

- porary American memoir. Columbus, OH: Merrill.
- Miel, A. (1971). Reassessment of the curriculum—Why? In R. Hooper (Ed.), *The curriculum: Context, design and development* (pp. 356-367). Edinburgh, Scotland: Oliver & Boyd.
- Pinar, W. F. (1994). *Autobiography, politics and sexuality: Essays in curriculum theory, 1972-1992*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Popkewitz, T. S. (2000). Curriculum as a problem of knowledge, governing, and the social administration of the soul. In B. M. Franklin (Ed.), *Curriculum & consequence: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling* (pp. 75-99). New York: Teachers College Press.
- Ramsay, J. G. (1993). Book review. *History of Education Quarterly*, 33, 459-461.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better school: The great ideological debate*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Schubert, W. H. (1996). Perspective on four curriculum tradition. *Educational Horizons*, 74(4), 169-176.
- Shane, H. G. (1981). Significant writings that have influenced the curriculum: 1906-81. *Phi Delta Kappan*, 62(5), 311-314.
- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for Utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York: Macmillan.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum development: Theory into practice* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Tanner, L. N. (1989). The tenth anniversary. In C. Kridel (Ed.), *Curriculum history: Conference presentations from the Society for the Study of Curriculum History* (pp. 14-18). Lanham, MD: University Press of America.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Unruh, G. G., & Unruh, A. (1984). *Curriculum development: Problems, processes, and progress*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

教育研究集刊

第五十輯第一期 2004年3月 頁119-142

從新馬克思主義到後結構主義 ——課程社會學研究的再概念化

卯靜儒

摘要

本篇論文以再概念化的概念，剖析臺灣在過去20年中，發展的課程社會學研究之歷史語境，並佐以美國的課程社會學研究的轉折，分析課程社會學研究在過去是什麼，而現在極有可能的將會是什麼。這篇論文藉助後結構主義的權力／知識和主體的概念，挑戰既有課程社會學研究的思考模式，嘗試提出後結構主義取向的課程分析架構雛形，提供臺灣的課程社會學研究者另外一種理論的工具和分析的策略，以超越過去課程研究僅問「誰的課程？誰受益？」之類的問題，進一步問：「發生了什麼？」這類具有經驗意味的問題。文章最後指出課程與主體（或認同）建構的關係，是未來課程社會學研究在探索課程知識、形式和社會關係外的另一重要研究課題。

關鍵詞：課程社會學、新馬克思主義、後結構主義

卯靜儒，國立中正大學教育學程中心暨課程研究所助理教授

電子郵件為：ttccjm@ccu.edu.tw

投稿日期：2003年10月31日；修訂日期：2004年1月9日；採用日期：2004年1月20日

From Neo-Marxism to Post-structuralism: Reconceptualizing Sociological Studies of Curriculum

Chin-Ju Mao

Abstract

Inspired by William Pinar's notion of reconceptualization, this article analyzes the shifting discourse of the sociology of curriculum in the USA and Taiwan. By analyzing the shifting ground of the sociology of the curriculum, the author proposes the adoption of a post-structuralist perspective on the curriculum as a theoretical tool and analytical strategy for researchers who are interested in the sociological study of curricula. This post-structuralist perspective goes beyond asking "Whose curriculum and who benefits from it?" to ask, "What happens in the curriculum"—the latter being an experience-oriented question. The author concludes that the relationship between the curriculum and the educated "subject" (or identity construction) will be a crucial theme for curriculum studies in the future.

Keywords: sociology of the curriculum, neo-Marxism, post-structuralism

Chin-Ju Mao, Assistant Professor, Center for Teacher Education & Institute of Curriculum Studies National Chung Cheng University

E-mail: ttccjm@ccu.edu.tw

Manuscript received: Oct. 31, 2003; Modified: Jan. 9, 2004; Accepted: Jan. 20, 2004

壹、前言

臺灣的課程社會學研究大概起始於陳伯璋和歐用生兩位課程學者在 1980 年代中期引借英美在 1970 年初發展的「新教育社會學」，和美國 1980 年末的「課程研究第三勢力」（陳伯璋，1983）。兩位學者為臺灣的課程研究開啓一頁新紀元。陳伯璋（1985）重要的論文著作《潛在課程研究》，以及歐用生（1985）發表在學術期刊具代表性的〈國小社會科教科書的意識型態分析〉，不僅表示課程研究新紀元的開始，也為臺灣教育社會學研究注入英美新教育社會學的精神；更重要的，他們的研究也正與臺灣當時的社會脈動同步呼吸。

Ladwig（1996: 3-4）認為英美經過了 20 幾年的時光，新教育（課程）社會學即使不能稱為「死亡」（demise），至少就目前而言也看不出任何可以找到解決的徵兆，除了累積豐富的「否定和批評」（negation and critique）之學術資產。這十年來，新教育社會學所受到來自後結構主義的批評，也促使其作自身的轉化（Apple, 1996; Bernstein, 1996; Giroux, 1991）。而臺灣在經過了這將近二十年的政經社會與教育改革，以及網路時代的快速知識交通，和大量學術論文的生產，怎樣的學術新思想正在匯聚成形？對於課程社會學研究又提供怎樣的新契機？

Pinar（1978）第一次提出課程研究的再概念化學派時，就說道：「再概念化學派究竟是什麼，答案也不是那麼清楚……，但是就某種程度而言，它是一種對原有研究領域是什麼，和對現在（可能）是什麼的一種反應（reaction）。」（p. 205）這篇論文將之定位為「課程社會學研究的再概念化」，主要目的即在分析課程社會學研究在過去是什麼，而現在極有可能「是什麼」。這篇論文將藉助後結構主義的權力／知識概念，挑戰「既有」課程社會學研究的思考模式，嘗試提出後結構主義取向的分析架構雛形。此一分析架構雛形，不在指導如何做研究，但卻希望能指引課程社會學研究者提問不一樣的問題，此即研究的問題意識根源所在。本文將論證在受到後結構主義之權力／知識論點的挑戰後，原本以分析課程實踐之結構邏輯的課程社會學，如何再概念化其研究取向，而進一步逼問課程實踐的運作邏輯。文末將以臺灣課程改革的本土經驗為例，提出一個後結構主義式的分析架構雛形以供參考。

