

課程意識型態之分析

莊淑琴

國立嘉義大學國民教育研究所博士班研究生

摘 要

教育長期受舊式課程的意識型態所箝制，學校是權威的機構、教師是霸權文化下的知識傳遞者、課程成傳達資本主義意識型態的工具，教育是控制和再製的手段；因此，師生的主體性均未能獲得重視；然而，現在正值教育改革之際，我們有必要將課程意識型態作一分析，藉此讓師生重新去思索角色的定位，提供轉化與抗拒的可能性。

基於上述，本文試圖將課程意識型態作一分析，並提出省思；首先，先將「意識型態」加以定義；其次，提出再製理論與抗拒理論作為分析意識型態的理論架構；接著，將課程意識型態作一分析；最後，針對課程的設計、實施、編訂與教師角色幾方面提出省思以作為結論。

關鍵詞：課程意識型態、再製理論、抗拒理論、師生角色轉化

壹、前言

教育長期受舊式課程的意識型態所箝制，學校是權威的機構，成了社會功能再製的場所，以往的教育政策同樣的也限制了教師的教學工作，以一種教師防範的課程（teacher-proof）試圖透過控制教師，藉以形塑權力；教育於是成了控制和再製的工具；課程無形中也成了傳達資本主義意識型態的工具，將具有目的意識型態傳達給學生，將社會優勢的文化，內化在學習者的心中，讓學習者同意並接受，這個過程充份反映社會階層的權力結構與社會控制。

在既定的社會階層中，佔有優勢的團體常握有決策權，易於利用教育之力，對下層階級者產生控制作用，以維持其自身的權力；在這過程中，若未能加以反省批判，進而對此種意識型態加以信服，則教育往往容易喪失其自主性，淪為錯誤意識型態的工具；而在教育歷程中，與意識型態較密切者，應屬課程，課程本身不可能價值中立，其中充滿了價值判斷；因此，為了使學校教育提供學生真知，對課程背後的意識型態分析與批判，便成為課程改革重要的工作（陳伯璋，1987，頁117）。

在面臨課程改革之際，教師與學生不但抗拒霸權與意識型態的再複製，更應肩負起轉化課程、教學與社會結構的責任；基於以上述，本文試圖藉由分析課程的意識型態，以提供省思的機會，首先，先將「意識型態」加以定義；其次，提出再製理論與抗拒理論作為分析意識型態的理論架構；接著，將課程意識型態作一分析；最後，從師生角色的轉化提出省思，藉以轉化課程，期能免於受傳統主流文化的壓抑，再創教育契機。

貳、意識型態的基本概念

一、「意識型態」的概念

意識型態若從理論層次來探討，可說是一種方法論、一組基本假設、一套理念與學說；若就內涵層次而言，它是一種信念、信仰、迷思、觀念系統或是象徵系統；其中，在意識型態論述中，包括有正面與負面、積極與消極，以下分別從認識論、社會

學以及心理學三個取向加以定義（鄭文俊，2001）：

首先，就認識論的研究取向而言，意識型態是建立於知覺之上，認為所有的觀念、知識以及理解的能力都建立在可知覺之上，也唯有經由感官才能確保自然知識與人類知識之間的正確性，所以理念的源起與發展都必須與知覺有關，才能免於產生錯誤的判斷與認知。

其次，社會學研究取向主要將意識型態視為社會所決定的觀念體系，所以沒有必然的真理價值存在，而意識型態正可以為價值正當化、為政治權威合法化；其中，有消極的認為意識型態易形成對無產階級剝削的工具，透過各種方式將隱藏於統治階級的意識型態加以傳遞，以強化社會階級；另外，也有較積極認為意識型態不僅可以強化社會連結，更可以整合集體價值，促使人們將觀念投入行動之中，努力去實踐，是有助於社會的進步。

最後，心理學研究的取向將意識型態側重於個人與社會行為的關係之上，視意識型態可以安撫個人的心理結構，提供適切的心理反應，緩和社會生活中衝突的需求，亦即，意識型態以其高度抽象的形式，及所持有的激情，為紊雜的社會情境提一個有意義的說明。

此外，陳伯璋（1988，頁 170-171）也指出「意識型態」的特性與性質；就特性而言，「意識型態」具有系統性、排他性、強制性、情感性與主導性；也就是說，「意識型態」是一套價值觀念或信念的形成，對內有統整作用、對外有排他性，有助於維持既定體制的秩序，而其產生具有情感色彩，同時也具有實踐和動員的特性；若就性質而言，「意識型態」一複合的概念，具有支配與操縱的性質，反映出權力的遊戲與鬥爭，同時也具有推動社會變遷與改造的作用，另外，與知識形成一連續與相互滲透的關係，而非對立的。

總而言之，意識型態是關於人與社會之間的信仰與價值的行動體系，它涵蓋的範圍甚廣，Sumner 就試著從信仰體系、利益階級、政治思想體系、生產模式、經濟結構、社會實踐、階級鬥爭來分析（陳伯璋，1988）；因此，意識型態可能是脫離現實的錯誤意識，但同時也兼具扭曲和價值中立的意涵，它可以對社會現實加以說明和解釋，是一種受社會文化因素影響的觀念或價值系統，所以意識型態可能是社會再製的一部份；也可能是社會鬥爭的結果，即使它是一組習而未察的理論或是某一團體合法化、合理化的結果（陳伯璋，1987；歐用生，1987）；然而，不論如何，對於意識型態的探討，宜將重點置於反省與批判，才能讓思想更開闊、自由。

