

再製理論與課程

高 博 銓

以再製概念來批判學校教育是教育社會學中，相當重要的研究主題。然而，由於各家所採取的觀點各有不同，因此使再製理論的發展，呈現多元繽紛的現象。然而，綜觀這些理論，主要是從經濟、文化、以及政治的角度，來探討學校教育的再製現象，進而批判現代的教育活動，尤其有關課程方面的批判，更是研究的焦點。事實上，由於課程是教育活動的核心所在，攸關教育事業的成敗。因此分析學校中的再製現象，以瞭解各種的再製過程，杜漸防微，避免學校淪為優勢階層再製的工具，誠屬必要。

關鍵字：再製理論、文化再製、社會再製

本文作者為萬大國小教師；國立台灣師範大學教育研究所博士班；課程與教學、教育社會學

壹、再製理論的發展

再製理論(reproduction theory)是教育社會學中相當重要的一項理論，其發展可以溯自馬克斯(Karl Marx)的社會理論，在他探討有關經濟制度的運作過程時，指出：「每一種社會生產的過程，同時也都是一種再製的過程。……資本主義的生產不僅是在製造貨品，或製造附加的價值，它同時也再製資本主義的生產關係，其中包括資本家的再製，以及勞動力的再製。」(Marx, 1969, pp.531-532)據此，再製的概念表露無遺，而其所凸顯的再製觀，影響了當代許多教育社會學家，因而也為日後再製理論的發展，奠下根基。尤其攸關社會發展的學校教育，更成為關注的焦點，教育社會學家們紛紛從再製的觀點，來批判學校教育的不合理，指責學校教育已淪為宰制階層(dominant class)的經濟、權力、知識、以及意識型態的再製工具，課程則是推動再製過程最直接的工具。而其目的則旨在合法化現行的社會運作機制，維繫社會既存的宰制關係，以保障優勢階層的利益。

誠心而論，以再製概念來批判學校教育已成為教育社會學中，相當重要的研究領域。然而，由於各家所關心的議題各有不同，同時其所切入的角度，亦是存有差異，因此使再製理論的發展，呈現多元繽紛的現象。綜觀這些理論，有的是從經濟的立場，來分析學校教育的再製現象，認為教育制度藉著提供一種公開的、客觀的和表面上功績主義的機制，試圖分配個人到不平等的經濟地位上，以便合法化經濟的不平等(Bowles & Gintis, 1976, p.103)，這派人物包括法國結構馬克斯主義(Structural Marxism)學者L. Althusser、以及美國社會學家S. Bowles和H. Gintis等；部份是自文化的角度，來剖析學校教育的再製功能，強調學校教育的主要功能乃是經由合法化的運作機制，傳遞優勢階層的文化資本(cultural capital)，以遂行統治階層的文化專制(cultural arbitrary)，從而再製社會階層(Bourdieu & Passeron: 1977, pp.27-28)，採取這類主張者主要是以法國社會學者Pierre Bourdieu為代表；有些則是從政治的觀點，來探討學校教育的再製過程，指出政治上的民主機制，在於維繫統治者和被統治者的關係，並確保被統治者可以自由習得所需的技能，以為未來作好準備，但是這種機制下的學校教育卻使我們回到了過去固定僵化的社會階層型態，而無助於社會階層的流動(Gramsci, 1971, pp.40-41)。抑或是主張國家的統治猶如家族的家長對其家產所投注的密切監督和控制一般，而這種統治藝術會加速經濟學概念的改變，並使國家知識成為新統治技術的重要成份

(Smart, 1985,p.129)，持類似觀點的，包含有結構主義的 Poulantzas、M. Foucault、以及新馬克斯主義的 A. Gramsci 等。

由是觀之，學校教育中所存在的人際關係、權力結構、知識的生產與傳遞、課程實施、乃至於評鑑標準等，都旨在為社會階級之間的不平等現象，尋求合理的藉口，使人們深信這種不平等的社會階級是植基於個人的才智與努力，而非強迫的手段所造成，同時也透過學校這類「合法化」機構，將社會優勢者的價值、觀念、態度內化於學習者中，讓學生接受它，以再製社會所需的順從行爲。據此，學校儼然成爲意識型態的製造所，尤其與學生密切相關的課程，更是分析意識型態再製的重要途徑，因而也格外受到注意。

