



RRPF91120082 (536.P)

市場 國家 與教育



NSC91-2745-P343-001

教育社會學的分析

齊力 蘇峰山 ©編

序

我們該如何研究教育改革？思考教育改革的相關問題？這幾年來，這樣的問題一直盤據在心頭。然而這樣的問題有何特殊意義？近一兩年來，環繞著教育改革的爭議不是老生常談嗎？多元入學公平與否、九年一貫課程是否毫不一貫，雜亂無章，大學過多，大學生成績低落該如何補救，剛開放中小學教科書由民間業者編訂不久，又通過要收回由國立編輯館統一編訂。人們不是一再爭議著教育改革的成敗是非嗎？是的，家長們似乎被搞得暈頭轉向，害怕自己的小孩成為實驗品，教師們為了組工會的訴求第一次上街頭，政客為了害怕有負選民所託，一再炒熱某些話題，又通過一些喊爽卻莫名其妙的決議。在爭議中，我們仍然不知該如何思考教育改革。這些爭議看似高現實主義取向，卻讓我們完全無法了解真實究竟是什麼？是那麼現實主義取向卻像是抽離時空背景的思維。雖然教育改革的訴求提出大概只有十年時間，可是人們好像完全遺忘了時間的向度，不去思考其發展過程。其次每個人從其個人具體的利益或價值關懷出發，指責教育的種種問題，將之歸諸於教育改革之過，卻無法解釋教育改革到底是哪裡出了問題，為何出了問題。我們仍舊缺乏歷史向度，社會因素的考察，我們更缺乏理論架構來解釋教育改革的發展，並檢討相關的問題。兩年來，我們嘗試探討這些問題，一方面對某些具體現象進行分析，另一方面則嘗試逐步建構出一套理論架構來解釋教育改革。只是我們努力的成果似乎相當有限，這本論文集收錄部份成果，對此我們並不滿意。然而在此有限的成果中，我們正逐漸開展出一個對教育改革之教育社會學分析的可能性。

回到爭議與衝突的問題，如果我們將教育改革置於台灣社會發展的時空背景來觀察，將會發現教育改革原本就是衝突與對抗的語言，只是人們一度遺忘或是誤認其性質。回顧一九九零年代，我們可以看到，當時台灣社會力量對抗威權國家治理之諸多政治社會運動風起雲湧，教育改革運動乃是其中一環。就此而言，教育改革自始即是對抗的語言，在對抗中產生的論述與行動，用以形成對抗威權國家治理的論述與實踐。而今教育改革再度成為對抗中的語言，開始浮現對抗教育改革的行動，重新界定教育改革的論述，教育改革做為權威性論述的正當性開始受到挑戰。但是如果我們認為這種對抗與衝突乃是現在才有的，那將是錯誤的解釋。那是因為教育改革論述取得正當性的權威，甚至在形式上掌握國家教育行政機關的過程同樣是那麼迅速有力，以致於研究者和一般人誤認教育改革是全民共識，是不具對抗性的，以致遺忘或忽視其中的對抗因素。曾經人們誤認教育改革論述是中立不具政治意涵，包涵普通利益的，而教育改革實踐將會是一勞永逸的，而今這種認知與期待已在瓦解中。然而為何衝突與對抗一度被遮蓋，而今又浮現，而這對教育改革論述與實踐又會有何影響。就如我們前面所說，如果不將教育改革擺置在台灣政治社會變遷的脈絡考察，缺乏歷史與社會向度的研究，沒有一套理論架構，我們將可能持續在爭議中，而不知爭議為何。從對抗與衝突中，我們認識到教育改革從來就不只是教育問題，也不可能在教育層次獲得解釋與解決。這不是我們的結論，而是我們研究的起點。

齊力 蘇峰山

2003.1.1.於南華

市場、國家與教育

—教育社會學的分析

目錄

序	齊力 蘇峰山	i
教育市場化論述分析：教育鬆綁的雙重詮釋	蘇峰山	1
資訊社會中的權力關係變遷	翟本瑞	27
數位落差問題的社會意義	翟本瑞	59
默會知識與大學教育——以經典教育作為貫穿 通識與專業教育的中介橋樑	鄒川雄	77
教育改革下教室言談模式變化與日常言談關 係之研究	王瑞賢	99
加入WTO對我國高等教育的影響	林本炫	135
臺灣晚近個人主義取向的群我關係及其對公 民意識養成的影響	齊力	165
State and Chinese Colleges in Postwar Singapore and Hong Kong	黃庭康	195

教育市場化論述分析： 教育鬆綁的雙重詮釋¹

蘇峰山

南華大學教育社會所

教育鬆綁做為台灣教育改革之首要理念，卻是一鬆散的理念。教育鬆綁以去國家對教育管制為其起點，但因何及如何去國家管制卻有其不同的立論點，也就是教育市場化 vs. 反教育市場化論述。這構成對教育鬆綁理念的不同層次，而其理論基礎則是分別強調市場經濟與市民社會在社會生活及價值選擇上所扮演的角色。因此，有必要釐清市場經濟論述模式與市民社會論述模式之間的差異及其實踐意涵。

民國 78 年，台灣大學學生要求校園民主，大學自治，向立法院請願要求修改大學法。以追求大學改革為起點，拉開台灣近十多年來教育改革的序幕。民國 82 年 9 月，人本基金會成立「四一〇工作小組」，做為推動「四一〇運動」的初步聯絡單位。民國 83 年，「四一〇教育改造全民大結合」運動展開，來自全國各地兩、三萬民眾齊聚台北大遊行，凝聚了訴求教

¹ 本文是〈教育市場化論述分析〉，【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第二年研究報告(部份),NSC 90-2745-P-343-001，國科會提昇私大研究能量專案，2002，嘉義：南華大學。

育改革的社會力量與主張。同年七月，第七次全國教育會議假台北召開，會中決議成立教育改革審議委員會。同年 9 月 21 日，在中研院院長李遠哲主持下，行政院教育改革審議委員會正式成立，回應台灣社會教育改革的呼聲，並嘗試結合政府與民間各方面的意見，為教育改革標示出清楚的理念，擬定整體方向經過兩年的討論、研究，並廣徵各方意見，教育改革審議委員會於 85 年 9 月結束任務編組，其間每半年發表一次教育改革諮議報告書，廣泛討論各方面議題，至 86 年 7 月發表教育改革總諮議報告書（行政院教育改革審議委員會，1997），作為教育改革的指導原則與基本藍圖，但這並非是教育改革的完成，而是教育改革運動的另一個起點。社會運動與訴求最後必然落實於具體的政策層面，以往關於政策制定的研究往往強調決策過程的分析，然而政策的形塑並不只是決策過程的產物，更是各種論述交會而成的實踐。各種論述而成的空間乃是政策得以形成的脈絡（Ball，1990，1994）。從台灣教育改革運動開展以來，各種對於反傳統教育學論述（pedagogic discourse）的改革主張洶湧而起，逐漸形成某種新的教育學論述。勾勒出未來教育問題爭議及教育政策落實的脈絡。因此，將這些討論及理念主張視為教育學論述加以分析，釐清其架構，可能的意識型態內涵，各種權利關係、以及政策意涵，乃是現階段探討教育改革運動的主要議題。英、美在 1980 年代展開教育改革運動後，90 年代也開始有許多關於教育改革之論述分析（Apple，1996；Ball，1990，1994；Bernstein，1990；Urck，1997）。因此，本文乃試圖就教育改革之主要理念及其主張進行教育學論述之分

析探討。

那麼教育改革所追求的理念與目的是什麼？十多年來的教育改革是否逐漸形塑出某些強勢的教育論述，取代傳統的教育學論述？教育改革審議委員會在教育改革總諮議報告書中，揭櫫了教育改革四大理念，即教育鬆綁、學習權的保障、父母教育權的維護及教師專業自主權的維護（行政院教育改革審議委員會，1997：13-17）。相應於此，民間教改團體，四一〇教育改造聯盟對教育改革審議委員會的理念雖有諸多批判，但也承認教育鬆綁乃是大家所共同接受的前提（四一〇教育改造聯盟，1996）。可是什麼是教育鬆綁，確立教育鬆綁作為可接受的共同原則，是否只是確立了威權不得當介入教育的消極性原則，對於其積極內涵未必有著共同一致共識。教育改革審議委員會曾委託朱敬一與戴華進行「國家在教育中的角色」研究計劃，其成果後來以「教育鬆綁」一書發表。從其中的討論，我們可以發現教育鬆綁不只是主張威權不得當介入教育的消極性原則，而是重新審視國家、市場與教育領域的關係，以市場自由為理論前提（或價值前提），極力主張削弱國家在教育事務上的介入（朱敬一、戴華，1996）。這與英、美對教育市場化的論述有許多類似之處（Chubb and Moe, 1990; McMurtry, 1991; Tooley, 1993a）。而四一〇教育改造聯盟則直指如此鬆綁的方向，將無力面對來自「資本」的威脅（四一〇教育改造聯盟，1993：33）。由此可見，環繞著反國家控制為主題，構成反對傳統教育學論述的起點。然而，教育市場化的趨勢及主張是否可以成為教育改革的基本教育學論述，則成為新的爭論焦點。（林

全、吳聰敏，1994；林本炫，1994；朱敬一、戴華，1996；四一〇教育改造聯盟，1996；湯堯，1997；周淑卿，1999；戴曉霞，1999）。當然這並不表示教育市場化的主張已經成為主導教育改革的教育學論述，然而環繞著教育市場化重新定位市場，國家與教育領域關係已成為新教育學論述的核心議題。

在此問題意識之下，有兩個層次的探討是不可能忽略了。首先，我們已知教育市場化論述，只是試圖解除國家強力介入，重新界定教育標的及運轉機制的可能方向之一。相對於此，反國家管制也可能反市場化的趨向。早期台灣教育政策的制訂著重人力資源的考量，已反映了市場經濟對教育標的的強烈的影響。解除國家強力管制益形強化市場力量對教育領域的直接影響，對於教育理想及標的的實現可能是更大的威脅，因此，在去國家管制的同時，對教育市場化趨勢也該持審慎的態度。（周志宏，1994；林本炫，1994；吳明益，1994；羊憶蓉，1994；四一〇教育改造聯盟，1996）。這方面的討論往往以維持社會公平，以及教育權保障為其論述重點。然而，我們可以看到，主張教育市場化的學者也同時強調對教育權的保障，以及社會公平性的考量。因此，更根本的差異可能在於前者強調，透過市民社會（civil society）的形構，對於教育市場化加以限制，才可能真正落實教育權的保障及社會公平（Ball，1994；Grace，1994；McLanghlin，1994；McMurtry，1991；White，1994；Whitty，1990；Wringe，1994）。因此，在檢視以教育市場化為主導展開的教育學論述，同時分析以市民社會理念為主導的教育學論述，乃是瞭解台灣教育改革不同論述形構的必要工作。

另一個層次的問題是，台灣教育改革與其相關論述，尤其是教育市場化與市民社會的理念，雖是反映了 1990 年代以來的台灣政治社會變遷，有其在地的 (local) 特色，但從比較研究及全球化趨勢來看，這種的教育學論述有其國際化的一面。英、美教育體制自 1980 年代以來，也展開一連串的教育改革行動，去國家管制及教育市場同樣也是論述主流及政策方向 (Ball, 1994; Chubb and Moe, 1990; Grace, 1994; McMurtry, 1991; Miliband, 1991; Tooley, 1995; Whitty, 1998)。台灣的教育市場化論述只是移植這些爭論嗎？或者台灣的教育市場化論述有其不同的社會結構背景，及其獨特的內部邏輯。而探討這些早台灣十年發展的教育市場化論述及政策主張，對於我們更深入全面釐清本土的相關議題應是大有助益。

教育鬆綁等於教育市場化嗎？

那麼「教育鬆綁」是否即是主張教育市場化？從教育改革總諮議報告書來看，教育鬆綁的精神在於去除傳統國家強勢之管制，未必意謂著朝教育市場化方向發展。在民國八十六年所提，去除國家高度管制的主張，做為教育改革的首要理念看似積極有力，卻可能只是反應台灣政治社會的轉型；呼應一種反威權國家的態度。然而，這樣的主張所代表的積極意義究竟是什麼？從總諮議報告書來看，除了去除高度管制以外，教育鬆綁似乎是個鬆散而又包涵過廣的理念。

依循回歸教育，回歸憲法的方向，教育鬆綁是一種符應社

會民主化、多元化的全方位重建工程，可以從推動制定〈教育基本法〉開始，再及於教育法令體系的檢討與修訂，最後到各種教育活動的調適。使得教育能在合理合宜的規範下，創造出健康多元的空間。

在教育鬆綁的進程中，要特別強調自律與負責。鬆綁的事項也應該視具體的時空條件的成熟度，妥善規劃執行。其中涉及教育機會均等的管制措施，應能達成提供弱勢者更多機會為原則（行政院教育改革審議委員會，1987：14）。

這樣的宣示，從回歸憲法到各種教育活動的調適都被包含進去了，其明確的意義與方向究竟是什麼？實在稍嫌空泛。隨後在教育鬆綁的具體建議項目下，共有七個重要大項，即（一）教育行政體系的調整（二）中小學學校教育行政與教學之重整（三）教師的專業自主（四）中小學教育的鬆綁（五）高等教育的鬆綁（六）民間興學與辦學的鬆綁（七）社會觀念的鬆綁（行政院教育改革審議委員會，1987：25-33）。洋洋灑灑七個大項，每大項中還有諸多小項。其中有些是理念陳述，有些是具體主張，卻都名之為鬆綁，教育鬆綁著實是一鬆散的理念。這一鬆散的理念可能反映了教育改革審議委員會內部意見的紛歧。一方面，這顯示了社會對教育改革的多元詮釋，另一方面也蘊含了相互矛盾的主張，以及對某些根本問題的迴避。比如自由/平等，社會正義/追求效益，這些價值理念之間的關係到底該如何被擺置，幾乎完全不論。

因此，我們可以說教育鬆綁亦不全然等同於教育市場化，雖然其中有一些是典型教育市場化論述的主張，比如：父母選擇權或學校自主管理²，可是，教育改革委員會在做這些主張時，似乎完全忽略其意識型態意涵，而視之為中性的概念。然而，教育鬆綁不等於主張教育市場化，卻似乎也不等同於什麼特定主張。因此，在去除國家強力管制的前提下，教育鬆綁的宣示乃成為教改理念及實踐多元詮釋及論述爭議的起點，而非最終的總則。

如果說教育鬆綁乃是爭論的起點，而非明確可知的普遍原則，那麼由此展開有關教育改革的爭論是什麼？如上所言，去除傳統威權國家對教育部門的強力管制乃是大家所共同接受的起點。可是，為什麼不能接受以往國家管制的形式，在主張消解國家管制後，教育改革應朝什麼方向開展，就有了不同的論述。這個爭論的焦點就在於教育市場化是否是取代國家管制的最佳途徑？

教育鬆綁的兩種詮釋：市場經濟 vs. 市民社會

台灣戰後五十年來教育弊病的根瘤在於黨國資本以「社會

² Gewirtz 和 Ball 所言，對於公共服務市場化的分析並不能單純言之，因為這樣的市場是極為分歧多樣、複雜不定的。而教育市場化實際上會依其在地性格而有所不同。然而教育市場化雖有其地域上的特異性，卻也有其普遍性的模式，其最關鍵的核心乃是選擇和競爭。依消費導向的市場模式來看，生產者之間的競爭乃保障消費者選擇自由的最佳途徑。落實於英、美教育改革的政策中的，乃是家長選擇權及學校專業管理之間的競爭（Gewirtz, Ball and Bowe, 1995:180）。

控制」及「人力資源」兩項指導原則規劃教育。這兩個原則之下，國家對教育的態度著眼於可否有效的達到社會控制，政府對教育部門的投資則是在計算成本效益，以穩固正權及滿足資本發展的人力需求。

資本主義效益思考，一方面表現在政府透過教育過程將人民納入生產管制之中，但一方面卻也滲入民間的改革主張，即要求徹底解除政策規劃與管制，聽任市場機制自由運作。我們要說，雖然表面上兩者南轅北轍，但其實都是同一思考邏輯----這就是「市場邏輯」。(四一〇 教育改造聯盟，1996：32-33)。

在民主國家，什麼時候國家有權限制人民的活動，其實有相當多的理論探討。Parkin 歸納出以下兩大限制人民活動的時機，十分精簡，可做為我們討論的起點。

1. 當民間自行運作將產生不良後果，發生所謂「市場失靈」時，國家或許可以適度介入。
2. 國家基於公平的考慮，對人民之利益進行重分配，因而介入人民活動。

上述第一種介入時機，是「效率」面的考慮，其下又細分為公共財、外部性、決策不理性三項。第二種介入時機則為「公平」的考慮。主張以教育（機會均等的）改革來達成社會均等。然而，以這樣的說理或角度看待教育問題，未必是個良好的切入點；而以這個角度探討「教育鬆綁」則更是牽強（朱敬一、戴華，1996：11-12，19）。

上述兩段討論分別代表反教育市場化論述，以及教育市場化論述的典型。主張教育市場化者有幾個基本的立論點，(1) 教育可視為一種商品（先不論教育是否為公共財（public goods），就算是 public goods，也是商品）。既是商品，那麼由市場來決定商品的供需，將能達到最大的效率。(2) 國家介入乃是對人民的限制，因此，只有在「市場失靈」時，國家或許可以適度介入。既然視教育為商品，又信奉市場經濟是處理商品最有效的方式，那麼國家介入自然就成為例外情況。但這裡的國家介入有著雙重意涵，其一，國家介入是市場經濟的對立面，其二，國家介入是人民自由的對立面。因此，這裡隱含著市場經濟是保障人民自由最好的方式，或是市場經濟即等同於人民自由的前提假設。(3) 在這個討論中，所謂民間或社會幾乎就等同是經濟體，因此，所謂民間運作不良也就等同於「市場失靈」。

相對於此，反教育市場化論述的基本立論點又是什麼呢？

(1) 所謂民間或民間社會並不等於國家，也不能化約為經濟體。這是相當重要的基本論點。論者認為以往的國家管制有兩個面向，一是國家對社會的控制，二是因應勞動市場的需求。教育市場化的主張看似解除國家以規劃角度出發來因應勞動力市場的需求，卻聽任如此需求直接加諸教育部門。如此一來，市場邏輯對社會的控制不能隨著傳統國家管制的祛除而消失。因此，教育改革不該陷入非此即彼，國家管制/市場經濟的兩端邏輯中。(2) 隱含於此的論點乃是教育不是商品。而這有幾個可能的討論，其一乃是教育根本就不可被視為商品（commodity），其二是，就算教育是一可欲標的（goods），也

是一 public goods，而且不是經濟學定義下的公共財概念而已。

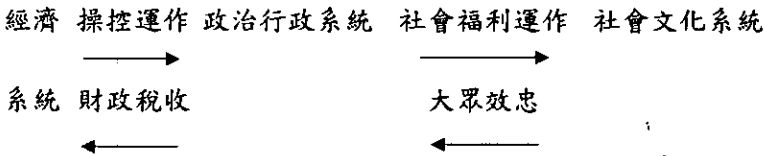
(3) 市場經濟並不同於人民自由。真正的自由應該從社會正義及社會平等的考量出發，而不該被視為只是市場經濟下選擇的自由。

如果以上的分析無誤，那麼我們可以說「教育鬆綁」這一寬鬆概念如何詮釋，有兩種不同的方向，其一是主張教育市場化的論述，相對的則是反教育市場化的論述。雖然，台灣整個政治社會的發展，教育改革發生的社會結構脈絡與英、美不同，關於教育改革的基本理念及原則確有類似的爭議 (Ball, 1994; Chubb and Moe, 1990; Grace, 1994; McLaughlin, 1994; McMurtry, 1991; Tooley, 1994; Whitty, 1998)。

1980 年代以降，先進國家展開另一波的教育改革，在雷根主政的美國及柴契爾夫人主政的英國，教育市場化尤其成爲其政策形成的新原則。對於教育市場化對國家與教育關係的重新界定，支持教育市場化者 (Chubb and Moe, 1990; Green, 1990; Tooley, 1992, 1993a, 1993c) 以及反對教育市場化者 (Ball, 1990, 1994; McMurtry, 1991; Miliband, 1991)。對於相關議題已有許多討論。對於與教育市場相關的許多議題，諸如：國家角色的重新定位，市場與民主政治的關係，市場的道德限制，市民德行與市民社會對教育市場的反思，個人自主與教育市場的關係，教育市場價值與教育價值的關係，效率與管制的問題，消費者選擇權，教育是否是公共財 (public goods) 等議題均有深入探討 (Gewirtz, Ball and Bowe, 1995; Bridges and McLaughlin, 1994; Malkin and Wildavsky, 1991; Grace, 1989;

Tomlinson, 1986)。相對於此，國內關於教育市場的論述只是略具雛形，因此，藉助這些論述的紛希有助於我們瞭解台灣教育市場化論述的架構與發展。

可是就我們初步的探討，雖然台灣教育市場化論述受到國外相關論述相當的影響，可是其論述形構以及所界定的政治社會情境未必相同。去國家管制與教育市場化往往是一體兩面的主張，由上可知，台灣的教育市場化論述也是以去國家管制為出發點，以自由市場經濟的自律及效率作為其前提。可是，在歐美，去國家管制的論述乃是對 1970 年代到 1980 年代福利國家之經濟危機而展開的 (Castells, 1980; Habermas, 1976; O’Conor, 1973; Offe, 1984)。依 Habermas 與 Offe 的理論，現代社會系統之各個次系統的關係如下 (Habermas, 1976; Offe, 1984)。



在這種關係下，晚期資本主義福利國家可能形成的系統危機與認同危機如下：

發源地	系統危機	認同危機
經濟系統	經濟危機	
政治系統	合理性危機	合法性危機
社會文化系統		動機機制危機

依此而論，福利國家在政治系統會形成系統上的合理性危機及認同上的合法性危機。可是，危機的根源是來自於經濟系統所發生的經濟危機，這使得政治系統無法有充分的財政稅收維持經濟系統的有效運作，並維持社會福利的運作，以獲取大眾的效忠。因此，相應於經濟危機乃產生政治系統上的合理性危機，相應於社會文化系統之動機機制危機則反應為合法性危機。這種雙重危機導致對國家調控能力的不認同？歐美去國家管制的論述乃是在如此脈絡下衍生出來的（Habermas, 1976）。

然而台灣在 1980 年代末期，政治危機及轉型期的國家並非是福利國家，也很難說是已進入晚期資本主義階段。當時，國家認同上的合法性危機確實出現，但其根源並非是來自經濟危機，而是對威權國家體制的批判。就此而言，去國家管制或控制的主張中，其國家的理論實際內涵與歐美去國家管制的論述是大有差別的。甚至於國家“管制”的意涵如何即可的大有不同。如此我們是否說，看似源自於去國家管制的相似教育市場化論述，其論述架構及政策意涵也大有不同。

由此可知，自由市場經濟的主張看似近代政治經濟學的興起同樣古遠。但 1980 年代以後，標舉著市場經濟學的訴求乃是針對著福利國家的困境，及其依據的凱恩斯學派經濟學而來的。依凱恩斯經濟學而來的國家介入被抨擊為影響市場法則的不當措施，而福利國家公共服務部門的擴張則市政府高度膨脹、科層化及效率不彰的原因。去國家管制乃被視為治這些問題的良方。在經濟政策上，主張以金融政策而少以財政政策直接介入市場。更重要的是縮減公共服務（public service），或將

公共服務轉由市場提供，不再由國家提供。或將公共服務部門的運作市場化。教育市場化乃是公共服務市場化過程的一部份，柴契爾夫人主政下的英國 1988 年教育改革法案乃是其典型。而 Hayek 與 Friedman 等人的市場經濟為保障人民自由之主張則是其理論基礎 (Ball, 1990)。就此而言，台灣教育改革中，教育市場化論述的理論基礎幾乎如出一轍。可是，如上所言，台灣在 1980 年代末期，並非福利國家，也無福利國家的財政危機。依著對福利國家批判而來的「市場經濟至上」主張，令人有某種時空錯置的感覺。主張教育市場化者或許可以辯稱，我們並不需要經過福利國家的階段，才可以明瞭公共服務市場化乃是最有效率的運作。或許是如此，可是公共服務市場化是否一定是最有效率的方式，則還是爭論不休的問題。更何況台灣公共服務之提供尚處於高度不足的情形，遑論其市場化了。台灣在義務教育之外的學前教育、高級中學教育及高等教育部門，其市場化趨勢實遠勝於歐美。此外，英國自 1988 年教育改革法案施行以來，其成效如何，已有頗多研究與爭論。依 Ball 或 Williamson 等人的研究，教育市場化乃是中等階級式的社會投入模式，是優勢階級主導的教育理想，而選擇的「自由」對中產階級之外的民眾而言，乃是虛幻不實的 (Gewirtz, Ball and Bowe, 1995)。因此，台灣教育改革市場化主張，其理論基礎及經驗效果之探究皆有待進一步檢討。

相對於此，反教育市場化主張對於國家與市場關係的討論就與市場論者不同。與英美論爭相似的，教育是否可視為一商品，或是一公共財的爭論也是一辯論的焦點。但更重要的是反

教育市場論主張在處理公共事務上，除了國家或經濟部門以外，還有一個重要場域，那就是社會，精確的說乃是市民社會。反市場化論者對台灣傳統國家型態的批判，不在於其因公共服務部門的擴張而導致科層化與無效率，而在於其對於社會自主性的壓抑。因此，其與市場化論述者不同，他們不認為以市場自律對抗國家介入是理所當然的事，也不贊同去除國家管制後，市場經濟模式必然是保障個人自由最有效的方式，因為市場自律並不同於社會自主。對他們而言，國家管制或市場自律都是對教育的綑綁，真正的教育鬆綁只有在市民社會的自治理念，才能擺脫國家管制或市場經濟的自利性格來達成。這裡運用民間或市民社會相對於國家與經濟的第三個領域，表示教育的價值或目標應有外於權力與功利的考量。但問題在於市民社會亦是一移植的理論概念，在反教育市場化的論述中，此一概念隱然是作為對抗的支點，其在理論上的意涵，能在台灣社會落實與否的可能性卻較少觸及。如此一來，其立論基礎未免薄弱。如 Taylor 所說，西方近代市民社會有兩種模式，一是洛克學派式的模型，將市民社會視為自律的經濟體，二是孟德斯鳩—黑格爾式模型，強調公共領域的自主性及中間團體的重要，而不將之化約為經濟體或國家 (Taylor, 1991)。依此而言，市民社會，或者市民社會有其獨立於市場社會的運作理念。依市民社會的論述，關於去國家管制及反教育市場化主張有何進一步發展的可能。不論就理論或實踐層面，在台灣市民社會可能的發展及其形式為何。這些都是必須進一步探討的問題。

最後，我們將針對國家管制及公共財的問題稍作分析，但

那並不是作為本文的結論，而希望藉此引發更多深入的探討。到底什麼是對教育之國家介入或管制。這樣的用詞某個程度預設了市場經濟與國家介入之對立概念。所謂介入（intervention）指的是對市場的介入。因此，反對國家介入也就自然成為依市場邏輯來運作。但除此之外，有其他可能途徑嗎？

以往台灣社會中，國家對教育部門的管制可分成兩個主要層次。一是從經濟發展及經濟利益著眼，來安排整體的教育投資及教育體制的建立。經濟建設計劃與人力發展計劃之間的密切配合乃是典型代表（羊憶容，1994）。但除了對整體教育體制與教育投資的安排之外，另一個管制的重點乃是針對教育的實質內涵，部定課程標準及教科書、師資培育體系的一元化以及軍事教官進出校園乃是具體事例（羊憶容，1994；林本炫，1997）。這兩層管制的標的分別是，符合市場的勞動力以及順從特定意識型態的公民。就前者而言，國家對教育之規劃已是「勞動力」市場導向。只是在計劃經濟的考量下，假設這個市場的供需可透過國家的控管而達到均衡。針對這個層次的國家管制，教育市場化論述及市民社會論述均提出批判。但教育市場化論述之批判乃是強調國家對勞動力規劃之不可行，違反自由市場原則。也就是說國家根本不可能對勞動市場做出有效率的評估規劃，據此來控管社會整體對教育投資及需求也就不可行。因此，去除國家管制的意義乃是將人們對教育的需求及投資直接交由相對應的勞動市場來決定。

從市場經濟學的角度來看，教育領域作為一市場可視為一雙重市場。市場的一端是教育服務的消費者及提供者。另一端

則是勞動力的提供者及勞動力的消費者。後者是典型人力資源或人力資本論的看法。先前國家對教育之管制乃是從此端著眼，根據對勞動力市場的評估來控管教育體制之投資及調整，尤其是高級中等教育以上之結構。這樣的控管則間接影響及另一端的供需狀態。特別是高級中等以上的供需結構。弔詭的是，早先另一端的控管造成教育服務提供及消費這一端也無法以市場型態出現，因為教育服務的提供者在數量上受到國家的控制，主張市場化者，乃是從教育服務的消費需求這端著手，主張解除國家管制。但這是否是滿足對教育需求增加最好的方式，卻是很有爭議的。如上所言，英美 1980 年代以來市場化之主張，乃是針對其公共服務大量由政府提供而來，在所謂效率的考量下，認為某些公共服務根本就不算是公共財，或者就算是公共財，由市場提供還會更有效率。在理論上及經驗上，教育是否為公共財，實際上由市場提供是否更有效率都有許多爭議 (Ball and Bowe, 1995; Bridges and McLaughlin, 1994; grace, 1994; Malkin and Wildavsky, 1991; McMurty, 1991; Tooley, 1992, 1993a; Whitty, 1998)。但台灣原本的狀況是教育服務提供不足，在高級中等教育以上以及學前教育更是明顯。這些教育服務交由市場提供是否更有效率實為未定之論。但由於教育服務提供不足，造成資源嚴重分配不均卻是顯而易見的。教育市場化者在此由效率著手，來談解除國家管制的問題，似乎錯置台灣教育問題的焦點。如要說教育市場化的基本立論乃是由私人市場來提供教育服務，那麼近十年來，非義務教育的擴張，尤其是學前教育以及高等教育部門，可說是高度市場化了。

我們可從下面簡單的數字來說明這個現象。

根據教育部的統計資料顯示（見表一），在民國八十八學年度，全國共有大專院校 141 所，其中大學 44 所，獨立學院 61 所，專科學校 36 所。如果將專科學校不計，則有大專院校 105 所。在公私立學校的分配上，國立大學 21 所，私立大學 32 所，公立獨立學院 25 所，私立獨立學院 36 所，也就是說國立大專院校共 46 所，而私立大專院校則有 59 所，私立大專院校明顯多於國立院校。但這還只是學校間數多寡比較，就學生數來比較，其差距更是懸殊。在八十八學年度，全國大專院校在學學生更有 994,283 人。扣除專科學校 200,867 人，則共有 793,416 人。其中國立大學學生數 169,302 人，公立獨立院校 97,354 人，總共有 266,656 人。私立大學 262,177 人，私立獨立院校則是 264,583 人，總共有 526,760 人。私立大學院校雖只比國立大學院校多出 15 所，其容納人數卻是兩倍以上。如果再把專科學校加入計算（國立專科學院有學生 8,534 人，私立專科學校則有 192,333 人，專科學生 95% 以上在私立學校就讀），其差距將益為擴大。

（表一）

		校數 No.of Schools	學生人數 No.of Students
私立 Private	專科學校 Jr.College	32	192,333
	獨立學院 College	36	264,583

	大學 Unvi	23	262,177
直轄市立 Municipal	獨立學院 College	2	5,227
國立 National	專科學校 Jr.College	4	8,534
	獨立院校 College	23	92,127
	大學 Univ	21	169,302
專科學校 Jr.College		36	200,867
獨立學院 College		61	361,937
大學 Univ.		44	431,479
總計 Grand Total		141	994,283

資料來源：教育部網站 <http://www.edu.tw/statistics/service.htm>

如果我們單從供需角度來界定市場，這樣大專在學學生人數比是否以讓我們斷言，台灣大學教育部門已是高度市場化了。與美國大學院校情況相較，在 1995 年，美國四年制大學中，共有公立大學 608 所，私立大學 1636 所，私立大學比率為 73%。可是在八百七十六萬學生總數中，公立大學學生數為五百八十一萬人，佔 66%，私立大學學生數則為二百九十五萬人，佔 34%（丁志權，1999）。其學生就讀於公私立大學的比率與台灣恰好相反。論述台灣教育市場化者，常以美國作為教育市場化之典型。但從兩國相關數據比較來看，在高等教育部門，台灣高教

市場化趨勢，實在遠遠超乎美國之上。這種情形在高中職教育及學前教育上更是明顯。若依教育部現行政策，未來公立大學院校將不擴張，在高級中等教育部門，積極輔導高職轉型為綜合高中，那麼以私立學校增加為主導的市場化趨勢將更為擴張。另一方面，台灣大學院校學生佔總人口數從七十八年之 12% 至八十八年之 24.32%，上升了 12.32%，這其中大部分來自私立大學院校之擴張，足見台灣高教十年來幾乎是以市場化為其主要導向。

但這樣的市場化擴張，並未能解決效率的問題，卻可能令公平的問題益形惡化。因此，以市場化的主張來討論解除國家管制，看似維護了人民自由及效率問題，實則不然。教育市場化論述的一個重要起點是關於教育是否為公共財的討論。這個討論有兩個層次上的問題。一是公共財是什麼、如何界定。二是教育是否為公共財。就第一個問題，經濟學者一般將公共財界定為無排外性（non-excludability）與無敵對性（non-rivalrousness）之服務或商品（張清溪等，1993）。從這個定義來看，教育是否為無排外性與無敵對性之服務就有許多爭議了（羊憶容，1994；吳明益，1994；朱敬一、戴華，1996；Grace，1989；Gewirtz，1995；Malkin and Wildavsky，1991；Tomlinson，1986）。要由此來立論教育不是公共財，交由市場提供才是最有效率的方式，似乎還有待商榷。

但 Grace，Malkin 與 Mildavsky 等人則更直接批評經濟學者對公共財的界定是不恰當的。經濟學者是從商品之技術屬性來界定公共財的概念，好像某種商品是否為公共財是依其本身

客觀性質而定，而公共財的概念是一價值中立的概念。可是 Malkin 與 Wildavsky 指出，公共財的概念與項目乃是社會建構的，即公共財會隨時空推移，因不同的歷史社會背景而有所不同。Malkin 與 Wildavsky 在分析經濟學者使用公共財概念之爭議及分歧後，得出幾個重點。

- (1) 一項財物是否為公共財，乃依公眾決定是否將其視為公共財而定。簡而言之，公共財乃是社會建構的。這表示公眾決定某些領域不該由市場來主導，這並非事物本性使然。
- (2) 要依事物本身的技術屬性來界定公共財的概念是不可能的——公共財理論的爭論，游移不定，乃是讓經濟學者得以在經濟“科學”的偽裝下，宣揚他們個人的價值偏好。
- (3) 到底什麼是公共 (public)，什麼是私人的 (private)，關於其界線不定的爭端，凸顯了公共政策分析上的價值涉入，技術性的公共財概念只是隱藏了其中的價值差異及爭端 (Malkin and Wildavsky, 1991: 372-373)。

而 Grace 則更直接主張公共財基本上乃是公眾期望由公共部門提供之服務，這些服務有助於公民生活品質之提昇，且不論公民是否有能力支付這些服務的代價。公共部門都應該提供這些服務，以提昇公民德行、智識、以及經濟和政治上的能力 (Grace, 1994: 133)。這些討論讓我們更清楚，經濟學對公共財之專家式的技術界定其概念內涵乃有待商榷。而關於公共財的界定必須涉及公共領域及市民社會的討論。因此，對於市民

社會及公共領域的反思以及如何實現自主且能凝聚公民共識的
市民社會運作，乃是面對台灣教育改革問題的關鍵。或許就如
台灣當前的局勢一樣，問題不只在於經濟、也不只在於政治，
而是在於社會本身（市民社會）。不只在於財富、在於權力，更
在於社會德性。

參考書目：

- Apple, M. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York :
Teachers College Press.
- Ball, S.J. (1990). *Politics and policy-making in Education :
Exploration in Policy Sociology'* . London: Routledge.
- Ball, S.J. (1994). *Education Reform: a Critical and Post-structural
Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Bernstein. B. (1986). *On pedagogic discourse in J.G. Riclardeon
(ed.) Handbook of Theory and Research For The Sociology
of Education*. New York: Greenwood.
- Bernstein. B. (1990). *The Structuring of pedagogic Discourse.
Volume IV Class, Codes and Control*. London: Routledge.
- Block, F. (1991). "Contradictions of Self-Regulation Markets", in
Marguerite Mendell & Daniel Saleé ed. (1991): *The Legacy of
Karl Polanyi*, NY: St. Martins Press, pp. 86-105.
- Bowe, R. and Ball, S.J. with Gold, A. (1992). *Reforming Education
and Changing Schools: Case Studies in Policy sociology*.
London: Routledge.
- Bridge, D and McLaughlin, H. (1994). *Education and The Market*

- Place*. London: The Falmer Press(收錄 Grace , McLaughlin , White , Wringe 等人 1994 作品)
- Castells, M. (1980). *The Economic Crisis and American Society*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Chubb, J. and Moe, T. (1990). *Politics, Markets and American's Schools*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Coarse, R.H. (1988). *The Firm, The Market and the Law*, Chicago: University of Chicago Press.
- Cohen, J. and Arato, A. (1992). *Civil Society and Political Theory*. Cambridge, Mass.: MIP Press.
- Friedman, M. (1982). *Capitalism and Freedom*. Chicago: Chicago University Press.
- Friedman, Milton (1982). "The Role of Government in Education", in *Capital and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gewirtz, S. Ball, S. J. and Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Grace, G. 1989 "Education : Commodity or public good ? ", *British Journal Educational Studies*, 37(3): 207-21.
- Granovetter, M. and Swedberg, R. ed. (1992). *The Sociology of Economic Life*, Boulder: Westview Press.
- Gray, L. (1991). *Marketing Education*. Buckingham: Open University Press.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation*. London: Macmillan.
- Habermas, J. (1976). *Legitimation Crisis*. London: Heinemann.

- Keane, J. (1988). *Democracy and Civil Society*. London: Verso.
- Malkin, J. and Wildavsky, A. (1991). "Why the traditional distinction between public and private goods should be abandoned", *Journal of Theoretical Politics*. 3(4): 355-78.
- McMurtry, J. (1991). "Education and the market model", *Journal of Philosophy of Education* 25(2): 209-17.
- Miliband, D. (1991). "Markets, Politics and Education. Beyond the Education Reform Act", *Education and Training Paper No 3*. London: Institute for Public Policy Research.
- North, D. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, J. (1973). *The Fiscal Crisis of the State*. New York: St Martin press.
- Offe, C. (1984). *Contradictions of the Welfare State*. London: Hutchinson.
- Polanyi, (1957). *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*. Boston: Beacon Press.
- Seligman (1995). *The Idea of Civil Society*. Princeton: Princeton University Press.
- Short Oxford English Dictionary (1973). Oxford: Oxford University Press.
- Swedberg, R. (1994). "Markets as Social Structures", in Neil Swelser and Richard Swedberg ed. (1994) *The Handbook of Economic Sociology*. Princeton: Princeton University Press. pp. 255-282.
- Taylor, C. (1991). *Models of Civil Society. Public Culture*. 1991,

- 3(1): 95-118.
- Tomlinson, J. (1986). "Public education, public good", *Oxford Review of Education*. 12(3): 211-22.
- Tooley, J. (1993a). *A Market-Led Alternative for the Curriculum: Breaking the Code*. The London File, London: Institute of Education University of London. Tufnell Press.
- Tooley, J. (1993b). "Education and 'Public Goods': Markets versus the State". Paper presented to the Annual conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, April.
- Tooley, J. (1993c). "Equality of educational opportunity without the state? ", *Studies in Philosophy and Education*. 12(2-4): 153-63.
- Tooley, J. (1995). "Markets or democracy? A reply to Stewart Ranson.", *British Journal of Educational Studies*. 43(1): 131-4.
- Tooley, J. (1996). *Education without the State*. London: Institute of Economic Affairs.
- Urch, K. (1997). *Fighting Academic Agoraphobia in H. A. Giroux and Shannon, P. et al. Education and Cultural Studies*. London: Routledge.
- Whitty, G. Power, S. and Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, The State and The Market*. Buckingham: Open University Press.
- 丁志權 (1997) 六個主要國家高等教育財源與支出水準之比較，載於中華民國比較教育學會主編，教育研究與政策之國際比較，台北：揚智。

- 四一〇 教育改造聯盟（1996）《民間教育改造蘭藍圖：朝向社會正義的結構性變革》，台北時報。
- 布羅代爾（1993）顧良譯《十五至十八世紀的物質文明、經濟和資本主義》第一卷和第二卷，北京：三聯
- 朱敬一、戴華（1996）《教育鬆綁》，台北：遠流
- 米爾頓·弗利曼著 藍科正、黃美齡譯（1993）《資本主義與自由》台北：萬象。
- 羊憶蓉（1994）《教育與國家發展》，台北：桂冠。
- 行政院教育改革審議委員會（1997）《教育改革總諮議報告書》，台北：行政院研究發展考核委員會。
- 吳明益（1994）《國家管制教育市場合理地位與制度—以教育權的保障為中心》，台北：國立台灣大學法律學研究所碩士論文。
- 吳明清（1996）〈選擇與控制：學校教育改革的理念爭議〉，《教育資料與研究》9：2-10。
- 貝克（1998），王獻生，王予譯《家庭論》，北京：高務
- 貝克（1999），鄒繼楚譯《解譯偏好：用經濟學方法探究人類行爲》，台北：遠流
- 周志宏（1994）《國家教育權的理論與實際》，台北：稻香。
- 周淑卿（1999）〈市場自由與國家介入-論全國課程政策方向〉，《第二屆台灣教育社會學論壇發表論文》，台北：國立師範大學。
- 林本炫編（1994）《教育改革的民間觀點》，台北：業強。
- 林全、吳聰敏（1994）〈教育資料的分配與管制〉，載於羊憶蓉主編，《台灣的教育改革》，台北：前衛。
- 國立教育資料館編（1998）《教育資料集刊 23 輯：教育改革專

- 輯》，台北：國立教育資料館。
- 張清溪、許嘉棟、劉鶯釧、吳聰敏（1993）《經濟學》，台北：雙葉。
- 許寶強，渠敬東（選編）（2000）《反市場的資本主義》，Hong Kong: Oxford University Press
- 凱恩斯（1993）陳林堅等譯《就業、利息和貨幣的一般理論》，台北：時報
- 博蘭尼 1971(2000)，候利宏譯〈經濟：制度化的過程〉，收入許寶強，渠敬東選編，2000《反市場的資本主義》，頁 33~62，Hong Kong: Oxford University Press
- 湯堯（1997）〈教育市場導向探討與省思——市場模型建立與研究〉，《教育研究資訊》5（3）：74-85。
- 黑格爾（1985）范揚，張企泰譯《法哲學原理》，台北：里仁
- 蔡炳坤（1993）〈「教育自由化」的概念及其在國民教育上的啓示〉，《現代教育》29：14-37。
- 鄧正來，J. C. 亞歷山大編（1998）《國家與市民社會：一種社會理論的研究路徑》，北京：中央編譯出版社
- 諾斯（1994）劉瑞華譯《制度、制度變遷與經濟成就》，台北：時報
- 戴曉霞（1999）〈國家、市場與高等教育：英國和美國之比較研究〉，《第二屆台灣教育社會學論壇發表論文》，台北：國立師範大學。
- 蘇峰山（2000）〈教育鬆綁的雙重詮釋：市場經濟 vs. 市民社會〉，收於中正大學教育學院主編《新世紀教育的理論與實踐》，頁 49~66，高雄：麗文文化

資訊社會中的權力關係變遷¹

翟本瑞

南華大學社會所教授

美國布朗大學公共政策中心(Center for Public Policy)於 2002 年 6、7 月間，針對全球 198 個國家電子化政府(e-Government)程度進行評比，並在 2002 年 9 月公布評比結果，其中，台灣電子化政府得分為 72.5，位居世界第一，領先南韓(64.0 分)、加拿大(61.1 分)和美國(60.1 分)。

該中心針對 198 個國家的 1,197 個線上政府網站進行調查，評比的標準超過 20 項，包括「網站中是否有民眾與政府機關的聯絡管道、民眾是否可在網站中下載政府出版品、查詢資料庫、是否設置政府入口網站、使用者的隱私權是否受到保障、網站安全性、網站是否發生斷線而無法讀取的現象，以及政府網站提供服務的數目」等。²得分最高的前十大國家排名如下：

¹ 本文是〈資訊社會中權力與市場關係的變遷〉,【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第二年研究報告(部份),NSC 90-2745-P-343-001，國科會提昇私大研究能量專案，2002，嘉義：南華大學。本報告其他主題的研究可參見翟本瑞〈數位落差的社會文化意義〉,收入《連線文化》,2002,嘉義：南華社會所，頁 59-90。

² 〈台灣電子化政府居全球領先地位〉,
(http://www.find.org.tw/0105/news/0105_news_disp.asp?news_id=2333),
2002/10/14

排名	國家	得分
1	台灣	72.5
2	南韓	64.0
3	加拿大	61.1
4	美國	60.1
5	智利	60.0
6	澳洲	58.3
7	中國大陸	56.3
8	瑞士	55.4
9	英國	54.8
10	新加坡	53.5
11	德國	52.6
	日本	52.0
	香港	51.3
	芬蘭	48.8

該報告的綜合結論有下列數點值得參考³：

- 1) 12%的政府網站提供使用者在線上即可完成全部流程的服務，使用者僅在線上就可以完成相關洽公事宜。2001年時僅有8%。
- 2) 政府網站最常提供的服務為訂購出版品、預約旅遊行程、搜尋和應徵工作、申請護照，以及更新駕駛執照等。
- 3) 77%的網站連結出版資訊，83%的網站連結到可搜尋的資料庫。後者在2001年時僅只有41%。

³ Darrell M. West, "Global E-Government, 2002"
(<http://www.insidepolitics.org/egovt02int.PDF>), 2002/10/14

- 4) 14%的政府網頁僅有單項連結，或僅只連結到其他政府部門的入口網頁。
- 5) 相較於 2001 年的 6%，已經有 14%的政府網頁顯示其隱私權政策，其中 9%的網頁已有安全防護措施，這在 2001 年時只有 3%。
- 6) 33%的政府網站有某些為身心障礙者而設計的溝通形式，相較於 2001 年的 2%有著長足的進步。
- 7) 只有 19%的代理人通過了我們的 E-mail 回覆測驗，75%則未通過，而有 6%的 E-mail 根本無法連結。
- 8) 英語愈來愈成為電子政府的共通使用語言，78%的國家網頁有英文版，在 2001 年時只有 72%。
- 9) 43%的網頁為多語的，提供至少兩種以上的語言。
- 10) 電子政府總體評估最好的國家為上表所列的前十名。
- 11) 世界各地在電子政府的表現上有著相當大的差異性，總體而言，北美國家成績最高，其後依序為亞洲、西歐、東歐、中東、南美、中美洲、大洋洲、俄羅斯及中亞、非洲。雖則如此，各地區與前一年度比較都有進步。

台灣的得分從 2001 年的 52.5 分到 2002 年的 72.5 分，有著相當顯著的進步。報告中對台灣政府網站是以行政院網頁 (<http://www.ey.gov.tw/web/index-ey2000.htm>) 為準，報告中對排名第一的台灣有著下列描述：

網頁包括國家統計、台灣藝術與文化史、政策論文、即時新聞等各種資訊。它為國際讀者準備了英文的資訊，在首頁中有著各部會資訊以利公眾與之互動。網頁中提供了諸如影像與演說之多媒體檔案，各分項部會的網頁

中，也有著大量的資訊。

對於推動資訊化並想要打造綠色資訊島的政府相關部會，這份報告當然給予相當大的鼓勵，顯示政府部門在推動 e 化過程的努力。2001 年 World Market Research Center(WMRC)另一份針對全球 196 個國家超過 2000 個網站的電子化政府服務調查，台灣也得了全球第二的殊榮⁴，可見上述布朗大學的調查並沒有太大的偏失。

然而，在掌聲與鼓勵之餘，我們不禁還是要對這些調查產生質疑。首先，這些研究的對象並不是政府部門的“活動”，而僅止於政府部門的“網頁”，意味著只要網頁做得好，多媒體資訊豐富並有多種語言版本，再加上專人答覆 E-mail 就可以得到高分。其次，評量的對象是針對某一特定網頁，而非全國政府部門所有網頁，因此，只要某一網頁做得特別好，其他部門平均水準也就不是那麼重要了。

然而，Taylor Nelson Sofres 針對將近 3 萬人，在 2002 年 11 月發表的大規模調查報告顯示，台灣民眾對政府網站普遍存在安全上的疑慮，對政府網站的不信任程度(75%)僅次於日本(90%)、德國(82%) 與法國(76%)，高居名列全球第四位。⁵可見不同的調查對象、不同的調查方法，可能可以得到完全相反的印象。

⁴ 〈WMRC 評台灣電子化政府服務排名世界第二〉，
(http://www.find.org.tw/0105/news/0105_news_disp.asp?news_id=1796),
2002/10/14

⁵ Robyn Greenspan, “Global E-Gov Parallel with E-Com,” 2002/11/19 ,
(http://cyberatlas.internet.com/big_picture/geographics/article/0,,5911_1503231,00.html)

實則，評估一個國家電子化政府的標準，要以全面性的政府公部門活動資訊化程度為準，否則將淪於網頁設計比賽，失去推動電子化政府的目的與意義。知名的研究單位，多以電子化準備(E-readiness)或是資訊社會指標(information society index)來評量各國的資訊化程度，才不會如同網頁競賽般失之真確。這其中，又以 IDC/World Times 及 The Economist Intelligent Unit(EIU) /Pyramid Report 兩項調查最能代表各國的資訊化發程度。

IDC/World Times 的資訊社會指標(Information Society Index, ISI) 分就電腦、資訊、網際網路與社會等四類基礎建設來進行評比，以評定各國在存取與吸納資訊與資訊科技的能力；經評定後該指標將世界各國的資訊社會程度由高而低分為滑冰者(Skaters)、跨步者(Striders)、短跑者(Sprinters)、遊蕩者(Strollers) 等四群。在分類中，台灣因為先進的資訊、電腦、網際網路與社會的基礎建設，已經充分享有資訊革命的利益，屬於滑冰者一群。2002 年 2 月時，IDC/World Times 發表第六次資訊社會指標研究報告，台灣的排名從 2000 年的第 18 名快速上昇到第 10 名，表現相當突出。然而，當台灣在資訊社會指標排到世界第 10 名時，也就意味著我們已經邁向資訊化發展的重要階段。尤有甚者，台灣在資訊基礎建設一項上高居世界第一，據估計到了 2004 年時，台灣的總體排名將會進入到世界前四強。⁶這意味著邁向資訊社會發

⁶ McConnell 的評比只針對開發中國家，不足以代表全球各國資訊化程度，故不列入討論。參見江政達，〈台灣前進知識經濟之路〉，(http://www.find.org.tw/0105/trend/0105_trend_friendly_print.asp?trend_id=1162),2002/10/22；江政達〈資訊社會初探(一)：IDC/World Times 之資訊社會指標〉，

展的過程中，台灣會在世界趨勢與潮流中居領先的位置。

EIU/Pyramid Research 將電子化準備程度分爲電子化企業的領導者(E-business leaders)、電子化企業的競爭者(E-business contenders)、電子化企業的追隨者(E-business followers)、電子化企業的落後者(E-business laggards)等四級；其中，台灣在 2001 年時排名世界第 16，落在第二級「電子化企業的競爭者」中，但在開發中國家群中，仍居領導地位。台灣的優勢在於硬體與網路設備具競爭力，但在企業電子化上則相對不足。整體而言，IDC 的評比項目與層級，較多爲資訊化發展的初階段考量因素，對發展中國家較爲有利；而 EIU/Pyramid Research 的層級較爲全面性，要能獲得較高分數，資訊社會的發展要有相當的成熟度才能獲得肯定，因此也比較客觀。即使以得分最高的美國社會而言，在滿分 10 分的分數上也只得到 8.73 分，顯示各國也都還有進步與成長的空間。⁷

我們當然很高興在諸多評比項中，台灣能夠脫穎而出；然而，在高興之餘，更應認識到，許多真正的挑戰與競爭，也還沒有爲大家所意識到。在軟、硬體設備逐漸普及之後，各個政府部門在相關服務事項上，套句流行的術語：

還有許多進步的空間！

(http://www.find.org.tw/trend_friendly_print.asp?trend_id=1196), 2002/10/21；關於 IDC/World Times 的資訊社會指標的五個構面及細項、EIU/Pyramid Research 的電子化準備度的六個構面及細項，可參見(<http://www.find.org.tw/0105/trend/1162.htm>)。

⁷ 江政達，〈台灣前進知識經濟之路〉，(http://www.find.org.tw/0105/trend/0105_trend_friendly_print.asp?trend_id=1162), 2002/10/22

一、資訊化服務與管制

大部份政府的 e 化都還有相當大改善空間，資訊化到目前為止，也還只是輔助施政之用，談不上全面化的地步。上網人口、網頁內容，這些表面數字，都無法替代網路所能提供的整合性服務內容；e-government 的重點，是要能夠將大部份政府部門提供的服務轉換到網路上，不但讓「秀才不能門、能做天下事」，更要讓所有民眾得到二十四小時全天候、全方位、高品質的服務。到目前為止，真正達到充份資訊化標準的政府，是芬蘭的政府，她擁有

全世界各國政府望塵莫及的高度網路化系統，運用這個系統，政府的稅收大量地增加也讓社會正義得以更有效率地伸張。過去十年裡，芬蘭政府致力於把大大小小、一點一滴的公共資訊和服務連上網路，每一輛汽車、每一家公司還有每一件房地產都詳細登記在案，資料的取得只在彈指之間，如今已經是豐收的時候。芬蘭政府的上網努力不只減少了公文往返，對國庫的收入更是大有裨益。舉例來說，大多數的芬蘭人並不需要自己傷腦筋填寫報稅單。每年，芬蘭的所有雇主必須把所有員工的個人資料以數位化格式送交稅務單位，詳細所得自然是不可少的一項。稅務機關從龐大的資料庫搜尋每個人的保費繳納、持股狀況、房屋、汽車、助學貸款、退休年金所得，然後計算出個人應繳的稅額，再將資料寄回給雇主。於是每年春天報稅的時節，芬蘭人會收到一份由政府單位提出的納稅建議書，詳細列出他們該繳的明細。納稅人依法可以對這份建議書提出質疑，但大多數芬蘭人只是照單繳稅，因為政府的資料庫出錯的可能性

比個人的記憶力要低得多。芬蘭運用資訊的方式堪稱淋漓盡致。eCompany 便曾經對比美國和芬蘭兩國政府在土地資料的效率，印證了芬蘭的優越性。當美國人想要調閱土地資料，免不了要到政府機關，填寫了複寫紙形式的申請單，然後等候職員幫你調閱縮影片，找出你要的資料。如果你在芬蘭要做同樣一件事情，只需上網（隨時隨地），連上政府的地理資訊（Geographic Information）網站，點幾下滑鼠，一切搞定，而且，你得到的不只是某棟房屋的成交價以及抵押借款的狀況，還可以得到房屋坐落同一個區域的房價水準，連地底下的電纜和管線位置都可以查得清清楚楚。⁸

一旦所有資訊都充份數位化而納入到大的系統中，政府的龐大資料庫當然可以提供公民各項不同的服務⁹，但相對而言，

⁸ (<http://home.kimo.com.tw/jeffwu555/mis/mcse/mcse1.htm>).2002/10/16

⁹ 在台灣，政府部門資料雖然已經陸續數位化，但民眾仍然無法享受充分資訊。一般民眾身份證遺失或被竊或被搶還會上會向警察單位報失，但實際上益處不大，警察單位不一定會受理。網友彼此相互通告，正確做法應馬上備：1.二月內大頭照黑白彩色均可，要二吋的；2.規費200元；3.帶印章及戶口名簿正本或駕照正本[最後領到的畢業證書正本(役男可帶退伍令正本)也可以]；4.親自前往戶籍所在地戶政事務所辦理身份證領/補/換發手續(約5-10分鐘)。如果身份証遺失，除向警察機關備案外，還須向金融聯合徵信中心案登錄遺失身份証記錄，金資中心也馬上與戶政機關電腦記錄取得連線

(<http://www.ris.gov.tw/>)，日後身分文件以最後一次「身份證領/補/換發日」為主(上網可查詢<http://www.ris.gov.tw/docs/uping.html>)，這樣一來歹徒就無法藉著銀行體系辦走你的戶頭或信用卡或貸款之類。至於其他的麻煩則可由戶政事務所的"身份證領/補/換發申請書"來證明舊有(原)身分證已遺失作廢，申請一張證明也才十塊錢而已。如果要申請調閱個人信用紀錄請先向金融聯合徵信中心索取"當事人信用報告申請書"，填妥並檢附戶口名簿影本，並在空白處註明與正本無異；同時簽具同意書，表明同意金融聯合徵信中心得依章程規定目的，蒐

隱私權以及個人的自由就可能受到相當程度的監控。美國立國精神以及憲法的原則，都是假定政府可能會濫權，所以對於個人的基本人權與隱私保護不遺餘力。但是，政府是否一定會濫權？過多的權力是否一定使人腐化？邏輯上沒有必然性，但在制度面的制衡力量必須存在，才不致造成嚴重的社會後果。

時至今日，在全球化的發展趨勢下，民主與自由已經成為各國所普遍接受的價值，也成為各國政治環境發展的努力方向。然而，民主與自由甚至隱私權都不是各不同文明原有的價值標準，雖然在過去兩百多年帝國主義擴張過程中，逐漸為各國所接受，但在對於民主、自由及隱私等觀念與作法上，各國仍然存在著歧見。這些差異，並沒有隨著全球化的推展而全面改變。存在真實世界中，仍有許多觀念的差異。

集電腦處理本人資料，簽名蓋章，附入查詢費新台幣二百元，掛號寄交上列地址，即可查詢；另一種查詢方式，則是攜帶身分證親自到該中心，填寫“當事人信用報告申請書”，出具同意書，繳交查詢費新台幣二百元後，辦理查詢或製給複製本...!!!引自E-mail〈Fw: 身份証遺失時...!!!->法令修改了〉,2002/9/26,from <whliu@fcu.edu.tw>。與此相較，芬蘭的情況又是如何呢？下面所提例子，正可見出芬蘭公部門數位化的程度：「馬提拉（AulisMattila）去年夏天搬家。他連上芬蘭政府國家人口登記網站的「遷徙通知」網頁，輸入身分證字號和地址變更內容，幾秒鐘之後，所有需要知道馬提拉新行蹤的人都知道他搬家了，包括各個政府單位還有公用事業單位，他有開戶的銀行也都收到了通知。這個政府網絡的效率有多高呢？馬提拉回憶起搬家後沒有幾天，他重回原本居住的城市，到銀行辦點事情，行員對他說：「嗯，我看到你搬家了。」不過，芬蘭人並不常上銀行，芬蘭最大的電話公司桑諾拉(Sonera)的資料顯示，由於芬蘭人習慣用信用卡、簽帳卡、提款卡和網路銀行，芬蘭人平均持有的現金在全球是最少的，許多人根本想不起上次走進銀行是什麼時候。」

(<http://home.kimo.com.tw/jeffwu555/mis/mcse/mcse1.htm>), 2002/10/24。

雖然差異並不算小，但也因為地域上的乖隔與真實世界中活動場域的區分，還不致產生太多衝突。然而，通訊科技以及網際網路的快速性與匿名性，讓過去存在諸多管制的社會，開始面對因為新科技而產生的文化差異。網路空間本身因為場域的區隔，沒有太大衝突；但是，在同一網路空間活動的不同網民，卻往往會因為身處不同真實社會，而讓不同真實社會的衝突價值，表現在連線活動之中。

真實世界中的各個國家，不必然要以歐美主流價值為標準，因此在政治、文化、宗教等場域，往往存在著不同的尺度與規範標準。新科技的引入，對傳統文化可能造成相當大的衝擊，因而許多政府也往往因為宗教、政治等因素而對網際網路加以管制。其中，爭議最多的當然是針對網路色情的管制，各國法律不同、道德標準尺度不一，網路連線又沒有國界上的清楚劃分，自然產生諸多爭議。¹⁰因為宗教因素而產生的衝突與管制也不少見。

例如，2002年夏季，沙烏地阿拉伯政府因為宗教因素而封鎖超過兩千個網站，雖然，其中有些網頁存在明顯的性暴露圖片，但大多數只是關連到女性、健康、醫療及流行文化，其內容在大多數國家都是很普遍而符合社會道德規範的，是基於為宗教考量而被封殺。尤有甚者，2002年秋季時，沙烏地阿拉伯又因為 Nokia 7650 手機具有影像傳輸功能，違反了“善良風俗”及宗教規範，而強迫 Nokia 公司不得在沙國境內販售 7650 手機。在回教世界，婦女平時外出都必須穿長

¹⁰ 相關問題可參見翟本瑞，〈網路色情與虛擬性愛：自由與管制的難題〉，收入氏著《教育與社會》，2000，台北：揚智，頁 167-196。

袍，戴面紗，只有手腳與眼睛可以露在外面，許多場域還是維持嚴格男女隔絕的。手機傳輸影像會將隔絕區婦女的容貌傳遞出來，尤其是在只准女性入內的婚禮大廳等地，違反了宗教禁令，因此被宗教警察局長所下令禁止。¹¹

此外，政治立場的差異，也很容易造成認知上的差距。最有名的例子是 2000 年時法國法院要求 Yahoo 公司將網頁中出售納粹紀念品的資訊全數去除，以免法國網友可以接觸到美國網頁中、符合美國法律但不符法國規定的資訊；Yahoo 後來屈服於法方的要求而將網頁資料移除。另一例子是德裔澳洲人 F.Toeben 在其負責的網站 (Adelaide Institute, <http://www.adelaideinstitute.org>) 中否認歷史上曾經發生過屠殺猶太人的事情，並鼓吹極端的種族主義。他在 1999 年 4 月於德國被捕入獄，在坐了七個月牢之後法院於 1999 年 11 月 12 日宣判十個月的有期徒刑，其餘三個月刑期在交付了 6,000 馬克罰金後獲釋；澳洲人權與平等機會委員會要求他關閉該網站並對他所冒犯的人道歉，雖然這個委員會的決議並沒有法律上的強制效力，但亦顯示公眾團體可以針對網頁內容對不同團體加以約束。不唯寧是，德國最高法院仍於 2000 年 12 月 12 日裁定即使在德國之外的網站，也必須接受德國法律對種族主義及鼓動仇恨相關規定的限制。2002 年 9 月，澳洲聯邦法庭命令他必須將某些特定資料從網頁上移除。¹² 這些都是國家因為標準差異，而強制對在其他國家合

¹¹ C.Wearden, "Camera Phones get the chop in Saudi Arabia," (<http://news.zdnet.co.uk/story/0,,t269-s2123120,00.html>), 2002/10/3

¹² 詳細討論可參見翟本瑞,《網路文化》, 2001,台北:揚智,頁 109-110。亦見(<http://www.ratbags.com/rsoles/comment/toben.htm>), 2002/10/18

法的資訊加以管制的例子。在言論尺度上的打壓，較為明顯的例子是中共當局對於 Google 等搜尋引擎的封殺。

中國大陸上網人數超過五千萬人，總人數目前僅次於美國，居世界第二位，預計到了 2005 年將會達到一億兩千萬人，網路對於民眾的影響也將日益增加。長期以來，中共對於敏感議題，諸如疆獨、台獨、法輪功等政治性話題特別敏感，相關資訊也都管制閱讀；由於網際網路的速度、方便性與匿名性，其資訊傳遞的能力無遠弗屆，影響範圍與層面也難以估計。一般相信，中共所雇用的網路警察（網路戰士）人數已經超過三十萬人，希望能夠有效管制網路內容與閱讀。由於入口網站是搜尋資訊最有效的管道，因此，對於入口網站的管制也就成為最重要的工作。2002 年三月起，Yahoo 等一百三十多個搜尋引擎因為顧慮大陸龐大市場與商機而簽署了「公開宣誓對大陸網路自我節制」協議，同意淨化網頁內容，不在網上登載「有害國家安全和社會穩定的信息」。據 Yahoo 表示，自我節制僅代表現行法律規定範圍，不會無限制地擴充檢查範圍。然而，如果鍵入較為敏感的字眼，在 Google 與 Yahoo 所能搜尋到的資料，就有著顯著的差異¹³，其間的差異，正就代表著管制的範圍與強度。相較之下，Google 以維護資料完整性的理由，一直不願意簽署相關協議，加上其「頁庫存檔」將幾乎所有網頁予以備份的功能，

¹³ 例如，鍵入“江澤民”一詞，在Google可以找到數十萬筆資料，但在Yahoo則只顯示710筆，其實兩者都是使用Google搜尋引擎的介面，異差根本不大，所以會造成如此不同，關鍵還是在於“自我檢查”將某些特定資料鎖住的緣故。見〈德國之聲報導說這是一場專制反對信息的戰爭〉，(<http://big5.minghui.org/big5/mh/articles/2002/9/16/36659.html>)

能夠成功地讓網友搜尋到想要的資訊，當然也就成為管制當局的心頭大患。

中共十六大訂於 2002 年 11 月 8 日召開，在這之前政治情勢比較敏感，對於言論尺度的管制也就比較嚴格。中共當局除了有計畫地取締非法網咖，也加強對網頁的管理，據信約有超過五百萬個相關網頁被網管單位鎖住。

Google 搜尋引擎不肯妥協，在 2002 年 8 月 30 日突然無預警地被封殺，網友無法直接連上 Google，Google 突然從大陸網站中消失了。針對遭封殺一事，Google 採取免費為中國大陸用戶每日更新動態網址的做法，以利網友避開當局的封鎖，繼續採取 Google 所提供的資源。這是國際大型網站首次公開對抗中共的網路檢查政策，Google 公司副總裁 Sergey-Brin 宣稱，Google 在 9 月 20 日之前，每天會為中國用戶提供更新的動態網址，此後，大陸網友如果需要連結 Google 檢索資料，可以透過下列三種方式得到 Google 新的網址：1) 從主要搜索引擎網站上獲得這些網址；2) 寄電子郵件給 dynurl@google.com，以索取這些網址；3) 加入 Google 的郵件列表 dynurl@google-group.com，每天可以自動收取網址，每個網址在十二小時內有效。¹⁴顯然，Google 公司已經做好長期抗戰的準備。

一星期後，到了 9 月 7 日時，中共又對 Alta Vista 加以封殺，Alta Vista 總經理 Kevin Eyres 於 11 日公開發布書面聲明指出：「自由存取資訊，是本公司最根本的使命，目的在供應

¹⁴ 〈遭中共封殺 Google 不向壓力屈服〉, (<http://yam.chinatimes.com/ctnews/china/news/200209/C91905200221464.html>), 2002/10/17

全球社群資訊取得的管道。」AltaVista因應之道是增加了 www.raging.com 等不屬於AltaVista.com網域的網址，透過替代方式來服務中國的網友。¹⁵以現代網路技術以及數以萬計的伺服器而言，全面封鎖並非容易之事，網友仍有不同方式可以找到想要的資訊；雖然並非每位網友都在網路上找尋敏感議題，但這些異類資訊，的確也讓中共當局有所不安；Google進入到中國網路世界兩年多來，大陸網友早已習慣方便而直接的資料搜尋方式，突然被取消，其失望可想而知。許多網友在聊天室中提出嚴厲批判，有些人甚至認為這是“新的文化大革命”，連帶的也將屈服的雅虎當成代罪羔羊，予以嚴辭批判。

對各界的批評，中共當局沒有任何說明。或許是因為一般民眾反對聲浪太大，以及企業界所給予的壓力，就在封閉近兩星期後，Google以及AltaVista搜尋網站又重新開放了，9月12日時北京與上海網友又可以連上Google和AltaVista了。當然，事後中共相關單位仍然沒有任何說明。戴晴在美國之音的下述心聲，正代表了許多大陸網友的感受：¹⁶

剛剛為Google遭暗算唏噓不已，突然間，它回來了！立刻纏住左打量右打量，看它是不是給挖了鼻子卸了腿什麼的：沒有！依舊原來活潑潑的小模樣，毫發未損。這趟神秘歷險沒少什麼，卻實實在在多了點兒東西——它現在有了個中國名字：“狗狗”，愛它和思念它的中國

¹⁵ Jim Hu,〈搜尋引擎商反擊中國封鎖〉,2002/9/12《CNET新聞專區》, (<http://taiwan.cnet.com/news/china/story/0,2000022717,20052843,00.htm>)

¹⁶ 戴晴,〈“古狗”封殺、回歸有感〉, (http://big5.hrchina.org:8152/subsite/big5/article.adp?article_id=3165&s_ubcategory_id=213), 2002/9/14,cache by Google

網客不禁為寶貝狗狗歸來放聲高歌：“有了狗狗的天是明朗的天，有了狗狗的人民好喜歡！臭人不該黑狗狗呀，狗狗歸來大家笑不完呀。呀呼嘿嘿，伊呼呀嘿。呀胡嘿呼嘿，呀呼嘿。嘿嘿，呀呼嘿嘿伊呼呀嘿！”——這是把迎狗狗和當年迎“解放”的盛況等同了。

當然，這並不意味所有的管制都予以解除了。就在九月份，中共當局要求所有寬頻用戶都必須申請虛擬撥號的的帳號才能上網，而申請者必須向電信局提供身份證號碼、電話號碼及地址，因而所有網路活動都將納入到管制體系之內。「電信寬帶網改造業務通知」內容如下：¹⁷

根據國家有關“互聯網有害信息專項清理整治工作”要求，我公司於2002年7月24日開始對我市寬帶LAN用戶進行1用戶1帳號的改造工作，目前大部份用戶已完成了帳號申請工作並使用虛擬撥號方式上網。為了儘量給廣大用戶多留一些時間緩衝，現決定將LAN用戶的改造截止時間從8月24日推遲至9月9日，9月9日起老的上網方式將被關閉，請還未申請寬帶帳號的LAN用戶儘快去各地電信營業廳辦理，已申請帳號但還未使用撥號軟件的用戶請儘快安裝使用，需幫助上門安裝虛擬撥號軟件的用戶請速與各地電信的寬帶維修部聯繫。

ADSL/VDSL用戶的帳號改造工作定於9月4日開始，請廣大用戶攜帶本人身份證件儘快去各地電信營業廳辦理帳號申請事宜。原公共帳號“adsl”將於9月30日關閉。原使用開機自動獲得地址方式上網的ADSL/VDSL

¹⁷ 〈江氏集團全面封鎖和監視大陸寬帶網絡用戶〉，
(<http://big5.minghui.org/big5/mh/articles/2002/9/12/36452.html>)

用戶，還需安裝虛擬撥號軟件。根據上級部門的要求，所有寬帶用戶的1用戶1帳號的改造工作必須在9月30日完成，請廣大ADSL/VDSL用戶抓緊時間，配合此次改造順利完成。

事實上這是以無形而潛存的方式來管制，不再使用較為粗糙的方式直接干預，管制依舊存在。美國哈佛大學於2002年12月3日所發表的研究報告指出，中國大陸是全球對網際網路審查最嚴密的國家，網常禁止境內用戶瀏覽關於台灣、西藏、民主、平等之類被視為具威脅性的網頁，在研究測試的網站中約有十分之一網頁受到管制（近一萬九千個網站）。

18

對於一些國家封殺網站、箝制個人接收及交換訊息之自由等網路管制的情況，美國國會人權小組主席藍托斯，以及眾議院共和黨政策委員會主席考克斯，共同在國會提出對抗封網法案，建議設立全球網路自由辦公室，以對抗極權政府封殺網站的作法，確保各國都能享有言論、新聞、結社的自由。在他們看來，網際網路是人類所發明最有效的自由傳遞訊息的媒介，美國不能坐視高壓政權封鎖網站，阻隔訊息，令其國民噤聲。該法案要求美國政府應開發並實施一項全球策略，以對抗由政府主導的封鎖網站情況，並要求在美國國際廣播局設立全球網路自由辦公室，以協助網路用戶避免遭受政府檢查封鎖。¹⁹

¹⁸ 〈中國網路管制 全球最嚴密〉，《自由時報》，2002/12/5(10)。

¹⁹ 〈美議員提「對抗極權政府封網」法案〉，
(<http://big5.minghui.org/big5/mh/articles/2002/10/7/37632.html>)

針對許多網路管制措施，西方駭客正在設法發展出一套程式，以突破一些海外國家對網路的管制。在他們看來，諸如Peekabooty, Six/Four 及Triangle Boy等軟體如果能擁有如同Napster檔案分享的P2P架構，再增添加密與隱匿的技術，應該可以讓諸如依朗、中共等網路管制地區的人們，都能享受到資訊自由化的目標。當然，要能發展出具體可行，又能避開管制單位偵測的程式，還有許多技術上要克服之事；不過，整體而言，其基本構想應該是行得通的。其中，Peekabooty (www.peek-a-booty.org)是開放碼軟體，人們可以下載到個人電腦中，如果在上網時遇到被監管機關鎖住特定網頁時，他可以呼叫其他使用者，由其他人將其所欲觀看的網頁加密後傳回給他。使用者還可在螢幕上設定一個小熊圖像，告知目前是否被監視著，以提高警覺。Six/Four是由政治上激進立場的駭客組織Hacktivism0 (www.hacktivism0.com)所發展出來的P2P模組，包含了電子郵件、聊天室及檔案轉移等功能。上述兩種軟體雖已開發出來，但尚未發展出完整的程式，安全性上也還存在一些bug；與之相較，SafeWeb (www.safeweb.com)所發展出來的Triangle Boy則較為完備，也已經過美國之音測試成功。然而，因為是花錢請人撰寫程式且目前仍只能用在SafeWeb自己的伺服器上，必須找到贊助經費後才會考慮開放公眾使用，目前還未公開使用。²⁰

當然，其中仍然存在一些問題，例如，許多嚴格管制國家可能因而發展出反偵測及追蹤的程式，藉此找尋到異議份子，或是利用此一管道大量傳播其宣傳訴求。網路是中性的

²⁰ Mitch Wagner, "Hacktivists Against Censorship," (<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A15124-2002Oct11.html>)

媒介，真正的關鍵當然不在網際網路，而在真實世界中的政權擁有者：視網路為可提供人民較高生活品質的工具時，網路就成最佳輔助手段，但是，如果畏懼網路資訊對既有政權的潛在威脅，則網路當然就成爲必需管制的媒體。

但是，這並不意味著美國各界對於網際網路傳遞資訊完全沒有管制。上述對各國網路管制是針對可連結性的管制，大多是限制對國外不同網頁資訊的連結。還有另外一類的管制，是根本就不讓相關資訊上網。即以美國爲例，在911事件發生之後，爲了防範恐怖份子可以透過網際網路取得違害國家安全的資訊，美國政府也要求政府部門切斷許多網路的連結，並要求許多機構將相關資訊從網站上取下。2002年3月，白宮發給所有政府機構一份文件，要求它們評估那些訊息可能“被濫用以傷害國家和人民的安全”；例如，國立圖書館就被要求銷毀美國地質勘探局(U.S. Geological Survey)關於公共水源調查的光碟。然而，政府機構爲了避免可能產生的困擾，往往將有疑慮的資訊都從網頁中刪除，並限制民眾接觸相關資訊。諸如洛斯阿摩斯國家實驗室等重要資訊網站上，非保密性的技術報告也已經大批撤下，結果讓網際網路原有資訊方便傳遞的特性大爲失色。這些保密的措施已經對於公眾科學研究，產生了相當程度的干擾。加州大學柏克萊分校的政府訊息部門前主管塞維森(Andrea Severson)認爲此舉讓美國又回到了「歷史上的孤立主義時期」²¹，與過去我們所認定網路具有自由、多元、開放的看法有所衝突。

²¹ 〈特稿：封鎖信息已經嚴重干擾美國的科學研究〉，

(<http://www2.chinesenewsnet.com/cgi-bin/>

[newsfetch.cgi?unidoc=big5&src=SocDigest/Technology/Wed_Oct_16_2](http://www2.chinesenewsnet.com/cgi-bin/newsfetch.cgi?unidoc=big5&src=SocDigest/Technology/Wed_Oct_16_2)

其實，即令在諸如堅持不向政治權勢妥協的Google網站，依舊存在諸多管制措施。哈佛大學Berkman中心的調查報告²²中，J.Zittrain及B.Edelman兩位作者針對Google搜尋引擎截至2002年10月20日為止的近25億個網頁資料庫，比較不同國家Google搜尋引擎所能找到的資料，發現其中德國與法國的Google搜尋引擎，將美國Google網頁中的113個相關網頁加以部份或全部刪除。這顯示Google仍然會依個人、合夥同伴，以及各地政府的要求，將某些網頁加以刪除，雖然Google表示在刪除前他們都會依個案開會討論後決定，但決定原則仍然不對外公開。²³所刪除的網頁多為否認屠殺猶太人、極端種族主義、激進的宗教立場等違反當地法令的網頁。當然，對於鼓吹種族仇恨、激進主義立場的宣傳加以限制，應是管理網頁重要的工作，然而，所依據的理論或標準何在？德國、法國地方的法律可以接受，為何中共的法律不能接受？這當然不只是原則的問題，還有程度與尺度標準的問題，恐怕很難用統一標準來要求。Google只是一民間公司，當然可以有其自行制定的政策或標準，不過，如果Google接受德、法政府的要求，其他國家政府也要求同樣比照時，Google是否會同樣接受，則又將會是一項重要的網路管制指

1_37_25_2002.htm),2002/10/17。針對政府的管制措施所造成公眾在資訊傳遞上的損失，名為“OMB Watch”的民間監督團體已經向政府機構發出一份資訊自由法，要求政府機構說明何種資訊因擔心恐怖襲擊而從網站上移除。

²² J.Zittrain & B.Edelman, “Localized Google search result exclusions: Statement of issues and call for data,”2002/10/26, (<http://cyber.law.harvard.edu/filitering/google>)

²³ 參見 D.<cCullagn, “Google excluding controversial sites,” 2002/10/23, (<http://news.con.com/2100-1023-963132.html>)

標。這些例証正足以說明當前網路仍然欠缺一套可為大家共同接受的管理標準。

網際網路原先被視為完全不受拘束的自由空間，人們可以在其間自由遨遊，享受因快速取得的大量資訊所帶來的便利，甚至，如果不是國際法的共同原則，個別網路法律與規範很難具體運用到管制過程中。然而，隨著現實上的諸多考量，過去人們對於網路上過度樂觀的看法，或恐要大打折扣。網路草創開拓期間的自由精神，也逐漸因為受到現實考驗而需要重行評估。

二、網際網路能否成為公共領域？²⁴

「權力使人腐化，絕對的權力絕對使人腐化！」艾克頓爵士(Lord Acton)的名言，提醒所有堅持自由、民主人士防範權力的濫用。然而，要保障權力擁有者不至濫權，除了要有相當的制衡力量外，更需要有著一個客觀而可自由討論的場域，讓公眾事物得以經由論辯過程，為各界所知悉，以確保決策品質與私利不至無限擴張。

學界關於「公共領域」最有系統的討論，要算是德國學者哈伯瑪斯(J.Habermas)了，在他看來，公共領域是在資產階級發展的特殊歷史脈絡中才得到發展，具有歷史上的獨特性。一直要到 17 世紀後期的英國，以及 18 世紀的法國，公眾輿論才逐漸發展出來，公共性才得到保障。發展初期，無

²⁴ 本小節討論文肇始於對方念萱〈網際網路「公共性」建構〉一文之回應，該文發表於第四屆「資訊科技與社會轉型研討會」(2001/12/27-8, 南港中央研究院社會所)。

論是在憲章運動抑或是歐陸無政府主義傳統的工人運動，都是依著資產階級公共領域的方向發展。在哈伯瑪斯看來，這種公共領域可說是 18 世紀的遺產，與後來工業社會中靠贏得公民投票，以維持高度專制的公共領域有所不同。十九世紀末期，社會逐漸與國家分離，市民社會制衡國家的公共政策，而國家也逐漸將公共權力的職責轉移到企業、機構、團體和半公共性質的私法代理人手中。於是，隨著政黨凌駕在公共性之上，以及大眾傳媒的發展，資產階級公共領域的歷史性格也就有所轉變，哈伯瑪斯引用巴德(H.P.Bahrdt)討論現代城市的話說明：²⁵

如果公共領域中結構因素消失了，如果公共領域的成員手挽手地走在一起，那麼，公共領域就變成了大眾…。公共領域和私人領域之間的相互關係遭到了破壞。…[人們]不再能夠透視越來越複雜的城市生活，城市生活對他們來說不再是公共的了。城市在整體上日趨轉變成一個難以透視的熱帶叢林，而大城市人也隨之日趨遁入其私人領域。私人領域不斷地發展，但是，最後大城市人察覺到，城市公共領域消失了，因為，公共領域轉變成了管理混亂的專制交往領域。

表面看來，現代人贏得前所未有的政治參與，以及在公共領域的表達，然而，隨著公共領域逐漸式微，形式上的公共性無法保障民主與法治能夠為人們爭取更大的自由，我們需要重新檢視公共性存在的意義。為解決假借公共性而行意識型態偏見之實的難題，哈伯瑪斯在溝通行動理論中，希望從普

²⁵ 哈伯瑪斯，《公共領域的結構轉型》，曹東衛等合譯，2002，台北：聯經，頁 208。

遍語用學來建立一套溝通理論，以保障無曲解溝通的可能。在他看來，內在人類發展過程中，語言表述的不同面向就存在著趨向理性溝通的形式要件。在普遍語用學上，符合文法上的可理解性(comprehensibility)、命題內容上的真理(truth)、人際關係上的正確性(rightness)、說者意向的真誠性(truthfulness)等四個效度宣稱的「理想說話情境」(ideal speech situation)，就成為人類社會進化的最重要設準。²⁶其中，西歐近代在公共領域的形程過程中，所逐漸發展出的理性原則，成為保障人類社會民主、自由等理念的最重要基礎。少了公共領域的保障，現代社會所堅持的理想與價值都將變得相當脆弱。這四個效度宣稱都是「反事實的」(counterfactual)，一方面它們是內在於經驗中，成為建構語言與溝通的準超驗(quasi-transcendental)成素，另一方面也成為超越不合理、提昇社會現象的動力所在。

網際網路中存在著各式不同的溝通行為，網友透過網路所能達到電腦中介溝通(CMC)，相當程度上，亦與真實世界中面對面溝通具有類似特性，可以成為溝通與訊息傳遞理論的特殊應用項。由於網路具有匿名性與方便性，因此，每個人可以不受現實權威的影響，自在地充份表達意見與想法，促進了直^{118db1}民主發展的可能性。雖然，許多人仍然質疑網路世界是否可以達到真正的直接民主然而，已經有不少學

²⁶ J.Habermas, *Communication and the Evolution of Society*, 1979, Boston :Beacon Press, Pp.58,68

²⁷ 見迪克·摩利思,《網路民主》,張志偉譯,2000,台北:商周:孫國祥,〈電子民主社會之願景與因應之道〉,*E-Soc Journal 11*, (<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/11/11-15.htm>),2002/1/1,以及翟本瑞,〈資訊時代的權力關係轉換〉,收入氏著《網路文化》,2001,台北:揚

者主張網際網路提供了最自由的空間，可以讓不同意見發抒，形成一個真正的公共領域。

哈伯瑪斯在 1990 年重新刊行他在 1960 年代出版的《公共領域的結構轉型》一書時，仍然認為三十年前的著作對瞭解「資產階級公共領域」還有其價值，雖然在序中提出幾點修正，但仍維持原書的本來風貌沒有加以改寫。在結束序言前，他特別引用 J.Meyrowitz 的《地域感的失落》(No Sense of Place, 1985)一段話，說明電子傳媒對直接互動的結構轉變所產生的影響：²⁸

我們「資訊時代」的許多特徵使我們與大多原始的社會和政治形態，諸如狩獵與採集社會，十分相似。作為遊牧人民，狩獵者、採集者與土地之間沒有忠實關係。他們也絕少「地域感」。具體行動與具體場所之間沒有緊密的紐帶。狩獵與採集社會和電子社會都缺乏疆界，這就導致兩者之間許多驚人的平行現象。在涉及到男性與女性、兒童和成年人、領袖和追隨者的角色時，狩獵和採集社會是我們之前所有社會形態中最具有平等趨向的社會。要維繫眾多不同的地域或者不同的社會場所是非常困難的，這就使個人介入其他個人事務之中。

在 1990 年網路尚未普及之前，即能以電視與其他電子媒介為主要參考，提出關於空間場域轉變的反省，的確已經預視時代的轉變。然而，我們更感興趣的是，經由資產階級所逐漸形成的公共領域，是否能夠普遍地應用到針對不同文化的

智，頁 97-140。

²⁸ 哈伯瑪斯，《公共領域的結構轉型》，曹東衛等合譯，2002，台北：聯經，頁 xli-xlii。

理解？以及，在網際網路所形成的網路空間中，是否亦存在著「公共領域」？其性質又有那些特色？

前面的問題比較容易回答，近年來，諸如 Philip Kuhn, Mary Rankin, William Rowe 等人針對清季中葉之後，中國社會中『公』領域的逐漸形成加以研究，發現原有屬於家族的事務，到了太平天國之後，除了官、私傳統區分之外，由於政治力量的鬆動，地方具有相當的自主性，因此地方精英開始管理新興的公共事務。²⁹二十世紀隨著大眾傳媒的普及，讓世界各不同文化都逐漸被納入到不同國度的公共空間之中，哈伯瑪斯認為前東德、南斯拉夫和羅馬尼亞巨變所構成的關連事件，正就是透過電視轉播的方式所完成的，電子媒體直接促成了公共領域的具體化。

網際網路雖然開放讓所有人都能瀏覽，每個人也能自由進出許多虛擬空間並充分表達自己的言論，然而，網際網路所建構出的網路空間是否可以被視為一個有效的「公共領域」？這仍是各界不斷爭議之事。

網路具有方便性、快速性與匿名等特性，讓人們比較能夠免除外在束縛，直接表達自己真實的意念。姑且不論網友是否會因而在態度上有所輕漫，至少民權鬥士所致力追求免於恐懼的自由，在網路空間中比較能夠實現。但是，也正是因為網路的方便性與匿名性，人們在網路空間中往往也比較沒有責任感與現實的負擔，所做出的決策與言詞內容也很可能是草率而粗疏的。當然，網路世界並不如一般想像，完全

²⁹ William Rowe, "The Public Sphere in Modern China," *Modern China* 16(3):309-29.

是自由而拘束的匿名環境，姑且不談 Pentium III 晶片、微軟的作業系統及相關軟體中是否內建相關序號，即就各瀏覽器的 cookie 設定言，所有網上行為很容易在 ISP 及各伺服器中留下記錄。只要有意追查，許多原先被認為匿名的個人資料，其實是很容易暴露背景資訊的。Google 的網頁中，包含了自 1982 年以來全球新聞群組討論檔超過七億筆的資料，只要經過一定的比對機制，利用代理人軟體，要建立相關的分析與判斷，都並不是那麼困難。³⁰目前，諸如 Amazon, eBay 等網站，都已經利用各種代理人軟體，以及網友的評價系統，強化客戶在選擇時判斷的參考；未來，資訊化的發展，一定會利用各類軟、硬體設備，在增強實境(augmented reality)效能上有所突破，屆時，透過代理人軟體分析比對，在利用電腦輔助系統進行網路上的活動時，就比較能夠建立起許多客觀判斷的機制。

於是，網際網路中的諸多活動，逐漸就形成了客觀對話的場域，各虛擬空間中的網規也會因而逐漸形成。於其間，因為沒有面對面人情的壓力，網友可以自在地表達意見；即令如此，因為虛擬人際關係以及在相關空間中的信用，都需要有心經營，大多數網友也會珍惜自己的聲譽和角色形象。當然，由於人們在網路上可以用不同的化身(avatar) 來表述

³⁰ 參見張欽隆等，〈用社會網絡分析軟體來瀏覽新聞群組〉，《第四屆資訊科技與社會轉型研討會論文集》，2002，南港：中央研究院社會學研究所，頁 325-339。1999 年 8 月在(tw.bbs.sci.history)中，曾經有署名為「你不知道的台大藝研所」網友以「李敖門風」自居，針對另一網友所有在 bbs 裡的留言與討論加以分析並窮追猛打的事件，可見即使當事人使用不同 id、不同主機上網，有心人要將相關資訊整理出來也不是太難的事。

意見，過去在真實世界面臨角色衝突時所可能出現的內心掙扎，在網路空間中都可以得到規避和舒解，讓不同立場與觀點彼此競爭，以便尋求衝突的平衡點。似乎，網路空間成爲一個開放、多元的論述場域，哈伯瑪斯所主張無曲解溝通所需的「理想說話情境」，好像只能在網路空間中才能得到開展。

不過，由於網際網路上存在著無窮的選擇，每個人可以方便而自在地在其有興趣的網路空間中切換，恣游自在地遨遊在浩瀚網海中。進出的方便與自由，網友沒興趣的網路空間自然就不會長期駐留，很快地就切換到有興趣的視窗裡，選擇從事自己有興趣的活動。這種特性，特別在網路世代身上最爲明顯，選擇性高，對大部份網友而言沒有太大的差別，習慣性、有興趣，甚至達到沈迷地步的仍是特定的網路活動，或是特定的區域。虛擬社區的選擇性愈大，同質性也就愈大，不同意見與立場上的衝突也就愈來愈少，與其受到懷疑與批評，網友寧可選擇與自己態度、立場相符的場域表達意見，在認同感中肯定自己的價值。

於是，網路空間中出現許多極端種族主義言論、特殊政治立場的主張、不同的另類風格行爲；就在網路空間日漸擴張之際，言論與自由卻愈益封圍在特定的虛擬社區之中，形成一個沒有交集與對話的孤島。

這時，哈伯瑪斯所主張的公共領域以及理想說話情境，至少在可預見的將來，不會很快在網路空間中得到開展。

三、權力、控制與管理

從恩隆(Enron)到環球通訊(Global Crossing)等作假帳案陸續爆發後，美國股市一路下滑。股票市場僅因“帳面調整”就可以轉虧為盈，其間差距數以十億計，顯示傳統複式簿記所代表的管理與監控力量不再能夠節制貪婪的企業經營者。

紐約一位小兒科醫師 D.Kanjila 在 2001 年 3 月時控訴美林證券(Merrill Lynch)分析師誤導他股票投資方向，引發紐約州檢查長 E.Spitzer 對美林證券的調查，結果意外發現一些分析師和銀行家令人吃驚的電子郵件交往內容；在已公布的一些信件中，分析師將一些他們私下稱為“垃圾”的股票強力向客戶促銷，以謀取從投資銀行所得到的佣金。美林證券因為這份調查而在 2002 年 5 月 21 日被判賠償一億美元及諸多改善措施，以保障投資人的基本利益。³¹此外，E.Spitzer 也針對 Salomon Smith Barney、Morgan Stanley、Dean Witter，以及瑞士信貸第一波士頓(CSFB)和花旗金融集團(Citigroup)等單位加以調查。其所依據的調查資料就是企業內部彼此往來的電子郵件。為保障投資大眾的權益，紐約州與聯邦檢察人員將與華爾街十大券商律師開會，研擬確保分析師對投資大眾發布公正研究報告的相關規範。

針對此點，許多大企業因而計畫為員工開授「e-mail 內

³¹ 判決書可見(http://www.oag.state.ny.us/press/2002/may/may21a_02.html); 相關報導可參見(http://www.reuters.com/news_article.jhtml?type=internetnews&StoryID=1522079), 2002/10/18; 〈大宇跨入手機遊戲領域〉, 《iThome 電腦報免費版》(epaper@msx.epaper.com.tw), 2002/10/2

容訓練班」課程，以教育員工如何在寫 e-mail 時避免風險的技巧。重點不在 e-mail 傳遞時如何才能明哲保身，而在於透過網路的電子郵件寄送已經成為日常生活活動的重要部份，大家早已習慣透過電子郵件彼此交談。假如只是同事間的口語表達呢？如果辦公室間開玩笑式的閒聊，其內容是否可以當作呈堂證物呢？一般人在大多數情況下，不會在書信中寫下未來會後悔的事物，因為，即使是親密的朋友，書信仍被視為正式的意見表達，也被視為公開的活動。但是，口語表述則很不相同，權宜想法、情緒性意見，在口語溝通時可以被一般人所接受。E-mail 似乎同時具有這兩者的特性，一方面人們如同聊天般透過電子郵件交換想法與感受，信件內容可以很短，轉瞬間就完成訊息交換；然而，另一方面電子郵件又是白紙黑字，客觀化結果讓人無法抵賴。

電子郵件所採取的封包技術，使得傳統監聽與搜証方法失效，然而，諸如針對硬碟資料的顯微還元技術，可以對已刪除的檔案文件殘存資料加以重組，過去幾年間已經成為一些重大訴訟事件的呈堂物証。此外，FBI 所採用的「食肉者」(Carnivore)之類功能強大的電子郵件監控系統，雖然受到民權份子的嚴厲譴責，但在 911 事件之後，也已經全面安裝在各大 ISP 之中，藉著打擊恐怖主義之名，有效地監控各種網路活動。

Conference Board 委托 Forrester 研究中心針對 7000 個家庭所進行的調查報告顯示：美國在 2002 年秋季時每月至少上網一次的人數已經達到 61%，每天都上網的人有 35%，但是，民眾對線上交易的安全性還是有著相當的疑慮，認為包

括信用卡號碼、社會安全號碼等消費者個人資料都有外洩的可能。雖然到金融網站進行交易的人數比例比起 2001 年底的 38.9% 提高到 41.5%，然而，網民對其他線上購物領域的各項安全性評定都有降低的趨勢，只有 21.1% 的受訪者相信其個人資料不會被別人取得，這比 2001 年底的 21.9% 還要低，顯示網路的普及並不代表安全性隨之提高。即使網友在網路上進行更多的線上交易，但統計數字顯示，只有 6.8% 的人於調查前三個月內消費額超過 1001 美元，最大的比例 (23.9%) 族群的消費是介於 50 到 100 美元之間。³²

事實上，自網際網路成立之初，人們對於網路安全的疑慮就從來沒有舒解過，方便與自由往往無法兼顧，扮隨著網際網路的普及，如同西部拓荒時的自由放任也逐漸受到約束，網路規範與管理也逐漸滲入到網路生活世界之中，成為網路文化的基本構成面，權力與管制為網民所逐漸接受，也成為建構網路生活世界不可或缺的一部份。早在 1993 年網路尚未普及之前，J.Dibbell 記錄並發表了發生在 LambdaMoo 中的一些網路強暴事件³³，就已揭示網路文化具有如同真實社會般的諸多權力運作關係；網路色情的防範、駭客入侵³⁴以及電腦病毒的追查，更讓公權力進入網路

³² "More Americans Go Online,"

(http://money.cnn.com/2002/10/16/news/internet_barometer/index.htm)

³³ J.Dibbell, "A Rape in Cyberspace: How an Evil Clown, a Haitian Trickster Spirit, Two Wizards, and a Cast of Dozens Turned a Database Into a Society," 1993/12/23, (http://www.levity.com/julian/bungle_vv.html), 作者在後來的版本中對此故事有稍加修改。

³⁴ 向來駭客入侵都有特定網站及目的，然而，2002 年 10 月 21 日發生駭客同時針對全球 13 個根伺服器進行阻斷服務攻擊，其中 9 台癱瘓了一小時之久，雖然沒有釀成太大損失，但這可說是網路世界有史

世界。存在服務、建立合宜的客觀規範過程中，公部門在維護網路秩序時自然也就強化了其管理的手段與合法性。尤其是在電子商務的推動上，爲了建立線上交易的信任機制，安全性就成爲最重要的考量。

曾經有網友在 Google 搜尋引擎鍵入自己姓名，結果找到自己身份証字號及信用卡序號等重要且有安全性疑慮的資料，即使銀行與信用卡公司未將相關保密資料外洩，透過 Google 的 cache 檔案功能，都能找到許多未經授權的資料。一般人可取得的管道都已如此，諸如駭客或是情治單位在入侵及監督管制的情況更是無法想像。在臺灣，全民健保 IC 卡的發行，直到正式推出時才引發社會中的一些疑慮，甚至有民意代表質疑業者可能將相關資訊洩露給敵對團體的隱憂；同樣的問題，在美國社會想法剛提出，就被輿論以侵犯個人隱私及有安全疑慮給否決而胎死腹中。如將美國、芬蘭及台灣三個國家的情況相較，美國社會立國的基本精神在於對人權的絕對保障，民眾普遍對政府權力不信任，認爲除非有合理監督，否則公部門的權力很容易就會濫權；芬蘭政府以其合理、廣泛且全面的服務，贏得民眾對政府介入資訊化管理的信任；台灣社會存在因戒嚴而產生的政治冷默以及對公權力不信任的矛盾感覺，加上過去數十年重科技、輕人文的商業掛帥取向，以致許多重要議題會被社會大眾所輕忽。

T.Jordan 在《網際權力》一書中，分析網際空間與網際網路的文化與政治關係後，提出三種關於網際權力的理解，

以來規模最大、最複雜的攻擊事件，同時也意味著網路恐怖主義也有逐漸形成的可能。參見 “Key Internet servers hit by attack,” (<http://www.cnn.com/2002/TECH/internet/10/23/internet.attack.ap/>)

在結論處他總結其間關係如下：³⁵

網際權力是在網際空間以及網際網路上建構文化與政治的權力形式。它由三個相關領域組成：個人、社會與想像。個人的網際權力由化身、虛擬階層及資訊空間組成，然後導致網際政治活動。權力在這裡就像個人所有物一樣。社會的網際權力是由科技權力螺旋與資訊交流空間建構而成，然後產生虛擬菁英。權力在這裡乃為統治形式。構成虛擬想像的理想國及地獄國組成想像的網際權力。權力在這裡是社會秩序的構成要素。需要所有這三個領域來整體描繪網際權力，而且沒有任何一個領域勝過另一個。

過去，許多關於網際網路間的權力運作之討論，焦點放在個人參與網路活動，或是網際網路空間中所呈現的權力分配現象；然而，從虛擬想像的觀點重行檢視，建構出網際網路的諸多成素，就決定了網路權力的組織原則。權力與管理就是內在於網路發展之中的，容或，在不同國度存在諸多類似次文化般的差異，然而，網路所代表的數位化發展，正就是一套全新的編碼、控制與管理模式。

面對著全新的資訊社會，就在其形成過程中，我們應該檢視其建構原則，以利分析其間所建構出的虛擬想像成素，才能進一步認識其間所存在的權力關係運作模式。

³⁵ T.Jordon, 《網際權力：網際空間與網際網路的文化與政治》，江靜之譯，2001,台北：韋伯文化，頁 291。

數位落差問題的社會意義¹

翟本瑞

南華大學社會所教授

就聯合國發展計畫署(UNDP)在『2000年貧窮報告』顯示，西元2000年全球最窮的48個國家、6億人民一年的收入，還不如全球最有錢的三個人所擁有的財產；這6億人對全球貿易加總的貢獻只有0.3%，是20年前的一半。

² IDC/World Times 調查全球資訊社會指標(Information Society Index)只探討55個國家，EIU/Pyramid Research 調查全球和國電子準備(E-Readiness)程度時，也只針對60個國家進行分析；因為前者探討範圍已經涵蓋全球GDP的97%，後者則已涵蓋99%的GDP。³這意味著，當我們考量全球經濟發展與資訊化擴充時，在世界上有超過一半的國家，是連考

¹ 本文是〈資訊社會中權力與市場關係的變遷〉，【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第二年研究報告(部份)，NSC 90-2745-P-343-001，國科會提昇私大研究能量專案，2002，嘉義：南華大學。其中，部分內容曾以不同形式，發表於〈數位落差的社會文化意義〉一文中，收入翟本瑞，《連線文化》，2002，嘉義：南華大學，頁59-90。

² 據德通社2000年3月20日的報導，見賴曉黎〈資訊的共享與交換——黑客文化的歷史、場景與社會意涵〉，2000年6月，台灣大學社會學研究所博士論文，頁125-6。

³ 參見江政達，〈台灣前進知識經濟之路〉，(http://www.find.org.tw/0105/trend/0105_trend_friendly_print.asp?trend_id=1162)，2002/10/22

慮都不必考慮進去的。不唯寧是，全球貧富差距並不會隨著這一波數位化發展而削減，相反的，網路發展的結果，反而可能更加造成貧富差距的加大，讓後進國家更加無法與先進國家抗衡。

科技的發展與媒介的轉變，本來就可能造成所得與權力結構的重分配，然而，就當前情況言，資訊化發展不但無法消弭原先已經存在的貧富差距，反而可能因為工具與媒介的近用(access)問題，擴大了其間的差距。網際網路發展之初，使用者大多集中較高所得、高教育程度、都市居民、男性、白人，然而，隨著網路設備的普及，其間因為近用的差距日益消滅，甚至，使用者增加比率最高的就屬女性、年輕人、少數族裔等原先較少使用網路的族群，中年高所得者雖然經濟上負擔最小，但因為對新科技潛在有些排斥，反而沒有想像中較高的比率。不過，情況也逐漸在改變之中，以美國為例，依據 Nielsen/NetRating 的調查，2001 年時平均收入超過 10 萬美元的家庭上網人數增加了 50%，但是，年收入在 2.5 萬美元以下的家戶上網人數則只增加了 2%，主要是因為高所得者在公司與辦公地點上，因業務的需求而接觸到網路，很快就感受到網際網路的效用，也因工作上的需要，很快就學習如何使用網路。該報告也顯示，就世界規模而言，網際網路使用愈來愈能代表全球財富分配狀況。⁴

對許多發展中國家而言，電腦與網際網路是奢侈品，不是一般民眾所能接觸到了，更不要說享受資訊高速公路與網

⁴ Keith Regan, "Report: Wealthy Win Online Growth Crown," 2002/10/15, (<http://www.ecommercetimes.com/perl/story/19685.html>)

際網路多元化所帶來的豐碩成果了。然而，並不是基礎建設發展齊備，數位落差就會自然消失，還是會有許多因素，造成人們在資訊使用上的差距。凡是能夠造成人與社會差異的因素，都有可能造成資訊使用上的差異。讓我們先檢視可能造成資訊使用差距的因素。

1)性別：男、女兩性在人格特質與社會經濟所處條件上有相當程度的差異，網路發展初期，使用者集中在理工等男性較為善長的工作領域，男性自然在使用人數、使用時間，都較女性來得多。然而，隨著網路普及化，女性甚至可能在使用人數與上網時間上都超過男性。然而，在性別因素不構成資訊近用的差別時，因為真實世界中兩性文化的差異，仍然會讓兩性在線上溝通風格、線上活動模式、以及上網品味格局上，產生相當程度差異。性別仍將延續真實世界中的差異，造成線上文化間的區分。果如是，性別雖不致對資訊近用產生決定性影響，但仍會對上網品質以及線上風格造成實質分別。

2)所得：雖然，電腦及網路使用成本逐年降低，網際網路終將如同電視、冰箱一般，成為日常生活中的家電用品，普及到所有家戶之中；然而，這並不意味所有人都能使用相同品質的網路連線。高所得者，可以在軟、硬體設備上得到最佳品質，享有穩定且高速傳輸的網路使用；對中等收入者而言，雖然能夠享有基本網路服務，然而，在連線品質上可能就未能達到較佳水準。至於低收入者，在資訊化發展過程中，會成為新的犧牲者，除非公共政策中，能為他們提供方便而有一定品質的軟、硬體，否則他們終將被排除在連線活

動之外。然而，公共圖書館與政府機構提供免費連線設備，往往僧多粥少，且處所有限，在方便性上有其限制。

3) 工作：有些工作性質上必須大量使用電腦與網路環境，自然在連線品質上要求更高，工作人員的資訊化程度當然高於一般大眾。如果是在學術或是研究機構工作的人，高階電腦與光纖網路設備，都讓此一族群成為高科技成果的享用者。當然，員工也可能因此在工作時間濫用 email 或上網閒逛，造成工作單位的損失⁵，不過，整體而言，工作場所的網路使用，大幅提昇工作與溝通上的效率，已經成為許多企業，在經營上不可切分的輔助工具。由於企業及學術研究單位有專業網路維護人員，可以提供即時的軟、硬體務，讓使用者沒有後顧之憂，可以享受方便而快速的網路資源，自然在網路使用上佔著有利位置。

4) 城鄉差距：光纖鋪設、寬頻網路、無線網路等連線環境的基礎建構，都會影響連線的品質與意願。城市中，支援系統較為充足，人們更有上網的意願。人們因為都市生活機能的充沛而流向都市，也因為都市的便捷與多元而有集中都市居住的意願。就網路使用而言，方便而穩定的連線環境，是持續使用網路的主要考量，而這也是為什麼許多青少年，明明家中已有電腦與連線環境，往往還流連於網咖寬頻的環境中，一享颯網的快感。受到傳輸速度限制，網路多媒體的

⁵ 英國 Cranfield 管理學院的調查發現，一般企業的員工中，有 61% 的人每週有 2 小時在處理自己的事；30% 的員工每週花費大約 10 小時上網閒逛，30% 的中小企業每週因為員工上網浪費平均一個工作天的時間。見“Internet abuse costs big money,”2002/11/1, (<http://news.bbc.co.uk/1/hi/technology/2381123.stm>)

效果自然就大打折扣，即令已有較佳連線環境的使用者，也都還期待更佳的網路環境。

5) 年齡：年齡愈大，社會經驗愈多，經濟所得也愈穩定，理論上對於新科技產品的購買與使用，也更為方便而容易。然而，使用新的科技產品，不只是價位與能力的問題，還涉及生活習慣與心理適應等諸多因素考量。就現實而言，學生雖然經濟上沒有穩定收入，但卻是學習興趣最濃厚、空閒時間最多、同學朋友彼此交流協調最親切的一群，加上學校與家長都願意提供電腦與網路環境，使得上網的意願比起其他社會人士來得更高，也更願意嚐試不同的連線活動。更重要的是，年輕人透過手機、網路等連線環境，建立出一種全新的溝通環境，形塑出屬於年輕人的新式人際關係，將網路從研究、商務等用途，轉換成為消費性用途，建構出一個新的世代文化。這也是為何經濟發達地區，使用網路成長最快速的族群，是屬於 13 至 25 歲的年輕族群，而 40 歲以上的社會人士，雖然社經地位較高，但往往卻是使用網路成長速度最緩慢的一群。

6) 族裔：以美國社會為例，網路發展最初階段，亞裔移民、白種人使用網路比率遠超過非洲裔、西班牙裔、印地安人等少數族裔。這當然與既有族裔的社會經濟地位有關，但也顯現出整體文化對網路使用行為的刺激與影響。要到網路普及到社會各個角落所有人時，族裔的差距才會日漸減小。台灣社會中，省籍問題在上網比率上並沒有顯現太大的落差，但是，原住民因為居住區位的限制，以及社經地位的影響，上網比率明顯地低於其他人。雖然，許多公益團體以及

電腦廠商都發起送電腦到部落的活動，然而，單單有硬體設備，沒有其他支援體系的配合，上網比率以及網上活動的頻率不會因而提高，族裔不只是皮膚的問題，還是社區與文化的問題。

7)文化差異：不同社會消費習慣不同，網路活動也就有所不同；例如，美國社會長期以來郵購事業發達，信用卡使用普及，故在電子商務領域上，也比較容易建立出線上信用機制，對數位經濟的發展，當然有正面而積極的意義。又如，芬蘭人長期以來對政府的信任度比起美國高，因而能在犧牲部份個人自由與隱私的情況下，有效地建立出電子政府的線上機制，因此在網路服務領域發展迅速，民眾享受到網路服務的便捷與多樣，遠非其他社會所能比擬。而這些都是台灣社會因為文化差異在短期無法克服的障礙，數位化絕非僅止是硬體或程式上的問題，更是社會文化上的問題。有些文化傳統，較容易接受數位化，並將社會生活與網路環境結合，充份享受資訊化的便利與優點。

8)語言使用與國家規模：網路沒有國界，人們總以為可以自由地馳騁在無拘束的網路世界中，但是，現實的藩籬依然真實地影響著網路文化的開展。微軟視窗以及瀏覽器所能支援的語言種類不及百種，遠比世界上目前仍在使用的一千多種語言少得太多，網路上共通的語言仍然是英文；據 AtHome Corp. 針對網路上約六億個網站統計發現，超過 72% 的網站主要網頁內容是以英文為主，諸如日文(7%)、德文(5%)以及西班牙文、中文、法文(均佔 1%~2%)等不同語言都仍相當有限，網際網路無形中已經設下的藩籬，隔開了不同的語

言世界。⁶甚至，諸如中國大陸、西班牙、非洲等經濟後進地區，無法支應壟斷而昂貴的軟體費用，也在尋求取代微軟作業系統的方案，以對抗 wintel 的壟斷作法。⁷

網路的使用，對於財富與所得可能產生重分配的效應，也可能產生複製的效果。過去研究中，關於階級或階層的探究，多從權力、財富與社會地位等不同層面加以討論，即令諸如 P.Bourdieu 等人強調文化資本與品味格局亦可造成階級的複製，但社會階層的基本構成，仍然是落在現實社會中的政治、經濟、社會關係場域中。一方面，數位化造成資訊擁有者與非擁有者間的差距日益增加，會改變原有社會階層間的決定要項，另一方面，數位化也可能對既有社會階層產生複製的效果，強化原有社會層級差異。經濟合作發展組織(OECD)對“數位落差”所下的定義為：⁸

存在不同個人、家庭、企業、與地理區位間，處於不同社會經濟水準，能夠利用資訊、通訊科技與網際網路，以從事各項不同社會活動的機會差距。

也就是指公平的資訊近用(equal access)間的差距。於是，數位落差可以就個人、社會、國家等不同層面來討論。除了以對象作為探討時的區分外，數位落差也可依所涉及的問題層面，區分出下列不同討論層次：

⁶ 劉燕青，〈數位時代中的語言霸權〉，
(<http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/26/social/26-11.htm>), 2002/12/24

⁷ Robert Lemos, “Is Linux breaking Microsoft's grip?,” 2002/11/4,
(<http://zdnet.com.com/2100-1104-964310.html>).

