

文化霸權（優勢）運作對工業設計教育核心課程 中師生教學互動影響之研究

鄭永熏

南華大學應用藝術與設計學系
e-mail:yscheng@mail.nhu.edu.tw

（收件日期：91年07月11日；接受日期：92年03月26日）

摘要

本研究主要目的是去探討文化霸權運作對我國工業設計教育中核心課程教學，所產生影響之程度與範疇。就研究方法而言，本研究包含理論分析與實證研究兩大部份。首先，就理論分析部份，是採用文獻與理論分析法，其中主要研究是以葛蘭西的文化霸權學說為理論源流，加以後續學者、各學派相關研究著作，做為分析的重點。

其次，實證研究係以問卷調查研究法，研究者根據收集文獻分析所得資料，及訪問資深設計教育專家及對文化霸權主題有深入研究的學者專家觀點，編撰設計「學生對教師設計信念的感受與期望調查問卷」，並藉由專家效度與預試之實施，以茲考驗其信效度，作為問卷調查研究的工具，隨之，進行學生問卷調查，並依問卷特質與內涵擇定適當的統計方法進行分析，以獲致研究結果與發現。

歸納本研究重要發現：（1）意識形態與文化霸權各構面間皆有著正相關；（2）學生對「不同教師背景變項」在工業設計教育核心課程教學的「文化霸權實際感受、期望情形與認知差距」皆有著顯著差異；（3）學生對「不同學校背景變項」在工業設計教育核心課程教學的「文化霸權實際感受、期望情形與認知差距」皆有著顯著差異；（4）「不同學生背景變項」對教師在工業設計教育核心課程教學的「文化霸權實際感受、期望情形與認知差距」皆有著顯著差異；（5）「不同背景變項之教師」對教師在工業設計教育核心課程教學「意識形態類型」的傾向，皆有著顯著差異；（6）學生意識形態實際感受對「教師文化霸權傾向」具有預測力；與（7）學生意識形態期望情形對「教師文化霸權傾向」具有預測力。

關鍵詞：文化霸權、工業設計教育、核心課程教學

一、研究動機

長久以來，教育被認為是國家的公益事業，是屬於公有的、中立的。然而，美國學者艾波

[9] 認為，教育不是中立的事業，制度的性質與教育工作者的意識形態決定教育的走向。基路克斯（Giroux）[13]更徹底的指出，學校是傳遞社會中優勢族群的文化傳統與意識形態為知識的場所；學校是霸權化與反霸權化的社會鬥爭場所。

就學校教育而言，文化霸權的影響層面包括：（1）文化價值觀的選擇被認為是學校合法的權利；（2）透過分類決定特別的文化內涵和形式的優劣；（3）學校與教育場所間之關係的選擇與法律定位；（4）決定不同社會階級之不同文化與知識的分配與通路[13]。因此，學校教育事實上是建構在統治者利益之下，是一種「同質化」的教育模式，藉由義務教育的實施建立以統治者意識為中心的共識，以便達到統治管理的目的。就這點而言，可能違背工業設計教育追求「創新」與「差異化」的基本精神。因為文化霸權就是「同質化」與「單一化」的代名詞；然而，從學習的對象與模式而言，教師堅定的信仰有助於學生尋求清楚的學習目標與榜樣，也可能促進短暫的學習效率。

爰此，特將進行本研究之動機與可能的貢獻，具體臚列於次：

1. 引入文化霸權運作之概念，導入我國工業設計教育體系中，進而探究兩者之相關性與其深層意義。
2. 透過探討文化霸權運作對我國工業設計教育的影響之程度與範圍，將有助於教師與學生的相互了解與良性互動，並藉以提昇工業設計教育之教學品質。
3. 連結及增進教育專門學科理論基礎與設計教育實務範圍，進一步落實到工業設計教育上，並且建立學科間整合研究的良好互動模式典範。

二、研究目的與假設

2-1 研究目的

1. 論析、詮釋和批判文化霸權運作內涵及其理論基礎。
2. 探討文化霸權運作對工業設計教育核心課程及教師學生間的互動之相關影響因素。

2-2 虛無假設（null hypotheses）

- 假設一：「意識形態與文化霸權」各構面在工業設計教育核心課程教學中無顯著相關。
- 假設二：學生對「不同教師背景變項」在工業設計教育核心課程教學的「文化霸權實際感受、期望情形與認知差距」無顯著差異。
- 假設三：學生對「不同學校背景變項」在工業設計教育核心課程教學的「文化霸權實際感受、期望情形與認知差距」無顯著差異。
- 假設四：「不同學生背景變項」對教師在工業設計教育核心課程教學的「文化霸權實際感受、期望情形與認知差距」無顯著差異。
- 假設五：「教師、學校背景變項」對教師在工業設計教育核心課程教學的「意識形態類型」無顯

著差異。

假設六：探討學生對教師在工業設計教育核心課程教學中「意識形態實際感受」對「教師文化霸權傾向」無顯著預測力。

假設七：探討學生對教師在工業設計教育核心課程教學中「意識形態期望狀況」對「教師文化霸權傾向」無顯著預測力。

2-3 名詞釋義

意識形態（Ideology）

本研究所指意識形態概念，並不是專指一般所指的「偏頗或偏激的概念或價值觀」，或不切實際的「空想之意理論述」。其涵蓋範圍甚廣，包括假設、信仰、信念、思想體系、社會決定、虛假意識（謬誤意識）、烏托邦、階級意識、社會實踐等概念。這些概念的性質，有些是靜態的，例如，信仰、信念、思想體系，是專指人本身內存所保存的正確或被扭曲的意識；另外，有些是動態的，是指將意識形態付諸實踐的歷程，例如，社會實踐。具體而言，其操作定義主要為教師堅信認為「正確」的信念、價值觀、道德判斷標準或理想等，經由課程設計、教學實施與評量等教育歷程，有意識或潛意識的傳遞給學生，對學生造成潛移默化或制約的影響。

