

<https://doi.org/10.53106/199356332026043901002>

以人文促進永續：論 Oakeshott 教育哲學 對 DeSeCo 素養教育建議的可能貢獻

蕭戎*



凡期望對永續發展有所貢獻的教育都面對著雙重問題：其一是它如何與永續發展本質上的爭議性對接，能公允地理解不同觀點再提出主張；其二則是它如何能與眾多教育目的並列，並聲稱自身值得採納。對此，本研究以近 10 年來國際永續發展教育建議中最嚴謹的「核心素養的定義與選擇」（Defining and Selecting Key Competencies, DeSeCo）為探究對象，藉由文本分析與哲學論證，指出作為其理論基礎的文化心理學，固然能透過重視理解歧異與鼓勵對話來回應永續發展本質上的爭議性，卻尚不足以在眾多教育目的中凸顯重要性，從而消弭學者對 DeSeCo 恐造成全球化壓力的疑慮。為此，本研究要主張 M. Oakeshott 的教育哲學既能與 DeSeCo 的文化心理學基礎相通，其以應對人類普遍處境為教育目的之論述，還能以其人文取向平衡素養教育的實用傳統，強化採納 DeSeCo 的合理性，同時又與永續發展教育之需求契合。綜合地說，經 Oakeshott 教育哲學補充的 DeSeCo，它除了值得各種學科考慮，還尤其適合探討迄今仍在經濟發展、社會平等與環境保護領域間持續爭論和變動的永續發展問題，它要帶領學習者參與在豐富且實際的討論裡，面對差異與衝突，學習對話、協商、構思解決方案，從而回應複雜的人類生活情境。

關鍵詞：永續發展教育、DeSeCo 素養教育、Oakeshott 教育哲學、文化心理學

* 蕭戎：臺中科技大學通識教育中心兼任助理教授
(通訊作者：greenlost@gmail.com)

Promoting Sustainability Through the Humanities: On the Potential Contribution of Oakeshott's Educational Philosophy to DeSeCo Competency Education Proposals

Jung Hsiao*

Any education aiming for sustainable development (SD) is confronted with a dual problem: how to interface with the essentially contested nature of SD—fairly understanding diverse viewpoints before advancing its own claims—and how to justify its adoption alongside a multitude of competing educational aims. Employing textual analysis and philosophical argumentation, this research examines the Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) framework, regarded as the most rigorous proposal for Education for Sustainable Development (ESD) in the past decade. The analysis reveals that while DeSeCo's foundation in cultural psychology effectively addresses the contested nature of SD by valuing the understanding of differences and encouraging dialogue, it remains insufficient to highlight its importance among competing educational aims, thereby failing to assuage scholars' concerns that DeSeCo might serve as a vehicle for globalization pressure.

Therefore, this study argues that Michael Oakeshott's philosophy of education not only resonates with DeSeCo's cultural-psychological underpinnings, but his discourse on addressing the universal human condition as the purpose of education can also use its humanistic approach to balance the practical tradition of competency-based education. This reinforces the rationale for adopting DeSeCo while simultaneously aligning it with the demands of ESD.

Ultimately, a DeSeCo framework enriched by Oakeshott's educational philosophy is not only worthy of consideration across various disciplines but also particularly suited to

* Jung Hsiao: Adjunct Assistant Professor, Center for General Education, National Taichung University of Science and Technology
(corresponding author: greenlost@gmail.com)

exploring SD issues that continue to be debated and fluctuate among the realms of economic development, social equity, and environmental protection. It aims to guide learners to participate in rich and practical discussions, confront differences and conflicts, and learn to dialogue, negotiate, and formulate solutions, thereby responding to complex human life situations.

Keywords: *education for sustainable development, DeSeCo competency-based education, Oakeshott's philosophy of education, cultural psychology*

以人文促進永續：論 Oakeshott 教育哲學對 DeSeCo 素養教育建議的可能貢獻

蕭戎

壹、永續發展本質上的爭議性

自聯合國整合國際輿論對環境保護、經濟發展與社會平等的重視而提出永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）以來，因目標相對明確且可量化，令其得到熱烈迴響（Dodds et al., 2017），但也致使永續發展本質上的爭議性遭到忽略。關於此爭議性，數個研究永續發展概念的學者都曾提出觀察。例如認為永續發展概念本身尚未達成共識的 Dryzek (1997/2008) 便指出，永續發展的爭議源於不同利益團體的不同關切，例如環境主義者希望納入對自然內在價值的尊重，但聯合國《我們共同的未來》（*Our Common Future*）報告卻忽略此點；第三世界國家認為應強調全球重分配之必要，但商業團體與相關政府委員會卻僅著眼於經濟成長——然而像羅馬俱樂部那樣認為經濟成長有其極限的人，又認為永續發展應追求經濟的不成長。關於上述立場衝突，提出著名的經濟、環境與社會三重底線的 Elkington (1998) 也承認，由於這些衝突持續變化，因此所謂的底線也是不穩定的。

其次，Portney (2015) 認為永續發展的爭議源於跨領域特質——對生態學、能源、環境、農業、人口統計學與經濟學來說，永續發展涵義各有不同。因此 Portney (2015) 曾言：

永續發展的基本概念裡，存在許多衝突觀點與詮釋。這些不同的永續概念各自承載著重要涵義，其中許多也是彼此衝突的。(p. 57)

與上述觀察呼應，Hattingh (2002) 曾注意到永續發展概念還涉及對物質進步、生命意義與文化多樣性的不同意見。職是之故，協助聯合國推動 SDGs 的經濟學者

Sachs 曾就此複雜性表示：「相信永續發展問題可以歸結成一個想法或者一個解決方案，那就錯了」（2015/2015, p. 22），研究永續發展思想史的 Caradonna (2014) 與 Grober (2012/2012) 也認為，永續發展概念長久以來即存在一系列激烈爭辯與分歧。

貳、永續發展教育對爭議的回應，以及 DeSeCo 的重要地位

自 1972 年人類環境會議迄今，教育在解決環境問題、從而追求美好未來的策略裡總不缺席。隨著永續發展議題興起，促進永續未來的重任也自然落到其肩上，因而前述爭議也延伸到永續發展教育（education for sustainable development, ESD）討論裡。其中，Rauch (2002) 將此爭議視為 ESD 的挑戰：

永續發展願景內在的矛盾、道德困境和彼此衝突的目標，需在各具體情境參與者的討論過程中，不斷重新協商。因此永續發展指導概念所表達出的共識並非是一成不變的，需根據特定情境與不同群體重新建立。……因此教育機構的任務，不可能是傳授特定行為模式或制定社會問題的解決方案，……以永續發展為導向的學習，意味著……採取非傳統、創意思維與合作解決方案，對現況進行分析、評估與重塑，……避免陷入簡單化的教條。(pp. 48-49)

Gough (2002) 也曾言：

將永續發展視為任何一種目標都是錯誤的。永續發展是一段旅程。因此我們不能指望明確瞭解該去哪裡、或如何到達，但可以學習如何對旅程做更多而不是更少（或沒有）掌控。(p. 70)

Boeve-de Pauw 等人 (2015) 也認為：

ESD 的重點不在傳授永續發展問題的「正確」答案與對策，卻在反思問題，培養學習者對其他觀點的批判性評價，……使學習者能根據自身觀察瞭解世界，培養為永續發展採取行動的素養。(p. 15696)

Öhman 與 Östman (2008) 也表示：

永續發展問題包含不同意識形態、價值觀、優先事項和戰略之間的衝突，……若不對 ESD 教學的道德和倫理維度進行詳盡與批判的討論，ESD 就有可能成為政治工具，支持著由政治家和掌權的專家所創造的特定意識形態，教育也因此變成了灌輸。(pp. 57-58)

對此 Jickling (1992, p. 7) 曾在著名文章〈為何我不願讓孩子接受永續發展教育？〉(“Why I Don’t Want My Children to Be Educated for Sustainable Development”) 主張，ESD 不該只是純粹灌輸知識，更應重視培養批判思考的能力，但現行的 ESD 卻「暗示了一種預先決定的思考模式，並希望學習者能採納它。……這想法乃違背教育精神。」易言之，他認為只要永續發展存在著爭議性，其教學也勢必得反應之。它應當教導學習者如何(how)思考，卻不是去指示學習者思考什麼(what) (Jickling, 2003)。

類似想法也反映在經濟合作發展組織 (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) 提出的「環境與學校倡議」(Environment and School Initiatives, ENSI) 計畫裡，它肯定永續發展問題是特定政治、社會與文化背景下的人類建構，存在爭議與分歧 (Mogensen & Schnack, 2010; Rauch, 2002)。至於丹麥教育部也將此概念納入擴及數個國家的北歐環境教育計畫 (Miljøundervisning i Norden, MUVIN) 中。他們都肯定永續發展涉及不同價值觀與利益、無人能給出最終正確答案，因而尋找解方應是持續不斷的過程 (Breiting et al., 2009; Breiting & Wickenberg, 2010; Lundegård & Wickman, 2007; Rauch, 2002)。

在近 10 年提出的重要 ESD 相關建議裡，也得見上述討論的影響。例如 de Haan (2010) 提出之建議，便提及應考慮不同觀點 (例如區分弱永續與強永續差異)。聯合國教科文組織 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 社會學習與永續發展主席 Wals (2015) 的建議裡，也提到要能質疑常規、

學習批判、欣賞複雜性。Wiek 等人 (2016) 的建議談到應對涉及永續發展的不同價值進行評估與協商，承認異議的存在與複雜性。Glasser 與 Hirsh (2016) 的建議則提及採納多元觀點、包容模糊性、目標分歧。後續，UNESCO 將這些建議，連同 OECD 提出的「核心素養的定義與選擇」(Defining and Selecting Key Competencies, DeSeCo) 建議，綜整成八項素養 (Rieckmann, 2018) 而廣為人知。

