

作為道德教育的潛在課程

黃柏叡

中正大學教研所博士班研究生

潛在課程具有道德教育的特徵，但不同學者所主張的道德教育方式與內涵卻是各自依據不同的倫理學基礎。功能論傳統主張潛在課程應傳達團體紀律，權威在教室中是必要的。這種潛在課程是建基在功效論倫理學基礎上的道德教育，重視團體紀律與權威，著重秩序的管理，但卻有忽略個人意志之虞。Kohlberg 提出道德認知發展論，認為潛在課程可培養學生的道德發展，應朝向正義的氛圍。此潛在課程是建基在義務論倫理學基礎上的道德教育，重在道德認知的理性，但卻無法確保道德行為的必然性。社會批判論者提倡民主情境與集體行動，培養學生批判宰制意識型態以及扭曲價值觀，解放學校中的政治社會關係。此傾向於論辯倫理學的道德教育，重視參與民主過程與溝通，然此過程卻無提供實質參照規準，並可能忽略實際社會情境。

身為教育工作者，可藉由瞭解不同形式的潛在課程對於學生道德特徵之可能影響，採取更為開放的觀點與立場，包容與運用潛在課程之道德教育蘊義。

關鍵詞：倫理學、潛在課程、道德教育

壹、緒論

有關於潛在課程的研究常指出，學校或教室中所教導的，往往不單僅止於正式的科目或教材內容而已，另外還包括許多隱藏的或潛在的層面。雖然在正式的學校教育或教師教學中並未將此潛藏的層面加以明示，但，一旦學生進入到學校或教室情境，便自然而然或在潛移默化當中，習得並獲致此潛在的價值觀或意識型態。

事實上，不同立場的學者對於潛在課程的內容與界定亦是採取不同的立場。如結構功能論者認為潛在課程即是「學生在學校及班級的環境裡，在有意或無意中經由團體活動或社會關係，習得正式課程所未包含、或是不同，甚至相反的知識、規範、價值與態度」。而社會批判論則主張潛在課程是「將影響或決定正式課程內涵和特性所蘊含之價值、規範、態度，內化於學校教育與教學過程中，使學生習得這些經驗，藉以完成社會化，或將這些經驗轉化為自我意識的反省、批判，進而產生對現狀改進的實踐活動」(陳伯璋，1985)。

不過，儘管各個立場對於潛在課程所持的看法不同，但學者們卻皆同樣認為潛在課程基本上是一種對學生之價值觀或態度的影響，而這些價值觀與態度則會左右學生在認知或行為上的判斷。因此，本文的目的即是在說明，潛在課程在本質上是屬於道德教育的，但是，不同的學者對於其主張之潛在課程所應抱持的道德教育內容卻不盡相同。

道德教育原屬正式教育的一環，且亦是一具體的學科，擁有其完整的知識結構，也具有其自成系統的思考方式。傳統探討道德教育的方式不外乎從哲學、心理學、社會學以及其他相關研究取向著手，這些研究取向或從個體層面加以進行，或從人際互動層面來探討，或是從整體結構與行動者之間的關係加以詮釋。誠然各種不同取向的研究或多或少地擴展了道德教育的研究視野，加深了道德教育研究領域的內涵。然而，從潛在課程的角度來析論道德教育的成份，應可提供一截然不同的觀點。

此處所謂的道德教育，並不僅只侷限在正式的道德課程或德目規範，而是以一更為廣泛的概念來指出，所謂的潛在課程或是所謂之學校教育的副產品，在某些程度上都是屬於一種要培養學生應擁有一般社會所需之價值觀，以及使學生應表現出或不應表現出某些既定之善惡好壞標準等方式的道德觀念或行為之塑造與教育。正如同 Purpel 與 Ryan(1983)在「學校道德教育的必然性」一文中所指出的，學校中隨時隨地皆可發現到充斥著大量的道德教育。這些道德教育不僅出現在顯著課程當中，更瀰漫充斥於

潛在課程當中。

職是之故，本文首先將從不同學者對於潛在課程的界定，說明潛在課程對於學生無論是正面或負面的影響，皆具有道德教育的蘊義於其中；其次，進而分析與評論不同學者對於潛在課程所秉持的道德教育之基礎；最後，根據分析從而討論不同學者對於潛在課程所提出的出路。

貳、潛在課程中的道德教育

潛在課程的研究是始於 1960 年代以來的反文化運動，其是對於傳統教育在自然科學典範之誤用與濫用的反省和批判(陳伯璋，1985)。不過，不同學者對於潛在課程的界定及研究取向或有不同，且隨著時間的發展，潛在課程研究的觀點亦日益增加和創新。

