

# 「我」和「多元文化與社會工作」

馬宗潔

## 一、前言

本文是關於我在東吳大學社會工作系碩士班開授「多元文化與社會工作」的過程與心得，本文用自問自答的方式呈現，目的是想要把這個過程書寫下來，希望能夠和相同興趣的同好分享與對話。雖然多元文化的議題在社會工作領域才起步，但多元文化的課程於社會工作的重要性，並不是本文論述的重點。

## 二、為何以「我」作為主題？

開授「多元文化與社會工作」這門課是一個意外，不在我的教學計畫中。一門別人沒有開過的課，留給我相當多可以發揮和創造的空間；相對的，也承擔了無所適從的壓力。在東吳大學社會工作碩士班開授了三學期的「多元文化與社會工作」，我發現知識的傳遞只是課程中的一小部分，其中蘊含著更多的是自我認識、與分享，以及欣賞不同與差異(difference)的過程。許多關於多元文化的文獻只是客觀描述不同的族群的特性(以原住民的文化為例，文獻會提到原住民的歷史和生活方式，如祭祀或狩獵的方式，但多元文化其實包含了更多主觀的經驗(少數團體或族群在大社會中如何被對待的經驗和所產生的情緒) (Adams & Schlesinger,

1988)。我發現這三學期的開課經驗不只是客觀知識的傳遞，其中我也主觀的經驗到許多挫折和掙扎，所以我決定以「我」的開課經驗作為本文的主體。我用自問自答的方式將這三年我所體會到的經驗書寫下來，希望能夠呈現我在開課的過程的經歷和反思，並期待有機會和關注該主題的朋友們有對話的機會。

## 三、我為什麼會開這門課？

八十八年學年度，當時東吳大學社會工作系李明政主任在碩士班開原住民課群，基於我曾經參與一個原住民兒童福利的研究，

於是他就邀請我開原住民相關課程。我琢磨著，我只做過一個原住民的研究，該研究並沒有幫助我認識原住民，反而造成更多的疑問（馬宗潔，二〇〇一）：許多我曾經以為理所當然的看法被動搖；我思考我該用什麼態度來看原住民族；我懷疑我憑什麼為原住民代言；覺得自己沒資格開原住民相關的課程。我想一想，我的一些多元文化的經驗或許可以幫得上忙：我在紐約住了四年半，有機會和不同種族的人相處；我在美國念書時，因為需要被輔導，有和美國白人治療師談過話，也有和中國治療師談話；我在接受遊戲治療訓練時，有來自臺灣和中國的兒童個案和家庭，也有美國白人、黑人、和西班牙語系的兒童個案和家庭。在博士班所修的文化人類學的課中，有一些對移民議題的接觸；我有一個美國同學（Cheryl Franks）在哥倫比亞大學社工所開 “Issues of Diversity” 的課，我曾經和她就此議題討論多次。我剛好又在師大心輔所旁聽 Paul Pedersen 所開授的 “Multicultural Counseling Skills”，加上我的

博士論文作的是以美國華裔家庭為主

題……，當時我想，這種種經驗，也許我可以試試看開多元文化的課。

## 四、我所認為的多元

### 文化是什麼？

什麼是多元文化？文獻中多元文化並沒有統一的定義（Schmitz, Stakeman, & Sisneros, 2001）。我如何定義多元文化會影響我開課的方向。我接受社會學教科書對文化的定義：「文化是生活的總和」，文化的元素包括行為、價值、符號、規範和信念（Lum, 1999）。不同文化脈絡下的人有相同之處，也有不同之處。我認為不同文化下的人都有生老病死，都有七情六慾，也都要吃喝拉撒，都有兩性關係，都要從事買賣……只是不同文化脈絡下的人用不同的方式從事這些活動，這是我所謂的多元。這些活動裡隱含著共同的行為、價值、符號、規範和信念，這是我對多元文化的切入點（弔詭的是，在同樣文化下的人不一定有相同的行

為，並不是所有在某一個文化下的人都符合該文化的規範，如此會忽略的每一個人的獨特性，重要的是當有人不符合社會規範或價值時，會被如何對待）。這幾個元素，我特別強調從事這些活動背後的基礎是「價值」（如送禮是一種社會活動，但送禮背後的價值意義大過於送禮活動）。所以文化不只是一些可見的活動和行為，更重要的是支持這些活動和行為背後的「價值觀」。「價值」是我強調的一個思考點，我不相信價值可以中立，不同族群的衝突起源往往是主觀的價值而非客觀的行為。

