

# 多元文化教育研究的反思與前瞻

劉美慧\*

## 一、前言

近幾年，由於多元文化主義的興起，教育界開始關注社會文化脈絡對於教育的影響，多元文化教育的研究日益受到重視。以美國為例，1986年出版的《教學研究手冊》(Handbook of Research on Teaching)，仍然從個人差異探討教學議題，但2001年第四版則改從族群文化差異探討教學。而2009年出版的《課程與教學手冊》(The Sage Handbook of Curriculum and Instruction)內容包含六大主題，其中一項是從多元文化觀點分析課程與教學的研究。從這些具指標性的研究書籍內容的轉變，可以預見多元文化教育已經成為重要的研究趨勢。

臺灣在1990年代開始出現「多元文化教育」一詞。這二十年間，多元文化教育日漸受到關注，也影響了教育政策與實踐，例如：政府制訂多元文化教育相關政策、相關學術機構的設立、多元文化教育相關的學術論文數量增加、學校將多元文化教育融入課程等。而近來對新移民子女教育問題的關注，更將多元文化教育推向高峰。

潘慧玲等人進行「教育學門熱門及前瞻議題之調查研究」，結果也反映了多元文化教育的研究發展趨勢。該研究報告在結論中歸納出教育學門領域七項重要及前瞻議題，其中第三項為「強調社會文化脈絡對於教育研究間的影響及其間的關係」，其內涵如下：

教育制度是社會制度中重要的一環，作為施教者及受教者的教育主體也同時都是社會的一員，因此教育基本上是一種社會性的活動，是以社會中的文化脈絡對於教育活動及教育研究必然影響深遠。例如近年來與多元文化教育有關的議題日益在教育學者

---

\* 國立臺灣師範大學教育學系教授



的研究中受到重視，一些與多元文化有關的如性別、階級、族群等議題也成為教育研究中不可忽視的分析因素。……從前述的各次領域的重要趨勢及前瞻議題來看，包括在教育行政學、教育社會學、教育心理學、課程與教學、特殊教育等次領域中，「文化」都已成為我們必須正視並給予適當理論位置的重要概念。（潘慧玲，2007）

這段話反映了多元文化教育研究的重要性，但也因為篇幅關係，難以細緻說明該議題的內涵。但本文透過個人近幾年投入多元文化教育的研究與觀察，盡可能將被濃縮的前瞻議題，呈現較豐厚與具體的論述樣貌。誠如廖朝陽（2009）所言「前瞻的前向性只有回到過去的文化記憶才能想像」，亦即，前瞻的力量必須建立在回顧之上。因此，本文回顧近幾年多元文化教育相關研究，就個人的觀察，反思其中的重要課題，希望藉此據以說明未來研究的方向，以期為文化在教育研究中尋找適當的理論位置。

## 二、關鍵概念——釐清多元文化的核心意涵

「多元文化教育」是一個複雜的概念，它牽涉的範圍極廣，學者對多元文化教育切入的角度不同，對多元文化教育的理解也不盡相同。這個概念引介至臺灣以後，學者大多以北美學者的定義來界定之，其中引用最多的就是 James Banks 的定義，他認為多元文化教育是一種概念、是一種教育改革運動、也是一種過程。多元文化教育的目的在於改變學校的文化與結構，使不同文化背景的學生在學校中都有公平的學習機會，然而多元文化教育中的某些目標，例如社會正義與減低偏見，因為無法完全達成，所以它是持續不斷改革的過程。這樣的定義幾乎將多元文化教育等同教育改革，未能凸顯多元文化教育的特色。

國內學者也陸續反思多元文化的定義或形塑的問題。張茂桂（2002）認為臺灣的多元文化是一種「散漫論述形構」的過程，為透過早期的「多元化」論述、「說母語與鄉土教育運動」、「社區總體營造」、「原住民運動」、「教育改革」，以及臺灣共和國「立憲運動」等多方面論述的「散漫」相互搭架，並知識份子、運動者同時向北美與澳洲政治與文化經驗學習，而組成的一個「勝出」的政治正確意識。此知識系統形成後，則與另一個場域的女性主義論述，一