二、意識型態的分析架構

社會是由經濟、文化和政治三個層面組成，而這三個層面交互影響，產生了意識型態的對立、抗拒、妥協，而這些過程主要作用於階級、種族和性別三因素之上，雖然其中潛藏著許多習而不察的理論或理所當然的世界觀，但是意識型態也因此而產出，也因此才能進駐人們的生活（如圖一），在這過程中，教育居其中自然深受各層面的影響（歐用生，1987，頁 167）。

然而，社會生活的經濟、文化、政治三個層面與動態關係的階級、種族、性別，都各具有歷史背景與不可忽視之因素，所以，欲了解意識型態的如何發揮功能，就應先考慮每一個層面、每一種的動態關係，進而了解各層面與各動態關係間的彼此關聯、相互的影響。



圖1 意識型態產出的分析架構（引自歐用生，1987，頁 167）

三、意識型態與課程

課程設計不是價值中立，而是意識型態上有意的安排，從目標的決定、發展的程序到選擇、評鑑，其中都充滿了價值判斷，課程同時也是學校選擇文化的過程，課程設計決定哪些才是教育知識，社會結構更決定了知識的分配，所以，課程往往是經由社會加以定義的，其目的在傳遞特定型態的知識，以建構學校控制者認為有價值的社會實體，課程同時也蘊藏著知識中合法化的意識型態（陳伯璋，1987；歐用生，1987）。Bernstein（1971）認為社會對教育知識的選擇、分類、分配、傳遞和評鑑，反映了權力的分配和社會控制的原理（引自歐用生，1987，頁 156），課程知識的選擇縱使是無意識的，也仍是根據教育者思想或行動的意識型態，所以，課程無形之中傳遞了某些意識型態，若在教學中未能察覺，則容易被某些意識型態所牽制而不自知。

另外，學校也會基於某一特定的意識型態，選擇、採用或排除一些教材，隱藏某

些現實以適合社會控制的需要，有意圖將教材加以隱藏，不呈現給學生，使之成為「潛在課程」，所以潛在課程有時是有意圖，而不是無意性的，因此，「潛在課程」的意圖性，可以說是課程意識型態的過濾作用（歐用生，1987，頁158）。

參、分析意識型態的相關理論

一九七〇年代中葉，馬克思主義教育分析者提出再製理論來分析學校教育具有再製不平等社會結構的潛在功能，之後，又提出抗拒理論，藉以透過理論的重建來轉化社會結構；至於再製理論主要可分為社會再製論、文化再製論與霸權國家再製論，三者分別從不同角度來解釋學校教育再製社會結構的原因與過程，而再製理論同時也是分析意識型態的一種概念架構（歐用生，1985，頁95），以下爲了更完整說明意識型態對教育、對課程的影響，擬將再製理論與抗拒理論作一併的探討。

一、社會再製論

社會再製理論主要是探討學校教育和社會經濟的再製關係，主要有 Althusser 提出的霸權理論及 Bowles 和 Gintis 提出的符應論。

Althusser 認爲統治階級主要藉由壓迫性國家機器與意識型態國家機器來進行統治，而教育制度已經成爲意識型態國家機器之一，也就是說，國家藉由教育與學校來塑造某一個意識型態，藉以鞏固既有的體制，並對於被統治的階層行使文化霸權，無需動用武力，只要傳遞統治者的意識型態，就能培養順從統治階級的公民，教育於是成了控制和再製的工具（Althusser，1971）；學校課程無形中也成了傳達資本主義意識型態的工具，將具有目的意識型態傳達給學生，並將其社會化以更適合宰制。

另外，Bowles 和 Gintis（1976）認爲在資本社會中，存在著不平等的經濟生活結構，學校教育將這種不平等的社會關係結構予以合法化，也就是說，學校的組織結構、課程性質，再製資本主義社會的生產關係，教育過程也再製了不平等的社會結構，一方面完成勞力再製；另一方面完成意識型態的再製，而再製的方式，主要經由學校社會關係對資本主義社會關係的符應（correspondence），學校教育成了資本制度與社會關係合法化並再製的機構，將社會優勢的文化，內化在學習者的心中，讓學習者同意並接受，這個過程充份反映社會階層的權力結構與社會控制。

透過這樣的過程，教育制度的功能，不只在培養具備技術與責任感的工作者，更為社會階級的不平等現象，尋求合理的藉口；使人們相信不平等的社會階級並非強迫手段所形成，而是才智不同、努力不同所致（陳奎熹，1998）；然而，資本主義制度卻是成功，因為它透過將社會秩序合法化的意識型態，形成被統治者彼此間的冷漠與敵對，使人們相信這是真的，但是看起來似乎為真的說法，卻充滿了虛假，因為上層社會的兒童依然是下一代的精英，下層社會兒童依然是處於下層。

總而言之，支配階級將霸權的意識型態滲透於學校課程，合法地形塑權威、合法化社會秩序與權力關係的結構，因此，學校組織與學校課程，是所處的社會脈絡下的產物、是權力結構運作的一環，難以保持價值中立，是具有政治性，因為，教育與課程不但符應了社會結構的生產關係，同時並傳遞了不平等的社會，形成社會再製。