## 五、我憑什麼可以開授

### 這門課？

我關心多元文化的議題，但我必須承認我不是多元文化專家。誰是專家？Leon Williams (1988)認為在多元文化的訓練課程中，這確實是值得爭議的，但他也沒有提供一個明確的答案和結論，他只有提到這個議

題要小心處理，因為教育者有避免 educational particularism 的傾向，也就是避免進入關於教學方法和教育的特質的無止境內在對話。我個人在這個議題上認為沒有人可以成爲多元文化的專家，就知識的層面而言，我自覺再努力也不可能會對所有的文化有全面性的瞭解。甚至某些議題我的學生比我瞭解（如我對宗教沒有太多涉獵，但對有些學生而言，宗教就是生活的一部分），那我憑什麼教這門課？我承認我不是專家，我沒有足夠的知識，所以我認為我是在開授而非教導這門課。我企圖不從主流的觀點去切入同一個活動，（例如，用原住民在大社會中如何被對待，取代大社會如何看原住民）。我也盡量得抱著開放的態度去學習我不熟悉的主題，也盡量用 Williams 所提到的內在對話過程去思考多元文化的議題。

## 六、我的教材是什麼？

面對一門新課，會有焦慮和緊張。我試圖尋求可用的教科書以提供典範，以便建立

上課的架構和我自身的安全感，但以英文爲主的多元文化教科書確實讓我覺得南橘北枳，不適用於目前本土脈絡的感覺。所以我參考的資料是以多元文化教學手冊非多元文化教科書爲主。

我的碩士和博士的學位都是在美國完成的，我所熟悉的美式教科書中，多元文化的分類是以種族 (race) 或族群 (ethnicity) 爲分類指標，例如，分類爲白種美國人、非裔美國人、亞裔美國人、拉丁裔美國人、及美國原住民等，我不贊成這些分類有四個原因：第一個原因，是這些分類太過粗糙，這些分類有時只是政治上的意義，沒有文化的意義。就如同將臺灣所有的原住民歸爲一類，就是政治分類，不是文化分類。這麼多原住民的文化和語言大不相同，原住民這個名詞只反映了他們相對於漢人的地位，卻不能反映他們的文化內涵（馬宗潔，二〇〇一）。美式教科書將亞洲國家來的移民粗淺的分爲一類（亞裔）或三類（東亞、中亞和東南亞），實在令人不服。我和中國大陸的人歸爲一類，實屬勉強，只好說同文同種；我和

韓國日本歸爲一類，只因長得類似並使用筷子；我和東南亞和中亞人歸爲一類，只因爲我和他們都是美國眼中的東方。這種分類實在太大美國中心思想。第二個原因是這些分類（白種，非裔，亞裔，西班牙語系裔等分類）和目前國內的種族議題有很大的距離，實在不符合國內多元文化的主题，臺灣的族群和種族議題和美國不同。第三個原因是文化的議題不應該只有種族，還有宗教、性傾向、性別、社會階層、教育背景……（在課堂中，我發現除了省籍以外，本土的議題還有教育體系下的好學生和壞學生的議題）。另外一個原因是，這些多元化的教科書或教師手冊多以第三人稱來描寫，或者根本沒有主詞，這和我認爲的多元文化概念有很大的距離。我認爲多元文化的課不只是在知識層面上認識異文化，更應該在情感層面上從異文化中認識自己，除了書上傳遞的知識和技巧以外，我好奇這些作者自己對多元文化的感受和想法，所遇到的困境，如何解決，我想透過這些教科書去認識從事多元文化議題的先進們，想和他們對話，所以這是不願使

用沒有第一人稱教科書的原因。

我希望學生的學習方式也是多元的，閱讀教科書只是眾多學習方法中的一種（Schmitz, Stakeman, & Sineros, 2001）。我

也希望學生能夠從更寬廣的角度認識生命，所以任何形式或內容的書都可以用，可以是其他學科的教科書，可以是醫學，也可以是生物，也可以是小說或者是電影。我希望看這些書的時候能夠從好奇與求知為出發，以增加更寬廣的視野，所以念這些書的意義是延伸，是幫忙讀者觸類旁通。期待學生不要念到什麼都企圖用社會工作的眼光去理解，企圖將別的學問用社會工作來架構去思考，並期待這些書是可以成為社工領域上的配備。不應抱著這本書會對我有何用處的態度去唸書，而是去「讀」書。否則，如此一來並不是開拓的自己眼光和視野，而是去別的領域收集社工的材料，反而有削足適履的意味。如同詮釋學方法論，要能先「懸置」自己原有的觀點，例如當我們閱讀一些相對於非洲的文化的書時，有些人會懷疑為什麼要浪費這種時間，我們的工作對象幾乎沒有非

