

# 教育政策的兩難

## ——以英美當前的教育改革為例

周珮儀

### 【摘要】

本研究主要以英美國家當前的教育改革經驗為焦點，首先探討其左派與右派的政治意識型態，繼而分析兩者教育政策的爭議關鍵所在，再者探索企圖跳脫左右對立的中間路線的教育政策；最後結論提出：無論是自由主義、社會主義、保守主義、第三途徑等等，它們的教育政策都有其立場，都有其洞見與限制，也各有其多重策略聯盟的可能性。無論是決策者或社會大眾，對於各種教育政策的正當性，都必須再三反省思考。我國向來缺乏左右對峙的傳統，特別是缺乏左派能不斷以社會公平與正義的規準來對執政者提出諍言，新政府的教育政策更要留心以自由、效率和經濟掛帥的迷思。

關鍵字：教育政策、教育改革、新右派、第三途徑

## 壹、前言

教育政策的制定常常面臨一種兩難的困境，理論上教育政策是從眾多變通方案中選擇出最佳的方案來執行，事實上許多教育政策並非是技術層面的問題，而是政治層面的問題；它們是民意、利益團體、大眾傳播、政黨等因素交錯影響的結果，而貫串在這些因素背後的思想與行動根源，有其不同的政治意識型態；這些意識型態之間並沒有絕對的優劣之分，依其立場所選擇的最佳政策亦不相同。因此，民主社會中的教育政策很難達成全面的共識，而必須不斷開放地接受批判。

自從1980年代以來，在泛稱「新右派」(the new right)的主導之下，英國公布了國定課程，美國推出了全國教育目標，均是希望藉由教育改革提升學生的教育表現，增強國家競爭力，而在新世紀領先群倫。這一波教育改革風潮，和1960和1970年代由左派倡導的教育政策，形成鮮明的對比。當時在民權運動和多元文化運動的激盪下，教育改革的議題環繞著民主、平等與正義等原則，批判教育論(critical pedagogy)一時蔚為風潮，各種階級、種族、性別的團體紛紛要求參與和影響教育政策，正視社會制度、學校課程知識和班級人際關係之中對弱勢族群的壓迫與歧視，面對其中蘊含的衝突與矛盾。因此，大眾教育開始關心為各種族群特質的學生服務，使他們理解和控制某些影響他們的社會政治力量，培養他們尊重差異、改善公共生活品質的社會批判能力。

然而，左派的激進也造成右派的恐慌與反動，1980年代之後，在Bloom和Hirsch等人的引領下，右派祭出國家危機、經濟競爭力落後與文化復興等大纛，引起一般社會大眾的共鳴，而將左派的觀點斥為一種鬆散的教育(soft education)，甚至是一種破壞性的觀點。1975年Huntington在「三邊委員會」的報告(Trilateral Commission report)——《民主的危機》(The Crisis of Democracy)中指出：今日美國民主的危機來自過多的民主；這是因為1960年代起許多團體不斷參與民主的過程，出版業、大學和草根運動不斷表達和參與民主制度，挑戰政府的權威(Giroux, 1988)。1980年，「文化遺產基金會」(the Heritage Foundation)呈給雷根總統的報告中，更呼籲總統認清異議分子的非美國特質，主張個人自由次於國家安全和內部秩序(Giroux, 1988)。1983年美國最重要的教育改革報告之一——《危機中的

國家》(A Nation at Risk)，也不再強調民主議題，而是強調愛國精神，並將其等同於經濟生產力和國防力量。

追求卓越與均等的平衡，誠非易事。在過去數十年來，左派和右派在教育政策上的影響力互有消長，兩者之間一直處於一種相互批判、彼此修正的過程，在教育制度、教育本質、教育與課程現況、國家課程與測驗、知識與道德教學等等議題上，都有精彩的辯論。然而，在世紀之交，隨著英美大選政權的轉移，左右之間的對立開始出現轉圜，新政府企圖以一種實用主義的中間路線來兼取二者之長而避免其短，跳脫僵化意識型態的窠臼。相較於具有政黨輪替傳統的英美，我國當前總統大選結果對整體政局的衝擊更是劇烈，雖然過去台灣的政黨事實上並未存在英美左右對立、自由與均等辯證的情況，但是Blair的「第三途徑」正是陳水扁「新中間路線」的導師（陳水扁，民88），對於未來的教育政策也必定有所影響。因此，本研究首先探討左右兩派的政治意識型態，繼而分析兩者教育政策的爭議關鍵所在，再者分析企圖跳脫左右對立的中間路線的教育政策，最後提出上述分析對我國教育政策的啓示。

## 貳、左派與右派的政治意識型態之分析

要深入了解左派與右派在教育政策上的角力，必須先分析其背後潛藏交錯的西方社會的三大政治意識型態——保守主義、自由主義和社會主義（邱辛曄譯，民81）；因為意識型態的歧異，是他們政治鬥爭的主要根源。保守主義旨在保存過去成功地建立的習俗、價值和制度；多數保守主義者認為：德性、穩定和文明必須靠傳統制度的維繫，政治的穩定是在邦國、教堂和家庭等層面建立的，道德的穩定則有賴於強烈的責任感，以宗教信仰來支持。他們對於激進的社會轉變，特別是政府為弱勢部門所做的變革，抱持懷疑與敵意。即使他們自己提出改革，也是為了恢復某些傳統的價值和實施（Gordon, 1999）。

自由主義一方面淵源於西方國家人民爭取宗教信仰與言論、行動的自由，另一方面由於中產階級欲擺脫政府的干預，以利工商業發展。它包含以下要素：個人主義要素：即斷定個人相對於任何社會集體的要求都具有道義上的首要性；平等主義要素，它賦予一切人相同的道德地位，否認人類道德價值差異與法律秩序或政治秩序有任何關聯；普遍主義要素：它肯定人類種屬上的道

德統一性，認定特殊的歷史和文化形式只有次要的意義；向善主義要素，即肯定所有社會制度和政治安排都可以得到改善（呂亞力，民80；傅鏗、姚欣榮譯，民80）。至於其最鮮明的特徵，則顯現在個人自由、私有財產和市場經濟的連結，促進了資本主義的蓬勃發展。

社會主義是從反對資本主義，追求公平正義的新社會理想中孕育而生。它有一句名言是：「各盡所能、各取所需」，主張由公家擁有及操作社會上的生產、分配及交換工具的經濟體系，透過計畫經濟來重新分配財富，希望能夠實現消弭剝削、壓迫與差別待遇的人道理想。隨著資本主義的發展，社會主義也必須更新與調整才能不斷挑戰與批判後者。事實上，近年來社會主義分子已經不再熱中於放棄私有財產，而較偏重於實用的社會改革計畫；他們也認為社會主義的實施必須經由和平與民主的漸進方式來達成，而不必訴諸武力進行無產階級的激進革命（林劍秋譯，民80；楊碧川，民81）。

這三者之間的勢力消長對當代英美國家的教育政策有決定性的影響，其中新右派結合了前兩者的思想，而左派則訴諸後者的思想。

就實際運作的層面而言，新右派包含了幾股主張不盡相同的勢力，Apple 將其視為新保守派、新自由派、威權民粹派、新職業中產階級派等四種不同力量的共謀（Apple, 1995, 1996; Buras, 1999）。各派在不同層面展開鬥爭，在經濟、宗教、政治、法律、教育、文化等領域各有其偏重的層面，彼此的利益和關注有交集也時有衝突。在教育方面，上述四股力量的主要訴求如下：

1. 新保守派企圖喚起大眾對教育的危機感，包括教育水準降低、傳統失落、國家文化毀損、社群生活的破碎、墮落、緊張；其論戰的核心在於文化領域——特別是有關學校課程與教學的層面，呼籲學校教育回歸高標準的學業成就和紀律。
2. 新自由派主張市場法則和消費者導向，強調學校的商業化和私有化。
3. 威權民粹派包括許多白人勞工階級和中產階級，他們不太信任政府，雖然他們也關心經濟議題，但是更重視維持傳統知識、家庭價值、社會安全和道德秩序，主要訴求在於社會和道德政策。
4. 新興的專業中產階級強調管理和技術專業的價值形式，同時在經濟部門和教育科層體制從事行政管理，將學校教育連結到效率、集中化、績效、管理程序和人力資本的工業需求等議題（Apple, 1995），藉由擴展他們的文化資產，來提升他們專業的利益。

