

# 解析 Antonio Gramsci 的學校教育觀點 — 一種建立勞動階級霸權的學校教育

李光榮<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> 中正大學教育學研究所

<sup>2</sup> 台南縣白河鎮內角國民小學

## 摘要

本文的主要目的在於勾勒 Gramsci 的勞動階級學校教育觀點，藉由分析 Gramsci 之霸權、知識份子與教育間的關係，理解 Gramsci 意圖透過學校教育歷程，生產勞動階級知識份子集團，以達成建構勞動階級霸權的社會革命目的。Gramsci 將「勞動」視為是勞動階級學校教育成功的關鍵元素，並倡導共同學校體制作為勞動階級建構其霸權的基礎，在共同學校教育歷程中，勞動階級兒童能獲得普遍、人文的共同文化，成為發展普遍智性能力的起點，並在學習中改變既有的階級態度與習性，建構出一個作為統治階級所需的態度、能力與階級意識，提升勞動階級的智性水準，並逐步建構知識份子集團，在市民社會中獲取霸權，以實現其建立新國家的最終目的。

**關鍵字：**霸權、知識份子、教育、學校教育

## 壹、前言

Gramsci 是馬克思主義學者中，少數對教育進行詳細分析的學者之一，其對於教育領域的關注不僅築基於其勞動階級革命之政治理論，同時也是其身陷囹圄時，對其兒子與侄兒之學校教育的觀察與反思，因此也具有某種程度的實用性(Grace,1981)。由其政治理論層面而論，其對教育的分析乃與其霸權(hegemony)、知識份子(intellectuals)與勞動階級霸權建構等論點息息相關。在 Gramsci 的視野中，霸權的關係即是一種教育上的關係，而教育則是霸權的整合元素之一 (Coben, 1998; Entwistle, 2003)。霸權的教育關係意指統治意識型態的生產與再製，其目的在於維繫一種統治與被統治之階級關係，藉由架構出一個意識型態領域，以達成知識、意識型態與價值體系的建構與再製。此一意識型態領域貫穿整個社會生活，而學校領域僅是其中一環，但卻對意識型態領域具有決定性。資本主義社會中，統治階級能藉由學校教育功能，在毋須施行明顯壓迫條件下，即可將既存之秩序予以合法化，維繫統治霸權。對 Gramsci 而言，此種學校教育在統治技術上所具有的獨特性，且成爲開啓勞動階級發展其霸權的重要領域。

由 Gramsci 之勞動階級革命理論基礎上，學校教育具有轉變整體勞動階級之階級意識與階級態度，並朝向霸權建構的功能。在以意識、知識與價值建構作爲核心內容的學校教育中，勞動階級兒童得以轉換其既有世界觀、獲取批判、分析、比較等智性工具，養成身體與心理層面的學術勞動習性，形成勞動階級文化與政治鬥爭的知識份子或菁英階層，作爲勞動階級革命運動的代理人，使整體勞動階級能習得統治階級生活態度，建構高等文化，以利於奪取傳統資產階級所掌握的文化霸權。因此對勞動階級而言，教育概念如同一種反資本主義的霸權論述，勞動階級若欲取得政治權力，必須以勞動階級新文化的普及爲基礎，因而勞動階級霸權與文化的建立，成爲勞動階級取得政權並邁向理想的倫理國家的先決條件。在 Gramsci 的觀點下，教育體系的整體目的即在爲勞動階級發展出一套適合態度，建立勞動階級知識份子階層作爲提高勞動階級的整體智性與道德的元素，使勞動階級由資產階級價值體系中解放出來，扭轉階級錯誤意識，由資產階級之文化基礎上，建構出勞動階級文化使成爲社會主流文化，以取得市民社會領域的文化領導權。

是以，教育問題對 Gramsci 而言乃是整個勞動階級之階級地位問題，也就是整體勞動階級建構正確階級意識，並建立新文化的問題，其首要的步驟乃是促使勞動階級自身擺脫作爲政治與社會奴隸的命運，以釋放其心靈 (Ransome, 1992)，將心靈由統治與被統治之階級關係中解放出來，而學校教育即是達成階級意識解放的基礎，能使勞動階級超越常識觀感的限制，哲學地進行思考，讓學生能夠成爲一個能夠進行思考、研究與統治能力的個體，進而建立起勞動階級的有機知識份子集團，提升勞動階層的文化，並成爲市民社會霸權。

Gramsci 對於教育領域的有關論述，主要環繞在其對於義大利墨索里尼法西斯政權於 1923 年所推動之 Gentile Reform 教育政策的批判上 (Grace,1981; Entwistle, 2003; Sassoon, 2000; Simpson, 2003)。本文企圖藉由分析 Gramsci 對 Gentile Reform 教育政策的批判論述，釐清在資本主義社會中其所構想之勞動階級學校教育的論點，由於 Gramsci 的教育論點與其霸權、知識份子的觀念相互聯繫，因此本文將首先解析其霸權理論與教育之間的關係，其次則闡述 Gramsci 之學校教育理念基礎，接著則說明其爲解決義大利教育改革對勞動階級所造成之危機，而倡導規劃之共同學校體制及其內涵，最後則由其學校教育觀點論述反思台灣學校教育現況並進行結論。

## 貳、Gramsci 霸權理論與學校教育概念

Gramsci 的教育概念乃植基於其政治革命理論，並與其文化霸權觀點密切相關。依據 Gramsci 的論點，教育領域乃是資本主義國家反覆灌輸統治意識型態的場域，用於維繫統治與被統治之關

係，但由於此領域也具有促使勞動階級啓蒙自身、發展自我階級並獲取文化霸權的關鍵地位，是以對 Gramsci 之教育概念的分析必須將其置於文化霸權理論之下才得以彰顯。

## 一、Gramsci 的霸權概念

Gramsci 的霸權(hegemony)思想對馬克思主義論述具重要貢獻，同時也是理解其政治教育概念的關鍵。然而在馬克思主義論述的發展歷史中，Gramsci 並不是第一個使用霸權一詞的馬克思主義者。在 1880 時期，霸權一詞即被 Russian Social Democrats 廣泛指涉無產階級的革命策略(Simon, 1991)，即無產階級與知識份子、小農階級進行聯盟，並進行領導以革命推翻 Tsarism (Coben, 1998)。Lenin 也採取此種觀點，將霸權與無產階級相聯繫，認為蘇維埃社會主義國家之無產階級既是指導階級也是統治者，統治意謂專政，而指導意謂同盟階級的同意領導，亦即無產階級執行對其他同盟階級的霸權，以及對敵對階級的獨裁專政(W. Cox, 1993)，此種霸權概念描述無產階級對農民及其他潛在支持革命之團體聯盟上的領導權。Gramsci 由此基礎進一步擴展其霸權概念，將其應用到資本主義國家之資產階級統治之上，意指在資本主義國家中資產階級對其他從屬階級的領導權。

