

「教育鬆綁」論述形構的政經社會面向分析

許誌庭

國立臺南大學 教育學系 助理教授

摘要

長久以來教育一直被視為鞏固政權的最佳利器，因此統治者莫不處心積慮地，企圖掌控教育的一切作為，這一現象亦在台灣過往的教育場域中，得到明確的印證。

然而一九九〇年代起的台灣教育改革，在行政院主導下成立的「教育改革審議委員會」，卻以解除政府與政治的不當管制為號召，提出了「教育鬆綁」的論述。此種論述相當不同於前改革期，以企圖挾治受教主體所有生命面向為目的的「三民主義教育」論述。於此，1980 年代末 1990 年代初的台灣社會，提供了何種的論述空間？又形成了何種的論述動力，而使得教育鬆綁論述得以成形？更重要的是其中的權力效果為何？是否真的解除了政治的不當管制力，抑或只是另一個權力再起的徵兆？

運用 Foucault 的理論觀點，本文指出相對於前改革期政經、社會空間所形成的三民主義教育論述，1980 年代起為追求各自利益，政經領域中的本土意識、經濟集團及社會的中產階級，共同形構了「教育鬆綁」的論述動力。

關鍵字：論述形構、教育鬆綁、管治技術

「三民主義文化教育，不是說在大中學校裡必須設置三民主義的科目而言，而要以三民主義的思想精神，完全挾治於每一學生的精神、思想、生活和各種學術、課程之中。」（蔣中正，1959：74）

「爲了使教育改革的動力有效釋放，教育改革的創造力有效發揮，以順利達成教育現代化的目的，『教育鬆綁』是現階段教育改革的首要工作。政府與政治對教育的不必要『捆綁』，如果不能放鬆或去除，要想實踐現代化的教育目的，無異緣木求魚」（行政院教育改革審議委員會，1995：23）

壹、前言

1995 年台灣教育史上規模最大、影響最深遠、爭議最多的教育改革，被正式定調爲「教育鬆綁」。相對於 1959 年蔣中正對「三民主義教育」目的的詮釋，乃在於挾治學生的精神思想而言，相隔 36 年的台灣社會，政治力從企圖密不透風地管治受教主體的全部生命，到被視爲是教育現代化的阻礙而必須予以排除，這樣的論述轉變究竟從何而來？又如何可能？其結果又真能使教育免除不當干預的宿命嗎？

緣於特殊的歷史發展脈絡，幾百年來的台灣教育實施，一直脫離不了做爲達成政治企圖的工具（徐南號，1993）。當統治者爲非我族類時，實施的是以消滅台灣意識爲目的的殖民教育，目標在歸順住民以鞏固統治基礎，荷蘭人、西班牙人的「宗教教育」、日本人的「皇民化教育」都是這樣的類型。當統治者爲同文同種時，教育則成爲灌輸仇恨敵對政權意識型態的工具，以驅使台灣人民爲政治鬥爭目的所用，明鄭「反清復明」的教育即是。

及至 1949 年國民黨政府敗走台灣，在台實施的「三民主義教育」，亦不脫離上述的歷史宿命。由於將日本對台教育命名爲「奴化教育」，台灣人民被視爲缺乏祖國意識的精神殘疾者，因此必須嚴予改造，以廓除奴化思想重拾祖國意識，並肩負反共復國大業的使命，其結果是原應賦予人民生命多樣化發展的教育系統，被窄化爲完成政治與經濟任務的工具。

1970 年代後由於國內外壓力驟升，蔣經國在接任領導權後，開始啓動「催台青」政策，促使本土政經勢力開始抬頭，及至李登輝繼任總統後，本土意識達到高峰，進而成爲主導台灣發展的主要力量，並且這股重啓本土意識的風潮亦進入教育場域，開始於課程中增添相關內容，成爲 1980 年代起長達十餘教育改革運動的先聲。

就上述台灣教育情境的發展，Foucault 對論述形構（discursive formation）的研究，提供了絕佳的探索工具，Foucault 指出：

「每一個社會都有它自己的真理政權，真理的『普遍政略』，那就是接受何者爲真理和使其發生功用的論述類型；是使人能夠區分真的和錯誤陳述的機制和例子，也能藉此來判斷對與錯；是用以探求真理時，使之與價值觀一致的技術和過程；是那些當說明什麼才算是真理時所具有的地位。」（Foucault, 1980: 131）

在 Foucault 的眼中，上述政治力之於教育所扮演角色的轉變，所標記的正是一個社

會真理政權之轉變，亦即形成新的社會認識論(social epistemology)，使得社會不再使用原來的觀點來看待政治與教育的關係。

儘管 Foucault 在研究論述類型轉換時，以考古學的方法專注在論述規則的建立與轉換等策略的分析上，但是《性意識史》之後，Foucault 亦承認一個論述的形構過程，必然有其相應的社會空間做為論述的動力，特定論述才得以成形，亦即論述的轉向並非僅僅只存在於文本之中，或與社會實體之間全然無關。

因此，如果 1990 年代以教育鬆綁為主導的台灣教育改革論述，與前改革時期有著巨大的斷裂，那麼此種斷裂將不僅是文本和論述上的斷裂，更是一種實在和社會上的斷裂，於此分析的焦點便不應只集中在文本和論述形構策略上的分析，更應及於政治社會空間的轉變。

基於以上的認知，本文將以 Foucault 對管治技術的論述為理論視角，以追索形構「教育鬆綁」這一改革論述的政治社會空間，及從中所揮的政治、社會權力效果。

文分七段，除前言外，將接續論及 Foucault 管治技術的觀點，以做為後續探討的理論基礎，第三則是分析 1940 年代國民政府來台所實行以三民主義教育論述為主導的教育措施及其目的；第四則是探討 1980 年代台灣政經脈絡的大轉型，如何促使出本土意識的崛起；第五則是探討中產階級的興起及其對教育改革的影响；第六段落將分析的是教育鬆綁論述轉化為教育政策後，所可能產生的政經社會權力效果為何？最後是結論。

貳、「生物-權力」管治技術中的政經社會效果

自人類以集體生活凝結成社會型態之後，如何在人們相互關係不斷改變的社會發展過程，持續維持有利於統治者的社會基本型式，一直是統治者的重要考驗，其中成功與否的關鍵，在於統治者能否因勢利導地配合政治社會情境來調整管治技術，以持續獲取人民的支持，否則將被驅趕下台。

一、管治技術的轉變

Foucault (1991) 曾考查古代政權的維繫方式時指出，在古典時期的封建時代，政治性論文大多集中在儲君應具備何種特質的建議上，而不是如何運用統治技術，因為此時的王權是來自貴族血統，和對領土所有權的繼承。在此意義上，所有的臣民都只是君王領土上的寄居者，君主因而自然而然地具有受臣民敬仰的合理性與合法性，而不需要特別費心地加以維繫，於是合宜的行為、敬愛上帝和君主等，便成為一位王位繼承者必須具備的內在特質。N. B. Machiavelli 在《君王論》中，對這種領土意義上的君主國(territorial monarchies) 的政權維繫，有過清楚的描寫：

「君主只要不去妄改祖制，遇事順其自然，這就足夠了。因此，這樣一位君主只要稍微小心，總能保住他的地位，除非他被某種異常強大的力量篡奪了權力，而即使他被篡了權，一旦篡權者遭到惡運的打擊，君主的權力仍會失而復得。」（閻克文譯，1998：4）

