

中小學課程之文化研究學理基礎與理論趨向

(子計畫四)

主持人：鄭勝耀 國立中正大學課程研究所/師資培育中心副教授

研究助理：丁如嬋、黃聰偉 國立中正大學教育學研究所碩士班研究生

摘要

若以多元文化教育與文化研究的觀點來檢視中小學課程的學理基礎與理論趨勢，可以將中小學的課程論述視為由傳統的「課程發展」(curriculum development)觀轉換到以 William Pinar 為主導的「課程理解」(curriculum understanding)觀，甚至轉移到由 Stuart Hall 所提醒的「課程想像」(curriculum imagination)觀。多元文化教育強調課程應跳脫強調課程應跳脫技術層面，也就是多元文化課程不應只是弱勢族群的文化拼盤，而應是發展為社會行動的課程；而文化研究關心的是日常生活的意義與活動，藉由檢視文化活動中的權力運作關係，進一步揭露與調和知識中「內隱知識」(tacit knowledge)與「客觀知識」(objective knowledge)的分歧。多元文化教育與文化研究理論的批判提醒我們去關注學校知識合法性的問題，我國的課程向來採用文化融合政策的理念，屢屢被批評為以漢族、男性、中產階級與北部觀點為主流課程的設計原型，並要求弱勢族群接受優勢族群所設計的「主流課程」(mainstream curriculum)，以期弱勢族群盡快融入主流文化中。為針對上述議題進行理論的耙梳與教育現場實踐的對話，本研究先針對課程理論與多元文化教育及文化研究進行文獻分析與理論對話，再則邀請多元文化與文化研究相關教育學者針對 K-12 課程綱要初稿進行可能的論辯，最後則舉辦兩場焦點座談，進一步透過多元文化與文化研究的視野，進行課程在「編碼」、「解碼」與「再編碼」過程中可能誤解與權力運作的批判與省思。

關鍵詞：課程研究、文化研究、多元文化教育、課程社會學

壹、前言

教育常被具有批判意識的教育社會學者視為「意識型態的國家機器」(Althusser, 1971, 1972),而中小學課程則進一步被批評為複製優勢族群「文化霸權」的最佳利器(Giroux, 1987, 2001; Gramsci, 2001)。自1949年至1997年間,我國中小學課程標準歷經多次修訂,其中國小課程標準先後歷經1952年、1962年、1968年、1975年與1993年等5次重大修訂,至於國民中學課程則歷經了1952年、1962年、1972年、1983年、1985年與1994年等6次大幅修訂;1993年所公布的「國民小學課程標準」與1994年所公布之「國民中學課程標準」雖被認為已逐漸接納多元文化教育的相關理念,不再只以國家社會的主流價值為唯一的課程目標,在國民小學階段列入「鄉土教育」的課程,而在國民中學階段則納入「認識台灣」的課程設計,但礙於仍是審定制,一切仍舊必須依照課程標準規規矩矩地呈現,也因此實施的過程中產生了許多意識型態的爭議(張建成,2004)。到了1998年「九年一貫課程綱要」公布後,雖從其基本內涵中的「人本情懷」和「鄉土與國際意識」以及十大基本能力之一的「文化學習與國際理解」的相關敘述中強調多元文化的重要性,並主張族群、性別、階級與年齡等多元文化教育的議題必須在中小學的課程被平等地討論與呈現,但仍落於James Banks (1995)所提及多元文化課程設計中的貢獻模式與添加模式。

為解決上述的難題,本研究擬回溯到課程研究的「文化」層面,藉由英國「文化研究」的理論架構與美國為主導之「多元文化教育」的相關論述進一步對話,重新引導出中小學課程改革的可行途徑。本研究為「中小學課程的文化研究理論取向」的第二年計畫,主要目的在於耙梳多元文化教育與文化研究理論的最新研究發現與趨勢,一方面透過六位多元文化教育、文化研究與課程社會學的專家學者諮詢訪談,歸結中小學課程之文化研究與多元文化教育學理基礎與理論趨勢,再透過北區與東區兩場焦點團體座談,希望可以提出對未來我國中小學課程發展的相關建議。

貳、文獻探討

本研究將從多元文化教育與文化研究等兩個面向切入,從「文化」面向來耙梳中小學課程的理論取向。

一、多元文化教育

傳統課程學者中，Lawton (1983)對課程中有關「文化常項」與「文化變項」的議題相當有興趣，因為何種課程的存在是我們所「視為理所當然」(take it for granted)，而何種課程卻是隱形或是消音呢？而著名的社會學者 James Scott(1985)則在著名的〈弱者的武器〉(Weapons of the weak)一書中，深入地闡釋「農民階級」的文化與其抗拒主流優勢階級的努力，不過，他也發現上述的「農民文化」通常不會被列入「文化常項」之一，自然也不會成為學校課程的一部份。此外，教育心理學家 Lacan (1991)亦在其「鏡像階段」(Mirror Stage)的分析中強調「他者」(The Other vs. the other)再現的重要性。

「多元文化教育」源自於美國在 1960 年代象徵「弱勢族群」意識覺醒的民權運動，企圖消除非裔美人(African American)在美國本土所遭受在居住、工作及教育情境的種族歧視；因此，強調需進行一連串的學校改革，首先學校課程必須能夠反映弱勢族群學生的生長經驗與文化觀點，接著必須聘任有色人種的教師及行政人員來暢通弱勢族群的聲音，第三則必須開設單一族群研究之課程以進一步深刻地認識與理解不同族群的生命經驗與價值體系(Cheng, 2004)。

