

教育研究集刊

第五十三輯第二期 2007年6月 頁103-127

獨石與巨傘——多元文化主義的 過與不及

張建成

摘 要

多元文化主義的發展，由於政治正確的關係，迄已過度渲染而出現兩種困境，一方面有人陷入獨石論的迷思，另一方面則有人不察巨傘論的浮泛。就獨石論而言，太過重視族群原生本質的結果，不免造成群體權利至高無上、文化傳承故步自封等問題。就巨傘論而言，太過包容文化差異訴求的結果，亦不免造成文化概念混淆、弱勢定義紛歧、性別意識膨脹、階級議題潛蝕等問題。本文逐一分析這些問題之後，鑑於「社會正義」是眾人共同關懷的主題，故而建議不妨以此做為平台，重新建構族群、階級、性別等群體遭受各式社會壓迫的「多維盤錯」關係。

關鍵詞：多元文化主義、族群、階級、性別、社會正義

張建成，國立臺灣師範大學教育學系教授

電子郵件為：jchang@ntnu.edu.tw

投稿日期：2007年3月31日；修正日期：2007年5月1日；採用日期：2007年5月11日

A Monolith or an Umbrella: The Multicultural Predicaments

Jason Chien-Chen Chang

Abstract

Owing to the sway of political correctness, multiculturalism has been caught in an awkward situation ever since it burgeons in the second half of the 20th century. It has fallen victim to the myth of what I call a monolith theory, and that of an umbrella theory at the same time. Monolithic theory, which incorporates an ethnic essentialism, has led to the ethnocentric petition for collective rights and the consequent stagnation of cultural development. As for the umbrella theory, too much inclusion of subjugated and/or subordinated groups has caused problems such as misconstruction of cultural minorities, swell of gender consciousness, and ignorance of class effects. In view of the fact that social justice is the main concern of both camps, this article suggests that they try to reach a mutual understanding on the basis of this common goal, and then go on to reconsider the inter-relationships among ethnicity, class, gender and the various forms of social oppression in an open and multidimensional context.

Keywords: Multiculturalism, ethnicity, class, gender, social justice

Jason Chien-Chen Chang, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: jchang@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Mar. 31, 2007; Modified: May 1, 2007; Accepted: May 11, 2007

多元文化主義已經獲勝，現在人人都是多元文化主義者 (Glazer, 1997)。

多元文化主義什麼都說得上，也什麼都講不通 (Kincheloe & Steinberg, 1997)。

壹、前言

如果有人問：目前臺灣最爲熱門的名詞或概念是什麼？相信很多人的直接聯想，都跟「多元文化」有關，而事實可能也是如此。1990年代以來，「多元文化」不僅在政治上已經成爲我們的基本國策¹，在教育政策與研究上，更是愈來愈常見的一種思維方式²。只不過，對於這個當紅的概念，大家多半一知半解地

¹ 我國1997年7月修憲時，通過《憲法增修條文》第十條第九項「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化」。2001年11月11日陳水扁總統參加新成立之「行政院客家事務委員會」舉辦的「族群和諧、客家心願」活動，發表聲明指出：「中華民國是一個多元族群與多元文化的國家，《憲法》中明定：『國家肯定多元文化』，這就是我們的基本國策。肯定多元文化，表示不同文化的各族群、各民族是一律平等的，是彼此尊重，是和諧相處、共存共榮的」（總統府新聞稿，2001年11月11日）。

² 茲依編年順序，列舉臺灣「多元文化教育」的重要事件如下：1992年行政院發布「發展與改進山胞（1994年山胞一詞改爲原住民）教育五年計畫綱要」，在計畫背景之未來環境預測中，首度提到「多元文化價值漸受肯定」；1993年中國教育學會出版《多元文化教育》一書，做爲年刊；1995年花蓮師範學院奉准籌設多元文化教育研究所；1996年行政院之《教育改革總諮議報告書》，提出「推展多元文化教育」的改革方向，訂定原住民教育與兩性平等教育兩項主題；1997年臺灣師範大學教育學系舉辦全國第一次「多元文化教育的理論與實際」國際學術研討會，討論原住民教育、族群關係與教育、兩性平等與教育、多元文化教育的政策與模式、多元文化教育的課程與教學等五項議題；1998年《原住民族教育法》頒布，標舉多元文化精神。張茂桂（2002a）的研究指出，臺灣有關「多元文化」一詞的使用，大都集中在教育學術領域。筆者最近（2006年11月8日）以「多元文化」爲關鍵詞查詢全國碩博士論文資料庫，在總數164筆資料中，發現教育學類的論文超過100筆之多，足證「多元文化」的概念在我國教育學術領域的流行程度。

跟著聽、跟著講、跟著用，並不那麼在意或清楚它的邏輯與底蘊，以致出現不少的範疇失誤，若非概念過度膨脹而失真，就是概念過度稀釋而失靈。

就政治而言，「多元文化」這個概念在臺灣的發展，基本上是一個散漫的論述形構歷程（張茂桂，2002a）。它的興起，和臺灣各路的政治菁英希望重構一個集體的「共善」基礎，以緩和政治對抗、尋求族群和解有關，只是他們原先對「多元文化主義」的政策或哲學意涵，並未經過太多的討論（張茂桂，2002b）。然而，「多元文化」作為一種最後「勝出」的政治正確意識，到底是如何建構的呢？根據張茂桂的分析，它的起源和臺灣民主運動、建國運動的人群分類概念，具有密切的關係，同時又夾雜了關於「社群主義」和「社區主義」的企圖在內（張茂桂，2002b）；至於它的形成，主要是透過早期自由主義學者的「多元化」論述，和之後的「鄉土教育運動」、「社區整體營造」、「原住民運動」、「教育改革」與「政治反對運動」等多方面論述的相互「散漫」搭架，加上知識分子、運動參與者向北美（特別是加拿大）、澳洲學習之政治與文化經驗，或是說，向所謂的「多元文化主義」學習，而拉裡拉雜組成的（張茂桂，2002a）。所以張茂桂（2002b）認為，「多元文化」是在大家都沒注意時，悄悄地，甚至可說「漫不經心」地，就成了我們的基本國策。惟對照現實的政治運作經驗來看，臺灣真的是個「多元文化」國家嗎？多元文化真的是帖政治萬靈藥嗎³？

再以教育來說，「多元文化教育」一詞的用法，或許不至那麼散漫或漫不經心，並且學者們也對多元文化教育的理念與實施，做過一些檢討或批判（丁雪茵，1997；黃政傑、張嘉育，1998；張嘉育，1996；莊勝義，2000；劉蔚之，