從 Jackson 對教室生活的觀察開始，以至於後來不同的學者們所陸續增添之豐富的觀點，潛在課程的內容或其對於學習者的影響，似乎總是充滿著價值判斷的意味。如 Jackson(1968)即發現到教室的生活中有三項主要的特徵：「群體」(crowds)、「評價」(praise)以及「權力」(power)。其中，所謂賞罰的評價即是指出學生在教室中就像是處在工廠的環境，不僅要學習到這一套來自於教師與規範所訂定出的賞罰價值系統，也要能夠掌握此價值系統進而去評價他人。

另外 Dreeben 也強調，潛在課程提供學生從個人與家庭關係，到個人與非人格成就和權威導向之成人職業、社會政治的生活關係之間的中繼站(station)。他指出，「權威」在成人社會中是必要的，因此，在學校中傳達此權威概念的潛在課程亦是必要的，而學生所應習得的四種重要規範分別為：獨立、成就、普遍性以及分化。事實上，Jackson 與 Dreeben 此二者的觀點是源於 Durkheim 的功能論之教育社會學傳統，此傳統告訴我們：「個人無法從教室中的權威逃脫，因為人無法從整個社會中脫離而獨立生活」。也就是說，功能論社會學之一項基本假設即是指出，在社會中包含有一看不見的價值觀，其引導並塑造人類的社會活動與機構(引自 Kohlberg,1983)。

結構功能論者對於潛在課程的研究，強調以共同的價值規範以及分化的學科知識，使學生能夠適應社會分工的需要，進而保持和諧與穩定的秩序。於是，學校的規範與學科知識被視為是既定的與理所當然的，學校與教室中的運作強調的是效率的達成與效果的追求。而在課程的實施過程方面，結構功能論視學校為一價值中立的機構，

作為道德教育的潛在課程

而其所傳遞的知識則是客觀、理性的。

究其實際，功能論社會學的建立者 Durkheim 基本上即認為功能論的社會學的立場並非價值免除的，甚至在本質上就呈現出道德的觀點。社會學家對於社會制度中看不見的手之定義，也是對理性或科學的道德性之定義。因此，Durkheim 認為，對權威的接受亦是孩童道德發展的關鍵要素。那些所謂的「群體」(crowds)、「評價」(praise)與「權力」(power)等潛在課程，其實是兒童道德發展的必要條件。亦即，潛在課程的基礎即是運用集體的責任，進行集體的懲罰與獎賞。潛在課程有其正當性，即是教師在使用團體生活的規訓時，亦直接地促進學生的道德特徵。因此，從功能論的角度而言，潛在課程中所蘊藏之道德教育的目的即是在促進團體的紀律與規範(引自 Kohlberg, 1983)。

另一方面，從社會批判論的角度言之，學校根本上是與整個社會中的各種機構相互連結密不可分的，學校與教室則是一種社會化的代理機構(socializing agent)。因此，學校具有社會政治的功能，學校所提供的不僅只有教學而已，還提供了社會所需之規範與準則，而這些是從學校中各種社會經驗中習得，並影響學生的生活。

Bowles 與 Gintis(1976)的研究指出，從學生的角度來看，教室就像是一個微型的工作場所，其時間、空間、內容與結構都是由他人所規定的。酬賞是外加的，所有教師和學生之間的互動，都是依照階層組織結構而定。故，學校所傳達的訊息並非幫助學生具有批判思考，而是在達到社會控制的目的。

同時，Bernstein(1977)也認為，學生學習的價值與規範，是在要成為「好的」工人。學生將強調尊重權威、嚴守規律、淨潔、馴服、順從的價值加以內化，這些是由三大訊息系統所傳達的，分別為：課程系統、教室教學模式系統以及評鑑系統。而這些就是整個學校的潛在課程。

Giroux(1983)指出，潛在課程應可發展為一辯證的概念架構，視學校教育為一社會過程。其介於行動與結構的二元論中，擺脫歷史與結構的真空，主張學校教育是由不同的文化、知識與權力所構成的政治社會過程。

潛在課程的概念可用以分析教室與學校的社會關係，亦可用以分析形塑學校知識的形式與內容之「結構性沉默」(structural silences)與意識型態。也就是說，學校教育中所蘊含的潛在課程，使得學校與教室中的運作過程，呈現出一種「沉默的文化」(culture of silence)。這種沉默的文化正如同 Freire(1985)在分析人與世界的關係以及人的意識之歷史發展階段中所指出的，沉默的文化所形成的原因，是一種上層結構的傳達，其制約了一種特殊意識的型式，而決定了下層結構的「聲音」。沉默文化是宰制者與被宰制

者間結構關係的結果。因此，要瞭解沉默文化，必先對該社會中文化的沉默及其聲音之不同的存在、思想與傳達形式之依存關係加以分析。

另外，McLaren(1994)運用 Foucault 的權力/知識概念，指出課程是一種文化政治的形式。Foucault(1975/1995)認為，權力產生知識，二者是彼此相互包含的，同時亦是具生產性的。由此觀之，學校教育中的潛在課程即是一種文化霸權的形式，這種非預期的結果強化了主流文化的壓迫性。