二、文化再製論

文化再製論關心的焦點在於文化場域的結構與傳承，以及學校文化的生產、選擇與合法化的問題（邱天助，1998），文化再製論者認為由於經濟財產上的差異，所以社會階級不同，而文化則是階級社會再製的媒介角色，然而被宰制的族群並不代表他們缺乏文化，而是社會的聲望與權力決定了文化的資產，優勢階級建立其文化霸權，並支持著身份和權力的合法化；在社會化的過程，文化產生了專斷，無形中文化霸權的現象隨即產生。

Bourdieu 提出了文化再製的觀點，主要在探討文化再製與社會再製的關係，並指出再製與符應現象的產生並非完全由社會政經因素所決定，而是透過階級間的文化資本達到社會控制的任務（陳奎熹，1998），在此，教育卻再製了文化資本分配，因為教育傳遞的文化往往就是宰制階級的霸權文化，霸權控制學校課程，透過課程與教學加以製造與分配，以達其宰制的目的，產生文化資產分配的不平均，從而再製社會權力關係（譚光鼎，1998；Bourdieu，1977），而個人在教育的過程中，也無意識的內化了社會結構影響的結果；也就是說，學校教育功能在分配和傳遞上層社會的文化資本，運用了符號暴力（symbolic violence）的方式和合法化的文化專斷，進行再製條件，而符號系統的權力和宰制意味著對事實建構的勢力，造成個人的認知和信仰上的扭曲現象（邱天助，1998）。

另外，Bernstein 以文化傳遞理論（theory of cultural transmission）來分析教育以及教育在文化再製中所扮演的角色，主要探討社會如何選擇、分類、分配、傳遞與評鑑教育知識（劉敏琪，2001；黃嘉雄，1996），而這其中均與社會權力的運作密不可分，

因此，權威、權力傳遞到教育的所有層面，影響教育知識的組織與傳遞，是故，學校傳遞著受控制的教育符碼，使得社會階級得以再製。

總之，若從文化再製的觀點看課程內容的設計，似乎難以脫離社會階級的場域結構控制，凡是符合宰制階層的利益與興趣的知識，就容易成為合法課程；所以，課程以一種隱含的方式造成宰制階級文化專斷，再製社會階層，呈現出來的是支配階級的知識與文化，而就在「霸權課程」產生的同時，也同樣的邊緣化了其他的文化，這些被拒絕、被邊緣化的文化卻成了劣級文化；因此，霸權課程的內容不僅有助於灌輸；也是控制的工具，以維護教育工作的正當性；更是宰制文化的符號暴力，以確保隸屬階級受到支配階級的統治與宰制（陳誼璟，2000），因此，課程內容亦是另一種的符號權力，在其欲建構的範圍內建構事實，為的是形成整個社會的統合，建立社會的共識。

三、霸權國家再製論

Gramsci 認為霸權是支配階級所建立的文化，是對從屬階級實施的知識和道德的領導。霸權文化是透過社會的結構以及社會的形式運作來進行階級文化的統治，基於從屬階級對知識與道德認同的支配形式，賦予社會實踐的合法性，進行再製主流文化的工作（McLaren，1989）。所以，文化霸權是統治階級用來施展宰制的理論，而在這個過程中，統治階級能讓從屬階級很自然的去認同主流文化、去接受統治階級的信念系統，遺漏了屬於自己的文化，更忽略了權力的不平等，認為這一切是理所當然，無形之中，持續的再製不平等的社會關係。

就過程而言；文化霸權是統治階級運用權力，在知識和道德上取得支配的歷程，透過教育和政治教化的手段，形塑個人的世界觀，改變個人的價值觀，形成共識，使個體願意主動順服。就結果而言；文化霸權的形成，是以意識型態和強制性力量再製社會結構關係，群眾將統治階級所型塑的視為普遍的世界觀，將之表現在日常生活的各個層面，形成社會再製的機制（陳誼璟，2000）。

文化霸權是政治的，但也是教育的過程，文化霸權的鬥爭代替了強制的支配，在教育過程以複雜的方式形成同意，藉由這樣的過程將統治階級的利益和權威合法化（Giroux & Simon，1989；引自周佩儀，1999）；也就是說，當統治階級取得支配地位之後，欲保持其階級的優勢與利益，就須依賴學校教育的長期教化，以建構其霸權，再製社會結構中的不平等關係，而學校自然成了形成霸權的重要機制；教師被視為傳遞霸權的重要知識份子；課程成了傳遞霸權的主要工具。

然而，要取得文化霸權首要的條件即是建立一自我特殊的意識型態做為知識和道

德的指導方針，以確定文化霸權的方向，形成意識型態的霸權，取得群眾的同意，求得文化霸權的合法性（陳誼璟，2000），也顯示出，社會群體與統治階層在精神上達到契合，不只是權力的讓渡，也是在心靈上內化了統治的意識型態。

四、抗拒理論

抗拒理論試圖超越再製理論，強調衝突、鬥爭以及抗拒的重要性，重新界定權力與文化的關係，以理解學校和社會階級間的複雜關係，其假定學校是一象徵鬥爭的地方，衝突與抗拒的發生與權力間有著不對稱的關係存在，因此，學校不但是宰制的機構，同時也提供了解放的可能性。

