



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

陳伯璋

國家教育研究院籌備處主任

一、前言

當前教育經過多元文化主義與多元文化教育這一、二十年來的洗禮，其中交織的型態與概念究竟有何轉變？是近年來此間教育研究關注的主要議題之一。我們都知道，“文化”的內涵與發展一直是個變動的狀態，既然具有變動的特性，則其變動的軌跡與變動後的結果便產生一種可研究的價值。而這個在後殖民主義與連串文化研究交互影響而起的思潮，在八〇年代興起的批判教育學的影響下，逐漸在教育研究領域扮演了重要的角色，今天這個逐漸被大家熟悉的教育思潮，在台灣究竟產生了何種影響與改變，是我們可以進一步來探討的。

台灣的學術研究領域長期以來，在引進西方學術理論與思潮時，有許多前仆後繼的積極投入精神；但仔細想想，西方社會科學理論的產生，不論是鉅觀或微觀角度，與我們本土的實際發展其實還是有其脈絡與本質上的不同，無法貿然強加套用。但是，關於多元文化概念的發展卻是不然，因為台灣本身就是一個移民社會，不同時期的移民造就了今天台灣文化的多樣性，由這角度看來，多元文化主義的思潮感覺起來好像就沒有那麼純然的西方化了；但這也相對的提醒我們，在多元文化教育的應用上，應該不至於有其他社會科學理論所產生的社會情境隔閡，因此其所產生的影響正是值得深入探究的，亦可藉此產生一個本土的理論視野，並具以和西方的主流學術思想做出正面的對話。



二、新多元文化主義（neo-multiculturalism）的可能

當一個思潮或理論的發展已無法再解釋現狀，或經過學門內的辯論與批判後，對原有的知識產生了新的解釋途徑，都可促使原有的思潮產生一種新的質變，如新馬克思主義（neo-Marxism）、新自由主義（neo-liberalism）、新保守主義（neo-conservatism）等均是如此。多元文化教育在台灣經過這些年來的實踐後，是否有發展成新多元文化主義可能？從教育實施的觀點來看，可從三方面來分析：主流與弱勢文化間的辯證關係；多元文化教育倡導者的負擔；以及誰是文化代言人。

（一）主流與弱勢文化的辯證關係

文化是個動態的觀念，不同的時期所呈現的文化意涵總有不同，在全球化社會裡，文化本身即有多元的意味在裡頭，掌控多元性論述的權力即掌有政治社會的權力。也因此使得多元文化主義漸於各國間的政治與社會領域中成為主要的思維考量；所以，對弱勢文化的重視逐漸成為一種「主流的文化」，也成為近年來教育與政治正確的一種價值。「弱勢」文化在「強勢」文化的倡導下，成為「強勢」論述的一份子，這種主客易位的轉換在近幾年的教育裡尤其明顯，所以可看到許多為了達到「多元」理想，許多冠以「多元」的方案與研究傾巢而出，此處姑且稱其為“mixed multiples”現象，這個“mixed multiples”現象其實著富想像空間。我們可以進一步來思考，當「弱勢」轉變為政治正確的「主流」後，其中是否可能隱含著意識型態的播弄？若能在探討多元文化中結構的不平等時，一併思考是什麼樣的社會條件建構了「弱勢」的正當性，並在論述的權力架構下成為主導的一方，此種主客易位的辯證關係，是新多元文化主義可探討之處。

（二）多元文化教育倡導者的負擔

Moshe Tatar & Gabriel Horenczyk（2003）針對近 300 位有過經營多元種族或文化班級的老師們，針對其授課的成就與心理狀態做出研究，結果發現這群教師的反應多是負向的，與教師專業實現滿足的期待多有落差。研究指出，這群教師必須要隨時提醒授課時需注意文化包容、避免文化歧視、具備文化敏感度等能力；



除了教學準備與實施外，還要更謹慎小心與學生互動的訊息傳遞方式與內容，還要有解決學生之間文化衝突的精力，使得他們要比經營其他班級更加費心，也因此出現了精疲力竭（burn out）的感覺。國內也不少研究論文也探討教師與多元文化教育間的關係，但多著重於教師多元文化教育能力的具備與培養，對於教師實施多元文化的困境與負擔如何協助解決則較少提到。所以，我們如果反向思考一下，即便基層教師在教學時，認同多元教育的重要與融入教學的必要性，但若面臨上述兩位學者研究所指之狀況，我們的多元教育研究可以提供何種解決與協助的方式？新多元文化主義另一思考之處，即是如何讓多元文化是客觀的存在，而不是倡導者的負擔。