從社會批判論的角度觀之，學校課程知識的選擇、組織與分配，皆被隱藏在意識型態的領域之中。因為知識的選擇與組織，是依據教育者的價值與合法性。這些意識型態的考量，即組成了學生們接受世界的方式。如果學生未意識到這點，則其所學習到的將是順從多於批判(Giroux & Penna,1983)。

歸納而言，功能論的傳統主張潛在課程有其正當性，其由社會中看不見的價值觀所操縱，其中所蘊藏之道德教育的目的，即是在促進學生學習到在團體中應具有的紀律與行為。而社會批判論的學者則持相反的態度，認為學校教育所傳達的規範與紀律根本上是一種宰制的意識型態，課程知識的結構是一種受到合法性所扭曲的價值觀，這種潛在課程所欲傳遞的道德教育具有社會控制的目的。

且不論潛在課程中的道德教育對學生的影響是正面或負面的，學校中的潛在課程確實充斥著大量的道德教育。Purpel & Ryan(1983)即運用進入學校情境當中的參與觀察，歸結出潛在課程中道德教育呈現出的方式。研究指出，潛在課程即是學生在正式課程之外所學到的，包括學生、教師、行政人員與職員之間的關係，以及學生與權威、規範、人際與非正式活動之間的關係。而其中的道德教育則分別以「教室文化」、「其他的正式學校活動」、「學生文化」以及「學校文化」等方式出現：

一、教室文化

教室中的許多活動以及言語上的處置無可避免地會包含道德議題。學生就像是所有機構中的成員一般，會學習到組織中所有的公平競爭、正義與道德性等觀念。同時，權威、是非以及學校政策與規範的優先順序與輕重緩急，亦是學校中將會「教導」的。

二、其他的正式學校活動

學校提供了大量的學習機會，以各種課程出現，如：諮商輔導課程、體育課以及

作為道德教育的潛在課程

各種社團活動。而在這些課程當中，則存在著相當多的道德議題，如：在體育課當中，學生會免不了的在乎競爭之後的輸贏；以及，在許多場合中須決定出一位領導者。在許多聚會以及鼓勵團結的場合，使學生在情感上和經驗上投入這些道德議題亦是需要的。如：在某些紀念日時，要讓學生們共同參與追思曾壯烈犧牲的將士們；或在運動會的場合中，鼓勵學生具有參與、熱情與認同。

三、學生文化

學生可能在自知或不自知的情況下，成為道德教育的代理人。教師常會挑選出模範生，使其特徵給予其他學生仿效與競爭。藉由這種做法，老師得以讓「良好行為」的觀念，在學生之間模仿並力行。而學生之間的相互影響，也可以看出學生文化的效力與影響力，且亦會呈現在整體學校的氣氛當中。另外，教師和行政人員常會面臨到：學校應作為一種個性需求或群性訴求的機構之兩極化的相對價值觀。在個人權力這邊所訴求的個別學生之關照；而公民權力這邊則強調學生共同決定的責任感。雙方面各有其不同的價值觀。

四、學校文化

無論是個別學校或整個學校制度中，皆傳達出某些信念、態度或信條，以表現出其道德主張。其可在學校的一些公開的規定或原則中發現到。而，出現在學校中的這些公告、條文，即包含了某些道德觀念或態度。

學校環境或教室情境中存在有隱而不顯的潛在課程已是不爭的事實，而這些潛在課程，在本質上則是充斥著道德教育的內涵蘊義於其中。功能論者認為社會中包含有一看不見的價值觀，潛在課程中所蘊藏之道德教育的目的，即是依循此價值觀並促進團體的紀律，不過，在實際上，此種潛在課程所欲培育的學生道德為何？又將如何實施？其次，社會批判論者認為學校教育在傳遞宰制的意識型態與扭曲的價值觀，然而，教師或學校教育又將如何改善此情況？最後，學校情況中所充斥的道德觀念或態度，是否就應該呈現出、或站在某個道德傾向？學校的所做所為隱含著道德議題是一回事，但學校作為一個道德機構來傳達這些道德行為卻又是另外一回事。也就是說，學校是否應該傳達這些既定的道德規範？或是否應以這些規範來作為判斷行為的標準？以下，即繼續說明潛在課程之道德教育基礎，以及不同學者所主張之潛在課程所蘊含

的德育出路。

參、作為道德教育之潛在課程的倫理學基礎分析

既然潛在課程是具有道德教育內涵的，那麼，不同立場的學者所主張之道德教育應各自有其不同的道德基礎假設。職是之故，本節即進而說明作為道德教育之潛在課程各自所立基的倫理學基礎。

首先從功能論傳統的潛在課程出發，從 Durkheim 所建立之功能論教育社會學傳統而言，潛在課程的基礎即是運用集體的責任，來進行集體的懲罰與獎賞。學校或教室中的團體生活規訓，可直接地促進學生的道德特徵，同時，潛在課程中所蘊藏之道德教育的目的即是在促進團體的紀律。

