

臺灣社會學刊，2006年6月
第36期，頁1-64

研究論文

從「九年一貫社會學習領域」 管窺台灣公民社會之未來： 試論群體生活的當代困境*

汪宏倫

* 汪宏倫 中央研究院社會學研究所副研究員 (hlwang@sinica.edu.tw)。本文首先發表於「自由社會的人文教育」研討會，財團法人紀念殷海光先生學術基金會、國立中山大學政治學研究所主辦，2005年6月25-26日，中山大學，高雄；其後亦曾於2005年9月9日在中研院社會所「週五論壇」報告。兩場與會諸君所提各色意見令筆者獲益良多，但因人數甚夥，無法一一鳴謝。范雲、林國明、杜文仁、林佳蓉、鄭陸霖、吳乃德、林開世等人曾先後閱讀初稿並提供剴切意見，胡俊佳協助整理資料，《學刊》編輯助理張逸萍細心校閱文句以增加可讀性，在此一併申謝。值得一提的是，本文曾經過殷海光基金會與《臺灣社會學刊》兩邊分頭邀請的四位匿名審查人的審查，在回覆四位審查人諸多意見的過程中，筆者有機會改正原稿中不少缺失，而《學刊》一位審查人對後現代主義的看法雖與筆者相左，仍提出了許多殷切期許與誠懇對話；上述一切，筆者銘感於心，不在話下。當然，所有的缺失與責任，均屬筆者自己的。

收稿日期：2005/9/28，接受刊登：2006/3/9。

中文摘要

本文嘗試從教育改革當中極富爭議的「九年一貫課程」，尤其是其中的「社會學習領域」，探討其對台灣的公民社會可能帶來什麼影響。公民社會作為一種現代群體生活的組織原則或「可欲布景」，已為多數論者所預設或接受。公民社會的存在必須以成員所具有的「模組性」與「公民性」為前提，而「模組性」與「公民性」很大一部分是在教育過程中養成。以國民義務教育為骨幹而發展出的現代大眾教育體制，與資本主義及民族國家的發展息息相關，同屬理性主義「現代性計畫」之一部分。在這個現代性計畫之下，公民社會的形成與運作才有可能。相形之下，台灣當前的教育改革，包含九年一貫課程在內，其「後現代性格」是十分明顯的。雖然後現代主義並非九年一貫課程的全部，也不能與教改直接劃上等號，但後現代主義許多成分與特質，例如不再獨尊理性，去中心，反權威，反後設敘事，強調差異、在地、愉悅、欲望等，程度不一地反映在當前的體制改革與教材內容當中。後現代所嘗試召喚的是一種迥異於「現代人」的新主體，其背後隱含的非理性與無理性主義不利公民社會所需的模組性與公民性形成，使得群體生活的道德基礎受到深遠的影響。所謂「教改亂象」反映的其實是一個難以為繼的現代性計畫，未來的群體生活將呈現何種風貌，值得省思。

關鍵詞：教育改革、模組性、公民性、道德生活、現代與後現代

Taiwanese Journal of Sociology, June 2006, 36: 1-64

**Contemporary Predicaments of Group Life:
A Partial View of the Future of Taiwan's Civil Society via the Grade 1-9
Social Studies Curriculum**

Horng-Luen Wang

Institute of Sociology, Academia Sinica

Abstract

This article explores the potential impact of recent educational reforms on the future of civil society in Taiwan by examining the “Social Studies Learning Area” in the controversial “Grade 1-9 Curriculum.” Widely recognized as a modern model for group life, civil society can only be realized on the preconditions of “modularity” and “civility” as cultivated by education. Mass education, institutionalized by the nation-state is part of the rationalist “modernity project” that makes civil society possible. However, the Grade 1-9 Curriculum in question has been characterized by strong “postmodern” orientations that emphasize such features as anti-rationalism, de-centering, anti-metanarrative, multiplicity, and pleasure, among others. By evoking subjects of new kinds that differ radically from the older model of “modern person,” the irrational and non-rational aspects of these postmodern orientations are making the preconditions of civil society untenable, while moral foundations of group life are being undermined. What group life will look like in the future deserves further attention.

Keywords: educational reform, modularity, civility, moral life, modernity and postmodernity



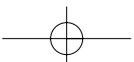
4 臺灣社會學刊

今天的人們常常大驚小怪地抱怨，過去二十年裡課程體系設置的變動過於頻繁。人們甚至還把中等教育目前的危機歸罪到這些過多的變動上。但是，出現這種缺乏穩定的局面顯然不是一朝一夕的事情，不能把它歸咎給哪一個人或者哪一系列特定的背景。相反，它是綿延整個世紀的一種慢性病，顯然是一些非人身的力量的產物。它絕不是什麼病患的起因，而是病患所產生的效果，是它的外在症狀。它沒有製造病患，而是揭示了病患。（Durkheim 2003: 431）

馮特的〔倫理學〕方法顯然是經驗性的。他認為，比起其他哲學學科來說，純粹思辨在倫理學中是最不奏效的。在這裡，事實的複雜性在於，當與現實進行比較的時候，所有單靠理性建構起來的系統都不充分，甚至很生硬。……在倫理學中，與其他領域一樣，人們必須從觀察起步。（Durkheim 2001: 263）

一、導言：問題不在「火星文」

2006年1月，大學學科能力測驗國文科試題當中出現俗稱「火星文」的網路用語與符號，輿論一陣嘩然。許多人認為這道試題與國文程度無關，缺乏鑑別能力，且開中文教育之倒車；有人則認為出題者忽略了「數位落差」的現象，對偏遠地區與缺乏上網經驗的學生不公，本題應該送分。更有論者指出，這種試題的出現，乃是「媚俗心態」的展現與「品味敗壞」的開始（南方朔 2006；吳過 2006）。事實上，「火星文試題」的問題並不在「火星文」本身；這道極富爭議的試題並非孤立的個案，它所牽涉到的絕不僅止於「題目是否符合教學目標」、「是否具有



鑑別能力」或是「數位落差造成不公」等問題，而命題者的「媚俗心態」與「品味敗壞」，也並非始於今日。放到過去十多年來台灣教育體制變革的脈絡當中來看，「火星文試題」的出現其實有跡可尋，它具體而微地反映出台灣教育體制背後許多結構與倫理的問題，值得進一步檢視。

在當前的台灣社會，教育已經成爲一個眾所關注而又充滿爭議的問題，尤其過去十多年由民間與政府所戮力推動的教育改革（簡稱「教改」），在台灣社會引起了相當廣泛的騷動，爲數眾多的學生、老師、家長均受其影響，批評與檢討的聲浪可謂不絕於耳。教改所採取的一系列措施，牽連既深且廣，從理念與政策取向、行政組織、入學方式、資源配置、課程教材、師資培訓等，無一不受到影響。如果我們體認到教育作爲一種社會與文化再生產（social and cultural reproduction）的重要機制，那麼把這一連串的教育改革稱爲另一種形式的「寧靜革命」，殆不爲過。¹

對於台灣過去十多年來的教育改革，相關論述可說汗牛充棟；無論是一般性的評述文字或是較爲嚴謹的學術研究，都有爲數可觀的文獻正在累積當中。這些文獻當中，有些是贊同教改理念、但卻認爲教改的實際執行與預期目標有所落差，有些則是不贊同教改的理念而另外提出一

¹ 根據2005年教師節前夕所公布的一份調查顯示，台北市的現任教師（包含在高、國中與小學任教者）有71%不滿意當前的教育政策，67%對未來教育環境感到憂心，而46%想將自己的小孩送到國外去受教育（洪茗馨 2005；戴安璋 2005）。現任教師不滿意當前教育環境，也不信任自己所從事的教育工作，寧可自己的小孩在別處受教育，這的確是相當諷刺的事情。雖然這份調查的信度與效度值得進一步檢證，調查的範圍也僅限於台北市地區，但從媒體大幅報導以及輿論反應來看，我們的確可以發現當前教育問題的嚴重性。

6 臺灣社會學刊

套主張。²筆者並非教育專家，也無意從教學成效（pedagogical effects）來衡量教改的功過；相反地，筆者僅僅是想把過去十多年來教改所反映出來的種種問題當成一種既定的社會事實，藉此來探討當前群體生活的道德風貌。換言之，本文的目的不在評價「教改是成是敗」，也不是從教育本身來談論教改應該如何進行；反之，本文僅僅是從既成現況來考察涂爾幹意義下的「道德生活的社會事實」在當前台灣的教育體制當中呈現出何種面貌。³誠如涂爾幹指出，「教育類型的習俗和觀念，並不是我們個人創造的。它們是共同生活的產物，表達了共同生活的需求」（Durkheim 2001: 306）。作為一種社會事實來考察，教育體現了道德生活的一種實際狀態；而作為社會再生產的機制，教育也形塑並預示著未來社會的道德秩序。教改反映了當前共同生活的某些社會事實，而無論成敗，這些改革都有非常具體的後果問題。以前述的「火星文試題」為例，這個事件之所以引發如此廣大的爭議，不僅肇因於教育與試題本身，更在於它牽涉到整個社會對於「什麼是適合做的，什麼是不適合做的？」的道德判斷，也觸及了價值評判（輿論所稱「媚俗心態」與「品味敗壞」）的問題。由此出發，本文嘗試提問：當前的教育改革，反映了什麼樣的道德生活狀態？這樣的經驗觀察，背後又可能具有什麼樣的倫理意涵？為了回答上述問題，本文嘗試從教改當中極富爭議的「九年一貫課程」，尤其是其中的「社會學習領域」，檢視其中反映出的「道德生活的社會事實」，並進一步探討其對台灣的公民社會（civil society）可能帶來什麼影響。

² 在這些文獻當中，較通俗的評述文字可以周祝瑛（2003）、黃光國（2003）為代表；至於以較為學術的面貌出現的文獻，因過於雜多且品類不齊，此處不一一徵引。

³ 感謝鄭陸霖在本文初稿階段幫助筆者釐清此點。

也許有人要問：為何需要討論公民社會？教育和公民社會有何相關？簡單地說，本文對公民社會的關注，並不是在當前文獻常見的民主化或政治參與的脈絡、而是在上述「群體生活的道德秩序」脈絡中提出的。在一篇題為〈公民社會之論證〉(The Civil Society Argument)的文章當中，政治哲學家Michael Walzer (1995: 154) 提出了下面的問題：「良好生活的可欲布景，或最具支持性的環境，是什麼？」(What is the preferred setting, the most supportive environment, for the good life?) Walzer認為，自十九世紀以降，政治與社會思想家曾經嘗試給上述問題提供了四種答案(布景)——共和主義、社會主義、資本主義與民族主義，但是唯有「公民社會」才是所有布景的布景(a setting of settings)；換言之，上述的解決方案都不充分，唯有公民社會才能保證其達成良好生活的目標。Walzer此處所提到的五種「布景」之間，並不是相互平行或彼此獨立的選項；毋寧說，前面四種可稱為「主義」的布景，是不同的政治秩序與經濟生活的組織原則，而Walzer認為，唯有最後一種布景，也就是公民社會，才能保障前面四種布景在現實中運作的可能性。

Walzer的這個帶有規範意涵的「公民社會論證」，其實已成為目前大部分的學者的預設或主張。事實上，「公民社會」這個概念在一開始提出的時候，便帶有強烈的規範意涵；儘管後來的社會科學論述把公民社會這個概念加以物化，把它當成一種分析性的概念或客觀存在物的指涉，公民社會的規範意涵逐漸退居背景，但仍舊為大部分的學者所預設或肯定。⁴在今天，為數眾多的學者與評論家仍舊相信或主張：一個健

⁴ 根據Jeffrey C. Alexander (1998) 的歸納，公民社會依其概念發展與使用方式，大概可以分成三種理念型。首先，「公民社會I」(Civil Society I，簡稱CSI)，乃是一種包容性的概念，從蘇格蘭啟蒙學者弗格森(Adam Ferguson)、亞當斯密(Adam

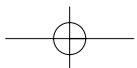


8 臺灣社會學刊

全或運作良好的公民社會是多元民主政體當中不可或缺的條件，也是抵抗國家霸權或制衡國家機器權力的一個重要機制。

要言之：在理念上，公民社會被認定是當前集體生活中，某種可欲的制度安排之提供者或穩定劑；在實作上，公民社會作為一種現代群體生活的組織原理，在當前的自由民主政體中已被廣為接受。在此前提之下，本文想要探討：如果公民社會為我們所如此看重，如果公民社會是可欲的「布景之布景」，那麼從過去到現在所推動的一系列教育改革，對於公民社會的形成有何影響？在當前的教育變革之下，未來的社會集體連帶與組織原理將有何改變、而道德生活又可能展現何種風貌？本文將指出，以國民義務教育為骨幹而發展出的現代大眾教育體制（mass education），基本上屬於一個在資本主義與民族國家體制架構之下開展的「現代性計畫」（modernity project）的一部分。在這個理性主義（rationalism）的計畫之下，公民社會作為公共生活的場域才有可能形成。台灣當前的教育改革，包含九年一貫課程在內，其「後現代性格」是十分明顯的。雖然後現代主義並非九年一貫課程的全部，也不能與教改直接劃上等號，但後現代主義的一些主要成分與特質，例如不再獨尊理性、去中心、反後設敘事、反權威，強調多元、差異、在地、愉悅、快感、享樂、欲望等，程度不一地反映在當前的體制改革與教材內容當

Smith) 等人開始，歷經盧梭、黑格爾等人，迄托克維爾，公民社會被概念化為一種國家以外、如撐開的雨傘一般無所不包的制度充盈狀態（institutional plethora）。第二種公民社會的概念（CSII），則是一種「世俗化」的化約主義，將公民社會與市場等同起來，這主要見於馬克斯將黑格爾的公民社會概念加以轉化之後的論述。第三種公民社會的概念（CSIII），則不僅將公民社會與國家和市場劃分開來，也和其他社會領域（家庭、宗教等）區分開來。雖然 Alexander 的區分並不盡完善，有值得商榷的空間，但大體而言，本文所討論的公民社會較接近前述之 CSIII 與 CSI。



中。就理念邏輯與實際效果來說，後現代所召喚出來的是一種迥異於「現代人」的新主體，而其背後隱含的非理性主義與無理性主義不利於公民社會所需的模組性與公民性形成，使得群體生活的道德基礎受到深遠的影響。當今所謂「教改亂象」反映的其實是一個難以為繼的現代性計畫，未來的群體生活將呈現何種風貌，值得進一步省思。

