

全球化思潮衝擊下的課程理論

周珮儀*

全球化浪潮已對世界主要國家的課程改革產生重大影響，然而，課程理論研究領域仍缺乏因應全球化衝擊的系統評析。本研究將從課程史角度，採取一種「對抗記憶」的方式，分析當代主要課程理論在全球化架構下的現在、過去與未來。首先探討現在全球化浪潮中主要課程改革趨勢，做為分析課程理論的背景與參照；繼而從歷史闡述過去課程理論的發展與這種趨勢的關係；最後分析各家課程理論在全球化架構下的意義與建議未來的發展。

關鍵字：全球化、全球在地化、課程理論

* 作者現職：國立中山大學教育研究所副教授

作為一種最宏觀的論述，全球化大得足夠容納、容忍、甚至鼓勵競逐的對立趨勢，涵蓋所有的基礎以擴展它的成功。
~Carter (2005)

壹、前言

全球化可視為多重存在的「實體」，或一系列發展的「過程」。過去對它的討論並不多，當前才剛要開始理解這種複雜、多元、增殖的實體，以及它的重要性 (Gough, 1999)。有關全球化的眾多論述中最顯著卻也最對立的兩端，是強調霸權和普遍性的經濟全球論和強調破碎、多樣、開放等特質的文化全球論，兩者交織成雙重但是並不相稱一致的面貌 (Carter, 2005)。前者顯示在新自由主義的經濟改革和結構，使源自西方文化的現代性聚斂過程擴展到全球，同質性日趨普遍化。後者挑戰文化同質性和文化帝國主義的假設 (Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004)，強調文化擴散過程在地對廣大全球勢力的調適 (Paolini et al, 1999)。因此，全球化可視為這兩種論述的複雜辯證，正如 Giddens (1990) 所言，這是全球化本質辯證的「推」與「拉」(push and pull)，而這種辯證早已內蘊於當代各種思潮，當然也包含課程理論。

對於課程理論研究者而言，現存種種課程理論、模式與現象，總是留有以前各階段、各種課程理論、模式與實施的遺跡和沉澱。從當代課程理論的發展過程來看，目前世界各國因應全球化浪潮衝擊採取的「績效」、「標準」、「測驗」、「管理」等課程語言與策略，正如 Doll 和 Gough (2002) 的比喻，是一種始終徘徊在課程發展歷史的「課程幽靈」，早就附身在二十世紀初從科學管理意識型態脫胎而出的課程原型中，它是涵蓋整體社會文化的「現代性方案」的一部份，一路走來，先後多次現身在許多課程方案，例如：1958 年的「國防教育法案」(National Defense Education Act, NDEA)、1965 年的「初等與中等教育法案」(the Elementary and Secondary Education Act, ESEA)、1980 年代的「危機中的國家」(A Nation at Risk) 和「荷姆斯報告」(The Holmes Report)、到 2001 年「沒有一個孩子落後法案」(No Child Left Behind Act, NCLB) 等；與這些方案的精神相呼應的是 Bobbitt、Charters、Tyler、Bruner、Bloom、Beauchamp、Johnson 等人課程理論。這些基於科學管理的現代化課程理論不只對課程政策造成很大影響，也引起課程理論界激烈論戰，並激發出許多新的課程理論，讓課程理論領域從單一正統到眾聲喧嘩，其中一個重要焦點是追求客觀普遍的標準和績效與複雜多元的個殊經驗的論辯，而這也正是當前經濟全球化理論和社會文化轉型論的論辯焦點。

最近越來越多教育政策研究開始關注教育改革與經濟全球化的關係，而比

較教育和多元文化教育論述也開始探討全球文化流向和多樣性，目前多數研究指出新自由主義意識型態對教育改革有最顯著影響（Carter, 2005）。然而，課程理論研究領域仍缺乏因應全球化衝擊的系統評析，顯示當前課程改革缺乏課程理論基礎與研究、只著重技術與管理的危機。在這方面 Smith（2003）的著作是一個開端，他闡述課程對全球化趨勢的因應、調適與抗拒，為課程理論研究領域引入全球化這個重要卻才剛起步的議題。然而，他偏向詮釋學背景，比較從惟心角度討論成人與兒童的關係，少從鉅觀社會結構討論認同建構（周珮儀，2007）。正如 Pinar（2004）所言：課程理論是一個獨特的研究領域，有著獨特的歷史、複雜的現在和不確定的未來。有鑑於此，本研究將從課程史角度，分析當代主要課程理論在全球化架構的現在、過去與未來。首先探討現在全球化浪潮中主要課程改革趨勢，做為分析課程理論的背景參照；繼而從歷史闡述過去課程理論的發展與這種趨勢的關係；最後分析各家課程理論在全球化架構的意義與建議未來發展方向。研究者將採取一種「對抗記憶」（counter-memory）的方式對課程理論發展史批判解讀，在提出新問題的基礎重建現有理論知識（Giroux, 1991a），以全球化角度重新解讀課程理論的歷史意義，促進現在、過去和未來的持續對話，讓不同課程理論找到在全球化發展歷史向度的位置，以發揮理論批判社會與改造課程的功能。

貳、當前全球化浪潮中主要的課程改革趨勢

儘管課程理論對全球化趨勢的影響討論仍有限，但是全球化浪潮確實已經對許多國家的課程產生重大影響，而迫使課程理論者必須對這種現象回應。Priestley（2002）認為：最近二十年英語系國家的公共教育系統，例如：紐西蘭、澳洲、英國以及美國，都顯現許多類似課程規定或管理形式，大量出現標榜「管理」、「競爭」、「測驗」、「選擇」、「自主事業」等語言。Young（1998）也指出：主要國際組織和工業國家--以美國馬首是瞻，包括英國、澳洲、紐西蘭和某些拉丁美洲國家，都採用充滿雷根主義和柴契爾主義色彩的新自由主義經濟政策。新自由主義是一種經濟和政治的基本教義派，將經濟形式推展到所有人類行為（Burchell, 1993）。雖然新自由主義和全球化是不同現象，但卻有密切關係。因為新自由主義主張因應全球化要開放經濟與政治，而全球化助長新自由主義，確保新自由主義成為全球化的意識形態（Monkman & Baird, 2002）。

在新自由主義全球化下，社會在意識形態上等同市場結構，國家被要求轉型（或降格）為市場機制的維護者與建立者（趙剛，2001；Held, McGrew, Goldblatt, & Perraton, 1999）。為維護市場機制，必須打破以往無效率的公立教育的壟斷並鼓勵競爭。現在學生與家長成為消費者，課程成為消費內容，教育人員成為銷

主題文章

售者，決策者尋找各種讓學校教育更有效率、更有競爭力的方式，以提供消費者更好的服務、更多的教育選擇。這些方案的選擇性有極大差異，有些將教育選擇限於公立學校部門，有些限於某些年級、某些家庭經濟背景或種族隔離地區。更激進的教育選擇是將所有學校教育服務私有化，成為自由市場；政府透過學校選擇權和教育券等措施資助或規範這些服務，但不能直接提供服務。