貳、課程社會學研究的興起

一、1970 年代的美國

以美國為主的課程研究或教育社會學研究在 1970 年代之前，皆是以客觀中立的科學主義為主流代表。在課程，我們稱此為「科學化課程理論學派」（黃政傑，1991；Kliebard，1987）。此時期的課程研究主要是以科學的活動分析法（Bobbitt，1924），著眼社會效率，發展出課程設計的方法。在教育社會學，強調社會均衡（social equilibrium）的結構功能學派之勢力則凌駕其他學派之上。此時期的教育社會學研究著重社會結構的巨觀分析，探討學校教育與社會階層化和社會流動之關係。在 1970 年之前，此兩個研究領域幾乎是互不關聯，課程重學校知識如何選擇的設計程序與效率問題。教育社會學則重學校教育作為一個社會機構與組織的選擇和社會化的功能。直到「新」教育社會學的出現，研究的方向才從科學客觀主義和自由理想主義的教育研究，轉向教育形式和學校知識的歷史社會分析（Wexler，2000：1312）。權力與知識成為教育社會學和課程理論研究的匯聚概念（an influx of power/knowledge concepts）。

被稱為「新」教育社會學，其名詞主要涵蓋了教育社會學在政治的、概念的、以及研究中所代表的一股新趨勢。它偏向強調學校教育和社會不平等的關係，以及教育在社會形構過程所扮演的矛盾角色（Apple，1979，1982；Bowles & Gintis，1976）。舉凡學校教育中的課程、教學和評量皆被認為與大社會的結構不平等有密切的關聯（Anyon，1979；Apple，1979；Bernstein，1975；Bourdieu，1977）。學校中所教的知識和社會的權力關係與控制有密切關聯。學校的知識被認為是意識型態的知識。對於意識型態的批評，最有名當屬於 Michael Young（1971）編輯的《知識與控制》（Knowledge and Control）一書中所宣稱的：「那些站在權力位置的人，將企圖去定義什麼被稱為知識，不同的團體如何擁有不同的知識和進入這個知識的管道，不同的知識領域之間和擁有這些知識以及知識管道的人們之間，它們的關係是什麼。」（p. 32）。此一提問，直接挑戰了科學化課程理論學派視學校課程為中立知識的假設。也挑戰了教育社會學結構功能學派視學校教育為一個有道德

共識的和社會整合的機構。對新教育社會學者而言，他們看見的是衝突、對立與抗拒（Apple，1982；Giroux，1983；Willis，1977）。

到 1970 年末期，美國的兩位課程理論學者（同時也是教育社會學者）Michael Apple 和 Henry Giroux 已經成功地將英國 Basil Bernstein 和 Michael Young 在《知識與控制》一書中所傳達學校知識與社會權力關係的新教育社會學論點，和課程研究結合在一起，並在美國課程研究學界拓立了課程研究的新領域（New Frontier）。Apple（1978）發表於《哈佛教育評論》（Harvard Educational Review）一文中指出：「要瞭解學校內所發生在文化層面的問題，必須先瞭解發生在學校外面的經濟層面的問題」（p. 495）。Apple（1978）認為教育社會學裡的結構（structural）和解釋（interpretive）傳統應該被應用在分析課程背後的文化與經濟問題。而 Giroux（1981）也提同樣的課程研究議題，並稱之為〈邁向新的課程社會學〉（Towards a New Sociology of Curriculum）。

意識型態、霸權、和潛在課程可說是此兩位課程理論學者 70 年代末期常提的主要概念。Apple（1979）在《意識型態與課程》一書，開宗明義即言：「我強烈主張，教育不是中立的事業，不論教育人員本身是否覺知到這個機構的本質，教育人員所涉入的就是一個政治的行動。」（p. 1）。不管是知識的選擇、組織的原則、明顯知識與潛在知識之間的關係、或評量的方式與標準……等皆與社會中的社會和文化控制的原則有密切相關。潛在課程概念的提出就是要說明學校教育如何為霸權服務，而將這些隱藏的知識與權力的關係內化在學校課程與教學的實施中（Apple，1979）。因此對於課程研究的議題，要問的不再是「什麼知識最有價值？」，而是「誰的知識最有價值？」。

距今將近 20 幾年的《意識型態與課程》這本書，已被選為教育史中重要的著作之一。Apple 在其中文版的序言中，提到他認為這本書會被選為教育史中重要著作，「是因為在許多國家中為民主教育奮鬥的團體長期努力的結果，也就是說這本書呼應了許多國家中數以百萬人的渴望，他們認為自己的基本人權被剝奪了，被排斥在真正自由與民主的學校教育過程之外……」（王麗雲譯，2002：I）。其實，很有意思的，臺灣的教育學界開始引進 Apple 論著，也正是臺灣逐步進入民主改造的社會轉型期。若引用 Michel Foucault 的看法「知識的存在與作用有其歷

史與社會語境的脈絡」(Dreyfus & Rabinow, 1983)，臺灣教育學界開始引進與接納新馬克斯教育理論觀點，是在特定的歷史與社會脈絡中，因緣際會而產生的新教育知識理論的一個論述空間。

二、1980年代的臺灣

臺灣的教育學術界，在1985年前後，出現了兩位課程研究學者——陳伯璋和歐用生。他們的地位，就像 Apple 與 Giroux 在美國開拓課程研究新領域一般，也為臺灣的課程研究打開一扇新視窗。他們的著作顯然都受到 Apple 之《意識型態與課程》一書影響。陳伯璋（1985）在其博士論文，後來出版成書的《潛在課程研究》一書中，提到：

我國近30年來的課程改革和研究，仍然是『技術模式』或是『泰勒模式』的反映。嚴重的是，我們不明瞭這些模式是西方獨特歷史、文化背景下的產物，更何況這種背後患有偏狹的『工具理性』，已產生相當大的副作用（如教育危機的產生）。……為使教育革新更落實、更有效，必須對正式課程之外的『潛在課程』有深刻的瞭解。在課程研究方面也必須超越表面現象的描述，而注重研究背後的後設分析，才能形成檢討課程實施的判準，以及批判課程研究的合理基礎。如此課程發展才能成功，教育革新才能落實，教育學的發展才有前途。」（頁5）。

這一本研究論文，表面上看起來是整理潛在課程的理論基礎，但是其研究背後的動機或問題的意識，顯然是對當時臺灣主流的課程概念、實施與研究有所批判，就像美國的 Apple 在其《意識型態與課程》一書中對美國實證主義學派的教育研究之批判一樣。本研究論文的目的是希望能藉由課程理論新典範的建立，提供臺灣當時的課程研究者一個新的看待課程的觀點。而這個重新看待課程的觀點，也就是他書中所提的「課程研究中的第三勢力」。

歐用生在1985年也曾借用 Apple 的意識型態概念，分析臺灣國小社會科的教科書。直到1990年他的博士論文，也是研究《我國國民小學社會科『潛在課程』分析》。在陳伯璋為潛在課程理論建構基礎之後，歐用生的這一本論文，更進一步

