

# 澳門創建一種學校系統的跨文化對話

羅世賢\*

“跟我一起來思考，幫我質疑。”

莉亞·魯夫特<sup>1</sup>

正如澳大利亞布利萬特教授指出的那樣，全新的民主社會的承諾是在多元文化背景下，建立一種跨文化的教育或教育的“多元主義困境”。<sup>2</sup>說是一種困境，因為事實上，給所有民族和國家的教育系統的提出科學、教育學和教學大問題，是如何處理由跨國界的全球化帶來的遷徙流動和國際化的經營而導致的多元文化，同時，要維護社會乃至國家的團結與統一。換句話說，我們要建立一種何等的教育模式以面對多樣性和團結？

自然，這個問題很複雜，因為即使是表面上看來統一的教學，在許多國家，學校與學校之間各有特點、有所不同，因為學校有性別、社會階層、宗教、學習成果等等之分。現在，每一個社會群體在送孩子到自己喜歡的學校就學時，心裡會考慮保持價值觀、知識及他們的處事為人。

即使有些學校甚至教授一種旨在面對多種多元文化的學生的課程，但是這並不意味著教學是多元文化的。

因此，在“多元文化”一語中，宜區分它的雙重意義。

我們可以有一個多元文化的社會，但每個學校都有其特定的價值取向。例如，在澳門，學校可能是西方類型更理性主義和非宗教的；其他一些則是有信仰的（天主教、佛教和伊斯蘭教）；還有儒家倫理的；甚至還有馬克思列寧主義傾向的。在一個多元文化的民主社會是

\* 澳門城市大學葡文課程主任。

1. 莉亞·菲特·魯夫特，1938年；巴西大學教授、小說家、詩人及翻譯家。

2. 亞布利萬特，布賴恩：《教育的多元困境》，悉尼，艾倫及昂溫出版社，1981年。

可以自由選擇的，因此，每個學校根據自己喜歡的意識形態取向進行選擇（羅世賢）。<sup>3</sup>

誠如讓·克勞德·福爾金所言，多元文化教育不應該僅僅是一種“多元文化”的並列。<sup>4</sup>這種類型的教育帶來隔離或自我隔離的基因，隨時可以構成一種對不同社會文化群體之間的寬容與友好的威脅。我們來看看60年代在蘇哈托執政期間，在印度尼西亞的中國社團及在英國時代結束後，香港的菲律賓社區發生了什麼。在危機或社會關係緊張的情況下，多數人會更無顧忌地表達對不同群體的攻擊。

多元文化教育意味著開放、交流、溝通互動與客觀的互助。這種多元文化，被習慣性地稱為“跨文化”。這兩種類型的多元文化的教學大差異在於：第一，當然面向所有的社會經濟文化的群體，而不只是面向少數族群或偶爾的文化接觸；第二，視野更開闊，因為它具有一個變化的願景。它為學生們提供了對它自己的文化信仰進行審視的手段，使學生們對世界的看法進步，讓他們的視野更開闊。

對一個民主教育政策的期待是學習、建議和同教育者、社會和應該採取的文化價值觀和文化資本的對話。我們的目標是，新一代，作為成年人，發展和推進各個領域的知識，而且從本質上來講，一種和平，幫助建立一種文明、更人性化的世界公民道德。

澳門，多虧她的多元文化特殊性，就是我們所說的兩個多元文化概念之間差異的典範。正如任何貿易轉口地，澳門過去是，現在仍然是一個多元文化的社會。此外，所有的社會在整個人類歷史上是多元文化的。

每種文化傳統是一個複雜的複合體，具有或多或少潤飾過或修改過的多重影響。事實上，不管世界各地的文化原教旨主義者〔也稱fundamentalistas（原教旨主義）〕有多麼不願意，不存在獨立和純粹的文化。否則，我們以何種價值觀和標準，來判斷其完整性和純潔性？<sup>5</sup>