另一方面，國家功能市場化使國家採取跨國企業的全球管理模式，有效率的跨國企業，例如：麥當勞，成為教育系統組織再造與課程改革的學習典範。Wilkinson (2006) 就認為：英國教育政策導致學校教育系統出現「麥當勞化」(McDonaldization) 現象。「麥當勞化」現象是 Weber 的西方世界理性化觀點在當代全球消費社會的體現，它是指速食店原則逐漸主宰美國社會和世界各地的過程。麥當勞化的本質包括：效率、可計算性、可預測性、以技術取代人的方式進行控制 (Ritzer, 2000)；其中最重要的是訂好各種標準、規則、限制、程序和結構，讓員工和消費者都能用有效率的方式採取類似行動，並依這套標準衡量績效、進行預測和控制。

因此，許多國家開始制定或強化國定課程標準、內容與測驗。例如：美國的「國家科目內容協會」提出數學、科學、社會和英文等許多領域的課程標準，並要求將其融入學校課程。這些標準依年級順序列出主題和技能範圍，各州以之形成課程標準和架構的指引和模式。NCLB 規定國家在 3 到 8 年級要結合這些標準發展測驗，各州每年要測量朝向目標進步的程度，以改善所有學生的成就。2013 到 2014 學年前最少有 95% 學生要達「精熟」層次以上。特殊和少數族群的學生也要參加評量。連續兩年沒有進步的學校會被標記為待改進或關閉 (McNeil, 2006)。

某些國家或地方甚至進一步規範中小學課程科目、教材綱要、內容架構、課程計畫、教學模式、閱讀清單、參考書目、教學大綱、班級活動、實驗和參訪、試題範例和教科書等，以確保傳遞給學生一定水準的共同核心科目教材 (Guthrie, 1997)。

這些課程改革在各層級強調數學、科學和科技科目，並推動教學科技化。它們採取教育人力資本模式，認為因應全球經濟競爭必須加強科技革新，而透過學校課程改革可提升國家科技發展的能力。這種趨勢顯示在提高對數學和科學課程與教學的期望、擴展教科書對科學的處理、中學生畢業和大學入學規定對數學和科學科目的要求、強調科學的高等教育、對研究所投入大量科技設備和研究基金 (Guthrie, 1997; Smith, 2003)。

為加強報告和監控教育系統表現，特別是數學和科學表現，政府機構擴展新部門或透過準政府機構（例如：某些教育評鑑委員會）負責蒐集、編排、綜

合、分析和報告課程教學相關資料，特別是標準化測驗測量學生成就表現，透過量化數據評估個人、各學校、學區、省、州甚至整個國家整體表現和國際競爭力的比較。隨著全球經濟競爭加劇，學生表現和學校成就資料的國際比較將對決策者和社會大眾造成更大壓力。

不只是國際比較對課程政策的壓力，國際組織對國家課程決策的影響也日漸增加。全球化使單一國家政府越來越難完全掌握國家疆界內發生的狀況（包括教育與課程問題），也越來越難以自己單獨力量滿足同時位居全球場域中人民的各種需求（包括學校教育與課程需求）。另一方面，由於全球通訊基礎建設日漸發達與全球休戚相關認知逐漸提升，形成前所未見的跨國合作環境，甚至在「全球公民社會」進行全球治理的可能性（Held, McGrew, Goldblatt, & Perraton, 1999）。因此，影響各國制訂課程政策的團體正不斷擴大，許多國際組織、非政府組織、非教育團體或商業團體都積極參與各國課程政策，企圖從論述和架構界定何種教育形式適合在全世界存在，促使教育政策與論述同質化（Smith, 2003）。例如：加拿大國家事務商業委員會、美國商業圓桌會議、三邊委員會、國際貨幣基金會、世界銀行等非教育性組織，為因應日益增加的國際人口流動，要求各國政府加速發展同質性的跨國課程，透過「政策移植」（Edwards et al., 1999），推展新自由主義全球化意識形態的課程改革措施。某些國家為維護自身在世界經濟的利益位階，自願將部分國家課程的決策權力轉移給國際組織（Dale, 1999; Reich, 1992），做為加入新的國際貿易聯盟（例如：WTO）的條件。

因此，我們可看到經濟全球化論調主導課程政策，將教育公共領域私有化、市場化，追求教育經費利潤極大化。它們強調提升效率卻削減公共支出，強調解除市場管制卻設立更嚴密的國家標準與測驗，將教育導向經濟目的卻相對忽視社會或文化目的，以及教育本身的目的；也因此受到教育專業人員的抗拒。

然而，新自由主義意識形態的課程決策者並未將教師視為促進社會轉型的公共知識份子（Giroux, 1988），也不重視他們的專業和聲音。教師只是受雇者，而全球市場永遠找得到更低廉的勞力；他們認為教師公會對教師勞動的管制會喪失競爭力，強調為維持全球競爭力必須不斷組織再造，沒有效率和績效的教師失業是正常的（Smith, 2003）。這使教師原子化地暴露於市場的不確定性，滋生巨大的不安全感、疏離感、與流動率。

另一方面，這波課程改革在加強中央集權外，似乎也強化個別學校運作課程的權威，教育系統將更大自主權交給個別學校，在某些層面越過直屬地方教育當局，賦予學校行政人員甚至教師某種權力，可依學生和家長需求與喜好修改課程。一般而言，中央課程規定不會佔有所有學校課程，還是有一些空間讓地方當局、管理委員會或教育專業人員提供補充。這正如跨國企業管理模式，

主題文章

巧妙結合表面看似矛盾的集權與授權的管理；中央控制生產與品質，由各地方分散生產，而地方也享有局部自主權（Held, McGrew, Goldblatt, & Perraton, 1999）。

然而，這種分權恐怕並不是真正增權賦能（empowerment），而是學校與基層教育人員將外在控制內化到價值信念系統。即使有時師生在課程融入地方和個人經驗，這些活動還是要與規定內容有關。教師安排課程需要根據這些成就標準和能力指標以確保獲得特定技能和事實（McNeil, 2006）。表面上「為所有人的教育」、「終生學習」等新自由主義全球化的修辭包裝，宣稱推動的國家教育目標更彈性、民主、平等，對所有人提供更廣選擇，以更高標準提升表現和效率（Carter, 2005）。事實上私有化、企業化、強化管理、提升績效、內部競爭、責任轉移等策略，都是中央監視基層的機制。這些措施可掩飾公共教育行政缺乏效率和預期成果的財政限制。因此，如果好成果總是歸功適當的政府政策，而一旦產生問題總是歸咎學校、教師和學生實施和表現不當，他們必須承擔責任（Meadmore, 2001），如同跨國企業各分公司要自負盈虧。掌權者宣稱他們有效管理教育資源，而迴避應提供更好、更平等的教育，並忽視造成教育不平等的社會文化和地方結構。總之，這些新自由主義全球化的課程改革政策雖然受到許多國家的中央政府和管理階層的青睞，卻也引發許多課程學者的反彈和新一波的課程理論論戰（Carter, 2005; Guthrie, 1997; McNeil, 2006; Priestley, 2002; Smith, 2003）。

