

## 教育改革的潛在課程分析— 政治社會學觀點論述

張佳琳

台灣教育改革多年以來，除深陷在政治社會環境中備受挑戰，與普羅大眾在無形間建立了相當緊密的關係，更已然在官／民之間建立起微妙的對話並進行著許多習焉不察的教育過程。本文透過「潛在課程」角度的轉折，試圖就教育改革發展剖析其「系統／環境」、「現象／本源」、「影響／結果」三個面向交互牽動的脈絡化過程，對於宣稱以「自由化」為核心主軸的教改主張與問題，及其正當化與建構自身志趣的意圖加以分析，強調於此「後教改時期」應對教育改革進行動態的觀察，以「追求正當性與合理性之衡平」作為對教育改革的批判與改進之道。

關鍵字:教育改革、潛在課程、政治社會學、後教改時期

本文作者現為花蓮師範學院初等教育系助理教授

改革是一種社會生態的現象，  
是社會權力關係的重新考量，  
也是創造新社會規範形式的過程。

——T.S.Popkewitz，1991

## 壹、前言

「潛在課程」(hidden curriculum)研究的興起源自於對「外顯課程」(manifest curriculum)的反省，所謂「外顯課程」係指訴諸於目標、明確可見的活動或具體的書面文件的課程，相對而言，「潛在課程」則是在「外顯課程」背後，隱藏而未顯的影響或意圖。「潛在課程」研究從早期賈克森(Jackson, 1968)「教室生活」(Life in Classrooms)對教室中「群眾」、「權力」、「評價」潛在課程的研究，到艾波(Apple, 1979: 10)將學校課程置於社會、政治、經濟、文化的脈絡中的「意識型態批判」(ideology critics)，以至對於當代社會對全球化問題(Ritzer, 2000)影響的反省，其範圍可說正逐步擴大，其重要性也與日俱增，「潛在課程」已然成爲一種「反省」的角度與「分析」、「思考」的方法。由於這些潛藏在外顯課程之外的影響型態相當多元，影響的力量也比外顯課程來得深刻而強大，其往往藉由一種「無所不在」的形式及「習焉不察」的姿態發生影響力，所以「潛在課程」研究的興起乃提供教育研究的另一種反省面向，有助於揭露「教育表象」(educational representation)背後那些基本假定與影響勢力之構成。

有鑑於「教育改革」(educational reform)近年來已成爲國人耳熟能詳的流行語，「全民教改」運動已然形成，這些如激流般的教育改革活絡了教育發展的脈息，卻也在社會上產生了許多「靜默的影響」(latent influence)和「潛藏的功能」(convert function)，諸如「千萬教育專家」(楊思偉, 1999)、「不罵教改，就得不到選票」(中國時報, 2002)、「下一次會更好」(中央日報, 2003; 中國時報, 2003b)等「改革的副產品」(by-products of reform)，無形間不但對改革本身造成牽動，也對廣大的社會產生預期或非預期的影響。本文基於潛在課程研究所主張對於這些潛藏的意圖、影響因素及其結果進行詮釋、批判與理解的立場，試圖分析教育改革的政治社會脈絡及其所產生的靜默影響或潛藏作用，並思考對「潛在課程」的因應與處理之道。

## 貳、「潛在課程」的分析架構

「潛在課程」的分析旨在揭露意圖與假定以深究其影響，是一種「追根究底」的態度與方法，為利於操作運用，以下先就其內涵及分析架構探討之。

### 一、潛在課程的概念及內涵分析

1960年代以來，課程領域研究蓬勃發展，學者逐漸觀察到學生所學習到的結果不僅來自正式課程，甚至學校環境、人際互動關係、制度等，都帶給學生豐富的影響（Jackson, 1968；Kliebard, 1975；Martin, 1976；Vallance, 1980；Taylor, 1986），學者將這些非明顯可見的影響統稱作「潛在課程」（hidden、latent、implicit、invisible curriculum），這樣的分析角度並被作為開啓學校教育的暗箱之鑰，以及擴大觀察教育實況的另一種廣角（Apple, 1979）。由於潛在課程的來源可能來自教師權威、師生關係的管理規則（Vallance, 1973：6-7），教師使用的語言（Gayer, 1970），教科書、視聽輔助教學、陳設與建築、懲戒方法、課表、分流系統、課程優先性（Martin, 1976：140；Anyon, 1979）、學校的儀式典禮、評鑑方式、族群文化關係（黃政傑, 1994）、以及校外的社會文化價值，職業關係、社經階級、政治發展、國家意識等（Apple, 1975；Giroux, 1982），乃至於全球化議題（Ritzer, 2000）。綜合而言，潛在課程就是一種潛移默化的影響，其影響的來源可能是各種課程要素、或教育條件乃至社會環境，影響的對象也不僅限於學生，更擴及社會大眾或事件本身，甚至潛在課程也可以成為一種「後設」的思考與分析。

