



多元文化與性別： 社會工作教育的反思

廖美蓮・王紹樺・李靜怡

壹、引言

家庭是性別社會化的第一生產工廠。傳統性別文化就是透過家庭中的教育，對我們的下一代生產出一種社會建構式的文化實踐。教育專家學者同意兒童時期的「社會人」養成對個體人格的形塑有關鍵性的影響。從女性主義觀點出發，我持續關心教育現場的性別意識以及其建構歷程，也針對多元文化教育與社會工作性別教育作論述分析，多元文化教育的核心關懷，是在消除伴隨各種族群、階級以及性取向等差異所產生的多重扭曲、刻板印象、不平衡、偏見、歧視與衝突，對於性別權力的一種理解與批判觀點正突顯出多元文化論述與女性主義論述兩者之間的相互實踐作用與關聯性。性別平等教育為多元文化教育的重要議題之一，傳統文化對於男女兩性的氛圍，確實已涵蓋所有受教育的對象，平等則是符合多元文化教育均等受教育的理念。如何建構尊重差異與「兩性」平等的社會，從女性主義的觀點，「兩性」

需要透過一個轉化(transformation)的歷程，才有可能拋棄原有的男流觀點(male-streaming perspective)，進而，慢慢養成多元文化觀點為基礎的觀察架構(廖美蓮，2009)，是以不能不重返教育的現場，因為透過家庭、教育以及社會等三級的社會化工廠，才能有機會拆除傳統性別文化刻板觀念與重建多元文化觀點的性別教育。

本文所關切的焦點涵蓋三個主軸，首先，藉由全球面臨多元文化衝擊的趨勢，簡述臺灣多元文化發展之樣貌、社會工作遇上多元文化所引發的省思以及概述多元文化教育之理論基礎；接著，討論性別課程在社會工作教育場域的崛起，包含性別相關課程開設之情形及教師的性別敏銳度對學生性別意識之影響作用；最後，採取社會建構主義的觀點來思考性別與社工教育的關連性，以及應用在社工教育上所產生的激盪。

貳、多元文化衝擊

一、簡述臺灣多元文化發展樣貌

近年，多元文化觀點在臺灣被各個領域強調並熱烈討論，但人們是否都真的瞭解其意涵與歷史脈絡，尚需更進一步的觀察。一九六〇年代的民權運動中，非裔美國人開始要求消除居住環境、僱用與教育的歧視，此即為多元文化運動發展的開端，而這也帶動了英國、加拿大等多民族國家多元文化運動的浪潮。而此波民權運動浪潮對於教育機構的影響最為顯著，包括增設能反映各族群經驗、歷史與文化的課程，僱用較多的黑人教師等，希冀藉由改變教學與學習的取向，讓來自不同文化、性別、語言、族群的學生獲得均等的學習機會。因此除了非裔美國人外，其他被邊緣化的族群也紛紛加入，要求消除歧視的對待，希望獲得人權重視（陳枝烈等譯，2008）。故，多元文化教育亦可以說是建構於民主價值與信念之上。

而臺灣本身即是個多族群國家，從數千年前自南洋或大陸而來的原住民、飄洋過海的短暫歐洲統治者、殖民臺灣五十年的大和民族，到國共戰爭時從海峽對岸一波波移入臺灣的外省族群（或稱新住民），以及近年來因婚姻而移入的外籍配偶（或稱新移民）與其子女，臺灣因地理位置與政治、經濟因素持續扮演著移民社會的角色，因此目前身處在臺灣的族群可概括分為原住民、客家人、閩南人、外省人（或稱新住民），以及外籍配偶所組成的新移民

（洪泉湖，2005）。臺灣的文化就像我們腳下的地層一般，一層層地隨時間堆疊覆蓋、扭曲交錯，就如同山巔上所顯露出的岩層紋理（譚光鼎，2007）。

臺灣對於多元差異的關注與多元文化的教育，實可追溯自民國七十年代中期解嚴後，民主化與本土意識覺醒（譚光鼎，2001），社會風氣漸開之下，各個群體集結發聲，因此先後在政策推展上成立了客家委員會、原住民族委員會和婦女權益促進委員會，也將多元文化教育列為教育改革重點，進行諸多與多元文化相關之學術研究、課程設計等，由此不難觀察到為因應社會整體變動，多元文化日益受到重視之景況，而社會工作也在這樣百家爭鳴的社會潮流下與多元文化相遇。

