

台灣教育道德主體性的重建—— 我們可以創造未來

溫明麗*

摘要

本文有鑑於台灣面對時代的各種衝擊，教育問題層出不窮，其中教育方向的迷失、教育方針的不明確更是癥結；再者，本文基於教育以德為核心的本質，從倫理的觀點探求台灣教育主體性的危機，並從良師興國的前提，期許師培機構與教師能強化批判性思考能力，並以之為教學的要旨，共同解決台灣教育主體性的隱憂，創造台灣的未來。本文採用批判性思考方法及分析分法，分別釐清主體性的意義、本質與內涵，並闡述教育主體性的內涵，進而反省台灣教育主體性的隱憂，最後呼籲師資培育機構應覺知其對教育的使命，恪盡教師職責，俾化解台灣教育主體性迷失的危機，並發揮「師者，社會典範」之功，此即藉著培養批判性思考能力，以彰顯台灣教育的主體性，並期能有助於厚實台灣創造輝煌未來的條件。

關鍵詞：台灣教育、主體性、批判思考

*溫明麗，榮譽教授

電子郵件：sophia.t04008@gmail.com

來稿日期：2010年8月8日；修訂日期：2010年8月20日；採用日期：2010年10月7日

A Reconstruction of Educational Subjectivity in Taiwan based on Ethical Perspective : We Can Change the Future

Sophia Ming Lee Wen *

Abstract

This article attempts to reflect on the issues of education aberration in Taiwan, especially those on educational dysfunction and dehumanity. As moral education is the core of education, that education aberration should be dealt with from the ethical perspective. Further, good teachers are believed to provide the impetus necessary for national development. Therefore, it is suggested that both teachers and their training institutes should take critical thinking ability as the objective of top priority in achieving objectives of education and ensuring educational subjectivity. In a nutshell, teacher-training institutes must prepare teachers who have critical thinking to enhance their beliefs and play as good models for the society.

Keywords: Taiwan education, subjectivity, critical thinking

* Sophia Ming Lee Wen, Emeritus Professor

E-mail: sophia.t04008@gmail.com

Manuscript received: August 8, 2010; Modified: August 20, 2010; Accepted: October 7, 2010

壹、前言——問題意識、目的與方法

數位時代加速了全球化的腳步，也激化了國家從封閉邁向開放的變革，加上民主思潮與主體性的喚醒，人類的需求變動頻仍，慾望也愈顯無窮，生活內容和幸福的境界也隨之「飄動」，求變、求新成為此世代的時尚，個人或社群（國家）價值觀的定位和重建，也成為個人生活與國家決策刻不容緩的議題，而所以能彰顯價值觀者乃主體性。個人生命如此，國家如此，教育更是如此。

本文之所以從倫理的觀點探討台灣教育的主體性，主要乃基於「德」是教育的核心，且教育活動的主體是人。質言之，教育實乃「知即德」之活動也；其次，當台灣面對數位時代、全球化、少子化的衝擊之際，不僅需要檢討過去，掌握現在，更需要面對問題，策劃未來，而檢討、掌握、解決與策劃在在顯示主體的「能為」與「應為」；前者展現行動力；後者則彰顯判斷力，此等判斷力即為倫理的思維。在此前提下，台灣教育能否順暢地永續發展，繫乎台灣教育主體性能否彰顯，而主體性於判斷、省思與抉擇之際彰顯出來，而且此均涉及人與人、人與客體世界的倫理關係。易言之，台灣教育的主體性若出了問題或式微，則教育決策或教育活動亦極可能迷失方向，此說明釐清與掌握台灣教育主體性對台灣教育發展的何去何從有其不可輕忽的關鍵地位。

教育主體性之所以重要，除了上述從教育和倫理的觀點可扼要澄清外，亦可由胡賽爾（E. Husserl, 1859-1938）創立現象學以降，主體性的問題就成為人文主義、美學、倫理學、心理學、社會學乃至文學和資訊等多個領域探討的重點可見一斑。另外，無論從台灣碩博士論文知識加值系統，或從Google網站，以關鍵字「主體性」、「教育」、「碩博士論文」搜尋即可證得主體性議題的重要性，尤其從女性主義、後現代、後殖民觀點出發的論文更是不勝枚舉¹。

¹由於此等文獻甚多，且此亦非本文的重點，故於此只舉出搜尋時呈現的第一筆、較近或不同領域的文獻，讀者若有需要，可自行搜尋，若再依據這些文獻的參考文獻進而延伸搜尋中西方對主體性議題的研究或經典名著的翻譯書籍等，則資料更是不少，且有愈來愈多的趨勢。例如，劉海莉（2000）之「藏傳佛教傳記的主體性與空性：伊喜措嘉佛母密傳的敘事研究」（輔仁大學比較文學所博士論文）；潘慧玲、梁文蕓、陳宜宜（2000）之「台灣近十年教育領導博碩士論文分析——女性主義的觀點」（婦女與兩性學刊）；陳儒析（2003）之「資訊科技與學校教育的批判教育社會學分析」（國立台灣師範大學教育系博士論文）；蔡芬芳（2003）之「現階段我國國民中學「學生主體性」發展之研究」（東海大學教育研究所碩士論文）；洪禡韓（2006）之「95高中歷史課綱修訂脈絡下高中歷史教師主體性之探究」（台灣師範大學歷史研究所碩士論文）；潘明福（2006）之「台灣原住民族主體性教育之探討：以三地國小為例」（國立中山大學高階公

主體性為何？教育是否具主體性？台灣教育是否具有主體性？該主體性是否已經衰頹²？何以台灣教育需要主體性？這些問題涉及在台灣社會脈絡發展下的教育活動，故本文思考這些問題的過程中，也期望能暫時掙脫教育的現實面，並建立教育實踐的本體論基礎，俾讓台灣教育的發展一方面能涵蓋歷史與社會脈絡的文化層面；另一方面，也能透過後設與批判的思維，兼顧本土與全球化的時代浪潮，從而指出台灣教育變革的主軸及台灣教育發展之何去何從，尤其期能重拾台灣民眾和教育決策者對教育的關注和信心，讓台灣教育的未來能發揮自我檢視、自我發展、促進社會發展與創新文化的功能。

文本既旨在探討主體性，則無論對於文獻或論述也將採取批判的觀點和方法。故論述過程中批判性思考的質疑、反省、解放與重建的辯證歷程即為重要方法。以下首先釐清主體性的本質、意義與內涵；進而闡述個人對台灣教育主體性的憂慮；最後，呼籲師資培育教育機構及工作者應發揮魄力，展現智慧，並勇於承擔重建台灣教育主體性的職責。

貳、主體性的本質、意義與內涵

一、主體性的本質——自我意識與自省能力的彰顯

舉凡論及主體性，雖可溯自笛卡爾（R. Descartes, 1596-1650）的「我思故我在」，或康德（I. Kant, 1724-1804）的批判精神，但本文之所以採用黑格爾（G. W. F. Hegel, 1770-1831）《精神現象學》（The phenomenology of mind）（國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文）；吳遠山（2008）之「視覺藝術教師敘事課程實踐之研究」（國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士論文）；黃俊儒（2008）「台灣鄉土課程論述之系譜學研究」（國立台北教育大學課程與教學研究所博士論文）；郭木山（2008）之「國小教師教學生活世界的宰制與覺醒」（國立台南大學教育經營與管理研究所博士論文）；邱玫惠（2008）之「論人體、人體組織及其衍生物於民法上之權利結構」（東吳大學法律系博士論文）；邱建章（2008）「運動全球化對在地運動主體價值的衝擊與回應」（國立台灣師範大學體育系博士論文）；林叡珊（2009）之「論張系國《傾城之戀》中人的主體性」（第二十二屆南區碩博士生論文發表會）論文集；蕭宏光（2009）之「我國家長教育權在國民中小學行政運作合理性之研究」（國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士論文）。另有譯著，如萬俊人、朱國君、吳海針（譯）（1992）。F. R. Dollmayr著。主體性的黃昏（Twilight of subjectivity: Contributions to a post-individualist theory of politics）等亦屬之。

²當提到主體性的衰頹時，即意謂著主體性曾經風光、鼎盛地存在過。只是，台灣教育的主體性是否曾經鼎盛地存在過？作者對此持保留態度（Wen, 1992），故也主張台灣教育發展的首要之務即在於展現其主體性，並使主體性向成熟的方向邁進，此等論述即本文從倫理的觀點所鋪陳的內容，也是作者的初衷。

spirit) 的觀點，主要因為主體性的釐清雖然是本文的重點之一，但並非對主體性進行歷史脈絡的審視和析離，而在於釐清主體性之自省能力的本質，以及主體性之辯證精神，尤其主體性本質所彰顯的自我意識更是台灣教育亟待提升的一環，故直接引用黑格爾的論述應屬適切。黑格爾指出：

我們所了解的意識有兩個目的 (objects)：一則是物自身 (in-itself)，另一則是把握物自身本身的意識。把握物自身的意識首先就是意識對物自身的反省 (reflection)。意識是心靈的活動，而非客體的活動，而且此等心靈的意識活動對物自身的客體 (進行反省) 即產生知性知識……於是經過意識認知後的物自身就不再只是客體……而是被意識認知的存在體 (the being-for-consciousness of this in-itself)。(Hegel, 1977: 55)

由上可知，黑格爾所稱的「意識」就是自我內在心靈對於客體的認知活動，意指透過意識的活動，人可以掌握事情真相或本質；而被掌握的客體（或稱「物自身」）不再停留於客體自身；再者，意識經過邂逅、分析、判斷與理解，便可轉化為知識。簡言之，當意識「接觸」而「掌握」物自身之後，無論物自身或意識均產生了改變，此時物自身與意識已經結合為一，然而此新的結合體並非最終的真理，故也不具普遍性，但卻形成理性認知和判斷外在事物的「觀念或思想」(conception)。由此可見，沒有自我意識就沒有自我反省，因為，「欠缺自我意識，就無法區分自我 (ego) 與無意識」(Chiesa, 2007: 109)。綜言之，在此意識與物自身接觸的過程中，意識也逐漸形塑其條理性、邏輯性，並據以進行另一個接觸或認識的判斷，此意識的認識與判斷過程即為自我反省，也是倫理思想的主軸。

在上述自我意識認識事物與自我反省的過程中可以清楚看到下列兩件事：第一，外在客體和內在意識的改變；第二，基於外在客體和內在意識改變後，超越外在客體和內在心靈的觀點隨之產生。由此可以推知，人的發展、社會的改變、文化的陶成等也可逐漸形成，並不斷豐富。基於此，我們也可以說，主體性的本質在於意識與客體接觸後的思維與判斷，此等思維或判斷不是抽象的概念，而是一個真實的行動 (agency)。行動即明確地說明主體所具有的能動性。總之，主體性不是抽象的、靜態的概念，也不是存而不論的樣態，而是融入生活、且與他者產生關係後的能動體，此等能動體的行動其實就是自我不斷的反思。自我自透過此等反思的歷程與結果，乃不斷超越；同理，社會也隨之

逐漸邁向成熟，文化也在反思中不斷形塑並發展。

二、主體性的意義展現覺知→抉擇→超越的行動

意義彰顯的結果就是功能，而主體性展現的意義就是主體性發揮的功能。一個人彰顯其存在的意義，乃透過認知、信念、態度和行為，此四則可能採取個別或整體「行動」，但因為人是社會動物，必須融入社會而生存，故無論個別或整體行動均指向自我的實現與社會倫理性的圓熟。如上所述，若物自身不限於自然之物，而及於社會的他者，則意識與物自身結合的觀念就是互為主體的倫理性。莫理斯（Van Cleve Morris）也同意上述的觀點。他說：

所有思考的基礎是「人的主體性」（human subjectivity），亦即個人存在的覺知，所有智性的探索必須是從這個主觀的基礎開始。（Morris, 1990: 21）

哈伯瑪斯（J. Habermas, 1929-）（1995）指出，現代世界運作的原則就是主體性的自由行動，他並用「自由」（freedom）、「反思」（reflection）來定位「主體性」（subjectivity）。再者，在定位主體性的過程中，人的反思和抉擇結果即產生價值，也將價值帶入人類的生活中（Morris, 1990）。學校是社會的機構，學校教育是人類生活的一環，因此，教育活動也應該在人類的反思、判斷與抉擇中形塑價值觀。同時，教師的責任即在於觸動學生主體性的實踐行動，並在師生互動的教學活動中共同形構社會、發展文化。舉凡實踐性的活動必定涵攝倫理或道德的規範性，學校教育活動的實踐性也必定是具規範性的行動，因此，主體性應是學校教育活動不可或缺者。此所謂學校教育活動，除了指狹義的課程與教學活動外，也涵蓋師生互動、同儕活動、以及各種顯著和潛在課程。

大抵言之，我們熟知的東西未必是我們真正知道的東西，「知其所以，而不知其所以然」就是典型的例子。但是，我們卻可能由於熟知，反而容易習以為常，於是自以為是地認定自己所熟知的一切即等同於真理或真知。意識型態的牢籠就是運用這種方式將人類的主體性網綁起來。若欲掙脫此等牢籠必須具備蘇格拉底（Socrates, 469-399 B. C.）所強調的「知汝無知」的自知之明。一個人具有知汝無知的自知之明，方可覺知自己所熟知之事物的真假，也方能判斷事物的是非與價值，此等自知之明的覺知、理解、體驗與反省的能力和活

動均屬主體性開頭的功能，更是批判性思考能力的展現。人類也因為基於此等主體性，乃有能力掌握真知，也能反思社會生活的倫理規範和政治法規之適切性，並對之採取遵守、服從、抗拒或重建；此外，也基於主體性的功能，人類遂不致於因為誤解、迷失、或自我功能的固著與扭曲，而一味地盲從或抗拒（Bleich, 1975）。於此，主體性彰顯的意義與功能不只是行動性，更是自省性與開創性，此均體現批判性思考的能力³。

主體性既是靜態的存在體，也是動態的中介物，更是無窮可能的解放、開展、創新與超越的因子。主體的動態功能不僅展現能動性的意義，更隱含主體性「對人類經驗與知識的批判」（Carr, 1999: 22），甚至於對認知或規範背後的形而上價值的再檢視，此等再檢視的過程可能是一種破壞（destruction）或消亡，卻也同時具有勇往直前與新生的積極意義。人類及其生活的社會也因為主體性兼具此等積極與消極的意義，故具主體性的人既不會迴避問題，也不會害怕面對問題，如沙特（J-P. Sartre, 1905-1980）（1956）所言，人也是藉此方能顯示其存在的意義與價值。

綜言之，主體性的本質是自我意識，其行動展現於自我反省，其意義則顯露於主體性與客體或他者接觸後的省思與不斷的超越（此即批判性思考的真諦和功能）。就黑格爾（1977）的觀點言之，主體性是整全性的基礎，故沒有主體性，整全性將無法被掌握，也無法被彰顯；主體性在自身不斷轉化、成為中介、又形成超越的辯證性運動歷程中不斷地自我實現，並逐漸與世界融為一體。一言以蔽之，整體（全）性即透過主體性的辯證歷程而圓滿。由此可知，自我主體性之所以可能無限的開展與超越，乃基於主體的雙面特質——即一方面具能動性特質；另一方面具有被動的因子。此互為矛盾的正反兩面的主體性，不但不會阻礙主體的發展，反之，更因為對立而使主體性在客體與主體間不斷地透過自省而超越（Carr, 1999）。基本上，上述主體性的各種意義均可簡約地歸屬於人的思考本身。

由上述主體性的意義可以推知，教育若欠缺主體性，教育的整體目標也勢必無法達成；同理，若欲讓個體成為有教養的人，則必須啟發或「教會」他/她使用其自我意識，並開展其辯證的心靈能力，此即助其善用批判性思考審視人類的知識與經驗，進而對人類的傳統與歷史有所篩選、傳承與創新。再

³黑格爾哲學之自我意識的辯證最後導向一個「封閉的圓」——即絕對精神。但本文只採用黑格爾的意識概念與辯證方法，卻不導向封閉的圓，而是邁向一個無限可能、開放的螺旋式進程。作者此觀點及批判性思考概念的形塑，部分受哈伯瑪斯理性論辯（rational discourse）及其「未完成的現代化計畫」（unfinished project of modernization）等觀念的啟發。

者，發揮基於主體性的作用，人在每次省思之後都將給自己和人類一個新的開始。更真確的說，主體性給自我和人類提供的是一個新的和不同於以往的動力與方向，此等主體性既含蓋個體和社群的內涵，也具有實踐性和形而上的本體意義。

三、主體性與教育主體性的內涵

主體性指涉一個人的觀點或意見，也包含其內在的情感（feelings）、信念和欲求（desires）（Wikipedia, 2010）。據此，主體性彰顯的是個殊性、獨特性，而此主體性的個殊性和獨特性正奠基於個人的經驗和意識。惟個人的集合即為社群（Durkheim, 1997），故社群的主體性亦與個體的主體性一樣，具有獨特性和殊異性，社群並以之與他者有所區別，也以之與他者互為認同，此亦是多元文化有其融通性，但亦需強調各文化的主體性之故。

哈伯瑪斯（Habermas, 1995）引述黑格爾《精神現象學》一書中的論述，指出「主體性」的現代性意義包涵下列四大的特質：

（一）個體性主義（individualism）：現代社會應尊重個體的差異性，個體應充份體現其特殊性，並以滿足個人的特殊性為最大需求。

（二）批判的正當性（the right to criticism）：個體必須自覺地意識到自己所認同之事物皆源於充足之理由，而非任何權威。

（三）行為的自主性（autonomy of action）：每一個個體的行為均擁有絕對的自主和自由，但自由意志的表現意味個體必須對自身的行為負責，而不是「任我行」（anything goes）。

（四）自我的概念化（idealistic philosophy itself）：黑格爾認為現代精神的任務是以哲學來理解現代的觀念，故具現代性的個人必須反思時代的意義。

若將上述四方面的主體性推論至教育活動，則具主體性的教育活動也必須（一）以滿足個人的特殊性為最大目的；此外，（二）教育的歷程必須強化批判的能力和精，沒有經過批判和檢證的知識是不值得學習，也無法與自我的生命融為一體；同時，（三）無論教與學都是自由主體的意志／意識活動，故學校教育活動不應該範圍個人理性的發展，也不應以任何理由限縮個人的自由意志；最後，（四）教育必須養成個人自我反思的能力，學習也必須透過個人的反思而進行，批判性思考與解決問題的能力遂不可或缺。

杜爾梅耶（Fr. R. Dollmayr）也認為：

在現代哲學用法中，主體性或實體最主要的往往是作為理論意識（甚至是先驗意識）的同義語，因此，人們把它解釋為一種認識論的前提……也具有實踐主體、行動主體及人之主體的特徵。（萬俊人、朱國君、吳海針譯，1992：19）

除了上述個體的主體性意義外，主體性也含有社會層面的意涵，即因著個體具自主自律的意識，且每個人都要求獲得他人同樣的尊重，視他人為相互平等的「同類」，無性別、貴賤、種族等區分，正義或民主社會於焉產生，且在社會中不斷創造，並逐漸匯整個體意識（萬俊人、朱國君、吳海針譯，1992），形成社會面向或社群生活的主體性。個體之主體性與他者之間達成相互主體性的過程中也會遭遇共識或互為主體性無法達成的困境，此困境可能來自於自我的內在堅持，亦可能來自外在不符合正義的環境，此時主體性需要彰顯的內涵就是智慧和意志力，並展現出力量：藉智慧以解開迷霧；以意志力包容與等待共識。教育活動本身更是如此，因此，在教學過程中，教師除了必須具備專業的智慧外，更需要具有包容與等待學生成熟的意志力。

由此可推，主體性的內涵包含個體的自主自律、對人類尊嚴的尊重、平等的對待、擁有自由意志與自我發展等核心概念，同時也強調主體的殊異性特質，以及其內在的意志力。平等自由、自主自律、自我發展是實踐理性所以可以運作的關鍵，而承認及維護人的尊嚴，並相互尊重人的獨特性，即個體與社會（含自然）關係架構起來的倫理性。主體性因為個人的自主性自律和自省，以及社會倫理的實踐，方不致成為抽象、空泛的認知。總括言之，主體性並非個體的完美無缺，反之，主體性是個體或社群不斷批判與反省的實踐歷程，並在此歷程中超越形而上的抽象理念，真實地參與個人與社會生活，進而成就其發展。

上述主體性的內涵一則與教育活動的內涵息息相關；再者，主體性內涵所以能彰顯，乃因為其與所對應的客體碰觸後激盪出意義所致。故，本節在闡述主體性內涵時，一併討論教育主體性的應然性內涵，並檢視教育活動欠缺主體性迷失的現象。

主體性是西方文藝復興之後興起的人文精神，又是彰顯現代化思想的主軸，雖然其強調的個體性色彩較為濃厚，但本文探討教育主體性時，並不將主體性限於個別性（individuality）。相反的，從批判性思考的觀點言之，美好生活必須兼顧個體的自主性自律和社會生活面的和諧性（溫明麗，1997），因

此，無論社會面的主體性或機構的主體性都將涵蓋在本文主體性的概念中一併討論，本文也因為納入社會層面，因而亦可避免主體性陷入主觀的唯心主義或個人理性獨白的缺失。

質言之，本文主體性的倫理觀點以「互為主體性」⁴之反思與辯證思維的形式與活動透顯出來，並藉此化解主體性流於主觀與獨斷之隱憂。無可諱言地，作者此觀點深受黑格爾辯證倫理學及哈伯瑪斯溝通行動理論觀點的影響，故本文對教育活動中科學掛帥之工具理性，以及意識型態宰制與社會正義扭曲之教育現象也持批判的態度；在概念分析方面，本文也採用笛卡爾（Descartes, 2008）《方法論》（Discourse on the method of rightly conducting one's reason and of seeking truth in the sciences）所提到的避免偏見、化繁為簡、歸類、由部分再整合至全體重點的科學方法，並藉此確立自我的主體性（*cogito ergo sum*）。雖然本文兼採批判和分析方法，但是本文的主體性仍限於以人為中心的觀點，尤其是人的自我理解、自我反省、自我實現，以及社會的正義與和諧等，都可視為本文以人為中心之主體性的內涵，故本文亦從彰顯台灣教育主體性的喪失功能和欠缺人文性，來釐清、確定教育主體性，並期能避免主體性的迷失（*aberration*）。

質言之，本文除了從反思⁵與批判的心理活動來呈現教育的主體性外，也從教育活動之社會和自然面向的義務心、責任感、關懷情與感恩等態度與行徑來標榜主體性，此正是教育活動兼顧理性與情性之整全的教育精神和目的之所在。於此，本文也同時預設教育活動的主體性應涵蓋理性與情性、個別與群體的面向。教育活動之主體性內涵所以能如此預設，主要基於教育目的涵蓋了個人與社會的發展，也融合了知識、情意和技能的面向。更甚者，從教育的終極關懷——追尋人類的幸福與至善（*sovereign good*）⁶言之，教育主體性必須以「人為中心」的關鍵概念是無可避免者。

⁴此所稱「互為主體性」涵蓋的範圍包括社會生活、人與自然、以及個人與社會領域等涉及政治與社會之倫理面向。

⁵反思的概念可追溯自笛卡爾的理性主義哲學。

⁶「至善」是否又會陷入以普遍性範限主體性的危機，此乃端視我們看待「至善」的觀點。析言之，若視「至善」為先驗乃至超驗的存在，遂不可逾越，則必然壓抑了主體性的自由度和自主性（Chiesa, 2007）；但若視之為一個變動的概念，則「至善」的內容可以與時推移，則更能彰顯主體性的真諦，此亦與本文宣稱之教育倫理觀點的精神甚為接近。

參、對台灣教育主體性的憂慮

釐清主體性的本質、意義與內涵，繼之，欲追問的是：教育的主體性何在？台灣教育的主體性是否已經式微？我們又該如何？從何處檢證教育的主體性？本文一則從歷史脈絡——分析教育活動的內涵與其進程，俾顯露教育主體性的轉變；其次，從社群與集體意識的觀點，闡述教育活動中工具理性化以及集體意識型態宰制之缺失，期此反思的結論能作為省思及重建台灣教育主體性的依據與素材，並從師資良窳的立場，論述台灣教育主體性迷失的「義務承擔者」亦應是台灣教育主體性重建的「先驅者」。易言之，此承擔者與先驅者即為教師及師資培育機構。本文期能藉此喚醒教師自我反省的意識，俾彰顯台灣教育與社會發展及文化的傳承與創新，在在需要教師重建其教育良知，師資機構及社會均應激勵教師自我領導，並致力於促使教師成為社會典範，所謂「行為人師，學為世範」是也。簡言之，為解決問題，就必須先掌握問題的癥結，故以下以教師為討論的對象，探討台灣教育主體性的隱憂或已經呈現的問題，進而對教師與師資培育機構提出懇切的呼籲⁷。

一、人與自然的爭道觸動主體性的起落

理論上，每個時代都有該時代的主體性，人類的歷史如此，教育亦然。舉例言之，古希臘教育的主體性呈顯於對自然法則的依循，如道家所稱之「法自然」；中國農業時代所以「日出而做，日落而息」，也是法自然的生活方式；西方中古世紀加入了神的意識，乃產生「信仰」之主體性；相對的，傳統儒家則以「生活」為基底，彰顯人的主體性。黃俊傑認為，傳統儒家的教育有下列三項涵義：

教育作為「主體性的覺醒」，教育作為「典範的學習」，教育作為「社會政治改革的事業」。（黃俊傑，2003：188）

本文不在討論黃俊傑的看法是否正確，只是借用此觀點來討論台灣教育

⁷雖然，將台灣教育主體性的種種問題皆期望由師資培育機構與教師完全承擔責任可能對教師或師培機構而言並不完全公平，但是，若以「良師興國」的使命言之，則台灣教育的問題仍應由師資培育機構及教師能承擔「先天下之憂而憂」之責。畢竟，任何人都曾經過師資培育機構培育出來的教師之手的教育，故在反省或怪罪他人之前，宜先自我檢討，此也是教育人員所以能為社會榜樣的作法和行徑。

主體性的本質與內涵。姑且不論上文提及的「主體性的覺醒」、「典範的學習」、及「社會政治改革的事業」等教育內涵是否可能使教育淪為工具，然而其中「主體性的覺醒」已經呈現教育主體性的不可或缺，也隱喻教育主體性流失的可能性與事實，因為若主體性不流失，則不必再呼籲大家要覺醒；其次，「社會與政治的改革」亦彰顯主體性對生活環境的不斷改善與超越；至於「典範的學習」更呈顯儒家教育所強調之主體性的自我省思能力和謙卑（humility）的精神。此精神猶如柏拉圖（Plato, 427-347 B. C.）（1968）《共和國》（Republic）篇中所指涉的，維護正義之智者除了本身具有德行外，還需要能維護社會的規範，並恰如其分地分配社會資源與任務，且能以身作則，帶領社會邁向正義之途。易言之，師者，即應無所卸責地承擔此人文與文化建設的使命。

六祖云：「內心謙下是功，外形於禮是德」（六祖大師法寶壇經，2010：79）；又云：「不離自性是功，應用無染是德」（六祖大師法寶壇經，2010：80）。此所謂「功德」，亦符合教育以德為核心之本質。教育之所以以德為核心，除了彰顯人性本善的本質外，更要使善之本性體現於行動中。若以當代語言稱之，則教育本質與目標在於闡揚人所具有之善的本性，並讓善的本性發展成淨化社會的文化力量，因此，教師的教學績效與專業也必須同時彰顯善與德的意涵。

善與德之德行，除了思維和心性外，更需要覺知與行動方得以致之。一般或稱：專業（professionalism）與績效（accountability）彼此對立⁸，但若以辯證思維論之，則「專業績效」（professional accountability）一詞，一則可化解專業與績效概念上的對立（Goldstein, 2010）；再者更可清楚地標榜教育既追求專業，也講求績效的目的。惟教育的本質不可被市場化的機制所宰制。教育的本質如前所強調的，必須以德為核心，以覺為行動。職此，教師的專業亦應體現德的本質，教育的績效亦不應脫離德的精神。若教育不再發揮德的本質與功能，則教與學的活動已然乏績效可陳，教育本質的「覺和悟」也自然無法彰顯⁹。

⁸此所以說「專業」與「績效」對立，最主要乃基於專業強調教師的自由權、自主性而論；相對的，績效則強調教育活動的客觀性成果，而且常指偏向工具理性或數學計算式理性的數量化成果。

⁹依據《白虎通》之解釋，「學者，覺也、悟也」（陳立，1976：85）。若以當代的語言說之，則是反省、檢證與批判性思考能力。《白虎通》是否真為紀錄東漢章帝時學術會議討論之文獻，史家仍有爭議，但此非本文探討重點，不介入討論，僅取其中與本文相通之要義，但因具有「天人

文藝復興時期，人的主體性又被重新恢復。人的主體性在科學啟蒙時代可謂達到顛峰，此後，一切教育活動乃返回以人為主的基調（Ball, 2006），甚至以人定勝天為教育的立論基礎，期能透過教育，開發人的潛能，進而掌控與創造自然與人的世界，乃至於認定神的世界也是人所創造的成果。然而曾幾何時，強悍的人類卻在科技突飛猛進與數位時代打破時空界限之際，其主體性再度晦暗不明。在自然科學理性的大軍壓境下，「主體性的角色已被顛覆」（Chiesa, 2007: 116），人反而成了默默無聲的一群（the dumbness）。台灣教師的社會運動或向社會發聲或對權威挑戰，但若相較於其他社會運動者而言，則猶如史碧娃克（G. C. Spivak, 1942-）所指稱之「下層階級者未能發聲」（subaltern can not speak）之被殖民者一般欠缺自信，也喪失主體性（Spivak, 1996: 203），總是社會最沈寂的一群。

基本上，美國教育重視績效與卓越，其雖強調家長的參與、教師的專業自主，但是績效與卓越的價值仍凌駕於公平參與、社會正義和專業自主之上（Sergiovanni, 1999）。台灣教育活動中也處處可見「無聲勝有聲」的場景：教師不提問，學生不質疑，教學只是朗朗誦書蛙叫聲，卻無法隨心所欲地以我口表明我心，更未常見師生心靈的智慧交會所散發的生命力與光輝；同理，教育績效評比的標準與內容仍是社會認同的「高分」、「第一」、「名校」、「豪門」等，此可由每年指考後各高中、大學、考生與家長對辦學績效的評比、對學生學習成效的論斷等總不外是：哪所高中有多少人考上台大？最低分又落在何校？同理，社會的婚嫁也總是席開幾桌？花費多少？婚戒的鑽石等級與大小等物質面作為衡量的指標，甚至以之判斷婚配的適切性與婚姻的高貴性與聖潔性，卻總難有先見之明去洞識社會與人性的聖潔其實在於少欲、無欲、無私、奉獻與服務。

思維如此，文化就會如此；文化如此，教育也必然如此。教育、人、文化三者存在環環相扣的關係，並在時空脈絡下以螺旋前進方向發展。此可由教育雖自十九世紀以降就極力倡導「學生中心」學說，標榜「人文主義」思想，但迄今卻仍難打破採用單一性衡量工具和單一性標準來評定成敗的現象可見一斑。古云：「十年寒窗無人問，一舉成名天下知」，現在大多數的家長，甚至教師，都一味地要求學生從幼稚園、小學、中學、大學、碩博士都為了將來的「成名」而讀書，此所稱的成名非指立功、立德或立言，卻指向經濟生活的富裕、企業體的龐大、社經背景的提升、豪門、豪宅等受到矚目和令人欽羨之物感應」觀點，隱含天有意志和目的，故本文於此將之與西方中古世紀之神學相提並論。

質生活面向，尤以富比世全球首富的排行榜為最¹⁰。顯然數的概念已經凌駕於人的概念之上，經濟的效益已經超越人內在本質的價值。

總之，人主體性中珍視的善念、本性、善知識等人的本質及德行價值，均已隨著社會追求短利和急效，以及人心傾向講求「可見性」、「量化性」的工具價值而愈顯消頹。教育是社會的一環，自難脫離受此影響。然而，師資教育之所以是國家精神的國防，隱含著肩負端正社會風氣、帶動國家發展、以及維護與提升文化素養的義務。析言之，若教師不能思及此人性與社會的危機，又未能承擔教師之社會責任與文化使命，則勢必難以正社會之不法、不正、不公、不義，如此，則無論教育績效如何耀眼，甚至獨步全球¹¹，亦均已偏離了教育的本質。

二、人性的墮落與人際關係的疏離顯露教育主體性的流失

完整的自我涵蓋三種內涵：（一）原始性我：即具系統化、認知性與潛能性的第一人稱；（二）辯證性我：指兼具能動性與被動性的社會我；（三）超越性自我：即第一人稱之自我與客體相遇後的不斷解放、重建與超越。

當代科學顯然只以單一的律則，尤其是客觀性、經濟性績效，作為生活中世界中事件、友情、人倫等唯一（unique）的判準。人的意義和價值也隨此唯一律則被不斷擴大為普遍規律而逐漸毀滅。在此科學理性意識型態之唯一普遍性律則的宰制下，人的思維無法抵擋外在的誘因，亦終會步入奧迪帕斯（Oedipus）¹²不可超越的命定論。主體性也因為無法發揮其真正功能而喪失意義，主體性的行動不但因此而無法彰顯，反而淪為荒謬之舉。

人是健忘的動物，若欠缺批判性思考能力，則在媒體與選舉文化的操弄下，易將人、事或物的「印象」，隨著媒體的冷熱而起舞，最後也隨著媒體與輿論對之冷淡，人們也將之拋諸腦後。此時，人類「主體性」呈現出來的「樣貌」，將僅止於表象的「自我表達」，卻缺乏深沈的自省、自覺與自我負責的體認與擔當。

¹⁰當然社會也有人關注弱勢、人窮志不窮者，但畢竟是少數，更非社會主流。更甚者，有人又拿這些人的清譽作為顯示其自身或國家榮譽的工具，表面上是表揚與稱頌此等清高之人及其行為，但從其作法和動機上卻仍難免透顯沽名釣譽的本質。

¹¹此所稱之教育耀眼的成就，尤指今日所謂的各類第一，尤其是全球性、國際性的第一。

¹²奧迪帕斯是古希臘的神話。該神話預言，子將會弑父娶母。為避免此悲劇，該國王乃用盡各種人為方法試圖避免悲劇，然而最後終歸失敗，該預言仍應驗。本文用之以指涉科學掛帥後主體性流失的人類宿命。但作者並無對教育悲觀的情懷，只是藉此指出教育現況中此等事實的確存在，不應被漠視，且也隱喻教育主體性不可流失，教育方可免於被自然或外力所宰制。

一旦主體性的行動被視為荒謬之舉，人將如洞穴人一般，對於真相不再掙扎，只是無意識地或不求甚解的接受或認命。當所有人都成為洞穴人時，只有兩種人必須從中超脫，此等人除先知先覺外，並須自覺覺人，此乃眾人皆睡我獨醒者：一者是具智慧的領導者（如柏拉圖所稱的「哲人」）；另一者如蘇格拉底般意識到自我肩負啟蒙人類理性之責者。此兩類人除能獨排眾議外，更能勇於挑戰現實中人主體性與價值觀的迷失。兼備知與德的教師即屬於此兩類人。此兩類人除了自身不斷自省、覺知與超越外，尚能承擔救贖人類無知，及維護社會和文化傳承與發展之責。若此，師資培育機構又豈能不檢討其培養的教師是否為此等良師。

人性的墮落和人際關係的疏離也表明（enunciate）人對於他者的態度未能指向有意識、可自行決定的能動者（signifier）；取而代之，反而以外在的物質條件作為衡量人或關係良窳的唯一參據。舉例言之，自由戀愛彰顯人類的自主；¹³只講求「門當戶對」的婚姻卻彰顯人性墮落與人際關係的物化與疏離。易言之，人若一旦像木頭人般，任由外力或外物牽引其決定，或其行動和思維僅以滿足慾望或需求為依歸，不再彰顯自我本性與覺知的決定力與選擇權，則此等人的主體性已流失，其也將無視於他人的存在；若整個文化如此，則整個人類已宣告死亡。更簡約的說，此等人性已經被物化、被數字化，其固著於慾望和需求之際，即驗證人主體性的死亡。易言之，人類呈現工具理性化的樣態，不只是心中無他者，自我意識亦逐漸隱晦不明，乃至於毫無知覺。

試想：無論課程、教材、教或學的活動與意義都已無法體現個人的本性、本質、以及興趣和才能，也不再展現人對社會、國家和文化的責任，則教育的生命力已經不存在，「教育已死」已非驚世駭俗之言，而是活生生在我們眼前上演的事實——此雖是殘酷的事實，但卻是教育工作者必須勇於面對者。教育工作者只有面對，人的自主性才算踏出自省與自覺的第一步。教師乃社會的領頭羊，故師資培育機構應培育具此自省、自覺之良師。

存在主義或後現代主義均致力於挽回失去的自我意識，姑且不論其是否成功，但其確實給現代主義追求客體化科學的「自我傲視，睥睨群倫」一個當頭棒喝，可謂發揮振聾啟聵之功，也搶救了迷失於自然科學理性牢籠的主體意識，尤其後現代所標舉的差異性、多元性，乃至於小寫哲學等，均對科學理性的普遍性、獨一性及大一統的威權甩了重重的一巴掌。只是，若存在主義或後

¹³自由戀愛雖彰顯人類，尤其是女性的婚姻自主權，但若未能覺知其中的責任，則自主權將只是自由的濫用，此等消頹的主體性終至無法彰顯主體性自省、自覺之本性與德行之本質。

現代主義哲學以其異於科學理性的「多」，取代科學理性的「一」，則也只是「五十步笑百步」——充其量只是更換表皮，卻未汰換本質的另類宰制，故仍無法彰顯人珍貴的主體性。

台灣教育隨著政治的解嚴，民主氛圍的濃郁，教師會、家長會等自主性團體如火如荼地展開其「民主參與」的權力分配與競賽，但若其將責任、義務、倫理、奉獻、人文、服務、良知、道德等置諸腦後，則其對台灣教育的主體性不但無功，反而因為其假借團體的「勢力」，展現不平等的「權力」，「操作」了利益競賽的叢林法則，勢必壓縮了教師、學生的自主權力和意識，也會加劇窄化台灣教育主體性發展的空間¹⁴。

教育主體性的流失不僅出現於理性的限縮，也由人類情感的淡漠顯露出來（Arnold & Hughes, 2005）。成功的教學必須兼顧學生對教師和教學反應的情性和理性。析言之，學生的學習過程若缺乏質疑、提問和對話，則學習就不可能是「轉化能力的學習」（transformative learning）（Arnold & Hughes, 2005: 3），所習得的知能也只是死的知識，猶如弗雷勒（P. Freire, 1921-1997）（1993）所詬病之「銀行存取式知識」（The banking concept of education），此等知識不僅顯示學習者的死亡和學習活動的虛無，亦意謂學習或教育活動已淪為替施壓者或擁有權力者服務的工具¹⁵。如此一來，無論個人的自主或社群的民主將成為不可能的目標。雖然教育的目的不限於民主情操的彰顯和強化，也不限於民主社會和生活的運作，但是，若教育活動無法讓個人的主體性彰顯，無法讓社會和生活的民主理想落實，則教育極可能成為抹殺主體性的劊子手。

此等情境由下列五種違背個人成長和社會發展的教育現象可以證得：首先，教師的職責在教「書」，非教人；學生無須思考，也無須理解自己的情

¹⁴作者於此並非反對教師會或家長會等自主團體的設置，只是說明這些用意良好或用心良苦的自主性團體，也可能因為人、利益或權力的誘惑，而喪失本來的功能與訴求。而其所以會如此易於被外力所誘惑，因素很多，但最主要的乃欠缺批判性思考能力。因為，批判性思考能力的根本守則在於自我反思，並以此解放僵化的思維與摧毀自私自利之自我本位的價值體系。此相關的論述可參閱溫明麗（1997）《批判性思考教學：哲學之旅》及（2008）《教育哲學——本土教育哲學的建構》。

¹⁵弗雷勒所稱之「存取式知識」，猶如艾波（M. Apple, 1942-1982; 1993）所稱的「官方知識」（official knowledge），所欲闡明的是教師、教科書、課程與教育中存在根深蒂固的意識型態與權力運作，而此正範限了民主式教育的舉措，當然也不可能讓個人的自由和自主性獲得彰顯和維護，明顯地，教育只是為政治或經濟，或握有權力者做嫁裳，卻壓根兒沒有捍衛個體思維和情意的企圖心。擴而言之，此等個人集合起來的社會又怎會是具有思維、能展現生命力的社群。

感，只需記誦被教的內容；其次，教師是「權威的執行者」，握有決定性權威，真理即教師的所言所行；第三，教師的思考來自政治或經濟的思維，而非來自內在的自我意識和自我覺知，然而不幸地，教師卻又被視為學生的典範；第四，教師接受政治或經濟的「指使」而行動，學生則接受教師的指令而行事；第五，教師不具備真正的教育專業知能，卻不假思索地隨著政治、經濟或文化的權威起舞，又對外在的威權毫無招架之力，以為只要擁有法定的「證照」即能為師，殊不知專業應以學生需求和學習為依歸，更未意識到教育專業應展現於對學生的關懷與服務，及其對社會和文化傳承與發展的「使命必達」。

葛林 (A. Green, 1962-) 也同樣指出許多國家都縮減對教育的期望規模，此顯示教育的倫理性被忽視的趨勢。他說：

國家經濟目標仍是不可違背的標的，而教育則是邁向這些目標的工具。然而，社會融合與公民組成等較大的國家教育目標，終卻日益（加）混淆並受到忽視，部份原因實由於沒有多少西方政府在複雜多元的當代民主中對國家與公民有清楚的概念。（Green, 1997: 184）

總之，一旦教育呈現工具性，教育活動中的人際關係呈現疏離或物化，則師生的主體性已經遭受侵蝕，教育的主體性亦可能不知不覺地在市場化的過程中轉變為政治、經濟或文化的客體。不僅台灣的教育如此，英美國家、紐西蘭、澳洲，乃至於北歐和非洲國家亦有此現象（Whitty, 2002），可見教育主體性的流失所彰顯出來的現象具有全球的共通性。就此言之，強化或重建教育的主體性應可視為一全球性的教育改革工程。

三、台灣師資培育的問題——批判性思考能力的式微

以「批判性思考能力的式微」涵蓋台灣師資培育的問題確實有所不足，但本文旨在凸顯台灣師資培育教育本身對台灣教育主體性的漠視，故對於教育法規與其他相關政策對教師專業自主的發揮是否合理、教師本身專業知能是否足夠、教師專業成長的沃土是否具備、學生本身是否自知、自覺、自愛等均略而不談，但並不表示這些都不是問題，只是，若教師能具備批判性思考能力，且以教導學生具備批判性思考能力為主要目的，則在教和學的過程中，師生均會發現、並反省教育政策之不適切處，也會檢討社會價值的扭曲處，更會自我期

許成為有機的知識份子，並積極從自身開始行動，以帶動社會的變革。然而，本文雖看重、也強調批判性思考的重要性，但並不認為批判性思考是萬能丹或長青樹，只是批判性思考本質上體現的質疑、反省、解放與重建的心靈辯證能力，透顯教育對自我理解及維護社會和國家發展的目的（Gordon & White, 2010），尤其論及主體性的概念時，從批判性思考能力的角度更足以彰顯自省與和諧的辯證特質。

教師的生命直接間接地與學生的學習和成長緊密相扣，若教師對待學生的態度是「心中有他者」（there is an other of the other），則教師對待學生將會「以心待心，以心帶心」；反之，若教師對教育活動所抱持的思維是「心中無他者」（there is no other of the other），則無疑地，教師的行為表現將乏專業倫理和專業態度可言，甚至教師本身也不會要求提升專業知能。一旦教師心中只有自我，則其一切考量、觀點和行動也勢必流露自私自利和自我中心，乃至於唯我獨尊的傲慢。此時教師的主體性已然流失卻不自知，與動物並無二致。更甚者，欠缺主體性的教師，既無視於他人的存在，因此也不懂得尊重他人，更不可能和學生或學校成員形構「互為主體性」的對話場域，理性啟蒙的教育對話活動勢必淪為意識型態宰制，或呈顯權力不對等的灌輸與壓抑，若如此，則不但教育的公平、正義蕩然無存，教育倫理、行政倫理勢必無法見著，教育場域中應該特別顯眼的教育愛或「社群情懷」（we-feeling）等文化氛圍更將會消失得無影無蹤。果如此，則又如何能期待教育「培訓」出來的社會人不會行欺矇拐騙、弱肉強食、自私自利的叢林法則之道。教育至此，則教育標榜的倫理性、人文性，乃至於「教學是藝術」的審美性亦將如海市蜃樓，只是空談。

同理，師培機構所培育的教師若未能對教學目標與方法融會貫通，亦未具備教學內容涉及的通識知能，又不將批判性思考能力視為教學的第一要務，則師培生一旦畢業後，勢必只會「照本宣科」，至多在教學活動上「搞搞創意」，卻無法因著對教材教法的精熟洗練，適時地加入與學生生活經驗相關的通識知識，然後再將之轉化為自我設計與創發的課程、教材與教法，則我們又如何期盼在此等師培制度與教育活動下「生產」（produce）的教師，能在教學時展現生命的熱力與對學生、社會和文化負責的使命感。再者，師培課程中又有哪些是啟蒙師資生自覺、自省的理性課程？教法上又有多少教師能充分運用辯證、提問、對話、論述（discourse）、發現等啟發式的教學（Ball, 2006）？總之，若不將自我覺知、追求自由與尊重他人的認知、信念、行為與

態度均納入師資培育課程的目標中，則師培機構又怎能培育出具主體性的教師（Zahavi, 1999）。基於此論述，本文將為此問題尋找台灣教育主體性迷失的出口。

肆、台灣教育主體性迷失的出口——師資培育教育的職責與魄力

解決台灣主體性的焦慮和迷失之責何以落在師資培育上？此乃因為教育是「發現責任」（the discovery of responsibility）（Morris, 1990: 167）、承擔義務、分享智慧、且言行舉止必須合乎德之本性的活動。故縱令台灣教育主體性之所以式微之責不在教師身上，教師終究也是啟蒙人性、展現德行與散播智慧種子者，是以，教師對台灣主體性的重建又豈能卸責，或對之視而不見。

當前學校教育問題層出不窮，教師問題也甚多，無論對時政的不滿、對工作環境、條件和制度的不滿、甚至對教育工作的冷感等均表現於其對利益的斤斤計較、對教育愛的絕望、以及對教育使命的放棄。台灣各教師會的論壇（網站）甚至還可以看到謾罵和情緒宣洩的內容充斥其中：有為自己討「公道」或「爭權益」者、有「控訴」同仁或長官者、有抗拒法令者、有對家長不滿者、也有對學生的學習和行為不知所措者¹⁶。更可嘆的是，相對於謾罵、互揭瘡疤和情緒宣洩，理論論述者相對偏少，因此，較少能從中看到教師的自我反省，也較難以從中論斷教師自我反省能力的高低，但能肯定的是，若干教師自我反

¹⁶讀者可以上各教師會，乃至於全國教師會網站的論壇部分瀏覽，全國教師會的論壇至少還可以看到教師理性的論述，但若干縣市的教師會論壇真的不堪入目（基隆市、台中市、宜蘭縣、澎湖縣、金門縣的教師會網站未設有論壇；台中縣教師會未設有網站；苗栗縣雖設有「討論區」，但不同意註冊，雖有如無；新竹縣教師會網站「留言板」迄今仍留白，無人留言；新竹市教師會網站的「意見交流」可能被色情行業入侵，沒有教師意見；雲林縣教師會網站正在更新中（舊版中未設有論壇）；台北市教師會網站論壇設立於2010年四月，時間較短，目前主要內容為公布事項；台北縣教師會網站的言論廣場或教育論壇嚴格規定「請勿在此區張貼毫無個人論述之教育新聞及轉載文章，屢勸不聽者請怨網管做出適當處置，謝謝您的合作！」且版面依據各類教育分類，謾罵和情緒宣洩者較少；台南縣教師會網站內容與台北縣相類，亦採取各級教育分類方式，謾罵和情緒宣洩者亦較少；桃園縣教師會網站設有「言論廣場」；嘉義縣教師會網站的留言較為中肯，均為教育相關議題；嘉義市教師會網站沒有論壇，但有「教育論述」，故其內容較趨向正向討論與觀點分享；台南市教師會網站的「討論區」內容亦相當理性；高雄縣和花蓮縣教師會網站均設有「留言板」；台東縣教師會網站設有「討論區」；屏東縣教師會網站雖設有「教育論壇」但未啟用，以「討論區」代之；連江縣教師會網站設有「教育論壇」，但無法進入連結。

省的能力的確有待提升。

本文不認為教師為自己伸張正義或爭取權益不對，也不是反對教師自主或表達不滿，更不是批評教師的情緒和品味，只是藉此凸顯若干教師缺乏自省與批判能力，甚至誤以為批評就是批判，殊不知批評與批判最大的差別在於：前者缺乏自省，只以自己的標準為標準。反之，批判與反省則必須講理，且所謂「據理力爭」，也不是依據「自我認定」的理由，而是提出經得起公開、公平論述的客觀、有效的規範和事證的陳述。

若韓愈《師說》文中的教師專業不見了，孔子時代「有教無類」的教師熱誠沒了，則我們可以說，當代的教師專業和尊嚴已經大不如前，且有每況愈下之徵兆。猶如黃俊傑（2003：188）所稱：「教育因知識商品化而使學校日趨異化，也使師生關係走向契約化。」目前台灣社會已視傳統文化所歌頌的「教師要如駱駝一樣忍辱負重」的精神為阿Q或封建；「只問耕耘、不問收穫」的奉獻也被扣上「不講求績效」的帽子；熱愛教育、關愛學生成為不可能的任務。此在在透顯教育的疏離和教育主體性的流失。

但是，從積極面言之，正因為教師自主性、自省性和批判性能力的式微，以及人之本性的迷失和社會價值的物化，更彰顯批判性思考能力的不可或缺及其對振興教育氛圍的迫切性，此也是教育哲學家在西方所以被視為教育改革者（Gordon & White, 2010）的關鍵因素。畢竟，教育自主性、反省性和批判性乃確保教育自立自強的要件。教師的專業即必須展現於其自主性自律能力上，誠如魏遜（G. Whitty, 1946-）所指稱：教師必須表現「獨立性與自我管理」（Whitty, 2002: 66）的專業素養。

那麼，教育培育機構必須盡到哪些職責？教師本身又必須展現何種魄力，方能護持教育的主體性？英國文學家狄更斯（Charles Dickens, 1812-1870）在《雙城記》（A tale of two cities）開場白中那段激憤人心的話再度浮現出來：「最美好的時代，也是最惡劣的時代，是智慧的時代，也是愚蠢的時代……是希望的春天，也是絕望的冬天……」¹⁷。的確，無論巨觀面的宇宙、全球、國

¹⁷狄更生在《雙城記》的開場白中如是說：這是最美好的時代，也是最惡劣的時代；這是智慧的時代，也是愚蠢的時代；這是篤信的時代，也是疑慮的時代；這是光明的季節，也是黑暗的季節；這是希望的春天，也是絕望的冬天；我們什麼都有，卻也什麼都沒有；我們全都會上天堂，也全都下地獄。簡言之，當時和現在極其相像，無論善或惡，某些最具臭名的權威也必定只有用最高級的用詞來形容它。（It was the best of times, it was the worst of times, it was the age of wisdom, it was the age of foolishness, it was the epoch of belief, it was the epoch of incredulity, it was the season of Light, it was the season of Darkness, it was the spring of hope, it was the winter of despair, we had everything before us, we had nothing before us, we were all going direct to Heaven, we were all

家、社會，抑或微觀面的市場學校、家庭與個人，均處在好與壞、變與不變、前進與退步之間，時時需要抉擇，隨時必須準備好因應變動，因此，師培機構首需展現的是不會隨波逐流的智慧、自立自強的決心與毅力，此一則是對現實與理想的價值判斷；另一則即對經過檢證後之真理抱持「寧死不屈」的態度與踐行之德。析言之，各師培機構應攜手合作，共同論述台灣教育的核心價值與定位，並勇於承擔傳承與開創台灣教育核心價值的責任與義務，對於改造台灣社會價值體系過程中可能遭遇的困境、爭議，乃至於毀謗，都應心如止水，腦如明鏡，展現知識份子的定見與智慧：定見者，睹諸惡境、誘惑而心不亂；智慧也者，能敬上念下、衿恤孤貧，愛學生如己出，且心不執著。此外，師培機構亦應對台灣或全球重大教育問題具有面對的勇氣與解決的共識和策略。質言之，教育工作者沒有悲觀的權力，沒有推卸責任的空間與藉口，更不能自我放逐（Zahavi, 1999）；反之，必須時時自省，活出自我、活出光輝、活出生命的光和熱。

具體言之，二十世紀的師資教育除著重教師的教學與學生的學習外，也應承擔人類發展、社會變革與文化重建的任務（Vadeboncoeur, 1997）。師培機構既是承擔責任的單位，即需要培育教師善用自由和自主意志，尤其應懂得自省。雖不必一日三省吾身，卻必須在師資培育過程中即培養學生自省的習慣，如此，才能真正培養具批判性思考能力的教師，也方能藉此維護教師的主體性。簡言之，此等教師不僅自身能進德修業，處事亦必嚴謹認真，且能捍衛與發揚民主之風與正義之氣，更能從自身起而行，進而帶動社會的變革，此即台灣教育主體性的重建端賴師培機構擔負起責任、並展現有德者之魄力的主因。

此外，師資培育機構更不應侷限於學分的修習，一方面，應提倡、落實啟發式的教學，教材中應融入生活的經驗，以強化生活的通識能力與運用知識的轉化能力；另一方面，師培機構的教師更應自省：自己的教學是否讓學生充分展現其主體性？自己的德行是否足以作為學生典範？教學的內容是否融入學生當前的經驗，並可轉化為未來生活的能力？教師社群是否明確地承擔起社會改革與文化發展的義務？師培機構的準教師們是否有能力將其未來欲使用的教材扣緊兒童或青少年的經驗，並依據兒童或青少年的需求，隨心所欲且熟練地轉化教材內容與教學方法？其教學或其教育生涯中是否處處彰顯自我，並護持學童的主體性，也確保台灣教育的主體性？若上述的答案都是否定的，則師培

going direct the other way in short, the period was so far like the present period, that some of its noisiest authorities insisted on its being received, for good or for evil, in the superlative degree of comparison only.)