叁、從課程理論發展史看新自由主義全球化的課程改革

Kliebard（1975a）曾言：傳統課程研究不顧歷史和理論的特質，使教師不能理解目前情境的特質。全球化是演化的過程，探討課程理論如何隨時間變遷，更能理解當前全球化情境中它們的意義與特質。有關全球化根本因果關係的爭議涉及更廣泛的現代性爭議，也就是全球化是否為「西化」現象，亦即西方現代社會在全球擴散的現象（Held, McGrew, Goldblatt, & Perraton, 1999）；甚至從更狹義的「美國化」現象而言，是以美國為核心的政治、經濟、社會、文化在全球擴散的現象；從上述新自由主義全球化的課程改革可清楚看到這種趨勢。從與之對應的當代課程理論發展軌跡，可見科學管理課程理論致力擴散源自西方社會（特別是以美國為首的英語系國家）的現代性普遍法則，以及其他理論對這種現象的質疑、批判與解構，環繞著現代性爭議而發展。

當前課程型態主要奠定於二十世紀初的科學管理運動，它是涵蓋整體社會文化的「現代性方案」的一部份，這種方案的影響力持續至今，而且正隨著全

球化潮流的增強日益擴大到世界各地。它反映「科層體制」的管理型態(Kliebard, 1975b)與「福特式」的生產方式,採用 Taylor 的科學管理進行標準化、規格化的大量生產,並鼓勵同質化、泯除個性的大眾消費型態,使生產與消費合一,推動整個體系的進展。因此,課程由傳統人文陶冶的象徵取向,轉向現代實用主義的取向;績效評估、目標管理、標準化規格與品質檢驗等當前新自由主義全球化的理念與管理語言,早已蘊藏在課程發展的基本原型。課程被視為「對學習內容的有效管理」,就其方法是「現代管理系統」,就其內容是「現代知識系統」,前者奠基於二十世紀初期,後者則在二十世紀中期後迅速勃興。各系統間沿著專業分工不斷衍生次領域,形成垂直和水平層次分明的「樹狀結構」。系統發展越成熟分化的次系統就越多;而各次系統發展越成熟,就越具獨立自主的系統形象、學術地位和研究內容與方法,彼此疆界也越嚴明。

1918年 Bobbitt (1918) 出版課程理論系統化的第一本著作—《課程》。他聲稱要達到最高效率,課程必須有效管理,減少教育的浪費,並精確預測其產品。他認為教育人員應成為「教育的工程師」,以學校這種科層體制機器來塑造學生。1924年他提出發展課程的方法--「活動分析法」,以人類生活領域之發現為起點,分析兒童及青年需從事及經驗的一連串事物而形成課程。活動分析法是以社會為導向,以理想人生活動為目的,學生需求及學科內容只是用來達成目的的工具,而不是課程設計的主要考量(黃政傑, 1991)。

另一位早期科學化課程理論的代表人物 Charters 提出制定課程的方法為工作分析法(job analysis),類似 Bobbitt 的活動分析法,但他的分析焦點是人類活動所需的能力。他在 Columbia 的 Stephens 學院進行課程研究,訓練年輕女性熟悉女性的特殊工作。他以 95,000 位女性為樣本,要求她們描述日常典型的工作,並根據這些回應將這些活動分成 73,00 個範疇,例如:食物預備和清潔等,把這些範疇當成設計課程的基礎(Giroux, Penna, & Pinar, 1981)。

1949年 Tyler 發表《課程與教學的基本原理》,「Tyler 法則」在大學院校課程廣泛使用,成為最具影響力的課程理論。他揭發課程發展的四個基本問題:

1. 學校應達成的教育目標是什麼?
2. 要提供何種教育經驗以達成這些目標?
3. 如何有效組織這些教育經驗?
4. 如何確定這些目標是否達成?

Tyler (1949) 並建議課程設計從學習者、學校以外的現代生活、學科內容三方面制訂普遍目標,並由教育哲學與學習心理學過濾普遍目標,形成精確教

主題文章

學目標。

從 Bobbitt 到 Tyler 及其追隨者最重視的是方法而非內容；雖然當時他們並未特別探討全球化議題，但是這種注重效率的工具理性正是新自由主義全球化意識型態的核心精神。他們努力從科學方法、程序、效率等層面來發展課程架構，將課程建構成工具學科。至於課程目標與內容，從早期理想成人生活的準備，擴及學生、社會和學科三方面；無論如何，此時期的課程內容比較廣域統整和實用導向，與生活及社會比較有關；然而二十世紀中期這種課程內容開始轉變。

1957 年 Sputnik 人造衛星升空是課程史極重要的事件，也顯示課程政策不只是國內事務，還要關心在全球網絡與其他國家的互動、競爭與合作。蘇聯成功顯示美國落後，引起美國民眾對國際太空競賽落後的恐慌，傳統課程大受抨擊而加速改革。這些改革主要是加強學科內容結構，學科專家紛紛呼籲學校課程必須重視數學與科學，投注大量資金發展「新數學」等學科結構課程，並用科學方法研究課程與教學，例如：認知心理學者 Bruner 強調「課程知識結構」，抨擊過去偏重零碎生活適應的課程過於「軟性」，並以「螺旋式課程」取代傳統「直線式課程」的結構。Bloomd 等人（1956）也提出「教育目標分類」作為科學的系統課程設計的工具。1958 年「國防教育法案」與 1965 年「初等與中等教育法案」，均要求被資助單位花費必須符合績效，並採行為目標評鑑結果。

此時期許多學者想要把課程理論建立成一門嚴謹的現代科學領域，他們認為課程是學校系統的子系統，以系統方法發展課程計畫，預先設定學習目標，並據以決定課程內容、實施和評量方式，以期達到意圖的學習結果（Beauchamp, 1981; Johnson, 1967）。課程理論旨在指出課程決定過程中課程元素的關係，指引課程發展、使用和評鑑，它必須符合以下命題（Beauchamp, 1981）：

- 1.課程理論始於定義它的事件的組合。
- 2.課程理論應澄清它作決定的預設價值與來源。
- 3.課程理論應說明課程設計的特質。
- 4.課程理論應描述作課程決定的重要過程和這些過程的內在關係。
- 5.課程理論應不斷重建課程決定。

課程理論是教育理論的次理論，課程理論的次理論則包括設計理論和工程理論。這種樹狀結構說明課程理論的發展師法自然科學的分化和統整過程，有其上層結構，也有下屬領域，理論發展越成熟，這些結構和領域就越嚴明。這

種理論用自然科學方法建立理論，從選擇和定義術語或概念、分類、歸納、演繹、推論、建立模式、形成次理論；理論的主要功能是描述、解釋和預測（Beauchamp, 1981）。