⁸ OECD, *Understanding the Digital Divide*, 2001,
(<http://lacnet.unictaskforce.org/Docs/OECD/Understanding%20the%20Digital%20Divide.pdf>), p.5

- 1)就全球規模而言，數位化發展是否能夠充份改善人類生活品質？抑或擴大了不同國家原來已經存在的貧富差距？
- 2)就各國而言，資訊近用是否造成原有貧富差距的加大？如何改善資訊近用的不均現象？
- 3)改善資訊近用的問題後，就資訊素養與資訊使用品質而言，人們是否可以藉著網路使用，實質改善生活品質？

第一個問題對大部份開發中國家都構成困擾，但對台灣而言則不算是重要的問題。在 EIU/Pyramid Research 對電子準備的評比中，台灣排第 16 名，在開發中國家居領導地位；在 DC/World Times 的資訊社會指標中，台灣也從 2000 年的第 18 名，提高到 2001 年的第 10 名，顯見在這一波資訊化發展過程中，台灣走在較前面的位置，具有相當程度的競爭力。⁹雖然不是台灣的問題，但是，面對全球化所可能造成的全球數位落差，理應有一客觀而有效的常設機構，為縮減各國間資訊資源分配不公而努力。經濟合作暨發展組織(OECD)資訊、電腦與通訊政策委員會，以及世界經濟論壇(WEF, World Economic Forum)從資訊科技、媒體、通訊及娛樂等領域之國際領導公司中組成了一任務小組，於 2000 年 3 月和 5 月間，針對全球數位落差的議題加以討論，並在 2000 年 7 月於日本舉行的八大工業國(G-8)高峰會中提出九項原則及十項行動建議方案，希望協助後進國家不致在數位化發展過程中加劇與已開發國家間的差距。任務小組認為應將「全球數位差

⁹ 見翟本瑞，〈資訊社會中的權力關係變遷〉一文中的討論。

距(Global Digital Divide)」一詞改爲「全球數位契機(Global Digital Opportunity)」，以凸顯後進國家在面對資訊化發展過程中所具有的機會。¹⁰

大部份現有關於數位落差的研究都集中在第二個層面的討論。其中，又以美國商務部國家通信及資訊委員會自1995年起的四次數位落差報告(Falling Through the Net)¹¹最爲重要。各年報告顯示，隨著資訊化的發展，數位落差的確在真實社會中有加大的趨勢。例如，在1999年第三次報告中就指出：城市中平均所超過七萬五千美元的家戶，其網路近用比起鄉間低收入家戶要超出二十倍之多；從1997年到1998年間高所得與低所得家戶間在網路近用上的落差增加了29%。¹²克林頓主政八年期間，積極建構資訊高速公路並推動全面資訊化發展，奠定了美國社會在網際網路普及以及資訊化上發展。即令如此，柯林頓也仍然相當重視數位化可能對社會文化產生的不利問題，他在2000年2月2日於華盛頓特區的Ballou高中發表演說，作了下述說明，代表著他對數位落差（數位區隔）的看法¹³：

在這個國家內仍然存在著很大的數位區隔：首先就是因為收入的關係，低所得家庭和種族組成都是其中的課題，在低所得的家庭中，非裔和西班牙裔美國家庭比其

¹⁰ 廖文倫, "全球數位差距(Global Digital Divide)," (<http://nr.stic.gov.tw/ejournal/scipolicy/Sr8912/SR8912T3.HTM>), 2002/6/4

¹¹ <http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/digitaldivide/>

¹² (<http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/digitaldivide/factsheets/income.htm>), 2002/10/31

¹³ 〈美國總統Clinton有關「Digital Divide」的演說〉(2000/2/2), 湯傑郎譯, (<http://traffic.tpc.edu.tw/clinton.htm>), 2001/7/13。

他低所得家庭更難有機會擁有電腦或是上網的可能。

我們也知道住在偏遠地區的人們，不管他們是哪個種族的，擁有電腦與連上網際網路的機會就更少了，儘管某方面說來，因為所處地區的疏遠孤立，事實上他們比任何人都需要這樣的資源，美國各地的印地安保留區更是如此。

最後數位區隔將會剝奪他們所需要工作機會，正因如此，當我看到人們在此接受訓練，學習如何使用與修理電腦時，我是多麼開心，這樣也能減少我們社會中肇因於有些人能上網，有些則不能而產生的不平等。

現在，當我們的國家正處於歷史上最顯著的經濟成長、與最低失業率與最少失業人數時，我們一定要消弭這個數位區隔，我們必須要加倍努力地引領這個國家往正確的方向發展，結束這年輕的一代所有的不平等，讓我們...擁有美國歷史上前所未有的公平地發展機會。

... [網際網路]這種工具正在撤除國家之間和文化之間彼此的藩籬，讓我們能藉此更靠近，開啟了所有美好的機會，假如只因有些人無法在他們的生活中使用此一工具，我們讓原本可以用來撤除藩籬的工具卻造成出新的藩籬，那麼它將是一場悲劇... ..

所得、教育程度、職業、族裔、居住地、性別、年齡等傳統區分社會階層的諸多因素，在資訊化發展的階段，依舊扮演著重要的成素，決定了資訊近用的機會。的確，在各國不同的研究中，這些社會背景都對資訊使用構成相當重要的影響，將資訊擁有者 (information have) 與資訊缺乏者 (information have-not) 區分開來。因此，縮減數位落差最重要

的工作，就在於公部門如何充份發展基礎資訊建設，讓原先區辨人們差異的階層構成因素之影響縮減到最小。美國政府對消弭數位落差的作法除了儘量降低個人電腦的價格，以及增加接近使用資訊技術的機會，以利所有人都能充份使用電腦，讓價格不致成爲妨礙資訊化發展的阻力。除此之外，在普及服務計畫部分做法如下：¹⁴

- (1) 美國國會於1996年提出鄉村地區該有與城市「合理相近」的電信與資訊服務之目標。
- (2) 1998年，美國聯邦傳播委員會之普及服務基金，提撥17億美元作為補助鄉村地區架設電信基礎建設的經費。
- (3) 1998年，美國聯邦傳播委員會提撥5億美元，補助低收入戶繳交每月的電信服務支出及安裝設置電信服務之費用。
- (4) E-rate program：立法並提撥22.5億美元，補助學校，圖書館以及鄉村醫療處所的普及服務。
- (5) 美國農業部提供貸款及技術支援，以幫助鄉村社區建立先進的通信基礎建設。
- (6) 美國商務部國家通信及資訊委員會資助建立Community Access Centers(CACs)，使更多的弱勢族群從公立學校、圖書館及社區中心獲得接近使用網路的機會。

這些作法雖然無法立刻改善數位落差的現象，在至少讓資訊

¹⁴ 曾淑芬，〈社會公平與數位落差討論〉，《「資訊與數位落差研討會」彙編》，頁32-3，(<http://www.iis.sinica.edu.tw/2001-digital-divide-workshop/seminar>)，2002/6/10

近用的問題，不致成爲影響數位落差最重要的因素。在 2000 年第四次數位落差報告中，顯示隨著資訊化程度的迅速發展，不同族裔、城鄉差異、所得與性別等所造成的數位落差，已經有著顯著的改進。資訊近用的問題，經過幾年的努力，已經有相當程度的改善。

美國主計處 2001 年 2 月所發表的〈關於網路使用者的特性與選擇〉報告書中指出：種族、教育、所得的確影響網路的使用，然而，地理區位（無論是撥接或是寬頻）的差異都不顯著；白人、高教育、高所得家庭的上網比率顯著超過美國人的平均值，城鄉間上網比率差異不大，但是，就寬頻使用者而言，都會區與富裕住宅區顯著高於鄉間。即令如此，該報告認爲在科技發展初期，社經地位較高者較容易採用新科技產物，並不見得必然要與“數位落差”問題相提並論。¹⁵

關於「數位落差」的看法，布希共和黨政府在行事風格和社會價值上都與柯林頓時期有所不同，這些差異具體表現在預算結構中。布希政府的行政諮詢顧問在 2002 年 2 月初發表研究報告，指出到 2001 年 9 月時，全美人口中 54% 的人口已經能夠上網，比起三年前的 33% 要顯著改善，目前每個月新增上網人口都超過兩百萬人，在 2001 年新增加的 2600 萬上網人口中大部份是少數族裔及低收入戶，其中 5-17 歲兒童中已有 90% 上網，黑人、西班牙裔、低收入戶、鄉間居民的上網增力率相當高，可見經過過去十年的努力，數位落差已經迅速縮減，美國已經成爲一個「連線的國家」(A Nation Online)，

¹⁵ GAO, "Characteristics and Choices of Internet Users", (<http://www.gao.gov/new.items/d01345.pdf>), 2002/6/17

無論在工作場所、學校、圖書館、家中等不同處所，大部份美國人都可以自在地使用網際網路。¹⁶此報告提出後，行政部門在編列2003年度聯邦預算時，雖然在資訊技術領域的預算支出項上仍然增加了11%，但金額增加主要是針對911事件後聯邦調查局的反恐項目、資訊安全以及數位化政府等項目。柯林頓主政時強調城鄉平衡、電信基礎建設以及縮減族裔與貧富在資訊近用的差距上的支出，已經不是布希政府關心的重點。教育部主導的社區科技中心(Community Technology Center)方案裁減，商務部也將2002年預算中「科技機會計畫」(TOP; the Technology Opportunity Program)的4250萬美元縮減為2003年的1500萬美元。由於刪減足以改善數位落差的「科技機會計畫」將近三分之二預算，引起各界的批評，諸如民權領袖會議(LCCR; the Leadership Conference on Civil Rights)、教育基金領袖會議(LCEF; the Leadership Conference Education Fund)以及Benton基金會等民間組織都對共和黨在資訊發展政策上的轉向不滿，認為該報告有所偏誤，會造成政策的偏失。在他們看來，全美年收入在五萬美元以上的家戶，上網人口仍然比年收入在兩萬五千美元以下的家戶高三倍之多，說數位落差已經消失言過於實。實則，全美仍有一億四千萬人沒有上網經驗。建立於1994年「科技機會計畫」，贊助74個不同的非營利組織，讓各州、地方及部落都能具體改善圖書館、公共醫療服務及教育等領域在資

¹⁶ 這是基於美國統計調查局在2001年針對57,000個家戶及137,000人所進行的調查資料所寫成的報告，詳細內容可參見“A NATION ONLINE: How Americans Are Expanding Their Use of the Internet,” Washington, D.C. February 2002, (<http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/dn/index.html>)

訊科技上的基礎條件，被認為是有助於縮小數位落差的計畫。¹⁷

針對消費者團體的抗議活動，布希政府說明為何刪減縮小數位落差的經費考量。就統計數字言，窮人、少數族裔、鄉間人口的上網比率日益增加，同時，上網費率已經低到每月20美元，個人電腦也只要500美元即可購得，在此標準之下，數位落差已經消失，自然就不必再多花費預算來解決不算問題的社會問題了。1994年時，柯林頓政府見到市中心仍有大量捐贈電腦，顯見低收入民眾仍無法負擔個人電腦與網路費用；時至2002年時，布希政府見到連窮人都有第四台與手機，即使沒有政府的協助，數位化的發展也將普及到所有民眾。¹⁸報告提出後，也有人應和，認為過去太過強調資訊擁有與資訊缺如者之間的差距，結果造成「數位落差歇斯底里症」(digital divide hysteria)，反而看不到這些差距終將隨著時間而逐漸消失，人們不應也不必過於恐慌。¹⁹

布希政府的諮詢顧問所採計的數字相當寬泛，有意將關

¹⁷ 「科技機會計畫」後來更名為「電傳與資訊基礎輔助計畫」(TIAP; Telecommunications and Information Infrastructure Assistance Program)；相關討論參見Rachel Konrad, "Battling Bush's digital divide," (<http://news.com.com/2100-1023-834645.html>), 2002/6/4; Patrick Ross, "Hill leader fights for digital-divide funds," (<http://news.com.com/2100-1033-252698.html?legacy=cnet>), 2002/6/4。

當然，布希政府所面對的不再是過去十年的持續繁榮，在遭受恐怖攻擊與經濟不景氣之際，如何發展經濟以及打擊恐怖主義才是各界迫切的需求，數位落差的優先順序當然就會往後推延。

¹⁸ Thomas, "Bush Administration questioned about Digital Divide," (<http://www.geek.com/news/geeknews/2002may/gee20020531011988.htm>), 2002/6/4

¹⁹ Sonia Arrison, "What digital divide?" (<http://www.pacificresearch.org/pub/ecp/2002/epolicy03-13.html>)

於數位落差的詮釋加以中性化，因而無視於數位落差仍然存在的事實，終致表現在預算分配上的政策轉向。2001年9月時，那些人活在美國但仍然尚未上網？全國46%（1.22億）的人口不上網、全國34%人口不用電腦；家戶年收入在15,000美元以下的有75%不上網，年收入在75,000元以上的則只有21%不上網；25歲以上教育程度在高中以下的成年人有87%不上網，僅具高中教育程度的則有60%不上網；西班牙裔者有68%不上網，西班牙裔而家中僅說西班牙文的則有86%不上網；60%的黑人不上網；47%的鄉間家戶不上網。²⁰此外，印地安保留區中幾乎是與網隔絕的地區。²¹

網路流量調查公司 Nielsen/NetRatings在2002年6月份的統計顯示，全美共有1億500萬人上網，其中西班牙裔上網

²⁰ Children's Partnership, " 'A Nation Online'- Who's not online and why it matters: Highlights and Analysis of the U.S. Department of Commerce's 2002 Report on Internet Access & Use," (<http://www.techpolicybank.org/print/commerceanalysis.pdf>), 2002/6/5。西班牙裔美國人從1990年到2002年時人數增加一倍以上，達到3,500萬人，然而，在資訊科技領域中，仍是低度使用者，西裔一直是討論數位落差時的關注重點。見 Elsa Macias, "Technology is Key to the Latino Social and Economic Agenda," (<http://www.digitaldividenetwork.org/content/stories/index.cfm?key=221>), 2002/6/17

²¹ 雖然，柯林頓總統任期曾經造訪兩個印地安保留區，然而，在他推動的數位落差調查報告中，印地安保留區是不顯示的。一方面因為全國樣本只有五萬個，過去的抽樣過程中，保留區常被忽略掉，另一方面也是因為美國原住民保留區中幅員廣闊，資訊基本建設缺乏，無法有效地進行抽樣調查。詳細討論可參見 Kade Twist, "A Nation Online, But Where Are the Indians?" (<http://www.digitaldividenetwork.org/content/stories/index.cfm?key=215>), 2002/6/6。雖然，諸如亞米希人在賓州等地過著傳統耕種式的農莊生活，拒絕用電及電子製品，然而，他們的經濟地位與社會生活相對而言比起美國印地安人處境要高出甚多，同樣是被數位所隔離，但意義可能有所不同。

人數2001年的670萬人上升到2002年的760萬人，以成長率13%成爲全美上網人數增加最快的族群。亞裔上網人數240萬人雖然比2001年減少6%，但是平均上網次數卻高達26次，平均上網時間也長達16小時，都居各族群之冠。美國白人2002年6月份計9,400萬人上網，比2001年同期增加4%，黑人則有780萬人上網，比2001年增加3%。白人平均上網21次，比2001年同期增加11%，平均上網時間11小時，增加14%。黑人平均上網17次，上網時間10小時，西班牙裔平均上網18次，平均上網時間也是10小時。²²數字顯示數位落差的確存在，然而，數字亦顯示數位落差有所改善。同樣的資料，從不同角度討論，可能就具有不同的意義。

雖然，低所得民眾上網總人數持續增加，然而，其增加速度遠比高所得民眾增加速度來得慢，因此，其間的差距不因低所得上網人數增加而減少，相反的，高、低所得族群間的數位落差持續在擴大中。同樣的，就處所而言，雖然鄉間居民上網人數日益增加，然而，城市民眾上網人數增加速度更快，因此，城鄉間的數位落差不降反昇。

性別、族裔、所得、年齡、教育程度、地緣等背景因素上的差距，可能會強化原有階層區隔，但也有可能促成階層區隔的消弭；現有許多研究支持傳統階級理論仍然適用於數位時代的社會分化。但是，就美國的情況而言，女性上網人口早在2000上半年就已經超過男性，族裔上網比例差距也在逐漸縮減中，許多社會研究也發現所得、年齡與連線比率間反而存在負相關；此外，如果科技與資訊日益普及，時間一

²² 《iThome 電腦報》免費版(epaper@msx.epaper.com.tw),2002/7/29

久，成本降低到如同電話、電視等家庭用品般，每個人都負擔得起時，目前大家所關心的數位落差現象自然也就會逐漸消失了。美國就業政策局在2001年1月11日所發表的調查中預測，在2003年到2007年間，富有家庭95%都會有電腦，對低收入家庭而言，95%擁有電腦約在2005年到2009間達成；到2010年時，電腦與網路將成爲美國家庭的基本裝置，數位落差也就不再是重要的議題了。²³對大部份社會而言，由於平均個人所得仍低或是資訊化發展程度尚不如美國般普及，因此，在討論數位落差時也都還停留在處理資訊近用的問題，沒能檢討一旦全民都能上網，隨時都能掛在網上時，是否還存在數位落差的問題？過去，使用電腦、連結上網際網路是少數人的特權，連線與否，區分著不同的族群。然而，面對未來，其間的差距日益減縮，由資訊近用來討論數位落差的議題，終將逐漸喪失其重要性。於是，對未來而言，數位落差的問題，應該是著眼於第三個討論層次：

改善資訊近用的問題後，就資訊素養與資訊使用品質而言，人們是否可以藉著網路使用，實質改善生活品質？

²³ "Computer Pwnership and Internet Access: Oppertunities for Workforce Development and Job Flexibility," (<http://www.epf.org/forecasts/2001/1f20010111.pdf>),2002/6/17

默會知識與大學教育-- 以經典教育作為貫穿通識與專業教育 的中介橋樑¹

鄒川雄

南華大學社會所

一、前言

本文的主旨在於思索以「經典教育」作為打通大學通識與專業教育長期壁壘的可能性。本文屬研究計劃「國家介入主義、專業霸權與市場邏輯下的通識教育—我國大學通識教育『被殖民化』之探討」的一部份。這個研究的主要出發點在於探討國家、市場與專業學術三者在高等教育場域中的互動關係，並由此檢視今日通識教育發展的困境與可能方向。如果說，國家官僚對高等教育的介入與控制，以及市場功利取向對大學體系的滲透，此二者是影響大學自主發展的「外部因素」，那麼以學科為中心的專業體系，就是直接影響大學發展最重要的「內部因素」了。這個「內部因素」正是本文研究的重點。

¹ 本文是〈國家介入主義、專業霸權與市場邏輯下的通識教育—我國大學通識教育「被殖民化」之探討〉，【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第二年研究報告(部份)，NSC 90-2745-P-343-001，國科會提昇私大研究能量專案，2002，嘉義：南華大學。

本文的主要關懷在於如下的課題：今日大學通識教育的定位與出路何在？在通識教育與專業教育長期對立的情況下，如何尋求兩者的和解與平衡發展？在知識經濟時代，強調全人培育的通識教育是否還有需要？如果需要，應以何種形貌出現？過於強化通識教育，是否會壓縮專業教育的空間，使得學生專業訓練不足而無法應付畢業後的需要？過於提倡專業教育而忽略通識教育，是否造成學生過於偏狹的發展，形成「單面向的人」²？通識與專業教育真的這樣水火不容？這場競爭真的是一場零和遊戲？作為高等教育的一環，有沒有一種教育模式可以將上述的對立統一起來，超越既有的矛盾，又能符合知識經濟時代的要求？對這些問題的思考與釐清，均是本文的出發點。

要釐清上述的問題，我們有必要將關注點轉移至上述的影響大學體系發展的內部因素—「學術專業體系」之上，也就是我們應去探索大學中的專業學科體系是如何形成一個學術霸權（這包括以研究計劃及專業期刊的再生產為中心的學術研究體系，以及以教科書為中心的教學體系），這個以學科為中心的專業體系，經歷兩百多年的發展而達巔峰，它主導了百年來大學教育的發展方向，並進而影響甚至規定了大學中專業教育與通識教育之間的對立關係。理解這個學術霸權的運作邏輯，有助於認清大學各項問題的實質。

筆者的立場如下：以學科為中心的專業學術體系事實上是現代工業文明下的產物。當面對知識經濟時代的來臨、資訊網路在當代社會中如狂潮般的趨勢、以及全球化進程的擴

² 可見 H. Marcuse(1966)的討論。

大及深化促使每個社會的成員或組織（尤其是高等教育組織）競爭壓力加大等現象，我們已經看出這樣的專業學術霸權已漸漸無法適應知識經濟的需要。學術研究被已建制化的學科所壟斷，根據學科及教科書體制而建構的大學教育課程模式顯然過於僵化而無彈性。這樣的知識訓練所產生的大學畢業生，其對於知識本身既無真實興趣也無法產生具生命力的應用、與將來的知識市場及就業市場脫節就在所難免。事實上，這種學科中心的專業霸權之所以出現問題，這是因為其建立在一個錯誤的知識觀——客觀主義的知識觀——之上所致。筆者認為，要破除這樣的霸權力量，我們的知識觀必須經過一個「實用主義」的轉折才有可能。晚近對於「默會知識」（tacit knowledge）的研究³正為這樣的轉折露出了曙光。它可以補前述之缺失。筆者甚至主張而對於知識的「默會性」之體認及其對當前學術、教育及學習體系之改造等問題，可以被視為知識經濟時代的核心議題。

事實上，這種源自工業經濟時代的專業霸權，其對大學通識教育的影響一樣巨大，原本通識教育正是產生於對專業教育過於偏狹的矯正之上，但也正因為這個因素始得通識教育自始就以專業教育的「抗議者」的面貌出現。結果造成通識課程與專業課程壁壘分明，形成兩個獨立王國，且彼此攻

³ 「默會知識」的概念乃由當代科學家與哲學家的 M. Polanyi 首先採用目前有關「默會知識」的研究主要集中在知識管理學界，尤其是日本學者野中郁次郎（Ikujiro Nonaka）為首所帶起的研究，另外在哲學及社會科學界的討論與研究也日益增多。可見 Nonaka, I & Takeuchi, H（1995），Turner, S.（1994），Johannessen, K.S.（1999），Thorpe, C.（2001），郁振華（2001a;2001b），黃瑞雄（2000）與王大洲（2001）的討論。

詰對立；另外通識教育自身又定位不清、課程過於鬆散且缺乏學術嚴格性而遭到來自專業學術體系的詬病。因此專業霸權的出現乃是形成通識與專業永恆衝突的結構性因素。如果專業體系本身在後工業知識經濟的社會中依然重要，那麼這種永恆衝突是否就沒有化解的可能？

本文的正是從上述的問題脈絡出發。欲找出解決今日通識與專業衝突對立之良方，吾人提議對今日大學課程的設計進行徹底的翻新，建立「以經典課程為核心」的新課程體系及架構。我們以為，當大學的課程設計以經典（含通識性與專業性經典）為核心時，它將成為貫穿通識與專業教育之橋樑，假如原典教學成為大學教育的主軸，通識與專業的藩籬將會泯滅，前面所述的問題才有解決之可能。當然，這樣的課程改革並非只是課程內容的轉換，而是涉及整個大學教育知識觀、學習觀與教育哲學的全面改變。這樣的變革首先又須以反省「知識是如何運作的」這樣的本質問題為前提，也就是我們首先欲建立一套新的「實用主義」知識觀——以「默會知識」為型態的知識素養才是知識之獲得、創造、傳遞與應用的關鍵之所在。因此，本文的論述步驟如下：首先探討 Michael Polanyi 的「默會知識」的理論，並以此概念為基礎建立一個以「身心狀態」為核心的知識「素養觀」，以超越並取代今日大學中知識「理論觀」與「工具觀」得長期對立。並以「素養觀」作為知識運作的合法形式，得出通識教育培育「通識素養」、專業教育培養「專業素養」的結論，並以此來打破通識與專業的藩籬與隔閡；其次，我們將以「默會知識」及「知識素養觀」為主要觀點來檢視當前大學教育及課程設計所產生的重大偏失。以教科書為基本形式專業教

育，將使得大學課程的學習成爲一種形式僵化的外在學習，這種教育完全忽略默會知識在學習中的重要，因而不論是理論性知識還是應用性知識，最後終將落入無用的知識；另外，我們將論述這種教科書體制對通識教育課程可能產生的危害；最後，我們將提出以經典教育作爲大學教育的核心課程的構想，我們以爲，只有以「經典教育」同時作爲通識及專業課程的核心，通識與專業之間的鴻溝才能被跨越，而所謂培育同時具備「通識素養」與「專業素養」這樣的現代教育理想才有可能實現。

二、默會知識與知識之素養觀

「默會知識」主要是由當代匈牙利科學家 M.Polanyi 於二十世紀中葉開始所提倡的一種知識觀，近一二十年來已對當代學界產生不小的影響。Polanyi 的主要立場是反對西方近兩百年來所標舉的科學知識具有「超脫的客觀性」這樣的實證主義的觀點。在其巨著「個人知識----邁向後批判哲學」一書中，Polanyi 考察了至二十世紀中葉爲止所有已發展成型的科學知識（涵蓋了從自然科學到社會人文科學諸領域），並對於這些知識的形塑及其實踐運用的過程進行了深入的分析，他最終得出如下著名的結論：事實上，所謂客觀知識只是一個幻想。知識本身只能以「個人知識」的型態出現，不論是純理論的知識，或是應用型的知識，它都與知識的獲取者及操作者自身對這門知識的「個人的、熟練的技能掌握與能動領會」有密切關係，並且以此爲其前提條件。Polanyi 認爲，所謂知識並不是單單指那個已由文字符號所清楚表達

的那個「外顯知識」(explicit knowledge)，而還應包括那個無法言傳、甚至無法用邏輯加以分析，但對於精通一門知識卻又不可或缺的「默會知識」(tacit knowledge)。就知識的實踐而言，默會知識相較於外顯知識，更具有優位性。

Polanyi 曾以日常生活中常見的例子--學習游泳及騎自行車—來說明。游泳者最終仍然不知自己是如何能在水中浮起來，學會騎自行車的人自己最終也不知道他到底如何使自己保持平衡而不會摔倒，然而他們最後卻都能不十分困難地學會這些技術。Polanyi 強調，不只是這些日常技術，包括有經驗的醫師為病人看診，或是傑出的科學家從事理論的創作或進行實驗等，這些都需要醫師或科學家具備充分且熟練「默會知識」才有可能。

由 Polanyi 的觀念，我們可以更深入了解知識的創造、傳遞與使用的內在過程。從默會知識的觀點出發，知識的學習與吸收就不可能是知識的直接移植，而必須有一個「個人化」及「內在傳遞」的過程。在這個意義上，知識不再是指一套形式化的命題或理論體系（就純理論知識而言），也不再是指一套明確化的程序或技術規則（就應用知識而言），而是指一種內斂於個體「身心狀態」之中的「素養」(literacy)，這種素養正是學習者經年累月的實踐把默會知識內化於身體及心智中，因而形塑出一種特定的思考方式與行動模式，亦即一種「慣習」(habitus)⁴。

⁴ 事實上，Polanyi 的「默會知識」概念與 Bourdieu 的「慣習」(habitus) 概念及葉啓政的「身心狀態」等概念有相似相通之處，可以對照參考。見 Bourdieu (1977)，葉啓政 (1994) 及鄒川雄 (1999)。

強調默會知識的優位性也意味著，我們把知識視為一個有機的、有生命的整體來把握。而對學習者而言，知識的學習與吸收也必須被視為一個有生命的過程。任何割裂的、片段化或機械式的學習，都將使得默會知識無法形塑出來，此時知識不會以素養的形式具體展現在新的身心狀態及新的慣習中，相反地，他會變成碎片式的背誦與記憶，最終這個知識將被學習者遺忘。尤其在二十一世紀的知識經濟時代，以默會知識的素養之培養作為學習與教育的核心方針，有其積極性的意義。一九九六年聯合國教科文組織出版的「學習：內在的財富」一書中，就明確指出未來人類要能適應社會之需要，必須進行以下四種基本的學習：一是學會認知（learning to know）；二是學會做事（learning to do）；三是學會共同生活（learning to live together）；四是學會發展（learn to be）（轉引自謝文英，2001，p8）。顯然，這四種學習要能成功，都必須與學習者默會知識之素養的建立息息相關。

正如 Polanyi 所言，當知識以「素養」的型態來展現自身時，知識就不再是客觀外在於人的自存物，相反的素養總是與活生生的個人相連結的，帶有主觀的成分（正是因為如此，Polanyi 才將其稱之為「個人知識」）。由於知識的主觀性質，Polanyi 十分重視個別主體的參與及其「知識的熱情」（intellectual passions）對學習掌握一門知識的重要性。他甚至認為，科學家對知識美感的追求、對於一個信念框架的寄託與獻身、或是一種說服的慾望或責任感等，均是科學研究所不可或缺的內在要素。簡而言之，個別科學家的身心狀態是與科學知識自身有著內在的連結性的，沒有這種主觀的身心狀態之養成，一切科學研究都將停擺。

三、當前大學教科書體制之缺失及其對通識課程之影響

前面我們已經討論了學習者身心狀態之養成乃是建立起知識素養（不論是專業素養，還是通識素養）的必要條件，而且唯有蘊含著默會知識的知識素養已經建立起來時，我們才能說學習者已經掌握了或精通了某門知識。接下來，我們將以這樣的觀點來檢視如下的問題：今日大學的課程體制之設計是否對知識素養學習之促進與提昇有重大助益？答案顯然是否定的。

事實上，要檢討今日大學的課程體制，我們必須追溯自工業革命以降再西方科學發展及大學所建立的以專業學科為中心而形成的學科規訓制度（disciplinarity）。David R. Shumway 與 Ellen Messer-Davidow 曾歷史性地考察學科的發展，他們主張學科的劃分本身並沒有立論上的必然性，而是作為特定歷史時空的特定形式而存在的。正如他們所言：「要到十八世紀末斷裂成為各們獨立自然科學，現代諸學科始正式誕生。社會科學稍後從道德哲學中分裂出來。而『人文科學』是二十世紀總稱那些遭排拒在自然和社會科學之外的學科的便稱簡呼」（David R. Shumway & Ellen Messer-Davidow 1996：p4）。儘管他們都是歷史的產物，但是當他們已「學科」之名出現於大學知識殿堂後，尤其被建制化為科系後，就開始以真理的面目視人。我們把這種建制稱之為「學科規訓制度」（disciplinarity）。大體而言，這樣的學科規訓制度，有以下幾個基本要件：第一，學科自身必須建立自己的偉大典範（如 T.Kuhn 所言的 paradigm），主要是指此學科建立及

發展過程中發生重大影響或起過規範指引作用的偉大經典理論或經典實驗等；第二，學科必須具備自己獨特的方法、觀點，以形成自己的研究範圍與議題，通常這些方法觀點都是從上述的學科典範及經典中衍生出來的，藉此可以形成學科自身的邊界；第三，此學科會在大學或研究機構中建制化，如成立學系、研究所、實驗室或研究中心等；第四，以此學科為中心，會產生一批批專門研究此學科的學者專家，形成專家社群或學者社群，這些專家們也會產生自己的專業學會，有時這些學會比學科自身的建制化更早出現；第五，學科自身會產生定期出版的期刊，讓學者發表研究成果並公開論辯，期刊不僅作為衡量學者社群（含個人或團體）的功績標準，也是學科自我認同的重要表徵之一；第六，在大學教學體系中，建立以教科書為中心的規訓模式，作為訓練學生及未來成為本學科學者的標準依據。

由以上的學科規訓體制（主要指第六點），我們來考察今日台灣的大學課程體制。這些課程體制基本上是遵循上述現代工業文明下的學科建制的。均是以科系為中心的、具有統一性的專業課程為主軸（約 90 至 100 學分），再輔以零星散漫的通識課程作為補充（約 20 至 40 學分）而形成。專業課程大體上均是根據一套所謂已建制化之學科（discipline）設計而成的課程組合。這樣的課程組合所標舉最大的特色就是具備學習的統一性與連貫性，學生從大一到大四，從基礎課程到選修課程，循序漸進，有系統的一貫學習，希冀最終培養成此一學科領域的專業人才。

專業課程的教學大都編有統一教材，也就是教科書。教

科書在這裡不是指個別教師針對自己課程之需要所編寫之上課講義，而是指已被建制化的學科，根據學科內部的學術訓練標準所編寫的統一性教材。某一學科之教科書，可能有數種至數十種之多，儘管每本內容均有所出入，但是它的形式、章節的安排與主要架構卻是雷同的，也就是他必須符合當時此一學科共同接受的（或主流的）學科規範，否則這本教科書將喪失在學術界的合法性。事實上，是否具有統一的教科書，已成為這個課程是否具有學科正當性的一個重要指標，而是否使用（或甚至自己編著出版）合於規範的學科教科書，也常常是這個老師是否有專業學術正當性的一個重要表徵。我們可以把這種以學科之統一教科書為核心的大學課程體制稱之為「教科書體制」。這種教科書體制行之有年，也早已建立其傳統及合法性，時至今日，若有老師在大學課堂上教授這些已有「教科書體制」之傳統的學科，但卻沒有使用教科書，這幾乎是不被接受的行為。

教科書體制之所以在當前大學課程中佔有舉足的地位，當然有其歷史的因素，及學術上的因素，但其最大的優點有二：第一，有了教科書，此一學科就在老師及學生的心目中建立起「統一性的自我認同」的標誌，這種學科的自我認同對於一個科系師生的向心力與榮譽感是很重要的，而且對於建立此學科的學術社群一體感也有重大意義，人們因此可以透過這種自我認同的標誌將自己與他人「區異」（distinction）出來；然而更重要的是，有了教科書，使得學科自身有了統一的標準，這將讓老師便於對學生進行「規訓管制」。不僅教師上課的內容有了標準，學生學習的成果及考試檢查也有了依據。

儘管有上述兩大優點，然而若從本文前面所言的，默會知識的學習及身心狀態的養成這樣的觀點來看，教科書體制事實上對知識素養的建立並沒有多大助益，有時甚至是有害的。主要的緣由在於，教科書體制下的知識學習與默會知識的學習在本質上是不相同的。首先，教科書的內容及編排方式會與前面所述的「知識是有生命的整體」這一觀念相抵觸。每本教科書均會將本學科相關之重要理論學說進行介紹，限於篇幅及編排的因素，他會將每個理論學說拆解、打散、改寫或摘要，再重新編入一個所謂具備學科共識的統一性架構中。這樣的做法，表面上每個理論學說均洋洋灑灑列在書上，但其實它們早已喪失作為一個有機的生命體。學生學習這些理論時，好像覺得學到很多，事實上這些均是死的知識，它已經完全變了面貌而與知識原先的發明者或發現者不相干了。的確，教科書的學習模式使得我們自絕於作者，使我們對於理論知識之產生與運用的內在過程毫無所悉，知識異化成一串串冰冷僵化的命題陳述，變成背誦與片段化記憶的素材。當知識之傳遞完全剝離掉默會知識的成分時，它就會與學習者的生命無關，與身心狀態無關，如此一來知識終將不是知識。根據 Polanyi 的觀點，知識的獲得與吸收需要一種智識熱情的參與、信念的寄託及對於知識之美的領悟，顯然在教科書體制下，是很難把這個知識的感性面向帶入課程之中的，而這個面向卻又是學習者精通與熟悉一門知識不能缺少的要件。

在高等教育中一直存在有「純理論學科」與「應用學科」之間的區別，它們之間對於知識的性質及其運用等問題也有極為不同的觀點。前者常把理論視為一個自足的整體，對純

理論的追尋本身就有完足的價值，因為它會促進人類對於我們自身及環境更深入的認識與了解；至於後者則較側重於知識是否具有改善我們生活的工具性價值，讓我們更能掌控及操縱我們自己及環境。知識「理論觀」與知識「工具觀」的長期對立，不只是大學與技術學院的區別問題，也不只是理論科學與應用科學的區別問題，因為它背後涉及到雙方不同的知識觀。然而吾人以爲，通過知識的「素養觀」與默會知識，可以把上述這種區別統一起來。我們的做法並不是要取消這種區別，而是要爲理論知識與應用知識建立分別起自己的知識素養形塑歷程。理論知識的獲取需要默會知識，應用知識的獲取也要有默會知識，換言之這兩者的學習均需要一個身心狀態的內斂與轉化的過程，最終，這兩種知識是否精通的判準也將落在是否培養出知識的專業素養之上。

至於通識教育的課程設計也受到專業的「教科書體制」極大的影響。首先，受到專業課程區分基礎必修課及專業選修課的影響，通識課程也區分爲通識必修課與通識選修課。所謂通識必修大都是指共同科目（如國文、英文、歷史、憲法等），這是指專業無法提供卻又是作爲現代人所應具備的基本素養。因爲是必修課程，所以應模仿專業必修課程而有統一的教科書。然而這些課程本就不是一種專業學科的教學模式，要編出統一教材就會造成窒礙難行與削足適履的困境；至於所謂通識選修課程，大都是與專業課程作搭配式設計，如區分出人文領域、社會領域與自然領域，其主要理念在於作爲專業教育過於偏狹的補充或平衡。這些通識選修課程通常朝兩個方向來設計：第一，仍模仿專業課程要有教科書，但這些選修課本來就是通識課，除了被要求要有通識精

神外，並沒有統一的標準，所以也不會有統一的教科書，在找不到適合的教科書時，就索性拿相關專業領域的教科書來替代是常有的事。結果這種課程最後就變成專業課程借殼上市，通識精神蕩然無存，而且因為殼還是通識課，逃離專業的監督，成爲一「稀釋化的」、「偷斤減兩」的專業課程；

第二種方式則是不用專業教科書，由老師根據自己的想法來上課。爲了要具有通識精神，就將課程那冠上某學科之「生活」與「應用」之名，這看似合理且實用，但其實也潛藏重大問題。正如我們前面所言，如果學生沒有辦法深入某一專業領域的核心，體會其思考方式並反思其方法，培育出默會知識，那麼它將無法將這門學問應用出來。因此所謂理論的應用應是專業學術訓練課程的一種涉及身心狀態轉化的高階素養，現在把它放在通識課程中讓未受過專業訓練的學生修習，其結果就是學術專業知識以一種「簡化的」、「廉價的」，但也就必然是「粗糙的」、「喪失專業精神的」方式被應用出來。教師們爲了展現出專業具有強大的應用性，反而可能以通俗的甚至華眾取寵的方式來介紹專業知識。因此，這種看似通識與專業、理論與實務的完美結合，最終可能變成對通識及專業的雙重傷害。

四、經典教育作為建立大學知識素養的起點

前面所談的大學「教科書體制」的種種問題及其對通識教育的影響，其目的不外欲證明，我們之所以面臨種種困境及矛盾，正式因爲我們只注重學科知識的「外顯知識」的教導，而忽略了大學教育的核心在於引發身心狀態的改變及

「默會知識」的學習，進而建立一種知識的素養。因此我們必須對此課程進行改革。

要如何進行課程的改革？吾人以爲，唯有將經典教育引入大學教育中，並作爲大學的核心課程，如此才能成功。因爲經典本身可以作爲形塑身心狀態，培育默會知識的搖籃。所謂經典教育是指在大學講壇上應直接教授經典著作，以經典文本本身取代教科書來作爲上課的教材，學生直接學習經典，直接與知識的創作者對話。這裡所指的經典包括通識經典（即對人類文明產生重大影響的偉大著作），以及專業經典（即影響某一領域學科的重要著作）。

爲何經典教育可以取代教科書，成爲建立知識素養的利器？首先是源自於經典自身的重要性。不論是通識經典或專業經典，既然被學術社群公認爲經典，就顯示這部書在人類文明或學術發展過程中發揮過中大作用，而且其內容不論在思考方式或研究方法上有其突破或創新。因此對經典的學習最易讓我們在身心狀態上產生變化，讓我們領悟其時代精神或一個學科的內在生命。事實上經典就是原典，其所指涉的內涵，不是涉及文化及學術發展的源頭，就是造成文化或學術發展重大的轉戾點。因而經典的訓練是培養一個大學生具備文化的素養（此爲通識教育的目標）或具備專業學術素養（此爲專業教育的目標）的不二法門。

其次，經典大都是作者的嘔心瀝血之作，它本身就是一個有機的生命體。我們對於這樣具有原創性的作品進行整體性的理解與領悟，與原創的作者神交，這最易於喚醒學習者的知識熱情與信念的寄託。這一點將使經典教育可以扭轉教

科書體制的最大缺失，亦即教科書的教育形式使我們與與知識自身的歷史文化脈絡及知識創造者的生命、信念及承諾完全不發生關聯，而這一點在經典教育中是不存在的。

再其次，經典本身常常代表著一種權威（不論是文化傳統的權威、或是學術傳統的權威），它帶來一種典範，一種人類對於美好事物或境界的敬畏與渴慕之情。典範帶來了一種示範學習的可能性。依 Polanyi 默會知識的學習觀點，透過權威典範來示範學習是一個理想的學習形式，正如同中世紀手工工匠的技藝學習一樣。經典的學習中，所謂典範可能是一個文化永恆價值的闡明發揚；可能是一個文明制度的燦爛輝煌；可能是一個完美人格的具體呈顯；也可能是一套邏輯思維的嚴謹方法；也可能是一場完美無缺的藝術表演；更可能是老師自身的素養及精神變成學生的典範。總之，向典範學習正是經典教育最容易產生默會知識的一種學習形式。

當然，有人可能會提出，向權威學習是否有違大學自由教育的精神，使得學生思想受到束縛？這也是許多人反對將經典般入大學講壇的主要理由。關於這點質疑，吾人的回答是：第一，權威並不等於威權，前者是指在歷史中積淀的大多數人的共識（如 Gadamer 所言的「效果歷史」），後者則是用霸權或強迫的方式賦予自身絕對的權威，並要求別人信從。就這點而言，經典是權威而不是威權（容或在歷史某個時期它曾以威權的形式展現出來）。事實上，當前的教科書體制才可能是一種威權式的教育形式，因為它幾乎不加反省地賦予學科自身絕對的權威；第二，依筆者之見，經典教育雖然應被列入大學教育的核心課程中，但這並不顯示，在通

識經典課程中它應以事先選定的幾門經典作為必修來實行，相反的，除了經典導讀課外，經典課程應以「多元必選」的方式來運作。換言之，我們應規劃出大量且琳瑯滿目（含多元文化）的經典課程讓學生選修，只要規定他必須修滿幾門經典課程即可。至於專業學科的經典，則可規劃出幾門必修經典及幾門選修經典，但均列為專業核心課程；最後，我們雖然同意學生應通過經典課向典範學習，但我們更應鼓勵學生對這些典範權威進行批判。正如尼采所言：「偉大的真理是拿來批判而不是拿來膜拜的。」然而，假若我們不是真正了解這個權威，我們如何批判？也就是說，如果我們沒有培養這個典範所需的默會知識，我們沒有在身心狀態上進入這個典範的世界之中，沒有通過一定的模仿而產生相關的素養，則我們如何對其進行批判。唯有默會知識的批判才是內部批判，才是有效的批判；只有學到外顯知識所進行的批判乃是一種廉價的批判、一種外部批判且無效的批判。

事實上，今日教科書體制的教學設計也並非完全不教導經典，每門學科的教科書都會有一定的內容篇幅用來介紹這門學科的經典（亦即這門學科在創立即發展過程中產生過重大作用的「典範」）。不過這樣的介紹不是過於簡略，就是過於瑣碎，而無法將原創者了生命表現出來。也就是說，在學科規訓制度下，學科經典仍是重要的，只是它不是以一個有機的生命體來展現其自身。相反地，它以稀釋簡化或零碎的方式，不加反思地被放入教科書中。在教科書中，經典被視為理所當然的典範，這裡有不需要反省的方法預設，它事實上形成一個僵化的且不可質疑的統一性架構，有了它，這門學科的正當性才能成立。因此，學科規訓制度使得經典被供

奉起來，成為學科的保護傘，以及學科自我認同的標誌。在這裡，經典保障了學科的合法性，學科也保護了經典免於受到批判。兩者魚幫水、水幫魚。他們是一個利益共生體。

與教科書體制下的經典教育相比，我們在本文中所提倡的經典教育則完全不同。我們直接接觸經典，直接與經典作者及其時代對話，而不需要透過教科述的稀釋與扭曲。當經典教育直接成為核心課程時，不僅學科到保護傘消失，經典自身也會將自己暴露在被批判被檢視的處境中。唯有在這樣的課程體制下，學科、經典與學習者三者才會產生活潑的關係。

要讓經典成為大學教育的核心，除了在通識課程及專業課程中均加入經典課程作為核心課程外，還必須把其他課程也「向經典教育的精神轉化」才能畢其工。具體的做法是：把所有非經典的課程在教材設計上全部加入「原典教學」。也就是說，儘管這些課程仍無法免於使用教科書，但我們仍希望在教學過程中教師將這些知識的產生脈絡生動地介紹出來。換言之，在講解某一理論時，最好能將這一理論的原典節錄一部分來教導，並且能將作者創造此一理論的情況描述出來。這不僅適用於理論學科，也適用於應用學科，因為應用學科也有自己的經典，如經典的實驗、經典的應用技藝（如這方面的大師實際教導等）。

五、經典教育作為大學核心課程----試擬課程架構

我們可以將經典核心課程納入大學教育之構想，依據教

育部大學四年最低一百二十八學分爲準，試擬課程架構如下：

	通識素養課程	專業素養課程	學分合計
核心課程	一般經典課程 (共 20 學分)	專業經典課程 (共 20 學分)	40 學分
基本課程	語文素養 資訊素養 數學素養 (共 16 學分)	基礎課程---院必修 專業課程---系必修 (約 28 學分)	44 學分
選修課程	人文素養 社會素養 自然素養 (共 12 學分)	專業選修---學程 1 學程 2 學程 3 (約 32 學分)	44 學分
合計	48 學分	80 學分	128 學分

這樣的課程架構有以下幾點特色：

第一，設計約佔全部課程三分之一的課程爲經典核心課程（約 40 學分），以突顯經典教育爲大學教育的主軸。

第二，經典課程包含通識經典與專業經典（各約 20 學分），顯示經典教育可以作爲貫通通識教育與經典教育的橋樑。

第三，不論經典課程或非經典課程，均以原典教學爲主；不論通識課程或專業課程，均以達成默會知識的素養爲目標。

第四，通識經典課程可以成爲其它各項通識素養課程

(含語文、資訊、數學、人文、社會與自然等素養)的基礎或會通轉化的橋樑。專業經典課程亦可以成為其它專業課程的基礎或會通轉化的橋樑。

第五，在經典教育作為核心課程的前提下，所謂專業課程也應改為以學程制（即研究議題或領域為考量的課程組合）為重心，而不在以學科為重心。

在本文最後，我們要強調的是，以默會知識的理念（培養默會素養與支援意識）來改造大學教育的可能做法，並不僅僅限於實施經典教育課程，還應包括「知識的生活化與實用化」、「在做中學」、「重視情境教學與情意教學」等，然這些主題以超出本文原先所設定的主題，只能留待日後再行處理了。

參考書目

- 王大洲（2001）論技術知識的難言性，科學技術與辯證法，第18卷第1期，42—45頁。
- 金耀基（1983）大學之理念，台北時報文化。
- 郁振華（2001a）波蘭尼的默會認識論，自然辯證法研究，第17卷第8期，5—10頁。
- 郁振華（2001b）走向後批判哲學——論波蘭尼對「批判哲學」的超越，學術月刊，第11期，15—23頁。
- 黃俊傑（1997）大學理念與校長遴選，中華民國通識教育學會。
- 黃俊傑（1999）大學通識教育的理論與實踐，中華民國通識教育學會。
- 黃坤錦（1995）美國大學的通識教育，台北師大書苑。

- 黃瑞雄(2000)波蘭尼的科學人性化途徑,自然辯證法通訊,第二期,30—37頁。
- 葉啓政(1994)對社會研究『本土化』主張的解讀,香港社會科學學報,第3期,52—78頁。
- 鄒川雄(1999)身心狀態研究:一個社會科學本土化的可能方向,嘉義南華大學教育社會學所暨應用社會學系出版。
- 趙中建(編)(1996)教育的使命---面向二十一世紀的教育宣言和行動綱領,北京教育科學出版社。
- 戴曉霞(2000)高等教育的大眾化與市場化,台北揚智。
- 謝文英(2001a)通識教育---理論與實務,台北五南。
- (2001b)大學通識教育之理論基礎探析,新竹師院學報,14期,1—28頁。
- Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johannessen, K.S. (1999) 遵循規則、非傳遞性理解和默會知識,收錄於 G.Skirbekk、童世駿編,《跨越邊界的哲學---挪為哲學文集》,273—303頁,浙江人民出版社。
- Marcuse, H. (1966) *One Dimensional Man*. Boston: Beacon Press.
- Nonaka, I & Takeuchi, H (1995) *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Polanyi, M & Prosch, H (1984) 意義(彭淮棟譯),台北聯經。
- Polanyi, M. (1984) 博藍尼演講集:人之研究、科學信仰與社會、默會致知(彭淮棟譯),台北聯經。
- Polanyi, M. (2000) 個人知識---邁向後批判哲學(許澤民譯),貴州人民。

- Polanyi, M. (2002) 自由的邏輯，吉林人民。
- Shumway, D.R. & Ellen Messer-Davidow (1996) 教育與學科規訓制度的緣起---意想不到的逆轉，收錄於《文化／社會研究譯叢（一）：學科、知識、權力》p23-55，香港牛津大學出版社。
- Thorpe, C. (2001) Science against modernism: the relevance of the social theory of Michael Polanyi. *British Journal of Sociology* Vol.No.52 Issue No.1 pp.19—35.
- Turner, S. (1994) *The social theory of practices: tradition, tacit knowledge, and presuppositions*. Cambridge: Polity Press.

教育改革下教室言談模式變化 與日常言談關係之研究¹

王瑞賢

屏東師範學院初等教育學系助理教授

壹、問題意識

一、研究焦點的對照

(一)、第一年研究觀點：教改論述實踐的研究

第一年的研究，我們稱之為‘教改論述實踐’的研究。我們發現至少有兩個內在的可能性，一是朝向市民社會自主的社區集體生活的前進，或是自由市場發展的教育改革方向前進。第二個方向—有關教育脈絡裡的內在權力重分配和互動關係再調整。

前者（第一個方向），教育改革朝向市民社會自主的方向前進，強調學校的社區化和專業管理；朝向自由市場化的教育改革則是將學校投入一個市場化的脈絡，學校的專業性藉由市場機制而獲得提昇，例如師資遴選、教科書的市場

¹ 本文是〈當前初等教育政策形成、轉化與實踐之探討〉，【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第二年研究報告(部份)，NSC 90-2745-P-343-001，國科會提昇私大研究能量專案，2002，嘉義：南華大學。

化，使得教師獲得‘增能’(empowerment)。後者(第二個方向)，著重學校教育本身實踐方式的改變，本研究認為主要以伯恩斯坦(Bernstein, 1990)‘能力模式’的教育實踐方式為主，批判學校是一種‘權力的容器’必須加以解放，強調習得者本身內在潛能的開發以及多元團體的解放。

(二)、第二研究主題：教室言談模式及其社會文化條件

不同第一年以鉅觀的角度研究教改論述的實踐，第二年以微觀的角度，從社會語言學取向(classroom discourse)研究剖析教改對於教室言談模式的變化。本文認為，教室言談模式的改變表徵著教學方式的改變。因而，教室言談的研究成為許多教育改革者研究教育改革是否落實的重要指標。但是本文認為，任何教室言談模式的改變也意謂著學校對於學生行為的社會控制方式的改變。因此，不同的教室言談有其不同的社會規約論述。本研究更進一步的指出，日常生活言談模式和教室言談模式之間的相關性和連續，以期能夠瞭解教室言談的變化到底對誰有利。

二、研究問題的源起

教室言談模式變革之所以為教育改革者所重視，主要在於教育學術場域上，有兩個取向同時結合。第一個取向社會語言學取向，延續社會語言學家 Sinclair & Couthland(1975)、Mehan(1978)等人對教室‘課堂言談結構類型’的分析—即所謂的 IRE 模式—教師說(啟動, Initiation)、學生回答(回答, Response)、教師再回饋或評量(評量, Evaluation)，因而產生對於傳統教室言談的批判(方德隆, 1998; 洪蕙娟, 1997; 鄭明長, 2002; 蔡敏玲, 1993; 錢清泓, 1998)。第

二個取向是社會文化取向的心理學興起，是自於維高斯基(L. Vygotsky)對於語言在兒童學習成長所扮演的中介功能之研究，以及巴赫金(M. Bakhtin)對話理論的影響(蔡敏玲, 1996; Wertch, 1993)。人類的社會、心理歷程基本是具有‘對話性’(dialogicality)，而且言談能搭起學習鷹架，做為心智發展的中介作用。

因而，教育改革不僅冀望於結構面(學校、國家與社區)、組織面(校長、教師之間的關係)的改變，也冀望於學校、教室日常教學活動形式的改變。教學活動形式的改變意謂著教室參與者之間言談活動(classroom discourse)和類型(genre)的改變。從微觀的角度來看，教室言談形式的變化是教育改革重要的表徵。因為，「課程的改革不只是要重視課程發展權力的下放以及學科疆界的消弭，更要著重於教室中師生教學言談互動的解放。」(鄭明長, 2002: 68)這兩種取向力圖革新教室言談形式，引入新的教學形式、新的師生關係(蔡敏玲, 1996, 2001)。正如伯恩斯坦所說的：

「教學理論是一種主要的再脈絡化論述，因為它調控教學實踐的順序性，建構教學對象(學習者)的模式、傳遞者的模式、教學脈絡模式以及教學溝通的能力模式。」(Bernstein, 1990:189)

同時，也正如伯恩斯坦所說的：

「人們通常在學校或教室會將技能傳遞和價值傳遞作一個區分。...許多研究者持續研究這兩種，或想成兩種...，在我的看法，沒有兩種論述，只有一種論述。...教學論述嵌合於規約性論述之中。規約性論述是支配的論述。」(Bernstein, 1996:46)

換言之，教學實踐也是一種規約實踐。教室的任何言談動作不只是一種教學實踐，同時也具有秩序的控制作用。在教師主導的 IRE 單語模式裡，我們可以發現除了教師規定學生說話要舉手之外，教師也可以靠教學時語音語氣的抑揚頓挫、姿體眼神、移位走動發揮秩序控制作用(Edwards & Furlong, 1978)。傳統教室裡單語模式裡，教學性論述(instructional discourse)與規約性論述(regulative discourse)，彼此嵌合、相互整併。依此推論，任何教室的言談結構的改變，不只是代表教學性論述改變，同時也意謂著表徵規約性論述的轉變(Daniels, 2002)，亦即，控制教室秩序、規約學生行為的方式也跟著改變。所以，單語模式走向對話模式不只是教學形態的改變，更是教室、甚至學校的社會控制方式的改變。

樂觀的人認為解放教室 IRE 言談形式、建立新的教學形態，讓學生的聲音發聲。但是，新言談形式不僅建立新教學形式，也建立新的行為控制形式。因此，教室言談從傳統 IRE 單語模式走向師生對話方式，言談所搭建的不僅是一個學習鷹架，更搭建是一個規約的道德鷹架。果真如此的話，IRE 教室言談結構的解放，不僅是教室言談、教學模式的解放，更是教室生活、學校生活的道德基礎的解放。

再者，從語意學的角度來分析，雖然對話模式重新分配教室說話的權利，給予學生發聲的機會，固然是一項突破。但是有權利說話不表示能夠以適當話，說的恰到好處，表達適當的意義。教室言談主要是以‘去脈絡化的語言’(de-contextualised language)作為教室言談的語意形式。學生有機會表達自己的想法，但要以‘去脈絡化的語言’來表達

(Hasan, 2001)。因此，我們不只考慮教室裡言談形式的改變，同時我們也應關照教室言談的‘語意形式’。

最後，所謂沒有階級的語言，但語言有階級的差異，「符號成為階級競爭的場所。」(Voloshinov, 1986:23)。我們感到興趣的是，新的教室言談形式的改變，是不是階級在經濟場域的競爭之外，更加重階級在象徵領域裡的競爭。而這個競爭在兒童行為的社會控制方式和語意呈現方式之上。新的教室言談、語意形式和新的道德行為，何種家庭生活和溝通模式支持著這樣的優先性呢？

總之，本文最主要在於論證教室言談的改變是教學的改革，更是嵌合於教學性論述中的規約性論述的變革，而去脈絡化的語言是教室言談主流的語意形式。規約性論述和去脈絡化語言皆有其社會文化之基礎。新形態的教室言談方式不可避免地仍具有階級再製的功能。為了達成上述三個目的，本文首先論證教室言談模式變革在教育學論述上的一般方向和重點，以及如何建立起新教室對話模式；其次，探討 IRE 單語模式到對話模式的規約性論述；最後，我們說明日常生活言談和教室言談的‘去脈絡化語言’的連續性。對話模式與去脈絡化語言有著選擇性的親近性。對話模式和去脈絡化語言意謂著一種弱控制的言談情境，皆原生於家庭的說話習性和特定親子關係。在西方，以新中產階級的家庭最能適這種學校生活和言談形式(Bernstein, 1971; Hasan, 2001; Holland, 1981)。

貳、單語模式與對話模式的教室言談

教室言談研究的發達歸諸社會語言學家對‘語言學正確’(linguistic proper)的反思。正統的‘語言學正確’立足於索緒爾(F. Saussure)的語言(langue)層次，研究語言的聲音體系(語音學)、文字的文法結構(形態學)、句子結構(語法學)以及語言的意義(語義學)。「語言學正確」專注語言本身規則的研究，相對地忽略不同情境脈絡的語用和類型研究(Fairclough, 1992)。其中，又以 Sinclair 和 Coulthard 二人(1975)的‘朝向言談分析：師生的英文使用方式’(Toward an Analysis of Discourse: English used by Teacher and Pupil)，以及 Mehan(1978)分析教室一堂課之言談結構類型最為經典。

在社會語言學家介入教室言談研究之前，教室言談研究受到教室互動研究影響而未獲得明顯重視(Edwards & Mercer, 1987; Stubbs, 1972, 1975, 1983)。教室互動研究採取俗民誌研究，運用參與觀察法進行田野調查，重心是以師生行為、互動、以及教室生活為主(Delamont, 1983; Stubb, 1972)。Flanders(1970)的‘教室互動行為分析’雖以師生語言行為為主，將教室互動行為以師生兩個範疇，各區分為積極、消極語言行為，但關心不同語言行為對於師生互動、角色行為、期望及學業成績的影響(Delamont, 1983)。台灣早期教室互動的語言行為研究亦遵循此一思維(吳清基, 1979; 郭生玉, 1980; 徐蓓蓓, 1983; 盧美貴, 1980; 孫仲山、李碧娟, 1997)。

此外，教室言談研究曾經採取‘系統觀察法’(systematic observation)進行。系統觀察法事先編目好言談類項，例如，教師講述、學生問問題、教師維持紀律等類項，

再將教室裡所觀察到的言談，以既定類目分類編碼(Stubbs, 1976)。這種系統觀察法由於採事前分類、臨場劃記歸類，不但方法上為人批評，同時無法提出教室論述整體結構。

一、教室言談的 IRE 模式

Sinclair 和 Coulthard 透過論述分析(discourse analysis)，找出教室言談裡普遍性‘課堂言談結構’。他們運用一種‘單位等級尺度’特性，亦即高一等的單位是由次一等的單位所組合，來解析教室裡的言談。例如，以文法為例，句子是由子句所組合而成的，依此類推。因此，在他們的分析，教室言談是分別由課(lesson)、交易(transactions)、交換(exchange)、移動(move)和動作(act)，五個依續而下的等級單位所組合。課是由交易所組成，而交易是由交換構成，依此類推。其中，以交換構成基本結構，而交換分別由三個最基本動作，亦即，

教師：啓動(Initiation)	或提問
學生：回答(Response)	或回答
教師：回饋(Feedback)	或評量(Evaluation)

例如，

教師：英國的首都在那裡？（啓動）
學生：倫敦。（回答）
教師：嗯！對！（回饋）

這個交換結構在醫生與病人言談中也是常見的基本類型。

醫生：您最近還痛嗎？（啓動）
病人：到目前都很好。（回答）
醫生：嗯！那很好。（回饋）

IRE 三個基本動作組合成一個基本的交換結構，再由一個基本交換結構組成一課堂的言談結構。這種啟動—回答—回饋的交換結構，在台灣의 教室言談研究裡，不論在小學、中學、補校、不同年級、普通班、特殊教育班、不同科目（如國語、歷史的課堂上）都發現這種典型的言談結構（蔡敏玲，1996；洪惠娟 1997；宋在欣，1998；錢泓清，1998；黃曉瑋，1998；陳埤淑，1999）。

二、IRE 單語模式 vs. 對話模式

Lotman 之‘單語模式 vs. 對話模式’的概念沿伸自巴赫金的‘對話性’(dialogicity)和相互文本性(intertextuality)的概念(Bakhtin, 1981)。對於巴赫金而言，人類產生的任何言談都是對話，同樣地要瞭解任何對話，在於理解它與其他言談的關係。言談至少是由兩種不同聲音、不同的觀點不斷地對話，不斷地回答他人的言談。從巴赫金的觀點來看，理解基於一種相互文本性的原則，說者與聽者兩者言談不斷碰撞的過程。知識的建構來自於文本之合作性交換而非個人，因為

「語言是在個人與他者之間的界線，...語言中的字詞有一半是他人的。...當說話者佔用了這個字詞，使用它來表達自己的語意和意圖時，它才成為‘自己的’。」

(Bakhtin, 1981:293)。

對 Lotman 來講，言談雖然有著類型的問題，同時也有意義的雙重功能問題(functional dualism)。言談的雙重功能，一種是適當地傳遞意義，稱之為單語功能(univocal function)，另一種是產生新的意義的功能，稱之為對話功能(dialogic function)(Wertsch, 1993)。

基本上，言談的單語功能主要是‘傳遞正確的訊息’，因此比較常出現在一種‘人工的’、‘人爲的’、‘非自然的’的語言中(artificial language)。

「第一種語言最能體現在說話者和聆聽者的符碼最為速配的時候，以及文本有著最大程度的單語性。此一運作理想的界線機制是人工的語言，和在人工語言中的文本。」(轉引自 Wertsch, 1993:78)

由此而論，IRE 模式是一種人工的語言，具有相當明顯的‘單語功能’。其言語溝通的重點，在於教師將資訊由老師傳遞給學生，或是由學生傳遞給老師。這種單語功能的人工語言並不會視教師或學生是一個思想的個體，會創造新的意義，而只是不斷地澄清訊息的正確而已。以下摘錄，是我們在一所國小四年級國語課教室裡，使用傳統教學方式，所觀察到的 IRE 言談模式展現的單語功能。

1. T：那，阿里山在哪一個城市啊？
2. Ss：嘉義縣。
3. T：主要在嘉義縣。
4. T：可是在課本裡面，它有說是從嘉義縣上去嗎？
5. Ss：沒有。
6. T：它是從哪裡？
7. S：水里。
8. T：阿里山你有去過嗎？
9. S：我有去過
10. Ss：我有去過
11. T：好，那我們要去阿里山要走哪一條路？
12. T：要從水里嗎？

13. Ss：沒有

14. T：好，那我們下次上課再來看阿里山要從哪裡上去。

15. S：新中橫公路。

16. T：來，第二題。

(註：T 表示教師、S 表示一位同學、Ss 表示部份或全班同學)

教師言談主要的目的在於將課文中的正確訊息傳遞下去(第 1-7 行)。在單語功能的文本裡，學生能否提出新的答案並不是重點，並不能引起教師的興趣，因為他可能因此破壞教學的順序(第 13-16 行)。因而，教師在這種單語模式要具有 Stubbs (1983:51-3) 所講的後設溝通能力 (metacommunicative act)，以監控整個教室的溝通體系，一方面瞭解教學溝通的有效進行，另一方面瞭解學生的言談反應，適時修正、導正溝通的方向和內容(請看後續的討論)。

第二種教室言談方式即是一種對話模式，其功能在於‘意義的創造’。教室言談的對話模式一種促進‘思考的機制’。因而，文本本身不是一個訊息的承載者，因其內在具有異質性，所以是意義的產生者。

Lotman 說：

「文本的第二種功能是在於產生新的意義。就這方面而言，文本不是一種輸入（傳送者）及輸出（接受者）之間被動的聯接。...在第二種功能中，輸入與輸出之間的差異是文本功能，本質在於作為‘思考的機制’。」(轉引自 Wertsch, 1993:79)

「文本的第二種功能不是一個被動的接受者，或是某些內容承載者，而是生產者。生產過程的本質不僅是

一種演化，而且是結構之間大範圍的互動。一個文本的世界它們的互動成為一個積極的文化因子，作為一個運作的符號體系。這類的文本通常比任何特定的語言豐富，而且無法主動地將它們加以組合。文本是一個符號的空間，語言在此互動、交織並將它們高低地組合起來。」

(Wertsch, 1993:81)

‘IRE 單語模式’裡言談是靜態的，訊息是用來接受和囤積的；‘對話模式’裡，即使一個言談都是對話的、磋商的和激盪的。因此，每一種聲音都視其他的聲音為一個‘思想的機制’，而不是一個訊息的接受者。我們以 Wertsch(1993) 描述在巴西一所幼稚園 27 位小朋友的教室裡對話的情形為例（小朋友名稱以中文習慣用法）。

老師：小明，昨天你沒來，教室裡有很多事情發生喔。

小欣：對啊！

老師：其中一件事情就是有人發現一件不尋常的事情。

誰能告訴他！

小英：我！

老師：小英，你告訴小明昨天發生了什麼事！

小英：我們發現一隻蟾蜍！

小昌：一隻蟾蜍。

老師：蟾蜍？

小英：是一隻青蛙！

老師：我們昨天討過了喔！你們不是說它不是一隻蟾蜍！

小芷：它是一隻青蛙！

小英：它看起來像一隻青蛙，那一隻在那裡。

老師：是一隻青蛙？

小昌，不是，是一隻小蟾蜍。

小芷：才不是。是一隻小青蛙

小英：蟾蜍是一隻小青蛙！

老師：蟾蜍一隻小青蛙？

Ss (很多聲音)：不，不，不。

我們可以看到，這裡的教室言談不是 Lotman 所講的‘文本的單語功能’，並不是在傳遞正確的訊息，相對地，是一種對話的功能，每一個言談都是一個思考的機制，作為新意義的產生者。國內學者蔡敏玲所描述的幼稚園教室言談亦有異曲同工之處。當天說故事時間，有這樣的場景：

教師說，外面下雨怎麼玩？小朋友說，我們可以穿雨衣、撐雨傘啊。...那穿雨衣、撐雨傘，到外面去玩。

S1：那溜滑梯溼溼，怎麼溜啊？

T： 啊！

S2：那溜滑梯溼溼的怎麼溜啊？

S3：...也濕濕的，怎麼搖啊？

T： 那就要看你們的了。(這時候，同時兩位坐在角落的小朋友邊說著話邊用手比劃著。)(蔡敏玲，1996:13-4)。

Lotman 認為言談雖然具有單語或雙語的雙重功能，但有時往往會出現有一種功能支配另一種功能的現象。從上述所舉的教室言談實例中，我們可以發現在‘方法的教室’裡 IRE 單語模式，教學文本是以教師為中心而形成的。教師必須不斷地控制不同文本以及不同的意義的出現，以使不同的

文本和意義能夠有效地凝聚成單一文本和意義（見前作者觀察引文第 11 行到第 16 行）。這種意符控制機制(signifying mechanism)的力學方式是以向心力為主，必須將不同的文本和意義加以整併、控制、壓抑或單一個文本和意義，一個教師要的文本和意義，稱之為‘濃縮機制’ (condensation mechanism)。相反地，在對話模式裡，教師文本和意義不再權威，文本之間、意義之間卻是不斷地競爭、挑戰、質疑、延宕、和創生。這種意符控制機制不再是以向心力的方式進行，而是離心力的方式進行。因此，教學文本是以代替機制(displacement mechanism)建構為主(Muller, 2000)。我們看到上述中外幼稚園師生的對話可以發現，對話模式是不斷地描述、描述、再描述（見圖二）。

圖二：IRE 單語模式和對話模式的意符機制

言談模式	IRE 單語模式	對話模式
言談功能	訊息正確傳遞	意義的創生
意符機制	濃縮機制	代換機制
社會控制方式	外向 訓規式	內控 治療式

三、方法的教室 VS. 論述的教室

對照之下，Young 的‘方法的教室 vs. 論述的教室’ Yu. 與 M. Lotman 的‘單語模式 vs. 對話模式’有著異曲同工之妙。相對之下，Young 所分析的‘方法的教室’偏向單一而正確的訊息之傳達的單語模式；‘論述的教室’的言談則希望能夠達到如 Lotman 所講的第二種言談的功能－‘意義創造’的‘對話功能’。

Young(1992)認為教室言談 IRE 模式之研究不應只是一種知識論的研究旨趣，更應解析師生說話者之位置和社會關係的本體論問題。Young 結合 Halliday 的系統語言學理論，認為任何語言作用都應包含存在場域(existential field)、人際關係位階(interpersonal tenor)和文本形式(textual mode)三種面相來討論教室言談中本體論的問題（見圖二）。

在 IRE 言談模式裡，存在場域中學習者客體化、知識也是客體化，教學是由行為科學所建構。在人際關係的位階上，師生的社會距離是遠的，教師的文本永遠高於學生。學生是教學對象，而不是參與者。因而，文本模式是偏向權威且制定好的，學生要小心翼翼地遵循教師制定的文本。Young 擷取 Habermas 的溝通行動理論的‘理想的溝通情境’來看待 Sinclair 和 Coulthard 所分析的教室言談，認為這種言談結構基本上是一種‘扭曲的溝通情境’，是一種機械性、人工的溝通形式，處處見到師生彼此策略性行動，相互之間追求一種有效性的語言佈局。對老師而言，語言的戰略性佈局和行為，均以有效且效率追求權威文本的傳遞為主。Young 稱之為‘方法的教室’ (method classroom)。

相對地，Young 認為要解消‘方法的教室’的扭曲而機械的人工溝通，必須改變教室言談中所預設的本體論才有可能，而這種全新的本體論預設之教室，稱之為‘論述的教室’ (discursive classroom)。「論述的教室」完全解除‘方法的教室’所呈現的高距離人際關係位階和權威性文本形式的溝通型態。換言之，‘論述的教室’的存在場域裡的學生不再是異化的對象，而是主體；知識不是商品講究效

率的交換，知識是有意義的。在人際關係位階上，‘方法的教室’裡教師是精熟者，學生是學習者，師生關係總是高社會距離的；相對地‘論述的教室’裡，教師是引導者，學生是學習主體，師生是對話、平等的關係。教師文本不再權威，文本是建構的，教學是合作的，學生是嘗試做、論說和加以理論化，而非聽、記和練習。

要言之，在‘方法的教室’的文本是封閉、高控制而強結構的形態，但在‘論述的教室’則是開放、低控制而弱結構的形態。因此，‘論述的教室’不再於尋求有效的教學策略，而是打破 IRE 的教室言談架構，解除‘權力與知識’的關係，開放問題以真正對話(Erickson, 1996; Lemke, 1990)。

圖二：方法的教室和論述的教室之比較

作用	價值	方法的教室	論述的教室
		機械性溝通	正常的溝通
存在	場域	知識客體化	知識是建構
人際關係	位階	師生關係是高社會距離 學生：教學的對象 教師：講述者	低社會距離 學習的主體 教學的參與者
文本	模式	語言角色：制定 而權威角色	引導者 個人而共享角色

參、教室言談的符碼化和社會控制方式

台灣教育改革在教學層面的論述一方面將教學傳遞由教師主導的 IRE 單語模式走向所有參與者整體的對話模式，提倡合作學習、小組討論。另一方面改變教學空間，劃分為

學習角、讀書角。這樣的轉換，希望教學是以兒童為主體，文本是思想的機制，而非訊息的傳遞。這樣的論述讓我們看到，教學變革體現了伯恩斯坦所謂的強架構(strong framing)走向弱架構(weak framing)的變化(Bernstein, 1975)²。

然而，有趣的是，任何教學性論述都嵌合著控制行爲、認同的規約性論述。濃縮機制與代換機制不但文本的控制方式不同，其規約性論述也不同，亦即其社會控制形式也不同。因而，我們冀望教學性論述由強架構走向弱架構之際，也必須認真反思規約性論述的變化問題（見圖二）。

一、單語模式的符碼形式

（一）、限制型符碼之意義

伯恩斯坦以‘符碼’(code)來說明‘說話活動的選擇和組織的調控原則’(Bernstein, 1971:169)。這種‘調控原則’(regulative principle)不僅選擇和組織語句、語彙、語意，同時也選擇和組織適當的共同體文化要素和社會關係，因而可以區分限制型和精緻型符碼³。

² 所謂架構是指「言談(論述)的選擇、順序性、速率和標準之控制。」(Bernstein, 2000:102) 因此，「架構是指調控論述性資源再製裡社會關係的溝通實踐原則，亦即，傳遞者和習得者之間的溝通實踐原則。當強架構時，傳遞者明確地調控構成溝通脈絡的互動與位置原則的顯著特徵。當弱架構時，習得者擁有較大幅度調控構成溝通脈絡的互動與位置原則的顯著特徵。」(Bernstein, 1990:36)IRE 單語模式將言談的選擇、順序性、速率和標準之主導權分享給學生，因此明顯走向弱架構。

³ 基本上，我們認為教室言談所要求的是一種去脈絡化、原則性的語言為主，是以精緻型符碼導向(Bernstein, 1990)。一般教室言談研究關心學生參與教室言談的結構(Philip, 1972)，控制言談主導的權力分配(Edwards, 1980)及課的結構的變化，但是忽略說話能否符合教室言談所需要的語言類型。當對話模式成為教室言談主流，學生更有機會表

首先，是說話者用以表達意義時，語句、語彙選擇的變化性之預測的難易。在限制型符碼，說話者的語句、語彙的選擇變化性的預測性較高，換言之，選擇的範圍較少，意義的表達方式較僵硬、沒有彈性。相反地，精緻型符碼的語句、語彙的變化可預測性較低，富有彈性變化。語句、語彙豐富而多樣。其次，是說話者的主觀意圖的表達可能性。限制型符碼並沒有積極促進個人主觀意圖的表達，相對地，精緻型符碼較能表達個人主觀的想法，也因此，個人在表達時花更多的時間在組織其語句、運用更多樣的句子來表達自己的想法。

最後，在伯恩斯坦的想法裡，符碼也規約著文化要素的選擇和組合(Atkinson, 1985)。這兩種言談符碼分別有其不同的社會關係形式及共同體文化要素。在限制型符碼裡，社會關係一切講究‘相似性’(similar to)的傳統和集體的一致性，個人的差異是輕微的，而緊湊地擁有共同性的認同和經驗。伯恩斯坦說地：「限制型的符碼來自於‘我們’而不是‘我’的文化和次文化中。」(Bernstein, 1971:169) 限制型的社會角色體系的區分是明顯的，偏好地位型的角色，強調等級、層級分明的社會關係。然而，在精緻型符碼裡，價值傾向個人化、尊重個別差異(different from)。集體的一致性被個別差異所取代。以合作、協調為主的個人取向的社會秩序代替了階層分明的社會關係和紀律嚴明的控制。

(二)、單語模式的限制型符碼化

在 IRE 單語模式中，無論在語句、語彙的選擇和組織、

現出言談符碼類型的傾向。請看本文第三部份的討論。

個人的主觀意圖和共同體的文化特性和社會關係均展現著限制型符碼特質。藉由文本意符的濃縮機制，我們可以看到教師將學生的文本、意義的可選擇性減到最少，同時學生主觀意圖的表達被課本的意義、教師的意思所淹沒。在上面例子，我們可以發現，學生提出‘新中橫公路’（第16行）另一個可能性的回答，教師並沒有進一步發展學生所提供的想法，希望將答案控制原有的答案之上。因而，為了達到教學文本的濃縮功能，IRE 的單語模式中的問題都是‘準問題’而已（Young, 1992）。在以下的教室言談摘錄似乎亦有此一現象。我們看到在IRE 單語模式的教室裡，教師偏好‘相似性’的集體性思維，師生互動方式都是以全班學習為主要傳遞方式。例如，

T：什麼叫做林木之美？

Ss：就是樹林很美。

T：就是山很美。

然後早已印入腦海之中，真的會印入腦海之中嗎？

Ss：不會。

T：這句話是什麼意思？

Ss：記在...

T：記在我們的腦海裡。

因為，集體的相似性做為學生行為、教室甚至學校社會秩序的控制原則，任何破壞教室活動，都是視為對教室集體性的挑戰。教師所採取任何措施和策略皆是以恢復‘集體性的相似性、同一性’為第一要素。所以，將個人放在全班面前皆受公開獎懲，作為他人的警示或模範對象，成為IRE 單語模式教室的主要控制手段。從以下的摘錄中，我們看到

‘制服’意謂著對於個人和團體的訓規作用(Dussel, 2001)，並不是以個人問題的解決為重點。用伯恩斯坦的術語來講，教師並非在‘治療’學生內在的問題，而是在‘懲罰’學生對於集體性的破壞(Bernstein, 1977)。

T：全班起立，現在是什麼時候？

Ss：上課。

T：那就對了，下課是你們的時間，那麼上課是我的時間，我下課有影響到你們嗎？相同的，上課就照規矩來。

T：今天？服裝不整。

S：沒有阿！

T：什麼叫沒有阿。

S：找不到。

T：那選我囉(臺語)。

S：...

T：那制服呢？

S：太小了。

T：那就拿來阿！給全班看看，讓大家知道你是穿不下的，不然大家都會學你！

.....

T：OOO 在忙什麼呀？可不可以讓我說完，再換你講。

S：不要。

T：要不然你到底在談論些什麼？說來跟大家分享。

S：沒有。

T：再給一次機會，如再犯，就去後面站著。

S1：老師，可不可以把電風扇關掉？我吹得頭好痛。

S2: 不要，我熱死了。

T: 不要吵了！S1 跟 S3 調位置，S2 同學如果你還嫌太熱，你去洗手台洗把臉，沖個涼，如還不滿意，老師專用的電扇，也借你好不好阿！

S2: 好耶！老師，那我出去了

因此，當教師在處理學生與教室整個社會情境的互動時，仍習慣用集體的、權威的‘外部制裁’多於訴諸個人自己的‘內部制裁’方式來控制學生自己的行為。學生行為不斷受到‘檢視’是否偏離集體一致性，而公開的獎勵和懲罰制度是維持集體一致性運作的主要方式，而非是‘治療’個人的內在困難。

於是乎，在 IRE 單語模式的教學活動幾乎完全等於一種訓規的活動。它不僅不斷地檢視訊息是否有效傳遞，同時也維持班級秩序的穩定性。IRE 單語模式中，教師的每一句言談都是下句言談的啟動(Initiation)，同時也都上一句話的評量(evaluation)。IRE 單語模式的言談是切割的、細分的，細微地操作每一個語句、一步一步地控制，一步步地走向教學目的。學生在 IRE 單語模式中，是一個完全的客體，每一句話都要受到嚴密的檢查，學生不能高談闊論、不能有不準確的姿態、不規則的姿勢。對於言談行動不能分心、疏忽、缺乏熱情(傅柯，1992)（好，坐好，手放下，好，已經開始不專心了哦！）。在「微觀處罰」的權力行使下，不斷檢查，不斷修正、規範，得以廣泛的控制整個生活細節(德雷福斯、拉比諾，1992)。

T: 什麼叫做林木之美？

Ss：就是樹林很美

T：就是山很美

然後早已印入腦海之中，真的會印入腦海之中嗎？

Ss：不會

T：這句話是什麼意思？

Ss：記在

T：記在我們的腦海

S：老師

T：注意聽一下，他用印入呢，是我們使用我們的那一種機器呢？

那一種機器他會印入我們的腦海中？

Ss：列表機

T：不是列表機

S：影印機

T：照相機

好，比如說呢，他站在那裡

照相機放在那裡，那我們的劉彥良的樣子就會怎麼樣，
印入相機裡面

好，坐好，手放下，好，已經開始不專心了哦
坐好

(三)、限制型符碼下教師的後設溝通能力

因此，爲了讓每一句話都能發揮在教學和班級秩序的訓規作用，教師必須對於整個 IRE 單語模式發展獨特的監控能力，M. Stubbs 稱之爲後設溝通能力(metacommunicative act)，以監控整個教室的溝通體系，一方面瞭解教學溝通的有效進

行，瞭解學生的言談反應，適時修正、導正溝通的方向和內容，以確定‘正確的知識’的建立；但另一方面，維持班級集體性的穩定性。後設溝通的能力共包含八種常見的能力 (Stubbs, 1983:51-3)：

- 一、引起注意。教師需時常做動作以引起或是掌握學生的注意。例如：
 1. 不要講話，現在沒有開始，
 2. 動作快點。
- 二、控制說話量。教師要經常控制學生應不應該講，或是命令學生發言。例如：
 1. 1,2,3，大嘴巴。
 2. 發言請舉手。
- 三、確認理解。教師檢視學生是否理解，或是沒有理解學生的意義。
 1. 一個很認真的什麼？
 2. 我懂
- 四、摘要。教師常會將已經說過或讀過的，或是所討論的情況或課的內容做一下摘要；或是請學生做摘要。
 1. 到目前為止，我們討論過．．．
 2. 嗯！我所要說的是．．．
- 五、下定義。教師會對所說的或所閱讀東西下一個定義，或是要求學生下一定義。例如：
 1. 所謂人身化，就是變成人身。
 2. 理明，你說，什麼是社會語言學？
- 六、編輯。教師評述學生所說或所寫的東西，進行批判

或價值判斷。

1. 講得很好。
2. 快接近答案了。

七、修正。教師修正或改變學生的所說或所寫的東西。

1. 教師²²：小正，你說 paramount 是什麼意義。

小正：是指重要的意義。

教師：只對了一點點，比重要還要重要，是指最重要的，至高無上的。

八、說明主題。最後，教師能將討論集中於一個主題上，或限定所討論內容的相關性。

1. 你看，我們真正進入了主題了。
2. 嗯！這是另一個大主題喔。

二、對話模式的精緻型符碼化

IRE 單語模式的教室言談中，教學實踐的方式與社會行為規約方式是互為嵌合，所以教學實踐具有明顯的社會控制作用(Daniels, 2002)。IRE 單語模式攜帶著限制型符碼，以意符濃縮機制的作用，將學生說話活動的多樣性加以限制，主觀的想法和意圖受到箝制。外在而細微的限制多，外在的評量標準也多。IRE 單語模式也具有團體生活控制作用，以一致性控制破壞談話的規則和順序的個人。集體一致性、相似性成為教室生活的指導核心，公開的獎懲為社會行為控制策略。

當 IRE 單語模式不斷被批判時，教學性論述與規約性論述相互嵌合的現象愈到質疑，因而教學性論述無法發揮具有規約性的社會控制作用。當對話模式不斷被強調時，在教學

上爲了能夠瞭解學生的意圖和想法，教師並不是控制班級的說話量，相反地，要鼓勵學生更多更多的說話量，以外顯內在想法。教師不是將每句話不斷評量，以產生訓規作用；相對地引導學習者言談，以掌握學習者的內在想法，以發揮治療作用。正如伯恩斯坦所講的，「教師是經由瞭解學習者提供的產品，以一種閱讀理論來運作。閱讀理論標示著教師的專業觀點，同時再脈絡化社會及心理科學的知識，以合法化這種教學方式。」(Bernstein, 2000:47-8)

因而當教學性論述喪失規約性作用，就愈來愈無法產生集體性的統合作用。學生的角色體系更加多元，他可能是學習者、傳遞者、質問者及回答者，他的角色不再是傳統天賦的(ascribed)，而是獲取的(achieved)(Atkison, 1985; Bernstein, 1971)。對話模式在教學性論述和規約性論述上，是一種向內投射的言談模式。言談的表現完全用於解除個人與制度、個人與團體的階層性的關係，瞭解個人目前的發展狀況，以修補學習者的困境。IRE 單語模式則是一個向外投射的言談模式，在教學上必須處處監控個人與制度的關係，一方面測量個人與團體的距離，另一方面讓知識能夠正確地進入學習者；在社會行爲上，必須規訓個人與團體的關係，以維持團體的正常運作。

肆、日常生活言談與教室言談之連續性

當教室言談走向對話模式時，我們可以看到學生成爲教室說話的主體，擁有更大的教室言談發言權，而教師主控的言談參與結構也轉向更多樣的結構形式。當學生成爲說話的

主體時，教學文本的進行由‘代替機制’所主導，描述、描述、再描述將成為教室生活的常態。教師不再‘控制’說話量，而是‘鼓勵’說話量；不再是濃縮文本的意義，而是擴大文本的代替、競爭的作用。

雖然，教室言談所有變化，但是令我們感到興趣的是，不只是學生的教室言談權力，有機會參與討論、發達意見而已；更關心有了權力之後，學生要怎樣說，以何種言談類型來表達。

一、教室言談即去脈絡化的語言

一般而言，日常生活的言談是以具體的、可感知的、實際的情境為主要的言談依據，是一種脈絡性語言；而教室言談卻是以客觀的、可討論的、運用證據以及邏輯推論的去脈絡性語言為主 (Hasan, 2001)。例如上述引用的例子，有阿里山和上山公路的討論、青蛙與蟾蜍之辯和山林之美與印入腦海之想像都是典型可討論的教室語言。Hasan(2001:74)的研究，提供一個讓我們說明教室言談的去脈絡化特性的例子。這是發生在閱讀課，老師正在說明一張有著小男孩的圖片。

T:你們覺得他高興嗎？

S1:是！

S2:我媽有一些貝殼！

T:(忽略第二位學生的談話)你怎麼知道？你怎麼知道他高興？他很歡喜呢？

S1:大腦。

T:你的大腦告訴你的(輕視的語氣)！好，我們看這張圖，我們怎麼知道他很高興。

Ss：(多位學生一起說出) 微笑！

T：對，他的臉上帶有微笑。你覺得如果沒有微笑，他
會高興嗎？

Ss：不會。

T：對！沒錯。

Bernstein(1971)、Bruner(1970)、Vygotsky(1978) 和 Dowling(1997)認為這種去脈絡化的語言對於知識產生相當重要；Bernstein(1971, 1990)和 Holland(1981)也認為這是解釋學生在學校學習失敗主要原因之一。因而，當教室言談走向對話模式是，學習者愈有機會講話，但也必須要能講出去脈絡化語言，才能在教室‘文本競爭’的世界中適當和生存。

二、去脈絡化語言的原生性 vs. 對話模式

誠如 Vygotsky(1978)所說，高層次心智的發展在於語言作為心理工具之時。因此，在進入學校之前，兒童有一長時段的語言使用經驗。Bernstein(1971)曾指出，在兒童進入學校之前，因日常生活的不同語言經驗，就有著明顯的不同語言傾向，影響著他們使用教室這種‘不自然的’去脈絡化語言。Hasan 認為這種去脈絡性語言無法單純依賴教室裡言談來培養。這種語言的原生性(ontogenesis)來自於家庭日常生活的言談經驗。他說：

「學習如何使用去離性的語言(disembodied language)事實上是學習如何和新的實在相處；是學習參與可能不太熟悉的實在的新方式。這種學習很難在正式教學場所早上九點到下午五點的四十五分一‘節’一點一滴的拼湊。」(Hasan, 2001:61)

Hasan 藉由錄音方式，錄自紐西蘭雪梨市郊 24 位母親與其孩子日常生活的對話以及兒童本身的說話，長達 100 小時。分析發現，親子對話和兒童本身的對話依其說話文本指涉的情境可分為真實情境(actual context)和虛擬情境(virtual context)，而且這兩種情境相互出現。真實情境是可感知的、感官的情境，是由個人經驗所構成的（例如，花園裡的玫瑰花開了、波斯貓好可愛），而虛擬情境是基於文本本身所形成的實體，言談完全由理智理解的，不靠面前的真實情境或個人經驗的描述來感知（波斯貓會死，那人會不會死？水果會不會死？）（孩子，我們通常不是說水果死了，而是腐爛了。因為，有細菌感染。）

Hasan 認為兒童習慣這種真實情境和虛擬情境交互出現，或是習慣於去脈絡性語言，通常是基於一種特別親子互動關係而成，而這種特別親子關係體現在對話模式之中。在對話模式過程裡，母親允許兒童相當自主地去表達自己的情緒、態度和目的，而母親也是透過不斷地言談來瞭解兒童的目的，達到自己的目的。例如有位女孩 Kristy 不想到托兒所上學，在母親幫她穿衣服時，小女孩藉口談天氣的問題以拖延上學時間，而母親也藉由談天氣、四季氣溫變化，將 Kristy 的衣服穿好，安撫她的情緒。

有趣的是，去脈絡化語言的出現是具有相當選擇性。它出現於母親對於孩子行為的隱性控制方式上(invisible control)，而非以地位、權威方式主導的溝通過程之中。行為的隱性控制機制透過一種鬆散、弱分類的情境，讓不同脈絡／文本轉換(con/text shift)得以自由進出。這種脈絡／文本自

由轉換體現著對話模式的基本精神。文本以代替機制為主，相互文本之間不斷地描述、競爭和解釋，而非濃縮機制將單一正確文本加以傳遞。

三、教室言談的家庭文化條件

對話模式與去脈絡化語言兩者有著選擇性的親近關係。對話模式打破教室言談的單語性，建立一種個人取向的教室秩序形態；而去脈絡化語言產生一種開放形式的溝通體系。對話模式讓溝通時，成員的自我意見和情緒自由地表露和討論，成員的差異性及自主性提高。去脈絡化語言產生於去權威性的親子關係，目的在於促成更良好的情感互動，但也讓不同文本和脈絡可以自由進出溝通的過程，進而養成兒童使用去脈絡化語言的習慣。因此，當家庭社會關係重視個殊性和差異性，成員角色之間的界線較為模糊，孩子不斷練習說明自己的內心想法、動機和態度，運用許多的語詞描述自己的內心世界和所觀察的一切，容易適應教室言談的溝通方式（對話模式）和語言類型（去脈絡化語言）（王瑞賢，2001；Bernstein, 1971）。在進入學校之前，家庭溝通形態已養成兒童對去脈絡化語言傾向和教室對話模式，並造成對於學校知識和溝通方式的不同反映（Holland, 1981；Morais, Fontinha & Neves, 1992；Morais & Antunes, 1994）。

圖三：去脈絡性語言之原生性及家庭化條件之分析

語言類型	脈絡化語言 日常生活語言	去脈絡化語言 教室支配性語言
語言與脈絡關係	真實脈絡	虛擬脈絡

脈絡與說話者關係	感知	理解
家庭文化條件	封閉溝通體系	開放溝通體系
	脈絡／文本強分類	脈絡／文本弱分類

伍、結論

教室言談不僅為學習者的可能發展區(Zone of Proximal development) 搭起的一個鷹架(Vygotsky, 1978; Bruner, 1985), 同時也發揮了社會行為的控制作用。透過教室言談的觀察和理論分析, 論證教室言談的改變並不僅新的教學方式的引進、師生在教室互動的權力改變, 更是教室的行為規約基礎的改變。換言之, 在舊有傳統教室中 IRE 單語模式的教室言談之所以能在不同學校、不同班級、不同學科普遍存在, 不在於教學技巧的傳統和老舊, 而在於其道德規約的文化基礎的相似性。教室言談形式的改變是一種行為規約形式的改變。

本文突顯出, 教室言談的包含著兩種論述。「教學性論述關注特定能力之傳遞／習得, 規約性論述關切秩序、關係、與認同之原則的傳遞。」(Bernstein, 1990:210-2) 教室言談的研究, 不論是社會語言學取向或是維高斯基的社會文化取向, 偏重於分析論證教室言談的教學性論述一面, 強調教室言談由 IRE 單語模式走向對話模式; 本文採取伯恩斯坦的觀點, 學校教育實踐是這兩個論述組合, 而且合而一的, 同時規約性論述是支配性的論述, 教學論述是嵌合於規約性論述之中(Bernstein, 1996, 2000)。因此, 教室言談由單語式走向對話式, 不但改變了教學性論述, 也挑戰了規約性論述。

再者，教室對話模式突顯了與去脈絡化語言的親近性。這種親近性產生於家庭的開放溝通體系，使得兒童在進入學校之前已有不同的語用和語言類型的傾向和習慣。這種語言的習性對於學校知識有著不同的反映，也強化了教室言談支持特定的家庭文化和價值。

最後，就如同 M. Heidegger(1949: 301)所說的：「我們是存在於語言之中」，而語言「只有在會話中才能成為真實。」所以「會話支持著我們的經驗」，「我們就是一個會話。」

參考書目

- 方德隆 (1998) 班級社會體系。載於陳奎喜編，現代教育社會學。台北：師大書苑。
- 王瑞賢 (2001) 從符號學分析－論皮亞傑、維高斯基、伯恩斯坦之研究。台灣教育社會學期刊，第一卷第二期，頁 1-32。
- 宋在欣 (1998) 國民小學啓智班語文課教室言談分析。國立高雄師範大學/特殊教育學系碩士論文。
- 吳清基 (1979) 如何確認教師語言反應角色以增進師生關係。中等教育，30(2), 33-7。
- 郭生玉 (1980) 教師期望與教師行爲及學生學習行爲關係之分析。教育心理學報，13，133-152。
- 徐蓓蓓 (1983) 教師個人特質、師生口語互動與學生對教師行爲的知覺、學生學業成就之間關係的研究。教育心理學報，16，99-114。
- 孫仲山、李碧娟 (1997) 國民中學教學情境中師生語言行爲的分析。教育研究資訊，5(4)，89-100。

- 海德格 (M. Heidegger) 著、孫周興譯 (1993) 走向語言之途。台北：時報。
- 洪惠娟 (1997) 國民小學普通班語文課教室言談分析。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 黃曉璋 (1998) 教室中師生語言互動之研究--以國小補校為例。國立臺灣師範大學/社會教育研究所碩士論文。
- 陳埤淑 (1999) 「課的結構」之研究。以國中三年級歷史科為例。國立高雄師範大學/教育學系博士論文。
- 傅柯(M. Foucault) 劉北城譯 (1992) 規訓與懲罰: 監獄的誕生。台北：桂冠。
- 蔡敏玲 (1993)。從「一堵無法穿透的牆」談起—簡介社會語言學及其對初等教育的啟示。國民教育, 34(1,2), 15-19。
- 蔡敏玲(1996) 眾聲喧嘩中, 看誰在說話? 幼稚園及小學教室互動的節奏與變奏。教育資料與研究, 12, 2-20。
- 蔡敏玲 (2001) 尋找教室團體互動的節奏與變奏。台北：桂冠。
- 德雷福斯(Dreyfus, H.)、拉比諾(Rabinow, P.) (1992) 傅柯—超越結構主義與詮釋學。台北：桂冠。錢俊譯。
- 鄭明長 (2002) 當問題不再是問題：從教室言談看課程改革的實踐。教育研究期刊, 93, 68-75。
- 盧美貴 (1980) 教師教室行為對學生學習的影響。師友, 156, 16-21。
- 錢清泓 (1998) 「課」：結構之分析及其教學意義之探討。課程與教學季刊, 1998(1), 143-158。
- Atkinson, P. (1985) *Language, Structure and Reproduction*. London: Methuen.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the Novel. In M. Holquist (ed.) *The Discourse Imagination*. Austin, TX: University of

- Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. Trans. By V. McGee. Austin: University of Texas Press.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Vol I. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. Vol III. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. 2nd. London: Routledge.
- Bruner, J. (1970). *Poverty and Childhood*. Detroit: Merril-Palmer Institute.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In J. Wertsch (ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Daniels, H. (2002). *Pedagogy and Learner Identity: A Bernsteinian Interpretation of a Study of Gender and Learning*. 2nd Bernstein Symposium.
- Delamont, S. (1983). *Interaction in Classroom*. London: Methuen.
- Dussel, I. (2001). School uniforms and the discipline of appearances: Towards a history of the regulation of bodies

- in Modern Educational System. Popkewitz, T. Franklin, B. & Pereyra, M. (ed.) *Cultural History and Education*. New York: RoutledgeFlamer.
- Dowling, P. (1997). *The Sociology of Mathematics Education: Mathematical Myths/ Pedagogic Text*. London: The Falmer Press.
- Edwards, A. (1980). Pattern of power and authority in classroom talk. In P. Woods (eds.) *Teacher Strategies*. London: Croom Helm.
- Edwards, A. & Mercer (1987). *Common Knowledge*. London: Methuen.
- Edwards, A. & Furlong, J. (1978). *The Language of Teaching: Meaning in classroom Teaching*. London: Heinmann.
- Erickson, F. (1996). Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. In D. Hicks (eds.) *Discourse, Learning and Schooling*. New York: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. London: Addison-Wesley.
- Hasan, R. (2001). The Ontogenesis of decontextualised language: Some achievements of classification and framing. In B. Bernstein, A. Morais, B. Davies (ed.) *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang.
- Heidegger, M. (1949). *Existence and Being*. Chicago: Henry Regnery Co.

- Holland, J. (1981). Sociology class and changes in orientations to meaning, *Sociology* 15, 1:1-18。
- Lemke, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Morais, A., Fontinhas, F. & Neves, I. (1992). Recognition and realization rules in acquiring school science- the contribution of pedagogy and social background of students. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 13 no.12, pp.247-271.
- Morais, A. Antunes, H. (1994). Students' differential text production in the regulative context of the classroom. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 15 no.2, pp. 243-263.
- Mehan, H. (1978). Structuring School Structure. *Harvard Educational Review*, 48(1): 32-64.
- Muller, J. (2000). *Reclaiming Knowledge*. London: Routledge.
- Philips, S. (1972). Participation structures and communicative competence. In C. Cazden, V. John & D. Hymes (eds.) *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teacher College Press.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse: English used by Teacher and Pupil*. Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs, M. (1972). *Language, Schools and Classroom*. London: Methun.
- Stubbs, M. (1975). Teaching and talking: a sociolinguistic approach to classroom interaction. In G. Chanan & S. Delamont (ed.) *Frontiers of Classroom Research*. Winsor:

- NFER Publishing Co.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Voloshinov, V. (1986) *Marxism and the Philosophy of Language*. Trans. L. Matejka and I. R. Titunik. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1993). Continuing the dialogue: Vygotsky, Bakhtin, and Lotman. In H. Daniels (ed.) *Charting the Agenda: Educational Activity After Vygotsky*. London: Routledge
- Young, R. (1992). *Critical Theory and Classroom Talk*. Clevedon: Multilingual Matters.