機構的教師首需負起失職之責，也需要有承擔失責的道德勇氣，更需要有自我反省、積極求改善的決心和魄力。若能如此，則台灣師資培育機構培育出來的「準教師」方屬具有主體性與生命力的教師，而這些準教師未來從事的教育活動也才能實踐教育以德為本之價值，並方可能維繫台灣教育的主體性。

伍、結語

教育的主體性如何發揮功能？此涉及教育價值定位的問題，那麼教育價值又該如何定位？教育價值在人類啟蒙、社會進步、以及文化創發上到底可以、也應該發揮哪些功能？中西教育史告訴我們，雖然教育培育了政治和經濟等各方面的人力資源，也是政治和經濟領域發展不可或缺的「加工廠」，但是教育的主體性卻總敵不過政治與經濟的「軟、硬」攻勢，因此，教育無法不和政治和經濟打交道；而在人類歷史的洪流中，教育通常成為被操弄的棋子，也是最容易被忽視的一環。有鑑於此，教育必須明確、清楚地彰顯其主體性，一則確立教育在政治或經濟的洪流中不至於沈淪；再則捍衛自己的權利，也發揮帶動社會進步和文化發展的功能：前者是消極的自保，後者則是積極的體現功能。

一個國家的教育所以需要檢討或探討其核心價值有三個理由：第一，現有的價值無法發揮功能；第二，長久以來一直未具有明確的核心價值；第三，受到外在環境的影響，想加入新的價值，卻無法確定，亦不知如何使兩種價值彼此互融。無論是上述何種理由，此均可視為社會進步、人心邁向成熟的表徵，也是值得欣慰之事。畢竟，此現象至少創造人意識覺醒的契機，也是化解社會價值流失危機的轉機，更是一個民族文化傳承與再創發的良機。

社會價值受到政治民主與後現代思潮的衝擊，原本脆弱的價值隨著多元主義、打倒霸權、無政府、反歷史、去中心之風潮的拍打而加速斷裂，乃至於不知何去何從，甚至以為沒有價值就是唯一的價值。此等迷思可能導致社會倫理的失序，也會強化群眾的盲目；相對的，人的主體性也因為失根而淪為客體，教育的目的也從長遠變成短見、由主體淪為客體，乃至於從抗拒宰制淪為服膺權威，最後導致教育被以量計價、講求即時利益和個人中心主義。質言之，人的主體性即個人對存在的覺知，教育的主體性則彰顯於教育機構及其人員的勇於承擔，而教師的厚德載物更是師培機構強化教育主體性的傑作。唯有具有良知良能的教師，才能開創台灣教育的未來。若從倫理的觀點能重建教育的主體

性，則台灣教育的未來將可掌握在我們手中，其欲超越現在的未來願景也將指日可待。

參考文獻

- 六祖大師法寶壇經（2010）。台北縣：世樺。
- 吳遠山（2008）。視覺藝術教師敘事課程實踐之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，台北市。
- 林叡珊（2009，十二月）。論張系國《傾城之戀》中人的主體性。載於國立屏東教育大學舉辦之「第二十二屆南區碩博士生論文發表會」論文集（頁71-84），屏東市。
- 邱玟惠（2008）。論人體、人體組織及其衍生物於民法上之權利結構。東吳大學法律系博士論文，未出版，台北市。
- 邱建章（2008）。運動全球化對在地運動主體價值的衝擊與回應。國立台灣師範大學體育系博士論文，未出版，台北市。
- 洪橋韓（2006）。95高中歷史課綱修訂脈絡下高中歷史教師主體性之探究。國立台灣師範師範大學教育系碩士論文，未出版，台北市。
- 郭木山（2008）。國小教師教學生活世界的宰制與覺醒。國立台南大學教育經營與管理研究所博士論文，未出版，台南市。
- 陳立（1976）。白虎通義疏證等二種。台北市：鼎文。
- 陳儒析（2003）。資訊科技與學校教育的批判教育社會學分析。國立台灣師範大學教育系博士論文，未出版，台北市。
- 黃俊傑（2003）。全球化時代大學通識教育的新挑戰。台北市：中華民國通識教育學會。
- 黃俊儒（2008）。台灣鄉土課程論述之系譜學研究。國立台北教育大學課程與教學研究所博士論文，未出版，台北市。
- 溫明麗（1997）。批判性思考教學——哲學之旅。台北市：師大書苑。
- 溫明麗（2008）。教育哲學——本土教育哲學的建構。台北市：三民。
- 萬俊人、朱國君、吳海針（譯）（1992）。F. R. Dollmayr著。主體性的黃昏（Twilight of subjectivity: Contributions to a post-individualist theory of

- politics)。上海市：上海人民出版社。
- 劉海莉（2000）。藏傳佛教傳記的主體性與空性：伊喜措嘉佛母密傳的敘事研究。輔仁大學比較文學所博士論文，未出版，台北縣。
- 潘明福（2006）。台灣原住民族主體性教育之探討：以三地國小為例。國立中山大學高階公共政策所碩士論文，未出版，高雄市。
- 潘慧玲、梁文蕤、陳宜宣（2000）。台灣近十年教育領導博碩士論文之分析——女性主義的觀點。《婦女與兩性學刊》，11，159-190。
- 蔡芬芳（2003）。現階段我國國民中學「學生主體性」發展之研究。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 蕭宏光（2009）。我國家長教育權在國民中小學行政運作合理性之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，台北市。
- Apple, W. M. (1982). *Education and power*. NY: Oxford University Press.
- Apple, W. M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. London & New York: Routledge.
- Arnold, R., & Hughes, J. (2005, November). *The importance of inter/intra subjectivity of students' perceptions of teacher effectiveness: An empathically intelligent approach to understanding*. Paper presented at 2005 AARE international education research parramatta—Creative dissent: Constructive solutions, University of Sydney.
- Ball, S. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. London & New York: Routledge.
- Bleich, D. (1975). The subjective character of critical interpretation. *College English*, 36(7), 739-755.
- Carr, D. (1999). *The paradox of subjectivity: The self in the transcendental tradition*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Chiesa, L. (2007). *Subjectivity and otherness: A philosophical reading of Lacan*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Descartes, R. (2008). *Discourse on the method of rightly conducting one's reason and of seeking truth in the sciences*. (J. Veitch, Trans.). NY: Cosimo. (Original work published 1924)
- Durkheim, E. (1997). *The division of labor in society*. NY: Free. (Original work published 1893)

- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppress*. NY: Continuum.
- Goldstein, J. (2010). *Peer review and teacher leadership: Linking professionalism and accountability*. New York & London: Teachers College Columbia University.
- Gordon, P., & White, J. (2010). *Philosophers as educational reformers: The influence of idealism on British educational thought and practice*. London, Boston & Henley: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1979)
- Green, A. (1997). *Education, globalisation and the nations state*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Habermas, J. (1995). *The philosophical discourse of modernity: Twelve lectures*. (F. Lawrence, Trans.). Mass., Cambridge: The MIT Press. (Original work published 1987)
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of spirit*. (A. V. Miller, Trans.). Oxford: Clarendon Press. (Original work published 1807)
- Morris, V. C. (1990). *Existentialism in education: What it means*. Prospect Heights, Illinois: Waveland. (Original work published 1966)
- Plato (1991). *The republic of Plato*. (A. Bloom, Trans.). NY: Basic Books. (Original work published 1968)
- Satre, J-P. (1956). *Being and nothingness: An essay in phenomenological ontology*. (E. H. Barnes, Trans.). NY: Washington Square Press. (Original work published 1943)
- Sergiovanni, T. J., Burlingame, M., Coombs, F. S., & Thurston, P. W. (1999). *Educational governance and administration*. MA, Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Spivak, G. C. (1996). *The Spivak reader: Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak*. New York & London: Routledge.
- Vadeboncoeu, J. A. (1997). Child development and the purpose of education: A historical context for constructivism in teacher education. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. 15-37). London & Washington DC: Falmer.
- Wen, M. L. (1992). *Critical thinking and innovation in primary school education in Taiwan* (Unpublished Ph.D. dissertation). Institute of Education,

University of London, London.

Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy*. London: Paul Chapman.

Wikipedia (2010). *Subjectivity*. Retrieved June 11, 2010, from <http://en.wikipedia.org/wiki/Subjectivity>

Zahavi, D. (1999). *Self-awareness and alterity: A phenomenology investigation*. Evanston, ILL: Northwestern University Press.

從西方哲學重構台灣教育的主體性

簡成熙*

摘要

近年來，台灣教育主體性已淪為流行的政治口號。本文希望從西方哲學對主體性概念的探討，歸納其重點，俾利於台灣教育主體性的良性發展。作者從現代主義、後現代主義的脈絡中探究主體建構的得失。接著，本文循自由導向與正義導向兩類主體性的價值，分別探討其對個體性及集體性主體建構的啟示。作者本文吸納其中的論點，最後提出「拒絕二元對立」、「互為主體的多元認同」、「在地實踐」，作為重構台灣教育主體性應有的方向。

關鍵詞：教育哲學、主體性、台灣教育主體性

*簡成熙，國立屏東教育大學教育系教授

電子郵件：chenghsi@mail.npue.edu.tw

來稿日期：2010年7月6日；修訂日期：2010年8月13日；採用日期：2010年10月7日

The Study of Reconstructing the Subjectivity of Taiwan Education by Investigating Western Philosophy

Cheng Hsi Chien *

Abstract

Recently, the subjectivity of Taiwan education has become a political slogan. This paper investigates the concept of subjectivity through reviewing western philosophical theories. The author first discusses the pros and cons of the concept of subjectivity from modern and postmodern perspectives. Then, the author goes on to explore the implications of liberty orientation and justice orientation in the building of individualistic and collective subjectivity. Finally, the author proposes the ideas of refuting dual resistance, emphasizing multi-identities of inter-subjectivity, and indigenous practice for the reconstruction of the subjectivity of Taiwan education.

Keywords: philosophy of education, subjectivity, the subjectivity of Taiwan education

* Cheng Hsi Chien, Professor, Department of Education, National Pingtung University of Education

E-mail: chenghsi@mail.npue.edu.tw

Manuscript received: July 6, 2010; Modified: August 13, 2010; Accepted: October 7, 2010

壹、前言

近年來，「以台灣為主體」，加強「台灣的主體性」等，已成為政治正確的口號。1996年由行政院教育改革審議委員會所提出的《教育改革總諮議報告書》開宗明義即提出「主體性的追求成為現代社會的明顯趨勢」。「主體性」已經成為正面的語彙。的確，從哲學發展脈絡來看，「主體性」的確立，自啟蒙以降，不僅豎立了理性客觀的知識保證，也同時挺立了人性的尊嚴。主體性的正面意涵大致沿著西方啟蒙以降的知識與政治傳統。不過，這並不是說主體性的價值萬無一失。事實上，二十世紀以降，重大的哲學思潮，特別是各種「後學」，都企圖消解啟蒙以降的主體性概念，使自由、正義的理想更能確保，當然，也可能矯枉過正而衍生新的問題。

當我們說「教育主體性」時，是強調教育相應於其他政治、經濟、社會等勢力的獨立性，意指教育應有其本有的目的，不應成為其他勢力的工具或附庸。當我們說教育必須以學生為主體，意思是教育應從學生的角度，以學生的利益、福祉為出發，這可視為「主體性教育」（張天寶，1999），以上兩種論述並不會引起特別爭議（其實，也有學者反對，但於此不論）。但當討論到「台灣教育主體性」時，不管是贊成，還是反對，一股很濃厚的政治訴求，常使彼此完全沒有對話的空間。本文作者基本上同意前述「教育主體性」或「主體性教育」的意涵與理想。不過，「台灣教育主體性」卻不同於「教育主體性」或「主體性教育」，加上了「台灣」，不僅限定了「教育主體性」或「主體性教育」的意涵，也賦予了政治正確的新義。本文希望能初步掃描西方自啟蒙以降到後現代思潮對主體性概念的討論，以豐富「台灣教育主體性」的視野。本文也發現，主體性的概念可以適用在個體對集體的對抗，也同樣適用在集體與集體之間。台灣教育的主體性看似一種集體認同，也涉及個體多元認同的可能。本文也從其他學者的歸納中初步分析主體性作為一種自由、自主的追尋與主體性作為正義的訴求，各有其效力與限制。本文期許經由本研究，能為台灣教育主體性提供更多元的視野。由於本文是掃描西方哲學概念，受限於學養及篇幅，本文在本文中大體上是運用「敘述」，而非「論證」的方式，畫龍點睛的指出各派哲思對主體性概念的立場，化約或謬誤之處在所難免，所涉及的議題自有待更深入的研究。

貳、現代主義的理性主體觀

一、從實證派科學哲學吸納「主觀性」說起

二十世紀以降最代表理性勢力的分析哲學認為之前的哲學所探討的主題，諸如先驗、本質等語詞，其實混淆了語言與實在的邏輯。分析哲學學者認為如果能對語言涉及的概念命題，作更精確的檢查，就可以清楚的判定其真偽。但是，自孔恩（T. Kuhn, 1922-1996）以降的新科學哲學，則認為判定真偽的標準也座落在更大的社會脈絡中，女性主義知識論學者亦推波助瀾。例如龍吉諾（H. E. Longino, 1944- ）曾區分兩種促成科學發展的價值，其一是「構成性價值」（constitute values），其二是「脈絡性價值」（context values）。前者是指構成科學實踐或方法可被接受的規則與來源，後者是指科學運作過程中的社會或文化情境。Longino認為構成性價值所決定的科學方法無法獨立於脈絡性價值之外。各種政治意識形態、經濟、道德、甚至於美學因素所形成的信念背景交疊在一起，共同決定了科學經驗的方法。科學本質上也是一種社會知識（social knowledge）（簡成熙，2005a；Longino, 1990）。實證派的科學哲學家則一直致力於論證科學知識本質是客觀的，力拒相對主義（Siegel, 1997）。幾位實證派大師如韓佩爾（C. G. Hempel, 1905-1997），謝富樂（I. Scheffler, 1923- ）等也都不否認「主觀性」（subjectivity）在科學上的價值。Scheffler（1982）《科學與主觀性》（science and subjectivity）一書提出「認知情緒」（cognitive emotion），希望能調合實證派哲學與新科學哲學之對壘。不過，Scheffler及其他實證派科學哲學學者顯然是站在實在論的立場，肯定科學探索對象及其判斷規準的「客觀性」，他們堅持認知主體的主觀性不能違反此一客觀標準，這仍然是反映了啟蒙以降康德（I. Kant, 1724-1804）的認知主體的立場。新科學哲學及女性主義者則致力於改變傳統科學的認知主體，他（她）們認為傳統認知主體自以為客觀，反而排除了許多有價值的議題，既高漲了主體性的「理性客觀」面向，也弱化了多元主體的可能性，這顯然是接近後現代式的認知主體的立場。到底強調認知主體能確保知識的客觀性，還是會形成理性霸權的大怪獸，大致是現代到後現代哲學所爭論的主題。以下將從理性主義大師笛卡爾（René Descartes, 1596-1650）及啟蒙時代的康德說起。

二、笛卡爾、康德對認知主體的確立

霍爾 (S. Hall, 1932-) 認為，笛卡爾式的主體 (Cartesian subject) 是形塑現代主義的典型主體性論述 (引自蘇永明, 2006)。笛卡爾藉著其名言：「我思，故我在」，賦予了個人理性思考的主體性與正當性，雖然，任何事情都可懷疑，甚至於自我的存在，都可成為懷疑的對象，但這不會陷入極端的懷疑主義或犬儒式的虛無主義。因為當肯定了思考的價值，人作為思考的認知主體也就被挺立出來。在笛卡爾及康德的時代氛圍，來自王權、傳統、甚至於宗教的制約很大，賦予認知主體，其實也就挺立了人本有的價值尊嚴，這對近代人權 (human rights) 理念的闡發不可謂不大。

康德不僅承繼著笛卡爾重視認知主體的價值，更賦予認知主體「立法者」的地位。人作為認識的主體，可以確保人理性認知範圍內客觀知識的絕對性。人作為道德的主體，在肯定意志自由的設定下，實踐理性可以使人自願的服從無上命令。審美主體則聯繫純粹理性與實踐理性之間。值得注意的是，康德致力於建立認知主體真善美的規準，但此一立法規準是建立在先驗 (transcendental) 的基礎上，康德希望藉此能擺脫經驗世界的各種現象、勢力以及人理性主體之外的情、慾等對人的羈絆，不僅確保真理、道德的客觀性，也挺立人追求真理、踐履德行之可能。

三、黑格爾意識主體與歷史性

康德所建立的認知主體性概念，希望能超越歷史以獲致普遍性，黑格爾 (G. W. F. Hegel, 1770-1831) 則認為認知主體必須在歷史的進程中，才能獲致絕對的精神。黑格爾所關注的認知主體並不僅只是理性的絕對性，而是認知主體的自我意識如何不斷的與外在制度之客觀精神折衝，吸收社會、文化之內涵，最後形成絕對精神。相較於康德重視個人的自主性，黑格爾更為重視集體、歷史精神與個人意識的共謀。黑格爾在《精神現象學》及《大邏輯》裡，特別提出辯證法，並以主人—奴隸為例，說明原來處於負面的奴隸，可以透過勞動而「逆轉勝」，使自我意識得以轉化 (蘇永明, 2006)。這種說法對後來馬克思的影響很大。透過正反合的辯證過程，個人精神與絕對時代精神合而為一。黑格爾的上述看有深厚的德國觀念論的傳統，如赫德 (J. D. Herder, 1744-1803)、菲希特 (J. G. Fichte, 1762-1814)、謝林 (Friedrich W. J. Schelling, 1775-1854) 都有類似的主張。德國觀念論一般都很重視民族精神的展現。台灣在「反共抗俄」的年代裡，菲希特當年〈告德意志同胞書〉(臧

廣恩譯，1955），更被視為是師範教育精神國防的重要文獻。康德訴諸先驗的主體性立法，挺立了個人自主性的尊嚴，並普及全人類。黑格爾強調在歷史中，意識所體現的絕對精神，同樣也具普遍性，但卻賦予集體主義合法性的基礎，使得集體主義的主體性，如時代精神、歷史精神，乃至民族精神都可以得到證成。

二十世紀有別於分析哲學所追求的客觀性，胡賽爾（E. Husserl, 1859-1938）卻是透過先驗的意識（而非理性），以確保知識的純粹與客觀。胡賽爾的現象學雖然企求透過先驗自我與生活世界的互通，建立主體間性的可能，但他對意識的純化與放入括弧等概念，仍有孤懸主體性的可能，存在主義的沙特（Jean-Paul Sartre, 1905-1980）等則將個體意識介入到社會情境中，沙特雖然反對理性的自我，仍可視為一種對個人主體性的重視者。現象學胡賽爾與存在主義沙特，對人主體意識的概念不完全一致。但在二十世紀六十年代分析哲學獨大時，許多美國教育哲學教科書都把現象學、存在主義視為一脈，強調其重視主體意識及生活世界的體驗（Ozmon & Craver, 2003）。

四、小結

就時間的期程上，從笛卡爾（近代）以降，從康德到黑格爾，以及二十世紀的現象學傳統，其對主體性的訴求，大體上都以認知（意識）主體為核心，希望能使絕對的真理獲得保證，大部分是以個體的主體性為主，部分則涉及集體性的主體（如黑格爾）。大部分重視心靈、理性、意識的純化，部分已開始重視心靈中理性以外的勢力以及身體的能動性，如梅若龐蒂（Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961）已為後現代的主體觀鋪路。現代主義的主體觀仍把認知（意識）主體視為是一種人本質性、核心性的概念，並且也賦予認知主體自主性、獨立性無上的價值。個人訴諸理性，擺脫外在的不當形塑，維持主體獨立的思想自由，更被視為不可剝奪，甚或不證自明的價值。推而廣之，集體的自由亦應受到保障，民族自決、自治在法理上也都可以證成。不過，若我們從實際的情形來看，個人的自主性是否真有可能？康德式的自我立法是在先驗的層次上要人們擺脫經驗上的限制。自主性作為一種絕對價值，是不是可能流於「只要我喜歡，有什麼不可以」的高漲？從集體的普遍性來看，集體意識、時代精神是否真能平等的實現？個人或文化的認同能促成集體的平等嗎？有沒有可能集體的主體性也會過度高漲，而形成排他？或許這不完全是「證成」的問題，而是「實踐」的問題。就好像蘇永明（2006）指出，康德挺立

人主體性尊嚴普遍性的同時，卻仍然堅持男人才具有理性，女人只有情緒，私生子因為是非法所生，所以不受法律保護。黑格爾的時代精神，則完全只重視歐洲文化（普魯士）的主體性與優越性，中國與非洲無足道哉（蘇永明，2006）。也因此，啟蒙以降把主體性界定在理性先驗的基礎上，企求建構普遍的秩序，是否真能使個人或集體獲得自由、平等已愈來愈引起質疑。

參、對主體的質疑與後現代的挑戰

一、精神分析肯定非理性主體

二十世紀初，精神分析大師佛洛伊德（S. Freud, 1856-1939）藉著對精神病人的治療，提出了一套人格理論。同一時期，美國行為學派大師史欽納（B. F. Skinner, 1904-1990）藉著動物實驗，也提出了一套制約、控制、改變行為的理論，並稱二十世紀心理學的一、二大勢力。前者重視潛意識的探究，有別於後者重視外顯行為。這兩大心理學勢力的影響力不止於心理學，更浸染到整個學術界或文明結構。佛洛伊德在《文明及其不滿》（*Civilization and its discontents*）（Freud, 1962）、史欽納（Skinner, 1971）在《超越自由尊嚴之外》（*Beyond freedom and dignity*，中譯為《行為主義烏托邦》）及《桃源二村》（*Walden two*）（Skinner, 1976）各自詮釋了其對文明的發展。簡言之，佛洛伊德把人格結構分成本我、自我、超我三個層次。超我是指已存在的文明精華、社會正面的向善力量對個人的期許；「本我」則代表最原始的攻擊、性等慾望。本我受超我節制，共同形成了自我的狀態。個人如果過度運用超我，則易形成壓抑性的人格，若過度縱容本我慾望的滿足，也會形成固著、退化、不成熟的人格特質。佛洛伊德特別指出，食、色、攻擊等慾望的滿足，透過各種宣洩、轉化，得以「昇華」成文明的巨大力量。佛洛伊德與史欽納對文明及人格的解釋，看似矛盾，但循前述的觀點，都可以視之為「決定論」（*determinism*）。佛洛伊德可視為生物決定論，史欽納算是環境決定論。特別是史欽納在《超越自由尊嚴之外》完全否定自由意志的可能。因之，人的主體性亦不復存在。行為學派聲勢，曾經如日中天，但其消解人主體性及否定自由意志的主張，使人淪於與動物無異，則備受質疑。反倒是佛洛伊德，其精神分析泛性說在心理學上，雖逐漸失去影響力，但所重視非理性面向的發掘卻歷久而彌新。

決定論固然與意志自由相對。由於理性主義自啟蒙運動以降，人作為一種認知主體，其自由意志一直是以理性為主導，凡受制於情慾，一律被視為「他律」。但佛洛伊德的精神分析卻正視了潛意識中「非理性」之開拓。從理性的觀點來看，當然把非理性慾念所主導的人性視為生物本能決定，佛洛伊德卻也啟示吾人正視「非理性」層面對文明的促發作用。的確，二十世紀初，歐洲藝術界有一股濃厚的反理性傳統。達利（S. Dali, 1904-1989）以超現實主義畫風，將潛意識的欲望以繪畫呈現，即為顯例。這樣看來，佛洛伊德的決定論也多少鬆動了啟蒙以降認知主體的絕對性，賦予了多元的可能，也為後現代鋪了路。沙特雖也重視人意識的主體，卻不走本質主義的路線，其主體是一活生生的人，不依附傳統的倫理生活，這有別於康德的立法主體依無上的律令而行。不過，在實踐層次上，自主的生活與本真的生活（Bonnett & Cuypers, 2003），仍然肯定了人的主體性。

二、結構主義質疑人的認知主體

沙特在法國提倡「本真」（authenticity）的同時，李維斯陀（Claude Lévi-Strauss, 1908-2009）也在法國倡議「結構主義」以茲對抗。結構主義的學者包含語言學家（如F. Saussure, 1857-1913）、心理學家如皮亞傑（J. Piaget, 1896-1980）、人類學家如李維斯陀等都有共通的旨趣。語言學者認為，雖然人類各種語言、方言殊異，但這些語言、話語的背後卻也存在一些深層的規則。社會學家、人類學家針對各地民俗、制度、飲食、神話的分類或分析中，也認為這些文化模式的背後，有著一既定的秩序規則。結構主義者認為我們所處的世界，是以一種既定的秩序存在，各種文化所表現出的語言、飲食、風俗、文明等，即對映著既定的秩序。探索文明，不在於歷時性（diachronic）的歷史，而在於共時性（synchronic）的結構。與其說人的心靈認知主體創造知識，毋寧說心靈也反映了既定秩序的結構。結構主義作為一種本體論或知識論，大致也宣告主體已死。雖則如此，但作為一種方法論，仍有其可取的一面。在結構主義看來，知識、真理的探索，即在於從各種表層的現象中，找出文本背後對映的秩序與結構。不過，學者逐漸體認，在發現「真理」的過程中，認知主體仍有其能動性。皮亞傑首先認定兒童的認知是在既定的結構秩序下，但在認知的過程中，為了求得結構的穩定（平衡），也必得經歷同化或調適的階段（Piaget, 1970），這就賦予了主體「建構」的成分。事實上，教育學者在二十世紀演繹皮亞傑結構主義時重視的是，在「學不躐等」的原則下，

強化學生的認知推理、思考運作。柯爾堡（L. Kohlberg, 1929-1987）的道德發展論也有類似的旨趣，並不會堅持既定的結構秩序而否定心靈的主體性，受結構主義影響的建構主義更是如此。這樣看來，要完全否定人的主體性並不容易。

三、後現代式的消解與回復主體

李歐塔（J.-F. Lyotard, 1924-1998）在1979年所提出之後現代知識之報告於1984年英譯（Lyotard, 1984），堪稱後現代論述中對「主體已死」最來勢洶洶的主張。李歐塔在該書中首先從電腦資訊無遠弗屆的勢力出發，說明「數位知識」（digital knowledge）的累積儲存已經取得優勢地位，傳統、傳雅教育所重視知識的追求與心靈智慧的啟迪已被淘汰。李歐塔並不似一般人文學者目睹科技數位化後，欲重振人類心靈的主體意識（這是大多數通識教育學者的論述）。他反而更進一步的指出，傳統哲學（現代主義）過於重視知識主體敘述的優越性，重視敘述者主體性的結果，使得敘述成為主體的工具。雖然西方思想一直致力於主體建構知識的客觀性，認為人類透過理性、概念的作用，可以掌握客觀的真理，使得追求客觀、普遍、實證、效率、計算等價值高漲，助長科學的霸權地位（Smith, 2010）。尤有進者，不僅啟蒙以降的科學觀，其他諸如觀念論、人文主義、馬克思主義等都在李歐塔的批判之列。

李歐塔認為這些「宏偉敘事」（grand narratives）將人的主體性與理性結合，產生了「知識英雄」（hero of knowledge）與「解放英雄」（hero of liberty）兩大神話（引自陳幼慧，2002），這兩大神話使得理性主導的政治、倫理秩序，排斥了邊陲、異己，最終使理性主體及其所形塑的敘事、政體，淪為霸權。這樣看來，李歐塔的「主體已死」同時有兩個面向，其一是實然面，意指科技時代，傳統理性主體已被消解，其二是應然面，理性主體所形成的各種霸權論述也應被消解，以促成更多元敘事的到來。

傅柯（M. Foucault, 1926-1984）前期思想重在否定人的主體性，他認為人其實是受到周遭話語、論述的形塑，離不開既定的權力運作。傳統自由主義則重視個體對政治權力的抗拒，左派馬克思論述也重視階級之間的抗爭。早年Bowles & Gintis（1977）即認為學校教育複製資本主義體制，非個人所能撼動，近年來北美批判教育學者季胡（H. Giroux, 1943-）及麥克拉稜（P. McLaren, 1948-）等則重視邊陲對中心的抗爭、游擊。權力論述對主體在建構或解構，並不新穎。傅柯基本上仍順著主體死亡的概念，嘗試說明，各種權力

的限制、話語、論述對人的形塑與壓制。自由主義所重視的個人自主性，在傅柯看來，縱使可以擺脫硬性的規訓，卻也無法逃離無所不在的軟性監控。不過，晚期傅柯卻不在於汲汲探討無所不在的權力對人的監控，反而強調透過對自身的關注、自我技藝，把自我、生活當成是一種藝術品，此即生存美學（aesthetics of existence）。傅柯並非要回復人的主體性，毋寧是更為關注人透過修養、技藝，以創造主體的歷程（黃瑞祺，2003）。即使傅柯晚年有回復到個人主體性的傾向，但從其重視生存美學的自我修練，與傳統之認知主體仍是大異其趣。雖然，就實踐上來看，傅柯個人獨特式的極限體驗（limit experience），如吸毒、迷幻藥、極端SM等，或可使人趨於毀滅，但仍不宜全盤否認生存美學在個人主體性上的價值。

四、後現代式對「他者」之關注

李歐塔、傅柯、德希達（J. Derrida, 1930-2004）以降之後現代學者比較重視個人在後現代情境中的獨特性。由於後現代解構「宏偉敘事」之餘，重視差異、異己等幾已成為後現代的「主流」論述，但也有一些學者從肯定「他者」（otherness）的立場，企圖聯繫個人與「他者」的關係，以匡正自啟蒙以降，過於重視以自我為中心的主體性高漲危機。法國的拉維納斯（E. Lévinas, 1905-1995）認為，人意識結構中的原初經驗，並不是封閉的自我意識純化，而是對無限的不斷開展，不是以自我為核心去探索（征服）外在，而是在無限的過程中，領受著對他者的責任（張鏗焜，2007）。女性主義學者固然最先的立場是標舉女性的主體意識以對抗男性的霸權。但女性主義學者如班海碧（S. Benhabib, 1950-）（1994）、（1984）等，也認為個人的自我與他者是關聯的，而非分離。建立在康德之上的倫理學與政治哲學的重點，是強調自我如何排除外在的干擾，而作出普遍性的獨立判斷。關懷倫理則將自我置入社會情境中，謀求彼此的和諧。班海碧甚至認為啟蒙以降對待「他人」的看法，是一種普遍化的他人，並無法真正發展出與他人的友善關係，只有把「他人」置於一具體的情境中，由之產生的關聯、情感、義務、責任，才有所依。雖然女性主義者反對康德式的主體觀，但我們很難說，女性主義不重視「主體性」，女性主義是要消解自笛卡爾以降的主體觀。對女性主義者而言才正要宣示女性自身的主體性時，卻必須附和後現代的主體已死，不免遺憾（Hekman, 1990; Noddings, 2007）。諾丁斯（N Noddings, 1929-）指出，女性主義的主體觀，當然帶有政治性，但就知識論、倫理學而言，仍然代表的是情境、關聯的立場

(Noddings, 2007)。(很強調對文本解構的德希達，也不諱言他深受拉維納斯的影響)。許多人對後現代主義「解構」的破壞性可能導致的虛無非常擔心，本文認為拉維納斯之「他者」理念有助於整合紛亂的社會，而對「他者」之關注，在實踐層次上也有助於社會正義的落實。

五、社群主義、後自由主義的回復傳統

後現代主義對於自啟蒙以降主體性高漲的理性霸權，深惡痛絕，批判一元的意識強烈。法國的拉維納斯已經重新呼籲我們不能只從自我出發，北美的一些學者也提出類似的看法，如沈岱爾 (M. J. Sandel, 1953-)，麥肯泰爾 (A. MacIntyre, 1929-)，泰勒 (C. Taylor, 1931-) 等也反對自由主義的自我觀而重視認同 (identity) 的價值。社群主義 (communitarianism) 認為自由主義的自我觀是「義務式、無承擔、抉擇式的自我」 (a deontological, unencumbered, choosing self)，自我應該是「目的論式、著根式、覺察式自我」 (a teleological, embedded, cognitive self) (Sandel, 1998)。社群主義等學者反對把自我置於非歷史的情境，個人的自主性不可能在真空中進行，必得在既定的文化中透過對話以逐漸建立認知架構。相較於自由主義，社群主義不特別重視主體的自我抉擇，而重視自我與外在的聯繫。或者說，社群主義更為重視集體的主體性。

後自由主義者包華士 (C. A. Bowers) 同樣不滿自由主義，他不採取批判教育學 (critical pedagogy) 的路線，但也同樣重視語言、論述的文化意涵，包華士希望能透過批判、反思，重新賦予社群意識，使人們在文化的脈絡中，參與社區的營造 (Bowers, 1987)。包華士更從語言、文化、思想中加以反思，鼓勵教師們反思自由主義所助長的消費文化所產生嚴重的生態問題，並以此在課堂教學中，啟蒙師生對永續生態的關注 (Bowers & Flinders, 1990)，社群主義以及包華士後自由、生態取向的教育論述，大體上仍是從降低個人的主體性出發。不過，一種「集體的認同」也同時成形。由集體所形成的主體性如何不壓制個人或其他集體，仍然是困難的挑戰。

肆、自由、正義的價值對個體、集體主體性的啟示

吳豐維 (2007) 在論述「主體性」概念時，特別認為當代許多人已把主

體性之概念視為一種可欲之價值。他將之區辨成「自由」與「正義」兩類論述。以自由為念的人，認為主體性之確立就是為了達成自由；以正義為念的人則認為主體性的價值在於實踐正義的理念。經過前節對西方思想主體性之巡禮，本文認為吳豐維之架構有助於對台灣主體性相關訴求的價值討論，乃將以個體及集體的不同視野，分別省思主體性概念對自由、正義價值的運作，並嘗試說明得失。

一、主體性對自由之促發

不管是康德的理性自主、沙特的「本真」、還是傅柯的自我技藝，都能有助於個體追求更大的自由。在此，主體性透過理性（康德）、意識（胡賽爾）、獨特境遇的邂逅（沙特），甚或多元非理性因素的展現（佛洛伊德），使主體的建構、化成，朝向自由邁進，並以此挺立其尊嚴。雖然在理念的證成及實踐上，主體是否真能展現這些自由也有許多不同的看法。大體上這已是可被接受的普遍價值，自主性（autonomy）幾乎已成為西方世界主流的教育目的。1990年代以後，容或有些學者質疑理性自主的限制（Marshall, 1996），或以關懷來加以取代（Clement, 1996; Cuypers, 1992），使「自主性」概念也面臨重構，但幾乎很少有學者能完全否定自主性教育目的。

許多成年人擔心「只要我喜歡，有什麼不可以」可能導致價值虛無，大概是挺立個體之主體性時所遭受最大之質疑。對現代主義以降的康德及其追隨者而言，這並不是問題，因為多元紛歧的價值必須以理性判斷為依歸。成年人所擔心的是接近後現代式解構理性主體的主張。不過，從佛洛伊德到傅柯的訴求，都可使教師擺脫理性一元化後更能理解、容忍，甚或欣賞多元的可能。佛洛伊德慾望昇華的文明觀及傅柯眾聲喧嘩的生存美學，都可以開拓我們自啟蒙以降定於一尊的理性視野。對肉體、慾望的過度強調，也的確是值得關切的問題。本文認為，我們不能片面式的用理性或傳統來否定，正視肉體享樂、慾望的能動性，由之形成的新秩序、新倫理是我們不可避免的挑戰。

馬克思以降的學說，對於個體的主體性也有其新義。法蘭克福學派發揮青年馬克思的人道關懷，期待人不致於在資本主義的體制下被物化、異化，而失去了主體性。法蘭克福學派已開始觸及傳媒對人們意識形態的宰制，伯明罕當代文化研究中心（Center for Contemporary Culture Studies, CCCS）、北美批判教育學等更是期許人們能在各種種族、性別、階層的偏見中走出，維持自己的主體性。雖然，Aronowitz & Giroux（1991）等後現代學者極力批判布魯姆

(A. Bloom, 1930-1992) 等保守大師所重視的亙古經典傳承。不過，類似布魯姆等通識教育的擁護者所重視的仍是個人強化理性以抗拒流俗，堅持獨立思考等，這種理性自主的傳統與法蘭克福學派以降對人主體性的重視，並無二致。

就集體性而言，建立在自由、民主的自由國度，大體上重視個人自主，貶抑集體對個人的限制。德沃肯 (R. Dworkin, 1931-) 甚至於認為國家對於各種價值必須保持中立 (引自簡成熙, 2005b)。國家或各式集體存在的價值，大體上是循契約論的方式加以證成，以此建立的認同，江宜樺 (1998) 稱之為「制度認同」。至於民族主義則採取文化、血緣、語言等方式。民族主義自十九世紀以降，對現代國家的建立，都具體發揮了凝聚的影響力。歷經兩次世界大戰，西方國家大致在公民教育中不特別呼籲「愛國」(patriotism)，以慎防國家坐大，不過，80年代以後，西方學術界又重燃起對民族主義之探究，但已不侷限於論述單一血緣文化打造一國家，像Gellner (1983) 認為民族主義在西方社會中從農業社會轉向工業社會、科層體制，會孕育出「高級文化」，是這種高級文化與工業化、資本主義、統治組織共同形成民族認同。Anderson (1991) 更把民族界定成一「想像的政治共同體」(an imagined political community)。安德森 (B. Anderson, 1936-) 認為透過印刷術的介面，一群原不認識、互不往來的人，得以關心共同的問題，藉著想像而形成休戚與共的共通情感。Gellner、Anderson不敢小覷民族主義的力量，但他們都企圖淡化血統、語言巨大直接的宰制力量。米勒 (D. Miller, 1946-) 與塔米爾 (Y. Tamir, 1954-) 都企圖調合民族主義與自由主義。其實，溯自社群主義對自由主義「原子式自我」(atomistic individualism) 的批評開始 (社群主義者認為自由主義者主張過於重視個人，可能忽略了集體共善的價值)，乃至多元文化的興起，特別是後殖民薩伊德 (E. Said, 1935-2003) 等學者都一再提醒西方國家所謂「普世」的價值，可能形成對非西方國家的偏見。這波集體意識的興起有獨特的時代背景，對西方國家來說，自由主義的各種論述或證成確實是以個體的主體性出發，的確造成了人與人的疏離與對公共事務的冷漠。對非西方而言，其文化或國別主體性在現實上的訴求，伴隨著全球化的浸染，西方國家學術界也不得不回應。但西方學者仍戒慎集體主義獨大可能對內壓制、對外排斥之缺失。就共產陣營而言，1848年的《共產黨宣言》(Communist manifesto) 曾揭示「工人無祖國」(workingmen have no country) (李少軍、尚新建譯, 1991)，其訴求在於普羅階級如何向掌權的資產階級爭取自由或解放。不過，二次戰後，共產國家也曾將民族主義提升至國家層次，與西

方自由國家形成「冷戰」，甚至於打「代理戰爭」（即美、蘇二強，不直接衝突，卻各自支持一國之內部不同勢力，相互對抗，韓戰、越戰是為明顯例子）。弔詭的是，1990年代蘇聯瓦解後，左派的教育思想反而在北美益形壯大，北美的批判教育學集中火力批判階級、資本主義及捍衛各式邊陲團體，其所捍衛集體的主體性已不在國家的層次。

國家追求主體性，自由主義的「民族自決」、民族主義所追求的國家自由獨立或榮耀，從歷史的發展來看，都涉及很複雜的國際現勢折衝與國內政爭。此外，宗教主體性的追求更是一爭戰史，至今仍是伊斯蘭與基督世界的難解之題。倒是各種次集體，如階級、性別、族群所爭取的主體性，自二次戰後有長足的進步，但這已進入主體性之「正義」層面價值了。

二、主體性對正義之追求

自由主義發展出的民主政治，重在建立一套不剝削、尊重差異、合理分配資源等的政治秩序。為了建構此一秩序，自由主義學者是從預設個體的主體性出發。羅爾斯（J. Rawls, 1921-2002）預設了個人的無私主體，每個個體得以在相同的立基點上，合理的根據其需求而分配資源，這仍然是康德式的理性主體概念。法律之前、人人平等。自由主義的正義觀，由之而產生的權利追求，仍是以個體為單位。即使有顯而易見的不平等（如少數民族生存權益），自由主義者也傾向於以「分配正義」（distributive justice）來回應。前已述及，社群主義、多元文化、女性主義學者並不認為個人的自我可獨立超然於社會脈絡，其正義訴求傾向於以「集體」為單位，某種種族、性別、階層或其他邊陲的團體，有權向政府（主流社會）爭取集體權益。楊格（I. M. Young, 1949-2006）（Young, 1990）所提出的「差異政治」（politics of difference）即指出「分配正義」表面上追求平等，反而會形成對弱勢族群的另類歧視，主流社會常以施捨的方式對待弱勢族群。事實上，除了資源的爭取外，弱勢族群更重視「認同」的問題。「差異政治」重點不在於個人的差異，而在於擁有共同歷史、記憶、生活方式的次級群體對內的自我認同與對外要求被承認（recognition）的訴求。北美批判教育學等學者大體上也是採取「差異政治」的方式，承認各種多元主體的存在價值，並積極透過各種游擊、抗爭的方式，向主流社會爭取更大的資源與文化承認。

李歐塔、傅柯等後現代論者循主體知識解構的觀點，企圖消解理性客觀的知識，他們在解構各種後設敘事時，其實也在於建構有別於分配正義的另類

倫理秩序；至於拉維納斯、女性主義關懷倫理學者則是直接從倫理學的自我觀出發，企圖建立起一種關係取向、與他者緊密相連的生存情境，他（她）們反對以個體主體性所發展的正義觀。建立在集體式的正義觀，當然也有許多的問題。在理念的證成上，馮朝霖（1996：548）在評述多元文化時指出：

新多元主義及多元文化教育都涉及到一種基本的倫理學原則，就是對於「異己」（the otherness）的尊重。但是，要求尊重，要求「主體間的彼此認同」，豈不是又需訴諸對於人類理性普同有效性的「期待」？難道除此之外，別有立足點？而這樣的倫理學預設與現代理論中的基本出發點又有何差異？

從實際脈絡來看，多元論者強化邊陲的主體以對抗主流。但是某一邊陲個體作為一種「集體」，要如何認定？此一集體的主體性是否可能對內也形成壓制？其對內關係也如主流——邊陲的權力關係。而且同是弱勢群體，彼此的關係也可能陷入緊張。沒有人會否認弱勢群體向主流社會爭取正義的合理性，但這也不代表弱勢群體的每一訴求都代表真理。蘇永明（2006）據此呼籲吾人大膽放棄「主體性」的概念。美國後現代論者羅遜（R. Rorty, 1931-2007）也對傳統理性不滿，他提議用反諷、幽默、吐嘈的方式建立多元主體的可能，「團結」（solidarity），並不是血濃於水的集體意識，或是建立在理性的共識，而是對彼此多元間的容忍與欣賞，特別是對他人處境、苦難的感同身受（Rorty, 1989）。本文願意接替羅遜的話，在民主社會中，每個主體間也應放棄絕對的堅持，用拉維納斯「他者」的視野，才能共存共榮。

伍、前瞻台灣教育主體性的作法

我們從西方哲學「主體性」概念的發展中可看出主體性積極的一面，如挺立人的（理性）價值，致力於認知的拓展、對個人與集體自由與正義的提升等，但也同時必須承擔主體性的「後座力」，如對他者之否定，貶抑他者之自由與正義追求，唯「我」獨尊等。近年來，部分學者甚至於認為以人為本的理念都可能造成物種歧視以及戡天役物的生態破壞。蘇永明（2006）提出以認同來代替主體性。本文認為我們不太可能消解主體性之概念，從完全不強調主體

意識的結構主義到建構主義及後結構主義，不僅恢復了主體性的主動性（建構主義），「解構」的過程中，也產生了多元主體的可能（後結構主義）。後現代的傅柯最先躊躇滿志的以知識／權力的架構說明主體的形成歷程，並嘗試想消解主體性，晚年仍得肯定個人生存美學自我技藝的價值。這些抽象的討論對台灣教育的主體性有什麼意義？

一、不要陷入二元對立的主體認同

台灣不論是代表1911年中華民國的傳統，或是某些人心目中未來獨立建國的理想，國族的主體要如何多元確實難解。衡諸歷史發展，正是因為單一主體建國，常座落在複雜的國際現實利益及國內不同政爭的角力。以色列的獨立建國是最成功的例子，但其對回教世界的敵意、作為（如動不動就轟炸巴勒斯坦難民營）已愈來愈沒有當初建國之正當性，也直接造成了巴勒斯坦以恐怖主義的方式（又是另一種獨立建國的訴求）回敬。至於車臣、東帝汶的獨立運動所造成的老百姓受害以及東歐結束共產體制後，部分國家造成的種族屠戮，實令人怵目驚心。主權的獨立當然無法與「他者」共享，但也不是非得採取二元對立、非此即彼的主體認同不可。1949年政府遷台以後，以少數「外省」族群為主的國民黨高層權力結構完全掌握了政治權力，也過度以「中國」文化壓制台灣本土在地的文化。1970年代蔣經國擔任行政院長時已計畫性的培植本省菁英（王振寰，1989），省籍平衡的政治權力分配本可逐漸消弭。不過，「分配正義」並不能滿足在地文化認同的訴求。政治人物藉在地文化認同之勢，下焉者操弄省籍、族群、地域因子，使得台灣的國族認同對立紛歧。台灣主體性相較於以中國為主體的認同，不應該是光譜的兩端。如果我們從哲學層次上同意主體的單一、獨大，的確是霸權的溫床，那麼「台灣主體性」、「台灣優先」、「認同台灣」、「愛台灣」的口號，其實不必過於高漲。Archard（1999）肯定了社群主義文化認同的觀點後，並不特別去證成愛國心或民族主義的合理性，他反而認為個人會很自然的優先認同所處的文化社群，由上而下民族主義式的愛國養成教育，並不特別重要。擁護台灣主體性的人反對過去「大中國意識」高漲，可以再思考到底是反對大中國意識的內容，還是反對單一主體的壓迫性格？如果是後者，那台灣主體意識也不要淪為霸權。

放在教育的脈絡中，許多學者認為教育應有其主體性，不要淪為意識形態的霸權，這些學者既痛斥過去大中國意識深入教育，又積極主張「去中國化」的台灣意識，也同樣可能把政治的意識形態帶入到教育中。當然，擁護台灣主

體性的人會聲稱以台灣為主體（不必了解「35」省，不必了解中國歷史），並不是意識形態掌控教育，就好像我們地理也不必精熟美國50州。本文並不完全反對這種論述。不過，從多元族群文化及歷史背景的觀點來看，台灣當然也很難把中國純然視為一外國。畢竟，這也涉及近1/4台灣族群的文化認同。蔡英文（2002：40）指出：

以國家之主權企圖塑造出一同質性之民族文化，在一族群多元混雜的社會中，很容易造成政治與文化的排他性。

最後，有些人認為台灣面對中國的威脅是不爭的事實，若再不強調台灣歷史文化之主體性，終將淹沒於中國之中。本文認為與其採取台灣式民族主義與中國的二元對抗，不如先致力於我們自由民主體制的完備。江宜樺（1998：222）提出「自由主義基底的務實性國家認同思考」，呼籲台灣公民以自由、民主的規準，建構對民主體制的「制度認同」，反而有助於台灣內部的團結。同樣地，我們也期待中共當局不要以中國民族主義強加在台灣人民的自由意志之上，只有互為主體才能開創出同時符合自由、正義與利益的新局。

二、互為主體的多元認同

暫時擱置了二元對抗式的單一主體認同，要如何面對台灣的多元性？我們必須體認，「台灣主體性」不應該是某一政黨、族群、政治訴求的專利。不同團體之間當然會有不同的恩怨。愈能化解單一種族、性別、語言、地域的特定認同，愈有助於解構二元的對立。「互為主體」（inter-subjectivity）的陳義很高，不容易達成，卻是教育應致力的重點。龍應台（2009）指出，外省族群與本省族群雖然相遇台灣，卻又非常陌生彼此內心的痛。台灣的主體性，不必是二元對立的悲情或抗爭，應該是廣泛的從歷史脈絡中，讓每個受教者多了解「異己」或「他者」。性別、族群、城鄉、宗教、世代……所共同交織的台灣經驗，都有待深度的發掘。與台灣主體性最密切相關的當然是歷史的詮釋，也不要陷入二元對立。由「日據」改為「日治」，相較於過去全盤否定日本對台的可能貢獻，可以視為一種多元，但不必藉此掩蓋日本對台灣二等公民對待的事實。光復／終戰、日治／日據，不完全是語辭之爭，更是史觀擺脫不了二元對立的實例。張耀宗（2009）以原住民為主體探討原住民在日本統治時期的國族認同，良有深義。1949年之後，也不要粗暴的逕以白色恐怖詮釋國民黨對台

