

潛在課程取向及其對教育機會均等之啓示

林素卿
國立彰化師範大學

教育機會均等一直是社會所追求的目標，它象徵著社會公平、正義之實踐，其主要訴求係以消除或減輕因社會階級、性別、種族、宗教差異等因素所造成的機會之不平等。「潛在課程」所蘊含的教育觀、課程觀、知識觀和學習觀，直接影響學校知識的選擇、分類、分配與傳遞，間接形塑學生學習態度、理想、信念和價值，對學生的影響無形而深遠，也是影響教育機會均等的關鍵。本文探討潛在課程的取向後，提出給予每位學生相等的機會發展才能、重新檢視學校知識的合法性與權力的關係、強調學生主體意識的能動性與重視多元文化教育、落實校園民主等具體主張為教育機會均等理論與實踐之參考。

關鍵詞：潛在課程、潛在課程取向、教育機會均等



壹、前言

近幾年，受到全球化經濟的影響，不僅貧富與城鄉差距擴大，更衍生弱勢階級教育機會不均等的問題。教育部2007年以「弱勢學生照顧」為目標的計畫就有33項之多（教育部，2007），期能達成教育機會均等的理想。然而，弱勢學生學習問題、城鄉教育素質落差、原住民學生學習成就低落等教育不均等的議題，仍然引發各界的討論與憂心（陳麗珠，2007）。教育機會均等一直是社會所追求的目標，它象徵著社會公平、正義之實踐。然而，教育機會均等之內涵不但常依個人觀點而異，對其概念的詮釋和探討也會隨著時空環境的不同而有重點上的轉移。例如早期著重於基礎教育機會的均等，中期轉而強調個人所接受教育內容的均等，後期則著重社經背景與教育擴展關係之探究（楊瑩，2000）。大致來說，我國學者對教育機會均等之詮釋，以二種觀念為基礎：（一）每一個體應享受相同年限的基本義務教育，這種教育是共同性、強迫性、不因個人家庭背景、性別或地區之差異而有不同；（二）每一個體應享有符合其能力發展的教育，這種教育雖非強迫性，但含有適性發展的意義，亦可稱為分化教育或人才教育（楊瑩，2000）。

教育機會均等的主要訴求係以消除或減輕因社會階級、性別、種族、宗教差異等因素所造成的機會之不平等，最終以追求眾人所嚮往的理想生活為標的，是以，自始至終教育機會均等的追求本質上都是一種「手段」，而非「目標」。找出不均等的來源，是大多數國家從事教育機會均等思考或擬定政策的起點（沈姍姍，2003），亦即，「均等」與「不均等」實為一體兩面：追求「教育機會均等」，但以檢討「機會不均等」的現象為指標（楊瑩，2000）。J. S. Coleman(1968)從教育的投入和產生提出五種不均等指標：（一）社區資源投入的不均等，例如學生單位成本、學校設備、圖書館、師資素質等；（二）學校學生種族組成之比例是否適當；（三）學校各種非具體的特徵，例如教師士氣與敬業精神、教師對學生的期望、學生學習動機與興趣等；（四）學校對相同背景與能力的學生之教育效果，例如學業成就、學習態度、自我觀念；（五）學校對不同背景與能力的學生之教育效果，亦即強調教育結果的均等。從Coleman的五類指標中發現舉凡學校的制度、設備、師資、課程、教學、評量等都可能影響教育機會均等的實現。

「潛在課程」屬於學校實有課程的一部份（黃政傑，1991），是學生在學校中無意識獲得的經驗，它具有非預期性、潛在性、多樣性和不易覺察性等特點。在教學過程中，潛在課程主要經由實際的教學內容、教學語言、教學法、學習機會的分配等多種因素而產生的，其中蘊含著社會控制、權力分配、價值導向等特性（吳永軍，1999）。誠如Apple言，潛在課程是隱藏在課程背後的基本假設，亦即，課程深層結構中所蘊含的教育觀、課程觀、知識觀和學習觀等（引自王麗雲譯，2002）。換言之，潛在課程是正式課程與非正式課程以外很重要的一環，是一種不明確的規範、價值或信念；是經由潛在的方式根植於學校日常生活與社會關係中，它的



影響是隱藏的、無形的、深遠的（陳伯璋，1984）。

近年來，我國教育行政單位投入了許多心力和資源想扭轉教育機會不均等的情形，例如2003年規劃「關懷弱勢、弭平落差課業輔導」，結合政府暨民間單位引進大專志工輔導學習弱勢學生。2004年試辦「退休菁英風華再現計畫」，讓具備教學專業之退休教師再次投入教育現場，貢獻智慧及經驗。2005年規劃「攜手計畫—大專生輔導國中生課業試辦計畫」，以大專學生就讀學校所在縣市就近提供課輔。2006年推動「攜手計畫—課後扶助」，匯聚退休教師、現職教師、大專學生、國中小儲備教師、具教學專業之大專志工等教學人力，針對原住民、低收入、身心障礙、外籍配偶子女、農漁民免納所得稅家庭子女等需要補救教學之國中小學生於課後進行課業輔導（張嘉寧，2009），以上都是政府給予弱勢學生的學業協助政策。然而，除了政策的協助外，還必須著眼實際教育場域投入與產出過程的檢視。「潛在課程」是潛藏在教育的所有措施中，以潛移默化的方式影響學生的態度和情感之隱性課程（黃政傑，1991），直接影響學校知識的選擇、分類、分配與傳遞，間接形塑學生學習態度、理想、信念和價值，對學生的影響無形且深遠，亦是影響教育機會均等重要的因素。因此，本文試圖探析潛在課程取向，期從各取向的理論與研究中，思考其對教育機會均等之啓示，作為充實教育機會均等理論與實踐之參考。

