

現代社會「教改」論述的演變
及其發展的結構性條件
以台灣暨德國的教改論述為例
齊偉先*

The Evolution of Discourses of “Educational Reform”
and Its Structural Conditions in Modern Society
A Comparison between Taiwanese
and German Educational Reform
by Wei-Hsian CHI

關鍵字：教改、第三部門、市場、國家、效率、人本價值

Keywords: Educational Reform, The Third Sector, Market, State, Efficiency, Humanistic Idea

收稿日期：2010年11月05日；接受日期：2011年09月08日。

Received: November 05, 2010; in revised form: September 08, 2011.

* 服務單位：南華大學

通訊地址：嘉義縣大林鎮中坑里南華路一段55號

E-mail: whchi@mail.nhu.edu.tw

中文摘要

儘管台灣和德國的社會文化背景極其迥異，研究觀察卻發現兩個國家教制的歷史演變呈顯有許多雷同性可供進一步思考及比較。透過跨國的比較，本文試圖說明兩個不同文化及政治背景的現代社會，在其現代化發展的過程中呈顯了什麼樣值得關注的共同特徵。本文從國家、市場及民間團體的這三個影響面向切入，發現不論在台灣或在德國，市場及民間團體這兩造對社會中「教育」的看法及定位有越來越重要的影響。其中也發現兩國教改訴求的基調都呈現有相同的轉向：由強調人本價值轉而變成效率導向的基調。此外，研究進一步指出，國家教育決策根本上面對的是「效率考量」和「人本價值」的兩難困境，而這正是現代社會內在結構運作邏輯一體兩面的張力展現。結論將指出，這內在矛盾的結構性張力將無法由國家政府獨自承擔及解決，第三部門的教改論述在現代社會中將會持續扮演一個重要角色。

Abstract

Some similarities can be found between the educational reform in Taiwan and Germany, which continue to occur in different cultural and political background. The similarities shall be viewed as the common characteristics of the modern societies. This study starts with analyzing three important agents in relation to the discursive construction of educational reform, i.e. the state, market and civil organizations. It shows that the market and civil organizations are becoming much more important nowadays. In addition, I shall argue that the criteria of “efficiency” and “humanistic idea” are intrinsically in conflict with each other in the educational discourses of modern societies. In conclusion, I shall clarify that the state will not play and should not play the dominant role in regulating the state educational policy any more. The balance between market and the influences of civil organizations becomes a key issue in the discourse of the state educational reform. The civil organizations shall continue to play an important role in the discursive production of educational reform.

前言

西方社會自「國家」的概念萌芽、落實並持續建構以來，「教改」的論述也伴隨著以不同的方式、內涵及強度演變。過去兩百多年來，歐美教育的擴張及相關制度的發展，隨著不同歷史階段的改革發生了巨大的轉變，其背後有兩項持續影響的關鍵因素：一者為自啟蒙時期起逐漸發展成熟的人權思維；另一者則為肇因於科學暨工業革命所帶來生活及生產方式的轉變。前者形塑出一種新的、有普遍性的價值論述，是政治性的；後者則創造出一種新的生產及消費模式，是經濟性的。在同一歷史潮流中，歐洲的國家相繼建構成形，在政教逐漸分離的發展背景下，「教育」一詞的意涵由過去和宗教緊密結合的運作模式，逐漸轉變成是世俗國家下轄的功能性單位。在以民主原則為基調的國家建構(nation building)中，「教改」不是選項，而是必然出現的聲音及要求，在台灣也見證了教改呼聲與民主訴求的密切關聯。近二十多年來，台灣一系列「教改」呼聲及相關政策之所以如火如荼的展開，一般或以解嚴後民主深化致使民間力量得以展現其由下而上、由(體制)外而(體制)內的影響來說明，或者將這現象解釋為因政治改革及全球化所導致之社經結構轉變所引發的與教育相關的特殊需求。這兩種解釋模式雖不同，但卻也分別從不同的角度部分地呈現了「教改」訴求的現代性特質。

西歐中古時期，教育原來是宗教領域中的一種內在機制，不僅內容上是以宗教神職訓練的內容為主，教育的對象也沒有普遍性。而近代「教育」一詞的語義在啟蒙時期有了革命性的轉變，其中促成這語義轉變的一項重要發展就是西歐民族國家的形成。現代國家的建構彰顯的是人權論述的落實，重新定義了「公民」概念並以其作為國家形構的重要基礎，「公民」認知的塑造影響著現代「教育」一詞的重要內涵。在國家初步形構的過程中，教育的內涵一直具有價值訴求而且是政治性

的：一方面彰顯一種個人對自我的價值認知，另一方面也為國家政體奠定了運作的基礎。但在20世紀後半葉，國家的角色開始有了關鍵性的轉變，新形態市場機制的出現，讓國家這個過去集價值論述及經濟論述於一身的單位，開始讓出主導的優勢力量。社會中出現了另一個進行價值論述的場域，亦即一般標以第三部門的社會力領域。「教育」一詞因而不再只是政府政策論述及政治操作所能完全主導的領域，同時變成也是市場機制及相關社會團體所能共同參與建構的領域。

本文將「教改」一詞定位為社會中一般對「教育」的功能及基本訴求認知的改變，反映的是社會中教育相關論述的轉變。是以如果我們在不同文化及歷史背景的發展中發現有相似的論述轉變，背後體現的將是社會中相關權力結構特性上的相似性，循此思維，跨文化或跨地域的現象比較有其社會學考察的正當性。一些初步的觀察顯示，儘管台灣的文化及政治背景和德國極其迥異，但這兩個社會教育制度發展及教改論述的轉變卻呈現有許多雷同之處待進一步解釋。本文將以這兩個現代化社會中教改訴求轉變過程的相似性作為討論及比較的基礎，考察背後所體現之現代社會結構變遷的共同特徵。在方法上，本研究也期許這種跨國比較模式的建立可以成為一種模組，作為其他類似跨國研究進行論述比較的參考。

二、概念的釐清：「改革」與「變遷」之辨

有關改革(reform)及變遷(change)的差異，Popkewitz曾經指出：「改革所關注的是在定義公眾場域時大眾的動員及權力關係。而變遷一詞，乍看之下，較少規範性，而『科學性』的內涵較強」(Popkewitz, 2007: 1)。依此觀點，改革所指涉的是能反映公眾觀感及大眾動員的整體規劃，強調的是論述或規範的結構性轉變，意味著一種權力性的運作，指陳某時代當下規範性的問題，並涉及價值理念及主體實踐的指

導方向。依此思考，「改革」所訴求的制度性改變背後體現有一種具指導性的上位理念，也就是說制度上的變化不是為了行政運作上的效率考量，而是為實現背後的上位理念。是以在研究「改革」時，社會結構及歷史情境的描述，應以論述權力結構的時代性作為流變描述的時間基礎，也因此這類流變描述往往具有時代的斷裂性。¹相對於此，「變遷」則指涉客觀的制度變革，Popkewitz在描述變遷概念時所說的「科學性」與一般實證主義所標舉的抽象準則與標準並不盡相同，他視「變遷」為一項科學，以此對社會事件提出系統性的問題，並用嚴謹的方法來尋求答案。」(ibid.: 2)依此，變遷意味著客觀制度設計上功能變化的描述，代表的是制度運作上問題的因應及新的解決方案的施行等制度變革。由於它以客觀現象的描述為主軸，所以這種跨時性的描述往往是以有紀元刻度的時間觀來進行，在描述上也較著重於說明制度面相上的演變。在上述兩個概念區分的基礎上，本文援引Popkewitz對「改革」一詞的定位，討論中所提的教育改革，指涉的並不只是一種基於執行需要所進行的制度調整及功能性的改變，而是要能反映這個社會對「教育」基本理念定位的轉變與變革，也因此社會中相關論述權力結構的轉變是主要研究觀察的基礎。本文以教改論述作為主要的分析對象，探討不同時期教改論述的內涵，並試圖說明其內涵的轉變。

本文討論中所謂的「論述」乃參酌法國學者Michel Foucault所框架出來的概念，Foucault的論述概念有以下幾項重要的特質：(1)它是在社會諸多制度化基礎上所共構形成的言說體系：他認為在社會中存在各種不同的組織、團體等正式或非正式制度化基礎，與這些制度化基礎同時發展而形構出來的是許多不同、彼此相互競合的言說體系，這些言說體系並非某單一團體的某種主張，而是社會場域內相互衝擊、競合過程中所共構發展出來的言說體系(Foucault, 1971)。(2)由於這些

1 在Foucault的論述分析中，論述發展的歷史就是一種斷裂的歷史觀，這在以下的討論會再詳述。

言說體系有社會制度化的基礎，因此具有社會正當性，也就是具有引導社會關係建構的影響力，展現出一種**權力性格**(Foucault, 1989)。就這個意義而言，Popkewitz在上述定義「改革」時所提及的「公眾場域時大眾的動員及權力關係」，也就是將「改革」視為是一種社會論述的看法；此外，(3)就言說體系的內容而言，它是**有結構性的**；而且(4)它的內容體系會**隨著時代而有所更迭**：Foucault研究的史觀其實是一種由論述結構來決定分期的時間觀，標準刻度化的自然時間序列不是他史觀的時序基礎；Foucault的史觀所呈現的歷史是一種論述結構意義下的「時期史」，也因此不同時代的論述結構間的斷裂成為這種史觀必然的元素，這個斷裂的史觀在他對科學知識史的研究中表現得最清楚(Foucault, 2002)。本文以下對教改的分期，基本上也是援引上述這種論述結構史觀作為討論分期的基礎。

三、台灣及德國教育制度的演變

由於歷史上各國教育改革的主要動力來源，不脫和政府、市場及民間力量這三者所進行的論述密切相關。此三者分別在不同年代及不同社會背景以不同的方式影響著教育改革呼聲的出現，因此以下的討論，將聚焦於這三個制度化基礎以及它們的影響力，並以此作為觀察教改論述演變的重要基礎。

