

# 面對特殊教育的潛在課程

黃政傑

## 一、潛在課程概念的出現

一九六〇年代以來，潛在課程（hidden curriculum）概念好似一顆耀眼金星一樣，在教育領域受到廣泛重視，迄今幾已成為教育人員的口頭禪。國內受到這一股風氣所影響，有關學校潛在課程的討論也逐漸增加起來：學校教育人員不但要規畫實施顯而易見的課程（manifest curriculum），也要去發掘及面對潛在課程。

其實，潛在課程的討論並非自一九六〇年代始，在教育的歷史中只要稍加檢視，都可發現潛在課程的踪影。例如教室社會學學者瓦勒（W. W. Waller），在其大著中對學生的教室生活即有令人感受深刻的描述。又如，哲學家杜威（J. Dewey）談到學生學習經驗時，便曾指出從知識中所學到的只能稱為正式學習經驗，只是學習的一部分，除此之外，尚有情意的學習，有時比正式課程的學習還重要。另外，同屬哲學家的克伯屈（W. Kilpatrick），把學習區分為主、副、附三類，其中的附學習係指學習有關的態度、動機、興趣、情感，比知識技能的學習還要重要。

潛在課程概念在一九六〇年代之所以能突顯出來，係有其時代背景。在這之前，美國因太空競賽落後，產生國家危機意識，從而制訂國防教育法案，從學校教育課程革新來提升教育品質，促進競爭力量，結果却是落個失敗的批評。許多學者開始檢討課程發展的控制、績效理念，對隱藏於其中之技能、客觀取向亦加以抨擊。一九六〇年代中期以後，美國社會反主流文化的思潮及運動洶湧，重人權的呼聲響徹雲霄，不但社會、經濟、政治等層面受到檢討，學校與這些層面的關係，及學校所扮演的角色，更受到嚴厲指責：

在正式課程之外，學校到底教了什麼？它是否產生了反功能？它是否成為社會控制的機構？它是否成為社會經濟階層再製機構？教育機會均等是否僅為說辭而已？

## 二、潛在課程研究的三個取向

潛在課程的探討，大體上有三個取向。第一是結構功能論取向，將學校當做社會化機構，傳授學生社會所需的知識、技能、規範、價值和態度。在此社會化過程中，學生常會習得正式課程之外的經驗，有具正面價值者，亦有具負面價值者，都是潛在課程。

第二是現象詮釋學取向，將學校當做具體的生活世界，於其中師生不斷產生互動或對話，學生從而建立自己的意義和價值體系。在此一過程中，學生不是被動的接受社會化而能自由主動地以自己的意義架構，去創造新的經驗。所謂潛在課程，便是互動和對話中的學習經驗，這不是事先安排或固定的那一套課程。

第三是社會批判論的取向，仍舊承認學校與社會具有密切關係，不過它面對的社會是個牽制的社會，教育在提升個體自覺意識，對所處理環境加以反省批判，建立理想以便實踐，進而改造社會，使個體獲得解放。在此一取向中，所謂潛在課程，便是具有牽制力量可能組成社會經濟階級再製的學習經驗，以及受社會優勢力量及意識型態所界定的知識、規範及價值體系。

## 三、潛在課程的意義與重要性

基於上述分析，可見潛在課程因學者的研究角度不同而有不同的面貌。不過，歸納三個研究取向的觀點，可以說潛在課程是指學校預定目標及學習經驗之外的一切學習，其中包含知識、技

能、態度、規範、價值等項目。這些學習可能是有價值的或是反價值的，可能是學術或非學術的，可能是未預期的或是暗暗規畫的，可能面對理想公平的社會或牽制再製的社會。

潛在課程在學校的情境中都可能發生，例如教師人格、師生互動、同儕影響、學校環境、學生組織、正式課程、儀式典禮、行為規則等。

迄今為止，學者所發現的潛在課程相當多：Jack Common 的枯燥，John Holt 的恐懼與失敗，Robert Dreeben 的服從權威，Ivan Illich 的文憑主義與禁不住的消費，D.H. Hargreaves 的尊嚴摧毀，Philip Jackson 的人群、評價與權力（形成了諂媚、順從與欺騙），S. Bowles 和 Herbert Gintis 的社會控制，這些只是比較出名的例子。

有人用下列術語來替代潛在課程：附帶的課程、學校教育的副產品、教學的副作用或偶然效果、學校教育的非學術結果、未經研究的課程。這些術語都只能說明潛在課程的一部分，將潛在課程視為「未經研究」，這在以往可說得通，現在則不適切。潛在課程不一定全是副產品，有的却是學校教育的真正目的（例如語文科的道德價值）。

潛在課程的重要性，在於它是不易發現的，然而影響力却是相當大。潛在課程出現於學校結構、環境、規則、制度、氣氛之中，錯綜複雜，有時又受到社會經濟政治文化勢力的支配，執行社會控制之實，形成階級再製現象，維持社會原來的不平等。潛在課程的影響是隱含的、持續的，且具有相當程度的一致性。

#### 四、回歸主流與潛在課程

自從潛在課程的概念被提出來以後，教育的許多領域都在尋找潛在課程，特殊教育自不例外。一九六〇年代以來，先進國家先後出現了回歸主流、反歧視機構制或不分類特殊教育的呼籲，希望掙脫傳統的特殊教育型態。這個呼籲最後反映於美國一九七五年的「殘障兒童教育法案」，規定提供障礙兒童身心發展一個「最少限制的環境」（The least restrictive environment

），這包含教學和社會環境兩方面。

殘障兒童教育法案雖未提及回歸主流一詞，然而其「最少限制的環境」的原則所要求的各項服務，必須透過回歸主流來完成。所謂回歸主流依照史著分（Stephens, 1988, 12）的說法是：