貳、潛在課程取向

根據H. A. Giroux(1988a, 2001)的觀點，潛在課程可分為四種取向：傳統取向(traditional approach)、解放取向(liberal approach)、基進觀點(radical perspectives)與辯證批判觀點(dialectic critique perspectives)。傳統取向對潛在課程的關注在於如何讓現有的社會正常運作，如何維持既有的社會功能，且毫無批判地接受學校和社會既存的关系。解放取向著眼於從潛在課程所發生之社會實踐、文化圖像或對話形式中，去發現或消除不公平待遇和偏見的潛在課程。基進取向則聚焦於學校教育的政治經濟，視再製過程為形塑學校環境的決定力量。隨後，新馬克斯論者(neo-Marxist)拒絕這種政治經濟立場片面的結構主義和悲觀主義，為學生和教師開展抵抗社會控制和主宰機制的空間，並建立另一種文化形式，有時稱為抗拒理論(resistance theory)。抗拒理論雖超越再製理論的悲觀決定論，但僅對現象作批判、分析和解釋，仍顯不足或被動。因此，Giroux提出辯證批判的觀點，除了揭露和批判宰制的霸權外，也要能達到自我反省、自我解放和社會解放的目的。以下就此四種取向加以析述。

一、傳統取向

傳統取向又稱結構—功能論取向。結構—功能論是人類學和社會學領域非常重要的取向，然而，其基本觀點是來自生物學的領域。結構—功能論學者注意到生物體不同系統有不同的生



存功能，例如胃、小腸和其他消化器官具消化食物的功能；心臟收縮與舒張時能輸送血液至身體各部份。將系統生存功能的觀念應用於社會學領域時，則主張從整體社會制度的功能與模式，去瞭解社會機構或實務。例如，義務教育的功能為何？用什麼方式來滿足社會的需要？換言之，結構－功能論學者傾向於關注社會機構和實務對整體社會系統適應和調整的貢獻。因此，此派學者主張社會透過選擇、社會化、訓練等過程，要求其成員執行不同的任務，以確保社會的運作，而角色分工和社會團結則是主要的社會生活要求。對許多結構－功能論學者而言，在現今的工業社會裡，學校已成為選擇的主要機制，以一種有效、公正和人道的方式，為社會秩序提供適當的訓練，是家庭生活與現代工業社會成年人生活間必要的轉換機制(Feinberg & Soltis, 2004)。

此取向有名的學者，首推P. W. Jackson，在其《教室生活》(Life in Classrooms)(1968)一書中，首度提出「潛在課程」(hidden curriculum)一詞，因此，被公認為「潛在課程」一詞之創始者。Jackson利用參與式觀察的方法，描述公立小學教室生活的特徵，發現學校透過獎賞讓學生熟悉，並學習學校的價值(values)、意向(dispositions)、社會和行為期望，而價值、意向、期望就是潛在課程的特徵。Jackson界定教室生活中的潛在課程具有三種特徵：群體(crowds)、評價(praise)和權力(power)。在這些特徵下，學生盡力完成各種學習任務，包括：學習安靜地等待、學習忍耐與受約束、整潔和守時、有禮貌、完成工作、保持忙碌、學習否定自己的部份行為以順應獎賞系統、評鑑別人並接受他人的評價、對教師和同學忠誠、老師成為學童的第一個「老板」並習慣於師生間不平等的權力狀態、養成順從的習慣，為未來成年後的職業生活做準備等（丘愛鈴，2002；陳伯璋，1985；Jackson, 1968）。

Jackson的分析過程證實教室生活中未探索的社會複雜性，不僅詳細闡述教室潛在課程，也對學校學習過程中所運用的典範框架(paradigmatic frameworks)提出挑戰。然而，他的分析保持一般功能論的觀點，從其論點清晰可見，學校與社會有一種假設的一致性關係存在(Lynch, 1989)。

功能論另一位有名的學者是R. Dreeben。Dreeben認為家庭結構的功能雖然能滿足孩子特定的感情需求，但不足以使其適應成人社會生活並履行社會職責。根據Dreeben(1968)的觀點，相較於家庭，學校的社會關係存在較多的時間約束、差異性和較少情緒性的依賴。學校不僅是教學的場所也提供規範或行為準則，透過不同的社會經驗影響學生的生活。Dreeben(1968)在《學校裡學些什麼》(On what is learned in school)一書中指出，學校教育不僅直接教授外顯課程(overt curriculum)，也間接地傳遞學生某些規範，使學生沉浸其中，產生認同且無條件地接受其合法性，而學校規範的習得乃透過教導事物的方式(way)，而非教授的內容。根據Dreeben的觀察，學校教授的規範主要有四種：獨立(independence)、成就(achievement)、普遍性(universalism)和明確性(specificity)。作為一位功能論學者，Dreeben相信這四種規範是現今工業社會的工作者和公民所應具備的。

Dreeben的研究明顯地聚焦於學校和社會間的結構關係。學校根據其本身的特性、功能和



結構安排順序，為孩子提供機會學習成年人的生活規範。然而，Dreeben並不曾分析社會階級、性別、種族或宗教利益如何產生衝突和影響學校教育標準的氛圍。雖然Dreeben忽視這些社會經驗的政治性質，但他提出學生學習的四種重要規範：獨立、成就、普遍性和明確性，值得注意的是Dreeben並沒有以具體意識型態的術語支持或賦予這些規範文化價值的意義(Giroux, 1988a)。Dreeben的分析與Jackson相似，不同的是Jackson以教室為分析潛在課程的核心單位，而Dreeben則以學校為分析的核心單位。