(一)、德國教育史上的三次教改浪潮

1806年普魯士和法國開戰之前，現今的德國地區可說還沒有所謂的國家意識可言，但在1815年拿破崙滑鐵盧戰敗後，短短十年內德國快速地進入了英法花上百年才臻至之國家意識論述的成熟期(Greenfeld, 1992: 277)。其背後的因素當然相當複雜多元，而非僅這十年的爭戰所能充分解釋的。Greenfeld的研究中就指出前此階段的啟蒙思想、宗教

虔信派(Pietism)的運動、浪漫主義(romanticism)前期等思潮都為這十年的鉅變奠定了重要基礎(ibid.: 278ff.)。而德國的基礎學校教育義務(Schulpflicht)隨著國家意識的興起，於19世紀中葉公佈落實。德國在1870年之前，相關教育經費主要是由教區及政府共同負擔，但教育監督(Schulaufsicht)的權責則落在教會手中。1871年德法戰爭後，德意志帝國成立，德國邁入實質民族國家的階段，教育監督的權責始轉由國家負責。在國家實質建構運作的這個時期，引發了許多教改的需求及訴求，例如值此時期，德意志帝國國王威廉二世(Kaiser Wilhelm II)於1891年就曾宣稱：「置身於古典中學(Gymnasium)並瞥見其場景背後情形的任何人都知道那裡缺乏什麼。所缺乏的首先是國民基礎。我們必須把德語作為古典中學的基礎；我們應該教育出德國式的青年而不是希臘和羅馬青年」，在此之前，德國為培養菁英特設的古典中學十分強調拉丁語和希臘語及形式學科，這些在學校教育中佔有支配性的地位(參考梅爾，2000：244)。但威廉二世的這個宣稱，卻相當清楚標明了一個國家在建構國家認同過程中，文化上必然產生強烈的自我認同的需求。

緊接著十九世紀所建立的國民教育體制，非政治領域的學界開啟了另一波教改論述，這個由不同論述觀點切入而呈現有共同訴求特徵的運動始於二十世紀初，並一直延續至1930年代希特勒掌權之前，一般稱此時期為改革教育時期(Reformpädagogik: 1890-1930)。其訴求的共同性可視為是反威權式、反強制填鴨式的教育模式，強調學生自主性(Selbstständigkeit)的適性教育思維(Oelkers, 1989: 13ff., 92ff.)。在此改革教育時期，政治上德國於1919年成立了威瑪共和，並於1920年開始教育制度的變革，成立新制小學(Grundschule)成為新制中第一階段的義務基礎教育，取代前此的基礎小學(Elementarschule)。此外，新制的教育設計中也將第二階段教育分流為三個體系，即一般中學(Hauptschule)、實業中學(Realschule)及傳統的古典中學(Gymnasium)，學校教育透過制

度改革開始有了第一次的實質擴張。

1960年代，德國一方面由於戰後的經濟復甦所產生的生產力需求及社會結構的改變，另一方面也由於1960年代中期後，左傾的社會民主黨(SPD)取得了政權，政策上強調教育平權並反對原本以經濟考量所規劃的中學教育分流(參考 Solga and Wagner, 2004: 97-100)，開啟了第二波教改。這第二波教改時期(1960及1970年代)的改革論述可說是經濟考量和社會正義考量雙重力量交鋒的結果：一方面由於戰後的重建，讓社會氛圍重視經濟的復甦與發展，產業發展與科技思維讓教育成為培植人才發展經濟的重要領域，教育的擴張有助於厚植國家經濟力；另一方面，為了讓更多人有受教的權利以達到教育平權的正義目的，因此教育擴張成為一個必要的發展。由此可看出，教育的擴張成為經濟考量和社會正義考量下一項重要的共同交集。這時期德國高等教育擴張的發展可說一方面反映了產業人才的經濟需求，另一方面也回應了高等教育平權的呼聲。²

自2000年以來，有鑑於全球化的發展趨勢及各類國際教育評量指標公佈後所帶來的衝擊，在德國引發新一波的教改聲音，這可說是繼1960、1970年代之後新出現的另一波教改浪潮。其中促成此新一波教育檢討聲浪的一項重要因素是多項全球性評比指標的成果報告紛紛出爐，例如經濟合作暨發展組織(OECD)自2000年開始進行的「國際學生成就評量方案」(Programme for International Student Assessment, 簡稱PISA)。³評量的結果大出德國人的意表，成績相當不理想，在參與的32個受測國家中排第20名，這在德國造成相當大的社會效應，國內檢討聲浪不斷。此外，《泰晤士高教增刊》(The Times Higher Education Supplement)在2004年公佈的全球大學排名中，德國大學成績最佳的前

2 有關這個時期的德國教育改革亦可參考中文文獻(顧忠華, 1999a: 426-438)。

3 是繼TIMSS(第三次國際數學與科學測試項目)之後，全球另一項大型的學生學習成就之比較研究。

三名分別為世界排名47、60及85，這樣的成績也讓德國政府及學界相當不滿意。諸多國際指標相繼指出德國教育體制不論是中學還是高等教育，都有相當大的改進空間。是以一連串的改革聲浪發酵，其中所引發重大的教育改革包括有中小學教學品質改進措施的檢討反省、大學學費制度的啟動、菁英大學的發展計劃、大學學制及教制的改動及市場化，總體而言，形式上頗有向美式化發展轉進的趨向。在提昇教育效率及國家競爭力的訴求下，德國政府於2007年也開始進行菁英大學(Elitenuniversität)的規劃及審核：德國政府共選出了11所大學，預計連續五年提供19億歐元(約800億台幣)重點補助這11所菁英大學，希望藉此能重振德國過去優良的大學競爭力。有別於1960、1970年代的教改爭辯，這一波改革強調教育權的反抗力量幾乎可說完全處於弱勢，社會正義的論述也只是被動反擊，不甚有效果。整體來說，這一波教改究其論述內容，可說是德國在認知到現代知識經濟的潮流及國際市場(包括人力市場的全球化供需結構)的壓力下所採行的改制，也就是全球化趨勢下市場考量及國際競爭壓力下所催生的變革。

(二)、台灣教制發展

由1945年至1968年，台灣教育可說是在政府嚴格控管下的威權產物。由1950年教育部頒佈的「勘亂建國教育實施綱要」可以清楚看出，全國的教育是以勘亂建國為中心，例如在綱要所列的九項主要工作項目中就有加強三民主義教育、推進敵後教育工作、準備收復與教育重建等項。⁴此時的教育模式可說是「革命教育」，將學校視為政府機關來管制，成為政府在台灣最有效的控制層面。民國五十七年政府公佈〈九年國民教育實施條例〉，台灣啟動九年國民義務教育，條例第八條說明「國民教育之課程採九年一貫制，應以民族精神教育及生活教育為中

4 參見「勘亂建國教育實施綱要」(1950：14-15)。

心。國民中學繼續國民小學之基礎，兼顧就業及升學之需要，除文化陶冶之基本科目外，並加強職業科目及技藝訓練。」在那個年代，民族精神教育及生活教育是主要任務，就業及升學之需要是兼顧的功能。民國五十九年教育部頒〈加強推行國語運動辦法實施要點〉、民國六十年教育部公布〈高級中學課程標準〉及〈國民中學課程標準〉，台灣國家主導的教育制度進入了實質運作的階段。直到1987年解嚴前，縱然有許多制度條例上的修訂，但國家意識主導的模式及基調並沒有本質性的轉變(薛化元，1995：8-10)。

威權教育的發展儘管在1968年政府推行九年國民教育的政策後仍持續，但革命教育這種完全政治導向的模式卻已不再是唯一的教育方針。此時，另一股經濟性的論述也開始展現其力量，此時正是台灣由進口替代工業轉型成出口替代工業的階段，經濟的發展牽動教育的需求。國民教育延長的背後，代表的是一種國家經濟力的厚植與培養，政府也在此時開始推動職業教育。台灣經濟型態由於教育的配合發展，進一步由勞動密集過渡到資本密集的經濟型態(史邦強等，1996：7)。這些發展可以看得出，教育政策讓台灣的教育由純粹為政治服務的模式，轉變為為國家經濟政策服務的特質越來越清楚。這也促成台灣教育擴張的第一波發展：約自1960至1972年這段時間，台灣的中等教育與專科學校開始有一波明顯的成長，至1972年，大專院校增至99所(9所大學、14所獨立學院、76所專科學校)，其中專科學校在此期間由12所增至76所，成長最為明顯。但在這一波整體的成長期後，政府自1970年以來的二十年中，仍持續政策性地擴充技職教育機會以符合台灣產業結構的需求，但由於相對較限制普通中學及大學的發展(黃春木，2007)，致使高等教育的教育機會是相對不足的(王麗雲，1999：7-8)，這個現象也為後來的教改運動種下了一部份的前因。

台灣進入1980年代以來，各種民間運動在短短的十年內大量的出現，有軟性的消費者運動(1980)、生態保育運動(1981)，有維護弱勢

者權益的反污染自立救濟運動(1980)、婦女運動(1982)、勞工運動(1987)，也有高度政治化的各種黨外運動(沈宗瑞，2001：153-154)。各種的民間運動不僅讓各領域看到集結社會力進行改革的可能性，更重要的是在運動過程中由民間各個角度引發了對人權、民主內涵的反思。這些社會條件自然也引發了民間社會力對台灣教育領域的檢討與反省。一開始在1980年代前期的教育改革主要反映在許多具體弊端上，如要求軍訓教官退出校園、籌組教師工會等。接著則是「法律」面的改善，例如校園民主化運動、要求修訂「大學法」、「教師法」、「師範教育法」、「國民教育法」等(薛曉華，1996)。1987年台灣解嚴後，抬面下運作的社會力便立即取得制度上的正當性，民間教改團體紛紛成立，包括有「振鐸學會籌備會」(1987)、「教師人權促進會」(1988)、「人本教育基金會」(1988)、「主婦聯盟」(1988)等。其中人本教育基金會與主婦聯盟更在1988年1月31日聯合32個民間團體召開第一屆「民間團體教育會議」，針對當時教育弊病提出建言，這可算是教育改革活動的第一波。在這一波的民間壓力下，教育部連忙召開中斷有十八年之久的全國教育會議，教改在此時展現出一種由體制外而體制內的發展態勢。