然而，若進一步檢視這些重要建議，便會發現參考性值得斟酌。如 Glasser 與 Hirsh (2016) 便自承所提出的素養是相當實驗性的，它雖強調理解與關懷地球生命與生態，卻未說明其內容如何形成與依據；而 Wals (2015) 的四項素養亦如此。至於 Wiek 等人 (2011) 的六項素養雖是由綜整大量文獻所產生，但他們也坦承，此一綜整因缺乏理論依據而仍須改進，類似問題也出現在取徑相同的 Rieckmann (2018) 身上。又有關 de Haan (2010) 提出、並獲德國各聯邦州採納推動的 12 項素養，他則明白指出其是以 OECD 的三項核心素養為根據。對此，若檢視 OECD 建議的發展脈絡，便會發現其明顯較其他建議嚴謹，參與討論的利益關係人也更廣。OECD 建議源於 DeSeCo 計畫。其自 1997 年啟動後，先完成 OECD 成員國教育成果指標之分析與素養概念的探討，再邀請不同領域專家，以理論為依據提出核心素養建議。後續再經過兩輪社會與經濟組織代表、政策制定者的討論並召開國際研討會，歷時 6 年才提出建議報告 (Rychen, 2003, 2004)，並陸續得到紐西蘭、日本、韓國、澳洲維多利亞省、加拿大魁北克省採納，據以調整自身課程 (本渡葵, 2017; 西脇保幸、吉田浩幸, 2014; 성열관, 2014; 윤종혁等人, 2016)，而我國十二年國教課綱中核心素養的訂定，也參考了 DeSeCo 的成果 (國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈, 2015; 蔡清田, 2008)。值得一提的是，不僅 DeSeCo 自始便將永續發展納入基本關懷 (Rychen, 2003; Rychen & Salganik, 2003)，2016 年的新版 DeSeCo，也為 OECD 援引作為回應 SDGs 之教育建議，即「2030 年：教育與技能的未來」(Future of Education and Skills 2030)——或另一為人所知的名稱「2030 學習羅盤」(Learning Compass 2030) 之基礎，指引各國教育如何面對未來挑戰並促進永續發展 (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018, 2019)。

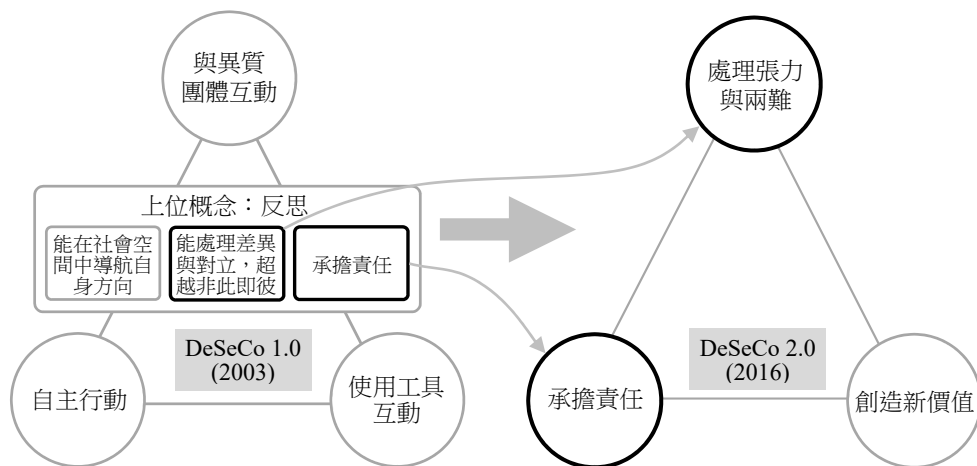
參、新版 DeSeCo 的改變與理論基礎

儘管 DeSeCo 隨著 OECD 的推動，以及其作為國際學生能力評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）的根據而廣為人知，但學術界對其理論基礎的探討卻相當罕見，多半聚焦於發展歷程與實踐策略（小坂田摩由，2023；倉田桃子，2017；이상은、소경희，2019；윤종혁等人，2016；Taguma et al., 2023）。其中儘管倉田桃子（2017）曾按時間序整理學者研討核心素養之過程，이상은與소경희（2019）曾補充 OECD 更新 DeSeCo 的背景，卻都未能進一步探索核心素養所根據的理論為何。然而，本研究認為此探討對理解 DeSeCo 何以能回應永續發展本質上的爭議性與前述 ESD 領域的討論、乃至於較其他 ESD 建議更具優勢，至關重要。因此底下將追溯三項核心素養的發展脈絡，說明其與 R. Kegan 發展理論、L. S. Vygotsky 以及 J. Bruner 文化心理學的深層關係——而這也關係著何以本研究主張 M. Oakeshott 教育哲學能與之銜接。

論到新版 DeSeCo，負責此計畫的學者 Taguma 與 Rychen (2016) 是在考量移民與隨之產生的衝突和社會凝聚需求、全球化加劇的機會與貧富差距、各項資源公平分配的衝突與爭議、第四次工業革命帶來的工作與人際關係改變、現代社會問題與解決方案的複雜性及競爭性等議題後，提取了舊版上位概念中的兩項內容，再納入一新內容所構成（如圖 1）。新版核心素養包括：一、肯認現實問題複雜性、能學習跳脫非此即彼思維從而提出解決方案的「處理張力與兩難」素養；二、避免想當然爾地依循他人與社會教導行事，卻能衡諸自身經驗、個人與社會目標等與各種判定好壞對錯之觀點，自行建立判斷與行動指南的「承擔責任」素養；三、理解社會既有各種意義、進而解釋與運用，創造出新意義的「創造新價值」素養 (Taguma & Rychen, 2016)。

圖 1

DeSeCo 新舊版本核心素養之對照與關係



一、「承擔責任」素養的發展脈絡

當 Rychen 與 Taguma 設想人們面對愈發變化、多樣、不確定的未來挑戰時，她們認為，教育應讓學習者透過反思自身經驗、群體目標，與歷來有關對錯的不同思考，從而學習「為自己做決定」(Taguma & Rychen, 2016, p. 14)——此即「承擔責任」的意思。如前所述，「承擔責任」來自舊版 DeSeCo 的上位概念，其是援引心理學學者 Kegan 的心智發展理論 (Rychen, 2003)。根據 Kegan (1994, 2001)，人的心智複雜性可分為數個階段，其中，人們開始考慮與他人的關係，願為維繫關係而將自身利益置於次要地位，同時內化周遭社會的價值觀與信念以融入社會，是為第三階段。但來到第四階段，人們則能使自己與社會保持距離、不再一味聽從後者，卻發展個人意見，根據內在權威判斷該如何回應外部期待 (Kegan, 1994, 2001; Kegan & Lahey, 2009/2020)。Kegan (2001) 認為，這種能自我授權——其稱之為「自主」(self-authoring)——的發展階段，正是人們稱某個成年人為「負責任的」的意思：他不再只是聽從他人，而是經過深思熟慮，為自己的決定負責。Kegan (1994) 認為，教育應關注第四階段心智的培養，這既緣於社會常對人們的心智能力懷抱高度期待，也與人們隨年紀增長而面對著更多複雜問題有關。前者諸如社會期待人們能終

身學習、自主處理複雜問題（面對自身罹患疾病、平衡人際關係、處理工作難題）、面對與回應文化價值觀衝突（面對社會對特定性別或生兒育女的期待）、為社區做出貢獻。後者的複雜問題諸如為重要事務排序（職涯選擇、工作與生活的平衡等）、處理人際關係（面對父母與配偶的期待、與同事合作）、學習自己判斷（不只是優先考慮自己，還考慮他人）(Kegan, 1994; Magolda, 2001, 2004, 2007) 等。

除了將既有的「承擔責任」提取為核心素養，Taguma 與 Rychen (2016) 還援引哲學學者 M. Canto-Sperber、J.-P. Dupuy 與心理學學者 H. Haste 的論述來強化說服。如前者便提到人生活在需要不斷思考各種理由的情境裡，從而主張教育應讓學習者「願意質疑許多自己習以為常的事物」(Canto-Sperber & Dupuy, 2001, p. 85)，學習抽離情境脈絡以進行判斷；透過參考自身、旁人及所身處的道德傳統對有關「何謂好生活」等重要價值觀，再做出合理決定。至於 Haste (2001) 對承擔責任的思考，除了基於它是可取的西方文化傳統，還與文化心理學觀點有關。對此將一併於底下段落說明。

二、「處理張力與兩難」與「創造新價值」素養的發展脈絡

前面提到的「承擔責任」素養著重於個人決定，本段要說明的「處理張力與兩難」素養，則描繪出這「個人決定」所處情境——即現代世界的複雜性。此複雜性在舊版 DeSeCo 便得到相當關注，因而當時建議應培養能「處理差異與對立，超越非此即彼」的批判反思能力 (Rychen, 2003, pp. 78-79)。十餘年後，Taguma 與 Rychen (2016) 在將其提取為核心素養時提及了 Haste 的貢獻，因她曾設想過名為「處理模糊與多樣」的素養。Haste (2001) 認為，面對真實世界的模糊性與多樣性，那種追求簡化、尋找單一正確答案的思維實有侷限：因為理想解方可能不只一種，並且執意追求單一解方，最終常導致人們的不一致。

