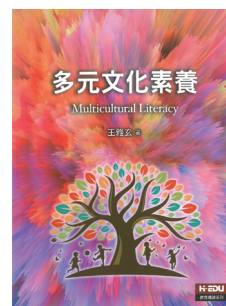


書評

多元文化素養

王雅玄 著
元照, 2020, 328 頁
ISBN 978-957-511-343-8



李淑菁

壹、前言：不同觀看位置的再看見

不同於一般書評的制式寫法——內容大要、內容導讀、評論的次序安排，此篇書評嘗試以對話，以及夾敘夾議，偶爾跳出來反思的方式，帶領讀者重新閱讀王雅玄教授新作《多元文化素養》一書。「經驗」(experience) 與「對話」一般被認為較不具科學式 (scientific) 論證，然而在多元文化教育與多元文化素養的培養過程中，過去經驗與感受的反思，讓我們學會從不同視角觀看，並逐漸具備感人所感的同理能力，就如貝爾·胡克斯 (1994/2009, 頁 127) 所言：「『對話』作為跨越邊界的開始。」本文也異於前例地以對話與反思作為寫作方式。

貳、經驗對話呈顯結構與個人的關係

《多元文化素養》(Multicultural Literacy) 這本書是國立中正大學教育學研究所教授王雅玄所著，於 2020 年 6 月由元照出版。該書涵蓋多元文化論述、多元文化素養的概念建構、多元文化素養評量工具的發展與應用、多元文化教師圖像、多元文化教學實踐、教科書文本比較、多

元文化學校，到論多元文化霸權危機，在人口日趨多元的今日臺灣，該書的出版可以提供學術工作者、教育及各個場域工作者更多的思索與對話。

在閱讀任何一本書之前，筆者往往先閱讀作者；在研究所課程的閱讀書目中，筆者也常要求學生先認識作者，因為作者的經歷與學思歷程，往往決定或影響著書中想呈現的基本精神與內涵。在方法論（methodology）的訓練中，研究者必須謙卑地體認到沒有任何人可以「價值中立」（value-free），因為人們就在社會中長成，社會價值（特別是主流價值）左右著人們思考的方式，這是任何研究者必須先具備的理解，也因而能夠反思。而讀者如筆者，也帶著自身的經驗或傷痕進入這本書的世界，這樣的視角交融可產生深層對話的積極性意義。

其實筆者從 2003 年到英國劍橋大學念書就開始閱讀雅玄，我們都叫她 Sunny。初到劍橋之際，指導教授 Madeleine Arnot 介紹一個也是來自臺灣的學生給筆者認識，就是 Sunny。那時候已經快要畢業的 Sunny，做原住民族教育與族群相關議題，每次聽她眉飛色舞地講著她的博士研究生涯，總是充滿了羨慕，當時的她很享受劍橋的學習環境，也對各國文化充滿興趣，沃爾森學院（Wolfson College）羽球隊的隊長身分也讓她能夠認識一群各種文化背景的人，強化歸屬、認同與榮耀感。

沃爾森學院是劍橋大學 31 個學院中年輕的學院之一，只招收年齡超過 21 歲的學生，我們稱為“mature students”，因此以研究生為主，學習氛圍也非常文化友善與國際化，與筆者所屬的耶穌學院（Jesus College）以大學部、白人、上流階級中心的傳統學院氛圍非常不同，因此劍橋給的功課也不同。就如筆者之前在《再見香格里拉藍：旅行教我的事》一書所敘：

種族／族群……，那是在劍橋大學的第一課，也是最後一課。我不是做族群或種族研究，但在劍橋四年中的每一天每一刻，我在其中，我在經驗，我以身如度的學習到優勢文化與弱勢族群個人能動性之間的關係。從第一年的難過、無力，只能用筆自我療傷，到後來的了解、或許習慣，然後在縫隙間求生存、找樂子、安於其所。到最後一年，