Willis（1977）的研究指出，勞工階級的學生對學校教育產生排斥或抗拒，但回到社會他們依然過著勞工的生活，所以勞工階級的學生最後還是成為勞工的命運，Willis 用文化創生（cultural production）的觀點來解釋社會再製的現象（引自陳奎熹，1998，頁 28），也就是說，從屬階級會對霸權課程產生抗拒，但後來反而被自己打敗，仍重回受宰制的階級，再製了社會原有的階級；換言之，學校教育並不如再製論者所言，完全被經濟與社會制度所支配，學校將成各階級文化間意識型態鬥爭的場所，它是具有某種程度的自主性（李錦旭，1987）。

歸納上述發現，「再製論」過度的強調支配，似乎太過簡化學校與生活的複雜性，以及過於消極的看待學生與教師之間的互動，更忽略了教育歷程中，知覺、意識型態及抗拒心態的問題（劉敏琪，2001；Bowles & Gintis，1976；周佩儀，1999），再製理論提出問題，卻未能加以解答；揭露了矛盾，也未能加以處理，似乎人們永遠無法衝破結構的束縛與限制，Apple 也試著對符應理論提出批判，同樣的認為符應理論否定人的主觀能動性，與文化體系的重要，一味強調以經濟為決定因素，忽視了學校教育具有自主性的媒介功能（陳伯璋，1987，頁 53），Apple 的觀點拒絕了再製論的失望與悲觀，為學校教育注入些許的希望；另外，若從「抗拒論」的角度來看，似乎看到了轉化與改變的契機，學校所傳遞的意識型態未必能被學生所接受，學生有相當的自主性與選擇權。

肆、課程意識型態之分析

課程意識形態就是指一套關於學校應該教什麼，爲了什麼目的，什麼理由而教，背後所持的信念，因此意識形態是內隱而非外顯的，每所學校至少都持有一種意識形態來指引其運作（Eisner，1992）；至於在對課程意識型態進行分析時，可試著從課程理論的層次、課程教材內容層次與課程的分化程度、決定方式、師生關係形式等不同的層次加以分析（黃嘉雄，1998），本文則試圖從課程所立基的理論基礎、教材內容與課程形式三方面著手。

一、課程理論層次的意識型態分析

任何課程的方案或活動都是根據某種課程理論而來，每一種的課程理論都是對知識、價值與教育觀等的敘述與假設，而這些敘述與假設的本身即是存在著一種意識型態。

Giroux（1983）提出了三種不同的課程理論，分別是公民資質傳遞（citizenship transmission）、社會科學（social science）與反省探究（reflective inquiry）的課程理論，前兩者植基於工具理性，旨在於實施社會控制，課程成了霸權的產物；後者則強調必須對課程的合理性與合法性進行批判，強調主體對意義建構的能力，然而，在此卻忽略了社會結構；是故，Giroux 更主張解放課程的合理性，著重在社會改革的行動，以促進公平理想的社會。

Eisner（1992）也提出了六種不同的課程意識型態，分別有（1）正統的宗教（religious orthodoxy）：主張以宗教中真理來形塑學生，嚴禁對核心信念加以批判的意識形態，是一種腐蝕權力的結構；（2）理性人文主義（rational humanism）：強調知識是人所建構，希望建立一套共同課程讓低社經的兒童免於接受次等的課程，免於落入原有社會階層的輪迴；（3）進步主義（progressivism）：認爲課程不再是一套制定好的內容，再交給教師執行；課程是動態的，是可以行動的，是從實際的情境加以轉化來的；（4）批判理論（critical theory）：企圖去察覺學校在運作過程所隱含著不平等、不正義的意識，同時也注意到學校潛在課程的存在，興趣在於揭露學校的缺失，來引起人們的意識；（5）再概念化主義（reconceptualism）：概念主義者認爲目標模式的課程太過簡化，應該多重視學生的生活經驗，主張教育的研究態度應由行爲主義轉變爲現象學取向；（6）認知多元論（cognitive pluralism）：強調教育均等的擴展，創造一個多元智力的課程，讓擁有部份資質的兒童也有成功的機會。

Kliebard（1995）則以人文主義（the humanism）、社會效率論（the social efficiency）、發展學派（the developmentalism）與社會改良論（the social meliorism）等四種不同的

課程意識型態之分析

課程理論，來說明課程領域中存在著不同的意識型態，而不同理論具有不同的課程目的與課程內容。其中，人文主義課程重視傳統文化與價值的傳遞，偏向保守的色彩；社會效率課程強調課程須切合社會的需求，偏重課程對社會經濟的功能；發展學派的課程將重點放在學習者的需求，偏重個人主義；社會改良論強調發展學生的批判思考與批判行動，偏向社會激進改造的色彩。

另外，國內學者歐用生（1987）也歸納國外學者 Eisner、Vallence、以及 McNeil 的觀點，將課程歸納成五類，分別是人性化課程、社會重建主義課程、課程工學、學術課程與認知過程的課程；其中，人性化課程的目的在於培養個人的自我實現；社會重建主義課程則認為課程是有助於批判技能的工具；課程工學強調傳統的教學目標和科目分化，忽略學生自身發展的機會；學術課程的目的在於訓練學生使用最有益的理念，來探討問題，有助於在社會中繼續生長；認知過程的課程重視過程，反對教學是在於傳達知識。