這股民間教改的勢力持續匯聚，在1994年「四一〇教改聯盟」的成立可謂達最高峰：其基本訴求乃集之前蘊釀期之大成，包括在理念上要求教育現代化與自由化；在法規上要求制定教育基本法及重要教育法規，讓教育走向法制化；在制度上則提出學制彈性發展、開放教科書、廣設高中大學、教授治校、打破師資壟斷等訴求。⁵這一波民間教改力量的集結，也迫使政府在隨後的五年內透過報告書的方式(如1996年的「教育改革總諮議報告書」、1998年公佈「終生教育報告書」)以及其他多項法規(如1994年修正公佈「大學法」、1995年公佈「教師法」、

5 相關訴求的論述可參見《民間教育改造藍圖，朝向社會正義的結構性變革》(1996)，四一〇教育改造聯盟。

1998年公佈「原住民族教育法」及「高級中學多元入學方案」、1999年公佈「教育基本法」及修正公佈「國民教育法」等)來回應。但在這一波法規的訂定完成後，台灣的教育改革便步入了另一個實務操作的階段，畢竟政策務實的施行需要有一定的組織運作基礎，因此民間教改團體的力量很自然地由主導議題的社會運動模式，逐漸退位成為監督的角色。

在此我們必須認清一件事情，儘管政府在民間教改團體的壓力下給了回應，進行了一些法規及制度上的改變，但這並不表示政治的教育政策改變是以民間教改團體訴求的基調來進行。例如政府在檢討的過程中，同時引進了市場機能的概念，在1997年行政院教育改革審議委員會所提的教育改革總諮議報告書中，提出了對我國高等教育未來發展的建言：「強化高等教育的市場機能，高等教育應該繼續擴充，最好的作法是由政府掌握公立學校部分，加以規劃，而讓私立學校自由調節，以適應社會的需求」。由於私立學校和公立學校原本就在同一市場內競爭，因此這種說法根本已違反市場論的基本精神。辜不論這種似是而非的論調，本文要強調的是在教改人士眼中廣設高中大學以擴大教育機會的論述，反成為政府以市場機制合理化的「共識」。在這「共識」下高等教育政策由過去由政府管制邁向放寬管制，朝所謂的「市場機制」操作。具體的措施是(1)將符合改制標準的專科學校升格為技術學院；(2)放寬大學的增設，特別是優先考量四年制技術學院的申請，這個措施讓我國高等教育機構快速擴張(蓋浙生，2004：36-38)。又為了避免高等教育擴張造成政府財政的負擔，大學自理、以市場機制來經營管理高等教育機構的說法也因而被逐漸正當化(戴曉霞，2000：41)。這種以效率管理為主要發展原則的趨勢，恐怕是民間教改團體當初所始料未及的問題。

整體而言，解嚴後台灣教改的論述發展並不是沒有變化，就以解嚴後台灣教改課程論述發展為例，卯靜儒及張建成(2005)的研究曾指

出，教改的課程論述發展就大致可分為1987-1996年及1996-2003年兩個時期，第一時期的課程論述基調是以人本適性教學及課程內容在地化等為原則，其中儘管也有一些效率考量的訴求，但這時期教改的真正動力在於反制國家威權領導的教育型態，所以鬆綁及自由是這時期教改的主要訴求。1996年後則因應教改措施逐步落實的需要，再加上2000年政黨輪替的因素，使得反對過去弊端的論述不足以持續教改的論述動力，而必須放眼在制度的落實及願景的實踐。另外加上國際因素的影響，使得以經濟效率為考量的全球化、國際化的教改訴求逐步取得主流論述的地位。本文在後續的討論中，試圖說明這種「人本價值論述」與「效率論述」的教改訴求之間存在一定的緊張性，兩者的對遇成為現代社會結構上的必然發展，而這也是教改呼聲在現代社會中持續出現的重要原因之一。

四、台灣與德國教改論述發展之共相

(一)、「教育擴張」作為不同教改訴求的公約數

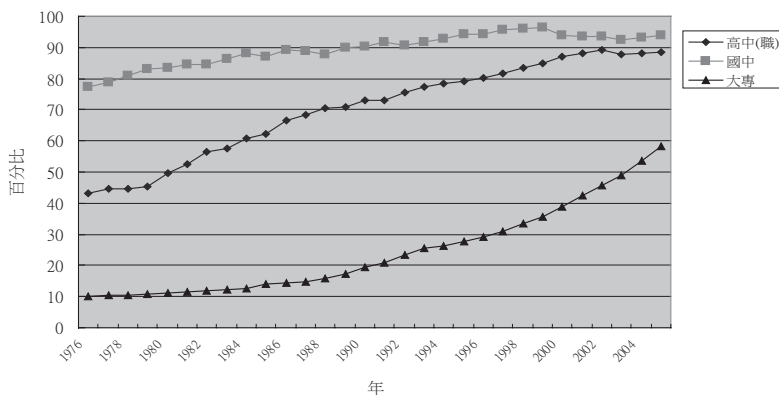
在論及教育擴張時，背後往往有兩個重要的理由：一者為教育權的考量；另一者為競爭力的考量。前者涉及文化理念的價值觀，認為國家有義務保障國民自我發展以及實踐其自我價值的權利。這個思維是以人的內在價值為中心的論述觀點，內容有普遍性，涉及的是每個公民的權利，也正因如此，政府有必要保障每個公民有實現自我價值的機會，教育的擴張也因此成為這種思維內在運作必然展現的趨勢。但在這個意義下所論及的教育擴張往往是橫向的擴張，亦即擴大基礎教育施行的涵蓋面，強調受教的義務性。與此相對，後者（競爭力的考量）則強調教育是支配與分配資源及資本的基礎，有別於橫向擴張的論述，這個意義下所論及的教育擴張往往指涉的是縱向的職教分流或高等教育的擴張，也就是顧及市場需求的擴張（林永豐，2002：98-103；

黃新民，2004：86-89），並強調職能教育機會的平等性：在個人的層次上，教育程度的高低意味著就業機會的高低，具有個人生涯發展的願景意涵，而在國家的層次上，人才的培養被視為是國家提昇競爭力的基礎，教育擴張成為經濟考量下有正當性的國家策略，因此提高國民教育水平的縱向擴張成為重要的策略。

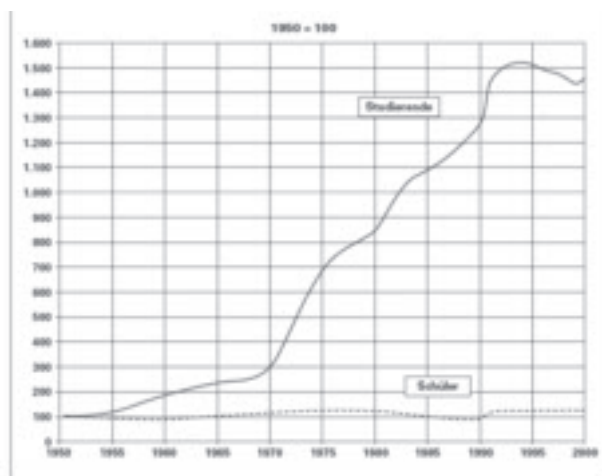
回顧德國及台灣教育擴張的狀況，上述觀點大致可獲得印證。兩國涉及教育權利的基礎教育的橫向擴張之萌芽時期都是發生在強調國家意識的威權背景下，如德意志帝國時期及台灣解嚴前的發展，台灣自民國五十七年施行九年國教以來，國中義務教育在解嚴時就達89.02%的在學率(圖一)；而和經濟論述相關的高等教育的擴張(縱向擴張)則分別在國家經濟發展蓬勃的年代才開始。⁶台灣約在1980年代開始，隨著台灣產業由加工出口轉型為技術導向的生產模式，教育縱向擴張明顯地反映在高中(職)在學率的快速成長，特別是在1980年至1990年這個經濟蓬勃發展的時期成長得最明顯，見圖一。⁷德國的狀況則可由圖二看出：在1970年戰後經濟發展復甦階段，德國大專生的成長率有明顯的增長，增長的態勢直到90年代中期之後才稍有停滯。這成長態勢雖有可能因60年代的嬰兒潮及1989年東西德統一這兩項因素所促成，但若如此，嬰兒潮這因素應該同時反映在1970-1980年中學生及1980-1985年大專生的成長狀況，而由圖二卻發現，同在嬰兒潮的影響下，大專生成長的比例遠比中小學生來得明顯。另外，東西德統一之後，中小學生及大專生雖都有增長，但就成長的比例來看，大專生成長的狀況還是遠比中小學生來得明顯。這說明了去除了嬰兒潮及東西德統一這兩項因素後，德國自經濟蓬勃發展的1970年代以來，高等

6 有關因應全球經濟結構變化所導致的高等教育之發展，相關討論可參考(戴曉霞，2002：70-72)。

7 相關討論可參考(莊逸萍，2004：131-135；蔡淑鈴，2004：55)。之後，臺灣高等教育的擴張則在解嚴後教改的推動下表現得更為明顯。



圖一：台灣(淨)在學率的發展

圖二：德國就學人數成長比例圖(Studierende：大專生；Schüler：中小學生)⁹

教育的擴張(縱向擴張)確實比中小學(橫向擴張)來得鮮明。

不論是強調教育權的正義論述還是以競爭力為考量的經濟論述，

8 整理自教育部網頁資料：http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/student_age.xls

9 statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 161-Juli 2002, Schule in Deutschland: Zahlen, Fakten, Analysen, Analyseband zur Dokumentation: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen, 32.

