

# 臺灣高齡教育與多元文化教育的對話與 橋接：從性別出發的交織性觀點

李淑菁

我國將於 2025 年成為超高齡社會，隨著人口組成的快速變遷，目前臺灣高齡教育的內涵足以涵括所有多元的社會文化面向？本研究從性別出發的交織性觀點，結合系統性文獻分析法與文本論述分析，梳理過去高齡教育研究及政策論述發展，讓高齡教育整體知識圖像更清晰，並與多元文化教育理路對話，探究多元文化教育與高齡教育兩領域如何能夠相融相攝。研究發現，臺灣高齡教育政策與實踐都受到 WHO（2002）「活躍老化」（active ageing）相當大的影響，然而在轉譯過程卻將「活躍老化」個人化，且其中對文化及性別兩個決定要素的消失、漠視或曲解，以及少有文獻理解早年不平等的經驗如何影響老化與教育，更遑論老化的各種多元其交織面貌，如此高齡同質化的預設可能與高齡教育活動目前施展的瓶頸有關。本研究提供了思量臺灣高齡教育理論與實踐面未來走向的重要參考。

關鍵字：多元文化、高齡教育、交織性、性別、老化

作者現職：國立政治大學教育學系教授

---

通訊作者：李淑菁，e-mail: sching13@nccu.edu.tw

## 壹、緒論：老化圖像、多元文化教育與交織性

我國已於 1993 年邁入高齡化社會，高齡人口比率並於 2018 年 3 月超過 14%，正式邁入高齡社會，並預計於 2025 年成為超高齡社會（超過 20%）（教育部，2021）。然而，我們的教育做了哪些準備？一則新聞讓人相當訝異**社會大眾對老化與高齡的扁平想像已經影響到高齡相關政策的推動**。台北市士林區芝山國小家長會抗議校內設置老人日間照顧中心近 1 年，市政府已經改變收容對象與動線，但仍遭到反對，讓閒置校舍轉作老人日照中心蒙上陰影（楊心慧，2022）。社會上、媒體中充斥著對老年世代的負面刻板印象，而年齡歧視（ageism）充斥在不同教育階段，特別是學生使用的課本。從學齡前階段的繪本開始來看，黃錦山、郭書馨（2020）進行學齡前兒童繪本內容分析，發現國內兒童繪本中年齡歧視的情形，不但出現比例極低，若有出現，人物角色則以祖父母為主，且其性別及職業皆為傳統刻板印象之呈現，且在形容詞的使用上，多為具年齡歧視的負面詞彙。陳榮德、方志華（2018）在臺灣、中國、香港及新加坡四地的國中語文教科書老人形象的分析，也有類似的發現，從空間、時間和性別來看，四地出版業者選文傾向將老人限縮於家庭，且以刻板化的方向呈現，例如女性老人作為高階或專業人士，只有香港啟思版出現 1 次，其他三地版本皆沒有出現，其他皆以「祖母」角色出現等。因而，主流媒體最常聽到的論述則是「存多少錢才能退休」，然而能否退休不盡然是錢的問題，可能還有更多面向要思考，包含社會文化如何思考/形塑「老」與「老化」的樣貌等。

### 一、社會文化建構的「老化」與多元文化教育

Cruikshank（2013）在《學習變老》一書中認為「老化」是一種社會建構，是由文化所形塑，是時間與空間上的一種創造，比較不是生物性的身體變化，我們是「學著」變老（‘learn’ to be old），因此作者在書中特別呼籲必須對於我們被對待的方式有所「回應」，例如能夠對社會建構出來的「老化」錯覺（misconception）有所覺知，然後拋棄所學知識（unlearn）與思維方式，特別在市場經濟中，對「老化」不上心是危險的，尤其是女性，該書也認為應開始從多元與差異的觀點思考「老化」。這本書雖沒談教育本身，但「學習」本身就是重要的教育議題，值得省思。

談到多元與差異，我們直接聯想到的學門應是「多元文化教育」，強調教育應能看見族群/種族、社會階級與性別等社會文化面向在課程、教學過程、教學方法及學校制度與文化上的各種作用方式與影響。Banks（2010）所談多元文化教育內涵是國內一般最常被引用的。Banks 認為：

多元文化教育至少包括三部分：一種想法或概念，一種教育改革運動，以及一個過程。多元文化教育鑲入一個概念，就是所有的學生，不管他/她們的性別、社會階級、種族/族群或各種文化背景，在學校應該有公平的學習機會。（頁 3）

由上述這一段話，我們可以理解到「多元文化教育」的場域是在校園，是改革，是過程，更是多元文化的看見與覺知，特別是性別、階級、種族/族群文化面向。1990 年代從美國引介進來的「多元文化教育」在臺灣逐漸發展成在地的樣子，最初以原住民族/族群作為切入點，接著從「族群」中心到「弱勢」學生為核心概念，接著將兩性（或性別）教育架搭於「多元文化」的傘罩之下，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、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）。

然而，就如 Sleeter (1997) 審視美國多元文化教育教科書往往僅止於將「多元」的諸多面向分章處理，並呼籲應將性別與種族／族群、階級等一起來看，方能彰顯多元文化教育的意義，張建成（2007）也指出在「多元文化教育」的「巨傘」下，「獨石」的單一文化面向也有其迷思與困境，因此提出以「社會正義」來重新建構族群、階級、性別等群體遭受各式社會壓迫的「多維盤錯」關係。儘管該文尚未出現「交織性」（intersectionality）一詞，但其概念似乎若隱若現。國內目前有關多元、多樣、多元文化主義等相關的書也大多處理單一面向，「交織性」在教育學上的運用，應能產生更豐富的圖像與更細膩的看見。

## 二、交織性對主流老年學可能的挑戰

「交織性」一詞最早由美國黑人女性主義法學者 Kimberlé Crenshaw 在 1989 年提出，試圖用此概念開展出性別與族群研究中有關認同與歧視的深層複雜性，理論化黑人女性長期處在白人女性主義與反種族歧視論述之間的掙扎（Yuval-Davis, 2016）。儘管「交織性」在西方學術上的討論已逾三十載，最早在婦女與性別研究被討論（McCall, 2005），不同的學者對交織性有不同的看法、理論觀點及分析方式，Collins（2000）對交織性的看法應該是共同被接受的說法。Collins 認為的交織性為「反對將性別、性、種族、階級及國族當成單獨的壓迫系統，而是這些系統彼此形構，交織性即是關於這些系統如何彼此形構的方式」（頁 4）。Collins（2000）認為黑人女性主義的觀點在分析多重不平等上相當重要，尤其非裔美國婦女不同於白人中產階級的受暴經驗，打破了女性同質性的神話。Crenshaw（1991）更呈現性別、種族等系統的壓迫如

何交織運作地由個人與群體所經驗/經歷，她發展出一個三種型式交織性的分析架構，包括（一）結構上的交織性，例如有色人種婦女因遭受性別與種族等多重社會文化結構的交織，如何使她們遭受暴力的經驗不同於白人女性；（二）政治的交織性，例如女性主義者及反種族主義政治如何邊緣化有色人種婦女遭受暴力的議題；（三）「再現」（representation）的交織性，例如對有色人種婦女的文化建構等。上述「同質性的神話」正是交織性概念對我們的提醒，就如游美惠（2014）在《性別教育小辭庫》一書所言「即便在臺灣，性別經驗也從來都不是同質的。不同地域、階級、族群、性取向、公民身分而有差異性的構成，我們應該謹慎使用全稱式的『女人』、『男人』範疇」（頁 88）；同時，在多重交織的社會力作用下，個人的身分認同也會是多重的、甚至是動態呈現、非定於一尊的。交織性的思索可以進一步帶領我們看見生活世界的複雜性。

國內學術界對於「交織性」的討論也是近十年從婦女與性別研究領域開始的，特別是有關移民的社會學研究。「多元文化教育」學門長久以來著重單一面分析，多元文化教育的理論發展趨勢需要開始運用交織性概念，以便能夠更細膩的看見多元文化背景學生的教育處境。李淑菁（2022）《邁向交織教育學：多元文化班級經營理念與實踐策略圖像》一書雖然聚焦「班級經營」，但在第一章即開宗明義闡述看見交織性的多元文化教育之重要性與未來性，並於第三節說明「看見」交織性的多元文化教育的兩個層次：一為從看見「差異」（difference）到看見「交織性」；二為必須「看見」教育所處的社會政治脈絡。「看見」差異是重要的第一步，「看見」交織性則是多元文化教育中未來必須發展的能力，特別是當多元文化教育進到社會行動層次，交織性本身連結的政治社會層面就是教育不得不處理的議題。

