

主題論文

課程研究

13 卷 1 期 2018 年 3 月 頁 77-91

突破學校課程與教學的圍城： 民眾教育的視角

黃顯涵、李子建



摘要

二十一世紀世界各國課程改革浪潮此起彼伏，但實際的改革效果卻差強人意。本研究嘗試從民眾教育的視角再次思考對課程——此一基本概念的理解，探討課程對於學生在民主社會中建構公民身分的意義，並指出可從三方面對學校教學進行重構：課程資源的多維整合、課程場域的彈性延展、師生角色的動態轉換。

關鍵詞：民主、民眾教育、課程

黃顯涵（通訊作者），香港大學教育學院助理教授。E-mail: yxhhuang@hku.hk

李子建，香港教育大學副校長（學術）兼課程與教學學系講座教授、宗教與心靈教育中心總監。

E-mail: jcklee@eduhk.hk

doi: 10.3966/181653382018031301004

Extend Beyond the Boundaries and Nature of Schooling: Perspectives of Public Pedagogy

Xian-Han Huang, John Chi-Kin Lee

Abstract

The 21st century has been witnessed to widespread global curriculum reform. However, the implementations of these reforms are hardly satisfactory. This paper attempts to reinterpret the meaning of schooling, curriculum and instruction from the perspective of public pedagogy, explore the function of curriculum for students to cultivate citizenship in a democratic society. Meanwhile, based on comprehensive analysis of previous literature, three approaches for reconstructing the schooling are suggested: Multi-dimensional integration of curriculum resources, flexible extension of curriculum boundaries, and the dynamic role change between teachers and students.

Keywords: democracy, public pedagogy, curriculum

Xian-Han Huang, Assistant Professor, Faculty of Education, The University of Hong Kong. E-mail: yxhhuang@hku.hk

John Chi-Kin Lee, Vice President (Academic), Chair Professor, Department of Curriculum and Instruction, The Education University of Hong Kong; Director, Centre for Religious and Spirituality Education. E-mail: jcklee@eduhk.hk

doi: 10.3966/181653382018031301004

壹、前言

自二十世紀開始，不同主題、不同範疇的課程改革已如浪潮般此消彼長。在二十一世紀初期，這股浪潮逐步發展成為一場聲勢浩大之世界範圍的課程改革（Fullan, 2000）。學者們嘗試從不同視角入手完善現有的學校制度以及課程與教學。但不可否認的是，與耗資巨大的投入相比，現有課程與教學改革的成果卻不十分樂觀（Fullan, Hill, & Crévola, 2006）。課程改革好似踏入一個圍城，面對日新月異的社會變遷卻難以找到切入點。站在此一時刻，吾人或許需要重新審視思考的原點，探究在轟轟烈烈的課程改革中，我們遺漏了什麼？

貳、理解課程：從學生經驗的視角

一直以來，課程理論家不斷對課程的概念和定義進行回顧、探討和評價並提出自己的理解與闡釋。一般而言，課程定義可分為五類：一、課程是學科與教學材料；二、課程是目標；三、課程是計劃；四、課程是經驗；五、其他的課程定義（李子建、黃顯華，1994）。Schubert（1986）將範式（paradigm）此一概念引入課程領域，從「關注哪些問題」及「如何進行課程探究」兩個方面將以往的課程理論探討分為三種主要範式：一、以Tyler原理為主要代表的課程主導範式（dominant curriculum paradigm）；二、以Schwab為代表的實踐探究範式（paradigm of practical inquiry）；三、以Pinar等學者為代表的批判實踐範式（paradigm of critical praxis）。其中批判實踐範式尤為關注在現實教育中存在的扭曲（distortion）和偏見（bias），探討如何可以使個體從對扭曲與偏見的覺知、批判過程中獲取獨立意識從而得到解放與自由。在抱持批判實踐範式的學者看來，課程的定義應與學生的經驗緊密相連。他們強調學生的經驗應被視為是合法的課程內容，與此同時，學生的經驗也應不斷接受考驗（Giroux & Simon, 1989, p. 250）。這些學者認為，學校課程的重要意義在於讓學習者尋找自我的意義與價值，推動學習者個體的自由與解放。施教者應和學習者共同營造一個平等、開放、對話的環境，幫助學生完成自我的反思與自我價值的實現（Reynolds, 1989）。

