了解、欣賞與尊重差異的重要性，然而，就實質的差異而言，OECD 強調「能以多個角度分析與批判來面對文化

際問題」，而十二年國教總綱則仍使用「多元文化」的概念，更強調對自身文化認同的重要性。換言之，我們顯然仍未注意「多元文化主義」與「文化際主義」的概念區辨：

[我國對於]「多元文化教育」一詞的用法，或許不至那麼散漫或漫不經心，並且學者們也對多元文化教育的理念與實施，做過一些檢討或批判。但總體看來，仍有兩項主要的問題。第一，多數的人，對於標榜寬容、尊重、均等與自由等理想的多元文化教育，大都抱持敬畏之心，即使偶有不同的看法，也無意衝撞多元文化教育的既成地位，而是希望它辦得日新又新、愈來愈好。所以當多元文化教育看似風行草偃，大家都奉如鐵律時，實有淪為政治正確之虞。第二，多數的人對於多元文化教育的討論或理解，大都根據美國教育學界的說法，很少參照加拿大、澳洲、歐洲，甚或世界其他地方的發展情形，更少參酌政治哲學、政治社會學或文化人類學的相關論著。所以當大家腦海裡盡是 J. Banks、G. Gay、C. Grant 與 C. Sleeter 等人的學說，並奉為圭臬時，實有立論偏廢之嫌。(張建成，2007b，頁 106)

透過國際與國內素養內涵之比較分析，文化際主義的本體論與知識論問題，諸如道德主體以及人際關聯定位之問題，多元文化主義仍是「文化原子論」，而文化際主義則採取文化交互影響的「互為主體性」(intersubjectivity)觀點；至於道德教學方法的層次，亦即文化際素養的涵育方法問題，而這個素養涉及了「開放性」、「敏感性」、「善的品格」與「責任意識」等文化本質與道德知識論的層次；另外，同時也涉及「系統思考」、「同理心」、「道德思辨」、「利他與合群」、「相互合作及與人和諧互動」、「具備敏察和接納多元文化的涵養」等道德教學的方法層次。就第一個層次而言，Martyn Barrett (2013) 等學者在《文化際主義與多元文化主義：相似與差異》(Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Difference) 一書，針對“Multi-cultural”、“Cross-cultural”與“Inter-cultural”提出的比較十分具有參考價值(如表 1)，當「多元文化」成員之間對於不同活動只有表面的參與，並無較深刻的學習，往往也只關注族體的代表性問題，並未關注不同文化群體之間的權利互動或共享；「文化際」十分強調文化與文化的互惠關係存在，能反省自己的文化，更將多樣性文化視一種「互為恩賜」(mutual gifting)，以尊重的態度相互學習，並對於「相互改變」採取開放性的態度。據此，對應「文化際主義」的課程與教學方法論必須更深入研究，期待補正我國「多元文化素養」論述的局限。

## 主題文章

表 1 多元文化、跨文化與文化際的定義與內涵比較

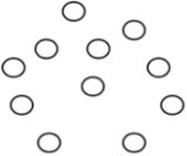
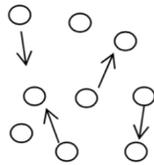
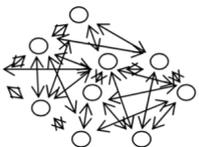
多元文化 (Multicultural)	
	<p>在多元文化社群，我與他人彼此共同生活在一起。多元文化重視寬容，願意參與不同文化獨特美食、服飾、音樂、舞蹈以及相關的文化外在表達的歡慶活動，它通常只需要表面和禮貌的社交互動。</p> <p>多元文化社群也可能意味著：</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● 社會允許並接納獨特文化群體，並給予平等地位。</li><li>● 來自不同文化群體的人被理解為具有區隔的獨立存在。</li><li>● 對於不同文化的食物，民俗和節日的慶祝活動只有表面的參與，並無較深刻的學習。</li><li>● 未處理權力的差異化問題：多元文化並未給予不同群體之間權力交換的機會，往往只關注族體的代表性問題。</li></ul>
跨文化 (Cross-cultural)	
	<p>在跨文化社中，不同群體可以跨越彼此的文化邊界。人們試圖通過分享、傾聽、學習，並對改變保持開放，進而建立不同文化社群之間的關係橋樑。它通常需有意識地進行教育和社群營造的計劃。</p> <p>這便意味著：</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● 通常會關注兩種或兩種以上文化之間的關係。</li><li>● 通常將不同文化進行比較或對比，並找出不同文化的優越性或缺點。</li><li>● 權力的差異化問題也同未被解決：它僅允許有限學習或者文化團體之間的交流。</li><li>● 文化差異雖可能被理解也能夠被承認，但是，跨文化仍不支持以個人或集體轉化的方式進行文化差異管制。</li></ul>