文化霸權（Hegemony）

本研究指的霸權全都是有關意識形態的問題，它也是意識形態的一種（被制度化或合法化的意識形態）。霸權是關於無所不知、佔主導地位的意識形態思想，其範圍遍及國家、政治、社會、文化和經濟層面。晚近學界增強其文化、意識、語言、符號、理念等上層建築的重要性，所以改以「文化霸權」的面目出現，本研究將其視為文化優勢、支配或領導權。具體而言，其操作定義主要為教師堅信認為「正確」的信念、價值觀、道德判斷標準或理想等，經由課程設計、教學實施與評量等歷程，並依學校所賦予其職權將這些概念有意識且「合法化及制度化」的傳遞給學生，對學生產生具體且強制的約束和影響。

三、文獻探討

3-1 葛蘭西的文化霸權說

首先，就霸權定義與內涵而言，依據 Oxford 及哲學辭典等各大辭典對霸權（hegemony）一詞解釋，雖包含不同字面上解釋，然究其要義均指向「領導權」，「指揮權（leadership）」，邦聯內部之「優勢」或「支配」之意涵(2,5,14)。值此，吾人可認定「文化霸權」一詞總含「領導權（leadership）」、「優勢（ascendancy）」或「支配（domination）」等重要因子。特別是指支配階級智慧和道德的領導，這種霸權透過制度網絡，以「合法化」與「制度化」的身份，行製造和再製之實。

就其實踐的特質，霸權是假設某事的存在，這事是完整的，不只是次要的或理論形態而已，而是被實行到某種程度，並滲透到社會各角落，在它的支配下，甚至構成大多數人常識的限制[10]。因此，不論霸權實施運作的意圖與目的為何？它是實質地（合法地）影響個人的生活經驗與意識行為。相對於設計教育情境，教師具有課程設計、教學實施與評量之「合法化」與「制度化」的權力，對學生學習產生關鍵性的影響（可能是正面或負面的影響）。

Giroux 更進一步指出當意識形態被支配或領導的社會團體制度化就會形成所謂的「霸權化的意識形態」[13]。準此而論，當代霸權實際上是建立在制度化與合法化的主流社會基礎上，換言之，它是「制度化」與「合法化」的意識形態。為求清楚界定意識形態與文化霸權概念的共同點與差異性，吾人可依圖1加以呈現，虛線與兩者間仍存在模糊的界線：

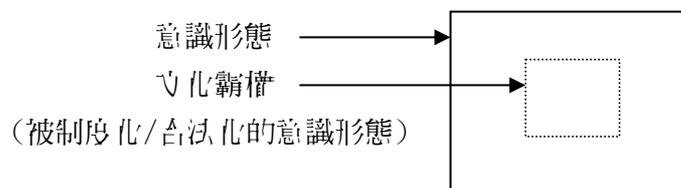


圖1 意識形態與霸權化意識形態之關係圖

資料來源：本研究整理繪圖

3-2 文化霸權產生的方式、途徑與作用

文化霸權全部都是有關意識形態的問題，不過顯而易見的，它也是意識形態。文化霸權是關於無所不知、占主導地位的意識形態的一種思想，其範圍遍及一切社會的政治、社會、文化和經濟層面[1]。以葛蘭西（Gramsci）的觀點，一個政治的文化霸權意謂著該階級成功地說服了社會其他階級接受自己的道德、政治以及文化的價值觀念[15]。

就語言學而言，文化霸權基本上是轉喻：它的作用總是從產生自替換作用的那種意義累積出現的。例如，工會或宗教組織在一個共同體中或具有超出傳統的實踐賦予它們的、而且受到對立的力量挑戰的與抵制的那種組織的作用[7]。因此，文化霸權有其強烈的信念支持其運作，並具有克服阻礙的潛能，它的作用與影響是可以透過口語、間接譬喻的方式呈現。

就時態而言，拉克勞和莫菲（E.Laclau & C. Mouffe）以為每一種文化霸權的立場都是以不穩定的平衡為基礎：從否定性開始建構，但只有當它成功地組織社會肯定性的範圍內才得到鞏固。這兩個環節不是從理論上接合起來的：它們概括了組成不同政治場合的特殊性的這種矛盾緊張性的空間[3,7]。所以吾人可瞭解文化霸權系統具有動態平衡的特性，並能自動調節機制以適應內外環境的衝擊。

歸納起來，以文化霸權最完整的形式來說，在統治階級與階級派系聯盟所提供的知識、道德和哲學的領導成功地達成整個社會提供基本的看法的這個目標時期，可以說就產生了文化霸權[12]。

欲探究「文化霸權」的概念與運作，誠非易事。然而，吾人可就其產生的方式、途徑與作用，精要整理，說明如下。

1. 產生的時機與方式：當組織面臨危機與壓力時，統治階級（可能是教師或課程本身）以「合法」的方式獲得（或迫使）被統治者（大部份是學生）的認同，並且行使文化霸權，以達到「完全統治（掌控學習情境）」的目的。
2. 運作媒介與途徑：文化霸權影響的媒介（途徑）是透過經濟、文化、社會與政治等領域傳播其意識形態，具體的途徑是以教育（例如，課程內容選擇與教學策略實施）、大眾傳媒等進行意識形態觀念的散播。
3. 具體作用：藉以合法的方式（例如，教學評量）凝聚組織成員的看法，達到一定程度的共識，使上層支配階級「完全合法」的統治組織成員，文化霸權的實施，可增進組織的運作，但卻會抑制成員個體的自體性發展（學生缺乏自主性的思考），這點顯然違背設計教育的基本精神。

文化霸權本屬意識形態的一種，只是它較強調「社會實踐」的功能。當然，文化霸權運作亦對教育社會情境，特別是師生互動，產生相當程度的影響，根據上述論述以及各學者們之觀點，吾人可就意識形態與文化霸權的涵意與關係（文化霸權是意識形態的一種）進行闡述，列於表 1 逐項進行比較：

