

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.