為方便讀者理解，此處先將本文的論述順序與邏輯理路大致說明如下⁵：（一）從「實然」的層面，指出公民社會這個概念的規範理念與經驗指涉。這裡「實然」指的是說，「公民社會」已經被大家接受或預設成爲一種規範上可欲的政治生活之布景，是現代群體生活的組織原則，這是客觀上已然存在的事實；至於筆者本身是否也主張這樣的價值（也就是肯定公民社會的優先性，認爲除此之外別無選擇），則非所問。（二）從概念界定中推導出有利於形成公民社會的前提要件；簡單地說，如果我們想要建立一個公民社會，那麼模組性（modularity）與公民性（civility）是不可或缺的；而建立模組性與公民性，也是公民教育被預設的一個重要任務。（三）分析當前公民教育的特質；這些特質，由於受到市場化與後現代思維的影響，產生許多特殊的現象與性質。（四）評價「當前公民教育特質」與「公民社會所需之模組性 / 公民性」兩者之相契或相違，結果發現：當前公民教育的許多特質與公民社會所需的前提要件，其實是互不搭配、甚至背道而馳的。這樣的情形若是持續下去，可能會導致許多行動者（包括教育決策者與教師）預想不到的後果，本文嘗試對此提出初步的分析與預警。

以下，本文將先爬梳公民社會、國家、以及現代教育體制的現代性

⁵ 感謝殷海光基金會的一位匿名審查人的慧眼，促使筆者能夠藉助其評論意見當中所提供的線索將本文的論證理路與規範立場交代清楚。

脈絡與彼此之間的關連，點出「模組性」與「公民性」作為公民社會與教育之間的結合點。次二節中，將從政策取向與教材內容來分析「九年一貫社會學習領域」當中的後現代性格，並分析這些後現代主義的特性何以不利於模組性與公民性的養成，從而逐漸侵蝕公民社會形成的基礎。結論部分，則將針對公民社會的倫理意涵與群體生活的道德秩序前景，進行簡要的討論。

二、公民社會、大眾教育與民族國家：一個理性主義的現代性計畫

自從1980年代中期以來，「公民社會」再度進入社會科學與政治評論的議程當中，成為討論的焦點。公民社會不僅被認為是東歐各國與前蘇聯民主化的重要推動力量之一，同時也被認為是民主鞏固的重要條件（Keane 1988; Diamond 1994; Putnam 1995）。在台灣，公民社會也被賦予同等重要的地位與意涵。⁶在這波公民社會的討論熱潮裡，有關公共領域、政治文化、社會運動、非政府組織等討論與分析，都屢見不鮮，但令人感到興味的是，教育——或更限定一點地說，公民教育——在這裡面所扮演的角色，卻不成比例地被忽略了。⁷在目前僅見的少數有關公民社會與公民教育的討論當中，大部分集中在成人的公民教育。例如有研究指出，在社區當中對成人實施適當的公民教育，有助於公民社會的

⁶ 相關討論參見蕭新煌（2004）、Hsiao（1990, 2003）、Fan（2004）、吳介民及李丁讚（2005）等。

⁷ 此處所稱之「公民教育」，指的不單單只是「公民科」的教育，而是在更廣泛的意義下提出的。詳見下文。

形成與開展，提昇民主政治的品質（Lisman 1998）。但是，在求學階段所施行的公民教育，對於公民社會的促進與開展有何影響，似乎鮮少有人討論。一個可能的解釋是，公民社會被認為是「成人世界」裡的事務；無論在理論上或現實上，公民社會都是「大人」才能夠參與的，因此未成年的「小孩」就自動被排除在公民社會之外。另一種可能的解釋是，公民社會不是一個給定的東西，而是要透過不斷地學習、創造與實踐的過程（例如在公共領域裡發聲、參加志願性結社、學習參與公共事務等），因此，成人階段的學習與參與歷程，遠比未成年階段所受的學校教育來得重要。但是，如果要用上面兩種說法來合理化公民教育在公民社會的討論文獻中的缺席，恐怕很難具有說服力。一個顯而易見的理由是，教育一向被認為是社會再生產的重要機制之一，它不僅複製了社會當中的財富、權力與地位的不平等，同時也使得社會當中的規範、價值、理念——簡而言之，所有包含實作（practice）與住性（habitus）⁸之物——得以持續傳承下去（Bourdieu and Passeron 1990）。在此前提之下，我們沒有理由相信，人們在未成年時期所受的公民教育，對於成年時期進入公民社會的參與不會有任何影響。相反地，由於公民教育所形塑出來的個別公民乃是構成公民社會的基本組成份子，而公民社會當中的實作與住性又受到先前所受之公民教育的影響，我們甚至可以大膽推測，公民教育對公民社會的形成，具有根本鉅大但卻難以察覺的影響，值得進一步探究。

公民教育在公民社會的文獻中被忽略，第三種可能的解釋是：公民社會一直被認為是處於國家之外、甚至與國家相對立的位置上，然而公民教育就其性質與內容而言，似乎與國家息息相關，因此有關公民社會

⁸ 此處將habitus翻譯成「住性」之理由與討論，請參見汪宏倫（2004）。

的討論，自然而然會將公民教育這個國家所掌控的領域排除在外。這個說法似乎較為合理，也符合公民社會的理念邏輯；但是，如果這的確是公民教育受到忽略的原因，那麼本文將要指出，基於這種邏輯的忽略，將會導致對公民社會理解的一大缺憾，因為公民社會雖然與國家有別，但卻無法獨立於國家而存在。在此，我們有必要對公民社會與國家的關係，作進一步的分析與討論。

雖然各家界定不一，但總的來說，公民社會有兩個共通的特點：第一，公民社會處於國家之外，獨立於國家的直接干涉；在不同的定義中，公民社會乃是介於國家與個人（或個人的原生連帶，如家庭、宗族等）之間。第二，公民社會必須包含豐富多樣的自由結社或志願性組織，這些組織具有自我產生（self-generating）、自我管理（self-regulating）等自律（而非他律）的特質。借用韋伯的「理念型」概念來說，這種公民或道德的共同體從未完全符合上述定義那樣充分地存在過，我們只能說它「在這種或那種程度上存在著」（Alexander 1998: 7）。

但是，上述公民社會的形成，必須有一些前提要件。在《自由的條件：公民社會及其匹敵》（*Conditions of Liberty: Civil Society and Its Rivals*）一書當中，Ernest Gellner（1996）花了相當多的篇幅論證，公民社會的前提乃是每個組成份子都要相當程度地「模組化」（being modular）。工業化的力量產生了兩個相關且並行的結果，一是模組化的個人，一是民族主義；前者構成了公民社會的基礎，後者則鍛造了民族國家。在Gellner的理論當中，公民社會和民族主義非但不是像許多理論家所稱，在「本質上」是相互衝突的；反之，公民社會與民族主義在一開始的時候乃是同源而生，互為盟友。⁹

⁹ 究竟公民社會與民族主義兩者是「宿敵」還是「盟友」，Gellner（1996: 103-112）

Gellner的模組化概念，主要得自「模組化家具」的啟發。模組化家具和一般的個性化家具不同，可以單件選用、也可以整組購買。模組化家具的每一件都可以當成獨立的家具來使用，也可以與其他模組化家具搭配成一套整體。模組化家具的各個組件之間可以隨意搭配產生多種多樣的組合，但卻不妨礙其風格的一致。在Gellner看來，公民社會的前提要件就是要有「模組化的人」，每一個人都是獨立的個體，但是可以依據不同的場合需求隨意組合搭配，形成各色各樣的群體與組織，卻不妨礙其整體的一致性與彼此之間的協調。根據Gellner，所謂模組化包含了某些道德與智性的品質（moral and intellectual qualities），亦即人格的形塑。一個人必須要有能力承擔義務與責任，並將之視為榮耀。當他尊崇他的義務與責任時，不必再經過特殊而冗長的宗教儀式，也不必牽涉到他的家族的榮譽。他如笛卡兒信徒一般崇尚理性，能夠將不同的議題與事務加以清晰判明而不是不分青紅皂白地混同起來。換言之，模組化不只需要與他人尋求協調搭配的道德意願（moral willingness），也需要清晰思辨、判別是非的智性能力（intellectual capacity）。然而，Gellner也指出，並非每個人下來就是「模組人」〔modular man（原文照引）〕；相反地，「非模組性」（non-modularity）才是人的天生狀態。道德意願與智性能力都不是與生俱來，而是需要後天的培養。在此，Gellner將討論帶向了文化同質化（cultural homogenization）與民族主義。

Gellner所說的文化同質化，很大一部分指的是透過大眾教育體制完

其實有相當詳盡的討論。從歷史上來考察，民族主義與自由主義（及其所捍衛的公民社會）曾經是對抗絕對主義國家（absolutist states）的盟友，兩者在理念與策略上有許多共通之處。但是當民族主義開始訴諸血緣、族裔與民俗文化（folk culture）之後，兩者就分道揚鑣了。

成的語言同質化。Gellner認為，不同的語言社群難以有效地溝通，而統一語言不僅可以減少互動障礙，降低溝通成本，而且可以因共享的意義符號而衍生相同的價值與信仰。這套大眾教育體制也同時鍛造了國族，現代的民族國家也因此應運而生。公民社會需要模組人，乃是因為某個社會位置能夠輕易被不同的特定個人所取代而不必付出太高的成本，但是這種「可取代性」不是普遍適用、四海皆準，而是僅僅在同一個文化疆界（cultural boundaries）才有效；換言之，僅有在與該模組人分享同一語言與文化意義的社會當中，模組性才有意義。而這個社會與文化疆界的一致，便是Gellner所稱的現代國族。

不過，Gellner視「文化同質化」為達成模組化的必要手段，只適用於部分情況〔也就是符合他在《國族與國族主義》（Gellner 1983）一書當中所稱「高級文化」（High Culture）的典型案例〕。¹⁰公民社會不一定需要同質文化，證諸歷史，民族國家也不完全具有高度同質的文化，這對於立基於所謂「公民民族主義」〔civic nationalism，與族群民族主義（ethnic nationalism）相對〕的國家尤其如此。我們可以大膽假設，即使每個人都具有高度的同質文化（相同的語言、共享的意義與符號體系等），但如果缺乏「意願」或「態度」去與人們結合成一個共同體，那麼這個道德共同體或公民社會還是難以成形。在此，我們可以導入「civility」（暫譯「公民性」）來取代同質文化。就理論上和經驗上來說，公民性都是比文化同質化更為恰當的概念，也更能解釋民族國家當中的公民社會的基本運作要件。

Civility 這個字，就英語的一般字面意義來說，大概可翻譯為「謙和」或「禮儀」。不過，就本文所討論的來說，它指的是與公民或市民政體

¹⁰ 感謝殷海光基金會一位審查人提醒作者釐清此點。

相關的品質與意識，因此此處以涵蓋性較廣的「公民性」稱之。civility之所以重要，不是在於其字面意義上的「有教養」、「有禮貌」而已；更重要的是，它隱含了一種態度與修持，包括對整體利益的顧念以及對共善（common good）的關懷。更具體地說，一個「公民一般的（文明）人」（civil person）在面對衝突的情境時，他／她能以整體社會的利益為其義務的首要考量，而非以其家庭、宗族、村里、族群、政黨、階級或是職業的利益來考量。在一個多元民主的社會中，公民性有助於預防黨同伐異、交相征戰的極端狀況，使人們不至於回到野蠻的原始狀態之中（Shils 1992）。此外，「civil」另一個顯而易見的意思是「文明的」或「開化的」，而這又牽涉到另一個現代社會產生的歷史過程，即Norbert Elias（1978）所稱的「文明化進程」（the civilizing process），其中包括對身體慾望、自然需求以及情感宣洩的控制與調節，以及日常生活中社交禮儀的學習等。透過這種文明化進程而形成的「文明性／公民性」，也是公民社會的基本前提之一。在這些意義下，公民性包含了一般所稱的公民德行（civic virtues）（Dagger 1997; Auspitz 1992），但其指涉還要更廣一些，因為它需要的不只是德行，還包括一種態度與氣質傾向（disposition）。

上述說法看似陳腔濫調，以今日情勢來判斷似乎也有點保守過時，但是無可否認的是，公民社會無論作為一種描述性的指涉或規範性的理念，公民性的存在都是其必要條件。我們不可能期待一個完全沒有衝突與暴力的社會，但無論從經驗或理論來看，眾多的研究都明確指出，公民性是保障民主自由體制運作的條件，甚至可說是公民社會的核心價值（Banfield 1992; Goldwin 1992; Orwin 1992; Seligman 1992; Sztompka 1998）。此處值得深究的幾個問題是：公民社會指涉的整體究竟是哪些人、哪個社會？社會從哪裡開始，到哪裡結束？共善與公益又該如何界

定？在早期的論述當中，社會整體的意識與共善或公益的認知是靠著神意所賦予的自然法所保障（洛克），或是立基於弗格森與亞當斯密所稱的「自然情操」。但是，在一個除魅（disenchanted）的現代社會中，神意與自然情操已不復見，這時合法性的來源便轉向現代社會的宗教—民族主義。在此，我們有必要進一步探討公民社會、國家以及教育三者之間的關連。

公民社會雖然與國家有別，但卻並非與國家完全分離；相反地，公民社會乃依附國家而產生（Walzer 1995; Taylor 1990; Shils 1991）。公民社會和民族、民族國家一樣，是個現代性的產物，在前現代的社會當中去尋找公民社會是沒有太大意義的（Mouzelis 1995）。在一般常見的論述當中，公民社會被視為是「獨立於國家之外」或「有別於國家」，此處有兩點必須留意。第一，公民社會「就定義上來說」（by definition）是依附於國家而存在的，如果沒有國家，我們也無從談論「國家之外」或「有別於國家」的公民社會。換言之，公民社會就其本質而言，已經預設了國家的存在。其次，這裡所稱的「國家」，不是泛指任何形式的國家，而是現代國家；質言之，是一個以「想像共同體」形式而存在的現代民族國家。

民族國家的創建與現代的大眾教育體制，有著密不可分的關係（Gellner 1983: 20-38）。Gellner以揶揄的口吻指出，普及識字的理想以及基本教育的權利，在現代諸般價值當中已廣為週知，政客和政治家在提及它的時候都語帶敬意，而且還將之供奉在人權宣言、憲法與政黨綱領當中。和許多被供奉起來的現代價值（例如言論自由、司法獨立、自由選舉等）一樣，識字與受教權被認為是現代人的基本權利，非但不容侵犯，而且國家還有義務要提供保障。但說來奇怪，言論自由、司法獨立、民主選舉等，在許多號稱自由民主的國家都經常跳票，這是司空見

慣的事，一般人也都見怪不怪；唯獨「普及教育」一項，非但沒有跳票，而且在大多數的國家都劍及履及地實行著。Gellner認為其中寓有深意，值得細究。原來大眾教育體制的建立，肇端於工業社會與民族國家的需求。在政治上，大眾教育塑造了一群具有基本能力（包括識字、算術、基本工作技能與社交技巧）的公民；在經濟上，則提供具有一定素質的勞動力；在社會與文化層面，大眾教育有助於形成一個以「高級文化」為基礎的集體連帶。由於在複雜分化的工業社會中，次級單位（sub-units）無法負擔自我再生產的任務，中央化的教育體制便成了強制的規範；透過國家所推動的大眾教育，現代社會為每一位新成員提供了一套標準化的訓練流程。更確切地說，這是現代理性主義計畫下社會工程（social engineering）的關鍵之一。這也解釋了為什麼在二次大戰後風行一時的「現代化理論」，會把教育視為現代化程度的重要指標，而推行國民義務教育，也成了現代化工程當中不可或缺的一環〔參見 Ramirez and Boli（1987a, 1987b）〕。正是在這個意義下，Gellner認為民族主義與公民社會是同源而生、並行不悖的。透過大眾教育，構成公民社會的「模組人」才有可能產生。