表 1 意識形態與文化霸權差異比較表

名詞	意識形態	文化霸權
定義	一組信念與思想或觀念體系，經常是有意識或潛意識的共識。對他人的影響可能是潛意識的、也可能是有意識的，但較不具強制性。	來自意識形態的概念，將其合法化、制度化，藉以「合法」的影響他人。對他人的影響是有意識的、有形的居多數，並且較具強制性。
時態	主動性較不強烈	較具主動性
性質	較抽象性	較具體地性
適法性	不一定制度化或合法化	一定制度化或合法化
影響來源	任何階層	來自上級階層
影響形式	較為普遍、幾乎無所不在	較為特殊性、意圖性的規章或典範
影響範圍	潛移默化、較大範圍	正式制度化的建立

資料來源：本研究整理製表

3-3 意識形態類型

從哈利斯[6]就意識形態類型提出「獨裁型」的論述，並且指出「客觀意識形態」的背背事實，再參照艾波（Apple）、與恩格爾（Engal）等學者對意識形態的看法，吾人可明瞭意識形態都背背每個自體（subject）當中（通常是人類，本研究主要是指教師與學生），每一個體都隱含內隱性意識形態（透過潛意識不自覺的表示出來）以及認明的外顯性意識形態（透過外顯意識自覺的表示出來），即使某人認為自己是沒有意識形態的，也算是一種意識形態（消極的順從型意識形態）。易言之，每一個體都背背意識形態，只是其意識形態的類型與特質有所

差異，例如，溫和的意識形態與極端或偏激的意識形態。

故而，本研究以更寬廣的角度看待意識形態類型，就其類型加以區分為三大基本類型，其中包含威權型意識形態、科學型意識形態、民主型意識形態和宗教型意識形態影應可歸屬於外顯性意識形態；另外，消極的順從型意識形態應屬於內隱性意識形態。然而，當談到民主模式的意識形態，很自然就會與「好的意識形態」連想在一起；而將威權模式的意識形態與「壞的意識形態」相提並論。事實上，這些分類的目的是在描述教師行為模式，並不強調其價值觀念或道德判斷等議題，只是在表達一種意識行為模式。

惟意識形態概念屬思維層次，行諸於語言與人際互動等生活層面。本身之類別與界限就是較為模糊，且隨時間的更迭具有變遷性，況且人類的行為是一複雜且深奧的系統模式，實難以就幾種基本意識形態類型概括或描述其全貌。然為求溝通與辨識之便利性，遂依其特徵加以分類，茲就其分佈繪製成圖 2，其中，意識形態類型語意分類中「虛線」部份代表意識形態類型，板塊移動可能的路徑，而移動的方向主要是朝向威權型意識形態類型，因為，通常人累積一定程度知識與經驗，其看法與行事風格易流於「窄化」與「主觀」。

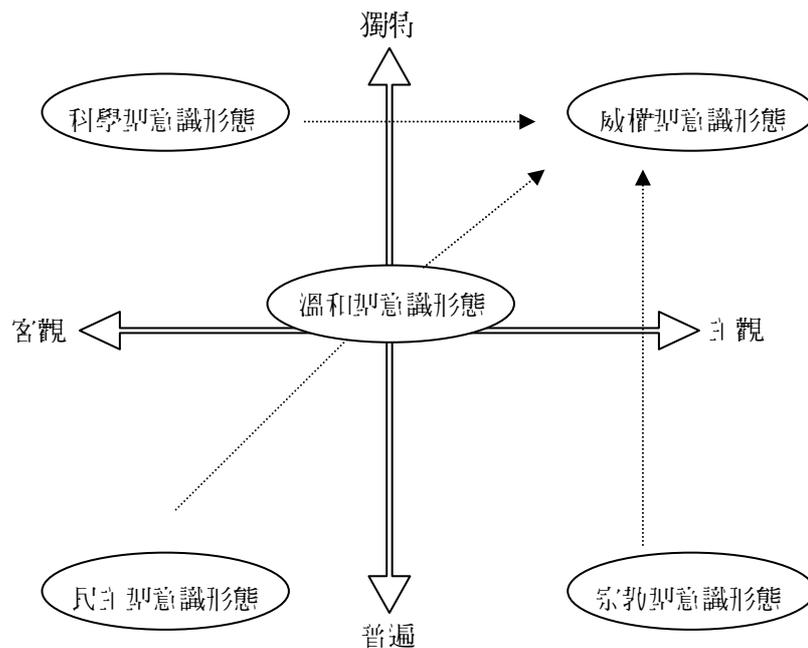


圖 2 意識形態類型語意分類

資料來源：本研究整理繪圖

1. 威權型意識形態

係指具有獨特創見的意識形態類型，對事物的看法具有獨到的見解；凡事以自我主觀意識為主，其看法獨特可能有見地，屬於精英決策行為模式，以自我為中心；但遇他人與自己意見相左時，會堅持己見，並且會在圖說服他人，依其意識行事，屬於一種積極型意識形態。此類型習容易流於獨裁型決策與執行之意識形態模式，但行事風格獨特，且非常具有效率。

2. 科學型意識形態

相信凡事應以科學客觀的意識形態為標準，其看法具有科學的精神，以實證為中心，對任何事物的陳述都要求以實際的數據或原理佐證，反對大馬行空、不切實際的想法，是屬於務實主義者。但容易流於科學絕對主義者（不能證明的知識，就不叫真正的知識）的意識形態或虛偽的客觀（自認為凡事力求客觀，其實可能是一種主觀），是一種頭面的客觀，實際上，容易落入過度主觀的框架中，因為自然界有些現象只能說明，但還無法證明。

3. 民主型意識形態

或稱「共識型」意識形態，是以客觀、普遍的意識形態為主，追求普世認同的信念與價值觀，具有民主精神；強調以建立團體成員之間最大的「共識」為目標。但是除非成員的民主素養與專業認知都達一定程度，否則看法可能流於平庸化，行事沒有效率，是以大眾為中心，團體為重心的意識形態。