上述的四股力量又可歸併為新自由派與新保守派兩大勢力（Apple, 1996），新自由派主張弱勢政府（weak state），放任私有企業發展，他們

強調市場價值，認為自由市場具有一支「看不見的手」可以引導社會的各個層面，這種社會被他們視為最民主、最有效率。新保守派主張在某些方面應採取強勢政府（strong state），政府必須強勢去教導文化傳統，特別是有關身體、性別、種族關係的政略、標準、價值和行為規範，以及何種知識應該傳遞給下一代。

值得注意的是：這些右翼的聯盟本身也蘊含了內在矛盾與衝突，保守派的思古懷舊與自由派的市場導向並不容易融合，這兩者經由一種「保守的現代化」（conservative modernization）的政策而暫時解決其矛盾，這種政策一方面使個人在經濟目的方面獲得自由，一方面在社會目的方面控制他們。當經濟自由增進了不平等，就可能要增強社會控制。這需要一種侷限於經濟活動的小而強的政府。事實上，最近幾十年中，保守派對自由主義的市場導向的敵視已經有所緩和，並且越來越將市場自由視為保守派所嚮往的那種自發性社會秩序的支柱（傅鏗、姚欣榮譯，民80）。而自由派也企圖將市場法則由物質領域擴展到文化領域，以象徵資本為最有力的生財工具。

新右派的奏捷和美國雷根政府和英國柴契爾政府的長期執政有密切關係，特別是一向標榜「自由」與「進步」、沒有封建社會階級和明確保守派政黨的美國，竟然選出一位驕傲地宣稱自己是保守主義者的雷根總統。由於這兩位領袖的特殊魅力，調解了上述保守派和自由派之間的利益糾葛，他們以主要矛盾化解了次要矛盾的對立，將槍口一致轉向社會主義及其福利國家的政策，指出後者必須為經濟競爭力低落、傳統文化淪喪、社會秩序不安、教育品質低落而負責。以Apple（1993）的術語而言，新右派運用一種「常識的政略」（the politics of common sense），促動許多人的真實經驗、內心的焦慮和希望，訴諸個人對世界的理解，使他們支持右翼的觀點。

左派在英美國家相對於右派一向是弱勢，不過1960年代興起的新左派以激進的學生運動震攝了整個社會。這些人大都是大學生和青年知識分子，他們提出一種「新的社會主義思想」，再度燃起社會主義的熱情和希望。他們的指導思想不再局限於正統的馬克思主義，而是轉向新馬克思主義，他們的運動路線不再固守工農革命與階級鬥爭，而是擴大到性別、種族等議題；他們研究的領域不再侷限於政治和經濟領域，更擴大到文化和藝術。新左派批判的焦點主要是西方社會的消費主義和科技至上的觀點，壓抑和扭曲了人性，使得人們物化和異化，對自身的主體性和批判思考造成威脅；也使得權力與資源集中於少數精英，普羅大眾受到剝削，形成「新型的集權主義社會」。這些觀點在1960至1970年代引起很大的迴響，但是他們過度激進的色彩也種

下了社會大眾反動的因子，尤其從1980年代雷根和柴契爾執政之後，左派的處境日益艱困，在這個時期處於非主流派的左派在教育上的主要任務是對抗與批判新右派的政策與主張。Giddens (1998) 將舊左派和新右派的主要特質作以下比較，有助於我們進一步了解二者的不同（其舊左派係泛指典型的左派）：

表一 舊左派和新右派哲學的主要特質

舊 左 派	新 右 派
古典的社會民主	柴契爾主義或新自由派
國家廣泛地介入社會和經濟生活	政府干預極小化
國家支配市民社會	自治的市民社會
集體主義	市場的基本教義派
凱因斯方式的需求管理	道德權威主義，加上經濟個人主義
限定市場角色：混合或社會經濟	傳統的民族主義
完全就業	勞動市場清楚
強烈的平等主義	接受不平等
廣泛的、從生到死的福利	將福利國家視為安全網
直線的現代化	直線的現代化
生態意識低落	生態意識低落
國際主義	國際秩序的現實論
屬於兩極 (bipolar) 的世界	屬於兩極的世界

資料來源：Giddens, 1998, pp. 7-8；轉引自Power & Whitty (1999)。

### 參、左派與右派在教育政策上的論辯

自1980年代以來，左派居於非主流的地位，很難實施他們理想的教育政策，而他們在當前最重大的任務與貢獻就是與新右派論戰，在這種論戰中促

使新右派修正其政策，也使得社會大眾對教育議題也更深入的思考。以下將以七個項目分析他們之間的論辯；這種劃分只是爲了討論之便，這七個項目之間事實上是環環相扣，難以截然劃分的（周珮儀，民88a）。

## 論辯一：教育制度：公有或私有

自從1983年《危機中的國家》報告書出版之後，美國社會就一直熱烈討論公立教育品質低落的問題，決策者也特別強調美國學生在跨國比較之下測驗上成績低落，強烈地要求教育改革。在1996年美國的國家教育高峰會中也一致認爲學校教育失當，而必須立即採取改革行動（Good, 1999）。

教育是重要的政治議題，而這些議題中新右派的私有化制度似乎變成當前教育改革的唯一希望。公共部門被視爲沒有效率 and 怠慢的，私有企業被視爲有效率而生氣勃勃的；而當前的教育系統被視爲違反企業精神的、嚴重浪費的，並且無法在跨國競爭中產生有足夠技能、適應力和彈性的「人力資本」。因此，新的教育改革要加強教育與職業的連結，新的教育方案要合乎經濟需求，必須經由私有部門的擴展，在競爭和自我利益的原則之下，促使更多的人努力工作，創造出更多知識來改善世界。這種過程中的浪費將減少，效率將增加，供需得以平衡。

例如：在1998年的美國大選中，兩黨的主要教育政見都是遵循市場法則，許多民主黨人主張以「公辦民營」學校來改善公共學校，使學校不再姑息和保障壞老師和嗑藥、暴力的學生。共和黨人則主張透過「教育券」來幫助家長選擇資金充裕、舒適寬敞和安全的學校（Good, 1999）。

公辦民營學校是對於現行公立學校的批判與挑戰，特別是針對充滿了窮人、移民、宗教和語言歧異的少數族群的都會地區學校。自從1991年第一所公辦民營學校創辦之後，這種學校和教育券以及其他的教育選擇形式開始蓬勃發展。到1998年9月全美已經有1129所公辦民營學校。

以教育券來選擇私立學校、包括教會學校的支持者也日益增加。1998年7月Wisconsin最高法院也宣告：使用公立的資金去支持私立的教區學校並不違憲。它的理由是這是一種個人的偏好，家長可以使用公共補助爲學生選擇任何類型的學校，而且教育券的經費是發給家長，而不是發給學校，因此它的目的與宗教無關。這個判決使得許多政客將資金由公立學校轉移到新型的公立學校、私立學校、甚至私立教會學校（Good, 1999）。

簡言之，「公共」（public）變成萬惡的淵藪，「私有」（private）成

為諸善的核心。右派假定無論是資源、財富或權力的分配和累積方面，不平等是好的，甚至越不平等越好。柴契爾政府的前教育部長Joseph即認為：你不能藉由使富人變窮的方式而使窮人變富，而是要藉由提升每個人的財富——包括富人，來使窮人變富。因此，奢侈是必要之惡，患寡而不患不均。右派的教育目的不但鼓勵市場經濟的成員去擴大自身的利益，更要學生接受優勝劣敗的系統法則（Apple, 1996）。