主流老年學（gerontology）也有類似的問題。Cruikshank（2013）就認為主流老年學聚焦於老化過程的管理（management），其潛藏的預設以及特定價值觀的詮釋粉飾了權力、階級、種族與性別的議題，沒看到其中的多樣面向，並傾向用「不足」及「缺憾」的角度來看老化；批判老年學對上述主流思維也有所質疑，更強調應檢視資本主義以及國家在系統性建構「對老年人的宰制與邊緣」的角色，以及社會中再製權力設置（power arrangements）及不平等相關議題。多元文化教育或許是可能的對話切入點。目前臺灣高齡教育的內涵足以涵括多元的社會文化面向？倘若不行的話，多元文化教育視角如何能夠豐富臺灣高齡教育的內涵？兩者理論脈絡與發展如何能夠相融相攝？老化的圖像有其在地性，在多元文化思考的脈絡下，高齡教育政策如何能夠同時考慮包含性/別、階級、族群等面向及其交織的臺灣老化圖像？而「交織性」在高齡教育研究與實踐中可能扮演什麼樣的角色？本研究因此創新地嘗試採用政策社會學分析作

為方法、以「交織性」觀點進行探究，梳理過去高齡教育相關研究，在透過系統性分析之後，讓「高齡教育」整體知識圖像更清晰，並讓多元文化教育的內涵與臺灣高齡教育發展進行對話。

具體的研究問題包含：第一，臺灣高齡教育及政策論述的發展為何？其論述發展圖像與國外學術轉譯過程與方式有何關聯？在地回應相關論述的方式為何？背後潛藏的社會文化因素是什麼？第二，多元文化教育與高齡教育兩者理論脈絡與發展如何能夠相融相攝？可以如何對話？從多元文化教育與交織性觀點進行檢視，高齡教育理論發展可以如何更具涵容性（inclusiveness）？

## 貳、研究方法

政策社會學分析來自 1980 年代的英國，隨著當時社會的快速變遷，發現許多教育政策理論無法解釋或處理社會衝突與改變（Ozga, 2000），政策社會學因而崛起，從社會學的視角補足這缺口（Ozga, 2000; Whitty, 2002）。政策社會學嘗試把政策放在社會文化脈絡之中，以社會科學為基礎，並在批判理論的架構中逐漸發展，挑戰與質疑一直被視為理所當然的「政策」。政策社會學重要學者 Ball（1994）將「政策」概念化為兩個類型：「政策作為一種文本」（policy as text）及「政策作為一種論述」（policy as discourse）。前者把焦點放在不同讀者（reader）各依其對政策文本的詮釋，對文本有不同的讀法，使文本產生不同的意義；後者主要採用傳科的概念，強調意義及政策文字具體呈現出論述（discourse），包括文字的排列方式、用字、措辭等，都有論述的意涵，因此不能單從文字本身來看政策。「政策作為一種文本」及「政策作為一種論述」兩者「並非二擇一，而是可以互相補足」（Ball, 1994, p.15），方能窺得政策較完整的面貌。而透過論述分析能夠指認出權力如何透過各種語言及論述，不管在微觀或鉅觀的政策層面產生影響力。政策文本「呈現一種理解世界關係的方式，透過這個方式限制讀者用其他的方式來理解這個世界」（Scott, 2001, p.27）。

系統性文獻分析法（systematic review）可以讓「高齡教育」整體知識圖像更清晰浮現。在傳統的研究架構下，文獻回顧往往僅被認為是研究過程的一個部分，而非獨立的一個研究。近年來，系統性文獻回顧（systematic reviews）作為一份獨立的研究，時常在公共領域或專業領域實務決策前，透過對於特定主題的現有知識的綜觀探討，以減少在決策時因個人所產生的偏誤。根據 Gough 等人（2012）所定義，「系統性文獻回顧是利用系統化、明確且可解釋的方法對於研究文獻的回顧」，並且包含「認定並描述相關研究」、「用系統化的方

## 主題文章

式批判評價研究報告」以及「綜合多個研究發現以成為連貫論點」三個部分。另 Dickson 等人（2014）也做了類似的定義，認為系統性文獻回顧是一種綜合性針對特定研究問題進行整理、定位、評價，以針對問題提供資訊豐富且實證性的答案。因此綜合兩者對於系統性文獻回顧的理解，除了利用明確可描述出的步驟，系統化地針對特定研究問題的文獻進行搜尋、篩選與理解外，更包含對其的批判與評價，以在這些證據的基礎上做出與其連貫的推論，並進一步藉此回應研究待答問題。

系統性文獻分析法在此研究仍有力所未逮之處，因此結合政策社會學領域常運用的論述分析，以能產生較廣泛的社會、經濟與權力關係的觀照。高齡教育政策的論述分析在臺灣非常缺乏，這也是本研究的重要性所在，也能從解構與分析的過程中開展出未來政策實踐的可能性。如游美惠（2002）所言，論述分析不只是單純僅檢視文本本身，而是將建構文本所使用的論述及其相關社會場址（institutional sites）和歷史文化因素都納入分析之中。若從論述角度來看政策，政策不只是語言文字而已，包括文字的排列方式、用字、措辭等，都有論述的意涵。此外，從政策的形成、政策文本本身的呈現、文本的修改或實踐的過程，都是論述的競逐場域（Ball, 1994; Raab, 1994; Taylor et al., 1997）。

總的來說，本研究創新性的結合近年來國際上醫護研究經常使用的系統性文獻分析法（systematic review）與文本論述分析（discourse analysis），從性別與多元文化交織性觀點，先從脈絡相關的文獻進行第一層的分析—檢視三十多年來社會文化變遷下，臺灣高齡教育及政策論述發展內涵之遞嬗，逐漸堆疊衍伸進入第二層分析—探究多元文化教育可能的對話切入點，並進一步延伸具交織性觀點的高齡教育內涵為何，提供未來研究與實踐上的參考。不同於傳統的論文書寫方式—文獻是文獻，分析是分析，本研究書寫打破既有制式想像，既是文獻分析，又是分析文獻與文本，而在第二層的分析「多元文化教育交織性可能的對話切入點」更加入兩領域之間可能的橋接，也是從分析的「放」到橋接對話之「收」的過程，回應研究問題，也讓讀者能夠逐漸圖像化高齡教育與多元文化教育未來橋接對話的理論基礎跟面向。

## 參、分析層次一：臺灣高齡教育論述內涵及其轉變

透過政策文本與文獻之間彼此之間互文性（intertextuality）交叉分析，讓關鍵政策文本自然浮現，是政策分析的第一步。研究者在進行國內外高齡教育政策分析探究過程中發現，有些關鍵政策文本不斷出現在文獻閱讀與探討的過

程中，「不斷出現」代表其關鍵影響。首先，國內高齡教育政策與文獻言必稱 2006 年《老人教育政策白皮書》，顯示其標誌性意義。即使後來的政策，如 2017《高齡教育中程發展計畫》中「計畫緣起」也清楚載明「近年來，教育部為迎接高齡社會的到來，已於 2006 年公布了『邁向高齡社會老人教育政策白皮書』，其中包含了 4 大願景、7 大目標、11 項推動策略及行動方案。由於社會變遷，高齡人口快速增加，亟需研訂高齡教育中程發展計畫（以下簡稱中程計畫），以因應高齡社會的教育挑戰。」（頁 1）。爾後，即目前正在進行的教育部《第 2 期高齡教育中程發展計畫》（期程為 110 年 1 月至 113 年 12 月）之「計畫依據」除了《老人福利法》《終身學習法》、行政院「人口政策白皮書」、行政院「高齡社會白皮書」，跟高齡教育最直接相關的政策依據為教育部「邁向高齡社會老人教育政策白皮書」與上述的「高齡教育中程發展計畫」（頁 1-3），可見 2006 年《老人教育政策白皮書》在臺灣高齡教育發展過程中的重要性以及中程發展計畫之延續性。

目前臺灣高齡教育走到哪個階段？目前的階段發展與實踐還有哪些未竟之事？以下透過審視並分析相關文獻與政策文本，分成三個部分說明臺灣高齡教育論述內涵轉變歷程：（一）探究邁向「社會正義」的高齡教育論述中的「社會正義」內涵為何？（二）2002 世界衛生組織（WHO）所提出的「活躍老化」（active ageing）在國內各界的轉譯及其遺漏；（三）透過「高齡教育」在臺灣語彙（terminology）使用上的轉變，探究其內涵與價值上的變化。

## 一、邁向「社會正義」的高齡教育？

Lin 和 Huang（2013）是唯一系統性探究國內高齡教育發展階段的期刊論文。該文指出，老人教育的概念在臺灣一直到 1980 年代才出現，並將臺灣教育老年學（educational gerontology）政策發展分成三個發展階段：1980–1989 為社會福利階段、1989–2004 為終身學習階段，2004 年之後為邁向社會正義階段。Lin 和 Huang（2013）認為 1989 年教育部提出的五年〈老年教育實施計畫〉是教育部門涉入老人教育的濫觴，以往則由社政體系主導辦理，例如長青學苑等。儘管作者們以 2004 年作為一個斷點，認為 2004 年之後為邁向社會正義階段，但詳讀內文其實不太清楚為何是 2004 這一年，只提到 2006 年教育部提出的《邁向高齡社會老人教育政策白皮書》作為確保高齡者學習權、促進成功與健康老化，其中也強調政府的責任；此外，作者們也提到 2007 年修正通過的《老人福利法》賦予教育單位提供高齡教育的法源基礎。該文結論指出，臺灣高齡教育政策歷經從福利主義（welfarism）到社會正義（social justice）、從單一到多取徑的典範移轉（paradigm shift），而關於臺灣高齡學習者的論述也從功能主義