4. 宗教型意識形態

「宗教」是意識形態思維創生的重要來源。所謂宗教型意識形態基本上是以少數人的主觀意識為主，也就是所謂的「教型」的意識形態類型。大多數人遵循其信念與價值觀行事，成員之間具有共同堅持的信念與認同的價值觀，但並不以壓制他人的思想觀念為主要目的。是以大眾為中心，其宗旨是在追求普及化的信念與價值觀。

5. 溫和型意識形態

可稱為「順從型」意識形態，是屬於內隱性意識形態雖具有意識形態，能自覺的表達意識形態，但絕大多數是追隨與附和的意識形態信仰，是混淆、不自覺或不肯言的。

依據上述意識形態基本類型定義而言，基本上每一位教師會屬於某一類型意識形態；然而，也有可能屬於幾種意識形態類型，某位教師可能表面上屬於民主型意識形態，但實際上內心卻是屬於威權型意識形態。相對地，也會因時空環境的改變而有所變遷，從某一種意識形態類型轉變到另一種意識形態類型。

3-4 文化霸權對學校教育的影響

就文化霸權與教育的相關性而言，對葛蘭西（Gramsci）來說，知識份子的作用是絕對重要的，因為奪取和保持文化霸權主要是教育的事情。他說：「與文化霸權之間的所有關係必然是與教育學之間的關係。」該教育過程的成功程度將由新的民意，或用葛蘭西（Gramsci）的話來說，是由身體的民族意志（collective national will）之確定程度來表示[15]。由此，吾人可以確定的是「文化霸權」與「教育」具有密切的關係；「教育」是傳播「文化霸權（制度化或合法化之意識形態）」思想的重要途徑與場所。

因此，「學校」作為國家主要機構，是制度化和合法化意識形態（文化霸權）傳播機構，易言之，學校教育主要功能是在散播霸權（hegemony）思想，一種統治階級文化霸權的供應機制。職是之故，不只是學生，教師也可能是扮演受文化霸權影響的個體，因為他們被付予傳遞支配階級意識形態的義務與責任。

以文化霸權對學校的影響來看，Willams 指出霸權滲透到社會的意識（consciousness）形態是不爭的事實，這樣的支配性事實應受重視[10]。Apple[10]進一步指出，學校的作用在英國

會學家的語彙中，不只是處理人（process people），同時也處理知識（process knowledge）[10]。依照 Willams 的用語，學校如同是文化與意識形態霸權代理販售機構。換言之，是篩選的傳統及文化的合併媒介中心。這些機構幫忙創造人（藉由過濾、篩選適合的意義與價值），但是這些人卻看不到現階段經濟與文化集合體重要的潛能[10]。故而，學校，正是爭奪文化霸權最重要的戰場，它同時也是權力關係運作的末端機構，正是觀察文化霸權運作機制的最佳場域之一[4]。從文化霸權運作的角度而言，教師是意識形態的販售者，販售知識的意識形態。

當意識形態被統治社會制度化後就形成所謂霸權化，換言之，霸權是意識形態被國家制度化後的產物，它是超越信念、倫理與價值系統，它是與人們日常生活有縝密的關聯[13]。因此，吾人可以瞭解霸權是潛藏與根基於合法權之下，因為，唯有合法化以後，對其所屬成員才具有約束力或可無意識中接受；教師如將其個人意識形態制度化或合法化，透過課程選擇與教學策略實施，就可能產生霸權化的疑慮。然而無論如何，霸權的創造或再創造是藉由學校知識的正式結構（corpus）產生，同時也經由教學中有意或無意的散播[13]。

而課程的訂定在美國並非強迫的，而是通常經由密集衝突、談判，和企圖重建霸權控制，藉由占優勢族群言說（discourse）的保護傘下對具有較少的影響力的族群合併其知識和看法下的產物[11]。明顯地，當前教育課程的與訂定仍缺乏應有的結構性與多元化。正如前英國前教育部長（Kenneth Baker），在提及資本主義下的學校教育時說：「改善所有人倫敦區教育品質的主要因素是選擇與多元化。」[8]。職是之故，吾人可以推斷 Baker 是反對文化霸權對學校教育的宰制與制約，因為「選擇」與「多元化」是文化霸權的相反詞。

就教師的觀點而言，教師他可能是文化霸權的實施者、傳遞者、追隨者；然而，他也可能是文化霸權的轉變者、抵抗者[4]。身為工業設計教育教師，應學習調整自己的角色與地位，視情境的不同扮演不同的角色，在系所目標與學生個體發展間，尋求平衡點。

相對地，在工業設計教育的領域中，所謂「不朽的」設計哲理充斥著我們設計教育中，佔滿我們思考的空間，吾人無法跳脫舊有的範疇，追求新的設計哲理，而以臺灣觀點之工業設計理論亦鮮少創新。然而美國「產品語意（Product Semantics）」風潮，日本「感性工學（Kansei Engineering）」都是欲擺脫歐洲「設計文化霸權」宰制，建立自我設計理念與文化認同之最佳例證。更甚者，電腦科技挾其運算能力與記憶能力優勢，在設計課程教學歷程中，不但成為一種科技意識形態，而且也已經成為「文化霸權」，設計教育在電腦科技的操控下，形成一種新的依賴關係，教師權威的穩定基礎不再經由階級權力應用來完成，而是透過意識形態來操控，可能是一種工具意識形態，例如，精通電腦的教師對學生擁有更多的影響力，而不是教授設計哲理的教師（設計哲理理應對學生具有更深遠的影響），這是一種吊詭的繆誤現象。

四、實證研究

4-1 問卷調查設計

本研究主題與學術專業縝密相關，故採專家效度方式（分別邀請對文化霸權運作或設計教

育有深入研究之專家學者，共計六人。）對所編製問卷進行專家效度考驗，再經預試後（有效回收問卷共計 138 份，一致性考驗 Cronbach α 值達 .9654），再經刪題及修改後完成問卷編製。本研究依北中南三區學校分佈、公私立、屬性（一般大學與科技大學）等因素，採合目標抽樣方式（judgmental sampling）共計發出問卷 1150 份，約為全部目標群體之 30.91%。正式問卷之實施日期自五月二日至五月十日，以郵寄方式寄至各校聯絡人，統一發送問卷給學生，填答完畢後寄回，經電話聯繫催收，共計回收 816 份，剔除答題未完整及極端值之問卷 58 份，有效樣本為 758 份。

