

國民教育課程之省思： Bauman、Beck 及 Giddens 的 全球風險社會觀點

黃 騰*

摘 要

本文有三個主要目的，第一個就是要從課程與國家最密切結合的「國民教育課程」著手，探討它的特徵為何？這些特徵包括了：基於想像共同體的前題下、現代性的理性課程觀、透過國家體系來實施。而第二個目的就是從全球風險社會形成來看國民教育課程。在此將先指出風險社會的一些主要內涵，再思考它對國民教育課程的挑戰。而我們將會發現傳統理性的國民教育課程特徵不僅是和全球化種種危機的形成是相關的，同時也妨礙了人類處理全球風險。第三，個人希望能透過以上這兩個主要討論，為全球風險社會時代裡的教育及課程提出一些可能的建議。

關鍵詞：國民教育課程、風險社會、全球化、課程研究

* 黃 騰：國立臺北教育大學課程與教學研究所博士生
投稿收件日：94 年 09 月 30 日；修正日：95 年 01 月 10 日；接受日：95 年 01 月 16 日

國民教育課程之省思： Bauman、Beck 及 Giddens 的 全球風險社會觀點

黃 騰*

壹、緒論

一、動機：為什麼教育只談全球競爭力的問題？

隨著我對「全球化與風險社會」有愈來愈多了解的時候，我愈來愈覺得奇怪：為什麼大部份人都把全球化與教育的關係簡化為一系列追求「國家競爭力」的議題？固然競爭力是現實的重要問題，但是全球化趨勢中還有其它重要的問題，特別是全球社會正處於高度風險之中。我發現，若只注意競爭力問題，而忽略風險的存在，不僅無法幫我們有效思考風險帶來的問題，同時還會加速風險的發生。因此，我便初步搜集並分析近年來台灣一些討論全球化相關的教育文章（王如哲，2001，2002；王瑞璿，2002；林海清，2001，2003；武文瑛，2002；高博詮，2002；黃彥霖，2002；楊朝祥，2001；張明輝，2001；張珍瑋，2003；蔡秀媛，2002；劉慶仁，2001；秦夢群，2001），結果發現有許多人都選擇從國家競爭力的角度來思考全球化與教育的關係。而這些學者多半有著共同的取向，也就是從教育行政與政策的觀點來思考全球化，把教育放在全球資本主義的經濟競爭的前題下，來思考國家與教育的關係。

此外，再從近年來教育部所推動的九年一貫課程改革來看。整個九年一貫課程改革最主要的考量基礎也是「競爭力」。在教育部公佈的九年一貫修訂緣起中，一開始就說道：

* 黃 騰：國立臺北教育大學課程與教學研究所博士生

迎接二十一世紀的來臨與世界各國之教改脈動，政府必須致力教育改革，期以整體提升國民之素質及**國家競爭力**。...盱衡世界發展情勢，國際社會已然成形，因而必須積極進行教育改革，以激發個人潛能、促進社會進步、提高**國家能力**（教育部，2000，頁1）。

從中我們顯然可以看到，整個台灣當前最重要的國民教育課程改革也是在「世界情勢」、「國際社會」的全球背景下來思考，而且把重心放在「國家競爭力」。好像在全球化的世界中，國家競爭力就是國民教育最核心的目標。再加上知識經濟下個人工作競爭已日益加劇，爲了個人的生存考量，整個社會也以能提高個人競爭力的學科知識做爲主要學習內容。相較之下，有關全球風險的現象與理論分析都很少受到重視。

這種以「競爭力」做爲國民教育課程的思考方向，其背後對教育改革的用心良苦是值得肯定的，因爲在這個以「競爭」爲生存方式的全球資本主義社會中，如果我們沒有任何的競爭優勢，那麼一切的理想可能都是空談。但本文要指出的是，如果我們又都以「競爭」做爲教育改革的核心，那麼帶來的將是更大的災難。簡言之，個人認爲在全球快速變遷的今日，我們不僅要認識到競爭力的重要，同時還要能用不同的方式來理解「全球化」對國民教育所帶來的其它意涵。

或許上述這些作者會聲稱，由於全球化所牽涉的範圍和現象都非常廣且複雜，想要完整地表達全球化是件極其困難的事，因此只能從特定的立場與面向來思考全球化。這點當然個人也可以理解，但是筆者思考的問題是：爲什麼大部份的教育人員都會「理所當然」地選擇從國家教育的角度來思考全球化？而爲什麼又常把全球化對教育的衝擊放在知識經濟、卓越、績效責任、市場化、效率...等議題上，彷彿全球化唯一重要的就是要如何強化「國家」的「經濟競爭力」。

Young（1971）早就提醒我們：在學校教育的過程中，我們不能只是把課程看成「理所當然」的知識，而不加以質疑。因此，課程絕不是客觀中立的，它其實是被選擇的傳統（Apple, 1996, p.22）！學校課程中的語言，不僅是我們對世界命名的方式，同時還把學生帶到到特定的社會關係中（Giroux, 1988, p.131）。也就是說，學校所使用的語言和論述是具有歷史性和文化性的，它扮演著我們理解這個世界的仲介物，透過語言所形成的論述，我們也在論述相關的事物中發現自己（Stanley, 1992, p.201）。誠如 Bernstein（1971, p.47）所說：一個社會如何選擇、分類、分配、傳遞與評價教育知識，這全都反映著權力分配與社會控制的原則。簡言之，在知識和國家權力之間有一種共生的關係（Bauman, 1987），教育所傳遞

的知識是一種權力運作下的結果，並生產著個人的主體性。因此，我們可以說是歷史在生產主體，而不是主體在生產歷史（Munro, 1998, p.263）。

而當我們把上述課程學者的觀點放在全球化的脈絡下來思考時，不正是提醒我們，我們所「理所當然」的那些全球化、民族國家與教育的論述對學生主體的影響，是不是也是一種權力的滲透與排除。如果以黃政傑、蔡其秦（2003）在「國家介入教育的合理基礎」中所區出來的五種介入類型來看：「教育之社會化與選擇功能」、「教育再製社會不公」、「教育累積勞動市場生產力」、「教育市場機能發揮經濟效率」、「教育之福利經濟性質」，我們可以看到大部份的教育與全球化分析都多少隱含「教育之社會化與選擇功能」的出發點，並用「教育累積勞動市場生產力」與「教育市場機能發揮經濟效率」兩種角度來思考，而比較少從批判性的「教育再製社會不公」角度來分析，並且在分析時，也幾乎沒有思考到「國家介入教育」的合理性。而本文所擔心的就是為什麼大多學者都「理所當然」的用這種市場化的經濟觀點來思考教育與課程，這樣一來是否會讓我們對全球社會中的風險視而不見，並且在分析全球化與教育之間的關係時產生盲點。

二、研究目的

因此之故，本文的討論將放在兩個主要目的上：

（一）探討民族國家下的課程有何特徵：此部份我們將借重一些學者對民族國家、教育與課程關係的研究做為基礎，進一步來思考國家課程的一些特徵。

（二）探討全球化所潛藏的一些危機：相較大多文獻都只強調全球化下的經濟競爭力，本文想探討的是它的另一較少被人熟知的面向，及它帶給國家課程的挑戰。

三、研究方法：文獻分析法

本研究之方法主要採文獻分析法，企圖從各類有關國家課程之相關理論與研究中來理解國家課程之特徵及全球化所帶來的可能風險。而為了避免分析的結果過於抽象和不切實際，本文所分析的資料皆以當前全球社會現狀的理論及研究為主，而非純理論性的概念分析或形式上的官方文件分析。但要更進一步說明的是，這些文獻又以 Bauman、Beck、及 Giddens 等人對全球化的相關論述為主。一方面是因為他們皆以全球化所產生的「風險社會」做為其分析論述的一個主要背景或核心，而這正是本文認為我們對當前全球最容易忽視，但卻又非常重要的一個面向。另一方面，全球社會學也還有其它重要的面向，如有關大眾傳播媒體

