

追求社會正義的課程理論—— H.A. Giroux課程理論之探究

周珮儀

【摘要】

正義是社會組織中最重要的美德，就如同真理對一個思想體系的重要性一樣。人類透過教育活動所要追求的不只是真理，更要達成正義。然而，自Bobbitt以來，在認知—技術的導向下，課程理論的主流—科學化的課程理論對真理的關注遠超過正義。一直到1970年代，社會批判的課程學派的興起，他們批評只追求政治普遍性的程序正義是不夠的，真正的社會正義必須更進一步幫助社會處境中最不利的成員獲得更多利益，從而開啓了以社會正義為核心議題的課程理論。

Giroux是社會批判課程學派的代表人物，他在社會變遷的架構下追求一種實現社會正義、關懷弱勢族群的課程，在當代的課程領域有相當的重要性。本研究的目的主要在探討其課程理論的要旨，涵蓋前期的社會批判時期和後期的後現代時期兩個階段；在社會批判時期他的課程理論旨在建立以民主公共生活為核心的學校教育，在後現代時期則是在建立以對抗文本、對抗記憶和差異政略為核心的邊界教育論；此外，本研究並進行前後兩個階段的歸納比較與理論和實務的雙向批判；最後從教師角色、課程型態、課程內容、教學方式、課程的政治含涉等五個層面，提出對我國當前課程領域的啓示。

關鍵字：課程理論、社會正義、批判教育論、後現代主義

壹、前言

人們往往同意社會需要一套正義原則，作為分配權利和義務的適當標準，但是對於哪一個原則才是適當的正義原則，則有不同的看法；人人都有正義感，但是這個正義感呈現在制度層面應該如何設計的問題上，卻是因人而異（Rawls, 1971）。「相同地對待相同，差異地對待差異」（Like cases are to be treated alike and different cases are to be treated differently）是社會正義的基本原理，前者大家都可以接受，但是當根據不同情況而差別待遇時，必然有所爭議。這些爭議大致可以分為兩個陣營，一個主張「各盡所能，各取所值」，另一個主張「各盡所能，各取所需」。

學校制度是一種重要的社會制度，作為學校制度的核心，課程的領域中也蘊含了上述有關社會正義的爭論。一派肯定現行社會結構、制度、與分配方式的合理性，認為課程是屬於認知—技術（cognitive-technical）層面的問題，只要透過「工具理性」將課程設計好，學生就可以根據他們努力的程度獲得恰如其分的知識，並自由運用他們的知識，去選擇他們的職業，追求他們的目標。這個陣營屬於課程理論的主流，自從1920年代課程開始成為一門系統的研究領域之後，就深受實證主義和科學化理論及運動的影響，希望透過科學的方法，對於學習內容作有效率的安排。學校課程被視為是政治中立、價值中立的，只要經由純淨正確的方法論，建立普遍客觀的課程系統，就可以免除人類偏見和政治意識型態的污染，得到客觀的結果。這種課程理論表面上企圖將課程建制為一門研究客觀事實的科學，而罕言、甚至排斥談論社會正義等價值規範的問題。但是不談並不意味著它們沒有關於社會正義的預設，它們的深層結構中蘊含了一種「程序正義」（procedural justice）的觀點，只要正當地依照這個程序，無論結果如何，就是公平。換個角度而言，這種課程設計具有濃厚的「功績主義」（meritocracy）色彩，強調在「機會公平」的基礎上自由競爭，各取其應得（desert）；亦即「各盡所能，各取所值」。

真正以社會正義為學校課程發展的核心議題，雖然可以追溯到二十世紀早期Dewey及其門徒所發展的民主教育，但是就課程理論本身的發展而言，1970年代社會批判課程學派的興起是一個更重要的里程碑。他們批評只追求政治普遍性的程序正義是不夠的，真正的社會正義必須更進一步幫助社會處

境中最不利的成員獲得更多利益；因為他們之所以淪為不利的地位，往往是社會結構的不公平所造成的。因此，社會中的個人或團體應該分享社會生產所得，因其「需求」來分配教育資源與機會，亦即「各盡所能，各取所需」。

在這個基礎上，社會批判取向發展出一種與傳統實證主義取向截然不同的課程理論；針對教育資源分配不公的現象，首先有學者將其歸因於經濟系統的問題，例如：資本主義，因而形成社會再製理論（Bowels & Gintis, 1976）。後來這些因素更擴及文化資本、論述和符號的系統，形成文化再製理論（Bernstein, 1975; Bourdieu & Passeron, 1977a, 1977b; Young, 1971）。但是這兩種理論出現不久即被批評為過度化約和簡化，因此有學者發展了探討人類自主意志與社會結構辯證的抗拒理論（Willis, 1981）。然而，隨著後現代社會的浮現，抗拒理論很快地又被斥為過度簡化，將勞工階級促進社會轉型的潛能浪漫化。當這方面的研究越來越多越複雜，它的範圍也不斷擴展，結合了1980年代有關種族、階級和性別的議題，以及批判理論、女性主義、後結構主義、後現代主義、後殖民主義等論述，朝向充滿激烈分裂、爭議和批評的新階段發展。

Giroux是社會批判取向的重要代表人物，在1970和1980年代早期，他曾經與現象學的課程理論學者共同結合在「再概念化學派」（reconceptualization）之下，批判實證主義的貧困，但是他仍然不滿現象學課程理論的主觀理想主義，以及忽略鉅觀的社會結構和政治因素。隨著思想與理論的成熟和影響力的增加，他逐漸超越「再概念化學派」的標籤。雖然他贊同社會批判理論彰顯課程的政治特質，但是仍然批判其中的核心理論——再製理論和抗拒理論對這些現象的解釋過度化約。這些批判孕育了他借取更基進的理論工具的傾向。自從1980年代末期，他開始積極迎向後現代主義的召喚，文化研究和大眾媒體成為他的課程研究的核心，知識——權力所形成的「真理政體」

（regimes of truth）和表徵——權力所形成的「表徵政體」（regimes of representation），成為他擴展課程理論的核心（周珮儀，民88）。Giroux在社會變遷的架構下追求一種實現社會正義、關懷弱勢族群的課程，在當代的課程領域有相當的重要性，因此本研究旨在透過探討他的觀點，闡述與批判一種關懷社會正義的課程理論。

貳、社會批判時期

沿著1960年代末期學生運動與社會運動的激情、理想與反抗的前奏，1970年代美國的民權運動與多元文化風潮希望以更具體化的策略來改革社會的體制，各種種族、性別、社經階級和其他種種弱勢族群，紛紛要求對政策有更多參與和影響，要求中央的權力核心分權與授權，要求自身文化的尊嚴與發展。他們也發現當前的課程並沒有容納他們的知識、價值與聲音，沒有培養學生尊重差異、改善公共生活品質的社會批判與行動能力，因而要求學校課程必須進行改革。

在課程研究的領域，也掀起了與這股社會潮流相呼應的趨勢，打破長久以來為實證主義所支配的課程設計，將課程內容、形式和目的連結到社會結構，探討這些社會結構如何形成授予某些人權能的條件，並相對地剝奪了其他人的權能，將他們排擠到社會邊緣（Lincoln, 1992）。

在1970和1980年代，Giroux課程理論的發展即是屬於這種社會批判的陣營。然而，他對這個陣營中的核心理論——社會再製理論、文化再製理論和抗拒理論等還是有所批判反省，雖然它們指出社會結構的不平等和優勢階級的支配與壓迫方面有重要貢獻，但是它們對這些現象的解釋還是太過於化約，缺乏批判的理解，也沒有為學校課程建構具體可行的教育方案。

Giroux（1981b）認為：要超越再製理論與抗拒理論的限制與缺點，必須重建社會批判課程理論的核心概念——意識型態、文化霸權、權力和文化等概念，去除這些概念中單面向和消極壓迫的特質，擺脫經濟決定論和宿命論的制約，在教育上發展人類的意志和自主，形成一種兼具批判現狀和想像未來可能性的課程理論。這種理論主張：課程是政治的、規範的。它的最佳狀態是解放的、反省的。課程理論是批判性和可能性的，它以解放的希望融合了理論和實施、知識和權力，除了批判現狀，還要建構行動方案發展更合乎社會正義的未來。課程的內容要能喚醒被壓迫者的政治意識，反映不同的知識立場和階級聲音，挑戰所有支配形式。課程實施的場域是一個民主的公共領域，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，重建一個更合乎正義的社會。以下將從課程與課程理論的性質、課程內容、學校功能、教師角色、學生角色等六個層面，探討Giroux在社會批判時期的課