灣人民的壓制。2009年的《淚王子》電影文本，即描寫外省族群遭受白色恐怖之迫害，就已幾乎不太引起台獨主張者之關注。民進黨執政時期（2000-2008年），對台灣自由民主的紀念，幾乎全以「美麗島事件」為核心，不太提《自由中國》以降，「外省籍」之殷海光、雷震及「文星」時代的李敖……「八二三砲戰」在過去反共抗俄時代，當然是國民黨政府的「豐功偉業」，民進黨政府照例不會去緬懷。其實，「八二三砲戰」（1958年）時，台灣已實施徵兵，堅守金門陣地的除了外省老兵外，更多是台籍子弟。民國六十年代，台灣也面臨石油危機，當時政府的因應策略，不全然是國民黨的政績，更是全台人民共同的努力成果，當然是重要的「台灣經驗」，民進黨執政時，不必刻意低調。記得當時政府曾推行「日光節約」時間，對於高喊節能減碳的今天，當有一些省思意義。筆者曾詢問商學院及工學院能源相關系所學生，無人知曉。一葉知秋，我們對過去可貴的台灣經驗，受制於「政治正確」，也未能得到應有的重視。2008年的大陸電影《集結號》與2009年的《南京！南京！》二部電影的文本，都有高度的人道意識，在台灣卻受到異乎尋常的冷漠，也代表我們今日已過度的從政治角度否定了普遍性的人道關懷。本文的文化觀察是，近十年來台灣主體性的歷史政治訴求，已淪為某種固著狹隘的詮釋，並已影響到大眾視野的侷限。如果台灣主體性的敘說，能夠包容地含蓋更多元的書寫，而不是二元對立的是非觀或政黨立場的延伸，也就更能反映所有族群在台的貢獻（或苦痛），學子們才易於建立多元認同，也更能了解「他者」的苦難，互為主體才可能達成。哲學上的主體性稍一不慎，就會淪為非我族類的排他性。筆者相信，只有我們擺脫狹隘地二元對立及政治正確的政治主導歷史書寫，才能在各種多元分殊中觀照到各種立場，使各種對歷史不義或轉型正義的反思昇華到人道的層次。遺憾的是，本來台灣主體性的多元豐富建構，理應成為2,300萬同胞同中有異、異中有同的生命共同體取法來源，卻深化成政黨、族群、地域的對立。這種對台灣主體性的狹隘解釋，卻屢屢成為選舉及政治操弄的主軸，而牽動多數人的政治抉擇，殊為可惜。

三、在地實踐

動員台灣民族意識打造一新的國家，一直是台灣部分子民的政治理想，證之於哲學論辯、歷史及現實考量，有可能造成台灣內部族群之緊張，也可能干涉到許多政策的專業，也無可避免地與中國民族意識二元對抗。不過，作者也自省本文訴諸理性而對台灣主體性的戒慎恐懼立場，本身也可能是另一種抽

離台灣現實的理想陳述（雖然這種立場一直指控激烈的台灣主體性立場昧於現實），正如同啟蒙時代主體觀所受的批評。事實上，我們無法貶抑日益萌發茁壯的台灣主體意志。史英（2005）並不迴避台灣主體性教育的政治訴求，但也同意台灣主體性教育不應淪為國家台獨意識的特定訴求，他具體的以數學、語文、歷史、民俗為例，說明人的主體性與台灣主體性都可在台灣教育主體性中達成。簡成熙（2005）指出，本土教育理論的實踐性不足，造成教育理論與實踐的脫節。實踐理論的落實，會自然蘊含本土在地需求的實現，教育理論若能回應本土的需求，必然會使教育工作者在理論建構及實踐的相互過程中，更加突顯及體現台灣在地風貌。簡成熙（2005：111）指出：

在教育理論建構中，本文必然會致力於深化涉及教育人、事、物相關的歷史、文化與創設。實務工作者則從實踐場域中，隨時反映新的問題，並實踐、體現或檢測教育理論的效用，甚至參與教育理論的建構。這一切的一切，都一定會潛移默化地使台灣的價值、生活方式、人倫規範得以彰顯，對於意識型態或本土意識的政治理想，也一定能提供相當的助力。

不只是教育理論的建構，整個教育政策的推展也必須扣緊台灣的教育現實。台灣的主體性已淪為政治正確下的口號，以一種單一、二元對立的方式作政治訴求。但在喊本土化的同時，本文認為台灣的教育學術發展卻一直在西方（美國）的主導下失去主體性。近年來，更以西方的學術規準作為研究績效指標，這種發展或有利於台灣的國際學術能見度，卻也可能在全球化下失去了自己的主體性。當然，台灣主體性絕不能淪為排外。在網路普及、思想交流早已打破地域場域的國際村時代，「在地實踐」也一定是一種本土、中國、世界相互搓揉的產物。從多元的角度出發，體現教育風貌的人事物，觀照各式的需求，鼓勵對自我及他者的歷史書寫，由下而上的重構台灣的主體性，是教育工作者的重責大任。且讓我們暫時擺脫政治成見，按下心中對台灣主體的單一堅持，更多元不排他的在教育的過程中，啟蒙學生去反思自我、社會、國家，乃至全球的共同命運。跨邊界地讓自我主體性與不同性別、語言、階層等之他者對話的可能。或許，這種重構台灣主體性的歷程，會逐漸從分殊中匯流成台灣未來的康莊大道。

參考文獻

- 王振寰（1989）。台灣的政治轉型與反對運動。《台灣社會研究季刊》，2（1），71-116。
- 史英（2005）。台灣主體性教育的主張。《國家政策季刊》，4（3），36-349。
- 江宜樺（1998）。自由主義、民族主義與國家認同。台北市：揚智。
- 李少軍、尚新建譯（1991）。G. H. Sabine著。西方政治思想史（A history of political theory）。台北市：桂冠。
- 吳豐維（2007）。何謂主體性？一個實踐哲學的考察。《思想》，4，63-78。
- 陳幼慧（2002）。現代與後現代之爭：李歐塔對後現代知識狀態的反省。蘇永明（主編），《教育哲學與文化4：科技對教育的衝擊》（頁2-38）。台北市：五南。
- 張鎧焜（2007）。E. Lévinas「為他」倫理學及其德育蘊義。《教育研究集刊》，53（3），67-92。
- 張天寶（1999）。主體性教育。北京市：教育科學。
- 張耀宗（2009）。國家與部落的對峙：日治時期的台灣原住民教育。台北市：華騰。
- 黃瑞祺（2003）。自我修養與自我創新：晚年傅柯的主體／自我觀。載於黃瑞祺（主編），《後學新論：後現代／後結構／後殖民》（頁11-45）。台北市：左岸。
- 馮朝霖（1996）。後現代的多元主義：中型理論或局部性理論的建構評論。載於中華民國比較教育學會（主編），《教育改革·從傳統到後現代》（頁547-549）。台北市：師大書苑。
- 臧廣恩譯（1955）。J. G. Ficht著。告德意志國民書（Reden an die deutsche nation）。台北市：中華文化出版事業委員會。
- 蔡英文（2002）。民主主義、人民主權與西方現代性。《政治與社會哲學評論》，3，1-48。
- 簡成熙（2005a）。教育哲學專論：當分析哲學遇上女性主義。台北市：高等教育。
- 簡成熙（2005b）。品格教育與人權教育的衝突與和解。《當代教育研究》，13（3），91-113。
- 龍應台（2009）。大江大海1949。台北市：天下文化。
- 蘇永明（2006）。主體的爭議與教育：以現代和後現代哲學為範圍。台北

市：心理。

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflection of the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1991). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Archard, D. (1999). Should we teach patriotism? *Studies in Philosophy and Education*, 18, 157-173.
- Benhabib, S. (1994). *Situating the self: Gender, community, and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge: Polity.
- Bonnett, M., & Cuypers, S. (2003). Autonomy and authenticity in education. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Eds.), *The blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 326-340). Malden, MA: Blackwell.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1977). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bowers, C. A. (1987). *Elements of a post-liberal theory of education*. New York: Teachers College Press.
- Bowers, C. A., & Flinders, D. J. (1990). *Responsive teaching: An ecological approach to classroom patterns of language, culture and thought*. New York & London: Teachers College Press.
- Clement, G. (1996). *Care, autonomy, and justice: Feminism and the ethic of care*. Boulder, Co: Westview.
- Cuypers, S. (1992). Is personal autonomy the first principle of educational? *Journal of Philosophy of Education*, 26(1), 5-18.
- Freud, S. (1962). *Civilization and its discontents*. (J. Strachey, Trans.). New York: W. W. Norton.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Ithaca, NY: Cornell University.
- Hekman, S. J. (1990). *Gender and knowledge*. Boston: Northeastern University Press.
- Longino, H. E. (1990). *Science as social knowledge*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Marshall, J. D. (1996). *Michel Foucault: Personal autonomy and education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of Berkeley Press.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of education*. Cambridge, MA: Westview Press.
- Ozmon, H. A., & Craver, S. M. (2003). *Philosophical foundations of education*. Upper Saddle, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. New York: Cambridge University Press.
- Sandel, M. J. (1998). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheffler, I. (1982). *Science and subjectivity*. Indianapolis: Hackett Publishing.
- Siegel, H. (1997). *Rationality redeemed? Further dialogues on an educational ideal*. London: Routledge.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Alfred A. Knopf.
- Skinner, B. F. (1976). *Walden two*. New York: Macmillan.
- Smith, R. (2010). Poststructuralism, postmodernism and education. In R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, & C. McCarthy (Eds.), *The SAGE handbook of philosophy of education* (pp. 139-150). London: SAGE.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

台灣教育主體性的建立——從文化自覺 談起

林秀珍*

摘要

本文以「台灣教育主體性的建立——從文化自覺談起」為題，內容主要分成三部份：第一，探討文化自覺與教育主體性的關係；第二，分析台灣的文化內涵與認同歸屬；第三，論述以人文教養為根基的台灣教育主體性。本文認為，台灣得天獨厚繼承縱貫千年的中華文化精髓就是成為「文化大國」的優勢條件，但是長期以來偏重政治與經濟發展，對台灣文化缺乏深厚的耕耘基礎，加上近代西方文化強勢衝擊，使教育的主體性嚴重失落。本文主張「返本開新」，以儒道傳統的天道人性論為教育形上本源，來確保人文教化的活力與價值方向，同時以敬天、孝親與尊師的人文教養為基礎，來安定教育文化的倫常理序，這是以立足自家文化根土，來開顯「教人成人」理想的教育主體性。

關鍵詞：文化自覺、台灣教育主體性、儒家、道家

*林秀珍，國立臺灣師範大學教育學系副教授

電子郵件：t04036@ntnu.edu.tw

來稿日期：2010年8月8日；修訂日期：2010年8月20日；採用日期：2010年10月7日

The Establishment of the Educational Subjectivity in Taiwan: Based on Cultural Awareness

Hsiu Jen Lin *

Abstract

This study aims to discuss the problems related to the loss of educational subjectivity in Taiwan and the way toward establishing the educational subjectivity of Taiwan. The paper is divided into three parts. First of all, the relationship between cultural awareness and the subjectivity of education is explored. Secondly, the content of Taiwanese culture and the crisis of cultural awareness in Taiwan are discussed. Thirdly, the education based on cultural literacy in Confucianism and Daoism is proposed to establish the educational subjectivity in Taiwan. According to the development of history, Taiwan has inherited the essential spirit of Chinese culture and can be the center of Chinese cultural renaissance. But for a long time this advantage has been neglected for political and economic considerations. And Taiwan has accepted and followed western culture without critical thinking. This has caused the loss of educational subjectivity in Taiwan, a very serious problem. A few initiatives are proposed in this paper, including recovering the essentiality of Confucianism and Daoism. Further suggestions include the revival of the respect for Heaven, filial piety toward parents, and respect towards teachers.

Keywords: cultural awareness, educational subjectivity in Taiwan, Confucianism, Daoism

* Hsiu Jen Lin, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
E-mail: t04036@ntnu.edu.tw

Manuscript received: August 8, 2010; Modified: August 20, 2010; Accepted: October 7, 2010

壹、前言

台灣教育的發展自邁入二十世紀迄今約百餘年的歷史可以粗略分為三個時期，第一期是日本帝國殖民統治50年的「殖民化」教育；第二期是國民黨主政的中華民國政府退守台灣，實施將近40年的戒嚴統治，這段期間的教育活動高舉三民主義的旗幟，以反共抗俄與黨化教育為主，呈現極度的中央集權；第三期是1987年解嚴之後，隨著民主化的腳步，「教育鬆綁」的呼聲日高，尤其1994年由民間發起的「四一〇教改大遊行」，以廣設高中與大學、落實小班小校、推動教育現代化與訂定教育基本法為主要訴求，這是民間參與教育改革的一大步，也是推動教育走向自由化的重要力量。

觀諸此三階段的教育發展，日據時代雖然為台灣奠定現代學校教育制度的基礎（林詠梅譯，2000），不過教育只是被當作殖民統治的手段，違背教育之所以為教育，應該側重學生內在價值發展的根本目的。至於國民黨戒嚴統治時期，教育的工具性色彩依然濃厚，執政者除了藉由教育灌輸有利於自家政權穩定的意識型態外，隨著經濟建設的需要，也訂定人力發展計畫，並依此規劃教育政策，包括提高與科技相關之大學和研究所招生名額，決定高中、高職比例的分配等（朱敬一、林全，2010）。就此而言，教育本身自為目的之獨立自主性還是隱沒在政治、經濟的現實利益中。

教育改革是漫長的點滴工程，解嚴後，民間的力量匯聚成為推動教改的主力，四一〇民間教育改造運動的理念包括教育自由化、反對國家主義教育、重視國民教育權以及民間社會力的參與等（薛曉華，1996），期待台灣擺脫過去以「規劃——馴化」為主軸的僵化教育體制，回歸求取個人最大內在發展的教育目的（黃武雄，2004）。換言之，民間期望解除過往對教育的不當管制，扭轉教育為政治與經濟目的服務的偏失，回到教育本身的價值和意義來思考。1996年行政院教育改革審議委員會提出的教育改革總諮議報告書中，以人本化、民主化、多元化、科技化與國際化，作為教育現代化的方向，強調讓學習者的主體性得到尊重（行政院教育改革審議委員會，1996），1999年公布的教育基本法第二條也明定：「人民為教育權之主體」，這些都可視為政府對民間訴求的具體回應。

解嚴後的教育發展雖然只有短短二十幾年，卻是台灣走向民主之路的指標。溫明麗指出：

反映「民主典範」的教育實際活動可以列舉包括：對考試領導教學的省思、對適性教學與學生個別差異的重視、採行教育權「下放」或「鬆綁」的政策、擴充教育決策參與面的廣度、鄉土教育納入正式課程的多元文化措施以及兩性平權教育的呼籲等。（溫明麗，1999：61）

這些活動以自由、民主的精神為主軸，重視學習者的主體性，教育也逐漸走出中央集權管制，從獨斷的一元形式轉為多元風貌。

「教育鬆綁」之後的自由化與多元化發展，在價值理想上應該是受教者的潛能獲得實現，台灣教育獨立創造發展的主體性也得以建立，不再淪為只是政治、經濟或其他現實功利目的的工具，台灣社會因此更為進步和諧。但是存在的實然與價值應然之間似乎有著極大落差。以社會現況來看，楊照（2005）指出，台灣到處是在犯罪邊緣的暴戾氣氛中，社會鼓勵人人崇拜財富，還認同富人奢侈的消費行為。

黃崑巖（2004）有感於台灣社會逐漸淪為庸俗的共同體，連安居樂業都受威脅，所以語重心長寫作《黃崑巖談教養》一書，並認為台灣教育幾乎已經全面功利化，社會亂象反映教育嚴重失敗（黃崑巖，2004）。解嚴之前台灣社會有著太多束縛和框架，缺乏一種以自律為基礎的自由氛圍，一旦束縛解除，人民的權利意識雖然覺醒，卻不清楚自由之後的方向在哪裡。「教育鬆綁」以解構過去的威權體制為主軸，但是鬆綁之後，缺乏價值貞定的力量，在全面走向現代化發展與經濟競爭的全球化潮流中，難以昂然挺立自為目的的主體性，於是「教人成人」的人文教養崩解，社會也就擾攘不安。

教育有俗世功能，藉由教育來促進政治、經濟與社會發展，也是合理的期待，不過如果教育沒有「獨立不改」的主體性來存全價值理想，一味迎合世俗功利的結果，不僅人的品格尊嚴將淪為功利潮流的祭品，教育也失去推動社會革新的力量。教育主體性的建立可以穩固教育常道，確保人文心靈的根基不被動搖，人民的潛力得以充盡實現，國家競爭力自然提升。問題是在現實利益的角力中，教育主體性的建立如何可能？本文擬以文化自覺為起點，人文教養為實踐行動，來加以論述。以下分從文化自覺與教育主體性的關係、台灣的文化內涵與認同歸屬以及從人文教養立基的台灣教育主體性等三方面進行討論。

貳、文化自覺與教育主體性的關係

一、教育主體性的意涵

現代世界的「現代性」建立在「主體」哲學的基礎上，「主體」的哲學即是以人作為認知、價值和權利的主體（沈清松，1993），這是人類走出以神、宗教或超越世界為中心的思維，對自主存在意義的覺知，所以「主體性」的彰顯即意味著人類擺脫蒙昧與受奴役的狀態，以理性自律為基礎的自由意志，來決定自家命運，自為生命的主宰，不過儘管人生走向的選擇自主決定，總不能違背人之所以為人的品質和格調。

教育主體性的意涵是從人的主體性意義演繹而來，如果人類主體性的彰顯著重在獨立自主的創造發展，則教育的主體性強調的是教育超然於現實功利的內在價值。歐陽教指出：

根據教育價值論的型架，教育的目的性可以包括內在價值與外在價值，前者是從教育之所以為教育的立場來說，側重受教者的內在發展，不是為了任何外在工具、實利與特殊的動機而為；後者偏重特殊時空條件與世俗功利考量，著重教育的應用價值。教育之所以為教育，在根本上應先顧及內在價值，然後才追求外在價值，如此才能確保紛歧的工具或實利價值的追求，不會淪為反教育。（歐陽教，1991：44-45）

從教育史的觀點來看，教育活動的發生、發展和演進，都是因「人」而起，教育活動的發展必須與時俱進，回應時代變遷與社會需要，也是自然而然的事，不過教育除了世俗功能，還有「教人成人」的價值理想。無論現實如何改變，人立足於天地之間，總要面對「做人」的問題，通過教育來發展人性，變化氣質，人才與其他動物有別，這是教育不變的旨歸。不能把握教育的不變性，一味趨從現實政治、經濟的需要，只把人當作工具，則教育措施和活動很容易逾越合認知性、合價值性與合自願性的規準，而成為戕害學生身心健康的反教育，就像運動選手的養成，如果完全以競爭取勝為目的，教育歷程就會窄化為技能訓練，失去均衡發展的意義。所以維繫教育本身「教人成人」的理想價值，避免工具化的偏失，這是建立教育主體性的首要意涵。

此外，從台灣百年來歷史發展的特殊性來看，教育主體性的訴求與「本土」的文化意識密切相關。黃俊傑指出：

在後戒嚴時代，台灣知識份子心目中的「本土化」有兩種不同的脈絡，第一是在「本土」相對於「西方」的脈絡中，以「本土化」作為「去西方化」的手段；第二是在「台灣」相對於「中國大陸」的脈絡中，以「本土化」作為「去中國化」的手段。（黃俊傑，2002：281）

姑且不論「去西方化」或者「去中國化」是否合理，「本土化」的論述反映出台灣人期待擺脫受奴役的狀態，能自做主宰來建立存在的尊嚴與價值。

回顧過去日本殖民50年的「殖民化」教育，雖然對教育普及有所貢獻，但是其所設計的課程完全忽略對台灣文化的考慮，只想要以日本文化來代替之（林詠梅譯，2000）。之後國民黨統治台灣，為穩定政權而以儒家文化來尋求認同與支持，同時打壓或禁止地方文化發展，方言的禁止即為一例。廖咸浩指出：

眾多壓抑本土台灣文化的行為，促成地方文化運動的興起，在70年代末期，鄉土運動最後轉變為「本土化運動」，它以台灣取代中國成為「本土」或鄉土，由此展開全新的文化方向。（廖咸浩，2002：100）

近二、三十年來，台灣經濟雖然快速發展，但是黃光國指出：

早期經濟生產體系所需的資本和技術主要仰賴美、日等國，這是依附核心國家的「依賴式」發展，連台灣的文化和教育體系也被吸納，並且以美國為主要依附國家。（黃光國，2001：6）

曾經喧騰一時的建構式數學，即是從美國移植而來。沒有清楚的自我定位與文化比較，盲目移植他國的教育理論或措施，不僅難逃「橘逾淮而為枳」的下場，也因為過度依賴而失去自尊與自信。不論「本土化」是相對於「中國化」或「西方化」的脈絡而起，都反映出台灣人對文化自主性的追尋，所謂教育主體性的建立也意味著擺脫受宰制或移植模仿西方的附庸地位，從自家文化傳統、歷史背景與社會狀況為立足根基，來建構教育理論與實踐活動，這是以

台灣特殊處境為思考的教育主體性意涵。

綜合前述討論，教育主體性的意涵至少包含回歸「教人成人」的教育本源，以及教育獨立自主性的建立，兩者相輔相成，最後歸於同一。通過「本土」文化所開展的教育意識，不是故步自封或孤芳自賞的偏狹之見，而是穩固自家的文化根基，覺知自己是價值生命的實現與歷史文化的創造者，可以不卑不亢，平等參與世界多元文化的對話與交流，這是從文化自覺轉化為人文心靈的挺立，在此進程中不僅教育的獨立自主性獲得保障，同時「教人成人」的教育理想也得以落實。

二、文化自覺是建立教育主體性的起點

教育的定義雖然紛歧，都是以讓人更好的正面價值為導向，所以「教人成人」是其不變性。歐陽教指出：

沒有健全的養育與合理的教化，人（man）將不成為人（person）。後一個人是經過文化陶冶的人，亦即有文化功能，有人格品味的人。（歐陽教，1996：2）

文化陶冶是發展人性、培養人格不可或缺的要件。人的存在可以從自然、社會與精神的向度，區分為身、心、靈三層次：

（一）「身」：是形氣物欲的自然生理，這是天生命限，也是「生理人」或「自然人」的存在樣態；

（二）「心」：是在人間世界的互動網絡中所展現的理智運作，此為「社會人」的層面；

（三）「靈」：是人文性靈的價值層次，這是以「文化人」的內涵而存在，身心靈三者相互依存，也交互影響，其中尤以人文性靈的開顯決定人的品質與人生意義的價值歸屬。

所謂「文化陶冶」是以人文來化成自然之性，成就「文質彬彬」的人品，挺立人格的莊嚴，此即「文化人」的價值實現。有關「文化」的概念，沈清松提出的界定較具包容性和系統性：

文化是一個歷史性的生活團體——亦即其成員在時間中共同成長發展的團體——表現其創造力的歷程與結果的整體，其中包含了終極信仰、觀念系

統、規範系統、表現系統和行動系統。（沈清松，1992：25）

由上述文化的定義可知，不同民族與外部環境互動，會發展出各自獨特的終極信仰系統，來作為安身立命的最後根基，就像希伯來民族以上帝為終極信仰對象，中國文化則以「天」或「道」為依歸，至於觀念、規範、表現與行動等文化次系統也同樣反映出各民族特殊型態的歷史傳承與創新。所以「教人成人」的教育理想固然有普遍價值，但是「文化人」的人文心靈不能沒有自家文化的根基，因為這是自我認同的基礎，失去文化根土，心靈漂泊無依，在世界潮流中無法自我定位，也不可能與其他文化平等對話，相互欣賞，進而藉由他者的激盪融合，促進自我文化的再生與創新。教育是傳承文化與創造文化的工作，就此而言，自家文化是不可或缺的基礎，文化自覺不僅是一個民族或國家獨立精神之所繫，也是教育工作者實踐文化薪傳的內在動力，教育的主體性由此而開展。

參、台灣的文化內涵與認同歸屬

一、台灣的文化內涵

今日的台灣文化是融合多元異質的文化而成。許倬雲（2002）借用考古學文化層位的觀念，解析台灣文化為多層文化層的疊壓，這些多元性涵蓋原居民文化、閩粵地區的中國常民文化、日本近代文化、中國近代城市文化與近代西方文化等，其分析如下：

（一）原居民文化：這是最早的文化層，由早期居民分批來台所建構。

（二）閩粵地區的中國常民文化：從明代到甲午割台的數百年間，閩粵居民移民來台，同時帶入被中國文化所滲浸涵化的常民文化。

（三）日本近代文化：日本統治台灣期間，其同化政策對台灣文化多少有所衝擊，但是真正深入影響的只限於少數擁有特權的皇民階級。

（四）中國近代城市文化：1949年隨國民黨政府遷來台灣的新移民，帶來大陸沿海城市發展的近代文化（其中含有相當成分的西方文化與中國士大夫的文化成分）與傳統的中國內陸常民文化。

（五）近代西方文化：最近二、三十年隨著台灣經濟起飛，以美國文化為代表的西方文化大舉進入台灣，深深衝擊台灣原有的中國常民文化。（許倬

雲，2002)

台灣文化因為特殊的歷史與地理背景，而呈現多元寬廣的包容性，在多元綜合的文化元素交互影響中，中國傳統文化是根基。許倬雲（2002）指出，台灣的文化基盤是滲透浸足了中國文化精粹的中國常民文化，此文化基礎十分深厚，而且已經長久滲入人心。

台灣的漢人在日據時代因為日本殖民政策的壓迫而激起強烈的漢文化認同，陳昭瑛（2002）認為，二十世紀的20年代，受過傳統深厚漢學教育的台灣知識份子，以固有儒家文化為本，通過對封建舊禮教與假儒學的批判與闡發儒學傳統人性論、民本思想與主體自覺等有利於解放與啟蒙運動的因素，來調和東西方的優秀文化，以對抗殖民主義與帝國主義，儒家思想因此成為當時激勵台灣人心最具有作用的傳統。

相較於民國八年在大陸以「打倒孔家店」與「全盤西化」為口號的新文化運動，同時期發生在台灣「新文化」運動，則審慎篩選儒家文化精髓，作為台灣走向「現代」社會的力量。歷史的偶然，使台灣因緣際會延續著世界最悠久與深重厚實的文化靈魂，也因為20年代知識份子的文化自覺，讓台灣在日本殖民與西方現代文明的雙重衝擊下，繼續保有綜貫千年的人文心靈與文化深度，不過這項優勢條件，在當前「去中國化」與「西化」潮流中逐漸褪去，進而衍生自身文化認同的問題。

二、台灣的文化認同問題

當前台灣的文化活力可以從民間社區總體營造、自發性的環保組織與行動、地方文史工作室等諸多現象明顯感受到，不過這些力量面對強勢的資本主義消費文化，仍然顯得疲弱。沈清松（2001）提出「心靈改革」，主張以文化創造來提升心靈境界，以對治當前消費社會的亂象，唯文化創造需要有立基的根土，才能兼容匯聚多元因子，形塑獨有的文化風格。由於台灣的政治認同與文化認同經常糾結在一起，耗散台灣的生命活力，也讓文化認同變成複雜的問題。台灣政治最大的挑戰之一是兩岸關係，統獨之爭幾乎已成牢不可破的意識型態，兩極化思維分裂人心，也禁錮台灣的生機活力，連「本土化」訴求也難免特定政治意涵的論述，而模糊原初關懷的主軸。「本土化」是台灣人尋求自我認同的文化尋根，其脈絡背景至少有兩方面：

（一）「本土化」相對於中國文化

黃俊傑指出：

在後戒嚴時代，台灣知識份子心目中所謂「本土化」的趨勢之一，是在「台灣」相對於「中國大陸」的脈絡中，以「本土化」作為「去中國化」的手段。（黃俊傑，2002：281）

無論從地理或歷史發展來看，台灣與中國大陸的關係十分密切，唯1945年國民黨政權接手台灣，歷經1947年的二二八事件，以及後續白色恐怖的鎮壓行動，埋下台籍人士的反抗意識，再加上解嚴後部份知識份子為追求台灣成為獨立運作之政治實體，在國際舞台上得到主體地位的肯認，「本土化」的訴求遂成為「去中國化」的手段。政治壓抑與尋求自主的渴望，連帶衍生對中國文化的反感與厭棄，於是從台灣鄉土意識出發的「本土」文化運動，也相對於中國文化而產生。

回到台灣的歷史脈絡，就能同情理解「去中國化」的文化訴求。就台灣文化而言，數千年的中國文化傳統仍然是根源基礎，直到今天民間信仰仍舊沿襲著「敬天報德」、「仁民愛物」與「慎終追遠」的文化理念。日據時代的知識份子因為身處殖民統治，對自家文化慧命的傳承使命特別強烈，也透過協會、刊物、講學等實際行動再生「中華傳統」的人文精神。不過1945年國民黨政權接手統治之後，緊接著在1947年發生的二二八悲劇與後繼的「白色恐怖」鎮壓，不斷重創台灣人對文化「原鄉」的情感與信心。

1945年台灣人以欣喜的心情迎接「祖國」政府，不料國民黨的接收政策沒有充分關懷與容納台灣人，再加上貪官污吏、軍紀渙散，與戰敗國日本的井然有序，形成強烈對比。根據戴國輝與葉芸芸（1992）的研究：人民的期待落空，積壓的民怨在二二八事件引爆而出，當事態激化時，甚至有台灣人穿著日本「國民服」與軍裝，足登日本木屐或軍靴，額頭上綁白布巾，高唱日本軍歌來組織「敢死隊」，在二二八事件過後，多名包括楊逵、葉陶、張深儒、張深切、藍運登、莊遂性等日據時代推動民族運動的知識份子被捕。

這些在日據時代依恃中國傳統文化的儒家精神來抵抗異族統治的社會菁英，原本樂觀期待回歸「祖國」，等到真正面對以儒家正統自詡的國民黨政府，受到的卻是蠻橫凶狠的極權恐怖統治，許多知識份子無故失蹤或被捕殺害真是情何以堪。

接踵而來50年代的白色恐怖，更加深了台灣人內心的憤懣，對「中國」與「中國人」的反感日深，再加上國民黨政權以推行儒家文化之名，打壓地方文化發展，使部分台籍人士從政治壓抑引發的反抗意識中，連帶衍生厭棄中國文

化的情結，在尋求自主的「本土化」訴求中急於切斷臍帶，視傳統儒家文化為霸權，從而否定與曲解自身的文化根源。此種情緒反應可以同情理解，不過國民黨政權只是假藉儒家文化來鞏固「正統」地位，沒有真正用心於文化慧命的耕耘，其腐敗與威權統治，並非傳統文化之過。不過黃俊傑指出：

近代西方世界的「政治認同」立基於契約論，人民是以納稅及服兵役來換取「國家」保護，但是在華人地區，「政治認同」與「文化認同」經常深刻糾纏，並且相互加強。（黃俊傑，2002：281）

由此也可以理解，何以部分台灣人對「祖國」痛心絕望時，會摒棄中國文化，而選擇台灣鄉土作為文化認同的對象。只是拔除了流傳千古的人文根基，也讓自家心靈失落價值貞定的依靠，此時面對西方文化的強勢力量只能俯首稱臣。

（二）「本土化」相對於西方文化

二次世界大戰後，在西方強勢文化的衝擊下，台灣社會產生質變，文化認知也出現失調，尤其文化弱勢與心理弱勢往往互為表裡，影響整個社會的自尊與自信。葉啟政（2001）指出，學術界提出「本土化」的努力，有來自民族與文化自尊的情感，希望消除過度依賴西方理論的現象，恢復學者研究的獨立性與批判力，以形成專業自主的意識覺知；也有理性的意圖，想要運用本土所累積的文化歷史經驗，來擺脫西方知識體系的全面壟斷，使世界學術更多元、平等與開放。

回顧歷史來看，美國在二次世界大戰後成為世界強國，它以「經濟大國」的條件，經援「落後」國家。賈馥茗指出：

與教育、文化相關的援助項目包括資助這類國家的工作人員和學生到美國留學，以及在這些國家強力推行「美國式」的民主。（賈馥茗，1992：274）

國民黨政權接管台灣之初，以維持社會秩序和謀求產業發展為取向，台灣是美援國家，社會菁英絕大多數留學美國，台灣知識界最大的主導力非美國莫屬，再加上「經濟奇蹟」壯大中產階級力量，促成政治的民主改革，所以呂正

惠認為：

美式價值完全影響了台灣的教育與文化，在經濟繁榮與政治民主的表象下，台灣也成為證明美國觀念最好的「模範生」。（呂正惠，2002：190）

追隨美國的脚步，使台灣在短短數十年間脫離貧窮病弱，創造傲人的經濟成就，不過「禍兮福之所倚，福兮禍之所伏」《道德經58章》（樓宇烈校釋，2006：152），人民競相追求西式的「現代化」生活，以金錢、權勢為身分表徵之際，人文心靈則快速沉淪，陷入空虛與貧乏的窘境，生命方向也貞定不住，沈清松（2001）指出，台灣文化價值最嚴重的隱憂之一是道德價值逐漸式微，倫理生活陷入困境，這項研究發現並不令人感到意外，因為在「經濟至上」的資本主義衝擊下，連教育的主體性也挺立不住而走向功利實用，人文化成的理想失落，所以人心空虛，人品也不見了。

三、「返本開新」的台灣文化歸屬

（一）台灣鄉土文化與西方文化的有限性

儘管「本土化」運動有不同的內涵與多元展現，其中心意旨都在尋求自主的文化認同。從台灣鄉土意識出發的「本土」文化，其立足基礎除了「地域」之外，總是要有「人文化成」的精神理念支撐才能開展深邃的文化內涵，提供安身立命的基礎。僅憑藉心理的情感因素為動力所建立的「生命共同體」，因為深厚的人文根基闕如，一時之間難以撐起廣闊的精神天地與價值世界，一旦與西方的強勢文化相遇，自然感覺卑弱而信心動搖，結果就是亦步亦趨追隨其後。文化的「獨立自主」必須以自家文化為根土才有強韌的文化生命，在消融多元文化的同時也存全自我的獨特性。台灣文化除了當下存在的地域性「本土」，還有接續千年中國文化的立體縱深度，因為得天獨厚繼承中國文化的人文精神，才能成功抵擋日本殖民統治的「去中國化」意圖。但是二十世紀末卻出現台灣人自發性的「去中國化」現象，相較於當前「國際化」的大潮流中，全球各地尋根意識日益覺醒，台灣的文化運動如果完全以鄉土地域為主軸，漠視跨越時空、源遠流長的文化資產，不免落入自我設限與狹隘封閉的文化視野。當然立體統貫的人文心靈必須融入「鄉土」的滋養才不會成為抽象空洞的紙上談兵，鄉土文化有人文心靈的超越貞定才能穩立價值方向，避免資本主義的侵蝕，二者相輔相成，缺一不可。

以美國為首的西方近代文化是台灣走向「現代化」的重要推手，這些「先進」國家如英法德美在現代化進程中，都曾發動侵略戰爭，強佔其他弱勢國家資源來壯大自己，日本明治維新學習西方所長之後，也如西方強權開始對外入侵殖民。西方從工業革命至今短短兩百多年，其科技器物的突飛猛進有目共睹，但是這些國家「進步」之後的作為令人不敢苟同，無論是侵略他國或者對地球資源予取予求的生態破壞，都反映其人文精神的有限性，不足以開展人我與物我關係的和合之道，來保障人類與生態整體的永續生機。就此而言，台灣可以學習西方的科學認知來改善民生經濟，至於人性發展與人格培養的精神，還是傳統中國文化「天人合一」的天道人性論與生生之德，才能作為認同歸屬的終極依靠。

（二）「返本開新」的基石——儒道的天道人性論

1. 儒、道是中華文化的根源

每一個文化系統都有其安身立命之道來安定日常生活軌道，建立精神生活的出路。儒家與道家是中華文化的兩大根源基礎，孔子以自覺的道德意識挺立生命莊嚴，老子以致虛守靜來化解執著，存全天真，兩者都以形上「天」與「道」的哲學基礎，為人類在廣漠無垠的宇宙中尋得立足定根於自信、自在、自得與自然的終極關懷與信仰。儒道兩家所開出的心靈智慧不僅是中國文化的精髓，也是人類共有、共享的精神文化，可以對治當前科技主導的資本主義消費文化。回歸中國傳統的人文精神，不是對文化淵源的懷古幽情，也不是全然複製過去，繼續單向封閉的綿延。在一往直前的現代化進程中，前進與回歸應該同時並存，前進是吸納異質多元，增益文化的廣度與深度，回歸是復返自家的文化根基，在世界潮流中穩住自我的生命方向與文化慧命。

傳統中國哲學的思考以形上天道為依歸，「生命」關懷為主軸，著重人之所以為人的價值開創，人的存在尊嚴不必攀緣投靠外在條件，立足自家的良心與天真，德行實踐就是生命的昂揚挺立。所以「返本開新」的文化自覺是復返縱貫千年的中華文化根基，以儒、道兩家天道人性論的微言大義，來確立人人平等的高貴性與人生大道的價值方向，在資本主義消費文化的洪流中，不會隨波逐流，盲目迷失，教育可以朝向「教人成人」的理想，應而奠定其主體性的基石。

2. 天道人性論要義

（1）儒家

孔子以「天」作為形上超越的世界，他提到：「天生德於予」《論語述

而22》（引自謝冰瑩，1987：141），肯定人的天生德性從天道而來，人心可以通過修養的體證之路而「天人合一」，臻於神聖的宗教境界。這種生命意境不像西方基督宗教仰賴上帝救贖，而是以天生本有的良心德性，再加上後天的人文化成之功而建立，所以形上天道既超越於人之上，同時又內在於人的良心善性之中。儒家傳統對人性給出樂觀積極的肯定，從良心德性開發自救的希望與活水，所以自我的超拔不待外求，這是以「人」而不是以「神」為本位來思考。台灣民間相信凡人能夠得道成神，此與儒家認為人人可以踐仁成聖的思想存在著共通的人性意念——即肯定人性中具有通達天道的神聖根源，也就是良心善性。透過道德實踐的進路，發皇人性光輝，人之為人的尊嚴與價值也因此彰顯。

正宗儒家對於人性的規定可分為兩種進路，牟宗三指出：

第一種進路是中庸的「天命之謂性」，這是由天命、天道的下貫來說人之性，是一種具有道德理想色彩與超越意義的人性，不是人人殊異的氣質之性。第二種是孟子所代表的「仁義內在」，即心見性的進路，他提出四端之說，肯定人心有良知良能，為人的成聖成賢發掘先天超越的依據。由此開啓人生的行程是「致良知」的成德過程，而以成為聖賢作為終極目標，這兩種進路儘管著眼點不同，最後是殊途同歸。（牟宗三，1994：73）

儒家重在教導做人處世的道理，肯定人人有成為好人的內在根源，也相信良心德性是天道所賦予，「好人」不是迂闊玄遠的空言，而是從日常生活中的「心安理得」來踐行。惟良知良能只是內在的道德根源，現實生活中的仁心發用，不能離開人文教化的洗禮，仁心的種子才能落地生根。所以儒家重視教育，讓受教者的良心朗現就是實現「做人」的基本，只要人人是好人，人間就可以是天堂。

2. 道家

孔子以「仁心」為依據，開展出道德主體的人文之路，老子以「虛靜心」的涵藏修養，回歸生命主體的自然之道，兩者殊途同歸，皆以「天人合一」為生命理境，崇尚「天下有道」的政治理想。老子的「絕聖棄智」與「絕仁棄義」看似顛覆儒家人文價值，實則如王弼言：「絕聖而後聖功全，棄仁而後仁德厚。」（樓宇烈校釋，2006：199）老子以後設的超越性思考，來化解心知執著與人為造作之弊，讓人間價值理想的實現得以圓滿無憾，儒道兩家相輔相

成，開創出中華文化不同於西方文化的精神天地與價值世界。

老子認為：「道生之，德畜之」《道德經51章》，天道生萬物，又以內在於萬物之中的德來畜養之，此形上意義的生養為萬物的存在之理與實現之理（王邦雄，2010：231）。通過「道生之」與「德畜之」的形上生成原理，萬物的存在根原與基礎才有合理的解釋，所以「道」是萬物的創生之源，「德」是萬物從天道而來的本質，萬物由此而開展出多元獨特性。就人而言，生命的源頭活水是天道給予的天真常德，這是人之所以為人的根基，所以老子言：「知足者富」《道德經33章》（樓宇烈校釋，2006：85），能體悟生命足於天真常德，一切的價值和福報也用自己的常德來保證，就不會落入外在名利的患得患失中，失去生命價值的主導權。老子處在戰禍連年的時代，對於人心陷溺在名利權勢的奔競爭逐中而失去「真我」，有著痛切的反省。他針砭時弊的處方就是把生命的自主權還給每一個人，只要復返天真常德，生命內在圓滿自足，人人依其才情性向走在適合自己的道路上，人際之間就不會為了外在虛名與權勢爭奪，而生機巧權謀之心來互相壓制。

依老子之見，「道」是無形無象，不可名狀，想要通過抽象概念或範疇來概括限定，都無法窮盡「道」的本義與真實。「道」本身也不是抽象概念，而是可以在真實存在的生命裡具體呈現出來，因為它就內在於萬物之中。老子不用知識的態度，對「道」加以概念分解，而是把「道」和人的主體生命連接起來，當我們的修養達到虛靜如鏡的境界時，就能夠通過生命直接觀照天道的玄妙之理。天道生成萬物的原理是「有生於無」《道德經40章》（引自樓宇烈，2006：110），人間一切美好的實現原理也從「無」而來，就主體修養而言，「無」是沖虛、消解與放下執著，展現「守柔」、「居下」與「不爭」之德。

中國哲學以天道的超越性作為人生價值的根源基礎與貞定力量，儒家主張人的天生良心可以直通天理，參與天地造化；道家以天真常德的自然境界，作為生命昇揚的終極指引，兩者皆肯定人類是根於天道而生，人性本有「良心」或「天真」之德，依此可以往形上飛越，為有限的形軀生命，開創無限的精神天地。儒道兩家由形上天而開展的人文義理，不以上帝為主，而以自家的天生德性為依據，相信天道內在於人人當中，所以眾生同等高貴。如此可以避免宗教信仰的排他與封閉，人人也不必流落街頭，為名利而奔競爭逐，因為生命的高貴本自俱足，不待外求。儒道兩家的人文義理可以經得起理性批判，也為當代類人的宗教衝突與現實功利提供超越性的精神出路，所以台灣文化以儒道傳統為認同歸屬，不是基於情感依戀，而是以修養的德行之路，來救濟當代台

灣社會的價值迷失與整體人類的生存危機。「返本」是台灣成為「文化大國」的重要資藉，穩住自家文化精髓，再結合鄉土的滋養與世界多元文化平等對話，台灣可以立足國際，為世界文化注入清流。

肆、以人文教養為根基的台灣教育主體性

儒道兩家都從形上天道的根源基礎，對人性的良心和天真給出高度肯定，通過儒家的良心自覺，能喚醒人的自尊自重，免於人性墮落，同時立人倫大本，建立社會理序，這是「內聖外王」的理想實現；藉由道家的虛靜觀照，讓儒家生命理想與淑世情懷的直下擔當，不會變成傲慢偏見與威權宰制，亦不會造成人際關係的緊張對立，儒道相互為用，可以確保人文教化中的生機活力與價值方向。

台灣近年來以西方民主科學為主流思潮，儒教被貶抑為封建專制的落伍思想，父母與師長的權威淪為空殼，資本主義消費文化與反抗傳統的個人主義氛圍，動搖待人接物的禮制規範與立身處世的原則操守，拼經濟的代價是扼殺人文文化成的理想，人文教養崩解之後，直接衝擊家庭和諧與校園倫理。以儒、道精髓為根基的人文教養，可以確保「做人」的基本操守，實現「教人成人」的理想，同時安定人間的分位理序與和諧關係，在世界潮流中不會盲目迷失。以下從自家文化來啟發人文教養的三項重點，期能為台灣教育主體性的建立拋磚引玉。

一、敬天

我國文化傳統禮拜「天地君親師」，王邦雄指出：

天地生萬物，聖人生百姓，父母親生兒女，老師生學生，我們永遠對「生」我們的對象禮拜，這種宗教情懷很有人文意義。（王邦雄，1999：236）

儒道兩家皆以形上天的超越性，作為萬物存在的根源基礎，同時又以人的天生之德來聯繫人與天的親密關係，良心或天真的朗現就是天道在人間的體現。「敬天」不是對神秘主義的崇拜，而是敬仰天地生成萬物的大德，對宇宙

萬物的本源保持莊嚴虔敬的神聖感，由此把人推向一種「超越」世俗的狀態，達到再生的精神性創造。

由於人性的良心與天真從「天」而來，「敬天」的同時也喚起良心、天真的覺知，奠定「做人」的自尊自重與處境分位，不再徬徨無依，失去心靈的安頓之所。如果純粹以西方自然科學的眼光立論，超越世界的「形上天」將驟然降格為經驗世界的「自然天」，人性的神聖本源失去根基，內在自足的高貴性無法確立，最後只能向外求索，在「馳騁畋獵，令人心發狂」《道德經十二章》（樓宇烈校釋，2006：28）的境地中自困自苦，衍生虛無、焦慮與憂鬱等精神病態。科學知識排除人性價值與情感因素，以邏輯運作與經驗證據來建立客觀性，無形中壓縮人文心靈的空間，使人逐漸失落倫理精神，這是當前人類處境的共同危機。中國人文傳統的「敬天」是把天道生物、成物的精神引到人間，開啟心性修養與成人之道的精采。「教人成人」的教育本原也由此確立。

二、孝親

父母親是人間世界重要的生成動力，我們的自然生命從父母來，儒家的倫理常道也以家庭為始。《論語》有言：「君子務本，本立而道生，孝弟也者，其為仁之本與？」《論語·學而二》（謝冰瑩等編譯，1987：66）孝弟是行仁之本，仁心的呈現由最親近的親長處表現，有親親之心才能推而廣之，尊重他人與愛物（王邦雄等，2003）。莊子對於親子天倫也有深刻的體認，他提到：「子之愛親，命也，不可解於心。」〈人間世〉（陳壽昌，1977：60）兒女愛父母是血緣親情的天生命定，一生愛父母，這是解不開的命，所以也不必解。儒家以孝親為仁心發用最切近的起點，當宰我質疑守喪三年的禮制時，孔子答以：「食夫稻，衣夫錦，於女安乎？」《論語·陽貨二十一》（謝冰瑩等編譯，1987：276）守喪禮制是外在規範，重點在反求諸己的真切感受，安或不安是仁心自覺，孝親不是教條，而是人性的自然流露。道家以為愛親是命，既然是天生命定，愛父母就不是外在的道德規範，而是內心深處的自然情感。儒、道兩家都以孝親為人性之常，這是「做人」的根本，也是文化傳統的維護與弘揚。

三、尊師

人的存在有自然生命與精神生命兩面向，自然生命從祖宗父母來，精神生

命從教育來，教育變化氣質，開啟人的心智慧命，這是價值創生的歷程，可媲美天地生化萬物的神聖意義。

《論語》有一段記載，描述子路夜宿石門，第二天要出城的時候，看守城門的隱者問他：「奚自？（你從哪裡來）」子路直接回答：「自孔氏。」《論語·憲問四十一》（謝冰瑩等編譯，1987：237）這樣的答覆反映出「師門」在中華文化傳統中的獨特意義。中國人很重視家門與師門兩大出身，家門傳香火，師門傳薪火，兩者分別延續著家族與文化的命脈。對中國人來說，「永生」不是寄託在未知的天堂或西方極樂世界，而是在世代相傳的譜系與文化綿延中。教師的「傳道」是稟承天道化生萬物的「創生」之德，在學生身上開啟價值創造的生機，所以自古以來強調「尊師重道」，對教師給予相當禮敬，因為「師嚴而後道尊，道尊而後民知敬學」《禮記學記》（王夢鷗註譯，1990：602），如果教師不受尊重，學生也很難敬謹看待學習的意義。

固有傳統對教師尊崇有加，因為教師是社會的「傳道」者，要教導每一位學生依良心來做人而成為好人，「教人成人」的高貴性與神聖性由此而來。尊師不是威權的產物，而是因為我們的文化傳統把「生人」和「救人」的希望交由學校教育來承擔，不像西方仰賴教會神父或牧師的接引來安頓生命。資本主義社會以教育來開發人力資源，漠視教育的神聖意義，教師地位日漸式微，家長不把教師看在眼裡，學生也有恃無恐，師生關係緊張，人文教養的力量崩解衰頹，形成台灣社會的嚴重隱憂。

文化傳統是源遠流長的歷史進程中，一種通貫民族心靈與認同歸趨的內在精神，不是保守和威權的同義詞。中國文化把敬天、孝親與尊師視為「做人」的根本，天道提供超越依據，給人生向上超越的精神力量，敬天是敬仰天地萬物的根源基礎和生成之母，體認人性的良善從天而來，天人之間可以通過主體修養而緊密聯繫。至於人間的兩大生成力量從父母與教師來，父母生兒女是自然事實，教師「生」學生是價值創生，兩者都是個人生命成長之所繫，孝親與敬師是對「生」的禮敬，也是人文教養的具體落實。唯「生」與「長」是人間歌頌的至高價值，「生人」者如果缺乏高度自覺，難免自以為是，讓責任感與使命感變相成為控制和占有，對孩子造成無比的壓力。所以父母和教師必須同步成長，尤其要有道家「生而不有，為而不恃，長而不宰」《道德經第10、51章》（引自樓宇烈，2006：24，137）的智慧涵養，來化解心知執著與人為造作，才能避免權力衍生的傲慢與偏見，讓親子關係與師生關係和諧無憾。

伍、結論

本文由文化自覺來論述台灣教育主體性的建立，回顧1945年以後台灣文化發展有來自官方與民間兩方面的力量，兩者的趨向有調和與相異之處。根據李亦園的研究分析，在1945-1967年間，中央政府重在安定社會與發展經濟，缺乏主動發展文化的計劃，1967年為對抗大陸的「文化大革命」而成立中國文化復興委員會，唯其政治意義高於文化功效。1977年擔任行政院院長的蔣經國接續推動文化建設與成立文建會，工作內容偏重維護文化資產等具象可見的文化項目，忽略無形的文化價值與理念的培育。至於民間文化的趨向則可以分為光復初期的殖民文化摒棄、50年代因中共威脅而生的文化防衛、60年代社會工業化促成多元文化趨勢、70年代感受到現代與傳統、西方與本土之爭的兩極化危機，而有文化尋根與回歸鄉土熱潮、80年代經濟成就斐然，商業取向的大眾文化流行，文化自主與創造的精神喪失（李亦園，1992）。

李亦園的分析雖然僅至80年代止，不過延續商業取向的大眾文化發展，從90年代至今，資本主義的文化特徵日益明顯，大眾傳播媒體充斥物化的消費文化與功利價值，西方文化（尤其是美國）也挾其經濟優勢，在自由競爭的市場邏輯中，以商品姿態傾銷入台，連學術文化也難逃西方理論的移植與加工。長期以來，台灣文化缺乏深厚的耕耘基礎，再加上西方文化強勢衝擊，使教育的主體性嚴重失落。本文分析教育主體性的意涵至少有兩方面：

第一是強調教育超然於現實功利的內在價值，穩固「教人成人」的理想實現；

第二是擺脫受殖民或移植模仿西方理論的附庸地位，立足自家人文傳統與特殊歷史、地理背景，來建構教育理論與實踐活動。

由於我國儒、道的人文傳統皆以生命關懷為主軸，著重主體生命的精神天地與價值世界的開展，由此文化自覺而挺立的人文心靈，與「教人成人」的教育理想相輔相成，最後同歸於一。

台灣因為特有的歷史背景，得以吸納異質的文化元素，而呈現多元風貌，同時也因緣際會繼承中國文化的精髓，而具有縱貫千年的文化厚度。不過由於政治認同的不確定性，以及近代西方文化的強勢力量，連帶使文化認同出現危機。本文認為，台灣延續中華文化慧命，這是成為「文化大國」的憑藉，也是台灣的優勢。尤其儒家與道家從形上天道的根源基礎，確立人性的良善本質，通過儒家的良心自覺，挺立人格莊嚴，安定社會理序；藉由道家的致虛守靜，

能化解權力傲慢，增進人我與物我的和諧關係，兩者相互為用，可以確保人文教化中的生機活力與價值方向。從儒、道人文精神而來的敬天、孝親與尊師，是做人的根本，也是人文教養的根基，通過敬天為教育建立「教人成人」的形上本源，藉由孝親與敬師安定教育文化的軌道倫常，一方面強化父母和教師的自我成長與自尊自重，另一方面新生代由孝親、尊師而知「敬學」，對學習保持敬意，學習成效也事半功倍。台灣教育的主體性就在確立教育本源與教人成人的理想實現中彰顯出來。

參考文獻

- 王邦雄（1999）。**人生的智慧**。台北市：幼獅。
- 王邦雄（2010）。**老子道德經的現代解讀**。台北市：遠流。
- 王邦雄、曾昭旭、楊祖漢（2003）。**論語義理疏解**。台北市：鵝湖。
- 王夢鷗（註譯）（1990）。**禮記今註今釋（下）（四版）**。台北市：台灣商務。
- 牟宗三（1994）。**中國哲學的特質**。台北市：學生書局。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。台北市：作者。
- 朱敬一、林全（2010）。**經濟學新視野**。台北市：聯經。
- 呂正惠（2002）。跨世紀台灣發展的展望——「脫亞入歐」，還是回歸本民族。載於黃俊傑、何寄澎（主編），**台灣的文化發展**（頁11-18）。台北市：台大出版中心。
- 李亦園（1992）。**文化的圖像（上）——文化發展的人類學探討**。台北市：允晨。
- 沈清松（1992）。**解除世界魔咒——科技對文化的衝擊與展望**。台北市：時報。
- 沈清松（1993）。從現代到後現代。**哲學雜誌**，4，4-25。
- 沈清松（2001）。**台灣精神與文化發展**。台北市：台灣商務。
- 林詠梅（譯）（2000）。林茂生著。**日本統治下台灣的學校教育——其發展即有官文化之歷史分析與探討**（Public education in Formosa under

- the Japanese administration: A historical and analytical study of the development and the cultural problems)。台北市：新自然主義。
- 陳昭瑛（2002）。啟蒙、解放與傳統：論二〇年代台灣知識份子的文化省思。載於黃俊傑、何寄澎（主編），**台灣的文化發展**（頁19-58）。台北市：台大出版中心。
- 陳壽昌（1977）。**南華真經正義**（再版）。台北市：新天地。
- 許倬雲（2002）。台灣文化發展軌跡。載於黃俊傑、何寄澎（主編），**台灣的文化發展**（頁11-18）。台北市：台大出版中心。
- 黃光國（2001）。文化的反思·典範的重建。**思與言**，39（4），1-28。
- 黃武雄（2004）。**學校在窗外**。台北市：左岸。
- 黃俊傑（2002）。歷史經驗與國家認同。載於黃俊傑、何寄澎（主編），**台灣的文化發展**（頁261-290）。台北市：台大出版中心。
- 葉啟政（2001）。**社會學和本土化**。台北市：巨流。
- 黃崑嚴（2004）。**黃崑嚴談教養**。台北市：聯經。
- 溫明麗（1999）。當代台灣教育哲學典範之轉移。**哲學雜誌**，29，48-69。
- 楊照（2005）。**10年後的台灣**。台北縣：INK。
- 賈馥茗（1992）。**全民教育與中華文化**。台北市：五南。
- 廖咸浩（2002）。合成人羅曼史：當代台灣文化中後現代主義與民族主義的互動。載於黃俊傑、何寄澎（主編），**台灣的文化發展**（頁91-125）。台北市：台大出版中心。
- 樓宇烈（校釋）（2006）。**王弼集校釋**。台北市：華正。
- 歐陽教（1991）。**教育哲學導論**。台北市：文景。
- 歐陽教（1996）。教育的概念分析。載於歐陽教（主編），**教育概論**（頁1-32）。台北市：師大書苑。
- 薛曉華（1996）。**台灣民間教育改革運動**。台北市：前衛。
- 謝冰瑩、劉正浩、李鑿、邱燮友、賴炎元、陳滿銘（編譯）（1987）。**新譯四書讀本**。台北市：三民。
- 戴國輝、葉芸芸（1992）。**愛憎2,28**。台北市：遠流。

為了誰的教育？ 學生作為教育主體之探討

陳延興*

摘要

近年來我國教育改革推陳出新，看似擺脫過去由上而下的教育管理模式，轉而重視教育之主體性。然而學生作為教育活動的施教對象，教育實施是否確實彰顯學生之自主性？作者透過理論進行探討與教育實際之敘事探究，分別從哲學面向探討積極自由的誤用，藉此提醒家長與教師避免以父權主義的方式，將個人的特定價值觀強加在學童身上，因而剝奪其施展自由的權利。其次，從心理學面向談童年受到師長負面的教養經驗所產生「有害的教育」，師長宜自省，避免以「為了你好」為藉口，對於學童進行諸多要求或過度處罰，甚至造成傷害。最後，作者主張在華人教養的社會文化脈絡下，確保學生自主性自律，藉以彰顯學生作為教育之主體，建議宜培養學生的批判性思考能力以察覺自由是否受到剝奪，進而塑造學生的自主性自律，以達到真正為了自己的好而努力。

關鍵詞：教育主體、自主性自律、為了你好、批判性思考

*陳延興，國立中正大學課程研究所暨師資培育中心助理教授

電子郵件：cysk@ccu.edu.tw

來稿日期：2010年8月8日；修訂日期：2010年9月7日；採用日期：2010年10月7日

For Whose Education? A Discussion on Students as the Subjects of Education

Yen Hsin Chen*

Abstract

In recent years, many efforts are made for educational reform in Taiwan. The government seems to be emphasizing the subjectivity of education rather than the top-down model of educational management in the past. However, as students should be the subject of education, we cannot but ask if students actually enjoy their subjectivity? The author tries to discuss this topic from both theoretical and practical dimensions through narrative inquiry. First, the author, through a philosophical discussion on the misuse of 'positive liberty, asks if teachers or parents impose too many personal values so as to limit children's rights to exercise their freedom'. Secondly, the author discusses the 'poisonous pedagogy' resulted from childhood's negative early experience, such as severe punishment imposed with "for your own good" as excuses. Finally, the author tries to discuss how to ensure students' autonomy in order to manifest their subjectivity of education in the Chinese social-cultural contexts. The author suggests students be helped to develop their critical thinking skills to perceive if their freedom is deprived, and learn to work hard for their really own good.

