

綜合活動教科書之潛在課程分析

丘愛鈴

綜合活動是國民教育九年一貫課程七大學習領域之一，強調由學童親自實踐、體驗和省思，鼓勵學童在真實生活情境的學習活動中建構內化的意義，而有別於其他認知性較強的學習領域。國民中小學教科書雖然都是依據國家課程綱要和能力指標進行編輯，但在「一綱多本」的原則下，各審定本教科書對學童的潛在課程影響力應加以注意。本文旨在解讀綜合活動教科書中的潛在課程，分析該領域教科書中經常出現的生命教育活動和多元文化教育活動設計之相關問題，最後提出改進的建議。

關鍵字:綜合活動學習領域、教科書、潛在課程

本文作者現為國立高雄師範大學教育學程中心助理教授

主題文章

「綜合活動」是國民教育九年一貫課程七大學習領域之一，九十學年度起自國小一年級開始實施以來，「綜合活動究竟是什麼？」、「綜合活動是否需要教科書？」、「發展綜合活動的教材需注意哪些原則？」、「如何進行綜合活動的教學設計？」、「綜合活動教科書面臨哪些危機？」等成爲民間出版社和許多學校教師關注的問題（黃譯瑩，2001；田耐青，2002；張景媛，2003）。本文的目的在從潛在課程的觀點，分析綜合活動教科書中經常出現的生命教育活動、多元文化教育活動之相關問題。首先說明綜合活動課程之目的與內涵；其次探討潛在課程的意涵與教科書中的潛在課程；第三以綜合活動第九冊、第十冊六本教科書中生命教育活動、多元文化教育活動設計爲例，批判分析其潛在課程；最後提供建議以供教師或課程設計實務工作者之參考。

壹、綜合活動之目的與內涵

綜合教育部（2003）公布之國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域（以下簡稱教育部課程綱要）之內容以及相關文獻，說明「綜合活動」之目的與內涵如下。

一、為什麼要設置「綜合活動」？

過去台灣中小學課程因受到升學考試的影響，較偏重學科知識系統的教學，忽視學生在生活中應用所知和高層次的批判思考、創新能力的培養。綜合活動強調由學童親自實踐、體驗與省思，鼓勵學童在日常生活的實踐活動中建構內化的意義，而有別於其他認知性較強的學習領域。課程綱要中的說明如下：

「綜合活動」學習領域之「綜合」是指萬事萬物中自然涵融的各類知識，「活動」是指兼具心智與行為運作的活動，一個人對所知的萬事萬物要產生更深入的認識，需透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義。本領域是為落實此一教育理念而設置的學習領域（教育部，2003，19）。

最初教育部學習領域的構想中一開始的「活動學習領域」是沒有「綜合」兩字的，後來加上這兩個字有提醒活動本身的「統整性」（integration）：

使用「綜合」二字加在「活動課程」前，對台灣教育系統而言，任務之一是在提醒：世界上任一活動均已自然地運作著、呼應著多種領域的知

識。任務之二在促進：現在六大學習領域之間更多對話的機會，讓知識透過人的對話找到彼此更多的連結（黃譯瑩，2001，93）。

活動課程中的「活動」傳達的訊息是綜合活動不要紙上談兵，學生不只是完成教師所安排的活動程序，表現出「成人良好價值」的「行為運作活動」，還要有「心智運作的活動」，在實踐活動中思考為何做？這個活動和我自己有什麼關聯？我在這個活動的實踐過程中知道了什麼？感受到什麼？為何我有這樣的認識？為何我會有這樣的感受？這樣的認識與感受可以看到自己什麼？這種從 What 到 Why 的過程需要實踐、體驗與省思之間的連結（黃譯瑩，2001；張景媛，2003）。簡言之，活動課程的目標如下：

活動課程的目的在提供學習者透過對活動的實踐，獲得直接體驗與即時反饋訊息，從過程中驗證與應用所知，建構自己對活動的意義，並藉此同時再次認識這個建構意義的主體，也就是自己（黃譯瑩，2001，92）。

教育部課程綱要中則詳細說明綜合活動的課程目標有以下四項：

- (一) 實踐體驗所知：引領學習者透過活動中的實踐，獲得直接體驗與即時反饋訊息，從過程中應用所知，增進對自己的了解。
- (二) 省思個人意義：鼓勵學習者在所參與活動中，有從容地表達並省思自己的體驗之時間與機會，也可以自己的方式表達對活動的意義。
- (三) 擴展學習經驗：希望學習者以多種感官來體驗世界，提供開放、多樣性的學習環境，以擴大訊息選擇的範圍、來源與方式。
- (四) 鼓勵多元與尊重：藉由多元的活動，讓每一位學習者開展、發掘並分享屬於個人的意義，尊重他人的體驗，並同時鼓勵學習者參與社會，擔負起自己的責任（教育部，2003，19）。

總之，綜合活動讓學童在活動中有「實踐所知」的機會，同時能從容地表達自己對實踐活動的「情意」，在「認識萬事萬物」的同時也能「認識自己」，不僅對所知的事務有更深刻的認識，還希望學童對未知的事務充滿好奇，有探索未知，挑戰新事務的動機和興趣，能從各式各類的活動中增廣自己的見聞；綜合活動避免做統一的規定，而是尊重學童的多元智能，能夠給予學童使用多元方式表達學習成果的機會（黃

主題文章

譯瑩，2001；張景媛，2003）。

二、「綜合活動」等於「輔導活動＋童軍活動＋家政活動＋團體活動」嗎？

教育部課程綱要具體說明綜合活動的主要內涵為：

包含各項能夠引導學習者進行實踐、體驗與省思，並能驗證與應用所知的活動。原國中小的輔導活動、童軍活動、家政活動、團體活動等，因頗能符合本領域的課程目標，故包含在本學習領域的範圍內。本學習領域尚可包括符合綜合活動理念之跨越學習領域、需要聯絡合作之教學活動，或單一學習領域之人力與資源難以支援、需要透過學校運用校內外資源者（教育部，2003，19）。

在課程改革中，教師們很容易從新舊科目的對照來理解新課程，上述文字很容易讓教師或民間出版社的編輯團隊將「綜合活動」的範圍狹隘地限定在輔導活動、童軍活動、家政活動、團體活動的既定內涵，造成教師自行發展的學校本位課程或審定本綜合活動教科書所設計的單元主題和教學活動很明顯地可以看出是在教導學童生涯發展、縫紉烹調、野炊安全或班級自治幹部選舉，綜合活動成為原來四個活動課程的混合而非統整課程，也未能掌握綜合活動之課程目的與精神。

