

教育研究集刊

2025年9月，71（3），頁205-217

[https://doi.org/10.6910/BER.202509_71\(3\).0004](https://doi.org/10.6910/BER.202509_71(3).0004)



我們真的是在推動「學生參與」嗎？ 評介《學生參與、高等教育與社會正義： 在新自由主義與市場之外》

Are We Really Promoting “Student Engagement”? A Review of “*Student Engagement, Higher Education, and Social Justice: Beyond Neoliberalism and the Market*”

郭宇亨

壹、前言

我們不斷強調要培養學生的參與，而「學生參與」這一概念似乎也隨之蓬勃發展。從課程設計、學習評量，到校務治理、地方創生，各級教育體制幾乎無不倡導學生的主動性、實踐力與責任。無論是政治上的公民，或是社群層面的參

郭宇亨，英國劍橋大學教育學系博士生

電子郵件：kimikwok2008@gmail.com

與，「參與」一詞在教育場域中反覆出現，無所不在。對學術研究而言，數十年來已見證無數圍繞「參與」的研究；不斷增加的變項、不斷發展的跨國比較、不斷更新的量表，早已蔚為風潮。其中最具代表性的，莫過於《國際公民與公民素養研究》（International Civic and Citizenship Study, ICCS）（Schulz, Ainley et al., 2010, 2017; Schulz, Fraillon et al., 2023），該調查結果屢次顯示臺灣學生表現優異，教育部亦多次引用其成果作為政策宣傳之依據，強調我國學生在「參與」上優於多數國家（印永翔等，2025；教育部，2023）。在政策層面，「學生參與」亦早已從基礎教育向高等教育層層推進，而大學作為教育體系中的關鍵環節，對學生參與的制度化尤為顯著。《大學法》明定，學校應保障學生成立學生會，並參與校務會議、課程委員會、獎懲委員會等組織；學生參與被制度性地納入「大學治理」結構。此外，大學社會責任（University Social Responsibility, USR）政策亦鼓勵學生透過跨域學習、地方實作、社會參與專案等行動，成為促進社區永續與地方創生的實踐者。在此脈絡下，「學生參與」逐漸轉化為公共責任的承擔、社會實踐的展現，甚至是一種國家治理技術的延伸。

然而，當強調「參與」的同時，我們真正談論的又是什麼？在高等教育功能日漸擴張的當下，學生參與究竟還能承載什麼意涵？是否僅是形塑一套順應政策目標、回應治理需求的合規機制？尤其是在高等教育逐步走向新自由主義治理、教育商品化與績效導向的浪潮中，「參與」是否早已淪為市場邏輯下的工具？除了作為政策制定者與教育者達成目標的手段，或高度商品化的高等教育架構中的一環，它是否仍蘊含公共性與社會正義的可能性？面對這些不確定性與分歧，或許我們需要一個更具批判視角的切入點。

這正是C. Bramley與K. Morrison於2023年出版的專書《學生參與、高等教育與社會正義：在新自由主義與市場之外》（*Student Engagement, Higher Education, and Social Justice: Beyond Neoliberalism and the Market*）所試圖論辯之處——對於當前高等教育中被廣泛馴化與操作的「學生參與」論述，提出批判性的再思與回應。Bramley長年活躍於國際高等教育機構，曾任教於香港、法蘭克福、倫敦、東京、紐約與澳門等地，涉獵英語教學、課程設計、教材開發、翻譯與國際聯絡等多元實務工作。Morrison現任澳門聖若瑟大學（University of Saint Joseph）副校長，亦曾任英國杜倫大學（Durham University）教授，並長期擔任各國政府與

機構的教育顧問。有趣的是，兩位作者的背景使其對東亞高等教育體系，特別是與臺灣互有關聯的香港與澳門，有深刻的觀察與省思，此亦為促成本書編撰的可能重要背景。

在書中，作者主張：「學生參與應被重新定位為一場爭取社會正義的鬥爭行動，應從批判理論出發，對抗高等教育中的新自由主義議程。如此一來，參與不再是對現行制度的溫順服從，而是理解並抵抗教育如何成為不平等再製的行動實踐，並為民主與社會正義而奮鬥的實踐歷程」。由此可見，在當前教育脈絡之下，學生參與不僅是一項技術性操作，也可能是一場價值與制度的拉鋸。針對此關懷，以下先簡要介紹本書主旨與各章內容；再者，從兩位作者的觀點出發，提出若干評析與教育啟示。