二、社會工作遇上多元文化

多元文化之目的在於消除過往所忽視的對於各族群之刻板印象、偏見、歧視與衝突，並使得多元文化群體之文化主體性得以展現。甚至在這過程中，接受多元文化教育的學生也增加了對於自身文化與其他群體文化的理解和尊重，達至平等、互尊互重互助的公民社會。而這與近年來，社會工作工作方法從以往著重個人缺點、矯正偏差觀點轉向以充權、優勢觀點著眼的取向是相契合的，因為社會工作者接觸多樣的人群、面對多變的社會環境，僅僅看到微視層面的個人問題已無法和這巨大的社會對話與因應，因「能力」是個人的條件，「權力」是社會結構、社會制度與社會政策之複合產品的分配（李聲吼，2007；

趙維生，2003）。

因此，國內社會工作教育也開始重視多元文化與性別的議題，從以服務人口群為區分的原住民社會工作、身心障礙社會工作、家庭暴力社會工作、弱勢人權、新移民、非自願性案主，到著重工作方式之充權導向、女性主義社會工作、反欺壓(anti-oppressive)社會工作、後設與敘說書寫等，都已充分顯現多元文化之於社會工作的影響。因為個人是生存於層層堆疊交錯的社會脈絡中，如一位遭受婚姻暴力而離婚的婦女，在父權意識社會裡，她可能因為無法維持婚姻而被歸類於失敗者；在獨力扶養子女的經濟負擔下，因無暇顧及親職教育與親子關係而被認定是具有非行少年問題與家庭教育問題的單親家庭；甚至面臨到須依靠社會福利資源而申請中低收入戶補助、低收入戶補助或特殊境遇家庭扶助來過生活時，被批評為福利依賴者。此外，在全球化與多元文化的潮流裡，社會工作專業教育的主要目標之一，是期待在教學上能夠充分回應社會日趨多元化的需要，以及幫助學生在社會工作實踐過程中，培養出足以分辨弱勢或是遭受欺壓族群的覺察能力（廖美蓮，2009），而多元文化教育的內涵，包含反種族主義教育、批判教育、強調社會正義的教育，與目前社會工作以破除專業霸權，著重省思、行動的歷程是不謀而合的，多元文化理念也因此被引進社會工作裡。

反觀社會各層面，文化偏見與歧視、權力結構壓迫四處瀰漫，社會工作者即需要擁有辨別這當中脈絡結構的能力與視

角。而多元文化教育稍稍彌補了社會上父權主義思想與政治霸權下長期缺乏的民主教育意涵，使得服務對象多以弱勢群體為主的社會工作者思索權力關係的知識與技能，並產生能動性，也提供得以重新建構文化差異與社會認同的空間，不至於複製了父權意識於工作中，壓迫了服務對象卻不自覺（游美惠，2005）。

三、多元文化教育的理論基礎

從多元文化教育於一九六〇年代在美國、加拿大、英國等多族群國家的發展，可觀察到多元文化教育與多元文化社會有著密不可分的關係，因為一個社會裡若存在著多種語言、族群、宗教信仰和價值觀，則彼此間易因「差異」而造成衝突，如此一來多元文化即成為一重要議題（游美惠，2001）。而多元文化教育亦從一開始僅是如嘉年華會般的展現少數族群及其文化之課程設計的「單一族群研究」(Grant and Sleeter, 1986)，到挑戰因種族、社會階層、性別、宗教、語言和特殊性所造成之歧視與權力宰制關係。Banks (2001)也曾表示多元文化教育是一種概念、一種教育改革運動、一種持續的過程，是必須藉由學校文化與結構的改變使得正義、尊嚴彰顯，偏見降低的一種持續改革過程。

而國內社會工作學者在教科書中對於社會工作定義的介紹包括了「社會工作是一種科學，一種藝術，一種助人專業，一項助人活動，一種助人程序。運用人類潛能與社會資源協助解決問題、滿足需求、預防問題產生」（李增祿，1994：8-10；徐