這些兼具微觀與鉅觀的內涵，依據學者對課程本身定義思考之不同，大致可以區分出三個重點：

首先，視課程為學校教育者，多從「相對於學校正式教育」的角度出發，潛在課程係指學校的環境、氛圍、以及教學過程中所施加給學生額外的影響；像是：「未明示於各級學校教育理論或原理中的非學術結果（non-academic）」（Vallance, 1973）；「學校教室生活中團體生活、報酬體系和權威結構對學生所造成在規則（rule）、規定（regulation）、規律（routine）的影響。」（Jackson, 1968），以及「通過整個學校的環境、氣氛、學校的風氣所施加給學生的影響」（劉佛年, 1993）。

## 主題文章

其次，視課程為意識型態的活動者，是從批判的角度，著重在對「學校教育所加諸學生身上的意識型態灌輸或階級再製的意圖或行動」的反省。依理契(I. Illich)便認為：「潛在課程(implicit curriculum)是學校透過管理、證書、資格認可制度所形成對學生灌輸社會價值、柔順教化、維持傳統社會階級的儀式與活動」(1971)，而艾波(Apple)也指出：「潛在課程是學校基於某一特定的意識形態，捨棄某些現實，歪曲某些事實，選擇適合自身立場的教材，以維持社會秩序的有意安與計畫」(1975)。

第三，視課程為社會文化之作用者，認為潛在課程是超越學校教育的範圍，指陳「在廣大的社會環境乃至全球脈絡中對於人或事件所產生的影響、結果及其意圖」：「潛在課程是學校或學校以外的教育情境中，產生的某些結果或副產品，特別是那些已經學到，但未經公開宣稱有意產生的學習狀態」(Martin, 1976: 21)。這類定義除了包含「在物質、社會和文化體制環境中，所學習到非預期或非計畫知識、價值觀念、規範或態度」(陳伯璋，2001)，同時也擴及對行動或事件本身的回饋或影響。

以潛在課程作為分析，可以分別或兼採上述之一的角度。這當中，第三種取向將潛在課程的研究延伸至社會領域，其對於事件所處情境脈絡的重視更與政治社會學(註1)的意旨相當，有利對教育現象分析之整體掌握，所以本文對教育改革潛在課程的分析便以上述第三種取向為主，將潛在課程擴大為社會事件，強調潛在課程的了解必須從環境的歷史脈絡以及對於事件潛移默化的影響與結果著手。

## 二、「潛在課程」分析架構的探討

上述各種潛在課程的分析大抵不外是從「結果」、「環境」、「影響」三個層面來掌握(Godon, 1982; 黃政傑, 1986: 169; 黃光雄, 1996: 13; 陳伯璋, 2001: 116)，就「環境」而言，校內及校外生活世界與工作世界都是潛在課程的來源；就「影響」而言，潛在課程包含「有意」及「無意」的前提，只要是確實被學到(learned)也產生了影響，就產生了潛在課程；從「結果」而言，潛在課程偏重在情意、態度、意識方面的影響，其結果可能是正面也可能是負面的。

這種「潛移默化」、「無所不在」的影響，在『國際教育百科全書』中形容其特質為「泛泛而隨意的、隱含或根本不被承認」，「其隨意性和隱形程度隨現象不同或闡述不同而異」(江山野編譯，1992, 92)，並且主張對這種隱藏或揭露程度差異之分析，必須兼具二個面向：其一是「教育實踐」(educational praxis)，其二則是「教育結果」

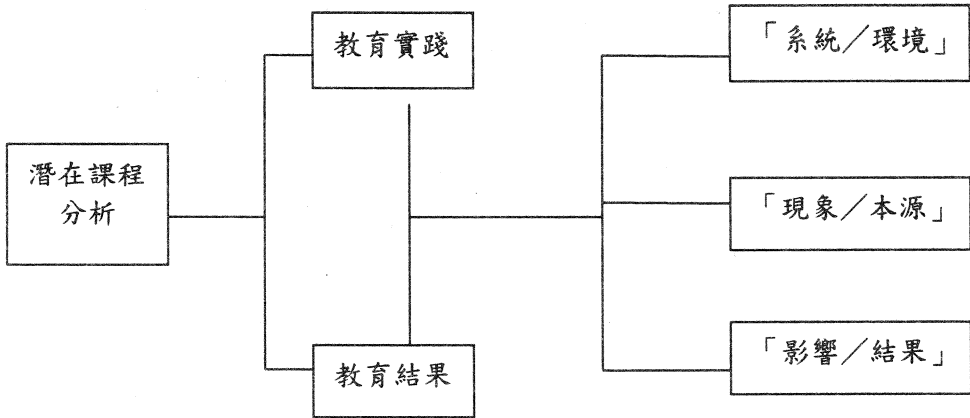
(educational outcomes)，對照於 Godon(1982)分析「結果」、「環境」、「影響」三個面向，事實上有其異曲同工之處。「教育實踐」意味著教育行動與情境的脈絡化(contextualize)歷程，兼具「人」與「結構」的互動，以及「因」與「果」的連續性；「結果」是「輸入—輸出」(input-output)的關聯，二者在「系統」與「環境」相互滲透的歷程中導向一種「作為」或「不作為」的結果，這同時也是「表象」與其背後「本源」的結合點。這種強調系統環境的整體分析，重視特定現象的成因與影響的角度，應可區分出三個分析面向：「系統／環境」、「現象／本源」、「影響／結果」(如圖一)。