表 2 制度化意識形態類型之題項與分配題號

類型	概念	題號	發展題項與分配題號
威權型意識形態		8-01	會將他（她）認為對的想法列入評分的標準，不會接受別人的意見。
		8-03	會以他（她）認為對的想法列入課程教學的範圍實施。
科學型意識形態		8-05	在課堂上凡事講求證據，學生要用證據證明他們的提案之可行性。
		8-07	在課堂上一切的規章，是以科學化概念來訂定，針對學習目標的達成為目的。
		8-11	會建構課程中民主機制與和諧氣氛，使學生學習成效提昇。
民主型意識形態		8-12	對課堂上的規定，會先與學生達成一定「共識」之後，再制度化實施。
		8-13	以民主的方式建立溝通機制，有效降低師生之間衝突的發生。
		8-04	會將特定之學派或理念（例如，包浩斯設計理念）落實到他（她）的生活品味，但也尊重他人的品味。
宗教型意識形態		8-08	會將自己的設計觀念，列入作品評分的標準，但也會尊重學生的意見。
		8-02	在課堂上，依學校或系上規章辦事，不會額外另訂特別班級章程。
溫和型意識形態		8-06	教學是以學生為目的，在課程內容的選擇與教學的實施，一切依據學生的看法為目的。

4-2 統計方法與結果分析

1. 以 Pearson 相關分析文化霸權實際感受、期望狀況差距之相關程度（考驗假一）。

以 Pearson 相關分析考驗，各構面間具有顯著相關，其中烏托邦與社會實踐之間相關係數達 .74，這可以推論成「理想性較高的教師，越可能產生文化霸權」；另外，基本假定與虛假意識尚有較低的相關，其相關係數為 .18，至於各構面之 Pearson 相關分析，則於表 3 說明。

表 3 意識形態各構面之相關分析

構面	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 基本假定								
2. 設計信仰	.53*							
3. 思想體系	.50*	.65*						
4. 角色意識	.45*	.61*	.66*					
5. 虛假意識	.18*	.48*	.41*	.57*				
6. 社會決定	.32*	.54*	.53*	.61*	.60*			
7. 烏托邦	.46*	.57*	.62*	.59*	.44*	.65*		
8. 社會實踐	.46*	.58*	.63*	.63*	.46*	.64*	.74*	

* $P \leq .05$ $n=758$ ，雙尾考驗

2.以 t 考驗與單因子變異數分析 (One-way ANOVA)，分析不同學科、教師與學校背景變項對文化霸權實際感受、期望狀況與差距情形，與其整體架構和各構面間的差異情形 (考驗假設 2~4)。(礙於篇幅，僅舉例說明)

(1)「不同性別之學科」對教師「文化霸權感受」之差異情形

表 4 顯示學科對「不同性別之學科」中「文化霸權感受」的情形，學科對「不同性別之學科」中文化霸權感受之平均數分別為 3.19 與 3.29，超過 1.64 達顯著差異，這可能是女學科較男學科敏感度高，對外在衝擊感受特別深。

表 4 學科對「不同性別之學科」中「文化霸權感受」之 t 考驗

意識形態	性別	平均數	標準差	t 值
文化霸權	男	3.19	.65	-2.07*
	女	3.29	.68	

*p<.05

(2)「不同學歷背景學科」對教師「文化霸權感受」之差異情形

表 5 顯示「不同學歷背景之學科」對教師「文化霸權感受」的情形，「不同學歷背景之學科」對教師「文化霸權感受」之平均數分別為 3.36、3.24、3.16、3.25 與 2.88，且達顯著差異。「高職」之平均數大於「一般高中」之平均數，這可能是教師普遍尚對高職學科反應不如一般高中學科靈活的刻板印象，而採取較強勢的教學策略，所產生的結果。

表 5 「不同學歷背景之學科」對教師「文化霸權感受」之變異數分析

意識形態	學歷背景	平均數	標準差	變異來源	SS	df	MS	F	Scheffe
文化霸權	高職	3.36	.66	組間	8.06	4	2.02	4.66*	1>3
	專科	3.24	.71	組內	326.09	753	.433		
	一般高中	3.16	.61	總和	334.15	757			
	綜合高中	3.25	.90						
	其他	2.88	.76						

*p<.05

3.以單因子多變項變異數分析 (One-way MANOVA)，分析不同教師與學校背景變項對意識形態類型傾向，與其整體架構和各構面間的差異情形 (考驗假設 5)。(礙於篇幅，僅舉例說明)

(1)「不同年齡之教師」對「意識形態類型」傾向之差異情形

由表 6 與表 7 顯示，「不同年齡之教師」對「意識形態類型」差異之平均數、標準差與 One-way MANOVA 考驗。經由統計分析、考驗的結果顯示，「不同性別之教師」對「意識形態類型」傾向，就整體而言，達顯著差異。其中，在「民主型意識形態」的傾向，經事後比較，呈現「31-40 歲」大於「41-50 歲」的傾向。這可能是「31-40 歲」年輕教師，通常較為開放的作風所導致，相對地，「41-50 歲」較資深的教師，經歷較多案例，對事件的是非，具有較明確主觀的看法。

表 6 「不同年齡之教師」對「意識形態類型」傾向之平均數

項目	威權型		科學型		民主型		宗教型		溫和型	
	M	SD								
30 歲以下	3.23	.67	3.13	.68	3.19	.70	3.12	.70	3.08	.72
31-40 歲	3.21	.53	3.24	.55	3.33	.60	3.27	.54	3.17	.52
41-50 歲	3.21	.48	3.16	.53	3.18	.58	3.18	.52	3.10	.48
51 歲以上	3.24	.52	3.21	.52	3.29	.57	3.24	.57	3.17	.48