關於此一素養的理論依據，可進一步從 Haste (2001, 2008) 援引的文化心理學者 Vygotsky 與 Bruner 那裡發現根本預設。根據 Kashima (2019) 的回顧，文化心理學源於浪漫主義傳統，它強調不同文化可能對人心理產生不同影響。這認識有別於啟蒙運動以來，基於人的理性而認為人的心理具有普遍性、認為不同文化之差異僅在於發展階段孰先孰後的看法，而主張是「特定文化提供了人們理解與回應他人的特定工具」。如 Vygotsky 便提出人會內化文化所創造的各種記號系統，從而影響自身心

理與行為 (Cole & Scribner, 1978/1997; John-Steiner & Souberman, 1978; Vygotsky, 1978)。至於 Bruner 則將記號系統稱為「意義」，指出人是以此為工具來理解他人心理，又據以採取行動 (Bruner, 1996; Kashima, 2019; Mattingly et al., 2008)。對此 Bruner (1996) 曾說：

心靈若沒有文化便不能存在。因為人類心靈的發展乃與生活方式的發展相連；在其中，「現實」經由符號再現，且為文化社群的成員共享。他們運用這樣的符號來組織與構想其技術——社會生活。但社群不僅共享這符號，他們還將它保存、琢磨，傳遞給下一代。(p. 3)

用 Mattingly 等人 (2008) 的話說，是文化賦予了人閱讀他人心靈、與之互動協商的可能性。而關於這些意義所指為何，Markus 與 Hamedani (2010) 認為其包括自我與群體、自由與個人責任、善惡、平等、成功與幸福、榮譽與羞恥、性、家庭與婚姻、友誼與敵對、未來與過去、運氣、生與死。而「正因為這些文化與意義本身便具有高度多樣性，從而導致人與人之間，總存在著難以消除的緊張與對立」——這便是「處理張力與兩難」素養所考慮的背景。

值得一提的是，在 Bruner (1996) 使用的「工具」或「工具包」比喻裡，他認為人並非只是被動受文化影響，還能走出蘇格拉底寓言中的洞穴：不僅能理解與包容其他人的工具，人也能檢視、甚至反省自己的工具。正是這想法為 Haste 所採納，進而主張，教育所培育之素養，應納入對不同文化的認識，鼓勵建立對話關係 (Haste, 2008)，如此便強化了「處理張力與兩難」素養的積極性，也鋪墊了先前提到「承擔責任」素養中的自主性。對此，若繼續探問文化心理學究竟如何設想人在文化面前之自主性，Vygotsky 曾提到，自主性是使人有別於動物的特質，並肯定人能改變那影響著他的環境 (John-Steiner & Souberman, 1978; Valsiner & van der Veer, 1993; Vygotsky, 1978)。至於 Bruner (1996) 則說，儘管

任何事物都不能「免除文化影響」，但個人也不只是其文化之鏡像。兩者間的互動，一方面會在個人思維映出社群的影子，另一方面也會在文化的生活方式與思維情感中，加入不可預期的豐富。(p. 14)。

他又說：

雖然我們在某個意義上是「歷史的產物」，但在另一個意義上，我們卻也是自主的行動者。……文化既提供我們在穩定與變遷間尋找棲身之所的指引與策略，它也勸說、禁止、引誘、否定、獎勵自我所做的選擇。而自我，我們使用它反思與設想替代方案，或者逃避，或者接受、或者重估與重新制定文化所提供的事物。(Bruner, 1990, p. 110)

以致於當 Bruner (1996, p. 19) 談論教育時，便賦予它帶領學習者超越文化、「對思考進行思考」的積極任務。文化心理學對自主性的肯定，除了可作為上個段落「承擔責任」素養的根據，若著眼於其積極性，還能發現它對第三項素養「創造新價值」的支持。

「創造新價值」素養是 Taguma 與 Rychen (2016) 考量第四次工業革命下各項技術飛速進展、生命與倫理的舊有意義持續面臨挑戰，同時認為舊版 DeSeCo 對創造性的強調不足，因而提出的。稱它與文化心理學相關的證據，乃緣於 Taguma 與 Rychen 在強調產生新故事、新工具之重要性時，採納了 Haste (2001) 用以理解人的「工具使用者」(the tool user) 模式，至於 Haste (2008) 則提及此模式與 Vygotsky 與 Bruner 理論中的工具使用者典範有關：

敘事是種工具，在純粹的「說故事者」典範裡，其關心意義的社會建構，……個人藉由參與敘事而參與了意義的社會建構。但工具使用者典範則包含著個人積極選擇特定敘事與論述，在特定文化脈絡下重建概念與價值以適應於自身基模。(p. 112)

Haste (2009) 舉例，如受壓迫者會去挑戰主流世界觀與想當然爾的故事，並試圖建立新的故事；處於變遷狀態下的社會，也可能企圖重建關於國家認同與歷史的故事，這都是人們尋求問題解決的方式。Taguma 與 Rychen (2016) 直言，新版 DeSeCo 需要整合 Haste 的關懷，使人們能更積極地運用各種意義進行創新，以面對挑戰，「創造新價值」因此列入第三項核心素養。

三、DeSeCo 的文化心理學基礎對 ESD 討論的回應

拜 DeSeCo 發展過程所累積的豐富資料所賜，本研究已初步釐清其理論基礎：是文化心理學所描繪的意義多樣性，為「處理張力與兩難」素養鋪設了背景，而文化心理學所肯定的自主性與創造性，則支持著「承擔責任」與「創造新價值」素養的合理性與重要性。至於 Kegan 的發展理論，則為人們需要複雜心智能力，以及確實能表現出此能力背書。由於 DeSeCo 以文化心理學為理論基礎，肯定現實中存在著複雜且可能衝突的意見，學習者應學習理解並判斷，並以創新方式尋求問題解決，因此可說其在理論基礎層次上，便回應了永續發展爭議性與 ESD 領域裡的討論——而這正是其他建議所不及的。舉例來說，當學者呼籲 ESD 應承認永續發展概念存在著模糊與爭議 (Gough, 2002; Jickling & Wals, 2008; Mckeown & Hopkins, 2003; Nicolaidis, 2006; Rauch, 2002)、永續發展議題存在難以避免的利益衝突 (Breiting, 2007, 2009; Öhman & Östman, 2008; Rauch, 2002; Schnack, 1996, 1998)，這些觀察都落在 DeSeCo 所描繪的、充滿張力與兩難的現實裡。至於學者提出應透過思辨與對話面對衝突 (Gustafsson & Warner, 2008; Lundegård & Wickman, 2007; Mogensen & Schnack, 2010; Schnack, 1998)，從中培育自主性 (Barber et al., 2013; Hesselink et al., 2000; Mogensen, 1997; Schnack, 1996) 等建議，它們也都對應於 DeSeCo 鼓勵的積極理解、對話與勇於決策。

饒富趣味的是，素養 (competency) 一詞的發展脈絡，原是指完成特定工作、任務所需技能 (松下佳代, 2021; 윤종혁等人, 2016; Willbergh, 2015)。其之後在教育領域，也常涉及學習者如何面對複雜且快速變遷的社會經濟環境 (González-Salamanca et al., 2020; Voogt & Roblin, 2012; Willbergh, 2015)。若以此視角檢視 DeSeCo 的訴求，將會因它對新時代問題的關懷以及欲積極應對的姿態，認為它繼承了「素養」的實用性格。然而，透過本研究對其文化心理學基礎的探究，卻能發現 DeSeCo 的另一種面貌：它其實對人類基本生活模式——理解意義、自我反思、採取行動——抱持深刻興趣，而這些生活模式之基本與純粹，與其作為問題解決方案的強烈實用價值，迥然不同。這導致我們既可以從回應第四次工業革命、全球化、移民衝突等挑戰的角度來理解承擔責任、處理張力與兩難、創造新價值等核心素養，也能單純視其為「學習者個人發展過程中值得重視的基本項目」，從而得出氣氛截然不同的詮釋。對此，儘管曾有學者察覺 DeSeCo 有超越市場需求、不只為經濟服務

的企圖（성일관, 2014；González-Salamanca et al., 2020），卻未能進一步探討其中張力。

正因如此，本研究認為，此種論述上的模糊，將導致 DeSeCo 儘管在理論層次上能滿足 ESD 需求，卻難以面對與其他教育目的的挑戰。底下，本研究將說明 DeSeCo 值得強化之處，並嘗試以 Oakeshott 的教育哲學作為解決方案。

肆、DeSeCo 的不足與 Oakeshott 教育哲學 能提供的重要補充

DeSeCo 是近 10 年來欲以培育素養促進永續發展之建議中最嚴謹者，且其新版本已為 OECD 採納用以回應 SDGs，又在數個先進國家實施。儘管如此，若退一大步看，古往今來的教育目的並非只有促進永續發展一項，參考 Brubacher (1966/2012)、White (1982/1997)、Standish (2016) 與 Wringe (2017) 等人從歷史與哲學角度對教育目的所做的探討，會發現教育領域中，早已存在為個人適性發展而教育、為基本生存能力而教育、為良好社會而教育、為個人心智提升而教育等追求。這些目的影響廣泛，彼此間卻存在著爭議與衝突，其中究竟孰重孰輕，迄今仍爭論不休（李奉儒，2004；Brubacher, 1966/2012; Biesta, 2016; Kristjánsson, 2023; Wringe, 2017）。

這樣，何以人們應採納新版 DeSeCo，總需要更完整的說服。畢竟教育目的的選擇關乎各種正當性——諸如學習內容、學習表現的決定與在教學過程中的引導與評量，都仰賴其提供理由 (Biesta, 2016; Wringe, 2017)。對此 Biesta (2016) 曾言，現今教育雖重視教學成效，