「系統／環境」的分析面向主要重點在於對教育事件本身所處的情境及其歷程的剖析。系統/環境的互動關係表明教育事件具有開放的特質，雖釋放能量影響環境，而也接受來自環境的影響，潛在課程的來源可能是系統本身，也可能是來自於環境，系統／環境的分析有助於瞭解教育系統與環境的關係。

「現象／本源」的分析面向目的除在於探討教育事件的形貌，並深究其背後的基本假定與前提，係以「潛在課程」作為一種「揭露的手段」，藉由現象的徵兆分析其潛藏於事件背後的意涵與可能發展。

「影響／結果」作為分析的第三個面向，就其影響來源而言，可以包含「意圖的」和「非意圖的」二部分，前者是教育事件的操作者所有意施加給被影響人的相關理念或作為，後者則是在無意間發散的附加影響；至於影響的結果，則包含「有價值」與「反價值」的部分，前者係對當事者有利者，後者則可能形成不利。

## 主題文章



圖一 潛在課程分析架構

## 參、教育改革的潛在課程分析

就如 Nash (2000) 所言：「所有深受社會環境所引導的活動均體現為政治社會學的課題。」，教育改革作為一種政治社會課題，對於「潛在課程」的發現，必須就其處境、脈絡、假定、關係、影響與結果等全面理解，才得以探究其真正的意涵。

### 一、我國當前教育改革發展及其意涵

#### (一) 醞釀期

自 1987 年解嚴後至 1994 年第七次全國教育會議召開之前，為教育改革的「醞釀期」。這一段期間政治結構鬆動促使人民自主意識高漲，透過集會、結社、言論自由展現改革的活力與期望。像「振鐸學會」、「自由之愛大學改革聯盟」、「大學法改革促進會」、「教師聯盟」、「教師人權促進會」、「人本教育基金會」、「主婦聯盟」.....等民間團體相繼成立，並在 1988 年起合作，前後召開二次民間教改團體會議，逐漸讓社會感受到「民間教育改革」力量的不可忽視。這股教育的社會運動，對教育的正當性產生質疑，要求修改大學法、修訂教師法、撤銷「安維祕書」、教官退出校園、體檢

國中小教科書.....，隨後，教育部把 1994 年定為「教育改革年」，教育問題更正式成為社會改革的主角，各種教育集會、遊行、示威行動在社會漫延開來，醞釀「教育解嚴」的改革行動。

## （二）對話期

自 1994 年第七次全國教育會議之召開到 1996 年教育改革總諮議報告書的完成，是為教育改革的「對話期」。

面對台灣社會在經濟、文化、政治各方面結構鬆動的影響下產生各種對抗的勢力與改革的呼聲，教育雖背負各種期待，也備受各界訾議與抨擊，為順應變遷力精圖治變革，1994 年 6 月 22 至 25 日官方召開第七次全國教育會議，歷史性的場內激辯與場外抗議之場面，劃開了教育革改革對話之新頁，1994 年 9 月 21 日行政院成立教育改革審議委員會，整合、規劃及審議教育改革方向，於 1995 年 4 月後陸續提出三期教育改革諮議報告書及總諮議報告書，揭示「人本化」、「民主化」、「多元化」、「科技化」、「國際化」之發展方向，並積極主張「教育鬆綁」(行政院教育改革審議委員會，1996)。在此期間，形成前所未有「行政院教改會」、「民間教改團體」、「教育部」多方對話的場面，院長的教改、部長的教改、民間的教改、官僚的教改、教育學者的教改、非教育學者的教改各執一方，就在這些多方折衝中，主要教育改革逐漸拼湊出輪廓。