程理論。

一、課程是政治的

Giroux認為：課程是政治的，政治牽涉到權力的運作；權力不只是壓迫性的，也可能是生產性的。Giroux以 Foucault對權力和權力運作的分析來說明這種觀點，Foucault（1980）認為：如果權力只是壓抑和否定，人們就不會服從它。權力之所以被人們接受，是因為它能夠產生事物、引起愉悅、形成知識、產生論述。它是一種在整個社會體中流動的生產性網路，它不是獨斷的，它從未被完全控制。在每個時刻，權力都運作於個人身上，透過個人而產生功能，因此權力是可欲的，而不只是一種限制（Aronowitz & Giroux, 1985）。

Giroux的這種課程政治觀點旨在破除當代課程領域的迷思，因為無論是保守或批判取向的課程工作者，都未曾嚴正地思考學校是一種政治的場域，不願探討學校教育如何壓抑和產生某種特殊的主體性，並以相關方式阻礙體驗和了解其他世界的特殊方式。

保守派的課程觀點強調現行文化內容的合法化、生產和維持，將其發展成一套普遍的象徵價值和知識形式。甚至連許多進步教育者也支持這種稱為高級文化、經典文化或共同文化的合法化文化，不去批判學校課程如何再製這種維護現行階層的文化，而是批評學校無法將它民主化，使得所有學生都可以親近它。因此，學校變成無關政治的機構，它的主要目標是培養國家機構中的技術專家和工廠所需的人員，再製美國生活方式的共同價值。這種論述重視管理的觀點，忽略政治的觀點，以客觀性的要務和適當的學術標準取代了課程對政治活動的涉入與參與。

另一方面，像是社會再製或文化再製等基進課程理論者，雖然注意到課程的政治特質，卻只看到悲觀消極的一面，凸顯統治階級如何運作權力在課程中將自己的價值和實施定義為普遍的、免受責難的，並壓抑從屬團體的歷史、語言和社會實施的文化資本。

上述兩種課程觀點都不了解權力具有辯證的特質，兼具積極和消極的力量，而是讓權力單向地穿越課程，將某種特殊的學校知識形式合法化，或是將其消極地視為一種壓抑鬥爭和抗拒的社會控制。因此，它們都忽略對立文化的正面價值，使得歷史的行動（historical agency）在普遍文化中消失，或是在資本主義邏輯和再製主流文化的必要性中遭受破壞，因而無法達成批判

的學習和社會的轉型（Aronowitz & Giroux, 1985）。

爲了避免上述課程理論的缺失，Giroux（1994b, 1997）呼籲我們要從一種政治化的教育（politicizing education），轉向政治的教育（political education）。對他而言，所有的教育與課程都是政治的，但並不是政治化的。政治化的教育與課程往往是一種空論而無實質的政治方案，甚至淪爲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，而是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。這種觀點反對批判研究、冒險和抗拒的課程形式，將關心民主生活和公民權的課程視爲危險的，使得來自弱勢族群的人沈默，壓抑促進社會朝向正義發展與轉型的實施。這種課程使得教師角色淪爲教書匠，缺乏知識分子的政治和倫理責任，只能參與社會急務無關的形式和儀式。

相對地，政治的教育是 Giroux 課程理論的核心，它重視批判的傳統，它的目的在於培養學生成爲批判的公民，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。它一方面鼓勵學生發揮公民勇氣和運作權力，去挑戰主流的政治和文化權力，但是另一方面也要尊重主流文化中的批判傳統，因爲這些傳統的存在才得以形成一種知性的和可能的批判，才能使學生思考、判斷和改變權力在他們身上的運作。以課程的政治性爲基礎，Giroux 重新定義了課程理論和語言、課程知識、學校功能、學生角色與教師角色等範疇。

二、課程理論是批判性和可能性的

課程是政治的，它牽涉到權力的運作，課程理論不但要透視權力的消極壓迫，去批判現狀，更要發揮權力的積極功能，建立未來可能性的行動方案。換言之，課程理論是批判性的，也是可能性的。

首先，這種課程理論強調被壓迫、忽視和遺忘的事物，批判造成它們的境遇的社會和歷史條件，重新開啓它們所蘊含的基進潛能。這種課程理論對既定的課程知識進行雙重的批判分析，一方面研究它的社會功能，探討它將現存社會合法化的方式，另一方面也研究它的安排、話語、結構和型態之中所忽略的事實，了解知識如何阻礙某種主體性的發展、如何壓制批判地體驗世界的可能性。尤其後者從抗拒理論的角度來探討課程，強調某些被忽略的

事物不是被動地缺乏訊息，而是主動地否定和抗拒訊息。課程應該發揮政治的特質，經由授予師生權能（empowerment）的過程，讓這些被忽略的事物不再與課程知識對立，而是在基進的情境中成為整體知識結構中的一部分（Aronowitz & Giroux, 1985）。

第二，批判性和可能性的課程理論強調知識和權力的共生關係，認為二者可以發展一種避免宰制，朝向解放的新關係。因此，課程知識不是既定的、客觀的，而是處於特殊權力關係中，必須置於允許辯論和溝通的社會關係之中，加以批判和質疑。身為課程工作者和教師，必須了解課程和教學的所有層面所作的選擇都包含利益和價值，都有權力運作的蹤跡，避免將知識宣稱或價值強加於他人。

第三，批判性和可能性的課程理論強調以行動改革現狀，課程研究必須更緊密結合主動的社群生活形式，因此，理論和實施的關係也必須重新定義，破除將其二分的研究方法，以及它所界定的大學等學術機構和中小學的關係。理論是一種從特殊社會立場所產生的論述產品，大學學術人員和中小學教師與行政人員分別從不同的立場發展理論，它們的重要性不分軒輊；課程研究方案的發展，必須結合大學、學校、社區團體、對立的社會運動、勞工聯盟和各種公共領域中的「他者」，從不同立場提供學校課程異質的、批判的洞見，共同加深和擴展社會正義的可能性（Aronowitz & Giroux, 1985）。

第四，批判性和可能性的課程理論致力於發展幫助人類解放和發展希望的烏托邦的政治方案，幫助學生重新思考學校和社會中民主的可能性，達成學校改革和社會重建。總之，批判性和可能性的課程理論指出課程知識與權力、理論與實施的結合，指出課程方案的行動性，以及充滿希望和解放的未來可能性，這些觀點影響Giroux對課程內容的建構。

三、課程內容即真正有用的知識

對於實證主義將課程內容視為客觀事實，Giroux認為課程內容應該是真正有用的知識，它具有以下特質：

- 1.真正有用的知識可以作為批判主流知識形式的基礎。
- 2.它強調課程與教學的發展始於教育所服務的對象的需求問題。
- 3.它主張知識必須有助於發展抗拒支配形式的策略，以及形成主動的民主社群。

因此，一種良好的課程內容，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，以及如何從某個階級和政治的參照架構判斷知識的效用。換言之，學生所學習的課程內容，必須能夠培養其社會分析的能力，並能夠導向促進社會轉型的具體行動。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，能夠精熟這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（Giroux, 1983）。

對於使用優勢階級的知識和文化作為課程內容，基進派之間意見分歧。在1960年代，許多基進分子主張課程應該排除博雅科目，特別是學校中的文學、歷史和哲學課程，舊式課程中的經典作品被刪除或貶抑到次要地位，高中課程中也免除了語言的規定，並將社會科學的學習領域嚴格地限制於美國歷史和公民（Aronowitz & Giroux, 1985）。

雖然Giroux也不贊同學校使用無聊和非批判的博雅課程及其儀式化的教學方式，但是他認為課程改革不應該為反對而反對，博雅課程的某些規範可以幫助學生熟練語言、概念與批判思考的能力，不可全然排斥，而是要善加擇取，並使這些作品融入大眾文化，使它們不再是唯一的正統。如果弱勢族群的孩子能夠批判地使用歷史、文學和哲學的重要內容，有助於紓解課程知識的階層化，但是學習這些知識最好的方法是深刻（close）的閱讀，找出文本潛藏的利益、歷史境況、假設以及閱讀本身的愉悅，讓學生結合當代的議題來批判和質疑文本。因此，勞工階級的學生要獲得真正有用的知識，需要一種對話的、自我反省、批判思考的教學模式。