加入 WTO 對我國高等教育的影響¹

林本炫

南華大學應用社會學系助理教授

我國於九十一年元旦正式加入世界貿易組織（WTO），成爲 WTO 的會員之後，根據我國對世界貿易組織簽訂有關服務業的協議，必須開放我國的教育市場，一般認爲將對我國的教育，尤其是高等教育，造成重大衝擊。

從抽象的層次來說，加入 WTO 對教育服務造成的衝擊有下列幾項。首先是「商品 vs. 國民權利」。傳統上，受教育被看成是國民的權利，各國政府有義務爲其國民提供受教育的機會，也就是政府作爲教育服務的提供者。尤其接受國民教育同時也是國民的一種義務。至於高等教育則和一國的經濟發展有密切的關係，接受高等教育的人口被當成是人力資源的重要指標之一。而在 WTO 的貿易架構下，則將教育看成是在國與國之間相互貿易的項目。

其次，是文化殖民 vs. 傳統文化的維護。有人將 WTO 架構下的教育服務貿易，看成是先進國家透過所謂市場機制，進行其文化殖民的行動。就初等教育和中等教育來說，不但

¹ 本文是〈加入 WTO 對台灣高等教育體系影響之研究〉，【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第二年研究報告(部份)，NSC 90-2745-P-343-001，國科會提昇私大研究能量專案，2002，嘉義：南華大學。

是培養民眾基本能力與勞動力養成，同時也是傳統文化傳遞以及公民養成的過程。就高等教育來說，對於非西方國家而言，受過西方高等教育的各國菁英，往往也成為推動西化的主力。而在 WTO 服務貿易的架構下，則從初等教育到高等教育都可以是教育服務貿易的標的。(王政彥 2002：16)

第三，則是市場機制 vs. 國家主權。WTO 的精神是消除貿易障礙，達到市場的自由化。但是如同前面所說，一國的教育，不論是初等教育、中等教育還是高等教育，都會涉及到文化的傳承，因此多少會牽涉到國家公權力的行使。另外，每個國家對於教育的認知不同，有些國家的教育完全交由市場機制，有些國家的教育則主要由國家提供，並且對於私人所提供之教育服務採取禁止營利的規範。國家基於行使主權以及實踐特定理念和價值，而對教育「市場」所行使的管制，因此而可能和 WTO 所要求的貿易自由化形成衝突。

最後，從個人的層面來看，如果教育服務作為一種「市場」，那麼教育服務這項「商品」將具有以下幾項特性。1. 教育此一「商品」的最終端的消費者除了受教育者本人之外，其未來的雇主其實也是教育這項商品的消費者。因此教育服務在市場上的供需，除了取決於受教育者本人之外，也相當程度受其未來雇主之影響。因此所謂教育服務的自由化，其主導者可能未必是受教育者本人，而是企業主，而企業主對教育商品的偏好又可能受到國際產業分工以及經濟體系變動的影響。譬如大陸有廣大市場、就業機會，因此有很多的潛在雇主，因此大陸的高等教育文憑將因此受歡迎，這和大陸高等教育的品質不能說完全沒有關聯，但和經濟結

構以及市場變動有很大關係。2.教育這項商品和其他商品不同，在商品成分和資訊透明上，有一定的模糊空間。使得教育商品的評鑑和比較有一定的困難度。3.最易取得（代價最少）之商品可能為最受歡迎之商品，因為付出代價的是受教育者，但是使用者卻是雇主，這和一般的商品付出代價者和使用者為同一人的情況有根本的不同。並且，由於教育此一商品之成分、品質等相關資訊難以取得，或者根本難以評鑑、比較。因此在相同的外觀（文憑等級）下，付出代價較小者很可能更受歡迎，譬如修業時間較短，或者不必實際到學校上課的通訊函授以及網路教學等等修課方式，甚至於取得學位的方式不同。因此，各國對於教育以及學位取得的規範和管制程度不同，便形成各國教育商品在實際的國際競爭上的不同條件。

談到加入 WTO 後對我國高等教育之影響，一般常見的說法是外國大學可以到我國設立分校，如此一來將對我國目前已經達到飽和的高等教育直接造成嚴重衝擊，造成若干大學招生不足，甚至因而面臨關閉的命運。這樣的說法是否符合實情，未來是否真的如此發生？這是本文要進一步探究的主題。

有關我國高等教育和加入 WTO 之關係，主要是根據一九九三年底世界貿易組織的前身，當時的「關稅暨貿易總協定」(The General Agreement on Tariffs and Trade,GATT) 烏拉圭回合談判所達成的服務業貿易總協定 (General Agreement on Trade in Services,GATS)，將服務業貿易納入 WTO 規範之項目。(教育部 91.9.19 新聞稿)依照 GATS 第一條第三項(b)

(c) 兩款之規定，GATS 所稱之「服務」，係指「在執行政府公權力過程所提供之服務以外的一切部門的服務。而所謂的「在執行政府公權力過程所提供之服務」必須同時符合「非以商業基礎提供服務」，以及「非在市場上與其他業者競爭」兩項要件。(李重志 2002：77) 在 WTO 的這項規範下，教育被當成服務業貿易的一個項目，而各國對於其國內不同階段之教育服務願意開放的項目，則依各會員國談判的結果而定。(王政彥 2002：16) 由於我國學校教育之實施並不符合此二條件，不屬於「在執行政府公權力過程所提供之服務」之定義內，因此教育必須被視為對會員國開放的服務類型。(李重志 2002：77)

根據 GATS 的界定，服務業的貿易形態分為四種類型，分別是：1. 跨國提供：也就是服務提供者從一會員境內向其他會員境內之消費者提供服務。2. 國外消費：一會員之服務提供者在其境內，對進入其境內的其他會員之消費者提供服務。3. 商業據點呈現，一會員之服務業者在其他會員境內以設立商業據點的方式提供服務。4. 自然人呈現，一會員之服務業者在其他會員境內以自然人身份提供服務。(王政彥 2002：14，李重志 2002) 就教育服務來說，第一項指的是跨越國界的網路教學、遠距教學或者通信、函授教學等服務提供方式。第二項指的是留學或遊學服務，第三項的商業據點呈現，在一般商業貿易或金融服務業為分公司的形態，也就是跨國公司的商業據點，在教育服務業則為所謂外國分校的設立。而自然人呈現則為具有教師資格者的移動。討論加入 WTO 後對我國高等教育的衝擊，必須就以上四個形態的實際內涵逐項討論，方能真正掌握問題的核心。

接著以我國政府對 WTO 的承諾文件加以分析。在教育部網站所公佈的「我國加入 WTO 有關教育服務業達成之共識」新聞稿（91.09.19）中指出，在歷經與紐西蘭、澳洲、美國等國進行教育業之雙邊諮商後，達成若干協議，可歸納為表一。表一中的第 1 項即為前述第二項的「國外消費」，第 2 項為前述第一項的「跨國提供」，而第 3 項則是一般所最擔心，認為衝擊最大的「外國大學來台設立分校」，也就是「商業據點呈現」的服務業貿易形態。

表一：我國於 WTO 中對於教育服務業之承諾

1. 開放以高中、高職及其以上之學生為對象之海外留學服務業（代收學費及授課除外）。
2. 開放外國教育機構以跨國提供服務方式（即遠距教學），對國內高中、高職及其以上之學生提供服務。
3. 開放外人設立高中、高職及其以上之學校與教學機構，但：
 - (1.) 校（院）長、負責人及董事長須由國人充任；
 - (2.) 外國人充任董事者，不得超過董事總名額之三分之一，且不得超過五人。

表一的第 1 項開放海外留學業務，由於國內早已有業者從事此項業務，因此嚴格說來主要是衝擊到國內相關業者，不會直接對國內大學造成影響。第 2 項開放外國教育機構以跨國方式提供服務，主要是透過網際網路提供遠距教學，頒授學位或者提供學分證明。由於我國教育部目前規定經由網路遠距教學所修習之學分，最多不得超過取得該學位最低學

分之三分之一²，外國大學所進行的跨國提供服務，自然亦必須受此一規定所規範，因此完全透過跨國提供服務方式而進入國內高等教育市場，至少在目前的規定之下，其影響將主要侷限在提供學分證明的成人進修教育，以及透過和國內大學合作（相互承認學分、取得雙學位）的範圍內。

一般認為真正將對國內大學招生造成重大衝擊的，是第3項「開放外人設立高中、高職及其以上之學校與教學機構」，也就是「商業據點呈現」的服務貿易形態。根據「服務貿易總協定」（GATS）第二十八條「定義」的（d）項，有關「商業據點呈現」的定義，「『商業據點呈現』係指任何型態之商業或專業性據點，包括為提供服務而在會員境內，(i)法人之設立、收購或續存，或(ii)分支機構或代表處之創立或續存。」。根據此一定義，則在「商業據點呈現」這一部份必須准許外國人來台設立、收購或續存高中職或大學（學校性質的財團法人），以及設立或續存國外高中職或大學的分支機構或代表處。即便是外國人所設立或收購之法人（學校）是否就能夠稱為外國大學之「分校」，尚且還有待釐清，那麼在教育服務業的所謂「分支機構或代表處」，是否等同於一般所謂的「外國大學的分校」？這類「分支機構或代表處」是否可以「開班授課」？顯然有待釐清。³前述表

2 教育部八十八年三月二十四日公佈「國外學歷查證認定作業要點」第九條，國外學歷有下列情形之一者，不予查證（驗）、認定，其中第二款：「以遠距教學方式修習，其學分數超過總學分三分之一者。」

3 民國九十一年七月二十九日下午，作者在自由時報的分類廣告上看到一則廣告，標題是「Xxx College Taiwan」，給人的感覺像是一所國外大學在台灣設立的分校。作者打電話去詢問，對方聲稱 Xxx

一中所謂的「開放外人設立高中、高職及其以上之學校與教學機構」，是否包括在台灣設立不具獨立財團法人地位，從屬於其母國所屬高中、職以上學校的「分支機構或代表處」？

另外，在同條的定義部分載明：「『服務提供者』係指提供服務之任何人」，並且在有關服務提供者的定義部分，多了一項註釋（註十）：「若服務非由法人直接提供，而係透過其他形式之商業據點，如分支機構或辦事處，則該等服務提供者仍應享有本協定所給予服務提供者之待遇。此等待遇應擴及適用於提供服務之據點，但不須擴及該服務提供者提供服務之境外任何其他部分。」此一註釋是否意味著外國大學所設立之分支機構或代表處，其在服務貿易上所享有之待遇，等同於外國人或該國外大學出資在國內設立之學校（法人），從而可以享有招生學生、開班授課以及頒發學位之能力？就目前所獲得的資料，無法對此有確切的答案。

College 是澳洲的一所 college，相當於台灣的專科學校。而他們是這所學校設在台灣的分校。但這所謂分校其實只在台北市的一棟大樓的一個樓層裡開班授課。業者聲稱 Xxx College 的學分可以完全被澳洲國立大學承認，因為雙方有簽訂契約，因此可以和澳洲國立大學接軌，可以進入澳洲國立大學就讀。業者也認為在台灣設立學校的門檻很高，外國大學不見得願意來台設立學校。作者上網查到了 Auston Australia Institute of Management & Technology，該校在 Perth，Sedney 以及新加坡有校區，其他如中國大陸及越南等國則只有 Delivery site，而台灣則不在其列。該校網站上宣稱提供澳洲國家承認的大學 program 給予當地學生以及國際學生。有趣的是，該網站網址原本是屬於 .com，後來才更改為 .edu.au。類似這樣的模式，一方面可以說是走到我國現有法律邊緣，另一方面也可以說，即便我國沒有加入 WTO，此種模式也已經存在。此種透過 delivery site 招收學生並開班授課的方式，一般外國知名大學會採用嗎？這是所謂分校嗎？這是可以思考的問題。

但根據前述我國對 WTO 服務貿易的承諾來看，我國加入 WTO 後同意外國人得依據我國「私立學校法」之相關規定，來台設立高中以上之學校，且「1.校長及董事會董事長必須為中華民國籍人士。2.外籍人士擔任董事者不得超過董事總額三分之一。」換句話說，除非法令有所修改，將來外國人來台設立高中職以上學校，必須受現有「私立學校法」的相關規定。外國人來台設立學校，既然是現有私立學校法所許可，那麼此項衝擊就不是因為我國正式加入 WTO 所造成。因此針對一般所認為的，目前已發生招生不足危機之私立學校，會不會受到外國人來台設校之「衝擊」？正如同教育部在九十年九月十九日所發布的新聞稿中所指出，由於我對 WTO 教育服務業的承諾並未超過現行私立學校法之規定，意即我國加入 WTO 之前與之後，對於外國人來台設校之條件並無予以新增放寬標準；如有所謂「衝擊」，蓋與我加入 WTO 無關。（教育部網站所公佈之新聞稿）不過此一新聞稿內容，著重在外國人來台設立「法人」，也就是注意到前述「服務提供者」定義的第(i)項，似乎沒有注意到該定義的第(ii)項。

在這裡必須注意的是，所謂的許可外國人來台設立學校，是否等同於一般所說的「外國大學的分校」呢？關於這一點，在諸多討論有關加入 WTO 對我國高等教育之影響的相關資料中，李重志（2002）的論文有比較深入的分析。李重志指出三項必須深究的論點。第一點，「開放外國人來台設校」係指「外國學校」來台設置分校，還是「外國人」來台設置學校？從教育部公佈的我國對教育服務業的承諾來看，是指「外國人」來台設置學校，並無所謂「分校」的概

念。更何況前述第一項「開放以高中、高職及其以上之學生為對象之海外留學服務業」的承諾中，也規定「1.不得在台收取學生學雜費用 2.不得在台開班授課，也排除了所謂非法人形態的「外國分校」來台「開班授課」的可能性。

李重志指出的第二點，則認為如果開放外國學校來台設校，是指外國學校以其學校法人之身份來台設校，那麼是否區別其於屬國為公立或私立，兩者的法源以及適用待遇是否有所差別。第三點則是「分校」的概念是指該學校並無獨立之法律地位，僅為其「母校」之分支單位或內部機構，抑或是具有獨立的法人地位，而和其母校有相互之隸屬關係，然而此種隸屬關係的本質為何？（李重志 2002：78）⁴由於前述私立學校法第七十八條規定，外國人得在中華民國境內設立私立高級中等以上學校，並未明言是外國學校的「分校」，因此所謂許可外國人來台設立學校，顯然不可能是指外國的

4 例如王政彥在其文章中提到麻省理工學院到馬來西亞設立分校。但作者查詢該校網站，與馬來西亞有關的事件，乃是該校的科技與發展室（Technology and Development Program, TDP）於 1997 年元月，與馬來西亞彩的恩山基金會（Ehsan Foundation）簽訂一項協議。根據該項協議，馬來西亞政府需出資 2500 萬美元，而麻省理工學院需出資 2800 萬美元，在五年內共同籌設馬來西亞科技大學（Malaysia University of Science and Technology, MUST），該大學的籌設幾乎由麻省理工學院負責，包括建校規劃、師資、研究計劃等等，此外馬國政府並承諾另須額外捐助麻省理工學院。類似的合作計劃在泰國也有。不過，根據 TDP 後來（至 2000-2001）的年度報告顯示，由於經濟不景氣，麻省理工學院無法籌出這筆款項，整個計劃陷於遲滯，因此擬轉向馬國政府求助，並且尋求 Motorola 公司的合作贊助。從這個個案來看，國人一般所謂「外國大學分校」，其實有很多種可能形態，也可能存在一些誤解。

高中或大學的「內部組織」形態的分校，而必須是一獨立法人的形態。⁵

並且，如果所謂的分校是指外國大學之內部組織，則顯然就等同於外國人來台辦理海外留學服務業務並且「在台開班授課」，違反前述開放留學服務業務承諾的但書規定。另外，根據八十八年三月二十四日教育部公佈之「國外學歷查證認定作業要點」，其第九條規定：「國外學歷有下列情形之一者，不予查證（驗）、認定：...（十一）經國外大學或機構委託在國內招生授課，取得學位者。」除非此一屬於行政命令層次的作業要點將來有所修改，否則此種掛著外國大學之名，實際上卻在國內招生授課者，其學歷不受承認。

6

因而，一般所謂的「外國大學分校」，應該指的是由外國大學出資，或者由外國自然人出資，而以獨立的法人形態登記，但在校名上凸顯其與國外某大學之特殊關係或隸屬關係，譬如在形態上為獨立之學校財團法人，但校名為「台灣哈佛大學」或「哈佛大學台灣分校」，就如同跨國公司在台

5 如此一來似乎又排除了 GATS「服務提供者」定義的第(ii)項，以及註十有關第(i)項服務提供者和第(ii)項服務提供者同等待遇的規範。

6 李重志(2002:84)認為2001年實施行政程序法之後，此一作業要點即可能喪失強制力，只具有參考價值。果真如此，則對國內高等教育的衝擊就完全不同。真是這樣，那麼我國對WTO承諾中的留學代辦業務這一項也將受到影響。吳明烈(2002:25)在其文章中提到教育服務業由業者所提供的服務形態包括(一)留學服務業(二)在國外設立學校(三)外位內修。其中「外位內修」是指國內私立機構提供課程修習並頒予國外大學學位。但事實上，除非是透過交換學生，否則此種形態目前是不被教育部承認的。

灣成立一獨立的公司法人，如台灣愛普生公司或台灣惠普公司，但實際上其人事、財務以及營運等皆受美國總公司指揮調度。這裡馬上有兩個問題出現。

首先，私立學校法第十五條第二項規定，「外國人充任董事，其人數不得超過總名額三分之一，並不得充任董事長」，因此，如果此一獨立的學校財團法人全數由外國自然人或外國學校（法人）出資設立，他們在董事會中至多只能有三分之一的席位，並且不能擔任董事長。按照現行私立學校法第二十二條及二十九條的規定，下屆董事之選舉屬於董事會之職權，必須由現任董事會選舉產生，且以現任現任董事總額過半數之同意行之。按照此一規定，外國自然人或法人出資設立的學校，稍有不慎很可能淪為其他中華民國籍董事所控制的財團法人，經過若干屆「董事選董事」的自我繁殖之後，此一學校財團法人很可能變成和當初出資設立的外國自然人或法人完全沒有任何關聯的法人。⁷

7 這種情況在國內由國人出資設立的大學，早已經發生過這樣的案例。譬如位於台北的某大學，原先是由基督教教會所創立，目前除了校園內仍然有該教會之一間小教堂之外，已經和該教會幾乎沒有任何關係。台灣南部某間由基督教教會設立的醫院，也出現教會提出的董事長人選和現任董事會提出的董事長人選不一致，產生所謂「董事長雙胞案」。另外，教會學校必須符合此一規定，但是對於組織較為健全而嚴密的教會來說，通常可以中華民國籍的神職人員擔任學校董事，而神職人員通常聽命於教會，因此不論是外國籍董事或本國籍董事，皆在教會的指揮之下。但即便如此，仍有聽聞這類組織嚴密的教會所設立的位於北部教會學校（私立高中），發生過董事會糾紛。

嚴格說來，我國民法有關財團法人的規定，以及各目的事業主管機關據此所訂定的各項管理規則，其目的即是在讓各種目的事業的財團法人，不論是學校財團法人或是醫院財團法人，不受最初出資設立者的控制，而由最初出資者所選任的「專業經理人」（學校、

想要來台設立此種財團法人性質的私立高中職以上學校的外國自然人或法人，除非他們是隸屬於同一教會組織，並且在中華民國境內有隸屬於相同的普世教會的教會組織與神職人員（例如天主教），透過教會組織能夠控制董事會的運作，因此在實質上不受到此一規定之影響。當然，也可能出資最多或獨自出資的外國法人雖然在學校財團法人的董事會只占三分之一席次，但透過財務的控制，尤其是在財團法人的持續經營中繼續出資與否，藉以影響董事會的運作、下屆董事的產生以及董事長人選，但此種控制形態和一般透過捐助而成立的公益財團法人（即一般公益性質的基金會）不同，其程度也有差別。

公益性質的財團法人通常依靠捐助之外並無其他主要財務來源⁸，因此最初捐資設立此一公益財團法人之自然人或家族，即便不在董事會中占有多數席次，通常仍能控制整個財團法人。⁹而學校財團法人則不同，在初期的資本門「投資」（硬體建設，如教學大樓、行政大樓、學生宿舍等校舍）之後，日後之經營可以學生所繳納的學雜費以及教育部之補助

醫院）或者「善良管理人」（基金會）善盡管理的責任，並據此選舉產生一屆又一屆的董事管理該法人。

8 雖然有些基金會可以靠營利性質的活動或義賣，或者靠一般社會大眾的小額捐款等等為財源，但一般來說都是依靠持續的捐助，或者依靠基金的孳息為主要財源。

9 就政府的規範來說，是希望捐助設立此一法人之自然人或家族不能控制此一財團法人，譬如行政院頒布的「教育、文化、公益、慈善財團法人免納所得稅適用標準」第二條即規定財團法人必須符合該條所訂之九項標準，其銷售貨物及勞務所得之外的其他收入才能免納所得稅，而其中的一項標準即是財團法人董事當中相互有三親等以內之關係者不超過三分之一。私立學校法第十八條同樣亦有此規定。

款為主要財務來源，因此「逸脫」當初捐資設立者之控制的可能性並不低。因此，外國自然人或法人如果了解中華民國有關私立學校法以及財團法人的相關規定，便會了解此種獨立法人形態的學校，在經營上存在著相當的風險。

這也就是一般所說的，服務業和一般製造業商品不同，而教育服務業更為特殊，因為每一個主權國家都會以當地的文化傳統和社會脈絡為理由，制定若干規範，形成服務業貿易的具體障礙。亦即就「商業據點呈現」而言，在服務業貿易可能會出現教育機構未能被會員（當地政府）認可授予學位或資格、對外國教育提供者直接投資的限制、各國本身的要求、在地國對所需條件的檢驗、外國教師聘用的限制、特定教材類型的限制、各國政府壟斷的事實、政府對地方機構的高額補助等障礙。（引自王政彥 2002：18）

GATS 將教育納入服務業貿易規範之項目，意味著教育服務乃是有利潤的商品，並試圖透過消除各會員之間的貿易障礙，讓此一商品得以自由流通。不過，就我國目前的法令規範來說，學校財團法人乃是屬於非營利性的法人。¹⁰所謂「非營利性質」，並非意指該法人不得從事營利性的活動，而是指其營利活動所獲得之利潤，不得分配於其出資設立者或是董事，只能用於與該法人目的事業有關之活動或投資。因而所謂非營利法人和營利法人之區分，乃在於其獲利之終

10 私立學校法第一條「為促進私立學校之健全發展，提高其公共性及自主性，以鼓勵私人捐資興學，並增加國民就學機會，特制定本法」，同法第三十五條則規定私立學校應為財團法人設立登記。同法第六十二條「私立學校之收入，應悉數用於預算項目之支出；如有餘款，應撥充學校基金。」

局而言，並非指其是否從事營利活動。因此，就原則上來說，我國對於教育事業所設定的非營利性質，基本上和 GATS 將教育服務當成和金融業等服務業相同的商品，是有著根本上的矛盾存在。

根據這樣的前提，任何自然人或法人在我國出資（捐助）設立學校，乃是一種公益行為，而其所設立的私立學校，除非董事會或學校有違法行為，政府並不介入其董事會之運作，但基本上仍具有公共性，因此根據私立學校法第五十六、六十七、六十八條，當私立學校違法令時，教育主管機關可解散其董事會，成立管理委員會加以接管，甚至解散學校。任何捐資設立學校者，在法律的範圍內不可能自該學校獲得任何財務上的好處。¹¹因此，對於台灣社會任何捐資設置學校的行為，在理論上與法律許可的範圍內，必須是基於公益的動機而不可能是基於營利以及財務收入的動機，不論此種財務收入是就外國自然人或者外國大學法人而言。

因此，即便外國自然人或法人以獨立法人的形態在我國內設立學校，除了受到前述董事長和校長必須由國人充任，董事人數不得超過三分之一的規定所限制，因而是否能

11 當然，在實務上有私立學校的董事以借錢給學校的名義，獲取高額的利息收入，或者以不法手段掏空學校資金，或者以承包學校工程、學生校服等手段獲取鉅額利益，乃至於買賣董事席次以獲利。這些都屬於不法手段。然而，仍有若干私立學校的董事視其對學校的「捐助」為「投資」，並認為其出資之金額為「股份」，「股份」這種觀念因此構成了相互買賣董事席次的標的，一如一般營利性的公司法人的股份一般。這種「股份」觀念之根深蒂固，甚至毫不掩飾地出現在接受調查局偵訊的筆錄當中。

夠完全控制學校運作，甚至喪失學校「所有權」¹²的風險外，除非將來法令有所修改，或者該學校之實際經營者採取違法的手段，否則該學校的學生學雜費收入、各項營利性活動所獲得的任何收益，決不可能如同一般跨國企業那樣，貢獻回其屬國所在的母公司。¹³因此，除非該外國自然人或者法人是基於貢獻於台灣高中職或高等教育的「公益」動機，否則此種高中職以上教育服務業的「商業據點呈現」，理論上不可能出現。當然，也可能這類挾著營利動機而來台設置的學校初期符合政府的法令規範，但未來當這類外國人設立之學校增多時，可能開始透過 WTO 的協商架構要求我國法令鬆綁，逐漸鬆動原本具有非營利性質的教育市場，此種情況自然又另當別論。

就此而言，基於服務貿易實際上仍可能因為各會員的國內法律、命令等等而造成之實質障礙，因此「服務貿易總協定」(GATS) 標題為「漸進自由化」的第四篇，其第十九條「特定承諾之談判」第一項明載：「為達成本協定之目標，會員應自世界貿易組織協定生效日起五年內開始定期連續數回合之談判，以達到漸進之更高度自由化。此類談判應以減少或排除對服務貿易有不利影響措施之方式，以提供有效

12 如同前註所指出的，正確地說，在我國的財團法人並無所謂「所有權」的概念。這裡借用這樣的概念乃是說，如果出資設立學校者是以營利的動機而認為擁有學校的「所有權」，則有可能隨時會喪失此種「所有權」。

13 相反地，如果所謂的外國大學的「分校」是指其內部組織，則此種貢獻便可以實現。但對 WTO 的承諾書中已經指出，外國大學不可以在台灣「開班授課」，而只能在台灣「設置學校」。如果不是獨立法人，就是「在台開班授課」。

之市場開放。該過程應以互利為基礎，增進所有參與者之利益，並確保權利與義務之整體平衡。」我國加入 WTO 之後，是否仍有可能在後續的談判中，對有關教育服務做出更多承諾，甚至因此改變我國法令界定教育為非營利性質的規範，則是有待觀察的課題。¹⁴

基於以上分析，不論是屬於外國大學的「內部組織」形態的所謂「外國大學分校」，或者獨立法人形態的外國人設立的大學，在我國加入 WTO 之後，實際上不見得如所預期般會大量出現。但這樣的說法並不表示外國人或外國大學對於台灣的高等教育不會有興趣或者不會發生影響，而是更可能以其他的形式出現。也就是說，除了前述兩種形態之外，第三種形態可能是本國人和外國自然人或者外國大學合資設置高中職或者大學，並且以近似外國大學的名稱為校名，引進大量外籍教師，以達到吸收嚮往國外學位以及外語教學環境的國內學生。由於在設立資金以及人員方面和特定外國大學有重疊以及合作關係，因此在大學設立後透過課程互選、學分相互承認（包括遠距教學課程）、交換學生等交流措施，可使學生同時取得國內該所學校之單一學位或者兩所學校之學位，並且透過這類措施，達成「財務相互流通」之目的，成為實質的「跨國企業」，從而達成其「商業據點呈

14 根據作者得自教育部的消息，我國將在九十二年三、四月間，與 WTO 會員進行談判，是否有可能在教育服務方面做出比現狀更多的讓步，值得注意觀察。另外，在此談判中，我國將採取何種立場，亦即，是要主張教育服務的進一步自由化，以促成自由競爭市場機制的進一步實現，或者堅持我國教育的非營利屬性與文化特性，也值得學界思考研究。

現」的目的。¹⁵當然，除了董事會成員的限制以及經營控制的風險之外，純粹由外國人設置的私立學校亦可能採取此一方法。然而問題在於，基於設置一所實體大學所涉及之龐大財務負擔（主要包括購買土地和興建校舍），如果是基於利潤動機，此種獨資設置大學的方案不會是此類外國大學的最佳選擇。

綜合以上分析，李重志在其論文中所提出和一般人不同的見解，認為「以台灣目前高中以上教育逐漸已達飽和之狀況，外國學校除非品質取得優勢之外，似無太大空間。故所謂外國學校將在開放後『大舉入侵』，在政府規範及市場機能雙重考量下，應無發生之可能」，此說具有一定的說服力，雖然李氏的真正主張是政府應積極修改法令，讓國外大學有真正來台設校的更多可能性，以促成台灣高中以上市場的更加開放與競爭性。李氏所說「外國學校除非品質取得優勢」，其實，不論實際辦學品質如何，外國自然人或法人出資設立的學校，單僅以英語授課一項，在招生上即可能占有相當優勢，不過我們必須考慮到在目前教育法令規範下，要設置一所實體的大學，尤其是設置在北部都會區，較具有招生優勢的地理位置，其土地成本以及各種硬體設施所需經費相當龐大，即便是從營利角度，短期內未必容易「回收」（從非營利的角度則無「回收」可言，因設立學校是一種「捐資興學」

15 但是我們必須注意，許多討論到有關加入 WTO 後的文章，所提到的相關現象，其實不見得是和加入 WTO 有直接相關，而是在現有的法令下，而且是在加入 WTO 之前就已經在發生者，例如王政彥（2002：20）所提到者，正如同王氏該文自己也提到，相當程度是和我國高等教育市場本身的高度競爭，以及國立大學自籌經費的壓力所造成。

的行為，決不是「投資辦學」），更何況如前面所言，出資設立者不論是自然人或法人，很難在不違法的情況下進行此種財務上的回收或獲利。

未來更具競爭性與爭議性的，可能反而在於網路教學（授與學位或成人進修教育），因為網路教學的成本相對上低很多。外國名校透過網路教學授與學位，將可能對我國高等教育構成嚴重挑戰¹⁶，譬如牛津大學已宣示透過網路教學授與博士學位（王政彥 2002：20）。試想，國際名校或者一般外國人要在我國境內花大筆經費設立硬體校舍的實體大學，還是透過網路教學跨國提供服務，對其財政收入較有幫助？換句話說，在「商業據點呈現」和「跨國提供服務」這兩項之間，何種才是外國大學介入我國教育服務市場更可能的選擇方案？可預見將來外國大學施壓的對象將會在這兩部份，但對於網路教學學位認定的鬆綁，顯然可能更符合這些國家的大學的利益。楊朝祥（2002）也認為承認網路學位已是實事所趨，教育部將無法抗拒這股潮流，而衝擊最大的可能是網路大學。

王政彥（2002：20）也指出我國近來讓國立大學自籌經費的作法，也促進了教育市場的競爭及商品化，尤其是在回流教育與推廣教育部份，更是各校創收財源的主要管道。因此作者認為，隨著教育部對國內大學這部份鬆綁，國外大學

16 譬如該國如以 GATS 協定指控我國網路學分不得超過三分之一的規定，構成「跨國提供服務」的障礙，我國是否能夠打贏此種指控很難說。這涉及到教育這項「商品」的貿易單位究竟是學位還是學分？如果教育服務業的「貿易」單位是「學位」，則此種規定很有可能構成貿易障礙，如果認定貿易單位是「學分」，則結果就相反。

也因此更可能進入這部份市場。譬如，爲了讓國內大學創收，如果解除或放寬網路教學課程占該學位最低學分數的三分之一此一限制，則外國大學同樣可以經由網路教學，而在國內教育服務市場進行創收¹⁷。另外，王政彥認爲（ibid），教育部一方面因應 WTO 作法，也會逐漸鬆綁對學習成就採認的規定，使得我國在高等教育及成人教育市場的競爭更加白熱化。

此種說法應該可以成立，但作者認爲必須加以補充和修正。首先，所謂「教育部一方面因應 WTO 作法，也會逐漸鬆綁對學習成就採認的規定」，並非教育部主動因應 WTO 教育商品化的價值觀，而是可能在美、英、澳、紐等國發現，即便是在我國已經加入 WTO 之後，要進入我國的教育服務市場仍存在著諸多國內法令的限制，因此透過進一步的國際壓力和雙邊談判而迫使我國進一步讓步。其次，所謂「逐漸鬆綁對學習成就採認的規定」，主要應該指的是有關外國大學學歷認證，其中如「國外學歷查證認定作業要點」第九條所規定，有關遠距（網路）教學所占最高比重，以及第八條「如係進修碩士學位者，累計在當地修業時間至少須滿八個月，進修博士學位者，累計在當地修業時間至少須滿十六個月；碩、博士學位同時修習者，累計修業時間至少須滿二十四個月。」

由於成人教育比起其他階段的教育，更具有商品性格，

17 網路教學（跨國提供服務）的學費是繳交到該大學的屬國所在地（母校），和在我國成立實體的「分校」，受到我國教育法令的約束以及不得營利的規定，兩者比較起來，前者當然更具有創收的效益。

因此未來越可能是外國大學來台擴展與介入之項目。由於成人教育必須適合接受教育者之特性，因此在這方面最有可能鬆綁，而成爲外國大學容易介入之領域（相對於高中和大學部的正式教育）。例如王政彥指出（2002：20），成人教育具備開放與彈性的本質，講求機會均等、公平參與、多管齊下與多元並重開放及彈性的特色，正是成人教育的本質，也與 WTO 標榜追求的貿易原則與精神相符。另外，多媒體的隔空學習本是成人教育的主要方式，WTO 政策、GATS 的規定與美國的提議，在教育服務業的開放方面，率都強調資訊等相關科技所帶來的教育資源流通及迅速發展。

綜合以上所述，作者認爲，由於成人教育更依賴隔空教育／遠距教學等形態，因此在成人教育方面比較有可能逐步鬆綁學分與學歷的採認規定，並且由於成人教育較強調切合產業發展的需求，而和文化傳統以及人格培養、公民養成等較無直接關聯，其商品化程度最高，因此不但已經是我國不論公私立各大學自籌經費的重要來源，也將可能是外國大學來台競爭的重要項目。

至於在大陸學歷採認，楊朝祥（2001）認爲和採認大陸學歷比較起來，加入 WTO 對我國高等教育的衝擊，可以說是小巫見大巫，而且我國入會之後，本著世貿會員體間平等互惠的原則，大陸學歷勢必在「對等承認」、「學術認定」的原則下採認。大陸大學具有以下優勢：（1）同文同種，不必準備托福等英語能力檢定，由於大陸對港澳台學生有特殊優惠，因此在台灣程度普通的學生，在大陸有可能申請到名校就讀。（2）學費便宜，生活費比到歐美國家留學要低；（3）

大陸市場廣大，想要到大陸發展者可能就會考慮到大陸留學。(4)在某些特殊領域，大陸的大學有比較好的發展條件。基於以上原因，在目前教育部尚未正式採認大陸學歷，就已經有不少台灣學生到大陸留學，一旦採認大陸學歷，對我國高等教育所造成的衝擊，的確遠遠高於 WTO 的衝擊。

當然，就大陸方面來說，雖然大陸的大學數量眾多，但和其學齡人口比較起來，在大陸就讀大學的機會仍然非常稀少，隨著大陸經濟不斷發展，想要念大學而且有能力念大學的人口必然快速增加，大陸高等教育的擴充如果不能滿足大陸一般民眾的需求，則在 WTO 教育市場自由化的要求下，大陸必須開放其教育市場（包括屬於國外消費的留學，以及跨國提供服務和商業據點呈現等），屆時外國大學和我國大學有填補此種空間的機會。因此，在我國討論所謂「採認大陸學歷」問題時，不能單方面的採認大陸學歷，必須在 WTO 架構下展開雙方談判，使大陸方面也承認我國學歷，對我國開放其教育市場，並且評估大陸人民到台灣就讀大學的可能性和市場規模，在 WTO 的架構下，開放兩岸人民的相互留學，如此才可以減低採認大陸學歷對我國大學造成之衝擊，甚至可因此創造出我國大學招生大陸學生來台就讀大學之市場。雖然，我們也知道基於文憑的使用者之一為雇主，因此雇主和就業機會之所在，也影響到教育服務的相對競爭優勢，就此而言，大陸是一個崛起中的經濟體，充滿著市場和就業機會，因此即便是在對等條件的教育服務競爭上，我國仍可能居於不利的地位。

總體來說，國內高等教育的生存競爭和高等教育的擴張

有直接關係（王政彥 2002：20），加上出生率下降，學生來源減少更惡化此一趨勢（鄧嘉宏 2002）。我國高等教育自民國七十年代後期教育部開放設立大學之後，大學數量快速成長，尤其是專科學校大量改制為技術學院或科技大學，更是大學數量成長的主力。一般認為，我國大學數量快速成長卻忽略了質的提高，尤其大學量的成長，更瓜分了有限的資源，甚至於在招生上面臨危機。¹⁸不過，如果從世界主要國

-
- 18 大學招生的危機來自於大學數量快速成長之外，同時也來自於出生率的下降。不過在討論大學招生危機時，一般論述都將技術學院、科技大學和一般大學放在一起談論，以為大學數量從三、四十所一下子增加到一百五十所，學生來源必然出問題。其實，技術學院和科技大學乃是屬於所謂的「技職體系」，其學生來源為原本的高職畢業生，而非高中畢業生。因此和原有大學競爭學生來源的，主要是新設的大學，以及由專科改為一般大學者，由銘傳大學、實踐大學之類，而和改為技術學院或科技大學者無關。而原有專科改為技術學院或科技大學，其學生來源由原本的國中生（五專）或高職（二專）（前二者屬技職體系）、高中生（三專），轉變為高職畢業生。並且，因為高職畢業生的升學機會增加（供給增加），無形中也增加了學生來源（需求增加）。所以在討論高等教育招生危機時，必須以所有各型大學（包括一般大學和技術學院、科技大學）總數和全體高中、職畢業相比較，也就是觀察全體高中職畢業生的「升學機會率」，或者是學齡人口在學率，而不是將一百五十多所「大學」和所有高中生做比較。譬如前教育部長楊朝祥（2002）說：「至本學年度，公私立大學的總數已超過一百四十所；推薦甄試人數不計，末代大學聯考的錄取率已高達 64.46%，離『全民高等教育』的目標已不遠」。連曾任教育部長者都將大學聯考錄取率和學齡人口就讀大學之比例混淆，將（包含技職體系在內的）全部大學數目和參加大學聯考之數目混同。以在學率來說，九十學年度高等教育的粗在學率為 77.12%，而淨在學率為 42.51%，而八十學年度此二數字分別為 37.92%和 20.98%。就學機會率方面，八十學年度時高中畢業生的就學機會率為 96.37%，至八十九學年度為 118.17%，的確有大幅之提升，並且已經超過了 100%。不過，值得注意的是，自九十一學年度起，一

家的高等教育發展經驗來看，也有類似的情形，也就是高等教育的快速擴張，造成各大學招生和財務上的壓力，尤其是各國政府對高等教育的補助，或因政府財政困難而減少補助，或因數量增多的大學瓜分了政府經費，從而加速了教育市場化和商業化的趨勢。（戴曉霞 1999）

在此種趨勢下，加上 WTO 根據 GATS 協定所形成的教育服務貿易的自由化，教育服務的市場化，尤其此一市場為國際化的教育市場，主要在高等教育部份，WTO 會員的各國大學必須在此一自由化的市場架構下競爭。不過，教育服務畢竟和一般商品不同，也和其他服務貿易不同，仍可能因各國的文化、對教育服務的界定，以及實質的管制規範，構成貿易服務的實質障礙。因此我國加入 WTO 之後，對我國高等教育雖有一定程度衝擊，卻未必如一般所認為的，「外國大學分校」將大舉入侵台灣，從而造成台灣大學招生不足甚至關閉。真正造成大學經營困難的，恐怕還在於台灣自己的大學數量太多，但是在質的方面仍然不足。並且，因為所謂外國大學分校大舉入侵未必出現，透過（國內）市場競爭機制，而促使國內大學提升經營效率，改善教學環境與品質的力量可能相當有限。但是一旦採認大陸學歷，則在產業結構以及大陸廣大產業市場的吸引下，基於雇主是教育商品最終的消費者，對我國高等教育的衝擊將更為巨大，因此必須

般大學可以招收技職體系的學生，而自九十二學年度起技術學院和科技大學也可以招收普通高中生。另一方面，技術學院和科技大學也設立研究所，普通大學設系往實用、職業取向移動，一般大學和技術學院、科技大學的界限漸漸消失。作者預測，為了免於招生時的不利，將來科技大學勢必會要求摘除「科技」二字，現有的科技大學正式加入和一般大學競爭學生的行列。

在 WTO 架構下，以對等的方式加上全面配套的措施，才考慮採認大陸學歷。並且，基於僱主和市場的力量對於教育服務具有主導力量，以及教育所具有的文化傳承與認同的功能，所謂透過（國際）市場競爭力量提升（國內）教育品質的市場化論述，也有進一步討論的必要。

參考資料

- 王政彥（2002）〈出局或出頭之路——WTO 對成人教育的挑戰〉。成人教育，第 66 期，頁 11-22。
- 李重志（2002）〈我國加入 WTO 對教育服務業之影響及因應之道〉。立法院院聞，第三十卷第二期，頁 76-91。
- 吳明烈（2002）〈WTO 體系中的教育變革與發展全民終身學習的觀點〉。成人教育，第 66 期，頁 23-30。
- 楊朝祥（2001）〈WTO 衝擊高等教育速謀對策〉。財團法人國家政策研究基金會「國政研究報告」，引自 <http://www.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/090/EC-R-090-021.htm>
- 鄧嘉宏（2002）〈淺談台灣加入世界貿易組織（WTO）之影響：兼論其對高等教育之影響〉。靜宜大學新聞深度分析簡訊，第 93 期。引自 <http://www.pu.edu.tw/~gce/news93.htm>
- 戴曉霞（1999）〈英國及澳洲高等教育改革政策之比較研究〉。教育政策論壇，第二卷第一期，頁 128-156。

附錄

臺澎金馬個別關稅領域服務業特定承諾表及最惠國待遇豁免表（節錄教育服務業之部分） 2001年10月5日

提供服務之形態：(1) 跨國提供服務 (2) 國外消費 (3) 商業據點呈現 (4) 自然呈現		
行業或次行業別	市場開放之限制	國民待遇之限制
學生接受 CPC 9222, 9223, 9224, 923, 924 及 929 所 述教育之留學服 務 ¹⁹	(1) 無限制。 (2) 無限制。 (3) 無限制。 (4) 除水平承諾所列 者外，不予承諾。	(1) 無限制。 (2) 無限制。 (3) 無限制。 (4) 除水平承諾所 列者外，不予承諾。
教育服務業 (9222, 9223, 9224, 923, 924, 929)	(1) 無限制。 (2) 無限制。 (3) 除下列限制外， 無限制： 一 校長/班主任及校 董會董事長必須為中 華臺北人民。 一 外國人擔任校董會 董事者不得超過三分 之一且總數不得超過 五位。 (4) 除水平承諾所 列者外，不予承諾。	(1) 無限制。 (2) 無限制。 (3) 無限制。 (4) 除水平承諾所 列者外，不予承諾。

資料來源：http://www.trade.gov.tw/global_org/wto/WTO-into/into2/901005 中文承諾表 TPKM18.細明.doc

¹⁹ 代收學費及授課除外。

我國加入 WTO 有關教育服務業達成之共識(教育部新聞稿)

2001.09.19

加入世界貿易組織 (World Trade Organization, WTO) 爲我國近年來積極推動之重大政策。除製品及農產品貿易等長久以來作爲各國貿易談判之標的外,其中最大的議題便是依 1993 年底關稅暨貿易總協定 (The General Agreement on Tariffs and Trade, GATT) 烏拉圭回合談判所達成之「服務業貿易總協定」(General Agreement on Trade in Services, GATS),將服務業貿易納入 WTO 規範項目。經過多年努力,與二十餘會員國進行雙邊諮商,目前我國入會諮商工作已大致完成,預計將如期在今年 11 月於卡達舉行之部長會議,正式加入世界貿易組織。

服務業涵蓋範圍廣泛,且分轄不同之機關主管,教育服務業即其中一項,在歷經與紐西蘭、澳洲、美國等國進行教育業之雙邊諮商後,達成如下協議:

一、開放外國人設立高中、高職及其以上之學校與教學機構

同意外國人得依據我國「私立學校法」之相關規定,來台設立高中以上之學校,且

1. 校長及董事會董事長必須為中華民國籍人士。
2. 外籍人士擔任董事者不得超過董事總額三分之一。

至於目前已發生招生不足危機之私立學校,會不會受到外國人來台設校之「衝擊」?教育部表示,由於我對 WTO 教育服務業承諾並未超過現行私立學校法之規定,意即我國

加入 WTO 之前與之後，對於外國人來台設校之條件並無予以新增放寬標準；如有所謂「衝擊」，蓋與我加入 WTO 無關。

二、遠距教學

同意外國學校可針對國內高中以上學校學生之需求，提供來自國外之跨國服務，例如函授學校及遠距教學；惟其學分之承認應依據本部之「國外學歷查證認定作業要點」及「專科以上學校遠距教學作業規範」，其修習遠距教學學分數，不得超過其畢業學分數三分之一。

三、設立短期補習班

同意外國人可依據我國之「補習及進修教育法」，來台設立短期補習班；其短期補習班之設立、變更或停辦等相關管理規則，由直轄市、縣市主管教育行政機關定之。

1999 年 12 月 10 日本部已函知各縣市政府教育局，於訂定「短期補習班管理規則」時，不得違反我國入會之承諾。

四、留學服務業

開放外國人依經濟部公司法規定來華設立留學服務業公司，仲介我國高中以上學生赴國外留學，惟應接受二點規範：

- 1.不得在台收取學生學雜費用（可收取手續及代辦相關費用）。
- 2.不得在台開班授課。

同時為避免留學服務業者不法情事，特訂定「學生海外研修定型化契約書範本」以保障學生權益。並配合實際需要，將「留學服務業」（公司行號營業項目代碼表「JA0501」）之營業內容修正為「從事海外進修學位之留學、短期學分課程研修等入學諮詢、安排或代辦申請手續等之業務」。

我國於 WTO 中對於 教育服務業之承諾	私立學校法 1997.06.18 修訂
<p>教育服務業：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.開放以高中、高職及其以上之學生為對象之海外留學服務業（代收學費及授課除外）。 2.開放外國教育機構以跨國提供服務方式（即遠距教學），對國內高中、高職及其以上之學生提供服務。 3.開放外人設立高中、高職及其以上之學校與教學機構，但： <ol style="list-style-type: none"> 1.<u>校（院）長、負責人及董事長須由國人充任；</u> 2.<u>外國人充任董事者，不得超過董事總名額之三分之一，且不得超過五人。</u> 	<p>第十五條第二項 <u>外國人充任董事，其人數不得超過總名額三分之一，並不得充任董事長。</u></p> <p>第七十八條 外國人依本法之規定，得在中華民國境內設立私立高級中等以上學校。其校長應以中華民國國民充任之。</p>

資料來源：教育部資訊網

Taiwan's Educational Commitment to WTO Entry

On September 19, 2001, the ROC-Taiwan Ministry of Education (MOE)

Released the following commitment statements regarding its WTO entry.

1. All foreign nationals will be allowed to establish post-secondary educational institutions based on the MOE's Private School Law. However, the chair of the Board of Trustees and the president/principal of the institution should be a ROC-Taiwan citizen. Also, foreign nationals, who are on the Board of Trustees, may not exceed more than one-third of the total number, as stated in the Private School Law.

2. Existing foreign schools will be allowed to provide classes via correspondence or distance learning programs. However, the total number of credits earned from these classes may not exceed one-third of the total credits needed for a degree.

3. Foreign nationals may set up short-term teaching and training classes, as long as they abide by the existing regulations for such institutions.

4. Locally based foreign study-abroad agencies will be allowed to recruit and process student applications for overseas study programs. However, Taiwan students must pay their

tuition fees directly to the foreign school authorities, at their overseas institutions of study.

These commitments have been scheduled to begin sometime between November 2001 and March 2002. The Ministry of Education further indicates Taiwan's willingness to support WTO and an open market policy.

資料來源：教育部資訊網

臺灣晚近個人主義取向的群我關係 及其對公民意識養成的影響¹

齊力

南華大學應用社會系副教授

摘要

隨著臺灣社會的自由化變遷，個人主義的價值逐漸取代傳統家族主義的價值，成為構成臺灣社會群我關係的基礎。西方個人主義思想家期許一種對普遍個人的崇拜，其動力不是為利己，而是對所有人類的同情、對苦難的悲憫、對正義的渴望。但是傳統家族主義所營造的人際關係是差序格局的，缺少平等主義或博愛的精神，如果由此向個人主義轉化，可能促成利己、疏離、對立的群我關係，甚至造成無政府的混亂狀態。

公民意識的養成目的在維持理想的個人主義價值，俾能體現正義社會的理想，避免可能的墮落趨勢。但是在缺少有效的教化機制與共識的條件下，實現目標勢必困難重重。而在缺少平等主義與博愛精神的條件下，個人主義價值可能促成利己、疏離的群我關係。這些問題尚有待繼續檢討，尋求答案。

¹ 本文是〈台灣晚近學童個人主義取向的自我認同趨勢及其對公民意識養成影響之研究〉，【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第二年研究報告(部份), NSC 90-2745-P-343-001，國科會提昇私大研究能量專案，2002，嘉義：南華大學。

壹、前言

臺灣近半世紀以來，社會呈現自由化的走向，而社會的群我關係也逐漸轉化我個人主義的價值取向。這樣的變遷，符合自由主義的某些理想，理論上可以促進個人自主性、個人尊嚴與人權、人際間的相互尊重，以及個人的自我發展。但是臺灣社會的自由化，主要是在內在矛盾與外在勢力的強制影響下被加速進行，所以它在法律制度面上的發展程度遠超過其相應所需要的社會條件，包括民眾對自由化真義的適當認知、期待與普遍的個人自律習性等。而且，也許更重要的是，家族主義(familism)的文化傳統與典型自由主義所立基的個人主義(individualism)原則可能有著相當的矛盾，並可能因此帶來社會變遷過程中的特殊問題。

社群主義者(communitarianist)早已就自由化所可能引發的問題質疑典型的自由主義者(liberal)。他們間的爭議對我們社會未來的抉擇頗具參考意義。但是，本研究的主要目的並不是要從社群主義者與自由主義者間的爭議中找到我們未來的出路，而毋寧只是要在理解上述爭議的基礎上，尋找屬於我們自己社會變遷的獨特問題，特別是傳統家族主義價值與新興個人主義價值間的扞格問題，並思考其對公民意識形成的影響。從而，或許我們可以為上述的學術爭議添加新穎的觀點。

貳、晚近臺灣社會的自由化變遷

就仿如迪更斯的雙城記中所說：這是最好的時代，也是

最壞的時代。臺灣目前似乎也正處在既充滿希望，又充滿危疑的時刻。

從好的一方面說，臺灣在經濟快速成長之後，又開始了大幅度的政治改革與教育改革，民主化與人本主義的教育推行得如火如荼。人們似乎在不久的期間裡既獲得了較多的財富，又獲得了較多的自由與人權，整個社會的生活水準也有大幅度的提升。

然而，大約在同一期間，臺灣也出現了離婚率、失業率、犯罪率與自殺率都快速上升的情況。犯罪率的上升尤其使許多人感覺憂心忡忡。此外，政治上的衝突、經濟情勢的動盪、社會上的抗爭與偏差行為現象，也造成人們的憂慮、不安。

我們可以確定，臺灣社會正在經歷著重大的歷史轉折。而在這些可喜復可憂的現象背後，我們看到的一個可能的共同變遷主軸似乎是自由化。整體而言，戰後的臺灣社會顯然是正逐步走向自由化，除了統治群體逐步鬆綁外，民間的社會強制力量也在快速的轉型。我們看到，人們的選舉權與其他參政權提高了；出版與言論的自由增加了；人們離婚的自由增加了；人們實際上的性自由與避孕、墮胎的自由也增加了；遷徙、旅行（特別是國外）的自由增加了；通訊的自由增加了；投資、購買的自由增加了；受教育與辦教育的自由增加了，辦理宗教活動的自由也增加了。到了近十年間，幾乎舉凡我們所能想像的各個生活面向，都出現了自由化的發展。說臺灣社會正走向自由化，應該是無可置疑的。而且，這種自由化的發展顯然也產生了深遠的影響，並且受到人們普遍的注意與重視。

然而，自由化的發展似乎是必須付出代價的，前面所提到的一些可憂現象，多少都可視為自由化的代價。其中，離婚率、犯罪率與自殺率的升高尤其是極具指標意義的現象，它們都意味著在自由化的過程中，人與人關係的疏離、脆弱，以及心理的挫敗或焦慮。

以離婚率而言，依據內政部的統計資料顯示，臺灣地區每千人的粗離婚對數，民國 60 年時是 0.36 對，70 年時是 0.83 對，80 年時是 1.38 對，90 年時則是 2.53 對。而結婚對數與離婚對數之比，也已經從民國 60 年的 20.1 比 1，70 年的 11.2 比 1，80 年的 5.7 比 1，達到 90 年的 3.5 比 1。換言之，現在每四對結婚，同時就有一對夫妻離婚。如果這個比例持續不變，將意味著每四對結婚的夫妻，將來就會至少有一對以離婚收場。而僅僅在三十年前，這個比例還是二十比一。三十年間離婚率快速上升。這對臺灣的家庭勢必會造成深遠的影響。雖然離婚不必然會造成破碎家庭，但是，無疑的，破碎家庭的比例也將增加。

以臺灣地區刑事犯罪的發生率而言，也從民國 82 年的每萬人 153.1 件，增加到 90 年的 219.7 件。（參見附錄 I）其中，暴力犯罪的案數增加了一倍。這些數字顯然還有低估的情形，部分的案件並未能呈現在統計資料中。

而另依據官方統計資料顯示，在民國 68 年以前，臺灣地區的刑案發生率約在每萬人三十餘件的水準。但是從民國 75 年以來，臺灣地區總體刑事案件發生率即呈現突如其來的高峰（見周愨嫻，1997: 5-10）。換言之，臺灣治安有加速惡化的情形。此外，犯罪還有年輕化與暴力化的趨勢（同上，頁

113-136)。也就是說，愈來愈多年輕人就有了犯罪記錄，而暴力犯罪的比例也漸漸增高。周憐嫻的研究認為，犯罪率的快速上升應與政治解嚴、經濟成長、社會力旺盛、價值變遷等因素有關(同上，頁 5-6)。如果所謂價值變遷是指自由化的思潮，那麼，整體說來，犯罪率上升應與自由化有關。

除了上述二者外，自殺率很可能也是社會變遷問題的重要指標。如果依據社會學者涂爾幹(E. Durkheim)的研究，自殺與個人主義的群我關係有關。他指出，利己式(egoistic)個人主義的社會較易出現高的自殺率，因為這種社會的社會凝聚力較弱(見陳秉璋，1982: 80-87)。而依據行政院衛生署「民國 90 年國人主要死因統計資料」檔案中的「臺灣地區歷年事故與自殺死亡概況」的資料顯示，臺灣地區民眾每十萬人口中每年自殺死亡人數在民國 80 年、85 年與 90 年時分別為 7.16、8.62 與 12.45。換言之，十年來自殺率有明顯的上升。不過，在民國七十年代，自殺率也較高，是從 75 年以後開始下降，至 82 年降到最低點，然後又持續上升。

總之，對於自由化的變遷趨勢，人們的反應是矛盾的。人們會愈來愈不能忍受失去已有的自由，並且愈益因所擁有的自由而對所屬的社會感到自豪。但是同時，人們並沒有培養出足夠的胸襟，願意寬容他人藉自由所展現的不同觀念與行為模式，以及因此引起的衝突。當然，確實也可能有人藉著自由化而為所欲為，造成社會失序、人心不安。

自由化似乎是個潘度娜的盒子，既帶給人們新的希望與美好事物，同時卻也帶給人們新的痛苦與焦慮。

一、臺灣社會自由化的成因

近百餘年間，臺灣社會經歷了急遽的變遷。首先，在日據以前的短期間，清政府做了若干現代化的努力。配合著自強運動的推動，臺灣也有了少許硬體的興革，包括軍事設施、交通設施、礦業等的發展。這些努力使一般民眾對於西方的事物開始有少許接觸與了解。

當然，甲午戰後日本的統治顯然是造成臺灣社會面貌丕變的重要過程。殖民政府在臺灣推動了多項建設，包括基礎教育、公共衛生、現代工業，甚至展開了各項科學研究工作。後期還開放選舉，予民間社團合法化地位，並容許報紙、雜誌等的出版。臺灣從日據中期以後，逐漸轉型成爲現代社會，與十九世紀末的面貌產生了迥然的差別，也因此蓄積了知識份子的自由主義意識，當然也催化了一般民眾價值觀的轉折。雖然這只是很有限的自由化發展，卻在臺灣光復後仍然繼續在起作用。

不過臺灣社會出現較急遽的自由化變遷主要仍然是在二十世紀的後半，特別是在最後的二十年間。其成因固不只一端，此處僅能就其較重要者試加指出。

（一）國民政府統治力量的衰微與時局的改變

臺灣社會在光復以後，在特殊的時代背景下，由大陸遷臺的統治群體初期採取高壓的統治手段。只有在經濟發展的需求考慮下，才給出一點經濟自由的空間。當國共內戰逐漸成爲過去，高壓統治的特殊歷史需要逐漸減弱；同時，外省統治群亦隨時間而凋零，其中包括了軍隊成員的組成省籍組成的改變與政府成員的改變。基於這些自然的演化，政治自由化的趨勢遂逐漸出現。

（二）美國的影響力

如果國民政府的改變是統治群體的內在因素使然，很明顯的，還有一些重要的外在因素同時在發生作用，其中美國的影響力顯然居於關鍵地位。美國政府對於遷臺初期的國民政府顯然有著強烈的不信任與嫌惡，同時，可能為要營造足以對抗共產中國的統治權威，因此格外傾向要強制國民政府走向自由化、民主化。基於對美國給予的政治、軍事與經濟的支持及與美貿易等的殷切需要，國民政府不得不做出一定程度的妥協。這可能是臺灣社會自由化極重要的成因之一。再者，臺灣社會中許多的異議份子也受庇於美國，而最後則又迴向影響臺灣，成為推動臺灣自由化的推手。

（三）省籍矛盾與政治對抗

國民政府在臺灣的高壓統治，部分源於統治群體對臺灣民眾的不信任。但，弔詭的是，省籍間的矛盾可能正是促使後期自由化加速進行的原因。主要由本省籍人士所構成的在野勢力藉著民主、自由的大旗以搖撼國民政府的統治權威。當國府統治者察覺統治基礎逐漸衰弱時，他們也開始朝向自由化、民主化進行改革，以緩和在野的壓力。而在兩蔣謝世以後，臺灣的自由化更加快速邁進，部分似乎是反映對前此統治方式的反彈，而也可以說是呼應著本省籍人士長期的渴望。而當外省人在失去統治優勢以後，卻也渴望藉由民主化與自由化獲取新的平衡。省籍間的矛盾激化了政治衝突，在初期促進了高壓統治，後期卻又加速了自由化的進程。

（四）經濟發展與全球化趨勢

國民政府在臺灣的統治正當性，相當部分依賴其在經濟上的建樹。爲了要促進經濟的發展，國民政府允許部分經濟活動的自由化，並且漸及於其他社會生活面。而且經濟發展既是透過工業化與都市化在進行，也就促成了人們離鄉、離親的流動，從而自然減少了政府與社群的控制。

此外，隨著國際貿易的深化，經濟自由化也持續提升。尤其到了晚近，由於全球化的發展趨勢，特別是加入世界貿易組織等情勢，顯然又進一步促使臺灣走向更多面向的自由化。西方工業國家的影響力，通過經濟與政治上的交流，不但影響了我們的經濟生活，實際上也影響到我們社會生活的許多面。

（五）教育、文化的發展

隨著教育程度的普遍提高，以及一般民眾文化水準的提升，使得民眾的自主意識與對自由的期待也隨之增強。西方的自由主義觀念也通過教育內容滲透到民眾心裡。這些都成爲自由化的推力。

總的來說，臺灣社會的自由化受外來因素影響甚鉅。其次，內在的結構矛盾性也是重要的影響因素。但是，這些未必包括一般大眾的公民意識的覺醒，以及其應有自律習性的發展。簡言之，臺灣的自由化是知識份子、政治人與經濟人的追求鵠的，也是外在勢力的影響產物，但是一般民眾的公民意識與自律習性並未有明顯的提升。自由化主要不是由於大眾公民意識發展的結果。以致人們雖然擁有自由，卻未必珍視自由，更未必有足夠的自律，使自由不致於變成侵犯他人自由的自由。

立法院中的一些現象或可作為一種指標，顯示這種自由化的制度發展超越相應民眾公民意識與自律習性的情形。立法院中委員們經常互相謾罵，甚至動武，並且常陷入議事癱瘓狀態。這些現象顯示，委員們雖然擁有高度的自由，甚至也有平均高於一般民眾的教育水準與知識，但是並不能表現足夠的自重與互相尊重的精神。

正是在民眾普遍缺少自律習性的社會條件下，自由帶來的是更為頻繁的衝突。傳統的社會秩序如果是建基在多數人的謙卑、忍讓的基礎上，那麼，現在的社會則因為大家漸漸失去了謙卑、忍讓的習性，卻又未能習得自律，而變得更多衝突。

制度層面的自由化與民眾公民意識與自律習性間的差距問題，固然可能帶來社會的困境，但是只要不因為衝突導致自由退化的情形，假以時日，公民意識與自律習性的問題仍然可期其逐步改變。但是，臺灣的某些特殊情境卻可能加深此處的困難。

參、臺灣社會個人主義式群我關係的開展

臺灣社會在自由化變遷的同時，個人的自我認同與人際間的關係也同時起了變化。這是非常基本且重要的改變，影響可能極為深遠，需要做較詳細的敘述。為了能指出變遷的起點狀態，我們需要先從家族主義的文化傳統開始討論。

一、傳統家族主義價值取向的群我關係

臺灣社會到了清末時期，已經是一個相當完整的漢人移

民社會，換言之，自大陸移入的漢人不但是臺灣社會中居絕大多數的族群，而且，在臺灣可以看到漢人文化傳統的各個面向，其中也包括了漢人文化重要的核心價值--家族主義。

在陳其南教授的系列討論中，他曾試圖區辨臺灣社會在晚清時期的發展究竟是內地化抑或土著化。然而不論如何，依據他的討論可以明確看出，臺灣社會的宗族組織與家族組織在清末時期都已經有了深邃、細密的發展（見陳其南，1988），而這背後當然也蘊涵著家族主義的文化價值。。

什麼是家族主義？要做出適當的定義並不容易。不過，一方面，傳統華人畢竟表現出某種共同的行為模式與共享的價值系統，特別是當拿華人與其他社會（好比西方社會）成員相比較時，其間的差異是很難被忽視的。再者，作為特定社會之主要價值系統，很可能朝向發展為統一的、整合的單一系統，並且排斥相異的其他價值系統。另一方面，傳統中國文化中對於家庭倫理的詮釋與理論化的發展，使我們更容易從繁雜的表象中剔抉出某些系統的特徵來強調。

總之，家族主義基本上是一套價值系統，涉及自我的認同抉擇。它意指對於家庭或家族抱持強烈的價值認同，也因此而強調家庭或家族的倫理，並以之作為社會生活的普遍倫理主軸。換言之，家族主義並不僅只提供在家庭生活裡的指引，而且是全面生活的指導倫理。

在以家族主義與個人主義作為群我關係的價值取向相對比的時候，前者意指行動者優先考慮自己的家庭成員身份，並因此優先以家庭的利益為個人行動的目標，甚至可能因此犧牲自己的個人利益，或者犧牲其他群體的利益。反

之，個人主義價值取向則強調個人的獨立、自主存在，並因此優先考慮個人利益。群體的利益通常只在符合或至少不違背個人的短期或長期利益的前提下才被考慮。

在傳統家族主義價值之下，社會上的群我關係自然是重視家庭關係與血緣關係的，而其他社會關係則相對較被忽視。人際關係隨著親疏而有明顯的差別。這樣的群我關係型態對於行動者與社會整體而言，同時有著正、反兩面的義蘊 (implications)，特別是在社會巨變的時代尤然。

傳統中國社會中國家的力量相對有限，家庭遂成爲支撐社會倫理、維持社會穩定秩序的力量，家族或家庭更包辦了大部分的生產、分配、消費、教化與照護的角色，甚至還提供安全防護的功能。家族主義價值既是這些家庭功能的結果，也是使之獲得肯定與維繫的力量。

家族主義的負面作用則是在於家庭內團體與其他群體間利益的優先性衝突。自古即有「忠孝難兩全」的問題，顯示家族與國家的間利益存在著衝突。傳統中國官僚予人貪污盛行的印象，顯然在養家、奉老等有力的家族主義價值支持下，廉潔的原則被犧牲了。

五四時期對於家族主義的撻伐，主要是著眼於家族對個人的宰制、甚至踐踏。此外，對於傳統家族主義的攻擊還包括了家族主義與現代化變遷之間的扞格問題。改革者欲圖改變社會，卻常困於人心拒變。人心拒變，因爲有個核心的價值系統，這個價值系統根深蒂固，且盤根錯節，非常難改變。這個核心價值應該就是家族主義價值。

家族主義作為價值系統之所以根深蒂固，是與傳統社會的其他政治、經濟結構條件長期相適應的結果。家族主義價值甚至可能是各種基本自我價值認同中最符合人性的一種，比個人主義價值、國家主義價值都更與一般人性相合。對個人而言，國家固然太遙遠，過份地強調個人，卻不免與他人隔膜。家庭則是人與他人建立親密關係最自然的情境。然而，這種可能最符合人性的價值系統，在過度發展下，正是一個最難以扭轉的文化價值核心。它也就使許多的改革努力紛紛陷入困境。中國在這一百多年間的改革之所以困難重重、挫敗頻仍，可能正因為拋不去這個讓人倍覺窩心的核心價值。

相對於家族主義價值，主要源於西方的個人主義價值則可能本身較易變、也較適應改變，因此有助於催生現代化的變革。西方社會藉著文藝復興與基督教的改革開展出個人主義的價值，可能因此首先擺脫了傳統的禁錮。相對於中國，日本的現代化則可能得利於較強的國家霸權及因此產生的集體共識與行為習性。

二、從家族主義轉向個人主義

相對於今日的中國大陸，臺灣社會的家族主義傳統可能維繫得更強固，因為中國大陸曾幾經文化與政治革命，有意識地加速改變了家族主義傳統。反之，臺灣的家族主義傳統的變遷更多是因為工業化、都市化與政治自由化的間接影響所致。

到今天，我們仍然不難看到臺灣社會中家族主義傳統的影子。家族主義的價值與相關行為模式常延伸到家庭生活以

外的範疇。譬如在政治圈中，就有由家族力量主導的家族派系，而企業界有更多家族性企業。在某些犯罪案件中，罪犯常能得到家人的包庇。換言之，親族關係仍然是人際信任與支持的重要基礎。

但是，無論如何，臺灣社會的家族主義傳統終究也在轉向。

前述臺灣社會的自由化發展，直接為個人的自主性開展了空間，個人的創造力得到了較大的開展，所以我們可見到臺灣社會朝向多元化、異質化與創新性發展。事實上，離婚率、自殺率，甚至犯罪率也都表現出個人自主的選擇。可以說人們不再那麼受制於社會群體的壓力，比較容易在社會期望的途徑以外做出個人的行為選擇。

家庭成員間的互動方式也漸漸改變。代間同居的意願與實踐都在減少(see Weinstein, M, et al., 1994: 305-334)。所以我們看到，臺灣的擴展型家庭減少了（見齊力，1990），三合院式的居住型態減少了，單身戶增加了。而媒體更報導有女兒合夥狀告母親或其他家人互相控訴的案例。這些不僅是家族主義式微的跡象，也表現了個人較大的獨立性與自主性。

前面關於臺灣地區離婚率、犯罪率與自殺率上升的討論，已經從好幾個面向顯示人際關係趨於疏離、隔膜、脆弱的跡象。這一方面固然反映自由化的變遷，但是這已經不只是自由化本身，而是群我關係的改變，不妨名之為個人主義式的群我關係。

許多的經驗研究都顯示晚近臺灣社會有朝向個人主義

價值取向變遷的跡象。譬如在關於臺灣家庭制度的研究中，許多人都注意到，臺灣社會有離開傳統家族主義而走向個人主義或強調個人自主性的群我關係的變遷(see Thornton, A., et al.,1994: 88-115)。

再譬如說，依據蔡勇美與伊慶春的研究(1997: 123-169)顯示，臺灣民眾中教育程度較高、居住都市地區的人在婚姻與離婚事務上有較高的自主性。作者並逕行指出這是個人主義取向的價值變遷。

楊國樞教授及其相關的學者群亦曾經長期研究關於臺灣社會現代化的問題。基本上，他們顯然同意臺灣社會正漸進朝向現代化邁進，其中也包括了所謂個人主義的成份。楊氏並且提示，工業化的社會結構較有利於個人主義的價值發展。(見楊國樞，1988: 373-494)。

肆、個人主義價值取向的可能問題

雖然有跡象顯示臺灣社會有向個人主義價值轉化的趨勢，但是此處尚須先釐清個人主義概念的意義。不過，更重要的是，個人主義價值是否隱涵一些問題？有待討論。

一、真假個人主義的區辨

自由主義的學者對於個人主義非常重視，因為個人主義被認為是自由的基礎。此一看法可以著名的自由主義學者海耶克(F.A. Hayek, 1993)的說法為例。他認為個人主義是自由的基礎，個人主義的基本特點是尊重個人，認為人是具有自主、自發性的，所以個人有自己的觀念與價值判斷，在一定

(私有)的範圍中，個人自己的想法是至高無上的，他的行為是依著自己的價值標準和抉擇而作，不管這個範圍多小，只要在這個範圍裡，個人的想法是不受他人的價值標準所影響的。

海耶克並且區別所謂真的與假的個人主義，他指出假的個人主義的特徵是：要把所有的小團體分解成一顆一顆的散沙，而這些散沙除了受國家的強制統治以外，毫無自身的凝聚力；它想把所有的社會規範都弄成法令規定。對於功效不能「合理」證明的任何道德規範，愈來愈不願服從；對於其基本理由不能瞭解的習俗，也愈來愈不能遵守。這些態度，所表現的意圖是：意圖將一切社會活動納入一個統一的計劃當中，使其成爲一個大計劃的組成部份。常常使一些善意的人們感覺到自由社會之無法維持秩序而陷於失望，甚至於要求一個獨裁的政府以強制力來維持秩序，而這種秩序並不是社會本身所產生。

真的個人主義之特徵本質上是個社會理論，是要理解：人的社會生活所賴以決定的那些力量。在理解之後，才可以說它是：從這個社會理解而推導出的一套政治規範。人，在他善良的時候，間或有所成就，而在他最惡劣的時候，就會做出有害的事情；我們可以不關心前者，卻要盡可能地減少他危害的機會。不反對組織本身，只是反對利用強制力來搞組織；相反地，更鼓勵自願的結合。肯定家庭價值與小團體的一切共同努力、贊成地方自治和自願結社、不主張無政府主義。

依海耶克的觀點，笛卡爾(Descartes)、盧梭(Rousseau)、

法國重農學派、百科全書派與實證主義派等學者都是假的個人主義者。連密爾(J.S. Mill)與斯賓賽(H. Spencer)都還是混雜的個人主義者。只有洛克(J. Locke)、休姆(D. Hume)、亞當斯密(A. Smith)、伯克(E. Burke)、托克維爾(A. de Tocqueville)與奧地利學派等學者是真的個人主義者。

前述的法國社會學者涂爾幹(1975)也嘗試指出真正的個人主義為何，但不同的是他主要是抨擊斯賓賽及古典經濟學者們所提倡的功利主義的個人主義。他認為功利主義的個人主義是無政府的、利己的，是一種利己式的自我崇拜(cult of the self)。他並意有所指的說：如果沒有任何超越個人利益的利益，所有的社會生活都將不可能。

涂氏同時也質疑由康德與盧梭所代表的所謂精神主義的個人主義。雖然他顯然較親近此種精神主義的個人主義，但是他認為康德與盧梭是要從孤立的個人演繹出個人主義的倫理，而未能覺察到後者其實是源自社會。他強調，個人主義其實是現代社會所產生的一種新宗教，一種個人崇拜，但這是一般的個人(individual in general)而非特定的個人，其動力不是利己，而是對所有人類的同情、對苦難的悲憫、對正義的渴望。這是一種人性宗教(religion of humanity)，其首要教條是理性自主，首要儀式是思想自由。這種個人主義並不會導致道德的瓦解，因為這種人性宗教就是一種個人主義道德。他並宣稱，個人主義不僅與無政府不同，而且它是唯一能確保國家道德統一的信仰系統。

涂氏的這種個人主義主張，有人稱之為道德的個人主義(moral individualism)。他的基本宗旨似在尋求調和個人與

社會之間的關係，但是他的個人主義主張能否普遍被接受，似乎很有疑問。除了上述對人性共同性的基本預設之外，涂氏學說最大的爭議點可能是其「方法學集體主義」(methodological collectivism)的基本認識論與本體論的立場。海耶克則標舉方法學個人主義的立場。換言之，從認識論與本體論開始可能就已經決定了彼此倫理價值上的不同信念。這點或許可以說明海氏強調方法學個人主義的用心。

以上的討論顯示，對於個人主義的概念，學者間見解迄未統一。晚近社群主義者與自由主義者的爭議，也還是圍繞著與個人主義有關的議題，不過顯然爭議的焦點愈趨集中，論點的差異也愈趨鮮明，有助於釐清相關的討論。

不論是涂氏或是海氏，都嘗試建立一種作為理想的個人主義。這種理想，姑不論其是否普遍被接納，是否有其內在矛盾性，人們確實可能依此理想立身、行事。換言之，作為理想它是可以影響人們實際的行為。但是，人們的價值取向並不都是由理想來決定，譬如群我關係的形成及個人的自我認同，既可能受理想的個人主義價值的影響，卻也可能是在現實社會文化環境影響的產物。譬如從個人的自我認同來說，概念上主要有幾種可能的選擇，個人、家庭、國家、其他群體。總之，不論是家庭、國家或其他群體都意味著某種集體，如果對這種集體的認同強烈到某個程度，超過了對自己作為個人的存在意義，我們或許都可說這是某種意義的集體主義。而反之，則可說是某種意義的個人主義。

有人認同家庭，有人認同部落，有人認同國家或其他群體。而這些認同彼此亦不是完全互斥，只是可能有主從、先

後之別，也或者主要的認同某個程度上排斥他種認同，或者作為其他認同的宰制力量。這種認同也影響到群我關係。認同家庭的人可能將家庭的利益放在最高位，認同國家的人將國家利益放在最高位。當然，理論上也有人優先認同作為個人的我，而將其他群體的利益置於個人之後。

現實的問題在於，如果個人主義的價值取向部分是自由化的結果，是工業化、都市化或政治對抗所帶來的客觀效應，而不完全是這些現象的原因，這樣的個人主義價值取向，是否能遵從涂氏或海氏的個人主義主張呢？抑或這會是另一套價值取向的選項？

二、社群主義者對個人主義的批評

前述涂氏與海氏對個人主義的討論，與其說是在區辨真假，毋寧是在批評某些可能產生社會弊病的個人主義價值。

籠統說來，個人主義價值當然有其可取之處，它最具體而徹底的表現形式就是資本主義，而資本主義制度可能是當前各種社會中相對最成功的一種型態。不過，個人主義價值顯然也有缺陷。此一價值取向的問題從其相關討論本身就可看出端倪。涂氏的討論凸顯了功利個人主義的利己、無政府等問題，而海氏的討論則凸顯盧梭學說中隱含的極權危機。不過，西方思想界對於個人主義的批評聲浪主要還是來自社會主義與社群主義的陣營，後者在晚近尤其受到注意。

（一）佔取式(possessive)個人主義的問題

我們不妨從一位受馬克斯思想影響的學者 C.B.Macpherson 較精緻且針對性的討論，略窺社會主義立場

對個人主義的見解。Macpherson (1962)以「佔取式個人主義」的概念來詮釋及批判十七至十九世紀主要的一些英國政治思想家，如霍布斯(T. Hobbes)、Harrington、平等主義者(the Levellers)與洛克等人。

Macpherson 之所以要回頭檢討古典自由主義，主要是因為他認為今天的自由主義內含了佔取式個人主義這個預設。譬如他批評洛克的自由主義學說，認為其社會觀是模糊、矛盾的，而當前的資產階級社會正反映出這種矛盾性，即主張(demand)形式的平等，卻需要(require)實質的不平等權利；而其公民社會(civil society)的討論也有問題，無產的勞動階級須遵從公民社會，卻不是完全的成員，他們只能被公民社會所統治，而無統治權。洛克由於沒有領悟到其平等的自然權利的預設與無限的財產權之間的矛盾，以致於將平等自然權利的理論用來為階級國家進行辯護。

(二) 社群主義者與自由主義者的爭議

「自由」的概念從啓蒙思想興起以後，一直是西方的主流思潮，但是自由主義仍然持續受到挑戰，最新的一波批評來自社群主義者。雙方的論戰亦涉及個人主義價值。

現代自由主義思潮的先導是格林(T.H.Green)、霍布豪斯(L.T. Hobhouse)與杜威(J. Dewey)等自由主義者。他們以道德理論為基礎，主張個人自由與公共利益、社會發展相一致，國家應為個人自由創造條件，掃除障礙。國家的作用是積極的，干涉是必要的。國家要扶助弱者，推行各類社會保險，擴大公共教育。他們主張實行更多的社會合作，提倡改良主義。他們既批判帝國主義，也反對科學社會主義。

七十年代的西方出現了各種社會和經濟問題，自由主義受到了嚴重的挑戰。羅爾斯(J.B. Rawls)以正義原則為基礎，重申自由主義基本理論，為現代自由主義進行了詳盡的論證。他發展了傳統的契約論，提出「作為公平的正義」理論，闡述了平等自由、公正機會、公平分配、義務職責等一系列問題。

社群主義者(communitarianist)如麥金泰(A. MacIntyre)則批判自由主義，認其應為社會失序負責。其中，自由主義者羅爾斯(J. Rawls)的政治理論中存有一種不適當的自我觀，把自我看成是孤立的、獨立出經驗的、前社會的自我，以至於忽略了人類社會中的多樣性及脈絡性。麥金泰認為，以目前強調個人自由的思潮，其結果就是個人的情緒主義(emotivism)，個人從歷史文化中被抽離，成為超越時空的理性存有；而理性與理性之間，有所謂「不可共量」(incommensurability)的問題；人與人之間缺乏共同的基礎，個人只能依據其個別的情緒來決定，使團體陷入無法達成任何具體決議的情況。

社群主義者主張：在一個存續社會秩序中最重要的是共善的觀念。因此社群主義駁斥自由主義政治傳統中的價值個人主義。

然而自由主義者認為，在對於人類福祉的觀點是多元的情況下，必須有個社會統合的架構。羅爾斯堅持：權利(right)優先於善(good)，以及自我是有能力與其目的分離。社群主義者則拒絕這樣的觀點，因為這些觀點忽視了構成性的自我，而且這樣的理念僅容許膚淺的社群。

另一位自由主義者德沃肯(R. Dworkin)認為社群主義者的批評對自由主義來說是很嚴重的。他認為，社群主義的批評的意義，在於社群主義告訴自由主義者們，自由主義並沒有給人們一個很好的理由為什麼要選擇自由主義。自由主義通常會把公私領域分開來，因此造成了「權利」與「價值」的可能衝突。有些人會認為自由主義的政治制度不是一個對他最好的政治制度。對人們來說，最重要的事是那些「有價值」的事，而不是「權利」。因此，德沃肯試圖提出一套自由主義式的倫理學，說明了一個有價值的人生，為什麼需要自由主義的社會。(見錢永祥，1995；林火旺，1995；1998；李心文，2001；蔡昀典，2000)

社會主義、社群主義與自由主義間的論戰有相當的啟發性，顯示人們在理論上尋求一圓融、無礙的理想社會系統的用心。但是論戰的持續也顯示尋找理想不易，最後答案迄未揭曉。

我們所關心的是，實際上的個人主義價值取向與利己、無政府或失序之間的相關性。不過，臺灣社會畢竟不同於西方社會，對於上述爭議，固然我們可能因為傳統文化價值的影響，意見易偏於某一立場。更重要的是，由於既有社會條件的不同，我們可能有較特定的問題或顧慮。具體討論這些問題或顧慮，或許也有助於看清楚社群主義與自由主義兩種理論間各自的侷限或困境。

伍、臺灣社會個人主義價值轉化的危機及其對公民意識養成的影響

半世紀來臺灣社會快速變遷，經濟趨向繁榮，政治趨向民主，教育程度提升，同時自由化也有大幅的推進。這些改變大體都獲得肯定評價。但是，同時而來的則又有：犯罪率上升、離婚率上升、獨居比例上升等現象。從而，人與人彼此的信任度下降、人們的安全感降低。

從某個意義來說，臺灣社會可能正在經歷涂爾幹所擔心的某種程度的「脫序」(anomie)的狀態，也就是舊規範式微，而新規範尚未確立的情形。但是，問題並不僅只是脫序的問題。在面對脫序的時刻，除了要思考如何儘速確立新規範，當然也必須思考該確立何種新規範。

現成的答案就是「個人主義化」。就像涂爾幹所期待的：在有機連帶的社會裡，開展「道德的個人主義」。這可以就是我們的答案。但是，我們終究要經過自己的思考與選擇。

且不說在過渡期間我們所已經看到的社會問題，這些問題不完全只是過渡期間的問題，理論上混亂的情形可能長期繼續，除非我們能建立適當的新規範。個人主義能否提供適當的新規範呢？對此，沒有簡單的答案。我們必須先要檢視我們現在所逐漸形成的個人主義價值的具體內容，檢討這種個人主義內容的特性。

我以為，由於臺灣社會是從家族主義價值轉向個人主義價值，我們的基礎社會條件可能與西方社會有別，我們可能較欠缺普遍平等主義的思維與態度。個人主義者們所主張的對個人尊重的原則顯然是立基於普遍平等主義的前提下，否則社會仍然難免陷於衝突、對立的困境。而事實上，西方比較擁有此等社會條件，而中國文化傳統中卻欠缺此種特性。

社會學者費孝通先生討論中國的家族主義，提出所謂「差序格局」的概念。雖然他說中國人以個人為中心未必恰當，但是差序而非平等的理解基本上應該是準確的。中國人強調「親親」、「尊尊」，這不是平等主義的人際態度。以這種重視差序的態度，很難形成涂氏所期待的對「一般性個人」的普遍尊重。如果又逕行強調個人自主的行動原則，這不啻是在鼓勵個人自我中心的態度，恐怕許多的人際互動都會陷入衝突、混亂的困境。換言之，除在面對少數關係親密或地位尊崇的互動對象時以外，每個人都可能因為強調自主性而傾向唯我獨尊。即使是原本謙卑的人，也可能在不愉快的互動經驗中產生如此轉變。

個人主義的一個重要原則就是對個人的普遍尊重，但是差序格局的既有原則卻可能阻礙了這種改變。社會的自由化變遷並不能逕行扭轉這種窘境，至少眼前我們見不到有好的發展跡象。西方社會也許是藉助於基督教的倫理與對自然法的信念，達到了某個程度的普遍平等主義，甚至是博愛精神。然而臺灣社會短期內並不具備此種機制(mechanism)。教育機制或許可以有些影響，但是教育機制在理知訓練以外的作用卻也正在式微。

在當前臺灣的教育改革中，強調個人尊嚴、自主性、隱私與自我發展（見行政院教育改革審議委員會，1997），但是，並沒有同時強調「博愛」精神或普遍的平等主義。即使加上這些條目，實際上也未必有實質作用，因為這也需要某種長期教化的有效機制。然而，自由主義者可能沒有充分意識到，自由化社會中會缺少有效的教化機制。自由主義者有

點像是先行自廢武功的打鬥者，由於反對先於理性溝通所構成的社會影響機制，最後卻發現沒有現成的有效機制可以完成自我期許的目標。

不論是羅爾斯、海耶克、涂爾幹，或是其他深思的個人主義思想家，所提出的個人主義理想其實都具有高難度。人性中的自我中心傾向很可能隨時破壞掉個人主義的理想原則。利己式的、冷漠、疏離、甚至是原子式的個人主義似乎是最可能被實現的社會型態。事實上，博愛精神或是普遍的平等主義並非內涵於個人主義價值的特徵，它們是西方社會文化傳統所遺留的產物。而去除了像基督教這樣的社會機制，很難想像還有什麼其他機制能同樣具有精神改造的能力。

培養公民意識是公民社會中的重要議題，其目的主要就是在確保維持理想的個人主義價值，俾能體現正義社會的理想，避免可能的墮落趨勢。公民要被培養成具備自主性、自尊、自律、尊重他人、有良好的判斷與溝通能力，以及其他自我發展的條件等，甚至還要培養公民的正義感。尤其臺灣社會的自由化，主要是在內在矛盾與外在勢力的強制影響下被加速進行，所以它在法律制度面上的發展程度可能超過其相應所需要的社會條件，包括民眾對自由化真義的適當認知、期待與普遍的個人自律習性等。因此，公民意識的培養尤有其急迫性。

但是，在處於個人主義轉化過渡期的社會裡，公民意識的培養可能比個人主義者所預期的還要格外艱難，一則因為新的價值共識難以形成，可能需要漫長的溝通過程，且未必

有結果；再則，社會缺少較有力的道德教化機制，而傳統的有效機制要嘛式微了，要嘛被懷疑缺少理性共識基礎，以致不獲信任。在如此前提下，要去塑造一種原本社會所欠缺的重要精神素質，像平等主義或是博愛精神等，似乎有點緣木求魚，結果難以樂觀。

然而，只要個人主義的趨勢繼續不變，培養適合於個人主義社會的公民意識仍然是無可逃避的任務。社會變遷既不完全能由人所掌控，人們也無法逃避其結果，而只有選擇去面對，並且要努力追求最好的結果。正是由於個人主義化的變遷趨勢很可能陷落成爲利己的、失序的社會，公民意識的培養更是不可輕忽的工作。至少，對於社會價值的變遷本身，每個人都該有深切的體認，而且每個人都要關注此一發展，要參與檢討變遷方向的適當性、正義性。

從關於個人主義的討論仍然爭議不斷，可見現有的主流個人主義價值未必是社會發展的終極階段。個人主義社會仍然可預期有各種的問題，對這些問題的關注顯然是必要的。要從有歷史縱深的眼光，把握社會的脈動。這是公民社會成員的共同責任。

陸、結語

隨著臺灣社會的自由化變遷，個人主義的價值逐漸取代傳統家族主義的價值，成爲構成臺灣社會群我關係的基礎。個人主義價值受到許多西方思想家的高度推崇，並且致力釐清概念，以避免思想混淆。社會學者涂爾幹提出一種個人主

義道德，期許一種對普遍個人的崇拜，而其動力並不是為利己，而是對所有人類的同情、對苦難的悲憫、對正義的渴望。唯有如此，社會才不致於因為個人主義化而走向疏離、冷漠、失序，甚至解組。

臺灣社會晚近出現自由化的發展趨勢，應可有助於普遍提升個人的尊嚴與自主性，是可喜的事。但是臺灣同時卻也出現離婚率、犯罪率升高的情形。這可能是由於變遷過程中出現脫序的狀態，舊有規範失去力量，新的規範又未建立所致。尤其臺灣社會的自由化，受外在勢力與結構的矛盾性的影響很大，所以它在法律制度面上的發展程度可能超過其相應所需要的社會條件，包括民眾對自由化真義的適當認知、期待與普遍的個人自律習性等。

不過，也許更重要的問題是，家族主義的文化傳統與典型自由主義所立基的個人主義之間有著相當的扞格，傳統家族主義所營造的人際關係是差序格局的，缺少平等主義或博愛的精神，如果逕行向個人主義轉化，可能鼓勵自我中心的傾向，形成利己、疏離、對立的群我關係。

公民意識的培養有其必要性，但是在個人主義的變遷過程中，不易建立新共識，且缺少有效的教化機制，所以，要培養良好的公民意識，特別是要養成平等主義或博愛的精神，是一項艱鉅的任務。但是，體認社會價值的變遷，檢討變遷方向的適切性，是公民社會成員的共同責任。

本研究實際上尚未完成，本文基本上是嘗試提出一套分析架構，以處理晚近臺灣社會群我關係中個人主義價值轉化過程中的危機議題。臺灣社會從家族主義到個人主義的價值

轉化，雖然有可喜之處，卻也有可慮的危機。未來作者將以較嚴謹的方法進行細緻的經驗研究，以確切釐清可能出現的問題。

參考書目

- 行政院衛生署 民國 90 年國人主要死因統計資料
<http://www.doh.gov.tw/statistic/data/公佈欄資料檔/90死因統計.htm>，2002/12/30。
- 行政院教育改革審議委員會（編），1997，教育改革總諮議報告書。行政院研究發展考核委員會發行。
- 李心文，2001，兩位自由主義者對於社群主義批評的回應--羅爾斯與德我肯。國立中正大學哲學研究所碩士論文。
- 林火旺，1995，羅爾斯之政治自由主義與道德生活。收於錢永祥、戴華主編，哲學與公共規範。台北：中央研究院中山社會人文社會科學研究所。
- 林火旺，1998，羅爾斯正義論，台北：台灣書店。
- 蔡昫典，1999，自由主義與社群主義論辯初探。國立臺灣大學哲學研究所碩士論文。
- 蔡勇美、伊慶春，1997，中國家庭價值觀的持續與改變：臺灣的例子。收於張荳雲、呂玉瑕、王甫昌編，九〇年代的臺灣社會：社會變遷基本調查研究系列二，頁123-169。臺北：中央研究院社會學研究所。
- 陳其南，1988，臺灣的傳統中國社會。臺北：允晨。
- 陳秉璋，1982，實證社會學先鋒：涂爾幹。臺北：允晨。
- 周懷嫻，1997，變遷中的犯罪問題與社會控制—臺灣經驗。臺北：五南。
- 錢永祥，1995，社群關係與自我之構成：對沈岱爾社群主義

- 論證的檢討。江宜樺、陳秀容主編，政治社群。南港：中央研究院社科所。
- 楊國樞，1988，中國人的蛻變。臺北：桂冠。
- 齊力，1990，近二時年來臺灣地區家戶核心化趨勢之研究。東海大學社會學研究所博士論文。
- Durkheim, E., 1975(1898). *Individualism and the Intellectuals*.
Tr. by S. & J. Lukes, in *Durkheim on Religion*. Ed. by
W.S.F. Pickering, Pp. 59-73. New York: Routledge &
Kegan Ltd..
- Hayek, F.A., 1993(原著 1947). *Individualism and Economic
Order*. 夏道平(譯)，臺北：遠流。
- MacIntyre, A. (1996) 誰之正義？何種合理性？萬俊人等
(譯)。北京：當代中國出版社。
- Macpherson, C.B. (1962). *The Political Theory of Possessive
Individualism*. London: Oxford University Press.
- Thorton, A., T. Fricke, L.S. Yang, & J.S. Chang (1994).
Theoretical Mechanisms of Family Change. In A. Thorton
& H.S.Lin (eds.), *Social Change and the Family in Taiwan*,
Pp.88-115. Chicago: The University of Chicago press.
- Weinstein, M, et al. (1994). "Coresidence and Other Ties
Linking Couples and Their Parents. In A. Thorton &
H.S.Lin (eds.), *Social Change and the Family in Taiwan*,
Pp.88-115. Chicago: The University of Chicago press.

附錄

臺灣地區歷年刑事案件統計資料(民國82年至90年)				
民國 年度	刑事案件數			發生率 (件/萬人)
	合計	竊盜(件)	暴力犯罪(件)	
82	319,179	214,383	7,110	153.1
83	323,459	236,251	7,688	153.8
84	429,233	332,154	16,489	202.3
85	456,117	348,879	16,827	213.3
86	426,425	319,902	13,648	197.1
87	434,513	334,495	12,877	199.0
88	386,241	272,355	11,362	175.5
89	438,520	305,793	10,306	197.7
90	490,736	338,063	14,327	219.7

資料來源：內政部民國91年12月「重要內政統計指標」。

<<http://www.moi.gov.tw/W3/stat/home.asp,12/30/2002>>

State and Chinese Colleges in Postwar Singapore and Hong Kong¹

Ting-Hong Wong

Institute of Sociology of Education

Nan Hua University, Taiwan

Using the notions of hegemony and state formation, I analyze the policies of the Singapore and Hong Kong governments to handle Chinese colleges in the two decades after World War II. Hegemony, according to Antonio Gramsci, is a form of domination built upon the culture of the subordinated. When this mode of unequal power relations is formed, the ruling group, instead of sweeping away the culture of the ruled, incorporates and then re-organizes them into a form that consolidates their own advantageous position (Bennett, 1986; Bocock, 1986; Gramsci, 1971; Mouffe, 1979; Sassoon, 1987; Williams, 1980). The idea of hegemony presupposes that domination is built by giving concessions to the subordinated group. This hegemonic approach, called by Michael Apple as cultural incorporation, enables the ruling class to transform the

¹ 本文是〈戰後二十年新加坡與香港政府對華文高教院校的政策—國家權力形構與霸權的比較研究〉,【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第二年研究報告(部份),NSC 90-2745-P-343-001, 國科會提昇私大研究能量專案, 2002, 嘉義：南華大學。

values and cognition of the subordinated group, split oppositional forces, and to win consent from at least some fractions of the dominated group (Apple, 2000). About state formation, it is the historical process through which the ruling group struggles to construct a local or national identity, integrate society, win the consent of subordinated groups, and outmaneuver political antagonists (Green, 1990).

The relationship between hegemony and state formation is by no means direct and mechanical especially when the factor of racial politics is taken into consideration. In monoracial milieus, ruling regimes can more easily construct state power through incorporating the culture of the dominated group. But in multiracial societies, some demands for state formation can limit the state's capacity for cultural incorporation. If the state accommodated the culture of one of the subordinated ethnic community, it would perpetuate racial segregation and elicit opposition from other racial groups. This inability to engage in cultural incorporation can subject the ruling regime to deeper contradictions in state building. It can also alienate the racial groups whose culture are not accommodated by the state and allow antagonistic forces to incite oppositions by exploiting the resultant sense of resentment (Wong, 2002).

In this article, I will substantiate this theoretical claim on hegemony and state formation by contrasting state policies towards Chinese colleges in postwar Singapore and Hong Kong.

In the immediate postwar era, Chinese colleges in both places were private institutions either inaugurated by the local Chinese residents or relocated from mainland China. These colleges inculcated in students a China-oriented or Chinese-centered worldview. They were liable to infiltration from rival Chinese political forces in mainland China and Taiwan. Considering Chinese colleges political threatening, the ruling regimes in both territories sought to put them under control. Nevertheless, as Singapore and Hong Kong were under different sets of conditions in terms of state formation and racial politics, the governments in the two places adopted totally different policies to deal with Chinese colleges. In Singapore, the state's strategy was limited by the presence of the Malays, another dominant group. Therefore, the ruling regime was forced to implement a more oppressive tactic toward Chinese colleges. This strategy, however, alienated the Chinese people, who were numerically predominant in the island, and endangered the position of the state. In sharp contrast, as Hong Kong was basically a monoracial society with 99% of its residents racially Chinese, the state's policy to handle Chinese colleges was not circumscribed by any anti-Chinese community in the colonial society. As a result, the state was freer to select a more concessionary approach.

Before comparing the policies of the two states, I should first of all outline the backgrounds concerning state formation and Chinese colleges in the two places.

BACKGROUND

Before World War II, British colonizers in both dependencies had offered higher education almost exclusively in English. There were two higher learning establishments in Singapore, namely the King Edward VII College of Medicine and the Raffles College. These two colleges admitted only students from English secondary schools (Cheeseman, 1979, pp. 135-6; Singapore Department of Education, 1946, p. 2). In Hong Kong, the University of Hong Kong (HKU), inaugurated in 1912, was the only degree-conferring institution in the prewar period. Requiring all applicants to pass an English test in its entry examination, the HKU denied all students from the Chinese stream (Sweeting, 1990). Lacking avenues to local colleges, many students completing education in Chinese middle schools, which were generally private institutions maintained by local Chinese residents, went to mainland China for higher education. This external ties handed political forces in China a gateway to influence the Chinese communities in both Singapore and Hong Kong (Cheng, 1949; Gopinathan, 1974; Sweeting, 1990; Tan, 1997; Wong, 2002).

The British authorities continued the English-dominant policy of higher education after World War II. In Singapore, the University of Malaya (UM) was founded in 1949. It accepted only students with a sound background in the English language (*NCJP*, 23 April 1950; *SCJP*, 9 November 1950; Tregonning,

1990, p. 4). In Hong Kong, the colonial government reopened the HKU and continued to make it the only university in the colony after the war (Sweeting, 1990; Mellor, 1998). This situation prolonged the reliance of Chinese schools upon China for higher education. Under new political situation in the postwar period, it impeded state formation in the two places.

In September 1945, the British returned to Singapore after an absence of more than three years caused by a humiliating defeat by the Japanese in 1942. After resuming control, the colonizers were confronted by furious anti-imperial mobilizations at both the local and international levels (Lau, 1990; Tarling, 1993). In addition, the British were haunted by severe animosity between the Chinese and Malays, whose relations worsened during the Japanese occupation, when the Chinese had been treated brutally while the Malays were solicited by the Japanese to be ruling partners (Cheah, 1983; Krastoska, 1997). Furthermore, the British was challenged by the Malayan Communist Party (MCP), which bravely spearheaded underground anti-Japanese struggle after the British surrendered in February 1942 and developed into a formidable force. In the immediate postwar years, the MCP fought using constitutional means. But in 1948, after a string of bitter conflicts with the British, the MCP went underground and launched violent insurgency. The Communists aimed to oust the British and build a "Malayan Democratic Republic" (Cheah, 1983; Clutterbuck, 1984).

This scenario put the British under new set of demands in state formation. Responding to resilient anti-imperial mobilization, London began decolonizing Singapore. This move necessitated the formation of a Singapore-centered consciousness shared by all local ethnic communities--the Chinese, the Malays, and the Indians. Also, to preclude social disintegration, the British wanted to moderate tensions between the Chinese and the Malays (Hill and Lian, 1995). Furthermore, to prevent Malaya from “turning red,” London maneuvered to subdue the MCP (Stubbs, 1989). With these developments, a linkage between local Chinese schools and universities in China, which inculcated Chinese patriotism and, starting in 1949, a pro-Communist outlook, was antithetical to state formation in Singapore. To sever this tie, the British restricted travel and passport regulations in the late 1940s.² Although this move effectively barred many students from leaving for China, it escalated local Chinese’s demands for a Chinese university (Van der Kroef, 1964).

Notwithstanding this demand, specific conditions of state formation inhibited the state from providing higher education in the medium of Chinese. Since the British had to blend the Chinese with other racial groups and construct a common Singapore-centered identity, it was crucial for the ruling authorities to suppress the “Chineseness” of the Chinese

² SB, 4 August 1949 and Singapore Political Report for September 1950, CO 825/82/2.

residents. Also, after 1949, the Singapore government, with more than 70% of its citizenry racially Chinese, had to allay the fears of neighboring countries such as the Federation of Malaya and Indonesia that the small island was a “Little Beijing” deployed by the Communist Chinese government for political subversion in Southeast Asia (McBeath, 1983, pp. 232-5; Smith, 1988). This external dimension of racial politics added to the impetus for the Singapore to block the founding of any Chinese college.

Regarding Hong Kong, it also faced a new scenario of state formation after the war. From 1945 to 1949, confrontations between the Kuomintang (KMT) and the Chinese Communist Party (CCP) in China embroiled the Chinese residents in Hong Kong. After 1949, when the CCP became the new ruling power of China, the colonial state was suddenly under the indictment of sharing the border with a unified, anti-colonial, and Communist China, which was also the adversary of London during the cold war. In addition, the KMT, after debacle in the Chinese civil war, retreated to Taiwan. As part of their policy of re-conquering the Chinese mainland, Taipei attempted to make young people in Hong Kong anti-Beijing (Tsang, 1993, 1997). Exponents of Beijing and Taipei also set up schools in Hong Kong (Sweeting, 1993). The two Chinese regimes could divide the tiny colony into two rival camps. To ward of these dangerous forces, the colonial state had to closely monitor the activities of Beijing and Taipei and draw a clearer boundary

between Hong Kong and the two Chinas. With 99% of its residents being racially Chinese, the colonial regime was more possible to meet this challenge by using a strategy of cultural incorporation.

SINGAPORE

The Inauguration of Nanyang University

In early 1953, Tan Lark Sye, the president of the Hokkien Huay Kuan--the largest Chinese clansmen's association in Singapore--proposed to establish a university using Chinese as the teaching medium. This proposal was advanced because after mainland China came under Communist control, students graduating from Chinese middle schools in Singapore had no avenue to university education. Tan reiterated that the proposed university was essential for the survival of Chinese culture in Singapore and the Malay Peninsula (*SCJP*, 18 January 1953; Tan, 1972, p. 15). The Chinese communities quickly supported this plan. In February 1953, the Hokkien Huay Kuan donated 500 acres of land for the college (*SCJP*, 3 February 1953). Soon thereafter, a conference held by the Singapore Chinese Chamber of Commerce--the most overarching Chinese association in Singapore--and some 279 Chinese organizations installed a preparatory committee to found the suggested university (*SCJP*, 13 February 1953; Tan, 1972, p. 28). The proposed college was soon named Nanyang University (Nantah). Afterward, the

preparatory committee urged Chinese bodies throughout Singapore and the Federation of Malaya to raise funds for Nantah (*SCJP*, 3 March 1953). The Chinese people in both territories responded with zeal (Wilson, 1978, p. 148).

These moves of the Chinese community immediately provoked negative reactions from the Malays. A spokesperson from the Independence of Malaya Party commented that a Chinese university would create more “Little Beijings and Nanjings” in Malaya and preserve Chinese permanently as a separate entity (*SB*, 29 January 1953). The British authorities also viewed the proposed Chinese university with apprehension. In January 1953, the Malayan Political Intelligence Report summarized the motives behind the project as restoring Chinese racial power.³ Later, a secret paper commented that should the colonial government endorse Nanyang University, people would interpret it as a direct encouragement to those who pledged themselves to a Chinese government, either Beijing or Formosa.⁴ The British also worried that Nantah would be used by the Malayan Communist Party (MCP) for subversive activities (*SB*, 29 January 1993).

Regardless all these ominous signs, the British, realizing that the university enjoyed overwhelming backing from the

³ Malayan Political Intelligence Report for January 1953, in CO 1022/346.

⁴ Secret Paper: Nan Yang University, Singapore, in CO 1022/346.

Chinese masses, decided not to be overtly oppressive.⁵ Instead, they followed a policy of disenfranchization. They rejected the application to register Nantah as a university. Later, the preparatory commission of Nantah switched to register the college as a private company. Under pressure from the Chinese, the British reluctantly approved such registration. Moreover, the colonial authorities refused to grant financial assistance to the university. Nor did it recognize officially the qualifications that Nantah conferred (Ong, 1983/84, p. 3).

Decolonization and Conflict

Subsequent developments revealed that the founding of Nantah played havoc with state formation in Singapore. In 1955, when the university held the first entrance examination for its preparatory classes, only four of 605 participants were non-Chinese (*SB*, 10 March 1955). These figures clearly indicated that Nantah would be racially segregated. In addition, the first batch of senior academic staff hired by Nantah was predominantly composed of China-born scholars. As such, the professors at Nantah were extremely China-oriented in outlook and the worldview they imparted to students was unlikely to be Singapore-centered.

Worse still, events in the mid-1950s also shattered the British's previous hopes of steering Nantah onto

⁵ CO 1022/346.

non-Communist terrain by means of friendly counsel and assistance.⁶ In April 1955, partly because of the leftists' severe assault, Lin Yu-Tang, the first chancellor of Nantah who was also a prominent scholar harboring an ardent anti-Communist stance, resigned (Tan, 1972, pp. 37-48). This incident underlined the leftists' capability to influence Nanyang University from the outside. More menacingly, Nantah admitted many leaders of the Singapore Chinese Middle School Students Union--a Communist front organization. These radical students sought to found the Student Union of Nanyang University (SUNU) (Government of the Federation of Malaysia, 1964, p. 5), organized *Hsueh-Hsih* (learning) groups, formed a number of student organizations, and launched many pro-Communist publications (Lee, 1996). Reports from Kuala Lumpur also revealed that the SUNU had strong ties with external Communist groups (Government of the Federation of Malaysia, 1964, pp. 14-5).

Notwithstanding all these ominous developments, constitutional changes in the mid 1950s further hindered the Singapore government from taking oppressive actions against Nantah. In 1954, the British accepted the Rendel Report and set into motion decolonization. According to that report, the general election held in 1955 would bring about a largely representative Legislative Assembly and a ministerial form of government

⁶ Establishment of Nanyang University at Singapore, 26 April 1954, CO 1022/346.

(Yeo and Lau, 1991, p. 127). Equally important, the British introduced a system of automatic registration of voters for that election. This change enlarged the electorate from 76,000 to 300,299 and led to a predominance of Chinese voters. (Yeo, 1973, pp. 256 and 259). Therefore, most political forces struggling to inherit power from the British had to win the goodwill of the Chinese.

In 1955, the Labour Front (LF) unexpectedly “won” the General Election after securing only 26% of the total votes. After assuming office the LF government, which lacked a strong mass base, was desperate to gain more backing from the Chinese.⁷ These transformations prompted the state to modify its Nantah policy. In October 1958 the LF government announced that it would subsidize the university by about \$840,000, with about half for ongoing expenditures and the other half for student bursaries (*SCJP*, 31 October 1958). It was the first time that a Singapore government financially sponsored Nantah. In March 1959, the LF bestowed on Nantah the status of university by enacting the Nanyang University Ordinance (*SCJP*, 5 March 1959). It adopted this new policy only because the government wanted to use Nantah as a political pawn to secure

⁷ The LF won that election only because the traditional pro-British political parties such as the Progressive Party had no strategy to build connection with the Chinese masses; the fledging People’s Action Party, wishing only to be an opposition in the Legislative Assembly, fielded only four candidates; and the Progressive and Democratic parties split the conservatives’ votes (Yeo and Lau, 1991, pp. 132-3).

greater support from the Chinese masses in the 1959 general election (Ong, 1983/84, pp. 11-5).

Nevertheless, the LF did not entirely abandon the disenfranchization approach. It still declined to grant full recognition to degrees conferred by Nantah. Continuing the tactic of procrastination, it established the Prescott Commission in January 1959 to evaluate the advisability of such recognition (Ong, 1983/84, pp. 3 and 16). With this stance, the LF failed to entice Nantah to relinquish more power.

Political developments in the late 1950s further spurred the contending political forces to reckon with the interests of the Chinese masses and to pledge to adopt a concessionary Nantah policy. The ordinance for the 1959 general election provided for an all-elected Legislative Assembly formed under the system of compulsory voting. Along with the new Citizenship Ordinance passed in 1957, the government virtually enfranchised all previously excluded "Chinese aliens" (Ong, 1975, pp. 61-3).

Triumph in the general election in 1959 enthroned the People's Action Party (PAP) as the new ruler in Singapore. The party faced a dilemma in terms of Nantah policy. The PAP, eager to hold the hearts and minds of the Chinese masses pledged to support the Nantah right after winning the election (*SCJP*, 2 June 1959). Nevertheless, other demands of state formation swayed the PAP to toughen its Nantah policy. After becoming an internally self-governing state in 1959, the logical next step for

Singapore would have been independence (Yeo and Lau, 1991). This scenario made it of the utmost important to inculcate in the minds of the people a common national consciousness. In addition, with the PAP actively pursuing a merger between Singapore and the Federation of Malaya, Lee Kuan Yew was keen to dilute the Chineseness of Singapore and ensure that the government across the Johore Causeway did not consider the language and educational policies of the island unacceptable (Ong, 1983/84, pp. 23-4). Nantah, being racially segregated and China-centered, was incongruous with both these goals. Furthermore, evidence revealed that leftists had planted a very strong influence in Nantah. If the PAP did not rout this antagonist, the university would continue to be an anti-PAP stronghold (Lee, 1996). To handle these contradictory pressures, the PAP adopted a strategy of institutional incorporation without cultural accommodation, which meant absorbing Nantah as a state institution yet diluting its Chinese culture.

Institutional Incorporation Without Cultural Accommodation

In July 1959, the PAP formed a commission headed by Gwee Ah Leng to make recommendations for reforming Nantah (*SCJP*, 24 July 1959). In February 1960 the Gwee Report was published. It recommended that the government and the university “work together” to replace its existing administration.

The report also proposed the installation of a provisional council of representatives from Nantah and the government (*SCJP*, 10 February 1960). The PAP accepted the Gwee Report, but Nantah did not (*SCJP*, 11 and 24 February; 3 and 5 March; and 14 April 1960). A stalemate lasting about two years ensued.

The PAP took firmer action against Nanyang University after the events of the 1963 general election. The Barisan Socialis (BS), the PAP's chief adversary formed by Chinese-educated radicals breaking away from the PAP, fielded 46 candidates--no fewer than ten of them alumni of Nantah--to contend for the seats of the Legislative Assembly (*SCJP*, 13 September 1963). During the election campaign, Tan Lark Sye, founder and chair of Nantah, and students from the university gave tremendous support to the candidates who were also Nantah alumni. With this backing, the BS impressively won 32.9% of total votes and 13 of 51 seats, although it failed to dislodge the PAP (Lee, 1976, pp. 20-22, 35, 49-50; Lau, 1998, p. 38).

Days after the 1963 election, the PAP worked to clear the way to overhaul Nantah. As a first step, they revoked the citizenship of Tan Lark Sye, who was accused of "collaborating with the Communist group in Nantah" and "playing the racial card" in the election (*SCJP*, 23 September 1963; *SB*, 2 October 1963). This pressure ultimately forced Tan to relinquish his chairmanship of the Council of Nanyang University (*SB*, 2

October 1963). Enlisting the Preservation of Public Security Ordinance, the PAP also raided Nantah and arrested a number of its students and alumni (*SCJP*, 27 and 28 September 1963). To mollify the public, the PAP stressed that its actions went against the subversive elements of Nantah, not the university *per se*. The government also urged the university to reopen negotiations with the government. Once Nantah was successfully reformed, the government promised, it would be subsidized on terms equal to the University of Singapore and recognized by the governments in both Singapore and the Federation of Malaya (*SCJP*, 24, 25, and 27 September 1963).

Nantah soon re-opened conversation with the PAP (*SCJP*, 3 October 1963). After several months' negotiation, the government took a big step forward to incorporate the institution of Nanyang University. In early June 1964, the liaison committee between the government and Nantah agreed to reform the university on the basis of the Nanyang University Ordinance and the Gwee Report. The liaison committee also agreed to found a new council. To sweeten the reform plan, the government promised to keep Chinese as the teaching medium of Nantah and give the university treatment equal to the University of Singapore after reform (*SCJP*, 6 June 1963). These agreements, perceived by many students of Nantah as infringing the autonomy of the university, provoked protests. To soften their resistance, the government announced to give Nantah scientific equipment and library books of a value of S\$1

million and to subsidize the tuition of Nantah students who held Singapore citizenship (*SB*, 24 June 1964). On 4 July 1964, Nanyang University formally accepted the agreements of the liaison committee (*SCJP*, 5 July 1964). These triggered resignations of some of the most eloquent Nantah leaders, including Chuang Chu Lin and Lau Geok Swee (*SCJP*, 9 July 1964; and *SB*, 8 July 1964).

In the same month the new Nanyang University Council was formed (*SCJP*, 21 July 1964). Members of this body included 12 representatives from the sponsors of the university, three professors, two alumni, five “prominent members of the society,” and six government delegates. The sponsors of Nantah still enjoyed numerical superiority on the new council. However, this new group of representatives was “far more disposed to seek agreement and compromise” (*Straits Times*, editorial, 8 June 1964. In Ong, 1983/84, p. 53).

After reaching an agreement with the Nantah administration, the PAP took a series of actions against subversive elements inside the university. It expelled 101 students, dismissed 75 staff members, (*Plebeians*, 18 July 1964; and *SB*, 22 July 1964), dissolved the Student Union of Nanyang University (*SB*, 19 August 1964), and disbanded a number of other student organizations. The PAP also promulgated more rules to regulate participation in student organizations at Nantah (*Plebeians*, 3, 20, and 27 March 1965).

The PAP government also weakened the autonomy of Nantah in student recruitment. In October 1964, it announced that from 1965 on, applicants with qualifications from the Upper Secondary II Examination, a test conducted by the Singapore Ministry of Education to evaluate students finishing six years of education in Chinese middle schools, would be exempted from the entrance examination to Nantah (*SCJP*, 11 and 13 October 1964). Almost simultaneously, Huang Ying Jung, who was very willing to cooperate with the government, was planted as the new vice-chancellor (*SCJP*, 12 February 1965).

To preempt unified resistance from the Chinese community, the PAP offered improved material support to Nantah. In November 1964, the ruling regime announced that S\$2 million had been earmarked to build a new library for the university (*SCJP*, 19 November 1964). One year later, the government made the terms of service of Nantah staff members equal to their counterparts at the University of Singapore (*SCJP*, 23 December 1965). The PAP also publicized that it had put S\$ 3.8 million to support Nantah since the reform plan was launched in mid-1964 (*SCJP*, 18 December 1965). In 1968, the PAP finally officially recognized degrees from Nanyang University (Ong, 1983/84, pp. 51-65).

While the PAP government used a carrot and stick approach to incorporate Nanyang University into a state institution, it was far less compromising when dealing with the

Chinese culture embodied in the university. In 1965, the government appointed a committee headed by Professor Wang Gungwu, then a history professor at the University of Malaya, to review the academic standards and curriculum at Nantah. Wang was a prominent scholar completely proficient in both Chinese and English and extremely knowledgeable about both Chinese and western culture. The committee published a report in September 1965.

The report, known as Wang Gungwu Report, commented that Nantah has so far served only a limited purpose without fundamental objectives of higher education in a plural society (Nanyang University, 1965, p. 1). If the University was to play its full and effective role in the country, it suggested, the graduates of Nantah should have fluency in the National Language [Malay] as well as English. (p. 2). The report also commented on the Sino-centric tendency of Nantah's curriculum. It suggested that the university de-Sinicize its official knowledge by placing Chinese language and culture in the context of Singapore and Malaysia (p. 14). Regarding the existing curriculum of the History Department as resting too heavily on Chinese History, the report also recommended that courses in that department should deal primarily with the history of Southeast Asia and that this be supported by the study of the histories of other parts of the world (p. 14). The Report urged students from the Colleges of Science and Commerce to strengthen their abilities in English and not to be too

predominantly Chinese in outlook or linguistic capacity (p. 25 and 35).

The government endorsed these recommendations. Days after the publication of the Wang Gungwu Report, a Chinese newspaper reported that the PAP government had established a committee to prepare a program for the smooth implementation of the report (*SB*, 22 September 1965).

Effects on State Formation

Like many other state policies, this approach of institutional incorporation without cultural accommodation brought about multiple and contradictory repercussions. This strategy served the PAP's state formation project in several ways. It gave the state greater leverage to subdue students and staff who were of leftist persuasion. Through giving Nantah better material support and official recognition, the PAP improved its popularity, at least temporarily, from some quarters of the Chinese community. The concessions granted by the PAP also split the social movement of Nantah and isolated the leftists. For instance, when leaders of Nanyang University accepted financial assistance from the PAP in June 1964 (*SCJP*, 23 June 1964), the leftist students staged a hunger strike to protest this decision (*Plebeians*, 4 July 1964). This conflict as well as subsequent quarrels between the two parties (*SCJP*, 5 July 1964 and *Plebeians*, 11 July 1964) indicated that a wedge had been

driven between the leftists and the leaders of Nantah.

Nevertheless the tactic of institutional incorporation without cultural accommodation had its dysfunctional consequences as far as state formation was concerned. In the first place, actions taken by the PAP to persecute some of the popular leaders of Nantah, such as Tan Lark Sye, arrest leftist students, and remove Chinese culture from the curriculum of Nanyang University had alienated many Singaporean Chinese, especially those educated in Chinese schools. Coupled with other actions against Chinese education and language, these Nantah policies of the PAP caused anguish and a strong sense of cultural crisis among the Chinese-educated (Kwok, 1995; Li, 1994; Sai, 1997). Even today, many Chinese-educated still regard the PAP's Nantah policy as to blame for the demise of Chinese schools in Singapore--or, in more accusatory wordings, "beheading Chinese education."

These lingering sentiments of anger and frustration could be easily exploited by oppositional force for anti-PAP instigation. An outstanding example was the case of Tang Liang Hong, a candidate of the Workers' Party in the 1997 Singapore general election. Tang, a Chinese-educated lawyer with little previous record of political activism, campaigned mainly by accusing the PAP of discriminating against the Chinese-educated. Frightened, the PAP targeted Tang instead of other well-known oppositional figures during the campaign. They attacked Tang as

a dangerous “Chinese chauvinist.” Despite his inexperience and the PAP’s violent assault, Tang captured many votes in this election, though he failed to win. To intimidate opponents trying to imitate Tang’s strategy in future campaigns, the PAP adopted any means possible to harass Tang afterward, including filing 13 defamation suits against him and launching a tax probe of his law firm. Under this pressure, Tang fled to Malaysia, Hong Kong, and then London (Chin, 1997).

The PAP’s tactic of de-Sinicizing the curriculum at Nantah also had serious limitations in terms of state formation. This approach, even when implemented smoothly, could only stop Nanyang University from spreading Chinese-centered outlooks. However, this “deconstruction move” was never sufficient, because the PAP’s ultimate goal was to construct a common Singapore-centered culture. As I have argued elsewhere, the PAP, which inherited a fragmented and outward-oriented field of cultural production, encountered many difficulties in creating a common and local culture of Singapore. Without an ideal Singapore culture as a replacement, the PAP’s action to remove Chinese culture could only result in the problem of de-culturalization or cultural vacuum, which damaged state formation (Wong, 2002).

HONG KONG

In the 1950s students from Chinese middle schools had

several options for higher learning in the local setting. They might continue their education in the Evening School of Higher Chinese Studies (ESHCS), an institute inaugurated in 1951 for part-time diploma courses in arts, journalism, and business in the medium of Chinese. They might apply for teachers' training colleges. And they might go to private post-secondary Chinese colleges, which were mostly institutions resettled from China to flee Communist rule (To, 1965). All these channels, however, bore severe defects and failed to satisfy students from the Chinese schools. The ESHCS and private post-secondary colleges were mainly evening non-degree conferring institutions (Hong Kong Government, 1952, p. 61). Although a diploma from teachers' training colleges could guarantee a stable and well-paid teaching job, the intakes of these institution was only 148 in 1952.⁸

The lack of respectable higher education opportunity for students from Chinese middle schools prevented the CSCE certificates from becoming an institutionalized form of cultural capital convertible to valuable economic and political rewards. It would lead to intense sense of resentment against the British authorities and weaken the willingness of Chinese schools to adhere to the official curriculum of the colonial state. This defect also undermined the Hong Kong government's plot of

⁸ In addition, those teachers training colleges were not the prerogatives of graduates from Chinese schools for their equivalents from Anglo-Chinese schools, who were more numerous in number, were eligible for applying (Hong Kong Government, 1952, p. 16).

steering local schools away from the swing of Beijing and Taipei. To resolve this problem, the colonial state contemplated one particular tactic of cultural incorporation – to persuade the HKU to run degree programs in the language of Chinese.

The Keswick Proposal:

In October 1951, a seven-person committee headed by John Keswick was appointed to assess the demand for and recommend measures to provide higher education in the colony (Hong Kong Government, 1952, p. 1). On 30 April 1952, Keswick pointed out that the colony had a huge demand for degree programs in Chinese: in 1952, 935 students sat for the CSCE, but the predominant majority of these candidates were not qualified enough in English to fulfill the admission requirements of the HKU.⁹ The Keswick Committee suggested resolve this problem by asking the HKU to add a Chinese Section offering degree courses in general arts, commerce, and science in the medium of Chinese (Hong Kong Government, 1952, p. 25). The report also proposed the university to start by taking 700 students who had passed the CSCE for such courses (*SCMP*, 3 May 1952). In May 1952, H. G. Richards, the Deputy Colonial Secretary, asked L. T. Ride, the vice-chancellor of the HKU, if the university was willing to implement the

⁹ Keswick to Grantham, 30 April 1952, HKRS: 41, D&S: 1/7283.

plan.¹⁰

On 4 June 1952, Ride replied that after a lengthy discussion the university senate agreed, by a margin of one vote, to launch degree courses in general arts, commerce, and science in the medium of Chinese. Ride, however, reminded Richards that this position of the senate was not final, because it needed endorsement from the university council.¹¹ Several weeks later, Ride reported to the Colonial Secretary that the university council had overruled the decision of the senate on the grounds that it was unwise to embark on further projects until the university's present development had been consolidated.¹² The colonial state's scheme of cultural incorporation was blocked.

To salvage this beleaguered plan, the colonial government tabled the Keswick Report in the Legislative Council in September 1952 to arouse public attention to the issue. Also, in late October, the Board of Education, the major education advisory body in the colony, resolved to press the university to give an explicit position on establishing degree courses taught in Chinese.¹³ The university refused to reconcile. It defended that as from 1954 on its entry exam would demand in total two years

¹⁰ Memorandum to the Executive Council, 16 May 1952, HKRS: 41, D&S: 1/7283.

¹¹ Ride to the Colonial Secretary, 4 June 1952, HKRS: 41, D&S: 1/7283.

¹² Ride to the Colonial Secretary, 22 July 1952, HKRS: 41, D&S: 1/7283.