貳、本書綜覽與各章節摘述

一、全書總覽

如前述，本書重點在於探討如何透過高等教育內部與外部的實踐，推動學生參與以促進社會正義並對抗新自由主義。作者以三個核心問題貫穿全書，分別為：「學生透過什麼參與（Student engagement in what）？」、「學生為什麼參與（Student engagement for what）？」，以及「學生為誰參與（Student engagement for whom）？」。在回應上述問題時，作者從多重批判理論視角出發，透過意識形態、權力運作、肯認政治、抵抗實踐及學生參與等面向進行剖析，重新思考高等教育中的學生參與，主張其應成為推動社會正義與抵抗新自由主義的重要實踐途徑。

全書共分為九章。第一章鋪陳學生參與作為政策術語與教育實踐的全球脈絡，點出其語意模糊與概念擴張的問題。第二章則進一步追問「參與」究竟為何。第三與第四章分別引入Habermas與Honneth的批判理論，探討知識利益、意識形態批判、理想言談情境、溝通行動與肯認政治，如何為學生參與提供更具批判性的詮釋框架。第五至第六章聚焦當代高等教育體系中新自由主義的滲透，並運用Gramsci的霸權與有機知識分子概念，以及Foucault關於論述、權力、治理與

監控的觀點，揭示其背後的規訓與治理特質。作者進而在第七章指出，儘管新自由主義無所不在，仍可在其裂縫中尋求反抗與實踐的可能性。第八章提出以社會正義為導向的參與路徑，主張學生應以批判行動者的角色介入民主實踐與社會改造。最後，第九章總結全書核心論述，並展望學生參與在未來的實踐與可能性。

二、各章節摘述

第一章可視為本書的前言。除了上述引用的主張與三個核心問題外，作者指出，「學生參與」本質上是一個充滿爭議的概念，深陷於權力與意識形態的論述之中；而社會正義同樣是一個多重定義且不斷擴張、集大成的概念。作者認為，批判理論是理解學生參與的關鍵框架，使其成為對抗新自由主義、推動高等教育社會正義的實踐場域。作者認為，「批判教育學」是對抗新自由主義滲透、促進解放性實踐的策略，並應重新設計課程，以正義、平等與集體賦權為核心。在此思考下，高等教育應為培養批判意識與價值討論的公民場域，並應從「什麼是有效的」的工具性思維，轉向「為何而教」與「為誰而學」的價值思辨。

作者在第二章嘗試從不同學術派別的定義，探討「參與到底為何」（What does engagement really mean）。作者聚焦於學生參與的責任分擔與多方共構，指出學生參與不應僅限於學生單方的投入，而應視為一種師生之間的互動歷程。本章首先從「學生特質」（a feature of student）的角度出發，探討參與之定義並回顧其發展脈絡，從發展（developmental）理論到認知結構（cognitive structural）取向，再到當前類型學（typology）的建構，從而可見學生參與的內涵與範疇日益擴張。然其視角多限縮於個人層次，未能回應社會中潛藏的價值體系、權力結構與利益分配等重要議題。基於此，作者主張應將學生參與理解為學生與教育機構之間的「共同責任」（shared responsibility），以凝聚師生間的連結，並進一步推進實現社會正義的可能性。然而，將學生參與視為「共創」（co-creation）歷程雖具啟發性，卻亦存有不足與爭議：一方面，有批評認為賦權尚未成熟的學生為時過早，另一方面亦有論者堅信此舉乃必要之教育實踐。因此，學生參與不可避免地被嵌置於特定的社會政治脈絡之中，而教師在其中則扮演引介學生認識未被充分關注的政治、社會與經濟議題之重要角色。若從此角度觀之，學生參與實質上是一種挑戰、改變乃至於轉化現狀的實踐，其終極目標在於追求