將理論付諸實際的教科書分析。也因為受到 Apple 等人的影響，及在臺灣當時的民主改革和社會運動所牽引出像「吳鳳教科書事件」¹之歷史社會背景下，論文中提問的方式更為基進：

在我國，社會認可哪些知識？其『隱含的合法化意識型態』為何？我國國民小學社會科教科書提示給兒童哪些『價值、中心思想和統治的意識型態？』……為什麼把這些知識『選擇』進教科書內？而把其他知識『排除』於教科書外？……有哪些社會、政治、經濟和文化的價值和利益交織於其中？……誰來決定我國的國民小學社會科教科書內容？……哪些因素決定學校施教的正式知識或顯著課程（歐用生，1990：4-8）？

這些提問就像打開了潘朵拉的盒子一樣，許多研究開始探究教科書背後的意識型態（石計生，1993；顏慶祥，1997）。而陳伯璋所引領的臺灣課程理論研究的「第三勢力」，也陸續有研究生加入，如黃嘉雄（1989）碩士論文《柏恩斯坦分類與架構概念及其在課程研究上之意義》，王麗雲（1990）的碩士論文《艾波教育思想研究》，黃嘉雄（1994）的博士論文《轉化社會結構的課程理論》，周珮儀（1998）的博士論文《季胡（Giroux）的課程理論研究》等。

S. Wolin 曾經說道：「過去重要理論的崛起，大都來自於它們對世界危機的回應，而不是理論學者社群內的危機」（引自 Wexler 1987：51）。臺灣的課程社會學研究之所以能在1980年代末興起，除了是課程研究者在學術上的努力外，更重要的是，他們的研究回應了當時社會的「危機」，課程的研究問題，也就是當時社會的問題。當時的臺灣社會正處於民主化、自由化、多元化的時期，對於課程中知識的選擇，需要的就是敏於批判當時所謂「黨國不分」的政治意識型態，和揭發課程知識選擇背後權力關係的理論架構。而這樣的理論引借，也在某種層次上，

¹ 臺灣原住民在1987年9月12日，抗議教科書中「社會」第一冊和「生活與倫理」第一冊，將「吳鳳」列為「捨身取義」的典範，污名化原住民，而走上街頭。他們焚燒教科書，並喊出「不要吳鳳要尊嚴，不要神話要歷史，全面刪除吳鳳神話，還給原住民公道」的口號，要求刪除「吳鳳」單元，並要求教育部向原住民道歉。

成為將教育改革視為社會運動之團體成員所用。當時教育改革團體，對於教育政策之批評或教改運動理念的訴求，有許多也受到新教育社會學和課程研究第三勢力之理論引進的啟蒙（四一〇教育改造聯盟，1996；吳密察、江文瑜編，1994；薛曉華，1996）。以四一〇教育改造聯盟（1996）為例，其在《民間教育改造藍圖》一書中，指出民間教改運動的基本態度是：

臺灣教育問題的癥結，其實是源之於謬誤的國家資源分配、極權制度與不正義的社會結構，因此，教育改革運動必須提昇為一個全民參與的社會改造運動，而不是以教育專業為由，排拒其他身份的意見。……教育既屬於社會行為，便不可能脫離社會結構，超然獨立運作而自證自成。從某個意義來說，社會透過教育的功能，將那些支配地位的價值、規範和信念體系，制度化的把個體整合進社會，融入主流文化。……教改的終極方針應著眼於「社會平等」的關懷，深究社會階級的意蘊，包括勞務分派以及經濟、文化等資源的配置，只有在性別、族群、勞心與勞力均平等的社會，才能完全實現人的自我價值（頁23-26）。

教育，緊緊扣合著意識型態的再生產，我們不僅要求在所有教育內容上徹底根除菁英主義、威權主義、男性沙文主義、漢民族中心主義，更要求一個符合社會正義的民主制度，在獨立於政治干擾教育內容的基本要求之外，還要讓所有力量，不分性別、身份、社經地位，民主地共同決定教育的外部事項。社會改革，不能有誰先誰後的階段論調；而教育改革作為一個社會改革，更必須直指意識型態的核心改造（頁26）。

上述四一〇教育改造聯盟的宣言中，教育改革和社會結構與社會平等的概念，以及對於課程中意識型態的批評，都反映了臺灣當時的社會氛圍，和課程社會學未來研究發展的趨勢。

參、美國課程社會學研究的轉折

當臺灣在1980年中末期的課程社會學研究正蓬勃發展之際，反觀美國的社會卻與1970年中葉Apple寫《意識型態與課程》的時候，有所不同。美國社會轉變的複雜性，可能已不是討論到底學校教育（或課程知識）是促進社會流動或再製這兩個選項之間擺盪的思考方式就可以理解的。而課程社會學研究也正面臨新的挑戰與轉型。以下主要討論的就是以Apple和Giroux為主的課程社會學研究如何面對新右派和自由主義結合下對左派的衝擊，以及全球社會發生新形式社會衝突對馬克斯理論的挑戰。

一、新右派的挑戰

Apple在1982年出版繼第一本《意識型態與課程》書之後的第二本《教育與權力》，書中修正學校教育的再製理論，認為經由學校教育所再製的社會關係其實是不完全的、充滿矛盾與衝突的。Apple（1982）批評再製理論忽略人的主動性，將學生視為被動接收社會訊息的人。學生會因其階級、種族、性別等不同文化與社會位置而重新解釋，或部分接受，或拒絕主流社會訊息，學校所負載不同意識型態之任務常是在拉扯的狀態中，充滿了矛盾與衝突。

有Willis（1977）的《學做勞工》（*Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*）一書中，對英國勞工小孩在學校與工廠中的俗民誌研究，提出了「抗拒」的概念，以說明階級的再製並不是恆常而必然，其中會遭遇青少年次文化生產過程的挑釁與抵制。「抗拒」這個概念，後來成為許多批判教育學家或社會學家所支持的概念。「抗拒」概念的提出，就像是為左派教育學者對於教育解放政治目的所堅持的樂觀主義（optimism）注入了一劑強心針一樣（Anyon, 1981; Giroux, 1983）。然而，也正如Wexler（1987）所言，美國新教育社會學家以教育抗拒的論調，批評美國文化中個人主義和自由主義霸權意識型態之際，卻沒有察覺自由主義的論調已逐漸被「新右派」所吸納和取代。當商品化、市場化之類的解釋公共政策（包括教育）的語言已逐漸在美國被新右派取得優先位置之際，教