¹³ Crozier to the Colonial Secretary, 25 October 1952, HKRS: 41, D&S: 1/7283.

of sixth form education, students finishing Senior 3 in Chinese middle schools would be a year behind their Anglo-Chinese counterparts and far below the admission standards set by the university. The HKU instead counter-proposed to install a small class to prepare a selected group of high performers in the CSCE for the A-Level Exam -- the entry exam for HKU -- through one year of intensive training in English.¹⁴ Obviously, the university had no intention to accommodate the demand of the colonial state.

Disturbing Effects from Mainland China and Taiwan

When the Hong Kong government tried in vain to persuade the colonial university to offer Chinese degree programs, Beijing and Taipei vied to lure young people from the Hong Kong for further study. In March 1952, the provincial government of Guangdong in south China promulgated regulations for pupils from Hong Kong and Macau seeking higher education on the mainland. It announced that all healthy and "correct-minded" pupils from these two places finishing senior middle education in 1951 or 1952 might apply for universities and other higher learning institutions in Guangzhou, the provincial capital of Guangdong. The Communist regime showed no regard for the CSCE, the school-leaving exam

¹⁴ "Memorandum on the Proposed Chinese Courses," tabled by L. T. Ride, the Vice-Chancellor of HKU, on a meeting held in the Colonial Secretariat, 28 January 1953, HKRS: 41, D&S: 1/7283.

conducted by the Hong Kong colonial government: it asked applicants to present only the diplomas from their middle schools to certify their education qualification. The Guangdong government also urged all higher education institutions in the province to liberally accept applicants from Hong Kong and Macau and grant priority to poor “returning students” for financial assistance (*WWP*, 29 March 1952). On 1 July 1952, a committee was formed in Guangdong to receive pupils from Hong Kong and Macau (*WWP*, 15 July 1952).

The opportunities from mainland China attracted a considerable number of students from Hong Kong. In 1952, when the scheme was first implemented, some 390 pupils went to Guangzhou to take the admission exam (*WWP*, 5 September 1952). In the next year, the number of Hong Kong candidates entering the exam for university admission in Guangdong exceeded 600 (*WWP*, 5 October 1953). Also, practice books for that test became available in bookstores in the colony (*WWP*, 1 and 2 July 1953). The provincial government of Guangdong sought to make higher education opportunities in China more inviting by offering all candidates from Hong Kong special preparatory classes before taking the exam and subsidizing the traveling expenses of poor returning pupils (*WWP*, 30 June and 6 October 1953). In the same year, *Wen Wei Pao* publicized that by courtesy of the “motherland,” many Hong Kong students from humble families were now studying respectable disciplines, such as architecture, engineering, and medicine, in China (*WWP*,

10 May 1953 and 6 October 1953).

Taiwan reacted by campaigning aggressively for students from Hong Kong and Macau. The KMT regime stated that their policy was to “prevent middle school students in Hong Kong from falling into the evil hands of the Communists.” In 1951, Taipei permitted university students from pre-1949 China trapped in Hong Kong to continue their education in Taiwan, on the condition that they could get five guarantors. The Taiwan government then administered an examination in Hong Kong and successfully recruited 85 pupils for higher education in “free China” (*WKYP*, 5 June 1952).

In 1954, the Overseas Committee of the Ministry of Education in Taipei announced the plan to recruit 800 students from Hong Kong to four universities in Taiwan. It disclosed that prospective candidates should be graduates from the senior middle classes of schools registered with the Ministry of Education in Taiwan or “respectable government or religious schools” in the colony. Probably to preempt political infiltration from Communist China, Taipei required all candidates to have resided in Hong Kong or Macau for at least four years. It suggested that all interested students apply for entering permits through their middle schools and then come to Taiwan to take the admissions exam (*WKYP*, 15 June 1954). From 1951 to 1954, higher learning institutions in Taiwan absorbed 960 students from Hong Kong and Macau (Wah Kiu Yat Pao Ltd., 1955, p.

78).

In the mid 1950s, Taipei made further moves to outdo mainland China in getting students from Hong Kong. In 1955, it accepted students on the basis of their results in the joint entrance examination held by private post-secondary Chinese colleges in Hong Kong. This move in effect spared applicants the trouble of going to Taiwan to take the admissions test. Same as the Communist regime in China, the Taiwan government did not make results in the CSCE an accepted qualification for admission. In the same year, ten public higher learning institutions in Taiwan jointly recruited students from the colony. With a total of 80 departments, these institutions provided applicants with a wide spectrum of choices. Furthermore the KMT government offered a remarkable number of scholarships to “returning students” (*WKYP*, 4 July 1955). In 1956, Taipei provided further convenience by administering the recruitment exam in Hong Kong. It also allowed all Hong Kong schools registered with the Ministry of Education in Taiwan to submit 10% of their Senior Middle III students for higher education. All those “submitted students” were exempted from entry exam (*WKYP*, 9 July 1956). Taipei’s race against mainland China to absorb Hong Kong students was backed by the United States (Taiwan Government, 1964, 1966).

In 1954, when 1,312 students sat for the CSCE, 327 pupils from the colony went to Taiwan for higher education, and

another 650 sat for the university entrance exam in Guangdong (Hong Kong Government, 1955, p. 54; Taiwan Government, 1967, p. 126). Since both China and Taiwan did not include qualifications from the CSCE as a requirement for university admission, these outgoing waves of students, if unimpeded, could severely undermine the position of the official curriculum. Also, the overseas education policies of the two Chinese governments indirectly damaged the legitimacy of the colonial state: when the British authorities were unable to provide pupils from Chinese schools with suitable opportunities for higher education, the two Chinese regimes appeared far more enthusiastic about and capable of meeting these needs.

The HKU: Further Actions to Shrug Off Cultural Incorporation

From 1955 to 1957, the colonial state continued to press HKU to accommodate students from Chinese middle schools. As a first step, it set up special sixth form classes to prepare high performers in the CSCE for the HKU entrance exam. This special class was first suggested by HKU in 1953 as a counter-proposal to Keswick's recommendations to install Chinese degree courses. In 1955, the government decided to institute such a class at Clementi Middle School to give one year's concentrated course in English to a selected group of CSCE high performers. Students in this special class would take

the paper of English Language at the English School Certificate Exam after one year. Should they obtain a credit (a “c” grade or above) on this test, they would advance to the second year of this special class and study for the HKU matriculation exam.¹⁵

In September 1955, two such special classes, with 60 students, were launched (*SCMP*, 7 September 1955). However, the special sixth form was not effective in helping students from Chinese middle schools to enter HKU. Within the first month of its inauguration, no fewer than 21 pupils quit, mostly going to Taiwan; to teacher training colleges, or to private post-secondary colleges in Hong Kong. The vacancies left were filled by less promising pupils.¹⁶ Worst still, in 1956, after 60 students finished the first year, only 26 were selected to progress to the second year.¹⁷

In early 1956, the HKU shrugged off further pressure from the colonial state to accept students from Chinese middle schools. On 13 January, a leading vernacular newspaper disclosed that the Evening School of Higher Chinese Studies

¹⁵ Special Classes for Chinese Middle School Students Desiring to Enter the University of Hong Kong, memorandum placed before the Board of Education meeting, 26 August 1955, HKRS: 41, D&S: 1/3878.

¹⁶ Minutes, Board of Education meeting, 16 December 1955. Entry to the University of Hong Kong and in Particular to the Department of Chinese Studies by students from Chinese Secondary Schools, memorandum discussed at the Board of Education, 31 August 1956. Both from HKRS: 41, D&S: 1/3878.

¹⁷ Report on the Clementi Special Classes Centre, 1955-56, memorandum discussed at the Board of Education, 31 August 1956, HKRS: 41, D&S: 1/3878.

(ESHCS) -- an institute providing part-time diploma courses in arts, journalism, and business in the medium of Chinese -- would be transferred to the HKU in autumn. After this change, the newspaper reported, students passing CSCE could apply for the ESHCS and then select a discipline for further study in the HKU (*WKYP*, 13 January 1956). But almost one year later, the HKU clarified that after transferring to the university, all courses of the ESHCS would be administered by the Department of Extra-Mural Studies, which would be established to coordinate the evening classes of the university. The spokesperson divulged that HKU would not grant degrees for courses taken at the Department of Extra-Mural Studies (*WKYP*, 3 December 1956). In March 1958 the university finally agreed to take over the ESHCS¹⁸ --when they were sure that the “second-rated” programs taught in Chinese would be safely confined as non-degree programs administered by the Department of Extra-Mural Studies.

On 31 August 1956, the Board of Education discussed a memorandum proposing that the Chinese Department of HKU open its door to Chinese school students by lowering its standard of English as an admission requirement. The memorandum argued that a high standard of English was unnecessary for students majoring Chinese and that the recommended change would help supply teachers of Chinese

¹⁸ Acting Registrar of the Hong Kong University to the Colonial Secretary, 28 March 1958, HKRS: 457; D&S: 3/6.

subjects in secondary schools.¹⁹ Though the attendees at the meeting were sympathetic to this suggestion, they were also aware of their lack of power in imposing their preference to the university, which autonomy was safeguarded by the University Ordinance. Finally, the meeting, passing no resolution on the subject, decided only to send a copy of the minutes to the Registrar of the HKU.²⁰

When the HKU robustly rejected further Sinicizing itself and taking students from the Chinese streams, the problem of higher education was to some extent alleviated by the expansion of teacher education. First, thanks to the policy of using Chinese as the medium of instruction at primary schools,²¹ the training program for teachers teaching in the language of Chinese was massively enlarged. In 1952, the three training colleges, namely Northcote, Grantham, and the Rural, recruited 122 students (Hong Kong Government: 1952, p. 55); but in 1957, Northcote and Grantham each took on more than 300 new students (*WKYP*, 9 September 1957). With this change, students passing the CSCE had a better chance to continue their education in the Grantham Training College, which was founded exclusively to

¹⁹ Entry to the University of Hong Kong and in Particular to the Department of Chinese Studies by Students from Chinese Secondary Schools, memorandum discussed at the Board of Education meeting, 31 August 1956, HKRS: 41, D&S: 1/3878.

²⁰ Minutes, Board of Education, 31 August 1956, HKRS: 41, D&S: 1/3878.

²¹ On this policy, see the section on postwar Sinicization in Hong Kong from the Chapter Five of Wong, 2002.

train primary school teachers teaching in Chinese, or the Chinese division of the Northcote Training College.²² In 1960, when the Sir Robert Black Training College, another institution designed to produce solely primary school teachers, was inaugurated, students from Chinese middle schools were given even more chances to get a diploma that guaranteed a stable and reasonably well paid teaching job (Hong Kong Government, 1967, p. 55).

Nevertheless, the colonial state understood that they could not completely rely on the programs of teacher training to resolve the problem of higher education for students from Chinese middle schools. This was because the colonial government did not recognize diplomas from the teachers training program as university degrees. Given this, ambitious students from Chinese schools would not settle for those “inferior” institutions.

Private Chinese Colleges: Ingredients for Alternative Hegemonic Strategy

The Chinese private colleges started proliferating in Hong Kong in the late 1930s, when turmoil resulting from the Sino-Japanese War drove many colleges in south China to resettle in the colony. After World War II, this movement

²² The Rural Training College was taken over by the Grantham Training College around 1953 and 1954 (Hong Kong Government, 1956, p. 4).

persisted because of continued upheavals in China caused by the civil war. The colonial authorities viewed these colleges with apprehension. They refused to recognize these institutions as universities and kept the activities of these colleges under close scrutiny. In the late 1940s and the early 1950s, when Tak Tat Institute and the Nan Fang Academy, two leftist private colleges, clandestinely preached Communist ideology and recruited and trained “revolutionary cadres” for the Communist Party in China, the Hong Kong government deregistered both of them (Lo, 1987; *WWP*, 15 March 1951).²³ These oppressive measures, coupled with the fact that since the late 1940s many post-secondary colleges were founded or resettled in Hong Kong by educators fleeing Communist rule in China (Cramer, 1959; To, 1965), ensured that since then almost no Chinese private colleges in the colony were of the leftist persuasion.

In 1954, the government granted a building site in Shatin and loaned HK\$1 million to Chung Chi College, an institution inaugurated in 1951 by the United Board for China Christian Colleges, the Trustees of Lingnam University, and several other

²³ About its political activities of Tat Tak and its interplay with the colonial government, see “Correspondence Concerning the Closing of the Tat Tak Institute, 1949” [reserve file at the Hong Kong Collections, Central Library, University of Hong Kong, call number HKC 378.5125 T1ZH]. For the inauguration of Nan Fang Academy in 1948, see *WKYP*, 10 April 1948. For its curriculum and organization, see the same newspaper 9 September 1948. For the de-registration of Nan Fang and the resulting conflicts between leftists and the colonial state, see *WWP*, from mid-March to late May 1951.

western missionary bodies (*WKYP*, 12 November 1954). These agencies sponsored Chung Chi because, after being driven away by the Chinese Communist regime, they sought to continue the tradition of Christian higher education on the fringe of China (Lutz, 1971). The colonial authorities also agreed to bestow a piece of land in Farm Road, Kowloon, on New Asia College -- a school founded by several neo-Confucian Chinese scholars in the late 1940s to promote humanistic education (*WKYP*, 12 November 1954; 19 January 1956). In 1953, Chung Chi College had only 251 students (*WKYP*, 13 July 1955); in 1954, the New Asia had only three classrooms and 56 permitted places.²⁴ But after getting assistance from the colonial state, the two colleges were able to build new campuses and increase their enrollments (*WKYP*, 12 May and 24 November 1956; *SCMP*, 19 October 1956).

Besides the colonial government, many external agencies harboring anti-Communist outlook also supported those post-secondary colleges. For instance, the New Asia College started receiving financial aid from Yale-in-China in about 1953.²⁵ It instituted the New Asia Research Institute under the

²⁴ Note on the New Asia College, enclosure no. 26, undated, HKRS: 147, D&S: 3/5.

²⁵ Yale-in-China was first set up in Changsha, Hunan Province, China in 1901. It operated colleges, medical schools, and middle schools in the subsequent decades; but this work was abruptly stopped when the Chinese Communist Party came into power in 1949. For the history of Yale-in-China, see Holden, 1964. For its works in Hong Kong, see *WKYP*, 9 June 1964.

assistance of the Asia Foundation and the Harvard-Yenching Institute, both United States-based educational agencies.²⁶ It also received US\$250,000 from the Ford Foundation to construct a new campus on Farm Road (*SCMP*, 14 April 1959). As for the Chung Chi College, the Asian Christian Colleges Association in the United Kingdom endeavored to raise 200,000 pounds to help build its new campus in 1956.²⁷ In 1956, the Mencius Educational Foundation, another United States-based educational agency, operated a student hostel and library for post-secondary Chinese colleges. The same foundation also provided students at these colleges with some 380 scholarships and fellowships (*WKYP*, 19 January 1956 and 9 November 1957). The library of the Mencius Foundation, housing 77,000 books, was the biggest public library in the colony during the late 1950s (*SCMP*, 2 May 1959). Furthermore, in 1956, the Committee on Student Work Projects under the Church World Service supported 186 refugee students in Chinese colleges (*SCMP*, 19 May 1956); the YMCA and the American Baptist Church contributed funding to build the Student Christian

²⁶ Note on the New Asia College, enclosure no. 26, HKRS: 147, D&S: 3/5. The Asia Foundation was a private non-profit organization incorporated under the laws of California. It was founded by “group of American civic leaders interested in China” to “help strengthen Asian educational, cultural, and civic activities” so that people in Asia could enjoy “greater individual freedom and social progress.” In the late 1950s, it had representatives in 15 places in the Far East, including Hong Kong. For its organization and activities, see *The Asian Foundation Hong Kong Office* (1966) and *SCMP*, 4 September 1959.

²⁷ *Liverpool Post*, 6 November 1956, CO 1030/179.

Center in Kowloon (*SCMP*, 27 October 1956).

In 1957, the colonial state strengthened private post-secondary colleges through its scholarships and bursaries policies. In view of the great demand for teachers of Chinese subjects at secondary schools, it suggested to grant 15 scholarships annually, each tenable for four years, to students at post-secondary Chinese colleges. The value of each of these awards ranged from HK\$1,000 to 2,500 per year. It also recommended giving 40 bursaries annually tenable for four years of study at those Chinese institutions and an additional year of teacher training at the Northcote Training College. The maximum amount of these bursaries was fixed at HK\$2,500 per year; and all recipients would be requested to teach for two years in a school approved by the Director of Education after completing their education. These scholarships and bursaries were awarded on the basis of the applicants' CSCE performance.²⁸ The Board of Education unanimously endorsed this proposal on June 1957; shortly afterward, the government approved the plan.²⁹

Since assistance from the colonial state and foreign bodies enabled many post-secondary colleges to improve their quality of education and maintain tuition at a reasonably low level, the

²⁸ Scholarships and Bursaries for Students from Chinese Middle Schools, memo discussed at the Board of Education meeting, 7 June 1957, HKRS 41, D&S: 1/3878.

²⁹ Minutes, Board of Education meeting, 7 June and 2 August 1957, HKRS 41, D&S: 1/3878.

enrollment of these colleges continued to grow. In 1952, only 591 students attended post-secondary colleges that provided general academic courses in the colony (Hong Kong Government, 1952, p. 61); by 1959, the enrollments in seven Chinese colleges totaled 3,518 (*WKYP*, 7 January 1959). This development strengthened the CSCE as an official curriculum; helped keep more Hong Kong students in the colony for higher education; and subdued the enlargement of the pro-KMT and pro-CCP camps. More importantly, the private Chinese colleges could produce the valuable result of blocking the Beijing without the risk of creating a confrontational type of anti-Communist identity. Although these local Chinese colleges were anti-Communist, they, embedded deeply in the Christian and Confucian traditions, did not socialize pupils to be politically active or aggressive. Also, unlike universities in Taiwan, which were under the tutelage of the KMT, post-secondary colleges in Hong Kong had some distance from the ruling regime in Taipei and did not inculcate students with intense hatred toward the Beijing regime. With these institutions, the colonial state had a sound launch pad for a revised project of cultural incorporation.

A Chinese University: Cultural Incorporation through a New Institution

Since the late 1950s, the colonial state attempted to seal off

the anti-hegemonic pedagogic influences from both internal and external sources by taking another vital step in incorporating Chinese culture into the colonial educational system -- inaugurating a degree-conferring Chinese university. In 1957, the three strongest post-secondary Chinese colleges, namely, Chung Chi, New Asia, and the United College, formed the Chinese Colleges Joint Council to lobby the government to install a university for the Chinese stream (*WKYP*, 23 April 1958 and 3 June 1959).³⁰ The Asian Foundation subsidized more than half of the expenses of this council.³¹ Two years later, in 1959, Crozier, the Director of Education, revealed that after substantial discussion with Dr. F. I. Tseung, the Chairperson of the Joint Council, the Hong Kong government considered it advisable to establish a Chinese university in the colony. Crozier revealed that post-secondary colleges meeting certain conditions would be transferred from registration under the Education Ordinance to come under a new Post-Secondary Colleges Ordinance. These selected institutions would also be given financial assistance as well as advice from prominent educational consultants to improve their standards. In due course, the government would appoint a commission to report on the suitability of upgrading those post-secondary colleges to university status. Crozier also announced that the Colonial Office and the Inter-Universities

³⁰ The United College was formed in 1956 when five smaller post-secondary colleges were amalgamated.

³¹ B. P. Schoyer, Treasurer, Chinese Colleges Joint Council, to Director of Education, 21 November 1961, HKRS: 147, D&S: 3/14.

Committee for Higher Education Overseas in London had already endorsed this plan (Hong Kong Government, 1963, pp. 1-2; *WKYP*, 3 June 1959). From mid-October to early November of the same year, J. S. Fulton, the vice-chancellor of the University of Sussex in England, came to Hong Kong and visited many post-secondary colleges (*WKYP*, 17 and 31 October 1959; *SCMP*, 2 November 1959).

In 1959-1960, the government enacted a new grant regulation to continue aiding the three colleges. The regulation obliged the latter to set up common entry and diploma exams. It also requested the three aided colleges to form a Joint Establishment Board to advise the Director of Education on teaching establishment and teacher grading (Hong Kong Government, 1960, p. 5). Chung Chi, New Asia, and the United Colleges, the three constituent institutions of the Chinese Colleges Joint Council, benefited from this new scheme. They received HK\$3 million of government aid in 1960-1961 and HK\$4.5 million in 1961-62 (Hong Kong Government, 1961, 1962).

After rendering financial support, the colonial state made efforts to influence the curriculum of the aided colleges through many channels. For example, it nominated a significant number of officials to the College Entry Examination Syndicate and the Standing Joint Exam Board, the bodies controlling the joint entry and diploma examinations of the subsidized colleges,

respectively (Hong Kong Government, 1961, p. 43 and 45). The government also made the Director of Education the executor of the joint diploma exam of the three colleges and empowered him to grant diplomas to students passing that exam (*WKYP*, 1 June 1960). Moreover, the Education Department constantly solicited course outlines, syllabi, and lists of textbooks from these colleges and forwarded those materials for evaluation by the subject committees monitoring secondary school curriculum.³² In April 1961, the colonial state also invited three special advisors from Durham University, Rothamsted Experimental Station, and Harvard University to visit Hong Kong and advise on the development and curriculum of the three colleges (Hong Kong Government, 1962, p. 5).

In May 1962, a commission headed by Fulton was appointed by the Hong Kong government to advise on the establishment of a federal-style Chinese university (*WKYP*, 10 May 1962). Two months later, the commission gathered in the colony and visited Chung Chi, New Asia, and the United College (Hong Kong Government, 1963, pp. 5-6). Before leaving Hong Kong, Fulton revealed that the commission would recommend that the Hong Kong government set up a degree-conferring university using Chinese as the medium of instruction. He also disclosed that the commission would meet again in London in November to discuss the regulations and

³² HKRS: 147, D&S: 3/3.

curriculum of the proposed university (*SCMP*, 16 August 1962).

On 24 April 1963, the Fulton Report was tabled at the Legislative Council. This report proposed inaugurating a federal-style Chinese university incorporating Chung Chi, New Asia, and United Colleges as foundation colleges. It also recommended that the new university be established no later than September 1963 (*SCMP*, 25 April 1963). This university was later named the Chinese University of Hong Kong (CUHK). Besides advising on the ordinance, facilities, organization, and many other matters of the proposed university, the report also gave the following suggestion on curriculum:

We strongly support the provision made in each of the colleges for all subjects to make some serious study of Chinese literature and to learn something of the history, civilization and culture of China (*SCMP*, 25 April 1963).

On 15 May, leaders from Chung Chi, New Asia, and the United College endorsed the report (*WKYP*, 17 May 1963). One month later, the colonial government agreed to inaugurate the Chinese University (*SCMP*, 14 June 1963). This development bolstered the status of its three member colleges: In 1963, a recorded 1,828 candidates sat for their joint entry exam (*WKYP*, 4 September 1963).

The Hegemonic Effects of the CUHK

Without a doubt, the CUHK substantially stiffened the pedagogic discourse of Hong Kong and fortified the dominant position of the colonial regime. First, the founding of the Chinese University defied the accusation that the state was indifferent about higher education opportunity to students of Chinese schools and discriminatory against Chinese education. Second, the degrees conferred by the CUHK, which enjoyed full recognition by the colonial state, further reduced the attractiveness of university education in both mainland China and Taiwan, whose degrees were not recognized by the Hong Kong government. As a result, the establishment of CUHK discouraged more students from going to Guangdong or Taiwan. Third, the inauguration of CUHK placed the local pro-Taipei and pro-Beijing schools in a difficult dilemma. Now the two Chinese nationalistic forces could either continue distancing themselves from the mainstream pedagogic discourse or switch to the local official curriculum. Selecting the former would lead to further marginalization and demise. Choosing the latter would increase popularity -- at the expense of their nationalistic ideals.

The hard-core pro-Taiwan schools in Rennie's Mill, the KMT stronghold in Hong Kong, yielded. In 1965, the Ming Yuen Middle School registered with the Education Department of Hong Kong. After that, students from this school were allowed to participate in the CSCE (Ming Yuen Middle School,

1990, p. 1). The Rennie's Mill Middle School, another ultra-pro-KMT school in "Little Taiwan," reversed its policy. It registered with the Hong Kong Director of Education in 1966 and entered students in the CSCE for the first time in 1969. These two schools probably made these changes because after the inauguration of the CUHK they were under more pressure to ensure that their students would have the qualification to continue their education in Chinese school sixth form and to be eligible to apply for the CUHK. Ten years later, in 1979, the Rennie's Mill Middle School simply operated the Chinese school sixth form itself and entered students for the first time to the entry exam of the CUHK (Rennie's Mill Middle School, 1985, p. 7). With these changes, these pro-KMT schools unavoidably followed more closely the official curriculum of Hong Kong and mellowed their ultra-nationalistic and anti-Communist fervor.

As for the pro-Beijing camp, some of its schools, such as the Heung Tao and Mongkok Workers' Children schools, stubbornly refused to participate in the CSCE until the late 1970s. This decision damaged their popularity. Other leftist schools succumbed to the hegemonic effects of the CUHK and modified their positions toward the local official curriculum. For instance, in 1965, Ng Hong Man, the principal of Pui Kiu Middle School, publicly made a surprisingly mild comment on the CSCE. Albeit blaming the exam for "putting too much pressure on pupils" and "blocking the development of

independent thinking,” Ng maintained that there was nothing wrong with taking the CSCE so long as the school did not take preparing students for that exam as the sole objective of education. Perhaps out of the intention to distinguish his school from other mainstream institutions, Ng revealed that if a student from his school were unwilling to take the CSCE, the school authorities would not force them to sit for that exam. However, Pui Kiu Middle School installed Chinese sixth form classes in 1965. To defend this change, Ng Hong Man explained that besides preparing students for the CUHK entry exam, these sixth form classes would also try to “consolidate the basic knowledge learnt at the secondary level,” “strengthen pupils’ abilities in Chinese and English,” and “equip them for work life.” He maintained that Pui Kiu would provide a flexible and broad matriculation curriculum to achieve all these goals (*WWP*, 17 and 30 June 1965). Notwithstanding these words from Ng, it was obvious that this pro-Beijing school was compromising its nationalistic goals.

BIBLIOGRAPHY

Primary Sources

Published Official Documents

Government of the Federation of Malaysia (1964).

Communism in the Nanyang University. Penchetak
Kerajaan, Kuala Lumpur.

Hong Kong Government (1952). *Report of the Committee on*

Higher Education in Hong Kong.

Hong Kong Government (1955). *Hong Kong Education Department, Annual Report, 1954-55.*

Hong Kong Government (1956). *Hong Kong Education Department, Annual Report, 1955-56.*

Hong Kong Government (1960). *Hong Kong Education Department, Annual Report, 1959-60.*

Hong Kong Government (1961). *Triennial Report, Education Department, 1958-61.*

Hong Kong Government (1962). *Hong Kong Education Department, Annual Report, 1961-62.*

Hong Kong Government (1963). *Report of the Fulton Commission.*

Hong Kong Government (1967). *Triennial Report, Education Department, 1964-67.*

Nanyang University (1965), *Report of the Nanyang University Curriculum Review Committee.*

Singapore Department of Education (1946). *Annual Report of the Department of Education.*

Singapore Government (1959). *Nanyang University Ordinance, 1958.*

Singapore Government Printer (1959). *Report of Nanyang University Commission.*

Declassified Confidential Files

CO (Colonial Office) 825/82/2.

CO 1022/346.

CO 1030/47.

CO 1030/179.

CO 1030/1090.

HKRS (Hong Kong Record Services): 41, D&S: 1/3878.

HKRS: 41, D&S: 1/7283.

HKRS: 147, D&S: 3/5.

HKRS: 147, D&S: 3/14.

HKRS: 457, D&S: 3/6.

“Correspondence Concerning the Closing of the Tat Tak Institute, 1949” [reserve file at the Hong Kong Collections, Central Library, University of Hong Kong, call number HKC 378.5125 T1ZH].

SCA (Secretary for Chinese Affairs, Singapore) 15/54.

Newspapers

Nan Chiau Jit Poh (abbreviated as *NCJP*).

Plebeians.

Sin Chew Jit Poh (abbreviated as *SCJP*).

Sin Poh (abbreviated as *SP*).

South China Morning Post (abbreviated as *SCMP*).

Straits Budget (abbreviated as *SB*).

Wah Kiu Yat Pao (abbreviated as *WKYP*).

Wen Wei Pao (abbreviated as *WWP*).

Other Primary Sources

Asian Foundation Hong Kong Office (1966). *The Asian Foundation in Hong Kong: Purposes and Activities*.

Ming Yuen Middle School (1990). *Ming Yuen Youth, Special Issue of the 40th Anniversary of School Inauguration* [in

Chinese].

Rennie's Mill Middle School (1985). *Thirty-Five Years of Rennie's Mill Middle School* [in Chinese].

Singapore Nanyang Cultural Publishing (1956). *The Inauguration of Nanyang University* [in Chinese].

Taiwan Government (1964). *An Evaluation of the Teacher University's Uses of Financial Assistance from the United States* [in Chinese]. Taipei: The Committee of International Economic Cooperating Development, the Executive Yuan.

Taiwan Government (1966). *An Evaluation of the University of Taiwan's Uses of Financial Assistance from the United States* [in Chinese]. Taipei: The Committee of International Economic Cooperating Development, the Executive Yuan.

Taiwan Government (1967). *Education: A Hundred Years Project* [in Chinese]. Taipei: Overseas Chinese Publishing, 1967.

Wah Kiu Yat Pao Ltd., Hong Kong (1955). *Hong Kong Yearbook*, vol. 8.

Secondary Sources

Apple, M. (2000). *Official Knowledge*, 2nd ed. New York: Routledge.

Bennett, T. (1986). "Introduction: Popular Culture and 'the Turn to Gramsci.'" In T. Bennett, C. Mercer and J. Woolacott (eds.) *Popular Culture and Social Relations*. Pp. xi-xix. Philadelphia, Pennsylvania: Open University Press.

Bocock, R. (1986). *Hegemony*. London and New York: Tavistock Publications.

- Cheah, B. K. (1983). *Red Star Over Malaya: Resistance and Social Conflict During and After Japanese Occupation, 1941-1946*, 2nd edition. Singapore: The Singapore University Press.
- Cheeseman, H. R. (1979). "Education in Malaya 1900-1941", *Malaysia in History*. 22, 126-37.
- Cheng, T. C. (1949). *The Education of Overseas Chinese: A Comparative Study of Hong Kong, Singapore and the East Indies*. M.A. Thesis, University of London.
- Chin, J. (1997). "Anti-Christian Chinese Chauvinists and HDB Upgrades: The 1997 Singapore General Election", *South East Asia Research* 5. No. 3, pp. 217-41.
- Clutterbuck, R. (1984). *Conflict and Violence in Singapore and Malaysia, 1945-1983*. Singapore: Graham Brash (PTE) Limited.
- Cramer, J. F. (1959). "The Chinese Colleges in Hong Kong", *Comparative Education Review*, 3. No. 1, 26-9.
- Gopinathan, S. (1974). *Towards a National System of Education in Singapore, 1945-1973*. Singapore: Oxford University Press.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France, and the USA*. London: Macmillan Press.
- Hill, M. and Lian, K. F. (1995). *The Politics of Nation Building and Citizenship in Singapore*. London: Routledge.
- Holden, R. (1964). *Yale-in-China, the Mainland, 1901-1951*.

- New Haven, Connecticut: Yale-in-China Association.
- Krastoska, P. H. (1997). *The Japanese Occupation of Malaya*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.
- Kwok, K. W. (1995). "Social Transformation and the Problem of Social Coherence: Chinese Singaporeans at Century's End", *Asiatische Studien* XLIX, No. 1, 217-241.
- Lau, A. (1990). *The Malayan Union Controversy, 1942-1948*. Singapore: Oxford University Press.
- Lau, A. (1998). *A Moment of Anguish: Singapore in Malaysia and the Politics of Disengagement*. Singapore: Times Academic Press.
- Lee, K. C. (1976). *The 1963 Singapore General Election*. Singapore: University of Singapore, History Department, BA Honors Thesis.
- Lee, T. H. (1996). *The Open United Front: The Communist Struggle in Singapore, 1954-1966*. Singapore: South Seas Society.
- Li, Y. J. (1994). "Changes in Chinese Education in Singapore and the Attitude of Intellectuals Towards the Preservation of Roots", In *Traditional Culture and Social Change*. Singapore: Tung Ann District Guild.
- Lo, W. L. (1987). "The History and Influences of Tat Tak Institute" [in Chinese], *Hong Kong Literature Monthly*. 33, 29-37.
- Mellor, B (1980). *The Universities of Hong Kong: An Informal History*. Hong Kong: University of Hong Kong Press.
- McBeath, G. A. (1983). "Southeast Asian Chinese in China's Foreign and Domestic Policy", *Asian Profile* 11, No. 3,

231-42.

- Mouffe, C. (1979). "Hegemony and Ideology in Gramsci", In C. Mouffe (eds.) *Gramsci and Marxist Theory*. Pp. 168-204. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ong, C. C. (1975). "The 1959 Singapore General Election," *Journal of Southeast Asian Studies* 6, No. 1, 61-86.
- Ong, T. H. (1983/84). *Nanyang University 1956-1968: The Question of Official Recognition*. Singapore: University of Singapore, History Department, B.A. Thesis.
- Sai, S. Y. (1997). "Post-Independence Educational Change, Identity and *Huaxiaosheng* Intellectuals in Singapore: A Case Study of Chinese Language Teachers", *Southeast Asian Journal of Social Science* 25, No. 2, 79-101.
- Sassoon, A. S. (1987). *Gramsci's Politics*, 2nd ed. London: Hutchison.
- Smith, R. B. (1988). "China and Southeast Asia: The Revolutionary Perspective, 1951", *Journal of Southeast Asian Studies* 19, No. 1, 97-110.
- Stubbs, R. (1989). *Hearts and Minds in Guerilla Warfare: The Malayan Emergence 1948-1960*. Singapore: Oxford University Press.
- Sweeting, A. (1990). *Education in Hong Kong, Pre-1841 to 1941, Fact and Opinion*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Sweeting, A. (1993). *A Phoenix Transformed: The Reconstruction of Education in Post-War Hong Kong*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Tan, E. L. (1972). *The Establishment of Nanyang University*,

- 1953-56. University of Singapore: BA Honors Thesis.
- Tan L. E. (1997). *The Politics of Chinese Education in Malaya, 1945-1961*. Kuala Lumpur: Oxford University Press.
- Tarling, N. (1993). *The Fall of Imperial Britain in South-East Asia*. Singapore: Oxford University Press.
- To, C. Y (1965). "The Development of Higher Education in Hong Kong", *Comparative Education Review*, 9, No. 1, 74-80.
- Tregonning, K. G. (1990). "Tertiary Education in Malaya: Policy and Practice 1905-1962", *Journal of the Malayan Branch of the Royal Asiatic Society*, 63, part I, 1-14.
- Tsang, S. (1993). "Chiang Kai-Shek and the Kuomintang's Policy to Reconquer the Chinese Mainland, 1949-1958", In *In the Shadow of China: Political Development in Taiwan Since 1949*, ed. by Steve Tsang. London: Hurst & Company.
- Tsang, S. (1997). *Hong Kong: Appointment with China*. London: I. B. Tauris.
- Van der Kroef, J. M. (1964). "Nanyang University and the Dilemmas of Overseas Chinese Education", *The China Quarterly* 20, 96-127.
- Williams, R. (1980). "Base and Superstructure in Marxist Culture Theory", In *Problems in Materialism and Culture*. London: Verso.
- Wilson, H. E. (1978). *Social Engineering in Singapore: Educational Policies and Social Change, 1819-1972*. Singapore: Singapore University Press.
- Wong, T. H. (2002). *Hegemonies Compared: State Formation*

and Chinese School Politics in Postwar Singapore and Hong Kong. New York and London: Routledge/ Falmer.

Yeo, K. W. (1973). *Political Development in Singapore, 1945-55*.

Singapore: Singapore University Press.

Yeo, K. W, and Lau A. (1991). "From Colonialism to Independence, 1945-1965", In E. C. T. Chew and E. Lee (eds.) *A History of Singapore*. Pp. 117-53. Singapore: Oxford University Press.

南華大學教育社會學所最新力作

· · · 在教育學與社會學的領域裡 我們嶄露頭角

教育與社會叢書 1

意識、權力與教育

編者／蘇峰山

定價／250 元

本書是評介反省教育社會學理論的論文集。第一部份是重要學者的評介，第二部分是相關經典作品的導讀。綜合兩部分的資料，讀者不只可以對諸如伯恩斯坦、布爾迪厄、艾波、傅柯、涂爾幹、葛蘭西及波克維茲等人在教育社會學上的研究及影響有清楚的了解，也可藉著導讀的引介，進入經典的堂奧，不致淪為泛泛之談，這也是理論反省的起點。

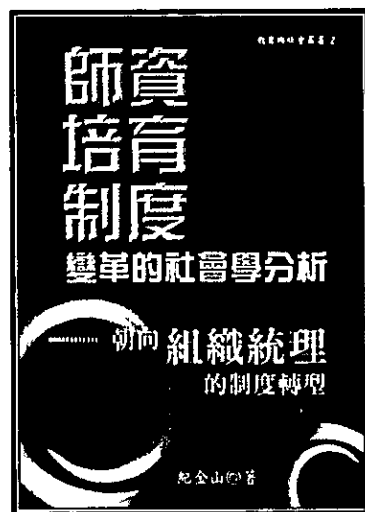
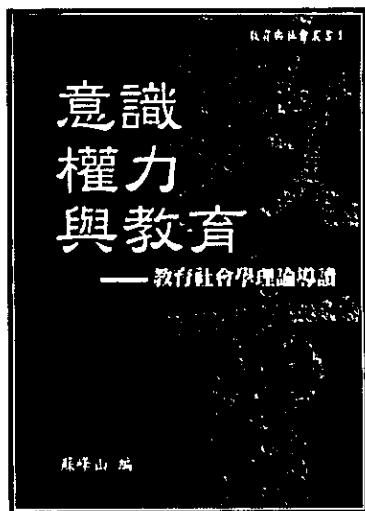
教育與社會叢書 2

師資培育制度變革的社會學分析

作者／紀金山

定價／250 元

本書探索台灣師資培育制度未被觸及的深層結構、以及潛在的制度危機。全書突顯了師資培育制度變革的重要特徵，雖然威權體制桎梏已除，但國家部門卻仍對師資培育維持其慣性管制；而浮現中的組織統理力量雖取代制度性的師資分配，但連帶也使得師資培育制度複製出大學校院的組織場域特質。



總經銷：高雄復文圖書出版社，地址：802 高雄市苓雅區泉州街 5
號電話：(07)2261273，傳真：(07)2264697，郵購：郵政劃撥帳號 41299514

資訊與社會叢書 2

數位年代的女性啟蒙

作者／袁蕙晴

定價／200 元

這是一個虛擬空間中女性自我認同與尋求行動意義的反省、建構過程，在本書中，作者希望藉由呈現綫上的言談類型與本身的個人文化中的女性啟蒙經驗，本著反省與行動的立場，從情感、女性發聲、性，三方面探討網路空間所能帶來的性別衝擊，揭露出網路文化新型態社會的文化省思與女性在網際空間中性別角色的努力與改變。這是一段個人經驗的呈現，也是一段故事的真實紀錄。



資訊與社會叢書 3

連線文化

作者／翟本瑞

定價／250 元

各種不同的連結與超連結方式，構成了一張複雜的意義關係網。其中，網際網路的連線，更對社會文化產生了全面性的影響，改變了日常生活各領域的風貌。本書從心理學、經濟學、社會學、哲學等不同角度，檢視連線文化與真實生活間的關聯與相互影響，並揭露網路文化所具有的特性及其未來發展方向。



總經銷：高雄復文圖書出版社，地址：802 高雄市苓雅區泉州街 5 號
電話：(07)2261273，傳真：(07)2264697，郵購：郵政劃撥帳號 41299514

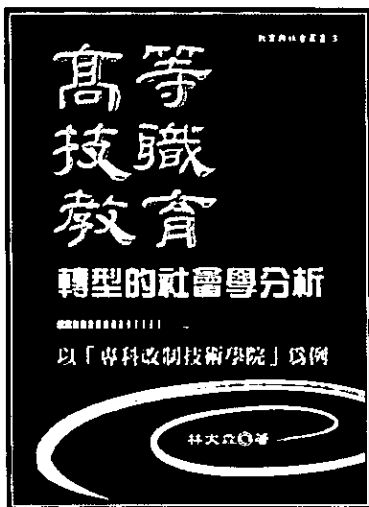
教育與社會叢書 3

高等技職教育轉型的社會學分析

作者／林大森

定價／320 元

「專科學校改制為技術學院」為近年來高等技職教育的重要變革。本書將以「『改制辦法』的立法與修正」以及「改制過程中的組織運作」兩個層次，來剖析這一個制度轉型過程。本書以為，近年來專科學校大舉改制成為技術學院，不僅是教育改革的課題，更是一個值得省思的社會現象。



南華大學社會學研究所最新力作

．．．在資訊與社會的領域裡 我們持續深耕 澆灌



資訊與社會叢書 1

網路空間的人際交往

作者／黃少華、陳文江

定價／250 元

作為一個跨地域跨時限的人際溝通與互動空間，網路打破了傳統面對面互動的人際交往模式，塑造了以身體不在場為基本特徵的全新人際交往模式。本書提出了一個立足于後現代視野的解釋範式和架構，嘗試對網路空間人際交往模式的社會基礎、社會結構、社會機制、社會問題及社會後果，進行深入的理論分析，並據此重新省察和反思人的觀念及網路人的觀念。

總經銷：高雄復文圖書出版社，地址：802 高雄市苓雅區泉州街 5 號
電話：(07)2261273，傳真：(07)2264697，郵購：郵政劃撥帳號 41299514

國家圖書館出版品預行編目資料

市場、國家與教育：教育社會學的分析 / 齊力

， 蘇峰山編.-- 初版.-

嘉義縣大林鎮：南華大學教社所， 2003[民 92]

面； 公分.-- (教育與社會叢書；4)

ISBN 957-8210-35-3(平裝)

1. 教育社會學 — 論文, 講詞等

520.1607

91024613

教育與社會叢書 4

市場、國家與教育：教育社會學的分析

2003 年 1 月初版

編 者：齊力、蘇峰山

發行人：蘇峰山

出版者：南華大學教育社會學研究所

地址：嘉義縣大林鎮中坑里中坑 32 號

電話：(05)272-1001 轉 2311

傳真：(05)2427150

網址：<http://www.nhu.edu.tw/~edusoc/>

總經銷：高雄復文圖書出版社

地址：802 高雄市苓雅區泉州街 5 號

電話：(07)2261273

傳真：(07)2264697

郵購：郵政劃撥帳號 41299514

定價：250 元

ISBN 957-8210-35-3

版權所有，請勿翻印

本書如有破損、缺頁或倒裝，請寄回更換。

教育與社會叢書 7

教育與權力

一個批判的分析

林本炫 鄒川雄◎編

序

這本書是南華社會科學院接受國科會「提升私校研發能量」專案補助，「市場、國家與教育：一個多層次的社會學分析」整合型研究計畫的一部份成果。在這個計畫底下，南華教育社會學研究所、社會學研究所以及應用社會學系的老師們，一直致力於有關市場、國家與教育三者關係之研究，這幾年來已經獲致不錯的成果。在此之前，我們已經將其中的一部份成果，以「市場、國家與教育：教育社會學的分析」為書名先行出版，編入南華教育社會學研究所的「教育與社會叢書」，而「教育與權力：一個批判的分析」這本書，則可以說是本研究團隊持續思考三者關係的另一部份成果。

思考教育問題，乃至於探討教育改革問題，不能不將權力因素帶進來。認為教育是一個純潔無暇的領域，那是過於天真的假定和想法，至少受社會學訓練的人不會這樣看。權力是無所不在的，教育場域當然也充滿權力的影子。從政策的制訂、經費的分配、課程的設計和教科書的編撰，乃至於研究生撰寫論文、教授指導研究生的身心勞動，也都是權力的縮影。而教育改革更是涉及到教育領域裡的相關行動者，其彼此間權力的重分配。思考教育問題而不談權力關係，不但不能深入瞭解教育變遷的真正動力，也會落入直線性思考的盲點。

這本書一共收錄本研究團隊成員的十篇論文。前兩篇是總論，檢討台灣近十年來教改的論述與知識社會學基礎。後面八篇則是探討台灣教育各個領域的問題，範圍從幼稚園到研究所，從教師人力結構到利益行動者，從國家霸權到文化

價值觀。每一個問題都可以扣連到教育與權力這個主題，也都是國內教育重要的課題，範圍則從國內教育到全球化對教育的影響。

蘇峰山的「不同的國家，不同的市場——從英國教改談台灣教改的市場論述」一文，指出一個非常重要但在國內少被注意的課題，亦即，市場化做為教改論述的主張，在台灣被認為進步開放，但在英國卻常被攻擊帶有保守主義色彩。就台灣的政治社會脈絡來看，市場化主張是針對以往威權國家體制對教育的強力管制而發，市場對抗國家並非是效益的追求，而是有其政治意涵的。相對於此，在英國，市場化所代表的未必是市場對抗國家，在教育領域中，似乎更像是市場對抗社會，也因此其在政治上會被視為是保守的。因此在台灣的我們需要反省的是，當原有威權國家及許多基於政治考量的管制消除後，市場化真能代表開放、進步與多元嗎？作者指出這不只是意識型態或規範層次的問題，也是在經驗層次上值得研究的。

鄒川雄的論文接著提出一個有關教育改革歷程的行動社會學分析架構，針對今日台灣高等教育改革所產生的各項問題與迷思，進行批判與反省。鄒文援引 Polanyi 的默會知識理論、Bourdieu 的慣習與實踐理論以及 Habermas 的生活世界理論，形構一個以默會慣習為核心的行動社會學方案。透過此一方案處理三種可能的教育改革的知識類型：工具主義類型、詮釋類型與批判的行動類型。這篇論文以「系統」及「生活世界」的辯證關係，展開教育改革歷程的批判分析。其基本假設在於，行動者在教育改革歷程中既不從屬於結構，也非完全憑意志而行。這其中行動與結構之間存在著互動與選擇的關係。本文從反對工具主義類型出發，反省今日高等教育改革的四大迷思：中央資源分配迷思、績效主義迷

思、量化評鑑迷思以及國際化即英語化迷思等。

黃庭康的「國家霸權與教育——戰後新加坡及香港華文學校身份」，討論二次大戰後新加坡及香港國家權力形構與華文學校身份的相互關係。從這兩個歷史個案，我們看到國家政策往往帶來意料之外的，具諷刺味的後果。新加坡及香港的歷史比較個案顯示國家政策的目的及後果的關係是甚為微妙的，國家與教育的關係是相互的、受特殊歷史條件所影響的。新加坡的情況顯示，國家政策往往受到多種因素所影響，政策制訂者的意圖不能決定政策執行的結果。香港的歷史個案呈現了國家與教育的另一種複雜的關係——國家政策經常導致出乎意料之外的副作用，結果是預防了社會的分裂與衝突。

何明修的「台灣幼兒教育券的政治邏輯：政策、選票與集體行動」一文，則分析台灣幼兒教育券發放的政治過程，是台灣極少數以社會運動架構分析教改政策的論文。在一般研究作品中，教育政策變遷常被認為是某些結構過程的必然結果，相對於此，本文特別重視政策提倡者的角色，亦即，私立幼稚園的業者團體。在台灣，民主化迫使官員更重視民眾對於平價幼兒教育的需要，公立幼稚園在九〇年代中迅速擴張。私立業者為要保護他們的市場佔有率，發動了一場爭取政府補貼私立幼教家長的運動。在這個幼兒教育券運動中，業者採取了教育改革的框架，動員社會支持，並且與政治菁英進行交換。在台灣幼兒教育券的政治過程中，商業利益集團的角色是十分重要的，甚至足以影響政策制訂的方向。要瞭解教育和權力的關係，本文可以說是典型的作品，值得讀者細細品味。

徐聖堯、楊靜利與王仕圖三位合作撰寫的「國小教師之

供給量與需求量推估：民國 92-102 學年度」一文，利用現有教師人數、師資培育人數、以及幼年人口數之統計資料，配合師生比與教師退休申請率與核可率之設定，估計未來十年國小教師人數之供需落差。研究結果顯示，未來的落差相當大，「合格但無法擔任教職人數比例」最低為 67%，最高可超過 100%。雖然「調降師生比」、「加速退休」與「抑制師資培育」等均是可能的解決辦法，但各有缺點；此篇文章指出不一定要將國小師資供需落差視為「問題」，供給量遠大於需求量可以讓學校在甄選教師時擇優錄用，對於提昇國小教師品質其實是美事一樁。

周平的論文是一篇很特殊的論文，從論文題目就可以看出來。這篇論文將學院場域視為一個生活世界，在其中，研究生以論文做為其勞動的媒介，但將注目的焦點放在論文勞動所牽涉到溝通互動問題。本文特別強調在制度化的學院傳統中，研究生如何學習並實踐一種學術規範和禮儀，這與其中的儀式性實踐和規訓與懲罰機制扣上關係。具體而言，本文比較了社會科學與自然科學研究生在論文寫作過程中所經歷的通過儀式和規訓與懲罰程序。本文的結論是，相較於自然科學中須作實驗的研究論文，社會科學研究生論文寫作過程所牽涉的學院規範和師生互動是「低度社會化」的（undersocialized）。自然科學的研究生在實驗室進行論文相關研究時，所遇到的與學術傳統相關的規範和師生互動關係，實際上是「過度社會化」的（oversocialized）。

翟本瑞的「台灣教育體系中近親繁殖的影響研究：以師範院校為例」，是和學術社群內部權力有關的另一篇論文。台灣教育體系中存在著「近親繁殖」的現象，雖然許多人都意識到相關的問題，然而，此一議題始終是學術研究的禁忌領域，顯少有較為深入的討論。翟文從散在各處的報導及網

頁資料出發，並以十位不同背景受訪者深度訪談資料，探討存在台灣教育體系中近親繁殖的現象，以及其可能影響。近親繁殖不只涉及學術上的公平與正義，還會影響學術發展。教育是百年樹人的事業，教育領域中的近親繁殖更是影響深遠；就師範院校而言，近親繁殖也就複製了學閥、門戶，以及保守的心態，教出來的學生，未來如果進入教學領域，這種心態也就會形塑出特定立場的意識型態。在師資培育壟斷於師範院校的時代，師範院校基本上是非競爭性的，高中以下的教師養成，一定要透過師範院校的培訓才能取得任教資格；然而，如果相關訓練只為取得資格，並未達到教育目標，這些現象也就成為教改中，為人垢病的重要議題。

過去數十年間，台灣學生大量到海外留學，美加等英語國家更是眾人選擇的首要考量。然而，由於我國並無長期規劃的留學政策，赴海外學習固然可以將最新知識與科技引介到國內，但也因而產生相當的副作用。學術移植的結果，使得高等教育無法生根、落實。尤有甚者，在 WTO 架構下，高等教育成為市場化的商品，全球高等教育將淪為英語系國家的重要輸出項，對台灣高等教育有著負面性影響。翟本瑞的「全球化對台灣高等教育影響之研究：以留學政策為例」一文，對這一問題有很深刻的反省。

而林本炫則接續此一問題，透過電子公文系統，對台灣 154 所大專院校進行問卷調查，瞭解各大學對於我國加入 WTO 之後的認知和因應措施。在回收的 111 份有效問卷裡，絕大部分學校對於我國對 WTO 的教育服務承諾都只有部分清楚，大部分學校都擔心外國人來台設立學校將對我國大學產生衝擊。基於全球化的潮流，近半數學校主張鬆綁外國學歷與大陸學歷的採認，但反對者也不少，主要的理由都是認為外國大學和大陸大學的辦學水準不一，品質難以掌控。

而在因應措施方面，本文發現最多學校採用的措施是和外國大學互相承認學分或者建立雙聯學位，就教育服務的貿易往來而言，此種作法類似於一般貿易的「進口替代」。本文是國內少數甚至唯一探討各大學對我國加入 WTO 的認知和因應的論文，值得關心此一問題的讀者參考。

齊力對家族主義和個人主義的關係一直很關心。一般人總以為個人主義和家族主義是相互對立、此消彼長的。齊力的論文中，則主張兩者並非對立關係，家族主義和個人主義是有可能並存的。這個論點對於當前強調個人主義的教育內容，其實可以有很好的啟發。個人主義是否一定要以家族主義的衰落、家庭功能的萎縮為代價？讀者可以從這裡開始思考。

如前面所述，這本書的內容是南華教育社會所和社會所的同仁，近幾年對教育問題的思考與研究成果，也是一系列教育相關著作當中的一個作品，藉此對教育提出不同的、批判的，具有社會學基礎的反省。希望這本書對當前混沌的教改爭議問題有所貢獻，也請讀者不吝給予指正。

林本炫、鄒川雄

2004年2月13日

於南華大學教育社會學研究所

《教育與權力：一個批判的分析》

目 錄

編者序／林本炫、鄒川雄	i
01. 不同的國家，不同的市場——從英國教改談台灣教改的市場論述／蘇峰山	1
02. 從生活世界的默會實踐觀點論今日台灣高等教育改革的迷思——一個高等教育改革歷程的行動社會學分析／鄒川雄	19
03. 國家霸權與教育——戰後新加坡及香港華文學校身份／黃庭康	59
04. 台灣幼兒教育券的政治邏輯：政策、選票與集體行動／何明修	81
05. 國小教師之供給量與需求量推估：民國 92-102 學年度／徐聖堯、楊靜利與王仕園	113
06. 社會科學「不科學」與自然科學「不自然」：比較兩個領域研究生論文寫作過程的儀式化和規訓與懲罰／周平	133
07. 台灣教育體系中近親繁殖的影響研究：以師範院校為例／翟本瑞	161
08. 全球化對台灣高等教育影響之研究：以留學政策為例／翟本瑞	199
09. WTO 與教育服務：我國各大學相關認知與因應措施的探討／林本炫	221
10. 台灣的家族主義與個人主義／齊力	255

不同的國家，不同的市場： 從英國教改談台灣教改的市場論述¹

蘇峰山

南華大學教社所

一、前言

1979年，英國保守黨勝選，柴契爾夫人出任英國首相，以新自由主義理念為引導，針對英國的政治、經濟與社會福利體制，進行一連串市場化導向的變革，其中教育制度亦未能免之。1979年以來，柴契爾夫人政府的教育改革政策都匯集在1988年《教育改革法案》（1988 Education Reform Act）之中。一般認為這是新自由主義經濟政策與新保守主義政治理念在教育部門的落實，市場化成為這次教育改革的主軸。改變了英國自1944年《教育法》（1944 Education Act，或稱之為 The Butler Act），以及1967年《卜勞頓報告書》（Plowden Report）以來，關於教育理念與制度設計。一般認為這是二次世界大戰以後，英國教育體制的重大變革（Ball, 1990; Whitty, Power and Halpin, 1998）。

1990年代以來，台灣也展開一連串的教育改革，只是與英國不同，這一連串的教育改革行動是由民間社會發動，而非由政府主動發起的，民間社會教改運動的興起當然與台灣政治社會的變動開放有關，自1987年起，教師人權促進會、人本教育基金會、振鐸學會、大學教育改革促進會、台灣教師聯盟等關懷教育問題的教改團體陸續成立，這些力量匯集

¹ 本文是〈權力介入與教育市場化：英國與台灣教育結構的比較研究〉，【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第三年研究報告(部份), NSC 91-2745-P-343-001，國科會提昇私大研究能量專案，2003，嘉義：南華大學。

為 1944 年「四一〇教育改革大遊行」，並成立「四一〇教育改造聯盟」。同年六月，政府召開第七次全國教育會議，會後決議成立專責教改機制，同年九月，「行政院教育改革審議委員會」成立，由中研院院長李遠哲擔任總召集人，匯集社會各界意見，於 1996 年年底，委員會結束任務編組，並提出《教育改革總諮議報告書》，被認為是爾後教育改革的行動指導方針。同一時間裡，台灣的執政黨尚未更替，然而教育部長的更迭及其作為已經與傳統國民黨執政時代有所不同，教育改革運動可說是對國民黨主政四十餘年建立的教育體制的批判與變革（蘇峰山，2003）。

雖然都是教育改革行動，英國的教育改革是由中央政府發起，由上而下，帶有政治保守主義色彩的改革行動。台灣的教育改革卻是由下而上，民間團體持續施壓，政府回應後，設法吸納民間的改革力量與意見，強調開放，多元進步的改革行動。這兩者之間有什麼可比較，又能怎樣加以比較呢？或者將之並列只是牽強之舉？國內學者介紹英國教育改革的文章不少，有許多甚至論及其可以借鑑之處，（李奉儒，2001；周佩儀，2000；姜添輝，1999；蔡清田，2003；楊瑩 1994）卻幾乎未有論及這兩者之間有何可以比較研究之處，頂多只是論及英國這個「先進的」國家，其教育改革有什麼值得借鏡之處。此外，台灣教育改革運動發生的時間雖較英國為晚，但期間並無任何因果關係，至於近來所謂全球化的影響，更是沒什麼關係，那麼探討英國教育改革，對於思考台灣教育改革究竟有何意義？其關鍵在於「市場」，以及如何重新定位國家與教育的關係。事實上，台灣教改運動雖然不是受到英國教改行動影響所致，但教改行動展開之時，甚至現在，關於教育市場化與去管制的討論，有許多都是在類似英美教育市場化的理論架構下進行的。（朱敬一，戴華，1996；戴曉霞，莫家豪，謝安邦，2002）然而教育市場化的思考與制度運作究竟是如何？對台灣教育改革有何意義，以市場化的論述重新定位國家與教育的關係，是適合

台灣教育改革的方向嗎？這些是我們探討台灣教育改革的理念、制度規劃與社會結構層面所必須要面對的問題。我們希望藉由對英國教育改革中，市場化理論及相關爭議的探討，做為我們思考台灣教育市場化論述的參考。因此嚴格說來，本文並非真正的比較研究，因為我們並沒有一個理論架構，以資比較台灣與英國教育改革形成的脈絡及其理論上的意義。所謂全球化，自由化的趨勢做為理論參照點，實在是學術流行多於實質意涵，並不能做為理論架構。本文也不擬對許多制度及政策措施進行詳細具體的比較，而是探討其結構背景及相關論述。因此本文只能算是一初步的探索，希望釐清在看似相同的市場化論述中，可能隱含著全然不同的思考、現實情境，與政治脈絡。而不論我們希望在價值規範層面，嘗試以市場化來構思教育改革的未來方向，或是在經驗研究，以市場化為概念模型，來建構對於台灣教育改革相關問題的研究，都有必要對於市場概念，在理論與經驗意涵上，加以釐清。

二、1944 年教育法所建立的英國教育體制

許多人認為 1988 年，英國的《教育改革法案》標示了教育市場化的主張與規劃，因此也引發須多相關的爭議。（Ball,1994；Chubb and Moe,1990；Grace,1794；McLanghlin,1994；McMutry,1991；Tooley,1996；Whitty,1998）然而為何會有那麼多爭議，以及以市場做為處理教育部門的機制到底有何特殊意義，我們必須將 1988 年的法案置於英國近代教育史，尤其是《1944 年教育法》以來的教育體制架構中，還有對於福利國家的相關思考中，才能掌握其意義。因此我們先對 1944 年以來，英國教育體制的演變做一簡要回顧。

英國現代教育體制肇始於《1944 年教育法》，而《1988 年教育改革法案》則是對此體制進行最大的變革。簡而言

之，這兩者隱涵了兩組極為不同的教育理念。前者試圖在追求社會和諧以及教育機會均等的理念下，進行對以往英國教育體制的改革。而後者則更強調效率與競爭力，依此來改變 1944 年以來建立的體制。然而這個簡單的說法並不足以掌握其體制變革的過程，我們必須對此有進一步的說明。Cowen 將英國現代教育體制的變革分為三個主要的階段，即第一階段乃是根據《1944 年教育法》所建立的體制模式。第二階段則是 1954 年至 1975 年，延續 1944 年教育法的精神，並解決 1944 年教育法所形成的問題。1970 年代末期，英國教育制度與英國經濟發展的關係成為政治關心的議題，因此在 1979 年，保守黨執政後，展開另一波的教育改革，其高峰乃是 1988 年教育改革法，這乃是英國教育變革的第三階段（Cowen,1991;李家宗,2001）。

二次世界大戰期間，英國各政黨之間的分歧稍減，人們更關注戰後的英國將成為怎樣的國家。戰後工黨主政，更致力於追求社會公平與財富平均化的社會政策，而國家對於產業及經濟部門則採取較為積極介入與控管的經濟政策。這種福利國家的思考也影響了對於教育體制的檢討，就如政府必須保障國民的福利（welfare），政府有責任提供國民教育機會。從十九世紀中葉起，大不列顛管轄下的英格蘭、蘇格蘭、威爾斯和北愛爾蘭等地已有普遍的初等教育，兒童通常在十三、四歲畢業離校工作。而中等教育則主要有文法學校（grammar school），文法學校的畢業生則成為白領階級，或者繼續升入大學，然而初等學校畢業進入文法學校就讀的比例很低，因此 1944 年教育法的目標乃是將國民教育延伸至中等教育階段，建立所謂三合一體制（The Tripartite System），即由文法中學，技術中學與現代中學構成三種中等學校型態，另外還有少數私人設立的公學（public school），如此一來建立一個可以包含十一歲至十五歲青少年的中等教育體制。

1944 年教育法的體制及其後相關的發展有幾個特點。首先雖然有一個含納所有青少年的中等學校體制，似乎達到教育機會開放均等的目標，卻也隱含一種階層化的現象，某種教育公正的理論（theory of educational justice），典型代表乃是《諾伍德報告》（Norwood Report）。該報告依兒童能力將兒童劃分為三類，這個討論恰好提供將兒童分配到不同學校的理論基礎。「能進行連貫推理的兒童」進入文法學校，「在應用科學或實用工藝領域具有明顯興趣與能力的兒童」進入技術中學，其餘的則進入現代中學。這種分流教育的設計乃是主張，根據兒童不同的能力與性向，提供良好的教育。分流的篩選機制乃是十一歲的考試，為智力、英語與算數的綜合測試，構成一種智商分數，大約 20% 智商最高的兒童進入文法中學，有應用科學傾向而分數高的學生進入技術中學，其餘 70% 左右的學生則進入現代中學。

這種普遍卻又具有階層分流篩選的教育體制，其課程形式也有不同，同樣反映諾伍德的兒童能力性向類型預設。文法中學是傳統的學術課程，現代中學則不強調學術課程，分科不細，也有部分技術課程。技術中學則偏重應用與技術性課程，並且比較符合當地的企業需求。而在文法中學及公學中，學生很早就專業化（specialization），通常在十三歲左右就必須選擇繼續唸文科或理科，這種過早專業化乃是為進入大學做準備。而大學主要也是從文法中學和公學來招生，其招生約佔同齡人口數的 25%，也大約就是文法學校和公學的學生數。

由此可見，1944 年教育法強調國家全面提供教育的義務，與普遍的福利照顧是基於同樣的思考原則。然而依某種分配的教育公正理論，也強調依學童的能力、性向，予以分流，提供不同的教育形式。這個看似公平的學校體制卻進一步鞏固英國社會的階層化體系。基本上，這個教育體制培養的是一小群中產階級，其次則是少數的技術工人與領班，而

大多數的青少年則成爲無特色的勞工。這個看似公平卻又深具階層化色彩的教育體制，其矛盾乃是下一階段英國教育體制必須解決的問題。

在 1944 年教育法案中，教育部（the Minister of Education）取代原先教育委員會，成爲中央政府最高教育單位。教育部成爲地方教育局（LEAs, Local Education Authority）之間，還有 LEAs 與公眾及地方首長之間的協調者。教育行政採取地方分權方式，中小學業務以 LEAs 爲主體，中央政府很少干預。中央教育部、LEAs 與教師專業組織維持一種均衡的「夥伴關係」。中央得以文件行文地方，但僅止於建議而非強制的命令，文件的內容大多是透過地方教育官員、教師組織進行諮詢的結果。這些管理、執行、監督與公文特性反映出中央與地方分權治理的夥伴關係。地方教育官員並非全然自由行動，但亦非受制於人。教育部與教育部長並非指揮者，但也不只是協調者。中央法令政策雖然有其強制力，卻更常應用引導、諮詢及社會壓力網絡來進行，教育部與地方教育局皆不願打破這種工作夥伴關係（Locke, 1974），這種夥伴關係卻在 1988 年的教育改革法中被打破。

三、1954~1975 年之教育變革

如前所述，1944 年教育法建立了一個含納六到十五歲學童，普及的義務教育體制，然而其分流機制卻又同時鞏固現有社會階層化現況。因此從 1954 年到 1975 年間，整體關於教育體制變革的相關爭論乃集中於教育公平性的問題，形成所謂教育機會取得的政治學（politics of access）。

首先是對於十一歲考試的爭議。因爲十一歲考試決定了中學分流的標準，升學導向對學童的壓力，以及對教學的不良影響成爲爭議的主題。可是爭議的核心乃是隱藏在三種中

學形式背後的不平等。文法中學是升入大學的跳板，許多研究顯示，勞工階級進入文法中學的比例極低，進入大學，尤其是像牛津劍橋這類高聲望大學的人更是鳳毛麟角。教育機會不均等的現象日益受到重視。而除了社會階層所造成的不平等外，地區與性別差異所形成的不平等問題也逐漸浮上檯面，愈來愈多人質詢三合一中學體制的合理性。

1964年，工黨執政，由於工黨教重視勞工階級的教育機會，保守黨偏向維持現有的分流體制，教育機會取得的政治爭議於焉形成。工黨執政後，推行「綜合學校運動」(comprehensive school movement)，將文法中學、現代中學與技術中學逐漸整併為綜合中學，降低文法中學的比例，消除不同學校的階層化現象，也大大降低十一歲考試的重要。發展至1991年，全國85%以上的中學是綜合中學，約只剩10%的文法中學和公學。最後，十一歲考試也取消了。都多少意味著教育體制愈來愈民主化，愈來愈公平(Cowen, 1991; Mackinnon and Statham, 1999)。

在這段期間，有兩份重要的研究報告，一是1963年的羅賓斯報告(Robbins Report)，一是1967年卜勞頓報告(Plowden Report)。羅賓斯針對高等教育的調查指出，社會階級與教育取得之間有緊密相關。勞工階級學生在大學的表現未必比較差，然而其進入大學的機會卻相對低多了。羅賓斯建議擴張高等教育，以增加勞工階級學生的就學機會。隨後的發展是1963年，216,000人；1973年，390,000人；1980年則達560,000人。這份報告對於增加勞工階級學生進入大學的機會影響甚鉅。卜勞頓報告則是針對小學教育(primary education)進行全面的檢討。其中指出家長對教育的態度是影響學童學習成就最重要的因素，一方面鼓勵家長參與學校事務與學童課程，另一方面則推動以孩童為中心的教學法。要求學校積極融入社區，對於教育資源不足地區設立「教育優先區」(educational priority areas; EPAs)，禁止體罰等，也在

同時，小學教學法及課程設計方式改變，強調統整，而非分科教學 (Mackinnon and Statham, 1999)。很有趣，跟台灣這一波教育改革許都具體措施還蠻像的，然而這卻是以追求公平著手，而與市場化無關的政策論述。

總而言之，延續 1944 年教育法案對教育普及與公平的訴求，在 1954 年至 1975 年之間，「教育機會取得的政治學」爭議成爲論變與政策的核心，如何落實教育機會均等與多元開放的要求，成爲教育體制所要追求的目標。在高等教育方面，擴張大學規模，增加入學人數。在中等教育方面，改革原有三合一中學體制，推動綜合中學的設立。在初等教育方面，重新設定學校與家長還有社區的關係，改變小學教育，推動協同教學與統整課程規劃，照顧教育上的弱勢團體，規劃教育優先區協助教育資源不利地區。這一切政策與研究都顯示教育機會均等乃是這階段教育體制追求的目標。不過正是在這種追求均等的情境中，使更多的學者意識到不公平的結構不只是表面所見，也不是經濟直接決定的。在社會學界與教育社會學界的「知識政治學」(politics of knowledge) 論述由此展開，「教育社會學的新方向」(New Direction of Sociology of Education)，課程的知識社會學分析，乃是這階段對於教育、階層與文化關係的批判反省。而我們也可以看到，在這階段中，市場的概念尚未出現。

四、1976 年之後的教育體制變革

1979 年保守黨執政，柴契爾夫人擔任首相，展開一波強調市場化的教育改革行動，然而關於教育政策的論辯在此之前已經展開。1960 年代，因應戰後嬰兒潮人口的增加，採取擴張各級學校的方法，並進一步強化了中央與地方的夥伴關係 (Lawrence, 1992)。但是自 1970 年代起，就學人口逐步下降，再加上石油危機引發經濟衰退，造成財政危機與失業問題，原有的擴張政策開始停頓，並促使中央對學校可以進行

較多的干涉，逐漸改變原有的夥伴關係(Thomas, 1990; Whitty, 1990)。1973年的石油危機引發經濟衰退，影響政府稅收，縮減教育經費，而社會大眾認為教育擴張造成學生程度低落，學校教育的失敗是影響經濟發展的因素之一。再加上 Cox 於 1969 年發表「黑皮書」，質疑進步主義教育的成效，要求檢討中小學課程，並主張政府應介入課程規劃，這預示後來政府的介入以及國定課程的主張(Lawton, 1992)。在柴契爾夫人主政之前，1976年，工黨首相卡拉漢(Callaghan)在牛津大學 Ruskin 學院演講，題目為「大辯論」(The Great Debate)，批評學校課程無法反映社會需要，意指教育失敗，有礙經濟發展，教育體制的績效於是遭受嚴厲的質疑。1977年的泰勒報告(Taylor Report)指出由於學校課程太重要，所以不應該讓教師單獨處理，因此建議調整學校管理組織，為了監督學校的行政運作與課程內容，家長代表人數與地方教育官員、教師及社區代表應該相同(Lawrence, 1992; Mackinnon and Statham, 1999)。1978年，國家教育委員的報告指出，英國勞動力無法跟其他的工業國家在國際市場上競爭，其勞動力的水準遠落後於德法諸國，而教育則是勞動力低落的主因。(NCOE, 1993)在這些爭議之後，重視教育與經濟發展的關係，主張國家介入，卻又強調市場導向的績效保留已逐漸成為下一階段教育改革的主軸。

1979年後，保守黨政府逐步改變自1944年建立的教育體制。從1982年到1986年間，中央極權的趨勢逐漸浮現。1984年，以教師為主的「課程與考試學校委員會」被廢止，1987年，協商教師薪資的 Burnham 委員會意被廢除，教師的薪資調幅改由教育部決定，同年並發佈「五至十六歲國定課程的諮詢文件」(National Curriculum 5-16: A Consultation Document)。主張儘速建立一套國定課程的規劃，並研究一套評鑑系統以落實課程的執行。1988年的教育改革法正式納入國定課程的條款，亦同時規定了家長選擇權的地位(Mackinnon and Statham, 1999)。

1988年教育改革法是對1944年以來的教育體制的重大變革，其中包含幾項重要政策。推行國定課程，實施全國統一考試，讓家長選擇自己子女就讀的學校，把資源控制下放到各個學校，一方面要求績效管理，另一方面也給各學校得以擺脫LEAs的控制，等於削弱了LEAs的力量。這個法案是個很奇特的綜合體，一方面強調國民個人的自由，主張市場機制與績效管理，還有教育消費者的權力，可是另一方面又加強中央政府對教育的控制權。國定課程與全國統一考試提供一種統一的標準，家長做為消費者，可以根據這種標準判定其子女在不同學校，甚至不同地區學校教育的效率。因此國家介入，乃是為了幫助消費者個人選擇的過程。一般認為這乃是結合了政治上的新保守主義理念與經濟上的新自由主義立場。而McLean則指出這個結合有三個主要特色，即「私有化」(privatization)、「民粹主義」(populism)與「威權主義」(authoritarianism)(McLean,1990)。

私有化的主張主要來自如海耶克(Hayek)和芝加哥學派經濟學者，柴契爾主義認為自貝佛里奇報告書以來的福利國家體制及教育體制是僵化無效率的。將國營事業私有化，取消計劃經濟，強化個人自由與競爭力，乃有助於整體財富的增加及公共效率的提高，而市場競爭乃是提高效率的不二法門。因此市場競爭的原理也適應於教育領域。削減LEAs的控制，將各個學校視為競爭者，一方面爭取做為教育消費者的青睞，另一方面則爭奪整體教育經濟，端視其「績效」而定。而中央政府不再完全支助高等教育機構，鼓勵他們與業界合作，籌措財源，亦是其績效表現。

然而柴契爾主義不只是一種經濟學主張，其個人主義理念更具有道德與政治意涵。正如海耶克所言，自由市場是維護個人自由最好的制度，保障個人的選擇、創造力與企業最大發揮的空間，而這樣的社會才會是真正良好的社會。柴契爾直接訴諸不滿當時體制效能的個人，尋求他們的支持改變

二次世界大戰以來的福利國家體制，呈現出某種民粹主義的形式。

私有化的邏輯意謂者消解一個強有力的中央政府，然而如此行動以及訴諸民粹主義的支持，又形成另一種威權主義的形式，以中央政府的力量來掃除阻礙民意（即強調個人選擇與個人自由）實現的既有勢力。因此首先打擊的是強有力的工會和中央官僚機構，接著是地方政府，然後是醫學、教育和法律這些專業部門，弔詭處在於一個自由市場的建立需要一個威權政府來推動，這一點在教育領域上更是明顯。

柴契爾主義的這些特色呈現於 1988 年教育改革法中，最突出的是家長選擇權與國定課程及全國統一考試。家長選擇權表現的是私有化與民粹主義，而國定課程則凸顯了威權主義。教育被視為一種商品或準商品，中小學是商品的提供者，而學生及其代理人家長則被視為消費者。市場是消費者導向的，也因其為消費者導向，所以才能成為最有效率的生產交換機制。如此的設計是視國民為消費者，強調消費者主權的觀念，消費者有權選擇適合自己的商品，因此家長也有權選擇適合自己孩子的學校。如此一來必須提高學校的學生員額，而只有當入學人數達到最高限額時，學校才能拒絕招收新生。只是這個限額比 80 年代末期的平均入學人數高很多，在學生總額不變的情形下，可能會形成有些學校人滿為患，而有些學校招生不足的情形。比擬於市場情境，招生不好的學校就有如績效不良的廠商，這些不同的學校將因其表現競逐政府教育資源，因為他們被界定為教育商品的實際提供者。

自 1944 年以來，原本中央政府，地方教育局（LEAs）與教師專業團體構成協調的夥伴關係（partnership）。但 1988 年的改革打破了這種關係，削弱了 LEAs 與教師專業團體的力量。被視為商品提供者的學校有權決定如何使用地方教育局提供的財政資源，也就是學校財政管理較具自主性，因此

也就要求這種自主性所能達成的績效。而學校財政管理自主的設計，則削弱地方教育局對各個學校要求的力量。管理學校的校長必須向學校董事會（school governing body）負責，而董事會中要有一定比例由選舉產生的家長代表，如此一來，家長不只是被動的消費者，更能主動影響學校的經營方向。

削弱地方教育局的另一項條款是學校可以選擇「退出」（opting-out）地方教育局。如果大多數家長要求，而教育內閣大臣同意的話，學校就可以脫離地方教育局的控制，直屬於中央政府管轄。這些設計都是把學校構想為小型企業，讓他們自主經營，表現績效，競逐顧客與資源。

然而這種自主性是擺脫原來地方教育局對學校的控制，可是這種自主性是有其界限的，也就是市場導向的限制。中央政府把財政預算權下放給校長，讓學校財務管理自主，校長對於教學、行政及人事費有充分的決定權，甚至在家長的要求下，學校都可以成為直轄於中央的學校。這樣設計的用意在於希望學校能像企業一樣，迅速反應市場需求。可是什麼是市場需求，甚麼是績效標準呢？國定課程與全國統一考試就成為判定績效的標準。公佈考試結果，讓家長了解哪些是好學校，那些是壞學校。家長可以根據全國統一考試的結果，以及學校的聲望來選擇。如此一來，好學校可以吸引更多的家長，招生更多的學生，得到更多的資源補助，發展得更好。壞學校則必須改善，或面臨淘汰的命運。各個學校在中央政府設定的統一標準下，競逐學生與資源，自由競爭市場與中央的威權控制結合與此設計中。

另一方面，雖然學校的人事財務較具自主權，但是教師的專業自主權也被削弱。協調教師薪資的 Burnham 委員會被取消了，接者國定課程與全國統一考試剝奪了教師在課程語教學上的自主權。他們成為只是既定課程架構的代理人。更糟的是如果學生考試成績不好，學校招生人數不足，那麼教

師可能成爲代罪羔羊，工作不保。

總而言之，1944 年以來強調普及與公平的教育理念，在 1988 年的教育改革法中遭受挑戰，績效似乎成爲思考教育問題的重要考量。這樣的轉變跟柴契爾主義對英國福利國家的檢討是息息相關。對新自由主義者而言，國民當然需要好的教育，就好像國民可以要求好的福利一樣。問題在與好的教育與福利是什麼，而什麼方法是最有效可以達到好的教育與福利的目的。就自由主義者的回答是市場，不論是在福利或是教育的提供都是如此。在此先不論福利政策改革部分，將教育視爲商品，以市場來達成最好教育的提供，在英國引起許多爭辯 (Bridger and McLaughlin,1994; Grace,1989; Gewirtz,Ball and Bowe,1995;Malkin and Wildavsky,1991)。其中包括教育是否爲公共財，市場的道德限制、家長選擇權、教育市場與教育價值的關係，效率與管制，市場與社會正義等諸多議題。但本文並不分析這些論辯，而只是要了解，在英國教育體制的脈絡下，爲何會有市場化導向的改革，所謂市場化指的是什麼，其所挑戰的體制是什麼，以及改革對既有體制的影響又是什麼。基本上，不只市場不是個普遍有效的概念與制度，連對於市場及市場化的爭論都可能隨著不同的社會政治脈絡而有所差別。從上面對英國教育改革的簡介，他們所主張的市場化改革，除了像市場、績效管理、效益、商品等看似具體，卻是有著不同意義的概念之外，在對於整個體制的思考關於教育價值的定位，政府和市場關係的調整，還有許多議題幾乎都有不同的意義脈絡。雖然台灣也有所謂市場化導向的改革主張（蘇峰山, 2003），但其思考邏輯與制度脈絡可能完全不同。最後，我們也不對台灣教育改革過程做具體討論，而直接思考教改論述中，市場化主張的思考脈絡與英國市場化導向教育改革不同之處。

我們從意識型態、體制脈絡、論述架構及目的來討論兩者的異同。

從意識型態或是評價面來看，是很有趣的對照。市場化做為教改論述的主張，在台灣被認為進步開放，但在英國卻常被攻擊帶有保守主義色彩。許多學者指出，柴契爾主義是政治上的新保守主義結合了經濟上的新自由主義，對左派學者而言，經濟的新自由主義者，其政治與道德立場也往往是保守的。在台灣，我們當然不能說主張市場化者，其政治價值與心態一定是保守的，但市場是否就代表進步開放，是多元價值最能開展的機制，卻是值得質疑。依當時的政治社會脈絡來看，市場化主張是針對以往威權國家體制對教育的強力管制而發，市場對抗國家並非是效益的追求，而是有其政治意涵的。相對於此，在英國，市場化所代表的未必是市場對抗國家，在教育領域中，似乎更像是市場對抗社會，也因此其在政治上會被視為是保守的。台灣與英國政治社會脈絡不同，其市場化主張也就有了不同的政治意涵。放在其社會脈絡中，我們可以理解為何會有這種差異。然而我們還是需要反省，當原有威權國家及許多基於政治考量的管制消除後，市場化真能代表開放、進步與多元嗎？這不只是意識型態或規範層次的問題，也是在經驗層次上值得研究的。而要進行這樣的討論，則必須就現有教育體制中，究竟哪些是以市場的形式來運作，又是以怎樣的市場形式運作等具體現象加以釐清。而我們也應該探討，如果市場化真是有利於教育目標的達成，那是否是某些人，某些階層的目標。簡而言之，我們無須以英國教改經驗來預測台灣教改市場化主張將會是保守的（價值上），但也不要天真地相信市場化必將帶來多元與進步。

從兩者面對的教育體制來看，就可以了解為何做為意識型態，兩者的評價為何有所不同。從 1944 年教育法以來，英國的教育體制的理念是普及、平等以及對某種多元價值的

追求，其制度基礎則在於教育體制具有自主性，建立在 LEAs 與教師團體的自主性上，未有統一的國定課程也讓教師的教育理念有更多元的開展，某種程度是社會掌控教育。市場化是讓教育從社會掌控中脫離，卻是藉由國家來促成的。不過說市場化是從社會中脫離並不是全然正確，而原先的社會控制也不是全然公平，沒有階級色彩。事實上，1970 年代開始，隨著教育擴張，許多學者已經注意到，教育擴張並不意謂必然較公平。新教育社會學與課程知識社會學的研究都指出，在形式平等背後，課程型態隱含著階級差異，對勞工階級是較為不利的。然而 1988 年的改革並不處理這些問題，而代之以教育與經濟發展，還有績效的問題。對許多學者而言，這是更直接偏向中產階級的利益，在政治上當然是更為保守的。正如 Cowen 所言，1988 年政府提出的教育改革方案，在課程與考試方面，採用的是 19 世紀的解決辦法；而其中中央集權化方式則像拿破崙時代的法國，以及 1968 年日本維新所採用的方式。就是這些與 19 世紀教育改革如此相似的教育改革，卻成為英國進入 21 世紀的準備工作——這是個有趣而又弔詭的課題（Cowen, 1991）。

與此相反，台灣原有的教育體制是高度中央集權的，雖說國民教育屬於地方政府的權限，但一切均依統一的中央法規來進行。從小學到高中，課程毫無自主性可言，大學的設立則受到嚴格的管控。至於教師、則比公務員還公務員，他們不只是國家政策的執行者，還是整個國家價值的維護者，因此幾無專業自主性可言。雖然教育體制的理念是普及與平等的，卻是在國家控制下形成的，而非社會的控制下。也因此，這個平等也可能未如表面所見，國家的扈從，軍公教人員在這個體制下，可能擁有較多的資源與優勢。有趣的是看似相同的市場化主張，在英國是對抗社會自主，在台灣卻是對抗國家權威。從制度脈絡來看，就可以了解其因由。而我們也可以看到，在這場對抗中，市場化論述主張與某種程度的市民社會論述是相結合的（蘇峰山, 2003）。問題在於這兩

者真正整合對教改政策產生影響了嗎？有真正的政策落實嗎？而國家的角色又如何重新被界定？

近年來，教育似乎成爲熱門的政治話題，據報導，在野黨明年選戰的主打點即在於經濟與教育。然而就教育成爲政治話題，我們似乎缺乏對教育的政治社會學分析。有一些討論毫無顧忌或毫不知知地成爲政治意見的一部份，而不是分析教育的政治面問題，這或許是值得我們探討的台灣教育政治學課題。這或許也是台灣教育市場化論及未曾想到的問題，因爲在他們的邏輯中，國家或政治似乎可以一勞永逸地被排除，作用降到最低，但真實的世界卻不是如此。

參考書目：

- 中華民國比較教育學會（1999）〈轉向中央集權模式的英國教育改革：一八六〇年代---一九九〇年代初期〉，《教育研究與政策之國際比較》。台北：楊智。
- 四一〇教育改造聯盟（1996）《民間教育改造藍圖：朝向社會正義的結構性變革》，台北時報。
- 朱敬一、戴華（1996）《教育鬆綁》，台北：遠流。
- 行政院教育改革審議委員會（1997）《教育改革總諮議報告書》。台北：行政院研究發展考核委員會。
- 李奉儒（2001）《英國教育：政策與制度》。嘉義：瀾石文化。
- 周佩儀（2000）〈教育政策的兩難---以英美當前的教育改革爲例〉，《教育研究集刊》45：57-83。
- 林本炫編（1994）《教育改革的民間觀點》。台北：業強。
- 林全、吳聰敏（1994）《教育資料的分配與管制》，載於羊憶蓉主編，《台灣的教育改革》。台北：前衛。
- 歐陽教、黃正傑（1994）〈英國大學教育改革對我國高等教育之啓示〉，《大學教育的理想》。台北：師大書苑。
- 蔡清田（2003）《課程政策決定》。台北：五南。
- 瞿葆奎、金含芬（編）（1993）《英國教育改革》。北京：人民教育出版社。

- Ball, S.J. (1990) . *Politics and policy-making in Education : Exploration in Policy Sociology* . London : Routledge.
- Ball, S.J. (1994) . *Education Reform : a Critical and Post-structural Approach* . Buckingham : Open University Press.
- Bowe, R. and Ball, S.J. with Gold, A. (1992) . *Reforming Education and Changing Schools : Case Studies in Policy Sociology*. London : Routledge.
- Bridge, D and Mclaughlin, H. (1994) . *Education and The Market Place*. London : The Falmer Press (收錄 Grace, Mclaughlin, White, Wringe 等人 1944 作品)
- Chubb, J. and Moe, T. (1990) . *Politics, Markets and American's Schools* . Washington, DC : Brookings Institution.
- Gewirtz, S. Ball, S.J. and Bowe, R. (1995) . *Markets, Choice and Equity in Education* . Buckingham : Open University Press.
- Grace, G. (1989) . "Education : Commodity or public good ? ", *British Journal Educational Studies*, 37 (3) : 207-21.
- Gray, L. (1991) . *Marketing Education* . Buckingham : Open University Press.
- Lawrene, I. (1992) . *Power and Politics at the Department of Education and Science*. London : Cassell.
- Lawton, D. (1992) . *Education and politics in the 1990s : Conflict or Consensus ?* London : Falmer.
- Locke, M. (1974) . *Power and Politics in the School System: A Guidebook* . London : Routledge & Kegan Paul.
- Mackinnon, D. & Statham, J. (1999) . *Education in the UK* . London : The open university.
- Malkin, J. and Wildavsky, A. (1991) . " Why the traditional distinction between public and private goods should be abandoned ", *Journal of Theoretical Politics*. 3(4) : 355-78.
- McMurtry, J. (1991) . " Education and the market model ", *Journal of Philosophy of Education* 25 (2) : 209-17.

- NCOE (1993) : *National Commission on Education. Learning to Succeed* . London : Heineman.
- Thomas, N. (1990) . *Primary Education from Plowden to the 1990s*. London : Falmer.
- Tooley, J.(1996) . *Education without the State*. London : Institute of Economic Affairs.
- Whitty, G. Power, S. and Halpin, D. (1998) . *Devolution and Choice in Education : The School, The State and The Market*. Buckingham : Open University Press.

從生活世界的默會實踐觀點論今日台灣 高等教育改革的迷思----一個高等教育 改革歷程的行動社會學分析¹

鄒川雄

南華社會所助理教授

這些變革都是由外力強加的，且事實上都具有合法地位。這些變革是一夜之間發生的，而且要求在很短時間內付諸實施。……更為嚴重的是，這些改革經常被教育部的一紙命令而改變、修正和重新定調。諮詢委員會也成立起來了，但隨即被置於一旁；發展規劃工作也制定了，但隨即又被取消。教師代表被排除在諮詢會議的門外，而政策諮詢的過程也被有意縮短，通常那些政策的反饋意見被置之不理。但不論局部的或整體的教育改革，都給教學或教師的角色帶來了深刻的變化，給學校和家長關係帶來深刻的轉變，也給學校作為一個肩負特殊使命的組織帶來了深刻的變化。毫不奇怪，我們發現許多教師變得疲倦不堪、心事重重，神情沮喪、心猿意馬、苦不堪言。它們的自主性、地位和活力正面臨威脅，但人們依然期望教師們積極和充滿智慧地工作，以便讓那些原本捉摸不定的、雜亂無章和複雜的變革顯得有意

¹ 本文是〈國家介入主義、專業霸權與市場邏輯下的高等教育——我國大學課程結構「被殖民化」之探討〉，【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第三年研究報告(部份)，NSC 91-2745-P-343-001，國科會提昇私大研究能量專案，2003，嘉義：南華大學。

義。在一定意義上，教師們越是成功地應付了這些變革，它們就必須越多地失去其專業性和實踐經驗。當然，對有些教師來說，他們仍然可以將教師工作視為逃離現行改革影響的庇護所。這些改革的任何方面，都是以一種全面而複雜的技術來控制教師工作。

(Ball, 2002: 20-21)

一、前言：本文的動機與旨趣

引文是當代著名教育社會學家 S.J. Ball 在其著作《教育改革—批判和後結構主義的視角》一書中針對英國於八〇年代末期至九〇年代中期右派政府如火如荼地展開的教育改革所作的一般性評述。把這個描述用來觀察二十一世紀初年台灣亦推動得如火如荼的高等教育改革之場景，就會發覺有幾分神似。尤其當我們從教師生活世界的實踐觀點來看時，這種相似之處就愈發明顯。

本文的主要關懷，在於提供一個關於「教育改革歷程」(education reform process) 的行動社會學 (action sociology) 分析架構，以便能讓我們視野集中關注於教育改革中的行動者與其實踐的具體情境。本文的目標在於透過「默會知識」(tacit knowledge) 與生活世界的「實踐邏輯」(the logic of practices) 的觀點，建立一個以「批判的行動知識」(critical action knowledge) 為核心的實踐理論 (也就是一個有關於「理論與實踐的關聯性」的理論)，進而通過這個理論的視野與洞察，來對於近十年來台灣的高等教育改革的主流心態進行解析及批判。換言之，本文希望建立一個教育改革的行動社會學觀點，透過這個觀點來體察高等教育改革歷程中改革者所透顯的迷思與盲點，並考察在這些迷思之下，改革最後演變成教育行動者的「生活世界殖民化」(colonization of life world)。在這個歷程分析中，我們將特別關注教育行動者所面臨的基本處境及其實踐邏輯與因應策略。

眾所週知，過去台灣十年在教育上最重要的發展，乃是由民間與政府共同推動的「教育改革」。十年教改大大地改變了台灣教育的整個形貌。就在改革正大張旗鼓地進行時，教改的一些可能的弊端或執行的爭議也日益浮上檯面。隨著政治選舉的到來，有關教育改革的功過似乎日亦成爲一個具爭議性的問題。可惜的是，在台灣民粹政治氛圍下，教改的爭論很快淪爲「改革與反改革」之爭，或淪爲「誰應負責」之爭，關於政策本身的理性討論，在政客的操作下已蕩然無存。本文的部分動機，正是在教改正繼續推動的情況下，提出一種教育改革的社會學分析觀點，希冀對今日教改之爭議，提供另一種可能的討論視角。

事實上，台灣這幾年所大力推動的高等教育的改革，可以看成全社會整體教育改革的一環。它基本上仍是屬於八〇年代末期開始解構國民黨國家管制運動的一部分（也就是所謂「教育鬆綁」的訴求）。然而就改革的大環境而言，近年來（尤其到了九〇年代末期）高等教育所開展的較爲激烈的變化，乃是因應台灣整體環境極大的改變所致。由於國際化與全球化日益顯著，資訊與高科技產業的崛起，所謂「知識經濟的時代」已悄悄來臨。在面臨全球市場的競爭壓力下，產業的升級與提昇國家整體競爭力，已成爲國家意志的首要目標。就在這個情況下，以創造及傳遞知識爲主要工作的大學，就被視爲知識經濟時代提昇國家競爭力的火車頭。因此各國都在最近十年內推動高等教育的改革，台灣的高等教育改革，也必須放在這個社會經濟的大轉變中來理解。本文的另一個動機，就在於透過對知識社會中知識性質的根本轉變進行社會學的分析分析，以明瞭在高等教育改革過程中，對於知識之理解所可能出現的心態與盲點。

關於台灣高等教育改革的分析，已有非常多的討論。不過大多數的討論均是針對教育改革政策本身的探討，重視改革政策的具體內容及其利弊得失之分析。至於有關教育改革

論述形式與實踐歷程之分析，尤其從教師生活世界實踐邏輯的觀點出發的分析，可謂十分稀少。本文的目標就在於提供這樣的觀點：一個有關於默會實踐觀點的行動社會學觀點。在這裡所謂的「行動」(action)，是指在當代社會理論有關「行動—結構」之爭議的「行動」而言。在本文的討論中，我們將採用「行動」取向的研究途徑，也就是，我們將特別突顯「行動」、「實踐」、「策略」與「生活世界」在教育改革中的意義，以對比於至今大多數高等教育改革之研究所採用的「結構」(structure)取向的研究途徑；在這裡所謂「默會實踐」則是引用 Polanyi 默會知識的觀點，也就是特別關注行動者在實踐過程中如何將教育觀念默會地運用出來。本文所謂行動社會學的視角，當然不能窮盡所有的視角，它不僅不能取代結構社會學的視角，就以行動社會學的眾多可能的視角而言，本文也僅僅提供一種可能的觀點罷了。

本文的論證步驟如下：在說明完本文的動機與旨趣後，(第二節)我們將首先建立一個行動理論的視野：一個生活世界的默會實踐的理論視野。我們將援引 Polanyi 的默會知識理論、Bourdieu 的慣習與實踐理論，以及 Habermas 的系統與生活世界的二元理論，以建構一個以默會慣習為核心的生活世界的實踐邏輯觀點，以作為行動社會學の後設(meta)理論基礎；接下來(第三節)我們以這個實踐邏輯為基礎，透過對於理論與實踐的關聯可能形式之探討，來建立一個教育改革批判的方法論模式——知識語用學模式。在此我們將以 Habermas 的認知興趣理論、Stehr 語用學觀點的「行動知識」概念，以及 Carr 的批判教育學為藍本，以建立一個以「批判的行動知識」為中心的實踐理論，來作為反省及批判高等教育改革的基礎，在此我們將反對一種工具主義的教改模式；其次(第四節)我們將以前兩節所建構的後設理論與方法論的模式，來對於教育改革進行歷程分析。我們將以系統的邏輯與生活世界的邏輯之間的辯證關係展開討論，並援引 Bourdieu 的符號鬥爭與 Foucault 的真理政權的觀點，以討論

在何種情境下，教育改革會造成教師的生活世界遭殖民，以及教師在實踐場域中如何生產某種話語，並在其中爭奪資本及施展社會鍊金術。

在進行完理論的鋪陳後，接下來將展開對今日台灣高等教育改革心態的批判。我們將這些主流的心態共區分為四大迷思：第一個迷思（第五節）是認定「以中央為核心的資源分配與資源挹注模式，可以引導及提昇教師的學術生產力及教育品質，達成追求卓越」；第二個迷思（第六節）是相信「在大學教育的場域中落實績效主義與管理原則，可以改善大學的教育品質，提昇大學競爭力」；第三個迷思（第七節）是認定「建立標準化、明確化及量化的評鑑規則，就可以檢測並大幅提昇大學教師的教學、研究及服務的品質」；第四個迷思（第八節）是「只有師法或移植先進國家（美國）的高等教育模式或標準，就可以使高等教育與國際同步，並達到世界水平」。本文論證的主軸在於，今日高等教育改革的四個主流心態，基本上均傾向於採取工具主義的教改實踐模式，它在政策制定到執行的過程中，並未能認真考慮大學教師團體的默會知識與慣習的運作，也忽略了在實踐場域中相互主體性的溝通過程，這就使得這些心態本身就成爲一種迷思，一種虛假的意識。指出這些迷思，並說明在這些迷思之下，大學教師如何因應以及如何遭致「異化」與「殖民化」的後果，是本文的主要目標之一；最後（第九節）我們將提出一個高等教育改革的新方向：建立以批判性的默會素養為核心的教師學習性組織。

二、行動社會學的理论基礎：默會知識、生活世界與實踐的邏輯

正如前面所言，所謂「行動」社會學是相較於「結構」社會學而言的，也就是我們關注於社會行動的行動者

(actor ; agent) 在其行動場域中，如何展現其實踐的歷程，至於有關於行動的結構性、條件性或環境因素，則被視為行動者實踐時的可利用的資源或連結性因素而被納入討論。本文提出行動社會學的構想，主要原因在於有關教育及教育改革之分析，長期以來以結構導向的分析占主導地位，不論是結構主義觀點、功能分析、當代社會經濟結構的討論或是教育的政治經濟學分析等，大都採用結構取向的途徑。本文從生活世界的實踐觀點出發，證希望提出另一種討論教育改革的可能性。

事實上，自六〇年代以降，由於詮釋學、批判理論、常民方法學、後結構主義與女性主義觀點的衝擊，所謂客觀主義式的結構取向，早已不在享有典範地位。相反地，行動取向的觀點有日益壯大之勢。證諸許多學者的觀點，所謂生活世界行動導向的研究途徑，本就是十分多元的。然而就其主要出發點而言，大都以對抗自啟蒙以降所強調的所謂「自我透明」或「自我完足」的理性之觀點為出發的。本文援引重要代表人物之觀點，也是從他們對啟蒙自足理性之批判來展開討論的。基本上，他們均認為社會認知與行動的分析的起點並不是行動者「主體自身」(subject self)，而是行動者實踐的「生活世界」(life world)，前者預設了一個自我充足的 self-sufficient)、自我透明的 (self-transparent) 孤獨主體 (a solitary subject)，而後者卻首先把行動安置在身體化的、相互主體的生活世界之中。

Polanyi、Bourdieu 與 Habermas

首先是 Polanyi 的默會知識觀點。早在一九五〇年代，Polanyi 就在其巨著《個人知識》一書中對於啟蒙以來所標舉的客觀主義式的「科學的超越性理想」(the ideal of scientific detachment) 展開嚴厲的批判。Polanyi 認為，知識之所以能運作（不論是最簡單的身體動作，或是最複雜的行家技藝或科學藝術創造）主要是因為知識的默會成分在發揮作用的緣

故。他主張知識的默會向度 (tacit dimension) 具有優位性。「一切知識部是默會知識,就是根植於默會知識。」(Polanyi) 相較於明言知識 (explicit knowledge), 默會知識基本上是模糊的、是無法用語言加以闡明的,而且是在實踐過程中才具體展現出來的,甚至連實踐者自己對於其過程也無法明白知曉。Polanyi 默會知識的討論為我們帶來了一個迥異於實證主義心態下的知識圖像。在這個新知識觀點 (可稱之為知識語用學) 下,知識不再指涉一種明確公式化的、命題定律式的、或明載在課本上的明言知識;而是指涉一種具體展現在實踐活動中的、附著於個體身上的素養或能力。這是種「體現」(embodiment) 知識,即「個人知識」。Polanyi 不但把默會知識視為認知的基礎,更把它視為知識創造或創新的來源。

為了分析這種個人知識的默會過程如何作用,Polanyi 發展了著名的「兩種意識」的理論——「焦點意識」(focal awareness) 與「輔助意識」(subsidiary awareness)。他強調人類認知過程絕非是意識自我澄明的知覺過程,相反地,人類是在既定的歷史與身體的條件下認知的。所謂輔助意識正式人類認知過程中不可或缺的支援系統,而這個支援系統本身卻是在個體歷史發展過程中寓居並身體化在認知者身上,並成為認知者的默會素養。在 Polanyi 看來,不論是人的身體自身、人使用的工具、或是人從文化中所繼承的詮釋框架,均是人類認知所「寓居」(indwelling) 的對象,唯有這些寓居對象內化為人類的默會的輔助意識,我們對於焦點的覺知才是可能的。也就是說,認知的基礎在於輔助意識的養成,這就是默會認知的核心。

Polanyi 不但認為這個認知的默會係數存在於個人的認知過程中,也存在於社會集體的文化活動之中。而且文化的默會係數的作用常常是個人默會係數的根基。Polanyi 甚至認為唯有具備尊重默會素養運作的文化傳統,才會產生個人默會能力的養成。

其次是 Bourdieu 的實踐理論。自一九六〇年代以來，Bourdieu 就精心構築了一個具有 Marx 批判精神但又能避免其化約傾向的實踐理論。我們可以從他所批判的當代學者常犯的「學究謬誤」(scholastic fallacy) 開始分析。他認為，一般學者常常將自己腦中所構築的理性推論的知識生硬地搬到對現實實踐活動的理解之上。正如 Bourdieu 所言：

在社會科學中，忽視暗含在「學究觀點」中的所有問題，會導致我們犯罪嚴重的認識論錯誤，這種錯誤就在於所謂「在一部機器中按至一個學究」，用科學家的形象勾畫所有的社會行動者（而且是對人類實踐進行推理的科學家，而不是從事各種活動的科學家，行動中的科學家），或者，更準確地說，將科學家用來說明實踐所必須構建的模型，至入行動者的意識之中，這似乎意味著，科學家要想理解實踐、說明實踐所必須構建的模型，倒成了各種實踐的主要決定因素和真正起因。(Bourdieu & Wacquant, 1998: 284)

因此，這將會混淆理論的邏輯與實踐的邏輯之間的差異。在 Bourdieu 的觀點中，學究理性是一種唯理主義或唯智主義的偏見，它會產生一種「認識論中心論」(epistemocentrism)，這是科學家群體的自我中心主義，會把我們帶離人類實踐邏輯的真實理解。

所謂人類真實生活的實踐邏輯，一直是 Bourdieu 理論關懷的重心。在他看來，在實踐中，行動者並非面臨一個密不通風的結構，行動者自身也不是一個具備完全自我意志的主體，而是一個在歷史承繼中，帶有階級與權力關係，並養成一定慣習的行動者。而「慣習」(habitus) 作為一個性情傾向系統，乃構成了行動者實踐的生成原則與結構原則，透過「外在性的內在化」與「內在性的外在化」，人們才能在實踐場域中展開社會行動。事實上，慣習這個概念與 Polanyi 的默會知識概念有極高的相通性，它們都可以作為行動社會學的

基礎概念。因為在 Bourdieu 看來，慣習絕非一個不變的結構，它不僅是從歷史中產生出來的，其中更充滿許多空隙，正是在這裡，人類許多實踐策略（strategies）才展開來。「無指揮家的交響樂團」正是 Bourdieu 對生活世界的實踐模式最形象式的說明。

在 Bourdieu 的分析中，帶著歷史性慣習的行動者，在實踐時會進入一個關係性的場域中展開符號與資本的鬥爭，而對於個別場域的實踐邏輯進行分析，正是社會學的基本工作。

最後是 Habermas 的生活世界理論。承繼法蘭克福學派的理論傳統，Habermas 的批判理論自始就以批判啓蒙的工具理性（instrumental reason）作為最重要的任務。與 Polanyi 及 Bourdieu 相同（儘管他們三者的理論內涵有極大差別），Habermas 的理論旨趣也在於超越實證主義的科學理性而去關注於生活中的實踐理性（practical reason）。Habermas 認為啓蒙精神最大的問題在於：它發端於西方的主體性哲學，並以這種「主體中心主義」建立起自我完足地體系。從 Decarts 到 Kant 再到 Hegel 主體哲學發展到高峰。主體哲學事實上呈現出一個孤獨主體面對客觀外在世界的格局（也就是主體/客體格局）。依 Habermas 的看法，這種格局最終必然產生工具理性的心態，從 Weber 經 Luckas 到 Frankfurt School，正是對這個理性墮落過程的社會學分析。

不過與他的前輩不同，Habermas 主張現代性的啓蒙原則不必受限於工具理性。現代性的發展，在其發端之時是朝著兩個方向同時並進的。一個是「社會的現代性」（形成以工具理性為核心的複雜系統）；另一個是「文化的現代性」（形成具有反思性的生活世界）。Habermas 認為文化現代性發展的內在原則必不是工具理性，而是一種建立在相互主體性之上的理性溝通（它內涵一種尋求相互理解的程序性原則）。考察歷史發展的情況，系統的工具理性不是現代性的源頭，

反而是已分化之溝通理性的產物。Habermas 把這種會內化於我們身心狀態中，並成爲我們說話與行動之理性溝通能力稱之爲「溝通理性」或「實踐理性」。

Habermas 認爲今日資本主義社會的根本問題在於，系統的功能理性壓倒了生活世界的實踐理性，造成生活世界的殖民化。面對這些問題，Habermas 寄望於一種「溝通倫理學」與「審議民主」的規範建立，以解決生活世界實踐場域的溝通問題。

簡要地勾勒出 Polanyi、Bourdieu 以及 Habermas 的實踐理論後，接下來我們要將這三位理論家的基本主張整合起來，我們以 Habermas 的系統與生活世界的二元區分來重新表述這三種實踐理論。我們將系統的邏輯視爲理論的邏輯，將生活世界的邏輯視之爲實踐的邏輯²，如下表所示：

² 這裡使用系統的邏輯與生活世界的邏輯，只是借用 Habermas 的著名區分來整合三個人的觀點，並不意味我們將完全以 Habermas 觀點來討論生活世界的實踐邏輯，也不意味誰的觀點在這裡更具說服力，只是筆者認爲，Habermas 的區分用在這裡具有「工具性」的適切性。事實上當我們採用這樣的區分與整合架構時，Habermas 所謂的兩種社會原則的區分，在這裡是被弱化了。因爲系統的邏輯，在本文的討論中，無法單獨形成一種自足的社會運作原則。

系統的邏輯與生活世界的邏輯

	系統（理論）的邏輯	生活世界（實踐）的邏輯
Polanyi 觀點	明言的（explicit）知識 客觀超然的知識	默會的（tacit）知識 個人的體現 （embodiment）知識
Bourdieu 觀點	學究的理性 （scholastic reason） 智識中心主義	類比的理性（analogical reason）、實踐的理性 慣習＋場域＋資本
Habermas 觀點	主體中心主義 （subject-centered reason） 工具理性、功能理性	相互主體性 （intersubjectivity） 溝通理性、溝通能力

由以上的分析，我們可得如下初步的結論：Polanyi、Bourdieu 與 Habermas 三人最大的貢獻在於，對於我們在社會中認知與行動之邏輯的理解，產生了典範性的變化。在 Polanyi 是一個「默會向度的轉化」，也就是從明確嚴格的客觀知識過度到默會性的個人知識；在 Bourdieu 是一個「實作邏輯的轉化」，從以智識及邏輯為中心的學究理性過度到慣習與資本運作的實作場域；在 Habermas 是「語用學的轉化」，從孤獨主體的工具理性過度到相互主體的溝通理性。簡言之，它們形塑了社會理論典範的變遷，由系統邏輯為中心轉化到以生活世界邏輯為中心。系統的邏輯必定由一套具有命題或規則的知識或論述（discourse）所組成，因此知識或論述的典範也發生改變，它由「主體/客體模型」的客觀知識典範，轉化為「主體/主體模型」的實踐知識或行動知識。

三、教育改革理論的方法論基礎：批判的行動知識

在討論完生活世界實踐邏輯後，我們大體完成了關於行動社會學的「後設基礎」之建構。接下來，我們把焦點轉到「方法論」的議題之上。如果我們主張應從生活世界的默會實踐的角度，而非從結構強制的角度來觀察人類的社會行

動，那麼所謂針對教育改革的諍貶與批判的「方法論」，將只能從「語用學」或「知識語用學」(Knowledge Pragmatics)的觀點入手。

所謂知識語用學的觀點是指：對於知識的研究，不論是規範性的或是經驗性的，均把研究的重心放在知識如何轉化為一種「行動能力」或「實踐能力」之上。正如 Giddens 在分析人類行動的「實踐意識」(practical consciousness)時所言的「認知能力」(knowledgeability)。Giddens 認為行動者 (agent) 在行動中具有能動作用 (agency)，他言：

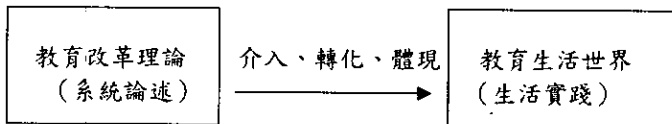
能動作用不僅僅指人們在做事情時所具有的意圖，而是首先指他們做這些事情的能力（這就是能動作用之所以意味著權力的原因）。……行動是一個持續不斷的過程，是一種流。在這過程裡，行動者維持著對自己反思性的監控，而這種監控對於行動者在他們整個日常生活中習以為常地為敘這對身體的監控而言，又是十分關鍵的因素。……行動中包含的權力邏輯上指的就是轉換能力。從這個角度上說，最廣義的「權力」在邏輯上先於主體性及行為的反思性監控的構成。(Giddens, 2002: 9,15)

在這裡認知、行動與權力三者同時交錯在一起。這正是知識語用學的出發點。換言之，我們所關心的，不是知識本身的推論結構，或知識內容的構成，而是知識在轉化為行動能力時，到底發生了什麼。若以前節所言的生活世界的實踐邏輯言之，我們真正關注的焦點在於：當一套具備邏輯一致性、具有明確規則的知識系統，應用到以實踐邏輯為主的社會生活世界中時，在行動者身上發生了什麼？也就是說，在探究所謂「理論與實踐之間的關聯」的問題時，我們要問：什麼樣的過程與條件使「明言的知識」轉化為身體化的「默會知識」？使得「學究的理性」轉化為「實踐的理性」？使得以主體為中心的「系統邏輯」轉化為相互主體性的「生活世界

的邏輯」？

由這樣的知識語用學的觀點，我們可以來重新界定「改革」(reform)或「教育改革」(education reform)的行動社會學意含。所謂改革，乃是指一套新的知識論述介入生活世界，並具體展現在制度化的生活實踐的過程；所謂教育改革，則是指在教育場域（關聯到社會中知識與文化生產與再生產的場域）中的論述的變革，而這個變革最終要身體化在教師及相關教育人員的慣習與身心狀態中，也就是制度化在生活世界行動者的實踐互動之中。

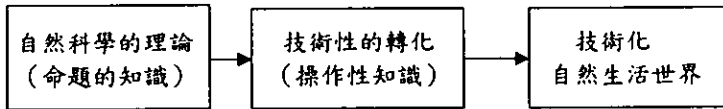
由上的分析可知，從改革的知識語用學觀點來看，改革可以被視為實踐者之行動知識的學習與更新的過程，行動知識本質在於社會行動能力的提昇。改革的目標就在於提昇實踐者的行動能力。當然本文所言的改革主要是指社會群體的改革，而非個人層次的改良（儘管所有集體層次的學習，都必須以個體層次的轉變為中介，也就是制度化必須以身體化為中介）。因此，改革是指社會群體實踐者對行動知識的學習過程。由於將改革定位為一個學習過程，因此改革它所涉及的就是一個不可逆的社會學習、成長與創新的過程，而非僅僅涉及一些制度措施的改善。儘管所有的改革均會涉及政策制度的更替，但如果只是把改革過程化約到政策層次，將使我們無法認清改革本身豐富的社會學意含，更重要的是，這樣的化約也將使我們無法洞察出改革的機制與評斷出改革的成效。