社會正義。至此，作者強調學生參與不應被簡化為課堂內的技術性或工具性操作，亦不應僅止於關注學生的整體人格發展與其在教育情境中所帶入的經驗與資源。更重要的是，學生參與應被視為一種批判意識形態的實踐，促使學生主動回應應當關注的社會議題，推動社會平等（egalitarian）與正義的「解放式」（emancipatory）教育任務。

第三章題為「Habermas、知識構成的旨趣與學生參與的意識形態批判」（Habermas, knowledge-constitutive interests, and ideology critique for student engagement），可謂本書批判論述的起點。如前述，作者認為學生參與不應僅被視為提升教學與學習、強化學生賦權、促進學習動機或培養全人發展的手段，而應是本質上牽涉價值、權力與意識形態的政治實踐。作者藉由Habermas早期著作中提出的「知識構成的旨趣」（knowledge-constitutive interests）理論（Habermas, 1972, 1974），建構一個理解學生參與社會意涵與實踐基礎的分析架構。該理論區分三種知識旨趣：（一）技術性旨趣（technical interest），強調課程的預測、控制與規範；（二）詮釋性旨趣（hermeneutic interest），關注理解與人本導向的學習與決策參與；（三）解放性旨趣（emancipatory interest），旨在賦權學生使其自我行動，推動建立一個以社會正義、肯認與平等為基礎的社會。故此，第三項「解放性旨趣」為批判理論的核心，它涵括前兩者，既以預測控制（技術性旨趣）與詮釋理解（詮釋性旨趣）為前提，也進一步超越其限制。解放性的追求強調自主性（autonomy），即個體的能動性與責任實踐。更重要的是，此一關懷建立於對意識形態與實踐的批判之上，藉此「解放」受壓迫的個人與社會自由，進而促進Habermas所稱之「可普遍化的利益」（generalizable interests），而非僅為特定權力群體所壟斷。作者進一步指出，三種知識旨趣可於課程之不同面向中展現，包括其脈絡、設計與發展、教學歷程，以及評量與評鑑。由此，學生參與須釐清兩項關鍵議題：（一）學生究竟參與「什麼」，此類參與是否有助於建構某種特定類型的社會，並須進行相應的意識形態批判；（二）學生參與所對應的「目的與價值」為何，又代表誰的觀點與利益。

作者在第四章接續Habermas關於「解放」的論述，並指出此一理念可透過其所提出之「理想溝通情境」（ideal speech situation）與「溝通行動」（communicative action）付諸實行。前者建基於溝通本質上趨向共識的理念，亦

即，若無對溝通規則的共識，則無法有效進行互動與理解；而後者則指向以達成理性共識為目標，強調促進相互理解的行動與對話，體現理想溝通情境的實踐意涵。Habermas將「溝通行動」視為回應社會病態（societal pathology）的一種方式，惟僅依賴溝通行動仍不足以實現真正的解放與社會正義，其理論基礎亦存在侷限。因此，作者在本章轉向Honneth的「肯認理論（theory of recognition）」，以補充Habermas理論的不足（Honneth, 1995, 2001）。Honneth主張，單憑理性理解與溝通行動無法達致社會正義，關鍵應在於面對並回應人們所經歷的傷害、壓迫與邊緣化處境，將行動導向修復這些社會病態。在此脈絡下，學生參與是一項具體而持續的實踐，強調多元被壓迫群體的解放訴求，並視其為日常生活中不斷展開的抗爭歷程，需仰賴持續的行動與積極的投入。因此，學生參與不僅止於知識傳遞的過程，更是促進「肯認」的實踐，展現在多樣形式的行動與參與之中。最終，學生參與應朝向個人與社會層面之肯認與正當性實現，亦即通往社會正義之途徑。