洲人，學了也沒有用。但當我們能夠「讀」和「進入」和我們幾乎沒有接觸人種的生命和文化裡，也是一種自我的開放，也是探索生命中相同異和相似性的機會。

於是我思考我認為的多元概念是什麼，我想在課堂裡傳遞什麼？我最初的希望很簡單，只是希望學生能夠突破自我的侷限，不再認為只有一種對的答案，進而發現很多的可能性，以及多元的存在。但我發現如此並不足夠，如果大家都尊重對方不同族群之間的差異，問題就簡單多了。但是不同族群之間的問題並不是尊重就可以解決，因為之間存在著「權力關係」，聲音大的會說聲音小的不對，強權會傾壓和改變弱權者。再者，權力關係的議題不只在權力層面，還有情緒層面（權少者因長期被規範和不能發聲，最常有的情緒是憤怒）。在我的多元文化概念裡，最初是從個人本身的經驗作為出發點，以期學會尊重不同。我後來又補充了權力議題。

## 七、我怎麼上這門課？

關於多元文化的議題相當多，可以是種族宗教、年齡、階級，也可以是性別或性傾向，任何一個議題都可以上一學期的課，有些議題我熟悉，有些陌生，我如何決定這學期要上什麼議題呢？每一個議題要上幾節課呢？我參考一些相關教材（Pinderhuges, 1989），我決定將這些議題的決定權交給學生。每一年因為參與的學生和老師不同，所關心的議題不同，上課焦點因而不同。這三年的焦點主題各有特色，第一年的焦點在省籍，第二年在性別和性傾向，第三年則是宗教。

有幸這三年都有同事支援，第一學期是羅國英老師參與旁聽，第二年是王行老師加入和我合開，第三年王行老師在沒有學分的情形下，也參與旁聽。同事的參與提供了對話的空間，也彌補了我的不足。在沒有學分的狀況下，我要感激不同的時間裡有不同老師的參與，當然老師之間也會有意見不同的時候，其中對話也是反映了另一種多元意見的型態，老師之間良性的對話，也可以作為學生間學習對話的示範。在NASW的倫理守

則提到，老師之間的不同不是社工教育裡最重要的議題，學生的學習才是重點（Schmitz, Stakeman, & Sineros, 2001）。

我第一年的教法，是沒有指定教科書，我期待學生從自己的文化背景經驗出發，找到自己需要閱讀的書籍，但上課不討論書的內容，而是將書本的知識運用於經驗中。本學期的作法是選擇一些和文化相關主題，如家庭概念、食物、死亡等（我選擇了十幾個主題）。每一個同學要找一個訪問的對象，此人最好和自己的文化背景不相同。每個學生就這些主題來探討自己和被訪問者間文化的差異，並將這些內容寫成札記，企圖去瞭解同樣的文化主題，在不同的文化下如何被思考與看待。這一學期的內容幾乎和省籍有關。有一些省籍上的差異其實反映在生活瑣碎的事情中，如父母親說的故事（本省人多描述日據時代所發生的事，和國民黨時代有何不同；外省人則傾向述說逃難的過程）、家中閱讀的書（外省人家常有中外雜誌、傳記文學或今日世界），所吃的食物，和對原住民的看法等。我自己是外省人，在課堂上才發現

自己的狹隘和無知，例如我從來不知道紙錢還有分別，燒給不同神，和燒給祖先的紙錢是不同的。當然，我們也發現，將外省人或本省人分為兩個大族群是很粗糙的分類。二次世界大戰後遷臺的外省人來自大江南北，除了語言、食物和生活習慣差距很多以外，社會階級差別也很大，有些是一家人坐一班飛機帶著佣人、家具和細軟從容的來臺；有些則是大字不識的壯丁莫名其妙的跟著軍隊來臺，沒有機會和家人道別。外省人的共同性應該不是有相同文化，而是離開自己的生長環境，重新開始，是移民的歷程，這個歷程中包括了失落和新生。