的批判、世界文明與種族間的衝突、及新型式社會運動的產生…，在此實在無法詳述。

貳、「國民教育課程」的特徵

什麼叫做「國民教育課程」？有關這個概念，張慶勳（2002，頁 134）曾就歷史發展的角度來分析我國的國民教育，他的結論是：

「接受國民教育是人民的基本權利與義務，國民教育具有教育機會均等的精神，強調有教無類和因材施教的原則。...隨著時空的演變與教育法的修訂、修正，在課程內容上已加深加廣，年限已視社會需要延長，並包含各種不同的教育型態，它不僅具有義務性、強迫性、基本性外，更具有多元化的終身學習取向。」

不過這樣的分析對於本文來說是不夠的，因為，張慶勳的研究基本上是基於教育法的制度性文本來做為分析的資料來源。然而就真正實際上的運作而言，這種條文法規的內容通常就會顯得十分抽象，因為同樣的法規在不同的執政者與不同的時空點下，通常會有很大的差異。所以政策與制度性的文本及說詞，通常也就無法如實的呈現教育現場的樣貌（Davis, 1976; Kliebard, 2002）。再者，用國內的教育法規來解釋何謂國民教育，那幾乎是把這個概念侷限在國家的時空範圍下，而忽略國民教育其制度本身是來自西方現代化發展的一部份，也容易將「教育」和「民族國家」的概念混淆，把教育等同於國民教育。因此，我們打算從範圍更大的歷史角度來思考國民教育，而不是從國內的法規文本來分析。根據下述學者們的研究，國民教育可說有以下特徵：

一、特徵一：基於「想像共同體」的國家認同上

研究當代世界課程的學者 Meyer and Kamens（1992）認為當今世界裡幾乎所有的國民教育中的課程幾乎是由兩股主要核心，一個是非理性的，一個是理性的。前者所謂非理性的課程特徵，他們認為就是 B. Anderson 所謂的「想像的共同體」（imagined communities），或 Thomas et al.所謂現代性的本體論，這兩者正說明了國家語言、文化、歷史是如何建構出對國家強烈的認同，而 Meyer and

Kamens (1992, p.174) 也在研究中的確也發現每個兒童是如何透過藝術、文化和自然物理的教育而對國家社會產生深深的認同依附。

但要理解所謂民族國家”想像共同體”這樣的概念，首先我們得將「民族」與「國家」兩者區分來看。一般我們都習慣將兩者視為一體，以為國家裡的成員一定是具有「共同」文化或血緣背景的一群人。但這個假定似乎太過於理所當然，其實我們還可以進一步區分之。首先就國家來看，什麼是國家呢？在 Giddens (1990) 的看法裡，它其實是一種源自西方現代性發展的一個主要制度，而這樣的制度要能運作，最重要的就是它要能夠建立起它行政管理的權力，也就是 Giddens 所謂的「監控」(surveillances)。但監控只是一種外在的技術，這種技術要能被合理的實施，它還需要一個合理的基礎做為內在的支持，而”民族”，正完全符合這項合理基礎的要求，因為我們通常會將民族當成是具有共同起源的一群人，而為了這個族群的長遠發展，我們就不得不借用國家這樣的制度來運作這個共同體。

但事實上，我們會發現其實並沒有一個所謂的”純正”國家，對大部份的國家而言，其中總是夾雜著許多不同的族群，而且這些族群早在民族國家尚未建立起來之前，就已經不曉得經歷了多少次的分分合合。就以中華民族的例子來看，我們光是經歷過五胡亂華的歷史後，就不曉得混合了多少世界其它民族的文化及血緣，甚至在經過數千百年的發展後，我們還是無法光明正大的辯稱中國之內只有單一的純正民族，頂多也只能發明一個新的名詞—“中華民族”來取代我們對過去複雜的歷史與族群記憶。這種情況普世皆然，就連台灣這小小的島國也是如此。在王昌甫(2003)研究台灣複雜的族群(ethnic)問題時所著的「當代台灣社會的族群想像」一書中，亦清楚的指出族群團體的起源迷思觀點，他說：

族群相對於其他團體的認同，最獨特之處，在於它是以強調成員之間的「共同來源」或「共同祖先」，做為區分「我群」與「他群」的標準...重要的是，如果一個群體認為自己有這樣的共同來源，就足以構成他們的族群想像。但必須強調的是，我們事實上沒有什麼客觀的標準，可以精確無誤的決定某一群人是不是構成一個族群，或是一個社會當中有沒有客觀存在的族群...企圖去尋找某一族群的「本質」，不論是文化的或是血緣的，通常都是徒勞無益的(2003，頁 10-11)。

故不論是民族、種族、或是族群之類的劃分...，其實都只是一種社會共同體的想像，藉由對這些共同體深刻的認同，它提供了人們生存延續的意義，也就是

將共同體永恒持續的綿延經營，做為個人短暫生命旅程的意義寄託（王昌甫，2003；Bauman, 1999b）。所以終究來說，在國家制度內透過文化、歷史、語言、教育所建構出來的這個所謂的共同體，其實根本就是一種人爲的創造物。國家和民族間的關係，就如同 Bauman 所說：

民族從頭到尾都只是一個「想像的共同體」（imagined community），這樣一個實體的存在，只是基於成員在心理上與感情上對它的「認同」，而其實民族內大部份的成員一生一世也碰不到面。民族之所以成為心理上的實體，只是因為它被如此想像罷了。...實際上，每塊領土上都有許多的民族共同生活著...。民族主義主要便是利用**起源迷思**（myth of origin）這樣的工具，藉以將這個原本只是文化創造物的民族國家變成一個真正的”本質現象”，一個超越人類所能控制的現象。...正如國家需要民族主義來確保它的合法性，民族主義同樣也需要國家提供它的有效性。民族國家，便是這種互相吸引下的結果（1990, pp.171-173）。

Giddens（1984）指出，一旦制度做為一種社會例行性的結構，它也就成為人們行動的規則與資源基礎。而我們會發現，當今我們對國民教育課程的概念就如同 Giddens 對制度結構運作的觀察，由於民族國家制度已經成為我們社會生活的一個重要部份，所以我們會很自然地從民族國家角度做為民族國家課程發展的前題，而這也意味著我們會傾向自然地以國家認同或國家意識來做為課程的基礎。而這就是我們所謂國民教育課程的第一個重要特徵，也就是它在非理性、生命意義寄託的情感層面上強化了某一群人之間的共同性，但是當它強調了”我們”之後，相對的”他們”也就因而被排除，而這將和之後我們要討論的全球化裡「他者」的問題是有關的。

二、特徵二：「理性」的課程內容

另一個現代課程的基本特徵就是 Meyer and Kamens（1992, p.174）所提到的”理性的世界建構過程”，也就是從科學與自然科學的角度來強調理性以及國家民族社會的進步。這種理性的科學特徵的確的瀰漫在現有的課程內容之中，從學科之間的獨立分工、學科所使用的方法論、及學科中普遍存在的科學世界觀中...，我們都可以清楚的辨視出這項特徵。