Keywords: subject of education, autonomy, for your own good, critical thinking

*Yen Hsin Chen, Assistant Professor. Graduate School of Curriculum Studies & Center for Teacher Education, National Chung-Cheng University

E-mail: cysk@ccu.edu.tw

Manuscript received: August 8, 2010 Modified: September 7, 2010; Accepted: October 7, 2010

壹、前言

從1987年政治威權解嚴以來，台灣在社會、文化、教育與經濟等面向產生結構性之轉變，社會各界對於僵化的教育制度與升學主義大肆撻伐，之後澎湃洶湧的教育改革風潮由民間人士揭竿而起。1980年代末期人本教育基金會透過編輯雜誌、創辦森林小學等方式宣達人本教育的理念；隨後於1994年四月由民間人士發起的「四一〇教育改造聯盟」訴求「落實小班小校」、「廣設高中大學」、「推動教育現代化」、與「制訂教育基本法」。同年行政院籌組成立「教育改革審議委員會」，由當時擔任中研院院長的李遠哲召集各部會首長、教育專業人士，於1996年向行政院提出《教育改革總諮詢報告書》，其中以教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質及建立終身學習為五大訴求（行政院教育改革審議委員會，1996）。之後，教育部著手進行「小班小校精神」、廣設高中大學、訂定教育基本法、實施九年一貫課程改革等措施，此時期可謂台灣教育史上最為風起雲湧的時代。

九年一貫課程綱要的基本理念中開宗明義指出：教育是開展學生潛能，培養學生適應與改善生活環境的歷程。而在基本能力一節更明確揭示：

國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力。（教育部，2010）

當前學校教育發展與課程革新看似擺脫過去獨斷與由上而下的教育管理模式，轉而重視學生作為教育之主體，事實上，教育當局仍舊採取由上而下的集權式命令（彭煥勝，2009）。從近年來各式各樣標榜教育品質卓越與評鑑的運動，實質上卻是更偏重教師教學績效、學校效能的表現，學校教師忙於處理或是應付各式各樣的評鑑資料，對於許多教學準備則感到力有未逮，有時無法兼顧以學生作為教育施為之主體，甚至行政單位因為有「業績壓力」會假「改革、品質、追求卓越」之名，行「霸權、偏重績效表現、控制」之實，導致所展現的教育樣貌與教育本質之間大相逕庭。

我國的教育發展受到民主政治變革、社會思潮影響甚鉅，依據溫明麗（1999）剖析台灣教育的發展脈絡，並將影響教育發展的哲學典範依照時間順序區分為四個時期：一為重視統治者需求的殖民典範；二為講求績效的實用典範；三為重視彰顯主體意義與自我決定的民主典範；第四則為考量主體客觀條

件與重視多元意涵的重建典範。然而，典範是秉持相同的規則或理念，但是這四個典範不盡然是線性的發展進程，會隨著新近社會、政治與文化脈絡環境的發展，因而出現相互消長的情形，甚至可能會出現同時存在的狀態。任何哲學典範的發展應是動態的歷程，依據前述對於我國教改重視學生為中心的理念，應該是重視如何彰顯主體意義與自我決定的民主典範，同時也是重視多元意涵的重建典範，但是教育行政的作法難免仍帶有統治的殖民色彩，而家長與社會對於子女升學表現與學校辦學績效的殷切要求，仍然擺脫不了績效實用典範的束縛。

依據簡成熙（1999）針對教育哲學的研究方式區分為「啟示」（implication）、「論證」（argument）與「敘事」（narrative）三種。本文從理論的角度關照教育實務的議題，且關注以學生作為主體的意涵，與敘事研究重視從女性主義的角度關注弱勢學生的立場一致，因此採取哲學的敘事方式進行討論。「敘事探究」（narrative inquiry）係深入瞭解被研究者以說故事的方式敘述他或她的生命意義，是一種對於過往經驗與意義形塑歷程的回溯性探究（Chase, 2005）。至於評斷敘事研究的規準，本文採用Lieblich, Tuval-Mashiach與Zilber於1998年提及的廣度、一致性、洞察力與精簡性四個規準加以評估。廣度係指證據是否綜合全面，以確保訪談與分析的品質；一致性係指對不同部分的闡釋，能組成完整有意義的圖像；洞察力則是在呈現故事與分析時能夠引起讀者對自身生命的共鳴；在精簡性方面則是避免冗長與贅述，以精簡的概念進行分析，以展現優美動人的故事（吳芝儀譯，2008）。本文採用學校教師敘說教育現場的故事、作者自我敘事（self-narrative）個人的教學經驗與生命故事、以及學者和學生發聲的報紙投書意見等，對於教育現象進行哲學反思。本文除了作者自我敘說之外，針對採取立意取樣的方式找一位國小校長進行訪談，並遵循前述的四項規準進行分析與詮釋。

本文將分別陳述學生作為教育主體的聲音；其次，從華人社群中對於所謂的「好」進行討論，並且討論英國學者John White（1934-）分析所謂「好」的意涵（White, 1982）；再者，將分別從哲學面向：積極自由的誤用，與心理學面向：有害的教育等理論討論所謂「為了你好」的概念；最後，作者從彰顯學生自主性自律（autonomy）的角度，對於教師或家長過度為他人做決定的作法進行討論與提出建議。

貳、主體的吶喊

近年來台灣在全球化和多元文化浪潮的衝擊下，開始重視以學校為單位的主體性，於是近年來許多學者與各校行政人員積極推動學校本位教育、特色學校或特色課程等，標榜「由下而上」的改革模式，教育發展「似乎」愈加重視教育的「主體性」。然而在使用「主體」(subject)一詞時，不同哲學家有不同的觀點，作者認為主體係一種對於自我的定位。而「主體性」(subjectivity)則指一個主體本身的特定觀點、情感、信念與欲求。具體來說，一個主體如何從各自的觀點看待世界，從自然、文化與個別經驗來定義主體所認知的世界(Solomon, 2005)。因此，主體性係指「主體」一詞的構成內涵，當前教育改革強調以學生為主體，試圖改變將學生置於「客體」的狀態，進而重視對於學生的自我定位，以彰顯個人在教育場域的價值；而學生的主體性是指學生作為主體如何在世界中自處，以及理解自我角色在世界中受到重視的程度。依據蘇永明(2006)的看法，強調主體的概念之所以會產生爭議在於主體本身即蘊含了正當性與排他性。換言之，在重視「以教育為主體」的概念下，與「以教師為主體」或「以學生的主體」的概念之間會產生衝突，因為當行政當局或教師以貫徹教育理念來施行作為時，假如一味以「教育理念」或「教育改革措施」為主時，因為過度強調某一個主體，可能會忽略學生的主體性或自主性，也可能會削弱另一個主體的重要性。

作者在此說明主體的意涵，在強調校本精神的課程發展中，教師與學生的自主性真的受到重視嗎？透過訪談教育現場的聲音，有助於研究者瞭解事情的真相與全貌；作者訪談一位初任一年的小學校長——王校長（化名），問他對於當前學校行政與課程實施的看法，他以歷經八年的主任經驗感慨地指出：

有很多學校是這樣，這個校長在這間學校，他什麼東西很強，所以這間學校就發展什麼，等這個校長調走之後，這個東西也就沒有了……今天來了個（重視）足球的校長，學校就開始踢足球；來了一個放風箏的，學校就開始放風箏，那……學校的主體到底是什麼？這樣子推動這些東西是教師和孩子的需求嗎？還是說只是校長的需求而已，滿足校長個人的成就感，還是滿足校長調動的需要？（20100715訪）

從王校長的敘說中反應出當前學校革新或課程改革的一個問題：這幾年

如雨後春筍般蓬勃發展標榜學校本位或特色學校的教育措施，本文質疑究竟是誰的本位？誰的特色？是地方政府的？校長的？或是主任的？或只是特定教師的？是否真的以重視學生為主體出發？王校長的看法是：

如果我經營一個（教師）團隊，那這個團隊在我離開之後，或是這個團隊的重要成員離開之後，這個團隊仍能繼續存在，而且它會持續的運作下去，產生持久的影響力，然後這個效果也會產生在學生身上，會發揮在教育上面，這樣才是真正的成功。（20100715訪）

作者認為王校長的看法值得重視，在一所學校裡校長不會是待最久的人，儘管校長對於學校行政有一定程度的影響力，但是在實際運作的歷程中經常忽略教師和學生才是主體，教師與行政人員要將各項的教育措施或理念傳遞下去，進而傳承累積的知識與經驗，一旦學校的良好氛圍形成，將會影響學生的學習氣氛與變化學生的氣質，對學生的影響，一代接一代，是持續且有效的。換言之，作者認為教育的主體應該是教師與學生，不可否認校長確實扮演關鍵性的舵手角色，但是畢竟學生才是教育的對象與學習的主體，教師則是實際進行課程與教學的主體，只有當學校教育確實瞭解教師與學生的需要與欲求，並且讓學生明瞭教育措施對其個人的意義與內在價值，這樣的教育改革或課程運作才是有意義的。如同前述王校長的看法，所謂的學校本位課程或特色課程，經常是校長以個人的意志或興趣專長決定，較少或甚至沒有參考學校教師、學生或家長的看法，進而擬定屬於學校大多數人希望且可以永續發展的學校本位課程，一旦校長調校可能就把特色與本位帶走了。

更有甚者，近日台北縣政府以標榜全球化脈絡下英語教育的重要性為由，強行要求全校加課強化實施所謂「活化課程實驗方案」，忽略了許多教育實際的問題，更疏於和學生與教師進行直接的溝通瞭解；影響更甚的是教師週三下午進修時間與部分彈性學習時數竟被英語課佔去，產生所謂「全縣本位課程」，地方長官以所謂「今天不做，以後就會後悔」等口號訓令各校要一致施行（今日新聞網，2010），漠視教師之專業意見與忽略學生的聲音。作者認為，這又是一種「假改革之名，行霸權之實」的即興式作法。提升國民英語能力與素養本身並無爭議，但是問題在於行政措施是否過於躁進、獨斷，一味試圖籠絡家長人心，忽略教師專業的意見，特別是課程的銜接度、課表的安排與規劃、是否真屬「活化」的教學方法、師資的數量與品質等因素，否則打著

「為學生好」的旗號，卻不問是否會對其它科目學習產生排擠效應？也不問師資是否良莠不齊，特別是偏遠鄉下地區的師資？甚至因為大量需求而排擠地理與經濟條件弱勢的縣市之師資，而造成另一程度的不公不義，也不考慮究竟是否需要能力分組，忽略對於學習困難學生進行補救輔導等施行上的重要問題。

近年來，我國學校教育盡力擺脫威權桎梏，重視民主意涵與自由氛圍，鼓勵學生發表個人的看法，作者留意到逐漸有越來越多的中小學生，勇於在報章發表個人對於教育的看法，從教育「主體」的實際感受表達或控訴他們對於學習自由的渴望，他們的陳述主要來自對於課業壓力與升學主義的不滿，既然教育革新重視台灣教育的主體性，並且鼓勵學生要具有判斷力與創造力，身為教育研究人員與教師的確要聆聽學生的聲音，師長要能時時自我提醒，不要過度以自己所認為所謂的「好」進行種種的教育施為，宜透過傾聽與瞭解學生的看法，讓教育研究與教育理念之推行能更為符合貼近學生的需求。

一位高中生發表〈緊咬成績的教育——給了學生什麼〉一文（鄭國權，2010），指陳台灣教育的表面重視創意與全人發展，事實上，課業壓力仍大到壓縮自由與創造空間，因為教育現實仍緊咬著成績不放，年輕學子漸漸成為升學主義下的考試機器；另有一位國中生發表〈為何是蒼白的十五歲？一個國三生的告白〉一文，該生曾經在國一時到美國讀書一年，獲得快樂且充實的學習經驗；回到台灣，在準備國中基測的歷程中卻陷入茫然與不安，他不知道自己為了什麼目標而努力？即使辛苦考完試，他卻沒有開心的感覺，因為他已經忘了開心的感覺。他說：

基測……在之前可能是一個遙遠的名詞。

基測……在之中可能是一種嚴酷的刑罰。

基測……在之後可能是一個早已被淡忘的敵人。

我是一個國三生，這三年中的我有如在驚濤駭浪中的一艘小船，似乎沒有目標、沒有方向，只能隨浪漂流。這三年中我很疲倦，不管是精神上還是物質上。經過這些波折般的考驗，以前所認為不屈不撓的不敗精神已被無情的摧毀，我累了！（〈為何是蒼白的十五歲？一個國三生的告白〉，2009）

作者並不否定考試與適度的學習壓力有助於學生學習，但是當多年教改進行下來，教育當局的許多措施仍然無法減緩這樣的問題，導致學生身心不自

由。不過另外值得注意的是，我們除了關注學習壓力對於一般學生的影響之外，更要思考大部分學習成就表現低落，在當前教育現場中可能被放棄的學生，以及一些缺乏個人主見的青少年。當社會、家長與教師過度重視升學、考試、排名等競爭方式對於學生產生有形無形的箝制之外，許多干預學生自由的可能係來自於教師的潛在課程，無形中讓學生在潛移默化中順應教師的要求與一味符合教師的心中的好學生形象。

廖玉蕙（2010）曾敘說在台灣學校教育制度下，學生往往學會如何揣摩上意以獲取高分，像她的兒子在中學寫日記時不願寫出心中真正的抱怨一樣，經常撰寫與其靈魂背道而馳的偽善言詞，她痛陳：「教師正用分數餵養順民，只要複製書上的道德教條，就能得高分！」此種模式逐漸摧毀學子的想像力、真誠與批判思考能力。不過幸運的是，她的孩子在高中遇到一位會挑戰學生「偽善寫作」的教師，逐漸將學生個人的本真、多元思考與批判思考激發出來。學生為了符應在教師心中所謂好學生的形象，不能或甚至不懂得表達內心真正的看法，因為學校的分數與教師印象制約了學生對自我的陳述。這與作者所做的一項實徵研究獲得的教師反思一樣（作者札記20081107）：

這群小學教師要學生寫品德教育學習單，教師們卻不約而同發現，有些學生懂得如何寫教師要聽的話，寫字端正工整並且加上插畫或電腦排版，表面效度頗高以獲取高分，可是遺憾的是，教師發現有些學生竟是說一套做一套，空有品德的認知或高超寫作業技巧，但卻是缺乏道德實踐與真誠的道德態度。

如果教育人員都只要聽標準答案，或只聽所屬意的答案，似乎就是一種教導學生如何學會偽善的反教育，無形中教師成為阻礙學生進行批判思考的幫凶。其實這樣的情形與我們過去所受的教育或被形塑的價值觀有關，像是過去禮教約束孩童要「有耳無嘴」，要順從長輩的意見，不得忤逆師長的意見，因此學生也學會只要聽師長的話就是對的。廖玉蕙的例子提醒我們身為人師影響頗大，除了要鼓勵學生思考與說真話，更要引導學生論述自己的想法，避免過於依賴師長的觀點，更重要的是教師要自我省察與真誠面對自己，也同時面對學生真心的吶喊。教師在學生學習批判性思考的歷程上扮演重要的角色，而教師的自省活動需要透過批判性思考，方得以深入意識型態的解放（溫明麗，1998），否則儘管教師要求學生要有「批判性」，本身卻無法省察到自身的盲

點與意識型態，進而在無形中將貶抑學生主體性的作法與價值觀，一再滲入一般的教學中而不自知，如此一來，學生的主體性仍然無法彰顯。

參、「好」的分析

2010年四月，台中曹姓女童被母親帶去燒炭自殺身亡，因為家中經濟困頓且得不到小孩父親的關注，儘管該女生試圖表達她的抗拒，然而悲劇依舊發生（黃寅、紀文禮、江良誠，2010）。究竟父母對於未成年子女有多大的權限可以主宰他們的生死？兒童權益如何真正獲得彰顯？針對這個悲慘案例，依據賴清標（2010）分析，母親不忍心留孩子在世上受苦，自覺這樣做是有愛心的偉大母親，其實動機是「恨」、是攻擊，是對遺棄自己的小孩生父之報復，是將對對方的強烈恨意轉嫁到孩子身上，以無辜的孩子作為犧牲品，是非常殘忍的行為。類似由至親攜帶子女同赴黃泉路之例子卻屢見不鮮，既然學生作為教育的主體，學校教育除了努力彰顯教育的價值之外，更需要瞭解家庭教育、家長與社會的價值觀，究竟教師與家長有多大的權力決定所謂學生的好？

身為家長、教師或者關心教育的人士，經常口口聲聲說：我們的出發點都是為了孩子「好」，為了學生的未來著想，然而，究竟怎樣的好才是真正為了學生？台灣受到儒家文化之洗禮，孕育出重視文風與禮教的環境，但是大部分家長太過重視子女成績與排名，甚至為了讓孩子未來能夠進入好大學、就讀好科系，當醫生、律師、工程師，導致補習班林立，儘管歷經多年教改，學生壓力依然沈重，升學主義氣息依舊濃厚，根本問題仍在於大多數家長過度看待學生的學業表現，並認為所謂對於子女的「好」就只要好好讀書，有時甚至忽略教導子女的生活知能。本文認為這與華人社會特有的教養觀息息有關；華人父母普遍認為義務重於權利，重視長輩對於子女的責任，習慣透過引導與示範樹立權威由上而下掌控子女，而學習不是為了彰顯自我的獨特性，而是為了光宗耀祖或增進社群利益，因此卻也減少子女嘗試錯誤的機會（吳毓瑩，2008）。

由此可見，「一切都是為了你！」是許多華人父母經常對子女所說的話，張秋政（2003）認為，這事實上是父母「假呵護之名，行操控之實」的病態犧牲，也是「華人父母症候群」（Chinese parents syndrome）的明顯病癥。因為華人父母老是把子女看成自己的財產，一心一意想要主導子女的一生，總認為子女不爭氣就是父母的失敗；而子女若能成材則是父母最大的榮耀。因此，使

得華人父母普遍對孩子保護過度、限制太多，並且屢屢強加其個人價值觀於子女身上，這種對待孩子的方式，不僅剝奪子女獨立成長的機會，也可能因此扭曲子女的未來生活。大多數家長從小就送子女進入各式各樣的補習班，加上少子化現象中大多只生一個小孩，越來越多家長過度重視子女的教育，成為所謂的「直升機父母」（helicopter parents），父母像直升機一般每天盤旋在子女頭上過度焦慮、過度介入子女的學習與生活（李雪莉，2007）。或者像日本校園所出現的「怪獸家長」（monster parent），過度要求教師重視子女的需求，對於學校與教師予取予求，導致教師壓力大增，甚至有教師因而自殺（劉長菁，2008）。作者認為上述類型的家長除了給子女過度學業上的要求與壓力，亦產生對於教育專業的不信賴感，就像子女犯錯受到處罰時，許多家長選擇只聽子女的片面之詞，卻棄教師的說法與教育方式於不顧，著實影響學生的學習態度與價值觀。

上述現象如同英國記者C. Honoré訪問台灣後發現，台灣父母過度重視子女的教養，指出許多家長唯恐埋沒子女的天份，盡可能供給子女最好的一切，但是也極力地要求子女達到父母的標準，像這樣的過度親職行為（hyper-parenting）對於學童產生莫大的壓力，因此Honoré主張要思索教育的目的，在家長的教育方式與對兒童本身的意義和價值之間取得平衡，因而主張在慢活中開展出減少壓力的「慢的教育」（薛綯譯，2009）。相較於慢的教育，「快的教育」意指「不要輸在起跑點」、「揠苗助長」等過於「急躁」的教養措施，此等教師或家長可能直接為學生做決定，卻忽略學生的學習意願與自主性。

儘管教育學者一再強調兒童本位、學生主體的教育理念，社會上的普遍價值觀與教師對於所謂對學生「好」的觀點深深影響課程改革的推行。因此，當課程目的揭櫫以學生為主體，究竟教育目的、課程內容、教學與學習要怎樣規劃，才是真正符合學生的需要？才是對於學生是有益的（the good of pupil），而非一切只是依照家長或教師所認為的「好」或學業成就表現優異，或是僅是由大學教授所認定的學科中心、知識中心的內容，這些概念或問題均有待釐清，否則手段與目的之間常常會被錯置。依據許美華（2006）實徵研究指出：教師看事情的方式與學生不同，教師覺得對學生好的事，學生不一定覺得好，教師希望學生接受他的意見，自己卻不接受學生的想法等等。

我們深知教育的主體是學生，教育目的除了要增長學生的知識與促進理解能力之外，更需要提升學生的福祉。因此，教育要強調內在價值，亦即重視哪些內容有益於學童的學習？怎樣做才是真的對學生好？儘管諸多家長、教師

或教育學者均一再宣稱重視「兒童為中心」的教育，然而White（1982）認為事實上卻很少能夠真正強調所謂對學生的好，畢竟需要同時考量陶冶學生的品德，以及兼顧學生未來對於社會經濟繁榮的貢獻。換言之，人們對於學生的教育有各種不同的考量，甚至可能會產生衝突，像是在強調教育的內在價值或增進社會效益的價值觀。

究竟家長認為怎樣做才是對子女好？White（1982）指出有些人認為教育應該重視子女未來是否可以找到所謂的「好工作」，因為可以提升個人的社會地位、或者是藉此讓子女未來可以享受更快樂、更舒適的生活等。然而，有些家長則較不重視未來的就業問題，而是主張子女的潛能是否得以充分獲得開展。顯然抱持不同價值觀的家長，會影響對於子女的教養方式、教育安排與規劃選擇。

就教師而言，White（1982）認為應該大部分教師都是主張屬於學童中心的，但是在中等教育階段有考試與升學壓力，教師不得不重視藉由考試成功，提供學生不同的生活發展機會或就業前景。他舉當時的英國為例，小學教師大多以學童為中心，強調快樂學習與均衡發展；其次也重視涵養學生的品德、常規、禮儀與態度。但是所謂的「快樂」學習，是指給予兒童當前的快樂，或者是身為大人之後的快樂？什麼是快樂？是家長所認定遙遠未來的「快樂」？還是當前的快樂？

就以學生為中心的教育理論，White（1982）提出三個主要面向：首先，進步主義的兒童中心教育，受到生物學的影響，強調教育即生長或發展、重視學生個性的培養、強調學生潛能的最大開展；其次，強調學生個人與社會的關係，反對進步主義的生物學觀點，重視教師扮演在學生與社會之間的橋樑，主張教師引導學生學習相關的社會習俗或規範，以形塑學生的整體心智生命。儘管如此，這樣的觀點亦重視學生個人的自主性，因為教育目的重視培養學生為個人著想、透過理性思考個人的生活規劃，而非受到他人或權威所左右；最後，屬於社會批判的面向，特別反對學校教師將中產階級的價值觀強加在勞工階級的學生身上，換言之，重視學生個人自覺意識的反省，反對中產階級意識的霸權對於學生的灌輸，因此教育任務鼓勵學生從任何社會壓制的宰制情境中解放出來。上述三種觀點都重視學生為主體，都有一個共識：即如何增進學生的個人福祉與美好生活。

但是美好生活的意涵為何？White（1982）指出許多用詞與福祉有關，像是「地位」、「好工作」、「快樂」、「個性」（individuality）、「自我實

現」、與「個人自主性」，有必要將這些概念清楚的區分討論與進行批判。像是許多家長或教師認為對於學子好就是拼命補習、專心好好讀書以後「晉升」到醫師、律師、工程師等，有「好」的工作，獲得較佳的社會地位；而有一些師長則認為不要給學生太大的讀書壓力，要快樂的生活、培養青少年的個性發展、或者給予子女較多的自主性。因此，以兒童為中心的教育不是唯一的教育目的，這與其它不同的教育目的之間的關係為何？究竟教育應該如何促進學生的福祉或美好生活？

綜言之，前述家長或教師認為對於兒童所謂的「好」是有特定意涵的，端視家長或教師本身對於「好」的界定為何而定。像是直昇機父母、怪獸家長所認定的好比較偏向學生在學業等方面表現良好，未來能夠進入好的學校、找到聲望佳、待遇好、穩定的工作，比較重視表現與成效，偏向外在價值的想法。而教師對於學生的好，有些是從教育的內在目的來看，重視學生全人的身心發展，並非僅側重智育方面的學習，但是也有部分教師偏重升學主義，看重學生的考試結果、排名、升學表現是否優異。而就學生而言所謂的好，像是許美華（2006）研究中指出學生有他們對於好的詮釋，可能是功課少一點、考試少一點、多一些歡樂時光等，換言之，學生與教師所認定的好有時會產生衝突，或者有各自的著重點。

就福祉的內涵而言，基本的善（basic goods）或需求（基本內涵）究竟包含哪些內涵？除了食衣住行等基本需求之外，必須從更廣義的角度來看哪些是對於人好的東西，換言之，個別的福祉需要含括許多自為目的的善，亦即具有內在價值的善（intrinsic good）。作者認為師長所認定的好應該是重視內在目的的善，既然重視以學生為主體的教育發展，就應該確實以學生為主，重視兒童的權利與權力，教師、行政人員與家長難免會以「我都是為了你好，長大你就會感激我」的態度要求學生或子女，但是從學理上如何看待師長的過度要求？作者接下來要就概念進行探討。

肆、「我是為了你好」的概念探討

近來依據新聞報導，台灣學生升學壓力不減反增，甚至往下戕害到國小學生，拼命準備報考私立明星國中或擠「假資優班」等方式；而學校為了生存與符應家長需求，過度標榜考試學科，挪用藝能科授課時間，因為大多數家長過

度重視子女的學業表現，導致教育失衡的現象再度產生（薛荷玉，2010）。弔詭的是既然一再強調教育要重視個別差異、要適性發展，要培養學生獨立自主，但是為何教育依然重視成績、考試與排名？朱敬一（2010：A4）也指出：教改這一路十幾年不是原地踏步，而是「繞著公園散步」，繞一圈回來一切沒變；就像教改專家不斷繞圈圈，甚至因而傷害許多在繞公園的「白老鼠」，一種由部長或教改人士即興之作所造成的傷害。

其實作者認為根本問題還是在於家長與社會大眾仍重視唯有讀書高的傳統觀念，不管教改如何改變，升學制度如何設計多元，當社會的價值觀仍趨向於以成績至上的一元論時，再多的改革可能都是徒然，甚至更走向回頭路，如同張秋政（2003：18）所指稱的，「社會單一標準」造就台灣的補習文化與中國父母症候群，像是「會考試的就是好學生」、「成績不好的就是壞孩子」、「高學歷等於有能力」等，家長與社會盲從唯一普遍的標準，導致其它專長與技術被忽略，也是發展人類各種天賦的最大桎梏。下述一位學校教師對於學生壓力的陳述，不禁令人感嘆故事中的直昇機媽媽過度介入女兒的生活，究竟是「為了誰好」？（陳延興，2002：35版）

一個六年級的女生求助於輔導室，她高雄的小堂妹只有小學二年級，竟然告訴堂姊說她好想「自殺」。因為她除了必須應付學校的課業外，課餘時間還要學英文、西班牙文、德語，以及其他各項才藝。小孩曾多次向媽媽哭訴說受不了，媽媽的回答都是：「我是為了妳好，妳以後就會知道媽媽的苦心了。」可憐的孩子只有向遠在台中的堂姊訴說委屈。像這樣的小孩根本不快樂，因為大人以自己所認定的目標為小孩規畫所謂「光明燦爛的未來」，可是這位小女生就快要活不下去了，哪看得到遙不可及的未來？

作者試圖從學生與教育人員的真實敘說中，彰顯在我國存在已久的學習壓力問題，即師長以「為了學生好」為藉口，過度介入學生的主體性與其生活。然而，既然本文關注「以學生作為主體」的意義，如何讓其自我得以自由施展其主體性，避免受到師長可能看似合理權力之過度介入，作者認為可以從哲學與心理學的面向中涉及「為了你好」（for your own good）的相關概念進行論述。

一、哲學的面向：積極自由的誤用

當前教改既然強調以學生作為教育的主體，學生擁有多大的自由度得以施展其意志，便決定了學生作為主體的程度。就自由的相關概念，儘管許多哲學家作出諸多的討論，當代已故英國哲學家Isaiah Berlin（1909-1997）對於自由的概念有頗為深入的討論，他對於自由的消極與積極兩個概念進行說明，所謂消極自由係指無論是個體或一群人，身為一個主體，在不受到他人的阻撓情形下，能夠施展其自由的空間有多大？（Berlin, 2002）換言之，消極自由是一種免於（free from）受到他人任何形式的阻礙、壓制或干涉的自由，主體不受阻撓的空間愈大，則其得以施展自由的空間也愈大。然而Berlin（2002: 38）亦提醒我們，自由絕非毫無限制，他舉例說明「當狼群擁有絕對自由，羊群將難逃一劫」，因此如果團體中自由毫無節制，將會嚴重損害社群或團體中個人的自由。作者認為就像蜂窩中一格一格的蜜蜂巢穴為何呈現正六邊形？如此一來每一隻蜜蜂得以在一定的空間範圍限制中施展其最大的個人自由，也因此得以確保他人的自由，進而維繫蜜蜂社會的分工合作。

Berlin所強調的是實質自由，自由乃作為決定自我是否具有獨立自主性的主要條件。換言之，Berlin認為自主性自律是一種人類抗拒被決定的能力（引自溫明麗，1998）。然而個人擁有自由並非意味有能力與充足的條件可以施展其自由，因為也要考慮個人的社會經濟背景、運用自由的知識與能力是否足夠，如此一來，經濟條件不好、身體虛弱或施展自由的知能不足，都會影響個人施展自由的能力，因此，Berlin（2002）指出，透過增進教育發展、改善醫療健康與促進正義、提升生活水準等促使施展自由的可能性，將有助於增進個人施展自由的條件。

既然消極自由重視每個個人能夠自己作主施展個人的「自主性自律」，積極自由（positive liberty）的概念係關切個人如何能夠自由去做自己（free to）。然而Berlin（2002）提醒我們：究竟誰可以作自己真正的主人？人們受到誰的管理？在怎樣的情況下，誰可以控制或介入他人並決定如何做？Berlin（2002）進一步指出，有些人以偉大的目標或以整體社會之名，因而忽略或甚至戕害個人的自由。Berlin（2002）舉例說，有些校長可能以團隊精神為名，要求學生以團結、達成共同目的為理由，因而需要藉此對於學校效忠；甚至有些學校會透過懲罰或設定嚴格標準藉此要脅學童遂行其意志。換言之，Berlin提醒我們有些教育人員會以自由或自我管理之名或以全校、全班之名聲或集體

榮耀為藉口，因而要求所有學生要效忠或奉獻；然而個人的消極自由可能因而被加以剝奪，減少其行使自由的空間。

究竟在個人真正的自主性自律要如何彰顯？要如何避免「以自由之名行專制之實」之作法？透過講求團隊精神固然有助於促進整體的榮譽或提升學童的學習動機，然而作者認為Berlin（2002）提醒我們要避免以團體之名卻傷害個人的自主性自律，換言之，自由即是自由，任何假借其它價值取代自由的概念均應該小心謹慎。像是有些學校或班級會以校譽或班級榮譽為名，舉辦一些缺乏教育實質內涵的活動，因而犧牲許多個人的自由時間，事實上可能只是為了滿足學校行政人員或教師為了個人榮譽、升遷，要求師生花費心力進行各項活動，甚至耽誤學生課程教學與學習進度。

舉凡以「我是為你好」為理由來干涉他人的自由、限制他人自由的態度或作法，都是一種「父權主義」（paternalism）的表現（但昭偉，1997）。Dworkin（1988: 121）界定父權主義為：

當我們干預別人的自由行動時，我們將理由歸之於我們之所以如此做，完全是為了被干預者的好、福祉、幸福、需要、權益或價值。

Berlin（2002）批判父權主義，因為它貶抑一個人之所以身為人的價值，以及忽視個人能夠依據自為目的而作自己的決定、過自己的生活；換言之，父權主義意指有人會「以職責所在」或「管理為名」替他人做決定。

前述陳延興（2002）所發現在教學現場的故事，因為家長過度介入子女的生活所導致幼小學生的沈重壓力，家長以為為了子女好為由安排過度的學習活動，事實上都是一種父權主義的心態在作祟。此問題較為複雜，可以從文化差異的角度來比較，亦即西方社會較重視個人的主體性，教師和父母比較不會去「逼」學生唸書，而是強調學習是學生自身的「職責」。而在「華人父母症候群」的心態下，父母過度看重子女表現的「望子成龍、望女成鳳」心態，家長索性將子女教育與學習的「責任」往身上攬，以為子女不懂得自己的未來，而將子女可以展現自我的積極自由加以限縮，因而出現直昇機父母與怪獸家長等現象。

作者並非否定師長對於學子的教育權限與教導職責，而是提醒師長避免以集體或社群優先的文化，棄個人施展自由的界限於不顧，因而產生各種師長「越界」的行為。年幼的學生仍然有其施展自由與自我做決定的空間，不過相

較於年紀較長的學生，則較為有所限制；許多決定仍需要長輩以自身累積的經驗與智慧協助兒童作判斷，像是對於有音樂天分的兒童，究竟是否在10歲左右就需決定要長時間練習樂器，這樣的問題還是要由師長幫忙決定。因此師長所謂的「為了你好」的想法與作法並非都是負面的，而要權衡兒童的身心發展與個性，而非僅以看重兒童好的表現為「職志」，進而作為論斷師長教養方式的成敗。作者認為讓兒童理解所謂「都是為我好」的同時，是師長確實考量未成年學童的權益、當下感受與欲求，透過傾聽、討論與溝通，而非專斷地強壓長輩的想法或信念。

二、心理學的面向：有害的教育

作者在擔任小學三年級導師時曾經處理過一件案例：班上有一位表現平平但是頗為乖巧的女孩——小婷（匿名），受到家長的暴力體罰（作者札記20100707）。

有一天我發現她身上有多處淤青，我便主動詢問她原因，而她支支吾吾佯稱是跌倒所致，但從傷痕來看顯然是受到鞭打，於是我認為有義務要與家長溝通。母親一臉愁容地告訴我小婷可能又受到父親的責打，因為父親過去參加聯考遇到諸多挫敗，因而沒有達到他家人與個人所預期的學業表現；後來在夜市擺攤，他一直希望他的一雙女兒表現更好，以完成他過去所未能實現的夢想；於是經常要求女兒要背誦課文，有時未達到要求，便體罰小婷。作者當時擔心衍生成為家暴的問題，便提醒家長這樣可能會觸法，之後情形就有所改善，而小婷似乎也知道我對她所做的事，日後還曾送教師節卡片給我。

這件事情的確值得省思：這位父親期待他的女兒有好的表現，希望能夠填補他個人過去在學業表現上的缺憾，質言之，家長過於將子女視為遂行其個人意志之「工具」，表面上似乎是為了小孩好，但是在作法與理念上卻值得商榷，否則對於幼小心靈所造成的傷害將無法衡量。

從心理學的面向來談，身為一位教師或是一位教養者，多少會受到過去身為子女時，父母或監護人的教養方式所影響，德國學者A. Miller（1923-2010）從童年的成長經驗點出這方面的重要性，因為家長經常會以「為了你好」為理由，對子女作出許多要求，甚至有打罵、責罰與過度情緒

的反應，其實都會對幼童造成不良的影響，Miller（2002）稱之為「有害的教育」（poisonous pedagogy）。Miller進一步指出成人對於小孩的教養或訓練，許多人基於所謂的為了小孩的利益或權益著想，但是認為其中潛藏成人的真正動機有七種（Miller, 2002: 97-98）：

- 1.無意識地將個人過去所受到的羞辱傳給別人；
- 2.想要對過去受到壓抑所造成的影響找一個出口；
- 3.想要去支配或操弄別人的生活；
- 4.自我防衛：像是以自己過去在童年生活與父母教養視為理想的方式，且將父母的教條規則運用在自己的子女身上；
- 5.對於自由的懼怕；
- 6.對於個人過去的壓抑之再現感到恐懼，因而極力避免出現在子女的身上；
- 7.對於過去所承受的苦楚進行報復。

像前述小婷的父親可能是為了過去所受到的壓抑或羞辱找一個出口，以為是為了子女的未來著想，不希望子女她們重蹈他過去學習失敗的覆轍，可是作法卻有待商榷，甚至可能對於至親造成傷害。Miller（2002）提醒我們，童年所受到的養育歷程對於一個人的影響頗鉅，因為兒童會學到過去所受到的「訓練」，並在日後用來訓練別人；將過去所受的告誡、責罰、揶揄、甚至是遭受到的羞辱與心理傷害，學會如何用來對付別人，正所謂「媳婦熬成婆」的扭曲心態。從Miller的觀點確認了親子關係或師生關係不應該以所謂「為了孩童好」的方式，這種以「關懷」、「愛」對方作為藉口，不同於所謂的溺愛，而是忽略子女或學生當下的感受，而將成人所認定的美好與獨斷的價值觀一味地強壓在子女或學生身上，甚至造成兒童的傷害。因此，家長或師長的愛應該如何拿捏，過與不及均可能會產生問題，不應該成為所謂「愛之適足以害之」，造成令人遺憾的結果。

N. Noddings（1929-）在論述如何學習被關懷的時候，提及強迫與關懷的關係，透過自身的權威或強迫的好意所展現的「關懷」，可能反而是有害的（Noddings, 2002）。Noddings進而舉Miller（2002）所言「有害的教育」說明：教師試圖以教師的意志、以高道德論調的方式來聲稱他們所作所為都是對的，即使他們使用強迫與殘忍的手段，那也是必要的，因為都是為了孩子好。Noddings（2002: 29）引伸Miller的看法提到：就像很多大人或師長會說：「親愛的，我所做的一切都是為了你好，就照著我的吩咐或決定去做就好了！」、「有一天你會感謝我為你做的事情！」，而我們往往未經仔細分析

或進行批判，就接受或拒絕了大人或教師的要求，當我們成年後，卻又用同樣的理由套用在自己和其他年輕人身上。

然而，這並非意味著兒童的自由毫無限制，重點在於如何得到師長或照顧者的尊重、對於學童想法或感覺的體諒、察覺到學童的需求與不平、由父母所表現出來的真誠或可信賴感，讓未成年的學童與青少年能夠健康的成長，並且形塑正向與良善的價值觀。Miller屬於精神分析學派的觀點，指出童年的成長經驗對於一個人的人格發展影響甚鉅，因此提醒家長與教師對於兒童的教養方式，特別是是否有來自師長本身在過去所潛藏的負面經驗，在無形中顯露在對於學子的管教經驗或相處之道中而不自知。

伍、學生自主性的彰顯

透過討論家長或教師對未成年學子所謂的「好」，作者欲強調的是教育的主要任務在於彰顯學生的自主性，然而面對全球化的衝擊，儘管台灣民眾隨著知識水準提升與媒體網路資訊的迅速流通，家長知曉西方較為自由開放的教育理念，但是處在華人社會對於教養過度重視學業表現的脈絡之下，針對教養子女之道仍有各自的詮釋，台灣教育以父權主義為本質的立場轉變不大。家長與教師可以標榜以兒童中心的教育理念關係學子，但是卻可能以他們所作所為都是為了學子好為由，依然壓抑或限制未成年者的自主性，導致學生的主體性未能充分彰顯。換言之，儘管歷經多年教育制度與課程改革，但是核心問題在於台灣的家長普遍仍抱持社會單一標準，以重視升學主義、重視學業成就的價值，以華人父母症候群的心態教養子女，導致中學重視考試、排名與升學率，家長以學生的學業表現評斷教師的教學成效，因此教學方法也偏重「技術」與「管理」惡性循環下，呈現下列現象：

將生活能力的擴展與提升變成考試的預備，將啓迪人性的教育方法變成學校圍牆內工具性與功利性的教學方法；其中最大的關鍵就是生活的「窄化」與方法的「殘缺」。（陳伯璋、盧美貴，2009：3）

儘管課程與教學改革以來，愈來愈多教師採取課程統整、創新教學等，但是大多數仍以小學為主，中學仍擺脫不了升學主義的桎梏，學校教育仍以智育

掛帥，輕忽生活能力的擴展與提升，情意面向與美感教育受到壓抑，教師與家長以這樣的價值觀指導學生，除非透過自省或歷經他國文化的洗禮，否則學生長大成人，依然將重視成績的意識型態匯集成社會的主要價值觀。

儘管社會價值觀與家長的態度不容易調整，但是作者認為強調學生的自主性方能彰顯以學生作為教育主體的意涵，並且作為涵養學生未來美好生活的基礎。然而autonomy一詞放在中文的脈絡中僅譯為自主性是不足夠的，依據溫明麗（1998：151）的看法，在「中國社會下所看到的自主性是欠缺自律之自主性」，因為真正具有自主能力者必須合理地處理其與生活環境，以及與他人的關係；質言之，要能達到自主性的理性本質，即能展現自我理解、自我反省與自我實現之功能。因此，作者認同將autonomy譯為自主性自律，兼具自主與自律之意涵。

所謂個人自主性自律，R. Dearden（1934-2005）認為，自主性自律是一種依據理性判斷的選擇，而非被動地服膺於特定的威權（Dearden, 1968）；而White（1999）認為每個個體應該作為個人生活的主人（self-directed），為個人自身的重要目標進行決定，避免迫於社會習俗或他人威權的壓力而作出決定。就個人自主性的詮釋，White（1973）反對將個人的主觀偏好強加在他人身上，並且強調每個人有權自由地選擇他們想過的生活方式，而透過教育讓孩童成為自主的人，毫無疑問地，孩童需要透過完整的教育歷程成為自主的個體，至於是否要選擇過自主的生活則由個人決定，White認為重點在於教導學生自主性自律的過程，學校教育必須進行合乎教育價值的活動。

White（1973）認為，對於兒童的選擇權應該有所限制，否則將會招致傷害，因此，有兩個條件需要先加以確認的是：（一）學生本身知曉可以依照個人的需求自行從各種活動與生活方式作出選擇；（二）學生可以反思上述選擇的優先性，不僅可思索當前的觀點，也可以個人生命的全體性加以思考。因此對於個人選擇的自由有所限制，反倒可以給予學生越多的自主生活。除此之外，如何確實培養學生的批判思考態度與能力，亦是頗為重要的課程，因為落實到真正的自主之前，應該讓學生有能力省察家長或教師可能以父權主義的心態主導學生的決定。換言之，培養學生批判性思考的能力方能使得學生的自主性自律得以成真。

儘管White的主張來自西方的觀點，但是就以學生作為教育的主體的概念，作者認為應該沒有文化上的差異，我們依然可保有華人文化教養方式中如父母關心子女的教育、尊師重道的禮節等的優點，透過White對於自主性自律

的探討，提供家長與教師在教養未成年者時進行省思，提醒成人能從以父權主義的心態強調學習壓力的一端，向光譜的中間擺盪。具體來說，當教師或家長要表明對於學生或子女的好，宜較為謹慎且自我反省，思索是否保有足夠的空間與機會，可以提供學子自己作主或自行選擇，而非一味地以長輩所認定的「好」強迫兒童接受。中小學生儘管尚未成年，也未具有完全自主的能力，家長和教師在許多情境下仍須為他們作出決定，只是這些決定需要以學生的權益作為考量，且盡量與學生或子女進行溝通，尊重當事人的意願才有正當性（蘇永明，2006）。換言之，年紀較輕者自由決定作主的空間就較少，但是年紀愈接近成年者能夠自由進行決定與選擇的空間就較大。

進一步來說，家長與教師應該要敏銳進行自我省察，不宜凡事以「為了你好」，用自己認定的「現在」框限住子女或學生的未來，應像Honoré提醒我們如何思索學童與家長之間對於教育的看法，多思索子女的個性與溝通彼此的看法，不要一味地以父母的想法主宰子女的選擇權，因而錯失在陪伴子女成長過程中更寶貴的感動（薛絢譯，2009；陳延興，2009）。而當家長或教師在幫兒童或學生做決定時，究竟要幫到怎樣的程度？必須時時留意在過程中與學童做好溝通，尊重當事人的感受且讓其有選擇的機會，不能一味認為「為了你好」即具有正當性（蘇永明，1999，2006）。因此，當家長或教師與學子的看法有所不同時，理性的溝通氣氛則是家長與教師應該協助營造的，因為家長與教師仍帶有權威，進而透過真誠溝通與尊重包容的態度面對爭議；而身為學生與子女者亦懂得如何在中華文化的脈絡下，以敬重師長與顧其顏面為前提，秉持謙虛有禮的態度、避免採取激烈且失去理性的方式，有時採取以退為進、兼以柔軟的姿態，學習與長輩溝通的技巧，反而能避免不必要的衝突與對立。

就社會與師長的價值觀方面，重視成績與考試競爭是東亞諸國受到儒家文化影響的華人社會所共有的問題；然而家長偏愛明星高中、偏重普通高中，而技職教育體系卻依然得不到應有的尊重與重視（彭煥勝，2009）。教育人員與傳播媒體可以多報導除了學業成就之外的另類表現，包括國人在體育、音樂、飲食、設計、發明、電玩等各方面有所表現的典範事例，強調這些在各領域有傑出表現的人才，不見得要專注於學業表現，如何瞭解子女與學生的性向與優勢智能，提供與鼓勵學生朝各自的興趣與專長發展，進而逐步調整家長的社會單一標準。近年來，我們有越來越多的非主流人物，有別於學業成就的卓越表現獲得國際社會的肯定，像是導演李安、世界麵包師父吳春寶、服裝設計師古又文、吳季剛、歌手林育群（小胖）、電玩高手劉祐辰、運動員王建民、盧彥

勳、蘇麗文、林義傑、曾雅妮等人的成果（遠見雜誌，2010）。作者要強調的是，教師首要擺脫以學業表現評定學生成就的唯一標準，因為我國的學校教師過去絕大多是考試的常勝軍，有時較難體會與理解學科學習表現差的學生，進而忽略學生可以採多元發展的方式教育之。

當社會大眾不解為何教改十餘年，學生壓力仍然沈重不減時，作者除了希望透過這篇文章提醒家長與教師避免給子女和學生過多的壓力，其實也是自我警惕。作者從小有時就是受到父親以「我是為了你好」的口吻要求我在學業上要表現良好，永遠記得小學曾因為考試未達其標準而受到辱罵、被焚燒考卷、甚至體罰，儘管作者處在威脅與害怕之下不敢鬆懈，但是親人昔日以這樣的負面情緒與作法相待時，一輩子在心中烙下傷痕是無法抹滅的，這也是如 Miller（2002）警醒家長對於子女的負面管教經驗所可能造成的傷害。現在我也為人師、為人父，也透過不斷自省與控制情緒的方式，避免將過去的負面經驗複製在下一代身上，但是內心仍然如履薄冰般不斷提醒自己：這麼做究竟是為了誰好？

我作為一位教育研究者、師資培育者、也曾擔任過中小學教師，目前也身為一雙子女的父親，值得自我反省的是：身為一位所謂的教育博士，就真得比較會教小孩子？其實本身也負擔頗大的壓力，如何才能把自己的孩子教「好」？才不會被人笑說教育博士不會教自己的小孩。但是有更深層要自我探索的問題是：我究竟要如何與自己的小孩相處？我要用怎樣的態度、價值觀，或是給子女怎樣的 education 方式，才能符合家長對於子女的期待但是又不能夠給予過度的壓力？（作者札記20100719）

陸、結論

面對一再推陳出新的各項教育改革，看似擺脫過去獨斷與由上而下的教育管理模式，轉而重視教育之主體性。然而作者從教師與學生的發聲得知，學生作為教育活動的施教對象，教育措施卻不必然確實彰顯學生之自主性。處在華人社會重視升學、考試、補習的社會單一價值觀之下，學校教師或家長有時會以「為了你好」為理由，強加給學童成人的價值觀、過重的學習壓力，更有甚者成為大人遂行其個人意志的藉口，看似為了學童好，但卻可能侷限孩童施展

自由的權利，甚至對於學童個人造成傷害。

作者從學理與教育實際進行探討並採取敘事分析，分析所謂「好」的意涵；接著分別從哲學面向探討積極自由的誤用，藉此提醒家長與教師避免以團體或達成師生共同目的為由，因而剝奪學生與子女施展自由的權利。再者，從心理學面向談有害的教育，避免長者會以所謂「為了你好」為藉口，對於晚輩進行諸多要求或過度處罰，甚至造成傷害。最後，作者主張從重視未成年學子的權益，在華人教養的社會文化脈絡下，確保學生自主性自律藉以彰顯學生作為教育之主體，建議家長與教師要時時自我省察，避免以父權主義的方式，將個人的特定價值觀強加在學生或子女身上。此外，如何在師生或親子之間營造正向的溝通環境，可以透過相互尊重的理念進行真誠的溝通，並且培養學生的批判性思考能力，以察覺自由可能受到的剝奪，最後藉由彰顯在學業成就之外表現良好的楷模，試圖轉變社會與家長對於成績與考試的偏執，進而塑造學生的自主性自律以達到真正為了自己的好而努力。

參考文獻

- 今日新聞網（2010，5月14日）。國小加英語課被金溥聰攔下？北縣教局：今天不做會後悔。2010年8月27日，取自<http://www.nownews.com/2010/05/14/327-2603081.htm>
- 朱敬一（2010，7月26日）。教改廿年 南柯一夢。聯合報，A4。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。台北市：作者。
- 但昭偉（1997）。父權主義、兒童義務與強迫教育。載於簡成熙（主編）。哲學與教育——20世紀末的教育哲學（頁105-125）。高雄市：復文。
- 吳芝儀（譯）（2008）。A. Lieblich, R. Tuval-Mashiach & T. Zilber著。敘事研究：閱讀、分析與詮釋（Narrative research: Reading, analysis and interpretation）。嘉義市：濤石。
- 吳毓瑩（2008）。華人教養之道的探尋——全球視野在地理解。載於呂金燮等著。華人教養之道——若水（頁3-24）。台北市：心理。
- 李雪莉（2007）。別當直昇機父母，天下雜誌，368，122-131。

- 為何是蒼白的十五歲？一個國三生的告白（2009，12月17日）。聯合晚報，A2。
- 張秋政（2003）。A+下一個優質社會。台北市：智庫。
- 教育部（2010）。97年國民中小學九年一貫課程綱要：總綱。2010年8月25日，取自http://teach.eje.edu.tw/9CC/index_new.php
- 許美華（2006）。你我的故事：國小六年級學生學校經驗之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 陳伯璋、盧美貴（2009）。「慢」與「美」共舞的課程——幼兒園新課綱「美感」內涵領域探源。兒童與教育研究，5，1-22。
- 陳延興（2002，5月20日）。孩子 我是為了你好。聯合報，35版。
- 陳延興（2009，6月9日）。考不好……更需要被關懷。聯合報，A11版。
- 彭煥勝（2009）。台灣教育的過去、現在與未來。載於彭煥勝（主編），台灣教育史（頁415-465）。高雄市：麗文。
- 黃寅、紀文禮、江良誠（2010，4月19日）。母攜燒炭 女童求救無援。聯合報，A1。
- 溫明麗（1998）。批判性思考教學——哲學之旅。台北市：師大書苑。
- 溫明麗（1999）。當代臺灣教育哲學典範之轉移。哲學雜誌，29，48-69。
- 溫明麗（2008）。教育哲學：本土教育哲學的建構。台北市：三民。
- 廖玉蕙（2010，7月27日）。寫出文章的真精神。聯合報，A4。
- 劉長菁（2008）。日本怪獸家長，親子天下，1，12。
- 遠見雜誌（2010）。新台灣之光100。2010年8月27日，取自<http://www.gvm.com.tw/tw100>
- 鄭國權（2010，6月25日）。緊咬成績的教育——給了學生什麼。聯合報，A27。
- 賴清標（2010，4月20日）。最好的報復——和孩子勇敢活下去。聯合報，A17。
- 薛荷玉（2010，5月18日）。台灣中學失衡教育。聯合報，A7。
- 簡成熙（1999）。教育哲學方法論的建構——啟示、論證與敘事。哲學雜誌，29，82-103。
- 蘇永明（1999）。政治哲學與教育。載於歐陽教（主編），教育哲學（頁169-190）。高雄市：麗文。
- 蘇永明（2006）。主體的爭議與教育：以現代和後現代哲學為範圍。台北

- 市：心理。
- 薛絢（譯）（2009）。C. Honoré著。慢的教育：從慢活開始，養育從容的下一代（Under pressure: Rescuing our children from the culture of hyper-parenting）。台北市：大塊文化。
- Berlin, I. (2002). *Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). (pp. 651-679). London: Sage.
- Dearden, R. F. (1968). *The philosophy of primary education: An introduction*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, A. (2002). *For your own good: Hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence* (4th ed.). (H. Hannum, Trans.). New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Solomon, R. C. (2005). Subjectivity. In T. Honderich (Ed.), *The Oxford companion to philosophy* (p. 900). Oxford: Oxford University Press.
- White, J. P. (1973). *Towards a compulsory curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- White, J. (1982). *The aims of education restated*. London: Routledge & Kegan Paul.
- White, J. (1999). In defence of liberal aims in education. In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 185-200). London & New York: Routledge.