回溯課程理論的發展，可發現事實上很多學者都曾倡議在教育中追求民主、

充分肯定課程與學生經驗的直接關聯。在上世紀初期Dewey撰寫《民主與教育》（*Democracy and Education*）一書，明確指出教育的目標應該是為了達致民主社會。Dewey指出教育不僅要承擔推進民主的使命，同時還應不斷締造出完成此一使命的力量（Dewey, 2002, pp. 102-106）。由此可見，在Dewey看來理想的教育不應疲於應付外部社會的變化和要求；相反地，理想的教育應孕育激發社會改變的力量，從而逐步達至民主社會的理想。

Hopkins（1941, p. 130）曾指出課程應整合學生的個體經驗，成為一種民主性的互動，即學生和教師在課程與教學的設計和實施上享有共同的權力。Alberty（1953）撰文指出，課程的核心內容應立足於學習者的社會生活。Schubert與Lopez Schubert（1981）認為，若吾人希望課程的目標最終都是為了學生（curriculum for students），那麼課程首先就應與學生切實相關（curriculum of students）並由學生締造（curriculum by students）。需要指出的是，在關注課程與學生個體意義建構與民主追求的過程中有一支理論的力量不容小覷，它是在上世紀後半葉迅速發展的後現代課程理論。本研究在此由於篇幅所限，無意對後現代課程理論的駁雜關係進行深入探討，只是對後現代課程理論中與本研究主旨密切相關的一些研究進行回顧。Jackson（1968）曾借助「隱性課程」（hidden curriculum）此一概念探討學生在學習環境中所學習到的非預期的或非計劃的知識、規範、態度和價值觀念等。在這一概念基礎之上，Giroux（1977）不僅探討了隱性課程背後所蘊含的意識形態，還深入探討了在學校教育中存在的霸權和控制行為（Giroux, 1980, 1981）。Illich（1970）敏銳地發現學校已難以保持其「超越世俗」理想化的定位，為了生存和發展，學校教育不得不受到那些資金提供者（如州政府、教會等）的深刻影響。由此，Macdonald、Wolfson與Zaret（1973）曾大聲疾呼學校應改變社會（reschooling society），儘管這一倡議並沒有受到政府的積極響應，但由此而引發的一批研究學者（如Macdonald、Wolfson、Zaret、Huebner、Klohr、Pinar、Miller、Grumet等）的理論支持則不斷匯聚，再一次將目光聚焦在民主之於教育的意義之上。

由此可見，在上個世紀百年之中，將課程視為是學生經驗的觀點此起彼伏。這些觀點的興起一方面昭示出教育與學生個體意義、社會民主建構之間的緊密聯繫，與此同時，也展示出一個客觀事實：在上世紀的學校課程實際發展中，此一概念並未得到足夠重視，且學校教育的現狀也屢遭詬病。Dewey（1938）在《經驗與教育》（*Experience and Education*）一書中提出「錯誤的教育」（mis-education）一詞，指出在學校中很多被視為教育資源的經驗可能會導致錯誤的教育。這些經驗

或是取向錯誤、或是教條陳腐、或是割裂孤立。同時Dewey也十分尖銳地指出某些傳統學校教育與其說是在傳播知識、創造多元、促進和諧，還不如說是加劇了雜亂無章、單調，以及更多的限制與規條（Rucker, 1970, pp. 123-125）。Giroux（2013, p. 130）也指出目前的學校教育不斷將知識工具化及商品化，教育已逐步淪為工作的培訓或是所謂愛國的排外情緒（patriotic xenophobia），以及宗教的原教旨主義（religious fundamentalism）的延伸訓練。與之相對，將課程視為學生追尋個體意義、探討民主價值的經驗恰恰可以針對這些學校教育的現存問題，因為當參與教育過程的所有人之間不存在不對稱的權力關係、互相之間不存在壓迫，與此同時所有參與人員能夠對已有的建制或權力進行審視和批判。這樣以公義、平等和自由為核心的教育才能夠真正幫助學生對抗當下學校教育中的種種不公和問題，在不斷地反思和批判中學習者才能獲得真正自由的個體身分，從而推動社會民主的建構（Smith & Lovat, 1991; Van Manen, 1977）。

