
從「潛在課程」談教師 專業倫理(下)

✿ 歐用生

四測驗輔導中的「潛在課程」和專業倫理

使用測驗工具和輔導技巧旨在了解兒童，輔導之；但如果忽視了測驗和輔導中的「潛在課程」，不僅不能輔之導之，反而是「扶之」而後「倒之」，適足以害之。

首先從歷史的觀點來看，測驗和輔導均源於不良的歷史的傳統。十八世紀末葉，美國中等階級的白人，眼看著黑人日益增多，從各地的移民更蜂擁而入，深怕威脅到自身的既得利益，急思一種方法以甄別「領導者」和「被領導者」，以確保自己的地位。若以「種族」或「膚色」來甄別，則其「非科學性」和「客觀性」，必不能讓黑人和其他膚色的移民服。這時，桑代克的理論出現了：「人有智力，而且智力可以測量」；接著「比耐西蒙量表」發明了：「這是一種科學的、客觀的工具」。於是，美國的白人如獲至寶，將測驗工具視為「尚方寶劍」，無往不利。以盎格魯撒克遜的中等級的白種人發展出的「測驗」來甄選，既得階級自能被列於「領導者」之列，黑人、勞工、女性、下層階級自然被判出局，而成為「被領導者」。這些人在測驗工具「科學」、「客觀」的名目下，雖不得不服，但心中並非心悅誠服。

為安撫這些人，「輔導」生焉。輔導者必定告訴這些人說：「雖曰『人皆可以為堯舜』，我們不能在科學、客觀的測驗中通過『為堯』『為舜』的考試，但天生我材必有用，行行出狀元，好好地當堯、舜的司機、有一天也會有成就。而且有人當堯、舜，有人為堯舜服務，人人各居其位，各司其責，各盡其能，社會就能和諧安定，我們才能生存下去。於是這些人漸安於下屬的地位，扮演他的消極的角色，終被「扶之」而且「倒之」。

教師很少覺知測驗和輔導的這種不良的歷史傳統，不諱其產生的「潛在課程」，因此違反了專業倫理。教師不知道某個測驗的意義和性質，不知其信度、效度，不知其如何解釋，就給學生施測，測完就擅加解釋，做了智力測驗，就給某生「智能不足」的標記；做了成就測驗，就給某生「低成就」的標籤；做了情緒測驗，就給某生「情緒困擾」的標記。事實上不做測驗之前，根本不知他是「智力不足」，實施做了智力測驗，知道他是「智力不足者」後，「不看不像，愈看愈像」，產生了「標記作用」(labeling)，造成了「比馬龍效應」，這個兒童一旦被銘上了「智能不足」的銘印，終生難逃「智能不足」的命運；一旦被「扶倒」，永遠也爬不起來了。

(五)教科書中的「潛在課程」與專業倫理

教科書是兒童學習的主要教材，社會中的優勢團體和權威者往往把要兒童了解的政治現實和價值反映在教科書上，因此被寫進教科書的內容不是中性的，而是教育和政治、經濟、社會和文化之間的盤根錯結的交互作用的結果，以致教科書的內容往往流為意識型態或教條。但許多教師教了這些意識型態或教條，而仍不自知。

許多研究者指出，我國國小教科書中，充滿了關於主義、領袖、國家的教條，以及性別、種族、年齡、時代和階級的意識型態。例如舊版國語教科書第一冊第三課寫著：「爸爸早起看書報、媽媽早起忙打掃」，並以圖輔之。圖文並茂的這一課卻引起教育學者、婦女團體和廣大輿論的強烈抗議。但據報載：國語科教科書編審委員會中，委員們仍堅持，「爸爸看報」「媽媽掃地」是描述「早起家庭中每一分子的生活，是一幕家庭親和的情景」，甚至「不背離現今多數家庭『太太寵丈夫』的真實情況」而拒絕修改。但國立編譯館為應付外界壓力，不惜「強求」委員們捐棄己見，加以修改。於是新版教科書已將「媽媽早起忙打掃」改成「媽媽早起做早操」了，可見編寫教科書的學科專家，也忽視了教科書中的「潛在課程」。例如前述國語教科書的撰寫者就這樣辯稱：「國語教科書的功用是學習語文……，國語是學習語文的，有其主要教學目標，與生活與倫理、數學、社會等科所負的教學的責任未盡相同。……國語第一冊第三課『誰起得早』，為安排『看報』、『看書』、『掃地』的認字，便在課文中有『爸爸看報』、『媽媽掃地』的句型。近見報載，有又認為這是『歧視女性』的看法，這真是大錯特錯。男女平等是人格的平等，並非以誰做什麼事，來認定男女是否平