Jackson 和 Dreeben的研究乃衍自於 E. Durkheim的研究。Durkheim(1961)的觀察發現公立學校執行了(perform)其他社會機構所無法提供的社會化功能。Durkheim指出相較於家庭，學校確切地關注社會連結，例如「責任」(duty)。他說道：「學校預先確定孩子行為的整體規章制度，例如必須定期上課；必須在規定的時間內到達；有合適的舉止(bearing)和態度；必須學習課業，完成作業且做到相當程度等。因此，學生需要承擔許多義務(obligations)，一同遵守學校紀律，而透過校規的實踐能反覆灌輸孩子守紀律的精神」(Durkheim, 1961:148)。

根據Durkheim的觀點：「社會能夠生存似乎與其成員間同質性(homogeneity)有關，因此，教育從一開始即透過集體基本相似性的生活需求，鞏固孩子使這同質性永存並且強化」(1956, p.70)。T. Parsons(1959)在其《學校班級宛如社會系統》(The School Class as a Social System)一文中，重申Durkheim的立場，認為在一個穩定和秩序井然的社會裡，必定有道德共識(moral consensus)或一套共同的價值存在，使孩子適應社會生活中的特定價值，例如，「成就」和「機會均等」。Parsons主張學校應灌輸個人收入和社會階級地位的不平等是教育達成(educational attainment)所造成的結果之意識型態，且只要確定提供給個人的教育機會是均等的，其後所形成的不均等教育成就應歸因於個人的智力和努力的差異。這種成就(achievement)的「輸贏」(winning and losing)觀念，主張學校應該獎賞表現優秀的學生。Parsons相信透過選擇程序分類和選擇學生，獎賞辛勤工作者和有才能者可以消弭(neutralizes)不均等的現象，之後職業或社會階級的差別是公平的。亦即，社會化的過程正是傳遞「教育成就差異造成個人的收入和地位不均等是可接受的」價值，且在競爭過程中要避免衝突的產生(Margolis, et al., 2001)。

W. Feinberg和 J. F. Soltis指出機會均等原則在功能論中扮演重要的角色，而獎勵有才能者被視為現代化的必要條件。機會均等的想法意味著根據成就特性(achieved characteristics)而非歸因特性(ascribed characteristics)來選擇和獎賞某些角色。歸因特性是指一種與生俱來的背景，如社經背景、種族、宗教和性別等。成就特性是指才能、能力和動機。因此，機會均等的原則已經成為教育改革非常重要的指南。改革者堅決主張學校應該提供均等的教育機會，根據成就特性而非歸因特性來獎勵學生，使其有相等的機會發展才能(Feinberg & Soltis, 2004)。然而，有些學者聲稱少數種族的學習障礙，不是因其缺乏才能而是因長期遭受主流多數者的不公平待遇所致。這些學者接受機會均等的一般目標，且相信學校能有效地幫助個體達到此目標。他們傾向於視某些族群(ethnic)、種族(racial)或性別群體的低成就是經濟或文化剝奪、社會偏見或不平等制度所造成的結果。因此，主張機會的真正均等，要求學校補償這些障礙，實施補救教育



(Feinberg & Soltis, 2004)。

結構－功能論者對潛在課程的研究聚焦於探討學校脈絡如何傳遞社會規範和價值。此種取向主要根據實證哲學的社會學模式，強調學校如何使學生社會化，且毫無疑惑地接受一系列的信念、規章和意向(dispositions)以作為社會運作的基礎(Giroux, 1988a, 2001)。Giroux指出此研究取向具有三點優點：第一，說明學校無法完全脫離社會而不受其利益影響。第二，說明潛在課程具體的規範和結構的屬性。第三，指出社會控制具體的歷史特性問題(Giroux, 1988a)。然而，結構－功能論的基本假設有許多理論上的缺失：（一）拒絕從衝突而來的生長發展理念，強調共識和穩定甚於變遷(movement)，因此，此取向低估(downplay)社會衝突和競爭的經濟利益概念。（二）表現出與政治無關的(apolitical)立場，視社會的基本信仰、價值、結構性和經濟安排(arrangements)是沒問題的。（三）用化約主義的行為術語定義學生為社會的產物，亦即，把學生視為被動的接受者，且根據工具性價值評斷知識。（四）在結構－功能論模式裡，學生接受社會的從眾效應(conformity)而喪失為自己創造意義的能力(Giroux, 1988a)。

功能論者相信功能主義為分析目前的社會機構和實務，提供一個客觀且沒有意識型態的理論。但有些功能論的批評者則認為理論不可能是中立、客觀和科學的；有些甚至認為結構功能論的理論是意識型態的武器，為現代社會的機構和實務提供無根據的正當性(unwarranted justification)；有些則視其為政治的保守分子(Giroux, 1988a)。Giddens寫道：「機構的體制不像生物體，它沒有任何需求或者自我生存的利益…當體制的需求無法被確認時，則會以某些人的欲望(wants)為優先。」(1977:110)。Giddens不否認機構的體制對某些個體和群體有生存的利益，但他拒絕體制本身有任何利益的想法。因為體制不是人，它們沒有利益可言。Giddens的意見是重要的，因為功能論者常傾向於非人化(depensealize)、中立、非政治化的前提下，分析社會的機構與實務。Giddens的批評是一種個人和政治因素的提示，這些因素在理解社會機構和實務是必須被考慮的。