黃政傑（1991）也提出四種課程設計的理論，一是強調知識體系，以學科為主；二是以學生需要、興趣和能力為主，強調學生為中心；三是強調社會取向；四是強調科技應用；另外，黃光雄、蔡清田（1999）也歸納多位學者的研究，建構出五種不同的課程設計的意識型態，其中分別持有不同的課程立場，分別是精粹主義---「學科取向」、經驗主義---「學生取向」、社會行為主義---「社會取向」與科技主義---「目標取向」、專業主義---「專業主義取向」等五個課程的意識型態。

綜合以上的論述，課程理論的意識型態有的以學習者的需求、興趣為主體，強調學習者的生活經驗、興趣，著重於滿足個體的發展與需求，以促進自我的實現；有的強調學習者的批判精神，以提升個批判思考的能力以察覺社會不平等的現象；也有的著重於形塑、控制學習者，以傳遞知識的方式透過宗教或學科，達到權力結構的再製。然而，以控制學習者為主的課程，似乎過度強調知識的客觀性，認為學生是被動的角色，主體較容易受到忽視，批判反省與理解的能力不受重視；另外，以學習者為中心的課程，又容易太過強調主體性與主觀意識，而忽略情境結構鉅觀的層面，以及個體與情境交融的經驗；所以，課程應以反省批判的精神出發，在兼顧社會歷史性的同時，更應讓個體得以充分掌握自身存在的潛能。

總而言之，不同的意識型態，產生不同的課程理論，而不同課程理論不僅反映出不同的課程目的、內容與組織之外，更反映學校應該發揮哪些功能、教師應該教什麼的問題，所以每一個概念均合法化某些的教育實際，也發揮了意識型態的功能。

二、教材內容層次的意識型態分析

一般教材內容的意識型態，指的是教科書，而教科書內容的意識型態，概括而言，大致較常見的有性別意識型態、種族意識型態、政治意識型態等，本文將針對以上幾種意識型態加以討論。

(一) 性別意識型態：

性別意識型態在男尊女卑的認知架構之下，對兩性的行為模式產生規範與指導作用，然而這樣的認知常常是經過長久的浸淫習得，而當事者卻也習而不察，如此男女之別無形之中潛藏了對文化意識的扭曲，若未能加以反省，很容易從深植的意識出發，形成所謂的性別意識型態，而此種意識型態的內涵包含了對女性的省略、忽視、刻板化與歪曲（歐用生，1987，頁176）。

教科書所傳遞的性別意識型態漸受重視，在國內外也陸續出現了很多相關的研究，如表一所述，從表中可看出從幼兒用書到小學、中學教科書，以至於成人的補充教材，不難發現存在著對女性的忽視與歧視，對性別角色也存有相當程度的刻板印象；另外，從目前的研究發現，從事性別意識型態的相關研究，大都仍著重於形式與內容的呈現，較未能深入去探討男性或女性真正的想法；但無論如何，這些研究均顯露了教科書中存在著性別意識型態與父權主義的事實，提供給教育工作者有機會去正視問題，進而去糾正性別意識型態的存在。

表 1

性別意識型態的相關研究

研究者、年代	研究對象	研究發現
歐用生 (民 74)	國小社會科	在職業上有刻板印象存在,隱藏女性對歷史社會的貢獻
歐用生 (民 83)	國小生活與倫理教科書	充滿男性中心的社會與父系權威的結構
魏惠娟 (民 83)	國中國文科	呈現男優女劣,男尊女卑
黃婉君 (民 87)	82 年版國語科	出現男主外、女主內的刻板印象,楷模人物以男性居多
陳佩琦 (民 88)	兒童圖畫書	常以男性為書名,男性職業較女性多元,職業區隔具有性別刻板印象
林惠枝 (民 88)	國小國語科	男性職業較多元化、男尊女卑的刻板化現象
楊錦蘭 (民 89)	成人基本教育補充教材	對女性稱呼呈現去個人化現象,工作多以男性為主、女性為輔,性別角色分工十分鮮明
徐綺穗 (民 89)	國小自然科	男性出現比例高於女性,男女職業呈現刻板印象
Fracher 和 Walker (1972) (引自徐綺穗,民 89)	幼兒閱讀教材	女性從事家、男性擔任科學家,女性文靜、男性主動
Powell 和 Garcia (引自徐綺穗,民 89)	美國小學科學教科書	男性從事粗重且與科學有關的工作

(二) 種族意識型態

學校是社會化的主要機構,主要由政府所控制,因此學校教育的設施大多數是反映統治族群的文化和價值觀,族群偏見和刻板印象,大都經由課程設計而以系統化方式呈現,以教科書最為明顯,而教科書的編輯者若帶有族群的刻板印象,以主流文化的標準來篩選教材,那教科書呈現的內容將會是充滿主流文化的世界觀,少數民族的文化有可能消失不見亦有可能成為不符事實、不完整的假知識,此種意識型態包含了六種類型,分別是「消失不見」、「刻板印象」、「選擇與不平衡」、「不符真實」、「零碎與孤立」、「語言偏見」等 (Sadker & Sadker, 1978, 引自呂枝益, 2000, 頁 36)。

國內外教科書也出現不少相關的研究,如表二所述,從表中發現,特別是社會教科書存在著種族的歧視,呈現出漢族中心的意識型態,容易扭曲少數民族的文化,或刻意加以隱藏。這是非常值得注意的問題,因為每個種族都有其存在的價值與被發揚光大的意義,若藉由教科書的呈現,而企圖抹煞弱勢族群的文化,對學習者進行一元化