值得注意的是，模組化並非等同於標準化或均一化，也不代表失去個體性。根據Gellner原來的表述，每一個模組人可以比擬為一件家具，單一來看是完整獨特且具有個性功能，但有需要時，可以和其他模組人搭配成為一個一致的整體。換言之，模組化隱含的是可隨意組合、相互親近、彼此搭配的特性。這個模組化的過程，泰半是在大眾教育體制當中完成。

同樣地，公民性並非與生俱來，而是需要後天的涵養，可以從家庭與群體生活當中習得。教育雖然不是公民性的唯一來源，但卻是重要的形塑者。廣義的教育不一定是在學校當中進行，而公民教育也不一定非

得靠國家來制訂或提供不可¹¹；但無可否認的是，在當前民族國家所提供的大眾教育體制之下，學校所施行的公民教育仍舊具有深遠巨大的影響力。由於公民資質（citizenship）、公民教育與民族國家之間存在著緊密的共生關係，因此目前所見有關公民教育的討論，大多圍繞著以國家為中心的規範性議題上面討論；但我們必須注意到，透過教育而養成的公民性，卻是形成公民社會的重要前提條件。

總結以上的簡要考察，我們可以說，公民社會和民族國家都是現代理性主義底下的產物；透過大眾教育體制，後者為前者提供了組成公民社會所需的「模組人」及其公民性。這個過分簡化的模式，當然同樣也是在「理念型」的意義下說的；在現實當中，我們很難找到完全符應於這個理想型的政治組織與社會運作模式，但更重要的是，在當前所謂「後現代」的今天，理性主義的現代性計畫已經飽受攻擊；在此情形下，前述公民社會、民族國家與大眾教育之間的關係，還能像以往一樣運作嗎？這是我們在下一節將要考察的重點。

廣義的公民教育，應該包括與公民資質相關的基本規範，以及價值觀的形塑與傳承——簡單地說，是一種現代公民的人格養成教育。這樣的教育內涵，可以透過不同的學習領域來傳遞，例如語言、自然、社會、藝術創造等。但不容否認的是，與公民資質的內涵直接相關的公民教育，還是包含在與「社會」直接相關的學習領域當中。在這個脈絡下，本文並不以先入為主的成見去提問：「當前台灣的公民教育『出了什麼差錯』？」而是去問：「當前台灣的公民教育具有什麼特質？這些

¹¹ 例如當今在台灣及許多歐美國家推廣的「審議式民主」，可以視為一種成人的公民教育，其進行場域並非學校，同時也有民間力量的參與。參見林國明及陳東升（2003）。

特質又將可能帶來什麼樣的後果？」爲了回答這個問題，本文嘗試從最新推行的「九年一貫社會學習領域」的教材內容來進行分析。

在進一步分析之前，一些條件限制是必須先加以說明的。公民教育牽涉到的不僅是理念，還包括實踐；而即使是理念，單單檢視教育的內容其實還不夠充分，最好是能夠將教學行動（pedagogical action）一併納入考察（Bourdieu and Passeron 1990）。然而由於研究資料上的限制，本文僅能就課程綱要與教材內容來分析。其次，在學校教育當中，學生作爲受教者，並非僅只是被動的接收教師或書本所傳達的訊息，而是具有相當的能動性。¹²對於此點，本文亦未加否認。本文所分析的課程與教材，僅是整個教育體制當中的一個環節。我們當然不能天真地以爲，這些課程與教材透過書面文字便能被學生完全吸收接受；我們也不能假定，它們所造成的教學效果是完全不可逆或不可能改變的。不過，這些課程與教材的確清楚地反映出當前教育體制變革的潮流與特質，而這股潮流將把我們帶向何方，正是本文所要考察的。

三、「九年一貫」的後現代性格

從國族建構（nation-building）與國家形成（state-formation）的角度來看，台灣的國家還是相當「現代」，十分有意地想要推動一個建構國族的現代性計畫。在教育改革這件事情上，推動「教育現代化」也是重要的政策主張。在《教育改革總諮議報告書》當中，教育改革審議委員

¹² 在這方面最具有代表性的，當推 Paul Willis（1977）對英國工人階級學童的研究。Willis 指出，工人階級學童並非只是被動地接受學校傳授的主流價值與意識型態，而是充滿了反叛；弔詭的是，他們的反叛使得他們接受了自己工人階級的社會位置，從而形成了階級複製的過程。

會明確提出「現代化教育」作為教育改革的目標，包含「基本能力與知識」、「自我瞭解與自律」、「個人品味與習慣」、「與他人相處」、「公民職責」、「地球村民意識」等六個不同面向（行政院教育改革審議委員會 1996：17-18）。在這份報告書最後提出的「具體建議」當中，第一項即為「革新課程與教學」，強調「國民中小學課程，應以生活為中心，整體規劃」，認為「政府應速建立基本學力指標」，並「積極統整課程，減少學科之開設，並「避免過份強調系統嚴謹之知識架構」，以落實生活教育與學生身心發展的整體性」云云（同上引：38，強調為筆者所加）。在這個「革新課程與教學」的建議與期待之下，極富爭議的「九年一貫課程」乃應運而生。

根據教育部頒佈的《國民中小學九年一貫課程綱要》，九年一貫的課程目標乃是要透過「人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取的健全國民與具世界觀之公民」（教育部 2003a：5）；一言以蔽之，九年一貫乃是要達到「民主社會的全人教育」的目標（王前龍 2003）。從表面上看來，九年一貫的自我期許，其實仍是在上述的「現代性計畫」當中；這樣的課程變革，主要還是想要培養民主社會當中的公民，並據此規劃出一套課程綱要的藍圖。

但是，九年一貫課程是否真如教育部所宣稱一般，能夠「培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取的健全國民與具世界觀之公民」，達成「民主社會的全人教育」的目標呢？如果進一步檢視，我們將會發現，九年一貫的理念其實帶有相當濃厚的後現代色彩；這些後現代的理念與上述的「現代性計畫」目標之間，存在著相當根本的矛盾與衝突。台灣過去十年的教育改革雖然並未高舉

「後現代主義」的大纛，但後現代的影子卻在教改過程當中不斷浮現。事實上，台灣的教育正逐漸呈現出一種「後現代狀況」，這種狀況之所以產生，一方面是因為行動者有意識的提倡，一方面則是客觀的結構因素所造成。以下以同樣由教育部編印的《教學創新九年一貫課程問題與解答（2003年編修版）》來加以說明。

九年一貫課程甫一推出，即面臨廣大的批評與質疑，尤其是來自基層教師與學生家長的反彈。為了化解這些批評與反彈，教育部乃在課程綱要之外，另外編寫了一本《教學創新九年一貫課程問題與解答》，對九年一貫課程的動機與理念進行更進一步的闡述。根據教育部長在序言中所述，這本廣泛流傳的冊子當中所提供的解答，乃是「許多先進學者的學理和認真教師們的寶貴經驗，希望大家能將它當作往後教學的珍貴參考」（教育部 2003b：1）。根據這份《問題與解答》所提供的「先進學者的學理」，九年一貫課程的改革政策主要乃是根據四個「教育思潮」而來，即人文主義、後現代主義、知識社會論、以及建構主義。此處必須留意的是，我們不能僅僅因為教育部的政策說明當中出現「後現代主義」五個字，便急忙為當前的教育政策貼上「後現代主義」的標籤，或是將教育改革與「後現代主義」劃上等號。如果稍加考察，我們便會發現此處所謂的「後現代主義」與一般理解的「後現代主義」其實有不小的出入。根據教育部的說明，後現代主義思潮是被如此理解與闡釋的：

「後現代」的解構圖像，大力主張「教育鬆綁」、「教師自主」、「解放童年」等，因此從「中央集權式」的課程發展模式，以及以「國立編譯館」主導的「統編本」，改為「學校本位課程發展模式」，以及尊重自由市場機制的「審定本」。換言之，教育部對課程僅設定「基礎性、綱要性、引導性」的規

範；基於「授權賦能」的原則，兼顧專業自主的時代趨勢，提供學校、教師與家長共同進行課程發展與操作的空間，以實現開放性、豐富性、多元化的課程理想。（教育部 2003b：7）

從這段文字來考察，我們會發現此處所稱的「後現代主義」其實大概僅止於「去中心」或「抵中心」（de-centering）的概念，主張課程應由國家以外的行為者（學校、家長、教師等）來共同參與，不再由單一中心來統籌指導。但是，對許多主張「後現代主義」的學者來說，她們大概不會同意「去中心」就是要「尊重自由市場機制」（這是非常「現代」的經濟自由主義主張），也不會想要去「設定基礎性、綱要性、引導性的規範」（這還是屬於「現代性」的思維方式）。換句話說，教育部的九年一貫雖然號稱是受「後現代主義思潮」影響，但其影響僅在於「去中心」的想法，而且這個「去中心」去得仍不夠徹底，還保有許多「現代」而非「後現代」的思維。

另一方面，如果我們不拘泥於文字標籤與字面意義，而是針對其內容來考察的話，我們還是會發現，後現代主義的許多精神與特色，的確被納入九年一貫的課程當中，只是被歸類在不同的「思潮」（「人文主義」、「知識社會論」與「建構主義」等）之下。例如在「人文主義」的標籤下，教育部的說明是這樣的：

近年來教育改革的主張中，人文主義的色彩是相當濃厚的。例如以「學習權」取代「教育權」，認定學習權為基本人權，學習應以學生當主體。其次，以「帶好每位學生」為要務，提供每個人適性教育、不放棄任何學生。再則對弱勢族群學習機會，教育優先區的照顧，都可反映人文主義的訴求。新課程提

從「九年一貫社會學習領域」管窺台灣公民社會之未來 23

供「彈性課程」進行補救教學，充實教學及其他個別化輔導活動，進而落實「適性化教育」。這些措施均以尊重學生，提供自我學習及自我實現的機會。（教育部 2003b：7）

此處所謂「人文主義」，強調的其實是學生的個體差異與弱勢族群，主張以「彈性課程」來進行補救教學。這段說明當中所強調的「主體」、「差異」、「弱勢族群」乃至「彈性」（flexibility）的概念，都是相當典型的後現代主題。¹³其次，在「知識社會論」的標籤下，教育部主張：

知識成爲課程中的主要內涵，不僅是價值選擇的問題，同時也牽涉到權力的結構與分配。知識社會學的研究就指出知識的分類、分配和傳遞就與社會中的權力結構和分配有關。在民主開放的社會中，知識的分配有走向世俗化和多元化的可能，而知識的結構顯然有「統整」的傾向，學科疆域的界限就不那樣固定。因此「九年一貫課程綱要」，與現行國民中小學課程標準來相較之下，則可看出其中差異，同時這也反映在教學及評鑑上。（教育部 2003b：7-8）

這段說明文字談的其實是知識與權力以及社會結構的關係，我們隱

¹³ 這當然也是一種較爲簡化的說法，每一個後現代論者對於上述概念或議題，往往又提出不同的概念或主張。例如有關「主體」或「主體性」（subjectivity），有些論者嘗試揭露形塑主體背後的權力關係與宰制力量，有些則反對現代主義的笛卡兒式主體。至於「彈性」，也有「彈性生產」、「彈性積累」、「彈性的公民身分」等概念被提出過〔參見Harvey（1989）、Ong（1999）〕。

隱約約看到傅柯式的「知識／權力」概念的影子。這裡必須提到傅柯，並非筆者刻意穿鑿附會；如果我們翻閱教育學界（包括九年一貫的倡議者）對「統整」概念的討論，將會發現這些討論經常援引傅柯作為理論依據〔參見歐用生（2002）、陳伯璋（2003）〕。¹⁴由於知識背後的權力被揭露，傳統學科劃分的正當性受到懷疑，因此此處主張「統整」，以打破傳統的學科疆界，而所謂的「七大學習領域」也隨之而來。¹⁵至於「建構主義」，教育部說明如下：

建構主義是一種理論性的見解，它主張「知識是由個人與文化的建構」，個人的經驗受到基模組的調和，而基模組是由個人的心理及背景特徵，以及文化的常規與價值觀構成。原則上，知識建構過程沒有止境，所有的知識都跟情境有關，而且會隨著情境改變。其在課程的實務上，強調「學」為主「教」為輔，把學習看成是一個過程，承認「經驗」在學習中的重要，培養學習者自然的好奇心，強調學習者所處的情境，鼓勵並接受學習者的自主性跟進取心，鼓勵學習者跟同儕以及老師對

¹⁴ 此處的意思並不是說，傅柯是個後現代主義者；事實上，傅柯本人曾經否認自己是個後現代主義者。然而，許多後現代論者都喜歡引用傅柯，這是不爭的事實。差堪玩味的是，許多被貼上「後現代」標籤或被後現代論者奉為宗師的知名學者，往往否認自己是後現代主義者。

¹⁵ 所謂「七大學習領域」指的是語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技、以及綜合活動等七類課程。嚴格來說，「統整」並不屬於後現代的理念，但「統整」所根據的基礎（打破現有學科知識的疆界、質疑背後的權力關係等），的確是相當後現代。九年一貫雖然包含不少後現代的成分，但也有不少作法與後現代無涉，或甚至與後現代背道而馳的。但這些都不妨礙九年一貫的後現代風貌，反而更加深之。詳見下文討論。

話，並以真實生活讓學習者產生身歷其境的感受，提供學習者在真實的經驗中建構新知識，以及得到新理解的機會。所以，學校本位的場域課程概念，也列入新課程的重要一環。（教育部 2003b：8）

這種建構主義的說法，是當今人文與社會科學界已經十分耳熟能詳的論調。知識是建構出來的，真理不再具有唯一且絕對的判準，而是隨其建構的脈絡而有變化。我們在下面將會看到，這種「相信任何知識都是建構出來，沒有絕對客觀標準」的信念，在現實當中影響了許多教材編纂與教學行動。

從上面的分析來看，九年一貫雖然不能與後現代直接劃上等號，其中許多理念與作法與後現代無直接干涉、甚至背道而馳（例如強調「統整」）；但整體來說，九年一貫課程所宣稱的思潮依據，和後現代主義所標舉的理念之間，的確有許多若合符節之處，強調差異、去中心、弱勢、邊陲、在地、抵抗權力、反知識霸權、對絕對真理的懷疑與相對主義等。這些後現代的觀念與思考方式，就其當初提出的脈絡來說，其實具有一定的反省力與進步性，不能全盤否定；但是如果把上述的思維化成為具體的政策，在國家機器的帶領下由上而下推動執行，這又會是一個什麼樣的光景呢？

事實上，教改中的後現代性格並非一朝一夕之事，既非到了九年一貫課程才出現，也不是僅只表現在九年一貫課程當中。早從 1990 年代開始，當教改開始如火如荼推動進行時，「後現代」突然成了一個時髦的詞彙，如雨後春筍般大量湧現在與教育相關的論述當中。教育學者們開始高談闊論「後現代教育」或「後現代課程觀」，而行政院於 1994 年成立「教育改革審議委員會」所出版的諮議報告書，從第二期開始，也