## （三）執行期

自 1996 年教育改革總諮議報告書完成到 2001 年 12 月底召開「2001 年全國教育改革檢討會議」，是為教育改革的「執行期」。

在此期間，主要行動都在於落實各界教育改革之期望，所的期望也都寄託在教改行動上。行政院在「教育改革審議委員會」階段任務達成後，於 1996 年另成立「教育改革推動小組」，成立之目的在於督導及整合教改工作之執行，而教育部則依據「中華民國教育報告書」擬訂「教育改革行動方案」，擬以五年時間執行國民教育課程教材、小班小校、高中職多元入學，師資培育多元化、大學學術追求卓越等工作，藉以回應民間教改期望。此期間亦曾於 1999 年 5 月間辦理「1999 年全國教育改革檢討會」，對於當年度所推動各項改革工作加以檢討，並繼續在 1999 至 2001 年間持續推動教改

## 主題文章

之實踐工作，雖則社會對教育改革行動方案並未完全滿意，但多仍存觀望與期待的態度。

### (四) 檢驗期

自召開「2001 年全國教育改革檢討會議」之後迄今，為教育改革的「檢驗期」。由於對教育改革檢討之聲四起，而改革執行情形也並未如預期，學者、社會大眾、各民間團體及學術機構不斷提出反省及批判，在召開「2001 年全國教育改革檢討會議」後，迭有要求調整改革步伐之議、甚至主張「走回頭路」(中國時報，2002)，隨後在對九年一貫課程、多元入學等各項議題「倉促」、「不當」、「草率」批評四起之下，不但學者、民眾、不同黨派紛紛提「二次教改」(second reform)(吳武雄，2002；中央日報，2002；中國時報，2003a/b)的主張，許多民間及學者聯盟也再度興起，包括「快樂學習聯盟」、「重建教育連線」、「高中生教改聯盟」、全國教師會、師範教育體系聯盟等分別提出對教改的檢驗報告與改革訴求，政黨、行政院甚至國家元首也都提出對教改的意見。面對強大的政治社會壓力，教育部以召開「全國教育發展會議」來回應如排山倒海而來的教改風暴。

上述這些改革過程已經上演為政治社會事件，不再是單純的教育事件，不知不覺之間，教育已經挑起了政治的興趣與利益的衝突，更在改革風暴中動蕩不安，這種複雜性放在政治社會學的角度下，無疑又將是一場權力的拉鋸與循環。

## 二、教育改革潛在課程的不同面向

「改革有時是引發問題，刺激矛盾的」(Popkewitz, 1991)，如前所述，在教育環境之複雜性及各種政治社會因素影響下，改革顯然不知不覺地激發了更多「問題」與「矛盾」，這種問題與矛盾必須回到脈絡來全面理解。

### (一) 系統/環境

對於教育改革潛在課程「系統/環境」的分析，目的在於釐清所處環境及其成因，重點有二：認識教育系統的特性——「自主而不自足」、指出改革之成因——「變遷」。

#### 1. 教育系統的自主與不自足

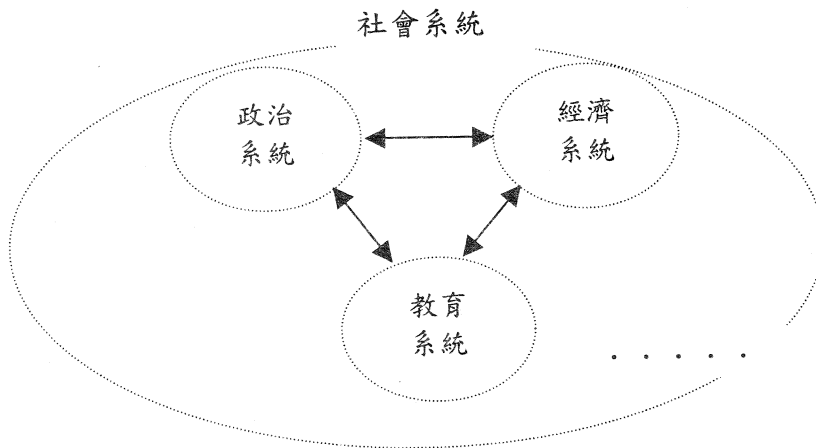
改革最大的困難來自於教育系統環境的複雜度。以系統觀點來說，教育系統所保



有之疆域使教育具有相對自主性，但亦深受外部系統之影響，也就是說，一方面教育系統有其自主獨特性，另一方面，教育活動也深受教育以外環境之影響。以台灣而言，長久以來教育一直扮演著社會發展之重要基石，當邁入政治開放時期，教育系統成爲政治系統與其他系統共同關注之焦點，教育系統無法自足的特質使得各種政治及社會因素滲入教育場域而益形複雜化（如圖二）。

