

特約論文

教育研究集刊

第五十二輯第一期 2006年3月 頁1-27

建立課程的公共性—— 課程公共論述的危機與出路

歐用生

摘 要

當前臺灣課程論述表面上非常蓬勃，但實質上缺少公共論述的覺醒。課程在本質上是道德的理解，是公共的、文化的、批判的工作，而課程工作者是公共的、道德的知識份子，所以課程必須關心公共的善，要加強課程的公共論述。但在後現代社會中，全球化的浪潮、新科技的應用、網路文化的滲透、企業文化的侵蝕、知識經濟的衝擊，徹底改變了課程對話的平臺。尤其是新自由主義和新保守主義的課程政策，在企業化、市場化和私有化的邏輯下，教育被「非政治化」了，課程政策被排除於公共論辯或公共領域之外，任由「看不見的手」操控或宰制。結果，市場重於社區，個人的利益凌駕公共的善，消費者權超越市民權，課程公共論述面臨了前所未有的危機。本文正視這個議題，先分析當代歐美脈絡中課程公共論述的危機，然後探討加強公共論述的途徑，作為國內課程研究的參考。

關鍵詞：課程、公共論述、後現代社會

歐用生，吳鳳技術學院講座教授、國立臺北教育大學名譽教授

電子郵件為：ouy@trd.org.tw

Invited Paper

Bulletin of Educational Research

March, 2006, Vol. 52 No. 1 pp. 1-27

The Crisis in Public Discourse Regarding the Curriculum and its Resolution

Yung-Sheng Ou

Abstract

In this postmodern society driven by the forces of globalization, ever-advancing high tech, the internet culture, business culture and knowledge-based economy, the curriculum discourse platform has undergone a drastic change. Within the logic of capitalization, marketization and privatization, and as curriculum policies are increasingly characterized by neo-liberalism and neo-conservatism, education has been “de-politicized.” Curriculum policies have been excluded from public discourse and subjected to control by “an invisible hand.” Market orientation has taken precedence over community orientation; the private good (i.e. private or individual profit) has taken precedence over the public good, and consumer rights have taken priority over civil rights. To investigate this phenomenon, the present paper first analyzes the current crisis of public curriculum discourse within the contemporary Euro-American context. It then addresses the strategies for strengthening public discourse. In so doing, the paper aims to pave the way for more extensive and more “current” curriculum research in Taiwan.

Keywords: curriculum, public discourse, postmodern society

Yung-Sheng Ou, Chair Professor, Wu Feng Institute of Technology; Professor Emeritus, National Taipei University of Education

E-mail: ouy@trd.org.tw

壹、前言

教育要為公的利益和私的利益服務，Pinar、Reynolds、Slattery與Taubman（1995）強調，課程的宗旨在促使我們關懷自己和他人，協助我們運用知性、敏感性和勇氣去思考和行動，在公共領域成為致力於建設民主社會的公民，在私人領域成為承諾於他人的個人。但公和私的利益往往是衝突的，而學校教育正介於這兩種利益的衝突點上，所以課程政策的擬定如何調和公益和私利的緊張，是爭議的問題，需有嚴肅的慎思和論述。

教育和課程在本質上是道德的理解，是道德的、文化的、批判的工作，其核心目的在關心宗教的、價值的、倫理的和道德的爭議，以及所有兒童和青少年的全面發展。所以課程必須關心公共的善，不可由任何一種政治的意識型態主宰或控制，也不能交付對教室的生活、兒童的好奇心和批判的道德義務缺少瞭解的決策者或立法者，要作公共的論述。

但如Whitty（1997: 30）所言，今天課程已淪為「私有的消費物，而不再是公共的爭議」。本文就是要探討課程的公共性，因為致力於公共的、道德的事業是課程工作的靈魂，課程工作者是公共的、道德的知識份子，要激發爭論、挑戰傳統、批判分析和思考、促進合作、尋求共識，以追求民主（Sears, 2004）。民主公共領域的建構不能是地下的，課程議題要像政治議題一樣，加以爭論和論辯，所以要加強課程的公共論述，以恢復課程的公共性。

當前臺灣課程論述表面上非常蓬勃，但實質上缺少公共論述的覺醒，本文正視這個議題，先分析當代歐美脈絡中課程公共論述面臨的危機，希望由此獲得教訓，進而探討加強課程公共論述的途徑，作為國內課程研究和政策擬定的參考。

貳、課程公共論述的危機

在後現代社會，眾聲喧嘩、百花齊放，課程慎思和論辯本來就不容易；加以全球化的浪潮、新科技的應用、網路文化的滲透、企業文化的侵蝕、知識經濟的衝擊，徹底改變了課程對話的平臺；尤其是新自由主義和新保守主義的課程政策，

4 教育研究集刊 第52輯 第1期

在企業化、市場化和私有化的邏輯下，強調「公」為萬惡之首，「私」為眾善之源，教育被「去政治化」（depoliticise）了，課程政策被排除於公共論辯或公共領域之外，不再是政治上的爭議問題，任由「看不見的手」操控或宰制（Apple, 1996）；結果，市場重於社區，私的利益凌駕公共的善，消費者權超越市民權，課程公共論述面臨了前所未有的危機，不可不謹慎因應。其主要危機有下列五項：

一、新科技和媒體文化的滲透

在後現代社會，媒體是重要的社會化和教學形式、知識和訊息的重要管道、娛樂和休閒的重要活動、主體形成的重要來源、是我們故事的敘說者，成為強而有力的霸權機制（Kellner, 2000）。對青少年而言，媒體有更大的影響力。科技世界是青少年主體形成、娛樂、互動和關聯的「天堂」，在這個天堂裡，他們獲得適應後現代冒險所需的知識、技能和權力，創造「賽博空間」（cyberspace）、自己的次級文化和社區中更多元的、更彈性的自我，發揮相當大的教育、政治功能。Giroux（2000）認為，今天青少年不再將學校視為教育的主要資源，媒體文本和他們生活所在的公共領域，決定了他們的記憶、語言及價值。新科技生產新的知識形式、新的社會關係，以及新的主體，青少年的主體，也就是「他們是誰」的感覺，不是在社區中形成的，而是由電視、媒體形成的，電視廣告及它們激起的情緒成為主體形成的基礎。

由此可知，在21世紀，新科技及媒體文化對教育有極大的影響，對課程的公共論述產生極大的限制。但今天關於新科技或媒體及其教育、政策的論述，仍充滿著幻想、夢想或希望，檢討或批判的聲音仍相當微弱。批判的研究取向和語言尚未發展，可能性的論述才剛起步，不免令人擔心（Giroux, 2004; Kellner, 2005）。

全球化和新科技帶來了階級、種族和性別的不平等，特權團體有較直接和立即的機會接近新科技。如Huber與Schofield（1998）說的：「我喜歡電腦，但許多女生不喜歡！」其實，不喜歡電腦的不僅只有女性，關於電腦的知覺和使用，不僅顯現性別的差異，更顯現了階級、種族、年齡和區域的差異；電腦不僅無法達成民主化，反而再製了社會、政治、經濟和文化上的不平等。資訊和娛樂技術的進步產生了另一個嚴重的威脅，即青少年將花更多的時間，流連於高科技經驗的