Gramsci 將霸權與資產階級相互連結的主張，係源於其考察蘇聯 1917 年革命經驗所獲得的洞見。他藉由區別蘇聯與西方資本社會階級國家在市民社會結構之複雜程度上的差異，認為西方社會市民社會的高度複雜性與蘇聯所具有之尚未發展的原始市民社會不同(Gramsci, 1971, p. 263)。蘇聯所具有的原始市民社會型態，剛開始發展且尚未被納入國家整體統治技術之中，國家統治與市民社會相互分離，國家統治無法藉由市民社會的領域來獲得保證，僅能藉由武力層面來維持；相對地，西方國家具有複雜的市民社會結構，國家介入市民社會，使市民社會領域成為國家統治的延伸，其對國家統治的影響性乃以意識型態文化領域為核心，統治階級在市民社會中擁有文化霸權或領導權。是以由 Gramsci 的觀點來說，西方資本主義國家基本上乃是資本主義階級藉由國家武力與市民社會文化霸權進行統治的社會形構，市民社會融入國家統治，有效地防止社會變革。上述 Gramsci 所論及之西方資本主義國家的武力與文化霸權統治的雙元手段，乃發軔於 Machiavelli 將權力視為半人半獸的觀點，在此觀點下權力之執行不僅有武力的直接脅迫，也須藉由意識型態領域的同意手段進行統治，透過武力與同意的統治策略，使既有統治確保其有效性。因此 Gramsci 權力觀點不僅關注藉由武力進行統治，同時也關注市民社會的意識型態領域中，文化霸權效果影響下，民眾主動同意統治的精緻手段，從而擴展統治與被統治的意涵。Gramsci 更認為此種市民社會領域之文化霸權的取得在統治上具有優先性：「一個社會集團能且必須在贏取政府權力之前，就已經執行霸權（這就是贏取政權的最基本條件）」(Gramsci, 1971, p.57-58)。因此由 Gramsci 的觀點而論，霸權乃是一種階級間的關係，以資本主義社會為核心，所架構的意識型態領域(Gramsci, 1971, p.365)，此領域中知識的方法與意識能被形成與再形成，即一個階級對其他從屬階級實行霸權，具統治地位的階級不僅需藉由武力等強制力量進行統治，同時也必須結合意識型態的運作，透過大眾傳播媒體、教會、學校、家庭等制度之運作，貫穿市民社會領域的日常生活，其目的在於取得群眾的同意統治(Brooker, 1999；Coben, 1998；Edgar & Sedgwick, 1999；Simon, 1991)，以鞏固或建立霸權。

然而，Gramsci 進一步指出，隨經濟生產力的持續發展，資本主義國家之生產力與生產關係將產生矛盾，此種底層矛盾將使上層建築中既有的意識型態無法與經濟基礎發展同步，而逐漸導致統治意識型態與群眾之意識型態上的矛盾，並形成資本主義階級國家的霸權危機，從而開啓勞動階級在意識型態領域建構其霸權的契機，透過反資本主義霸權的革命行動，勞動階級能逐步提升智性程度，建構在市民社會領域的文化霸權，朝向奪取資產階級政權並建立新國家的道路。因此霸權成為統治階級與被統治階級在市民社會領域中競逐的焦點。

無論是由統治階級或由勞動階級的角度來理解，Gramsci 認為，所有的霸權關係必然是一種教育上的關係(Gramsci, 1971, p.350)，如同教育領域中教師與學生的教學相長關係，也就是在霸權的教育關係下，新世代能夠與既有的世代相互接觸，吸收其經驗與歷史上必然性價值，並且培養

與發展在歷史上與文化上的個性。此霸權的教育關係，不僅存在於教育領域的師與學生之關係之間，也存在於統治階級與被統治階級、領導者與被領導者、菁英與群眾的關係之中。由於霸權關係預設領導者與被領導者的存在，因而無論是統治階級為維繫統治所進行的一系列統治意識型態運作，或是被統治階級對於既有意識型態的批判，皆必須藉由領導者的導引，而此領導者對於 Gramsci 而言就是各階級的知識份子，知識份子成為市民社會領域中霸權建構的中介。

綜言之，霸權是資本主義社會之基本階級，藉由市民社會領域對群眾進行智性、道德與意識型態的影響程度。其既包含資產階級對於從屬階級在智性、道德與意識型態上的霸權，也包含勞動階級自身進行自我批判，提升智性層次，創造新的意識型態，而獲取市民社會霸權。此種爭取霸權的鬥爭恆常性持續，屬於意識型態領域領導權的鬥爭，也是統治階級維護統治之意識型態，與被統治階級掙脫此種意識型態，並建立新型意識型態之間的鬥爭，而鬥爭的代理人則是各階級的知識份子。

## 二、知識份子與霸權建構

馬克思主義的觀點指出，隨著資本主義的發展，社會階級之鬥爭將日趨激烈，在此持續、激烈的階級鬥爭歷程中，霸權之維持與獲取在鬥爭中具有決定性地位，因而市民社會霸權之取得成為統治階級與被統治階級相互競逐之首要目的。在此霸權爭奪的過程中，Gramsci 指出知識份子乃是此鬥爭歷程中的代理人，除對各自階級內部具有領導與凝聚作用外，也對階級外部進行整編與引納功能。

而在資本主義社會中，Gramsci 認為知識份子集團並不是獨立於階級之外的一種中立社會類別，而是在維持政權的過程中，塑造導引大眾的共同信念(姜添輝，2002)，且隨統治之需求擴張而擴張、藉由交換國家行政職位而與統治階級緊密產生有機連結，並執行社會霸權以及政治管理的從屬功能，首先是群眾自發性地同意統治階級所加諸於社會生活的方向，此種同意源於認可統治階級的價值體系；接著則是國家強制性權力，藉由法律的運用，對那些認同統治的群體進行規訓(Gramsci, 1971, p.12)，目的在於壓制勞動階級的集結可能性，要求群眾接受一種統治意識型態，達到限制勞動群體產生抗拒意識型態的可能性，也就是企圖使勞動階級失去批判反省的能力，失去實踐能力，讓勞動階級受到統治階級意識型態的影響進而削弱革命行動，並產生理論與實踐的分離、思想與行動的分離的現象，以維繫統治階級之霸權。

因此藉由打破將知識份子構想成一種獨立於階級且具中立性的知識份子類別的錯誤論述，並揭露出資本主義社會中知識份子階層與統治階級的緊密結合特性，Gramsci 進一步主張所有社會階級都有其自身知識份子(Gramsci, 1971, p.5)，此論點賦予勞動階級具有產生其階級自身的知識份子集團、能進行自我批判與覺察，進而轉變所建構的既有統治階級意識型態的能動性。是以勞動階級本身的知識份子無須外求，能由內部自行產生，並組織與領導勞動階級，進行反資本主義霸權，並建立勞動階級霸權的鬥爭。

Gramsci 關注資本主義社會中勞動階級知識份子的培養，植基於「人人都是哲學家」的哲學主張(Gramsci, 1971, p.323)，他認為勞動階級具有成為知識份子所需的智性成分，因此人人具有發展成為知識份子的潛能，能夠加以改造使其執行知識份子所具備的功能。而此種改造根據 Gramsci 的看法，係藉由改變智性活動與肌肉神經活動的比例關係著手，也就是提高智性活動的比例，降低肌肉神經活動，將此種關係加以調和，一方面確保作為創新世界之肌肉－神經活動的物質性力量，另一方面則能提升智性活動而能引導物質力量的方向。

基於歷史唯物主義的理論必然性，即勞動階級將取代資產階級成為進步階級論點，Gramsci 將勞動階級所產生的知識份子視為有機的知識份子，一種依托於一定新階級的發展而出現的知識份子。有機知識份子不同於在社會變動過程中，憑藉文化的持續傳承而保持相對穩定地位的所謂傳統知識份子，此種有機知識份子發源於勞動階級自身，並在實踐與理論統一的條件下，與勞動階級大眾形成有機性聯繫，即知識份子在批判日常生活常識的過程，並產生各種精緻且具一貫性與科學性的思想形式之中，決不忘卻與普通人保持連繫，進而將普通人導向更高的認識生活的形