事實上，教育部在課程綱要中明訂綜合活動課程計畫應涵融十項指定內涵：

自治活動、生命教育活動、社會服務活動、危機辨識與處理活動、野外休閒與探索活動、自我探索與了解活動、人際關係與溝通活動、環境教育活動、兩性的關係與互動、家庭生活活動（教育部，2003，26-7）。

課程綱要並敘明：

「指定內涵」是綜合活動學習領域的最低要求。設置指定內涵的目的是：對於十分重要的教學活動，學校必須進行相關課程的規劃與教學，不能省略、刻意淡化或稀釋；指定內涵所佔之時間應不少於綜合活動學習領域總節數的10%（教育部，2003，27）。

因此綜合活動教科書的內容經常會出現上述十項指定內涵的教學活動，本文擬以

第九冊、第十冊各版本教科書中生命教育活動、多元文化教育活動的單元教學活動設計為例進行分析，茲先摘要整理教育部課程綱要中的指定內涵說明與能力指標如表一。

表一 綜合活動第三階段生命教育、多元文化教育活動之能力指標

	指定內涵	能力指標（教學目標）
生命教育活動	從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，體會生命的意義及存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷。	綜 1-3-1 欣賞並接納他人。 綜 2-3-3 規劃改善自己生活所需要的策略與行動。
多元文化教育活動	兩性的關係與互動：從了解兩性在家庭、學校和社會的關係中，去學習良性互動的模式，並能設計促進兩性合作的組織與活動。	綜 1-3-2 尊重與關懷不同的族群。 綜 1-3-4 舉例說明台灣社會中的各種文化活動，並分享自己參與這類活動的體驗。 綜 3-3-4 認識不同的文化，並分享對多元文化的體驗。

從表一可知，生命教育活動不但是九年一貫課程中的新興議題，也是綜合活動的指定內涵，多元文化教育活動則整合兩性的關係與互動之指定內涵，並擴大範圍納入綜合活動能力指標中有關族群和其他多元文化的議題。

貳、潛在課程的意涵

學校課程一般分為「顯著課程」和「潛在課程」兩類，前者包括學校所規劃而明列於課程表上的學習科目，例如語文、數學、社會等稱之為「正式課程」，以及學校所規劃由學童自願參與的活動，例如學校的各種慶典活動、儀式活動、競賽活動、社團活動等「非正式課程」，「顯著課程」較強調「有計畫的」(planned)或有意的(intended)

主題文章

學習活動，尤其是在學校教師指導下完成預期目標的學習。相對於顯著課程，「潛在課程」係指隱含的 (covert)、不清楚的 (implicit)、未預期的 (unexpected)、未被揭露 (undisclosed) 或不被認知的 (unacknowledged) 課程。潛在課程常隱藏於正式課程和非正式課程之中，是教學目標外的教育作用或學習結果 (黃政傑，2003，4)。一般認為「顯著課程」和「潛在課程」一致，且能相互支持，學童的學習效果最佳。

「潛在課程」¹ (hidden curriculum) 一詞，係由美國教育社會學家 Philip Jackson 於 1968 年在其《教室中的生活》(Life in Classrooms) 一書中首次提出來的，係指學校中隱匿但卻是有效的規範與價值之教導。Jackson 利用參與式觀察 (participant observation) 的方法，描述公立小學的學童如何在「規則」(rules)、「規定」(regulations) 和「規律」(routines) 的三 R 學習中，去適應學校教室生活的三項特徵「群體」(crowds)、「評價」(praise) 和「權力」(power)²，盡力完成各種學習任務，包括：學習安靜地等待、學習忍耐、受約束、整潔和守時、有禮貌、完成工作、保持忙碌、學習否定自己的部分行為以順應獎賞系統、評鑑別人並接受他人的評價、對教師和同學忠誠、老師成為學童的第一個「老板」並習慣於師生間不平等的權力狀態、養成順從的習慣，為未來成年後的職業生活做準備等。Jackson 進一步指出，學童在教室中學到價值、氣質、社會和行為期望等潛在課程，對學童社會化的影響比正式課程影響深遠，若要使潛在課程發揮積極性的功能，必須避免只注意效率和經濟的「工學模式」的課程設計，而要將教學看作是「機遇性的過程 (opportunistic process)」，加以掌握和運用，使學童獲益 (Jackson, 1968, 8-33, 166)。

Martin (1994, 162) 提出潛在課程的「隱藏性」(hiddenness) 有兩種，一是自然的，一是人為的，如同人們尚未發現癌症之有效療法或有人故意將錢幣藏起來，意即有些潛在課程尚未被發現或者有人故意加以隱藏。他注意到有些課程對某些人是顯著的，對其他人是隱藏的，例如社會學家、教育行政人員和教師都知覺此課程，但是學習者

¹ 潛在課程的理念早期可追溯自 J. Dewey 提出的「同時學習」(collateral learning) 和 W. Kilpatrick 在提倡設計教學法 (Project Method) 時提出的「附學習」(concomitant learning)，都強調在正式課程外，學生習得的態度、理想、興趣、價值和情感等有關情意的學習。(黃政傑，1986，163；靳玉樂，1996，48-50)

² 張芬芬 (1998) 的研究以台灣的國小一年級新生為對象，針對 Jackson 的觀點反思教育情境中一定要有群體、評價和權力嗎？她引述了 Durkheim 與 Kohlberg 的不同觀點，認為以目前的教育主流型態——學校而言，群體、評價和權力是教室生活中無法避免的，其潛在課程的正面功能是可喚起學童的連帶責任感，並且結合知性教育來提升學童的道德水準。

卻未知覺到或認知到此學習狀態；潛在課程在未被發現之前仍然是隱藏性的，因為發現是一回事，告知又是一回事。Martin 將潛在課程的概念界定為「由某情境中有意或無意產生的學習狀態所組成，這些狀態並未公開告訴學習者，而他們也不知道」。

Margolis, et al. (2001, 2) 提出有些潛在課程是有意圖地隱藏在明顯處，但人們卻未加檢視，如同安徒生童話中「國王的新衣」這個寓言故事，國王和民眾因為害怕說實話代表自己愚笨和無能，所以都說國王的新衣很美麗，只有一個天真(未經社會化)的兒童說出國王未穿衣服的真相，這意謂著潛在課程可能受限於社會協議(social agreement)而未被揭露，教科書中所隱藏的社會控制意識型態即為一例。Apple 將潛在課程視為隱藏在課程背後的基本規則和假設，即課程的「深層結構」中所蘊含的教育觀、課程觀、知識觀和學習觀等(王麗雲譯，2002)。