（三）誰是文化代言人

國內學者張茂桂（2002）、張建成（2007）其實都對文化代言的現象做過深入的反省和檢討，亦即思考如何讓相對弱勢文化的聲音與權利能表達的恰如其份，才能兼顧其社會權力的平衡與文化的生存。但我們目前多元文化教育實踐的結果是，一方面對本土多元文化欠缺更深入的論辯；一方面卻又迫於形式不得不伏膺多元文化教育的政治正確，而不敢稍加質疑。如此發展導致的結果，將是對多元文化內涵認識不清，並落入似是而非的窘境；在高舉多元文化的價值下，只見文化代表形式、符號與人物的建立，卻不見文化討論的平台。國內已陸續有學者對這個發展過程做過些反省的研究，但應進一步思考如何將多元文化教育成爲一個討論的平台，而非一個代言平台，因爲若僅是一個代言的平台，就容易流於張建成教授以「獨石與巨傘」所隱喻的過與不及現象。所以，過與不及的現象，應是新多元文化主義必須思考的議題。

三、新多元文化教育的建構

新多元文化教育的提出，是一種從教育專業出發，而對多元文化主義的批判與反省，所以它所對應出來的，是一種思考新多元文化教育學的實踐可能。自上述的分析來看，我們已從對主/弱勢文化的辯證、實施多元化教育實施的負擔與反



省誰是文化代言人等方面來理解。接下來我們必須在多元文化教育，強化其落實的可能性，這個落實的過程，可以將之視為是新多元文化教育的實踐，為的是回應新多元文化主義發展的需求，以下分別可藉由釐清對多元文化的尊重與意義探究、釐清文化價值與文化霸權、釐清文化尊嚴與文化代言等方式，作為第一步努力的方向。

（一）釐清對多元文化的尊重與意義探究之雙重層次

多元文化主義的發展可由多種面向來檢視，如 Carl Grant & Christine Sleeter (2003) 以美國的發展背景，依時程做了些分類；Joe Kincheloe & Shirley Steinberg (1997) 則從研究途徑分別將多元文化主義進行不同界定，但基本上皆不脫由不同方式表達對文化歧異性的尊重，或批判主流文化支配的不當；可是對於歧異文化所代表的意義，或與主流文化共存時所產生的異同/新舊詮釋，則仍欠缺進一步的探討。如果新多元文化教育能從尊重多元文化的層次，進入文化他者之意義探究的層次，並釐清此兩者之間的意涵，則在多元文化教育的實踐上，較能舒緩主流文化與弱勢文化在驅逐與抗衡間的緊張關係，並降低因政治正確目的而刻意營造對多元文化教育尊重的假象。在具體策略上，可思考將「傳統—轉化—創新」三個分類階段作為深入釐清的方式，歷經傳統對於多元文化教育的理解與傳達後，即必須致力將多元文化教育做為知識的轉化，才能明白其意義的層面並做為後續理論與知識創新的基礎。

（二）釐清文化價值與文化霸權

Moshe Tatar & Gabriel Horenczyk (2003) 指出，第一線的老師這幾年來逐漸受到多元文化教育風潮的影響，無論在教學或教材的準備上，已有避免將主觀之文化以霸權的方式強制灌輸於多元背景來源的學生身上，但過渡謹慎與防範對文化霸權意識型態的流露，卻又陷入刻意隱藏與忽略原有文化價值之困境，成為「多個一元共存」而非「多元」的現象。以 Tatar 與 Horenczyk 兩人所做的研究來看，基層教師在多元文化教育氛圍下所面臨的矛盾與不安，已經成為一種教學以外的心理負擔。如果讓實施多文化教育變成是教師們的心理負擔，則多元文化教育的



品質亦將堪虞，所以若能透過對於不同文化價值的認識而有不卑不亢之態度，則可避免教師懼怕自己成爲散播文化霸權與成爲文化霸權代理人之心理壓力。H. Giroux (1988) 曾期待教師應成爲一個轉化型的知識份子 (transformative intellectual)，但那是在一個社會實踐與改革的層次；本文認爲在釐清文化價值的意涵上，教師可將流露霸權意識的主流文化，在課堂中轉化爲一種中性的文化價值，並安置於其他文化之中，這是新多元文化教育可以思考的方向，亦即將教師視爲一文化的轉化者。