等。」（林海音：編餘雜談，國立編譯館通訊，第二卷，第二期，民國七十七年）

從「顯著課程」來看，這種辯解或許沒有錯，但是，她忽視了「潛在課程」的存在和影響力。兒童讀了「爸爸早起看書報，媽媽早起忙打掃」以後，不僅學到了注音、寫字、造句等，也學到了隱含於其中的意義和價值，這種學習效果，根深蒂固，久而久之，成為理所當然的，結果「再製」(reproduce)了現實社會中的男女不平等，使男性得以繼續「宰制」(dominate)女性。這個過程是在暗默中進行的，不受到反抗，也不被質疑，因此「潛在課程」的影響力不容忽視。

(六)有意義隱藏的「潛在課程」與專業倫理

國家和社會為了達成某些目的，可能將某些知識、技能和價值加以「隱藏」，不教給兒童。日本教科書有意隱藏了「南京大屠殺」，我國的教科書也隱藏了「二二八事件」。南京大屠殺和「二二八事件」是被有意隱藏的「潛在課程」，學生既不知道，教師也無所知。歷史事件幾經增刪、修飾，甚至竄改，事實真相終將模糊。

在社會科教育中，批判思考、價值判斷、作決定等技能非常重要，但教科書和教師教學易將這些技能「隱藏」起來，只片面地「灌輸」民主的價值。因為社會科教育在表面上是實施公民教育(citizenship)，但是在潛在中，卻扮演了更重要的社會控制的角色。因為在國際局勢中，每一個國家都為本國的利益而辯解，又不得不以道德的口號將自身的行為正當化。韓戰認為：如果學生真的習得了探究的技能，對什麼都加以懷疑，對什麼事都要追尋證據，追根究底，也認識了假設就是假設，則很容易看出國家的自我主義，國家的存在就遭受到威脅。因此，如果將各種假設冷靜地追求下去，則會

崩離析，支離破碎，社會科正是防止這種
，促進社會統一的最有效的武器，於是「
判斷」和「作決定」成為學校的「懸缺課
(null curriculum)，學校理應教導，卻未
導，但「懸缺」不是中性的真空，而是有意
忽略。這裡就可看出了社會科教育的「理由
(reason)和「口號」(rhetoric)的顯著差距，
突顯了社會教育的兩難困境和弔詭。

結構功能主義的社會觀強調 團結、和諧
安定，隱藏了社會中的對立和衝突，迴避爭
議題，將權力，意識型態等視為理所當然；
題的結構性的因素，及其推力的、政治的、
意識型態的根源，被隱藏起來，不敢提出討論
因此，教科書中的社會，是「團結和諧」的
「秩序井然」的「大有為的政府」營造了一
「安和樂利」的社會，使人人過著「健康怡
的生活。（社會，第八冊）在那兒，沒有
資料紛，沒有貧富差距，沒有階級對立，沒
性別歧視，沒有環境污染，沒有自力救濟，
說，「明天會更好」，「我的未來不是夢」

這種「無能的」、「無力的」社會觀強化
它的附從，忽視了教師和兒童的社會現實，
制和形成些現實的社會勢力，被隱而不見。
童處在這種強調結構安定和秩序維持的教育
環境下，接受歌頌一致、反對異端之信仰結構
壓抑，斷傷了創造的生機，成為制度或價值
極端的接受者。安陽(Anyon, 1983)這樣批評
「假如單面的意識形態的觀點宰制了學校教
育，則這個觀點變成真理，甚少遭受批判，
沒有人拿它與其他觀點比較。」(p.38)這時，
育就淪為教條或意識型態的灌輸了。

1、發揚專業倫理的途徑

由以上的敘述可知，「潛在課程」是無所
不在的，其影響很大，無遠而弗屆。教師若忽
了「潛在課程」，教學可能流為灌輸，教導

知識或真理，可能教了教條或意識型態，尤其
它的影響過程是潛在的，在暗默中進行，易使
教師違反了專業倫理而不自知。茲從「潛在課
程」的觀點，提出發揚專業倫理的途徑，藉供
參考。

(一)加強「潛在課程」的研究

吉諾斯和潘娜(Giroux, Penna, 1993)說：
「潛在課程在生活實際上影響並形成兒童教育
經驗的每一個層面。這並不表示：潛在課程的
強力影響，使教育失去改革的希望。潛在課程
不是死胡同，而是指引改革的明燈。」所以吉
諾斯和波帕爾(Giroux, & Purpel)說：「過程
中，要使潛在的、隱藏的、暗喻的、模糊曖昧
的，不為人知的變成明顯的，暴露在陽光下。
……使『潛在課程』不再壓制任何人。而且只
有使『潛在課程』凸顯出來，方能保證它不壓
制任何人。」因此要加強「潛在課程」的研究
。但「潛在課程」不是傳統的量的研究方法所
能研究的，當利用「質的研究」，才能探討未
知的領域和學校生活中的微妙的、非尋常的素
質。如利用文件分析法探討隱藏於教科書等文
件中的訊息和價值；利用參考觀察、無結構性
訪問等方法，走進教室中，觀察教室中發生的
複雜的交互作用形式。如此，才能了解：何以
某一「特定」兒童獲得某一「特定」的知識和
性向，了解學校如何創造並使用知識，才能敘
述什麼是「潛在課程」。