貳、經濟再製與課程

經濟再製的概念主要是強調資本主義經濟系統與學校教育之間的關係，認爲教育系統會透過其社會關係與生產的社會關係之間的一種結構性符應，而有助於將年輕人整合入經濟系統之中。這派人物主要是以美國社會學家 S. Bowles 和 H. Gintis 爲代表，其所出版的《資本主義美國的學校教育》(Schooling in Capitalist America) 一書，提出了若干批判性的觀點，成爲日後考察其他資本主義國家教育的重要依據，影響甚鉅。而其對於學校課程的啓示，也受到了相當的關注。

一、經濟再製的內涵

Bowles 和 Gintis 非常重視經濟因素在學校系統變遷中的地位，因而認爲學校內所發生的許多事情都可以由學校和資本主義之間的連結，來加以解釋。而在相關實徵資料的輔助下，他們對於資本主義的特性和運作邏輯進行深入的分析 and 探討，堅信學校系統乃是階級再製的主要場所，至於相關的研究結果歸納如下：(Bowles & Gintis, 1976, pp.11-13)：

- (一) 盛行的經濟不平等的程度，以及個人發展的類型，主要是受到界定資本主義制度的市場、財產、以及權力關係所限制。再者，社會不平等的程度與個人發展形式所發生的基本變遷，乃是透過資本累積與經濟成長的正常過程，以及參與經濟活動的各團體彼此之間的權力更替而促成。
- (二) 教育制度並不增減整個不平等的程度，以及壓制性的個人發展。相反地，

它最好被理解成爲一種制度，這種制度藉著增進年輕人順利地整合入勞動市場中，以協助維繫既有型態的經濟生活之社會關係。易言之，學校透過表面上功績主義(meritocracy)的方式來合法化不平等，它們利用這種方式酬賞與提升學生，並分配他們至職業層級制度中不同的位置上。因此創造並強化學生之間的社會階級、種族與性別認同的型態，使他們能各司其業，各安其位。

(三)教育制度的運作方式可以說是透過管制工作場所裏個人互動的社會關係與教育制度的社會關係兩者間的密切符應。特別是行政人員與教師、教師與學生、學生與學生、以及學生與其工作之間權威和控制的關係，是複製工作場所中支配型態和層級分工的重要因素。

(四)學校的確有助於合法化不平等，但是學校也成爲競技場。有些父母、教師和學生已經在這些競技場中，發展出一種高度政治化的平等主義意識。從表面上來看，威權主義的教室雖然生產溫順的工人，但是不可避免地，它也生產不適應環境者和反叛者。而學校制度外的矛盾力量，亦不斷地衝擊著它的運作，更凸顯了美國教育所存在的矛盾特性。

(五)教育的組織，尤其是學校結構與工作結構之間的符應，在美國歷史不同的時期裏，一直採取不同且有特色的形式，而且其演進一直是因應與資本累積過程有關的政經鬥爭、工資勞動制度的擴張，以及從企業經濟(entrepreneurial economy)過渡到公司經濟(corporate economy)的轉變。

二、經濟再製與課程

Bowles和Gintis以資本主義的經濟制度和學校系統作爲其研究的主題，在巨觀層面上，主要是處理學校教育和資本主義的形式關係，關心資本主義發展過程中，學校教育所扮演的角色。質言之，各類學校教育的興起，乃是因應資本主義階級結構再製的需要。而在微觀的層面上，則是將焦點集中在資本主義中的工作概況與學校系統中的教育過程，試圖尋找兩者間的符應現象。易言之，其目的旨在透過工作系統和學校系統的檢視和分析，爲生產的社會關係和學校的社會關係尋求交集，產生連結。

值得注意的是，Bowles和Gintis雖然花了相當多的篇幅討論學校系統內的教育型態，但其對於課程方面的探討，卻非常有限。而從其研究的內容來看，有關課程方面的討論，主要是以潛在課程爲焦點。他們提出偏重「社會結構」（尤其是經濟、政治結構）的觀點來解析潛在課程的現象。並且接受

馬克斯所謂「存在決定意識」的假定（認為上層結構是下層結構的反映），主張學校教育與社會、政治與經濟結構間有相對應的關係，學校是這些結構「合法化」的機構，它將社會優勢者的價值、觀念內化於學習者中，並且使學生接受它。學校知識的生產、傳遞（包括分類、分化）和評鑑，充分反映社會階層的權力結構和社會控制。此外學校知識和生產單位的階層結構（即教育分化和工作分配之間）有緊密的關係，此亦反映社會階層的特性對知識分配過程的影響（陳伯璋，民77，p.179）。