由此觀之，此功能論傳統所主張之潛在課程的道德教育，在個人與團體之間的權衡上，較傾向於團體優先於個人的立場。因此，團體中的權威是必要的，學校或教師必須訓練學生們服從於權威，而學校也藉由集體性的獎賞或懲罰等方式，促進學生之間的共同價值與社會連帶(solidarity)。

這種團體優先於個人的價值觀，可視為是建基在「功效論倫理學」(utilitarianism ethics)的基礎之上。功效論倫理學主張道德判斷的依據，在於是否能夠追求最多數人的最大幸福與快樂，其認為區別一件事情的善惡的依據，取決於一個行為是不是能夠達到最大多數人的最大效益。一個行為能達到最大的功效時就是善的，不能達到最大的效益則否，所以行為的善惡是根據所達到的功效而定的。亦即，幸福的多寡是道德的基本考量因素。行為的正當性，要從提昇幸福的可能性高低來判定。幸福即是快樂和沒有痛苦。正當的行為能為大多數的人創造最大的快樂(McInerney,1990/1996)。

所謂的「群體」、「評價」與「權力」等潛在課程，其實是團體生活規範當中不可或缺權威基礎，藉由此權威的建立，從而樹立班級規範的準則，凝聚學生的群體認同感，以獲得整體社會價值觀所需之秩序與道德。因此，這種強調團體紀律的潛在課程，實是兒童道德發展的必要條件。

不過，這種建基在功效論倫理學基礎上的道德教育有其缺失之處。首先，這種道德教育取向的潛在課程，常會因為過於重視團體的整體利益，而可能會因此忽略個人應有的價值。整體班級的表現或名譽或許可反映出所有學生在團結與凝聚力上的程

作為道德教育的潛在課程

度，但此也意味著學生在某些方面也需犧牲個人的自由、壓抑個人的需求，服從於代表權威的教師意志與班級紀律。另外，存在於學校或班級當中的整體社會價值與規範，也可能會流於形式，並淪為虛無主義的空殼。也就是說，教師在整個學校或教室中，可能將僅著重在秩序的管理，而未能真切地關心學生個人的感受或需求，也可能會忽略教室的過程及其對個人的意義。

其次，即使 Kohlberg 認為許多承襲自功能論社會學傳統的學者對於潛在課程所應有的道德教育內容之主張並不明確，但他亦堅持道德教育仍是學校教育的最終目的。他的道德認知發展論有幾個重點：1.道德的建立是經由認知的推理而產生；2.道德的發展有順序性與階段性，其有固定的前後發展順序，主體需依序通過每個階段，且無法回頭；3.各個階段的道德有其普遍性；4.教師的熱情與道德品格亦可營造一道德氛圍來影響學生。

事實上，Kohlberg 所主張的道德認知發展論，是植基於自啟蒙時期以來 Kant 所建立之先驗性道德的基礎上，此先驗性的道德基礎即是所謂的「義務論倫理學」(deontological ethics)。義務論倫理學認為，為了道德義務而做的行為才是道德的。道德義務不是條件性的，而是絕對的。Kant 稱此絕對的道德原則為「無上命令」(Categorical Imperative)。也就是說，所有的道德規範，都是一個道德通則的化身(Noddings,1995)。

這種依循無上命令之道德有二種原則，一是「普遍律」，另一為「自為目的定律」。普遍律是指行為所遵循的原則，必須能夠成為一種普遍定律。也就是說，道德標準必須一體適用於所有的人。所做的行為應具有普遍性，而能使一般人都能夠照著做。自為目的定律是指不論是待人或待己，要永遠以行動對象為目的，不可以之為工具。亦即，道德要求人在待人和待己時，視對方為具備內在價值的對象，不能只把對方看作是滿足欲望的工具(McInerney,1990/1996)。

反觀道德認知發展論，首先 Kohlberg 即認為，道德的建立是經由認知的推理而產生。道德教育的實施，可藉由討論實際或假設的道德衝突，來發展學生的道德認知。就如同 Kant 所主張的道德的無上命令，是源自人類的理性，同樣道德認知也是立基於此人類理性之上。然而，一個嚴重的問題是，道德推理與認知理性，並無法確保道德行為的必然性。也就是說，即使教師聲稱某道德是無上的真理，而學生也在認知上瞭解此道德意旨，但卻不必保證學生在真實情境中必定會身體力行。

在道德具有發展性質方面，Kohlberg 的研究指出，每位在其道德的發展有其順序性與階段性。就像是義務論倫理學所主張的道德普遍律，認為道德標準須一體適用於所有的人。每個人所做的行為應具有普遍性，同時，一般人也都能夠照著做。但問題

是，為什麼道德的發展是採直線、單一的發展方式？難道學生無法先學習到第四階段之對團體目標與秩序的遵從，再習得第三階段的仁慈、愛與認可？另外，Kohlberg 的研究似乎亦無法解釋在文化、性別與階段等因素在道德發展上所造成的阻礙與原因(Noddings,1995)。