然而首先我們好奇的是，為什麼是現代性這類的科學理性會進入到課程？為什麼不是一般民眾的生活常識或俗民知識？以 Bauman（1987, p.2）的說法來看，

理性知識和國家權力之間的共生合作關係主要來自兩個原因：一是掌有眾多資源的新型式國家權力興起，而它們必然會傾向以一種預定的秩序模式來形塑並監督社會系統；另一個是因為啓蒙知識份子所追求的那種相對自主、自我管理的論述，而這種論述正好可以促使上述那種秩序模式的實施運作。

怎麼說呢？就 Bauman (1987) 的歷史來看，理性的知識論正好可以從兩方面來提供國家秩序維持的基礎：控制性、與程序性。教育的控制性首先是來自當時知識份子對社會大眾的愚蠢、無知、麻木...的看法，在當時的情境下：

民眾被視為是壓制手段和社會政策的問題，做為一個能動者，民眾被看成是尚未馴服的和叛亂的根源。同樣地，他們也被看成維持社會秩序活動時所需思考的對象，如果沒有這些維持活動，任憑民眾們用他們的資源和熱情恣意行事，那他們身上那些令人討厭且具有社會破壞的傾向將會使他們被看成是個大問題——而這樣的問題在一個啓蒙、理性組織的國家裡，是應該被鏟除的 (Bauman, 1987, p.77)。

簡而言之，啓蒙是統治者所需要的，而被統治者所需要的則是訓練和紀律。自此之後，教育成為一種國家控制的方式，而啓蒙時代的知識份子也就因此和國家一起合作，成了現代性社會裡的立法者 (legislators) (Bauman, 1987)。當時那種知識份子與國家權力的共生關係，不僅讓國家教育成為一種社會控制的最佳制度工具，同時也讓啓蒙知識份子所強調的理性觀點成功的取代神學家而進入教育。

但啓蒙知識份子的理性並非只是因為他們所擁有的知識內容，更重要的是因為他們所設計的一套程序性規則 (procedural rules)，透過這套程序性規則，知識份子們保證真理、道德判斷和藝術鑑賞是可獲得的。Bauman (1987, p.5) 形容它是一種超越專業 (meta-professional) 的工作，因為知識份子的工作只要負責制定程序規則，並控制這些規則被正確的使用，但是這些知識份子和他們所創造出來的知識，卻不受到這些規則程序所決定。

這種程序性的知識不僅對知識份子是有利的，它同時也對國家秩序的控制是有利的。就如現代性的世界觀裡，世界本質被看成是一個有序的整體，只要我們能夠找到解釋這個世界的模式，自然我們就能進一步的預測和控制 (Bauman, 1987, p.3)。所以，程序性規則及依其程序所找出來的知識被視為是超越地域限制的，它具有普遍性而不會受到地方差異的影響，這不僅符合國家所期待的一種整齊有序的社會秩序不謀而合，同時也提供國家進行預測與控制實際可用的工具。

因此，就 Meyer 國民教育課程的理性與非理性特徵來看，我們可以說，想像的共同體起源提供國家課程一種情感、非理性、生命意義上的基礎，而現代性的知識份子則提供國家課程一種理性、知識上的基礎。

三、特徵三：透過「國家結構制度」來落實國民教育課程

此外，國民教育中的課程還有另外一個特徵：制度性的特徵，也就是透過國家機構的制度來運作。而事實上 Meyer and Kamens 對世界課程的研究就是來自各國教育課程的制度考察的結果（徐超聖，2004）。國家課程的制度特徵是如此根深蒂固，以致於 Kleibard（2002, p.126）在考察整個二十世紀的課程改革後說：只要改革是大幅度的挑戰整個學校的秩序結構，那麼改革就幾乎肯定是不會成功的。

究竟民族國家這樣的制度具有怎樣的特性，為什麼會對我們的生活產生如此大的影響力呢？在 Giddens（1984, p.258）的說法裡，國家的結構制度之所有會有這麼大的權力，是因為它是掌有權威性資源（authoritative resources）的一種支配結構（structures of domination），並從三個方面影響到我們的日常生活：社會時空的組織（organization of social time-space）、身體的生產與再生產（production/reproduction of the body）、及生活機會的組織（organization of life chances）。

什麼是社會時空的組織？簡言之，就是社會空間裡的聚集點，例如工作場所、休閒場所、學習場所...，國家在這方面具有相當大的動員組織力，並透過這些時空組織來進行規訓與管治，以維持民族國家的主權。而學校，正是這樣一個組織，而且是這類組織裡最核心的一個，正如 Giddens（1984, p.286）所說：世界各地的現代國家全都藉由影響教育系統的本質以試圖監控制度性的再生產，所以，教育和國家這兩個領域可說是相互包含的。Bauman（1987, p.69）則這樣形容教育和國家的關係：“教育”是塑造人類對其社會整體責任的一項計劃，教育這個觀念意味著國家有權利和責任去形塑它的公民，指導他們的行為表現，它基本上就是一種管理社會的概念與實踐。可見，教育做為一個 Giddens 所謂的社會時空組織，其實就是國家制度的一種具體實踐。

其次，就身體的生產與再生產來看，Giddens（1984）認為它是界定時空場所下人與人關係的一種制度。而就教育來看，就是界定著學校教育系統裡的各種「角色」關係，包括老師、學生、行政人員、政府官僚、學術專家...等。誠如 Giroux, Penna, and Pinar（1981）所形容的，在這種角色的分工中，造成了理論（課程設計者）與實踐（課程實施者）的疏離。因為人們都被賦予了一個制度上的角色及

其任務，並依這樣的角色和任務來判斷他的行動。但這樣的判斷是有限的，行動者只能從他在制度上的位置來思考（Giddens, 1984）。最適合的比喻大概就是「學校即工廠」的比喻，也就是國家透過一系列的課程安排與設計，來生產出它要的學產品，而老師的「角色」，不過就是工廠生產線上的裝配員（Giroux, Penna, & Pinar, 1981; Beyer & Liston, 1996）。而這種角色的生產與再生產在 Goodson（1984, 1991, 1997）對學科競賽演變的實徵研究中則描寫的更清楚，他更細緻的指出各種教育角色是如何爲了各自的利益和制度上的位置而受綁於整個教育制度之間。他把重點放在學科團體上，結果發現：學科團體爲了爭取變成學校裡 A 級的考試科目、佔有更多的教學時間，學者不斷努力地建立學科自身的邏輯與規範，將自己的學科發展成一套套結構緊密且抽象的知識體。而在這種知識體的不斷發展下，教師和學生最後卻成了這套抽象知識體的被動消費者，而失去原有知識具有的實用性。因此，Goodson（1997, p.134）沈重的結論說：在整個學校科目之間的定義與防禦過程裡，結果通常剛好和成功的教室實踐所需要的條件是相反的！