正如上圖所示，如果教育改革是教育行動者在實踐中知識更新的學習歷程，它必然涉及一套教育改革理論如何介入、轉化及體現在教育生活實踐當中的歷程，也就是涉及改

革的知識論述如何在實踐中身體化與制度化的過程。接下來，我們從知識與用學的觀點，來探討教育改革理論如何應用到實踐生活的可能模式。也就是探討理論與實踐關聯的可能模式。

有一種最常見的理論與實踐的關聯模式乃是來自自然科學的理論應用模式，這種模式是從自然科學的基礎理論知識出發，然後將抽象理論轉化為一種可以加以技術應用的操作性知識（也就是應用性科學的知識），最後這種知識可以應用至我們日常生活實踐之中，如下圖所示。

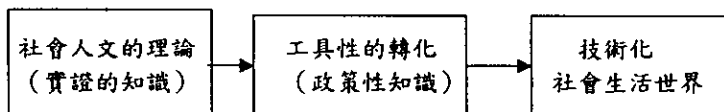


這種模式主要強調知識的工具性應用，我們可以把這種理論與實踐的關聯模式稱之為「工具主義模式」。它在工業革命後應用於大機器的生產方式，造就了西方的工業文明³。當知識（自然科學的知識與技術）固著於機器之上時，以機器為媒介就創造出龐大的生產力，整個過程可以用「技術理性」或「工具理性」來解釋。當然，這種工具主義模式原本就是為了解決人類對大自然的開發利用而發展出來的模式。它只處理知識及技術如何介入一個客觀的外在自然，完全忽略了這個技術實踐會深深嵌入行動者的社會生活世界之中。我們認為，單就技術實踐而言，它不僅僅涉及到人與自然的關係演變（包括它把自然改造為一個技術化的自然世

³ 事實上這種技術性應用的知識模型，在人類歷史的發展過程中淵遠流長，早在 Aristotle 對於知識的區分中，就給予這種「技藝」(technic) 知識一個獨立的地位。不過一直要等到工業革命以後，早期具有工匠傳統的技藝才與科學知識結合，產生了所謂「技術學」(technology)。直到現在，這種自然科學的技術應用模式仍然是處理知是應用的主流模式。

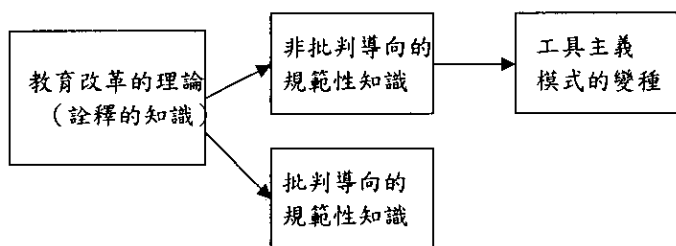
界)，也會涉及到人與人、人與社會及人與自己關係的演變。就本文的實踐邏輯而言，技術實踐關聯到生產力的提昇，但也會關聯到生活世界實踐的改變，因為這些技術實踐活動仍會在相互主體的行動者的利益、權力與符號互動等實踐網絡中發生相互作用。

事實上，工具主義的模式並非指應用於自然科學的應用之中，相反的，在過去兩百年中它也深深影響著社會人文知識的運作。一般而言它是以實證科學的型態出現的。



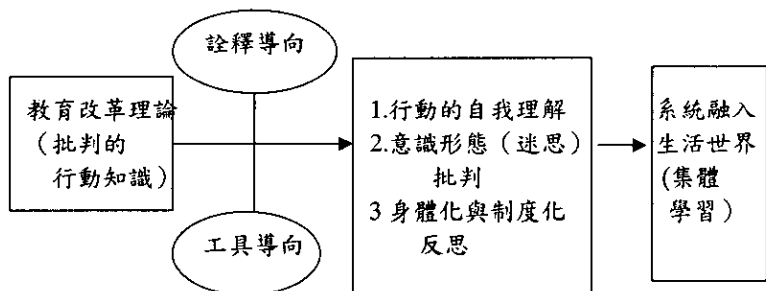
正如上圖所示，這種社會人文學科的「工具主義模型」把所謂實證的知識進行工具性轉化，也就是讓其變成在政策應用上可以操作，促使生活世界中各種類型的組織（主要是政府與企業）的領導階層可以將此種政策性、方案性知識拿來應用。要達到這個目的，社會人文學科所產生的政策知識至少必須符合以下幾個條件：第一，事實與價值二分，專注於事實的分析；第二，政策措施必須標準化與且具有高度形式操作的特性；第三，以滿足組織最大績效為目標。

其實，上述這種有關於理論與實踐關聯的「工具主義的模式」（不論應用於自然科學，還是社會人文科學），正是 Habermas 所言的「技術認知興趣」的知識，也是 Stehr 所言的「生產性知識」。它們均是工業資本主義文明興起後最重要也最搶眼的知識應用的模式。但正如 Habermas 與 Stehr 所言的，除了工具主義模式之外，社會人文科學有關於理論與實踐關聯至少還有兩種不同的模式。我們分別稱之為「詮釋導向模式」與「批判的行動知識模式」。



批判的行動知識模式

為什麼只有具批判性導向的行動知識模式才是最適合於教育改革的實踐理論模式？這是因為這個模式不但把生活世界的默會慣習、決策的權宜性與歷史性與相互主體的溝通說服過程均考慮進來，更沒有忽略在實際實踐過程中，行動者所必須面臨的利益糾葛與符號鬥爭。正是在這裡，它充分照顧到「生活世界的邏輯」，這是前面的工具主義模式與詮釋導向模式所無法迄及的。後兩種模式，雖能提出一套改革的具體政策，但在其改革過程進行溝通說服與符號鬥爭的歷程中，未能真正認識到社會生活世界中話語、權力與利益所共同形成的禁制，因而會忽略一個被扭曲溝通結構對於社會生活世界行動者的長期影響，從而也很少考慮到一種被承認（或誤認）的心態結構是如何內化為慣習或身體化為默會知識。然而正是在這裡，我們也才真正正視傳統慣習那種深入人心的「遲滯效果」（hysteresis effect）（Bourdieu, 1977：78）



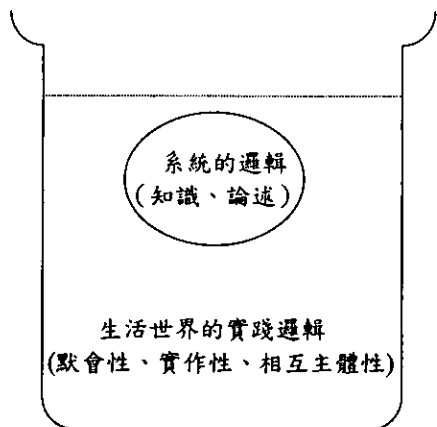
正如 Carr 所言：

教育活動是一種社會實踐。因此，實踐者之理論基模必非可以自己形構出來，而要透過向他人學習、與他人分享的過程方能獲得，而且經過纏繞教育思想家不斷地發展、演進，最後將之保存下來。易言之，教育實踐者之理論基模具有歷史性：實踐者心中之思想基模隱含著思考箝入的種種方式。如果實踐者所思考的、所想說的與所想做的成為明智且一貫的方式，那麼此思考方式即箝入其心。(Carr, 1998: 63)

這種「箝入其心」的慣習或默會知識，並非依賴所謂「明言知識的意識型態批判」就能竟其功，要對抗它也必須依靠默會慣習的力量。

四、系統邏輯與生活世界邏輯的辯證：教改歷程的形式分析

正如下圖所示，在具體的教育改革社會實踐過程中，教改理念的邏輯會「融入」教育場域的生活世界的邏輯之中。正如將一顆藥劑投入裝了水的容器一樣，在這裡所謂「系統的邏輯」是指由教改理念與政策所形成的一套知識論述，在圖中以一顆可溶解於水中的藥丸，容器中的水代表廣大的教育生活世界。在教育改革的實施過程中，藥丸會融入水中，這期間整杯水可能會起波瀾，也可能會發生化學變化。不論如何，唯有當整顆藥劑「完全溶解」於水中，教育改革才算完成。此時藥丸消失了，水的性質也改變了。



這個比喻的重點在於，唯有水面下的生活世界才是自主運作的。藥丸（理論）是一個人為的製作，她要真正發揮作用，只有融入水面下整個生活世界的邏輯之中，並且從屬於生活世界。從另一個角度言之，任何改革的知識或論述並不能存活於真空之中，它必然要融入它所指涉的社會生活世界之中，才能真正具有生命；換言之，沒有獨力自主的系統邏輯，系統（包括其中的知識論述）必定依賴生活世界而運作，它以生活世界為根基。

批判的行動理論作為改革實驗的觸媒

但是，問題的關鍵在於「系統如何融入生活世界之中」？這裡的「融入」到底是什麼意思？正如前面所言，在生活世界中運轉順利的系統（也就是在社會生活中具有生命力的系統），是指這個系統（包括知識或論述）在融入生活世界的過程中，與生活世界融為一體，直到系統本身「看起來」好像消失了一樣。換言之，在改革的過程中，系統與生活世界發生接觸與化學變化，這時系統的明確性、學究性與孤獨主體性，都將因為生活世界邏輯的作用，而發生轉化，也就是系統的知識與論述將日益剝除明確推論與學究理性的性格，日益身體化、社會化與制度化為實踐者生活慣習的一部

份，也就是成為行動的默會輔助意識。有趣的是，正如藥丸融於水中，藥丸會「看起來」消失一樣，當知識論述系統在教育改革過程中真正發揮功效時，這個系統也會「看起來」消失了，這正是系統同化於生活世界的現象。當然，這決不意味著系統毫無發揮作用（假若如此，一切具理念性的改革終將是句空話），只是顯示，改革的關鍵在於系統本身融入生活世界中，最後達成老子所謂「功成不居」與「大制不割」的果效。在這個歷程中，系統的社會化與生活世界的系統化同時運行，最終系統仍從屬於生活世界的實踐邏輯（儘管這個實踐邏輯的內涵已有所改變）。

由前面的論證，我們可以得到這樣的觀點，即觀察改革過程的核心關鍵在於：新的改革論述日益撥除其系統邏輯，而與生活世界的邏輯相互融合。也就是說，假若改革涉及到行動者的社會集體學習過程，亦即涉及讓一套知識論述系統介入原先的社會生活世界的過程，那麼，改革成功的判定標準就在於：新系統邏輯如何在集體學習的實踐歷程中，身體化於行動者默會慣習之中，也就是制度化於生活世界邏輯之中。這種「身體化」與「制度化」的歷程正是系統「融入」生活世界的歷程。融入是否成功的指標，就在於改革論述的系統性格如何被剝除與轉化。就在這裡我們看到了前面所言的三種理論與實踐關聯模式中，「工具主義模式」的最大迷思。因為按照工具主義模式的設想，它原本就是要將系統邏輯直接覆蓋在生活世界之上的。這樣的改革不僅不會剝除反而會更加強化其系統性格。至於「詮釋導向模式」，誠如前節所言，它很容易轉化為「規範導向」，並與工具主義模式結合。唯有「批判的行動知識模式」，才是達成系統邏輯順利轉化為生活世界邏輯的最佳模式，也唯有在這種心態模式下，教育改革政策才能真正實現身體化與制度化。

當然這種身體化與制度化的歷程絕非是十分順暢的。因為改革不僅涉及觀念想法的轉變（即便在這裡，也會面臨舊

慣習的抵制)，更會涉及個別行動者自身的權力與資本的轉換，這會造成行動者為自身利益展開權力或符號鬥爭。我們將特別主張在系統邏輯融入生活世界邏輯的過程中，也就是改革論述被「身體化」與「制度化」的歷程中，行動者的符號鬥爭佔有舉足輕重的重要性。

Foucault 的真理政權 (regime of truth) 與 Bourdieu 的秀異 (distinction) 與社會鍊金術

改革初始時期，系統邏輯首先以知識論述型態出現於生活世界的實踐場域中，它可能由少數領袖向舊體制提出異議，雙方展開爭奪正當性的符號鬥爭；接下來，當知識論述與權力相結合時，改革就進入第二階段，此時新的系統邏輯挾著知識與權力相結合之姿，產生極大的力量。這一階段，關於新論述與舊論述的符號鬥爭將更為激烈。因此所謂系統與生活世界之間的鬥爭，事實上會以生活世界中兩種（或兩種以上）知識論述的鬥爭。也就是說，系統並非只是一個直接暴力邏輯的展現，更多的時刻它是以符號（間接暴力）的型態展現出來。當然，這種符號鬥爭絕非只是生活世界成員的純粹理念之爭，它更多涉及到這些成員在實踐場域中的地位、聲望、文化資本與正統性地位的鬥爭。對於許多社會成員（尤其是對文化或知識相關之場域的成員）而言，這種符號鬥爭會比物質利益的鬥爭更具有本質的重要性。

接下來我們以系統融入生活世界的可能狀況，建構出改革的三種可能的發展模式：一是「系統遭生活世界拒絕」；二是「生活世界遭系統殖民」；三是「系統融入生活世界之中」。當然這三種模式只是關於改革發展的「理念型」(ideal type) 分析，事實上在具體的改革歷程中，這三種情況可能會同時出現，相互交錯，形成多元紛雜的樣貌。

1. 系統不融於生活世界：

當系統邏輯與生活世界邏輯之間有強烈扞格（也就是系

統本身的知識論述與社會生活的默會慣習之間不相容)，而原有生活世界本身的自主性很高，且其默會慣習十分強固時，系統的理性要求就會被生活世界所拒絕。這又可區分為兩種，一種是「直接拒絕」，這時改革行動者通常採行詮釋導向模式，但系統邏輯遭到生活世界邏輯的頑強抵制，改革的論述在符號鬥爭中趨於下風，行動者公開反對或質疑系統理性的正當性，系統失靈，改革政策面臨正當性危機；另一是「間接拒絕」，這時改革者通常採行工具主義模式，儘管沒有達成共識，系統下達的命令與規則卻能展現出強制力，此時生活世界雖十分紮實，但也必須採取迴避策略，行動者採行陽奉陰違策略，此時系統被稀釋、模糊化與表面形式主義，最終可能導致系統理想被掏空，執行過程充滿混亂、偽裝與間隙，終至改革失敗。

2. 生活世界遭系統殖民：

改革並非只是一種觀念的教育，它必要產生一種制度性的力量，也就是它大都會與權力或資本結合，以便將改革具現出來。當知識論述與權力或資本相結合時（事實上這對於系統邏輯而言是一個常態），而且當改革者採行工具主義模式時，系統的邏輯就會展現極大的力量，此時儘管在關於改革正當性的符號鬥爭中，系統的論述並未取得實質勝利，或者這種論述的競爭在權力與資本所結合的制度壓縮下，並未能充分開展，這將使得所謂符號競爭被物質條件或暴力條件所禁制。面對這樣的情境，實踐場域中的行動者無力反抗，生活世界喪失對抗系統邏輯的力量，最後形成 Habermas 所謂的「生活世界被殖民化」。生活世界中的實踐主體將會處於「異化」、「物化」與「意義危機」、社會脫序與身心疾病，亦會接踵而來。

當生活世界遭系統殖民時，這並不表示系統邏輯取得真正的勝利。正如前面所言，系統的邏輯究竟不是一個自給自足的邏輯，它無法不經過生活世界的融合與洗禮，就順利產

生原先的預期的結果。事實上，當系統單面向地侵入生活世界中，它不但未能尋求生活世界默會傳統的支持，反而以真理之姿馳騁於實踐的場域時，這將會產生改革者意想不到的扭曲的景象。此時不僅僅生活世界的默會傳統與共享之意義受到衝擊，甚至被摧毀（只有在這時我們才會談論生活世界的意義危機），而且系統自身（結合著權力與資本）會以非理性地、非人性地以及出乎系統自身預期的方式呈顯出來，這種非預期的結果可稱之為「系統的自我反噬」或「知識的自我反噬」。

為何會產生這種自我反噬現象？原來，系統邏輯本來無法單獨存在，儘管系統靠工具理性與操縱心態而能在生活世界中發威，但它終究無法獨自撐起實踐的場域，它需要來自生活世界默會傳統的加持，然而此時生活世界中的傳統意義以破裂或陷入危機，此時變形的生活世界就會以扭曲的方式來展現對系統的支持，也就是一種較為扭曲的默會慣習會在實踐場域中突現出來。這種扭曲性的支持（*distorted support*）一方面會促使生活世界更加變形，產生自我殖民；另一方面它會使系統變成一匹脫韁野馬，它只循著權力與資本自我累積與壯大的邏輯，最終跳出系統控制之外，產生非預期的結果。

3. 系統融入生活世界

這是較為可欲的狀況。系統的邏輯融入生活世界之中，日益成為生活世界的一部分。之所以可以如此，那是因為在改革過程中，系統的邏輯找到了在生活世界中默會傳統力量的支持，新系統論述的「創新力量」與生活世界默會慣習的「保守遲滯力量」之間的張力，在行動者對默會傳統的重新詮釋中，達到一種新的平衡。這種平衡產生的條件在於，新的系統知識論述（在與權力或資本的共同運作下）必須與傳統的、不證自明的、無法明言的、早已寓居在實踐者身上的文化詮釋框架相結合。簡而言之，系統的明言知識必須產生

一個「隱性化」「身體化」的默會過程，直到它完全剝除其明言規則的特性，成為我們無言的實踐行動能力為止。在這個過程中，我們日益將這個新的系統知識視為理所當然，並幾乎無意識地使用它。

當然這樣的過程並非一蹴可幾，而且通常也不是一帆風順的。就個人而言，它會在我們身體及心靈中，產生極大的震盪，我們可能被迫放棄許多行之多年且根深蒂固的思想、觀念與習慣；但與身體的自我對抗相比，在社會層次的震盪將會更大，它不僅涉及權力與利益運作的各項對抗，更涉及關於文化資本與場域領導權的符號鬥爭。不論如何，進入實踐場域中的系統邏輯，就必定要剝除其學究理性的特性，它不再遵循於理論的邏輯，而是遵循充滿「遊戲感」的實踐邏輯。

同理可證，當一套改革的系統化知識被創造出來時，它可能只是孤獨主體面對客觀環境所建構出來的完美理論體系，它可能從屬於工具理性的操控邏輯，但是當這套知識要在人與人所構築的社會生活世界中應用出來時，它就必須把自己轉化為行動知識。也就是說它必須剝落自己「主體中心的理性」而向「相互主體的溝通理性」轉化。在生活世界的實踐場域中，它不在能君臨天下地強加在實踐者之上，相反地，它必須以溝通之精神去影響別人、說服別人，與人協商、討論，必要時甚至通過辯論以護衛自己的立場，凡此種種均會讓行動者對改革產生認同、獻身與共識。只有當新的共識（這個共識把系統知識論述涵蘊其中）從生活世界產生出來，並且成為人們共同的默會傳統與生活慣習時，我們才能說「新的」系統邏輯已與生活世界融為一體了。至此才有所謂成功的改革。

在此要特別說明的是，改革成功代表著「系統的生活化」與「生活世界的系統化」。從文明發展與理性化的角度言之，改革意味著實踐者行動能力的擴大，它促使知識與社會生活

的相互涉入，也就是系統與生活世界相互涉入。但這種情況並不表示生活世界向系統臣服，更不顯示社會生活世界變得愈加可以操控、可以預期。正如前面一再強調的，系統邏輯永遠無法獨立自主運作，系統的知識論述無法在脫離於生活世界的條件下發生作用，因此，當改革不斷的推動，系統邏輯不斷地介入生活世界之中，這只能顯示生活世界的理性化與複雜化。一方面，系統介入生活世界中，原先系統自身的普遍性知識就被脈絡化、地方化與身體化，系統生活化代表著具有「理論知識」性格的系統邏輯已改頭換面融入生活世界之中，因此，這個生活世界並不受系統邏輯的掌控與預期；另一方面，系統以「行動知識」的型態進入生活世界之中，它真正具體展現在行動者的身體與慣習之中，生活世界的系統化也確實代表著人類生活的這個默會向度仍然會隨著知識的發展而改變，這顯示我們將面對一個更加高度複雜、更加難以預測的生活世界。

教育改革歷程的三種不同的發展模式

	系統無法融入生活世界	生活世界遭系統殖民	系統融入生活世界
採用之實踐模式	詮釋導向模式 工具主義模式	工具主義模式	批判的行動知識模式
主要的實踐邏輯	1. 對抗與爭辯 2. 迴避 3. 陽奉陰違（上有政策、下有對策）	1. 異化與意義危機 2. 脫序 3. 扭曲性支持（系統自我反噬）	1. 系統性格剝除與消融（吸收、轉化） 2. 身體化 3. 制度化

在進行完教育改革歷程的形式分析後，接下來我們要正式進入對台灣高等教育改革主流心態的檢視與批判。正如前面所言，當教育改革的實踐模式是採用或較為接近「工具主義模式」時，它就會產生迷思。而今日台灣高等教育改革的根本問題就在於它所採用的正式前述「工具主義模式」的改革方式。即便就教改團體或教改運動的訴求過程而言，它可能常常涉及某些「詮釋導向模式」或「批判行動知識模式」，

或者在政府的政策報告書及改革文件中，也不乏後兩種模式的影子。然而在教改具體的實踐過程中，它仍然是工具主義模式的展現，或者至少可以說政策推動與執行者骨子裡仍然是工具主義的心態。

以下我們將論證，由於工具主義心態作祟，使得台灣高等教育的改革的主要政策模式或主張，不論是「中央資源分配模式」、「管理績效主義」、「標準化明確化的評鑑模式」或是「移植先進國家的政策經驗」最終都只是工具主義實踐模式的具體實現。結果它以所謂「明確遊戲規則」為標竿，忽略了實踐場域中人們默會知識與慣習的作用；它以所謂「正確的理想規範」為指引，忽略了在生活世界中人們的實踐所充滿的權宜性與因應策略；更重要的是，它以所謂「優質與績效的管理主義」為政策工具的核心，忽略了在政策制定與執行過程中人們相互主體性的溝過程。

假如這種工具主義模式的實踐觀如此忽略生活實踐場域中的默會慣習與相互主體性，它又如何真正在生活世界中運作呢？正如前面所言，這種工具主義模式的教育改革論述，除了會結合權力與資本形成強大的操控力量（如形成強勢的政策），以系統自身的邏輯侵入生活世界，因而造成生活世界被系統殖民及意義危機外，更重要的是它仍需要來自生活世界某些默會傳統與慣習的支持，只是這種支持會以扭曲的方式展現。

接下來，我們將應用上述討論的觀點來探討今日台灣高等教育改革的主流心態，我們將這個主流心態分為以下四種：

- (一) 透過國家大量的經費與資源投入，可以引導高等教育的學術研究與發展方向，向卓越邁進。由中央統籌規劃資源的分配與應用，讓各大學來競逐，可大幅提昇教育品質及大學的國際競爭力。

- (二) 在市場化與全球化競爭壓力下，高等教育的經營與發展應採行績效主義的管理模式，把企業的效率與目標管理方法帶入校園，可以大幅改善教育品質低落現象，提昇大學的競爭力
- (三) 要增進大學競爭力，就要提昇教師研究與教學的能力，而唯有訂立明確化、標準化及量化的教師評鑑方式，包括建立客觀程序的作業流程與考評規則，才能促進教時達到高品質的教育產出
- (四) 教育改革以先進國家（尤其以美國）的模式經驗為準則，一方面這種移植模式可以藉國外成功經驗在臺灣複製，另一方面，在國際化就是美國化與英語化的前提下，移植模式可以讓台灣高等教育與國際世界接軌，提昇大學與國家競爭力。

事實上這四個主流心態，都是以提昇大學競爭力為其最重要的訴求的。我們以為，在內外環境的壓力下，提出這樣的訴求無可厚非，然而這其中隱藏有許多盲點，更關鍵的是，由於在「工具主義模式」的教改心態下，上述這四種主流心態或訴求，會發展成四種「實踐的迷思」，這種迷思之下，其具體的教育改革的實踐過程，最終會產生「殖民化」的扭曲後果。

接下來，我們將分四節來探討這四種迷思及其在實踐過程中產生的結果。每節的陳述將以兩個重要的論證相互交錯來說明，第一個論證是「工具主義模式的作用」，我們將闡述這些主流心態如何在「工具主義模式」的引導下，促使教改政策與執行變成系統邏輯對生活世界邏輯的控制與操縱；第二個論證是「生活世界的扭曲支持」，我們將分析在系統邏輯的強勢運作下，生活世界的實踐者（即大學教師們）如何採行因應策略，尤其著重於分析生活世界中的某些默會慣習因子如何被激發出來，並以變形的方式對教改政策形成扭曲的支持。

五、迷思之一：中央資源分配模式：追求卓越與資源挹注

系統的政策

1. 學術追求卓越計畫
2. 大學整併計畫
3. 提昇大學基礎教育計畫
4. 大學評鑑與學門評鑑
5. 公立大學校務基金與私校獎補助政策
6. 國科會及教育部大型研究計畫

生活世界的實踐

1. 傳統中央規劃心態的借屍還魂
2. 學術炒短線與便宜行事作風
3. 搶錢大作戰
4. 學術綁標與利益分贓
5. 上有政策與下有對策
6. 小圈圈派系文化的惡質化
7. 形式主義、表面文章與虛偽造假

近年來，利用大量的經費與資源的挹注，欲將高等教育引導到一個合理的方向，尤其引導到國家發展所需要的研究領域及並引導各校的辦學模式，這一直是教育主管當局的重點教改政策。例如爲了促進大學之間的合作與聯盟，重金鼓勵各大學推動合作、聯盟或整合，最終達成「大學整併」；例如「追求卓越計畫」將國家重要科學研發資源攙注在少數的大型研究計畫中，想以資源集中的方式（四年一百三十億）讓幾所大學在短期內擠入世界重要大學之林；在這個計畫已臨尾聲，我們並沒有看出成果之際，教育部又想設立「高等教育審議委員會」，以五年五百億投資在重點大學，預計在五年後產生五所大學擠入亞洲百名之內；又例如「提昇私校研發能量計劃」、「提昇大學基礎教育計劃」等，也都有數十

億的經費；除了這些較為明顯的政策之外，教育部與國科會每年仍有大筆經費預算列入所謂專案大型的整合型研究計劃（每個計劃少則數千萬，多則數億），開放讓各大學或研究機構來競爭，這些大型計劃都是以提昇大學競爭力或以提昇國家總體競爭力為名義的。除了這些研究經費外，為因應私立大學爭取補助的訴求，教育部每年仍編列百億預算作為私立大學的「獎補助款」，這些獎補助款也是透過教育部所訂立的一套評鑑標準來進行分配的。

正如前節所言的，國家透過資源分配來引導高等教育的走向，這本無可厚非，證諸世界各國的近年高等教育的發展，也都採用這種政策。問題的關鍵在於，這個政策背後的「工具主義模式」的操縱心態。首先，教育主管當局似乎把資源分配的模式視為最重要的教改機制，也就是把它視為改善高等教育的最重要手段，改革者以為透過權力與貨幣的機制可以直接引導高等教育的走向，甚至迷信可以透過利益爭奪的遊戲，就能產生好的研究成果，這種倚重於物質利益分配的心態，就會忽視在資源分配過程中所應做好的配套措施，尤其是在學術實踐場域中、在觀念溝通上與在研究過程上的配套措施。這種向工具操作傾斜的心態，嚴重忽略我國學術生活世界的實際運作，會產生這樣的盲點：改革者無法意識到，任何國家的科學研究要有一定的水平，都必須建立在一個尊重科學的文化心態，以及一個已建立且行之有年的科學社群的默會傳統之上。忽視這個默會傳統的建立，將無法產生真正有水準的科學研究。然而教育部以大量的資源投入，從未考慮投在增進學術社群的良性互動上，也未提出改善與學術研究默會慣習相關的研究環境上。我們看到的是，改革者想在短期內讓台灣科學研究起飛，這種炒短線的做法事實上是不可行的。因為科學研究，從基礎科學到應用科學，從理論界到實務界，從制度到機構等，都是長期累積的默會慣習所促成的，而對於科學發展最重要的科學人才的培養更是在這樣的默會環境中長期養成的。教育部的短期資源

挹注的做法，最後很可能變成撒錢遊戲，沒有具體成效。

第二，工具主義模式的資源分配，最後會變成教師的「搶錢大作戰。」因為當以經費及資源挹注政策為政策主軸，代表著高等教育改革直接以經濟資本及權力的型態出現，這與我國高等教育長期的學術慣習不同。事實上這些改革政策，例如要推動哪些研究計劃，大都是由中央少數官員與學術界少數學術寡頭所決定的。這是十足的工具主義操作的模式。由於權力與資本所具有的工具操作的特性，使得其政策執行基本上不會遭到學術界生活世界的正面反對。相反的，由於它涉及教師個人學術資源與利益的重新分配，將會勾起大學教師們內心爭奪利益大餅的心態。如此一來所謂基於本然興趣的學術研究最後會變成「搶錢大作戰」。由於學術資源之使用，不只涉及金錢、權力與利益的分配，更是學只學術資本與社會資本的爭奪，這就無可避免地使教師們捲入一連串的搶錢鬥爭之中。加上高等教育市場化後大學競爭日益白熱化，所謂績效主義盛行，因此搶得這些資源大餅就成為許多學校系所、及教師獲取資本及聲望的重要手段。這會使得搶錢大作戰變得更加扭曲。

第三，事實上，這些林林總總資源分配的政策推動，從政策的制定到執行的過程，我們都可以發現傳統生活世界的默會慣習的支持作用（當然這是一個扭曲的支持）。首先，由中央來統籌規劃資源分配，這正是我國政府長期累積下來的基本心態。以往在黨國體制時代，中央官僚的集權式作風，雖然在教改要求「鬆綁管制」的訴求下，已有極大的調整（也就是所謂的從規劃管制到大學自主），然而在所謂「提昇競爭力」的壓力下，這個傳統慣習似乎又借屍還魂地呈現在當前的資源大餅的統籌分配上。中央控制模式這個古老慣習在此又找到了歷史舞台；其次，由於改革者以「提昇大學競爭力」為名，來進行這些資源分配。教師們無法在正當性上與之對抗，只能被動回應。這種回應也會因長久以來大學

教師團體的一些默會慣習而產生不好的結果。例如，原本華人社會「小圈圈」文化盛行，在學術圈內野不例外，搶錢大作戰促使這種派系文化以一種較為偏差的形式產生出來。以往只是因關係或個人因素而形成不同的派系，現在將會因為金錢或資源而讓這種文化惡質化。所謂計劃案早已「量身訂作」、「學術綁標」以及搶下計劃再「利益分贓」等現象也就不足為奇了；再其次，改革者總是迷信中央的統籌規劃，可以由上而下貫徹執行，但其實在執行的過程中，傳統華人特有的行事理法，也就是「上有政策、下有對策」「陽奉陰違」等策略會大行其道。結果中央的政策不論多麼冠冕堂皇，其所訂立的資源分配辦法多麼宏大精緻，結果生活世界的教師們自有一套應付、迴避的策略，所謂「表面文章」、「形式主義」與「虛偽作假」等風氣，會以更扭曲的型態表現出來。這些現象的結果可想而知，改革將會事與願違。去看看那些搶下各種資源大餅的學校或系所，一間間大樓、實驗室蓋起來，許多設備儀器大量添購，不管是否需要更新，在光鮮亮麗外表下，獨獨未能展現的卻是它是否真正反映了教師整體研究能力的提昇。

六、迷思之二：績效主義與管理原則

系統的政策

1. 學校重視行政績效（如全面品質管理）
2. 財務成本效益分析成為各校政策推動的重點因素
3. 重視招生工作與行銷公關
4. 成立招生熱門之新系所
5. 重視推廣教育、開設在職專班與其他學分班
6. 其它開拓財源之事業

生活世界的實踐

1. 行政凌駕學術之上(管理控制風格取代學術討論風氣)
2. 功利主義與金錢掛帥
3. 績效主義變為公關導向(向市場及國家進行公關)
4. 管理目標以向教育部及國科會搶下多少資源來衡量
5. 毫無特色的一元化大學
6. 教師與學生之教育品質與福利的壓縮

首先是來自工具主義心態模式的作用，在政府財政緊縮的前提下，國立大學校務基金制度、私立大學爭取獎補助款的制度，以及大學大量擴充後所產生競爭壓力，這些原因都催生大學往績效主義的管理原則邁進。例如，成本效益分析成爲大學（尤其是私立大學）發展最先考慮的前提，招生成爲學校的頭等大事。

然而，事實上所有提昇大學管理績效的種種決策，都是由學校少數行政官員與學術寡頭所壟斷。教師成爲這些政策的接受者，而非制定者。績效主義使得長期以來推動大學自主與教授治校的理念遭到重大衝擊。因爲行政主管在學校中的地位將日益凌駕教授之上，用 Bourdieu 的語言，「學術資本」(academic capital) 的力量以超越「智識資本」(intellectual capital)。

這種日益管理化的趨勢與前面所述的國家教育主管當局的資源分配模式相結合，形成一種學校針對國家資源的爭食遊戲。弔詭的是，原本爲了提昇大學競爭力，應展現在大學教育品質的競爭力，現在卻轉型爲提昇大學向國家搶奪資源的競爭力。現在，各大學幾乎均在磨拳擦掌，以管理績效主義的精神關注著從國家所釋放出來的教育資源。它們的管理目標不在於改善了多少研究與教學的品質，而在於從國家中搶下多少資源。

其次是來自傳統生活世界對績效主義及管理主義的「扭

曲性支持」。在華人文化或台灣高等教育的默會慣習中，原本學術研究風氣就不興盛，理想主義不足而功利主義盛行，這可以從大學入學考試排行在前面的科系以實用為主就可以看出。因此當工具主義模式當道，績效主義盛行之時，高等教育的功利性格就更加彰顯。這可以從近年來成立之新科系均偏向於管理與實用科技相關科系這一趨勢中看出。

在台灣的大學文化中有一個特色，就是長期與外界隔絕。社會民間有關大學辦學好壞、教育品質與聲望等資訊是極端封閉的。社會生活世界長期以來就沒有監督大學辦學的默會傳統。在績效主義催迫之下，並未促使學校往真正透明有效管理以提昇大學品質的路子走，因為即使真的這樣做，社會也無從知曉。正是在這種資訊不對稱的文化慣習下，學校明智的做法是把重心擺在大量的公關、廣告、行銷活動上，結果績效主義的理想在這裡轉化為「公關主義」。這又是系統自我反噬的另一例證。

七、迷思之三：規則化、標準化的評鑑模式

系統的政策

1. 建立教師規則化與量化的研究評鑑與獎勵制度
2. 引入國際的科學引用索引 (SCI、SSCI、EI) 成為研究獎勵之依據
3. 建立量化教學評鑑制度

生活世界的實踐

1. 為避免爭議與便宜行事，採用客觀量化評鑑指標
2. 重視研究、輕視教學、忽視輔導
3. 學術寡頭與學術封建主義
4. 教師社群的疏離與默會傳統的闕如 (Crane 的無形學院)
5. 教師學術鍊金術與異化

6. Merton 的科學研究的馬太效應

7. 形式主義與教師迴避策略

首先，整個高等教育學界日益相信只要訂立標準化、規格化及量化的作業流程或考核基準，就可以公平客觀檢驗出教師專業產出的水平。大多數主張制定標準化考核機制的人總會強調：以往高等教育品質不彰的原因就是缺乏考評機制，使得教師的教學與研究過於懶散。只要將績效主義原則引入教師的研究及教學活動，必然可以大幅改善教師的專業能力及教育品質。也許過去的狀況確實存在著過於鬆散、甚至偷懶及效率不佳的狀況，而所謂「混日子」、「不務正業」的老師及學生也屢見不鮮。但問題的本質卻在於：到底今日高等教育品質不彰的狀況主要是由於教師被寵壞了，還是因為高等教育極速擴張而其配套資源卻未能相應地增加所致？這是一個極為重要但至今還未被充分討論的課題。筆者的觀點是：建立教師的研究及教學評鑑制度本來就是必要之事，沒有反對的理由。但必須把如下的觀點列入考慮。

第一，所有的明確化、標準化的評鑑制度，均只是衡量一個教師專業與績效的最低標準，也就是衡量教師的基本義務要求。至於要將其用來評斷教師的研究教學的層級化水平，甚至作為升等、聲望及各種可能資源分配的重要標準時，這個制度就會產生「異化」的現象。眾所週知，學術研究與教學活動，基本上是一個「質勝於量」的實踐行為。一篇好的具有創意的學術研究成果，其價值遠大於十篇甚至百篇一般平庸的泛泛之作。一堂好的教學課程（可能是一個動人的演講、精采的評論、具有啟發性的討論等），要遠遠勝過十堂百堂沉悶、無聊、照本宣科的例行課程。這些均表明，只有「質性」的評鑑才能真正評量出大學教育的品質。因此在標準化評鑑之上，我們應建立以質性為主的教師評鑑制度。現行的做法試圖以量化取代質性評量，甚至前者將成為

唯一的標準，其結果將是災難性的。

第二，事實上，當量化成爲唯一的評量標準時，表面看起來，明確的規則化的系統邏輯取代原先大學生活世界默會傳統。其實不然。正如我們在前面所言的，沒有生活世界的支持，系統的論述是無法融入生活實踐之中並發揮功效的。因此這些所謂量化的形式規定，在具體實踐行動中就必須以原先默會傳統的「扭曲性支持」而展現出來。例如，所謂「形式主義」、「陽奉陰違」等現象將會層出不窮。更嚴重的是，當政策的精神就是認爲：「明確的考核方式及賞罰標準，就可以促使教師達到高品質的教育產出」時，教師也會在政策引導下把自己的事業目標訂在如何迎合這些考核標準。例如有人運用各種可能的方式（包括人脈關係）讓自己的文章進入 SCI、SSCI 級的刊物；許多論文之刊登教授們互搭便車掛名，以便獲取某些大學的重賞；許多教師爲了爭取考核之成績，終日將自己關在研究室當中，或終日汲汲於追求外面的研究計畫，很少與其他同僚及學生互動；在研究掛帥的評鑑制度下，許多教師把教學視爲可有可無的東西，上課隨意準備、草草了事，課堂教學成爲教授研究下的犧牲品。我們或可把這個現象稱之爲「大學教師的殖民化」。因爲此時的大學生活世界遭到系統的殖民，這將使的大學只是一個製造知識產品的加工廠，而不是從事學術研究與高深教育人才培養的知識殿堂。

第三，科學社會學家 Crane 曾在其著名的研究「無形學院」一書中，提出一個關於科學知識創新與增長的新見解，或可有助於我們釐清現在的問題之所在。Crane 針對美國科學學術中幾個領域之發展（主要是數學領域及鄉村社會學領域），進行長期的實証研究。他發現科學知識的增長並非只是一個認知的過程，更是一個社會的過程。除了所謂正式組織，也就是建置化的專業學科或科學社群之外，還存在著一個關於科學家人際溝通、互動、交流、討論的「非正式網絡」。

他將其稱之為「無形學院」，已有別於大學、研究機構及專業學會所行成的「有形學院」。Crane 認為真正造成科學知識創新與快速增長的原因，來自於科學社群內部的無形學院。也就是說，當某一個學術領域的成員之間的非正式互動十分頻繁及緊密時（例如面對面互動、書信往來、電話互動、小型研討會讀書會 Workshop 及其他非正式聚會等），通常也就是這個學術領域的研究成果呈現快速累積及增長的時期。Crane 的研究有力地證明了學術研究之創新進步的關鍵來自於科學社群如何養成非正式的、默會的互動傳統，而非來自於訂立明確的評鑑規範。

八、迷思之四：國際化與英語至上心態

系統的政策

1. 提昇大學國際競爭力計畫，與國際接軌
2. 以 SCI、SSCI 等國際引用索引為宗，並仿此建立 TSSCI
3. 教師以英語發表著作列為評鑑最重要依據
3. 獎勵英語授課

生活世界的實踐

1. 水土不服的問題：美國形式規則與華人默會傳統之間的扞格
2. 學術的自我殖民與文化的自我殖民
3. 學術的加工業
4. 學術討論的淺薄化
5. 投機效應

首先，我們迷信只要將國外（主要是美國）所謂成功的經驗直接移植到本國來，台灣的高等教育就會像先進國家一樣開花結果。事實上沒有體認如下的事實美國高等教育及科學界所形成的標準與規範（如大學排名、評鑑體系、期刊影

響力評估等)，均是建立在美國本土已發展了數百年之久的大學及科學體系的文化傳統的基礎之上的。因為有來自生活世界的、深厚的「默會慣習」作為支撐，這些評鑑制度可以順利推行。然而蕩我們把這套制度直接搬到台灣來時，不但沒有考慮到這些制度的可行性，更想立刻讓其成為唯一的圭臬。這必然造成嚴重的水土不服。我們可以移植他們的明言的規則制度條文，但卻沒有辦法移植他們的默會文化傳統。這就必然使得這些制度的施行會造成格格不入及荒腔走板的結果。

其次我們似乎認為所謂國際化就是英語化，所謂與國際接軌就是用英語在國際發表論文，或用英語教學。其實這是一個嚴重的迷思。即便我們真的能夠認真學習美國的制度，一切按照美國的標準來展現我們的高等教育，這又代表什麼意義呢？就以社會人文科學而言，一個在台灣本土學者一年能夠在 SSCI 上發表甚多文章，這代表什麼意義這只代表這位學者對美國（英語世界）的學術社群有所貢獻，這是他個人的成就，與台灣自身的發展何干？問題當然比這更複雜，事實上要土生土長於台灣的華人用英文發表論文並被英語世界接受，這基本上就是一個「殖民」的過程。這不僅僅涉及精通一種語言，還包括價值觀與「身心狀態」的改變。

正如陳明莉所言：

若以投資報酬率的角度來看，非英語母語的學者花費在學習外語的時間、金錢和精力，往往數百倍於英語學者。為嫻熟一向外語，往往必須花費數年至數十年的時間，而閱讀寫作非母語所消耗的時間、精力，又豈是母語使用者所能想像？更可悲的是，不論邊陲學者如何努力，其外語寫作能力，依然難與英語母語學者匹敵，而其帶有文法瑕疵的寫作、平板簡單化的表達方式，卻可能是被主流期刊退稿的原因。當邊緣世界的學者，將大半心力交付語言的學習（有的甚至將英語當成知識

本身)，核心國家學者卻可將全部心力放在知識的創造與累積上，雙方知識產能的差距隨之擴大。(陳明莉，2002：10.17-18)

當我們把國際化等同於英語化時，我們至少犯了兩個謬誤：第一，國際不等於英語世界，更不等於美國，將兩者等同將會使我們忽略了世界其他地區與我們的關聯性，事實上在全球化的趨勢下我們必須與世界許多地區發生關係，尤其是東南亞、中國、韓日、歐洲及阿拉伯世界等。獨尊美國將使我國加深對美國的依賴，尤其是文化的依賴，我們甚至可以把這種現象稱之為「文化的自我殖民」；第二，學習語言與學習文化是不同的。國際化的主要目標應在「文化」，而不是「語言」。儘管要理解一國文化必先理解其語言，然而今日之政策似乎只著重於語言層面，還未考慮到文化層面。

參考書目

- 中正大學教育學院（主編），《新世紀教育的理論與實踐》，高雄：麗文文化。
- 中華民國比較教育學會等（編），《教育改革—從傳統到後現代》，台北：師大書苑。
- 王如哲（2002）《知識經濟與教育》，台北：五南圖書公司。
- 王震武、林文瑛（1999）《另眼看教育改革》，台北：桂冠圖書公司。
- 周祝瑛（2003）《誰捉弄了台灣教改？》，台北：心理出版社。
- 高華強、楊思偉（主編）（1998）《鬆與綁的再反思》，台北五南：圖書公司。
- 黃政傑（2001）《大學教育改革》，台北：師大書苑。
- 陳明莉（2002）〈台灣學術場域的知識生產〉，「第三屆社會科學理論與本土化研討會—社會科學理論在華人世界的運用」，嘉義：南華大學。
- 陳美玉（2002）《教師個人知識管理與專業發展》，台北：學富文化）。

- 陳學飛等（2002）《西方怎樣培養博士—法、英、德、美的模式與經驗》。
- 陳漢強（主編）（1997）《大學評鑑》，台北：五南圖書公司。
- 淡江大學教育研究中心、二十一世紀基金會（主編）《二十一世紀我國高等教育的發展趨勢—體制、功能與學校組織》，台北：師大書苑。
- 楊國樞、瞿海源、林文瑛（編）（2001）《新世紀大學教育》，台北：前衛出版社。
- 楊深坑（1999）《知識形式與比較教育》，台北：揚智文化。
- 盛曉明（2000）《話語規則與知識基礎—語用學維度》，上海：學林出版社。
- 潘懋元（主編）（2001）《多學科觀點的高等教育研究》，上海：教育出版社。
- 鄒川雄（1998）《中國社會學理論：尺寸拿捏與陽奉陰違》，台北：洪葉文化。
- 鄒川雄（2000）《中國社會學實踐：陽奉陰違的中國人》，台北：洪葉文化。
- 盧增緒（1992）《高等教育問題初探》，台北：南宏圖書公司。
- 戴曉霞（2000）《高等教育的大眾化與市場化》，台北：揚智文化。
- 王九達等（譯）（2003）《21世紀美國高等教育—社會、政治、經濟的挑戰》，台北：高等教育文化。
- 侯定凱（譯）（2002）《教育改革—批判和後結構主義視角》，上海：華東師範大學。
- 徐小洲、陳軍（譯）（2001）《走出象牙塔—現代大學的社會責任》，浙江教育出版社。
- 李猛、李康（譯）（1998），《實踐與反思—反思社會學導引》，北京：中央編譯出版社。
- 林玉體（譯）（2003）《高等教育之哲學》，台北：高等教育文化。
- 溫明麗（譯）（1996），《新教育學》，台北：師大書苑。
- 蔣衡等（譯）（2003），《政治、市場和學校》，北京：教育科學出版社。

- 王承緒等（譯）（2001），《高等教育新論—多學科研究》，浙江教育出版社。
- 王承緒（譯）（2002），《探究的場所—現代大學的科研和研究生教育》，浙江：教育出版社。
- 劉珺珺等（譯）（1988），《無形學院—知識在科學共同體的擴散》，北京：夏出版社。
- 李淑華（譯）（2001），《知識共享型組織》，台北：商周文化。
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (1997), 《大學與全球知識經濟》，江西教育出版社。
- 徐輝、陳曉菲（譯）（2001），《現代大學論—美英德大學研究》，浙江教育出版社。
- 汪利兵（譯）（2001），《美國高等教育》，浙江：教育出版社。
- 楊振富（譯）（2000），《學術這一行》，台北：天下文化。
- 王善博等（譯），《製造知識—建構主義與科學的與境性，第一章》，北京：東方出版社。
- 彭淮棟（譯）（1984），《博藍尼演講集：人之研究、科學信仰與社會、默會致知》，台北：聯經。
- 楊振富（譯）（2000），《學習型學校》，台北：天下文化。
- Shumway, D.R. & Ellen Messer-Davidow (1996) 〈教育與學科規訓制度的緣起----意想不到的逆轉〉，收錄於《文化／社會研究譯叢（一）：學科、知識、權力》p23-55，香港牛津大學出版社。
- 王承緒等（譯）（2001），《學術權力—七國高等教育管理體制比較》，浙江教育出版社。
- 王承緒等（譯）（2001），《國際高等教育政策比較研究》，浙江教育出版社。
- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*, MA: Blackwell Publisher.
- Ball, S.J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-structural approach*, Buckingham: Open University Press.
- Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*, Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Barnett, R. & Griffin, A. (eds) (1997). *The End of Knowledge in*

- Higher Education, London: Cassell
- Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press
- Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*, Buckingham: SRHE & Open University Press
- Habermas, J. (1987) "The Theory of Communicative Action vol. 2, *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*". Boston: MIT Press.
- Polanyi, M. (1962) *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, The University of Chicago Press. 49-65.
- Stehr, N. (1994) *Knowledge Societies*, London: SAGE Publications.

國家霸權與教育： 戰後新加坡及香港華文學校身份¹

黃庭康

南華大學社會學研究所

本文的目的是比較從一九四五至一九六五年間新加坡及香港國家權力形構(state formation)與華文學校身份(identity)的相互關係。國家權力形構是統治權力建構的歷史過程。在這過程中，統治階層致力贏取統治的合法性；防止社會的衝突分裂；以及打敗(outmaneuver)敵對的勢力(Green, 1990; Wong, 2002; Wong and Apple, 2002)。華文學校以中國語言為主要的教學媒介；它的身份取決於它的文化獨一性(cultural exclusiveness)。當出現下列三項條件時，華文學校的身份是最清晰、最鮮明的：

- (1) 華文學校只採用中國語言為教學媒介；
- (2) 在整個教育系統中，只有華文學校採用中國語言教學；
- (3) 在整個教育系統中只有華文學校教授中國文化相關科目(例如中國語文、中國文學、及中國歷史)。²

¹ 本文是〈國家權力形構與霸權的比較研究：亞洲華人社會現況之比較〉，【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第三年研究報告(部份), NSC 91-2745-P-343-001，國科會提昇私大研究能量專案，2003，嘉義：南華大學。

² 本文華文學校身份的概念源自伯恩斯坦(Basil Bernstein)的啟發。伯氏曾提出分類(classification)的概念分析學校課程中各學科之間界限的分明度(Bernstein, 1975, pp. 85-115)。本文借用此概念討論教育系統中華文學校與其他學校的文化差異程度。

國家權力形構與華文學校身份的關係是微妙、互動、及深受特殊歷史條件所影響的。首先，國家政策會影響華文學校的身份。因為新加坡及香港的統治者的政策都會調理(regulate)各源流(streams)學校的教學語言及課程。³ 因此，國家政策往往在有意圖或無意圖(intentionally or not)的情況下改變了華文學校與其他學校的文化區隔。

其次，華文學校身份能影響國家權力形構。倘若華文學校與其他學校的文化差距過份鮮明，華文學校學生與其他學校畢業生在語言、文化、及世界觀方面就會出現巨大的差距，最終可能對社會整合帶來不良的影響。此外，當華文學校具有鮮明的身份，整個教育系統中只有華校教授中國語言及文化，華文學校被視為是承擔著保存華族語言、文化的重大使命，華人對華校的存亡及發展甚為關注。倘若政府沒有順應華人的期望支持華文學校，敵對的勢力很容易以「歧視中華文化」為號召攻擊執政者。為了避免矛盾的除化，統治階層必須調整教學媒介、課程、及教育財政(education financing)的政策，以處理因華校身份過度鮮明所衍生的問題。

此外，綜合以上兩點，因為國家對教育系統的介入往往會在無意中強化成削弱華文學校的文化特徵，執政當局的政策往往會在無意圖的情況(unintentionally)引發或避免社會衝突分裂，最終改變了國家權力形構的歷史過程。

在本文中，我將根據以上的理論架構討論戰後新加坡及香港國家權力形構及華文學校身份的微妙關係。在戰後初年新加坡英殖民政府試圖以大量興建英文學校的方式扼殺華文學校生存的空間。其後，是項政策失敗，執政當局迫使華文學校改用英語教學，以淡化華文學校與其他學校的文化鴻

³ 各源流學校是指使用不同語言作為教學媒介的學校。例如戰後新加坡有英文學校、華文學校、馬來學校、及印度學校(Tamil Schools)四大源流。

溝。然而，這策略導致華人強烈的反彈，華人視政府陰謀消滅中國文化。面對這壓力，執政當局最終被迫承認華文學校是新加坡教育系統的一部份，肯定華校應享有政府的平等對待。香港的情況與新加坡迥異。戰後香港殖民地政府從來沒有意圖消滅華文學校或削弱華文學校的身份。然而，政府的許多政策卻導致整個教育系統的華化(sinicization)，減弱了華文學校與其他學校文化的差距。結果使敵對勢力無法以「歧視華人文化」為藉口攻擊殖民地當局。

新加坡

替代策略(substitution approach)

戰後新加坡殖民政府首先以替代(substitution)的方式處理華校身份的問題。替代是最具壓迫性的文化介入(cultural intervention)策略，它的目的是以急速擴展英文學校的方式淘汰華文學校。替代策略源自於新加坡政府在一九四九年的十年補充計劃(Ten-Year Supplementary Plan)。然而，由於政府沒有足夠能力(capacity)執行興建學校的計劃，替代策略最終並沒有成功。

在一九四六年，新加坡政府草擬了戰後的第一份教育政策文件----《新加坡未來教育政策計劃》(A Plan for Future Educational Policy in Singapore)。是份文件指出「基礎教育應通過母語進行」。⁴ 在這前提下，它建議新加坡政府以馬來語、華語、及印度淡米爾語(Tamil)等母語發展免費的小學教育。此外，是項文件認為英文學校只應讓以英語為母語的學

⁴ Minutes, the 28th public session, Advisory Council, Colony of Singapore, 24th July, 1947, Appendix III, *The Ten Years' Program*, p. 23.

童就讀。⁵ 它建議在未來十年興建一百所官方的方言(vernacular)學校。⁶ 然而，其後該份政策文件交由新加坡諮詢議會(Singapore Advisory Council)審閱，遭受議會成員的猛烈攻擊。⁷ 他們指出英語仍是當地最主要的語言，又強調英語有助融和各種族。⁸ 議會成員認為家長有替孩子選擇學校的自由，英文學校應尊重家長的意願，收容不同語言背景的學童。⁹ 這些壓力影響了政府政策。其後新加坡政府的「十年建校計劃」強調英校是「馬來亞意識的搖籃」(nursery of Malayan-minded)，容許家長自由選擇把孩子送入英文學校就讀。十年計劃政策制訂者對方言學校抱懷疑的態度。然而，鑑於這時候學校不足，政府還是建議擴大對學校的補助制度(grant-in-aid-system)，讓辦學表現良好的方言學校替優秀的學生提供免費教育。¹⁰

然而，其後的政治局面使新加坡殖民政府以更強硬的手段處理華校問題。在一九四九年馬來亞共產黨潛入地下，改以暴力抗爭的方式對殖民地當局進行鬥爭(Clutterbuck, 1984; Stenson, 1969)。華校當時被馬共滲透，不少教師及學生都支持共產黨。此外，隨著中國內戰進入決定性的關鍵時刻，中國大陸各政治勢力(包括中國國民黨、中國共產黨、及中國民主同盟等)積極的爭取海外華人的支持，新加坡的華校愈來愈

⁵ "A Plan for Future Educational Policy in Singapore," Singapore Advisory Council Paper No. 15 of 1946, Appendix I, *The Ten Years' Program*, p. 11.

⁶ 全上。方言學校是治指馬來文、華文、及淡米爾文學校。

⁷ 新加坡諮詢議會是戰後初年新加坡軍管時期所設的，它的功能是諮詢民意，幫助政府釐訂政策。

⁸ Minutes, the 29th public session, Advisory Council, Colony of Singapore, 7th August, 1947, Appendix IV, *The Ten Years' Program*, p. 29.

⁹ Minutes, the 29th public session, Advisory Council, Colony of Singapore, 7th August, 1947, Appendix IV, *The Ten Years' Program*, p. 29.

¹⁰ *The Ten Years' Program*, pp. 6-9.

受到來自中國的政治影響(Chui and Hara, 1991; Wong, 2002, p.53)。殖民地政府深信華文學校的存在有礙反共鬥爭、不利新加坡建立在地的(local)身份認同。因此，政府在翌年(一九五零年)推出「十年補充計劃」(Ten-Year Supplementary Plan)。連同上一年的「十年建校計劃」，當局每年興建二十三所英文學校。一旦計劃完成，英文學校的就學人數會從 42,000 增加到 128,400，方言學校學生人數將從 72,000 降到 25,000。¹¹ 政府相信這計劃有助反共以及建立新加坡人民的本土意識。殖民政府的替代策略引起華人社會的強烈反彈。不少華人領袖反對當局把外來的英國文化強加於華人(《南僑日報》，1950年7月18日)。新加坡華校教師總會質疑只有英文學校才能培養本土的、馬來亞為中心的意識(《南僑日報》，1950年7月18日)。馬來亞共產黨指責「英帝國主義者」陰謀消滅中國文化。¹²

爲了進一步推行替代策略，新加坡政府於一九五一年推出新的學校補助計劃。殖民地當局願意把華文學校的補助金額增加一倍，條件是要政府資助的學校接受更嚴格的監管。新的補助計劃明訂一旦英文學校最低年級學額足以收容所有六歲學童時，政府將停止補助華文學校一年級的學生；到了第二年政府停止補助申延至華校二年級；直至最後完全撤銷補助華文學校爲止(《星洲日報》，1951年5月12日)。此外，教育當局又宣告一旦政府開始撤銷華校的財政支持，英文學校將免收學費(《星洲日報》，1951年5月16日)。新的學校補助計劃引發新加坡華人更激烈的抗爭(Wong, 2002, p. 133; 2003, p. 245)。

然而，其後一連串突發事故導致當局的錯誤估計，替代策略在一九五零年代早期遇到極大的困難。首先，新加坡政府低估了適齡就學人口的增長。英國人在一九四九年時曾預

¹¹ *Supplement Program*, pp. 118-9.

¹² Translation, *Freedom News*, issues 23, 15 June 1951, CO 537/7288.

估到了一九五九年新加坡將有 217,000 名六歲至十二歲的兒童。¹³ 然而四年後，政府發現當初低估了戰後的嬰兒潮，正確的數字應是 258,129。¹⁴ 其次，韓戰爆發導致物質資源的短缺，影響了政府建校的速度。¹⁵ 此外，政府其他的公共建設搶佔資源，進一步拖慢學校建設計劃。¹⁶ 因為這些原因，政府在一九五一年、五二年、及五三年間分別只建立了十九、九、及十所英文小學，遠低於每年二十三所學校的目標。¹⁷ 替代策略執行不順利，使政府無法壓抑華文學校的增長——從 1950 至 1954 年間新加坡的華校生人數持續上升，¹⁸ 英文學校學生人數佔整體在學總人數不到一半。¹⁹ 明顯地，政府需要調整處理華文學校的策略。

英化策略(Anglicization Approach)

英化策略的目的是要把華文學校的教學語言從華文改為英文。執政當局相信這政策會縮短華文學校及主流的英文學校的文化差距；減弱華校的身份。殖民地政府官員們大概認為隨著替代政策的失敗；華文學校繼續存在，把華文學校轉變成較不具威脅性的形式是明智的策略選擇。

¹³ *Supplement Program*, p. 118.

¹⁴ *Proceedings of the Second Legislative Council, 3rd Session, 1953, Colony of Singapore*, 20 October 1953, B 320.

¹⁵ *Proceedings of the Second Legislative Council, 1st Session, 1951, Colony of Singapore*, 16 October 1951, B 296-298.

¹⁶ *Proceedings of the Second Legislative Council, 3rd Session, 1953, Colony of Singapore*, 20 October 1953, B 322.

¹⁷ "Progress Report on the Education and Medical Plans as on 31st December 1952," *Proceedings of the Second Legislative Council, 3rd Session, 1953, Colony of Singapore*, C16.

¹⁸ "A Place in School," *Proceedings of the Second Legislative Council, 4th Session, 1954/1955, Colony of Singapore*, C106.

¹⁹ 在一九五三年新加坡中小學學生總數是163,000，其中只有71,000（約45%）就讀於英文學校（*Straits Budget*, October 22, 1953）。

一九五三年十月，新加坡總督尼高(John Nicoll)抱怨只有不到一半的學童就讀於英文學校，他擔心這情況不利促進種族融和。爲了彌補這缺陷，尼高建議華文學校同時採用英文及華文教學(*Straits Budget*, 22 October 1953)。其後，新加坡教育署長麥利倫(D. McLellan)宣告政府將大幅增加對華文學校的財政補助，但條件是要求華文學校實行「新加坡化」(Singaporeanization)---採用以新加坡爲中心的課程及改用英文及華文兩種語言教學(《新報》，一九五三年十一月七日)。

尼高及麥利倫宣佈的新政激怒了華人。華文學校的校長公開指出華校一直都設有英文課，本來就實行雙語教育，因此不知道政府新政目的何在(《星洲日報》，一九五三年十月廿三日)。新加坡華校聯合會強調華人子弟有權以母語接受教育。他們又指出倘若華校需要改善英語水平，英文學校也要改善華語水平(《星洲日報》，一九五三年十一月廿七日)。左派人士批評政府雙重標準，只要求華校實行「新加坡化」，但從來沒有施壓要跟隨英國的課程模式；對培養本土意識毫無貢獻的英文學校「新加坡化」(《新報》，一九五三年十一月廿七日)。

雖然受到華人社會猛烈的攻擊，殖民政府還是在同年的十二月八日把相關的「雙語教育」政策文件呈交立法議會討論。該份文件強調政府希望華校學生兼具英文及華文的能力，成爲殖民地的好子民(good citizens)。它建議把已接受政府補助的華校的補助金額增加一倍，又設立新的補助辦法資助尚未獲得政府財政支持的華文學校。然而，一旦接受政府補助，華文小學必須有三分之一的教學時數以英文教授；到了初中階段，這比例上升至二分之一；到了高中，增加至三分之二。²⁰ 是項政策很快便得到立法議會的通過。²¹

²⁰ "Chinese Schools-Bilingual Education and Increased Aid," *Proceedings of the Second Legislative Council, 3rd Session, 1953, Colony of Singapore*, No. 81 of 1953, C 542-547.

雙語教育政策激起了華人團體的強烈抗議。新加坡中華總商會——當地最大規模的華人組織——公開呼籲華校抵制新政策。商會的發言人宣稱倘若華校接受這政策，就無異背叛華裔祖先及後代（《星洲日報》，一九五四年一月五日）。其後，一百多所華文中、小學的代表開會一致通過反對新政（《星洲日報》，一九五四年一月六日）。華文教育團體又選出代表起草備忘錄以示抗議（《星洲日報》，一九五四年一月十七日）。

因為華人社會強烈的反彈，殖民地當局被迫要作出讓步。在一九五四年三月，教育署長麥利倫對雙語教育政策重新解釋。他指出政策的主要精神是要培養華校學生的英語及華語能力，原政策文件建議的華校英語教學時數只供參考。麥利倫保證只要華校小學六年級、中學三年級、及中學六年級學生的英文水平能分別達到英文小學三年級、小學五年級、及中學一年級的水平，政府就不會介意它們採用英語教學的時數（《星洲日報》，一九五四年三月四日）。教育署長又邀請華校參與新的學校補助計劃（《星洲日報》，一九五四年三月七日）。

殖民當局願意在教育政策作出讓步，因為原有的政策危害他們的統治地位。政府英化華校的做法激怒了華人群眾，結果使馬來亞共產黨得以攻擊政府、壯大反英抗爭的聲勢。此外，在一九五三年年底，種種跡象顯示馬共在教育、勞工、及婦女等多個領域已佔據著有影響力的位置。殖民地政府當務之急是爭取華人群眾支持對共產黨的鬥爭（Lee, 1996; Wong, 2002, p. 137）。因此，政府必須調整容易引起華人反感的政策。

因為殖民當局改變政策，沒有繼續要求華校放棄以華語教學，華人的不滿情緒得以緩和。中國總商會及華校董教聯

²¹ *Proceedings of the Second Legislative Council, 3rd Session, 1953, Colony of Singapore*, 15 December 1953, B 386-391.

合會決議呼籲華校向政府申請參與新的補助計劃（《星洲日報》，一九五四年三月四日）。不到一個月，已有七十八所華文學校提出申請（《星洲日報》，一九五四年三月二十三日）。

平等化策略（Equalization Approach）

一九五五年新加坡社會的幾個重大事件迫使政府給與華人更多的讓步。首先，隨著去殖民化（decolonization）的進展，新加坡於當年四月舉行第一次大規模的公民投票（public election）。新的憲法規定立法議會——新加坡最高立法及政策制訂機構——絕大多數成員由普選產生。這改變導致有意競逐權力的政黨必須爭取佔整體人口超過70%的華人的支持（Yeo, 1973; Yeo and Lau, 1991）。其次，馬共在一九五五年進一步滲透至華校（Lee, 1996; Wong, 2002, 2003）。爲了爭取華校主管支持反共鬥爭，政府須避免與整個華文教育界發生衝突。此外，華文教育運動在一九五五年達到高峰。在是年六月六日，五百多個華人團體的代表出席保衛華教大會，會上並成立華文教育委員會爭取政府平等對待華文學校（《星洲日報》，一九五五年六月七日；《新報》，一九五五年六月七日）。這種種因素迫使統治當局不敢輕舉妄動打壓華校。

一九五五年四月，福利巴士工潮導致嚴重的衝突。大批華文中學學生到場聲援罷工工人（Culterbuck, 1948, pp. 108-9）。到了五月十二日，罷工演變成暴動，結果四人死亡，三十一人受傷（*Straits Budget*, 19 May 1995）。翌日，衝突進一步擴大，二萬多名從事不同行業的工人加入罷工的行列（《星洲日報》，一九五五年五月十四日）。新上任的、民選的勞工陣線（簡稱「勞陣」）政府抱怨華校學生介入工潮，導致矛盾激化，結果宣佈關閉三所華文中學（*Straits Budget*, May 19, 1995）。三所華校的學生迅速反彈，號召其他華文學校學生共同採取行動譴責政府。其他多所華文中學學生迅速

響應（《星洲日報》，一九五五年五月十五日；《新報》，一九五五年五月十七及十九日）。「勞陣」政府答應撤回對三所華校的禁令，但條件是要校方開除發動學生介入工潮的頭目。政府的處理手法進一步激怒了學生，導致二千多名學生佔據中正中學校園與警察對峙。多所華文中學的學生又進行罷課（*Straits Budget*, 19 May 1955；《新報》，一九五五年五月十八日）。學生的抗爭得到多個工人組織的支持（《星洲日報》，一九五五年五月二十一日；《新報》，一九五五年五月二十一日）。

隨著形勢的惡化，「勞陣」政府在立法議會受到其他政黨的猛烈攻擊。結果，「勞陣」在五月十八日成立九人委員會深入調查華校問題。該會成員來自在立法議會中佔有席位的政黨，故此又稱為「各黨派委員會」（*Straits Budget*, 19 May 1955）。「勞陣」此舉主要是因為它的群眾基礎薄弱，必須通過提供更廣泛的參與機會而增加本身的合法性。²²「各黨派委員會」參閱了八十七份民間團體的意見書，又會晤多名相關人士，最後於一九五六年二月向立法議會呈交「各黨派報告書」。

「各黨派報告書」建議新加坡政府徹底改變過往的華校政策。它指出華校的存在是一個不能改變的事實，要壓抑佔人口百分之八十華人的語言是不切實際的。因此，它認為應積極的把華人的語言及文化用作建立新的新加坡及馬來西

²² 「勞陣」於一九五五年大選只獲得26% 的選票及十個民選議席（當年共有二十五席位開放讓各政黨競逐）。「勞陣」能低票當選，因為人民行動黨成立不久，羽翼未豐，只派出四位參選人；傳統的政黨——例如進步黨及民主黨——缺乏華人群眾的支持。大選過後「勞陣」主席馬歇爾（David Marshall）起初不大願意上台執政。但後來因為在選舉中共獲得二席的馬來聯合會（United Malay National Association）及馬華公會（Malay Chinese Association）願意與「勞陣」合作，加上總督尼高答應委任兩名「勞陣」支持者加入立法議會，馬歇爾才答允上台（Yeo, 1973; Yeo and Lau, 1991）。

亞文化。²³ 各黨派代表又建議平等對待英文、華文、馬來文、及淡米爾學校。具體的做法是制定涵蓋所有學校的教育法規（Education Ordinance）、提供華文學校全額補助、給與華校教師相等於英校教師的薪酬。²⁴ 此外，報告書建議讓華校繼續保留中文國語（mandarin）為教學語言。然而，因為新加坡多元種族的背景，學生必須掌握其他族群的語言，華文學校應教授第二（英語）及第三語言（馬來語或淡米爾語）。²⁵ 「勞陣」在一九五六年三月發表「教育政府白皮書」，基本上完全接納了各黨派報告書的建議。²⁶

平等化政策代表了國家的統治者對華人社會的讓步。因為它承認華校是新加坡教育系統中其中一個獨立明確的類別（independent and discrete category）；維持了華校的身分。然而，平等化政策的本質是一個霸權策略（hegemonic strategy），因為它要求華校必須採用新加坡為中心的課程、改組學校的管理委員會、嚴明學校的紀律、以及禁止學生參與政黨及工人運動。²⁷ 接言之，國家讓步是為了要換取學校的合作，配合培養具本土意識的新加坡公民及清除共產黨在華校的影響力。此外，平等化策略促成華文教育運動的分裂，削弱了馬共的社會基礎。因為新政策大幅度改善對華校的補助以及華校教師的待遇，又承諾讓華文學校維持以華語教學，傳統的華文教育團體——例如新加坡華文學校聯會、華文中學教師會等——對教育政策白皮書的反應甚為溫和（《星洲日報》，一九五六年三月一日及六日）。然而，左派團體的反應卻十分激烈。比方說，多個華文小學校友會發表聲明嚴詞譴責政府意圖以增加財政補助的手段干預華文學校內部運作（《星洲日報》，一九五六年三月五日）。新加坡華文小

²³ *All Party Report*, p. 4.

²⁴ *Ibid.*, pp. 6-7, p. 19, p. 34.

²⁵ *Ibid.*, pp. 9-10 and 39-44.

²⁶ *White Paper*, p. 5.

²⁷ *All-Party Report*, pp. 15-16, 20-24, and p. 27.

學教師會及華文中學生聯合會批評政府要求華校教授英語為第二語言，無異於把帝國主義的語言強加與華人（《星洲日報》，一九五六年三月五日、六日及十九日；《新報》，一九五六年三月八日）。明顯地，平等化政策使左派團體與其他華人社會人士出現分歧，有助新加坡執政者孤立它最主要的敵人——馬來亞共產黨。

香港

戰前的華化（Sinicization）政策

戰前香港的華文學校大多數由私人興辦，以華文作教學媒介。它們與主流的、以英語教學的學校有所差異。然而，與新加坡的華校相比，香港華校的文化特殊性顯得較為薄弱。在二次大戰前有兩大因素導致香港華文學校的身份變得模糊。首先，香港是溝通中國大陸及西方的重要橋樑。十九世紀時英國人佔領香港，是爲了取得進入中國的一塊踏腳石，英帝國主義者希望香港的學校培養通曉英文及中文的雙語人才，以便擔任中國與西方的中間人。因此，主流的、以英文爲主的學校——中英文學校（Anglo-Chinese Schools）——從十九世紀中葉開始便把中文列爲必修科目。²⁸ 中英文學校的校長一再強調接受英文教育的華人必須學習中文（Cheng, 1978, pp. 42-44; Ng-Lun, 1983）。結果，華文教育並非華文學校的專利，香港華校與其他學校的文化差別亦遠低於新加坡。

此外，來自倫敦的壓力亦導致香港教育系統的華化。在二十世紀二零年代，倫敦的「英屬非洲熱帶區域土著教育諮詢委員會」（the Advisory Committee on Native Education in the British Tropical African Dependencies）——當時大英帝國最主

²⁸ 中英文學校的學生幾乎都是華人。香港的英文學校數量極少，學生大多是外籍人士。

要的殖民地教育政策諮詢部門----建議英國的殖民地盡可能採用本土方言作為基礎教育的教學語言 (Sweeting, 1990, pp. 344-5; Whitehead, 1991, pp. 385-421; 1995, pp. 1-4)。諮詢委員會提出是項建議，是為了要避免在其他殖民地重演印度的歷史----當時因為英文教育過度膨脹，大量受過高深英文教育者失業，結果出現反英強烈的情緒 (Whitehead, 1991, p. 391)。其後，在一九三四年，英國視學官賓尼 (Edmund Burney) 被倫敦委派檢討香港教育。一年後，賓尼報告書發表，批評香港政府對使用中文的小學教育支持不足。它勸喻當局調整教育政策，重點培養學生運用母語表達溝通的能力 (Sweeting, 1990, pp. 355-56)。

賓尼報告書對香港教育政策產生影響。在一九三六年，殖民當局把使用英文教學的元朗官立鄉村小學改為中文小學。三年後，政府在中英文學校試用中文教授部份低年級科目 (Sweeting, 1990, p. 357-59)。這些政策縮短了華文學校與其他學校的文化鴻溝，也為戰後的華化政策奠下了基礎。

戰後的華化政策

二次大戰後，倫敦繼續施壓要求殖民地以母語發展教育。英國在戰後國力急劇衰退，加上在多個殖民地及國際舞台上受到反殖運動的衝擊 (Kennedy, 1991-92; Louis, 1977, 1985; Tarling, 1993)。面對這些挑戰，英國答允推動殖民地的社會經濟成長。因為教育被視為是政治及經濟發展的先決條件，倫敦承諾在殖民地擴展「基礎兼相關」(basic and relevant) 的教育 (Holford, 1988; Whitehead, 1989)。

一九四七年八月，「英國殖民地發展及福利委員會」(Colonial Development and Welfare Committee)的「教育及文化小組」(Education and Cultural Sub-Committee)的總報告書送抵香港。報告書批評殖民地過往過度著重發展使用英文的

中學教育，導致學校體系頭重尾輕的現象。爲了糾正這偏差，它建議政府增設使用方言的小學。²⁸ 倫敦的意見在香港得到支持，華籍立法會議員---例如周錫年及周俊年---在議會中勸諭政府大力推動母語教育。²⁹

二次大戰後初年香港政府希望殖民地學校銜接中國大陸的教育系統，結果進一步推動了華化策略。戰後初期香港大學---殖民地唯一的大學---前途未卜。³¹ 殖民當局在一九四七年四月表示希望增強中英文中學學生的中文訓練，方便學生畢業後到中國大陸升讀大學(《華商報》，一九四七年四月十二日)。政府又將中文國語(Mandarin)列入所有接受政府資助學校的課程；以及要求在小學階段盡量使用粵語授課。

30

在一九四七年四月，教育司署署長勞維爾(T. R. Rowell)向教育委員會(Board of Education)---殖民地最主要的教育政策諮詢部門---公佈政府發展方言學校的計劃。他建議中英文學校使用方言教學至初中二年級。勞氏又透露政府計劃修改「資助則例」(the subsidy code)，以便私人辦理的華文學校獲得更多的政府財政支持，提供更具素質的教育。此外，教育署長表示政府將於元朗及大埔開辦華文中學及在新界地區增加二十所華文小學。³² 同年，政府的教育司署年報透露當局計劃在未來十年創辦五十所華文中學(《華僑日報》，一九四八年十一月二十八日)。

²⁸ HKRS 41, D&S 1/3326.

²⁹ *Hansard: Reports of the Meetings of the Legislative Council of Hong Kong*, 5 September 1946 Session, p. 120 and 27 March 1947 Session, pp. 69-70.

³¹ 香港大學成立於一九一二年，二次大戰結束後初年英國殖民當局曾有建議停辦該大學。經過一番辯論，倫敦在一九四八年決定繼續維持香港大學(Sweeting, 1998)。

³⁰ *Annual Report of Education, 1946-47*, p. 6.

³² Minutes, Board of Education, 8 April 1947, HKRS 147, D&S 2/2(i).

然而，殖民地政府的華化策略在五零年代初期遭受兩次打擊。在一九五零年四月，香港政府宣告從一九五一年開始取消中文作為香港大學入學考試必考科目的規定(*South China Morning Post*, 20 April 1950)。政府的新政策引起了部份本地團體——例如華人革新會(一個缺乏廣泛群眾基礎的政治團體)——的批評(《華僑日報》，一九五零年十月二十九及三十日)。但是，也許因為當時教育並不普及，香港大學入學考試只牽涉極少數人的利益，整體社會對新政策並沒有太大的反應。

新的香港大學入學考試辦法並沒有使殖民地學校出現去華化(*de-Sinicization*)的現象。因為除非得到校長的許可，就讀於政府辦理及補助學校的華籍中英文學校學生還是必須修讀中文課(《華僑日報》，一九五一年一月二十一日)。其次，中英文中學會考中文科考生的人數持續增長。在一九四九年，當時中文科還是會考必考科目，有469(82%)名考生參加中文科的考試。到了一九五一年，中文已被一分為二為「中國語文」及「中國歷史及文學」兩個科目，同時中文已不再是會考的必考科。可是考生人數不降反升，一共有791(90%)人選考「中國語文」，721(83%)選考「中國歷史及文學」³³此外，中英文學校的中文程度從來不被視為是低於華文學校的。例如在一九四九年十月，政府新聞處發言人指出中英文學校與華文學校學生中文水平大致相同(《華僑日報》，一九四九年十月九日)。大約十年後，《華僑日報》報導中英文中學畢業生在中學會考中文科的表現不差於華文中學的考生(《華僑日報》，一九五零年五月十五日)。華文學校在中文教學上沒有顯出優勢，因此缺乏建構鮮明文化身份的條件。

教育署長勞維爾在一九五零年提出的「十年建校計劃」對華化策略帶來另一個打擊。也許因為擔心一九四九年中國

³³ Education Department Progress Report, for the Quarter Ending 30 September 1951, HKRS 41, D&S 1/1942(i).

大陸赤化對香港政局的衝擊，勞氏認為一旦殖民地的年青人都能聽、講、及閱讀英文，他們對「別有用心者」的政治宣傳將較具判斷能力，殖民地的局面也會較為穩定。他建議在未來十年大量興建英文學校，增加 10,000 個英文學校名額。³⁴ 然而，「十年建校計劃」在教育委員會受到質疑。該會的兩位成員——羅文錦及賴恩神父(Father Thomas Francis Ryan)——認為 10,000 學校名額遠遠低於殖民地的需求。他們指出兒童失學、到處遊盪，對殖民地的安全將帶來更嚴重的後果。教育委員會後來表決，一致認為教育擴展對維持香港政局穩定甚為重要，建議政府增加 50,000 學校名額。³⁵ 其後，香港政府對失學兒童進行登記，結果發現有 21,906 學齡兒童沒有機會到學校就學。³⁶ 明顯地，香港政府需要以有別於「十年建校計劃」的方式加速教育發展。

一九五一年九月，殖民地當局把所有官立中英文小學改變為以華文教學(*South China Morning Post*, 31 July 1951)。同時，政府又華化殖民地的師資培訓制度，訓練小學教師使用粵語教學。在一九五零至五一的財政年度，政府成立葛量洪師範學院，專門訓練以粵語教學的小學師資。³⁷ 大約十年後，當局創立了另一所性質相同的學校——柏立基師範學院。³⁸ 殖民地政府選擇以華文發展教育，極有可能是因為方言學校的成本遠較英文學校低廉。當局的政策進一步華化教育系統——到了一九五八年，除了少數幾所的中英文小學，香港的

³⁴ "Ten Year Plan," outline of proposal to be considered by the Board of Education, drafted by T. R. Rowell, April 1950, HKRS 147, D&S 2/2 (i).

³⁵ Minutes, Board of Education, 2 June 1950, HKRS 147, D&S 2/2 (i).

³⁶ "Report on Unschooled School-Age Children," September 1950, HKRS 147, D&S 2/2 (i).

³⁷ *Annual Report of Education Department, 1951-52*, p. 53.

³⁸ *Triennial Survey, Education Department, 1964-67*, p. 55. 香港當時另一師資培訓機構——羅富國師範學院——主要負責訓練中學師資。

小學都採用中文教學。³⁹ 殖民政府的政策把華文吸納結果在小學階段消滅了華文學校的「他者」(the Otherness)，間接地模糊了華文學校的身份。

香港政府在一九六四年進一步華化教育系統。這時候有好幾所接受殖民當局補助的名牌小學從一年級開始教英文，並使用英文教學。這做法有違政府的規定，因為當局的政策是要學校從小學三年級才開始教英文，並要求在小學階段以粵語教學。教育司署官員認為此數所小學違規使用英語，加重了學生的負擔(*South China Morning Post*, July 29 1964)。此外，社會人士批評這數所名牌小學「偷步」提前教英文導致不公平的情況，因為這時候小學畢業生必須參加升中考試，以決定是否有機會升讀中學，而升中考試的其中一個科目是英文。為了維持公平競爭，當局「極力勸諭」這些名牌小學不要過早教英文，並且考慮倘若這些學校屢勸不改，將在適當時候取消它們的財政補助。⁴⁰

因為政府的多項政策把中英文學校去英化(de-Anglicized)，華文學校沒有出現清楚明確的身份，中英文學校學生在語言及文化方面與華文學校學生有極高的相似性。因此，香港政府免於像新加坡政府般需要整合華校及其他學校畢業生的難題。此外，當局的政策把中國語文及文化吸納至學校系統，殖民政府的敵人難以攻擊執政當局歧視華人文化，間接地穩定了殖民地社會的秩序。

結語

本文討論二次大戰後新加坡及香港國家權力形構與華文學校身份的相互關係。從這兩個歷史個案，我們看到國家

³⁹ *Triennial Survey, Education Department, 1958-61*, pp. 28-9.

⁴⁰ "Policy regarding Anglo-Chinese Primary Schools," Director of Education, 6 July 1964, HKRS 147, D&S: 3/17.

政策往往帶來意料之外的；具諷刺味的(ironic)後果。在新加坡，戰後殖民地政府試圖以擴展英文學校及強迫華文學校改用英文教學的手段消滅華校。然而，因為華人的強烈反對，這些政策宣告失敗。其後，新加坡的去殖民地化帶來了普選政治，佔人口大多數的華人政治影響力愈來愈大，結果迫使統治者承認華校是新加坡國家教育系統的一部份，答允平等對待華文學校。香港的歷史情況與新加坡迥異。二次大戰後殖民當局幾乎從來沒有意圖消除華文學校的身份，然而政府的政策卻導致整個學校系統的華化，削弱了華文學校的文化特殊性。

新加坡及香港的歷史比較個案顯示國家政策的目的及後果的關係是甚為微妙的。從兩個歷史個案我們又可觀察到國家權力形構與教育的關係是辯證的(dialectical)、相互的(recursive)、受特殊歷史條件所影響的。首先，新加坡的情況顯示國家政策往往受到多種因素所影響，政策制訂者的意圖(intention)不能決定政策執行的結果。舉例而言，新加坡的執政者曾試圖以替代及英化的手段消滅華校。但礙於國家建校能力(capacity)不足，以及公民社會的抗爭，替代及英化政策以失敗告終。其後，因為政治制度的改變，公民社會保衛華文教育運動的蓬勃發展，加上馬來亞共產黨的日益壯大，新加坡的執政者被迫改以平等化策略處理華校問題。平等化政策平息了部份華人的不滿，一定程度孤立了馬共。然而，這政策維持華文學校鮮明的身份，華校與其他學校畢業生繼續存在巨大的文化及語言鴻溝，執政當局需要面對因教育系統不連貫所導致的社會整合難題。

香港的歷史個案呈現了國家與教育的另一種複雜的關係——國家政策經常導致出乎意料之外的副作用，結果是預防了社會的分裂與衝突。舉例而言，香港殖民當局為了維持香港與中國大陸教育系統的連貫性，以合乎經濟的手段擴展教育而製訂教育政策。這些政策在無意中減弱了華文學校與其

他學校的文化區別，使政府不必受到華校身份太強而導致社會分化的問題所困擾。此外，政府政策帶來整個學校系統的華化，敵對勢力亦難以攻擊殖民當局歧視華人的語言及文化。結果是微妙地改變了香港國家權力形構的發展軌跡。

參考文獻

官方出版文獻

- Annual Report of Education Department, Hong Kong, 1946-47, 1951-52.*
- Hansard: Reports of the Meetings of the Legislative Council of Hong Kong, 1947.*
- Proceedings of the Legislative Council, Colony of Singapore, 1951, 1953, and 1954/55.*
- Report of the All-Party Committee of the Singapore Legislative Assembly on Chinese Education [All-Party Report]* (Singapore Government Printer, 1956).
- Supplement to the Ten-Year Program, Data and Interim Proposals [Supplement Program]* (Department of Education, Colony of Singapore), undated.
- Ten-Year Program: Data and Interim Proposals [Ten-Year Program]* (Singapore: Department of Education, September 1949).
- Triennial Survey, Education Department (Hong Kong: Government Printer), 1958-61 and 1964-67,*
- “White Paper on Education Policy” [*White Paper*] in *Legislative Assembly, Singapore, Sessional Paper, No. Cmd. 15 of 1956.*

官方機密檔案

CO 537/7288

HKRS 41, D&S 1/1942(i)

HKRS 41, D&S 1/3326

HKRS 147, D&S 2/2(i)

HKRS 147, D&S 3/17

報章

《南僑日報》，新加坡。

《星洲日報》，新加坡。

《新報》，新加坡。

《華僑報》，香港。

《華僑日報》，香港。

South China Morning Post. (《南華早報》)，香港。

Straits Budget (《海峽時報每週摘要》)，新加坡。

書籍及期刊文章

Basil Bernstein, *Class, Codes, and Control, Vol. III* (London: Routledge and Kegan Paul, 1975).

Cheng Man-Ki, "The Central School -- the Earliest Government Secondary School in Hong Kong," *Shih Ch'ao: A History Journal of the History Society, United College, the Chinese University of Hong Kong*, Vol. 4 (June, 1978), pp. 34-55.

Chui Kwei-Chiang and Fujio Hara, *Emergence, Development and Dissolution of the Pro-China Organizations in Singapore*, (Tokyo: Institute of Developing Economies, 1991).

Richard Clutterbuck, *Conflict and Violence in Singapore and Malaysia, 1945-1983* (Singapore: Graham Brash (PTE) Limited, 1984).

Andy Green, *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France, and the USA* (New York, NY: St. Martin, 1990).

John Holford, "Mass Education and Community Development in the British Colonies, 1940-1960: A Study in the Politics of Community Education," *International Journal*

- of Lifelong Education*, Vol. 7, No. 3 (September 1988), pp. 163-83.
- Joseph Kennedy, "The Ending of a Myth -- the Fall of Singapore, 1942," *The Historian*, No. 33 (Winter, 1991-92), pp. 3-8.
- Lee Ting Hui, *The Open United Front: The Communist Struggle in Singapore, 1954-1966* (Singapore: South Seas Society, 1996).
- William Roger Louis, *Imperialism at Bay, 1941-1945: The United States and the Decolonization of the British Empire* (Oxford: Clarendon Press, 1977).
- William Roger Louis, "American Anti-Colonialism and the Dissolution of the British Empire," *International Affairs*, Vol. 61, No. 3 (Summer, 1985), pp. 395-420.
- Ng Lun Ngai-Ha, "British Policy in China and Public Education in Hong Kong, 1860-1900" paper presented at the ninth LAHA Conference, Manila, Philippines, 1983).
- Michael R. Stenson, *Repression and Revolt: The Origins of the 1948 Communist Insurrection in Malaya and Singapore* (Ohio University: Center for International Studies, Southeast Asia Series, 1969).
- Anthony Sweeting, *Education in Hong Kong, Pre-1841 to 1941, Fact and Opinion* (Hong Kong: Hong Kong University Press, 1990).
- Anthony Sweeting, "Controversy Over the Re-Opening of the University in Hong Kong," in *Dispersal and Renewal: Hong Kong University During the War Years*, edited by Clifford Matthews and Oswald Cheung (Hong Kong: Hong Kong University Press, 1998), pp. 397-424.
- Nicholas Tarling, *The Fall of Imperial Britain in South-East Asia* (Singapore: Oxford University Press, 1993).
- Clive Whitehead, "The Impact of the Second World War on British Colonial Education Policy," *History of Education*, Vol. 18, No. 3 (1989), pp. 267-93.
- Clive Whitehead, "The Advisory Committee on Education in the

- [British] Colonies, 1924-1961, *Paedagogica Historica*, Vol. 27 (March 1991), pp. 385-421.
- Clive Whitehead, "The Medium of Instruction in British Colonial Education: A Case of Cultural Imperialism or Enlightened Paternalism?" *History of Education*, Vol. 24, No. 1 (1995), pp. 1-15.
- Ting-Hong Wong, *Hegemonies Compared: State Formation and Chinese School Politics in Postwar Singapore and Hong Kong* (New York: RoutledgeFalmer, 2002).
- Ting-Hong Wong, "Education and State Formation Reconsidered: Chinese School Identity in Postwar Singapore," *Journal of Historical Sociology* Vol. 16, No. 2 (June 2003), pp. 243-272.
- Ting-Hong Wong and Michael W. Apple, "Pedagogic Reform in Singapore: Rethinking the Education/State Formation Connection," *Comparative Education Review* Vol. 46, No. 2 (May 2002), pp. 182-210.
- Yeo Kim Wah, *Political Development in Singapore, 1945-55* (Singapore: Singapore University Press, 1973).
- Yeo Kim Wah and Albert Lau, "From Colonialism to Independence, 1945-1965," in *A History of Singapore*, ed. by Ernest C. T. Chew and Edwin Lee (Singapore: Oxford University Press, 1991), pp. 117-53.

台灣幼兒教育券的政治邏輯： 政策、選票與集體行動¹

何明修

南華大學應用社會學系助理教授

本文分析台灣幼兒教育券發放的政治過程。在一般研究作品中，教育政策變遷常被認為是某些結構過程的必然結果，相對於此，本文特別重視政策提倡者的角色，亦即，私立幼稚園的業者團體。在台灣，民主化迫使官員更重視民眾對於平價幼兒教育的需要，公立幼稚園在九〇年代中迅速擴張。私立業者為要保護他們的市場佔有率，發動了一場爭取政府補貼私立幼教家長的運動。在這個幼兒教育券運動中，業者採取了教育改革的框架，動員社會支持，並且與政治菁英進行交換。在台灣幼兒教育券的政治過程中，商業利益集團的角色是十分重要的，甚至足於影響政策制訂的方向。

¹ 銘謝：本文受到國科會計劃(NSC92-2413-H-343-002-FG))的支持。感謝曾玉慧慷慨提供研究資料與陳麗如的協助工作。林本炫教授的指教意見一併致謝。

1、導論：解釋台灣教育變遷的動力

在晚近，台灣的教育體制經歷了一場鉅大的變動。在過去，國家部門控制了課程、人事、入學、組織等制度；目前的教育制度則是充滿各種多元風貌，並且進行許多種的改革實驗(Fwu and Wang 2002)。隨著國際的風潮，自由化與市場化成為教育改革企圖追求的方向。然而，我們到底要如何解釋這些實際上的變革？在過去十年來，台灣也同時經歷了政治民主化、經濟自由化、社會多元化等結構趨勢，是否教育改革也與這些鉅觀變遷密切相關？

的確，不少研究學者注意到，台灣的教育改革是受到各種國內外的社會因素所影響（國立教育資料館 1998、卯靜儒 2001、齊力、蘇峰山 2003、林大森 2003、紀金山 2003）。全球化強化了國際的競爭並且拆除了民族國家的邊界，使得教育政策制訂者更能夠接受國外的流行風潮(Mok 2000, 2002)。國內因素在對於教育改革產生重大的影響，教育政策的決策方式從以往的獨裁變成爲諮詢合議式(Hawthorne 1996)。一旦「堡壘國家」(fortress state)的封閉威權心態被揚棄了，自由主義與多元主義的思潮開始成爲主流(Law 1996)。

本文同意這些結構因素的重要性，但是仍進一步分析教育制度變革中的具體因果動力。要超越純粹的結構解釋，研究者必得要更爲重視行動者的議題。自從八〇年代以來，社會科學界出現一種共識：結構趨勢至多只是有助於某種後果更容易產生，但是並不是施於決定性的作用，變遷過程的分析應該回到行動者的層次(Giddens 1984; Mouzelis 1991; Archer 1995)。因此，在教育體制變動的分析中，誰提倡改革，誰又是拒絕改革，應是爲首要的問題。事實上，在新興民主化的國家中，行動者的問題是更爲重要的，因爲更自由的政治環境容許各種社會部門、專業團體、階級的自我組織，他們開始有機會能夠實際地影響教育政策的走向。一旦國家權威降低了，政策的擬定過程越來越像是多元行動者之間的討

價還價。

其次，雖然台灣官方承認社會運動對於教育改革的重要影響力，只有很少的研究作品將集體行動的因素列入分析。在一個更自由化的環境中，原先被壓抑的部門開始組織並且採取抗議。自從八〇年代晚期以來，大學教授、中小學教師、學生、家長等勢力開始發聲，要求改革教育體制(薛曉華 1995)。儘管如此，除了少數作品以外(例如熊瑞梅、紀金山 (2002))，這些社會要求是如何被轉化成爲政策後果，卻是很少探討的問題。更進一步來說，除了這些較理想主義的勢力以外，各種利益團體也密集動員，成爲影響教育政策擬訂的關鍵角色之一。到底這些商業利益(例如私人教育服務的提供者)如何進入政策過程，更是鮮少被討論。私人業者如何提倡他們的利益、保衛他們的市場佔有，他們又是如何利益民主化後新浮現的政治管制，也應該是台灣教育改革中不可忽視部分。簡而言之，理解台灣的教育改革更應該重視政治層次的分析，尤其是行動者與組織化利益的問題。

本文處理台灣幼兒教育券(以下簡稱爲幼教券)的形成過程。從 2000 年 9 月開始，就讀於立案私立幼稚園的家長每年可以獲得價值一萬元的幼教券。相關官員、學者與業者都認爲幼教券的發放是台灣幼教史上的重要里程碑，也是幼教現代化的一大創舉。更進一步來看，幼教券的發放卻是涉及高度政治化的過程，其中幼教業者發動遊說、動員與議價的集體行動。名義上，幼教券是爲了實現家長選擇權、教育品質、幼兒權等正面價值。然而，幼教券運動也是私立幼稚園爲了維持生存的鬥爭，試圖以幼教券來避免未立案幼稚園的低價競爭與公立幼稚園的成長。因此，民主化與自由化對於幼教券的發放是有正面作用，然而，真正的關鍵則是在於幼教業者成功的政治議價，他們將選票轉化成爲要求幼教券的資源。

要解釋幼教券政治過程，本文採用了「議價理論」

(Burstein 1991, 1998; Burstein et al. 1995)。根據這種理論，各種社會團體爲了維持或提倡其集體利益而進行動員，其目的在於改變當前的政策施行。議價的成功與否，關鍵在於如何與政治菁英建立一套可行的聯盟方式。在這樣的觀點下，任何的政策革新都被視爲多重組織互動的後果。本文的研究資料是來自於文獻與深度訪談。文獻資料包括了報章媒體、官方出版物、未出版的官方文件、幼教業者的出版品等。深度訪談則是針對幼教業者與官員，主要是要理解政治議價的過程。

2、政策與市場：公立、私立²與未立案幼稚園

要理解爲何私立幼稚園業者發動一場爭取幼教券的運動，首先要知道台灣特殊的幼教市場與政策。

相對於中小學的國民教育，台灣幼兒教育長期以來面臨了政府部門的低度投入與私部門的主導優勢。在戰後的初期，公立幼稚園在數量上是優於私立幼稚園。在早期，公立幼稚園通常是服務公部門員工與公務員，主要滿足軍公教特權階級的需要。1961年是一個重要的轉捩點，在之後的近二十年內，私立幼稚園成長的速度遠快於公立幼稚園。一直到七〇年代末期，公立幼稚園的園數呈現絕對的與相對的降低。在這個關鍵性的年代中，台灣靠著出口導向工業化經歷了可觀的經濟成長。隨著更多的都市居民、核心家庭與職業婦女，對於幼兒的教育與託育需要更爲提升。因此，由於政府的忽視，私立幼稚園急劇成長。在1961年到1981年間，公立幼稚園只增加了10.7%的園數，而私立幼稚園則是有265.6%的成長(教育部2001:4-6;作者的計算)。在1981年，所有立案的幼稚園有1,285園，其中超過七成以上是私立的

² 除非特別說明，行文中的私立幼稚園都是指已立案的。未立案的幼稚園全都是私立的，在行文中，直接稱之爲未立案或地下幼稚園。

(即 903 園)。儘管在往後的二十年內，公立幼稚園呈現穩定的成長，台灣幼教市場的雙元結構在八〇年代之前就已經獲得確立。

• 公立幼稚園是非營利取向的，而且完全是由政府的財力支持，因此，家長只負擔了總成本的一小部分。在幼教券發放之前，大部分的政府幼教預算都是為了支撐公立幼稚園的營運。相對地，由於缺乏政府的補助，私立幼稚園的成本與利潤都是要由家長來承擔。根據一項教育部委託的全國調查計劃，1999 年的公私立幼稚園費用呈現下列的差異：

表一：全國公私立幼稚園平均學雜月費(單位：元)

	公立	私立
學費	5648.6	11918.2
月費	1030.8	4975.8
雜費	1276.0	1991.3

資料來源：教育部(2002: 251)

如果是以一年兩學期(兩次學費與雜費)與十個月的月費來計算，公立幼稚園的一年總費用 24,157 元，私立則為 77,577 元。換言之，如果家長將小孩送到私立幼稚園機構就讀，他們則是要多花費兩倍以上的費用。因此，到了 1990 年末期，台灣的教育出現了一種奇特的現象。私立幼稚園的費用比公立大學為更高，只比私立大學略低一點。³根據一項《天下》雜誌的 1999 年調查，有學齡前兒童的家長要支付近五分之一的家庭收入在教育與託育(林玉賢 1999：206)。低廉的價格即為何家長偏好公立幼稚園的主要原因之一。因此，在每年度的學期開始，公立幼稚園門前總是排滿了憂心忡忡的家

³ 在 1999 年，國立台灣大學與國立台灣師範大學的文法學院的一年平均收費為 39,260 元，相對地，私立的東海大學與東吳大學文法學院一年則為 84,270 元。資料來源：

<http://www.edu.tw/statistics/index.htm>，作者計算。

長，抽籤成爲決定他們子女可享受政府資源的關鍵。理所當然，只有少數幸運兒有這種福份。

然而，私立幼稚園也有其吸引力。由於不受到官僚體制的束縛，他們的時間安排與課程是較爲創新與彈性。公立幼稚園通常有較長的假期與較短的上課鐘點，因此對於要上班的家長頗爲不便利。通常的情況是，家長無法每天四點去接小孩，他們只好付出更多的代價接受私立幼稚園。另一方面，有錢的家長更在意受教的品質而不是價格，他們偏好收費昂貴但教學內容豐富的私立幼稚園。事實上，在整個九〇年代，私立幼稚園不斷地引近新穎的教學法與外語課程，即是爲了吸引這一類家長的注意(經濟日報 1993/5/4，頁 28)。1999 年的全國性調查顯示，私立幼稚園有 24%有開授外語課程，而公立幼稚園則是只有 9.0%(教育部 2001: 251)。

根據法律，所有的幼稚園都要向政府申請執照，並且遵守關於使用空間、都市規劃、勞動基準、教師資格等規定。私立幼稚園被視爲營利單位，因此要負擔營業稅與更高的水電費。因此，對於私立幼稚園而言，一種經常用來維持利潤的策略即是超收學生。這種現象是眾所皆知的，但是卻被官方所默許的。事實上，私立業者不斷地要求官方放寬招收上限，已經是常見的現象(聯合報 2000/2/19，頁 3)。

另一種也常採取的策略即地下化，故意不要向官方登記。長期以來，台灣一直存在不少的未立案幼稚園。理所當然，未立案即是非法的，但是非法的現象卻很少被有系統地嚴格取締。此外，未立案幼稚園能夠存活也是與家長有關，一方面許多家長想要更低廉的幼教服務，另一方面不少家長對於法律規定也不熟悉。未立案幼稚園可以不必遵守法律規定，對於立案的私立幼稚園而言，他們更享有經營成本上的優勢。在台灣，恐怕沒有人能夠準確地指出未立案幼稚園的數目，唯一的共識即是爲數眾多。在 1996 年，教育改革審議委員會(以下簡稱教改會)引用民間業者的統計，認爲當時

有超過 2,500 家的未立案幼稚園，比當年的立案公私立幼稚園更多(2,484)(教改會 1996: 24-25)。相對地，1999 年的全國普查則是找出了 1,037 未立案幼稚園(教育部 2002: 202)。從很久以來，立案的私立幼教業者主張，未立案幼稚園的競爭是基於不公平的立足點(民生報 1998/8/31, 頁 31)。他們不斷地要求政府強力取締，因為未立案即是「欺騙社會」(聯合報 1993/10/20, 頁 14)。事實上，私立幼教業者的立場不一定能站得住腳，他們要求政府取締未立案，但是卻要求對於自己超收學生的現象網開一面。另一方面，官方一直沒有徹底取締未立案幼稚園的理由是不難猜測的。如果未立案的園所果真吸收了龐大的幼童，全面禁止將會導致幼教供不應求的窘境。

此外，台灣幼兒教育與托育的不分，也使得整個事情更為複雜。根據法律規定，幼稚園吸收 4 至 6 歲的兒童，而托兒所則是 2 至 6 歲。幼稚園是由教育部所管轄，但是托兒則被視為社會福利事項，由內政部所負責。兩套體制在某些方面是重疊的，在其他方面則是衝突。有些家長送兒童去幼稚園，其原因並不是為了教育，而是為了上班時期的托兒。此外，有些托兒所也有進行教學課程，更使得兩者分不清楚。托兒所沒有法定的合格師資與空間下限規定，因此，比幼稚園更有經營成本的優勢。儘管如此，台灣托育服務的體制化與商業化並不如幼兒教育，因此，私立幼教業者主要仍是在於未立案的幼稚園。

簡而言之，自從六〇年代之後，私立幼稚園迅速成長，以因應龐大的幼兒教育需要。商業化的幼兒教育能夠擴張，原因正在於政府的長期忽略。在台灣，每個兒童有權能夠享受低廉的中小學教育，但是大部分則是要為了學前教育而付出高昂的代價。在九〇年代之前，政府的長期低度投資意味著一點：私立幼稚園總是能夠招收到被公立幼稚園所排擠出來的人口，他們只需要擔心未立案幼教單位的競爭。

3、民主化與私立幼稚園的危機

在 1987 年，國民黨政府終於同意解除長達 38 年的戒嚴令。首度全面改選的立法院選舉則是在 1992 年底舉行。在同時期，黨外勢力組織化成民進黨，台灣的政黨政治終於正式成形。正如許多評論者所指出的，台灣的民主化是由選舉所推動的，其中執政黨與反對黨對於選票的爭奪推動了政治體制的轉型(Moody Jr. 1992; Tien 1996; Rigger 2001)。一旦選舉政治變得更為激烈，每次的選舉都成為「政權保衛戰」，選民的支持開始具有實際後果。選民有可能會犒賞那些能夠提供低廉幼兒教育的政治人物，懲罰擁護現狀的官員或民意代表。在社會福利議題(傅利葉 2000) 與環境議題(何明修 2003b)，類似的選票政治邏輯是明顯可見的。因此，可以期待的，隨著台灣政治民主的確立，幼兒教育的問題不可避免地面臨政治化的情境。更具體來說，民主化以兩種方式使得公民與教育資源的消費者更具有影響力。首先，無論是民選的或官僚的政府官員都變得更注重人民的需求。其次，民主化也使得這些要求形塑成為強大的社會運動。

經過了長期的忽略，教育官員開始重視幼兒教育。在 1988 年，第六屆全國教育會議決議，國民教育應該向下延伸一年(聯合報 1998/2/5，頁 5)。隔年，經建會正式同意國教延伸的方案(民生報 1989/7/9，頁 5)。在此時，官員偏好以設立更多的公立幼稚園來提供學前教育的就讀率。在 1992 年，教育部提出一個企圖心旺盛的計劃，在未來的六年內將要增設 648 所公立幼稚園(民生報 1992/5/19，頁 13)。在這個計劃公佈的前年度，公立幼稚園只不過有 716 園所，因此，這項計劃可以說是以六年時間來達成過去四十幾年的成果。⁴

⁴ 林本炫教授指出，八〇年代末期以來的預算寬裕也是政府開始願意注意幼教部門投資的因素之一。正如美國托育政策的研究者指出，財政狀況的確是重要的政治機會因素之一(Reese 1996: 581-582)。不過，在此需要強調的是，如果沒有民主化所導致的民意壓力，政

因此，在整個九〇年代，公私立幼稚園的成長趨勢呈現逆轉的現象。在 1990 年，公私立幼稚園數分別為 696 與 1,809 所。到了 2000 年，公私立則是為 1,230 與 1,920 所。換言之，在這一段時間內，公立幼稚園以每年 7.7% 的成長率快速擴充，而私立幼稚園則是處於長期停滯的狀態(教育部 2003；作者計算)。要解釋這個時期的幼教政策大轉變，可以參考對於公立幼稚園的強烈支持。在一項 2001 年的民意調查中，近八成的受訪者同意，政府應該廣設公立幼稚園，讓每個幼童都能夠享受這種資源(聯合報 2001/11/21，頁 8)。事實上，這項民調是在幼教券發放之後的測量，可以想見，民意對於公立幼稚園的支持度在九〇年代應該是更高。誠如一位幼教業者所指出，

在 1994 年，我擔任幼教策進會的會長。從那時，我一直在想。如果我們批評政府廣設公立幼稚園，民意代表也不會站在我們這一邊。他們只在意選票，那裏有選票，他們就往那裏靠。(訪談記錄 2002/12/18)

因此，透過提供更多的公部門幼兒教育服務，官員其實是在回應一股強烈的民意要求。在托育的領域方面，同樣民意邏輯仍是清楚可見。在 1991 年，內政部提出在各縣市設置示範托兒所的計劃。此外，內政部也打算補助 515 間社區托兒所(聯合報 1991/6/23，頁 15)。無論托兒所或幼稚園，公部門的擴張具有同樣排擠私人業者的效果。

其次，隨著威權主義的遠離，組織與動員的新機會浮現。傳統上，教育與兒童照顧都被認為是女人的工作，因此，婦女團體也要求公共化的托兒服務。她們認為更多的社區托兒能夠減輕婦女的負擔，並且提升職業婦女的生涯機會(聯合報 1997/3/10，頁 4)。此外，一些草根婦女組織也對於商業化的幼教與托兒體制不滿，他們發動自組社區托兒與幼稚園

的運動(聯合報 1995/1/15, 頁 41)。

更重要的，在八〇年代末期以來，一股主要由教授、學生與家長參與的教育改革運動形成。在 1994 年成功的大遊行之後，四一〇教育改革聯盟(以下簡稱四一〇聯盟)正式成立，積極要求政府改善教育品質。四一〇聯盟的成功動員迫使政府不得不重視。在同年底，官方的教改會成立，教育成爲了顯明的公共議題。

政治民主化使得政府更爲重視教育問題，也爲私立幼教業者帶來生存的考驗。在這個時期內，業者宣稱他們受到極大的傷害。台北市的私立幼教組織宣稱，他們的會員園所數目急遽下降，從頂峰時期的五百多所降至 1999 年的 288 所(民生報 1999/8/31, 頁 31)。在南投縣，幼教業者也宣稱他們是示範托兒所的受害者，越來越難招收到充足的學童(台灣日期 1998/10/18, 頁 11)。無疑地，家長是偏好價廉物美的公立幼稚園與托兒所。這是一個典型的零和遊戲，更多的公立幼稚園設立，更少的學童會上私立幼稚園。

在 1997 年，一個全國性的幼兒教育聯合會(以下簡稱聯合會)正式成立。從一開始，聯合會的首要任務即是要對抗「政治普設公幼及大型示範托兒所，嚴重壓縮私立幼托園的生存空間」(聯合會 2000: 5)。在過去，幼教業者的行爲是毫不掩飾的利益團體，他們的遊說內容都是與自身直接利益相關，例如減稅、降低水電費、放寬空間與都市土地使用限制等。舉例而言，一位幼教業者更曾向官員提出這樣異想天開的建議：「應該規定幼稚園設立，應於方圓距離內只准設立一家，避免造成惡性競爭，以保障已立案且經營良好的幼稚園」(李蓓育 1999: 39)。相對於此，聯合會的成立代表另一種的策略思考。聯合會宣稱自己也是屬於教育改革團體，並且從四一〇聯盟學習不少的符號、口號與運動戰術。聯合會不再要求各式各樣的特權與減免，他們發起要求一場前所未有的幼教券的運動。

4、幼教券、學者、官員

在九〇年代初期，幼教券對於台灣的教育界而言是新鮮的名詞。一開始，幼教券是由教育改革學者所提倡的，後來在台北與高雄市局部實現。真正的普遍化則是要等到聯合會所發起的運動，才透過政治化的方式使得中央政府官員正視這個提議。

爲了實施國民教育向下延伸，政府在九〇年代初期確立了提升幼兒教育就讀率的政策。從一開始，教育部官員所偏好的政策工具是廣設公立幼稚園。一個未曾明言的中央官員預設即是，私立幼稚園只應扮演其次要的角色。一位在其任期內發放幼教券的教育部次長坦白透露出對於私立幼教機構的不信任，

私立幼稚園本來就是要賺錢的，設立幼稚園本來就是要賺錢的那種心態。所以，因為這樣，他們將老師的待遇拉得很低，像勞工一樣，所以私立幼稚園待不住，所以會流失……幼教券本來就是權宜措施，根本的解決之道是要普及[公立幼稚園]。之前我們就推出每一個鄉鎮要有幼稚園，有政府補助，就可以設在小學，不一定要獨立幼稚園，每一鄉鎮都有的。因為公立幼稚園的普及才是根本之道，私立幼稚園是怎樣提昇他們的品質？(訪談記錄 2003/3/17)

基於相同的預設，教育部在 1999 年公佈一份《發展與改進幼兒教育中程計畫》。這項計畫提出四種增加幼稚園所的政策方案，包括了(1)鼓勵增設私立幼稚園；(2)鼓勵公私機關及事業單位附設幼稚園與私立幼稚園合作設立分班；(3)利用學校多餘空間試辦公辦民營幼稚園；(4)一定條件下，增設國小附設幼稚園(教育部 1999:9)。與 1992 年的計畫相比較，這個後續方案顯然對於私立業者較爲友善。然而，官員的態度仍是十分保留。宣稱要鼓勵增設私立幼稚園的方案是口惠而不實，因爲教育部完全沒有編列任何相關的預算。更

明顯的，這項計畫完全沒有提到幼教券。因此，可以猜想，一直到 1999 年，教育部官員仍沒有認真看待幼教券的問題。

作為一種政策主張，幼教券的想法起初並不是來自於中央政府的官員。在台灣，最早倡議幼教券的是鼓吹教育改革的學者，然而他們卻是經歷了一段曲折過程才提出這種出張。在四一〇大遊行之前，教育改革學者都並沒有提出幼教的政策主張。在許多方面，他們的沈默是令人意外的，因為四一〇聯盟最著名的口號之一，即是「廣設(公立的) 高中大學」。為什麼不一併提出「廣設公立幼稚園」的訴求？曾任四一〇聯盟召集人的黃武雄後來解釋，「當時幼教部分尚未有共識，也因其歷史背景複雜，一時未能理出頭緒，擬訂明確主張」(黃武雄 1998：12)。