表 1 多元文化、跨文化與文化際的定義與內涵比較（續）

文化際 (Inter-cultural)	
	<p>在文化際社群之中，文化的關係是以全面的相互關係（comprehensive mutuality）、「互惠性」（reciprocity）和平等的方式運作。</p> <p>社會結構和日常互動必須要符合社會正義，具體實踐相互性、尊重、平等、理解、接受、自由、多樣性、和平和歡慶。文化際社群期待人們之間的關係可以比多元文化或跨文化社群模式更為深入。</p> <p>這便意味著：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 文化與文化之間是以相互的互惠關係存在。</li> <li>● 來自不同文化群體的人們彼此交流、共同學習和成長；並且建立彼此關係、進行變革，並再次塑造透過文化學習而來的經歷。</li> <li>● 「文化際」不能代替「族群」（ethnic）！</li> <li>● 重點是建立關係（不是為了族群的存續），透過深層聯結、互動、將彼此文化視為一種「互為恩賜」（mutual gifting），且能尊重對方並相互學習。</li> <li>● 沒有人可以在文化際交流歷程中保持不變：有些人會更深刻地反省自己的文化，有些則是受到與他人的互動而被改變，更有許多人可以更了解身處社群所具有的意義。</li> <li>● 解決種族和文化的權力不均衡問題：人們可以彼此學習，並可以引導所有人朝向轉變方向進前。</li> </ul>

註：參考 Barrett（2013）和 The United Church of Canada/L'Église Unie du Canada（2011）之概念比較分析。

就第二個層次（即與道德教學方法的知識論相關）而言，若與美國多元文化課程與教學研究的發展相較，我國直到 1990 年代以後，多元文化教育相關研究才開始萌芽，像是行政院教育改革審議委員會在 1996 年才在報告書中正式將多元文化列為教育改革的重點之一，也開始有學者關注減低族群偏見課程方案，或者從社會正義的實踐、差異多元的開展、社會文化的學習、聲音歷史再現與溝通對話等五個層面來建構多元文化課程的理念基礎（劉美慧、陳麗華，2000）。參考當時最早以「多元文化社會科課程設計與評鑑」為主題之研究，該研究探討當時社會科教育與多元文化教育課程統整的理論基礎，並依據理論探

## 主題文章

討結果來設計多元文化課程方案之研究，就此我們可以看見從九年一貫正式將多元文化議題納入學校課程以降，核心理念與教學方法一直被國內學界與教學現場廣泛應用（劉美慧、陳麗華，2000），詳見表 2 整理。

表 2 多元文化課程發展模式及其教學方法應用

多元文化課程目標	多元文化課程設計模式					多元文化課程組織要素與組織步驟	教學方法
	多元文化課程設計不應簡化為將族群或文化內涵加入課程的歷程，而是應就其理念差異而採取不同的課程設計模式						
多元文化教育強調「多元」、「差異」與「社會行動」等概念，希望培養學生對不同文化的理解與欣賞，對差異觀點的尊重與包容，消除優勢族群偏見與刻板印象，提昇弱勢自我概念。 <b>[認知方面]</b> 1.瞭解與認同己文化 2.瞭解文化多樣性 <b>[情意方面]</b> 1.培養自我概念 2.消除刻板印象與偏見 <b>[技能方面]</b> 1.培養群際關係能力 2.培養多元觀點 3.培養社會行動能力 4.培養適應現代民主社會的能力	<b>[從課程架構改變情形來區分模式]</b> Banks 認為可依課程架構改變情形區分為四種課程模式 1.貢獻模式 (The Contribution Approach) 2.附加模式 (The Additive Approach) 3.轉型模式 (The Transformation Approach) 4.社會行動模式 (The Social Action Approach)	<b>[從課程目標觀點區分的模式]</b> Grant & Sleeter 提出多元文化課程的五種模式 1.特殊性與文化差異模式 (Teaching the Exceptional and Culturally Difference) 2.人際關係模式 (Human Relations) 3.單一族群研究模式 (Single Groups Studies) 4.多元文化教育模式 (Multicultural Education) 5.社會重建模式 (Education That Is Multicultural and Social Reconstructionist)	<b>[從課程內容觀點區分的模式]</b> Gay 從課程內容的觀點提出課程設計的四種模式 1.基本能力模式 (Modifying Basic Skill Approach) 2.概念模式 (Conceptual Approach) 3.主題模式 (Thematic Approach) 4.文化要素模式 (Cultural Components Approach)	<b>[以權力擁有者區分模式]</b> Banks 提出二種促進開放社會的課程模式 1.權力共享模式 (Shared Power Model) 2.啟發優勢團體模式 (Enlightening Powerful Groups Model)	<b>[以位置性區分的模式]</b> 國立花蓮師範學院在設計原住民課程，對所採用的課程模式進行反省時，依據位置性的概念做為區分標準，這種分類意義在於凸顯主體性之所在，也就是區分究竟原住民課程是依據誰制訂的的方案來進行的？並且它所設定的教育對象是誰？ 1. For-them 模式 (F 模式) 2. By-them (B 模式) 3. Mixed 模式 (M 模式)	<b>[課程理論有四個取向]</b> 1.結構取向強調分析課程的結構及其關係。 2.價值取向強調批判隱藏在課程中的價值與假設。 3.內容取向強調知識或學科的內容。 4.過程取向強調課程發展過程中的問題及解決模式。 <b>[課程組織步驟]</b> 1.排列課程組織要素的先後順序 2.確定連結課程要素的通則	<b>[教學方法]</b> 依據多元文化教育的目標設計，可採取的教學方法如下： 1.促進族群關係的合作學習法 2.瞭解知識建構過程的認知教學與討論教學 3.強調作決定及社會行動能力的批判取向教學等。 4.強調以學生為中心的教學模式，重視知識重建過程與參與社會行動能力的培養。 5.其他多元教學方法：反思教學法、角色扮演、欣賞法、查字典、討論與發表、高層次思考、概念構圖、遊戲法、圖書館學習、價值澄清、影片欣賞、調查法、議題中心教學、辯論