情況沒有好多少，我曾寫下一句話「今天我想立刻走人，如果可以的話。」（李淑菁，2013，頁159）

作為英格蘭菁英大學中的少數族群（minority），筆者羨慕 Sunny 所處的沃爾森學院讓她有一個友善的、提供支持的學習環境，學院提供學生生活與學習上非常多的協助，因此讓 Sunny 即使畢業後，幾乎常常回到劍橋回味那樣的溫存。而筆者，留學那5年間因種族／族群與社會階級差距交織揉合所烙下的傷痕，讓筆者10年間沒勇氣再踏進英國土地。一直到畢業10年後（2018年），筆者決定再回到那個地方直視自己的傷口，跟那個地方和解。再次要離開劍橋的最後一天，筆者看到了彩虹。那一次筆者走得好慢好慢，細細的欣賞這個地方，細細的體會當時每一步足跡的感受。這10年，筆者用時間空間修護自己的心靈，再用轉換過的自己重新看這個地方，它美了，唯一仍難跨越的是作為少數族群所處的結構。

環境會傷人，雖然環境不會知道。就像社會學家亞倫·強森（1997/2003）所言，大家非常不願意討論特權，特別是身處特權位置的人。筆者在《邊緣教育學：寫給教育新鮮人的導讀書》提及：

享有特權（privilege）的主流群體成員往往不知道自己享有特權，因為社會的準則、規範、標準，基本上就是為主流群體而設置，導致我們對於自己習焉不察的特權沒有感覺，甚至覺得是理所當然。（李淑菁，2020，序言）

劍橋的環境讓我們有許多不同的學習經歷，沃爾森學院成為 Sunny 很棒的一段多元文化人生旅程，耶穌學院讓筆者從另一個角度用肉身細緻的體會文化友善的環境應該長什麼樣子。雅玄回國後的研究從原住民族、族群教育逐漸轉向性別，而筆者卻是由性別教育逐漸走到族群與交織性研究。這些經驗、感受與學習歷程的差異也交織出這篇文章不同觀看位置的對話。這樣的「差異」對話，並非「悲觀／樂觀」、「負面／正面」、「個人／結構」的二元對立，反而跨越世俗的對立觀點，在肯認（recognize）與珍視所有經驗的前提下，讓讀者重新思考個人與社會文化結構的關係。

參、素養：是個人的，也是社會的

個人的「經驗」是個人的，但具備「社會學的想像」(sociological imagination) (Mills, 1959) 之後，「個人」不再只是「個人」，而是社會結構中的個人經驗。個人的經驗、感受，或是自我敘述的方式，都扣連到族群、階級與性別的多層次社會交織結構中。結構 (structure) 與個人能動性 (agency) 的關係，一直以來是社會學討論的核心要旨，兩者的關係也並非二擇一的對立關係，而是以一種動態關係 (dynamics) 彼此影響著，就如 A. Giddens 新創「結構化」(structuration) 一詞，破除結構與行動的二元對立。他認為結構裡含有行動，而行動中也有機會產生新的結構樣態；結構限制了人的行為，但同時人也是建構結構的媒介，此即結構的雙重性 (duality of structure) (洪謙德，1998；許殷宏，1998)。

那麼，「素養」是否也有其結構的雙重性呢？《多元文化素養》一書作者從「跨年晚會：文化殖民或多元文化？」揭序，以其在 2002 年時曾書寫關於跨年晚會的論戰，從參與跨年晚會的感受及美好的情感，指出個人及國家在過程中「自信」的重要性，如序言陳述：

文化殖民主義或多元文化主義？一念之間。應該說，有自信的國家，會說這是多元文化現象；而，沒有自信的國家，則說這是文化殖民主義。文化學習與文化殖民，就好像天才與白痴，一線之隔耶！（王雅玄，2020，序言）

「自信」是很個人的詞彙，順著這樣的軸線，在「前言」中，作者的標題為「素養：人的心理素質」，開場白就將「素養」作了一個看似個人式的解釋：「素養，是一種微觀的、軟體的個人心理狀態，也就是人的心理素質。」（王雅玄，2020，頁 1）。

既然素養是人的心理狀態與素質，在這樣的前提之下，王雅玄強調使用多元文化素養量表可以協助教師評估自身多元文化能力，也可作為多元文化訓練課程之評估量表，或多元文化教學之實用指引，甚至能幫

