

從課程社會學觀點論教師在 九年一貫課程知識的選擇

吳瓊洳

國立嘉義大學師資培育中心助理教授

摘 要

課程研究發展到了 1970 年代以後，由於「新教育社會學」(New Sociology of Education) 與新馬克思主義教育分析的崛起，遂開啟了課程社會學研究的方向。自此，課程研究領域的學者逐漸增加採用社會學理論的觀點和架構來分析課程問題。

對多數的教育工作者而言，學校課表中所臚列的的科目或所決定的課程似乎是理所當然且無庸置疑的。然而，從課程社會學的角度觀之，課程係反映國家的理想與族群的文化與利益，課程內容的選擇均無法避免地可能受到意識型態的影響。儘管九年一貫課程改革打著「反權威」、「反知識本位」、「反精英」的口號，致力於破除一元的價值，並以較大領域取代傳統的分科課程設計，以避免課程因學習科目過多而造成知識階層化的現象。然而，領域的整合、議題的選擇等決定仍然無可避免地面臨充滿價值性的「課程選擇」課題。

本文希冀從課程社會學的角度出發，首先對課程社會學的相關內涵加以探討；其次，就「誰」來選擇課程的角度論述課程內容的選擇與權力之間的運作關係；再者，從學術理性主義、社會行為主義、經驗主義等三種不同取向來說明課程選擇的規準並加以評析；接著，分析九年一貫課程內容中可能的意識型態及其知識階層化現象；最後，研究者針對教師在九年一貫課程內容之選擇提出幾點建議，以協助教師建構理想的課程選擇要領。

關鍵詞：課程社會學、課程選擇、意識型態

壹、前言

就課程發展的步驟而言，Tyler(1949)曾提出四個主要步驟：「訂定具體目標」、「選擇學習經驗」、「組織學習經驗」、「評鑑結果」，作為建構課程的順序。其中，「選擇學習經驗」主要是在處理什麼知識最有價值，應該優先被選擇？什麼知識較無價值，應該排除在正式課程之外？等問題。這些問題表面上是屬於哲學性的「認識論」課題，然而一九七〇年代以後興起的課程社會學，卻從社會學的角度對課程提出不同的看法。他們認為，建構及篩選學校知識的標準和過程，主要是受到其所處社會中優勢階層的利益所決定(引自黃顯華、李子建，1996)。換言之，課程選擇(curriculum selection)的過程頗具政治性。

對多數的教育工作者而言，學校課表中所臚列的科目或所決定的課程似乎是理所當然且無庸置疑的。然而，從課程社會學的角度觀之，課程係反映國家的理想與族群的文化與利益，課程內容的選擇均無法避免地可能受到意識型態的影響。歐用生(1994)指出，課程內容的選擇往往不是技術上的問題，而是階級、經濟的權力、文化的權力之間的交互作用的結果。特別是在知識爆炸、專門學科不斷地擴充的今日，為了能在學校教育的課程內容中佔據一席之地，各種力量，包括政治、文化、社會均試圖將觸角深入課程之內。

九年一貫課程改革提出以「帶得走的知識」取代「背不動的書包」為口號，即是希望學生在有限的時間內，學習有用的知識，而不要增加學生的學習負擔。然而，究竟應該選擇何種知識以納入學生的學習內容中，這似乎除了是理性的問題之外，有更多的因素卻是價值與權力的關係。儘管九年一貫課程改革打著「反權威」、「反知識本位」、「反精英」的口號，致力於破除一元的價值，並以較大領域取代傳統的分科課程設計，以避免課程因學習科目過多而造成知識階層化的現象。然而，領域的整合、議題的選擇等決定仍然無可避免地面臨充滿價值性的「課程選擇」課題。本文希冀從課程社會學的角度出發，剖析九年一貫課程知識選擇的社會意涵與意識型態，進而協助教育工作者建構理想的課程選擇要領。

貳、課程社會學的相關內涵

就課程研究的發展來看，1920、30年代的F. Bobbit和W.W. Charters偏重於採用源

自生產管理的工作分析(job analysis)於課程研究當中；1940、50年代的 R. W. Tyler 則傾向於採用行政學上的科學管理技術及心理學上的行為主義觀點；到了1950、60年代，J. J. Schwab、J. S. Bruner 和 T. Piaget 等人的研究，則是將學科結構、科學驗證和認知結構等概念結合在一起，作為課程研究之理論(歐用生，1981)。換言之，在1970年代以前，課程研究的領域主要源自於行政學、心理學和哲學等觀點。課程研究發展到了1970年代以後，由於「新教育社會學」(New Sociology of Education)與新馬克思主義教育分析的崛起，遂開啟了課程社會學研究的方向(黃嘉雄，1998)。自此，課程研究領域的學者逐漸增加採用社會學理論的觀點和架構來分析課程問題。以下茲以「知識與權力、控制」、「課程內容與再製」、「課程內容的屬性」、以及「知識選擇的意識型態」等四大方向為主軸，探討課程社會學的主要代表學者，如 Young、Bernstein、Bourdieu、Apple、Giroux 等人之觀點，藉以闡述課程社會學的重要內涵：

一、知識的高低階層涉及了權力與控制

課程社會學其中一重要的研究取向，是著重在探討權力者對知識組織與選擇的控制情形。F. D. Young 和 B. Bernstein 分別就此提出重要的見解。Young(1971)認為，知識是人工的，是由社會建構 (socially constructed) 而成的，亦即社會裡不同的群體衍生不同的知識，因此知識是主觀且相對的。一般學者會將知識區分為高階知識和低階知識，他們對於有價值知識的判定標準有以下幾點：(1)重讀寫而輕口語溝通(2)重個人學習而輕群體合作(3)重抽象思考而輕具體知識(4)重學術知識而輕日常生活知識。知識的地位若是依照這些標準而設置，那麼學校課程的選擇與組織，勢必也隱藏著社會結構中的權力分配原則。其中，那些抽象、理論型的知識較受重視，稱之為「學術性知識」。Goodson(1988)認為，學校的課程知識主要為學術性知識所主導，其原因是因為不同的利益團體和社會的支持所致。這些學術性的知識在學校中通常以各種學科形式出現，並以公開的考試來鞏固其地位。值得思考的是，為何某些知識是高階的？而某些知識卻是低階的？這種知識階層化 (the stratification of knowledge) 的現象明顯說明了社會的控制與不公平。