在普遍性方面，道德發展論指出各個階段的道德有其普遍性，個人在其所處階段確立其道德認知之後，就有能力展現出該階段的道德行為。正如同道德義務的絕對性，所有的道德規範，都是一個道德通則的化身。不過，這種在同階段中具有普遍之道德的主張，卻也無法面對生命的多樣性與個體的歧異性之挑戰，以及，為何只有正義才是團體與社會所追求的終極道德？而且，教師的熱情與道德品格，或有可能營造道德的氛圍來影響學生，但卻非形成學生道德的必然因素。

最後，在社會批判論方面，社會批判論者強調，學校課程知識的選擇、組織與分配，皆被隱藏在意識型態的領域之中。因為知識的選擇與組織，是依據教育者的價值與合法性。學校具有社會政治的功能，學校所提供的不僅只有教學而已，還提供了社會所需之規範與準則。欲揚棄學校教育中宰制的意識型態，則需實施參與式的民主，而此民主過程是藉由批判與解放而獲致的。這種強調參與的重要性，可視為是「論辯倫理學」(discourse ethics)的開展。論辯倫理學是由 Habermas 所提出，重點有三(楊深坑，1997；溫明麗，2000)：

- 一、兼顧個人與社群、普同性與疏異性、主體與客體之「參與倫理」，強調溝通與反省理性的重要性，此論點不但肯定人類理性的德性取向，也顯現人類智慧的趨於圓熟。
- 二、重新建構倫理法則之可變性、繼續性與發展性特質，企圖藉此闡明倫理規範未必是普遍不變，也不必然為絕對性律則。此外，人類具有反省能力，以及對開放、自由與和諧有序社會的高度期待。析言之，倫理規範之適切性和合理性，不是獨白理性的產物，而是人類不斷省思與批判的過程和結果。
- 三、溝通的目的在於促進理解，而非戰勝對方，此為人類社群之間所以能夠對事物抱持客觀態度；對已然確立的規範可以重新省思；以及對主體意識型態能夠自我反省的先決條件，並以之建立一個破除外在權威宰制，並能逃離內在意識型態宰制之自主性倫理。

論辯倫理學重視由認知到解放的過程。人類仍然必須立於理性判斷的前提，意識到免除受到某種單一理性束縛的必要，方能重建人類美好的生活，此所謂「美好的生活」指的是兼具個人自主性和群體和諧之有德的生活。

由此可知，學習過程可視為是一種論辯式的過程，教育實踐中所追求的溝通理性也應為道德教育的基礎。理想言談情境須作為道德教育的理想過程，才可能超越現實，避免淪為僵化的意識型態(楊深坑，1997)。

但此論辯倫理學基礎的道德教育並非毫無缺失。首先，其並無提供具體目標，因此可能會流於烏托邦理想國之虛幻圖像，此圖像只是一個假設性的過程，卻無實質內容。其次，理想的言談情境亦是無所規準以及難以達致的原則，可理解性、真實性、正確性以及真誠性等四項宣稱，在實際的生活情境中似無此強制性的反省機制。最後，此基礎也忽略在現實情境中師生關係並非僅止於知識的論辯與學習，且亦尚有其他的人倫與社會關係。

綜而言之，潛在課程具有道德教育的特徵與功能，不過，不同的學者所主張的道德教育方式與內涵，卻是各自依據不同的倫理學基礎。潛在課程建基在功效論倫理學基礎上的道德教育，重視團體的紀律與權威的重要性，但卻有忽略個人意志之虞。在學校或教室中，僅著重在秩序的管理，而未能關切個人的需求。建基在義務論倫理學基礎上的道德教育，著重在道德認知的理性，但此卻無法確保道德行為的必然性，同時，道德的普遍性與絕對性認為道德標準須一體適用於所有的人，亦忽略了人類社會之無窮的可能性。而傾向於論辯倫理學的道德教育，重視真實參與的民主過程，強調教室中的溝通機制，然而，此過程卻無提供實質的參照規準，並可能忽略實際社會的複雜性，且流於太過理想的空談情境。

肆、潛在課程的德育出路

由上述可知，潛在課程可能泛指整個學校教育中的內容，包括師生互動、教室結構、或者作為整個社會價值體系之縮影的教育運作過程，其中無論是價值的習得、社會化或是階級結構的維持，皆明顯地呈現出道德行為或認知的灌輸與教育過程。然而，無論研究對於潛在課程抱持著正面或是負面的看法，不同學者也嘗試提出作為道德教育的潛在課程所應具備的內容與形式。

如 Kohlberg(1983)即認為潛在課程的內容與影響，應依照道德教育的概念。無論潛在課程教或誤教些什麼，其皆應依照道德發展的可行概念來回應，也就是道德的認知發展理論。雖然他認為許多承襲自功能論社會學傳統的學者，對於潛在課程所應有的