參、衝破課程與教學的圍城：民眾教育的興起

自2000年以來，愈來愈多的學者對於現有學校中、課堂內層出不窮、日益嚴重的「錯誤教育」極為不滿，他們從藝術、人類學、文化研究、性別研究、社會學等多重領域（Bashford & Strange, 2004; Coval, 2010; Freishtat & Sandlin, 2010; Giroux, 2004）審視學校教育的問題。從教育目的來看，這些研究者儘管立場多元、分析路徑各自不同，但他們卻都較為關注教育本身之於民主、公民培養或是個人身分認同的意義（Giroux, 2003; Guillory, 2005; O'Malley & Roseboro, 2010）；而從關注領域來看，這些研究主要在傳統的學校教育疆界之外的多維空間探討教育可能存在的多元形態。一般而言，這些研究被統一冠之為民眾教育（public pedagogy）（Burdick & Sandlin, 2013）。

Sandlin、O'Malley與Burdick（2011）曾對民眾教育相關研究進行後設分析（meta-analysis）。認為從研究主題出發可將民眾教育學分為五類：

一、學校內外的公民教育（citizenship within and beyond schools）

早期的民眾教育學主要是為了民眾利益（public good）而服務（Brotherton, 1996; Sutherland, 1962）。他們的研究主要是將民眾教育學與公民的意識和實踐相

連，探討其與社會、政治乃至意識形態的關係。在此一領域中，學者不再僅僅將學校教育的目的侷限為追尋個人的目標，而是將學校、課室視為是茁生民主、建構公民身分的重要場所。

二、流行文化及日常生活（popular culture and everyday life）

Marsh與Millard（2000）指出，所謂流行文化並非僅指大眾文化（mass culture），而更應該是指一種日常文化（everyday culture）。Giroux（1998, 2000）認為流行文化是一個社會化場域，在其中社會政治霸權或被再製（reproduced）或被挑戰。從此觀念出發，民眾教育學研究者對於流行文化和日常生活的探討亦可初步劃分為兩個範疇：（一）研究者批判性探討流行文化或大眾傳媒背後所隱含的霸權意識或潛在價值。這些研究者對流行文化背後所隱藏的意識形態或價值取向分外敏感，他們往往將這些大眾傳媒的內容或是傳播方式與其所處的社會或文化相連，探討其背後存在的問題或弊病。（二）研究者發現流行文化與日常生活也可作為反抗主流文化的重要場所。正是由於流行文化的多元性和本身所獨具的親民特徵，使得那些挑戰權威、質疑主流的聲音也能夠為大眾所聆聽、所接受。除此之外，Facebook、YouTube、嘻哈文化等都成為了民眾教育研究者十分感興趣的領域（相關研究可參見Freishtat & Sandlin, 2010; Guillory, 2005; Kellner & Kim, 2009）。

三、非正式的機構和公共空間（informal institutions and public space）

與傳統學校教育較為固定的教學場所有所不同，民眾教育學主要是挖掘除學校之外的其他場所的教育意義，其中包括：博物館、藝術館、公園或是紀念碑等公共場所。因此，在民眾教育學者的眼中，教學的時間從一維逐步走向多維，教學場所也從課堂、學校延展至整個社會。

四、主流的文化話語（dominant cultural discourses）

在民眾教育領域有一部分研究者的主要著力點在於批判教育學，他們不僅僅從學校教育背後挖掘可能存在的主流意識形態或是潛在價值，且常常將批判的矛頭直接對準主流的文化話語（如公共政策、政治話語、文化價值、經濟決定主義等），將其作為分析甚至是教育的文本。例如，Giroux在2000年之後對於新自由主義深刻影響的大量研究（Giroux, 2003, 2005, 2007）。

五、公共知性主義和社會行為主義（public intellectualism and social activism）

Said（1994）認為知識份子應是民眾的喉舌，他們應該代表公理、正義、弱勢群體，甚至是受迫害者的代表，他們應能面對權威與險阻向大眾表明立場及見解，向有權勢者說真話；而知識份子的一言一行，也在代表／再現了自己的人格、關懷、學識與見地（Said, 1999/2004）。Habermas更進一步強調知識份子的實踐意義，認為他們應在創造一個讓所有公民都能夠進行政治性參與的氛圍過程中發揮核心力量（Marks, 2003）。在這種思想的指引下，很多民眾教育的研究者嘗試在此一領域尋找推進批判性思考或是民主的行動力量，並積極參與其中。