³ 國外的經驗顯示，據2006年11月6日《星島日報》報導，澳洲移民部副部長A. Robb向新聞媒體證實，他曾在澳洲多元文化議會（成立於2000年，每年開會四次，主要是在多元文化事宜上向移民部長提供建言）指出，由於大家對多元文化主義的見解落差太大，他想要在修訂澳洲多元文化政策時，廢除這個名詞。另據2006年12月19日多維新聞網刊載《德國之聲》的報導，不萊梅（Bremem）政治學者S. Luft的新書，主張向多元文化告別，因為各國多元文化政策的實施，大概都以失敗收場。

1993；譚光鼎，2000）。但總體看來，仍有兩項主要的問題⁴。第一，多數的人，對於標榜寬容、尊重、均等與自由等理想的多元文化教育，大都抱持敬畏之心，即使偶有不同的看法，也無意衝撞多元文化教育的既成地位，而是希望它辦得日新又新、愈來愈好。所以當多元文化教育看似風行草偃，大家都奉如鐵律時，實有淪為政治正確之虞。第二，多數的人對於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，甚或世界其他地方的發展情形，更少參酌政治哲學、政治社會學或文化人類學的相關論著。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。

一般說來，多元文化一詞，泛指社會上的文化多樣性，目前大概很少有人會否認我們所處的是個多元文化的社會。但是，關於如何解釋或處理社會上的文化多樣性，卻無定論；言人人殊的結果，不免形成各式各樣的多元文化主義，以及與其對應的多元文化教育。Kincheloe與Steinberg（1997: 3-26）指出，多元文化主義迄今至少存在著保守論、自由論、多元論、左派本質論、批判論等五種不同的觀點，彼此的哲學立場與教育主張，俱有出入。這樣的分類，固然有助於我們在學理上瞭解或臧否各門各派的見解，卻不足以釐清他們在實踐上的糾葛。舉例言之，如果保守論係出自優勢群體之口，左派本質論何嘗不是來自弱勢群體的保守論調，他們皆是基於我族中心的立場，堅持固守或擴張本身群體的文化；其次，如果自由論強調以個人為基礎的眾生平等，多元論何嘗不是以群體為基礎的自由論調，雖說鼓勵百花齊放、共存共榮，但最終難保不是一個融入優勢群體的「大鎔爐」結局；至於批判論，又何嘗不是一種加了權力宰制關係的多元論調，

⁴ 筆者前於2002年10月17日應花蓮師範學院多元文化教育研究所之邀，以「多元文化的社會起源、教育實踐與邏輯辯證：臺灣的例子」為題發表演講，當時即提出類似的質疑。由於是在「多元文化教育研究所」的地盤上，挑戰「多元文化教育」的正當性，故在意見交換時，該所師生紛紛針對此一近乎「踢館」的言論，表達許多「反質疑」的聲音。筆者逐一答辯之餘，更將他們舉出的「疑點」重新帶進自己的研究與教學。這幾年來，透過對「多元文化」之本體論、知識論與方法論的反覆思索，又得出一些粗淺的心得，本文即是其中的一部分。

當所欲結盟的各個弱勢群體，利益無法相容時，爲了妥協，他們呼群保義以對抗霸權的努力，往往徒託空言，不切實際。

諸如此類夾纏不清的現象，層出不窮，使得弱勢群體所體現的多元文化主義（與教育），經常有所矛盾。有些時候，多元文化的相關政策，很弔詭地，注重的是單一群體的文化傳承，嚴格要求群體之內的純淨性與群體之間的區隔性。此時所謂的「文化」，像是一座巍然聳立的奇岩，質純料實，形神獨具，本文稱之爲「獨石論」（a monolith theory）。有些時候，多元文化的相關政策，又如同一般的認識，伸張的是多元社會的文化差異，奮勉關懷群體之內的混雜性與群體之間的連動性。此時所謂的「文化」，像是一把廓然延展的大傘，廣納孤寒，盡蔽弱小，本文稱之爲「巨傘論」（an umbrella theory）。以下擬就這兩種相互拉扯的多元文化取向，分析其過猶不及的迷思與問題，並於文末試著提出若干或有助於脫困的建議。

貳、獨石論及其迷思

多元文化思潮的興起，以及行之有年的文化多元論（cultural pluralism），最初都是以「族群」做爲討論或處理文化差異的基準。例如，最早使用多元文化主義一詞的加拿大，處理的是境內英、法語裔的問題，澳洲、英國則是處理新移民的問題，即連盛行「巨傘論」的美國教育界，原先也是以黑人的民權運動爲軀⁵。至於臺灣，多元文化的說法，在政治方面迄今主要仍與「四大族群」的論述有關，教育方面，則是源自原住民教育的領域。

民主社會裡，當弱勢族群開始以多元文化之名，維護本族的權益或向優勢族群爭取權益，且優勢族群亦開始以多元文化之名，尊重或禮讓弱勢族群的權益

⁵ 1960年代以降，為了因應黑人民權運動引發的風潮，美國教育界陸續出現 intercultural (or intergroup) education、multiethnic education 等名詞，用以處理族群關係等教育議題。1980年代之後，以 J. Banks 爲首的教育學者們，改用 multicultural education 一詞將族群、性別、階級、性傾向、特殊需求等各方面的弱勢群體，都涵蓋在討論的範圍內（Glazer, 1997: 8），形成本文所稱的巨傘論。

時，「多元文化」這件事，極有可能變成弱勢族群自個兒的事。舉例來說，臺灣1998年頒布之《原住民族教育法》，將原住民的教育分為一般教育及民族教育兩部分。一般教育即全民共同的正規教育，歸教育部管轄，民族教育指原住民之傳統民族文化教育，歸行政院原住民委員會管轄。此一分類，在該法2004年修正公布全文時，仍維持不變。試想，原住民子弟除了一般的正規教育外，尚須參與或實施自己的民族教育，會是一個怎樣的局面？因為臺灣其他通稱漢人的民眾，只要接受正規教育即可，且其文化要素，如語言、歷史等，皆已融入正規教育之中，毋須另外準備自己的或學習原住民的民族教育。姑且不論原住民的學習負擔是否因而加重，甚或拖累了他們接受一般教育的成效，也姑且不論原住民是否無權像優勢族群那樣，從自己的語言文化來接受正規教育，進而認識整個外在世界，此處所要突顯的問題是：為何原住民子弟的正規教育和民族教育，必須如此脫鉤辦理？這是否意味著，不管原住民的正規教育（即漢化）成效如何，身為原住民，如欲確認自己的族群身分及連帶而來的各種相關權益，便須透過本身的民族教育，拿出獨特的文化證據。由於這份文化認可及傳承的工作，是原住民自己的事，外人不便插手，只能樂觀其成，至此，多元文化只剩名義上的說法，實際發生作用的，已是「獨石論」的思維。

獨石論的「多元文化主義」，假定族群的構成是原生性的，有其先驗的本質。也就是說，一個族群的全體成員，如鄒族人，擁有與生俱來的共同血緣與文化，一輩子都很難（或不容）改變。這樣的論調，如果推向極端，很有可能過度執迷於族群的原生本質、群體權利與固有文化，而不利族群的永續發展。

