

陳伯璋

最高學歷

國立臺師範大學教育博士、美國密蘇里大學與英國倫敦大學博士後研究

主要著作

潛在課程研究、教育研究方法的新取向、開放教育、社會正義與教育、新世紀課程改革的省思與挑戰、新世紀教育發展的回顧與前瞻，及學校本位經營的理念與實務等共10餘本。

簡介

陳伯璋教授為國家教育研究院前籌備處主任(2008-2010年)，曾任臺灣師範大學教授、花蓮教育大學校長、淡江大學教育學院院長、臺南大學講座教授等擔任重要學術職務，也是臺灣「潛在課程」研究之先驅、「課程美學」提倡之推手、「理念學校」概念引入之關鍵人物，關注另類學校、特色學校，跳脫學校現有型態與升學導向思維，為教育改革增添更多的理論基礎，係臺灣近三十年教育改革的重要倡議者與先行者。

因體認到教育制度與環境的重要性，進而參與「教改」，讓教育理想從理念走向實踐，在擔任本院籌備處主任任內為協助國家教育研究院正式成立，更是盡心盡力、排除萬難，終於促成「國家教育研究院」組織法通過而能正式運作，開啟我國教育研究長久的基石；並帶領中小學課程發展之相關基礎研究，奠定十二年國教課綱研修的基礎。

李文富 主編

國家教育研究院課程與教學研究中心主任

# 課程研究與教育改革實踐

紀念陳伯璋教授論文集



## 課程研究與教育改革實踐

紀念陳伯璋教授論文集

國家教育研究院

為懷念及紀念陳伯璋教授離世三週年，由陳伯璋教授的指導門生、服務過的學校或單位的同仁，從陳伯璋教授最為熟悉及稱道的課程研究與教育改革實踐這兩大面向，撰寫相關的研究或論述專文共計10篇集結成書，以表達對陳伯璋教授在課程研究與教育改革實踐相關方面的研究、論述、倡議與實踐帶給我輩的啟迪感念及對臺灣教育影響的敬意。

陳伯璋教授曾任國家教育研究院籌備處主任，在他任內終於完成拖延十一年之籌備工作，完成國家教育研究院法制化工作；同時也是在他的任內將原先的國中小學基礎研究延伸至K-12課程體系研究，奠定後來十二年國民基本教育課程綱要研發的重要基礎。這本紀念陳伯璋教授論文集由國家教育研究院出版格外具有意義。

國家教育研究院  
National Academy for Educational Research



# 課程研究與 教育改革實踐

—— 紀念陳伯璋教授論文集

主編：李文富



# 序

陳伯璋教授，曾任臺灣師範大學教育系教授、花蓮教育大學校長、淡江大學教育學院院長、國家教育研究院籌備處主任……等職位，於 108 年離世自今已近三年。

為懷念及紀念陳伯璋教授離世三週年，做為陳伯璋教授的指導門生，我和薛曉華共同發起，邀請幾位陳伯璋教授的門生、服務過的學校或單位的同仁，從陳伯璋教授最為人熟悉及稱道的課程研究與教育改革實踐這兩大面向，撰寫相關的研究或論述專文，表達對陳伯璋教授在課程研究與教育改革實踐相關方面的研究、論述、倡議與實踐帶給我輩的啟迪感念及對臺灣教育影響的敬意。

本書共收錄十篇文章，大致可歸納兩個大面向：首先是課程學理與課程實踐，課程理論是陳伯璋教授最重要的學術表現與影響，其中最重要的就是潛在課程理論、批判取向的課程理論、課程美學以及核心素養做為課程組織的研究與倡議。這部分本書收錄四篇文章：分別是鍾鴻銘教授所寫的〈課程批評〉；蔡明學副研究員、林惠珠校長、孫台育校長及黃秀雯博士共筆撰寫的〈從課程中看見偏鄉漁村之美——敘說陳伯璋教授倡議在課程對於學校發展的影響力〉；張盈堃副教授撰寫〈批判導向的課程美學論述與實踐：重要概念的討論〉；及蔡清田教授撰寫的〈核心素養課程研究的回顧與展望〉。

其次是教育改革。陳伯璋教授希望通過教育改革，讓教育能成就每位學生，建立公平與正義的開放社會；因此，他對教育的關懷是全面且多元，除了大家所熟悉的中小學課程改革之外，對通識教育、原住民教育改革，及對高等教育改革同樣付出相當的心力與貢獻。例如：陳伯璋教授在擔任花蓮師

範學院院長期間，成立全國第一個多元文化教育研究所，也曾擔任中華民國原住民教育學會理事長；另外陳伯璋教授在淡江大學期間一手催生高等教育研究中心，並於之後成立高等教育研究所。這部分本書收錄六篇專文，包括：黃漢昌教授撰寫的〈疫情下的全球公民教育：回顧與前瞻〉；陳淑敏教授撰寫的〈大學校院發展跨文化素養的要義與教學內涵〉；薛曉華副教授，則是從知識轉型的角度析論：〈知識轉型：大學知識論述形成的時代情境脈絡分析及未來「共體／整體論」大學的展望〉；陳麒助理教授與周水珍教授聯合撰寫的〈沉浸式族語教學幼兒園族語教保員角色之探討〉；周惠民副研究員的〈原住民族知識課程的發展與應用——以阿美族傳統竹筏為例〉；以及本書最後一篇李文富，即本人撰寫的〈生存與承認的焦慮：教育改革的社會存有論分析〉。

上述十篇，有些論文是為本專書特別書寫的新作，有些是過去論文改寫，但共通點是這十篇論文的主題皆指涉了陳伯璋教授在學術研究與教育實踐面向的旨趣。作者們也在每篇文章開頭有一小段故事，敘說受陳伯璋教授啟迪的因緣或關係。

陳伯璋教授曾任國家教育研究院籌備處主任，在他任內終於完成拖延十一年之籌備工作，完成國家教育研究院法制化工作；同時，也是在他的任內將原先的國中小學基礎研究，延伸至 K-12 課程體系研究，奠定後來十二年國民基本教育課程綱要研發的重要基礎。因上述，這本紀念陳伯璋教授論文集由國家教育研究院出版，自是格外有其意義。

李文富 謹識

國家教育研究院課程及教學研究中心主任

2021 年 6 月 17 日

# 目次

序 李文富	II
課程批評 鍾鴻銘	02
壹、前言	03
貳、何謂課程批評	04
參、課程批評的方法論來源	07
肆、課程批評的過程或面向	12
伍、批評與回應	16
陸、結論	18
參考文獻	20
從課程中看見偏鄉漁村之美—敘說陳伯璋教授倡議之潛在課程對於 學校發展的影響力 蔡明學、林惠珠、孫台育、黃秀雯	26
壹、前言	27
貳、校本課程與潛在課程的內涵	27
參、個案學校介紹	31
肆、看見偏鄉漁村之美：筆下的南方澳	36
伍、分析與回應—潛在課程派典之運用	40
陸、代結語—後現代潛在課程的兼容與並蓄	42
參考文獻	43
批判導向的課程美學論述與實踐：重要概念的討論 張盈堃	46
壹、課程與美學探究的歷史梗概	48
貳、課程美學的主流理論：Eisner 的論點	50
參、批判導向美學探究的三大要素：	
美學向度、扎根美學與對身體規訓的解放美學	53
肆、批判美學的行動：受壓迫者劇場與行動劇場	57
伍、朝向批判行動取向的課程美學	59




參考文獻 .....	63
<b>核心素養課程研究的回顧與展望 蔡清田 .....</b>	<b>66</b>
壹、前言 .....	67
貳、界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究 .....	68
參、中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向研究 ..	73
肆、K-12 中小學一貫課程綱要核心素養與各領域連貫體系研究 .....	74
伍、K-12 一貫課程綱要各教育階段核心素養與各領域課程統整研究 .....	76
陸、十二年國民基本教育課程發展指引草案擬議研究 .....	77
柒、十二年國民基本教育課程綱要研修 .....	78
捌、結語 .....	80
參考文獻 .....	82
<b>疫情下的全球公民教育：回顧與前瞻 黃漢昌 .....</b>	<b>86</b>
壹、前言 .....	88
貳、新冠疫情與全球公民教育 .....	88
參、討論 .....	100
肆、結論 .....	101
參考文獻 .....	102
<b>大專校院發展跨文化素養的要義與教學內涵 陳淑敏 .....</b>	<b>106</b>
壹、研究背景與問題意識 .....	107
貳、全球化脈絡下跨文化素養之要義 .....	109
參、大專校院落實跨文化素養之責任 .....	113
肆、跨文化素養之教學內涵 .....	116
伍、結語 .....	120
參考文獻 .....	122

<b>知識轉型：大學知識論述形成的時代情境脈絡分析及 未來「共體／整體論」大學的展望 薛曉華</b>	<b>130</b>
壹、前言 .....	132
貳、知識轉型相關論述與大學的時代情境脈絡 .....	133
參、古代大學與中世紀大學：形而上學知識型與神學知識型 .....	135
肆、現代科學知識型與現代大學圖像：14、15 世紀至 20 世紀七〇年代 知識的歷史社會情境 .....	139
伍、晚期現代性（late modernity）、後現代（postmodern）知識型： 20 世紀七〇年代後知識的歷史社會情境與大學學科特性 .....	147
陸、當前的全球時代、新興知識觀與未來大學展望： 共體性／整體論的大學 .....	155
柒、結語 .....	161
參考文獻 .....	163
<b>沉浸式族語教學幼兒園族語教保員角色之探討 陳麒、周水珍</b>	<b>168</b>
壹、前言 .....	169
貳、沉浸式教學的基本概念 .....	170
參、族語向下扎根——沉浸式族語教學幼兒園的發展 .....	174
肆、族語教保員角色之探討 .....	177
伍、結語 .....	186
參考文獻 .....	189
<b>原住民族知識課程的發展與應用——以阿美族傳統竹筏為例 周惠民</b>	<b>196</b>
壹、研究源起 .....	197
貳、文獻評析 .....	197
參、研究結果 .....	204
肆、結論 .....	221

參考文獻 .....	223
<b>生存與承認的焦慮：教育改革的社會存有論分析 李文富</b> .....	228
壹、陷入圍城的教育改革 .....	229
貳、問題背後的問題 .....	230
參、探索的方法－社會存有論的提出 .....	234
肆、教育意味著什麼？教育做為一種社會存有的中介 .....	237
伍、教育改革的社會存有論詮釋 .....	238
陸、寬容的理解與存在的勇氣 .....	240
參考文獻 .....	242





1986年某日，服役休假至高雄地下街閒逛時，陳師的《潛在課程研究》甫出版未久，翻閱後，認為頗值得深入閱讀，遂加購置。1992年筆者考入師大教育研究所，因個人興趣在於理論分析，遂從陳師的著作入手，尋找值得進一步探究的主題。除《潛在課程研究》外，亦再行購買陳師的《教育思想與教育研究》、《課程研究與教育革新》、《意識型態與教育》等著作。美國課程再概念化運動是陳師的專長領域，受前述著作的影響，於是決定跟隨陳師的腳步，以再概念化運動的課程思想作為研究主題。至於指導教授，該領域之國內權威學者陳師自是不二人選。

2001年筆者復考進師大教育研究所博士班。此年適逢陳師自花蓮師範學校校長任期屆滿，返回師大教育研究所執教。由於決定繼續在課程再概念化運動思想領域耕耘，遂決定與陳師再續師生情緣，商請其指導我的博士論文，且獲陳師應允。在陳師指導的門生中，碩士論文與博士論文皆由其指導者應該不多，而我有幸成為其中一位。

「課程即美學文本」是美國課程再概念化運動倡導者亟欲開闢的一塊課程園地，在國內陳師亦積極倡導課程美學。是以，筆者撰寫〈課程批評〉乙文，以表達陳師的指導與提攜之恩，並回應陳師對課程美學的提倡。



鍾鴻銘

# 課程批評

|| 鍾鴻銘 國立宜蘭大學通識教育中心教授

## 摘要

本文旨在探討課程批評的意義、方法論來源、面向，以及支持與反對的意見。本文首先解析課程批評的意義，次則分析課程批評的方法論來源。作為一種課程研究與評鑑的方法，課程批評的方法論主要採擷自文學批評與藝術批評。課程批評主要包含描述、解釋、評鑑或規範，以及取題四個面向。文末則是探討反對者對於課程批評的批評，以及支持者的回應。

關鍵字：課程批評、教育批評、美學批評、教科書研究、課程評鑑

## 壹、前言

Huebner (1966) 在其討論課程語言的文章中，認為吾人在描述教育現象時，過於依賴技術的、科學的、政治的語言；相對的，美學的、倫理的語言則受到忽視。約莫同時，Macdonald (1967) 亦主張課程研究過於偏重技術理性 (technological rationality)，故力主以美學理性 (aesthetic rationality) 導正之。Huebner 與 Macdonald 兩人的呼籲獲得部分課程研究者的回響，主張在科學性的課程研究之餘，亦不應對美學的課程研究有所偏廢。此一回響在 1970 年代蔚為一股潮流，形成課程再概念化運動的重要論述之一。課程再概念化運動主張視課程為有待詮釋的文本，且因詮釋角度的不同而形成不同的文本觀，而課程即美學文本即為其中之一（鍾鴻銘，2008，2011；Pinar et al., 1995）。1970 年代 Eisner 成為美學文本觀的主要倡導者，其所揭櫫之「教育批評」或「美學批評」的課程探究形式，在其本人及多位弟子的倡導下，已是課程探究及評鑑的主要形式之一（Vallance, 1991）。

Willis (1978) 以為，教育批評之歷史堪稱與教育同等古老。任何人觀諸教育過程、教育事件或課程材料，並對其所觀察之內容形成意見，即可說是在進行教育批評。進步主義教育運動開拓先鋒之一的 J. M. Rice，在 19 世紀末曾至美國各地參觀學校教育，並將其參觀心得發表於《論壇》（The Forum）雜誌，其挖掘美國教育之弊端從而興起教育改革風潮，足堪作為教育批評的典型代表（鍾鴻銘，2005）。作為一種較正式之課程研究及評鑑方法，教育批評乃興起於 1960 年代，課程再概念化運動的早期參與者 Mann (1968-1969) 所發表之〈課程批評〉（Curriculum criticism），是為近代教育批評之濫觴（Ross, 1984; Willis, 1978）。然如 Willis (1978) 所言，Mann 雖使課程批評乙詞開始流傳，但 1970 年其最積極的倡導者厥為 Eisner。作為一種質性的探究或評鑑形式，教育批評因與課程再概念化運動具有連結的關係，故 Willis (1981) 將其稱之為再概念化的課程評鑑方式。

周珮儀與鄭明長 (2008) 曾探討多種教科書的研究方法論，而教育批評亦屬其中之一。課程批評乃教育批評在課程上的應用，是以，課程批評堪稱「是教育批評與評鑑的一個主要分支」（Willis, 1978, p. 10）。教科書或

課程材料乃為課程物件（curriculum object），自可運用課程批評加以探究之（Munby, 1979; Vallance, 1975, 1976, 1977, 1991）。儘管正負評價不一，教科書確實在課程及教育過程中居於重要地位。Gordy 與 Pritchard（1995, p. 196）即曾指出：「課程傳播給兒童的一個主要方式是透過學校教科書」。Eisner（1987, p. 11）亦認為：「教科書及其夥伴工作簿，提供課程的中心使得許多所教授之事物得以環繞其旋轉。」而且：

教科書提供給教師及學生某種安全感：它規劃出教師及學生所欲採取的旅程，使人知曉其將依循之物，以及其目標在何處。

有鑑於教科書的重要性，對其進行研究實屬必要。蓋研究對象之界定、研究程序之進行，以及研究的結論與成果，往往因採行的研究方法及方法論而有差異。本文之目的即在介紹課程批評的研究方法論，以供教科書研究者參考。

## 貳、何謂課程批評

由於課程批評乃是教育批評的下位概念，本文首先探究教育批評的意義。在詢問何謂教育批評時？McCutcheon（1982, p. 171）曾嘗試做如下解釋：

何謂教育批評？其既為一過程又是一結果。其為一過程，在此過程中批評者觀察、懷疑、思索、解釋與批評現象，並且透過語言將此經驗提供給閱聽之人。其為一產品，在此產品中，批評是對經驗到之現象所為之帶有重要解釋與評價的闡釋性描述，其能帶來理解，以及在批評者與閱聽者間同理心的同一。

就其目標而言，McCutcheon（1979, p. 5）以為：

教育批評之目的乃是界定、解釋與評價教育材料與情境的性質，以及課程與教學發生的性質。

是以，若將教育批評用以批評課程時，即屬課程批評。就課程批評的意義而言，Oram（1983, p. 7）認為課程批評是：

尋求以藝術家的洞識而非活體解剖者的工具探究課程，如是的課程評價取向帶有一種隱含的前題，即課程可視之為一種藝術，或是一種藝術客體。

是以，吾人可謂課程批評基本上是建基在兩個假設。首先，課程可以視之為一種文學或藝術客體；其次，藝術及文學批評的概念及方法能施用於課程或課程過程，俾便對其有更深一層的理解（Gibson, 1981, p. 190）。Ross（1984, p. 47）在其〈課程批評導論〉（An introduction to curriculum criticism）一文中則指出：

課程批評是一種研究教育材料與情境之多學門的研究取向。批評結合並調適社會人類學與美學批評之資訊收集與報導技術，以便能幫助他人更充分地覺知與理解教育現象。課程批評家的功能，就如同文學或藝術批評家，是描述所研究現象之重要的性質，解釋存在於各性質間關係的意義，並對現象的重要性及價值提出合理的判斷。

Werner（1980, p. 143）指出，批評的希臘字根為 *krisis*，此字意謂著判斷，而且是與根部有所連結之根本的判斷；易言之，根本的批評乃是對某事物之根源或是基礎的判斷。衍而生之，批評者乃進行根本判斷之人，而批評既可以指稱一種系統分析之方法或過程，亦可以指稱判斷之最終成果，或是其公開之描述。Eisner（1994）則是認為，在使用批評時，有兩點需加以強調：其一，批評是一種經驗性的工作，就經驗一詞的拉丁字根 *empiricus* 而言，其本意乃是「對著經驗開放」；其次，任何事物皆可以成為批評的對象，而批評的目的在於闡明事物的特質，以便對批評之對象進行評價。準是言之，課程批評是經驗的，它必需立基於批評者對於課程的實際經驗之上（Menzies, 1981, p. 13）；而且，批評並不必然意謂著否定性的批判。Vallance（1977, p. 90）即曾指出：

批評……並不意謂著「發現錯誤」。批評……是藝術作品的知覺、分析、解釋與描述——一種檢視、討論與達成理解。

對 McCutcheon (1979, p. 6) 而言，批評之目的在於幫助大眾睿智性地理解、評價甚至愉悅地投身於批評對象之中，易言之，「批評家即是存在於藝術作品與觀察者間催化的代理人」。作為一個過程，批評具有引領他人理解及評價批評對象的作用。作為一個成果，一份好的批評必須幫助閱聽人看到更多在沒有受惠於批評的狀況下更多的事物。是以，Eisner (1976, p. 141, 1994, p. 213, 2006, p. 16) 和 McCutcheon (1979, p. 6) 率皆引述 J. Dewey 於《藝術即經驗》(Art as experience) 的一句話：「批評的功能是藝術作品知覺的再教育。」