(三) 釐清文化尊嚴與文化代言

從研究的數量來看，台灣近幾年來多元文化教育的發展已漸趨蓬勃；就研究的歷史脈絡而言，早期較從在地原住民權益的角度探討，以民族誌或敘說研究的方式呈現，是一種偏向微觀的分析，後來議題的內容隨著環境與思潮的辯證演進，融入了新女性移民的探討，可看出藉由不同議題逐漸勾勒出一幅多元文化權力的架構，漸有宏觀並探討結構問題的取向。但多年來的研究累積結果，卻也看到在多元文化權力的架構中出現了一些突兀的現象，亦即重視多元文化與反省權力架構兩相交互作用的結果，我們發現不少文化相對弱勢者以被壓迫者型態出現，並以文化代言的方式自居，在強調文化差異的獨特性下成爲相當醒目的一環，張建成教授 (2007) 對此已有過類似的分析。但多元文化教育要做的，是建立文化的尊嚴而非凸顯弱勢文化後再藉由特定管道發聲，這豈不是又製造另外一種霸權形式？文化的內涵與存在本就有其社會結構性，但我們目前的現況卻如張茂桂教授 (2002) 所指出的，現行的多元文化教育長久以來忽略了社會結構與社會正義間應有的連結；本文認爲，這個連結不是幾個文化的代言人就可以填補的，否則豈不落入 Foucault 的「治理性」(governmentality) 想法中視教育與文化爲權力代言的指控。因此，若能避免文化詮釋權以“幽靈”形式潛藏於統治形式中，並能積極地以文化尊嚴做爲後續轉化的途徑，必能增加新多元文化教育的主動性。



四、結語

差異一直是這個社會長久以來的特性，從文字、語言、種族、習俗、性別、階級、職業別等來看比比皆是，所以教育應該做的，是教導學生如何與「差異」這項既存的事實相處；我們過去所做的，都是極力在避免如何因為差異而產生歧視，或是彌補因為差異所產生的不公平。但是除了這些社會正義理想的實踐之外，教育應該在文化的意義、文化的價值、以及文化的尊嚴上面多一些論述，因為教學是個實踐的層次，而與文化的所有相關卻是屬於較抽象的層次，如何將這兩個不同層次意義的面向透過分析而型塑成新的教育元素，是後續可以思考的方向。

差異的另一面是認同，個體是透過與他者的互動來形成自我的認同，但在多元文化的社會中，經過族群、種族與社區的遷移，認同與文化發展一樣，亦成爲一個動態的過程。弱勢文化的自我認同，是否因著近年來多元文化教育的實施更加深植或是有所遲疑，是值得我們在上述的基礎上，繼續來思索的。新多元文化教育帶著積極期待的，它必須協助學生察覺差異與認同在動態上的關係，並跳脫普遍主義與相對主義爭辯的框架，才能有助於學生辨識文化發展的多元意涵與文化霸權無所不在的影響。

英國 Birmingham 大學以前的現代文化研究中心（Center of Contemporary Cultural Studies, CCCS）在上個世紀因突出的議題導引與對研究的投入，所以成爲知名的文化研究學術重鎮並自成「CCCS 學派」。我們也期待東華大學這個全國唯一的多元文化研究所，因爲已處於運作逐漸成熟之天時、復加上位於花蓮這多元文化薈萃之地利、與累積多年之眾多學術研究菁英所成的人和，在諸多種種優於國內其他學術研究機構的條件下，也能成爲台灣的 CCCS，這也是本文一開始所強調，建立一個本土的理論視野的期待。

參考資料

- 卯靜如主編（2009）。課程改革---研究議題與與取徑。台北：學富。
- 張茂桂（2002）。多元主義、多元文化論述在台灣的形成難題。載於薛天棟（主編），
台灣的未來（頁 223-273）。台北：華泰。



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。

Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Greenwood.

Grant, C.& Sleeter, C. (2003). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: Wiley.

Kincheloe, J. & Steinberg, S. (1997). *Changing Multiculturalism: New Times, New Curriculum*. London: Open Univ. Press.

Tatar, M.& Horenczyk, G.(2003) .Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.