一、原生本質的迷思

某個族群的成員，基於共同血緣與文化的歷史情感，對於本身所屬的原生族群，自然會有主觀的原生認同。但是除了這種原生論（*primordialism*）之外，有關族群的構成，還有工具論（*instrumentalism*）及辯證論（*dialecticalism*）等不同的說法（葛永光，1991：16-20）。工具論者認為，族群團體的型塑，是利益導向的，成員為了追求集體利益而彼此結合，其族群認同，是選擇符合自身利益的理性決定，會隨著所處環境的變遷而改變。所以，族群的構成，只不過是利益結社

的形式之一，族群與文化的認同，充其量也只是群體動員的口號。辯證論則批評上述兩種說法太過化約，事實上，族群認同應含括原生論（文化）與工具論（社會）兩個層面，哪個層面的影響較大，端視所處的環境脈絡而定。

獨石論的多元文化主義，侷限在原生論的範圍，堅守族群固有文化的本質、內容與型態，將民族情操無限上綱，近乎宿命論地強調「生為某族人，死為某族魂」，切忌數典忘祖。這樣的觀點，在傳統的靜態社會裡，或許可行，但在現代互動頻繁的年代裡，一意維繫族群的原生邊界，有若緣木求魚，況且在各種政治、經濟與社會力量的影響下，原生性的族群邊界，即使尚未破毀殆盡，也因人為的重整而漸趨模糊⁶。例如，臺灣的人群分類方式，隨著時空環境的轉移，已有很大的變化，近年大家耳熟能詳的「四大族群」之分，實為一種「政治發明」，而原住民一詞的產生，更是一種「創造」而非「恢復」（張茂桂，1997）。同樣地，美國政治史上「美國土著」（Native Americans）這個總稱的出現，也是基於政治策略的利益考量，因為若是確實根據各族文化的差異，將美洲原住民再予細分部落、族群的話，將失去政治競爭的總體效益。據此以觀，族群的身分、實踐與界限，實受外力的影響而處於不斷變動的狀態，如以原生性的種族或民族作為建構理論的獨立變因，其本體論的預設大有商榷的餘地（Niemonen, 1999）。

族群原生論，或本質論的族群生成說，也往往容易陷入我族中心主義的迷障。他們堅信，不同的原生群體有不同的文化脈絡，所以不同族群的文化，皆具同等價值，彼此之間不可共量。對於文化具有同等價值及文化不可共量這兩個宣稱，雖有學者指出它們在邏輯上的矛盾⁷（Barry, 2001; Blum, 1998），但矛盾歸矛盾，本質論的支持者還是繼續如是說，以強調文化之多樣性，或個別文化的特殊性。獨石論的多元文化主義，亦理所當然地承襲了這些大家習焉不察的口號，

⁶ McCarthy (1998: 155) 指出，儘管多元文化教育之學術論著日增，研究取向亦趨多元，但卻未能正視文化不斷變動與重塑的事實，對於質疑本質論之文化學說，如後殖民研究、文化研究等，一直有所排拒，鮮少觸及。

⁷ 簡言之，文化之間如果不可共量，如何評量或證明它們具有同等價值。

奉為真理大力闡揚，並在贏得世人的尊重後，更利用文化築起一道屏障，對外以文化為界，來區分異己，對內以文化為綱，來統一認同。如此一來，不啻關起門來作皇帝，所以不論是獵捕海豹也好，虐殺新寡也好，鞭撻微罪也好，甚或箝制思想、禁止離婚也好，只要堅持它是本族文化的固有成分，即使明顯牴觸公認的人道或人權標準，亦無外人置喙之地。文化相對論發展成這般模樣，已然面目全非。

二、群體權利的迷思

獨石論的多元文化主義者認為，權利的載體（rights-holder）在於群體，而非個人。就理論的層次來說，弱勢族群的確有其作為權利載體的必要。經驗顯示，過去弱勢族群之遭受打壓及剝削，多半都是集體性的、制度性的，不因若干菁英之傑出表現而有改變。所以只有讓群體先取得應有的名位，才能全面保障個別成員的利益。況且獨特文化價值的實踐，需要族群整體的支撐，故維護文化特殊性或文化多樣性的主張，遂皆傾向優先賦予群體特定的權限與地位。但不可避免的是，群體特權的行使，往往要求內部成員放棄某種程度的個人自由，向集體生活輸誠，因而不免侵蝕或壓制民主社會早已賦予個人的權利。面對這個問題，或是說，當文化群體以維護傳統文化之名，對內部成員（如異議分子、女性等）進行約束之時⁸，我們該如何在族群文化權與個人公民權之間做一取捨？

自由主義的學者，比較支持個人權利的維護。例如Tamir（1999）建議捨棄「群體權利」的概念，但這並不表示他反對保護少數群體的社會政策，他只是認為不必將那些政策安排視為群體權利，或以群體權利做為政策的理論基礎。在他

⁸ 例如，Okin（1999）在其〈多元文化主義是否不利女性？〉（Is multiculturalism bad for women?）一文中，闡述多元文化思潮高漲的情勢下，弱勢族群權利獲得肯認與重視的同時，外界礙於文化權利在道德及法律上的雙重保障，不便介入文化群體內部事務，反而使得弱勢族群之女性成員遭受迫害的情形，難以獲得改善。同樣地，Eisenberg與Spinner-Halev（2005）之《弱勢中的弱勢》（Minorities within minorities）一書指出，群體文化權利的擴張與制度化，使得女性成員的自由與權益更受威脅，因而成為弱勢群體中的弱勢群體。

看來，各種保護措施，都是為維護個體自由與權益而存在，最終還是要以個體做為權利資源分配的最基本單位。其次，Kymlicka（1995）試圖以「內部限制」（internal restrictions）與「外部保護」（external protection）的概念，為上述的問題解套。所謂「內部限制」，係指少數群體利用國家賦予的特權，以維護群體團結為名而限制內部成員的自由，危害其身為公民的權利，此為「壞」的多元文化主義。「外部保護」則是抵抗外在環境同化的壓力，避免主流族群在經濟或政治決策上壓迫少數群體，以確保少數群體的存續，此為「好」的多元文化主義。他認為自由主義者應該認可「外部保護」，而拒絕「內部限制」的權利主張，允許個體對於所屬社群文化，自主做出有意義的選擇。

這些自由主義者的建議，不管有無建設性，社群主義者及獨石論的多元文化主義者，都會提出相反的論證，極力反駁。可是就實際面來看，在缺乏良好配套措施的情況下，群體權利的無限擴張，的確會對個體造成相當程度的傷害。Spinner-Halev（1999）舉了一些生活儉約自勵、信奉基本教義的少數族群為例，如Amish、Hutterites、orthodox Jews等族群，說明他們基於固有文化或宗教信仰的理由，自成一格地維持傳統生活，規避所處社會的制度規範；他們以自己的方式教育子女，拒絕讓其接受國家安排的正規教育，或排斥特定的學校課程，既不要求學校課程納入該族歷史，也不太讓外人加入他們，從其學習。這樣的作法，對弱勢群體而言，是一種特權的彰顯，但對年幼無法脫離家庭獨立、且無力免於社群影響的子女而言，卻是一種強勢的剝奪，往往抹殺了子女生涯發展的自主性與可能性。