---

3. 羅世賢：“澳門，多元文化社會？”，《澳門雜誌》，第II系列，第78期，1998年。

4. 讓·克勞德·福爾金：《學校與文化》，布魯塞爾，德伯克大學，1996年。

5. 羅世賢：“多元文化的唐朝”，《澳門雜誌》，第II系列，第72期，1998年。

法國哲學家和精神分析學家愛德蒙·奧爾梯格斯曾言<sup>6</sup>，純粹和獨立的文化傳統形象是一種神話，即便是涉及福音書或“古蘭經”。我們還要補充說，道德經或佛教巴利經典亦然。

人類的歷史已經告訴我們，相反，正是不同文化的創造者、攜帶者和傳播者之間的情景接觸帶來了強大的可能和更多的創意舉措。它意味著一種認知、想像及生存方式、生活方式和思維方式的演變的更加豐富和更加開放的新文化。

在這個彈丸之地，共居著不同種族、宗教信仰、語言和文化的人們。從這個角度來看，援引英國教授詹姆斯·林奇的定義<sup>7</sup>，多元文化一詞可以被視為最好的描述我們社會的語彙。我們的社會包括“多民族”、“多民族”、“多教派”、“多語種”和“多元文化”，但更重要的是，每種表達方式，對某一個特定的社會或文化群體而言，則是僅僅具有限制性和排他性。

在這個意義上說，澳門當代社會，無論就時間或是空間而言，不是唯一多元文化的。其真正的獨特性不在於其多元文化地區性質，而主要在於它誕生並保持了近500年，“同時，是一道能傳達西方和遠東間語言、思想和感情的橋樑。是數個世紀以來，能令西方和遠東間每天溝通的橋樑。……雖然事實是隱蔽和不易察覺”<sup>8</sup>。

然而，多元文化的澳門進行對話？澳門的哪個教育計劃體現了本地共同生活的各個社區之間的開放、交流、互動溝通、互惠及真正團結。從教育行為來培訓跨文化的技能？事實上，重要的是知道教育系統是否教導所有這些存在的不同的文化群體之間的和諧、尊重、共處和對話，也需要知道我們對我們社會的描述是否清楚地表明，這種做法是為所有的文化群體，而不僅僅面對個別的群體。

這種多元文化所涉及的是一種不相同的話題。跨文化教育計劃的目標和教學的選擇同時具有道德性。它們刻意考慮其內容和方法，人類屬性的多樣性及文化參考，以倡導尊重精神和對多樣性的寬容。

6. 愛德蒙·奧爾梯格斯，《書的宗教——宗教的習俗》，巴黎，梧桐出版社，1981年。

7. 詹姆斯·林奇：《多元文化課程》，倫敦，巴斯特福特學術和教育出版社，1983年。

8. 巴雷托·路易斯·菲利佩：“澳門——歷史文化分析的要素”，《行政》雜誌，第30期，澳門，1995年。

這種全新的公民性承諾既是本地的，又是地區、國家和全球的。它應該貫穿整個教育體系：在其法律上，在其學校中，在其老師身上和在其課程中。

建設一所學校和設立一種跨文化的教育計劃應包括以下幾個方面：

- 一種跨文化的教育方法，確定相應教育目標的功能及性質，可用的適應學校現實的教學模式，當然還包括必要的評估工具；<sup>9</sup>
- 對實施計劃所需的成份及動力進行識別：機構性的、行政性的、課程的、校風及有關做法；後勤支持服務；<sup>10</sup>
- 教師在進入課堂之前，在認知技能、教學技能、知識和對一種多元文化、態度及價值觀的發展的跨文化培訓；<sup>11</sup>
- 課程<sup>12 13 14</sup>和教材的選擇；<sup>15 16</sup>
- 教師和學生的多語言培訓；
- 在學校提供為跨文化教育和社會轉型服務的新技術。<sup>17</sup>

