

17 書叢育教苑師

育教與態型識意

著編 璋伯陳



行發苑書大師

陳伯璋 編著

意識型態與教育

師大書苑有限公司印行

意識型態與教育

定價：新台幣貳佰元正

編著者：陳

伯

璋

發行人：陳

淑

娟

出版・發行人：白

文

正

經銷處：師

苑（圖書出版部）

台北市和平東路一段二九之一號
電話：三九四一七五六・三九一三五五三

印刷者：淵

明印刷有限公司

永和市成功路一段四三巷五號
電話：九二八七一一四

出版登記：新聞局局版台業字第三〇號

初版：中華民國七十七年十月

自序

教育常被認為是維繫社會秩序的穩定力量，然而也因此具有強烈的保守性格。保守並非不好，尤其教育牽涉到整個國家、民族甚至整個人類的「未來」，若不抱持戒慎恐懼，「如臨深淵、如履薄冰」的心情，而是草率、匆促地來「實驗」人類的幸福，這可能會鑄成歷史不可彌補的錯誤，甚至是人類的大浩劫。不過如果保守只是反映「理所當然」的慣例或做法，而不因應社會變遷的需要，那麼它也可能形成社會進步的阻力。為了解社會變遷的性質和條件，以及打破過去人類認知上的各種「迷思」，近年來知識社會學的發展，對此所產生的問題，已有較具系統和深入的探究，這對社會學及教育學的研究都有相當重要的意義。

本書的編撰，是作者近年來，從知識社會學出發，對教育問題加以思索的些許記錄。雖是散見各書刊雜誌上，但大抵仍以教育理論、大學、中小學教育的分析為主，並意識型態的批判為重點。

本書能夠出版，乃得力陳文團、楊深坑及歐用生等三位教授慨將其大作編入，沒有他們的鴻文，本書將遜色不少，實在感謝。這些年來黃昆輝、郭為藩、林清江、伍振鵠、歐陽教、黃光雄、葉啓政

等老師們不斷的指導，竹林好友——清文、頌壽、璋津、正惠、慧學、禎國、振豐、寶元、宏輝等人的切磋琢磨，激發了意識型態的批判，並領略出「獨學而無友則孤陋寡聞」的道理。人本教育促進會大夥兒的犧牲與奉獻，使我更了解教育實踐的意義，黃武雄、黃炳煌、史英、王震武、朱台翔諸好友，謝了！宋大峯的用心校稿，也是筆者衷心感謝的。內人盧美貴辛勤持家、相夫教子更是功不可沒。最後仍然要感謝師大書苑白文正賢伉儷的催促和鼓勵。

陳伯璋 謹誌於

師大教育學系
七十七年十月

意識型態與教育

目次

壹、意識型態與教育研究

一、意識型態與教育——教育研究的另一面向	陳伯璋	一
二、意識型態的批判與教育學研究	楊深坑	九
三、意識型態的教育與道德教育	陳文國著 溫明麗譯	六五
四、意識型態、志趣與倫理——倫理教育的社會衝擊	陳文國著 黃郁彬譯	一三一
五、課程、教學與意識型態	陳伯璋	一六七

貳、大學教育的意識型態

一、知識、權力與大學教育的革新	陳伯璋	一八七
-----------------	-----	-----

目次

一

叁、中小學教育的意識型態

二、「學羣」的知識社會學初探·····	陳伯璋·····	一九五
三、知識的權力抑是知識的暴力·····	陳伯璋·····	二〇七
四、通識教育的迷思·····	陳伯璋·····	二一一
五、知識與控制——聯考制度合理性與合法性的省思·····	陳伯璋·····	二一五
一、文化霸權與教育——我國高中潛在課程的剖析·····	陳伯璋·····	二二三
二、另一場意識型態的戰爭——我國國中教育的迷思·····	陳伯璋·····	二三一
三、國民小學價值教學的困境·····	歐用生·····	二四一
四、國民小學教科書中的性別意識型態·····	歐用生·····	二五五
五、學校教育的「烏托邦」——無學校的教育·····	豐子愷·····	二七三

意識型態與教育

陳伯璋

——教育研究的另一面向

前言

「什麼知識最有價值？」是教育不得不面對的基本問題，因為有關知識的傳遞、分配、分類和選擇，都圍繞着此一中心而展開。然而在教育的活動中，由於意識型態的涉入，却產生了「權力即知識」(power is knowledge)或「知識暴力」(violence of knowledge)的「反教育」現象。而學校也成了意識型態的製造工廠，甚至是灌輸「似是而非」教條的場所。