此外，Giroux也認為：當前盛行的教科書和套裝教材並不是適當的課程教材，因為它們以技術控制的形式將教學過程的每個層面和步驟標準化，將計畫與執行分離，減少教師對課程的參與，也無法適應各個特殊班級經驗的需求和特性。教科書被視為學科知識累積體的精華，教科書中的知識被當成真理，單向灌輸給學生。表面上它的筆調是客觀的，它的風格是權威的，很少談到對某種知識的不同立場；然而，事實上它卻往往蘊含了許多偏頗的、單方面的意識型態，將一種可疑的、甚至錯誤的特殊觀點合法化。知識的內容、選擇、組織和分配都潛藏著意識型態，也代表教育者對知識價值和合法

性所預設的優先順序；統一的課程內容最終還是透過意識型態建構了學生對世界的知覺，如果學生不清楚其中蘊含的破碎的意識型態本質，那麼他們所學到的將是順從於社會一致性，而非批判的探究。

總之，Giroux認為：我們不能將課程中所產生的知識宣稱當成客觀或靜待學生去精熟的事物，而是要把它們當作對不同表徵、衝突的文化經驗形式和多樣的未來觀點展開廣泛鬥爭。這種課程內容不能以共同文化、高級文化或經典文化來涵蓋，其呈現形式也不應該是當前盛行的教科書和套裝教材，而是要容納多元多樣團體的文化資本，重視大眾文化的價值，但是並不全然拒斥主流文化資本，而是對其批判地擇取。

四、學校即民主的公共領域

課程是政治的，實施課程的場所，無論是班級、學校或其他社會場所，都必須成為民主的公共領域，才有利於課程的發展與實施。所謂的民主公共領域是一種公共網路，是成員共同批判思考、集體工作、社會鬥爭的場所，例如：學校、政治組織、教堂、社會運動網路等，成員在此透過辯論、對話、交換意見去建構民主的原則和社會實施。

學校是一種重要的公共領域，它從道德和教育層面深刻並直接地影響公民生活。民主不只是一套抽象的參與規則，而是授予多數人權能的具體生活經驗（Giroux, 1997）。雖然自主和平等是學校民主的基本要素，但是只發展學校知識分子的自主，或是平等的學校教育機會或公平的測驗與評量還是不夠的；學校教育更重要的是授予教師和學生權能，讓他們在批判的民主精神中施教與受教，並重新定義學校中所建構的知識、技能、研究和社會關係，融入各種階級、性別和種族的聲音。

學校與種種國家和非國家機構息息相關，都是生產主流文化和意識型態的重要處所。因此我們一方面必須了解國家直接干預教育政策發展和實施的各種方式，例如：各種學校法令的實施，國家認可規定的增強和政府機構教育研究資金的分配等等；在另一方面，我們也必須了解企業如何影響學校政策和課程發展，包括：企業對學校圖書設備的資助，對出版的控制，以及新保守主義所促進的商業和學校的夥伴關係等等。以這些了解為基礎，在教育上進行廣域的政治分析，發展適當的政治行動，對抗違反社會正義的文化霸權（Aronowitz & Giroux, 1985）。

學校作為一種民主的公共領域，它的責任不只是一要建立學校與社區的民

主，更要進一步結合其他民主公共領域，爭取國家等更廣大的領域中的民主。雖然學校是非常重要的尋求真理和為權力鬥爭的社會場所，但是基進教育最終的目的，不只是改變人們的意識，不只是以更民主的原則重建學校，更在於授予人們權能，讓他們了解並重建社會階層的權力和支配最終來源——社會、政治和經濟結構（Giroux, 1981a）。

學校要轉變成為民主公共領域，課程要增進個人和社會解放的可能性，而這一切的成敗與否，建立在教師是否能轉變他們的角色，承擔新任務。

五、教師即轉型的知識分子

批判性和可能性的課程理論要避免被化約為空泛的抽象理論，必須重新思考課程工作者的角色，將教師定義為促進社會轉型的公共知識分子，提供道德和知性領導，與學生、行政人員和社區人士共同批判地參與增進民主和人類生活品質的鬥爭。他們努力的目標是讓教學成為解放的實施，讓學校成為民主的公共場所，恢復積極有效的社群生活，重建共享進步價值的社群，並發展民主、平等與正義的公共論述（Giroux, 1988）。

培養教師成為公共知識分子，首先必須破除目前師資培育制度與方案中的異化和菁英取向，這些制度和方案否定教育的政治性，並且以一種經過「消毒」的專業技術和專業主義主導了師資培育。例如：當前許多新保守主義者主張教師參與公共議題違反了學術專業精神，他們懷疑教育者有能力提出與他們教學相關的急迫社會議題；至於自由主義者雖然主張教師有權利提出公共議題，但是限定他們必須從特殊的教學或教育方法論的觀點出發，而不宜涉入特殊的政治方案（Giroux, 1994b）。

其次，師資培育課程的內涵大多是有關方法論、科學管理、專業主義、行為主義和優生學等的語言，缺乏討論公共生活的論述。這些專業語言和知識蘊含了一種工具主義傳統的支配形式，強調思考與行動的二分，否定教師的自主性，將他們教成店員或工匠，建議他們只要實施國家或他人預先決定的任務而不必運作權力。這種觀點忽略了所謂的專業是從結合知識與權力的特殊「真理政體」之中發展出來的，所謂的「真理」預設了能忠實表徵「真實」世界並且沒有權力運作的知識。任何不合乎這種體制的事物，將會被貼上「假」、「信念」、「錯誤」、「意識型態」等標籤而遭到拒斥。因此，這種「通往真理的真實途徑」將其他的知識形式排擠到邊緣，並加以壓抑；接受這些專業「學科」（discipline），事實上也接受了某種特殊權力的「規

訓」(discipline)。

培育教師成爲轉型的公共知識分子，首先必須讓教師覺知到自身的政治角色，把學校視爲深度道德和政治的空間，在其中教師不只是專業的學術分子，更是行動者和公民。雖然他們無法置身於主流文化與意識型態之外，不論是對它適應、再製、抗拒或合法化，必然會與其相互影響；但是他們必須不斷自我反省，避免成爲文化霸權的知識分子，聽從掌權者的命令去維護現狀，而是要主動挑戰象徵暴力的學科知識形式和社會關係。他們了解本身就是特殊階級、團體或運動的一部分，自身論述總是局部性的，所以他們謙遜地接近社會問題，留心人類之間的多重連結，跨越各種學習場所去找出問題，而非以絕對或包含一切的方式來解釋世界的問題。他們活躍於學術機構和其他生產知識、價值和社會認同的公共領域之間，透過行動研究將他們所發展的研究方案、教育行動和概念架構結合大眾媒體、勞動組織、社會運動等廣域的文化工作；他們對各種政治領域的多樣聽眾發言，促進集體鬥爭和新的聯盟，提升教育的政治性和政治的教育性，與他人共創一個更符合真實人性的社會。

在學科知識形式方面，培育身爲公共知識分子的教師，必須重建教育專業和課程理論，揭示教學專業的「真理政體」事實上是特殊階級、種族、性別的建構，經過深思熟慮的社會轉型的實施，對抗偽裝爲政治中立的知識。然而，現行的教育與課程方案受到學術學科的束縛，呈現高度個別化和狹隘的特質，與公共生活和大眾文化缺乏連繫，甚至透過認識論和倫理層面的暴力形式與恐怖主義，將概念和執行分離、知性與勞動區分，使得各種勞動形式和文化生活淪爲苦工和異化的模式。這種分離的方式所發展出來的課程理論和師資培育方案，缺乏民主的觀點，有利於培育專業官僚、順從的公僕和技術人員，卻不利於培育追求社會正義的知識分子。因此，師資培育需要新的理論工具和課程語言，提供教師解除迷思的批判性語言，使他們了解教育工作的政治內涵；提供教師充滿想像力的可能性語言，使他們將自己視爲創造不同未來的行動者，和學生共同開啓更合乎社會正義的未來。

在社會關係方面，培育身爲公共知識分子的教師，必須提供他們主動參與公共生活的機會，鼓勵他們提出社會中嚴重的壓迫問題，那麼他們在班級中才能鼓勵學生提出與日常生活有關係的議題。教師不只是現存知識結構的傳遞者，他必須使得班級和其他教育場所成爲公共領域，提供學生公民勇氣、道德想像、分析工具、時間與精力，讓未來的公民能經由在班級中所組織和激發的經驗，在日常生活中、在學習知識的情境中運用權力，培養參與這些