跨文化教育是一個集合了所有前述教育要求的教育項目。

- 
9. 埃松巴,米格爾·安赫爾：《建立跨文化的學校》，巴塞羅那，克然出版社，2005年第5版。
  10. 比尼亞斯,耶穌：“跨文化教育中心的機構計劃”，載埃松巴,米格爾·安赫爾：《建立跨文化的學校》，巴塞羅那，克然出版社，2005年第5版，第57頁。
  11. 卡布雷拉,佛羅而等：“培養多元文化教育的師資”，載埃松巴,米格爾·安赫爾：《建立跨文化的學校》，巴塞羅那，克然出版社，2005年第5版，第75頁。
  12. 林奇,詹姆斯，前引書。
  13. 岡薩雷斯,米拉格羅斯：“初中普及教育中的語言和文學課程中的跨文化教育”，載埃松巴,米格爾·安赫爾：《建立跨文化的學校》，巴塞羅那，克然出版社，2005年第5版，第111頁。
  14. 普拉那斯,努利亞斯：“人種數字學”，載埃松巴,米格爾·安赫爾：《建立跨文化的學校》，巴塞羅那，克然出版社，2005年第5版，第123頁。
  15. 加雷特,霍爾迪：“教科書中的文化多樣性”，載埃松巴,米格爾·安赫爾：《建立跨文化的學校》，巴塞羅那，克然出版社，2005年第5版，第133頁。
  16. 羅世賢：“澳門，多元文化社會？”，《澳門雜誌》，第II系列，第78期。
  17. 阿雷阿,區曼紐爾主編：《信息社會中的教育》，畢爾巴鄂，德斯科雷及布勞威爾出版社，2001年。

我再多談一個上述教育項目——即一般在多元文化背景下，教師的跨文化交際能力，特別是一門外國語的語言教師的能力。

我們發現，在一般情況下，具體到澳門來說，語言教師這方面的能力是非常薄弱的。庫施內和馬洪<sup>18</sup>也談到了美國教師的這樣一個現實：“該標準明確指出了跨文化技能教師的必要性，但研究人員認為，這些標準不夠廣泛，不能確保教師實際上有能力滿足來自不同文化背景的學生的需求。”

對那些將在多元文化的環境下教授外語的教師來說，教學策略要求他們具有四組針對新技能和跨文化交際教學態度“更新”的“行動”：設定一個多元文化的認同；處理與接受文化知識和社會文化行為；文化互動，最後是跨文化調解。每組內交際能力的獲得是一個認知過程的延續。它存在於對自我和他人知識的處理與接受，而與此同時，在四組內態度的形成是基於對不同文化，好奇心、開放、順利和靈活的心情、隔膜和相對化，及寬容對情感調節的模糊的處理。

純粹語言學性質的語言交際能力的發展水平為一顯著的優勢，有助於了解其他生活方式，但它本身不等於有了對世界相應的了解、意識，能力的獲得和跨文化調解。如斯科拉所言，常常混淆交際能力的跨文化交際能力。“事實上，有許多接觸點，但也有對問題看法的方式的差異。主要的是，不再企圖“樹立”一個本土學生的形象，而是培養一種歐洲共同語言參考標準<sup>19</sup>稱之為多語言和多文化的能力(斯科拉2012)。”

然而，歐洲共同語言參考標準<sup>20</sup>並未提供一個與斯科拉的說明截然不同的母語跨文化交際的模式。

他進一步指出，拜拉姆和薩拉特所提出的“跨文化的批評意識”和“跨文化語言使用者”的想法重塑了歐洲共同語言參考標準所規定

18. 庫施內,肯尼特·馬洪,珍妮弗：“教師教育中的跨文化交際能力”，載達拉,K·表迪爾朵夫編輯：《跨文化交際能力寶書》，加利福尼亞州，智者出版公司，2009年第二版，第309頁。