教育擴張一直是其最大公約數：在20世紀初期，當歐美的產業結構還停留在量產及傳統勞動力的生產模式時，基礎的教育就足以滿足產業需求，因而強調教育權（作為一種社會正義訴求）及強化有助量產之經濟勞動力（作為經濟效率訴求）這兩種訴求之間，存在有共同的公約數，亦即進行橫向擴張的基礎教育。¹⁰而在1960、1970年代，當生產結構逐漸走向後福特及技術導向的生產模式，基礎教育已無法滿足產業需求，高職技校的教育因而成為業界發展的人力基礎。有關教育權的正義論述不再只停留在人格適性的教育論述，進而認知到教育已成為資源及資本分配的支配因素，而背後所延伸出來的是更多的文化及社會資本的分配，也就是階級再製的問題。因而強調社會正義的論述不再只是基礎教育的權力，更包括「向上」接受高等教育機會均等的權利。因為當高等教育成為資本權力的同義詞時，公平、平等這些正義內涵就是接受高等教育機會的平等，教改的「正義」訴求也由原來人本價值的正義論述轉向「分配正義」的討論。此時，教育擴張（縱向的擴張）成為社會正義與經濟效率之間的公約數，只不過這時期強調的不再是橫向的而是縱向的教育擴張。不論在1960、70年代德國兩種論述立場之間的爭執，或在台灣四一〇教改運動後上述兩類論述之間的對話，儘管其中沒有太多發展出的共識，但教育擴張的發展一直是兩造都能接受的公約數。而在21世紀知識經濟特徵越來越明顯的發展中，這個教育擴張的趨勢更是明顯，不僅要每個人都受教育，而且要每個人受更多、更高的教育，這幾乎是現代社會中國家對「公民」提出的有社會正當性的「強求」。如果說，教育是現代社會一項大型的冶煉計劃，冶煉公民以遂行其社會鉅觀運作的機制，這機制冶煉出的是有公民自決意識的政治人與有自我消費意識的經濟人。

10 當然，不同的國家有不同的推動模式，有別於以國家主導的德國模式，美國則是發展出以資本家菁英所推動的模式（鮑里斯、季亭士，1989：271-277）。

(二)、由人本價值轉向效率考量

大戰前德國近百年來的教育體系可說是形塑國家意識的一個重要的機制，其間教育體制改革論述的爭議點，明顯地表現在以下理念之間的衝突：一方面強調教育在形塑「共同體」的社會功能，另一方面教育也同時必須履行塑造個體人格及開發個體自我內在價值認知的任務。德國前述改革教育期論述的主題可說就是這兩者的爭辯，但隨著二次世界大戰的戰敗，美國在德國的教育體制中扮演著「指導監控」的角色，德國引入另一種「美式民主」元素，在這種“democracy from outside”的強力影響下，伴隨自由主義式的市場擴張，德國社會對教育的「功能」及其對個體「意義」的想像不斷地受到衝擊。¹¹ 教育改革論述也因此逐漸轉向，一方面要求教育要更專業化、技術化，因而更市場化，而另外對個體的意義認知方面則要求要更能體現機會均等、資源分配的正義，這是1960、70年代的爭辯。2000年後隨著諸多跨國評鑑結果的出爐，德國教育的論述更明顯轉向以「效率」為主要思維的正當性建構及其優劣評估。對這一波的教改我們應在一個更廣的政經脈絡中討論：德國自1998年始，一連串關於聯邦中央政府及地方邦政府之間權責關係的檢討開始發酵，合作式的聯盟主義(kooperative Föderalismus)和競爭式的聯盟主義(Wettbewerbsföderalismus)兩種主張間的爭辯日益白熱化，成為當時主要論述的爭議點。前者主張經費、政策應有總體規劃，資源要各邦基於平均分配的原則來處理，因此各邦地方政府的決策自由度必須有所限縮；後者則主張各邦要在經費、政策上有更多的自由決策權，這樣的主張相信惟有如此才能更有效率。這兩種主張具體反映在教育政策上的立場是，前者主張地方邦政府的教育政策首應顧及平均分配的社會正義問題而要有統一的規劃，而後者則主張各邦的教育政策應考量效益問題而必須更有彈性，各非應擁有更大的自

11 相關說明可參見(Rosenzweig, 1998: 35, 140)

主權(Blankart 2007)。但前述2003年國際評量方案(PISA)的評量結果出人意料顯示德國教育成效落後的事實，在德國輿論界就像壓倒駱駝的最後一根稻草，讓整個教育論述中強調效益及彈性化的競爭式聯盟主義的氛圍凌駕於強調均分正義的合作式聯盟主義之上，不僅聯邦主義委員會(Föderalismuskommission)¹²這個新的組織因此於2003年成立運作，目的在將聯邦中央政府及地方各邦政府之間的垂直關係重新定位，在2006年更進一步落實了聯盟主義改革(Föderalismusreform)，並完成基本法的修法。在效益及彈性化的考量下，聯盟主義改革的結果給予各邦地方政府在教育上更大的權限，其背後的論述是競爭力及研發效率等考量(Bochard et al. 2006)。但從另一方面來看，這個發展也同時是德國中央政府在經費考量下的決策，現代的教育經費在高度科學化的發展中，因高成本而急速增長，加上原本教育擴張的政策使教育經費一直是德國聯邦政府財政負擔的重要來源之一，因而德國中央政府傾向將教育權放手讓地方邦政府管理，這等於也減輕了中央的財政壓力，各地方邦政府因而必須開始自籌更多的教育經費(Hrbek, 2006)，例如自2006年開始德國大學徵收學費的新政策陸續在各邦引入，這個政策發展也同樣是在這背景下出現的。一些經費較為拮据的邦政府，近來也開始提出重新檢討中央教育資源分配的問題，效率論述與資源分配的討論伴隨而生，成為21世紀初德國教改論述的主流議題。

在台灣方面，我們也同樣發現有類似的轉向：台灣在解嚴之前，教育基本上是國家政府主導的模式，以威權的方式灌輸國家意識，其中也包括政府主導計劃性經濟因應科技產業之需要而對科系設置進行分配安排等。但這種由國家政府主導的威權教育模式正是解嚴後90年代初期教改勢力主要撻伐的對象。如前所述，教改論述的發展，由原

12 此委員會全名為「聯邦政府作業方針現代化促進委員會」(Kommission von Bundestag und Bundesrat zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung)。

本強調「人本、在地化」等價值性訴求的基調，逐步向「市場化」及強化國際競爭力的思維位移。¹³最早倡導人本主義的黃武雄，在2010年的〈教改中的左與右〉一文中回顧教改的成敗時，曾如此針砭現在的教育狀況：

一個社會若由許許多多成熟的心智組成，這個社會便會有競爭力……競爭力不過是成熟心智的產物。可是今日台灣多數的主流菁英不這樣想，他們相信人力規劃，追求表象的「卓越」、一時的競爭力（黃武雄，2010：206）

這個診斷為台灣教育強調效率、競爭力的現況下了明確的註腳：台灣教育在1990年代的教改運動開始，逐步由強調學生本位、在地經驗及建立主體意識為核心的教育思維（相關的實驗例如有森林小學及種子學校，鄉土及母語教學的基本思維），向強調市場「效率」的論述轉進（相關論述譬如有關於「英文教學」的論述、和廣設高中大學相關的一些市場論述、知識經濟論述及國際競爭力的考量等）。¹⁴

台灣及德國這兩個在文化背景、價值體系及制度歷史發展都有相當差異的社會中，教改卻同樣由強調人本精神的「價值」轉向強調「效率」的教育規劃。這似乎顯示了，一個社會教改呼聲的出現雖是奠基於在地政經條件轉變的特殊背景之上，但這發展同時也展現了某種跨區域的共通內涵。

13 有關四一〇改革訴求的基調可參考羊憶容等（1994）及《民間教育改造藍圖，朝向社會正義的結構性變革》一書（四一〇教育改造聯盟）。

14 有關臺灣教育「鬆綁」的市場化意涵可參考（戴曉霞，1999）。而「退場機制」背後的市場思維及影響則可參考（林本炫，2006）。

五、教改論述中「社會正義」的語義轉變

人本訴求的「價值論述」與競爭考量下的「效率論述」一直是現代社會教改論述中的兩項重要基礎，這兩者的出現分別源於現代民主社會中內存的兩種緊張關係：一者涉及民主特質的內在緊張性；另一者則是市場化運作中所產生的內在緊張性，而教改呼聲持續出現的原因與此有關，分述如下：

(一)、民主化進程中公民個體權利及國家集體權力之間的共生及衝突

民主國家的一項重要內涵在於自決，這個自決的精神在集體層次的表現是國家的民主化，而在個體的展現則是個人的自我教育、自我實踐。¹⁵因此國家保障其公民自我發展的自決權利是民主思維的延伸貫徹。換句話說，以人的內在價值為中心的論述觀點和民主化之國家建構的內在思維是一體的兩面。教育在這思維中扮演的就是社會中協助個體開發其自我內在價值的一個權力機制，亦即以集體的**權力**保障個體的**權利**，其中所展現的吊詭就在於，「國家」同時是個體權利的保障者也是威脅者：個體自我權利的保障必須依賴一個外在權力優位的國家集體，換句話說，個體之所以能對自我有內在權利的認知，實際上就是集體權力展現其支配力、形塑個體的延伸成果，但集體權力的考量並非在任何面向上都和個體權利的保障相容，因而二者之間既共生、但也存在著一定的緊張性。以個體權利及集體權力共生關係的角度來看，在民主自決精神下，教育的功能就是形塑每一個被教育者的理性意識及相關權利的自覺，教育儼然成為民主機制中的內在規訓機制，這種權利認知的灌輸，是一種價值性的認知灌輸。如果將民主化的核心特質理解成公民社會的建構，其中最重要的也就是一種由下往