二、解放取向

解放取向是新教育社會學的觀點。七〇年代以後所發展的新教育社會學，受到現象學、詮釋學、符號互動論、俗民方法論、批判理論等的影響，拒絕以結構功能論及實證論為基礎的教育研究，要求回到社會行動者本身的生活經驗，檢視那些吾人一向習以為常或視為理所當然的知識和教室中的權力關係（陳伯璋，1998）。對社會學家而言，任何有效的社會化理論必須在社會實體中建構意義。亦即，意義是社會情境所賦予的，而支配知識的組織、分配和評鑑等原則也絕非客觀中立的，而是經由社會歷史(sociohistorical)所建構出來的。因此，新教育社會學研究重點從傳統實證主義的觀點轉到以反省的角度出發，關心知識、課程合法性的問題，同時也探討課程的意識型態決定程序和分類等問題（陳伯璋，1998；Giroux, 1988a）。此取向學者主張對課程、學校和社會間的關係徹底的加以檢視，其方向有二：（一）聚焦於學校和主流社



會間的關係，特別是政治和意識型態，探討學校如何在潛在課程和正式課程中再製支持社會秩序的文化、信仰和經濟關係；（二）著眼於每日班級關係的特質(very texture)如何產生不同的意義、抑制、文化價值和社會關係(Giroux, 1988b)。基此，解放取向許多潛在課程的實證研究關注三方面的問題：（一）學校教育真正與潛在的內容為何？（二）決定師生互動內容和模式之原則為何？（三）將選自文化和社會作為師生或研究員賦予行為意義之教育知識視為一般常識類目(categories)和特徵(typifications)之重要性為何(Giroux, 2001)？

此取向的學者對上述問題，提出二方面的處理：一方面，揭露且拒絕那些特定知識形式真理的宣稱，及在客觀性的偽裝下迎合外來權威形式的社會實際等潛在課程。另一方面，試圖發展新的教育學模式，此模式在意義建構時能考慮教室經驗、目的、意識、人際關係的重要性，使教師覺察教室中所使用的分類(categorizations)和標籤(labels)的社會性建構之性質(Giroux, 2001)。例如，N. Keddie(1971)的研究就是教師如何運用特徵(typification)和類目(categories)界定學生成功或失敗的典型例子。在此研究中，許多中學教師教導來自不同社經背景的學生相同的科目教材。這些教師相信中產階級學生較能達成知識期望與擁有學習興趣，不同於那些來自勞工階級的學生。此種概念導致對不同群體的學生使用不同的教育學模式，勞工階級的學生被教導如何遵守規章，此通常意味著不提問問題或挑戰教師本位假定的議題。反之，教師則提供中產階級的學生較多複雜教材，鼓勵個人投入班級活動(Giroux, 2001)。

再者，有些學者的研究聚焦於性別議題，從性別的角度探討社會建構的意義與學校潛在的影響因素。他們指出女性是常被限於某種學術領域或經濟機會不公平狀態下的一群。而此觀點下的性別研究，批判意識的發展被視為非常重要的教學目標，有能力解決不同形式的性別歧視(discrimination)。換言之，這種性別歧視的觀念，必須在學校行動中獲得解決。因此，他們的焦點除了探討女性在學校機制中如何成為「低成就」(underachieve)的一群，也研究性別刻板印象與社會化的識別模式，並建議從學校各種生活與社會行動中揭露與排除性別歧視(Giroux, 2001)。然而，Giroux(2001)則認為這類研究之潛在課程批判的價值，因其堅稱性別歧視的來源和問題的解決，僅在於發現和消滅那些學校生活各種社會實務與層面之性別歧視者的特徵，而排除校外可能有的有形的權力基礎，而大為減低。更確切地說，學校性別關係如何呈現和合法化利益的議題，圖利男性資本家利益和需求並未被考量。

此外，有些解放取向研究聚焦於教師類目(categories)的使用，如Mehan(1979)的研究。為了課堂有效地運作，他分析什麼是學生需要知道的問題，關心教師和學生意義建構及相互影響的方式。此取向學者拒絕潛在課程是壓抑性的觀念及班級社會化僅來自教師社會性建構的假定，以學生行為的動態模式取代學生是固定身分行為者的觀點，著眼於學生的參與。試圖去發展概念的框架和實證性的分析，以說明師生如何在行為上相互的影響和限制(Giroux, 2001)。此取向。因此，班級研究的焦點從單獨強調機構的行為，轉移到學生與語言、社會關係和意義類目(categories)的相互影響，及提升討論權力和知識分配間關係的層次，呼籲課程發展者對許多不證自明之論點提出質疑，在課程發展中描繪知識的選擇、組織、分配、和固有的教學風格。在



某種意義上，解放取向已經擺脫純真(*innocence*)學校課程的想法了(Giroux, 1988b)。

然而，Giroux指出解放取向代表一種主觀的理想主義，其核心中缺乏社會變遷和意識的適當理論，雖然有助於教育工作者發現知識如何被界定及利用，卻無法提出測量不同教室知識形式的價值標準(Giroux, 1988b)。再者，此取向理論上忽視大社會意識型態和結構上的限制在學校被再製的方式，此不利於批判思考或建設性對話之可能性，忽略教師和學生可能面對意識型態和結構上的限制而無法控制的觀點。在此取向的觀點下，「無能為力」和「無抗拒」被混淆了，教育學上的缺失被化約為不小心、無知、或個人缺點的問題。如預期地，在許多自由取向對潛在課程的論述中，學校管理的科層體制和主張服從權力的關係、學校意識型態傳統的性質、班級具體的狀況、教師常面對結構的孤立、學校董事會加諸於教職員的財政和意識型態的限制，似乎是銷聲匿跡的(Giroux, 2001)。

綜言之，解放取向專注於學校教育的微觀層次、教室互動的研究，但未能說明社會政治的安排與影響如何迫使個體和集體去建構知識和意義，及這些安排在影響教室實質生活中所扮演的角色。

