

## 意識型態與課程的理論分析

洪振華

國立臺北教育大學課程與教學研究所博士候選人

Cornbleth (2000: 121) 認為：課程是探討教育內容的問題，也與國家塑造、族群融合有密切的關係。透過教育系統，國家讓人民了解國家的理想及自己所扮演的角色，並協助人民社會化。教育系統傳遞文化、培養勞動力並分派人們到社會不同的職位。為了達到這些目標，國家透過課程政策的決定而控制了課程的知識。然而在國家試圖控制教育（課程）時，卻有另一種運動，要求課程重視族群與文化的多樣性。我們要探討，我們的課程呈現了文化的多元性嗎？還是只是反映宰制階層的意識型態呢？

### 一、課程意識型態的產生

處在今日的社會，幾乎每個人都要接受一段相當長時間的學校教育，而學校課程又在反映國家的理想與各族群的文化、興趣，則我們不能不重視課程的「合理性」、「公平性」及「有效性」。除了要問：這是有效的課程嗎？我們還要問：這是誰編定、決定的課程？這是誰建構的「文化資本」(cultural capital)？廿世紀以來，課程的編定逐漸受到重視，然而受到啟蒙運動以來科學思潮的影響，課程學者往往以工具理性 (instrumental rationality) 為依據，應用「工作分析」(job analysis) 的方法，選定客觀的學習經驗，並擬定具體明確的學習目標，最後加以系統組織而成為課程。他們將現存社會生活經驗或學習目標，視為理所當然，認為教學只是預

備未來生活的手段，而將目標的合法性及意識型態的問題避而不談 (陳伯璋, 1985: 12)。傳統課程學者重視課程的「有效性」，對於課程的「合理性」、「公平性」並不質疑；然而現代課程學者 Apple 對此頗不以為然。他認為當前課程中的知識既不是客觀、中立的，也不是永久不變的，而是一種宰制關係 (domination) 歷史中，支配階層意識型態的呈現。這種課程知識既不公平，也不合理，而是需要吾人加以批判的。Apple (1990: 82) 認為在過去的歷史中以及在當前，我們都可以看到一些「合法」的文化及價值規範性觀念進到課程中。這些觀念及知識顯然較他人更有特權、更具優勢，因而他以 Gramscian 的霸權 (hegemony) 概念，來分析學校知識和課程的控制問題。他認為在知識選擇過程中，有些措施或意義被選擇、被強調；有些被忽略、排除或稀釋掉。誰在做這種「選擇」或「過濾」工作呢？他認為是中產階級。Apple (1990: 82) 認為在過去由中產階級所創造的所謂「共識」(consensus)，現在被看成是社會或知識可能性的唯一詮釋；在過去源自於階級利益的意識型態，現在被視為學校課程中的情境定義，然而教育及課程領域的人員卻完全沒有察覺這些「共識」(所選取的知識) 的歷史根源，也完全否定了衝突與意識型態不同的事實與重要性。Apple 因而呼籲我們要檢查這些學校的知識體，並看清楚這種知識選擇、傳遞與分配的「黑箱」(black box)

作業。

Apple (1990: 83) 又指出, 支配階級為了要讓人相信其知識是合法的, 因而就要教導人們以所謂“正確”(right)的方式去思考, 以限制人們的意識型態。人們因而相信制度、常識法則及知識是中性的、是不變的、是因大家有共識而成立的。為了要揭露這種假象, 我們必須在課程中處理這些衝突問題。

對於特定意識型態宰制課程的問題, 許多教育社會學者都有類似 Apple 的看法。Bernstein (1975: 86) 指出: 社會如何選擇、分類、分配、傳遞和評鑑教育知識, 反映出權力分配和社會控制的原則。社會上擁有權勢、擁有支配意識型態的群體控制了社會上知識的分配, 也決定了我們能接觸到什麼樣的知識; 而達到這種意識型態控制的最有效機制就是課程。Young (1971: 31) 也指出: 人類知識不是神賜的, 而是社會建構的。Bourdieu 也認為教育系統往往偽裝獨立和中立, 去服務外在需求和達成社會功能 (周珮儀; 1999: 106)。