最後，我們要看的是國家制度與生活機會的關係。Giddens（1984）所謂生活機會的意思是指我們在特定社會時空組織裡生存所需要的傾向或能力，譬如識字能力，它對當代人們的生活可說是最基本的要素之一。如果以課程來說，那它和生活機會的關係大概就是指那些社會所認定的重要生活能力的相關課程。或許用另一個比較白話的概念，更可以凸顯國家教育制度與生活機會的關係：國家競爭力！換言之，我們平常掛在嘴邊的國家競爭力，其實正是國家需求與生活機會關係的最好連結。因爲不論是用基本素養、回歸基本能力、追求卓越、全面品質管理、教育市場化...，全都和國家競爭力有關，而國家爲了發展國家競爭力，也總是不惜投入許多可觀的資源，從這幾年國家對資訊教育、知識經濟的大規範計劃，就不難看出它對身爲一個國民未來生活條件的影響有多大。而且它對個人的生活機會來說，也有其正面的意義，因爲擁有較好的能力也讓個人比較能夠獲得較多的生活機會。

總結來看，我們提出了當代國民教育課程裡的三個重要特徵：基於想像共同體的前題、理性知識的課程內容、透過國家制度來實施。而這三個方面則分別對學習者的情感的面向、知識的面向、和制度的面向進行一種國民教育的課程實施。爲了避免這三個特徵顯得過於抽象，以下，我們再以 Apple（2001）對美國教育及課程改革爲例，說明這三大面向是如何表現在當前新右派的「教育改革」與「競爭」論述當中。

首先，我們發現教育改革總是以「國家」的教育「制度」做爲思考與社會鬥

爭的基礎點。換言之，在這個以「制度」做為「國民教育課程」主要特徵之一的前題下，社會權力的鬥爭總是彼此爭奪做為國家教育制度的方向引導與設定，以便把自己的意識型態帶入其中，進而來維持保障其利益。因此，Apple (2001, p.36) 說道：「教育是鬥爭與妥協的場所。大家在這場戰役中彼此爭取著教育的代理權，以便引導**教育制度**應該做為什麼、該為誰服務、及誰該來做決定！」。而 Apple 也清楚的指出，當前引導教育制度的正是所謂的「新右派」，而它又可以進一步區分成新自由主義、新保守主義、權威民粹主義、及新中產階級等四種不同的意識型態社群。此外，我們也可以看到，就如台灣九年一貫一樣，美國之所以會興起新右派這樣的教育改革，根本上最重要的原因在於：美國教育制度已經面臨了極嚴重的失敗！而這次的失敗，主要就是悠關「經濟競爭力」。Apple (2001, p.37) 說，美國不僅在能力測驗上的國際排名是低的，在經濟方面的國際競爭力上也開始害怕輸給正在崛起的日本與亞洲四小龍。而這也說明了我們先前對教育制度和**生活機會**之間不可二分的關係。

其次，Apple (2001, pp.47-57) 也清楚指出，新右派中的新保守主義和權威民粹主義所持的意識型態正是一種對既有西方傳統價值和道德的保護立場。而這正是我們前面所說的，是來自民族國家共同體的非理性想像，是一種基於「我們」和「他們」的劃分。Apple 這樣形容新右派的意識型態，他說，那是一種對「他人」(Other) 的害怕，因為他們已經感覺到某些東西正在失去，例如信心、**想像的共同體**...等 (2001, pp.47-48)。而這種非理性的情感因素，正是我們所說的三大特徵之一。而有關「理性」知識這個特徵，這更是新右派改革的基本重點。因為現在知識經濟中所談論的知識最明顯的型態正是這種「理性」的知識，不論是有關資訊網路、金融管理、還是生物科技...，無一不是具有理性的特徵。而也正是這樣的知識特徵，才會受到新中產階級的喜愛，因為那正是這些技術專家們所習慣使用的知識種類 (Apple, 2001, p.58)。

因此，我們認為在全球經濟競爭的生存條件中，在很大的程度上，我們在思考教育改革時，正把我們過去國民教育課程的特徵不自覺的融入其中。只是，我們要指出的是：過去這些課程特徵是否又會和其它的全球化面向產生衝突呢？

參、全球風險社會之內涵

「風險社會」(Risk Society)是當前社會學中的重要研究主題。它首先是由 U. Beck 1986 年在【Risikogesellschaft】一書中提出，提出後不久就馬上發生蘇俄車諾比核能發電廠意外，而其風險社會的概念也因此迅速爲人所知。而社會學家 Giddens 和 Bauman 在其著作中也經常以「風險」做爲分析現今社會的概念，如 Bauman 就多次引用 Beck【風險社會】做爲他對當今全球資本主義與消費社會的發展。而 Giddens 也曾和 Beck 合著「反思的現代化」(reflexiive modernization)，以「風險」概念做爲其分析的共同重要基礎(Beck, Giddens, & Lash, 1994)。可見，「風險」這個概念是非常重要的社會現象。此外，從各類有關經濟、環保、文化、和政治的書籍當中，我們的確也看到這個世界正在各種層面上產生一些過去所未出現過的問題，如核武戰爭(Held & McGrew, 2002)、溫室效應及海平面上升(Hansen, 2004/2004)、金融風暴(Castells, 2001; Stiglitz, 2002/2002; Volcker, 2001)、對生態的嚴重破壞(Wilson, 2001/2002)、全球貧富差距的擴大(Faux & Mishel, 2001)、消費社會中的自我迷失(Bauman, 1999a, 2000)和基因改造食物的可能影響(Shiva, 2001)…。這個世界，正如 Giddens (1990)形容的一般，像是隻失控的野獸！

然而，雖然有關「風險」的意識在不同的學者著作中都有提到，但針對「風險」進行概念上的深入分析卻是不多。而「風險」此一概念更是甚少在教育領域中被觸及。有鑑於此，本文打算透過 Bauman、Beck、及 Giddens 等人對「風險社會」研究的介紹來更加理解「風險」所涉及的社會學意涵。同時，再借此和先前所謂「國民教育課程特徵」進行比較，做爲一種反省的立場。

一、「風險」社會的形成原因

對 Beck 來說，現代性的演化過程裡，已經由「工業社會」演化成「風險社會」。換言之，當今的風險社會之形成，主要可說是來自早期現代性中的工業社會演化結果，而這樣的發展也和資本主義的發展是具有密切關係的(劉維公，2001；Beck, 1986/2004, 1994, 1999)。Beck 認爲在工業社會中，一切是以各種分工獨立的專家所提出來的客觀理性論述爲依據，而這些客觀理性，就是以「科學」的角度來進行論述。在這種科學的理性發展中，它們依賴的是數學或實驗的方

法，一切似乎皆是可見的和可分析的。這些專業分工雖然幫助人類有效的對抗貧窮，但同時，它卻也在各方面造成風險。Beck 認為我們應以「系統性」的觀點（Beck, 1986/2004, p.22）來分析這種社會分工和風險的關係。他發現，雖然專家知識是獨立的，但整個現代社會的各個領域卻會彼此關連，例如經濟、農業、法律、和政治都是有系統性的相互依賴，因此，絕對不可能有獨立的原因和責任。可是，就專業分工來看，人們卻又是在各自的領域中活動，而且又有各自的理性科學知識所支持，所以人們根本就不會把整個系統所產生的問題視為是自己的責任。於是，這種高度分工的現代社會體系，便成了一種共犯結構，並形成了一種普遍不負責任的情況（Beck, 1986/2004, p.22）。