然而，左派認為富人越富，並無法保證窮人就會越脫離貧窮，反而可能使他們覺得更加不安全和絕望。私有化的教育政策表面上增進民眾自由選擇的機會，事實上往往使得弱勢者的教育機會和資源更形貧瘠。如同說每個人都有權利爬上崇山峻嶺，卻只有少數人有良好的登山技巧、設備，有良好的制度和經濟作為後援。在教育方面，右派所強調的競爭和選擇事實上形成一種雙重系統——市場學校與最低限度（minimum）的學校。因此，對於家境好的學生，教育的規範會鬆綁和私有化；至於其他的學生只能進入最低限度的學校，這些學校缺乏資金，而學生未來的職業前景黯淡。當社會資源私有化，個人的消費能力決定了他所能得到的社會資源和他的社會價值，而滿足個人基本需求的公共資源將不斷急速萎縮，機會均等和社會福利的議題受到忽略。

此外，許多研究顯示出公立教育品質其實並不差，在多次民意調查中也顯示出民眾對公立學校——特別是他們最了解的當地學校的品質還是具有信心。值得注意的是，民眾對當地公立學校和全國公立學校的評價之間出現一種矛盾的對比。這種現象的原因可能是民眾對當地學校的認知是透過直接的經驗，而對全國學校的認知卻是透過媒體來理解（Good, 1999）。新右派在利用媒體去動員學校系統及其成員方面很成功，他們將經濟的危機轉化到教育，將大眾對高失業率、低薪、喪失經濟競爭力、傳統價值和標準的敗壞等現象的指責，從經濟、文化、社會政策、主流團體影響等領域轉移到教育領域，轉移到學校，認為將學校「修理」好了，其他一切事物就都沒有問題了。他們使用障眼法，將社會的分崩離析歸咎於學校沒有完成任務，學校和教師成為右派所不願面對的巨大社會問題的代罪羔羊，政府以「公共利益」為藉口，掩飾了意識型態衝突、不充分的資源、自身利益和內部結構所造成的失敗。至於「修理」學校教育的工具，是透過私有化的選擇方案來加強市場法則，以共同文化來形成共識和提升水準，以權威的知識和教學來鼓勵遵循傳統和壓制差異，以國家課程和測驗來加強控制；然而，以下的分析將進一步說明：這些工具都不是價值中立的，而是潛藏著衝突與代價。

## 論辯二：教育本質：認知——技術（cognitive-technical） 或文化政治

右派認為教育改革的主要障礙是教育議題的政治化；因為教育議題是技術層面的議題，而非政治層面的議題。他們規避了政治和文化的議題，訴諸共同利益去建構所謂沒有偏見的教育方案。相對地，左派駁斥右派所發展的政策是一種「含括政治」（contain politics）的型態，將所有的政治活動化約到經濟層面、化約為「選擇」和「消費」，使得世界變成一個巨大的超級市場。左派主張發展一種「擴展政治」（extend politics）的型態，將民主視為一種教育的過程，藉由加強公共論辯和協商，賦予人們參與教育政策和實施的權利，恢復民主的實施。

右派學者認為教育是認知——技術的過程，教育改革的主要目標是以一貫的方式將堅實的知識導入學校教育（Hirsch, 1996, p.13），是將事實內容傳遞給學生去記憶和儲存。他們從認知心理學和神經生理學借取新的理論武器，以字彙和特定事實去發展心智基模，讓學生不斷熟悉、連結、類化、自動化和儲存新訊息。這種學習變成一種「消費」，讓學生消費核心內容、相關背景知識、文化資本、傳統教材、書本知識、共同的國家文化、字彙和事實等等。因此，課程必須有相同的順序，特別是數學、科學、歷史、地理等比較沒有爭議的基本事實。教育必須教給學生大量字彙，甚至讓他們變成「字典」。語詞的真實意義就是「事實」，要達成語詞與事物連結的主要方法是「記憶」，而非「理解」。「記憶」成為主動建構的過程，學習變成一種心智的體操，學生努力從語詞中建構意義。這彷彿又回到了古老的官能心理學和形式訓練說。

對右派而言，教育不是如左派所說的「批判反省」的過程，而是一種「傳遞」的過程；例如：Hirsch（1987）認為文化素養的清單應該「代表」而非「改變」當前的文化。這種傳遞的過程一旦失敗，將會造成文明失落。在知識上，教育社群必須認同菁英主義，這是一種理性的原則，而不應該如左派將其任意冠上「歐洲中心主義」等蘊含敵意的反智標籤。

以Giroux（1991）的術語而言，右派這種否定教育的政治層面、拒絕知識和權力關係的論調，事實上反而是一種政治化教育（politicizing education）；相對地，左派所追求的是一種政治的教育（political education）。所有的教育都是政治的，但並不是政治化的。政治化的教育往

往是一種空論而無實質的政治方案，甚至淪為一種教育的恐怖主義；它拒絕提出自身的政治議題以供討論，拒絕探討本身的價值、信念和意識型態的建構，拒絕承認歷史、知識和價值宣稱的社會和歷史特質。相對地，它訴諸自圓其說的普遍主義、特殊方法論、客觀性、或是無時間性的真理、美和平衡等觀念，來決定教學的內容、人員和條件。教師角色退化為工匠，缺乏知識分子的政治和倫理責任。這種教育觀點拒絕批判研究、冒險和抗拒的形式，將民主生活和公民權視為危險的，壓抑促進社會轉型的教育實施，並使得弱勢者沉默。

相對地，政治的教育重視批判的傳統，它的目的在於培養學生成為批判的公民，反省班級和其他教育場所之中權力和權威的運作，了解制度和文化不平等對某些團體的排擠、對某些知識形式的壓迫和對批判對話的禁止。它鼓勵學生發揮公民勇氣和運作權力，去冒險和挑戰主流的政治和文化權力，但是也要尊重主流文化中的批判傳統，因為這些傳統的存在才使得批判成為知性的和可能的，才能使學生思考、判斷和改變權力在他們身上的運作。

因此，左派相當憂心右派結合市場化和強勢政府的效應，使得對教育政策的公共論辯逐漸萎縮；這些政策更對教師和教師聯盟展開猛烈攻擊，主張解散教師聯盟或巨幅削減教師權力。左派認為學校應該成為一種民主的公共領域，參與其中的教師和學生要形成主動的民主社群，教師要發揮知識分子引導社會轉型的功能，學生要呈現和批判自身的聲音，成為解放的公民（Aronowitz & Giroux, 1985; 周珮儀，民88b）。

左派認為學校教育不應該化約成為市場，學生和家長也不應該化約成為消費者。右派的教育政策表面上讓家長有選擇權，但是其他的事則由一支「看不見的手」來處理（Apple, 1996），實際上參與卻減少了；表面上以授與弱勢者「消費者」權能（empower）為修辭，事實上卻剝奪了他們的權能（disempower）。因此，他們對於公立學校及其資源的萎縮感到相當憂心。

此外，左派也認為：透過重複和記憶使學生獲得教師所指派的明確意義，與透過對話和反省去建構知識和意義，兩者之間並不相同（Buras, 1999）。正如Freire（1972）所言：「教育是將訊息儲存到人們心中的過程，還是透過反省與實踐去改變現狀的過程？」右派認為教育是一種記憶的認知行為，學習在科學上證明為有效的知識，學習和教學是技術層面的事情，而無關於政治和意識型態。他們的世界中沒有文化鬥爭，沒有質疑權力對知識本質和學校教育的影響。相對地，左派關注的是：學校教育所傳遞的是什麼知識？是誰的知識？知識的建構是一種政治的過程，文化賦予某些人特權，又刪除某

些弱勢者的聲音；而右派規避這些問題，只強調教育中穩定的特質、傳統的影響、文化素養和核心知識的傳遞。右派強調學生要先接受大量堅實的知識之後才能進行批判思考，然而，左派卻認為：這些所謂的堅實知識正是學生懷疑的起點。

### 論辯三：學校教育現況：進步或保守

對於學校現況的解釋是教育政策發展的基點，然而，右派認為進步主義獨占並誤導了現行的學校教育，造成教育品質低落。左派則認為教育現況仍然未脫傳統制式教育的桎梏，應該進行更激進的改革。