## 2. 變遷引發改革危機

面對社會一片改革聲浪，蕭新煌（1988）認爲這是因爲「社會力」在「政治力」與「經濟力」之夾縫中開始尋找自我的定位；高承恕（1988）則指出這是因爲經濟結構改變及政治結構鬆動交互作用的結果，改革運動的興起便是在重新界定與詮釋一種新的結構與價值，也就是說，社會變遷造成教育改革，而改革又重新界定教育。愈是在變遷不穩定的時代，教育系統的定位愈加動搖且遭受批評，而使教育與其他系統之的界限模糊，並使教育本身的自主性及獨特性發生危機。



圖二 教育系統與環境關係圖

這種因社會變遷引發教育改革之情形指出，教育系統雖具獨特性，但仍受社會系統所賦予的角色定位，這種開放性更使得教育系統處於非均衡狀態，在社會快速變遷之時尤爲明顯。台灣教育改革發展歷史便證明，教育問題的衍生與革除，往往不盡然來自於教育內部系統，亦非教育系統本身可以解決，因此，對於教育改革的觀察，應

## 主題文章

該進行脈絡化的檢視。

### (二)現象/本源

尋究教育改革的過程，不難觀察到這些作為解決社會（包含政治、經濟、教育）危機的改革行動，在被區分為「民間」與「官方」、「師範體系」與「非師範體系」、「體制內」與「體制外」的「原罪」模式下運作：

「今天我感到較不自在的是大家刻意去劃分民間與官方、體制內和體制外，師範體系和非師範體系，似乎彼此對立。」（郭為藩，1995）

凡是「官方的」、「體制內的」、「師範體系的」都背負著教育的原罪，凡是「民間的」、「非師範的」、「體制外的」就代表「正確」。最具體的例子發生在民間要求私人興學並試辦「森林小學」的爭議上，突顯出許多民間教改團體的改革訴求，均著力在對政府或體制的批評，往往以「體制保守」、「僵化」為理由：

「… 覺悟到與官方和體制學校合作，原來是『與虎謀皮』啊！如果不能走自己的路，辦自己的學校，撇開所有的不得已，竟真的無法實踐教育改革的理想」（引自薛曉華，1996）。

面對這些對立現象，陳伯璋（2001）指出教改當中一種「反集權」、「反知識本位」、「反菁英導向」的改革趨勢；歐用生（1999）則分析其背後許多新右派的觀點以及意識型態的問題；楊深坑（1995）也分析指出，教育改革淪入缺乏理論的反省的困境、教育專業地位低落，有走入後現代主義「什麼都行」（Anything goes）的危險。顯然，在這些教改現象背後，交雜著許多反抗性及顛覆性的結構與意識型態問題，究其根本，更是一種「解構權威」、「對抗專家」、「突顯主題」意識型態的循環。

#### 1.解構威權

所有的改革主張都批判傳統政治威權所扮演「趨中化」以及「價值正確」的決定者角色，所以，改革企圖顛覆這種威權體制、擴大參與。這種企圖在教改過程中顯得

既清晰又模糊，清晰是因為見諸在民間教改團體中不斷對由上而下行政模式的批評，以及教改諮議報告書中提陳「鬆綁」理念的強度；模糊則是隱藏在各種團體間的權力競爭，那些所有以民間團體為名而起的改革主張，其實都在實踐著一種「將社會去中心化」(decentering society)的工程(林庭瑤譯，2001)，潛在的目的在於解構所有壟斷結構，藉由多元權力來維繫權力的互動平衡，Dalton 便形容(1988)：「改革是各種次級文化、利益團體和多元價值之間相互衝突、協商、適應和妥協的過程」，解除威權管制是教育自由化的行動，但也很容易造成教育權力的另一種再威權化。

## 2.挑戰菁英

從教改發端以來，一直不斷有批判「專家」的聲音出現，及至二次教改呼聲之初，仍有指陳「教改盲點在於『菁英』主義的過於強調，忽略現實社會的適應」(黃武雄，2002)，「菁英都是教改絆腳石」(薛承泰，2002)。這種挑戰專家的潛在課程其實有衍生出另一種「驅逐發言者」或「搶麥克風」的效應，Lash 和 Urry (1994)便分析指出，挑戰專家菁英可以開拓個人在知識宣稱上的使用空間，進而讓個人可以創造自己的認同與生活風格(引自林庭瑤譯，2001)，近來趨向一股批判教改菁英的風潮(註2)，其實也突顯後現代的反主宰敘事的傾向，傳達教育知識自由化的主張。

## 3.突顯主體

綜合前述，教育改革運動是社會大眾與政府對現存教育體制的反省與批判，這當中，可以說是以「人」貫串其間，這種以人為本的理念包括強調學習者的真實體驗、強調兒童受教育權、家長教育權、教師專業自主權，綜歸來說，就是重視「主體」，主張教育措施必須以學習者為中心，教育的目的在於教導學生拓展自己的經驗世界，也就是「教育人的自由化」。