議題的責任感。

此外，在民主的社會和班級關係中，教師的權威是建立在一種「解放的權威」之上；不同於右派將權威視為理所當然和左派的全然反對權威，Giroux（1994a）認為放棄權威將會放棄了教育方案中的政治、鬥爭和承諾的責任。而他所主張的解放權威有別於威權主義，它是局部的、可質疑和可轉變的。教師必須深度批判自身在班級中所擁有的合法化權威，反省其如何架構了班級關係和實施，產生何種倫理和政治結果。此外，他們也必須研究自身的歷史，反省自身經驗與過去、與特殊社會文化的形構的連結，從中了解自身的認同及其對教學的影響。

論及教師即轉型的知識分子，還必須考量他們的工作條件。如果教師工作過量，學生太多，準備工作太多，將會形成一種解除教師技能的條件；即使教師在意識型態和政治上有所覺醒，但是在這些艱困的條件下將很難採取實際的行動。

六、學生即解放的公民

Giroux認為：課程的目標不只要培養學生成為遵守規則的「好公民」，更要培養他們成為批判和解放的公民，增進學生的批判知識、習慣和技巧，挑戰和轉變現行社會和政治形式。

要達到這種目標，在課程實施的過程中首先要賦予學生主動的「聲音」。學生透過他們在社會中可能接觸的各種主體立場，自我建構意義，因而形成了自己的聲音。聲音的概念涉及人們是要變成建構歷史的主體，或是變成被壓制剝削的對象；它可以作為一個批判的參照點，分析在當前的教育生態中，師生如何被禁止發言，或是只允許他們說上級規定的話，而他們又如何透過服從權威、學習讓自身保持沈默與安全。社會批判的課程要幫助學生找回自己的聲音，使得弱勢族群的個人和團體得以在教育中說出自己的記憶、故事和歷史，挑戰那些企圖使他們沈默的權力結構（Giroux, 1991a）。

因此，課程發展必須重視學生的經驗和文化資本，使其成為學生進行社會和自我分析的概念和工具，特別是那些脫離課程內容或不曾呈現於課程中的族群與個人，必須幫助他們產生自己的表徵，敘說自己的故事和參與與他人相互尊重的對話。例如：經由研究和學習第三世界歷史、婦女的歷史和大眾社會主義運動的歷史，可以彰顯家庭、工廠、學校、社區之間具有多樣關係的可能性，探討人們如何經由集體的鬥爭，運作權力去改變歷史。

其次，學生帶到學校中的經驗和聲音雖然很重要，但是並不能照單全收，學生必須學習如何批判地使用不同經驗的符碼和字彙，並擺脫自身沈澱的歷史和經驗中不良的強制力量，例如：勞工階級學生次文化中經常蘊含的種族和性別歧視。針對Willis的抗拒理論加以反省，Giroux（1991a）強調：任何教育形式必須先是具有教育意義的，然後才是批判的。對於在學校制度中沒有聲音的學生，雖然必須確認他們聲音的有效性，使他們的文化資本成為自我肯定和提供學習基礎的機制，但是不應該不加批判地一味讚揚。學習不只是使個人歷史能夠適切發展，更要幫助學生打破支配與從屬的連鎖，了解它們不只是日常生活中壓迫學生的客觀力量，也潛藏在學生人格和需求結構。當學生意識到這些支配的力量，才能超越現狀的限制，達成個人與社會的重建。因此，課程雖然必須確認個人的獨特性和需求是社會實體的一部分，必須讓學生了解自身經驗和歷史的重要性和轉變世界的潛能，但是不能淪為自我放縱，而是經由嚴格分析和質疑自我和他人的知識，連結到解放的批判觀點，聯繫和斡旋個人、所屬團體與社會的需求。

此外，培養學生成為解放的公民，不只要擴大課程內容去反映學生文化資本的豐富多樣，也要讓學生主動參與課程發展的過程，包括設定學習目標、選擇課程、形成自治組織和出版相關刊物等等；因為教師、學生和行政人員的權力分配，不只牽涉到學生是否成為學習過程中主動的行動者，涉及更廣的集體學習、公民行動和倫理責任的問題。

總之，在社會批判時期，Giroux課程理論重要的主張包括：課程是政治的、規範的；它的最佳狀態是解放的、反省的。課程理論是批判性和可能性的，它以解放的希望融合了理論和實施、知識和權力，除了批判現狀，還要建構行動方案發展更好的未來。課程的內容是真正有用的知識，能夠喚醒被壓迫者的政治意識，反映不同的知識立場和階級聲音，挑戰所有支配形式。課程實施的場域是一個民主的公共領域，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。

參、後現代時期

歷經了1970年代的萌芽與發展，從1980到1990年代，左派的種種社會運動開始陷入一種缺乏動力的困境，必須面對分裂與轉型。首先，歷史的發展

已經使得階級分析不再是社會和教育分析的主要範疇，無論在先進國家或第三世界，勞工階級的革命都不曾實現（Pinar, et al., 1995）。此外，種族和性別研究已經變成相當自主的研究領域，不願意再成為以階級議題為核心的社會批判陣營的附屬品。

就課程理論的發展而言。從1970年代開始發展的社會批判取向的課程理論，曾經被視為一種生氣蓬勃的教育方式，清楚批判教育的社會問題，提供教育領域優良的變通方案。然而，從1980年代之後，這種理論開始問題叢生（Wardekker & Miedema, 1997）。許多社會批判課程理論陷入流俗的現代主義的窠臼，變成只重視技術和程序的專斷論述和機械方法，全然集中在對話、過程和交流的議題，使教育淪為一種陳腐的促進方式，一味地鼓勵學生單方面地表達和評估自己的經驗，將這種經驗視為達成自我肯定和自我意識不容質疑的機制（Giroux, 1991b）。

在這段期間，後現代的思潮勃興，對整個西方經濟結構、社會組織和思想型態產生全面衝擊。後現代論述的出現一方面代表了對現代社會危機的批判反省，另一方面與新科技的發展息息相關，它們勾勒出一幅系統內爆、邊界跨越、疆域解組、渾沌的圖像。在經濟結構方面：現代工業社會的高度發展，卻導引出另一種本質上產生巨大改變的經濟型態——後工業社會。這種新經濟型態以高度發展的資訊科技為基礎，採用一種「後福特」（Post-Ford）的生產模式，強調小量、彈性、多樣性、分化、流動、溝通、分權與國際化。消費者希望從市場中追求「個性與主體」的滿足，而在商品生產過剩的情況下，商品必須符號化，從實用價值擴大到象徵價值，由有用的物品轉向被附加某種特殊意義的符號。在社會組織方面：隨著整個生產與消費邏輯的改變，社會組織成員的需求與動機和過去大不相同，對於組織的管理、獎懲、激勵方式，甚至組織本身的型態都造成很大的衝擊。人們的生活、認同及自我觀念逐漸不再以生產和工作為核心，而是形成一種消費文化和享樂主義。在思想型態方面，Prigogine認為：對宇宙的看法要脫離牛頓系統所設定的普遍、穩定、單純、封閉、永恆，轉向渾沌系統的多元、暫時、複雜、開放（Doll, 1989）。Lyotard（1984）認為：後現代的原則不再是專家之間的一致性（homology），而是發明者之間的悖論（paralogy）。Feyerabend 批評現代科學理性具有霸權性格，透過工業、國家、甚至帝國主義的強壓，迫使其其他非主流的觀點和世界觀消失。因此，他主張「Anything goes！」唯有讓多樣、多元的諸種觀點自由競爭，比較好的觀點才能在最嚴格的考驗和批評下脫穎而出，暫居下風的觀點永遠有捲土重來的機會（周昌忠譯，1994）。

社會批判的課程理論所面臨的嚴酷考驗是：如何在劇烈的社會變遷中保留與宏揚左派的解放理想？這必須積極尋找新的理論工具，才能建構新時代的課程理論和方案。Giroux在1990年代之後的課程理論即是在解決上述問題，他結合現代主義的解放與批判和後現代主義的差異政略，以教育和文化領域作為多元的社會運動在論述層面鬥爭的場所，以大眾媒體和表徵作為發揮文化權力的工具，將他的教育和課程理論擴展成爲一種「邊界教育論」(border pedagogy)，這種理論旨在跨越學科邊界，重組更廣域多元、合乎社會脈動的課程知識、內容與組織；跨越教育、文化與政治的邊界，使得知識和權力的關係成爲課程的核心；跨越教育與文化工作者的邊界，使他們攜手共創未來的基進民主社會；跨越文本和表徵的合法化邊界，使得大眾文化以及媒體和表徵的研究成爲重要的課程內容與形式。