起構造，最後形成以「四大族群」為主，「兩性平等關係」為輔，摻雜「鄉土文化」、「母語」懷舊的多元文化內涵。

莊勝義（2001）認為多元文化教育這個名詞，對很多人來說有不同的意涵。例如，有些人依賴它來建構臺灣鄉土文化與社區意識，朝向「懷舊的本土化」的路徑；有人則依賴它討論臺灣的國際化及全球化過程，朝向「世界村」、「國際公民」的願景。張建成（2007）則以「巨傘」及「獨石」兩個隱喻生動地點出多元文化主義過猶不及的問題。他認為批判多元文化主義的發展因過度渲染而出現兩種困境：一方面有人陷入「獨石論」的迷思，太過重視群原生本質的結果，造成群體權力至高無上、文化傳承故步自封的問題；另一方面有人不察「巨傘論」的浮泛，太過包容文化差異訴求，造成文化概念混淆、弱勢定義分歧等問題。

也有人誤以為與「多元」相關的概念都是多元文化教育的範疇，例如多元智慧、多元化教學、多元評量、多元入學等，多元文化教育幾乎已經到達無所不包的程度。也有些人執著於多元文化教育的單面向意義，例如將多元文化教育等同於原住民教育；有些人則強調多元社會的文化差異，廣納所有弱勢群體。前者窄化多元文化教育的內涵，後者則使文化逐漸失焦。

Kincheloe 與 Steinberg（1997:1）對多元文化的批判一針見血。他們說：

多元文化主義既廣泛又空洞。它已經被過度使用或誤用，以致在二十世紀末的今天，每當提及多元文化主義或多元文化教育，我們都要特別聲明所指為何。

當我們在進行多元文化教育研究時，應回歸到多元文化的核心概念——文化，深入理解其本質、意義與內涵。畢竟，文化是一種生活型態的理解，是動態的歷程，不同時期的文化意涵不相同，而文化本身就有多元的意涵。多元文化不應只停留在族群、性別、階級等各種範疇的多元，這會使社會範疇固定化。也應避免將多元文化視為「多個一元」，表面上多元，卻各自獨立。陳伯璋（2009）稱此為多個一元的原子論觀點，表面上眾聲喧嘩，但彼此之間好像孤立的原子，沒有互動與溝通。

再者，多元文化不應該只是一種分類性系統，它也應該是一個批判分析取徑。例如探討新移民女性及其子女教育議題時，不宜將族群、性別與階級



視為獨立的背景變項，宜強調面向之間的交織與對話。且重視個別文化的獨特性與主體性之際，也應顧及文化之間的關係與互動。因此，研究者宜跳脫多元文化的形式與符號的表面認知，深入理解多元文化的本質與意涵。

### 三、研究主題——從內容取向思考

北美多元文化教育的發展，最早是由族群問題開始，後來逐漸納入性別、階級、語言、性取向、特殊性等議題，使得多元文化教育的內涵更加豐富。當中，由於膚色是最顯著的文化差異特徵，使得族群問題一直受到研究者的關注。整體而言，美國的研究仍反映這種趨勢，族群方面的論文比例較高，尤其是「黑白問題」。例如，關注多元文化的教室中，教師對多元文化的看法、教師的角色與教學的轉變情形，這些研究皆關注當優勢與弱勢族群相遇時，隱藏在文化差異背後的權力位置、文化衝突與理解、課程與教學轉化等議題。

如果跳脫傳統從族群、性別與階級的社會分類，將焦點轉移到多元文化教育的內容取向，會發現多元文化教育是一個非常複雜的概念，這些概念包含對抗種族中心主義教育，以及內容統整、知識建構、減低偏見、平等教學、增能的學校文化、文化回應教學、社會運動等。綜觀相關研究，可以歸納出五種內容取向。第一種是文化課程取向，強調如何將多元文化納入課程中，教導學生欣賞差異、肯認差異。這是大多數人熟悉的取向，因此不再贅述。第二是文化回應教學取向，凸顯少數族群的文化與主流文化之間的斷裂，建議將學生的母文化視為學生學習的利器而非阻力，主張針對少數族群學生實施文化回應教學。第三是批判取向，以揭露課程背後的意識型態、知識與權力的關係為主要目的，檢視課程呈現的是誰的知識，探討優勢族群如何控制學校的課程以維持既得利益。例如，Sleeter 與 Stillman (2005) 運用 Bernstein 的權力符碼理論，檢視加州的語文及歷史課程標準，批判這樣的課程標準連結了知識與權力的關係，會扼殺多元文化教育的空間。第四種是多元文化教師取向，「要成為多元文化教師必須先成為多元文化人」(Nieto, 2000: 353)。缺乏這樣的轉化，任何發展多元文化觀的嘗試都會變成膚淺而表面，因為這樣的轉化是一種深層的個人覺醒與行動的召喚。即，多元文化教學是一種動態、多元、複雜、發展的歷程，因此對老師有高標準的要求與期待，期待老師有多元文化意識、敏覺偏見與不公義的能力、對抗霸權的勇氣與行動力，