但是從 16 世紀到 18 世紀末，關於政治的文獻轉而開始強調「管治的藝術」（art of government），探討的問題變成「如何管治自己」、「如何被管治」、「人們會被怎樣的人管治」、「如何成爲一個好的管治者」等問題。此些問題的被強調所顯示的意義是，君主必須處心居慮的設想如何透過權力技術來維繫統治地位，因爲人民不再認爲政權的傳遞與繼承是出自於自然力量的安排，因而願意毫無來由的維護統治者的權威，而是從自身的生活境況來決定是否服從，於是生物性的種種需求開始進入了權力關係的形式之中，也成爲君權所不得不面對的課題。特別是 18 世紀起，隨著農業經濟的發展，人類聚集資源的能力，已經遠遠超過養育人口所需，人類在生命歷程中所需要面對的不再只是如何生存下去而已，肉體的發展、心理的滿足、生存環境、個人及集體健康等等原本遭到漠視的內涵，開始成爲構成生命的重要成分，而受到人們的重視。當君主能給予更好的生活，滿足更多基本生存之外的需求時，人民即給予支持，反之則予以驅趕下台，王權因而處在一種隨時可能被取代的危機中。

這種從領土意義上的君主權力，到重視人民生物需求的管治技術之轉變，使得君權再也不能以死亡做爲唯一的控制手段，而是更需要對臣民的種種生命內涵負起責任，而不僅僅只是威脅著要取走它（Foucault, 1990：142）。

二、牧養權力

上述 16 世紀起管治技術的轉變，Foucault 將其來源歸結到基督教思想中的牧養權力（pastoral power）。

首先在基督教思想中，牧羊人對羊群的最終義務在於，使個體確信在來世會得到拯救，因此牧師權力是一種救贖的權力，而不是壓制的權力；第二，權力的效忠對象不是擁有權力者，而是同被管治者一樣，牧師所獻身的對象也是宗教，而不是封建時代的皇族；第三，權力的行使並不是透過強大的震懾力量，來對廣大的無名者產生威懾力，而是細微到以個人爲單位來行使權力，從生活細節中來照顧每個人的生活；第四，是總結上述三項的特徵，只有在權力能進入到人們的心靈深處，才具有上述的三種效果。亦即，在牧養權力的觀點中，唯有把權力包裝成真理的形象，才能成功地進入人們的心理。也就是說這種權力行使上的最大挑戰在於，如何把權力轉換成真理的論述，以便能進入人們的內心，使其心悅誠服的接受統治，以發揮權力的規訓效果。

這種盛行在宗教界的權力行使方式，爲現代國家所汲取，國家不再是一個只會施行壓制手段以產生恐懼的統治集團，更是一個救贖的機構，利用爲人民謀福利爲藉口，國家機器化身爲各種福利機構，將人民生活中所可能遇到的問題，一一納入管制的範圍之中，從中進行各式各樣的調查、訪談等方式來蒐集資料，將權力滲透到做爲生物體存在的個體的生活層面，從人們的心靈深處來獲取統治的同意權，Foucault 將這種權力行使的方式稱爲「生物-權力」（Foucault, 1990：139-141），其中又有二種具體的權力技術。

首先是「人體的解剖-政治學」（an anatomic-politics of the human body），這種統治技術的展現是以熟悉個人的身體爲前提，透過醫學對身體的凝視，評估身體各方面的機能與所能承受的極限，以提高人體各方面的能力、開發人體力量，同步發展出人體的實用性與馴服性，以遂行政治與經濟上的雙重統治；其次是針對人口問題進行分析的「人

口的生物-政治學」(a bio-politics of the population)，透過統計、調查等起源於經濟學方式的運用，來了解繁殖、出生和死亡率、健康水平、壽命、不同條件下生命的變化，從中發展出人口學，用以估計資源和人口之間的關係，以確保人口的數量與成分，進而採取因應的規訓手段。

上述的「生物-權力」除了做為管治權力的重要工具之外，也能有效地結合政治與經濟層面的運作，例如對瘋顛者採取集中禁閉形式的目的，除了有助於社會秩序穩定的政治效果之外，亦可將這些原本散落在異鄉街頭不事勞動的罪人，集中起來導入生產行列，企圖以勞動的美德來去除瘋顛的罪惡（Foucault, 1993）。這種以強化勞動力的道德性來減低越軌行為的統治技術，成為資本主義發展過程中不可或缺的一個重要成分，Foucault 指出：

「毫無疑問地，生物-權力是資本主義發展過程中一個不可缺少的成分，只有依靠將身體納入生產機制和調節人口現象以符合經濟程序，資本主義才成為可能。」（Foucault, 1990: 140-141）

換言之，「生物-權力」在資本主義體系中所扮演的是政治與經濟的雙重角色，一方面要求提高身體能力的發展效能，以增加對資本主義體系的貢獻，但另一方面又必須擁有可將身體置於控制範圍內的權力措施。

上述 Foucault 對管治技術轉變的考察，提供本文一個良好的分析視角。

由於特殊的歷史因素，幾百年來台灣主權幾度在不同政權中易手而治，這些統治者往往以領土的宗主人身分出現，將台灣土地上的人民視為隨土地而來的附屬品，以及用以達成其政治和經濟利益的工具，例如早期的西荷著眼經濟利益的統治、鄭成功政治意識上的反清復明，以及日本的殖民統治等皆是。

及至國民黨政府來台後，轉而形構出的「三民主義教育」論述，在來台初期的高壓統治下，一方面用以清洗日本遺留的皇民化印記，一方面又用以形塑堅信反共復國信念的受教主體。然而此種教育的規訓手段，終究只是壓制性統治手段的輔助工具，並未以滿足人民的生物性需求為念，特別是 1960 年代起的台灣，集體籠罩在「匪諜就在你身邊」等的政治獵巫（political witch-hunt）的恐怖氛圍下，人人隨時都可能在不知不覺中成為國家必須予以消滅的敵人，人民生命中的多樣成分，又被窄化到只剩下用以支應反攻復國與建設台灣為復興基地的政治和經濟意識。然而隨著台灣政經情勢的逐漸轉變，特別是 1987 年解除戒嚴令、1988 年第一個反對黨-民主進步黨成立、1991 年國會全面改選、1996 年第一次總統直選，乃至於 2000 年政黨輪替，以及 2004 年歷史上第一次公民投票等，一連串的政治改革及社會力的復甦，使得統治集團的權力來源必須獲得人民的同意，再也無法以暴力威脅做為統治技術，而是必須把自己做為權力標誌的事實，隱藏在福利政策或是順應民意的表象之下，以獲取人民心悅誠服的接受統治，而此亦正是教育鬆綁論述得以形構的社會空間，以下將依序呈現上述的論證過程。

參、反共復國的三民主義教育論述

一、皇民化教育印記的清洗

1945 年國民黨政府接收台灣之後，由於甫結束日本在台灣長達 50 年的殖民統治，以及隨後與共產黨在政治軍事鬥爭上的潰敗，因此如何清洗皇民化教育所留下的印記，以恢復台灣人民對中華民族的認同，並為反共復國預做準備，遂成為國民黨政府統治台灣的最高教育政策綱領。

這一對皇民化教育印記的清洗，始於將日本對台 50 年的教育政策定調為「奴化教育」，當時即將主持台灣接管事宜的行政長官陳儀明白的指出，

「台灣與各省不同，他被敵人已佔據四十九年。在這四十九年中，敵人用各種心計，不斷地施行奴化教育。不僅奴化思想而已，並禁用國文、國語，普遍地強迫以實施日語、日文教育收復以後，頂要緊的是根絕奴化的舊心理，建設革命的心理，那就為主要的要靠教育了。」（陳儀，1944：58）