國內學者歐用生 (2001: 225) 指出: 學校基於某一特定的意識型態, 選擇、採用或排除某些教材, 甚至改變或歪曲某些事實、隱藏某些社會事實, 以適合「社會控制」的需要。陳伯璋 (1988: 176) 指出: 近年來由知識社會學的分析可看出, 課程本身不可能是「價值中立」的。在課程形成的過程中, 往往包含著許多階級利益、經濟與文化分配等價值衝突與對

立的問題。從以上的分析可以看出, 現在的課程充滿著由有權者選擇、過濾及灌輸的意識型態。

## 二、課程中意識型態傳遞的方式與途徑

有權者 (the powerful) 或統治者 (the ruling) 是經由那些方式或途徑在課程中傳遞其意識型態呢? 根據 Thompson 的看法, 統治者透過四種方式而運作其意識型態: 1. 合法化 (legitimation)、2. 掩飾 (dissimulation)、3. 分割化 (fragmentation)、4. 物化 (reification)。所謂合法化是指支配體係要使人們相信他們的知識是合法的、正義的、值得尊敬的。掩飾是指隱藏或否認這種宰制 (domination) 關係。分割化是指使不同的族群在不同的領域發展。物化係指將片段的歷史事情解釋為永恆的、自然的、共識的事實 (McLaren: 1989: 188)。後現代主義則從論述的合法化 (legitimation of discourse), 說明意識型態如何被操控。他們認為專斷的論述 (totalizing discourse) 並非永恆的真理, 而只是一種意識型態。而我們思想常被這種意識型態的論述所控制。這是因為有權勢者控制了這種論述。他們系統化的灌輸官方的價值並決定了“什麼是可以在說的”、“什麼是不可以在說的”、“誰有權威講話”、“誰必須聽” (cherryholmes, 1988: 62)。

意識型態透過課程傳遞的方式已如上述, 那麼其傳遞的途徑有那些呢? 我們將從教室外、教室內、教科書三個方面來說明:

## (一) 教室外的途徑

### 1. 政治力量

Giroux (1996) 認為 Apple 的課程批判理論是霸權—國家再製模式 (hegemonic — state reproductive model) 的代表。Apple (1979: 87) 認為國家以公權力來設立學校, 傳遞一些似乎是客觀的知識, 實則為資本階級利益的意識型態 (一種師生不易覺察的潛在課程)。國家干預可以通過頒發證書使教育制度傾向於「技術理性」(technocratic rationality); 可以通過立法程序, 而確立教育政策; 可以通過研究經費的資助, 控制知識的生產 (張華、石傳平、馬慶發, 2000: 294-297)。當學生內化了這些霸權的知識和規範後, 將使他們適應並接受職業及政治的情境, 並有助於社會的穩定。

Apple (2000: 9) 也批判美國社會的文化霸權。他認為: 什麼是合法的知識? 什麼是教育的目標? 這些問題的界定這些年來幾乎都被右派保守主義者所控制。他們正逐步控制國家的課程, 使得官方的政策、人們的想法, 都把商業及工業的需求看成是唯一的或主要的學校教育目標, 而教學也受到更嚴密的控制。

Freire (1972) 指出: 貧窮、沒有勢力和沒有知識的人民, 經常用入侵者的觀點, 而不用他們自己的觀點來看待現實, 他們仿效侵入者的成分越多, 入侵者所居的支配地位就越穩定 (周珮儀, 1999: 84)。

就政治力量干預課程方面的研究, 國內學者陳奎熹 (1998) 指出: 戒嚴時期的臺灣教育, 基本上被認為是一種「精神國防」; 此乃當時憂患時局中, 執政黨的政治意識型態, 受到相當的合理化與強化, 師範教育因而負有服務政治的工具性角色。陳伯璋 (1988: 177-178) 指出: 課程的研究是無法排除「價值含涉」及「價值衝突」的問題, 只有面對它, 才能了解問題的癥結, 而且為提供學生真知, 對課程背後意識型態的分析和批判, 便成為課程改革的重要工作。