誘惑世界，喪失社會的關聯性以及與他人溝通和交互作用的能力。賽博空間或網路產生道德的混亂，引誘青少年性濫交、翹家，助長色情和犯罪，引發嚴重的社會或道德問題。

作為學習管道的網路世界窄化了知識論，如所謂「賽博學習」（cyber-learning）的論述偏重專家的知識霸權，將知識視為命題的、符號的、事實的，貶抑暗默的、參與的求知和思考形式，犧牲了批判和分析的方法。資訊加工的思考方式將個人視為自主的、個別的、自我導向的，而非在社會團體和社區中的文化和歷史建構的，這種對自我的不同概念化影響到責任、歸屬感和團結的概念及可能性（Suoranta, Tomperi, & FitzSimmons, 2005）。新科技的使用者被視為顧客，將個人自由和結果的責任結合起來：「我已經將最好的工具給你了，學不好是你的事了！」但所謂自主和自由，只是被迫選擇資本主義階層上、自由市場上既定的個人位置和立場，沒有能力競爭的人，或不想參與這個遊戲的人將被邊緣化。

媒體和新科技本來應該是為市民「賦權增能」（empowerment）的手段，卻成為某些人用來壓制另一些人的工具。我們作為媒體文化的監督者，卻將權力交付給媒體，讓它們再現世界，再製我們的世界觀。在此，善、惡成為個人層次的問題，政治家成為意識型態真空下的英雄人物，複雜的道德問題被簡化了。從批判教育學的觀點來看，新的教學機器是什麼，代表那一種道德權威？提供何種主體形構？將帶來那一種明天？Bruner（1996: 22）說，就像全知者的敘說者從現代小說中消失，全知者的教師也會從將來的教室中消失。學校是否真的從消費者導向的媒體文化中消失？社會是否要反學校化（deschooling）？是否讓利潤導向的媒體文化和市場力量決定課程及教學的目標和內容？有否其他的出路？

這些都是亟待慎思和論辯的問題，但質疑這些問題的意識和聲音卻被「不可避免的論述」（discourse of inevitability）封殺了（Ferneding, 2004）。科技已被社會建構為中性的工具或產品，是非政治的，不質疑與科技有關的決定或行動已經成為一種文化。進步的巨觀敘說強調，科技革新將導致物質或經濟的進步，進步就是好的，誰會質疑好的事？這種想法成為文化的神話或常識的社會故事。在資訊時代未來主義的鼓舞下，科技教育者設計了科技烏托邦主義的教育願景，被企業利益服務，也為企業利益服務。從技術未來主義的企業視野來重新展望教育，

6 教育研究集刊 第52輯 第1期

被認為是解決教育危機的唯一途徑，教育危機的問題或答案被視為事實，電子科技的傳播、教師工作的控制和轉變教育以適應全球化市場經濟的需求等，被視為「不可避免的」，就是這種「不可避免的論述」將關於資訊科技中政治的、社會的決定和政策，偽裝為技術的決定。廣泛地採用電腦和溝通系統，將為人類產生更好的社會，這種想法幾乎成爲一種宗教的信念；「資訊=知識=權力=民主」的法則幾乎成爲世界性的聖經，它沒有明確的來源，卻沒有人加以質疑。

這種不可避免的論述封閉了公共教育的性質、其未來想像的不同觀點、聲音和詮釋的空間，在新科技的未來主義架構下，科學、技術和教育混合而成的企業文化滲透爲常識的層次，結果經濟的指令隱藏了公道和社會正義的問題，課程論述被再建構於經濟指令的脈絡下，受制於全球化的市場經濟和資訊科技系統，支持並維繫了經濟和文化的霸權。科技導引的改革政策最深遠的影響是經由這種「不可避免的論述」產生的，這是一種「閉鎖的暴力行動」，堅稱沒有其他的途徑，排除對未來其他可能性的故事和想像（Ferneding, 2004）。

經濟、科技控制系統殖民化了我們的生活世界，閉塞了教育的思考，封殺了課程公共論述的空間，我們必須嚴肅地面對：如何發展批判的研究取向和語言，以醒覺媒體文化的滲透？新的教育學要如何因應，以發展兒童的多元素養，正確地應用科技和媒體，讓所有兒童都獲益？如何發展可能性的論述（discourse of possibility），以抵制對技術的常識性理解和非政治的偏見，質疑並打破資訊迷思？如何批判性地理解現代科技和社會的關係，以實現社會正義和公道，爲公共的善服務，避免課程、知識和教育過程的私有化及商品化？

二、企業文化的侵蝕

傳統上，學校課程與企業界是隔離的，但學校本位管理運動和教育市場力量，把這兩者緊密地結合起來，現在學校越來越企業化，越來越不像教育場域。企業滲透到課程，商場主導的教材日益普遍；企業文化更滲進學校生活、文化和價值內，影響兒童的學習和社會發展；學校組織和管理本身就像企業一樣地運作。Giroux（2004: 41）說：「企業文化是結合意識型態和制度的勢力，藉中層管理的控制，管制組織生活，發揮其政治、教育的功能。其目的在生產柔順的勞工、非

政治化的消費者和被動的公民。」就像企業要求獲益和實際的效果，教育也要求測驗和績效責任，這些要求完全忽視倫理、公道和社會正義。公民素養不是社區參與，而是個別化的消費，好公民意味著好的消費者。

Reynolds (2004) 強調，在後現代的企業文化中，精神意義的權威不是學校，而是在大賣場，即使學校也被轉換為大賣場。在此兒童不僅購買消費文化的產品，也獲得了名牌提供的生活方式。排隊進Starbucks的人不一定為了享受咖啡的美味、羅曼蒂克的咖啡經驗，裡面的人結成的社區和溫暖的感覺，可能是吸引他們的原因。購買就是一種精神的實現，這就是企業精神；企業不一定要生產商品，而是要生產概念，作為經驗的品牌，作為生活方式的品牌，利用品牌來建構主體和意義。咖啡、衣服、汽車和音樂等都是商品，但它們不只是商品，已蛻變為一種品牌，反映了生活形式，滲透到流行文化、生活，甚至到我們的主體裡。

尤其更嚴重的問題是，企業文化產生了新的「潛在課程」，試圖以競爭的個人主義，代替同事情誼、團體性和合作性。學生漸漸地調適於企業文化的價值體系中，社區、合作、個人需求及平等之類的傳統價值，被個人主義、競爭、技能表現 (performativity) 和分化等市場價值取代。這些新的價值和傾向是內隱的，但是從變遷的社會脈絡中產生，滲透到整個教育制度中，構成了企業關係中的「潛在課程」。如「麥當勞」文化可能減弱文化傳統，發展反智風尚，激起購買身分貨品等消費主義的慾望，更助長禮讚物質標準化的全球文化，影響整體國家的文化統一。這時學校不再鼓勵學生鑑賞地方的特性或國家傳統，而是鼓動學生的慾望，使他們追求多變的消費類型和生活方式。學校即使教導傳統的價值，但「潛在課程」已抵銷了教學結果，教學方式也漸漸地與新的企業市場調和 (Apple, 2001; Whitty, 2002)。Whitty (2002) 認為這是後現代社會中一種新的「符應」現象！

企業文化和商業利益掛勾，易在暗默中扭曲公共空間，形成更大的傷害。藉由媒體控制以形塑公共意見是不單純的，當企業的領導者控制電視或其他媒體，迴避理性思考，直接訴諸人的感情和情緒管理時，我們很難察覺企業文化的影響程度。因為政治意見的形成不一定是線性、理性的過程，反而常訴諸情緒和恐懼。媒體上呈現的訊息，表面上是無關政治的，但常觸動人們的情緒，影響人們的政治觀點。兒童在聖誕節早晨打開聖誕禮物時的興奮，好像沒有明顯的政治訊息，