出現了明顯的後現代取向（戴曉霞 1996）。由此觀之，九年一貫課程可說是行政當局與教育學界多年「後現代化」之後所催生的一個集體產物。¹⁶如前所述，九年一貫課程所要強調的「去中心」其實去得並不夠徹底，而透過教育行政體系的中心（教育部）制訂一套規範來去中心化，同時還要「尊重自由市場機制」，這整件事情看起來，原本就是一件隱含自我矛盾、相當乖謬的事。但乖謬本身並不成為一個問題，相反地，正因為乖謬，所以成其後現代。李歐塔在《後現代狀況》（*The Postmodern Condition*）一書最後，標舉悖謬（paralogy）為後現代知識的合法性來源（Lyotard 1984）。從這個角度來看，台灣的九年一貫課程，更可謂後現代意味十足了。

至此，我們驚訝地發現，當國內外學界還在對後現代主義背後所隱含的知識與道德困境（例如相對主義與虛無主義）爭辯不休時，台灣的教育界——包括學者專家、決策者與教育工作者——已經一馬當先，公開擁抱並且具體實踐後現代主義了，儘管他們當中也許有很多人還不清楚「後現代」這個詞彙背後隱含的知識爭議與倫理問題有多少，甚至不知道自己正在實踐「後現代」。事實上，後現代的價值理念與一個單一中心的「制度」是格格不入的；台灣的教育能夠明文將後現代主義納入國家的教育政策當中並加以制度化，在中央政府領導下如火如荼地推行，大概也稱得上是一種獨特的後現代奇觀了。在這種後現代情境之下，台灣九年一貫課程中的公民教育呈現出什麼樣的風貌呢？

¹⁶ 教育學界的後現代熱潮，可參見中華民國比較教育學會（1995），中華民國比較教育學會、國立暨南國際大學比較教育研究所、國立台灣師範大學教育學系（1996）、楊洲松（1999）、詹棟樑（2002）等。William E. Doll的*A Post-modern Perspective on Curriculum*一書在1999年被翻成中文出版，大抵也可視為教育學界「後現代熱潮」的一個指標。

如前所述，由於強調以「統整」來打破傳統學科的疆界，過去的歷史、地理與公民三個科目被合而為一，不稱科目，改稱「社會學習領域」。這個新的三合一學習領域比起過去單單「公民」一科，更符合本文所欲探討的廣義的公民教育的內涵。簡單地說，歷史涉及「人與時間」的概念，塑造的是集體的歷史記憶，地理所涉及的「人與空間」的概念，則是為共同體的區域疆界與自然內容提供了學理的基礎。兩者一縱一橫，一經一緯，構成了民族國家所需的「國家觀」(nation view) (Duara 1995)。至於原有的「公民」一科，處理的是「人與社會」的關係，直接牽涉到公民資質的培養，明確以形塑公民——公民社會基本組成份子——為其首要目標。

根據前述「去中心化」所推導出的「教育鬆綁」原則，課程發展不再由國家「中央集權」，而教科書也開放民間自行編撰，國家只負責訂立課程綱要以及民間教科書的審定工作。在筆者較為熟悉的「第四階段」(亦即國中一至三年級)，目前共有四家出版商發行社會學習領域的教科書。¹⁷這四個版本的教科書雖然各具特色，但品質良莠不齊，也具有一些共通的問題。此處的目的並非要去比較各家版本的優劣差異，而在於探討這些不同版本的教科書所反映出來的共同問題。筆者於2001至2005年間，曾經擔任第四階段社會學習領域教材的審查委員，逐冊詳閱過每一版本的教科書，以下討論所根據的材料，泰半是透過此一實務經驗而得來。

¹⁷ 根據新的九年一貫課程架構，國小至國中的九年一共分為四個階段：國小六年分為三個階段，即每兩個年級為一個階段，而國中三年則為第四階段。原來出版社會領域教科書的廠商共有南一、仁林、康軒、翰林、光復等五家，光復後因宣告倒閉而退出市場。

四、「第四階段社會學習領域」初探

首先，在教育當局的思維當中，「教育鬆綁」意味著「國家鬆手、市場接手」（所謂「尊重自由市場機制」），而其後果則是一連串影響深遠的「市場化」問題。市場化指的不單只是教科書的市場化，而是教育本身的市場化。李歐塔所稱「後現代狀況」的特徵之一，便在於知識成為商品，在市場中取得了交換價值。隨著知識被商品化，教育場域中各個行為者的關係也轉變成為市場關係。教育被當成「服務業」或「銷售業」，教師成為知識的販售者，學生則是消費者。教育被單面向地視為一種「投資」，而學校則使盡力氣來「招攬顧客」，因此各種譁眾取寵的行銷手法也不斷推陳出新，這在高等教育，特別是每年如市集商展一般盛大舉行的「大學博覽會」看得尤其明顯。在「國民」義務教育體制當中，由於學生選校的自由受到學區等因素限制，上述傾向並不明顯，但市場化的問題仍反映在其他面向當中。¹⁸此處所欲探討的課程教材便是其中一例。根據市場化的邏輯，廠商求取最大利潤，消費者則是求取最大效用滿足，教育的其他面向反倒成為次要考量。市場化所導致的一連串問題，本文無法盡述，此處僅就其中「消費主義」與「反智主義」兩項進行討論。

Agger (1990) 在檢討後現代資本主義 (postmodern capitalism) 當中公共領域的沒落時指出，當文本成為一種消費品隨著大眾文化中的廣告、電視、雜誌、報紙、電影、通俗讀物等大量販售傳播時，寫作不再

¹⁸ 在市場化的思維下，學區制度也受到很大的批評，因此有經濟學者認為學校應該像 7-11 一般「服務顧客」，顧客若不滿意可以自由換一家便利商店去消費（吳聰敏、駱明慶 2003）。

是爲了寫作本身，而是爲了取悅出版商、編者與消費大眾。同樣地，當教科書成爲一種文化商品之後，知識文本的生產不再是爲了知識本身，而是爲了迎合這些文本的消費者，以佔有更大的市場與攫取更多的利潤。教育部在九年一貫課程說明中再三強調「尊重自由市場機制」，使得後現代社會中充斥的消費主義進入教育體制當中。市場化而產生的消費社會與消費主義與後現代的「日常生活美學化」緊密相關，強調享樂欲望、追求當下的快感愉悅、培養愛現的生活風格、發展自戀與自我中心的人格型態等（Featherstone 1991: 113）。隨著教育的市場化與教科書的商品化，後現代的消費文化也開始融入教科書，構成了教材的一部分。作爲商品販售的教科書與教學活動很大一部分是要去取悅消費者（學生），因此「媚俗」成了極爲清楚的傾向，字裡行間充滿享樂主義、快感愉悅與爭奇鬥炫的風格。傳統的知識體系與平鋪直敘手法，無法再吸引口味越來越重的學生，因此教科書中開始充斥各種誇張花俏的流行用語。媒體與通俗文化的俚俗語彙固不在話下，即使電視當中的節目名稱與廣告用語也被大量挪用，作爲課文當中的標題或單元名稱（例如「腦筋急轉彎」、「超級比一比」、「超級變變變」、「××大不同」、「××初體驗」、「××霹靂火」、「我的野蠻××」，以及各種各樣的「大追擊」、「大行動」、「超級任務」等等）。編者似乎怕用語不夠花俏，口味不夠麻辣，無法吸引學生。即使是介紹中外地理的課文也寫得像是旅行社的旅遊廣告DM，不乏「××逍遙遊」、「××玩透透」之類的話語，或是出現「認識歐洲名牌」的單元。這種媚俗的傾向不止出現在教科書中，更具體表現在形形色色的校園活動裡，在「麻辣鮮師」與各級學校每年都要挖空心思爭奇鬥怪的畢業典禮上。¹⁹此外，由於媚

¹⁹ 與此相關的現象是，在各級學校的考試當中，媚俗的傾向也十分濃厚。2003年1

俗的心態濃厚，學校教育無法去檢討、批判資本主義下的消費文化與商品邏輯，反而努力去迎合學生的消費慾望與享樂慾望。教科書當中大量出現跨國廠商（麥當勞、可口可樂）、流行品牌（NIKE、Nokia）、偶像明星與精品消費（Christian Dior、Chanel）、乃至奢侈品（Benz、BMW）的商標與名稱，以「知識」之名被公開傳授著。就像「簡單到爆」、「High到不行」等用語大量充斥在新聞媒體，諸如「LKK」、「OGS」、「碎碎念」、「草莓族」等詞彙也被認為應該出現在「貼近生活經驗」而又「活潑生動」的教材當中，被當成「知識」講解傳授。²⁰

月的大學學科能力測驗把流傳甚廣的網路笑話「小籠包與泡麵」放入國文科試題當中，大部分媒體的反應是「試題很生活化」，但也有高中考生譏嘲：「這個笑話我國三就看過了，要考也考個新一點的。教授裝年輕，也要裝得像一點嘛。」（張錦弘2003）大學教授想討好學生，中學教師與教科書編者又何嘗不然？包括國中基本學力測驗在內，過去數年已有《魔戒》、霹靂布袋戲、偶像歌曲、多啦A夢等出現在考題當中。對於這些試題，媒體也多半引述老師、學生與家長的意見，以「多元活潑」、「生活化」等評語予以肯定。放在這個脈絡裡面來看，2006年1月的大學學測出現讓輿論嘩然的「火星文試題」，其實有跡可尋，一點都不足為奇。輿論多把討論焦點集中在「火星文」上面，可說是見樹未見林。問題出在整個教育體制，而不在「火星文」或試題本身。

²⁰ 這類用語，有一部分在審查過程中已遭到刪除，但仍有一部分保留在現行教科書當中。本文在中山大學研討會上發表時，曾有與會者建議筆者指出這些文字的具體出處，對此筆者必須特別提出說明。對中小學教科書審查與市場稍有概念者大抵知道，對於任何版本教科書的一字之褒、一字之貶，到頭來都會成為廠商向校方或教科書選用者自抬身價或相互攻訐的依據，而這背後牽涉到龐大的市場利益，動輒以千萬計。為此，審查委員會有個不成文的規範，避免在審查意見中出現讚美或肯定的文句，因為過去曾有廠商拿著審查意見到各個學校吹噓，聲稱自家版本的教科書獲得官方讚美肯定云云。基於相同的理由，避免淪為市場惡性競爭的工具，本文在提及這些例證時，將盡量以普遍化的陳述為之，而不點名特定版本或廠商。畢竟本文的用意不在評比各家教科書，而在於討論一個共同的現象，何況這些例子實在太

對於這種媚俗的傾向，教育者、編輯者與出版商最常見的說詞是，當前的教育思潮是要強調能夠「生活化」，從日常生活當中取材，而在「快樂學習」的前提下，教育內容要活潑生動，才能引發學生的學習興趣。筆者並非主張教材非得要守舊古板，也不反對以生活化的教材來引發學生的學習興趣。問題是，並非所有來自生活的素材都值得學習，這是顯而易見的道理。教育，或者公民教育，固然不該與生活完全脫節，但是如果缺乏足夠的反省，把當前生活世界當中被商品邏輯與消費主義完全浸透的大小事物全當成取材（乃至取法）的對象，玉石不分地照單全收，甚至還當成知識一般加以傳授，造成的可能結果便是取法乎下。很不幸地，這似乎便是當前教育現場的實況。事實上，這也是作為「晚期資本主義文化邏輯」的後現代主義常受詬病的盲點之一，因為捨棄了政治經濟學分析的後現代主義對於「市場」幾無批判能力，以致於媚俗的消費主義與反菁英主義透過市場的力量大行其道，此點下文將會進一步討論。²¹

也許有人會認為，把現行的教材與教育潮流說成「媚俗」是一件不公平的事情，因為過去的教育過分菁英取向，沒有照顧到「後段班」的學生，而當前教改的努力，就是希望藉由生動的教材與活潑的教學方式「把這些學生帶上來」，與「媚俗」無關。²²這樣的說法固然有其道理，

多，不勝枚舉。本文所臚列的例子，都可在不同廠商的教科書（包括審查通過之前與通過之後的版本）當中找到。

²¹ 關於後現代主義與市場的共謀關係及其所衍生的文化與知識問題，可參見 Eagleton（1996）與 Best 及 Kellner（1991）。

²² 這是中山大學政治學研究所廖達琪所長在本文初稿發表時所提出來的意見，而「把學生帶上來」也是許多教師常有的說詞。筆者十分感謝廖所長與筆者分享她過去的教學經驗與理念，也感謝此一提問有助於筆者將相關問題作更進一步釐清。

筆者也不是主張學習非得要刻板僵硬、痛苦不堪，也不是說快樂學習、活潑生動就一無可取。但恰恰在這件事情上，我們可以看出問題的癥結所在。正因為當今社會越來越少人能夠（或願意）說出一套明確的價值主張，因為當前盛行的價值取向是「誰受的壓迫越大，誰的正當性就越強」，因此我們的教育也不敢（或無法）提出明確的規範與實質標準，而是以「討好大多數人」或是「討好學生」為依歸，因為學生是受教者，是最有可能受到「規訓權力」宰制的弱勢主體，而所謂「後段班」的學生，更是弱勢中的弱勢，是教育改革目標當中最需要被照顧到的一群。弱勢學生的權益是否的確因為教改受到更多的照顧或更好的保障，筆者不得而知，但如果僅僅從政策制訂與教材編纂的實際情形來考察，我們的確看到了「討好學生」結合上「取悅消費者」的媚俗傾向，在當前的教育體制中大行其道。把一般學生當成天才而施以菁英教育，固不可取，但是把所有學生都當成「後段班」來遷就取悅，恐怕也無法解決問題，反而製造出新的問題出來。

至於所謂「快樂學習」，主要的訴求是要「解放童年」；這和後現代主義對快感、愉悅與欲望的強調，或多或少相互呼應，具有概念上的親近性。然而，前面討論到的公民性——乃至人格教育——當中許多德行，恐怕不是僅靠「快樂學習」便能學到。「趨樂避苦」乃人之本性、世之常情；但人若只知道趨樂避苦，恐怕學不到許多非經痛苦無法學到的能力、智慧與德行。學習與成長原本就不可能毫無痛苦，也不可能不需要付出代價；而德行的養成，更因為涉及忍讓與犧牲，本身或多或少即是痛苦的（Auspitz 1992）。「快樂學習」恐怕只是讓學生從小畏苦怕難，而且一味強調「快樂學習」，使得人們普遍不再相信「玉不琢不成器」這類刻板過時的格言，也不認為「生於憂患、死於安樂」這種「迂腐到不像話」的想法有何價值可言。弔詭的是，由於升學壓力並未減