第五章題為「新自由世界裡的學生參與」（Student engagement in a neoliberal world），作者自此展開對新自由主義之批判性思辯。本章聚焦於剖析新自由主義如何深度滲透高等教育的各個層面，成為一種意識形態上的霸權（hegemony）。新自由主義透過金錢與權力等「操控媒介」（steering media），造成生活世界的「殖民」（colonization），並與大眾媒體結合，從而鞏固其支配地位。其結果，是將教育限縮為技術性與工具性知識的再製，服務於商業、市場、就業及經濟發展等新自由主義目標，進而忽視社會正義、民主、人權與公共利益等核心價值。在此脈絡下，教育的「解放」亦被轉化為個體於市場化體系中追求晉升與成功的過程；學生被視為消費者，高等教育機構則日益商品化與企業化。作者透過Gramsci之霸權理論，指出上述現象正體現了意識形態與價值系統對社會文化體系的滲透，形塑群體之世界觀與行動模式。然而，亦正因霸權本質上具有脆弱性（fragility），學生參與方能透過多重路徑進行抵抗，而其中之一即為意識形態批判（ideology critique）。面對霸權，需從Gramsci所提出之「有機知識分子」（organic intellectuals）瞭解（Gramsci, 1971）。教育場域內，這是指扎根於社會基層、致力於文化與教育工作的行動者，他們能夠挑戰既有霸權秩序，並提出替代性方案，藉由集體行動（collective action）轉化既有的霸權關

係。基於此觀點，學生參與也應發展對社會處境的批判意識，進而實踐具體而有組織的行動：超越單純的「溝通行動」，邁向積極的社會實踐（social praxis），以辨識並挑戰阻礙社會正義之霸權性利益，並採取更具體且參與式的行動，實現「解放性」的利益。

第六章自Gramsci的理論轉向Foucault，聚焦於論述（discourse）與權力（power）如何在新自由主義下形塑學生參與。首先，作者釐清Foucault所指的「論述」，提出學生參與不僅受限於新自由主義論述的宰制，其本身亦構成高等教育中諸多論述之一，故具備可被質疑、拒斥與取代的潛力。論述深涉權力運作，而Foucault所界定的權力概念，則強調其非單向壓制，而具備關係性、流動性與生產性的特質，因而總是伴隨著抗拒的可能。此觀點顯示，社會不平等與新自由主義對高等教育體系的滲透，並非不可撼動，而是存有挑戰與改變的空間（Foucault, 1977, 2000）。進一步而言，作者將Gramsci所稱「以被統治者之同意為基礎的治理」（government with the consent of the governed）與Foucault所揭示的「全景敞視監控」（panoptic surveillance）進行對話：在新自由主義體制下，個體逐漸內化監控邏輯，進而自我監控、甚至對既有意識形態低頭。其中，監控尤以高等教育機構為甚。然而，鑑於權力非為單向壓制，且新自由主義僅為多元論述體系中的一種，意味著有可能改變其對學生參與的宰制與箝制，展現出對變革抱持樂觀的立場。本章最後，作者重申學生參與作為通往解放與社會正義之行動實踐，其意涵已超越Habermas所提出的「理想溝通情境」與「溝通行動」，轉而強調實質抵抗與行動主義（activism）。此觀點亦呼應Honneth所強調的「肯認」與Gramsci對集體行動的呼籲，強調學生參與應透過具體行動回應Habermas所稱「普遍化利益的壓抑」，以促進平等、正義與民主的社會。

第七章題為「新自由主義裂縫中的學生參與」（Student engagement in the cracks in neoliberalism），也是批判理論的延伸：即便新自由主義滲透高等教育，其霸權地位並非牢不可破。作者首先指出，新自由主義將高等教育簡化為生產與消費機制，師生皆內化市場導向的生產思維，壓縮了教育的知識內涵與人文關懷。其次，新自由主義作為經濟發展體系已經失敗：其既無法解決貧窮、不平等與失業等結構性問題，亦迴避對資本主義與全球經濟體制的深層反思。此外，新自由主義本身隱含矛盾：雖主張個人賦權，實則透過市場邏輯鞏固對個體的宰

制，壓抑了民主與公共利益。因此，學生參與並非新自由主義的，而是具備反思與抵抗的潛能。關鍵在於，高等教育中存在多元「論述」體系，不應將學生參與與新自由主義簡化為因果關係。學生關注的核心議題遠超乎市場導向，反映其對社會價值的重視與對社會正義的追求。這些關注本身即構成對新自由主義「裂縫」（cracks）的撼動，開啟轉化高等教育論述與實踐的契機。學生亦可反向運用「消費者」的身分，要求高等教育提供超越技術與功利導向的學習經驗，強調創造力、探究、挑戰與批判精神。由此，高等教育應回歸其作為社會正義、平等、肯認、自由等價值的守護者（protector）與推動者（promoter），致力於人類與社會整體的進步與解放，而非屈從並流於新自由主義的狹隘與片面。

