

## 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，也因此在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」，因此，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「學習式態」(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)；因此，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。

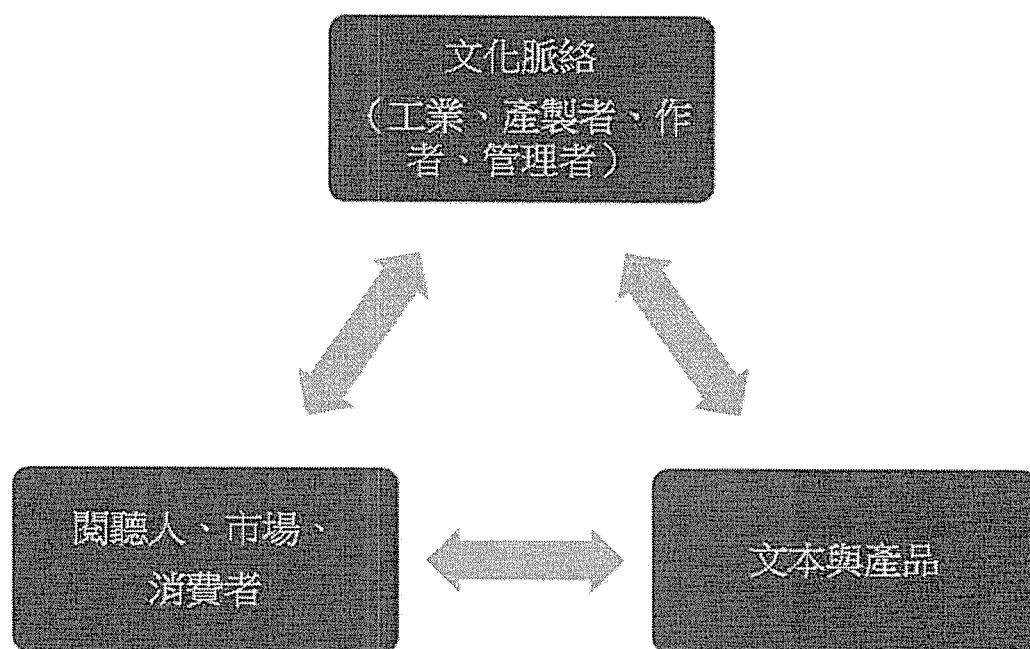


圖 5-1：課程文本、文化脈絡與閱聽人關係圖（修正自 Lewis (2002, p. 5)）

### 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。

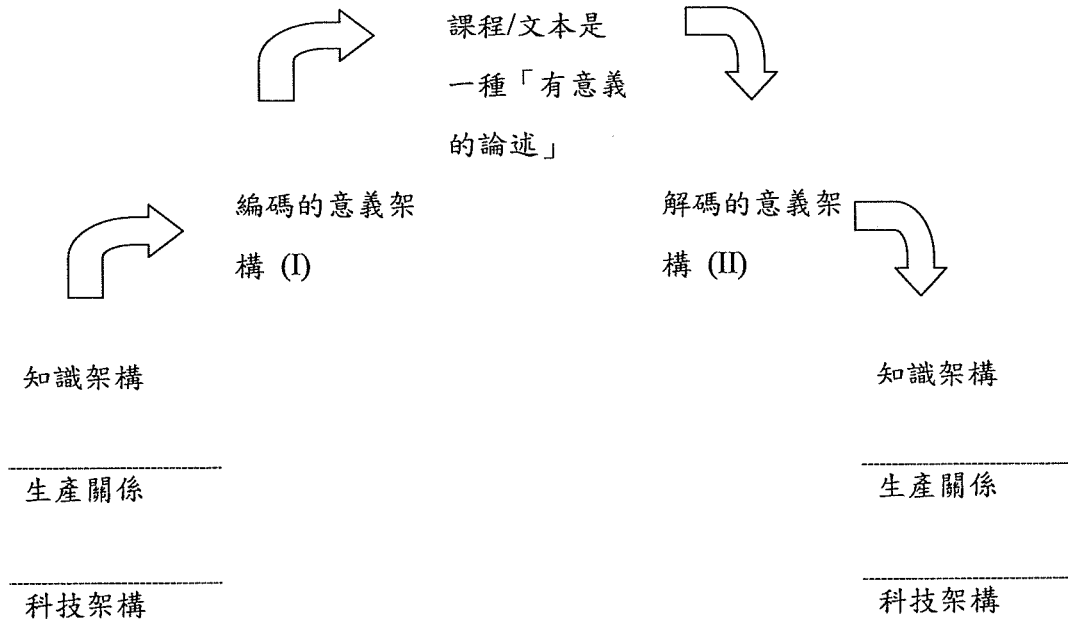


圖 5-2：文化研究的 encoding 與 decoding 模式(Hall, 2001)