建構互為主體性的教室觀察指標—— 詮釋的觀點

潘文福*

摘要

互為主體性的教室必須在教師與學生相互尊重與教學相長的前提下，來發展以學生為中心的教學活動，而建構主義所呼籲的建構式教學，正是兼顧學生認知主體與教室社會互動的類型之一，值得教師重新檢視、應用。本文旨在讓教師更能理解互為主體性教室的具體方向，於是以文獻分析和實務經驗的直觀省思，歸納出互為主體性教室活動的同理需求與感受、提供參與機會、合倫理的資訊環境、和諧的教室氣氛4個觀察構面、12個檢核層面，以及59項具體檢核指標，希望藉此達成互為主體教室中的理想對話情境：即教師與學生彼此獨立自主又能相互認同、相互尊重，並在和諧的社會對話氣氛下教學相長、相互支持、同理感受並提出建議。

關鍵詞：學生為中心、互為主體性、教室觀察指標

*潘文福，國立東華大學教育行政與管理學系副教授

電子郵件：s1210@mail.ndhu.edu.tw

來稿日期：2010年4月29日；修訂日期：2010年7月29日；採用日期：2010年10月7日

An Interpretation Perspective for the Construction of Observable Indicators in the Intersubjectivity Classroom

Wen Fu Pan*

Abstract

In the classroom of inter-subjectivity, teachers must develop student-centered activities through mutual respect and mutual learning between the teacher and students. A basic principle of constructivist teaching is the respect for the cognitive subjectivity of the students and also the principle of inter-subjectivity. The author, through literature review and intuitive reflection, attempts to propose observable indicators of the inter-subjectivity classroom. There are 4 dimensions, 12 levels, and 59 items of checklist presented. The suggestions are hoped to help foster harmonious classroom atmosphere in which the teacher and students mutually respect and assist each other in achieving the goals of education.

Keywords: student-centered, inter-subjectivity, observable indicators of the classroom

* Wen Fu Pan, Associate Professor, Department of Educational Administration and Management, National Dong Hwa University

E-mail: s1210@mail.ndhu.edu.tw

Manuscript received: April 29, 2010; Modified: July 29, 2010; Accepted: October 7, 2010

壹、前言

長期以來父母期望子女成龍成鳳的壓力迫使學校重視學生升學率，以迎合家長對子女的高度期待；學校將所有關愛的眼神投注在表現優秀的學生身上，大多資源也投注在表現優秀的學生身上，造成學生優者更優、弱者更弱的雙峰現象。如此，有教無類的教育精神如何落實？每位學生在學校的學習權益如何受到保障？當教師面對整學期課程既定而緊湊的進度，以及學生受教權益保障的衝突時，教師應該如何抉擇？兩難困境是否有融合的可能？如果一位懂得尊重學習者主體性（subjectivity）的教師，其心中一定會經常自我反省：「學生到底在想什麼？」「我這樣教，學生能聽得懂嗎？」、「學生對我的教學有何想法？」等。教育的本質是對受教者主體性的培育，故應該以成就個體自主發展作為教育實踐的任務（張天寶，2000），教育所培育的人應該是具有主體性的人，只有營造尊重主體的學習情境，才能培養個體自主發展的現代公民，將來方能積極貢獻社會。

若從微觀的角度來看課堂的教學活動，將可發現學生經常展現主體的行為，例如上課時看其他讀物、傳紙條、趴著睡覺，對授課教師採取不聽講的行為，表達無形的抗拒（好像在訴說：上課內容不夠生動有趣，無法喚起我的注意，所以我選擇消極被動的方式待之；相反地，也有學生對教師講授的內容感到興趣、主動參與並進行批判）。可見，在教室的學習活動中，學生不時以其主體的價值判斷，對科目、教師或上課的活動，予以自主自發性的評價、排斥或選擇，充分展現以學生個體做為學習主體的行為。若從學生個體的學習認知活動來看也可以發現，在認知活動中學生會透過自己的主體性，組織自己的心向系統，去傾聽、理解、或接納教師所發出的資訊，並對教育資訊中不熟悉的知識予以轉譯，以達到理解、消化和吸收，且調整自己的主體性因素，而將這些資訊知識與原有的認知結構融合，形成新的知識體系和認知結構，因此，沒有學生的主體性，認知活動與學習目標的實現變得不可能。

然而傳統以專家學者為主導的課程規劃，卻疏離了學生的生活經驗，過多專家學者以其自我本位，創造出九年一貫課程內容，雖然處處宣稱以學生為主體，然而九年一貫課程實施前後，教科書的編排及內容實質上並沒有多大變化，未能落實以學生的生活經驗與興趣作為教材重點（許民陽、吳惠雯、王郁軒，2009），也未能讓學生有機會表達他們對課程內容或教科書的看法，所有課程規劃委員仍然由成人世界所掌握，學生依然處於教育權力關係中的弱勢，

這樣所制定出來的課程綱要仍然無法擺脫意識型態的陰影，成為箝制學生為主體之學習的桎梏（吳瓊洳，2005）。因此學生的生活經驗是發展教室學習活動的重要靈魂，沒有了靈魂，學習將缺乏生命力，而且無法將新學習統整到學生既有的認知架構，所以發展教室學習活動應該要多與學生對話與溝通，保持同理心，並且有機會讓學生表達自己的生活經驗，以便運用學生主體經驗成就個體身心健全之自主發展。換言之，教師發展教室活動時，應該要尊重、同理與關懷學生感受，讓他們有機會參與教室活動，獨立自主地思考與表達，營造學習氣氛融洽而且學習品質良好的教室學習情境，才能創造師生之間互為主體性（inter-subjectivity）的教室活動。

自工業革命以來的科學運動，過分強調變項之間的科學操弄，間接影響學校教育的辦學理念與認知觀點，且這種觀點卻預設，學習探究的認知過程不必考慮社會文化背景（Rodríguez & Kitchen, 2005）。教育改革運動與整個社會秩序的建構及發展有其複雜的內在關連，不能以去脈絡的方式單獨看待，若微觀檢視教室活動情境將發現，教師的理念主體性¹以及學生的學習主體性之間，彼此觀點若有分歧存在，他們的互動磋商與辯證歷程仍然必須在共同的教室場域來解決問題，因此有必要讓師生更清楚地理解互為主體性在教室對話情境中的重要性。

葉文傑（2006）以哲學詮釋學的觀點論述教育實踐過程中自我理解的重要性及實踐智慧的進路。實踐進路乃從共通感至於教化陶冶，以至自我知識內化，進而達成以人為本之自我理解的實踐智慧。易言之，以教育工作的經驗所做的自我理解即為詮釋學觀點所鼓勵的教育實踐。因此本文以教育工作者觀點，採取文獻分析與直觀省思方法，從分析主體性的意義出發，嘗試理解與說明互為主體性的教室對話情境，並詮釋建構主義學生中心的活動設計理念，最後將詮釋心得應用於發展互為主體性教室活動觀察的具體指標，提供學校教師落實發展互為主體性教室活動規劃之參考。

¹所謂理念主體性指教師以其專業發展及實踐經驗的角色主體，從教育的應然面詮釋學校教育當中應為而所當為的教育實踐活動。

貳、理解互為主體性的教室對話情境

Velkley (2006) 認為，Hegel (G.W.F. Hegel, 1770-1831) 的自由主體精神 (spirit of free subjectivity) 最早源於蘇格拉底學派的自由思想，是一種不受限制的自主人格和自治權力的展現。Senyshyn (2008) 認為，主體性是一種內在的現象，涉及現有的和具體的機構與個體的溝通，客觀性 (objectivity) 則是一個實證 (positivistic) 的概念，一個抽象的概念，即絕對客觀並不存在於現有世界，然而在有限客觀中同時包含部分的主體概念，透過主客體互相關聯的連接概念，主體性的概念依其展現程度而相對形成。楊深坑 (1996) 提到，主體性的問題及困惑主要源自主體本身具有可辯證的特性，從笛卡爾 (R. Descartes, 1596-1650) 提出「我思故我在」來肯定主體性先驗存在開始，到後現代主義宣稱主體已死，西方哲學界對於主體性的概念一直有不同的詮釋與爭辯。儘管學者對主體性有不同的看法，但大都強調自我和族群的認同，換言之，主體的自我定位、溝通對話、權力與社群關係等概念是可以被理解與詮釋的 (Holmberg, Shelley, & White, 2005)。

主體性是西方外來語，中文的主體性用語則源自日文「主体」一詞，而日文所稱主體性的意涵包含了自主性 (autonomy)、獨立性 (independence) 和認同 (identity) 等概念 (吳豐維, 2007)。自主性指個體為自身立法約束的能力；獨立性指個體具備不受他人影響且自主不依賴的能力，而認同則指個體對自我內在的靈魂，或者群體中所處身份的一貫肯定。然而一般人使用主體性一詞時，經常夾雜意涵不清的層次。舉例來說，所謂的文化主體性，常常指的是文化的獨立性，而「台灣主體性」一詞指的是做為台灣人的一種身份認同，也可能指台灣要有自主立法的主權。吳豐維 (2007) 建議把主體性當作一個概念家族 (family of concepts)，讓主體性的概念可以統括諸如自主性、獨立性與認同等子概念，而不是以單一的概念來看待。

1966年之前，解釋新知識的方法論比較簡單 (Aaltio, 2009)。但近年來越來越多文字本身、文本主體之間的動態關係 (研究者和其研究對象)，使得研究的方法論走向社會敘述和寫實的趨勢，概念化和脈絡化成為實證知識重要的一環，主體性一詞成為科學實證的基礎，信譽和信任是社會脈絡中的重要價值，傳記敘述和社會參與的研究員角色也變得比以前更為重要。因此Aaltio (2009) 指出，為了避免學術被政治操弄或御用，諸如性別、種族等主體意識的展現，對研究工作的客觀性與信任關係就顯得更加重要。

此外，個體與社會的關係一直是主體性研究的重要課題，然而在人與社會的關係中，是人在推動社會的發展，還是社會引領人的發展？林火旺（1993）認為，個人與社會之間存在有互依性，也具有互斥性。就互依性來講，人是構成社會的基礎，社會是人存在的形式，人是社會的人，社會是人的社會，因此，社會離不開人，人亦離不開社會。然而就互斥性來講，人的社會行為完全隸屬於個體當下所處的社會結構，甚至是制約於社會結構的現實層面，社會的走向並不見得代表個體的行動選擇，人經常處於被動而無奈地被社會現實結構與價值所約束，人的個體發展價值難以抵擋整個資本社會的價值體系，如果資本主義社會追求的是消費經濟的繁榮，這種社會價值也會制約現實社會結構下的個體社會行為，追求物質消費就成了難以抵擋的主流價值，選擇抗拒的行動歷程也成為與社會脫節的異類。呂炳強（2007）指出，社會世界由行動歷程、社會結構與象徵全域三種社會實在所組成。行動歷程由一連串的當下所構成；社會結構重視資本面而輕忽價值面，強調社會構成的實然面；象徵全域則重價值而輕資本，強調象徵領域的應然面。此三種社會實在中，行動歷程與社會結構所出現的辯證關係，就是社會學所稱的互依互斥關係。

然而Hegel認為，人具有改變社會的潛能，當主體性原則被轉化為絕對主體性精神自覺時，人的個體應該有主體自覺意識，能夠明確決定自己的自由意志而不是盲從（引自程諾蘭，1998）。換言之，個體透過互為主體性的過程而建構了自己的主體性。互為主體性強調知識和思想的社會性和對話本質，思想與知識經驗彼此交織在一起，而且不單只是個人的資產，它是透過溝通對話與理解詮釋而產生，如果人們接受以人為本的基本論點，那麼人類的語言、認同感和實踐行動等，必然由社會脈絡互動下賦予多元存在的意義（Holmberg, Shelley, & White, 2005）。因此，人在社會演進的歷程中，能夠了解自身在這歷程中所扮演的角色，透過對客體的觀察，主動認識和改造現實，並在這歷程中成就個體的主體性，可見主體性並不是先天既存的，也不是自己一廂情願就會產生的，而是透過個體與他人或社會互依互斥的辯證關係建構的。社會結構雖對個人主體性的實際發展所有宰制，但是人的主體性亦可能順勢利用社會結構宰制下的物質或條件，喚醒個體主動發展自我完成的主體意識。

二十世紀，詮釋學成為理解人類行動和研究人員活動的重要方法，試圖解決如何以某種文化的成員去理解另一種文化的經驗或另一個歷史時期。詮釋學建議從現象學還原（phenomenological reduction）出發，在純形式的現象場域尋求意識的解放，並從中發展對社會和歷史影響（Scott & Morrison,

2006)；換言之，所謂的歷史，從現代人的觀點來看，只是對歷史片段含義加以拼湊後所做的理解，若以詮釋學方法進行的研究和文本詮釋，應該以脈絡化 (contextualizing) 方式來還原整體的歷史圖像。因此，關於人類發展的任何知識，研究者需站在多元文化和理解脈絡的觀點來詮釋歷史，但任何詮釋觀點在Gadamer (H. G. Gadamer, 1900-2002) 眼中都可能只稱為有限或局部的觀點 (perspective-bound and partial)，即Gadamer所稱詮釋圈的限制 (locked by circle of interpretations)，現代人對過去某段歷史雖然做出許多圓點範圍的詮釋，但我們所詮釋的依據也可能只是將古人所做的圓點詮釋的再詮釋而已 (引自Scott & Morrison, 2006)²，如果Gadamer的說法屬實，代表世界上現存的知識可能隨時因詮釋的辯證而產生變動，Giddens (A. Giddens, 1938-) 提出雙重詮釋學 (double hermeneutics)，指出社會研究者不僅在描述社會世界，也可能改變它或從中發展理論、觀念和思想，因為研究者總是努力賦予社會不同的意義，並將研究場域的文化脈絡納入自己的信仰，形成新的詮釋系統，從而可能改變了原有世界的教育活動或知識或研究者本身的行為方式。教育活動或機構的知識可能會在穩定中潛藏著不穩定，面對這種社會變化的必然性，Giddens建議社會工作或歷史研究者需要小心以對，因為社會知識的變遷當中可能隨時潛藏著主體性式微或是被邊緣化的命運 (引自Scott & Morrison, 2006)。

從詮釋學的角度來看，理解與詮釋總是有限制的，這也包括研究者自己的視野和角度的限制。誠如蘇軾《題西林壁》詩 (引自Zhang, 2010: 58)：「橫看成嶺側成峰，遠近高低各不同。不識廬山真面目，只緣身在此山中。」我們不知道廬山的真實面，因為我們置身其中的視野和角度，看到的是不斷地變化，我們所描述的高低遠近，總難以跳脫主觀的理解與詮釋，唯有融合不同觀點，以及透過觀點間的動態交互辯證，才可能使我們有更好的理解和詮釋 (Zhang, 2010)。

若以前面論述來檢視學生主體性，學生個體的學習與其人格成長其實是同時相伴相生而演化的。學生隨著年齡的增長，愈來愈希望自己主宰生活，並逐漸對來自學校、家庭的學習要求感到厭煩，乃至於對權威式的教育體制產生叛逆心理，這種主體意識不斷強化的外在表現，必然導致人的潛能充分發揮，也

²詮釋本身存在於詮釋者主觀的選擇性，單一歷史事件無法全面地從不同時空或事件外部詮釋主體的參照角度來進行整體詮釋，Gadamer認為詮釋者的觀點會受到詮釋的立足點所限制，每一詮釋範圍都像是詮釋者以其立足的原心點，所詮釋掃描形成的圓形範圍一般，自有其侷限性，歷史事件會在古今多重圓點限制下的詮釋範圍中逐漸辯證還原它的真實面貌。

造就個體主體與他人、社會、自然能夠和諧發展的可能性，為促成個體的學習成長與人格的完整發展，教育的本質應著重在協助個體尋求自我抉擇、自我發展與自我完成的學習成長歷程（許育典，1999），學校教育應重視個體發展時期期待自我主宰的心理，將心比心，以造就人格完整發展的可能性。教育部修正頒布的《九年一貫課程總綱》中提及：

國民中小學之課程理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能……。（教育部，2010：5）

此政策揭示中小學教室活動規劃應以學生生活經驗為主體，幫助學生發展潛能與自我實現。可惜的是，實際的教室教學活動教師並沒特別著力在「以學生為中心」的焦點上，致使學生在班級教室的學習主體性只是一種虛假表象的存在。有人則認為，文化弱勢的民族區域，人民需要有如聖賢之士來領導，同樣地，也會有文化弱勢地區學校的校長、教師沒有足夠的信心相信學生能自主成為學習的主體（方永泉譯，2004），持此論述者主要的理由是學生的身心發展尚未充足，也沒有能力判斷自己應該要學什麼？渠等缺乏對兒童作為學習主體的尊重，更遑論克服各種困難去營造學生生活經驗為核心的活動情境，然而在學生的學習過程中，真的無法展現其學習主體性嗎？是政策面與執行面的落差？還是訂定課程的專家學者、行政人員、教師或家長等，以其文化霸權的傲慢，否定了學習主體存在的事實，此值得深入探討。

Freire (P. Freire, 1921-1997) 把傳統以教師為中心的教學方式稱為「囤積式教育」(banking education)，教師自認為是學識淵博的人，恩賜給那些他們認為一無所知的學生，否定教育是知識探究的歷程（參見表1）。相反的，弗雷勒強調的提問式教學 (problem posing education)，教師以學習者為設計活動的核心，教師不再只是教導者，透過與學生對話的過程，教師本身也受到了教導，學生在接受教師教導的過程中，學生也教導了教師（方永泉譯，2004）。前述的提問對話教學活動，在弗雷勒眼裡是主體獲得自由解放與實踐人文關懷的通道，在這個實踐過程中，教育的本質也相映而生，提問教學如同社會運動，有其發動的立意與起點，有其參與者的主體意識，亦有其預期目標，但目標的達成與否，存在於主體成員對事件活動的多元評價（方永泉譯，2004）。在弗雷勒學生中心的活動設計思潮下，越來越多西方先進國家將抽象學習改變成人文藝術化的設計風氣，舉例來說，鼓勵師生走到戶外，探索與關

懷社會議題，從戶外體驗中學習知能，如同人類創世紀以來的交流一般，教師與學生從戶外活動中產生互動（Brown, & Dyball, 2005）。

表1 弗雷勒提問式教育與囤積式教育之比較

	囤積式教育	提問式教育
師生關係	1.教師是講述的主體，學生是聆聽的客體，缺乏對話。 2.教師視學生為無知者。 3.教師與學生處在對立狀態。	1.教師必須成為學生的夥伴。 2.必須化解師生的矛盾關係。 3.教師與學生彼此教導成長。 4.解放必須以提問方式進行
教育活動	1.教師把學生看成待幫助對象。 2.教師給予知識，學生接收。 3.教室反映社會壓迫的特徵。 4.學生接收知識，缺乏思考活動。	1.學生與教師成為共同探究者。 2.學生可與教師對話，教師不斷反省並創造有利反思的情境。 3.不斷揭露現實，並進行批判。
教育出的學生	1.學生缺乏批判力與創造力。 2.學生被動適應世界與現實，甘願為社會壓迫者服務。	1.具有覺察思考的判斷能力。 2.從世界觀體會個體所處現實。 3.主動探索與人文關懷的公民。

資料來源：作者整理自方永泉譯（2004：107-126）。

Bruner (J. S. Bruner, 1915-) 強調發現式學習 (learning by discovery)，也同時印證了學生中心活動設計的重要，透過同儕間的合作學習與互動，教師是參與合作學習者或協助合作的催化者，布魯納認為西方國家的教學傳統必須改變，以面對互為主體性日益重要的跨文化學習，無論透過語言、姿態或網路等任何方法，教師應該要盡力培養足以理解他人思想的世界公民（引自 Brown, & Dyball, 2005）。此外，傳統在教室討論的過程通常是逐一發言表示看法，而非隨機的自由意志表達，容易造成前面發言者或是重要角色影響後續發言者的意見表述，難以達到互為主體的效果，因此Hofstee (2009) 建議一種下注式的意見回遞模式 (recursive-betting model)，以提升互為主體性的討論效益，其研究發現，互動過程採用中數為代表值並說明理由，會比採用平均數來得更合理而且可被群體所接受³。在上述強調學生中心的教室對話情境裡，自主、獨立、認同三種展現主體性特徵的元素在學生中心為主的教學型態

³K. B. Hofstee 利用心理計量提出下注式回遞評價法：透過評論者工作歷程的分析，將評價依據準則、預判評論、優先選擇和投票等歷程予以計量化，可以達成互為主體性的意見整合。在實務上，他認為應該以評價者判斷的中數值來代表討論共識，並且要告知所有評價者，為何選取中數評價者意見作為決議的理由，如此才能兼顧到所有評價者之間的互為主體性。

中成為重要靈魂，教師與學生互為主體，造就班級教室中主動探索、獨立思考、同理認同、尊重多元、自主管理、互動倫理、和諧氣氛、良性回饋等重要特徵。如此互動使得營造教師與學生互為主體性的教室對話情境變得更有可能，因此本文將這種互為主體性教室的理想對話情境定義為：「教師與學生彼此獨立自主又能相互認同、相互尊重，並在和諧的社會對話氣氛下教學相長、相互支持、同理感受與建議」，並以此作為互為主體性教室觀察指標建構的核心概念。

然而根據作者對教學理論與實務的理解，不管提問式教學或是發現式學習，乃至於問思教學或價值澄清教學等，雖然教師在觀念態度上均能認同以兒童學習興趣為本位的出發點，但在教學應用的現實層面，卻總受限於每學期既定進度的要求，無法讓學生中心的探究活動成為教室活動的常態，教師趕進度的結果常造成教師主導教學，課堂過半的時間都是教師的教材解說，學生被動聽講、囫圇吞棗，課本教過至少一遍，如果還學不會，學生就要自己承擔沒有好好學習的責任。行動歷程與社會結構常有互依互斥的辯證關係（呂炳強，2007），教師肩負著社會結構中的教育功能角色，而學生的學習行動依附於社會的教育結構，卻同時又想抗拒教育結構中的宰制現象。對於這種辯證關係，必須以本文前段指稱之互為主體性的教室理想對話情境來化解。難道學生為主的探索活動與學校對授課進度的要求兩者間永遠無法同時融合並存嗎？學校教師如何從教學的實然面走向應然面？為了突破現存於教室情境的困境而迎向未來，本文呼籲教師要重新理解與詮釋建構主義的教學觀，而不是在未有真實理解之前就急著將學習者為中心的建構式教學污名化。

參、建構主義教學觀的詮釋

建構主義的教學觀提出以「學習者為中心」的教學主張，導致師生角色的改變和教學權責的移轉，學生成為知識與意義的詮釋者、創造者、發明者及問題的探究者，教師則轉變為問題和情境的設計者、討論溝通的引導者和協調者，以及學生知識建構的促進者。換言之，建構主義強調學生才是認知發展歷程中的主體，不重視主體的教室互動只會變成空談，身為教師，必須從建構主義的論述反省思考，並從建構主義論述觀點獲得實踐教室活動主體的新思維。

建構主義可說是十九世紀末迄今以人為本的一種知識論思潮，發展至

今派別眾多，定義分歧，但主要的類型可區分為個體建構主義（individual constructivism）與社會建構主義（social constructivism），其中皮亞傑（J. Piaget, 1896-1980）的個體建構論和維高斯基（L. S. Vygotsky, 1896-1934）的社會建構論對學校教育具有深遠的影響（朱則剛，1994）。

個體建構主義強調知識是個人主觀的建構，只反映個人經驗的現實，只存在於每個人的腦中，也只有對個人自己才有意義。Piaget是這一派的先驅，在Piaget的《發生知識論》（genetic epistemology）中，引用生物學適應（adaptation）的概念來詮釋個體的認知發展，他認為認知主體的概念結構與其經驗世界的關係，就如同生物和環境的關係，所以人類的認知運作是認知主體與認知客體（外在環境）交互作用的歷程（Piaget, 1970）；他所研究的方向著重在兒童知識習得的歷程利用認知結構（cognitive structure）或基模（schema）來表徵儲存在大腦中的知識，他認為知識的習得是個體面對外在世界的新事物時，會先運用自己已有的基模來處理新事物，透過同化（assimilation）的方式，試圖將新事物納入已有基模之中，然而當個體無法將新事物同化到基模時，便會產生認知的失衡（disequilibrium），此時個體必須透過調適（accommodation）的方式修改既有的基模，以求再次達到認知平衡（equilibration）的狀態（Piaget, 1970）；換言之，知識習得的歷程就是個體透過不斷組織其經驗以適應環境的歷程，知識對於個體而言，是幫助個體適應其所體驗的世界，而非描述真實世界的表徵（representation），所以認知主體在於學習個體本身，而非真實世界詮釋表徵歷程中的客體（Piaget, 1970）。

Von Glasersfeld（E. von Glasersfeld, 1917- ）推崇Piaget是建構主義的先驅，但他從哲學觀點指出，Vico（G. Vico, 1668-1744）才是建構主義的起源，因為Vico早在1710年就已主張人的真理是從人類行為的自發建構和塑造而獲得的，所有的知識都是由人們自己建構起來，知識的獲得乃是建構在個人過去的經驗，而非存在於世界的客觀事實或定理，個人經驗、知識背景與動機的不同，決定了對事物看法的差異（Von Glasersfeld, 1996）。朱則剛（1994）將Vono Glasersfeld歸納為個體建構主義，並稱為激進建構主義（radical constructivism）；Von Glasersfeld不認同書中自有知識存在，書中只有文字符號，符號本身並無任何知識意義，書中符號的意義是讀者所賦予的，所以書中若有知識也是讀者所賦予的，不是書中原本就有的（Von Glasersfeld, 1996）。

此外，社會建構主義認為知識是建構在個體與社會他人磋商和解下的產物。此觀點強調個體知識是在社會文化環境下所建構的，學習者對於外在情境脈絡，特別是教室中個體與同儕或教師的社會互動，對於學習的影響尤其重要，因此知識的建構與社會文化脈絡脫不了關係，建構出的知識意義雖然是相當主觀，但也不是憑空任意的建構，而是需要與別人不斷的磋商和對話來加以調整，而且會受到當時文化與社會環境的影響（甄曉蘭、曾志華，1997）。Vygotsky（1962）是社會建構主義最具代表的人物，他認為人類的知識分成兩種，一種源於個體本身的覺知，以及與父母、同儕互動後所產生的直觀知識，這樣的知識受到語言、文化和其他個體的影響；另一種則經由正式教學活動所產生的學科知識；直觀知識是在學習過程中自然發展的；而學科知識是各學科社群所正式認同的知識，學科知識最大的特徵就是具有權威性。Vygotsky（1962）認為，雖然上述兩種知識的發展是反向的，可是發展的過程卻緊密相關。學習者的直觀知識必須發展到一定程度，才有足夠能力吸收相關的學科知識，他認為概念成長的歷程是一個交互作用系統，學生以其學校正式學習的概念，自發地理解日常生活的概念，並以日常生活的直觀經驗來瞭解學校的學科概念。

Vygotsky（1962）認為，促進學習就是讓學習者的概念從自發的直觀概念遷移到系統性學科概念的歷程，因此，他進一步提出「近側發展區」（zone of proximal development）的概念來說明促進學習的方法，他認為學童在概念形成過程中，若經由大人或能力較高的同儕協助，可以啟發他的學習潛能，達到較高的學習水平。Vygotsky將學習者自己實力所能達到的水平與經由他人協助之後可能達到的水平間的差距稱為近側發展區，而別人給予兒童的協助則稱為鷹架（scaffolding）（Vygotsky, 1962）。此外，Rodríguez 和Kitchen（2005）指出，Vygotsky和Bakhtin（M. Bakhtin, 1895–1975）都共同認為社會互動與高層思考等兩因素影響學習，社會互動是互為主體性的表現，它存在於教師與學生，或是學生與學生之間，互動過程透過多元而吵雜的討論或辯論進行詮釋或辯證，因而引發主體的高層思考，知識在社會互動當中建構形成。

強調社會互動的教育觀點是重視孩子觀點的教室活動設計，如果兒童的觀點受到認可和重視，會像大人一樣建構屬於自己最能幫助經驗詮釋的模式，因此在互為主體之教室活動規劃的第一步是要理解並掌握現實生活中兒童的學習思維與觀點，然後盡可能引入其他的觀點，以擴大和發展孩子的認知結構，引入的不同觀點時不可強迫硬塞並且要學生接受，因為從多元觀點可以培養學生

對不同觀點的思辨、推理、詮釋和評價（Pembroke, 2004）。

建構主義強調認知的主體性與學習者的主動性，生活經驗和先備知識的連結，是學生進入正式學科課程學習的核心，以學生為中心所建構的知識才有意義，知識也是師生或同儕一起在社會情境中所共同建構的，知識是社會互動下的產物，唯有強調鷹架輔助、小組合作參與、遊戲互動、磋商討論等教學策略，才能在學生的經驗世界中，建構起有意義的認知架構。建構主義觀點的教室活動設計，與以教師講授為中心的設計方式明顯不同。教師中心相信知識本身有恆真客觀存在的價值，適合客觀具體概念技能的學習內容，學習者的起點行為、變因介入或調整、終點成效等在正式教學中被視為可操縱的變因，教學成效來自教師依據教育體制所制定的學習目標來評量，但是很明顯地，去除社會文化脈絡所呈現的學習成效，在學習者心中並不代表它存有真實意義；學生為主體的知識論重視相對主觀存在的意義，其意義是個體在社會互動中主動建構與詮釋而獲得的，學生中心之活動設計希望呈現的是現實世界中孩子所能理解與詮釋的真實面貌，透過這樣的活動來充實學習者的先備知識與自我管理的能力，發展學生解決問題的策略，在此過程中尤其需要重視學生的心理感受與社會關懷，因為實踐互為主體教室活動的關鍵因素在於師生之間深化的情緒理解與對話溝通，而不只是一種表面規約或形式（Pembroke, 2004）。舉例來說，教師教學的魅力存在特定個體與個體間的一種情緒，不是一種表面的現象，算是一種愛的感召力量，這種力量使學習個體充滿主動活力和希望。某教師可能獨具領導者魅力，令某學生願意在課堂專心上課，而該生卻不願在其他課認真學習，此顯示互為主體是一種非客觀事實存在的觀點，與其社會脈絡息息相關。換言之，教學魅力不是客觀存在，但又不等同於主觀，比較周詳來說，教學魅力是互為主觀性的，不能僅僅被視為附屬於某人而存在的表面特質（Pembroke, 2004）。

九年一貫實施初期提倡建構式教學時，總被教師化約為僵硬而無變通性的建構規則，教師不斷重複既定的建構活動規劃，而學生早已因為學習而產生認知結構的改變，這種改變並未讓教師隨之調整探索、引導的活動設計，使得有些教師將自己缺乏彈性變通的教學弊病，怪罪於學生為中心的建構式教學。其實建構主義的教學觀揭示了教學過程重視個體本身，以及其所處社會脈絡對學生學習成長的重要性，學習必須以個體主動調適並融合於認知結構才有意義，而學生所處的社會文化脈絡是促進學習者對於現實世界詮釋、理解與互動的催化劑。以教室活動而言，教師除了要建置硬體設備所形成的學習環境之外，更

要重視師生或同儕間互動之對話情境所形成的學習文化，培養具有批判的學習主體，讓學生與教師教學相長，互相尊重、互為主體，成為共同的學習者。

為了達成前述定義之互為主體的理想教室對話情境，本文歸納建構式教學的四項特徵如下：第一，重視學生認知的主體性與學習者的主動性；第二，強調學生建構自身在社會文化脈絡中的意義；第三，建置有利學習探索、教學互動的軟硬體情境；第四，營造支持鼓勵的學習氣氛、培養具有批判性思考的學習主體。接著將這四項特徵轉換為互為主體性教室所必須的四項關鍵要素⁴，分別為：第一，學生中心——主動探索、需求滿足、表達感受、同理心認同；第二，社會互動——獨立思考、鼓勵參與、提供機會、尊重多元；第三，支援情境——情境規劃、支援協助、自主管理、互動倫理；第四，和諧氣氛——教學相長、良性評價回饋、和諧氣氛。藉此希望能進而建構理想而具體的互為主體教室觀察指標，以供班級教師作為落實互為主體教室的參考依據。

肆、發展互為主體性的教室觀察指標

教師在教室活動規劃方面，長久以來，仍然不習慣以學生為中心的方式來設計，其原因可能是教師還不能掌握設計要領，然而在全球化和多元文化的衝擊下，台灣的學子應該要立足本土、放眼全球，而學校教師應該以人為本，實踐教育理念，教學生「作他自己」，卻又能融入社會，承擔社會責任；在教室活動中能教學相長、互相尊重，培養懂得反省思考的世界公民。因此要發展以學生為中心的教學，必須先思考如何建立互為主體性的教室情境，包含以學生為中心設置有形的學習環境與無形的學習文化，讓學生參與其中，自主管理、負責並學習用多元觀點思考問題。

本文參考葉文傑（2006）強調的自我理解和實踐智慧的詮釋觀點，以一個教育工作者角色進行教育實踐的理解與詮釋，並從前述文獻分析歸納的心得，應用於發展互為主體性的教室觀察指標（如表2至表6所示）⁵。

⁴作者透過教育實務經驗對建構式教學理解後所形成的文本敘述，加以精緻性詮釋分析，進而建構互為主體性的關鍵意涵如主動探索等，再以因素命名方式，整合成互為主體性教室所必須的四項關鍵因素，如學生中心等。

⁵由文獻分析結果歸納出主體性特徵、互為主體性的教室特徵、理想的教室對話情境、對建構主義教學觀的四項詮釋，再將歸納結果詮釋為互為主體性教室的四項關鍵要素，進而建構出互為主體性的四項教室觀察構面，並依每一構面的理解意涵，再詮釋出檢核層面與具體指標。

表2 互為主體教室觀察構面之重要內涵對照分析歷程

互為主體教室觀察構面分析歷程	互為主體教室觀察構面之重要內涵的對照分析歷程			
1.理解互為主體性的理想教室對話情境	1-1.主體性的特徵：自主、獨立、認同。 1-2.互為主體性的教室特徵：主動探索、獨立思考、同理認同、尊重多元、自主管理、互動倫理、和諧氣氛、良性回饋。 1-3.理想的教室對話情境：教師與學生彼此獨立自主又能相互認同、相互尊重，並在和諧的社會對話氣氛下教學相長、相互支持、同理感受與建議。			
2.對建構主義教學觀的詮釋	2-1.重視學生認知的主體性與學習者的主動性。	2-2.強調學生建構自身在社會文化脈絡中的意義。	2-3.建置有利學習探索、教學互動的軟硬體情境。	2-4.營造支持鼓勵的學習氣氛、培養具有批判性思考的學習主體。
3.互為主體性教室所必須的四項關鍵要素	3-1.學生中心：主動探索、需求滿足、表達感受、同理心認同。	3-2.社會互動：獨立思考、鼓勵參與、提供機會、尊重多元。	3-3.支援情境：情境規劃、支援協助、自主管理、互動倫理。	3-4.和諧氣氛：教學相長、良性評價回饋、和諧氣氛。
4.建構互為主體性的四項教室觀察構面	4-1.同理需求與感受：教師以學生觀點提供活動內容、學習支援與家長互動。	4-2.提供參與機會：學生能參與課程安排與教室資源的操作、解說或管理。	4-3.合倫理的資訊環境：教師能規劃管理學生為中心的學習環境並關心資訊倫理配套措施 ⁶ 。	4-4.和諧的教室氣氛：營造師生間教學相長的良性互動模式與評價回饋。

表2呈現的是了解互為主體性與詮釋建構主義教學觀之後，將互為主體性之理想教室對話情境詮釋為：「教師與學生彼此獨立自主又能相互認同、相互尊重，並在和諧的社會對話氣氛下教學相長、相互支持、同理感受與建議。」為達成前述目標，本文分析建構主義教學觀所強調的重要特徵，形成互為主體性教室所必須之學生中心、社會互動、支援情境、和諧氣氛等四項關鍵要素，接著以同理需求與感受、提供參與機會、合倫理的資訊環境，以及和諧的教室氣氛等較為精準的用語命名建構互為主體性教室的四項觀察構面，並以此四項構面發展各構面下的檢核層面與具體檢核指標，作為第一線教師進行互為主體

⁶資訊倫理配套措施係指教室軟硬體設施等提供學生利用的資源訊息，應以尊重資訊隱私、資訊正確性、資訊所有權、資訊利用之公平正義原則，由師生共同規劃與訂立管理規範。

之教育實踐的參考準則⁷。

表3構面一是「同理需求與感受：教師以學生觀點提供活動內容、學習支援與家長互動」，強調的是教師同理學生的學習需求與感受；此構面分為三個檢核層面，包括「1-1教師能以學生觀點呈現教室活動內容」、「1-2教師能以學生觀點提供學習支援或鼓勵」和「1-3教師在考量學生感受下進行家長互動」，每個層面分別有4-5個具體檢核指標，指標建構的核心精神在於以學生作為認知主體與重視學習的主動性，提供教師作為建立互為主體性教室情境之第一構面觀察指標⁸。

表4構面二是「提供參與機會：學生能參與課程安排與教室資源的操作、解說或管理」。所強調的是要教師提供學生參與班級管理、操作與表達的機會；此構面分為3個檢核層面，包括「2-1學生能參與課程安排與活動實施」、「2-2學生能參與教室資源的操作與解說」和「2-3學生能參與教室資源的管理」，每個層面分別有4-6個具體檢核指標，指標建構的核心精神在於以學生參與來建構自身在教室脈絡中的意義，提供教師作為建立互為主體性教室情境之第二構面觀察指標⁹。

表5構面三是「合倫理的資訊環境：教師能規劃管理學生為中心的學習環境並關心資訊倫理配套措施」。所強調的是要建立符合學生中心與資訊倫理的學習環境；此構面分為3個檢核層面，包括「3-1教師能營造學生為中心的學習資源環境」、「3-2教師能重視與學習環境有關的資訊倫理配套措施」和「3-3教師能引導規劃學習資源維運管理機制」，每個層面分別有5個具體檢核指標，指標建構的核心精神在於以公平、均等、合理、合規範的原則來規劃學習或教學互動的軟硬體情境，此供教師作為建立互為主體性教室情境之第三構面觀察指標¹⁰。

⁷由文獻歸納出理想的教室對話情境，詮釋互為主體性教室的四項關鍵要素，進而建構出互為主體性的四項教室觀察構面，並依筆者對每一構面的直觀理解，分析構面的重要概念，作為檢核層面，再以直觀理解分析檢核層面的重要次概念，作為檢核層面之下的具體檢核指標。

⁸作者分析構面一的重要概念，包括同理觀點、呈現活動、學習支援、家長互動。詮釋成為三個檢核層面，再以直觀理解方式，分析檢核層面的重要次概念，作為教室的具體檢核指標。尊重學生的學習權益需以同理心加以關懷，與家長互動也需兼顧學生感受，以利於兼顧三方和諧。

⁹作者分析構面二的重要概念，包括學生參與、課程實施、資源操作、資源管理。詮釋成為三個檢核層面，再以直觀理解方式，分析檢核層面的重要次概念，作為教室的具體檢核指標。讓學生參與課程實施之安排，實有邁向教室中師生互為主體的轉型意義。

¹⁰作者分析構面三的重要概念，包括學生中心、資源規劃管理、學習環境、資訊倫理措施。詮釋成檢核層面再直觀分析檢核層面的重要次概念為具體目標。學生都是該被尊重的個體，教室資源也該在合倫理規範下，尊重學生的資訊隱私權或所有權，及重視學生對資訊的正確引用、近用與易

表6構面四是「和諧的教室氣氛：營造師生之間教學相長的良性互動模式與評價回饋」。所強調的是要在和諧之教室學習氣氛的前提下完成教學績效的目標；此構面分為3個檢核層面，包括「4-1教師能根據個別差異給予學習評估或總結評鑑」、「4-2學生能在上課觀察並給予教師課程安排上的建議」和「4-3營造師生之間良性的教室對話模式」，每個層面分別有5個具體檢核指標，指標建構的核心精神在於以友善關懷的態度，來營造支持與鼓勵的學習氣氛，並培養具有批判思考能力的學習主體，此提供教師作為建立互為主體性教室情境之第四構面觀察指標¹¹。

以教室的權力關係來看，學生的地位長期處在相對弱勢的狀態，而理想上大多數教師都能理解建構式教學等方法之特點，但從現實的教室互動關係來看，第一線的教師對於發展學生為主、教師為輔之教室互動的實踐行動仍然步履蹣跚；有鑑於此，喚醒學校教育重視學習者主體性，甚至於發展互為主體性的教室觀察指標提供教師參考，應有其意義。

表3 互為主體性的教室觀察指標：構面一 ——同理需求與感受

構面一	檢核層面	具體檢核指標
同理需求與感受：教師以學生觀點提供活動內容、學習支援與家長互動。	1-1教師能以學生觀點呈現教室活動內容。	1-1-1.教師是否以學生能理解型態呈現教室活動相關訊息？
		1-1-2.教師是否以學生能理解的具體策略來介紹課程內容？
		1-1-3.教室是否有及時更新的公布欄、資源使用規則或班級公約？
		1-1-4.教師的活動設計是否包含學習資源探索與歸納表達的活動？
		1-1-5.教師的活動設計是否能吸引學生專心參與正在進行中的活動？
	1-2教師能以學生觀點提供學習支援或鼓勵。	1-2-1.教師是否以學生能理解的策略提供學習所需的支援或引導？
		1-2-2.教師是否以學生能理解的策略來發展學習操作範例或文件？
		1-2-3.教師是否以學生能理解的觀點即時回饋學生的求助或提問？
		1-2-4.教師是否以學生觀點提供師生或同儕對話互動的討論規則？
		1-2-5.教師是否對於教室活動中討論互動的學生給予公開表揚？
	1-3教師在考量學生感受下進行家長互動。	1-3-1.教師是否在考量學生意願下提供家長可利用的在家教育資源？
		1-3-2.教師是否在考量學生學習狀態下鼓勵家長給予學生支持協助？
		1-3-3.教師是否在考量學生感受下與家長提及學生在校表現的訊息？
		1-3-4.教師與家長雙方是否有互相提供同步或非同步的意見反映？

用。

¹¹作者分析構面四的重要概念，包括教學相長、個殊性評估、活動排程建議、良性互動對話。每位學生都有個別差異，進行評量應有其個殊性，教師對課程活動也要能接納學生建議，和諧的教室氣氛是創造師生雙贏的有利條件。

表4 互為主體性的教室觀察指標：構面二——提供參與機會

構面二	檢核層面	具體檢核指標
提供參與機會：學生能參與課程安排與教室資源的操作、解說或管理。	2-1 學生能參與課程安排與活動實施。	2-1-1.教師是否能在上課前徵詢學生關於課程設計編排方面的意見？ 2-1-2.學生是否能參與教師所安排的課程互動討論規則？ 2-1-3.學生是否能在課程活動中擔任小教師或小助教來教導同儕？ 2-1-4.學生是否能在課程活動中參與分組規劃或競賽規則的討論？ 2-1-5.是否讓學生參與課程中所需教材教具資源的協助發展？
	2-2 學生能參與教室資源的操作與解說。	2-2-1.學生是否參與教室各種教學設備資源的操作與解說？ 2-2-2.是否針對擔任小教師或小助教的學生安排資源操作管理之課程？ 2-2-3.教師是否能對小教師或小助教的提問即時給予回饋或諮詢轉介？ 2-2-4.小教師或小助教的培訓課程是否包含操作解說能力的成效評估？ 2-2-5.學生是否參與教室各種設備資源操作使用說明圖表的製作？ 2-2-6.學生家長是否能協助指導小教師或小助教的操作解說知能？
	2-3 學生能參與教室資源的管理。	2-3-1.學生是否能參與訂定教室資源使用公約或班規？ 2-3-2.教室是否有資源使用維護登記簿本和借用管理的服務櫃台？ 2-3-3.教室是否有建立小助教管理志工制度與榮譽機制？ 2-3-4.教室資源管理公約是否可以透過學生意見反映而作檢討與修改？

表5 互為主體性的教室觀察指標：構面三——合倫理的資訊環境

構面三	檢核層面	具體檢核指標
合倫理的資訊環境：教師能規劃管理學生為中心的學習環境並關心資訊倫理配套措施。	3-1 教師能營造學生為中心的學習資源環境。	3-1-1.教室是否支援二十四小時的無線上網連線服務？ 3-1-2.教室中是否備有可供學生上網檢索學習需求的電腦或手提電腦？ 3-1-3.是否將課程相關學習資源上網供學生在課外時段學習運用？ 3-1-4.教室的學生座位安排是否能促進合作學習、競賽或討論？ 3-1-5.教師是否能評估並引進可以提升學習成效的各種資源或媒體？
	3-2 教師能重視與學習環境有關的資訊倫理配套措施。	3-2-1.是否能保障教室資源以公平公正公開的方式提供學生使用？ 3-2-2.教室是否能確保資源使用的隨手可得性或簡易操作性？ 3-2-3.學生是否在合乎隱私權或著作權法規規定下使用各種資源設備？ 3-2-4.學生是否能判斷資源設備使用的合法性或取得資訊的正確性？ 3-2-5.學生是否具備使用資源設備的社交禮儀或相互尊重的態度？
	3-3 教師能引導規劃學習資源維運管理機制。	3-3-1.教室資源設備是否能即時根據學生反映而維修改善？ 3-3-2.教室是否能提供各種資源設備使用比率的統計資訊？ 3-3-3.學生對資源設備使用上的問題是否能獲得諮詢或回饋？ 3-3-4.教師是否訂定教室資源設備維運管理的相關規則與公約？ 3-3-5.家長是否願意協助教室學習資源的維修或改善服務？

表6 互為主體性的教室觀察指標：構面四——和諧的教室氣氛

構面四	檢核層面	具體檢核指標
和諧的教室氣氛：營造師生之間教學相長的良性互動模式與評價回饋。	4-1教師能根據個別差異給予學習評估或總結評鑑。	4-1-1.教師是否能根據個別差異給予學習過程的評估診斷與補救教學？
		4-1-2.教師是否能根據學生學習進度而給予學習成效的評鑑與檢討？
		4-1-3.學習過程評估與成效評鑑結果是否能落實在課程調整與設計？
4-1-4.學習記錄檔案是否能被妥善保存並應用於改善個別化學習？		
4-1-5.學生是否能查詢學習過程所被記錄的個人相關資料訊息？		
4-2學生能在上課觀察並給予教師課程安排上的建議。	4-2-1.學生是否能反映課程規劃或內容難易程度之適當性？	
	4-2-2.是否於課程實施完畢後即針對該課程進行滿意度調查？	
	4-2-3.學生是否能對小助教或小教師的安排提出變更實施方式的提議？	
	4-2-4.學生是否對自己在教室扮演的角色定位了解清楚？	
	4-2-5.教師對學生的回饋評價是否能虛心接受並轉化為成長的動力？	
4-3營造師生之間良性的教室對話模式。	4-3-1.學校是否支持教室中師生互動參與的民主化學習互動方式？	
	4-3-2.師生是否能把握民主對話與相互尊重的原則進行教室互動？	
	4-3-3.教師是否邀請家長參與師生共同檢討的班級課程發展會議？	
	4-3-4.教師是否能運用各種資源工具促進師生之間的良性對話模式？	
	4-3-5.教師是否能善用肢體或語言表達對學生的信任關懷與支持鼓勵？	

伍、結論

互為主體性的教室必須在教師與學生相互尊重與教學相長的前提下來發展以學生為中心的教學活動，而建構主義教學觀點正是兼顧學生認知主體與教室社會互動的教學類型。本文在於讓教師更能理解互為主體性教室具體落實的方向，於是以教育工作者自我理解之觀點，採取文獻分析和實務經驗的直觀省思，分析主體性之自主、獨立、認同等三項特徵，進而轉化為包括主動探索、獨立思考、同理認同、尊重多元、自主管理、互動倫理、和諧氣氛、良性回饋等互為主體性的教室元素，期能建構可以達成「教師與學生彼此獨立自主又能相互認同、相互尊重，並在和諧的社會對話氣氛下教學相長、相互支持、同理感受與建議」之互為主體性的理想教室對話情境。

本文也從詮釋建構主義的教學觀理解「重視學生認知的自主性與學習者的主動性」、「強調學生建構自身在社會文化脈絡中的意義」、「建置有利學習探索與教學互動的軟硬體情境」、「營造支持鼓勵的學習氣氛和培養具有批判思考的學習主體」的重要性，因此整合前述互為主體性的教室特徵，建議教師在營造互為主體性教室的同時，應該把握「學生中心」、「社會互動」、「支

援情境」、「和諧氣氛」等要素，並以本文建構之「同理需求與感受」、「提供參與機會」、「合倫理的資訊環境」、「和諧的教室氣氛」等四項構面及12個檢核層面、59項具體檢核指標，作為教師檢討班級互為主體的重要依據。

同理、參與、倫理、和諧等四項班級經營的重要原則，是本文理解主體性意涵與建構式教學後所歸納的互為主體性教室觀察重心，本文互為主體教室之具體檢核指標可以提供教師作為直觀的反思與檢討，並期能促使互為主體的理想對話情境在教室開始逐漸萌芽、紮根與茁壯。

參考文獻

- 方永泉（譯）（2004）。P. Freire著。受壓迫者教育學（Pedagogy of the oppressed）。台北市：巨流。
- 朱則剛（1994）。教育工學的發展與派典演化。台北市：師大書苑。
- 吳豐維（2007）。何謂主體性？一個實踐哲學的考察。台北市：聯經。
- 吳瓊洳（2005）。從課程社會學觀點論教師在九年一貫課程知識的選擇。國民教育研究學報，14，113-133。
- 呂炳強（2007）。凝視、行動與社會世界。台北市：漫遊者文化。
- 張天寶（2000）。試論主體性教育的基本理念。教育研究（大陸），8，13-18。
- 教育部（2010）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。2010年4月12日，取自 http://teach.eje.edu.tw/data/files/class_rules/all.pdf
- 許民陽、吳惠雯、王郁軒（2009）。以學生為學習主體的國小高年級土石流防災課程教學研究。課程與教學季刊，13（1），233-260。
- 許育典（1999）。從「人的自我實現」作為基本權的本質建構多元文化國的教育基本權核心以及教育行政中立與寬容原則（上）。月旦法學，49，116-126。
- 程諾蘭（1998）。黑格爾歷史哲學研究。東海大學哲學系博士論文，未出版，台中市。
- 馮朝霖、薛化元（1997）。主體性與教育權：教育改革的民間觀點。台北

- 市：業強。
- 楊深坑（1996）。理性的冒險、生命的行動及主體性的失落與拯救。《教育研究集刊》，37，20-38。
- 葉文傑（2006）。從哲學詮釋學的實踐智慧觀點論「懂得如何操作」與「自我理解」的教育經驗本質。《教育與社會研究》，11，1-22。
- 甄曉蘭、曾志華（1997）。建構教學理念的興起與應用。《嘉義大學國民教育研究所學報》，3，179-208。
- Aaltio, I. (2009). How to become a knowledge holder: Creating a piece of scientific knowledge with originality. *Tamara Journal of Critical Organization Inquiry*, 7(3), 9-25.
- Hofstee, W. K. B. (2009). Promoting intersubjectivity: A recursive-betting model of evaluative judgements. *Netherlands Journal of Psychology*, 65(1), 2-9.
- Holmberg, B., Shelley, M., & White, C. (2005). *Distance education and languages: Evolution and change*. Clevedon: Buffalo Multilingual Matters.
- Keen, M., Brown, V. A., & Dyball, R. (2005). *Social learning in environmental management: Towards a sustainable future*. London: VA Earthscan.
- Pembroke, N. (2004). *Working relationships: Spirituality in human service and organisational life*. London & New York: Jessica Kingsley.
- Piaget, J. (1970). *Structuralism*. New York: Harper & Row.
- Rodriguez, A. J., & Kitchen, R. S. (2005). *Preparing mathematics and science teachers for diverse classrooms: Promising strategies for transformative pedagogy*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, D., & Morrison, M. (2006). *Key ideas in educational research*. London & New York: Continuum.
- Senyshyn, Y. (2008). Wittgenstein and the aesthetics of educational administration: Philosophical biography and thought. *EAF Journal*, 19(1), 81-103.
- Velkley, R. L. (2006). On possessed individualism: Hegel, Socrate' daimon, and the modern state. *The Review of Metaphysics*, 59(3), 577-599.
- Von Glasersfeld, E. (1996). Introduction: Aspects of constructivism. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (pp. 3-7). New York: Teachers College Press.