Giddens 和 Beck 也有類似的想法，同樣指出風險社會是來自現代性對專家知識的運用所形成的，不過他稱之為「專家系統」（expert systems）（Giddens, 1990, 1991）。Giddens 認為專家系統是現代性中強而有力的抽離機制（disembedding mechanism），因為整個社會制度的建立都是依這些專家知識所建立起來的，因此，人類的日常生活也就不可避免的勢必會受到這些專家系統的影響。而此處「抽離」的意義是表示這些專家系統所建立起來的社會制度把人們的日常生活從他所處的地方（place）當中抽離出來，使地方中的活動和整個現代性的運作時空結合起來。例如金融活動就是一個清楚的例子，我們日常生活中的股票或基金買賣就是由各類專家在資本主義社會中所建立出來的制度系統，而這樣的活動不僅發生在我們所在的地方，它同時還和全球的金融活動結合在一起。不過，和 Beck 不同的是，Giddens 特別強調現代性原本就是一種對「風險」的主動介入，他稱之為對「未來的佔據」（colonization of the future）（1991, p.111），例如我們對保險和投資的概念中，就清楚的呈現出這種對未來風險的計算。只是在真正的實踐過程中，現代性這種對未來的佔據卻又開啓了新的風險情境（1991, p.117），畢竟專家也只能針對特定領域提出見解，他們頂多只能考慮未來的風險，而不是保證未來一定會照特定腳本進行。而問題在於這些專家系統又和全球社會制度與日常生活實踐習習相關，因此它所產生的新風險不僅規模廣大、影響深遠，而且會對人們日常生活產生鉅大衝擊。

二、「風險」社會的特徵

不管「風險」是現代性的演化結果，還是現代性原本就具有的核心，Beck 和 Giddens 都認為風險社會已是當今社會中的重要現象與問題。因此，我們實有必要知道風險社會更具體的一些內涵與特徵。

（一）風險是未預期的後果（unintended consequences）

Giddens 雖然認為風險是從專家系統所產生的，但他仍然堅持認為風險的處理還是必需依賴專家知識。只不過專家知識不再是獨立和全能的，因為某個領域的專家在其它領域之外，他也是個外行人。因此，這對人們來說，反思（reflect）成了當代生活中重要的一部份，因為再也沒有單一可行的知識法則，人們現在需要的是從不同專家知識中不斷反思，找到最適合自己的方式（1991, 1994）。但 Beck（1999, p.110）認為追根究底來看，Giddens 所提出的解決方式仍然是以「科學知識」為基礎的方式，而這種方式假設的就是科學能提供我們有用的知識。但 Beck 認為，風險根本就不存在科學知識的討論範圍，它總是科學知識無法意識到的（unawareness），因為它本身就是科學知識所無法預期的結果。既然科學知識本身無法提供我們明確的後果，那我們又如何能依賴科學知識呢？

因此，Beck 進一步又提出「社會理性」來取代「科學理性」（Beck, 1986/2004, p.19），也就是科學知識必需在社會上受到公開的討論和批判，因此他說，沒有社會理性的科學理性是空的；沒有科學理性的社會理性是瞎的。而後來 Giddens 似乎也認為不能光靠科學知識來反思與面對風險，他後來在「第三條路」（The third way）的相關著作中也提出了應該讓科學知識「民主化」（democratizing），讓它們受到公開的討論，而不能只是把問題交由科學家決定（2000, p.139）。簡言之，風險通常是人類無法意識的，是專家知識制度化的結果，因此在面對風險之時，我們再也不能只是從科學理性的角度來看，而應從各種可能的後果同時去省思。

（二）風險影響範圍偏佈全球

風險社會是超越民族國家的範圍的，換言之，它是全球性的現象。Giddens 認為，全球現代化的結果就是使得原本西方現代性的四大制度（資本主義、民族國家、工業主義、軍事主義）全球化，結果也使得這四大制度所造成的後果是全球化的（Giddens, 1994/2000）。Beck 也認為風險的影響範圍是全球的，它不同早期工業社會中的現代化，風險社會超越了國家的領土空間。他（1999）後來乾脆稱這樣的風險社會為「世界風險社會」（world risk society），也就是不論是西方或非西方的國家，如今都面臨同樣的風險挑戰，即使不同國家所處理的文化方式會有不同。其實我們只要簡單的想像一下核武戰爭、溫室效應、金融風暴、海平面上升、和基因改造食物...所可能產生的影響，我們就可以知道它勢必是超越國家領土範圍的。

（三）風險的分佈不分社群與階層

此外，Beck 也指出，風險社會中的風險分佈是不分社群的，它不像早期現代

性工業社會中的貧窮問題，只集中在勞動階級身上。在風險社會中，一旦風險產生，它的影響是不受階級、種族、性別、國家領土的限制的。想像一下由溫室效應所產生的海平面上升結果就可以知道，幾乎各大洲最精華且聚集人口最多的沿岸地區都將遭到破壞，而其後續造成的社會衝突更是難以想像。因此，Beck 說，它有一種迴力棒的效應，會將階級結構炸開，即使是有錢、有權的人，在它面前也變得不安全（Beck, 1986/2004, p.8）。不過，我們也不能太理想的就因此忽略了社會階級與宰制的存在，風險會超越社會階級，但這並不表示階級社會的現象已經消失。相反的，風險社會與階級社會兩者的關係將互相糾纏得愈密，而這也是一個值得進一步研究的問題（顧忠華，2001，頁 25）。

（四）風險意識是一種倫理的喚醒

先前我們說過，風險社會的產生和科學理性的專家知識是有極大關係的。而在這些科學的理性知識製造過程中，倫理問題一直被數學公式和方法所蒙蔽（Beck, 1986/2004, p.16）。但如今人類社會對風險的普遍意識卻讓我們重新思考科學理性之外的倫理問題，強迫人類省思現代性這種對自然的介入與控制方式是否適當。而這自然也讓人們思考到人類應該如何和大自然相處，在生態上取得更好的平衡。或者在生活的層面上，這也會令人開始反省自己應該過怎樣的生活？因此已經有不少經驗現象顯示，人們的社會生活已有「再道德化」(re-moralisation) 的趨勢（顧忠華，2001，頁 38）。

而這種倫理的再省思，不僅是就個人的生活層面來看，就國家與國家之間的關係也是如此。因為風險的範圍是全球性的，它不受國家領土範圍所限。因此，如何用一種新的合作關係來重新思考以往的競爭關係，也是風險社會所帶來的一種倫理反省。生物多樣性之父—Wilson（2001/2002）這曾說道：

如今，已有超過六十億人口擁塞在地球上。其中，許多人都生活在極度的貧窮中；差不多有十億人口瀕臨餓死邊緣。所有人都想盡辦法提升自己的生活品質，很不幸的，這些辦法也包括破壞殘存的自然環境。廣大的熱帶雨林已消失了一半。世界上未開拓的地區，實際上已經沒有了。自從人類來了之後，植物和動物消失的速度增快了百倍以上，而且到了本世紀末，現有物種將消失一半。等到西元三千年左右，世界末日將迫近...而加害者正是數量過多、充滿才智的人類（pp.24-25）。

所以，如果我們只強調國家間的競爭力，將只會惡化國與國間的不平等關係，並間接造成生態上的破壞。因此人類社會現在需要的是合作與理解，需要的

是尋求一種全球人類共存的方法 (Smith, 2003)，而這正是風險社會所帶來的正面倫理省思。也因此 Beck (1999, p.16) 說：「目前為止，風險都被視為純粹只是負面的現象，是需要被避免或降低的。但是當它涉及一種沒有邊界的共同風險時，它也可能同時具有正面的意義。因為後國家 (post-national) 共同體有可能因此被建構或再建構一個風險的共同體」。故 Beck 提出在世界性的風險社會中，我們不應只重視民族國家，而應更重視「世界主義」(cosmopolitan) 的觀點。