15 例如有關國家教育權及國民教育權的相關論述都屬此範疇。(楊巧玲，2001：3-8)

上之建構力量所促成的政治主體意識以及相應主權共識觀念的建立。公民社會中「主流文化」及「共同體」想像逐步建構的過程中，自我風格化的個體(單位)之自決意識也因而獲得強化確立。但另一方面這種共生關係也往往衍生出個體和集體之間的緊張性，例如公民個體及國家集體之間往往存在著突顯(國家)集體性**權力**的需要(如國家安全考量)及彰顯個人自由**權利**(如基本人權)的兩難爭議。這兩種不同立場的爭辯，反映在教育議題上就是「國家教育權說」與「國民教育權說」之間的爭議，對此薛化元(1997)有專文論述：依國家教育權說，國家因有統治權，統整教育事務，因而有確保國民教育機會及維持教育品質的任務，國民也因此有接受教育的「義務」(ibid.: 21)，這種看法是國家優位的考量，國民只是國家權力下的一員。而另一方面，依國民教育權的主張，國民對國家的託付未必是全面的，國民有「權利」可以以直接民主的方式參與教育，因此國家沒有主導教育內容的權利(ibid.: 21-22)，這種看法則是站在個體優位的角度來反省國家對教育事務的涉入，主張相關權力應是有所限制的。現代國家機器一方面試圖將教育機制工具化，以遂行其國家意識的再生產，但另一方面，教育機制在民主體制中又被賦予有培養個體自決意識、培養個體(包括權利及風格化面向上)的自由認知。社會中當這兩個任務(顧及「集體權力」與「個體權利」)之間的緊張及內在矛盾危及到個體的教育權時，往往就成為這個社會中教改呼聲出現的理由，例如，國家集權政治保障下的教育往往有國家主義的特質，因而隨著民主化所產生的教改訴求，談的社會正義乃強調個體權利的實踐要能受到保障及尊重，這種教改訴求在20世紀初的德國及解嚴後的台灣，都曾被議題化而發展成改革力量的條件。可以說教改訴求持續的出現，某種意義上展現的就是民主社會中，個體權利及集體權力兩種間論述之間內在緊張性拉扯下所產生的動態訴求。此外，全球資本化的發展更使這種緊張性加遽，因而反映了另一種個體與集體間的衝突，詳述如下。

(二)、市場化發展中個體及集體間的利益衝突

在全球經濟發展的態勢下，以「效率」為中心的論述逐漸取得正當性，成為國家增加經濟競爭力的論述基礎。在全球競爭的壓力下，國家內部自動產生一股強化國家經濟效能的呼聲，教育也因而發展成為一個國家提高技術及人力資源各方面競爭力相當重要的機制，也就是說，教育被賦予了比以往更多「經濟效能」的任務。此外，教育機制不僅成為政府公部門經濟規劃的一環，更是企業私部門延攬人才的重要來源之一，教育機構也因而成為國家及業界「注目」的對象。正因為這些注目的眼光，使得社會相應產生了對教育進一步「監控」及「評鑑」的理由，這樣的評鑑方式成為政府公部門與企業兩者對教育進行「投資」、「改造」的重要參考基礎，滿足強化國際競爭力的需求。評鑑制度的形成，以社會學的觀點來觀察，無異於就是一種權力治理下知識的生產，如同 Foucault 在其監獄研究所指出，監督機制形構的內在邏輯必然導引出量化、標準化的知識論述。¹⁶近十多年來相繼展開的各式評鑑工作(包括跨國的學校評鑑)，見證的是教育機制在市場發展中強烈被工具化的過程。¹⁷在這種以評鑑為判準下所進行的「教改」，毫無疑問的是以競爭、功效原則為基本考量的體制改革論述，目的是創造一種「更有效益」的教育體制(Apple, 2001: 49-51)。「更有效益」意味著：(1)更符合社會及產業需求(2)更能和其他國家競爭。但追求效益的訴求為人所詬病的後果就是教育價值多元化的不足，讓人成為經濟鎖鍊中的一環，喪失了適性教育的精神而損及了個體多元價值選擇的權利。如果說，在國與國的競爭中，追求效益成為國家維護其競爭力，也就是維護集體利益所採用不得不然的作為，那麼同時所創造出的個

16 參考福柯的《規訓與懲罰：監獄的誕生》中第二書第一章(福柯，1994)。

17 美國公立學校在1980年代以來，以國家為推手的中心化(centralization)特徵似乎也說明了，國家正越來越積極因應這波經濟市場化所帶來的教育競爭。(Scott and Meyer, 1994: 139-141)

體權利被剝奪的不平等，所展現的就是集體利益及個體利益之間的吊詭關係，這吊詭也促成了現代社會中教改呼聲出現的一項重要理由。

不僅上述在政治及經濟面向上的內在緊張性會隨民主化及經濟全球化的發展而抬面化成為教改出現的理由，這兩個面向之間也還存在著內在矛盾，並進一步引發更強的教改訴求：隨著經濟結構的變遷，當突顯個體教育權利的價值正義論述被考量國家競爭力的思維所衍生出來的訴求所威脅時，效率原則所產生出的階級再製的問題足以侵害弱勢階級的權利及權益，¹⁸其間的矛盾很容易就抬面化成為社會結構性的矛盾。由於保障教育權及強化教育的經濟效益是內在於一個現代民主國家內部的兩種處於矛盾緊張狀態下的不同的正當性論述，因此當國家政府總攬這兩類訴求的程度越強時，也就越強地自陷於這種內在矛盾之中。

這種內在矛盾特別在知識經濟的市場全球化發展中更形加遽。所謂的知識經濟的內涵並不只是經濟發展及利潤的獲取必須相當程度依賴知識的生產這個特徵，¹⁹更深層的意涵在於其背後突顯了消費社會的重要特質，它標示的是市場「需求」的建構特質：知識的生產不只造就了消費，消費更創造了需求(馬豔 et al., 2003: 4-5、155-167)。這種建構性市場的特質，使得傳統技術性知識只成為必要卻非充份條件，在講求創意的知識市場，創新遠比傳統技術性的競賽來得關鍵(*ibid.*: 171-185)。所以市場中競爭的已不僅只是生產技術，重要的關鍵是還要能創造消費風潮、風格及需求。在這種建構性市場運作中，競爭者間的互動、比較等競合關係演變成相當關鍵的因素，這也促使所謂的評量指標不再只是數據指標而已，更是有建構性創造需求的實際效果，這也更加遽各國之間的比較及互動。在這發展中，各國儼然扮演了全球

18 相關討論可參考(李奉儒, 2003: 126-132)。

19 有關知識經濟的特徵，一般是強調在經濟資本及勞動之外的智慧資本的重要(林永豐, 2002: 92-97; 王瑞堦, 2002: 42-45)。

市場所建構出來的市場施為者(agent)的角色，國家不只是公民的(政治性)集體展現，也同時是全球市場的(經濟性)施為者(agent)。循此思維可知，在現代全球市場化的發展趨勢中，國家必然更強烈地陷入矛盾的枷鎖：陷入政治功能及經濟功能之間的矛盾。

一種常見消除這種內在吊詭的作法就是技術性地轉移社會正義的論述內涵：將教改中社會正義的訴求由教育權的保障轉為分配上的公平來理解，也就是以「分配正義」取代過去「人本價值正義」。如同德國在跨入千禧年之際，當德國社會熱烈討論聯盟主義的路線、思考要走競爭式聯盟主義還是合作式聯盟主義時，他們的思考就已無形中轉變成思辯資源分配的問題，因為這個議題的討論本質上就是討論聯邦政府與各邦地方政府之間(在政治及經濟面向上)資源的分配問題，所謂的正義問題已變成是論辯(資源)分配的正義問題，(人本)價值正義的問題也在這過程中悄悄地消失了。在台灣同樣的，黃武雄也指出，民間教改四一〇運動廣設高中大學原本價值正義的訴求，很快地就被官方收編，官方以自由經濟之名，讓教改會及教育部在「自由放任」的路線上達成共識，而讓廣設高中大學原本偏左的訴求收編在「自由放任」的右派路線下(黃武雄，2010：202)。究其原因，自由放任的路線基調上就是一種經濟考量的路線，所以當政府無力廣設公立大學時，便權變地施行大量升格私立專科的灌水政策(ibid.: 189-190)。表面上看似回應了廣設高中大學的教改訴求，但背後則根本上是資源分配的考量。而這類「收編」的發展之所以會發生，乃由於人本主義與自由放任兩者之間存在有許多制度政策上的公約數，包括政策上的小班小校、廣設高中大學等。這些公約數，讓(人本)價值正義的聲音得以被導引入(資源)分配正義的討論，讓價值正義的訴求得以透過分配正義的訴求而被誤認為獲得處理。

國家這個原本生產並保障國民公共性(包括公民權、公共政策等)的單位，在近十多年來全球市場快速發展的過程中，逐漸發展成為目

的理性式的決策職能單位。透過對價值性論述生產的「冷處理」，似乎便可降低政府陷入前述兩造矛盾的程度，將「正義」內涵由「價值正義」轉向「分配正義」的論述發展展現的是一個論述策略的轉變。雖然「價值正義」與「分配正義」這兩者都屬「社會正義」的論述，但正因所面對的問題不同，因而所論述的「正義」內涵也因而相異。「價值正義」注重保障普遍性的人本價值面向；「分配正義」則強調資本重分配的手段。但即使「正義」內涵轉向「分配正義」而迴避了價值正義的問題，資源重分配的邏輯本質上卻往往和效率考量並不完全相符，例如社會福利國家的高稅收政策就是一個違反效率思維的反市場運作。所以即使將注目的問題轉向「分配正義」，但卻並不表示這內在的吊詭關係得到完全的解決。這內在張力還是續存於現代社會的運作中，在一定的社會條件下有可能還會再度被激化。