就像 Henry Giroux 筆下的轉化型知識份子。第五種向取向是文化與身分認同。現代社會是移動社會，以國家為範疇界定的公民概念逐漸受到挑戰，跨越邊界的全球公民的概念正逐漸發酵。以民族國家為基礎的政治認同愈來愈受到挑戰，個人認同可能交織多重身分認同，此種跨界的認同將變成新形式的多元認同，這也是多元文化教育相當重要的研究課題。

#### 四、新的研究取徑——敘事的多元文化主義

多元文化教育的研究常採取宏觀探討結構問題的取徑，但近幾年，北美出現敘事的多元文化主義研究取徑，強調以敘事探究來理解師生的多元文化生命經驗，關心敘說者如何描繪行動主體在思考實踐路徑中，透過反思，重新理解自己的視框與教育實踐的歷程。而透過閱讀自己與他人的教學故事，可以開展課程意識與教學實踐，達到專業發展與跨越邊界的可能性。Connelly, Phillion & He (2008) 回顧研究團隊在多倫多一所內城學校，以將近二十年的時間探討師生的多元文化生活經驗。研究者認為，敘事探究就是在探究多元文化生活，共同追求一種民主的生活方式，「多元文化主義是一種生活方式，敘事探究是思考生活的方式」(Multiculturalism names a way of living and narrative inquiry is a way to think about living.)。敘事探究聚焦在生活與經驗，與包含多元文化主義的民主精神相容，他們將兩個概念融合為「敘事多元文化主義」(narrative multiculturalism)。

多元文化教育根源於人類學與文化研究。在北美，多元文化教育起源於跨文化教育，結合民權運動，關心非裔美人的社會正義。敘事探究源於多樣的探究傳統，植基於哲學、歷史與個案研究，強調經驗的理解。一開始，多元文化主義並不是學術研究，是一種對公平的社會生活的思考，不同族群的人如何在一個國家中共同生活，此即為一種民主概念，而敘事探究以生活經驗為主的探究方式，與多元文化的理念最符合。

敘事探究透過詮釋性反省的途徑，讓我們去理解我們是誰，以及加諸在我們身上所發生的事。透過對經驗不斷反思、批判、解放、重構的循環歷程，可以讓敘說者重新看見自己，改變自己，並重新思考下一步行動的可能性。敘事研究強調個體的生命歷程、多元觀點的重要性、實存的情境脈絡、社會實體的建構和研究者在研究過程中受到的衝擊。透過教育研究的故事，我們可以看到他人的經驗，而反身回來觀照自己，這樣的歷程使得教育研究



的故事產生了力量。而這樣的反思與實踐特質，正符應了批判取向的多元文化主義。

臺灣目前的多元文化教學現場研究大多是以民族誌的方式進行探究，敘事探究尚在萌芽階段，且大多以行動主體自身的教學場域的敘事為主，至於以研究者的角度進入非行動主體的場域進行學校敘事，並不多見。於此，敘事的多元文化主義提供研究取向一種新的視角與可能性。

## 五、研究期許——本土化的多元文化教育論述

一開始，由於國內缺乏多元文化的論述，不斷的援引北美學者的文獻，例如 Banks 的多元文化教育定義與課程改革模式，而 Sleeter 與 Grant 的多元文化教育五種取向，應是國內學者相當熟悉的主張。或是美國、加拿大、澳洲等國家的多元文化教育政策，常成為國內學者引介與參考的依據。但是，多元文化教育強調避免文化複製的情形，如果我們的研究不斷複製西方文化，即是成為多元文化教育批判的對象。當我們引用美國以非裔美人為研究對象的論述來解釋臺灣的原住民或新移民子女的教育問題時，我們就犯了忽略文化差異的錯誤。

多元文化教育如果要本土化，必須超脫西方所強調的移民與少數族群經驗的「特殊性」的類別性思考，而將焦點放在所有不同文化承載者的多元面貌，強調文化的多重情境性。在進行多元文化論述時，必須考慮臺灣的多樣面貌，且構成臺灣任何的中心來源，也是有多樣性的。不同背景的我們必須相互反省，能夠承認這個社會固然存在多樣的歧異，但是這些歧異處，是不能用來完全取代歷史中的複雜關係的。