Gordon (1982) 分析潛在課程的主要文獻，他發現學者對潛在課程的界定，大抵可從下面三個角度來把握：(一) 學習結果：潛在課程在學習結果方面，是指有關態度、價值、氣質、社交技巧等非學術性的(nonacademic)學習結果，例如 P. Jackson 的觀點。(二) 學校環境：學生在學校和班級的環境中，無論是物質環境(如：學校建築、設備)、社會環境(如：師生關係、同儕團體)或文化環境(如：學校文化、儀式活動)都會對學生產生一種「潛移默化」的學習經驗，例如 Bowles & Gintis(1976)提出的符應理論(Correspondence Theory)觀點。(三) 學習的影響：所謂影響是指「故意」和「無意」兩種，前者是指有計畫的活動，希望達成預定的目標，後者是指沒有計畫的活動，是非預期的影響(黃政傑，1986，169-170)。

從社會批判理論的觀點來看，Giroux & Penna (1983) 認為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，這些意識型態的考量，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。陳伯璋(1985，8-9)認為將影響或決定『正式課程』內涵和特性所含蘊的價值、規範、態度，內化於教學過程中(不論是有意或無意的)，而使學童習得這些經驗，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，凡此經驗的學習稱之為「潛在課程」。蔡文山(2002，182)認為潛在課程是社會優勢階級的價值觀念、道德規範、行為態度等，以隱藏或蘊含的方式，滲透於學校教育活動中，潛移默化了學生的價值觀念、道德規範與行為態度，以完成其社會化的歷程，亦即學生在學校教育的過程中，所學到的非預期或是非計畫性的價值觀念、道德

主題文章

規範與行為態度。

綜上所述，潛在課程的概念隨著不同學派或學者的觀念而開展出多元的看法，潛在課程呈現的方式非常多元化，雖然它的存在形式是潛藏的，但影響結果是持久而深遠的，因而不能忽視。在意圖性方面，潛在課程可能是無意的，也可能是有意的；在功能上，潛在課程可能與正式課程相矛盾，亦可能相調和，潛在課程可能具有正向教育功能，也可能會對教育形成負向的作用；在影響來源方面，潛在課程可能來自物質環境或師生互動社會情境，可能來自實質的課程內容，亦可能來自課程的形式或教育的制度規則，甚至可能來自廣大社會的政經結構（黃嘉雄，1999，193）。本文即從社會批判理論的觀點，進行綜合活動教科書潛在課程的分析，批判的目的在揭露教科書中被視為理所當然而不被質疑的價值觀和基本假設，以提供課程設計實務者多元的思考空間，以下先簡要說明教科書中的潛在課程。

參、教科書的潛在課程

台灣中小學教科書隨著課程自由化的政策實施而開放民間編輯，在「一綱多本」的情形下，民間出版社編輯的教科書如果未經批判，負面的潛在課程很可能輕易的進入課程，對師生發生深遠的影響。詮釋學(Hermeneutics)強調要解讀隱藏在文本中的意義，事實上教科書本身即是意義的一個隱藏所，有時甚至連編輯團隊本身也未發覺此潛藏的意義或意識型態，以下即針對教科書秘密花園中可能產生的社會化、儀式化、社會再製、文化再製和意識型態等潛在課程進行反省與分析。

一、社會化

「社會化」(socialization)是個人生活過程中學習各種技能、知識、價值、行為，以扮演社會角色，成為社會人的過程。結構功能論學者 Durkheim, Parsons, Dreeben 等人的著作可以歸納為「共識理論」(Consensus Theory)，他們將潛在課程界定為學校教育中社會化的要素，而與正式課程有別。潛在課程包括規範(norms)、價值(values)和信念系統(belief system)，經由學校的課程內容傳授給學童，使其接受並內化既有的社會體制與價值系統 (Margolis, et al., 2001, 6)。雖然「潛在課程」在社會化的過程中產生，且是不可避免的，但是只要能將此隱藏的現象揭露並加以適當處理，那麼潛在課

程將具有積極的意義。

二、儀式化

「儀式化」(ritualism)是指學校組織結構本身所具有的權力支配關係，經由合法化的過程，使全體師生及社會人士執行共同認定的運作規範和活動。Illich 認為在學校這種科層結構之下，教育變成「訓練」，知識變成「貨品」，學童成爲「消費者」。簡言之，學習內容脫離「生活」實際需要的訓練，是沒有主體自由的「灌輸」，是「成套」(package)訊息的強迫學習（陳伯璋，1985，79）。

三、社會再製

美國教育社會學家 Bowles & Gintis(1976，125-148)在《資本主義美國的學校教育》(*Schooling in Capitalist America*)一書中指出，美國公共教育所要實施的目標，乃是爲資本階級服務的，透過教育的社會關係與工作的社會關係之間的「符應原則」，再製(reproduction)了社會階級之間不平等的現象。他們主張學校中的正式課程和潛在課程，包括競爭和評量、階級化的分工、科層權威、順從、分化和疏離的工作性質等再製了資本主義的社會關係，教育制度再製守時、順從、整潔、服從等技能和態度，讓學童符應和準備未來階層化的社會角色。學校中不同社會階級的學童接收到的訊息不同，中上階級的學童內化了追求成就的動機，勞工階級的學童重複練習低技能、低自主性的工作行爲。對 Bowles & Gintis 而言，潛在課程是透過學校生活自然而然地培養學童上述行爲，但卻隱藏了經濟制度和社會優勢階級的企圖(Margolis, et al., 2001, 7)。

四、文化再製

Bernstein 和 Bourdieu 是文化再製理論的代表人物，他們認為學校中所傳授的文化資本近似於優勢階級的文化。Bernstein (1971) 認為學校教育中的課程教材與內容，通常只反應優勢階級的文化資本(cultural capital)與語言形式。Bourdieu(1973) 亦指出表面上學校所訂的選擇標準和教材內容是公平的，事實上，這些教材、規則、測驗的標準往往只契合於優勢階級的文化資本。當我們在學校教育中經由社會化而獲得文化時，同時我們也獲得該文化的專斷(cultural arbitraries)而不自知。例如，中產階級家庭的子女在學校選讀鋼琴課和電腦課，學校教導的知識、語言形式和世界觀，更加豐富