表 7 「不同年齡之教師」對「意識形態類型」傾向之 One-way MANOVA 考驗

變異來源	df	SSCP					多變項 Wilks' Λ	單變項 F 值				
		威權型	科學型	民主型	宗教型	溫和型		威權型	科學型	民主型	宗教型	溫和型
組間	3	0.09	-0.12	-0.16	-0.13	-0.03	.97*	.11	1.33	3.6*	1.81	1.16
		-0.12	1.17	2.11	1.34	0.98						
		-0.16	2.11	3.88	2.39	1.81						
		-0.13	1.34	2.39	1.58	1.15						
		-0.03	0.98	1.81	1.15	0.90						
組內	955	200.20	151.75	138.29	146.23	144.45	事後比較					
		151.75	221.93	195.55	180.94	168.37						
		138.29	195.55	266.37	198.01	179.91						
		146.23	180.94	198.01	219.71	167.86						
		144.45	168.37	179.91	167.86	193.22						
全體	958	200.29	151.63	138.13	146.10	144.42						
		151.63	223.10	197.66	182.28	169.35						
		138.13	197.66	270.25	200.40	181.72						
		146.10	182.28	200.40	221.29	169.01						
		144.42	169.35	181.72	169.01	194.11						

*p<.05

4. 以多元逐步迴歸（Multiple Stepwise Regression），分析意識形態實際感受、期望狀況，對教師文化霸權傾向的預測力（考驗假設六，七）。

(1) 學生對教師意識形態各構面認知實際感受對教師文化霸權傾向之預測力分析

表 8 顯示各意識形態預測變項可以解釋「教師文化霸權傾向」的決定係數為 64%，經由 F 值考驗達顯著水準，因此，拒絕虛無假設，亦即學生意識形態實際感受對「教師文化霸權傾向」具有預測力，由 β 值發現重要預測變項依次序為烏托邦（ $\beta = 0.43$ ）、社會決定（ $\beta = 0.17$ ）、角色意識（ $\beta = 0.16$ ）、思想體系（ $\beta = 0.14$ ）、基本假定（ $\beta = 0.07$ ），其預測之回歸公式為：

教師文化霸權傾向 = 0.43（烏托邦）+ 0.17（社會決定）+ 0.16（角色意識）+ 0.14（思想體系）+ 0.07（基本假定）

(2) 學生對教師意識形態各構面認知期望狀況對教師文化霸權傾向之預測力分析

表 9 顯示各意識形態預測變項可以解釋「教師文化霸權傾向」的決定係數為 59%，經由 F 值考驗達顯著水準，因此，拒絕虛無假設，亦即學生意識形態期望情形對「教師文化霸權傾向」具有預測力，由 β 值發現重要預測變項依次序為烏托邦（ $\beta = 0.49$ ）、社

表 8 學生對教師意識形態各變項實際感受預測「教師之化霸權傾向」之多元逐步回歸分析表

選出變項次序	相關係數 R	決定係數 R ²	R ² 增加量	標準化迴歸 係數β	F 值
1.烏托邦	.74	.55	.55	.43	937.97*
2.角色意識	.78	.61	.06	.16	596.83*
3.社會決定	.79	.63	.01	.17	421.87*
4.思想體系	.80	.64	.01	.14	332.29*
5.基本假定	.80	.64	.00	.07	268.90*

*p<.05

會決定(β=0.18)角色意識(β=0.08)、基本假定(β=0.08)、思想體系(β=0.07)、虛假意識(β=0.06)，其預測之回歸公式為：

教師之化霸權傾向=0.49(烏托邦)+0.18(社會決定)+0.08(角色意識)+0.08(基本假定)+0.06(虛假意識)+0.07(思想體系)

表 9 學生對教師意識形態各變項期望狀況預測「教師之化霸權傾向」之多元逐步回歸分析表

選出變項次序	相關係數 R	決定係數 R ²	R ² 增加量	標準化迴歸 係數β	F 值
1.烏托邦	.73	.53	.53	.49	857.90*
2.社會決定	.76	.57	.04	.18	506.25*
3.角色意識	.77	.59	.01	.08	354.53*
4.基本假定	.77	.59	.01	.08	272.52*
5.虛假意識	.77	.59	.00	.06	219.80*
6.思想體系	.77	.60	.00	.07	184.69*

*p<.05

五、研究發現與結論

1.意識形態與之化霸權各構面間具有顯著相關，其中烏托邦與社會實踐之間相關係數達.74 最高。

首先，經實證研究獲得資料，經統計各樣本分佈，意識形態各構面之相關分析，並考驗各構面相關情形，經由 758 位受測學生，對意識形態各構面之實地檢測，工業設計系學生對意識形態實際感受、期望狀況與差距情形之平均值分別介於 3.22 至 3.89 之間、3.10 至 3.65 之間與 0.18 至 0.42 之間。另外，工業設計系學生對之化霸權實際感受、期望狀況與差距情形之平均值分別為 3.24、3.47 與 0.23。

其次，以 Pearson 相關分析考驗，各構面間具有顯著相關，其中烏托邦與社會實踐之間相關係數達.74；另外，基本假定與虛假意識有較低的相關，其相關係數為.18。因此，經實證

結果，拒絕虛無假設，亦即意識形態與文化霸權各構面間存在著正相關。可以推論成「理想性較高的教師，越可能產生文化霸權；或具文化霸權傾向教師，對理想的堅持越高」。

2. 學生對「不同教師背景變項」在工業設計教育核心課程教學「文化霸權實際感受、期望情形與認知差距」具有顯著差異，其結果顯示核心課程教師在文化霸權的具體作為仍有改善、溝通協調的空間。

