

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>	Douglas Kellner 提出「critical media literacy」來作為對主流媒體文化的反思。
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