肆、對學校教育的啟示：學生的身分建構與自我覺知

在學校教育中，民眾教育者主要關注的是政治權利、民主平等及公民的身分認同。O'Malley與Roseboro（2010, p. 641）這樣來理解民眾教育學：

它是一種對於霸權話語或結構的集體性干預，它在追尋差異化的意義和追尋正義的能動性中尋找定位。

在這個理解中，我們不難發現民眾教育學本身所具有的挑戰權威、直面不平等及追求民主的內在特質。在傳統學校教育還在「是傳授知識還是培養學生」、「是應對國家需要還是配合市場需求」等諸如此類的問題答案上逡巡徘徊時，民眾教育學的回答則顯得頗為旗幟分明。民眾教育學質疑全球化經濟浪潮的擠壓和逼迫，反思國家意志或是行政制度，對於所有可能有悖於個體獨立思考以及意義建構的內容都投之以審視、懷疑甚至批判的目光。因此，在學校教育中，民眾教育致力於發展學生的批判性思考和個體意義的建構，如Abednia與Izadinia（2013）在伊朗進行了一項有關英文學科的實證研究，他們在教學中首先引導學生分享能夠引發個體思考的有關社會議題的文章，其次針對這些文章進行小組討論和個人反思。研究者力圖在這一過程中不僅發展學生的英文能力，更重要的是希望提升學生批判性思考的能力，從而更好的進行個體身分建構。

伍、對學校教育的啟示：教學的延展與重構

正如前述，自上個世紀後半葉開始，學校教育一方面受到政治、經濟、文化等深刻影響而逐漸變得舉步維艱；另一方面，伴隨網絡、傳媒等資訊技術的日益更新，個體的經驗和意義前所未有的內嵌入交錯複雜的社會生活之中。在此背景之下，民眾教育研究者從分析學校教育的弊端入手，在學校——這個傳統學習場所——之外探討可能的課程與教學路徑。具體來看體現在以下三方面：課程資源的多維整合、課程場域的彈性延展、師生角色的動態轉換。

一、課程資源的多維整合

與傳統學校教育較為單一的課程資源（主要為教材與配套輔導材料）相較，民眾教育學的課程資源可謂包羅萬象、極富彈性。

（一）教學材料來源的複雜多樣

在民眾教育學的視角中，「陽春白雪」或「下里巴人」並不是影響教學內容選擇的重要標準，他們更強調教學內容和生活自身意義的連結，因此他們主要通過日常經驗或公共生活入手選擇具有教育意義的多元內容（如Twitter、Facebook、Rap等），如Tillman與Trier（2007）採用電視劇《波士頓高中》（*Boston Public*）分析學校的教師管理及校長領導力。

（二）在地親緣性

民眾教育學主要是經由一些「親民」的教育內容探討民主、公平、寬容等人類共同的主題，其往往選擇在大眾中廣泛傳播或是喜聞樂見的內容，更容易引起特定人群的反響或共鳴。因此，課程資源就自然而然具有了典型的地域特色或是時空特色，如Sandlin與Milam（2008）在文化事件（如設立無消費日）中取材，針對社會中的消費主義與反消費主義進行重點討論。

（三）與邊緣化社群緊密相連

由於民眾教育研究者更關注傳統學校教育中被弱化、歪曲化或是乾脆漠視的內容，因此，這種研究取向註定民眾教育與邊緣群體（如女權主義、草根階層等）具有了天然的依附關係。因此，這些邊緣群體的文化自然也被民眾教育者納為課程資源的重要來源之一，如Rich（2011）重點審視了關於肥胖的社會文本及其形成課程

的過程。在編排課程資源方面，傳統教育常常將教學材料進行分類，各種事實或經驗從他們原來的位置中被抽離出來，並根據某些原則重新加以組織，但民眾教育學者很少按照教學目標對教學材料進行層級性的排列或組合。他們並不注重對學生進行某方面知識的灌輸或是技能的強化，而是希望經由教學過程喚醒學習者自我反思的能力，以及將批判思考付諸實踐的行動力量。在這種教育目標的指引下，教育者往往不會過分注重教學材料之間的層級遞進，而是希望以一種統整的方式讓教學材料和學習者之間產生互動。