事實上，四一〇聯盟在當時無法形成幼教政策的共識，一部分原因是在於其意識型態的多元與混雜。四一〇聯盟要求教育體制的「自由化」，但是其意義並沒有清楚的定義。有時，自由化是指去除思想控制與政治教育的灌輸。另一方面，有時自由化也是指去除管制(或著說「鬆綁」)與市場化。兩種「自由化」的關係到底如何？或者說，課程的多元化與去威權化必得要依靠市場化來實現，如同經濟學的新自由主義者所主張的那樣(最典型代表見(朱敬一、戴華 1996))？在某些地方，四一〇聯盟的說法更是含糊不清。在 1996 年出版的政策主張中，四一〇聯盟強調，(1)教育是一種權利，國家有義務要滿足人們的需求；(2)改革是爲了實現社會平等與正義的價值(四一〇聯盟 1996: 28-35)。然而，黃武雄曾反對管制學費，因為「開放之後，便可以學生市場去節制學校品質。高學費之貴族式學校，亦屬多元社會的面貌之一，不必禁止……」(黃武雄 1995: 217)。然而，貴族學校是否也是社會平等與正義的一部分？學生市場又要如何維持教育基本權利？在早期，這些問題從來沒有被認真看待過。

儘管如此，四一〇聯盟的學者後來仍是產生幼教政策的

共識。他們認為龐大的私立幼教機構促成了多元性與活動，這是由於政府長期以來的低度管制。他們反對廣設公立幼稚園，因為國小附設幼稚園是與小班小校的理念相違背。此外，公立的體制也會導致官僚主義的僵化。因此，他們認為幼教券是最佳的選項，以確保家長的選擇權與良性的公私立競爭(四一〇聯盟 1995: 268-283; 黃武雄 1998)。由於四一〇聯盟的新自由主義轉向，學者與業者的合作成為可能。在聯合會發起 1998 年的大遊行之前，他們特定出版了一本政策白皮書，其中收錄了學者與業者的文書。

儘管如此，教改學者的聲音本身仍是薄弱的與極端的。其他負責教育改革的學者與官員也許不會反對幼教券的主張，但是他們肯定不會完全反對公立幼稚園的擴張。事實上，教改會的在 1996 年的政策主張即是當時的主流觀點。教改會建議政府 (1) 鼓勵機關團體或公司工場等設置員工子女的教保機構；(2) 對於乏人問津或偏遠地區、原住民及身心障礙幼兒等的教保機構，應由政府公辦；(3) 規劃研議幼兒教育津貼或教育券的制度(教改會 1996: 29)。換言之，除了後期的四一〇聯盟若干學者以外，純粹商業化的幼兒教育並不是主流的意見。

在許多方面，陳水扁執政下的台北市政府(1995-1999)亦是採取相近的立場，一方面推廣公立的幼托體制，另一方面則是補貼就讀私立幼稚園家長若干津貼。早在九〇年代之前，許多社會運動團體已經與民進黨建立了交換關係(Ho 2003)。同樣地，陳水扁在競選市長的期間就與許多婦女與教育改革團體有所合作，因此，主張建立平價的社區托育(王淑英、張盈昆 2000: 319)。一旦順利進入市政府之後，陳水扁的第一任教育局長就誓言要廣設公立幼稚園，並且考慮發放「幼兒津貼」(民生報 1995/2/17, 頁 22)。不久，市政府就決定補貼私立幼稚園採購新教學設備(聯合報 1995/2/53, 頁 12)。在 1998 年，市政府首次針對就讀立案的私立幼稚園五

歲兒童家長發放幼教券。台北市的幼教券面額是一萬元，也就是後來全國所採取的標準(盧美貴、謝美慧 2001)。在同一年，高雄市政府也決定發放「幼兒津貼」，不過價值只有五千元。

在此，可以比較不同官員的相異回應方式。教育部官員比較遠離日常的選舉政治，因此，他們滿足於逐步擴展公立幼稚園的體制。他們對於私立機構抱持不信任的態度，因此，不願意太積極補助私立幼稚園，更沒有認真地推動幼教券的政策。相對地，市政官員的積極態度是來自於他們更接近選民。事實上，在 1998 年發放幼教券並不是偶然的，因為兩位市長都面臨了連任選舉的壓力。因此，台灣的幼教券是首先由地方政府所推動，地方政治菁英試圖攏絡仍未被成長中的公立體制照顧的家長。也由於北高兩市的率先實施，產生了下列的兩種後果。第一，北高的幼教券造成「一國兩制」，其他地區的家長產生相對剝奪感，他們為一群可以被潛在動員的支持者。第二，局部的幼教券發放並不能解決幼教業者的危機，因為包括北高在內的政治菁英都是支持公立體制的擴張。幼教業者並不能指望民選政治人物為他們解決煩惱，而是另闢一條途徑。

總之，在聯合會所發起的運動之前，幼教券主要是官員與學者所討論的議題。除四一〇聯盟學者以外，大多數的改革意見都是支持公立體制。無論是中央或地方，官員都是忙於廣設公立幼稚園。對於中央的教育部官員，幼教券並不是幼教改革的核心工作。但是對於地方官員而言，發放教育券成爲一種有力的選舉號召，尤其是當公立幼稚園的成長速度已經不能再快了。因此，1998 年的北高幼教券並不是來自於業者的積極遊說，而是地方菁英爲了連任所推動的政策創新。

5、全國性幼教券的政治議價

雖然幼教券並不是直接補助私立業者，但是他們仍是以下列的三種方式得到好處。第一，幼教券使得私立幼稚園的學費看起來不再是那麼昂貴。使得公私立的費用被拉近了，他們有可能招收到更多的學生。其次，幼教券只有可能是適用於立案的幼稚園，因此這也是一種全面排除未立案幼稚園低價競爭的策略。由於聯合會都是由立案業者所組成，所以他們對於這一點是十分堅持。為了回應聯合會的要求，教育部曾宣稱考慮放寬立案的標準。但是聯合會對於此相當不領情，他們宣稱目前的標準已經是很合適(中國時報 1998/10/19, 頁 9)。在一場與官員的協調會議中，聯合會的主要幹部更曾試圖不讓未立案業者代表發言(訪談記錄 2002/12/19)。最後，幼教券也是一種先發制人的(preemptive)策略。一旦政府承認負擔一部分私立幼兒教育的成本，用來興建公立幼稚園的經費也就被排擠。

誠如上一節所指出的，私立業者對於幼教券的認知是很晚的事。當學者在討論教育券制度的設計時，他們沒有採取任何集體行動。在早先，私立業者不過是以個別行動方式要求各種瑣碎的特權。對於他們而言，爭取幼教券是一種迂迴戰略，同樣是爲了降低其經營成本。一位聯合會的幹部就明白地指出，「我們自己向政府要不到減稅，因此，我們就用幼童與家長向政府要幼教券」(訪談記錄 2003/3/30)。

任何的議價都是有捨有得。要能夠與官員討價還價，私立幼稚園業者必得要累積或創造資源，無論是符號的或實際的，並且用之作爲交換的籌碼。從事後看來，聯合會採取了下列三種策略：策略性構框(strategic framing)、動員與政治交換。

5.1 策略性構框⁵

⁵ 「框架」(framing)、「構框」(frame)是由 David Snow 與其他人所共同發展出來的概念，後來成爲社會運動研究的基本詞彙(Snow et al. 1986)。然而其後來的普及化過程中，概念的意義內容卻有明顯的轉

很明顯的，如果私立幼稚園業者發動一場「搶救我們的利潤」運動，他們很難獲得社會大多數人的同情與支持。要將他們的宣稱以社會上可接受的方式呈現，聯合會不只要表面工作，而是一種有系統的策略性構框。在此，策略性構框是指一種建立共同認知與圖像的努力，以使得集體行動獲得正當性(McAdam et al. 1996: 6)。因此，策略性構框即是一種爭奪意義與符號的鬥爭，試圖佔有正面的、主流的價值符碼。

在幼教券運動中，聯合會將他們自身表現為教育改革的鼓吹者。由於四一〇聯盟與教改會的努力，在九〇年代中期以前，教育改革成為全民共識。聯合會最重要的策略性構框即是強調自己也是屬於這個主流，亦是追求教育改革。一位聯合會的領導人就指出，教育資源都被花費在高中與大學，官員很少注意到幼兒教育(潘榮禮 1995)。因此，聯合會要求將教育改革的範圍擴大，將幼教券的議題納入，換言之，「教改觸鬚(sic)應觸及學前教育」(潘榮禮 1998)。

可以預期的，聯合會並沒有將九〇年代的公立幼稚園擴張視為「教育改革」。一方面，他們批評公立幼稚園是沒有效率、成本昂貴的，產生「公辦基層教育的弊病」(聯合會 1998: 8)。理所當然，他們故意不提到這個事實：私立幼稚園的費用昂貴一部分原因在於其中包括了業者認為的合理利潤。另一方面，他們故意醜化公立幼稚園，特意強調其過去封閉的、只服務軍公教特權階級的印象。他們強調，

問題是其他各行各業人士，也都在自己崗位上在打拚、為國家社會服務，為什麼政府獨厚軍公教員子女、給與

化。一開始，Snow 等人認為框架是一種認知的集體方式，用來說服社運的參與者，事物是有可能被改變。然而，也有研究者將框架視為說服外人的工具，或是一種特意包裝自己宣稱的方式，見 Goodwin and Japser (1999: 45-51)的剖析。本文是採用後一層的意義，為了區辨起見，採用「策略性構框」的說法。

教育補助？其他行業的子女沒有教育補助？這就是不公不平！如果政府繼續用二種以或上的待遇，也對待自己的國民、民眾對國家向心力，有一天絕對會崩潰！（聯合會 2000: 27）

在此，聯合會預設他們所招收的是非軍公教子女，因此，是屬於更弱勢的那一群，更值得享有幼教券的補助。事實上，四一〇聯盟很早就將教育與社會改造的議題連結在一起，他們宣稱所要求的教育改革是可以「朝向社會正義的結構性變革」。因此，聯合會很技巧性地挪用這種社會正義的宣稱，並用於幼教券的問題上。聯合會宣稱，公立幼稚園不負責地浪費公共資源。就讀於私立幼稚園的家長是不幸地被雙重課稅，因為政府只用納稅人的錢於少數特權份子身上。在這個觀點看來，幼教券即是要解決社會不正義與不平等的關鍵。

在教育改革的策略性構框之下，聯合會試圖避免明示這一點：私立幼稚園是賺錢的產業。在他們的輿論動員中，他們反而提出另一種的圖像，私立幼稚園是利他主義者的奉獻者。舉例而言，一位聯合會成員就指出，「這四十年來，我深深感受到在民間普遍對幼兒教育與保育需求下，是私立幼兒園所在為政府承擔起照顧幼兒的責任」（聯合會 2000: 40: 筆者所加的重點）。另一位幹部也提到，

事實上台灣私立幼稚園因為積極的負起學前教育與保育工作，使所有的爸媽都能安心的投入工作，對促進產業發展，經濟進步社會繁榮，有相當的貢獻，是不容抹減的事實（潘榮禮 1994; 筆者所加的重點）。

在此的「責任」、「工作」並不是不負責任的誇大之詞，而是整個策略性構框的必要環節，所要強調的即是，私立幼稚園並不是一心一意想要賺錢的利益集團。相反，他們是大多數家長的正當代言人，因為他們負起了照顧大多數台灣下一代的任務。透過這些手法，聯合會試圖在公眾面前呈現這

樣的圖象：「我們是真心誠意的教改團體」，而不是商業利益團體。也因此，在聯合會(1998)所出版的政策白皮書中，他們特意放入四一〇聯盟最有著名運動圖案「我們還要等多久？」。在此意涵是很清楚的，聯合會是四一〇聯盟的後續者，也是血統純正的教改團體。

最後，再什麼美麗的修辭仍是不足夠的，聯合會更要在行動上表現出教育改革者的樣子。換言之，Charles Tilly(1979: 51)所謂的「劇碼」(repertoire)，亦即集體行動中所使用的文化象徵，也是策略性構框的重要成分。因此，除了言詞上的模仿，聯合會也從四一〇聯盟學到不少的行動劇碼。在1998年10月18日，聯合會發起一場「為幼兒教育而走」的大遊行，以突顯幼教券與其他議題的重要性。主辦者試圖將這場幼教育券遊行妝扮成爲另一場的四一〇。幼兒與家長總是站在隊伍的前面。雖然婦女在聯合的領導幹部中是極少數，但是女性幼稚園教師則是遊行隊伍中的最大一群。閱讀當天遊行的新聞報導，我們總是可以發現幼兒與女教師的特寫。很顯然，聯合會試圖利用這種天真無邪的文化想像。這種行動劇碼指出了一項明確的訊息：如果大家都贊成善待幼兒與女教師，幼教券就必得要發放。

總之，聯合會佔用了教育改革的框架，無論是修辭上或是在行動上。在過去，明顯自利的提案只能在關起門來的會議室中提出。現在，一旦聯合會採取社會運動的策略，某種最低程度的公共正當性是迫切需要的。很幸運地，他們有現成的教育改革口號可以利用。掃羅變成爲保羅，商業利益團體穿上了改革鼓吹者的外衣，幼教券也成爲改革的重要訴求。

5.2 動員

所謂的動員，在此是指社運團體如化匯積必要的運動資源(Zald and McCarthy 1979)。在社會運動的動員階段，許多資源是迫切需要的，例如錢、人力、知名度、政治關係等等

(Freeman 1979; McCarthy and Wolfson 1996; 何明修 2003c)。要詳述各種運動的資源種類是沒有必要的，也沒有可能的。在此，本文只討論人員的動員，亦即是聯合會如何取得社會支持和參與。基本上，聯合會需要兩種人員的支持，一是學者的專業背書，二是遊行的遊眾。

在台灣的教育政策決策中，學者扮演了很重要的角色。學者經常參與教育部的研究、諮詢、建議、審查等委員會。在某種程度上，四一〇聯盟的成功也是由大學教授的廣泛參與。有了學者的管道，某項政策提議更能夠被教育官員所採納。此外，對於聯合會而言，取得學者的背書也可以增加主張的可信度。在一般民眾的期待中，學者是不會受到利益團體所左右，所以學者的支持往往是使訴求更具有知識的與社會的正當性。

在起初時，聯合會很難尋求到學術界的支持。私立幼稚園的工作環境十分惡劣，工作時數長而薪水偏低。負責訓練幼教人才的大學教師都知道，他們的學生是不會想要留在私立幼稚園。更甚者，幼教券的想法聽起來很可疑，幼教學者有理由懷疑業者的動機。在這種情況下，幼教業者很不容易找到同情與支持的聲音。一位受訪的聯合會幹部就很不滿的指出，在一〇一八遊行之前，幼教學者都不支持他們，反而還說他們是「剝削勞工」(訪談記錄 2002/12/10)。另一位聯合會幹部則指出，有些幼教學者不反對政府的補助政策，但是要求錢要花在改善教師待遇。他們認為，幼教券發放並不一定能達成這個目標(訪談記錄 2003/2/13)。

儘管如此，聯合會仍是取得了兩位四一〇聯盟學者的背書，即黃武雄與張清溪，兩位教授的文章被收錄於聯合會所出版的政策白皮書中。黃武雄與張清溪都是台大教授，也在各種社會運動領域中很活躍，因此過去被視為知識界的領袖。聯合會自然是歡迎他們的背書，但是儘管如此，學者都沒有參與一〇一八的遊行，而黃武雄與張清溪的行動也僅止

於文字的支持。

要發動一場爭取幼教券的大遊行，聯合會採取了另一種的動員策略。在此，可以比較四一〇聯盟與聯合會的組織參與者方式，或者說是資源動員論學者所謂的「動員基礎結構」(mobilizing infrastructure)(Zald and McCarthy 1988: 49-66)。在表面上，四一〇聯盟與聯合會的組織形態很類似，兩者都是聯盟團體。隨著台灣社會運動部門在九〇年代中期的成長，越來越多的抗議事件由多個社運組織所共同發起的(何明修 2003c)，四一〇聯盟也是其中明顯的例子。就組織而言，四一〇聯盟是超過二百個以上的團體與個人的聯盟組織(薛曉華 1995: 268)，而聯合會則是全國各地的縣市幼兒教育學會所組成。因此，兩者都是採取所謂的「中層動員」(meso-mobilization)，亦即是透過加盟團體來動員參與者(Gerhards and Rucht 1992)。然而，除此之外，兩者的動員方式卻有極大的差異。

在四一〇遊行之前，教育改革運動者大量使用文宣、媒體來爭取潛在支持者的參與。一部關於教育問題的紀錄片《笑罷童年》在全台各地放映 57 場，「引發許多民眾的思考與討論」(薛曉華 1995: 148)。此外，在遊行前，四一〇聯盟的教授還曾在街頭發放傳單，以期望增加參與的人數。很顯然，這種動員方式是屬於典型的社運組織，由於缺乏廣大的會員成員，他們不得不向外爭取沒有組織的人士參與。其次，四一〇聯盟重視宣傳，大量使用各種的媒體，因為他們知道只憑著理念的說服，運動是可以吸引外人的。

相對地，聯合會是全國性的商業組織，因此在規劃階段，各地的縣市分會就被分派到動員的人數與遊覽車數。其次，由於聯合會是全国私立幼稚園的串連，他們可以直接動員內部的工作人員、教師、幼童與家長，而不需要向外界拉攏支持者。從聯合會的會議紀錄來看(聯合會 2000: 50-59)，他們很明智地沒有討論到如何要動員外人。另外，他們沒有

曾想過要動員各種的媒體。事實上，對於工作人員與教師，參與遊行並不是完全出於自願的，而是由老闆所指示的(訪談記錄 2002/11/21)。因此，雖然聯合會希望一〇一八遊行是四一〇遊行的翻版，但是其中的差異卻是相當大的，前者很明顯的缺乏志願者的熱情。

順著教育改革策略性構框，聯合會也要採取動員以爭取幼教券。如果說學者的政策背書使得這個提議具有正當性，一場有組織的大遊行則是展現了力量與民意基礎。兩種動員都是從四一〇聯盟學來的，但是在表面的相似性以下，我們卻看到了完全不同的學術支持與群眾參與的形態。這誠然反映了一點，聯合會並不是貨真價實的社運組織，而是採取非常態手段的商業組織。

5.3 政治交換

策略性構框使得一個宣稱具有正當性，動員則是展示了其團結力量。然而，如果缺乏政治交換，聯合會仍是無法說服政治菁英接受幼教券的政治議價。對於任何想要改變現狀的團體而言，政治交換意味著用資源來換取政治人物的政策支持(何明修 2003b: 7)。在台灣的各種社會運動中，也常見到社運組織用人才、群眾等資源來犒賞其政治友人。在幼教券的議題上，聯合會採取了所謂的「用選票來換幼教券」策略，並且利用 1998 年國會改選與 2000 年總統大選的政治機會。誠如一位領導者言帶誇張地指出，

本人要提醒政府，幼兒沒有選票，但是媽媽、爸爸、還有她們的阿公阿嬤，有 140 萬張選票，絕對會用選票抗議：他們兒孫長期受到不公平待遇！(聯合會 2000: 16)

聯合會的第一步政治交換即是發動家長簽名連署的活動。聯合會宣稱，家長的權利睡著了，需要被積極喚起。聯合會揚言支持家長的選擇權，因此要支持那些贊成要發放幼教券的政治人物。由於聯合會擁有密集的私立幼稚園網絡，

所以他們很容易可以進行簽名連署，最後收集到 181,978 份的簽名(聯合會 2000: 70-71)。有了這些民意展示，聯合會成功地在 1998 年底取得 98 位跨黨派立委的支持。需要注意的是，在 1998 年改選之前，立法院只不過有 164 位席次，因此，聯合會可以說是獲得了過半數的立委支持。

爲了在 1998 年的立法院選舉中發揮作用，聯合會公佈了一份立委候選人的支持名單。聯合會透過幼稚園的網絡散發，並且在報章媒體上刊登支持的廣告。舉例而言，嘉義縣市的幼教學會就在報紙上公佈了三位支持的候選人(中國時報 1998/12/3，頁 30)。在此，值得注意的是聯合會如何吸引候選人的青睞？在此，聯合會採取的是直接了當的交易。只要是聲名支持幼教券的候選人都可以獲得一有連署家長名單的磁碟片(訪談記錄 2002/12/10)。對於候選人而言，有了這一份名單，就可以在選戰中針對特殊群體拉票。

第一階段的「用選票來換幼教券」運動只是局部成功而已。雖然聯合會獲得立法院強大的支持，但是他們仍是無法將幼教券排入行政部門的議程表。在 1998 年的一〇一八大遊行之後，教育部官員仍是堅稱政府財政困難，無法全國發放幼教券(民生報 1998/11/8，頁 20)。

其次，到這個階段爲止，幼教券運動仍是超黨派的，因爲聯合會是向所有的立法委員爭取支持。國民黨、民進黨、新黨、無黨籍的立法委員都是出現在聯合會所推薦的名單中。但是到了 2000 年總統大選，聯合會決定改採另一種策略。不再是堅持政治中立的立場，聯合會開始只針對執政的國民黨，並且用全部的籌碼孤注一擲。

在過去，聯合會總是向教育部官員與立法委員遊說；在激烈的總統大選中，他們開始轉向國民黨的黨務輔選官員。在選舉期間，聯合會獲得了一個難逢的政治機會：一位國民黨祕書長級的人物向幼教業者尋求支持，聯合會幹部也利用這個機會提出幼教券的交換條件。在此，在教育部官員正式

宣佈之前，聯合會已經知道國民黨的連蕭競選總部的承諾(訪談記錄 2002/12/18)。在 1999 年 12 月，亦即是投票日的前三個月，教育部正式宣佈幼教券將於 2001 年 9 月發放(聯合報 1999/12/17, 頁 6)。儘管如此，聯合會仍是不滿意這張長期的支票。另一方面，民調的不佳表現也使得國民黨急於有更明確的宣示動作。在投票的兩個月前，國民黨的總統候選人連戰宣佈，幼教券提前於 2000 年 9 月發放(中國時報 2000/1/10, 頁 2)。很明顯地，幼教券是執政黨連任的承諾，也因此是連戰的競爭承諾。

國民黨答應了幼教券發放之後，該聯合會要有所貢獻。在選舉期間，聯合會為連戰盡力拉票。國民黨競選總部撥款一百萬元給聯合會，以製作支持連戰的文宣(訪談記錄 2002/12/18)。此外，聯合會也在 2000 年 2 月舉行一連串的「讚寶寶」親子活動，這些活動是在全台各縣市舉行，國民黨官員也有到會場致詞。在名義上，讚寶寶的活動是由聯合會所主辦，但是經費原先卻要由教育部所補助。但是由於敵對陣營的批判，後來這一筆錢是由國民黨競選總部所支付的(訪談記錄 2003/3/26)。為了回應對手的批評，國民黨發言人表示，這些活動是由「由國內社教和幼教機構主辦，因為他們很認同連戰的幼教政策主張」(聯合晚報 2000/2/18, 頁 4)。很明顯地，這只是政治交換的另一種比較文雅而婉約的表達方式。

學者指出，社會運動的後果經常是透過政治中介的。要製造現實的作用，集體行動者必得要改變政治菁英的計算(Amenta et al. 1992; Amenta et al. 1999)。從這個觀點來看，第二個階段幼教券運動的成功是在於更有利的政治機會與更有技巧的交換策略。首先，對於執政菁英而言，總統大選與立法院選舉更為重要，前者的失敗直接導致變天。因此，以選票換幼教券的訴求在總統大選的時間比較具有吸引力。其次，在第二個階段中，聯合會改變了他們原先的中立立場，

而是單獨只找執政黨談判。換言之，他們將自己的政治忠誠拿來作為交換的籌碼。對於國民黨而言，聯合會不只是變得更加可以信賴，更重要的，交換的條件也變更吸引人。

儘管如此，大部分的社會運動之所以成功，都是在接受了妥協的條件。原先，聯合會是希望能夠獲得一年三萬元的幼教券額度，果真如此，上公私立幼稚園的費用就沒有顯著差異了。在他們與國民黨官員談判的過程中，聯合會逐漸接受了一萬元的條件，以求早日通過。這即是說，政治交換的建立是需要雙方面的妥協讓步。

5.4 小結

在幼教券的動員與交換過程中，聯合會的行動即所謂的「議題企業家」(issue entrepreneur)，他們以特定方式來定義民眾的不滿，並且開創出一條集體行動的路徑。透過這種策略性構框，幼教券被詮釋成爲解決家長負擔的萬靈丹。聯合會能夠成功地召喚出家長的支持，其原因在於他們掌控幼稚園的動員網絡。相對於，其他的團體例如四一〇聯盟根本缺乏類似的動員基礎結構。更重要的，家長雖然人數眾多，但是他們本身是缺乏組織的，因此，只能扮演被動員者的角色。

對於一般的商業團體而言，遊說是比較尋常的集體行動類型。要使得聯合會採取抗爭的道路，需要具有創新性的企業家能力。爲了發動一場幼教券運動，聯合會學習四一〇聯盟的教育改革語言與符號。在公共領域中，商業利益需要重要包裝，至少不能激發公眾的反感。人們也要被帶到街上，以證明強大民意的流向。最後，社會支持要被轉化成爲政治交換，家長的選票需要被賦與政治上的價值。只有這些元素都齊全了，與政治菁英的議價才有可能實現。

6、結論

本文試圖提出一套因果解釋，以說明台灣幼教券的政治過程。若干研究將教育政策的轉變解釋為結構趨勢的後果，例如全球化、自由化等。相對於此，本文認為製造變遷的行動是需要被重視與分析，在台灣的幼教券的例子中，一旦忽略了私立幼稚園業者的行動，整個變遷過程就無法被妥善說明。隨著九〇年代政府對於公立幼稚園的大量投入，幼教業者面臨了重大的生存危機。與其再向官員不斷地嘮叨，要求若干特許的特權，幼教業者發動了一場爭取幼教券的社會運動。對於聯合會而言，幼教券是根除未立案機構低價競爭的良方，也能夠拉近與公立幼稚園的學費差距。因此，幼教券在台灣的全國化與政策確立是幼教業者密切相關的。他們的成功關鍵則是在於技巧性與政治人物達成議價，以選票來交換幼教券的發放。

在此，有必要討論幼教券運動的特殊性格。在許多方面，幼教運動是與我們一般所設想的社會運動有所出入。如果說四一〇聯盟是資源缺乏的、草根取向的，那麼聯合會所代表的形象則是完全的對立面。傳統上，社會學家將社會運動視為「弱者的武器」，他們因為缺乏制度內的權力，所以只好採取體制外的抗爭方式(Wilson 1961; Lipsky 1969; Gamson 1975)。因此，「缺乏適當管道」與非制度化的行動模式經常被視為是社會運動的代表性特徵(Marx and McAdam 1994: 110)。很顯然，幼教券運動與這種圖像是格格不入。私立幼稚園並不如官員、學者等團體地位鞏固，他們的政策影響力也只有在一定有限範圍之內，換言之，聯合會並不是Tilly(1975: 52)所謂的「政體成員」(polity member)。聯合會的成員是地方上體面的生意人，他們擁有能夠發動運動的各種社會資源。真正的弱勢者無疑是私立幼稚園教師與家長，他們完全缺乏橫向的組織，因此被迫在其他團體的動員下跟著搖旗吶喊。

在某些程度上，幼教券運動看起來像是個反制運動

(countermovement)，或一種企圖阻止進步改革或其他社會運動的實現成果的社會運動(Mottl 1980; Useem and Zald 1982; Meyer and Staggenborg 1996)。政治民主化使得政治菁英更注意人民的需求，公立幼稚園因此在九〇年代顯著成長。私立幼稚園的經營危機迫使聯合會去鼓吹幼教券，以追求他們所謂的「公平競爭」。事實上，幼教券本身就是一種阻止幼教公部門擴張的間接手段。儘管如此，聯合會並不是食古不化的守舊派，只企圖倒轉時鐘，並且保存某種威脅的現狀。幼教券的理念使得聯合會與台灣的教育改革連結在一起，他們的運動修辭是以普遍主義、平等與社會正義。更重要的，幼教券的確使子女就讀私立幼稚園的家長獲利，雖然他們有可能更希望是自己的子女去公立幼稚園。

簡而言之，幼教券運動是來自於台灣教育改革過程的特殊環境，由於種種危機與機會的組合，幼教業者採取了一種具有創意的策略，而不是傳統的遊說以及公然的反制運動。環境問題又將我們帶回到社會變遷與教育制度的問題。一種經常可見的探討方式，即是預設兩者之間直接的因果關係。因此，一旦我們進入了全球化的時代，國內教育體制開始採取國際標準。或者說，社會的民主化導致教育決策過程的多元化與開放。在這種觀點之下，台灣的幼教券可以用國際潮流與民主化等趨勢來加以說明。無消說，這種因果解釋沒有告訴我們太多的新訊息。

正如前述討論指出的，如更能注意行動者的議題，教育變遷的研究可以更為精緻化。在每種政策提案的高尚論述中都隱藏了諸多的利益糾結與其承載者。政策的現實過程是理性的審議過程，同時也是激情的政治鬥爭。如同其他的社會制度一樣，教育也涉及到資源與權力的分配，後兩者往往則是衝突的焦點。因此，要使得我們關於教育變遷的知識更為完整，行動者的問題則是無法回避的。

最後，回到台灣的教育改革。在 1994 年的四一〇遊行

中，主辦單位在現場散發了一份黃武雄撰寫的聯合聲明文。文中提到當時的政治局勢：「台灣的政治嚴然解嚴八年，但民間從無機會共同思考台灣的社會何去何從。我們總是無端的被政府的政策牽著的鼻子走……」。然而，教育改革運動的意義卻是具有突破性的，因為「今天四一〇教育改造運動便是要釋放長期以來萎縮蟄伏的社會力」（黃武雄 1995: 86, 88）。在此，一個含混不清的概念即是「民間」、「社會力」。很顯然，四一〇聯盟設想他們就是民間與社會力，而威權就是國家對於前者的壓抑。但是他們所沒有設想到的是，民間是否也沒有包括了幼教業者。隨著國家威權的降低，幼教業者越來越能夠扮演「社會力」的角色，那麼長期以來的威權與不義就解除了嗎？事實上，當幼教業者成功地爭取到幼教券之後，他們也宣稱「改革力量來自民間！」（聯合會 2000: 5）。對於四一〇聯盟而言，這句話可能是再熟悉也不過了。

本文的試圖並不是要進行規範性的討論，幼教資源的合理分配方式也應該有更專門的討論。更甚者，分析幼教券的政治過程也不能導致反動的結論：過去一切是美好的、教育應是國家主導、教育改革運動應該從來沒有發生等等。如果反動派有這樣的幻想，遲早有一天這些言論會被掃入 Henry Ford 所說的歷史垃圾堆中。本文的結論是經驗性的，因此，如果上述的論證是成立的，研究者應該更注意民主化之後新興的社會勢力。相對於過於簡化的「民間社會」與「國家」的二元分析架構，教育改革的實際過程總是涉及了不同利益部門的角力與抗衡，在其中政治菁英扮演一個關鍵性的、但不再是主導性的角色。唯有如此，我們才能更準確地掌握教育改革的動態。

- 王淑英、張盈昆 (2000) 「多元文化與托育服務」，蕭新煌、林國明編，《台灣的社會福利運動》，頁 309-340。台北：巨流。
- 卯靜儒 (2001) 「台灣近十年來課程改革之政治社會學分析」，《台灣教育社會學研究》1：79-102。
- 幼兒教育聯合會 (1998) 《為幼兒教育而走》。
- (2000) 《一〇一八為幼兒教育而走》。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996) 《第三期諮議報告書》。
- 何明修 (2003a) 「政治民主化與環境運動的制度化 (1993-1999)」，《台灣社會研究季刊》50：217-275。
- (2003b) 「民間社會與民主轉型：環境運動在台灣的興起與持續」，張茂桂、鄭永年編，《兩岸社會運動分析》，頁 29-68。台北：新自然主義。
- (2003c) 「自主與依賴：比較反核四運動與美濃反水庫運動中的政治交換」，《台灣社會學刊》30：1-49。
- 李蓓育 (1999) 「幼教發展中程計劃產官學意見交流」，《當代幼教管理雜誌》1：35-41。
- 林大森 (2003) 《高等技職教育：轉型的社會學分析》，嘉義：南華大學教育社會學研究所。
- 林玉賢 (1999) 「二十一世紀台灣幼教怎麼走？」，《天下》220：202-207。
- 紀金山 (2003) 《師資培育制度：變革的社會學分析》，嘉義：南華大學教育社會學研究所。
- 國立教育資料館(編) (1998) 「教育改革專輯」，《教育資料集刊》23。
- 教育部 (1999) 《發展與改進幼兒教育中程計畫》，未出版。
- (2001) 《教育統計》。
- (2002) 《全國幼兒教育普查》，未出版。
- (2003) 《近十年來教育發展統計分析報告》，未出版。
- 傅利葉 (2000) 「老年年金、政黨競爭與選舉」，蕭新煌、林國明編，《台灣的社會福利運動》，頁 231-256。台北：

巨流。

- 黃武雄 (1995) 《台灣的教育重建》，台北：遠流。
- (1998) 「幼兒教育自由化與教育券」，幼兒教育聯合會編，《為幼兒教育而走》，頁 12-15。
- 熊瑞梅、紀金山 (2002) 「『師資培育法』形成的政策範疇力機制」，《台灣社會學》4：199-246。
- 齊力、蘇峰山 (2003) 《市場、國家與教育：教育社會學的分析》，嘉義：南華大學教育社會學研究所。
- 潘榮禮 (1994) 「幼兒教育資源應公平合理分配」，台灣時報 9/9-9/10。
- (1995) 「政府應負擔幼兒教育學費」，台灣時報 5/15。
- (1998) 「教改觸鬚應觸及學前教育」，民眾日報 10/9。
- 盧美貴、謝美慧 (2001) 「台北市幼兒教育券政策實施成就分析」，《台北市立師範學院學報》32：429-450。
- 薛曉華 (1995) 《台灣民間教育改革運動》，台北：前衛。
- Amenta, Edwin et al. (1992) "A Hero for the Aged: The Townsend Movement, the Political Mediation Model, and U.S. Old-Age Policy, 1934-1950," *American Journal of Sociology* 98: 308-339.
- Amenta, Edwin et al. (1999) "The Strategies and Context of Social Protest: Political Mediation and the Impact of the Townsend Movement in California," *Mobilization* 4: 1-23.
- Archer, Margaret S. (1995) *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Burstein, Paul (1991) "Policy Domain: Organization, Culture, and Policy Outcomes," *Annual Review of Sociology* 17: 327-350.
- (1998) "Social Movement and Public Policy," in *How Social Movement Matter*, eds. Macro Giugni et al.. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, pp. 3-21.
- Burstein, Paul et al. (1995) "The Success of Political

- Movements: A Bargaining Perspective,” in *The Politics of Social Protest*, eds. Jenkins, J. C. and B. Klandermans. London: University of London Press, pp. 275-265;
- Freeman, Jo (1979) “Resource Mobilization and Strategy: A Model for Analyzing Social Movement Organization Actions,” in *The Dynamics of Social Movements*, eds. Mayer N. Zald and John D. McCarthy. Cambridge, MA: Winthrop, pp.167-189.
- Fwu, Bih-jen and Hsiou-huai Wang (2002) “From Uniformity to Diversification: Transformation of Teacher Education in Pursuit of Teacher Quality in Taiwan from 1949 to 2000,” *International Journal of Educational Development* 22: 155-167.
- Gamson, William A. (1979) *The Strategy of Social Protest*. Homewood, IL: Dorsey.
- Gerhards, Jurgen and Dieter Rucht (1992) “Mesomobilization: Organizing and Framing in Two Protest Campaigns in West Germany,” *American Journal of Sociology* 98:555-595.
- Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Sturcturation*. Berkeley: University of California Press.
- Goodwin, Jeff and James M. Jasper (1999) “Caught in a Winding, Snarling Vine: The Structural Bias of Political Process Theory,” *Sociological Forum* 14:27-54.
- Hawthorne, Elizabeth M. (1996) “Increasing Understanding of Decision Making in Higher Education: the case of Taiwan,” *Quality in Higher Education* 2 : 65-77.
- Ho, Ming-sho (2003) “The Politics of Anti-Nuclear Protest in Taiwan: A Case of Party-Dependent Movement (1980-2000),” *Modern Asian Studies* 37: 683-708.
- Law, Wing-wah (1996) “Fortress State, Cultural Continuities,

- and Economic Change: Higher Education in Mainland China and Taiwan,” *Comparative Education* 32: 377-393.
- Lipsky, Michael (1969) “Protest as Political Resource,” *American Political Science Review* 62: 1144-1158
- McAdam Doug et al. (1996) “Introduction,” in *Comparative Perspectives on Social Movements*, eds. Doug McAdam et al. Cambridge: Cambridge University Press, pp.1-20.
- McCarthy, John D. and Mark Wolfson (1996) “Resource Mobilization by Social Movement Organizations,” *American Sociological Review* 61: 1070-1088.
- Mok, Ka-ho (2000) “Reflecting Globalization Effects on Local Policy: Higher Education Reform in Taiwan,” *Journal of Education Policy* 15: 637-660.
- (2002) “From Nationalization to Marketization: Changing Governance in Taiwan’s Higher-Education System,” *Governance* 15: 137-159.
- Moody Jr., Peter R (1992) *Political Change in Taiwan*. New York: Praeger.
- Mouzelis, Nicos (1991) *Back to Sociological Theory: The Construction of Social Order*, London: Macmillan.
- Paul Burstein et al, (1995) “The Success of Political Movements: A Bargaining Perspective,” in *The Politics of Social Protest*, eds. Jenkins, J. C. and B. Klandermans (London: University of London Press5), pp. 275-265.
- Reese, Ellen (1996) “Maternalism and Political Mobilization: How California’ Postwar Childcare Campaign was Won,” *Gender and Society* 10: 566-589.
- Rigger; Shelley (2001) *Taiwan’s Democratic Progressive Party*. Boulder, CO: Lynn Rienner.
- Snow, David et al. (1986) “Frame Alignment Process, Micromobilization, and Movement Participation,”

- American Sociological Review* 51: 464-481
- Tien, Hung-mao Tien (ed.) (1996) *Taiwan's Electoral Politics and Democratic Transition*. New York: M. E. Sharpe.
- Tilly, Charles (1979) *From Mobilization to Revolution*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Wilson, James Q. (1961) "The Strategy of Protest: Problems of Negro Civic Action," *Journal of Conflict Resolution* 5: 291-303.
- Zald, Mayer N. and John D. McCarthy (1979) "Introduction," in *The Dynamics of Social Movements*, eds. Mayer N. Zald and John D. McCarthy. Cambridge, MA: Winthrop, pp.1-5.

國小教師之供給量與需求量推估： 民國 92-102 學年度¹

徐聖堯、楊靜利

南華大學社會學研究所

王仕圖

義守大學公共政策與管理學系助理教授

本文推估民國 92 至 102 學年度國小教師人數的供需落差。在供給量上，我們以現有師資培育人數為基礎，設定求職教師退出競逐市場的步調，以推估每年的教師供給量；在需求量上，首先依三個假設條件：(1) 固定教師人數（104,300 人）、(2) 固定師生比為 18.4、以及 (3) 師生比下降至美國 2000 年的水準 15.8 後固定不變，設算對應的教師需求量，然後利用目前之教師年資分佈情形，設定退休申請率與核可率，估算每年的職位空缺。研究結果顯示，未來教師供需之間的落差相當大，「合格但無法擔任教職人數比例」最低為 67%，最高可超過 100%。換句話說，在某些時期，不僅沒有職位空缺，還產生已在職教師人數過剩的情形。

¹ 本文是〈台灣地區家戶組成及人口結構對教育體系變遷影響之研究〉，【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第三年研究報告(部份),NSC 91-2745-P-343-001，國科會提昇私大研究能量專案，2003，嘉義：南華大學。

一、前言

不論中西方，教育一直是社會的重要環節。我國教育制度的建立乃是以歐美國家為參考架構，尤以美國作為主要摹仿的對象；而整個教育制度除了民國 57 年推行的國民義務教育外，過去數十年間並無太大的變革。但隨著台灣社會的變遷，行之有年的教育制度漸漸不能符合社會的期望，近一、二十年來教育改革的聲浪越來越大，於是中小學九年一貫制、高中職多元入學方案、高等教育擴張等新措施逐步上路，使得我國教育制度產生大幅度的轉變。但是這幾年來的教育改革，不論是課程設計內容還是教育體制的改變，似乎讓大家無所適從，許多原先立意甚佳的理想也因為和現實基礎有所落差而不能達成，其中師資培育即是一顯明的例子。

在師資培育法通過前，我國中小學的師資來源主要為師範體系以及政治大學教育系；直至教育改革浪潮興起，許多人在教育自由化、市場化的口號引導之下，開始倡議師資培育多元化。改革其實醞釀於 1983 年的師範生爭取進修權益，但議題進入政府議程則是 1988 年第一屆民間團體舉辦的教育會議，然後官方版本與民間版本在立法院競逐多年，到了 1994 年師資培育制度改革運動終於獲得成果 -- 「師資培育法」正式頒佈施行（紀金山，2002）。總計從 1995 年到 2002 年間，教育部共核准開辦了 88 個教育學程，計有 35,490 人修習（教育部中等教育司，2002）。

隨著師資培育法的通過，一般大學也能透過設置教育學程成為師資培育的機構。師資來源多元化打破了以往師範體系壟斷的情形，讓各級學校能從中選擇較優秀老師聘任；但在開放師資培育後不免也帶來些負面的影響，例如：教改萬言書（重建教育連線，2003）²就指出：

自民國八十四年到目前為止，全國師範院校畢業生約有九萬人，修習教育學程的人數約有三萬五千人，合

² <http://www.highqualityeducation.com/m3b.htm#09>。

計共有十二萬五千人，但由八十四年到目前為止，教師缺額卻只有三萬多人，加上老師退休困難，阻礙師資流動，估計這八年來，全國約有近十萬名教師無法如願進入校園...

換句話說，原有的師範院校畢業生人數已供過於求，開放師資培育後供需的落差加大，而屆齡退休的教師受限於政府的財政問題不能離職，使得教師更替受到阻礙，問題雪上加霜，因此乃有所謂「流浪教師」的現象產生。除了教師培育人數不斷增加以及退休受到阻礙兩個因素之外，1998年以來台灣生育率產生新一波的下跌趨勢（楊靜利與劉一龍，2001），生育數量快速減少，在維持一定師生比的條件下，師資需求量將下降，供需之間的落差可能會進一步惡化。

求職競爭本為常態，師資開放自然不再保證就業；但由於師範體系數十年來的分發制度深入人心，民眾不免有取得教師資格就應該擔任老師的期望，因此短期內適當的供需調節恐怕是不得不面對的問題。本文將預估未來 10 年內國小合格教師的供給量與需求量，說明國小師資供需之間的落差，以作為政策規劃的參考。

二、國小師資之供給與需求

教師供給來自於師資培育機構，每年有新增的合格教師，也有之前累積下來未找到教職的合格教師；教師需求量可以由行政單位「主觀」決定，也可以設定師生比來計算「客觀」的數值。本節將討論教師供給量與需求量的細部元素。

（一）、國小教師供給

在教師供給方面，我們分為兩個部分來討論：分別為年度新增的合格教師與持續尋找教職的合格教師。前者主要討論三種師資來源的供給量，後者則是設立無法取得教職者的退出過程。

1、新增合格教師：

民國 83 年師資培育法通過後，我國國小師資來源共有

三種，分別為（1）師範體系與政治大學教育系、（2）師範體系開設的學士後教育學分班、（3）一般開設國小教育學程之大學。以下說明每一類別晚近幾年的學生人數變化情形，以作為未來每年新增教師人數的估計基礎。

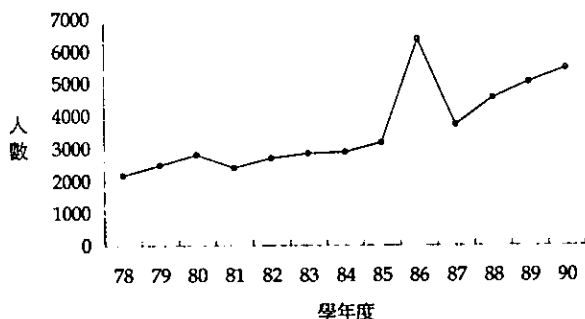
（1）師範體系與政治大學教育系

84 年以前，師資供需調節問題採取「計劃平衡」手段，政府依照供需加以調整招生人數與科別，而所有的師資供應均由師範院校培育；師資培育法之後，「計劃平衡」手段取消，一般大學加入師資培育行列，師範院校也往綜合大學發展，而在高等教育擴張的政策目標下，師範院校招生名額也逐年增加。圖 1 為歷年師院日間部³畢業生人數⁴，顯示僅是師院畢業生之增加趨勢，即形成相當大的求職壓力。

³ 師院所有畢業生人數之統計包括暑期班等資料，而師院暑期班主要是提供「師專」時代畢業之教師在職進修所用，不應列入新增教師的計算中。

⁴ 85-87 學年度變化甚大導因於民國 83 年 2 月 7 日公布施行師資培育法實施後，82 年學度（含）以前入學之師範生，其教師資格之取得仍以登記方式辦理，即先受聘後登記。而 83 學年度（含）以後入學者悉依師資培育法規定，經初檢、實習一年，複檢合格，取得合格教師證書後，才能受聘任教。使得 82 學年度入學生與 83 學年度入學生都集中在 86 學年度畢業，該年日間部畢業生人數激增為 6,365 人。

圖 1、師範學院歷年日間部畢業人數



資料來源：歷年《中華民國大專院校概況統計》（教育部，1979-2003）。

除了師範院校之外，政治大學教育學系也是傳統的師資培育單位。我們取得師範學院與政治大學教育系的在學學生人數，設算每一年可產生的教師人數如表 1。

(2) 師範體系開設的學士後教育學分班：

78 學年度時，國小師資欠缺六千餘人。為解決此一課題，教育部乃於各師院進修部成立國民小學師資班，招收大學畢業生（方炎明、盧榮順，1996）。此後師範院校除了既有科系招生培育師資外，尚開設有學士後教育學分班，以供大學畢業有志從事教職的學生就讀。由於此方面的資料統計不詳⁵，此處僅列出 88 學年度及 92 學年度之數據以為參考（表 2）。

表 1、師範學院與政治大學教育系培育出的國小師資人數

學年度	師範學院 ¹	政治大學教育系 ²	合計
88 學年度	5,375	35	5,410
89 學年度	5,854	40	5,894

⁵ 經查閱過歷年的《中華民國教育年報》，發現只有民國 88 年之年報刊登此一訊息。

90 學年度	6,294	36	6,330
91 學年度	6,699	36	6,735

1 師範學院學生數的計算是該學年度各師院大學日間部人數除以 4 加上碩士班人數除以 2 得出。

2 政治大學教育系的學生每年大概有 3 成的比例到國小層級（紀金山，2002：127），因此計算方式是該年的學士班人數除以 4 加上碩士班人數除以 2 再乘以 0.3 得出。

表 2、師範院校開設學士後教育學分班核定名額

學年度	學士後教育學分班核定名額
88	1,395 ¹
92	2,825 ²

1 資料來源：《民國八十八年中華民國教育年報》（教育部，2000）

2 資料來源：

<http://www.edu.tw/high-school/ii1302/news/pc5253-2.xls> 該學年度除了師範院校開設學士後教育學分班外，尚有其他一般大學開設，因此在人數上遠比 88 學年度來的多。

(3) 一般開設國小教育學程的大學

師資培育法通過後，第一個通過設立國小教育學程為私立靜宜大學，其開始實施年度為 86 學年度，之後其他大學也紛紛獲准設立。86-91 學年度各大學開設國小教育學程的情形如表 3，同樣可以累積出每一年可產生的教師人數。

表 3、大學院校國小教育學程核准彙整表

學年度	辦理校數	年度學生數	累計學生數
86	1	150	150
87	5	445	595
88	6	595	1190
89	10	790	1980
90	17	1195	3175
91	21	1395	4570

資料來源：教育部中教司《各大學校院教育學
程核准彙整表》。

<http://www.edu.tw/high-school/ii1302/bbs/63.doc>。

以上這三種管道構成我國培養國小師資的來源，由於學士後教育學分班的部分資料不足，因此無法據以計算晚近每一年（88~91 學年度）的總師資培育數目。我們假設學士後教育學分班的招生人數呈線性成長，則利用表 2 的資訊可內插取得 89~91 學年度的學生人數分別為 1753、2110 與 2468 人。再假設前述三種師資培育機構學生人數之平均時間落點為畢業前一年，而畢業後必須再實習一年，因此 t 年的學生人數即為 $t+2$ 年的新增教師人數，也就是說 91 學年度的新增合格教師數為 89 學年度各師資培育機構的加總人數，為 8,437 人。由於教師供給已經過剩，不可能無限制的增加，因此我們假設取得教師資格的人數在 93 學年度達 10,598 名後（表 1 至表 3 最後一年的數值加總）將固定不變。

2、累積求職人數：

除了每年新增合格的教師人數外，尚有前幾年累積下來的求職人口。由於每年教師缺額有限，因此許多合格教師無法順利擔任教職，他們多半會再參加隔年的教師甄選，若第 2 年再甄試不上仍有可能再準備第 3 年的考試，但也不會無止境地投注下去。所以在累積求職人數的推估上，我們必須處理兩個問題：一是目前的累積人數，二是如何讓累積下來的人按一定的步調逐年退出競逐市場。

關於第一個問題，目前沒有明確的數據可供參考，我們乃根據教改萬言書（重建教育連線，2003）的線索來猜測⁶。其文中指出：「民國 84 年到目前為止，約培育出了 12 萬 5 千名左右的教師（包含各級教師），但師資名額只有 3 萬餘名」。由此可推算無法擔任教職的準教師人數比例約為 8 成，也就是錄取率 2 成。假設國小的錄取率也是這個水準，我們

⁶ <http://www.highqualityeducation.com/m3b.htm#09>。

可以利用教師缺額（將於後面討論）來設算累積的教師人數為：教師缺額/0.2 - 新增合格教師人數。

其次，關於退出教師競逐市場的步調，我們假設未找到教職的教師繼續參加教師甄選的比例會逐年減少，連續 5 年失敗則完全打消擔任教職的念頭，並設定從第 1 年到第 5 年間每年的留存率如表 4。

表 4、未尋獲教職的教師的留存率

第一年失敗後	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年
留存率	0.9	0.5	0.3	0.1	0.0

（二）、國小教師需求

前面討論的是教師供給量，接下來討論需求量的問題。需求量有兩個重點：一是總需求量；二是新增需求量，也就是每年的教師缺額。總需求量又受限於兩個因素，分別為師生比與學生總數。我們可以固定師生比，按學生人數來調整教師需求量，也可以設定教師的需求量，讓師生比隨之變動。何謂「適當」的師生比其實沒有一定的標準，而小幅度的變動也不影響其適當性；另一方面，教師需求量於短期內調整並不利於行政效率，由於我們只討論未來 10 年內的供需問題，因此首先將教師需求量直接設定於 91 學年度的教師總數（104,300 人）並固定不變。不過，晚近生育率已產生另一波的下跌（楊靜利與劉一龍，2002），如果教師總數不變，將使得教育單位成本提高，可能引發教育資源浪費的問題；為了說明生育率下降可能帶來的影響，我們同時計算固定師生比條件下的教師供需落差。設定教育需求量的數值後，每年新增的需求量，也就是教師缺額，就視退休人數而定，因此我們亦將估計每年教師退休人數。

1、教師總需求量：

誠如前述，短期內固定教師需求量具有行政效率，但未來學生人數會逐漸減少，教師需求量不可能永遠不變，因此我們在教師需求量的估計上分成兩個部分來討論。

(1) 固定教師人數：

由於 91 學年度的教師人數已有統計數據，因此我們使用其數據，104,300 人（教育部，2003）來列表，其餘各年均設定與 91 學年度相同。

(2) 固定師生比：

利用固定師生比的方式來決定教師需求量必須先取得小學生人數。91 學年的小學生人數資料取自《中華民國教育統計 92 年版》（教育部，2003），92 學年到 95 學年的小學生人數取自《國民教育學生人數長期預測：90-140 學年度》（教育部，2001），96 學年度之後的小學生人數則是取自《臺灣地區民國 91 年至 140 年人口推計》（行政院經建會，2002）⁷的 6-11 歲人數⁸。取得學生數後，我們首先以 91 學年度的師生比（18.4）來估計未來的教師需求量，另外我們也從《中華民國教育統計指標 92 年版》（教育部統計處，2003）取得各國初等教育之師生比如表 5 所示，並比照美國水準設定未來的師生比，另做一組估計以為比較。

表 5、各國 2000 年師生比

	美國	日本	德國	英國	韓國	法國	澳洲	大陸
師生比	15.8	20.9	19.8	21.2	32.1	19.8	17.3	20.2 ¹

¹ 1999 年資料。資料來源：《中華民國 92 年教育統計指標》（教育部統計處，2003）

2. 退休人數：

在確定未來所需的教師總數之後，必須設算國小教師的退休人數來產生每年的職位空缺。由於國小教師之退休事務

⁷ <http://www.cepd.gov.tw/manpower/Population/main.htm>。

⁸ 96 學年度後不採用教育部的學生人數資料是因為其推估的數據基礎來自於《台灣地區民國 87 年至 140 年人口推計》（行政院經建會，1999），而該推計的起始點為民國 86 年人口，設定未來的生育率水準時所參考的是迄於民國 86 年的變化趨勢，但民國 87 年後生育率卻產生意料之外的另一波下跌，使得該推計高估出生數量，連帶地高估民國 96 學年度以後的小學就學人數。

由地方政府管轄，因此沒有全國國小退休教師人數之正式官方統計報告產生。我們直接與教育部聯絡，取得 89 年 1~12 月間核定的退休人數（包括國小與國中教師）共 6,258 人⁹，但申請退休的人數為 7,479 人，退休達成率為 84%。而 91 年度核定退休人數為 7,162 人（包括國小與國中教師），申請退休的人數為 10,543 人（包括國小與國中教師），退休達成率僅為 67%¹⁰。這除了讓舊有老師不能順利退休外，也因此無法挪出更多缺額供給合格教師填補。教師退休的問題在今年七月因為台北埔墘國小張姓老師跪求教育部事件¹¹而突顯出來，教育部乃承諾編列特別預算，使得申請退休者能如願退休。因應教育部的反應，我們設定退休申請率及核可率如下：

（1）申請率為申請退休人數/可退休人數。根據規定，教師任職滿 25 年以後可以申請退休，因此可退休人數為年資滿 25 年以上者。由於政府預計在未來數年內讓退休核可率提升至 99%，其將影響教師們的退休申請意願，因此我們假設申請率會由 91 學年度的 44.39% 上升到 92 學年度的 50%，並進而上升至 93 學年度的 60%，之後再逐年下滑至 40% 後固定不變。

（2）退休核可率為實際退休人數/申請退休人數。由於政府預計在未來數年內讓核可率提升至 99%，因此我們假設核可退休比率會由 91 學年度的 67.93% 上升到 92 學年度的 85%、93 學年度的 99%，之後再逐年下滑至 80% 後固定不變。

⁹ 該資料來源是透過教育部的部長信箱取得，但確切的資料出處幾經詢問仍未得到確切的答案。

¹⁰ 資料來源：自由時報 10 版，2003/0716。我們曾多次聯絡教育部企圖確認此一資料的可靠性，但教育部一直沒有回覆，該報導記者表示資料來自於某立委辦公室，我們再聯絡該立委，得到的答覆是此一數據來自於教育部。

¹¹ 資料來源：聯合報 A1 版，2003/0716。

三、未來國小教師的供需落差

根據上述假設條件，我們就可以利用相關數據（每年師資培育人數、教師退休人數、教師需求數、教師年資等資料）推估師資供給與需求間的落差，說明未來有多少比例的合格老師無法順利擔任教職。我們以 91 學年度作為起始年，並推估至 103 學年度，分別依三個假設條件：(1) 固定教師人數（104,300 人）、(2) 固定師生比為 18.4、以及 (3) 師生比下降至美國 2000 年的水準 15.8 後固定不變，產生三組估計結果。三者的估計程序相同，我們僅表列第 1 組的估計結果（表 6），另外兩組則合併第 1 組的結果繪如圖 2。詳細計算過程請參閱附錄一。

表 6（第 1 組推計）的數據顯示「合格但無法擔任教職人數比例」維持在 74% ~92% 間。前面 3 年的比例較低主要來自於退休潮，95 學年度後尋覓教職的合格教師之就業機會均不到 13%。第 2 組的變化趨勢（圖 2）與第 1 組相同，但步調與水準略有差異，「合格但無法擔任教職人數比例」在 92 學年度時降到最低為 75%，一方面該學年度的教師數量最多，另一方面則是政府編列退休預算使得退休人數增加，教師缺額於該年度達到最高點，為 5,621 人。但是到了 93 學年度後，由於教師總數不斷下降，而能夠申請退休的教師多已在前幾年辦理完成，使得教師缺額愈來愈少，甚至出現有教師多餘的情況（94、96~98 學年度），使得這幾個學年度「合格但無法擔任教職人數比例」均超過 100%，不但尋找教職者毫無機會，師資過剩的情形也在此期間達到高峰。雖然在 99 學年度後情況逐漸改善，教師缺額逐年增加，但「合格但無法擔任教職人數比例」仍維持在 98% ~87%，不到 13% 的準教師能順利進入國小教書。第 3 組估計結果則介於第 1 組與第 2 組之間，其以美國的師生比水準為最後目標，但師生比下降的速度反而不若第 1 組的設定，因此「合格但無法擔任教職人數比例」低於第 3 組的結果，但高於第 1 組

的結果，最終水準也維持在九成上下。

圖 2、未來十年內國小合格但無法擔任教職人數比例

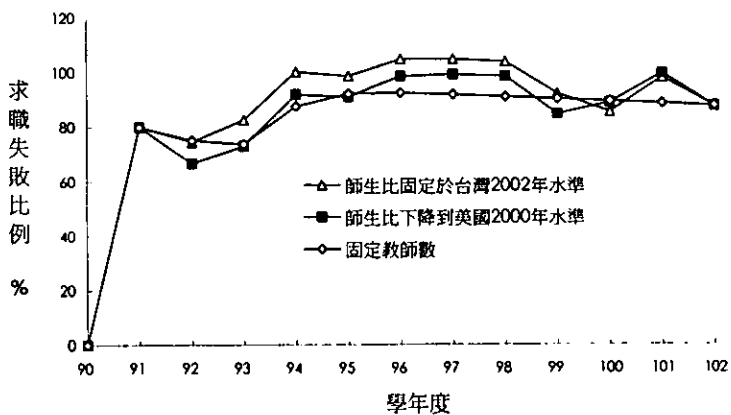


表 6、未來十年內國小教師之供給與需求推估(固定教師人數)

學年度	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102
年資												
未滿 5 年	31619	30165	29635	29182	28891	22478	19801	17859	16501	15606	15081	14850
5-9 年	18446	21081	22897	24245	25232	25364	24787	23790	22604	21383	20228	19198
10-14 年	18872	18787	19246	19976	20830	21710	22441	22910	23086	22990	22668	22180
15-19 年	10870	12470	13734	14836	15864	16857	17828	18750	19582	20283	20824	21193
20-24 年	8343	8848	9573	10405	11291	12206	13136	14074	15010	15924	16796	17602
25 年以上	16150	12949	9215	5656	5192	5685	6307	6916	7518	8114	8702	9277
25-29 年	8642											
30 年以上	7508											
可退休人數	16150	12949	9215	5656	5192	5685	6307	6916	7518	8114	8702	9277
申請退休人數	7169	6474	5529	2828	2077	2274	2523	2766	3007	3246	3481	3711
申請率 (%)	44.39	50.00	60.00	50.00	40.00	40.00	40.00	40.00	40.00	40.00	40.00	40.00
實際退休人數	4870	5503	5474	2545	1765	1819	2018	2213	2406	2596	2785	2969
退休核可比率 (%)	67.93	85.00	99.00	90.00	85.00	80.00	80.00	80.00	80.00	80.00	80.00	80.00
有資格但沒申請的人數	8981	6474	3686	2828	3115	3411	3784	4150	4511	4868	5221	5566
申請但沒退休成功	2299	971	55	283	312	455	505	553	601	649	696	742

的人數																
教師推估人數																
(固定教師人數)	104300	104300	104300	104300	104300	104300	104300	104300	104300	104300	104300	104300	104300	104300	104300	104300
已有教師人數	99430	98797	98826	101755	102535	102481	102282	102087	101894	101704	101515	101331				
教師缺額	4870	5503	5474	2545	1765	1819	2018	2213	2406	2596	2785	2969				
找尋教職中的合格教師人數																
新增	8437	9635	10598	10598	10598	10598	10598	10598	10598	10598	10598	10598	10598	10598	10598	10598
前1年累積	15912	6075	6510	7031	8362	8797	8820	8757	8681	8601	8519	8436				
前2年累積	0	6365	2280	2399	3082	3856	4067	4049	3985	3914	3841	3767				
前3年累積		0	1433	504	631	853	1070	1120	1105	1078	1049	1019				
前4年累積			0	106	44	58	79	98	102	100	96	93				
合格但無法擔任教職人數	19480	16571	15347	18093	20952	22343	22616	22409	22065	21693	21317	20945				
合格但無法擔任教職人數比例	0.80	0.75	0.74	0.88	0.92	0.92	0.92	0.91	0.90	0.89	0.88	0.88				
師生比	18.4															
學生數	1918034	1921288	1886470	1838504	1812288	1755980	1695055	1635001	1630362	1611388	1569779	1573156				

資料來源：91學年度教師年資別人數來自於《中華民國教育統計92年》(教育部，2003)，其他數據之產生請參考內文之估計程序。

四、結語

上述不論哪個推估結果一致顯示：未來國小師資的供應與需求間，存在大幅度的落差。一方面師院招生人數的成長及師資培育機構的開放使得合格教師的人數不斷增加，另一方面出生數的逐年降低使得入學人數減少，連帶造成師資需求下降，最後形成只有少數合格教師能順利擔任教職的情況發生。其中第二組推計（固定師生比為 18.4）所透露的訊息最值得注意，在某些時點上（94、96~98 學年度）不僅無法提供職位空缺給予求職者，甚至於必須「加速」教師的離職速度，才能取得「適量」的教師人數。台灣的師生比容或有進一步下降的空間，但相較於其他國家（表 5）來看，其實並不算高。事實上，第一組推計的原始構想主要是考慮人事的僵固性，因此固定教師需求人數不變，結果因為出生數的大幅下跌，使得表 6 的推計產生最低師生比的結果，到 98 學年度時，師生比已經低於 16。就教育品質來看，師生比當然愈低愈好，但就教育成本來看，低師生比降低卻是財務負擔加重的同義詞。

「加速退休」是另一個經常討論的面向，一方面加速淘汰「不適任」（包括主觀或客觀上的不適任）的教師，另一方面緩和新增合格教師的就業壓力。我們的推計也包括此一設計，93 學年度有最高的退休申請率與退休核可率，因此供需落差的問題在此一年度最不嚴重，但無法取得教職的比例仍在七成左右。我們設定年資 25 年以上者的最終退休申請率為 40%，退休核可率為 80%，能不能再調高？恐怕很難。目前國小教師 40 歲以上者多是「師專」年代所培育的教師，就業時的年齡約 20 歲，25 年以上年資者目前年齡為 45 歲到 64 歲之間，60 歲以上仍未退休者相當少，因此我們可以假設其年齡分配在 45 歲到 59 歲之間，退休主力人口則為 55-59 歲人口。2000 年 55-59 歲人口占 45 歲到 59 歲人口的比例為 24%，我們設定為 40% 已經相當高，即使再乘以退休核可率

80%，也仍有 32%。

「調降師生比」與「加速退休」都是從需求面來解決小教師供需落差的問題，兩者可以說都是「吃力（財務壓力大）不討好（供需落差降幅有限）」的措施。如果從需求面無法解決問題，從供給面著手是另一個思考的方向。抑制師資培育機構數目的增加、建立審查機制來淘汰某些教育學程、以及降低師範院校的班級數等，都是經常討論的內容。我們並不反對這些措施，但希望再次強調的是，師資培育多元化的目的就是為了打破以往教師資格為師範體系壟斷的情況，使得各種訓練背景、各種教育理念的人，都有機會從事教職，以作育「各式各樣」的英才。如果多元化是重要的目標，那麼廣泛於各個學校設立教育學程其實是實踐的辦法之一，當然，適當的品質管制是必須的。因此在檢討教師培育機構的數量問題時，必須謹記最原始的目的。

國小師資供需未來一定會有落差，但並不必然會是一個「問題」。供給量遠大於需求量可以讓學校在甄選教師時「擇優錄用」，對於提昇國小教師品質其實是美事一樁（紅包或內定是另一個問題，我們不於此討論）。「印象中」教師收入穩定、有寒暑假、較其他行業來得輕鬆，是值得追求的行業之一，既然值得追求，當然競爭者眾。社會上各行各業都一樣，過去的空服員、銀行行員；現在的電子新貴、財務專員；以及永遠的公務人員、醫生，都因為其職業特性上的某些吸引力，使得競爭激烈。目前正在修習教育學程或已取得教師資格者但未順利就業者，應該有這樣的認識：求職競爭本為常態，師資開放自然不再保證就業。我們希望供需落差的「問題」只是一個短暫現象，只是因為師範體系數十年來的分發制度深入人心，民眾仍有取得教師資格就應該擔任老師的期望，而在幻想與實際落差太大時不免產生挫折，加上媒體勇於推波助瀾製造問題，才使得此一現象紛擾多時；而當大家對於教師求職競爭習慣之後，求職者能以更開闊的態度，去追尋教師以外的職業。

參考書目

書籍及期刊

方炎明、盧榮順(1996),「國民小學師資班的設立與回顧」,《師資培育制度的新課題》。台北:師大書苑。

紀金山(2002),《師資培育制度變革的社會學分析》。嘉義:南華教育社會學研究所。

國立教育資料館(1999-2002),《中華民國教育年報》。台北。

教育部(2003),《中華民國教育統計92年》。台北:教育部。

教育部中等教育司(1997),《師資培育法規問與答彙編》。

台北:教育部。

教育部統計處(1989-2003),《中華民國大專院校概況統計》。

台北:教育部。

教育部統計處(2003),《中華民國教育統計指標92年》。台

北:教育部。

楊靜利、劉一龍(2001),「台灣地區生育與婚姻狀況之變遷」,『兩岸人口老化問題與對策暨台灣人口替代與流動』學術研討會。台北:台灣人口學會。

網路資料

行政院經濟建設委員會(2002),《中華民國臺灣地區民國91年至140年人口推計》,

<http://www.cepd.gov.tw/manpower/Population/main.htm>, 11/09/2003。

重建教育連線(2003),《重建教育宣言-師資培育與流浪教師》, <http://www.highqualityeducation.com/m3b.htm#09>, 11/09/2003。

教育部人事處(2003),《為協助地方政府解決中小學教師無法順利退休問題,行政院93年專案編列新臺幣60億元補助地方政府退休經費》,

<http://www.edu.tw/human-affair/importance/920909-1.htm>, 11/09/2003。

教育部中等教育司(2002),《各大學校院教育學程核准彙整

表》，<http://www.edu.tw/high-school/ii1302/bbs/63.doc>，
12/08/2003。

教育部中等教育司（2003），《92 學年度各類學士後教育學分
班核定班別一覽表》，

<http://www.edu.tw/high-school/ii1302/news/pc5253-2.xls>
，11/09/2003。

教育部統計處（2001），《國民教育學生人數長期預測(90-140
學年度)》，

<http://www.edu.tw/statistics/publish/p2001.htm>，
11/09/2003。

報紙

自由時報 10 版，7 月 16 日，2003。

聯合報 A1 版，7 月 16 日，2003。

附錄一：國小教師之供給與需求推估程序

1. 利用《中華民國 92 年教育統計》(教育部, 2003), 取得 91 學年度國小教師人數按年資分。
2. 計算 91 學年度可退休人數: 加總年資達 25 年以上的教師人數。
3. 計算 91 學年度申請退休人數: 91 年國中小申請退休人數 \times 國小教師佔所有國中國小教師的比例。(統計資料中國中、小教師的申請退休人數合併登錄)。
4. 計算 91 學年度實際退休人數: 91 年國中小實際退休人數 \times 國小教師佔所有國中國小教師的比例。(統計資料中國中、小教師的實際退休人數合併登錄)。
5. 計算 91 學年度退休申請率: 91 學年度申請退休人數 / 91 學年度可退休人數。
6. 計算 91 學年度退休核可率: 91 學年度申請退休人數 / 91 學年度可退休人數。
7. 計算 91 學年度有資格但沒申請退休的人數: 可退休人數 - 申請退休人數。
8. 計算 91 學年度申請退休但沒退休成功的人數: 申請退休人數 - 實際退休人數。
9. 計算 91 學年度已有教師人數: 各年資組教師總數加總 - 實際退休人數。
10. 計算 91 學年度教師缺額: 教師推估人數 - 已有教師人數。
11. 計算 91 學年度累積的找尋教職中的合格教師人數: 教師缺額 $\times 0.2$ - 新增合格教師人數。
12. 計算 91 學年度合格但無法擔任教職人數: 新增合格教師人數 + 累積合格教師人數 - 教師缺額。
13. 計算 91 學年度合格但無法擔任教職人數比例: 合格但無法擔任教職人數 / (新增合格教師人數 + 累積教師人數加總)。

91 學年度估計結束

14. 計算 92 學年度之後, 年資未滿 5 年的人數: 前 1 年年資未滿 5 年人數 $\times (4/5)$ + 前 1 年教師缺額人數。
15. 計算 92 學年度之後, 年資 5-10 年人數: 前 1 年年資 5-10 年人數 \times

- (4/5) + 前 1 年年資未滿 5 年之人數 / 5，其他至 24 年資人數：同上原則。
16. 計算 92 學年度最後一組年資 25 歲以上者人數：前 1 年年資 20-24 年之人數 / 5 + (90 學年度年資 25 歲以上者-90 學年度退休人數)
 17. 設定 92 學年度的退休申請率。
 18. 設定 92 學年度的退休核可率。
 19. 計算 92 學年度申請退休人數：可申請退休人數 x 退休申請率。
 20. 計算 92 學年度實際退休人數：申請退休人數 x 退休核可率。
 21. 計算 92 學年度「前 1 年累積」之找尋教職中的合格教師人數：91 學年度的「新增」x 91 學年度合格但無法擔任教職人數比例 x 0.9。
 22. 計算 92 學年度「前 2 年累積」之找尋教職中的合格教師人數：91 學年度的「前 1 年累積」x 91 學年度合格但無法擔任教職人數比例 x 0.5。
 23. 重複步驟 12-13，計算 92 學年度的對應數值。

92 學年度估計結束

24. 重複步驟 14-22，計算 93 學年度的對應數值。
25. 計算 93 學年度「前 3 年累積」之找尋教職中的合格教師人數：92 學年度的「前 2 年累積」x 92 學年度合格但無法擔任教職人數比例 x 0.3。
26. 重複步驟 12-13，計算 93 學年度的對應數值。

93 學年度估計結束

27. 重複步驟 14-22，計算 94 學年度的對應數值。
28. 重複步驟 25，計算 94 學年度的對應數值。
29. 計算 94 學年度「前 4 年累積」之找尋教職中的合格教師人數：93 學年度的「前 3 年累積」x 93 學年度合格但無法擔任教職人數比例 x 0.1。
30. 重複步驟 12-13，計算 94 學年度的對應數值。

94 學年度估計結束

31. 重複步驟 14-22、步驟 25、以及步驟 29-30，一直到 103 學年度止。

社會科學「不社會」與自然科學「不自然」： 比較兩個領域研究生論文寫作過程的儀式 化和規訓與懲罰¹

周平

南華大學社會所

一、前言

儘管社會科學的學術訓練是以社會現象作為討論和研究的對象，有時也須進入特定的社會世界進行特定形式的經驗研究，然相較於自然科學中須作實驗的研究論文，社會科學研究生的論文寫作過程所牽涉的制度化學院規範和師生互動的密度是有限的，甚至是「低度社會化」的（under-socialized）。自然科學的研究生在實驗室進行論文相關研究時，並不全然僅有科學研究本身的活動，與研究相關的社會規範和師生互動密度實際上是「過度社會化」的（over-socialized）。經過相當時日的修課和實習訓練，兩個學科領域的研究生都能一定程度的養成符合特定專業所需要的學科素養和學人習氣，以此作為論文的默會知識背景，準此，研究生應該「不言自明」的會以該學科應有的正統規範來構思和進行自己的主題研究。否則，來自制度性的懲罰或自我內心的罪惡感會使該研究生成為（客觀或主觀意義上的）「偏差者」，偏差行為的代價將是論文口試的失敗或師長的責難。

¹ 本文是〈台灣科技教育中意識型態的影響研究〉，【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第三年研究報告(部份),NSC 91-2745-P-343-001，國科會提昇私大研究能量專案，2003，嘉義：南華大學。

本研究試圖將社會科學和自然科學作一對比，以便突顯出兩個領域在學科訓練的制度化規範強度和學院場域中師生互動密度的差別。本研究的基本命題是：社會科學的制度性規範定義較寬鬆且因論文而發生的師生互動密度較低，這影響了規訓、考評、溝通和懲罰的「有效性」和「精確性」。反之，自然科學的制度化規範相對較為清晰且為實驗而必須進行的師生互動密度相較於社會科學更為頻繁，這使得規訓、考評、溝通和懲罰執行的「有效性」和「精確性」較高。在此前提預設下，我們預期看到的是：1.相對而言，社會科學的典範多元且異質，自然科學的典範較一元與同質化，因此，社會科學的養成訓練需花較多的時間研讀多元的經典，自然科學則否；2.社會科學的論文指導教授不一定專精於研究生所欲做的研究主題，自然科學則否；社會科學指導教授的指導語彙不一定清晰和一致，研究生內心的「心悅誠服」程度較低，自然科學則相反；3.社會科學研究生在論文寫作過程中不必然要與指導教授保持密切聯繫，自然科學則相反。4.社會科學的論文寫作活動因此是「低度社會化」的，自然科學則是「過度社會化的」。

在高等教育中，研究生的養成訓練是以完成論文作為專業的終點。現代學術體制為了將專業的科學知識和技術有效的傳承給年輕的研究生，必須要求他們具備完成一份研究論文的能力。與這樣的要求相伴而生的是一套具有制度化效力的規訓技術和懲罰機制，它是由指導教授和幾位校內外相關領域的教授所構成之論文口試委員會作為判決研究論文通過與否的最後關卡。通過與否的依據繫於特定學科領域的規範化判準和口試委員所具有的制度化權威，自然科學如此，社會科學亦然。規範的判準越是定義清晰嚴格且口試委員的權威越高時，我們可以預期一個成功的論文之完成必然會是一個順從相關規範和權威的過程，反之，一個失敗的論文必然會遭到毫不含糊的懲罰或拒斥。另一方面，當規範化判準和口試委員的制度化權威兩者中有一項無法有效建立時，論

文的成敗和良窳就可能充滿者曖昧的不確定性和任意性（arbitrariness），規訓與懲罰的施行也將充滿權變的（contingent）空間。

從研究生的角度來看，與一套學科領域的專業知識系統、機構和專家接觸時，他們必須在自己的身心狀態中養成一套與該機構和系統維持最低限度和諧的能力和習氣，以及和專家（教授）有效協商的默契。這身心狀態牽涉到的是認知模式、價值觀和行動的蓄發狀態，它是研究生長時期以來所不斷進行的自我操練、算計、認同和檢省過程，換言之，這是陶鑄學術自我的技術（the technology of the self），²是客觀學術系統與自我存在狀態的接合過程。當然，家世背景、經濟和文化上的主客觀條件之優劣也是過程中不可或缺的要害。事實上，研究生經過重重的考試淘汰而得以被該機構的專家所揀選就已經代表了該選擇機制和被選者之間已有了結構上初步的契合性或選擇上的親近性，換言之，入學後的規訓和懲罰絕非從零開始的。

在修習必修學分的過程中，學科的經典、主流理論和思想是學習過程中必須汲取的精神食糧，而該學科的研究方法和技術則是未來實作研究的必備工具。一個成功的研究生，在進入論文寫作階段前，必須通過所有必修課程的訓練，這是專業素養必經的培育階段。各種細微的規訓與懲罰早已在這個階段模塑著研究生的身體姿態和心靈律動。基本上，從事論文寫作的研究生應該已然嫻熟該學科基本的方法、規則、預設和理論，以此為背景構成了研究生對該領域所具有

² 這方面作者以傅科的“*The Technology of the Self*”一文做為背景知識。Foucault, M ((1988b), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, L.H.Martin, H. Gutman, P.H. Hutton, Eds., Amherst, Mass.: University of Massachusetts Press. 另參考(1991b) *Governmentality*. In G. Burchell, C.Gordon, and P. Miller (Eds.), *The Foucault effect, studies in governmentality*, pp. 87-104. London: Harvester.

的默會知識，在此基礎上，研究生方有可能將論文焦點選定在特定的議題上。³

對於研究生在論文寫作之前的養成訓練過程，本研究不擬多所著墨，而將把焦點放在論文寫作階段的規範化與師生互動等社會性質。本研究的認知旨趣是，比較社會科學和自然科學的研究生如何完成一篇畢業論文的社會過程。我們的問題意識不在其中所牽涉的專業知識細節，而在於專業知識如何成爲一種制度化的社會規範，以及研究生在這套規範所衍生的信仰和儀式中，如何成功的通過此一「通過儀式」(rite of passage) 並能相當程度地承襲該學術傳統的基本信仰。將論文寫作的過程(從題綱的提出到論文完成時的口考)比擬爲通過儀式，我們試圖從社會科學和自然科學的論文寫作過程的比較中，凸顯兩種學術典範的相同與相異處。在相同的部分，我們認爲，從作爲一個研究生到通過口試成爲合格學者的過程像是一個通過儀式，它牽涉到的是一個學科傳統與研究者個人風格間的磨合過程。對學科傳統的尊重和對口試教授(長輩)表現出謙卑和尊敬的態度，是論文通過的重要條件(但非充份條件)。換個角度說，口考教授的批判(責備和羞辱)也是必備的儀式戲碼。指導教授評論時的語言表演(performative)成分並不低於事實宣稱(factual claim)、規範有效性重於邏輯一致性、恪遵傳統多於標新立異。爲了學科正統制度的相對穩定性，無論研究生在論文寫作的通過儀式中是否心悅誠服的信守學術傳統和教授權威，一個成爲學者後的研究生大多會很快的複製甚至捍衛這個傳統的正當性和自己的權威。⁴

³ 參閱 Dennis Hayes & Robin Wynyard (2002), *The Mcdonaldization of Higher Education*, Bergin & Garvey, Westport.

⁴ 關於儀式過程的討論，本文參考了 Victor Turner 的 *Ritual Process* 一書和比利時人類學家 van Gennep, Arnold.) 的 *The Rites of Passage*. (M.B. Vizedom & G.B. Caffee. Trans. Chicago: University of Chicago Press. 1960) (原著出版於 1909 年)。此外，Giddens (1994)

因本文的特定認知旨趣之需，並為讓比較有更為清楚的對照，我們的類型學工作將會刻意彰顯兩學科領域（社會與自然）的某些特性之差異。我們將社會科學限定在以不必然要與教授密集互動的規範性理論或以質性（田野）研究為主而必須暫時離開學院一段時間並在田野停留的經驗性論文中，因此較不處理量化研究的部分。另外，在自然科學方面，我們則以需要儀器做實驗並必須長時間留在實驗室的研究論文為主要對象，其他理論性論文（如數學或理論物理學）則較不涉及。

對於兩者的差異，我們的假設是：

1. 相對而言，社會科學的典範多元且相互矛盾，自然科學的典範清楚而一致，因此，社會科學的養成訓練需花較多的時間研讀各種立場不一的經典，自然科學則以最新最正確的教科書為教化依據；
2. 社會科學的論文指導教授不一定專精於研究生所欲做的研究主題，自然科學則否；社會科學指導教授的指導語彙不一定清晰和一致，研究生內心的「自我規訓」程度較低，自然科學則相反；
3. 社會科學研究生在論文寫作過程中不必然要長時間待在學院內與指導教授保持密切聯繫，因此其與學院的依附關係（affiliation）較低，自然科學則相反；
4. 社會科學的論文寫作活動因此是「低度社會化」的，自然科學則是「過度社會化的」，規訓與懲罰的合法性（legal-rational）基礎較薄弱，論文平均完成時間較長，自然科學則相反。

筆者瞭解，此種對兩學科屬性作如此類型學式的限定和區分，而顯出其差異之大絕非實況的精確描述，任何人都可以

（出自 *Reflexive Modernization*. Pp.61-66.）為對照後傳統時代與傳統的差別，曾以 'Kung 部落的儀式過程說明傳統的特性，本文以此應用於理解科學學術傳統所牽涉的儀式活動。

在兩個領域中分別找到不符合本文限定的異例，如社會科學其實有許多高度制度化的規範和教授權威，或有人可以很快的完成論文，而自然科學也有不少反例是與本文所述相違的。在此必須說明的是，本文的旨趣不在以邏輯實證論或實證主義的態度來尋找清晰分明的分類邏輯和可被事實「證成」命題，而再以理念類型的建立來單面擴大所欲關懷現象的某些屬性，這樣的嘗試目的不在於證明「真相」，而在發抒筆者對兩學科領域的體系內在氛圍之長期接觸的體驗和感觸，它有生活世界中的主觀經驗基礎，但非實證主義所謂的經驗事實。作者認為這樣的比較是有得有失的，一方面，這樣的探討或能與曾經身處其中或在正在接受規訓的研究生之經驗產生一定程度的共鳴，並引發會心的一笑或心有戚戚焉的「共憤」。果如此，則本文就產生了意義上的發酵作用。儘管它是主觀多於客觀的，但若當事人的主觀經驗都對本文有共通感和對話的相容性時，本文就有了重要意義。另一方面，本文受限於經驗研究的不足，因此，對問題的默會背景知識是有限度的。但本文不適宜以實證的態度檢證其精確性，也不應以批判理性論（critical rationalism）的否證法以反例加以推翻，本文毋寧較傾向詮釋性的瞭悟。然而，本文也並不並然就主張既有的學術訓練傳統應該被顛覆，或社會科學應該更強化或標準化它的學院規訓與懲罰。不同的學科領域都有其相對穩定和承襲相當時日的傳統，儘管科學的傳統隱含自我懷疑的精神，但學科典範在正常時期總是共識與規範大於異見和逾越的。因此，在訓練研究生時，一套強調順從的規訓腳本和儀式過程就顯得非常的重要。

二、學科典範的傳授—規訓的開始

科學知識在學院內的傳承是透過語言為中介的，在其中，關於科學現有的基本典範必須要系統化為可被新入門者理解的語言。換言之，典範成為教科書的必要成分需要一套

有關「語言的語言」⁵來教化學生，這牽涉到與語言相關的學術社群默契，其中有很多不言自明的規範。如此，有關該學科的「知識的知識」⁶才能讓學生奉為圭臬以作為自我認同為學術圈內人的依據。在認識論層次上，研究生在學習學科的基礎典範時，不但要對其明言知識（explicit knowledge）有正確的知悉，更必須在反覆實作和參研的過程中心領神會其「語言的語言」和「知識的知識」，換言之，就是爛熟明言知識所隱含的豐富背景，亦即默會知識（tacit knowledge）。作為一個學術新鮮人，研究生有必要自我鍛鍊以對學術傳統的知識規範有熟能生巧隨時可以上手的身心蓄發狀態。

如果特定專業的學科典範可以被簡化成明言知識，則我們只要背誦其條列式的語言和公式化的知識就足以使我們學得該門知識了。例如我們可以在五分鐘之內熟記相對論或量子理論的公式，或背誦文化資本的定義，但在沒有豐富背景知識的情況下，這種層次的認知絕不可能讓我們瞭解個別理論的個中堂奧，更焉談巧妙活用它來做進一步的研究了。除非我們能夠把專業學科的場域當作一個孕育豐富傳統的生活世界，長時間身處其中並心無旁騖的鑽研、推敲、習作和試誤該知識，並在語言和實作層次上，熟練無數的細節和程序，否則我們不可能對它有任運自在的瞭悟和上手的感覺。當研究生對一門知識產生游刃有餘的熟悉感時，他們心中不會僅對該知識具有事實性（factual）的認知，他們在內心的情感和信念上也可能滋生「真誠性」並篤信它的「真理性」和世界觀，因此，一種美學上的鑑賞和倫理學上的應然

⁵ 「語言的語言」在此指專業教科書中所使用的專業語言是有其學術社群長久對話而生的共識和規約，換言之，「語言的語言」所謂「知識的知識」指的是專業知識中不言自明的背景信念和預設，這就是語言的社會過程和基礎。

⁶ 亦即「默會知識」。參考 Polanyi, Michael(1985, 1998) *Personal Knowledge: Towards a PostCritical Philosophy*, London: Routledge. 和 (1967) *The Tacit Dimension*, New York: Anchor Books.

感也必然相伴而生。理論上而言，一個合格的行家對該學科基本專業所具備的默會知識是融合事實、品味和德行於一身的，其個中滋味和巧妙是只能意會不能言傳的。

本研究認為，研究生的養成訓練不僅在於認識論層次上正確的掌握該學科所篤信的「知道是什麼」(know what)和「知道如何認識」(know how to know)等問題，它更是在規範層面上教化研究生應該(ought to be)對學科傳統予以尊重和捍衛。⁷在默會的層次上，認識論上的正確已不再與本體論上的存在、倫理學上的應然和美學上的鑑賞分離，理想的好學生應該熱愛和堅信他所學知識基本預設。換言之，爲了學好該門專業知識，研究生必須遵守該學科的師長所傳授的學科傳統和規範，且讓這規範嵌入他們的身心習氣之中，使他們能夠在該學科中「從心所欲不逾矩」。這種「不逾矩」且能「從心所欲」的學科素養其實就是研究所規訓工作的最高目標。反之，對於「是什麼」沒有正確認識甚至不知道「如何認識」的研究生，依據制度化的學術規範，規範代理人(教授)將會予以喝斥並評價爲「不正常」的壞學生。對於不能導入「正軌」的研究生，制度化的懲罰機制將會發揮作用，情節輕者會被告誡，重者則可能面臨當掉或退學的命運。但對於自尊心很強的學生，最大的處罰恐怕是不符合正常標準時自我心中的罪惡感和羞愧感。總之，研究生的養成訓練需要不斷的規訓，它不能僅是外在客觀規則的約束和監督，更牽涉到研究生的內心世界不斷的自我修養和檢查。⁸

⁷ 參閱 Goldsmith, A. John, Gold, Penny Schine. & Komlos, John. (2001) *Chicago Guide to Your Academic Career: A Portable Mentor for Scholars from Graduate School through Tenure*. University of Chicago Press.

⁸ 這個過程其實就是學科規範化和研究生內化的過程，在此我們強調兩學科領域的共同特質，並不強調其差異，差異的部分接下來會做分析論。參閱 Weidman John C. & Stein Elizabeth L. 2003. "Socialization of Doctoral Students to Academic Norms." In *Research in Higher Education* 44 (6) p.641-656 December 2003.

然而，儘管形式相類，社會科學和自然科學的研究生養成訓練卻仍有極大的不同。由於社會科學的學科典範相當多元而不統一，在研究生的修業過程中，必須學習各種不同的理論和方法。社會科學中的研究生必須花較多的時間研讀較多的書籍和經典，對該門知識的歷史典故和思想家也必須有所涉獵。在修課階段時，教授的教導和學生之間對於典籍的討論絕不少於自然科學的研究所。當然其間很多的討論很有可能是因為理論多元互斥或對經典的語彙艱澀無法掌握而眾說紛紜。⁹

個別老師和同學因為外文程度不同，在詮釋經典時誤讀或自由聯想絕不少於正解。一個好的教師除了能夠自如的閱讀經典並正確的循循善誘外，常須設法引導出學生的討論興趣。如此，一種出於對老師之真才實料的景仰，或許會激發研究生對該學科的熱情和對其權威傳統的崇敬。當然，好教師也必須處理遇到學生外文程度太差或嚴重誤讀時心中的失望或憤怒感。反之，程度較差的老師，除了會讓學生培養貌合神離的技巧之外，很難令研究生對經典或學科傳統產生嫻熟的默會知識和仰慕之情。除非研究生能自力救濟，自組讀書會來相互揣摩學科傳統的奧秘和外籍大師的風範，否則，學生的基本素養將大有問題，論文寫作將會因缺乏長久薰陶的問題意識而品質低落。在此種情況下，學院內師生之間的關係除了策略之外很難找到真誠。這對之後的論文寫作

9 參閱 Boyer, E.L., Altbach, P.G., & Whitelaw, M.J. (1994). *The Academic Profession: An International Perspective*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 和 Cohen, M.D. & March, J.G. (1986). *Leadership and Ambiguity: The American College President* (2nd edition). Boston, MA: Harvard Business School Press. 以及 Forest, J.J.F. (1995). Turning the Mirror on Ourselves: Current Research on Teaching in Higher Education. *International Higher Education*, 2 (Fall), p. 10-11. 和 McKeachie, W.J. (1990). Research on College Teaching: The historical background. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 2.

和指導間的規訓與懲罰有極大的影響，換句話說，學習過程的經典訓練是不是紮實、師生互動是不是真誠與之後的論文寫作所牽涉到的社會關係是有關連的。

自然科學的研究生在修習課程的過程中，比較不需要花太多的時間研讀該學科的經典、思想史、理論和方法論，倒是對最新的實驗和研究方法所需的基本邏輯和技術有所著重。它們當然也牽涉到理論和方法論的問題，但研究生最需要熟悉不是該學科的思想史、理論爭議和方法論預設，而是最新（update）的研究發現和操作細節。研究生所閱讀的書籍，應該以最新的著作為主，因此不會花太多的時間閱讀很多的經典著作。對於「是什麼」和「知道如何去做」的問題，這些著作應該會做最明確而毫不含糊的說明。如果其中有任何論證上矛盾或不明之處，會被評價為不好的著作。¹⁰

當然，對於明確知識和方法的修習並不代表研究生只學到了對科學事實甚至公式的認識，它也預設了前面所提到的認識論、本體論、美學和倫理學意涵等默會的知識。但它的背景來自實驗和實作的反覆訓練部分遠多於對經典和思想家的長期浸潤。此外，事實上，很多研究所教授手邊都有一個以上的計畫需要助手來幫忙執行。因此，招生時常會以學生是否適合作自己的研究為選擇標準，有時甚至會發生搶研究生的事情。研究生入學之後就開始忙於為教授作實驗的情況在自然科學中是屢見不鮮的。不論作為計畫主持人的教授是否經常出席（或缺席），一個實驗室中教授的在場與否，不但不會削減其中社會互動的密度，反而很有可能增加學長姐和學弟妹之間與同學之間的各種輩份倫理關係、正式與非正式的規範或愛恨情仇。

自然科學與社會科學社會密度的不同也可從學術論文

¹⁰ 參閱 Sternberg, Robert J. (2003). *Psychology 101 1/2: The Unspoken Rules for Success in Academia*. Publisher: American Psychological Association.

的作者人數見出端倪。自然科學的研究較之社會科學更常仰賴團隊合作，不管實際互動時指導教授參與的程度有多深，當研究成果發表於學術期刊時，自然科學的作者經常是多個人同時掛名，有時甚至會看到十個以上的名字。社會科學則通常只有一個作者，兩個以上掛名是非常罕見的。社會科學無論如何在研究方法和論文寫作格式上向自然科學傾斜，多個人同時發表論文的盛況幾乎是難以想像的。相較之下，社會科學的研究論文與個別作者的個人風格有著極大的鑲嵌性，很難與他人分享或整合，指導教授對研究生的論文影響力通常僅及於對題目、理論、方法或參考書目的建議，很難實際介入研究生的論文實質內容當中，更焉用說聯名發表的可能性。相對來看，以實驗室做為研究主要場域的的自然科學，需要大量的經費、昂貴的儀器設備和耗材、長時間的實驗或觀察，這些都住定期科學研究的高社會性，換言之，獨力完成研究或獨白式的論文寫作是難以想像的，反而是團隊分工合作、榮譽與共的情況較為常見，研究過程如此，研究成果的發表自然也應該人人有份出現多個作者的情況。所謂的「兩種文化」的差別在這裡可見一斑。

事實上，在學術界聯名發表論文也是有制度予以規範的。通常排名第一位的作者應該是實際動手執行實驗操作過程的，而排名最後一位者則是指導教授或實驗室負責人，論文所列的通訊對象通常也是這個人。原則上，兩人以上聯名的論文作者排序是根據個人的貢獻大小來安排的，國科會計算的 RPI 值點數則以第一作者和通訊作者最高，其他人則依排序遞減。當然，點數的高低和排名次序都透露了學院中的社會規範和倫理傳統。然而，儘管國際知名的期刊對於作者資格和參與研究的程度都有非常嚴謹的規定，不照學術規範或倫理發表的仍不乏其人。¹¹如動用權力或利誘來使主要作

¹¹ 國際知名期刊要求所有的聯名作者都必須符合三項條件才行，也就是：實驗的構思與設計、結果的分析與解釋，以及論文的起草、修改與定稿。根據這樣的要求，不合格的掛名作者可是比比皆是。

者不得不將某些不合格作者納入，這或許是自然科學所謂的高規範化和高互動密度的副作用。¹²

三、論文寫作做為一種通過儀式

從研究生開始學習到通過論文口試乃至完成學業實是學院這個社群傳統中的成年禮或通過儀式。這裡所指的通過儀式乃是一個人從生命中一個階段過渡到另一個階段的儀式化過程。儀式是一個集體活動，在其中個人的存在與集體的存在相接軌，傳統與規範透過儀式過程與個人的身心狀態產生一定強度的水乳交融。Van Gennep 在其著作 (*Rites of Passage*) 中將通過儀式區分成三個階段：分隔 (*separation*)、過渡 (*transition*) 和整合 (*incorporation*) 的狀態。Van Gennep 指出，通過儀式中，有人會依據傳統的規範來扮演長輩的角色來指導少年該如何行事。少年應以謙卑的態度收斂自我的傲氣並遵循傳統所附予的角色，學習認同其規範。

此外，Victor Turner 認為儀式過程是一個過渡或離迷若離 (*liminality*) 的階段，在其中參與者正處於兩個階段的中介過程 (*betwixt and between*)。(Turner, 1969: 95)¹³ 個人在經歷這個曖昧的中介狀態時，會經歷不同於儀式之前結構化、例行化的經驗，這種狀態是介於結構之間的「不再/尚未」(*no longer/not yet*) 地位。一方面，這個階段試圖超越之前的幼稚但又尚未成熟，他們既不在這裡也不在那裡，他們仍在傳統所賦予的不同角色和位置之間過渡而尚未完成。(Turner 1969:95) Turner 認為儀式過程的離迷狀態是反結構和深具社群共通感的，這時人是卑微、邊緣且平等的。相對

¹² 常見的不當掛名情況如：機構或單位的主管因權力優勢而在下屬發表的文章中掛名；因提供某些研究材料、儀器設備或測定服務而要求掛名；幫人改寫英文而掛名。儘管並未真正參與研究工作，但多數論文的真正作者因有求於人或感受到壓力而不得不被動接受。

¹³ Turner, Victor. (1969). *Victor Turner, The Ritual Process: Structure and Anti-structure.* (Chicago: Aldine).

於原社會規範所定義的位置，這個階段似乎是反規範的，但整個儀式過程事實上又是傳統規範的一部份，在其中，個人情感與社群共通感相互交融。特別是對社群的共通感更是往後維繫社會結構的規範的動力。

筆者認為，這與涂爾幹所談的集體情操在儀式性實踐中的創生過程是相呼應的。若沒有儀式，則特定的社會連帶和傳統將陷於危機並失去活力。社會週而復始的透過儀式性實踐來重新喚起社會的集體意志和規範，個人在集體儀式中暫時擱置平日的自利心態，透過密集的互動而激發出利他的情操，而對社會的代表（特定的象徵系統）升起狂熱的崇敬和信仰，一種神聖的感覺在儀式階段中如電流般流過每一個參與者的身心之中使個人與集體成爲一體。¹⁴

本文認為，論文寫作過程乃是學術社群中的通過儀式，其功能在於招募新人進入學術領域，使學術傳統（無論其多麼理性化、系統化）得以延續。研究生經過研究所的基礎訓練後，應對該學科學術傳統的基本信仰和相關規範程序有所嫻熟，但這還不足以使研究生成爲一個成熟的學者，研究論文的完成過程就成了確保研究生具備基本學術研究能力的通過儀式。社會和自然科學的論文儀式分別在不同意義上的與特定的社會分隔。本文在此並不擬硬套這三個階段在論文寫作的過程中，但在社會科學和自然科學的寫作過程中，個人與社會之間的確都有分隔、過渡和融合的狀態出現。研究生的論文寫作過程基本上是非常需要暫時擺脫世俗社會的事務並專注於研究活動的。因此，在理念型意義上，研究生的身心狀態是與世俗社會分隔的，這與 Van Gennep 和 Turner 的儀式過程第一階段是相應的。他們當然也正在經歷一個尚未確定身份的中介過渡狀態，在研究和寫作的過程中，許多曖昧和不確定的變化不時挑戰著研究生。若是成功度過，其

¹⁴ Emile Durkheim, *Elementary Forms of the Religious Life* (Free Press, 1915).

結果當然是個人與學術傳統取得整合的協調關係。至此，研究生對於學科的基本信仰和實作的合法性都應有最起碼的崇敬之意，甚至對之產生神聖的感覺和熱情。寫作儀式過程這個中介階段所需時間的長短視其學科傳統性質和師生互動情況而定。

相較於需要實驗室的自然科學研究，需要做田野觀察或深度訪談的社會科學論文必須暫離學院進入田野（可能是外縣市或甚至是外國）待一段時間進行一定程度的經驗研究或資料蒐集的工作，這時，研究生與學院、同學和指導教授的互動密度是相對較低的。即使是不需要做田野研究的理論性論文也沒有必要非常密集的與指導教授互動，他們有可能長時間待在自己的書房或窩在學校的圖書館。如果是外國學生的話，他們甚至有可能回到母國或故鄉寫作。由於社會科學的論文寫作多傾向個人獨力完成自己的研究，是一種單一作者的獨立著作，研究生比較沒有因研究需要而與指導教授或其他同學密集互動的必要。很多在修課階段過重甚密的同學，有可能在論文題綱通過之後就四散各地，個別進行研究和寫作工作，同學間的見面機會將越益難得，這也相當程度地降低了彼此互相聯繫、鼓勵、較勁甚至搶奪資源的機會，這對個人研究而言，就少了一股來自同儕團體的刺激動力。

此外，一個在博士候選人中非常普遍的現象是，在論文寫作的同時，研究生會在外面兼差，通常是在一些學校擔任兼任講師，教一些該系專任老師不太願意教的課程。這無疑會讓研究生的論文寫作受到干擾。一些在母國或家鄉兼差並同時撰寫論文的留學生，常因遠離指導教授並忙於兼任工作而延宕自己論文寫作的進度。事實上，相較於自然科學，社會科學的論文研究和寫作階段較常發生因暫時失去與學院、同學和指導教授的聯繫（affiliation）而削弱了學生的學術敏感度和論文寫作的耐力和鬥志，完成論文的時間當然就會因此而托長，有時甚至因為疏離太久而終於放棄學位。

涂爾幹在《自殺論》中爲了研究自殺率的社會原因作了一個類型學的分類，依據社會整合（integration）程度和社會規約（regulation）程度，他將自殺的類型分爲四個：自我主義（egoistic）、利他主義（altruistic）、失規範（anomic）和宿命式（fatalistic）型自殺¹⁵。涂爾幹對本文的啓發是，個人的行爲和其與社會整合的程度或社會對其具有的規約程度有高度的相關。一個研究生如果與學院、同學和指導教授的聯繫較低，或該學科領域規範不嚴格時，他/她很有可能會傾向一種自我主義式的孤獨甚至失規範式的嚴重違背學術行規。儘管他/她或許有來自生活世界的支持，一個與學院支持系統疏離的研究生終究是不利於論文寫作進度和品質的。反之，一個能夠與學院、同學和指導教授保持高度聯繫對學術規範亦極爲尊崇的研究生較不會有閉門造車、資訊脫節或自以爲是的寫作態度和問題。此外，來自團體的關注、鼓舞或約束亦能督促研究生不脫離常軌，甚至能激發研究生積極努力的動力。總之，社會科學的研究生在論文寫作過程中與學院的關係是低度社會化的。

反之，自然科學研究生在實驗室的研究過程中與學院的關係則是高度社會化的。研究場域以實驗爲主的自然科學，實驗室成了指導教授和研究生的生活世界。其中，在共同的研究計畫下，指導教授和其他研究生們所構成的團隊形成一個在時間和空間上都過從甚密的社會。實驗室的正式工作是以實驗爲主，但由於其工作性質的需要，與實驗相關的研究人員必須長時間留在實驗室中，其中不免要與同處一室的工作伙伴有所交往，因此，其中的師生、學長姐和學弟妹或同學之間必然會產生許多非正式的關係。除了出於組織分工上需要而具有因職位或分工不同而產生的工具性和任務性關係外，實驗室中的非正式關係可以衍生出權威、宰制和情感關係，相應而生的則是各種敬仰、關懷、畏懼、愛慕、妒恨

¹⁵ Durkheim, Emile. *Suicide*. Translated by J.A. Spaulding and G. Simpson. (Glencoe, IL: Free Press. [1897]. 1951)

情緒和各種愛恨情仇的故事情節，如清大輻射生物研究所在一九九八年所發生的情殺案就是一個實驗室生活的極端顯例。其中，碩士班即將畢業的兩位女性研二學生曾是很要好的同學，她們在實驗室的長久相處中與一位博士班學長產生三角戀情，她們與學長的關係原本是依據自然科學研究所普遍存在的輩份傳統而建立的，這種關係的原始意涵是出於教導和經驗傳承上的需要，但也常助長非正式關係的滋生。正式與非正式關係的糾纏終於導致悲劇的發生，兩位既是好友又是情敵的女性，終於引爆最激烈的衝突，其中一人以實驗室中的材料（王水）謀殺並毀掉另一位同學的容顏。在實驗室發生的愛恨情仇以結束了其中一位女生的生命並換來另一位女生十八年的監獄生涯和南學長的退學。

清大情殺案是一個極端的例子，我們當然不會視之為常態，但其中仍透露出一種常態值得本文重視，那就是，實驗室的社會活動並不少於論文研究的科學活動。儘管情殺案以悲劇終結，但他們之間的情感關係不但沒有阻礙論文的寫作的進度甚至反而有助於論文的完成。除了這個極端的例子外，一般學院實驗室中的社會活動也不乏各種複雜的關係。至少，相較於一般的社會科學，自然科學的實驗室生活除了正式的規範和行事標準有較清楚界定和程序外，研究生的社會整合程度和集體的監看（gaze）所產生的規約作用，都會影響研究生論文寫作的進度和衝勁。

影響實驗室生活的其中一個物質條件是，昂貴的儀器是是否正常運轉、溫度是否正確或實驗程序是否正當等需要有人長時間的看管。研究生為了實驗室的物（儀器和相關物品）必須讓自己的身體配合它，有些人為了隨時監看儀器而廢寢忘食或甚至就在實驗室因陋就簡的吃和住。可以想見，一個研究團隊如何因物的性質而必須以實驗室為家，並生產出各種可能的社會關係。總之，有實驗室的自然科學論文寫作活動是高度社會化的。

相對而言，社會科學的論文以研究人為主，但在論文寫作過程中，除了要處理與人有關的問題，有許多物（如經費、交通、通訊、研究設備等）的問題仍會影響研究的順利與否。自然科學的研究以物為主，但在實驗室的研究過程中，爲了照顧實驗儀器和程序，必須長時間與研究團隊待在同一個實驗室中，其中必然會有與人相關的問題產生（如各種敬仰、關懷、畏懼、愛慕、妒恨和各種愛恨情仇的關係）需要處理。

四、論文口試作為通過儀式和規訓與懲罰的最後關卡

在大部分學院的制度化設計中，研究論文的完成必須以口試（oral defense）的通過作為最後的階段，它的理念是以公開的辯論形式來接受資深學者的質詢和檢驗，研究生必須能夠成功的爲自己的論文作「恰如其份」的辯護。這不單只是一個專業能力的展現，更是社會能力的考驗。論文口試的溝通情境不只是基於目的理性工具性活動，它更是智識性（intellectual）的溝通，換言之，它是社會脈絡中的活動，參與者的信心、情緒、氣質、表演、謀略皆與專業知識一同表現在論文口試的溝通行動中。這樣的言談情境在學術傳統的通過儀式中一再重演。

爲了說明儀式與傳統的關連，我們有必要先介紹一個非洲部落（!Kung）的「羞辱獵物」（insulting the meat）儀式¹⁶所具的啓發性。!Kung 部落的主食以植物和小型動物爲主並不常有大型的獵物。如果有年輕人捕捉到大型獵物，應該是一個值得誇耀的成就，然而，在部落的傳統中，年輕人誇耀成就是不被容許或鼓勵的。帶著獵物返家的青年應該若無其事的回到家中安坐，長輩詢問其收穫時，他應該謙卑的回答沒有看到什麼了不起的東西，僅有一個小獵物。這樣的回

¹⁶ 參閱 Shostak, Marjorie. *Nisa The Life and Words of a !Kung Woman*. (New York: Random House, 1983.)

答當然不是事實陳述，但長輩卻可以確定他有了大斬獲。隨即召集部落長輩前來分享。分到大塊食物的長輩並不會以讚美的言詞來肯定年輕人，反而會說些告誡和責備式的風涼話，如：「你要我們放棄在家的享受，大老遠跑來這分這一推骨頭回去啊！早知道會這樣就不來了！」

這些戲謔和羞辱的言詞和態度，是爲了避免年輕人過於自大自私以致不尊重傳統的規範，對一個重視平等分享的部落社會而言，保持青年的謙卑態度是極爲重要的，因爲如此才能使傳統規範維繫並一再重現。如果，青年人過度自大和自私，則不但整個社會連帶關係將無法維繫，傳統的規範也將難以維持。因此，對於有害於傳統的行爲，該部落會以各種方式加以懲罰。對 Giddens 而言，！Kung 的羞辱獵物儀式對於我們瞭解儀式和傳統的關連有重大的啓發性意義。¹⁷

在儀式過程中，長輩對晚輩的訓斥語言並不必然牽涉事實陳述 (factual statement) 也未必符合邏輯一致性 (logical consistency)，但它卻含有承載傳統規範和價值的「公定真理」(formulaic truth)。如果以命題的邏輯和真實性來理解長輩的話語，青年必將產生困惑和挫折，甚至對長輩不服或輕蔑，這對社會而言是危險的。此外，在儀式過程中的長輩角色和其相應的語言是表演 (performative) 性質多於真實指涉 (referential)。一個平常和藹可親的長輩很有可能在儀式進行的過程中，爲扮演一個嚴肅或嚴厲的長輩角色而戴上兇狠的面具，其目的不在夾私怨報復，而在訓練青年尊重長輩和其所代表的傳統。這時的長輩乃是傳統的監護人 (guardian) 而非通曉事實真相的專家。

本文認爲論文口試委員會中的場景即是一個儀式性實踐的過程，其所依據的規範乃是來自制度化的學術傳統，根

¹⁷ Giddens, Anthony. (co-authored with Ulrich Beck & Scott Lash) *Reflexive Modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. (Polity Press, Cambridge.1995. pp61-66.)