資料來源：整理自劉美慧、陳麗華（2000，頁 101-126）。

縱使現行十二年國民基本教育強調「以學生為主體」以及「素養導向」，然在《議題融入說明手冊》中的多元文化教育論述仍與以往沒有明顯差異：

尊重差異，考量不同文化觀點之教育，藉由教育協助學生對不同的種族、族群、階級、宗教、性別、語言等文化型態發展多樣性的認識與態度，從了解、接納，進而尊重與欣賞，減低對不同文化的偏見及刻板印象，發展跨文化素養，並有意識的覺察與批判主流預設的價值及運作，使不同群體與文化均有發聲及平等參與社會各項活動之機會，無須放棄自己獨特的文化認同…。(國家教育研究院，2017，頁 81)

如果多元文化課程之目標主張應「從自尊自重、文化認同、欣賞差異、到公民意識四階段，不斷擴展；兼顧批判思考、理性決定與社會行動的能力」(劉美慧、陳麗華，2000)，那麼賦予「認同」或「差異」較高的優位性，可想而知，若不是以「族群原生本質」來界定文化，不然就是太強調文化的差異性，這便不免會有「獨石 / 巨傘」的文化本質論之嫌。相較之下，文化際的課程係將文化與文化之間視為彼此互惠關係，在交互影響下較難會有單一或純粹認同，差異不再視為被包容的缺點，而是要看見其積極貢獻。檢視傳統多元文化教育的課程發展模式，無外乎希望能夠從自我認同、尊重差異，進而涵育其投入社會正義之意志與行動，課程理念的設想雖無疑異，但其成效的有限卻是事實(Kuo, 2005)！面對多元文化與文化際的差異，兩者並非完全對立的關係，像是多元文化教學應該中已有類似當前素養導向強調以學生為中心的內涵，諸如「強調作決定及社會行動能力的批判取向教學」，或者「重視知識重建過程與參與社會行動能力的培養」，這些便是文化際素養的核心內涵。

## 肆、後素養導向：能力取向與學習者能動性的擴展

「素養導向」已成為新一波課程的全球化潮流，以臨近的亞洲國家例，像新加坡將「核心價值」、「社會與情感素養」以及面對全球化發展所需「公民素養、全球意識和跨文化技能；批判性和創造性思維；溝通、合作和資訊技能」等整合「21世紀素養」(21st century competencies)(王俊斌，2016; Ministry of Education of Singapore, 1998)；日本則「熱愛生命」(Zest for life)為核心，以「基本識讀能力為思考工具」為基礎，逐步開展「協作思考與問題解決能力」與「導向世界的行動實踐能力」，同樣也將此稱為「21世紀素養」(21st century competencies)(Kimura & Tatsuno, 2017)；韓國則以「弘益人間」(Hongik Ingan)為理想，意即「惠及廣泛人類，並對人類福祉有所貢獻」，強調中小學教育協助學生發展「自我管理」、「知識/訊息處理」、「創造性思考」、「審美情感」、「溝通」以及「公民素養」等關鍵能力(Kim & Eom, 2017)。臺灣並未採用「21世紀素養」，而是採取「核心素養」(core competencies)，然這只是用詞不同，實質內涵是相近的。

## 主題文章

文化際取向的課程與教學當然也是依循「素養導向」(competence-oriented) (Schröder, 2015): 即意謂著一種新的教學方式, 與傳統的以內容為導向的教學方式明顯不同, 亦即從學習內容轉而關注學習成效、從教師中心轉向學習中心, 以及從知識的傳遞導向素養的發展, 期待協助學生能夠更好地應對資訊泛濫和知識爆增的時代。