Bernstein (1971, 頁 116-120) 亦提出「分類」(classification)的觀念來說明這種知識與權力關係之間運作的情形。他認為，學校教育中所謂的有價值與無價值，或高價值與低價值的課程間，可教與不可教的知識間的區分，都隱藏著某種分類的疆界。分類強度愈強，該類別愈特殊化、愈封閉化，愈不容類別外事物或意見滲入。因此，分

類的維持者必然擁有某種權力和條件以維持分類。此外，Bernstein 亦嘗試以「架構」(framing) 來解釋師生間特定教學型態的關係。在強的架構下，代表教師的控制權較強，學生對於所應接受的知識內容的控制權就較缺乏自主性；反之，學生則擁有主控權。

總之，F. D. Young 和 B. Bernstein 認為，社會上之不同群體由於其所掌握資本的多寡，而有優勢階層與弱勢階層之分。這些群體在社會分工中掌握了不同的權力分配和社會控制力量，進而導致優勢群體的文化資本容易被選入，而成為高級文化或精英文化；而他種群體或弱勢群體的文化資本容易被排除，而形成低級文化。

二、課程選擇的內容近似優勢群體的文化資本

課程社會學另一重要的研究取向著重在分析學校教育中再製不平等社會結構的現象。以下茲以 Bourdieu 之文化再製理論詳加說明。

Bourdieu (1990, 頁 129-133) 的理論主要在闡明「文化再製」的觀點。他發現學校中所傳授的文化資本近似於優勢群體的文化，質言之，學校教育在整個文化資本的輸送過程中扮演重要的角色。表面上，學校所定的選擇標準和教材內容是公平的，對全體教師一體適應。事實上，這些教材、規則、測驗的標準卻往往只契合於優勢群體的文化資本。例如，在語言形式上，學校課程常常採用「抽象化」、「形式主義」(formalism)、「知識化」(intellectualism)等優勢階級所習慣使用的語言形式來表達。因此，對於優勢階級的子女而言，早已習慣了此種學校文化，故他們在學校教育中較容易成功。相對地，由於低下階級子女的文化和學校所鼓勵的文化風格不相容，因此除非他們必須放棄原有的習尚，並且努力同化這些學校中的優勢文化，否則容易遭受失敗。換言之，學校教育的課程內容與組織、學生的選擇和淘汰、考試與文憑的授與均有利於原本擁有資本的宰製階級 (Bourdieu, 1990, 頁 115-116)。所以，學校中文化資本的選擇，乃是社會再製的重要關鍵。

當學生在學校教育中經由社會化而獲得特定文化時，同時他們也獲得該文化的專斷而不自知。社會中存在著不同的文化專斷，這是由優勢群體所創造出來的價值、規範、語言的體系，藉以加諸於其他較弱勢的群體身上。學校教育即是在執行這種文化專斷，在教學活動中，教師與學生之間的不平衡關係，以及課程選擇或排除某種文化資本，使得教育含有專斷性(arbitrariness)。

三、課程選擇的內容過度強調靜態與和諧

既然課程知識被認為是非中性而是社會建構的事實，Apple 因此認為應該對學校課程及活動加以審視。他以批判意識的觀點出發，發現過去的課程太過保守、靜態、且強調一致性。換言之，學校的一般課程內容總是強調穩定和秩序，旨在傳遞「和諧」的觀念。相對地，卻將「衝突」的概念排除在教材之外，對「衝突」的價值避而不談，忽略了衝突和對立的特殊意義，甚至對「衝突」抱持著反功能的見解。

然而，Apple (1990, 頁 88-93) 認為社會畢竟不是一個封閉的系統，除了看到衝突破壞規則的一面之外，也應重視其創造規則的一面。換言之，衝突的發生有其正面的價值，因為衝突導致了社會元素和基本結構型式上的變化，這種變遷可以導向社會進步。因此，衝突是依社會團體運作的常態，團體結構中若長期保持靜止不動、和諧一致則反而是一種異常的現象。

Giroux (1991, 頁 59) 也認為，教育過程是存在於對立、衝突的學習情境中，而教育的目標不是要培養學生遵守規則的好公民，更要喚起學生的批判意識，以培養學生成為批判和解放的公民，讓學生反省班級和其他教育場所之中的權力和權威的運作，瞭解制度和文化不公平對某些團體的壓迫，鼓勵學生發揮公民勇氣，進而採取適當地行動，以實現平等和正義的社會。當學生意識到這些支配的力量時，才能超越現狀的限制，達成重建。因此，在選擇課程內容時，教導學生和諧的概念或培養學生遵守社會各項秩序與規則的教材內容固然有其價值，但是千萬不可忽略那些衝突教材的正面價值。

四、知識的選擇充滿了意識型態

Giroux (1981) 認為，表面上學校像是一個價值中立的機構，然而其霸權意識型態卻隱藏在許多合法化的形式之中。因此，學校並不是一個很客觀的機構，這個機構與政治、經濟、文化因素緊密相聯，其中充滿了不同權威形式的相互對抗，它終究無法脫離與權力、控制這些主題的關係。既然如此，學校裏所呈現的知識亦是充滿了意識型態的，Apple(1982)對此提出幾點頗值得思考的議題：