在教育領域中，有批判教育學者援引新馬克斯主義等理論，檢視並批判教科書中含藏的性別、種族、階級等意識型態 (Apple & Christian-Smith, 1991)。雖說課程批評或教育批評與彼等同樣重視批評，但其間仍有差異，McCutcheon (1982, p. 171) 即曾指出：

就某些方式而言，教育批評與批判科學有所關聯。在兩種探究形式中，當研究者在蒐集證據、解釋它們並批判現象以進行研究之時，皆利用彼等之理論及價值的立場。批判科學依賴的是來自社會科學的知識論，而教育批評依賴的則是來自藝術與社會科學的知識論。此兩種探究形式其不同之處在於：教育批評者關心的是將現象轉譯成令人產生聯想的散文體 (evocative prose)，以助長在聽眾端能有互為主體的理解。另一較大之差異在於：批判科學採用馬克斯主義／新馬克斯主義的架構，而教育批評家則援引來自歷史之各種適切的理論、價值與知識現時之場景以作為其架構。就方法論而言，斯二者或許相平行，但就知識論及意識型態而言則彼此不同。

總而言之，課程批評乃是對課程進行批評。教科書、教師的教學指引與學生作業簿等課程材料乃是課程的重要成分，吾人自可對其進行批評。就課程與教科書之關係而言，Ballér (1991, p. 138) 以為，首先可將課程視為學校系統內某一學科領域的教學內容，其乃是在教育考量的基礎上所為之選擇，且是根據某些特殊的原則加以組織成主題與結構。其次，或可將課程視為教



育當局所認可之正式的課程綱要，其所表達之教與學之目標、科目、課程表、材料，與意圖之學習結果等所構成之全盤計畫。相對的，教科書則是某一學科領域的教學媒介或是教學手冊，其乃為「技術過程」的成果。教科書不僅確立並解釋課程內容，同時以適合於教與學的方式進行結構與組織。至於課程與教科書的關係，Ballér 認為應視一國之國情、教育宗旨、課程政策，以及課程綱要與教科書認可與編寫的程序而定。

## 參、課程批評的方法論來源

課程批評的方法論基礎並非源自自然科學，而是來自人文學科領域的文學與藝術，此乃因對課程批評的提倡者而言，彼此具有相似性。Willis（1975, p. 4）即謂：

許多課程領域之問題與人文學科之問題大部分皆為相同之問題，因為兩個領域皆聚焦於類似的材料領域，應用相同的原則及方法型態，而且兩者都必需使自身屈從於類似之批判的自我檢視的型態。

職是之故，課程批評的支持者將課程與文學作品與藝術作品進行類比，是以，課程批評的方法論基礎乃建立在兩種隱喻之上。其一為課程批評即文學批評；其二是課程批評即藝術鑑賞與批評。前者乃由 Mann、Willis 等人所建立；後者則由 Eisner 及其門生 Barone、McCutcheon、Vallance 等人所論證。茲分述之。

### 一、課程批評即文學批評

Mann（1968-1969, p. 2）認為：

就像是小說，課程可以擁有故事，擁有表面上旨在表徵生活的一套事實。……。視課程為一文學物件，首先意謂著將其想成是從一可能性的領域的一組選擇。

而且：「課程……是影響人的一種形式，且課程中意義的揭露乃是影響力特性的一種揭露。」（p. 12）由此觀之，Mann 以為課程如同文學作品，

課程批評在於選擇性地揭露其中的意義。Mann 以 M. Schorer 的文學批評為例，認為批評可以：

既不聚焦於作者的身世，亦可不聚焦於作品對閱讀者所產生之效應，而是堅定地聚焦於文學作品本身。其批評的功能是揭露客體中的意義，它尋求幫助觀看者接近，甚或接觸或進入客體之中，去很好地認知其意義。（p.3）

對於將課程類比為文學客體，Westbury（1970, p. 247）以為：

此一類比是引人入勝的，因其包含課程評鑑的諸多問題：需要判斷，規準的問題，以及將高度總體的規準應用至特定文學客體的方法。

Willis（1975）認為其師 Mann 的主張，若從文學批評角度言，屬於「新批評」（new criticism）學派。新批評學派主張批評者應忽視作者寫作的意圖等因素，而將焦點專注於文學作品本身。將此類推至課程批評，則課程批評者應專注於課程或教科書本身。Willis 認為此種課程批評形式焦點過於狹隘，而主張課程批評應有更多的焦點。Willis（1975, pp. 9-10）指出：

假使課程領域能從文學批評的發展與方法論汲取知識，則課程批評最終不是採取相同的，便是類似的焦點型態。除「作品」之外，傳統上文學批評家所選取之材料以作為其方法論環繞之中心，可以將其描述為「作者」、「世界」與「觀眾」，……。

就作者而言，課程物件往往是集體的產物，彼等結合形成「作者」。Willis 認為對作者的研究，應將焦點放在課程作者的哲學、意圖、動機、人格，這些人所扮演的角色與這些角色彼此間的關係等，Willis 以為：D. Walker 所提出之「課程發展的寫實模式」（A naturalistic model for curriculum developmen），即是評估作者創作課程物件時所含帶之觀點、假定與原則的一種描述模式。就「世界」而言，所應探究的是作者所述之內容與外在世界契合之程度。以課程物件而言，即是將焦點放在資料內容是否正確表徵外在世界，探討教科書是否減少對弱勢團體的刻板印象即歸屬此類。就「觀眾」而言，課程批評

關注的是學生對課程物件的反應。但 Willis 指出，不應著重於反應的一致性及正確性，卻應重視學生的美學反應及反應的複雜性。

Werner (1980) 亦曾提出編輯批評 (editorial criticism) 的課程分析概念。此種課程分析法乃聚焦於前述四種焦點中的「作者」。Werner (1980, p. 144) 指出：

編輯批評是藉由探求作品之創建過程，檢視其作者（或發展者）安排其各個組成部分以形成一整體時所可能取得之資源及觀點，而嘗試闡明此一作品。分析之單元乃課程文件（學生及教師材料），而非其可能實際產生或結構出的課堂經驗。當檢視一份文件之時，編輯批評者聚焦於作者——聚焦於他或她之利用或操控材料以表達其觀點。其特定之興趣是文件之各個組成部分及其來源是如何被編輯，而賦予最終文件其統一的解釋。此等興趣幫助課程批評者及發展者瞭解：有時可能是多麼分殊的較小單元，透過作者此一塑造成果之創造性的角色，而被修改與連結在一起。是以，編輯批評本質上是編輯觀點的描述與判斷，透過這些編輯觀點，資料來源被編輯成文件。（p. 144）

除上述諸人之外，Kelly 亦曾將文學批評與課程批評進行類比。Kelly (1975) 的聚點在於語言，故其提出課程修辭 (a rhetoric for curriculum) 的概念，希望作為課程批評者參考之用。Kelly 指出，課程修辭此詞指的是源自文學批評的一組概念，其可應用課程批評。課程修辭的作用有二：其一，這些概念乃文學批評較為常用的概念，彼等可作為討論與思考課程的基礎。其二，彼等可作為探究課程評鑑方法及態度時的基礎。Kelly 提出的課程修辭主要有四個：隱喻、觀點 (point of view)、情節 (plot) 與主題 (theme)。

## 二、課程批評即藝術鑑賞與批評

Gray (1981, p. 345) 曾指出：

課程批評此一概念至少在 1969 年當 John S. Mann 創用此詞時即已肇生。……。Eisner 的鑑賞觀念與質性評鑑歸屬此一傳統，且

Eisner 在論證此一另類的課程評鑑取向上，乃是最堅持不懈且最直言表達之人。

自提出之後，作為藝術本位的教育研究方式，Eisner 的教育批評已被廣泛應用至教育的各個領域，如教室觀察、師資評估、方案評鑑，「除此之外，教育批評業已被用以評估課程材料與教育軟件。」（Flinders & Eisner, 2000, p. 196）Eisner（2010; Barone, 2010）自幼即有藝術天分，且對藝術學有專精，其教育批評可說是藝術理論在評鑑與研究上的應用。Eisner（1972, p. 585）認為欲成為一批評者，必需具備兩種技能。首先，他必需發展高度細緻的視覺感受力，也就是說他必需能夠看見構成作品整體的各種元素及其間的交互作用。其次，他必需能夠將其知覺轉譯成語言，使那些較不具備此項知覺能力者能看見這些品質，或是可能忽視的各種面向。Eisner 將第一種工作稱之為鑑賞，第二種工作稱之為批評。Eisner（2006, p. 11）以為，「鑑賞是關於品評的藝術，批評則是關於揭露的藝術。」Eisner（1976, p. 141）進一步指出：

鑑賞是私人的，但批評是公開的。鑑賞者僅須對其所遭遇的事物進行品評，但是批評者藉由運用批評揭露的藝術使這些性質活潑生動。有效的批評須要運用鑑賞，但是鑑賞並不須要運用批評。

Barone（1991, p. 429）在詮釋其師的理念時曾指出：

鑑賞指的是評價教育現象中之精細及重要性質的能力。批評則是揭露這些評價的手段，它通常是以批評論文的形式為之。

易言之，教育批評乃將個人鑑賞所得透過公開的方式與他人分享。但是欲將鑑賞所得轉譯成語言以便與他人分享，仍須有一定的轉譯能力。Eisner（1972, p. 586）指出：

至為明確的是，吾人的論述並不如吾人的感受力般分化。吾人所體驗者總是比吾人所能描述者來得多。是以，批評者所必需做的並非是嘗試去口語的複製視覺、戲劇的、音樂的作品，而是透過詩性語言的使用，提出彼等的轉譯。批評者所採用之載體是暗示、明喻，以及隱喻。

Eisner 的門生 Vanllance (1975, 1976, 1977, 1991) 認為之所以可以運用藝術批評的角度來研究課程或課程材料，乃因藝術作品與課程或課程材料具有諸多雷同性。其一，課程與藝術作品皆為人類建構出之人工創造物；其二，兩者皆為創作者與閱讀者之間溝通的工具；其三，兩者皆是將創作者的知識轉化成閱讀者可以親近的形式；其四，兩者皆為問題解決過程的產物，也就是藝術工作不斷面臨與解決形式與表達的問題之過程，與課程編製者決定課程的形式與內容的過程有其相似之處；其五，兩者之意義皆有賴於閱讀者與作品之遭逢，兩者皆提供一情境請求閱讀者做出回應；其六，兩者皆為閱讀者的經驗提出一套「括弧」(bracket) 或界限；兩者皆從總體的經驗領域中做出選擇，並以某種方式組織與結構化對該經驗之知覺；其七，兩者皆可置諸歷史與型態變革的傳統之中；任何的課程或藝術作品皆可能被更為現代或嶄新的型態所取代。易言之，兩者皆可以是革命性的或是取代性的；第八，兩者皆歡迎批評與評估。

即便是將教育或課程批評類比於藝術批評，其間仍可進一步做出區分。Vallance (1977) 即曾指出，若只是針對課程材料或教科書進行靜態批評，則可將其類比於畫作批評，若是針對使用中的課程材料或課程物件其「表演」進行批評，則可將其類比為舞蹈或戲劇的批評。植基於類似觀點，故有學者將課程批評或教育批評與戲劇批評進行類比 (Gehrke, 1981; Larson, 1994)。Barone (1991) 則是借用生物學的隱喻將教育批評劃分成兩個範疇：玻璃器內 (in vitro) 或試管的批評範疇，以及活的有機體 (in vivo) 或生動的 (in life) 批評範疇。前者是批評者在不考慮其在教育事件中運作及使用的狀況下，對計畫藍圖、教科書與各種課程材料，以及學校物理環境等課程現象進行批評。靜態批評或玻璃器內的批評乃專注於教科書內容的批評，其固然有助於教科書品質的提升，但教科書在實際的現場中如何演現，亦有其研究與批評之必要。

## 肆、課程批評的過程或面向

Smith（1968）將批評的活動分成彼此間有著相互重疊的四個主要階段：描述、分析、解釋、評鑑。McCutcheon（1976, 1979）認為揭露或批評的過程可劃分為描述、解釋與評價三個階段。Willis（1981）則是將批評的過程劃分成觀察、描述、解釋、判斷（或評價）四個階段。而 Eisner（1991, 1994）則是認為教育批評乃由四個面向所構成：描述、解釋、評價、取題（thematic）。Ross（1984）則是將課程批評的方法概分為資料蒐集的方法與書寫批評兩個範疇，教科書亦屬課程批評時應加蒐集的教育人工製品。而書寫批評則包含描述、解釋與評價三種活動。此外，Flinders 與 Eisner（2000）亦曾將教育批評劃分為四個探究面向，分別為描述探究、解釋探究、規範探究，以及取題探究。綜合而言，課程批評大致有如下的面向：

### 一、描述

「『描述』是批評者對其所遭遇之事物，為閱讀者所從事之喚起式的再創造。」（Willis, 1981, p. 187）。是以，解釋可以重建閱聽者的經驗，想像性地掌握經驗所涉及之事物（McCutcheon, 1976, p. 40）。Vallance（1977, 1991）曾提出六種描述的技術，以供吾人參考。

- （一）選擇性的強調：任何描述都無法窮盡作品的所有品質，故選擇出顯著之品質實為描述之重要步驟。Mann（1968-1969）亦認為，對課程批評而言，選擇是無可避免的，其從本體論的觀點出發指出：

視課程為一文學課程客體，首先意謂著是將其想成是從一可能性的普遍範圍中的一套選擇。體現某些複雜觀念之陳述，最好透過 Goethe 簡潔的觀察加以鑽研，此即「藝術存在於限制之中」。此要點已為許多人所指陳，即原初未加工的生命是無形式的、渾沌的，而且是無意義的，直至作為藝術家之人（man-the-artist）藉由束縛它才創造出意義。（p. 2）



- (二) 明喻與隱喻：Vallance 以為，透過明喻與隱喻的使用，也就是將作品的品質與其他事物的品質加以連結，有助於批評者創造各種的意象。其次，明喻與隱喻亦有助於將創作者的視野與吾人自身經驗的重要特徵產生連結。再者，明喻與隱喻亦有助於揭露作品各成分間的關聯性。最後，明喻與隱喻的使用亦有助於閱讀者對作品的親近。
- (三) 隨機的比較：所謂隨機的比較即批評者附帶地將研究之作品比較性地參照其他作品，以突顯其某些品質。
- (四) 暗含的技術：指批評者從創作者所採技術的觀點，來描述作品的品質。
- (五) 暗含的運動：指批評者使用動作動詞來描述靜態之表像。但過猶不及，如過度使用恐招人非議。
- (六) 冗長的形容詞：此指的是修飾詞語的使用，雖說過度濫用冗贅的形容詞容易招人詬病，但有時亦能產生重要的效果，因為其能使讀者留連於單一的細節。雖說一般研究並不重視質性的細節，但課程批評鼓勵研究者觀注這些質性的細節。

Vallance (1977) 以為，由於描述之資料乃後續判斷之基礎，是以，為了讓判斷能令人覺得合理，描述之內容應捕捉研究對象最普遍及最顯著之品質。

## 二、解釋

「『解釋』是對所遭遇到之事物其意義的揭露」(Willis, 1981, p. 187)。誠如 Flinders 和 Eisner (2000, p. 201) 所言：

批評者不僅「感知」(sense) 世界，彼等亦「賦予」(make sense) 其意義。當其批評之時，與其描述性陳述不可分離的是，有關事物意義為何或是當事件發生之時，其所具有之觀點及理解。

職是之故，描述之時同時亦是在解釋，兩者並非可明確區分的兩個階段。

McCutcheon (1979) 曾根據 R. Welleck 的作法，將解釋區分為內部解釋與外部解釋。Welleck 將關注於一件作品的研究稱之為內部批評 (intrinsic criticism)，關注於作品與社會、與藝術家人格的心理面向，以及歷史的關聯性的研究稱之為外部批評 (extrinsic criticism)。據此，McCutcheon 認為，當批評者將相關事件形成一型態 (patterning)，且當其在思考事件的社會意義時，即屬內部解釋；而當批評者將教育脈絡中特殊事例或型態與社會科學的理論、歷史事件、現時的教育或社會場景，以及教育原理相關連時，即是外部解釋。誠如 Oliveira (1995, p. 482) 所言：

在任何脈絡中，教科書的品質，為諸如教科書設計、教育研究等內部因素所塑造，同時亦為諸如市場、及政治遊說等外部因素所塑造。

是以，對教科書研究而言，內部解釋與外部解釋皆有其重要性。不久之後，McCutcheon (1981) 進一步區分出三種的解釋型態：其一，藉由說明各分立現象彼此間的關聯性來形成型態；其二，透過「厚實的描述」(thick description) 解釋社會意義；其三，將情境的特殊因素連結至外部的考量因素。前兩者屬於內部解釋，後者則屬外部解釋。

### 三、評價或規範

評價與前述的描述與解釋亦具有關聯性，因為：

描述與解釋形成評價的材料，蓋這些形成判斷的材料—描述與解釋—因不同脈絡而異，恰如 Dewey 所言：「判斷將因喚起它們的具體材料而有不同。」(McCutcheon, 1979, p. 12)

其次：「教育乃規範性的事業，其目的不僅在於改變學生，同時亦在提升其生活。」(Eisner, 1991, p. 98)，是以，與一般人類學者對研究對象僅是描述而不賦予價值不同，課程批評者在批評時需賦予對象價值，其原因在於課程批評有一終極目標——即改善教育過程。對教科書批評而言，即是判斷教科書之良窳，以作為改進及選擇之參考。由於教育批評的評價面向，源自於教

育乃一規範性的工作，是故 Flinders 與 Eisner（2000）將此面向稱之為規範的面向，其關注的是批評者在批評的工作所含帶的價值面向。

這些價值在引導探究的表意及闡釋的面向上扮演積極的角色。難以避免的是，研究者所處理與所問之問題乃彼等視之為重要者的一種反應。（p. 202）

此外，在評價的面向中，批評者需對其所描述或解釋的經驗，評估其教育意義及重要性。蓋在進行判斷時，批評者必然有據以評判經驗的教育規準，此一教育規準乃以批評者的知識為基礎，其中最重要的是歷史及教育哲學。教育史的知識旨在作為比較時的脈絡，而教育哲學則可作為價值判斷的理論基礎。除此而外，學校的實務亦不可或缺（Eisner, 1994; Koetting, 1988）。

#### 四、取題

取題的問題，Flinders 與 Eisner（2000; Eisner, 1994）有較多的探討。所謂取題是：

致力於從特定案例的研究中，摘取出某些一般原理、發現、教訓與雷同之處。……。這些主題乃立基於歸納邏輯的形式之上。亦即每一特定案例乃某事物之案例。其不僅自身有所顯現，其型態與屬性亦為相同型態之其他案例所共同擁有。職是之故，吾人能夠透過一「自然類化」（naturalistic generalization）的過程，將吾人所習得者應用至其他情境之中。（Flinders & Eisner, 2000, p. 204）