主題文章

其社會、經濟和文化資本 (Margolis, et al., 2001, 8)。

五、意識型態

Apple 在《意識型態與課程》(*Ideology and Curriculum*)一書中，以意識型態作為探討課程之歷史性、政治性和社會階層性的主要概念，他提出教科書絕不是客觀的「材料」，而是價值認定的範例，簡言之，教科書是「意識形態的製造廠或競技場」(王麗雲譯，2002)。此外，他提出從整體的觀點來探究學校知識的方法—學校知識的關聯性分析，基於此關聯性分析，Apple 提出下列課程重建的基本問題 (陳伯璋，1985，236)，有助於我們分析教科書所隱藏的意識型態：

1. 課程所呈現的是誰的知識？
2. 課程內容由誰來選擇？
3. 課程為何以此種方式來組織和施教？又為何只針對某些特定群體？
4. 是誰的「文化資本」(包含顯著課程和潛在課程)被置入學校課程中？
5. 以誰的原則界定社會正義？並納入學校課程中？
6. 為何及如何將特殊群體的文化觀，客觀且真實的呈現在學校課程中？
7. 官方知識如何具體地表現出社會主流文化及優勢階級的利益及意識型態？
8. 學校如何將這些已設定好，而且僅是代表部分標準的認知合理化，成為不可懷疑的真理？
9. 學校中所施教知識 (包含事實、技能、興趣、性向) 是代表誰的利益？

上述問題事實上都與意識型態、文化霸權、權力等概念有關，換言之，潛在課程是無法排除「價值含涉」及「價值衝突」的問題。教科書中常見的是性別、種族、宗教、階級文化、政治等五種意識型態，陳伯璋 (1991) 的研究即發現中小學社會科教科書隱含著許多不恰當的意識型態，包括泛政治化、泛道德化、性別歧視、種族偏見以及「尊老」文化等。

肆、生命教育活動的潛在課程

生命教育是近幾年來逐漸受到教育界重視的新興議題，教育部將 2001 年定為各級學校的「生命教育年」，建置生命教育學習網(life.edu.tw)，同時在國民教育九年一貫

新課程的綜合活動學習領域納入「生命教育活動」指定內涵，明訂學校必須進行相關課程的規劃與教學。以下將分析第九冊、第十冊綜合活動教科書³中有關生命教育活動設計之潛在課程。

一、習俗儀式所引起的死亡焦慮與恐懼

甲教科書採取「死亡教育」取向的生命教育活動設計，教科書中的引導語是「我國文化中，有哪些習俗或節日活動與生命有關？」圖片呈現的是燒王船、放天燈、中元普渡、放水燈等習俗儀式，並請學童分享自己參與這些習俗活動的經驗，討論「這些習俗或節日活動有哪些特殊的儀式、食物或服飾？它們代表什麼意義？」然而「習俗儀式」的認識與參與是否就是「生命的體驗」？其次，對於從來沒有參與過這些節日習俗的學童，或是雖然參加過但無法體會這些習俗儀式文化意義的學童而言，教科書中的圖片帶給學童什麼樣潛移默化的生命和死亡聯想？對學童未來的生命發展有何正、負向的影響？第三、「生命的過程」包括生、老、病、死的生命循環，片面地只談論「死亡」的習俗儀式，可能讓國小五、六年級學童因而落入對死亡感到不安、焦慮或恐懼的潛在課程中，甚至無法達到「尊重與欣賞生命」的單元教學目標。

二、生命意外所引發之不確定感

甲教科書繼續探索生命的旅程，教科書的引導語是「一個人從『生』到『死』，一定都會經過『老』和『病』的歷程嗎？」並舉例說明「隔壁叔叔三十歲，酒醉駕車死亡。」以意外死亡將生命教育化約為生死兩端直線的短暫過程，非但不適切，也不符實際，教科書圖文的潛在課程是生命的長短比生命的意義重要，學童在生命的意外中可能學到「人生苦短，今宵有酒今宵醉」的消極人生觀。乙教科書之後在「變化的人生」單元中的引導語是「面對人生的意外狀況，你準備好了嗎？你做了什麼準備？」其中隱含爲了因應人生中可能發生的意外，必須提早做好準備的成人的觀點，並未爲

³ 本文分析的第九冊、第十冊綜合活動教科書係各民間出版商送國立編譯館審查之綜合活動學生手冊初審本和二審本之內容，而非教育部審定通過之正式版本。從課程發展的觀點而言，課程設計在理論與實務的互動過程中進行動態的調整與修正，乃屬平常和必然之事。本文目的不在進行教科書評鑑，而是藉由潛在課程分析，提出綜合活動教科書中生命教育活動和多元文化教育活動設計所出現的問題，這些問題分析會以書面或口頭溝通方式與出版商的編寫團隊進行對話，其後亦增修教科書之內容，作者深感課程設計之不易，然而設計過程之問題反思、檢討與修正也正是優質教科書出版必經的艱辛歷程。作者感謝本刊匿名審查委員的審查意見，國立編譯館綜合活動審查委員、各版本教科書編寫團隊之互動討論，惟文責仍由作者自負。

主題文章

學童面對意外人生時，許多可能誕生的心態預留討論的空間；且學童可能受到圖畫所呈現的是火災搶救情境的影響，認為人生可能發生的意外所做的準備工作是寫遺囑，或買保險等，教科書圖文的潛在課程容易讓學童對生命產生不確定感的焦慮，因而忽視學習意外發生時的應變知識和技能。

三、偏重身心障礙者而忽略一般人的生命故事

甲教科書呈現「唐氏症指揮家、視障聲樂家、足畫家、肢障青年、肢障音樂家、聽障模特兒」六張圖片，教學活動設計每一組選一則生命勇者的故事來閱讀並加以討論，然後輪流上台分享故事內容，教科書的引導語是「聽過這些人的生命故事後，你覺得他們有哪些共同特徵？想一想，你身邊有無這樣的人？我們要如何看待他們？」教科書設計者企圖引導學童學習這些「先天性身心障礙的生命勇者」克服困難，開創自己生命藍天的精神；然而教科書圖文的三項潛在課程，一是似乎暗示學童一定要成為「**家」或「有名人士」，才是生命的勇者；二是誤導學童認為「身心障礙者」只具有音樂、美術等「藝術才華」；三是誤導學童以為「先天性身心障礙者」才算是生命的勇者，而忽略真實生活經驗中一般人的生命故事，例如遭後天變故者、改過自新者、行善助人者，或各行各業中「正常健康人」在藝術之外的「多元智能才華」都能成為生命的勇者，活出生命的光彩。