三、基進觀點

基進觀點取向認為學校教育的政治經濟，是再製過程中形塑學校環境主要的力量(*determining force*)，最具影響力的著作，首推S. Bowles 和 H. Gintis (1976)所出版的《資本主義下的美國學校教育》(*Schooling in Capitalist America*)。Bowles 和 Gintis分析許多有關人格特質、態度、行為表現與學校評分之間關係的研究後，作出以下結論：「學生在紀律的服從表現和智力表現較易受到獎勵，但這些被獎勵的特性與任何影響學術成就的適當態度無關」(Bowles & Gintis, 1976, p:40)。Bowles和 Gintis(1976)指出對學生而言，教室就如小型的工廠，時間、空間、內容和結構都是別人所決定的，所有獎勵都是外來的，所有的師生互動乃經由科層體制組織的結構加以協商，學校如同社會控制代理者，甚少幫助學生對所處的世界作批判思考。

Bowles和 Gintis(1976)認為潛在課程是在自然狀態下，透過每日學校生活的特徵反覆灌輸給學生的過程。雖然，表面上再製是社會必要與自然的過程，但實質上卻為強權機構和主流社會團體之需求提供服務(Margolis, et al., 2001)。然而，Lynch(1989)指出，Bowles 和 Gintis的研究無法解釋學校和資本主義經濟結構的符應如何產生及二者所存在的機械論(*mechanistic*)和決定論的(*deterministic*)假設性關係，其論述忽略資本主義社會中階級結構和階級利益的複雜性，以及學校作為組織實體是動態且有自身利益(*self-interested*)的事實。

另一位學者J. Anyon (1981)檢視了五所不同學校五年級的教室，發現這些學校在作業(*work*)、所有權(*ownership*)、規章(*rules*)和權威(*authority*)概念等潛在課程呈現明顯的差異。這五所學校中有四所學校的學生來自不同社會階級。Anyon發現每所學校展現出不同的教學風格。雖然教學風格在校際間相當的不同，但在同一所學校裡不同學科間卻十分相似。亦即，不



論該學科是算術、語言、科學或社會科所蘊含的潛在課程是一樣的。例如，在勞工階級的學校，學生的學習大都是呆板的(mechanical)和死記硬背(rote)的，學生少有作決定的機會，而教師也很少解釋指定作業的理由、關聯及意義。教師試圖以絕對的權威完全控制時間和空間的運用。相對地，中上層階級學校的潛在課程則呈現明顯的對比。例如，語言課教師則強調學生具創造性的寫作能力，連教授標點符號的原則也取決於學生想要傳達的意思。正確標點符號的運用也是小組討論的議題之一。教室規範不是透過控制，而是透過協商來執行。例如學生離開教室不需要通行證(pass)，只須在黑板上簽名即可。

Anyon對這些學校潛在課程的分析是應用馬克斯主義觀點中生產關係如何再製的例子。在Anyon的研究中，勞工階級的學生被教導如何參與生產過程中較低層的工作，例如：遵守規定但無需理解、從事枯燥乏味的工作、毫無疑問地遵守外來權威所發佈的命令。反之，中上階級的學生被教導如何從事較高水準的工作，例如：獨立工作、判斷規章是否符合任務目的、運用符號(manipulate symbols)達成自我的目的、訴諸內在的紀律、如何與權威協商。然而，Anyon的研究顯然沒有說明資本主義社會所複製的生產關係需要不同潛在課程形式的原因(Feinberg & Soltis, 2004)。

Giroux指出再製理論有力的分析教育背後如何與政治社會情境中的經濟、階級文化與國家意識型態產生再製或符應的關係。但其「決定論」(determined)的色彩過度濃厚，幾乎否定了人類主體意識的能動性，因此無法提供一系統性的論述以瞭解權力和人類能動性之間，如何透過交互作用的關係促成學校中的社會實踐，同時呈現宰制和抗拒的情境和結果（林昱貞，2002；Giroux, 2001），故有些學者建立另一種文化形式，此取向稱為抗拒理論。

抗拒論學者之一，P. Willis(1977)曾針對一所英國中等學校中12位勞工階層，稱為「烈德族」(lads，意指放蕩不羈的小伙子)男孩的反抗文化進行研究。Willis發現這些青少年自成一个團體形成自己的次文化。他們界定自己和正式學校結構和其他學生是對立的。這些烈德族的學生排斥學校教育的官方標籤、文化意義、課業和作業，自成一套價值邏輯和意義語彙。因為瞧不起學校教育強調的知性工作，抗拒使其停留在缺乏知識的狀況，因此，只能沿襲原有的挫敗經驗、階級地位、同時也失去解放的可能。Willis的研究顯示勞工階級的再製，不只是資本主義社會關係中結構、意識型態運作的結果，同時也是由勞工階級自己形塑的過程。因此，文化不該被化約為過度決定論色彩或是對語言、文化品味、禮儀等文化資本的靜態分析。相反地，文化應被視為一種實踐的系統、一種生活的方式，係由特定階級行為、特定社會群體環境與廣泛社會中意識型態和結構力量共同交互作用，互相形塑而成（林昱貞，2002；Feinberg & Soltis, 2004; Giroux, 2001）。

R. B. Everhart(1983)的研究《閱讀、寫作與抗拒》(Reading, Writing and Resistance)概括而言是Willis的複製研究，是從學生的觀點來理解潛在課程，但其焦點是學生的非學術生活而非課程經驗。此項研究主要是對藍領階級的中學學生（12到16歲），進行為時二年的人種誌研究，此研究中最顯著的發現是關於學校時間的使用。Everhart發現學校教學是一種疏離的活動，任