(functionalism) 轉到賦權觀點 (empowerment perspective)，作者也認為目前「還需採用更批判性的觀點來賦權高齡者，使其為其學習負起責任，並在未來政策中擴展至病弱長者」(頁 239)。黃富順 (2007) 則認為 2006 年《老人教育政策白皮書》正式宣告教育取向的老人教育時代的來臨，「從福利取向走向教育取向」(頁 13)。

儘管 Lin 和 Huang (2013) 將 2004 年界定為「『邁向』社會正義」階段，研究者姑且嘗試理解在剛「『邁向』社會正義」那時候的「社會正義」內涵為何？本研究特別針對 2006 年《邁向高齡社會老人教育政策白皮書》進行文本論述分析發現，全文出現「社會正義」一詞僅一處，在第 29 頁「參、老人教育政策之推動原則」中的第一項為「社會正義與公平原則」，其說明為：

基於社會資源公平共享的原則，每個人都有共享教育資源的權利，不應年齡不同而有所差異，老人教育不可居於附屬地位，而老人教育活動應同時兼顧所有的老人，以達到社會正義與關懷倫理的原則。

究其內涵，白皮書內推動原則的「社會正義」對象為高齡作為一個整體，整體社會應給予平等教育資源的「權利」。其他內文有關社會正義內涵者，僅出現於三處。首先，在第 18 頁「四、營造對老人親善的高齡社會，全民都需要學習」出現「年齡歧視」的概念與說法，也出現「老化」作為一種社會建構的概念文字：

早在 1975 年美國老人學的權威巴特勒就提出「年齡歧視」的概念，他認為，和種族與性別歧視一樣，年齡歧視也是屬於對某一群體的偏見，而且歧視得沒有道理。「老化」主要並不是一種生理過程，而是一種社會過程或文化過程。要改變大部分人的想法，掃除迷思，替代以有科學根據的論斷，並非易事，因為必須先把過去深植人心的想法連根拔起，就像學習新的事物，必須先拋棄過往陳舊、甚至根深蒂固的東西。因此，必須從小培養對老化的正確觀念，透過正規教育與社會教育，摒除對老年人的年齡歧視，重新喚起全民「敬老尊賢」的觀念，提倡代間了解，促進不同世代的人相互溝通與交融，營造對老人親善的普世價值。(頁 18)

這部分談「年齡歧視」及其消弭停留在破除刻板印象階段，而「社會正義」的討論，除了高齡者本身的「年齡」特性外，恐怕更為複雜豐富。在《邁向高齡社會白皮書》第 32 頁，開始出現「弱勢老人」群體的相關敘述：



### 三、強化弱勢老人教育機會

聯合國關懷老人原則之一，即為無論年齡、性別、種族、能力、經濟貢獻或其他狀態的差別，一律平等對待之。老人教育是老人的基本人權之一，在推展老人教育的同時，除了為身心健全、高知識、高社經地位的老人提供適當的教育型態外，也應該關注身心障礙、原住民、獨居老人、貧窮老人及偏遠地區、鄉村地區等弱勢老人的教育權利，如此方為真正落實老人教育權的實現。

為了解弱勢老人教育的需求，應定期辦理需求調查，並透過社區、鄰里或福利機構等各種管道，增設或改進現有的學習環境、資源與設施，並成立相關的教育服務團體，提供諮詢與輔導服務，以提升他們的能力與自信心，有尊嚴且樂觀的生活。

在「強化弱勢老人教育機會」段落中，高齡群體的異質與多元在文中首度被提及。隨後在「第四部分 老人教育政策之行動方案」提出相對應的「方案三：強化弱勢老人教育機會」，內容如下：

3-1 針對偏遠及獨居老人優先辦理休閒教育活動，以鼓勵其走出家門，參與社會教育學習活動，增進其身心健康。

3-2 辦理弱勢老人教育需求調查：進行弱勢老人學習需求調查，規劃學習資訊服務送到家的機制。

由「三、強化弱勢老人教育機會」上文脈絡，「弱勢老人」指涉社會階級、原住民族及區域偏遠性，然而也只會有一句話帶過，而對「弱勢」高齡者教育的「社會正義」內涵似乎僅止於標題的「教育機會」，首先要做的是「了解弱勢老人教育的需求，應定期辦理需求調查」，有關如何積極促進教育機會平等，或者如何針對「弱勢老人」課程內容、教學法的轉化或改變等面向尚未出現或被討論。

此外，在行動方案中，我們可以從字裡行間讀到一些有趣的訊息，前述有關社會面向的弱勢（社會階級及原住民族）已然消失，「弱勢老人」於此又強調「偏遠」及「獨居」這兩個地理與空間特性。再者，既然是「偏遠」，卻要「鼓勵其走出家門」，似乎沒能考慮到結構面的限制，而針對「弱勢」高齡者教育的主軸為「休閒教育活動」，也值得進一步探究是否呈現都會、漢人、中上階級、男性為中心的高齡教育思維？整體來看，2006《老人教育政策白皮書》

的「社會正義」雖抓取到「教育機會」、「弱勢」等攸關學習權的字眼，但論述主軸呈現主流高齡者的學習樣貌與需求，其中弱勢長者只是蜻蜓點水的「附加」成為字面上的敘述，尚未成為其論述核心，而結論往往又回到「個人」，而非政策與結構層次的努力或改變。

## 二、「活躍老化」可能的誤讀或在地轉譯

上述重要的國內高齡教育政策文本《邁向高齡社會老人教育政策白皮書》（2006）是以 2002 世界衛生組織（WHO）所提出的「活躍老化」（active ageing）觀念為主要參考架構，因此內文有一小段針對「活躍老化」的解釋，而這段說明已然成為後來國內高齡教育論文不假思索地引用；然而，當研究者透過系統性文獻回顧閱讀許多文獻後，發覺國內可能對「活躍老化」的概念內涵與努力主軸存在著某程度的誤讀，深深影響著臺灣高齡教育的主要論述方向。《邁向高齡社會老人教育白皮書》（2006）內文對「活躍老化」僅有一小段的說明如下：

2002 年世界衛生組織（WHO）提出「活躍老化」（active ageing）觀念，已成為 WHO、OECD 等國際組織對於老年健康政策擬定的主要參考架構。為了使老化成為正面的經驗，長壽必須具備持續的健康、參與和安全的機會，因此活躍老化的定義即為：使健康、參與、和安全達到最適化機會的過程，以便促進民眾老年時的生活品質（active ageing is the process of optimizing opportunities for health, participation and security in order to enhance quality of life as people age）。此一定義正呼應 WHO 對健康的定義：身體、心理、社會三面向的安寧美好狀態。（《邁向高齡社會老人教育白皮書》第 18 頁）

國內高齡教育文獻不假索引用《白皮書》（2006）對「活躍老化」的翻譯與詮釋，例如 2011 內政部《社區發展季刊》第 132 期即以「活躍老化」為中心議題之專刊，社論一開頭也沿用上述概念：

世界衛生組織（WHO）於 2002 年提出活躍老化的觀念，並定義為「提升民眾老年期生活品質，並達到最適宜的健康、社會參與及安全的過程。」

當老人的健康、社會參與和安全達到最適宜的狀態，在累積充分的社會資本，汲取豐富的積極人生智慧和經驗，將內化一股強勁的力量，貢獻在造福人群。這種活躍老化的概念，由於 WHO 的大力推動，也由於近年來醫學的進步，生化科技的發展，活躍老化不僅是一種生活態度，也成為一個全球性社會運動，也是老人福利政策的核心價值和目標。自 2002 年以來，活躍老化

是臺灣主軸的老人福利方案，積極維護老人尊嚴和自主，形塑友善老人的生活環境，強健老人身體、心理和社會參與的整體照顧，使老人得以享受活力和尊嚴，能夠獨立自主的生活，實現「公益社會、永續福利」的政策願景。

而當期的文章也圍繞在上述的概念，把「活躍老化」營造出「要活就要動」活動取向的論述主軸。當研究者找出 WHO 出版的《活躍老化：政策架構》(Active Ageing: A Policy Framework) 原文細讀，則發現上述內涵與原文表述呈現不小落差，而這些落差也影響臺灣後來高齡教育政策發展的方向與策略。

首先，從一般最常使用的「活躍老化」定義之英文原文來看：「Active ageing is the process of optimizing opportunities for health, participation and security in order to enhance quality of life as people age」(頁 12)，研究者將之譯為「隨著人們老化，[政府]應優化其健康、參與及安全機會，以提升其生活品質之過程」。該翻譯與前述不同在於：(1) 活躍老化的「活躍」主體非特指高齡者，而是所有人；(2) 原本的翻譯把‘optimize’當形容詞來翻，譯為「最適化的」或「最適宜的」，皆有違作為動詞的力道與作用，況且‘optimize’的對象是「機會」(opportunities)，《白皮書》(2006)的翻譯沒問題，但在《社區發展季刊》以及許多相關的文獻呈現出來的對象是「健康、社會參與及安全」，變成「達到最適宜的健康、社會參與及安全的過程」。然審視原文，其要優化的對象是「機會」，而「健康、社會參與及安全」則是各種公平機會的內涵與面向，具體而言例如政策如何達成健康機會最適化的過程等。