是以，課程中，尤其是學生在學校環境中（包括物質、社會和文化體系），所學習到非預期或非計畫的知識、價值、規範或態度等，屬於潛在課程的部分，事實上，都可能是社會階級再製的主要媒介，而這種再製過程的運作，亦受到外在經濟制度或商業市場的協助，而形成一套綿密的網路，確保再製機制的順利運行。誠如M. Apple所言：「課程中有關教科書的出版，其出版時所形成的文化和商業運作過程，是非常值得深究的問題，當我們檢視出版過程和其所處的文化和經濟市場之關係時，應該去考察出版所產生的社會和經濟關係，究竟是如何影響學校中知識的傳遞和分配？」(Apple, 1998, p.159)有鑑於此，吾人若能從學校的生活世界中，去觀察學生為何有意或無意地會學到那些充滿意識型態的知識和道德，同時分析社會和經濟關係是如何左右學校課程，當能掌握經濟再製和課程的關係。

參、文化再製與課程

由於經濟再製的主張過於粗俗，「決定論」的色彩太過濃厚，幾乎否定了人主體意識的主動性，明顯地簡化了人類社會的複雜性，因而後來的P. Bourdieu和B. Bernstein加以修正，認為社會符應現象的產生不全為經濟、政治因素所決定，而是「人的資本」(human capital)，尤其是語言和文字象徵系統的不同，其相異的分配而產生具有社會控制的特性，社會既得利益階級的文化優勢會反映在社會生活中。因此「文化不利」(cultural disadvantage)者不僅經濟、社會上不利，即使在教育過程中，他們也常被標示為低成就者，而其所分配的知識也就是屬實用性、技術性的層面居多。另外知識的分配，也附帶學習順從性的道德規範(例如服從、守時、一致)，以便那些文化不利者分配到生產線上成為順從的「藍領階級」(陳伯璋，民77，pp.179-180)。由是

觀之，採取文化再製觀點者，似乎修正了完全「決定論」的主張，而改以較具廣博性的文化因素來解析社會再製的現象，同時文化再製者也強調學校運作中，有相當程度的「自主性」，就此而言，頗能符合人類的特性。

一、文化再製的內涵

文化再製主要是以法國學者Bourdieu的理論為代表，他試圖從宰制文化、學校知識、個人生長史之間的關係來解析再製的過程，尤其著重於探討文化在再製過程中所扮演的角色為何。Bourdieu認為學校隸屬於社會這個大而普遍的符號體系，社會的宰制霸權以隱密的方式控制學校課程，透過教學而製造並分配霸權文化，以達成其統治的目的。因此，學校教育的功能乃是分配上層社會的文化資本，傳遞統治階層的文化專制，藉以再製社會階層（譚光鼎，民87，pp.32-33）。

Bourdieu強調教育系統透過文化資本在階級之間分配結構的再製，會促進階級間權力關係和象徵關係結構的再製。他認為社會空間就好比市場體系，人們依據不同的特殊利益，進行著特殊的交換活動。因此，一般所謂經濟活動，只是廣義經濟實踐的一個特殊表現。易言之，社會空間是由許多場域的存在而結構化的，這些場域，如同市場一樣，進行著多種多樣的特殊資本的競爭。

一個場域事實上就是社會位置業已結構化的體系，為個人或團體所佔據。場域的本質界定了個人或團體所處的情境。這不僅是社會位置的體系，也是社會位置所滋生的社會力量（彼此較量）的體系。原因是社會位置有尊卑，由此產生對場域裏資源、機會、權勢擁有之不平等分配。質言之，Bourdieu為了說明場域中所存在的競爭資本，而將場域裏的資源，大致分為四種：經濟資本(economic capital)、文化資本(cultural capital)、社會資本(social capital)、以及象徵資本(symbolic capital)(Bourdieu, 1991, pp.229-231)。

Bourdieu在《教育、社會、和文化的再生產》(Production: In Education, Society, and Culture)一書中指出，權力者在隱藏其權力關係時，賦予社會以意義，並且把這些意義合法化。尤有甚者，權力者還會把權力關係增添象徵性的力量，其結果則是造成，每個時代的主導文化總是圍繞在統治階級的文化上，而這些主導性質的文化會保障其文化再製機制的順利運行，使統治者的地位更趨穩定，更為鞏固(Bourdieu & Passeron, 1977)。當然，文化再製的產生必須建立在人類的「誤認」(miscognition)之上，而形成人們誤認的主要工具

就是「教育行動」(pedagogic action)，因為教育行動基本上就是反映支配階級的利益，它會一再灌輸文化財貨不均等的分配理念與支配階級的文化習性給予學生，使學生自然接受學校所安排的教育行動，達成文化再製的目的。是以，學校體系的合法化權威乃是社會不平等現象的重要因素。

