

關係性認識論及其對教師之啓示

郭男先

慈濟大學教育研究所教育學碩士

摘要

在這一波九年一貫課程改革的過程中，對於第一現場的教師們可說是具有相當大的挑戰。爲了因應這樣的變遷，本文採用「文獻分析法」，從關係性認識論當中，析理出一些教師所應具備的教學態度，藉由此一機會分享個人之淺見。關係性認識論對教師的啓示，筆者認爲即是須營造一個和諧、民主、關懷的學習情境，鼓勵師生同儕之間建立起良好的溝通、對話關係，教師除了時時深度「理解」學生的學習經驗、社經背景之外，也應隨時檢視、省思教學過程中的每一個細節。

關鍵詞：九年一貫課程、關係性認識論、關懷倫理學

壹、前言

九年一貫課程推行至今，老師們由以往的每人隨手一本教師手冊，到現在要主動、積極的自編教材，讓老師們一時有點手足無措，本文最主要之目的就是要闡發此一觀念：「教師於教學上、教學活動設計上、課程安排理念上，需重視到自己與學生的關係以及學生本身的人際脈絡，如學生與同學的關係、與父母的關係、與朋友的關係、與社區的關係等，因爲這會影響到老師在進行教學時所可能產生的一些意料之內或之外的情況；另外，教師也必須考慮到自己所存在的社會文化脈絡之侷限性及自己週遭的人際脈絡之和諧性，這也同樣會影響老師的教學態度、教學方法與理念、教學活動、自我省察等之進行，進而，筆者希望老師能從此「關係性認識論」(relational epistemology) 獲得不同於前的心態、心胸以嘉惠並感染學生、生活週

遭的人，讓他們也能起而效尤。是以，本文希望能夠藉由「關係性認識論」教學理念的提出，讓教師及學生在教室活動進行中更能夠互助進而互信、互愛。

貳、關係性認識論之內涵探論

「關係性認識論」的哲學觀點對於一位教師之所以重要，在於教師所建構的認識論，不但會影響教師本身對知識的看法，更會決定一位教師如何教導學生知識？及教導學生什麼樣的知識？因此，教師必須不斷的去反省、批判自己所建構的哲學觀點，以便在學生知識的建構過程中，能夠扮演一個較為正確的引導者。

一、傳統哲學中的認識論立場與教育的關係

（一）就觀念論而言

認為有絕對的真理，真理是完美而永恆的，是超越於物質世界之外的，因此，要獲得普遍的真理，必需超越感官變異的世界，而進入觀念世界當中。教育內容特別重視能促使學生與永恆觀念相接觸的學科，以培養學生心靈發展，教師的角色占有關鍵地位，也就是要引導學生獲得實體知識(Knight, 1989/1995)。

（二）就經驗論而言

與觀念論有共同的立場，都肯定終極實體的存在，只是在追求知識的方式不同。經驗論認為知識是建立在感官知覺之上的，透過感官知覺來觀察已獲得知識。因此在教育歷程中，教師的角色主要是提供精確的實體知識學生，而教學方式則鼓勵學生親自去感覺、去體驗，透過感官經驗與真實世界溝通，並從感覺經驗中推論歸納出一般性原則(Knight, 1989/1995)。

然而，關係性認識論，對於知識的看法，以及在教育歷程中老師所扮演之角色的觀點，都與觀念論、經驗論不同，以下簡述關係性認識論的實質內涵。

二、關係性認識論的內涵

（一）知識的來源—藉由盲人摸象的預言故事來進行思考

由於每個盲人所摸到的都只是整頭大象的一小部份，所以盲人所想像的「大象」都是零散的、沒有代表性的。就如同在我們生活當中，大人們從經驗中獲得所謂「真實」的意義，再藉由語言將這些他們認為「真實」的意義傳給孩子，而孩子從這過程中便將這些意義內化為自己的知識。讓我們試著想想，這些大人們如何能確定他們所獲得的是真正確實的意義？也許大人們就如同那群盲人一樣，只是探究到真實意義的一部份而已，那麼如此直接地傳給孩子，是否造成孩子以為世界就是如此？由此可知，知識並非中立的，知識也並非如此客觀；知識會隨著情境脈絡的不同而有所差別。因此，我們應該瞭解到我們的能力有限，所以當我們在面對到許多訊息、知識時，必須再透過有效率的對話、協商與不斷檢證，進而建立理論(Thayer-Bacon&Bacon, 1998)。