首先，Giroux (1994a) 認爲：邊界 (border) 是我們承繼和占據的空間，以特殊和具體的方式架構了我們的生活，也讓我們以自身特殊歷史和差異特質安置自己，Kaplan (1987) 以「家」來比喻這個空間，可以使我們更了解它們的內涵；然而邊界之中常常充滿種族主義、性別主義和其他有害的社會實施，因此Giroux的「跨越邊界」和Kaplan呼籲我們必須離開「家」的位置，都意味著我們必須質疑和離開由習以爲常的文化、理論和意識型態所形成之安全而封閉的邊界，把它們當成思考如何補救和更新過去歷史的場域，使其「重新疆域化」(reterritorialization)，以轉型和批判的觀點重新介入傳統，使我們重新在自己所製造的新世界得到安頓。

跨越邊界的過程，是人類經由改變自身認同進而改變世界的過程。在一個劇烈轉變的世界，認同具有多重本質，它們是複雜的、不斷變動的，帶來一種無家可歸的感覺，沒有在家的安適，沒有意識型態和文化霸權封閉的可能性，我們是誰的可能性不斷變動，無法解除影響個人自身認同、意識型態鬥爭和未來可能性夢想的諸多因素間無盡緊張和矛盾。

在跨越邊界的過程中，往往必須借助其他我們未曾習得的新學科領域，從中獲得超越現狀的洞見，例如：Giroux呼籲教師不要局限於自身狹隘的專業，而要勇於跨入文學研究、媒體素養、後殖民主義、批判人類學、女性主義和政治理論等學科的邊界，創造新的學術連結。

邊界教育論除了主張變動的邊界，打破和重新劃定不同知識和權力配置的領域，還將教育的概念連結到爲民主社會作出更實質的鬥爭，將現代主義的解放觀念連結到後現代主義的抗拒。後現代的抗拒對象不再局限於可見領域的強硬壓迫，例如：軍警的殘暴、政府的刑罰、人身的攻擊，抗拒形式也

不再局限於組織政黨、街頭運動和游擊巷戰，而是轉移到論述、文本、歷史、記憶等等象徵和符號的層面，開啓新的抗拒形式。以下將探討邊界教育論的三個核心政略：對抗文本（counter-text）、差異政略（the politics of difference）和對抗記憶（counter-memory），透過文化、政治和歷史三個角度的交叉分析，了解其如何以差異和他者的觀點，發揮一種後現代的抗拒，融入課程理論，不斷地為多元基進的民主政治鬥爭。

一、對抗文本

Giroux批判地借取後結構主義的思想，從文本分析的角度來思考在教育上如何跨越邊界。後結構主義反對馬克思主義將意識視為物質的反映，認為語言不只是表徵的模式，而是能夠透過指意（signify）的實施去主動建構實體（Giroux, 1994a）。因此，後結構主義主張將實體當作一種文本來閱讀，這種觀點影響 Giroux把課程知識視為對文本權威的鬥爭；不過 Giroux並不贊同解構學派與文本主義者所主張的「文本之外無事物」，而是贊同Foucault結合知識與權力的觀點，在政治和教育層面爭取控制生產和合法化知識的基礎；因此，他的邊界教育論希望去恢復具有「他者」特質的知識和歷史形式，作為一種後現代的抗拒方式，以大眾文化為政治和分析的重要對象，並使用變通的表徵模式，批判正式和官方文本，並使得過去被壓迫和排除到邊緣的文化重新受到重視。

Giroux（1991b）認為：當前的課程經常以一種特殊的文本權威形式呈現，將文本視為一種獨立於情境之外靜待解讀的客體；文本的意義已經被作者定義了，學生必須忠實地恢復這種表徵；或是文本的意義存在某種特定結構，要了解它必須藉由分析文本如何產生形式上的功能，引起某種特殊的詮釋；總之，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沈默，無法從自己的歷史、經驗、社會位置發言。

然而，後現代和後結構主義的出現提供了一種新的理論工具，使得被主流文化排擠到邊緣的知識形式得以建立新的疆界，重新定義這種複雜、多元、異質的實體，讓學生在差異的關係中建構經驗，不再需要全然參照西方文化的主流模式或單一的文化符碼。

因此，邊界教育論認為：文本是教育和政治鬥爭的場所，學習過程是一種重新書寫文本的過程，教師不能只是傳遞訊息給學生，而是要透過互為指

涉 (intertextuality) 的方式，讓學生以多重參照批判地閱讀、參與和建構不同的文化符碼和表徵，了解它們如何塑造了自身的敘事、認同和歷史，並發展出對抗的文本，重寫中心和邊緣的關係，挑戰根據白人、父權和階級的特殊版本世界觀所建立的主宰敘事，並解除其疆域。

對抗文本的政略不只讓學生了解自身主體立場的壓迫，更要幫助學生了解擴展到自身立場之外的關係，組成多重文化、政治和社會符碼。換言之，雖然學生的種族、性別、階級等社會立場可能會影響他採取特殊意識型態去閱讀和回應特殊文本，但是在教學上要避免這種關係變成單一的、預先決定的關係。教師、學生和他人應該以多重層次、多種方式閱讀和書寫文化和表徵，打破不當的意識型態、文化符碼和社會實施，以免它們在特殊歷史場合和社會形式中壓制學生對於自身經驗、社會和世界的變通閱讀。

此外，學習課程知識並不是接受權力支配所劃定的知識邊界，而是要了解這些邊界蘊含何種規則和符碼、形成何種歷史建構和社會組織、限制和組成何種認同，進而以更廣的角度協調對立的立場、批判地重新書寫這些知識領域。在這種過程中，即使組織這些領域的符碼和規則，也會變得不穩定和去中心化而不斷重組。

這種觀點呼籲教育者確認自身觀點的局部性，接受各種特殊性與他異性 (otherness)，確認和磋商班級中學生的種種差異特質，使這些差異特質成為建構新的認同、主體性和語言的基礎；教育者必須超越物化的管理語言和標準化的教育取向，了解學生帶到班級中的意義類型，才能與他們展開對話，根據其優缺點從事教學。因此，學習的過程即是讓教師和學生以邊界跨越者的角色參與知識，跨越各種知識領域，不斷地磋商和重寫知識、社會關係和價值的領域。

在重新書寫對抗文本的過程中，大眾文化和表徵的研究將從課程的邊陲向中心移動，但是不能再局限於從合理性和意識型態的角度來分析它們，更要重視其中情感、愉悅和慾望的投入；大眾文化是知識、權力和愉悅牢固的三位一體所組成的實施領域 (Foucault, 1980)，是學生日常生活中的重要層面，雖然它還是處於商品化、種族主義、性別主義和其他形式的壓迫脈絡中，也可能在利潤和娛樂的名義下產生文化工業的支配邏輯；但是它也抗拒了只有在主流權力體制之下才能生產有用的文化的觀念，去除高級／低等文化的菁英主義的區分，同時承載了多重的歷史、經驗、文化形式和愉悅，組成學生多種矛盾對立的認同和對未來的觀點，課程工作者必須正視它們在課程和學術研究中的價值，將它們所產生的資源融入正式課程的各種層面。

二、差異政略

從政治的角度來思考在教育上如何跨越邊界，必須以「差異政略」打破現代主義的「政治普遍性」迷思，因為後者以政治封閉性區分了中心和邊緣，例如：採取基礎主義（foundationalism）的認識論和以歐洲中心主義（Eurocentrism）論述所書寫的歷史，宣稱它們能夠為全人類發言，從論述和歷史上排除屬於特殊團體的定義權。相對地，後現代主義強調差異、局部和偶然，表達多種社會運動的需求，堅持社會立場的多元性。然而，這種論述的應用並非沒有風險，它有時會變成一種自由的多元主義、一種多樣性無盡繁衍的拼貼或語言遊戲，或是一種無政府的虛無主義，忽略如何以批判的觀點闡釋差異，無法喚醒政治意識和鬥爭去反抗壓迫，因而在理論和政治上陷於無能。