然而隨著以「族群」為名的多元文化教育聲勢逐漸壯大的同時，其他在傳統上被視為「弱勢」與「被壓迫者」的「女性」與「勞動階級」，也順勢加入多元文化教育思潮的大纛；可惜的是，由於「族群與多元文化教育」強調的是「尊重傳統與差異」，而「性別與多元文化教育」重視的是「挑戰傳統價值中的差異與不平等」，許多「多元文化教育」的信徒在進行相關的課程設計時，往往在「尊重傳統價值」與「挑戰傳統權威」的兩端中徬徨歧途與不知所措。

在多元文化主義與教育的對話過程中，James Banks(1993)提出需以「轉化型知識」(transformative knowledge)來做為學校課程中知識合法性的反思，避免使學校教育流於主流價值與優勢族群文化的代言人；C. Cornbleth (1988)也強調學校教育的內容必須考慮到弱勢學生生長所習慣的文化脈絡，也就是他理論中所謂的「文化脈絡化的社會過程」(contextualized social process)；至於 Zumalt (1989)則更指出教師與學生在「教」與「學」的過程中，必須透過文化的相互理解(culturally mutual understanding)進行「開展性建構過程」(evolving construction)。

Gay (2000)指出許多老師都是「文化盲」(culture blind)，不瞭解弱勢族群學生的文化，無視於學生的文化差異，因此，她提倡需因應學生的「不同文化」(cultures)進行「文化回應教學」(cultural responsive teaching)；她指出弱勢學生的學習成就低落是因為學校主流文化與學生母文化所生斷層所致，至這些差異將會表現在「學習型態」(learning style)、語言使用與行為規範等面向；教師應以學生熟習的母文化為仲介，建立對學習者友善(learner-friendly)的「學習鷹架」(scaffolding)，建立文化比較協調的學習情境(譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008)。

而 Sheng Yao Cheng 與 W. James Jacob(Cheng & Jacob, 2008)在分析台灣原住民族與美國印地安高中生的族群文化認同與學校教育的動態互動後，發現族群文化認同(tribal identity)與主流文化認同(mainstream identity)在原住民學生的「認同形構歷程」(identity formation process)中，會依其強弱與拉扯而發展出四種不同的認同模式：以主流文化為認同主軸的主流文化認同(mainstream identity)、以部落文化為認同主軸的部落文化認同(tribal identity)、主流文化與部落文化並重的雙文化認同(bi-cultural identity)與主流文化及部落文化都疏離的文化邊緣認同(culturally marginalized identity)；學校教育與教育政策如何針對弱勢學生的文化認同向度進行適度的「文化回應教學」便成了多元文化教育的當務之急。

二、文化研究

英國學者 Raymond Williams 與 Richard Hoggart 在 1950 年代對於不同文化間「高」與「低」的定義產生極大的懷疑，特別是英國社會中一直以來對「通俗文化」(popular culture)的貶抑，因此他們在 1964 年成立了「伯明罕大學當代文化研究中心」(Centre for Contemporary Cultural Studies at Birmingham University)，也開啟了「伯明罕學派」(Birmingham School)與「文化研究」(Cultural Studies)的新頁(Barker, 2003)。文化研究結合建構當代文化分析的主要學術傳統：社會學、人類學、政治學與文本研究，它強調「跨科際分析」(trans-disciplinary analysis)，並結合意識型態、權力、日常生活意義製造與文化實踐等議題的討論與批判。

文化研究可以視為是一種「語言遊戲」(language game)或是「論述形成」(discursive formation)，強調「再現」(representation)、「文化唯物主義」(cultural

materialism)、「權力/社會關係的黏著劑」(Power)、「大眾文化」(Popular culture)、「文本與閱聽人」(Texts and readers)、「主體性與身份認同」(Subjectivity and identity) (Durham & Kellner, 2001)。文化研究理論提醒我們必須注意文化利益(cultural interest)的歸屬，特別是文本/產品、文化脈絡(工業、產製者、作者與管理者)與閱聽人/市場/消費者三個向度之間的互動關係。所謂產製者包括所有對文本製作有貢獻的人、制度、管理與過程，文本則包含任何用語言、聲音、氣味和影像所構成的形式，而文化脈絡則包括文本的創作者在內的整個文化工業，詳見圖 5-1。Baudrillard (1998)進一步認為當代文化運作機制中「符號」(symbol)取代了「商品」(goods)，以作為激勵行動的主要來源，他並認為當代文化是物質實體缺席的狀態，所有的東西都是被「媒介」(media)塑造而成。

職是之故，我們可以發現文化研究結合了社會學、文學理論、影像研究與文化人類學來研究工業社會中的文化現象，而文化研究者也時常關注某個現象是如何與意識形態、種族、社會階級或性別等議題產生關連，如新的課程與意識形態、種族、社會階級或性別等議題的對話。