肆、風險社會對國民教育課程之挑戰

從一開始我們所探討的國民教育課程中，我們發現，這樣的課程和全球風險社會的情境是有著截然不同的立場。以下我們就進一步來比較這兩者的差異。

一、風險社會挑戰國民教育中的非理性認同

我們說國民教育課程中有傳遞明顯的國家認同。再加上我們正處於全球資本主義的脈絡中，國家為了發展國家競爭，使得國家之間成了潛在的競爭對手，而在課程也如先前所說，扮演著提供人民生活機會的橋樑。結果也形成國家與人民之間更深的依賴關係，也就是國家依賴人民提高競爭力、而人民依賴國家提供理性的專業知識。但問題是這其中的課程是以科學理性為基礎的，而且國家人民之間的依賴關係也使得原本非理性的情感認同更被強化。但問題是在風險社會中，我們是處在一個有難同當的風險情境中，因為風險是**超越國家**的全球現象。但國民教育課程若只是以國家認同為核心，將會使得世界主義的視野無法建立，使國民忽視其身為**世界公民**的角色。因此，如何將侷限於國家認同的課程擴展至具有世界公民身份的認同，使國與國之間的國民也能產生生命共同體的體認，亦將是未來課程的一大挑戰。

Giroux (1992, p.11) 在【邊界跨越】(Border crossings) 說道：激進的教育者應將學校教育視為是一種社會的形式，也就是要讓有能力的受教者能去思考、去行動、去做為一個主體、並了解到他所信奉的意識型態具有那些可能缺陷。同理，做為一個受教育的主體，國家身份認同只是主體認同的一部份，它有它可能的缺陷。特別是在全球化的社會中，一方面國家中心的思想很容易讓主體無法跨越國家意識型態所設定出來的邊界範圍，使我們無視於國家對全球風險是如何成為一個系統中的一部份。另一方面，國家非理性的情感認同也很容易就會在全球的衝

突中被轉化一種激進的國家或民族主義，轉化成一種「我們」對「他們」的情感衝突。所以，如何像 Giroux 所說，讓學習者認識到國家認同所具有的可能缺陷，並認識到身為全球世界一份子所具有的責任，而總是能夠運用主體自身的思考、行動、和感受，試著在這兩者間找到一種平衡，這將是未來國民教育課程的一大挑戰。

二、風險社會挑戰國民教育課程中的理性知識

風險社會就如 Giddens 和 Beck 所言，是由科學理性的專家知識所形成，一切皆以數學和實驗等科學方法來生產知識，而且是在分工的情況下進行的。但反觀現今的國民教育課程，正如先前研究指出，大部份的課程內容都是強調理性知識的重要，依賴量化和科學的方法程序做為判斷真假的標準。而且，學校也主要採用學科中心的方式進行課程組織，每個學科之間也呈現明顯的分化，而這種分化的結果正是風險社會之所以產生的重要因素，並且造成 Beck 所說的，形成一種不負責任的社會系統。Shiva (2001, p.116) 就曾指出我們是如何透過經濟成本的估算來掩蓋我們對大自然破壞的不負責任行為，這就可以說明當我們把經濟學和生態學視為二種不同學科時，所會產生的風險現象之一。他說，目前在美國處理一噸有毒廢棄物的成本已經從 1980 年的 15 美元上升到 1992 年的 350 美元，而同時在印度卻不需因此付出填埋費，也因此使得這種廢棄物的貿易活動有機可趁，即使這些富國都知道他們的行為是違法的。而以台灣為例，國科會 2002 年的報告《永續台灣的願景與策略白皮書》也沈痛的指出，台灣在過去經濟發展的結果是：「賺得全世界，但卻窮到只剩下錢」。

而學習者若在學校中習慣了科學理性的知識生產及分工關係，自然在日常生活知識使用上，就會依賴這些專家系統所建立起來的社會制度。Giddens (1991, p.127) 也說道，正是學校教育才使得人們對社會制度中的種種專家系統能如此的熟練和輕易接受。無奈的，在前面 Goodson 對學校課程的觀察中，也是符合這種不斷抽象化和學科中心化的演化過程。不過，Goodson 顯然把這個問題的焦點主要放在學科團體為了爭取學科考試的等級和地位上。但是從 Beck 與 Giddens 的分析看來，我們似乎還要再把這個問題更加系統化的分析，包括現有理性知識在全球經濟競爭力中所占有的重要地位、理性知識和西方歷史文化背景的關係、及理性知識在處理風險問題上的侷限性。而不是完全的反對理性知識在國民教育課程中的合法性。因此，國民教育課程如何將其重視理性知識的課程轉化成一個可以讓學習者意識到理性知識和社會風險的課程，將會是個重要的挑戰。

三、風險社會挑戰國民教育課程的封閉性

最後，我們也曾說，國民教育課程是以國家制度為實施管道，而這其中又有強烈的國家認同需求。因此，不免國民教育課程就會形成一種封閉性，例如課程研究自然就會以國家領土內的範圍為研究對象、而課程內容也會強調能增進國家競爭力的理性知識。結果課程自然就無法看到我們日常所依賴的社會制度是如何和全球的活動形成一種系統關係，當然我們就不用系統性的思考來反思自己的所做所為和全球風險之間的關係。Tomlinson (1999, p.104) 在描述全球化中根深柢固的國家主義時就曾說：「民族國家對文化想像運作的影響力，可以從社會科學中國家中心式的概念化看出來」。所以他認為，國家內的主流社會科學根本就是基於民族國家的空間領土所劃分的，它們其實都是一種民族化的社會科學。簡而言之，我們習以為常的這些社會科學知識，根本就是「國家的創作」(creatures of the states)。簡言之，社會科學本質上就是一種「社會貨櫃」理論，是建立在民族國家領土範圍的前題下的(林信華，2004，頁 3；孫治本，2001 頁 31)。而課程，身為國家中的一個關鍵制度，自然更免不了受到國家創作的影響，受限於國家特定的歷史與領土中。但如今全球風險社會和國家社會的關係既是如此密切，我們又如何能把課程設定在民族國家這個貨櫃範圍中呢？因此，這又對受限在國家制度體系中的課程形成了另一個挑戰。

伍、全球風險社會對國民教育課程之啟發

就像我們一開始所說的，許多學者都理所當然的用知識經濟、卓越、績效責任、市場化、效率...等經濟思維來看教育，而沒有從教育的不同目的、或其可能造成的後果來思考其中的風險。而這種經濟取向的教育思考通常是把市場的法則放入其中，假設每個消費者都能理性且自利的自由選擇其所要的商品，進而提高學校的品質與國家競爭力(周淑卿，2001；黃政傑、蔡其蓁，2003；歐用生，2003；Smith, 2003；Whitty, 2002)。如果從 Apple 有關潛在課程與意識型態的分析來看，這些經濟市場取向的意識型態很有可能都只是某種特定意識型態的運作結果。這也就是為什麼 Apple (2000, 2001) 近年來一直對新右派在教育政策的決定提出如此多的批判的原因。但全球化下，國家的角色不應退化為一個經濟發展國(趙剛，2001, p.86)，它除了提供我們生活機會的接觸管道之外，它應該還要思考許多應