二、文化再製與課程

誠如上述，文化再製係透過學校合法化的權威來遂行其目的，尤其與學校活動息息相關的課程，更是獲致此目標的重要途徑。而課程中所傳遞的知識就像物質性的資產或財物，可以經由教育行動而加以創造、生產、保存、以及累積。一般而言，物質性的資產是屬於經濟資本，而知識則可以視為文化資本。所謂文化資本乃是指語言、意義、思考、行為模式、價值與稟性(disposition)，它是屬於語言學的、風格學的、以及知識特質的，因此也可稱為「訊息資本」(informational capital)(Bourdieu & Wacquant, 1992,p.119)。毫無諱言，吾人所擁有的文化資本越多，則其所持有的權力就越高，因此，任何社會中，文化資本常成為宰制性的文化(dominant culture)，左右社會的流動。就此而言，社會階級的高低端賴其所擁有文化資本的多寡而定。

值得注意的是，為了控制文化資本的分配以再製社會階級，統治階層採取兩種方式來支配學校教育，一是建立教育的層級，二是建立知識的層級。換言之，「大學—中學—小學」、「學術—技職教育」、「不同重要性之課程」所形成的學術層級(academic hierarchies)，就是社會層級(social hierarchies)的縮影，也是再製社會層級的階梯。在教育層級中，從小學到大學，各種課程和教學的本質都是語文，考試測驗的目的無一不在測量學生「瞭解和運用語文的能力」。學校的聲譽越好（明星學校），教育階段越高，課程內容和教師使用的語言就越學術化和複雜化。所以，高社經地位的學生向上流動的機會多，低社經地位學生被淘汰的機會也高。另一方面，在知識層級中，由於文化資本與權力的結合，統治階層的意識型態成為價值的尺度，凡符合宰制階層之興趣與價值的知識，即取得優先地位，成為合法課程，其他類型的知識則受貶抑與排斥。因此各種課程被劃分為不同的地位等級。例如，理論性的課程（如自然科學、文學）比較重要，實作性課程（如工藝、工廠實習）是屬於邊際而次要的---但這些實作性課程往往是和勞工階級家庭的文化相接近。事實上，課程的價值層級，乃是菁英文化和勞工文化孰優孰劣的比較結果。「位階較高的知識」是獲取高教育成就所需要的知識，這種知識是

上、中層社會的文化資本，並且也是上、中層社會關係的基礎。這些知識使上、中層家庭的學生在學校擁有特權，並且使獲得這些知識的學生容易向上流動（譚光鼎，民87，p.34）。

肆、政治再製與課程

除了經濟再製與文化再製之外，亦有不少學者另闢蹊徑，試圖從國家本質、文化霸權、權力知識等鉅觀層面來解析教育活動中所存在的政治再製現象。這方面的討論主要是以新馬克斯主義的 A. Gramsci 和結構主義者 M. Foucault 為代表。前者以文化霸權為透鏡，來觀察國家權力如何透過教育的手段，發揮再製的功能；後者則以知識、權力、以及主體作為其研究的主題，以說明教育系統如何促成政治再製。

一、政治再製的內涵

就葛蘭西而言，政治再製的核心思想是文化霸權概念，這是奠定在實踐的歷史主義之上。其所指稱的霸權並非一種暴力性的壓迫，而是由統治階層所樹立的一種生活文化，是一個由「意義和價值」組成的「知識與道德上的領導」。它所運作的領域是認知、價值、道德、動機、態度等心理空間，亦即是「順從階級統治與要求」的文化 (Apple, 1982, p.3)。至於這種運作的歷程則是植基於「歷史性集團」(historical bloc)，這是葛蘭西用以取代傳統馬克斯主義者對於基礎和上層建築的理解。他認為「基礎和上層建築構成了『歷史性集團』。易言之，複雜的、矛盾的、不一樣的上層建築之綜合體是社會生產關係總和的反映。」(Gramsci: 1971, p.366)

其次，由於國家是一個充滿階級鬥爭、宰制和對抗的組織，若欲鞏固統治權力，除了強制手段之外，還需要霸權的領導，以穩固群體的心理基礎，因此政治社會 (political society) 和公民社會 (civic society) 缺一不可，國家的組成需要倚靠這兩種力量 (Gramsci, 1971, pp.244-263)。值得注意的是，這種力量的發揮，與知識份子有著密切的關聯。Gramsci 認為，知識份子的使命在於形塑並維繫過去、現在、以及未來的種種文化霸權，大體而言，一切的人都是知識份子，但並不是一切的人都在社會中執行知識份子的職能 (Gramsci, 1971, p.9)。至於知識份子和非知識份子的區別，只在於知識份子職業範疇直接的社會作