四、偏重生命樂章的喜樂而忽略多元感受

乙教科書採取「生命教育」取向的課程設計，希望從動植物和嬰兒成長的歷程，培養學童「活著真好」的生命態度。教科書的引導語是「你觀察過種子萌芽嗎？你了解嬰兒的成長嗎？他們的生命歷程，有哪些變化？你對這樣的變化，有什麼感受？」然而兩頁的圖示分別是種子萌芽到長大為大樹的簡化過程，襁褓中的嬰兒長大、上學和上台表演的快樂人生，預設了成人的理想生命觀，而隱藏了學童在面對生命困境、挫折或不如意時，可能會有的各種感受。其次，教科書的文字接著敘述：「鳥兒在天空乘風翱翔，魚兒在水中悠游跳躍，動物們在林野馳騁奔跑；人們用什麼方式，展現生命的活力呢？」然而學童的生命活力係指什麼？如何展現？學童何以知道鳥兒、魚兒、動物是「悠游」地在翱翔、跳躍和奔跑？這些動物的生命表現對學童有何啟示？是否每個人都活得很快樂、很充實且有積極的生活目標？為何活著很好？遇到疾病、

痛苦、死亡、災難的時候，是否有不同的人生體驗？痛苦的經驗如何轉化或昇華為生命的助力？這些對生命本質和意義的省思，絕非教科書上「珍惜自己的生命，並在生活中對周圍的人或生命表達關懷，且付諸行動。」的簡單結論而已。

五、生命之愛的等差排序

乙教科書引導學童討論「尊重、關懷、健康、樂觀、友愛、善良...；這些對我們有什麼影響？你自己擁有哪些特質？」這些成人認為重要的人格特質，透過外在的文字宣示和討論方式，事實上難以讓學童體會和內化。其次，教學活動設計，要學童把對生命的關懷，付諸行動，教科書的文字敘述「社區裡有哪些需要被關懷的人呢？他們的生活情形如何？讓我們一起去關懷他們吧！」圖片呈現「育幼院的兒童」、「身心障礙兒童」、「喜憨兒」、「社區老人」等特殊群體，評量則採集點檢核表方式，「整張集滿十五點，你是個『善心寶寶』。集滿二十點你是個『慈心寶寶』。」教科書對學童產生的潛在課程是生命的關懷行動是爲了獲得外在的增強物，且關懷行動有等差之別，慈心寶寶優於善心寶寶，關懷特殊群體比生活小善行更重要。

六、再製老人無用論的負面形象

丙教科書試圖在越來越疏離的家庭、社會關係基礎上，建立起學童與老人之間的關係，這樣的出發點令人感到十分欣喜，書中的引導語寫著「你是否留意過身邊的『老朋友』？...讓我們與他們進行一場訪談，並想想從他們的生命故事中，可以發現什麼？」之後教學動設計以猜謎遊戲作爲暖身活動，謎題分別是「猜猜看物品是什麼？」。「1. 一支細又長的腳，助人站穩走的牢。2. 眼看糊又小，有它大明瞭。3. 大肚姑娘，嘴巴好長，喝進白水，吐出黃湯。4. 老弱婦孺專用」答案分別是「拐杖、放大鏡、茶壺、博愛座」謎語雖然有趣，但潛藏著許多對老人的刻板印象，接續的分享活動，教科書圖片的文字說明「每次到阿媽家，我都覺得好無聊呵...」、「每次爺爺說家鄉話，我都聽不懂」、「我覺得老者年紀大，很需要別人的照顧」教科書的圖文讓學童無意中學到將老人與身體孱弱、無趣、難以溝通、需要人照顧等負面形象連結在一起，學童因而忽略了退休後的老人在社會上所扮演的積極角色與貢獻，像是：擔任義工、到學校進修、發展社區合作關係等。

綜上所述，第九冊、第十冊綜合活動甲、乙、丙教科書有關生命教育活動設計分

主題文章

別採取死亡教育、生命教育、倫理教育取向的課程設計，教師設計課程時如能避免上述不恰當的潛在課程對學童產生負面的影響，較能達成讓學童「從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，體會生命的意義及存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷。」的正式課程目標。

伍、多元文化教育活動的潛在課程

近幾年來受到國際上多元文化教育及臺灣民主化潮流的影響，多元文化教育逐漸受到我國政治、社會和教育界的重視。在台灣，族群與性別問題特別受到重視，這可從1996年行政院教育改革審議委員會提出《教育改革總諮議報告書》，在「推展多元文化」的改革方向上，標舉出原住民教育及兩性平等教育這兩個主題上獲得證明⁴。教科書在社會文化的建構下，也出現了許多有關性別、族群的內容，以下將進行第九冊、第十冊綜合活動教科書中有關兩性、族群和城鄉等多元文化教育活動設計之潛在課程分析。

一、性別角色刻板印象與性別偏見

1996年起教育部即邀請專家學者，陸續進行比較不同版本教科書中性別意識之研究。檢視結果發現，民間審定本教科書雖明顯地意圖改善過去不當的性別意識型態，但仍然存在性別偏見、性別刻板印象、男性專屬語言和偏差失衡等現象（莊明貞，1999，388-391）。研究者檢視六本教科書後發現，教科書的圖文仍然複製男女性別角色的刻板印象，例如，男性多扮演消防人員在火災現場搶救、救難隊員在各種災難現場援助等英勇角色，女性扮演「在醫院服務」、「媽媽」照顧生病的女兒，「導護媽媽」協助學童上下學、「打電話關懷別人」、「買菜」等傳統照顧者的刻板角色；兩性做家事的內容為男生拖地、端菜、整理香案；女性買菜、摺衣服，照顧弟妹；兩性職業呈現出男性是醫師、電腦設計師、科學家、警察、廚師、工程師、運動家、指揮家，女性為護士、店員、舞蹈家、音樂家、模特兒、演員等配角。性別偏見的潛在課程，諸如男性老者有智慧、女性老者負責家務，教科書的圖片呈現出阿公下棋、爺爺鼓勵兒

⁴在原住民教育方面，1996年行政院成立原住民族委員會(www.apc.gov.tw)，1998年公布「原住民族教育法」；在兩性平等教育方面，教育部於1997年成立兩性平等教育委員會，建置兩性平等教育網(www.gender.edu.tw)，規定各級學校應成立兩性平等教育委員會或小組，落實推動兩性平等教育工作。