第二，「機會」或平等的概念貫串 WHO《活躍老化：政策架構》原文文本，然而在國內轉譯而成的圖像似乎差距頗大。例如原文裡面談了很多文化跟性別面向，國內在轉譯的時候幾乎大多被無意識地忽略或是沒讀到？原文談到「活躍老化」這詞彙其實並非新詞彙，WHO 在 1990 年代就已經採用，只是 2002 版跨越以往對「老化」僅限於身體上 (physical) 的面向，而以更涵容 (inclusive) 的概念進來，著重高齡者人權議題，因此‘Active Ageing’概念內涵事實上是從早期的「以需求為基礎」的取徑 (‘needs-based’ approach) 轉換到「以權利為基礎」的取徑 (‘rights-based’ approach) (頁 13)，著重當人們變老時，各方面的機會及對待之平等。這邊的‘active’並非只是身體面向的「活躍」或是參與勞動市場，而是在社會、經濟、文化、靈性與公民事務上持續性的參與。

第三，在‘Active Ageing’之決定要素中有兩個橫切貫串的元素：文化及性別 (如下圖 1)，然而在國內文獻轉譯後幾乎沒有被提到、聚焦討論或者曲解。

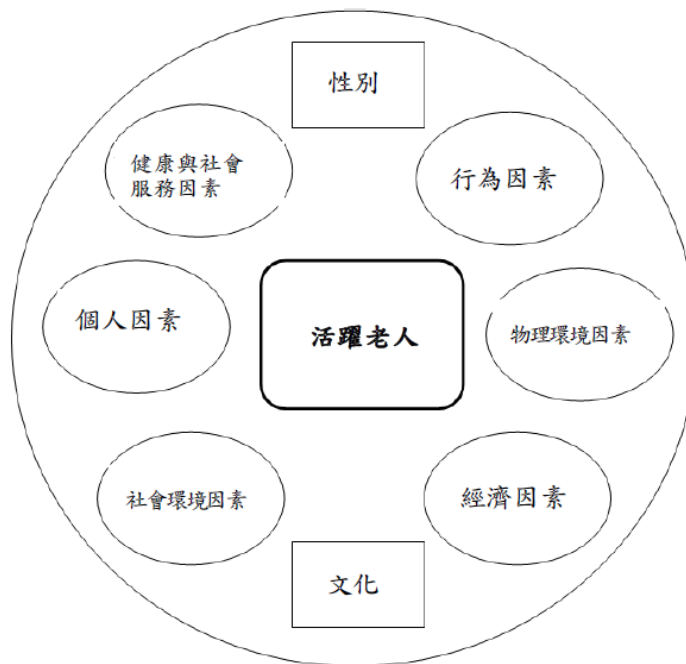
## 主題文章

具體舉例來說，楊志良（2011）在〈由活躍老化觀點建構國民健康新願景〉一文中轉譯引用 WHO 「活躍老化」圖文說明如下：

根據 WHO 的研究報告，活躍老化受到多元的因素影響，包含文化、性別、健康及社會服務、行為因素、個人因素、物質環境因素、社會環境因素和經濟因素等，其中文化和性別會相互影響其他因素。

圖 1

楊志良（2011）轉譯後的 WHO 「活躍老化」圖

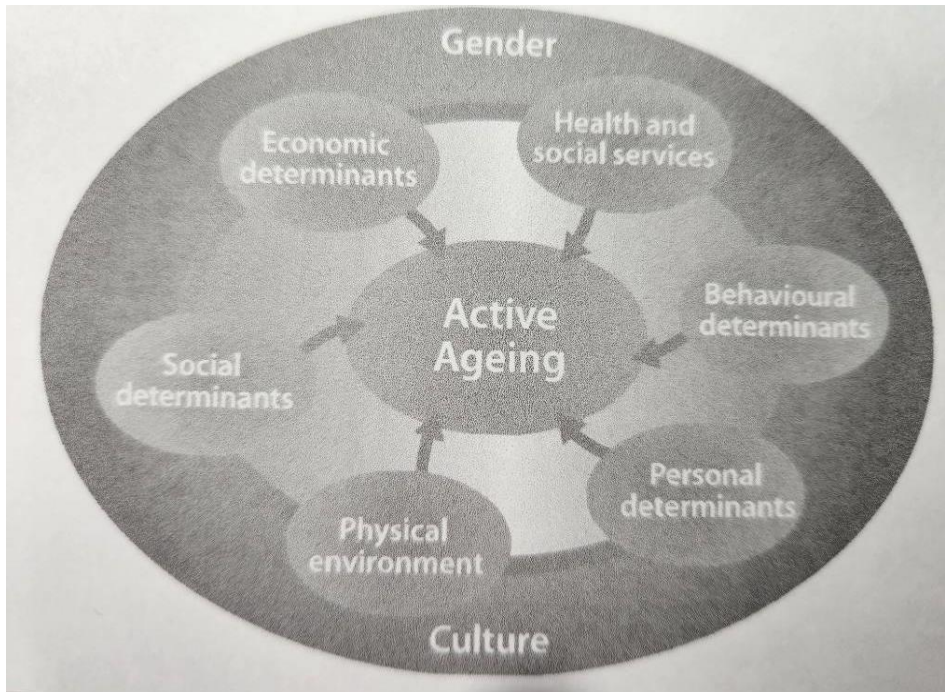


資料來源：楊志良（2011）。由活躍老化觀點建構國民健康新願景。社區發展季刊，132，26-40。

但轉譯後的圖跟原圖差距不小，特別是在文化及性別兩個橫切面的要素，原概念應是呈現脈絡性、廣泛性的影響，如下圖 2 所示。

圖 2

活躍老化決定要素原圖



資料來源：World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework* (p.19). Author. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>

《活躍老化：政策架構》一文強調文化價值與傳統很大程度決定一個社會如何觀看長者與老化的方式，社會本身更是形塑我們老化的方式，即使在一國之內也會有很大的文化多樣性（cultural diversity），因此政策以及方案在拆解過時的刻板印象以及錯誤資訊的同時，除了要尊重當今的文化傳統，也要考慮跨越文化的批判性普遍價值，例如倫理及人權。而性別就像一面「透鏡」（lens）（頁 20），透此可以協助思考不同政策選擇的適宜性及其如何影響不同

性別福祉的方式，例如女性傳統的家庭照顧者角色如何影響老年的貧窮、健康與教育機會等。

第四，生命週期（life course）觀點也是國內轉譯時少被提及的概念。WHO（2002）強調要達到「活躍老化」之途徑，非以年齡作為斷點，必須透過生命週期（life course）觀點，去理解早年不平等的經驗（例如無法接受教育、就業或者性別或種族等因素）如何影響其老化狀態。原文以**加粗**的小標題「邁向活躍老化的生命週期取徑」（A Life Course Approach to Active Ageing）（頁 14）強調其重要性，並進一步闡明必須肯認老年人並非同質，而個人差異會隨著年齡而增加，因此如何營造一個支持性的環境，在人生的所有階段都是重要的，只是有關「活躍老化」之決定要素以及彼此之間的相互關係，需有更多在地的研究進一步釐清。

這邊特別談「活躍老化」可能的誤讀問題，因為**臺灣高齡教育政策與相關作法**，都受到 WHO（2002）「活躍老化」很大的影響，包含 2017 開始進行的《高齡教育中程發展計畫》，也以「活躍老化」為論述主軸與施政方針：

面對高齡社會即將來臨，諸多高齡者的教育與學習問題，均亟需提出積極有效的因應策略，一方面協助高齡者預為因應可能發生的問題；另一方面更積極地協助高齡者前瞻因應老年的生活，**以達到活躍老化的目標**，提升高齡者的生活品質。（頁 6）

開發多元學習模式與創新學習管道，例如推動高齡自主學習團體，或數位學習模式，以更豐富的平臺與內容，打造優質的高齡學習環境，**幫助高齡者達成活躍老化的目標**，是未來所要努力的方向。（頁 7）

儘管「活躍老化」是 WHO 提出針對「政策」的架構，希冀能夠透過政策導引，達成改變結構性環境為其標的，然而在上述字裡行間仍可看出「協助」「高齡者」要「達成活躍老化的目標」的個人化（individualized）論述。前者（WHO）重點在政策上的改變，後者詮釋後的面向卻著重「個人」或者高齡者作為一個群體。此外，2017《高齡教育中程發展計畫》內容依然沒針對「文化」有任何著墨，在「性別」部分，則在「貳、計畫目標」內的「達成目標限制」第四點列出「加強性別觀點的高齡學習行為研究」，摘錄如下：

#### （四）加強性別觀點的高齡學習行為研究

研究調查結果顯示，在高齡學習方面，男性與女性有不同的學習動機，不同的學習模式，現有的成人教育資料庫或相關的教育計畫，大都建立全民資料，

較無針對性別差異進行分析，缺乏實證基礎的背景資料，至政策規劃與資源運用無法針對性別需求，提出具體的策略和措施。未來宜列入性別統計新增項目，積極建置性別資料庫，加強性別觀點的學習研究，並宜對研究或執行結果作相關的性別統計與分析，以供未來政策的評估。（頁 10-11）