助學生評估學校環境是否具備多元文化氛圍。因此，此書第一章「多元文化：論述與評量」首先介紹臺灣多元文化現象與多元文化論述之現狀，從中理解在臺灣社會中的教師的確需要具備多元文化素養。第二章「多元文化素養：概念與使用」介紹了多元文化素養的內涵，分析當代教師教學過程中的盲點與問題，並提出多元文化素養的教師應挑戰哪些舊觀念？重建哪些新理念？轉化哪些社會行動？實踐哪些具體能力？第三章「多元文化素養量表：工具與建構」旨在呈現臺灣本土多元文化素養量表的建構歷程，並檢視此本土建構之合理性。接著則開始進入教學實踐的範疇，從第四章「多元文化教學實踐：進入情境與歷史」、第五章「多元文化教師圖像：批判與反思」、第六章「多元文化文本：港臺國語教科書比較」到第七章「多元文化學校：希望與愉悅之所在」，類似序言「跨年晚會：文化殖民或多元文化？」的叩問，第七章最後提問「究竟是要重視主流文化還是弱勢文化？」（王雅玄，2020，頁222），而此書最後以第八章「多元文化霸權危機：誰與爭鋒？誰敢不從？」總結，將多元文化霸權視為一種危機。上述為該書的架構。以下由筆者從自身學術訓練與經歷的不同立足點，提出來與此書對話，也帶領讀者一同思考所謂的「多元文化素養」。

一、多元文化素養既是微觀的，也有其社會性

作者雖然開宗明義就對素養下定義為人的心理狀態與素質，是從個人化的層次思考素養，就如作者在序言陳述：

聚在一起，同心倒數計時，迎接新的一年來到，這是多麼美好的情感！為什麼不用一個欣賞的眼光來看待？（王雅玄，2020，序言）

然而如前所述，「素養」是否也有其結構的雙重性呢？美好的情感與欣賞無損於我們同時亦可嘗試從結構、從批判理論，重新來觀看現象，或許有不同的理解。

其實讀到這序言，筆者會心一笑，因為很巧的，在千禧年時，筆者是國立臺灣大學國家發展研究所社會組碩士班學生，當時正在修一門新聞研究所的「傳播批判理論」。在跨進千禧年的最後一刻，筆者正在客廳一角寫著題為「媒體包裝下的千禧危機與商機」期末作業。摘錄部分當時不純熟的總結，或可與此書序言對話：

2000年，原本只是在人類歷史文明洪流中的二千分之一；1999年最後一天的最後一秒，原本也只是每年數億秒中的一秒而已；2000年的第一道曙光，也只是一天中太陽照射地球許多光芒中的一道而已，但在商業和媒體的共同包裝下，一切都有「意義」了起來，而且是「重大的意義」。當然，對一般較不具反思性的人來說，這也算是「三贏」吧！因為商業發展可以更加蓬勃、新聞內容可以更有賣點，媒體可以賺取更多的廣告收入，而一般人則可沉醉在充滿「希望」的「虛擬」情緒之中，對大家而言似乎都沒什麼壞處。只有等待哪一天，某些「一般人」可以「看破」了這一些技倆，重新找回真正的自己（而非媒體塑造出的自己），才是真正的對於現狀有了「對抗」的能力！

當時「傳播批判理論」課程談葛蘭西文化霸權、阿圖舍的意識形態理論、賀爾的文化研究、傅柯、哈伯瑪斯等，相關理論的思辨讓筆者理解到，跨年議題不只是文化殖民或多元文化之間的辯論，其背後商業資本主義的運作邏輯如何形塑這樣的「文化」，或許應該被考慮進來。當我們談文化殖民、文化帝國主義（cultural imperialism），抑或多元文化，或者資本主義，這些都是結構性的討論。從結構性因素來看，「自信」不僅是個人因素，而與國際政治經濟權力關係、與文化階序相關，更與整體環境有關，例如，母親來自東南亞國家的孩子，可能無法很有「自信」的對同學說「我的母親是越南人」，但母親來自歐美國家的孩子，卻能有「自信」的大聲說「我的母親是美國人」。若從結構的雙重性來看，當然也有人在壓迫與臣服的結構中，透過行動展現其主體性與能動性，進而來改變結構本身。

儘管作者開宗明義就對素養下定義為人的心理狀態與素質，但文後也從教學、教科書、學校、社會進行不同層面的討論，特別在第三章呈現出「多元文化素養量表」。該量表涵蓋的8個向度當中，有5個向度（環境、關係、族群意識、文化意識、語言意識）與結構有關，甚至本身就是需要深探的社會結構性因素，就如作者在第五章「多元文化教師圖像：批判與反思」所言：

本研究發現幾個巨觀層面會影響研究成果，例如，臺灣社會對族群議題的敏感、對多元文化有異議，建議未來可擴及研究學校環境外影響多元文化實踐的巨觀因素，例如，從社會重建取向來增加不同的訪談情境。（王雅玄，2020，頁154）