此種「台人奴化」的論調，預先假定台胞都是一群「奴性未改」、「不具祖國意識」的精神殘疾者，因此必須經過嚴厲的重新改造，才得以洗去奴化教育下所殘餘的奴性，當時的台灣省參議會議長黃朝琴亦指出，

「我們受了日人半世紀帝國主義的統治，奴化教育的影響，大多數在心理上不免倚賴盲從、缺乏自信。精神上不免消極萎靡，缺乏進取。在氣質上不免冷酷空虛、缺乏熱誠。如果我們不能糾正這種弱點，便不能養成獨立自主的思想，也就不配做獨立自主的國民。在思想上依舊是人家的奴隸，政治上也就依舊是人家的殖民地。」（黃朝琴，1946）

「台人奴化」的論調，具體反映在 1945 年國民政府訂定的《臺灣接管計劃綱要》中，該綱要明確宣示，接管後的台灣初等教育，在初期「中國化」的教育政策之下，應力除日據時期殖民教育之遺毒，「增強民族意識，廓清奴化思想」（陳鳴鐘、陳興唐編，1989）。同年 9 月教育部「全國教育善後復員會議」中亦決議，台灣教育應以「祖國化」的政策為前導，10 月 6 日「台灣前進指揮所」隨即對省民發出通告：「各級學校仍照常上課，其教材如有砥觸中華民國國家地位教育精神者應即削除，無論文字言論，如有違反上述原則者，須由發言者及其主管人負責」（葉憲峻，1996：110），並旋即於 1946 年廢除報章雜誌的日文版。

及至 1949 年國民政府來台後，在反共復國的政策導引下，除了致力於對外與日本化的區別外，更轉而對內強化中華民族固有的正統文化，以區辨於共產黨統治下的中華人民共和國對傳統固有文化的摧殘。此一時期的台灣教育，乃延續原先黨化教育而來的「三民主義教育」論述，蔣中正在《民生主義育樂二篇補述》中即指出，「總理三民主義各講，都是我們中國教育宗旨與教育政策的根據，也可以說一部三民主義，就是中國教育的教範。」（蔣中正，1953）

這些富含政治意圖的教材，主要是透過以漢族為主體的中華文化，以及奉三民主義為正統的黨化教育的陳述系統所構成，其政策內涵無不在配合反共抗俄的基本國策。於是日本皇民化教育下盛行的語彙，例如「皇國臣民」、「大和魂」、「君之代」、「日之丸」、「東亞共榮圈」等，在國民黨政府來台後一夕之間消失殆盡，取代的是三民主義教育論述的「堂堂正正的中國人」、「復興中華文化」、「反共抗俄」、「青天白日滿天紅」、「殺朱拔毛」、「保密防諜」等陳述系統。這些話語化身成各種的知識形式，從語言、文學、音樂、美術到自然、體育及社會等，紛紛進駐各級學校的課程內容，對受教主體進行全方位的管治與教化。

然而由於台灣與大陸畢竟分隔 50 年，再加以這些三民主義教育的內容對多數台灣同胞而言並非親身體驗，因而其規訓效果更多是借力於軍警檢調特等情治系統，對人民施以人身安全的威嚇，五 0 年代白色恐怖時期所執行的「政治獵巫」即為例證。藉由在各種可茲運用的教育場域中，強力書寫「匪諜」的萬惡形象，以對照出統治權的正當與合法性（曾薰慧，2000），並藉此來建造敵/我、正統/異端的內部排除/納入系統。

歸結而言，此時期的台灣教育，目的在於藉由三民主義教育，來清洗日本皇民化教育所留下的印記，另一方面則在於灌輸共產黨政權的罪惡，以強化反共復國的正當性與必要性。

二、以經濟意識做為填補

在上述高壓政治統治下的台灣社會，相對於白色恐怖氛圍造成政治議題的消逝，經濟意識則是適時地主導了台灣人民的活力，將人民對政治箝制的可能不滿與失落，導向追求國家建設的成就，以及家庭經濟生活的改善。最明顯的例子是，在蔣經國繼任行政院長之後，於 1973 年以建設台灣成為「三民主義的模範省」、「反共復國的基地」為號召，宣佈推動台灣有史以來最大規模的十大建設，並且透過各種的真理形塑管道，將十大建設形塑成統治者在艱困環境下所做的睿智決定，一句「今天不做，明天就會後悔」，成功地將全台人民的意志，導向必須齊力共同發展經濟，以為解救大陸苦難同胞奠下堅固的堡壘。

除了透過國家鉅型資源的動員，來強化人民反共抗俄的心理意志外，1970 年起台灣省政府更稟承蔣經國徹底消滅貧窮的指示，推動一連串的經濟計劃，這種以家戶為實施對象的政策，更是細緻地將經濟發展的意識滲透到家庭體系之中，例如 1972 年由省政府推動的「小康計劃」及 1973 推動的「客廳即工場手工業產銷計畫」等，透過在家庭客廳中做些簡單的手工藝品，將兒童、婦女和老人等傳統不被經濟體系所員動者，重新納入成為國家整體生產體系中的一員。此些以經濟發展為名所發動的各項政策，在那個白色恐怖餘威仍在，國際局勢險惡的年代，適時地凝結了全台軍民的共同意志。

對照於 1960、1970 年代經濟意識的抬頭，除了原本即存在的政治意識型態教導外，教育場域亦積極回應經濟體系對勞動力的需求，甚至被視為是經濟發展計畫中「人力發展計畫」的一部分，羊憶蓉（1994）即指出，事實上早在蔣中正於 1967 年宣佈延長國民教育為 9 年之前，「行政院國際經濟合作發展委員會人力資源小組」，於 1966 年所提出的《人力資源發展分組研究報告》中，即明確建議積極推動國校畢業生志願就學方案，以

提供優良的勞動力。換言之，九年國民教育的實施，其提議之濫觴事實是來自經濟場域，而非緣於教育目的思考。

歸結而言，1950 年代到 1970 年代的台灣教育論述，事實上是以「中國化」、「反共復國」以及「順從的勞動者」等陳述系統做為實踐的依據，以配合社會高壓的統治方式，並且這些包含高度政治與經濟意識的陳述系統，相當程度上壓抑了人民對生命多樣性內容的追求，正如同 Foucault 對規訓技藝目的描述：

人體技藝的產生，其目的並非是為了增加人體的技能，也不是為強化它對人體的征服，而是要建立一種關係的形式，要通過這種機制本身來使人體在變得更有用時，也變得更為柔順，或是因為更柔順而變得更為有用。（Foucault, 1977：137-138）

亦即此些時期的教育一方面著眼於鞏固統治權，以培養溫馴的順民，另一方面又著眼於經濟體系，以鍛練受教主體在政治、經濟體系中成為「最為溫馴」的服從者，以及「最為有用」的勞動者。

肆、政經情勢的轉變與本土意識的崛起

上述國民黨政府來台的政治經濟情勢，在蔣經國於 1972 出任行政院長後有了明顯的轉變，由於對反攻大陸的逐漸悲觀，以及島內對由特定族群把持政經優勢的日益不滿，加以 1971 年被迫退出聯合國，國民黨統治台灣的合法性問題開始受到挑戰，各種政治異議運動紛沓而至，包括 1977 年的「中壢事件」以及 1979 年震驚中外的「美麗島事件」等，為渡過可能引發的統治危機，蔣經國遂開始進行一連串的政治經濟轉型。