近年來教育的研究，已逐漸從結構功能的分析，逐漸注意教育內容中意識型態的問題。然而教育研究不能單獨視為單純的教育的問題，更不能企求以技術的方式來解決。事實上，它與社會、文化、政治和經濟等因素有著整體的關係。

知識與意識型態

認知學習是教育的重點，其內容的選擇，常被認為是最有價值（即所謂「合價值性」），或是最接近真理（即所謂「合認知性」），而學習者是在最有專業知能的教師的引導下，「合自願性」地來進行最有效的學習。簡言之，學校是知識學習的最佳場所。然而近年來由於知識社會對知識形成的內在邏輯結構，以及其外在影響因素的解析，強調知識是受社會存在的影響，所謂「正確」的認知過程，也是暫時性、相對地。因此如果過度強調某一知識體系的確定性和恆真性，而不能接受批判和修訂，它就會逐漸變成意識型態。其次在知識的選擇、傳遞、分配和評鑑中，由於受到文化社會權力結構的影響，它也反映出既得利益的價值觀，以及其需要為主而轉化為各種社會的規範，因此這種由某一特殊階級利益所控制的認知學習，也會成爲一種意識型態。

其次就意識型態的意義來分析，由於它牽涉到相當複雜的層面，因此論者也常有不同的觀點，茲就沙納爾（G. Sumner）歸納的十種解釋略述如下（註1）：

- (1) 指錯誤意識所形成的一種信仰體系。其所以被認錯誤，因為它被解釋為階級利益的反映。
- (2) 它是基於自我利益或烏托邦式的希望所促發的一種政治思想體系。
- (3) 它是指根據事物的表相而形成的表面或錯誤的觀點。

(4) 它是指任何系統化的思想，而這些思想都有其社會的根源。

(5) 指由特定的生產模式或經濟結構所形成的信念。

(6) 指與社會實踐有關的非科學的信念，而與理論的探究較無關。

(7) 指人們在其潛意識中以想像方式所表現出來與其生活世界的種種關係。

(8) 指意識中的種種階級鬥爭的活動。

(9) 指具有政治意義和效果的種種社會實踐及其描述。

(10) 指一種特殊的社會實踐——能使個人生存於社會整體中所表現出的真實狀況及其特定的關係。

由上述錯綜複雜的陳述看來，想綜合成一完整的定義，確非易事。如果勉強來說，意識型態是指一種受到社會文化因素影響的觀念或價值系統，它可作為人思想的準繩、信仰的規條和實踐行動的綱領。若就余英時先生的看法，他認為意識型態就是一種思想、一種信仰、一種行動的綜合（註二）。

再就政治經濟學的觀點來看，知識在政治經濟體制中的，像是一種商品（knowledge as commodity）——它是一種文化生產的「資本」（cultural capital）和消費體系所形成的成品。因此知識的生產和消費，由於政治經濟因素的介入，它與意識型態的關係，益形錯綜複雜。譬如說，在資本主義經濟體系下，知識作為一種商品，常受到「廣告」促銷和傳播媒體的影響，愈來愈多表面上有商品價格意義的「假知識」反而充斥其間，人們似乎也習慣接納這些「一分鐘成功術」之類的東西。因此當我們愈擁有這些知識，愈會感覺與我們疏離，而成為一種外在於已的「異化」力量來支配我們的認

知。若再就知識的傳遞和消費來看，教育工作者（尤其像教師），也逐漸成為知識商品的「零售商」，他們負責「知識」的銷售，而學生却成了毫無自主性的「消費者」。再加上只傳送一種「商品」（「只此一家別無分店」），因此容易造成知識生產者（如專家學者）支配，以及「中盤商」（如教育行政機構）壟斷的局面。

由此看來，所謂學校是價值中立的機構，學校所學的知識是既真且實在的神話，乃有待進一步評斷的必要，以避免它成為意識型態的製造廠和洗腦的「集中營」。

有關意識型態的性質，可簡單歸納如下：

(1) 系統性：意識型態是一套價值觀念或信念所形成的，同時它也包含實踐的系統。簡言之，即是認知、價值和行動體系統合而成的。

(2) 排他性：任何一種意識型態對內有統整的作用，而對外則會產生強烈的排他性，所謂「非此即彼」，或是「不是同志就是敵人」的堅持，常常使意識型態的對峙，產生極大的殺傷力。如共產主義與民主主義的對立，即可見一斑。

(3) 強制性：意識型態為要維持既成體制的秩序和穩定，以及「團體內意識」（we-group feeling）的強化，因此它對成員有相當的規範性。

(4) 情感性：意識型態的產生，並不一定完全是合理性。事實上，它具有強烈的情感色彩，因此像過去「白種人優越感」所形成的「白澳」政策，以及當今南非白人為顧及自身利益，壓制黑人權