右派認為：1920至1930年代在師範學院所形成的進步主義教育理論，在1950年代獨占了公立學校的知識和制度層面，這些受進步主義影響的教師所教的兒童在1960年代獲得了高等學位，進而擴展進步主義的影響。例如：Hirsch（1996）提出統計數字說明：知名的進步主義教育者Kilpatrick在本世紀前半期訓練了三萬五千個學生，這可以解釋當前美國教育學說的一致性（p. 118）。進步主義獨占了學校教育的理念和實施，使得教育的領域缺乏來自內部的嚴格批評而退化。它類似歐洲的浪漫主義觀點，鼓勵兒童的自然發展，形成了以學生為中心、過程導向、動手操作、思考技巧導向的自然主義式教育，取代了語言表達教學（講課）所傳遞的一貫的學科本位和知識內容（主流知識），以及練習、重複和記憶等教學方式。然而，右派認為這會造成教育退步，而主張回歸啟蒙思想，不鼓勵本能的衝動，而強調社會的模塑。此外，右派也認為：教育行政當局規定要取得教師資格必須修習某些特定課程，而使得進步主義由一種知識層面的獨占變成一種制度層面的獨占，擴展到全國各學校。

相對地，左派認為：經過長期努力，進步主義的確對學校教育造成衝擊，但是並未全盤轉變了課程內容和教學實施。他們也援引了許多實證研究而指出：多數學校還是傳統的組織，採取以教師為中心、大班級、教科書導向的教學（Buras, 1999）。雖然學校以特殊的方式融入某些邊緣化的知識，但是並未動搖那些視為經典的學校知識。整體言之，傳統的課程與教學仍是主流，進步主義的實施是非主流。

此外，左派批評新右派之所以誇大進步主義的獨大，可能是他們害怕文化權威和權力的衰落使得自身對學校教育的影響式微。Aronowitz和Giroux（1991）認為：右派過度誇大進步主義的實際效用，是因為誤將觀念視為塑

造歷史的決定因素，沒有參照具體的政治和社會脈絡；雖然觀念會影響歷史，但是不至於超越歷史的物質和社會脈絡而去改變歷史（p.232）。雖然特殊的學說會在學科中產生霸權的影響，但是任何領域不會全然缺乏意識型態的衝突。例如：Kliebard（1995）認為：從1893年到1958年美國的課程領域有四種不同的意識型態，它們彼此鬥爭去爭取對課程的定義權；在這段期間，人文主義者倡導經由與西方文明相關的素材去發展學生的智能；發展學派者認為課程設計必須重視兒童的本質；社會改良論者認為學校課程的組織必須以社會正義和社會轉型為核心；社會效率論者認為課程必須切合社會需求。因此，從歷史觀之，這些影響實際教育的各派觀點雖然或有交集，卻也彼此競逐；右派所言的進步主義獨大，事實上過度簡化了教育歷史。

再者，左派也認為右派過度誇大進步主義在制度層面的影響。如果右派有真正去研究一些州的教師資格審查，便會發現事實上審查並非基於進步主義哲學，反而是基於學習心理學、班級管理、教育測驗與標準、學科內容等等（Buras, 1999）。

#### 論辯四：學校課程現況：一致或多元

右派認為學校課程的現況過於多元鬆散，左派卻覺得學校課程其實是相當一致的。

右派健將Hirsch在《我們所需要的學校》（1996）一書中開宗明義：「失敗的理論導致貧瘠的心靈」（Failed Theories, Famished Minds），他認為由於美國遲遲未拋棄錯誤的理論，導致缺乏統整的知識本位課程（p.2）。例如：形式主義認為學習未來知識內容的形式工具比較重要，而Hirsch則認為特定內容更重要（p.218）。自然主義認為教育是自然的過程，必須連結到真實的目標和情境，使得整個學校系統普遍使用過程導向、兒童中心的教學。Hirsch則認為：這種教學雖廣為使用，卻缺乏規範而不穩固，從而導致課程模糊不清。局部主義主張課程應由地方來決定，Hirsch則認為：這種反覆無常的課程是缺乏中心和規則的，必須以超越局部的國家課程來加以彌補。

左派則認為：右派忽略了有許多股力量使課程統一，例如：教科書採用、文本表徵的形式、標準化測驗和套裝課程等等，都經由制度化的管道塑造一致的知識（Buras, 1999）。

首先，以教科書而言，雖然中央沒有贊助特定的課程內容，但是市場和州政府還是可以透過其他方式去發展國家課程的架構。例如：有超過一半的

州有全州的教科書採用政策，而教科書經費負擔等市場因素也有重要影響，這些都強力地規範了學校的知識。在出版商、州教育機構成員和社區成員的心中，有一套符合某些特殊利益的一致性課程內容。因此，各州教科書遴選委員會的組成、課程內容來源的改變、甚至出版業的人力結構，都會影響官方的課程。

其次，教科書中的表徵也呈現相當一致性，許多研究指出：教科書中對於種族、階級、性別、和能力低下者的表徵是相當一致的，不是將其排除就是將其同化於主流文化。

第三，標準化測驗也是使課程一致的重要因素。測驗是一個價值高昂的國家工業，也是個人獲得社會資源的守門人。在英國右翼團體為了避免教師以他們的專業去達成不合右翼的政治目標，因而將測驗的控制權由教師手中轉移到國家，規定班級的教學內容和評量的範圍，並以外在的委員會來加強對課程與評量的控制（Whitty, 1985）。雖然美國沒有像英國的官方國家測驗系統，但是測驗對於班級的課程與教學內容還是有重大的影響，成為判定教學績效的依據，從而增進課程的一致性。

最後，套裝教材也會使課程更有一致性。各學校為了便利取向或其他利益，最近越來越喜歡採買一整套的標準化材料，它們的內容包含了目標的陳述、所有課程所需的內容和材料、預設的教師行為和適當的學生反應，以及診斷測驗和成就測驗（Apple, 1995, p.131）。

上述因素均顯示出課程並不是局部的，而是集中化的、一致的，它巨細靡遺地受到控制。因此，左派認為：右派所謂的課程不統一，重點並不是因為課程缺乏某些內容，反而是因為課程含攝了傳統上被排除的內容。右派認為課程一致性是建立在組成合法性學校知識的共識，他們害怕挑戰這種規範性的知識將會使課程變成碎片；然而，左派卻認為：所謂的共識很容易變成霸權，缺乏共識反而有利於師生去發現各種認知方式抗衡的利弊得失，獲得統整多元文化的教育經驗。

## 論辯五：課程內容：共同文化或多元文化

右派認為：共同文化是社會中所有成員所共享，應該透過國家課程來加以提升。然而，左派認為文化充滿了既定社會中的權力運作軌跡，充滿了「活生生的對立經驗」（周珮儀，民88b），因而發展出不同的課程內容。

Hirsch對世界主義（cosmopolitanism）和多元文化的討論，顯示右派如

何極力維護共同文化。他認為（1992）：世界主義是一種普遍性的觀點，是一種幫助所有學生的進步形式，相對地，種族的忠實論（ethnic loyalism）是一種忠於個人局部文化的特殊觀點，是一種可能造成族群分裂對抗的退步形式；問題癥結在於：個人的認同是要隸屬於特殊的族群性，還是更廣的世界性（pp.1-2）？Schlesinger更直言：多元文化主義已經威脅到維繫美國的理想，對種族特質的崇拜會引起分離主義，使得社會分崩離析（張四德，民80）。

對於右派而言，公共領域的法則和習俗不應偏於任何一個部分，而是要增進普遍的福利。只有共同文化能夠賦予所有兒童共享的知識和社會資本，這些資本是他們未來參與國家的經濟和政策所需要的。共同文化的目的是維護道德、社會和文化的穩定，而不應該過度將其泛政治化。