本節中我們一方面透過現代化民主社會中內在運作矛盾，說明了教育改革在民主國家持續出現的結構性因素。另一方面，我們也由全球市場化的發展提出政府公部門主導的教改逐漸由「價值正義」轉向效益考量及相應「分配正義」的理由。在這些發展中，和價值判準有關的公共性問題將很難只由國家承攬，因此民間力量在「政府失靈」的狀況下便成為創造「價值正義」的重要動力。

六、民間教改力量的現代功能

民間社會力在社會學組織層次上的理解被視為是第三部門，亦即指涉的是在政府公部門組織及以**所有權**概念為核心所發展出來的私部門組織（如公司企業等經濟性團體）之外的組織化領域，也就是以民間自發力量所產生的集會、結社等組織化現象及團體。有關第三部門的討論往往結合了「公民社會」來進行說明，一般將第三部門的發展視之為是公民社會成熟度的指標（顧忠華，1999b）。第三部門被視為是一個

能充份展現由下而上多元公民力量的特殊公共領域。至於第三部門之所以出現，其背後社會力、社會潛能的來源，一般常以制度面上政治箝制力的開放為條件(如解嚴)、或以社會文化面向上公民意識高漲為理由來說明。但制度面向上的開放和文化面向上「公民」意識的增長，兩者似乎成為相互解釋的套套邏輯，無法實質說明第三部門這股民間力量出現的理由。我們若仔細分析一下以科層化的政府組織為主體的公部門與以利潤導向的私部門(市場)，會發現它們在現代資本主義社會的共通特質是目的理性化這個特性，其活動規劃(programme)的特徵是預期性：朝功效取向發展的政府行政部門及利潤導向的私人公司、企業都鮮明的突顯了職能上的目的理性化。這使得原本國家中多元的論述，在政府朝向功效職能的科層化邁進的過程中，逐漸將原本含括的非目的理性的價值議題、價值關懷及相關論述排除在政府職能體系之外，讓政府喪失了原本所自許的價值層面的職能。第三部門研究中的「政府失靈論」，所主張的政府失靈的原因不在於其政策上的誤判，而在於現代社會中的政府面臨的是處於政策公共性(及其體現個體權利保障)及國家集體利益之間的矛盾及吊詭。因此第三部門的出現，代表著一個社會在政治及經濟領域邁向目的理性深化的過程中，被「擠壓」出來的一個特區「板塊」，其中一項重要功能就是預防價值訴求的弱化及消逝。也就是說，預防性的建構運作基本上乃依存於目的理性的預期性格，隨著預期性建構運作的擴張、深化而強化。「預期性／預防性」這共生共長的相依關係使得「(目的)理性化／風險化」成為現代社會分離不開的兩項特質。當社會內部為自己製造了風險，損害了社會內部「部分」的公共利益(或者說是「片面的」公共利益)，這將喚醒這「片面的」公共性意識集結來對抗所受的風險威脅，具體的表現就是社會運動及第三部門組織的出現。基本上，他們的訴求基調不是「追求」利益，而是「保護」利益，也就是「對抗」政府和市場為他們所帶來的「利益威脅」。依前述反省，在現今市場化、政府職能高度目的理性化

的發展中，政府體制內的教改是有其一定的結構性限制的。而民間組織化力量(第三部門)的反省卻能為教育領域生產出一股警示預防性的、也較能體現價值正義的教改思維。

民間組織化力量在教改議題的影響及導引是顯著的：回顧歷史，現代歐美社會中強調教育平權之價值性正義的教改，其落實及影響的擴張乃始於上個世紀初。其基調在於反傳統(正統)教育中強調「灌輸式教育」的理念及方式，其中除了知識及品德教育在教學法上的單向「灌輸」外，反對最力的是對抗國族主義盛行狀態下國家意識型態的「灌輸」。²⁰自1920年代開始，歐美一些正式體制外的力量逐漸展現其活躍的組織力，讓一些西方19世紀末期形成的教育思潮及哲學思想得以進行有延續性的試驗及落實。例如在美國1919年成立的進步主義教育協會(The Progressive Education Association; PEA)致力於美國教育的改革，傳播進步教育的理念(梅爾，2000：75-76)。此外，同一時期還有許多跨國界的教改聯盟性組織成立，如1921年在歐洲組成的國際新教育協會(Ligue internationale pour l'education nouvelle)(ibid.: 116)。1921-1935年也曾有一波以教育改革為目的的制度化活動及機制相繼出現，如國際性非政府組織“New Education Fellowship”及其所召開的一系列制度化的國際會議及定期出刊的《The New Era》期刊等，都在這期間成立，²¹這些組織致力於在各國及國際上推動教育改革、宣揚有普遍價值的教育理念。由於這些組織及單位的積極推動，讓一些我們視之為體現教育「價值」的教育思想及論述(如人本、社會正義等價值判準等等)，得以奠定了一定跨區域及跨國的影響基礎。²²

德國也大約在同一時期(20世紀初)進入了反威權式、反強制填鴨

20 這可說是延伸西方啟蒙時期人本論述，將pedagogy的教導傳統轉變成education的教育思維。

21 自1966年此組織正式更名為World Education Fellowship。

22 參考(Röhrs, 1995: 15)相關論述亦可參考(Lazaridis, 1990: 9)。

式的改革教育時期(Reformpädagogik)。而在德國這股力量並非是德國政府有意識的反省推動，而是在幾個由專家學者主導所組成的民間協會努力推動下所發酵促成的。首先在1908年由許多各級教師及教育部門代表在政府公部門之外，成立了一個訴求教育改革的「教改協會(Bund für Schulreform)」，發行「播種人(Der Säemann)」期刊討論並傳播新的教育理念。此協會發展迅速，在不到十年的時間就因擴張而進行組織改造：1915年12月改造更名為「德國教育暨課程委員會(Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht)」，變身成為下轄32個地方性協會的總會，並委託出版教育改革的系列書籍，宣揚教改理念(Berg, 1991)。²³此外，同時期學校教師Paul Oestreich也於1919年，在民間成立了「決心教改人協會(Bund entschiedener Schulreformer)」，促成許多討論會及刊物出版(Neuner 1980)。雖然Paul Oestreich本身算是半個政治人，但其動員靠的是民間的力量。這些民間力量很不幸的在1933年納粹檔成立之後便瓦解，只成為曇花一現。但他們的討論及影響，卻在後來六八學運時期引發了許多新的教育理念的出現，如Alexander Sutherland Neill的「反權威教育學說」(Neill, 1969)、Hans Brügelmann的「開放課程」(Brügelmann, 1974)、以及其他衍生的「另類教育」的討論等。這些學術精英的討論及觀點雖沒有完全落實在教育政策上，但卻也間接影響著60、70年代當時德國教改政策。

從政府體系來看，德國的教育政策在2006年聯盟主義改革之前，政府體系內定期舉行的「文化行政會議(Kultusministerkonferenz)」以及「教育規劃及研究促進邦、聯協調委員會(Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)」一直是德國政府制定教育政策過程中兩個主要的協調機制。其中「文化行政會議」算是行政部門內常設的大會機制，此機制於1970年成立，每年舉行三至四次的大會，

23 亦可參考 Bund für Schulreform. Aufgaben und Ziele des Bundes, Teubner Leipzig, Berlin, 1910.

參與的包括相關部會代表，並為處理決議事宜責成有三個委員會（學校理事會、高教理事會、文化理事會），而這三個理事會共下轄有16個次理事會及工作組。而「教育規劃及研究促進邦、聯協調委員會」這個協調機制則是半政府的論壇參議組織，其決議的結果是中央政府及地方政府首長施行教育政策的重要參考。²⁴所有的委員雖都是不同單位的政府人員，但委員會的會議都必須有「地方區域總協會（Kommunale Spitzverbände）」的代表參與，²⁵這些代表在決議過程中擁有建議票。此協會是由許多自發性的聯盟體組成，德國民間力量自1970年以來反映教育政策意見的直接管道就是此「地方區域總協會」的建議票權。但此機制在2006年的聯盟主義改革落實之後，任務便於2008年結束，而改由另一個新成立的「共同科學會議（Gemeinsame Wissenschaftskonferenz）」接手，這是為了配合讓地方政府在教育政策上有更大的權限，並弱化中央政府在教育政策上的統一規範所進行的組織改造，相應的這個協調機制的權限及功能比起之前的組織降低不少。²⁶自2008年開始，由於教育權實質地落入了各邦地方政府手中，所以民間團體的運作方式由參與中央政府召集的會議機制，轉而與各地方政府直接協調溝通，開始了互動模式的新頁。但這個新的發展是否會讓民間教改力量分散，而被各邦地方政府收編，抑或能對地方政府有更實質的影響？由於這個新的發展開始運作僅四年，還待後續進一步的觀察。

此外，從另一角度觀察，發現德國過去幾年民間力量在教育領域提出改革及抗爭訴求的議題時，主要繞著聯邦中央政府與地方邦政府之間的資源分配問題打轉，以「教育與科學工會（Gewerkschaft Erziehung

24 採委員會的形式，組成成員為八個聯邦中央政府代表（擁有16票的一致決議權）、地方邦政府代表各邦一位（各有一票決議權）。任何的決議都必須多於25票才算通過。

25 此外擁有建議票的還包括「科學建議委員會（Wissenschaftsrat）」、「聯邦職業教育機構（Bundesinstitut für Berufsbildung）」的代表。

26 原本有的地方建議權設計也因而沒有必要存在，轉變成讓地方自行協調處理。可參考網頁：<http://www.gwk-bonn.de/index.php?id=45>。

und Wissenschaft; GEW)」以及「學科教育與一般教育協會(Verband Bildung und Erziehung; VBE)」這兩個較具規模的民間團體為例，兩者都是自發性的教育領域的工會組織，成員為教育領域相關的工作者。由這兩個全國性民間團體在各自官方網站上所公佈的討論議題及活動規劃來看，這兩三年來的討論都不脫是教育資源的配置及其所產生的弊端，如師資培育的問題等，看似是制度設計的檢討，但究其背後的論述理念，實際上根本涉及的就是資源分配的議題。²⁷