但這些過程所產生的結果本身是否值得追求，則是完全不同的問題——這需要我們基於終極價值（而非工具性價值）進行判斷。（p. 14）

此外，教育目的也關乎教師的教育熱情，對此 Wringe (2017) 曾指出：

當教師詢問「我們究竟為何而做這些事？」這問題絕非空談或毫無實務意義。若不思索這些問題，我們要麼在既定軌道上盲目地來回，要麼隨波逐流於各種教育風潮。理解自身目的是教師維持一致性與持續進步的必要條件。(p. 16)

換言之，提出教育目的者總需「說明為何某些追求比其他追求更有價值」(Peters, 1973, p. 29), Barrow (1999) 甚至認為，放棄討論教育目的就是放棄教育本身，至終將任憑其受制於經濟趨勢、產業或產業發展、政府單位或民間團體 (Barrow, 1999; Kristjánsson, 2023)。或許出於對 DeSeCo 合理性不足的質疑，多位 OECD 成員國的學者都曾表示擔心，認為採納 DeSeCo 可能讓 OECD 強勢介入該國課程改革 (倉田桃子, 2017; 성열관, 2014)，允許教學方式與教育成效受國際學生能力評量計畫 (Programme for International Student Assessment, PISA) 引導與監管 (松下佳代, 2011; 倉田桃子, 2017; 성열관, 2014)，從而懷疑這是對國際壓力的屈從 (林寬平, 2018; 이상은、소경희, 2019; 성열관, 2014; 장제형, 2022)，忽視地方脈絡重要性 (倉田桃子, 2017; 이상은、소경희, 2019; 성열관, 2014; 윤종혁等人, 2016)。至於各國對 PISA 成績的重視，也可能間接讓政府在教育上掌握更多主導權，對原本擁有高度教育自主性的國家 (例如荷蘭) 造成衝擊 (성열관, 2014)。

在這些質疑中，倉田桃子 (2017) 曾引用參與舊版 DeSeCo 討論的學者 Perrenoud 的想法，認為「DeSeCo 必須說明何以它能適用於每個人，否則採納此標準便是有危險的」。職是之故，本研究欲指出哲學家 Oakeshott 的教育哲學，一方面能與 DeSeCo 的文化心理學基礎對接，另一方面則能透過對人類獨特處境的敘述、以及教育應服務於此處境的觀點，對 DeSeCo 做出重要補充，提供其之所以適用於每個人的理由。使其即便離開今日永續發展議題的光環，仍能辯護自身重要性與合理性。對此，儘管 Bakhurst (2016) 曾察覺 Oakeshott 教育哲學與 Vygotsky、Bruner 理論有所相關，可惜其並未加以論述。以下內容將分析 Oakeshott 教育哲學對人類獨特處境的描述，同時指出其與文化心理學、乃至於和 DeSeCo 相呼應之處。

歷來對 Oakeshott 教育哲學之研究，常將其視為對博雅教育傳統的繼承與闡揚 (曾國祥, 2003; Franco, 2004, 2012; Podoksik, 2003; Williams, 2007)，認為它能反省主流教育強調社會需求與實用、強調管理與量化指標、逐漸喪失多樣性而變得整

齊劃一等問題 (Bakhurst & Fairfield, 2016; Franco, 2004; Podoksik, 2003; Williams, 2007)。然而鮮少有人指出，Oakeshott 的重要貢獻，在為教育提供哲學人類學基礎。對此，研究 Oakeshott 教育哲學的 Williams (2007, p. 20) 雖曾稱前者的「教育哲學乃基於深思熟慮的人的哲學」，卻不如曾國祥 (2003) 更積極的表達，即後者指出，按 Oakeshott 的想法，欲瞭解教育的本質、目的與問題，需先思考我們對人的本質的理解。沿此思路，曾國祥率先列出「意義世界及言說方式」、「自由潛能的培養：自我彰顯與自我演出」與「人文主義精神」三者為 Oakeshott 教育哲學之基礎。有別於曾國祥的討論主要是以《經驗與其模式》(*Experience and Its Modes*)、《政治中的理性主義與其他論文》(*Rationalism in Politics and Other Essays*)與《論人類行動》(*On Human Conduct*)為依據，本研究則聚焦於 Oakeshott 去世前一年出版的教育哲學論文集《博雅教育之聲》(*The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*)，並肯定其已清楚呈現出 Oakeshott 教育哲學的基礎在於人擁有「意義」與「自由」這兩種獨特本質，並且正是兩者構成了人類的獨特處境——而按 Bullock (1985) 的理解，這種關注人類獨特性的傾向正是人文教育的特質。這在某個意義上，正與曾國祥 (2018) 多年後討論 Oakeshott 哲學時所歸納的人的本質，互相呼應。以下內容即要說明，Oakeshott 的教育哲學如何在與 DeSeCo 的文化心理學基礎相合的情況下，為人的本質與獨特處境提供一套完整論述，並指出教育應如何據此開展。

一、意義

Oakeshott 的教育哲學否定以自然科學觀點理解人與社會 (Franco, 2004)，因此一觀點並未給予普遍滲透在人與社會中的「意義」足夠的重視。他相信，唯有擦亮意義的重要性，才能認識到，人的欲求不能僅從生物學或基因上的衝動與需要等簡單「起因」加以解釋，卻更關乎對各種「理由」的同意與選擇 (Oakeshott, 2001)。一如現實中，人們雖齊一地追求「成功」，但對於成功卻賦予了多樣的意義。再論到人在人際關係裡的欲求，Oakeshott (2001) 認為它也不能僅理解為對身體或物質互動的追求，事實上，人更常在乎自身言行能得到他者經由「理解」與「選擇」所做出的回應，從而感到滿足。對此，無涉生存利益卻讓人嚮往的友誼便是明證，因建立這友誼的，乃是人們對特定意義的認同 (Oakeshott, 1975)。

而當我們對人的觀察，從個體層次上升到社會層次，Oakeshott (2001) 認為這能

更有助於掌握意義之於人的重要性。他相信真正與人息息相關的世界，並非是由物質組成，卻是由承載著意義的事件組成，是那些涉及人們思想與情感的「感知、觀念、信念、情感、感覺、認識、辨別、原理……構成了人的處境」(Oakeshott, 2001, p. 8)。人出生在這既存的意義世界裡，他自然且持續地會按照自身對豐富意義的理解與詮釋，採取行動；他透過所想像與預期的結果，選擇去說、去做這個而非那個，既回應世界，也使這世界與自己相合 (Fuller, 2001; Oakeshott, 2001)。反過來說，只要人參與在社會裡，便無法不透過判斷和選擇，與這些既有的意義互動 (Williams, 2007)。對此，Williams (2007) 曾以最簡單的例子說明：遵守社會規則、參與遊戲、父母與子女的互動關係，都需要對相關意義有某種程度的理解，後者更不是單憑血緣關係便能建立的。

巧合的是，在文化心理學者 Vygotsky 與 Bruner 那裡，他們不僅同樣肯定人擁有有別於其他生物的獨特性 (Bruner, 1990; John-Steiner & Soubberman, 1978; Vygotsky, 1978)，他們也在反對以自然科學方式來理解人的立場上 (Bruner, 1990; Vygotsky, 1978) 與 Oakeshott 站在同一陣線。其中，Bruner (1990) 曾就意義之於人的重要性，主張：

我們無法從生物學或其他類似學科得出一種「對人的解釋」，……即便是對人的狀態的最強而有力的因果解釋，只要缺少從構成人的文化的象徵世界之思路加以詮釋，就不能令人信服。(p. 138)

至於 Vygotsky (1978) 也曾指出：

人類知覺有項特質在幼年時即已出現，……這是在動物身上找不到的。……此種知覺是指，我看到的，並不只是充滿顏色與形狀的世界，同時也是富含感受與意義的世界。(p. 33)

他並主張，正是這意義世界塑造了人的生活，在動物的社會組織裡則不然 (John-Steiner & Soubberman, 1978)。

進言之，從個體層次說，Bruner (1990) 認為：

對意義的追求才是人類行動的起因。……至於生物性則不是，它至多只是加諸於行動的限制或條件。(pp. 20-21)

再從社會層次說，他認為是「文化而非生物性，形塑著人們的生活與心靈，透過將行為背後的意向置於一可理解的系統裡，而將意義賦予了它」(Bruner, 1990, p. 34)，因此認為我們無法跳過文化而僅僅從內心傾向、特徵、學習能力、動機來理解人的行為。他又主張文化「已成為我們必須適應的世界，……又同時提供了用以適應的工具」(p. 12)。

何以 Vygotsky、Bruner 與 Oakeshott 的思想會如此相近，根據他們自身論述與歷來研究，可歸因於他們各自繼承了 W. Dilthey 的思想(曾國祥, 2003; Bruner, 1990; Franco, 2004; Kashima, 2019; Oakeshott, 2001)。對此，可從 Dilthey (2002) 的一段話瞥見這影響力的源頭：

從我們呱呱墜地，我們就從這個客觀精神世界獲取營養。這個世界也是一個中介，透過它我們才得以理解他人以及其生命表現。因為，精神客觀化於其中的一切東西都包含著對於你和我來說是共同性的東西。……個人所理解的生命表現對他來說通常不是一個個別的表演，而且彷彿充滿了一種對共同性的知識，充滿了存在於該表現中的與一種內部東西的關係。(p. 97)

