

從多元文化觀點省思「弱勢者」的 教育「問題」與「對策」

莊勝義

國立高雄師範大學教育學系副教授
t2640@nknucc.nknu.edu.tw

來稿日期：98年11月30日
修訂日期：98年12月09日
採用日期：98年12月11日



摘要

本文旨在透過多元文化觀點的建構，針對「弱勢者」的教育實踐與論述，剖析其中涉及的教育不義與文化差異議題，以彰顯弱勢者的教育論述中關於「問題」與「對策」的複雜性。並從此反映出多元的多元文化教育論述，以及其中涉及多元文化理論與社會正義訴求的關係。

首先，從「多元文化與教育有何關係？」，切入多元文化教育的目的訴求之問題，揭露關注個人自由的普遍公民權訴求，以及關注社群的少數族群（或特殊的團體）之「集體文化權」訴求。

其次，從「多元觀點的多元文化教育」介紹多元文化教育論述的不同面貌，以及其間可能的對立或矛盾關係，並藉此說明時下眾多教育論述中，以「社會正義作為多元文化教育目的」所涉及的偏誤，或者企圖以「多元文化教育企圖融合『差異政治』（politics of difference）與『普同性政治』（politics of sameness）所遭遇的困難。

然後，從當前台灣的「弱勢者教育政策」切入，彰顯其涉及「身分確認策略」與「重分配理論」的應用，以及呈現「差異盲」（blind to difference）或與「差異迷」（the myth of difference）的現象。

最後，結合「身分認同」、「文化差異」、「社會正義」等理念的「參與式民主的多元文化觀」，強調多元文化教育理念的多樣意義，以及實踐上涉及「重分配」、「肯認」、或「民主代表權」等，可能面臨的優先順序問題。

關鍵詞：多元文化、社會正義、差異政治、文化差異、弱勢者教育

壹、前言

本文旨在針對台灣自從1994年「行政院教育改革審議委員會」成立以後十多年來，關於所謂「弱勢者」的教育論述與實踐之省思。所根據的學理是結合「身分認同」、「文化差異」、「社會正義」的參與式民主之「多元文化」觀點；所關注的議題是關於「弱勢者」的教育論述與實踐，特別聚焦在教育行政部門的施政措施或計畫方案，以及教育學術界與基層教育工作者，對於「弱勢者」的教育論述與實踐。本文論述的立場，係作者依據英美當代政治哲學論述，關於社會經濟、文化差異、政治參與等方面的問題，所形成的「重分配」(redistribution)、「肯認」(recognition)、與「民主代表權」(representation)等策略，連結到諸多元文化理論，所形成暫稱為「參與式民主的多元文化」。

因此，本文從「多元文化與教育有何關係？」之提問，切入多元文化教育的訴求之問題，揭露關注個人自由的普遍公民權訴求，以及關注社群的少數族群（或特殊的團體）之「集體文化權」訴求。而這兩種訴求，往往被視為係相互矛盾或有衝突的。本文作者的處理策略，則是以「多元文化教育論述的歷史感與現實感」小節，說明並凸顯個人公民權與集體文化權兩種訴求之間，存在著非同步之歷程性歷史關聯，從動態的觀點，消解二元對立的難題。

接著，從「多元觀點的多元文化教育」介紹多元文化教育論述的不同面貌，以及其間可能的對立或矛盾關係，並藉此針對時下眾多教育論述¹以「社會正義作為多元文化教育目的」的謬誤，或者企圖以「多元文化教育吸納『差異政治』(politics of difference)與『普同性政治』(politics of sameness)的困難，予以揭露。

¹ 由於屬於這類中(外)文文獻實在多得不勝列舉，本文僅就少數跟本文探究主題直接有關的文章或論述，加以解析或評論。



然後，從當前台灣的「弱勢者教育政策」切入，理解其往往涉及「身分確認策略」與「重分配理論」的應用，而且多呈現「差異盲」(blind to difference) 或與「差異迷」(the myth of difference) 的現象。基於「差異盲」的弱勢者教育論述，常常將「弱勢者」視為本質化的「他者」，忽視他/她們自身或所處的家庭和社會文化情境的特殊意義；對照之下，「差異迷」的弱勢者教育論述，往往過度概推文化差異的影響力，將許多教育現象簡化成「文化差異」所致。

最後，結合「身分認同」、「文化差異」、「社會正義」等理念的「參與式民主的多元文化觀」，強調多元文化教育理念的多樣意義，但實踐上可能涉及「重分配」、「肯認」、或「民主代表權」的順序或優先性的對抗問題。將所謂的「弱勢者」置於身分認同、社會經濟、政治參與、及文化差異的動態歷程中，檢視或還原其在教育場域裡，尤其是在教育論述與政策上，如何被命名、被確認身分、被安置或處理的真相，並提出幾項看法作為結語。

貳、多元文化與教育有何關係？

對於「多元文化教育」一詞，係由「多元文化」與「教育」構成的，目前台灣的教育學術界大概比較少爭議。但是在十多年前，花蓮教育大學的多元文化教育研究所成立之初，就不見得有這樣的共識。有些教授可能認為，多元文化教育是由「多元」與「文化教育」兩者構成，或者是由「多元」、「文化」、與「教育」三者組成的，所以應該延攬鑽研中國文化思想的教授們開課。類似這樣近乎望文生義的詮釋或理解，也呈現在台灣第一本以「多

元文化教育」為名的書裡²。儘管如此，當多元文化教育被理解為係多元文化與教育所構成時，關於其內涵與範圍的界定，卻顯得相當分歧³。值得注意的是，由這樣組合起來的理念，所訴求的目的究竟是「教育」，還是「文化」？

一、教育作為一普遍的公民權訴求

台灣最近十多年來的多元文化教育論述，大致上都關注在「教育」，而且依循著美國多元文化教育學者 James Banks 及其追隨者，根據美國社會文化情境所界定的涵義與目的。Banks 主要關注學校中的族群關係，強調文化多元主義與同化主義兩種意識型態的對立，他指出多元文化教育的四項主要目標如下述：

- (一) 轉化學校環境使各種不同身分的學生享有平等的學習機會，以提升其學業成就。
- (二) 協助每個學生發展積極正向的態度，以減低或消除其對「他者」的刻板印象或偏見，並提升其自我觀念。
- (三) 協助受壓抑或邊緣化群體的孩子們，經歷成功的機會，使其從參與決定及社會行動中，開展自信心及「增能賦權」的能力。
- (四) 協助學生發展擬情地採取「他者」的觀點之技能，以認清自己且拓展視野。(Banks, 1989: 19-21)

這樣詮釋的多元文化教育，強調教育實踐上的文化多樣性 (cultural diversity) 問題，如基於種族 (race)、族群 (ethnicity)、語言、地域、性別、階級、宗教、身心特質、年齡等等因素之差異，呈現不同社群的文化風貌，在某特定教育觀的運作下，造成

² 這可由中國教育學會主編 (1994)《多元文化教育》一書的一位撰文者之說法，得到佐證--「當時受邀撰文的人，並不十分了解『多元文化教育』究竟是什麼。」

³ 從幾本繁體中 (漢) 文出版的「多元文化教育」專書內容與關注議題，可以獲致這樣的印象。例如，江雪齡 (1997)、張建成 (2000)、張秀雄、鄧毓浩 (2006)。



不公平的現象（莊勝義，2007）。這樣的多元文化教育強調，任何人不應因為上述文化背景因素的不同，而在受教機會的取得、教育資源的分配、教學及學習的內容與方法、或者學習成效的期待與評量等等方面，受到不合理或不公平的對待。這與基於機會均等原則的教育訴求，並無二致。

同時，對於過去被邊緣化或被壓抑團體的學生，必須透過教育實踐，提供其成功機會，以開展其自信心，並理解且珍視其族群文化；對於來自主流或優勢團體的學生，需提供機會以增進其對異文化的理解，俾能協助其消除對受壓抑團體的學生之刻板印象、偏見、或歧視態度，進而包容或欣賞異文化特色。這是多元文化教育有別於教育機會均等訴求的部分。

同樣關注於「教育」，Christine Sleeter 與 Carl Grant 視多元文化教育為一種對學生「增能賦權」（empowering）以及改變學校與社會的改革運動，她/他們提出五種多元文化教育的類型：