- (1) 課程所呈現的是誰的知識？
- (2) 課程內容是誰來選擇的？
- (3) 課程為甚麼以這種方式來組織和施教，又為甚麼只針對這些特殊的群體？

- (4) 是誰的文化資本被安置在學校課程之中？
- (5) 是以甚麼觀點來解說經濟實體，以及是以誰的原則來界定社會正義，並且包括在學校教學中？
- (6) 為何以及如何將特殊的群體文化觀以客觀和事實的知識在學校中呈現？
- (7) 官方的知識如何具體地表現出社會中優勢階級利益的意識型態？
- (8) 學校如何將這些限定而且僅是代表部份標準的認知合理化為不可懷疑的真理？
- (9) 在學校中施教的知識是代表誰的利益？

上述這九個問題都與意識型態、文化霸權、權力等概念有關。知識的選擇，即使是無意識的，也都與意識型態(ideology)有關。官方的知識是一種妥協的結果，而在妥協的過程中，支配團體常常會製造出一種情境，使這種妥協有利於他們。在一個民主的社會中，各種政治團體、階級和族群應該都有權利參與課程知識的討論。如果課程僅在複製同樣的社會階級，則社會流動無由產生，社會正義無法實現(Apple,1993)。傳統所盛行的教科書和套裝教材就不是適當的課程教材，這些標準化的教材背後往往蘊含了許多偏頗的、單方面的意識型態，卻常常被當成真理而傳遞給學生。

Giroux (1983, 頁 53) 因此認為，真正的課程內容不僅必須容納多元團體的文化資本之外，也必須喚起學生的意識，幫助學生批判主流知識，以有助於挑戰所有支配形式的策略。此外，課程內容必須重視學生的經驗與聲音，除了擴大課程內容去反應學生文化資本的豐富多樣性外，也要讓學生主動參與課程的選擇、目標的設定等等的過程。

參、課程的選擇權

由於課程內容是實踐教育目標的重要手段。因此，由「誰」來選擇課程成了課程社會學者亟欲探究的一個議題。過去的課程選擇權一直以來都是由中央統一掌控的。隨著民主化的教育改革，學校本位課程發展以及教師專業自主的呼聲愈來愈高，課程選擇權遂逐漸由上而下地轉移。以下茲以國家層次、學校層次、教室層次逐一論述課程內容的選擇權：

一、國家層次的課程選擇

傳統的課程發展一向是採取國家層次的決定方式，由教育部主導編訂課程內容，參與的成員以行政學者及專家為主體，在訂定課程標準後，由國立編譯館進行教科用書的編輯工作，之後印成書籍供全國中小學統一參考。這種模式是一種「由上而下」、「中央—邊陲」的課程發展模式，課程具有高度的結構性與一致性，即使教師的課程素養不夠，但是只要能忠實地呈現課程中的知識內容，其學生皆能學到該學科中基本的原理原則。但是，在這種課程模式下，各個學校及教師卻只能忠實地反映國家層級的決策內容，無法自由發揮或修改其中的內容，幾乎喪失了課程的選擇權。因為，在教育部所頒定的課程標準中，從大綱到目標、教材、教法、評量等均列在規定中，內容詳細繁瑣，鉅細靡遺。這種全國一致的官方知識，其課程內涵事實上是十分僵化且缺乏彈性的。況且，由於所參與課程修訂的小組成員同質性相當高，亦即不是專家學者就是行政官員，這些人多屬於社會中的中上階層者，根本無法真實、確切反映來自基層者或中下階層者的聲音與意見，其所選擇的課程內容似乎無法避免由少數優勢階層來掌控文化資本的命運。

二、學校層級的課程選擇

在九年一貫的課程改革中，提議以「課程綱要」取代「課程標準」，內容僅就課程目標、學習領域的概念架構，以及基本能力表現水準等作原則性的規範。其餘的內容細目均授權各校或教師來選擇。學校可以自行依據學校特色、地區屬性與學生需求發展學校本位課程(school-based curriculum)。

學校本位課程是一種強調參與、草根性的課程發展，因而課程是師生共同建構出來的(Marsh,1990)。表面上，這樣的課程選擇與設計似乎已經逐漸脫離了中央政府的集權掌控，而交由學校自主來討論、決定。然而，以我國的學校生態來看，就在課程選擇的決定權轉移至學校層級之後，我們不得不去重新思考在學校相關人員的權力關係的競爭和糾葛下，課程內容是否就能免去優勢階級文化意識型態的宰制？

學校本位課程發展中的委員雖然形式上有學校行政人員代表、年級及領域教師代表、家長及社區代表等，可是在實際推動學校本位課程發展時，多數的學校都是以行政主導模式為主，由校長、教務主任或教學組長負責主要的課程規劃事宜(甄曉蘭、簡良平，2001)。學校校長與行政人員具有法定的權力，相較於學校教師而言，則擁有較

豐富的資源。此外，在所參與的家長中，多數的家長不是缺席就是保持沉默，會參與的家長常有社會經濟地位的優勢，不是地方仕紳就是學者。由於他們具有中上以上的社經地位水準，擁有較多的文化和物質資本，其所建構、選擇或決定的學校課程可能已經帶進了他們的意識型態，繼續其文化資本的宰制，結果仍然對勞動階層不利(Lauder & Hughes,1999)。

換言之，若各校的課程發展委員會無民主化地進行與運作，則課程的選擇權則仍然落在少數人身上，因此課程所呈現的知識仍然是少數優勢階層的知識，或者說仍然是優勢階層的文化資本被安置在學校課程中。在民主社會中，教育的主體應該是全體受教者，事實上這種精神也在教育改革總諮議報告書中所提出的「帶好每一位學生」中彰顯出來，然而，若從課程選擇權受到少數人獨享的角度來思考，這種「反精英」導向的精神卻可能又再次淪為口號。