依循前章論點，作者在第八章明確探討高等教育中的學生參與如何成為促進社會正義與抵抗新自由主義的實踐途徑。儘管學生參與常被捲入新自由主義的論述之中，作者指出，此種參與並非完全受其箝制。相反地，學生能透過長期且具轉化性的行動，參與建構一個以正義、民主、平等與人權為基礎的解放社會。本章提出多條抵抗路徑，首先批判新自由主義導致課程內容的狹隘與工具化，並主張高等教育應發展更為豐富且具批判性的課程，納入「危險知識」（dangerous knowledge）——即挑戰主流意識形態的議題。學生須透過自我反思、批判性辯論與集體行動，真正參與社會變革。作者進而以Habermas的「溝通行動」與「解放性認知利益」為基礎，論述一套四階段的學生參與模式；¹同時，也從Honneth的「肯認理論」²出發，說明社會正義議題如何影響學生的自我認同、自信與自尊。作者指出，批判教育學是抵抗新自由主義的重要路徑，而教師則扮演Gramsci所謂的「有機知識分子」與Giroux所稱的「轉化性知識分子」的角色，引導學生挑戰霸權意識形態。學生參與因而成為一種文化政治實踐，強調其集體性、主動性與行動性。最後，學生參與本質上即為一項政治行動，其所涵蓋的多元實踐與批判潛力，對於社會建構具有深遠意義。高等教育應作為探究、辯論

¹ 此四個階段源自Habermas（1972），分別為：（1）描述與詮釋現況；（2）探究其成因，並進行正當性與意識形態的批判性評估；（3）視需要擬定改變行動；（4）評估實踐成效。

² Honneth（1995）的肯認理論涵蓋三種模式：愛、權利與團結（love, rights, and solidarity）。

與價值反思的場域，承載並延續廣義的社會良知（conscience），以促進公共利益，並培養具備行動力與批判思維的公民。

第九章為全書總結，作者回顧最初所提出的三個核心問題。首先，「學生透過什麼參與」？學生參與應超越課堂學習，進一步涵蓋課程內容、教學法與評量方式，並回應社會正義與民主價值的實踐。書中主張，學生應投入對「危險知識」的探究——亦即能夠顛覆現狀、質疑社會權力運作與正當性的知識，藉此激發對不平等與社會不公的批判意識。第二，「學生為什麼參與」？學生參與不僅為了個人的自主與賦權，更應放眼於民主社會脈絡中個人與集體的解放。最後，「學生為誰參與」？學生參與應立基於個人、社群與整體社會的公共利益，而非少數逐利者的私利。應關注弱勢、被壓迫與邊緣群體，致力於實現自由、平等與正義，推動社會整體進步，並將學生參與從新自由主義狹隘的教學工具導向，轉化為具解放意涵的實踐行動。

參、本書評論與教育啟示

總體而言，Bramley與Morrison的著作理論架構完整，理論取徑鮮明，尤其與批判教育學者的對話及其延伸論述，更顯該書之企圖心與學術深度。正如作者在書中所示，雖然該書主要立基於理論探討，但其對當代高等教育產業在新自由主義邏輯下的反思，仍具重要啟示意義。以下則嘗試植基於兩位作者的觀點，提出若干觀察與省思，以作為進一步理解教育實踐之參照。

一、從批判教育學走向「批判參與」

除了三個核心問題，作者在字裡行間不斷圍繞著一個核心概念：解放（emancipation）。本書中的「解放」，不僅僅是教育上的自由選擇或個體自主，而是更深層地指涉對於制度性壓迫、新自由主義邏輯與文化霸權的批判與超越。學生不應只是接受知識的對象，而應透過自我反思、集體實踐與批判參與，積極介入社會議題，回應不平等與壓迫，最終推動教育場域的轉化與社會的進步。因此，「解放」作為本書另外一個主軸，不僅貫穿學生參與的論述核心，更深刻體現出教育作為公共性實踐與民主實現之可能。基於此，對於研究者與教學