總之，他們認為教育只是由不同學科組成的領域，學科內容是課程的實質性硬核（hardcore）；課程研究和社會科學研究沒什麼差別，都是著重假設檢驗、資料蒐集和解釋（Giroux, Penna, & Pinar, 1981）。回顧這波課程改革，學科專家成為改革運動前鋒，指引學科本位課程的內容和方式，課程理論學者反而被忽略了。這與當前新自由主義全球化的課程改革加強中央對課程的監控與管理、重視數學與科學等工具學科、不重視課程與教育專業如出一轍。

1969年 Schwab（1969）宣稱課程領域充斥技術和行為取向的研究典範、偏離真實教育情境的專業領域論述，課程問題交由其他領域專家解決，卻沒有辦法解決實際問題而使課程領域瀕臨死亡。因此，他呼籲課程領域要從理論典範轉向實用典範。當時他的宣言引起極大震撼，這種深刻危機感促使課程學者紛紛奮起，包括 Schwab 等人實施取向的課程論；Pinar、Greene、Huebner、Grumet 等人的現象學課程研究；Apple、Anyon、Giroux 等人的批判的課程理論等，後兩股力量更互相結合增強，形成課程領域第三勢力--再概念化學派（Reconceptualist），成為 1970 年代以來批判科學管理課程理論的主要火力，企圖在 Tyler 原理與行為目標的課程模式外尋求新理論建構。這些反思與批判雖然源自三四十年前，卻仍可對今日全球化浪潮中主要的課程改革趨勢提供針砭。

現象學課程學者認為科學管理課程理論強調控制的工具論旨趣，然而這在認識論上是不可能的，在倫理上是無法想像的。因為人類是依照他們自己的視域（horizons）作出選擇，受到意志、想像和能力的影響，並深刻涉及倫理問題（Pinar et al., 1995）。因此，現象學課程理論強調人文藝術學科的影響（Pinar, 2004），認為課程是個別主體在班級中發展的整體生活經驗，重視課程美感經驗和班級生活關係等微觀意義（Aoki, 1988; Pinar, 1975; Pinar et al., 1995）。他們也重視語言和文本分析，採取主客交融的知識論，將所有象徵系統都視為生活世界的層面，必須回歸主體上具體化的人，透過「自傳」的課程研究與教學方式，讓個人以自己的語彙分析自己過去的經驗和未來的夢想，以複雜微妙的方式充分理解自己如何沉浸於現在。

這種強調人性與人文的觀點迥異新自由主義全球化意識形態，事實上後者正如 Weber 所言，以形式理性構築讓人們深陷其中的「鐵牢籠」（iron cage）（Ritzer, 2000），結果反而引起理性的不理性（irrationality of rationality），導致人性扭曲甚至「去人性化」（dehumanization）。教師被迫以「去人性化」的方式教學，

主題文章

而學生也被迫在「去人性化」的環境和情況學習。正如 Pinar (2004) 所言：課程理論致力教育經驗的研究，然而，政客關注的是測驗分數而非教育經驗，他們將課程連結到學生在標準化測驗的表現而控制課程。因此，從現象學課程理論看當前的課程改革趨勢，最重要的是不應盲目追求效率與績效而忽視教育者與受教者的主體性與教育經驗。

社會批判課程理論雖然贊同現象學課程理論對人類意識的強調，但是認為他們忽略影響教育更重要的因素--社會結構。社會批判課程學者認為課程是社會的、政治的文本或論述，重視課程與鉅觀社會結構的互動，批判其中蘊含的意識型態與政治動力，指出社會結構不平等和優勢階級的宰制 (Aronowitz & Giroux, 1991; Apple, 1981)。它希望理論不應侷限於描述、解釋和預測，更要發揮規範、批判和多層次抗爭的功能，促進理論與行動結合，其目的不只要解決課程和教育內部問題，更要轉變整個外在社會。

1970 年代至 1980 年代早期社會批判範疇首先出現「再製理論」，研究教育再製的功能與過程，但由於理論解釋偏向經濟決定論，並缺乏可行性的教育方案，旋而被批評為過度化約和簡化，因此後來有學者提出動態的抗拒理論，不過抗拒的概念也常過度將勞工階級解放社會的潛能浪漫化。無論如何，社會批判陣營基於左派批判資本主義與捍衛社會正義與福利的傳統，而在當前全球化浪潮中常常高舉反全球化的大纛；因為對左派而言，討論社會正義已經無法無視全球化議題，全球化已成為造成社會貧富不均最大的因素，特別是目前新自由主義的經濟全球化模式，跨越地域與文化界線將世界分裂為全球化贏家和輸家的 M 型世界，導致更多國家和個人走向失敗、跨國恐怖主義與犯罪日增、基本教義派興起、民族與宗教衝突、世界秩序嚴重動搖 (Held & McGrew, 2002)。例如：社會批判課程學者經常援引其文化再製與文化資本理論的社會學家 Bourdieu (1998) 在其近作「抗拒的行動：反市場暴政」，從歐洲觀點與行動者立場支持反全球化運動。惟這些論述如何轉化為課程理論仍在持續發展中。

1990 年代早期隨著後現代社會的浮現和邊緣論述的整合，批判的課程理論焦點從社會學擴及文化研究，特別重視知識和權力的關係。這方面的研究越來越多越複雜，範圍也不斷擴展結合課程領域湧現的新議題，例如：性別、種族、政治、生態學、詮釋學、批判理論、神學、美學、俗民誌、多元文化、全球教育、文學理論、後結構理論、後現代理論等 (Slattery, 1995)，其中最引人注目的就是後現代課程論述。

後現代課程論述在 1990 年代獨領風騷，它們從廣域的文化研究觀點出發，以「跨越邊界」方式和文化、政治、社會、經濟等領域互動，不斷打破現代課程理論原本固定的邊界、範疇，以及相關概念形成的樹狀階層系統結構，使課

程無法固定在某個終極或本源的意義，而以延異（différance）的過程和互相指涉（intertextuality）的方式，與各概念範疇、各階層、各領域自由對話與爭論，使課程的意義永遠處於動態的概念重建過程。因此課程理論、教學理論、教育理論、乃至文化理論的邊界越來越模糊而難以區分，並透過彼此互相指涉交換融合，產生新意義。

劇烈變遷的後現代社會使各種知識領域不斷混合和互動，任何事件的探討都涉及多重領域，課程必須處理的新興議題亦大量勃興。然而，現代課程的學科區分卻難以解釋文化和社會現象的多樣性，學科邊界的劃分和控制蘊含學術職業主義和菁英主義，反映特殊族群的意識型態，往往不能容納新興他者的聲音。相對地，後現代課程理論強調跨學科、跨文化的課程內容與組織，比較能容納多重敘事和文化差異，使不曾被課程呈現的族群能產生自己的表徵和故事，以不同觀點重寫歷史、文化和政治，也比較能將新科技、新知識形式、新社會形構的相關問題融入課程，而不至無法歸納到現代學科而剝奪學生學習的機會。