反觀台灣的民間教改力量，解嚴前在面對權威體制教育的弊端時，民間團體的動員力量及目標是清楚的，前述四一〇教改運動展現了驚人的動員力。但在政府政策朝開放的方向位移並制定相關法規及相關體制的改造時，這些形式上的開放卻往往減緩民間動員力，或許一般改革訴求在進行社運的論述化過程中，為動員的方便會讓原本的理念訴求簡化成制度面的表面檢討，因此一旦政策表相上朝社運者所建議的方向發展時，具體制度改變了，社運的目標看似達成了，但並不代表目標就已完成，事實上這些制度設計是需要場域中的實作、操作來活化並產生價值的。制度改變後民間力量持續的實作參與和溝通往往才是公民社會精神之所在，只有在實作、溝通中才能生產更多深刻的理念訴求。如同德國在2006年聯邦主義改革的相關法條確立後，民間協會、團體的討論是實際的操作化議題，而非僅只是論述理念問題。台灣2009年由全國家長聯盟所發動的十二年國教遊行儘管是黃武雄眼中能勉強維持民間教改力量的活動(黃武雄，2010：207)，但所維持的或許也只是社會運動遊行的形式傳統。這也許是少數幾項適合以社運模式進行的項目之一，但還有更多與制度無關卻亟待實作與建構的項目。民間教改的論述動員力並不一定要以社會運動的形式來判斷其強弱，並且儘管制度改造的訴求是必要的，卻非終極目標，公民社

27 GEW的官網可參考：<http://www.gew.de/Page18166.html>；而VBE的官網可參考：<http://vbe.de/meinung/positionen/deutscheinheit.html>。

會的精神不只在制度設計，而在參與、溝通的過程。在教改議題上，台灣缺的也許不是更多遊行式的運動，而是透過更多的實踐來引發溝通，並重新調整及建構教育理念。

制度變革後一般社會動員力消退的原因，除了上述將制度改革錯當為目標的暫時性迷失外，在教育改革領域還有另一個重要因素：現今的專業教育是一個難以逃脫資本主義運作的領域，教育領域已成為經濟鎖鍊中的一環，具理念基礎的制度設計背後仍隱藏了基本的資源分配的問題，如小班小校、廣設高中大學等，這些訴求在實行的過程必然遇到預算編列的問題，也就是資源重置的工程。如果說政府以廉價的方式大量升格私校達成廣設高中大學的訴求(黃武雄，2010：203)²⁸是一種資源重置考量下的權變，而十二年國教的施行又何嘗不會涉及資源分配的問題？德國民間力量對教育政策的討論與實踐也見證了資源分配成為一個基礎的議題，這是教育擴張所必然面臨的現象，或者更精確的說，教育擴張讓教育領域更緊的鑲嵌在經濟鎖鍊之中。因此德國選擇將中央政府的財政壓力釋放由地方邦政府來承擔，德國政府這個資源重分配的「制度設計」是被民間教改人接受的，因為這符合他們對教育去中心化的制度想像。兩造各取所需的詮釋同一個制度設計，讓彼此在制度設計的層面上有共識，但這並不表示他們有理念上的共識。德國政府對聯盟主義改革制度所持的理念是要讓教育成效更有競爭力，也同時讓中央政府財政壓力降低，但在民間教改人士眼中這個制度讓教育更有彈性設計的可能。類似的狀況也發生在台灣廣設高中大學的政策上，政府大量升格私校達成制度表相的背後是降低政府財政負擔以及回應社會期待的政治理由，而民間(至少在初期)也接受並認為廣設學校的制度設計是體現「社會正義」的發展。

當國家的民主化越成熟，施政越能反映民意的同時，行政單位與

28 亦可參考《教育改革之成效與檢討》，頁85。

民間力量之間所存在的教改決策面向上的公約數，往往就越依循著資源分配的邏輯轉進，也就是說市場經濟邏輯因而更深入教育領域，並讓制度設計及正義的考量漸漸朝向資源分配的正義問題轉進。原因是民主化本質上是一種政治及經濟資源下放地方及民間的過程，這過程在制度面上必然涉及資源分配的問題。在這樣的國家中，讓社會正義的議題由價值正義的思辯朝分配正義的邏輯轉進是國家內部解消政府公部門與民間力量本質性矛盾的結構性調整，只有這樣，兩造才有公約數，也才都能找到鞏固自己力量的基礎。價值正義與自由放任之間在理念上沒有本質的矛盾，但在一定的社會條件下有可行性考量的衝突，這衝突正是政府失靈論的真正理由，當社會中的正義論述由價值層面轉向資源分配時，政府與民間的抗爭就從意識型態的死結中解放出來，轉向資源分配的爭辯，這使得政府與民間的角色得以重新被擺放。社會正義一詞在社會論述中的內涵轉變，可說是現代社會為內在矛盾解套的運作機制。

鮑里斯、季亭士在對美國教育制度的研究中曾對教改中資本主義的角色下了如下的註腳：「20世紀教育的歷史並不是進步主義的歷史，而是萌芽中的資本主義制度的『商業價值』與反映權威、特權的金字塔的社會關係被強加在學校身上的歷史」(鮑里斯、季亭士，1989：57)。依他的分析，民間力量的貢獻有限甚至是不敵資本主義的強勢影響。或許這個看法對民間力量的解釋過於偏頗，但對資本主義影響力的評價，本文卻是贊成的。強調資本主義的影響並不意味著民間力量是次要的，它們可以是合謀發展的。就如同本文前述由「人本價值正義」朝「分配正義」轉進的社會正義論述，看似是「人本價值正義」的退守，但卻不能視為是社會正義論述的消失。以另一個角度而言，分配正義的出現正是民間教改論述續存的證明。這種任務，本文認為政府將越來越無力承擔，而終將必須放手「分配」給地方自治的機制來承

擔。²⁹因為在21世紀新型態的知識經濟結構中，政府如果還堅持其教育決策的絕對主導權，將必須自困於前述兩造論述的矛盾壓力，而且張力會比上個世紀更強。因此，最可能的發展將是市場力量（包括產業界）與以社會菁英為基礎的民間團體分別「承擔」過去政府承攬在身上的多元論述與壓力。正在這意義下，美國這個政府原本在教育領域就相對彈性管制的國家，它在20世紀的發展狀況頗值得進一步研究參考。³⁰

七、結語：擺盪於「普羅美德斯(Prometheus)」與「薛西佛斯(Sisyphos)」之間的現代人

2001年一項對德國教育研究學者進行問卷調查的研究中，列舉出受訪學者所認定在20世紀的教育領域中影響重大的書籍。其中名列第一的是Siegfried Bernfeld在1925年出版的一本名為《薛西佛斯或教育的界限》(*Sisyphos oder die Grenze der Erziehung*)的書(Horn and Ritzi, 2001)。作者在書中指出，教育學在他那個年代是一種工具，用來滿足維持既存社會的功能，也就是說，教育學有形塑個體行為方式之正當性的意識型態特質，而它只會維持社會的不平等而讓未來(人性的救贖)成為不可能(Kraul, 2003: 31)。在這本書中，希臘神話中薛西佛斯這個英雄被隱喻代表一個自我蒙蔽(*Selbsttäuschung*)的形像，在他自我感覺良好的認知中，薛西佛斯不斷地重覆將石頭推上山、落下、再上山。在重覆的活動中，他完全不自知，他所做的只不過是在意識理念上的正當化工作，此外沒有更多的意義(參考Bernfeld, 2000: 217)。薛西佛斯的苦役，或用現代的話來說就是勞動力，隱喻著經濟性的行為。

29 亦可參考相關說法(林海清, 2000: 84-85)。

30 例如有關美國20世紀前期及中期的狀況可參考(鮑里斯、季亨士, 1989)。而1990年後的變化則可參考(秦夢群, 2001)。

「生產消費、消費生產」的循環就像石頭上山、落下、再上山的循環，在「自我感覺良好」的理性選擇中，現代人表現了一種十足的「經濟人」形象，除了生產及消費外沒有更多的意義。現代教育體系中的「效率」原則，在人身上建構出了一種「經濟人」的特質：自滿(或自困)於勞役。

另一方面，在西歐思潮進入浪漫時期以來，普羅美德斯(Prometheus)這個反抗宙斯意旨為人類盜火的神祇，一直被浪漫主義者標示為是人類教育(Erziehung)與啟蒙(Aufklärung)的創造者(Baader, 2003: 24)。被喻為是代表啟蒙思潮中教育思維的代表形象。啟蒙思維中對教育的想像，成人應該透過教育將「火苗」引入幼兒心中，燃起其內在普遍本存的美、善本能。但浪漫主義者認為普羅美德斯式的啟蒙思潮，是造成人類不能再擁有其內在平靜及休憩(Ruhe- und Rastlosigkeit)的起源(Schlegel, 1980: 47)，幼兒因而忙於學習、忙於自外灌輸有普遍標準價值的「火苗」。浪漫主義者的反思強調的是個體差異及個人的自足、自立、自動(Selbsttätigkeit)發展的特質。事實上，浪漫主義者對啟蒙思維的批評所反對的不是普羅美德斯(Prometheus)所代表的根本特質，相反的，他們所批評的是啟蒙時期的教育思想還不夠「普羅美德斯化」。正如同普羅美德斯受罰而縛於岩壁，肝臟被鷹啄食時，卻能靠著肝不斷自我復生的能力而生存，浪漫主義者認為我們應該要更徹底的認清人(幼兒)的自生、自發開展的本能，因為普羅美德斯所表現的形象是反抗依賴、外在灌輸的自決生命體。人本、適性的教育理念，可說就是普羅美德斯形象的延伸論述。也因此，當現代教育體系在談個體的教育權、人本原則及尊重差異的適性教育思維，其實貫徹的是一種自決權利。也就是說，現代教育體系中的「人本價值」原則，在人身上建構出了一種「政治人」的特質：自決的慾求。