為了避免差異失去政治的動力，Giroux（1991b）認為：我們可以將現代主義的民主和解放的方案，結合各種新社會運動和在後現代浮現的新的政治理解，以「差異政略」質疑公共政治，挑戰現代主義的本質主義、線性歷史、封閉敘事、統整文化、學科次序和技術觀，重新開啓多元性、異質性、不確定性和無法預測性的民主傳統，創造允許共同連結的新主體立場，展開多樣性的民主鬥爭，例如：反種族主義、反性別主義、反資本主義的共同連結。這些鬥爭並非自然的聚合，或是在既定的利益上建立聯盟，而是需要一種「新的共識」，以差異為民主社會的核心，轉變不同團體的認同，使得每個團體的需求能根據民主原則連結到他人。在應用上必須注意：不能以犧牲婦女、移民或消費者等為代價來追求勞工的利益，而必須把這些層面的不同鬥爭視為同等重要（Laclau, 1988; Mouffe, 1988）。

這種差異政略要落實，必須培養在經濟、社會、文化和教育中自我管理的公民，並透過水平權力的組織和運作，重新建構社會關係；讓權力由控制社會經濟和文化組織的菁英和行政權威手上，轉移到大眾層次的使用者手中；從經由選舉或聯盟所形成的社會代表機構，轉移到大眾集會的社群；讓資源分配從中央控制基進地分散，知識經由教育和自由的資訊流通被廣泛共享，形成草根生產的社會和生態關係。

因此，在課程和教學中要充分授予師生權能，首先鼓勵他們質疑各種建構差異的表徵和實施，了解主流團體如何使用它們將差異殖民化，將他者否定為缺陷或有問題的表徵，將從屬團體的聲音和文化資本污名化和排除到邊

緣。

其次，探討學生如何主動學習、內在化、挑戰或轉化這些差異的表徵，如何發展對立和轉型的意識，讓這些邊緣性的經驗重新在課程中宣稱自己的歷史、文本、記憶、聲音和社群敘事，建構新型態的主體和自我表徵。在課程中必須確認、也必須批判質疑學生的聲音和歷史；它們不只是個人的，更包含集體記憶和故事的累積，提供學生熟悉的實際知識，挑戰知識和權力合法化的基礎，讓他們在動態和差異的立場上團結，共同促進社會轉型。

教師必須運用學生不同的歷史與文化的符碼和知識，從知識、權力和愉悅的複雜關係中探討各種擴展學生認同的社會形式，了解它們如何組成，如何投入意義和情感，如何面對衝突的生活意義。唯有經由這種理解，課程才能創造新的論述空間，重新書寫其中蘊含的主宰敘事和文化霸權論述，讓學生從他們自己的歷史、集體記憶和聲音發言，形成新方式去學習和參與社會鬥爭和團結的可能性，改變否認多元和差異的物質和社會關係，建立民主政治的社群。

三、對抗記憶

Giroux使用「對抗記憶」的形式，從歷史的層面思考在教育上如何跨越邊界，將正義、民主和差異的論述轉化為教學實施。他主要是透過一種「對抗記憶」的形式，以日常生活中的特殊事件為起點，融合鉅觀的社會歷史、族群歷史與自我的歷史，對於歷史進行批判閱讀史；了解過去如何影響現在，現在如何解讀過去；探討歷史如何以專斷和整體化的敘事呈現正義和真理，如何讓某些人的聲音沈默。

「對抗記憶」所要「對抗」的是一種具有連續和累積的線性歷史觀，它訴諸規範性的情感和權威，對於「為什麼」的問題，總是回答：因為過去一直這麼做。處於這種歷史觀中的人並不會反省他的條件，而是產生固定不變的知覺和相似動作的重複實施。這種形式往往在連續性的論述中建構符應主流史觀的主體，單方向地傳遞和繼承知識與社會實施。

相對地，「對抗記憶」不是設置一個完全統一的傳統以供崇拜、重新確認、再製或抗拒，而是以局部性的觀點，探討理性普遍化的主張和預設終點的鉅形敘事（grand narratives）如何導致特殊形式的苦難，並鼓勵教師去超越這些限制，以一種創新故事的方式，而非懷舊和鄉愁的形式，重新開啓過去，恢復社群的記憶和鬥爭的敘事，讓來自各種主流和非主流團體的教師與

學生都能找到自己的立場和認同，面對不同的未來重建這些故事（Giroux, 1991b）。

「對抗記憶」使得歷史變成對於既有問題和領域的重組，在提出新問題的基礎上重建現有的知識，從而一方面形成新的角色認同，另一方面也同時改變現行的社會形構。換言之，「對抗記憶」的政略修復了公共生活的語言和個別差異的論述之間的連結，讓人們一方面結合在公共生活的記憶形式中，另一方面由自己特殊的歷史和聲音發言；它以一種公共生活的語言，促進過去、現在和未來之間持續的對話，形成新的歷史意識；它不斷地質疑過去，指出組成歷史和權力鬥爭的多數聲音，讓不同團體重新在歷史中找回自己的立場，將自身定義成爲歷史主體，去呈現無法表徵的事物，恢復不應該被遺忘的事物，並同時爲重寫歷史而奮鬥。

Giroux認爲：一個團體之所以變成弱勢團體的原因，不在於它的本質，而在於它的立場。主體立場的問題最終會涉及政治，例如：經濟剝削、政治的褫奪公權、社會操縱和意識型態支配，都會影響這些團體中主體的歷史記憶和論述的文化形構。因此，我們可以從這些團體的論述、故事、歷史和記憶中，了解其主體立場，探索其固有的優點和缺點。例如：種族和性別差異可以視爲一種特定記憶的實施，這種記憶有助於生產符合資本主義經濟的主體，卻壓制其他主體形成的可能性；然而，這些立場和記憶並非理所當然的，它們都是可以對抗和重組的。

「對抗記憶」在教育實施方面，主要是透過一種差異的參照架構，幫助學生建構其歷史認同，是從差異中尋求團結，而非以差異作爲污衊、競爭、歧視、階層化他人歷史記憶的基礎。它不是採取自由的人文主義的立場去頌揚多樣性和多元主義，而是凸顯差異的歷史建構，讓師生覺知他們自己的歷史記憶如何在歷史洪流中成爲主流權力關係的共謀，以及如何轉變這些壓抑的權力關係，以多重的歷史視野重組合乎社會正義的公共領域。

總之，對抗文本希望破除主流文本的權威及其封閉的意義，讓學生經由批判的閱讀，重寫文本來定義自己與他人；差異政略反對現代主義區分中心和邊緣的二元對立和政治封閉，希望結合多元基進的民主理論，使得差異和多元獲得政治動力而不至於淪爲虛無和失敗；對抗記憶希望促進過去、現在和未來之間持續的對話，經由批判的閱讀重寫歷史，讓不同團體得以在歷史中安頓自身。這三個邊界教育論的策略或層面彼此不可分割，互爲指涉和補充，共同打破國家主義、性別主義、種族主義和階級壓迫等獨斷的邊界，重寫文本、歷史與政治之中知識和權力的支配結構，在課程中釋放他者豐沛的

活力，為人類社會追求更合乎社會正義的未來。

肆、比較、批判與啓示

以下將針對Giroux社會批判和後現代時期的課程理論進行比較與批判，並提出對當前國內課程領域的啓示。Giroux希望以公共民主生活為核心，重建課程理論和學校教育。對他而言，這兩個階段之間並沒有斷裂，後者是以前者基礎，再加以深化和廣化。

首先，在社會批判時期，Giroux認為：課程是政治的，這種政治特質不只要揭示課程和教育中的不合理，要批判社會制度和日常生活中的壓迫，更要發揮公民勇氣和權力的積極功能，建構未來可能性的行動方案，去轉變週遭環境，成為民主的公共領域；因此，這種課程理論是兼具批判性和可能性的。

在後現代時期，他除了延續上述觀點，更將課程的政治議題集中到文化政治的層面，希望去破除流俗的社會批判課程理論蘊含的現代主義的主宰敘事和文化霸權論述；他強調支配和解放不是單一原因的，也不是二元對立的；課程理論的批判立場和未來發展的可能性都是多元和變動的，在社會行動方面要和各種「他者」的團體集體鬥爭，形成一種差異的團結，結合現代主義的解放與批判，以及後現代主義的抗拒與差異政略，形成一種邊界教育論，以多元基進的民主概念，加深民主革命的可能性。