右派對美國大學生的相對主義和反智主義憂心忡忡，他們認為美國學生標準化測驗分數的下降的原因是缺乏共同文化的素養。所謂的文化素養是一種「所有具有基本能力的讀者所具有的訊息網路」（Hirsch, 1987），它儲存在人們的心中，使他們閱讀時具有一定水準的理解、能夠抓住重點和涵義、並結合賦予閱讀意義的相關脈絡。文化素養被視為訊息或事實的累積，使人們可以了解文本、彼此有效溝通，並在市場中具有效能。因此，學校課程所要培養的是高度普遍化的素養，它是改善所有其他基礎教育問題的關鍵。

然而，左派抨擊右派的「共同」文化其實並不是全民共享的，而是某種特定的建構。它屬於本土的、盎格魯美國人、清教徒、共和主義者、資本主義者，但是高度排除了其他的階級、性別、種族、性傾向、語言和歷史，對許多族群而言是疏離異化的。

因此，左派指出：右派畏懼「差異」會顛覆社會傳統，他們預設了人人皆相同，以共同文化壓制對文化支配的挑戰。他們對過去歷史文化加以篩選，重建一種不曾存在的烏托邦的公共領域，以神秘的共識遮蔽了種族、文化和經濟壓迫的醜陋事實，消滅族群特質的表徵，以及對權力的批判，規避了真實歷史的複雜性和爭議性。

再者，右派認為文化差異即是文化缺陷，社會決定論對學校教育有重要影響，低下的家庭背景會造成學習失敗，因而建議補償文化不利兒童的缺陷，使他們獲得改善生活條件所需的知識和技能。因此，他們大力推展共同文化的國家課程，透過同化和公民化的過程來維持傳統和補償文化不利者，並防堵邊陲文化對統整的社會文化的破壞。這種論調以善意掩飾了種族和階級偏見與文化優越性，將文化不利兒童的低學業成就歸因於文化因素。因此，學

習的成功與否決定於這些處於不利地位的文化對主流文化的態度，後者與前者的差異越大，或是越抗拒前者的取代，就會越加強其地位的不利。文化不利兒童的進步，必須獲得真正的文化資本；家境好的學生總是比家境不好的學生容易在教育上獲益。就如同賺錢需要錢，要得到知識也需要知識；缺乏相關經驗、字彙和知識基礎的兒童，將很難了解學校教育的內容（Hirsch, 1996）；這些缺陷必須及早獲得明智而集中的幫助，否則日後將難以補償。因此，右派先設定了達爾文物競天擇的觀點，主張核心知識和傳統教學對貧者和富者都有幫助。

左派認為：右派的這種論調貶抑了人性，特別是弱勢族群的人性價值。Foucault認為要了解權力的運作，可以去檢視被社會掌權者排擠到邊緣的他者，檢視他們被主流派冠上的知識、自我理解和鬥爭。右派認為當前社會許多事物都失去了控制，例如：經濟和個人的安全、傳遞給下一代的知識和價值、神聖的文本與權威、家庭中的性別和年齡關係等等；因此，為了將這些事物回歸控制，右派設定了嚴密的二元對立族群——「我們」／「他們」。我們是守法的、勤奮工作的、高尚有禮的、有道德的、同質性的；而他們則是不同的，他們是懶惰的、不道德的、隨便的、異質的。這種二元對立將有色人種、女性、同性戀和其他各種他者隔離了有價值的個人所形成的社群，他們不再是如左派所言在歷史上受到壓迫的人們，而應該學習變成「真正的美國人」（real Americans），實現浪漫傳統的理想價值。

然而，左派學者要問：為什麼這些文化傳統、語言和社會模式被視為「好的」，而其他卻被視為有缺陷的、沒教養的？這些被視為文化不利的兒童，事實上卻為學校教育帶來了活生生的經驗，多樣化的文化和語言傳統，以及豐富的知識來源，有助於批判主流的知識模式。成功的教學並不是要求學生在學習時放棄自身的文化認同，而是將他們的文化視為「資產」而非「缺陷」。學生的母語可以作為發展文化素養的工具，學生所生活的社區經驗可以作為教學的基礎，他們帶著知識來到學校，這些知識必須被探索和利用；教師必須將知識視為不斷重新創造和共享的事物，而不是從外部的客觀來源所獲得的穩定的、被動接受的事物。

左派也抨擊右派極力掩飾學校課程中的表徵問題，右派認為即使學校提供文化選擇的機會，但是少數民族的家長還是會選擇主流文化，因為這對他們孩子未來的經濟發展有直接的關係（Hirsch, 1996, p.208）。然而，右派卻對這種情境中的強制性避而不談，少數民族必須順從文化支配，否則就會面臨經濟困難和社會歧視；他們並非尊敬或仰慕主流文化，而只是迫於無奈，

不得不犧牲他們的認同、文化和語言。他們面臨最大的問題是「虛無主義」，亦即一種沒有意義、沒有希望、甚至沒有愛的生活經驗，而其主要成因在於美國社會文化中普遍的白人至上信念和影像。左派認為：在學校的日常生活中，弱勢族群的孩子面對的是沒有自身表徵的課程，右派所謂的文化補償事實上是一種破壞，但是他們卻將這種破壞美化，認為維持一種統整的社會必然要有某些破壞，獲得文明的利益可以補償某些文化喪失的痛苦（Hirsch, 1992, p.2）。Willis（1981）指出：當學生的知識被學校視為不重要的，他們就會不斷「抗拒」學校教育。然而，以右派的話來說，抗拒即是學習失敗。

簡言之，右派主張社會的良善有賴於順從於主流文化和補償性的措施，而國家課程和共同文化可以維持這種霸權、壓制異議，使得偉大傳統免於崩解；而左派卻認為建立在這種缺陷和補償的論述之上的課程蘊藏著高度不民主的文化假設。

## 論辯六：教學方式：傳統權威或批判反省

右派不相信年輕一代具有創造的潛能，無論是在知識或道德的教學方面，他們都希望訴諸權威，回歸傳統與經典。左派則憂心盲目地強調權威與愛國將使得下一代失去批判思考和改造社會的能力。

右派的教學方式最強調的是權威，他們對權威有以下的基本假設（Gordon, 1999）：

1. 權威在社群生活中天生就扮演著建設性的角色。
2. 權威、傳統與宗教是緊密結合的三位一體，因為它們使得生活穩定、有意義和有美德。
3. 權威是社群生活之所需，藉以統整個別成員的集體判斷與行動。
4. 權威不是建立在理性辯論與說服；因為說服預設了平等的關係，而權威總是具有階層秩序。例如：專家的權威（教師）是建立在對象（學生）對專家的優越知識和統整道德的信賴不疑。

右派在知識方面的教學是透過一種「文本權威」（textual authority）的方式進行，學生要獲得文化素養，必須回到崇尚西方文化經典的博雅教育，大量閱讀公認的經典，才能了解問題和方法所在。解讀經典只有一種合法化的途徑，學習的結果是明確而永恆的；學生必須以經典作者的意圖去閱讀經典，而不是將經典視為人們所組成的範疇和歷史的產品。主要的教學方法是傳遞和灌輸；背誦經典時，教師所提的問題是與事實直接相關的問題，而非

開放性的問題，經由學生的反應和教師回饋，可以增進學習成就；教學的重點是學生可以毫不遲疑地迅速提供正確答案，或跟隨正確程序，而提升學習效率、增進長期記憶的最佳方式是「分散式練習」。他們稱頌的是左派所批判的傳統學校教育——在教室中排排坐，經由語詞學習和練習，學習成果才能普遍和鞏固（Bloom, 1987; Hirsch, 1987, 1996）。

右派的道德教育反映出基本教義派的「基督教道德」和市場法則的意識型態，旨在培養學生的品格發展，清楚教導他們是非對錯，增進個別成就的技能，使他們勤勉、堅忍、具有自我紀律、回歸傳統家庭價值、重視學習和熱愛國家。左派所珍視的「差異」，被右派標示為缺陷、出軌的「他者」，必須運用心理學的原理原則來校正和控制。

