

多元文化與教育正義：社會學的觀點

張茂桂

中央研究院社會學研究所研究員

etpower@gmail.com



壹、「社會學」與「正義」

社會學被認為是「啓蒙主義之子」，其對於「正義」的討論，受到啓蒙時代以降的「自由」、「平等」、「博愛」理念，以及「社會契約論」根深蒂固的影響，但後起的歷史物質論與辯證史觀，則構成一個「替代」典範。受此替代典範，特別是馬克思主義的影響，當代左傾的社會學，經常以「剝削與衝突」為分析核心，重點在於揭露近代資本主義社會的「不平等」結構與社會關係，認為最終衡量歷史發展進程的標竿，在於社會發展的「平等」的程度，而對於「博愛」也採取接近「集體主義」的「最大公益」的思維方式。

而和馬克思主義對立的社會學觀點，以「結構功能論」為代表，並不認同前者的規範思維，並不以「平等」為發展的最終判準。對後者而言，「不平等」為結構功能的必要，社會的問題不在「不平等」，而在於缺乏足夠的「社會流動」。缺乏流動的社會，也是僵化的社會，無法適應變遷的社會。是以，社會的問題在於社會內部體系、內部制度之間的不均衡發展所導致的「失序」的問題。關於發展的潛在危機，在於社會是否能提供充分的「流動」的機會，特別是階級的「上、下流動」的可能。由此以降，「開放的社會」相對於「封閉的社會」，更能符合「公平正義」的觀點，「博愛」成爲一種可欲的人文價值「選擇」，是社會可以均衡運作的必要的文化要素，但難說是資本主義社會的終極理想。

近二十年的社會學發展，百家爭鳴，但是對於「平等」的看重，或者對於「流動」的看重，仍然各有所專注。（即使是新興的「解構主義」思潮，它們雖然不承認「追求平等」的可能性與正當性，但仍共享是一個揭露「權力支配、剝削壓迫」的想法）。

如果說社會學中眾人分享的「正義」觀，是對於「社會平等」

(左傾)，或者是「開放社會」(右傾)的追求，大致上是正確的。反之，社會學研究如果離開了對於「平等」、「開放與流動」問題的關懷，社會學恐怕也失去其「入世」的積極性與行動干預的可能意義，評者將後者形容為「學院專業」社會學，或者「蛋頭」社會學。

但是社會學如何將這兩個抽象範疇，進一步「運作化」，使其成為可以觀察、分析的題目，或者建立一套特別的方法論進行研究，則又立刻陷入了各家爭鳴，理論派系分立的局面。但最大的挑戰，來自於對於社會學的「普同主義」(universalism)的懷疑。

反對者認為「普同」的「平等」、「開放」判準並不存在，所謂「平等」、「開放」，都是相對於時空或者區域歷史的特色所型塑創造出來的道德判準。這導致了進一步討論「平等」、「開放」的難題。

解決此一難題，我受到女性主義社會學者 Iris Marion Young 的影響，特別援引她對於此一問題的觀點。她在 *Justice and the Politics of Difference* (Young 1990:311-312) 一書中，論述人類「普遍」、「不應忍受」，或者「反抗有理」的社會面向，亦即，「壓迫」的五個面孔，作為違反正義的普遍的社會事實，回應所謂「相對壓迫」、「相對剝奪」的質問。這「壓迫的五個面向」是：

- 一、經濟勞動成果被「剝削」：包括了法律對於資本家的縱容，以及對於勞工生存與尊嚴權益的限制；也包括了勞工無法參與勞動成果分享機制的問題（如血汗工、工奴、童工的現象）。
- 二、社會（政治）生活被「邊緣化」：被社會體制遺忘、排除，不被權勢主流所看見的群體，例如貧窮與少數民族、少數社會群體、部落原住民族、身障者、貧民區、更生人、非法入境的新移民等，可歸為這一項目之下。
- 三、個人應享有的權利、地位、尊嚴的被剝奪；例如國家武斷權



力的運用，對於基本人權（生存、言論、隱私、工作、遷徙、宗教信仰等）的限制，如對於政治犯或良心犯的壓迫。

四、被主流文化所「刻板印象化」：刻板印象構成具體的歧視問題。

例如對於婦女、外國人、少數民族、宗教，同志團體的刻板印象與壓迫。

五、受到「暴力侵犯」或「暴力威」脅等：如大國的軍事侵略，或者日常生活中的種族主義與仇恨犯罪等。

當然，這應該只構成有關壓迫的討論的出發點。第一，它們之間並不排斥，例如，被歧視的群體，很可能個人的基本人權也同時受到侵犯；失業勞工，也可能同時是文化上被刻板印象的少數民族。透過戰爭的征服，也會帶來奴工等等。甚至，最常見的壓迫，是好幾個面向的重疊。第二，我們也可以繼續思考沒有被歸在這範疇裡的問題，例如：