三、教室層級的課程選擇

從九年一貫課程的發展歷程來看，在中央層級僅發展出課程綱要，而學校層級則發展出單元或主題課程。最後，到了教室層級，教師始處理「教什麼」的問題。換言之，無論是中央層級的理想課程(ideal curriculum)、正式課程(formal curriculum)，原則上都僅是一種形式計畫，學生最後究竟能接受到何種知識內容，則十分倚賴教師對課程的知覺與運作。可見，儘管課程綱要的修訂與形成過程以及學校本位課程的運作情形受制於許多潛在的權力與控制，教師在整個課程選擇的過程中仍然扮演極重要的角色。九年一貫課程改革之後，彈性課程更提供了教師課程選擇的自主空間。總之，教師已從「課程的執行者」轉換成「課程的選擇者與設計者」的角色，教師可以依據教室內的情況，與學生共同建構一套師生共同滿意的課程方案，或自行選擇適合的課程內容來實施教學。

換言之，任何的課程若要進入教室門內，勢必先經由教師的篩選與過濾。教師將原有的課程增加、刪減之後，課程的形貌也可能已經與原有課程不一樣了。也由於教師扮演著課程選擇的最後裁決者之角色，從另一方面而言，教師也將成為消解或再製不平等的重要關鍵者。在九年一貫課程改革的「反權威」、「離中化」(de-center)的呼聲下，好不容易使學校教育逐漸擺脫政治、權力團體的嚴格掌控之後，而這些長期受到教科書意識型態所箝制的教師在選擇教材內容時，是否能排除自己在意識型態上的偏見而避免文化專斷，抑或是仍然刻意排除某種文化資本，成為主宰學生意識型態的

新霸權?仍然值得關切!

雖然教室課程是居於最下端的課程層級，卻也是最能貼近學生的課程層級。理論上教師應有極大的專業自主空間，發揮課程選擇的權力。事實上這些教師卻常常苦無時間或自認為缺乏課程發展的能力而放棄課程選擇權，最終還是選擇了坊間所出版的教科書作為主要的課程內容。換言之，儘管九年一貫課程主張教師具有主動發展課程、自編教材的機會，而多數教師卻仍然跳不出教科書或教學指引的禁梏。

若從文化霸權的角度來思考，教師無法發揮其課程的選擇權，也可能是學校行政組織文化常常透過一些有意或無意的規訓機制，使學校生活世界的行動變得例行化和儀式化，禁錮了教師的專業自主性(范信賢，1995)。因此，就課程的行政對權力觀點而言，外來的行政權威仍然可以對教師施展無形地監控，引導教師去選擇特定的內容。例如，教師可能會受到學校評量方式與評量內容之主導或家長的質疑等因素的限制，無法隨心所欲地在任何時候選擇新的課程。教師最多僅能在有限度的範圍內調整課程內容，或省略、增加部分特定的議題。

肆、課程選擇的規準

過去幾年來，隨著學術的快速分化，每一學術專業的領域都急促地呼籲自己所屬的知識內涵是重要且「有價值的」，在利益糾格不清的情況下，中小學的課程於是不斷地增加，而學生的書包也隨之加重。然而，究竟什麼樣的知識最有價值?這似乎是課程選擇的一個最核心的哲學問題。

「究竟什麼知識是最有價值的?答案是科學。為了生存，必須依靠科學。為了謀生，必須依靠科學。為了形成良好的公民素養，必須依靠科學。為了達到訓練的目的，必須依靠科學。科學，是展開這些活動最好的準備。」

上述這段話是斯賓賽(Spencer)在「教育：智力、道德與生理」中的一段話。課程設計者企圖選出最有價值的知識，但是何謂「最有價值」?以下，茲就中外課程學者所提出的規準論述之:

黃政傑(1991, 頁 265)列出下列幾項課程選擇的規準：(一)依循目標(二)注意深度及廣度之平衡(三)選取知識和文化中最基本的成分(四)正確性(五)多元性(六)可學習性(七)有應用價值(八)滿足學生需求(九)考慮可用的資源。Taba(1962)對於課程選擇的規準，亦提出以下幾點看法：(一)有效性與重要性(二)

可學習性(三)符合學生興趣(四)注意廣度與深度的平衡(五)能達成課程目標(六)與社會相互一致。Armstrong (1989, 頁 65)的選擇標準分別是(一)合法性(二)重要性(三)真實性(四)能引起動機(五)符合學生興趣及能力。

Doll (1996, 頁 167)指出十項選擇學生學習經驗的指標分別是:(一)符合學生經驗(二)真實性(三)符合社會需求(四)知識的基本概念(五)廣度與深度(六)能達成目標。

綜合歸納這些學者的見解發現,課程內容的選擇規準不外乎受到課程目標、社會(或文化)、知識(或學問)、學習者等方面的影響:

- (一)知識方面:知識概念本身要有有效性、重要性、價值性、正確性,並在深度及廣度上要求平衡。
- (二)社會方面:受到社會變遷及文化選擇的影響,課程內容要能符合社會需求或與社會相互一致。
- (三)學生方面:要能引起學生學習之興趣,並符合學生能力。

事實上,早在 1902 年時,杜威就強調學科知識內容、社會需求、學習者的興趣與能力等皆必須納入課程選擇的重要要素,而這三項規準正符合學術理性主義、社會行為主義、經驗主義等課程取向的內涵(Schubert,1982)。學術理性主義注重學科導向的課程選擇;社會行為主義注重社會的效用,並以既定的課程目標來選擇學習的內容;經驗主義則注重學習內容對學習者的經驗與興趣。理論上,理想的課程至少應該包含此三大課程內涵,發展出較均衡、周全的教材內容。然而,事實上是否可能?以下茲就此三大課程取向,評述課程選擇的各項重要規準:

一、選擇學術精粹文化

什麼知識最有價值?不少學者(林本、李祖壽,1970;Hirst,1974;Peters,1966)認為,教育的本質是以社會傳統的精粹文化為媒介,對下一代實施嚴格的心智訓練,因此教育的歷程偏重傳統學術精華的注入,主張將學術文化遺產傳遞給下一代。就課程選擇而言,那些能成為課程內容的知識基本上都是學術文化遺產中的精華與智慧結晶,亦即精緻文化。若以文化研究的觀點而言,這些精緻文化卻反映了典型的精英文化(Giroux & Shannon,1997)。省思當前九年一貫課程改革,內容之選擇是否仍然偏重中上階層的精英文化,而無法廣泛地納入所有階層的文化?例如,九年一貫課程中的藝術與人文學習領域,其主要內涵是否只在強調精英、高級等文化內涵,卻忽略關懷弱勢、

改善社會不正義等大眾文化，值得後續加以研究。

倘若課程內容中所反應出來的文化資本與精英階層文化相似，那麼大多數出身中產階級或勞工階層的學生就必須放棄原有的文化習尚。文化應該包含社會生活的所有層面，沒有高級或低級文化，課程內容選擇時應將文化的領域轉到社會大眾，使得大眾文化具有正當性與合理性，而不是只在歌誦少數人的精英文化有多麼好。當然，教育者也必須挺身說明大眾文化的潛在危機，並提供學生批判各式文化的機會。

二、選擇符合學生「生活經驗」的課程內容

學生的生活經驗(life experience)是批判教育學中一個十分重要的中心主題，它是文化、機構、自我創造的因素，因此在課程選擇的過程中是不可忽略的一環，教師應了解這些學生的生活經驗，以便讓學生主體獨特的聲音成為學習的動力。換言之，課程選擇應注意教材內容的「可學習性」(learnable)，所選擇的課程內容應符合學生現有的生活經驗及能力，並適合學生的需求、興趣，以協助學生發現一般的觀念及概念，才能促成有效學習。

然而，課程本身就是一種政治性的過程，在課程的形成過程中，背後隱藏著複雜的政治、經濟、文化、階級性的利益與衝突，彼此的價值相互衝突與對立。最後，在各方勢力相互妥協之後，結果常常是增加學生的學習負擔(Apple,1993)。這種以專家學者為導向的課程內容早已疏離了學生的生活經驗，而過多的知識內容也成為箝制學生心靈發展的桎梏。因此，我們不禁要去質疑：這些知識是屬於誰的文化資本？

以九年一貫課程為例，雖然處處宣稱以學生為主體，然而實際上卻還是未能與學生的生活經驗進行對話與溝通，也未能讓學生有機會表達他們的看法(謝小岑、范信賢，2000)。所有的委員仍然都是成人，學生依然處於教育權力關係中的弱勢地位，這樣制定出來的課程大綱似乎仍然無法擺脫意識型態的陰影——一種一般人甚少去思考且批判的成人權威意識型態。

三、選擇與社會相互一致的知識

早期的結構功能論強調教育具有社會化、選擇、平等和保護等一般性的正向功能。教育不僅有助於凝聚國家意識、導引文化傳承與創新，更能促進社會流動。因此，結構功能論者主張教育應該提供兩種課程，一是整個社會的共同文化所形成的共同性課

程，另一個是基於社會分工所需而提供的分化性課程(E.Durkheim,1933)。基本上，這些課程的選擇多強調和諧、穩定的概念，這種和諧的觀點，其前提是假設社會上所存有的規則、秩序、價值均是合理的，學校課程只要能配合社會的需求，提供社會所需要的知識，則教育目標就算達成。

然而，社會畢竟不是一個封閉的系統。人類因為生活方式與價值觀不斷地在改變，「衝突」反而成為社會團體運作的常態，團體結構中若長期保持靜止不動，反而是異常(Apple,1990)。因此，學校的課程內容不應總是將衝突排除在外，因為衝突雖有破壞規則的一面，也有創造規則的一面，倘若學校一直逃避這些問題，學生將無法學得如何處理這些爭議議題的能力。

總之，從社會重建主義的觀點來看，除了和諧性的教材之外，學校的課程內容也應適度地選擇具有對比、變遷、衝突概念的內容，使學生發覺社會上的問題並提出解決之道，協助發展學生批判社會的意識與能力(Giroux,1991, 頁 59)，以便察覺社會上的弊病，進一步增進其改善社會弊病的意願，建立一個比他們所處的更好的社會。

綜合以上的論述可知，不同的課程取向其背後都存在著一套既定的意識型態。有的強調傳遞人類的文化精粹，重視知識的永恆性與價值性；有的是以學習者的需求、興趣為主體，著重在滿足學生的發展與需求，以促進自我的實現；有的則是重視社會需求與實用價值，課程以培養學生適應社會能力為選擇的依據。事實上，太過執著於某特定取向或意識型態，都將使課程選擇過於偏狹。例如，過度強調知識的客觀性，容易導致學生主體性受到忽略；而過度重視以學習者為中心，則又容易忽略社會文化的情境因素。因此，為了使學校教育提供學生真知，除了依據均衡原則並參照上述各項重要規準之外，對課程背後所隱藏的意識型態加以分析、反省與批判，更成為課程選擇的重要工作。

伍、九年一貫課程知識選擇的意識型態分析

一、七大學習領域與課程統整之分析

九年一貫課程暫行綱要中指出，為培養國民應具備之基本能力，國民教育階段之課程應以個體發展、社會文化及自然環境等三個面向，提供語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技，及綜合活動等七大學習領域。由上述可知，此

次九年一貫課程的主要特色之一即是主張以課程統整的「領域」替代「學科」。傳統國民小學以及國民中學的學科往往把科目之間的領域劃分的非常清楚。這種分離性的課程觀，認為每個科目都是獨立自存的實體，雖然有助於強化各學科知識的專精，然而其學科之間的界線十分嚴苛，往往不能容納「它者」(the other)的聲音，且容易造成知識本身的斷裂與分離，使個人所得的知識僅是局部而非整體(Young,1976)。以 Bernstein(1981)的觀點來看，這種課程的分化就是指課程分類強度的增強，代表權力結構的依續存在，而文化再製亦由此而生。Apple(1993)也指出，分科課程的形成過程中蘊含了特殊的意識型態，係一種精英導向的教育，無形中大量再製了高階層的知識。