這些改革現象背後「解構威權」、「挑戰菁英」、「突顯主體」的主張，其實都環繞著「自由化」的主軸，主要精神在「解除管制之弊」，但當這些意識型態透過改革的轉換與權力的嫁接，以一種「真理」的姿態大量傾銷，形成理所當然的社會認識論及新的價值取向，其實，引燃的是另一種強力的社會潛在教育。

## (三) 影響/結果

## 主題文章

潛在課程影響自我觀、他人觀、學校觀或世界觀，包括一系列的態度、感覺、傾向和價值(Weidemann,1973,8)，而這些態度和價值往往經由意圖及非意圖的途徑生成。首先就意圖的影響結果方面：重點在於教改「有意」的施予，這見諸在所有民間、官方、黨派學者公開論述的意念與行動，並且包括未經公開的部分。在「公開宣稱」的部分，教改倡議「民主」、「多元」、「人本」理念（行政院教育改革審議委員，1996；教育部，1994），以及「教育鬆綁」理念（行政院教改審議委員會，1996），如前所述，都是以自由化為主軸，目的在創造公平競爭的環境及擴大市場參與者的權利，同時也要鬆開教育系統外部對教育的約束，例如政黨意識灌輸、經濟建設目標、文化沙文主義及軍事訓練需求等，讓「鬆綁」概念蔚為風潮（黃政傑，1996，292），這些公開宣稱的「自由化」主張，已經在無形中造成當代社會的再造（張佳琳，2002）。

至於在「未公開宣稱」的部分，主要是指藉由改革遂行「正當化」(legitimation)的意圖(註2)。「改革的建議有正當化過程和建構其自身特殊旨趣的意義」(Popkewitz，1991)，改革者一方面透過改革理念建立存在的價值，另一方面則在改革行動中建構完成自身利益傾向（張佳琳，2002），Weiler(1982)也指出，當國家所需的正當性(legitimacy)要求愈來愈多，教育改革正是解決不同訴求之矛盾、補足國家正當性的策略。事實上，不論是民間團體或政府當局，教育改革均帶有「正當化」的意圖，這確實也在每一次對話交鋒時觀察得到，參與者總以自己「發言」地位之正當性為表白，並在一次又一次改革行動中強化其旨趣。

再就非意圖的影響與結果部分來看，潛在課程所問的是教改「無意間」的給予，漫漫歷程以來，教育改革本意在改革教育之弊使能趨善，目前改革持續進行尚無法論其成效，但「不知不覺地」，民眾學會了「批判有理、抗議無罪」、教師學會了「上有政策、下有對策」、官員學會了「多做多錯、少做少錯」、學者學會了「出嘴下筆、能罵的不輕饒」、政黨學會了「扣罪教改、必得民心」、媒體學會了「繞口令式批評、何患無辭」……，這些現象，對於教育改革而言，無疑已經造成另一種無形的社會教育。

## 肆、教育改革「潛在課程」的問題—合理性危機

前所述及，教育改革的「潛在課程」在環境的衝擊下浮現出「解構威權」、「挑戰

菁英」、「突顯主體」之意識假定，而「自由化」的社會運動以及各種正當化權力結構的影響，更造成了許多弔詭與兩難的問題：

「一次教改」或「二次教改」—下一個會更好嗎？社會在「教改步伐錯亂」（中央日報，2003）的檢討下提出「二次教改」的呼籲，講求「立竿要見影」。

「鐘擺」或「搖搖擺擺」—父子騎驢？社會各方所形成輿論壓力，每每影響教育改革步伐，教育政策被批評為「父子騎驢」，微調與大修搖擺不定。

「利益均沾」或「各取所需」—大聲就會贏？教育改革過程各方利益齊入，越是取得發言權者，訴求越能得到認同，權力認同的偏頗造成更大的權力競爭。

「民粹主義」或「菁英主義」—千萬個教育家？當「民間活力」造就人人各有一套教改標準，在民意優先的取向下，出現逼退菁英讓位的現象。

「種芭蕉」與「怨芭蕉」—社會集體健忘？社會對當初教改主張「多元」、「鬆綁」、「自主」產生愛恨交加矛盾情結，致生回復聯考及教科書恢復統編之議。

面對這些「急急邏輯」與「搖擺策略」潛在課程的問題，如果以 Martin(1976, 144) 所言，我們可能的處理方式包括：1.無為；2.改變；3.撤除；4.接受；端視其價值、品質以及可欲性而定。然而，這眾多潛在課程中所衍生的另一個根本性的潛藏危機卻不能不加以正視：教育改革的合理性危機 (crisis of rationality)。