除了上述族群權利膨脹造成個人權利萎縮，以及教育內容窄化等問題，獨石論者必須敬謹應對，以釋眾疑之外，還有一項更為嚴苛的挑戰，就是來自優勢族群的反彈，獨石論者亦須審慎因應。通常國家賦予弱勢群體的權利，包括優惠權、豁免權、自治權等三大類（Joppke & Lukes, 1999: 14）。在不影響優勢群體的權益時，弱勢群體之彰權益能，或許爭議不大，若已普遍擠壓優勢群體的權益，形同「反向歧視」，優勢群體的成員便可能出現激烈的反應。如1960年代以來，西方國家之中有愈來愈多的群體，以文化多樣性為名，訴請政府提供特別優惠待遇，使得原來的白人優勢群體有日益「弱化」之感，於是對多元文化主義及

其相關政策，展開多方的反撲。Hewitt（2005）的《白人反彈》（The White Backlash）一書，即在描述這些文攻武嚇，讀來令人怵目驚心。當優勢群體在學術論辯、政治活動、民生議題等各層面都醞釀反彈時，各國政府能否進一步支持或落實多元文化政策，前景並不樂觀，獨石論者其三思之。

三、文化傳承的迷思

多元文化政策的基調，常在強調族群傳統文化的復振，而忽略族群文化可能的變遷，將來自群體內外倡導文化革新的呼聲，一律斥為褻瀆傳統的邪說異端。據此，無條件賦予群體權利的政策，背後的思維，其實是一種本質論的多元文化主義。因為群體權利的制度化，讓群體高於一切，所屬成員只好「被迫」接受本族的文化傳統，沒有拒絕的權利。而且國家在下放權力給弱勢群體時，受惠的主要是群體中的傳統領導者（通常是上層階級、男性），由其決定如何行使該項權力，使得群體內部具有不同意見，或欲推動其他改革者，往往得背負「文化叛徒」的罪名，不得不緘口噤聲（Shachar, 1999）。因此，原意發揚傳統文化的權利賦予政策，由於壓制、剝奪內部異議的聲音，反而「停頓」了文化的發展，閉關自守久了，文化不是生去生機，就是走向偏鋒。

事實上，文化本是人類因應環境變化而創發出來的生活方式，應該日新又新，而非一成不變。以愛斯基摩人獵殺海豹過日子為例，假設有天海豹滅絕了，恐怕愛斯基摩人就得改變其原有的生活方式（Barry, 2001）。Parekh（2000: 336）指出，不同的文化代表不同的意義系統，以及對於幸福人生（good life）的不同詮釋，但每種文化，皆僅承載部分的人類能力與情感，也僅捕捉局部的人類存有狀態，需要透過異文化的交流，促進自身的文化理解，並開拓知識與道德的視野。尤其是處在當前的全球化時代，文化接觸與碰撞的機會大幅增加，幾乎沒有文化可以迴避異文化的影響，所有文化皆處於持續改變的狀態，試圖保持文化的純度，無異忽略了文化內部的變易性，以及文化之間的相倚性。本質論的多元文化主義，殆為族群文化永續發展的障礙，懷舊尋根固然必要，但更重要的是，如何以傳統文化為基礎，不斷充實、創新文化的內涵，而非敝帚自珍，墨守成規。

參、巨傘論及其問題

目前世界各國的多元文化主義，直接間接、或多或少都受美國的影響，我國亦不例外。美國多元文化主義的特點之一，就是範疇至寬至廣，從族群、性別、階級，到宗教、性傾向、特殊需求等諸多向度，都涵蓋在內，甚至身材過於矮小而自覺受到結構性壓迫的男性（severely height restricted individuals of the male persuasion, SHRIMPS），也說自己是弱勢群體（Joppke & Lukes, 1999）。Glazer（1997）將這種近乎無所不包的多元文化主義，稱為「多元文化的大爆炸」（the multicultural explosion），本文則稱作「巨傘論」。由於含括的範圍太過廣泛，納入討論的群體屬性又南轅北轍，使得巨傘論的多元文化主義幾乎漫無結構，甚至內部還充滿矛盾。以下擬以如何界定弱勢群體，以及如何處理性別與階級這兩個因素為例，分析巨傘論的邏輯鬆散問題。

一、弱勢群體定義的問題

最初的多元文化主義，係從平等的文化立足點出發，處理弱勢「文化族群」的相關權益問題。一旦某個弱勢文化族群，如美國的黑人、臺灣的原住民等，透過多元文化主義成功取得特定的權利和地位，社會上其他覺得受到壓迫的「弱勢群體」看在眼里，不免有樣學樣，紛紛打起「文化」的旗號，要求獲得平等的對待。這個時候，弱勢群體的類別開始快速增生，多元文化主義變成了一把巨大的保護傘，「族群」的名稱不再限於指涉種族或民族，幾乎所有的群體，從弱勢到優勢，都可自稱某某族群，而「文化」的指稱也不再限於種族或民族的族群文化，所有的群體都可自稱為某某文化群體。當多元文化主義的巨傘下，集結了一大批宣稱實踐多元文化精神，但最終的關懷與訴求卻可能有所不同，甚至相互衝突的群體時，到底哪個群體才稱得上是個弱勢群體或弱勢「文化」群體？

主張差異政治的 Young（1990）傾向從寬定義，認為所謂的弱勢群體，是在數量上占少數，且在社會上遭受「剝削（exploitation）、文化帝國主義（cultural imperialism）、邊緣化（marginalization）、除權（powerlessness）與暴

力 (violence)」等結構性力量壓迫的群體。自由主義學者 Kymlicka (2001) 則傾向從嚴解釋，在他看來，弱勢群體應以一國境內那些非自願被同化的「少數民族」(national minorities) 為限，因為這些緣自殖民或建國行動的受害者，如魁北克法語區居民、原住民等，在被征服、割據或強迫併入新的政治體系前，即已形成獨立運作的社群文化，有其獨特的語言、制度及傳統。很顯然地，這個定義有兩個基本的判準，一是政治兼併的受害者，另一是具有獨特語言、制度及傳統的獨立社群文化，並據此排除很多不符條件的群體，如女性等。於此須加說明的是，Kymlicka (2001) 未將外國移民納入的原因有二：第一，他們是自願選擇移民到新的國度，理當接受、融入當地的主流文化；第二，若不嚴格區分自願性移民與非自願性少數民族，可能產生兩個嚴重的後果，一是引發許多群體跟著要求自治，政府為了避免國家分裂的危機，可能拒絕少數民族的要求；二是政府可能以移民融入主流社會的努力做為榜樣，鼓勵其他文化群體仿效。這兩種情況，都會危害少數民族的權益。