Eisner（1994）以為取題的作用主要有二。其一，其旨在使讀者能快速掌握重點。其二，其具有自然情境下的類化作用，也就是這些提取的特徵能夠引導吾人快速地對其他類似案例有所知覺。Eisner 指出，雖說沒有兩個研究對象的狀況是完全同一的，但是從一研究對象所提取的重要特徵，可能與其他研究對象的特徵具有某種關聯性。職是之故，主題的確認不僅有助於總結整個課程批評工作的重點，它同時使吾人能夠將批評當作初步理解其他批評對象的一種方式。

綜括而言，課程的描述面向首先是植基於辨認力，也就是批評者注意到細微但卻重要之處的能力，其次則是植基於表徵的形式，透過表徵，私人的行動得以轉變為公開的形式。解釋的面向則體現於批評者用以說明作品中的意義及屬性的概念架構。規範面向則是對於作品的評估。取題的面向則是批評者從特定研究中提取出一般的理解、意向或是經驗教訓（Flinders & Eisner, 2000, pp. 206-207）。儘管批評的過程包含上述面向，但在寫書的批評則可能有不同的側重點。第一種側重點的區分方式，乃以前述批評的面向加以劃分，例如可側重於描述，亦可側重於解釋或評價。第二種側重點的區分方式，則是以文學手段作為劃分方式。例如，以主題為分析單元，或是從誰的觀點的角度進行區分。第三種劃分側重點的方式是以美學的面向、個人的面向，或是政治的面向三種範疇進行區分（Ross, 1984）。

## 伍、批評與回應

課程批評一如其他的研究方法論，固然有人為文支持，但對其抱持異議者亦有之。Gibson（1981）即曾專文批評課程批評的缺失。Gibson 認為課程批評的缺點主要有三項：其一，課程是一件藝術或文學作品的假設；其二是有關其文學批評的假設；第三則是其實務的問題。Gibson 認為課程難以等同藝術或文學作品。Gibson 認為固然課程與文學作品一樣有其「寫就性」（writtendownness），但課程有其「行動」的面向。小說等文學作品，它提供更多想像的機會，但課程要求的則是實際的參與，且在想像力之外，它包含許多儀式性的、習慣性的成分。再者，兩者的目的有所不同，文學缺乏課程活動中之教育性的目的。就文學批評與課程批評間關係而言，Gibson 認為課程批評者過於誇大個人知識的重要性及其倫理意義；其次，文學批評具有眾多流派，但 Mann 卻僅取一瓢飲，也就是僅從新批評汲取理論資源；再者，對於語言與其所述對象間的關係，課程批評者亦未多加關注。至於課程批評的實際問題則包括過度自我中心或自戀，以及由此而生之無所不知的判斷，誇大的語言型態，以及判斷的客觀性等問題。

Gibson 的批評不久即獲得 Oram 的回應。概括而言，Oram（1983）認為課程批評者並非視課程「是」藝術作品，而是將藝術當作一種隱喻，是以，課程「即」藝術作品或文學作品與課程批評「即」藝術批評或文學作品，僅是一種類推關係而非等同關係。Oram 認為整體而言，以藝術或文學作品的觀點看待課程，的確能使吾人獲得許多新的洞見。對於客觀性的問題，Oram 亦有其特殊的見解。其以為：

吾人能從課程批評者所獲得的並非客觀性而是洞察力；並非提供無所爭辯之「發現」的能力，而是吾人可能未遽注意卻可揭露事物之洞見。（p. 12）

研究結果流於主觀的問題，的確是課程批評最容易招到的批評（Alexander, 1989; Phillips, 1987）。對於此一問題，辯解最力者當屬 Eisner。Eisner 指出，與量化研究者一樣，彼等同樣重視研究的效度與嚴謹性的問題。但是彼等所追求之面向卻有不同。對於如何判斷一份課程批評的可信性，Flinders 與 Eisner（2000, p. 205）指出：

在吾等眼中，研究者從上帝之膝觀看世界，以便確實知曉一個人的知覺與理解鏡映現實的原初版本，此乃絕無可能之事。研究者所訴說與所處理者，總是交互作用的結果，其首先以觀察的概念架構與方法為中介，次則以研究報導的表徵形式為中介。基於此種理由，吾等並不從教育批評中尋找某種本體的客觀性之形式。相反的，吾人追求的是合理的聲稱及確證的合理性（warranted plausibilities）。以 Stephen Toulmin 之言證之，吾人所追求的是周全的信念而非確實的真理。

Eisner（1991, 1994）提出三種策略或規準以確保批評的可信性。第一是結構的確證（structural corroboration），第二是共識效度（consensual validation），第三則是參照的適切（referential adequacy）。Eisner（1991, p. 110）以為，「結構的確證就像是三角校正的過程，是透過用彼此交互關聯的各種資料型態來支持或否定事物狀態之解釋與評價的一種手段。」在指稱共識效度時，

Flinders 與 Eisner (2000, p. 205) 指出：「此一效度係藉由批評者與既定領域中其他有識之士分享其作品而建立。」例如，研究者請共同領域但未與其共同研究的學者，閱讀並評論其課程批評是否與其研究經驗一致，但重點在於型態特徵而非描述之細節。至於參照的適切指的是一份批評應能使讀者經驗到批評者所指稱之批評對象所具有的品質。一份符合參照之適切的批評，不僅能擴大讀者的理解，同時亦能引領讀者做進一步的觀察 (Flinders & Eisner, 2000)。對於上述三項規準，Alexander (2003, p.13) 曾有過解釋如下：

第一項策略（結構的確證）詢問故事是否被編織在一起，其問題不在於正確性而是在於藝術的整體論（artistic holism），其尋求理解批評者對作品的解讀是否呈現為一整全的整體。第二項策略（共識效度）如同三角測量的概念，思考描述的資料是否是從一群觀點中獲得確認。第三種策略（參照的適切）探求其所援引自象徵與主題的資料，是否確實出現於作品之中。適切性詢問為批評者所重建的整體，是否是全新的創造，抑或事實上它是捕捉問題中之作品的某些面向，而容許吾人以嶄新的觀點看待它。

此外，Werner (1980) 對其所提出之編輯批評的課程分析法，亦曾提出測試效度的三條原則。第一條原則是批評者必需使其方法論架構及目的清晰而明白；第二條原則是公開對話；第三條原則是批評需對更佳地理解課程有所裨益，也就是批評者必需實現其幫助吾人揭露課程潛在之基礎及其對學校實踐之意涵等主張。

## 陸、結論

1960、1970 年代的課程再概念化運動旨在工學的課程探究方式外，另覓其他的替代方案，課程批評即為其中之一。如同其他諸多研究方法論，課程批評雖非教科書專屬的研究方法論，然因教科書乃課程的重要元素，自可適用於教科書研究。Vallance (1975) 即曾用課程批評的方法對包含教科書在內的社會科課程材料進行批評。而且，恰如 Ross (1984) 所言，課程批評既是



一種評鑑方法亦是一種研究方法，是以，課程批評既可作為教科書評鑑之用，亦可作為教科書研究之用。

就其定義而言，課程批評既是對課程進行批評的過程，亦是批評工作的成果。課程批評的目的旨在協助讀者理解與評價課程物件的意義。是以，課程批評者可以是轉譯者，其旨在引導他人理解課程物件。其次，課程批評者亦可以是仲裁者，其職責在於協助讀者判斷課程物件的價值（Vallance, 1988）。課程批評的方法論基礎主要源自人文學科，彼等以為，課程實務工作除具科學特性之外，同時亦具藝術特性。其採擷之理論來源主要有二，其一為文學批評，其二為藝術批評。前者將課程類比為文學作品，且將課程批評類推為文學批評，課程批評的工作成了意義揭露的工作。後者則是將課程類比為藝術作品，將課程批評類推為藝術批評。儘管援引之資源稍有殊異，但兩者具有諸多的共性。課程物件、文學作品、藝術作品同為深富意義的人工製品，對其進行批評，即是著重於揭露此類人工製品中的意義。如同文學批評時可聚焦於不同的焦點，課程批評亦可關注於課程物件本身、作者、外在環境，以及讀者的反應。如同藝術批評對靜態批評及動態批評的劃分，課程批評可專注於課程物件靜態內容的批評，亦可嘗試對課程文件實際演現的過程進行批評。

就批評的過程而言，其大致含蓋四個面向，也就是描述、解釋、評鑑與取題。不同的研究法各有其側重的面向，但也因此亦有其輕忽的面向，課程批評亦不例外。課程批評將課程視為文學作品或藝術作品，將課程批評視為文學批評或藝術批評。有學者認為彼此間屬性不同，進行類推實欠妥當。但支持者以為，如同早期課程研究者將課程研究與工業管理或工廠模式進行類比般，其焦點不應置諸彼此間有多少雷同性，而是其是否能引發吾人新的研究思維。其次，課程批評乃於量化研究與評鑑的反動氛圍中被提出，就屬性言，係屬質性研究與評鑑之一環，故研究的主觀性亦是其常被質疑之處。對此，課程批評者提出「共識效度」、「結構的確證」、「參照的適切」三項規準，以供課程批評者依循之用。

## 參考文獻

- 周珮儀、鄭明長（2008）。教科書研究方法論之探究。*課程與教學季刊*，11（1），193-222。https://doi.org/10.6384/CIQ.200801.0193
- 鍾鴻銘（2005）。美國課程改革的歷史辯證。*課程與教學季刊*，8（4），1-18。https://doi.org/10.6384/CIQ.200510.0001
- 鍾鴻銘（2008）。課程研究：從再概念化到後再概念化及國際化。*臺灣教育社會學研究*，8（2），1-45。http://www.edubook.com.tw/OAtw/File/PDf/56045.pdf
- 鍾鴻銘（2011）。美學知識論與課程研究。載於陳伯璋（主編），*課程美學（初版，頁 77-101）*。五南。
- Alexander, H. A. (1986). Eisner's aesthetic theory of evaluation. *Educational Theory*, 36(3), 259-270. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1986.00259.x
- Alexander, H. A. (1989). Criticism and curriculum: Between Phillips and Eisner. *Curriculum Inquiry*, 19(1), 67-70. https://doi.org/10.1080/03626784.1989.11075315
- Alexander, H. A. (2003). Aesthetic inquiry in education: Community, transcendence, and the meaning of pedagogy. *The Journal of Aesthetic Education*, 37(2), 1-18. https://doi.org/10.1353/jae.2003.0010
- Alexander, R. R. (1983). Teacher as Shaman: An educational criticism. *Studies in Art Education*, 25(1), 48-57. https://doi.org/10.2307/1320270
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (Eds.) (1991). *The politics of textbooks*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315021089
- Ballér, E. (1991). The impact of textbooks. In *The international encyclopedia of curriculum* (1st ed., pp.138-139). Pergamon.
- Barone, T. E. (1991). Educational connoisseurship and criticism. In *The international encyclopedia of curriculum* (1st ed., pp.429-432). Pergamon.


- Barone, T. E. (2010). Eisner, Elliot. In *Encyclopedia of Curriculum Study* (pp. 327). SAGE.
- Eisner, E. W. (1972). Emerging models for educational evaluation. *The School Review*, 80(4), 573-590. <https://www.jstor.org/stable/1084178>
- Eisner, E. W. (1976). Educational connoisseurship and criticism: Their form and functions in educational evaluation. *The Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), 135-150. <https://doi.org/10.2307/3332067>
- Eisner, E. W. (1987). Why the textbook influences curriculum. *Curriculum Review*, 26(3), 11-13.
- Eisner, E. W. (1988). The primacy of experience and the politics of method. *Educational Researcher*, 17(5), 15-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X017005015>
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Macmillan.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Macmillan.
- Eisner, E. W. (2006). Does arts-based research have a future? *Studies in Art Education*, 48(1), 9-18. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650496>
- Flinders, D. J. & Eisner, E. W. (2000). Educational criticism as a form of qualitative inquiry. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models* (pp. 195-207). Kluwer.
- Gehrke, N. J. & Bravmann, S. (1981, April 13-17). *The application of dramatic criticism to curriculum evaluation* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, CA, United States.
- Gibson, R. (1981). Curriculum criticism: Misconceived theory, ill-advised practice. *Cambridge Journal of Education*, 11(3), 190-210. <https://doi.org/10.1080/0305764810110303>

- Gordy, L., & Pritchard, A. M. (1995). Redirecting our voyage through history: A content analysis of social studies textbooks. *Urban Education*, 30(2), 195-218. <https://doi.org/10.1177/0042085995030002005>
- Gray, J. U. (1981). Vintage connoisseurship: A practitioner's view of educational criticism. *Curriculum Inquiry*, 11(4), 343-358. <https://doi.org/10.2307/1179665>
- Huebner, D. (1966). Curricular language and classroom meanings. In J. B. Macdonald & R. R. Leeper (Eds.), *Language and Meaning* (pp. 8-26). Association for Supervision and Curriculum Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED026628.pdf>
- Kelly, E. F. (1975). Curriculum evaluation and literary criticism: Comments on the analogy. *Curriculum Theory Network*, 5(2), 87-106. <https://doi.org/10.2307/1179274>
- Koetting, J. R. (1988, January 14-19). *Educational connoisseurship and educational criticism: Pushing beyond information and effectiveness* [Paper presentation]. Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology, New Orleans, LA, United States.
- Larson, R. L. (1994). Drama criticism and educational criticism. *Research in the Teaching of English*, 28(4), 374-379. <https://www.jstor.org/stable/40171350>
- Macdonald, J. B. (1967). An example of disciplined curriculum thinking. *Theory into Practice*, 6(4), 166-171. <https://doi.org/10.1080/00405846609542082>
- Mann, J. S. (1969). Curriculum criticism. *Curriculum Theory Network*, 1(2), 2-14.
- McCutcheon, G. (1976). *The disclosure of classroom life* [Unpublished doctoral dissertation]. Stanford University.
- McCutcheon, G. (1979). Educational criticism: Methods and applications. *Journal of Curriculum Theorizing*, 1(2), 5-25.
- McCutcheon, G. (1981). On the interpretation of classroom observations. *Educational Researcher*, 10(5), 5-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X010005005>

- McCutcheon, G. (1982). Educational criticism: Reflections and reconsiderations. *Journal of Curriculum Theorizing*, 4(1), 171-176.
- Menzies, S. (1981). Two approaches to curriculum criticism [Unpublished master dissertation]. University of British Columbia.
- Munby, H. (1979). Philosophy for children: An example of curriculum review and criticism. *Curriculum Inquiry*, 9(3), 229-249. <https://doi.org/10.1080/03626784.1979.11075608>
- Oliveira, J. B. (1995). Understanding textbook quality in the USA: How governments distort the market. *International Review of Education*, 41(6), 481-500.
- Oram, R. (1983). In defence of curriculum criticism. *Cambridge Journal of Education*, 13(1), 7-13. <https://doi.org/10.1080/0305764830130103>
- Phillips, D. C. (1987). *Philosophy, science, and social inquiry: Contemporary methodological controversies in social science and related applied fields of research*. Pergamon.
- Pinar W. F., Reynolds, W. M. Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Ross, D. D. (1984). An introduction to curriculum criticism. *Journal of Thought*, 19(2), 47-60. <https://www.jstor.org/stable/42589065>
- Smith, R. A. (1968). Aesthetic Criticism: The method of aesthetic education. *Studies in Art Education*, 9(3), 12-31. <https://doi.org/10.2307/1319762>
- Vallance, E. (1975). *Aesthetic criticism and curriculum description* [Unpublished doctoral dissertation]. Stanford University.


- Vallance, E. (1976, April 19-23). *The application of aesthetic criticism to curriculum materials: Arguments and issues*. [Paper presentation] Annual meeting of American Educational Research Association, San Francisco, California, United States.
- Vallance, E. (1977). The landscape of “the great plains experience”: An application of curriculum criticism. *Curriculum Inquiry*, 7(2), 87-105.
- Vallance, E. (1988). Art criticism as subject matter in schools and art museums. *The Journal of Aesthetic Education*, 22(4), 69-81. <https://doi.org/10.2307/3332982>
- Vallance, E. (1991). Aesthetic inquiry: Art criticism. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 155-172). State University of New York.
- Werner, W. (1980). Editorial criticism in curricular analysis. *Curriculum Inquiry*, 10(2), 143-154.
- Westbury, I. (1970). 3: Curriculum evaluation. *Review of Educational research*, 40(2), 239-260. <https://doi.org/10.3102/00346543040002239>
- Willis, G. H. (1975). Curriculum criticism and literary criticism. *Journal of Curriculum Studies*, 7(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/0022027750070102>
- Willis, G. H. (1978). Qualitative evaluation as the aesthetic, personal, and political dimensions of curriculum criticism. In G. H. Willis (Ed.), *Qualitative evaluation: Concepts and cases in curriculum criticism* (pp. 2-18). McCutchan.
- Willis, G. H. (1981). A reconceptualist perspective on curriculum evaluation. *The Journal of Curriculum Theorizing*, 3(1), 185-192.