震、林萬億，1982)。有此可知，在社會工作教育中，是強調工作的過程以及在這過程中透過對於服務對象與社會環境之瞭解所提供的協助。此外，在一九六〇年代美國人民普遍反對越戰，校園內關心和平、講求限武與公民權的潮流下，社會工作發展出充權模式與基變社會工作(radical social work)、女性主義社會工作(feminist social work)等，並從單純看重謀求解決個人問題、助人美好的面向，轉而認知到個人情境是可追溯到較大社會秩序中的政治與經濟關係，是故，要改善受壓迫團體的處境是得依靠在大社會領域中實現（張瓊月，1992）。

除此之外，多元文化理念所欲消除對於各種不同族群、文化、種族、性別的平等、扭曲、刻板印象、偏見與歧視之目的，也與社會工作所欲達到公平、正義的社會宗旨相互契合，因為謀求公平與正義的社會實現過程裡，是需消除各種形式之偏見、歧視和不平等，方能真正達到。而批判性多元文化主義以批判觀點關注在歷史脈絡與社會脈絡下的權力運作、支配結構、意識形態等問題，同時也將一些我們認為理所當然的真相去神話化，並將矛盾、差異與認同放進歷史與社會脈絡中整理和檢視（陳美瑩等譯，2007）；而此亦可對應到基變社會工作、女性主義社會工作中著重分析、透視處於社會結構壓迫下的權力運作之基礎理念，因為個人的心理、經濟與社會剝奪是來自於社會中的權力、資源與地位分配不均之體現，故，在較大社會中的動員和抗爭是改善受壓迫環境的

其中一條出路（張瓊月，1992）。

參、社工教育場域的性別課程崛起

社會工作專業教育的主要目標之一，應是期待在教學上能夠充分回應社會日趨多元化的需要（廖美蓮，2009），而多元文化教育中，性別取向(sexual orientation)便是其中重要範疇之一(Banks, 1992: 870)。

廖美蓮(2009)在〈看學生，看課堂現場—再思社會工作教育之性別意識建構〉一文指出，目前當務之急是瞭解社工系學生的性別意識現況、整理各大學院校開設性別相關課程的情形、分析課程對於學生性別意識是否具影響，以及如何在生活中轉化並加以實踐的可能性。並且，特別強調性別議題要在社會工作課程中更被重視，重新檢視教材本身是有其必要性。因此，本文先就「台北地區設有社會工作學系的五所大學院校開設性別相關課程之情形」進行探析：

一九八〇年代中期，歐美的大學或學院中，女性主義的相關研究快速地擴張，並結合社會學、政治學等學門來挑戰女性主義最初的本質，再進一步活化運用（楊雅婷等譯，2009）。查閱坊間社會學中文書籍，從女性主義觀點的缺席，到大約一九八五年開始概略提及性別相關內容，自一九九〇年代起無論翻譯國外著作或本國作者原著皆已將性別主題列入章節之中。社會學的範圍因含括文化、社會化、社會階層、性別等議題，與整體社會發展趨勢密

切相關，因而在社會工作課程中的重要性也就日漸提高。近年，我國各大專院校的社會工作系（所）也陸續開始關注女性個案的需要，強調意識形態及思想的力量，除在社會個案工作課程及書籍中更強調女性主義相關流派的介紹，如：潘淑滿所著的《社會個案工作》，亦開設有別於以往的課程，諸如：女性主義社會工作（1 門）、女性與社會政策（1 門）等，因此女性主義概念慢慢地在專業養成過程中紮根。然而，各校所開設的課程仍偏向以「家庭」為重，例如：家庭暴力（5 門）、婚姻與家族治療（類似課名 4 門）、家庭社會工作（3 門）、家庭法（1 門）等，以及其他性別相關課程，如：性傾向與社會工作（1 門）、性侵害專題（1 門）、婦女研究（1 門）、社會工作與弱勢者人權（1 門，課程內容包含「性別人權」）等（見表一）。雖然，女性身為家庭中的一員，但在我們身處的父權社會文化之下，若未特別將「性

別」挑出來加以強調和意識化，則極易以男流觀點加以處理和思考，女性將無法跳脫傳統所賦予的被動、懦弱、自卑與沉默的角色，而女性的權利更容易依附或隱身在兒童權益和家庭利益之下，甚至受到忽視或犧牲。