經統計分析，達顯著差異者，計有學生對「不同年齡之教師」在「文化霸權感受」；學生對「不同職務之教師」在「文化霸權感受」，其中「兼任教師」之平均數大於「專任教師」之平均數（兼任教師通常具備較豐富實務經驗，對事物的看法較肯定或主觀）；學生對「不同職稱之教師」在「文化霸權感受」，其中「講師」之平均數大於「助教」之平均數（「講師」為目前臺灣設計科系師資主力之一）；「教授」之平均數大於「助教」之平均數（學術聲望高低與文化霸權傾向關係密切）；學生對「不同留學國之教師」在「文化霸權感受」；學生對「不同年齡之教師」在「文化霸權期望」，其中教師年齡「31-40 歲」之平均數大於「51 歲以上」之平均數（「31-40 歲」教師為目前臺灣新興設計科系師資主力）；學生對「不同留學國之教師」在「文化霸權期望」，其中教師留學國「英國」之平均數大於「台灣」之平均數（留英教師人數過去十年快速增長，形成一股新的意識形態）等變項。另外，達顯著差異，但再經 Scheffe 事後比較未達顯著差異，計有學生對「不同職務之教師」在「文化霸權期望」一項。

因此，經實證結果，拒絕虛無假設，亦即學生對「不同教師背景變項」在工業設計教育核心課程教學的「文化霸權實際感受、期望情形與認知差距」存在顯著差異。依據研究發現，顯示工業設計系學生對其核心課程，在文化霸權的權感受與期望之差距的平均數為 0.23（期望 > 感受），顯示學生期望理想教師的形象與實際感受具有相當之落差。研究結果顯示核心課程教師在避免文化霸權產生的具體作為仍有改善、溝通協調的空間。

3. 學生對「不同學校背景變項」在工業設計教育核心課程教學「文化霸權實際感受、期望情形與認知差距」具有顯著差異。

經統計分析，達顯著差異者，計有學生對「不同創系年數之科系」在「文化霸權感受」，其中創系年數「6-10 年」之平均數大於「11-15 年」之平均數；「6-10 年」之平均數大於「21-25 年」之平均數（越年輕的學校，學生在文化霸權感受越深刻，這可能是系所首創時期理想性較高）；「不同學校屬性之學生」對教師「文化霸權感受」；「不同學校類別之學生」對教師「文化霸權感受」；學生對「不同創系年數之科系」在「文化霸權期望」；「不同學校屬性之學生」對教師「文化霸權期望」等五個變項。

因此，經實證結果，拒絕虛無假設，亦即學生對「不同學校背景變項」在工業設計教育核心課程教學的「文化霸權實際感受、期望情形與認知差距」存在顯著差異。

4. 「不同學生背景變項」對教師在工業設計教育核心課程教學「文化霸權實際感受、期望情形與認知差距」具有顯著差異。

經統計分析，達顯著差異者，計有「不同學歷背景之學生」對教師「文化霸權感受」，其中「高職」之平均數大於「一般高中」之平均數（這可能是教師普遍存在高職生反應不如一般高中生靈活的刻板印象，而採取較強勢的教學策略，所產生的結果。）；「不同出身背景之學生」對教師「文化霸權差距」等兩個變項。

因此，經實證結果，拒絕虛無假設，亦即「不同學生背景變項」對教師在工業設計教育核心課程教學的「文化霸權實際感受、期望情形與認知差距」尚具顯著差異。

5. 意識形態類型對工業設計教育核心課程教學的「教師、學校背景變項」具有顯著差異。

其中，在「民主型意識形態」的傾向，經事後比較，呈現「31-40 歲」大於「41-50 歲」的傾向（應是年輕教師作風較開放之故）；「不同職務之教師」對「意識形態類型」的傾向，經事後比較，呈現「兼任教師」大於「系主任」及「兼任教師」大於「專任教師」的傾向（應可解讀為兼任教師通常擁有豐富之實務經驗，對事物看法有較清楚主觀的認定）；「不同職稱之教師」對「意識形態類型」傾向，其中，在「民主型意識形態」的傾向，經事後比較，呈現「講師」大於「副教授」的傾向（應可解讀為年輕教師作風較開放），在「宗教型意識形態類型」的傾向，呈現「教授」大於「助教」及「教授」大於「副教授」的傾向（資深教師在學術上的成就，促成更堅定的信念）；然而，「不同教學年資之教師」對「意識形態類型」；「不同學校類別」對「意識形態類型」傾向，就整體而言，均顯著差異，其中，在「科學、民主、宗教、溫和型意識形態類型」的向度，經事後比較，均呈現「技術學院或科技大學」大於「一般大學」的傾向。「不同創系年數」對「意識形態類型」，其中，在「科學、民主型意識形態」的向度，經事後比較，均呈現「6-10 年」大於「11-15 年」的傾向，共計八組預測變項。

因此，經實證結果，拒絕虛無假設，亦即「不同背景變項之教師」對教師在工業設計教育核心課程教學「意識形態類型」的傾向尚具顯著差異。

6. 學生對教師在工業設計教育核心課程教學中，意識形態實際感受，對「教師文化霸權傾向」

具有顯著預測力，其中意識形態的預測變項「烏托邦」，在學生對意識形態實際感受狀況有較高預測力。

學生對教師意識形態各構面認知實際感受對教師文化霸權傾向之預測力分析，意識形態預測變項可以解釋「教師文化霸權傾向」的決定係數為 64.%，經由 F 值考驗達顯著。因此，拒絕虛無假設，亦即學生意識形態實際感受對「教師文化霸權傾向」具有預測力，由 β 值發現重要預測變項依次序為烏托邦（ $\beta = 0.43$ ）、社會決定（ $\beta = 0.17$ ）、角色意識（ $\beta = 0.16$ ）、思想體系（ $\beta = 0.14$ ）、基本假定（ $\beta = 0.07$ ），其預測之回歸公式為：