式，進行意識型態改革（啓蒙），而非藉由知識份子的規訓來使得普通人無法超越自身（統治）。也就是能夠使知識份子集團與普通人接觸而建立一個智力與道德集團，使得此一集團的所有群眾（非僅是知識份子）能夠在政治上進步。因此有機知識份子必須具備理論家與實踐家等雙重角色（Gramsci, 1971, p.10），經由參與群眾的日常生活，批判常識觀感，進而予以精緻化與科學化並形構成新的意識型態，也就是產生新的世界概念，使得群眾能夠在思想與行動上統一起來，同時能引導群眾進行組織，並產生政治意識與革命實踐行動，以進行社會變革，使得實踐與理論統一。

質言之，在資本主義社會中，統治階級與勞動階級恆常地為奪取市民社會之領導權，而藉由所屬階級的知識份子來進行鬥爭，即統治階級維護統治之意識型態以及被統治階級掙脫統治意識型態並建立新型意識型態之間的鬥爭。然而，由於勞動階級在唯物主義之理論發展上將成為進步的力量，因此勞動階級的知識份子將成為有機的知識份子，能夠改革勞動階級之意識型態，提升階級文化，並得以組織群眾，並進行革命實踐，獲取市民社會霸權，朝向社會主義國家前進。

### 三、學校教育與知識份子及霸權的關係

前述已論及 Gramsci 將霸權關係構想為一種教育關係，而此種教育關係乃是社會基本階級藉由自身之知識份子群體對群眾進行意識改革與提升的領導關係。在資本主義國家的統治歷程中，由於作為底層的經濟基礎進行變革，將影響到上層建築的發展，因此如果上層建築之發展，無法與經濟體系發展同步，將產生社會群眾之智性水準，無法跟隨經濟基礎發展所導致的矛盾現象，並衍生霸權危機。因此 Gramsci 認為統治階級必須能夠隨著經濟基礎的不斷變革，並介入市民社會領域，持續地將廣大的人民提升到新的道德與智性水準。此種國家持續性地介入致力於作為一個教育者，將社會大眾的知性水準提升到基礎之經濟結構同樣的水平，而此提升群眾之智性層次的特性，即是國家的倫理性質：每個國家都是倫理的國家，因為它的最重要的功能之一，就是把廣大民群眾提高到符合生產力發展需要以及統治階級利益之特定文化與道德層次。（Gramsci, 1971, p.258）在資本主義國家介入大眾在智性與道德之提升以維護統治霸權的調整活動中，Gramsci 認為學校體系的積極作用、法院的強制與消極的教育功能，以及私人領域的創舉與活動，這些因素的交結形成統治階級的政治與文化霸權的機器（Gramsci, 1971, p. 258）。意識型態改革成為維護統治階級霸權的核心，因此以知識方法以及意識的形成作為核心活動的學校，勢必成為霸權維繫的重要工具，學校成為霸權實踐得以運作的領域，也是積極的文化工作場域，得以創造與再製造統治文化（Simpson, 2003）。對 Gramsci 來說，學校教育體系是除政黨角色之外，得以扮演聯繫群眾、知識份子以及專家知識之間的重要機構（Sassoon, 2000），也就是藉由學校教育得以生產知識份子階層，並藉由知識份子的啓蒙與領導功能提升群眾的智性水準，作為霸權維繫與發展的條件。

Gramsci 論述在經濟發展下，知識份子需求與教育擴張之間的關係，他指出在經濟基礎持續發展下，社會分工日趨複雜，形成對各類專家需求，此種需求成為教育體制擴張之基礎，因而各種不同教育組織形式以及各種學校階層的出現，反應社會分工下知識份子的複雜性：在現代文明社會中，由於各種複雜的實踐活動，而且科學與生活如此交織，每個實踐活動傾向設立一種新型的學校，以培養自己的執行者與專家，因而創造出高等的專家知識份子集團。（Gramsci, 1971, p.26）在經濟基礎持續發展下所產生的社會分工複雜性，產生對於各類專家與知識份子需求，同時開啓學校教育體制的擴張，這些擴張基本上乃是在資本主義社會下，統治階級因應經濟變革所進行的介入活動。

但是對 Gramsci 來說，學校教育體系在孕育各類型知識份子歷程中，也開啓勞動階級培養其有機知識份子的可能性，藉由學校教育體系所提供之意識改革功能，勞動階級大眾能批判自我意識、發展適合的階級態度，建立其自身的有機知識份子集團，學校教育領域成為勞動階級霸權建立的根本因素（Grace, 1981）。Gramsci 指出藉由學校教育擴張，勞動階級得以培養出其有機知識份子集團，其中共同學校畢業之後屬於大學階段之技職教育成為勞動階級之有機知識份子基礎（Gramsci, 1971, p.9），大學階段之技職教育所涉及之工業勞動的科學化與理論化，能使勞動者反

思自身的活動，進而提升其智性元素並具有改變智性與神經—肌肉關係的作用、改變智性與肌肉—神經之活動的比例關係，而具備發展成爲勞動階級有機知識份子所必備的潛能。

綜言之，學校教育在資本主義社會中，無論是由統治的資產階級角度或由被統治的勞動階級角度而言，都是培育階級自身知識份子的場域。由統治階級層面而言，藉由學校教育培育各種不同的知識份子階層及其作用，提升群眾之智性水準，以恆常地維繫資本主義國家的運作與既有霸權；由被統治階級層面來說，則是藉由學校教育得以進行勞動階級意識改革，使群眾得以批判與反省自身意識，改變智性勞動與體能性勞動間的比例關係，發展自身的有機知識份子集團，傳佈新的意識型態。因此，對關注於勞動階級霸權建立的 Gramsci 而言，學校教育領域如同是一種反-霸權論述 (Carmel,1995)，同時也是孕育勞動階級新霸權的溫床。

## 參、Gramsci 的學校教育理念基礎

在「獄中札記」一書中，Gramsci 藉由對義大利教育改革的反思，鋪陳其對於學校教育的各種看法，其觀點著重在學校教育的應然面上，較少涉及教育哲學層面上的討論，同時也與其關注勞動階級的革命觀點緊密聯繫。以下由教育目的與內涵、學校與課程內容的探討、教育方法的見解、學生與教師的角色等各層面，論述其對於學校教育的基本概念。

### 一、教育目的與內涵

源於所主張「人人都是哲學家」的信念，Gramsci 肯定人的能動性，認爲人能夠在知識份子的導引下，由其俗成的常識觀感中解放出來，對各種約定的風俗以及既有的世界觀進行反思批判，從而建構對於世界的新理解，而此種新理解即是解除民間迷信之世界觀以及解除資本主義的階級差異規範，建立屬於勞動階級的世界觀。

在新世界觀的建立過程中，Gramsci 認爲學校教育，特別是國小教育，具有解除迷思的積極作用。他主張小學階段乃是兒童對其既有之狹隘個人主義世界觀、對其自身的一切傳統價值與行動體系進行鬥爭，以建立符合當前時代世界觀的時期：科學概念與學生由其環境中所學來的知識相互衝突，公民權利與義務概念也與其地區侷限或個人侷限的觀點相衝突。因此學校與風俗相對抗，與傳統概念的殘餘相對抗。學校所教導的是一種更現代的觀點。(Gramsci, 1971, p.33)是以，傳統的義大利國民小學乃在於追求一種目的：學校與風俗戰鬥，與每一種世界觀之殘餘戰鬥，藉由覺察到簡單與基本事實本身也存在著客觀的內在自然法則，而開啓兒童的現代視野。Gramsci 指出小學階段的教育內容的兩個重要元素，即科學領域的基本知識與權利義務之基本公民概念，Gramsci 企盼在小學教育歷程中，一方面能藉由科學基本知識讓兒童獲取自然規律，以破除那些在侷限環境中所建構的各種迷信或錯誤知識；另方面則藉由公民基本概念對於兒童自身所既有之狹隘的個人主義行爲進行調整，得以建立起集體的公民意識，而進入到國家與社會秩序之中。