國內最早是將“literacy”譯為「素養」, 狹義的“literacy”係指基本生活所需的讀、寫、算等能力, 這並不包括情意或態度, 故也建議應譯為「識能」或「識見」, 也有將之譯為「知能」。至於“competency”一字的翻譯, 最初是被譯為「能力」, 現在雖仍有反對或批評意見, 十二年國教課綱的官方文件定調將之譯為「素養」(引自王俊斌, 2014) 緊接而來的問題便是: 「素養導向」是否能有效突破傳統多元文化課程與教學的局限? 就此而言, 我們必須將視角移由 Amartya Sen 與 Martha Nussbaum 所共同建立的「能力取向」(capabilities approach), 所謂「能力」(capability) 則是以新亞里斯多德主義與當代政治哲學為基礎(王俊斌, 2010、2012)。必須先表明“competency”與“capability”是截然不同的。在解釋兩者差異之前, 且先藉由一個新加坡課程轉化的例子來說明「素養」本身仍是不充分的。新加坡與世界主要國家相同, 都受到全球化與素養評量的影響, 其推動《課程 2015》(Curriculum 2015 / C2015) 便是期待透過《教少學多》(Teaching less, Learning more) 或「思考學校」(Thinking school) 等政策, 能夠落實學習者中心的課程革新。因此, 當新加坡重視學生批判思考與主動探究課程時, 有學者卻提出只有學校圍牆內的改變, 這可能因批判或探究等素養流於工具邏輯, 致使無法符合社會脈絡:

像是亞洲價值觀 (Asian values), 特別是儒家文化下的教學樣態, 並不支持個人對於教師教學內容提出疑問或要求理由權利。而儒家的孝道觀重視對長者的尊敬, 教師代表著知識權威以及維持紀律的權威角色, 兒童該有的表現自然是服從而不是質疑……。在這樣的文化脈絡下, 新加坡學校之中主要教學方法會是以教師為中心, 這就不足為奇了。[學者指出]新加坡的學生應該通過被動聆聽、觀察、鑽研和練習來吸收知識和技能, 一項關於新加坡中四學生 (16 歲) 學習風格的研究發現, 學生是較喜歡傳統的教學方式, 被動地觀察, 傾聽和學習是讓他們較能接受的學校模式。當政府公布的教學大綱指出: 學生應該對於知識結構的基本假設提出質疑, 包括他們根深蒂固的信念。學生應該要以批判性地探究 (critically inquire) 面對各種觀念, 信念和規範, 並探討所提問題之不同可能答案。事實上, 這種批判素養只有存在開放性 (openness) 以及表達自由 (freedom of expression) 的文化之中, 這才有可能實現。(Tan, 2006, pp. 93-94)

當 Tan 說道：「這種批判素養只有存在開放性 (openness) 以及表達自由 (freedom of expression) 的文化之中，這才有可能實現」，這其實也浮現另一個問題，即素養 (或能力) 的「轉換因素」(conversion factors) 或「轉換比率」(conversion rate) 之問題，例如：給予營養成份相同的食物，但每個人的吸收程度會有差異，又像是給每個人一輛腳踏車，不是每個人都有辦法用來代步 (Robeyns, 2017)。根據「能力取向」，Sen 認為所謂的能力是指個人能夠真正擁有並能將之付諸實踐的「功能組合」(functioning(s) set)。據此，所謂的能力也就是一種自由 (freedom)，也就足以去成就各種生活方式的選擇自由，一個人真可以從「功能組合」中挑選想望的 (being) 或想做 (doing) 的選項以實現個人的幸福 (happiness/well-being)，這涉及了個人的「能動性」(agency)，至於個人將獲得的資源或各種善 (goods) 用來支持某個「功能作用」或「能力」的實踐，這則牽涉著所謂的「轉換率」的問題。綜合近期有關「能力取向」理論基礎相關研究見解 (Hart, Biggeri, & Babic, 2014; Nussbaum, 2011; Robeyns, 2017; Sen, 1999; Walker, 2006)，「能力理論」的核心概念可以統整為如圖 2 的架構：