九年一貫課程改革中的「領域」係以若干學科之間共同鉅型的概念來模糊學科之間的界線，使學科之間的界線逐漸模糊，減少教科書內容重複的問題，此種理念直接衝擊了傳統的學科堡壘。

統整式的領域教學強調「主題式」的學習，重視學生實際經驗到的生活，經由師生合作性的計畫，教師協助學生將知識應用到具有個人意義與社會意義的議題上，藉由批判地探討到真正的爭論，並採取社會行動。在這種探究和行動的過程中，挑戰了傳統的知識觀，糾正「重要的知識是教室外的學者或官僚界定的」這種看法(歐用生，1999)。不僅學科領域的界線被消除，知識被重新定位，教室中師生之間的權力關係也被重新界定。

國民教育九年一貫課程欲將整體課程內容加以整合，以避免課程因學習科目過多而使學生學習過於零碎，此種以領域取代學科的觀念十分符合 Bernstein(1981)統整性的課程律則，是一種較弱的知識分類，這樣的分類方式較容易讓其他的意見滲入或溶入，試圖改善既有課程所隱含的僵化情形，弱化各種不當的教育知識的分類強度，去除許多人為的社會控制，以避免不當優勢知識的宰制。林生傳(1999)認為，統整性的課程較符合社會發展的趨勢，因為在這種課程型態中，不再以學科成為獨立自主的教學單位，課程科目的區隔化降低，學術權威必然也會相對的降低，科目之間將融合而成學習領域，因此沒有任何一門學術可以支配某一領域的知識。事實上，此種課程統整的理念與 Giroux(1981)所提出的跨越邊界的課程型態有會通之處。Giroux(1981)主張，學生的學習要跨越不同的學科、領域和文化，課程應以更寬廣的視野統整與融合不同的知識並使之產生關聯。由於社會的進步，各種知識不斷地混合和互動，任何事件的探討都涉及多重的領域。因此，九年一貫課程試圖改善既有課程中所隱含的僵化情形，將學生學習的知識作課程統整式的領域分類，這不僅能避免課程因科目過多而使學生的學習趨向零碎，更較能容納多元的文化差異。

雖然，以領域取代學科、重視課程統整之意識型態符合 Berstein(1981)統整性的課程律則及 Giroux(1981)融合多元文化的課程主張，然而這種課程型態在九年一貫課程推動過程中，卻依然困難重重。首先，教師對課程統整意義和內涵缺乏明確的認知與瞭解，導致教師不知選擇何種議題或內容以納入課程之中。其次，過去單打獨鬥的教室王國還是教師牢不可破的堡壘，因此導致徒有課程統整的美意，卻因教師之間缺乏合作的基礎與專業性的對話，而選擇重複性或缺乏深度的課程內容，將課程統整流於零碎的拼湊。

二、六大議題的社會學分析

九年一貫課程與過去的課程標準差異的其中一點是九年一貫課程考量了當前社會的問題趨勢，而新增了六大議題，分別是：資訊教育、生涯發展教育、環境教育、兩性教育、家政教育、人權教育。雖然，六大議題的提出表示教育部在此次課程改革中反映了社會時代的背景。然而，質得深思的是隱藏於六大議題之後的若干信念及價值的假定。以六大議題中的家政教育為例，原本在舊有的課程標準中「家政科」有其固定的教學時間，然而在此次的課程改革中並沒有將它納入領域之中(錢清泓，2001)。因此，這六大議題的產生背後似乎也隱含著某種權力的分配，其背後知識的正當性或合理性何在？卻也是值得探討的主題。否則社會新興議題不斷地湧現，在台灣可確認為新興課程領域者可說是不勝枚舉，為何只選擇此六大議題？而非七大議題或八大議題？簡言之，課程內容的知識選擇即是不同場域間的意識型態、價值觀的論辯，也是利益的爭奪、分配所建構出來的事實，議題課程亦是如此。

另外，要思考的是這六大新興的議題究竟放在學校教育課程中的哪一個地方？方德隆(2000)就表示，七大學習領域和六項重要議題之間似乎有主從之分，雖然教育部在課程發展程序上，六大議題與七大學習領域相同，也有基本理念、課程目標、分段能力指標的規劃，然而在課程形成的競技場中，無法讓人不會有錯誤的聯想，認為六大議題似乎只是學術知識的邊陲議題，而七大領域才是真是知識的核心領域。課程選擇一直都是頗具政治性，各種力量均試圖將它的觸角深入課程之內，希望於其中佔有一席之地。然而，在課程改革中，一些原本在學校被視為是知識位階較低的科目，很可能就成為重新分配下的犧牲者(Goodson,1984)。

因此，實際的情形可能是學校教育及教師恐怕會忽略六大議題的實施，而在七大領域的夾縫中生存，最後淪為被邊緣化的命運。此外，在這六大議題中，其下場並不

相同，有些議題成為學校中的新霸權，集三千寵愛於一身，如資訊教育；但有些議題可能因為政治、經濟利益的考量下，就不被重視了。

九年一貫課程改革企圖將原有的課程內容加以整合，以避免較強的分類（classification）造成主科、副科等階層化的現象。然而，當政治愈民主化之後，來自於四面八方愈來愈多的力量可以深入課程選擇的核心時，如此課程內容是否較能避免文化宰製的情形？從領域與議題之區隔以及議題地位的分析中，Young(1974)所提出的「課程階層化」(stratify)問題似乎早已不言而喻了。