育的左派學者還沈浸在批評自由主義的左派歷史傳統語言之中。他們的聲音其實已逐漸在新右派的聲音中被邊緣化 (Wexler, 1987: 42)。同時，美國社會年輕人失業率的增高，也使得 Willis 研究中所歌頌的勞工階層小孩的抗拒文化，也漸變得不切實際。在經濟衰退壓力之下，當右派與自由主義的思想巧妙的結和之際，右派的教育改革運動就漸漸變得令人無法拒絕了 (Wexler, 1987: 43)。

Wexler 對於左派教育學者這樣一針見血的批評，足見理論的出現或知識的生產，必被社會歷史脈絡所牽動。美國在 80 年代末和 90 年代的確是見證新右派勢力的抬頭。許多公共政策改革訴求的語言，不是「私有化」(privatization)、「市場化」(marketization)、「就是「鬆綁」(deregulation)與「傳統」²。Apple 近十年的著作，幾乎就是針對美國新保守主義再度崛起之社會文化脈絡和論述語境，加入些許後結構色彩的教育分析論著 (卯靜儒，2002: 103-106)。

二、全球新形式社會衝突的衝擊

美國這一波的社會轉變和對左派的挑戰，也有其背後全球社會轉變的脈絡可尋。全球的社會在 80 年代也起了很大的轉變。新型式的社會衝突，也不斷挑戰舊有左派的知識眼界和政治基礎。少數族群的抗議運動、同志運動、新的女性主義運動、反制度開發設施的生態保護鬥爭、反核運動、以及處於資本主義邊陲地帶國家的反經濟全球化的社會鬥爭等，都意味著社會衝突的性質擴大到比階級更為廣泛的範圍。在認為社會是有理性、組織的一般人觀點之下，這些運動被認為是社會的「累贅」。但對於學術界而言，這些新形式的社會衝突，也將原本奉馬克思階級理論為圭臬的左派學術思想推入危機中。在知識上，「社會」不再能被看成是可理解的結構，社運團體也無法再站在某階級立場上，瞭解進而掌握社會的運作，以創造運動上「普遍的」主體，如勞工階級 (Laulau & Mouffe, 1985: 2-3)。法國後結構主義的思想，此時，正填補因為馬克思主義的危機而產生出來的理論真空。社會的運作邏輯，不再被等同於結構的邏輯，特別是階級對抗的結構邏輯。而主體也不必然是先驗的存在或完整統一的，主體被視為是一種被建構起來的論述對

象，既是論述對象，也就隨時會隨論述的形構而改變，主體的立場在論述形構中看起來也就變得分散 (fragmented)。來自歐陸法國後結構主義思想的影響，也提供課程研究者 Giroux 理論的新視野，使其 90 年代後的著作也轉向了後現代教育和文化研究，另闢教育研究的新領域 (redrawing educational boundaries) (周珮儀，1998)。

對臺灣而言，十幾年前陳伯璋和歐用生的課程社會學研究，也為十年前的教育改革（特別是課程改革）提供了理論基礎、分析架構，甚至是改革方向。過去十年來的課程社會學研究，也承襲了新馬克斯主義批判的傳統，對於國家意識型態機器和主宰團體的批評不遺餘力，而對於課程內容意識型態的分析也不遑多讓（如朱敬一，1995；陳敏華，1994；黃政傑，1993；劉定霖，1989；謝小苓，1994；魏曼伊，2000 等）。然而經過十年的教育改革，姑且不論其成功與否，當運動的訴求進到體制內運作，諸多政策和實行的矛盾衝突，卻變成是許多人批評的對象，如「改教改」、「終結教改亂象」等口號的出現。我們也常會聽到教育改革的方式沒有錯，但實踐出了問題，而這個實踐的運作邏輯又是如何呢？有人認為某些人需要為教育改革負責³，問題是改革的權力分布與效果，似乎很難找到可以「控訴」並全權負責的對象，因為權力行使的主體是渾沌不明的，似乎誰都有責任。站在課程社會學研究的立場而言，我們可以如何解釋分析這樣的現象呢？若理論的生產終究是要來自危機的回應，新馬克思主義的課程社會學研究能回應這樣的危機嗎？在面對臺灣目前的教育（課程）改革危機，課程社會學研究的理論觀點需要再概念化以回應危機嗎？臺灣是否也像美國課程社會學研究，需要藉助新理論來補足研究的縫隙呢？

² Apple (2001) 稱之為「新市場、舊傳統」(New Markets, Old Traditions)。

³ 2003 年的夏天，以黃光國為首的學者點名當年教育改革審議委員會的召集人李遠哲要為當今教育改革的亂象負責。

肆、臺灣課程改革的運作邏輯——一個初步的後結構分析模式

以 Apple 爲首的新馬克思主義的課程社會學研究在十年前的臺灣教育改革呼聲不斷之際，提供了許多課程研究者和教改運動者批評舊有課程知識選擇、組織和評量謬誤的理論基礎。其理論基礎提供臺灣教育學者和教改運動者問：「這是誰的課程？」、「誰受益」、「在課程知識的選擇與組織過程中，不同社會團體如何協商和角力？」。這樣的觀念架構，在當年教改政策正要如火如荼推出之際，其對舊有課程內容和實施方式的批評，提供了教改運動的合法性基礎，也爲教育學術界的知識生產，奠定了豐富的批判資產，而那也是在過去國民黨舊有威權統治時代，教育學術界所缺乏的。

若我們以同樣的觀念架構，也可以問過去十年來的教育改革和課程改革，到底是誰的改革？誰受益？哪些社會團體在協商與角力？課程如何成爲權力角力過程中妥協的產品？從社會運動和階級的分析角度來看，臺灣當時的社會運動（教育改革運動也被視爲是社會運動之一，見前面引用四一〇教改聯盟的基本宣言）能興起，主要是臺灣在經過經濟的成長造就 80% 的中產階級，這些中產階級的經濟、學識背景支撐他們參與，有的甚至規劃、帶領社會運動（Hsiao, 1991）。我們也可以說這些社會運動的發起人，其所提倡的改革訴求，在某種程度上而言，有其新中產階級的視框，當然這樣的視框，有部分也受其過去經驗的侷限。當改革者忽視其侷限的經驗和視框，或者過度理想色彩地以全民動員（或有人稱此爲民粹）的方式，推動教育改革時，並在臺灣當時「市民社會」「意識覺醒」「對抗」「國家」論述爲主的社會運動風起雲湧之際，教改運動是熱情的也躁進的，而冷靜與理性的周延思考也相對薄弱。當然改革運動所帶來的強大民間社會的壓力和反對黨的政治壓力，也使得執政的政府只想趕快度過「執政的危機」，不斷推出的教改政策，也顧不了教育百年樹人的特性（本就需要慢火熬燉，耐心等待），