另外，在第七頁針對課程，也談到高齡學習需求「多元」的情況，儘管這邊指涉的「多元」比較是「多樣」（diversity）的概念，社會文化面向的性別、階級、族群等議題，尚未被系統性考慮進來。內容如下：

**高齡學習需求多元**，課程內容亟待開發

近幾年來，教育部雖然積極推動高齡教育及學習活動，根據聯合國世界衛生組織（WHO）的活躍老化政策，以及學習者的規範性需求，規劃活躍老化五大領域主題，作為高齡者學習的核心課程，試圖**突破以往以興趣休閒為主的課程框架**。但**高齡者學習需求相當多元**，因此，高齡學習課程尚有待進一步開發，以因應高齡者的學習需要。（頁 7）

目前正在進行的教育部《第 2 期高齡教育中程發展計畫》（期程為 110 年 1 月至 113 年 12 月）在討論高齡教育時，也**沒能針對多元多樣的「老化」面貌進行深描並提出相對應的策略**。唯一僅在前面文獻中引用歐盟（EU）在 2012 年提出高齡者增能計畫（SenEmpower Project），幫助較為邊緣、被孤立的女性或高齡者融入社區中；然而，在後面的實施措施中也無任何著墨。

「活躍老化」持續成為臺灣高齡教育論述主軸，事實上 WHO（2002）「活躍老化」政策架構論述本身也遭受一些批評（Formosa, 2019; Stephens & Breheny, 2018），例如英國著名社會老年學學者 Alan Walker 儘管在概念上支持，但對政策的一些作法提出評論，包含「成功」、「活躍」、「健康」、「積極」這些策略的字眼導致將老化聚焦於「獨立」（independence）與「生產力」（productivity）的維持，而如此新自由主義與健康主義意識形態某程度隱含著將身體上需要依賴（dependent）的人排除掉（Stephens & Breheny, 2018）。

在「活躍老化」後，國內高齡教育政策論述與學術研究也尚未討論後來 WHO 最新的增補文件，而這些卻與本研究聚焦的多元文化教育交織性息息相關。

繼 WHO 在 2002 提出的活躍老化政策架構之後，又在 2015 提出《老化與健康世界報告》（*World Report on Ageing and Health*）。時任 WHO 主席 Margaret Chan 博士在前言中就說明這報告是為了回應普遍對人口老化的負面標籤，並將

其定錨為「個人與社會的新機會」，文中除了強調「終身學習」(lifelong education)的重要性，並闡述應考慮老化經驗的異質性，在理解多樣(diversity)的前提下解決不平等的議題。Stephens & Breheny (2018)認為 WHO 2015 年的新架構則補足了 2002 年版在多元與不平等的缺憾。

同時也在 2015 年，國際長壽中心全球聯盟(Global Alliance of International Longevity Centres, ILC-GA)之一的 ILC-Brazil 結合成員組織共同公布 2002 WHO 活躍老化的更新版，將活躍老化的三大支柱：健康、參與及安全，再補上第四、也是最重要的支柱：「終身學習」(lifelong learning)，並強調「終身學習」可支持活躍老化的其他三支柱，讓年長者能夠保持健康，且與社會持續產生連結(Formosa, 2019; International Longevity Centre Brazil, 2015)。這版本對於「高齡教育」有重要的意義，但在國內「高齡教育」相關研究則完全沒被提及。目前臺灣高齡教育尚未能回應 WHO 2015 年的新架構，而強調多元與看見不平等的方向則是未來多元文化教育能夠著力之處。

總的來說，國內高齡教育文獻多引用《老人教育政策白皮書》(2006)或誤讀、翻譯與詮釋 WHO (2002)的「活躍老化」概念與工作重點，忽略 WHO 是針對政策架構上的建議，從高齡群體「需求面」到「權利面」的政策取徑轉移，也忽略結構性的性別、階級、族群等議題，而國內高齡教育政策論述與學術研究也尚未討論後來 WHO 新增補文件，而這些卻與本研究所聚焦的多元文化教育交織性息息相關。

### 三、從「老人教育」、「高齡者教育」到「高齡教育」

臺灣高齡教育語彙使用上的改變也與論述內涵的轉變有關。「老人」一詞隱含負面消極的概念，例如生理機能衰退、無法有效率生產、依賴性強等，特別是不符合「活躍」想像的長者，很容易落入前述新自由主義與健全主義(ablism)論述下被輕忽的群體，而早期以「老人教育」名之也限縮了參與的對象僅為「老人」(楊傳蓮，2009)。

檢視臺灣高齡教育主要政策文本，研究者發現 2006 年教育部《邁向高齡社會老人教育政策白皮書》使用「老人」這詞彙高達 597 次、「老人教育」272 次，白皮書標題也使用「老人教育」一詞，但文中也出現兩次「高齡者教育」、兩次「高齡教育」。到 2017《高齡教育中程發展計畫》階段，標題已經使用「高齡教育」，而內文僅出現一次「老人」，也沒出現「高齡者教育」詞彙。目前正在進行的教育部《第 2 期高齡教育中程發展計畫》(期程為 110 年 1 月至 113 年 12 月)雖使用「老人」一詞達 94 次、「老人教育」25 次，但都為之前文獻



與法令的回顧，非主文的使用，也沒出現「高齡者教育」詞彙，倒是「高齡教育」一詞高達 295 次，且皆以此詞彙作為主文的陳述。這樣的趨勢某程度說明臺灣高齡教育由「老人」進到「高齡者」，或許透過正名的做法，期待某程度去汙名的效果，但不管「老人教育」或「高齡者教育」，其教育對象皆有特定指涉，專指「老人」或「高齡者」教育，「高齡教育」一詞似乎比較沒有特定指涉，打破年齡區隔（age-differentiated）的社會結構，可以有機會把所有人囊括到「高齡教育」範疇之中。當「高齡教育」跟每一個人都產生關聯，就是「終身學習」，為前述 ILC-GA 後來所補充的活躍老化三大支柱之外，第四也是最重要的支柱。研究者檢視 WHO 在 2015 提出的《老化與健康世界報告》發現，就有 17 處談到「終身學習」一詞。Ogg (2021) 檢視歐洲經驗，更進一步強調在老化的社會中，終身學習的概念應進一步重新調整方向，從「經濟優勢者」轉到「所有」年齡層，以促進整體社會的涵容性。

從上述臺灣高齡教育語彙與論述的發展，以及尚未在國內被思考的國際高齡教育趨勢，可以看出幾個重要改變：（一）高齡教育的對象由長者本身擴充到全體國民，高齡教育成為每個人終身學習的重要內涵；（二）社會文化的多元與差異在制定高齡教育政策時必須被考量進來。這些重要改變也鋪陳下一個分析層次：多元文化教育交織性如何能夠補足目前臺灣高齡教育的懸缺面向。

## 肆、分析層次二：多元文化教育交織性可能的對話切入點

儘管有關老化中的性別、社會經濟位置、種族/族群等交織性議題逐漸受到愈來愈多的注目，然而在老化或高齡學相關的研究卻很少關注交織性，而交織性的研究也幾乎沒能擴及老化相關的面向（Holman & Walker, 2021）。《歐洲教育及成人學習研究期刊》（*European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*）在 2018 年也特別以主題專刊的方式聚焦於交織性的研究，主編就在序言中說明交織性觀點的重要性，但卻在成人教育研究中普遍缺乏。目前臺灣高齡教育論述欠缺多元文化教育面向的觀點，而多元文化教育的討論也僅止於體制內國民教育階段，在高齡教育階段非常少，只有楊傳蓮 2009 年在《社區發展季刊》發表的一篇短文，篇名為「談多元文化對高齡社會的啟示」，其內文談到：