思想的宰制；這不僅形成非理性的思考，更扭曲了社會的價值。我們應該努力的是讓許多本土文化、多元文化、族群文化，從主流文化中解脫出來，讓學習者學會尊重不同民族、不同文化間的差異；讓社會走向多元文化的趨勢。

表 2

種族意識型態的相關研究（修改自呂枝益，2000，頁 35）

研究者、年代	研究對象	研究發現
歐用生（民 78）	64 年版國小生倫教科書	歪曲弱勢民族文化，突顯漢族優勢地位
歐用生（民 79）	41、51、57、64 年版國小社會教科書	少數民族受邊際化，仍潛藏漢族中心的意識型態
簡良平（民 80）	國小國語、社會、生倫教科書	以漢族文化的規準區分各族文化的優劣，漠視少數民族認定與需求
陳枝烈（民 83）	國小社會教科書	將原住民文化呈現得肢離破碎，僅著墨於祭典與習俗
孫大川（民 83）	國小國語、社會、生倫教科書	教科書僅單一面向的從漢人經驗出發，兒童難以認同
康瓊文（民 88）	國小音樂教科書	族群歌曲以漢族為中心，原住民及客家歌曲列為補充歌曲
呂枝益（民 88）	國小社會科教科書	原住民的課程設計流於附加模式「走馬看花」、「意義概化」，教科書多以漢族為中心
Zimmerman（1975）	美國小學社會科教科書	少數民族甚少出現，成為歷史配角
Ferguson 和 Fleming（1984）	美國小學社會科教科書	對印地安民族刻板印象描寫，忽略歷史真實性
Lamott（1988）	美國經濟學與歷史教科書	教科書刻意隱瞞種族間的緊張與偏見，漠視社會問題，泯滅衝突的事實

（三）政治意識型態

政治意識型態通常以學理或主義出現，頌揚社會主義、三民主義、馬列主義等，此種意識型態也可以指重要或所欲倡導的政治價值或信念，如堅持四項基本原則，集體主義、唯物主義、國際主義與無產階級革命、民主自由均富原則等。

教科書所呈現的政治意識型態，在國內出現了很多相關的研究，如表三所述，從表中可發現政治意識型態的常出現在國中的「公民與道德」的教科書，而不同的學科呈現出的政治意識也有不同，另外，也試著對大陸教科書進行分析，而兩岸的教科書所呈現的政治意識型態也不一樣。若將教科書視為是政府的宣導工具，用以灌輸施政需

課程意識型態之分析

要的意識，而造成教科書具有過度政治社會化、國家主義、領袖崇拜與權威單一化的政治意識型態特徵，往往容易形成權力外燄、權力他律、「有人無我」的政治社會化的效果（黃嘉雄，1998），這樣的政治意識顯然無法符合課程的合法性，實施的結果也會造成學生思想上偏差，與真正課程所要達成的目標是有差距的。

表 3

政治意識型態的相關研究

研究者、年代	研究對象	研究發現
劉定霖（民 78）	國中公民與道德教科書	政治意識型態的內涵均在傳播三民主義的思想體系
謝銘賢（民 86）	國中公民與道德教科書	「政治價值」與「政治規範」是內容的重心，「敵意傾向」、「大陸政策」幾無描述
顏慶祥（民 83）	兩岸國(初)中歷史教科書	均強調敵意的意識型態與民族精神的政治態度
楊惠琴（民 86）	國中公民與道德教科書	國家認同的概念有著模糊的意識型態，時而呈現「文化中國的意識」、時而呈現「大中國意識」、「台灣意識」與「矛盾意識」
魏曼伊（民 88）	大陸小學語文教科書	以「典型表揚」和「讚揚」的宣傳策略，塑造兒童效法與認同的楷模
簡先得（民 83）	大陸小學語文與思想品德教科書	積極鼓吹四化建設、推崇共產黨的領導、忽略民主法治、反映大漢中心主義的意識型態

三、課程形式層次的意識型態分析

課程的形式雖非課程的實質內容，但卻有實質的課程效果，可以影響學習經驗，國內學者黃政傑（民 80）從垂直組織與水平組織原則來說明課程組織的結構，並舉出三種不同的組織型態；分別有學科課程的組織型態，強調教師的權威控制以及學生知識的獲得是藉由灌輸；還有活動課程的組織型態，主張學習者與教師是合作關係，重視個體的經驗組織；最後是核心課程的組織型態，是以人類活動為設計中心；由此可清楚的了解，不同的課程的組織形式的確會呈現出不同的學習經驗。

另外，Bernstein（1971）則利用「分類」（classification）和「架構」（framing）的概念，將課程分成湊集型（collection type）與統整型（integrated type）；「分類」指的科目或教材內容間的分化或分立；「架構」指的是教授知識情境脈的形式，依柏氏（Bernstein）的觀點，分類強度的維持，代表著權力結構持續，其中隱含著權力分配，而這其中是否意謂著誰握有權力，就具有選擇、分配與傳遞的權利？而架構強度的維

持似乎也隱藏著社會控制的作用，也就是說，社會控制存在於教學當中，在此是否意謂著教師無形之中，便成了主宰學生意識型態的霸權？所以，Bernstein 認為若採用「強分類」的方式，就容易產生知識被壟斷的現象，他所主張的統整型課程是具「弱分類」、「弱架構」的特性，重視水平連繫的組織型態，科目間不再壁壘分明，試圖解構課程過於僵化固著的現象，弱化各種不當的知識分類強度，以除去人為控制的部份，尋求課程的解放與重生。