改革的執行也變得粗糙不已，配套措施不足，而怨聲載道⁴。而且，當其教改的訴求來自體制外的呼聲，體制內的教育人員，很自然也就成爲其對抗的對象，然而很弔詭的是，教育改革的實踐又必須交諸給社會運動者所要對抗的體制內的教育工作人員。當體制外改革運動者的訴求忽略細心納進教育人員的（心理與物質）需求，成爲 Gramsci 所說的道德領導（moral leadership）時，也就是改革的文化霸權的創生與維持失敗時，教育改革作爲一種體制外社會運動團體反體制內國家教育霸權運動，註定是要失敗的，而另一波的反霸權的「反教改」運動勢必也會再起。

運用新馬克思主義的分析架構，前面對於教育改革運動的分析，問的就是：「這是誰的改革？」、「誰受益？」、「在改革的過程中，不同社會團體如何協商與角力，如何影響改革政策，以及改革在政治、文化、與教育上所產生的效應爲何？」（卯靜儒，2002）。但是我們也發現，問了「誰的政策？」、「誰受益？」之後，改革的問題似乎也無法得到解答。在解嚴後的臺灣，階級的主體性並不明顯，政黨的改革立場，也由於複雜的政治情結和初萌的政黨政治體制，而顯得左右搖擺路線不明。臺灣的社會嚴格來說，有統獨立場的鮮明對立，卻沒有左右派之分，或者說這種在西方社會長久發展的左派右派的政治立場，以及他們思考問題的左派右派的分析架構以及階級的概念，在臺灣雖有論述出現，卻也還沒深入本土政治與社會的運作邏輯。在這樣的情況之下，即使提問「誰的政策？」、「誰的課程？」、「誰受益？」等重要問題，卻也發現「對象」似乎很模糊，到底是誰改革的權力作用在誰身上？卻無法說的清楚，但我們卻看到或感受到改革的後果正在發酵，因爲權力已經滲透到微妙的社會細胞當中，而這就是權力的分布和效應。問誰擁有權力以施行改革，以爲找到主體（the subject）問題即可找到解決，殊不知主體卻不斷在位移，沒有改變的卻是我們對主體所占那個「位置」特性的描述，如權

⁴ 黃光國等人發起的「終止教改亂象，追求優質教育」之萬言書中，也指出九年一貫課程、建構式數學、一綱多本的教科書，及統整教學等配套措施不足之教改現象。在研究論文中，卯靜儒（2001）〈臺灣近十年來課程改革之政治社會學分析〉一文中，也分析教育改革配套措施不足現象背後之政治社會結構因素與權力關係。

力的壓迫者。難怪 Foucault 會認為，當人們不斷拷問「權力是什麼？」「權力來自哪兒？」這兩個形上學或本體論的問題時，「發生了什麼？」這一極為複雜而賦有經驗意味的問題可能被遺漏了。Foucault (1983) 說：「問『怎樣』的問題，不是要問『權力怎樣表現自身？』，而是要問『它以怎樣的方式被行使？』以及『當某些個體對別人施行（就像一般所說的那樣）權力時，發生了什麼？』」（p. 217）。

後結構主義式的提問「發生了什麼？」，也正是本文要提出的如何藉由後結構主義的權力觀，架構一個課程的分析模式，以揭示課程的運作邏輯，而此一運作邏輯的分析，也正是課程社會學研究需要再概念化的理論重點之一。以下分析模式的建立，將藉由討論後結構主義如何解構西方對主體的建構，和權力的結構概念，以說明何以後結構主義的分析架構可以進一步再概念化課程社會學的研究⁵。

一、主體的去中心化

後結構主義並不具有一固定的意義。通常它被認為是由 Jacques Derrida、Jacques Lacan、Julia Kristeva 和 Michel Foucault 等人的著作所發展出來的一系列理論的位置 (Weedon, 1997)。這些後結構主義者的理論雖然各有不同的形式，但他們卻共同具有某些關於特定語言、論述與主體的基本假設。這些假設形成一種論述分析的方法論。後結構主義者認為，傳統西方的哲學、社會學理論，從啟蒙運動開始，皆是以人作為中心，其主體哲學認為人是認知、權利和價值的主體。

⁵ 對於後結構主義（特別是以 Foucault 為首的後結構主義）的批評，如反人本主義、相對主義、虛無主義等，並不是本文要處理的重點，但對於後結構主義在理論思想上的侷限性卻是值得提出討論與留意的。Foucault 的後結構主義並不企圖建構一個無所不包的權力系統理論，而是分析各種權力／知識關係的作用形式，以及我們視以為理所當然的主體是如何被構成的，以此重新審視我們如何及為何以某種型態看待自己的方式，以便在此限圍之上，開啟我們思索另一種生存的可能性。因此，其理論被批評為無法建立一個普遍的真理與目的。然而，反過來也正是因為其理論不想以偏蓋全，它重視的是歷史化與局部化真理的論述形成，所以其分析工作不在確立真／假的客觀標準與價值的普遍基礎，而在於分析真／假之標準是如何被構成，如何運作，產生什麼歷史效果，這正是其擅於處理運作邏輯的優越性所在。若是讀者想要尋找一個擅於處理普遍性目的的課程社會學理論，顯然後結構主義的理論思想無法滿足此一企圖，因為這正是其侷限，或者我們也可以說，這正是其特色所在。

這個根本的假定也是所有西方文化、科學、哲學、社會制度、政治制度的根本精神。他們認為「人是思想的主體」這樣一個假定是不需證明的，這個主體透過理性的運用，可以使人愈來愈接近完美。但後結構主義顛覆這樣的假定，它認為主體性也是被建構的。主體性不是與生俱來的，而是社會產生的。許多後結構主義的論著，基本上就是批判西方哲學和政治及社會組織中所預設的「一種本質、獨特的、固定並連貫的，而且這個本質使她／他成為她／他所是 (is) 的那個人」(Weedon, 1997: 32)。摒棄這種人道主義式的本質論，後結構主義論設了一種不穩定、矛盾、一直在過程中的主體。每一次我們思考、說話、與參與社會而有所行動時，主體就不斷在論述中被重新組成。這種去本質化主體的後結構取向，在課程社會學研究中，特別是有關課程的研究，提供我們不同的思考與提問方式。我們需要問的是：「課程（改革）所指涉的主體，是如何被建構的？」這種主體去中心化的思考，也讓課程（改革）的知識成為研究的重點 (Popkewitz, 1998a: 56-57)。在課程（改革）知識形成中，老師和學生是如何被談論的，學校教育如何被「理所當然地」認為應該如何，以及課程（改革）的實施如何藉由上述的知識論述而被界定和採取行動的。後結構主義的理論提供課程社會學研究，無論是在研究方法論上或策略上，以解釋課程（改革）在論述上與實踐上，其實也是我們對老師與學生自我認同的一種社會建構，和規訓與管理的機制。藉由這一層的拆解，後結構主義的理論視野讓我們發現主體並不是本質存在的，而是在特定時空政治與文化的背景下被建構的，而發現建構的存在，也才有開拓其他不同建構的可能。