伯璋老師於 2008 年至國教院籌備處擔任首長之時，明學獲邀擔任秘書一職，協助伯璋老師推動院務。他來的時候告訴我，前來的目的身兼兩項重要任務，第一讓籌備處正式成立，故在之前的論文集提到他不辭辛勞，帶著明學與時任陳清溪主秘拜訪各黨立法委員，尋求支持；任務二，則是啟動國教院的研究能量，除教育部委託相關計畫外，同時鼓勵研究人員提出自行研究計畫，在一個空白研究區塊，進行深耕發展。如同他提出的空白課程，留些時間給學校自由發展，遲早學校會開花結果。如今學校特色課程之所以百花齊放，也就是伯璋老師當年為他們留下時間與空間，才能開出今日教育的花朵。明學僅以紀錄這所漁村學校發展的特色課程，來感佩伯璋老師為現今教育留下的芬芳。

蔡明學



# 從課程中看見偏鄉漁村之美

## 敘說陳伯璋教授倡議之潛在課程 對於學校發展的影響力

蔡明學 國家教育研究院教育制度及政策研究中心副研究員

林惠珠 宜蘭縣頭城國中校長

孫台育 花蓮縣美崙國中校長

黃秀雯 國立東華大學教育與潛能開發學習博士

### 摘要

本研究旨在以陳伯璋教授潛在課程相關理念，探討一所偏遠漁村國中個案學校，推動校本閱讀課程方案為案例，透過學生的獲獎的小品文來與陳伯璋老師在潛在課程的理念做回應，說明個案學校校本課程、彈性課程之於學生學習課程的後現代現象。本文針對該校的背景環境進行分析後，探討學校在發展潛在課程的過程中，除讓學生認識地方之美外，同時建構學校本身的海洋閱讀文本，並透過鄰近高中發展六年一貫課程，提升個案學校的教育品質，讓吾人瞭解潛在課程對於教育現場的影響力。

關鍵字：結構－功能論、閱讀教育、海洋教育、潛在課程

## 壹、前言

潛在課程開花結果的今天，有一部分歸功於陳伯璋老師所提出的潛在課程理念，吾人皆知陳伯璋老師所提出潛在課程對今天不論是學校所設計的彈性課程或是特色課程的影響，其中發展這個理論的時候深受 Michael Young 所著之《Knowledge and Control》的影響，這是一本批判知識常受到權力凌駕與控制，白話點來說，就是現在眾人常說的「官大學問大」。由於如此，教育政策推動與執行經常是由上而下，然政策制定多數為良善教育環境為前提，但也有部分政策執行之時與教育現場出現扞格，導致教育人員多有怨言。為了改變此一現況，國民及學前教育署在推動「完全免試國中提升學生學力品質計畫」中，希望國中教育階段，在校訂課程發展的推動，是以學校為本出發。由學校敘說在課程發展上如何前進，如何協助學生適性發展，而非研究團隊做政策性的指導。本研究團隊將相關內涵記錄下來，進行文本分析。

本研究旨在以陳伯璋老師潛在課程相關理念，探討一所偏遠漁村國中，推動校本閱讀課程方案為案例，透過學生的獲獎的小品文來與陳伯璋老師在潛在課程理念做回應，說明校本課程、彈性課程之於學生學習課程的後現代現象。

## 貳、校本課程與潛在課程的內涵

### 一、校本課程的內涵

學校本位課程之名（School Based Curriculum Development, SBCD），最早出現於 1973 年英國新阿爾斯特大學（New University of Ulster）舉辦的學校本位課程國際學術研討會（王文科，2010）。爾後，Skilbeck（2005）將校本課程定義為針對教育機構的學生進行規劃、設計、實施和評估等之學習計畫。臺灣為了與世界國際教育潮流脈動接軌，教育部於 1998 年推動《九年一貫課程總綱綱要》，以期透過九年一貫的統整課程設計與教學、學校本位課程，及重大議題的融入，進行教育改革，激發個人潛能，於實施要點中增設「彈性學習節數」，讓學校能依學校特色自行規劃全校性活動、安排選修

節數，甚而是實施輔導、補救教學等活動（教育部，2008）；地方的鬆綁提供學校和教師更多彈性教學的空間（甄曉蘭，2000）。

校本課程以實驗主義的哲學觀點為論述，實驗主義以 Dewey 為首，Dewey 曾提出「教育即生活」，亦即人的生活是各種不同經驗不斷地重組與改造歷程，從經驗連續與改變的交互作用中進行學習（Dewey, 1963），學習者由主體出發，透過意識引導學習活動，課程提供所需經驗，在社會、環境與他人交互作用中擴散存在的經驗。白雲霞（2003）進一步說明雖然校本課程是以兒童的日常生活經驗為學習課題，讓學生透過既有經驗連結新的經驗進行學習，但校本課程較強調草根性的改革跟參與互動的溝通模式。

綜合上述，臺灣校本課程因為九年一貫課程推動增設了彈性學習節數，拓展了教師、學校彈性運用的空間，增加了各校用以強化學校特色，或進行學生能力加深加廣的特色體驗課程，這些課程均能提升學生學習學術課程之外，更多關於生活經驗方面的累積，以及個人潛能的培養與激發。

## 二、潛在課程的研究內涵

潛在課程意旨在學校安排與計畫下，未預期學生於正式課程學習到的學習經驗（陳伯璋，1985），潛在課程是學校正式課程的一環，是一種透過潛藏式、無形化影響學生的態度和情意的一種隱性課程（黃政傑，1991）。該課程於 1960 年後，開始受到課程學者的探討與定義，以結構功能論的角度而言，潛在課程是課程設計中的校正器（monitor），保障社會秩序的機制，透過它來完成社會分工（陳伯璋，1984）。換個角度來看，若將學校學習內容大略區分為升學考科（國、英、數、社、自）與非升學科目來看，潛在課程應被歸類非升學科目所發展之課程。陳伯璋老師認為：「學校是一種社會組織，它必須根據社會分工有系統的提供學生知能、態度與價值觀」。潛在課程即補足學生除考科以外，社會系統所需之學習內涵（陳伯璋，1984）。

一樣是以結構功能論角度出發，Barr、Dreeben 與 Wiratchai（1983）在《學校的功能》（How schools work）中曾提出：學生在學習社會化的過程中，應習得為四種規範，分別為（一）為自己負責的「獨立性」；（二）依據學

習規範進行評量四項規範的「成就取向」；（三）學生在學習中具有平等地位，且被視為組織成員的「普遍性」；（四）根據學生特質加以輔導的「分化性」。植基於上述四項規範，陳伯璋老師認為在潛在課程中的學習經驗，在這過於專業化、分化細膩的社會中，更需要潛在課程的存在，來穩定和潛移默化學生的學習，它是學生從被動學習邁向主動學習的驅動力，往往會影響正式課程的學習效果，甚至對於學生的全人發展比正式課程影響更鉅。因潛在課程主要在協助學生建構社會化分工體系所需知能，維繫社會體系的共同價值（陳伯璋，1985）。

陳伯璋老師有鑒於潛在課程之重要性，透過「結構－功能論」、「現象－詮釋學」、「社會批判理論」三大研究方法派典，分別以學習內容和學習歷程來分析潛在課程，其認為各自均有其不同重視的觀點，如：「結構－功能論」，在學習內容重視與主學習相關，往往是非預期或意想不到的知能或價值觀（陳伯璋，1985）。「現象－詮釋學」以既有生活經驗為出發，藉自我意識覺醒、反思、批判去學習新的事物與實踐（陳伯璋，1985）。「社會批判理論」期望學生能有意識分析出不利學習之情事（陳伯璋，1985）；並指出三大派典的潛在課程重點在於：（一）留意學生在學校的社會關係所產生的非正式學習；（二）強化學校或教室規範特徵對學生社會化的意義性；（三）學生身心特質與情意學習的關係。而理想的課程是喚醒學生反省和批判意識，促進有意義的實踐行動（陳伯璋，1985），如表 1。

然而「結構－功能論」傾向實證主義觀點，企圖透過實證去解決問題，並倡導透過科學方法之客觀性來解決教育問題，稟持著理論優位的觀點，及追求客觀性的知識（Carr & Kimmis, 1986）。學者較關注社會結構和實務在整體社會系統間所能適應和調整的配適程度，為學生提供機會學習成為大人，簡言之——學校如何透過結構性課程使學生社會化（林素卿，2009）；「現象－詮釋學」傾向詮釋主義觀點，認為教育的目的在於深化洞見和活化實踐，透過行動者來進行批判性的評論和調整。詮釋社會科學的目的是啟蒙，透過啟蒙、合理的批評及道德的反思，也就是運用詮釋理論提供行動者更深

且更廣的系統化知識，去詮釋為什麼這麼做，秉持實踐優位的觀點（Carr & Kimmis, 1986），透過微觀的角度看待教室內的互動情形，忽略了社會環境與政策對教育或學習上面造成的影響（林素卿，2009）；「社會批判理論」傾向：批判主義者以解放為目的，而解放分為兩種：一是「實踐」（praxis）也就是揭露權力，實現社會正義；另一個是知識建構（Carr & Kemmis, 1986），因此該取向之潛在課程以鉅觀之角度，期望培養教師具備意識型態的工具，提供他們去批判自我，以及關於學習、社會、學校等所有權威等制度，鼓勵教師和學生能成為轉化型知識分子（林素卿，2009）。

綜合上述，我們可以瞭解到三個派典均有其不同的著重點與特性，「結構－功能論」派典將潛在課程視為是社會秩序和課程設計的校正器，但相對忽略了學習者個人主觀的意識。「現象－詮釋學」派典雖較為重視學習者對學習內容的個人主觀意識、想法與理解；師生的溝通與對話，但相對也忽略了大環境結構對於制度的影響。「社會批判理論」派典以批判意識為出發，透過自我意識的覺醒與解放為立命。

表 1 三派典之潛在課程觀點

	結構－功能論	現象－詮釋學	社會批判理論
學習內容	重視與主學習相關	關於主體情意學習方面	有意或無意學到與現存社會中價值體系、權力結構相對應的知識或道德
學習過程	學習適應未來社會分工體系所需知能	以學習者的主體意識出發	學生在經反省和批判下對不理想學習條件加以改善的實踐活動
課程理論探究	秉持實證主義的精神瞭解課程本質，建立客觀的課程理論，規範共同的價值體系，建立客觀知識基礎。	倚賴價值理性的詮釋，以既有的生活經驗出發，透過自我意識的覺醒、反思，發揮主動事物價值能力。	重視主體批判意識、理性溝通，透過實踐改造社會，主張人具備自由意志。

資料來源：整理自陳伯璋（1985）



## 參、個案學校介紹

### 一、地理環境

個案學校學區周邊為漁港，學區人口老化，家長多從事高風險之漁撈業，造成單親家庭、低收入戶、中低收入戶、隔代教養及家長為外籍配偶之學生比例高達 65.63%。近年來因經濟不景氣及漁業資源的枯竭，致使漁業產業蕭條，家長基於工作因素及經濟考量，對於學生課業無暇兼顧與指導，學生學習表現更顯弱勢。由於無法適切教導孩子課業及生活常規，甚至任由孩子在外遊蕩，浪擲光陰，更潛藏安全及犯罪隱憂。故學校在教育上面臨的挑戰，多來自於家庭社經背景與父母教養觀念，更關鍵則在於學生普遍對自己的學習缺乏自信。

### 二、學校教育理念

個案學校於 106 年參加教育部「教育 111」徵選，獲得「教育 111」優質學校認證。「教育 111」以「一校一特色、一生一專長、一個都不少」為教育理念，透過適性學習診斷方式，輔以適性化的分組協同教學的配套，期能「多元培力、適性拔卓。規劃多元學習活動、提供學生生（職）涯探索及參與技藝教育之機會，促進學生適性發展。以符應十二年國教課綱願景：「成就每一個孩子——適性揚才、終生學習」。

### 三、學生特性

學校是實踐教育公平正義的教育場域，長期觀察個案學校的學生，父母親礙於家庭經濟壓力，致使學生對自己的生涯與未來缺乏期待。個案學校於 106 學年度申請完全免試計畫，辦理第八節課後輔導及多元學習課程，家長對此反應良好：一者能解決家長經濟壓力及照顧問題；二者能讓孩子能在同一個學習環境上提昇學生學力品質。多元的課程讓孩子找回學習的自信與主動權，而學習成功的經驗，能夠轉化為孩子未來面對生活的應變能力。

### 四、學校特色

南方澳漁村人文薈萃，充滿濃厚的人文氣息，個案學校家長對孩子未來從事海事、水產食品及觀光餐旅課程是予以肯定，並期待學校能將南方澳建

港 90 周年的文史予以彙整，讓孩子認識地方漁村文化。學校以海洋教育為本位課程，設計在地化主題性課程，也利用寒暑假辦理營隊，讓孩子參與多元適性學習機會，輔導孩子充分利用假期，擴充學習領域，以充實生活內涵，增進生活知能，強化學生學習自信，確保學生有效學習以達適性展能。

教育部於 106 學年度推動「全面免試，就近入學」的完全免試入學政策，規劃全臺 15 所高中先行試辦，以高中為中心形成「完全免試入學」學習區，實施「學習區完全免試入學」政策。試辦高中考量其名額，有機會完全或大部分容納鄰近對應國中有意願的畢業生，使其可透過完全免試入學的管道進入該所高中就讀，無需採計國中教育會考成績，紓緩升學壓力。如此一來，學校則更有彈性的去協助學生適性學習，而非偏重升學考試。

完全免試政策在課程教學中有一項積極性目標，就是期待學習區完全免試國中（以下簡稱完免國中）與對應高中職之間的連結，強化國高中間協力合作，發揮「優質銜接」的精神，由教師研發各種活化課程或有效教學活動設計，並共同規劃各類職業試探與體驗課程，例如：與蘇澳海事高職合作共同規劃一套六年一貫的課程，相關的主題與內容如表 2。除了由高中職提供

表 2 國中－高職六年一貫課程規劃

分組	主題	內容
七年級	認識漁村推廣及走讀	南方澳社區學習地圖製作
七年級	認識漁村推廣社區特色	南方澳社區學習地圖製作
八年級	漁村產業探討及創新	公共議題探討及分組討論
八年級	海洋職群介紹及生涯規劃	海洋線上職群介紹及地區參訪
九年級	海洋運動及休閒活動設計思考	游泳、獨木舟、浮潛體驗
十年級	魚市場美化設計思考	透過實作提案解決環境問題
十一年級	海鮮餐廳美化	透過實作提案解決環境問題
十二年級	水產食品及電機電子科技藝班	透過實作及體驗進行課程銜接

各群科良好的設備資源，如提供專業師資、場地、設備等，並偕同完免國中，共同規劃職業教育課程合作計畫，以利完免國中學生對專業職群能全方位認識及有效探索，讓學生對未來的生涯選擇有更清楚的認識。

## 五、個案學校彈性課程推動策略

### （一）學生學習弱點分析

個案學校學區周邊為南方澳漁港，學區人口老化，家長多從事高風險之漁撈業，家長基於工作因素及經濟考量，大多五點過後才能返家，故常將孩子單獨留置於家中，無法適切教導孩子課業及生活常規。針對學生在教育會考中國文表現低落、學生之間學習落差嚴重之問題進行分析：

#### 1. 文本閱讀根基不穩

因家長無法陪伴及提供學生學習，學校教育相形重要。國文教師須從根基打造起，本校國文教師透過課程提供文本閱讀，扎根學生詞彙理解、文章架構能力，並轉換能力在寫作基礎上。

#### 2. 寫作能力須加強精熟架構

本校是典型漁村學校，假日需在家裡協助工作，有豐富的生活經驗，這些汗水也讓學生提早體會生活的不易，唯學生缺乏寫作架構技巧，故將學生適性分組，於每周彈性課程時間實施一至二節協同教學，並以閱讀系統平臺之教材或文本作為教學素材，執行適性閱讀與教學。

### （二）學習資源與課程理念設計

#### 1. 學校與社區發展資源之分析

個案學校做為這個漁村內的最高學府，自不能免於這股海洋潮流，學區內的學生近八成都是漁民子弟，本校銜接平安國小（化名）社團及結合地方特色，再依本校師資、學生興趣發展出在地多元學習主題課程。

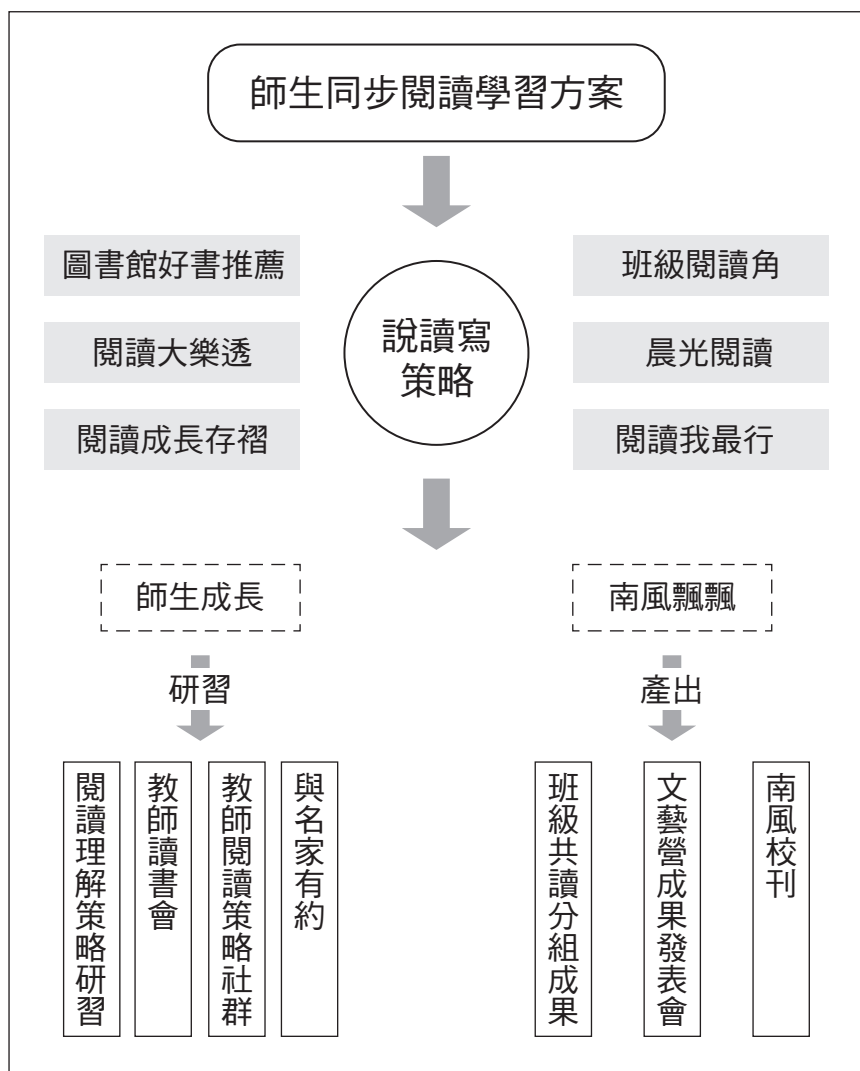
## 2. 多元學習課程方案規劃

為了提升個案學校學生的國文學習弱點，個案學校的國文領域老師們集思廣益，設計全校性師生同步的閱讀學習方案課程計畫，如圖 1。為培養學生具備閱讀技能，落實學校「人文」、「感恩」、「創新」、「健康」四大願景，學校教師依照不同階段搭配全校性的閱讀策略，讓學生可以從「想閱讀」邁向「享悅讀」的境界。教師也能同步透過研習與閱讀社群建立的方式一同學習與共同成長。

為了使閱讀素養延續，讓學生養成閱讀習慣，針對不同年級的課程設計理念也有差異，七年級著重於閱讀基本技能的養成，設計閱讀理解策略的教學活動，幫助學生瞭解文章的結構與要旨，訓練學生從閱讀中能主動思考並具備理解能力。八年級學生則著重在鄉土風情的探索，經由閱讀探索生命，培養對人的感恩、對事物的珍惜、對自己負責的態度。九年級的課程理念則是期望學生能夠瞭解不同環境特色及人文風情，並能體會不同寫作文體之美，具備自我的思考與表達力。

在說、讀、寫策略的部分，也設計了多元了閱讀活動像是（1）閱讀我最行：由輔導室辦理「生命教育系列叢書」共讀與分享；（2）班級閱讀角：各年級規劃班級圖書「共讀」與分享，讓書的對話引發思考成為習慣；（3）閱讀成長存摺：閱讀自我學習認證制度，激發個人閱讀興趣，進而養成閱讀習慣；（4）圖書館好書推薦；（5）閱讀大樂透：獎勵圖書借閱及心得撰寫；（6）晨光閱讀等。

