

壹、背景與問題：誰在論述教育

人們對教育環境與問題的感知來源，除了親身體驗外，有時伴隨媒體而來，儘管它不能指導我們「如何思考」，但它能暗示我們「想些什麼」、「知道什麼」、「感覺什麼」，具議題設定的能力（McCombs & Shaw, 1972）。在此意義下，媒體參與「教育」問題與「再生產」的社會過程，成為教育專家、家長、教師等社會角色或團體參與論述之場域：巨觀面是在教育改革浪潮中，中介「顯性發聲者」與「隱密感受者」的溝通轉換（許誌庭，2005）；微觀面則是「師權與親權」間相互拉扯，如媒體中論爭「零體罰」是否可做為「好老師」、「好教育」的標準（鄧宗聖，2008），被教育體系視為「親權」興起、「師權」低落之象徵。

透過大眾媒體的再現，營造國民教育失能、親子關係緊張的教育環境，如：「學校環境」成為「青少年痛苦指數」的來源（向陽公益基金會，2007）、教改無所適從、未來就業不易（〈政府作為 仍讓青少年最痛苦〉，2008）等等，教育似乎充滿問題。變革與實踐的各類問題逐漸浮上檯面，如研究調查中「高社經地位」父母，會直接或間接影響子女教育與資源（李敦仁、余民寧，2005），成為媒體的「明星學校／區」、「師資改革／培育」、「教育資源差異／弱勢」等教育議題；教育改革成為政治實踐的場域，從批評舊教育（廢聯招、終結國訂課程與教科書制度、終止菁英教育等等）中，建構論述的選擇與排除機制（如教育專業人士、師範體系代表）（林生傳，2004），成為媒體中關於教育政策制定論述「多元性」與「代表性」的爭議。媒體的力量使我們似乎無法逃脫這些意象，但教育問題並非媒體杜撰而成，它是發生在各種教育活動中，或特地為媒體製造的教育活動，即傳播學界所謂之「假事件」（李金銓，2007），這種「分地產製、集地傳散」的控制過程，由媒體採集、組織並生產社會的「集體意象」（林志明譯，2000）。

以新聞媒體來說，新聞事件須經過「篩選」與「過濾」，將事件本身的描述、消息來源話語的引用、政府文件檔案的「再加工」，交互纏織在新聞文本中，其敘事多經篩選與組織，以符合新聞寫作專業義理，做有效率之傳達，既是歷時（如先採後編或先編後採）、也是共時（各環節的人捲入到新聞文本的產製）的實踐。新聞工作者具某種程度的教育性格，但與教育場域劃開的那條線，不是正式與非正式的問題，而是沒有具強迫性的空間（不必面授），且具「新聞價值」才能成為教育的內容（李茂政，1987）。然「新聞價值」卻是極具爭議性的概念：新聞總是為世界帶來某種秩序感，新聞工作者雖有其專業判斷「什麼是新聞」，但卻不可能撇開其社會位置帶來的觀點去寫作（Tuchman, 1978），又新聞媒體可能與政治、經濟、教育、文化、科技等社會菁英聯繫緊密，成為習慣接近的「消息來源」（鄧宗聖，2004）。菁英並非指「特定機構組織」的發言人，而是「結構在某種利益交換」的網絡中（王逸舟譯，1994），並掌握一定的文化資本（權威性、學歷、專業背景、名聲象徵等）與論述能力（Bourdieu, 1993），在此過程中，透過論述進而結構在社會大眾對教育的認知與品味，相較於大眾，菁英論述更具教育價值，提供消息的同時，也結構化入某種教育菁英的論域。

有學生曾透過讀者投書說：「……臺灣學生雖然是很大的一個群體，卻常是被忽略的那一群……臺灣的教改很好笑，都是高階人員來做建議及決策……我看不出學生的地位在哪？……」（吳驊宸，2004年10月24日）。在此意義下，媒體可能再現菁英團體爭論的陳述，而做為學校教育主體：「學生」，其「主體性」仍被他者的「語言」來定義，就如卯靜儒與張建成觀察「課程改革」論述的文件檔案（教育部公報、媒體報導、訪談文本等）時，發現「課程改革」變為「中介語言」，建構在政治需求和經濟競爭的壓力中（卯靜儒、張建成，2005），實踐之課程則為專家學者背書下的給予物，內容生產與轉換中的「社會關係」與「論述競爭」則忽略不見（許誌庭，2008）。教育主體在此過程「客體化」，而非論述者。用Foucault的觀點來看，媒體同時成為對社會成員具監督效果的「全景敞視」機構，規訓行動者