- Von Glasersfeld, E. (1996). Introduction: Aspects of constructivism. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice*(pp. 3-7). New York: Teachers College Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. (E. Hanfmann & G. Vaker, Trans.). Cambridge MA: MIT Press. (Original work published 1934)
- Zhang, L. (2010). The true face of Mount Lu: On the significance of perspectives and paradigms. *History and Theory*, 49(1), 58.

魅力、情境與教育學—— 教師專業化之歷史反思與重構

康永久*

摘要

歷史上最早、而且跟今天的專業教育學同樣有效的教育學，我們稱它是魅力的教育學。只是隨著人們慢慢地聚族而居，集體協作的力量越來越強，知識和經驗的作用越來越明顯，原來由天生的教育知識所掌控的教育過程，慢慢地變得不合時宜，我們才慢慢地開始借助身份、權力或傳統的習俗來影響人。但是魅力的作用並沒有完全被禁絕。隨著社會進一步現代化，傳統的教師身份越來越不足以維持我們的課堂，在這種情況下，才出現了對專業教育學的大規模的需求。但專業教育學使我們的學識和人格完全被對事不對人的溝通與組織技藝所替代，因而依然面臨嚴峻挑戰。包括杜威的民主教育學在內的一系列具有人文主義取向的新教育學，都致力於在現代教育情境中恢復學科智識和人格魅力的作用。而在新制度教育學看來，要實現這種魅力的復興，關鍵在於制度情境中的教育學的重建。

關鍵詞：魅力的教育學、基於傳統的教育學、制度情境中的教育學、專業教育學、新制度教育學

* 康永久，北京師範大學教育學部教授

電子郵件：yongjiuk@gmail.com

來稿日期：2009年11月13日；修訂日期：2010年4月9日；採用日期：2010年10月7日

Enchantment, Context and Pedagogy: A Historical Reflection and Reconstruction of Teacher Professionalization

Yong Jiu Kang*

Abstract

The primary pedagogy, as effective as the professional one we have today, can be called enchantment pedagogy. Just as people gradually settle down in clans, the mutual collaboration gets stronger, and the role of knowledge and experience becomes more evident, the educational process through inherent pedagogy seems gradually out of date, and people attempt to influence others in virtue of their status, power and traditional habitudes. But the role of enchantment is not obsolete completely. In the process of modernization, the traditional status of teacher gets weaker and there is growing need for professional pedagogy, which advocates impersonal crafts of communication and organization at the expense of our wisdom and personality. As a matter of fact, a series of pedagogical efforts with humanistic orientations, including Dewey's democracy pedagogy, are all committed to the recovery of personal enchantment. And in the view of the new institutional pedagogy, it should be the reconstruction of the pedagogy in institutional context that would be the key to the revival of the enchantment.

Keywords: enchantment pedagogy, pedagogy based on tradition, pedagogy in institutional context, professional pedagogy, new institutional pedagogy

*Yong Jiu Kang, Professor, Faculty of Education, Beijing Normal University

E-mail: yongjiuk@gmail.com

Manuscript received: November 11, 2009; Modified: April 9, 2010; Accepted: October 7, 2010

壹、前言

在我們時代，一談到「專業」(profession)，人們就肅然起敬。好像專業就比非專業高級。其實這是一個誤解。關鍵在於專業和非專業各自所適應的情境、場景不一樣。如果我們去教自己的小孩，學校中所學的這種專業教育學(professional pedagogy)，其用處經常是不大的。專業教育學所適用的特殊場景是什麼？很多的時候就是超情境的大班教學。以前我們對所教小孩的瞭解還是比較多。除此之外，我們對於他們的家庭、父母也非常瞭解，我們還經常是小孩的叔叔、阿姨甚至祖父母之類。但今天，我們跟他們的這一套聯繫已經沒有了。今天我們去學校，如果是作為家長去的，班主任老師見到你可能會覺得面熟，知道你是誰的長輩，但除此之外，再不知道你其他什麼東西。叫你的時候，就叫「×××爸爸」、「×××媽媽」、「×××外婆」。你怎麼就成了「×××爸爸」呢？當然你是「×××爸爸」，但你的名字不叫這個。不過你的名字叫什麼，對他們來說根本無關緊要。你背後是什麼人、學什麼的，對他們來說也不值得關心。他就是把你當「×××爸爸」看待，把你當家長看待，當要配合他工作的人看待。就這個對他們有用。這個過程在哲學中叫「匿名化」(anonymization)。就是說你的人格化的一切東西都需要掩蓋，只需要露出最外在的那些東西就行了。

傳統的教師「一日為師終身為父」，在小孩面前有很高的權威，有很密切的情感關係，彼此之間有很高的認同。但今天，支撐我們教育教學的這一切的一切都沒有了。不單純家長匿名了，學生也慢慢地變得匿名起來。我們只知道他是我們的學生，其他方面的人格特徵我們都不知道，而且也避免知道。尤其在大學，這個匿名的過程發展得特別快。有時連點名也不是由教師來點，而是由助教來點了。而當我們失去與學生及其家庭的這一套血肉聯繫、親密關係的時候，我們就要專業，不專業就不行了。但專業化也就意味著匿名化，意味著教師本身必須採取一種中立的職業立場。在師生彼此都匿名的情況下，我們要上課，而且要把課上好，要試圖撥動學生的心弦，有兩個字就顯得很關鍵，那就是「表演」(performance)(毛傑，2009)。但因為經常要借助於表演，所以當下面坐著很親的人的時候，我們會覺得很不好意思，全身不舒服，如坐針氈。因為我們平時在他們面前不是這個樣子，說話也不這麼誇張，有的時候還會背詩，有的時候還會唱歌。下面有熟人你神經兮兮地唱什麼歌？很顯然，教師的匿名化和表演又需要進一步拉大師生之間的距離。

而當大家都匿名或都不明真相的時候，對教師的專業要求就很高。如果大家都知根知底，以至於進來的人都志同道合，那我們的教學就是「佛度有緣人」。大家都有緣，你看著我我就很高興，我看著你你也高興。兩個相互一看，哇，好舒服！那這個教學就好辦了。我怎麼講你都高興，即使我哪次失敗了，你也會說：他不是這樣的，他很優秀的，你怎麼能給他評這麼低的分？真是真是……但是當我們大家都不知心，而又要讓大家都能夠有所收益的時候，我們的任務就是「普度眾生」。「佛度有緣人」是比較容易的。如果真的是有緣，技巧（artifice/technique）（不是發乎內心或基於日常生活的內生需要，而是適應有組織的社會實踐，帶有表演性、工具性、人為性，甚至需要專門訓練才能獲得的技藝）就不重要了。跟心愛的人是不需那麼講究技巧的。當然學生也不是什麼心愛的人，但有緣人之間也是不需要那麼講究技巧的。那是真正的坦誠相待、真心相對。但是跟我們無緣的人我們也要度，現在面臨的就是這樣的情況。而且現在經常還要用學生給教師評分。這時對教師的要求就變了，教師要專業了。但是否只有專業的教師才是好教師呢？當我們專業的時候我們就開始講究技巧了；當我們開始講究技巧的時候，我們就不是掏心窩（即坦誠相待、真心相對）了；而當我們掏心窩的時候，我們又只能教有限的有緣人。這就是我們今天的困境。那該怎麼辦？我們這裡討論的就是這樣一個問題。

我們的方法是將歷史上各種不同的教育學知識放回到相應的歷史情境之中去考察，以求揭示不同制度情境對教育學知識的支持與約束，並最終揭示魅力作為一套隱密的教育學知識的歷史地位與命運。我們這裡所說的「教育學」（pedagogy）在其最寬泛的意義上，就是指一套能直接影響狹義乃至廣義的教育之運作的顯性或隱密的教育知識，不是通常所謂的有著一套嚴密的概念、命題與理論體系的教育學科或科學，但也不排斥這種狹義的教育學。與通常所用的「教育」概念不同，這裡所謂的「教育學」是從知識而不是從實踐行動的角度界定的，儘管根據我們的界定，有教育行動的地方必然有教育學。當然，我們所使用的「知識」概念本身也是能包含「隱密知識」（implicit knowledge）的廣義的「知識」概念。這樣界定的「教育學」概念可以將我們原來關注的作為科學或學科的「教育學」放在一個更廣泛的文化乃至制度情境下進行歷史比較研究。而本文所提及的「情境」（context）或「制度情境」（institutional context），主要包括初民社會、傳統的共同體情境、現代的社會情境或現代性情境、現代學校及其班級組織和民主社會等，大致是指一套正式的制度框架以及這種制度框架所依託、根植或鑲嵌的社會網路。

貳、天生的教育知識：魅力的教育學

一般來說，教育學都是白紙黑字寫在這裡，供我們看、供我們學、然後供我們去用的。但這樣的一種教育學在我們今天看來，可能只是教育學的一棵小樹，而不是整片森林。真正的教育學是什麼？如果換一種眼光，我們就會發現，人們即便不學教育學，其實也是有教育學的。甚至可以說每一個地方都是有教育學的（McEwan & Bull, 1991）。如我們的知識中間就是有教育學的。知識如果有魅力，其實是有教育學的。我們能夠被它吸引，我們能夠很好地展現它，因而其傳遞經常是不需要額外技巧的。只是這種教育學跟我們一般所說的教育學不一樣。但這種教育學比我們今天通常所說的教育學更普遍，歷史也更悠久，在某種意義上它所發揮的作用還更根本。大家仔細想一想經常在各大媒體上拋頭露面的那樣一些講課的、作報告的或品談什麼東西的人，我不知道他們具體有沒有學教育學，但絕大部分是沒學教育學的，而且99%也不是教育學專業出身的，但他們的「課」卻頗受歡迎。這裡起作用的如果不是教育學，那又是什麼？就好像易中天¹，他有一句話特別吸引人：「以故事說人物，以人物說歷史，以歷史說文化，以文化說人性。」這就是易中天的教育學。當然這是他講中國文化或三國歷史時所用到的教育學，這種教育學就不是在我們的教育學教材上學到的。

像這樣的一種教育學跟我們的專業教育學是不一樣的，它基於的是他個人的學識和人格。當我們學有所長的時候，我們有我們的學科知識，如教電腦的有電腦知識。如果我們的電腦知識很厲害（即經得起嚴格的考驗），而我們對自己的學科知識又很有信心，也打心眼裡喜歡自己所教學科的話，我們在電腦面前一動，手一揮，一個好玩的東西就活靈活現地出來了，學生的眼睛肯定瞪得像銅鈴一樣，肯定會被我們所吸引，我們自己講起來也肯定是津津有味、口角留香。這樣的話我們應當是有很豐富的教育學的。就好像易中天一樣，教什麼東西都像在品茶，越品越香，應當是這樣子。在這時肯定會忘了以前教育學老師所教給自己的那樣一些教育學，肯定也會忘了要跟學生互動，要找學生提問。反正自己就沉浸在知識的海洋之中，學生也會被你所吸引／征服，沉浸在你所營造的知識氛圍之中。這種教育學雖不至於跟我們專業的教育學衝突，但說到底是不一樣的。

¹易中天，1947年生，湖南長沙人。武漢大學文學碩士。廈門大學人文學院教授，博士生導師。2006年開始在中央電視臺「百家講壇」欄目講《易中天品三國》，一舉成名。

但在人類歷史之初，有一種東西跟它多少有點相似。事實上歷史上最早、而且跟我們今天的教育學同樣有效的教育學，並不是專業教育學。最早的教育學我們稱它是魅力的教育學（*enchantment pedagogy*）。這裡借鑒的是韋伯（M. Weber, 1824-1920）的說法。他把統治的類型分為三種：一種是魅力型，一種是現代的法理型（合法型），還有一種是兩者之間的傳統型（林榮遠譯，1997a：238-332）。根據這種區分，他把教育也分成三種類型。一種教育我們可以稱之為魅力型的教育，一種是現代的法理型教育，在此之間的是很多很多過渡的類型，我們可以統稱之為「傳統型」的教育。這就是韋伯的「教育的類型學」（厲以賢主編，1992：101）。魅力型教育所依賴的是一種克裡斯瑪（*charisma*）特質，那是一種神秘的、非凡的、天賦的、主觀的、能夠讓人著迷的東西。生活中間有一些人，包括今天仍能見到的一些人（如巫師、英雄或其他高人），我們認為就是很有魅力的。我們今天有時候說：「哎呀，這個人好有魅力！」這個「魅力」跟神秘、非凡的天賦，也是很接近的。

當然，神秘魅力從根本上說是不屬於個人的（因而可能突然失去，尤其是巫師的魅力，基於的主要是其敏感體質），因為它是神秘、神靈的、可遇而不可求的，而個人魅力則相對穩定地屬於具體的、世俗的個人。但這也不是絕對的，英雄和勇士的魅力就與後者類似，即孟子（前372-前289）所謂的「出於其類，拔乎其萃」（《孟子·公孫丑上》）者。而且不管怎麼說，它們都是一些讓人震撼或癡迷的品質。按照凡勃倫（Thorstein B. Veblen, 1857-1929）的說法，它們在本質上屬於「有活力」（*animate*）之物（不一定與靈魂或精靈的存在有關），「會在指向某種目的的情況下展開活動」，或者更確切地說，能「把原來由另一種活動者導向另一目的的能力轉變成適合於他自己的目的」，因而主要「著重的是勇武精神，而不是刻苦耐勞」，也就是說，適用於作用於有活力之物的侵佔／征服活動，而不是適用於作用於死的、無活力的或不作抵抗之物的生產性活動（蔡受百譯，1964：10-12）。這種魅力能夠發揮很大的教育作用，雖不是由教育學學者研究總結出來、然後教給我們的教育學知識或技巧，但不妨礙我們仍稱它是一種魅力的教育學，因為它就是能夠提高人們交往溝通成效的東西。既然魅力可以達到這樣一些效果，使人感到親和或震顫，能夠讓人信服，使人煥發活力，怎麼不能按照我們的界定稱之為教育學？

這種教育學我們稱之為「天生的教育學」，倒不是說它就一定是與生俱來的。但不管怎麼樣，魅力是一種很神秘的東西，至少它的來源不確定，反正

不是精心設計、有意識地總結出來的，不是像我們培養專業的教師那樣培養出來的，而是它自己伴隨著某種內在的力量自然而然地形成的，因而好像是天生的。最早的教育魅力的承擔者是勇士、巫師和母親，他們也是最多地承擔教育職責的人。這樣的一種教育學仿佛不學而知不學而能，而且能夠一呼百應，真的是我們夢寐以求的東西。

當然，我們有時說「知識就是力量」。但什麼是知識呢？有些天生的東西，天生的觀念、技巧，就至少具有與知識相當的性質。所以在人類社會之初，我們的教育沒有專門的教育學，但少數英雄、巫師和勇士在我們成長的過程中起著很大的作用，他們都是天生的教育家。而事實上如果我們把魅力的邊界、魅力的條件稍微放寬一些，其實每一個人都是天生的教育家。只是他們所擁有的魅力或活力大小不一。有的本身表現為勇武精神，有的則能控制別人的勇武精神。我們能夠與人溝通，我們能夠讓人著迷，我們能夠在跟別人交往的時候讓別人說：你這個人挺好或挺厲害的，然後對你心悅誠服，說明我們是有魅力，因而有教育學的。

這種魅力的教育學盛行的時代，是一種個人英雄主義的時代。我們以前都以為，最初人們都生活在群體中間，彼此不能分離，離開了就不能夠生活。但歷史的考察發現（吳文藻、謝冰心等譯，1982），人類最早的時期其實並不是像後來這樣聚族而居的，最多也就是三五成群，以核心家庭為單位，今天在這個山頭，明天在那個山頭。就像《西遊記》中所說的：「夜宿石岩之下，朝遊峰洞之中。真是『山中無甲子，寒盡不知年』。」在這樣的一種情境中，人的壽命都很短，文化的傳承、傳統，像這樣的一些東西，幾乎都不存在。老年人不但不是精神的支柱、知識的源頭，而且還是家庭的拖累或負擔。爬樹又爬不上去，跳山崖也跳不過去，又要吃又要喝，生活中的一些磨難，他們是很難應付的，所以很多的時候還有「棄老」的傳統，很難出現三代同堂，只有父傳子、子傳孫這樣的一種傳遞關係。而且即便這種傳遞關係經常也很弱，因為實在沒有什麼東西值得往下傳。每個人憑藉著自己的經驗，大致就能應付生活的挑戰，應付不了的，那就誰也應付不了，只能求助於神秘的天賦。正因為如此，涂爾幹（É. Durkheim, 1858-1917）認為初民社會人類有意識的教育行為其實是很少見的，教育本身也是很寬鬆的（陳光金、沈傑、朱諧漢譯，2001）。所以那種天賦的力量，那種神秘力量的震撼，能夠起到的作用，相對而言是比較大的，個人英雄主義與魅力的教育學是比較盛行的。

但是這樣的一種教育學在日後教育發展史中間，它的地位發生了很大的

變化。原來由天生的教育知識所掌控的教育過程，慢慢地變得不合時宜，它能適用的範圍慢慢地縮小了。我們慢慢地開始借助於身份、權力或傳統的習俗來影響人。包括我們今天，這個過程更是衰減得厲害。我們在生活中可能是很可愛的人，但是一進了學校，大多數就很快成了「馬列主義老太太」（即極端刻板教條之人），我們可愛的一面就很難看到了。偶爾學生在門縫裡面看到：哎呀，這個老師正在跟那個老師說笑！偶爾學生走進你的辦公室的時候，看到你的桌上放了一袋饅頭：哎呀，怎麼教師還買饅頭？老師那是多純潔的職業，怎麼跟這些生老病死、吃喝拉撒連在一起？他對你這個教師的形象就開始產生懷疑：老師怎麼能夠在桌上放饅頭？放饅頭那是媽媽做的事情。以前我們說老師像媽媽、母愛教育。現在這一套離我們越來越遠了。我們自己也覺得做一個媽媽一樣的老師好累。而且由於像媽媽那樣做越來越累人，也越來越顯得不合時宜，大部分教師開始想事不關己了：最好你別來煩我，最好我上完課我就走你也走，別天天給我打電話，天天跟我訴說心情，我受不了你，我家裡還有人等著我呢。這個東西就值得考慮了。我們離我們最純真的一些角色、最本來的一些角色越來越遠。這個過程究竟是怎麼發生的？

參、經驗的教育學：基於傳統的教育學

隨著人類慢慢地聚族而居，由舊石器時代逐轉進入新石器時代，進而發展出村落和城鎮，然後隨著集體協作的力量越來越強，知識和經驗的作用越來越明顯，老年人不再成為負擔，而成了集體生活的精神支柱和知識源頭，教育學也就慢慢地發生了變化。原來更多地承擔教育職責的那樣一些人，已經不是生活中的教育者的主體了。勇士、英雄、模範偶爾還發揮一些作用，但已經不是教育的常態，甚至還會受到壓抑，因為他們會衝擊既定的統治秩序。巫師、神棍的泛化更已受到嚴格控制。《國語》「觀射父論絕天地通」一章記載：

「古者民神不雜」，『及少皞之衰也，九黎亂德，民神雜糅，不可方物。夫人作享，家為巫史，無有要質。民匱於祀，而不知其福。烝（同「蒸」）享無度，民神同位。民瀆齊盟，無有嚴威。神狎民則，不蠲（「娟」音）其為。嘉生不降，無物以享。禍災薦臻，莫盡其氣。顓頊受之，乃命南正重司天以屬神，命火（「北」）正黎司地以屬民，使復舊

常，無相侵瀆，是謂「絕地天通」。』（《國語·楚語下》）（黃永堂，1995：637-638）²

「絕地天通」就是使「民神不雜」、「民神異業」，亦即只是由少數人承擔與天地溝通的職責。馬林諾夫斯基（B. Malinowski, 1884-1942）的人類學研究也表明：即便在人類早期發展階段，巫術和宗教儀式也只有在知識退步不前的地方才能登堂入室（Malinowski, 1936）。其他那些在小孩面前能表現出神秘天賦的人，如母親和姐姐，到這個時候，也慢慢地被排除在主要的教育過程之外。一些不苟言笑的男人或老頭成了教育者的主體。而且他們不是憑藉自身的勇武來教育別人，他們所憑藉的完全是另外的教育學。

首先，這裡的教育學適應的是面對面、一對一的情境互動形式，而不是現在這種大班。當然，當孔子（約B.C.551-B.C.479）坐在樹下講學的時候，朱熹（1130-1200）在書院開講時，他們的弟子都圍在他的身邊，好像也跟我們今天一樣。但那裡跟這裡是不一樣的。在我們這裡，學習者是需要一個一個地鑑別、一個一個地鼓勵、一個一個地刺激的，也就是說，學習者已經個人化了，集體教學伴隨的是對個體的一個一個的考核，一個個的考察，而且是作為獨立的、抽象的個人而不是集體生活中的具體成員來考核的。考核的時候如果這個比那個多0.5分，這個0.5也是不能省的，甚至0.1分也不能省，因為那就是兩個不同的位置。在他們那裡，這一套東西都沒有，他們就是面對著一群不匿名但高度同質——即塗爾幹所說的人格化的「機械團結」（渠東譯，2000）——的聽眾。這不是說教師就一定知道學生的一切，但學生的人格、身份乃至志趣都是與教師公開契合的。這一切，都不在我們今天需要遮掩的私人信息（即資訊）之列。大家都信奉這個教師，都慕名而來，所以他們基本上都是志同道合的，因而他們彼此之間也是高度同質的。因此，這裡大家都同屬一個共同體，都有親密關係，或者都有實質性的相似。就是說都有「共同語言」，相聚就是有緣，大家都是因有「共同語言」才走到一起的。這是我們的

²意即：「古時治理民事和事奉神明的官是不相混雜的」，「到少皞氏的後期，南方的九黎擾亂德政，司民和司神的官互相混雜，不能區別了。人人都可以舉行祭祀，家家都自己設立巫史，不再講究肅靜虔誠。百姓祭祀的東西缺乏，因而也得不到神明的降福。祭祀進獻沒有個法度，人與神處在同地位。人們不恭敬地對待神前的盟誓，沒有了對神明的敬畏。神明習慣了百姓的祭法，所以也不求潔淨。神不降福，穀物生長不好，人們沒有豐盛的穀物祭獻。禍崇災難屢屢降臨，神和人都缺了生氣。顓頊氏繼承帝位後，於是命令陽位的長官重主管天事來總攝眾神的祭祀，命令陰位的長官黎來統攝土地民人的治理，使一切又恢復到舊時的常法，不再有神民互相侵擾的事，這就是《周書》上所說的『絕地天通』。」（黃永堂，1995：637-638）

教學與它最大的區別——我們今天與學生大部分是沒有這種事先認同的，他是為了完成任務才來到你這個課堂的，他對你的課堂的興趣因而也是需要重新激發的。

這樣，那種教學就是我們前面所說的「佛度有緣人」，是在有緣人的共同體中進行的。它的因材施教是對有緣人的因材施教，不像我們今天是對事不對人的因材施教。所以那樣的教師和學生經常組成了一個團隊。孔子周遊列國的時候，學生前前後後跟著跑。我們去周遊列國，前後看不到一個學生。這不是由於孔子的地位比我們高。孔子的地位當然比我們高很多，但我們不至於連一個學生都沒有。你有弟子三千、賢人七十二，我們怎麼失敗到這種程度？我們的班長到哪里去了，我們的學習委員或科代表到哪里去了？出去講學的時候，你給班長打個電話：我要出去了，你來給我牽馬。他會說：教師，您現實點好不好，現在是21世紀了。那個時候大家都同屬共同體。古希臘的畢達哥拉斯（Pythagoras, 約B.C.580-B.C.500）學團為「熱情動人的沉思」也同甘共苦，親如一家。我們今天人多，排得整齊，上課鈴響就進來，下課鈴響就出去，行動也很統一，但在小群體內部大家是散的。

我們面對有緣人的時候，教學是比較容易的。而當我們面對並非自己的有緣人的時候，我們的教學就需要增添一條最主要的原則：調動或發揮學生的主動積極性。怎麼樣也得把課堂攪活，怎麼樣也得把大家的思維攪活，怎麼樣也得把大家的興趣調動起來。這並不是否定大家原來有興趣或積極性，但原來的興趣或積極性走到這個教室的時候，差不多就已經被遮蓋了，好像根本沒有一樣，你得重新把它調動起來。這個是我們現代教育教學的困境，也是現代教育教學要求我們專業化的一個根本原因。而在此之前，由於大家都志同道合，有親密關係，有高度的認同，教師又掌握著文化原典，又有特定的身份，在這個過程中，教育教學就變得容易。

當我們是在共同體的情境中進行教育教學，當我們教師的教育教學變得容易，它的一個特徵，就是教師不用講那麼多，而是主要由學生學了。因為一方面教師和教學內容本身有權威，另一方面學生自己有積極性和認同，所以教師只在該出現的時候出現，即所謂「不憤不啟，不悱不發。舉一隅不以三隅反，則不復也。」《論語·述而》所以面對面、一對一也不是從頭至尾的。大部分的東西都是自求自得，都是靠學習者自身的體悟與實踐磨練。學習者就這樣成了知識的源頭，主要是自求自得，自己對自己提要求，行有不得皆反求諸己。在這個時候，技巧雖然開始出現了，而且這些東西的出現很有意義，意味

著我們的教育教學開始慢慢地走向專業化了，教育教學開始慢慢地成了一項需要一定技巧的工作，慢慢地成了需要總結我們的經驗才能夠勝任的一套東西，但這種教育學此時主要還是一些零碎分散、前邏輯、非系統的東西，而且在相當長的歷史時期內一直都處於這一層次。《學記》很精闢，但一共也就那一千多字，只與教育教學技巧有關的部分（純技巧部分）則更少。《論語》由於強調「繪事後素」（《論語·八佾》）（即美物均先有麗質，後有文飾，就如白底作畫³。子夏[前507-約前420]因將其引申為「（仁先）禮後」而大獲孔子贊許），情況更甚。而且，教育教學主要還不是基於這樣一些技巧，而是主要基於我們跟學生有關係，我們跟學生很親密，我們跟學生有愛，有責任，我們是學生的父輩乃至祖輩，對我們所傳遞的大家都必須抱以虔誠之心。我們的教育教學主要就是依賴這樣一種制度情境中的教育學，依賴這樣一種「傳統教育學」（*pedagogy in tradition*）。在這種制度情境中的教育傳統的支持下，魅力的作用下降了，沒有魅力但有知識有身份的人佔據了講台。或者說知識本身魅力、身份（包括其背後的諸種親密關係）和傳統本身所蘊含的教育學在起作用了，是它們賦予我們力量。

在這種情況下，人們對教育問題的思考，所從事的教育活動，都基於彼此之間的高度認同，尤其是對對方地位和身份的認同。所以教育很多的時候就是一種點撥，就是一種催醒，就是一種促膝相談，就是一種震懾或征服，就是一種問答。在這個過程中，我們之所以能影響別人，不再是因為我們很有魅力，而是因為我們有身份。因為整個社會的基礎，已經不是那種個人的天賦，而是一個集體，一個群體，一個親密關係共同體（*intimate community*）。它的力量的源泉不是少數人所擁有的那種神秘莫測的能力，而是整個社會機體所共有的一種新的協作的力量。而我們的身份就是掌控這樣一套協作力量的關鍵。

此外，由於我們積累、領悟或掌握了一些知識，我們有了文化原典，就是最初的那樣一些文化經典，其中蘊含著那些共有的價值規範，人們對之肅然起敬。當我們學習這些東西的時候，我們自然放低身段。因此，不是因為我們的點撥或講解多麼精闢，也不是因為我們這些人可愛或神秘莫測、令人震撼，而是因為我們自身的身份以及我們所傳承的東西本身就值得尊敬。文化傳遞過程

³對「繪事後素」，傅佩榮另有別解（傅佩榮，2009：24-25）：學禮不是為人生添加絢麗的色彩，而是使人性原有的美質展現出來，就如畫完後以白色將其他顏色襯托出來一樣。他此說的依據是當時並沒有今天這樣的白紙，因而不存在「白底作畫」的條件。雖不能說沒有白紙就絕對不存在「白底作畫」的條件，但此說亦有其繪畫史上的某些依據，而且亦不違仁先禮後、質先文後、以禮輔仁之意。

因此而慢慢變得流暢起來。教育就是要把一套特定的行為模式傳遞給後人。哪怕你就是要他背，要他記，不作清晰解釋，也有人願意，或者說大部分人也願意，很少人有怨言，而且即便有怨言，也不足以摧毀這個教育過程的正當性，只能將自己推向不可雕琢的「朽木」之列，或者被迫開始一段新的「良禽擇木而棲」的求學歷程。

正因為這樣，雖已開始有一定的教育教學經驗，但是最核心的東西，還不是這些技巧，而是我們的身份、我們的地位、我們的權威、我們所教知識的權威，以及社會的文化傳統賦予我們的那一套力量。就是這一套力量，把我們和我們的弟子緊密地結合起來。所以也沒有聽說你要成為私塾教師就要先學《學記》。《學記》、《論語》這些東西當然要學，但不是作為教育學來學的，而是作為文化原典來學的。我們不是要學習其中的教育教學的技巧，而是要學習其中的為人之道。這就是《論語·為政》「君子不器」。具體的方法、技巧的研習非君子所為，君子一切一切的東西都要求道，都是要改變人的整個品格、普遍地位和社會容貌。器和道這兩者之間，當然是以道為本。⁴因此，這種經驗的教育學（experiential pedagogy）在根本上依然是「基於傳統的教育學」（pedagogy based on tradition），或者說，正是共同體的共有傳統使得我們就是憑藉簡單的經驗也能勝任教育教學。因此，這種經驗教育學作為具體的教育策略不是單獨起作用的。教師之所以能有效地傳遞知識、觀念和文化原典，主要並不是因為他們有多好的技巧，而是因為他們有權威、合法性、可信性。在這裡，即使教育者本身不可親，不可愛，即使教學本身很單調、枯燥（事實上經常也是這樣），教育的過程也能夠很順利地展開。因此，支撐教育教學的主要的東西是傳統的力量，是身份的力量，是我們在傳統共同體中的親密關係和規範賦予我們以教育能力，我們正是在這裡找到了新的能夠讓大家信服的力量之源頭。

有了這種力量，我們就不需要自己有神秘魅力，而且還避免使用個人魅力，因為這跟我們所要傳遞的大道和文化本身的神聖性可能並不協調。一個正確的東西不是因為它是神秘的才因而是神聖的，而是因為它是天經地義的。而一個天經地義的東西就應當接受，沒有什麼太多的道理可講，不需要你用魔法或者吹拉彈唱的形式來兜售。因此即便是英雄，他們的教育影響也慢慢地受到

⁴正因為如此，當聽說太宰向子貢打聽自己為何多才多藝時，孔子說：「太宰知我乎？吾少也賤，故多能鄙事。君子多乎哉？不多也。」（《論語·子罕》）他還說：「我不試（任用——筆者），故藝。」（《論語·子罕》）至於「六藝」，應不在鄙事之列，因為它們本身不是純粹的技藝，而是大道的載體，也是培養君子的實踐。

了控制。但是魅力還沒有完全被禁絕。尤其在不同的共同體之間，依然存在著以魔法為基礎的結義與復仇行動，依然存在著借助魔法對社會品格、同志關係或個人靈魂的再造（林榮遠譯，1997b）。此外，家庭生活中也有人可以繼續對小孩表達仁慈。那就是小孩的祖輩。他們可以對小孩很親，可以摸他的頭，陪他們玩耍。這就是傳統社會的「隔代親」（周曉虹、周怡譯，1987）。

但「隔代親」本身也意味著對魅力的控制：在這裡，魅力（即便是這種個人魅力）的使用只能夠交給最有地位、最有權力、最有威嚴的人。得到廣泛推崇的主要或者更多的時候是基於道義的魅力，基於人格的魅力。這種道義在根本上內在於傳統，是傳統共同體的道德理想。這種人格的魅力主要也是由於我們有一種價值的承擔，有一種道義的責任。這個東西打動了很多人。如在顏淵（B.C.521-B.C.481）的眼中，孔子就是很有魅力的，說他「仰之彌高，鑽之彌堅。瞻之在前，忽焉在後。夫子循循然善誘人，博我以文，約我以禮，欲罷不能。」（《論語·子罕》）就是他能把學生激勵得嗷嗷待哺，想停止還停不下來，這個魅力就太大了。但這種魅力的性質跟原來那種神秘魅力的性質已經不一樣了。它基於的是人格，是精深的感悟，是共享價值或集體良知。但就是這種基於學識人格而不是身份優勢的東西，在現代社會也受到了限制。

前面講的主要還是古代中國的情況。在古希臘，支撐教育實踐的主要也不是教師個人的教育教學經驗，而是共同體生活所具有的那樣一套社會力量。當然，古希臘的共同體形式與古代中國的共同體形式並不一致。我們的共同體主要是以家族為基本單位的親密關係共同體，而他們依託的則主要是城邦。按照希爾貝克和伊耶（Skirbekk, G. & Gilje, N.）的觀點，那是一種緊密型共同體（close-knit community）。在那裡，各種政治理想都帶上人們之間休戚與共這種相同的特點：政治領域中平等的人們之間的和諧，法治和自由。解決問題的途徑，被認為應該是在法治之下的和諧而自由的社會中公開和理性的爭論（童世駿等譯，2004）。然而，這裡盛行的雖不是古代中國的那種長者為師，而是能者為師，也就是「有理性能力的人是萬物的尺度」，而且學校主要也不是古代中國那種家族式學校或作為家族一部分的學校，而是一種公共學校，但教育學的發展依然處於一種萌芽狀態。像智者（以教人辯論為職業者）作為古希臘第一批專門的教師，所依賴的就不是教育教學經驗，而是雄辯的技巧。蘇格拉底（Socrates, B.C.469-B.C.399）亦好辯，但作為他的教育學核心的「產婆術」也仍只是共同體的理性生活的一種變種。柏拉圖（Plato, B.C.427-B.C.347）的《理想國》（Republic）作為西方教育經典，所講的主要也

不是教育的經驗和技巧（當然有這方面的內容），而是使人認識到自己在這個世界的位置，並最終實現靈魂的轉向（最大限度地轉向那種自己所能認識的善的理念）（郭斌和、張竹明譯，2003）。因此，儘管《理想國》對教育有很深刻的理解，但這些論述不是專業的教育論述，而且也不是它支撐了當時的教育實踐。

但古希臘式的政治共同體和公共學校由於不再依賴家族和個人在家族生活中的身份，對教師個人的教育知識還是有著更多的需求。正因為如此，如果我們仔細比較孔門的《論語》和柏拉圖的《理想國》，你仍然會發現《理想國》有著更為嚴謹的長篇大論。孔子似乎總是作為一個至聖先師在說話，因而總是言簡意賅。而蘇格拉底則仿佛是一個好學但又總愛刨根問底的學生，總是引發對話雙方的激烈交鋒。辯論的技巧（在某種意義上也可以理解為教育的技巧）很多時候都是取勝的關鍵。西方古代第一本專門的教育著作——古羅馬昆體良（M. F. Quiutilianus, 約35-約114）的《雄辯術原理》（*De institutione oratoria*）有著更多的教學法方面的專門討論（任鐘印，1989）。昆體良本身也被認為是誇美紐斯（J. A. Comenius, 1592-1670）之前最偉大的教學法專家。很顯然，當城邦被範圍更廣的帝國所取代的時候，對教育學的需求就迅速升級了。

然而，按照布魯柏克（J. S. Brubacher）的觀點，斯巴達的教育體系完全是國家化的，雅典則從一開始就朝著承認個人具有某些同國家不同的利益的方向發展，從而為私立教育的發展開闢了道路。此後，羅馬帝國一方面繼續為學校教育提供公共資助，另一方面則沿著由雅典開闢的使教育成為家庭私人事務的方向發展。隨著帝國的最後崩潰，公共資助最終完全消失了。文藝復興雖然使公眾關心教育的觀念也恢復起來，但直到進入文藝復興晚期，人文主義運動的旺盛精力才在新教改革中總算找到了宣洩口，倡導和興辦公共教育的熱潮才重新開始（吳元訓譯，1991）。正因為如此，古羅馬的教育最終又落入了家族共同體、宗教共同體或其他範圍有限的共同體（如公社）的偏狹範圍。公社共同體的教育意蘊類似於城邦。基督教雖然把個人而不是群體置於神學的中心，但基督教本身是一個價值共同體，個人在這裡也不過是神的奴僕，教育者由此也被賦予了無上的權威。因此，教育學的發展仍為共同體情境的教育力量所抑制，脫離不了經驗教育學的偏狹範疇。

肆、現代性情境與專業教育學的湧現

隨著我們逐漸進入近現代社會，或者說隨著我們的社會慢慢地現代化，傳統的共同體開始解體。這是現代社會中的一個根本性、結構性的變換。德國的社會學家滕尼斯（F. Tönnies, 1855-1936）的《共同體與社會》（*Gemeinschaft und Gesellschaft*）一書就捕捉了這種變化，這就是從「共同體」到「社會」的轉變（林榮遠譯，1999）。傳統的共同體包括我們的村落，我們的朋友圈子，我們的家族或公社，我們的城邦，我們的孝順、忠誠或結義共同體，以及各種各樣的宗教團體或語言共同體。在共同體中間，我們主要依賴親密或緊密關係，依賴彼此間的實質性相似，依賴高度的情感依賴或認同，所以我們很多的時候是作為一個群體或者群體一員出現的。在跟別人交往時，強調的也多是身份（包括家族身份，也包括其他公共身份）、感情認同或小群體的利益。但是社會不一樣，社會是以個人為單位，以個人主義為組織原則，以理性計算為重要手段組織起來的新的社會形式。在社會中間，每一個人跟別人都以親密/緊密關係為紐帶，而且經常來自五湖四海，「為了一個共同的革命目標」，而不是為了一個共同的家族的、親族的或其他共同體的目標。在這裡，我們越來越超越情境的限制，成為抽象的個體，認的是公義或真理，而不是人情。

傳統的學校是一個社團，有的時候還是一個軍團，是個「一日為師終身為父」的地方。那個地方是家族的一部分，或者更確切地說是共同體的一部分。但現代的學校是公共的學校。不同家族、不同語言、不同志趣的人都可以進到這樣的學校中來。它具有很大的包容力，很大的開放性。但原來我們教師與學生的親密抑或緊密關係，就不復存在了。我們學校與鄉村、與村落的天然聯繫也不復存在了。我們的學校教育是為著一套全新的生活準備知識。學校由此與民間社會慢慢地脫離。教師與學生的關係由此也就發生了變化。學生到你這裡來不是基於對你的認同，也不是因為你就是他的叔叔阿姨，或者是爺爺奶奶，也不是因為大家同是地方性緊密關係共同體的一員。不是這樣子。如果是這樣子，或者表現得像這樣子，那就會受到別人的排斥：你怎麼能還想著他是你的親人、你的老鄉，你怎麼能對自己的親人或近鄰那麼好。所以即使是這樣子，在學校生活中也不能表露出來，必須掩蓋。所以，當學生都不是我們的同路人，都沒有實質性的相似，都沒有一個共同的語境，文化原典本身的權威也在慢慢地解體，我們與學生又要進行有效的交流與溝通的時候，傳統的教師身份

就已經不足以維持我們的課堂。在這種情況下，就出現了專業教育學，出現了對教師專業化的大規模的需求。

十七至十九世紀，我們有的時候說它是教育學誕生的年代，確切地說其實是專業教育學誕生的年代。這種教育學適應的是一種全新的情境，一套全新的要求。在誇美紐斯的《大教學論》（*Didactica magna*）中，論證了我們今天廣泛盛行的班級授課制（傅任敢譯，1984）。因此有的時候我們說，是誇美紐斯論證、確立了班級授課制。這樣說當然沒有什麼問題，但一種更好的說法，是班級授課制催生了《大教學論》（康永久，2008b）。我們現代的學校雖然也強調愛，也還強調母愛，班主任做工作總結的時候一說就說到愛的力量，但現代教育學對愛的力量的解釋是最薄弱的，也不屑去搞清楚愛心究竟是由何而來的。而且在挑選教師的時候還避免涉及個人特徵。現代化之初，我們挑選教師的時候還有一些個人特徵的選擇。五官不端正的、說話不清晰的、個子太矮的，形象或其他方面古怪的，都是不要的。那個時候對教師的形象和魅力還有一些基本的認同。選出來的人都要標標緻緻的。一看還不錯，還可愛，還願意跟他打交道的人，才可以當老師。但現在這一套東西統統被廢除了，而且必須廢除，因為這中間存在一些歧視。當然有時候也說，當老師還是要有一些基本的要求。寫黑板的時候還要踩到凳子上，總不能這樣吧？但這種要求事實上已經經不起法律條文的推敲、已經經不起理性的審判了。所以不光神秘魔力，就是世俗的個人魅力這些東西，在教育中也根本不能考慮，因為違背理性、平等、自由這一系列的現代原則。因此，我們跟學生打交道的時候，也不再基於我們與學生的那樣一種類似於父母與子女的關係。我們成了專業人員，成了中立的、公正的、一視同仁的人。

在這種時候就出現了專業的教育學。專業教育學很多的時候關注的就是現代學校制度下、尤其是班級授課制中的教與學。在班級授課制中，教師是主要的知識源頭，學生主要的角色是接受。所以如何調動積極性，如何有效地傳遞我們的知識，就成了擺在我們教師面前最為迫切的任務。這跟原來在自己的軍團、在自己的家族、在自己的親密關係圈裡面當老師，已經完全不一樣了。每個人都是天生的教育者，每個人都是天生的教育家。但這只限於跟我們熟悉的人，限於跟我們知根知底的人，限於跟我們有緣的人。在跟我們有緣的人面前，我們可以表現得很有魅力。但在這些我們需要普度的學生中間，我們的這一套東西需要掩蓋起來。當我們第一次去實習的時候，指導老師就提醒我們，千萬不要以大哥大姐的身份跟學生打交道，你要始終注意你是一位教師，

不然學生就會欺負你。我們好多有理想的實習生剛開始的時候都是不聽這些勸告的。因為我們某些最新的教育理念，都是要求我們跟學生有一種民主平等的關係。但是等他們到學校中生活一段，你再去看他們的時候，他們就已經變得很正經很正直了。腰板／腰桿也很直，訓起人來有板有眼，比起老教師也不遑多讓。當我們學生的一言一行變得有板有眼的時候，我們稱他已經繼續社會化了，或者說已經專業社會化了。結構功能主義社會學有時候就把實習過程理解為掌握一套真正的專業知識與規範的過程（王秋絨，1991），實際上也就是把我們從一個能在日常關係中跟別人和諧共處、能有效地影響人、能作為一個朋友很好地勸導人的角色，提升到一個教師的角色。

這樣，我們就從一個天生的教育家變成一個專業的教育家。這個過程需要大量專業教育學知識的支持。近現代的專業教育學倡導的是自然適應性原則，而不是傳統情境中的教育學所倡導的《孟子·滕文公上》的那種「父子有親，君臣有義，長幼有序，夫婦有別，朋友有信」之「身份適應性原則」，也不是傳統的西方社會所倡導的那種「小大人」觀念。這要求我們摸清學生的年齡特徵而不是他在共同體生活中的特點與位置，或者他的人性中的那樣一些普遍特徵。在共同體生活中，小孩的特點，身邊朋友的特點，他們與我們的關係，是不需要專門去摸清的。不需要專門去看別人寫的關於張三李四的一本書，然後再去跟他打交道。我們直接跟他打交道，而且很快就能夠跟他打交道了。如果實在交往不下去，我們也可以選擇不交往，即《荀子·法行》所謂「欲來者不拒，欲去者不止」。但現在我們先要去學教育學，瞭解我們對象的特徵。因為班級的建立不是經過雙向選擇的，它按年齡層次分班，而不是按興趣、認同、友誼、關係或身份分班。

因此，我們跟學生再也不是生活在一個共同的生活世界中，我們生活在兩個不同的世界中。能夠使我們有效溝通的東西很多時候是別人寫的這些書，而不是擺在我們面前活生生的這些人。在這樣一種標準化的配置中，走到我們面前、走進我們課堂的那些人，總有一些不是我們的同路人，不能接受我們的人格特徵。我們利用個人的那一套東西（包括我們的學識）去跟他們打交道，有的時候你會發現真的是格格不入乃至對牛彈琴。而你又不能希望現代教師像以前那樣濫用懲罰，或者希望現代學生像傳統社會那樣自我約束或放逐。只有把自己的那一套東西掩蓋起來，戴上我們教師爺的面具。這就需要專業的教育學，包括需要對學生年齡特徵的某種確定表述，也包括某種確定的教育程式。但當我們教師成為知識源頭、並能以某種方式（雖然是新的方式）控制課堂的