教育是引領性別意識相關議題探討最經濟、有效益的方法，也是一個能夠激發社會變革的特許場域及重新建構社會的工具（楊雅婷等譯，2009）。謝臥龍(1998)認為兩性平等教育的本質，應是讓受教者在學習歷程中能檢視並解構自我潛在的性別歧視意識與迷思，認知兩性生理、心理及社會層面的異同，建構兩性適性發展與相互尊重的新文化，始能落實兩性平等教育的真諦。但從表一中可發現這類課程的開設皆為選修課，導致學生易因修課領域的選擇，而未接觸到此類的課程或受到性別觀點的訓練。

表 1：台北地區設有社會工作學系的五所大學院校開設性別相關課程之情形

學校名稱	課程名稱	學分	修課期間	必修/選修
臺灣大學	婚姻與家庭	3	單學期	選修
	家庭暴力防治	3	單學期	選修
	性別與暴力專題討論	3	單學期	選修
台北大學	家庭暴力	3	單學期	選修
	敘事與家庭社會工作	3	單學期	選修
東吳大學	家庭法	2	單學期	選修
	家庭社會工作	3	單學期	選修
	家庭暴力與社會工作實務	3	單學期	選修
	性傾向與社會工作	2	單學期	選修

學校名稱	課程名稱	學分	修課期間	必修/選修
	女性主義社會工作	2	單學期	選修
	女性與社會政策	2	單學期	選修
	婚姻與家族治療	2	全學年	選修
輔仁大學	社會工作與弱勢者人權	2	單學期	選修
	婦女研究	2	單學期	選修
	家庭社會工作	3	單學期	選修
	家族治療	2	單學期	選修
實踐大學	家庭暴力	2	單學期	選修
	家庭諮商	2	單學期	選修
	性侵害專題	2	單學期	選修

然而，值得思考的是，即使各校有開設性別相關課程或教師在教材中有列入性別相關內容，也很難等同於此教師具有性別視角(gender perspective)。從教學過程及師生互動中體悟到，原來在我們社會工作教育的課堂內，或多或少複製了父權(patriarchy)的思想(廖美蓮，2009)。Davis、Evans 和 Lorber (2006)指出，在教育議題上，「性別平等」往往包含一種政治選擇，這種選擇可能社會性地去激發或縮減「自然」(往往是被社會整體所建構，但同時也被社會整體所侷限)的潛能。亦即在討論教育議題時，我們既可以去加強或激發男女之間的差異或分別，同樣也可以把男女之間的差異性縮減到最小(引自楊雅婷等譯，2009)。因此，教育雖有前述激發社會變革的作用，但若未能有意識的使用或對社會傳統加以質疑，則教育本身反而造成父權體系的再生，無法改善性別不平等的社會現況。是故，教師本身是否具備性別

的敏銳度對於學生的性別意識有相當大的影響，然教師在其專業養成的過程中，未必會涉及性別議題的討論。總而言之，最根本有效的途徑便是使教師都具備對性別意識的反省能力，在教學及日常互動中，表現出消除性別刻板印象及反父權文化的態度及行為，讓學生能不斷地檢視自我的性別概念，以及有機會顛覆固有的性別觀念並重新再建構。

除了探討教師本身是否具有性別觀點及分析臺北地區五所設有社工系的大學開設性別相關課程之情形外，我曾經有機會透過研究探討社會工作系學生的性別意識，從訪談過程中，發現受訪者透過「對話」慢慢整理自身的性別概念，並從訪談的過程中，體察到「性別刻板化」或「性別偏見」一直存在於我們生活周遭。這個實地訪查(fieldwork)的過程，不斷喚醒社工學生對於性別有更多覺察，並繼而提升其性別知覺及行動實踐，以達到社會工作性

別教育的意識建構精神和充權意義。然而，假如教師本身對「性別建構教學」經驗匱乏，又缺少教學共識下進行性別意識的建構，實為對建構主義教學最大的反諷。從改革角度觀之，社會建構主義有兩種特色，其一是宣稱知識無對錯；其二則是建構主義教學一再注重提供學生實作經驗且經「對話」的歷程討論，最後形成共識。

肆、社會建構主義思潮、性別與社工教育

一、性別與社會建構論(Social Constructionism)的應用

這個學期以來，社會工作教育的使命對我個人顯得有點沉重，因應全球化與後設的批判思維，反觀目前臺灣的社會工作教育，就如前一節所論述：以性別課程與女性主義理論為例，依檢視結果發現，我們的社工教育或許尚未有完完全全跟著社會思潮的步伐而邁進。雖然看起來我們的專業發展是不斷仰賴膜拜西方國家的新知識體系，並過度使用許多西方的新概念，諸如多元文化觀點、後現代、敘事以及充權等等，但是社工教育在眾多的思潮之下，對於舊有的傳統專業一元知識論與新興的多元差異解構觀，我們該如何在兩者之間建立非屬對立或斷裂的平衡關係，正是本節想要初探的議題。