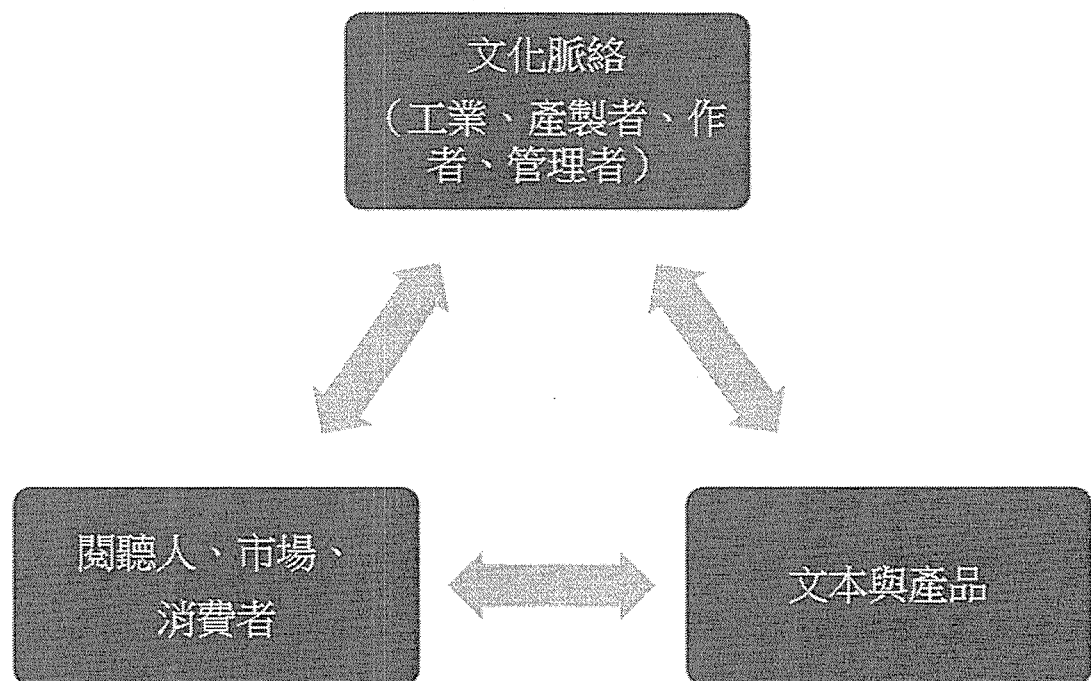


圖 5-1：課程文本、文化脈絡與閱聽人關係圖 (修正自 Lewis (2002, p. 5))

三、課程研究與多元文化教育、文化研究

如同 M. Apple 所批判：人類的知識不啻恆河沙數，卻僅有一小部分能夠被

納入學校的「正式課程」之中，課程是經由「選擇」的，而知識的選擇歷程正真實地反映優勢族群在文化上的解釋權 (Apple, 1979, 2000)，也就是 A. Gramsci(1999)所提及的「文化霸權」(culture hegemony)與 P. Bourdieu(1991)所一再強調的「文化資本」(cultural capital)與「社會魔術」(social magic)。課程絕不可能是中立的，它只是反映某一優勢階級的意識型態與生活習性(habitus)，並非每一個團體的知識或是價值觀念，都有機會被選擇成學校課程的一部份(陳伯璋, 1988)；J. Loewen 也進一步提醒我們除了思索「為什麼課程中要去要納入那些知識？」的議題之外，更要思考「為什麼課程中不納入哪一類的知識？」(Loewen, 1995)。

為進一步思索多元文化教育與課程設計的關係，J. Banks (1993)將多元文化課程分為四種發展模式：強調非主流族群重要人物在歷史與社會的不可取代的「貢獻模式」(contribution model)；重視在主流價值論述之外，學校課程中外加非主流文化的價值或典章制度的「附加模式」(additive model)；主張改變既有的學校課程結構，允許不同的文化群體能自行建構自己的觀點，使學生能採用不同文化的觀點來思索問題的「轉型模式」(transformative model)；與進一步從不同的文化認知出發，進而採取行動以消弭種族與文化的偏見及刻板印象的「社會行動模式」(social action model)。除了上述四種著名的多元文化課程模式之外，Banks (1994)進一步提出多元文化社會中的兩種不同權力分享的模式，可以運用在學校課程設計之中：第一種為強調優勢族群將課程決定的權力與非優勢族群分享的「權力分享模式」(shared power model)，而第二種則為對主流價值擁有解釋權的優勢階級進行文化的反省與解構，重構對不同文化理解與接納的「優勢群體啟蒙模式」(enlightening powerful groups model)。

G. Gay(1995)呼應 Banks 的多元文化課程模式，從課程內容觀點提出四種多元文化課程取向：強調應建立學生對不同文化識讀能力的「基本能力取向」(modifying basic skill approach)；重視如認同、教育機會均等與公平正義等多元文化教育重要概念的「概念取向」(conceptual approach)；主張將如認同污名、性別平等與年齡歧視多元文化教育的重要主題融入課程設計之中的「主題取向」(thematic approach)；與在課程中提醒學生去思索如同價值、態度與教育觀等文化的基本要素的「文化要素取向」(cultural components approach)