改革過程中「自由化」和「正當化」的訴求關乎「指揮能力」(directive capacity) 的限度 (陳學明譯，1994)，也就是權力的正當性與合理性問題 (Weiler, 1983)，我國教改訴求於強化社會「認同度」、「信任度」、「支持度」，期望以多元參與的民意來建立政治正當性 (註 3)，但是過度依賴於民意趨勢，卻影響了教育內在邏輯及政策條件之間的合理性關聯，以致於衍生「搖擺」、「缺乏立場」之議，並且導致「以正當性追求合理性」所造成「正當性取代合理性」的威脅，這也就是教育改革的合理性危機。

雖說當前民主社會中如果正當性不充分，恐難運作出合理性的滿足，但改革中合理性與正當性孰輕孰重的問題，就如同 Carl Schmitt 所指出：「任何一個合法系統要能成功運轉，必須能信賴國家機制本身的合理性與進行合理操作的必然性」(蔡宗珍，1997，頁 25)，也就是說，多元參與的支持雖然能回饋教育系統存在的價值，但是改革仍然須以「專業合理性」來調息，謀求合理性與正當性的衡平發展。

教育改革的合理性危機潛藏於社會的集體意識中，也正腐蝕著教育發展之根基，並且在「國家意識」、「政治競奪」、「市場邏輯」、「專家政治」、「社群運動」之間所形

## 主題文章

成的權力網絡擺盪，影響所及，改革不過反映了某種思維、態度與利益傾向的正當化結果，這些糾結纏生的複雜關係不但讓改革無法抽離其所處的政治社會環境，更深陷在權力的競賽中成為各方勢力爭食之所，對於真正應該作為長足發展基礎的改革共識無法凝聚，教育應該追尋的願景藍圖也割裂破碎，這種講求短暫的正當性而缺乏教育合理性的問題才是教育改革潛在課程的最大隱憂。

## 伍、結語：後教改時期

事實上，一觸及「潛在課程」，教育改革在思維上便已邁入「後教改時期」(post-educational-reform period)，這一方面意味著我們應該對教育改革進行反省與定位，另一方面也在於尋找理念沈澱與腳步重整的空間。

台灣將近十多年來各項理念的、體制的、結構性的改革一舉盡出，社會投注最大的熱情，而政治也交付最高的資本，這些在教育史上具有關鍵性的影響和意義的歷程，不僅正刻畫著教育工程，也深刻地影響著大眾社會。對於這段全國矚目的教育改革歷程，除了發現，我們更為在意的是如何面對這些潛在影響：如何將正面的加深加廣、對負面的減低影響、以及如何兼具政策的專業與民意基礎。凡此種種，其實都有賴於教育改革人士不斷的省思與批判思考，才能發揮改革成效之極致。四一〇教改聯盟發起人黃武雄曾表示(2002)：「教育改革路線存在輕忽教育大環境惡劣而全面實施、未先累積經驗與溝通是其盲點」，如果真是如此，面對諸多惡劣處境，全民更應共同以智慧與耐性來實踐未來，讓思維與行動邁入後教改時期，繼續追尋更多反省與對話。

總之，本文指出，台灣教育改革發展與當代台灣社會發展與政治變遷有著密切的關連性，透過潛在課程「系統／環境」、「現象／本源」、「影響／結果」三個面向，釐清教育改革背後的脈絡關係，分析當中正當化及建構自身志趣的意圖及提出教育合理性的反省。為使能持續覺察問題之脈絡，今後應繼續秉持以潛在課程作為「揭露與反省策略」(Apple, 1979)的思考，從提升意識(consciousness raising)著手(Martin, 1976: 148)，在教育改革過程中辨析策略，減緩教改場域因迷失方向感造成的踉蹌。

### 〈註釋〉

註 1：政治社會學係強調社會事件的整體分析。其中所謂「政治」象徵廣義的「策略」(strategy)，而「社會」代表互動的「關係」(relation)，對於「關係」的重視意味以整體性為出發，至於「策略」則揭示對社會秩序的調適與因應。

註 2：「正當化」的意圖與正當性有關，目的在於強化「被認可的價值」。

註 3：合理性指涉著「手段—目的」符合系統人、事、時、地、物所應有的條件，偏向專業的合理考量；正當性則存在於系統的價值狀態以及被認同的程度。教育改革強調多元參與及鬆綁自主，在系統層面看來，乃因正當性輸入不足而醞釀從多元參與中獲取認同，此時，正所謂是一種補償性的正當性。