19. 歐洲理事會：《歐洲共同語言參考標準》，里斯本，翅膀出版社，2001年，第15頁。

20. 斯科拉,羅莎·瑪麗亞：“文化溝通是一種烏托邦？”，載《葡萄牙文學與文化：二十世紀的進展》，無出版地，通過出版社，2012年，第5頁。

的“社會文化能力”的概念，使其相當於“跨文化能力”和“跨文化交際能力”的概念，“要求注意不存在類似目標語言的文化知識，而是將重點，以比較的策略，放在對社會（自己及他人）批判性的反思上。”<sup>21</sup>

拜倫<sup>22</sup>在1999年的文章中再次強調了培養學生（教師）的第二語言/外語的重要性及使他們能夠生活和在兩個或兩個以上的文化之間的對話的跨文化交際技能。此點，他在1990年的一篇同名文章中已經有過表述。

事實上，所教授的外國學生突出文化的每個部分要（而且必須）成為現有的專業期刊研究、調查和文獻諮詢的對象，並成為教師學習的對象，因為實用手冊雖然不可或缺的，但通常而言，它們籠統和抽象，因為不針對一個特定的文化範疇。

邁克·布利安、貝拉·克里布克瓦和胡戈·斯塔基<sup>23</sup>，在歐盟委員會內制訂的手冊，雖然對我們的上述研究大有裨益，但我們還是沒有找到一個如上述手冊的實用手冊，供以葡萄牙語為母語的老師在教授涉及文化的解釋時，如何面對中國學生課堂沉默的現象。劉駿<sup>24</sup>通過三個案例研究，為教師們提供了線索，來理解這種沉默的複雜性和在不同的社會背景下對它的文化詮釋。

拜拉姆指出：“作了重大變動以確定其他知識的定義，唯一保持不變的是處世和善於學習。（……）善於從事的定義是“批判評估的能力，在明確基礎上的標準，展望、做法的集合及他人的文化與國家”<sup>25</sup>

21. 同上，同頁。

22. 拜倫,邁克：“外語教學與年輕人其他文化的看法”，載達格瑪·朔伊·羅德根主編：《第二語言課堂教學中的文化研究：需要、問題與解決方案》，穆爾西亞大學，1999年。

23. 布利安,邁克、克里布克瓦,貝拉及斯塔基,胡戈：《在語言教學中發展的跨文化維度——教師實用入門》，斯特拉斯堡歐洲議會教育、文化、青年和體育總局學校、校外及高等教育的語言政策處，2002年。

24. 劉駿：“留美中國學生的課堂沉默現象探析”，載《語言與跨文化交際》，卷2：1，埃克塞特，多語種材料出版有限公司，2002年，第37-54頁。

25. 布立安：“外語的跨文化交際能力——跨文化語言使用者及外語教育學”，載達拉·K·表迪爾朵夫編輯：《跨文化交際能力寶書》，加利福尼亞州，智者出版公司，2009年第二版，第323頁。

一個多元文化課程的模塊化設置，最重要的是，在設計在特殊情況下的教學工作時，即讓·萊夫<sup>26</sup>定義的實踐小組學習，在發展跨文化交際能力時，才可以讓教師邊教邊學，學生們建立一個新的規則，一種新的認識世界的方式及一個新的社會人格。