輕，學生們其實仍舊學習得十分痛苦。「快樂學習」的目標沒有達到，學生恐怕也很難從「痛苦學習」當中獲致本來可能學得到的能力與德行。

「快樂學習」除了在理念上值得商榷，在執行上也產生了不少問題。對此一趨勢，教育學界亦頗有批評之聲：

春節到了，全校師生一起搓湯圓，氣氛熱烈；母親節到了，全國的師生都在「護蛋」，體會母親的辛勞（蛋破了卻要寫「悔過書」）；為鼓勵學生閱讀，有的校長跳「天鵝湖」，有的校長跳起「鋼管舞」；有的學校在山上舉行畢業典禮，我們的畢業典禮偏要到「海底」舉行。全民麻醉在嘉年華的歡樂氣氛和大賣場式的聲光刺激當中，誤以為這就是「快樂學習」，這就是「體驗」，這就是「改革」。（歐用生 2002：6）

上述文字當中所稱「嘉年華的歡樂氣氛和大賣場式的聲光刺激」，其實一言以蔽之，可說是教育的「迪士尼化」。²³學校，乃至整個社會，被當成一個大型的主題遊樂園，學生理當在裡面「快樂學習」。迪士尼是後現代文化的一個重要表徵，它模糊了真實與虛擬的界線，讓一切事物——時間、空間與意義——失去了深度〔參見 Baudrillard (1996)〕。台灣教育的「迪士尼化」，可說更進一步把這種缺乏深度的後現代文化系統地引進教育體制當中。其影響所及，除了前述的媚俗與享樂取向之外，連知識的內容也起了相當根本的變化。這牽涉到另外一組問題，即「反智主義」（anti-intellectualism）與專業性的缺乏。由於真理

²³ 感謝鄭陸霖於「週五論壇」討論中畫龍點睛指出「迪士尼」一詞。

的絕對性不再，對知識與專業的尊重也連帶受到根本的影響。專業知識不足、缺乏專業倫理，是九年一貫教科書當中另一個隱然浮現的問題。此處的「專業知識不足」，指的是部分執筆者在所涉及的學科領域當中的專業知識明顯不足，因此寫出的教材內容錯謬叢生；而「缺乏專業倫理」，指的則是有些出版商與編撰者在「編輯」與「出版」這些專業上，缺乏足夠的敬業精神。以下先論專業知識的部分。

在《教改錯在哪裡？——我的陽謀》一書中，黃光國（2003：109-136）批評教改與九年一貫是「有常識、沒知識」的「反智主義」，這個指控乍看之下似乎有點危言聳聽，畢竟在標榜「啓蒙」、以傳授知識為主的現代大眾教育體制當中提倡「反智主義」，聽起來似乎有點自我矛盾，這和國家在其教育政策當中標舉後現代主義、嘗試用一個權力中心來貫徹「去中心」的任務一樣，是一件乖謬難解的事。但如果進一步考察，我們將會發現上述「有常識、沒知識」的指控，基本上可說雖不中、亦不遠矣。後現代基本上是要反抗知識霸權與權力中心，知識要被解構，權力需要抵抗，智性與理性不再被信任。這種反智主義，事實上也是制訂九年一貫課程的參與者所公開承認且提倡的。在一篇題為〈九年一貫課程的理念與理論分析〉的文章當中，一位曾經參與「行政院教育改革審議委員會」以及九年一貫課程制訂的教育學者便明文指出，九年一貫課程綱要的修訂乃是反映了「世紀末的時代精神」，包括「反『集權』（或權威）」、「反『知識本位』（或專業）」、「反『菁英』導向」；而「反智主義」與對「巨型敘述」（*master narrative*）的懷疑，也被標舉出來成為闡釋課程理念的重點（陳伯璋 1999）。這個時代流行的知識氛圍，是對絕對與普遍真理的根本懷疑（教育部政策說明當中提到的「知識社會論」與「建構主義」）。知識動不動就被與「權力」、「宰制」劃上等號，學校當中的任何教學行動都可以輕易而廉價地被說成是

「規訓權力」，小子鳴鼓而攻之可也。真理的絕對判準不再，人們對知識也缺乏最基本的虔誠與敬重，即使是以知識作為專業的人，似乎也缺乏腳踏實地與實事求是的求知精神。前已提及，在行政院教育改革審議委員會出版的《教育改革總諮議報告書》當中，甚至已經出現「避免過份強調系統嚴謹之知識架構」的論調。這種「反知識」、「反專業」的氛圍上行下效、風行草偃，於是在教科書中，我們看到嚴謹推敲與審慎琢磨的問學工夫已經逐漸式微，取而代之的是一種浮淺草率的知識風格。

與「反知識專業」相關的另一個潮流，是對文本的輕視與論述的沒落。知識的商品化使得文字生產與消費（literary production and consumption）一同被納入資本主義邏輯之中，其結果是「文本性的消逝」（demise of textuality）與「論述的沒落」（decline of discourse），這也正是後現代的一大特徵（Agger 1989, 1990）。現在很多人感嘆學生的語文能力低下，有些人怪罪於當前的語文教育出了問題，有些人則認為現代學子太過仰賴或沈迷於以圖像為媒介的網路與電子媒體，導致使用文字的能力江河日下。但是，一個更根本的問題在於文字消費主義（literary consumerism）與文本性的消逝。當社會上所有一切事物都可以被當成文本，當世界本身化為可消費的文本的時候，文本的神聖性不再，文本與世界的關係也逐漸消失了。而由於文本性的消逝，依附於文本所產生的論述，同樣也面臨衰退。儘管從論述生產的角度來看，當前社會所產生的論述比起以往要來得更多，而不是更少，然而整體的論述品質與思辨能力，卻似乎顯現出下滑的趨勢。這不僅發生在報刊、書籍、媒體等公共領域當中，即使從教科書的編排與寫作，也可窺見端倪。Agger（1990: 89-91）批評美國的大學教科書，認為其中為了引發閱讀興趣而充斥大量圖片、簡化的表格、關鍵字方塊、粗體強調重點定義等編排方式，其結果就是讓人變笨（breed stupidity）。這個批評有點嚴苛，但不

無道理。把這些批評拿來檢視九年一貫教材，同樣也相當適宜。教師與學生們不斷要求教科書的寫作與編排要引發閱讀興趣、活潑生動、淺顯易懂，最好一下子就能抓到重點，因此教科書中充斥浮濫的照片、圖表以及大量「百寶箱」、「補給站」、「學習視窗」之類的編排，這其實還是一種 Agger 所稱速效資本主義（fast capitalism）的速食式學習方式。含英咀華、悠遊涵泳的問學風格與「慢工出細活」的求知方式，在當前這個社會早已不合時宜；許多教科書的寫作品質與編排風格，基本上便反映了這個狀況。²⁴

前已述及，現行教科書對媒體當中氾濫的消費主義與通俗文化缺乏反省批判，反而竭力去迎合順服（所謂「生活化」與「活潑化」是也）；同樣地，在論及當前社會生活的種種面向時，許多教科書僅知道對現實做膚淺浮面的描述，缺乏嚴謹的推理論證工夫。此處有兩個相互關連的原因，一是消費主義當道，整個社會的文本與論述能力衰頹，使得編撰者缺乏足夠的專業素養對於現實作嚴謹的思考分析；另一方面，「社會學習領域」，顧名思義，是要研究社會、理解社會，因此必然也要取材於社會。很遺憾的是，我們當前的社會非但無法提供一個足夠好的

²⁴ 嚴格說起來，這是當前整個社會的知識生產特性，包括高等教育體制當中的知識生產體系也是如此。當前的體制其實不鼓勵審問慎思、沈潛錘鍊的治學方式，而是希望能立竿見影、要求速效。每一項知識生產的投資都要能夠在一定期限之內看到明確的、可計算的回收或績效（例如「篇數」、「點數」、「影響力指數」等），這在當前的學術評鑑體制當中看得尤其清楚。其結果是我們看到越來越多的「學術論述」被大量生產出來，但知識的內容與品質是否因此提昇，恐怕值得商榷。事實上，這完全符應了李歐塔在《後現代狀況》中的描述：在後設敘事（metanarratives）瓦解，人們不再相信知識的思辨或解放能力之後，「績效」（performativity）成了當前知識合法化的唯一來源，所有的教學與研究活動，莫不以績效做為優先考量（Lyotard 1984: 41-53）。在教科書的情形中，「績效」就是市場佔有率。

典範或楷模作為描述與效法的對象，反而充斥著各式各樣在道德上或智性上均讓人感到可疑的事物。²⁵ 此處試舉幾個例子。在談到現代社會的經濟生活時，某版教科書的一個章節標題是「消費高手」，內容則是運用「機會成本」、「個人偏好」等經濟學詞彙來教導學生如何做一個聰明的消費者以「滿足最大效用」，即使廣告用語（「買得安心、用得安心」、「跟著感覺走」）也套用出現在教材當中。預設「追求最大效益」、「滿足最大欲望」的自由主義經濟學，與強調縱欲享樂的後現代消費文化，在教科書中形成了完美的結合。又如談論民主政治，大多數教材一味強調2000年的「政黨輪替」，言及立法院，則多隨媒體起舞，將重點放在「質詢官員」，對立法機關的其他功能，相對上卻著墨不多。提到選舉時，有版本提到：「各候選人在法定日期內展開各種競選活動，包括參加政見發表會、散發傳單海報、掃街拜票，舉辦造勢晚會等」，課文之外另附插圖，內容是候選人正在向神明上香祈求當選。對於反對黨的描述是：「在大選中得票較少的政黨，則成為在野黨，負責監督政府，監督時可以用抗議杯葛等手段……」云云。監督政府可以有許多方法與手段，但課文當中似乎除了我們每天在報紙上常見的抗議杯葛之外，似乎就舉不出別的例子了。至於政治人物的選舉語言與口號（「凍蒜」等），亦是照搬照抄，既缺乏深入的分析討論，更少反省批判。台灣當前政治與媒體文化的膚淺弱智，幾乎如鏡像一般相當忠實地反映在現行教科書當中。編者振振有詞的理由是「這些都是我們日常生活當中可以見到的例子」，因此（生活化的）教科書有必要加以談論。

²⁵ 這裡提到典範與楷模，不僅僅是在最庸俗的意義上說我們需要一個效法對象（role model）而已。事實上，「楷模」具有非常深刻的社會學意涵，它關切到一個社會群體的自我認知、本體實存、價值體系乃至「時代精神」，是一個知識社會學當中的重要議題。參見 Scheler（1987）。

問題不是不能談論，而是如何談論。當前教科書中盛行的談法，大多只是流於現象的蒐集描述，彷彿競選活動理所當然就應該包括掃街拜票、求神助選與造勢晚會，彷彿監督政府天經地義就是要抗議杯葛，彷彿立法委員的主要工作就是質詢官員，彷彿民主政治最重要的目標就是爲了要政黨輪替……。如果當前的教育就是以這種品質的論述內容來教導未來的公民，我們恐怕很難期待一個更好的政治參與模式與能夠審慎思辨的公民社會。

筆者舉出上述例證，並非有意厚責特定編者或作者；隱藏在這些例證背後的是一種普遍可見的（對文本與論述的）輕浮草率心態，這才是本文想要凸顯的。這種輕浮草率，除了表現在對知識缺乏足夠的尊重與審慎之外，也顯露出專業倫理的缺乏。許多人感慨當今學子的語文能力低下，缺乏腳踏實地的敬業精神，抗壓性差；如果我們看一看當今教科書的寫作與編輯品質，將會發現冰凍三尺非一日之寒。率爾操觚、將就成書的情形經常可見；有些教科書的寫作品質，實在令人不敢恭維。在審查過程中，委員會的一大半時間不是在討論教材的架構是否適當、內容是否正確合宜，而居然是花在校對、潤飾文句與改錯別字上（這些按理說是在編輯室當中即應完成的）。有些版本的教科書第一次送交審查時，寫作與編輯品質甚至比不上一本碩士論文。從書商或編輯者的角度來說，「時間不足」可能是最大的原因，也是最常聽到的說詞。但是，在搶食教科書的市場大餅時，恐怕很少有人會因爲「時間不足」而退出市場。²⁶此處筆者並不是要以一種高高在上的道德姿態來批評特定的個

²⁶ 必須特別提出說明的是，此處並非說所有的教科書都有專業知識不足、專業倫理缺乏的問題。有些出版商與編輯群的確具有一定的品質水準，筆者無意一竿子打翻一船人。但有些版本明顯有上述問題，這也是審查委員會中大部分委員都有的共識，並非筆者個人的私見。整體來說，大部分的編者與作者對教育都具有相當高的

人或編輯群，而是要指出整個時代的氛圍與集體心態，也就是 Agger 所稱，導致文本消逝與論述衰退的「速效資本主義」。曾經讓台灣產業界得以在世界經濟舞台嶄露頭角、揚眉吐氣的彈性生產與外包制，非常明顯地也出現在教科書產業當中。有些版本的教科書雖然由大學教授掛名主編，但實際的寫作卻轉包給程度參差不齊的研究生執筆。隨著「有彈性的生產」而來的是「有彈性的道德」與「有彈性的倫理」，從決策者、產業界到實務界，便宜行事、步伐混亂的情形處處可見。²⁷九年一貫匆忙上路，使得教材從編撰、審查、出版、各校選書與實際教學的過程，也相當一貫地顯得極為倉促。在此情形下，很多教科書是在「最低標準」下過關的。在倉促編寫、倉促審查、又有市場供應的壓力下（書商與教育當局的理由是「開學在即，不能讓學生無書可用」），現行教科書的品質欠佳，內容也有不少錯誤。這樣的結果引起立委抨擊與輿論檢

熱情與善意，筆者的用意不在指責他們「唯利是圖」，但徒善不足以成事，此乃眾所周知之理。

²⁷ 從幾個事例，可以看出決策當局的粗糙草率與缺乏遠見。根據原來教育部的「同心圓」理論，學習的範疇應該從個人與家庭而逐步推展至社區、鄉土、台灣、中國、然後世界〔彭明輝（1999）；另參見杜正勝（1995）〕。在此架構下，「台灣」屬於前三階段的學習範圍，原來第四階段的社會學習領域僅包括「中國」與「世界」。換言之，國中階段僅學習中國與世界史地，不包含台灣史地。此一情形不但引發學習銜接的問題（原來使用舊教材的部分學生，無論在國小或國中階段都沒有學過台灣史地），也引發一些本土派學者與立委的反彈，認為國中階段教材不可不談台灣史地。此外，由於九年一貫課程倉皇上路，編輯與書商準備不及，造成教科書只能分年分階段逐冊送審，無法整套審查。這對審查者、編者、出版商與教科書的使用者，均造成極大的困擾。一開始，教科書的審查採匿名審查制，國立編譯館甚至要求審查委員不得向外透露身分，以免引發書商關說等情事，後來館方卻在立委質詢壓力下，悄悄地公布審查委員名單，事前甚且未曾知會審查委員，立場前後矛盾；官僚之行事風格，可見一斑。

討，其實並不令人意外；但無論如何，這些教材都已經在使用當中，我們也必須面臨其可能產生的後果。更重要的是，上述列舉的諸般事例，雖然許多在審查過程中已經過刪除或修正，但瀰漫在教育體制當中的種種流風與心態，卻不是僅僅是靠著審查機制可以改正或克服的。²⁸