繼而 Dilthey (2002, p. 100) 認為，若想理解人們的內心生活、曉得如何與他們交往、建立信任關係，就必須學習理解「精神生命及其與生活環境和外部環境的關係的知識」。據此，便能理解 Oakeshott 與文化心理學者的教育哲學、乃至於 DeSeCo 都強調「理解不同意義」的緣由。對此，除了 Bruner (1996) 曾提出意義為人際間彼此理解互動之工具、承載意義的文化則作為工具箱的經典比喻，從而主張教育應讓學習者熟悉這些意義的形成與協商。Oakeshott (2001) 則將對教育的思考，自人際之間的水平層次擴大至世代之間的垂直層次，即將教育視為促成世代之間特殊交流的方式：讓新世代可以透過學習，在所繼承的、富含意義的世界中生活。他相信「進入這意義世界，就是學習去成為人；成為人的意思，就是指能自由地在這世界裡行動」(p. 103)；若非如此，人便會成為遠離其本質的陌路客。正是在此，可看出其

與 DeSeCo 主張理解不同意義，以進行選擇的「承擔責任」素養、學習理解與面對他人選擇的不同意義之「處理張力與兩難」素養之契合。

值得一提的是，儘管如 J. Dewey 與 P. Freire 等教育思想家都曾提及意義的重要性，但當 Dewey 將認識與學習意義視為適應社會的途徑時 (Garrison et al., 2012)，便與強調教育應使學習者自由選擇擁抱哪些意義的 Oakeshott 立場（此部分將於下段詳述）有所衝突 (Franco, 2004)。至於 Freire 對意義的重視，主要強調應對其意識形態進行批判、檢視其可能帶來的壓迫，對此，Williams (2012) 認為此激進態度乃與 Oakeshott 主張教育應容許不同意義並呈、相互對話的溫和態度相違。又從根本上來說，前述 Dewey 與 Freire 所討論的意義，是民主資本主義或殖民主義裡既存的意義，但 Oakeshott 所謂的意義，是較其更加基礎與普遍的、生而為人所要面對的處境，並不侷限於特定意識形態。值得一提的是，正因 Oakeshott 相信真正的教育乃回應於人的獨特處境，就說明了教育過程不同於生物生長、適應環境或滅亡的自然過程，卻是應受重視的「特殊人類活動」 (Oakeshott, 2001, p. 62)。教育不僅有工具價值，更有內在價值，學習因此是「以自身為目的」的活動 (Bakhurst & Fairfield, 2016; Podoksik, 2003)。正是在此，Oakeshott 超越了 J. H. Newman、R. M. Hutchines 等重要博雅教育倡議者，因他從根本上解釋了何以博雅教育能聲稱教育的任務在於「使人成為人」。

二、自由

對 Oakeshott 而言，與「意義」密不可分的另一項人的獨特本質乃是「自由」，因此強調自由也成為其教育哲學特點之一（曾國祥，2003，2018；Williams, 2007）。Oakeshott (2001) 認為，這可從人在生活中處處體現自己的選擇、體現他認為自己應當怎樣活著，看出人的自由。這些選擇並非出於基因，卻「關乎個人所想像與欲求的結果，受個人信念、意見、理解、實踐、程序、規則、以及對能否欲求的認識所支配」 (Oakeshott, 2001, p. 65)。其次，我們也能從人總是得為自己的思想、言語、行為負責並提供理由，觀察到人們對「人有自由」的普遍預設（曾國祥，2018；Oakeshott, 2001）。

在文化心理學家這裡，除了 Vygotsky 承認人擁有有別於動物的自由本質 (Derry, 2004; Vygotsky, 1978)，Bruner (1996) 也曾從「負責」的觀點做出與 Oakeshott 類似的表達：「我們需要將自己視為受自我產生之意圖驅使的『行動者』。而我們也用同

樣的方式看待他人」(p. 16)，以致於我們總希望那些對自己無禮的人能說明理由；至於法律裡的「自願同意」、「責任」等概念，則是將此認識制度化的結果。Bruner (1996, p. 16) 認為上述認識乃是常識，是對「人的本質中的本質」的合理描述。

出於自由是人獨特本質的認識，所以 Oakeshott (2001) 再次得出「學習」乃是人本質性的活動，因為在現實中，這擁有自由的人無可避免地要學習去選擇、同時學習為自己的思想行為提供理由，並負起責任。依此脈絡，他曾提出著名想法：

教育之所以必要，是因沒有人生來就是人，身為人的那種特質，並非是會隨著成長過程漸次實現的潛質。人的新成員，並非是尋求適應環境以利存續的生物，卻是學習的人，有能力學習思考、在人設立規定的世界裡為自己設立規定，從而活出人的特質。(Oakeshott, 2001, p. 66)

換言之，人展現其獨特性的代價，便是他必須學習，儘管此過程可能帶來令人反感的緩慢、痛苦，但他的自由正寓於其中 (Oakeshott, 2001)，即唯有如此才能實現其擁有的獨特自由 (Bakhurst & Fairfield, 2016)。

而論到這重視自由之教育的合適進行方式，可藉由 Oakeshott 著名的「對話」比喻說明 (Oakeshott, 1975; Sypnowich, 2016; Williams, 2007)。即教育不應是教師對學習者的灌輸，卻應由前者引領後者，學習去理解和欣賞每個人與世界在不同經驗、描述、詮釋、欣賞角度下的特殊樣貌 (Bakhurst, 2016; Oakeshott, 2001)。Oakeshott (2001) 曾言：

藉著想像力，我們進入對世界與自身的多種理解模式裡，……在其中，我們學習去認識這些聲音，分辨觀點的不同模式，習得相合於這對話關係的智識與道德習慣，從而開始我們的人類生活。(p. 30)

而在另一處，Oakeshott (2001) 除了提出教學是「思想與思想的『多樣表達』」(p. 44)，也認為在真正的教育裡，學習者「將會知道，只是擁有一種『觀點』並不夠好，知道他所需要的乃是多樣思想」(p. 115)。透過提供豐富的理解、開放的對話，教育能成為一面鏡子，使學習者為自己版本的人生立法 (Oakeshott, 2001;

Williams, 2007)。借用曾國祥（2018）的比喻說，學習者如同：

身處多元世界的冒險家，必須藉著選擇與行動來親身探索這個分歧中充滿驚奇的意義世界。（p. 82）

若改以否定的方式表達，則 Oakeshott (2001) 認為教育不應只是提供指示，或「一套可用的道德與智識制服」（pp. 113, 115, 117），而是應使學習者從流行見解中解放出來，不固著於某種意識型態；教育不應是使人更熟練地去做這做那，而是要理解人的景況，學習如何成為人類生命的、自主且文明的支持者。而這正與先前提到 Bruner (1990, 1996) 對教育應使學習者能對思考進行思考、重估與重新制定文化所提供事物的能力，相互呼應。至於其對話比喻，也尤其合適應用於 DeSeCo 欲在衝突中學習開創新意義之「創造新價值」素養。借用 Haste (2008) 的比喻，即意味著人們能在彼此訴說中，尋找問題解決之道。

而論到 Oakeshott 所談論的「自由」有別於其他教育思想家之處，舉例來說，他尊重個人深思熟慮後所選擇的、無預設方向的「解放」，便與 Freire 已預設方向的解放有所區別 (Williams, 2012)。而在與 Dewey 的差異上，Oakeshott 既主張教育是為讓學習者認識可能的選項（如不同的思想觀點與意識形態），所使用的教學內容與實施方式，必然不像高舉兒童興趣的 Dewey 那樣「自由」(Sypnowich, 2016)。此外，Dewey 重視的對話是為支持民主、為民主社會服務的對話 (Garrison, 1998/2010)，這也與 Oakeshott 以實現個人自由為目的的對話有所不同。對此，Williams (2012) 曾指出 Oakeshott 「使教育成為對話」的呼籲之所以重要，即在於人們能藉由對話來檢驗自身的思考：

與自己的對話，是以與他人的對話為支持基礎，因正是在與他人——特別是教師——的對話中，我們的思想得到了探索和檢驗。若沒有接觸到他人的批評，那些與自己的對話，有可能僅僅落入自我放縱。（p. 117）

誠如 Oakeshott (2001) 所說，真正的教育能使學習者：

得到心靈的訓練，能掌握、更好地控制他自身力量與其成果，……不會甘於擁有一堆論證，好證明自己所信的真理。(p. 115)

綜而言之，當 Oakeshott (2001) 多次聲稱教育是種「解放」時，寓於其中的，便是人自由本質的實現。

三、Oakeshott 的教育哲學對 ESD 討論的回應

Oakeshott 的教育哲學固然與 DeSeCo 有超過四分之一個世紀的時間差，但本研究已嘗試指出兩者在理論層次上的共通性。具體來說，根據此教育哲學，（一）教育應使人使用自由、為自己選擇意義並據以行動，這對應於「承擔責任」；（二）教育應使人尊重並理解他人自由選擇的意義，學習處理不同意義的衝突，這對應於「處理張力與兩難」；（三）教育應使人學習藉由創造新意義，處理不同意義的衝突，這對應於「創造新價值」。此外，本研究認為 Oakeshott 教育哲學，還能用以回應 DeSeCo 目前所遭遇的質疑。即當 DeSeCo 藉由 Oakeshott 對人類獨特本質與處境的人文思考加以深化，並據此建立理論根據時，便能擺脫人們對過往素養教育側重實用的印象，強化其既有的人文特質與隨之而來的普遍性（底下將進一步說明），聲稱自身值得世界各國參考，卻不只在回應新時代的挑戰與議題——畢竟，世界各國不都面臨著同一套、或同樣強度的挑戰，對於永續發展議題也不盡然抱持著相同立場（如強永續或弱永續）。此部分誠如本研究開頭所提及，由於永續發展在本質上有爭議性、存在著多樣詮釋與利益關係，因此 ESD 領域的討論已不再把促進永續發展視為促進特定目標與完成特定任務，卻更強調要帶領學習者，透過持續不斷地理解與對話，學習妥協與尋求共識，從而實現對永續發展的追求。因此藉由 Oakeshott 的人文主義教育哲學來強化關心永續發展的 DeSeCo，正可謂以人文促進永續。按其對意義與自由的重視，ESD 所當做的，必不是高舉其中某種意見——哪怕它此刻位居主流——並向學習者灌輸，卻是要帶領學習者去認識它們、理解它們的理據，從而深思熟慮地做出選擇，自主且負責地參與在永續發展內涵的動態形塑過程裡。事實上，此想法不僅在 15 年後、學者 Wals 等人認為應透過對話與辯論來決定合適的永續生活方式 (Wals, 2007; Wals & Heymann, 2004) 的建議中得到共鳴，也與獲眾多大學簽署的《二十一世紀世界高等教育宣言》(World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century)、《巴塞隆納宣言》(Declaration of