(二)發揚人文精神

教師發揚人文精神，作一個人性化的教師
，以培養人性化兒童。人性化的個人不是只有
冷酷的認知，而且要敏於道德和價值問題；
不僅獨善其身，還要兼善天下，想到別人，關
懷別人。而且人性化教師相信兒童有自我實現
的能力，並給他自我實現的機會。傳統的教師
不認為兒童有這種能力，不敢把學習機會交給

學生，事事躬親，你不懂知識，我教你；你不懂道德，也是我教給你，沒有提供他們參與機會、自學的機會，學生在「踩進來」以前就被阻止了。

人性化教育就強調要讓學生「踩進來」。沒有知識，自己去求知，去探究；不懂價值，自己去價值澄清，他自己就能獲得知識，就能澄清價值，而且能從探究和澄清中獲得成就感，而願意探究或澄清下去。

總之，人性化教育首先要肯定教育的對象是「人」，人有人性，而且人性本善，能自我實現、其次強調教育對象是「個人」，個人有個別差異，教師要尊重他（她）的個別差異；第三強調教育對象是一個「生長中的個人」，相信他有生長的潛能，並依據他的發展階段來施教。

（三）教師角色反省與批判

教師長期浸潤於自己的職業文化內，漸漸由「新奇而熟悉」，也漸漸「見怪不怪」，只能反映其生活世界如何，而不能發現其他特徵，將之視為理所當然的；不能覺察引導其生活的許多基本前提，這些漸漸沈澱成為「深層結構」，成為設計課程和組織教學的基礎。

例如，今日的訓育和輔導措施，主要仍依據行為主義，懲罰、增強等仍根深於班級經營的「深層結構」裏，在這種環境下，推行「價值澄清法」，必無法落實生根。因此教育者要隨時反省並批判自己的角色，覺知自己的方法論的基礎，摒棄不宜的意識型態。

尤其教師是權力和資源的分配者，一言一行，一舉一動，都隨時影響兒童。教師要公平地分配愛、溫暖、物質的獎勵給每一個兒童，甚至眼光也不能偏心，謹記「比馬龍效應」。

（四）覺知課程改革的陷阱

課程改革如果只修訂教科書，只改革「顯

著課程」，而忽略了「潛在課程」，則易使課程的意識型態、語言工具、深層結構等殘留在新課程表，結果新課程只是「新瓶裝舊酒」，換湯不換藥。

國語科教科書將「媽媽」由「忙打掃」改成「做早操」，是否就表示沒有性別歧視？男女業已平等？社會科教科書將「吳鳳搬家」是否就表示已去除種族偏見？五族業已共和？翻開其他教科書中，仍然是「男校長」、「女教師」、「男醫生」、「女護士」；仍然將「北伐匈奴」視為「漢唐盛世」，仍然高唱「笑談渴飲匈奴血」，我們不免懷疑，課程改革是一種「口號」。

而且課程改革涉及知識的定義、選擇、分配和詳盡的改變，可能威脅到社會中的統治體系的利益，危害到既得階級的權益，革新的動勁因意識型態的阻擾的轉弱，改革結果也流於保守。因此我們不可「迷失」於革新的「迷陣」中，更要解除迷障，以落實革新。

（五）「接受」問題，也「製造」問題

教師長久浸潤於自己的職業文化中，往往只接受問題，而沒有製造問題。吳鳳在教科書中已存在了幾十年，我們未曾加以懷疑；「媽媽」也自民國六十四年課程標準後，開始「忙打掃」，我們也將之視為理所當然。教師往往將教育現象認為「沒有什麼，本來就是這樣」，這些現象隱含的假定，基本前提和理論就永遠不被揭露。

因此，我們要培養敏銳的觀察力，靈敏辨識力，豐富的感性，犀利的領悟力，成為文化人類學的陌生者，把各種教育現象「引入括弧」，加以質疑，視為問題，加以研究，便被視為當然的假定和前題突顯出來，暴露於陽光下，使「潛在課程」成為明燈，指引前進的方向。

（作者：國立台北師範學校教授兼教務長）