- （一）對特殊及異文化者的教學—主在將各種不同非主流團體的學生導入主流社會；
- （二）強調人際關係—協助所有學生和諧相處，但避免處理社會結構性不公平的議題，無法改變現狀；
- （三）單一團體研究—以提昇某一特定團體的結構性平等及身分認同為目標，未能凸顯多重形式的人類多樣性，容易導致文化疏離現象；
- （四）多元文化教育—透過適當的課程與教材、肯定學生的語言、改變教職員心態等學校教育改革，以促進文化多元與社會平等，但因視各種差異為孤立平行的關係，教師疲於奔命以因應種種差異所需的工作，且因過度強調文化差異，忽略社會階級等結構性不平等現象，難於改變社會現狀；
- （五）導向多元文化與社會重建的教育—教導學生去提昇文化多

樣性，以挑戰結構性的不平等，但是學校教育真能重建社會秩序嗎？學生事實上無法像教師一樣的運思與行動，容易遭致行動後的挫折。雖然有這些缺點，這個取向是作者們較期待的一種，但他/她們特別提醒教師讀者，須根據自身條件與所處情境，選擇適合他/她的教學(Sleeter and Grant, 1994)。

其中，「多元文化教育」取向，以及「導向多元文化與社會重建的教育」，都可能讓基層教師疲於奔命。前者追求文化多元與社會平等，後者強調結構性不平等與文化差異的關係。

美國歷經長年的種族隔離與衝突，第二次世界大戰後到 1950 年代初期，由主流宗教團體強烈支持的「文化際教育」(intercultural education)，關注的兩主軸議題分別是「肯認自身的文化遺產」以及「對種族的、宗教的、及文化的差異之寬容」，意在增進異文化者之相互理解和減少緊張或衝突 (La Belle and Ward, 1994: 15-17)。1950 到 1960 年代，聯邦政府以補償方案提升處境不利者之教育機會，州政府的平衡貧富教育支出差距之策略，企圖針對來自非主流文化背景學生的「文化貧窮」予以救治，以改變他/她們不利的價值、規範等等，卻引發追求「效能」與「效益」者的質疑，認為增加教育經費未必改善學生的學業成就 (La Belle and Ward, 1994: 21)。1960 到 1970 年代，多族群教育 (multiethnic education) 興起，重視族群關係與教育；性別與宗教議題於 1970 年代末期加入，形成多元文化教育概念。多族群教育以及多元文化教育之興起，大致有四項因素：公民權利運動、族群意識的覺醒、對課程與教材的批判分析、以及對「文化剝奪理論」的駁斥等 (La Belle & Ward, 1994: 22)。1980 到 1990 年代，多元文化教育的範圍擴及女性議題、男、女同性戀議題、特殊需求、年齡議題等 (La Belle & Ward, 1994: 25)。在 1990 年代，美國多元文化教



育的提倡者不僅面臨經費預算短缺的困境，也遭受到右派意識型態的挑戰（La Belle & Ward, 1994: 26）。西元 2000 年以後，美國多元文化教育又吸納了批判教育、生命教育、生態教育等議題（Ramsey, Williams, and Vold, 2003），幾乎已超過張建成（2007）所謂的「巨傘論」所涵蓋的範圍。由上述簡略歷史性回顧可知，美國的多元文化教育還在發展中，盲目地模仿與借用或排斥與抗拒，皆不足取。

對照之下，台灣雖無長年的種族隔離，卻曾經歷過二二八事件及其所牽引出的「省籍情結」，本土語言及文化曾受到壓抑或禁絕，國家認同呈現分歧。除了受到歐美國家的影響之外，台灣受到解嚴與本土化運動、國際原住民（族）運動的影響、對多元社會與多元價值的反應、對族群和諧的期待、對混亂的「國家認同」之反省、以及對社會相對弱勢者的關懷等等，都可能說明或解釋多元文化教育興起的部分原因（莊勝義，2007）。多元文化教育的緣起，先是反映在種族或族群的文化背景與公共教育的關係，其後擴充至諸如性別、階級、宗教、語言、與身心特質等等與身分認同有密切關係的因素。研究上常將它們當作「背景變項」，以比較不同對象（例如：性別分男、女，或族群分閩、客、外省、原住民、新移民等）在教育機會（起點、過程、結果）的取得上是否有顯著差異。在這種理解之下，多元文化教育的訴求，似乎延續著以往追求教育機會均等的公民權訴求。林清江（1997）即認為多元文化教育的任務在於：

（一）讓各民族、種族、或社會團體成員，在其文化適應（accommodation）、涵化（acculturation）、與同化（assimilation）的過程中，均能獲得充分而平等的教育學習機會。

（二）協助上述獲得充分平等教育與學習機會的各民族、種族、

與團體成員，在接受教育、完成學習後，既能融入主文化（dominant culture）之中，又能提昇自己的社會地位。

（三）培養全民的多元文化能力（multiculture competence）⁴，以期形成平等、和諧的動態社會。（25-26）

這樣的多元文化教育觀點，不僅因忽視「文化差異」的積極意義，而限縮了多元文化的意義，也可能偷渡了支配團體的同化論意識形態，結果將少數族群或弱勢團體的文化予以結構性的排出，這與多元文化肯認他者的核心理念，顯然背道而馳。

二、多元文化教育作為少數民族的文化權訴求

將多元文化教育的關注焦點置於「文化」者，可以從兩個層次來說明：其一，將目的訴求置於社會經濟利益與權力的重分配（redistribution），透過教育使團體成員的能力提升，有助於團體競爭力或戰鬥力的提升（La Belle & Ward, 1994: 25）；其二，將目的訴求置於身分與文化認同的肯認（recognition），強調文化主體意識的喚起，對異文化間的權力結構關係之理解，以及經由置身於異域中省視自己、擬情地了解他（她/牠/牠/它）者、與團體自我轉化的「增能」（empowering）歷程⁵，個體得以跨越先前的文化藩籬，除了對不同文化及其成員之理解、尊重、包容、關懷、與欣賞外，也拓展了自己的世界與視界（莊勝義，2007）。

基於近 20 年來對社會正義與教育機會公平議題的關注，以及自 1996 年投入多元文化理論與教育實踐因應之議題的教學與研究，筆者有機會廣泛地接觸多元文化主義或多元文化教育論述的文獻。由於對 Banks（1989）主張多元文化教育目標之一，即在追

⁴ 雖然比較常見形容詞用法如“multicultural competence”或“multicultural literacy”，但 Elizabeth Ellsworth（1999）在“Multiculture in the making”文中揭露該名詞的動態與歷程涵義，尤具深義。

⁵ Paulo Freire 強調，「增能」應該是集體的社會行動，不只是個人的或心理的事件，最後在導向轉化整個社會結構（Shor & Freire, 1987: 108-113）。



求教育機會的均等，深感困惑與不能苟同，乃透過『教育機會均等』與『多元文化教育』兩教育運動的基本訴求及其政策涵義之研究—關於『社會正義』的解析」專題研究，掌握「平等訴求」與「差異訴求」，在教育與文化上呈現的意義，以區辨「多元文化教育」與「教育機會均等」之間可能的分際。當時的實徵研究發現，台灣教育界對這兩議題有研究興趣或有教學經驗者中，可能因受到所接觸的文獻之影響，加上各自關注的教育議題不盡相同，所以彼此的見解分歧。例如，在焦點團體座談中，有學者強調本土課題（像原住民（族）教育、鄉土（語言文化）教育、或特殊身心特徵者的教育）的重要，有的注意實際教育措施（像課程與教學、師資培育與進修等）的變革，還有人認為要以社會運動的形式來推動台灣的多元文化教育；然而對 Banks 關於多元文化教育的論述，持保留或甚至批判態度與立場者⁶，雖不乏其人，卻屬極少數。

再以美國的多元文化教育發展為例，1964 年公民權利法（Civil Rights Act）通過後，以滿足個人公民權為訴求的教育論述，主要反應在各類教育機會均等論述裡。其中與大融爐政策所標榜的「新美國人認同」有關的，乃在虛化或模糊掉族群差異。然而，即使以文化認同跟國家認同並置，構成類似亞裔美國人、非洲裔美國人、拉丁裔美國人等等樣貌呈現，仍難脫以 WASP 文化霸權壓迫或企圖消滅少數族裔文化的指控。若多元文化的訴求，是對異文化的肯認以及對自身文化的珍視，則以「教育」為多元文化教育之訴求目的，所追求的標的「教育」，往往以資源分配的型態呈現，設若在不抵斥 Nancy Fraser（1997, 2009）的重分配（redistribution）、