利，都是與這種民族情感有密切關係。

(5) 主導性：意識型態不是一種空疏的理想，事實上它具有實踐和動員的特性。換言之，它是行動為導向，而企求某一團體（或組織）目標的實現，它是要「起而行」的。

至於知識與意識型態的關係，並非絕然對立的。它是一連續及相互滲透的關係（註三）。如果以波柏（K. Popper）的「否認論」（falsification）觀點來分析，知識的真實性只是包含較多可能被否認的變項，而意識型態則是缺乏可以被批判或否認的知識。但如果知識的成長，不斷地被「證明」（justification），它可能逐漸沉澱為意識型態。相反地，如果意識型態不斷地被批判、反省，也可能轉化為知識。因此二者並非截然對立的。

教育——意識型態的工廠或競技場？

阿都塞（L. Althusser）在「意識型態與意識型態的國家機器」（Ideology and Ideological State Apparatuses）一文中指出：「當今學校已構成為主要意識型態的國家機器，對資本主義的生產關係——尤其是再生產扮演著決定性的角色，學校像軍隊、教會、家庭一樣，已成為維護社會既得利益再生產的代理機構。」

學校教育一方面反映社會分工體系的需要，使學生在未進就業市場前，將工作所需的知能加以分

類或分化；另一方面它必須使學生接受與此工作相對當的倫理規範（即工作倫理）。如此才能使社會分工體系得以維繫，也能符合社會既得利益階級的要求。在此教育方式之下，專業程度愈高的工作，其倫理的要求則趨向「自律化」，而工作情境及時間也有「自主性」。反觀勞動階級，其工作倫理則傾向「外燦」——要求守時、守法與守紀，以配合工作的要求（如要準時打卡），而少自主性的抉擇。易言之，「勞心」與「勞力」者的知能、道德培養，乃反映階級社會分工的需求。

若以政治權力的運作和分配來看，學校是政治社會化重要的單位。因此權力的擁有者，常透過國家機器對學校施予無形的控制，尤其以其所認定具有「合法性」的知識和價值體系作為教育活動的張本。誠如阿都塞所說的：學校乃成為意識型態的製造工廠，學生到學校接受教育，就是在塑造成為某一意識型態的承載者（或成品），而認同於此一政治現實的合法性。教育的過程尤其在課程及教科書中，更可看出「正統」論的主題，以「尊君、愛國」（或「領袖」、「國家」）的公德，要求學生們認定。而在日常生活世界中，也存在着此一泛政治化的情形——表現在權力的分享或利益分霑方面。因此尊「老」敬「賢」成為理所當然的「公德」，而且他們（「老幹」）具有分配和分派權力或利益的優先性，年輕的「新葉」只好被限定按部就班地依其所訂的遊戲規則，排隊等待「分配」，不能太「造次」或「太急促」，否則會被貶抑為「躁進」、「輕浮」。因此政治社會化的過程，就是在「老」和「賢」的合法性，在學校中學著「尊師重道」，學生們只能在「只要我長大」引頸的期盼中，逐漸取得進入權力分享的「入場券」，那能大膽地與成人（或教師）爭取權利。所以在學校中，必須學着

等待「居上位」者（父母或師長）給予權力分享的機會，而不是學習如何公平、合理、合法地爭取和運用權力的機會。

再就「文化資本」(cultural capital) 的觀點來看，傳統封建的社會中，文化資本的分配相當不公平。只為少數人所擁有和壟斷，可笑的是這些少數的文化精英也常因利益分霑的不平而彼此對立為不同學派（或各立「山頭」），主其事或領導者就如同資本家一樣，成為特別的「學閥」，在自己的「封建王國」中作威作福。而從另一角度來看，這些文化資本家大都必須掛鉤在某一政治權力結構之上，較少能「自主」地發展——需仰賴政治結構所給予的生命保障，以及「有閒」條件。簡言之，文化資本分配具有社會階級性，而它與政治權力、經濟條件有着密切且對應的關係，它的「自主性」並不高。在今天民主生活中，企求的除了是經濟利益的全民分享之外，文化資本的公平分配，也是不可或缺。民主教育的基本設計，在文化資本的運作方面，就是要使教育機會均等的理想真正落實，避免文化霸權及學閥的壟斷，讓每個國民分享知識的累積，不因種族、信仰、性別或其他社會條件而有所不同。換言之，求知的權利亦如經濟的分享，也是天賦不可剝奪的，民主的社會需在此一較不明顯的地帶，更加努力促進教育機會均等理想的實現。