### 二、教育學方法-勞動

Gramsci 認爲唯有以人的勞動 (work) 爲方法，才得以聯繫社會國家秩序與自然法則之關係他指出透過勞動，人得以參與自然並加以轉變、深化與擴展，社會與國家法則形塑出社會生活秩序並對人進行管理，約制人與自然間的互動，此種互動的根源即是人類的勞動，透過勞動，人得以掌握自然法則與生活秩序，因而勞動成爲教育的一種方法：國家與社會法則創造出使人得以掌握自然規律的人類次序，也就是助長人類的勞動。勞動乃是人類主動參與自然生活的一種特殊模

式，其目的在於轉變自然並予以社會化，使其得以深化與擴展。(Gramsci, 1971, p.33)此種國家社會法則、自然法則與勞動間關係的建立，將使人得以藉由一套必然性的自由規律，來降低外在的強制性，並減輕參與自然生活形式的勞動工作（設定規則以減低自行摸索的勞動），使勞動本身能具有發展能力並實現生產力。在教育中，學習成功也須藉由勞動來達成，在勞動歷程中所伴隨的單調、反覆的適應，必須以努力、專注、集中等態度為基礎，這些態度與習性的養成乃是學習的核心：在教育中，對於兒童的處理，應當培養其確定的勤勉奮發、循規蹈矩、精神集中（即使是體能上的），能夠專注在特定學科，若沒有機械式的重複訓練與方法上的行動無法達成。(Gramsci, 1971, p.37)這種在學習歷程中所展現的學術性勞動，不僅需適應勞動在生理上所引起的疲憊，也須適應勞動所引起的心理上的疲勞，兒童必須在自我規訓與自我控制的學習下，能承受心理-生理上的訓練，經歷肌肉、神經以及智性上的疲憊才可獲得學習成功，這是「一種適應的過程、藉由努力、厭煩與甚至是遭受痛苦才可獲得的習性」(Gramsci, 1971, p.42)。這些勤勉奮發、循規蹈矩、精神集中等習性成為學習成功的關鍵。Gramsci 對於心理—生理訓練的關注，乃是他認識到傳統知識份子家庭的兒童，較容易獲得此種心理-生理上的適應，因而在學習歷程中較易獲致成功。此種源於家庭背景影響，而使得勞動階級家庭兒童在學習習性上的缺乏，必須藉由教育來提升，以預備未來的知識份子生活。

因此，勞動對於勞動階級兒童教育具有絕對的影響性，透過勞動不但得以將自然法則與社會生活秩序法則聯繫起來，而得以掌握自然並進入國家生活，了解社會的責任與義務；同時也能夠建構學術勞動的習性，養成身體與心理上的勞動習慣，而解除鄉村兒童與中產階級兒童之間的差距，逐步發展從事傳統智性工作以及專業技能所必備的能力，而這些習慣與態度乃是勞動階級企圖成為統治階級所應具備的習性。

### 三、學校與生活的統一性與教師的角色

Gramsci 覺察到學校教學與實際生活之間的對立問題，此種對立在教育現場中展現成為教學(instruction)與教養(education)之間的嚴格區分，並導致學校教學與家庭教養之間產生不連續性。在此種教學與教養對立的教育歷程中，學生被當作一個被動的學習者或是一個抽象觀念的機械式接收者，老師教什麼抽象知識，學生就學習該知識，完全忽略了每個學生長期以來，糾纏在家庭、鄰里、社區等社會文化間的相互關係對兒童意識的影響性，而這些關係必然不同於學校內的各種教學計畫與課程計畫。原本學生在其生活中被視為理所當然的真理，卻由於與教育領域中的規範不一致，而成為鬥爭的對象。因此 Gramsci 認為，學校生活基本上傳遞著一種比勞動階級更高級的文化，此文化使得勞動階級兒童在學校中所學習的各種事實，不同於其在原本階級生活中的真理，而產生學校與生活無法統一、教學與教養無法統一的問題。

教學與教養之不一致問題的解決，Gramsci 認為是教師的責任，必須由老師的生動教學來統一教學與教養的區別。教師必須洞悉學校與生活、主流文化與次級文化、統治階級與被統治階級間的差異，進而藉由有效的教學促進勞動階級兒童之文化的提升，以融入高等文化之中：老師必須能覺察其所代表之文化與社會類型以及學生所代表之文化與社會類型間的對立；並且能具有加速與調整學生之形式使順從於其所代表的文化，並與學生自身的文化進行鬥爭。(Gramsci, 1971, p.36)是以，教師的文化知覺素養成爲勞動階級兒童是否得以擺脫既有態度與習性，並邁向統治文化的關鍵。也僅有在具有文化知覺之教師的生動教學歷程下，學校所教導的真理才能夠與學生原本的經驗相互聯繫，學校教學與教養才得以統一，而學生才能展現其主動性：……這些教育形式與兒童心理學間的關係總是積極主動的與創造性的。如同勞工與其工具的關係是積極主動的與創造的一般。一個定徑儀如同是一種抽象的複合體，但沒有此種定徑儀的刻度將無法產生實際的社會關係，以實現各種觀念想法。(Gramsci, 1971, p.42)因此真正學習發生在學生既有經驗與學校生動教學的統一之下，學生的既有經驗成爲學生後續學習的工具，學生的次文化乃其成長的橋樑，藉由具文化知覺敏感度教師的中介，教學與教養產生有機的聯繫，學生不再被視爲一個被動的吸收體，而是一個主動創造的個體，而學生也將藉由主動性，賦予「自己一套秩序，並在社會

背景的幫助下，獲得自行積累的行李」(Gramsci, 1971, p.36)，在固有的階級文化基礎上，逐步建構出高等統治文化。

#### 四、重視傳統人文課程的潛在課程價值

Gramsci 重視傳統古典人文課程，並堅信其在擺脫迷思及啓蒙上具有重要影響性。Gramsci 認為傳統課程反應整個義大利社會的傳統文化並表現出智性與道德生活模式。這些人文課程內涵除強調基本讀寫算能力外，也重視拉丁文與希臘文法研究、文學及政治歷史等元素。對 Gramsci 來說，這些課程體現雅典與羅馬的人文理想並且是義大利的文化本質元素，不具有實用上的立即性利益，而是關注在學生個性的內在發展，冀望藉由吸收與同化現代歐洲文明的全部遺產，成爲一個具傳統文化素質的義大利國民：學習拉丁與希臘文並不是爲了說話，也不是爲了成爲侍者、譯者或商業書記，而是爲了直接了解希臘與羅馬的文明——一種作爲現代文明的必要先決條件的文明，換句話說是爲了成爲自身，使自己能夠意識地了解自己。(Gramsci, 1971, p.37) Gramsci 特別強調拉丁文的學習，認爲拉丁文乃是一理想的課程要素，但此種影響性本身並非在於拉丁文內涵，而是在學習拉丁文歷程中能和使用著的現代拉丁文（即義大利文）相互辯證，使兒童能夠養成依照特定方法對拉丁文進行研究與分析的習性，了解到整個形式邏輯、分析相對立觀點之間的矛盾、語言的歷史發展，以養成推理、抽象與整合性思考的能力，而在此歷程中兒童經歷了各種不同的文學發展階段。他進入歷史之中並獲得對生活與世界的歷史性理解，而成爲第二天性，是以 Gramsci 對於拉丁文或希臘文等古典課程的重視，除強調此學科作爲建構學生成爲一現代歐洲公民之基本素養的價值之外，更重視這些學科訓練促使兒童發展出分析、批判與理性思考等智性工具與學術勞動習慣的潛在課程影響。這種高等思維能力的建構以及習性態度的養成，對轉變勞動階級的態度具有重要性。