8 教育研究集刊 第52輯 第1期

但是這種影像在更深的層次上，具有很大的影響力，因為它告訴我們，只有物的消費和服務才能讓我們的孩子快樂，假如我們真正愛我們的孩子，並且要讓他們快樂，就要支持企業的利益，以生產更多有價值的產品。因此當Mattel公司要求降低企業稅和更好的環境，以生產更好的玩具時，我們會贊成他們的要求，滿足他們的希望，無論如何，這個公司能讓我們的孩子快樂。在悄悄中，競爭的個人主義、鬆綁的市場經濟之優先性和消費的必要性已被增強了。Kincheloe（1999）認為這是一種民主的危機，但在公共對話或課程慎思中很少討論。

這裡又可看到，媒體文化的滲透更加深了企業文化的侵蝕力，電視、影片、電腦、網路和賽博世界等，將文化，尤其是流行文化，轉變為教育的場域，在此，年輕人學習他們自己、他們與他人的關係和整體世界。流行文化在對抗這個時代所象徵的秩序，其在創造年輕人的主體和再現上，非常重要，Disney、Nike越來越有影響力，年輕人對教師所提供可測量的、區塊化而套裝的知識興趣缺缺，即使記憶了、回憶了，也迅即遺忘了，後現代的、全球的及企業的秩序中，只有流行文化。今天兒童真正的導師不是學校的教師或大學教授，而是影片製作商、廣告商和流行音樂的教主。「Disney比Duke大學重要，Spielberg比Stanford大學有趣，MTV勝過MIT！」（Reynolds, 2004: 25）。

在企業文化的渲染下，學校教育被扭曲為測驗、標準和績效責任，為全球化的市場準備好的消費者，利潤是唯一的考慮，其他都不成為話題。學校不再被視為公共的善，只是私有的利益，學校教育不是培養年輕人成為批判的市民，而在使他們適應市場經濟的需求；這只是訓練，而非教育。所以Dale（2004）批評，企業的、經濟的教育觀將學生視為完成工作的工具，或追求消費主義商品的手段，教育的經濟故事以功利標準來判斷教學價值，是有害的故事，教養淪為市場的謀生技能。但人除了謀生之外，還要思考為何生活，如何使生活更有意義。如果只追求狹隘的經濟利益，將失去成為人的許多東西，學生要參與這些人性化的故事，激發對人生的理想形象。教師要以教育的經濟觀所缺少的豐富而敘述性的語言，來瞭解自己和自己的學習，才能看到兒童生活的神秘性和複雜性。

民主教育應該強調社會正義、尊重他者、批判探究、均等、自由、公民勇氣、集體的善，但現在已經被私有化、個人主義、自我利益、激烈競爭等語言取代，

在這種商業的、私有化的論述中，民主社區的理念和批判的課程對話都不見了。學生發現他們缺少連接自我、公共生活和社會責任的語言，以及民主生活的責任。Giroux (2005: 64) 諷刺地質疑：教育和學校不僅企業化，教育的管理和運作更「越來越像監獄」。

三、績效責任語言的宰制

今天美國對績效責任 (accountability) 和提高公教育測驗成績的追求，幾乎已經達到瘋狂的地步 (Darder, 2005)。右派政治家和商業領導者強調以自由市場的邏輯來解決教育的問題，公然合法化了私的領域，將教育導向為利潤的追求，教育者在競爭的形式下獲得真實的利益，並提高他們的福利。他們強調學校要像企業一樣，注重收益和效率，將教育的語言和實際轉向績效責任的技術層面，以可測量的、科學為基礎的目標作為政策擬定和課程設計的依據。績效責任的政策強調標準化的測驗，以標準化測驗為幌子，驅使學校和教師為社區負責，教師和家長為學生負責，學生為成績負責，以提高教育品質，貫徹國家課程，並有效地疏導對教育問題的爭論。

於是，績效責任成為一種管理的價值，也成為改革的動力，是對專業控制學校概念的挑戰，主張以效果、效率、選擇等美國企業的價值來管理學校，是架構教育改革爭論合法化的教育目標 (Cibulka, 1999)。Giroux (1992) 強調：標準化測驗和選擇成為以管理、測量、效率的語言來訓練教育領導者的典型的辭彙，成為發展標準化課程意識型態的新武器，因此要發展「標準」，設計標準化的課程，實施標準化的評量，以提高素質，而素質是經由視導、評鑑和控制的過程，以達成預定的標準，「標準化」成為解決教育問題的普遍性答案 (McNeil, 2000)。

美國政府利用各種政策和措施，強力推展績效責任運動，使績效責任的論述成為主宰學校教育的語言，封殺了教育的公共空間，更窒息了課程的公共論述，不可不加以檢討。首先，績效責任政策隱含著強烈的工具理性觀，工具理性是標準化運動主要的認識思維，課程、教學的技術觀依據官僚的、線性的、目的——手段的理性，要求教師毫無疑問地接受既定目標和達成目標的手段，教學不是在滿足學生旺盛求知慾，而是要求學生去適合標準，以提高測驗成績。將教學視為

非反省性的技術過程，而教師是理性的、工具性的行為者，以及知識的傳遞者，依據標準化的程序，將知識輸出給學生。有能力的教師是在培養有能力的學生，成為國家未來成功的公民，即教師必須執行主流的（通常是白人、男性的）、官僚決定的標準，以提高水準和素質。政府利用檢查、視導和其他形式的評鑑，使師資培育者或教師擔負更多的績效責任，所以專業主義被用作政治的工具，達成國家工具性的目標，教師從學者和知識份子改變為技術人員，為國家服務。又以解放的口實，如合作、自主、賦權增能等口號，廢除教師的武功和專業，甚至已經達到壓迫的階段（Dillabough, 2000）。這些都反映了課程決策者的精心設計，以解決國家和經濟的特定問題，如資本的累積、合法化和控制。

其次，績效責任窄化了「成績」或「成就」的意義及其討論的空間，毫無批判地以標準測驗作為評估學生學業成就唯一而合法化的工具，忽視了成績之外的其他成就指標，將教育的爭論嚴格限制到被測驗學生的數字和範疇，限於品質和績效責任的狹隘論述，學校的社會功能、潛在的假定和對學生的影響等，都無法成為對話的主題，被排除於公共政策和教育爭論之外。結果，課程、教學和評量的決策權力，不僅集中於中央政府，也決定於企業的領導者，其他的人都被消音了。所以標準測驗的政略阻止了社區公眾的教育參與，家長、社區人士和教育者間應該有更重要的交互作用，討論與學生學業成就有關的更複雜的問題；民主價值、兒童發展、文化差異和階級特權等對標準化測驗結果有何影響，也是爭議的問題（Darder, 2005）。當擬定公共政策的語言只限於績效責任、當對話只限於提高測驗成績時，上述問題的爭論和批判都被排除掉。

第三，績效責任的政策與教育的企業化結合，將公眾建構為消費者，視學校為技術的工廠，也是商場，是績效責任的單位，將個別師生的承諾和努力導向於集體，教師的責任在生產有能力的工作者，以提高測驗成績，並將學生在標準化測驗上的成就和課程連結起來，藉以控制教師和課程。右翼政治家、商界和職業導向的學者強調「底線」（標準測驗上的成績），他們抱著經濟的（其實是男性的、軍國主義的？）幻想：學術成就（標準測驗上的高成績，尤其是數學、科學上的卓越）代表經濟的繁榮、文化的霸權和國家的主導。他們認為教育要為外在目的，如國家利益、社會經濟需求和勞動市場需要等服務，重建國家成為世界中具備權