關於弱勢群體的界定，究應從寬或從嚴的問題，Parekh (2000) 從文化差異的觀點，提出他的見解。根據他的分析，當前社會普遍存在三種文化差異現象：

(一) 次文化差異 (subculture diversity)

這類群體的文化，不是一種獨立的文化，他們仍然共享主流社會的意義與價值體系，只是希望能在社會之中，開出一片空間，以延續自身的不同生活形態，並使既有的社會文化更加多元化，如不同的性傾向團體、特殊需求團體等。

(二) 觀點差異 (perspectival diversity)

這類群體既非次文化群體，亦非獨立文化群體，他們的差異是一種知識觀點的差異，經常挑戰既存的文化秩序，關切如何重構主流文化，如反父權的女性主義者、反工業化的環保團體等。

(三) 社群差異 (communal diversity)

相較於主流社會，這類群體具有獨立的文化系統，呈現獨特的思考與行為模式，如宗教團體、歷史悠久的文化群體 (如猶太人、吉普賽人)、各地的原住民等。

Parekh 傾向於將多元文化主義的範疇，限定在第三種文化差異，即獨立文化

群體所呈現的社群差異，理由有二：一是上述三種文化差異的基本訴求，有所不同，硬將前兩種差異也包含在內的話，範疇太過廣泛，容易失焦，甚而使得多元文化主義（教育）成爲無效的宣稱；二是社群差異的本身，有其邏輯上的獨特性，以及特定關注的文化議題。

比較起來，上述Young的說法是典型的巨傘論，只要是受到壓迫的群體，都可納入多元文化主義關切的範圍。Kymlicka與Parekh雖欲正本清源，且又以Kymlicka的定義較爲嚴格，只是不論誰的說法較具說服力，如果按照他們的意思去做，很有可能又將多元文化主義還原到個別的弱勢文化族群身上，而重蹈獨石論的迷思。所以，如何界定弱勢群體，應該只是解決問題的必要條件，至於充要的條件，可能在於如何區分弱勢群體的問題來源，釐清不同群體的問題癥結，並且進一步找出它們之間的邏輯關係。茲以性別與階級在多元文化領域所突顯的問題爲例，討論如下。

二、性別與階級的問題

巨傘論的多元文化主義，一方面由於涵蓋面太廣，而引起上述如何界定弱勢群體的問題，另一方面學者也發現，在族群、性別、階級這三個大家最常提到的因素中，若以族群爲準，性別與族群可能是相互矛盾的概念，而階級與族群則可能是相輔相成的概念，但相關文獻卻是處理性別議題的多，並且大都不提其與族群的潛在衝突，相形之下，階級的因素顯得備受忽視。究竟何以致之？似乎沒人清楚。對於這個問題，Glazer（1997: 16）曾經有感而發：「探究階級因素爲何被排除在多元文化主義之外，並不容易；相同地，要知道女性研究爲何被納入其中，也是一件艱鉅的工作」。

（一）性別問題

教育領域關於性別問題的討論，通常都採美國的說法，將性別與族群視爲兩個平行的多元文化議題。例如Banks（2004: 11-15）即認爲，美國社會的鉅型文化（macroculture），是由許多獨特的微型文化（microculture）所構成。而微型文化，係指某一文化群體成員共享的典章制度、價值觀念與文化元素。在他看來，性別、族群、階級都是獨特的文化群體，都有獨特的微型文化，雖然每個人

可同時隸屬多個文化群體，擁有多個微型文化，但全體女性亦可獨立形成一個文化群體，男女兩性則分屬不同的文化群體。我國1996年公布的《教育改革總諮議報告書》，將原住民教育與兩性平等教育，視為推行多元文化教育的兩項主要工作，所持的便是類似的觀點。可是這樣的說法和做法，頗有商榷的餘地。因為，處理族群文化的問題，通常採取的是向傳統歷史文化尋根的懷舊途徑。然而，不論是以父系社會來看，或就母系社會而言，兩性平權議題的處理，恐怕都得採取挑戰傳統、改革現狀並憧憬未來的前衛路線。面對這兩種不同的取向，若尊重族群，便須維護傳統，若尊重性別，便須突破傳統，試問一個想要同時兼顧兩者的多元文化政策，應該如何設定優先順序？以族群傳統文化為尊，恐有害於性別平等，以性別平等為重，恐又有違族群傳統文化，兩者如何攜手並進？何者較為符合多元文化教育的旨趣？準則何在？

揆諸政治領域有關多元文化主義的討論，通常聚焦於族群文化的部分，著重族群之間的文化政治關係，而將性別文化或兩性平等問題，當成族群內部的權力關係來處理（Eisenberg & Spinner-Halev, 2005; Okin, 1999; Reitman, 2005; Shachar, 1999; Spinner-Halev, 1999）。人類學的泛文化研究亦指出（Ortner, 1996: 21-42），現有的文化系統中（如中華文化、日本大和文化、新幾內亞文化等），普遍存在著「男尊女卑」的性別評價，此一性別不平等的現象，蓋與所屬文化群體內部之文化意識型態、象徵機制、社會結構配置有關。尤有進者，有關人際互動的研究亦顯示（Vangelisti, 1997），一般認定屬於男性或女性的角色、態度及行為表徵，不是天生如此或本質使然，而是兩性在互動的過程中慢慢型塑的，男女雙方會隨著情境脈絡的轉換，表現某些非特定的行為。如處於領導職位的女性，會展現一般認為是男性專屬的特質與行為模式；身代母職的男性，也會適時表露一般認為是女性專屬的特質與行為模式。這是因為來自同一文化系統的男女兩性，對於何時何地該有何種適當的行為表現，存有一致的認知與價值。男女雙方透過日常的互動，共同建構「性別」的意義，並在其中區辨自己是男是女。即便是男性中心的性別文化，也是兩性一同透過同樣的歷程所創造出來的。

依此看來，性別文化的形成，蓋為男女兩性在所屬之族群文化中共生共構的，既不同於族群文化之可以各自分途發展，亦很難自所屬族群文化之中抽離出

來，單就性別而論性別。現實的日常生活裡，男女兩性鮮有彼此閃避的空間，遺世獨立的女兒國或男人國，多半見於神話或傳說。如果說，族群的不平等，關乎文化的作用，性別的不平等，也關乎文化的作用，可是前者涉及的，主要是不同文化之間的族群權力關係，後者卻複雜得多，除了涉及同一文化之內的性別權力關係外，不同文化之間的性別權力關係，甚至族群權力關係（或是整個社會的階級權力關係），可能都有影響。譬如白人男性之於白人女性，他們之間的不平等，主要來自同一文化之內的性別權力關係；而白人男性之於黑人女性，他們之間的不平等，便可能來自不同文化之間的性別權力關係，甚或族群權力關係；至於白人女性之於黑人女性，她們之間的不平等，則主要來自不同文化之間的族群權力關係。所以，姑且不論性別的概念位階是否低於（或高於）族群，有關性別議題的探討，如果跟族群分開來平行處理，不但重蹈獨石論或本質論的迷思，更無法有效釐清問題的癥結。