圖 1 師生同步閱讀學習方案



本文選擇的範例是以八年級下學期，第三周課堂中以浪漫著稱的詩人——徐志摩，也就是最為人熟知的〈我所知道的康橋〉課文，所延伸之具有在地海洋特色的〈我所知道的南方澳〉教案。透過課文教授，讓學生初步瞭解徐志摩各項寫作技巧後，學生們帶著各式的紀錄工具，如：紙、筆、相機、錄音機等，騎著自己的腳踏車，環繞南方澳一周，沿途只要學生覺得這個地方有紀錄的價值，老師就會停下來，讓這位喊停的同學說明這個地方為何會讓他覺得特別，有同感的學生就開始著實將自己的感觸紀錄下來，試圖把這項素材放進自己的筆記中。花費了一節課體驗「一日徐志摩」後，回到教室，除了沉默外，只剩沙沙的動筆聲，學生們開始將剛剛搜集的素材連綴成一篇有聲有色的記敘文。

## 肆、看見偏鄉漁村之美：筆下的南方澳

本文以五篇獲獎學生的作品為例，進行案例分析，透過學生的個人經驗，以及實地走訪南方澳後，重新紀錄每個自己認為特別之處，並回到教室開始用文字描繪自己眼中的家鄉。從五篇小品文中，大致可將學生家鄉的共同點分為鯖魚季、南方澳跨海大橋、冬雨－團聚時光、廟宇－守護神四大類。

### 一、鯖魚季

南方澳是宜蘭的重要漁港，鯖魚季是南方澳的特色，每年都會有熱鬧的踩街活動與鯖魚舞，這些節日是當地居民共同的文化體驗活動與回憶，有學生描繪小時候練習鯖魚舞的情景：

我的家鄉節日每到了一年重要的鯖魚文化季，就會有很多的攤販。每當我去看時，都是人山人海，尤其特別的是只有在南方澳獨一無二、無法取代它——那就是鯖魚舞。在我們國小三年級就要開始練習，這一種獨特的舞蹈，是我的家鄉跟別的縣市不一樣的。（我的家鄉與景色－林俐慧）



而另一位學生則是生動描繪出踩街當天熱鬧的街景，人們歡天喜地熱鬧非凡的盛事。

當地的漁港是全台三大漁港之一，盛產的是鯖魚，因此有了鯖魚季。鯖魚季是南方澳最代表的節日。每年的踩街是最沸沸揚揚的時候，有著氣勢磅礴的油桶鼓以及訴說著航海人故事的鯖魚舞在此熱鬧的呈現。踩街的當天也有著許多的活動，例如鯖魚大樂透、鯖魚美味簡餐等，活動結束後，便是我最期待的時候，因為每人的表情都眉開眼笑，並提著當天所得到的戰利品心滿意足地走回溫暖的家。（蒼海之憶－李雅筑）

## 二、南方澳跨海大橋

跨海大橋是南方澳串聯漁港與連接對外道路的重要橋梁，雖然於 108 年突然意外坍塌，但在學生撰寫文章時，它的身影仍佇立眼前，因此他們能透過文字描繪出跨海大橋未倒塌前的美麗身影。

南方澳的風景令人目酣神醉，跨海大橋是當地人的驕傲，橋面及橋柱都有著魚蝦蟹的特別圖案，彷彿置身海中與牠們一起嬉戲，望下去，可以俯瞰那一望無際的海岸，因當中的岩礁如豆腐似的，因此俗稱豆腐岬……。 （蒼海之憶－李雅筑）

在特殊節日時，跨海大橋還會有七彩繽紛的裝飾，與星空、街景相呼應，波光閃耀。

跨海大橋在情人節時，不但會辦活動，也會在橋上裝飾的七彩繽紛，彷彿是鵲橋降臨，寂寥的夜晚，大橋鋪蓋了整片星空，街上十分熱鬧，還有團體來唱歌呢！一片遼闊的太平洋，用眼看過帶有回味無窮的感覺，水面的倒影印刷出藍天，陽光照耀海面反射出白亮的光芒彷彿是天使掉落的珍珠，漁船的經過水花四濺蕩漾出水波粼粼。（南風飛舞－呂紫煊）

### 三、冬雨－團聚時光

因為地形的關係，宜蘭冬天較易下雨，然下雨對不同的人來說意義是不同的。對看天吃飯的漁民來說，下雨天是他們的休假日，無法出港捕魚；但對於他們的家人來說，卻是一家團聚的時光。

冬天的冬雨會隨著天氣而去改變，每到了上課時間都會下起風雨交加的雨，讓我們的布鞋都變的溼答答的，綿綿的細雨讓我想起和同學一起玩的回憶，雖然我不怎麼喜歡下雨，但是回憶會持續地停留在腦中。在著陰雨綿綿的天空有很多漁民們都沒辦法出港，但也代表著讓我們家人有團聚的時光，讓我們這些漁村的孩子有更多快樂的回憶。（我的家鄉與景色－林俐慧）

寒假是我認為最好的假期，爸爸休假不用工作，而雨也伴隨著我們一家人好幾個禮拜。一家團聚在屋簷下時，爸爸會問我想去哪？我回應說：「不用去世外桃源，也不用甚麼遊樂園，只要家人在身旁就好比冬天裡的太陽一樣溫暖。」和家人們團坐在客廳溫暖的記憶鐵烙膚，這也是我第一次不用去羨慕別人的家庭，第一次發覺家的重要。（童事－黃雨佳）

因為宜蘭常常下雨，因此有學生開始學習從雨中尋找樂趣。

宜蘭的雨一年四季都在下，雨的型態也隨時間在改變，不同的季節降著不一樣態度的雨，雖然有時不會特別注意，但站在窗邊，望著遠方天上那一團團有如煤炭般的烏雲，對外縣市的人而言只是一般的下雨，宜蘭人卻能習以為常並在尋常生活中找到樂趣。（蘭雨－羅伊然）

### 四、廟宇－守護神

南方澳的居民以捕魚維生居多，早期人信奉媽祖為其守護神，祈求航海平安順利，媽祖廟因此成為信眾心靈寄託處，並成為當地人群聚集的地標。

南方澳的媽祖是航海人的守護神，祂保佑每個人能夠平安順利、滿載而歸，每到慶典時大家都虔誠的向媽祖感謝。在我們當地流傳著一個故事：某一個驚滔駭浪的夜晚，正在出外打拼的漁夫，情況岌岌可危，信眾皆默默虔誠的向媽祖祈禱，一霎那出現了祥光萬丈，頓時萬籟俱寂。眾信徒為了感謝媽祖的保佑，便建蓋至今還香火鼎盛、香客絡繹不絕的媽祖廟，也就此凝聚了民眾的共識與心靈寄託，淵遠流長地還成為了南方澳的新地標。（蒼海之憶－李雅筑）

有學生指出南方澳有七間廟宇，這些廟宇具備穩定心靈，保有平安的效果。

我的家鄉特色我家鄉共有 7 間廟，例如：南天宮、進安宮、池碧宮、照安宮、城隍廟、太子宮等等的廟宇，有這些神尊保護著每一位漁夫以及村民，這個小小的漁村是靠著媽祖和其他的神一起保護這裡才有這麼寧靜的生活，希望大家有空時可以來這麼自然的南方澳走走，不要讓自己活在複雜的世界裡。偶爾也要自己有快樂的心情才不會感覺心靈空空的，相信神明也會一直守護我們的平安，就像人們常說的：「有拜有保佑。」（我的家鄉與景色－林俐慧）

廟宇除了是心靈寄託的場所外，另一個功能則是聚會、舉辦活動的所在，像是鯖魚季也會在廟宇周遭聚集、舉辦各項活動，熱鬧非凡。

我家鄉的廟宇南天宮的金媽祖，每到假日許多外地遊客會來拜拜求平安，記得我從國小就參加社區跳油銅鼓的活動呢！我回憶中的鯖魚季自國小三年級一直延續到今年國一的全運會表演，廟宇前方設置眾多的小吃攤販，信眾們抬著象徵豐收的大小鯖魚環繞整個社區，祈求上天保佑子民們能安居樂業，熱鬧的叫賣聲、鞭炮聲、鑼鼓聲、祝禱聲……此起彼落豐富整個慶典活動，希望歷史悠久的文化不斷的傳承下去，因為這是只有南方澳才有的獨一無二活動！（南風飛舞－呂紫煊）

## 五、學生筆下的南方澳－文化的異同處

### （一）學生的共同經驗－南方澳的特色

從上述五篇小品文的分析中，雖然因分析主題被分類到不同類別，但學生的文筆能力可見一般。學生描繪南方澳的內容集中在鯖魚季、南方澳跨海大橋、冬雨－團聚時光、守護神這四部分，而這四部分確實也是當地的文化特色。

### （二）筆下的暗流－情感的流動

雖然學生的小品文中，有出現共同的文化特色，但當我們細讀其中，可以發現箇中滋味並不相同，就像是冬天的雨，對南方澳的學生而言，反而是凝聚溫情的推手，情意、對家鄉的情感、家人的情懷，學生們描繪該段時間是他們家人團聚的時光，但卻浮現出不同的景象，有學生描繪猶如冬天的太陽，有學生則僅是輕描淡寫圍坐在一起談笑的情景。另一位學生甚至將四季的雨，譜成為各種美妙的樂奏。顯現透過走讀－親身體驗的方式，能讓學生增添更多生活經驗，及其與閱讀間的連結關係。

## 伍、分析與回應－潛在課程派典之運用

後現代主義論者反對現代主義線性的課程設計模式，認為課程應該具有開放、複雜、不斷變革的結構特性（單文經，2002；Doll, 1993），Doll（1993）認為後現代主義課程以一種開放的觀點、混沌概念，打破現代主義的封閉觀點和秩序感，強調課程應具建構性和非線性的特點。因此分析的部分是依據陳伯璋老師所提的潛在課程三派典之特性，回應潛在課程未來的可能性。

### 一、結構－功能論派典的潛在課程

知識與學習自與社會文化的互動中產生，Vygotsky 認為學校應提供規劃性的課程，讓學童能在教師／專家／成人的輔助下，透過鷹架（scaffolding）學習的方式，獲得知識建構的基礎與能力，及跨越近側發展區（the zone of proximal development, ZPD）完成任務（Vygotsky, 1987; van der Veer, 2007），

本次介紹的「師生同步閱讀學習方案」即透過「結構－功能論」的「行為目標」和「學習階段」結構化的方式去進行課程的規劃與設計，在教學中有既定的範疇——八年級國文課第三章〈我所知道的康橋〉，也有既定要教學的內容，如：詞彙理解、文章架構，寫作基礎等。

## 二、現象－詮釋學的潛在課程

在課程第二階段安排學生準備紀錄工具，騎腳踏車繞行南方澳一周，沿途針對自己有興趣或有感觸的點停下腳步，說明原因。這部分正符合了潛在課程的「現象－詮釋學」派典，著重學生個人主體主觀意識的詮釋。學生在進行個人經驗的詮釋過程中即透過語言來進行經驗與感觸的描述，而 Vygotsky 曾說過：

語言是心智的學習工具；是知識的來源；與他人溝通互動的基礎，也是與他人的對話、溝通與表達就是透過語言的互動進行自我認同、社會參與的認知發展的關鍵要素。（伯克、溫斯勒，1999；van der Veer, 2007）

互動中的認知衝突與對立均可能是促進理解的方法，或是讓知識逐漸內化發展為獨立個體的方式之一（Brown & Palincsar, 1989）。其他學生也可能在聆聽他人詮釋的歷程中，喚醒他不同的經驗或其他感觸，這又會是另一則美麗故事的起點。所以在這五篇小品文中，我們雖然看到對鯖魚季、跨海大橋、以及冬雨的描繪，但描繪的情感卻是大不相同。

## 三、社會批判理論的潛在課程

社會批判理論採取批判社會科學取向，認為教育研究的重要概念為：透過社會行動的研究者參與反思的過程，達成自我解放（Carr & Kemmis, 1986），也就是說有時應以鉅觀與抽離的社會脈絡角度來解讀該方案的價值性，另一方面也需要從實踐的歷程中反思，教師與學生在此方案中有何收穫？有哪些是需要改進之處？

社會建構主義者認為學校猶如小型社會，知識的發生則透過教育情境的塑造、教學設計的安排，並經由對話進行知識的傳遞與交互作用（Pontecorvo,

1993），因此，其將教室的討論視為是社會實踐的過程，因為討論的過程就是一種對社會語言和社會文化的思考與知識交換／學習的歷程（John-Steiner, 2007）。透過對話與省思的形式也有助於自我定位，甚至是自我文化認同的深化，抑或是未來教學方案的修正，期望教師或學校自己能發展出自己的一套教學理論。

#### 四、從走讀經驗的自我對話到在地文化認同與深化

對話的對象除了同學、教師、文本外，黃秀雯（2011）曾提過在對話教學法中，其實還包含了自己與自己的對話。對應到本次走訪南方澳的案例，其實走讀的歷程也是一種自己與過往自己的舊經驗／回憶作對話的歷程，只是這樣的歷程只有自己能夠體會，假若教師能事先引導學生習得一些省思和批判的認知、行動的技能，擬將更能協助學生透過社會批判理論之觀點，深化自我的對話。

### 陸、代結語－後現代潛在課程的兼容與並蓄

現代課程具備具體的行為結構和目標性，在課程設計上容易執行控管，但卻忽略學生個別差異，後現代課程去中心化，採用多元的策略共同學習，提供我們兼容並蓄的價值觀，包容與接納個別的差異。尊重每個事件在每位個體所產生的效應，並聆聽每位學生的發聲，潛在課程的產生往往就在這對話與微妙的細節中發生變化。

在文獻探討中，陳伯璋老師介紹了三大派典對於潛在課程的觀點與影響，不同的取向有各自優缺點，而黃光國（2005）曾提出「多元典範的研究取向」之提議，建議我們能視方案的需要，採取適當的多種方法，做為問題解決之策略。


一所漁村國中如何善用地方資源、閱讀教育來發展校訂課程，除培養學生十二年國教所倡導的素養學習外，同時內化學生的在地認同感，以及協助升學後的學習適應，此足讓吾人更能深入瞭解潛在課程對於孩子學習的影響與在地文化的建構。



## 參考文獻

- 王文科、王智弘（2010）。**課程發展與教學設計論**（八版）。五南。
- 白雲霞（2003）。**學校本位課程發展理論、模式**。高等教育。
- 伯克、溫斯勒（Berk, L. E., & Winsler, A.）（1999）。**鷹架兒童的學習：維高斯基與幼兒教育**（古瑞勉譯，初版）。心理。（原著出版年於 1995）
- 林素卿（2009）。潛在課程取向及其對教育機會均等之啓示。**彰化師大教育學報**，（16），31-46。http://doi.org/10.6769%2fJENCUE.200912.0031
- 教育部（2008）。**國民中小學九年一貫課程綱要總綱**。https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/36/67053.pdf
- 陳伯璋（1984）。潛在課程研究的理論基礎。**師大學報**，（29），53-91。
- 陳伯璋（1985）。「潛在課程」研究對我國課程研究可能的影響。**國立臺灣師範大學教育研究所集刊**，（27），237-263。http://doi.org/10.6910%2fBGIENTNU.198506\_(27).0007
- 單文經（2002）。現代與後現代課程論爭之平議。**師大學報**，47（2），123-141。http://doi.org/10.29882%2fJTNU.200210.0001
- 黃光國（2005）。心理學本土化的方法論基礎。載於楊國樞、黃光國、楊中芳（主編），**華人本土心理學（上）**（初版，頁 57-80）。遠流。
- 黃秀雯（2011）。**大學通識課程實施對話教學方案之行動研究**（未出版之博士論文）。國立東華大學。取自 https://hdl.handle.net/11296/73tdxy。
- 黃政傑（1991）。**課程設計**。東華。
- 甄曉蘭（2000）。新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建。**教育研究集刊**，（44），61-90。http://doi.org/10.6910%2fBER.200001\_(44).0003
- Barr, R., Dreeben, R., & Wiratchai, N. (1983). *How schools work*. University of Chicago.

- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction* (pp. 393-452). Lawrence Erlbaum Associates.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research* (1st ed.). Falmer.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Macmillan. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Doll, W. E. Jr. (1993). *A Post-modern Perspective on Curriculum* (1st ed.). Teachers College.
- John-Steiner, V. P. (2007). Vygotsky on thinking and speaking. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 136-152). Cambridge University.
- Pontecorvo, C. (1993). Social interaction in the acquisition of knowledge. *Educational Psychology Review*, 5(3), 293-310. <https://www.jstor.org/stable/23359249>
- Skilbeck M. (2005). School-Based Curriculum Development. In A. Lieberman (Ed.), *The Roots of Educational Change* (1st ed., pp. 136-152). Springer.
- van der Veer, R. (2007). *Lev Vygotsky*. Continuum.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT.