力的、競爭的實體。

教室應該是複雜對話的公共空間，經由學問的知識將公領域和私領域連結起來，加以重建 (Pinar, 2004a)。但績效責任的政策將學校的管理由公共的、專業的，轉向商業控制的、績效責任的系統，使教室成為私有化的、內在的空間，兒童和教師做別人告訴他要做的事，這些是種族化的、性別化的政策，是白色的、男性控制的，但偽裝在績效責任的常識宣稱之下。教師和學生應該是教室論述的主體，他們的個人故事和生活經驗才是教學和學習的主要內容，但這些已被國定課程和測驗取代了，標準化課程和「為測驗而教學」的結果，教學僅限於可測量的、可觀察的活動，學習被窄化為套裝訊息的分配，社會效率時期的、工廠式的評量指標又復活了，師生的自主性和創意被壓抑，教師教學能力被廢，依賴國家的、專家編製的套裝教材，測驗成為唯一的課程。標準化抹殺了學術的自由，喪失原創、創造、異議和發現的機會，也斷傷了教育的基本精神。所以Pinar (2004b: 121) 嚴厲地批評：「績效責任是今天美國法西斯主義的原貌」。

標準化、工具性的邏輯盛行時，我們忘了愛的探究，看不到豐富的、完全的兒童，以及獨特的自我；我們只看到「標準化的、普世的符號。在這種壓制的情境下，我們看不到科學和數學的美，教室變成控制的環境，而不是參與式的學習社區。」 (Liston & Garrison, 2004: 3) 只有可測量的才被認為是真實的，這時愛的論述就被壓抑，教學和學習中的熱情及希望也被消音了。Greene (1995) 也批評偏重測驗成績和績效責任的改革論述，旨在滿足國家經濟、技術的要求，完全沒有看到兒童的臉和姿態，狹隘了我們的社會想像。學校中日常的社會交互作用，不能被化約為統計或數字，因此我們的想像要朝向師生的生活經驗，以及其中的交互作用和面對面的溝通，並導向於公共的善。未來主義或自由主義也有想像，但他們的想像絕非公共之善的想像，只是反映既存的社會秩序，沒有在審慎的思考、想像和對話之下，描繪未來的教育。

四、新右派市場化政策的衝擊

今天教育或課程中最強力的論述是，新自由主義和新保守主義的市場化政策，兩者意識型態各異，對課程改革的主張不同，但如影隨形，一直在影響英、美或澳洲的教育或課程改革（Apple, 2001; Whitty, 2002）。新自由主義強調，「公」為萬惡之首，所有的「私」都是好的，因此強力主張「小而美的政府」，進行教育鬆綁，將所有的教育事務儘可能地交給市場決定；而新保守主義則主張「強而有力的政府」，對內要加強國家認同，對外要擴張資本主義社會的霸權。新自由主義和新保守主義意識型態不同，各懷鬼胎，但在英、美兩國，藉著國定課程和國家評量的課程政策，兩者妥協了。國定課程可加強國家歷史、文化、道德教育和國家意識型態，滿足了新保守主義的要求；國家評量則可將評量結果公布，並列成排行榜，供家長作為選擇學校的參考，有利於教育市場化的進行，滿足了新自由主義的期望。

新右派的市場化政策重建教育的理由，是經由企業這個觀念，訴諸市場的效率、個人的自由和小而美的政府，對社會公領域無情的詆毀，對私領域則無限的神聖化，對教育和課程的公共論述造成極大的傷害，已引起嚴厲的批評（Apple, 2001; Giroux, 2004; Whitty, 2002）。

新右派極力倡導「公」為萬惡之首，所有的「私」都是善的，公的力量和民主的美德已經失敗了，私有的市場才能有效達成社會、經濟的改善，以市場競爭力決定世界。所以市場化政策無論在理論上或意識型態上，瀰漫著自由市場的企業的邏輯，效果、效率和績效責任的論述滲透進社會、教育或課程政策之內，縮小傳統上由福利國家提供的社會服務，刪減公共預算，健康、照護、教育、交通等公共服務被轉換為市場的規則，公共的善被設計為私有的財貨，將企業或私人需求視為投資的唯一來源，將製造利潤視為民主的基本，將自由視為脫離政府的規定，以發展市場無限制的能力。公教育被扭曲為經濟部門之一，作成本—效益的分析，以利潤的極大化作為教育精緻的指標，藉此滿足全球社會的要求（Fischman & McLaren, 2005）。尤其是911事件以後，在恐懼的新文化下，市場的自由更關聯到保護國家的安全、資本和財產的權利。

公共空間是溝通如何確立規範的場域，是慎思和爭論公共議題，進行理性對話，以促進公民意識的場所，缺少公共空間就無法培養批判的公民資質。而且社會是一個政治的概念，並非經濟的概念，公民資質必須在非商業化的空間中才能培養，在公共的空間中，滋養民主教育的條件，確立規範和議程，使私事成為公事，培養民主的主體、價值和關係。因此公立學校、圖書館、公共媒體、公會等在創造批判的公民資質和民主的公共生活上要扮演重要角色。這些非商品化的利益和非市場的領域提供對話、教育和學習的公共空間，提供政治、經濟和社會的空間以及論述的條件，市民一起探討個人和公共生活的關係，促進公共參與和社會責任。

但新自由主義的政策旨在生產市場主體和關係的利益，市場法則代替了國家法律作為公共之善的保護者，政府不再協助非商品化的利益和非市場的領域，國家對窮人或年輕人的集體未來不再負有義務，市民不再爭論政治或社會的轉型，不再作公共的想像，不再有進步的社會改革語言，和民主生活的願景。Giroux（2004）批評，缺少這些批判的公共領域，企業利益很少被質疑和檢核，社會或教育政策成為空洞的、反諷的、壓迫的。同時失業、反恐戰爭產生的恐懼、焦慮和不安易滋長宗教的狂熱份子、文化的愛國主義者、外國人歧視者和種族主義者，更壓縮了民主和對話的空間。

所以新自由主義空洞化了公共領域，將過去的公共服務私有化了，企業的空間正在破壞民主的公共空間，限制了民主的想像和語言，狹隘了個人動力的範圍，使人無法分辦公的考慮和私的利益，甚至將公的爭議視為私的利益。所以「私」將公空間「殖民化」化了，將所有的公領域轉換為私利益的語言，自由不再重視政治的可能性和社會的願景，沒有提供機會給人將私的憂慮轉為公共的關心和集體的努力。在新自由主義的論述下，我們的主體被建構為消費者，「我們是我們買的東西」（Giroux, 2004: 68），它們信奉市場邏輯和賭場的資本主義，夢想著商品主導的社會秩序，攻擊批判的民主，要以貨物的民主來代替，道德的願景、個人的批判和集體的政治努力都消失了。

市場化和中央強勢地將選擇權交給父母和看不見的手，將教育政策脫離公共的論辯，模糊了學校培養民主和民主市民的責任，公共教育的角色已被企業的私

有角色取代，學校反而成爲企業機器的勞力提供者，滿足市場需求的商業材料。結果私有教育企業，如迪士尼學校（disney schools）、第一頻道（channel one）等日漸繁榮，在這些環境中，學生由市民被轉化爲消費者，可以被買賣，在這種私人的超現實(hyperreality)下，我們在「消費」我們的年輕人（Apple, 1993; Kincheloe, 1999）。

五、法西斯主義的遺魂

911事件以後的美國，以恐怖主義的威脅爲藉口，加強對公共輿論的控制，壓制反對的聲音，使國家更右傾。Giroux（2004）嚴厲批評，布希政府露出了原生法西斯主義（proto-fascism）的原形，將民主的公共空間軍事化，使日常生活充滿著男性的、超級侵略的陰影。911事件提供了結構的、意識型態的規範，創造、支持並促進了恐懼的環境，如對他者的恐懼、論述的收編、理念的窄化和差異的邊緣化。在此情境下，軍事—產業—教育形成錯綜複雜的關係，結成利益共同體，相互服務和利用，發揮管理、攻擊、文化壓制和宰制的工學。