其實，巨傘論者不是沒有注意到性別與族群的關係，乃至於其與階級因素的糾葛，只是他們對於這類問題，若非刻意迴避，就是苦無良策。例如，Banks（2004: 14-16）引述Perney（1976）的研究，說明學生行為受到族群、性別、階級等因素之「分別」影響者多，「交互作用」影響者少，以此強調多元文化教育涵蓋、併舉、分述這些因素的必要性。而Sleeter（1997）應邀在臺灣第一次「多元文化教育的理論與實際」國際學術研討會中，發表一篇名為〈性別與多元文化教育：搭建兩者之橋〉（Gender and multicultural education: Building bridges）的專文，探究性別議題融入多元文化教育研究的情況，以及階級、種族議題融入女性研究的情況，歸納出四種多元文化教育的研究類型：單一壓迫模式（issues framed around one form of oppression）、附加與混合模式（add and stir）、準統整模式（toward an integration of gender, race, ethnicity, and class）、統整模式（reforming issues by integrating race, gender, and class）。他總結目前所有的多元文化教育研究（包括他自己的研究在內），多半只做到第三類的準統整模式，普遍以兩種簡略的方式來處理社會差異：第一、提及各種形式的壓迫，但未交代各類壓迫間的交互作用；第二、先論壓迫的共通概念，再就各類壓迫分別舉證說明。雖然他在最後也列舉多項非教育領域的女性研究，做為未來多元文化教育研

究統整性別、族群、階級等因素的範型，但並未從中抽繹統整模式的原理原則及研究方法。

（二）階級問題

巨傘論的多元文化主義，看似無所不包，實則甚少針對階級的問題進行深入探討。究其成因，可能是巨傘底下的弱勢群體，當初大都循著族群文化的模式，以文化差異之名訴請公平對待之故。是以二十世紀末葉以來，文化肯認及身分認同的要求，在族群、性別透過各種符號力量的強力動員下，已有取代階級鬥爭而成爲國家主要治理議題的趨勢。然而，階級真的消失了嗎？左派人士的批評指出，多元文化主義過於強調文化面向的壓迫，忽視了所處的政治經濟脈絡，有人甚至抨擊多元文化政策只是籠絡、安撫弱勢族群的糖衣毒藥，未能真正改善族群之間的資源與權力失衡問題。激進的左派教育學者Sarup（1986）便稱，優勢白人族群爲把持己身的權力，創設了多元文化教育這類控制工具，透過文化權的賦予，滿足黑人社群對其文化的嚮往，以爲學習傳統文化遺產就能重拾民族自信，但這與教育機會均等及改善未來生活的關聯甚低，非但無礙於種族、階級等結構性力量的持續壓迫，也無損於優勢族群繼續獨占社會與經濟資源。

有感於種族或族群的問題，往往摻雜著社會階層化的問題，也就是說，種族的問題不僅是文化差異的問題，更交織著階級結構的問題，有些學者建議參採M. Gordon的複合概念「族群－階級」（eth-class），以族群分類爲經、以階級分層爲緯，同時考量種族與階級的影響及其交互作用，或可妥善呈現社會的真實面貌（Niemonen, 1999; Washburn, 1995）。Young（2000）在回應之前其對弱勢群體的籠統定義所引發的批評與爭議時，認爲社會群體固然有「文化群體」（如族群）與「結構群體」（如階級）之分，但兩者之間不一定是互斥的，反而有許多重疊的地方。因爲，語言、宗教、生活方式不同之文化群體成員，透過社會互動的過程，一方面得以在文化上區分你我，另一方面在人類各種社會關係所形成的社會結構網絡裡，亦會占有一己的位置。不同的位置，代表不同之資源取得及行動發展的可能性，故位置相同者，處境類似，擁有的機會、資源、權力、地位、生活視野也都相近，自然聚集成爲結構性的群體。是以，許多「以文化爲名」的社會運動，例如弱勢族群或性別團體所發起的身分認同運動，一般認爲是爲了扭轉文化

差異所造成的不正義，可是問題的根本癥結，或是說，運動背後的主要訴求，其實是爲了矯正社會結構的不正義。據此以論，在處理文化肯認的問題時，實不宜忽略社會階級的作用，甚至很多時候階級的影響可能更大。

肆、結 語

如上所述，多元文化主義的發展，最初是以文化的差異性與多樣性，替弱勢民族伸張正義，只是有時太過強調族群文化的特異性，將所有社會不均等的根源都化約爲單一的文化因素，而走向獨石論。後來社會上其他受到壓迫的群體，包括性別、性傾向、語言、宗教、階級、特殊需求等方面的弱勢群體，爲了集結力量，競相加入多元文化主義的陣營，援引文化差異的論調，將社會不公平的待遇歸咎於文化因素，而構成巨傘論。由於獨石論的多元文化主義，係以個別、獨立的族群文化，做爲立論的基礎，不免蘊有族群本質爲尊、群體權利優先、固有文化至上等迷思。至於巨傘論的多元文化主義，則以分歧、多樣的弱勢群體，做爲立論的依據，但因弱勢群體系出多源，又眾聲喧嘩，不免產生各說各話、顧此失彼等問題。

表面看來，獨石論與巨傘論好像涇渭分明，可是實質上，巨傘論的多元文化主義大抵只是一種「複數形式」的獨石論而已。因爲，聚攏在文化差異這頂巨傘底下的各個弱勢群體，對於本身群體與其他群體之間的關係，不論是相生相剋或是互倚互斥，幾乎「存而不論」，反倒都是仿照獨石論的方式，把自己當成是個獨立的文化群體，進行相關的論述，既以要求外界承認自己具有特定、原生的文化本質與身分認同，復以據此要求內部成員凝聚共同的群體意識，齊力對外。所以族群歸族群、性別歸性別、階級歸階級、特殊需求歸特殊需求，每個弱勢群體，就有如一塊嶙峋獨石，形態不一，重心有別。基於尊重差異的立場，每塊獨石皆有其價值，亦皆有其存在的正當性，誰都不容排除或遮蔽，是以須讓大家各據一方，盡展風華，然後再加總起來，匯集成群，自然就構成符合「公平」原則的「多元」文化。