當負起的責任。誠如 Whitty (2002) 所提醒我們的：我們究竟是「公民」？還是「消費者」？在這一波波的全球化與課程改革浪潮中，強調經濟競爭力的市場化想法並非唯一可以思考的方向，因為我們不只是消費者，學校除了提供我們獲取未來工作機會的知識外，它還應該考慮到一個公民所應該擁有的民主、批判、以及如何思考讓一個社會永續長存的能力。而在全球化的時空下，不管我們願不願意，這樣的公民認同將需要從「民族國家」延伸到「世界公民」。這種改變並非是爲了向世界的強權妥協，而是爲了面對這個連世界強權都無法控制的全球危機、爲了面對未來的人類與自然。

因此，爲了因應全球風險社會的產生，以下我們將就上述之全球風險分析來提出未來國民教育課程的可能方向。

一、「全球風險議題」應以系統思考方式納入課程

九年一貫雖然強調以統整方式來實施課程，但一來其課程綱要並沒有適切反應全球風險現象，二來在實際教學上仍然是以學科知識爲主，三來有關「市場競爭」的全球化論述也正大量的佔據在課程領域中。因此，九年一貫絕對是無法清楚的讓學習者認識全球風險的複雜現象。若依 Beck 和 Giddens 所說，要認識風險現象的產生，不僅要統整學科內容，還要深入學習者日常生活經驗中的活動、並考慮到這些活動在個人、國家、及全球層面上的影響，然後用系統性的想法來反思這些活動在政治、經濟、文化間的彼此互動。而這樣認識風險的方式，也遠遠的超越了現有九年一貫課程統整的方式。事實上，正是因爲我們習慣了專業分工的理性思維，才產生了無法意識的非預期後果。如今若要試著重新把風險放入「意識」，必然要以和過去截然不同的方式來進行。這不僅在觀念上是一大挑戰，在實施上更是一大挑戰，但卻也是全球風險社會中不可不面對的挑戰。

二、課程應協助建構學習者「世界公民」的認同想像

傳統教育是以國家爲中心，但是以國家爲中心的教育觀卻會形塑強烈的民族認同，而這種以國家來區分「我們」與「他們」的非理性認同，卻容易在情感上使得個人及跨國的合作態度難以形成。但我們說過，國家其實在情感上是個想像的共同體，因此認同是可以被想像和創造的。同理說來，若要建立起學習者「世界公民」的認同感，使人類對普遍的世界風險產生具有責任感，自然也可以透過課程來建構。

而最重要且具體的做法，就是要更加強調全球歷史與地理的不可分割性。首

先最重要的應該是更強調全球人類的共同起源，讓人們知道其實現在所謂的民族其實是經過千萬年遷移歷程才形成今日的膚色、文化、及語言上的差異。其次，課程也應當讓大眾認識到人類活動所產生的風險並不會受限於國家領土之內，其後果是全球性的。最後，也應加強不同民族國家之間的互動，並把這些互動化為具體的倫理行動，使學生能有機會以自己的體驗，重新把陌生的「外國人」轉變為「四海兄弟」。

三、超越「西方理性知識」的課程觀

最後，我們應更正本清源的回到現代化的基本調性來進行反省，也就是應對西方啓蒙理性所追求的秩序與理性進行反省。它們既是全球風險的源頭，也是學校規訓權力的主要來源，更是我們學校課程中所傳遞的主要型態。但是就如先前所述，現今全球化的問題基本上就是來自西方現代化過程中客觀理性的思維方式，過去強調控制和預測的理性思維如今並無法有效的解決社會活動中所產生出來的種種問題。所以我們實在有必要重新思考西方理性的限制，並反省它運用在社會活動中（包括學校）的種種缺憾。而這點恰好就身為異文化的我們可以著力的地方，借由我們的文化的傳統來反省西方理性的有限性。但這並不是要我們完全放棄西方科學的成就，而是在人文社會領域中以不同於理性的思維方式來平衡西方的觀點。

而就我所知，台灣已有許多的人文社會學者從中國文化發展出不同於西方理性思維的另類觀點，例如葉啓政（2004）、黃光國（1998）...等，這些傳統的東方思維所呈現的是更加系統性的思考，認為每個存在事物間是相互有關連的。而這種關連是超越西方理性、線性的因果法則，不是純粹可以用數學或實驗方法可以找到的。所以，未來教育的任務應該是嘗試如何將這些超越西方理性的觀點放入現今的課程當中，做為課程未來的重要努力方向。

四、「第三部門」應參與國民教育的課程發展與實施

誠如 Beck 所說，由於風險的產生帶來了大眾普遍的反思和倫理上的反省，因此目前已有許多「第三部門」組織（也就是一般所稱的非政府或非營利組織）正開始積極的參與。而 Beck（1999, p.18）也認為這種自願性的民間組織將在全球公民社會的形成中扮演著重要角色。而這些組織不僅代表民眾的反思和覺醒，更重要的是他們通常是以具體的行動來參與風險的管理。因此對學習者而言，若能將表現優異的第三部門組織放入課程，將可以使學習者更具體而直接的認識風

險。

陸、結論

當然，「課程改革」需要有更多的「課程研究」做為基礎，特別是在「民族國家貨櫃」框架中之有年的國定課程更是如此。而未來的課程研究相信亦將比現有研究更為複雜，因為它不僅受限在國家範圍內，它還需掌握整個全球範圍內的風險問題，同時還要面對強勢的「國家競爭力」論述。此外，Beck, Giddens, Bauman 在提到風險社會問題時，也多半同時提到伴隨而來的其它現象，如消費社會、個人化社會、國家權力的流失、純粹關係的產生...，這些現象亦是同時存在風險社會中，做為生活情境中的一部份。雖然這些脈絡都讓風險社會中的課程研究與改革顯得困難重重，但也因為這些困難才凸顯出它們的重要性和迫切性。

不久前（2002 年 12 月 15 日）在全球同時首播的國家地理頻道：「人、基因碼之旅」節目，透過史賓塞—韋爾斯博士（Dr. Spencer Wells）的 DNA 研究及七個月的拍攝，追溯到人類五萬年前的共同生活地區—非洲，那時全人類的人口才一萬多人。從那裡，人類開始了一段艱辛的求生之旅，經過了幾千年，才在世界各大洲落地生根。而「人、基因碼之旅」節目中最令我印象深刻的是最後的結語，史賓塞—韋爾斯博士說道：「只有當人們了解到我們在幾萬年前都是兄弟姐妹時，老祖先的遷徙才算告一段落」。如果人類和民族國家之間的區分只是一種想像的共同體，如果人類是來自一個共同的起源，那我們是不是要重新思考「我是誰」的認同問題，把自我認同從國家層次提昇到全球層次，重新思考如何在一個全球福禍共享的世界中彼此團結！

參考文獻

- 王如哲（2001）。全球化的教育改革動向之一：因應知識經濟的國家教育改革策略。**教育資料與研究**，43，9—19。
- 王如哲（2002）。迎向知識經濟之教育改革方向。**中等教育**，52（6），70-87。
- 王瑞璦（2002）。知識經濟及其對教育影響的省思。**教育政策論壇**，5（1），40-61。
- 王昌甫（2003）。**當代台灣社會的族群想像**。台北：群學。