童用功讀書，男性較偏向智性性向，阿媽在家看電視、外婆在廚房煮東西，女性較偏向不動腦和烹飪等家務的活動。

二、過於強調主流文化的優越性，易引發對立衝突

教科書透過「金曲美食」和「童玩年俗」教學活動設計，引導學童分組製作不同族群的民俗菜餚、演唱鄉土歌謠、製作各族群玩具、比較新年時各族群舉辦的節慶活動，讓學童了解、欣賞與尊重不同族群的文化。然而活動結束後，教科書中的分享和回饋活動的討論問題是「各族群菜餚有什麼不同的地方？」「你較偏愛哪一族群的歌謠？你的家人喜歡唱哪一族群的鄉土歌謠呢？」、「你最喜歡哪一種傳統兒童遊戲？」、「各種過年習俗活動中，哪一項活動讓你印象深刻？」這些提問強化了主流文化的優越性，極易讓學童進行文化的優劣好壞的價值比較，忽略了不同文化有其不同的價值；教科書中的圖文，在民俗菜餚方面，呈現「客家板條、台南肉粽、花蓮麻薯、金門貢糖」的圖片，在鄉土歌謠方面，僅例舉閩南語歌謠「丟丟銅仔」和客家歌謠「採茶歌」，在玩具方面，教導學生製作竹製蜻蜓和沙包，在新年節慶方面，圖片僅呈現漢族的春聯、廟宇、平安符等吉祥物，而未呈現不同族群的吉祥話、吉祥物（例如，十字架項鍊或原住民圖騰等）、宗教習俗或新年節慶活動，這些圖文訊息潛移默化地傳遞漢族主流文化的優越性，易引發不同族群文化的對立和衝突。

三、多元文化教學活動停於形式上的模擬和想像，難以協助學童發展尊重和關懷的實踐行動

教科書的教學活動設計多以學童在教室中的討論、模擬、或想像方式進行，欠缺讓學童對族群文化從容了解、判斷、實踐與省思的機會，難以達成「尊重與關懷不同的族群」的課程目標。例如，戊教科書中的引導語是「你曾經到外地旅行嗎？」教師僅透過看圖說話的方式，引導學童回憶到外地旅行的經驗，模擬不同文化間的尊重與互動情況，然後要學童討論「當別人的生活習慣、宗教信仰或價值觀和你不一樣時，你會怎麼做？」並且分別呈現原漢族群的學童以國語和族語問候、兩位漢人小朋友「看著」原住民小朋友織布、不同宗教信仰（佛教、基督教、回教）的學童揮手打招呼等三張圖片，然後要學童省思「可以和他們和樂相處嗎？」暗示尊重、欣賞、和睦相處等許多成人價值觀。接續的第二個教學活動，引導語亦是「你曾經參加過哪些活動？」

主題文章

教師要學童想像參加民俗活動（廟會、布袋戲、豐年祭、過年祭祖）和藝文活動（童玩節、音樂演奏會）的經驗，然後分享「你還體驗過哪些文化活動？」這種表面形式的想像和成人價值觀的宣導，很難透過教學協助學童發展尊重和關懷不同族群文化的實踐行動。

四、強調文化傳遞的意識型態，忽視文化發展的創新性

教科書的教學活動較偏向社會規範、價值觀、共識之傳遞，較少讓學生有從容之機會發表或表達文化中衝突的價值觀、規範背後的文化意義或文化創新的不同想法與做法，以培養學生的批判思考能力和行動實踐能力。例如，己教科書三個連續性教學活動，隱藏了「文化傳遞」的意識型態，「文化之旅」活動教師以不同地方或族群所吃的「粽子」為例，請學童分享不同文化的特色？「文化大使」活動教師請學童分組調查班上同學參與文化活動的情形，將調查結果製作成統計圖表，「文化傳播」活動教導學童分組製作海報、平面廣告或戲劇表演方式宣傳文化活動。事實上，如果教科書或教學活動設計可以進一步引導學童思考「舉辦這次廟會的目的為何？為什麼要舉辦廟會活動？這個活動對當地的居民生活產生什麼影響？我對這次廟會活動的感受？」，「除了調查報告外，小組組員也可以主題探索或專題研究等各種方式，表達對文化活動的參與體驗和深層認識嗎？」，「在文化傳承的使命外，小組組員可以結合大眾傳播、多媒體教材、網際網路等各種方式進行文化的創新嗎？」以增進學童對多元文化的深度思考和反省，並且在文化的傳承中發展出創新的理解和行動。

五、突顯城鄉學習資源和內容的差距

教科書很容易將都市生活與鄉村生活截然二分進行比較，並且較偏向呈現都市學生的學習生活狀況。教科書在引導學童描述理想中的生活方式時，書中的引導語是「都市生活與鄉村生活有什麼不同？你喜歡哪一種生活方式？」，同時呈現農夫耕種和高樓大廈的二張城鄉對照的圖片，然後要學生選擇你喜歡「住在寧靜的郊區」或「住在繁榮的都市」；教師帶領學童走訪社區，製作「社區文化地圖」書上的引導語是「社區有哪些台灣小吃、古蹟、廟宇、特產商店？博物館、表演場所、社區圖書館又在哪一條路呢？」暗示學童城鄉文化資源的差異，鄉村文化較屬於低下的通俗文化，城市文化則呈現出高級的精緻文化。在學習內容方面，甲教科書引導學童分享平常感興趣

的事，圖片卻只呈現出打球、讀書、下棋、畫畫、玩電腦等城市學童的興趣；引導學童分享臺灣各地的文化藝術活動，大都是都市學童較有機會參加的宜蘭國際童玩節、嘉義新港國際銅管音樂節、白河蓮花節等活動，而忽略了鄉村的廟會活動、布袋戲、原住民的豐年祭等文化活動。鄉村兒童有興趣的踢毽子、放風箏、跳繩、竹蜻蜓遊戲，則被歸類為「傳統」的童玩。

陸、建議

根據前述綜合活動教科書中生命教育和多元文化教育活動之潛在課程分析，本文提出以下之建議，供教師或課程設計實務工作者之參考。

一、從動植物或人類的生命循環談起，避免死亡教育課程引起學童的焦慮、恐懼和不確定感

許多研究發現我國學童的死亡概念受到民間信仰、電視、電影、大眾傳播媒體報導和社會文化之影響甚大，學童的死亡態度多潛藏著焦慮、恐懼、害怕、不確定感等負面情緒（蔡秀錦，1991；張淑美，2001），因此綜合活動教科書可採融入式課程設計，從動植物或人類的生命循環談起，舉凡學童飼養的寵物，植物在春、夏、秋、冬四季的變化，婦幼節、民族掃墓節、母親節、端午節等一系列生命禮俗活動，都能很容易地讓學童認識到生命的起源、成長、老化、死亡的自然現象；其次，為了避免複製負面的死亡態度，課程設計要讓學童有機會「說出來」自己在日常生活中親身經歷或看到、聽到的死亡事件，鼓勵學童公開討論內心深處的恐懼和感受，並引導學童省思這些死亡事件或習俗儀式對自己生命的意義或影響，藉由正確認知死亡的「原因性」（causality）、「不可逆性」（irreversibility）和「普遍性」（universality）概念，協助學生克服對死亡的焦慮和恐懼，進而培養出惜福感恩的生命態度和樂觀進取的人生觀。