⁶ 在個人接觸過程中，對 James Banks 的多元文化教育論述，宋文里與張建成兩位教授可算是少數持保留立場者，本文有些觀念的緣起，是跟他們的互動歷程所得到的啟發，但文責作者自負。

肯認 (recognition)、與民主代表權 (representation) 運作的優先性邏輯，也因忽視文化作為個人與團體認識自己與外在世界的必要源泉 (Habermas, 2005)，導致空有教育資源或教育機會卻無受教主體，因此必須被揚棄。

以「文化」作為多元文化教育的訴求目的，若所追求的標的是「團體文化權」，則可能以個人的公民權為代價。例如，回教法律的議題，特別凸顯其歧視女性的性別議題。根據可蘭經 (*Qur'an Sura IV, verse 3*)，男性如能平等的對待其配偶，他可以有四個太太，但是此條件不適用於女性。婚姻方面如此，繼承與財產權也同樣偏袒男性，雖然在回教世界裡這種習俗各地容有差異 (莊勝義, 2006)。這說明了團體文化權的訴求可能凌駕個人基本公民權或基本人權，Susan Okin (1999) 為何要擔心「多元文化主義是否不利於女性？」(*Is multiculturalism bad for women?*) 原因可能在此。又例如，如果容許非洲裔的美國人延續其傳統「割禮」文化 (在女兒 4 到 8 歲間，割除其部分或整個陰蒂，以保其處女貞操)，則嚴重傷害女性的基本人權，對許多經歷過的女性言，那簡直是酷刑，而且終身受影響。

少數民族爭取其文化權，不必然全都如上述造成對女性不利的情形。例如，少數族群的語言、文字、文學、神話、和大自然和諧相處的生活方式、以及藝術創作等等，對於個人早期心智發展、身分認同、以及語言學習等，具有舉足輕重的作用。因此，Will Kymlicka 主張將文化視同個人一樣是自由社會的一個構成單位，但為了避免族群團體對其個別成員的自主性之威脅，同時保障族群團體的特殊存在與認同，而提出「對內限制」(internal restrictions) 與「涉外保護」(external protections) 的主張，分別對治族群內與族群之間的關係，以維持族群社會的穩定 (Kymlicka, 1995)。除此之外，為了論證少數族群的特殊權利，他更在《當代



政治哲學導論》專章討論多元文化主義與五種類型的種族文化團體⁷，並指出多元文化主義的政治，必須在民族建構的政治關係中加以理解（Kymlicka, 2002）。

三、多元文化教育論述的歷史感與現實感

就美國 1970 年代形成的多元文化教育之發展而言，它既不是接續也不是取代盛行於 1960 年代的教育機會均等論述。從歷史演變的歷時性看，這兩股教育風潮各有其時代任務：若教育機會均等論述對應著個人的基本公民權，則多元文化教育論述即對應著少數族群或特殊團體的集體文化權。它們之所以是「非接續且非取代」關係，簡單又可快速掌握的證據，就是前者乃是在大熔爐政策下形成且運作至今的，而後者則是對大熔爐政策涉及 WASP 文化霸權的反動下，逐漸形成的風潮。這兩股教育風潮或「運動」（非社會運動），由原初非同步形成到今日並駕齊驅，甚至呈現交錯的情況。這就怪不得多數人（含 James Banks 等人在內），要把「教育機會均等」當作多元文化教育的一項目標了。如果仔細檢視這兩股教育風潮背後的政治哲學基礎與實踐策略，則可以進一步體會「（重）分配理論」（redistribution）與「肯認政治」（politics of recognition）及「差異政治」之間的關係⁸。

若對當前台灣跟美國的多元文化教育學者的立論根據加以剖析，或許還可以省思其中可能的「文化買辦」與「文化殖民」現象。為什麼台灣的多元文化教育論述充斥著 Banks 的論點？為甚

⁷ 它們分別是少數民族（national minorities）、移民（immigrant groups）、分離主義的民俗宗教團體（isolationist ethnoreligious groups）、非公民定居者--即 Michael Walzer（1983）所謂的“Metics”（像非法移民、難民、或外勞等）、以及種階層化的團體—像早期被以奴隸對待的非洲裔美國人。

⁸ 關於 Charles Taylor（1994）的「肯認政治」與 Iris M. Young（1990）的「差異政治」之關係與異同，無法在此詳述。大致上如 Lawrence Blum（1994）對 Taylor 的評論，認為 Taylor 將兩者混在肯認政治裡，將多元文化論述的焦點誤置在「文化的同等價值」（equal worth of cultures）上，根本是個嚴重的錯誤。

麼 Banks 對少數族群融入主流社會的課程改革取徑 (approaches)，經引介到台灣就變成四種多元文化課程設計模式⁹？然後，為何從此多人引述或引用，卻不能或不願檢討其中的異同或謬誤？在現今充斥著「高引用率迷思」的台灣學術界，這樣的現象也真耐人尋味！

基於這樣的認知，本文有些論點幾乎是憋了將近十多年有不吐不快的感覺。首先，針對 Charles Taylor (1994) 將「差異政治」(politics of difference) 與「身分/認同政治」(politics of identity) 混雜於「肯認政治」(politics of recognition) 中，我的解讀：(1) 可能是源於希伯來傳統的基督教或天主教價值中的「以命償命，以眼還眼，以牙還牙，以手還手，以腳還腳。」(舊約申命記，第 19 章) 之「對稱性倫理」，類似「正義」變成類似 John Rawls (1971) 所認為的「美德中的美德」(the virtue of virtues)，作為仲裁或協商雙方或多邊的對抗關係之標準，導致 Taylor 的「肯認政治」蘊含了「普同性政治」(politics of sameness) 和「差異政治」，同時將每個人 (或文化) 視為相同 (價值) 的，也視為獨特的；(2) 可能遠紹自 Aristotle 倫理學裡的「平等地對待條件相同的，且差異地對待條件不同的」(To treat the equal equally, and the unequal unequally)，雖企圖避免二元對立的難題，但可能仍有順序先後的問題¹⁰。如果這樣「猜解」Taylor 沒錯的話，則對 Banks 在他的多

⁹ 針對從 1960s 年代以來少數族群的文化內容融入課程之演進，Banks 指出四取向以呼應四個階段：

- (一) 第一階段：貢獻取向—聚焦在將少數族裔英雄故事、節慶、和殊異的文化要素。
- (二) 第二階段：附加取向—將少數族裔的文化內容、概念、主題、和觀點等，附加到課程中，而不變更其結構。
- (三) 第三階段：轉化取向—改變課程的結構，使學生能夠從多族裔和多文化團體的觀點，去檢視有關的概念、議題、事件、和主題。
- (四) 第四階段：社會行動取向—使學生有機會參與重要社會議題的決策，並採取實際行動解決問題 (Banks, 1989: 192)。

¹⁰ 若僅以「水平公平」和「垂直公平」來理解，而忽視兩者的順序與關係，則將



元文化教育目標中「凸顯」教育機會均等，也就比較可以有同情地理解了。儘管如此，嚴謹的說，Banks 的多元文化教育觀，因為將主軸置於少數族群與弱勢團體的學校教育，尤其是課程改革與學校經營方面，即使宣稱多元文化教育的對象泛指所有人，頂多算是多元文化的學校教育，焦點置於種種文化背景不同的學生，而非關注於學生的不同文化群體。因為各族群文化裡既有的「教育」現象與特徵以及彼此的差異，完全被主流的「教育」定義所掩蓋。

回到台灣的多元文化教育論述，先就所涉及的議題來看。若從圖書館的圖書分類、學術研討會的子題規劃、國科會研究計畫的分類、學術期刊論文的關鍵字等等，可以為「多元文化教育關注的主題與範圍」拼湊一幅圖像，則似乎也可以透過張茂桂（2002，2004）對台灣的多元文化論述所給的評語「在歷史過程中」，「很多力量」，「方向並不一致」，「拉雜地」，「一起形構出來的」，「意識形態」，「優勢論述」，以及從張建成（2007）的「獨石論」與「巨傘論」之比擬中，約略獲致這樣的圖像或意象：「線條縱橫交錯，光源位置變動，主體模糊」，雖隱約看見原住民族、客家、性別、鄉土、新移民、或身心特質殊異者的形象，加上教育機會均等、社會正義、身分肯認、差異政治、或甚至於文化資本、文化再製等等概念的浮現，構成色彩繽紛、眾聲喧嘩，熱鬧非凡的景象；然而卻又酷似 Joe L. Kincheloe 與 Shirley R. Steinberg（1997）所聲稱的「多元文化的意義既廣泛又空洞」（Multiculturalism means everything and at the same time nothing）（Kincheloe & Steinberg, 1997: 1）。姑且舉教育論述中的性別議題為例，追求性別平等的論述，係基於普遍公民權，或身分的肯認（Walzer 所謂的「平等成員」，“equal membership”），認為不論性