- 林信華 (2004)。二十一世紀社會學：漂泊的台灣社會。台北：洪葉。
- 林海清 (2001)。知識管理與教育行政改革。**教育資料與研究**，43，13-19。
- 林海清 (2003)。全球化與教育發展的省思。**中台學報**，14，31-48。
- 孫治本 (2001)。全球化與民族國家：挑戰與回應。台北：巨流。
- 周淑卿 (2001)。市場自由與國家介入—論全國課程架構的建立。**國立臺北師範學院學報**，14，57-74。
- 武文瑛 (2002)。淺談全球化趨勢下教師應具備的素養。**教師之友**，43 (3)，17-23。
- 高博銓 (2002)。全球化與教育改革。**人文及社會學科教學通訊**，12，6-22。
- 徐超聖 (2004)。九年一貫課程綱要的社會學分析—世界體系制度主義的觀點。**國立臺北師範學院學報** 17 (1)，1-26。
- 教育部 (2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
- 黃彥霖 (2002)。全球化發展的教育省思與因應。**師友月刊**，423，32-36。
- 黃政傑、蔡其臻 (2003)。國家介入教育之合理基礎。**南師學報**，37 (1)，117-127。
- 黃光國 (1998)。知識與行動。台北：心理出版社。
- 葉啓政 (2004)。進出「結構-行動」的困境。台北：三民。
- 歐用生 (2003)。課程典範再建構。台北：麗文。
- 張慶勳 (2002)。國民教育概念之評析。**教育政策論壇**，5 (2)，123-136。
- 張珍瑋 (2003)。全球化時代中我國高等教育發展模式之研究。國立台北師範大學教育研究所碩士論文。未出版：台北。
- 張明輝 (2001)。知識經濟與學校經營。**教育資料與研究**，41，10-16。
- 楊朝祥 (2001)。知識經濟時代教育新主張。**教育資料與研究**，41，1-9。
- 趙剛 (2001)。為什麼反全球化？如何反？--關於全球化的一些問題的思考與對話。**台灣社會研究季刊**，44，49-146。
- 蔡秀媛 (2002)。全球化趨勢與成人教育—對國小教師專業發展的省思。**初等教育學刊**，12，171-196。
- 劉維公 (2001)。第二現代理論：介紹貝克與季登斯的現代性分析。載於顧忠華 (主編)，**第二現代—風險社會的出路** (頁 1-16)。台北：巨流。
- 劉慶仁 (2001)。績效責任：美國當前教育改革的趨勢。**教育資料與研究**，43，33-44。
- 秦夢群 (2001)。美國一九九〇年代之後之教育改革及對我國之啓示。**教育資料與研究**，43，1-9。
- 顧忠華 (2001)。風險、社會與倫理。載於顧忠華 (主編)，**第二現代—風險社會的出路** (頁 17-46)。台北：巨流。
- Apple, M. W. (1996). *Culture politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. W. (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds), *Globalization and education: Critical perspective* (pp. 57-78). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2001). *Educating the right way: Markets, standards, God and inequality*. New

- York: Routledge Falmer.
- Bauman, Z. (1987). *Legislators and interpreters*. Oxford: Polity Press.
- Bauman, Z. (1990). *Thinking sociologically*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bauman, Z. (1999a). *Globalization: the human consequences*. New York: Columbia University Press.
- Bauman, Z. (1999b). *In search of politics*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Oxford: Polity Press.
- Beck, U. (1994). The reinvention of politics: Towards a theory of reflexive modernization. In U. Beck, A. Giddens, & S. Lash (Eds.), *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (pp. 1-55). Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2004). 風險社會：通往另一個現代的路上（汪浩譯）。台北：巨流。（原作 1986 年出版）
- Beck, U. (1999). *World risk society*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control* (pp. 47-69). London: Butler & Tanner.
- Beyer, L. E., & Liston, D. P. (1996). *Curriculum in conflict*. Teachers College, Columbia University.
- Castells M. (2001). Information technology and global capitalism. In W. Hutton & A. Giddens (Eds.), *On the edge: Living with global capitalism* (pp. 52-74). London: Vintage.
- Davis, Jr., O. L. A. (1976). (Ed.). *Perspectives on curriculum development 1776- 1976*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Faux, J. & Mishel L. (2001). Inequality and the global economy. In W. Hutton & A. Giddens (Eds.), *On the edge: Living with global capitalism* (pp. 93-111). London: Vintage.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. CA: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1994). Living in a post-traditional society. In U. Beck, A. Giddens, & S. Lash (Eds.), *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (pp. 56-109). Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2000). *The third way and its critics*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2000). 超越左派右派：激進政治的未來（李惠斌、楊雪冬譯）。台北：聯經出版。（原作 1994 年出版）
- Giroux H. A., Penna A. N., & Pinar W. F. (Eds., 1981). *Curriculum & instruction alternatives in education*. Berkley: McCutchan.

- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Goodson, I. F. (1984). Subjects for study: Towards a social history of curriculum. In I. F. Goodson, & S. J. Ball (Eds.), *Defining the curriculum: Histories and ethnography* (pp. 25-44). London: The Falmer Press.
- Goodson, I. F. (1991). History, context and qualitative methods. In I. F. Goodson, & R. Walker (Eds.), *Biography, identity and schooling: Episodes in educational research* (pp. 114-136). London: The Falmer Press.
- Goodson, I. F. (1997). *The changing curriculum: Studies in social construction*. New York: Peter Lang.
- Held, D., & McGrew, A. (2002). *Globalization/Anti-Globalization*. Cambridge : Polity Press.
- Hansen, J. (2004)。拆除全球暖化定時炸彈（姚若潔譯）。*科學人*，26，60-69。（原作 2004 年出版）
- Kliebard, H. M.(2002). *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. N. Y: Teachers College.
- Meyer, J. W., & Kamens, D. H. (1992). Conclusion: Accounting for a world curriculum. In J. W. Meyer, D. H. Kamens, & A. Benavot (Eds.), *School knowledge for the masses: World models and the national primary curricular categories in the twentieth century* (pp.165-179). Washington, DC: Falmer Press.
- Munro, P. (1998). Engendering curriculum history. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 263-294). New York & London: Garland.
- Shiva, V. (2001). The world on the edge. In W. Hutton & A. Giddens (Eds), *On the edge: Living with global capitalism* (pp. 112-129). London: Vintage.
- Smith, D. G. (2003). Curriculum and teaching face globalization. In W. F. Pinar (ED), *International handbook of curriculum research* (pp. 35-51). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Association.
- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. N.Y.: State University of New York.
- Stiglitz, J. E. (2002). 全球化的許諾與失落（李明譯）。台北：大塊文化。（原作 2002 年出版）
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and culture*. Chicago: The University of Chicago.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. London: Sage.
- Wilson, E. O. (2002). 生物圈的未來（楊玉齡譯）。台北：天下。（原作 2001 年出版）
- Volcker, P. A. (2001). The sea of global finance. In W. Hutton & A. Giddens (Eds.), *On the*

edge: Living with global capitalism (pp. 75-85). London: Vintage.

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

A Reflection on Curriculum of State Education: The perspectives of Bauman, Beck, and Giddens on Global Risk Society

Teng Huang^{*}

ABSTRACT

There are three aims of this essay. The first aim is to discuss the features of the "curriculum" of state education, which has the closest relationship between curriculum and the state. The features of the curriculum of national education should be based on the image of a community, from a rational curriculum perspective with modernity, and implemented through state systems, which embodied the close relationship between curriculum and the state. The second aim of this essay is to examine the curriculum of national education in regard to the global risk society. And it shows that the features of the curriculum of national education not only correlates with the risks of globalization, they also inhibit our thinking and action to solve those risks brought by globalization. The third aim is to propose some suggestions of curriculum studies in the global risk society.

Key words: curriculum of state education, risk society, globalization, curriculum studies

^{*} Teng Huang: Doctoral Student, Graduate school of Curriculum and Instruction, National Taipei University of Education