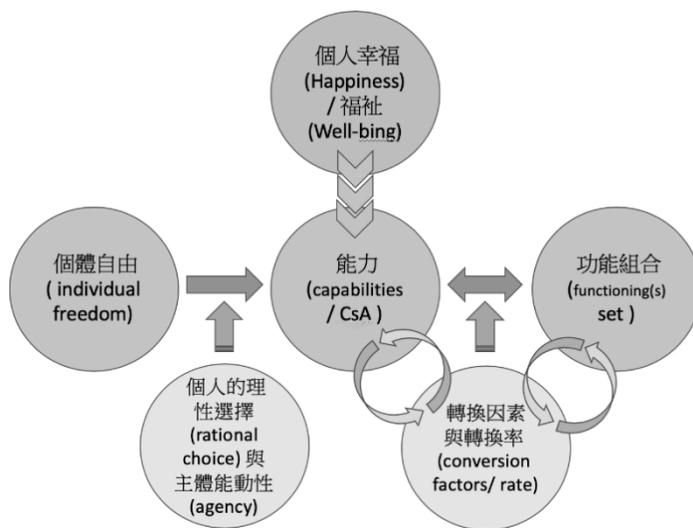


圖 2 能力取向理論核心概念架構

舉例來說，就以飲食並獲得營養的能力為例，一個富人禁食與一個窮人挨餓，兩者的行為表徵看似相同，但是前者可以選擇精緻飲食、可以有家庭醫生、營養師或健身教練照顧、可以為了健康而斷食，至於而後者則是無從選擇，顯然，假設身體健康 (health) 都是富人與窮人需要的「能力」(此處所謂的「能

## 主題文章

力」係指 ‘capability’，並非 ‘ability’、‘condition’ 或 ‘status’)，但是兩者之間「功能運作集合」的差異是實際存在的，一個有很多選項，卻選擇了自主挨餓。相反的，窮人則是處於無助（helpless）的狀況，無奈地面對三餐無以為繼的罔迫。面對這樣的狀況，富人會有較大選擇自己想要生活方式的「能動性」，較可以實現個人想望的幸福，但窮人則是連起碼身為人應有的尊嚴都沒有。縱使如此，窮人更能經得起挨餓或生些小病，有限且劣質的食物或許就能讓他生活下去，而富人則可能身受各種慢性疾病所苦，根本很難說得上是個健康的人，這種狀況便涉及了所謂「轉換比率」的問題。

參考國際文獻資料，已有學者指出「素養」的問題，像是 Lozano、Boni、Peris 和 Hueso（2012, pp. 137-138）分析了「素養」與「能力」的異同（只是這裡的「能力」並不是指九一貫的「能力」），其相似之處在於：

1. 雖然這兩種取向都認知到經濟效益的面向（an economic-utilitarian dimension）不能拋棄，但都認為我們必須要能夠超越實用性、經濟和功能（useful, economic and functional）的局限。
2. 這兩種取向同樣都同樣重視個人理性、情感和社會等面向。在 DeSeCo 報告則是提出民主進程、社會凝聚力及和平，都可以視為公民受過良好教育所產生的結果。從能力取向來看，自由民主是社會的理想模式，唯有在這樣的社會之中，人們才能真正的自由得到自認為有價值的生活。
3. 這兩種取向都關注個人生活的定義和目標。對於 DeSeCo 來說，目的是「成功的生活」（a successful life）。對於能力取向而言，「有尊嚴的生活」（decent life）是一種自由生活，其中有各種各樣的真實自由可供選擇。
4. 這兩種取向都極看重批判性反思對人類生活目標的重要性，遠遠超出生產知識的重視。對於能力取向而言，改變生活方式的反思以及對社會的批評，這對成功的生活至關重要，而 DeSeCo 報告也同樣將批判性思維對於生活與社會的反思視為重中之重。

然而，「素養」與「能力」仍存在著以下差異（Lozano et al., 2012, pp. 138-139）：

1. 兩者之間的重要差異涉及道德價值觀的中心地位問題，對於 Amartya Sen 來說，教育具有重要作用，因為它影響了人行使自由的程度。對於能力取向而言，自由更被視是教育的核心價值，教育既是目標（增加人們的真正自由），同時也是實現目標的手段。相對於此，DeSeCo 報告中提及的素養概念，雖然報告提到「人權」、「永續性」或「民主」等議題，但它們是被理解為教育的

結果，而不是針對特定核心素養提出需要的理由。

2. 第二個差異涉了教育之中的手段與目的之間狀態的對比，以及這種對比在選擇素養或選擇能力的結果差異。由於素養往往都會導向一個廣泛的目的，諸如「成功的生活」或「運作良好的社會」(well-functioning society)，素養因而傾向是帶有工具性，本質便傾向工具邏輯(an instrumental logic)。