時候，我們的知識其實有了一個很厚的護甲，來自學生的知識挑戰也就相應地減弱了。我們知識的老化由此也就成了一件不可避免的事情，甚至我們本身也會因此染上灰暗乃至專橫的習性。專業教育學的發展就這樣最終又會為自身所抑制。

最後，我們的教育教學、我們的教育學，在這裡主要是關注理性知識的學習，關注以認知為核心的認識過程。我們跟學生的交往主要是一種工作關係，都是為了完成一種特定的教學任務，而不是一種社會情感關係。在這個過程中，我們教師和學生慢慢地疏遠了。原來大家同屬一個共同體，現在你要享受到這個待遇，起碼要做到研究生導師這個層次。到這個時候，越是優秀的人跟你越親，而且你也總希望能把他留下來繼承你的衣鉢。這種學生在教師面前，就有一點顏淵在孔子面前的感覺了。而我們中小學教師，當然也會有學生畢業後來看你。但這些人可能不是你平時最關心、付出最多、期望最高、然後最優秀、工作關係最多的這些人。優秀的學生課堂上他跟你的配合（教學互動）那是沒得說，而且他也認為這是正當的，但課後他避免這種東西（社會互動），他避嫌，認為那是拍老師馬屁，是不光彩的，他不願意做這種事情，也不願意在課後使你變成一個有私心的人，或者暴露出我們教師有私心的那一面。他覺得這也是對教師好。而且通常越優秀的學生越是跟老師保持這種距離，仿佛唯此才能顯示出他對教師的尊敬，才能夠顯示出你是一個公正的、不偏不倚的、非常公道的人。要是經常在教師面前跑來跑去，不單純把自己的形象丟了，把教師的形象也破壞了。

由此可見，「對事不對人」不但是現代官僚體制的原則，也是現代學生的行為規範。當然，它也是我們現代教育的原則。教師在學校中也總是盡可能地掩蓋自己個人生活的一些痕跡，包括我們的著裝，包括我們的髮型，包括我們的鞋子，乃至我們的學識和人格。總之必須把代表我們個人身份、表達我們人格特徵的那一些東西掩蓋起來，把我們個人的偏好掩蓋起來，這樣才能在所有學生面前保持自己客觀中立專業的形象。但這樣一來，教師和學生之間真正以真實的面目相對的過程和機會就很少，情感的建立最終也就無以為據。

當然，在專業教育學不斷發展的過程中，還是有一些其他形式的教育學不希望把教育學變得如此科學或專業，因為教育的對像是人。但教育學發展的主要衝動還是教育學的科學化，還是教師的專業化。所以二十世紀初期還有教育科學運動，目的就是希望通過教育實驗、心理測量或調查研究來形成一套科學的教育學，從而真正把教師專業建立在科學的知識基礎之上。雖然當時的文化

教育學⁵對科學教育學還是有所衝擊，但主體的東西還是要使教育學科學化，要使教師專業化，使我們能應對跟我們沒有情感深度、沒有認同、沒有實質性相似，我們要與之保持距離、公平對待、對事不對人的這樣一種教育情境。所以我們的教育教學很多的時候強調的是面向全體。也說「有教無類」孔子《論語·衛靈公》，但孔子說有教無類的時候，他所招收的學生基本上還是跟他志同道合的人。儘管也有「良醫之門多病人，隱括之側多枉木」（《荀子·法行》）之謂，但這說到底，也都是由「欲來者不拒，欲去者不止」的有緣人共同體的組合方式造成的。而我們今天則是海納百川，泥沙俱下。為了應對這樣一種複雜格局，我們教師學科知識方面的修養並沒有得到應有的強調，我們作為一個學有所成的人的要求被嚴重忽視。事實上，教師的大部分學科知識在課堂教學中都不能順利得到施展，而對它們的強行施展則使我們只有信心面對自己的有緣人。由於強調公私分明，私下裡我們作為一個好人的要求甚至也開始無關痛癢了。但對於教育教學的藝術，要求卻大幅提升了。要是我們學科知識不精，我們有能力忽悠過去（含混帶過），而且有權力作這樣一種忽悠，只要我們不輕易放棄對課堂教學的控制、不輕易放棄專業教育學的學習就行了。這樣，原來所說的「君子不器」，在這個時代完全被顛倒過來了。教育教學的藝術成了我們為人師為人長的第一支點，而我們的學識和人格則被遮掩在這種專業教育學的背後。

伍、魅力的復興：人文主義教育學的意蘊

當前有關教師專業的主流理論，傾向於認為教師是由特殊材料做成的，教師職業是由唯教學專業才有的教學內容知識（Pedagogical content knowledge）支撐的，而教學內容知識又是把學科知識和教（育）學知識揉合到一起的結果（Shulman, 1986; 1987）。這種理論雖對實踐中的專業教育學與作為學科的專業教育學作了有益的區分，但並沒有從根本上改變對教育學作為專業的溝通與組織技藝的信念。然而，教育學在其發展過程中很早就

⁵文化教育學出現在十九世紀末二十世紀初的德國，又稱「精神科學教育學」。作為一套反對教育學科學化的主張，它強調人是一種文化的存在，人類歷史本身也是個文化的歷史，教育本身是一種文化的實踐，它們都不是純客觀之物，因而不能把它們看成一具具僵屍，然後去解剖它、得出規律，而應採取精神科學或者是文化科學的方法去理解它，並致力於用陶冶和喚醒等富有文化意味的方式去培養完整的人格。

露出一些苗頭（跡象），跟這種理論並不一致，包括烏申斯基（Константин Дмитриевич Ушинский, 1824-1871）所認為的那種教育是一種藝術的觀點（鄭文樾譯，1989）。這種觀點強調教育的對象是人，所指向的是未來之物而不是既成之物，因而需要藝術地對待。

當然，藝術和技巧有的時候還是不容易區分得清楚的。教育教學的藝術和教育教學的科學，有的時候還是一體兩面，因為藝術畢竟和專業一樣，通常都是人為之物。但到文化教育學，就慢慢地有了一些更新的東西、一些更可靠的學理，教育在這裡被明確界定為一種心靈的陶冶、對話和喚醒，而不同於對自然客體的改造。很顯然，這種教育學雖然仍沒有在教師的專業教育學之外發現其他教育學的存在，但並不想把教育教學看成由教師的專業教育學主導的過程。因此，文化教育學本身實際上不是一種單一的教育學，教師與學生之間借助文化所展開的心靈的陶冶、對話和喚醒，也不是一個簡單地由專業教育學所主導的過程，專業教育學本身在這裡也已帶有很強烈的人文主義性質（康永久，2009a）。個人學識和人格魅力的作用由此而得以後現。

這種情況在以杜威（J. Dewey, 1859-1952）的民主教育學（趙祥麟、任鐘印、吳志宏譯，2001）為代表的整個現代教育運動中就表現得更明顯。我們早已指出，對民主教育學的真正性質應該這樣來理解：

它不是試圖使教師掌握更多的教育技藝，而是試圖通過使教育更多地接近于生活和學生的實際，以及試圖更多地發揮蘊含在環境之中的教育學，來減輕對教師的教育技藝和識記性知識的壓力。（康永久，2008b：29）

這裡所說的「環境之中的教育學」，其實主要就是與專業教育學相對立的眾多的「民間教育學」，它們深藏在教育參與者的學科智識、人格魅力以及與之相適應的人際關係結構之中。當我們像杜威一樣讓小孩主動探索的時候，我們實際上是在利用他們身上的教育學，讓他們用自己的教育學把自己教好。因此，在某種意義上，現代教育運動就是一場反對將教育教學建立在專業教育學的知識基礎之上的社會運動。然而值得注意的是，民間教育學對專業教育學的系統替代並不是一個可自我實施的過程。杜威的民主教育學在我們的教師教育中依然是高度可見的。中小學教師們的「不可見教育學」（invisible pedagogy）（Bernstein, 1977）——如果有的話——主要不是在一種日常生活或民主實踐之中習得的，而是通過教師教育者的「可見教學」來獲得的。由於

主要是教師教育者的顯性教學為中小學課堂的不可見的教學提供了相關知識及範型，沒有以作為學校教育的基礎和背景的日常溝通為根基，教師們現在依然只是以依葫蘆畫瓢的方式對教改理念亦步亦趨，或者乾脆抱怨杜威式的民主教育學使自己根本就無所適從，迫使教師教育者們不得不提供更多的教育知識或教學範例。其結果，就是民主教育學再次被肢解成了與材料及生活過程分離的呆板方法，被機械地套用到各種不同的課堂。在這裡，民主教育學依然只能是一種專業教育學（康永久，2009a）。

然而無論如何，復興蘊含在教師學識和人格之中的魅力的教育學的努力，還是在這樣一些有著強烈的人文主義取向的教育學中不斷地出現了。其中一些最關鍵的變化出現在新的知識觀成熟之後。原來我們說的教育學，就是一套系統地研究教育現象和規律的科學，但是到以杜威的民主教育學為代表的現代教育學派興起之後，對科學的界定就起了很大的變化。對杜威而言，「民主的」才可能是「科學的」，「有用的」才可能是「知識的」。因此，要在民主的和有用的因而也就是共同生活經驗的之外尋找科學的，那只能是舊的知識僧侶的臆想。二次大戰之後，在整個知識領域中，更是發生了一場知識觀的全面轉型（石中英，2001）。原來我們把科學的東西才叫知識，其他的東西叫做意見，叫做信仰，都不叫知識。憑信仰、意見做事情，這個東西不叫科學，這樣的人不是專業人士。這是要改造甚或淘汰的。我們作為教師所擁有的不應當是這樣的意見、建議或信仰，你應當有一套科學，一套基於規律的東西，那個東西才叫教育學，那個東西才叫科學的教育學。所以前面的那些魅力的、傳統的東西，統統要掃掉。啟蒙運動就認為傳統的東西統統要掃掉，什麼地方都要運用理性，尤其是公共生活中。

但新的知識觀極大地拓展了知識的範圍，而且把最重要的知識類型的榮譽或稱號，授予了別的形態的知識。這種知識在哈耶克（F. A. von Hayek, 1899-1992）那裡是有關特定時間和地點的知識（The knowledge of the particular circumstances of time and place），是未闡明的規則（non-articulated rules）（賈湛、文躍然譯，1989），在波蘭尼（M. Polanyi, 1891-1976）那裡是個人知識（personal knowledge）或隱性知識（tacit knowledge）（許澤民譯，2000），在賴爾（G. Ryle, 1900-1976）那裡是「知道怎麼做」（know-how）的理智（intellect），而不是「知道那個事實」（know-what）的智力（intelligence）（徐大建譯，1992），在歐克肖特（M. Oakeshott, 1901-1990）那裡是實踐知識（practical knowledge）而不是技術

知識 (technical knowledge) (張汝倫譯, 2004), 在吉爾茲 (C. Geertz, 1926-2006) 那裡是本土性或地方性知識 (local knowledge) (王海龍、張家瑄譯, 2000)。在他們看來, 這些個人的、情境的乃至隱性的知識支撐著我們的生活, 比科學的知識還重要。

知識觀的這種轉型, 使我們在研究教育問題時, 發生一種實踐的轉向。原來即便是杜威的民主教育學, 也是邏輯推斷的結果, 也是從傑出的頭腦中分泌的知識, 也至少在形式上是需要推及教師頭腦的外在之物。正因為如此, 杜威關注的主要還是如何利用學生的經驗, 如何利用蘊藏在學生之中的教育學, 如何引導學生自己去發現。而我們今天倡導的行動研究則開始關注教師的經驗。這樣, 需要去行動、需要去研究的不僅僅是學生, 還有教師, 我們教師自身不能僅僅停留於杜威總結的、我們從課堂學到的民主教育學, 還必須在這個過程中不斷地去反思, 不斷地積累起我們自己的教育學。其他的教育學如批判教育學也有類似的主張。按照這種教育學, 原先的那種主張價值絕對中立的科學教育學主要是一種維護現狀的教育學, 因為它本身也包含著階級利益、權力意志和意識形態偏見。其實說到底, 我們是沒有辦法按規律教育人的。孔子說: 「吾十有五而志於學, 三十而立, 四十而不惑, 五十而知天命, 六十而耳順, 七十而從心所欲, 不逾矩。」《論語·為政》假設「從心所欲, 不逾矩」是按規律辦的話, 他七十歲才達到這個目標, 不過三十來歲就開始收徒弟了, 前面四十年都在誤人子弟。但要沒有前面這四十年, 他怎麼能到七十歲呢? 他生理上能達到七十歲, 但他的心理年齡、社會年齡、教育學年齡, 到不了七十歲。而他七十二左右歲就去世了。按規律沒辦兩年教育, 就成了最偉大的教育家? 因此, 如果嚴格地說要按規律辦事情, 那大家就不要辦事情了。所以「規律」這個東西, 確實是很成問題的說法。當然還是有規律的, 就是你和學生一起去做, 一起去探索、反思, 錯了也沒有關係, 改了就行, 這個東西才是比較好的規律。不是說按規律辦事就不能錯, 必須永遠對, 那這個東西就永遠錯了。所以我們原來單純按照專業教育學來進行教育教學, 實際上存在很多問題, 包括我們對自身權威的維護, 包括師生之間的等級關係, 包括我們對社會代言人角色的盲從, 等等。真正科學的教育學需要有一種「過程」和「批判」的取向。

這就需要恢復「深思熟慮的藝術」。就是說我們每個人都必須思考, 不能簡單地照科學辦、照規律辦就了事了, 不能等著別人把教育學制定出來, 我們再照著做就行了。我們每個人說到底還都是天生的教育者, 還都是天生的教育家。我們每個人還得要按照我們自己所信奉的東西行事 (當然, 這些東西要

在開放的科學共同體中進一步經受考驗），我們每個人還得是真誠的人。你真誠，你相信這個東西，即使這個東西不好，但比你是不真誠，依葫蘆畫瓢，哪怕你依一個新葫蘆、一個很漂亮的葫蘆畫瓢，還是要好得多。因為教育說到底，還是一種心靈的藝術。所以我們不能用科學的教育學，來阻擋我們自身的成長，阻擋我們個人的教育學的成長。所以最新的教育學研究，倡導的是一種解釋的範式。我們以前的教育學，類似於精英主義的思想，指點江山，激揚文字，想要搞出一套最好的理論，所有人拿著都能去教。就是「為天地立心，為生民立命，為往聖繼絕學，為萬世開太平」。⁶但現在我們重在解釋，因而主要考察教師生活中到底有什麼成功的經驗，他的教育教學不符合我們的原則為什麼也能夠存在，而且為什麼這麼受歡迎？補習、應試教育這麼違背素質教育的理念，為什麼這個市場越做越大？課酬原來每小時100元，現在每小時200元、每小時300元，價錢為什麼還不斷上漲？諸如此類的東西開始受到關注。他的教育學跟我們課堂中間的教育學究竟是什麼關係？教師一對一輔導的時候用到的教育學跟課堂中用到的教育學到底有什麼不一樣？普通人的教育學與專業的教育學乃至校外「影子教育」（shadow education）中的教育學究竟有什麼差異？這些東西也都是有待深入研究的新主題。我們要理解我們教師，要去觀察、思考一些實際的教育問題，而不是脫離這些現實的東西，搞出一套百顛不破的教育學。

這些蘊含在個體自身之中、現在正備受關注的教育學，我們可以用布魯納（J. S. Bruner, 1915-）的概念，把它稱作「庶民教育學」（folk pedagogy）。我們以前覺得，如果只靠經驗行事，我們只能是一個教書匠，或者只能是一個經驗型的人。經驗型的人有可能教得好，但也只是瞎貓碰到死老鼠了。或者只是劍走偏鋒，根本沒辦法學的。你這個經驗只能藏在你的肚子裡，你一死就爛掉了，不可能往下傳遞的，對教師的培養沒有意義。民間的個人教育學對教師的培養是不是真的就沒有意義？布魯納在其《教育的文化》（The culture of education）一書中，提請我們研究每個人都有的那種民間心理學和民間教育學：

我們與其他人之間的相互作用受到了我們日常對於他們的心靈是如何工作的直覺理論的深刻影響。這一點在相當程度上為反對主體性的行為主義者所忽略。這些直覺的理論儘管很少得到清晰的表述，但卻是無所不在的。

⁶見張載（字子厚，人稱橫渠先生，1020-1077）《張子語錄》，世稱「橫渠四句」。

這種直覺的理論直到最近才得到認真的研究。這種非專業的理論最近被專家們賦予了一個恭謙的名稱——「民間心理學」(folk psychology)。民間心理學不僅反映出某種「根深蒂固」的人類傾向，而且也反映出對於「心靈」某種深層的文化信念。民間心理學不僅反映出人類的心靈是如何隨時隨地工作的，而且還可以就兒童的心靈是如何學習的甚至怎樣才能使他們得到發展的問題提供一些觀念。就像我們在日常的相互作用中受到我們的民間心理學的指引一樣，我們在幫助兒童學習有關世界的知識的活動中也受到「民間教育學」觀念的影響。看一看那些與兒童打交道的媽媽、教師甚至保姆們，你就會非常吃驚地發現，他們有那麼多的行為受著「兒童的心靈像什麼樣以及如何才能幫助他們學習」一類觀念的指引，儘管他們可能根本不能夠說出他們的教育學原理。(Bruner, 1996: 45-46)

每個人都有一套跟別人打交道的隱秘知識，每個人也都有一套跟小孩打交道的隱秘知識。這一套知識說不清道不明，以前大多被忽略了，而當我們感受到它的存在的時候，我們就貶低它（即認為它不科學）。但現在這一套教育學慢慢地引起人們的關注。為什麼會引起人們的關注呢？這麼無聊的東西為什麼還值得我們去關注呢？那是因為「此中有真義」，而且我們也不希望「欲辯已忘言」。

陸、從個人的教育學到超個人的教育學

科學哲學家馬赫(E. Mach, 1838-1916)曾經有一種說法：

科學中的最大進步從來都在於成功地用清晰的、抽象的、可以傳達的語句來闡明人們在很早以前就本能地知道的東西，闡明如何把這些東西變成人類的永恆財富。(引自洪漢鼎譯，2005：765)

也就是說，科學其實表達的是常識，但是用最節儉、最簡練的方式明確地表達常識。我們平時能領悟到某個東西，或經常有某種東西在我們頭腦中一閃而過，但就是把我們憋得面紅耳赤也說不出來，或者需要羅囉嗦嗦說很多的話才能夠勉勉強強讓人有所領悟。這就存在著嚴重的浪費。科學解釋則力圖把複雜

的現象分析為簡單的現象。

第一次看到這個觀點的時候我曾大吃一驚，但仔細一想，還真是說得很好。科學很多的時候就明顯建立在常識的基礎之上。這樣的一些常識，這樣的一些民間心理學和民間教育學，在我們現代教育情境中間被認為沒有用，也確實用不上。但這不是因為它沒有價值，而是因為它不適應這種情境。比如說我們教師與學生的關係應當接近父母與子女的關係這種現象學教育學的觀點（李樹英譯，2001），跟我們教師專業化的進程就是相反的。但它有意義，甚至有可能更接近教育學的真諦，更能使教育變成一種人與人之間心靈的溝通過程。這種教育學在現代性問題逐漸暴露出來之後意義更大。事實上，我們的一些學者從其他的一些方面也慢慢地領悟到，我們教師個人其實還有一套其他的教育學，這套教育學是很有價值很有意義的，但是在我們現代性的情境中間表現不出來。我們教師有時很有學問，但學問多了，課就講不清了。我們有的教師性格很好很有魅力，但魅力一多了，碰到有些學生就亂套了。⁷這就是最大最大的浪費。但浪費也沒辦法，只好板起面孔用自己所短來教小孩，學生反而聽話了。但由此也帶來了很多的問題。如彼此之間不親近，沒有認同，學生也不是作為知識的源頭，他們的興趣也需要我們重新去激發。

擺在我們教育學面前的突出任務，就是如何使我們作為天生的教育家也能發揮作用，或者說，如何更好地發揮我們民間教育學的作用，更好地發揮學科知識和人格魅力的作用，不要再簡單地被一些機巧的方法所迷惑，真正能夠以真心的、愛的、負責的方式與學生交往，與學生心靈溝通。讓我們像研究生導師尤其博士生導師一樣，也能與學生建立起親密的關係。讓我們身邊的人，都成為跟我們志同道合的人。到周遊列國的時候，我們也能像孔子一樣，到處都有學生，雖不是鞍前馬後地服侍，但大家都能從中體會到彼此的魅力、親和與認同。我們以前說知識就是力量，但忽略了這樣一套知識。我們能夠有什麼辦法，把這樣的一些知識，把隱藏在我們學科知識和人格魅力之中的這樣一種深層教育學也利用起來？使我們即使不經過非常嚴格的專業教育學的訓練，單純憑藉著我們的赤子之心也能夠跟學生溝通呢？如何能夠使我們的民間教育學、使我們的現象學教育學所描繪的大家親如一家或父子的場景，也能夠在我們的教育現場中間真正變為現實，而我們又能避免這種魅力的教育學所可能帶來的

⁷現代課堂教學的一個根本問題就是隱含在我們的學識人格之中的深層的教育學不能適應廣泛的課堂教學情境，因此，未完全專業化的教師總是只能在課堂上吸引自己的有緣人，同時將其他人拋諸腦後。現代教學的基本原則是「面向全體」，但最終因此而只能面向自己的有緣人（康永久，2009b）。

消極影響呢？

我們有學生曾經去研究新東方外語培訓學校（大陸的一家非常有名的外語考試培訓學校）的課堂。大家都認為新東方的課堂有魅力，但它的教育理念跟我們新課程改革的理念根本不一樣。新課程改革倡導自主、合作、探究三大理念，但這些在新東方的課堂中統統不見蹤影。事實上，新東方的課堂跟我們現有的大多數課堂一樣，基本上也是從頭講到尾，既沒有自主，也沒有合作，更沒有探究。一個大教室坐上四五百人，給你擺上幾個大電視，後面看不見老師本人的就看電視，然後由老師坐在電視裡吹。就這樣吹也能吹來這麼多錢，這到底蘊含著什麼樣的教育學呢？她的結論是：新東方學校的課堂教學不是杜威所說的生活過程，而是消費或享受生活的過程，「教育即生活」正大踏步地向著「教育即享受／消費」轉化，而這又與後現代思潮湧動的中國商業社會的發展息息相關（張曉蕾，2007）。既然不同情境必然有不同的教育學，消費社會必然有消費社會的教育學，其中大班教學尤其需要這種娛樂性的大眾教育學，那我們要發揮民間教育學的功效，就必須從關注個人的教育學（personal pedagogy）過渡到關注超個人的教育學（transpersonal pedagogy）。個人的教育學只致力於直接提升個人的教育教學技藝，而超個人的教育學則關注制度情境對教育教學的影響。

我們已指出，教育學不單純存在於教育學教材中間，也不單純存在於經過教育學訓練的頭腦中間，也不單純存在於天真浪漫的孩子身上。當然，教育學也不單純存在於民間人士的學識和人格中間。事實上教育學可以分為三種（康永久，2008b）。一種是專業的教育學，主要是遵循對事不對人的客觀中立原則、適應現代教學情境（在此師生關係高度匿名化），或者說師生之間設有親密關係，也經常不能志同道合，只有權利與義務聯繫，並主要由專家們總結出來的科學教育學。一種是原來就有的民間教育學，它們在根本上是一種魅力的教育學，作為緘默的教育知識普遍存在於所有（不管經是否專業教育學的改造）的個人、活動和文本之中。還有一種是制度情境中的教育學（pedagogy in institutional context），實際上也就是作為社會資本為個人魅力或技藝的教育應用提供情境支持的制度框架、結構關係與默會共識。

現在看來，當我們把教育學更多地存放在制度情境之中的時候，我們頭腦中間所要存放的專業的教育學就可以少一點，我們的學識與人格之中所蘊含的民間教育學就會更豐富一些。如果我們社會是一個民主社會，我們上教育學課的時候就不需要講這麼多杜威的民主教育學，這些東西從小就應開始在我們

頭腦中間紮根或生活本來就已在我們頭腦中間留下了這一套東西，不需要等到我們要當教師的時候才來不斷地灌。所以我們制度中間的教育學越多，我們頭腦中間需要專門儲存的教育學就越少。因為它早已成了我們身體的一部分。而現在我們學杜威的東西學了半天，還是有很大的擔心：這個東西怎麼搞，這個東西怎麼可能，你怎麼能夠這樣，學生豈不亂套了？我們要費很大的勁才能讓教師們有所收益。但是民主情境中成長起來的教師，對這個東西則將有一種天然的親近。他們會覺得這個就是這樣的，本來就是這樣的，這很奇怪嗎？不奇怪。所以不同的情境對我們學習的要求是完全不同的。如果我們的情境更有教育意義——按照杜威的說法也就是更民主，因為民主本身跟教育就有一種天然的同盟關係——那我們教書就更容易，我們的魅力就更少專橫與蠱惑性，而且我們就更能夠碰到有緣人。事實上，今天也確有一種教育學，它不是關注每個教師該怎麼去教學生，而是關注前述三種教育學之間的關係，關注教育制度生成與變革的機制，致力於理解、發掘和推進深藏在制度情境之中的教育學。這就是正在不斷發展的「新制度教育學」（new institutional pedagogy）（康永久，2003，2008a，2008b，2009a）。

參考文獻

- 王秋絨（1991）。**教師專業社會化理論在教育實習設計上的蘊意**。台北市：師大書苑。
- 王海龍、張家瑄（譯）（2000）。C. Geertz著。**地方性知識——闡釋人類學論文集**（Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology）。北京市：中央編譯。
- 毛傑（2009）。**在前台與後台之間：師生交往中的表演現象研究**。北京師範大學教育學院教育學系碩士論文，未出版，北京市。
- 石中英（2001）。**知識轉型與教育改革**。北京市：教育科學。
- 任鐘印（譯）（1989）。M. F. Quiutilianus著。**昆體良教育論著選**。北京市：人民教育。
- 李樹英（譯）（2001）。M. Manen著。**教學機智——教育智慧的意蘊**（The

- tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness) 。北京市：教育科學。
- 吳文藻、謝冰心等(譯)(1982)。H. G. Wells著。世界史綱(The outline of history)。北京市：人民。
- 吳元訓(譯)(1991)。J. S. Brubacher著。教育問題史(A history of the problems of education)。合肥市：安徽教育。
- 周曉虹、周怡(譯)(1987)。M. Mead著。文化與承諾：一項有關代溝問題的研究(Culture and commitment: A study of the generation gap)。石家莊：河北人民出版社。
- 林榮遠(譯)(1997a)。M. Weber著。經濟與社會(上)(Wirtschaft und gesellschaft)。北京市：商務。
- 林榮遠(譯)(1997b)。M. Weber著。經濟與社會(下)(Wirtschaft und gesellschaft)。北京市：商務。
- 林榮遠(譯)(1999)。F. Tonnies著。共同體與社會：純粹社會學的基本概念(Gemeinschaft und gesellschaft: Grundbegriffe der reinen soziologie)。北京市：商務。
- 洪漢鼎等(譯)(2005)。D. J. Ocorner著。批判的西方哲學史(A critical history of western philosophy)。上海市：東方。
- 徐大建(譯)(1992)。G. Ryle著。心的概念(The concept of mind)。北京市：商務。
- 陳光金、沈傑、朱諧漢(譯)(2001)。É. Durkheim著。道德教育(L' éducation morale)。上海市：上海人民。
- 渠東(譯)(2000)。É. Durkheim著。社會分工論(De la Division du travail social)。北京市：三聯。
- 許澤民(譯)(2000)。M. Polanyi著。個人知識：邁向後批判哲學(Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy)。貴陽市：貴州人民。
- 張汝倫(譯)(2004)。M. Oakeshott著。政治中的理性主義(Rationalism in politics and other essays)。上海市：上海譯文。
- 張曉蕾(2007)。課堂教學的「新東方」？——對新東方培訓課堂的探究與思考。北京師範大學教育學院教育學系學士論文，未出版，北京市。
- 康永久(2003)。教育制度的生成與變革：新制度教育學論綱。北京市：教育

科學。

- 康永久 (2008a)。教師知識的制度維度。《教育學報》，3 (4)，54-59。
- 康永久 (2008b)。回歸生活世界的教育學。《教育研究》，6，24-30。
- 康永久 (2009a)。民主與教育學。《教師教育研究》，1 (21)，31-35。
- 康永久 (2009b, 12月1日)。隨意隨性的教學。《中國社會科學報》，8版。
- 黃永堂 (1995)。《國語全譯》，貴陽市：貴州人民。
- 郭斌和、張竹明 (譯) (2003)。Plato著。《理想國 (Republic)》。北京市：商務。
- 童世駿、鬱振華、劉進 (譯) (2004)。G. Skirbekk、N. Gilje著。《西方哲學史——從古希臘到二十世紀 (A history of western thought: From ancient Greece to the twentieth century)》。上海市：上海譯文。
- 傅佩榮 (2009)。《國學的天空》。西安市：陝西師範大學。
- 傅任敢 (譯) (1984)。J. A. Comenius著。《大教學論 (Didactica Magna)》。北京市：人民教育。
- 賈湛、文躍然 (譯) (1989)。F. A. Hayek著。《個人主義與經濟秩序 (Individualism and economic order)》。北京市：北京經濟學院。
- 厲以賢 (主編) (1992)。《西方教育社會學文選》。台北市：五南。
- 蔡受百 (譯) (1964)。T. Veblen著。《有閑階級論——關於制度的經濟研究 (The theory of the leisure class: An economic study of institutions)》。北京市：商務。
- 趙祥麟、任鐘印、吳志宏 (譯) (2001)。J. Dewey著。《民主主義與教育 (Democracy and education: An introduction to philosophy of education)》。北京市：人民教育。
- 鄭文樾 (譯) (1989)。K. Ushinsky著。《人是教育的對象——教育人類學初探 (Человек Как Предмет Воспитания: Опыт Педагогической Антропологии)》。北京市：人民教育。
- Bernstein, B. (1977). Class and pedagogy: Visible and invisible. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 511-534). New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.
- Malinowski, B. (1936). *The foundations of faith and morals: An anthropological analysis of primitive beliefs and conduct with special reference to the*

fundamental problems of religion and ethics. London: Oxford University Press.

McEwan H., & Bull, B. (1991). The pedagogical nature of subject matter knowledge. *American Educational Research Journal*, 28(2), 316-334.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

教育名詞

APA格式

吳清山* 林天祐**

APA格式係指美國心理學會（American Psychological Association，APA）自1944年以來，對於投稿該學會所屬期刊的論文寫作規定，由於發行歷史悠久、投稿者眾，加上該寫作規定內容詳細，而且隨著科技發展不斷修正，不僅適用於該學會所屬期刊，其他相關期刊以及大學學位論文也普遍採用，已經成為學者、研究生撰寫論文的主要依據，學界通稱此規定為APA格式（APA style）。

論文寫作格式約有七種，人文與社會科學最常用的格式有APA格式、Chicago格式以及MLA（The Modern Language Association）格式三種。APA格式原通行於心理學領域，但目前已經廣泛被各學術領域所採用，國內教育領域的學術論文也以APA格式為主；Chicago格式與MLA格式分別為美國芝加哥大學以及美國現代語言學會建議使用的論文撰寫格式。

APA出版手冊自1944年出版以來，經過1974年的第二版、1983年的第三版、1994年的第四版、2001年的第五版，於2009年7月發行第六版。每一版的內容主要是根據使用者的建議，以及智慧財產權觀念、出版印刷技術、寫作工具與傳播科技的更新情形作修正。

與第五版相比較，第六版手冊在文章結構、撰寫技巧、文獻引用、參考文獻、圖表製作、統計數字等方面的規定均有增定或修正，改變相當大。但不論修正內容為何，其用來引導學者掌握論文的架構與內容、彰顯相關研究對於論文各部分的貢獻以及幫助讀者瞭解論文重點所在的目的，一直沒有改變。

APA格式對於論文寫作有七大規範，分別是（1）寫作守則，包括倫理與法律準則、寫作倫理、智慧財產等方面的規範；（2）論文結構，包括標題、作者、摘要、緒論、方法、結果、討論、參考文獻、附註、附錄、附件等方面

* 吳清山，國家教育研究院籌備處主任

** 林天祐，臺北市立教育大學校長

的規定；（3）寫作技巧，包括組織、表達、避免偏見、文法、用詞等方面的規定；（4）寫作規定，包括標點符號、拼字、大小寫、斜體、縮寫、數字、單位、統計、方程式等方面的寫作要求；（5）結果呈現，包括圖、表的製作格式；（6）引註規定，包括引註時機、文中引註、參考文獻的規定格式；（7）出版程序，包括編輯程序以及投稿者的責任等方面的認識與要求。

使用者必須注意的是，APA出版手冊所規定的事項，是針對投稿期刊必須準備的草稿稿件格式，與期刊實際刊出的論文格式並不相同，各學術期刊可以參考此一格式要求投稿者依據此一格式投稿，但是實際刊出時可以有更容易閱讀、更美觀的排版格式，各大學學位論文因為沒有出版的問題，所以可以要求學生依據草稿格式撰寫，當然也可以參考此一格式訂定具有學校特色的論文寫作格式。

教育哲語

斯賓諾莎的智慧 (Spinoza's Wisdom)

溫明麗*

一個人愈能致力於捍衛他自己的存在，就愈具有德行，否則就只是想擁有權力～斯賓諾莎《倫理學》

*The more every man endeavors to preserve his own being,
the more is he endowed with virtue; on the contrary,
he is wanting in power. ~Spinoza (Ethics Part IV, Prop. XX)*

斯賓諾莎 (B. de Spinoza, 1632-1677) 是十七世紀荷蘭的哲學家，十多年前作者曾親自造訪他在1660-1663年居住的萊茵斯堡 (Rijnsburg) 故居。萊茵斯堡位於萊頓 (Leiden) 附近，該故居不大，但儉樸素雅，目前由地方政府維護，於1899年已被改為斯賓諾莎博物館，小小庭院中豎立著斯賓諾莎的雕像，從雕像中的清瘦臉龐看不出其出生富裕之家的豪氣，卻可深深地感受到他生命與心靈結晶的永恆與純度。心想：若學者、專家、政治家、或教育工作者能保有斯賓諾莎的高貴精神，相信世界會更美好。

出生於葡裔猶太商人之家的斯賓諾莎早年曾鑽研宗教、拉丁文和希臘文，又於法國就讀時接觸笛卡爾 (R. Descartes, 1596-1650) 的思想，在接受自由與理性之風的洗禮後，對自由主義的嚮往導致他對宗教的批判。他直截了當的指出，人類以為恐懼皆因為上帝所致，這就是宗教的迷信使然。此等論調使他與猶太人的正宗教會愈形悖離，也迫使他放棄家中的富裕生活，隻身暫居於萊茵斯堡，並藉著替人磨鏡過日的儉樸生活。這或許是其雕像看起來如此清瘦，

*溫明麗，榮譽教授暨國立教育資料館雙月刊與集刊總編輯

而且英年早逝的原因。

然而，艱辛的生活並未磨損斯賓諾莎著作的決心，他於生活艱困之際開始著書立論，《倫理學》（Ethics）一書也是他於此時開始撰稿的著作之一。

《倫理學》一書前後花了19年的時間，直到1675年才完成，當時因為社會對其1670年出版的《神學政治學》（Theological political treatise）已有負面的評價，斥責之聲喧囂塵上，於是《倫理學》一書沒有人敢出版，該書於其身後方由其朋友代為出版。

斯賓諾莎是西方近代思想史上與笛卡爾齊名的學者，他被認為無神論¹、唯物論與唯理論的代表，此可由其《倫理學》一書對於理性、自由、情緒等的定義與命題即可略知一二。此外，斯賓諾莎的思想中含有鮮明的辯證思維，例如，其認識論指出，人可以透過感官和想像來認識外界的事物，但是此等認識卻是人類盲點和錯誤之所在（Spinoza, 2005）；相對的，他主張，認知應該透過理性推理或內在直觀，才能獲得必然之知；更重要的，認知是人自身與自然界之事物彼此互動的結果，故真正的認知不能脫離自然界，而且，人的自我保存乃德行之本（self-preservation is the primary and only basis of virtue）（Spinoza, 2005: IV, Prop. XVIII），所以，幸福也必須建立在有能力自我保存的德行基礎之上。惟此自我保存不能侷限於物質面，應該自理性中去尋求方可得之；再者，此自我保存也絕不是個人主義或自私自利，相反的，自我保存具有倫理優位的後設意涵，即為了自我保存，人人必須顧及他者的存在與利益，更應該意識到「只有利他，方能利己」的道理。可見，斯賓諾莎的倫理學表面上認定自我保存為根本與至上之德，但實質上，其鼓吹的則是利他主義的思想。

同理，斯賓諾莎（2005：IV, Prop. XX）也直陳：一個人愈能致力於捍衛他自己的存在，就愈具有德行，否則就只是想擁有權力。析言之，一個人若只關注權力，處處追求權力，則顯示其為了身外之物，反而將自己的生命和生存置諸腦後，故其亦無法享受真正的幸福，其實這種人的錯誤在於忘了德行才是

¹雖然斯賓諾莎被認為無神論者，但個人不認為他是真正的無神論者，因為其倫理學中最高的境界仍是神的境界（Spinoza, 2005），而且他也不希望宗教徹底消滅。若說他曾是無神論者，則較為合理，至少從唯物論與有神論是相衝突的邏輯可以推知。析言之，當斯賓諾莎從唯物論觀點詮釋人的存在，以及從唯理論論述人的認識，不是通過神，而是人自己本身時，更清楚地與有神論的認識論完全矛盾；若從其與道家思想雷同之處言之，則說其為泛神論者亦不為過。其《倫理學》一書甚至是採取幾何的思維方式來撰稿，即以定義、定理、命題、證明等的方式呈現，每則並附有評註（note），可作為了解其倫理思想的依據。整個倫理學主要在於驗證具體事物是否與其背後的原理原則存在普遍性的關係屬於「綜合的方法上」（synthetic method）。

真正的權力。反之，人若能依照理性法則行事，且能依循自然本質去追求自我保存和個人利益，那麼他勢必會顧及社群和他人的利益，可見自我保存實乃落實德行的不二守則。

若將此等利人利己的道理運用到社會與政治場域時，則政府的責任就在於確保人民擁有自我保存與維護個人利益的權力與自由，此等維護自由與權力的行為即符合自然本質，此即所謂「天有好生之德」是也。由此可知，斯賓諾莎早已透顯其反封建、尚民主的思維，其追求自由和認同主體理性的思想，也影響後來的康德（I. Kant, 1724-1804）、赫德（J. G. Herder, 1744-1803）、歌德（J. W. von Goethe, 1749-1832）、費希特（J. G. Fichte, 1762-1814）、黑格爾（G. W. F. Hegel, 1770-1831）和謝林（F. W. J. von Schelling, 1775-1854）等諸多啟蒙思想家（Gawett, 2006）。

另一方面，斯賓諾莎在其《倫理學》一書也對社會規範違背人的自然本質有強烈的指責，此觀點猶如道家思想一般。他說：「人生來本是自由，若能保有原初的自由，則就不會有善惡的概念。」（Spinoza, 2005: IV, Prop. LXVIII）此論點不禁令人聯想到台灣多年來推展的TSSCI等期刊的審核與分級制度。姑且不論此等審核是否客觀，此制度是否真的帶動了台灣期刊品質的提升，但其已顯示出某種人為性的權威，此與社會科學以APA格式為唯一典範的作法如出一轍。APA撰稿格式原只是美國心理學學會（The American Psychological Association）推行、採用的一套文獻引用方式，固然有其原初協助讀者更清楚掌握文獻出處的目的，也有引導作者撰文時能依循理性脈絡思考的功能，但是，台灣是否需要一窩蜂的追尋、甚至限定以用此作為唯一的撰文規範？恐有討論的空間。若就斯賓諾莎的觀點言之，此規範屬於外在性規範，不是人或自然本有的律則，因此，若利用此人為律則來規範人類的行為（如書寫的格式等），就是對人類思想自由做不當的範限，也勢必會抹煞人類的創意。

然而，「人在江湖，身不由己」。一旦規範形成某種程度的「潮流」，甚至已成為主流權威時，就很難掙脫此枷鎖，除非有更多的自由或更大的權力方能從權威中解放出來。此也是何以不少學者或期刊，甚至學術論文的作者，雖然並不完全認同APA格式，卻仍強迫自己「入境隨俗」或「隨波逐流」。一個撰稿的格式就能醞釀出如此大的權力，我們更可以推論，社會應該存在不少違反倫理、生活與生命本質的人為規範。

因此，教育在未能喚醒社會放棄追逐外在的功名利祿或權力之前，必須積

極培養與提升學生的批判性思考素養，方能強化其質疑、反省、解放與重建的能力、態度與智慧，也才不會因為無知或盲從而犯錯或失德。一言以蔽之，批判性思考彰顯的智慧正是善的重要基礎。斯賓諾莎採取辯證思維的方式詮釋德行，既指出權威的迷失，也彰顯人類違反自然之惡，此等論點值得今日社會和教育界引以為惕。

參考文獻

- Garrett, D. (2006). *Spinoza*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spinoza, B. (2005). *Ethics*. E. Curly (Trans.). London: Penguin. (Original work published 1667)

教育法令

王清標*

法規及政令	資料來源	
1.修正「高級中等學校教師每週任課節數注意事項」第二點，並自中華民國九十九年八月一日生效。	第016卷第143期	2010-07-29
2.修正「教育部補助技專校院建立特色典範計畫要點」第四點、第五點、第六點，並自即日生效。	第016卷第142期	2010-07-28
3.預告修正「師資培育法施行細則」第六條、第八條草案。	第016卷第141期	2010-07-27
4.修正「教育部補助師資培育之大學辦理學術研討會作業要點」，並自即日生效。	第016卷第142期	2010-07-27
5.修正「教育部補助國立大學健全發展計畫經費要點」第一點，並自即日生效。	第016卷第140期	2010-07-26
6.訂定「教育部認定技術校院自我評鑑結果審查作業原則」，並自即日生效。	第016卷第135期	2010-07-19
7.訂定「大學校院辦理學士後第二專長學士學位學程審核作業要點」，並自即日生效。	第016卷第133期	2010-07-15
8.訂定「私立普通高級中學附設國民中學部或國民小學部申請及審查作業要點」，並自即日生效。	第016卷第132期	2010-07-14
9.修正「國民中小學校長主任教師甄選儲訓遷調及介聘辦法」第五條、第十二條條文。	第016卷第131期	2010-07-13
10.修正「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」第三條之一、第十一條條文。	第016卷第131期	2010-07-13
11.修正「教育部辦理獨立學院申請改名為大學審查作業規定」第三點，並自即日生效。	第016卷第128期	2010-07-08
12.預告修正「家庭教育法施行細則」第二條草案。	第016卷第124期	2010-07-02
13.廢止「教育部文藝創作獎評審要點」，並自中華民國一百年一月一日生效。	第016卷第122期	2010-06-30
14.修正「數位學習碩士在職專班申請審核及認證作業要點」，並自即日生效。	第016卷第119期	2010-06-25
15.修正「高級中等學校校長遴選聘任及任期考評辦法」部分條文。	第016卷第117期	2010-06-23
16.修正「教育部補助辦理高級中學第二外語教育實施要點」第四點、第八點，並自即日生效。	第016卷第114期	2010-06-18
17.廢止「莫拉克颱風受災幼稚園幼童就學安置及補助注意事項」，並自即日生效。	第016卷第111期	2010-06-14
18.修正「教育部補助師資培育之大學落實教育實習輔導工作實施要點」第四點，自即日生效。	第016卷第107期	2010-06-09
19.訂定「教育部補助高級中等學校職業類科專任教師赴公/民營機構研習服務作業要點」，並自即日生效。	第016卷第106期	2010-06-07
20.預告修正「教師申訴評議委員會組織及評議準則」部分條文草案。	第016卷第102期	2010-06-01

(摘錄自行政院公報資訊網<http://gazette.nat.gov.tw/Gazette/index.jsp>)

* 王清標整理，國立教育資料館推廣組

國內教育輿情

蔡聖賢* 吳雪綺** 吳清明*** 張雅淨****

羅天豪***** 李詠絮***** 周仲賢*****

第八次全國教育會議，擘劃未來10年教育藍圖

蔡聖賢

睽違16年的第八次「全國教育會議」已於2010年8月28—29日在國家圖書館舉行，此會議的願景是「新世紀、新世界、新承諾」，並以「精緻、創新、公義、永續」為主軸。會中邀集中央機關、立法委員及監察委員、企（產）業界、學者專家、地方教育主管機關、中小學、教師團體、家長團體、校長團體、學生團體、民間教改團體等11類代表齊聚一堂，針對「現代公民素養培育」、「教育體制與教育資源」、「全民運動與健康促進」、「升學制度與十二年國民基本教育」、「高等教育類型、功能與發展」、「多元文化、弱勢關懷與特殊教育」、「師資培育與專業發展」、「知識經濟人才培育與教育產業」、「兩岸與國際教育」、「終身學習與學習社會」等10項中心議題及26項子議題進行研討，期能彙集全民智慧和凝聚社會共識，研商未來教育重大政策與發展方向。

自1912年以來，全國教育會議已舉辦過7次。首次全國教育會議是1928年5月17—28日在南京市召開，共計78人參加，會中確立以三民主義為我國教育宗旨；第二次會議是1930年4月15—23日同樣在南京市召開，共計106人參加，主要討論教育宗旨如何落實；第三次會議是1939年3月1—9日在重慶市召

* 蔡聖賢，桃園縣教育處數位教育科科長暨國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士生
** 吳雪綺，桃園縣立建國國中教師
*** 吳清明，桃園縣大竹國中校長暨國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人
**** 張雅淨，國立臺灣師範大學社會教育學系博士候選人
***** 羅天豪，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人
***** 李詠絮，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人
***** 周仲賢，國立臺灣師範大學教育學系碩士

開，共邀集231人參加，主要通過戰時各級教育實施方案；第四次會議則是政府遷台後，於1962年2月14—17日於台北市國立藝術館召開，共邀集320人參加，主要以「延長國民義務教育、青年升學與就業、省辦高中、縣市辦初中、學風、國民學校惡性補習」等問題進行檢討；第五次會議是1970年8月24—29日在台北市中泰賓館召開，共邀集428人參加，以「檢討當前教育問題，擬訂復國建國教育綱領及教育革新方案，研討加強科學教育及文化建設，規劃大陸教育重建事項」為議題，會中通過各項教育革新方案，研究復興中華文化的基本原則與具體方法；第六次會議是1988年2月1—5日在台北市中央圖書館召開，共邀集455人參加，以「各級教育發展計畫、各級學校課程研究發展計畫」為主題，研討未來教育發展方向，為我國邁向二十一世紀高度開發國家的文化基礎與人力資源預作準備，策訂教育長程發展計畫；第七次會議是1994年6月22—25日，於台北國際會議中心召開，共邀集458人參加，以「推動多元教育，提升教育品質，開創美好教育願景」為主題，並依研討結論編印《教育政策白皮書》，做為日後教育改革的重要指導方針。顯見每次全國教育會議的舉辦規模都逐次擴大，而會議所討論的教育議題皆為因應時代變革所需。

此次「全國教育會議」共獲433項結論、566項建議，並達成「成立少子女化對策小組」、將「公民素養內涵及精神」納入中小學課程、修訂《教育基本法》，明確劃分中央與地方權責、成立12年國教跨部會專案小組、設置「全國特殊教育研究發展中心」、訂定中小學教師評鑑辦法等39項具體共識。教育部表示，會中各項建議均會審慎研議，並將轉化為具體可行的策略，同時彙集成未來《教育政策白皮書》，俾擘劃未來10年教育發展藍圖。然因部分社會大眾所矚目的重大議題如12年國教實施期程、教師評鑑時程等未納入會議議題，部分民間教育團體乃對之高聲批評。

全國家長團體聯盟指出，政府應以十二年國教為教育改革火車頭，使教育方式產生更大的改變，否則就算推動免試、免費的十二年國教，如果學校教育品質未見提升，恐也很難招到合適學生，造成大家還是一窩蜂搶唸明星高中。吳武典呼籲，12年國教應速規劃期程，訂定「12年國教實施條例」，有法律基礎後，政府依法行政，不會因政黨輪替而改變。教育部中部辦公室主任藍順德則表示，十二年國教已是「進行式」，且目前定調為國民權利，而不是義務，將給予民眾有更多選擇，但是，何時達成十二年國教的目標，將透過拉近公私立學校學費、免試入學學生比率等指標檢驗。周愚文說，推動高中職均質化及優質化是推動十二年國教能否成功的關鍵。教育部吳清基部長表示，只要延

長國教的實施條例修法通過，最快在2年內會宣布國教的實施期程，未來10年內，一定會實施十二年國教。

行政院院長吳敦義會後表示，政府近年來已提出多項推動十二年國教準備工作，如齊一公私立高中職學費就是其中一項，行政院將由副院長陳冲擔任推動十二年國教跨部會委員會召集人，在最短的時間內，決定十二年國教推動期程。面對外界的指責，吳揆則強調，任何國家的施政都不可能面面俱到，此次會議除在會場中徵詢意見外，也不能忽略其他人異議的聲音，只要是有利於教育的議題，政府都會敞開心胸接納，希望全國教育會議的閉幕是行動的開始，讓教育朝向更好的方向發展。

升大學加考英聽的可能性

吳雪綺

大考中心積極規劃大學入學考試加考英聽的可行性。教育部表示，大學學測、指考研擬加考「英聽」，並已納入第八次全國教育會議中討論，且會在實施前3年公布，讓學生有足夠的準備期。

今（2010）年全國人才培訓會議提出，台灣培育人才應注意國際流動問題，因為台灣學生英語表達能力比較差，大學入學考沒考英聽，高中教學也受到影響。大考中心副主任洪冬桂說，亞洲主要國家日本、南韓、新加坡、香港及中國大陸等大學聯考都有考英語聽和說。台灣國內大學有70%、高中有66%也贊成考，「考英聽」幾乎是各界大多贊同必須推動的事。對此，大考中心提出下列方案：第一，每年於學測、指考中加考英聽；第二，錯開學測、指考時間，每年辦多次英聽考試，與讓考生可以多次選考。

針對大學入學考試研擬加考「英聽」，外界質疑統一考試有設備不足等技術問題需要克服。李家同認為，不論考試用何種方式進行，他都持反對意見。現行高中生的負擔已經非常重了，如果再加上英聽，恐怕最高興的是補習班，最沮喪的是弱勢的孩子。全國家長團體聯盟理事長謝國清也表示，推動加考英聽前，應重視英語師資及設備的城鄉差距問題，否則只是增加更多測驗，對提升學生英語能力不會有任何幫助。

教育部長吳清基指出，可以參照英檢的作法，就沒有設備的限制。由大學入學考試中心每年辦理多次英聽考試，錯開學測、指考時間，考生自行挑時

間去考，然後再拿考得比較好的成績去升大學。採一年多試的模式，當學生準備好時再應考也比較沒有壓力；同時，讓學生隨時都可以應考，甚至國中就可以參加英檢，只要6年內通過就好。大學可將英聽為作入學門檻。另外，學校也可讓學生檢附托福、全民英檢等成績證明，作為入學門檻，以達提升英語聽力的效果。最後，也規劃高中職及五專多元入學管道中，通過英檢考試可以加分。

教育部次長陳益興說，針對台灣學生在英語聽、說比較弱，已委託台師大心測中心研究。此外，機器設備、場所噪音干擾等公平性問題要克服。教育部國教司長楊昌裕表示，英語文教學主要目標是讓學生對英語有學習興趣，教學應該活潑化，過去評量以紙筆測驗為主，英語學習容易落入背單字、成語及考文法的型態，要提升學生英語學習興趣，就要提供情境學習及多元評量。心測中心副主任曾芬蘭表示，只要試務技術面可以做到公平，加考英聽是可行的，也是未來趨勢。