後現代課程理論也使課程內容擴展到多元文化、大眾文化、電子媒體文化，不再侷限於共同文化、高級文化和菁英文化。在後現代社會書本和文字不是課程知識唯一的表徵，各種電子影像、音樂、多媒體和網路等表徵方式的影響與日俱增，而大眾文化也由於新科技而更充分發展。課程內容必須將大眾文化視為課程知識合法化的來源，重視電子媒體和表徵的影響，發展結合知識、權力和愉悅的文化研究形式，培養學生媒體識讀與批判能力。課程要充分反映學生的文化資本，讓學生在教育過程找到自我的聲音與認同，更在尊重差異的基礎反省、批判與改變自身文化的族群偏見與刻板印象，並與其他族群形成在差異中團結的新共識。這種課程理論不是要發展一種放諸四海皆準的理論，而是從不同主體位置和社會建構，發展各種局部、爭議、矛盾、多元、不穩定的論述。

然而，後現代論述與新自由主義全球化論述的關係卻是曖昧不清的。從文化左派系譜來看，許多社會批判學者都曾積極吸取後現代養分來批判現代科層體制課程，相關的課程理論學者有 Aronowitz、Britzman、Cherryholmes、Ellsworth、Giroux、Hammer、McLaren、Miller、Pagano 等人（Anyon, 1994）。然而，隨著「後福特」生產體制的興起，消費主義的市場全球化與後現代不但沒有必然矛盾，甚至經常吸納其差異政治的訴求，認同、文化和差異的強調不但未挑戰全球化的進程，反而補充全球化的文化與經濟動力，幫助全球化經濟的主軸（文化商品化）深入全球各角落。因此，文化多元性和在地特殊性反而弔詭地成為全球化開疆拓土的助力，而非凝聚「反全球化」的力量（趙剛，2001）。

此外，後現代對電子媒體的強調與現今資本主義的全球化不謀而合，Barber

主題文章

(2002)稱今日世界是以「資訊娛樂電子部門」為核心的「麥克世界」(McWorld: MTV, Macintosh, McDonald)，由商業擴張主義驅動的流行文化所建構，美國是它的印記，風格是它的形式 (its template is American, its form style)；它的消費品既是物質又是意象。

因此，從後現代課程理論看當前全球化的課程改革趨勢也呈現錯縱複雜的關係，一方面後現代強調去中心化的精神和多元的聲音與當前設定課程標準與國家測驗以加強中央監控與管理的課程有所扞格，另一方面後現代主義與消費主義的親緣關係又使這些課程政策中消費與市場化的訴求顯得理所當然。

Waters (1995) 曾言：「正如後現代主義是 1980 年代的主要概念，全球化可能是 1990 年代的主流概念」。最近全球化議題在社會科學領域的興起也使課程理論學者在後現代之後又有新議題。回顧近二十餘年來，課程論述的高度發展並不同課程政策的影響力，「再概念化學派」諸子不斷與主導課程的「新右派」的新自由主義意識形態抗爭與奮鬥 (Giroux, 2002)，然而「新右派」對課程的影響非但未縮減，反而在全球競爭熱潮中日益擴展，正如社會文化全球論者雖然理念為人認同，政策聲勢卻遠不如新自由主義的經濟全球化論者。

肆、當代課程理論在全球化架構下的意義與未來

雖然仍有人質疑「全球化」對社會科學分析並沒有提供理論或操作上有用的工具 (Wilkinson, 2006)，但是對課程領域而言，全球化潮流確實影響主要國家的課程改革政策與實施，沿著新自由主義的經濟全球化路線，強化科學管理課程理論的意識形態。然而，在另一方面，現象學、社會批判和後現代等「非主流」的課程理論，除了對這種現象批判質疑，如果可藉諸社會文化轉型論的全球在地化架構相對化的運動，將可能使長久以來課程理論普遍與特殊、同質與異質、全面與局部、控制與變動、單一標準與複雜多元、手段與目的、效率與本質等爭論與對立的焦點，出現轉圜與新契機。以下將分析當代課程理論在全球化架構下的意義與未來發展的方向。

源自產業管理的科學管理課程理論奠定課程理論的原型，也形成從當時到現在主導這個領域的邏輯，今日新右派建構課程改革的經濟術語，即是當時所用的「管理」、「競爭」、「測驗」、「效率」、「績效」等語言。這種課程理念甚且藉由便捷的全球通訊出口到世界各地，擴大殖民範圍，讓全世界的學校課程變得標準化。正如 Pinar 等人 (1995) 所言：這種課程的相似性並不限於已開發國家，也擴展到開發中國家。

這種系統化課程最重要的是控制，為達到某些標準而預設目標，運用教學目標、能力指標、測驗結果和其他指標，評量朝向目標和標準的進步程度和需要修正的程度 (McNeil, 2006)。全球知識經濟需要測量國家知識的生產，並要求教育工作者具有績效，以提供市場選擇 (Carnoy & Rhoten, 2002)，而好的測驗結果，例如：OECD/PISA 科學素養指標的表現，變成提高教育生產力附加價值的證據 (Carter, 2005)。

然而，我們必須注意：「教育即生產」的科學管理課程理論為了便於在商品化市場包裝販售和說明績效，將知識切成一片片可處理的碎片，成為沒有連結的事實和概念的破碎集合 (Cross, 1997)，所謂的績效與標準反而很可能「侷限視野」(Bottery, 1998)，阻礙激烈的全球產業競爭中最需要的創造思考。正如 Pinar (2004) 所言：教育最重要的是創造性和個別性，而不是測驗技能。

科學管理課程理論原本就充滿維護現狀的政治保守主義色彩，它強調共識和穩定，漠視社會經濟利益的衝突 (Giroux, 1981)。因此，雖然利益團體競相影響課程標準，但因為更彈性和大膽的改革難以實施，所以傳統的新保守主義透過重申正統知識尋求文化控制。結果許多課程充滿保守色彩，彷彿回到過度簡化的 1950 年代，而不是導向後現代的全球化世界中複雜的實體 (Apple, 1999)，並日益朝向跨國資本主義階級的價值觀 (Cambridge & Thompson, 2004)。

然而，正如社會批判課程理論早就指出资本主義再製不平等，全球資本主義使分配不均更惡化；甚且外國投資者尋求企業短期利益，其利益常和本土有所衝突；不加批判即接受他們的標準來「製造」下一代，對特別是開發中和未開發的國家將造成很大危機。

此外，透過「全球在地化」架構，可幫助科學管理理論思考未來如何在整體架構下容許課程改革與實施有更多在地情境的更新與創造，在「普遍的特殊化」之下尋求更彈性、更能兼顧個別差異與調適的法則。