質言之，Gramsci 認爲教育對勞動階級來說，具有批判並提升勞動階級兒童既有的常識觀感、並將學生導入社會生活的積極功能。在勞動方法的運用下，學生能夠將社會生活規則與自然法則相互聯繫，理論與實踐相互整合，以擴展其運用自然的能力。藉由教育中的勞動歷程，學生能夠建立勤勉努力、專注、集中精神、自我規訓等正向態度，並且在反覆性練習中培養兒童能承受心理與生理上的疲憊習性，逐步發展其從事智性工作與專業技術的能力。此教育目標的達成 Gramsci 指出必須建立在學校生活與家庭生活的統一性之上，學校教師必須能夠珍視學生的舊經驗，教學策略考量學生的生活經驗，降低學生在學校中所學得與其既有經驗之間的衝突與差異，教師應當具有文化知覺，能覺察源於不同階級學生間在校園生活、學習方法、語言使用等層面上的差異。爲能夠讓整體勞動階級兒童提高其階級文化水平，Gramsci 認爲應當以共同文化傳統爲課程主要內涵，重視基本讀寫算能力、文學、歷史等，強調希臘文與拉丁文的學習，希望兒童能夠在學習古典人文課程的歷程中，成爲一個了解歐洲文明的現代義大利公民。

### 肆、共同學校體制與內涵

關注在整個勞動階級能夠成爲統治階級的使命上，Gramsci 認爲 1923 年義大利國家所倡議的教育改革行動，阻礙了勞動階級整體階級意識的發展而形成勞動階級的教育危機，他主張應當藉由共同學校體制來扭轉此種現象。以下將先考察 1923 年義大利教育改革的內涵與所構成的勞動階級教育危機，接著則闡述 Gramsci 之共同學校體制內涵。

#### 一、勞動階級教育危機

Gramsci 指出 1923 年義大利墨索里尼法西斯政權推動 Gentile Reform 教育政策改革，其目的乃在強化資產階級與勞動階級的區分，維繫統治與被統治的政治關係，並阻礙勞動階級之霸權建構，導致整個勞動階級的教育危機。他認為 Gentile Reform 教育政策改革，一方面在中學階段擴張職業教育體系，縮減傳統人文學校，而形成職業教育與傳統人文教育的過早分流；另一方面則由於人文學校的縮減而限縮古典人文教育的受教對象，無法使作為文明基礎的古典人文教育普及化。Gramsci 指出 Gentile Reform 教育政策改革，將導致當代整個培育勞動階級知識份子中堅的政策危機，此危機也是整個勞動階級無法產生其自有階級知識份子的重大危機，關乎著勞動階級未來命運。

Gramsci 指出這些危機展現在學校組織與課程等兩個層面上：一方面展現在職業學校與普通高中分流所帶來之社會階層固化的危機；另一方面則是由於此種分流所產生對於專業化以及一般性與人文主義教育如何在教育中實現上。在社會階層固化的危機上，Gramsci 認為：此種趨勢在今天乃是放棄那種非提供立即利益或構成性的學校類型，而僅保存極少數的為那些無須擔憂前途之優秀男女菁英所設立的學校；而另一方面則是大量專門職業學校的穩定成長，在這些學校中學生的未來與命運已被預先決定。(Gramsci, 1971, p.27)由此看來，Gramsci 認為此種在中學階段所進行之職業學校的擴張，乃是將學校教育鎖定在追求立即性實際利益的學校，並凌駕於不具直接利益的傳統人文主義學校之上，導致傳統文化傳遞的式微危機。職業學校與傳統人文學校之過早分流的功能，則讓不同社會群體擁有其自己類型的學校。表面上此種分流以及職業學校擴張的多樣化現象似乎呈現出民主的象徵，但實質上卻是藉由此民主化印象，促使勞動者專注於技術升級，以將社會差異予以永恆化，將多數勞動階級兒童導入職業教育，培養專業技能，使其專注於職業實務，進一步強化社會分工與社會階層的區隔，來阻止廣大的勞工逾越階級分野而進入統治階層，以維持一種統治與被統治關係 (Gramsci, 1971, p.40)。此種教育分流制度實際上乃是馬克思主義之「異化」論點在教育領域中的展現 (Miriam, 1984)。

另外，在一般性與人文主義教育如何在教育中實現上，Gramsci 認為隨中學階段之技術學校的擴張而限縮傳統人文學校發展，進而危害傳統希臘羅馬文化傳統作為現代文明之基礎的價值：工業基礎的發展無論是對於城市或鄉村，皆意味著新型城市知識份子的需求，因此在古典學校之外也逐漸發展出技術學校（職業的非手工的），而此情境將使得一般文化之具體方案，植基於希臘羅馬傳統的一般文化之人文方案的根本原則受到質疑。(Gramsci, 1971, p.26-27)Gramsci 認為工業基礎的發展，意味著新型知識份子的需求增加，因此各種技術職業學校興起擴張，但在中學階段卻壓縮到傳統古典人文學校的發展，使傳統古典學校僅成為少數統治階級的搖籃，而技術學校則屬於從屬於勞動階級群眾，此種趨勢不但將階級差異予以結晶化，更使得植基於希臘羅馬傳統並作為一般性文化的具體基本素材受到質疑危害，而失去對整體教育體系的信任。面對教育結構與課程上的危機，Gramsci 認為教育改革的焦點，應當環繞在促使廣大的群眾獲得統治能力之上，來打破僅為少數精英所提供之傳統人文主義教育與成為被統治群體之職業教育之間的區分，使每位國民能接受傳統人文教育的薰陶，並以此為基礎發展自身：民主……並非意味著非技術勞工成為更有技術的勞工，而是意味著每個公民能夠統治，而且即使抽象的條件下，社會應當提供達成此種目的的條件……確保每一個非統治者得獲得達成此目的的技術訓練以及準備。(Gramsci, 1971, p.40)Gramsci 深信讓每個公民，特別是讓勞動階級群眾能夠獲得統治之術，不僅僅是理論上推演的烏托邦，而且具有歷史發展的可能性。他認為藉由原本僅能由傳統精英所接受之傳統人文教育的普及化，作為教育的共同基礎，得以確保每個個體能成為能獨立思考、研究以及具統治的能力，且使勞動技術能力以及智性工作能力達到一種平衡，進而打破並超越階級差異之社會現實。

綜言之，Gramsci 認定義大利教育改革是對新技術與新專家需求的反應，但由於過早對學生進行職業與人文學校的分流，致使此教育改革的焦點鎖定在社會階層區隔的結晶化而非關注技能提升之上。雖然此種教育改革趨勢，藉由職業學校內部分化來提供勞工更多的民主選擇機會，並鼓勵社會群體之內的專業化朝向更高等級邁進，能使勞工成為更具技術的勞工，並創造出一種民主意識型態的印象而受到群眾之認可。但對 Gramsci 來說，此種藉由提供群眾選擇的機會，而創

造出一種無須權力的積極執行下即可掌握社會變革的情境，應當將之理解為資產階級掌握社會變革的一種手段，也就是統治階級的被動革命(Passive revolution)策略，此種被動革命策略基本上乃是統治階級主動導引社會變革以消解被統治階級之主動革命的策略，係以持續維繫其統治為前提，目的在於阻礙勞動階級革命的發展。因此社會變革的發生，要求勞動階級採取一種反被動革命 (Simon, 1991)之策略，亦即在教育領域中，能讓勞動階級由古典人文傳統教育之基礎上，逐漸學習統治之領導技術，以建立起整個勞動階級之知識份子階層，作為邁向階級革命的代理人。