近年，隨著社會快速變遷與歐美婦運思潮的衝擊，傳統固有的兩性性別角色分工之二元分法，逐漸在兩性之間形成一種

對立的氛圍。法國著名女性主義大師西蒙·波娃(Simone de Beauvoir, 1908-1986)曾在其重要著作《第二性》(The Second Sex)提出一個與社會建構有關的論述，那就是：「女人不是天生，而是被社會變成的」，意即許多對女性的偏見，包括各種對女性的描述與想像：女人是一哭二鬧三上吊、女性不屬於理性思維、女性沒有力氣、女性天生愛打扮等等的屬性，並非是天生就是如此，而是傳統社會文化觀形塑所致，也就是所謂「社會建構論」的立論點所產生的結果。

女性主義者把其論述延伸到女性主義(Feminism)理論及哲學的基礎上，主要是突顯婦女角色和生活與女權政治等運動，同時關注兩性不平等、性別政治與權力關係以及性別意識，倡導兩性平權的觀念，許多女性主義者如 Judith Butler 等人批評「性別刻板化」的差異也是一種被社會所建構的產物，從「個人就是政治」的口號，更反映出女性的生活經驗也不是由她們來選擇而是由社會上具有較多權力的人來決定，也就是說與權力資源分配不均有密切關聯，諸如墮胎權、性工業、生產假等。所以女性主義理論主張重視社會脈絡的觀點，要從社會結構觀點出發，評估個體在與社會環境互動過程中，外在環境如何形成壓力—優惠男性、壓迫女性。

女性主義及後現代主義同時都提供了一種解構的觀點，打破學生視為「理所當然」的二元對立觀點與解放許多刻板化的框架；透過敘說生活經驗(narrative approach)的方法，重新建立女人生活經驗的

價值觀，強調平權的互動、伙伴關係及充權概念。「充權」是女性主義觀點社會工作的一個重要的核心概念，協助弱勢群體或個人排除各種主觀和客觀的權力障礙，並激發內在的動力，在社會參與中改善自己的生活狀況，通過這種實踐環節，實現個人、社區和政治層面的能力資源，改變影響個人、人際、社會環境，從而實現個人某部份能力和意識以及權力的提升。

就像，所謂具性別意識的實務工作，不僅是關注「婦女問題」，更重要的是前線工作者對不同性別生活的處境的理解，以及他們對傳統性別角色所具備的批判觀點和反思。Hepworth and Larsen (1993)提出，許多實務工作者誤以為自己能對包括不同性別、種族、性取向等所有受助者不存有任何偏見，但情況並非如此。事實上，不同女性有不同需要，她們之間有著種族、年齡、宗教信仰、教育、職業類別、性偏好和階級等等差異。就像家庭暴力防治工作及弱勢族群保護性工作一再被政府列為重點工作，「性別議題」也順應著政府政策而衍生為當代社會工作教育現階段所需正視的重要課題之一（廖美蓮，2009）。這個議題彷彿冬天的寒流，迎面吹來，而女性主義思潮的到來，則像是一雙暖暖的手，它重視以女性經驗為出發點，係知識生產之關鍵的一種論述。加上後現代與多元文化觀點新知識體系一起進來共襄盛舉，這個時代的特色是，不論是學術或是實務，其處境其實都在一種不確定性(uncertainty)與不斷變動的學習氣氛中。由此可見，多元真理觀(multiple social realities)（趙維