以文化回應教學為例，國外有許多針對少數族群學生文化脈絡對其發展影響的實徵研究，包括社會互動、溝通模式、學習型態等，這些研究可作為文化回應教學的依據。目前國內也開始有文化回應教學的研究，但是遇到最大的困境是相關的基礎研究不足，以致僅能在人文與社會學科回應學生的母文化，但無法針對數學與科學進行文化回應教學。

100 年度科教處將「多元族群的科學教育」列為學門重點之一，界定為以促進新移民子女、學習不利、身心障礙、原住民、女性等五種群體學生的科學學習，所進行的科學教育研究。例如，臺師大的盧台華（2010）發現新移民子女因為文化差異，造成數學學習混淆，因而提出「民族數學」概念，設計新

移民數學教材，帶領新移民子女在臺灣數學的基礎上，認識不同方式的數學解法，加強學生的數學概念與多元認同。這些都是未來進行文化回應教學的基礎研究。

建構本土化論述是許多學門共同的理想，多元文化教育學者在這方面也有許多的努力，但因為研究數量不足，距離本土化論述之形塑還有一段距離。學界若能開啓對話的平台，在多元文化教育實施將近 20 年後的今天重新再概念化多元文化教育的意義，透過跨領域的學術對話，結合文本與經驗，將有助於多元文化教育本土化意涵的開展。

## 六、代結語——勿以弱勢者的文化代言人自居

我曾經在個人的國科會《文化差異與兒童學習—文化回應教學之民族誌研究》計畫中提到：「本研究透過研究者與教師的協同教學與對話，將有助於參與者自我意識的覺醒，讓參與者的聲音被聽見，也讓研究者經歷意識覺醒與專業成長的歷程」。有一位審查者提醒我：「研究者不要一心以喚醒他人自我意識之覺醒為己任，參與研究的師生並非沒有自我意識，研究者本身或許也會經歷意識覺醒的歷程」。這句話一直提醒我，在進行多元文化教育研究時，研究者和研究參與者是互為主體的，研究者應避免成為弱勢者的文化代言人或救贖者。

表面上，弱勢者教育受到相當的重視，但許多研究者仍然強勢，常不自覺以文化代言人自居，並未賦予弱勢者公平的發聲機會。我們應避免一廂情願的將某些學生界定為弱勢學生，或以主流文化的思考提出教育方案介入。在進行多元文化教育研究時，應更能敏覺弱勢者的文化脈絡與教育需求。

從另一個角度來看，當弱勢者教育逐漸成為政治正確的研究主題，當弱勢轉變為強勢論述時，這樣的轉變歷程隱含了何種意識型態？我們在研究的過程中，應該思考究竟是何種社會條件建構了弱勢的正當性，而這種權力分析的辯證歷程，才能反映多元文化主義的精神。

多元文化教育的研究相當重視互為主體性的研究概念。我在寫這篇文章時，一直提醒自己避免出現文化代言人的口吻，因為我在研究的歷程中，也曾經帶著漢人中心的思維，去進行原住民教育研究。文化差異帶來的衝擊，讓我更能體會互為主體的真正意涵，本文也算是真實面對問題後的反思結果。最後，本文的書寫可能受限於個人的研究經驗，使議題分析的高度與廣



度不足，或因個人立場與觀點，而有疏漏與盲點，無論如何，都希望能夠藉此引發多元文化教育研究的思考與討論。

## 參考文獻

- 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。
- 張茂桂 (2002)。〈多元主義、多元文化論述在臺灣的形成與難題〉。載於薛天棟主編，《臺灣的未來》(第 223-273 頁)。臺北：華泰文化事業公司。
- 莊勝義 (2001)。〈多元文化教育：我們的課題與別人的經驗新書評介〉。《課程與教學季刊》，4 (1)，155-163。
- 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》，1，1-15。
- 廖朝陽 (2009)。〈科技與身體〉。《人文與社會科學簡訊》，10 (3)，6-13。
- 潘慧玲 (2007)。《教育學門熱門及前瞻學術研究議題調查規劃案成果報告 (II)》。國家科學委員會社會科學中心委託研究。
- 盧台華 (2010)。〈善用民族數學，新移民子女也可以是數學高手〉。《師友月刊》，522，25-29。
- Connelly, F. M., He, M. F., & Phillion, J. (2008). *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Bristol, PA: Open University Press.
- Sleeter, C., & Stillman, J. (2005). Standardizing knowledge in a multicultural society. *Curriculum Inquiry*, 35 (1), 27-46.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity*. New York: Longman.