者皆有重要啟示。

對研究者而言，該書促使我們重新思考「參與」本身的意義。Bramley與Morrison認為「批判性」為其核心，且遠比某些實徵研究中可量化的操作性定義來得更為廣泛與深刻。例如，V-Dem（Varieties of Democracy）對「批判性參與課程內容」（critical engagement for education content）的定義僅限於是否參與教師或學生的討論、口頭報告或書面作業（例如考試或論文）（Coppedge et al., 2025）。然而，批判教育學所提出的視角遠超此範疇。「解放」不只應用於教學場域，對教育研究者而言，若欲推進教學理論與實踐的發展，研究者自身亦需知悉並獲得此種解放。

對教學者而言，即便「解放」概念在操作層面較為抽象，但該書提供了以「批判參與」為實踐路徑的具體方向。作者指出，「學生參與」不應僅被視為提升學習成效或動機的教學策略，而應是一種深植於社會正義與權力意識的批判性實踐。所謂「批判性」，不應僅停留於對話式、探究式等教學法技術層次，更須奠基於對社會與政治結構的鉅觀理解。這並非一味批評，而是誠如Honneth的理論所言，需正視多元處境與被邊緣者的經驗，回應學生在性別、族群、階級與文化上的差異與創傷。脫離工具化的傳授邏輯，教學者轉向知識分子的實踐角色（無論是Gramsci筆下的「有機知識分子」，抑或Giroux的「轉化性知識分子」）。廣納「危險知識」，教育方能真正實踐此種批判性。此外，書中所揭示的「社會病態」，亦促使教育工作者思考自身能否在專業職責與道德實踐之間，發揮回應與介入的角色。誠然，新自由主義是其中一種病理，但社會中尚存多種形式的霸權，例如文化霸權、國族主義、政治安全化、後殖民結構等，皆值得教育場域深刻反思與回應。

由此觀點，臺灣當前的教育現場亦值得重新審視。提升教學技術與教材品質固然重要，但我們更應從「為何而教」出發，促使政策制定者、教育實務者乃至學生本身重新思索教育的根本價值。喪失批判性，往往比「危險知識」的存在更為危險。以當前高等教育為例，雙語政策究竟是為了提升語文能力，還是某種程度上呼應全球化與西方中心的權力邏輯？再如結合SDGs之課程設計，是否僅為獲取補助與榮譽的包裝手段，抑或真正引導學生反思不正義與結構性壓迫？與其一味地擴張高等教育規模、大量培育大學生，我們或許更需透過「批判性」的回

歸，重新思索教育作為公共性與解放實踐的可能。

二、高等教育「高中化」的反思：新自由主義是否也在「高中化」？

除批判理論外，另一個省思則來自該書另一個重點：新自由主義的滲透性。依作者觀點，臺灣高等教育體系近年來受少子化、績效評鑑與市場邏輯牽動，逐漸傾向以「就業率」、「競爭力」作為教育成效的衡量指標。然而，教育不應僅服務於市場與產業需求，而應重新強調公共性、批判思考與民主價值。課程設計與評鑑標準應超越工具理性，回應社會不平等、文化多元與公民責任。

以新自由主義為基礎，此處提供另一條思考路徑。近年來，高等教育「高中化」現象甚囂塵上：高等教育在制度運作、教學內容、學習方式、師生關係等方面，愈來愈趨近於高中階段的教學模式與管理邏輯。高等教育的本質與自主性因此受到壓縮，其核心價值也逐步遭到窄化與貶值。若進一步探究其背後結構，實難與新自由主義邏輯脫鉤：當績效指標、就業導向與市場競爭滲入大學治理架構中，教育愈發傾向於成為技術性知識的輸送體制，教師被要求生產可量化的績效數據，學生則被預設為符合市場需求的潛在人力資本。在此治理邏輯下，知識被切割、課程被量化、參與被制度化，整體教育場域的探索性與批判性遂被嚴重壓縮。若欲真正突破高等教育「高中化」之困局，當務之急乃是同步解構新自由主義對教育論述與實踐的宰制性影響，重新建構教育作為價值對話、公共討論與社會轉化之場域本質。唯有如此，教育方能回歸其民主實踐與公共承諾的核心任務。