第二，在社會批判時期，Giroux強調：課程內容應該是真正有用的知識，能夠喚醒被壓迫者的政治意識，反映不同的知識立場和階級聲音，挑戰所有支配形式。在後現代時期，上述對課程內容的原則性討論更具體的發展，他強調課程內容要跨越各種壁壘分明的學科邊界，呼籲大眾文化、媒體和表徵成為重要和合法化的課程知識的來源。

Giroux認為：現代主義的課程並非沒有加入大眾文化、媒體和表徵，而是它們加入的方式是相當有問題的，經常將它限定於課程的邊緣。因此，課程內容不應止於容攝主流文化所壓抑或忽略的知識形式，教學目標也不只是授予學生權能去詮釋社會和物質世界；更重要的是探討「愉悅的政略」如何滲透進入潛在課程，塑造和鞏固學校和日常生活中種種爭議的關係，分析表徵政略如何穿越族群特質的邊界，以差異的觀點抗拒新文化種族主義，彰顯課程知識的多元性和局部性。因此，在教學中要發展「對抗文本」，以多重

閱讀和書寫破除文本的權威；發展「對抗記憶」，讓不同的團體和個人在歷史中找到自己的位置，以局部性的觀點重建當前歷史傳統；發展「差異政略」，打破中心和邊緣的二元對立和政治封閉，在差異中發展共同連結的政治立場。

第三，在社會批判時期，Giroux主張：課程實施的場域是一個民主的公共領域，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。在後現代時期，他從上述的基礎，進一步將課程實施的場所擴充為一種文化政治鬥爭的場域，其中知識、權力和愉悅組成牢固的三位一體；教師成為跨越邊界的知識分子，成為任務更寬廣的文化工作者和生產者；學生發展一種不斷融合和改變的多元認同，任何單一場所、語言和文化形式都難以固定他們的認同，而他們的歷史、集體記憶和故事，也必須以後現代的抗拒形式不斷重寫。

任何理論都想為實際的問題提出所能想到的最佳解決之道，特別是一種良好的課程理論，不只要在理論的建構中解決理論和實施的問題，更必須在班級現場解決理論和實施的問題；以下將從理論和實施兩個層面對Giroux的課程理論進行批判。

在理論方面，首先，Giroux應用他對當代各種新思潮的研究來改寫課程理論，顯示出課程學者掌握時代脈動的用心與創造力；但是要綜合和統整這些尚在發展、又流派眾多、甚至互相矛盾的新思潮，原本就是一件艱鉅的工作；由於他建構課程理論的基礎理論（例如：批判理論和後現代理論）本身仍有一些無法自圓其說的固有危機，也難怪有些學者以譏諷的語調將他的課程理論批評為一種後現代的「拼貼」或「擬像」（Buckingham, 1996）。

其次，他想要加強課程理論的發展，使得課程領域脫離工具主義和職業主義，走出狹隘的技術專業，在更廣的社會文化領域進行追求社會正義的政治鬥爭；然而，對抗霸權的行動不可能只靠學術理論就能成功，過度沈溺於理論和概念的系統，缺乏具體的課程目標，無法提供行動的方向，反而阻礙了他者接受這種理論的可能性。Giroux並非沒有察覺自身立場上的盲點，特別是在關聯到班級實施的方面，他的作品只是在理論上確認這種潛在的問題，並沒有針對這些事項進行實質的討論。

第三，為他者發言往往是知識分子的使命感，形成一種不自覺的主宰敘事，尤其是 Giroux這種民主烏托邦傾向的知識分子更是如此；然而，他者需要的往往不是普遍化的代言人，而是自己真正的聲音。

第四，民主或解放的修辭並沒有自我正義的特權，Giroux 強調批判別人，卻往往忽略了自我批判。

第五，跨越邊界雖然是後現代社會的普遍現象，但是我們不應該一味地頌揚，而是必須對其加以批判和質疑，了解其中蘊含的複雜、變動和風險，並深入思考這種現象對於整個教育和課程領域的利弊得失。

在實施方面，雖然 Giroux 強調他是以一種「解放的實施」來超越「工具性的實施」，但是這種實施具有無法解釋的樂觀和成功的必然性，經常只從單方面進行規範性的道德化倡導，沒有處理實際教學情境的問題，雖然充滿了教師應該做什麼的指令，但是缺乏應該如何做的建議，也沒有提供具體的課程內容和明確的班級實施形式。

首先，就課程目標而言，他的課程目標在倫理層面和道德倡導方面，具有鼓舞的價值，但是如果落實還必須緊密結合實際教學情境中的種種問題，再建構形成性的中介目標；此外，批判和解放的目標並不是唯一或全部的，任何成熟的課程理論不能忽略基礎知識的學習。

其次，就課程內容與教學實施而言，他在社會批判時期批判傳統課程內容客觀性的偽裝，對抗新保守主義以單一文化和商業邏輯建構的課程內容；在後現代時期，他的課程焦點轉向文化研究、大眾媒體和表徵，強調跨越邊界的課程科目和組織，促進教育和其他學科的對話，指出當前課程內容中極需加強和修正的部分，也為他的理論宣稱開發出較為實際可行的途徑。嚴格來說，Giroux 的課程理論只是提供發展課程內容的原則和方向，至於具體可行的課程內容還尚待發展。

在教學過程方面，雖然 Giroux 在理論中說它是一種充分授予權能的對話過程，但是有些學者批評他自己的教學過程常常缺乏對話和無法授予權能，並不符合自己的理論宣稱 (Ellsworth, 1989)。

第三，在學生角色方面，Giroux 強調學生聲音的重要性。然而，許多人卻認為他強調歸強調，事實上他的理論文本中並沒有學生的聲音。此外，學生聲音的複雜性超過 Giroux 所處理的範圍，他的聲音可能是教師賦予的，可能說的是一套，作的是一套，可能自相矛盾或常常在變，各種聲音之間也常因為自身的局部性而陷入爭議；表面的聲音和深層的認同息息相關，聲音和認同事實上是處於性別、種族、階級、能力、性傾向、意識型態等矛盾而爭議的交流之中，而這些議題在實施層面遠比理論層面更難以處理。

第四，在教師角色方面，Giroux 認為教師是領導課程改革、教育改革和社會改革的中堅分子，他的熱情鼓舞了教師的希望，然而，雖然他經常告訴

教師「必須做什麼」和「應該做什麼」，卻沒有深入考慮課程實施中的兩難困境，也沒有提供具體的工作內容和方法。此外，解放的課程取向使得教師的權威和權力必須在實際的教學過程中接受挑戰和測試，然而，Giroux仍然尚未發展具體的行動方案來幫助教師面對這些難以處理的問題。

透過上述評析，可以幫助我們更深入了解Giroux課程理論在理論和實施方面的利弊得失，雖然他的理論有其局限性，但是對於我國當前的課程改革仍有許多共鳴與啟發。首先，他強調對基層教師增權增能，充分賦予他們發展課程的專業自主空間，設計適合自己班級學生需求與社區需求的課程，與當前九年一貫課程的學校本位精神相呼應；他並鼓勵教師宏揚社會責任，不再局限於學校之內，還要走入社區和社會，以批判的關懷和具體的行動改變整體民主公共領域中的壓迫與不正義。

其次，他所提出的跨越邊界的課程型態，與當前課程統整的基本思想亦有匯通之處。在劇烈的社會變遷之下，各種知識領域不斷混合和互動，任何事件的探討都涉及多重的領域，教育必須處理的新興議題亦大量勃興。然而，傳統學術學科區分卻難以解釋文化和社會現象的多樣性，此外，傳統學科的形成過程也蘊含了特殊族群的意識型態，以學科邊界的劃分和控制支持學術的職業主義和菁英主義，往往不能容納新興的他者的聲音。相對地，跨學科、跨文化的課程內容與組織比較能夠容納多重敘事和文化差異，使那些不會呈現在課程中的族群能夠產生自己的表徵和故事，以不同觀點重寫歷史、文化和政治，也使得新科技、新知識形式、新社會形構所產生的問題比較能夠融入課程，而不至於無法歸納到傳統學科，從而剝奪學生學習它們的機會。