何時候學生都沒有學習的需求，且只有一半多一點點的在校時間是花在教學上，其他時間則用於習得知識的「維持」(maintenance)，而知識不是經由學生建構而來，相反的，只是物化知識(reified knowledge)的過程。Everhart指出任何物化的知識最後會產生疏離的勞工及缺乏集體自我意識。然而，Everhart的研究並沒有清楚的說明特定階級或特定性別，其學生新生的文化(regenerative culture)及其產生抗拒的效應為何(Lynch, 1989)。

四、辯證批判觀點

抗拒論雖然超越再製理論的悲觀決定論，但Giroux批評抗拒論仍有以下五項缺點：第一，無法適當地描述有助於促進抗拒和掙扎模式的情境，亦即其通常不分析這些對抗行為產生的歷史和文化因素。第二，很少討論性別和種族問題；第三，新馬克斯主義者對學校教育的研究通常將抗拒當成一種政治無關的模式。因此，很少置於特定政治運動或實際政治行動的脈絡下作討論。第四，對於不同論述和不同的教室實踐，如何促進各種學生意識和行為的矛盾形式瞭解甚少。第五，不關心宰制如何進入個人自身的結構之中，意即個人意識和行動間的矛盾。因此，Giroux提出辯證批判的觀點，認為理論必須有揭露和批判宰制霸權的功能，也要能達到自我反省、自我解放和社會解放的目的（林昱貞，2002；Giroux, 2001）。

Giroux引用 T. W. Adorno的否定式辯證法(negative dialectics)的理念作為辯證批判取向的基礎。Adorno的否定式辯證法主張「理性」和「實體」、「主體」和「客體」、「概念」和「感覺」、「特殊」和「普遍」之間並無「優先性」，任何想統攝於某一方面的努力，都是徒勞無功的。事實上，任何一方皆各為對方之「中介」，且二者間的關係是動態的辯證關係。從另一方面來說，這種互為「中介」性，就代表著對方的「否定」，也是一種矛盾關係。由於否定和矛盾才能現出佯稱為「整體同一」的謬論，思想就是在這不斷「否定」中逐漸形成，社會現象的了解也因此更清晰（陳伯璋，1984）。基此，Giroux辯證法的假定是批判反省乃在否定(negativity)、矛盾(contradiction)和中介(mediation)下形成的。簡言之，「否定」係指對全體普遍性(all universals)徹底提出質疑，亦即，對學校那些披著客觀和中立論述(discourse)外衣，被視為理所當然的真理和社會實踐提出質問(interrogation)，用否定批判主流文化代表，其目的在識破其意識型態的證成(justifications)並且揭發其物化(reifications)和神話(myths)(Giroux, 2001)。「矛盾」是辯證法的第二個原則，乃是基於社會實體的矛盾性質，特別地，學校生活使主流文化所呼籲的社會和諧和共識的邏輯，不必然存在的。「中介」是辯證法的第三個原則，係指男人和女人在意義的產生和接受過程中主動介入的重要性。作為一個批判性的概念，中介包含兩個重要的層面。首先，需要重新形塑基進理論潛在課程中階級和意識型態批判類目(categories)，使其不僅能闡明工人階級論述(discourse)、意識和經驗的矛盾特性，也能闡明這些所包含的優點和缺點，且利用這些訊息作為發展基進教育學的基礎。例如，透過中介(mediate)和建構不同形式勞工階級文化的文本(texts)和符碼(codes)，使勞工階級發展批判性論述揭露所



隱藏的矛盾。因此，中介的理論首先要強調固有於文化文本和社會過程的意識型態和矛盾，透過批判反省的方式揭露主流文化所賦予的正當性意義和想法的社會功能。其次，中介不只揭露主流的想法和實踐的社會功能，也要聚焦於想法本身的性質及批判檢驗其目的性，此觀點非常重要，因為它可再調整(reappropriating)和再建構主流和從屬文化面向的基礎，加強批判和自我決定的可能性(Giroux, 2001)。

Giroux(2001)進一步指出潛在課程和學校教育基礎的邏輯是一種有關階級和文化間之關係的結構靜默(constructed silence)。雖然學校顯然是宰制和抵制複雜關係的文化場所，但是學校教育官方論述極化(depolicizes)文化概念和去除抵制、或最少抵制政治的影響。藉由提出學校是有益於全體學生的機構，主流文化的知識和社會實務、及歪曲的社會和文化過程之影響下，增加不利於來自從屬文化學生的利益。宰制和權力象徵一種學校生活的「靜默的」(silent)中心思想(motif)，主流社會和文化印記(imprints)被刻畫(inscribed)在所有學校的實務中，諸如官方語言、校規、班級社會關係、學校知識的選擇和呈現、特定文化資本的排斥等，無庸置喙，它不僅刻畫也強加在被壓迫者的意識或者意識型態裡。因此，對意識型態的批判變得非常重要。Giroux提出三種區辨(distinctions)作為發展意識型態的理論和教室實踐的基礎。第一，必須區辨理論和實際的意識型態。理論的意識型態是指嵌入在教師和學生所使用的類目(categories)中之信仰和價值，作為形塑和詮釋教育學的依據。實際的意識型態是指嵌入在班級社會關係和實務的信息(messages)和規範。第二，因為意識型態被嵌入於學校「文本」(texts)之中，如影片和其他聽覺或視覺的文化製品，所以必須區辨哪些論述性的意識型態，哪些是生活經驗的意識型態。第三，必須認知到唯有在更廣泛的社會關係中，才能清晰覺察這些意識型態元素的重要性(Giroux, 2001)。