別是否相同，都應該平等對待；這在以往教育機會均等論述裡，就是要拉近或消除不同性別之間的教育落差。然而，強調性別差異的訴求，則重在類似「男女（或性傾向）有別，不宜全以男性（或異性戀）的標準為共同依循的準則」這樣凸顯差異與多樣性（diversity）的教育處遇。

再就多元文化教育論述隱藏的政治哲學論點來看，雖然僅有少數文獻涉及，但絕非闕如。例如，林火旺（2000）「自由主義可否包容多元文化論」，以及苑舉正（2000）「寬容與多元文化論」，屬於對多元文化論的哲學論證比較深入探究的文章，也多少提及教育議題。教育界則有蘇永明（2000）「垂直多元與水平多元的思考模式」、簡成熙（2000）「多元文化教育的論證、爭議與實踐：從自由主義與社群主義論起」的論述，屬偏向哲學的檢討¹¹。就台灣經驗而言，學界對多元文化教育理論的探究，在質與量上都遠不及對特定議題的關注。再次以教育論述中的性別議題為例，有關多元文化教育的文獻中，很少引述或引用到 Fraser、Noddings、Okin、Young 等女性學者（也關注性別議題）的論述。在本地的多元文化教育論述中，有關性別議題的論述，幾乎不容易看到深刻檢視「性別平權」（權利）、「權力無所不在」（權力）、與「關懷」（caring）的可能關係，以及省思這些理念與「關係性」價值（relational values）的距離。羅素在其「論權力」一書指出，權力倫理的終極目標是有較多權力者應該致力於促成整體人類社會的合作，而不是一個團體與另一團體之間的對抗（Russell, 1962: 184）。換言之，將權力與支配連結，或將權力與壓迫連結的思維

¹¹ 洪如玉（2001）「台灣多元文化教育的思考——一個調和自由主義與社群主義的嘗試」一文，結論與文題中「調和」之嘗試疑有出入；比較之下，林火旺對自由主義與社群主義的論辯之掌握，並以 Nel Noddings 提出的「關係」概念，化解個人與社群的優先性對抗。對多元文化教育理論的建構或發展而言，林文顯然較具參考價值。



慣性，如果能夠轉成「關懷的力量」(power to care)，而關懷不要降格為「只在乎權力」(care of power)，則透過「關係」以揚棄個人與集體的對立，說不定可能發展出台灣的多元文化性別教育理論！

參、多元觀點的多元文化教育

多數文獻以特定議題切入多元文化教育，儘管議題多元，卻不見得有清楚的「觀點」。張茂桂（2004）的觀察，「多元文化成為刻板論述，缺乏正義論述」，也許是不忍苛責，沒有說當前台灣の多元文化教育論述，因為缺乏創意或不夠深刻，已經變得有點陳腔濫調。筆者倒是因為有這樣的感覺，而構成「擠出」本文的一個動力。然而，究竟多元文化論述是否必須涉及正義論述，本文的立場則跟張茂桂及張建成不同調，下一節再詳述。

多元文化教育究竟有怎樣的觀點，夠稱為多元的觀點？先撇開由 Peter McLaren 等人，針對美國の多元文教育論述所分類的四、五種立場¹²。本文企圖揭露的是築基於「重分配」、「肯認」、與「民主代表權」三類基礎，可能發展出來的多元文化教育論述。

首先，強調社會正義或教育機會均等的多元文化論述，往往根據 Rawls 的《正義論》，但不見得注意到他的論著主要關注的是基本的社會結構之建立，尤其是民主政治體制的完善，而不處理

¹² Peter McLaren (1994) 曾指出美國の幾種類型的多元文化論：保守的或組合的多元文化論、自由派多元文化論、左翼自由派的多元文化論、以及批判與抗拒的多元文化論，其後經 Kincheloe 與 Steinberg (1997) 進一步分類為保守派（事實上是單一文化論）、自由派、複合論 (pluralist)、左派本質論 (left-essentialist)、以及批判多元文化論等。概略的說，前兩派都傾向於以 Anglo-Saxon 美國人的文化作為美國文化的標準代表，而複合論與左派本質論則都缺乏歷史文化脈絡的省視。三位作者則是採批判的多元文化論立場，強調對歷史文化脈絡以及結構性的不公平問題之批判。

複雜的文化或宗教信仰等議題 (Rawls, 1993, 2005)。建立在這個基礎的多元文化教育論述，往往會傾向同化主義的色彩，雖然可能在教育實踐上強調，對異文化者之刻板印象、偏見、或歧視等態度之反省與調整，卻不太有機會凸顯結構性的壓迫關係。

對照之下，Fraser (1997) 認為追求肯認 (struggle for recognition) 很快地變成二十世紀末政治衝突的典型，一些團體在民族、族裔、種族、性別與性等等旗幟下，策動了追求「差異的肯認」之運動。在這些後社會主義 (postsocialist) 衝突中，團體認同 (group identity) 揚棄了階級利益，成為政治運動的主要媒介，文化支配揚棄剝削，成為根本的不公平；文化的肯認取代社會經濟的重分配，作為不公平的矯正與政治鬥爭的目標 (Fraser, 1997)。社會經濟的不公平，主要係植基於社會的政治經濟結構，例如：剝削、經濟的邊緣化、與匱乏等；文化或象徵的不公平，主要植基於「民主代表權」(representation)、解釋 (interpretation)、與溝通 (communication) 等社會形式 (social patterns)，例如：文化支配、不承認、與不尊重等 (Fraser, 1997)。Fraser 認為我們的知性與實踐的任務，即在發展出批判的肯認理論，以為那些可以與「社會平等政治」(social politics of equality) 諧和相併的「文化差異政治」(cultural politics of difference) 辯護 (Fraser, 1997)。如果根據 Fraser 這樣的論點，則多元文化教育論述，可能就會一方面肯認文化差異，一方面重視社會正義。本地持此立場的論述，例如劉美慧 (2007)、張建成 (2007)、以及莊勝義 (2007) 等文。

不同於 Fraser 上述的文化—政治經濟二元並置，Young (1990) 將源於文化或政治經濟差異的現象，聚集在「壓迫」的議題之下。她認為 Rawls 等自由主義的普遍正義理想根本就是一種同化論的理想，而對異於主流的處境不利群體，則呈現一種「差異盲」的壓迫關係。同時也批判 Rawls 跟 Fraser 的 (重) 分配理論，無法



撼動結構性的不正義。McLaren 等人所曾標榜的批判的多元文化教育論述，近於此立場，但在政治經濟與文化意義的優先性方面，McLaren 等人傾向後馬克思主義立場，而偏向政治經濟優先於文化意義之立場。不過，有一種我稱為「差異迷」的觀點可能從此衍生，而形成一種類似 Amartya Sen 所稱的「多元的單一文化論」(plural monoculturalism) (Sen, 2006: 150, 156-160)，類似蘇永明 (2000) 所說水平的多元，異文化之間彼此幾乎沒有交流。

本文無法在此窮舉所有可能的多元文化教育論述，但是除了上述之外，若再加上前面介紹過 Kymlicka 的少數族群集體權利觀點¹³，以及 Evelyn Kallen (2004) 的國際人權論點¹⁴，以及部分女性哲學家 (例如 Nel Noddings) 強調的「關係」價值 (relational values)，對於拓展本地既有的多元文化教育視野及論述風貌，是值得嘗試與期待的。

肆、社會正義作為多元文化教育目的之偏誤

將多元文化教育的目的連結到社會正義，幾乎是國內外教育學術界視為「不證自明」的理所當然。行政院教育改革審議委員會總諮議報告書中指出，原住民教育與兩性平等教育，是現代多元文化教育的兩個重要主題 (行政院教育改革審議委員會，1996)。同時，也將多元文化教育與社會正義做了連結，指出其在社會正義原則下的實踐方向。