至於 M. Tetreault (1993)則從兩性的觀點來重新思索以男性為中心課程設計，她提出四種課程模式：強調女性歷史人物的定位的「貢獻課程」(contribution curriculum)、重視同時呈現男性與女性觀點的「雙焦點課程」(bifocal curriculum)、聚焦在女性重要性議題的「女性課程」(women curriculum)與跨越男女性文化觀點並同時平衡報導性別焦點的「性別均衡課程」(gender-balanced curriculum)。在國內的研究方面，國立花蓮師範學院(1997)也曾以弱勢群體所處「權力空間」(power/space)的「位置」(positionality)作為思索課程設計的原則發展出「F 模式」(for them model)、「B 模式」(by them model)與「M 模式」(mixed model)。此外，李奉儒(2009)也建議依據 Paulo Freire 的概念，增加「W 模式」(with them model)。

甄曉蘭(2004)指出當代課程典範的轉移，是由於 Tyler 的技術原理為主的課程工學典範，轉移到 Schwab 所倡導實用主義與折衷主義精神的實用典範，再轉移到發揮 Freire 的解放教學論為依歸的批判實踐典範。若以多元文化教育與文化研究的觀點來進一步加以檢視，可以視為由傳統的「課程發展」(curriculum development)觀到 W. Pinar 為主的「課程理解」(curriculum understanding)，一直到 S. Hall 所提醒的「課程想像」(curriculum imagination)。在此特別指出，當課程於教室活動內授予教師執行時，教師在課程上的理解和想像將會影響學生的理解和想像；文化亦包含文化理解與文化想像的對話過程，如何在課堂上形塑各種文化，如何讓學生有更廣泛的理解和更開放的想像空間，此即有賴於課程設計者觸發教師與課程的交互作用。而如何結合流行消費與媒體閱聽人所構成的文化脈絡、課程的產製者與課程本身代表的文本進行進一步分析，也成為課程研究的重要課題；而課程所代表「文本」意義更為課程研究相關學者所重視，如「歷史文本」、「政治文本」、「種族文本」、「性別文本」、「現象學文本」、「美學文本」、「制度文本」與「國際文本」等「多元文本」的意義(Pinar, Reynolds, Taubman, & Slattery, 1995)。

而在文化研究中所強調空間議題，如在地認同與全球認同的對抗，也在國內正在進行的高中課程改革中的九八課綱造成國家認同爭議；及多元文化教育所主張族群、階級、性別、年齡等「差異」的討論，都積極與中小學課程的理論

與實踐進行深度的對話與討論。

參、研究方法

本研究擬以 Stuart Hall (2001) 的 encoding 與 decoding 模式作為分析我國中小學課程發展的主要架構，將歷次中小學課程標準與 1998 年九年一貫課程綱要等課程改革視為 Hall 理論中建構教育情境中的「有意義論述」(meaningful discourse)；而這樣的「有意義論述」必須透過「傳遞者」(sender) (通常是國家、學科專家、教育學者與學校教師等)，針對學校情境與社會文化中的種種「知識架構」(framework of knowledge)、「生產關係」(relation of production) 與「科技基礎建設」(technical infrastructure) 來進行「意義結構」(meaning structure) 的「編碼」(encoding)；而「接受者」(receiver) (通常是教師或是學生) 也會以他/她所處社會脈絡與生命經驗的「知識架構」、「生產關係」與「科技基礎建設」來進行另一種「意義結構」的「解碼」(decoding)，詳見圖 5-2。本研究先針對課程理論與多元文化教育及文化研究進行文獻分析與理論對話，第二階段則邀請多元文化與文化研究相關教育學者針對 K-12 課程綱要初稿可能的省思與批判 (詳見表 5-1)，而第三階段則與課程領專家學者進行北與南兩場的焦點座談 (詳見表 1-4、表 1-5)，進一步對課程在「編碼」與「解碼」過程中可能的誤解與權力運作。