多元文化對於高齡者教育應有補正的價值，釐清高齡社會下看待老化的概念，人力資本論應避免陷入主流霸權的框架，而忽略多元文化本質的意向去

看待高齡生活的規劃及意義，從文化差異、機會均等和社會權力架構去思考可能的面向，建構支持性的環境可為另一回應。（頁 292）

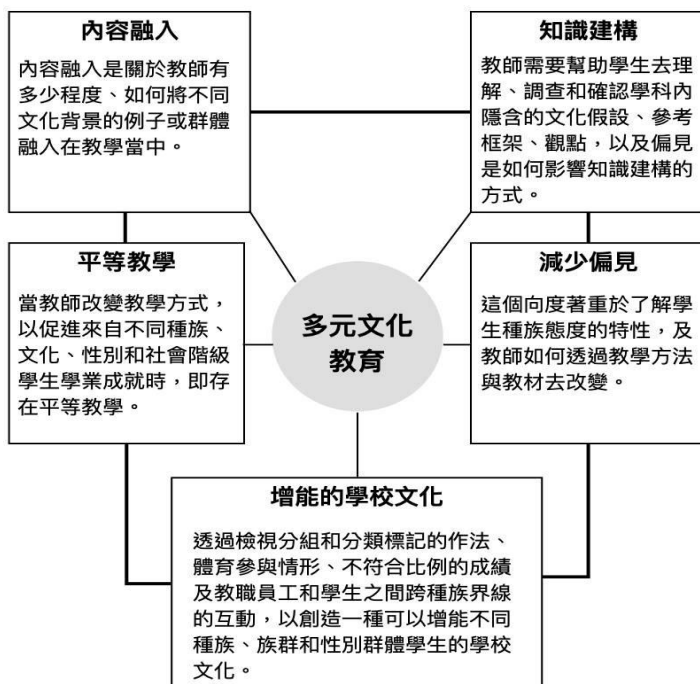
楊傳蓮並且呼籲要避免「菁英式」的高齡教育，因為在成功老化過程目標忽略了居於社會階層不利地位高齡者所遭遇的多重問題。在這篇短論中，她也提醒了一個重點：「老化」是每個人都應該要學習的命題，因此高齡教育並非僅針對高齡者，不是把高齡者聚在一起的教育，而是所有年齡層都應該去瞭解的議題，「非單向要高齡者不斷學習，如何使得社會視老化為需要獲得尊重、關愛的過程，多一份扶持及同理」（頁 291）。該文拋出重要觀察與論點，然而尚未能系統性的審視多元文化教育與高齡教育可能的對話、兩者理論脈絡與發展如何能夠相融相攝。以下透過多元文化教育內涵與關懷面向的梳理分析，提出可能與高齡教育的橋接層面。

### 一、多元文化教育的內涵理路

Banks（2010）談及進行多元文化教育的五個主要向度，包含內容融入（content integration）、知識建構(knowledge construction)、減少偏見(prejudice reduction)、平等教學(equity pedagogy)以及增能的學校文化(empowering school culture)，詳見下圖 3。儘管這五個面向直指學校改革實踐面向，對於高齡教育卻有相當重要的提醒，特別當高齡教育不再是針對「高齡者」的教育，而是全民教育的概念時，多元文化教育實施的學校場域自然成為其範疇之一。

圖 3

多元文化教育的五個主要向度



資料來源：Banks, J. A. (2010). Multicultural education: characteristics and goals. In J. A. Banks and C.A. Banks (Eds.) *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp.3-32). John Wiley & Sons Inc.

Banks (2010) 認為若要成功的實踐多元文化教育，必須將學校視為一個社會系統（social system），其中許多要素都彼此密切相關，包含學校文化與潛在課程、學校政策與政治、教師教學風格及策略、學校學習風格、校內語言與對話、教材與課程、評量與考試過程、社區參與及諮商等。上述每一個因素都可能是學校改革的起始點，而每一個小變革的發生，都是要製造出一個利於改變的多元文化學校環境。倘若我們把上述「學校」改為高齡教育場域，從多元文化教育交織性觀點重新思考，高齡教育可能產生非常不一樣的內涵、圖像與實踐方式。

## 二、多元文化教育與高齡教育的橋接對話

以下研究者進一步從範疇、理論脈絡與概念、教學模式及教師角色三個面向說明多元文化教育與高齡教育如何能夠橋接對話、相融相攝。

### （一）橋接範疇—社區的重疊性

儘管多元文化教育的運用目前以學校場域為主，事實上多元文化教育的源起則是在 1960 到 1970 年代國際上如火如荼的社會抗爭（Banks, 2009），那是由圍牆外進到校園教育場域的過程。美國多元文化教育主要得力於 1960 年代民權運動（Civil Rights Movement），致力消除各種制度上的歧視。在教育上，最初由非裔美國人發起，然後其他族裔、女性主義接踵而起，要求學校與教育機構能進行課程改革，讓課程能夠反映他/她們的經驗、歷史、文化與觀點；在 1970 年代，其他邊緣團體，包括障礙者（people with disabilities）、資深公民、同志群體等也開始尋求應有的權利（李淑菁，2017）。換言之，**多元文化教育與高齡教育兩個領域的交疊與可能的對話**，表面上看似擴充多元文化教育研究與實踐的場域到高齡教育，事實上是回到多元文化教育的緣起脈絡，並與廣大的「教育」（education）概念進行橋接，非囿於國內對「教育」較狹隘的「學校教育」（schooling）想像。

多元文化教育由社會性議題所觸發，因此重視學校所在的社區參與，就如前述「必須將學校視為一個社會系統」中，社區的參與成為實踐多元文化教育的重要因素之一，也如 Corson（1998）在《為多樣性而改變教育》（*Changing Education for Diversity*）一書更強調學校決策過程如何納入社區多元文化觀點、如何與學校所在的社區共同工作，為孩子的學習而努力，就是一個與社區一起工作成就優質教育的例子。高齡教育更是與社區息息相關，包括一直以來所談「在地老化」的概念、北市準備在五年內打造「老幼共學」12 基地（聯合報周彥好報導 2022-10-30）、建構樂齡學習社區等。換言之，以工作範疇而言，社區在地文化是多元文化教育與高齡教育共同的工作場域。

除了社區/社會作為兩學門的真實橋接場域，研究概念上的推衍亦有異曲同工之妙—從「多元文化」的教育，到「多元文化」與「教育」；從「高齡教育」至「高齡」與「教育」。一九八〇年代初期，多元文化教育已經跨越了「教育」一支的範疇，與社會、政治產生密切連結，並要求「教育」的本身就應該是多元文化且具社會重建的行動實踐（education that is multicultural and social reconstructionist）。換言之，這是從「多元文化」的教育，到「多元文化」與

「教育」的過程，前者的「多元文化」是形容詞，「教育」本身內部的權力脈絡關係往往被視為不需討論的存在；後者對「教育」不容置喙的本質進行批判性思考，探究「多元文化」與「教育」的關係及可能之行動，兩者同為名詞的對等存在。類似的情況，在高齡教育領域，目前呈現的圖像往往為「針對高齡者的教育」，如前所述，對象僅針對「高齡者」，而「教育」本身被視為理所當然，其間的權力關係少被考慮。而「高齡與教育」的批判性思考方式有機會將高齡者的單一想像解放出來，當考慮到教育本身的權力關係，包含平等議題、資源分配、教學方式、課程內容、學習可近性等，就有機會解決目前高齡教育面臨的困境，這也是多元文化教育所能使力之處。

換言之，多元文化教育與高齡教育從範疇上看來，不管具體空間上的社區重疊性或者抽象研究範疇上概念推行的異曲同工，最後都回歸社區、社會與文化，且皆為由特定對象延伸到全民教育，為兩領域範疇上的橋接。

## （二）橋接概念及學術基底—批判教育學與女性主義

由黃錦山（2002）對老人教育背後哲學內涵的梳理，似乎某程度嗅到高齡教育發展從功能主義到批判、對話取向的傾向。值得注意的是，前文是二十年前的文獻整理，批判教育老年學或其他取徑內涵與做法也某程度在融合蛻變當中，例如 Formosa（2011）就強調批判教育老年學之重要性，但需要重新思考其內涵，以符應當今社會快速的變遷，因此提出四個重新思考的可能性，包含能夠挑戰新自由主義之轉化型的理論基礎、引導型的教育人員、能將老人學（geragogy）鑲嵌於批判的認識論（critical epistemology）中，最後則是在歷史性積累的概念與實踐中之交涉融入。

多元文化教育呢？Enns and Forrest（2005）認為「多元文化教育學」整合了多元文化主義、社會正義與批判教育學。Kincheloe and Steinberg（1997）在《*Changing multiculturalism*》一書內更談及「批判的多元文化主義」跟批判理論、批判教育學（critical pedagogy）的關聯。批判理論（critical theory）來自1920年代德國法蘭克福學派，關注工業、現代社會中的權力與宰制（power and dominance）關係，認為階級、性別角色及種族自我意象，是由宰制觀點所形塑，因此要先促進個人作為一個社會存有（social being）的覺醒意識（consciousness）。「批判的多元文化主義」特別關注歷史上以及現今權力運作的方式如何合法化社會類別與區隔，亦即關注產生種族、性別、階級不平等被權力脈絡化（contextualization）的過程。此外，也強調權力如何形塑意識（consciousness）的方式、意識形態如何銘刻於主體（subjectivity）的過程、慾

望如何被權力鼓動來產生支配的結果、論述的力量如何透過不同字眼與概念的出現與不出現，形塑思考與行為的方式，以及在這些權力下，個人如何主張他們的能動性（agency）等（Kincheloe & Steinberg, 1997）。

**批判教育學**（critical pedagogy）正是批判理論（critical theory）與教育學的相遇之處（Kincheloe & Steinberg, 1997），**可能能夠扮演橋接教育老年學與多元文化教育**的角色。批判教育學對抗現代主義/實證主義（positivism）觀看方式，要協助學生跟教師去了解學校如何透過分類過程以及課程權力來進行。批判教育學者認為反思實踐與學習者經驗中的權力動態與背景的了解，可以協助定義與指認出教與學過程中被性別化或文化上相關的歧視（Apple, 1993; Ladson-Billings, 1995）。