一、經濟開發，或者有毒廢棄物所帶來的環境生態壓迫，特別是對於當地原住民、少數民族的生存壓力與壓迫。

二、對於涉及自己的重大生存問題，沒有發言的權力，或者被排除在決策的範圍之外。

貳、「多元文化」與「正義」的連結

這裡我們針對多元文化和「正義」的連結，表達一些看法。

與「多元文化主義」有關的相關的倫理學、認識論的討論，經常被提起的是屬於「社群主義」Communitarianism 的觀點，例如 Charles Taylor, Michael Walzer, Will Kymlicka, Alasdair MacIntyre, Michael Sandel 等人。一般而言，「社群主義」假定個人的存在與意義世界，有社會或者集體生活的根源，個人之所以為「人」，因

為是包裹在其所熟悉的語言、文化、社會關係與傳統遺產之中，雖然個人並非沒有獨立性，但絕非如同原子般的存在，自然不能否定其所屬的社會文化關係，特別是對於「自我認同」的「真實性」(authenticity)。

是以，所有有關社會平等、正義的討論，如果涉及到國家和少數民族，多數和邊緣人群(受排斥者)之間，都需要考慮到「群體」的特殊文化權，作為集體的生存的尊嚴與平等問題，因為自我價值、尊嚴與意義，後者並不能獨立於集體的被經濟剝削，或者被政治排除的問題。

對於「社群主義」的批判很多，有從古典自由主義，有從傳統左派到左傾的解構主義，有從女性主義，後現代主義等等角度反對，但這也不是本文目前所可處理的範圍。本文關心的是較低層次的現實的政治問題，也就是作為一種政策，多元文化主義又是何種意義？有何問題？

考慮各國國內內政的特色，其推動的歷史各有差異。簡單說，多元文化主義作為一種族群或者特殊群體主義，作為政策指引方針，對立面在於反種族主義歧視，反單一方向的「同化於優勢」，其積極面則在於鼓勵保障，並且整合新移入人口的文化權力與參與議題，並協助歷史中，曾長期受不平等待遇的少數群體，能有實質上的「公平競爭」機會。

但在公共政策上，這種以「群體屬性」，而不是個人特質或能力，為政策考量的諸多優惠政策(affirmative policies)，或者尊重／接納大量新移民的政策，因為違背了自由主義、經濟競爭的「自然」法則，被認為導致資源無效使用，創造出新的「反轉歧視」(reversed discrimination)現象，在各地都曾經造成重大的政治與社會衝突問題。

在「新大陸」的國家，一直都出現大規模的反移民、限制移



民、驅除非法移民、以及要求廢止各種少數民族優惠政策的聲浪，即使在西歐，包括荷蘭、德國、英國、法國，都因此發生過重大的族裔衝突事件，成為國際新聞的頭條，民意對於 affirmative policies 觀點可說相當分歧。而這些衝突，在 2001 年 911 攻擊事件之後，更加深了西方世界對伊斯蘭裔的不信賴與敵對感覺，時而波及其他族裔、跨國移動人口等。

2001 年 11 月（約在「911 攻擊」之後的兩個月），「聯合國經科文組織」（UNESCO）在巴黎，幾乎無異議的通過了歷來的第四項重要的人權宣言，稱為「文化多樣性共同宣言」（Universal Declaration of Cultural Diversity），在上述以「國境內少數民族、新移民」等為主體的多元文化主義的基礎之上，又再加以形成一種以「跨國」、「全球化」的價值連結。此項共同宣言和既有的「多元文化主義」主張相符，認為「文化」（群體）是人類不可分離的基本尊嚴，是人類價值、人類自由的重要基礎，保障文化差異就是保障人權，特別是針對原住民族以及少數族裔而言（第四條）。

但和之前不同的是，此項宣言將原來屬於國境內的問題，提升到「人類」、「全球」的生存層面，將世界「文化多樣性」比喻為地球生態圈的「生物多樣性」，在經濟上則為全球商品化和文化的關係（涉及創新、附加價值），建立永續發展、利益得以分享的一種倫理宣示立場。

不過「多元文化」這個名詞，在今天台灣，雖然屬於「政治正確」，但社會大眾對其並沒有很深刻的認識。而且，對很多人來說也有不同的意義。例如，有些人依賴它來建構台灣主體意識，也就是台灣國的族群關係，也有依賴它來提倡鄉土文化與社區特殊文化意識，朝向「懷舊的本土化」路徑；有人則依賴它討論台灣的國際化以及全球化過程，朝向「世界村」、「國際公民」與世界其他文化連結的願景。當然，批評的人也不少，如認為「多元

文化」是欠缺「階級衝突、族群壓迫的物質基礎分析」，只創造一種膚淺的價值相對的嘉年華會，反而造成「去政治化」的效果等等。

參、「多元文化」與「教育正義」的問題

論者回顧台灣國中小學的課程改革發展，常指出 1993 年以前的中小學課程標準，主要仍以中華倫理價值、傳統文化為尊，並強調現代性價值。在有意、無意間形成壓抑其他地區性或少數族群文化的問題。解嚴後，在民意政治的主導下，原來一些受壓抑的「本土」教育的聲音，得以集結展開反彈。其中特別是國民教育中的鄉土教育、鄉土語言的問題，成為教改期間的重大議題。而另一方面，由於國民教育部分權責屬於地方政府，當民進黨在 1989 年的地方選舉中開始掌握地方行政機器，進一步形成國民教育必須有所更張的實際政治壓力。