道德教育內容之主張並不明確，但他亦堅持道德教育仍是學校教育的最終目的，並且應從認知發展的角度來說明道德性格的發展以及道德應用的原則。

Kohlberg 的研究，是藉由討論實際或假設的道德衝突，來發展道德教育的方案。他將道德的發展過程分為三個時期六個階段，每一階段都有一個核心的價值，而且比前一期更具普遍性分化與整合性。第一階段是順從與懲罰；第二階段是實際的快樂主義與交換，在此二階段中學生從害怕被懲罰或期待獲得獎賞中戒慎其舉止。第三階段是愛、快樂、仁慈與認可導向；第四階段是社會秩序的維持，尊重法律與秩序，對團體目標忠誠，即 Durkheim 所謂的道德，此二階段學生體認到自己所處的文化規則與要求，並型塑其行為。第五階段是社會契約的建構主義；第六階段是義務感到普遍人類價值與正義，此時行為者已能超脫特定文化的規則，並建立正義的普遍原則。從這些道德發展的過程，形成了一個道德教育的智識課程，其並非是抽象的，同時，其可對學校生活的潛在課程進行反省。

雖然擁擠的群體、賞罰的評價、順從於權力或規訓等潛在課程是學校中不可避免的內容，但其所能被確切掌握的實質成份是有限的。而不同學者所各自強調的道德主題與教育，則又是分別位處於不同的道德階段，不具統一性。因此，Kohlberg 認為，唯有心理學的研究，才能真實地測量出家庭權威之類型以及道德品格之規訓所造成的結果。

此外，潛在課程的內容也來自於教師的道德品格與意識型態，這些原則亦將整個社會運轉的氛圍影響至學生。而教師也可以表現出其熱情與人性，針對學生的需求，對抗擁擠的群體、賞罰的評價以及順從於權力。

將潛在課程轉移至道德氛圍，並非是一種教育的技術、意識型態或工具，而是一種教育者的道德動力，並相信學校或教室有其人類的目的。學校潛在課程的道德教育應呈現出超越社會秩序以及人類自己的目的。也就是認為，道德的成熟應以正義感為目的。擁擠的群體、賞罰的評價以及順從於權力，只呈現出社會秩序以及個人競爭的成就。問題不在於是否將潛在課程或競爭的成就加以揚棄，而是在於應建立一個更正義的基本內含，並賦予潛在課程具有意義。道德教育的目的，即是要將潛在課程化為正義的氛圍，並更明確地討論正義與道德之間的關係(Kohlberg,1983)。

另一方面，社會批判論者認為，由於學校與整體社會無法截然劃分與脫離，同時，學校教育或教室生活當中，常存在許多社會中主流的宰制意識型態，針對這種情況，許多學者致力於提倡一種真正的民主參與情境以及教室中的集體行動(Giroux & Penna,1983)。

作為道德教育的潛在課程

在民主參與方面，教育者可以致力於將教室過程設計為一種師生共同參與和互動的民主、批判模式之價值與信念。喚醒積極參與和批判思考對社會和個人的重要性。這些價值與社會過程，包括發展學生尊重道德的承諾、群體的團結以及社會的責任。另外還有非威權式的個人主義、維持團體合作與社會覺察的平衡性以及培養學生在有限的情境中做出決定。同時，教育的整個過程及其與社會之間的關係亦開放受外界的檢視。

而在集體行動方面，學生應在實際的社會行動中去感受與體驗，實際地去思考實際情境。在學習的過程中，時時與外在整體的經濟與社會相連結。更重要的是，學生不僅要能夠思考批判溝通的內容與實際，同時還要能瞭解將此經驗的成果轉變為實際行動之重要性。也就是說，教育者應提供學生有機會去獲得在批判意識與實際社會行動間之動態性辯證的機會。

也就是說，社會批判論所主張的道德教育，在於重建教室或學校當中的政治—社會生活。在具體的實施上，首先，即是要建立教室中真正之民主參與過程的教學基礎，如此，可從而消除將學生分類或分流的做法。這種將學生分類的傳統，主要是建基於能力或智力取向的表現上。為了消弭此種做法，在教室中可提供多種更好的機會，學生在教學的過程中是以集體的方式來行動。知識只是一種對話與分析的工具，以此來建立一更具積極性的社會關係。

另外，權力亦充斥在整個教室中，其最終的領導地位是歸教師獨有。為了打破此堅固的階層角色和規定，師生兩造可發展共同參與的民主關係。傳統上，教師甚少分享其教學策略，因此，他們也缺乏專業人際關係的凝聚性。欲打破此權力與角色，教師可主動地與學生或教學同仁們共同分享和檢驗其教學的理論與實際。