Cruikshank（2013）提到一個有趣的性別觀察。‘Gerontology’（老年學）這詞彙為 1903 年蘇俄生物學家所創，其希臘文字源 ‘geron’ 意思為‘old man’（老男人）；換言之，老年學其實是以老年男性為中心的研究，作者在文中特別提出 ‘gerastology’（女性老年學）一詞，彌補一直以來老年學研究失落的一半。女性主義老年學（feminist gerontology）因應而生，作者在書中談到女性主義老年學與批判老年學相關，兩者的目標也都要將高齡者從政治、經濟與社會的宰制解放出來，例如社會或媒體中存在一些教他們如何變老的壓制性訊息（coercive message）或者將之置放於某特定類屬（fixed category）之中。對於勞動階級、少數族群的老年女性而言，她們多重弱勢處境影響其老化過程與狀態，於此，「**交織性**」（intersectionality）的視角也應該要帶進來。批判教育學者 Apple（2004）強調應當重視種族與社會階級的交織及性別／性傾向、身體政治、能力、與環境等多重的動態交織（multiple dynamic intersection）與課程的關係；Apple（2013）接著在其《知識、權力與教育》（*Knowledge, power, and education*）一書中指出，應將視角從原先課程意識型態的討論拉至知識、權力及教育中的交織觀點論述，然而僅止於概念性的陳述，並無進一步的發展與應用，這也是本研究可著力貢獻之處。

多元文化教育基礎理論的發展與社會學理論、教育社會學、後現代理論、文化研究、批判教育學、女性主義教育學等息息相關，其共同點都嘗試從邊陲（margins）解構主流。**多元文化教育作為一個跨領域的學門，其理論概念如何鑲嵌到整體教育之中，包含高齡教育，如何進行中心與邊緣的互動、邊緣與邊緣的連結也是未來思考的重要面向。**

綜上所述，批判與對話取徑是未來高齡教育必須思考的方向，而批判教育學正是多元文化教育的重要內涵。換言之，兩者共同的批判取徑（critical approach）正是兩門學術領域能夠串接的重要學術基底，交織性的視角更能串接兩者，打破學校/教育高牆，將教育與社會連結統合思考，可以更有機會解決教育現場的問題。

### （三）教學模式及教師角色—覺察權力關係

教育部《第 2 期高齡教育中程發展計畫》（2021）指出高齡教育教學模式的問題：

目前高齡者學習的方式，不論是長青學苑、樂齡學習中心或樂齡大學等，其實大都是維持著傳統教室的學習方式，以教師為中心的教學模式來運作。其實，可以說是以兒童教育學（Pedagogy）的方式來實施。（頁 12）

文後也談到國內許多高齡教師缺乏高齡者的教學經驗，也不了解高齡者的學習特性，因此在教學上無法得心應手，例如有些老師直接將過去擔任中小學教師經驗「移植」到高齡學習者身上，也未考慮高齡學習者多元的背景，使得教學成效往往不甚理想。教育部（2021）就談到由於國內高齡教育的課程安排多是以靜態科目為主，然而卻有近 6 成的受訪高齡者表示，他們較偏愛動態活動的學習，只是如何開創新的樂齡學習方式，在發展計畫中依然付之闕如，或許這也是多元文化教育能夠鑲嵌對話的切點。上述臺灣高齡教育教學模式的問題包含幾個面向：（1）將長者幼稚化，以兒童教學的方式進行，忽略他/她們過去數十年來的經驗與生活智慧累積；（2）未從學習者的需求出發；（3）長者的多元、差異與各種交織性尚未被理解並轉化成適合的教學課程與方式。

上述缺口也是多元文化教育能夠處理的面向。第一，教師角色的翻轉。教師不再是教室中的全能全知者，而是要能夠打破上對下的概念，並把舞台交給學生，看見學生所乘載的文化優勢與生活智慧。不同於傳統教師中心的教學，在實踐多元文化教育過程中，教師必須為「有機知識分子」，即具反思批判能力的「轉化型知識份子」（transformative intellectuals）（Giroux, 1988），教師不只具備教學技能而已，還要能夠教導人跟人之間連結（有機連帶），帶領學生看到人與結構之間的關係，例如個人與社會、個人與文化的關係，在獨立思考與批判訓練的過程中，讓學生看見自己的能力，或者能夠透過覺醒意識的培養進而自我增能（self-empowerment），在培養了所有人的有用感之後，最後達到有機共鳴、利益共生（李淑菁，2022）。第二，教師的自我覺察。多元文化教育必須打破「學校教育」獨大於「教育」領域的思維，採取大圖像的思維，

## 主題文章

將社區與社會所處之文化脈絡納入思索，並透過批判教育學對性/性別、階級、種族/族群、能力等面向的反思批判能力培養，除了教導學生去看見多元文化，更強調教師本身的自我覺察，能夠敏覺穿透主流/非主流的權力關係如何影響學習的方式與過程。

簡言之，對多元文化教育本身而言，交織性觀點從結構上、政治上權力關係層面與文化再現上，提供洞悉性/性別、種族/族群、階級等彼此形構的壓迫體系如何形成與運作之方式，是多元文化教育的發展從單一群體研究到看見交織性的「多元文化」與「教育」社會行動層次需要處理的議題；從另一端點來看，多元文化教育交織性觀點則為臺灣高齡教育目前懸缺的面向。整體而言，從研究範疇、橋接概念與學術基底，高齡教育與多元文化教育有著高度連結的橋接潛力之未來性，而多元文化教育教學過程中對多元文化與交織性的肯認、強調教師的自我覺察與反思能力，都有機會增補未來高齡教育實踐更有效之作法。

## 伍、結論與建議

在即將邁入超高齡的臺灣社會中，高齡教育將是未來重要教育領域。本研究嘗試從性別與多元文化交織性觀點梳理過去高齡教育相關研究，結合系統性文獻分析法與文本論述分析，檢視臺灣高齡教育及政策論述發展內涵之遞嬗，並與多元文化教育理路對話，從理論與政策發展、國際論述的在地轉譯等，探究多元文化教育與高齡教育兩領域如何能夠相融相攝？可以如何對話？高齡教育的發展可以如何更具涵容性？在此前提下，提供思量臺灣快速社會文化變遷下，具交織性觀點的高齡教育理論面的論述與實踐面可能的走向。

本研究以兩個逐漸堆疊的軸線進行分析，第一個層次首先聚焦臺灣高齡教育論述內涵及其轉變，包含高齡教育論述中的「社會正義」內涵、WHO「活躍老化」在國內的轉譯及其遺漏，以及「高齡教育」語彙使用上的轉變；在前述的分析基礎上之重要發現，包含高齡教育對象之擴充成為每個人終身學習的重要內涵，以及社會文化的多元與差異在制定高齡教育政策時必須被考量進來等，也鋪陳下一個分析層次—多元文化教育交織性如何能夠填補目前臺灣高齡教育的懸缺面向。綜合前述分析結果如下：



## 一、性別及文化結構因素缺席的「活躍老化」

本研究藉由審視並分析相關文獻與政策文本，發覺臺灣高齡教育政策其及實踐都受到 WHO（2002）「活躍老化」（active ageing）相當大的影響，然而在轉譯過程卻產生值得探討的在地詮釋方向，包含將「活躍老化」個人化、文化及性別兩個決定要素的消失、漠視或曲解。此外，也少有文獻理解早年不平等的經驗如何影響老化與教育，國內目前相關研究尚未觸及老化的各種多元及其交織面貌，高齡同質化的預設影響著高齡教育當今的困境，成為高齡教育活動目前施展瓶頸的因素之一。儘管如此，透過檢視臺灣「高齡教育」語彙使用上的轉變，探究其內涵與價值上的變化，可以看見更多可能性。從「老人教育」、「高齡者教育」進到「高齡教育」，從「去汙名化」，到有機會將所有人囊括到這範疇之中，因此若能開始關注性別、階級與族群等不平等的交織面向，則有機會邁向社會正義的高齡教育。

## 二、以交織性架搭多元文化教育與高齡教育彼此的橋接

多元文化教育會是邁向社會正義的高齡教育很大的助力。本文後半嘗試讓多元文化教育與高齡教育對話，梳理兩者理論脈絡與發展，思考如何能夠相融相攝。研究發現，從研究與實踐範疇、概念及學術基底，到教學模式與教師角色，兩領域能夠產生平順且具生產性的橋接與對話、互相補充增強、彼此豐富彼此。在橋接範疇的部分，除了多元文化教育能夠深化豐富高齡教育的內涵與做法，高齡教育更能反過來讓多元文化教育回到其初始處的社會或社區耕耘；同時以批判、對話取向，跨領域的面對社會大眾，讓大眾有機會打破邊緣群體的刻板印象與汙名化，將公眾納入教育的範疇當中，而非單就邊緣群體的個別化教育而已。

教學模式與教師角色的改變同時是多元文化教育與高齡教育需努力的方向，目前多元文化教育有許多相關的論述可供高齡教育從學理上到實踐上的參考，例如如何培育具備自我覺察能力、敏覺權力關係，能對性/別、階級、種族/族群等交織面向反思批判能力、注重社會正義實踐的師資，方有機會打破目前高齡教育近用上（access）、教與學上的困境。