現象學課程理論致力教育經驗的研究，強調主體性在教學、研究和教育過程的重要性 (Pinar, 2004)。面對全球化衝擊，他們抨擊：當前行政當局要求「績效」，使教師不能「教學」，而只是在「管理學習」。對於教育工作者而言，現在像是一場夢魘，學校變成知識和技能的工廠，教師變成工廠的勞工，教育學者變成監督的工頭。要從這種夢魘中醒來，必須透過課程重建人類新的想像與認同，Smith (2003, p. 35) 主張：

全球化不只是人們或團體之間的貿易，也不只是文化交流，因為這是之

主題文章

前人類已有的文化經驗；而是在人類意識本身形成一種新的「想像的理解」(imaginal understanding)，讓我們以新的方式來想像自身的認同和公民身份。這樣一來，我們可以根據國家和文化，以及建構各種國家和文化的經濟發展形式，透過不同的想像來建構我們自身。

這派學者開始以「全球化」和「在地化」的辯證來建構新認同，雖然個人的自我理解必然基於某個地方脈絡，但也越來越深刻感受這個地方受到一個更大更廣實體深厚的影響。這種張力不只是一種新的在地感，也是一種新的對外在世界的回應 (Smith, 2003)，體認到個人所屬時空脈絡其實是參照全球化架構相對形成的。在全球化脈絡下，地域性思想或行為模式的發展經常兼具全球與在地特色，在地轉化 (local transformation) 是全球化過程的一部分 (Giddens, 1990)，而轉化過程「人類的自我理解」越來越面臨一種「在地化」和「全球化」的張力，這種前所未有的體驗讓人無法精確掌握正在發生的經驗而不斷產生「認同危機」。然而，在全球世界中認同不再需要克服或放棄某些文化認同，如同 Erikson 主張要放棄一些早期認同以達到自主、統整和獨立的認同；而要培養優游不同文化的多重認同，例如：移民不必放棄母文化而同化於新文化，而可以有多元而混合的認同 (Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004)。

以往現象學課程理論偏重微觀局部的層面，重視「意識」勝於「結構」，而今在全球化潮流衝擊下，可思考將「個別意識」擴展到「全球意識」，隨著「全球壓縮」(global compression) 把世界當成「一個地方」(one place) 來瞭解，對整體世界有更廣度與深度的理解與體驗，透過「特殊的普遍化」，將以往強調的異質性、多元性、特殊性、獨立性互動演化成全球可普同接受的現象。

社會批判理論的許多關鍵概念，例如：「再製」與「抗拒」，對於分析全球化趨勢中的教育問題是非常有用的理論工具。以往這些概念的運用多半偏向分析國家教育與課程問題，然而全球化使國家角色和功能改變，新自由主義全球化削弱民族國家主權，跨國資本主義透過國際轉移追求利益和規避企業責任與稅負，掏空國家維護社會福利和民主體制的稅基，經濟發展脫離國家控制，但社會後果--失業、移民，貧窮卻由國家承擔 (Beck, 1998/1999)。因此當前討論「再製」與「抗拒」必然要從全球化的層次來分析，正如 Bourdieu (1998) 呼籲要對全球市場暴政採取「反全球化」的抗拒行動。

社會批判課程理論將課程目的、形式和內容連結到鉅觀社會和政治結構，了解這些結構如何賦予某些人特權，又如何把某些人排擠到社會邊緣 (周珮儀, 1999)。全球化加劇國家之內和國家之間的貧富差距和失業問題，政治經濟難民的國際移民、外勞、家庭型式改變、種族與階級歧視、藥物成癮和其他社會貧困情形已在許多國家造成龐大下層階級。許多下層階級的年輕人缺乏學習動

機，甚至沒有接受學校教育而失去勞動條件，除了個人不幸也造成公共社會福利負擔。弱勢者教育問題日趨嚴重，貧窮和不平等成為重要全球議題（Bloom, 2004; Guthrie, 1997）。正如 Suárez-Orozco 與 Qin-Hilliard（2004）所言，「缺乏社會正義的全球化將會威脅和傷害我們全部」（p. 16）。這些問題應成為重要教育議題與政治議題。社會批判課程理論主張學校即民主公共領域，教師即促進社會轉型的公共知識份子，課程與教學即喚醒意識（*conscientization*）的過程。Bourdieu（1998）從左派觀點提醒：新自由主義全球化不是既定事實、不是必然法則，而是一種「迷思」，一個由美國為核心的少數政治經濟實體構築的政治體系。社會批判課程理論可以破解這種迷思，喚醒學生了解自己及所屬族群如何在當前全球資本市場及文化帝國主義下淪為弱勢者、被壓迫者，培養他們成為主動的人類行動者，抗拒不合社會正義的全球化。

另一方面，「全球在地化」讓在地族群跨越國家直接與全球對話，從更大範圍獲取資訊，而國家功能減低也使地方、社區或公民社會的各種族群必須承擔解決問題的責任（Robertson, 1992），並聯合全球場域的被壓迫者採取行動，建立自己而非壓迫者的世界觀（Freire, 1972），挑戰和轉變現行社會和政治形式。因此，當前社會批判焦點必須擴展到國家社會、個人自我、國際關係和全人類所形成的「全球場域」（*global field*）（Robertson, 1992），分析這些構成要素的互動對學校課程的影響，課程理解才能更完整和深入，也才能對實際行動產生指引。

後現代課程理論在全球化架構呈現的意義是多元的。首先，後現代課程理論反對後設敘事（*against metanarratives*）和巨型敘事（*grand narrative*），而新自由主義全球化理論正是一種後設敘事和巨型敘事，蘊含基礎主義（*foundationalism*）認識論和我族中心論述，表面上宣稱為全人類發言和追求利潤，事實上卻從論述和歷史上排除特殊族群與無力消費者。

後現代重視他異性（*Otherness*），強調差異、局部和偶然，表達多種社會運動需求，堅持社會立場多元性。這在全球化浪潮中仍有其重要價值，特別是接近社會文化轉型論者的論點，例如：Watson（2004）和 Jenkins（2004）就極力主張在地意義會介入與重塑全球媒體和文化交流；唯有忽略人們在文化創新所產生的內在意義才會主張文化同質性的假設。因此，全球化不必然是一股同質化的力量，它也透過各地文化傳統提供相當程度的異質性機會；它「不僅導致特定趨勢與觀點的普世現象……也見證差異性、地方性、地區性與族群認同」（Edwards & Usher, 1997, p. 256）。全球化帶來文化混血與文化多元性，讓地方文化有新的多元與差異風貌，造成文化異質性，在此與「後現代性」巧妙接合（Kellner, 2000）。在快速全球化時期，學校教育應重新思考如何處理文化認同、文化差異、多元文化和知識傳統等議題。透過不同文化在全球架構的比較，學

主題文章

生更能體驗和珍視自身文化傳統的獨特意義和價值，也更能理解其他文化和傳統的知識（Gardner, 2004）。西方科學只是一種特殊的在地思維（*thinking locally*），是許多在地知識傳統的一種，我們必須了解它的局部性，使在地知識傳統能同台展現，而不是創造一個全球共同市場，強迫在地知識的表徵轉換成一致性的論述。