二、設計多元智能學習活動，激發學童的生命智慧和潛能

張湘君（2000）認為對國小階段的兒童而言，宜以「分享理念而非傳授知識的有形課程」及「動之以情的體驗活動」原則，藉由活潑多元的創意活動設計，讓兒童感受生命的美好，讓生命教育有「生命」，才能培養學生自愛、愛人、愛物的能力。丘

主題文章

愛鈴(2001)則引用美國哈佛大學心理學教授H. Gardner (1983)提出的多元智能理論(Theory of Multiple Intelligences),指導師資生透過語文、邏輯數學、空間、肢體動覺、音樂、人際、內省、自然觀察等八項多元智慧,設計童書閱讀、說故事、畫圖、楷模角色、角色扮演、影片欣賞、參觀醫院、體驗活動、小組或團體討論等創意的生命教育教學活動,讓學童有更多機會運用其優勢智慧,來清楚表達對生命教育深刻反省和理解的內容,協助學童省思人之所以為人的生命意義、生命目標和人生價值觀,如何在生命的順境和逆境中,培養學童接受挑戰的人格特質和生命的多元智慧,以避免生命教育活動設計落入身心障礙者的生命故事和生命喜樂的框架中。

三、以同理心的觀點,協助學童發展出關懷老人的具體行動

台灣在1993年10月進入高齡化社會的行列,65歲(含)以上的人口達7%,而且不到4年之中又增加1%,很可能在不到20年的時間內,老人人口將加倍(王正一,1999,5)。生命教育不僅是珍惜和尊重自己的生命而已,還應該教導學生學習如何去關懷別人的生命,特別是日漸增多的老人人口和隔代教養的祖孫關係,值得我們關切。從老年社會學的觀點,年老不一定就有問題,而是我們的社會結構不利於老人,老人成爲一群被遺忘的人,受到歧視和負面的評價,這是不公平的。事實上,人人都會變老,綜合活動教科書可以引導學童藉由觀察和訪問老人的身心健康、社會參與、社會適應、經濟危機、休閒娛樂、家庭生活、祖孫互動等情形,讓學童對老人的生活需求有同理的了解,進一步省思老人對我和家庭、學校和社會做出哪些付出或貢獻,老人需要哪些關懷,如何幫助老人,進而協助學童實踐關懷老人的具體行動。

四、設計性別均衡的課程,建構無偏見的兩性平等教育環境

美國兩性教育學者 Klein(1985)曾在其主編的《經由教育達成兩性平等手冊》中,以社會、文化、經濟、心理等概念來倡導兩性平等教育,其宗旨爲:(一)激發個人潛能,開創未來,並避免受限於當今社會傳統性別角色刻板化印象。(二)了解人類的基本權益,相互尊重,以減低並消除性別偏見、歧視與衝突。(三)經濟、文化、社會與教育等資源須合理而公平的分享,才可形成兩性和諧的社會。(四)兩性平等應建立在倫理道德與人性尊嚴的闡揚。因此課程設計者需要提升性別意識知覺,兩性平等教育的課程設計模式應從男性爲中心的課程模式(Male As Norm Model)和隔離

模式 (Segregation Model)，漸進轉化為貢獻模式 (Contribution Model)、教育機會均等的模式 (Equal Educational Opportunity Model)、雙焦點課程 (Bifocal Curriculum) 及女性的課程 (Women's Curriculum) 模式，最後達到性別均衡的課程 (Gender-Balance Curriculum)，將焦點置於兩性的共同經驗及不同經驗，尋求兩性觀的調和和互補，整合為多層次的人類經驗和課程內容 (方德隆，1999，193-197)。

五、從多元文化主義觀點，設計少數族群文化的教材

多元文化教育的一個很重要的目的，就是在促進教育的卓越與公平正義，也就是協助不同背景的學生(種族、族群、國籍、性別、性別傾向、社會階級、地區別、宗教、身心不利、學識程度、年齡與語言背景等)發展出在各種微型文化、國家巨型文化以及全球社區的國際文化所需的知識、態度與技能(Banks, 1993; Ovando, 1993; 黃純敏, 2000)。因此教科書應從單一文化霸權觀點，逐漸擴展為多元文化主義(multiculturalism)觀點，同時呈現優勢/弱勢族群文化的教材內容，反映社會的真實面貌，在認知方面，期待能教導不同文化背景的學童，去認識自身所屬的微觀文化，和具有普遍性的國家巨觀文化，甚至是世界各地的多元文化；在情意方面，協助學童了解和欣賞自己和其他不同文化的特色；在技能方面，協助不同文化背景的學童有良好的互動，並發展自我潛能。

六、從轉化觀點，增進各族群學童溝通與對話的機會

台灣「四大族群」的人口比例分別為：閩南人(語族, 73.35%)、外省人(新住民, 13%)、客家人(語族, 12%)、原住民(1.7%) (黃宣範, 1994)，中小學在鄉土教學、認識台灣、鄉土語言課程陸續實施下，族群的文化差異(culture difference)和互動(interaction)，受到關注。陳枝烈(1999, 111)的研究發現：教科書呈現的絕大部分都是原住民的歌舞儀式，因此讓人以為原住民的文化就只有唱歌、跳舞或者是慶豐收，都是歡樂的局面；事實上，不論是塞夏族的矮靈祭、阿美族的豐年祭、排灣族的五年祭、雅美族的飛魚祭，他們的歌舞所展現的可能只是這個儀式的非常小部分，儀式真正的目的都是希望能夠祈福、感恩、尊敬自己的祖靈，它跟歌舞沒有很必然的關係。因此建議綜合活動的教學活動設計多元文化參與、互動方式設計，提供學童不同族群文化真實生活情境的溝通、對話機會，讓學童有機會表達自我的心理感受，認識