左派批評右派使得教育改革回歸到舊式的課程和舊式的道德，喚起大眾一種盲目的愛國心，穿上「巨著」（the Great Books）和共同文化的外衣，以主流意識型態來定義學業成就並嚴加控制和評量。學生無法以對立的閱讀方式來參與和改變文本，只能被動地接受某種合法化的文本權威，這使得他們自己的聲音變得沉默，無法從自己的歷史、經驗、社會位置發言。道德論述採取不容質疑的權威形式，訴諸要求個人成功的規則和命令，以虛構的和諧掩飾了日常生活的衝突和矛盾，不是把道德責任當作消滅異己意識型態的武器，就是將其瑣碎化，忽略了社會正義和平等（Giroux, 1988; 1991）。

左派認為：真正有用的知識，必須能夠幫助在歷史上被排除在主流論述之外的學生，例如：勞工階級的學生，學習在社會中自我管理的技巧，了解知識如何生產和重建、如何理論化和如何從某個階級和政治的觀點判斷知識的效用。換言之，學生所學習的課程內容，必須能夠增進他們社會分析的能力，並能夠指出促進社會轉型的行動。課程設計必須使用適當教學方法喚醒他們的政治意識，將知識結合到他們生活的主題，讓他們學到尊重自己的語言和傳統；然而，他們同時也要學習統治階級專用的知識符碼和技巧，能夠精熟某些銘刻在傳統文化和學科中的批判元素，並使用它們來爭取他們個人和階級的利益。這種課程知識教導被壓迫者在支配和從屬關係的處境中，發展一種免於扭曲他們文化遺產的論述，使用他們自己文化歷史中最進步的層面，並重建和挪用資產階級文化中最基進的層面，將這種知識連結到未來的想像和行動。這是一種知識教育，也是一種道德教育。

如同Freire（1972）所言：任何實現集體的、善的轉型教育方案，必然需要批判的對話、反省和社會行動；當師生經由共同的反省和行動去獲得有關實體的知識，他們將會發現自己正不斷地重新創造知識。因此，民主的教學

方式必須經由參與的過程，賦予學生重新創造自我和社會的知識。

因此，他們批評右派的文化素養就如同Freire（1972）所稱的教育的「囤積」（banking）概念，不斷將訊息——甚至是沒有意義的訊息存進學生腦袋中，從而培養出被動而滿足現狀的學生，而非能夠為自己思考和質疑現狀的學生；他們只會使用普遍的文化資本，墨守成規和權威，缺乏評鑑和批判這種資本的能力（Buras, 1999）。

## 論辯七：國家課程與測驗：贊成或反對

右派主張透過國家課程與測驗的控制，強化共同文化。然而，左派認為：國家課程和測驗事實上是一種合法化的不平等（legitimize inequality）（Apple, 1996），無法自我解釋、自我批判。

國家課程的主要價值並不只是在重要學科領域建立標準化目標、內容和成就水準，它更進一步提供國家測驗運作的架構。它建立一套程序，讓消費者知道學校的「品質標籤」（quality tag），讓他們有多種選擇，使自由市場的功能盡可能擴展。國家課程和測驗成為政府的看守者，負責篩選市場的極端情況（worst excesses）。因此，右派支持發展國家課程來提升共同文化和消除多元文化，它可以免除文化貧瘠和補償文化缺陷，增強共識、減少差異、維持普遍性；如同一種共同的語言，使得人人得以在公共領域中溝通（Hirsch, 1996, p233）；更有助於導向最終的民主理想——進入市場。它結合了新保守主義所強調的傳統知識和價值、權威、標準和國家認同，以及新自由主義所倡導的市場法則，可以同時將課程「現代化」、有效生產較佳的人力資本、並滿足對浪漫化的美好過去的懷舊。

然而，左派認為：雖然表面上國家課程與測驗有建立共識、促進社會統一的功能，它被視為追求績效的機制，使得全民有客觀標準來衡量和改善學校教育，使得兒童依據固定常模嚴格分化等第，但是這些客觀標準和常模事實上卻不客觀，當我們深究其社會意義和衍生，會發現它們安置學生的依據往往不是他們的能力，而是他們的文化社群在這個「標準」上的排名。這種政策使得人們誤以為所有的學生都要以相同的方式接受課程，漠視「我們」與「他者」之間的各種差異，並加深了階級和種族的隔離，繼而造成社會上的敵對以及文化和經濟的危機。簡言之，在一個異質社會中的國家課程和測驗並無法促進融合，反而加深抗拒和分裂。

因此，左派認為：國家課程和測驗是對知識進行政治控制的機制，它潛

藏著虛假共識的邏輯，企圖去重建被各種社會運動所破壞的霸權。左派認為課程必然會涉及以下問題：什麼知識和誰的知識會被包含和排除？誰可以決定？決定的過程為何？最終的決定意味著什麼？

右派於達成共識的關注使得他們看不到上述問題，將知識視為基本的、穩定不變的、持久的事實，視為同意的、逐級而上、等待分配的共同資產，主張教育界之所以強力抗拒共同性，是因為害怕一致性（Hirsch, 1996, p.237）。然而，左派反唇相譏，認為右派需要共同性是因為害怕多樣性。

總之，左派憂慮國家課程的龐大機制一旦啟動之後，就連結到廣大的國家測驗的系統而難以再回頭。雖然國家課程對教育界造成很大的衝擊，但是它的本質是不民主的，我們必須思考更合乎正義、更能存活的變通方案來挑戰這種霸權。

## 肆、左派與右派在教育政策上的協商

從上述左派和右派的論辯中，我們可以發現：政策制定總是面臨一種兩難，首先，自由與平等之間，永遠存在著一種深刻的矛盾。因為要徹底保障個人自由，保障每個人的言論、思想和參政自由、擁有財產和積聚財產的自由，就可能由於人們天賦和出身的差別，有時會導致很懸殊的不平等；而如果要大力推行具有平等主義傾向的政策，通過稅收等各種手段來縮小財富和權力等方面的差距，就有可能導致政府對個人自由和經濟活動的嚴重干預。其次，保守與進步之間，也存在著對立卻又相生的關係。美國史學家 Schlesinger 曾言，改革與保守交互支配美國的歷史發展。一個時代的進步改革必然造成反改革保守勢力的崛起，而一段時期的保守往往產生新問題須待改革解決。正是在這些問題上形成兩派不同的政策，右派主張個人的自由權利神聖不可侵犯，主張回歸傳統文化、家庭和宗教，而左派主張必須經由更平等、公平的社會改革，才能趨近社會正義的理想。

左右之間的對立是否是一種永難化解的宿命？無論在理念或實施的層面，都有人嘗試去兼取二者之長而去其短。在理論的層面，Rawls（1971: 302-303）在「正義論」中曾經提出兩個社會正義的原則，第一個原則是：每一個人都有平等的權利，享有一完備體系下的各項平等基本自由權，而且其所享有的自由與其他每個人所擁有相同體系下的各項自由權相容；第二個原則是：社會與經濟的不平等必須滿足下列二項條件：(1)各種職位及地位必須在公平

的機會平等下，對所有人開放；(2)使社會中處境最不利的成員獲得最大利益。Rawls的兩項原則企圖調和自由主義與平等主義，認為這對立的兩者可以在「原初情境」(original position)中共存。

儘管Rawls的理論為社會政策和教育政策的制定者有諸多啓示，甚且同時成為左右兩派援引的經典，但是也有左派分子不滿其以自由原則為優先，而右派分子則批判他以「結果均等」取代「機會均等」，並不是真正的正義。

從理論的烏托邦走向實際政策的執行，最近在Giddens引領之下，英國新工黨(New Labour)所推行的「第三途徑」是最引人矚目的企圖調和左右兩派的例子。新工黨在1997年上台之後，希望超越「第二途徑」——新自由派的自由政策(ruthless free-for-all)，然而，它並非修正「第一途徑」——老工黨(Old Labour)陳腐的國家經濟政策(stifling statism)，而是發展一種「第三途徑」，尋求兩種變通方案之間的中間路線(例如：資本主義和社會主義、市場和國家、老左派和新右派)，以效用作為政策基礎，運用修正過的社會民主原則來提供變通方案。Giddens將「第三途徑」的主要特質歸納如表二，可將其與上述表一之老左派和新右派的主要特質作一對照：