然而，我們必須注意：轉型論者仍預設最終全球意識。從全球在地化的架構而言，某些後現代論述過度偏向局部化、地方化，將整體架構視為一種巨型敘事而反對，並不能解釋多樣關係如何彼此互相決定和限制，並組成相關的廣域社會和全球系統（Giroux, 1991b）。Robertson 認為：

全球化的主要後果之一是「敘事」相對化—在認為發生後現代斷裂的倡導者一直強調的事物中，大部分但不是全部可以聯繫全球性這一現象來說明。如果說全球化的主要特徵之一是世界壓縮，那麼其主要後果之一便是各種文明、社會的和共同體的敘事之間碰撞加劇。（Robertson, 1992, p. 141）

透過敘事相對化，全球與地方、整體和局部、普遍和特殊形成辯證關係。新的全球變局中沒有哪種地方文化或知識能切斷與其他文化或知識的關係，而必須在全球脈絡中、在跨地方的交換、對話、衝突中，創新傳統、更新地方特色（Beck, 1998/1999）。後現代主張的聲音和敘事的多元性，由多種不同語言遊戲、異質成份、碎片綴補形成的局部決定論（Aronowitz & Giroux, 1991），最終將透過對其他文化或知識的理解和比較而發生變化，並連結到整體架構。因為本土或特殊文化與知識不足供應全球互賴的世界中生活所需資源，我們都無法置身世界潮流外。總之，全球與地方、整體與局部的相互參照與相對化，使後現代課程理論得以跳脫多樣性無盡繁衍的拼貼或語言遊戲的泥淖，或無政府虛無主義的困局，一方面強調其固有尊重差異、局部、在地的特質，另一方面課程中不斷創造的文本仍須強調其做為全球意義網絡的一部分來理解，這是未來後現代課程理論在全球化在地化架構下可以發展的新方向。

伍、結語

長久以來學校課程如同工廠生產線，從幼稚園進入這條生產線，裝配一個又一個的科目向前移動，多年後從另一端產出，賦予學生這個產品一張受教育的文憑。多年來我們的課程改革一直在修復這條破損的教育生產線，然而，現在這種情況面臨挑戰，全球化的劇烈變遷就如一萬年前的農業萌芽和兩百年前

的工業發展，促使我們從根本上重新思考學校教育與課程的目的和過程（Ross-Holst, 2004）。

全球化浪潮確實已對主要國家的課程產生重大影響。然而，這些課程改革方案是將全球壓縮到新自由主義次序的現代性方案的一部份，關注提升學校教育生產性和培育人力資本，卻缺乏堅實教育研究與課程理論基礎（Apple, Kenway, & Singh, 2005; Guthrie, 1997; Pinar, 2004），無視課程理論長久以來對相關議題的探討與辯論。

睽諸課程理論發展歷史，我們發現目前制定政策者將課程視為行政管理其來有自，二十世紀初的課程原型早就深蘊科學管理的意識型態，在 1960 年代美蘇國際競爭的冷戰時期興盛，而在世紀之交又藉著全球競爭再度攀登高峰。這種重視管理議題甚於教育議題，重視效率甚於目的的課程，或許並不是真正對全球經濟變遷的回應，而是右翼意識形態的反映。

然而，全球競爭並不只是降低教育成本，而是在根本上發展新的學習方式，並建立教育和經濟的新關係（Young, 1998）。因此，藉諸其他課程理論視野的想像，或可提供全球化架構下課程轉型的其他可能性，也讓教育目的不至嚴重偏狹和失衡；另一方面，全球化架構也可擴展這些課程理論的議題與架構，提供超越理論的盲點與限制的契機。

從現象學課程理論思考全球化現象：組成全球世界的是一個個活生生的主體，全球世界不只是「效率世界」，更是「生活世界」。課程改革的目的不應只將學生化約為有限選擇的消費者，而是要提供學生更豐富的教育經驗，讓他們有更廣度與深度的理解與體驗。從全球化角度思考現象學課程理論的未來，密切的全球相互依存與立即便捷的全球網絡，有助現象學強調的個人意識擴展成全球意識，而藉由全球場域的相對化運動也可使以往被批評為相對主義的現象學課程理論產生新意義。

從社會批判理論而言，全球社會資源分配不公使社會再製現象日益嚴重，製造社會階級間高度緊張關係；世界各國競相將教育與課程商品化，最後犧牲的是最沒有採購能力的弱勢者。課程改革不應將新達爾文主義的全球市場體制視為理所當然，因相互競爭而奔向最低標（race to the bottom），而應強調公共、民主與平等價值，讓公民在公共領域溝通辯論課程議題與形成政策，以慎思取代效率。從全球化角度省思社會批判理論，對國家資本主義與文化霸權的批判必須擴展到全球場域，因為全球社會任何重大議題的處理都要跨越國家疆界，跨國民眾社會的形成也是培養批判的全球公民資質的新挑戰。

從後現代課程理論思考全球化現象，提醒我們全球化並非單一世界觀和價

主題文章

值邏輯，它也不斷生產與再生產異質性，課程應該珍視這種多元性、動態性與異質性。從全球化角度省思後現代課程理論，地方和全球、局部與整體並不彼此排除，在地性的分殊化也存有同質性（Robertson, 1995）；因此，地方必須做為全球的一個面向、局部必須連結到更廣的整體，才能理解其真正意義。儘管有各種分殊的課程論述、模式、內涵百花齊放，但最終仍匯集成整體的具有全球意識的花園。

在全球化浪潮中，課程理論需要新的參照架構和語言來提出新問題，建構新方案，並動員爭取社會大眾的理解與支持。否則課程將淪為行政管理技術，由管理人員而非課程專業人員主導，墜入 Schwab（1969）所說的「垂死」狀態或 Pinar（2004）所說的「夢魘」。我們的課程是否能從這種夢魘中甦醒，關鍵就在開始發掘全球化的複雜層面，進行課程理論的更新與創造。

參考文獻

- 周珮儀（1999）。*從社會批判到後現代—季胡課程理論之研究*。台北：師大書苑。
- 周珮儀（2007）。面對全球化的課程—評 Smith 的三種全球化趨勢。*課程與教學季刊*，10（2），113-130。
- 黃政傑（1991）。*課程設計*。台北：東華書局。
- 趙剛（2001）。為何反全球化？如何反？—關於全球化的一些問題的思考與對話。*臺灣社會研究季刊*，44，49-146。
- Anyon, J. (1994). The retreat of Marxism and socialist feminism: Postmodern and post-structural theories in education. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 115-133.
- Aoki, T. (1988). Toward a dialectic between the conceptual word and the lived world. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 402-416). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Apple, M. (1981). On analyzing hegemony: Toward a political economy of curriculum. In H. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum & instruction* (pp. 109-123). California: McCutchan.