用不同而已。每一個社會集團都或多或少製造出自己的知識份子階層，不僅在經濟上，而且在社會政治領域具有一致的意識。

據此，Gramsci將知識份子區分為二：傳統的知識份子(traditional intellectuals)與有機的知識份子(organic intellectuals)。所謂傳統的知識份子意謂，在他們依存的生產方式消滅之後，仍然活著的世代相傳的知識份子，他們與歷史上即將滅亡的階級連結在一起，又表現出某種獨立性，因而他們會錯認知識份子可形成獨立自主的階級。相反地，所謂有機的知識份子，就是明確地表達出他們所屬的階級在政治、社會和經濟領域中的集體意識，並能保持一定的獨立性。易言之，有機的知識份子伴隨著新的社會階級而誕生，是和社會中佔統治地位的生產關係相聯繫的知識份子。「知識份子與生產領域之間的相互關係，不像主要的社會集團之間的關係那麼直接，而是在不同的程度上為整個社會結構和上層建築複合體的『中介』；更精準地說，知識份子是你們的『管家』。」(Gramsci,1971,p.12)依此看來，知識份子成為文化霸權下的「養士」，肩負政權維繫，文化傳承的重責大任。

二、政治再製與課程

葛蘭西強調，學校教育的功能旨在建立政治上的民主社會，使每個社會中的成員，擁有同等的參與權力，其對於教育變遷的分析是以各類不同學校的增加，以及其所衍生的各種不同課程為主題，而這些現象也使得社會的差異更具永久性。一般而言，傳統色彩濃厚的學校是屬於寡頭政治的性質(oligarchic)，其為統治階層的小孩所實施的教育，往往是再製政治上的優勢，以為其日後的統治奠下根基，如此循環不已。所以他說：「每一種社會團體皆有其所屬類型的學校，以使其特定的社會功能永恆化：統治或被統治……職業學校所展現的多元類型旨在鞏固並繼續維繫傳統上的社會差異，而在這些差異之下，也鼓勵內在的變化性和多樣性，以彰顯其民主的本質……然而民主……必須意含，每一社會成員可以參與統治，而社會亦能將其分配於適當位置，即使僅具象徵意，但一般條件下，應能達此目標。政治上的民主易使統治階層和被統治階層同時產生，並確保任何一個非統治者，可以自由地獲得技能的訓練，並為日後所需的相關技術作好準備。但是此種類型的學校，表面上看來似乎頗能符合社會成員所需……但實質上，卻是在限制人進入技術宰制階層……如此作法，是重回老路，繼續維持社會既有的階層，而不是促進社會階層的流動」(Gramsci, 1971,pp.40-41)。

也因此，Apple認為學校中所進行課程，充滿了政治再製的色彩，這樣的結果，事實上有其「邏輯上的必要性」(logical necessity)，因為它是維繫社會不平等的關鍵所在(Apple, 1990,p.40)。此外，John Dewey在其著名的《民主與教育》(Democracy and Education)一書中，也指出，職業教育上的任何規劃，如果其出發點是源自現行的工業體制，那就是意謂著，教育欣然接受並試圖延續既存的社會分立和缺失，因而使教育成爲一種工具來完成社會命定論的封建教條。……而將制度加以分割，給那些運氣較差者一種適合的教育，主要是爲特殊的買賣交易作準備，此種作法是拿學校作爲傳遞舊有社會分立的機構而已(Dewey, 1916,p.318)。由此觀之，教育旨在傳遞每一世代所需的經濟階層，它會利用課程和結構去生產和再製各種不同形式的官方知識，以因應不同的社會秩序，同時將不平等的權力結構，隱藏於日常的溝通對話中，使一般人自然接受(Ross, 2000,p.84)。職是之故，課程是再製政治優勢的主要工具，是維繫統治地位的重要媒介，是鞏固社會階層的有效途徑，是延續社會分立的關鍵樞紐，其與政治再製的關係，密不可分，如影隨形。

伍、再製理論的反省與批判

再製理論是對於傳統教育理論的反動，使過去被視爲理所當然的教育制度和教育現象，可以重新加以審視，並獲致嶄新的瞭解。尤有甚者，再製理論在新馬克斯主義思想的推波助瀾之下，批判意味十足，觸角深入經濟、文化、政治等領域和教育間的關係，舉凡資本主義經濟制度和現代教育系統、政權維繫和教育活動、社會文化階層與教育、以及國家權力和個人自由等，都是其探究的主題，而再製理論也能發揮創意，試圖從不同的觀察角度和研究途徑來加以探討，這種勇於創新，敢於批判的態度，正是再製理論受到重視之處。