因應這樣的變局，教育部於 1993 年頒布的課程標準中，開始增列「鄉土教育」與「認識台灣」的內容。但如一些論者指出，當時新課程內容缺乏整合，明顯採取「添加」模式，繼續鞏固既有的傳統主流文化。

1994 年，俗稱「教改元年」，各式教改主張、政策陸續出爐。新的課程的整合工作，大約要等到 1998 年「九年一貫」課綱正式推動時，才真正有機會嘗試將多元文化教育內涵有系統融入國中小教育學習領域。隨即，當年 9 月，教育部公佈之「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，2000 年 3 月，公佈「國民中小學九年一貫課程（第一學習階段）暫行綱要」，並在 2003 年陸續公布國民中小學九年一貫課程正式綱要，並於民國 95 學年度全面實施。



此正式綱要之基本內涵包括了「人本情懷」與「鄉土與國際意識」，分別闡述「了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化」以及「鄉土情、愛國心、世界觀」的精神，並且在課程目標與基本能力中，揭示了「包容不同意見，平等對待他人與各族群」、「認識並尊重不同族群文化」的多元文化概念，而基本能力中亦強調「欣賞、表現與創新」、「表達、溝通與分享」、「尊重、關懷與團隊合作」、「文化學習與國際了解」。

「九年一貫」課程標準之「六大重大議題」中的「環境教育」、「性別教育」與「人權教育」，亦與多元文化教育的內涵與目標配合。此次的課程改革，強調「融入式」的多元文化價值，以跨領域、統整的模式進行教學，將學生的生活經驗納入課程內容，更要求學校能結合社區（地方、地區）的特色，創造出一個更適於學習「多元文化」的環境。

在這一波「九年一貫」課程的重大改革中，同時賦予學校教師更重要的角色。在過去「統編」版教科書的年代，透過統一的師資培育管道（師範教育系統），教師養成得以維持主流價值，甚至成為政令宣導的執行人與「捍衛者」，而課堂學習也受到批評，以升學主義和「純知識」的填鴨記憶為主。然而「九年一貫」課程中，教改規劃者，因應教師的專業自主要求，在制度設計上，期待教師將不再扮演單純的訊息傳遞者，而是課程實施的主動參與者、研究者與設計者。

此外，從 2000 年以來，台灣的多元文化現象亦有新的發展。在此之前，國民教育以及師培教育系統，多以「鄉土教育」、「原住民教育」、「四大族群」教育建構多元文化內容。而晚近十年以來，外籍勞工、東南亞配偶新移民人口增加，尤其後者以長期歸化為移民目標，新移民與其子女（所謂「台灣之子」）入學人數的攀升，進一步衍生出教育現場、教材、師資須要因應課堂情境、

社會變遷而「自我調整」的需求。而教師在其中所扮演的角色亦不容忽視。

而前述多元文化精神的「尊重異己、保障差異」，以及追求平等的「多元文化」精神的落實，則更加依賴教師的教材與課堂的引導。例如，教師必須認真思考如何啓發學生認識與了解各種文化社會現象與其背後的歷史與權力脈絡，開拓學生的思考深度與廣度，促使學生能關心各種社會議題，進行公共議題的討論，並培養實踐行動力，引導社會的進步。但是此一假定，特別是關於多元文化的理想，伴隨開明教育改革者的呼籲，在相關制度施行以後，教師究竟是否達到相關的期望？似乎有待進一步瞭解。

以下從「多元文化」角度，思考日後「教育」制度與「正義」的議題。

- 一、既有的「多元文化」理想，如何落實在國民教育與高中／職的課堂中？師資是否有足夠的準備？足以面對日趨複雜的全球脈絡下的多元文化爭議？
- 二、教科書的「一綱多本」政策，是根據多元文化理想而制訂。但是在實際上卻依賴「市場最大化」的法則，追求公益的最大化。「一綱多本」在書局追求「中間」最大利益的情形下，少數邊緣文化群體，仍然無法獲得適當的關注。
- 三、台灣的教育制度，向來受到「升學主義」，「考試決定教學」的問題，升學主義基本上是「單一標準」。儘管目前已經推行「多元」方式升學，但台灣大約仍有七成左右的高中學生，必須藉由「升學考試」(學測、指考)進入大學。在此情形下，「升學考試」定將所有不同文化資源背景的學生，放在單一標準，並不符合多元文化的基本主張。
- 四、升學競爭，受到「貧富」、「城鄉」、「多數群體與少數族群」差距的影響。父母職業與階級，對於子女的教育成就，有極



大的作用。又例如，「台灣大學」的新生入學中，將近有一半的學生來自北部的國立高中。因為教育過程，透過升學選才機制，進一步複製了社會中的「不平等」，形成子女繼承父母的階級落差，造成「代間流動」不足的嚴重結構性不平等。