陸、展望九年一貫課程知識的選擇

一、教師應發展專業自主的課程選擇權

在進入教室之前，課程綱要早已經過多方角力的衝突與協商，使課程領域變成一個權力角逐的競技場。此時，或許課程的選擇已經充滿了濃濃的意識型態，然而在還沒進入教室之前，課程仍然是一個沒有生命的客體物。一直到教室層級，教師與學生的互動，才使課程有了生命(周淑卿，2003)。換言之，直到教室層級，才真正直接處理「教什麼」的問題，教師的課程選擇權也將大大地決定了學生所學習的教材。可見，教師在整個課程選擇的過程中仍然扮演極重要的角色。教師既然握有如此重要的課程選擇權，就不應該輕言放棄。教師必須具有敏銳的洞察能力，將過去威權式的知識內容加以轉化，因為課程內容會無形地傳遞了某些意識型態，教師若無察覺，則容易被某些意識型態牽制而不自知。當然，教師在有權、有能之後，也應該避免自己成為宰製學生意識型態的新霸權。此外，為發展專業自主的課程選擇權，教師之間也應建立一個協同合作的團隊，透過專業性的對話、溝通與討論，不僅可以有助於教師的專業成長，更能使所選擇的課程內容更為嚴謹且合理性。

二、重視課程選擇的不同取向與範式

課程內容的選擇始終離不開價值的取捨，究竟要從浩如煙海的知識和深厚的文化傳統做出理性的選擇，亦或是按照所設想的學科結構、或知識的形式做出適當的安排，亦或考慮社會的需要和發展加以配合，都使課程設計者煞費苦心。事實上，不同的課程取向與範式對課程選擇都持有不同的假定和見解，也有不同的貢獻與限制。研究者

認為，欲對知識內容做出理性的選擇之前，課程設計者應對每一種取向或範式都有清楚的認識，並能均衡地在知識本身、社會需求，以及學生經驗三者間做出均衡的考量。

若以課程社會學的角度出發，課程選擇的歷程充滿了政治性與意識型態，因此教育工作者在課程內容的選擇時，甚至可以採取批判性的課程範式，對霸權式課程的意識型態進行批判，甚至對課程內容是否能促進批判性意識加以檢視。總之，課程選擇者應該時時刻刻反省自己價值立場的合理性。

三、採取多元文化的課程選擇觀

隨著社會的變遷，社會控制的鬆弛，各族群的文化頓然活絡起來，全球社會已經逐漸走向多元文化的趨勢，形成一個相互關連的命運共同體。在這種全球化的狀況下，彼此間相互了解與和睦相處的需要日益迫切。尊重多元與增進對「他者」(the other)的了解與相互依存問題的認識成為重要的課題。面對此種全球化(globalization)的社會，多元文化互相競爭的態勢逐漸表面化。在教育上，開始對課程內容加以分析檢討。課程的選擇必須採多元文化的觀點，單一文化不再諱言文化霸道、文化宰制。讓各種多元文化都能為學生接觸、理解、尊重、欣賞與維護，教導有關各種文化對族群的貢獻，而不是僅選擇主流文化或優勢文化的價值。

四、選擇具有思考性的課程內容

談到教室層級的課程選擇權，除了教師之外，仍不應忽略教室內另一個重要的主體—學生。以九年一貫課程綱要中所標榜的「以學生為主體」的精神而言，教師不應以強的架構(framing)，嚴格控制學生對所學習內容的選擇性，學生應該也要有一些主控權，與教師共同建構課程內容。唯有這樣的轉變，過去主流文化或優勢族群所控制的內容才能得到適度的鬆解。

除此之外，所選擇的課程內容不應是一些死的知識堆砌或是只呈現給學生和諧、公平的觀念，應是足以協助學生思考、批判意識的相關教材，亦即應該關注「如何讓學生自己思考」的問題，如此才能達成九年一貫課程十大基本能力中所提出的培養學生「獨力思考與解決問題」的能力，也正符合批判教育學者 Giroux 的呼籲。

五、重視課程選擇的動態觀

Benjamin(1939)在「劍齒虎課程」(saber-tooth curriculum)提到：「徒手在清澈小溪中抓魚」、「以粗樹枝擊殺小野馬」等技能，都是在遠古時代是中學校應該教導的知識內容，然而對邁向資訊時代的今日而言，這些已經成了「無價值的」東西了！換言之，要選擇出大家認同或滿意的有價值的知識將不是件容易的事。倘若，再加上社會價值或爭議性的知識，則課程選擇的規準將更難認定。

因此，課程選擇者在選擇課程時，除了重視知識的客觀化與實証化，選擇當代多數人所認同的價值與永恆的知識外，也必須注意課程的動態性質，所選擇的課程內容必須反映出真正的生活，而不是與社會脫節的知識。換言之，整個課程的選擇過程係一循環的、開放的歷程，隨時注意追求課程的變動性，並對課程內容加以反省與探索。

柒、結語

雖然，台灣政治民主化其影響力已逐漸滲透至學校的課程內容中。如原住民自覺運動迫使「吳鳳犧牲自己的生命，來感動、喚醒迷信獵人頭的風俗的山地同胞」從國語課本中刪去、女權運動對於社會性別歧視的批判，更使教科書的編撰有了反省的機會。然而，從課程社會學的角度來看，在課程選擇的過程中，不論是顯著或隱藏的，往往包含了許多階級利益、經濟與文化分配等價值性的衝突與對立的問題(Apple, 1979)。因此，無論選擇何種內容？或是由誰來選擇內容？這些議題都很明顯牽涉到權力、意識型態與文化背景的問題。就是在整個九年一貫課程訂定的過程中，仍然無法避免政治權力對教育政策的影響力。甚至，教師在課堂內對課程的選擇與詮釋亦都是一種權力過程。