生，2008）的興起，致使社會工作教育的哲學思維與理論立場以及社會工作介入過程與工作方法在多元文化與社會解構的新思潮澎湃當下，都面臨著批判與反思的挑戰。

二、從社會建構到社工教育

「社會建構」主義被視為後現代產物的起源點（列小慧，2008）。後現代主義向來是反對現代主義的二元對立論。理由是，它的觀點不夠客觀，也不適用每個個體。哈特曼(Hartman)在九十年代將後現代主義引進社會工作專業（潘淑滿，2000）提供另類的思考模式，強調每個個體的獨立、差異，有不同的生活經驗，無法用單一的普同原則來概化推論。而社會建構論源於俄國心理學家 Vygotsky 的觀點，對於實證科學產生很大的衝擊（引自陳昇飛，2004），同樣地，對於社會工作教育也興起了一股對於專家知識的批判熱潮，並帶動整個專業捲起了「反思」口號的行動實踐，顛覆了傳統的社會工作教學觀與學習精神，其中激進建構主義(radical constructivism)代表者 Von Glaserfeld (1995)提出建構主義有兩個重要的前題，第一是知識的建構歷程，並非被動地接受，而是由認知主體主動所建構出來。再者，認知的歷程就如認知「基模」(schema)的理論論述，是需要個人的認知做調整的一個過程，也就是認知的核心不是要發現既存的外在客觀的實體，而是個體的一種組織結合其主體經驗的歷程（引自陳昇飛，2004）。

由於社會工作教育一直很重視實務訓

練；而經常有意無意地讓學生營造出一種氛圍，以為社會工作只著重實踐，而理論知識則退居於次要的位置，於是理論知識就慢慢地從核心走向邊緣化。社工系學生每年都有機會在「實習成果發表會」上分享他（她）們實習的心得，以及實習過程中的觀察與體驗。實習同學們從實務場域中體會與理解到一個「個體的觀察」，他（她）們發現，原來理論知識在實務場域並不是最重要的，相當比例的學生回饋：「就像之前學長姐所傳承的經驗，做『個案』（casework）的時候和課本的理論大不相同，沒有那些教科書在手邊也一樣可以做得好，因為理論與現實之間有差距，以致於理論派不上用場，實務界多是透過實作過程而修成正果，熟能生巧是一種主流的價值觀」。當然，一些重視理論教學的老師或許會從另一個角度，提醒或回應學生說：「機構的社工督導並不是不需要理論知識，而是因為那些理論知識早已內化到其個人認知體系之中，並累積出一種行動實踐的『經驗經』，所以當實習學生的社工督導在訪視或評估分析案件的時候，他們的骨子裡可能還是帶著文化、心理學、社會學、經濟、倫理學及人類行為與社會環境等等的知識體系與價值體系的內涵，以建構出符合案主需要的評估與處遇模式。」

三、社會建構論對社工教育的激盪

傳統上，學校是一個具有合法性的「生產知識」工廠，往往把學校老師的定位視為一種「專業權威」的象徵和知識的獨占(monopoly)提供者，但是隨著全球化的腳

步，網際網絡神速地進步，E 代新科資訊的流通，促使知識的獲得與技能的學習變得十分容易且無國界，而老師在執行生產教育的過程中，其價值意識是否能在這種強調「主體性」的感受與自主學習以及強調協助學生認識到「處境性的認知」(Contextual nature of knowledge)其重要性（列小慧，2008：103）的氛圍下繼續前進、轉變與認同，正是建構主義學習思潮的核心關懷與質疑，亦因此，才會在課程教育中強調注入一種批判式思考(critical thinking)，而老師從一種主流的傳授知識的位置而慢慢流動到一種輔導或促進者角色(facilitator)，必須提供空間與對話，讓學生能有機會對自己的知識與觀點一再反問與質疑，更重要的是輔助學生從批判思維的過程，對個人的價值取向與問題意識同樣做出一種平衡的反思。

常常看到學生對於自主式的學習精神理解頗為片斷，雖然大環境提供給他們的刺激是很多元、多樣性，但是學生的專業理論與知識的基本功夫，對於他們在建構過程仍然是相當重要的一種輔助工具，亦因此是需要被教育工作所關照。對於學生是否擁有足夠的知識與個人素養，以應付其日常生活之各項理解(interpretation)與反思能力，身為社工系的老師，我心裡其實是堪慮的。由於，知識的獲得需由學習者本身主動在其生活情境中去建構，就像我上個學期在教室內與實務現場所碰到的一個斬新的經驗，「在某一個課程的實作結束後，到了交作業的那一天，我發現學生的個案記錄表大部分是空白的，於是我一