研究者有幸跟陳伯璋教授合寫過〈來自日常生活的教育學院：社區、課程與美學的探究〉、〈批判取向的美學創造與體現：以汐止夢想社區的民眾劇場為例〉這兩篇文章，也參與過陳教授主持的整合型計畫〈另類教育的課程美學建構與實踐〉。美學是陳教授很重要的學術貢獻，本文主要回顧批判導向的課程美學論述與實踐。陳教授的美學實踐特別強調行動與實作，因此本文特別提到 Augusto Boal 的《受壓迫者劇場》（Theater of the Oppressed）。《受壓迫者劇場》一書可視為群眾劇場，其目標是讓閱聽人實際參與在日常領域與關注事物的空間之內，透過對話的歷程，我們可以看到在社會文化秩序與政治實作之間，結構性交互作用的可能性。在劇場中，閱聽人持續地討論與分析相關議題。在此過程中，對現實的重新定義，促使個體否定一些不平等現象的影響力，也因此對霸權的滲透，以及意識扭曲的影響力進行協商。透過劇場，我們也見證到美學是一個促使朝向社會現象的動態行動展演的範疇，這正是陳教授晚期研究最大的貢獻之處。



張盈堃

# 批判導向的課程美學論述與實踐：

## 重要概念的討論

|| 張盈堃 國立政治大學幼兒教育研究所副教授

### 摘要

在近二十年的教育研究趨勢裡，許多學者致力於美學議題的研究，就像本文討論的批判教育學陣營。美學（aesthetic）這個字眼衍生於希臘文裡的 *aisthesis*，意謂著感知的能力，並且美學這個字眼比起任何特定的藝術或美術，有著更廣泛的意涵。一般而言，美學的文化意指一系列廣泛的意義、事件與實作，這組成在公領域與私領域裡的社會生活，並且美學的發生並不意謂僅透過文學、藝術與音樂而已。根據這樣的定義，本文的焦點關注在教育場域裡，批判導向美學實行的可能形式。

陳伯璋教授倡議的批判導向美學探究，包括三大要素：美學向度、扎根美學與對身體規訓的解放美學。相較於美學作為中介的學習，美學的另外一層意義是對於人與社會的關係向來採取更積極犀利的行動，以美學完成社會公共之善在批判教育學的參照下學校與社區成為批判與行動的基地，唯有當學習與學習者日常生活中多樣經驗連結，美學批判才更具有實踐力。當課程美學緊扣住文化政治，回到日常生活經驗裡，透過美感的體悟與引領，回應教育結構、學生經驗、自我賦能與轉化的教育問題並給予積極行動的意義。

批判導向的美學探究，特別強調單單只有批判的認知，在壓制的制度性脈絡之內，是不足夠轉化個體關係的文化形貌。這需要包括批判的認知與基進的行動。在這樣的思考模式下，批判教育學認為一個人可以掌握轉化性的重要時刻，像是 Freire 的意識化（*conscientizacao*）概念，蘊含其中的終極目標，認為學習者需要運用他們的權利，有意識地參與在其社會的社會歷史轉化中。換句話說，批判教育學不只是強而有力於批判的重要關頭上，同時它也瞄準轉化的批判力量。因此，美學的第二個意義是倚賴於真實的行動，以及文化抗爭的實作。如同 Freire 提到：「批判教育實作的最重要任務之一就是產生可能的條件，在學員與老師的互動之下，使得學員可以參與在這樣的經驗，就是假定他們自身是社會的、歷史的、思考的、溝通的、轉化的與創造性的個體；具有可能性烏托邦的想，因為有著愛的能力，也因此具有生氣的能力」。因此，陳伯璋教授倡議要想像教師與學生在教育學之內，產生新的文化政治的可能形式，這能夠在教育設置底下擴展批判的能力，來反省與討論社會與文化的議題。

關鍵字：批判取向、課程實踐、課程美學

研究者有幸跟陳伯璋教授合寫過〈來自日常生活的教育學院：社區、課程與美學的探究〉、〈批判取向的美學創造與體現：以汐止夢想社區的民眾劇場為例〉這兩篇文章，也參與過陳教授主持的整合型計畫〈另類教育的課程美學建構與實踐〉，美學是陳教授很重要的學術貢獻，本文主要回顧批判導向的課程美學論述與實踐。

## 壹、課程與美學探究的歷史梗概

在課程研究的領域，美學取向的探究一直處在邊陲的位置。課程語言偏重科學的（技術的）或政治的（解放的）語言，而忽視了美學的、道德的語言，直到 1970 年代以降，隨著「語言學轉向」和「典範轉移」的思潮，美學研究漸漸受到重視。美學探究的價值在於提供課程問題研究的方法論取向，或作為一種理解與解釋課程現象的互補觀點。尤其後現代學者強調從科技理性和科學典範的牢籠中解放，要加強扎根的（grounded）、存有論的、美學的、精神的、現象學的、自傳的求知方式，重視音樂、戲劇、詩歌和舞蹈等領域，及其中的感情、微妙的感性和不確定的思考等（Slattery, 1995）。

關於課程中美學探究的論述，Pinar 等人（1995）提出「課程是美學文本」的論述，爬梳相關主張成為七種不同的論點：（1）探討藝術對一般課程的意義。這個學派認為課程被劃分為不同學科，形成藝術被邊緣化的現象。此學派努力於建立藝術在課程中的核心地位，代表人物為 Harry D. Broudy。（2）為了理解課程，將美學的認知概念與思考作為不同於社會或行為科學的一種對照架構。此種以美學認知和探究為本，以 Jose Rosario、Elizabeth Vallance 與 Thomas Barone 為主要代表人物。（3）由藝術家自己解釋二十世紀藝術的概念，說明藝術概念與課程理論之關係，在此範疇中的主要貢獻者，首推 Ronald Padgham。（4）探討藝術和社會的關係，以為課程提供一個美學的議題，並使藝術的政治性更加明確。Landon Beyer 的學術貢獻即在此。（5）以藝術相關的概念作為理解教學與課程的概念工具，在這個領域最有貢獻的，以 Elliot W. Eisner、Elizabeth Vallance 與 Margo Figgins 為代表人物。



（6）重新闡釋戲劇與課程的學術著作後，聚焦於戲劇與課程之間探討者，有 Madeleine R. Grumet 與 Margo Figgins 致力於此。（7）指陳課程的後現代觀點即美學文本者，計有 Jan Jagodzinski、Daiyo Sawada 與 Karen A. Hamblen。

如果以類型學的方式，陳伯璋與張盈堃（2006）將課程研究重點加以歸納為四個重要研究取向：（1）美感經驗取向：強調美感經驗的重要，並從自然主義經驗論角度切入，以美國教育家 Dewey 為代表，其《藝術即經驗》即以自然主義美學為基礎探討藝術與經驗的關係。（2）社會批判取向：此派研究深受馬克思主義美學觀的影響，強調美學的集體意識及社會解放的美感，並研究藝術與社會的關係，闡明藝術的政治學，為課程提供社會解構和重建的另類經驗和作為。代表人物為 Landon Beyer。（3）藝術鑑賞取向：此一研究取向的代表人物為 Elliot Eisner 和 Elizabeth Vallance。Eisner 在《啟蒙之眼》（The Enlightened Eyes）一書，提出美學探究的認識論。此一論點強調美學探究取向視知識是經驗建構而成，是主體與客觀世界互動，是從美的特質中置入整個情境中，由主體認識差異、複雜，而逐漸形成「視覺認識」（epistemic seeing），此一過程也是「鑑賞」（connoisseurship）的過程。其次，Eisner 的「存有論」（Ontology）視世界為「多重的實體」（multiple realities），人的認識也是多元的，在「方法論」上，他也主張質化研究即是人們學習運用多元觀點檢視情境的一種途徑，而質化研究有助於「知識的累積」，而認識本身也是在一持續變動中展開的。（4）美學文本取向：美學文本需要重視教育實踐的創造性、溝通和合作。代表人物有 Jan Jagodzinski、Daiyo、Sawada 和 Karen Hamblen。Jagodzinski 認為美學倫理和政治是相互交織在一起，而課程作為美學文本代表了政治和道德義務，不斷地與實體（realities）對抗。他們是十七、八世紀美學的發展史中，指出當時藝術與審美主體（尤其是身體）是分離的，他努力將感情（身體）、思想（認知）和心靈（精神）加以融合。至於其他的學者，如 Madeleine Grumet、Margo Figgins 提出戲劇、舞蹈也是一種走向身體、走向感情與認知、心靈合一的美感經驗之中。

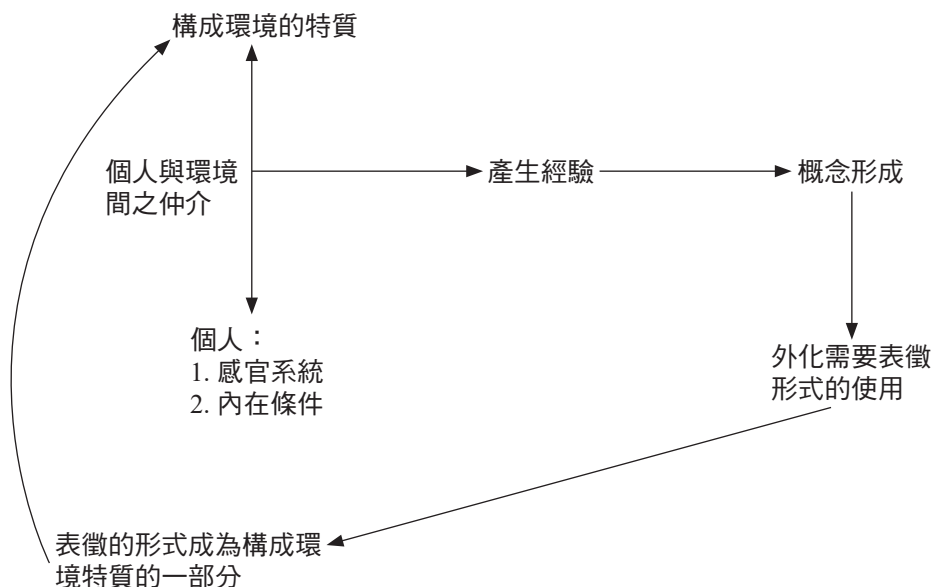
## 貳、課程美學的主流理論：Eisner 的論點

本地社群討論課程美學的脈絡主要倚賴於 Eisner 的論點。Eisner (1994) 在《認知與課程再思》(Cognition and Curriculum Reconsidered) 一書中批評美國教育改革走向「標準化」的問題，認為學校教育窄化人的心靈。再者，認知一直被化約為「以語言文字來認識事物」，在教師、行政人員和教育研究者的培育過程中，其他有關知識與心靈的觀點都被省略了；學校中只注重語文和數學推理，嚴重誤導了大家對人類智能的觀念，妨礙其他有價值的社會興趣與態度的發展。Eisner (1994) 認為所謂「認知」乃是「知識的獲取與表徵」，而人類之所以形成知識乃是藉由各種感官從外界過濾、提取訊息，形成概念。然後又因不同感官的特質而發展出視覺、聽覺、觸覺、味覺、嗅覺等不同的表徵方式。不同的表徵形式各有其限制，當一個人能運用的表徵形式愈多，對事物現象的認識也就愈豐富，而他的心靈也因而更豐富。另一方面，這些意義表徵的方式既受到文化影響，而人們透過各種表徵形式所分享的知識，也豐富了這社會的文化。

Eisner (1994) 所持論點為認知多元論 (cognitive pluralism)，主張人對於環境事物的理解與表徵形式是多元的，可以透過不同的符號系統來建構自己對世界的理解，而這些認知形式會因為符號或表徵形式的差異而呈現出不同的意義。但是，傳統的學校教育往往偏重於語文、數字的認知形式，而依賴感官與情感的認知活動被認為是非智性的 (Eisner, 1994, p. 28)。此種教育忽略其他認知途徑，致使個體的自我實現與整體文化的豐富精進，不免囿於畫地自限。E. W. Eisner 以圖示如下：

Eisner (1994) 認為，人類擁有不同的「感官系統」(sensory system)，這是生物性所給予的能力(如視覺、聽覺、嗅覺、味覺與觸覺等)。但透過任何一種感官系統，個人能夠經驗到什麼，不僅取決於「構成環境的特質」，同時也包括了個人目的、參照架構或者預存模式等「內在條件」的影響 (p. 25)。這些感官知覺不僅可使我們與外界事物交互作用，透過此中介，也使我们學會識讀環境特質而「產生經驗」，而後透過資訊提取系統 (information pickup system)，我們將經驗轉化為符號，於焉「概念形成」(p. 17)。再者，

圖 1 個人與環境之間的交互作用（Eisner, 1994, p. 46）



為了向他人說明、闡述及溝通，達成人類經驗的社會性向度，我們探索各種表徵的形式（forms of representations），將私人的經驗及概念帶向公共的領域。可以這麼說，「表徵的形式，是人類用來將私人所擁有的概念給予公共化的傳達機制（devices）」（Eisner, 1994, p. 39），它們展現在音樂、美術、舞蹈、言談、文字、詩歌或影片等處，也表現像是數學、哲學、生物學、歷史、社會學或心理學等學門。再者，藉由「表徵形式」的公開化，不只是將個人所持有的概念傳遞給他人，它同時也提供了回饋而「成為構成環境特質的一部分」。在社會生活中，我們可自由選擇表徵形式來描述我們的經驗，正是這種多樣性的表徵形式，我們學會了個人賦予經驗意義和精煉符號表徵的方法，我們也將它們公諸於眾，可以與他人共享生活，這有助於整體的公共利益及文化增益（pp. 46-47）。

Eisner（1994）相信，精煉學生的多元認知與表徵的能力，使他們體悟環境性質的多樣性和意義符號的豐富性，是教育方案必須努力的重要嘗試。

感官的精煉是擴充我們意識的主要方式，一個文化，或是學校課程，若是因忽略或不尊重而鈍化了感官，將會阻撓人類的性向發展並侵蝕心智（p. 29）。再者，學校課程就其重要性而言屬於一種手段，透過它，學生得以藉各式各樣的表徵形式來捕捉意義。但是，進入別人創建完成的意義是不夠的，教育應該幫助孩子通過多元表徵形式學習創建自己的意義，而不同的個體用不同的方式描述各自經驗，整體文化將會大大地被豐富與深化。學校若要完成這些目標，它們就必須在所安排的課程中提供機會，讓學生成為多元識能的人（p. 19, 88）。Eisner（1994, 2002a）強調這樣的課程議題極為重要，因為：一、當學校只關注過於狹窄的表徵形式，將缺乏機會來培養豐厚的個人特質。多元認知與表徵的課程將擴大讀寫識能（literacy）的指涉範疇，能將任何一種傳達意義的表徵形式予以編碼與解碼，這就是一種「讀寫識能」；二、教育公平在於讓不同能力的兒童找到與其智能或表徵形式相近的課程，並接觸和使用各種表徵形式。提供不同的表徵形式並賦予相等的價值，將大大促進教育公平。

基於感官經驗（sensory experience）是知識創造的原初基礎這樣的論點，Eisner（2002b）爾後指出藝術在教育中的重要性，一方面是提供有別於語文、數學的認知表徵方式學習。藝術有助於人們對模糊混沌的接受，幫助人精鍊感受力與想像力，也讓人學習觀看事物的不同角度。另一方面，藝術對教育工作者具有啟迪作用，讓教師瞭解：教育可以如同藝術一般具有彈性、關注細微特質、重視過程中的經驗。據此，Eisner（2002b）認為課程設計包括：一、實體的、長期一系列目標的計畫，是預定意圖的課程，課程設計者與教師關係如同作曲家與演奏家，此課程可共同評量與評論；二、教師在教學中發展的計畫，教師如同畫家、詩人創作，是實際課程，必須透過教室觀察瞭解。在他的觀念裡，課程是必須透過長期的、合作的、實境觀察而共構的計畫。在教學上，Eisner（2002b）提出要讓學生在情境中學習、在社群中學習、以問題為起點進行學習。所有學習基本上都是「置身於情境的學習」（situated learning），因為學習者總是處於某種社會和物質脈絡中。而社群文化影響學習的思考和表現，例如社會規範、行為模式、以及學習者與他人討論或分享

自己創作的機會。學生要建構經驗，總是涉及其先前經驗、也是學生與社會和媒材的互動結果，學習與文化密不可分，所以在情境、社群中的學習才有利於經驗與知識的建構。另外，學習也涉及持續性，包括「時間」的安排、程序性的思考和安排，以及與媒材互動的感覺等。學習的表現不能只看兒童完成多少作品或方案，而是在活動歷程中，兒童的注意力深度和對於工作的認真態度是否已慢慢培養。

總而言之，Eisner（2002b）認為當藝術和教學能交融地相互連結時，藝術即帶進了下列的認知功能：一、藝術展現幫助我們提升對世界的覺察；二、藝術提供了一種路徑，讓我們投入想像以探索新的可能性；三、藝術創造一種位置讓我們容忍曖昧、探索模糊，並跳脫既有規則和程序來自由的思考；四、藝術創作可以凝結並外顯我們的思考，讓我們可以觀看自己的內在地景；五、藝術提供工具讓我們來探索內在情緒與自身，幫助我們得以真正看見（Eisner, 2002b, p. 10-11）。重要的是，如此一來可以發展孩子注意關係、彈性目的、運用素材作為媒介、創塑形式來表現內容、想像的運作、從美學觀點來構作世界，以及將經驗的特質轉化為言說和文本等心智與認知能力（Eisner, 2002b, p. 75）。雖然我同意 Eisner 的論點，但其論點比較站在個體的觀點來談美學與認知，而陳伯璋教授的論述，明顯涉及批判導向的美學探究。

### 參、批判導向美學探究的三大要素：美學向度、扎根美學與對身體規訓的解放美學

相對教育美學作為中介的學習，美學的另外一層意義是對於人與社會的關係面向來採取更積極犀利的行動，以美學完成社會公共之善。在批判教育學的參照下，學校與社區成為批判與行動的基地，唯有當學習與學習者日常生活中多樣經驗連結，美學批判才更具有實踐力。當課程美學緊扣住文化政治，回到日常生活經驗裡，透過美感的體悟與引領，回應教育結構、學生經驗、自我賦能與轉化的教育問題並給予積極行動的意義。從陳伯璋教授的相



關研究，可以看到三個美學概念——美學向度、扎根美學與身體解放的美學。以下分別敘述：

美學向度（aesthetic dimension）這是由法蘭克福學派的 Hebert Marcuse 所提出，回應單面向人（one-dimensional man）的概念。Marcuse 提出具體化的社會關係，瀰漫在日常生活裡的是壓制性的控制意識形態與虛假需求，也因此鑲嵌自己於無意識與被理解的個性上的配置。對 Marcuse 來說，在單面向的社會裡，藝術與美學的經驗仍然是少數人的連結，在其中個人能夠接觸進而獲得批判的啟發。Marcuse 對美學向度的主張，提供一個有意義的理論，美學向度作為美學感知或認知的根源，能夠導致對抗單面向社會的批判洞見與行動。在 Marcuse 的文脈裡，有必要發展對於差異的美學感受，其目的是透過有能力看見其他的領域，來逃離單面向的社會。換句話說，美學向度提供了二度詮釋現實的空間，或者不同於人們現實生活所居住的空間。如果沒有透過美學來獲得生活這樣的洞見，我們會陷入到單面向社會的問題中。Marcuse 假定第二面向作為正常的人類狀態的說法，仍然是潛在，但對經驗具有模糊的潛能。藉由連結雙面向社會的基礎，Marcuse 意指有一個連結工作與國家的官方所認可的現實，以及區隔個人的現實，在其中個人能夠依據他們自己的規則與價值來發展。Marcuse（1964, p. 11）稱這個第二向度為「心靈的內在面向，這是對立於目前所深根的狀態。」

此外，Marcuse 強調美學經驗作為單面向現實產生矛盾的機會。他強調：

每個真實的藝術作品是具備革命性的，例如認知與理解的顛覆、對於已建立現實的控訴，以及解放意象的顯露（1978, p. xi）。

Marcuse 強調透過美學的經驗，藝術能夠創造抗拒與顛覆的機會。一旦運作認知與控訴的機制，生活與現實的視角將不同於單面向性。美學的經驗創造一種現實的意象，這樣的意象是獨立於規範的現實，並且這樣的經驗堅稱這種意象的效力，在於凸顯出規範現實的矛盾。透過美學經驗，個體重新獲得思想的第二面向，這能夠提升個人批判的覺知。總合來說，在法蘭克福學派裡的美學概念，關注著在工具主義的世界中，美學作為顛覆的概念。

第二個概念——扎根美學的概念來自文化研究陣營的 Paul Willis。Willis（2000）使用藝術來詳細說明人類意義製造的素質：人類的生存不只是藉由製造與重製他們存在的物質條件，並且人類的生存也是藉由意識到他們寓居其中的世界與場所。他認為：

這是一個文化的生產，就像意識到他們自己作為其文化世界中的演員。意義製造的文化實行，本質上乃是自動自發的作為認同與自我建構的面向：我們在自己的文化世界裡創造了我們自身（2000, p. xiv）。

換句話說，藝術作為精練與壓縮的意義所製造的實作，這發生在每日人類施行與互動的核心裡，限定與不可化約的素質。這也是處於人類慣常使用物體、表達等，以及在與他者的關係和環繞於我們的物體與物質下，生產與賦予意義的核心。因此，Willis（1989, p. 141）提到：