誠如上述，有關再製理論的探討愈來愈豐富，Giroux在其《意識型態、文化與教育過程》(Ideology, Culture & the Process of Schooling)一書中，就將美國教育學領域背後的理性觀分成三類：技術理性(technocratic rationality)、詮釋理性(interpretative rationality)、以及再製理性(reproductive rationality)(Giroux, 1981b,pp.5-19)，並認爲再製理性的焦點在於探討鉅觀結構的關係，以及其形成的原因。這種觀點有別於同樣重視制度的結構功能論。究其原委，

再製理性反對將社會系統中的規範視為共識。相反地，它重視宰制階級如何在一個不公平的社會中再製現有的權力關係。據此，教育中的再製理性所討論的焦點是以學校機構為主，辨明其再製階級社會的功能。易言之，再製理性是基於批判和重構的原則，探討權力和政治解放的問題，企圖揭示、批判和改變某一特殊階級社會再製不平等權力關係的方式。

一般而言，再製理性常從社會、政治和經濟等制度來探究學校教育，特別是學校和職場、家庭的關係。舉例而言，學校中權力與壓迫的關係，不但限制而且扭曲了個人的意志及社會事實(Giroux, 1981b,p.13)。此外，Giroux認為再製理性的決定論色彩，對美國教育研究有相當大的影響，如Bowles和Gintis的符應論都是代表之一。而在教育實際上，再製理論基於社會再製與文化再製的決定性力量，指出學校中的不平等、分班、分流、篩選等機制，都是源自於外在的政治和經濟結構(Giroux, 1981b,p.14)。

不過Giroux認為，在再製理性下，師生都只被視為價值的接受者，在學校系統中扮演被動的角色。然而，當個人只是被視為角色承載者時，卻忽略了師生反抗和抗拒的事實，也漠視了教學中如何以正式和非正式的方式傳遞和再製階級中的種族、性別等特性，甚至過於誇大了宰制符號系統的影響。他認為學校是霸權和反霸權鬥爭的場所，一方面結構塑造了主體，但是在另外一方面，它本身也是主體所塑造出來的(Giroux, 1981b,p.15)。就此而言，再製理性雖然凸顯了學校中權力與壓迫的關係，但卻也彰顯了師生主動批判意識的可能性與必要性。尤其既存於學校生活中，習以為常或理所當然的預設，在個人主體意識的覺醒下，將會受到嚴格的質疑與批判。

事實上，無論是經濟再製、文化再製、或是政治再製，一般說來，其討論的焦點集中在學校教育功能應如何加以定位？基於技術理性、經濟效益、功績主義、民主制度、文化資本等概念所實施的教育活動，是否符合社會正義？教育是否有利於社會階層的流動？抑或是深化既有的社會階層？所謂課程的層級或知識的分類，是否有價值高低或優劣之分？統治階層如何維持其既有的優勢，使被統治者心悅臣服，安於其位？凡此，都是再製理論討論的主要議題。

值得關注的是，與教育活動息息相關的課程，更能反映這樣的現象，Apple就對學校中所實施的課程之基本命題加以討論，以進一步釐清所傳遞的知識之性質，這些問題包括(Apple,1990,pp.155-160)：

- 一、課程所呈現的是誰的知識？
- 二、課程的內容是誰來選擇的？

- 三、課程爲什麼以這種方式來組織和施教，又爲何只針對特殊的群體？
- 四、是誰的「文化資本」（包括外顯的和隱含的兩部分）被安置在學校課程之中？
- 五、是以什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之中？
- 六、爲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？
- 七、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？
- 八、學校如何將這些限定而且僅是代表部分標準的認知合理化爲不可懷疑的真理？
- 九、在文化機構（如學校）中施教的知識（包括事實、技巧、興趣和性向）是代表誰的利益？

對此，H. A. Giroux 亦有類似的看法，他提出的問題包括 (Giroux, 1981a, p.104)：

- 一、那些課程知識是被認可的？
- 二、課程知識如何被生產出來？
- 三、課程知識如何在學校的教室內傳遞？
- 四、教室中，那些種類的社會關係是爲了再生產工作場所裏「可接受的」社會關係所包含的價值和規範而服務的？
- 五、誰有機會獲取或接近被認可的知識形式？
- 六、這些知識是爲了那些人的利益來服務？
- 七、社會和政治矛盾如何透過可接受的課室知識形式和社會關係來加以消弭？