據其正當性權威，它授權予口試委員扮演學術傳統監護人的角色。在口試階段中，口試委員的語言（質詢或批判）所具有的正當性基礎，與其說是來自其陳述的正確性和邏輯一致性，不如說是來自學術傳統的授權。其語言所具有的公設真理和執行效力使口試委員的話變得特別重要。這些語言在平時是沒有人會很在乎的，不是因為它是錯的，而是因為他不在口試的儀式情境中。根據學術傳統，一個盡責的口試委員應該極盡其所能的質詢研究生，毫不客氣的將研究論文的缺點一一點出，甚至毫不馬虎的將論文中有抄襲嫌疑或事實的部分揪出並對研究生予以痛責。這時，口試委員的姿態是嚴厲的，這與其個人性格無關，而與制度化的角色扮演有關。原則上，口試委員在做毫不保留的批判時，應該是就事論事根據學術傳統所賦予的角色作恰如其份的演出，不應刻意對研究生作個人人身攻擊或私怨公報。此外，口試委員不應容許有任何粗製濫造或造假的論文矇騙過關，如果發此種情況，口試委員應拒絕簽名要求研究生重寫或重提口試。情節嚴重者，甚至應以校規懲處。換言之，論文口試不但是個嚴肅的通過儀式，更是一個公開規訓或懲罰的場域。

今日的口試場景當然不能與傅科在「規訓與懲罰」一書中的開頭所述的場景相提並論。在傅科分析第一個場景中，十八世紀中葉（1757年）的達米安（Damien）因為謀刺國王而被判處在巴黎教堂大門前公開議罪，對他罪刑的懲罰是：「送到格列夫廣場（the place de Gre've）。那裡將架起行刑臺，用稍紅的鐵鉗撕開它的胸膛和四肢的肉，用硫磺燒焦他持著弒君凶器的右手，將融化的鉛、沸滾的松香、蠟和硫磺澆入撕裂的傷口，然後用四馬分肢，在焚屍揚灰。」¹⁸在十九世紀之後，這種以身體痛苦來懲罰犯罪的人以不為社會的人道主義氛圍所接受。代之而起的是，現代規訓權力技術

¹⁸ Foucault, Michel (1992[民 81]), 《規訓與懲罰》，劉北成，楊遠嬰譯自 *Discipline and punish: the birth of prison*，台北：桂冠。

所體現的監獄和規範化監督，整個規訓與懲罰的系譜學和歷史，不單是監獄誕生的歷史，更是知識與權力關係的歷史。人道主義的知識論述所支撐的規訓與懲罰，將注意力轉向觀念上和身體慣性的改造而非肉體的折磨，社會規範現在成了一種表意系統，它若能成功的植入人的身心，就能使人的心靈中有自我監看的機制，身體的儀態也轉為溫馴，犯罪的念頭很快就會喚起懲罰的符號予以制止。犯罪的行為將依制度規章來準確量刑，過程中，犯者的心裡、動機、社會環境、精神、生理等狀態都需要不同專家的話語來作判斷，犯罪以不再只是肉體摧殘那麼單純了。

今日學院中的論文口試當然看不到十八世紀四馬分屍恐怖場景，但其運作的模態倒與現代監獄人道化的規訓與懲罰機制有一些共通的論述基礎和機構化設計。爲了使研究生有專業紀律使之服從規範，學院教授有必要根據校規和學科內在傳統的規範來要求和訓練他們。使其心靈對學科知識信仰堅定，身體柔順而訓練有素，在時間表和空間上的分配和限制使研究生必須在規定的時間內做好交辦的任務獲在指定的空間從事研究活動。鉅細靡遺的考評標準和數字紀錄使研究生的表現無所遁形，這對學院的監視設計而言是非常有效而準確的。對於論文寫作格式從句讀到行文的節奏都有標準化的規定，這些也都成爲懲罰考評時的依據。論文口試場景也像是現代法庭的審判過程，口試委員像法官般根據研究生的告白和辯護表現來做出最後的判決。

雖然，學院論文口試的懲罰機制不會出現五馬分屍的身體痛苦，但對許多研究生的主觀感受而言，五個人（或三個以上）的口語交織和拉扯使口試的場合就如同一個公開教訓與責備（有時甚至是羞辱）的場域，口試教授的告誡或訓誨語彙就足以使研究生的內心世界產生極大的約束力，這種力量的基礎絕非物質性的，而是研究生心靈對口試的情境定義，它雖是主觀的心理，但確實會產生物質性的生理感覺。

當然，根據客觀標準來懲處偏差研究生，應該是無可非議的。但就整個場域的動態關係來看，這過程仍是一個牽涉知識與權力運作的規訓與懲罰場域。

從另一方面來看口試，除了學術所要求的事實陳述和邏輯一致性外，口試委員的評論語言含有更多的「公定真理」的力量。有時教授的訓誨根本就不是事實陳述且語焉不詳，但作為儀式過程中的年輕人，研究生祇得謙卑接受遵照奉行，如此，反有可能獲得口試委員的讚許。當然，作答辯時，研究生如何一方面謙遜一方面又讓人覺得充滿自信是這個角色扮演的最大張力和考驗。研究生若不能以謙遜的態度來接受口試委員的訓誨，甚至以自大的態度反駁教授或拒絕教授的要求，則很有可能遭到嚴厲的懲罰。此外，即使研究論文有什麼重大的斬獲，也不應太過炫耀或目空一切，應表示自己的研究能力有限發現也仍有改善的空間，或將論文的成就歸功於指導教授，這基本上與「羞辱獵物」的儀式中所要求的謙卑和不自大有共通的精神。

整體而言，社會科學的論文口試比較難以依事實根據來客觀評斷研究生論文的優劣。經過前述相對程度較低的社會化過程，社會科學研究生的論文中「雜質」（或多義性）可能不少，換言之，一些不同脈絡下出現的概念、理論和方法，甚至經驗素材，都有可能並陳在論文當中。看起來，社會科學的論文內容是非常「多元文化主義」的。口試教授常得指出其中的概念、理論和方法，甚至經驗素材「張冠李戴」互相矛盾的問題。但一個好的論文也可能是善於將不同概念、理論和方法，甚至經驗素材放置在一個問題視野中來作對話或補充。總之，個中好壞標準的客觀性有時是很難拿捏的，倒是口試委員們本身的素養和互為主觀的感受具有關鍵決定性。

此外，在社會科學中，常有一個指導教授同時指導多個不同研究取向研究生作論文的情況，這原本無可厚非，只要

指導教授願意犧牲奉獻。畢竟，社會科學性質不同於自然科學，一個指導教授可以對不同的社會現象提出屬於其專業敏感度的問題意識，這對基礎訓練尚不足的研究生，仍有畫龍點睛、震聾發聵的助益。指導教授的博學的確有可能為研究生的特定研究議題提出豐富的觀察視野，因此，學生研究議題的多元性並不構成指導品質低落的必然條件。但如果一個指導教授自以為博學多聞而能指導各種異質性很大的研究論文，則其中所可能隱含的問題就不小了。一個學貫中西、博通古今的學者確實有可能吸引許多慕名的學子依附在其門下，對心悅誠服的研究生這或許是利多餘弊的，但人的時間畢竟有限，名教授更有可能身兼數職或另有其他要務，在這樣的有限條件下，師生互動的密度和品質絕難優良，說不出學生論文題目甚至學生姓名的大教授時有所聞，這種社會科學的論文互動環境勢必是較差的，論文品質的控管也難有良好的條件。

對於倉促成書或與指導教授的認知還有很大的差距的論文，除非買指導教授的帳，否則，其他口試委員很有可能會因認知差異較大而對研究生做出非常不同的評論或要求。儘管口試委員們通常不會互扯後腿彼此否定，但其評論過程中的語言常會有語焉不詳或互相矛盾的情況。無論如何，論文口試這個儀式是需要口試委員們合作以維繫的，否則，公定真理和其背後所代表的學術傳統將難以讓人信服。對於語焉不詳的教授評論，研究生可能會莫衷一是而祇得接受訓誨，或待事後再私下請教。也有可能是研究生貌合神離的接受但心中卻百般不服氣。對於模糊的規訓標準和未必公平的懲罰處置，口試委員通常不會覺察，反而責怪學生不夠用功或程度太爛。對於一個不用功且程度不好的學生，他們未必會反躬自省，反常將過錯歸因於教授，或根本認為教授不能慧眼識英雄發覺自己的天賦異稟。

當然，社會科學的論文口試也不是沒有客觀性的，但其

基礎大多建立在口試委員彼此的默契和共識上。對於一個好的論文，口試委員們必定能夠有一個默會的共識，這種客觀性實是相互主觀性的同意。好的社會科學論文，應有學術想像力和問題意識，這需要長時間的養成訓練和背景知識作為支撐，絕非短期速成就可達到的。經過努力的研究和寫作，口試委員應該可以讀得出研究生論文的功力和對問題掌握的程度，研究生的謙卑與自信當然也會影響口試委員的判斷。

另外一方面，在指導教授的計畫下，或其他計畫支持下，一個經過實驗程序的自然科學研究論文不會有太多的理論或方法論層次的討論，這讓任人免去不少層次高但難以定論的曖昧論證。其論文大多是在既定假設當中的實驗或對特定理論方法的直接應用，免去了多元的理論詮釋和方法論爭議，自然科學的論文應有較清楚的操作程序和寫作格式，論文的研究成果亦有可觀察或評量的數據讓口試委員據以做出爭議較小共識較高的判決。但儘管如此，自然科學的口試委員會仍不脫以學術傳統的權威正當性作為背景支撐來執行專業判決的工作。即使研究生的論文有客觀的成果或口試委員的評論有事實的根據，但他們的互動仍然是一個儀式過程或社會制度規範化之後的劇碼呈現，研究生應有的規範禮儀、教授身份和言語的公設真理力量仍是不可忽視的，換言之，在世俗的生活世界中，此種權威的效力是不顯著的、沒有人理睬的。

一個能夠被指導教授接受並應允舉行口試的論文，通常應該已是經過一定規訓程序的檢驗，他在最後的口試過程中比較不會遇到意料之外的質疑。特別是當研究生的論文與指導教授的研究屬於同一個整合型計劃時，其他口試委員應該會信任或配合指導教授的意見而不做過多的刁難。當然，免去理論和方法論辯爭的糾纏使得自然科學的論文優劣的標準較能標準化或規範化，對於規訓與懲罰的判決較能取得共

識。因此，對於口試當中的偏差行爲（如抄襲、作假等）較易察覺，相映的懲罰措施亦必更爲嚴明。

五、結論

David Bloor 在「知識與社會意象」(Knowledge and Social Imagery)¹⁹中提出「強綱領」的主張，他指出，知識和社會意象之間的關係是高度相關的。包括科學知識在內的人類知識都是在社會場域中發生的，社會世界中意象、傳統、象徵體系或物質基礎都會構成科學知識如何可能的結構性條件。因此，對科學知識的成因作社會學式的解釋是「強綱領」的研究策略。本文基本上也作如是的主張。本文以社會過程所牽涉的儀式性實踐和規訓與懲罰機制來理解和比較社會科學和自然科學研究生論文產生的社會基礎。論文作爲一種制度化的知識生產成果，除了是一個對社會或自然現象的知識性研究外，更是一個社會過程的產物。我們從社會存在來看論文意象，可以發現，論文之所以能夠存在不僅僅是論文本身的品質或其所探討的知識是否爲真，它同時也是規範體系、意義脈絡和權力交織網絡中的知識化投射。

在學院的場域中，除了物本身、物與物的關係和人與物的關係外，更有無數的人與人、人與歷史和人與自己的關係存在其中，這些複雜的關係網絡都構成了論文這個系統化知識的背景。換言之，與純化的論文格式是來自學院場域這個生活世界中不單純的，充滿諸多互動關係的盤根錯節。²⁰儘

¹⁹ Bloor, David. *Knowledge and Social Imagery*. (University of Chicago Press. 1991)

²⁰ 參閱 Latour, Bruno. (1988). *The Pasterization of France and Irreductions*. Cambridge, MA: Harvard UP. 和 (1987) *Science in Action*. Cambridge, MA: Harvard UP. 以及 (1987) *We Have Never Been Modern*. Cambridge, MA: Harvard UP. 和 Latour, Bruno &

管現代學院體制擁有與一般非學院世俗世界不同的特性，那就是科學活動，但這並不能因此否定學院場域的社會活動。換言之，在相當程度上，學院也是個生活世界，凡是生活世界存在的問題學院中也未必缺席。以教室、研究室、實驗室或虛擬的社群空間為場域，學院也有它的傳統、權威、權力、資源、信仰、儀式、英雄、經典、野史、外傳、異端、革命和兒女私情等現象存在，這些社會現象通常不是論文中的主題或焦點，但它是論文之所以能夠產生的重要（非充分）基礎或背景。

基於以上認知，本文將學院場域視為一個生活世界，在其中，研究生以論文做為其勞動的媒介，但將注目的焦點放在論文勞動所牽涉到溝通互動問題。本文特別強調在制度化的學院傳統中，研究生如何學習並實踐一種學術規範和禮儀，這與其中的儀式性實踐和規訓與懲罰機制扣上關係。具體而言，本文比較了社會科學與自然科學研究生在論文寫作過程中所經歷的通過儀式和規訓與懲罰程序。本文的結論是：相較於自然科學中須作實驗的研究論文，社會科學研究生論文寫作過程所牽涉的學院規範和師生互動是「低度社會化」的（undersocialized）。自然科學的研究生在實驗室進行論文相關研究時所遇到的與學術傳統相關的規範和師生互動關係實際上是「過度社會化」的（oversocialized）。

六、參考書目

- 劉北成，楊遠嬰(譯)(1992)，《規訓與懲罰》，台北：桂冠。
- Bloor, David. (1991). *Knowledge and Social Imagery*. University of Chicago Press.
- Boyer, E.L., Altbach, P.G., & Whitelaw, M.J. (1994). *The Academic Profession: An International Perspective*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cohen, M.D. & March, J.G. (1986). *Leadership and Ambiguity: The American College President* (2nd edition). Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Dennis Hayes & Robin Wynyard(2002). *The Mcdonaldization of Higher Education*, Bergin & Garvey, Westport.
- Durkheim, Emile .*Elementary Forms of the Religious Life* (Free Press, 1915).
- Durkheim, Emile. *Suicide*. Translated by J.A. Spaulding and G. Simpson. (Glencoe, IL: Free Press. [1897]. 1951)
- Forest, J.J.F. (1995). *Turning the Mirror on Ourselves: Current Research on Teaching in Higher Education*. *International Higher Education*, 2 (Fall), p. 10-11.
- Foucault, M (1988b). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, L.H.Martin, H. Gutman, P.H. Hutton, Eds. Amherst, Mass: University of Massachusetts Press.
- Foucault, M (1991b) . "Governmentality," .In G. Burchell;, C.Gordon, and P. Miller (Eds.), *The Foucault effect, studies in governmentality*, pp. 87-104. London: Harvester.
- Giddens, Anthony. Ulrich Beck & Scott Lash.(1995). *Reflexive Modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge :Polity Press.
- Goldsmith, A. John, Gold, Penny Schine. & Komlos, John. (2001). *Chicago Guide to Your Academic Career: A*

Portable Mentor for Scholars from Graduate School through Tenure. University of Chicago Press.

Latour, Bruno & Steven Woolgar.(1986) .Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts. Princeton, NJ: Princeton UP.

Latour, Bruno. (1987) We Have Never Been Modern. Cambridge, MA: Harvard UP.

Latour, Bruno. (1987) . Science in Action. Cambridge, MA: Harvard UP.

Latour, Bruno. (1988) . The Pasterization of France and Irreductions. Cambridge, MA: Harvard UP.

McKeachie, W.J. (1990). Research on College Teaching: The historical background. Journal of Educational Psychology, Vol. 82, No. 2.

Polanyi, Michael (1967) .The Tacit Dimension. New York: Anchor Books.

Polanyi, Michael (1985, 1998). Personal Knowledge: Towards a PostCritical Philosophy. London: Routledge.

Sternberg, Robert J. (2003). Psychology 101 1/2: The Unspoken Rules for Success in Academia. Publisher: American Psychological Association.

Shostak, Marjorie.(1983). Nisa The Life and Words of a !Kung Woman. New York: Random House.

Turner, Victor. (1969). Victor Turner, The Ritual Process: Structure and Anti-structure. Chicago: Aldine.

Weidman John C. & Stein Elizabeth L.(2003). "Socialization of Doctoral Students to Academic Norms." In Research in Higher Education 44 (6) p.641-656 December 2003.

台灣教育體系中近親繁殖的影響研究： 以師範院校為例¹

翟本瑞

南華大學社會學研究所教授

¹ 本文為 NSC89-2745-P343-001(國科會提昇私大研究能量專案)「市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究」子計畫七(台灣教育體系人員近親繁殖的影響研究)的部份研究成果。本文已為《教育與社會研究》接受刊登。

本文構想曾與許多友人談過，大家都類似感受，但問到有誰願意進行研究時，確又紛紛表示未來還要升等，不願得罪學界朋友。本文研究很可能在資料或分析存在相當多問題，但此一議題可以成為公開討論的主題，本研究並不宣稱論點正確，而在揭示此一議題是可以公開討論的。本文歡迎各種批評和指正，以希望引起學界對此一議題的關懷。

與本文直接相關資料相當欠缺，學界並無可資參考的文獻，國外資料，討論背景又與台灣情形大異其趣，無法直接參照。本文研究期間，有數位服務於師院的朋友知道時表示極願意配合研究、接受訪問，討論師院內在相關問題，但因本文仍只能進行初步探討，為恐產生研究初期的偏見，故儘量先從外緣資料處理。研究者謝謝他們的好意，並表示未來如有進一步的研究需要，一定要請他們幫忙。本研究除了訪談資料外，大量閱讀報章、網頁資料，以瞭解社會大眾對此一議題的看法，行文時無法一一列舉。筆者感謝兩位匿名審查人的建議，有些已在修改時調查，有些則有待未來更深入處理相關問題時納入。審查人都建議採取布爾迪厄在《學術人》的方式，更深入地處理相關社會經濟背景議題，甚至擴大到對學界整體檢討，由於本文完全是初探性研究，為避免可能偏失的擴大，本文只處理單一議題，其餘可能關聯，留待未來再行處理。

文化生產者擁有一種特殊的權力，擁有表現事物並使人相信這些表現的相應的象徵性權力，這種象徵性權力.... 賦予那些體驗以存在的理由。.... 他們也許還會提供這種權力任統治者驅使。他們也許還會依照權力場內部的鬥爭的邏輯，提供這種權力任社會場中作為整體的被統治階級驅使.... ..

--(布爾迪厄 1997: 87)

中、小學教師，往往有著相當高的進修意願。師院改制之前，能夠考上師專與師大的，都是相當優秀的學生，比起同年齡其他同學，資質與學養上可能都還要來得高些。然而，許多人也觀察到，師專生在讀書階段，由於有就業保障，加上客觀結構中師資與課程的限制，有些同學讀書意願相對較低，在課業部份僅以應付了事，反正成績差別，只在分發任教地區不同，過幾年托關係想辦法調到想去地方就可以了。這些原先比較優秀的學生，畢業後教了幾年書，與同年齡當年較差的同學相較，成就與表現反而不如他們。除了因為職業上的保障，師範院校是否在師資、課程部份，也存在一些因素，有利或是不利於畢業生後來的競爭力？這是一般研究所沒注意到的問題。

師專改制成師院，立意是希望能夠提昇小學老師的素質與學養，改善基層教育制度。的確，過去在師專時代，除了因為公費能節省家庭經濟負擔外，畢業後也有就業的保障，吸引許多優秀的學生選擇師專就讀；同樣的，能夠進入師範院校就讀的學生，考試成績往往優於其他大專院校的學生，就素質而言相當優秀而整齊。師範院校學生給外界的印象也具有服從、忍讓、有禮等一般社會所認定的教師人格。選擇師範院校系所，成為競爭激烈的窄門。

然而，雖然師範院校學生進入學校時優於其他學校學生的平均水準，但在整個學習氛圍以及就業保障的條件下，往往因為一些非競爭性特性，以及處於同樣的人格規範環境之

中，相較於其他大學畢業生，顯得比較保守而拘謹。在教育學的學術行政環節中，顯現出相當程度的整合性與專業性，形成了一種如同艾波(M.Apple 1993)所說的「官方知識」(Official Knowledge)²；這種特殊的論述模式，造成師範體系在非正式課程中，培養學生具備一些特殊的人格特性。甚至，上至教育部、師大教育相關系所、師(院)專以及當前各個學校的教育學程，存在各種不同的位階，也享有相當類似的意識型態。一般社會大眾對師範教育體系所存在的主觀印象包括：

- 師範體系與師專體系存在位階關係
- 師範院校的潛在課程孕育了教師人格
- 公費與就業的保障減弱了學習的意願
- 從事教職後再繼續進修，多以實用性為主
- 師範院校的課程負擔重，妨礙研究進行
- 尊師重道、提攜後進的作風妨礙了批判精神
- 師範體系與教育系所封閉性高，外界刺激小

雖然，許多學界朋友抱持著上述想法，也有不少師範院校的教師有類似感覺，然而，畢竟這些都還是未經驗證的想法，不能想當然爾地接受。相關想法假定存在一套師範院校的基本心態，影響到人材晉用與學術研究，而這整套想法，可以用「近親繁殖」觀念來說明。如果能從師範院校研究所招生、人員任用與競爭性減弱的封閉性，來檢視師範院校間是否存在近親繁殖的現象，以及如果存在的話可能會造成什麼樣的影響，或許可以部份解答上述問題。由「近親繁殖」的想法，可以推導出下列假設：

- 相較於其他學科領域，教育體系是比較封閉的系統，教學與研究也都比較單調化。

² 艾波의 用法，在於說明整個教育體制經由教師、教材、課程、教育體制所形成的整套知識架構與意識型態，此處用法與艾波不盡相同，僅借用此一觀念來說明在師範院校系統中所瀰漫的主流價值體系。這與非師範體系間，存在著相當大的差異。

- 特殊的人員任用制度形成特定學術師承。
- 入學考試、升等、期刊審查、獎勵案亦會受到非學術因素影響。
- 基於上述因素，使得教育專業領域的狹窄化。
- 教育部、師範院校、教育系所、師資培育、中小學教師享有類似的意識型態。

檢討教育體系人員近親繁殖的問題，並不意味著要挖瘡疤，或認為所有問題都出在師範院校之中。事實上，高等教育中存在諸多問題，各不同學科也有各種值得反省的盲點，自見者不明，往往需要有意識地揭舉，才能讓各自學門具備包容廣闊的心胸，也才能將高等教育的潛在能量加以開發。由於這些工作假設的驗證都需要相當多的研究與檢討才能得到較深入反省，絕非單獨一兩篇文章就能充份討論，本文僅從一些現象分析，以及深度訪談內容的整理，對這些議題提出初步的認識，以為關心這些議題的研究人士，提供一個初期反省的參考。

一、學術界“近親繁殖”的問題

「男女同姓，其生不蕃」《左傳》

「近親繁殖不限於血緣或姻親關係，只要有利益便可產生共生特性。」(姜添輝 1998)

血緣上的接近，會造成生理及適應能力上的衰減，因此在制度上有著亂倫禁忌、同姓不婚等安排，以增加整個種族的競爭力。近代歐洲王室為了維護貴族血統而不對外通婚的情況，也造成貴族系譜中血友病等疾病的普及，削弱了體質上的競爭力。

近親繁殖會讓整個體系出現諸多問題，國外著名學校，為避免學術上“近親繁殖”所造成的惡果，多訂定規章，嚴格禁止有形式上或實質上發生“近親繁殖”的現象。最好的學

府，諸如哈佛、柏克萊等名校，不聘用自己學校博士畢業生任教，以免學術領域相近，讓新血和不同思想能進入學術研究領域。即令是優秀的校友，也要先在其他學校任教，取得一定客觀學術成就後，才能與其他人一般公平競爭教學或研究的職位。(唐亦清 1986)這是落實「教授治校」並避免「門戶之見」最重要的保障，行之多年，將人情與非學術因素排除在校園之外，因而能在國際學界擁有相當高的競爭力。設若沒能排除“近親繁殖”的現象，諸如校園民主、教授治校等觀念，反倒成爲學術霸權傾壓的藉口，不但無助於學術研究，反而對高等教育的發展有著不利的影響。

近來，大陸高等教育領域針對“肥水不流外人田”、保留入學名額給自己人的招生策略有所檢討，認爲不但造成許多系所同質化，也因欠缺競爭力，造成整體學術水準的低落，許多有識之士對「近親繁殖、學術亂倫」的現象更是大加撻伐。教授將自己學生留在身邊，等學生當了教授，又將弟子留在身邊，全系教師都有直接師承，系出同門，辦起事來，因爲彼此關係深厚，以私人情誼就可解決大部份問題。北京、上海、武漢、南京、廣州等地各大學，門戶之見普遍存在，「師出同門，學術風格、研究思路、知識結構等相近，加之知識分子愛面子，不好意思批評別人的觀點，更不敢在報刊上發表文章開展學術爭鳴。這種心態對學科建設和專業研究都有害無益。……“近親繁殖”很大程度上就有了占山爲王、排斥異見的成分，順我者留，逆我者走。“山頭”越立越高，勢力越來越大，而氣氛卻越來越沉悶，路子越走越狹窄。」(劉成友 2002)³實則，這些現象在同文同種的台灣高等教育領域中，也不少見。

較明顯的爭議來自高中、初中、小學教師聘任。因應教師法的修改，教師聘任的權利回歸各校，從民國 84 年起，高中、國中小學教師改由各校自辦甄選後，爭議就一直不

³ 亦見(張向東 2001)、(辛世民 2002)。

斷，其中，「近親繁殖」、紅包充斥的惡習，更為各界所垢弊。「教師甄試有無洩題，觀察考場可見真章。台南市一名國中代課老師說，她今年參加一所新學校的教師甄試，考前見好幾名考生猛K一本翻譯書，考後這幾人個個面帶笑容；她立刻到書局翻閱那本書，果然考題多出自其中，洩題不言而喻。」許多人不斷反應類似的傳聞，雖然，各種傳聞不斷，然而具體查證相當困難，往往也就不了了之。近親繁殖造成教師選聘作業的不公，也讓有關係的人很容易得到教職，不但助長了走後門之風，更讓學校淪為私有化的家族企業，校園也越來越封閉，妨礙了教育進步；此外，因為教評會委員掌握生殺大權，綁票、請客、送禮或換票的情況也時有所聞，更助長了校園中派系的形成。(張錦弘、林怡婷 2002)⁴當然，這並不意味早在教改推動之前，高中以下各級學校就沒有類似問題，由於人事分發是各縣市教育局的業務，師資的任教資格皆由教育部及師範院校系統所壟斷，加上具有教師資格的人數尚不及所需，充其量只是分發地區的不同，有關係的人總有辦法調回到理想的地區，因此爭議並不太大。

然而，當師資培育制度開放，各大專院校教育學程中心，都能培養具備任教資格的人才，而全國師資又供過於求時，許多傳言、批評也就隨之而來。教改將各校人事任用權歸還給各級學校，各校也認真嚴肅地進行教師甄選，然而，還是可能存在某些學校因為某些特殊考量，在用人上有較主觀考量的現象。有私心、任用自己親友者有之，但也有不少學校認為已經在自己學校「實習」的實習教師，經過一年的考評，人格與行事風格都比較信得過，會在口試時給予較多的照顧。許多人甚至認為各級學校教師甄選都有近親繁殖的現象，教改後的甄選制度「只限制住那些沒錢、沒人情關係的老師」，並將「人性最卑劣的部份激發到淋漓盡致」。(無名女

⁴ 相關討論亦可參見(黃德祥 1998)、(中華民國流浪教師協會 2002)、(陳香蘭 2000)、(曹敏吉、李文雄 1999)。

子 1997)

由於各校在教師聘任上會有近親繁殖、人情關說的弊病，許多人因而建議聘任教師應分為兩個階段，先委由學者專家及有專業的家長參與，完成把關工作，第二階段才由學校教評會負責聘任。有些縣市為了避免被外界套上「黑箱作業、內定人選、近親繁殖」的指責，又將教師甄選作業改由縣市教育局聯合辦理，以節省人力，杜絕弊端。(黃綉英 nd; 陳秋雲 2003)教改的結果，大家仍然不相信各校有能力辦好教師甄選的工作，到頭來，還是要在統一架構下，由更高單位來指導。

當然，“近親繁殖”的問題絕不僅止於高中以下各級學校，大專院校所存在的問題也不少。國內研究所招收博士生時，無論在筆試或口試上，對本所畢業的學生較為有利，而教授也以擁有自己的學生自重，形成學術地盤以爭取更多教育資源。長期下來，近親繁殖的結果，系所及教授個人雖然有不少方便之處，但對學術長期發展卻有相當負面的影響。(余朽 1995)讓我們先引述一些心聲，看看一般人對此一問題所抱持的態度。一位在大學任教的學者表示(邱貴芬 2002)：

過去兩年我擔任行政工作，發現這種「學術家族企業」在台灣也相當普遍。在這種建基於家族概念的文化中，新聘老師如果要聘外校畢業的，起碼也要留多一點的名額給自己的學生和師弟妹。這樣做，表現上「照顧自己人」，其實不是那麼簡單，最重要的目的是「照顧自己」：進來的都是自己的晚輩學生學弟妹，系務討論當然以老師和師兄的意見為意見，即使看法不同，基於漢人根深蒂固的倫理觀念，也不好頂撞。不是自己人，「人多嘴雜」；是自己人，「人多好辦事」。這種近親繁殖的結果造成現有權力結構的難以撼動，學術教育環境難有改革。工作環境同質化，沒有來自不同教育學術環境的學者共事，互相激盪，自然難以產生多元文化的活潑能量。

.....「學術家族企業」.....外人難以進入，即使為了虛應故事，聘用幾個外人，也往往不願錄用表現太過傑出的年輕學者，以免動搖現有的學術生態和穩固的權力結構。這樣的教育生態對具有實力和衝勁，對改革台灣落後學術有所期待的年輕學者相當不利。有思考批判能力的老師進不了大學任教，學生無法受益，所學到的就是如何乖乖地在現有權力結構下安身立命的文化和生存原則。這樣的教育環境能產生多有創意、活潑的台灣文化？這種「學術家族企業」對台灣文化長期的發展的負面影響實在難以估計。

中央研究院院士楊國樞也針對高等教育領域“近親繁殖”造成研究能力低落現象提出嚴厲批評：

楊國樞表示，大學家族化的經營非常嚴重，「近親繁衍」是常見的情形，老師、老師的學生、老師學生的學生，這樣一路排下來占據了整個系，年紀最大的教授一開口，其他人幾乎不敢吭聲，這樣如何追求卓越？教學研究要朝向跨學科方向，而不是整個系在家庭化後，把學生占為己有..... (down 2001)

學界已有正式職位的人，相當程度中也陷在同樣的難題中，很少有人跳出來針對高等教育中“近親繁殖”的現象有所反省，似乎，這些問題都不是那麼嚴重，或者，這些早已是公開秘密，大家心照不宣。反倒是，一些學生，就個人經驗與想法，在還沒加入到此一陣營中，直率地在電子佈告欄上，寫出許多心聲，值得研究其感受產生的理據。下引幾篇討論，看看學生怎麼看待此一問題：

註冊那天天熱，會場冷氣嗡嗡作響，夾雜著人聲鼎沸，好不熱鬧。新來乍到，先觀察形勢再說。沒一會兒，這邊Say Hello，那邊嗨，一下全認識啦！師院體系近親繁殖的力量果然驚人。(李宜真 2002)

有些學生直接就將這種關係視為近親繁殖的產物，也有學生對這種現象的形成提出了自己的說明：

我也要下個「假說」...

由此可知進入師大的（部份）教授即具有相當大的保守性...

當然這受到「近親繁殖」的遺傳影響...

因此師大教師也是以本校本科系的畢業生為大宗...

所以我認為是教授塑造了師大的保守性...（與前瞻性...）

各位可以從國科會 21 樓堆滿整樓層的研究計畫中「查閱」...（瞭瞭可數...）

窺知三四... (Row 隱 Row 現 2000)

此一發言引起一些回應，下列的說法代表了某些支持的態度：

非常同意上面這些看法

以我跟我的系上較年輕教授討論結果 發現以本系而言 只要職稱到"教授"級 連主任都得讓三分 (多半也因為這些"教授"年資比主任更高)

其實「近親繁殖」也沒什麼問題 畢竟如果學校自己不肯定自己培育的人才

那別人也不必肯定...只是當牽扯到"敬老尊賢"也未免誇張了些... (你是誰? 2000)

當然，不少人認為這些現象的確存在我們的社會之中，只是，不同的人會有不同考量因素，其中，因為熟識、瞭解，比較不會聘到“搞怪”不好相處的人，可能是最重要的考慮因素。自己人因為多年接觸，又都是自己學生輩，在諸多行政與研究事項上，都會方便許多。下兩個例子，都說明了一些學生親身體會的現象：

我曾聽一位師院的系主任說：來應徵的老師，如果我們對他不熟悉，我們怎麼敢用他？

師院其實是更多的近親繁殖，去翻翻師院稍微年輕一輩的老師的學歷，很多都是師專畢，X師院碩士，X或Y師院博士。(安列斯 2000)

即使是出國取得學位，回來後，也還有門戶之見，師專、師院畢業的，在社會地位上似乎沒有師範畢業的血統來得純正。

其實『保護主義』在每個學校都很盛行，其手段是否『惡劣』而已。

我曾在台中師院進修時聽過X系系主任對大家說：前次學校徵求副教授，報名了一堆博士，土洋都有。結果他壺個都不敢用，因為，他壺個都不認識。... ..如果他任用了一位他不知道的人，萬一將來...自找麻煩嘛！所以，如果不是過於『惡劣』的話，大家其實只有牙齒咬一咬---

算了！不過，學術上的『近親繁殖』，能有個什麼成果，也實在讓人懷疑！

這種情況以前僅聽說『台灣師大』頗盛，看來其他的大學也在急起直追，不遑多讓！！台灣的學術界真該好好檢討一番！（Anlace1996）

近親繁殖不只涉及學術上的公平與正義，還會影響學術發展。教育是百年樹人的事業，教育領域中的近親繁殖更是影響深遠；就師範院校而言，近親繁殖也就複製了學閥、門戶，以及保守的心態，教出來的學生，未來如果進入教學領域，這種心態也就會形塑出特定立場的意識型態來。在師資培育壟斷於師範院校的時代，師範院校基本上是非競爭性的，高中以下的教師養成，一定要透過師範院校的培訓才能取得任教資格；然而，如果相關訓練只為取得資格，並未達到教育目標，這些現象也就成為教改中，為人垢病的重要議題。

最基本的關鍵，就是教育政策中的師資養成只有單一的管道，最糟的是獨斷加上養成不完全。所以，我們的教

育只是一味地照本宣科，談不上啟發、誘導、創造，更何況有些一連照本宣科都宣不好。教育部也不是不想改革，問題是同一個體系、相同訓練背景、單一管道出來的人，如何能找自己定的教育邏輯、思考方針的錯誤所在呢？因為，他們以為對的永遠是對，以為難以施行改變的，當然共同相信永遠不可行。這種模式在生物學上就像近親繁殖、自交弱勢，因此教出來的是一代不如一代，永遠不能進化。(李麗 1996)

當然，這並不意味高等教育領域中，只有師範院校存在著“近親繁殖”的現象。事實上，台灣高等教育弊端不少，不同校院間，存在不同形式的問題，也面對不同的難題。然而，不可否認的是：近親繁殖的結果，往往造成台灣許多高等教育領域上的嚴重問題。

因為知識無疆界，越是近親繁殖的大學，衰敗的越快，而且，重新恢復它的生命力代價也越高。(賈保華 2001)

二、研究方法與面對的問題

作者過去多年，與許多師專、師院畢業朋友，以及學界其他朋友談及教育領域「近親繁殖」情況，大多數人都認為問題相當嚴重。然而問到是否有任何研究，或是客觀理據，可以分析此一現象，則大多數人都表示這是禁忌主題，沒有人敢研究，即使有些想法，也不可能發表。很多人積極表示，如果作者願意研究，他們可以提供意見，也願意接受作者的訪問；作者將此一想法與一些教育相關研究所研究生談起時，大部份人都表示這是相當普遍的現象，絲毫不足為奇，如果有人能夠進一步研究的話，一定很有意義。因為教育學相關研究所研究生處於相關環境中，資料比較容易搜集，然而，當問到他們願不願意將此一主題當做他們個人研究題目時，所有人都表示不可能，未來還有很長的路要走，不能自

絕前途。於是，內部的人無法表達，外部的人沒有資訊，所有想法也都僅止於傳聞，對此一議題也就不可能再進一步深入討論了。

然而，任何制度安排與不合理的現象，都不會是中性而沒有影響的，它會對教育品質以及學術研究環境產生相當大的衝擊。雖然，深入理解問題並不一定能夠解決問題，然而，忽視問題存在，必定要承擔其惡果。職是之故，作者試圖對教育體系中「近親繁殖」的現象，進行初步的研究；由於教育體系範圍太廣，為了有效討論，故以師範院校教育體系為討論範圍，但這並不意味所談的諸多現象，只存在師範院校，而應視為普遍存在台灣各級教育結構中的問題。

如果我們能將在全國師範院校、教育學程任教的教師基本資料輸入資料庫中，進而比對學士班畢業學校、碩士畢業學校、博士畢業學校、碩士指導教授、博士指導教授、任職單位等背景資料，並對各變項分析其間的相關性，可能可以在量化基礎上考驗出一些有意義的變項關係。作者因而請研究助理將台灣所有教育相關係所，以及教育學程中心的師資資料以 EXCEL 建成一個龐大檔案，希望能對此一議題能有較為客觀的分析。然而，由於各欄位間資料缺項過多，且缺乏足以有效修改資料的諮詢者，加上諸多潛在人際關係資料無法取得，量化比對的工作變得不可能，也無法見出真正關係，僅能提供有限參照之用。

過去幾年間，作者對於此一議題已有一些基本想法，朋友間言談雖然也交換了不少想法，但是，為了避免僅從個人主觀價值選取，以及熟識的對象訪問，造成主觀而不自覺的偏失，所以特別委托一位師範體系的博士班研究生協助相關訪問。訪問過程作者完全不參與，除了基本資料外，作者對不同受訪者也一無所知，以儘量免除不必要的干擾與主觀判斷因素。受訪者遍及北、中、南各地，都與教育體系研究所有關。作者對研究助理僅要求尋求受訪者要有代表性，包括

純師範系統的研究生、非師範體系的研究生、兼具兩者背景的相關人士、不同性別、年齡、社經背景等條件，希望能照顧到各不同身份背景。訪問進行採深度訪談，全程錄音再謄錄成文字檔；從 2001 年 11 月 1 日起到 2002 年 1 月 31 日止共計三個月間，完成願意接受訪問的有效訪談十例，整理出文字資料近五萬字。

訪問的問題雖然因受訪對象回答方式，以及個人經驗而略有所不同，但差異不大，主要環繞在下列幾個中心議題：

介紹自己的背景，以及與教育體系的淵源。

對整個教育體系，以及對師範院校體系的看法？

教育領域是否有“近親繁殖”的現象？舉例說明。

“近親繁殖”的現象為何會存在？可能產生的問題，是否也有優點？

要如何才能改變“近親繁殖”的現象？是否可能杜絕？

藉著上述問題的訪談，本研究除了希望釐清關於台灣教育體系近親繁殖的相關現象，並希望能藉比較受訪者個人背景上的差異，考察其在關於“近親繁殖”議題的看法上是否有差異？

許多受訪者千叮萬囑不能將個人資料外洩，本研究也僅守研究倫理，將可能曝露受訪者背景的所有資料都隱去，以免造成當事人的困擾。在討論時，也儘量不將其他既有想法與帶入到分析中，讓這些資料本身以及受訪者的態度，自然呈現出一些事項關聯。本文並不企圖全面處理相關討論，以免冒著從有限資料過度推論的嫌疑。然而，分析的發現，應該是將此一議題曝露在可檢証的基礎，讓未來關心此一議題的朋友，能有一個可資參考的文獻及分析策略，則本文的目的就已達成。

布爾迪厄(P.Bourdieu)在《學術人》(Homo Academicus)一書中，將法國高等教育體系當作研究對象，從不同層級的學校教授與學生出身背景、大學中的權力結構運作、高等教育

對意識型態及組織架構的再製等議題，反省法國各類型大學與科系的政治經濟結構，以及高等教育場域的生存心態。(Bourdieu 1998;黃庭康 2003)以布爾迪厄歐洲社會學中心主任、法蘭西學院社會學教授的身份，在寫作《學術人》一書時仍謹慎地處理相關資料，甚至將第一章標題訂為〈待焚之書？〉，可見學界對討論自身內在論述與權力運作機制一事，仍視為絕對禁忌之舉。不同校院、不同學院、不同科系間，存在不同的學術權力機制，也有著不同的文化再製場域，在大部份情況下，「學術生存心態」(academic habitus)具有相當的穩定性，新成員的養成、徵募、規訓、懲治、資源分享等，都是相當清楚的，也為大多數成員視為當然地接受。除非有特別情況出現，否則此一生存心態將維持其穩定性，任何改變的企圖也會遭到一定程度的抗拒。布爾迪厄指出：

由於我們太瞭解這些事務，但同時又不願意看到或是理解我們所知道的[這些]，因此，最簡單的事反而變成極度困難之事，誠如維根斯坦所言，瞭解語言最大的問題在“意志”的問題。在諸多學科中，社會學是理解“真實觀念內在趨力”... ..最好學科，但它也同時認識到將會與之對立的抗拒作用力... ..(Bourdieu 1998:35)

以當前推動的九年一貫教育改革諸多措施為例，當年討論相關改革以制定政策時，中小學教師以及師院的教師是被排除在討論過程之外的；然而，九年一貫的推動，完全要靠師資培育制度，以及站在第一線的中小學教師來執行，才能達到改革的目的。當前的批評與爭議焦點在於，九年一貫政策的制定是由非師院系統的一般大學教授，以及民間教改團體，共同推動教育改革，要求師院體系及中小學教師配合，可說是非師院體系的“學者專家”，對師院體系所進行的一場改革要求。決策過程排除執行單位的參與，潛在的邏輯何在？其實這正說明了大眾對於師院系統的生存心態抱持著不信任

感，認為非要從外在強力介入來改革，才能避免師範體系的阻抗，達到真正全面性的改革。為什麼會有著這麼強烈的不信任感呢？或多或少也與師院系統長年「近親繁殖」的生存心態有關吧！當年，轟轟烈烈的教育改革，在政策制定的過程，潛意識裡是對「教育部—師範院校」保守性格的反省，然而，當年爲了達到澈底改革的目標，而有計畫地排除了實際執行者的參與，當前社會終將因此而付出相當沈重的代價。

本文絕非以挖瘡疤的心態進行，也非對師範院校存著主觀偏見。事實上，師範院校只是台灣高等教育的縮影，所有相關的問題在不同系所間都可能存在。選擇師範院校的理由，一方面是因爲各界討論較多，對問題意識的對焦比較有幫助，另一方面則是因爲師範院校屬於公立學校，比起許多私立學校在用人及教師資格審核上存在許多問題，則要來得單純多了。行文所及，作者是以相當嚴肅的心情進行討論，並不因爲些許發現而有絲豪喜悅。

本文討論主題雖然是禁忌議題，然而，卻是認真嚴肅關心高等教育的朋友，都希望能深入討論的議題。作者只是代表關心學術界近親繁殖的朋友，針對此一禁忌議題，提出值得進一步思索的反省參考，以供未來有興趣的學者繼續研究。

三、訪談資料所呈現的近親繁殖現象

爲了比較同一受訪者個人背景及對不同問題看法間的關聯性，本節將十位訪談對象相關的表述大致整理出來，以梳理出其中的爭議。爲了見出受訪者背景與相關態度，下文將各受訪者對相關議題的態度個別簡略整理如下，讓資料先行

呈現問題：⁵

【受訪者 1】男性，一般大學學士、碩士、博士班研究生；
高中教師並為大學兼任講師。

在他看來教育領域近親繁殖現象甚為嚴重。相較於一般大學的開放，師範院校保護色彩非常重，有些系所甚至在博士班入學考試就預設錄取嫡傳弟子名額的陋規。某位學生就在偶然機會中透露了指導教授的機密：「在要錄取的名額中，硬性地、暗裡地規定自己學校畢業的學生，至少要佔五分之三以上」；這種作法不但對外人相當不公平，對整個社會、整個教育體制都有很大的傷害。在問到博士班入學考試是否存在不公平的情況，受訪者舉出三則關於碩博士班入學考試過程之親身經歷來說明：

第一個是設定不公平、特殊的考題，例如某大學就曾經有一個系所，設定……聽力測驗為博士班的入學考試的一部分，但是這個聽力測驗的試題，卻是來自這個系所聘請的外籍學者——尤其是英美學者，來到這個系所參加學術研討會所宣讀之論文的内容。……難怪說，在考試當時，錄音帶一開始播放出來，就有一批該校碩士班畢業的考生，根本不用傾聽這個錄音帶的内容，就可以對考卷上所問的問題，埋頭猛寫内容與評論。……第二個例證是事先巧妙洩露部分試題，這種情形事實上是很要不得的。就以某一大學某一系所的博士班考試為例，該系所碩士班的畢業生，竟能夠在博士班入學考題之某科四題題目中，事先猜中兩題試題。而且很好笑的是，這個系所在疑似巧妙傳遞試題的過程中，因為誤傳而被捉包的情形。事實上，講起來是非常尷尬的學術醜聞。那麼第三的話，是會以口試的成績來扭轉乾坤，……有一

⁵ 各該受訪者引用文字部份，除非另有說明，皆出自該受訪者訪問記錄部份，不另說明。引文中如直接指出校系名稱依匿名原則處理，下皆同。

位考生(A)的筆試成績是蠻高的,但相對的因口試成績卻低的離譜,而被擊敗。而後來根據了解,這個考生的對手(B)之所以能夠「洪福齊天」的理由是,在口試的幾位教授中,其中一位教授是其他教授的老師。在這樣的情況下,那位考生(A)面對的洪福齊天的對手(B),之所以能佔便宜的地方便是,就是這位首席的口試委員,就是他(B)碩士班的論文指導教授。難怪,這位考生(B)的口試情形,是以跟口試委員以聊天的方式渡過。而如果被歸類為陌生考生的其他人,卻吃盡苦頭。所以這些都是不公平的情形!

這是就入學考試排除外人而言,門閥因而形成,學術界也因此產生派系,作者更以期刊編輯為例,一位投稿人因為身份上不屬於自己人,雖然稿件已為該刊通知「同意刊登」但後來為了刊登該系所教師文章,硬是被擠掉,甚至表示學界新人未來還要在這個圈子混,不接受也不行,如果執意要求刊登,未來會讓整個教育學界知道這個人“難纏”,其學術前途可想而知。「學術人在系所裡結黨營私,在系所裡蔚為主流,區分出主流與非主流!那麼竟然做一些護航同黨,排除異己,尤其在學術的升等以及在校內的票選主管的事情上,充分表露出學閥的不當利益為主的特性!那麼這些學術人就是以「納降招安」的姿態來擴大黨派的勢力,一直到異議的人表示效忠為止。」因為存在這些現象,再加上人性的弱點,以致於造成「學閥的壯大、校園的鬥爭、學術倒會」等弊端,嚴重傷害了教育體制。

【受訪者 2】 男性,師院畢業、師院國教所碩士、師院國教所博士班研究生;國小教師並為師院兼任講師。

受訪者認為一般大學比較開放,而師範學院比較保守,因為他們將來要當老師,所以在道德層次要求比較高。就「近親繁殖」而言,不論其就讀學校或是親身經歷皆尚未有實際

事件發生。甚至，受訪者表示，他及已經畢業的同學，反而覺得母校蠻排除自己人的，「他們不喜歡自己的學生回到自己的學校來」。雖則如此，受訪者也表示這類現象應該是存在的，他也聽到一般傳言，南部某師範院校就「蠻喜歡“近親繁殖”的」。

以考試而言，筆試的部份較少爭議，但口試的主觀、客觀因素則顯得十分重要，深受口試委員個人喜好影響。再者，以其服務單位之國民小學而言，在自辦甄試（校長用人）時，民代及家長會的關說，的確造成困擾。在中小學裡，校長或校內人士拉拔自己人的情況「聽過蠻多例子！」。

受訪者特別叮嚀訪問人，在教育界裡想要發展順利，人脈和關係依然是相當重要的。

【受訪者 3】 女性，一般大學學士、師範院校碩士；高中教師。

在她看來，一般大學與師範系統間差異相當大，「層層保護色彩非常重，可能是學長拉學弟，老師用學生，甚至對學生的要求比較保守，一切是以老師為主，甚至不大體會學生的想法，就是還停留在以前傳統的制度裡頭。」「不管是學術上的、課業上的、生活上的，都是非常封閉的體制。」受訪者視教育領域中近親繁殖為理所當然的情況，並認為這樣的情形層出不窮，是教育界的普遍現象。從考試、用人制度上，就可見出派系色彩。她指出：「甚至你可以看到整個系所裡都是“師大幫”的或是其他“某某幫”的，每個教授之間都有一些關係，例如師生關係、學長與學弟關係、同學關係，都是一層層拉進來的。」

就考試上的人情關係而言，受訪者認為「應該不是傳聞吧！這是事實吧！很多已經考上博士班的同學、甚至碩士班的同學，自己也會說他認識某某老師，是某某老師叫他去考

的，然後就理所當然考上了，甚至他的指導教授本身就參與那場考試，甚至指導教授是所長或跟所長關係非淺，就會很有機會！這是非常正常的情況！」這種任用自家人的作法，不但相當不公平，更會造成整個教育體系相當封閉，對人際互動、教學及專業發展等都有不利的影響。受訪者更直接地指出：「其實只要是在師範體系的學生，不管是大學生、研究生、甚至是老師，應該都明瞭這是一直以來的情況，而且也從來都沒改善過，而且更嚴重！」

在問到未來是否有改善的可能，受訪者雖然並不表示樂觀，但仍認為還是有機會改善，她指出：

以「師大」為例，就我所知現在的「師大」已經比較接近於一般大學，比較脫離過去的承傳的制度，所以要從整個學校制度去改良，甚至於以後各大專院校，不一定要用師大體系的教授，師大體系的教授還是會退休，所以慢慢地被一般大學所取代，所以色彩會變淡，但真的是需要時間。

然而，時間不會自動改善現象，只有制度改變或是人們用心改革才行，否則人性的弱點及因循的習性，只會讓“近親繁殖”的現象一直持續下去。受訪者因此有感而發地指出：「我們都無能為力吧！除非是教育界裡頭的人，尤其是既得利益者自我覺醒，願意站出來說說話，只有教育圈的人才知道真實情況，否則就算是教育部的人也是無能為力吧！」

【受訪者 4】 女性，一般大學學士、師院碩士；國小實習老師。

受訪者認為教育界之近親繁殖現象絲毫不足為奇，在口試制度中，「如果碩士指導教授很罩你、挺你的話，你要考上博士班幾乎是沒有問題的。」就實際例子而言，中部某師範院校科系「博士班有六個名額，其中三個是保障給自己的

學生，另外三個是給其他師範院校的學生，而且有種不成文規定，例如已經給師一個名額了，便不會再給另一個名額，所以三個名額是平均分配的。當然如果指導教授跟【該校】的教授比較熟的話，要上的機會也會大很多。」

受訪者指出，學生進入到研究所，很快的就會知道那些教授很混，而那些教授喜歡做學問，不過每個學生讀書的目的不同，有些只想拿學位，所以雖然有的教授很混，書教得也很差，但跟他的研究生還是很多，只是，這些研究生將來可能畢業後就不會再唸下去了。然而，當問到是否因此後遺症不會太大時，受訪者表示：「也不一定！這些很混的教授有時人脈也很廣！所以說不定最後這些學生還是有可能進入到學術研究的領域。我覺得有時候就是在比較誰的學術研究群勢力比較大吧！」

受訪者班上一位國小主任的在職生就指出，該校欲甄選之十名教師名額中，已有六位為內定人選，公平性只是針對剩下的四個機會，而這就是中國社會的既存現象，受訪者甚至表示「非常習慣」於這種狀況。在這種「關係脈絡」中，整個教育圈，就類似一個「族譜」，「一個受到排擠的老師，會到處碰壁，因為這種勢力是很恐怖的！整個教育界很小，一旦有不好的風聲傳出去，每一位校長都會清楚這樣的人不能收。」教育界深怕找到不適當的人，所以還是要從熟識的人中選出信得過的人，雖然能力不一定是最好，但總不致選出不好相處的人，徒然增添自己的麻煩。而這也正是為什麼大家口耳相傳，選實習學校時，一定要找有缺的學校，讓別人認識你，未來進入這個單位的機會就增加了不少。

【受訪者 5】 男性，一般大學學士、碩士；一般大學研究所專案研究助理。

在受訪者看來，“近親繁殖”的現象在「任何一個學科都會

有，因為不同的領域的思考方式和研究方式，領域內的相同取向也會有些相同，所以會透過彼此之間的關係，學長與學弟、老師與學生的關係組成非正式的團體，而這種非正式的團體特別地會在這個學科裡達到一定份量，就會有些權位的共同力量，來迫使某一些學科團體，而得到一些好處，這是蠻普遍的一個作法。」所以並不為奇。然而，如果是考試、用人上刻意造成一些影響，則就會產生一些不利現象。

在受訪者看來，教育界近親繁殖的情況相當普遍，「就以教育學這個學科來講的話，基本上，還是一個比較封閉的領域，即便是近幾年許多不同的團體促使教育改革，不過，教育學這個領域裡頭還是非常封閉。最主要的原因是，他不願意將他的資源分享給別人，所以即便是很多刺激，但還是很固步自封！」

受訪者在應徵工作時，「我投了一份履歷很久，最後發現他就是用自己的學生，但是還沒確定錄取學生之前已經在網路上公布出來，所以後來還是用了自己的學生，而這件事是他親口告訴我的！」受訪者對此一親身經歷感受特別深刻。

在受訪者看來，教育體系是推動教育改革最重要的團體，然而，「任何制度的改革最重要的不是制度本身的好與壞，最重要的是人的關係，如果沒有辦法改變人的想法或是促使人改變的話，則任何制度的改革最後都會邁向失敗的路。我想如果有很多學科有故步自封的現象的話，我想根本很難談改革。」

雖則如此，受訪者表示，近親繁殖也不是完全沒有優點，至少在集中力量尋求經費及研究計畫的支持時，會比較有利。受訪者對大學中近親繁殖提出了下列的看法：

有些近親繁殖是比較大的家族，有些近親繁殖是比較小的家族。那如果你希望你對自己的學術研究或希望未來在大學裡取得任教的機會，當然人還是會往比較大的家

族去邁向。不過，如果你今天真的得到大學教職後，可以用兩個字來形容——「斷奶」。斷絕你跟原來家族的連繫，就是儘量保持某種距離，開創自己一個比較年輕、創新的領域。但是，在未取得教職之前，這個連帶真的要保持的非常好。不然，沒有辦法在大學得到教職，你談很多新的、創新的東西或是你的理想都不容易達到。甚至於我覺得，就算你取得的教職，但還在助理教授的階段，還是不容易！因為助理教授這個層級的壓力還是很大，最少要副教授以上。最好是取得教授資格以後，今天你要開創新的領域或較年輕的研究，我想則責無旁貸！那助理教授與副教授如果還依附在過去的家庭裡，只能講情有可原！

雖然各領域差異很大，然而，上述說法，也點出存在高等教育領域的一些問題，值得學界深思。

【受訪者 6】 女性，一般大學學士、碩士；行政院青輔會專案人員。

「像我準備考試的過程是有上補習班，然後中間老師有透露出師院在取才時，保護主義會比較重！比如說這次出的題目是本學期的期中或期末考題目。如果你不是師院的學生，你根本沒有機會知道考試取向，這是我覺得比較不公平的地方。再來就是說，我是透過有同學在一般大學的教研所裡念書，所以瞭解到他們學校的取向，所以請他們搜集相關的老師的著作或者說是那個系所的研究方向，然後，我覺得我就是因為這個因素，可能在回答問題時，也寫對了老師想要的東西，所以才會考上。」

在受訪者看來，各個不同學科都存在一些近親繁殖的現象，但是，她自己進入教育系所後，「感覺上真的會覺得教育系所的現象真的有比較嚴重一點」。問到教育界近親繁殖的

優、缺點時，她表示：

「近親繁殖」的最大優點可能是，今天組成一個龐大的學術團體，可能彼此之間會分享資源。然後，在研究的資源取得會有一些便利性，例如在研究上可以交換資料，因為師出同門可能就比较不會去計較說資料是否要給其他的師兄弟。缺點可能是，同一個大師帶出來的學生，可能會的就是那一套，也可能會壟斷一些資源。我想最大的缺點則是，學術界不太會進步！因為都讓同一個優勢群體在壟斷的話，新血不太可能有機會進去... ..則既得利益者會一手遮天，那其實在人才培育上的進步會很有限。

受訪者對近親繁殖的現象抱持著負面的態度，在她看來依中國人的天性，要杜絕此一現象是相當困難的，充其量也只是表面性做到罷了。在問到將來在教育界發展時將採取何種態度時，受訪者笑著回答「我可能會選擇一個看起來比較有發展性的教授去跟隨他。然後，還是一樣去展開另一個「近親繁殖」的團體（笑聲... ..）！」，畢竟，個人是很難與大環境抗衡的。

【受訪者 7】女性，師院學士、碩士；國小老師。

受訪者提及整個教育界或多或少還是存在有近親繁殖的現象。她舉出一則研究所碩士班入學考試時，筆試第一名，但在口試時被淘汰掉的例子來說明，考上的人都是本科系的學生，難免啓人疑竇。不論是小學教師任用或其他領域，「整個教育體系都會存在這樣的問題」、「教育界存在很多不公平」。在受訪者看來，近親繁殖的現象，她「覺得教育界蠻嚴重的，跟其他領域比起來應該是比較嚴重！」

「我有聽過有老師在談，如果有一天要開博士班，是不是要保留一些名額，給自己原來所上畢業的學生，有沒有一

些其他的條件等等。」受訪者聽到不少類似的傳聞，在問到是否有可能杜絕這些現象時，受訪者指出：「我覺得很難，其實這種東西是從人的內心出發的。其實要改變一個人蠻難的」。雖則如此，她仍表示這些教育現象並未對其造成困擾，她仍會不斷努力，保持學習，也希望學界能建立一套公平的規準來。

【受訪者 8】 女性，師專畢、師大學士、40 學分班、碩士、師院國教所博士班研究生。國小校長。

受訪者表示，大多數現象或事件，多半是道聽塗說或多手傳播，不足以代表實際情形。她以其個人親身經歷，指出諸多事件即便個人感覺充滿不公平，事實卻也未如我們的感覺。⁶關於“近親繁殖”一事，其實可以有完全不同的解讀：

畢竟熟悉老師的風格，然後現在的命題委員也幾乎都是內推而非外舉。像這樣也是很習慣的，不要說是考碩士班、博士班，像我們行政界在考主任、校長，因為局裡面在辦這種考試時，也是習慣在每一個輔導區裡請一個教授，大家也會去想，..就是..師院，..師院誰呢？不是國教所的所長、就是實習輔導處的處長這兩位。而..師院也一樣、師大也一樣，甚至於命題委員大家都會去揣測，大家都會去猜，對於教授這幾年關注的重點，發表過的文章，總是先了解而立於不敗之地，所以硬是說近親繁殖，我會覺得「近親繁殖」要界定在有意無意，舉例說某某師院博士班，我可能基於博士班要哪些人才，由負責考試單位，有意地去物色人才，跟被物色的人才有所謂「近親繁殖」的關係，然後提供他有利的條件或提供給他與其他考生相比的優惠措施，包括知道題

⁶ 訪問人對受訪者有相當程度認識，所談事項也有所瞭解，受訪者意見的真實性相當高。

型，甚至出題方向、出題委員，像這種有意的、企圖的，甚至連人選都是預定的，則這樣子之下產生的結果，而這些人也真的錄取了，其他憑實力、憑機率進來的人相比之下，才叫做「近親繁殖」。...不是...只是因為我熟悉這些人，因為我碩士班在這裡讀，所以熟悉，然後我考進來了，就叫做「近親繁殖」，基本上這...是不公平的。

在問到是否曾經聽過一些關於「近親繁殖」的傳聞或事例時，受訪者表示：

聽到很多，並不表示是事實，像之前我曾經聽過...師大的博士班，因為早年時錄取的名額很少，所以大家從錄取的名額去分析考生的背景，結果發現幾乎有很大的比例是碩士班便在...師大讀的。那像...大系統的，為什麼會有「大系統」這幾個字跑出來，就是教育體系之間的門戶之見，自己優先用自己的畢業生，可是你不要只講教育界，其他各個系所、學院也會這樣，工學院、商學院也常常聽說，甚至你的老闆是誰，他可能在碩士班時便預約你的博士班指導教授，這也都聽說過啊！所以是聽過！但聽過是不是事實，我覺得是未必。...

其實不是學校有意要讓他考上，而是因為實習老師在這邊實習，知道學校的文化，知道學校的特點，所以在表現上自然就會比較符合這個學校的作為。...[也有人質疑他]為什麼會沒有考上...他非常優秀，但其他人比他還優秀。其實我不能用自己的經驗去推論，我也不能保證其他人或其他考試過程都沒有近親繁殖，但是...經過我的親身經驗去懷疑，還有當校長的角度去甄選，真的是完全沒有近親繁殖。

雖然，受訪者個人經驗中並不會發生這些傳聞中的現象，但她也不否認諸多傳聞的確可能存在有「近親繁殖」相關事例。

我也的確聽到很多我的實習老師告訴我說，校長你好殘忍喔！沒有把我們留下來，我們喜歡留下來，都告訴我說他們同學在哪裡實習，然後有多少比例留下來，甚至還沒考試前，學校已經暗示他說他非常優秀，他可以留下來，只要他願意考。

受訪者以自己居住縣市為例，校長遴選後選上的都是該校的主任或多年前曾在該校服務的人員，各界批評其為「近親繁殖」，在受訪者看來，如果選上的人員真的很優秀，不能因為有著這層關係，而剝奪其當選資格，重點毋寧在於過程是否公正、客觀。「基本上我們講行政革新，講公開透明講這麼久，其實現在因為行政走向集體決策，要近親繁殖要綁的太多了，是不是那麼多相關的人都願意去冒這種風險，很高難度技術的挑戰，而且現在老師團體或教授團體都是非常智慧或是自律的團體，所以不是一個人決策，只要關起門來，只有當事人跟校長知道，或許還敢做！現在不是，現在一個教評會一、二十個人，一個遴選委員會一、二十人，而且程序都要經過一定的程序。所以我會覺得用一定的機制、制度去化解這些不必要的傳聞，或者說真的有一些個案，也只是個案。因為在我的校長同仁裡，真的是愈來愈多分權參與、集體決策，因為現在校園生態民主化也必須朝這個方向，所以那麼多人決策，在我的經驗裡是不太可能的。」

甚至，許多托關係、講人情或民意代表施壓的人，最後當選可能還是因為個人能力所致，並不是因為關係與後門，但對於當事者與中間人而言，在歸因時，都會將這些視為人情與關係的結果，於是，繪聲繪影的傳聞也就不逕而行。

受訪者認為「近親繁殖」的想法，常常是透過二手、三手，甚至是多手傳播所致，真實情形往往並不見得如此，受訪者對於教育界的未來展望仍然抱持著相當樂觀的態度。

【受訪者 9】女性，師專畢、師院進修學士、一般大學碩士、師院國教所博士班研究生。大學兼任講師。

受訪者碩士班接觸到幾位不錯的老師，畢業後又考上師院博士班，對師院體系與一般大學有進一步的比較。問到她對教育相關系所的看法時，她表示：

「當然也有很認真的老師，也有很混的老師。很多都是不看書不作研究，外務很多。嗯... ..不是很滿意，通常認真的老師反而是混得比較不好的，我覺得他們比較不容易在教育體系的生態下生存。因為他們對學術比較執著，會比較用功，也就比較沒時間去作 social。」

在問到於整個教育體系的看法時，她表示：「老實講，我對教育體系不是很滿意。所以後來念了教育社會學的東西會那麼喜歡。因為它有去反省教育裡的一些缺失。」最不满意的缺失在於「人性的貪婪、權利鬥爭、階級之間的關係。雖然說是教育，但表現出來還是很多人陰暗的那一面，那是一個結構的東西。」

在問到系所聘人是否有用「自己人」的情況時，她表示：「之前有聽所長在講，有很多人來應徵，也有很多自己學校畢業的學生，最後面試到剩下三個人，有老師說要用國外回來的那一個，可是所裡也有老師會說，既然要用，為什麼不用自己學校畢業的學生，為什麼要找外面不認識的。這樣背景反而不清楚。但結果則是三位都沒上。好像也牽涉到學校裡做決定的人的份量，每一個支持的人都不一樣，他們都各有所偏。」

除了考試、用人外，在學術研究上，也存在許多問題，受訪者表示：

「我最近也為這樣的情況所苦惱，我面臨的問題是我現在的老闆在我未來學術研究的領域上是很有份量的，但是我真的去跟他做研究之後，我發現他是蠻依賴研究生

的，可以說他自己是不看書，不進現場，他的學術聲望可能是來自於人際關係吧！他的行政能力很強！我現在比較困擾是要不要繼續跟他做研究，但是有人會告訴我，如果失去了這條線可能就會失去了很大的機會。這是很矛盾的，我不知道我真的要過那種生活嗎？」

她的老闆，有一定的學術聲望，「只要教育部裡要找人去開會，而這個領域裡就是他啊！」他的學術聲望建立在出了很多書，進行很多研究，然而，深入研究後可以發現「他每年都有案子，教育部的、國科會的案子，只要去要就有，所以他要有一個 Team 專門來幫他，所以說除了他的人格特質外，他的學生也是一個很重要的支持，他必須透過這些人來幫他，讓他可以完成很多事情。好多！真的好多案子，否則他怎麼可能有三頭六臂去處理那麼多案子。」而他所以能出這麼多書，也是其來有自。

跟著這位學者的研究生也有不少抱怨，「說跟他學不到什麼東西，可是不得不然，畢竟離不開那個環境！因為人就在這個研究所內！像現在與我一起做研究的這個學妹，跟我一樣，不瞭解狀況便跳下來做這個案子，可是在做這個案子的過程中有很多不適應的地方而很痛苦」，認為做的東西沒有深度，但因他在學界有一定聲望，所以存在著矛盾感。這位老師人脈很廣，也推薦一些學生進入國外的博士班，跟著他的學生可以得到不少好處，但可能也學不到什麼東西。

在問到除了她所處的系所之外，是否也有其他單位有類似情形，受訪者表示類似的現象「蠻多的！我覺得應該說很多吧！」據她在別的學校的朋友告知，「我覺得他們是界限很嚴明，有這種家族的觀念，你不能有貳心。其實我之前的校長也是這樣，他就認定你只能做他的事情，否則他就認定你有貳心。會馬上把你隔離開來。」面對這些學術界的怪現象，受訪者表示：「我覺得很悲哀啊！因為他們思考的不是學術這件事，他們思考的是如何在自己的堡壘裡去鞏固自己

的資源。我覺得很悲哀。」

面對如此的環境，問到受訪者要如何選擇自己的未來發展，受訪者很無奈地表示，「到最後我是會思考到底自己想要怎麼樣的生活。所以也許我去依附一個家族，我會很痛苦。」問到這些學術家族的存在是否對教育界也有些好處，受訪者表示：

我不認為這些家族的存在，對於整個教育界有什麼好處，因為只是每一個人在鞏固自己的資源而已。我認為這是一種污名，很嚴重，在我所待的地方我覺得很嚴重。

問到是否有改善的可能時，受訪者表示：

我是沒有那個能力，就逃避嘛！其實就算他今天離開那個地方，他只是轉移陣地而已，並不表示他消失了，也不表示說另一位來人不會這樣子。我覺得沒有辦法去說這個現象已經不存在了！

受訪者以其親身經歷，將教育學在「考試、用人、學術研究」等領域的問題毫不保留地揭露出來，並表達出悲觀及失望的想法，受訪者表示，雖然人們無法改變大結構，唯一值得慶幸的是：「還是有很多老師是默默耕耘的」。

【受訪者 10】 男性，師專畢、師大碩士、師院國教所博士班研究生。國小教師、大學兼任講師。

受訪者表示，無法斷然地去說「近親繁殖」的現象必然存在，但的確存有這樣的感覺與想法。師範院校的畢業生，對教育系所的專業科目較熟悉，加上「口試的時候，一般的老師也比較容易去接受他，這是一種主觀的認為，這樣所招收進來的學生，他覺得比較容易去指導或授課。」因此，在錄取的研究生中，有蠻高比率都是他們最近幾年畢業的學生。他舉出某一師大的同學實際例子說明，順利地留在系中

擔任助教，並在取得學位後留在系中擔任副教授。此外，某師大畢業的博士，往往很容易到某師院任教，似乎存在著特殊的關係。

在問到“近親繁殖”的優、缺點時，受訪者表示，優點是在環境適應上與人才選取上，速度可以相當快速；然而，「缺點是可塑性、創新就會比較少，也就是爆發力會比較少。因為社會的演變應該是一種多元的力量的激盪，可是如果一直往近親繁殖的機制上走的話，我們的同質性這麼高，我們的思維、專業領域可能會侷限在一個範圍，所以對於整個創新改革是不利的。」受訪者對近親繁殖是抱持著負面的態度，也指出：

我也聽過有師父指導徒弟，徒弟非常的聽話，所以在我們的眼光看來走得非常順，步步高昇；但也有一些想法有理念，有見解、有個性、會去做批判的，會受到一些挫折，可能學位取得不容易，甚至我碰到過最後讀到沒有畢業的。這種情形我也碰到過，甚至也有人最後指導教授換人的，像這樣的境遇，這樣的人要再進入博士班就比較難。這個師父如果在他的專業領域有勢力的話，這個徒弟將來要出頭天，可能就比較難。這就是比較極端的，不要讓他出頭！

問到是否有改變的可能時，受訪者表示：

基本上要改變的是老師的心態要調整，老師的心態不調整，要讓他的學生有所發揮、要有開闊的胸襟也比較難！要確切講說某種方法我覺得很難，要知道能夠擔任師範院校碩博士班的指導老師，他已經有相當強的專業，而這樣的人擁有這麼強的專業，甚至社會地位，願不願意去改變，完全是他自己，而不是外人能夠強力改變他的，我想改變的是他自己，而非利用外力去干預他、改變他。這種機率非常小、很難。改革的話真的不是那麼容易，尤其是有這種專業，甚至在學術界可能也有相當聲望的

人，願不願意改變真的是他個人。

訴諸於個人的改變，問題仍然很難解決。雖則如此，受訪者仍然認為我們應該保持樂觀的態度。受訪者最後，特地叮嚀訪問者，在教育界裡想要發展順利，人脈和關係依然相當重要。

四、近親繁殖？似真？非真？

九年一貫教學的推動，引起中小學教師的反彈，配合政策的固然不少，消極抵制的也不少。更重要的是，中小學教師在這一波教育改革運動中，常常覺得相當無力，不但意見與心聲乏人聞問，更被各界視為需要改革的一群。事實上，由於工作穩定、收入還不錯，中小學教師以往是大家所積極爭取的工作，能夠考上師專、師院、師範，或是各校的教育學程的，都是同儕中佼佼者，即使是先行代課，再逐年補修學分取得教師資格者，也都算是社會中的精英。

絕大多數中小學老師在教學上都相當認真，就各類進修活動而言，中小學老師大概也是社會各界最積極參與者。我們不禁要問道：為什麼優秀的人員，認真盡職而努力，但是，教育制度仍然存在諸多為各界所垢弊的問題？問題到底出在那一個環節？

社會中不乏許多好人無法做好事，有才幹的人無法發揮其能力的情況，個人受制於社會結構因素影響相當大，以致於無法達到預期成效。一個社會實際運作時，會受到某些意識型態的左右，也會受到文化霸權的支配，更會受到既得利益團體的操縱，然而，除此之外，還有可能是因為沒有制衡力量，以致於當大家都想把事情做好，卻在個別主體都無力扭轉的情況下，逐漸惡化，造成大環境的不利發展。

為什麼在許多團隊中，每個成員的智商都在一百二十以

上，而整體智商卻只有六十二？... ..

這是因為，組織的智障妨礙了組織的學習及成長，使組織被一種看不見的巨大力量侵蝕，甚至吞沒了。(Senge 1994: 2)

聖吉在《第五項修練》一書開頭就點出面對考驗的現代組織。在他看來，許多團體失敗的原因並不是突如其來的挑戰，反而是對於緩緩而來的致命威脅不察，以致於無力因應。他舉了個煮青蛙的寓言來說明：如果我們將青蛙放在沸水中，它會立刻試著跳出，但是，如果將青蛙放在逐漸加熱的溫水中而不去驚嚇它，它將呆著不動，直到被煮熟。(Senge 1994: 31-2)在一個逐漸惡化的環境中，沒有人做“錯”，它是逐漸惡化終至無法收拾；但是，也正是因為沒有人做“對”，以致於最後仍然無法改善。現實中，許多制度沒有調整，結構面的諸多因素就不容易改變。

如果，教師法中對不適任的教師保護過度，而各校沒能建立出對教師是否適任合理而客觀的審查制度，所有老師幾乎都是終生雇用而沒有淘汰的可能，那麼鼓勵優良老師的機制就無法發揮。如果師資聘任沒有近親迴避原則，而人情包袱又無法擺脫，一個可以就可以兩個，終致教育團體淪為“擬似家族企業”。

家族企業並非不好，反而可能還有許多具有效率的機制與彈性作法。然而，一個企業就是企業，要在商場上受到嚴酷市場法則的考驗，無法獲利或無法與他人競爭的企業自然就會被淘汰掉。市場機制，以及大環境中諸多制衡力量，都使得家族企業必須以企業的原則面對市場競爭，而將家族因素放在一旁。然而，如果一個學術團體，是以家族形態出現，在大環境中教學、研究、聘任、升等都籠罩在許多非學術因素的前題下，家族因素優先於學術因素考量，則只會產生反淘汰的現象，削弱了整個學術社群的競爭力與創造力，讓學術失去原有熱誠與創造力。家族本身不是問題，問題出在沒

有制衡機制，欠缺淘汰機制，這種非競爭性的環境無法開讓各別成員的潛能開發出來。

本文從些許文獻，以及訪問資料中，檢視存在台灣教育體系裡，人員近親繁殖的現象，以及可能產生的影響，討論問題如下：

對教育體系，以及對師範院校體系的看法？

教育領域是否有“近親繁殖”的現象？並舉例說明。

“近親繁殖”的現象為何會存在？可能產生的問題，是否也有優點？

要如何才能改變“近親繁殖”的現象？是否可能杜絕？

受訪者也多能針對上述問題表達看法與個人經驗。前文討論中，作者並不加添過多個人主觀意見，連訪談對象選取也完全不參與，希望不致將個人想法加諸在對此一議題的瞭解之上。行文中，甚至還大量引用受訪者自己的話來表述，盡量減少作者個人的詮釋，也是希望將重點放在問題呈顯上，並不企圖進一步推述。雖然，表述與討論不可能完全免除個人的詮釋，不過，相信引述到的諸多意見，仍然代表著某些可供參考的觀點。作者唯一較為主觀比較之點在於探究：「不同背景的受訪者對“近親繁殖”議題的看法是否有差異？」

就有限的資料而言，如將一般大學與師範院校加以對比，一般大學畢業的受訪者對教育體系人員近親繁殖的現象較多負面批評，而師範院校的成員在態度上則較為保守。兩種不同背景成長的“學術人”，在看待此一現象時，態度上的差異相當明顯。

針對教育學界所存在的問題，筆者一位朋友有著如下的看法：⁷

教育學是個整合的學科，是運用哲學、心理學、社會學、人類學等不同學科研究取向及觀點，針對教育領域加以

⁷ 2002年私人談話，表述者不願具名。

研究的一門學問。在教育學諸次領域中，唯一比較獨立的是教育行政一科，其他領域都無法獨立於其他學科影響之外。過去，教育學相關系所以師資培育為主要任務，教師在研究能力與批判精神上，都不是學科要求最重要的標準。尊師重道、道德操守佳、能以身做責才是師範院校要求的標準，這種觀念落實在師資聘任過程中。師範院校的研究人員，大多先教過一段時間的書，然後再繼續進修，往往，都有在職身份或是已經成家立業，學習的心境總有時間的壓力，無法自在而適切地學習。加上教育學是整合學科，學界不太會以哲學、心理學、社會學、人類學等核心學科標準來要求教育學者。於是，取得學位的人又被納入在原有體系，其他學科的人進不到教育學界，教育學遂無法建立起屬於自己的批判環境。長期下來，教育學遂成為台灣學界相當保守的學門，不但在人員聘任、入學考試、期刊論文發表、升等與學術審查、研究計畫與研討會申請、學術優良獎項等，都與輩份及出身有關。簡言之，師範院校、教育部及中小學教師，形成了一個高度保護與自我繁殖的封閉體系，長久下來，讓教育學在台灣成為一個發展不良的學科。這些問題，除非教育學界自己能清楚意識到，並痛下針砭，否則，整個教育體系都共蒙其害。

「吾愛吾師，吾更愛真理」希臘思想的精神，在台灣教育體系受到考驗。「我愛真理，吾更愛吾師」反而成為基本信念。「師」包含了整個體系，代表著一脈相承的家族，更代表著共同的利益。

近親繁殖的現象，存在各級教育體制之中，並不是只有師範院校才受其影響。本文的討論，目的也不在挑師範院校的毛病，重點毋寧在於指出：欠缺監督與制衡，教育體系很容易產生許多流弊。這是台灣所有教育單位都可能產生的現象，也是大家應該認真嚴肅面對的課題。余安邦教授針對師

範院校所提出的一番建立，其實適用在任何學校、任何系所之上，「過則勿憚改」才是真正負責而誠懇的處世態度。願以此段引文，標示出本文寫作的心情(余安邦 1998)：

師範院校在聘任新教師時，給人的一種印象是常以師範系統出身者為錄用的先決條件，而且申請者的師承與門戶，也常被列為考慮的基本要件。與師院系統毫無關係者，通常很難成為師院教師之一員；即使勉強進入該系統者，受到排擠或壓抑的情事，亦時有所聞。這種種「近親繁殖」或「關係取向」的普遍現象，常導致「劣幣逐良幣」的不良後果，此舉對師範教育所造成的嚴重而長久的傷害，實不言可喻。筆者希望以上這些風聞或印象，只是空穴來風，不足採信，而期盼師範院校今後在教師晉用方面，無論在晉用程序或學術要求上，均能夠包容異己，唯才是用，如此才能改善師資結構，朝向良性發展；否則師院終將逐漸被社會所淘汰，學生所唾棄，教師所遺忘。

參考書目：(僅列引用到者)

Anlace(1996), (plus.bbs@bbs.ml.edu.tw), 〈Re: 還好我沒有去念成大!〉, 1996/08/03, (tw.bbs.campus.ncku)

Apple, M.W.(1993) *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, N.Y: Routledge.

Bourdieu, P. (1998), *Homo Academicus*, Cambridge: Polity Press

down(2001) (opique.bbs@bbs.cs.nthu.edu.tw)轉貼：紀麗君，〈楊國樞批：大學家族式經營嚴重 「近親繁殖」無法追求卓越!〉, 2001/10/21, (tw.bbs.campus.nthu)

Row 隱 Row 現(2000), (HighBoy.bbs@bbs.ntnu.edu.tw), 〈Re: 兔個小槽〉 2000/02/29, (Newsgroup: ntnu.talk)

中華民國流浪教師協會(2002), 〈請拿出道德勇氣，維護純潔的教育環境：致教育部曾部長及各黨派教育立委〉，

- (<http://home.kimo.com.tw/edu2top/temp2.htm>),
2002/12/17;
- 布爾迪厄(1997),《文化資本與社會煉金術：布爾迪厄訪談錄》,包亞明譯,上海：人民出版社。
- 安列斯(2000), (anlace.bbs@bbs.ee.ncu.edu.tw),〈Re: 請問國外教研所的問題〉, 2000/05/29, (tw.bbs.campus.education)
- 你是誰? (2000), (Mephist.bbs@bbs.ntnu.edu.tw), 〈Re: 兔個小槽〉 2000/02/29, (Newsgroup: ntnu.talk)
- 余安邦(1998), 〈教師專業的神話與弔詭：從台北縣市國民小學開放教育談起〉,
(<http://www.nioerar.edu.tw/new/no4/4-3.htm>), 2002/12/17
- 余朽(1995), 〈學界「近親繁殖」學術恐難拓展〉,《聯合報》,
1995/09/30(11 民意論壇)
- 李宜真(2002), 〈個人伸展台〉, (<http://netcity1.web.hinet.net/UserData/g895/shown111.htm>), 2002/12/17
- 李麗(1996), 〈親師交流道 老師請加油!〉,《聯合報》
1996/08/01(29 家庭與婦女)
- 辛世民(2002), 〈由北大處分“考試後舞弊”想到的〉,《新華網》
(2002-10-11), (http://big5.xinhuanet.com/gate/big5/news.xinhuanet.com/zonghe/2002-10/11/content_593004.htm)
- 邱貴芬(2002), 〈學術家族企業〉,《自由時報》 2002/11/20
- 姜添輝(1998), 〈教育均等問題與社會控制的關聯性〉,收入中華民國比較教育學會主編《社會變遷中的教育機會均等》,台北：揚智, (http://content.edu.tw/primary/society/ks_ck/lotus/a5.htm), 2002/12/17
- 唐亦清(1986), 〈「門戶開放」與「教授治校」〉,《聯合報》
1986/12/31(3)。
- 張向東(2001), 〈中國名校批判之學術腐敗〉,《新聞週刊》,
2001-8-30, (<http://202.130.245.40/chinese/EDU-c/55268.htm>), 2002/12/17;
- 張錦弘、林怡婷(2002), 〈近親繁殖洩題時有所聞〉,
(<http://tw.news.yahoo.com/2002/11/25/leisure/udn/3667777.html>)

- 曹敏吉、李文雄(1999),〈教師甄試不公?〉,《聯合報》1999/10/22。
- 陳明莉(2003),〈台灣學術場域的知識生產、傳播與消費:人文社會科學的學術出版分析〉,《教育與社會研究》5: 1-46
- 陳秋雲(2003),〈教師甄選 教局建議合辦 只能道德勸說下學年度聯合辦理 學校多樂觀其成〉,《聯合報》2003/04/10(B2 台中縣新聞)
- 陳香蘭(2000),〈教部查獲教甄違規 教團發怒吼〉,《聯合晚報》2000/08/03,
(<http://www.nta.tp.edu.tw/~k2301/1News/2000/8/11.htm>)
- 無名女子(1997),(Lamanda.bbs@bbs.ntu.edu.tw),〈Re: 請問在北部國中教書要花五十萬嗎?(不一定只在北部)〉,
tw.bbs.campus.education , 1999/07/21
- 黃庭康(2003),〈布爾迪厄《學術人》(Homo Academicus)導讀〉,『第三屆「意識、權力與教育」. Bourdieu 教育社會學專論」研討會』論文,2003年4月12-3日,南華大學教育社所主辦。
- 黃德祥(1998),〈各校自辦教師甄試,制度有問題? 他們,必須巴結教評委員...〉,《聯合報》,1998/7/25(15 民意論壇);
- 黃綉英(nd),〈(台北市家長協會),教評會:教評會座談會紀要〉,
(<http://www.pat.org.tw/shop/headline.asp?newsno=111>);
- 聖吉((P.M.Senge)(1994),《第五項修練:學習型組織的藝術與實務》,郭進隆譯,台北:天下遠見。
- 賈保華(2001),〈到底什麼是世界一流大學?〉,
(<http://www.wenxuecity.com/big5view.asp?SubID=newsdirect&MsgID=5251>),2002/12/17
- 劉成友(2002),〈警惕學界“近親繁殖”〉,
(<http://www.people.com.cn/BIG5/guandian/29/173/20020426/718043.html>)

全球化對台灣高等教育影響之研究： 以留學政策為例¹

翟本瑞

南華大學社會所教授

據台灣全球化教育推廣協會，針對台灣 20 所大專院校、2755 位大學生及研究生，所進行的「大專院校學生英語能力現況調查統計報告」發現，高達 32.2% 的受測大學生托福成績低於 410 分，甚至有 8.8% 的大學生低於 350 分，只有 1.1% 的大學生及 1.5% 的研究生托福成績高於 608 分以上；大學生平均成績為 447.01 分，研究生平均為 469.51 分，英文素質普遍低落。²報告公布後，各界對當前高等教育素質低落的現象多所討論。

又依據美國教育測驗服務社(ETS)統計，2001/02年度台灣學生托福平均成績為198分(總分300分)，低於全球112個國家總平均的214分，在亞洲排名倒數第六，全球排名則為倒數第十八。不但成績降低不少，報告人數也從三年前的四萬四千多人減為兩萬五千多人，顯示台灣大學生英文能力低落。³

¹ 本文是〈全球化對台灣高等教育影響之研究：以留學政策及非同步遠距教學為例〉，【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第三年研究報告(部份)，NSC 91-2745-P-343-001，國科會提昇私大研究能量專案，2003，嘉義：南華大學。

² 張勵德，〈變笨了！3成2受測大學生英語托福410分以下 僅國三程度〉，2003/11/6，
(<http://www.ettoday.com/2003/11/06/91-1539420.htm>)

³ 托福改採電腦測驗，並加考寫作，計分方式與過去不同。張錦弘，〈亞洲托福排名 台灣倒數第六〉，《聯合報》2003/11/13，

在這之前，教育部以 SCI, SSCI, EI 國際學術論文索引資料為準所公佈的國內大學、技專校院排名，引起了政治大學以及各校的批評。除了重理工、輕人文的潛在不公平外，更因採用的期刊索引為英語世界主導，引發學界對學術標準的質疑。

同時，又因資料顯示，2002 年我國留美學生減少了 7%，教育部長黃榮村因而擔心留學人數逐漸減少，會降低我國學術競爭力，因此指示高教司與研議成立留學貸款，並修法開放「雙聯學制」，以鼓勵更多學生出國深造。⁴

事實上，留美學生人數減少並非這一兩年才開始，自從 1994 年起，台灣留美學生人數逐年減少，連續多年衰減；教育部國際文教處長李振清認為，留美學生減少和有些學生轉往歐洲留學、國內這幾年研究所招生人數大幅成長有關。為此，李振清憂心地表示，美國畢竟還是國際學術研究重鎮，在國內研究所研究風氣、研究生素質都不是那麼令人滿意的情況下，他擔心留美學生人數再衰減下去，對我國下一代的國際學術競爭力將產生不利影響。1980 年代台灣留學生在美國所有留學生中一直排名第一，1994 年時達到最高峰計 37,581 人。2000 年時減為兩萬九千多人，掉到第五，李振清表示他看到美國國際教育研究所公布的數字時，「他的心情實在是好不起來。」⁵

李振清認為，雖然我國學生出國人數近年略有增加；不過，大多數只是出國遊學，選擇攻讀碩、博士學位的人數逐年減少，美國知名大學近年來也少見我國籍的年輕助理教授，如果這種情況不加以改善，台灣學術研究勢必出現斷層；

(<http://udn.com/NEWS/NATIONAL/NAT4/1675176.shtml>)

⁴ 張錦弘，〈留學貸款、雙聯學制 教部推動〉，《聯合報》2003-02-20(21 版)

⁵ 章倩萍，〈從三點七萬人到二點九萬人 我留美學生數 連六年衰減〉，《聯合報》2000/12/26(6)

因此必須推動國外學習計畫，以增廣大學生國際視野，並鼓勵他們在大學畢業後，能夠出國求取更高學位。⁶

這些「憂心事項」總的說來，代表著下列心態：

學英文是重要的，學好英文才能留學得到更高學位；留在美國很重要，國內學術發展也有賴留美學人才能維持更新，學術地位是以英語系國家論文發表為準，如果留美人數減少，不但會造成台灣研究水準低落，更會對國家競爭力產生嚴重重果。當前大學生英語能力低落，未來留美人數將會再降低，而大陸留美學生人數超過台灣，未來將造成學術水準與國力的消長。

從同治十一年(1872年)清政府制定留學政策，派遣詹天佑等三十名幼童出國，算算至今已經超過一百三十年了，結果，中華民國的高等教育仍然要依賴不斷送留學生出國（尤其是美國）才能維持，而這居然是主導全國教育政策的教育部官員普遍存在的心態。

一、留學美國

「來來來，來台大；去去去，去美國。」升學主義加上留學移民，主導著台灣教育的核心價值。台灣留美學生不但在加州地區建立了據點，也建立了台灣與美國高科技的分工合作關係，更重要的是，整個台灣高等教育體制也依留美學人所反映的心態重新建立。

美國對於為其他國家培育高等人材有著什麼樣的看法？雖然也有一些美國人對高等教育接受許多外國人不以為然，甚至對留學生取得美國國籍搶了本地人飯碗不以為然，然而，大多數人對外國留學生都保持著正面的態度。

⁶ 林麗雪，〈上大學即開優惠存款專戶 為留學籌錢〉，《民生報》2001-05-11(A3)

美國高等教育持續擴張，然而，到了嬰兒出生潮衰退後，許多大專院校面臨招生不足的情況，因而開始大量接受外國學生。自 1980 年代開始，大量接受外國學生就成為美國高等教育發展的重要趨勢。外國學生人數也從 1974/75 年佔所有大學生 1.5% 的比例，增加至 2002/03 的 4.6%（見表一）。其中，研究所部份，比例更高達 13.9% 是外國學生（見表二）。平均每七個研究生中，有一位是外國學生，足見外國學生在美國大學中的情況。

事實上，美國是受惠於接受外國留學生的國家。以加州為例，2001-02 學年中，外國學生對全加州經濟的淨貢獻值，包括學雜費(827,054,000)、生活支出(1,279,082,000)，扣除美國各界的支持（估計為 25.1%計 528,546,000），再加上親屬生活支出(52,057,000)，總計為 1,629,647,000 美元。⁷就全美國而言，外國留學生於 2001-2002 學年度在美國留學期間所支付之學雜費、生活費與其他開支上，貢獻美國經濟共計 120 億美元(12,851,000,000)，其中有 66% 是家族或個人從海外匯入，如果連其政府與機構所提供的資金，則所有支出項中計有 75% 是從美國以外的地區匯入，可說是美國第五大宗出口收入，對美國經濟體系有著不小的影響。⁸

最多外國留學生研讀之美國大學研究領域為企業管理、工程、數學、電腦科學（詳見表四），在知識經濟發展的要求下，這些外國學生直接提供了美國高科技領域所需的高等人材。全美著名的實驗室中，以及著名學校理工科的博士班，亞裔學生扮演重要角色，缺少這些外國學生，美國高等教育無法維持當前景況。

留學生留在美國，讓美國平白得到眾多優秀的人才；留學生

⁷ 參見(<http://www.nafsa.org/pdf/California.pdf>)

⁸ 詳細分項計算可參見

(http://opendoors.iienetwork.org/file_depot/0-10000000/0-10000/3390/folder/28491/Economic+Impact+Data+USA.pdf)

回國，將美國的意識態與價值帶回到其國家中，陳映真對留美學生促成台灣的美國化改造，有著如下說明：⁹

五十年來通過人員培訓、人員交換和留學政策十分“成功”地在臺灣培育了大批滿腦子美國價值的留美精英，由他們廣泛、深入地佔據了臺灣政界、官僚系統、產業界和文教學術界的結果。美國意識形態和價值體系成為臺灣朝野精英共同의思想和意志。普天之下，估計沒有其他的社會像臺灣省那樣，向美國廣泛地一面倒，一至於斯。....

英語作為強大國美國的語言，便附麗著一切與美國有關的政治、軍事、文化上“正面”的價值。因此，會不會說寫英語，會不會標準地、地道地、優美地說寫英語，在第三世界知識份子中成為評價一個人的知識、文明開化程度甚至人格的標準。

跨過英語說寫力的門檻，第三世界知識份子於是進入英語世界的思想方式、價值體系、西方知識的意識形態的邏輯世界之中。語言的改造，也是價值系統和意識形態的改造。被改造的人，在思想情感上逐漸和自己的祖國與民眾剝離，而自以為自己變成了美國或西方精神和文化的一部分。留學美國的制度，便透過第三世界知識份子對英語的崇拜和屈服機制，改造成身在美國或身在祖鄉的，美國價值、利益和意識形態的代理人。

也正是因為留美學生成為台灣政治、學術的主流，台灣在國際事務上，幾乎是一面倒地向美國傾斜，常令人有美國「第五十二州的感覺」。賺盡教育收入之餘，還能在文化與意識型態上殖民，接受外國學生肯定是投資報酬率最高的事業。

在911後恐怖主義攻擊後，因為安全考量，美國政府加強了對外國人入境的管制，尤其是25個被認為與恐怖主義份子有關的國家人士入境，審核更為嚴格。加強安檢的結果，致

⁹ 陳映真，〈臺灣的美國化改造〉，1997/7，(<http://www.china-tide.org.tw/leftcurrent/currentpaper/change.htm>)，2003/6/5

使外國留學生人數增加速度趨緩，其中，影響最大的為中東地區的留學生，科威特與沙烏地阿拉伯的學生都減少了25%，校園中也較少見到中東學生，然而，高等教育領域因為有印度及中國大陸留學生的遞補，並未出現大幅減少。¹⁰在持續五年穩定成長之後，由於申請程序與全球經濟蕭條，國際學生註冊人數增加率在2002/2003年間有減緩趨勢，總數為586,323人，前五名都是亞洲國家，其中印度(74,603增加12%)、中國大陸(64,757增加2%)、南韓(51,519增加2%)、日本(45,960減少2%)、台灣(28,017減少3%)。亞洲學生佔全美註冊外國學生的51%。¹¹(見表三)

針對美國主要的276個大學的調查顯示，大部份學校回報2003年秋季外國學生註冊人數有所減少，遽此推估，2003-2004學年外國學生人數，可能會是1971年以來第一次出現衰減的一年。¹²許多美國人因而也對此一現象感到憂心。

911 之後，外國人到美國觀光人數減少了五分之一，造成大約 150 億美元的損失，各界在關於接受外國學生與國家安全間的衝突，也有著諸多爭議。¹³ 911 事件發生之後，美國領事事務處助理秘書 MARY A. RYAN 在眾議院教育與工作

¹⁰ Curtis, Polly "Fall in US overseas student market," 2003/11/4 (<http://education.guardian.co.uk/students/overseasstudents/story/0,12743,1077476,00.html>)。

¹¹ Gardner, D. & S. Witherell "Open Doors 2003: International Students in the U.S.," 2003/11/7, (<http://opendoors.iienetwork.org/?p=36523>)

¹² "Foreign students frozen out of US," 2003/11/6 (<http://www.guardian.co.uk/life/dispatch/story/0,12978,1078154,00.html>)

¹³ 參見 NAFSA, "National Press Club Policy Forum on the Role of Foreign Students in U.S. National Security and Foreign Policy," July 14, 2003, (<http://www.nafsa.org/content/PublicPolicy/FortheMedia/NPCforumtranscript.pdf>); 亦見 Borjas, G.J. "An Evaluation of the Foreign Student Program," May 2002, John F. Kennedy School of Government, Harvard University, Faculty Research Working Papers Series, RWP02-026, ([http://ksgnotes1.harvard.edu/research/wpaper.nsf/d745629e080d1fe88525698900714934/f9b91598ddb4eda385256be40049322b/\\$FILE/rwp02_026_borjas.pdf](http://ksgnotes1.harvard.edu/research/wpaper.nsf/d745629e080d1fe88525698900714934/f9b91598ddb4eda385256be40049322b/$FILE/rwp02_026_borjas.pdf))

委員會報告外國學生事務時指出，「外國學生不但對美國學術氛圍以及經濟有巨大貢獻，同時美式教育也為散擴美國價值到海外扮演重要角色，並增強了美國與世界各國私人以及國與國間的連繫。」¹⁴這顯示外國學生已經是美國文化與經濟發展重要而不可或式的一環了。

同樣的，助理國務卿Harty在2003年4月16日喬治華盛頓大學舉辦的《防衛邊境時仍要持續交換》座談會致辭時，亦再度強調美國政府的外國學生政策為「嚴防邊境、開放大門」(secure borders, open doors)¹⁵。事實上，許多留美學生回到自己國家後，成為政治、經濟上的精英，主導著該國的發展¹⁶，也建立出親美的國際化取向。這對美國文化在戰後能夠全面擴張到世界各地，當然有著重要的意義。

美國國務院教育及文化事務助理國務卿 William B. Bader認為超過五十萬個外籍學生代表著美國大學校院在加強美國與其他國家友好關係中扮演著重要的中心角色。他指出：¹⁷

當這些(外籍)學生返國後，伴隨他們的是對美國價值觀、文化、及社會的欣賞，而這些均有助於促進雙邊的經貿及文化關係。增進此類國際交流的成功是國際教育週的目標之一，這也是為什麼(美國)國務院及教育部贊助此項活動的原因。

同樣的，IIE 總裁 Allan E. Goodman 也指出¹⁸

¹⁴ 2001/10/31, (<http://edworkforce.house.gov/hearings/107th/sed/hea103101/ryan.htm>)

¹⁵ (<http://opendoors.iienetwork.org/?p=29709>)

¹⁶ 名單可見

<http://exchanges.state.gov/education/educationusa/leaders.htm>

¹⁷ 〈美國兩千年外籍學生統計報告〉，
(<http://www.edu.tw/bicer/c9/c9101118-1.htm>)

¹⁸ 〈美國兩千年外籍學生統計報告〉，
(<http://www.edu.tw/bicer/c9/c9101118-1.htm>)

美國大學校院外籍學生的增加提供了美國學生學習及與來自不同文化人士共事的機會。雖然美國仍舊是外籍學生留學國的首要選擇，在過去十年來外籍學生(佔大學生)的比例卻從百分之四十下降至百分之三十。為了經濟及政策的考量，我們必須確保美國依然吸引人數逐漸增加的外籍學生。

無論是直接帶來經濟收益，或是為了國家政治力量的擴張，甚至留學生選擇留在美國就業，都對美國社會產生無法估計的利益。事實上，美國是到目前為止，仍然大量接受移民的『偷腦』國家，移民帶來大量財富與專業知識，以較低的社經地位，創造出高於所得的產出。大量接受外國留學生，自然就是選擇高水準質優移民最好的政策。

不只是美國，許多國家都希望能招收到外國學生，直接增加經濟收益，間接擴充其在文化與政治上的影響力。因此，近年來，各國多注意國外移入的人力資源、技能、知識對本國經濟成長的貢獻，吸引外國留學生的高等教育正就是最好的管道。其中，美國、英國、澳洲、加拿大、紐西蘭等五個英語使用國家受惠於外國學生最多。外國學生帶來的教育收益為澳洲第三大出口服務。¹⁹即使就法語使用的加拿大蒙特婁地區言，2001-02 年間，來自 167 個不同國家共計一萬六千名外國學生，估計直接對經濟貢獻了兩億四千萬元。²⁰同樣的，這也正是為何日本近年來，大量貸款給東南亞國家外國學生的理由所在，2002 年時日本已經達到其「接受十萬名

¹⁹ Wagner, A. "Global Perspectives on Higher Education," (<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ffp0313s.pdf>), 2003/11/7

²⁰ 見"FOREIGN STUDENTS IN MONTRÉAL: Contributing \$240 M to the MMC economy," (http://www.montrealinternational.com/docs/Journee_etudiants_En_04_2002.pdf)。另一份報告指出，單單在 1994-95 年間，外國學生對加拿大全國經濟的直接貢獻為 23 億元，代表提供了兩萬一千個工作機會，見 Crawford Kilian, "Exporting Education," 1997/8/21, (<http://www.capcollege.bc.ca/dept/cmns/foreign.html>)

外國學生的計畫」，外國學生人數是 1997 年時的兩倍。²¹

澳洲一份新的研究指出國際學生人數將從 2003 年的兩百萬人增加至 2025 年的七百六十萬，將近半數的三百四十萬人會到五個主要英語國家（美國、英國、澳洲、加拿大、紐西蘭）學習，其中，有 93% 的外國學生是來自亞洲地區。²² 在全球化趨勢發展，以及 WTO 談判將教育商品化之後，英語系國家將可從高等教育領域獲取大量利益。²³

二、回來台灣

舒新城在《近代中國留學史,1927》中指出：「二十年來中國軍界之重要人物底姓名，幾十之九可以從明治四十（一九〇七）年《振武學校一覽》之學生名冊中查出，其影響於中國軍政界可謂大矣。」²⁴ 以一個為清代華人培養進入日本士官學校為主的短期預備學校，竟然會在中國近代史上產生重要影響，可見留學生歸國後所產生的政治、經濟影響。

一九五〇年以前，因為語言與文化考量，留學生以到日本為最多，估計有將近十萬人。相較於先前的日本派得勢，自

²¹ 見 “How Japan is accepting foreign students,” (<http://www.mofa.go.jp/policy/oda/category/education/action/21.html>), 2003/11/7

²² IDP Education Australia, “Global Student Mobility 2025: Analysis of Global Competition and Market Share,” 2003/10/22, (<http://www.idp.com/aboutidp/mediacentre/october2003/GSM2025%20Competition%20paper.pdf>)

²³ 我國在與紐西蘭、澳洲、美國等國進行 WTO 教育業雙邊諮商後達成「開放以高中、高職及其以上之學生為對象之海外留學服務業」、相關遠距教學服務，以及外國人得在台設立上述各級學校等承諾。詳見林本炫〈加入 WTO 對我國高等教育的影響〉，收入齊力、蘇峰山編《市場、國家與教育》，2003，嘉義：南華大學教育社會所，頁 135-164。

²⁴ 引自實藤惠秀，《中國人留學日本史》，譚汝謙、林啓彥譯，1982 年，香港：中文大學出版社，頁 31。

從五〇年代以來，台灣在政治、經濟發展的指導原則，就是以留美派的科技官僚為主導。

留美發展史可分為三個階段，自清道光三十年(1850)到一九五〇年代，約有兩萬名留美學生。²⁵遷台之後，至1988年7月之前，出國留學是要經過教育部核准，此一階段留美學生總數為10,0402，佔全部留學生112,165人的89.51%。1989年起，出國留學不必報請教育部審核，出國人數激增，從1990年起，每年人數都超過一萬人以上。詳細人數可參見表五。

早期留學生比率不高，在1980年之前約為七分之一²⁶，備受社會各界的禮遇。民國79年以前，回國留學生並不多，從79年開始，扮隨著台灣社會經濟條件改善，每年回國留學生人數都大幅成長，到了83年回國留學生人數達到6,510人的高峰。²⁷這些歸國學人，成為台灣學術、政治、經濟各領域中的主導者。美國國家科學基金會的研究報告指出，由於台灣與南韓一樣，管制高等教育的入學，工程科系學生佔全部大學生的三分之一，而台灣的研究所教育有限，許多學生因此出國留學，台灣學生獲得的自然科學和工程科學博士學位，有77%是「美國製造」的。²⁸以留學美國為主的學者，在台灣學界建立出一套學術專業權威系統，主導著台灣學術與政治的發展取向。

²⁵ 見王煥琛，〈留學教育，第五冊〉，1980，台北：台灣書店，頁2607-11。

²⁶ 參見翟本瑞，〈社會學論述形成的考掘：百年來中國知識份子的系譜學〉，收入翟本瑞《教育與社會》，2000年，台北：揚智，頁1-20；相較之下，1978年中國大陸改革開放後，截至2000年時，出國留學人數約在32至40萬人之間，歸國人數約為11萬人，回流率約為三分之一。見汪莉綸，〈大陸青年新留學觀：從勝利大逃亡到中國機會論〉，《聯合報》2001/1/3(13)

²⁷ 李佳諭，〈留學生回國熱 降溫〉，《經濟日報》，1996/01/17(13)

²⁸ 曾慧燕，〈走不出唐人街竟不著高薪工作〉，《聯合報》，1995/04/15(39)。

留學生在語言以及生活適應上，都會面臨相當程度的文化衝擊，文獻閱讀、資料掌握與課堂討論，當然都不比使用自己熟悉的母語來得方便，學習效果自然會打了折扣。如果還有獎學金與生活費用上的困擾，壓力也就可想而知。因此，修課取向以及論文寫作都必須面對現實的壓力而有所調整。只要想像僑生在台灣學習中文、歷史、哲學等學科，如果語言本身無法克服障礙，成績與學習成效一般說來是無法與本地生競爭的。然而，只要不太離譜，還算認真、盡責，通常教授也會以較為寬容的態度接受外國學生。這些學生回到僑居地，經過一段時間，很有可能成為當地社會重要的學者，甚至還在行政職務上主導教育發展取向。

同樣道理，可以想像留學生在海外，修習學位時可能面對的現實狀況。留學生學成歸國固然頂著相當程度的光環，然而，在檢討高等教育所面對的問題時，「人」的問題往往是被視為當然地接受，而不被批判性地檢視。長久以來，關於留學生，尤其是留美學人，對台灣高等教育所造成研究取向上之影響，一直是個禁忌的討論議題。留學生是既得利益者，要自我揭露其間的問題，不但會引起其他人的駁斥，更要挑戰自己心中所信奉的榮耀基礎，是件相當困難的事。如果是未曾留學的土博士提出，則又會被批評成酸葡萄心理。因此，相關討論也就少之又少了。

其中，署名巫銘的一篇〈Third World Ph.D.〉留言，引起許多討論，可以代表針對留美歸國學人在學界活動所存在的心態：²⁹

臺灣文法科學生到歐美留學，絕大部分以學位為目的。
臺灣社會（特別是留學生家長）期待留學生“學成”。所謂

²⁹ 巫銘，〈Third World Ph.D.〉，
(<http://tw.groups.yahoo.com/group/esouth-community/message/1500>),
2003/3/31 本文先前曾匿名在政治大學新聞學系討論區中刊登
Anonymous, 〈Third World Ph.D.〉 03/27/2003 : 23:19:48,
(http://www.uonline.nccu.edu.tw/forum/topic.asp?TOPIC_ID=75)

“學成”，就是拿到學位。依照常理，學問與學位是成正比的。可是，偏偏現實并非如此單純。有學位，却沒有真才實學的，比比皆是。甚至于可以說是常態。

到歐美留學，就是要學習當代歐美學界最先進的學術思想以及治學之道。歐美文法科學術思想的發展，當然以他們悠久的人文傳統為基礎。如果不能夠具備相當的歐美文明和歷史的人文素養，就不足以窺其堂奧，不可能真正學有所成。至多只能學得一些皮包而已。即使是到歐美大學專攻中國歷史或者藝術文學，也應該密切留心歐美文明對於這些研究工作的影響，學習他們學者的方法論，思索他們所提出的研究题目的另類角度，和他們的專業見解。否則，何必千里迢迢跑到異國留學？可以說，無論是專攻那一門科系，道理都是一樣的。

一般說來，有意攻讀研究所，顯然準備走上學術研究的道路，原本就應該具有水準以上的學養。研究生所需要的人文素養，應該都是早在進入研究所之前就已經具備的。如果到了研究所才有意培養，大多為時已遲。但是，申請入學歐美大學研究所的臺灣文法科留學生，其歐美文明的人文素養，絕大多數還不及歐美大學部一般文法科大學生的程度，當然更不如他們研究部的文法科研究生了，甚至于還有更差的。

這似乎是臺灣社會上一般人所不知曉的。... ..