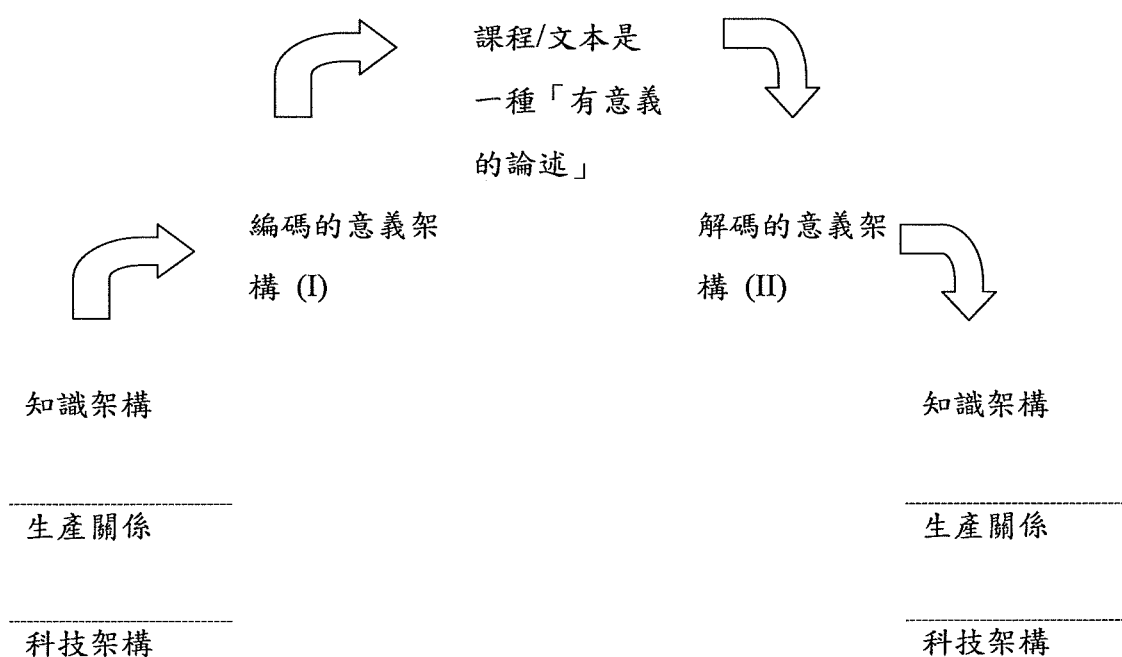


圖 5-2：文化研究的 encoding 與 decoding 模式(Hall, 2001)

表 5-1:文化研究與多元文化教育研究諮詢名單

服務單位	姓名	專長
澳門大學教育學院	張建成	多元文化教育、文化研究
台灣師範大學教育學系	許殷宏	多元文化教育、階級與教育
新竹教育大學教育學系	蘇永明	文化研究
暨南大學課程與教學科技研究所	楊洲松	文化研究、媒體素養
暨南大學比較教育學系	洪雯柔	文化研究、族群與教育
屏東教育大學教育學系	陳枝烈	多元文化教育、族群與教育

肆、對未來課綱修正的具體建議

本研究在針對課程理論與多元文化教育及文化研究進行文獻分析與理論對話後，再邀請多元文化與文化研究相關教育學者針對 K-12 課程綱要修正提出可能的省思與批判如下，詳見表 4-4：

一、對「我國 K-12 課程綱要總綱」的建議

(一)基本理念方面

根據 Douglas Kellner 提出「critical media literacy」來作為對主流媒體文化的反思，在建議民主素養方面增加「批判媒體素養」；陳枝烈諮詢委員建議以「全人教育」作為重新思考外來課綱的重要依據。

(二)課程目標方面

根據國立花蓮師範學院(1997)以弱勢群體所處「權力空間」(power/space)的「位置」(positionality)作為思索課程設計的原則發展出「F 模式」(for them model)、「B 模式」(by them model)與「M 模式」(mixed model)，楊洲松諮詢委員建議由於目前課程目標或基本理念似乎都僅提及到「包容異己」、「尊重他人」，基本上還是一種「自我中心」的倫理學，或許加入「為他人存」(being for the other)，在後現代眾聲喧囂的各說各話中，可以尋求出路。

(三)基本能力方面

張建成諮詢委員建議 critical media literacy 更可能是當代「人本情懷」的

一項重要工具或基礎，而 Baudrillard (1998)認為當代文化運作機制中「符號」(symbol)取代了「商品」(goods)，以作為激勵行動的主要來源，他並認為當代文化是物質實體缺席的狀態，所有的東西都是被「媒介」(media)塑造而成。

(四)在課程方面

J. Banks (1993)提出需以「轉化型知識」(transformative knowledge)來做為學校課程中知識合法性的反思，避免使學校教育流於主流價值與優勢族群文化的代言人；C. Cornbleth (1988)也強調學校教育的內容必須考慮到弱勢學生生長所習慣的文化脈絡，也就是他理論中所謂的「文化脈絡化的社會過程」(contextualized social process)；至於 Zumalt (1989)則更指出教師與學生在「教」與「學」的過程中，必須透過文化的相互理解(culturally mutual understanding)進行「開展性建構過程」(evolving construction)。因此，楊洲松諮詢委員建議學生聲音必須納入課程設計之考量。唯其方式可多加思考，事實上，中小學學生設計課程不大可能，但可預留空間給予學生參與意見。例如，要求教科書編寫過程中必須納入學生意見，或以編輯委員方式，或以問卷調查方式，或必須列出參考哪些有關學生發展與需求之研究成果等。課程中的空白課程宜開放予學生發生之時間與空間，而不是由教師運用加課、補課、考試等用途。此或可明白訂於實施通則，要求課程實施必須遵循。

(五)在教材編選方面

文化研究理論提醒我們必須注意文化利益(cultural interest)的歸屬，特別是文本/產品、文化脈絡(工業、產製者、作者與管理者)與閱聽人/市場/消費者三個向度之間的互動關係。陳枝烈諮詢委員建議在教科書方面應將各族群之文化(尤其是精神文化：價值觀、語言型態、溝通方式、倫理規範等等)融入所有學科之中，而不是僅限於語文科與社會科之中。同時，也應納入各族群作者之作品成為教材的一部分。3.鼓勵教師應利用學生社區文化經驗，與各族群之相關資料做為補充教材，以彌補教科書之不足。蘇永明諮詢委員亦建議目前教科書的編輯預設對所有學生有相同的意義。我們的教科書應教印尼、越南的文化，也要有他們的英雄出現，那些東南亞籍配偶的子女才可能受到尊重。

(六)在教學實施部分

Gay (2000)指出許多老師都是「文化盲」(culture blind)，不瞭解弱勢族群學生的文化，無視於學生的文化差異，因此，她提倡需因應學生的「不同文化」