Wegwert（2004）認爲，美國人一向是恐懼文化的消費者，甚至是鑑賞者（connoisseur），對某些菁英階層而言，恐懼是功能性的，恐懼讓他們以保護人民免於危險爲藉口，維持特權和既得利益，並鞏固權力。人在恐懼的時候最容易被控制，犧牲一些自由自然能讓我們獲得安全，Reynolds（2004）認爲，這就是Deleuze強調的，買賣和市場管理的「控制的社會」，在此，安全和有品味成爲日常生活的秩序，爲保證安全，可以犧牲個人自由，基本人權被置之腦後。

現在，美國人正處於這種控制的社會，政府以戰爭作爲主要的修辭工具，瘋狂地宣傳（對恐怖份子的）「零容忍」（zero tolerance）政策，國家慢慢地變成軍事的、封閉的、統治的，而非保障民主自由和社會投資，將社會塑造爲共享恐懼的社區，而非共享責任和公民勇氣的社區，以兒童將來的安全爲自己合法化（Wegwert, 2004）。新自由主義、保守主義的教育和課程政策利用戰爭的恐懼摧毀民主空間和法律，大肆攻擊社會福利國家和公共教育，貶低非市場的價值和公共的善，將公共教育轉爲市場勢力，將健康照顧系統轉爲私人利益，將社會安全轉爲虛幻的股票市場，將財富從窮人或中產階級轉到富人或特權者手上。這些政策

瓦解了傳統福利國家的社會、教育措施，產生了處罰、貪婪、非容忍的文化，代替了社會責任和同情的文化，存在已久的貧窮、健康和種族等爭議，以及貧富差距等問題，已經從公共論述、社會和教育政策中消失，民主因缺乏實質內容而空洞了。

Giroux (2004) 批評，布希政府嚴厲控制大眾媒體，以塑造戰爭和恐懼的文化，進行論述的收編。大眾媒體不僅沒有維護公共善的利益，或提供批判的市民所需的民主教育，反而將政略的文化非政治化，詆毀公共生活，將市民商業化；不僅沒有為公共服務，反而促進沉默的文化，使市民無能參與批判的論辯，不能洞悉現在政策中隱藏的扭曲和謊言。自由市場的基本教義與資訊社會結合，將民主推向無底的深淵，商業化為新資本主義的、技術文化的、官僚的、高科技的發展主義等權威的語言。

當國家極小化，社會服務空洞化時，封閉的政策成為約制年輕人的工具，使他們無法批判思考，參與反對的實際。布希政府的政策缺少了民主社會政府對人民義務的論述，以及如何實現對年輕世代的義務論述。兒童或青少年不再是重要的社會投資，而被扭曲為情緒暴力和私人攻擊的形式，成為設計階級和種族焦慮的主要場域。隨著社會秩序的私有化和軍事化，個人無法將其私人的苦痛變成公共的關心和集體的行動，自傳的解決被系統的矛盾取代，造成沉默和冷漠，新世代年輕人的非容忍、壓制和道德冷漠，漸成為嚴重的問題，Giroux (2005) 嚴厲地批評，將青少年投進監獄比提供教育或服務更容易。

所以「零容忍」政策成為一種隱喻，將政府空洞化，擴張國內的軍事力量，並將民主窄化為消費主義，個人主義和社會冷漠取代共同協助的倫理，在這種邏輯之下，權力等同於壓制，公民素養等同於消費主義和消極性，喪失了政治的動力和人的自主性，青少年成為對抗正義、自由、公民資質和民主的犧牲品 (Giroux, 2004, 2005)。在這種嚴格的紀律和道德冷漠的氣氛下，如何設立公共空間和公共對話的條件，創造課程的公共論述？如何發展政治動力和公民奮鬥，以維護民主？如何將國家視為公共利益的維護者，將兒童視為社會資源，促進倫理的、政治的意識，合理分配社會資源，提高公共生活的品質？今天需有新的語言和願景，以重新想像公民參與和社會轉型，擴充和深化民主的意義，使青少年的教育成為政

治設計的核心，這些是所有教育工作者必須深思的問題。

參、課程公共論述的出路

由以上的分析可知，課程的公共性備受威脅，課程公共論述面臨了前所未有的危機，而且這是全世界的現象，我們也不能自外於這種發展。所以現在應該是課程研究者覺醒，尋求出路的時候了，僅提出下列五點，作為思考的方向：

一、自我覺醒、社會轉型

課程是公共論述，但公領域和私領域是密不可分的，對自我作自傳的、美學的理解，覺醒自我，才能促進社會轉型。如Grumet（1988）強調的，人如果不是私的知識份子，就不能看穿有些公共對話和爭論所隱藏的幻想性，就不會是公的知識份子。沒有經歷生命歷史和自傳情境的複雜性，人無法鑑賞如何在私—公領域間定位，自我理解後才能自我提昇，並貢獻於社會重建。所以學校課程的教育意義不是為知識而知識，不是為他人經濟和政治的目標，而是生活事件本身，課程是作為一個人、一個倫理的和精神的自己，以及學生的機會，課程隨我們的參與、反省和行動而改變，朝向私的、公的理想和夢想的實現。「課程不再是物，不僅是一個過程；它成為一個動詞，一種行動，一種社會實際，一種私的意義，公的希望。」（Pinar et al., 1995: 848）

所以Pinar（2004a）強調，課程理論是教育經驗的科際整合研究，將課程理解為currere，指現在歷史情境中的跑（生活經驗）的過程，這種自傳的方法提供自我研究的策略，當我們以一個人或一位教師，進入教育場域尋求提昇的綜合時刻。師生利用學問知識、大眾文化和自己的歷史、文化等，在生活經驗上與自己或自己的世界境遇，將學術知識和師生的主體性、社會和歷史時刻連接起來，將社會的、主觀的和知性的整合起來。這時，教育經驗是公共的而非私有的，是我們的（our-ism）而非我的（me-ism），不是個人主體的表面關心，而是集體的主體化，朝向自我提昇，然後社會重建，兩者並存，密切關聯。

教育經驗提供自我和社會，以及自我實現和民主化之間的橋樑，是公領域和

私領域之間的媒介，在這種主觀領域和社會領域的關係中，課程成爲一種複雜的對話（*complicated conversation*），需要科際整合的知性、博學和自我反省，不在追求測驗上的高分數，而是對自我實現和民主化的可能性之信念，是社會和主體的再建構。這種公和私的關聯正是課程理論的焦點，學校不再是知識和技能的工廠，不再是學問的商場，而是學校，是實施創意的、博學的和科際整合的知性教育場域。在這種追求主體性的政治過程中，教師不僅是學科專家，而且應該是公—私的知識份子，能瞭解科際整合、知性、博學和自我反省，其與主體的、社會的領域是分不開的。爲再建構課程與教學私的、公的領域，教師要抱持希望，追求學術的、知識的自由，對課程和教學、評量要有更大的自主權，扮演私—公知識份子的角色，承諾於民主和自我實現，以創造新的公共領域。

所以課程是複雜的合音，是打破沉默的聲音（*Grumet, 1988*），這種「社區」的概念也是後現代課程美學統整的一部分。*Pinar*等人（1995）強調，理解課程爲美學文本需要對教育實際中的社區、交流和合作有承諾，因爲創造力需要自由，自由隱含著社區和合作，創造力是藉著交流，而非藉著控制滋長的。藝術教育家社區中的個人轉型，使社會的改革成爲可能，社會的進步源於個人的改革，而非制度的改革。因此教師必須與自己的內在領域——自己的美學經驗——接觸，才能使學習成爲發現、瞭解和自我覺醒的過程。