前已指出，九年一貫不能與後現代劃上等號，而後現代也不是九年一貫的全部。然而，即使是那些較不後現代的部分，問題也不見得比較小。和「有常識、沒知識」相對的另一個問題是，現行教科書當中所呈現的知識架構，其實還是非常「現代」的，大體上以當前高等教育當中的分化學科為骨幹。然而，以高等教育的學科來導引基礎教育的知識架構，恐怕未見其利，先蒙其害。九年一貫課程表面上說是要統整，實乃各行其是。即以社會學習領域來說，雖然課程綱要強調要打破歷史、地理、公民三科的界線，但是當前市面可見的教科書，幾乎都仍按照這三個學科的架構分工，由不同的作者（或作者群）分頭編寫；尤有甚者，有關公民的部分，大多是依循當前學院體制當中的社會學、經濟學、政治學、法律學乃至國際關係的學科分類來編排章節，這更進一步造成了知識的片段化與零碎化，缺乏總體性（totality）的整體觀照。於是乎，「人的知識」變成「關於人的社會的科學」，而公民教育當中最核心的「人格教育」，也在這個過程中消失無形，因為上述這些學術分化之後產

²⁸ 在此另一個相關的問題是審查機制與審查者的角色定位問題。究竟國家是否必要設立審查機制，要求所有教材必須預先送審？審查者是否僅是在執行國家意志，成為國家機器的一部分？在理想的狀態當中，審查者應該是站在求全的立場，和編撰者共同努力以確保教材的品質，但現實狀況卻往往並非如此。在編輯與審查的過程中，審查者無疑佔有較優勢的地位，不應當總是以一種高姿態來指責他人；從結構上來說，教科書有問題，審查者亦難辭其咎。這些規範性的問題值得另外關文析議，此處暫不細論。

生的各門學科，沒有一門學科真正在乎人格（如果有也只是把它當成一種研究的「客體」），也沒有一門分化後的學問足以全面關照到人格——我們更不必提，後現代將一切價值相對化之後，更關切的是召喚新的主體，根本無所謂「人格養成」的問題（此點將於後文詳述）。當前的公民教育不再注重價值觀與思辨能力的培養，不再教導學生如何思辨什麼是對的、什麼是錯的，什麼是好的、什麼是不好的；相反地，我們只急著灌輸他們看似堂皇實則無用的「客觀知識」（例如「機會成本」、「社會流動」等名詞），甚至在各種測驗中一考再考。²⁹諷刺的是，這個作法與九年一貫課程強調要讓學生學習「帶得走的能力」而非「帶不走的知識」，恰恰背道而馳。把高等教育體制當中的各門學科帶入基礎教育當中，除了把學生塑造成更加單面向思考的「經濟人」、「政治人」、「法律人」之外，對於一個「全人」的養成教育，恐怕只是有害無益。³⁰

²⁹ 這裡面最具代表性的，大概非「機會成本」莫屬。「機會成本」原本只是一個經濟學的基本概念，只要稍具生活常識與邏輯推理能力即可理解。在現實生活中，機會成本經常只是一個大約估算的概念，難以用確實的金錢數目來計算衡量。當前的教科書、習題與考試當中，卻把「機會成本」當成一個計算題來操作，要學生分文不差地計算出購買某件物品或從事某項活動的機會成本若干，其錙銖必較、走火入魔的程度，令人浩歎。此外，許多社會科學的概念（例如社會流動、團體與組織等），原本側重的是思考與理解，但一旦化為測驗題的型式，便成為枯燥死板、流於背誦記憶的釘釘之學，這是台灣「考試領導教學」的另一個結果。

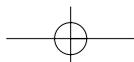
³⁰ 關於現代各個知識學科如何將「人」的概念予以片段化與零碎化，與「全人」（total person）的理念相違背，以致於造成現代社會當中的種種問題，可參見舍勒〈協調時代中的人〉（Scheler 1958）。這些分化後的學科，對於「人」往往有不同的預設，也隱含不同的價值取向，彼此之間常有扞格。例如經濟學假設人是理性動物，追求利益／效用／滿足的極大化，這在許多學科領域看來是無法接受、甚至是值得批判的。以這些分化後的學科知識來教育學生，非但無助於人格教育與全人理想，反而有許多負面影響。

除了上述問題之外，另外一個直接與公民性相關的，是有關國族認同與共同體意識的問題。國族認同與政治共同體的爭議，是個存在多年的老問題。隨著台灣國族政治的演變，國族問題也反映在現行的政策與教材當中。教改與九年一貫出現的脈絡，正好是台灣的國族政治開始激化與轉向的時候，共同體塑造過程當中的兩大因素——歷史記憶（人與時間）與地理版圖（人與空間），自然也受到極大的影響。前文提過，公民社會作為現代社會的組織原理，和民族國家作為想像共同體同屬「現代性計畫」的一部分，從歷史的發展過程來看，兩者具有同源共生的關係。³¹台灣的國族問題由於處於「制度的中界狀態」（institutional liminality）當中，因此制度運作所需的三項要素——再現法則（representative rules）、構成法則（constitutive rules）與規範法則（normative rules）——若非付諸闕如就是有嚴重缺陷，使得與「共同體」相關的制度無法正常運作。³²以「再現法則」來說，台灣這個共同體的

附帶一提，2006年3月教育部有意將「公民與社會」列入大學指定科目考試當中，邏輯也相當矛盾，暴露出教育決策中捨本逐末的思考盲點。一方面，教育部長強調「公民與社會」考的是「現代國民必備的社會科學知識」，不是考道德；另一方面，卻又希望藉由社會科學教育來加強健全人格與公民素養的培育（張錦弘 2006）。先不論「健全人格」與「現代社會的公民素養」是否可能完全與道德無關，僅就這兩個教育目標來說，當前這些分殊片面的社會科學知識對健全人格與公民素養的培育，恐怕是弊多於益。

³¹ 此處必須小心的是，公民社會並非必然與以建立民族國家為訴求的民族主義同源共生，在不同的歷史階段與地域，兩者也常發生緊張矛盾。詳細論證可參見 Gellner (1996: 93-128)。

³² 有關制度的三個符號要素，參見組織社會學者 Richard Scott (1994) 的分析與討論。至於這三項要素如何在台灣的國族問題上付諸闕如而使得制度無法運作，參見汪宏倫 (2001a、2001b)。



歷史與地理要如何在教科書當中再現，便產生許多爭議與困難。在國族主義的戰場中，「社會學習領域」是兵家必爭之地，因為這牽涉到學生對歷史、地理與當下所處社會的認識；尤其歷史書寫牽涉到整個國族的歷史記憶與集體認同，因此「歷史」一科更是備受矚目的爭議焦點。我們只消回想一下法國學者 Ernest Renan 在一個多世紀以前的名言「將歷史搞錯乃形成國族的要件之一」，便可知道這個問題對國族主義者來說有多重要。曾有本土派色彩鮮明的立委多次對教科書提出質詢，其中泰半是針對社會學習領域而來。中華民國版圖與中華人民共和國的版圖要如何呈現、中國史與台灣史如何書寫、台灣史地在教科書當中應當佔據多大的比例等，在在都成了問題。前面提過，公民性的培養與想像共同體的意識是密切相關的，如今由於分歧的歷史意識與國族認同，使得公民性的培養也出現了阻礙。

除了「再現法則」之外，「構成法則」與「規範法則」的失靈，也進一步加深了台灣社會的後現代狀況。事實上，台灣的國家無論作為一個集體、或是從個別組成份子來看，大概很少可以被歸類為「後現代」者。如果僅僅從教育部門來看，大抵也是如此。奇怪的是，我們卻發現台灣的教育正處在一種後現代狀況當中，甚至有意無意地提倡著後現代主義的價值。這個看似有點弔詭的現象，和台灣國族問題的困境多少有些關連。眾所周知，台灣的國家處境相當特殊，它不上不下，左支右絀，像國家又不像國家，似中國又不似中國；既不能像過去國民黨一樣公開擁抱「中國化」，也不能把「去中國化」搞得太徹底。由於大家對共同體的想像南轅北轍、相互扞格，人們對於「這個社會（在時間與空間上）從哪裡開始、到哪裡結束」缺乏共識，更缺乏一套普遍共享的意義與價值判準，不知「共善」為何物。在意識型態兩極對立、相互撕裂的情形下，無論是國家或是社會都無法具體提出一套實質的價值體系或

規範主張（後設敘事），而結果就是一種人云亦云的後現代乘虛而入。這樣的發展一點都不令人意外，甚且可說是為李歐塔所描述的後現代狀況提供了例證。李歐塔定義後現代為「對後設敘事的懷疑」（Lyotard 1984: xxiv），台灣由於國家定位的曖昧、集體認同的分歧與走不出的統獨困境，使得以國家／人民為英雄主體的後設敘事，要不是無法出現，就是受到普遍的懷疑。這既符合李歐塔所描述的後現代狀況，也為後現代主義提供了良好溫床。持平而論，後現代也有許多不同版本，作為一種思潮主張或有其歷史意義與進步性，毋須視如洪水猛獸而一筆抹煞。可惜的是，當前瀰漫在台灣國家與社會的，卻是一種最膚淺粗糙的後現代，結合著台灣的國族困境與消費主義而大行其道。³³

在確認了九年一貫課程當中的後現代性格之後，我們可以回過頭來問：上面所提到的種種問題，和公民社會及其所必需的模組性／公民性有什麼關係呢？要回答這個問題，我們得先從「現代性」與「後現代性」談起。

對許多探究現代性的學者來說，現代性的首要根本問題在於人的實存（existence）狀態的改變，這也同時導致了對「人」的理念的轉變。套用德國思想家舍勒（Max Scheler）的說法，現代社會最重大的事件是傳統的人的理念被根本動搖，以致於「在歷史上沒有任何一個時代像當前這樣，人對於自身這樣地困惑不解」。舍勒的這個問題意識構成了探討「現代性」的首要領域，也就是不因地緣因素來決定的論題。這個論題是「現代人」類型的出現：在現代化過程中，我們觀察到一種超民族

³³ 關於台灣國族政治的後現代狀況，可參見汪宏倫（2002）。至於有關後現代的評價，就如後現代的版本一般，眾說紛紜，在社會學領域當中，簡要的討論可參見 Seidman 及 Wagner（1992）與 Lemert（1997），另可參見 Best 及 Kellner（1991）、Eagleton（1996）。

性的現代人的理念、精神氣質和生存樣式正在世界各地普遍形成當中。³⁴ 現代性計畫無法解決新出現的「現代人」問題，後現代主義是對現代性計畫的一種反撲，但本身並未超脫出現代性的問題範疇。尼采在《道德的系譜學》提出知名的「怨恨心態」(ressentiment) 論題，指稱當代社會的道德乃是以奴隸的道德取代主人的德行；舍勒承襲尼采的分析，指出現代性的根本問題之一在於「價值圖表的偽造」(falsification of value tablets) 或一連串的「價值位移」(value-shifts)，導致價值體系的顛倒錯亂 (Scheler 1998)。後現代主義也同樣承襲尼采，希望一舉將這個尼采所稱的「偽造的價值圖表」擊成粉碎。於是乎，所有的價值體系、知識判準都變成局部的、暫時的，人們失去了最終判斷的依據，一切都變得無可無不可。

在這種 Zygmunt Bauman (1993) 稱為「缺乏倫理的後現代道德」下，我們的教育已經逐漸失去了一些最基本的標準，包括是非善惡與美學的判準。一種媚俗的享樂主義與虛無主義正在教育體制當中迅速地擴散瀰漫。如果說，「現代性」如韋伯所診斷，是立基於理性的一種禁欲主義倫理，那麼「後現代性」強調的就是立基於慾望與本能衝動的享樂主義。³⁵ 這種解放本能衝動的慾望與享樂主義，幾乎可說已經成了當前台灣教育的意索 (ethos)。現代性計畫之下的公民性要求人們要尊重他人與群體，懂得如何調和與節制私欲，甚至自我犧牲，但後現代主義所表彰的是一種自戀的恣意放縱，無所節制。在解放個性、表現自我、強

³⁴ 以上轉引並改寫自劉小楓 (1996: 17)。

³⁵ 有關「現代」與「後現代」的區分與界定，有許多不同說法，此處所引僅為其一。另一種說法認為，現代性的特徵即是「力比多 (libido) 造反邏各斯 (logos)」，因此所謂的「後現代性」，其實並未超出現代性的範疇，而是其延伸。參見劉小楓 (1996)。

調差異、慾望享樂方面，人們要的是更多，而不是更少。雖然「尊重」、「寬容」、「節制」等字眼也同樣出現在當前的教科書當中，但這些零碎片段的具文，終究難以抵擋排山倒海而來的享樂主義與媚俗傾向。在此情形下，個體對他人、對知識、對客觀標準與普遍的合理原則都缺乏適度的強調與尊重，也缺乏嚴謹思考與審慎思辨的能力。為他人設身處地設想的公民性，已臣服在強調差異與慾望之解放的個體性底下。誠如 Bauman 所指出，在後現代社會中，「公民的理想就是成爲一個滿意的消費者」，社會空間是一塊牧場，任人取其所欲；美學空間是一塊遊樂場，供人盡情享樂；至於道德的空間，則是荒蕪棄置，乏人聞問 (Bauman 1993: 244)。

現代與後現代之間的根本差異之一，在於他們對「人」的概念截然不同。現代主義預設了一個笛卡兒式的主體 (Cartesian subject)，認爲人需要遵從理性，經過培植與教養之後才能獲致完美；後現代則批判或解構笛卡兒式的主體，有些甚至嘗試召喚一種新的政治主體，強調追求愉悅、享受快感、解放慾望、多元差異，人與人之間是不可共量的 (incommensurable)。³⁶ 事實上，「分殊」與「普同」(particularism vs. universalism)、非理性與理性、戴奧尼索斯與阿波羅，這兩兩相互辯證的主題，處於十九與二十世紀之交的德國社會學者齊美爾 (Georg Simmel) 視之爲現代社會的特徵，並非到「後現代」才出現的產物。只不過，在現代主義之下，阿波羅所主導的普同主義與理性主義似乎佔了上風，而在後現代的氛圍中，戴奧尼索斯正大舉反撲。後現代所標榜的

³⁶ 許多後現代理論所宗奉的學者 (例如 Foucault、Lacan、Derrida 等人——儘管這些學者不一定都承認自己屬於「後現代」) 都是在反省與檢討「主體性」的問題。相關討論可參見 Žižek (1999)、Hardt 及 Negri (2004)。