Barcelona)、《愛知名古屋宣言》(Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development)在論到 ESD 應重視獨立思考、批判思維、溝通等能力(Engineering Education for Sustainable Development [EESD], 2004; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1998, 2014)的建議相契合——唯獨這些建議並未如 Oakeshott 的教育哲學有一完整體系。

而前面提到 Oakeshott 教育哲學能為 DeSeCo 提供普遍性，何以此特質相較於其他教育目的乃更具優勢，本研究認為，可先從反思其他教育目的之不足加以論述。參考教育哲學學者 Biesta (2016) 與 Wringe (2017) 的討論，若教育是為基本生存能力服務，除卻學界歷來已對「教育工具化」提出諸多批評，它也可能導致教育推銷特定職業、推銷關心物質滿足的幸福生活價值觀，從而令學習者視野受限，忽略其他追求的價值並複製社會不平等。又教育若是為良好社會服務，它也可能涉及對特定政治目標的背書（因它可能定義了何謂好公民），並要面對如何證成某些社會價值（例如社會主義或古典自由主義）更值得追求的難題。至於把教育視為為個人適性發展服務，則將面臨人們對「天性」的詮釋往往來自外部權威（人們並不認同一切天性都有價值），以至於通常受尊崇的「天性」其實沒有那麼「自然」、早已經過挑選。最後論到教育為提升心智服務——許多博雅教育論述可歸為此類，則它必須說明為何從本質上說，擁有較多的知識優於較少知識、較高的思考能力優於較低的思考能力、較高的道德表現優於較低的道德表現——但此類倡議往往視其為不證自明。

然而在 Oakeshott 這裡，他的創見即在於：教育乃服務於人重視自由與意義的本質，以及因此展開的獨特處境——因此可說它更多洋溢著人文教育氣息，從而翻轉了素養教育的實用傳統。而根據本研究，這些本質與處境固然曾出現在文化心理學者的論述中，卻從未得到像 Oakeshott 這樣系統化的整理與聚焦。或許正因如此，原本立基於文化心理學的 DeSeCo，便顯得過於心急與「務實」地去擁抱諸如第四次工業革命、移民衝突、永續發展等新時代挑戰，聲稱自己有能力回應這些問題，從而容易使自己停留在「解決方案」的層次上。但倘若 DeSeCo 能沿著 Oakeshott 的思考往根源探索，將發現其人文思考能為其提供更普遍性的基礎，足以與其他教育目的競爭。因 Oakeshott 雖具體描繪出人的獨特處境，但態度卻是開放性的——追求生存與否、成就良好社會與否、提升心智與否，採取強永續或弱永續觀點，都是選項之一，重點是教育應提供思索這些選項的機會。就此來說，經 Oakeshott 教育哲學

補充後的 DeSeCo 已不再是專屬於永續發展的教育建議，但參考它與永續發展議題的契合性，則能肯定永續發展將是幫助學習者培育素養的合適主題。

最後，本研究對 Oakeshott 教育哲學可能貢獻的討論乃異於歷來研究，因後者大多聚焦於其對職業教育的評價（例如，Bakhurst, 2016; Bakhurst & Fairfield, 2016; Franco, 2012; Sypnowich, 2016）、是否顯露出某種文化菁英思維而疏忽多元與弱勢者處境（例如，Franco, 2004; Standish, 2016; Sypnowich, 2016; Williams, 2007, 2012），以及高舉自由是否會導致真理的相對性（例如，Bakhurst, 2016; Sypnowich, 2016）等。又值得一提的是，儘管 Oakeshott 教育哲學可歸類為博雅教育，但其實並非所有的博雅教育倡議者都支持自由開放的對話——某些倡議者如 A. Bloom 更偏好讓學習者採納特定傳統 (Nussbaum, 1997/2010)。其次，歷來倡議者也未能就何以應採納博雅教育提供根本理由。對此，無論是 Newman (2012) 強調的心智發展，或 Hutchins (1968/1976, 1972/1994) 重視的人性與智慧之完美實現，或 Nussbaum (1997/2010) 主張需為民主社會培育堪負思考重任的公民，它們不過為既存的教育目的補充了內容。最後，縱然這些倡議者曾舉例的教學形式看似與 Oakeshott 教育哲學和 DeSeCo 的建議相近，但在理論上卻未必能與後者根據的文化心理學相通，更遑論為其建立哲學人類學基礎。

伍、結論

凡期望對永續發展有所貢獻的教育都面對著雙重問題：其一是它如何與永續發展本質上的爭議性對接，能公允地理解不同觀點再提出主張；其二則是它如何能與眾多教育目的並列，並聲稱自身值得採納。本研究發現，近 10 年陸續提出的重要 ESD 建議，程度不一地回應了永續發展的爭議性、支持相關教育應考慮不同觀點，然而，其中多數建議卻有立論不夠嚴謹的問題。相較於此，DeSeCo 建議經過多年發展，歷經不同領域學者與國家代表的反覆討論確認，也確實為許多國家採納參考。但本研究欲指出，DeSeCo 並非只是因為其嚴謹性而值得考慮，更是因其鮮少受到討論的理論基礎——文化心理學——對人類社會存在分歧意見與意見衝突的肯認，以及鼓勵積極理解、對話與勇於決策的態度，而能與永續發展爭議性以及 ESD 領域裡的討論高度契合。

然而，本研究也發現，DeSeCo 在純粹關心學習者個人發展要項的人文路線與回應新時代挑戰的實用路線上的模糊態度，使其難以宣稱自身較其他教育目的（為基本生存而教育、為良好社會而教育、為個人適性發展而教育等）更可取，從而導致許多學者懷疑 DeSeCo 的推展有造成全球化壓力的疑慮，恐忽略各國教育脈絡、或讓政府教育部門掌握更多權力。對此，本研究主張，Oakeshott 的教育哲學一方面能與 DeSeCo 的文化心理學基礎相通，另一方面則能透過隨人類重視自由與意義之本質開展的獨特處境、以及教育應服務於此處境的系統論述，為 DeSeCo 提供普遍性。同時，它拒絕理念灌輸、認為應帶領學習者參與對話裡，面對差異與衝突，學習溝通、協商、構思解決方案，從而回應真實且複雜的人類生活情境的教育態度，也能回應迄今仍在經濟發展、社會平等與環境保護各領域間持續拉扯的永續發展議題，以及 ESD 領域裡的反思與倡議。易言之，藉由 Oakeshott 教育哲學的補充，原本即回應了永續發展之爭議性 DeSeCo，其理論基礎所隱含的人文路線，如今能得到強化，它不僅為永續發展教育建立了一套值得考慮的教育哲學，它也能與議題熱潮之外、歷史悠久的眾多教育目的並列，主張自己是值得採納的。

誌謝

本研究由衷感謝臺灣師範大學環境教育研究所王順美退休教授在研究發展初期提供寶貴指導，同時感謝期刊主編、匿名審查委員與編輯委員的耐心審視與建議，使本文得以聚焦並凸顯貢獻。

參考文獻

- 李奉儒（2004）。**教育哲學：分析的取向**。揚智文化。
- [Lee, F.-J. (2004). *Philosophy of education: An analytic approach*. Yang-Chih Book.]
- 國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈（2015）。**十二年國民基本教育領域課程綱要核心素養發展手冊**。國家教育研究院。

- [Core Competencies Working Circle, Research Center for Curriculum and Instruction, National Academy for Educational Research. (2015). *Handbook for the development of core competencies in the 12-year basic education curriculum guidelines*. National Academy for Educational Research.]
- 曾國祥 (2018)。麥可·歐克秀。聯經。
- [Tseng, R. (2018). *Michael Oakeshott*. Linking.]
- 曾國祥 (2003)。人文教育、公民教養與國家權力：論歐克秀之教育理念。人文及社會科學集刊，15 (2)，365-399。https://doi.org/10.6350/JSSP.200306.0365
- [Tseng, R. (2003). Liberal education, civic cultivation and state power: On Oakeshott's idea of education. *Journal of Social Sciences and Philosophy*, 15(2), 365-399. https://doi.org/10.6350/JSSP.200306.0365]
- 蔡清田 (2008)。DeSeCo 能力三維論對我國十二年一貫課程改革的啟示。課程與教學，11 (3)，1-16。https://doi.org/10.6384/CIQ.200807.0001
- [Tsai, C.-T. (2008). The implications of DeSeCo's three-dimensional theory of competency for the 12-year curriculum reform in Taiwan. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 11(3), 1-16. https://doi.org/10.6384/CIQ.200807.0001]
- Brubacher, J. S. (2012)。教育問題史 (單中惠、王強譯)。山東教育。(原著出版於 1966 年)
- [Brubacher, J. S. (2012). *A history of the problems of education* (Z.-H. Shan & Q. Wang, Trans.). Shandong Education Press. (Original work published 1966)]
- Cole, M., & Scribner, S. (1997)。介紹。載於 M. Cole、V. John-Steiner、S. Scribner 與 E. Souberman (主編)，社會中的心智：高層次心理過程的發展 (蔡敏玲譯，頁 1-20)。心理。(原著出版於 1978 年)
- [Cole, M., & Scribner, S. (1997). Introduction. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M.-L. Tsai, Trans., pp. 1-20). Psychological. (Original work published 1978)]
- Dilthey, W. (2002)。對他人及其生命表現的理解。載於洪漢鼎 (主編)，詮釋學經典文選 (上) (李超杰譯，頁 93-109)。桂冠。
- [Dilthey, W. (2002). The understanding of other people and their life-expressions. In H.-D. Hong (Ed.), *Selected readings of hermeneutics classics* (Vol. 1) (C.-J. Li, Trans., pp. 93-109). Laureate.]