第三，他對課程的內容的擴展，提醒我們要以多元文化、大眾文化的教育觀來審視課程內容的正當性，除了主張課程要充分反映出學生的文化資本，讓學生在教育的過程找到自我的聲音與認同，更在這種尊重差異的基礎之上反省、批判與改變自身文化之中所蘊含的族群偏見與刻板印象，並與其他族群形成一種在差異中團結的新共識。此外，在後現代社會中書本和文字不是課程知識唯一的表徵，各種電子影像、音樂、多媒體和網路等表徵方式的影響力與日俱增，而大眾文化也由於新科技的發展而得到更充分的發展。課程內容不能再局限於共同文化、高級文化和菁英文化，而必須將大眾文化視為課程知識合法化的來源，重視電子媒體和表徵的影響，發展結合知識、權力和愉悅的文化研究形式，在學習過程中培養學生批判分析它們的能力。

第四、Giroux的理論可以充實當前偏向靜態的人文社會科學相關領域的教學形式，他認為真正有用的知識可以批判主流知識形式，針對教育所服務

的各種族群的需求和問題，幫助他們發展更民主的社群。這不是要全然反對博雅科目和經典課程的學習，而是強調一種批判的閱讀，讓學生結合本身的境況和當代的議題，找出文本中潛藏的假設、蘊含的利益、歷史條件以及閱讀本身的愉悅。這種觀點提醒我們在教學中強調對話的、自我反省的、批判思考的發展，教師以解放的權威引導學生的文化資本和聲音加入課程之中，讓學生共同解構和重寫課程文本權威，並進而採取集體鬥爭和集體行動去改變不合理的現狀。

第五，Giroux 強調課程的政治性，在消極層面提醒我們去省察課程的制定、選擇與分配背後的特殊利益和意識型態，改變其中蘊含的壓迫與不平等；在積極層面促動教育人員將課程改革視為一種社會運動，使課程改革的議題躍登政治舞台，喚起社會大眾對課程品質的覺知與關注，進而形成與推動適切的課程政策。

伍、代結語：一種在教育危機中尋求社會正義的課程嘗試

Giroux 課程理論的發展背景，是一部不斷與近二十餘年來主導美國教育的「新右派」抗爭的奮鬥史，國家與社會大眾都感受到當前的教育出了問題，但是所開的處方卻不見得正確。Giroux (1988) 所憂心的是：新右派不斷訴諸教育危機，壟斷了對自身有利的道德與政治論述，強調金錢與軍事的重要性，使得教育改革的議題遠離了社會正義、民主與平等，摧毀了福利國家，回歸到自由放任的資本主義和原子論式的個人主義；在捍衛個人自由的口實下，將不平等正當化，恢復被新社會運動的鬥爭所破壞的階層關係，罔顧弱勢族群的利益，忽略真正的社會問題。

國家的確處在危機中 (A Nation at Risk) (1983)，但是禍不在邦外，而在蕭牆之內。正如 Giroux (1994b) 所舉的例子：「我們不應該將黑人的虛無主義視為他們的本質，而是要將其連結到系統的不平等、社會方案的不正義和道德的冷漠，這種虛無主義的日常運作，對於貧窮和有色人種的青年而言，成為野蠻和壓迫的體制。國家不應容許近半數的黑人沒有工作，學校不應因為種族理由系統地將正常的黑人小孩標記為不可教育的，警察不應持續地將黑人野蠻化，使得黑人感到失望和喪失功能，這種失望是虛無主義的來源。」

追求社會正義的熱情，鼓舞著他從社會批判到後現代不斷尋找新的理論工具，他一方面透過批判彰顯教育資源的分配不公、教育機會的不均等、弱勢族群缺乏經濟資本與文化資本的窘境；但是他並不因揭露教育的黑暗面而消極沮喪，反而更激發知識分子改造社會的道德勇氣，將教育資源從一個有限的量的分配架構，轉換到具有無限創生可能的質的分配架構，從文化缺陷與文化補償的觀點，轉移到文化差異的觀點，提升大眾文化、多元文化、弱勢文化的價值。同時進行政治、文化、歷史和教育等層面的社會重建，完成社會正義的理想。

誠如 Giroux (1994a) 所言：有鬥爭就有成功的希望；我們總是要去想像不可想像的事物，人類雖然必須與歷史的限制鬥爭，但是總是存在著創造有意義的、差異的願景的可能性。教育工作者有責任播下希望的種子，當下一代回顧我們這一代教育者的工作，認為在我們的時代確認了道德和政治的意義，加深了改善人類生活的可能性，這就是所謂的「希望」。

參考書目

- 周昌忠譯，Feyerabend, P. 著 (民85)。反對方法。台北：時報。
- 周珮儀 (民88)。從社會批判到後現代——季胡課程理論之研究。台北：師大書苑。
- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977a). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977b). *Outline of theory and practice*. Cambridge University Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. N.Y.: Basic Books.
- Boyne, R. & Rattansi, A. (eds) (1990). *Postmodernism and society*. London: Macmillan.
- Buckingham, D. (1996). Critical pedagogy and media education: A theory in search of a practice. *Curriculum studies*, 28 (6), 627-650.
- Doll, W. E. (1989). Foundations of a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21 (3), 243-253.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repress-

追求社會正義的課程理論——H.A. Giroux課程理論之探究

- ive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59 (3), 297-324.
- Foucault, M. (1980). *Power and knowledge: Selected interview and other writings* (C. Gordon ed.). N. Y.: Pantheon.
- Giroux, H. (1981a). Hegemony, resistance and the paradox of educational reform. In H.Giroux, A. N. Penna, & W.F. Pinar, (Eds.), *Curriculum & Instruction*, 400-430. California: McCutchan.
- Giroux, H. (1981b). *Ideology, culture & the process of schooling*. Temple University Press.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Massachusetta: Bergin & Garvey.
- Giroux, H.A. (1988a). *Schooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age*. London & New York : Routledge.
- Giroux, H.A. (1991a). Modernism, postmodernism, and feminism : Rethinking the Boundaries of Educational Discourse. In H.A. Giroux, (ed). *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics* (pp1-59). State University of New York Press.
- Giroux, H.A. (1991b). Border pedagogy in the age of postmodernism. In Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism* (pp.114-135). University of Minnesota Press.
- Giroux, H.A. (1994a). *Disturbing pleasure: learning popular politics of education* London & New York : Routledge.
- Giroux, H.A. (1994b). Doing cultural studies : Youth and the challenge of pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64 (3), 278-308.
- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: a critical reader*. Colorado: Westview Press.
- Kaplan, C. (1987). Deterritorializations:the Rewriting of home and exile in Western feminist discourse. *Cultural Critique*, 6, 187-198.
- Laclau, E. (1988). Politics and the limits of modernity. In A. Ross (Ed.), *Universal abandon? The Politics of Postmodernism*, 63-82. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lincoln, Y.S. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry : The Humanistic Tradition. in P. W. Jackson, (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, 70-97. N.Y.: Macmillan.
- Liotard, J. (1984). *The Postmodern Condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mouffe, M. (1988). Radical democracy: Modern or Postmodern?.In A. M Ross (Ed.), *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, 31-45. Minneapolis: Univer-

sity of Minnesota Press,

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Wardekker, W.L. & Miedema, S. (1997). Critical pedagogy: An evaluation a direction for reformulation. *Curriculum;Inquiry* 27 (1), 45-61.

Willis, P. (1981). *Learning to labour*. Hampshire: Gower.

Young, M. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.

A Curriculum Theory Aspired After Social Justice : Study On H.A.Giroux's Curriculum Theory

Pei-F Chou

Abstract

Justice is the most important virtue of social organizations, as truth is the most important element of the system of ideas. What humankind search for in educational activities is not only truth, but also justice. However, since Bobbitt proposed his curriculum theories in the 1920's, the dominant cognitive-technical approach has paid closer attention to truth rather than justice.

In the 1970's, critical pedagogy challenged the domination of curriculum theories and stood for a curriculum theory whose central subject is social justice. H. A. Giroux as the representative of critical pedagogy, has endeavored to develop a curriculum theory concerned about the minority and searched for social justice over long periods, which is the focus of this study. The author attempts to explore it from an earlier social critical period to a latter postmodern period. In social critical period, Giroux tried to build a critical pedagogy centered on schooling for democracy, and in postmodern period he tried to build a border pedagogy as a counter-text, counter-memory and the politics of difference. Furthermore, this study compares his social critical period with postmodern period and criticizes them in both aspects of theory and practice. In conclusion, the author puts forward several observations including teacher's role, the form and content of curriculum, teaching method and the politics of curriculum which Giroux's theories can inspire in us.

Keywords: curriculum theory, social justice, critical pedagogy, postmodernism