第一年的課程結束以後，我思考這門課時，總覺得少了一些東西，既然社會工作的工作對象是以弱勢為主，更應讓學生可以從弱勢的角度出發。我和當時共同開課的王行老師討論，他認為應該加入權力的議題。於是課程的方向有所變動，有了指定教科書，但教科書的內容不是文化，而是權力，所用的教科書是以後現代主義為主的書籍，如薩伊德的「東方主義」或傅科的書籍，但上課

仍維持不在課堂中討論書本內容。我認為學生受教育的過程容易認同主流觀點，應讓學生有邊緣化的經驗，體會一下處在社會邊緣的心情，所以加入了文化認同（cultural identity）、特權（privilege）和被宰制（oppression）的觀點。

在第二年和第三年的課裡，我希望學生多體會邊緣化的經驗。在第一次上課時，會探索每一個人自己的文化背景和對文化的認同。然後選擇一個自己不常接觸和不能認同的族群作為觀察對象，為本學期的作業（鼓勵學生觀察他們所不認同和不熟悉的團體，以體驗邊緣化的經驗。例如，有些學生不認同同性戀，觀察作業就是同性戀）。要承認自己已不認同某一個族群對有些學生不見得太難，但要去觀察就是一大考驗。因為不是研究方法的課，在課堂中並沒有花太多時間討論觀察方法，因為我希望也相信當第一次進入一個自己所不熟悉或不認同的場域時，會發現自己比發現別人來得多，會發現自己有多無知，也會發現自己有很多的預設立場。學生從自己所觀察的主題做出發進行資料蒐

集，作為期末報告。

## 八、我的堅持是什麼？

我希望我和學生在課堂中可以開放的討論相關的議題，在課堂上，我強調「誠實比知道更重要」，也就是說，可以承認自己無知，對某一族群一無所知或沒有接觸。如果在觀察作業裡有機會接觸到某一族群，如原住民，在觀察中所見到的現象，也不能推論所有原住民都是如此。即使自己對某族群有先入為主的偏見，也是可以放在檯面上討論這些偏見來自何處。如果能夠誠實說出自己對某一個族群有偏見，可以是本學期工作的目標之一。我另一個強調為「知道不等於了解」，意思是說，也許我在知識上知道原住民有哪些文化，並不保證我就一定瞭解作為原住民所遭遇的經歷和心情，以及如何被對待。文獻中不斷得強調觀察自己的偏見是多元文化課程的重點(Adams and Schlesinger, 1988; Garcia & Van Soest, 1997; Pinderhuges, 1989)。

## 九、我還是老師嗎？

我參考一些多元文化課程的手冊，都強調應以小團體的方式進行，因為小團體的經驗反映大社會的動力，並可解決問題(Adams, & Schlesinger, 1988)，並強調多元文化的課程重視是「過程」(Adams, & Schlesinger, 1988; Schmitz, Stakean, & Sisneros, 2001; Williams, 1988)。但團體究竟不同於上課，我對要探索學生內在心靈的世界的分寸很難拿捏，當學生坦承自己對某些團體有一些偏見時，例如對同性戀的恐懼，我是要接納學生目前的狀態還是要挑戰學生的偏見？學生彼此的對話過於客氣，不挑戰對方的價值觀時，我要不要要求大家更直接？當碰到學生自己的被宰制的經驗時，有人會哭，有人會吵起來時，我該扮演老師還是團體領導者？

雖然學生有決定課程內容的權利，當我開授一門名叫「多元文化」的課時，我可以提醒自己要尊重不同聲音，不同的意見。但是，我還是老師，我有權打分數，我對課程

有一些規定，如對學生的遲到和出席。我也不要放棄我的權威？

當我挑戰價值時，我也不斷地面對自己的價值，這是可以的嗎？我如何告訴一位我認為充滿偏見的學生這不符合本門課的精神？我如何告訴一位我認為不願面對差異的學生他這樣可能拿不到好分數？這些問題不斷地在我腦海裡出現，我不斷地思索該如何作？有沒有一條「對」的學習之路？學生一定要照我所設計的路走？如果我尊重每一個人的現況，不要求他們改變，如此我算是一個老師嗎？其實我自己並沒有答案。開授這門課，和其他課不同之處，是我常常處在價值的漩渦裡，不知該如何是好。多元文化的議題不能當作理性客觀的議題來討論，當然我不相信價值中立，但我該如何尊重學生的價值，即使是充滿了歧視和偏見的價值？有時價值不只是價值——客觀或認知上的概念而已，因為人與人之間的價值衝突會帶來主觀的情緒(Williams, 1988)，迫使我必須說明我的立場。要如何在和學生對話和討論，與處理學生和自己的情緒之間維持一個平衡也是