一邀請那些學生來談話，當中有學生告訴我說，因為他們不願意利用案主的資料來獲得成績，所以沒辦法繳交。學生所理解到的是，他們覺得在實作過程中只想跟少年建立一種平等的關係，因此學生表述自己對於一整份「服務記錄表件」的形式有很多的不滿情緒，檢討為什麼要帶著那樣的專業框架來對待少年，為什麼要稱少年為案主等等...。」經過與學生個別對話後，我讓部分感覺到自己是非自願學習者的學生先把個案記錄擱置一旁，而換用他們理解到的經驗再以一種學生可以接受的方法 (approach) 來鼓勵學生繼續尋找答案...，有部分學生又再次主動約見我，「學生模糊中指出，他（她）們在別的課程中深刻地體會到，個人在體制中被壓迫的「處境」，於是應用這些「新觀點」到生活的各個層面中，其中也包括，到了繳交作業的倒數時刻，學生開始省思，個案記錄表的規定對案主會不會也是一種『打壓』，...」。

有學者認為社會工作知識體系向來是保有開放與流動性的樣貌（趙維生，2008），然而當我一再反覆思想這些學生所理解到的社會真實 (social reality) 與思考模式背後的價值意識時，雖然我彷彿看到學生批判式思考之「影子」的出現，然而從前述所提的不完整文本之中，所應該被關注的或許是，依照社會建構主義的觀點，老師該如何來調適自己的步調以迎接上述思潮所帶來的動盪？在教育現場的平台上，老師該如何從控制與自主之間達到一個平衡？我認為學生比老師更具備面對這種後現代所帶來的「不確定性」的容忍力，

進一步學生也都能運用自己對知識的懷疑態度、也懂得平等的概念，只不過，學生還是常常在執行拆除父權違建與傳統單一知識論，即所謂的專業霸權中迷失自己的位置，亦從多元真理觀與多元差異 (multiple diversities) 中失去「個人導向的主體性」與「環境導向的主體性」之間的平衡。

對於社會建構主義的原則，有兩項是我認為在社會工作教育與訓練過程中有必要關照的，包括第一點，社會建構主義強調從對話過程中建構個人經驗與意義，在對話的過程也是另一種方式幫助學生自我覺察到自己對事物的理解 (interpretation) 背後所持的價值觀、假設與意識形態，更進一步地辨識自己的議題如何透過文化脈絡再現。其次就是，強調反省的重要性，學生對於「反省」與「反思」的種種流行的概念，有時候混淆不清，有時候知其然，而不知其所以然，就如本文第一節所帶出的「民主教育」精神，到底反省的核心精神是什麼？然而學生經常在反諸求己與檢討他人之間傾斜，幫助學生結合多元文化觀與社會工作兩者同時重視的核心價值與課題，「尊重」，其乃是一個具備民主素養的助人工作者之重要條件，社工學生在這部份的發展很值得被重視與關注。

伍、結語

綜合以上，多元文化觀點對於社會工作教育與性別的貢獻，應該就是一種建構於「民主」價值與信念之上的教學理論，

藉此理論開闊學生的視野，接納不同族群及個別主體性是多元文化教育的目的。期待學生經由多元文化教育的薰陶，不但更加瞭解與尊重自我，與此同時也尊重其他社群文化的差異性，破除偏見、歧視、不平等之迷思，達到公平、正義的社會實現，進而建構互敬互重與平等的社會文化平台。

做為社會工作教育者，我們看到社會建構理論在多元文化觀做為立論點之下，的確較能幫助學生建構自己所理解到的學習經驗跟社會背景與文化脈絡有很緊密的關聯，這就回應到社會工作專業的核心信念所強調「人在情境中」的概念，透過人在情境中的反思性討論，幫助個體對特定情境進行反思，最終達到對自我的認知與修正。誠如批判多元文化主義論述者主張，惟有當個體真正遭受壓迫，才會獲得道德位置及特權去發動批判與抗爭；從其個體「處境認知」出發，關注權力支配結構、意識形態等問題與批判焦點，並批評社會不平等是透過教育過程再複製與強化，因此教育的反思更應該使個體對自身的處境有一種覺醒，並積極地去抵抗壓迫性結構，努力轉化到現實中的行動實踐。人在情境中的具體發展過程貫穿著個體以