另一重要的議題是有關權威和評鑑，外在的酬賞應儘可能地減少。傳統教室的社會關係是建立在由教師來分配分數的權力關係上。分數成為最後的規訓工具，並使得教師得以強加其自己的價值觀、行為模式與信念於學生身上。對話式的評分可消除此缺失，其允許學生與教師雙方對於評鑑制度的規準、功能以及結果進行對話。以促進社會關係能更加清楚與民主。

除了師生之間的對話，團體工作(group work)也可幫助去除教師傳統角色的神秘面紗，以及提供學生強調社會責任與團體合作的社會情境。團體的互動提供學生在瞭解可以互相學習的所需經驗。唯有釋放出由上對下的權威關係，才能使學生分享與珍視學習集體活動的重要性，而此過程中最重要的要素即是團體之間的彼此對話。於是，合作與團結才能消除傳統潛在課程所強調的競爭與過度的個人主義。同時，團體教學

的過程也能提供學生體驗參與民主的機會，而非只是聆聽。

藉由諸如同儕互評、輪流領導、參與以及帶領討論等方式，學生也可瞭解到教學的過程並非只是覺知與模仿，而是將經驗加以分析與重組，並且，亦可幫助師生雙方均瞭解教學之後不僅只是由某些價值觀、信念與假設所組成的特殊世界觀。

學校中的時間概念亦限制了師生之間社會與智識的健康發展。就如同工廠生活中的時間表與從屬工作關係，大多教室中的每日例行公事，阻礙了參與和民主的過程。事實上，自我修正以及發展批判理解與任務解決等，都是需要具有彈性的時間運用。自我修正使得學生獨自工作，或在師生共同許可的合理範圍內，以最適切的步調完成工作。

以政治術語而言，自我修正與同儕領導的特色，是在反對那些認為教師為唯一能定義與分配知識的專家之神話。而這些特色則得以發展民主的教室關係，豐富教室中社會的互動。這些互動是經由解放的概念架構下，所達到的互惠互助。同時，這些特色亦給予學生得以自己的步調，控制本身的天份和興趣，並與同儕和教師共同分享。

歸結言之，功能論傳統的學者主張潛在課程應傳達團體紀律優先於個人的價值與觀念，權威在教室生活中是必要的，而 Kolhberg 修正了功能論的傳統，並提出道德認知發展論，認為潛在課程可培養學生的道德發展，最後應朝向正義的氛圍。另外，社會批判論者提倡一種真正的民主情境與集體行動，從而培養學生批判學校教育所傳達之宰制的意識型態以及受到扭曲的價值觀，並解放學校中的政治社會關係。

伍、矛盾或出路？一代結語

本文嘗試說明，潛在課程在內涵與本質上是道德教育取向的，只是，立場不同的學者對於潛在課程所應採取的道德教育內容與形式或有差異，同時，不同道德教育取向的潛在課程所依據的倫理學基礎亦不盡相同。

然而，行文至此，似乎出現一相當大的矛盾。首先，潛在課程之所以為潛在課程，即是其具有隱晦性、影響性與情意性等特徵。也就是說，潛在課程之所以值得關注，大都是由於在正式的課程設計與實施之外，教育人員所不易或無法察覺潛在課程的存在，但在課程實施之後，其對於學生在情意或態度上將產生影響力。亦即，潛在課程可能是無法事先設計安排的。如同 J. Martin(1983)所言：

作為道德教育的潛在課程

「潛在課程不是一項可被發現的事物，而是一種在特定之實際、規則、關係、結構等特徵所建構的情境中所習得的結果，其應是被加以追蹤而後獲知的。...

另外，由於潛在課程在情境、時間以及學習者三者的「相對性」，亦使得潛在課程的研究難以被明確地掌握。」(頁 14)

然而，矛盾的是，誠然潛在課程在某方面是難以被掌握的，但，無論是採何種立場的學者，其對於潛在課程的研究中，在發現潛在課程的影響性與存在性之後，似乎皆採取一種更為積極的觀點，認為潛在課程應能夠從中扮演一主導的角色，或朝向不同立論的道德教育方向發展。

此二者的矛盾性之關鍵在於：是否潛在課程一旦被發現之後，其潛在性就不在了？其就不屬於潛在課程了？或者，教師若明確地知道自己在教室中採取何種立場之道德教育的潛在課程，那麼此時的潛在課程的「潛在性」(hiddenness)又剩多少？

Martin(1983)認為，潛在課程的存在與否，應取決於學生是否意識到潛在課程的存在。事實上，當教師或教學情境之外的人發現了潛在課程，若僅採取「無為」(inaction)的方式，不對原先的教學情境或過程有所更動或改變，則該課程的「潛在性」仍然存在。但是，如果是學習者意識到某學習情境所傳達出的潛在課程時，此時的學習結果則不再屬於原來之潛在課程所設計的情境了。學習的情境不再具有潛在性(hiddenness)，那麼，潛在課程也就不存在了。