一、本土政治與經濟勢力的崛起

在政治上蔣經國開始大量吸收台籍人士進入權力核心，啟動了國民黨「台灣化」與「本土化」的路線，包括增加中央民意代表增額選舉名額、啓用台灣籍人士出任國民黨黨務主管，以及在中央部會及中常會中增加台籍比例等（王振寰，1996）。這些被統稱為「催台青」用以吸納本土政治菁英的策略，進一步加深了國民黨政權與地方派系的依存關係，特別是 1987 年民進黨成立後，國民黨更需仰賴地方派系的本土色彩，以抵擋民進黨「本土化」的政治號召。

除了啟動政權的本土化外，在經濟上蔣經國則一改原本仰賴美援，摒棄在地資本家的立場，將本土資本家正式引入政府體制內，參與政府決策。在過去經濟市場主要是由政治力加以主導，資本家必須以政治的忠誠度，來交換國家的特許與扶持才得以成長茁壯，王振寰（1996）曾以「侍從主義」（clientalism）來描述這種現象，亦即在早期台灣的政治與經濟呈現的是一種政治為大、經濟為小的「大小夥伴」關係。

然而這種向政治力傾斜的經濟體系，亦在 1970 年代末期開始發生變化。隨著資本的日益累積與擴張，大型企業體在台灣逐漸成型，例如國泰集團，並且藉著雄厚的金融資本，開始培育政治代理人，試圖掙脫政府的鉗制。1980 年代初期立法院的「十三兄弟」次級團體，積極藉由審查法案的機會，擴展金融版圖即為一例。這些具有企業背景的立

法委員，在政治與經濟勢力的結合下，成為政策決策過程不可忽視的強大力量，一反資本家在過去頂多只能依靠私人關係，或透過公開陳情的方式，對政策發揮影響力，現在則是堂而皇之的進入了政策的制定機構。影響所及包括國民黨的最高決策機構的中常會，亦開始納入資本家做為決策徵詢的對象，台灣水泥董事長辜振甫，在 1981 年以「中華民國工商協進會」會長的身分，成為第一位進入國民黨中常會的商業界人士，即是明顯的例證（聯合報，1981）。

本段落的分析顯示，為了因應政治與經濟情勢的激烈發展，七 0 年代起，國民黨政府開始引進本土的政治與資本勢力，一方面用以鞏固退出聯合國所可能引發的統治危機，另一方面則是藉由加深本土色彩，以對抗民進黨「本土化論述」的政治號召。這種轉變顯示「反共復國」做為唯一的統治論述，已經不再純粹，資本家也不再是被動地坐等資源的分配，而是更為主動與積極地尋求可能的利益，而教育場域所具有的龐大政治與經濟利益，亦終將難以避免此種政治本土意識與資本家利益的覬覦。

二、本土意識的教育實踐

一如馬克思所指出的，在階級鬥爭中獲勝的階級，享有依其意識型態建構上層建築（superstructure）的權力。對照上述政治、經濟場域中本土勢力的崛起，可預見的是教育場域中意識型態教導亦將出現時空倒轉的現象。這種現象來自於教育是隸屬意識型態的國家機器（ideological state apparatuses）之一（Althusser, 1971），而不是專屬於某一黨派。因此當 1970、1980 年代本土勢力開始在台灣的政治與經濟場域中崛起時，教育場域中的意識型態爭奪，將是本土政權集團能否在獲得政治統治權後，持續統治「市民社會」（civil society）的關鍵。

1986 年民主進步黨的成立，可視為是台灣本土意識的關鍵性發揚，在標榜「台灣人的政黨」的口號之下，將原本隱晦不明的台灣意識，透過政黨的標舉進一步具體化與行動化，集結成具可見度的意識型態旗幟，以對抗大中國文化論述；繼而 1987 年解除長達 37 年軍事戒嚴令，更是居於關鍵地位，它亦同時解除了人民對於可能遭受壓迫性國家機器（repressive state apparatuses）迫害的恐懼，使台灣在政治、經濟情勢的轉變之後，繼續促成社會的巨大轉型；至於 1988 年李登輝繼任總統後，在同年 7 月舉行的國民黨第 13 次全國代表大會中，通過「立足台灣，放眼大陸，胸懷全中國」的政策綱領，則是首度將本土意識隱晦地納入政府的政策論述之中，使得教育場域中本土化論述得以在「立足台灣」的政策掩護下，獲得進一步形構的動力。

「立足台灣」所催化出本土化論述，首先出現在 1993 年新修訂的「國民小學課程標準」中，以落實「立足台灣」的理念為由，新列入「鄉土教學活動」一科（教育部，1993：402），隔年的「國民中學課程標準」亦新設「認識台灣」，這些著重認識台灣本土歷史、地理、自然、語言、藝術和培養鄉土情操的課程，揭開教育場域中本土意識教導的序幕。

除了設立具象徵意義的本土化課程之外，隨著 1980 年代台灣的政治解嚴，以及經濟場域對自由化的要求，「多元化」的概念在 1980 年代後期，受到台灣社會的廣泛討論。這股「多元化」的風潮，亦在 1990 年代吹進教育場域，並立即為當時的在野黨所援引，民進黨立委彭百顯、顏錦福和謝長廷等 25 人，即以尊重教師自主權及多元化為由，提案

要求教育部下放教科書編輯權（立法院，1994），此舉也促使了國民教育階段教科書，全面進入審定本的時代。

儘管立委諸公以教師自主權及多元化為護身符，要求教育部鬆開教材及課程的控制權，然而背後所隱藏用以延續上述所論及的本土政治意識及經濟利益的企圖，恐怕才是真正的關鍵所在。如上所述，長久以來以「中國化」、「反共復國」為論述核心的國民教育，使得台灣本土意識無法開展，連帶影響的是以本土論述起家的民進黨，在政治發展上受到極大的限制，對照台灣人口組成中本省籍約佔 75%，外省族群僅佔約 15%的比例而言，若能藉由破除教育對本土意識的束縛，那麼當台灣的本土意識抬頭後，從中所帶來的將是龐大的政治利益，例如陳水扁在 1996 年僅以三成多選票贏得總統選戰，到了 2000 年一舉突破五成選票，獲得總統連任即是明顯的例證，當時的國教司司長藍順德即看出了此種企圖：

「當時在立法院會當中，民進黨的立法委員，像是范巽綠、王拓等人強烈要求國中教科書開放，代表了民進黨的政治意識型態，他們的立論是基於『本土意識』，也就是為了主張本土意識才要求教科書開放，因為他們認為現在的教科書是大中國意識的，所以提出要裁撤國立編譯館。」（吳家瑩、郭守芬，1999：48-49）

從上所述，在經歷 1970、1980 年代政經情勢的巨大變化，長期以來以「三民主義」為主導的教育論述，隨著蔣家政權的消逝，以及李登輝為首的本土政權的建立後開始崩解，取而代之的是本土論述的興起。而此種眼於政治利益考量的意識型態翻轉，迅速結合資本家對經濟利益的覬覦，在尊重自主權與多元化的社會氛圍包裝下，成功地促使施行五十餘年國中小教科書統編制度的廢除，並且藉由破除舊有課程結構的同時，亦獲得重構教育知識的機會。

伍、社會力量的興起與中產階級的教育改革

上一個節次論及，導源於政治經濟情勢的劇烈轉變，以李登輝為首的政權，開始結合本土企業家與政治勢力，組成以「本土意識」為召號的新統治集團。此種政治上既有意識型態結構的打破，與資本家勢力的興起，使得教育體系急需重新調整教學過程的知識論述，來反映政權結構的改變，以及回應資本家對散佈在教育場域中經濟利益的追逐。於此而言，以改革為名所統括起的教育重構機會將是最佳的回應方式。