多元文化教育的理念，在於肯定人的價值，重視個人潛能的

¹³ 關於 Kymlicka 的立場與批評者的論點，林火旺 (2000) 的論述，值得參閱。

¹⁴ Kallen 認為傳統社會科學研究取向，忽視支配與從屬關係實源於社會建構成的不平與不義，或基於種族或族群的差異 (diversity)，或基於偏離社會規範 (deviance)；她主張「人類一體，文化多樣」的普遍人權。

發展，使每個人不但珍惜自己族群的文化，也能欣賞並重視各族群文化與世界不同的文化。在社會正義的原則下，對於不同性別、弱勢族群、或身心障礙者的教育需求，應予以特別的考量，協助其發展。（行政院教育改革審議委員會，1996：37）

這樣理解下的多元文化教育，對文化主體意義的關注或反省，可能不夠深刻，因為它往往以去脈絡化（de-contextualized）的方式，凸顯個人的意義而忽略了集體（或社群）意識的層面，未能回應不同文化群體裡既存的教育理念、作為、與態度¹⁵。

在2004年一月號《教育研究月刊》標題為「多元文化論述在台灣」的人物專訪中，關注社會與文化議題的張茂桂也表示，一般「所謂『多元文化』、『多元尊重』，並不見得有充分的社會正義的認知跟討論，但是你要把它放在一個包含更廣的問題，對社會不平等的抗爭性，他才可以有更多行動的可能。」（105），類似的論述但可能基於不同目的，張建成（2007）雖然指出：

多數人對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...的發展情形，更少參酌政治哲學...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（107）。

該文卻在多元文化（教育）的論述上套上「社會正義」的「目的論」外衣¹⁶。上述兩位分別在社會學與教育學界屬治學相當嚴謹者，尚且甩不開社會正義訴求對多元文化論述的糾纏，遑論那些僅參考美國多元文化教育文獻的年輕一輩！

¹⁵ 傳統所謂「當頭棒喝」的教育方式，若難見容於本於西方人本主義的「人本教育理論」的愛好者，則所謂對於「異者」（the Other）的「尊重」與「寬容」的意義，在此更能凸顯。

¹⁶ 就這一點而言，有別於張建成的立場，張茂桂不是將多元文化論述當作社會正義論述的下位概念，可能是併行的。



基於對政治哲學（尤其關於正義理論）的探究興趣，我發現多元文化論述不必然要擁抱社會正義訴求。第一，「社會正義」雖有其當代意義與價值，卻不見得是所有人類文化或文明起源，所共享的所謂「普世價值」。第二，在政治哲學上，強調「身分肯認」（identity recognition）與文化肯認（cultural recognition）的多元文化主義（或多元文化論），跟社會正義所強調的社會與經濟利益或資源的「重分配」（redistribution），顯然有別（Fraser, 1997, 2009；Fraser and Honneth, 2003）。第三，就權利概念而言，社會正義論述重在基本人權與其衍生權利的訴求，是關注於個人所擁有的權利；但是多元文化主義則凸顯少數族群的文化權，是注目於集體共享的權利（Kymlicka, 2002）。

以西方為主的當代教育、社會、與哲學文獻，往往「想當然爾」地預設「社會正義」的合理性或倫理正當性。但從人類文明與文化的發展著眼，這樣的預設似乎符應西方基督教與天主教傳統，及康德以後理性作用下的「對稱性」（symmetrical）或「交互性」（reciprocal）倫理，不必然契合中華文化或印度文化的核心價值¹⁷。Rawls 關於自利的人性假設，低估不對稱（asymmetrical）倫理的「利他性」善意的力量。這正是亞里斯多德之德行倫理學，可以著力處。

由於不苟同其師而說出「吾愛吾師，吾更愛真理」的亞里斯多德（Aristotle, 384-323 B.C.），對於正義概念與正義原則的論述，是政治學與倫理學的重要課題。當我們說一個人公正或不公正（just or unjust）時，不公正（不義）指的是這個人違法或者佔別人便宜；公正的人或事，即在能夠產生或者維護一個政治社群的幸福及幸福的組成因素，同時法律要求表現諸如勇敢（brave）、中

¹⁷ 這裡僅僅是簡略的對照，當然不能忽視類似「東方」與「西方」對照中，各自內在的混雜與差異特徵。

道 (temperate)、謙遜寬厚的 (patient) 行爲，以及其他各種善良行爲，但法律也規範禁止種種邪惡的行爲 (Aristotle, 1976: 172-173)。因此，亞里斯多德認爲，最完善的正義即是整體美德的總和 (*In justice is summed up the whole of virtue*)，這裡指的最完善是因為它不僅是個人的德行，更可以作爲人際間的比較，不論在人民與政府官員間或是一般的人跟人間，正義是一種可以確保他人的利益之特殊美德 (Aristotle, 1976: 173-174)。相對於這個整全觀的正義，亞里斯多德也指出兩種比較狹義的正義概念：分配性正義與矯正性正義，前者根據幾何比例對稱的原則，後者根據算數比例平均的原則 (Aristotle, 1976: 177-182)。正義或公正僅僅是亞里斯多德在《倫理學》(the Nicomachean ethics) 一書中所討論的諸美德中的一項，其他像勇敢、節制、睿智、慷慨、豪邁 (magnificence)、寬宏 (magnanimity)、謙遜、真摯、機智 (wittiness)、友誼、樸素 (modesty)、正直 (righteous indignation) 等 (Aristotle, 1976: 104)，都有其特殊的情感表現與行動要求，關鍵乃在以「中道」爲本，避免太過或不及的兩極端。

如果看到這邊還堅持社會正義是普世價值，下述說法至少可以造成信念的動搖。海耶克 (F. A. Hayek, 1889-1992) 在「海市蜃樓般的社會正義」(the mirage of social justice) 文中強調，「『社會正義』像鬼火般地蠱惑人，以致將過去曾激起人類文明發展的許多價值給拋棄了」¹⁸ (Hayek, 1976: 67)。

T. F. Hoult (1975) 在其「社會正義及其敵人」(*Social justice and its enemies.*) 一書中指出，「好」社會不能單靠正義來達成，正義社會的建構也不能僅憑消滅或隔離不義之人而竟功，人們由於體認到，我們都可能在某些制度或處境之下，集體淪爲受難者，因而積極尋求普遍的解放 (555)。

¹⁸ 事實上，Hayek 所反對的不是「正義」，而是有集體或強制意涵的「社會」一詞。



雨果 (Victor Hugo, 1802-1885) 在《孤星淚》(或譯《悲慘世界》, *Les Misérables*) 中所呈現的正義與悲憫 (mercy) 之間的衝突, 主角尚萬強 (Jean Valjean) 從罪犯變成既仁慈又有膽識的人, 展現「圓滿包容」的慈悲胸懷; 配角賈維 (Javert) 則是堅持奉公守法的警官, 象徵著堅持正義以維護社會秩序。對劇中人賈維警長而言, 他的堅持正義似乎引不起讀者或觀眾的注意, 可能因為那只是一般 (法治) 社會的寫照; 更關鍵的是因為他所代表的「正義」, 對上了尚萬強所象徵的「慈悲」, 相形之下, 正義雖有陽剛之質, 在與慈悲的溫柔敦厚較下, 卻顯得單薄空虛。

因此, 需要指出的問題:

- (一) 依社會正義原則推行的教育一定是好教育嗎?
- (二) 那麼多論點的「社會正義」, 究竟以何者為本?
- (三) 一般泛稱的「社會正義」, 難道從來都沒有其文化淵源嗎?
(It's not a view or virtue from nowhere, but from somewhere.)