### 2. 商業媒體力量

現代社會的意識型態除了透過教育系統傳遞外, 它也常受到廣告促銷和傳播媒體的影響 (陳伯璋, 1988: 3)。媒體廣播無疑是一種教室外的「潛在課程」, 由於媒體創辦人及其屬性長期存在著既定立場, 雖宣稱係代表人民的輿論, 實則掌控論述權, 反映特定的興趣、利益和觀點。我們的學生也長期暴露在這種意識型態下。

商業與媒體係存在教室之外的力量, 現在也逐漸走入教室中。Apple (1993: 603) 指出: 目前一種新型的教育與商業合作模式正在產生, 而最顯著的例子就是第一頻道 (Channel One)。第一頻道是商業電視台的新聞節目, 它現在正對全美成千上萬的學校進行廣播。這個節目是國際、國內新聞及商業廣告交插呈現的。許多學校都已簽約加入了這個廣播計畫, 而且必須嚴格的遵守收視。第一頻道對新聞的組織方式、語言的使用及對「他



者」的知識建構，教師與學生除了收聽外，別無他途。Apple 指出，目前全美約有 35% 至 40% 的初高中已將學童「賣出」，做為這些廣告商的俘虜。

### 3. 文化力量

一個社會中擁有權勢的族群常會巧妙的使其他族群接受其信仰、價值與意識型態。以美國為例，Apple (1991: 71-72) 指出；從十九世紀後期起，美國都市聚集了愈來愈多來自東歐和南歐的移民，以及來自南方的黑人。人口的紛雜被認為對本於中產階級信仰和態度的文化構成了威脅。當時的知識份子本著遺傳的觀點，認為這些移民比原住人民（主要來自西歐）差勁。Charles A. Ellwood (1913: 220) 就認為這些移民基本上不具備北歐和西歐人民所顯示的自我管理的能力。為了要處理這些假想的威脅，一方面要採取移民限制政策，另一方面則要對移民灌輸意義，以作為社會控制的工具。當社會科學者在處理課程設計時，他們不再討論民族、階級差異，轉而以智力上的差別來合理化課程的分化和設計。「科學」常常毫不自覺地變成一種說詞，用來掩飾保守的教育決定 (Apple, 1991: 74)。

#### (二) 教室內的途徑

McLaren (1989: 192-193) 指出，學校知識與街頭知識本質是不同的。街頭所獲得的知識是活生生的、是情意投入的。但班級教學卻建構一種「物化的知識」。這種知識是被給的、線性的而且是被假定為沒有問題的 (um-

problematic)。這種知識將學生視為是一個被動的接收者。學校培育一種符碼的思考，而這些符碼常常遠離它們的指涉之物。因而教室的教學是一種去脈絡化的教學。學生被安置在一個制度化的體系中，接受某些可被接受的、根深蒂固的氣質。而這種氣質又與支配階層的文化資本聯結。學生成了一個被操控的物品。意識型態霸權的施行，不僅透過社會文化秩序，也經由不平等的權力關係。

教室內「合法知識」的代理人是教師。教師傳遞著一些被認可的知識。周珮儀 (1999: 128) 指出：教師經常被教育成店員或工匠的角色。他們所學到的是方法論、科學管理、專業主義、行為主義和優生學等的語言，缺乏談論公共生活的論述。這些專業語言知識蘊涵了一種工具主義傳統的支配形式，強調思考與行動的勞力區分，否定教師的自主性，這使得教師認為只要實施國家或他人預先決定的任務而不必運作權力。如果教師無法對教導的課程教材進行批判分析，則無異是支配階級意識型態的傳遞者，對課程知識的發展與重構，並無積極的作用。

Grace (1978: 218) 對都市勞工階級學校的教師進行研究。他發現現代教師被一些微妙的控制網限制著。這些控制源包括考試委員會的活動、對有用知識的定義、工作條件的限制、人們對於“好教師”以及“專業”的看法。他們被控制而且被限定。因為他們覺得少有機會質疑支配的思想與傳統的智慧。他們覺得他們採取變革