扎根美學是美學的觀點之一，不必然圈限於單一的藝術品裡，相反地它必須串鏈到一種傳遞意義過程的創造性特性。

這也建議到對傳統的評鑑典律，以及藝術創造力是獨特的——這種說法必須加以擱置，因這樣的論點並沒有連結到其他的社會實作上。

在《尋常文化》（Common Culture）一書裡，Willis（1990）提出象徵作品（symbolic work）與象徵創造力（symbolic creativity）的理論，這導致在當代青少年文化裡的象徵擴展（symbolic extension）。他討論到像這樣的活動作為扎根美學，也是日常生活文化作品裡的必然部分。鑲嵌在文化形式裡的創造力，通常是集體性的，其中的個體可視為社會意義形式的結晶體。在此，所謂的文化指涉在個人、人際間與廣大社會脈絡裡的正式活動，是用來讓這個世界更有意義：文化是存在於世界上的一種方式（culture is a way of being on the world）。據此，藝術被理解為特定的文化形式，或多或少受到傳統的社會制度所定義。相反地，Willis 所說的扎根美學，描述生活經歷的象徵實踐。舉例來說：年輕人的文化活動，在制度性的觀點下，並不總視被視為具有藝術性，即便在日常生活中，意義的製造是非常地清楚。這樣的文



化活動應該包括髮型、服裝的風格、街頭的行話與黑話、回應流行雜誌與媒體的消費模式，以及公共空間的差異性使用，如同 Williams（1977, p. 156）具有前瞻性的主張：

我們要拒絕美學，是因為那種兼具區隔的抽象面向以及區隔的抽象功能。我們應該要拒絕大部分處在抽象狀態的美學」。綜合來說，文化研究的傳統強調「生活就是美學」（life as aesthetic）

我們的日常生活就是藝術的作品（works of art）。

第三個概念，是對身體規訓的解放美學。Foucault 所關切的是對規訓體系（disciplinary system）的分析，他在《規訓與懲戒》（Discipline and Punish）（Foucault, 1977）中觸及身體規訓和社會（論述）權力之間的相關性。而在其後《性史》（History of Sexuality）裡，Foucault（1978）更觸及個人對自我（包括身體）的操作，所展現的「自我技術」（Technology of the Self），他指出自我的技術背後隱藏著的主體形構及社會論述權力之間的內在關係。無疑地，他的討論連結「社會－論述－權力」及「自我（主體）－技術－身體」兩造之間的內在關聯，使得「身體」研究明確地獲得社會學科考察的正當性。換言之，早期的 Foucault 理論，在微觀上研究身體的規訓，在宏觀上探討人口的監督。他主要以規訓權力作為探討的主軸，以圓型監獄作為類比的分析基調，將隱含在人類社會中的身體規訓機制與策略方案，進行全面性的討論與分析。此外，晚期 Foucault 理論提到自我的技術，身體如何因為各種不同的微觀權力機制的行使，而在肉體、精神、動作、時間、和空間的層面上被建構成特定的模樣，開始成為人們關注的焦點。因此 Foucault 文脈中的柔順的身體（docile body）是一個既具有生產性，又具有紀律性的身體，同時也是品評身體規訓效果的最佳標誌。Foucault（1978）對於規訓權力的分析，可以延伸至軍營、學校、醫院等等各種重要的社會化場所之中，而不限於對於監禁場所的分析。此外，規訓權力的目光不緊緊停留在個體身上，它也持續地將個體納入一個整體、一個比較與區分的空間之中，藉著價值等級的差異劃分，它也就可以說有了規範的功能。因此，規訓權力也就同時是一

種常規化（normalization）的權力在各種集體分類的論述知識之下，個體不斷地被監看、檢查、矯正與生產。這種權力形式體現於眼前的日常生活中，它為個體分類，用其自身個體性為他註上標誌，使他依附於自身的個性，並在他身上強加一種個體必須認可、別人也不得不從他身上識別出來的真理規律。這是一種使個體變為主體的權力形式。對於 Foucault 來說，這是各種由論述所生產、支撐的集體分類範疇，藉由常規化權力的作用，將個體納入、區分與規範，並藉由滲透進個體的時間、空間與肉體之中的編排與操練，徹底而精細地型塑著人們的身體與認同。Foucault（1978）早在《性史》裡早已提到：身體一方面越來越個人化、越來越自由，但實際上卻又越來越社會化，越來越跟政府的統治，跟科技的理性融合在一起。在這樣一個面向裡，身體有非常多的意識形態面向常常被拿來作為指標，但是這個身體已經是經過醫療體制、社會區分、現代化發展出來的身體。我們往往不太考慮使用的身體（body-for-use）上的差異與多樣性，卻極度規訓這種柔順的身體。

## 肆、批判美學的行動：受壓迫者劇場與行動劇場

關於批判教育學陣營中對美學的看法，最直接的證據來自巴西 Augusto Boal 所創的「受壓迫者劇場」，這種形式是一種參與式劇場，著重分析及討論壓迫，以及解決因此議題引發的問題的方法。「受壓迫者劇場」所強調的內涵：

劇場是自我檢視的藝術……人類都是演員（actors）（他們表演！）  
與觀眾（specters）（他們觀察！）。他們是觀—賞者（Spect-Actors）  
（Boal, 1992）。

因此，觀賞者不再是觀眾，而是演員，是兩者的交融與合為一體：觀賞者。他並提出轉化觀眾成為演員的四大步驟：瞭解身體、讓身體具有表達性、劇場作為語言、劇場作為論述。因此解離（disjoint）身體、透過身體表達並論述社會不平等的關係、重新塑造身體的形象，這些都是發展論壇劇場的重要過程，同時這也是一種批判取向的美學過程，並同時兼具上述的三個要素。

過去我與陳教授在汐止夢想社區的例子，社區的行動現場，我們覺得一個比較貼近的概念就是嘉年華（carnival），這是通過聚集多人對話的方式探討知識真理，這種態度與強迫人們承認真理的官方獨白式的話語相反。這種求知方式不發生於一個人的頭腦中，而是發生於諸人之間。嘉年華是一種具有儀式性的綜合演出，並且嘉年華慶祝是無舞臺的演出，演出者和觀眾互無區別，所有的參與者都是主動的，都參與嘉年華行動中的相互交流。嚴格來說，嘉年華也不是被表演的，而是人們生存於它之中，或按其法則而生存。人們享受一種嘉年華化的生活，這種生活是顛倒的和變形的。在嘉年華的進行中，日常生活的法則、禁令、限制等均歸之無效。尤其明顯的是，社會等結構和其相連的一切恐懼、敬畏、虔誠和禮儀，以及人類不平等的種種條規均被拋諸腦後。簡言之，嘉年華創造了「官方世界之外的第二個世界及第二種生活」，嘉年華歌頌暫時的解放，慶祝暫時擺脫正的真理和制度，慶祝暫時取消一切階級、特權、規範和禁忌。嘉年華會的功能是解放，允許一種創造性的、玩世不恭的自由，從流行的世界中解放出來，從習俗、大家公認的真理、陳腔濫調，從一切乏味、普遍被接受的觀念中解放出來。如同 Bakhtin（1984, p. 7）表示：

嘉年華不是一個為人們觀看的場景；人們生活在其中，人人參與，因為嘉年華的觀念包含了全體大眾。嘉年華進行時，除此之外沒有其他生活。嘉年華之中的生活只有從屬於它自己的法律，即它自己的自由的法則。它具有一種世界精神，它是整個世界的一個特別的狀態，這是一個世界復興與再生的境界，是人人參與的境界。

其中，眾聲喧嘩（heteroglossia）用來描述嘉年華的基本特徵，即社會語言的多樣化、多元的現象。眾聲喧嘩存在於社會交流、價值交換和傳播的過程中，凝聚於個別言談的生動活潑、千姿百態的音調、語氣之內。因此，我覺得傳統的評量方式只是一種獨白而已，Bakhtin 認為獨白是一個由單一意識支配的、統一、完整、封閉的世界觀，是作者的權威意識主導一切的一元世界，各種不同的意識和聲音都成為作者「獨白意識」的客體對象。相反地，

對話代表著開放、多元、未完成。從批判教育學的角度而言，教育的目的即是消除標準或典律，讓教育的現場變成「眾聲喧嘩」。因此，教育的現場應該像是個嘉年華般的場景，其中教師與學生從各自的角度提出意見與看法，讓各種多元聲音和論述的呈現，讓社會上被壓抑的、邊緣化的思想能透過各種管道渲洩，這也是批判教育學所要彰顯的地方，就像 Aronowitz 與 Giroux（1985, p. 146, 148）所說的：

批判教育學必須分析、批判與挑戰在學校中被強調的重要形式的符碼。批判教育學必須解構日常學校生活的關係，以致揭露附著於其中的意識形態與結構性的沉默。

基本上我們亦認為美學的展現與施行就像是一面文化意義的網絡，由同屬於某個社會文化群體的人們合力編織完成，只有在有意義網絡到達的地方及意義內涵共通的世界，聲音和事件才能被瞭解，訊息才能經由傳達而鑲嵌到共同的意義體系。同樣地，只有共同擁有這張意義之網的人們，才瞭解其中的意義，也才能互相作用、建構意義。換句話說，這企圖藉由對符號或象徵系統的建構，從事對社會與文化中人類行為的理解與描述。在這過程當中，人類的行為被視為一種「符號行動」，而此一符號之意義，乃由其所處之文化與歷史的現實所塑造而成。這樣嘉年華式的期待，一方面當然需要課程統整的配合，如此才能帶出美學的實踐。

## 伍、朝向批判行動取向的課程美學

縱然日常生活裡文化的或美學的實作是外在於正統藝術或戲劇教育的旨趣之外，我們無法忽略日常生活裡文化實作的重要性，這扮演在結構與行動之間的中介。這樣的論點呼應著批判教育學的論點，是涉入在透過閱讀話語與世界的行動，如同 Freire 與 Macedo（1987, p. 29）所強調：藉由測量寓居於我們身上的世界，如同我們被建構作為倫理與政治的主體。Freire 堅持閱讀世界作為閱讀話語不可缺的元素，這樣的論點已經在教育的圈子裡廣泛地受到支持。這樣的論點相似於 Marcuse 的主張：美學的轉化變成為認知與控

訴的工具（Marcuse, 1978, p. 9）。對於批判的認知來說，我們需要創造一種對於社會事件閱讀或看待的方式。McLaren 與 Giroux（1997, p. 37）指出：

這意謂教導學生去閱讀、去詮釋與去批判。閱讀在文本之內我們所生產的文本；詮釋基於文本而我們所創造的文本；並且批判我們所建構來對抗文本的文本。閱讀世界與話語意謂著理解文化與一般的符碼，這使得我們能夠建構話語至故事中——我們能夠用自己的話語來敘說故事，並且以不同的觀點來敘說故事。

然而，單單只有批判的認知，在壓制的制度性脈絡之內，是不足夠轉化個體關係的文化形貌。這需要包括批判的認知與基進的行動。在這樣的思考模式下，批判教育學認為一個人可以掌握轉化性的重要時刻，像是 Freire 的意識化（conscientizacao）概念，蘊含其中的終極目標，認為學習者需要運用他們的權利，有意識地參與在其社會的社會歷史轉化中（Freire, 1993）。換句話說，批判教育學不只是強而有力於批判的重要關頭上，同時它也瞄準轉化的批判力量。因此，美學的第二個意義是倚賴於真實的行動，以及文化抗爭的實作。就像 Freire（1998, p. 45）提到：

批判教育實作的最重要任務之一就是產生可能的條件，在學員與老師的互動之下，使得學員可以參與在這樣的經驗，就是假定他們自身是社會的、歷史的、思考的、溝通的、轉化的與創造性的個體；具有可能性烏托邦的夢想，因為有著愛的能力，也因此具有生氣的能力。

因此，不太困難地可以想像教師與學生在教育學之內，產生新的文化政治的可能形式，這能夠在教育設置底下擴展批判的能力，來反省與討論社會與文化的議題。

此外，批判教育學對集體行動更感興趣，因為「個體的批判密切地連結到社會的批判」（Burbules & Berk, 1999, p. 55）。能夠觸及這個條件的關鍵議題是發展民主的知識分子：他們能夠透過溝通與反覆討論的過程，行動



在集體的目標上。對於社會現實的討論與辯論能夠導向至衝突的根源，然後透過釐清問題與他們的資源，產生一個能發展進一步可能的解決方法。當老師可以反省與轉化他／她自己的社會實作，這也意味著他（她）關注於在學校的場域裡，具體的社會、經濟、文化與性／別的議題，以及檢視在學生與教師之間的關係。這也呼應著 Freire 的問題，呈現教育（problem-posing education）與教學實作之美（the beauty of teaching practice）的理念。Freire（1998, p. 95）提到：

我身為老師，自豪於自己的教學實作之美，假若我不在乎自己應該教授的抗爭與知識，那麼這樣脆弱的美感不復存在。假若我們沒有為了物質性的條件而抗爭，忽略了身體所遭逢的議題，因此風險變得更加挫折與不起作用，那麼我不再見證到我應然的狀態，不再是個堅毅的戰士，堅毅的戰士縱然會疲憊但從來不會放棄。這是一種需要令人驚奇的美感，但透過對自己學生的傲慢或鄙視，又很容易從自己的身上溜走。

這是一種對話的實作，不再給予特定的訊息。相反地，訊息是來自於在教師與學生之間的互動與溝通過程。簡言之，對於意義與價值的抗爭就是一種透過反思與反覆討論的美學展現。Freire 指涉此為達到「存有的基進形式（radical form of being）」，他所連結的存在「不只是認識而已，同時也知道他們認識的東西（being not only know, but know that they know）」（Freire, 1978, p. 24）。

Peter McLaren（1991）提出賦予血肉（enfleshment）與更新血肉（refleshment）這兩個詞彙描述在壓迫與抗拒之間的辯證性的交互作用。賦予血肉意味著長期以來身體獲得特定習性的過程。這些習性變成是根深柢固的，縱然這些是本質的習性，而非透過文化建構。更新血肉專注於學習另類行為的身體內在的能力。習性是可以被打破的，已經學到的東西不再熟練，並且新存有的方式可以發展時，這可以促進新的習性，來超越舊有的習性。我認為在教育場域裡的劇場可以視為更新血肉的文化機制，這包括人們質疑


知識是如何在不同的科學與論述裡被建構、收集與應用。如此，劇場並非簡要的文化反射而已，劇場帶來文化的批判互動。換句話說，劇場被視為由知識、語言與權力所交織而成的文化場域。這樣的交織成為了一個另類的場所，可以創造出所謂正當性知識與實作之外的東西。透過劇場，如同批判教育學陣營所堅持只有透過抗爭、質疑與穿透部分的結構，我們可以見證到社會的施行者並非被動的意識形態載具，而是主動的文化意義創造者。透過劇場，我們也見證到美學是一個促使朝向社會現象的動態行動展演的範疇。我想這正是陳教授晚期研究最大的貢獻之處。



## 參考文獻

- 陳伯璋、張盈堃（2006，5月26-27日）。 *Grounded aesthetic and educational performance: Theater as a site for critical pedagogy*（論文發表）。第十二屆教育社會學論壇。臺北，中華民國（臺灣）。
- Aronowitz, S., & Giroux, H.A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal, and radical debate over schooling* (2nd ed.). J F Bergin & Garvey.
- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world* (J. LeClercq, Trans.; 1st midland book ed.). Indiana University.
- Boal, A. (1985). *Theatre of the oppressed*. Theatre Communications Group.
- Burbules, N., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences and limits. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (eds.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 45-65). Routledge.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* (1st ed.). Teachers College.
- Eisner, E. W. (2002a). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2002b). *The arts and the creation of mind*. Yale University.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans, 1st ed.). Pantheon. (Original work published 1975)
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality: Volume I: an introduction*. Random House.
- Freire, P. (1978). *Pedagogy as process: The letters to Guinea-Bissau*. Seabury.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Rowman & Littlefield.

- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvery.
- Marcuse, H. (1964). *One dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Routledge & Kegan Paul.
- Marcuse, H. (1978). *The aesthetic dimension: Toward a critique of Marxist aesthetic* (H. Marcuse, & E. Sherover, Trans.; 1st ed.). Beacon. (Original work published 1977)
- McLaren, P. (1991). Schooling the postmodern body: Critical pedagogy and the politics of enfleshment. In H. A. Giroux (Ed.), *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*. State University of New York.
- McLaren, P. & Giroux, H. (1997). Writing from the margins: Geographies of identity, pedagogy, and power. In P. McLaren, *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium* (pp. 76-113). Westview.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. Garland.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford University Press.
- Willis, P. (1989). Art or culture? An inquiry. In H. A. Giroux & R. I. Simon (Eds.), *Popular Cultures, Schooling, and Everyday Life* (pp. 131-146). Praeger.
- Willis, P. (1990). *Common culture: Symbolic work at play in everyday cultures of the young*. Westview.
- Willis, P. (2000). *The ethnographic imagination*. Polity.