歸納以上的論點發現，「課程」本身充滿著不同的意識型態，不管是從課程理論層次、課程內容的層次或是課程形式的層次，因此，不同的課程意識型態，有著不同的立論基礎，然而，這並不代表「意識型態」是件麻煩、可怕的東西；而是我們對意識型態要有所覺知，因為意識型態提供教育決策哲學的基礎，更提供給教育一個理性的對談空間。

伍、省思與結論

基於上述，由於不管是課程的理論、內容與形式都存在著意識型態，所以，課程是載負價值和意義的，充斥著各種不同的興趣、利益的選擇和決定，更存在著意識型態的衝突；因此，就課程而言，如何透過反省、批判與慎思，讓課程更具彈性，是值得深入探討的；另外，對教師而言，在增能增權之後，如何在教學中將特殊的意識型態轉化成學生的知識也是一個重要的課題。因此，以下針對課程的設計、實施、編訂與教師角色等方面提出省思以作為結論：

一、注重學校本位課程的設計

以往統一的課程內容無非是國家達到有效社會控制的意識型態機器，然而，在這一波的課程改革中，試圖解構現行課程內容過於僵化的固著現象，嘗試消弭各種不當的教育知識（寶玉玫、鄭勝耀、湯瑞雪、黃約伯，1999），解除宰制的霸權文化魔咒，另闢一個通道，讓課程得以從過去的主流文化與優勢族群的文化控制中，得以獲得解放、鬆綁（林生傳，1999）。於是，落實學校本位課程更顯得重要，不但能發展出符合學生個別需要，學校個別差異與社區特色的課程；更呈現多元文化的風貌，讓本土文化、族群文化，從主流文化強予同化的牽制中解脫出來，不再受文化霸權的宰制，更

擺脫了霸權式的意識型態，重新界定了教室中的權力關係，課程不再淪為再製階級利益的工具。

二、課程的實施應朝向締造觀

從締造觀的觀課來看，課程不再是可傳送的物品，也不再是一套制定好的內容，課程是師生共同創造、建立出來的、是用來建構教室的經驗、是動態的、是可以行動的、是從實際的情境加以轉化來的；換言之，課程是由教師與學生共同創造的教育經驗，而非事先存在的靜態事件或產物，因此，教師不再被視傳送知識的導管，而是協助學生對於知識、技能、態度的個人意義的建構，點燃學生心中的火炬，讓教師與學生個人不斷的開展經驗與建立自己的價值體系，得到適當的發展（林生傳，1999；郭玉霞，1996）。這樣的轉變，代表著過去主流文化、優勢族群文化控制的課程內容，已獲得適度的鬆解。

三、審慎教科書的編訂

教科書之所以成為社會控制的工具，主要是教科書在編寫過程是一種選擇性的輸入與選擇性的輸出，呈現給學生的是和諧、公平的社會關係，然而，那卻是一種假象，因為教科書對於社會問題往往是避而不談，所以教科書代表的是國家與社會的意識型態過濾器。

為了讓學生免於在學習的過程習得錯誤的意識型態，教科書具有很大的影響；首先，教科書的編輯委員宜包含各族群，以便能充份發揮過濾與慎思的功能，不但要重視衝突概念在教科書編輯上的正面價值，更要重視性別意識型態的問題，避免再製不平等的兩性意識，積極的轉化不平等的觀念，另外，在政治內容的選取要廣泛，以擴展學習者的視野，對少數族群內容呈現宜轉變為整體教材脈絡的一部份；其次，也應注意到教科書的評鑑工作，避免不當的性別、種族、宗教、政治意識型態的涉入；最後教科書的審查單位更應以客觀規準、開闊的胸襟來面對真正的社會問題。

四、教師應成為轉化型知識份子

教師要重新評估自己的角色，教師不再是權威管理者，而是教導學生如何學，如何活用知識，以解決問題，更要協助學生體認所處的文化脈絡及歷史情境，透過對話，鼓勵學生培養批判與創造的能力；然而，在這個過程之中，教師得以鬆綁，重獲教學的意義與教學生命的尊嚴，但是在教師有權、有能之後，應該避免自己成為宰制學生

意識型態的另一個新霸權。

教師必須將過去威權式的知識予以轉化，以協助學生重建並轉換學習的知識與觀念，然而，教師有時會不自覺的以自己的意識型態合法化自己所認定的價值，意識型態的霸權介入教育的場域；所以，教師有必要對工作的本質重新思考，以確實的扮演一位轉化型的知識份子，更應該考慮學生的利益，以及來自不同意識型態的聲音，特別是弱勢學生的聲音，教師為了免於教學受到自己意識型態所影響，亦應允許學生在有自我意識社會形式中學習，提供學生熟悉的生活經驗，讓學生建構出屬於自己獨特的個體。