主題文章

不同族群的異質文化，可能豐富彼此的內涵，並相互助益，進而對異文化發展出新的理解和創新行動，這也是 Banks (1993) 提出的以轉化模式⁵ (the transformation approach) 來編寫多元文化觀的教科書。

七、從城鄉文化交流的觀點，豐富學生的生活和學習經驗

都市化 (urbanization) 是現代社會變遷的主要趨勢，台灣在都市化的過程中發展成爲現代工商社會，鄉村人口大量遷徙到都市，造成都市的政治資源、經濟資源、教育資源、文化資本等較鄉村豐富，都市學校的規模不斷擴大，容易吸引優秀的師資，學生的課後輔導和各類文化學習活動管道多元，各項學業成就的表現優異；相對而言，鄉村學校的規模逐漸縮小，教師的流動性較高，學生的文化資源缺乏，這些現象都很容易讓課程設計者將都市和鄉村視爲對立，而以衝突的觀點加以比較，因而窄化學生的學習經驗，加深城鄉學生彼此的敵意。事實上，台灣在進入資訊社會的過程中，網際網路和多媒體教材資源能等能拉近不同地區學校學生的學習環境差異，交通的便利也有利於不同地區學校學生的經驗交流，建議課程設計者以城鄉文化交流觀點，取代城鄉對立的優劣比較觀點，在綜合活動課程中加入城鄉學生互動參訪的活動，讓學童有機會省思和實踐自己所喜歡的學習或生活方式。

※ 參考書目

- 方德隆 (1999)。多元文化時代中兩性平等教育教材發展之趨向。載於同作者，課程與教學研究，高雄：復文。
- 王正一 (1999)。健康快樂 100 歲。台北：天下遠見出版。
- 王麗雲譯 (2002)。意識型態與課程 (M. W. Apple 原著，1990 年 2 版)。台北：桂冠。
- 丘愛鈴 (1992)。標記的潛在課程。教育資料文摘，178，117-123 頁。

⁵ Banks 提出的四種多元文化課程改革模式，分別爲貢獻模式、添加模式、轉化模式與社會行動模式。轉化模式允許學生從不同族群和文化的觀點，來探討某些概念、問題與事件，主流中心的觀點只是其中的觀點之一。

- 丘愛鈴(2001)。國小「生命教育」統整課程之設計。教育資料集刊，26，289-316。
- 田耐青(2003)。綜合活動學習領域教科書之再概念化。課程與教學，6(1)，61-72。
- 張芬芬(1998)。國小新生班級常規學習中的潛在課程及其省思—由 Philip W. Jackson 的觀點談起。台北市立師範學院初等教育學刊，6，111-126。
- 張淑美(2001)。中小學「生死教育」課程之理念與實施。載於同作者主編，現中學「生命教育」手冊—以生死教育為取向，台北：心理。
- 張景媛(2003)。我喜歡的事—綜合活動與多元智能。教育研究月刊，109，144-151。
- 張湘君、葛琦霞(2000)。生命教育一起來。台北：三之三文化事業。
- 教育部(2003)。國民中小學九年一貫課程綱要—綜合活動學習領域。台北：教育部。
- 莊明貞(1999)。教育與性別。載於陳奎熹，現代教育社會學(2版，頁379-408)，台北：師大書苑。
- 陳伯璋(1985)。潛在課程。台北：五南。
- 陳伯璋(1993)。社會變遷、課程發展與潛在課程。教育資料文摘，32(5)，110-128。
- 陳枝烈(1999)。多元文化教育。高雄：復文。
- 陳美如(1998)。多元文化學校的知識革命與教師重構—從「潛在課程」談起。教育研究集刊，41，171-191。
- 陳美如(2000)。多元文化課程的理念與實踐。台北：師大書苑。
- 湯志民(1987)。課程研究的新領域—「潛在課程」之研究。國立政治大學學報，55，207-242。
- 黃宣範(1994)。語言、社會與族群意識—臺灣語言社會學的研究。台北：文鶴。
- 黃政傑(1986)。潛在課程的概念評析。教育研究所集刊，28，163-180。
- 黃政傑(2003)。學校課程評鑑的概念與方法。課程與教學，6(3)，1-20。
- 黃純敏(2000)。從多元文化主義論台灣的語言教育。載於張建成主編，多元文化教育：我們的課題與別人的經驗，台北：師大書苑。
- 黃嘉雄(1999)。課程。載於陳奎熹，現代教育社會學(2版，頁179-205)，台北：師大書苑。
- 黃譯瑩(2001)。見「綜合活動」、又是「綜合活動」--從研究召集人的體驗、省思與實踐談綜合活動的存在意義、目的與內涵。教育研究月刊，92，90-95。
- 靳玉樂(1996)。潛在課程論。江西教育出版社。

主題文章

- 蔡文山 (2002)。社會批判理論與潛在課程研究。國立台中師範學院國民教育研究集刊, 10, 177-191。
- 蔡秀錦 (1991)。城鄉兒童之死亡概念、焦慮度及教育需求之研究。國立台灣師範大學衛教所碩士論文。
- Banks, J. A. (1993). Multiple education: characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.) *Multiple education: issues and perspectives* (2nd ed.)(pp.3-28). Boston: Allyn and Bacon.
- Bernstein, B. (1971) . *Class, code and control*. London: R.K.P.
- Beyer, L. E. & Apple M. W. (1998) . *The curriculum: problems, politics, and possibilities* (2nd ed.). State University of New York.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.). *Knowledge, education and cultural change*. London: Tavistock.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge.
- Gardner, H. (1983) . *Frames of minds: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. & Penna, A. (1983) . Social education in the classroom: the dynamics of the hidden Curriculum. In Giroux, H. & Purpel, D. (Eds.). *The hidden curriculum and moral education*. U.S.: McCutchan.
- Jackson, P. W. (1968) . *Life in classrooms*. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Klein, S. S. (1985) (Ed.). *Handbook for achieving sex equity through education*. The Johns Hopkins University Press.
- Margolis E., Scoldatenko M., Acker, S. & Gair M. (2001) . Peekaboo: hiding and outing the curriculum. In E. Margolis (Ed.) *The hidden curriculum in higher education* (pp.1-19). New York: Routledge.
- Martin, J. R. (1994) . What should we do with a hidden curriculum when we find one? In *Changing the educational landscape: philosophy, women, and curriculum*.154-69. New York and London: Routledge.
- Ovando, C. J. (1993). Language diversity and education. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks

(Eds.) *Multiple education: issues and perspectives* (2nd ed.)(pp.215-35). Boston: Allyn and Bacon.

主題文章