值得注意的是，正如作者引用Dunn（2017）以及Wilkins（2012）指出，新自由主義本身存在矛盾並內含諸多對立張力（antinomies），例如：一方面訴求全球化，一方面又強調民族主義；一方面倡言自由市場與個人選擇，另一方面卻強化國家在市場規範與資本促進上的角色；表面上鼓吹多元與個別化學習，實則削弱社會民主福利的制度承諾。這些矛盾顯示，新自由主義表面上主張去中心化與自由選擇，實則在制度設計層面重構權力分配與知識邊界。

由此視角而言，新自由主義體系本身是否亦正展現出某種「高中化」³的傾向？若進一步檢視此概念，其內含之矛盾雖難以完全消解，然仍可透過制度設計與教育實踐予以回應。只不過，當代社會脈絡中，新自由主義幾乎已形構為一種「預設」（presumption），並且不再鼓勵對於其正當性的質疑或挑戰，反而透過教育與訓練內化其所建構之秩序與治理邏輯。新自由主義的「高中化」現象，即體現在教育體系乃至社會大眾對自由市場、放寬管制、私有化及政府對經濟干預之削減等新自由主義概念的欣然接受，甚至理所當然地將其視為進步的象徵。然此種「接受」已然過度簡化，不僅忽略了新自由主義的本質定位與歷史脈絡，更遑論其所可能帶來的風險與失敗經驗。

參考文獻

- 印永翔、林子斌、林佳範、陳柏熹、陳淑敏、張泰銓、葉怡芬、劉美慧、鍾明倫（2025）。ICCS 2022國際公民教育與素養調查研究臺灣學生的表現。教育部國民及學前教育署。
- 教育部（2023，11月28日）。我國參加國際公民教育與素養調查研究（ICCS）2022成果表現。https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=F6147F23FB6FD3E
- Bramley, C., & Morrison, K. (2023). *Student engagement, higher education, and social justice: Beyond neoliberalism and the market*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Coppedge, M., Gerring, J., Knutsen, C. H., Lindberg, S. I., Teorell, J., Altman, D., Angiolillo, F., Bernhard, M., Cornell, A., Fish, M. S., Fox, L., Gastaldi, L., Gjerløw, H., Glynn, A., God, A. G., Grahn, S., Hicken, A., Kinzelbach, K., Marquardt, K. L., ... Ziblatt, D. (2025). *V-Dem Codebook v15*. University of Gothenburg, V-Dem Institute.

³ 此處所指新自由主義的「高中化」，可視為其作為一種體系的內涵漸趨簡化與限縮。當然，若從字面解釋，亦可視為新自由主義已逐步滲透至中等教育體系之中。就臺灣而言，這樣的觀點同樣發人深省。尤其當中等教育（乃至更低階段的教育）亦呈現出日益明顯的工具化、技術性、數據性等趨勢，甚至教學實踐者逐漸將自身角色定性為「服務業者」，教育的本質與使命便面臨新自由主義所帶來的挑戰。

- Dunn, B. (2017). Against neoliberalism as a concept. *Capital and Class*, 41(3), 435-454. <https://doi.org/10.1177/0309816816678583>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Penguin.
- Foucault, M. (2000). Interview with Michel Foucault. In J. Faubion (Ed.), *Power: Essential works of Foucault, 1954-1984* (Vol. 3, pp. 239-240). New Press.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. Nowell Smith, Eds. & Trans.). Lawrence & Wishart.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests* (J. Shapiro, Trans.). Heinemann.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice* (J. Viertel, Trans.). Heinemann.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts* (J. Anderson, Trans.). Polity Press.
- Honneth, A. (2001). Recognition or redistribution? Changing perspectives on the moral order of society. *Theory, Culture & Society*, 18(2), 43-55. <https://doi.org/10.1177/02632760122051779>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. The International Association for Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming citizens in a changing world: IEA international civic and citizenship education study 2016 international report*. The International Association for Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *Education for citizenship in times of global challenge: IEA international civic and citizenship education study 2022 international report*. The International Association for Evaluation of Educational Achievement.
- Wilkins, A. (2012). Commodifying diversity: Education and governance in the era of neoliberalism. *Human Affairs*, 22(2), 123-130. <https://doi.org/10.2478/s13374-012-0012-5>