二、權力的運作與效應

權力的問題一直是課程社會學研究的重心。在馬克思學派的課程社會學研究典範中，「誰擁有權力？」「誰的知識被視為是合法化的知識？」「這樣的知識為誰服務？合乎誰的利益？」這類的問題常被問到。Popkewitz (1999) 認為這類的研究主要是要找出權力的源頭，也就是行使壓制權力的行動者。而辨認這些行動者的主要分析方法又都是以階級、官僚、種族或性別等概念來分類。其潛在的假設是若能找出這些主宰的行動者，那麼更平等公平的社會才有可能產生。以階級、

種族或性別而被分類的主宰團體，他們所做的決定被視為規範了某種社會價值，也產生了一種優勢與從屬的情境脈絡。這是一種宗主權式的權力觀（power as sovereignty）使然。在教育研究上，這樣的權力觀，使得研究的問題被定位為如何去指認或改變主宰者與被主宰者之間的不平等關係。例如為何勞工階級的小孩為何總是找到勞力的工作？而中產階級的價值又是如何被當作課程篩選的準則？權力在這類研究的概念架構中被視為是某種可以擁有的東西，而且往往是負面與壓制的。由於權力是可以被擁有的，因此權力也被認為是可以在社會團體中被重新分配以挑戰社會不平等的。Foucault 以及其他後結構理論學者對於這類宗主權式的權力觀指出其概念上的侷限性（Cherryholmes, 1988; Ellsworth, 1992; Ladwig, 1996; Popkewitz, 1998a）。他們認為這樣的權力觀通常會製造壓制者與被壓制者的二元世界，而產生一種二元對立的效應，因為我們總是專注在定義誰是壓制者，誰是被壓制者，在專注於他們類別上的共同性時，也忽略了其間複雜而多元的特性。Popkewitz（1999）認為這種壓制者與被壓制者二元主義的論述會忽略權力的生產特質，也就是因權力而產生的知識系統也同時在生產建構行動與參與模式的規則。權力是人們在達到知識、利用知識來介入社會世界時所展現出來的，一種權力的行使。在後結構／後現代的理論中，他們稱此為權力的效應（Popkewitz, 1999: 6）。

權力藉著知識論述進入個體的知識庫存，進而建構了行動個體的行動意義。這種生產性的權力概念，幫助課程社會學的研究者，不只問這是誰的課程，還更進一步問課程實踐的問題，在課程的實踐過程中，權力如何行使？受教主體如何被規範與建構？舉課程改革之研究為例，從後結構的課程改革研究者 Popkewitz（2000）的觀點來看，改革並不等於改變，而改變的發生也不是如我們表面所看到的「課程大綱、內容、或教師教學方法上的改變」而已。它所改變的也許是我們不易察覺的、更深層的對於老師和學生、對於國家公民（與國際公民）的重新定義，以及一連串相關之機構運作規則的重新調整，包括參與方式的重新規格化（例：教師的協同教學和學生的動手學習），以及課程內容再現的問題（什麼該被納入？什麼得排除？）。Popkewitz 認為社會結構的關係並不等於社會結構運作的邏輯，不是問「誰的政策？」「誰受益？」之後，改革的問題就能得到解答；更

深一層的是「行使」的問題，它是如何行使和運作的？也就是說，過去新馬克思主義的研究往往專注在「結構的邏輯」，而忽略「運作的邏輯」（Popkewitz, 1995）。

課程研究的焦點從結構的邏輯轉移到權力運作的邏輯，研究的問題需要問的是：課程（改革）知識是如何產生的？形成怎樣的教育需求？專業的欲望？教學的行動？以及我們的身分與主體。這樣一個論述實踐的問題是借課程的研究，以瞭解權力的運作邏輯。

三、課程作為一個論述的場域

當權力被視為一種生產性的概念時，研究的焦點會從鉅觀的社會結構面轉移到特殊的、地方性或區域性的運作場域，而這個場域就是主體被建構的論述場域。Foucault 理論的重要貢獻就是讓我們注意到在現代生活中社會空間（social spaces）是如何被論述性的建構（discursively constructed）出來⁶，Foucault 所寫的歷史是有關人們在特定的機構形式中如何經過特殊的規則與標準而成為主體，如監獄與囚犯，瘋人院與瘋子，診所與病人等都是論述場域建構的例子（Foucault, 1973, 1980, 1990, 1995）。在這樣的社會空間中，我們都在產生一系列的類別與區分，而在這其中個人也被構成與分類。

對於論述，Foucault 的興趣是他認為人類社會中，所有知識訊息之有形或無形的傳遞現象都是一種論述的現象。也就是說我們社會的各個層面都有其特定的論述存在，這些論述相互推演連結、互相借用引伸，而形成一個可辨認的論述場域或形構（discursive formation）。分析此一論述形構，根據 Foucault（1973）的見解，大概可以有以下三個策略：第一，分析論述如何賦予訊息或知識一個開端和結束，將原本指涉龐雜的意義結構，「稀釋」或「淨化」（rarefaction）成看似有中心思想的論述，這樣的稀釋或淨化過程讓論述所指涉的事物孤立化、簡單化。

⁶ 這一觀點可以對照比較傳統馬克思主義對於結構邏輯的注重。Foucault 所談的由論述建構而產生的社會空間，與 Marx 以勞力生產方式而產生的階級社會結構有所不同。由於 Foucault 對於區域性社會空間構構性概念的提出，使得後結構主義不只看到貫穿在巨大的國家管理與社會結構中的權力運作，而且能更有彈性的處理流竄在個人微觀的權力運作中。