表二 第三途徑方案的特質

第三途徑方案的特質
基進的中心
新的民主架構(沒有敵人的國家)
主動的市民社會
民主的家庭
新的混合經濟
平等即包容
積極的福利
社會投資政府
世界主義國家
世界主義民主

資料來源：Giddens(1998)；轉引自Power & Whitty(1999)。

乍看之下，英國政府的1997年教育白皮書和後續的宣言似乎回到先前工黨的社會民主議題，以Giddens的架構而言，它們加強政府對教育的介入和投

資，限定市場的角色，強調平等原則，回歸社會福利政策。過去右派的保守黨認為：教育的失敗是因為從十九世紀以來政府入侵教育系統而造成的，只有回歸市場才有成功的希望。相對地，新工黨認為：教育的失敗是因為大眾教育系統的發展遲滯，以及過度依賴私有化的精英教育。在新工黨的教育白皮書之中，立場顯然迥異於將教育回歸市場的保守立場。例如：它放棄了托育券方案（nursery voucher scheme），認為這會創造昂貴的科層體制，而非有效率的合作。

比起以前保守黨政府的遙控策略，新工黨希望更直接控制教育，它規定地方教育當局（LEA）提出詳細的教育發展計畫，反映出老工黨關心計畫和科層體制控制的色彩，例如：新工黨嚴格規定班級的大小，在五年內要將幼兒班級人數降到30人以下，而以前的政府則認為家長的選擇會成為這種議題的調節機制。又如：新工黨規定所有小學必須每天花一個小時教導讀寫能力（literacy），教師必須使用政府核可的教學途徑，而不是讓市場影響教學的偏好。

新工黨宣稱它的教育政策旨在造福多數人，而非少數人，也反映出老左派的平等主義。1980年Thatcher一上台之後就推行「協助安置法案」（The Assisted Places Scheme），幫助經濟能力不夠的資優兒童進入私立學校，這可視為柴契爾政府私有化和市場化政策的先驅，反映出「私有即善」的信念。然而，新工黨上台之後立即廢除這種策略，認為它反映出個人主義的色彩，造福少數人而非多數人；相對地，它提出的兒童早期教育方案提供貧窮家庭小孩及早的額外專業幫助，當小孩一出生就有專人作家庭訪問，提供建議和支持，而新自由派可能會認為這種政策是一種國家的過度擴張。此外，新工黨反對依兒童能力選擇和分流的教育政策，因而主張廢除文法學校，這也反映出老左派的特質。

然而，許多人批評上述這些老左派的議題只是新工黨的修辭和象徵，而它實質上繼承了新右派的元素，特別是政府極小化、市場基本教育和微妙地接受不平等。

雖然新工黨的教育經費增加了，但是比起過去二十五年教育經費的大幅縮水，增加的幅度仍然算小。雖然政府的介入增加了，但是仍居於調節的地位。雖然它廢除托育券，但是仍然以準市場法則來分配資源，根據每生資金（per capita funding）來經營的地方學校和開放入學政策，幾乎是保守黨代用券計畫的翻版。對於地方教育當局的負面觀點，新工黨也和保守黨一樣，亟欲將責任由公共部門轉移到私人部門。在1999年5月新政府開始推動訂定契

約來免除地方教育當局的某些功能，地方教育當局必須分派給學校額外的經費來支付修繕、維護和檢查等項目，藉以要求提高績效；學校從多元化的管道來購買各種服務。

1998年新工黨政府宣告了25個教育行動區（Education Action Zones, EAZs），結合企業界、學校、地方教育當局和家長，共同促進社會不利地區的教育現代化。乍看之下，這個政策類似於以前的教育優先區（Education Priority Areas, EPAs），企圖解決多重不利地區的長期低教育成就的問題，兩者都認為正向的差別待遇有助於打破社會和教育不利的循環，並透過激勵、縮小班級、加強社區參與等策略來吸引和留住教師。然而，進一步分析會發現：EAZs也包含組織和管理的特質，例如：競爭性的監督和公私部門的夥伴關係，反而近似保守黨的政策，例如：企業區（Enterprise Zones）、都市發展公司（Urban Development Corporations）和都市科技學院（City Technology Colleges, CTCs）。

EAZs從地方出發，集合各種既得利益者來完成單一的目的；它不同於EPAs以不利的基礎來評估資金，而是經由競爭性的監督來獲得資源，社會需求只是眾多規準之一。雖然多數經費是來自LEAs，但是也有些來自學校和私人企業，私人企業對於EAZs的影響力越來越大，教育與企業的夥伴關係越來越牢固。經由公共、私人 and 自願團體的合作而形成社群，提供實際的途徑來促進鄰里鄉鎮等地區在社會和物質層面的改革，第三路徑正逐步實現。

至少在理論上，EAZs似乎實現了Giddens的「民主的實驗」，在多數地區都以促進社群參與為主要目標，每個區域都有一個教育行動論壇（Education Action Forum），其成員包括官方指定的成員、家長、參與校務的管理人員、當地的商業和社群的代表。這些論壇負責計畫和發展每個區域的策略和目標。EAZs的政策在更廣的途徑中發展社會福利，特別是目前最流行的「社會資本」理論，以增加社會資本的方式來改善處於不利環境中個人的教育和經濟成就。

新工黨的教育改革究竟是否有達成第三途徑？顯然老左派和新右派都對這些改革不甚滿意，右派認為這些新政是虛偽的，而左派則認為新工黨是其實是走新右路線，老左派的元素只是點綴。無論如何，EAZs的政策正努力朝向第三途徑發展，成為未來教育改革的藍圖，也是下個世紀重要的公共服務型態（Power & Whitty, 1999）。

## 伍、結語： 左右論辯與協商對我國教育政策的啓示

展望新世紀，國內外的教育改革呈現一幅空前熾熱的景象，各種嶄新的教育白皮書、教育政策、教育方案、教育制度紛紛推出，「提升國家競爭力」成爲最誘人的教育改革方向。當我們借鏡英美教育改革的經驗時，不必眩惑其冠冕堂皇的口號，而必須進一步探索它們的意識型態和立場，了解其形成的社會文化因素，並深入思考其對我國當前時空之下的教育改革的啓示，而不應一味稱頌和移植，以免橘化爲枳。

本文主要以英美國家爲焦點，分析當前左派和右派的政治意識型態，以及他們在教育政策上的論辯和協商。在政治意識型態方面，瀰漫在左派與右派之間的保守主義、自由主義、社會主義之間，有權力的共謀，也有意識型態的對抗。保守主義追求的是文化資本，自由主義追求的是經濟資本。然而，對於極力對抗資本主義的社會主義者而言，前兩者皆漠視了社會正義與平等；至於社會主義本身如何克服國家機器與科層體制的僵化與極權，如何真正將權力和資源賦予全民，則必須不斷接受考驗。

在教育政策上的論辯，首先，右派認爲教育制度必須脫離暮氣沉沉的公有制而朝向私有化，以市場邏輯和企業精神來提升效率。左派則認爲公立學校制度保障弱勢者的教育機會，優勝劣敗的社會達爾文主義並無助於社會正義。其次，右派認爲教育本質是「認知——技術」過程，而左派則認爲教育本質是「文化政治」的過程。第三，右派認爲學校教育的現況受到進步主義的長期宰制而造成教育品質低落，必須立刻提升教育標準和辦學績效。左派則認爲學校教育其實還是不脫傳統教育，教育改革還必須更民主和開放。第四，右派認爲學校課程的現況瑣碎膚淺，分崩離析，必須朝向統一的方向來改革。左派則認爲右派忽略了使現行課程一致的力量，例如：教科書採用制度、文本表徵形式、標準化測驗和套裝教材。第五，右派認爲課程內容應該是共同文化，左派則認爲應該是多元文化。第六，右派認爲教學方式要回歸傳統與權威，左派則認爲教學的目的旨在培養具有創造力、多元性和批判素養的公民，去轉化社會中的宰制與壓迫。第七，右派主張建立國家課程與測驗系統，來維護全民共享的共同文化，左派則認爲國家課程與測驗系統是一種制度化的不平等，以社會的危機感來增強自身的合法性。