由上述引用 Houtt 的文字, 第一個問題已經獲致否定的答案。羅爾斯正義原則所導引出的「良序社會」裡, 正義彰顯在基本社會結構裡的各種制度設計, 它不是以「美德」之名, 誘發人們的善行, 而是以「制度」規範人們的權利與義務。「民免而無恥」的境界, 並非「有恥且格」。

Kymlicka 也指出, 由於正義觀本身的分歧, 被用來支持或反對某公共政策的正義理論, 雖也顯得相當分歧, 但是幾乎沒有人會支持那些阻礙人們成為積極且負責的公民之公共政策; 早先關於正義的論證策略性地退卻為關於公民資格的論證, 這樣的論證轉移所圖的是: 關於德行的工具性論證, 比訴諸有爭議的各種正義論證, 更能獲得廣泛的接受 (Kymlicka, 2002: 317-318)。

當 Rawls 發表正義論後, 有關的爭議或論述幾乎充斥著整個政治哲學界。例如, 從放任的自由主義 (例如 F. A. Hayek)、資格

論（例如 Nozick 的 justice as entitlement）、權利論（例如 Ronald Dworkin 的 justice as rights）、到基進的社會主義（例如 Kai Nielsen 的 justice as equality），都搭上了這班正義論證的時代列車。

Dworkin 與 Nozick 的補充或挑戰，益形鞏固 Rawls 在自由主義陣營中的地位。Michael Walzer（1983）的多元正義（pluralistic justice）或複雜的平等（complex equality），正可以呼應 H. L. A. Hart（1967）所謂「平等自由權」，是隨社會情境而異的，不同的價值理念或系統（例如自由、平等、權利、需要、效益、公正、無私）輪番當道，顯示社會正義如同社會良知的變色龍，循著社會互動的平台建構其時代意義。

當社會良知化身為社會正義，是社會的防腐劑，是糾結人心的黏著劑，可以賴以維持社會穩定或肇造社會變遷，或平息深度價值衝突，撫慰受傷的心靈，或寬恕狂妄與救贖愚癡。但是，也可能形成相當程度的強制力量，或變成習焉不察的意識形態，或變成所謂的「吃人的禮教」。因此，「社會正義」必須不斷地被省思、質疑、挑戰以及超越，以免沉淪。然而，在此省思、質疑、挑戰以及超越歷程，仍有可能因為集體的自我複製、自我催眠，誤將民粹當作社會的良心。面對人類當前複雜且變異的多元文化處境，這也正是本文主要用意之一。

最後，將「社會正義」視為人類的普世價值，不僅是經驗上的不真實，而且也忽視某些文化團體以社會正義為核心價值，遂也認為或要求所有文化團體應以之為共同價值，所顯露的文化專斷或霸權心態。即使當前各文化團體逐漸以社會正義為其首要核心價值，歷史事實顯示，多半是由於對異者，缺乏尊重與寬容，而透過殘酷的武力「征服」所致，鮮少是靠「說服」或「有德可服」的。



伍、追求公平正義的台灣教育改革經驗

台灣自 1990 年代中期以來的教育變革，在強調民主、自由、多元、開放的改革聲浪中，加上社會輿論的強勢影響下，任何改革政策或方案，只要將實現「社會公平正義」列為政策或方案目標的理想，就比較能夠獲致共識。以下分別就「弱勢者」的教育政策文本與拯救弱勢者的教育作為，檢視此系列教育改革經驗之歷時性發展，以查其所依之理，所圖之利，所憑之力，期有助於形成類似後設的整體理解。

一、關於「弱勢者」的教育政策文本

在台灣教育論述中，所謂的「弱勢者」，並非指涉固定的人群團體。以往強調性別歧視、城鄉差異、或社經背景不平等時，教育論述中所謂的弱勢者，就分別指涉女性、居住在鄉村或偏遠地區者、或低社經背景者。隨著時移勢轉，教育論述中所謂的「弱勢者」，也因為關注焦點不同，而有所變異。以下從 1990 年代推動教育改革以來，有關「弱勢者」的教育政策文本，說明其以「公平正義」為訴求理想的事實。

(一) 1995 年教改會「照顧弱勢」的教育宣示

1. 「在追求平等自由社會的道路上，對弱勢者的扶持，乃是多元社會所不容忽視的責任。」
2. 行政院教育改革審議委員會第一期諮議報告書中，在「教育資源--機會均等」的主題之下提及多元文化教育的問題，強調教育目的、課程與制度，要因應多元化的需求（行政院教育改革審議委員會，1995：58）。

(二) 1996 年《教育改革總諮議報告書》

其中多處提及「社會正義」、「公平」、與「教育機會均等」諸

理念（行政院教育改革審議委員會，1996）。

（三）2001 年教改檢討與改進會議對「改善弱勢者教育」的建議

針對「弱勢者教育」的定義與類型加以界定，並依各類型提出教育改善建議。

（四）2003 年全國教育發展會議

強調「增進弱勢族群教育機會，確保社會公平正義；增進教師特教效能，提升身心障礙教育品質；尊重原住民主體性，發展原住民族教育；加強外籍配偶及其子女教育，調整文化及學習落差」。

（五）2004 年教育部提出未來四年的施政主軸，其中「社會關懷」的綱領裡揭示：

為落實教育機會均等、實踐社會公平正義的理念，必須善用國家資源，對處於社會、經濟、文化、教育、區域不利地位的弱勢學生，給予積極協助，避免造成雙峰現象持續擴大。

（六）2007 宣示推動十二年國民基本教育

預期效益之一乃在「透過補助經濟弱勢學生學費，縮短就學負擔差距，讓每個孩子享有公平、均等的教育機會。」

（七）2008 年 7 月教育部提出未來四年以「創新教育，活力台灣」（原「提升教育力、永續創新局」）為願景的施政藍圖：

其五大主軸中以「公義關懷」與「永續發展」兩主軸分別回應「社會對拔尖與扶弱之雙重期待」下「政府必須更為關注教育在實踐社會公平正義所擔負的責任」，以及「多元包容永續核心價值之重建」下「促進各族群瞭解尊重與參與，推展多元族群文化」的施政重點。



上述歷時性地檢視教育部的政策文本所關注的課題，可以發現「關懷弱勢」往往是基於「公平正義」的考量。從教育論述與實踐的角度看，這裡涉及幾個重要的議題：

(一) 確認 (acknowledge) 弱勢者的身分，不必然「肯認」 (recognition) 其身分。

從重分配教育資源或機會或處遇的思維出發，為了確定哪些對象是需要被「處理」的，決策過程必須根據某些指標，以確保所選出的都是符合所規範的範圍內之服務或處理對象。這些被確定為弱勢者，對其真正的需要或期待，根本無權也無從置喙。因而，這些弱勢者都被界定成因為某些因素，造成學習不利或被認為有學習上的「問題」，所以需要被「提升」(救贖)其學業成就以建立自信等等。不論他/她們可能是原住民族、或新移民子女、或特殊需要的學生，也不論其性別，只要符合條件的，就成為被平等對待 (equal treatment) 的對象，但絕不是被當作與決策者或主流團體一樣的身分 (treated as equals) (Dworkin, 1977)，遑論其所屬文化團體對他/她們可能的特殊影響，構成不同弱勢團體間的文化差異。

(二) 怎樣的安置、處遇才符合公平正義的要求？

究竟資源或機會等的重分配？是根據團體間的比較，或者不同團體間個人的比較，或是根據其他標準？至於有些「雙重」(像低收入戶的新移民子女，或像原住民籍的新移民子女)「三重」(例如，低收入之新移民子女且是有特殊教育需求者)身分者，是否依照算術平均或幾何平均給予相稱的對待？

(三) 所謂的「弱勢者」以及「教育處理範疇」，在時間系列上是變動的。

新移民子女自 2003 年起才被界定為「弱勢者」；2008 年 7 月以後，歸類為「公義關懷」的「實踐社會公平正義」的教育扶弱，跟被歸類為「永續發展」的「推展多元族群文化」之多元包容，與 2004 年的施政主軸是不一樣的。

二、拯救弱勢者的教育作為

無論是追求公平正義的理想，或基於社會效益的考量，或顧及所謂「弱勢者」本身的福祉或權利，台灣的主流教育論述中，弱勢者幾乎都成為需要被「提升」、「幫助」、或甚至「救贖」的對象。所謂的「弱勢者」，在其身分的界定或需要的表述上，幾乎都處於被處理的對象、客體地位。而且，弱勢者團體之內與團體之間的可能差異，在教育論述上，往往被稀釋，而呈現將「弱勢者」同質化、本質化的謬誤。

（一）弱勢者的身分如何確定與分類？

以下根據教育部相關會議報告書以及網頁資訊彙整弱勢者的涵義與分類。一般弱勢者指的是：「享有較少的資源、佔據較差的發言地位、支配較弱的權力、得到較微薄的關愛」等。

1. 廣義的「弱勢者教育」，則指身心障礙學生教育、原住民學生教育、以及社會弱勢者教育。其中所謂的「社會弱勢者」指因社區環境因素，或家庭結構、經濟、語言文化等因素，或個人特質或經驗（不含身心障礙者）等，導致學習不利者
2. 狹義的「弱勢族群教育」指閩、客、外省、原住民、與新移民等五大族群中的後兩類身分學生的教育，主因其語言文化及家庭功能異於漢人主流社會，而呈現學習不利現象。