## 二、共同學校體制的規劃

前述指出 Gramsci 批判當時義大利教育改革之目的，乃企圖為每一社會群體量身訂做並建立屬於自身的學校類型，來維繫統治與被統治之傳統功能，此改革隱含對勞動階級發展之限制，並引發勞動階級革命危機。Gramsci 認為此危機的解決並不是設立更多元的職業學校類別或階層，而應當成立單一類別的文法學校體制，即設立共同學校 (common school) 來消解義大利教育改革所形成的危機問題，以作為危機的合理解決方案：首先應當是灌輸一般性、人文性與構成性之普遍基礎教育的實施，此做法能夠保持體力勞動能力與智力勞動能力之間的發展平衡，藉由共同學校教育，經由職業導向中的重複性經驗，學生將可以進到專門化學校或進入生產工作。(Gramsci, 1971, p.27)上述引文勾勒出 Gramsci 所倡議之共同學校的兩個主要特性，一方面共同學校體制具有灌輸普遍、人文與形式文化之特性，以發展學生的普遍智性能力為目的，而非將學生導向任何特定職業的基礎。而這些能用以發展兒童之普遍智性能力的基本課程，Gramsci 認為應包括讀、寫、算、地理、歷史等基本課程，同時需納入國家生活中的權利與義務關係課程，以提供學生作為挑戰既存的常識觀感與建立新世界觀的基礎，達成智能發展與社會民主生活間的統一性。由 Gramsci 的政治理論而言，也就是以作為民族生活與文化本質元素之希臘羅馬歷史傳統所體現的人文理想為內容，促使每個個體獲得一種尚未分化的共同文化、基本的思維能力以及發展自身生活方式，而能培養青年男女，在智性與實踐上的創造力、自我導向與開創的能力，導引他們到一定成熟階段並進入社會活動之中 (Gramsci, 1971, p.29)。共同學校的另一個特點則是學生能在共同學校教育體制中，不斷嘗試職業取向，並接著進入下階段之專業技術學校、大學抑或進入生產性工作。個體藉由在共同學校的基礎教育中不斷地嘗試未來發展傾向，而將學校與社會生活間的關係予以統整，建立學校與勞動世界之間的連續性(Ransome, 1992)，共同學校意味著智性與工業勞動關係的起始，不僅在學校而且貫穿整個社會生活(Gramsci, 1971, p.33)，讓教育超越單純的技術職業技能訓練領域，而使勞動階級的智性與社會勞動之間建構出一種新的關係，此種關係不僅在學校之內而且包括整個社會生活。

Gramsci 對共同學校體制之實際規劃有其獨特的見解。他認為共同學校必須是一種強制的義務教育，要求國家較高的介入形式，是一種公立、義務化的設計，以及由國家支應預算的中央集權體制，而此種教育體制也須排除私人的介入，以保證學校有教無類不分階級與族群，達共同教育的普及化，因為只有在這種形式上，教育才能普及整個世代，而不是劃分為集團或等級(Gramsci, 1971, p.30)。

在體制的改造與設計上，Gramsci 由現行的中小學學制著手，主張在原有的中小學修業年限中，重新配置教育歷程的各個階段：包括三到四年的小學階段、六年的中學階段，並在十五六歲時，完成所有階段；Gramsci 認為共同學校應當是具有日夜集體生活的寄宿型學校，需要提高師生比，來確保教學效果，並鼓勵集體合作與個人的研究；學校的建築則應當仿照大學設計是一個擁有宿舍、教室、專門圖書館、進行課堂討論的學院(Gramsci, 1971, p.31)。

Gramsci 也指出幼稚教育對勞動階級兒童在學習上的重要性，他認為勞動階級家庭與學校教育體系的價值差異，導致勞動階級家庭兒童在學習效率上的低落問題。而此問題的解決，Gramsci 認為應當藉由早期適應機構的成立來著手，如公立的幼稚園或其他社會機構，讓勞動階級兒童能夠習於遵守集體紀律，獲得學前應具備的知識和習性，而得以達成與小學之間的接軌，降低勞動階級家庭兒童在學習上的劣勢。

整體而論，Gramsci 指認出共同學校教育的兩個發展階段，首先是主動性學校（active school）階段，接著是創造性學校（creative school）階段。由主動性學校到創造性學校階段的過渡，乃是由純粹教條式的傳授過渡到創造性、自主和獨立工作，及從具體強制的、自上而下監督的學習紀律的學校階段，過渡到養成理性的自我紀律和道德獨立自主的學校階段。因此主動性學校到創造性學校階段的完成，即是共同學校最終目標的達成。

當共同學校處於主動性學校階段時，Gramsci 認為其教育目標主要在於實行紀律以達成齊一化，獲得一種從眾主義（conformism）的習性，此階段必須將某些限制加諸於自由主義的意識型態上，並強調實現成人世代的國家責任，以形成新的世代，並建構出掌握自然資源的合適方法與形式；而當處於共同學校的創造性階段時，Gramsci 則認為應當：根據已經達到的集體化社會型態，其目的在於發展個性——那種已經獲得獨立自主和負責精神的個性，而且具有一種堅定與同質性的道德與社會良知。（Gramsci, 1971, p.33）因此，創造性學校乃關注在人文主義的基本價值，並能獲得在後續大學研究或職業領域之發展所必要之智性上的自我規訓和道德獨立自主態度，促進個人責任與獨立元素的發展（Gramsci, 1971, p.32）。Gramsci 認為在創造性學校中，學校的基本活動乃呈現在課堂討論、圖書館、實驗室中，而學習的發生源於學生自發性與自主性的努力，能掌握與自然互動的方法，經歷真理的發現歷程，而進入智能成熟的階段，在這個階段教師只是執行協助領導的角色。

是以 Gramsci 企圖藉由共同學校體制的建立，將原本侷限於少數統治菁英階級的古典文化傳統教育，轉化成每個個體均可接受的普遍基礎教育內涵，破除古典教育與職業教育間過早分流之制度及其所形成之社會階級間的固有差異，並在教育歷程中，養成基本的思維能力、發展智性與實踐上的創造力、自我導向與開創的能力，轉變勞動階級的生活態度與習性，獲得統治所需的能力，逐步建構其自身的知識份子，進而扭轉統治與被統治關係，並成為勞動階級建構高等文化、獲取市民社會文化霸權的基礎。

綜言之，Gramsci 所構想的共同學校，其主要目的——一方面在於解除義大利教育改革所形成之過早分流及所連帶之階級流動固化危機；另一方面則是企圖讓勞動階級兒童能如同統治階級兒童一樣，接受古典傳統人文教育的薰陶，以發展學生的普遍智性、能開創自我並成為一獨立思考的個體。對整個教育體制，Gramsci 勾勒出幼稚園、共同學校（小學與中學階段）、大學和技術教育階段的教育制度藍圖。Gramsci 認為為提升勞動階級兒童在階級生活中所建構的各種習性，必須提供公立幼稚教育網絡，使兒童養成遵守規律習慣並建立進入小學所應具備的知識與習性，以弭平與中上階層兒童間的學習落差；而在共同學校階段，則應發展普遍的智性能力，重視人文課程對個體的陶冶功能，讓每個個體能具有基本的思維能力、重視社會規律、國家與責任、權力與義務，進而逐漸開展自我，使自身能成為具有理性且自我規範的獨立個體，從而與大學研究或職業技職教育接軌。是以，Gramsci 傾向延遲教育分流的制度，強調在大學階段之前，應藉由共同學校為各階級兒童建立起共同傳統文化，並在此階段讓學生由他律過渡到自律，嘗試自身對學術研究與職業教育上的志趣。Gramsci 此種教育體制構想，乃關注在整體勞動階級文化水準與階級態度的提升，以及成為勞動階級培養其有機知識份子的基礎，同時也是在資本主義社會中，社會正義的展現。