意識型態的理論提供教師一種啓發式的(heuristic)工具，去批判自我有關學習、成就、師生關係、客觀性、學校權威等假定，鼓勵教師成為轉化型知識分子(transformative intellectuals)。對於勞工階級的學生而言，意識型態的批判變得特別重要，因為他們的生活經驗和支配學校的文化不同，必須提供他們批判性的對話去發展自我的認同。基此，教師不僅須給這些學生機會肯定自己的經驗，也能促使其認真地檢視社會再製系統的方式。綜言之，辯證法可以使教育工作者瞭解學校不單是灌輸競技場、社會化、教學的場所，也是提升教師和學生增權賦能和自我轉變的文化場域(McLaren, 1989)。然而，陳伯璋(1985)指出此取向將課程視為政治文化利益的反映，比較偏重「鉅觀」或「結構」面的研究，而忽略主體間相互影響的「微觀」面的分析，且過分重視倫理爭議和價值衝突的正面意義，而忽略其潛在的危機。研究方法本身受辯證法的影響很深，但其論證的嚴謹性實嫌不足。

綜合上述，傳統取向視「潛在課程」為維持社會秩序穩定的手段，但忽略衝突的價值。解放取向則重視學習者主體意識對學習內容的詮釋和理解，以及師生間意義的溝通，但忽略社會、政治、經濟和文化等客觀的結構對主體意識之影響。基進取向從階級宰制的概念來解釋教育政策的功能與影響教育過程的產出，但忽略主體的反思與自主的角色。辯證批判取向旨在解



析和批判課程中所涵蓋的意識型態，且肯定衝突、矛盾和中介的價值及積極意義，但忽略爭議和衝突潛在的危機，論證嚴謹性也稍嫌不足。

參、潛在課程取向對教育機會均等之啓示

由上所述，教育機會均等之主要訴求係以消除或減輕因社會階級、性別、種族、甚至宗教信仰差異等因素所造成的人生機會之不平等。潛在課程是隱藏在課程背後的基本假設，各取向皆有其研究焦點，對教育機會均等理論與實踐具有以下之啓示：

一、給予每位學生相等的機會發展才能

結構功能論取向強調機會均等的原則，主張根據個體的成就特性，而非歸因特性來選擇和獎賞學生，使其有相等的機會發展才能，且主張對弱勢學生施予補償教育。亦即，不分種族、性別、宗教、身心障礙程度，都有同等機會發展才能，此概念涉及資源分配公平原則。然而，「公平」原則具多元的本質，此有諸多變數的考量，但是宜優先協助文化及經濟較為落後的地區，並合理分配教育資源以達成地區間的教育機會均等目標。再者，除了消極地不以性別、種族、社會地位或其他因素限制學生就學機會之外，更應積極地強調適性教育，顧及學生的學習能力、性向與志趣，對於資賦優異、智能不足、身心障礙學生，應該因材施教以發展潛能。對於社會處境不利者，實施補償教育，使其有迎頭趕上的機會。

二、重新檢視學校知識的合法性與權力的關係

「知識」源於權力，權力產生真理，所以知識乃是統治階級所塑造的意識型態，施展權力則是統治的實際行動，於是知識本身是一種權力使用的偽裝和中介過程，通過知識固有之合法特質控制人們的思想、行為，進而建立知識之「真理政權」（譚光鼎，1998）。Apple亦指出學校中的知識形式不論是外顯的或隱藏的，都與權力、經濟資源和社會控制有關，而知識的選擇，即使是無意識的，也都與意識型態有關（引自陳伯璋，1985）。因此，解放取向要求教育工作者重新檢視習以為常的知識和教室中的權力關係。在教學過程中，教師應幫助學生揭示主流團體的符號暴力，讓學生體認課程是政治權力運作下的產物，其本質並不是價值中立的，從目標的決定、發展程序的安排、教材的選擇以及評鑑的過程，都充滿價值判斷（歐用生，1987）。P. Freire建議運用「對話式教學」，不斷地揭露實體並進行批判，催化學生發展出反思現實的知識探求行動（引自陳伯璋，1988），師生透過質疑、反省、對話、溝通的歷程，重新檢視學校知識的合法性與權力的關係。

三、強調學生主體意識的能動性與落實多元文化教育

基進取向之抗拒論學者建議為學生和教師開放抵抗社會控制和主宰機制的空間，而辯證批



判取向則指出意識型態批判的重要性，特別是勞工階級的學生，因為其生活經驗和支配學校的文化不同，必須提供他們批判性的對話去發展自我的認同。基此，為促進教育機會均等，消弭階級的不平等，教師在教學過程中應兼顧有教無類與因材施教的理想，由確認學生的主體性及保障其學習權入手，改革課程與教學，給予相對弱勢者有機會肯定自己的經驗，俾以因勢利導每位學生，助其發揮潛能。再者，學校應推展並強調多元文化教育，在課程文本上亦應照顧不同文化、種族、性別的需求；在教學實踐過程中，除了讓學生有表達文化差異的空間外，教師應引導學生關懷各種社會問題，使其意識到他者的歷史性及文化性之地位，體會多元的價值並包容不同文化。

四、落實校園民主，提供師生充分反應意見的平台

辯證批判取向鼓勵教師成為轉化型知識分子，不只對社會的現況有所反省批判，更進一步地投入實際社會結構的改造行動。因此，教師有必要從多種角度思考、批判與反省教育理論與實務，諸如潛藏在教材背後的價值或原則，皆是批判的重點。如果教師對於教育缺少自主批判，將減低其專業自主性，也將淪不合理的權力或意識型態的代言者，成為再製教育機會不均等的工具。為鼓勵教師成為轉化型知識分子，學校應落實校園民主，暢通各種溝通管道，使教師和學生能夠充分表達意見，而學校的各種會議，也應充分討論與溝通，形成共識後做成決議，提昇師生參與感，讓大家更願意主動積極地為學校教育貢獻心力。