總之，意識型態不僅是理論層面研究的課題，同時也是日常生活世界中不能逃避的事實。教育作為一種研究工作或是實踐的活動，也都與它有密切的關係。不過如果教育過程中只允許一種特定的意識型態的存在，而且其合法性只是反映少數人的利益，那麼教育必然會成為此一意識型態的製造工

廠。然而如果學校的「無形圍牆」不存在，允許各種意識型態介入，而任其將教育的合理性，踐踏其下，因而變成許多意識型態力搏的競技場，那麼知識將不可能成為促進社會進步的原動力，而可能成為毀滅社會的暴力。也許教育必須面對此兩難情境，發揮其智慧，經由集體的社會實踐，逐漸調適此兩極化的現象。因此教育研究將必須勇敢地面對它，而不是逃避它。

結語

總結來說，當今學校知識的形成、分配、傳遞和評鑑，都與社會的、政治的、經濟的和文化的因素有關，它不可能是獨立自主或中立的，因此如果要使社會充滿創造的活力，以及符合社會正義的理想，而避免社會的暴力和不幸，認真地檢討意識型態的問題，應有積極的意義。因此教育研究應該逐漸走出政治的神話與禁忌，多關心教育與意識型態的問題，相信不僅有利於學術領域的開拓。對教育功能的發揮以及意義的展開也將獲得更進一步的肯定。

附註

註1：C. Sumner *Reading Ideologies* N. Y.: Academic Press 1979, p. 5.

註2：余英時「中國思想傳統的現代詮釋」臺北 聯經出版社 民國七十六年 頁五三～一二一。

註3：陳伯璋「課程研究與教育改革」臺北 師大書苑 民國七十六年 頁一一一。

意識型態批判與教育學研究

楊深坑

道隱於小成，言隱於榮華，故有儒墨之是非……

欲是其所非，而非其所是，則莫若以明。

——莊子·齊物論

壹、緒論

莊子在秋水篇篇首描述河伯目睹「秋水時至，百川灌河，涇流之大，兩涘渚崖之間不辯牛馬，」遂欣然自喜，誤「以天下之美盡在己」。及至北海，「東面而視，不見水端」，於是河伯始旋其面目，望洋向若而歎：「……聞道百，以為莫己若者，我之謂也。」（註一）河伯由「欣然自喜」自以為是的封閉心靈轉而為虛心自省，惟恐「見笑於大方之家」的開濶心胸，這種認知心靈的轉化過程說明了人類為臻真實認識，必須透過自我批判與反省，才能從「自慊其知」的自我拘限中超拔，而可以「與語大理」，以曠觀「天地之純」。

然則，認知主體的自我批判與自我超越並非易事。莊子在秋水篇中即借北海若之口指出：「井蛙不可以語於海者，拘於虛也；夏蟲不可以語於冰者，篤於時也；曲士不可以語於道者，束於教也。」

（註二）人類的認識心常受到時空的限制，而往往自足於感覺經驗所及之有形世界，而未能達「言之所不能論，意之所不能察致」之「不期精粗」的境界。尤有甚者，在禮教的束縛下，「一曲之士」往往陶醉於局部的成就，不僅掩蓋真相，甚且以華麗浮辯之詞分割真理，以自已的是非標準，臧否他人的是非，於是真相在「是其所非，而非其所是」的互相攻訐情況下，更難見分明。解決之道，莊子在齊物論中提出了「莫若以明」（註三）的方法。所謂的「莫若以明」，正如張默生的註釋，即「以此明彼，以彼明此，則必恍然於已往各自障礙，而此障礙也就不解而自解了。」（註四）這種「莫若以明」的方法，有如哈伯瑪斯（J. Habermas）所主張的，主體必須透過自我反省（Selbstreflexion），才能解脫對實體化權力之倚賴，而與對象互相承認其自我，在不堅執同一性的原則下，進行毫無宰制的溝通與論辯，以達致真理的共識（註五）。

西方啓蒙運動以來的科學一直沿着「拘於虛」「篤於時」的路線開展，試圖透過理性判斷分析剖判感覺所及的經驗世界。在數理化的機械宇宙觀之影響下，量化處理與因果分析遂為科學致知的不二法門。運用經驗檢證與數量處理，以建立「執簡馭繁」的因果解釋系統成為科學探究之終極理想。

這種「拘於虛」「篤於時」的科學探究，基本上建基在心物二元以及外在世界獨立自存的基本假設。以為只要理性功能適切運作當可以對外在世界作明確無誤的掌握，而建立綿密的因果解釋系統，