的能力有限。他們對「專業」的看法，限制了他們對教育和社會政治結構的聯結。

### (三) 教科書的途徑

政府對於課程的介入，也使教科書的採用、編寫等，強化了意識型態的宰制。Apple 以美國教科書的使用為例，來說明這種課程日趨同質的問題。美國各州有大同小異的教科書採用政策，通常由州指定一個委員會，審查數學、社會研究、閱讀和語文等方面的課程教材，再由其中挑出五到十個可供地方學區使用的教材。地方學區或學校由這份表上選擇教科書。只有購買這些州所同意的教科書，才能接受經費補助。因為經費的需求，事實上各學區可能的課程決定範圍已經受到限制了 (Apple, 1986: 164)。這樣的教科書採用方式，會使得課程無形中日趨同質、更標準化、控制也更集中。Apple 指出：對出版商而言，一旦躋身同意名單上，便代表可獲得高的利潤，所以無不根據州政府的價值觀，出版教科書，於是課程就朝向更標準化、更「安全」、更無爭議的方向編訂，實際上卻降低了課程的多樣性 (Apple, 1983: 323)。這種標準化、安全、無爭議教科書的內容究竟是否符合事實呢？Apple 就指出：科學社群有其本身的歷史，也有人際間的爭執，但是這些都在學校課程中消失了。學生看不到科學社群中的政治面向，看不到不同理論間的競爭。科學家們了解，操弄世界的模式應經考驗重組、再概念化，而學生學習時卻不知道這些 (Apple, 1979: 88-90)。

教科書的編寫也出現一些不公平的宰制問題，這也潛在的影響課程知識的傳遞和建構。由於教科書形同官方的知識，而出版商也僅樂於出版銷售量好的教科書，因而德州、加州等大州就是教科書最好的市場，而大多數學生所接受的歷史觀點也就由這些支配性的群體所決定 (Apple, 1993: 603)。

性別因素的宰制現象也可由教科書的編輯過程看出。教科書的編輯通常由銷售人員與市場人員擢昇，他們通常是男性，而婦女在出版界多擔任薪水低，升遷少、與出版政策及目標無關的工作。性別因素影響了誰擔任編輯，也影響了教科書的內容和觀點 (Apple, 1986: 93-94)。

### 三、如何處理課程中的意識型態問題

Giroux 認為教室的教學，本質上就是一種意識型態的製造。教師與學生如果無法了解這個事實，則將無法辨認自己在真理追求中的知識論位置。依 Giroux 的觀點，意識型態不僅作用在個人身上，使個人同意宰制社會的風氣與措施；意識型態也可發揮社會轉型的功用。因而意識型態可有負面的效果，但也可有正面的效果。McLaren (1989: 187) 認為 Giroux 的這種觀點有助於教育解放政策的發展。

雖然意識型態介入課程是難以避免的，但 Beyer (1988: 131) 認為我們必須抱持對意識型態批判的態度。

他認為實體的本質（知識）不可能不受質疑而最終呈現（永遠不變）的，因為實體是存在一個變動不停的歷程中。我們可以宣稱我們發現了某種前所未知的知識，但不能說這種知識客觀到不須接受質疑和辯論。只有在一個鼓勵公開討論、打破傳統、廣泛參與的社會社群中，知識才能證實為真。

Freire (1972) 從意識型態解放的觀點論述課程。他認為課程的主要目的是激發及維持人民的批判意識，以解放那些貧窮、沒有勢力和沒有知識的人民，以培養他們建立自己而非壓迫者的世界觀。這種教學的過程是一種良知喚醒（conscientization）的過程。教育必須成為平等的對話。教師的工作在於提出問題。教學的焦點在人民的實際經驗。課程及教材則由教師和社區人民共同發展，討論不同立場的看法（周珮儀，1999：84）。這種課程知識的建構歷程是在一種開放的、坦誠的溝通討論下進行。課程中意識型態的處理，如果能在 Habermas 所稱的「理想言辭情境」（ideal speech situation）中溝通進行，或可能獲致最大的共識，也可能將偏見降至最低。

#### 四、結語

此處以筆者對於臺灣學校課程現象的評論作為本研究的結語。一、從教室外的課程決定程序言，我們需要擴大課程綱要與課程內容的決策參與。長期以來，臺灣中小學的課程綱要與課程內容常是由一批專家所決定，近年來找了一、兩位家長作為代表；但是這一兩位代表真能代表一、