能力以及功能作用能否被選擇以實際發生作用？這關乎「基本能力平等」(basic capability quality)問題(Sen, 1982)一個人的生活是否幸福？這個問題不應該僅以實際財富(收入或日常需求)或效益(諸如幸福或欲望滿足)做為判斷標準，而是應該注重所謂「基本能力平等」，即應更積極提供人們各種能力得以開展的外在條件，也就是期使社會成員共同需求之「核心能力」(core capabilities)能夠跨過「基本門檻」(basic threshold)的底限，還身為人應有的尊嚴得以被保障，這才是符合正義的，也是公民應有的品格與道德要求(Nussbaum, 2006)。舉例來說，就行動不便的身障者而言，縱使身障者可能擁有與一般人相近，甚至是更好的收入與財富，但就行動能力來說，身障者卻必須藉由輪椅才可能像一般人在生活空間中自由移動，若所處的生活環境不夠友善，那麼期待其能如同一般人自由移動，這便有了困難。與其消極地把責任推回給弱勢，不如思考如何以更積極方式協助弱勢具有較大的「能動性」？因此，就「能力」與「能力取向」的觀點而言，這當然也呼應多元文化或文化際的價值，也契合了世界主義的倫理期待，可以為「素養」理念內涵的局限提出「後素養」(post-competencies)的修正與擴充。目前，國際與國內仍停留在「素養」的應用與翻譯爭議，對「素養」提出批評並以“post-”來討論可能的調整，並用「能力取向」做為「素養」的批判性補充，為了避免重蹈九年一貫課程理想落空的覆轍，這個方向亟待更多關注。

## 伍、結論：後素養向導向課程與教學

面對全球化挑戰，OECD的「全球教育中心」(Center for Global Education, 2018, p.15)建議學生要能「探究並超越其身處環境的限制、理解和欣賞他人的觀點以及世界觀、以開放且適當的方式有效進行跨文化互動、關注並採取行動以促進人類福祉」，這個素養與我國十二年國教課程總綱「自發、互動、共好」的理念相近。就整體課程論述，我們仍採用「多元文化」的概念，也未能完全回應臺灣社會族群複雜化與認同的動態性的發展趨勢，如同「多元文化只是多個一元」的批判性反思，傳統多元文化論述的問題在於表面上是眾聲喧嘩，但彼此仍是各個孤立原子，也就以「獨石」或「巨傘」來形構多元文化論述存本

## 主題文章

質論立場。就以語言與認同形構為例，十二年國教課綱中除原有的本土語文課程（閩南語、客語、原住民語），已將越南、印尼、泰國、緬甸、柬埔寨、馬來西亞及菲律賓等七個新住民語文課程列為國小一年級起的語文領域必選，而在國中及高中亦分別納入彈性學習課程與第二外國語文課程選修，期待讓新住民學生及一般學生未來都有機會學習東南亞國家的語言，也讓學生們從小就認識多元族群語言與文化，引領我國邁向族群文化的國家（周志平，2019）。從文化際主義的角度，認同當然不是固定或唯一的，而是流動性與多元化的，例如：新住民的第二代可能同時具有閩南、原住民與越南等不同血源，甚至還可能還一絲絲法國血統，學校的多言語教育也就不應只是「消極共存」，而是更看重彼此文化內涵的「混雜性」(hybridity)，以及身份認同的多重性，這才會貼近臺灣社會的實際狀況。

為能有別於傳統多元文化教育，文化際素養教育係將認同形構界定為多元交雜，同時也將差異看成文化精彩繽紛的根源，應該發展的核心素養像是「系統思考、分析與探索的素養」、「能以同理心與人溝通互動」、「能具備道德思辨、實踐能力與民主素養」、「能具備利他與合群的知能與態度」、「合作與人和諧互動」、「能具備敏察和接納多元文化」。至於文化際素養的教學方法，應以學習的生活經驗為核心，除了參觀或導覽等體驗教學方式外，像是蘇格拉底探究（Socratic Inquiry）、DFC 教學（Design for Change）、問題導向學習（PBL）或者「同理批判思考」（compassionate critical thinking）等多元教學法，才能完整開展自主思考、溝通互動或社會參與等核心素養，而「系統思考」、「同理心」、「道德思辨」、「善的品格」、「利他與合群」、「合作與和諧」、「文化敏察力」等文化際素養相關學習表現也才有機會成為學習者可以帶得走的能力。

本研究透過多元文化教育的批判性反省，開展文化際主義轉向及其素養導向的課程與教學，更企圖以能力取向擴展素養導向的可落實條件，然以兩個面值得後續研究關注：

一、文化際主義極力與多元文化主義拉開的區隔，也就是提倡應從消極的弱勢包容，轉向積極的相互貢獻，不可諱言，這樣的立場仍在爭議之中！如同反對文化際論述者便認為它們沒有提供足以真正替代多元文化主義的政治理論框架，只是刻意強調多元文化主義的部分方面，不再強調是否完全拒絕多元文化主義。批評堅持文化際主義仍不足以成為解決社會問題的新政治框架，因為它的一些關鍵思想其實早已可以被劃歸為多元文化主義的一部分，有時甚至多元文化主義的修正（例如：多數優先/認可的想法），它們經過適當修改後仍需與多元文化論述兼容。更直言企圖拋棄「多元文化主義」一詞並將其思想重新包裝為「文化際主義」（無論是政治上還是言語修辭上的好處），從理智上來說，接受文化際主義視為比多元文化主義更新和更優越的觀點，這是錯誤的。