新右派凌厲的氣勢在本世紀末開始有了轉變，特別是1997年英國大選由標榜「新工黨」的Blair奪回長久由保守黨獨占的政權，他的「第三途徑」顯示出調和左右對立的新思惟，一方面合乎社會民主的原則，加強政府對教育的介入和投資，限定市場的角色，強調平等原則，回歸社會福利政策；另一方面，它也強化公私部門的夥伴關係，以準市場法則來分配資源，以一種競爭性的監督來提高辦學績效，因而常常被視為左「皮」右「骨」。

在將教育事務視為地方權限的英國與美國，近十餘年來新右派的保守主義與自由主義的利益聯盟主導了教育改革，而最近雖然社會民主的論調也再度浮上檯面，但成果仍待觀察。在教育制度與課程內容都長期偏向政府管制的我國，解嚴之前，社會主義與共產主義之間曖昧難明的白色恐怖，與政府對營造台灣「經濟奇蹟」的單面向強調，使得關懷弱勢、重視社會平等的社會主義，始終未曾真正深入教育領域。解嚴之後的反作用力使改革者亟欲脫離保守主義，投向自由主義的懷抱，而社會主義的思想亦開始萌芽。民心思變，近十年來的教育改革規模之大、次數之多、根本之深，遠超過過去數十年。在制度方面，自由化的理念是最重要的動力，鬆綁（deregulation）更成為最流行的教育口號。「鬆綁」的定義本為經濟學上的「解除管制」，係依據市場供需來決定商品價格，減少政府干預，透過競爭來提升商品品質。在課程方面，社會主義和自由主義的思潮都影響了改革者對於保守權威與傳統教育的批判，前者使得「授與權能」、「學校本位」和「多元文化」的議題受到重視，後者使得培養個人基本能力與提升國家競爭力的觀點反映在課程之上。然而，我們也必須了解：「激進」與「保守」之間的定義必須視社會文化情境而定，例如：英美的國家課程與測驗，被左派強力抨擊為一種不民主的實施，但是對長久以來習於統編本教科書、課程標準和聯考的我國社會而言，可能不會引起這麼大的爭議；相較之下，我國當前的九年一貫課程和配套的基本學力測驗，對於大多數學校和教師而言，是非常「激進」的，但是對於英美的左派而言，可能還算保守的。

我國向來缺乏左右對峙的傳統，也從而失去左右論辯和協商對社會大眾的啓迪，對教育政策的深度思考和批判反省。由於缺乏這種啓蒙的過程，在當前的教育改革熱潮中，我們發現了改革者與被改革者之間的對立與落差。以中產階級為主體的改革者所制定的政策難免自身階級利益的侷限，因此是以自由主義為主流，以社會主義為點綴；而屬於「被改革者」的為數龐大的基層教師和社會大眾，卻仍難脫傳統的保守主義，管他新課程、九年一貫課程，反正老師還是有課本可教，學生還是聽講和考試。因此，改革者企圖以

零星的觀念，由上而下啓動龐大的教改工程並不容易。

然而，當前總統大選的風雲劇變，顯示出政治層面透過一種草根模式改變了保守主義的傳統，而這種潛能也同樣在教育層面逐漸蓄積，傳統與進步的力量不斷角力，正待適當的制度、政策和機制引導而出。

陳水扁先生所訴求的「新中間路線」係師法Blair的「第三途徑」，在理念的層面充滿了權變、策略、彈性、務實的色彩，但是這些吸引人的口號要如何落實，其過程與成果仍待觀察，特別是我國缺乏如英國的左派，能不斷以社會公平與正義的規準來對執政者提出諍言，新政府更要留心以自由、效率和經濟掛帥的迷思。從本研究的分析中顯示：無論是自由主義、社會主義、保守主義、乃至於第三途徑等等，它們的教育政策都有其立場，都有其洞見與限制，也各有其多重策略聯盟的可能性。無論是決策者或社會大眾，對於各種教育政策的正當性，都必須再三反省思考。因為一種不能自我批判、自我反省、缺乏對話的政策，將很容易變成Raymond Aron所言的「知識分子的鴉片」。

## 參考書目

- 呂亞力（民80）。政治學。台北：三民。
- 周珮儀（民88a）。左右為難：新左派與新右派的教育政策社會學分析。88年12月17日，第二屆台灣教育社會學論壇論文。
- 周珮儀（民88b）。從社會批判到後現代——季胡課程理論之研究。台北：師大書苑。
- 林劍秋譯，奧斯汀·蘭尼著（民80）。政治學。台北：桂冠。
- 邱辛曄譯，羅伯特·斯貝著（民81）。保守主義。台北：桂冠。
- 陳水扁（民88）。前進「第三條路」，迎接廿一世紀。載於馬永成、陳其邁譯，東尼·布萊爾著，顛覆左右：新世代的第三條路，頁2-6。台北：時報。
- 陳學明（民84）。新左派。台北：揚智。
- 張四德（民80）。多元文化與美國歷史教育。當代，66，頁36-47。
- 傅鏗、姚欣榮譯，約翰·格雷著（民80）。自由主義。台北：桂冠。
- 楊碧川（民81）。歐洲社會主義運動史。台北：前衛。
- Apple, M. (1993). *Official knowledge : Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1995). *Education and power*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College.

- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (1991). Textual authority, culture, and the politics of literacy. In M.W. Apple & L. K. Christian-Smith. (Eds.), *The politics of the textbook*, 213-241. New York: Teachers College.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind*. New York: Simon & Schuster.
- Buras, K.L. (1999). Questioning core assumption: A critical reading of and response to E.D. Hirsch 's the schools we need and why we don't have them. *Harvard Educational Review Vol.69 No.1* 67-93.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, Middle sex, Penguin Books.
- Giroux, H.A. (1988). *Schooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age*. London & New York : Routledge.
- Giroux, H.A. (1991). Border pedagogy in the age of postmodernism. In Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (1991). *Postmodern education : Politics, culture and social criticism*, 114-135. University of Minnesota Press.
- Good, T.L. (1999). The purposes of schooling in America. In *The Elementary School Journal, Vol. 99* (5). 384-389.
- Gordon, M. (1999). Hannah arendt on authority: Conservatism in education reconsidered. In *Educational Theory, 49* (2), 161-180.
- Hirsch, E.D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston, M.A.: Houghton Mifflin.
- Hirsch, E.D. (1992). *Toward a centrist curriculum: Two kinds of multicultural in elementary education*. Charlottesville, VA: Core Knowledge Foundation.
- Hirsch, E.D. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York: Doubleday.
- Kliebard, H.M. (1995). *The struggle for the American curriculum, 1893-1985*. New York: Routledge.
- Power S. & Whitty G. (1999). New Labour's education policy: first, second or third way? *Journal of Educational Policy, Vol.4, no.5*, 535-546.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Whitty, G. (1985). *Sociology and school knowledge: Curriculum theory, research, and politics*. London: Methuen.
- Willis, P. (1981). *Learning to labour*. Hampshire: Gower.

## Educational Policies In a Dilemma— Examples of the Current Educational Reforms in the U.S.A. and Britain

*Dei-Z Chou*

### Abstract

The focus of this study is the experience of the current educational reforms in the U.S.A. and Britain. First, this article attempts to investigate the political right's and the political left's ideologies. Then analyze the points of debates involving their educational policies, and the third way as mediator. Implications in educational policies in the R.O.C. are discussed in concluding remarks. Liberalism, socialism, conservatism and the third way, as foundational ideologies of educational policies, their positions are both productive and limited, and they can combine tactically in manifold types. Education policy makers and the masses must examine the legality of educational policies. There has not been the tradition of confrontation between the Right and the Left in the R.O.C. The left especially emphasizes the equitable and just issues that should not be absent in educational policies of the new government that accentuates liberty, efficiency and economic development.

---

**Key Words** : educational policies, educational reforms, the new right, the third way.