二、課程場域的彈性延展

在傳統學校教育中，課程與教學主要在課室內展開。教師和學生的活動基本被限制在學校之內。伴隨網絡科技的迅速發展及多元文化場所的興起，教師和學生的課堂已可被幾近無限的延展。在這一類探討中，Ellsworth（2005）的觀點較具有代表性，他指出以往研究者對於教育（pedagogy）的理解過於狹隘，事實上，學習總是經由一種微妙的、嵌入（embedded）的方式從嚴謹的認知逐步轉向一種情感、藝術或是存在狀態。在這種觀念之下，Ellsworth拓寬了學習的空間和時間。從空間上來看，Ellsworth指出學習本就可以在多元化的場域之中發生，如他曾經借助Winnicott（1989）的「過渡性空間」（transitional space）概念，試圖在美國大屠殺紀念館、A. D. Smith的戲劇作品、紐約大都會博物館中舉行的「勇敢的心：穿裙子的男人」展覽，在不同的公共空間中挖掘其背後可能蘊含的教育功能。從時間上來看，教育也不僅僅只能在所謂「上學的時間」裡發生，它可能發生在週末、假日、甚至可能在學生任何一個閒暇或是遊戲的時刻。在Ellsworth（2005, p. 81）看來，學習不是一種擁有或是給予，而應該是不同狀態差異之間的交換，這種差異來自於自我與他人、自我與世界、甚至是此時的自我與彼處的自我之間。可見，在民眾教育學者的眼中，課堂不再僅僅侷限於學校的圍牆之內，可以拓展為博物館、藝術畫廊、劇院或是互聯網；教學也不必拘泥於分段式的時間劃分（如40~45分鐘一堂課），可因學生的熱烈討論或是積極互動延伸至1~2個小時。另外，由於網絡和計算機正深刻地影響著青少年的生活，¹此意味著在網絡的輔助之下，教師和學生的互動可以在教室內，也可以是在網絡的平臺上，如Montoneri（2017）在臺灣使用Facebook和學生分享教學材料並推動學生之間的交流與寫作，從而顯著提升學生的

¹ 詳見Lenhart等人（2008）、Withers與Sheldon（2008）的相關研究。

學習興趣和學習成效。顯然，這種多層面、立體化的交流渠道可以極大拓展課程與教學的場域。

三、師生角色的動態轉換

在以往課程與教學論中，教師和學生並不存在界定模糊、概念不明的情況，自然也無需研究者對此多費唇舌，但在民眾教育學中此種情況則明顯不同。在民眾教育學研究中，研究者更願意使用教育者（educator）及學習者（learner）這樣的概念。因為教育者可能是教師、家長，可能是電視主持人、文化名人、學者，甚至可能就是學生自己。而學習者自然也就相應的可能被不同類型的個體所充當，它可能是學生，更可能是家長、教師、校長或是社會上的普羅大眾。在民眾教育學中，沒有哪一個群體可以一直獲得教育的「施行權」，也沒有哪一個群體始終處於被動的聆聽狀態。判斷教育者還是學習者必須要根據具體的情境，且教育者可以是一個人，也可以是一個群體，學習者亦是如此。舉例來說，如果一位教師帶領學生共同去聆聽學者講座，那麼這名學者及回應的嘉賓極有可能扮演教育者的角色，而教師和學生則是扮演學習者的角色。另外，就民眾教育學研究者的觀點，教育者和學習者在整個動態的互動過程中也極有可能進行角色互換。因涉及具體的生活，任何一個人都無法充當無所不知的智者，因此教師和學生這種二維的教學角色定位在民眾教育視域中並不適用。就民眾教育學者的觀點，真實的教育應處於教育者及學習者的動態變化之中。

總體而言，傳統的學校教育經由「教學」來達到「教育」的目的，在民眾教育學中，研究者則直接將關注點投注在教育之上，他們不遵循傳統的教學模式、教學策略，同樣也不拘泥於一定的教學形式（如授課時間、地點），而是直接叩問整個過程是否能夠達致「教育」這個最為直接的目的。因此，在民眾教育學的視域中，教育可以是女性主義雜誌的閱讀、電影的鑑賞，教育可以在課堂中發生，更可以經由Facebook或是Twitter上的信息傳遞等多元的方式開展，教育可以經由教師—學生這個二維互動模式進行，更可以透過多方對話、資訊共享等方式拓展為多維立體的交叉模式。