(cultures)進行「文化回應教學」(cultural responsive teaching)；她指出弱勢學生的學習成就低落是因為學校主流文化與學生母文化所生斷層所致，至這些差異將會表現在「學習型態」(learning style)、語言使用與行為規範等面向；教師應以學生熟習的母文化為仲介，建立對學習者友善(learner-friendly)的學習鷹架(scaffolding)，建立文化比較協調的學習情境(譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008)。張建成諮詢委員建議針對不同「文化」背景學生的 learning style 的深入研究，並培養學生詮釋文本(課本內容)的主動性，而非傳統被動的接受主流媒體給予的訊息。

二、對「我國 K-12 課程綱要」各學習領域的建議：

(一)語文

國民中小學英語課程的目標為：培養學生基本的英語溝通能力與語用(pragmatic)知識(例如：附加問句的使用表示邀請)，俾能運用於實際情境中。增進學生對本國與外國文化習俗的認識，俾能加以比較，並尊重文化差異。藉由不同語用(pragmatic)知識，來相互比較東西文化之差異。

(二)數學

數學結構之精美，不但體現在科學理論的內在結構中及各文明之建築(可納入不同古文明文化對於數學的運用，例如古埃及金字塔，帶入三角函數。此外更能與社會科相互連結)、工技與藝術作品上，自身亦呈現一種獨特的美感。

(三)社會

針對現行國民中小學九年一貫的社會科學習領域的基本理念：社會學習領域是統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域。其中教師為應扮演「增權賦能」(empowerment)的角色，除了讓學生學習之餘，應給予學生相對的權利去解構文本(課程)與選擇文本。

(四)藝術與人文

增加批判媒體素養：探索媒體與個體之關係，學生應理解訊息是如何被製造出來，解讀媒體中的偏見與權力運作，進而培養批判思考之能力。

(五)自然與生活科技

與高中課綱相比，國中小的部分尚未納入文化的部分，然而科技的發展日新月異，網路資訊日益發達，著實有培養孩子網路素養的必要性。

(六)綜合活動

綜合活動學習領域之內涵架構提及 12 項素養：生活適應與創新為其中一項，但是尚為提及具體實施方案，建議開設相關新住民生活輔導課程，有助於落實此一素養。

三、對「我國 K-12 課程綱要」實施通則之建議

(一)課程設計

學生亦是教育的主體，學生的聲音是否可以被納入課程？

(二)教學

教師為應扮演文化回應者與「增權賦能」(empowerment)的角色，除了讓學生學習之餘，應給予學生相對的權利去解構文本（課程）與選擇文本。

(三)學習

培養學生詮釋文本（課本內容）的主動性，而非傳統被動的接受主流媒體給予的訊息。

(四)評量

多元學習評量替不同族群的學生設定不同的評量方式以及標準，同時能夠辨識學校中所使用評量工具的文化公平性和潛在偏見，例如：學業成就量表，是否能適用於評鑑少數族群學生的學業成就。

(五)升學考試

升學考試的題型應該兼顧文化公平性，摒除其潛在偏見。

表 5-4：對未來課程綱要的具體建議與理論依據整理一覽表

	具體建議	理論依據
基本理念	<p>1.增加民主素養方面：包括自我表達、獨立思考、批判媒體素養、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務、負責守法等。</p> <p>2.培養「全人」健全國民。(陳枝烈)</p>	<p>Douglas Kellner 提出「critical media literacy」來作為對主流媒體文化的反思。</p>
課程目標	<p>目前課程目標或基本理念似乎都僅提及到「包容異己」、「尊重他人」，基本上還是一種「自我中心」的倫理學，或許加入「為他人存」(being for the other)(精準詞彙請參酌)，在後現代眾聲喧囂的各說各話中，可以尋找出路。(楊洲松)</p>	<p>國立花蓮師範學院(1997)以弱勢群體所處「權力空間」(power/space)的「位置」(positionality)作為思索課程設計的原則發展出「F 模式」(for them model)、「B 模式」(by them model)與「M 模式」(mixed model)。</p>
基本能力	<p>Critical media literacy 如果擺在「終身學習」方面，形成這樣的敘述：「包括主動探究、解決問題、以及資訊、媒體、語言之識讀與運用等」會不會比較妥當？(張建成)</p>	<p>critical media literacy 更可能是當代「人本情懷」的一項重要工具或基礎。(張建成)</p> <p>Baudrillard (1998)認為當代文化運作機制中「符號」(symbol)取代了「商品」(goods)，以作為激勵行動的主要來源，他並認為當代文化是物質實體缺席的狀態，所有的東西都是被「媒介」(media)塑造而成。</p>
學習領域	<p>1.學生聲音必須納入課程設計之考量。唯其方式可多加思考，事實上，中小學學生設計課程不大可能，但可預留空間給予學生參與意見。例如，要求教科書編寫過程中必須納入學生意見，或以編輯委員方式，或以問卷調查方式，或必須列出參考哪些有關學生發展與需求之研究成果等。</p> <p>2.課程中的空白課程宜開放予學生發聲之時間與空間，而不是由教師運用加課、補課、考試等用途。此或可明白訂於實施通則，要求課程實施必須遵循。(楊洲松)</p>	<p>J. Banks(1993)提出需以「轉化型知識」(transformative knowledge)來做為學校課程中知識合法性的反思，避免使學校教育流於主流價值與優勢族群文化的代言人；C. Cornbleth(1988)也強調學校教育的內容必須考慮到弱勢學生生長所習慣的文化脈絡，也就是他理論中所謂的「文化脈絡化的社會過程」(contextualized social process)；至於 Zumalt (1989)則更指出教師與學生在「教」與「學」的過程中，必須透過文化的相互理解(culturally mutual understanding)進行「開展性建構過程」(evolving construction)。</p>
教材編	<p>1.在教科書方面應將各族群之文化(尤其是精神文化：價值觀、語言型態、溝通方式、倫理規範等等)融入所有學科之中，而不是僅限於語文科</p>	<p>文化研究理論提醒我們必須注意文化利益(cultural interest)的歸屬，特別是文本/產品、文化脈絡(工業、產製者、作者與管理者)與閱聽人/市場/消費者三個向度</p>