此外，後面幾個章節所談的教學實踐，包含教科書、多元文化學校與霸權，都直指社會結構性因素。換言之，多元文化素養，看似是「個人」的素養，其實也受到社會結構的多重影響。當然，「結構」的影響並非是決定性的，而每個「個人」在面對結構時，也存在著明顯差異，且亦會隨著時間推移呈現流動狀態。

二、多元文化素養內涵再思索

順著前面有關素養的探問，究竟多元文化素養內涵為何？作者在第四章將「認知、情意、技能」三面向歸為多元文化素養之「內涵」，以「文化、族群、語言」作為多元文化素養之「實踐」。倘若封底圖案作為該書重要概念文本呈現的話，封底呈現的是以「多元文化素養」為核心，外層一圈為「認知、情意、技能、文化、族群、語言、環境、關係」，似乎又把「認知、情意、技能」與「文化、族群、語言」放在同一個層次。那麼，究竟「認知、情意、技能」與「文化、族群、語言」的關係為何？封底圖案的最外圈是以5個「驚嘆號」（！）及1個「問號」（？）為「多元文化素養」核心的衍伸層面，包含「多元文化論述！」、「多元文化文本！」、「多元文化教學！」、「多元文化教師！」、

「多元文化學校！」而「多元文化霸權？」是唯一的問號。作者沒特別解釋為何使用「驚嘆號」(!)及「問號」(?),但從內文可以看出,作者可能認為有關論述、文本、教學、教師及學校等作為實踐的相關要素,都是需要被檢視,因而以「驚嘆號」呈現,而「多元文化霸權？」是作者總結的提問也是批判。

多元文化素養內涵為何?如果跳出書外與書對話,倘若教師多元文化素養的內涵是跟著多元文化教育學門而來,追溯臺灣多元文化教育的發展脈絡,可以發現臺灣「多元文化教育」始於教育機會均等的現代化想像,最初以族群為主,接著從「族群」中心到以「弱勢」學生為核心概念,以及兩性(性別)教育的置入。在經過20世紀末、21世紀初的全球化浪潮,臺灣「多元文化教育」內涵也開始擴充延展,由原住民族、兩性、鄉土或母語等面向擴充至新住民、多元性別及東南亞語文(李淑菁,2017),或許在「種族/族群」文化素養量表之外,隨著臺灣人口面貌的轉變,有關東南亞區塊文化內涵、性別、階級等社會面向,也是未來需要加以補充的指標內涵。

肆、多元文化社會共識之內涵圖像待釐清

該書以「多元文化霸權危機：誰與爭鋒？誰敢不從？」作為總結，將多元文化霸權視為一種危機。「多元文化」是現階段國人的共識，成爲一種政治正確（political correctness）。作者在第八章舉出同性戀霸權的類比，帶領我們一起思考所謂的「霸權」以及民主社會的樣態，摘錄如下：

如果有人稍為懷疑同志教育的適齡性，就可能被誤解為反同志教育，甚至是缺乏性別平等意識，這就是一種同性戀霸權。我們希望一個真正民主的社會，是允許眾聲喧譁、樂意討論各種議題的。多元文化亦然，當多元文化走到政治正確論述時，誰敢反對多元文化？（王雅玄，2020，頁232）

葛蘭西（Antonio Gramsci）使用「文化霸權」（cultural hegemony）的概念來解釋統治階級如何透過文化與意識形態鞏固其統治基礎，例如，透過國家、教育、宗教等機構進行文化上的宣傳以達到讓人民心悅誠服地順從，因而逐漸成爲一種「霸權」（hegemony）（Gramsci, 1971）。然而，“hegemony”一詞普遍中文翻譯成「霸權」卻也容易產生誤讀，因此有人將之翻譯爲「王道」或「領導權」；再者，由於「霸權」形成的過程是文化霸權理論的核心，也因此張錦華（1994）稱之爲「文化爭霸」，而不使用靜態的「霸權」一詞，以彰顯其動態與過程，強調在討論任何一個霸權體系時，必須做歷史性的研究。「霸權」是對政治、經濟、文化相關聯的批判性結構分析，批判的對象是結構而非個人，雖然葛蘭西對於「結構」一詞有不同的解釋，然而其目的跟此書作者一樣，都是希望一個真正民主、允許衆聲喧譁、能夠討論各種議題的社會。