〔回歸主流〕是一種教育決定和計畫過程，藉以安置障礙學生於最少限制的環境中。它建基於教育機會均等的哲學，其實施需透過個別計畫，以促進適當的學習、成就及社交正常化。

把障礙學生安置於最少限制的環境中學習，應該依照個別狀況規畫，不一定全部要回歸主流，將障礙兒童置於一般教育環境（即普通班）中。不過，回歸主流仍舊是值得特別重視的觀念和措施，因為機構化的特殊教育或養護教育，已經出現許多潛在課程（Tonn, 1974）。

1. 研究顯示心理障礙兒童在普通班比特殊班學得好，同儕投納這一點則除外。

2. 把心理障礙兒童送到「遲鈍」班，等於貼上標籤、加上烙印，會是極其有害的做法。

3. 特殊班孤立了兒童，阻止了心理障礙兒童和其他兒童之間的有意義接觸。

4. 許多特殊班並未確實符合兒童的教育和社會需求。

5. 特殊班之中，少數民族及低社經背景兒童的比例高得出奇，不符現實。研究者指出，這種不均衡現象，源自於中產階層的測驗偏見及環境貧乏，不是兒童自身的心智能力低下。

6. 把兒童孤立於特殊班級中，不符民主的教育哲學。

7. 依照標準化智力測驗結果安置學生於特殊班，證據並不充足。

由此可見，回歸主流的主張與潛在課程的發現有關，例如分類、標記、烙印、隔離、獨斷、中產階層偏見、學習機會和環境品質的貧乏等。歸納言之，獨立的特殊教育方式，區分了正常和不正常兩類學生，其區分標準可能是獨斷且有偏見的，分類後又隔離教學，一方面讓不正常學生貼上了標籤，減少了學習機會，降低了環境品質，二方面使得不同類別的學生分開生活，不但無

法形成友誼，更可能製造歧視，有碍社會的融合。更嚴重者，其中可能存在著支配牽制現象，支配性的文化及團體界定了其他文化及團體，進而形成社經階層再製現象。

## 五、其他可能存在的潛在課程

特殊教育領域的潛在課程，尚有其他層面值得探討。特殊教育的對象，是整個學生人口的兩極端，除了選擇工具本身可能誤差的影響外，教師及學生對於學習能力之低估與嚮往，也可能產生不同的學習經驗。學生對自身學習能力之低估與高估，可能受到人格上自卑或自傲的特質所影響，更可能倒回來加深自卑或自傲的特質。這不單是心理特質的形成與轉變，同時也會影響知識技能的選擇與接近，進而影響學習效果。教師對學生學習能力的低估或高估，都可能伴隨著教師期望效應，進而產生自行應驗現象（Self-fulfilling prophecy）。

就具有各種學習障礙的學生來看，學校除了正式課程之外，尚存在了什麼學習經驗呢？學校是否破除了心理、社會及物理環境有關的學習障礙，使學生真的能在最少限制的環境中學習？不論有無回歸主流，學習環境中的心理、社會層面，仍可能存在著各種不利於學習的因素，如排斥、譏諷、悲憤、過度競爭。在物理環境方面，阻碍學生接觸及活動的設計是否存在，亦值檢討。當學習環境中的各種障礙存在時，學生的潛在課程是疏離於學習，而不是傾向於學習。

值得特別一提者，具有障礙者的學習環境中，極可能出現過度依賴、呵護的現象，甚至於形成不該存在的特權。在這種環境中的學習者，是否會有著債主的心態，視社會各種加惠於他的措施等於是還債，所謂獨立自主，所謂面對挑戰，反而却成為遙不可及的專有名詞而已。在學習成就的要求上，是否也一樣被降低層級，學校教育維持了障礙者原來的自卑心理和能力水準。

因此，特殊教育的辦理，極可能悖離教育機會均等的理想，也會悖離教育績效的要求，成為例行公事，其中的潛在課程將是無力改變或無法改變的體認。當然，學校中也可能出現相反的作用

為與勢力，值得進一步探討。

## 六、加強潛在課程的研究

特殊教育的研究，已經發現許多潛在課程，進而帶動此一領域的改革。不過，特殊教育是個相當複雜的領域，障礙及優異出現在各種不同層面，其性質不同，各種教育安排自有差異，其中的潛在課程亦可具有不同面相。

本文的分析，僅提供了一點討論和焦點，需要研究者搜集更完整的證據加以補充、修正。潛在課程被發現處理後，並不一定完全消失，新的處理可能引發新的潛在課程，因此，它的探討應該是持續不斷的才是。例如，回歸主流的實施，其目的在消除獨立式特殊教育的潛在課程。隔離，但結果是否消除了隔離，是否又引發其他的潛在課程呢？

潛在課程的研究應該注意到教育現象中各因素的關聯，及其產生的社會、經濟、政治、文化等脈絡，將現象置於其所處脈絡中解釋，特教領域的研究亦應如此。過去教育領域受到自然科學實證研究方法影響很大，潛在課程的探討不能侷限於此，只重量化、客觀，而應借用質的研究方法（參見黃政傑，民76；陳伯璋，民77；歐用生，民78），以便發現並釐清潛在課程的複雜現象。

## 參考書目

- 黃政傑（民76），課程評鑑，台北：師大書苑。  
陳伯璋（民77），教育研究方法的新取向，台北：南宏。  
歐用生（民78），質的研究，台北：師大書苑。  
Stephens, T.M, et al (1988) Teaching mainstreamed Students (2nd ed.)、Oxford: Pergamon。  
Tonn, M. (1974) The case for keeping mentally retarded children in your regular classrooms. American School Board Journal, 161 (August)。  
(本文作者係師大教育研究所教授)