選	<p>與社會科之中。</p> <p>2.同時，也應納入各族群作者之作品成為教材的一部分。</p> <p>3.鼓勵教師應利用學生社區文化經驗，與各族群之相關資料做為補充教材，以彌補教科書之不足。(陳枝烈)</p> <p>4.目前教科書的編輯預設對所有學生有相同的意義。</p> <p>5.我們的教科書應教印尼、越南的文化，也要有他們的英雄出現，那些東南亞籍配偶的子女才可能受到尊重。(蘇永明)</p>	之間的互動關係。
教學實施	<p>針對不同「文化」背景學生的學習型態(learning style)深入研究。(張建成)</p> <p>培養學生詮釋文本(課本內容)的主動性，而非傳統被動的接受主流媒體給予的訊息。</p>	<p>Gay (2000)指出許多老師都是「文化盲」(culture blind)，不瞭解弱勢族群學生的文化，無視於學生的文化差異，因此，她提倡需因應學生的「不同文化」(cultures)進行「文化回應教學」(cultural responsive teaching)；她指出弱勢學生的學習成就低落是因為學校主流文化與學生母文化所生斷層所致，至這些差異將會表現在學習型態(learning style)、語言使用與行為規範等面向；教師應以學生熟習的母文化為仲介，建立對學習者友善(learner-friendly)的學習鷹架(scaffolding)，建立文化比較協調的學習情境(譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008)。</p>

陸、結論與建議

「差異」(difference)是多元社會中相當普遍的現象，相對於傳統社會中，由強勢族群「意識型態」或「霸權」的宰制，單一價值(mono-value)或是單一文化(mono-culture)會成為如同美國夢裡所提及的「大熔爐」(melting pot)，將「多元」融入或是壓縮到一元體系之下，失聲(voiceless)、失色(color-blind)、失形(invisible)也成為弱勢族群所不可避免的宿命。

多元文化教育強調課程應跳脫強調課程應跳脫技術層面，也就是多元文化課程不應只是弱勢族群的文化拼盤，而應是發展為社會行動的課程；而文化研究關心的是日常生活的意義與活動，藉由檢視文化活動中的權力運作關係，進一步揭

露與調和知識中「內隱知識」(tacit knowledge)與「客觀知識」(objective knowledge)的分歧。多元文化教育與文化研究理論的批判提醒我們去關注學校知識合法性的問題，我國的課程向來採用文化融合政策的理念，屢屢被批評為以漢族、男性、中產階級與北部觀點為主流課程的設計原型，並要求弱勢族群接受優勢族群所設計的「主流課程」(mainstream curriculum)，以期弱勢族群盡快融入主流文化中。

不過，Zimmerman (2002: 15)在檢視美國的多元文化課程後發現，雖然呈現是不同族群的歷史，但都呈現相同的概念，那就是文化的多樣性，而非動態的知識觀。」而譚光鼎、劉美慧與游美惠(2008: 355-356)在回顧我國的多元文化課程發展後，提出目前面臨的難題如下：核心價值與多元價值如何兼顧、文化選擇如何避免課程超載、課程如何跨越校園圍牆、課程如何促進主體增能而非文化展演。因此，本研究將我國近年來的課程改革視為一種「傳遞者」「編碼」與「接受者」「解碼」間「有意義的論述」，除了多元文化教育一直以來所強調的族群、性別與階級之外(張建成，2004)，本研究亦從「文化研究」的觀點來反思影響我國中小學課程發展與革新的「知識架構」、「生產關係」與「科技基礎建設」，並進一步建構「課程」為師生間一個「友善」與「無障礙」的意義橋樑。

在對未來課綱的主要建議方面，根據 Douglas Kellner 提出「critical media literacy」來作為對主流媒體文化的反思，在建議民主素養方面增加「批判媒體素養」。在課程目標方面，建議由於目前課程目標或基本理念似乎都僅提及到「包容異己」、「尊重他人」，基本上還是一種「自我中心」的倫理學，或許加入「為他人存」(being for the other)，在後現代眾聲喧囂的各說各話中，可以尋找出路。在基本能力方面，建議 critical media literacy 更可能是當代「人本情懷」的一項重要工具或基礎。在課程方面，建議學生聲音必須納入課程設計之考量，唯其方式可多加思考，事實上，中小學學生設計課程不大可能，但可預留空間給予學生參與意見。例如，要求教科書編寫過程中必須納入學生意見，或以編輯委員方式，或以問卷調查方式，或必須列出參考哪些有關學生發展與需求之研究成果等。課程中的空白課程宜開放予學生發生之時間與空間，而不是由教師運用加課、補課、考試等用途。此或可明白訂於實施通則，要求課程實施必須遵循。