建構社區和個人覺醒是很重要的，教師參與舞蹈、音樂、文學、戲劇或視覺藝術的世界，學習各種藝術的語言，活化特定的作品，就是在建構存有的社區，讓各種不同的人結合在一起，共享學習和創造，分享「共同語言的夢想」，即使背景、觀點和義務都不一樣，但能相互溝通，彼此理解和尊重。在這個社區中，人拾回已失去的自發性，感覺到自己在形成的過程中，在與他人的交互作用中，漸漸地發現自己的主體。如對「標準」作自由的對話，自主地決定自己希望提高的規範，將標準的理念和義務的意識連接起來，以回應規範的召喚，這與績效責任和標準化運動中，由上而下之工具理性的「標準」迥異其趣。這是一種正在形成的社區（*community-in-the-making*）的可能性，是一種道德的、詮釋的社區，或是美學社區（*Greene, 2001*）。美學社區激發批判的反省，強調可能性、動力和賦權增能，是一種實踐的（*praxis*）的求知方式，也是開放可能性和賦權增能的求知

方式 (Freire, 1975; Greene, 1995)，所以美學理論也指引教育的、政治的、社會的理論，挑戰主流的典範，轉變為解放的行動。

二、發展可能性的論述

可能性的論述是政治的、美學的和批判教育學的重要概念，如Greene (1995) 強調利用想像和藝術來展望「無窮的可能性」。她認為，美學教育主要在探討可能性，讓藝術品活起來，讓每個人的視野多元，擴充願景，用新的方式理解新的世界。藝術中的語言、意像和聲音使日常生活中未被知覺的、未被說的、未被聽到的，能知覺到、看得到、聽得到，藝術的、美學的素質能感動無情的天地，「讓無情的世界說話、唱歌、甚至跳舞。」參與藝術能促進知覺的活力、發現的敏感性、學習的意願和超越的可能性。這是一種全面覺醒 (wide-awakeness) 的價值和美學，激發新的覺醒的可能性，就能鼓舞轉型和改變。

Greene (1978: 43) 強調：「缺乏全面覺醒，人很快就會枯竭，依便宜行事的壓力行動。」為使學校免於便宜行事的壓力，Slattery (2003: 21) 主張以藝術——廣義的——創造美學的時刻，覺醒世俗的框架，以產生團結、動力和解放的經驗。他說：「意識有想像的層面，想像比其他特質更能打破習慣的僵化，如果沒有克服這種僵化，重複性和統一性將斷傷主動學習的活力」。經由想像，所有的可能性才能實現。課程和教學是與兒童共創意義的、道德的、反省性的實際，是多聲音的，要想像和構思另類的可能性，創造教育社區的可能性 (Elbaz-Luwisch, 2005; Greene, 2001)。

在全球化的資訊社會中，可能性的論述不僅有美學的功能，更要扮演社會的、政治的角色。依據科技萬能論，以資訊科技回應資訊時代及其經濟需求，以解決教育的危機是不可避免的，新科技及媒體滲透到學校的決定是非政治的，科技論述沒有政治的、道德的決定，只有技術的、實際的決定。但技術不僅是一種工具，更是一個複雜的、社會文化的過程，影像溝通和相對求知的過程，科技革新是有政治結果的一種選擇，因此Ferneding (2004) 強調以可能性的論述 (discourse of possibility) 來覺醒或對抗不可避免的論述。

可能性的論述具有社會文化的願景和解放的意識型態，以實現社會正義和公

道，其目的在為公共的善服務，避免知識和教育過程的私有化和商品化；拒絕自由主義和科技烏托邦的未來主義，質疑技術理性，覺知技術採用的複雜性，強調技術採用過程需要溝通和慎思，以抵制對技術的常識性理解，和非政治的偏見，在這種架構下質疑資訊迷思，批判性地理解現代科技和社會的關係，重新審視科技及其改革教育和政策等爭議，以實現社會正義的理想。

實現社會正義的可能性和希望正是批判教育學的核心理念，Freire (1975) 將批判性的語言和集體努力的動態關係與哲學的希望結合起來，形成預言者的願景 (prophetic vision)、可能性的語言 (language of possibility)。Giroux (1988: 136) 強調，課程研究作為一種可能性的語言要能激發真實的希望，結成民主的聯盟，指出新形式的社會生活，課程論述作為一種理論、知識和價值，要「承諾於希望和解放，以實現公共的善」，強化認知能力和公民勇氣，以培養積極的、負責的公民。

可能性的論述要質疑：學校教育為何瀰漫著沉默的文化？為何要把學生想說的話消音？為何不想聽爭議的問題？為何封閉性別的、種族的、異議的、複雜的對話？為塑造正義、可能性和想像的未來學校的願景，為鼓舞兒童參與，發展他們的才能，教育工作者有哪些責任？所有年輕人，超越種族、階級、性別、法律、語言、能力等的限制，要聚集在一起，探討現在的世界，想像未來應有的世界。Fine與Weis (2003) 強調，公共教育是這樣的唯一場所，因此教師要重新想像學校 (re-imagining school)，回應成為教育者的呼喚，創造更多的對話 (extraordinary conversations)，使過去被消音者說話，權力的不平等被質疑，將只能在私領域中輕聲說的話大聲說出來，使建設性的異議聲音更響亮。

三、培養多元素養和能力

新科技和資訊已成為現代生活的核心，發展另一個公共領域中對立的科技越來越重要，因此每個人都要發展多元素養 (multiple literacies) (Kellner, 2005)，或後現代素養 (postmodern literacies) (McLaren & Hammer, 1996)。首先是加強媒體素養、資訊素養或多媒體素養，所有人都能接近新科技，接受新科技的教育、工具和素養，瞭解新科技的性質和影響，有能力應用多元的科技，能在高科技的、

全球化的經濟和文化中發揮功能；覺醒其對民主和自由的威脅，利用它促進進步主義的教育和民主化；要克服數位落差，縮小有者和沒有者間的差距，創造更平等的民主社會。其次，要發展現行學校教育中忽視的素養，在多元文化的社會，為鑑賞差異、多元性和多樣化，需有新形式的社會交互作用和文化覺醒，因此需有文化素養，以鑑賞不同團體的文化傳統、歷史和貢獻；社會素養以加強交互作用，協調衝突，解決對立和爭議；生態素養以解釋並與自然的、社會的、文化的環境交互作用。Greene（2001）特別強調美學素養，這是對美學素質知覺和反應的能力，參與繪畫、舞蹈和音樂等領域的能力，而且能使經驗更圓熟、更精明、更有活力。即個人身心地參與詩、畫或舞蹈，在藝術的、美學的領域裡認同自己，選擇自己，創造意義，而且成為生涯的一部分。

McLaren與Hammer（1996）強調，媒體是強而有力的霸權裝置，所以我們需要反霸權的媒體素養，同時為使文化知識有辯證性的發展，要使日常文化回到它的擁有者，讓他們去發展自己的文化，讓他們控制自己符號資源的條件、生產和消費。例如Kellner（2005）提倡兒童的「賽博權」（cyber-rights），兒童接受媒體教育，接近賽博文化和媒體文化，以參與整體文化和自己的文化、教育及發展，積極而創造性地使用各種媒材，使媒體教育成為青少年自我發展和自我形成的一部分。但賽博生活只是經驗的一部分，學生仍要參與學校、工作、關係和政策的真實世界，要面對多層面的社會現實，獲得多元的素養和技能，以創造主體、關係和社區，以因應後現代的冒險。批判的媒體素養也要覺醒師生將素養視為引導日常生活的政治、經濟和意識型態與實際間複雜網絡的一部分，否則素養將被認為是私有的或個人的能力，讓學生順從高度階層化社會中的角色，接受種族、階級和性別上被分配的地位。