儘管政治與經濟勢力，需求教育場域開展出更大的空間，來容納新統治集團所需權力/知識與資本家的經濟利益，然而教育與政治、經濟體系，在俗民的觀念中畢竟分屬不同場域，因而以政治之手，或經濟之利所啟動的教育改革必將不為社會大眾所接受，而是需要一個更具客觀與中立的力量來推動。值此 1980 年代的台灣，在社會層面亦出現巨大的轉型，人民開始展現對生命多樣化發展的追求，不再僅僅以個人的溫保為滿足，更關注社會的集體發展，這種轉向社會力主導的發展趨勢，在政治、經濟條件亦趨成熟的時空下，正提供了教育朝向開放發展的絕佳論述動力。

特別是進入 1990 年代之後，民間力量的蓬勃發展，對照 1950、1960 年代處於白色

恐怖噤若寒蟬的台灣社會，二者之間的轉變顯然極為巨大，其中的關鍵因素應該歸因於 1987 年的解除戒嚴令，直接的例證是根據警政署的統計數字指出，在解嚴前的 1986 年，台灣總計僅發生了 538 件集會遊行，但是到了 1987 解除戒嚴令當年，即急劇增加為 1,233 件，並且逐年往上攀升，這個數字在 1994 年更到達 11,294 件的高峰，動員的警力直逼 81 萬 9,679 人次之多（行政院主計處，2001），顯然地戒嚴令的存在的確是壓抑民間力量的重要因素，王振寰描述了這種現象的轉變：

「台灣社會在 80 年代是十分不同於以前的情形。在以前民間社會不敢面對國家的權威，而 1983 年之後，民間社會不再懼怕國家的權威。在以前，隨意的集會遊行可能被監禁，在 80 年代，雖然這一可能性仍然存在，但社會不再駭怕。」（王振寰，1993：54）

對此蕭新煌（1990）即曾指出，「社會力」在八 0 年代起，已經取代了五 0 年代的「政治力」和七 0 年代的「經濟力」，成為主導台灣社會變遷的力量。並且其起源在於對前述二種力量的過度膨脹和濫用進行強烈的批判。

承上述，興盛於 1980 年代的各項社會運動，是源自對政治、經濟勢力的反省，由於政府的刻意扶植與法令的保護不足，導源於政經因素所造成的社會不公平急劇地在 1970、1980 年代開始惡化，導致各種社會運動紛紛興起。例如資本家普遍採取惡性關廠的方式，規避勞工法令應給予屆齡員工的退休金，以及市場的投機性哄抬，房價高不可攀等都造成了社會極大的動蕩，其中由國小教師李幸長先生所召集的「無住屋者團結聯盟」，在此種社會氛圍下，號召萬餘人在 1989 年 8 月 26 日，夜宿台北忠孝東路（依據當時公告地價，此路段一坪高達三百萬），成為台灣社會運動往民生議題發展的一個轉捩點。

然而若細查 1980 年代後期的台灣，其實正值經濟起飛的年代，以 1989 年為例，該年經濟成長率達到 8.2，整個 1980 年代的平均經濟成長率亦達到 7.59 之高（行政院主計處，2003），但顯然地高經濟成長率，並未消弭社會運動的集結，以同樣 1989 為例，台灣地區的集會遊行次數，在這一年急劇地由解嚴後第 2 年的 1,433 次增加到 5,431 次之多（行政院主計處，2001），對於此種現象，高承恕（1990：11）認為這些運動的目的並不是以求生存為出發點，也不具有革命性的意識型態色彩，而是呈現一種「求生活合理化」的性格。

這種求生活合理化的社會運動顯示，1980 年代起的台灣社會運動，所展現的是人民對追求生命多樣性發展的渴望，並且順著這樣的社會趨勢，一場要求回歸以人自我發展為目的，以找回教育的主體性，而非政治與經濟發展附庸的教育改革，則是這種社會運動發展的必然焦點。

在教育改革成為 1990 年代社會運動焦點的發展過程中，中產階級顯然扮演著極為重要的關鍵角色，不僅著書立論以導引的論述走向，並且身體力行透過集結各方勢力，從事示威遊行以對行政部門施加壓力，干預官方政策走向，1994 年由數個民間組織組成的「四一 0 教改聯盟」，提出「制定教育基本法」、「教育現代化」、「廣設高中大學」、「推動小班小校」等四大訴求，號召數萬人走上街頭遊行，這是我國社會第一次因教育議題

而發生的大規模遊行，成功地迫使政府在同年 6 月，隨即召開第 7 次全國教育會議予以回應，並在 9 月成立「行政院教育改革審議委員會」，由時任中央研究院院長李遠哲擔任召集人，專責研議教育改革方案，由此臺灣進入了為期最久、變動最劇、影響也最深遠的教改運動。

由於中產階級主要是藉由自身的專業能力，獲取報酬與社會地位，因此必須依靠社會提供一個公平與自由競爭的環境，以維持暢通的社會流動管道，因此特別崇尚自由主義，然而顯然地延續自威權時代的台灣教育，並非中產階級理想中的受教環境，而填鴨式地以校內課程為學業成就的唯一標準，也難以發揮中產階級既有的社經地位優勢。因而此些在威權統治時代下受教的中產階級，開始反思下一代是否也要經歷同樣的教育過程，「四一〇 教改大遊行」召集人黃武雄（1995）即為文指出，由於長久以來的專制文化與威權政治，台灣的中小學教育一直籠罩在「升學主義」與「管理主義」的陰影之下，其結果是德、智、體、群、美不能均衡發展，以及嚴重壓抑師生的自主性。便是基於這樣的認知，再加以朝向開放的政治與社會環境等外在條件的配合，讓此些來自民間的中產階級，願意投身動員社會力量，為 1990 年代的教育改革揭開序幕。

歸結而言，就在政治的本土化，與經濟的自由化論述之下，形塑了 1990 年代台灣教育改革傾向開放與解禁的論述空間，而此種論述與政治經濟情境的發展，事實上已具有「鬆綁論述」的實質內涵，所缺者唯如何替此種論述予以適當的命名，以及尋求一個具正當形象而得以為社會大眾所接受的改革主導力量而已。

陸、教育鬆綁論述的來源及其政經社會效果

以上各段落的討論顯示，從 1980 年代以降，台灣無論在政治、經濟與社會各方面均經歷了極大的轉變，促使教育系統必須對此有所回應，具體而言指的是改變承襲已久的舊有教育結構，而以解除「不當管制」為概念核心的「鬆綁論述」，及所統括起的教育改革效應，顯然是最「自然」且最足以滿足各方需求的共識。

一、教育鬆綁論述的來源

依據行政院教育改革審議委員會（以下簡稱教改會）的各項會議紀錄顯示，「鬆綁」這一概念是在教改會第 2 次委員會議（1994 年 10 月 29 日）中，首次由曹亮吉先生所提及，之後在 11 月 18 日舉行的「委員交流座談會」中，獲得與會 9 位委員的共鳴，並且在第 3 次委員會議中（1994 年 11 月 19 日），被正式列為教改的重要議題（教育改革審議委員會，1997），爾後「鬆綁」這個語詞，便大量出現在教改會所舉行的各種會議和出版的刊物之中，教改會指出，