「國民教育中相對弱勢者」指「後段班」、「班後段」、「中輟生」、「身心障礙者」、「因社會經濟與文化因素造成學業低成就者」。



- (1) 個人：身心特質（例如所謂的障礙者）、特殊經驗（例如中輟），致學習不利。
- (2) 家庭：經濟能力（例如低收入戶或失業家庭）、家庭型態（例如喪失雙親、暴虐家庭、隔代教養）、語言習慣（例如新移民家庭、少數民族）因素，而致學習不利。
- (3) 社會：居住地域（偏遠地區、離島、災區）、社區環境（高犯罪地區、人口流失區、嚴重失業區）。
- (4) 文化：語言文化異於主流社會文化（例如原住民、新移民等），而致學習不利。
- (5) 教育生態：因制度、學校、課程、教師、或同儕等因素，而致不利學習。

（二）弱勢者需要怎樣的**教育機會與資源**？

根據筆者研究、參與、與省察，簡要說明弱勢者的教育機會、資源、與政策方案如下述：

1. 弱勢者教育診斷——從「夏季失落」、「城鄉差距」、「數位落差」、到「生存不利」。
2. 弱勢者教育的歸因——例如，將所謂學業成就偏低或社會適應較有困難的原住民（族）學生，歸因於「文化不利」或者「文化刺激不足」。基本上是應用「文化剝奪論」的觀點，誤將「差異」解讀成「差勁」；原住民學生以及所謂的新移民子女，在所謂的漢人主導之社會與教育體系中，所遭遇的種種文化衝擊或者扭曲，則沒有加以關切並做必要的回應。
3. 政策與處方——優惠、補助與救贖
 - (1) 優惠——降低入學錄取標準、助學貸款、減免學雜費
 - (2) 補助——就學補助費、獎（補）助學金
 - (3) 救贖——提升弱勢（族群）學生教育成就、生存競爭力

針對這些政策與處方，值得從下述問題來省思：

其一，藉由公共教育預算，對於弱勢者的教育機會與資源，特別加以補助，究竟是政府的「德政」？或是社會的「福利」？還是處境弱者的教育「權利」？如何補助才符合公平正義原則？公平之外應否考量效益與效率？

當國家財力無虞時，對於處境弱勢者的特別教育救濟或補助，應該可以視同其特別權利，衍生自其基本受教權因處境弱勢而尚未獲得滿足。但是，在執行面，應該注意避免（A）造成沒被列入弱勢者中但「處境較困難者」的「相對被剝奪感」（relative deprivation），（B）因為重分配還是涉及分配，弱勢者中較弱勢者，若沒能得到適切的處遇，則形成雙重受害（double jeopardy）。而且，應該講究資源應用的效益與效率，不宜只顧及公平卻喪失資源使用的效益或效率。

其二，教育資源或機會的概念，偏向以物質資源或者優惠措施來表示，至於所謂弱勢者的「非物質資源」之匱乏情況，仍亟待改善，且欠缺基礎研究。

依據 James Coleman 等（1966）的研究發現，學校物質條件與設備的因素，遠不級學生家庭背景，對學生學業成就之影響。而且，當物質條件不是很惡劣情形下，家庭或學校提供給學生的「非物質資源」（例如，關愛、讚賞、肯定、支持、鼓勵等等），對其學業成就有正向影響。這一論點可以從 Pierre Bourdieu 的「文化資本內涵」得到解釋。然而，由於對於各種類型的弱勢者，教育基礎研究不足的情況下，往往過急地推定其學習風格或認知式態、學習動機與態度等屬同一類，忽視他/她們個體間或群體間的差異。

其三，弱勢者身分的確認策略，是否有將弱勢者「本質化」、
「同質化」，而呈現「差異盲」或與「差異迷」現象？



爲了確認救濟或補助對象，現行作法即依據前述狹義的弱勢者概念，確定誰具弱勢者條件，而忽視了構成他/她們的弱勢之理由與種類之不同（差異盲），本質化且同質化其弱勢的身分特質，卻沒能據以因應相關的研究、診斷與實踐。或者將弱勢者過度概推，認爲他/她的先天資質與後天努力或行爲，都與一般學生有別，而給與較低的期望（差異迷）。

（三）教育支援系統有何配套措施？

在教育行政或制度面的作爲，篇幅不容詳述。簡要舉例如下：

- 1.法令的增修與制度的調整
- 2.就學補助與升學優惠
- 3.落實教育優先區計畫
- 4.貫徹親職教育、降低中輟比例
- 5.加強生活與學業輔導
- 6.適性教育、發展多元智能
- 7.更新設備、強化教學效果、改進入學考試制度及技術
- 8.革新技職教育體制、輔導證照考試、培植謀生技能

（四）教育核心系統如何調整革新？

在課程與教學及評量方面，強調類似下述項目的革新：

- 1.適切「文化回應（關聯）」取代「文化差異盲」或「差異迷」
- 2.校園文化--結合社區資源發展學校特色
- 3.課程、教學、評量--多元公平、優質創意
- 4.班級經營--肯認差異、提供成功經驗
- 5.師生互動--消除偏見、建立互信
- 6.學生同儕互動--彼此理解、相互包容與欣賞
- 7.親師互動--關注學生、成就三方福祉

上述革新方向，或許是基於所謂「正確診斷」的建議，但是現行教育實際作爲，與此可能仍有相當大的距離。

陸、多元文化觀點的省思

當前台灣教育學術界的多元文化教育論述，可能因為受到 Banks 的多元文化教育論述之影響，以及可能受到 Taylor 將「差異政治」(politics of difference) 與「身分/認同政治」(politics of identity) 混雜於「肯認政治」(politics of recognition) 之中的影響，多傾向於將多元文化教育理解為融合「差異政治」與「普同性政治」。在弱勢者教育政策層面，出現「身分確認策略」與「重分配理論」的應用，前者僅在確認受補助或救濟對象，並未關注其身分認同或文化差異；後者著重在以主流文化價值觀或需求，替弱勢者命名 (naming)、界定 (defining)、與決定 (determining) 他/她們的身分、需要、與意義等等。在文化向度上，弱勢者被同質化、本質化，無視於新移民子女之為弱勢，與身心特殊需求學生之為弱勢，以及原住民學生之為弱勢，都不是與生俱來的必然現象，各有其獨特的生活型態，且是在跟主流團體互動下，造成可能影響他/她在學校的學習、人際交往、社會適應等等方面的「問題」。本文另外提出「差異迷」的概念，說明某種分類意義下之弱勢者，往往是被跟主流文化團體的各種價值觀、態度、行為模式、語言習慣等對比，而過度概推或誇大其差異，以致在判斷上欠缺客觀、公允，將學習歷程有關的複雜因素簡化為「文化差異」所致，反而不易獲致回應其文化特色的教學或協助。

如果追求「教育機會均等」目標的多元文化教育，僅強調普同性公民權利，而忽視種種差異的事實與文化意義，則可能以正義之名，遂行主流文化霸權，邊緣化或污名化或甚至妖魔化少數或弱勢團體的存在意義。

同化主義，以普遍/平等政治為基礎，主張國民的基本權利一律平等，不應因其出身家庭背景、種族、膚色、宗教信仰、社經



階級等等之不同而有別。對照下，多元文化主義，以差異/認同政治為根基，強調各類非主流的聲音也能「被聽見」，保障少數族裔的文化免於滅絕而能永續發展。

因應多元文化現象的教育，不僅是基於教育實踐所面臨的種種（次）文化差異，而採取的教育行動方針，也強調基於文化差異的種種人類處境，從教育、政治、經濟、或社會結構等層面，進行文化批判以期根本地變革與轉化。

基於這樣的認知，目前許多將多元文化教育理解為原住民教育、鄉土教育、性別平等教育、特殊教育、新移民子女教育、生命教育、生態教育等等之加總，卻忽略了多元文化結合關注普遍公民權的「普同性政治」、關注少數團體文化權的「差異政治」、以及關注民主代表/參與權的「民主政治」的可能性與必要性。雖然這樣的可能性與必要性，是可能隨著論述場域特性，調節「身分/認同」、「民主參與」、「社會經濟利益」、以及「文化象徵意義」之間的優先順序，而採取不同的策略性組合型態，以對治論述或實踐場域的務實性需要。