總的來說，在以生物醫療模式為主的高齡教育很少關注高齡者內部文化多元與社會平等的議題，導致「老化」成為同質的樣態；同樣地，現有教育場域中也鮮少系統性介紹老化議題；進一步而言，目前老化與高齡者教育相關研究欠缺多元文化教育的觀照，再加上國內多元文化教育主流論述與相關研究皆聚

## 主題文章

焦於學校體制內課程相關研究，尚未觸及離開校園後的「學習」樣態，因此兩個學門之間的對話與橋接，有其時代性的意義。再者，探究多重不平等系統如何交織作用「交織性」為目前教育學鮮少思考並運用到的觀點，本研究因此從性別出發的交織性觀點，創新性地跨足性別、多元文化教育、政策社會學、交織性等重要領域，讓多元文化教育理論與高齡教育對話，並透過「跨」與「交織」的審視，再進一步析解出兩學門可相融相攝之處，為本研究的重要貢獻。

從交織性的觀點檢視，未來我們需進一步探問的是：不同性/性別、階級、族群等社會面向在「老化」與「學習變老」的圖像有何差異？「終身學習」在其過程中可以如何作用？除了國內外的老化論述，臺灣近二十年來老化的多元在地圖像，例如新住民、原住民族及同志婚姻等多元文化議題，如何能夠反饋於政策層次，特別臺灣社會以非常快的速度進入超高齡社會，透過政策重新檢視，方能更清楚知道可以往哪裡去。未來相關研究應從方法論與研究方法上也對主流老年學實證主義（positivism）量化研究提出挑戰，透過質性與田野研究提供更深層的洞悉，特別是隨著全球化人口變遷、權力關係與教學互動形式的改變，跨領域與新方法帶來的洞見勢必能帶來更多的對話。

## 致謝

本研究為國科會補助計畫 NSTC 112-2410-H-004-018- MY2 之部分成果，感謝國科會研究資金上的挹注，同時感謝兩位匿名審查委員的寶貴建議，讓論文更臻完整。

## 參考文獻

- 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。
- 李淑菁（2022）。邁向交織教育學：多元文化班級經營理念與實踐策略圖像。五南。
- 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。
- 黃富順（2007）。我國老人教育政策白皮書的內容、特色與省思。**台北市終身學**

習網通訊，38，8-16。

黃錦山（2002）。當代教育哲學的新課題--老人教育哲學之探討及其啟示。**教育研究集刊**，48（3），1-33。

黃錦山、郭書馨（2020）。兒童繪本年齡歧視內容分析之研究。**教科書研究**，13（2），1-30。[https://doi.org/10.6481/JTR.202008\\_13（2）.01](https://doi.org/10.6481/JTR.202008_13（2）.01)

教育部（2006）。**邁向高齡社會老人教育政策白皮書**。教育部社教司。

教育部（2017）。**高齡教育中程發展計畫**。教育部終身教育司。

教育部（2021）。**第2期高齡教育中程發展計畫**。教育部終身教育司。

周彥妤（2022年10月30日）。「識老」教育從小開始北市5年打造「老幼共學」12基地。聯合報。<https://udn.com/news/story/6885/6724953>

陳明莉（2010）。**身體再思考：女人與老化**。巨流圖書。

陳榮德、方志華（2018）。臺灣、中國、香港及新加坡國（初）中國語文教科書老人形象之分析研究。**教科書研究**，11（1），37-68。

游美惠（2002）。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。**調查研究**，8，5-42。

游美惠（2014）。**性別教育小詞庫**。巨流。

楊心惠（2022年5月12日）。反對日照中心進校園 芝山國小家長會到北市府抗議。**自由時報**。<https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/3924142>

楊志良（2011）。由活躍老化觀點建構國民健康新願景。**社區發展季刊**，132，26-40。

楊傳蓮（2009）。談多元文化對高齡社會的啟示。**社區發展季刊**，126，286-298。

Apple, M. (1993). *Official Knowledge*. Routledge.

Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). Routledge.

Apple, M. W. (2013). *Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W. Apple*. Routledge.

## 主題文章

- Banks, J. A. (Ed). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. Routledge.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: characteristics and goals. In J. A. Banks and C.A. Banks (Eds.) *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp.3-32). John Wiley & Sons Inc.
- Ball, S. J. (1994) *Education Reform: a critical and post-structural approach*, Open University Press.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought*. Routledge.
- Corson, D. (1998). *Change education for diversity*. Open University.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics, *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1300.
- Cruikshank, M. (2013). *Learning to be old: gender, culture, and aging*. (3rd ed.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Dickson, R., Gemma Cherry, M., & Boland, A. (2014). *Doing a systematic review: A student's guide* (pp.1-16). SAGE.
- Enns, C. Z., & Forrest, L. M. (2005). Toward defining and integrating multicultural and feminist pedagogies. In C. Z. Enns & A. L. Sinacore, *Teaching and social justice: Integrating multicultural and feminist theories in the classroom* (pp. 3-24). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10929-000>.
- Formosa, M. (2011). Critical educational gerontology: a third statement of first principles. *International Journal of Education and Ageing*, 2(1), 317-332.
- Formosa, M. (2019). Active ageing through lifelong learning: The university of the third age. *The University of the Third Age and active ageing: European and Asian-Pacific perspectives*, 3-18.

- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (Eds.). (2012). *An introduction to systematic reviews* (pp.1-16). SAGE.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvery.
- Holman, D. and Walker, A. (2021). Understanding unequal ageing: towards a synthesis of intersectionality and life course analyses. *European Journal of Ageing*, 18(2), 239-255. <https://doi.org/10.1007/s10433-020-00582-7>
- International Longevity Centre Brazil (2015). *Active ageing: A policy framework in response to the longevity revolution*. Author.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Open University Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lin, Y. Y. and Huang, C. S. (2013). Policies and Practices in Educational Gerontology in Taiwan. *Educational Gerontology*, 39, 228-240.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs*, 30, 3, 1771-800
- Ogg, J. (2021). *Lifelong Learning in Ageing Societies: Lessons from Europe*. UNESCO.  
<https://uil.unesco.org/lifelong-learning/lifelong-learning-ageing-societies-lessons-europe>.
- Ozga, J. (1987). Studying education policy through the lives of the policy-makers: An attempt to close the macro-micro gap. In S. Walker and L. Barton (Ed.) *Changing Policies, Changing Teachers: new directions for schooling ?* (pp. 138-150). Open University Press.
- Ozga, J. (2000). *Policy Research in Educational Settings: Contested Terrain*. Open University press.

## 主題文章

- Raab, C. D. (1994). Where we are now: Reflections on the sociology of education policy. In D. Halpin & B. Troyna (Ed.), *Researching Education Policy: Ethical and Methodological Issues* (pp. 31-41). The Falmer Press.
- Scott, D. (2001) *Researching Educational Research and Policy*, Taylor & Francis.
- Sleeter, C. E. (1997). Gender and multicultural education: Building bridges. In National Normal University Department of Education (Ed.), *International symposium on multicultural education: Theories and practices* (pp. 241-262). National Normal University Department of Education.
- Stephens, C., & Breheny, M. (2018). *Healthy ageing: A capability approach to inclusive policy and practice*. Routledge.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. Routledge.
- Whitty, G. (2002). *Making Sense of Education Policy: Studies in the Sociology and Politics of Education*. Paul Chapman Publishing.
- World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*. Author. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>
- Yuval-Davis, N. (2016). *Power, Intersectionality and the Politics of Belonging*. In W. Harcourt (Ed.) *The Palgrave Handbook of Gender and Development* (pp.367-381). Palgrave Macmillan.

# **Bridging Multicultural Education and Education for the Aged: Departing from Gender-Intersectional Perspective**

**Shu-Ching Lee**

Taiwan will become a super-aged society by 2025. With the rapid demographic change, it is imperative to reflect on the current connotations of education for the aged in Taiwan and reconsider whether it includes diverse social and cultural aspects. This study foregrounds the intersectional perspectives of gender and multiculturalism to review existing research and policy discourses of education for the aged. To engage in more comprehensive knowledge cartographies in the context of education for the aged in Taiwan, this research dialogues with the theories of multicultural education, using systematic literature review and discourse analysis to explore the possibilities for intertwining multicultural education and education for the aged. This study found that the policies and practices of education for the aged in Taiwan are both significantly influenced by the concept of “active ageing” by WHO (2002). However, existing studies and policies tend to interpret the conception of active ageing from the personal level and elimination/disregard/misinterpretation of culture and gender, which are two critical determinants in the concept of active ageing. Moreover, there is a knowledge gap of exploring how the experiences of inequity in early ages may affect ageing and education to the individual, as well as the missing discussions in terms of diverse and intersectional facets of ageing. With these concerns, this study argues that the assumption of homogenization of ageing may be one of the primary issues that results in current obstacles to effectively practicing education for the aged in Taiwan. This study serves as an important reference for contemplating the future trajectories of both theory and practice in the education of the aged in Taiwan.

**Keywords:** Multiculturalism, Education for the Aged, Intersectionality, Gender, Ageing

主題文章

Shu-Ching Lee, Professor, Department of Education, National Chengchi University

---

Corresponding Author: Shu-Ching Lee, email: [sching13@nccu.edu.tw](mailto:sching13@nccu.edu.tw)