「數十年來，國家透過教育部不僅介入過多的地方教育事務，也介入過多的教育實質運作，使各級學校教育難以發展出自主、多元、開放與專業的特色。凡此種種政治力的運作，對教育活動造成了長期的捆綁。」（行政院教育改革審議委員會，1996：22）

引文內容指出，鬆綁這一概念的出現，是來自於教改會認為，教育部對教育事務有

過多的不合理管制，造成一些非教育因素的束縛，例如政黨意識型態的灌輸、為人力規劃服務的教育政策、文化或性別上的偏見、文憑主義的束縛、軍事訓練的需求等等不良副作用的這一認知而來的（行政院教育改革審議委員會，1995：14）。

然而儘管鬆綁論述以解除管制為概念核心，但其中的意涵卻不僅止於管制力的全面撤出，就如同前述各段落所述，政治上企圖發揚本土意識，經濟上對開放教育市場的要求，以及中產階級對傳統教育體系的不滿，都亟求在這波教育改革中，尋求各自利益的滿足。換言之，這場教育改革的內在動機在於，解除舊有權力形式，繼而注入新權力形式的利益，而這二種目的都可在「鬆綁」概念的能指（signified）與具體政策的所指（signifier）找到。

許誌庭（2006）曾對「教育鬆綁」的概念進行分析指出，「鬆」「綁」二字，原本即是處於意義的對立面，任何單一方向性的意義詮釋，例如強調「鬆」方面的「鬆開綁」，或強調「綁」意義的「鬆鬆的綁」，或模稜兩可的「不鬆不綁」，都不能窮盡「鬆綁」這一概念「能指」的可能意義；再者，鬆綁概念的抽象「能指」內涵，亦無法直接導引出具體的改革作為應指向何處？以及政策的具體作為取向，應導向「鬆」或「綁」。因此即使 1990 年代的教育改革以「鬆綁」這一概念，做為解除教育體制的不當管制為號召，但是在論述實踐場域之中，不同的政策往往援引鬆綁論述的不同意義面向，其結果是「鬆綁」論述，將如同「概念的變色龍」一般，得以隨著所論述議題的不同來調整它的意義，或鬆或綁的解除管制或施予管制，或不鬆不綁的維持現狀，全憑權力的調度來決定，這種現象正為新權力形式主導教育改革預留極大的空間。

二、教育鬆綁的政治經濟效果

上已述及，在李登輝以「立足台灣」為政策起點的同時，「台灣學」嚴然有成形之勢，各種關於台灣本土的知識紛紛出現，成為新的「真理政權」，1993 年國民小學增設《鄉土教學活動》、1994 國民中學增設《認識台灣》，可視為是本土意識教導的先聲，然而這種獨立設科的作法，顯然不利於意識型態教導必須隱匿企圖的原則，甚至引起種種的爭議（許誌庭，2008），因而如何藉由重構課程架構的機會，將本土意識型態的教導企圖予以合理化，顯然有其必要，而「九年一貫課程」的推出正提供了這樣的機會。

依據立法院（1994）的紀錄顯示，「九年一貫課程」之所以推動，係肇因於 1994 年 6 月 9 日立法院第 2 屆第 3 會期「教育、法制、財政第 1 次聯席會議」，決議要求教育部必須在 2 年內全面開放教科書審定本，因而促使教育部必須重新擬定新的課程綱要，以做為審定民間版本的依據，而啟動了課程綱要的修訂。而許誌庭（2008）在檢視九年一貫課程概念的來源亦指出，這概念並非 1990 年代教育改革中的首創，而是早就存在於我國歷年的課程標準之中。

歸結而言，「九年一貫」課程綱要的出現，其間的動力顯然並非來自對課程編制的研究有新的發現，也不是對概念有新的體悟或詮釋，更可能的原因在於必須推出新的課程架構，始能獲得重構課程內容的機會，以滿足政治經濟的需求，至於改革之名為何，可能只是歷史發展的偶然。

在本土意識的教導方面，九年一貫課程並未納入前述具明顯意識型態教導的《鄉土

教學活動》及《認識台灣》二個科目，而是轉而從標榜課程編製的「生活化」及「活動化」來與「本土化」進行聯結，其中的運作機制在於，傳統課程中的大中國意識型態與不當政治意識型態的教導，就在地臺灣民眾而言乃屬空中樓閣，因此只能由教師在課堂上，以口語講述或圖片展示的方式加以想像，而難以親身體驗。因此當九年一貫課程的知識形式，轉而趨向強調「在地化」、「生活化」與「活動化」的學科規訓時，前述建構在口耳傳述或文件圖片中的知識形式，將因無法在真實的時空中被觸及，而不符合新課程知識所立下的標準，亦即無法轉化成生活化或活動化的課程形式，而難以被課程編輯者和教師所青睞。而關乎建構臺灣主體意識的教材，則因唾手可得，或具有得以轉化為活動形式的優勢，例如進行鄉土踏察，或訪問耆老宿舊等活動，而將成為此種新課程架構中的主流知識形式。

換言之，儘管前述《鄉土教學活動》和《認識臺灣》二科，在九年一貫課程架構中已然消失不見，然而在課程改革所標舉的學校本位課程下，實已將《鄉土教學活動》和《認識臺灣》等科目的實質效果，灌注在各科的教學活動之中，進而擴大了本土化教育的效果。這種權力的展佈策略，可說是從明顯可見卻易引起爭議的課程內容的直接安置，轉為隱晦不易察覺的課程結構間接重設，然而其政治權力效果卻無二致。

除了上述政治效果的展現外，鬆綁論述對教育場域中，經濟利益的鬆綁效果亦相當可觀，特別是在 1994 年教科書全面開放審定本的決策過程中，更處處可見資本家勢力的推波助瀾，曾以國小教師身份參與「國民中小學課程發展專案小組」的楊益風老師對此有如下的觀察：

「我們必須承認的是書商的勢力已經滲透到某些委員，甚至我們發展下去的一些小組，有些人受到書商的影響很大，譬如說他是一些民間單位，但是他接受書商的捐款，他不得不有書商的思維。」（吳家瑩、郭守芬，1999：56）

並且由於教科書的研發與銷售，需求長期人力與資金的投入，特別是目前教科書的選用權，實質掌握在學校層級，出版社必須花費更多的資源，以布建全國性的遊說與服務網絡，才得以累積足夠的銷售量，在無形中更提高了進入市場的門檻與風險，因而使得教科書市場容易成為獨佔的事業。依行政院公平交易委員會（2004）的調查顯示，92 學年度在國小一至五年級九年一貫教科書的採用方面，各出版社的佔有率分別為，康軒 40.79%、南一 27.74%、翰林 17.70%，這前三大書商合計約占市場的 87%，已逾 75% 及銷售十億金額以上，依公平交易法第五條第一項而言，已達應被視為獨佔事業，而列入警示事業的標準。換言之，教科書開放審定本的結果，並未如同當初倡議者所預期的，造成真正的課程多元化，或是去除外在的不當控制力量，而是滿足了資本家對龐大教科書經濟利益的追逐，以及成就了另一種由資本勢力所主導的「統編本」。

歸結而言，在上述脈絡下來理解教育鬆綁論述所導致的政治經濟效果，並未發揮原有預期解除不當管制的目的，而只是鬆開原有的綁，再重新進行另一種政治經濟的網綁而已。

三、教育鬆綁的階級再製效果

前已論及，中產階級在 1990 年代的教育改革過程中，起著關鍵性的作用，並且以其較少的政治與經濟色彩，取得主導教育改革論述的機會。

然而中產階級對既有體制的改革，期待的並非是一種全然的推翻與破壞，而是希望在既有的利益基礎之上進行，以確保改革後的社會型態仍有利於中產階級本身的「再生產條件」（蕭新煌，1993）。