- Apple, M. W. (1999). *Power, meaning and identity: Essay in critical educational studies*. New York: Peter Lang.
- Apple, M. W., Kenway, J., & Singh, M. (2005). *Globalizing education: Policies, pedagogies, and politics*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Aronowitz, S., & Giroux, H.A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. University of Minnesota Press.
- Barber, B. R. (2002). Jihad v.s McWorld. In G. Ritzer (Ed.), *McDonaldization: the reader* (pp. 191-198). California: Pine Forge Press.
- Beauchamp, G. (1981). *Curriculum theory* (forth edition). Illinois: Peacock.
- Beck, U. (1998/1999). *Was ist globalisierung?* (孫治本譯。全球化危機：全球化的形成、風險與機會)。台北：台灣商務。
- Bloom, B. S. et. al. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. N.Y.: David McKay.
- Bloom, D. E. (2004). Globalization and education: An economic perspective. In M. Suárez-Orozco, & D. B. Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (pp. 56-77). California: Ross Institute.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bottery, M. (1998). *Professionals and policy: Management strategy in a competitive world*. London: Cassell.
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of resistance*. New York: New Press.
- Burchell, G. (1993) Liberal government and techniques of self. *Economy and Society*, 22, 267-282.
- Cambridge, J., & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare*, 34, (2), 161-175.
- Carnoy, M., & Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Education Review*, 48, 1-9.
- Carter, L. (2005). Globalisation and science education: Rethinking science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(5), 561-580.

主題文章

- Cross, R. T. (1997). 'Back to the future': The sixties come to school - science in Victorian schools. *Melbourne Studies in Education*, 38, 103-113.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Doll, W., & Gough, N. (Eds.). (2002). *Curriculum visions*. New York: Peter Lang.
- Edwards, R., Nicoll, K., & Tait, A. (1999). Migrating metaphors: The globalization of flexibility in policy. *Journal of Education Policy*, 14(6), 619-630.
- Edwards, R., & Usher, R. (1997). Final frontiers? Globalization, pedagogy and (dis)location flexibility in policy. *Curriculum Studies*, 5(3), 253-267.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Gardner, H. (2004). How education changes: Considerations of history, science and values. In M. M. Suárez-Orozco, & D. B. Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (pp. 235-258). California: Ross Institute.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giroux, H. A., Penna, A. N., & Pinar, W. F. (Eds.). (1981). *Curriculum & instruction*. California: McCutchan.
- Giroux, H. A. (1981). Toward a new sociology of curriculum. In H. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum & instruction* (pp. 98-107). California: McCutchan.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1991a). Border pedagogy in the age of postmodernism. In S. Aronowitz, & H. A. Giroux (1991). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism* (pp. 114-115). University of Minnesota Press.
- Giroux, H. A. (1991b). Modernism, postmodernism, and feminism: Rethinking the boundaries of educational discourse. In H. A. Giroux (Ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics*. State University of New York Press.

- Giroux, H. A. (2002). Democracy, freedom, and justice after September 11th : Rethinking the role of educators and the politics of schooling. *Teachers College Record*, 104(6), 1138-1162.
- Gough, N. (1999). Globalization and school curriculum change: Locating a transnational imaginary. *Journal of Education Policy*, 14, 73-84.
- Guthrie, J. W. (1997). Globalization of educational policy and reform. In L. J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 878-882). Oxford: Elsevier Science.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., & Perraton, J. (1999). *Global transformations*. Oxford: Polity Press.
- Held, D., & McGrew, A. (2002). *Globalization/anti-globalization*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Jenkins, H. (2004). Pop cosmopolitanism: Mapping cultural flows in an age of media convergence. In M. M. Suárez-Orozco, & D. B. Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (pp. 114-140). California: Ross Institute.
- Johnson, R. (1967, April). Defunctions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 17(2), 127-140.
- Kellner, D. (2000). Globalization and new social movements: Lessons for critical theory and pedagogy. In N. C. Burbules, & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspective* (pp. 299-321). New York: Routledge.
- Kliebard, H. M. (1975a). Persisting issues in historical perspective. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 39-50). California: McCutchan.
- Kliebard, H. M. (1975b). Bureaucracy and curriculum theory. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 51-69). California: McCutchan.
- McNeil, L. M. (2006). *Contemporary curriculum in thought and action*. Danver: John Wiley & Sons.
- Meadmore, D. (2001). University testing diversity? National testing examined. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29, 19-29.

主題文章

- Monkman, K., & Baird, M. (2002). Educational change in the context of globalization. *Comparative Education Review*, 46, 479-505.
- Paolini, A., Elliot, A., & Moran, A. (1999). *Navigating modernity*. Boulder, CO: Lynne Reiner Publishers.
- Pinar, W. F. (1975). Search for a method. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 415-426). California: McCutchan..
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to study of historical and contemporary curriculum discourses*. N.Y.: Peter Lang.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Priestley, M. (2002). Global discourses and national reconstruction: The impact of globalization on curriculum policy. *The Curriculum Journal*, 13(1), 121-138.
- Reich, R. (1992). *The work of nations: Preparing ourselves for 21th century capitalism*. London: Simon & Schuster.
- Ritzer, G. (2000). *The McDonaldization of society*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London: SAGE.
- Robertson, R. (1995). Globalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In Featherstone et al. (Eds.), *Global modernity* (pp. 23-44). London: Sage.
- Ross-Holst, C. (2004). Preface. In M. M. Suárez-Orozco, & D. B. Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (pp. ix-xi). California: Ross Institute.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland.
- Smith, D. G. (2003). Curriculum and teaching face globalization. In W. F. Pinar et al.

(Eds.), *International handbook of curriculum research* (pp. 35-51). New York: Routledge.

Suárez-Orozco, M. M., & Qin-Hilliard, D. B. (Eds.). (2004). *Globalization: Culture and education in the new millennium*. California: Ross Institute.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Waters, M. (1995). *Globalization*. London: Routledge.

Watson, J. L. (2004). Globalization in Asia: Anthropological perspectives. In M. M. Suárez-Orozco, & D. B. Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (pp. 141-172). California: Ross Institute.

Wilkinson, G. (2006). McSchools for McWorld? Mediating global pressures with a McDonaldizing education. *Cambridge Journal of Education*, 36 (1), 81-98.

Young, M. F. (1998). *The curriculum of the future: From the new sociology of education to a critical theory of learning*. New York: Routledge Falmer.

The Curriculum Theories under the Influences of Globalization Trend

Pei-I Chou *

The wave of globalization has already had a deep impacts on curriculum reform in major countries. Nevertheless, little systematic analysis has been made in terms of the impact of globalization in the field of curriculum theories. This research reviews and analyzes the curriculum theories at present, past, and the future under the structure of globalization from a historical perspective. First, we discuss the curriculum trends under globalization in major countries as background and reference for analyzing curriculum theories. From a historical perspective, we discuss the relation between the past development of curriculum theories and the current trend. Finally, we analyze meanings and suggestions of future development trends from different curriculum theories under the structure of globalization.

Keywords: globalization, glocalization, curriculum theories

*Associate Professor, Graduate Institute of Education National Sun Yat-Sen University