第二，由第一點引伸可知，論述的指涉面既深且廣，與別的論述息息相關。所謂「互為文本」(intertextuality)就是論述形構的一大要領，論述分析即是要耙梳這種牽一髮而動全局的論述形構。第三，論述的本質永遠是動態的、意有所圖的(intentional)。論述所納入或排除的事物，永遠是處在競爭對立的狀態，它隱含了權力的過程，也是前面所提及的納入／排除(inclusion/exclusion)機制。論述理論認為再現的形式和機緣(contingency)是嵌在權力的關係之中的，而不只是權力關係的反映。對於權力的瞭解不能只是在鉅觀政治的團體概念，如國家和階級等，還需從微觀政治的權力關係網絡中來看。傅科認為論述不是一個僵化靜止的過程，因為論述的兩端永遠隱含了說話者(社會權力機構體系)及聽眾(社會成員)，這中間的變化很複雜，也就是傅科在後來的系譜學中，有別於或延伸自考掘學所強調的權力、知識、和主體的複雜關係(王德威，1993)。以 Popkewitz (1991, 1998b) 以及 Cherryholmes (1988) 為主的後結構取向的課程研究，即是著力在傅科的知識／權力／主體的概念下所發展出來的課程社會學分析。

若我們將有關課程的理念系統視為一個論述場域的建構，我們可以在這個論述場域中看到學童如何成為被看與被監控的客體。這一套有關課程的理念系統就成為規範化與正常化我們看、談論與採取行動等的對於受教主體的論述。而我們也會在論述建構過程中，形成我們看學童(受教主體，educated subject)的類別，如將學童視為學習者、問題製造者、單親兒童……等。這樣一個將課程視為論述場域的觀點可以聚焦討論歷史建構形成的理念系統是如何與主體性的生產(the production of subjectivity)交織在一起。課程的論述場域中所建構出的有關我們對於教學、學習、評量等的理念與行動，並不只是在「那裡」或是經由參與學校事物的人所協商出來的，他們並不只是一組抽象的理念，而是實實在在的成為人們據以採取行動的一套規範，甚至進入主體成為身體與靈魂的規範(Popkewitz, 1998b)。

若以臺灣目前課程改革論述形成的研究為例，我們可以問課程改革的知識是如何產生的？它形成怎樣的教育需求、專業的欲望、教學的行動，和教育的認知興趣等等。在這樣一個論述實踐的過程中，我們的主體(其中包括我們對於老師、學生的主體建構)是用什麼方式、經過怎樣的常模規範的重新界定而形成的。將課程改革視為論述場域的分析策略即是探討臺灣的課程改革論述在形成與實踐

中，一連串相關之機構運作規則是如何重新調整的，其包括身為一位教師在九年一貫課程的改革論述中，其參與教學工作之規則的重新調整(如教師需要做行動研究、協同教學、課程設計者)，學生如何被重新界定為21世紀的學習者(如規格化學生帶著走的能力，打造學生的十大基本能力)，以及課程改革論述中，語言文化的再現方式(什麼語言被納進來了，什麼語言又被邊緣化了，為何要教，如何教，社會領域中對於「過去」的重新閱讀方式，以及對未來的勾勒方式等等)。這些都是更深層的界定人們如何參與、如何行動的規範與規則，也是未來課程社會學研究可以著力的地方。

伍、結語

從1970年代以來，英美的新教育社會學和課程研究的第三勢力兩股潮流的匯聚，開拓英美課程社會學研究的新領域。臺灣也在1980年代政治社會風起雲湧的變動年代引進課程社會學研究的思維，激發了許多年輕學者的參與研究與討論，也間接成為臺灣過去十年教改的理論基礎與指導方針。英美的課程社會學研究長久以來有三個重要的研究問題：一、知識的理論(社會性的知識論)；二、教育的形式(包括知識傳授與學習評量的形式)；三、社會關係(課程知識中所呈現的優勢團體與弱勢團體之間的社會關係)(Moore & Muller, 1999)。而臺灣的課程社會學的研究，大抵也不出這三個問題的範圍。只是臺灣在經過20年來的政治民主化過程，社會結構變得更為複雜而多元，而社會力再也不是單純的來自於對抗國家機器而發生，當我們一直在問到底這是誰的課程，以為找到掌握知識／權力的來源之後，就可以解決課程的問題，卻沒想到當我們把所有優勢團體的意識型態從課程中移走，後面隨之而來的卻不見得是帶來正義課程所期望的結果，而是讓我們看到更複雜的權力運作過程和不知如何解釋的「多元與差異的聲音政治」⁷。

⁷ 王瑞賢(2001)在一篇〈課程知識社會學——聲音與差異政治之外〉的文章中，提到未來課程知識社會學的研究在社會關係此一主題下，研究的觀點將從支配／被支配關係轉化為多元聲音與差異認同的關係。

這篇論文即是在這樣一個問題意識的導引下，耙梳英美的課程社會學研究的起源與轉折，對照臺灣的政經社會脈絡與學術的發展趨勢，試著提出希望能回答臺灣特定時空脈絡下課程（改革）行使問題的課程社會學研究之分析雛形。此一理論架構的提出並不是要完全取代新馬克思主義的課程社會研究派典，而是提醒課程研究者新馬克思主義研究所找到的結構邏輯並不等於運作邏輯，要瞭解運作邏輯，需要另一種理論的工具，也就是研究的觀點。而後結構主義對於生產性權力的概念，正是這樣一種理論的工具，可以提供我們分析運作的邏輯，瞭解課程論述領域的形成，如何隨著政經社會時空的改變，什麼被納進來，什麼被排除，如何轉化，以及誰說，誰聽，用什麼方式等運作邏輯的問題。同時，也藉由課程論述的實際運作，瞭解人們都是如何參與教育活動，和認知自己的規則，以及教育的文化是如何被規範和定義的，更進一步瞭解受教主體的建構過程。

在日常生活中，儘管結構邏輯持續其決定性的影響，人們總是持續在（採取）行動，而且是幾乎沒有選擇的，我們如何瞭解我們自己的行動，後結構主義對於權力概念的重新解釋，某種程度而言，提供我們另類談課程的方式，也使我們可以為課程社會學的三大研究問題，外加另一個重要的議題——課程與主體（或認同）建構的關係。

致謝：感謝兩位匿名審稿人的細心建議與批評。撰寫本文的動機起於作者目前正在執行的國科會研究計畫（全球與在地：解嚴後臺灣課程改革論述與文化認同問題，NSC92-2413-H-194-014-FG）。感謝計畫的共同主持人張建成教授的意見與協助。