### ※參考書目

- 中央日報(2003)。二次政黨輪替契機的來臨。3月18日，第十版。
- 中國時報(2002)。決策變變變，立委太草率。5月26日，第11版。
- 中國時報(2003a)。從陳總統帶領批評教改談起。2月24日，第二版社論。
- 中國時報(2003b)。黃榮村：二次教改一定會更好。2月23日，第16版。
- 四一〇教育改造聯盟(1996)。民間教育改造藍圖——朝向社會正義的結構性變革。台北：時報文化。
- 江山野編譯(1992)。簡明國際教育百科全書。—課程。北京：教育科學出版社。
- 行政院教育改革審議委員會(1996)。教育改革總諮議報告書。台北：行政院。
- 林庭瑤譯(2001)。Kate Nash 著，當代政治社會學。台北：韋伯文化。
- 張佳琳(1999)。以職業證照革除文憑主義迷失——教育外部系統革新的契機。載於教育部技職司(主編)，技職教育的回顧與前瞻(頁401-408)。台北：教育部技職司。
- 張佳琳(2002)。課程改革：政治社會學取向，台北：師大書苑。
- 郭為藩(1993)。科技時代的人文教育。台北：幼獅。
- 陳伯璋(1985)。潛在課程研究。台北：五南。
- 陳伯璋(2001)。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北：師苑。
- 陳學明譯(1994)。Habermas 著，合法性危機。台北：時報文化。
- 黃光雄(1996)。課程與教學。台北：師苑。

## 主題文章

- 黃武雄(1995)。台灣教育的重建。台北：遠流。
- 黃武雄(2002)。菁英主義是教改盲點根源。2003年6月10日取自  
<http://tpctc.tpc.edu.tw/2000/wwwboard>。
- 黃政傑(1986)。潛在課程的概念分析。載於師大教育研究所集刊，第28期。
- 黃政傑(1994)。課程教學之變革。台北：師大書苑。
- 黃政傑(1996)。教育改革的理念與實踐。台北：師大書苑。
- 楊思偉(1999)。教育改革的借鏡—畫虎不成反類犬。中等教育，49卷，第二期，頁37-60。
- 楊深坑(1995)。理性的冒險，生命的行動與主體性的失落與拯救——人類圖像的歷史變遷與教育改革的展望。論文發表於「教育改革：理論與實踐」國際學術研討會。
- 劉佛年(1993)。教育文藝辭海。上海：辭書出版社。
- 歐用生(1979)。潛在課程概念之檢討。師大第141期。
- 歐用生(2000)。課程改革。台北：師苑。
- 蔡宗珍(1997)。合法性與正當性的辨證，追尋卡爾·史密特一九三二年的思想軌跡。載於當代，第124期，頁18-31。
- 蕭新煌(1988)。台灣新興社會運動的分析架構。論文發表於國立清華大學(主辦)，台灣新興社會運動研討會。
- 薛承泰(2002)。二次教改菁英，新保守者？2003年6月10日取自  
<http://tpctc.tpc.edu.tw/2000/wwwboard>。
- 薛曉華(1996)。台灣民間教育改革運動—國家與社會的分析。台北：前衛。
- Apple, M.W. (1975) Curriculum as ideological selection. *Comparative Educational Review*, 20, 210-110.
- Apple, M.W. (1979). *Curriculum and ideology*. London: RKP.
- Apple, M.W. (1982). *Education and power*. Boston: Ark.
- Dalton, T.H. (1988). *The challenge of curriculum innovation*, N.Y.: The Falmer Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling for democracy: critical pedagogy for the opposition*. Massachusetts: Bergin & Gracy Publishers.
- Godon, D. (1982). The Concept of the Hidden Curriculum. *In Journal of Philosophy of Education*. 16(2), 195-196.



- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. N.Y.: Harper & Row.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classroom*. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Martin, J.R. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one? *Curriculum Inquiry* 6(2), pp.135-152.
- Nash, K. (2000). *Contemporary political sociology: globalization, politics and power*. Black well.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform*, N.Y.: Teacher College.
- Ritzer, G. (2000). *The McDonaldization of society*. London: Pine Forge Press.
- Taylor, P. H. (1986). *Recent developments in curriculum studies*. Windsor: NFER-Nelson.
- Vallance, E. (1980). The Hidden Curriculum and Qualitative Inquiry as States of mind, *Journal of education*. 162(1), 139-51.
- Vallance, E. (1991). Hidden curriculum. In Arieh Lewy (ed.), *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon.
- Weiler, H. N. (1982). Education, public confidence and the legitimacy of the modern state—Do we have a crisis? *Phi Delta Kappan*, 64(1), 9-14.
- Weiler, H. N. (1983). Legalization, expertise, and participation strategies of compensatory-legitimation in education policy. *Comparative Education Review*, 27(2), 259-277.

主題文章