新科技時代的進步主義教育的重建，要連接科技革新的現象、多元文化的擴張，以及種族、階級和性別的對立，使差異創造多元、容忍和深化的民主，而非衝突、分化或暴力。媒體素養的批判教育學要承諾於社會正義，嚴肅地處理壓制、壓迫和公道等議題，以抗拒差別和壓榨，加強科技的、社會的轉型。所以知識和批判的語言要輔之以希望和實踐（praxis）的論述，有能力改進個人的生活，創造更好的社會、更文明的世界。

四、加強夥伴關係

夥伴關係是國家、各種團體、教會、教育行政人員、學校人員、家長等合作起來，解決教育問題，他們結成網絡，確立同盟或交互作用的方式，將國家和市民社會連接起來，以彈性的、合作的方式，培養個性和公民素質，將過去對立的公與私、左與右、政府和企業、國家和市場等結合起來，是合作和共識的一種機制。這是一種新的管理形式，讓過去被政策討論或決定排除者有機會參與，將新的聲音帶到檯面上。夥伴關係和其他合作措施的不同，在於其成員共享結合的冒險所帶來之責任和風險，在形塑願景和策略時有共同的目標、風險和責任，其目標是在市民社會中建立網絡或同盟，避免市場或國家的控制（Popkewitz, 2004）。

夥伴關係已經成為教育改革和學校發展的重要策略和方式（Lee, Lo, & Walker, 2004; Popkewitz, 2003），如Greene（2001）強調美學社區在教育改革上的意義，她認為，夥伴關係（partnership）是一種「共同語言的夢想」，參與者創造公共的空間，自由的對話和交流，彼此理解和尊重，共享學習和創造，交流意義和價值。共同解決問題，集體賦權增能，這種賦權增能是人的生活、政治生活和教育的可能性。如游泳教練的藝術主要在培養團隊精神，游泳者經驗到他們是團隊中的主要成員，自然興起一種「無所不能」的感覺，產生追求卓越的團體意識。這個美學社區讓教師和學生拾回已失去的自發性，讓他們感覺到自己是在形成過程中，在與他人的交互作用中，漸漸地發現自己的主體。這時教師和學生才能主導自己的改革，Greene（2001）說，作為一個教師或一個人，要忠於自己的所知和生命中的境遇，也讓兒童知道，他可以自由選擇，讓他們反省的、批判的欣賞Mozart的音樂或Modonna的作品，讓這些藝術品「真正成為他們自己的」。這表示改革的設計要合乎教師（或學生）的語言和哲學，才能使「課程改革真正成為他們自己的」。

夥伴關係促進面對面的溝通，鼓舞教師、學生、家長等積極的參與，願意冒險、追問，喜歡質疑，使教育改革成為可能。美學社區特別重視知覺、認知、情意和想像，這些是藝術社區的核心價值，要不斷地質疑，以產生新的意義；打開新知性的可能性，讓教育者重寫自己的文本，與藝術、存在和自由有關的文本。

教育改革要包含藝術，以及藝術過程產生的高標準在內，也要包含人獨特的、想像的、有啟發性的和不可測量的部分，這時課程改革就成為「教師自己的」。

夥伴關係在加強課程的公共論述上有積極的意義，但也要覺醒其可能產生的陷阱。如Popkewitz（2004）指出，現在面臨全球化和新自由主義市場政策的衝擊，夥伴關係被設計為因應全球化和對抗新自由主義偏重市場的一種另類思考，教育決策者將夥伴關係當作一種價值、一種政治合法化的策略、一種認知學習的策略，以達成學校改革，甚至是國家發展計畫的目標，是福利國家價值衰退的象徵。所以夥伴關係表示公共服務已從新自由主義政治系統的議程中退卻，是政府為人們提供社會資源的迴避，這是違反進步和社會正義的。因此夥伴關係是分歧點，在兩個方向運作：一方面朝向救贖之路，民主和國家進步，公道和對腐敗的控制，公民社會對教育的參與等；另一方面朝向集權主義的壓榨之路，即政府責任從公教育撤退，委由私人管理。這些陷阱隱藏在夥伴關係論述的背後，課程決策者或研究者不可不察。

五、發展新形式的組織和學習

為克服新自由主義將私的空間極大化缺陷，教師、家長和兒童要團結起來，發揮社區和學校的共同性，擴大教育的公共空間，這種公共性、公共空間的重建正是今後最重要的課題，例如：加強學校和社區的聯繫，建構教室中共同學習的關係，創造以探究為中心的課程，重建學校的學習共同體等。

因此Elliott（1998）、Whitty（2002）和Young（1998）主張，在強勢的國家和市場化的市民社會之外，發展新形式的集體組織，在此針對教育事物作公共的論辯和集體的慎思，善用選擇和自主的積極力量，促進社區增能；激發「沉默的聲音」，將合作、關懷、承諾和社區的論述與差異、公道、權力和對話等的論述結合起來；這些都是強化課程公共論述的緊急課題。

Young（1998）強調，未來批判教育理論的核心是學習，而學習是一種社會的過程，學校要成為公共學習的一種形式，要將學習列為第一順位，建構成為學習型組織，更要和其他組織，如其他學校、大學、行政機關、經濟機構等，發展專業化的關聯性（connectivity）原則，展開新形式的對話和學習，挑戰專家知識

的權威。Elliott（1998）則將課程改革視為一種社會的實驗，是社會協商的適應（negotiated adjustment of society），課程是在學校、地方和國家層次的論壇中，不斷地建構和再建構、協商和再協商。在每一個層次，功能性團體的代表，如教師、家長、僱用者或受僱者等，和決策者、行政人員對話，分享並協商教育目的和過程的見解，在這種過程中發展和實施課程。所以課程改革是市民與教師結成夥伴關係，創造教育的文化，慎思如何將兒童引進社會的文化中。所以學校成爲一個論壇，實施公共對話，大家一起學習教育，也互相教育，建構社會成爲「有教養者的社區」（community of educated people）。

相關的專業社區如社區議會、公民陪審、輿情論壇和各種學會、協會等要更制度化，不僅發揮學習型組織的功能，更要變成一個民主的教育論壇，與地方社區發展民主的夥伴關係，與社區人士、教育決策者和教育人員研討各種教育議題，加強公共文化的素養，並熟練公民權力。以教育論壇作爲媒介，來抵抗提供者導向的傳統專業文化和消費者導向的市場文化，平衡公民權和消費者權。回應市場需求，卻不能扭曲教育本質和價值；回應社區監督，卻不可損害專業自主。

因此教育工作者要覺醒公民社會的企業化和公共領域消失的危機，發出公共的聲音，劃清公民自由和市場自由的界線，發展有益於批判的教育、語言和公共參與的公共領域；以民主代替市場，增強人們對學校政策和實際的權力，擴充政策管道，增加公共的討論、論辯和協商，以活化民主的實際。這些改革才能再造以公共性和民主主義爲基礎的未來學校，才能對抗新自由主義意識型態的滲透。