(Kymlicka, 2016; Modood, 2017) 姑且不論其間的立場爭執，對 Banks 以降傳統多元文化陣營的不滿，則是共通的，它可以是「新多元文化」，也可以是「文化際」。

二、面對臺灣社會族群多元化與文化的異質性，文化際素養教育企圖帶來本質改變，但素養仍需能力取向來強化其可實踐的條件。對照「自發－互動－共好」的架構，以學習者本位為出發，學校教育在推動素養導課程時，應該同時關注的「能力」與「教育場域的制度性安排」(如表 3)，補上這個環節應該更有條件讓學生將能力真正帶得走。

表 3 後素養導向的能力內涵與教育場域營造

能力 (CAs)	教育場域的制度性安排
臺灣社會脈絡的多元化與異質性	
[自發] 1.涵育基本知能以提升個人自主與能動性 2.能慎省合宜的價值與個人幸福 (well-beings)	1.以能力為導向 (Capabilities-oriented) 的課程： 提供轉化性課程，藉以提升學生的能動性與自信。 2.適當的教學法： 引導學生學習尊重、包容與相互肯認的積極態度與實踐 (例如：同理批判性思考、問題解決與主動探究、審議民主、DFC 教學、想像能力激發、國際理解……)。 3.民主的組織氛圍： 提供變革性的學校文化和社區環境，以協助能力的開展。
[互動] 3.透過文化際溝通與互動建構多元認同 4.對人類和所有物種的永續未來懷抱責任	
[共好] 5.具備社群責任感與促進社會正義的實踐力 6.開展具批判同理素養的世界公民意識	

表格來源：Wang (2019, September)。

## 參考文獻

王俊斌 (2010)。論 M. Nussbaum 「能力取向」的正義觀與教育發展。《教育研究集刊》，56 (2)，41-69。

王俊斌 (2012)。效用、基本善與能力發展—論「平等」的多元視野及其教育蘊

## 主題文章

義。教育研究集刊，58（2），37-69。

王俊斌（2014）。專業素養、能力涵育與師資職前課程的再概念化。載於中華民國師範教育學會主編，**面對十二年國民基本教育的師資培育挑戰**（頁 23-44）。臺北市：國立臺灣師範大學。

王俊斌（2016）。教育制度中的社會正義理論分析—多元觀點與比較基礎建構。**臺灣教育社會學研究**，16（2），29-63。

李淑菁（2017）。想像與形構：臺灣多元文化教育發展之論述分析。**臺灣教育社會學研究**，17（2），1-44。

周志平（2019，6月25日）。**新語新愛新教材-新住民語文教學啟動元年**（國小課程領域增列東南亞七國語文供選修）。臺北市：教育部。引自 [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=C01A8C046DC815E7](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=C01A8C046DC815E7)

國家教育研究院（2017）。**議題融入說明手冊**。新北市：國家教育研究院。

張建成（2007a）。文化之間、文化之內與文化之外。**教育研究集刊**，53（2），145-150。

張建成（2007b）。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。

張建成（2014）。再論多元文化教育的困境。**教育研究集刊**，60（3），111-128。

教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北市：教育部。

陳伯璋（2009）。當前多元文化教育實踐與省思—兼論新多元文化教育的可能。**教育與多元文化研究**，1，1-16。

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 221-236）。新北市：國家教育研究院。

劉美慧（2012）。多元文化課程轉化。載於游美惠、劉美慧、譚光鼎主編，**多元文化教育**（頁 295-325）。臺北市：高等教育出版社。

劉美慧、陳麗華（2000）。多元文化課程發展模式及其應用。**花蓮師院學報**，10，101-126。

Aman, R. (2015a). In the name of interculturality: On colonial legacies in intercultural

- education. *British Educational Research Journal*, 41(3), 520-534.
- Aman, R. (2015b). The double bind of interculturality and the implications for education. *Journal of Intercultural Studies*, 36(2), 149-165.
- Barrett, M. (Ed.). (2013). *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Cantle, T. (2012). *Interculturalism: The new era of cohesion and diversity*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Center for Global Education. (2018). *Teaching for global competence in a rapidly changing world*. New York, NY: Asia Society and OECD.
- Comwell, G. H., & Stoddard, E. W. (1994). Things fall together: A critique of multicultural curriculum reform. *Liberal Education*, 84(4), 40-51.
- Cortina, R. (Ed.). (2017). *Indigenous education policy, equity, and intercultural understanding in Latin America*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Crosbie, V. (2018). Intercultural dialogue in practice: Blue Fire's community integration activities viewed through a participatory action research capability lens. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(2), 198-215. doi:10.1080/19452829.2018.1445704
- Dervin, F., & Gross, Z. (Eds.). (2016). *Intercultural competence in education: Alternative approaches for different times*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London, UK: Paul Chapman Publishing.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2016). *The globalisation of intercultural education: The politics of macro-micro integration*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Hart, C. S., Biggeri, M., & Babic, B. (Eds.). (2014). *Agency and participation in childhood and youth*. London, UK: Bloomsbury Academic.
- Kim, H.-J., & Eom, J. (2017). *Advancing 21st century competencies in South Korea*. Retrieved from <https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-south-korea.pdf>