肆、結語

教育機會均等一直是社會所追求的目標，它象徵著社會公平、正義之實踐，其主要訴求為消除或減輕因社會階級、性別、種族、宗教信仰等因素所造成的機會不平等，最終以追求理想生活為標的。近幾年，受到全球化經濟的影響，不僅貧富與城鄉差距擴大，更衍生弱勢階級教育機會不均等的問題。我國教育行政單位投入了許多心力和資源，如「關懷弱勢、弭平落差課業輔導」與「攜手計畫－課後扶助」等政策，想扭轉教育機會不均等的情形。然而，除了政策的協助外，還必須著眼教育現場投入與產出過程的檢視，「潛在課程」所蘊含的教育觀、課程觀、知識觀和學習觀，直接影響學校知識的選擇、分類、分配與傳遞，間接形塑學生學習態度、理想、信念和價值，對學生的影響無形而深遠，也是影響教育機會均等的關鍵。本文探討潛在課程的傳統、解放、基進及辯證批判等取向的理論與研究後，提出應給予每位學生相等的機會發展才能、重新檢視學校知識的合法性與權力的關係、強調學生主體意識的能動性與落實多元文化教育、落實校園民主與提供師生充分反應意見的平台等具體主張，提供教育機會均等理論與實踐之參考。



參考文獻

中文部分

- 王麗雲（譯）（2002）。意識型態與課程（M.W. Apple著，Ideology and curriculum）。台北：桂冠。（原著出版於1979年）
- 丘愛鈴（2003）。綜合活動教科書之潛在課程分析。課程與教學季刊，6 (4)，37-59。
- 吳永軍（1999）。課程社會學。南京：南京師範大學出版社。
- 沈姍姍（2003）。教育機會均等理念與實務發展型態之探討—英美等國經驗。管理與教育研究學報，1，115-129。
- 林昱貞（2002）。批判教育學在台灣：發展與困境。教育研究所集刊，48 (4)，1-25。
- 張嘉寧（2009）。教育機會均等與『攜手計畫—課後扶助』。取自<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/68/68-14.htm>。
- 教育部（2007）。教育部特定教育經費補助原則或要點分類情形表。2009年4月1日，取自http://140.111.34.69/EDU_WEB/Web/publicFun/dynamic_principle.php。
- 陳伯璋（1984）。潛在課程研究的理論基礎。師大學報，29，53-91。
- 陳伯璋（1985）。潛在課程研究。台北：五南。
- 陳伯璋（1988）。意識型態與教育。台北：師大書苑。
- 陳麗珠（2007）。論資源分配與教育機會均等之關係：以國民教育為例。教育研究與發展期刊，3 (3)，33-54。
- 黃政傑（1991）。課程設計。台北：東華。
- 楊瑩（2000）。教育機會均等。載於國立中正大學教育學院主編：新世紀教育的理論與實踐（3-23頁）。高雄：麗文。
- 歐用生（1987）。課程與教學。台北：文景。
- 譚光鼎（1998）。社會與文化再製理論之評析。教育研究集刊，40，23-50。

英文部分

- Anyon, J. (1981). Social class and the hidden curriculum of work. In H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum & instruction: Alternatives in education* (pp.317-341). Berkeley, CA: MrCutchan Publishing Corporation.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38 (1), 7-22.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in schools*. Reading, MA: Addison-Wesley.



- Durkheim, E. (1956). *Education and society*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Durkheim, E. (1961). *Moral education*. New York: The Free Press.
- Everhart, R. B. (1983). *Reading, writing, and resistance*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Feinberg, W., & Soltis, J. F. (2004). *School and society* (4th edition). New York: Teachers College Press.
- Giddens, A. (1977). *Studies in Social and Political Theory*. London: Hutchinson.
- Giroux, H. A. (1988a). Social Education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. In H. A. Giroux (Ed.), *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning* (pp.21-42). Granby, MA: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Giroux, H. A. (1988b). Toward a new sociology of curriculum. In H. A. Giroux (Ed.), *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning* (pp.11-20). Granby, MA: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Toward a pedagogy of opposition*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Jackson, P. N. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Keddi, N. (1971). Classroom knowledge. In M.F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum: Reproduction in education, a reappraisal*. Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, A., & Gair, M (2001). Peekaboo: Hiding and outing the curriculum. In E. Margolis (Ed.), *The hidden curriculum in higher education* (pp.1-20). New York: Routledge.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman, Inc.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parsons, T. (1959). The school class as social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29, 297-313.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.



The Inquiry of Hidden Curriculum Approaches and the Implication for Equality of Educational Opportunity

Su-Chin Lin

National Changhua University of Education

To eliminate or alleviate the inequality of life chance caused by such factors such as social classes, sex, race, and religious belief is the aim of claiming equal educational opportunity. Hidden curriculum embraces perspectives of education, curriculum, knowledge, and learning which not only directly influence the selecting, distributing, and delivering school knowledge but also indirectly shape students' learning attitudes, beliefs, and values. Therefore, it is also a factor influencing equality of educational opportunity. After literature review of hidden curriculum approaches, this article provides four implications for equality of educational opportunity including giving each student equal opportunity to develop his/her abilities, examining the relationship between the justification of school knowledge and power, stressing the active role of the student's subject consciousness and multicultural education, and implementing school democracy.

Key words: Hidden curriculum, Hidden curriculum approach, Equality of educational opportunity