具有這樣的多元文化觀之原住民教育，才不致於淪為文化櫥窗式的活動展演或民粹式的教育實踐。具有這樣的多元文化觀之性別平權教育，才不致於侷限於性別議題的關注，而忽視性別、族群、階級、與其他因素的糾結關係。具有這樣的多元文化觀之鄉土教育，不會將「鄉土」視為不可逾越的疆界，也不會流於地域中心的民粹作風，而是在引領師生於時空與心靈跨界之愉悅體驗。

歸納地綜合本文所述，提出下述看法，作為本文的結語：

一、教育機會均等係應「公民權利」運動而生；多元文化教育凸顯（團體）「文化權」運動。兩者雖不同步如今卻合流；前者

聚焦於教育裡的文化差異，後者彰顯文化差異下的教育。若將多元文化教育理解成在遂行教育機會均等，則涉及範疇偏誤。在教育論述上，將新移民子女教育的諸多弱點，歸因於其母親的文化背景差異，相對忽視其父系家庭背景，顯露男性與「漢人」的雙重沙文主義心態。

- 二、從個人或家庭因素診斷新移民子女教育「問題」，而忽視整體社會的結構性影響，易出現誤診或失焦，以致所因應之措施亦可能失策。
- 三、小學階段提供新移民子女學習其母親原生國語言，若未考量學生學習能力與意願，則不啻增加學生語言學習的負擔。其父系家族成人與主流漢人社群才更需要學習！
- 四、從教育機會均等的觀點，往往忽視台灣原住民（族）教育與新移民子女教育之間的差異；多元文化教育則揭露此差異的教育與文化意義。
- 五、多元文化觀點，始終在形成與變異中，多元的多元文化教育觀點，不必然造成渙散，而重在契合論述或實踐場域的特殊性與彈性。

參考文獻

- 中國教育學會（主編）（1994）。多元文化教育。台北市：台灣書店。
- 江雪齡（1997）。多元文化教育。台北市：師大書苑。
- 行政院教育改革審議委員會（1995）。行政院教育改革審議委員會



第一期諮議告書。台北市：作者。

行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。台北市：作者。

林火旺（2000）。自由主義可否包容多元文化論？*社教雙月刊*，**100**，20-27。

林清江（1997，11月）。多元文化教育與教育改革。載於國立台灣師範大學教育學系（主編），「多元文化教育的理論與實際」國際學術研討會論文集（頁24-31），台北市。

洪如玉（2001）。台灣多元文化教育的思考——一個調和自由主義與社群主義的嚐試，*國立編譯館通訊*，**14**（1），33-40。

苑舉正（2000）。寬容與多元文化。*東海哲學研究集刊*，**7**，221-241。

張秀雄、鄧毓浩（主編）（2006）。多元文化與民主公民教育。台北市：韋伯文化。

張建成（主編）（2000）。多元文化教育：我們的課題與別人的經驗。台北市：師大書苑。

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**，103-127。

張茂桂（2002，3月15日）。台灣是多元文化國家?!。*文化研究月報·三角公園*，**13**。2009年10月1日，取自

http://hermes.hrc.ntu.edu.tw/ocsa/journal/13/journal_park86.htm

張茂桂（2004）。多元文化論述在台灣。*教育研究月刊*，**117**，101-106。

莊勝義（2006）。〈多元文化社會的弔詭〉述評，載於林逢祺、洪仁進（主編），*民主社會中的教育正義：教育哲學述評*（頁101-109）。台北：師大書苑。

莊勝義（2007）。機會均等與多元文化兩種教育運動的對比。*高雄師大學報（教育與社會科學類）*，**22**，21-42。

- 化教育。當代教育研究季刊，15（2），187-203。
- 簡成熙（2000）。多元文化教育的論證、爭議與實踐：從自由主義與社群主義論起。載於但昭偉、蘇永明（主編），文化·多元文化與教育（頁81-132）。台北：五南。
- 蘇永明（2000）。垂直多元與水平多元的思考模式。載於但昭偉、蘇永明（主編），文化·多元文化與教育（頁133-179）。台北：五南。
- Aristotle (1976). *The Nichmachean ethics* (J. A. K. Thomson, Trans.). London: Penguin.
- Banks, J. (1989). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*(195-214). Boston: Allyn & Bacon.
- Blum, L. (1994). Multiculturalism, racial justice, and community: Reflections on Charles Taylor's "Politics of recognition". In Lawrence Foster & Patricia Herzog (Eds.) *Defending diversity: Contemporary philosophical perspectives on pluralism and multiculturalism* (pp. 175~205). Amherst: University of Massachusetts Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Dworkin, R. (1977). *Taking rights seriously*. London: Duckworth.
- Ellsworth, E. (1999). Multiculture in the making. In Carl A. Grant (Ed.) *Multicultural research: A reflective engagement with race, class, gender and sexual orientation*(pp. 24-36). London: Falmer Press.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the*

- "Postsocialist" condition. London: Routledge.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world*. New York: Columbia University Press.
- Fraser, N. and Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition: Apolitical-philosophical exchange* (Joel Golb, James Ingram and Christine Wilke, Trans). London: Verso.
- Habermas, J. (2005). Equal treatment of cultures and the limits of postmodern liberalism (Jeffrey Flynn, Trans.). *The Journal of political philosophy*, 13 (1), 1-28.
- Hart, H. L. A. (1967). Are there any natural rights? In Anthony Quinton (Ed.) *Political philosophy*(pp.53-66). Oxford: Oxford University Press.
- Hayek, F. A. (1976). *The mirage of social justice* (Law, legislation and liberty: A new statement of the liberal principles of justice and political economy, Vol. II). London: Routledge & Kegan Paul.
- Hoult, T. F. (1975). *Social justice and its enemies*. Cambridge, Mass.: Schenkman.
- Kallen, E. (2004). *Social inequality and social justice: A human rights perspective*. London: Palgrave Macmillan.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary political philosophy: An introduction* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- La Belle, T. J., & Ward, C. R. (1994) *Multiculturalism and education: Diversity and its impact on schools and society*. Albany: State

- University of New York Press.
- McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: Toward a critical multiculturalism. In David Theo Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 45-74). Oxford: Blackwell.
- Okin, S. M. (1999). *Is multiculturalism bad for women?* Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Ramsey, P. G. and Williams, L. R. with Vold, E. B. (2003). *Multicultural education : A source book* (3rd edition). New York & London: RoutledgeFalmer.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, J. (2005). *Political liberalism* (expanded edition). New York: Columbia University Press.
- Russell, B. (1962). *Power: A new social analysis*. London: Unwin.
- Sen, A. (2006). *Identity and violence: The illusion of destiny*. New York: Norton.
- Shor, I. and Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A.(1994). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and*



equality. Oxford: Martin Robertson.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

誌謝：本文涉及參與訪談或焦點團體座談之學者的意見或看法，係從執行兩項由行政院國家科學委員會專題研究計畫經費補助（NSC 89-2413-H-026-016，NSC 94-2413-H-017-007）所得，特此一併致謝。

Reframing the educational “problems” and “resolutions” of the disadvantaged groups based on a pluralist conception of multiculturalism

Sheng-Yih Chuang *

Abstract

This article is aimed at reframing the educational “problems” and “resolutions” of the disadvantaged groups on the basis of a conception of multiculturalism relevant to strategies of redistribution, recognition, and representation. In order to do so, the relationship between multicultural education and social justice is highlighted and analyzed to set the grounds for theoretical examination.

In doing so, the question “Is there anything that multicultural education has to do with social justice?” as posed as the first reveal question in this study. It is to disclose the purpose of the multicultural education which conflict between the individualized civil rights and the minority group rights. Secondly, the diverse facets of multicultural education are focused to help addressing the fallacy of the assumption that multicultural education is pertaining to social justice. The concept “politics of recognition” is termed by Charles Taylor that is found problematic in its conflation of “politics of difference” with “politics of sameness”.

* Associate professors, Department of Education of National Kaohsiung Normal University



Thirdly, current Taiwan education policies for the disadvantaged are found to differentiate the social groups diachronically by a strategy of “entitlement acknowledgement” and to redistribute educational resources and/or opportunities accordingly. As regards policy discourses and practices, the qualification of entitlement is employed in ways implied “blind to differences” or/and “the myth of differences.”

Finally, a conception of multiculturalism is based on identity politics, cultural differences, and social justice and relevant to participatory democracy which is proposed to reframe the educational issues concerned with the order of priorities of redistribution, recognition, and representation.

Keywords: multiculturalism, social justice, politics of recognition, cultural difference, education for the disadvantaged groups