「不可共量」，和Gellner所稱的模組化，恰恰形成尖銳的對比。模組化要求人們要具有智能力與道德意願以求相互搭配、彼此協調，然而在目前的後現代教育當中，這兩項條件恐怕都難以再被複製。過去的價值強調「人不可以不識字、不可以不知道這個、不知道那個」，因為唯有在這些前提下，我們才有可能談論公民的權利與義務。³⁷相反地，現在的價值則是強調「我不想知道這個、不想知道那個，你又能奈我何？」「我要追求愉悅，解放慾望，這又干卿底事？」後現代知識既不需要思辨敘事或解放敘事來作為合法性的來源，也不要求共識；恰恰相反，後現代知識強調的是歧見（dissension），要追求的是不穩定性（instabilities）（Lyotard 1984）。公民社會所仰賴的前提正在改變（如果不是「消失」）當中，對於公民社會的未來，我們恐怕也很難樂觀。筆者並非有意危言聳聽，但是當前的教育，無論是政策取向、體制環境乃至教材內容，都瀰漫著一股濃濃的後現代風味，而公民教育則變成「只有社會科學知識而沒有人格養成的教育」，這種「缺乏人格教育的後現代教育」正在召喚新的主體，培養出一種或可稱為「後現代者」的新類屬，迥異於過去組成「理想型」公民社會的「現代人」。³⁸這些新的存在類屬的出現與價值體系的流變，在當今社會（包括校園）中已經隱然浮現。³⁹

³⁷ 李維史陀在南美的熱帶叢林研究當地土著模仿書寫行為時，對此突有深刻體悟。見氏著《憂鬱的熱帶》（Lévi-Strauss 1973: 294-304）。

³⁸ 此處稱「後現代『者』」而不稱「後現代人」，主要是要用「者」與「現代人」當中的「人」對立。後現代所召喚的新主體，其實已經超越了一般想像的「人」的範疇，甚至包括人與物/非人的複合體〔例如 Donna Haraway（1991）著名的「cyborg」〕。在日語當中，「者」與「物」的訓讀是一樣的，都讀為mono，因此此處以「後現代者」來指稱這種新的主體。

³⁹ 舉個耳熟能詳的例子來說，近年來校園暴力、師生糾紛、管教問題等層出不窮，使得許多為人師者大嘆「現在的學生素質越來越差」或是「越來越難教」。如果我們

五、結語：且看明日之域中，竟是誰家之天下？

本文所關注的焦點，並不是（或不僅僅是）教育本身，也不是僅止於探討當前的教育政策與教材內容而已；毋寧說，本文是希望從教育政策與教材內容的某些特質與傾向，檢視我們當前的時代氛圍與集體心態。在此氛圍之下，當前教育體制所反映的問題與可能產生的後果，是一種新的主體與新的群體形構的到來，但我們對此似乎還沒有足夠清楚的省察與覺知。由於未能親臨實際的教學現場去進行田野研究，使得本文在論證上受到相當程度的限制；而僅僅從第四階段社會學習領域來考察九年一貫課程，恐怕也有以管窺天的顧慮。⁴⁰ 上面這些條件限制應該使我們心存警惕，不應做出過度的推論或一筆抹煞所有從事教育工作者的努力。但另一方面，從九年一貫課程的政策理念及實際教材來看，我們的確嗅到一股濃烈的後現代氣息，正上上下下瀰漫在台灣當前的教育體制當中。台灣目前所謂的「教改亂象」也許並不是什麼「亂象」，而是後現代社會的表徵——質言之，即後設敘事崩解之後而出現的知識合法性危機——本身可以被視為是一種後現代的倫理課題來討論。它反映了普遍主義話語的失落，一種知識與道德的不確定感，一個難以為繼的現代性計畫。

究竟九年一貫能不能算是一種「後現代教育」？筆者已再三強調過，九年一貫並不同於後現代（主義），後現代也不是九年一貫的全

只是把這個現象歸因為「師道衰頹」，恐怕只是見樹未見林。這背後有許多制度性與結構性的因素，有一部分在本文當中已經討論。

⁴⁰ 另外，影響教科書編排與寫作的還有其他結構性因素，包括「一綱多本」的考試制度、教科書廠商之間的彼此競爭等，本文因篇幅與研究主題所限，並未將所有因素全面納入分析。

部。即使是九年一貫當中的許多理念與方案（例如「統整」與「基本學力」等），也與後現代的理念格格不入。但這些並不妨礙其為後現代，反而因此而成其後現代。後現代和現代一樣，可以同時是一種規範性的主張或理念，也可以只是一種分析性的概念，拿來指涉一種實存的狀態。⁴¹九年一貫其實是個拼湊出來的奇怪產物。乍看之下，它似乎仍在執行著一個「現代性計畫」，意欲達成民主社會的全人教育理想，但在理念與實際作為上，它卻又摻雜了許多後現代主義的成分與主張。它所設定的目標和實際上正在做的事，可說千差萬別，自我矛盾。一方面，我們看到教育當局與主其事者在闡釋九年一貫的理念時，的確十分明白地標舉出「後現代主義」作為其立論根據之一，儘管其中所談的「後現代主義」與一般學界所談的後現代主義有相當大的出入，但後現代主義的許多特徵與主張，包括強調差異、去中心、追求快感、解放欲望、抵抗權力、反知識霸權、對絕對真理的懷疑與相對主義等，的確具體反映在決策者的思維與教材編撰者（乃至教育工作者）的實際行動當中。另一方面，筆者也不是說，當前的國家或教育工作者正在有意識地推行一種與「現代性計畫」有別的「後現代計畫」。這裡面參與其事的許多人可能連什麼是後現代都說不上來，而後現代作為一種對現代性計畫的反動，本身也不可能形成另一個條理分明、邏輯一致的「後現代計畫」。然而，也正因為這樣歧異詭譎的風格與狀態——糊里糊塗的、不明就裡的、眾聲喧嘩的、錯位嫁接的、自我矛盾的、精神分裂的、渾沌無序

⁴¹ 事實上，這並不是「現代」或「後現代」所獨有的特色，而是大部分的社會科學的概念皆然。由於現代社會具有高度的反身性格（reflexivity），因此許多當初拿來作為規範主張的理念，後來也成為一種實存的指涉，反之亦然。本文一開始提到的公民社會的理念，乃至民族、民族國家等概念，莫不同時具備規範與實存的雙重性格。

的、局部暫時的、縱慾享樂的、自戀愛現的、媚俗取巧的、無可無不可的——這一切林林總總，構成了當前教育體制當中令人眼花撩亂、撲朔迷離的後現代風貌。更確切地說，這種後現代風貌也不是教育界所獨有；當前台灣的社會普遍瀰漫著懷疑後設敘事的後現代風潮，尤其在政治與媒體等領域當中更是明顯可見。我們的教育只是反映並複製著當前的後現代狀況。⁴²

在檢視了台灣當前教育的後現代概況之後，讓我們回到本文一開始所引述的涂爾幹的兩段話。第一段引言是涂爾幹在一個世紀前檢討法國中等教育改革時所說的，這段話放到當前台灣的脈絡中來看，同樣饒富啓示。當前教改所導致的「缺乏穩定的局面」，「顯然不是一朝一夕的事情，不能把它歸咎給哪一個人或者哪一系列特定的背景」。相反地，它是綿延數十年——甚至可說長達一世紀——的一種「非人身的力量的產物」。和涂爾幹不同的是，本文並未預設教改或九年一貫必然是一種「病態」，也不認為當前的教育體制「沒有製造病患，而是揭示了病

⁴² 《學刊》的一位匿名審查人在初審與複審的兩次審查意見中，反覆強調後現代主義具有解放與進步的正面意涵，認為筆者不應將後現代（主義）全面污名化，並建議筆者將本文提到教育界當中的後現代主義冠以特定的形容詞，例如「簡易的」、「粗俗的」，以有別於「真正的」後現代主義。對此，筆者有不同看法。事實上，筆者並無「污名化」後現代（主義）的意圖，只是嘗試去描述並分析當前教育體制當中體現出來的後現代狀況。另一方面，後現代主義基本上否定「本真性」（authenticity），因此，不同於馬派陣營當中常見到「正統的馬克斯主義者」（orthodox Marxist）與「庸俗的馬克斯主義者」（vulgar Marxist）之間的相互批判對立，我們很少看到後現代主義者強調自己才是「真的」後現代主義，而別人則是「假的」、「簡單的」、「粗俗的」後現代主義。相反地，我們倒是看到不少常被後現代主義者徵引的「大師」（如 Michel Foucault 與 Richard Rorty 等）忙不迭地否認自己是後現代主義者。

患」。以教育作為社會再生產的機制而言，它不僅揭示了後現代，也正在複製後現代。當前教育體制正在召喚的新主體——「後現代者」——也許不能稱為「病患」，但正如涂爾幹在第二段引言當中所提示，它所隱含的倫理問題，我們正在從現實經驗中逐漸觀察到。

對於九年一貫與後現代，可以從許多不同角度、以不同層次的判準來加以評價，本文所切入的角度與討論層次，僅為其中之一。在本文的審查過程中，有位審查人在其意見中剴切陳詞：

我曾經與兩位對教育很熱心的國中老師談過，他／她們都說，九年一貫所訓練出來的學生，比過去的學生，無論在思考、分析、推理等各方面，都比以前有很大的進步。而這個進步最大的原因在於，在整個學習過程中，學生扮演更積極主動的角色，如小組討論、社團參與、資料蒐集、知識對話與整合等。而這些都是「後現代」的基本精神，它讓學生能夠更主動、有趣的學習，學習品質與效果自然提昇。

就「教學本身」(pedagogy in itself)而言，九年一貫是否真的提高了學習品質與教學成效，筆者因為沒有做過研究，不敢妄加論斷。本文的意思也不是說九年一貫一無是處、毫無可取；如果真如上面這段證詞所言，九年一貫的確提高了教學成效，那亦是美事一樁，筆者無意否定。但即使如此，這也與本文的論證毫不抵觸。九年一貫或許藉由解放個體而能夠提昇部分學生的學習效率，使得學生作為個體而言能夠獲得過去所未能得到的發展，對於這樣的可能性，筆者毫不懷疑。但是，從整體來看，這些個體性獲得解放與發展的個人（「後現代者」）要如何生活在一起，群體生活如何可能，我們尚未有清楚的答案。以目前仍在運

作當中的自由民主政體（及其所伴隨的公民社會）來說，當前後現代性格濃厚的教育體制與教學內容對促進公民社會的形成非但毫無幫助，而且可能從根本上顛覆了當前群體生活的道德基礎。這才是本文所要強調的重點所在。

爲了避免過度解讀，讓筆者不憚其煩地將本文的論證理路與規範立場簡要複述如下：一般假定當前社會的再生產機制所應做的事情（透過教育體制培養現代公民，促使公民社會——與自由民主政治體制——能夠良好運作），和實際上正在發生的事情（透過教改與九年一貫教材來實施的公民教育），其實是背道而馳的。這是一個正在發生、已經存在的社會事實，本文只是要把這個社會事實指出來、並加以分析而已。無可否認的是，公民社會所依附的現代性計畫，背後隱含了種種的暴力與壓迫，即使是公民社會所預設的模組性與公民性也不例外。⁴³ 作爲現代性計畫的批判者與回應者，後現代本身並非一無可取，它的許多概念與主張其實是針對現代性計畫的暴力與缺陷而來，旨在將人從現代性所帶來的壓迫與宰制當中解放出來。如果有人說，公民社會所依附的現代性計畫曾經造成許多壓迫，公民社會（及民族國家）的典範建立過程中其實曾經壓迫過不同性別、少數族群、弱勢團體的權益或壓抑他們的聲音，甚至給非歐洲文明的群體帶來許多負面效應（Chatterjee 1990），這一點筆者完全同意。如果有人說，因爲公民社會的典範會造成許多壓迫，所以我們必須尋找其他可能的典範（或是群體生活的可欲布景），筆者也可以接受。至於這個「最好」的布景是什麼、如何達成，筆者和

⁴³ 這裡面最爲人熟知的當然非 Michel Foucault 與 Norbert Elias 的作品莫屬。在現代社會的文明化進程當中，所有骯髒醜怪、瘋狂癲癩、偏差淫穢、缺乏生產力的人與事物，都被排除在現代社會的邊緣，也唯有在這樣的歷史條件下，公民社會所需的模組性與公民性才能出現。

許多人一樣，都還在尋找當中。對於那些相信公民社會價值的人，筆者必須向他們指出，台灣目前的公民教育，對於建立理想的公民社會來說，其實是不利的，甚至可能潛藏許多難以察覺的深邃影響；本文只是把「為什麼不利」以及「可能會有什麼影響」盡可能作一些初步的分析而已。對於那些相信或主張後現代主義的人，筆者也要提醒他們，這些理念與價值一旦被制度化、成為教育體制的一部分，或是變成一種流行時尚被不加反省地盲目追隨，將可能產生許多原來預想不到的後果。如何面對這些後果，將是無可逃避的課題。⁴⁴如果本文有任何實際的貢獻，意義在此。

大部分的社會理論與教育社會學的研究告訴我們，教育是在複製現有的社會結構與權力不平等（Morrow and Torres 1995），本文則是指出台灣當前的教育正在複製並擴散我們這個社會的後現代狀況。如果此一說法成立，那麼我們是要對抗這樣的教育體制及其可能後果呢，還是應該嘗試換一個角度思考其他的可能性？我們也許可以這麼思考：如果換一個「後現代」的視角來看教育，那麼所謂的「教改亂象」就沒什麼好值得操心或批評的，我們甚至應該為它的混亂、悖謬、不協調乃至「無厘頭」感到欣慰與高興，因為這標誌著一個「真正的後現代社會」的到來〔當然，在後現代當中，還有誰在乎什麼是「真正的」（genuine）呢？〕，所有的不確定性都令人興奮地隱含著未知的希望在裡面。也許應該被檢討批評的不是教改，而是感到憂心的「我們」，因為「我們」都太「現代」了，跟不上後現代的步伐，所以才會如此憂心忡忡。又或

⁴⁴ 後現代主義者大可辯稱，後現代從根本上就是反體制、反國家的，所以國家體制要搬弄後現代的語言來妝點門面、甚至將之體制化，這根本是「反後現代的」或「非後現代的」，不干他們的事。但任何理念或主張都必然牽涉到道德後果與倫理課題，這是無可逃避的，後現代亦不例外。進一步討論可參見 Bauman（1993）。

者，我們可以呼應後殖民學者 Partha Chatterjee (1990) 的籲求，放棄「國家—公民社會」的思考框架，而改採「資本—共同體」作為將來思考的主軸？⁴⁵

借用舍勒的概念來說，我們也許正在從一個「協調的時代（現代）」（age of adjustment）走向一個「不協調的時代（後現代）」。公民社會當中的一個重要組成部分（或中介機制）——媒體——至今已經到了眾口鑠金（美其名曰「眾聲喧嘩」）、不堪聞問的地步，也許不久的將來，公民社會的前提要件也將一一土崩瓦解。⁴⁶也許我們將從一個「文明的 / 公民社會」逐漸過渡到「不文明 / 非公民的社會」（a transition from civil to uncivil society）⁴⁷——當然，也有人主張，「社會」正在消逝當中，「諸眾」（multitude）的時代即將到來。這樣的「非社會 / 後社會」（non-