倘若多元文化是國家社會文化發展過程中，逐漸往某個方向前進的社會價值轉變、凝聚，並逐漸形成的共識，我們接著要探究的是這個社會中的「多元文化」社會共識之內涵圖像爲何？「多元文化」一詞常被使用，也常被誤用，因此 Kincheloe 與 Steinberg（1997）才在《改變中的多元文化主義》（*Changing Multiculturalism*）專書中區辨出不同多元文化主義的概念與內涵。當大家在談「多元文化」一詞時，可能是不同的概念指涉，這也是未來需要被進一步釐清的圖像。

總的來說，本書作者很用心地統整多年來有關多元文化素養的相關研究，讓讀者能有更通盤性的認識與了解。作爲一直閱讀 Sunny 與第一時間就迫不及待購買此書的讀者，站在不同的觀看位置，拋出一些對話的角度與面向，包含重新思考素養、多元文化素養內涵，以及多元文化「霸權」，延伸該領域可能的思考與未來潛在的研究方向。

經驗的對話可以跨越邊界，可以呈顯結構與個人的關係，更是學術往前的重要推力。經驗交織於結構與個人能動性的動態關係中，特別是透過反思自身經驗，形成一種能夠「看穿」結構的能力。以前述不同的劍橋求學經驗爲例，即使筆者當時所處的結構讓筆者傷痕累累，但這樣的位置增益筆者的覺察能力，也能切身了解並逐漸生成處於主流結構中

的生存策略，特別是畢業約莫 8 年後，突然收到來自學院「祝農曆年快樂」的信件，筆者知道結構正在鬆動，而短短一封信卻令人有一種自身文化終於被看見的開心。

觀看位置的不同有其先天與命定，但如何看見不同位置的看見，則需要多元文化素養的養成，也把這本書介紹給大家！

致謝

感謝匿名審稿人的修改建議，讓此評論更為深入完整，也感謝當年在劍橋堅強的自己。

參考文獻

- 王雅玄（2020）。多元文化素養。元照。
[Wang, Y.-H. (2020). *Multicultural literacy*. Angle.]
- 李淑菁（2013）。再見香格里拉藍：旅行教我的事。魚籃文化。
[Lee, S.-C. (2013). *Re-seeing Shangrila blue: What travel teaches me*. Yulan Wenhua.]
- 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。https://doi.org/10.3966/168020042017121702001
[Lee, S.-C. (2017). Imagination and formation: Discourse analysis of multicultural education developments in Taiwan. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 17(2), 1-44. https://doi.org/10.3966/168020042017121702001]
- 李淑菁（2020）。邊緣教育學：寫給教育新鮮人的導讀書。五南。
[Lee, S.-C. (2020). *Education fringe: An introduction for the education freshers*. Wu-Nan.]
- 貝爾·胡克斯（2009）。教學越界：教育即自由的實踐（劉美慧主譯）。學富文化。（原著出版於 1994 年）
[hooks, b. (2009). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom* (M.-H. Liu, Trans.). Pro-Ed. (Original work published 1994)]
- 亞倫·強森（2003）。見樹又見林：社會學作為一種生活、實踐與承諾（成令方、林鶴玲、吳嘉荅譯；二版）。群學。（原著出版於 1997 年）
[Johnson, A. G. (2003). *The forest and the trees: Sociology as life, practice, and promise* (L.-F. Cheng, H.-L. Lin, & C.-L. Wu, Trans.; 2nd ed.). Socio. (Original work published 1997)]
- 洪謙德（1998）。社會學說與政治理論——當代尖端思想之介紹。揚智。
[Hong, L.-D. (1998). *Social theory and political philosophy*. Yangzhi.]
- 張錦華（1994）。傳播批判理論：從解構到主體。黎明。

- [Chang, C.-H. (1994). *Chuanbo pipan lilun: Cong jiegou dao zbuti*. Liming.]
- 許殷宏 (1998)。紀登斯 (A. Giddens) 「結構化理論」對教育社會學研究的啓示。教育研究集刊, 40, 93-112。https://doi.org/10.6910/BER.199801_(40).0005
- [Hsu, Y.-H. (1998). The implication of Giddens' "Structuration theory" toward the studies of the sociology of education. *Bulletin of Educational Research*, 40, 93-112. https://doi.org/10.6910/BER.199801_(40).0005]
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. Lawrence & Wishart.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Open University.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. Oxford University.