據此，潛在課程的「潛在性」，則有兩種意義。第一種意義認為，潛在課程是課程設計者或教學者故意將之「隱藏」起來，在教學的過程中故意先不讓學生或學習者知道；第二種意義，則是指潛在課程那些不為任何人所預先知道的學習狀況(states)，包括教學者和學習者。

就第一種意義而言，重要的問題在於教師的「意圖」(intent)。就第二種意義來說，則是屬於「非意圖性」的學習狀況。因此，潛在課程的意義，應包括了可能是具意圖性或不具意圖性之情境中的學習狀況，而在此情境中，其狀況並不公開給學習者先知道，除非學習者自己意識到它們。

職是之故，此時潛在課程的道德層面似乎落在教師或相關的教育工作者身上。Martin(1983)指出，如果該潛在課程是不具傷害性的，那我們怎麼處理應該都沒關係；但如果該潛在課程是具傷害性的，會在潛移默化中造成不良的信念、態度、價值或是行為模式者，則我們必須加以移除。

也就是說，潛在課程或許具有道德教育的成份，而學生也有可能在整個學校教育的過程中習得此潛在課程。但其中，無論教師或教育工作者是否具有意圖性，他們皆

應扮演主動積極的角色，一方面應儘量減少在學生未察覺的情況下，進行類似欺騙或灌輸性的教導；另一方面，亦應在學校教育的過程中，採取更為開放的教學過程。

儘管道德教育是正式課程的一部分，但本文所欲指出的潛在課程之德育成份，卻可能是學校教育工作者與教師在日常生活中所不易覺察的成分。身為教育工作者或是親臨教育現場的教師，或許無法免除學校教育過程與情境中的潛在課程，但卻可藉由瞭解不同來源或形式的潛在課程，對於學生道德特徵之可能影響，並採取一更為開放的觀點與立場，接納、包容與運用潛在課程之道德教育蘊義。

參考文獻

中文部份

- 陳伯璋(1985)。《潛在課程研究》。台北：五南。
- 楊深坑(1997)。《溝通理性、生命情懷與教育過程》。台北：師大書苑。
- 溫明麗(2000)。《透過解放與批判獲得智慧和德性之重建》。《教育資料集刊》，25。
- McInerney, P. K. (1990) / 林逢祺譯(1996)。《哲學概論》。台北：桂冠。

外文部份

- Bernstein, B.(1977). *Class, Codes and Control*, (vol. 3). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bowles, S. & Gintis, H.(1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Foucault, M. (1975/1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (Alan Sheridan, Trans.). New York: Vintage Books. (Original work published 1975).
- Freire, P.(1985). *The politics of education*. US: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Giroux, H.(1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. & Penna, A.(1983). "Social education in the classroom: The dynamics of the

作為道德教育的潛在課程

- hidden curriculum.” In H. Giroux, & D. Purpel(Eds.), *The hidden curriculum and moral education* (pp.100-121). U.S.: McCutchan.
- Jackson, P. W.(1968). *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L.(1983). “The moral atmosphere of the school.” In H. Giroux, & D. Purpel(Eds.), *The hidden curriculum and moral education* (pp.61-81). U.S.: McCutchan.
- McLaren, P.(1994). *Life in school: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Martin, J.(1983). “What should we do with a hidden curriculum when we find one?” In H. Giroux, & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education* (pp.122-140). U.S.: McCutchan.
- Noddings, N.(1995). *Philosophy of education*. Boulder: Westview Press.
- Purpel, D. & Ryan, K.(1983). “It comes with the territory: The inevitability of moral education in the schools.” In H. Giroux, & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education* (pp.267-275). U.S.: McCutchan.

文稿收件：92. 02. 13.

接受刊登：92. 05. 27.

黃柏叡

Hidden Curriculum as a Form of Moral Education

Bo-Ruey Huang

Abstract

Hidden curriculum possesses the character and function of moral education. Different scholars' proposals of the methods and content of moral education are accordance with different bases of ethics. Functionalists propose that hidden curriculum should convey the ideas of group discipline: authority in the classroom is compulsory. This kind of hidden curriculum is established on the foundation of utilitarianism ethics, which emphasizes on disciplines and authority in group and management of order, but ignores individual will. Kohlberg's moral recognition development theory evolves the concepts that hidden curriculum can help grow students moral development and lead them to justice. This kind of hidden curriculum is based on the moral education of deontological ethics with the focus of ration of moral recognition, but overlooks the necessity of moral behaviors. Social critical theory advocates democracy and communicative actions, the development of students' critique of dominant ideology and distorted value, and emancipate the political-social relation in schooling. This kind of hidden curriculum belongs to the moral education of discourse ethics, which focus on participation of democracy and communication, but doesn't offer substantial referential criteria and possibly neglects the complex in the real society.

By understanding different kinds of hidden curriculum, which might affect students' moral character, an educator can adopt a more open viewpoint and stance to accept and employ the significance of moral education in hidden curriculum.

Key words: ethics, hidden curriculum, moral education