1990 年代教育改革由中產階級所建構與完成的再生產條件，主要體現在課程改革更加強化課程內容的中產階級價值觀，以及多元入學方案納入了家庭社經地位的影響力。

首先在課程改革方面，儘管在社會的民主化過程中，逐漸消弭了過往潛藏在課程內容中的不當意識型態，例如政治、種族以及性別等，然而伴隨課程開放之便，中產階級以其專業形象及社會地位，大舉進入民間的課程編選機制之中，順勢將偏屬中產階級的價值觀帶入課程架構之中，例如陳伯璋、姜添輝、許殷宏（2003）對康軒及南一國小教科書的內容分析即顯示，其內容充滿了「描繪現今臺灣的和諧社會景象」、「肯定政府施政策略」、「臺灣社會變遷順利」、「強調資本社會所著重的功利及消費特性」等有益維持既有社會體制的價值觀。「中華民國全國勞動者家長聯盟」，亦曾出面抨擊國民中小學的社會科教科書，充滿中上階級的意識和價值觀，「歧視藍領階級」、「教導孩子歧視自己辛苦勞動的父母親」（謝蕙蓮，2006）。

社會朝向中階級價值觀發展或許是不得不然的選擇，然而不同階級原本即是異質性的團體，在各自不同的生活場域中，建構出互不隸屬的群體文化，因此當教科書是以中產階級的價值觀為主要構成成分時，此些偏屬中產階級的文化觀，對中產階級的學生而言，是自小即熟識的，但對勞工階級的學生而言，卻是陌生而難以接近的，亦缺乏相關的資源來消弭此些不利的因素，因此勞工階級的學生，即使是資質更為優秀或花費更多的時間與精力，亦難以獲得與中產階級學生相同的學業成就，亦同時阻絕了向上流動的機會，而只得從事與其父母相同的職業階層（姜添輝，2002）。

除了課程內容有利中產階級學生的學習之外，1990 年代以鬆綁為名所展開的「多元入學方案」，以及年年調高的大學學費，亦被批評為是出於中產階級思考模式下的教育改革措施。這些批判的論證過程在於，當更高一層入學機會的競爭因素，增加了學業成績之外的其他評定項目時，例如特殊表現、推薦信、面試等，而此些因素又非從學校的教育過程可以普遍獲得時，家庭的社經背景便成為重要的決定因素，包括提供子女額外學習機會的能力，例如才藝補習、符合中產階級生活型態的儀態與習性，以及廣闊而重要的社交網絡等，這些包括了財貨資本、文化資本以及社會資本等，均非勞工階級所能與之比擬的，因而在這種入學機制之下，將處於更為嚴重的立足點不平等。以 96 年台灣大學的甄選入學而言，在 1,200 餘名的錄取名單中，依據大考中心的調查顯示，僅錄取 1 名低收入戶學生，甚至包含政大、清大、交大及成大在內的台灣 5 大名校，共只錄取 9 名低收入戶學生（張錦弘、李名揚，2007），亦即多元評量對弱勢階級的負面影響性已然產生。

換言之，多元入學模式擴大了對學生的檢查範圍，從原本只以個人資質為唯一審視

標準，進而擴展至個人，甚至家庭的種種資本形式，其影響是增加了教育的投資成本，讓原本只需專注在自我主體的鍛鍊，擴大到主體間的關係形式，具體而言指的是父母所能提供的協助能力與社交網絡（許誌庭，2009），此些現象關聯 Bourdieu（1971）所指出的文化資本的觀點，其結果是「文化再製」（cultural reproduction）現象的產生。

歸結而言，儘管在教育鬆綁論述的牽引下，教育改革以解除智育成績做為更高一層教育機會的唯一依據，企圖導引教學朝向更為多樣化的發展，然而中產階級顯然具有更多的生命機會，來滿足此些被重新開啓的多樣性需求，而能在教育過程中，獲取更高的學術資本。相對而言，勞工階級將處於更為不利的局面，亦即在教育鬆綁所主導下的教育改革，將是教育機會不公的持續擴大而非改進。

柒、結論

緣於特殊的歷史情境，早期的台灣教育毫不掩飾做為統治者幫辦的角色，大量的政治意識型態與培養溫馴的勞動力，是主要的課程內容與教育目標，因此如何將之去除而快，一直是有識之士的殷切期盼，然而受限威權統治的環境，始終難以如願。

及至 1980 年代，在反共復國可能性逐漸悲觀之下，蔣經國宣佈解除戒嚴令，隨後導引出一連串的政經社會空間的大轉變，本土政經勢力趁機崛起，冀求進入教育場域，以爭逐可能的政經利益，於此同時，中產階級則企盼改變權威教育體系，以滿求對崇尚自由的追求，在此種政經社會條件之下，需要的正是一種足以解除既有體制，以及滿足各方利益的教育改革論述。

就這樣，教育鬆綁論述在以解除政治力不當管制，回復以人民為受教主體的自由主義動人口號下，重新建立新統治集團關於真理政權的排除/納入系統。在鬆的部分，既能滿足政治、經濟以及中產階級亟欲打破舊有體制的期待；在綁的部分又能提供新統治集團植入新意識型態的機會、滿足資本家對經濟利益的追逐，以及符合中產階級對調整教育構成成份的願景，於是教育鬆綁論述就在概念不清、步驟不明，甚至對象亦不明確的情況，成為 1990 年代主導台灣教育改革的論述。

歸結而言本文認為，儘管教育鬆綁是以去除不當政治力的介入為其生成動力，然而教育做為政權統治工具的角色，依然沒有改變，改變的是權力更加細微與精確地進入了人民生物性的多樣化需求之中，在自主、多元、開放、彈性等，表面看似以人民意志為依歸的政策宣稱之下，實則潛藏著各種政治經濟與社會的權力效果，包括政治的本土化意識教導、經濟自由化所帶來的市場利益，以及中產階級的再生產條件等，皆可在教育「鬆」「綁」論述這一雙對立概念的巧妙結合下，一一達致所需的權力效果，然而是否達成了教育改革的初衷，仍頗有疑問。

教育改革的困境來自於教育改革不應只是「教育的」改革，由於教育體系是一個開放性頗高的社會場域，社會成員的成長歷程不僅受到教育的影響，亦以其行動參與教育體系，甚至教育體系的面貌，就是這些社會行動的總和。因此教育改革必然必須觸及社會結構的同時改變，一如本文的分析，教育改革的動力亦無可避免的受到外在社會變遷的影響。

以廣設高中大學做為紓解升學壓力的改革措施而言，試圖以增加高中、大學文憑的

數量，來降低升學壓力，將只是一個過於簡單與不切實切的想法，忽略了升學壓力底層所蘊含的社會文化因素，因為增加大學數量，充其量只是改變文憑主義的運行型態與社會成員參與的方式，使得文憑主義走向更為細緻的比較策略，從「大學外 vs 大學內」的分別，走向「大學內部」的區隔，從「無大學文憑 vs 有大學文憑」區隔，轉向「較差大學文憑 vs 普通大學文憑 vs 頂尖大學文憑」的分別，這是一種新的「特定文憑主義」，亦即當大家都具有大學文憑時，做為概念上的大學文憑的價值的確是遭到了貶抑，但是社會上那股等待投射到文憑，以做為社會識別的價值能量，因尚未找到適當的替代系統，並不會因為大學生的數量增多，以及大學文憑貶值而渙散，而是轉而在大學系統內部本身，進行更為精細的選擇與辨別，而大學的等級排序正符合了這種需求。