- Dryzek, J. S. (2008)。地球政治學：環境話語（藺雪春、郭晨星譯）。山東大學出版社。（原著出版於 1997 年）
- [Dryzek, J. S. (2008). *The politics of the earth: Environmental discourses* (X.-C. Lin & C.-X. Guo, Trans.). Shandong University Press. (Original work published 1997)]
- Garrison, J. W. (2010)。John Dewey's philosophy as education。載於 L. A. Hickman（主編），**閱讀杜威：為後現代做的闡釋**（頁 75-93）。北京大學出版社。（原著出版於 1998 年）
- [Garrison, J. W. (2010). John Dewey's philosophy as education. In L. A. Hickman (Ed.), *Reading Dewey: Interpretations for a postmodern generation* (pp. 75-93). Peking University Press. (Original work published 1998)]
- Hutchins, R. M. (1976)。教育現勢與前瞻（姚柏春譯）。今日世界。（原著出版於 1968 年）
- [Hutchins, R. M. (1976). *The learning society* (B.-C. Yao, Trans.). Today's World Press. (Original work published 1968)]
- Hutchins, R. M. (1994)。民主社會中教育上的衝突（陸有銓譯）。桂冠。（原著出版於 1972 年）
- [Hutchins, R. M. (1994). *The conflict in education in a democratic society* (Y.-C. Lu, Trans.). Laureate. (Original work published 1972)]
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2020)。變革抗拒：哈佛組織心理學家教你不靠意志力，啟動變革開關（陸洛、吳欣蓓、張婷婷、樊學良、吳珮瑀、周君倚、陳楓媚、梁錦泉等譯。財團法人中衛發展中心。（原著出版於 2009 年）
- [Kegan, R., & Lahey, L. L. (2020). *Immunity to change: How to overcome it and unlock potential in yourself and your organization* (L. Lu, H.-P. Wu, T.-T. Chang, H.-L. Fan, P.-Y. Wu, C.-Y. Chou, F.-M. Chen, & C.-C. Liang, Trans.). Central Satellite Factory System Promotion Team. (Original work published 2009)]
- Nussbaum, M. C. (2010)。培育人文：人文教育改革的古典辯護（孫善豪譯）。政大出版社。（原著出版於 1997 年）
- [Nussbaum, M. C. (2010). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education* (S.-H. Sun, Trans.). Chengchi University Press. (Original work published 1997)]
- Sachs, J. D. (2015)。永續發展新紀元（周曉琪、羅耀宗譯）。遠見天下文化。（原著出版於 2015 年）

- [Sachs, J. D. (2015). *The age of sustainable development* (X.-C. Chou & Y.-Z. Luo, Trans.). Commonwealth. (Original work published 2015)]
- White, J. (1997). 再論教育目的 (李永宏譯)。教育科學出版社。(原著出版於 1982 年)
- [White, J. (1997). *The aims of education restated* (Y.-H. Li, Trans.). Educational Science Publishing House. (Original work published 1982)]
- 小坂田摩由 (2023)。キー・コンピテンシーからエージェンシーへ——OECD の教育政策の変化における OECD 東北スクールの実践から見えるもの。人間文化創成科学論叢, 25, 61-72。https://doi.org/10.24567/0002003522
- 本渡葵 (2017)。DeSeCo のキー・コンピテンシー IReflectivityz の考察——IDefining and Selecting Key Competencies における Kegan の Scholarly Comments を中心に。広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 1 (66), 95-101。https://doi.org/10.15027/44770
- 西脇保幸、吉田浩幸 (2014)。法教育と DeSeCo キー・コンピテンシー～ PISA の視座を越えて。横浜国立大学教育人間科学部紀要, 16, 83-97。
- 松下佳代 (2011)。〈新しい能力〉による教育の変容——DeSeCo キー・コンピテンシーと PISA リテラシーの検討。日本労働研究雑誌, 53 (9), 39-49。
- 松下佳代 (2021)。教育におけるコンピテンシーとは何か——その本質的特徴と三重モデル。京都大学高等教育研究, 27, 84-108。
- 林寛平 (2018)。教育行政事象としての国際アセスメントと日本からの貢献のあり方。日本教育行政学会年報, 44, 176-180。https://doi.org/10.24491/jcas.44.0_176
- 倉田桃子 (2017)。PISA とキー・コンピテンシーの形成過程：DeSeCo 計画における議論の検討。公教育システム研究, 16, 1-29。
- 이상은, 소경희 (2019)。미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화 동향 분석: 'Education 2030'을 중심으로. 교육과정연구, 37 (1), 139-164。
- 성열관 (2014)。핵심역량 교육과정의 글로벌 규범과 로컬의 전유. 교육과정연구, 32 (3), 21-44. http://dx.doi.org/10.15708/kscs.32.3.201409.002
- 윤중혁, 김은영, 최수진, 김경자, 황규호, 박은영 (2016)。OECD '교육 2030 : 미래 교육과 역량'을 위한 현황분석과 향후과제. 한국교육개발원。
- 장제형 (2022)。'방법적 지식'으로서의 역량과 OECD 역량기반 교육론의 자기모순 - 라일, 오크쇼트, 폴라니의 논의에 기반하여. Korean Journal of General Education, 16 (6), 103-118。https://doi.org/10.46392/kjge.2022.16.6.103

- Bakhurst, D. (2016). Education and conversation. In D. Bakhurst & P. Fairfield (Eds.), *Education and conversation: Exploring Oakeshott's legacy* (pp. 5-25). Bloomsbury.
- Bakhurst, D., & Fairfield, P. (Eds.). (2016). *Education and conversation: Exploring Oakeshott's legacy*. Bloomsbury.
- Barber, J. P., King, P. M., & Magolda, M. B. B. (2013). Long strides on the journey toward self-authorship: Substantial developmental shifts in college students' meaning making. *The Journal of Higher Education*, 84(6), 866-896.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2013.11777313>
- Barrow, R. (1999). 'Or what's a heaven for?' The importance of aims in education. In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 14-22). Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2016). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The effectiveness of education for sustainable development. *Sustainability*, 7, 15693-15717.
<https://doi.org/10.3390/su71115693>
- Breiting, S. (2007). Is 'sustainable development' the core of 'education for sustainable development'? In I. Björneloo & E. Nyberg (Eds.), *Drivers and barriers for implementing learning for sustainable development in pre-school through upper secondary and teacher education* (pp. 19-30). UNESCO.
- Breiting, S. (2009). Issues for environmental education and ESD research development: Looking ahead from WEEC 2007 in Durban. *Environmental Education Research*, 15(2), 199-207. <https://doi.org/10.1080/13504620902807584>
- Breiting, S., Hedegaard, K., Mogensen, F., Nielsen, K., & Schnack, K. (2009). MUVIN in the light of international developments in environmental education. In S. Breiting, K. Hedegaard, F. Mogensen, K. Nielsen, & K. Schnack (Eds.), *Action competence, conflicting interests and environmental education* (pp. 13-22). Research Programme for Environmental and Health Education, Aarhus University.
- Breiting, S., & Wickenberg, P. (2010). The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark. *Environmental Education Research*, 16(1), 9-37.
<https://doi.org/10.1080/13504620903533221>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

- Bullock, A. (1985). *The humanist tradition in the west*. W. W. Norton & Company.
- Canto-Sperber, M., & Dupuy, J.-P. (2001). Competencies for the good life and the good society. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 67-92). Hogrefe & Huber.
- Caradonna, J. L. (2014). *Sustainability: A history*. Oxford University Press.
- de Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education*, 56, 315-328.
- Derry, J. (2004). The unity of intellect and will: Vygotsky and Spinoza. *Educational Review*, 56(2), 113-120. <https://doi.org/10.1080/0031910410001693209>
- Dodds, F., Donoghue, A. D., & Roesch, J. L. (2017). *Negotiating the sustainable development goals: A transformed agenda for an insecure world*. Routledge.
- Elkington, J. (1998). *Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business*. New Society.
- Engineering Education for Sustainable Development. (2004). *Declaration of Barcelona*. http://www.upc.edu/eesd-observatory/documents/BCNDeclarationEESD_english.pdf
- Franco, P. (2004). *Michael Oakeshott: An introduction*. Yale University Press.
- Franco, P. (2012). Un Début dans la Vie Humaine: Michael Oakeshott on education. In P. Franco & L. Marsh (Eds.), *A companion to Michael Oakeshott* (pp. 173-194). Pennsylvania State University.
- Fuller, T. (2001). Introduction: A philosophical understanding of education. In T. Fuller (Ed.), *The voice of liberal learning* (pp. xv-xxxv). Yale University Press.
- Garrison, J. W., Neubert, S., & Reich, K. (2012). *John Dewey's philosophy of education: An introduction and recontextualization for our times*. Palgrave Macmillan.
- Glasser, H., & Hirsh, J. (2016). Toward the development of robust learning for sustainability core competencies. *Sustainability: The Journal of Record*, 9(3), 121-134. <https://doi.org/10.1089/SUS.2016.29054.hg>
- González-Salamanca, J. C., Agudelo, O. L., & Salinas, J. (2020). Key competences, education for sustainable development and strategies for the development of 21st century skills. A systematic literature review. *Sustainability*, 12(24), 10366. <https://doi.org/10.3390/su122410366>