《跨文化競爭力教學作為歐洲學習的基石》<sup>27</sup>報告提出了一個“工具箱及其獨特的工具：

——提高對跨文化問題的認識。

——處理與跨文化能力的態度。

——增加對跨文化的知識。

——開發課堂作業新的技能和方法”。這與拜拉姆<sup>28</sup>模式並無甚麼實質性的區別。它對來自歐洲各國的300多名教師的跨文化技能培訓的經驗做了說明：

“《跨文化競爭力教學作為歐洲學習的基石》計劃試圖給教師提供培訓，為實習教師和教師提供一個新的方向——接受和相互了解文化多樣性。我們相信，‘相處’是不夠的：教授文化多樣性的教員需要有應對機制。這意味著，他們必須積極發展對已形成或處於成型過程中文化的理解。”之前，可以認為，具有一體化教室。米爾頓·貝內特的發展方式有“6個在特定的社區作為一個成功的一體化進程的先決條件的階段：1.拒絕；2.防衛；3.盡量減少；4.接受；5.適應和結局；6.整合。這在《跨文化競爭力教學作為歐洲學習的基石》計劃開始過程是非常有幫助的”（……）該《跨文化競爭力教學作為歐洲學習的基石》計劃的基點——現在發現可供作工具箱使用——是為了找到教師的個性。教學專業‘技能’的分佈在很大程度上仍然取決於初始階段和在職的教師教育。但是對於未來的教師來說，僅僅有技能或

26. 拉維讓：《實踐小組的教學情況》，參見<http://www.udel.edu/educ/whitson/files/Lave,%20Situating%20learning%20in%20communities%20of%20practice.pdf>.

27. 《跨文化競爭力教學作為歐洲學習的基石》（TICKLE），2007-2009年，參見[http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public\\_parts/documents/comenius/new/com\\_mp\\_134317\\_TICKLE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public_parts/documents/comenius/new/com_mp_134317_TICKLE.pdf).

28. 布立安，前引書，2009年，第323頁。

學科知識是不夠的。他們必須調整自己的教學，滿足學生的個別需要，但對不同文化背景的學生少數的權利、宗教信仰、反種族主義的聲明與態度採取強硬立場。所有教師——而不僅僅是那些最積極的人——應該鼓勵每天在每個教室裡面挑戰每個問題——遠離講授標的內容？一個新的角色——所有國家《跨文化競爭力教學作為歐洲學習的基石》成員組會發現，在今天的教室裡，清楚處理多樣性的能力是非常重要的。

了解來自不同的社會、文化或宗教背景的學生的價值與信仰體系的前提首先是對自己的價值與信仰體系進行反思。這提出了一個方法問題——我們或允許他人用他人來實驗——例如實習教師“自己”？時下，每一個新入職的老師應該擁有更深入地了解自己進入專業的動機的工具，深刻地反思自己的個人能力，自己的價值和信仰體系。良好的教學，尤其是態度、行為、價值的清晰度和尊重這些方面是遠遠超出了學科知識的能力。很少教授教師或實習教師對跨文化對話的態度。這些不能被“精簡”，來適應大學或學校課程中的‘道德內容’。他們是一個過程，可以深刻地影響未來的青年學生，並能促進歐洲人的公民感。”

語言教師的跨文化交際技能的培訓問題也許是建立一個跨文化的教育計劃的根本出發點，但它是一個跨文化教學的子系統。合格的教師若無一理論設計完善的課程，在實際運作中是無效的，甚至也無形象的材料來反映，無跨文化性的意義，亦無“校風”。反之亦然。

培訓教師的跨文化交際技能的教學大綱是一個有趣的話題，我們擇機探討。

跨文化交際能力是二十一世紀的公民必不可缺和不可逾越的要求。它是一種技能，歸根到底，是一種國家和全球公民的技能，其目的是使每個人都意識到自身的限制與偏見，對他人的差異具有更加寬容的眼光和尊重，以便在學習世界過程中具有更大的靈活性，獲得新的思維、溝通、觀摩和察覺的方式。

但也有必要為二十一世紀建立一種新的民主政治文化和形成新一代政治領導人。他們應該理解要緊迫地擔當起我們的世界公民的身

份，換言之，我們要承認，我們社團的命運與全人類命運是息息相通的，託付並實現一個建立在人權，價值和人的尊嚴平等及跨文化對話原則之上的多元文化社會。正如埃德加·莫蘭<sup>29</sup>所言：“時刻至少是非常嚴峻的。我們所面臨的不是最終的戰鬥，而是最初的戰役。”

---

29. 埃德加·克恩及安妮·碧姬莫蘭：《地球家園》，里斯本，皮亞傑學院，1993年。