另外，在教材編選方面，建議在教科書方面應將各族群之文化（尤其是精

神文化：價值觀、語言型態、溝通方式、倫理規範等等）融入所有學科之中，而不是僅限於語文科與社會科之中。同時，也應納入各族群作者之作品成為教材的一部分。3.鼓勵教師應利用學生社區文化經驗，與各族群之相關資料做為補充教材，以彌補教科書之不足。亦建議目前教科書的編輯預設對所有學生有相同的意義。我們的教科書應教印尼、越南的文化，也要有他們的英雄出現，那些東南亞籍配偶的子女才可能受到尊重。而在教學實施部分，建議針對不同「文化」背景學生的 learning style 的深入研究，並培養學生詮釋文本（課本內容）的主動性，而非傳統被動的接受主流媒體給予的訊息。

參考書目

一、中文部分

- 張建成 (2004)。教育社會學的新視角—動態的文化觀。載於張建成 (主編)，*文化、人格與教育* (頁 153-180)。台北：心理。
- 國立花蓮師範學院 (1997)。國民小學原住民課程與教材規劃研究：八十五學年度總結報告。花蓮：國立花蓮師範學院。
- 陳伯璋 (1988)。意識型態與教育。台北：師大書苑。
- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務--解構與重建。台北：高等教育。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠 (2008)。多元文化教育。台北：高等教育。

二、外文部分

- Althusser, L. (1971). *Essays on Ideology*. London: Verso.
- Althusser, L. (1972). Ideology and ideological state apparatus. In B. R. Cosin (Ed.), *Education: Structure and Society* (pp. 242-280). Harmondsworth: Penguin Books.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge : democratic education in a conservative age* (2nd ed.). New York ; London: Routledge.
- Banks, J. (1993). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. M. Bank (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 195-214). Boston: Allyn & Bacon.

- Banks, J. A. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22(5), 4-14.
- Banks, J. A. (1994). *An Introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. Banks, A. M. (Eds.), *Handbook of Research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Barker, C. (2003). An Introduction to Cultural Studies. In Chris Barker, *Cultural Studies (Second Edition)* (pp.1-30). London: Sage.
- Baudrillard, J. (1998). *The Consumer Society: Myths and Structures* (C. Turner, Trans.). London: Sage
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Cheng, S. Y. (2004). *The Politics of Identity and Schooling: A comparative case study between American Indians and Taiwan Aborigines*. Unpublished Dissertation, University of California, Los Angeles.
- Cheng, S. Y., & Jacob, W. J. (2008). American Indian and Taiwan Aboriginal Education: Indigenous Identity and Career Aspirations. *Asian Pacific Education Review*, 9(3), 233-247.
- Cornbleth, C. (1988). Curriculum in and out of context. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 85-96.
- Durham, M. G., & Kellner, D. M. (Eds.). (2001). *Media and Cultural Studies: Key Works*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers.
- Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. In J. Banks & C. Banks, A. M. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 25-43). New York: Macmillan.
- Gay, G. (2000). *Cultural responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (1987). Schooling and the politics of ethnics: Beyond liberal and conservative discourse. *Journal of Education*, 169(2), 9-33.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education--Toward a Pedagogy for the Opposition* (Revised and Expanded Edition ed.). Westport: Bergin & Garvey.
- Gramsci, A. (1999). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci* (Q.

- Hoare & G. N. Smith, Trans.). New York: International Publishers.
- Gramsci, A. (2001). History of the Subaltern Classes/ The Concept of "Ideology"/ Cultural Themes: Ideological Materials. In M. G. Durham & D. M. Kellner (Eds.), *Media and cultural studies* (pp. 43-47). Massachusetts, Malden: Blackwell Publishers Inc.
- Hall, S. (2001). Encoding/Decoding. In M. G. Durham & D. M. Kellner (Eds.), *Media and cultural studies* (pp. 166-176). Massachusetts, Malden: Blackwell Publishers Inc.
- Lacan, J. (1991). *The ego in Freud's theory and in the technique of psychoanalysis, 1954-1955*. New York, N.Y.: W.W. Norton.
- Lawton, D. (1983). *Curriculum Studies and Educational Planning*. London: Hodder and Stoughton.
- Lewis, J. (2002). *Cultural Studies: the basics*. London: Sage Publications.
- Loewen, J. W. (1995). *Lies My teacher told me*. New York: Simon & Schuster.
- Pinar, W., Reynolds, W. M., Taubman, P. M., & Slattery, P. (Eds.). (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang Pub Inc.
- Scott, J. (1985). *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven: Yale University Press.
- Tetreault, M. K. T. (1993). Classroom for diversity: Rethinking curriculum and pedagogy. In J. A. Bank & C. A. M. Bank (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 129-148). Boston: Allyn & Bacon.
- Zimmerman, J. (2002). *Whose America? Culture ward in the public schools*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Zumalt, K. K. (1989). Beginning professional teachers: The need for a curricular vision of teaching. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 173-184). Oxford, England: Pergamon Press.