- Gough, S. (2002). Increasing the value of the environment: A 'real options' metaphor for learning. *Environmental Education Research*, 8(1), 61-72.
<https://doi.org/10.1080/13504620120109664>
- Grober, U. (2012). *Sustainability: A cultural history* (R. Cunningham, Trans.). Green Books. (Original work published 2012)
- Gustafsson, B., & Warner, M. (2008). Participatory learning and deliberative discussion within education for sustainable development. In J. Öhman (Ed.), *Values and democracy in education for sustainable development* (pp. 75-92). Liber.
- Haste, H. (2001). Ambiguity, autonomy, and agency: Psychological challenges to new competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 93-120). Hogrefe & Huber.
- Haste, H. (2008). Constructing competence: Discourse, identity and culture. In I. Plath, I. Graudenz, & H. Breit (Eds.), *Kultur – Handlung – Demokratie: Diskurse ihrer Kontextbedingungen* (pp. 109-134). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haste, H. (2009). What is 'competence' and how should education incorporate new technology's tools to generate 'competent civic agents'. *The Curriculum Journal*, 20(3), 207-223. <https://doi.org/10.1080/09585170903195845>
- Hattingh, J. (2002). On the imperative of sustainable development: A philosophical and ethical appraisal. In J. Hattingh, H. Lotz-Sisitka, & R. O'Donoghue (Eds.), *Environmental education, ethics and action in Southern Africa* (pp. 5-16). Human Sciences Research Council.
- Hesselink, F., van Kempen, P. P., & Wals, A. (2000). *ESDebate: International debate on education for sustainable development*. IUCN.
- Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, 23(4), 5-8.
<https://doi.org/10.1080/00958964.1992.9942801>
- Jickling, B. (2003). Environmental education and environmental advocacy: Revisited. *The Journal of Environmental Education*, 34(2), 20-27.
<https://doi.org/10.1080/00958960309603496>
- Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21.
<https://doi.org/10.1080/00220270701684667>

- John-Steiner, V., & Souberman, E. (1978). Afterword. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 121-133). Harvard University Press.
- Kashima, Y. (2019). A history of cultural psychology: Cultural psychology as a tradition and a movement. In D. Cohen & S. Kitayama (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (2nd ed., pp. 53-78). Guilford.
- Kegan, R. (1994). *In overheads: The mental demands of modern life*. Harvard University Press.
- Kegan, R. (2001). Competencies as working epistemologies: Ways we want adults to know. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 192-204). Hogrefe & Huber.
- Kristjánsson, K. (2023). *The new flourishing agenda in education: A report on the current theoretical state of play*. OECD.
- Lundegård, I., & Wickman, P. O. (2007). Conflicts of interest: An indispensable element of education for sustainable development. *Environmental Education Research, 13*(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13504620601122566>
- Magolda, M. B. B. (2001). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Stylus.
- Magolda, M. B. B. (2004). Self-authorship as the common goal of 21st-century education. In M. B. B. Magolda & P. M. King (Eds.), *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship* (pp. 1-35). Stylus.
- Magolda, M. B. B. (2007). Self-authorship: The foundation for twenty-first-century education. *New Directions for Teaching and Learning, 2007*(109), 69-83. <https://doi.org/10.1002/tl.265>
- Markus, H. R., & Hamedani, M. G. (2010). Sociocultural psychology: The dynamic interdependence among self systems and social systems. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 3-39). The Guilford Press.
- Mattingly, C., Lutkehaus, N. C., & Throop, C. J. (2008). Bruner's search for meaning: A conversation between psychology and anthropology. *Ethos, 36*(1), 1-28. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00001.x>
- Mckeown, R., & Hopkins, C. (2003). EE≠ESD: Defusing the worry. *Environmental Education Research, 9*(1), 117-128. <http://dx.doi.org/10.1080/13504620303469>

- Mogensen, F. (1997). Critical thinking: A central element in developing action competence in health and environmental education. *Health Education Research*, 12(4), 429-436. <https://doi.org/10.1093/her/12.4.429>
- Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the ‘new’ discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Newman, J. H. (2012). *The idea of a university* [大學的理念]. 中國人民大學出版社.
- Nicolaides, A. (2006). The implementation of environmental management towards sustainable universities and education for sustainable development as an ethical imperative. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(4), 414-424. <https://doi.org/10.1108/14676370610702217>
- Oakeshott, M. (1975). *On human conduct*. Clarendon Press.
- Oakeshott, M. (2001). *The voice of liberal learning*. Yale University Press.
- Öhman, J., & Östman, L. (2008). Clarifying the ethical tendency in education for sustainable development practice: A wittgenstein-inspired Approach. *Canadian Journal of Environmental Education*, 13(1), 57-72.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. Author.
- Peters, R. S. (1973). Aims of education: A conceptual inquiry. In R. S. Peters, J. Woods, & W. H. Dray (Eds.), *The philosophy of education* (pp. 11-29). Oxford University Press.
- Podoksik, E. (2003). *In defence of modernity: Vision and philosophy in Michael Oakeshott*. Imprint Academic.
- Portney, K. E. (2015). *Sustainability*. The MIT Press.
- Rauch, F. (2002). The potential of education for sustainable development for reform in schools. *Environmental Education Research*, 8(1), 43-51. <https://doi.org/10.1080/13504620120109646>

- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in education for sustainable development. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Eds.), *Issues and trends in education for sustainable development* (pp. 39-59). UNESCO.
- Rychen, D. S. (2003). Key competencies: Meeting important challenges in life. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 63-107). Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. (2004). Key competencies for all: An overarching conceptual frame of reference. In D. S. Rychen & A. Tiana (Eds.), *Developing key competencies in education: Some lessons from international and national experience* (pp. 5-34). UNESCO.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik. (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Hogrefe & Huber.
- Schnack, K. (1996). Internationalisation, and environmental democracy education. In S. Breiting & K. Nielsen (Eds.), *Environmental education research in the Nordic countries* (pp. 7-20). The Royal Danish School of Educational Studies.
- Schnack, K. (1998). Why focus on conflicting interests in environmental education? In M. Ahlberg & W. L. Filho (Eds.), *Environmental education for sustainability: Good environment, good life* (pp. 83-96). Peter Lang.
- Standish, P. (2016). A turn in the conversation. In D. Bakhurst & P. Fairfield (Eds.), *Education and conversation: Exploring Oakeshott's legacy* (pp. 111-126). Bloomsbury.
- Sypnowich, C. (2016). Conservatism, perfectionism and equality. In D. Bakhurst & P. Fairfield (Eds.), *Education and conversation: Exploring Oakeshott's legacy* (pp. 77-94). Bloomsbury.
- Taguma, M., Makowiecki, K., & Gabriel, F. (2023). OECD learning compass 2030: Implications for mathematics curricula. In Y. Shimizu & R. Vithal (Eds.), *Mathematics curriculum reforms around the world* (pp. 479-509). Springer.
- Taguma, M., & Rychen, D. S. (2016). *E2030 conceptual framework: Key competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)*. Directorate for Education and Skills Education Policy Committee.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998). *World declaration on higher education for the twenty-first century: Vision and Action and framework for priority action for Change and development in higher education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218308?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-3b0bed9a-c57d-4fb3-98d6-46ed60b81585>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Aichi-Nagoya declaration on education for sustainable development*. Author.
- Valsiner, J., & van der Veer, R. (1993). The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. In R. R. Cocking & K. A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 35-62). Lawrence Erlbaum Associates.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wals, A. E. J. (2007). Creating networks of conversations. In A. E. J. Wals (Ed.), *Social learning towards a sustainable world* (pp. 497-506). Wageningen Academic.
- Wals, A. E. J. (2015). *Beyond unreasonable doubt: education and learning for socio-ecological sustainability in the anthropocene*. Wageningen University.
- Wals, A. E. J., & Heymann, F. (2004). Learning on the edge: Exploring the change potential of conflict in social learning for sustainable living. In A. Wenden (Ed.), *Educating for a culture of social and ecological peace* (pp. 123-145). SUNY Press.
- Wiek, A., Bernstein, M. J., Foley, R. W., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B., & Keeler, L. W. (2016). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann, & I. Thomas (Eds.), *Routledge handbook of higher education for sustainable development* (pp. 241-260). Routledge.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

- Willbergh, I. (2015). The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>
- Williams, K. (2007). *Education and the voice of Michael Oakeshott*. Imprint Academic.
- Williams, K. (2012). Education as conversation. In E. Podoksik (Ed.), *The Cambridge Companion to Oakeshott* (pp. 107-128). Cambridge University Press.
- Wringe, C. (2017). *Understanding educational aims*. Routledge.

投稿收件日：2025 年 6 月 2 日
第 1 次修改日期：2025 年 8 月 25 日
第 2 次修改日期：2026 年 2 月 26 日
接受日：2026 年 3 月 10 日