... ..臺灣的環境不良。若要培養雄厚的人文素養，非得自己特別下苦工夫不可。而在臺灣文法科留學生當中，這并非全然沒有，只是甚為罕見。再者，臺灣學院裏的文法科教師素質一般不佳，鮮有能力啓發和指導大學生去擴大他們的知識視野，以準備在歐美大學的文法科研究所從事較為高深的學業研究。講得白一點，就是絕大多數臺灣文法科留學生，肚子裏的墨水少得可憐。如果在歐美大學的研究所課堂上，教授講課旁征博引，他們肯定大多要“鴨仔聽雷”了。這還不是語言問題，而是

根本不熟悉人家視同為必備基礎常識的東西。在此情況下，如果要深入寶山、滿載而歸，當然是不容易的事。

問題的另一面是，遠赴歐美的臺灣文法科留學生，外文程度普遍不佳。而外文程度，又跟人文素養有密切關係。在研究所修課，每日課業指定的讀物堆積如山，非有相當好的閱讀能力和極佳的理解能力，是無法應付的。於是，如何完成指定的學期作業、考試過關，那就有如八仙過海，各顯神通了。誠然，經過幾年的磨練而外文突飛猛進的，大有其人。不過，我們也看到絕大部分的文法科留學生，取得博士學位之後，外文程度依然低劣如故。……

跟臺灣文法科留學生同病相憐的，還有許多第三世界國家的公費和自費留學生。在此情況下，很多歐美大學的研究所或者指導教授，開始非正式的“一校兩制”，通融讓這些學生“學成”。這就是 Third World Ph.D. 的緣起。

臺灣留學生 Third World Ph.D. 的一個特色，是博士論文題目幾乎清一色與臺灣或者中國有關。這並不是說，所有這類的博士研究論文，都是低水準的。事實上，做得非常出色的并非沒有，當然不可一概而論。只是，那些程度不佳的臺灣留學生，特別熱衷選擇有關臺灣與中國的論文題目。而這些論文內容，很多是拿幾個時下流行的學說，以臺灣或中國的例子驗證一下而已。到歐美各大學研究所，找出歷來台灣文法科留學生的碩士、博士論文題目加以統計，當知此言不虛。投機取巧，容易矇騙過關，當然也方便掩飾自己的學識實力。他們之中很多就如此這般地“學成”了。在臺灣文法科教授群當中，這是一個公開的秘密。……

臺灣的 Third World Ph.D. 群就這樣產生了。因緣際會，臺灣的大學院校充斥這類從歐美大學研究所“學成”歸國的人物。其中，國民黨權貴子弟出身的，臺灣本土派學者，都一應俱全。

署名河右岸的讀者認為「第三世界博士」所以選擇關於台灣和中國的題目來取得學位，主要的考量在於盡快取得學位的「投機取巧」作法，不但「取得參考資料容易、閱讀方便」，同時「算準老師對台灣、中國不瞭解，只要方法論上沒有大差錯，學生要怎麼操弄數據和文獻，幾乎是上下其手、隨心所欲」，畢竟在台灣「畢業的學校有名氣就夠了」，只要研究相同主題的人不太多，沒有人會在乎是不是亂講。當然，即使有人找了容易的題目快速畢業，也可能返台任教後非常認真，不過，這畢竟是少數中的少數。他指出：³⁰

選台灣或者中國當題目並不表示那必然是一篇爛博士論文。要批判的是選題目的動機，以及回國之後學術研究做得如何。如果只是單純想用外國的研究方法或理論進行本土研究，這倒是無可厚非，讓人不齒的是擺明利用教授對台灣、中國的陌生去投機取巧，拿到學位回國之後不事生產、混跡學術圈，甚至培養派閥、壯大勢力，斲喪本土學術發展的生機。

署名老建中的讀者認為越來越多第三世界博士，加上他們的徒子徒孫，構成了台灣學術界的主流派。如果在有指導教授及其他研究生可以相互切磋、討論的環境都不肯對需要下功夫的題目加以研究，回到「研究、考核、升遷都相對輕鬆的台灣」時，又有什麼樣的動力，讓他們更能自制、自律來認真研究呢？因此，在他看來，第三世界博士不會也不會自己摸索新的研究門徑，只能以學位張揚誇耀，甚至成為各不同領域的專家。³¹

³⁰ 〈連戰學歷特權？『第三世界博士與人文』, Part-2〉, NO:759_13 河右岸於 2003/04/29 14:32 以及 NO:759_46, 2003/05/03 10:27 (http://taiwantp.net/cgi/roadbbs.pl?board_id=10&type=show_post&post=759)

³¹ NO:759_43 老建中於 2003/05/03 09:26, (http://taiwantp.net/cgi/roadbbs.pl?board_id=10&type=show_post&post=759)

署名Jim的讀者表示自己正在美國讀博士，在他看來論文題目與是否真材實學沒有太多關係，每個博士在各自領域也都是專家，重點在於優秀的人回台灣後就不思長進，「如果他們留在美國就絕對可能這麼好混，這才是問題所在」。³²

台灣學術界在如此的論述條件下，發展出區分學術地位的分類法：美國教授>華裔美籍教授>美國名校歸國學人>美國一般學校歸國學人>本土博士。身份的等差，註定了學術的地位，也安排了成就的類別。台灣學術界是以這些要素，構成了其政治經濟氛圍。SSCI收錄期刊的文章一定比國內期刊好，英文寫的文章價值比中文寫作要高。教育部、國科會、公私立大學，都是依此建立身份認證。研究計畫案的申請，背景條件決定了大半，評量標準也環繞在相關尺度之上。良性循環與惡性循環的兩個族群，很容易在其留學成份中見出差異。

1997年《自然》期刊封面議題報導，以西方研究評量方式來檢視亞洲學術研究，文中指出台灣學術界在國際期刊發表的文章數量不多，但是論文的被引用率（相對引用影響率RCI）更低，只達到0.35，不但遠低於國際平均值(0.85±0.02)，甚至比起東亞南、南美、非洲許多開發中國家還要低；清華大學曾孝明教授更指出，台灣「部份被評鑑為第一名科系，如果用英國REA'96的標準來評量，很有可能淪落到被改組，甚至被解散的命運」。³³

台灣學界長期以來缺乏創意，雖然留學生歸國人數不斷增加，但因欠缺學術生根的機制，往往只能以歐美理論來檢視台灣現象，結果大量的研究多流於資料搜集，或是學術買辦，沒有太多價值，這些都是別人不願引用的理由。事實上，學

³² NO:759_44jim 於 2003/05/03 09:40, (http://taiwantp.net/cgi/roadbbs.pl?board_id=10&type=show_post&post=759)

³³ 參見曾孝明，《台灣的知識經濟：困境與迷思》，2001年，台北：群學出版社，頁97-103。

界最嚴重的問題在於研究成果沒有創意，大多只在技術層面探討如何將已有分析加以應用。缺乏創意的結果是，長期以來，學術無法生根，只能成為「加工出口業」，以細部補強為目標。國科會與教育部長年以來，僅看表面的數字，不重實質成效，都變相扼殺了學術生根的機制。

相形之下，日本留學生並不是以取得學位為主要考量，日本學界也不迷信外國學歷，因此在各不同領域的學術發展，都能建立出自己的學術基礎，不依賴留學生為知識累積的管道。留學生對日本學術界而言，只在補充自己不足之處，且並不以取得學位為目的。正因為如此，日本學術界各不同領域，都已經能夠建立出屬於自己的批判傳統，也孕育出屬於自己的學術環境。而這是一百三十年後高等教育依然要靠留學才能維繫的理由所在。

三、小結

張之洞在 1875 年為「初學者」開了一份知識份子必讀的書單：《書目問答》。從先秦到當時學術，包括天文幾何等新學，共列了兩千兩百種書、兩千多位作者。這是當時中國知識份子的「共同知識範疇」。一百年後的 1979 年，錢穆面對傳統社會不再，知識份子對傳統文化欠缺素養，開出一份必讀的書單，其中，從原先的二千多本書精簡到《論語》、《孟子》、《老子》、《莊子》、《六祖壇經》、《近思錄》、《傳習錄》七本。然而，此舉正足以代表，知識份子早已不再讀這些書。取而代之的「共同知識範疇」是歐美社會流行的各種「主義」，傳統文化已經不再扮演思想創造的角色了。³⁴

事實上，台灣的大學畢業生，除了因為考試要考而讀過《論

³⁴ 龍應台，〈百年思索〉，龔自珍等《未完成的革命．．戊戌百年紀．序言》，(lib.tnqs.tn.edu.tw/webnote/龍應台/龍應台-01/messages/1.htm), Cache by Google, 2003/6/9

語》、《孟子》兩書，其他五本最基本的書可能都沒有讀過。這意味著高級知識份子不再能夠從傳統文獻中汲取養份，也不再能踏在傳統的土壤上創造文化的生機。我們必須不斷地從西方思想與理論中汲取養份，靠著留學生不斷從歐美剪些現成的花朵回來插。等到幾天後花枯萎了，只得由新的留學生再剪些新花回來。台灣學界的花大多無根，也沒有可以插枝的土壤，新的留學生用新的語言和理論當工具，得到全新的權力與地位，一代新人不斷更替舊人而引領風騷。新固然具有新意，但也代表著別人不知，標新立異。

這種心態與制度下，再留學一百年，學術也還是無法生根。只怕在可預見的將來，學術還只是一種魔術！

表一：全美外國學生及美國學生總註冊人數

年度	外國學生	增加率%	總註冊人數	所佔比率
1954/55	34,232		2,499,800	1.4
1959/60	48,486	2.6	3,402,300	1.4
1964/65	82,045	9.7	5,320,000	1.5
1969/70	134,959	11.2	7,978,400	1.7
1974/75	154,580	2.3	10,321,500	1.5
1979/80	286,343	8.5	11,707,000	2.4
1984/85	342,113	0.9	12,467,700	2.7
1985/86	343,777	0.5	12,387,700	2.8
1986/87	349,609	1.7	12,410,500	2.8
1987/88	356,187	1.9	12,808,487	2.8
1988/89	366,354	2.9	13,322,576	2.7
1989/90	386,851	5.6	13,824,592	2.8
1990/91	407,529	5.3	13,975,408	2.9
1991/92	419,585	3.0	14,360,965	2.9
1992/93	438,618	4.5	14,422,975	3.0
1993/94	449,749	2.5	14,473,106	3.1
1994/95	452,653	0.6	14,554,016	3.1
1995/96	453,787	0.3	14,419,252	3.1
1996/97	457,984	0.9	14,286,478	3.1
1997/98	481,280	5.1	13,294,221*	3.6
1998/99	490,933	2.0	13,391,401	3.6
1999/00	514,723	4.8	13,584,998	3.8
2000/01	547,867	6.4	14,046,659	3.9
2001/02	582,996	6.4	13,511,149	4.3
2002/03	586,323	0.6	12,853,627**	4.6

*1997 年時計算方式有所改變

**以 2001 年秋季為準計算

<http://opendoors.iienetwork.org/?p=35931>

表二：2002年美國高等教育外國學生人數表

學位等級	國際學生人數	美國學生人數	佔註冊%
準學士	67,667	4,754,674	1.4
學士	193,412	6,826,456	2.8
研究所	264,749	1,930,019	13.9

<http://opendoors.iienetwork.org/?p=25135>

表三：美國高等教育主要外國學生國家排名

排名	國別	2001/02	2002/03	增加率	所佔比率
1	印度	66,836	74,603	11.6	12.7
2	中國大陸	63,211	64,757	2.4	11.0
3	南韓	49,046	51,519	5.0	8.8
4	日本	46,810	45,960	-1.8	7.8
5	台灣	28,930	28,017	-3.2	4.8
6	加拿大	26,514	26,513	0.0	4.5
7	墨西哥	12,518	12,801	2.3	2.2
8	土耳其	12,091	11,601	-4.1	2.0
9	印尼	11,614	10,432	-10.2	1.8
10	泰國	11,606	9,982	-14.0	1.7
11	德國	9,613	9,302	-3.2	1.6
12	巴西	8,972	8,388	-6.5	1.4
13	英國	8,414	8,326	-1.0	1.4
14	巴基斯坦	8,644	8,123	-6.0	1.4
15	香港	7,757	8,076	4.1	1.4
16	肯亞	7,097	7,862	10.8	1.3
17	哥倫比亞	8,068	7,771	-3.7	1.3
18	法國	7,401	7,223	-2.4	1.2
19	馬來西亞	7,395	6,595	-10.8	1.1
20	俄羅斯	6,643	6,238	-6.1	1.1
	總人數	582,996	586,323	0.6	

<http://opendoors.iienetwork.org/?p=35933>

表四：美國境內外國學生研究領域一覽表 2002/03

研究領域	2001/02	2002/03	百分比	增減
總數	582,996	586,323	100.0	0.6
商管	114,885	114,777	19.6	-0.1
工程	88,181	96,545	16.5	9.5
數學及資訊 科學	76,736	71,926	12.3	-6.3
其他	59,785	58,473	10.0	-2.2
社會科學	44,667	45,978	7.8	2.9
物理及生命 科學	41,417	43,549	7.4	5.1
未說明	36,048	36,395	6.2	1.0
藝術	33,978	31,018	5.3	-8.7
健康醫療	24,037	28,120	4.8	17.0
人文	18,367	19,153	3.3	4.3
密集英語課 程	21,237	17,620	3.0	-17.0
教育	15,709	16,004	2.7	1.9
農業	7,950	6,763	1.2	-14.9

<http://opendoors.iienetwork.org/?p=35936>

表五：1950-2002年我國學生主要留學國家簽證人數統計表

	美國	加拿大	英國	澳洲	紐西蘭	法國	德國	日本	其他	合計
1950	213	2						1		216
1951	332	7							1	340
1952	360	7				2			8	377
1953	123	3				1		2		126
1954	355	14				1		18	11	399
1955	656	15					6	97	16	760
1956	410	33		1			3	21	51	519
1957	400	18		2		2	13	40	42	479
1958	570	9				1	11	68	15	674
1959	521	13		2		3	4	77	5	625
1960	531	10				3	2	90	7	643
1961	733	15		2		8	23	186	11	978
1962	1387	78	8	2		14	43	273	28	1833
1963	1685	129	4	2		15	33	225	32	2125
1964	2026	125	7	5		12	34	267	38	2514
1965	1843	111	9	3		14	39	281	39	2339
1966	1696	164	5	9		30	24	220	41	2189
1967	2047	144	5	1		21	29	167	58	2472
1968	2272	107	3	7		27	31	199	65	2711
1969	3015	58	7	4		66	54	122	118	3444
1970	1825	35	1	1		24	21	68	81	2056
1971	2289	14	10	2		30	28	78	107	2558
1972	1867	16	8	5	1	46	37	84	85	2149
1973	1650	30	11	8	1	48	42	74	102	1966
1974	1992	43	14	9		28	37	73	89	2285
1975	1824	139	26	6		34	68	112	92	2301
1976	3173	111	31	6	1	27	70	156	66	3641
1977	3369	44	27	3	1	49	60	222	77	3852

1978	4350	33	22	5		14	68	174	90	4756
1979	5463	31	22	4		15	66	112	88	5801
1980	5572	19	24	4		17	73	116	108	5933
1981	4976	19	18	6		19	82	142	101	5363
1982	5572	12	21			42	65	118	95	5925
1983	5371	10	13	3		30	61	118	84	5690
1984	5066	9	26	2		24	60	142	81	5410
1985	6052	9	39	4	1	62	81	162	89	5979
1986	6382	11	36	7	1	80	103	182	97	7016
1987	6052	13	38	8		69	92	224	103	6599
1988	6382	15	49	41	2	115	144	1430*	122	7122
1989*	9519	1201	1513	?	?	1991	85350	2305	44	3900
1990	12002	1652	2324	?	170**	533	635	2145		
1991	13429	2133	1991	799***	274	553	472	2990		
1992	12936	1671	2021	1508	290	535	460	2053		
1993	11577	1507	2882	1709	552	525	387	1715		
1994	10309	1997	3968	2183	701	457	481	1350		
1995	10679	2610	5131	2972	649	603	462	1645		
1996	13425	3031	5095	2884	275	437	312	1480		
1997	14042	2280	6414	2126	365	355	345	1700		
1998	13109	2359	6173	2092	342	342	305	1649		
1999	14443	2159	6553	2065	391	411	295	1573		
2000	15547	2583	8567	2104	496	552	313	1753		
2001	14878	2296	7583	2397	645	562	345	1696		
2002	13767	2433	9548	2894	700	529	400	1745		

*1989年7月起，自費留學生不須教育部核准。

** 3-12月的數字

***7-12月的數字

1989年以前數字依據(<http://www.edu.tw/bicer/c9/c914.htm>)

1989年以前數字依據

(<http://www.edu.tw/bicer/c9/c2320205-3.htm>)

WTO 與教育服務： 我國各大學相關認知與因應措施的探討¹

林本炫

南華大學教育社會學研究所助理教授

我國於民國九十一年一月一日正式成爲世界貿易組織（WTO）第一百四十四個會員。加入 WTO 之後，我國和各會員之間的貿易往來悉依照 WTO 的規範，而在服務業方面，則根據 WTO 前身關稅暨貿易總協定（GATT）所制訂的「服務貿易總協定」（GATS），提出我國的貿易承諾表。在教育服務業方面，除了我國加入 WTO 之初原先所承諾的項目之外，根據中國民國外交部九十一年十二月二十五日公布之「我國加入世界貿易組織週年檢討與展望」文件中指出，WTO 新回合服務貿易進一步自由化談判自二〇〇〇年二月正式展開，預計二〇〇五年元月完成。

而二〇〇一年十一月在卡達舉行之 WTO 第四屆部長會議宣言中，明訂各會員應於二〇〇二年六月三十日前提出服務業進一步自由化之市場要求清單，並於二〇〇三年三月底前提出初始回應清單。從上述這個時間表來看，在撰寫這篇文章的時候，我國已經加入 WTO 滿兩年，而在服務業進一步自由化的協議中，我國應該已經提出要求他國開放的初始清單，同時也已經對他國的要求提出初始回應清單。

¹ 本文是〈加入WTO後台灣高等教育體系變遷影響之研究〉，【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第三年研究報告(部份),NSC 91-2745-P-343-001，國科會提昇私大研究能量專案，2003，嘉義：南華大學。

目前討論 WTO 的中文論著相當多，有關我國加入 WTO 後對高等教育的衝擊的論文，也不在少數。這些論文除了討論我國加入 WTO 的歷史過程，評估對各項產業的衝擊之外，在教育方面的論述，多半順著 WTO 的全球化思維，主張我國高等教育應該儘快國際化、提升競爭力等等。（王政彥 2002、李重志 2002、吳明烈 2002、楊朝祥 2001）換句話說，就是先肯定 WTO 的全球化理路，然後在「應然」層面提出我國高等教育應如何因應的主張。然而在這些論述中，幾乎沒有觸及到國內高等教育機構如何理解自身所處的全球化浪潮，它們對於 WTO 的教育服務規範到底瞭解多少？採取了哪些因應措施？國立大學和私立大學，普通大學以及技職體系的高等教育機構，在這些認知與因應措施上，是否有所差異？因此，本文所要探討的，正就是目前整個有關我國加入 WTO 後教育服務相關論述中，最為缺乏的這一部份。

正如目前有一股反全球化的聲音一般，WTO 這個全球化的架構之所以會把教育也給捲入，是有其歷史與結構脈絡的。譬如林騰蛟就指出，已開發國家由於教育產業比較發達，在國際上具有較強的競爭力，加上西方發達國家由於人口出生率的下降，教育資源尤其是高等教育資源出現了過剩現象，因此積極開放教育市場，同時也希望其他國家開放，以便將其教育產業輸出。（2002：24）教育服務產業之所以納入自由貿易架構，必須從此一角度加以審視。在教育服務產業來說，一個國家的教育的輸出，最常見的就是他國學生到該國留學。這種情形和其他產業正好相反。換句話說，教育服務的「輸出」其實就是受教育人口往該國的移動。除此之外，還包括到該國的自然人或學校到他國設學校等。因此，前面所說的先進國家「積極開放教育市場」，就教育服務來說，其實應該說是「積極輸出其產品」。

如同林本炫（2002）所指出，加入 WTO 對教育服務造

成的衝擊主要有三項，分別是：「商品 vs. 國民權利」、「文化殖民 vs. 傳統文化的維護」、「市場機制 vs. 國家主權」。在教育服務產業上，WTO 將教育服務產業徹底全球化，教育產業不但構成一個全球化的世界市場，而且教育機構的規模重新被塑造（尤其是高等教育，教育部鼓勵國內各大學合併，我國各大學競相成立「大學系統」就是明顯例子），原本承擔歷史與文化傳承的教育產業必須具備「全球競爭力」。原本只需在一國之內具有競爭力便能生存的教育機構，甚至於不必有競爭力概念的教育機構，現在不但要講競爭力，而且必須要有全球的競爭力。教育服務的治理（governance）的型態發生轉變，從國家的壟斷轉到全球的體制（regime）。教育成爲資本主義體系積累的一部份，教育商品化的邏輯迫使某些國家原本非營利的教育法令，在協商中逐漸向商品邏輯讓步。

教育的治理體制從政府轉移到 WTO，Robertson 等人（2002:489-492）指出，明顯地將會產生以下重大問題。首先，一個國家的人力資本規劃將會如何改變？其次，教育所扮演的建立國家認同與文化傳承的角色將受到何種挑戰？第三，國家透過政策機制而使教育在社會流動與功績主義（meritocracy）所扮演的重要角色，將可能繼續維持嗎？儘管國家仍可能繼續維護教育的這一角色，但它將會發現它在這方面所擁有的財政與政策資源越來越有限。筆者認爲，Robertson 等人這裡所說的「人力資本規劃」不應理解爲台灣早期所曾經實施的，狹義的「人力資本規劃」。這裡所指的，是某一國家的教育已經爲世界市場而服務，或者世界的勞動力市場而服務，既不再爲該國的文化傳承所服務，也不再和其本國經濟活動相銜接。而教育服務產業全球化之後，對於社會流動與功績主義造成的影響，更是未來值得注意的課題。而國內有關 WTO 和教育服務的論述，一片「提升競爭力」、「國際化帶來進步」的讚美聲中，往往忽略了背後的商品化與積累邏輯。

然而，教育服務終究不是完全像一般商品，它雖沒有關稅的障礙，但是國家的公權力行使，仍可能對服務貿易自由化四大承諾之一的所謂「商業據點呈現」，形成以下若干實質障礙：(1) 對於教育機構（及其所發之文憑）的承認與否。(2) 對外國投資者的各種限制手段。(3) 設校保證金的要求。(4) 師資專業標準的要求，由此控制專業人力的量和價格。(5) 對外籍教師的限制。(6) 政府壟斷的存在。(7) 政府對當地教育機構的補助。(Robertson 等人 2002：487) 這些服務貿易的障礙，對於具有文化差異以及歷史傳承意義的教育服務來說，尤其可能真實存在。而就教育服務的「商業據點呈現」來說，就是外國人或外國大學到我國設立學校或分校，除了如林本炫（2002）所具體指出的各種狀況之外，以上所提到的這些障礙，也實際存在我國的私立學校法以及相關設校規定中。包括中國大陸 2003 年為因應加入 WTO 而制訂的「中外合資辦學條例」，也都充滿了這種色彩。

我國各大學校院對加入 WTO 的認知

為了瞭解我國加入 WTO 之後，我國各大學校院對 WTO 對高等教育帶來的衝擊，以及各大學校院所採取的因應措施，筆者在九十二年十月下旬設計了一份問卷（如附錄），透過大專校院已經建置的電子公文系統，由南華大學發出電子公文，並將問卷電子檔附在該份公文後，請我國各大學校院，包含大學及技術學院、科技大學共 154 所，請各大學校院主任秘書或熟悉學校校務的相當職位人士填寫，填寫後透過傳真、郵寄或者電子郵件三種方式寄回給研究者。經過兩個星期、兩輪的催收之後，一共獲得 111 份有效問卷，也就是 111 所大專校院所填寫的資料，回收率 72.1%。這 111 份問卷中，有 76 份是由研究者所指定的該校主任秘書所填寫，有二十九份由非主任秘書填寫，只有 6 份不願填寫「填寫者」一欄，無法獲知填寫者之職位。值得注意的是，這 29 位非

主任秘書的填寫者，有的是副校長親自填寫，有的則是教務長填寫，可以說都是符合研究者所要求的職位者所填寫，因此這一份問卷雖然是要填寫者填寫關於該校的各项狀況，應該是具有相當的可靠性。

問卷開頭請填寫者回答：「有關我國在 WTO 中對於教育服務業的承諾內容，貴校了解的情形如何？」只有 23 所學校的填寫者回答「完全清楚」，佔 20.7%，絕大部分的填寫者填寫「部分清楚」，佔 73.0%。但仍有 7 所大學（6.9%）的填寫者表示「完全不清楚」。這個數據顯示，即便我國加入 WTO 已經將近兩年，但各大學校院對此一問題的瞭解，顯然並不理想。

第二題的題幹是「貴校認為我國加入 WTO 後，對於國內大學教育具有衝擊的是哪些方面？（可複選）」，選項則是按照我國根據 GATS 對 WTO 會員做出承諾的三個項目，填寫者多半不認為「開放海外留學或遊學業務」會對國內大學教育具有衝擊，只有 40 位選填此項。但是在「開放外國教育機構提供遠距教學等，授予學位或提供學分證明」和「開放外國人來台設立大學」這兩項，則幾乎一面倒地認為對國內大學教育具有衝擊，分別都有 92 和 93 位選填此項。雖然林本炫（2002）的研究認為，外國人來我國設立所謂外國大學分校的實際可能性不高，但此種結果的確反映了國內一般大學主事者對於我國加入 WTO 之後的認知。

這個結果如果跟下一題相互對照，則又可以呈現出有趣的結果。問卷的第三題詢問：「貴校認為，照目前狀況，外國人來台設立大學（或國外大學之分校）的可能性如何？」只有 55 位受訪者勾選「很有可能」，另有 49 位認為「有點可能」，而有 7 位勾選「完全不可能」。這似乎顯示，幾乎所有人都擔心外國人來台設立大學將對國內大學教育造成衝擊，但是對於外國人是否真會來台設立大學，則又不是十分肯定。至少就問卷的數據來看，只有一半的受訪者很篤定外

國人來台設立學校的可能性，另外有一半比較是抱著不確定的態度（認為「有點可能」）。

從附錄二有關受訪者在第三題補充說明的整理可以看出，受訪者認為外國人可能來台設立「分校」的原因，主要可歸納為國外大學也面臨招生不足現象、國外大學較具有競爭力、台灣民眾偏好國外學歷、以及台灣民眾的消費能力強等。而在不利於外國人來台設立學校的負面因素方面，只有四所學校的受訪者提到「校地取得困難」、「校地面積限制」、「國內大學已超過市場需求」、「法令、競爭力、市場等」，因此有一位受訪者認為採取與台灣學校合作模式的可能性較大。也就是說，來台灣投資設立實體學校的硬體設備投資過高，土地取得困難，以及法令對校地面積等等之規定，也都影響到來台設校者的意願和實際的競爭力。

而第四題詢問「就貴校的評估，如果外國人來台設立大學（或國外大學之分校），對貴校招生會不會有影響？」，有著類似的狀況，大部分的學校不認為「有很大的影響」（只有 14.4 %認為如此），絕大部分學校認為「有一些影響」（72.1%），而有 13.5%認為「沒有影響」。那麼，國立大學和私立大學對這項評估有沒有差異呢？

表一：國立大學和私立大學對外國人來台設校的評估的比較

	有很大影響	有一些影響	沒有影響	合計
國立大學	2(5.4%)	24(64.9%)	11(29.7%)	37
私立大學	13(17.8)	56(76.7%)	44(5.5%)	73
合計	15(13.6%)	80(72.7%)	15(13.6%)	110

$P < .01$ （缺漏個案數為 1）

從表一看出，國立大學和私立大學是有差異的，私立大學比較傾向於認為對該校的招生有威脅，「有很大影響」和「有一些影響」加起來合計有 24.2 個百分點，但筆者認為這種差異沒有想像中的大，而不論國、公立大學或者者私立大

學，主要都認為外國人如果真的來台設校，對該校招生將會「有一些影響」。同時，我們也聯想到，在一般大學和技職系統的校院之間，這項評估是否有差異？

表二：普通大學和技職校院對外國人來台設校的評估的比較

	有很大影響	有一些影響	沒有影響	合計
普通大學	8(16.3%)	33(67.3%)	8(16.3%)	49
技職校院	7(12.3%)	45(78.9%)	5(8.8%)	57
合計	15(14.2%)	78(73.6%)	13(12.3%)	106

$P > .05$ (缺漏個案數為 5)

表二的數據很清楚地顯示，普通大學和技職校院對於外國人來台設立大學對該校影響的評估，並沒有差異存在，兩者都同樣地傾向於認為「有一些影響」，而普通大學當中認為「有很大影響」的比例，反而要高於技職校院。從以上的整體數據，在一般論述中常提到的，似乎加入 WTO 之後，因為外國人來台設校而將使國內大學生存受嚴重威脅的說法，至少在這裡，也就是各大學的主觀評估裡，並沒有獲得資料的支持。而如果區分出國立大學和私立大學以及普通大學和技職校院來看的話，不同類別大學校院對這一問題的認知，存在著差異，私立大學以及技職校院的評估認為對該校的招生有影響的比例比較高，但其中的差異也沒有想像中的大。

對於開放學歷採認的態度

開放外國學歷採認，乃是教育服務自由化（減少貿易障礙）的一環。教育服務的「跨國提供」（服務提供者從一會員境內向其他會員境內之消費者提供服務）雖然涉及到消費者是否可自由移動（自由到他國留學，以及相關的開放留學代辦業務），但和一般商品不同的是，其中還涉及到會員國政府是否對該國學歷採認。這種對他國學歷的採認與否，是否構成服務貿易的障礙，抑或是等同會員國政府對他國所（跨國）提供之教育服務商品之「品質檢驗」，仍有討論和談

判之空間。然而，問卷資料卻能看出大學主事者的態度，問卷第五題詢問「貴校是否贊成教育部鬆綁外國大學（不含大陸）的學歷認證？」回答「贊成」（45.7%）者將近一半。相較之下，贊成第七題「貴校是否贊成教育部鬆綁對大陸大學的學歷採認？」的（56.5.0%）則要多出了 10 個百分點，不贊成開放大陸學歷採認的有 42.3%。

附錄三對研究問卷的第五題和第七題補充文字敘述的整理，可以看出贊成和反對鬆綁外國學歷及大陸學歷的主要理由。從附錄三的資料可以看出，贊成進一步鬆綁對外國學歷採認的理由，主要還是基於市場競爭機制、全球化的時代潮流、以及可藉此提昇國內大學之水準等幾方面，尤其是競爭機制不斷被強調。反對進一步鬆綁對外國學歷採認的理由，幾乎都提到幾乎都提到外國大學良莠不齊，品質難以控管，其次才是對國內高等教育市場的衝擊。可見在所謂的市場競爭論述之下，不少國內大學相關主事者對於市場競爭機制是否能夠保證教育品質問題仍有相當疑慮。至於贊成採認大陸大學學歷的理由，則以「世界各國都承認」、「時勢所趨」為主，其次才提到市場競爭機制。至於反對採認大陸學歷的主要理由，則集中在大陸的大學辦學品質參差不齊，以及將對國內大學招生造成嚴重衝擊，少數則提到教育體制不銅、國家認同等政治層面的理由。

如果觀察主觀評估鬆綁學歷採認對該校影響程度和是否贊成開放之間的交叉分析，則發現越是認為鬆綁學歷採認對該校有越大影響者，則明顯傾向於不贊成鬆綁學歷採認，不論是在外國學歷或是大陸學歷方面，兩者的關係都達到顯著水準。這裡面有兩個耐人尋味的訊息。如果說，各大學是因為體認到自由化的趨勢不可避免，因而贊成開放對外國或大陸大學的學歷採認，如前面所提到，不論是贊成擴大採認外國學歷或者採認大陸學歷，市場競爭論述都居重要地位，那麼贊成對兩者開放學歷採認的比例應該趨於接近。唯一可

能的理由是，國外學歷目前已經有條件採認，而大陸學歷尚未採認。

如果說贊成開放學歷採認與否，乃是受到對開放後對該校的「影響」的認知所影響，那麼受訪者對於開放外國學歷採認和開放大陸學歷採認，兩者對受訪者學校的影響的認知，雖然有差異，這個差異似乎並未大到能夠解釋在這個態度上的差別。問卷的第六題和第八題，分別詢問開放學歷採認對該校的影響程度。第六題問到「如果教育部鬆綁外國大學（不含大陸）的學歷認證，對於貴校會不會有影響？」，回答「有很大影響」者只有 13.6%，認為「有一些影響」的有 69.1%，只有 17.3%認為「沒有影響」。開放大陸學歷採認則在第八題：「如果教育部鬆綁對大陸大學的學歷採認，對貴校會不會有影響？」，三項數據分別是 21.6%、68.5%和 9.9%。

這些數據顯示，各大學幾乎都認知到開放外國和大陸學歷採認對該校將會有一些或者很大的影響，但其中仍有一半左右贊成開放大陸學歷採認。在認知上，如果將「有很大影響」和「有一些影響」合併觀察，作為總體影響程度的評估，那麼對於開放大陸學歷對該校的影響程度，要比開放外國學歷的來得大，但是主張開放大陸學歷採認的比例卻反而比較高。（填答第五題和第七題贊成或不贊成者的理由者非常少，因而無法直接判斷兩者之間的關係。）當然，由於問卷題目和選項只詢問是否有影響，而沒有詢問是「正面影響」或「負面影響」，因此無法知道受訪者是因為這些「影響」乃是屬於正面的影響，因此贊成開放大陸學歷採認。

為了進一步瞭解各大學對於大陸學歷採認的態度，研究問卷中的第九題，進一步詢問受訪者「如果我國和大陸在 WTO 架構下，就高等教育相關事項達成協議，貴校認為大陸學生來台灣就讀大學的人數會如何？」由於我國和大陸之間的「教育服務貿易」其間存在諸多障礙，因此這裡所說的

「就高等教育相關事項達成協議」指的是去除貿易障礙，包括相互學歷採認、跨國消費（學生自由來往兩岸就讀），以及留學業務等等。受訪者幾乎都持較為保留的態度，認為「會有很多大陸學生來台就讀」的只有 7.3%，認為「會有一些大陸學生來台就讀」者高達 84.4%，更有 5.5% 認為「沒有大陸學生會來台就讀」。（2.8% 為「其他」）

兩岸在 WTO 架構下，平等（拋開政治爭議不談）進行「教育服務貿易」，純粹就消費者（學生）的「跨國消費」來說，會是如何呢？這是問卷的第十題要探討的。針對第十題題目：「如果我國和大陸在 WTO 架構下，就高等教育相關事項達成協議，貴校認為『大陸學生來台就讀』和『台灣學生赴大陸就讀』，兩者的人數比較起來會怎樣？」同樣呈現一面倒的悲觀認知。認為「大陸學生來台就讀人數會比較多」的受訪者，合計只有 8.1%。而認為「台灣學生赴大陸就讀人數會比較多」的，合計則高達 75.4%，其中認為台灣學生到大陸就讀會「多很多」的有 44.5%，會「多一些」的有 30.9%。而認為「差不多」（6.4%）及「很難評估」（9.1%）的合計也只有 15.5%。

接下來的兩題，則又更透顯出耐人尋味的圖像。有四成（40.5%）的學校近三年在招生上出現「有點不足」的局面，問卷第十一題「貴校最近三年大學部招生情形如何？」的回答，告訴我們這個現象。如果按照我國目前人口出生率不斷下降的趨勢，以及大陸學歷尚未被採認，但前往中國大陸就讀的台灣學生年年增加的情況來看，這個現象應該會越來越嚴重。問卷的第十二題：「在政策環境許可的前提下，貴校是否同意，招收大陸學生為解決貴校招生不足問題的對策？」在已經回答招生有不足現象的 45 所學校中，有 34 位受訪者同意「招收大陸學生為解決貴校招生不足問題的對策」（「非常同意」10 位，「還算同意」24 位），而這些學校的受訪者也幾乎一面倒認為，如果我國和大陸在 WTO 架構下，

就高等教育相關事項達成協議，台灣學生赴大陸就讀會多很多（22 人）或多一些（12 人）。如果再單方面觀察問卷中的第九題：「如果我國和大陸在 WTO 架構下，就高等教育相關事項達成協議，貴校認為大陸學生來台灣就讀大學的人數會如何？」，那麼這些 45 所大學校院當中，幾乎全都（39 位）認為「會有一些大陸學生來台就讀」，認為「會有很多大陸學生來台就讀」的只有 3 位。這當中的矛盾在於，就整體趨勢來說，這些學校的受訪者都認為一旦我國和中國大陸在 WTO 架構下進行「教育服務貿易」，台灣將出現嚴重的逆差現象，但他們卻又都認為可以透過招收大陸學生，解決該校目前已經出現的招生不足現象。

在招生外籍學生的認知上，我國各大學倒是呈現出樂觀的態度。45.4 % 的受訪者認為我國加入 WTO 後「有正面影響，外籍學生增加」，另有將近一半（46.3%）認為「沒有影響」，幾乎沒有人（3.7%）認為「有負面影響，外籍學生減少」。從附錄二受訪者補充文字敘述的整理則可以看出，受訪者認為可能增加的外籍學生來源主要在亞洲，尤其是東南亞。不過回答本項文字敘述者以技職校院佔大多數，普通大學的看法是否如此，有待進一步探討。而且經過交叉分析後，這種樂觀期待並不分國立大學和私立大學，甚且私立大學認為有正面影響者（私立學校的 46.5%）還比國立大學（國立大學中的 41.7%）還多，不過這種差異並未達統計上的顯著水準。

這裡必須注意的是，拋開各國教育環境的差異不談，就留學生的招收與移動（跨國消費）來說，是教育服務貿易當中障礙最少的項目，我國學生幾乎可以自由到任何國家留學，任何國家的學生也可以申請到台灣留學。如前所述，比較直接的障礙是學歷是否被採認的問題。因此這種正向的認知可能由兩方面而表現出來。在主觀層面，這些受訪者認為加入 WTO 之後，我國各大學將各加強英語教學與招生外籍學

生的動作，因此外籍學生來台就讀大學的可能性將會增加。另一方面，就客觀層面來說，透過 WTO 架構的協商，WTO 其他會員可能承認我國大學的學歷，因而有利於我國招生外籍學生來台。

加入 WTO 後的因應措施

在整體評估與因應措施方面，絕大多數學校認為我國加入 WTO 後，對該校「有一些影響」(66.1%)，只有三所學校(2.8%)的受訪者認為「有很大影響」，更有 31.2%的受訪者認為「沒有影響」。在認為對該校「有一些影響」的學校中，從附錄二的文字補充敘述可以看出，幾乎都是提到招生的負面影響，也就是招生將更為不利，只有極少數提到因為加入 WTO 而帶來的，諸如提升競爭力及國際化等正面好處。從以上這個數據顯示，加入 WTO 雖然對我國高等教育造成衝擊，但在大學的認知中，絕大多數並不認為對該校會有「有很大影響」，甚至於有 32.7%的學校完全沒有任何因應措施(問卷第十五題)。而這些沒有任何因應措施的學校比例中，並沒有公私立之分，也就是說，經過交叉分析，國立和私立大學同樣各有三成的學校是完全沒有任何因應措施。那麼，對於 WTO 內容的瞭解程度，是否影響該校有無採取因應措施？交叉分析結果顯示，除了七所回答「完全不清楚」的學校，有較低的比例採取因應措施(只有三所)，回答「完全清楚和部分清楚」者，大約都有七成採取因應措施。

表三：我國大各學因應加入 WTO 的相關措施

因應措施	學校數
聘請外籍教師。(語言課程除外)	38(34.2%)
校內教師採用英語授課	43(38.7%)
與外國大學互選課程	29(26.1%)
與外國大學相互承認學分(雙聯學位)	49(44.1%)
與外國大學交換老師	36(32.4%)
與外國大學交換學生	52(46.8%)

積極到國外招收外籍學生	27(24.3%)
其他	6

從表三可以看出（根據問卷第十六題），「與外國相互承認學分」，也就是採取雙聯學位的方式，是最多數大學用來因應我國加入 WTO 後的措施。如果將「與外國大學互選課程」、「與外國大學交換學生」也看成是實施「雙聯學位」的預備階段或相關措施，則各大學實際採用雙聯學制來因應我國加入 WTO 之後的情勢，其比例當會更高於目前的比例。如果以國立和私立的區分做觀察，除了「與外國大學相互承認學分（雙聯學位）」這項除外，其他各項國立大學採行的比例都較私立大學為高，顯示國立大學在因應加入 WTO 方面採取較為積極的態度，不過這些差異只有在「聘請外籍教師（語言課程除外）」、「校內教師採用英語授課」兩項比較明顯，其他各項差距都在十個百分點以內，甚至是五個百分點以內。但整體來說，步調仍然緩慢了點。「與外國大學相互承認學分（雙聯學位）」不但是最多學校採用此一措施，而且在這個項目上國立大學校院（45.9%）和私立大學校院（43.8%）的差距不大。

從「貿易」的角度來看，招生外籍學生是一種教育服務的出口。在全球化的教育市場中，一個國家的大學要能夠招收到外籍學生，除了某些領域必須在國際上領先，或者某些具有文化與歷史傳統的學科，因而吸引外國學生到該國就讀、學習（跨國消費），還要將大學校園整備成適合外國留學生的環境。雙聯學位則除了讓本國學生在國內就讀就可以取得國外大學的學位，因此具有貿易上的所謂「進口替代」效果。採用貿易的角度來說，積極招生外籍學生是一種純粹的「出口擴張」行為，而「雙聯學位」主要具有「進口替代」的效果，但也具有「出口擴張」的效果，雖然依據現行規定，參加雙聯學制的外國學生只有三年級以上在台灣就讀。從貿易平衡的角度來說，面對 WTO 所帶來的學生來源威脅，

雙聯學位是一種更為容易做到、而且效果比較顯著的因應措施。從問卷的回答情況來看，雙聯學位是最多數大學採取的因應措施，某種程度上可以是走對了方向。可能也因為此一緣故，所以國內大學樂於朝此方向發展，而且不分公立和私立同等重視此一策略。

不過這只是單就加入 WTO 的因應而言，如果討論到我國和中國大陸之間的教育服務貿易，以及我國因為出生率下降所帶來的學生來源短缺，情況則又有所不同。另外，雙聯學制主要在大學部階段，我國研究所階段的「跨國消費」，隨著留學人數的減少，以及到大陸就讀的人數增加，國內研究所增加所造成的「進口替代」效果，可能逐漸被前進大往就讀所抵消掉。

既合作又競爭：和中國大陸大學校院的學術交流以及到大陸辦學

中國大陸既是我國大學競爭的對象，也是合作的對象。在這份研究問卷中，詢問各大學校院與中國大陸高等教育機構的學術合作情形，問卷第十八題詢問：「貴校最近三年內是否有與大陸大學進行學術合作的措施？」六成八的學校在最近三年內曾經和中國大陸大學進行一項以上的學術合作。就國立和私立的比較來說，國立大學雖然有較高的比例和中國大陸大學進行學術合作，分別是 75.0% 和 64.4%，差距 10.6 個百分點。

另外，根據問卷十九題（請問是哪些學術合作措施？（可複選））的數據，做成了表四。

表四：我國各大學與大陸大學學術交流情形

學術交流項目	學校數	國立大學(%)	私立大學(%)
合作進行研究計畫	31	37.8	23.3
合作舉辦研討會	42	51.4	31.5
邀請大陸學者至該校擔任客	38	43.2	30.1

座教授			
邀請大陸學者至該校舉辦之 研討會發表學術論文	43	59.5	35.6
邀請大陸學者至該校專題演 講	48	51.4	45.2
其他	9	8.1	8.2

從表四的資料看出，從最容易進行的「邀請大陸學者至該校專題演講」到難度比較高的「合作進行研究計畫」，大體上呈現遞減的情況。從表四右邊兩欄的比較則可以看出，除了「邀請大陸學者至該校專題演講」之外，其他越是涉及到資源的項目，國立大學和私立大學的差距越大，但值得注意的，「邀請大陸學者至該校擔任客座教授」和「合作進行研究計畫」這兩項的差距，則沒有想像中的大，顯示私立大學也熱衷於進行這兩類的學術合作行動。

最後要討論的是到大陸辦學。有 17 所大學的受訪者表示該校有到大陸辦學的計畫。這 17 所學校中，國立的有 5 所，其中有 2 所是技職體系的技術學院或科技大學，其餘的 12 所私立大學中，有 2 所是宗教團體所創辦，另一所早年是基督教所創辦，目前和基督教幾乎已經沒有任何關係。從教育服務貿易的角度來說，到大陸辦學乃是「商業據點呈現」(commercial presence) 的行爲。

國立大學到大陸辦學，除了涉及到法律依據外，設立在大陸的另一所大學(台灣母校的「分校」)的盈餘(如果有盈餘的話)如何成爲國內「母校」的收入，從而成爲該校「教育服務」輸出的一環？根據中華人民共和國 1997 年發佈的「社會力量辦學條例」第六條規定：「社會力量舉辦教育機構，不得以營利爲目的」。第三十七條第二項：「教育機構的積累只能用於增加教育投入和改善辦學條件，不得用於分配，不得用於校外投資。」第五十一條則又規定了「舉辦者虛假出資或者在教育機構成立後抽逃出資的」的相關處罰規

定。第五十八條則規定，「境外的組織、個人在中國境內辦學和合作辦學由國務院另行制定辦法，不適用本條例」。

二〇〇三年三月一日發佈的「中外合資辦學條例」，第三條同樣規定中外辦學是公益性事業，第二十一條規定中外合資辦學教育機構的理事會、董事會或聯合管理委員會中的中方人員不得少於二分之一。第五十三條關於虛假出資或抽逃出資之罰則規定，第六十二條規定外國機構或個人不得單獨設立以中國公民為招收對象的教育機構。很顯然，從貿易的角度，到大陸辦學是不可能為台灣母校創造收益。反過來說，如果國立大學到大陸辦學是純粹「服務」，甚至是賠錢，那麼又為了什麼？除了擴張文化影響力以及服務當地的台商子女之外。

就私立大學來說，同樣有著大陸辦學的盈餘如何匯回台灣「母校」（如同跨國企業的母公司）的問題之外，最主要的思維方式是否這樣：招收大陸學生來台就讀（教育服務的「跨『國』消費」）有著人員（學生）移動的障礙（如果在WTO架構下協商，理論上可以解決），以及國民所得、消費水準和交通往返成本的不利條件，因此在大陸當地辦學（商業據點呈現）是比較有利的作法。私立學校到大陸辦學，除了和一般企業到大陸投資一樣，有著「前進大陸，債留台灣」的問題之外（根據WTO的協議，中國政府已經允許外國人到中國合資辦學，但這不等於在WTO架構下，我國一定要讓國內私立大學「這類法人」將學校資金移到大學辦學。至於私人個人的資金到大陸辦學，則和一般企業所受到的約束應該是一樣的），對於一般企業來說，尚且有「全球佈局」的思維，但是對於教育服務來說，到大陸辦學所具有的「全球佈局」意涵是什麼？這一點目前似乎並不清楚。

事實上，大陸的高等教育機構雖多，大陸的粗在學率仍低，二〇〇一年為止中國大陸的高等教育毛入學率為11%，到二〇〇五年時預計為15%，為全球最大的教育市場。在師

資結構方面，二〇〇〇年中國高等教育機構中具有博士學位的師資只有 6%，具有碩士學位的也才有 23%，如果是 35 歲以下的青年教師則為 47.5%。(李海燕 2002：87-88) 因此可以說，中國大陸的高等教育，在供給面方面來說非常不足，高等教育機構的擴充仍有很大的空間。而高等教育的品質（就師資來說），也有很大的提升空間。這樣的條件讓外國到中國大陸投資辦學有很大的市場空間。

中國大陸的中外合資辦學計畫起於一九九〇年代，由於中國加入 WTO 的緣故，近年來中外合資辦學有快速的成長。截至二〇〇二年為止，在二十八個省或自治區當中，合計有超過七百件的中外合資辦學機構與計畫，和一九九五年比較起來，增加了九倍。這些中外合資的對象，依照數量多寡分別是美國（154）、澳洲（146）、加拿大（74）、日本（58）、香港（56）、新加坡（46）、英國（40）以及台灣（30）、法國（24）、德國（14）、以及南韓（12）。(Wu 2003) 這些蓬勃發展的中外合資教育機構，將吸引眾多想要讀大學的大陸民眾，使得國內大學招收大陸學生來台就讀（跨國消費）更不容易。

結論

本研究設計了一份有關我國各大學校院對於加入 WTO 後的認知與因應措施的研究問卷，透過電子公文系統請我國各大學校院主任秘書以上之學校領導者填寫。在 154 所大學校院中，一共有 111 所大學校院回覆，收回有效問卷 111 份。

問卷調查資料顯示，各大學校院對於我國在 WTO 中對於教育服務業的承諾內容，多半表示「部分清楚」，只有少數表示完全清楚，甚至有一部份學校表示完全不清楚。如所預期的，大部分的學校認為外國人來台設立學校將對我國大

學構成衝擊，在評估上，各大學也多半認為外國人或外國大學有可能來台設立分校。基於市場競爭的原則，近半數學校主張鬆綁對外國大學學歷及大陸大學學歷的採認，但反對者的理由卻都類似，即認為不論是外國大學或大陸大學，其辦學品質參差不齊，並且將影響到國內大學的招生。

如果我國和大陸在 WTO 架構下，就高等教育相關事項達成協議，高達四分之三的多數學校，認為「大陸學生來台就讀」會比「台灣學生赴大陸就讀」多。但是在四成的學校已經出現招生不足的情況下，這些學校當中的八成，認為招收大陸學生會是解決其招生不足問題的對策，呈現出矛盾的現象。在加入 WTO 的因應方面，大部分學校都採取了因應措施，但仍有高達三成多的學校完全沒有任何因應措施。這些因應措施以「與外國大學相互承認學分」，也就是建構雙聯學位，占最高比例。在整體評估上，大部分學校都認為我國加入 WTO 後對該校有影響，但幾乎全是認為「有一些影響」，另有三成認為「沒有影響」。

和大陸大學的學術交流方面，基本上呈現出熱絡的局面，同樣有七成以上的學校和大陸大學有各種的學術交流措施，甚至有十七所學校計畫到大陸辦學，包括國立大學在內。不過從大陸的相關法規來看，到大陸辦學和因應我國加入 WTO 之間的關係，仍有待探討釐清。

附錄一：研究問卷

「加入 WTO 對我國高等教育的影響」研究問卷

學界先進您好：

為了解各大學校院對我國加入 WTO（世界貿易組織）後，對國內高等教育影響的認知、態度與因應措施，特設計本問卷，煩請就您所知貴校（或貴校學術主管）的情形，惠予撥冗填寫（以 或 V 選擇）。本研究為純學術研究，您所填寫資料將不會外洩，敬請放心作答，謝謝。

南華大學應用社會學系

1. 有關我國在 WTO 中對於教育服務業的承諾內容，貴校了解的情形如何？
 (1) 完全清楚。
 (2) 部分清楚。
 (3) 完全不清楚。
2. 貴校認為我國加入 WTO 後，對於國內大學教育具有衝擊的是哪些方面？（可複選）
 (1) 開放海外留學或遊學業務。
 (2) 開放外國教育機構提供遠距教學等，授予學位或提供學分證明。
 (3) 開放外國人來台設立大學。
 (4) 其他：_____（請說明）
3. 貴校認為，照目前狀況，外國人來台設立大學（或國外大學之分校）的可能性如何？
 (1) 很有可能。原因是：_____（請說明）
 (2) 有點可能。原因是：_____（請說明）
 (3) 完全不可能。原因是：_____（請說明）

4. 就貴校的評估，如果外國人來台設立大學（或國外大學之分校），對貴校招生會不會有影響？
- (1) 有很大影響。
- (2) 有一些影響。
- (3) 沒有影響。
5. 貴校是否贊成教育部鬆綁外國大學（不含大陸）的學歷認證？
- (1) 贊成。理由是：_____（請說明）
- (2) 不贊成。理由是：_____（請說明）
6. 如果教育部鬆綁外國大學（不含大陸）的學歷認證，對於貴校會不會有影響？
- (1) 有很大影響。
- (2) 有一些影響。
- (3) 沒有影響。
7. 貴校是否贊成教育部鬆綁對大陸大學的學歷採認？
- (1) 贊成。理由是：_____（請說明）
- (2) 不贊成。理由是：_____（請說明）
8. 如果教育部鬆綁對大陸大學的學歷採認，對貴校會不會有影響？
- (1) 有很大影響。
- (2) 有一些影響。
- (3) 沒有影響。
9. 如果我國和大陸在 WTO 架構下，就高等教育相關事項達成協議，貴校認為大陸學生來台灣就讀大學的人數會如何？
- (1) 會有很多大陸學生來台就讀。
- (2) 會有一些大陸學生來台就讀。
- (3) 沒有大陸學生會來台就讀。
- (4) 其他：_____

10. 如果我國和大陸在 WTO 架構下，就高等教育相關事項達成協議，貴校認為「大陸學生來台就讀」和「台灣學生赴大陸就讀」，兩者的人數比較起來會怎樣？
- (1)大陸學生來台就讀人數會多很多。
 (2)大陸學生來台就讀人數會多一些。
 (3)兩者人數差不多。
 (4)台灣學生赴大陸就讀人數會多很多。
 (5)台灣學生赴大陸就讀人數會多一些。
 (6)很難評估。
11. 貴校最近三年大學部招生情形如何？
- (1)嚴重不足。
 (2)有點不足。
 (3)足額招生。(請跳至第 13 題)
12. 在政策環境許可的前提下，貴校是否同意，招收大陸學生為解決貴校招生不足問題的對策？
- (1)非常同意。
 (2)還算同意。
 (3)不太同意。
 (4)非常不同意。
13. 貴校認為我國加入 WTO 後，是否影響外籍學生來台就讀大學的可能性？
- (1)有正面影響，外籍學生增加。哪一地區的外籍生：
 (2)有負面影響，外籍學生減少。哪一地區的外籍生：
 (3)沒有影響。
 (4)其他：_____ (請說明)
14. 整體而言，我國加入 WTO 後，對於貴校有沒有影響？
- (1)有很大影響。請說明是哪方面的影響：_____
 (2)有一些影響。請說明是哪方面的影響：_____
 (3)沒有影響。

15. 我國加入 WTO 後，貴校是否有相關因應措施？
- (1) 有。
- (2) 沒有。(請跳至第 17 題作答)
16. 貴校因應我國加入 WTO 的相關措施有哪些？(可複選)
- (1) 聘請外籍教師。(語言課程除外)
- (2) 校內教師採用英語授課。
- (3) 與外國大學互選課程。
- (4) 與外國大學相互承認學分。(雙聯學位)
- (5) 與外國大學交換老師。
- (6) 與外國大學交換學生。
- (7) 積極到國外招收外籍學生。
- (8) 其他：_____ (請說明)
17. 貴校是否有到大陸辦學的計劃？
- (1) 有。
- (2) 沒有。
18. 貴校最近三年內是否有與大陸大學進行學術合作的措施？
- (1) 有。
- (2) 沒有。(請跳至第 20 題作答)
19. 請問是哪些學術合作措施？(可複選)
- (1) 合作進行研究計畫。
- (2) 合作舉辦研討會。
- (3) 邀請大陸學者至貴校擔任客座教授。
- (4) 邀請大陸學者至貴校舉辦之研討會發表學術論文。
- (5) 邀請大陸學者至貴校專題演講。
- (6) 其他。請說明：_____

以下為貴校及填寫者基本資料

20. 貴校全名：_____

21. 貴校創立背景：

- (1) 國立、公立。
 (2) 宗教團體創辦。(請續答第 22 題)
 (3) 企業集團創辦。
 (4) 一般私人興學。

22. 請問創辦貴校的宗教團體是屬於以下哪一類宗教？

- (1) 佛教。
 (2) 基督教。
 (3) 天主教。
 (4) 其他宗教團體。請說明：_____

23. 填寫者大名：_____

23. 填寫者隸屬單位：_____

24. 填寫者職稱：_____

25. 填寫者聯絡電話：_____

非常感謝您的填寫，煩請列印寄至 622 嘉義縣大林鎮中坑里中坑 32 號，南華大學應用社會學系，林本炫助理教授，或傳真至 (05) 242-7127，或以電子郵件傳送至 lin66@ms1.hinet.net <<mailto:lin66@ms1.hinet.net>>。

附錄二：研究問卷各主要題目中文字補充敘述之內容整理*

*在本次研究問卷中，有填寫以下各題當中的文字補充敘述者，多半為私立大學校院的受訪者，尤其是技職校院，因此僅供參考。

題號	選項	補充敘述內容
3	(1)	1.網路科技時代，有些大學也已有投石問路的動作 2.國外大學學歷對國人具吸引力 3.台灣經濟繁榮 4.國人普遍重視國外學校 5.國人希望在國內修畢後，藉此到國外留學 6.全球高等教育高度競爭 7.增加學生來源面 8.校務生存發展 9.經濟不景氣，學生來源不足 10.台灣國民所得高 11.因文憑主義影響，台高教市場是塊大餅 12.台灣經濟能力、喝洋墨水觀 13.時勢所逼，不可避免 14.雖然台灣大學已近飽合，但重視外文的心態普遍 15.國人留學人數眾多，是一個新興市場 16.外國學校招生不足 17.策略聯盟可互補所需 18.國外大學所能提供的語言訓練較具吸引力 19.語言教育之市場性頗高 20.文憑目前在國內仍屬重要就業指標 21.可能與國內學校策略聯盟 22.目前已有多所大學和國內簽訂契約聯盟

(2)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 成立外語學院之類學校 2. 因外國學校積極辦理在台興學 3. 國人有意願，但市場已供過於求 4. 走向國際化，原本出國唸書的同學可在國內唸國外大學分校 5. 人力素質高，外國學位吃香，但學生人口降低 6. 國外預期心理 7. 加入 WTO 影響；全世界各大學皆多少面臨招生問題 8. 市場需求 9. 台灣的學生市場具吸引力 10. 有吸引力、有口碑 11. 時代潮流，必須國際化 12. 投入成本高，政府措施尚未完備 13. 招收本國學生，降低外國留學成本 14. 有市場需求 15. 市場開放後，可能發生之情形 16. (1) 國內學生及家長的期望與認同 (2) 找台灣學校作為合作對象 (3) 外國大學的知名度佳 (4) 與到國外留學相比，在本地讀外國大學費用較低 17. 校舍問題若能解決就有可能 18. 拓展資源及未來潮流所趨 19. 崇洋 20. 經濟規模小
3)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校地取得困難 2. 國內大學已超過市場需求 3. 法令、競爭力、市場等 4. 校地面積限制，採與台灣學校合作模式可能性較大

5	(1)	<ol style="list-style-type: none">1. 增加國內大學競爭力2. 吾人不能自外於全球化的趨勢3. 提升高等教育競爭力4. 世界潮流5. 自由競爭6. 承認學歷但有關證照考試之取得務必嚴謹7. 外國大學有一定的要求水準8. 定規範即可9. 自由競爭已成為不可避免的趨勢。促使台灣各大學即早規劃應變，汰弱存強10. 市場化即可11. 增加競爭性，學校會辦得更好12. 競爭增加，素質成長較快13. 教育應國際化、重品質、少限制14. 已有認證機制15. 有競爭才能進步16. 促進教育品質
---	-----	---

- | | |
|-----|--|
| (2) | <ol style="list-style-type: none">1. 國外大學之水準差異很大2. 外國大學程度好壞差距大，難成認證3. 各國學制不同4. 避免衝擊國內5. 增加招生更大之競爭力6. 水準參差不齊7. 依現行辦法8. 國外大學良莠不齊9. 非「鬆綁」而是國際化10. 各國學歷認證及品質不均的疑慮11. 學歷品管不易12. 確保高教的品質，國外一些野雞大學的學位如被承認，一定會降低全國整體高教水平13. 教育為百年大計，無法確認教學品質14. 學生赴大陸就學將大增，國內面臨供給更甚於需求15. 仍應有其審核把關之需16. 目前運作尚良好17. 目前已寬鬆，野雞大學學歷充斥18. 外國學歷容易取得19. 品質管控宜訂妥當的配套措施20. 教育有義務為國人的教育品質把關21. 國外大學良莠不齊22. 遠距教學，降低人出國求學成本，影響國內學校招生23. 造成國內大學之排擠24. 高等教育須嚴格把關25. 部份學校或科系良莠不齊26. 對學位授予標準寬鬆不一27. 「補習班類」的大學太多28. 品質認定據困難度29. 學生數逐年下滑，會影響私校招生30. 部份短大及榮譽 PHD 之認證反而造成確認困難31. 外國大學種類繁多，良莠不齊 |
|-----|--|

7	(1)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 世界各國均承認，為何我們不承認? 2. 是高等教育的趨勢 3. 學術歸學術 4. 但並非全部學歷均採認 5. 有條件選擇性採認 6. 對等採認原則 7. 世界都承認了 8. 自由競爭 9. 具有品管及國內所公認之大陸學歷可考慮試辦之 10. 如果贊成國外學歷認證應一視同仁，但教育部需審慎評估可認證之學校，以免造成國內高教品質低落 11. 公平競爭 12. 畢竟有些重點大學已得到國際認可 13. 加以規範 14. 時代潮流 15. 需有條件之採證與學校之選擇 16. 時勢所趨 17. 外國大學若開放學歷採證，大陸亦應被採證 18. 可促成交流與良性競爭 19. 大陸大學生的素質並不比本地遜色 20. 國際化後世界承認的，我們也要承認 21. 潮流所趨 22. 激勵品質提升
---	-----	---

	(2)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 會嚴重打亂本身的畢業生就業 2. 品質參差不齊 3. 避免衝擊國內 4. 大陸大學共數千所，宜分類等級後再評估開放可能性 5. 增加招生更大之競爭力 6. 敵對國家 7. 可能影響台灣學校招生 8. 有造成學生流失的可能 9. 赴大陸修讀成本低，使學生來源減少 10. 大陸大學不嚴謹，對台招生需政策考量，教育部宜先健全台灣教育體質，避免衝擊過大 11. 勢必影響本校未來招生 12. 應有限度 13. 本國大學已有招生不足現象 14. 對私立學校衝擊太大 15. 國家認同與立國政策殊異；對國內高等教育(尤其為碩博士招生)有極大衝擊 16. 競爭層次複雜，且對岸假文憑充斥市場 17. 教學之內容及師資採認等與國內屬性差異大 18. 大陸就學體系在部份省份尚未提升
13	(1)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 東南亞、中南美 2. 落後地區 3. 亞洲 4. 亞洲 5. 亞洲 6. 東南亞 7. 大陸及東南亞 8. 東南亞 9. 東南亞 10. 歐美地區 11. 大陸及東南亞地區 12. 東南亞、東歐；學費較我國昂貴之地區 13. 大陸 14. 日本大陸地區 15. 東南亞 16. 東南亞
	(2)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 歐美地區 2. 美洲、東南亞

	(4)	1. 尚未有明確的立即影響 2. 不知道
4	(1)	1. 招生 2. 私校經營
	(2)	1. 招生、教學、研究 2. 學生人數 3. 相對競爭力 4. 招生更加困難 5. 招生 6. 增加招生更大之競爭力 7. 招生 8. 國際交流增加 9. 招生的質與量 10. 招生 11. 招生 12. 招生方面及全球化、國際化 13. 造成招生量下降 14. 如果外國名校來台設校 15. 可能增加招生來源 16. 大環境學生赴外留學，供給多需求少，浪費教育資源 17. 招生 18. 台灣學齡人數降低，又恐有外流現象 19. 加速面對全球化之影響 20. 目前因為大陸學歷採認未開放，尚難評估 21. 國際化腳步更積極；未來招生策略多元；學校提昇教學成效與學術研究 22. 對於國際化有直接助長作用 23. 使本校有彈性、提昇競爭力 24. 國外學校招生及學分認證之問題 25. 招生 26. 面對國際競爭，教學需有對應。

附錄三：修正後之「台灣地區與大陸地區人民關係條例」中和大陸教育有關之條文

第二十一條（公權之取得）

大陸地區人民經許可進入臺灣地區者，除法律另有規定外，非在臺灣地區設有戶籍滿十年，不得登記為公職候選人、擔任公教或公營事業機關（構）人員及組織政黨；非在臺灣地區設有戶籍滿二十年，不得擔任情報機關（構）人員，或國防機關（構）之下列人員：

- 一、志願役軍官、士官及士兵。
- 二、義務役軍官及士官。
- 三、文職、教職及國軍聘僱人員。

大陸地區人民經許可進入臺灣地區設有戶籍者，得依法令規定擔任大學教職、學術研究機構研究人員或社會教育機構專業人員，不受前項在臺灣地區設有戶籍滿十年之限制。

前項人員，不得擔任涉及國家安全或機密科技研究之職務。

第二十二條（學歷檢覈及採認）

臺灣地區人民與經許可在臺灣地區定居之大陸地區人民，在大陸地區接受教育之學歷檢覈及採認辦法，由教育部擬訂，報請行政院核定之。

第二十二條 之一（在大陸地區設立學校之申請備案及相關事項）

經許可在大陸地區從事投資或技術合作之臺灣地區人民、法人、團體或其他機構，向教育部申請備案後，得於大陸地區設立專以教育臺灣地區人民為對像之高級中等以下學校（以下簡稱大陸地區臺商學校），並得附設幼稚園。

大陸地區臺商學校申請備案之程式、課程、設備、招生、獎（補）助、學生回臺就學、臺灣地區人民擔任校長、教師之資格及其薪級年資之採計等相關事項之辦法，由教育部擬訂，報請行政院核定之。

符合前項辦法學校學生回臺就學，其學歷得與臺灣地區同級學校學歷相銜接。

臺灣地區人民擔任大陸地區臺商學校校長、教師之保險事項，得準用公教人員保險法及全民健康保險法有關私立學校之規定；大陸地區臺商學校人事制度與臺灣地區同級學校一致者，其退休、撫卹、資遣事項，得準用私立學校法相關規定。

第二十三條（招生或居間介紹之許可）

臺灣地區、大陸地區及其他地區人民、法人、團體或其他機構，經許可得為大陸地區之教育機構在臺灣地區辦理招生事宜或從事居間介紹之行爲。其許可辦法由教育部擬訂，報請行政院核定之。

第三十三條 之三（締結聯盟或書面約定合作之申報）

臺灣地區各級學校與大陸地區學校締結聯盟或為書面約定之合作行爲，應先向教育部申報，於教育部受理其提出完整申報之日起三十日內，不得為該締結聯盟或書面約定之合作行爲；教育部未於三十日內決定者，視為同意。

前項締結聯盟或書面約定之合作內容，不得違反法令規定或涉有政治性內容。

本條例修正施行前，已從事第一項之行爲，且於本條例修正施行後仍持續進行者，應自本條例修正施行之日起三個月內向主管機關申報；屆期未申報或申報未經同意者，以未經申報論。

參考書目

- 王政彥 (2002)〈出局或出頭之路——WTO 對成人教育的挑戰〉,《成人教育》66:11-22。
- 李海燕 (2002)〈入盟 WTO 對中國教育的影響〉,《國教天地》150:81-90。
- 李重志 (2002)〈我國加入 WTO 對教育服務業之影響及因應之道〉,《立法院院聞》30(2):76-91。
- 吳明烈 (2002)〈WTO 體系中的教育變革與發展全民終身學習的觀點〉,《成人教育》66:23-30。
- 林本炫 (2002)〈加入 WTO 對我國高等教育的影響〉,錄在齊力、蘇峰山主編《市場、國家與教育——教育社會學的分析》,頁 135-164。嘉義:南華教社所。
- 林騰蛟 (2002)〈加入 WTO 對我國高等教育的影響及對策〉,《術及職業教育雙月刊》72:21-32。
- 楊朝祥 (2001)《WTO 衝擊高等教育速謀對策》,團法人國家政策研究基金會「國政研究報告」,引自 <http://www.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/090/EC-R-090-021.htm>
- Robertson, Susan L., Xavier Bonal and Roger Dale (2002) "TS and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialization". *Comparative Education Review* 46(4):472-496.
- Wu, Yi Yi (2003) "Sino-foreign education gets a boost with new regulations". *China Law & Practice* Jun 1, 2003. (印自 Pro-Quest 資料庫)

台灣的家族主義與個人主義¹

齊力

台北市立師範學院社會科教育系副教授

壹、前言

就仿如迪更斯的雙城記中所說：這是最好的時代，也是最壞的時代。臺灣目前似乎也正處在既充滿希望，又充滿危疑的時刻。

從好的一方面說，臺灣在經濟快速成長之後，又開始了大幅度的政治改革與教育改革，民主化與人本主義的教育推行得如火如荼。人們似乎在不久的期間裡既獲得了較多的財富，又獲得了較多的自由與人權，整個社會的生活水準也有大幅度的提升。

我們可以確定，臺灣社會正在經歷著重大的歷史轉折。整體而言，戰後的臺灣社會顯然是正逐步走向自由化，除了統治群體逐步鬆綁外，民間的社會強制力量也在快速的轉型。我們看到，人們的選舉權與其他參政權提高了；出版與言論的自由增加了；人們離婚的自由增加了；人們實際上的性自由與避孕、墮胎的自由也增加了；遷徙、旅行（特別是國外）的自由增加了；通訊的自由增加了；投資、購買的自由增加了；受教育與辦教育的自由增加了，辦理宗教活動的自由也增加了。到了近十年間，幾乎舉凡我們所能想像的各

¹ 本文是〈台灣學童自我認同趨勢及其對公民意識養成影響之研究〉，【市場、國家與教育：一個多層次的教育社會學研究】第三年研究報告(部份),NSC 91-2745-P-343-001，國科會提昇私大研究能量專案，2003，嘉義：南華大學。

個生活面向，都出現了自由化的發展。說臺灣社會正走向自由化，應該是無可置疑的。而且，這種自由化的發展顯然也產生了深遠的影響，並且受到人們普遍的注意與重視。甚至西方世界也有不少人為臺灣的自由化發展而感動，並且賦予深深的關注。

對於自由化的變遷趨勢，人們的反應是矛盾的。人們會愈來愈不能忍受失去已有的自由，並且愈益因所擁有的自由而對所屬的社會感到自豪。但是同時，人們未必能培養出足夠的胸襟，願意寬容他人藉自由所展現的不同觀念與行為模式，以及因此引起的衝突。當然，確實也可能有人藉著自由化而為所欲為，造成社會失序、人心不安。自由化似乎是個潘多娜的盒子，既帶給人們新的希望與美好事物，同時卻也帶給人們新的痛苦與焦慮。

對於臺灣社會的變遷趨勢，要提出適當的敘述，也許很簡單，譬如使用上述「自由化」的概念，就或許能抓住這個變遷的主軸。但是，自由化可能並不是社會的主要組織原則。自由化可能是在另外的社會基本組織原則下所展現的相對具體的特徵。而那個基本的組織原則則是「個人主義」(individualism)。個人主義涉及人際關係，也涉及個人的自我認同。自由化則是在特定的人際關係中所顯現的一個重要向度(dimension)。或者可以說，自由化是個人主義的社會組織原則下的產物。

許多的經驗研究都顯示晚近臺灣社會有朝向個人主義價值取向變遷的跡象。譬如在關於臺灣家庭制度的研究中，美國密西根大學社會學學者 Arland Thornton 等人(1994)就依據系列的調查研究資料發現，臺灣社會有離開傳統家族主義(familistic)的特徵而走向個人主義或強調個人自主性的群我關係的變遷。

而國內心理學者楊國樞教授及其相關的學者群也曾經長期研究關於臺灣社會現代化的問題，而認為臺灣社會正漸

進朝向現代化邁進，其中也包括了個人主義的價值。楊氏並且提示，工業化的社會結構較有利於個人主義的價值發展（如楊國樞，1988）。

事實上，在學界與輿論界，指出晚近臺灣社會朝向個人主義轉型的論述相當普遍，楊氏等人只是其中較具權威性的說法。

個人主義不只是一套抽象概念，也不只是由知識份子所傳遞的觀念，它是有實質指涉的事物。臺灣社會走向個人主義，不但是人們的想法上有了改變，重要的是人與人的關係、甚至社會的組織原則都跟著有了改變。隨著臺灣的工業化發展、經濟的成長與快速的都市化變遷趨勢，臺灣的離婚率、犯罪率與自殺率都顯著上升，尤其近十餘年間的改變更是快速，顯示臺灣社會的人際關係趨於疏離、隔膜、脆弱。

如果依照社會學者涂爾幹(E. Durkheim)的討論，自殺率提高極可能與個人主義思潮有關，在個人主義的社會裡，群體的凝聚、整合程度低，社會對個人的支持力與節制力微弱，自殺率往往會升高。事實上，涂氏的研究也暗示犯罪率的提高可能與個人主義有關。雖然犯罪最可能是失序(anomie)的結果，但是，個人主義與失序之間的關係卻極微妙，失序雖然主要是在從傳統走向現代化社會的過渡期間所發生的混亂現象，但是，某種型態的個人主義卻也可能對失序產生推波助瀾的效果。

涂氏雖然沒有針對離婚率與個人主義的關係進行討論，但是在其關於自殺率的討論中，其實也涉及個人主義與離婚現象間的關聯。顯然，在個人主義的社會背景下，離婚是更為可能發生的。

總之，我們所看到的臺灣社會整體變遷趨勢就是朝向個人主義的變遷。這樣的敘述其實並不新穎，而且也不會引起多大的爭議。

然而，還有更深層的疑問等待釐清。譬如說，個人主義如果是社會組織的基本原則，是臺灣晚近的主要變遷趨勢，它究竟有什麼樣的性質呢？或者說，臺灣社會的個人主義有什麼樣的特徵呢？它是否會受到既有模式的影響，或其他因素的影響，而有不同於其他所謂個人主義社會的特徵？

要回答這樣的問題，我們又要問，那麼，臺灣社會的既有模式為何？或者說，臺灣傳統原有的社會組織原則為何？

許多文獻都指向家族主義(familism)。在費孝通與楊懋春等人的討論中，都提到傳統中國社會的家族主義特徵。家族主義主要是對於家族倫理與家族價值的強調，並依此構成個人的重要自我認同。前述 Arland Thorton 等人的研究大致上也持類似的看法。

所以，臺灣社會的變遷主軸可能是從家族主義朝向個人主義的變遷。然而，問題可能還要複雜些。如果我們關切臺灣社會與其他社會，特別是一些重要的國度之間的異同，不免要問：其他社會也都是同樣的變遷途徑嗎？有沒有基本的差別？差別在哪裡？雖然本研究並不嘗試進行跨國的比較，但是以一些其他社會較鮮明的特徵凸顯臺灣社會的特殊性，仍然是有意義的做法。

總之，本研究的目的是嘗試發展一組分析架構，作為變遷論述的工具，以提供對於臺灣晚近社會變遷主軸的適當敘述，並藉此凸顯臺灣社會變遷所可能遇到的特殊難題。

貳、分析架構

一、個人主義概念

儘管個人主義概念使用得很普遍，但是在不同的使用脈絡中，各人的定義與意涵顯然不盡相同，如果不加以釐清，可能引起許多無謂的爭議。

依據大英百科全書上的定義，所謂個人主義是一種政治或社會哲學，高度重視個人自由，廣泛強調自我支配、自我控制、不受外來約束的個人或自我。法國政治評論家托克維爾首倡此詞，形容它是一種溫和的利己主義，它使人們僅僅關心自己家庭和朋友的小圈子。作為一種哲學，個人主義包含一種價值體系，人性理論，一種對於對於某些政治、經濟、社會和宗教行為的總的態度、傾向和信念。個人主義的價值體系可以表述為以下三種主張：一切價值均以人為中心，即一切價值都是由人體驗的（但不一定是由人創造的）；個人本身就是目的，具有最高價值，社會只是達到個人目的的手段；一切個人在某種意義上說道義上是平等的。下述主張最好地表達了這種平等：任何人都不應當被當做另一個人獲得幸福的工具，個人主義的人性理論認為，對於一個正常的人來說，最符合他的利益的，就是讓他有最大限度的自由和責任去選擇他的目標和達到這個目標的手段，並且付諸行動。另外，作為一種總的態度，個人主義包括高度評價個人的自信，個人私生活和對他人的尊重。從消極或意義講，個人主義反對權威和對個人的各種各樣的支配，特別是國家對個人的支配。它還期望和尊重進步，並為達到這個目的而主張個人有權不同於其他人，有權同其他人競賽，有權超過（或落後於）其他人。習慣上個人主義的體現是以上述原則為根據的。只有極端的個人主義者才信奉無政府主義，而所有的個人主義者卻都認為政府干預人們生活應保持在最小限度；政府主要職能以維持法律和秩序，防止個人對別人的干擾，和監督執行自願締結的協議為限。個人主義往往把國家看做是一種不可避免的弊病，讚賞無為而治的口號。個人主義也指一種財產制度，即每個人（或家庭）都享有最大限度的機會去取得財產，並按自己的意願去管理或轉讓財產。

較系統的個人主義理論似乎首先出現在英國。十七世紀中，霍布斯提出過激的個人主義獨裁哲學，十七世紀末，洛克提出關於天賦權利和個人政治平等的理論。十九世紀，個

人主義在英國達到了新的高點，由於工業資本主義的興起，以及商人新階級的出現，亞當斯密、邊沁及其追隨者在經濟和政治理論方面的思想受到歡迎。亞當斯密的自由競爭理論基於對個人意志自然調和的強烈信仰，而邊沁的享樂功利主義是以「一人算一個，誰也頂不了二」為主要準則。這兩種理論都是維多利亞時代的自由主義的理論基礎。

在上述百科全書的討論中並指出，在十九世紀後期和二十世紀初，隨著大規模社會組織的興起，個人主義思想的影響有所削弱。其後果之一，就是產生了各種提倡按照與個人主義截然相反的原則組織社會的理論。然而，在各民主國家，個人重要性的概念重新恢復，它制止了由於集體主義導致的抹煞個人作用的傾向。

法國社會學者涂爾幹(1975)曾嘗試指出真正的個人主義為何，他抨擊斯賓賽(Herbert Spencer)及古典經濟學者們所提倡的功利主義的個人主義。他認為功利主義的個人主義是無政府的、利己的，是一種利己式的自我崇拜(cult of the self)。他並意有所指的說：如果沒有任何超越個人利益的利益，所有的社會生活都將不可能。

涂氏同時也質疑由康德與盧梭所代表的所謂精神主義的個人主義。雖然他顯然較親近此種精神主義的個人主義，但是他認為康德與盧梭是要從孤立的個人演繹出個人主義的倫理，而未能覺察到後者其實是源自社會。他強調，個人主義其實是現代社會所產生的一種新宗教，一種個人崇拜，但這是一般的個人(individual in general)而非特定的個人，其動力不是利己，而是對所有人類的同情、對苦難的悲憫、對正義的渴望。這是一種人性宗教(religion of humanity)，其首要教條是理性自主，首要儀式是思想自由。這種個人主義並不會導致道德的瓦解，因為這種人性宗教就是一種個人主義道德。他並宣稱，個人主義不僅與無政府不同，而且它是唯一能確保國家道德統一的信仰系統。

涂氏的這種個人主義主張，有人稱之為道德的個人主義（moral individualism）。他的基本宗旨似在尋求調和個人與社會之間的關係，但是他的個人主義主張能否普遍被接受，似乎很有疑問。

二十世紀的英國經濟學者海耶克(F.A. Hayek, 1993)也特別重視個人主義。他認為個人主義是自由的基礎，個人主義的基本特點是尊重個人，認為人是具有自主、自發性的，所以個人有自己的觀念與價值判斷，在一定（私有）的範圍中，個人自己的想法是至高無上的，他的行為是依著自己的價值標準和抉擇而作，不管這個範圍多小，只要在這個範圍裡，個人的想法是不受他人的價值標準所影響的。

海耶克也曾區別所謂真的與假的個人主義，他指出假的個人主義的特徵是：要把所有的小團體分解成一顆一顆的散沙，而這些散沙除了受國家的強制統治以外，毫無自身的凝聚力；它想把所有的社會規範都弄成法令規定。對於功效不能「合理」證明的任何道德規範，愈來愈不願服從；對於其基本理由不能瞭解的習俗，也愈來愈不能遵守。這些態度，所表現的意圖是：意圖將一切社會活動納入一個統一的計劃當中，使其成為一個大計劃的組成部份。常常使一些善意的人們感覺到自由社會之無法維持秩序而陷於失望，甚至於要求一個獨裁的政府以強制力來維持秩序，而這種秩序並不是社會本身所產生。

真的個人主義之特徵本質上是個社會理論，是要理解：人的社會生活所賴以決定的那些力量。在理解之後，才可以說它是：從這個社會理解而推導出的一套政治規範。人，在他善良的時候，間或有所成就，而在他最惡劣的時候，就會做出有害的事情；我們可以不關心前者，卻要盡可能地減少他危害的機會。不反對組織本身，只是反對利用強制力來搞組織；相反地，更鼓勵自願的結合。肯定家庭價值與小團體的一切共同努力、贊成地方自治和自願結社、不主張無政府

主義。

依海耶克的觀點，笛卡爾(Descartes)、盧梭(Rousseau)、法國重農學派、百科全書派與實證主義派等學者都是假的個人主義者。連密爾(J.S. Mill)與斯賓賽(H. Spencer)都還是混雜的個人主義者。只有洛克(J. Locke)、休姆(D. Hume)、亞當斯密(A. Smith)、伯克(E. Burke)、托克維爾(A. de Tocqueville)與奧地利學派等學者是真的個人主義者。

我以為，海耶克的討論其實凸顯出某種普遍的社會困境，而不僅是某些學者的個人思想困境。在照顧集體秩序與福祉之餘，個人的自主性、目的性、獨立性及以自身價值為標準的原則如何可得到充分保障？反之，在保障後者之際，又要如何兼顧前者？當然，辯者可以說，兩者互為必要條件，因此並不必然互斥。然而，社會如果極端強調個人的自主性、目的性與以自我為標準的原則時，難道不會戕害到集體的善嗎？反之，當社會強調集體的善時，又怎麼樣能不傷及這些個人主義原則？恐怕都很難。

最後的答案可能涉及某種均衡概念。換言之，就不是片面去強調任一方。從而，個人主義的基本原則也未必適合被片面強調。那麼，個人主義者還能標舉個人主義作為某種社會組織的理想原則嗎？

依據這樣的思考，個人主義極可能只是在社會仍然陷於某種專制統治或集體宰制狀態中時，作為解脫過程的階段性理想，而很難說是終極性的理想社會組織原則。或許後者本來就不是一種有意義的概念。

二、個人主義與集體主義的連續譜格局

一直到晚近，學界關於個人主義的討論，所提出的概念格局(conceptual scheme)都偏向連續譜(continuum)式的。換言之，從個人主義到集體主義大體上是在同一個測量向度上的不同值或水準。

Hofstede(1991)曾指出集體主義社會有如下的特徵：其中的人們從出生起就被整合進入一個強有力的、高度凝聚的內團體中，而這個內團體會終身保護他們，以換取他們的無庸置疑的忠誠。他並且指出(1980)，集體主義社會強調「我們」意識、集體認同、情緒依賴、群體團結、共享、責任與義務、需要穩定的與預定的友誼、群體做決定，以及特殊主義。

雖然上述定義基本上並沒有受到什麼挑戰，而且被廣泛引用。但是，對於集體主義概念的定義，實際上難臻一致。譬如 Triandis(1989)就將集體主義者定義為：那些未區別個人與集體目標，或將個人目標從屬於集體目標的人。換言之，後者的定義強調「集體目標」作為集體主義的核心部分。另外也有人將個人之集體主義定義為：將集體自我視為優先於私己自我(private self)的傾向。

作為一種建構的概念，我們不認為期求一種統一的定義是必要的。但是，概念系統的內在一致性仍然是應該追求的境界。

在關於集體主義概念的討論中，另外一個可能的困擾議題是：個人主義與集體主義究竟是屬於同一向度的概念，還是不同向度的概念？Hofstede(1994)認為，在文化層次上，兩者似乎應該是屬於單一向度，但是在人格層次上則似應為多向度的概念。

我們以為，之所以會有上述的爭議，主要還是起因於在概念定義中，概念的涵意被附加了其他相關但是非必然結合的要素。譬如說，在 Ho 等人(1994)的討論中，集體主義包括了以下特徵：團體或集體的優位性，即集體的價值或存活原則優先於個人；強調集體的發展與實現(actualization)；強調統一，服從於理想與模仿典範；強調集體性認同與由團體成員身份來界定；重視對社會或團體規範的服從，順從及和諧；個人的事情就是團體的事情，朋友應該彼此關心個人的事務；個人私下的作為與想法也應該受到公共的監督個人的

事情可以成爲公共事務...相互依賴與相互幫助，各人的福利由群體的福利所決定，群體承擔個別成員的福祉的責任；履行義務，集體目標優先，行動由團體利益的考慮來引導；從團體的團結與完整中獲致安全...等。

上述特徵的列出，固然使討論更深入、細緻，但是，可能正因如此，而將經驗上相關但是邏輯上未必結合一體的要素放在一起，造成困擾。

我們很容易察覺，傳統的中國人擁有上述集體主義的某些特質，但是卻缺少另外某些特質。最重要的是，中國人的所謂內群體明顯是以家庭或家族爲主要界線，在這個範圍之外，雖然並非不存在群體或社會規範，然而，人們對更廣泛團體的規範顯然不夠重視。甚至，他們漠視這一層次的團體規範的程度，還遠甚於所謂的個人主義者。

很顯然，作爲集體主義者並非揚棄最個人的利益、目標，而朝著家庭、社區、國家、全球社區的軸線，向最大的集體做最多的獻身。如果說傳統中國是集體主義社會，有點名不符實。除了家庭，傳統中國人似乎對許多集體都抱持冷漠、甚至敵視的態度。就此而言，我以爲個人主義與集體主義即使是在文化向度上也不能視爲單一的。

傳統中國人有時候被指稱是家族主義的，有時候又被指稱是集體主義的。更有人以家族主義的特徵來定義所謂集體主義。好比 Cha(1994)的討論中就將傳宗接代與尊敬長上等態度視爲韓國式的集體主義的特徵。

當然，家族是多個人的集合，將家族視爲集體，而將家族主義視爲集體主義（的一種），或無可厚非。只是上述討論顯示，這樣的所謂集體主義者並不對所有的集體效忠、獻身，更未必是以最大的團體爲最大的效忠對象。反之，某些距離個人較遠的集體極可能相對被忽視、甚至被抵制。就此看來，在個人主義與集體主義之間，顯然不是一條連續譜而人的態度選擇只朝向兩種方向中的一種邁進。

三、個人主義與家族主義、集體主義的三角關係格局

從前述討論中可看出，單是個人主義概念，如自主性、目的性、自我認同、以自身為標準，及對自身以外個人的尊重等，其實就已經涉及多個不盡相同的向度。既然單一概念就涉及不同向度，我們其實很難想像有一個單一的連續譜能適當區分個人主義與理論上可能的各種非個人主義。如果以圖像來表示概念間的關係，不應該只是一條直線，而可能是個多角形。

僅就自我認同而言，實際情形可能是：人們在幾種較可能的自我認同間進行選擇，通常包括個人、家庭或家族、部落、國家或文化社區等。任何一種選擇都可能成為自我認同的基礎，文化將會提供選擇的價值取向。

人們可能強調自身的家族成員身份，或者強調國家、部落的成員身份。當然，人們也可能強調自己的個人獨立性，而不強調任何群體成員的身份。

家族認同是傳統中國人的自我認同的主要價值取向。換言之，中國人首先認定自己是屬於哪個家庭或家族，這個身份對他而言無比重要。一旦失去這個身份，即可能陷入深重的迷惘中。相對於個人主義，家族主義原則則使人傾向強調家庭的價值，個人相對變得不重要，變成是家庭的工具性存在。也因此，中國人可以為家族、家庭做出重大的犧牲。就此而言，傳統中國大致上可歸為家族主義社會。

家族主義基本上是一套價值系統，涉及自我的認同抉擇。它意指對於家庭或家族抱持強烈的價值認同，也因此而強調家庭或家族的倫理，並以之作為社會生活的普遍倫理主軸。換言之，家族主義並不僅只提供在家庭生活裡的指引，而且是全面生活的指導倫理。

在以家族主義與個人主義作為群我關係的價值取向相對比的時候，前者意指行動者優先考慮自己的家庭成員身

份，並因此優先以家庭的利益為個人行動的目標，甚至可能因此犧牲自己的個人利益，或者犧牲其他群體的利益。反之，個人主義價值取向則強調個人的獨立、自主存在，並因此優先考慮個人利益。群體的利益通常只在符合或至少不違背個人的短期或長期利益的前提下才被考慮。

顯然家族主義與個人主義並不窮盡社會的基本組織原則，還有其他的社會組織原則。海耶克所擔心的假的個人主義顯然就不是指家族主義，而更像社會主義或法西斯主義的社會，具體的例子是二十世紀九十年代以前的蘇聯，或是二次大戰時的德、義、日等國。這些國家的特徵或許較適合用集體主義來稱呼。

重要的是，家族主義與集體主義之間的差別為何？這種差別只是與個人主義距離遠近的差別呢？還是另有區分的判準？如果是前者，那麼將家族主義納入集體主義的廣義範疇就並沒有什麼不妥。但如果是後者，就顯示個人主義與集體主義連續譜的概念格局並不恰當。

如果我們說傳統日本社會是個集體主義社會，那麼傳統中國與日本兩個社會之間的基本差異只是與個人主義距離遠近的差異嗎？恐怕不只。

傳統日本社會的成員顯然比較能超越家庭，而對更大的群體，如蕃國，展現忠誠。家與國之間，是初級群體與次級群體的不同。認同次級群體，需要一種普遍主義(universalism)的態度或價值取向，因為群體成員間未必互有接觸、互有感情，也未必有高度同質性，要將自身與其他人相連，必須對某些抽象、普同、甚至統一的觀念有所強調、堅持。反之，中國人比較抱持特殊主義(particularism)的人際關係模式，強調親疏之別與不同的對待，因此較難以組成緊密、有力的次級群體。

中國人也可能為國家做出重大的犧牲，但是，這種情形

要不是發生在民族主義興起之後，就是當事人與代表國家的君王之間形成了某種類似家人的關係。傳統中國人在忠與孝之間的掙扎，嚴格說來更接近兩種孝道間的衝突，而不是在初級群體與次級群體間認同的衝突。

家族主義與集體主義的關係常常引起困惑。許多學者傾向認為家族主義是一種集體主義。但是當將中國人認定為有家族主義（因此也是集體主義）傾向時，卻常又被中國人不擅長團隊合作且常破壞集體利益的表現所困惑。此處關於初級群體與次級群體的對照，以及普遍主義與特殊主義的對照，或許能凸顯兩種組織原則間的不同。

在一個異質的大社會裡，集體秩序之建立顯然不能單期之於家族主義，反之，某種類型的個人主義可能更有助於集體秩序的建立。西方英美社會就是較成功的範例。更為極端的情形或可以德國為例。德國在納粹統治的時期，顯現出高效率的國家集體主義的特質。當然，這與其國家的歷史演變階段有關，但是他們所展現的這種特質，顯然絕不是某種家族主義的延伸。反之，德國作為基督新教國家，其個人主義特質應該是很濃厚的。只不過，這種個人主義背後有強烈的普遍主義色彩，這恐怕是有關鍵意義的。只有在普遍主義影響下，超越性的規則、目標才能成為集體共享的事物。而國家作為集體，其秩序端賴這樣的普遍主義做後盾，否則國家就很容易成為「一盤散沙」。

當然，指出個人主義與集體主義間的某種接近性，不能遺忘兩者間存在的重大差異。正如海耶克的討論，「假的個人主義意圖將一切社會活動納入一個統一的計劃當中」，這樣，將為集體主義鋪路。當集體目的超越個人目的，或是集體控制重於個人自主性的時候，社會就傾向集體主義，不再能被視為個人主義。海耶克的討論其實也幫助凸顯了個人主義與集體主義之間可能僅有一線之隔的微妙差異。

總之，我以為個人主義與集體主義之間並非單一的連續

譜，家族主義並不是個人主義與集體主義連續譜中的某個偏於集體主義的位置。個人主義、家族主義與集體主義之間毋寧較適合用一種三角關係來描述。家族主義是一種初級團體內部的認同，而典型的集體主義（如國家主義）則是對一種較抽象的、規模較大的次級群體的認同，並且可能有較強的理性化、普遍主義傾向；而這種理性化與普遍主義的特質卻可能更近於個人主義的特質。

對於初級團體的認同與效忠，雖然也可能遞移至更大的集體，但是更常是阻礙、弱化了對於較大集體的認同與效忠。也就是說，對初級團體與對抽象集體的獻身，兩者在利益上常是互斥的，但是在行為的表現模式上卻又有某種程度的同質性，他們同樣是某種為群體獻身的行為模式，其中又或含有較多依賴與父權的性格。

關鍵的問題不僅是社會成員傾向採取何種自我身份認同。顯然尚有其他關鍵因素對於社會成員的獻身行為產生重大影響。

首先，我們以為「自我中心」是一種最普遍的心理傾向。這種傾向並不依賴文化意識而生，它毋寧是與生俱來的人性。而這種人性又極可能衍生出利己的心理與行為。只是自我中心不必然導出狹義的利己主義，因為利己有可能被昇華或美化為利他，並從而對社會產生極不同的影響。

不論是個人主義、家族主義或是集體主義，作為社會的組織原則，三者概念上都應該與自我中心的人性傾向有所區隔。前者反映的是文化的選擇或設計。文化在相當程度上正是用來對治自我中心的人性傾向，以維繫社會群體凝聚、和諧與合作的有意設計。

家族主義作為社會的一種文化選擇，也可視為是對自我中心人性的調節設計。不過，必須指出，作為文化選擇的家族主義終究不是自我中心的完全對立面，文化不能與人性全

面抵觸。它有因勢利導的性質，也因而容許了自我中心的留存。簡言之，強調家通常比強調國更符合自我的直接利益或是能滿足自我的感情需求。

大陸社會學者費孝通在其「鄉土中國」一書中曾經討論中國人的家族主義與利己主義，認為中國人兼具兩種特質，兩者性質相通。他顯然因此對於中國社會存有負面批評意見。如果他暗示西方社會成員是比較沒有利己主義傾向的，比較能為集體獻身的，這種論述勢將引出許多爭議。顯然，家族主義與自我中心傾向必須在概念上先做區隔，進而去討論兩者實際的、動態的鬥爭或和合的狀態。逕行暗示兩者間具有較大的親和性，未必適宜。然而，費氏仍然提供了一項有意思的啓示，就是西方個人主義與集體主義間的微妙關係。

我以為，個人主義與自我中心也可能有著複雜、微妙的關係。個人主義也保留了較多自我中心的可能性。此或許正說明了為什麼涂爾幹需要特別討論個人主義與利己主義(egoism)的關係。

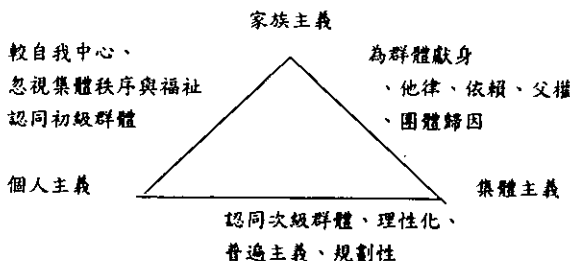
自我中心在何種文化選擇下保留得較多，恐怕是個案的、經驗性的問題，並不能簡單斷言。但是，有理由相信，在典型的集體主義裡，自我中心是最被排斥的。共產主義思想對於私有財產的強烈批判，正反映出這一特點。而我們也可藉此推論，集體主義恐怕是與典型人性最相背離的。從而，前者也最難持續、普遍存在。法西斯與共產主義的短命，或可印證這樣的想法。然而，反之，家族主義與個人主義社會也隨時可以墮落成爲人人自私的混亂社會。所以，不論是何種型態，要維持社會健全運轉，似乎都要堅持另外的某些理想精神，或某種理性溝通的機制。

基於三角關係的概念格局，近代臺灣社會的變遷，並不適合簡單看成從集體主義到個人主義的變遷，而應該較精確地說是：從家族主義朝向個人主義的變遷。而且，未必是從

極端的家族主義直線朝向極端的個人主義。換言之，社會的組織原則未必是在三角形的三個端點間的移動，變遷的路線可能始終是在三角形的框內進行，而且可能是彎曲的行進路線。社會組織始終摻雜著其他的原則，譬如某種程度的集體主義。而在不同的時代，摻雜的成色並不一致。

個人主義 ←————→ 集體主義（包含家族主義）

圖一、個人主義與集體主義的連續譜格局



圖二、個人主義、家族主義與集體主義的三角關係格局

參、臺灣社會的個人主義變遷趨勢

前述的討論，提示我們應該使用家族主義概念來指涉傳統中國社會的基本組織原則，也就是中國人的基本自我認同模式，而不適合用籠統的集體主義概念。後者不易說明：在集體主義的原則引導下，中國社會的集體秩序為什麼難以確立？也未能彰顯：我們並不只是在同一向度的兩極間做抉擇，而毋寧是在多個不同的組織原則與自我認同範圍間進行選擇。

事實上，近代中國曾經經歷某種程度與類型的集體主義。具體來說，國共兩黨都具有某種程度的國家集體主義的性質。而他們的統治也帶給中國社會若干集體主義的氣息。但是，值得特別強調的是：傳統中國社會基本上並沒有很強的集體主義性質。秦始皇式的集體主義統治，或明朝的極權

專制，都是較特殊的歷史發展。而這種發展與傳統社會的基本組織原則有很多地方是扞格不合的地方。傳統中國社會的基調應該比較是小農經濟的、「田園牧歌」式的、「天高皇帝遠」的、政治力量相對薄弱的；換言之，集體組織是相對較鬆散的、無力的。這也可以說明，為什麼龐大的中國卻常常無力抵禦少數民族的入侵。同時，也正是因為與傳統結構鑿柄不合，才使國共的統治都顯得步履維艱。

無論如何，傳統臺灣社會主要還是家族主義的社會。

臺灣社會到了清末時期，已經是一個相當完整的漢人移民社會，換言之，自大陸移入的漢人不但是臺灣社會中居絕大多數的族群，而且，在臺灣可以看到漢人文化傳統的各個面向，其中也包括了漢人文化重要的核心價值--家族主義。

依據陳其南教授的系列討論，臺灣社會的宗族組織與家族組織在清末時期都已經有了深邃、細密的發展（見陳其南，1988），而這背後當然也蘊涵著家族主義的文化價值。不過，近百年間，臺灣社會經歷了鉅大的轉變。

首先，在日據以前的短期間，清政府做了若干現代化的努力。配合著自強運動的推動，臺灣也有了少許硬體的興革，包括軍事設施、交通設施、礦業等的發展。這些努力使一般民眾對於西方的事物開始有少許接觸與了解。

甲午戰後日本的統治顯然是造成臺灣社會面貌丕變的重要過程。殖民政府在臺灣推動了多項建設，包括基礎教育、公共衛生、現代工業，甚至展開了各項科學研究工作。後期還開放選舉，予民間社團合法化地位，並容許報紙、雜誌等的出版。臺灣從日據中期以後，逐漸轉型成為現代社會，與十九世紀末的面貌產生了迥然的差別，也因此蓄積了知識份子的自由主義意識，當然也催化了一般民眾價值觀的轉折。雖然這只是很有限的自由化發展，卻在臺灣光復後仍然繼續在起作用。

臺灣社會在光復以後，在特殊的時代背景下，由大陸遷臺的統治群體初期採取高壓的統治手段。只有在經濟發展的需求考慮下，才給出一點經濟自由的空間。當國共內戰逐漸成爲過去，高壓統治的特殊歷史需要逐漸減弱；同時，外省統治群亦隨時間而凋零，其中包括了軍隊成員的組成省籍組成的改變與政府成員的改變。基於這些自然的演化，政治自由化的趨勢遂逐漸出現。

如果國民政府的改變是統治群體的內在因素使然，很明顯的，還有一些重要的外在因素同時在發生作用，其中美國的影響力顯然居於關鍵地位。美國政府對於遷臺初期的國民政府顯然有著強烈的不信任與嫌惡，同時，可能爲要營造足以對抗共產中國的統治權威，因此格外傾向要強制國民政府走向自由化、民主化。基於對美國給予的政治、軍事與經濟的支持及與美貿易等的殷切需要，國民政府不得不做出一定程度的妥協。再者，臺灣社會中許多的異議份子也受庇於美國，而最後則又迴向影響臺灣，成爲推動臺灣自由化的推手。

國民政府在臺灣的高壓統治，部分源於統治群體對臺灣民眾的不信任。但，弔詭的是，省籍間的矛盾可能正是促使後期自由化加速進行的原因。主要由本省籍人士所構成的在野勢力藉著民主、自由的大旗以搖撼國民政府的統治權威。當國府統治者察覺統治基礎逐漸衰弱時，他們也開始朝向自由化、民主化進行改革，以緩和在野的壓力。而在兩蔣謝世以後，臺灣的自由化更加快速邁進，部分似乎是反映對前此統治方式的反彈，而也可以說是呼應著本省籍人士長期的渴望。而當外省人在失去統治優勢以後，卻也渴望藉由民主化與自由化獲取新的平衡。省籍間的矛盾激化了政治衝突，在初期促進了高壓統治，後期卻又加速了自由化的進程。

國民政府在臺灣的統治正當性，相當部分依賴其在經濟上的建樹。爲了要促進經濟的發展，國民政府允許部分經濟活動的自由化，並且漸及於其他社會生活面。而且經濟發展

既是透過工業化與都市化在進行，也就促成了人們離鄉、離親的流動，從而自然減少了政府與社群的控制。

此外，隨著國際貿易的深化，經濟自由化也持續提升。尤其到了晚近，由於全球化的發展趨勢，特別是加入世界貿易組織等情勢，顯然又進一步促使臺灣走向更多面向的自由化。西方工業國家的影響力，通過經濟與政治上的交流，不但影響了我們的經濟生活，實際上也影響到我們社會生活的許多面。

隨著教育機構的普及化，一般民眾教育程度普遍提高，一般民眾文化水準也隨著經濟與自由化而提升，使得民眾的自主意識與對自由的期待也隨之增強。西方的自由主義觀念也通過教育內容滲透到民眾心裡。這些都成為自由化的推力。

自由化與臺灣社會基本組織原則的轉變同步進行。個人主義在一般民眾並沒有強烈預期與意識的情況下，卻逐漸取代了家族主義原則。這樣的轉變基本上是可喜的。但是，就像西方社會學者所擔憂的情形一樣，或者猶有過之的，個人主義的變遷趨勢也帶給臺灣社會若干困擾問題。

肆、臺灣社會個人主義變遷的危機

個人主義帶來自由化，而自由化似乎是必須付出代價的。許多可憂的現象都可視為自由化的代價。其中，離婚率、犯罪率與自殺率的升高尤其是極具指標意義的現象，它們都意味著在自由化的過程中，人與人關係的疏離、脆弱，以及心理的挫敗或焦慮。

以離婚率而言，依據內政部的統計資料顯示，臺灣地區每千人的粗離婚對數，民國 60 年時是 0.36 對，70 年時是 0.83 對，80 年時是 1.38 對，90 年時則是 2.53 對。而結婚對數與

離婚對數之比，也已經從民國 60 年的 20.1 比 1，70 年的 11.2 比 1，80 年的 5.7 比 1，達到 90 年的 3.5 比 1。換言之，現在每四對結婚，同時就有一對夫妻離婚。如果這個比例持續不變，將意味著每四對結婚的夫妻，將來就會至少有一對以離婚收場。而僅僅在三十年前，這個比例還是二十比一。三十年間離婚率快速上升。這對臺灣的家庭勢必會造成深遠的影響。雖然離婚不必然會造成破碎家庭，但是，無疑的，破碎家庭的比例也將增加。

以臺灣地區刑事犯罪的發生率而言，也從民國 82 年的每萬人 153.1 件，增加到 90 年的 219.7 件。(參見附錄 1) 其中，暴力犯罪的案數增加了一倍。這些數字顯然還有低估的情形，部分的案件並未能呈現在統計資料中。

而另依據官方統計資料顯示，在民國 68 年以前，臺灣地區的刑案發生率約在每萬人三十餘件的水準。但是從民國 75 年以來，臺灣地區總體刑事案件發生率即呈現突如其來的高峰(見周愷爛，1997: 5-10)。換言之，臺灣治安有加速惡化的情形。此外，犯罪還有年輕化與暴力化的趨勢(同上，頁 113-136)。也就是說，愈來愈多年輕人就有了犯罪記錄，而暴力犯罪的比例也漸漸增高。周愷爛的研究認為，犯罪率的快速上升應與政治解嚴、經濟成長、社會力旺盛、價值變遷等因素有關(同上，頁 5-6)。如果所謂價值變遷是指自由化的思潮，那麼，整體說來，犯罪率上升應與自由化有關。

除了上述二者外，自殺率很可能也是社會變遷問題的重要指標。而依據行政院衛生署「民國 90 年國人主要死因統計資料」檔案中的「臺灣地區歷年事故與自殺死亡概況」的資料顯示，臺灣地區民眾每十萬人口中每年自殺死亡人數在民國 80 年、85 年與 90 年時分別為 7.16、8.62 與 12.45。換言之，十年來自殺率有明顯的上升。

從某個意義來說，臺灣社會可能正在經歷涂爾幹所擔心的某種程度的「脫序」(anomie)的狀態，也就是舊規範式微，

而新規範尚未確立的情形。個人主義的價值正在成形，社會組織的基本原則正在從家族主義價值轉為個人主義價值，但是個人主義的社會組織原則所必須依賴的新規範卻未能確立。

由於臺灣社會是從家族主義價值轉向個人主義價值，我們的基礎社會條件可能與西方社會有別，我們可能較欠缺普遍平等主義的思維與態度。個人主義者們所主張的對個人尊重的原則顯然是立基於普遍平等主義的前提下，否則社會仍然難免陷於衝突、對立的困境。而事實上，西方比較擁有此等社會條件，而中國文化傳統中卻欠缺此種特性。

在當前臺灣的教育改革中，強調個人尊嚴、自主性、隱私與自我發展（見行政院教育改革審議委員會，1997）。這些重要原則，一言以貫之，就是個人主義的原則。但是，改革中並沒有同時強調「博愛」精神或普遍的平等主義。即使加上這些條目，實際上也未必有實質作用，因為這也需要某種長期教化的有效機制（如基督教，特別是基督新教）。然而，教育改革的主導者可能沒有充分意識到，自由化社會中會缺少有效的教化機制。自由主義者有點像是先行自廢武功的打鬥者，由於反對先於理性溝通所構成的社會影響機制，最後卻發現沒有現成的有效機制可以完成自我期許的目標。學校並不當然具有這樣的教化作用，尤其是缺少基督教傳統的自由主義下的學校。

不論是羅爾斯、海耶克、涂爾幹，或是其他深思的個人主義思想家，所提出的個人主義理想其實都具有高難度。人性中的自我中心傾向很可能隨時破壞掉個人主義的理想原則。利己式的、冷漠、疏離、甚至是原子式的個人主義似乎是最可能被實現的社會型態。事實上，博愛精神或是普遍的平等主義並非內涵於個人主義價值的特徵，它們是西方社會文化傳統所遺留的產物。而去除了像基督教這樣的社會機制，並非必然有其他機制能同樣具有精神改造的能力。

伍、結語

臺灣社會正在急遽的轉變中，而此處的研究試圖指出，社會變遷的主軸是基本社會組織原則的轉變，從傳統家族主義朝向個人主義。其中，光復初期國民政府的措施則是一個例外，是帶有集體主義意味的彎曲轉變過程。

本研究並嘗試釐清個人主義、家族主義與集體主義間的關係。此處的論點是：三者間應該是一種三角關係，或甚至是多角關係。換言之，個人主義與集體主義並不是單一向度的連續譜，而是更複雜的關係。個人主義與家族主義對於自我中心的人性都有較大的親和；但是個人主義與集體主義卻可能在普遍主義上有親近性。就此而言，家族主義與集體主義並不適宜視為同一範疇，雖然他們可能都傾向減少對個人自主性與目的性的強調。

基於以上的概念格局，近代臺灣社會的變遷，並不適合簡單看成從集體主義到個人主義的變遷，而是從家族主義朝向個人主義的變遷。而且，社會的組織原則的變動，可能始終是在三角形的框內進行，而且可能是彎曲的行進路線。

個人主義的變遷趨勢為臺灣帶來自由化與經濟繁榮，但是也帶來一些可憂的現象，譬如高離婚率、高自殺率與高失業率等。而且，由次臺灣社會欠缺普遍主義與博愛等傳統，個人主義似乎更有可能走向鼓勵利己、自私，並造成社會失序、混亂。

個人主義的變遷趨勢顯然不是朝夕可變，而既然它會持續影響我們，我們就應該密切注意、審視我們社會的變遷趨勢與特徵，並設法在個人主義原則的大框架之下，營造更理想的自律、愛人習性。這是需要大家共同深思的問題。

參考書目

- 行政院衛生署民國 90 年國人主要死因統計資料
(<http://www.doh.gov.tw/statistic/data/公佈欄資料檔/90死因統計.htm>)，2002/12/30。
- 行政院教育改革審議委員會（編）（1997），《教育改革總諮議報告書》。行政院研究發展考核委員會發行。
- 李心文（2001）〈兩位自由主義者對於社群主義批評的回應--羅爾斯與德我肯〉，《國立中正大學哲學研究所碩士論文》。
- 林火旺（1995）《羅爾斯之政治自由主義與道德生活》，收於錢永祥、戴華主編，哲學與公共規範。台北：中央研究院中山社會人文社會科學研究所。
- 林火旺（1998）《羅爾斯正義論》，台北：台灣書店。
- 蔡昀典，1999，《自由主義與社群主義論辯初探。國立臺灣大學哲學研究所碩士論文。
- 蔡勇美、伊慶春（1997）《中國家庭價值觀的持續與改變：臺灣的例子》。收於張荳雲、呂玉瑕、王甫昌編，九.年代的臺灣社會：社會變遷基本調查研究系列二，頁123-169。臺北：中央研究院社會學研究所。
- 陳其南（1988）《臺灣的傳統中國社會》，臺北：允晨。
- 陳秉璋（1982）《實證社會學先鋒：涂爾幹》，臺北：允晨。
- 周憐嫻（1997）《變遷中的犯罪問題與社會控制—臺灣經驗》。臺北：五南。
- 錢永祥（1995）《社群關係與自我之構成：對沈岱爾社群主義論證的檢討》。江宜樺、陳秀容主編，政治社群。南港：中央研究院社科所。
- 楊國樞（1988）《中國人的蛻變》，臺北：桂冠。
- Cha, J.H. (1994). "Aspects of the individualism and collectivism" in Korea. In Kim, U. et al. (eds.). *Individualism and collectivism: theory, method, and applications*. Beverly Hills, CA: Sage. Pp. 157-174.
- Durkheim, E., 1975(1898), "Individualism and the Intellectuals." "Tr. by S. & J. Lukes, in *Durkheim on Religion*. Ed. by

- W.S.F. Pickering, Pp. 59-73. New York: Routledge & Kegan Ltd..
- Hayek, F.A., (1993) (原著 1947), *Individualism and Economic Order*. 夏道平 (譯), 臺北: 遠流。
- Ho, D. Y. F. and C.Y. Chiu, (1994). Component ideas of individualism, collectivism, and social organization: an application in the study of Chinese culture. In Kim, U. et al. (eds.). *Individualism and collectivism: theory, method, and applications*. Beverly Hills, CA: Sage. Pp. 137-156.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequence: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the mind*, London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1994). Foreword, in Kim, U. et al. (eds.). *Individualism and collectivism: theory, method, and applications*. Beverly Hills, CA: Sage. Pp. ix-xiii.
- Thorton, A., T. Fricke, L.S. Yang, & J.S. Chang, 1994, Theoretical Mechanisms of Family Change. In A. Thorton & H.S.Lin (eds.), *Social Change and the Family in Taiwan*, Pp.88-115. Chicago: The University of Chicago press.
- Kim, U. et al. (1994). *Individualism and collectivism: theory, method, and applications*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Triandis, H.C. (1989). Self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 269-289.

南華大學教育社會學、社會學所

出版系列 在教育學與社會學的領域裡 我們嶄露頭角

意識、權力與教育

編者／蘇峰山

定價／250 元

師資培育制度變革的社會學分析

作者／紀金山

定價／250 元

高等技職教育轉型的社會學分析

作者／林大森

定價／320 元

市場、國家與教育：教育社會學的分析

編者／齊力、蘇峰山

定價／250 元

臺灣青少年偏差行為之剖析

編者／齊力、董旭英

定價／300 元

質性研究方法與資料分析

編者／齊力、林本炫

定價／220 元

重塑自我的遊戲：網路空間的人際交往

作者／黃少華、陳文江

定價／250 元

數位年代的女性啟蒙

作者／袁蕙晴

定價／200 元

連線文化

作者／瞿本瑞

定價／250 元

科技未來與人類社會：從 Cyborg 概念
出發

作者／蘇健華

定價／200 元

網路同儕對 N 世代青少年的意義：認
同感的追尋

作者／陳俞霖

定價／200 元

線上遊戲的魅力：以重度玩家為例

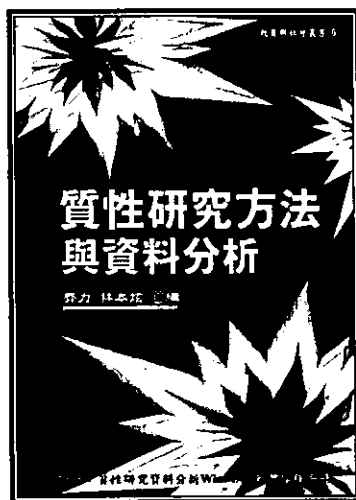
作者／陳怡安

定價／200 元

康德哲學問題的當代思索

作者／李淳玲

定價／320 元



總經銷：高雄復文圖書出版社，

地址：高雄市苓雅區泉州街 5 號

電話：(07)2261273

傳真：(07)2264697

郵購：郵政劃帳帳號 41299514

國家圖書館出版品預行編目資料

教育與權力：一個批判的分析 / 林本炫，鄒川
雄編。-- 初版。-- 嘉義縣大林鎮：南華大
學教社所，2004[民93]

面：公分。-- (教育與社會叢書；7)

ISBN 957-8210-43-4(平裝)

1. 教育改革 - 論文, 講詞等 2. 教育 - 臺灣 -
- 論文, 講詞等

520.7

93002459

教育與社會叢書 7

教育與權力：一個批判的分析

2004年3月初版

編者：林本炫、鄒川雄

發行人：蘇峰山

出版者：南華大學教育社會學研究所

地址：嘉義縣大林鎮中坑里中坑32號

電話：(05)272-1001 轉 2311

傳真：(05)2427150

網址：<http://www.nhu.edu.tw/~edusoc/>

總經銷：高雄復文圖書出版社

地址：802 高雄市苓雅區泉州街5號

電話：(07)2261273

傳真：(07)2264697

郵購：郵政劃撥帳號 41299514

定價：250 元

ISBN 957-8210-43-4

版權所有，請勿翻印

本書如有破損、缺頁或倒裝，請寄回更換。