肆、結 語

教育的公共性過去有兩種理論，一是國家管理的公共性，二是市場競爭的公共性，但現在非常強調第三種理論，即人民參與的公共性。如Freire（1975）和Giroux（1988）所說的，針對學生要學些什麼，教師、家長和不同階層的人在學校或社區內外，有許多交流和對話，表達不同的政治立場和相異的價值判斷，選擇有尖銳對立的問題作爲教育內容，闡明教學內容的政治性，這才是一種批判教育學，才能抵抗單一意識型態的壓制。課程設計和實施不可迴避政治問題，需做

公共的論述，學校教育是民主的公共領域，社會秩序是充滿活力的、有實質內容的民主，集體的問題需共同解決。如何發展新的語言、理論工具和社會責任，實現課程的公共善，是所有課程研究者的責任。

參考文獻

- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. W. (2001). *Educating the right way: Markets, standards, god, and inequality*. New York: Routledge.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cibulka, J. M. (1999). Moving toward an accountability system of K-12 education: Alternative approach and challenge. In G. J. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 92-102). London: Academic Press.
- Dale, M. (2004). Tales in and out of school. In D. Liston & J. Garrison (Eds.), *Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice* (pp. 65-84). New York: Routledge.
- Darder, A. (2005). Schooling and culture of dominion: Unmasking the ideology of standardized testing. In G. E. Fischman, P. McLaren, H. Sunker, & C. Lankshear (Eds.), *Critical theories, radical pedagogies, and global conflicts* (pp. 207-222). New York: Rowman & Littlefield.
- Dillabough, J. (2000). Degrees of freedom and deliberations of “self”: The gendering of identity in teaching. In P. P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary pedagogies: Culture politics, instituting education, and the discourse of theory*: (pp. 312-351). New York: Routledge.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers voices: Storytelling and possibility*. Greenwich, CT: Information Age.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment- Meeting the challenge of social change*. Buckingham, England: Open University Press.
- Ferneding, K. (2004). The discourse of inevitability and the forging of an emergent social vision: Technology diffusion and the dialectic of educational reform discourse. In W. M. Reynolds

- & J. A. Webber (Eds.), *Expanding curriculum theory: Disposition and lines of flight* (pp. 47-63). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fischman, G. E., & McLaren, P. (2005). Is there any space for hope? Teacher education and social justice in the age of globalization and terror. In G. E. Fischman, P. McLaren, H. Sunker, & C. Lankshear (Eds.), *Critical theories, radical pedagogies, and global conflicts* (pp. 343-358). New York: Rowman & Littlefield.
- Fine, M., & Weis, L. (2003). Introduction: Silenced voices and extraordinary conversations. In M. Fine & L. Weis (Eds.), *Silenced voices and extraordinary conversations: Re-imagining school* (pp. 1-8). New York: Teachers College Press.
- Freire, P. (1975). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1992). Educational leadership and the crisis of democratic government. *Educational Researcher*, 5, 4-11.
- Giroux, H. A. (2000). Postmodern education and disposable youth. In P. P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary pedagogies: Cultrure politics, instituting education, and the discourse of theory* (pp. 174-195). New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (2004). *Proto-Fascism in America: Neoliberalism and demise of democracy*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Giroux, H. A. (2005). War talk and the shredding of the social contract: Youth and the politics of domestic militarization. In G. E. Fischman, P. McLaren, H. Sunker, & C. Lankshear (Eds.), *Critical theories, radical pedagogies, and global conflicts* (pp. 52-68). New York: Rowman & Littlefield.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetics education*. New York: Teachers College Press.
- Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Huber, B. R., & Schofield J. W. (1998). I like computers, but many girls don't: Gender and sociocultural context of computing. In H. Bromley & M. W. Apple (Eds.), *Educa-*

- tion/technology/power: Educational computing as a social practice* (pp. 103-131). New York: State University of New York Press.
- Kellner, D. (2000). Multiple literacies and critical pedagogy. In P. P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary pedagogies: Culture politics, instituting education, and the discourse of theory* (pp. 196-221). New York: Routledge.
- Kellner, D. (2005). Globalization, September 11, and the restructuring of education. In G. E. Fischman, P. McLaren, P. H. Sunker, & C. Lankshear (Eds.), *Critical theories, radical pedagogies, and global conflicts* (pp. 87-112). New York: Rowman & Littlefield.
- Kincheloe, J. L. (1999). Critical democracy and education. In J. G. Henderson & K. R. Kesson (Eds.), *Understanding democratic curriculum leadership* (pp. 73-80). New York: Teachers College Press.
- Lee, J. C. K., Lo, L. N. K., & Walker, A. (2004). Partnership and change for school change. In J. C. K. Lee, L. N. K. Lo, & A. Walker (Eds.), *Partnership and change: Toward school development* (pp. 1-30). Hong Kong, P. R. C.: The Chinese University Press.
- Liston, D., & Garrison J. (2004). Introduction: Love revived and examined. In D. Liston & J. Garrison (Eds.), *Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice* (pp. 1-19). New York: Routledge.
- McLaren, P., & Hammer, R. (1996). Media knowledges, warrior citizenry, and postmodern literacies. In H. Girous, C. Landshear, P. McLaren, & M. Peters (Eds.), *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern space* (pp. 81-115). New York: Routledge.
- McNeil, L. M. (2000). *Contradictions of school reform: Educational cost of standardized testing*. New York: RKP.
- Pinar, W. F. (2004a). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F. (2004b). The problem of public. In R. A. Gaztambide-Fernandez & J. T. Sears (Eds.), *Curriculum work as a public moral enterprise* (pp. 129-126). New York: Rowan & Littlefield.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary discourses*. New York: Peter Lang.
- Popkewitz, T. S. (2003). Governing the child and pedagogicalization of the parent: A historical excursus into the present. In M. N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist, & T. S. Popkewitz,

- (Eds.), *Governing children, families and education* (pp. 35-61). New York: Palgrave Macmillan.
- Popkewitz, T. S. (2004). Partnership, the social pact and changing systems of reason in a comparative perspective. In B. M. Franklin, M. N. Bloch, & T. S. Popkewitz (Eds.), *Educational partnership and the state: The paradoxes of governing schools, children, and families* (pp. 27-54). New York: Palgrave Macmillan.
- Reynolds, W. M. (2004). To touch the clouds standing on top of a maytag refrigerator: Brand-name postmodernity and a Deleuze in-between. In W. M. Reynolds & J. A. Webber (Eds.), *Expanding curriculum theory: Dis/position and lines of flight* (pp. 19-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sears, J. T. (2004). The curriculum worker as public moral intellectual. In R. A. Gaztambide-Fernandez & J. T. Sears (Eds.), *Curriculum work as a public moral enterprise* (pp. 1-13). New York: Rowan & Littlefield.
- Slattery, P. (2003). Hermeneutics, subjectivity, and aesthetics: Internationalizing the interpretive process in U. S. curriculum research. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 651-665). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Suoranta, J., Tomperi, T., & FitzSimmons, R. (2005). Revolutionary pedagogy in media culture: Reading the thco-capitalist order of education. In G. E. Fischman, P. McLaren, H. Sunker, & C. Lankshear (Eds.), *Critical theories, radical pedagogies, and global conflicts* (pp. 185-206). New York: Rowman & Littlefield.
- Wegwert, J. (2004). Bating the discourses of fear and containment in schooling and teacher education. In T. S. Poetter, T. L. Goodney, & J. L. Bird (Eds.), *Critical perspectives on the curriculum of teacher education* (pp. 155-176). New York: University Press of America.
- Whitty, G. (1997). Marketization, the state, and the re-formation of the teaching profession. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, society*. (pp. 299-310). New York: Oxford University Press.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. London: Paul Chapman.
- Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future: From the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: Falmer.