以國內的教科書爲例，它是屬於政治、經濟、以及文化的活動、爭論和妥協的結果，是具有真實的利益的真實的人設計、發展出來的，在市場、資源和權力等政治、經濟的限制下出版的。教科書意味什麼？如何使用？又是具有不同利益的社區，以及師、生間爭論的結果。值得注意的是，這種課程的決策過程，不能簡化爲權力集團「統治」的結果。事實上，被合法化的正式知識是妥協的知識，已經由文本的政治、經濟濾網的過濾，經由所謂「再脈絡化」(recontextualizing)的過程，知識已由原來的社會的、學問的脈絡，被政治的權力者再脈絡化。知識經由編者、出版商和審查者等手中，被再製爲教科書內容（歐用生，民89，pp.510-511）。質言之，教科書的內容並不是一種單純的決策結果，它背後隱藏著複雜的政治、經濟、以文化活動，彼此相

互作用，互為影響，而最後的內容往往是妥協下的產物，同時亦再製角力場中的各股勢力或利益團體的本質和特性。

至於在對抗霸權的影響上，Apple主張課程學者在教育範圍內外，全力強調學生、教師、以及被壓迫團體的民主權利(democratic rights)，以形成一種批判性前線(critical front)(Apple, 1990,p.163)。據此，Apple和Giroux等人對於課程的基本命題與知識的性質所提出的問題，正是延續再製理論的精神而加以發展的。誠心而論，再製理論雖然凸顯了昔日許多隱藏未知的再製關係，使社會互動受到重視，有其積極的貢獻。但是其激進的批判意識與強烈的決定論和功能論色彩，卻引發相當大的爭議，備受考驗。

就經濟再製而言，Bowle和Gintis以美國國內的實徵資料為基礎，對於科技變遷、生產活動、資本主義的經濟制度、以及教育系統之間的關係，加以考察。他們雖然肯定學校教育所發揮的功能：降低文盲的比率，並增進自我實現的學習經驗。但是對於學校教育成為滿足經濟需求的機構，而非促進社會的改革，卻頗有微詞。尤其他們深信，學校旨在合法化不平等，限制個人發展，以服膺專制權威的形式，從而聽天由命，任社會擺佈(Bowles & Gintis, 1976,p.266)。

如此說法，看似合理，但其探討的焦點，僅從經濟面加以解析，顯然忽略社會互動中的其他層面，同時明顯地簡化了學校教育的功能。畢竟，學校是社會的縮影，社會中存在各種不同的勢力，彼此交互作用，相互影響，絕非單一因素即可解釋複雜萬端的社會現象。而學校所具有的社會化功能(socialization function)和選擇的功能(selection function)，雖然可以發展個人的責任感(commitment)，培養個人的能力(capacity)，並根據社會的結構和需要，將每個人依其性向和能力分配到社會上的適當位置，但也不僅是基於經濟的需求，其他如心靈、品格方面的考量，亦不應輕忽。

再者，Bowles和Gintis過份偏重學校與經濟的符應，而不夠重視其中的矛盾，符應原則指出教育和經濟生活之間的再製性連結，但教育系統處於兩種不同社會系統的交會處：自由主義民主的國家和資本主義的勞動市場，兩者間所存在的矛盾性連結，並未加以解析。同時，資本的累積和資本家生產控制權的擴大，也逐漸破壞資本主義秩序的再製，因為勞資對立所衍生的緊張關係，會威脅到資本主義制度的永存，這種存在於資本的累積和資本主義生產關係的再製兩者間的矛盾，Bowles和Gintis也未加以說明。

就文化再製而言，Bourdieu認為教育系統不但再製，甚至強化了由家庭所產生的不平等性文化資本的分配結構，這可由語言和文化的特定關係中去探

求。不過Bourdieu顯然未能考慮到結構間發生衝突時，其所產生的抗拒現象，因而低估了人類反省思考與歷史的行動力。其次，Bourdieu雖然使用生存心態(habitus)的概念來擺脫馬克斯決定論的偏頗，但也只是淪為一種「軟性」決定論(a soft determinism)而已(Robbins,1991,p.171)，因為生存內化的心理結構，傾向複製客觀條件的客觀邏輯，至於其改造社會條件的主動性和動力性因素，Bourdieu並未加以澄清。最後，Bourdieu聲稱由於所習獲的衍生基模系統(acquired system of generative schemes)客觀上係適應其被構造的條件(環境)，生存習性引發的所有思想、知覺、行動皆與這些環境調和一致(Bourdieu, 1977,p.95)。這種說法雖然迴避傳統法國結構主義的理念決定論，或傳統馬克斯主義的物質決定論，但仍落入循環決定論的陷阱，使得明顯急劇的社會轉變似乎不太可能發生，造成停滯狀態，這也指出Bourdieu的文化再製理論忽視了社會轉變的動因。