所謂「正確」的判斷必須從社會觀點來看，因為我們每個人都是存在我們社會所建構的實體中，所以每個人對真理的認定都不一樣。(Thayer-Bacon&Bacon, 1998)。

（二）對真理的看法

傳統的哲學家試圖從不同的觀點找出一個普遍的、絕對的真理，不隨時空的改變而改變，即是一種放諸四海皆準的不變法則，他們也相信絕對真理的存在。但是，哲學家所宣稱某種絕對真理，有可能只是他個人對知識、對真理的一種詮釋，就像「瞎子摸象」的隱喻中，每個瞎子都認為自己摸到的才是真理，而誇大自己所能理解的一部份，膨脹自己的發現而認為那就是真理，而落入一種對真理的迷失之中。因此，現代的哲學家不再追求真理的絕對性，而認為真理是一種相對性，就如杜威 (J. Dewey, 1859-1952) 所言：「有效用即為真」，只有在日常生活中能夠幫助自己解決問題的才是真理。因此，個人所能理解與詮釋的或許只能稱的上是一種「局部的 (local)」真理 (Thayer-Bacon&Bacon, 1998)。

而關係性認識論所強調的亦是一種相對性真理，每一位社會成員是多麼的不同，他們來自不同的家庭背景、不同的文化脈絡、不一樣的生活經驗，如何能用同一種標準，套用在每個人的身上，來決定對或錯，每一個人都摸到大象的一個部分，如果每一位成員願意將自己的一部分貢獻與分享出來，或許我們可以這樣說，這種集合眾人的力量的看法，就更為接近真理。(Thayer-Bacon&Bacon, 1998)。

三、關係性認識論的基礎—關懷、尊重的態度

在一個民主、溫暖、安全的環境之下才能讓學習者願意表達、分享，也因為氣氛和諧，更能發展較健全的關係。有了這樣的互動關係，學習者便能經由不斷的對話來試著超越自己脈絡的侷限性，進而去瞭解別人的觀點，同時自省吾身的像法 (Thayer-Bacon&Bacon, 1998)，亦即是注重他人的感受、需求與保持彼此之和諧關係，知道自己是有限的，而且每個人都不一樣，因而能將心比心，以喜悅的心情，分享彼此的感受，並融入他人的生命。

四、關係性認識論的兩大基本假設

關係性的認識論基於兩大假設：(1) people are social being；(2) We are contextual social beings。這兩種對人是一種具有社會性與脈絡性的假設，可以推衍出關係性認識論的主要論點。人存在社會之中，對於彼此之間的互動是絕對避免不了的，互動關係的好壞，就決定於與人互動中自己所抱持的態度，彼此關懷、尊重、平等對待，就能夠發展出一種良好的互動關係，彼此真心相對、分享自己真實的想法，而不是爾虞我詐，永遠給對方錯誤訊息 (魯潔，民 91；Thayer-Bacon&Bacon, 1998)。

另一個脈絡性的假設，認為每一個人是來自不同的社會脈絡之中，析言之，每個人具有他不同經驗的獨特性，相對來說，也就是每個人具有其侷限性，這種侷限性會限制一個人的知識範圍，因此，不管是誰都無須驕傲與自大，唯有經由擴大思考 (Enlarged thinking)，試圖瞭解別人的觀點與不同的文化脈絡，同時也反省自己，接受多元的想法，才能擴大知識的視野，追求更為完整的知識 (魯潔，民 91；Thayer-Bacon&Bacon, 1998)。

綜合上述，可以簡單的說，所謂的「關係性認識論」乃指：個體是不能獨立於人際關係而存有的，然而在這存有中，人又會受到自身的社會文化脈絡所侷限，常

依自己的標準去衡量他人與自己相左的意見，我們要珍視彼此關係的和諧，並尊重、關懷、包容他人與我們的差異，且要時時省察自己固著的內心，因為我們都是有限的，自己的看法僅是一家之見而已，人不需固執己見與驕傲自滿，同時，還須時時與他人溝通、互動、討論，以彌補自己有限的視野。

參、關係性認識論於教師教學之義蘊

人之「存有」具侷限性與脈絡性，我們應該正視他人的差異，不應該用自己的標準衡量他人，要特別重視他人在不同情境中的不同需求，這是一種重視人際脈絡且著眼在生活週遭「關係」的考量，個體不能獨立於人際關係之中而存有，愛心、同理、照顧是人際交往的重點，同時我們需常常提醒與省察自己的內心，以關懷、尊重與包容他人不同的聲音來補足人之侷限與脈絡性給他人帶來之傷害。