參考文獻

- 王瑞賢（2001，10月）。課程知識社會學——聲音與差異政治之外。論文發表於國立中正大學教育學研究所、課程與教學學會主辦之「課程與教學論壇」研討會，嘉義。
- 王德威（1993）。淺論傅柯。載於王德威譯，Michel Foucault 著，知識的考掘（頁13-38）。臺北：麥田。
- 王麗雲（1990）。艾波教育思想研究。臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 王麗雲（譯）（2002）。M. Apple 著。意識型態與課程。臺北：桂冠。
- 四一〇教育改造聯盟（1996）。民間教育改造藍圖：朝向社會正義的結構性變革。臺北：時報文化。
- 石計生（1993）。意識型態與臺灣教科書。臺北：前衛。
- 卯靜儒（2001）。臺灣近十年來課程改革之政治社會學分析。臺灣教育社會學研究，1（1），79-102。
- 卯靜儒（2002）。個人的／政治的：愛波的權力、知識與教育。載於蘇峰山（主編），意識、權力與教育：教育社會學理論論文集（頁77-116）。高雄：復文。
- 朱敬一（1995）。國家在教育中的角色。臺北：行政院教育改革審議委員會。
- 吳密察、江文瑜（編）（1994）。體檢國小教科書。臺北：前衛。
- 周珮儀（1998）。季胡課程理論之研究。臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北。
- 陳伯璋（1983）。課程研究的「第三勢力」——美國在概念化學派課程理論之評介。臺灣師範大學教育研究所集刊，25，129-226。
- 陳伯璋（1985）。潛在課程研究。臺北：五南。
- 陳敏華（1994）。國中公民課程中政治意識型態傳遞之研究：一個教室的實地觀察。臺灣師範大學公民訓育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 黃政傑（1991）。課程設計。臺北：東華。
- 黃政傑（1993）。社會變遷、意識型態與學校課程。載於黃政傑（主編），課程與教學之變革（頁23-58）。臺北：師大書苑。
- 黃嘉雄（1989）。伯恩斯坦分類與架構概念及其在課程研究上之意義。臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 黃嘉雄（1994）。轉化社會結構的課程理論：課程社會學的觀點。臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北。
- 劉定霖（1989）。政治意識型態與國民中學「公民與道德」教材之研究。臺灣師範大學教

- 育學系碩士論文，未出版，臺北。
- 歐用生（1985）。國小社會教科書意識型態分析。新竹師範學院學刊，12，91-125。
- 歐用生（1990）。我國國民小學社會科「潛在課程」分析。臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北。
- 謝小苓（1994，5月）。國中健康教育教科書之性別意識型態分析。論文發表於中正大學成人教育中心、臺大人口研究中心婦女研究室、高雄醫學院兩性研究中心合辦之「兩性教育與教科書」研討會，嘉義。
- 魏曼伊（2000）。大陸小學語文教科書之政治意識型態分析研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 顏慶祥（1997）。教科書政治意識型態分析：兩岸國（初）中歷史教科書之比較。臺北：五南。
- 薛曉華（1996）。臺灣民間改革運動：國家與社會的分析。臺北：前衛。
- Anyon, J. (1979). Ideology and United States history textbook. *Harvard Educational Review*, 49(3), 361-386.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-41.
- Apple, M. W. (1978). The new sociology of education: Analyzing cultural and economic reproduction. *Harvard Education Review*, 48(1), 495-503.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- 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.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes, and control: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-510). New York: Oxford University Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic.
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and criticism: Post-structural investigations in education*. New York: Teachers College Press.

- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ellsworth, E. (1992). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In C. Luke, & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 90-119). New York: Routledge.
- Foucault, M. (1973). *The birth of the clinic*. London: Tavistock.
- Foucault, M. (1980). Truth and power. In C. Gordon (Ed.), *Power/knowledge* (pp. 109-133). New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1983). Subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow, *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality; Vol. 1. An introduction*. New York: Vintage.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish*. New York: Vintage.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (Ed.) (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries*. Albany, NY: State University of New York.
- Hsiao, H. H. M. (1991). The changing state-society relation in the ROC. In R. H. Myers (Ed.), *Two societies in opposition* (pp. 127-140). Stanford, CA: Hoover Institution.
- Kliebard, H. M. (1987). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge.
- Ladwig, James G. (1996). *Academic distinctions: Theory and methodology in the sociology of school knowledge*. New York: Routledge.
- Laulau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony & socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Moore, R., & Muller, J. (1999). The discourse of 'voice' and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 189-206.
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in*

- teaching, teacher education, and research. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (1995). Foreword. In P. L. McLaren, & J. M. Giarelli (Eds.), *Critical theory and educational research* (pp. xi-xxii). Albany, NY: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (1998a). The sociology of knowledge and the sociology of education: Michael Foucault and critical traditions. In C. A. Torres, & T. R. Mitchell (Eds.), *Sociology of education-emerging perspectives* (pp. 47-89). Albany, NY: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (1998b). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (1999). A social epistemology of educational research. In T. S. Popkewitz, & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (pp. 17-42). New York: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (2000). Globalization/regionalization, knowledge, and the educational practices: Some note on comparative strategies for educational research. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp. 3-27). Albany, NY: State University of New York Press.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice & poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell.
- Wexler, P. (1987). *Social analysis of education: After the new sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wexler, P. (2000). Structure, text, and subject: A critical sociology of school knowledge. In S. J. Ball (Ed.), *Sociology of education: Major themes* (pp. 1313-1338). New York: Routledge.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Westmead, England: Saxon House.
- Young, M. F. D. (Ed.) (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.

教育研究集刊

第五十輯第一期 2004年3月 頁143-173

國民小學九年一貫課程試辦成效之 綜合評鑑 ——以桃竹苗地區為例

謝金青

摘要

本研究旨在針對桃竹苗四縣市 13 所國民小學試辦九年一貫課程之成效進行綜合評鑑。總共完成 13 所學校之自評，509 位教師之調查，並成功訪問了 44 位試辦學校之教育人員。

研究期間自 2001 年 8 月至 2002 年 7 月止。研究工具計有學校自評量表、教師評估量表、訪問座談題綱以及專家諮詢題綱。研究結果發現：一、桃竹苗地區 13 所國民小學試辦九年一貫課程之成效，綜合研判為：準備不足、推動認真而成效普通。二、試辦學校成效評估自評總分平均為 4.15 分，達到「成效不錯」之水準；惟教師評估得分則只有 3.28 分。三、試辦學校成效評估依序為「推動與實踐」、「成效總結」、「資源與準備」指標。

關鍵詞：九年一貫課程、成效評估、國民小學

謝金青，國立新竹師範學院職業繼續教育研究所副教授

電子郵件為：king0120@nhctc.edu.tw

投稿日期：2003 年 9 月 10 日；修正日期：2003 年 11 月 14 日；採用日期：2004 年 1 月 9 日