就政治再製而言，Gramsci的文化霸權概念指出國家的維繫唯賴文化霸權的傳播與教導，而學校教育乃是霸權建立和維持的重要途徑。透過教育的活動，可以培養學生霸權的世界觀，從而將霸權的意識型態，內化於心靈，並使其認識霸權和權力的關係。而這種霸權意識的建立，除了透過課程的語言符號之外，其他隱藏於學校內的制度、文化、權力關係等，都可能成為霸權的中介工具。也難怪Gramsci認為，最成功的意識型態是無聲的，是以無需命令而靜默的方式，來使人遵從秩序(Gramsci, 1971,p.94)。然而，平心而論，文化霸權對於意識型態的運用，顯然也與上述的經濟再製和文化再製一樣，過於樂觀，而有以偏概全的疑慮。因為宰制的意識型態雖然經由學校教育來加以傳輸，學生可能從教學活動中自然習得，然而，吾人也有可能產生抗拒的心態，採取排斥的態度，尤其教師與學生的次級文化，以及文化所存在的多樣性，甚至教育制度本身所具有獨特的相對自主性，都可能是抗拒霸權的重要因素。

陸、結 語

綜合上述的討論，再製理論是對於傳統社會運作機制的反思，也是批判當前教育現象時的重要依據，其對於當前教育系統的影響甚鉅，尤其攸關教育事業成敗的課程，更充分反映了再製理論的精神，成為關注的焦點。誠如

杜威所言：

教育若在理論和實踐上被闡釋為一種買賣式的教育，以獲得專技性的效率為目標，則教育將可能淪為一種工具，不斷地來維持社會中既存的工業秩序，而非作為社會轉型的運作手段。……吾人必須瞭解，教育變遷的本質是屬於心靈層面，是品格及心靈反應於社會事務的參與態度，而欲修正成人社會中的執拗性 (recalcitrant features)，端賴於此 (Dewey, 1916, pp.316-317)。

是故，再製理論從其發展的過程來看，始終把討論的焦點集中於外在社會結構的影響，反而忽略了人類本身的自主性和抗拒性，使得再製理論淪為機械式的詮釋架構，而這也是再製理論最為人詬病之處。再者，學校教育，尤其是課程所選擇的知識、所進行的教學活動，似乎無法脫離「權威」和「權力」所糾結在一起的網絡之中，學生們成為權力支配的「文化資本」生產、分配體系之下的純粹「消費者」，其與生俱來求知的權利，逐漸讓渡給外在的權威體系，其中所潛藏的危機，如科技主導、權力污染、知識暴力等，都是當今學校教育必須面對的問題。

參考文獻

- 陳伯璋 (民77)。意識型態與教育。台北：師大師苑。
- 歐用生 (民89)。教科書評鑑與選擇。載於中正大學教育學院主編：新世紀的教育展望 (507~519頁) (二版)。高雄：麗文。
- 譚光鼎 (民87)。社會與文化再製理論之評析。教育研究集刊，40，23-48。
- Apple, M. W. (1982). Reproduction and Contradiction in Education: An Introduction. In Apple, M. W.(Eds.), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. (pp.1-31) London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum* (2nd ed.). London: Routledge.
- Apple, M. W. (1998). The Culture and Commerce of the Textbook. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities* (2nd

- ed.) (pp.157-176). NY: SUNY Press.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of A Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *Reproduction: In Education, Society, and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P & Wacquant Loic J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. The University of Chicago Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Giroux, H. A. (1981a). Toward a New Sociology of Curriculum. In H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar, (Eds.), *Curriculum and Instruction* (pp.98 ~ 107). California: McCutchan.
- Giroux, H. A. (1981b). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*, trans. Q. Hoare and G. Nowell Smith, London: Lawrence & Wishart.
- Marx, K. (1969). *Capital*. Moscow: Progress Publishers.
- Robbins, D. (1991). *The Work of Pierre Bourdieu*. Open University Press.
- Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique*. London: Falmer Press.
- Smart, B. (1985). *Michel, Foucault*. London: Routledge.

(收稿日期 : 89.10.13 ; 修改完成日期 : 89.11.06)