陸、結語：課程與教學的突圍之路

伴隨民眾教育學探索的議題漸寬漸廣，或許吾人可再次審視學校教育——如何讓教育真正指向民主和公民身分的建構、如何教育學生傾聽不同的社群和團體的聲音、如何培養學生獨立思考及付諸實踐的能力、教育內容如何與學生生活更為貼近、如何更為有效地將部分民眾教育內容納入學校教育之中。這些問題的探討或許可以讓我們更為靠近教育的原點，思考突破課程與教學改革困境的可能之路。

當然我們必須承認，無論是學校教育還是民眾教育都需要持續地完善。在此過程中，如何在個體意義的建構和社會發展的需求之間、在傳承歷史與書寫當代文化之間尋得平衡？如何將這些平衡從紙筆的藍圖轉化為真實的行動？不僅僅是民眾教育，更是學校教育需要認真思索的重要議題。

參考文獻

- 李子建、黃顯華（1994）。課程：範式、取向和設計。香港：香港中文大學。[Lee, J. C.-K., & Wong, H.-W. (1994). *Curriculum: Paradigm, perspectives and design*. Hong Kong, China: The Chinese University of Hong Kong.]
- Said, E. W. (2004). 格格不入——薩義德回憶錄（彭淮棟，譯）。北京市：生活·讀書·新知三聯書店。（原著出版於1999）[Said, E. W. (2004). *Out of place: A memoir* (H.-T. Peng, Trans.). Beijing, China: SDX Joint. (Original work published 1999)]
- Abednia, A., & Izadinia, M. (2013). Critical pedagogy in ELT classroom: Exploring contributions of critical literacy to learners' critical consciousness. *Language Awareness, 22*(4), 338-352.
- Alberty, H. (1953). Designing curriculum to meet the common needs of youth. In N. B. Henry (Ed.), *Adapting the secondary school program to the needs of youth* (pp. 118-140). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bashford, A., & Strange, C. (2004). Public pedagogy: Sex education and mass communication in the mid-twentieth century. *Journal of the History of Sexuality, 13*(1), 71-99.
- Brotherton, D. C. (1996). The contradictions of suppression: Notes from a study of approaches to gangs in three public high schools. *Urban Review, 28*(2), 95-117.
- Burdick, J., & Sandlin, J. A. (2013). Learning, becoming, and the unknowable: Conceptualizations, mechanisms, and process in public pedagogy literature. *Curriculum Inquiry, 43*(1), 142-177.
- Coval, K. (2010). Louder than a bomb: The Chicago teen poetry festival and the voices that challenges and change the pedagogy of classroom, poetics, place, and space. In J. A. Sandlin, B. D. Schultz, & J. Burdick (Eds.), *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling* (pp. 395-408). New York, NY: Routledge.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. (2002). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. In S. J. Maxcy (Ed.), *John Dewey and American education* (Vol. 3, pp. 97-98). Bristol, UK: Thoemmes Press.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Freishtat, R. L., & Sandlin, J. A. (2010). *Facebook as public pedagogy: A critical examination of*

- learning, community, and consumption. In T. T. Kidd & J. Keengew (Eds.), *Adult learning in the digital age: Perspectives on online technologies and outcomes* (pp. 148-162). Hershey, PA: Information Sciences Reference.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-28.
- Fullan, M., Hill, P., & Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Giroux, H. A. (1977). The politics of the hidden curriculum. *Independent School*, 37(1), 42-43.
- Giroux, H. A. (1980). Teacher education and the ideology of social control. *Journal of Education*, 162(1), 5-27.
- Giroux, H. A. (1981). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Giroux, H. A. (1998). Public pedagogy and rodent politics: Cultural studies and the challenge of Disney. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, 2, 253-266.
- Giroux, H. A. (2000). Public pedagogy as cultural politics: Stuart Hall and the “crisis” of culture. *Cultural Studies*, 14, 341-360.
- Giroux, H. A. (2003). Neoliberalism and the disappearance of the social in ghost world. *Third Text*, 17(2), 151-161.
- Giroux, H. A. (2004). *The terror of neoliberalism*. Boulder, CO: Paradigm.
- Giroux, H. A. (2005). The terror of neoliberalism: Rethinking the significance of cultural politics. *College Literature*, 32(1), 1-19.
- Giroux, H. A. (2007). Beyond neoliberal common sense: Cultural politics and public pedagogy in dark times. *JAC*, 27, 11-61.
- Giroux, H. A. (2013). *America's education deficit and the war on youth*. New York, NY: Monthly Review Press.
- Giroux, H. A., & Simon, R. (1989). Popular culture and critical pedagogy: Everyday life as a basis for curriculum knowledge. In H. A. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Critical pedagogy, the state and cultural struggle* (pp. 236-252). New York, NY: Suny.
- Guillory, N. A. (2005). *Schoolin' women: Hip hop pedagogies of black women rappers*. Retrieved from https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/hk/&httpsredir=1&article=1172&context=gradschool_dissertations
- Hopkins, L. T. (1941). *Interaction, the democratic process*. Boston, MA: DC Heath.
- Illich, I. (1970). *Deschooling society*. New York, NY: Harper & Row.

- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. New York, NY: Holt, Reinhart, & Winston.
- Kellner, D., & Kim, G. (2009). YouTube, critical pedagogy, and media activism: An articulation. In R. Hammer & D. Kellner (Eds.), *Media/cultural studies: Critical approaches* (pp. 615-636). New York, NY: Peter Lang.
- Lenhart, A., Kahne, J., Middaugh, E., Macgill, A. R., Evans, C., & Vitak, J. (2008). *Teens, video games, and civics*. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/Reports/2008/Teens-Video-Games-and-Civics.aspx>
- Macdonald, J. B., Wolfson, B., & Zaret, E. (1973). *Reschooling society*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marks, J. (2003). Models of the intellectual in contemporary France and Germany: Silence and communication. In W. Niven & J. Jordan (Eds.), *Politics and culture in twentieth-century Germany* (pp. 245-262). Rochester, NY: Camden House.
- Marsh, J., & Millard, E. (2000). *Literacy and popular culture: Using children's culture in the classroom*. London, UK: Paul Chapman.
- Montoneri, B. (2017). Facebook posts as complementary teaching material for a french university course in Taiwan. *IAFOR Journal of Education*, 5(1), 141-162.
- O'Malley, M. P., & Roseboro, D. L. (2010). Public pedagogy as critical educational and community leadership. In J. A. Sandlin, B. D. Schultz, & J. Burdick (Eds.), *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling* (pp. 639-647). New York, NY: Routledge.
- Reynolds, W. M. (1989). *Reading curriculum theory: The development of a new hermeneutic*. New York, NY: Peter Lang.
- Rich, E. (2011). 'I see her being obese!': Public pedagogy, reality media and the obesity crisis. *Health*, 15(1), 3-21.
- Rucker, D. (1970). Dewey's ethics. In J. Boydston (Ed.), *Guide to the works of John Dewey* (pp. 112-130). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Said, E. W. (1994). *Representations of the intellectual: The 1993 Reith lectures*. New York, NY: Pantheon.
- Sandlin, J. A., & Milam, J. L. (2008). "Mixing Pop (Culture) and politics": Cultural resistance, culture jamming, and anti-consumption activism as critical public pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 38(3), 323-350.

- Sandlin, J. A., O'Malley, M. P., & Burdick, J. (2011). Mapping the complexity of public pedagogy scholarship: 1894-2010. *Review of Educational Research*, 81(3), 338-375.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York, NY: Macmillan.
- Schubert, W. H., & Lopez Schubert, A. L. (1981). Toward curricula that are of, by, and therefore for students. *Journal of Curriculum Theorizing*, 3(1), 239-251.
- Smith, D. L., & Lovat, T. J. (1991). *Curriculum: Action on reflection*. Wentworth Falls, New South Wales: Social Science Press.
- Sutherland, A. E., Jr. (1962). Establishment according to Engel. *Harvard Law Review*, 76, 25-52.
- Tillman, L. C., & Trier, J. (2007). Boston public as public pedagogy: Implications for teacher preparation and school leadership. *Peabody Journal of Education*, 82(1), 121-149.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Winnicott, D. W. (1989). *Playing and reality*. New York, NY: Routledge.
- Withers, K., & Sheldon, R. (2008). *Behind the screen: The hidden life of youth online*. Retrieved from <http://apo.org.au/system/files/16221/apo-nid16221-566731.pdf>
- (本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)