獨石論與巨傘論的單複數之別，用教育的例子來說，如果獨石論主張的是一支民族一套課程的「分裝」教育，那麼巨傘論倡議的，便是所有群體文化共同納入一套課程的「混裝」教育。很顯然地，這兩種教育型態，都有實施上的困難。前者要求學校針對特定民族的學生，依其文化提供量身訂做的課程，這可能限制了該民族子弟的涵化過程，窄化了他們的學習內容，影響未來其在大社會的競爭力與適應力，同時亦可能引起主流族群的疑慮，顧忌國家出現「分化」或「分離」的危機，從而更加抓緊教育主權，不輕易釋放或讓渡給弱勢族群。至於後者，要求學校課程融入各個弱勢群體的文化，讓學生不分族群、性別、階級、語言、宗教等，一起接受這套課程，以認識差異、肯定差異、欣賞差異，並透過差異，相互發明，攜手併進。此一構想固然用意良善，卻可能造成課程的嚴重超載與教學的沉重負擔，因為考量現行上課時間所能講授的教材份量，根本沒有任何一套課程足以「打包」或「統包」所有的文化內容。既然課程擠不下，那該刪減那些部分？如何刪減？又刪減之後，能否保證學生的學習內容不致因而簡化、淺化或枝節化？即使這些問題都能獲得妥善解決，更為現實而嚴苛的挑戰依然橫在眼前，亦即，優勢群體的家長可能不盡同意這類課程，而為子女另行安排他們認為「精純」的「高級文化」教育，並設法隔離、排除弱勢群體的學生，讓他們留在原地接受「多元」的「弱勢文化」教育。如果真是這樣，多元文化教育到底是誰的教育？最後有誰獲利？有無達到最初的目的？

多元文化主義或多元文化教育之所以陷入上述的困境，主要的癥結，在於獨石論與巨傘論皆以文化差異之名，為所關心的弱勢群體伸張社會正義。這樣的訴求，固然帶動了新穎的思維方式，掀起了壯闊的社會運動與教育改革風潮，也替眾多弱勢群體打開了空前的發言空間，但其側重文化差異之「單因論」命題，明顯忽略了社會正義的「多維盤錯」脈絡，故僅部分有效，未能切中問題的要害。茲將其中的偏誤之處，分析如下：

首先，社會正義落實的對象，可以是群體，也可以是個人，就算便行事，先求群體之均等，再謀個人之權益，惟若一味以群體作為權利的載體，不免壓迫個人的權益與發展。況且個人之身分或文化認同，通常不是絕對屬於某個單一的群體，而是多重、相對的參照或組合（Bennett, 2003；Timm, 1996），不宜截然

劃分或硬做區隔。以一般討論較多的族群、階級、性別這三種群體類別為例，爲了方便分析，我們固然可以將這三者分開談論，但是個人的群體身分，除了分別屬於不同的族群、不同的階級、不同的性別之外，通常更是以這三者的交叉組合方式出現，例如，某個族群的中上階級或勞動階級、某個族群的男性或女性、某個階級的男性或女性，甚或某個族群之某個階級的男性或女性。因此，若是夸談原住民，卻不提原住民群體之內的性別及階級差異，或是高論女性，卻不問女性群體之內的族群及階級差異，亦不免以偏概全，失之武斷。

其次，造成社會不公不義的原因甚多，除了文化上的差異歧視之外，至少尚有經濟上的資源剝削（Fraser, 1998）與政治上的權利排除（Blum, 1998）。這三種不公不義的因素，在特定的歷史時空中，可能個別出現並單獨發生作用，但更爲常見的情形，卻是兩兩結合或三者連袂發生作用。換言之，文化歧視、經濟剝削、政治排除這三種社會壓迫力量，即使分別有其影響的領域，彼此之間更有交相連鎖的互動關係。並且當兩個以上的因素共同出現時，對於不同的群體來說，它們的作用可能相互增強，也可能是相互制衡，或輕重有別。以文化歧視與經濟剝削的連動關係爲例，Gibson與Ogbu（1991）等人的研究顯示，非自願性的弱勢族群，如黑人及原住民，爲了抗拒壓迫，通常陷入文化歧視、教育失敗、經濟匱乏的惡性循環，但自願性的弱勢族群，如華人移民，通常卻願忍受文化歧視，同時力求通過教育以改善生計。

第三，遭受社會不公不義對待的群體，就最初的成因而言，不見得都跟群體之間的文化差異有關。例如勞工階級之成爲弱勢，主要肇因於他們在經濟或政治上的失利，連帶造成他們在文化上的弱勢（或許這就是巨傘論較少討論階級問題的重要原因）。至於原住民與女性在經濟及政治上的弱勢，固然出自他們在文化上的弱勢，但是原住民的文化弱勢，比較是族群之間的文化歧視所致，女性的文化弱勢，則比較是族群之內的性別文化使然。

最後，社會正義問題的處理，不同的成因可能需要不同的對策。一般而言，處理文化上的不公不義，有賴「肯定差異」以促進平等對待，處理經濟或政治上的不公不義，卻須「消除差異」以達成社會公平。對於同時遭受文化歧視及其他差別待遇的群體來說，一方面要在文化上肯定其差異，另一方面又要在經濟或政治

上消除其差異，兩者可能互有矛盾。以原住民為例，假如他們在經濟及政治上的弱勢，主要與文化差異有關，那麼在文化上「肯定」其差異的措施，若又絕大部分是要他們維護傳統文化，力圖發揚光大，實在很難想像經過如此這般之「文化再製」，以保存其「文化差異」的（弱勢）現狀後，如何能在經濟及政治上再「消除」其差異（弱勢）。就算將程序顛倒過來，先行消除他們在經濟或政治上的差異（弱勢），問題仍然存在，因為隨著經濟或政治地位的提升，他們的文化可能走了原味，這樣的結果，恐怕不符獨石論或巨傘論的初衷。

綜合以上的分析，可知：一、造成社會壓迫的原因，事端繁複，文化差異只是其中的一條線索而已；二、遭受社會壓迫的對象，來源駁雜，某種特定的群體屬性，不足以表徵其多重交織的身分；三、造成壓迫的原因與遭受壓迫的對象之間，互動不一，彼此的關係千頭萬緒，盤根錯節，任何簡單的化約，都只見樹不見林，無以窮究事實的真相。據此以觀，不論獨石論或巨傘論的多元文化主義，欲以文化差異這項單一因素，來解釋、涵蓋、處理所有的社會正義問題，終究捉襟見肘，力有未逮。不過，獨石論與巨傘論對於社會正義的主張，亦非全無啓發，在向他們告別之前，如何記取教訓，另闢通往社會正義的康莊大道，才是當務之急。鑑於學界目前對於上述有關社會正義之「多維盤錯」脈絡，著力尚淺⁹，懇切期望本文能夠拋磚引玉，激發更多、更具深度的討論，將整個問題的經緯端緒探索得更為清晰透澈，庶幾有助於促進社會正義的具體落實。

致謝：本文係行政院國家科學委員會補助專題計畫（計畫編號為NSC93-2413-H-003-009）之部分成果，惠承黃尚文先生協助蒐集資料、整理初稿，於此一併致謝。