這兩個隱喻清楚地標示著「現代化」國家內存的兩種神話。現代社會中，如果展現在國家教育決策面向上的兩難困境是「效率」和「人本

價值」的論述爭辯，那麼展現在每個人內在的就是「經濟人」及「政治人」的衝突。更令人驚訝的發展是，這兩者的衝突將教改論述的討論導向了另一個意義領域，社會正義的語義發生轉變，社會正義的議題轉向在資源分配的意義上被討論。這個轉向讓政府、民間團體、以及市場機制三者似乎重新找到對話點。這是一種意義典範的轉移，這個轉移化解了價值正義所帶來介於個體與國家之間的矛盾關係。分配正義不是意味著齊頭式的公平分配，分配正義的議題是在分配的基礎上，探索什麼是公平的作法，這同樣是一種意義建構、是處於一種溝通的過程中。也就是說，現今的政府與民間團體已不再是在個體與國家之間權限的爭辯中談正義，轉而是在市場機制的社會結構性條件基礎上，探索正義可能實現的樣態。循此思辯，本文的立場是這種強度發展越來越大的內在矛盾將無法由單一機構(如政府)所承載，論述決策權將一定程度釋放於市場運作及第三部門的論述生產中，呈現多元去中心化的論述機制。這個延伸的預測將待後續更多的研究來證實。

參考書目

中文部分

- Popkewitz, Thomas S. (2007), 《教育改革的政治社會學：教學、師資培育及研究的權力／知識》，臺北：巨流。
- 王瑞堦(2002)，〈知識經濟及其對教育影響的省思〉，《教育政策論壇》，5(1)，頁41-61。
- 王麗雲(1999)，〈台灣高等教育擴張中國家角色分析〉，《國立中正大學學報》，10(1)，頁1-37。
- 史邦強、許嘉棟、徐茂炫(1996)，《台灣經濟奇蹟的原動力，經濟研究叢書》。台北：中央研究院經濟研究所。
- 羊憶容等(1994)，《台灣的教育改革》。臺北：前衛。
- 卯靜儒、張建成(2005)，〈在地化與全球化之間：解嚴後台灣課程改革論述的擺盪〉，收於《台灣教育社會學研究》，5(1)，頁39-76。
- 沈宗瑞(2001)，《國家與社會——中華民國的經驗分析》。台北：韋伯文化。
- 林永豐(2002)，〈新經濟對後期中等教育的影響，——論普通與職業教育分流的轉型

- 趨勢》，《台灣教育社會學研究》，2(1)，頁79-112。
- 林本炫(2006)，〈我國私立大學的設立、經營和合併問題〉，《教育與社會研究》，10(1)，頁65-92。
- 林海清(2000)，〈跨世紀教育組織再造〉，《教育政策論壇》，3(1)，頁70-96。
- 李奉儒(2003)，〈從教育改革的批判談教師作為實踐教育正義的能動者〉，《台灣教育社會學研究》，3(2)，頁113-150。
- 馬豔、楊小勇、龔曉鶯(2003)，《知識經濟》，台北：揚智。
- 秦夢群(2001)，〈美國一九九〇年代後之教育改革及對我國之啟示？〉，《教育資料與研究》，43，頁1-8。
- 莊逸萍(2004)，〈我國高等教育大眾化的實現與省思〉，《國民教育研究集刊》，9，頁127-142。
- 黃武雄(2010)，〈教改中的左與右〉，《秩序繽紛的年代》，左岸，頁173-212。
- 黃新民(2004)，〈不變的再製——以我國高中職入學制度之轉變為例〉，《台灣教育社會學研究》，4(1)，頁77-111。
- 黃春木(2007)，《台灣社會升學主義的發展與解決對策(1945-2007)》，台灣師範大學教育學系博士論文。
- 楊巧玲(2001)，〈教育基本法有關人民學習權及受教權規定之評估〉，《教育政策論壇》，4(2)，頁1-24。
- 蓋浙生(2004)，〈台灣高等教育市場化政策導向之檢視〉，《教育研究集刊》，50(2)，頁29-51。
- 蔡淑鈴(2004)，〈高等教育的擴張對教育機會分配的影響〉，《台灣社會學》，7，頁47-88。
- 福柯·米歇(Michel Foucault)(1994)，《規訓與懲罰：監獄的誕生》，臺北：桂冠。
- 梅爾(Adolph E. Meyer)(2000)，《當代教育發展史，二十世紀教育發展回顧》，臺北：桂冠。
- 鮑里斯、季亭士(1989)，《資本主義美國的學校教育，教育改革與經濟生活的矛盾》，臺北：桂冠。
- 薛化元(1995)，〈國家權力與教育內部事項的歷史考察——以教育基本法規範國家權限之爭議為核心〉，《月旦法學雜誌》，5，頁6-13。
- (1997)，〈父母教育參與的權利與限制——以國民教育階段為中心〉，《國民教育》，37(6)，頁20-28。
- 薛曉華(1996)，《台灣民間教育改革運動：國家與社會的分析》，臺北：前衛。
- 戴曉霞(1999)，〈市場導向及其對高等教育之影響〉，《教育研究集刊》，42，頁233-254。

- (2000),《高等教育的大眾化與市場化》,臺北:揚智。
- (2002),〈從依賴和世界體系到權球化:觀點的轉變及其對高等教育的意義〉,《台灣教育社會學研究》,2(1),頁57-77。
- 顧忠華(1999a),〈教育改革與社會變遷——以德國為例〉,收於 *ibid.*,《社會學理論與社會實踐》,頁424-448。
- (1999b),〈公民結社的結構變遷——以台灣非營利組織的發展為例〉,《台灣社會研究季刊》,36,頁123-145。

西文部分

- Apple, Michael W.(2001) *Educating the "Right."*, *Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York&London: Routledge.
- Baader, Meike Sophia(2003) Kinder und Kindheit in Deutschland und Frankreich. In: Jacky Beillerot and Christoph Wulf(ed.), *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich*, Münster. p. 21-30.
- Blankart, Charles B.(2007) *Föderalismus in Deutschland und in Europa*, Baden-Baden.
- Berg, Christa(Hg.)(1991)*Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. 1870-1918*, Bd. IV, München: Beck.
- Bernfeld, Siegfried(2000[1925]) *Sisyphos oder die Grenze der Erziehung*. Frankfurt/Main.
- Borchard, Michael und Udo Margendant(2006) *Der deutsche Föderalismus im Reformprozess*. Zukunftsforum Politik Nr. 69, Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Brügelmann, Hans(1974) *Curriculum-Strategie*, Bebenhausen: Rotsch.
- Foucault, Michel(1971) *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- (1989) *The archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- (2002) *The order of things: an archaeology of the human sciences*. London: Routledge.
- Greenfeld, Liah(1992) *Nationalism: Five roads to modernity*. Cambridge, Mass. [u.a.] : Harvard Univ. Press.
- Horn, Klaus-Peter and Christian Ritzi(eds.)(2001) *Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts*. Hohengehren.
- Hrbek, Rudolf(2006) "Ein neuer Anlauf zur Föderalismus-Reform: Das Kompromisspaket der Großen Koalition.", In: Europäisches Zentrum für Föderalismus-Forschung(Hrsg.): *Jahrbuch des Föderalismus*, Baden-Baden. p.139-157.
- Kraul, Margret(2003) Sisyphos oder "Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?", In: Jacky Beillerot and Christoph Wulf(ed.): *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich*, Münster. p. 31-43.
- Lazaridis, Efstathios(1990) *Internationale reformpädagogische Ansätze der Bildungsreform und der Lehrerbildung in Griechenland(1900-1920)—unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungsgeschichte und der kulturhistorischen Entwicklung*. Stuttgart.
- Neill, Alexander Sutherland(1969) *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.

Neuner, Ingrid(1980) *Der Bund entschiedener Schulreformer 1919–1933. Programmatik und Realisation*. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt.

Oelkers, Jürgen(1989) *Reformpädagogik, eine kritische Dogmengeschichte*, München: Juventa.

Röhrs, Hermann(1995) *Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung, Wirkungsgeschichte und Zukunftsperspektiven*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Rosenzweig, Beate(1998) *Erziehung zur Demokratie?, Amerikanische Besatzungs- und Schulreformpolitik in Deutschland und Japan*, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Scott, W. Richard and John Meyer(1994) "Environmental Linkages and Organizational Complexity.", *Public and Private Schools*. In: *ibid., Institutional Environments and Organizations*, London: Sage. p.137-159.

Schlegel, Friedrich(1980) *Lucinde*. Frankfurt/Main: Ullstein.

Solga, Heike and Sandra J. Wagner(2004) "Die Bildungsexpansion und ihre Konsequenzen für das soziale Kapital der Hauptschule.", In: Steffani Engler, Beate Kraus(eds.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. München: Juventa. p.97-114.

其他資料

《民間教育改造藍圖·朝向社會正義的結構性變革》(1996)·四一〇教育改造聯盟。

《教育改革之成效與檢討》(2004)·監察院。

《勘亂建國教育實施綱要》(1950)·教育部教育年鑑編纂委員會。

Bund für Schulreform. Aufgaben und Ziele des Bundes, Teubner Leipzig, Berlin (1910) *statistische Veröffentlichungen der Kultusminister-Konferenz*, Nr. 161–Juli 2002, Schule IN Deutschland: Zahlen, Fakten, Analysen, Analyseband zur Dokumentation: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen.

網路資料

教育部網頁資料：http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/student_age.xls。

德國 GWK 官方網站：<http://www.gwk-bonn.de/index.php?id=45>。

德國 GEW 官方網站：<http://www.gew.de/Page18166.html>。

德國 VEB 官方網站：<http://vbe.de/meinung/positionen/deutscheinheit.html>。