「外在」到「內在」、以「被動」到「主動」的一個轉變過程。

臺灣社會工作教育經歷了三、四十年的時間，中間的發展雖然受到歐美的影響與新興思潮的顛覆，但自從女性主義思潮與婦女運動起，帶給家庭暴力社會工作莫大的迴響，學界與實踐工作者均倡議：受暴婦女的「個人處境」與體制結構緊密相連，意即「個人的煩惱其實也是社會結構的議題」。及至後現代化、後結構以及社會建構論注入社會工作教育，由於其強調解構與重構，又是一連串的動盪不安，值得深思的是，這些新知識除了幫助我們辨識自己的處境之外，其終極目標究竟是要揚棄傳統的教育模式，還是不斷因應時代而修正做事的工作方式(approach)？此外，傳統專業知識與價值體系是否完全乏善可陳？抑或更重要的是，在社會工作教育過程中幫助學生具備更好的能力以面對各種「處境」，不論是前者或後者，都不影響專業社會工作對人的終極關懷？

（本文作者：廖美蓮現為東吳大學社會工作學系助理教授；王紹樺現為薇閣中學輔導老師；李靜怡現為東吳大學社工所研究生）

📖 參考文獻

- 列小慧(2008)。〈社會建構主義：社會工作實務督導的應用〉，梁麗清、陳啓芳（編），《知行·行而知：香港社會工作教育的反思與探索》，頁 101-129。香港：中文大學。
- 李增祿主編(1994)。《社會工作概論》。台北：巨流。
- 李聲吼(2007)。〈多元文化能力在社會工作實務上的應用〉，《社區發展季刊》，117：130-142。

- 洪泉湖(2005)。《臺灣的多元文化》。台北：五南。
- 徐震、林萬億(1982)。《當代社會工作》。台北：五南。
- 張瓊月(1992)。〈基變社會工作〉，林萬億、古允文等譯，《基變社會工作》，頁 41-62。台北：五南。
- 陳昇飛(2004)。〈社會建構主義在國語文教學上的實踐與省思〉，《教育研究資訊》，12(6)，3-22。
- 陳枝烈、陳美瑩、莊啓文、王派仁、陳薇如譯(2008)。《多元文化教育：議題與觀點》。台北：心理。
- 陳美瑩、李榮彬、王派仁、陳麗如譯(2007)。《肯定多樣性—社會政治情境下的多元文化教育》。嘉義：濤石文化。
- 游美惠(2001)。〈多元文化教育的理論基礎〉，譚光鼎、劉美慧、游美惠（編），《多元文化教育》，頁 34-57。台北：國立空中大學。
- 游美惠(2005)。《性別教育最前線：多元文化的觀點》。台北：女書文化。
- 楊雅婷、顏詩怡、司馬學文、林育如譯(2009)，Davis K., Evans M. & Lorber J. 原著(2006)。《性別與女性研究手冊》。台北：韋伯文化國際。
- 廖美蓮(2009)。〈看學生，看課堂現場—再思社會工作教育之性別意識建構〉，《社區發展季刊》，126 期。（出版中）
- 趙維生(2003)。〈充權工作的文化政治考慮〉，趙雨龍、黃昌榮、趙維生（編著），《充權—新社會工作視界》，頁 73-84。台北：五南。
- 趙維生(2008)。〈社會工作教育發展與反思：香港經驗〉，梁麗清、陳啓芳（編），《知而行·行而知：香港社會工作教育的反思與探索》，頁 3-34。香港：中文大學。
- 潘淑滿(2000)。《社會個案工作》。台北：心理。
- 謝臥龍(1998)。〈兩性平等教育的意涵與省思〉，《高市文教》，64，頁 38-43。
- 譚光鼎(2001)。〈多元文化教育的基本概念與歷史發展〉，譚光鼎、劉美慧、游美惠（編著），《多元文化教育》，頁 2-33。台北：國立空中大學。
- 譚光鼎(2007)。〈批判種族理論及其對臺灣弱勢族群教育之啓示〉，《教育資料集刊》，36，頁 1-24。
- Banks, J. A.(1992). Multicultural Education: Characteristics and Goals, In Banks J. A. & C. A. M. Banks (Eds), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2001). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In Banks J. A. & C. A. M. Banks (Eds), *Multicultural education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley and Sons.

- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (1986). Race, Class, and Gender in Education Research: An Argument for Integrative Analysis, *Review of Educational Research*, 56, 195-211.
- Hepworth, D. H. & Larsen, J. A. (1993). *Direct Social Work Practice (Fourth Edition)*. California, Pacific Grove: Brooks/Cole.