## 伍、由 Gramsci 的觀點反思台灣學校教育現況

前述論及諸多 Gramsci 之學校教育理念及其所構想之學校教育實然面上的各種論點，這些論點關注勞動階級的世代發展，並與 Gramsci 之勞動階級革命理論相連繫，本部份將由這些觀點反思台灣教育現況。

### 一、階級差異與階級流動

Gramsci 憂心此種資本主義社會中階級固化現象，阻礙勞動階級未來的發展，認為必須藉由學校教育才得以發展與啓蒙勞動階級，並提升其文化水準與智性層次，進而擺脫既有的階級架構。在學校教育中，Gramsci 強調國家積極介入勞動階級教育的功能，主張應建立一種由幼稚園到共同學校（中學）的義務教育體系，以從根本上改變整個勞動階級的態度。

就當前台灣之國家介入勞動階級教育情況而論，基本上乃展現在對弱勢族群之教育補助以提高就學率層面上。在幼稚教育階段，台灣藉由「扶持 5 歲弱勢幼兒及早教育計畫」、「中低收入家庭幼童托教補助」、「原住民幼兒就讀公私立幼稚園學費補助」等方案（國立教育資料館，2007），促進弱勢群體兒童幼稚園的入學率，並朝向國民義務教育向下延伸一年的目標前進；在義務教育階段則由九年義務教育朝向十二年國民義務教育規劃，將全體國民納入；而在大學階段則透過中低收入家庭補助、家庭急難救助以及就學貸款等措施，增進弱勢族群的大學入學率。上述台灣國家由社會補助介入弱勢群體的策略，確實能提升勞動階級之就學率，並展現出國家基於公平與正義對勞動階級進行補充的現況，但就勞動階級之階級態度與習性而言，仍需結合課程開放、師資等多方面改革，才得以奏效。

## 二、延緩教育分流之教育體制規劃

在共同學校的規劃中，Gramsci 強調延緩教育分流的設計，認為在大學階段之前應當採取綜合高中形式，不宜過早進行教育分流，以免造成階級流動僵化，不利於勞動階級的社會地位提升。反思近年台灣在高中教育改革上，係藉由職業學校轉型為綜合高中以及設立完全中學等政策來提高級中學的校數與學生數，朝向延後分流發展趨勢，在此類政策的推動下，台灣高級中學學校數由 1991 年的 177 所增加到 2006 年的 318 所，學生數則由 218061 人增加到 419140 人；而在高級職業學校上，則由 1991 年的 212 所降低到 2006 年的 156 所，學生數則由 475852 人減少到 335554 人。1991 年高中與高職學生數比約為 3（31%）比 7（69%）；到 2006 年，學生人數比則成爲 11（55%）比 9（45%）（教育部，2007）。此發展趨勢結合台灣未來十二年國民義務教育的規劃與推展，將具有延緩分流的功能，爲勞動階級之階級流動創造機會。

## 三、傳統文化作為轉換勞動階級習性的要素

在課程之實際內涵上，Gramsci 強調歐洲希臘與羅馬歷史文化對改變整個勞動階級習性的重要性，藉由一般性通識文化來塑造勞動階級兒童自我概念，以形塑兒童成爲一現代的義大利公民。反觀在當前台灣政治轉型中，此種一般性通識文化要素，處於既有傳統文化被解構，而新型文化尚未形成的過渡階段，亦即中國文化式微而台灣主體文化尚未建立的時期。此種現況的持續將阻礙台灣兒童自我認同的發展，且無法藉由歷史反省自身，建構自我概念與意識，從而培養一個現代台灣公民，因此如何重新建立台灣歷史文化傳統與價值將成爲台灣國家的基本要務。

## 四、教學信念與方法

Gramsci 相信人具有能動性，認為人能藉由學校教育，覺察社會結構限制，進而啓蒙自身，習得自然、社會生活規律，展現出對國家社會的責任，進而發展自身成爲一獨立思考的成熟個體。此理想與國內九年一貫課程改革所主張「將孩子帶上來」的核心思維相符合，九年一貫課程堅信每一個兒童的可塑性並導向自我實現的可能；而在學習上，九年一貫課程改革中倡導學校本位課程的規劃，藉由學校本位課程的實施，將不同地區兒童的生活經驗予以課程化並成爲學習素材，以發展兒童高等思維能力，此種觀點與 Gramsci 重視學生經驗連續性的理念相符合，認為以學生

在其階級生活所建構的經驗為基礎，並導入學校生活之中，得以由一種抵抗最少的路線，讓學生逐漸融入相對上具有較高等文化的學校生活中。然而 Gramsci 強調兒童藉由心智與體能上的勞動，以作為發展未來勞動階級知識份子的基礎的主張，則與國內現況有所差異，臺灣在九年一貫課程改革中雖然強調基本能力的養成，但在升高中及大學入學之學力測驗作為篩選工具的影響下，整體教育方法仍舊偏重於心智上的勞動而忽略體能性勞動的重要。

## 五、教育人員的文化知覺

Gramsci 重視知識份子對學生的啓蒙角色，認為教師應具階級文化知覺，覺察資本社會中不同階級兒童在學習上、文化上、語言上與生活習慣上的差異，進而避免產生勞動階級文化再製現象，以提升勞動階級兒童的習性與文化。然而國內研究指出，台灣國小教師通常缺乏文化再製現象的知覺（許誌庭，1999），致無法覺察到影響勞動階級學生學習表現不佳的階級文化因素，且輕易地將之歸因為能力不足。此種缺乏文化知覺能力的現象，可關聯到國內師資職前教育課程規劃上，以小學師資應修習的 40 學分為例（包括基本學科課程 10 學分、教師教學實習及教材教法課程 10 學分、教育方法學 6 學分、選修 10 學分、教育基礎課程 4 學分）（教育部，2003），課程中能發展教師文化知覺的課程僅有教育社會學一門，整體師資培育課程較傾向教學技術的精進與培養，缺乏養成教師文化知覺能力的課程內容，致無法培育出具有文化知覺的教師，而在教學實務中限制勞動階級之學習效果。

## 陸、結語

Gramsci 的勞動階級學校教育構想與其政治理論息息相關，他企圖在資本主義階級國家的體制中，建立一種有利於勞動階級成為統治階級的教育體制。Gramsci 主張在資本主義社會中，統治階級藉由被動革命策略來阻礙勞動階級的霸權建構，並維繫既有的國家生活秩序，因此他認為當時義大利法西斯政權，藉由擴大職業學校數量與類別、限縮古典人文課程教育對象等教育改革，作為被動革命策略，來維繫既有階級差異鞏固統治與被統治的關係，因而形成勞動階級的危機。此勞動階級危機的解決，Gramsci 認為必須透過一種以發展普遍智性能力而非導引任何特定職業的共同學校體制作為策略。