一門學問。我想一學期有十八週的時間是好的，每一週若有未完議題都可以在下週繼續，我也可以隨著課調整自己。做老師的，也許不能強迫學生接受我的觀點或改變，但可以要求學生是認真的，認真的出席和上課，認真的找資料，認真的探索議題和認真的寫報告。

## 十、我還可以再多做些

### 什麼？

在多元文化訓練的課程手冊裡，都鼓勵老師用團體的方式進行，也強調學習就是一個過程，而團體就是一個過程。在學校教書多年，習慣扮演老師的角色，要進入團體領導者的角色還需要適應和調整。開授多元文化的課程，要學習扮演老師和團體領導者的雙重者角色 (Adams & Schlesinger, 1988)。一個老師要評估學生的表現；而一個團體領導者要敏感於團體動力，這兩個角色的拿捏是我未來的學習的功課。

未來開授這門課，就老師的角色方面，我會更釐清自己的上課目標，希望學生學習的方向、澄清自己的立場、建立上課規範、說明上課給分標準、會讓學生安全和更願意表達自己。

至於團體過程部分，許多文獻都提到以團體過程為形式的多元文化課程，不可避免地會不斷地遇到抗拒和衝突。文獻裡提到多元文化的課在最初期，最大的障礙就是學生抗拒，學生在面對自己的文化經驗時，不論是屬於主流或非主流的文化；特權或被宰制的經驗時，可能會有脆弱、誤解、罪惡、和厭惡等情緒 (Schmitz, Stakeman, & Sisneros, 2001)。團體領導者的工作是讓學生現實，才有可能欣賞多元的美好。

學生之間的異質性越高，衝突也越大。學生會挑正彼此的觀點，會辯論，會有情緒，所以老師要對衝突十分敏感，並示範如何處理衝突 (Adams, & Schlesinger, 1988; Garcia, & Van Soest, 1997; Pinderhuges, 1989; Schmitz, Stakeman, & Sisneros, 2001; Williams, 1988)。在三年的課程中，真正發

生衝突的時候非常少，有時我覺得學生彼此之間太過客氣。我反覆思索是什麼原因？是社工系的學生太會同理？是大家熟悉上課的非討論模式，不習慣面質同學？是我不夠敏感於隱藏的衝突？還是我自己害怕衝突，所以視而不見？

我想這是我日後開授該課程需要注意，不論是扮演老師或團體領導者的角色，鼓勵學生和提醒自己要自我反思和自我察覺都是重要性 (Garcia, & Van Soest, 1997; Pinderhuges, 1989; Schmitz, Stakeman, & Sisneros, 2001)。對我而言，除了加強異文化的知識以外，我也要學習容忍過程中的差異和不同，才可能催化課堂裡的討論和對話。(本文作者為東吳大學社會工作系副教授)

### ◎參考資料

馬宗潔(二〇〇一)。非原住民研究原住民：「原住民兒童福利需求之調查」研究過程的反思。臺中：東海社會科學學報，二十一期，頁四五—五六。

Adams, A. C., & Schlesinger, E. G.

- (1988). Group approach to training ethnic-sensitive practitioners. In. C. Jacobs & D. Bowles (Eds.). *Ethnicity and Race: Critical Concepts in Social Work*(pp.204-216). Silver Spring, MD: NASW.
- Garcia, B., & Van Soest, D. V. (1997). Changing perception of diversity and oppression: MSW students discuss the effect of a required course. *Journal of Social Work Education*, 33(1), 119-129.
- Lum, D. (1999). Culturally competent practice. *Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.*
- Pinderhuges, E. (1989). Understanding race, ethnicity and power. NY: Free Press.
- Ridley, C., Mendoza, D. W., & Kanitz, B. (1994). Multicultural training: Reexamination, operationalization, and integration. *The Counseling Psychologist*, 22(2), 227-289.
- Schmitz, C., Stakeman, C., & Sisneros (2001). *Educating professional for practice in a multicultural society: Understanding oppression and valuing diversity. Families in Society*, 82(6), 612-622.
- Williams, L. F. (1988). Frameworks for introducing racial and ethnic minority content into curriculum. In. C. Jacobs & D. Bowles (Eds.). *Ethnicity and Race: Critical Concepts in Social Work*(pp.167-184). Silver Spring, MD: NASW.