其實，教育本身就是一價值引導的過程，在此過程中，就不免要對知識進行應然的選擇，選擇的過程不管是由團體或個人決定，都難免會受到權力運作的影響。雖然，國內的課程改革走向已逐漸避免被特定的權力團體所宰製，然而課程選擇者（無論是中央、學校、還是教室層級）還是應該積極地培養對課程選擇的敏銳度，並時時致力於思考教材內容選擇與更新的問題。此外，課程選擇者更應該多反省自己的價值判斷的合理性、合法性與妥當性，並時時檢視課程內容中是否有不當的意識型態。

參考文獻

中文部份

- 方德隆(2000)。九年一貫課程學習領域之統整。《課程與教學季刊》，3(1),1-18。
- 林本、李祖壽(1970)。課程。王雲五主編：雲五社會科學大辭典：教育學（頁 131-132）。台北：商務。
- 林生傳(1999)。九年一貫課程之社會學評析。中華民國課程與教學學會主編：九年一貫課程之展望（頁 3-28）。台北：揚智出版社。
- 周淑卿(2003)。教室層級的課程設計：課程實踐的觀點。國立教育資料館主編：現代教育論壇，8，125-135。
- 范信賢(1995)。文化霸權的運作機制：對國小教師學校生活世界的探討。國立清華大學社會人類學研究所碩士論文（未出版）。
- 黃嘉雄(1998)。課程。陳奎熹主編：現代教育社會學（頁 179-206）。台北：師大書苑。
- 黃政傑(1991)。課程設計。台北：東華。
- 黃顯華、李子建(1996)。課程：範式、取向和設計。台北：五南。
- 歐用生(1981)。課程研究發展論。高雄：復文。
- 歐用生(1994)。課程發展的基本原理。高雄：復文。
- 歐用生(1999)。從課程統整的概念評九年一貫課程。教育研究資訊月刊，7(1)，22-32。
- 甄曉蘭、簡良平(2002)。學校本位課程發展權力重整問題之批判分析。教育研究集刊，48(1)，65-93。
- 錢清泓(2001)。有地無位、有名無實：九年一貫重大議題課程實施困境之探討。國教學報，13，1-17。
- 謝小岑、范信賢（2000）。九年一貫課程中的學生主體性。中華民國課程與教學學會主編：九年一貫課程之展望（頁 127-143）。台北：揚智出版社。

英文部份

- Apple, M, W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Apple, M, W. (1982). *Culture and economic reproduction*. London: RKP.
- Apple, M, W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). London: Routledge.
- Apple, M, W. (1993). *Official knowledge: Democratic Education in a conservative age*. New York & London: Routledge.
- Armtstrong, D. G. (1989). *Developing and Documenting the Curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
- Benjamin. H. (1939). *The Saber-tooth Curriculum*. N. Y. : MacGraw-Hill.
- Bernstein. G. (1971). Class, code and control. Vol. 1: *Theoretical studies towards a sociology of language*. London: R. K. P.
- Bernstein. G. (1981) . Codes, modalities and culture reproduction. In M. Apple(ed.), *Social and culture reproduction*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (trans by R. Nice, 1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Doll, R. C. (1996). *Curriculum improvement(9th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Durkheim, E. (1933). *The division of labor in society*. New York: The Free Press.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1991). Modernism, postmodernism, and feminism: Rethinking the boundaries of educational discourse. In H. A. Giroux, (ed.), *Postmodernism, feminism, and culture politics*. (pp1-59). State University of New York Press.
- Giroux, H. A. & Shannon, P. (eds). (1997). *Education and cultural studies: toward a performative practice*. New York & London: Routledge.
- Goodson, I. F. (1988). *The making of curriculum: Collected Essays*. London: Falmer Press.
- Hirst, P. H. (1974) *Knowledge and curriculum*. London: R. K. P.
- Lauder, H., & Hughes, D. (1999) . *Trading in future: Why makes in education don't work?* Buckingham, PA: Open University Press.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L.,& MaCutchen, G. (1990). *Reconceptualizing school-based*

從課程社會學觀點論教師在九年一貫課程知識的選擇

curriculum development. London: The Falmer Press.

Peters, R. S. (1966) *Ethics and education*. London: George Allen and Unwin.

Schubert, W. H. (1982). The return of Curriculum Inquiry from School to Education.

Curriculum Inquir,12(2), pp. 221-32.

Taba, H. (1962). *Curriculum development*. N. Y. : Harcourt, Brace & World.

Tyler, R. W. (1949). *The basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.

Young, M. F. D. (1974). Curricula and the social organization of knowledge. In R.

Brown(ed.)(1974). *Knowledge, Education, and Curriculum Change*. Tvisstock Pub.

Young, M. F. D. (1976).Curriculum change: Limits and possibilities, in R. Dale, G. Esland & M.MacDonld (eds.), *Schooling and Capitalism: A sociological readers*, London & Henley: Routledge & Kegan Paul.

接受刊登：94.01.28

吳瓊洳

The Teachers' Selection of Grade 1-9 Curriculum From The Sociology of Curriculum

Chiung – Ju Wu

**Assistant Profesor Teacher Education Center National
Chia – Yi University**

Abstract

The sociology of curriculum was not emphasized until 1970s because of the New Sociology of Education and the Neo-Marxism. From the view of the sociology of curriculum, the content of curriculum reflects specific benefits and cultures of the groups. That is, the selection of curriculum is ideological. Although the nine-year consistent curriculum reform strives for breaking the authority, it is possible that the selection of curriculum in the nine-year consistent curriculum is affected by the hidden ideologies.

The purpose of this paper is to explore the complicated ideologies beyond the selection of curriculum from the sociology of curriculum. First, the theory of the sociology of curriculum is introduced. Second, the issue of “Who has the power of selection?” is discussed. Third, different criterions of curriculum selection are analyzed and criticized. Fourth, the stratification of knowledge is existed during the process of nine-year consistent curriculum selection. Last, some suggestions are addressed in order to construct the ideal curriculum selection.

Key words: The Sociology of Curriculum, Selection of Curriculum, Ideology

從課程社會學觀點論教師在九年一貫課程知識的選擇