藉此種教育體制，一方面解決過早進行教育分流的問題，作為破除社會階級差異的基礎；另一方面則藉由共同學校之教學歷程與課程訓練的勞動，將兒童導入國家秩序中，發展身體與心理的學術勞動習性，養成主動積極、能集中精神、習慣反覆單調，而轉變其既有的態度。Gramsci 的勞動階級學校教育構想乃是其勞動階級革命策略的一環，目的在為勞動階級自身發展出一個作為統治階級所需的態度、能力與階級意識，提升勞動階級的智性水準，並逐步建構知識份子集團，在市民社會中獲取霸權，以實現其建立新國家的最終目的。

雖然 Gramsci 築基於其政治理論並提出對勞動階級學校教育的精闢見解，但仍有部分觀點尚待釐清，這些觀點主要肇因於其對於學校課程內容之保守性。檢視 Gramsci 對學校課程內容的選擇，可以發現他對古典人文主義價值的強調，關注讀、寫、算、幾何、歷史以及拉丁文與希臘文等課程，而此立場似乎與其激進的政治革命理論格格不入，何以 Gramsci 作為一個激進的社會主義者對學校課程具有如此保守性，且排除對學校教育課程直接進行激烈改革的策略？Gramsci 似乎有意區分學校教育結構與課程內容對於勞動階級的影響程度，同時賦予兩者不同的任務。首先在學校結構對於勞動階級的影響上，Gramsci 認為職業學校與古典人文學校的區分，是區分統治階級與勞動階級並造成社會階級差異結晶化的統治策略，不利於勞動階級的革命進路，因此極力反對；而在課程內容選擇上，Gramsci 似乎忽略課程內容作為霸權建構並傳遞統治階級價值觀的可能性，強調藉由學習古典人文課程以轉變勞動階級兒童之習性、態度，發展作為統治的合適態

度，使其能經歷身體與心理上的勞動習性，作為發展未來智性工作的基礎，在此點上，Gramsci 對課程採取一種中立性的觀點，此立論也許與其自身的教育經驗有關，因為若過於強調課程對於政治立場的功能，那麼將無法解釋 Gramsci 何以可成為一個激進革命政治家，是以對 Gramsci 來說，個體的政治立場似乎較少受到課程的影響，而是受到社會各種文化組織與政黨的領導影響較大，如同 Gramsci 所言：「政黨乃是新的統整性與集權主義的知識份子階層之精心製造者，也是一只坩鍋，將理論與實踐熔於一爐 (Gramsci, 1971, p.335)」。

由課程問題也衍生出另一教學的理論問題。Gramsci 認為在學校教育教學歷程中，教師扮演聯繫教學與教養、學校與生活的角色，要求教師必須能夠洞悉其自身文化與學生階級文化的差異，此功能的發揮要求教師具備文化知覺素養，然而 Gramsci 似乎過於樂觀，因為在現實生活中教師通常認真地扮演維繫既有霸權建構的角色，不具有文化知覺能力，導致無法接納勞動階級兒童並對其進行分類與排斥。是以 Gramsci 企圖藉由教師來實現對勞動階級的啓蒙功能，並藉由學校教育形成勞動階級知識份子階層的理想似乎仍然屬於理論假定。勞動階級學校教育所面對的困境，使得我們終於理解 Gramsci 為何做出「如果我們的目的在於從一個傳統上尚未發展出合適態度的社會群體中，產生一個新的知識份子階層，包括那些最高程度的專家，那麼我們必須克服前所未見的種種困難 (Gramsci, 1971, p.42)」註腳的原由。雖然 Gramsci 所構想之學校教育的政治時空環境已與現在大相逕庭，但其勞動階級學校教育的各種理念，對當前台灣學校教育而言極具啓發性。

## 參考書目

- 姜添輝 (2002)。資本社會中的社會流動與學校體系。台北：高等教育文化出版社。
- 許誌庭 (1999)。國小教師對文化再製現象的知覺之研究。台南：國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 教育部 (2003)。中等學校、國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分。2007 年 12 月 21 日，取自 [http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/HIGH-SCHOOL/EDU7273001/5664/5540051801.doc](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/HIGH-SCHOOL/EDU7273001/5664/5540051801.doc)
- 教育部 (2007)。各級學校概況表。2007 年 12 月 21 日，取自 [http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/serial/f.xls?open](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/serial/f.xls?open)
- 國立教育資料館(2007)。中華民國教育年報 (民國九十五年)。台北：國立教育資料館。
- Brooker, P.(1999). *A Concise Glossary of Cultural Theory*. Oxford University Press.
- Carmel, B.(1995). Hegemony as educational practice: Catholicism, Traditionalism and the fate of the progressive historical bloc in Malta: A Gramscian analysis. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.
- Coben, D.(1998). *Radical Heroes- Gramsci, Freire and the politics of adult education*. New York & London: Garland Publishing, Inc.
- Edgar, A. & Sedgwick, P.(1999). *Key Concepts in Cultural Theory*. London: Routledge.
- Entwistle, H. (2003). Antonio Gramsci and the school as hegemonic. In James Martin(Eds.), *Critical assessments of leading political philosophers(Vol.4)*(pp. 251-266). London: Routledge.
- Grace, G.(1981). Book Reviews. *Comparative Education*. 17(1), 97-100.
- Gramsci, A.(1971). *Selections from the notebooks of Antonio Gramsci*. N.Y.: International Publishers.
- Gramsci, A.(1977). *The conquest of the state*. In Hoare Quintin(Ed.), *Selections from politic writings (1910-1920)*(pp.73-78)(J. Mathews, Trans.). London: Lawrence & Wishart.
- Gramsci, A.(1988). *A Gramsci reader: selected writings 1916-1935*, D.Forgacs(Ed.). London: Lawrence and Wishart.
- Gramsci, A.(1994). *Why the bogeioisie can no longer govern the country*. In R. Bellamy(Ed.), *Pre-prison writings*(pp.216-218)(V. Cox, Trans.). Cambridge University Press.
- Miriam, M. (1984). *Marxist philosophy and its implications for pedagogy*. Unpublished doctoral

- dissertation, Columbia University.
- Ransome, P. (1992). *Antonio Gramsci - a new introduction*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Simon, R.(1991). *Gramsci's political thought- an introduction*. London: Lawrence & Wishart.
- Simpson, P. (2003). The whalebone in the corset – Gramsci on education, culture and change. In James Martin(Ed.), *Critical assessments of leading political philosophers (Vol.4)* (pp.267-288). London: Routledge.
- W. Cox , R.(1993). Gramsci, hegemony and international relations: an essay in method. In Stephen Gill(Ed.), *Gramsci, historical materialism and international relations*(pp.49-66). Cambridge University Press.

投稿日期：96 年 09 月 27 日

修正日期：96 年 12 月 07 日

接受日期：96 年 12 月 27 日

# To analysis Antonio Gramsci's schooling conceptions for labour class

**Lee Gaung-Rung<sup>1,2</sup>**

<sup>1</sup>National Chung Cheng University Graduate Institute of Education.

<sup>2</sup>Neijiao Elementary School, Tainan County, Taiwan.

## **Abstract**

This thesis examines the schooling conceptions of Antonio Gramsci in his Prison Notebooks, intends to outline a schooling institution appropriate for labour class. The schooling conceptions of Gramsci tie closely with his hegemony and intellectuals theories. Gramsci is concerned with the establishment of intellectual stratum for labour class itself via schooling, because this stratum plays a key role in struggling for hegemony of civic society. Hegemony of labour class is the preconditions acquires sovereign toward new state formation, namely communism. Under the current Capitalism hegemony, Gramsci initiatives "common school" as a strategy to enlighten consciousness of labour class. Labour class's children can learn general culture as a modern Italy civilian, then translate their attitudes, habits and consciousness into ruling class's in the period of common school. The key element for success of labour class's schooling is "work".

**Key words:** hegemony, intellectual, education, labour class schooling.