參考文獻

- 呂枝益 (1999)。國小社會科教科書中原住民內涵之分析研究。台北市：國立臺灣師範大學碩士論文 (未出版)。
- 呂枝益 (2000)。教科書中族群偏見的探討與革新。原住民教育季刊，17，34-51。
- 李錦旭 (1987)。教育社會學理論。台北：桂冠。
- 周佩儀 (1999)。季胡課程理論之研究。台北市：國立臺灣師範大學博士論文 (未出版)。
- 林生傳 (1999)。九年一貫課程的社會學評析。載於中華民國課程與教學學會主編：九年一貫課程之展望，3-28。台北：揚智。
- 林惠枝 (1999)。國小教科書性別角色教材分析及國小高年級兒童性別角色刻板印象之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 邱天助 (1998)。布爾迪厄文化再製理論。台北：桂冠。
- 徐綺穗 (2000)。檢視國小教科書之性別意識—以自然科第七冊為例。初等教育學報，13，239-254。
- 康瓊文 (1999)。國小音樂教科書各族群歌曲內涵之分析研究。台北市：國立臺灣師範大學碩士論文 (未出版)。
- 郭玉霞 (1996)。教師在課程實施中所扮演的角色。國民教育研究所集刊，4，53-59。
- 陳伯璋 (1987)。課程研究與教育革新。台北：師大書苑。
- 陳伯璋 (1988)。意識型態與教育。台北：師大書苑。
- 陳佩琦 (1999)。1989-1999 年臺灣地區兒童圖畫書中兩性角色之分析研究。台北市：

課程意識型態之分析

- 國立台北師範學院碩士論文（未出版）。
- 陳奎熹（1998）。教育社會學的發展與主要理論。載於陳奎熹主編：*現代教育社會學*。台北：師大書苑。
- 陳誼璟（2000）。從文化霸權的觀點評析我國國小社會科課程。嘉義：國立嘉義大學碩士論文（未出版）。
- 黃光雄、蔡清田（1999）。課程設計—理論實際。台北：五南。
- 黃政傑（1991）。課程設計。台北：東華。
- 黃婉君（1998）。國小新版國語教科書性別意識型態之內容分析研究。台北市：台北市立師範學院碩士論文（未出版）。
- 黃嘉雄（1996）。轉化社會結構的課程理論：課程社會學的觀點。台北：師大書苑。
- 黃嘉雄（1998）。課程。載於陳奎熹主編：*現代教育社會學*。台北：師大書苑。
- 楊惠琴（1997）。國中「公民與道德」教科書的國家認同意識型態之探討。*中等教育*，48（4），46-61。
- 楊錦蘭（2000）。成人基本教育教材性別意識型態之分析。嘉義：國立中正大學碩士論文（未出版）。
- 賓玉玫、鄭勝耀、湯瑞雪、黃約伯（1999）。柏恩斯坦分類與架構概念與當前的教育改革—對九年一貫課程的啓示。*台灣教育*，581，53-47。
- 劉定霖（1989）。政治意識型態與國民中學「公民與道德」教材之研究。台北市：國立臺灣師範大學碩士論文（未出版）。
- 劉敏琪（2001）。一位國小教師實施統整課程的專業自主與抗拒再製之研究。台南：國立台南師範學院碩士論文（未出版）。
- 歐用生（1985）。我國國民小學社會科教科書意識型態之分析。*新竹師專學報*，12，91-125。
- 歐用生（1987）。課程與教學—概念、理論與實際。台北：文景。
- 歐用生（1994）。兩性平等的道德課程設計。載於*兩性教育與教科書論文集*。嘉義：中正大學。
- 鄭文俊（2001）。意識型態與文化霸權對工業設計教育核心課程與教學影響之研究。彰化：國立彰化師範大學博士論文（未出版）。
- 謝銘賢（1997）。國中公民與道德教科書之政治社會化內容分析。台東：國立台東師範學院碩士論文（未出版）。
- 簡先得（1994）。政治意識型態與中國大陸小學教科書內容之究。台北：私立淡江大學碩士論文（未出版）。

- 顏慶祥 (1994)。海峽兩岸國(初)中歷史教科書政治意識型態之比較分析。台北市：國立政治大學博士論文 (未出版)。
- 魏曼伊 (1999)。大陸小學語文教科書之政治意識型態分析研究。屏東：國立屏東師範學院碩士論文 (未出版)。
- 魏惠娟 (1994)。國中國文教科書兩性形象與角色分析。載於兩性教育與教科書論文集。嘉義：中正大學。
- 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。
- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological apparatuses. In Cosin, B. R. (Ed.) *Education: structure and society*. England: Penguin Books Inc. & The Open University.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of education knowledge (pp. 47-69). In M. F. D. Young, (ed.), *Knowledge and control*. London: Collier- Macmillan.
- Bourdieu, P. (1977). Culture reproduction and social reproduction. In J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in Education* (pp.487-511). New York: Oxford University Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge.
- Eisner, E. W. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp.302-326). New York: Macmillan.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education a pedagogy for the opposition*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1988). *Teacher as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Kliebard, H. M. (1995). *The struggle for the American curriculum, 1893-1985*. New York: Routledge.
- Mclaren, P. (1989). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.

The Analysis of The Curriculum Ideologies

Shu-Chin Chuang

Abstract

Education was affected by dated ideologies of curriculum. Curriculum turned into an instrument which transmits the ideology of capitalism. Therefore, the teachers and the students were ignored. The paper tried to analyze the ideologies of curriculum in order to provide a reflective opportunity.

Thus, the purpose of the paper was to analyze and to reflect the ideologies of curriculum. First, the ideology was defined. Next, the reproduction theory and the resistance theory were explored. Then, the ideologies of curriculum were analyzed. Finally, I posed the reflection from the curriculum design and the curriculum implementation and the revise of textbooks and the teachers' roles.

Keywords: the ideologies of curriculum, social and cultural reproduction, hegemony.