## 主題文章

- Kimura, D., & Tatsuno, M. (2017). *Advancing 21st century competencies in Japan*. Retrieved from <https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-japan.pdf>
- Kuo, S.-Y. (2005). Does multicultural education really benefit various cultures? *Bulletin of Educational Research*, 51(4), 73-88.
- Kymlicka, W. (2016). Defending diversity in an era of populism: Multiculturalism and interculturalism compared. In N. Meer, T. Modood, & R. Zapata-Barrero (Eds.), *Multiculturalism and interculturalism: Debating the dividing lines*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Lin, C.-C., & Sequeira, L. (Eds.). (2017). *Inclusion, diversity, and intercultural dialogue in young people's philosophical inquiry*. Boston, MA: Sense Publishers.
- Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J., & Hueso, A. (2012). Competencies in higher education: A critical analysis from the capabilities approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147.
- Ministry of Education of Singapore (1998). *21st century competencies*. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies>
- Modood, T. (2017). Must interculturalists misrepresent multiculturalism? *Comparative Migration Studies*, 5(15), 1-17.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. London, UK: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. London, UK: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. London, UK: Harvard University Press.
- OECD. (2016). *Global competency for an inclusive world*. Retrieved from <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4561/Global%20competency%20for%20an%20inclusive%20world.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OECD. (2018). *PISA: Preparing our youth for an inclusive and sustainable world- The OECD PISA global competence framework*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. <http://dx.doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Reid, C., & Major, J. (Eds.). (2017). *Global teaching: Southern perspectives on teachers working with diversity*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Robeyns, I. (2017). *Well-beings, freedom and social justice: The capability approach re-examined*. Cambridge, UK: Open Book Publishers.
- Roofe, C., & Bezzina, C. (Eds.). (2018). *Intercultural studies of curriculum: Theory, policy and practice*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Schröder, M. (2015). *Competence-oriented study programmes*. Retrieved from [https://www.fibaa.org/fileadmin/uploads/content\\_uploads/13\\_Werkstatt\\_Kompetenzorientierung\\_Mai\\_2015\\_V3\\_en\\_01.pdf](https://www.fibaa.org/fileadmin/uploads/content_uploads/13_Werkstatt_Kompetenzorientierung_Mai_2015_V3_en_01.pdf)
- Sen, A. K. (1982). Equality of what. In A. Sen (Ed.), *Choice, welfare and measurement* (pp. 353-369). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. New York, NY: Anchor Books.
- Tan, C. (2006). Creating thinking schools through ‘Knowledge and Inquiry’: the curriculum challenges for Singapore. *The Curriculum Journal*, 17(1), 89-105.
- The United Church of Canada/L’Église Unie du Canada. (2011). *Defining multicultural, cross-cultural, and intercultural*. Retrieved from <https://reurl.cc/qdoxX3>.
- Trudeau disappointed by Pope’s decision not to apologize for residential schools (2018, March 28). *The Canadian Press*. Retrieved from <https://www.cbc.ca/news/>
- UNESCO. (2013). *Guidelines on intercultural education*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies*. Berkshire, England: Open University Press.
- Wang, Chun-Ping (2019, September). *Post-competency, capability conversion and public good: Two cases of capabilities-based school development in Taiwan*.

主題文章

Paper presented at the Human Development and Capability Association 2019  
Annual Conference, London, UK.

# **Multicultural, Intercultural and Post-Competencies Orientation - A Critical Extension of the Capabilities Approach**

**Chun-Ping Wang**

This study refers to literature review and international official documents on the concept of multiculturalism to explore recent development of interculturalism and global education, the purposes of this study are as follow: firstly, to inquire the transition from mutual tolerance to fusion of cultural/identity boundaries via critical reflection on multicultural education; secondly, to analyze the detail of intercultural competencies-oriented curriculum and teaching; thirdly, to extend the concept of “competency” to ‘post-competency’ by the capabilities approach (CAs); and finally, to point out noteworthy research topic on multi/inter-culturalism debates. In addition, this study provides a post-competencies practice framework for facilitating authentic learner-based, which includes two aspects, “common capabilities” and “institutional arrangements in the field of education”, so that students can be better equipped to own real enabling competencies.

Keywords: multiculturalism, interculturalism, competency, capability approach, agency

Chun-Ping Wang, Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications Technology, National Taipei University of Education (NTUE)

---

Corresponding Author: Chun-Ping Wang, e-mail: [chunping.nchu@gmail.com](mailto:chunping.nchu@gmail.com)

主題文章