關係性認識論運用於師生互動關係、課程與教學活動設計等，可以使教師注重師生之間是一種互為主體的關係，並能使其成為關懷學生人際脈絡與理解學生處境的好老師。

一、教師自我省察

關係性理念的觀點相當具有啟發性，可讓教師能更深一層的省思與建構其個人專業知能。

（一）對知識的看法

關係性的知識是人人可以參與建構的，它是來自每一天與人的互動中慢慢形成的，而非關在象牙塔中閉門照車的封閉知識，因此知識應該是開放的，不再只有專家、課本、老師的知識才能稱的上是知識。

（二）對真理的看法

關係性的真理是具有相對性的，其考慮到不同文化脈絡的差異性，與不同個體經驗的獨特性，每個人努力的去發現並尋求自己的真理，並加以分享。

（三）對人、對事、對物的態度

人是渺小、侷限的，每一個人相對於歷史、宇宙，是如滄海之一粟，無須驕傲與自大，唯有以一顆謙卑的心，對待別人，關懷對方，以誠相對，才能彼此互相學習成長。更擴大來說，自然界的萬事萬物，也都學習的對象，隱含著許許多多的豐富知識等待著你去挖掘、去發現。

（四）對教師角色的重新定位

關係性的認識論，對於教師所扮演的角色，必須重新加以定位，否則，教師容易陷入迷惘之中，而無所適從。以下對教師的定位加以說明：

1. 教師不再是知識的給予者，也不是學生學習知識的唯一來源，知識來自家庭、父母、同儕、媒體等社會各個層面。
2. 教師與學生互動過程中，雙方都是一種知識的「予取過程」(give and take)，彼此都在教，彼此也都在學，教與學的界線趨於模糊。
3. 教師必須營造一個關懷的情境，只有和諧的氣氛才能產生良好的互動，並且尊重每一位學生不同的聲音，也須要求學生傾聽別人的意見，因為，每一個

聲音代表著不同的觀點，都是知識的來源。

要成爲一位好的老師，不斷的反省與思考是必要的，適時的調整教師的定位，試著關懷學生，傾聽學生的聲音，擴大自己的知識層面，才不失爲一位專業的好老師。

二、教學方法與理念

(一) 教學方法

1. 啓發式教學

由於師生不再是以往的上對下關係，而是一種互爲主體性的關係，教師的身分更是從以前的灌輸者轉爲協助者，當學生有學習中有遇到問題時，教師就可以從旁協助，使學生能夠在繼續進行他的學習，學生也不再是無聲的知識收納者，因此教師必須屏除填鴨式教育方式，而採用「啓發式教學」，讓學生透過質疑、探索進而解決問題。

2. 關懷式教學，而非強迫灌輸

教師在設計課程時，必須要考慮到學生們的經驗背景、吸收程度的差異性，要讓學生真正體會課程內容的意涵，而不是一味的強迫學生囫圇吞棗的抄筆記。

3. 對話式教學

關懷倫理學強調師生間相互依賴的關係，其認爲教學包含以下四個主要成分 (Nodding, 1995)：

- (1) 以身作則：教師本身是否有以身作則做爲學生的模範是很重要的。
 - (2) 對話：老師必須讓學生參與對話。因爲關懷的形式有很多種，所以藉由對話來理解什麼是我們所能理解的關懷；要鼓勵學生讓學生去分析行爲的種類，並針對不同的種類產生不同的反應。
 - (3) 實踐：讓學生參與學習及反省如何關懷他人的實踐。兒童需要成人來示範如何關懷別人，與他們討論關懷所帶來的困難和回報、並向他們證明關懷到底有多重要。
 - (4) 肯定：可對學生鼓勵和確認，當我們肯定他人時，我們就是在確認別人有一份很好的本質，並鼓勵這個本質繼續發展。
- 可先由教師拋出問題，並讓學生多方面的蒐集相關資料，再透過不斷的討論與對話，了解同儕彼此之間的不同觀點以及不同的解釋，藉此釐清觀念，無形中也了解自己。再者，教師與學生也應相互傾聽、對話與溝通，以教學相長。