兩百萬家長決定課程的內容嗎？家長才是最有資格決定他們子女需要的知識。多元文化教育學者 Sleeter (1996) 指出：課程的決定只依靠專家是不夠的因為專家的觀點經常是與被邊緣化族群的觀點相衝突的，因而弱勢階層有權利決定他們要的知識是什麼。Williams (1989) 也指出：教育者如果認定家長不了解學校教的是什麼以及如何教，則只有擴大教育者與勞工階層之間的社會距離。二、從教室內的教材與教法言，學校不能再過度依賴知識的記誦與固定答案或商業測驗卷的評量。Young (1972) 與 Apple (1990) 都指出：學校的課程知識不是先驗不變的，而是人為建構的。今後臺灣的國中、小學生多數將以免試升學，因而學校內或教室內都應增加討論、質疑、批判、思考的空間，並且成為學習評量的部分。Sleeter (2009) 指出：了解不同族群、不同文化及不同母語者的觀點，才能開拓學生知識的視野。三、就教科書而言，教科書的選擇應真誠邀請社區、家長參與；教科書的審查應邀請足夠代表性的團體與家長參加，尊重他人對子女的教育權與知識選擇權才是真正知識份子的胸襟而教科書的內容更應反映不同社會或知識社群的觀點以讓學生了解不同理論間的競爭。什麼是最理想的？應當如何取捨？學生有其思辨、批判的能力。

#### 參考文獻

- 周珮儀 (1999)。從社會批判到後現代：季胡課程理論之研究。台北：師大書苑。

- 陳伯璋 (1985)。潛**在課程研究**。台北：五南圖書公司。
- 陳伯璋 (1988)。意識**型態與教育**。台北：師大書苑。
- 陳奎熹 (1998)。我國師資培有制度變革之分析。**教育資料集刊**，23。
- 張華石、石傳平、馬慶發 (2000) **課程流派研究**。山東：山東教育出版社。
- 歐用生 (2001)。**課程發展的基本原理**。高雄：復文。
- Apple, Michael W.(1979). *Ideology and curriculum*. Boston : Routledge.
- Apple, Michael W.(1982). *Education and power*. Boston : Routledge.
- Apple, Michael W.(1986). *Teachers and texts*. NY : Routledge
- Apple , Michael W. (1993). What postmodernists forget : cultural capital and official knowledge. *Curriculum Studies , 1* , 301-316.
- Apple , Michael W. (1996). *Cultural politics and education*. NY : Teachers College Press , Columbia University.
- Apple , Michael W. (2000). *Official knowledge : Democratic education in a conservative age*. NY : Routledge.
- Bernstein , B.(1975). *Class, codes and control : Towards a theory of educational transmissions*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Beyer, L. E.(1998). *Knowing and acting : Inquiry , ideology and educational studies*. NY : The Falmer Press.
- Charles A. Ellwood(1913). *Sociology and modern social problems*. N.Y. : American Book.
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and criticism : Poststructural investigation in education*. N.Y. : Teachers College.
- Cornbleth, C. (Ed.) (2000). *Curriculum politics, policy, practice : Cases in comparative context*. NY : SUNY Press.
- Giroux, H. A. (1996). Slacking off : border youth and postmodern education. In H.A. Girox; P. L.McLaren, & M. Peters, (Ed.), *Counternarratives*. NY : Poutledge.
- Grace, G.(1978). *Theachers, ideology and control*. London : Routledge & Kegan paul
- Kelly, A.V. (1999). *The Curriculum : Theory and Practice*. London : Paul Chapman.

- McLaren, P.L.(1989). On ideology and education : critical pedagogy and the cultural politics of resistance. In H.A. Giroux,& P.L. McLaren,(Ed.), *Critical pedagogy : The state and cultural struggle*. NY : SUNY Press.
- Sleeter, C. E.(1996). Multicultural education as a social movement. *Theory into Practice* ,35(4) , 239-247.
- Sleeter, C. E.(2009). Developing teacher epistemological sophistication about multicultural curriculum:A case study. *Action in Teacher Education* , 3(1), 3-12.
- Williams, M. R.(1989). *Neighborhood organizing for urban school reform*. New York : Teachers College Press.