閱讀能力是邁向二十一世紀之鑰

吳清明

教育是國家的根本，而閱讀是教育的根本；閱讀能力更是文明的指標之一，經由閱讀得以昇華人的心靈；透過閱讀能激發出更多的想像與思考，激發出創造力並開啟人們視野、更能延續前人的智慧。閱讀是開啟知識的寶藏，也是學習的基礎，為培養學生獨立閱讀的能力，學校可善用大學生擔任志工，利用週末及假期來指導、協助國中小學生閱讀；家長亦應該每天晚上陪孩子一起閱讀，參與他們的學習活動。學校教育與家庭教育能夠同心協力培養孩童閱讀習慣。

國際閱讀素養調查全球45個國家和地區小學四年級學生結果顯示，俄羅斯、香港、加拿大（亞伯達省）閱讀素養排前3名，台灣排名第22名；若以23個華文國家地區來看，台灣第3名，成績並不理想，落後香港、新加坡（以下簡稱港、星）。國家教育研究院籌備處於2010年8月20日舉辦「中小學課程發展之相關基礎性研究2010年成果討論會，會中台北市立教育大學課程與教學研究所助理教授林吟霞根據2006年全球學生閱讀能力進展研究（Progress in international reading literacy study, PIRLS）的資料分析，學生以「因為想學

會一些東西而看書」者居多，以「家人唸書給我聽」者最少；學生課外閱讀材料部分，以「看電視上的字幕」者居多，「看雜誌」者最少；此外，學生家中藏書量尚有改善空間。林吟霞等人進一步分析，發現在文本的選擇上，港、星鼓勵學生每天閱讀小說，台灣則較排斥，然而PIRLS在2006年的研究發現，閱讀小說的頻率會影響學生的閱讀表現。同時，該研究也發現台灣學生鮮少閱讀雜誌、小說，最常看的閱讀材料竟是「電視字幕」，長期下來，無論是常識還是閱讀習慣皆有待加強。

另外，教育部國教司科長武曉霞表示，過去閱讀教育政策的推廣著重於弱勢地區，近年已逐步轉為全面性。至於閱讀是否會列入國民中小學九年一貫課程綱要，曉霞武表示，2011年就會進行新一波的課綱審查，社會各界的關於提升閱讀能力之意見都會提供給委員會作為修正課綱之參考。

總之，閱讀能力是邁向二十一世紀之鑰，也是建構知識能力的根基，學校若能配合教育制度善用各方資源，並結合家庭教育，以培育學生良好的閱讀習慣，讓學生把閱讀融入生活中，且引發學生自動自發的閱讀，將來進入社會後，也會樂於終身學習。

100學年度開辦「基北區」高中職擴大免試入學方案

張雅淨

為配合教育部「擴大高中職及五專免試入學實施方案」，台北市、台北縣及基隆市政府於今（2010）年8月宣布，2011年3縣市將聯合辦理「基北區高中職擴大免試入學方案」，招生名額初步估計有14,000名，其中公立高中職約可提供4,000名、私立高中職約10,000名，開放北北基三縣市國中三年級學生依據在校成績向各高中職提出申請。

100學年度基北區免試入學方案是整合目前台北市、台北縣及基隆市各自推動之北星計畫、新北星計畫及基隆區擴大高中職免試入學方案等並做適度修正之免試入學方案。明年除了聯合辦理本方案外，各縣市原先各自辦理的免試入學方案亦將保留，兩項方案之入學名額各占每校開放名額之50%。至於免試入學招生名額，各高中職學校應依學校類型提供不同比例之名額，其中，公立高中職各提供核定招生名額的10至20%，私立高中職則提供至多50%為原則，

各公立高中職可視實際情況，專案報請教育局（處）核定，裨彈性調整。各免試入學名額比例分配如表1。免試入學方案總招生名額共計約27,400名，除本方案可提供14,000個名額外，台北市北星計畫將提供6,500名，台北縣新北星計畫為6,000名，基隆市自辦方案則為900名。

表1 基本區免試入學名額比例分配表 單位：%

入學管道		學校類型		公立高中		公立高職		私立高中職	
		3縣市自辦	基北區	5—10	10—20	5—10	10—20	25	至多50
免試	3縣市自辦			5—10	10—20	5—10	10—20	25	至多50
	基北區			5—10		5—10		25	

「基北區高中職擴大免試入學」方案之招生條件及成績採記方式經過多次會議研議，已凝聚初步共識，高中職各校招生條件為國中在校成績之全校排名百分比，申請公立高中者，在校成績全校排名百分比前40%；申請公立高職者，在校成績全校排名百分比前50%；私立高中職招生條件則由各校自訂。至有關成績採記範圍，台北市採計5學期七大學習領域學業成績總平均之全校排名百分比；台北縣則以四大學習領域定期評量總平均之全校排名百分比，採5學期15次定期評量成績，擇優6次計算；基隆市暫訂採計5學期七大學習領域學業成績總平均之全校排名百分比。惟因家長及教師團體反應，若採計五學期成績，學生的升學壓力較大，目前台北市及基隆市政府正研議改採三學期成績，以回應各界對國中教學正常化之期待。

目前高中職入學管道愈來愈多元化，明年基北區國中應屆畢業生可先參加各縣市自辦的免試入學方案，如未獲錄取，再參加合辦方案。除免試入學方式外，也可參加北北基聯測，依聯測成績參加申請入學或登記分發，如果成績仍不理想，後續可再參加第2次全國基測等方案。不過，由於升學制度一直改變，學生及家長，甚至教師、學校教育行政人員常不清楚各種升學制度，3縣市教育局（處）為使教師、家長及學生了解100學年度各項升學方案之最新訊息，已規劃於9月分別對學校行政人員及家長進行宣導。

「5歲幼兒免學費教育計畫」已啟動

羅天豪

為了提升台灣逐年下降的生育率，減緩「少子化現象」對各級教育所帶來的衝擊，教育部和內政部於今（2010）年8月25日共同宣布推動「5歲幼兒免學費教育計畫」（詳細內容請參照表1）。由於目前國家財政困窘，九十九學年度先於金門、連江、澎湖、蘭嶼、綠島、琉球等離島及原住民鄉鎮辦理。一〇〇學年度再擴及全台年收入新台幣110萬元以下家庭，估計受益之5歲幼兒約占75%。教育部長吳清基表示，若未來國家財政好轉，希望能取消排富條款、補助年齡放寬至3歲幼兒，讓年輕夫婦減少經濟負擔，以提高生育意願。

吳清基進一步說明，免學費計畫乃參採國民教育精神，將5歲幼兒就學視為義務教育，逐步比照國民中小學學生就學免納學費；另為減輕經濟所得較低家庭之育兒負擔，將再依家戶年所得級距，對於經濟相對弱勢幼兒加額補助其他就學費用。台北市立教育大學幼教系教授林佩蓉對該政策頗為肯定，認為該政策符合世界潮流，更是領先亞洲各國（如新加坡、南韓），蔚為一項進步的政策，但是提升幼教師資及幼教品質方面仍有很大的進步空間。

為配合「5歲幼兒免學費教育計畫」之推動，教育部除了提供免學費及弱勢加額兩項就學補助外，另提出五大配套措施，包括：建構合作園所機制、均衡並調節幼兒入園機會、鼓勵幼兒入園、提升師資及教學水平以及主動提供幼兒就學補助資訊，皆為了促使該計畫之推行能更臻周延。但是中華民國各級家長會長協會理事長李秀貞表示，國內公私立園所比例甚為懸殊（約為3：7），且私立幼教園所良莠不齊，因此她認為應廣設公立幼稚園，更希望國教向下延伸一年之政策能夠儘早實施，讓5歲幼兒接受國民義務教育。

推動「5歲幼兒免費學費教育計畫」已經讓台灣學前教育領先亞洲各國，政府相關單位應更積極解決幼教師資素質、受教環境、公私立園所數量比例不均等問題，為義務教育向下延伸一年之政策做好準備。

表1 5歲幼兒免費學費教育計畫內容一覽表

計畫目標			
1.減輕家庭育兒負擔，提高入學率。			
2.建立優質教保環境，確保幼兒受教品質。			
3.提供5歲幼兒充分就學機會			
實施階段			
	第一階段 (九十九學年度)	第二階段 (100學年度)	第三階段 (視財政而定)
對象	離島3鄉3縣、54個原住民鄉鎮市。	擴及一般地區家戶年所得新台幣110萬元以下者。	擴及一般地區家戶年所得逾新台幣110萬元者。
經費	每學期新台幣1.6億元，每學年需新台幣3.2億元，其中學費新台幣2.1億元、弱勢加額新台幣1.1億元。	1.一般地區每學期新台幣30.47億元，每年新台幣60.94億元。 2.離島原鄉、一般地區合計為新台幣64.14億元。	再增加新台幣10億元，免學費含配套措施，約新台幣80.8億元。
受惠	53% (約110,000人)，含扶幼100,000人、免費10,000人。	5歲幼兒受惠人數達75% (約154,500人)。	5歲幼兒受惠人數100% (約210,000人)
就學補助			
學費	1.公幼每學期補助新台幣7,000元，私幼補助新台幣15,000元。 2.離島、原鄉地區不排富。 3.一般地區採排富原則，家戶年所得逾新台幣110萬元，或3筆以上不動產現值逾新台幣650萬元者，只能領取每學期新台幣5,000元幼教券。		
弱勢加額	1.採排富原則，每家戶年所得新台幣700,000元以下者，並依不同級距給予補助。 2.公幼分為兩級，家戶年所得新台幣500,000元以下者，每學期補助新台幣10,000元；新台幣500,000—700,000元者補助新台幣6,000元。 3.私幼分為三級，新台幣300,000元以下者每學期補助15,000元 (等於學雜費補助新台幣30,000元)；新台幣300,000—500,000元補助新台幣10,000元；新台幣500,000—700,000元者補助新台幣5,000元。		

大學生自組評鑑委員，要求大學重視學生人權

李詠絮

台灣大學、中山大學、長庚大學、台灣師範大學、高雄師範大學等學生組成「大學學生權利調查評鑑小組」，依學生自治狀況、宿舍規範、勞動權益、性別平等狀況等27個指標，訪問學生自治組織幹部，並收集各校校規、學則等公開資訊，對國內65所大專校院進行調查。結果發現65所大學的平均分數只有54.38，有47所學校未達及格標準，其中被評「學權最優」的是中正大學82.71分，大同大學則排名墊底，僅獲21.29分。

大學學生權利調查評鑑小組召集人高師大教育系學生董泓志表示，台灣解嚴已逾20多年，然仍有42%的大學強迫男女生必修軍訓；60%學校對社團刊物實施審稿制；57%的學校在學生獎懲辦法中列有「不得舉行集會遊行」；38%學校針對鼓勵學潮或鼓動風潮有處罰條款，在在顯示大學學府還未「解嚴」。

高雄師大學生陳逸婷指出，男女宿舍管理存有差別，高達98%的大學在宿舍配置上進行性別隔離，28%的大學在宿舍管理規範中具有性別不平等現象，例如女宿有門禁、點名，男宿則沒有，此顯示校園中性別壓迫的規範仍有待革除。另外，46%的大學以「服務學習」之名，強迫學生在校內進行清掃、打雜。高師大董泓志表示，這種無償勞動不但扭曲服務學習的本意，更是對學生勞動力的剝削。

頂尖大學在此次調查中成績表現均不太理想，龍頭學府台大號稱「全國第一、世界百大」，但在教育私有化及學生勞動權益兩項指標中表現卻極差，以62.95分勉強及格，排名第13名，落後於南華、高醫大等私立學校。董泓志解釋，教育私有化指標針對學生就學成本如學費、住宿費、機車停車費等收費進行評鑑結果發現，近15年來，國立大學學費漲幅大於50%，遠高於同期之消費者物價指數20%，私立大學在10—30%之間，其中台大和成大更直逼81%，令學生難以接受。台大社會系助理教授范雲表示，評鑑結果發現台灣近15年來共有10所學校漲幅超過50%，比照大學畢業生薪資從90年間的新台幣25,000元降至目前的新台幣22,000元，台灣學生念大學的投資報酬率竟然是負數。范雲指出，教育被視為促進階級流動的重要管道，調查中卻顯現台灣教育嚴重私有化，反而更強化階級的不平等。她表示，此次由學生所做的評鑑與以往看到的大學排名不同，提供大學很多警訊，特別是當台大在自豪進入世界百大時，卻忘了教育的主體是學生，希望校方能重視這次首度由學生自發的評鑑結果，將

學生權益排名未名列十大當作警惕。

評鑑小組更反對大學實行「二一退學制度」，指出此舉將影響學生生涯規劃、性向發展，甚至限制個人學習機會，主張應廢除此制度。長庚大學學生張復舜強調，「這項訴求不是要放縱學生」，而是有些學生需打工，無法跟上一般學習進度，有些學生則有家庭或身心狀況，而暫時延誤課業，種種特殊因素導致不及格而重修，已是一大懲罰，沒必要強制退學。因此，張復舜指出，「在相信學生有自我負責態度的前提下」，應讓學生多方嘗試，找到自己的興趣；再者，「各校都有修業年限」，不致於讓學生因此怠惰而降低學習品質。

清大通識中心助理教授李天健贊同取消二一，他認為二一退學僅針對學業表現，但大學學習還包括自我探索、社會參與等，許多學生把專注力放在社團、自治組織及關心社會議題，沒必要因課業跟不上就剝奪學習權利。全國教師會諮商輔導處主任李培裕認為，學生從「學習權」出發，教育界應尊重討論，但須兼顧教學成效、家長期望等面向，與學生權利取得平衡。

學權墊底的大同大學主秘李清坤表示，尊重學生對自身權益提出看法，但仍須考量家長對於學校辦學的期待以及學生安全；台大發言人廖咸浩表示，學雜費的調漲都經過教育部核定，非校方片面決定，至於BOT宿舍價格會持續和業者溝通；成功大學主任秘書李偉賢則說，學費調漲是基於使用者付費，學生繳的錢都反映在教學品質的提升及成效上，至於宿舍費用問題，除了BOT宿舍外，學校也提供不同類型的宿舍供學生選擇。學權調查小組要求教育部應重視學生權益，重視此次調查結果，並介入大學學權水準低落之改善作為，別讓大學自主成為侵犯學權的護身符。

師培減量、專業提升——展望師資培育發展方向

周仲賢

為使師資培育資訊更臻完善，教育部廣續於今（2010）年8月24日發行《中華民國師資培育統計年報》98版，除進行高級中等以下學校師資培育各層面分項、分齡、分區、分科之現況統計，並增加儲備師資人員就業情形之分析。依1994年公布施行師資培育法培育且核證之師資人員總計156,366人，其中正式教師計83,879人，代理代課教師計13,963人，總計任教率為62.6%；師資儲備人員計58,524人，經比對公、勞保資料，其中為公務機關正式編制人員

有3,256人，任職其他行業者共計32,906人（以教育服務業14,066人最多，製造業4,150人次之）。綜上所述，已任教及任職其他行業師資人員之總就業率達85.7%，修習師資職前教育課程者亦具備任職各行業能力，可見儲備教師不等於待業人員。

其次，符應多元文化與國際教育趨勢，年報還呈現在職教師通過語言檢定情形：教師參加全民英語能力分級檢定測驗初試（聽力與閱讀能力測驗）人數為1,737人，通過人數計954人，通過率為54.9%；複試（口說與寫作能力測驗）參加人數為947人，通過人數計467人，通過率為49.3%；在增進本土語言能力部分：通過行政院客家委員會客語能力認證在職教師共計823人，其中獲中高級認證者達483人，另通過行政院原住民族委員會原住民族語言能力認證在職教師共計24人，以泰雅族語通過8人為最多。

此外，經統計九十八年度在職教師具大專學歷者占全體在職教師人數之64.9%、具碩士學歷者占32.9%、具博士學歷者則占2.2%，其中具碩、博士學歷教師比率較九十七年度（碩士學歷占26.9%，博士學歷占0.7%）提高，顯見在職教師學歷有提高趨勢。教育部表示，目前法規並未強制規範擔任高中以下學校教師必須具備碩士以上學歷，透過開設各進修班別等方式以鼓勵教師增進專業能力，然新竹教育大學前校長曾憲政指出，許多中小學教師進修希望取得碩士學歷，係考量加薪因素，部分教師攻讀的學位與任教領域根本沒有相關，對提升教學能力沒有助益，教育部應注意此現象，以確保在職進修能符應教學實際需要。

教育部表示，為因應少子女化之人口衝擊，各縣市教師需求緊縮，導致儲備師資人數相對增加，自2005年起，已逐年賡續減少師資培育數量，九十九學年度核定各師資培育大學培育名額共計8,825名，較九十三學年度核定量最高的21,805名已減量達59.53%。為進一步回應第八次全國教育會議之共識，將推動師資培育數量調控方案，進行第二階段數量規劃，並研析現行師資培育模式成效暨碩士階段培育師資之可行性，且建構教師在職進修專業成長體系，期能合理、適量培育師資，同時充實與提升教師專業素養，體現優質適量師資培育政策。

國外教育訊息

洪意雯*

本期國外教育訊息承「臺北駐大阪經濟文化辦事處（教育部）派駐人員」、「駐韓國臺北代表部文化組」、「駐泰國臺北經濟文化辦事處派駐人員」、「駐澳大利亞代表處文化組」、「駐芝加哥臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐溫哥華臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐英國臺北代表處文化組」等駐外人員提供寶貴資訊，謹此致謝。詳細資訊請參考本館「國外教育訊息全文資料庫」，網址為：<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>。

日本國立廣島大學將「和平學」列為一年級新生必修科¹

臺北駐大阪經濟文化辦事處（教育部）派駐人員
國立廣島大學（Hiroshima University）位於遭受原子彈攻擊過的城市，於2011年度開始，將「和平學」列入全校一年級新生必修科目。迄至目前為止，有數所大學開設「和平學」相關講座，但列入全校學生必修科目者仍相當罕見。國立廣島大學認為有必要傳承相關經驗，培育年青的世代思考如何維護「和平」。該校曾開設「廣島學」與「戰爭與和平研究」等選修科目，也曾有人建議，應教授其他縣市學生有關核爆與和平的相關課程，並提供學生共同討論的機會，有鑒於此，該校乃於去年秋天開始將相關課程列為必修科目。

國立廣島大學開設之科目名稱為「和平科目群」（peace subject group），全體一年級新生必須研修有關核爆、戰爭、環境、貧窮、糧食等領域之1到10餘種課程，內容包括參觀廣島和平記念資料館、採訪遭受原子彈空襲的受害者經驗等。該校通識教育中心副中心長於保幸正教授表示，此課程融合不同的觀點，期有助於學生學習「廣島學」，同時提供學生持續思考世界未來和平發展的機會。

*洪意雯整理，國立教育資料館教育資源服務中心。

¹本文出自2010年8月4日讀賣新聞；中文摘譯由臺北駐大阪經濟文化辦事處(教育部)派駐人員供稿。

南韓設立國外分校廣邀大師授課，既招外籍生亦增加國內學生海外學習機會²

駐韓國臺北代表部文化組

相信不久的將來，南韓青年在國內大學註冊後，除可在該國內大學攻讀學位，亦可前往該校之國外分校修課。

南韓教育科學技術部（Ministry of Education, Science and Technology）為使其國內大學容易在國外設立分校，8月5日宣布修法，該法案如獲國會通過，預計明年1月1日便可施行。這項新措施將有助於南韓國內大學藉著在海外設立分校而積極進行全球化，吸引不願親自來南韓任教的世界大師級教授及在外國任職的韓裔高階專家前往分校講學，並可就地招收更多當地國以及其他國籍之學生。

依南韓現行法律規定，國內大學如欲設立海外分校，須持有一定規模的不動產供該分校校園校舍使用；其次，須有100億以上韓元³（折合新台幣約2億7,074萬元）價值的固定財產；且須聘有一定名額之教授。自從1996年該法律頒行迄今，還沒有任何一所南韓大學符合在國外設立分校的條件。針對此情況，教育科學技術部草擬法律修正案，將大幅放寬應具備條件，未來，得在租賃的不動產上設立國外分校，減少所需教授人數，並降低固定財產額度；另外，該部將成立審議委員會，專責監督申請設立國外分校之國內大學的教育品質及其財務狀況。

據教育科學技術部官員稱，近年來，國內大學一再要求法令鬆綁，希望赴國外設立分校，以便將國內學生送往海外分校修習外語或一般正規課程；國外分校亦可就地招收各國學生，這不僅有助於國內學生海外學習，擴展國際視野，亦可使國內大學有機會拓展另一新事業。

南韓現在已有多所大學想設立國外分校。如，以藝術與設計系所聞名世界的弘益大學正在考慮幾個國外分校設立地點。該校發言人說：設立國外分校的第一個著眼點是對國內學生實施外語訓練；再者，該校亦正規劃將三度空間設計與極具競爭力的系所遷往海外分校，使絕少來南韓的世界級大師，得就近在該分校授課，裨益該校師生；同時使外國學生在世界其他地方亦有機會接觸南韓教育。

²本文出自2010年8月6日*The Korea Times*；中文摘譯由駐韓國臺北代表部文化組供稿。

³2010年8月24日匯率1：0.02707。

改革是必要的，但無需增加班數⁴

駐泰國臺北經濟文化辦事處派駐人員

為因應學生人數的增長，泰國曼谷市政府教育局服務區二處（Bangkok Education Service Area Office 2）同意其所屬學校班級學生人數從40增至50名。本（99）年度7年級參加中學考試（Mathayom 1）人數增長2倍以上，人數的爆增造成每班學生人數增加，致使已不足的教育資源亮起紅燈。

總理阿披習（Abhisit Vejjajiva）鼓勵更多的戶外教學活動，以改善學生的學習技能。如果增加班級人數的需求獲准，總理的阿披習希望可以讓學生除在一般課堂上課外，亦可在走廊上學習。

經研究泰國教育部於2000年至2009年所擬定教育改革方案為無效且費時與資源的政策，阿披習總理業要求相關部門官員本次擬定政策時要確保下一次嘗試不再重複過去的錯誤。故本次的教育改革計畫係納入全國各地人民的意見方才訂定的，故希望能解決教育問題，但只有時間才能提供答案。但是，通常泰國的新政策之所以會失敗，乃因為執行者缺乏對政策缺乏深入的了解及成功的意志。

澳洲正面臨美國放寬招收國際學生的嚴峻挑戰⁵

駐澳大利亞代表處文化組

近10年來，數所美國大學校院首次開始考慮增加招收國際留學生，包括一些以往從不鼓勵招收國際留學生的美國學府也開始考慮招收這類學生。

史文本科技大學（Swinburne University of Technology）負責國際及招生（international and recruitment）業務的副校長（Pro Vice Chancellor）史馬特教授（Professor Jeffrey Smart）表示，他在美國的同事也感受到美國像被喚醒的巨人，因為美國高等教育學府目前積極吸引招收國際學生而引發的連鎖反應，乃逐漸開始大量招收國際留學生。

同時，澳洲因移民政策緊縮的衝擊，反而大量減少國際留學生的招收量，反觀美國卻開始大量招生，在某種程度上，澳洲面臨國際教育產業的發展上將

⁴本文取自2010年8月6日<http://www.bangkokpost.com/life/education/186051/reforms-needed-not-bigger-classes>，中文摘譯由駐泰國臺北經濟文化辦事處派駐人員供稿。

⁵本文出自2010年7月14日*The Australian*；中文摘譯由駐澳大利亞代表處文化組供稿。

更加艱困。過去一年來，澳洲的國際教育呈現極大的混亂狀況：如留學生安全問題、私立學校無預警倒閉、澳幣大幅升值與苛刻的移民政策等。長期以來，澳洲在教育國際方成果輝煌。這些都歸因於透明化與公平性管理學生簽證的發放；此外教育條款與移民政策綁樁除壯大了澳洲國際教育產業的規模外，亦同時造成私立學校的氾濫。至今，政府相關部門才採取嚴厲措施調查造假的學校。今（2010）年因為實施新移民政策，控制學生簽證及永久居留權簽證發放數量，造成澳洲留學簽證申請量急速驟減。

美國加州大學洛杉磯分校（University of California at Los Angeles，UCLA）於2010年6月宣布，國際學生的招收比例從5%提高到20%，而加州大學柏克萊分校（University of California, Berkeley）則從5%提高到35%。雪梨大學（University of Sydney）美國研究中心（US Studies Centre）主要執行官員（Chief operating officer）加拉瑟博士（Dr Sean Gallagher）表示，澳洲將面臨美國西岸大學即將開放大量招收國際學生的威脅。

加拉瑟博士表示，美國名校增加國際學生的招收量間接受到澳洲留學生人數驟減的影響，同時澳洲吸引亞洲學生的誘因如優質教育品質、安全生活環境、合理學費及永久居留權的申請等條件正趨式微，造成國際學生的流失。加拉瑟博士進一步指出，從優質教育品質、安全生活環境、先進設備、多位傑出校友及美國文憑等面向觀之，亞洲學生將轉向美國高等學校申請入學，卻不願選擇赴澳洲留學。

暑期海外工讀、遊學事故頻傳，文化組呼籲安全至上⁶

駐芝加哥臺北經濟文化辦事處文化組

每逢暑期海外打工、遊留學旺季，也是學生意外事件發生之高峰期，美中地區七、八月間連續發生數起海外工讀糾紛及遊學外地學生遭搶事件，對同學學習及身心均造成傷害，駐芝加哥文化組特別呼籲遊/留學生、旅外學人等，慎選代辦機構、在外注意人身安全，工讀負責認真，以宣揚國家形象。

事件之一：學生參加台北某知名文教機構之海外工讀團，赴威州（Wisconsin）、俄州（Ohio）、德州（Texas）等渡假旅館及大型遊樂場工作，但雇主卻未依約雇用，工時及時薪均與合約不符，造成學生在外經濟困

⁶本文取自2010年8月6日美中新聞；中文摘譯由駐芝加哥臺北經濟文化辦事處文化供稿。

境。事件之二；某大學院校亦由台北某公司代辦學生海外暑期語言研習，學生赴伊利諾理工學院（Illinois Institute of Technology）就讀，課餘獨自搭乘地鐵出遊，受非裔青年盯梢，於地鐵站入口無人處，遭同夥3人圍毆搶奪背包，案發後雖得售票員相助報警處理，但已無濟其財物損失及身心傷害。

近年來海外工讀或語言進修業為大學暑期熱門活動，民間企業亦大量承包大學院校暑期海外英語研習團。然除代辦公司良莠不齊外，代辦公司對海外工作實情暨學習環境的安全未能深入了解，均導致學生赴海外後滋生勞資糾紛，或身陷生活困境及生命威脅之關鍵。

為避免意外事故發生，駐芝文化組特向國內學子呼籲：選擇赴海外工讀、遊學、旅行等，務必以安全考量為先；尋求代辦或仲介，務請其提供如環境民情介紹、健康醫療福利、甚至海外緊急連繫及求助資源等完整資訊，並簽訂合約以維護個人權益；此外，無論就學或工作均應負責認真，除入境問俗外，亦應避免涉足有危險或爭議之地，並投保健康保險，以備萬一；如遇急難事件，除報警、向學校單位報告外，亦可與當地文化組聯繫，遇性命攸關狀況，則務必撥打所屬辦事處緊急電話。

加拿大卑詩大學人類學博物館典藏台灣布袋戲偶⁷

駐溫哥華臺北經濟文化辦事處文化組

台灣知名布袋戲「雲州大儒俠」主角——史豔文、藏鏡人，及「霹靂布袋戲」的主角——素還真、玉傾歡等4尊布袋戲偶將永久典藏於加拿大溫哥華卑詩大學（University of British Columbia）人類學博物館，讓加拿大民眾得以親眼觀賞作工精細、神情栩栩如生的台灣布袋戲偶。這項贈送儀式是實現今（2010）年2月，總統夫人周美青以雲門榮譽團長身分至溫哥華參加冬奧藝術節，於參訪卑詩大學人類學博物館時對該館館長安東尼（Anthony Shelton）所做的承諾，希望透過台灣精緻布袋戲偶的捐贈，加強雙方文化交流。

為配合本次布袋戲偶的捐贈，應邀前往加拿大首都渥太華參加「Puppet Up」偶戲節演出的台原偶戲團，提前於8月2日到溫哥華卑詩大學人類學博物館的邁克爾·艾姆斯劇院（Michael Ames Theatre）演出一場「台灣偶戲萬花筒」（A sea of puppets），並由該團藝術總監、荷蘭籍漢學偶戲專家羅斌（Robin Erik Ruizendaal）親自解說，受到觀眾熱烈的歡迎，不但座無虛席，

⁷本文乃2010年8月3日駐溫哥華文化組編撰；中文摘譯亦由該組供稿。

還擠滿了整個劇場走道，更有人索性席地而坐。該團藝術總監羅斌向觀眾說明在台灣表演的背景可能是一座寺廟，觀眾的身旁人來人往，而且手上還可能拿著食物邊吃邊看。

精采的偶戲節目透過「台原偶戲團」偶師巧妙的舞動戲偶，讓觀眾在沒有語言隔閡下，體驗了搭配著傳統音樂的台灣布袋戲之美。表演結束後，藝術總監羅斌還特別開放戲台，讓觀眾直接瞭解後台的背景，以及如何操作布袋戲偶，充分讓觀眾與台灣布袋戲互動交流。

英國教育成就與教育不平等的現象⁸

駐英國臺北代表處文化組

隨著全球工業化及科技的進展，國與國之間的界線已逐漸模糊，世界的經濟結構猶如一個巨大的共生體，生活在這世紀的人民必須具備能因應環境快速變化的技能，良好的教育因此扮演重要的角色。本文源自經濟合作暨發展組織（The Organization for Economic Cooperation and Development）一份報告中的部分內容，英國2007年經濟調查與研究（Economic survey of the United Kingdom 2007）旨在檢討當前英國的教育問題，並提供英國政府建言，以幫助政府改善英國教育品質，並提升英國人民的素質與能力，來面對未來國際化的需求。

一、英格蘭教育系統當前面臨的問題

（一）國民完成中等教育的比例低（Secondary school completion is relatively low）：在一些跨國的研究發現，相較於諸多其他先進國家（如：美國、日本、芬蘭、加拿大等），英國人民完成中等教育的比例偏低，因此也造成英國兒童在國際上如學生基礎素養國際研究計畫（Programme for international student assessment, PISA）之認知及學業表現僅達到平均表現而未能脫穎而出。

（二）成人的語文表現不佳（Adult literacy is relatively poor）：在一項國際成人語文能力調查（The international adult literacy survey, IALS）中，

⁸本文出自2010年8月10日Anne-Marie Brook, Raising education achievement and breaking the cycle of inequality in the United Kingdom, Economics Department Working papers No. 633, 中文摘譯由駐英國臺北代表處文化組供稿。

英國國民的表現竟然落後平均成績，這結果反應，英國國民在面對新環境改變時，需要更多的適應時間。

（三）學生基礎素養明顯落後於最佳表現（PISA results fall behind those of the best performers）：根據研究報導，英國15歲兒童的一般學科表現（如：語文、數學、科學）比芬蘭兒童（各項評比平均第一名者）要來得差。

（四）不同社會階層間的流動率低（Intergenerational social mobility is low）：無論在哪個國家，個人社經背景與教育程度有極大相關，透過良好的教育，生活水平較差的人就有機會能夠改善其生活品質。然而在英國境內的調查卻發現，不同社會階層間的流動率低，此暗示英國社會存在某些教育或社會的不均等。

（五）初等教育未能顯著提升孩童的閱讀能力（Primary school reading performance is showing no sign of improvement）。

二、普及教育和改善平等政策

為提升英國教育品質並改善上述問題，有專家提出下列建議：

（一）加強早期兒童教育（Direct additional resources to early childhood education）：研究顯示，高品質的學前早期教育可以增進孩童未來的學業表現及父母的教養技巧，對於新移民後代及低社經地位的家庭尤其受惠。

（二）減少以考試或目標為導向的教育方式，多注意弱勢學生的教育（Reduce focus on testing and targets and put more focus on supporting weak students and schools）：學科表現測驗的目的應用以衡量兒童的學習成效，並非比較。學校應著重在弱勢兒童的教育，因此才能減少國家未來協助他們的成本。

（三）鼓勵優良教師到貧困校區服務（Improve incentives for good teachers to go to poor schools）：因為這是可以改善弱勢學生教育的方法。

（四）提高預算（Better allocate spending to address inequities）：政府必須提高教育預算，以達成可能的改善策略。

書類資料

傅雅蘭*

本期介紹《跨越三世紀——臺北百年老校追憶》與《成就每一個孩子：從芬蘭到臺北，陳之華的教育觀察筆記》等二書，提供相關教育人員參考。《跨越三世紀——臺北百年老校追憶》係臺北市教育局期盼市民大眾了解本市或自己社區內的學校歷史所集結編纂而成者。讀者可透過該書略窺各校百年發展的沿革、滄桑與成就。至於《成就每一個孩子：從芬蘭到臺北，陳之華的教育觀察筆記》一書，是作者以親身經驗比較芬蘭和臺灣的教育，並對照芬蘭在師資養成、政府支援及社會機制上所做的努力，期盼可為臺灣教育帶來省思的空間。茲簡述內容如下，以饗讀者。

書名：	跨越三世紀——臺北百年老校追憶
發行人：	吳清山
編者：	臺北市教育局
主編：	臺北市立教育大學
出版日期：	2009年四月
G P N：	1009801042
I S B N：	978-986-01-8376-4

內容摘要：

我國建國將屆百年，政府陸續籌備、舉辦各種慶祝活動，以迎接建國滿一世紀歡慶時刻的來臨。在教育園地裏，也以教育百年的變化，來顯揚我國百年教育的進步。

臺北市轄內近十多年來，許多學校陸續舉辦歡慶建校100週年的校慶活動，這些百年老校均有彌足珍貴的校史史料、校刊、出版品或其他文物等，臺北市教育局彙編出版此書不僅記錄了臺北市現代教育歷史，也記錄各級學校發展沿革。本書蒐集自1895年至1910年間創校的臺北市立教育大學、中山女子高級中學、成淵高級中學、建國高級中學、第一女子高級中學、士林國民小

* 傅雅蘭整理，國立教育資料館資料組

學、大龍國民小學、老松國民小學、景美國民小學、東門國民小學、太平國民小學、松山國民小學、北投國民小學、社子國民小學、木柵國民小學、內湖國民小學、南門國民小學、中正國民小學及國立臺北教育大學附設實驗國民小學等19所學校，涵括了高等、中等及初等教育學程，從中可以略窺各校百年發展的沿革滄桑與成就梗概。

為了便於讀者閱讀與檢索，本書將19所學校依設立的年代先後順序排列，在體例格式上，各校依學校概況、學校簡史、特色故事及大事紀四大部分敘寫，並綴以校園景觀與教學活動等古今昔日的珍貴照片，兼顧知識性、可讀性與趣味。惟限於篇幅，無法讓各校校史完整呈現，若對各校校史有興趣，可至教育局教育資料典藏館參閱詳細史料。此外，本館徵集全園百年學校紀念特刊並建置「百年老校」網站，以不同時期、校園歷史、校園活動等分類整理編排文獻資料，提供民眾不受地域、時空限制，一探百年學校的堂奧，歡迎讀者在閱讀本書後，也能延伸上網瀏覽使用本館「百年老校」網站，一同回味學校創建之記憶。本館網址為：<http://www.nioerar.edu.tw>。

書名：	成就每一個孩子：從芬蘭到臺北，陳之華的教育觀察筆記
作者：	陳之華
編者：	殷允芃
主編：	何琦瑜
出版者：	天下雜誌
出版日期：	2010年六月
I S B N：	978-986-241-166-7

內容摘要：

作者陳之華旅居芬蘭6年，透過對芬蘭教育的第一手體認、觀察、研究與訪談，先後出版《沒有資優班，珍視每個孩子的芬蘭教育》及《每個孩子都是第一名，芬蘭教育給臺灣父母的45堂必修課》兩本書。回國後，到處都有人問作者芬蘭教育的特色在哪裡？她總肯定的說：「以孩子為中心。」的確，不論政府、學校、教師、家長都以孩子的需求為最優先，協助孩子培養一生受用、帶著走的能力，永遠幫孩子留一扇機會之窗，就是芬蘭教育成為世界第一的祕訣所在。

教師的訓練與養成、教師的尊嚴、專業、視野、寬容、耐心與同理心等，除了是教育界的重要關注點外，更成為社會關切的主題。本書作者花了不少篇幅介紹芬蘭的教師培育與工會組織的發展等公共議題，這些皆將深遠影響孩童及未來新生代子孫的教育與發展。此外，對於國內近來少子化問題日趨嚴重，以及有關公務員的考評制度，作者也提出值得省思的可行建議。

本書較大特色為字裡行間穿插我們已熟悉的學校、教室與親師交流的場景，在對照芬蘭師資養成、政府支援及社會機制所做努力後下，作者由衷期盼伏案寫下一篇篇觀察心得，可為臺灣教育大環境帶來更多提醒——即臺灣應回歸教育最初的本質及對於人的關懷。

非書資料

周素吽*

本館影音資源近28,000筆，為全國最豐富影音教學媒體典藏之寶庫。上開影音資源旨在提升教師教學效能及改善學生學習成果，歡迎讀者登入本館網站（網址：<http://www.nioerar.edu.tw>）多加利用。

為有效推廣及鼓勵全國教師運用本館教學媒體資源，教育資源服務中心教學媒體資料區特別規劃「外縣市教學媒體『宅急便』免費遞送到校借閱服務」，並掛載於本館「教學多媒體隨選視訊」（MOD）系統，供大眾利用網路免費點播觀看，歡迎民眾善用本館豐富資源。如有疑問，請洽本館服務專線：（02）23569828，或E-mail：sue326@mail.nioerar.edu.tw。

本期刊載本館歷年全國教師自製媒體競賽得獎作品系列，暨報導此系列各領域流通借閱熱門推薦；共計25單元，茲簡介主要內容如下，以饗讀者：

本期報導得獎作品借閱流通之熱門影片，推薦內容有：「師資培育——視覺思維創意教學設計、校園運動系列——柑園教師的自轉運動……」、「國語文領域——千年之約——我和孔子不見不散：修辭篇、風與草的對話、神氣活現的古文……」、「自然領域——玩弄視覺的把戲、生生不息——生態池、月亮的臉偷偷在改變……」、「藝術領域——浪漫的藝術歌曲、多媒體音樂教室教學、彩繪樹梢的精靈……」等領域，摘要敘述如后：

一、師資培育系列

（一）視覺思維創意教學設計

本影片以拍攝典範教師之教學實境，包括「數學建模、物理探究、科學本質、實習教師與輔導教師之合作和商科心智構圖」，透過師資培育課程培育，將視覺思維策略撰寫成腳本，安排中小學教學現場及演員、大學教學現場及演員，進行拍攝，將教學知識影像化，做為師培生上課教材。培養師培生表徵教學內容的能力、教案轉化與視覺傳達能力。

（二）校園運動系列——柑園教師的自轉運動

* 周素吽，國立教育資料館教育資源服務中心

本片介紹創意教學之教與學，怎樣才能有良好的互動，一直是許多教師努力追求的目標，如何運用創意的教法，讓孩子們能有效地學習，大部分教師從自身的養成教育到實際的教學經驗中指導孩子，但最關心、也最需要增能的部份，選擇用教育為切入社區營造精神，貫徹在學校的運作上，提供教師們有更多元的思考空間，看似平凡的教學課程，背後卻有著教師們的付出。

（三）多媒體音樂教室教學

培養學生人文素養，養成藝術鑑賞的品味與能力，進而培養國民高尚情操與人文精神，提供學生音樂家的認知與音樂發展史的學習媒體，可邊看邊學並了解國內外音樂發展詳細之理論架構。

（四）斷翼的天使——妞妞

綽號妞妞的同學，在大學時發生嚴重車禍失去寶貴的右手，但是樂觀、進取的她並未因失去右手自怨自艾，身為教育工作者，她反而盡心盡力在教育上，不僅平日對於學生的教導十分用心，假日更參加童軍團盡心盡力面對小孩，教育小孩。她的樂觀、勇敢總是感染著身旁的每一個人。影片內容可作為師資培育、心理輔導教學教材參考之選擇。

（五）營火之光協同式野外主題探索綜合活動創意教學設計

第一單元針對教學情境、教師專業、協調合作、資源配合四向度評估，參與教師對於協同教學持正向積極的看法，肯定協同教學可發揮協力合作，具有共同分擔的功能，以及發揮教師的團隊教育力量。第二單元為過年主題統整活動，在整個過年的教學活動中，跟傳統教學不同的地方有：第一，以觀察操作代替死記背誦；第二，強調體驗學習；第三，遊戲化與活動化；第四啟發創意思考。

二、國語文系列

（一）千年之約——我和孔子不見不散：修辭篇

修辭法是研究如何調整語文表意的一種方法，要更加透徹了解這個學問學習的方法是先確實的瞭解各項法則後，再透過不斷的練習，方能在閱讀他人文章或聆聽別人說話時精確的瞭解他人所要表達的意思。

（二）風與草的對話

課程中藉動人的簡報〈蘋果樹〉和〈為你守護的背影〉柔軟孩子的心，一一朗讀媽媽信中滿滿的愛，讓小草接受春風的吹拂，好好享受一頓豐富的心

靈饗宴。最後，引導孩子帶著滿滿的感動回一封信給媽媽，讓「風」與「草」在母親節時作一次美麗的對話。

（三）神氣活現的古文

本片內容詮釋出行文貴在求得神氣，但文章中的神氣抽象難求，須從聲音節奏聲韻見出端倪，為使學生明瞭文章神氣的抽象意涵，教師研發數位影音教材，具體標示文句的節奏與聲律，分析朗誦節拍，呈現朗讀的聲腔節奏，並帶領學生擊拍，掌握文氣節奏，體會擊節合誦之集體宣讀的氣勢，且更能瞭解其抽象意義。

（四）中國文字的故事

該單元教學目標為認識中國文字的源流及發展，透過欣賞中國文字的故事，進而體會中國文字的趣味，透過分組實作的過程，引發學生學習興趣，藉由認識六書造字原理，增強學生識字能力，在與學生共同欣賞作品的過程中提升孩子對中國文字的熱愛。

（五）寫作玩國

該單元以動畫「七隻小羊」引起學習動機，並以「牛刀小試」的測驗，開始探索感官的閱讀與寫作活動；以「閱讀童話」裡的五個童話故事增加閱讀的廣度，並以形成性測驗，隨時檢視學生對視覺、聽覺、味覺、嗅覺、觸覺和認知；以「遊樂園」和「填詞遊戲」進行閱讀測驗和寫作的練習，並以「海底探險」遊戲增加情意的陶冶。

（六）毛毛語文遊戲室

該單元教學對象為國小中年級學生，亦可在家中做親子互動的學習。教學目標為能操作電腦軟體做成語的練習與遊戲，結合電腦科技，提高學生語文與資訊互動學習和應用的能力，透過電腦畫面，運用聯想法辨認出正確的成語，從電腦遊戲中了解成語的意義，並學習成語的用法。

（七）給我報報

內容運用多媒體設計，將報紙的製作流程、新聞寫作特色、乃至報紙版面的介紹，提供學生們完整的概念。此外，並設計多元學習活動，從報紙出發開發學生不同的能力。該單元期待小兵立大功，讓區區的報紙發揮最大功能，培養學生帶得走的能力。

三、自然系列領域

(一) 藍海少年 (The ocean)

本單元介紹海洋生態、環境保護、環保意識之相關課題；想到海，我們總是構畫出蔚藍大海與清朗藍天那種海天一色的遼闊美。但隨著時代不停快速的變遷，海洋漸漸被遺忘，如果將海洋當作自己的領土、自己的家園，或許我們會去關心我們的環境問題。隨著本片的觀賞帶我們投入藍不可見底的深海中心，探詢生命最初的秘密。或許可期待有朝一日人類也許能在海洋深處生活。

(二) 生生不息——生態池

「風」與「水」是台南縣雙春國小的名產，古早人云：「靠啥！吃啥！」利用現有環境資源，結合教育部永續校園計畫，將「汲水風車」與「生態池」做聯結，利用不耗能的風力帶動汲水風車，將校園廢水帶動循環，經過生態池的過濾，廢水變淨水，這樣的過程充滿環境教育的意義，更能彰顯珍惜資源的教育價值。

(三) 月亮的臉偷偷在改變

透過動畫了解月相的形成、月相與時間方位的關係，透過完成學習，使學生了解月亮與我們的生活息息相關，能由月相的變化欣賞自然界和諧啟發人文思想。

(四) 沙灘上的提琴手

該影片呈現招潮蟹擬人化與小朋友活潑逗趣的對話，影片內容介紹三種在雙春海濱常見的招潮蟹的特殊行為、居住環境、特殊洞口、擬糞等特徵，讓中年級學生對於招潮蟹有基本的認識與了解。

(五) 輪迴的生命——蠶的一生

昆蟲是世界上種類和數量最多的動物，也是日常生活中最常接觸到的小動物，而且因為牠們的體型小、生命週期短、容易接觸和飼養，所以常成為學生認識動物和觀察生命成長過程的理想對象，其中可愛的蠶更博得許多學生的嘉愛。本教學媒體藉由飼養蠶的完整過程，從中學習一種關於蠶的基本知識，並且透過測驗再度強化所學的概念，是一項既有趣又富有教育意義的活動。

(六) 種子的旅行

植物開花結果的目的是為了傳宗接代，所以植物為了適應不同的環境，會發展出不同的傳播機制。所有的植物都有一套傳送自己種子的有效方法，來增加它們生存的機會與競爭能力，所以種子有許多的旅行方式。

(七) 食蟲植物田野觀察報告

食蟲植物是植物界中非常特殊的一群，高中生物課本中雖提到食蟲植物的名稱，但除了生態角色的界定外，對於食蟲植物的捕蟲機制與相關構造、種類都未說明。本教學媒體針對現行教材不足處詳細補充，涵蓋食蟲植物的各項相關資訊，使學生能夠深入了解食蟲植物的捕蟲機制、世界分布情形與在台灣的狀況。

（八）玩弄視覺的把戲

該內容以多媒體應用方式，圖像為主並佐以說明，學生可自行操作學習，亦可由教師引導，配合課程進度教學，課程內容取材策略以舊經驗產生矛盾及不合理情況，再利用媒體播放特性，立即換頁所造成的視覺暫留動畫效果，可引起同學學習興趣，並可引導學生進行進一步的探討，甚至自行進行創作。

（九）發現植物之美

以校園中的植物素材介紹植物的基本特性、演化及命名等基本生物學知識，並進一步以植物各器官深入介紹構造及功能，讓同學了解植物如何利用根、莖、葉、花、果實及種子等器官協調成一個有機體，完成生存及繁衍的重責大任，最後藉著校園植物的探尋，引發同學認識、欣賞校園植物之美。

四、藝術領域

（一）浪漫的藝術歌曲

該內容介紹浪漫時期的藝術歌曲，將西洋音樂史做縱向統整介紹，除演唱並吹奏藝術歌曲外，還分辨伴奏與標題的關係，且透過各項評量評比學生表現，提供教學上的資料及建議，更介紹作者學習音樂的心路歷程。

（二）聽見色彩的聲音

該內容秉持藝術源於生活的理念，結合視覺藝術、音樂，探討音樂與視覺藝術中點、線、面的關聯性與應用，作為教學設計的出發點，讓學生能明瞭音樂與繪畫創作自然法則中具有美學的同構性，並且能融入生活應用當中。

（三）與音樂有約

該單元主要內容包括認識音名與唱名、音符與休止符、發展演唱能力的表現、認識直笛的歷史及其家族、認識音樂藝術活動的種類、認識音樂藝術活動的場所及參加禮節。

（四）聽！誰在唱歌

本教材雖介紹動物狂歡節中的〈水族館〉與〈公雞與母雞〉，但組曲中還

有許多可以讓同學們體驗欣賞的音樂，因此，製作者將整個樂曲分析後，特別把組曲劃分為動物的叫聲、動作、形態及作者帶有戲謔意味的樂曲等部分，進行完整的介紹，希望學生們對音樂能產生興趣。

（五）膠彩世界見繽紛

本片屬多元化藝術教育功能、藝術欣賞、視覺藝術、美術教育。膠彩畫是以膠繪彩的繪畫，最早出現於春秋戰國和西漢的帛畫，在唐、宋時達到最高峰，而後逐漸沒落。之後，隨大化革新傳入日本，持續發展而成為其國粹，並隨著日治而傳至台灣，再造第二高峰。本單元的設計自膠彩畫的歷史源流至瞭解工具、欣賞台灣現代膠彩畫，協助學生理解各項藝術本質的不同，並從中獲得觀賞畫作的方法與樂趣。

（六）彩繪樹梢的精靈

本片內容從情意、認知、技能三方面探討，規劃不同的內容表現方式，進而引導學習者多元智慧與藝術人文的啟發。全片經營藝術水墨風格，希望學習者一進入本單元即融入藝文的情境中，以寧靜曠遠的心情享受一次藝術之旅。

（七）奧妙的色彩

本作品的特色在於提供初學色彩的學生一系列完整易懂的色彩相關知識，也提供教師授課內容手冊，教師可依照自己的教學速度授課，配合悠揚的背景音樂，進行一場心情放鬆的藝術之旅。

五、各種領域——特殊教育系列

（一）快樂，你在哪裡？

本片藉由一位學生撰寫作文的過程中，尋找「快樂是什麼？」和「快樂又在哪裡？」回想起國小六年生涯學習的點點滴滴，經由探索平凡生活中不同面向與型式的小快樂，體驗到學習、惜福、夢想與感恩，進而發覺原來快樂就在身邊。

（二）琴場之犢

學琴之路對清閔（綽號白鱗）來說是快樂的，但他很實際，自知並非音樂神童，又有視覺障礙，更需要加強練習。大學畢業後，在不想成為家庭的負擔，更不想成為盲人職場唯一的宿命，所以不去做按摩工作，反而甄選進入有給職的愛盲樂團、街頭藝人。除此之外，他一有空還做社區志工，讓盲人不再只是需要人家幫助，還可幫助其他明眼人。

（三）小翅膀

影片內容闡述一個大人對孩子誤解的故事，也是一個因為愛著彼此，而讓幾乎造成的遺憾得到化解的故事。內容概要如下：八歲的宥宥，天真的信任著她所飼養的小鴿子，可以成為傳信鴿。然而在爸爸的眼中，只覺得宥宥貪玩，對養鴿子這件事抱持著反對；但在宥宥心中，養鴿子是為了更接近喜愛小鳥的爸爸，希望在爸爸身上可以得到更多關懷與陪伴的時間。

（四）無憾

本片敘述失智症的發展就像倒帶人生，病情越重，患者的心智和外顯行為愈發後退，照顧者很難面對昔日的嚴父慈母竟退化到如襁褓嬰兒，時時對著旁人流露無助眼神……如何在患者清醒的片刻，掌握住與他們的緊密互動，替彼此留下最真摯的祝福，以免遺憾，成為照護重度失智患者的大課題。

（五）幸福就在當下

本片主在敘述失智症容易被人所忽視，尤其老年人的輕度失智，以為只是正常現象，不了解其嚴重性的情況下，只做了調整生活模式的心理準備，經過專家認定，此乃一種病症，不宜忽視之。

（六）禮物

懼怕陽光的男孩孤單的活在自己的世界，雖然渴望與人接觸，卻沒有勇氣跨出界線。他雖想與花精靈交朋友，卻始終沒有建立良好關係。直到他發現花精靈生命力正消逝，卻找不到幫助精靈的方法，他很不想失去花精靈這個朋友，卻認為自己沒有足夠的勇氣面對可怕的太陽？他內心煎熬著：該選擇放棄拯救花精靈的性命？還是可以成功將花精靈帶回屬於花的世界去？