再者，除了社會結構的配合外，教師批判意識的啟發，更居於關鍵性地位，特別是針對弱勢階級學生的協助方面，正如 Freire (1985) 所言，「教育若非用以馴化人民，就是用來解放人民」，但是不管教育的功能為何，最終仍必須透過教師的教學執行才得以發揮效果，因此當教師能具有批判意識時，進而成為解放式教育者時 (Freire, 1987) 將得以在教學的過程中，透過課程詮釋的自主權，及有利於弱勢階級學生的教學安排，以去除教育過程中不符社會正義的結構性影響，而此些或許才是教育改革更應觸及的面向。

參考文獻

- 王振寰（1993）。資本，勞工，與國家機器。臺北：臺灣社會研究。
- 王振寰（1996）。誰統治台灣？轉型中的國家機器與權力結構。臺北：巨流。
- 立法院（1994）。立法院公報（83 卷 49 期）。臺北：立法院。
- 羊憶蓉（1994）。教育與國家發展—台灣經驗。臺北：桂冠。
- 行政院公平交易委員會（2004）。國民中小學教科書、參考書相關市場管理及公平交易法對其市場銷售行為規範之研究。臺北：行政院。
- 行政院主計處（2001）。九十年社會指標統計。2004 年 7 月 13 日，取自 <http://www.dgbasey.gov.tw/dgbas03/bs2/90chy/table/s108.xls>。
- 行政院主計處（2003）。九十二年社會指標統計。2004 年 7 月 16 日，取自 <http://www.dgbas.gov.tw/dgbas03/bs2/93chy/table/s007.xls>
- 行政院教育改革審議委員會（1995）。教育改革審議委員會第一期諮議報告書。臺北：行政院。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革審議委員會總諮議報告書。臺北：行政院。
- 行政院教育改革審議委員會（1997）。行政院教育改革審議委員會檔案文獻資料，光碟版。臺北：教育改革審議委員會秘書處。
- 吳家瑩、郭守芬（1999）。「國民教育階段九年一貫課程綱要」：訂定之源起與過程（86.3—88.5）。臺灣教育，581，48-57。
- 周玉蔻（1993）。李登輝的一千天。臺北：麥田。
- 姜添輝（2002）。資本社會中的社會流動與學校體系。臺北：高等。
- 徐南號（1993）。台灣推行義務教育之經驗演進。載於徐南號（主編），台灣教育史，271-303。臺北：師大書苑。
- 高承恕（1990）。台灣新興社會運動結構因素之探討。載於徐正光、宋文里（主編），解嚴前後台灣新興社會運動，9-18。臺北：巨流。
- 張錦弘、李名揚（2007 年 5 月 1 日）。就近入學 台、成大逾半在地生甄選入學窮學生難進台大-多元入學經濟弱勢者吃虧台大錄取千餘 僅一低收入戶。聯合報，A01 版。
- 教育部（1968）。國民小學暫行課程標準。臺北：教育部。
- 教育部（1975）。國民小學課程標準。臺北：教育部。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：教育部。
- 許誌庭(2006)。「教育鬆綁論述」的考古學分析。2006 台灣教育學術研討會論文集(ISBN：9789860067415)。花蓮：花蓮教育大學。
- 許誌庭（2008）。課程改革中的權力展佈與知識新生。教育研究學報，42（1），17-31。
- 許誌庭（2009）。主體檢查的新形式-從多元評量到客觀評量。國民教育研究學報，23，113-138
- 陳伯璋、姜添輝、許殷宏（2003）。知識、轉型、社會階級、課程改革實踐與教師角色。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號 NSC92-2413-H-032-008-FG），未

出版。

- 陳鳴鐘、陳興唐編（1989）。臺灣光復和光復后五年省情（上）。南京：南京出版社。
- 陳儀（1944）。陳儀致陳立夫函。載於陳鳴鐘、陳興唐（主編），臺灣光復和光復后五年省情（上），58。南京：南京出版社。
- 曾薰慧（2000）。書寫「異己」-五 0 年代白色恐怖時期「匪諜」之象徵分析。淡江人文社會學刊，5，125-160。
- 黃武雄（1995）。台灣教育的重建：面對當前教育的結構性問題。臺北：遠流。
- 黃朝琴（1946）。新臺灣的心理建設。臺灣新生報，1 月 1 日。
- 黃毅志（1994）。台灣地區民眾主觀階級認同。東吳社會學報，3，265-301。
- 葉憲峻（1996）。台灣初等教育之演進。載於徐南號（主編），臺灣教育史，85-132。台北：師大書苑。
- 蔣中正（1953）。民生主義育樂兩篇補述。臺北：中央文物供應社。
- 蔣中正（1959）。掌握中興復國的機運。臺北：中央文物供應社。
- 蕭新煌（1990）。台灣新興社會運動的分析架構。載於徐正光、宋文里（主編），解嚴前後台灣新興社會運動，21-46。臺北：巨流。
- 蕭新煌（1993）。總論：台灣中產階級何來何去？。載於蕭新煌（主編），變遷中台灣社會的中產階級（頁 5-17）。臺北：巨流。
- 閻克文（譯）。(1998)。君主論（Niccolo B. Machiavelli 原著）。臺北：商務。
- 聯合報（1981）。國民黨十二屆一中全會，昨選出中常委二十七人。聯合報，4 月 7 日 1 版。
- 謝蕙蓮（2006）。勞家盟：教科書歧視藍領。聯合報，4 月 26 日 4 版。
- 瞿海源（主編）（2004）。台灣民眾的社會意象調查。臺北：巨流。

- Althusser, L.(1971). *Lenin and Philosophy and other Essays*. London: NLB.
- Bourdieu, P. (1971). Intellectual field and creative project & system of education and system of thought. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control*. (pp. 161-188). London: Collier-Macmillan.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (Trans. by A. Sheridan). N.Y.: Vintage.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interview and Other Writings 1972-1977*. (Ed. by C. Gordon, trans. by C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham, & K. Soper). N.Y.: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1990). *The History of Sexuality Vol. I: An Introduction*. (Trans. by Robert Hurley). N. Y.: Vintage Books (Original work published 1976).
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In B. Graham, G. Colin, & M. Peter (Eds.), *The Foucault Effect-Studies in Governmentality*. (pp. 87-104). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1993). *Madness and Civilization*. (Trans. by Richard Howard). London: Routledge.
- Freire, P. (1985). *The politics of education*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, Mass. :Bergin & Harvey.

投稿日期：2009 年 5 月 14 日
修正日期：2009 年 9 月 15 日
接受日期：2009 年 10 月 26 日

A political, social and economic analyzing of discursive formation of “Education Deregulation” in Taiwan education reform

Chih-Ting Hsu

Assistant Professor, Department of Education
National University of Tainan

Abstract

Education has been regarding as the best tool of steady sovereignty. In 1990s, however, education reform in Taiwan led by the Executive Yuan addressed the “Education Deregulation” discourse within the appeal to shed the inappropriate political regulation.

In this article, the author aims to explore the educational discourses in the past times of Taiwan, and to find conditions shaping the “Education Deregulation” discourse.

The author also points out that the discursive formation of “Education Deregulation” was the result of the transformations of Taiwan’s polity, economy and society conditions. And there were many power effects can be produced from the discourse of “Education Deregulation”, such as taught Taiwan indigenous consciousness, gave the profits to the capitalists and maintained advantages of the middle class.

Key words : discursive formation, education deregulation, art of government