⁴⁵ Chatterjee 是在回應 Charles Taylor (1990) 的公民社會概念時，提出此一看法。Chatterjee 認為，「國家—公民社會」的思考範疇是歐洲地域主義（European provincialism，隱含老粗、鄉巴佬之意）的產物，卻假借資本與帝國擴張而成為普遍性的範疇，被用來分析歐洲以外的文明與社會。從後殖民的角度來看，Chatterjee 認為應該揚棄「公民社會」這種歐洲鄉巴佬式的概念，而以「資本—共同體」（capital-community）的軸線來取代，因為對被殖民者來說，資本主義對傳統共同體的破壞才是問題的關鍵，從「國家—公民社會」的軸線來思考，無法解決這個問題。

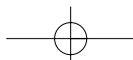
⁴⁶ 有關媒體（或公共領域）與公民社會的關係，在不同的理論傳統當中有不同的定位。有些將之視為公民社會的組成部分之一，有些則認為公共領域是介於公民社會與國家之間的中介機制。參見 Habermas (1989)。

⁴⁷ 在現有的文獻當中，「uncivil society」指的通常是暴力橫行（例如種族仇恨、屠殺、犯罪等）的社會，也就是缺乏「civility」（或可稱之為「incivility」）的狀態〔如 Keane (1998)、Hann (1997)、Kopecký 及 Mudde (2003)、Umland (2002)〕。此處的「uncivil society」和上述一般用法有所不同，指的不光只是「暴力」而已；但就其缺乏「civility」的情形而言，和一般的用法是一致的。

society or post-society) 將會是更好或更壞，是眾神狂歡還是群魔亂舞，人們將會更快樂或更不快樂，且讓我們拭目以待。

作者簡介

汪宏倫，中央研究院社會學研究所副研究員。主要研究領域在社會理論、文化社會學與政治社會學，過去研究曾涉及民族主義、語言文化、跨國人口流動等議題。近來研究焦點逐漸轉向當代中國，並關注「(後)現代性」背後隱含之倫理與價值問題。



參考書目

- 中華民國比較教育學會編，1995，《教育：傳統、現代性與後現代性》。台北：師大書苑。
- 中華民國比較教育學會、國立暨南國際大學比較教育研究所、國立台灣師範大學教育學系編，1996，《教育改革——從傳統到後現代》。台北：師大書苑。
- 王前龍，2003，〈九年一貫課程的理念〉。頁68-85，收錄於歐用生、陳伯璋編，《課程與教學的饗宴》。高雄：復文。
- 行政院教育改革審議委員會，1996，《教育改革總諮議報告書》。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 吳介民、李丁讚，2005，〈林合社區公共領域修辭模式〉。《台灣社會學》9: 119-163。
- 吳過，2006，〈Orz事件與品味敗壞〉。《可樂報》。http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=26717，取用日期：2006年1月25日。
- 吳聰敏、駱明慶，2003，〈好老師，莫強求——也談教育改革〉。<http://ccms.ntu.edu.tw/~ntut019/edu/TaiwanEdu.pdf>，取用日期：2006年1月25日。
- 杜正勝，1995，〈歷史教育要如何鬆綁〉。《聯合報》，第11版，1月23日。
- 汪宏倫，2001a，〈制度脈絡、外部因素與台灣之「national question」的特殊性：一個理論與經驗的反省〉。《台灣社會學》1: 183-239。
- _____，2001b，〈台灣為何要「自找麻煩」？全球化趨勢與台灣的國

- 格問題)。頁267-302，收錄於林佳龍、鄭永年編，《民族主義與兩岸關係》。台北：新自然主義。
- _____，2002，〈全球化與制度同形化：從拼音爭議看台灣「國族問題」的後現代情境〉。《政治與社會哲學評論》3: 121-178。
- _____，2004，〈現代共同體當中的怨恨心態：一個對「台灣經驗」的初步反省〉。頁59-98，收錄於廖炳惠、黃英哲、吳介民、吳叡人編，《「重建想像共同體——國家、族群、敘述」國際學術研討會論文集》。台北：行政院文化建設委員會。
- 周祝瑛，2003，《誰捉弄了臺灣教改？》。台北：心理。
- 林國明、陳東升，2003，〈公民會議與審議民主：全民健保的公民參與經驗〉。《台灣社會學》6: 61-118。
- 南方朔，2006，〈葛林史班、媚俗、火星文〉。《中國時報》，第A4版，1月24日。
- 洪茗馨，2005，〈自己教書卻不想讓孩子國內受教育，6成7對未來教育環境深感憂心〉。《中時晚報》，第4版，9月27日。
- 張錦弘，2003，〈讀過祭妹文，沒寫過碑文，慘了……〉。《聯合報》，第3版，1月25日。
- _____，2006，〈大考公民98年勢在必行〉。《聯合報》，第C7版，3月17日。
- 教育部，2003a，《國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域》。台北：教育部。
- _____，2003b，《教育創新九年一貫課程問題與解答（2003年編修版）》。台北：教育部。
- 陳伯璋，1999，〈九年一貫課程的理念與理論分析〉。論文發表於「九年一貫課程系列研討會——九年一貫課程的理論與理念」，台北：

中華民國教材研究發展學會、國立臺北師範學院，民國88年3月10日。

_____，2003，〈課程統整的迷思與省思〉。頁21-40，收錄於歐用生、陳怕璋編，《課程與教學的饗宴》。高雄：復文。

彭明輝，1999，〈社會領域的課程規劃與內容〉。論文發表於「九年一貫課程系列研討會——九年一貫課程與學習領域（三）」，台北：中華民國教材研究發展學會、國立臺北師範學院，民國88年4月21日。

黃光國，2003，《教改錯在哪裡？——我的陽謀》。台北：印刻。

楊洲松，1999，〈第二章：國民中小學九年一貫課程綱要之哲學分析——後現代的觀點〉。頁29-51，收錄於中華民國課程與教學學會編，《九年一貫課程之展望》。台北：揚智文化。

詹棟樑，2002，《後現代主義教育思潮》。台北：渤海堂。

劉小楓，1996，《現代性社會理論緒論》。香港：牛津大學出版社。

歐用生，2002，〈披著羊皮的狼？——九年一貫課程改革的深度思考〉。頁1-24，收錄於中華民國課程與教學學會編，《新世紀教育工程——九年一貫課程再造》。台北：揚智文化。

蕭新煌，2004，〈台灣的非政府組織、民主轉型與民主治理〉。《臺灣民主季刊》1(1): 65-84。

戴安瑋，2005，〈明天教師節，4成6老師，想送小孩出國〉。《聯合晚報》，第4版，9月27日。

戴曉霞，1996，〈現代與後現代：第一期及第二期教育改革審議委員會諮議報告書之比較研究〉。頁167-204，收錄於中華民國比較教育學會、國立暨南國際大學比較教育研究所、國立台灣師範大學教育學系編，《教育改革——從傳統到後現代》。台北：師大書苑。

- Agger, Ben, 1989, *Fast Capitalism: A Critical Theory of Significance*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- _____, 1990, *The Decline of Discourse: Reading, Writing and Resistance in Postmodern Capitalism*. New York: Falmer Press.
- Alexander, Jeffrey C., ed., 1998, *Real Civil Society: Dilemmas of Institutionalization*. London: Sage.
- Auspitz, Katherine, 1992, "Civic Virtue: Interested and Disinterested." Pp. 17-38 in *Civility and Citizenship in Liberal Democratic Societies*, edited by Edward C. Banfield. New York: Paragon House.
- Banfield, Edward C., 1992, "Introductory Note." Pp. 1-15 in *Civility and Citizenship in Liberal Democratic Societies*, edited by Edward C. Banfield. New York: Paragon House.
- Baudrillard, Jean, 1996, "Disneyworld Company." *Liberation*, March 4, <http://www.uta.edu/english/apt/collab/texts/disneyworld.html> (Date visited: April 27, 2006). Translated by Francois Debrix.
- Bauman, Zygmunt, 1993, *Postmodern Ethics*. Oxford; Cambridge: Blackwell.
- Best, Steven and Douglas Kellner, 1991, *Postmodern Theory: Critical Interrogations*. New York: The Guilford Press.
- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron, 1990, *Reproduction in Education, Society and Culture*. London; Newbury Park, CA: Sage.
- Chatterjee, Partha, 1990, "A Response to Taylor's 'Modes of Civil Society'." *Public Culture* 3(1): 119-132.
- Dagger, Richard, 1997, *Civic Virtues: Rights, Citizenship, and Republican Liberalism*. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Diamond, Larry, 1994, "Rethinking Civil Society: Toward Democratic

- Consolidation.” *Journal of Democracy* 5(3): 4-17.
- Doll, William E. 著、王紅宇譯，1999，〈後現代課程觀〉。台北：桂冠。
- Duara, Prasenjit, 1995, *Rescuing History from the Nation: Questioning narratives of Modern China*. Chicago: University of Chicago Press.
- Durkheim, Emile 著、陳光金、沈杰、朱諧漢譯，2001，〈道德教育〉。上海：上海人民出版社。
- Durkheim, Emile 著、李康譯，2003，〈教育思想的演進〉。上海：上海人民出版社。
- Eagleton, Terry, 1996, *The Illusions of Postmodernism*. Oxford: Blackwell.
- Elias, Norbert, 1978, *The Civilizing Process*. New York: Urizen Books.
- Fan, Yun, 2004, “Taiwan: No Civil Society, No Democracy.” Pp. 164-190 in *Civil Society and Political Change in Asia*, edited by Muthiah Alagappa. Stanford: Stanford University Press.
- Featherstone, Mike, 1991, *Consumer Culture and Postmodernism*. London: Sage.
- Gellner, Ernest, 1983, *Nations and Nationalism*. Ithaca, NY: Cornell University Press. (中譯：李金梅、黃俊龍譯，2001，〈國族與國族主義〉。台北：聯經。)
- _____, 1996, *Conditions of Liberty: Civil Society and Its Rivals*. New York: The Penguin Books.
- Goldwin, Robert A., 1992, “Rights, Citizenship, and Civility.” Pp. 39-55 in *Civility and Citizenship in Liberal Democratic Societies*, edited by Edward C. Banfield. New York: Paragon House.
- Habermas, Jürgen, 1989, *The Structural Transformation of the Public Sphere*:

- An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge: MIT Press.
- Hann, Chris, 1997, "The Nation-State, Religion, and Uncivil Society: Two Perspectives from the Periphery." *Daedalus* 126(2): 27-45.
- Haraway, Donna J., 1991, *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Hardt, Michael and Antonio Negri, 2004, *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*. New York: The Penguin Press.
- Harvey, David, 1989, *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hsiao, Hsin-huang Michael, 1990, "Emerging Social Movements and the Rise of a Demanding Civil Society in Taiwan." *The Australian Journal of Psychology* 25: 629-641.
- _____, 2003, "NGOs and Democratization in Taiwan: Their Interactive Roles in Building a Viable Civil Society." Pp. 180-191 in *Civil Society in Asia*, edited by David C. Schak and Wayne Hudson. Hampshire, England: Ashgate.
- Keane, John, ed., 1988, *Civil Society and the State: New European Perspectives*. London; New York: Verso.
- _____, 1998, *Civil Society: Old Images, New Visions*. Stanford: Stanford University Press.
- Kopecký, Pete and Cas Mudde, 2003, "Rethinking Civil Society." *Democratization* 10(3): 1-14.
- Lemert, Charles, 1997, *Postmodernism Is Not What You Think*. Cambridge: Blackwell.
- Lévi-Strauss, Claude, 1973, *Tristes Tropiques*. New York: Atheneum. (中

譯：王志明譯，1989，〈憂鬱的熱帶〉。台北：時報文化。）

Lisman, C. David, 1998, *Toward a Civil Society: Civic Literacy and Service Learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Lyotard, Jean François, 1984, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Morrow, Raymond Allen and Carlos Alberto Torres, 1995, *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. New York: State University of New York Press.

Mouzelis, Nicos, 1995, "Modernity, Late Development and Civil Society." Pp. 224-249 in *Civil Society: Theory, History, Comparison*, edited by John A. Hall. Cambridge: Polity Press.

Ong, Aihwa, 1999, *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*. Durham, NC: Duke University Press.

Orwin, Clifford, 1992, "Citizenship and Civility as Components of Liberal Democracy." Pp. 75-94 in *Civility and Citizenship in Liberal Democratic Societies*, edited by Edward C. Banfield. New York: Paragon House.

Putnam, Robert, 1995, "Bowling Alone: America's Declining Social Capital." *Journal of Democracy* 6: 65-78.

Ramirez, Francisco O. and John Boli, 1987a, "Global Patterns of Educational Institutionalization." Pp. 150-172 in *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual*, edited by George M. Thomas, John W. Meyer, Francisco O. Ramirez and John Boli. Newbury Park, CA: Sage.

_____, 1987b, "On the Union of States and Schools." Pp. 173-197 in

- Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual*, edited by George M. Thomas, John W. Meyer, Francisco O. Ramirez and John Boli. Newbury Park, CA: Sage.
- Scheler, Max, 1958, "Man in the Era of Adjustment." Pp. 94-126 in *Philosophical Perspectives*, edited by Max Scheler. Boston: Beacon Press. (中譯：王艾明、吳伯凡譯，1999，〈協調時代中的人〉。頁1406-1440，收錄於舍勒，《舍勒選集》。上海：上海三聯書店。)
- _____, 1987, "Exemplars of Person and Leaders." Pp. 127-198 in *Person and Self-Value: Three Essays*, edited and partially translated by Manfred S. Frings. Dordrecht, Netherlands: Martinus Nijhoff.
- _____, 1998, *Ressentiment*. Milwaukee, WI: Marquette University Press.
- Scott, W. Richard, 1994, "Institutions and Organizations: Towards a Theoretical Synthesis." Pp. 55-80 in *Institutional Environments and Organizations*, edited by W. Richard Scott and John W. Meyer. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seidman, Steven and David G. Wagner, 1992, *Postmodernism and Social Theory: The Debate over General Theory*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Seligman, Adam B., 1992, *The Idea of Civil Society*. New York: The Free Press.
- Shils, Edward, 1991, "The Virtue of Civil Society." *Government and Opposition* 26(1): 3-20.
- _____, 1992, "Civility and Civil Society." Pp. 1-15 in *Civility and Citizenship in Liberal Democratic Societies*, edited by Edward C. Banfield. New York: Paragon House.
- Sztompka, Piotr, 1998, "Mistrusting Civility: Predicament of a Post-

- Communist Society.” Pp. 191-210 in *Real Civil Societies*, edited by Jeffrey C. Alexander. London: Sage.
- Taylor, Charles, 1990, “Modes of Civil Society.” *Public Culture* 3(1): 95-118.
- Umland, Andreas, 2002, “Toward an Uncivil Society? Contextualizing the Decline of Post-Soviet Russian Parties of the Extreme Right Wing.” *Demokratizatsiya* 10(3): 362-391.
- Walzer, Michael, 1995, “The Civil Society Argument.” Pp. 153-174 in *Theorizing Citizenship*, edited by Ronald Beiner. New York: State University of New York Press.
- Willis, Paul E., 1977, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough, England: Saxon House.
- Zizek, Slavoj, 1999, *The Ticklish Subject: The Absent Centre of Ontology*. London; New York: Verso.