教師文化霸權傾向 = 0.43 （烏托邦）+ 0.17 （社會決定）+ 0.16 （角色意識）+ 0.14 （思想體系）+ 0.07 （基本假定）

7. 學生對教師在工業設計教育核心課程教學中，意識形態期望狀況，對「教師文化霸權傾向」

具有顯著預測力，其中意識形態的預測變項「烏托邦」，在學生對意識形態期望狀況有較高預測力。

學生對教師意識形態各構面認知期望情形對教師文化霸權傾向之預測力分析，意識形態預測變項可以解釋「教師文化霸權傾向」的決定係數為 60%，經由 F 值考驗達顯著。

因此，拒絕虛無假設，亦即學生意識形態期望情形對「教師文化霸權傾向」具有預測力，由 β 值發現重要預測變項依次序為烏托邦（ $\beta = 0.49$ ）、社會決定（ $\beta = 0.18$ ）角色意識（ $\beta = 0.08$ ）、基本假定（ $\beta = 0.08$ ）、虛假意識（ $\beta = 0.06$ ）、思想體系（ $\beta = 0.07$ ），其預測之回歸公式為：

教師文化霸權傾向 = 0.49 （烏托邦）+ 0.18 （社會決定）+ 0.08 （角色意識）+ 0.08 （基本假定）

+0.07（思想體系）+0.06（虛假意識）

其中意識形態的預測變項「烏托邦」，由學生對意識形態實際感受及期望狀況均有較高預測力。這顯示理想性越高的教師越渴望將本身認為是對的想法（意識形態）落實，則更容易形成文化霸權；相對地，越具有文化霸權傾向的教師，具有更強烈地理想性與堅定的設計信念。

最後，工業設計教育主要的目標是培養學生健全人格、具備獨立思考的能力與富有創造力。因此，課程設計與教學實施貴在啟發學生獨立思考，勇於創新，教師應盡可能避免將自我的意識形態概念強加在學生身上，應鼓勵學生主動探索問題、解決問題，建立思考體系為目標。故此，工業設計教育終極目標不是教師設計觀念的複製與延伸，更不是教師意識形態的再現；而是學生專業素養與獨立個體的完全成熟。

綜合本研究的結論，優秀的工業設計教育核心課程教師能夠將其個人意識形態「再批判」或「否證」（falsification），使轉化為知識傳遞給學生，其具體作法是在課程設計與教學實施歷程中，盡可能地提供學生「獨立思考的學習機會」，並提供學生提出創新思維的「學習情境」。因此，就意識形態思維的觀點，吾人可推論「優質的工業設計教育；就是教師高品質意識形態呈獻與傳遞的歷程」。

參考文獻

1. 田心喻譯，Bocock, R.原著，1994，文化霸權，臺北：遠流出版社。
2. 李亦園等編譯，1979，觀念史大詞典，臺北：幼獅文化事業股份有限公司。
3. 沈起予主編，Laclau, E. & Mouffe, C.原著，1995，文化霸權與社會主義策略，臺北：遠流出版事業股份有限公司。
4. 范信賢，1995，文化霸權的運作機制—對國小教師學校生活世界的探討，國立清華大學社會人類學研究所碩士論文。未出版。
5. 段德智等譯，Angeles, P.A.原著，2000，哲學辭典，香港：貓頭鷹出版社。
6. 唐宗清譯，Harris, K. 原著，1994，教師與階級—馬克思主義分析，臺北：桂冠圖書股份有限公司。
7. 陳璋譯，Ernesto L. & Chantal M.原著，1994，文化霸權和社會主義的戰略，臺北：遠流出版社。
8. 楊思偉、溫明麗譯，Apple, M. W., Whitty, G. & 長尾彰人 原著，1997，課程·政治：現代教育改革與國定課程，臺北：師大書苑。
9. Apple, W.M., 1975, Personal statement, curriculum theorizing: the reconceptualist. Berkeley: McCutchan.
10. Apple, W.M., 1979, Ideology and Curriculum. London: Routledge.
11. Apple, W. Michael, 2000, Official knowledge: democratic education in a conservation age (Second Edition). NY: Routledge.
12. Bocock, Robert, 1986, Hegemony. London: Tavistock Publications.
13. Giroux, H. A., 1981, Ideology, culture, and the process of schooling. Temple University Press.
14. Honderich, T., 1995, The oxford companion to philosophy. Oxford: Oxford Press.
15. Joll, J., 1994, Gramsci. London : Laurate.

Impact of Manipulated Hegemony on the Instruction of Core Curriculum of Industrial Design Education

Yung-Shin Cheng

Department of Applied Arts & Design, Nanhua University
e-mail:yscheng@mail.nhu.edu.tw

(Date Received : July 11,2002 ; Date Accepted : March 26,2003)

Abstract

The purpose of this essay is to explore the potential influence of hegemony on the instruction of core curriculum of industrial design education in Taiwan. The research methods used include a literature study and a positive study. For the literature study, the textbooks, papers and journals related to the subject of hegemony were studied using analytic and concluding methods. By studying the literature, one can immediately gain the basic concept of the subject. With the knowledge of the basic concept, one can use the discipline of industrial design to explore the significance of the subject through the use of hermeneutic and critical method. Ultimately, one can explain the principle of the study and lead to a conclusion. Following the completion of the literature study; a positive study can be undertaken. A general survey of students with the questionnaire is conducted and a conclusion of the study is derived.

In summary; our investigation of the potential influence of hegemony on the instruction of core curriculum based on the literature study and a positive study has lead to the following conclusion: (1) a positive relationship does exist between 「the ideological dimensions」 and 「hegemony」; (2) 「variation in teachers' background」 will have a different impact on the 「feeling, expectation and cognition of students」; (3) 「variation in schools' background」 will exhibit different influence on the 「feeling, expectation and cognition of students」; (4) 「variation in students' background」 will have distinctive different impact on the 「feeling, expectation and cognition of students」; (5) 「variation in teachers' background」 also will exhibit different impact on the 「types of ideology」; (6) 「the students' feeling of ideology」 is capable of predicting 「the tendency of hegemony」, and (7) 「the students' expectation of ideology」 can also predict 「the tendency of hegemony」.

Keywords: hegemony, industrial design education, and core curriculum & instruction