4. 「助產士」式教學

教師也要像「助產士」一樣，是把學生的知識「拉出來」或是引領他們說出自己還不要成熟的知識，此時老師有義務保護學生在課堂上勇於發表但「易碎」的知識及心靈，而非告訴他們還需要加強什麼？哪裡做的、說的不對？這樣容易傷害學生求知心靈的萌發 (Belenky, Clinchy, Golderberg, & Tarule, 1986)。

（二）教學理念

個體是不能獨立於人際關係而存有的，然而在這存有中，人又會受到自身的社會文化脈絡所侷限，常依自己的標準去衡量他人與自己相左的意見，我們要珍視彼此關係的和諧，並尊重、關懷、包容他人與我們的差異，且要時時省察自己固著的內心，因為我們都是有限的，自己的看法僅是一家之見而已，人不需固執己見與驕傲自滿，同時，還須時時與他人溝通、互動、討論，以彌補自己有限的視野。

三、教學活動

將上述關係性認識論轉化為教學的借鏡，可以發現：

- （一）教師首先應營造一個和諧、民主、開放的學習情境，才能鼓勵師生在安全無顧忌的立足點上相互討論與對話，教師本身也應隨時放下自己的權威性，尊重學生不同的聲音與解釋。
- （二）不論是教師與學生，或是同儕之間的互動關係是平等、良性的，透過對話與溝通，澄清師生、同儕間彼此的觀點，藉此了解他人、肯定自我。
- （三）教學活動是具有啟發性的，而非僵化死板的灌輸知識。
- （四）教學活動是像助產士一般，協助學生把他們的語言帶到世界上來，然後用老師的知識使學生與古今文化中的其他聲音溝通，以及鼓勵學生運用以習得的知識與日常生活中。

肆、結語

這一波九年一貫課程改革，讓教師不但要面臨九年一貫課程改革之過渡性所帶來的不確定感，又要面臨學生、家長給予的升學壓力，尤其是私立學校的老師，這方面的感觸特別深。職是之故，大部分老師的課程與教學一如往昔，以不變應萬變，甚而發展出了此類的打油詩：「教改像月亮，初一、十五不一樣，管它一樣不一樣，看它能拿我怎樣！」。

這一波的教改，對東部地區（尤其是花蓮、台東）的衝擊甚鉅，尤其是私立學校，因為它們通常會面臨師資流動率太頻繁的影響，以及教師授課時數超鍾點的因素，倘若私立學校又附設國、高中部，那老師們其實光把課上完就已經精疲力竭了，哪還有時間作多餘的教學設計與課程統整。

基於此，筆者提出「關係性認識論」的教學理念應用至教學現場，以此一教學理念進行教學，相信可以協助老師在短時間內「點子盡出」、「文思泉湧」，因為「關係性」的概念會讓我們注意學生的人際脈絡以及他們週遭的人、事、物，使我們的視野外擴，不再被自己的脈絡所限而不自知。以往老師們常以自己角度出發，想破了頭，就是為了要「灌輸知識」給學生，老師很賣力的教，學生卻很認真的睡，可能是老師用力想出來的知識並沒有符應於學生的「需求」，傳統的教學就像是「銀行作業」(Banking)：教師的角色是「存入老師認為可以構成真知識的資訊，『充實』學生」，而學生的工作只是「儲存存款」(Freire, 1971；Belenky, Clinchy, Golderberg, & Tarule, 1986)。所以，並不是九年一貫課程改革給老師們帶來了麻煩，而是老師們的教學理念需要重新整理。重視學生「關係」的教學，才能契合他們的生活經驗

與社會文化，關係性的教學其實就是一種統整的教學，可單就領域內統整以符合學生生活經驗，也可與其他領域做統整，這些都是關係性認識論之教學理念所重視的。

參考文獻

魯潔（民 91）。關係中的人：當代道德教育的一種人學探尋。《教育研究（大陸）》，23(1)，3-9。

簡成熙（譯）。《教育哲學導論》。台北：五南圖書。

Knight, G., R. (1989/1995) *Issues and Alternatives in Educational Philosophy*.

Belenky, M., Clinchy, B., Golderberg, N., & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.

Freire, P (1971). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seaview.

Noddings, N. (1995). Care and moral education. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education*. New York : Routledge.

Thayer-Bacon, B. J., & Bacon, C. S. (1998) *Philosophy applied to education: Nurturing a democratic community in the classroom*. Columbus: Prentice Hall.

方法不是外在的形式，而是內容的靈魂。

——德·黑格爾