⁹ McCarthy (1997) 對於「多因平行論」(parallelism) 與「多因非同步論」(nonsynchrony) 的討論，頗具參考價值。

參考文獻

- 丁雪茵（1997，5月）。族群認同與同儕關係：多元文化教育或是多元分化教育。載於國立臺灣師範大學教育學系舉辦之「多元文化教育的理論與實際國際學術研討會」論文集（頁205-217），臺北市。
- 中國教育學會（主編）（1993）。多元文化教育。臺北市：臺灣書店。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。臺北市：作者。
- 多元文化社會在德國宣告失敗？（2006）。2006年12月30日，取自http://www2.chinesenewsnet.com/MainNews/EntDigest/Showbuz/2006_12_18_14_43_7_728.html
- 原住民族教育法（1998）。
- 國立臺灣師範大學教育學系（主編）（1997）。多元文化教育的理論與實際國際學術研討會論文集。臺北市：編者。
- 張茂桂（1997）。臺灣的政治轉型與政治的「族群化」過程。載於施正鋒（主編），族群政治與政策（頁37-71）。臺北市：前衛。
- 張茂桂（2002a）。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（頁223-273）。臺北市：華泰文化。
- 張茂桂（2002b）。臺灣是多元文化國家？文化研究月報，13。2006年12月15日，取自http://www.ncu.edu.tw/~eng/csa/journal/13/journal_park86.htm
- 張嘉育（1996）。多元文化教育的兩難困境。載於教育部國民教育司省教育廳舉辦之「多元文化與原住民教育課程發展學術研討會」論文集（頁1-14），花蓮市。
- 莊勝義（2000，6月）。機會均等與多元文化兩教育運動的基本訴求及其正當性之比較。論文發表於花蓮師範學院多元文化教育研究所舉辦之「多元文化教育的理論與實際」學術研討會（附文），花蓮市。
- 黃政傑、張嘉育（1998）。多元文化教育的問題與展望。教育研究資訊，6（4），69-81。
- 葛永光（1991）。文化多元主義與國家整合。臺北市：正中書局。
- 劉蔚之（1993）。多元文化教育思想之研究。載於中國教育學會（主編），多元文化教育（頁71-100）。臺北市：臺灣書店。
- 澳洲欲廢除「多元文化主義」（2006年，11月7日）。星島日報。2006年12月10日，取自<http://www.haoyah.com/news/content.asp?currentindex=70501>
- 總統府新聞稿（2001）。總統參加「族群和諧、客家心願」聯歡活動。2006年12月15日，取自<http://www.president.gov.tw/php-bin/prez/shownews.php4?issueDate=&issueYY=90>

- &issueMM=11&issueDD=11&title=&content=&_section=3&_pieceLen=50&_orderBy=issueDate%2Crid&_desc=1&_recNo=3
- 譚光鼎 (2000, 12月)。多元文化教育的批判與問題：臺灣多元文化教育的檢討。載於國立花蓮師範學院與臺灣教育社會學學會舉辦之「多元文化、身分認同與教育」學術研討論文集：第四屆教育社會學論壇（頁453-470），花蓮市。
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues & perspectives* (5th ed.) (pp. 3-30). Boston: Allyn and Bacon.
- Barry, B. (2001). *Culture and equality: An egalitarian critique of multiculturalism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bennett, C. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (5th ed.) . Boston: Allyn and Bacon.
- Blum, L. (1998). Recognition, value, and equality: A critique of Charles Taylor's and Nancy Fraser's account of multiculturalism. In C. Willett (Ed.), *Theorizing multiculturalism: A guide to the current debate* (pp. 73-99). Malden, MA: Blackwell.
- Eisenberg, A. I., & Spinner-Halev, J. (2005). *Minorities within minorities: Equality, rights, and diversity*. New York: Cambridge University Press.
- Fraser, N. (1998). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "Post-Socialist" age. In C. Willett (Ed.), *Theorizing multiculturalism: A guide to the current debate* (pp. 19-49). Malden, MA: Blackwell.
- Gibson, M., & Ogbu, J. (Eds.). (1991). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland.
- Glazer, N (1997). *We are all multiculturalists now*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hewitt, R. (2005). *White backlash and the politics of multiculturalism*. New York: Cambridge University Press.
- Joppke, C., & Lukes, S. (1999). Introduction: Multicultural Questions. In C. Joppke & S. Lukes (Eds.), *Multicultural questions* (pp. 1-24). New York: Oxford University Press.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. New York: Oxford University Press.

- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular: Nationalism, multiculturalism, and citizenship*. New York: Oxford University Press.
- McCarthy, C. (1997). Nonsynchrony and social difference: An alternative to current radical accounts of race and schooling. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, and society* (pp. 541-556). New York: Oxford University Press.
- McCarthy, C. (1998). *The uses of culture: Education and the limits of ethnic affiliation*. New York: Routledge.
- Niemonen, J. (1999). Deconstructing cultural pluralism. *Sociological Spectrum*, 19(4), 401-420.
- Okin, S. M. (1999). Is multiculturalism bad for women? In C. M. Howard & M. C. Nussbaum (Eds.), *Is multiculturalism bad for women?* (pp. 7-24). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ortner, S. B. (1996). *Making gender: The politics and erotics of culture*. Boston: Beacon Press.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. London: Macmillan.
- Perney, V. H. (1976). Effects of race and sex on field dependence-independence in children. *Perceptual and Motor Skills*, 42, 975-980.
- Reitman, O. (2005). Multiculturalism and feminism: Incompatibility, compatibility, or synonymy? *Ethnicities*, 5(2), 216-247.
- Sarup, M. (1986). *The politics of multiracial education*. Boston: Routledge.
- Shachar, A. (1999). The paradox of multicultural vulnerability. In C. Joppke & S. Lukes (Eds.), *Multicultural questions* (pp. 87-111). New York: Oxford University Press.
- Sleeter, C. E. (1997, May). *Gender and multicultural education: Building Bridges*. Paper presented at the meeting of International Symposium on Multicultural Education: Theory and Practices, Taipei, Taiwan.
- Spinner-Halev, J. (1999). Cultural pluralism and partial citizenship. In C. Joppke & S. Lukes (Eds.), *Multicultural questions* (pp. 65-86). New York: Oxford University Press.
- Tamir, Y. (1999). Against collective rights. In C. Joppke & S. Lukes (Eds.), *Multicultural questions* (pp. 158-180). New York: Oxford University Press.
- Timm, J. T. (1996). *Four perspectives in multicultural education*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Vangelisti, A. L. (1997). Gender differences, similarities, and interdependencies: Some problems with the different cultures perspective. *Personal Relationships*, 4, 243-253.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

- Washburn, D. E. (1995). *Multicultural education policy in the United States: A social foundations analysis*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381887)
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. New York: Oxford University Press.