我國「十二年國民基本教育」課程改革的「核心素養」是建立在國內外相關研究基礎上，包括「聯合國教育、科學與文化組織」（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization，簡稱 UNESCO）、「經濟合作與發展組織」（Organization for Economic Cooperation and Development，簡稱 OECD）、「歐洲聯盟」（European Union，簡稱 EU）等國際組織及各國學者宣導的「核心素養」之理念。本文「核心素養課程研究的回顧與展望」旨在探討我國「十二年國民基本教育」課程改革的「核心素養」，並就「核心素養」課程研究進行回顧審視與展望未來課程改革想像，論述作者在陳伯璋教授引導下參與科技部及國家教育研究院核心素養課程研究的發展歷程，及其對「十二年國民基本教育」課程改革之影響，並作為紀念陳伯璋教授——「我國核心素養研究之父」之專文。本文首先「回顧審視」了我國「十二年國民基本教育」核心素養課程研究之重要沿革，探討《界定與選擇國民核心素養》、《中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向》、《K-12 中小學一貫課程綱要核心素養與各領域連貫體系研究》、《K-12 各教育階段核心素養與各領域課程統整研究》、《十二年國民基本教育課程發展指引草案擬議研究》等我國核心素養「八年研究」，進而「展望想像」其在我國「十二年國民基本教育」課程改革的功能，特別是本專文論述在我國率先進行核心素養研究的陳伯璋教授領導下，作者參與「十二年國民基本教育」課程改革的核心素養研究歷程與《十二年國民基本教育課程綱要》的研修經驗，進行回顧審視，並勾勒未來課程改革展望，想像其對於「十二年國民基本教育」課程改革之影響。

蔡清田



# 核心素養課程研究的回顧與展望

|| 蔡清田 國立中正大學教育學研究所／師資培育中心教授

## 摘要

本文旨在針對「核心素養」課程研究，進行回顧與展望未來課程改革想像，論述作者在陳伯璋教授引導下，參與我國核心素養課程研究的發展歷程及其對「十二年國民基本教育」課程改革之影響，並作為紀念「我國核心素養研究之父」——陳伯璋教授之專文。本文首先「回顧審視」了我國「十二年國民基本教育」核心素養課程研究之重要沿革，探討《界定與選擇國民核心素養》、《中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向》、《K-12中小學一貫課程綱要核心素養與各領域連貫體系研究》、《K-12各教育階段核心素養與各領域課程統整研究》、《十二年國民基本教育課程發展指引草案擬議研究》等我國核心素養「八年研究」，進而「展望想像」其在我國「十二年國民基本教育」課程改革的功能，指出我國「十二年國民基本教育」的中小學生都需具備「核心素養」，核心素養能培育健全終身學習者，強調不同「領域／科目」都有責任合作培養「核心素養」，可由各「領域／科目」共同實踐，而且「核心素養」是「十二年國民基本教育」所有「領域／科目」之核心，可做為各學科垂直連貫與水平統整課程設計的核心，因此譽為「十二年國民基本教育」課程改革的關鍵 DNA。

關鍵字：十二年國民基本教育、核心素養、課程研究、課程改革、課程綱要

## 壹、前言

我國「十二年國民基本教育」課程改革的「核心素養」是建立在國內外相關研究基礎上（洪詠善、范信賢，2015），包括「聯合國教育、科學與文化組織」（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization，簡稱 UNESCO）、「經濟合作與發展組織」（Organization for Economic Cooperation and Development，簡稱 OECD）、「歐洲聯盟」（European Union，簡稱 EU）等國際組織及各國學者宣導的「核心素養」之理念（Rychen & Salganik, 2003; UNESCO Institute for Education, 2003; OECD, 2005; European Commission, 2005）；本文旨在探討我國「十二年國民基本教育」課程改革的「核心素養」，並就核心素養課程研究的回顧審視與課程改革展望想像，作為紀念陳伯璋教授——「我國核心素養研究之父」之專文。本專文將論述在我國率先進行核心素養研究的陳伯璋教授領導下，作者參與「十二年國民基本教育」課程改革的核心素養研究歷程與《十二年國民基本教育課程綱要》的研修經驗，進行回顧審視，並勾勒未來課程改革展望想像其對於「十二年國民基本教育」課程改革之影響。

我國「十二年國民基本教育」核心素養課程研究之重要沿革，如洪裕宏、胡志偉、顧忠華、陳伯璋、高湧泉、彭小妍等人 2005 年開始的《界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究》（洪裕宏等，2008），特別是其子計畫陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲等人於 2007 年率先完成的《全方位的國民核心素養之教育研究》，界定「能使用工具溝通互動」、「能在社會異質團體運作」、「能自主行動」之三面架構「核心素養」（陳伯璋等，2007）；其後 2009 年蔡清田、陳延興、李奉儒、洪志成、曾玉村、鄭勝耀、林永豐等接棒研究《中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向》，建立中小學課程發展的哲學、心理學、社會學、文化人類學與教學論等學理基礎與理論趨向（蔡清田等，2009）；2011 年蔡清田、吳明烈、盧美貴、方德隆、陳聖謨、林永豐、陳延興等完成《K-12 中小學一貫課程綱要核心素養與各領域連貫體系研究》，提出以溝通互動、社會參與、自主行動三大核心素養及各教育階段核心素養內涵，建立「核心素養」垂直連貫體

系，分齡設計關鍵教育階段，亦即幼兒園、小學、國中、高級中學等教育階段垂直連貫的「教育階段核心素養」（蔡清田等，2011）；2012 年蔡清田、陳延興、盧美貴、方德隆、陳聖謨、林永豐、李懿芳等完成《K-12 各教育階段核心素養與各領域課程統整研究》，針對三大核心素養進行現行各領域／科目課綱的檢視，以瞭解現行各領域／科目課綱呼應程度，並透過「核心素養」與各領域／科目課程統整研究，建立學科課程目標、核心素養與學習重點之連貫體系（蔡清田等，2012），以及 2013 年蔡清田、陳伯璋、陳延興、林永豐、盧美貴、李文富、方德隆、陳聖謨、楊俊鴻、高新建、李懿芳、范信賢等完成的《十二年國民基本教育課程發展指引草案擬議研究》（蔡清田等，2013），研究發展以核心素養為課程組織軸線的《十二年國民基本教育課程發展指引》（國家教育研究院，2014），這些從 2005 年到 2013 年的一系列核心素養研究，可以通稱為臺灣核心素養「八年研究」，簡要分項說明如圖 1：我國「十二年國民基本教育」核心素養課程研究的回顧審視與展望想像所示，這些核心素養相關研究成果具有核心素養課程改革的垂直連貫與水平統整之關聯性，對於我國「十二年國民基本教育」課程改革產生具體影響。

## 貳、界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究

我國「十二年國民基本教育」核心素養是建立在中小學相關課程發展基礎研究之上，包括「聯合國教育、科學與文化組織」、「經濟合作與發展組織」、「歐洲聯盟」等國際組織宣導的「核心素養」之理念；以及臺灣本土的核心素養課程基礎研究，尤其是陳伯璋教授參與洪裕宏的研究團隊，於 2005 年 12 月至 2007 年 11 月進行《界定與選擇國民核心素養》（簡稱臺灣 DeSeCo）（洪裕宏等，2008），參考「經濟合作發展組織」進行「素養的界定與選擇」（Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations 簡稱 DeSeCo）的研究計畫，並對其研究歷程與成果進行批判分析修正。

圖 1 我國「十二年國民基本教育」核心素養課程研究之回顧審視與展望想像





陳伯璋教授參與洪裕宏教授研究團隊的《界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究》，從哲學與理論面向探討整體計畫的概念架構與一致性，並整合五個子計畫，分別從心理學、社會與歷史、教育、科學與人文藝術各個面向的核心素養研究成果，指出核心素養是「共同的」素養，是所有每一個個人獲得成功生活與功能健全社會的關鍵素養或必要素養，以此建立「核心素養」的理論基礎。《界定與選擇國民核心素養》的四面 28 項核心素養架構內涵，主要依據陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲所進行的《全方位的國民核心素養之教育研究》所提出三面 20 項「核心素養」架構內涵，擴展為四面 28 項核心素養架構內涵，如表 1《界定與選擇國民核心素養》的核心素養架構內涵所示，從分析「核心素養」的理念、理想社會的基本假設、積極人生與運作良好社會的內涵與背後之假定，採用哲學理論面向探討整體研究計畫的概念架構，提出「能使用工具溝通互動」、「能在社會異質團體運作」、「能自主行動」、「展現人類的整體價值並建構文明的能力」四維架構，期待養成「核心素養」，進而實現積極人生，使社會整體運作更為良好（胡志偉等，2008；陳伯璋等，2007；彭小妍等，2008；顧忠華等，2008）。

值得進一步說明的是《界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究》的子計畫之一，是由陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲所進行的《全方位的國民核心素養之教育研究》，其所界定的三面 20 項「核心素養」架構，歸納世界先進各國家核心素養研究結果加以轉化成為問卷內容，用以調查我國學校行政人員、學校教師、學生家長和教育專家學者對核心素養的意見看法；並透過研究團隊研討、建構、修訂各先進國家所精選出，未來生活所需的三面向核心素養，如表 2《全方位的國民核心素養之教育研究》的核心素養架構內涵：「能使用工具溝通互動」、「能在社會異質團體運作」、「能自主行動」（陳伯璋等，2007），其所界定的「核心素養」是指一般人民於 18 歲完成中等教育時，能在社會文化脈絡中，積極回應情境中的要求與挑戰，順利完成生活任務，獲致美好的理想結果之所應具備的素養，特別是核心素養之意涵是「統整的」，是指個體為了發展成為一個健全個體，必須

因應生活情境需求所不可欠缺的全方位素養，著眼於因應全球化與在地化、學校內與學校外的環境變遷、過去、現在與未來社會所需要的全方位之國民核心素養。例如，反省能力、閱讀理解、溝通表達、解決問題、協同合作、處理衝突、創新思考、獨立思考、多元包容、主動探索與研究、組織與規劃能力、使用科技資訊、學習如何學習、審美能力、國際理解、社會參與與責

表 1 《界定與選擇國民核心素養》的核心素養架構內涵

核心素養的四維架構	28 項具體內涵
能使用工具溝通互動	閱讀理解 溝通表達 使用科技資訊 學習如何學習 審美能力 數的概念與應用
能在社會異質團體運作	團隊合作 處理衝突 多元包容 國際理解 社會參與與責任 尊重與關懷
能自主行動	反省能力 解決問題 創新思考 獨立思考 主動探索與研究 組織與規劃能力 為自己發聲 瞭解自我
展現人類的整體價值並 建構文明的能力	形式的邏輯能力、哲學思想能力，與「生活」相關的 邏輯能力、社會正義、規範相關的邏輯能力、意志價 值、追求相關的邏輯能力、工具理性

任、為自己發聲、數學概念與技術運用、瞭解自我、尊重與關懷。上述研究指出，核心素養是過去中小學校應該教而未教的「懸缺課程」，進行「核心素養」之研究已刻不容緩，以便能及時與國際接軌，可透過課程改革將過去中小學培養的基本能力，升級轉型為培養「核心素養」以同時涵概知識、能力與態度，可避免過去九年一貫課程改革重視基本能力，被誤解為忽略知識與情意態度之批評（陳伯璋等，2007）。

表 2 《全方位的國民核心素養之教育研究》的核心素養架構內涵

核心素養的三面架構	核心素養的 20 項內涵
能自主行動	反省能力 問題解決 創新思考 獨立思考 主動探索與研究 組織與規劃能力 為自己發聲 瞭解自我
能使用工具溝通互動	閱讀理解 溝通表達 使用科技資訊 學習如何學習 審美能力 數的概念與應用
能在社會異質團體運作	團隊合作 處理衝突 多元包容 國際理解 社會參與與責任 尊重與關懷

上述「核心素養」之架構內涵有三面向 20 項目之多，後來再經過整合具體轉化成為「幼兒教育」、「初等教育」、「前期中等教育」、「後期中等教育」等教育階段核心素養（蔡清田等，2011），以便進行課程連貫進而與各領域／科目課程進行統整（蔡清田等，2012），以利達成課程連貫與統整（蔡清田等，2013）。

### 參、中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向研究

在陳伯璋教授領導之下，本文作者參與《界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究》及《全方位的國民核心素養之教育研究》之後，後來主持《中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向》研究，從 2008 年 6 月到 2009 年 12 月藉由多位課程基礎理論學者，並整合教育哲學、教學理論、認知心理學、社會變遷、文化研究等學術背景之學者進行跨領域之研究，從哲學、教學學理、認知發展、社會變遷、文化研究五個面向切入，研究發現「素養」不是先天的遺傳，而是學習者經過後天的教育而學習獲得，是指一個人接受教育後的狀態，又稱為「教育素養」，素養不是先天或遺傳的，而是需要透過有意的培養，是可教的、可學的，且可透過有意的人為教育加以規劃設計與實施，因此，素養是可以經由一段時間教學和學習來獲得，這彰顯了「素養」動態發展的本質，不但是可教可學，也是不斷成長與改變，會因學習經驗、教學指導而不斷地發展，重視學習情境，以增進學習者與生活情境的互動，進而形成一種交互作用的、動態互動的觀點，可透過學校課程發展引導學生學習，獲得因應社會所需核心素養（蔡清田等，2009）。

就核心素養的特質而言，核心素養具有「多元面向」的特質，是建立在後現代社會的哲學理據之上；核心素養具有跨越各種社會場域與學習領域等「多元場域」之廣度，是建立在後現代社會的社會學理據之上；核心素養同

時具備促進個人發展與社會發展之「多元功能」，是建立在後現代社會的經濟學理據之上；核心素養牽涉到反省思考的高階心智及複雜性行動學習的「高階複雜」，是建立在後現代社會的心理學理據之上；核心素養必須透過各級教育階段的終身學習之「長期培育」，可做為我國「十二年國民基本教育」課程改革的關鍵 DNA（蔡清田，2018）。因此，我國「十二年國民基本教育」新課程改革的教育目標宜重視知識、能力與態度等核心素養之學習獲得及運用。特別是素養之意涵是「統整的」，是指個體為了發展成為一個健全個體，必須因應生活情境需求所不可欠缺之全方位的素養，著眼于因應全球化與在地化、學校內與學校外的環境變遷、過去、現在與未來社會所需要的全方位之國民核心素養，而且可以透過學校教育的課程規劃設計實施，引導學生學習獲得知識、能力、態度等等教育素養，因為教育的目的之一，正是協助學生獲得社會生活或工作世界所需的知識、能力與態度等教育素養。就個人的觀點而言，核心素養可視為增能賦權與自我實現，並且具備與異質性社會群體進行互動的素養（陳伯璋等，2007）；就社會的觀點而言，核心素養可視為具備社會參與及貢獻的知識、能力與態度，核心素養能夠運用在不同的生活情境，協助個人具備勝任扮演工作者、家庭成員與社會公民角色（蔡清田，2019）。

#### 肆、K-12 中小學一貫課程綱要核心素養與各領域連貫體系研究

從 2010 年 7 月到 2011 年 6 月的《K-12 中小學一貫課程綱要核心素養與各領域連貫體系研究》，其研究成果是垂直連貫幼兒園、小學、國中、高級中等教育之「教育階段核心素養」，強調以終身學習者為主體，進而培養「溝通互動」、「社會參與」、「自主行動」三面向能均衡發展的健全公民，垂直連貫各「教育階段核心素養」，進而發展呼應核心素養之 K-12 年級課程（蔡清田等，2011）。這是透過國內外文獻探討、經過各教育階段學者專家之德懷術研究調查、多次整合型研究團隊課程慎思與採納學者專家審查意見

等方法界定的核心素養，亦即「社會參與」、「溝通互動」、「自主行動」三面向之「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」、「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」等九項「核心素養」，因應當前社會與未來生活世界所需之核心素養，其中「道德實踐與公民意識」的核心素養項目內涵說明了道德實踐是公民意識的上位概念，學生要先成為能道德實踐的人，再成為有公民意識的人民。而且中小學教育以培養五育均衡發展之身心健全公民為宗旨，且應強化生活教育，並做好繼續後期中等教育的準備，後期中等教育階段的課程應隨著社會時代及教育政策之變遷而調整，後期中等教育應接續九年義務教育，在健全人民培養的基礎上，把握「陶冶青年身心、培養健全公民、發展學生潛能」的原則，並在課程規劃上注意垂直連貫與水平統整。

「教育階段核心素養」是指小學、國中、高級中等教育所對應之教育階段的九項核心素養，依各階段的教育特質加以衍伸，並加上教育階段別編碼；其中 E 代表 12 歲的小學教育階段、J 代表 15 歲的國中教育階段、U 代表 18 歲的後期中等教育階段，例如：E-A2、J-B3、U-C1 等係指小學、國中與高級中等教育所對應之教育階段的九項核心素養。「教育階段核心素養」，依照個體身心發展階段各有其具體內涵，依序分為小學、國中及高中教育階段，是以接受國民基本教育的學生需要透過學校教育，循序漸進習得應具備的核心素養。此處就我國「十二年國民基本教育」的完整圖像而言，強調培養以人為本的「終身學習者」，並以此為基礎建構出小學、國中及高中等關鍵「教育階段核心素養」之「階段性」，頗能彰顯發展心理學的「認知發展論」與「階段發展任務」，呼應核心素養的滾動圓輪意象，強調其「階段任務」之動態發展，可用以人為主體的生命教育詮釋終身學習者的核心素養內涵，進行初等教育、前期中等教育、後期中等教育等階段課程的「連貫」，學生可透過學校教育循序漸進學習，具有層次分明漸進發展的課程改革圖像，強調培養以人為本的「終身學習者」，更呼應「核心素養」的滾動圓輪意象，能依所



欲培養的核心素養，以解決生活情境中所面臨的問題，並能因應生活情境之快速變遷而與時俱進，成為一位終身學習者。

## 伍、K-12 一貫課程綱要各教育階段核心素養與各領域課程統整研究

從 2011 年 9 月到 2012 年 12 月的《K-12 一貫課程綱要各教育階段核心素養與各領域課程統整研究》，主要是統整各個教育階段領域／科目課程成為「領域／科目核心素養」（蔡清田等，2012），這是延續前述《K-12 中小學一貫課程綱要核心素養與各領域連貫體系之研究》，以達成「核心素養」之「連貫」與「統整」，完成小學、國中、高級中等教育等教育階段核心素養與各領域／科目之課程統整，《K-12 一貫課程綱要各教育階段核心素養與各領域課程統整研究》研究結果指出，「核心素養」培養需秉持漸進、加廣加深、跨領域／科目等原則，可透過各教育階段的領域／科目的學習來達成；就「核心素養」與領域／科目的連結方式而言，各教育階段領域／科目的規劃應結合各「教育階段核心素養」及各領域／科目的理念與目標，轉化發展成為「領域／科目核心素養」及學習重點，可引導各領域／科目內容的發展，各階段領域／科目的課程內涵應具體統整並融入核心素養。

「核心素養」，可轉化為小學、國中、高中等各教育階段核心素養，進而發展「領域／科目核心素養」，各教育階段領域／科目的規劃應結合各「教育階段核心素養」及各領域／科目的理念與目標，轉化與發展成為「領域／科目核心素養」及學習重點。特別是「領域／科目課程目標」、「領域／科目核心素養」、「領域／科目學習重點」的課程統整設計，乃透過文獻探討、領域／科目專家諮詢等方法建構「領域／科目課程目標」、「領域／科目核心素養」、「領域／科目學習重點」之德懷術問卷，由課程學者及領域／科目專家與教育實務工作者共同合作實施三次問卷調查修訂，初步完成各教育階段「領域／科目課程目標」、「領域／科目核心素養」、「領域／科目學習重點」架構內涵，採用「核心素養」做為我國「十二年國民基本教育」課



程發展的核心，透過各教育階段核心素養與各領域／科目課程統整，進行領域／科目核心素養的連貫與統整，建構各領域／科目的「課程目標」、「核心素養」及「學習重點」等要素，可進行核心素養與各領域／科目統整設計。

## 陸、十二年國民基本教育課程發展指引草案擬議研究

從 2012 年 7 月到 2013 年 6 月的《十二年國民基本教育課程發展指引草案擬議研究》（蔡清田等，2013），進一步探究核心素養的各教育階段課程發展理據，及核心素養與各教育階段領域／科目的關係等，研究範圍涵蓋了從幼兒園、小學、國中與高中職的 K-12 年級課程體系，旨在延續前述各項核心素養之研究，並以「核心素養」做為《十二年國民基本教育課程發展指引》的核心（國家教育研究院，2014），因此被譽為我國「十二年國民基本教育」課程改革的關鍵 DNA（蔡清田，2018），可具體轉化為各領域／科目的課程目標、核心素養與學習重點，做為研擬《十二年國民基本教育課程綱要》之指引（蔡清田，2019）。

《十二年國民基本教育課程發展指引草案擬議研究》，參考並延續上述《界定與選擇國民核心素養》、《全方位的國民核心素養之教育研究》、《中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向》、《K-12 中小學一貫課程綱要核心素養與各領域連貫體系研究》、《K-12 各教育階段核心素養與各領域課程統整研究》等中小學課程相關之課程學理基礎，作為《十二年國民基本教育課程發展指引》（國家教育研究院，2014）與《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（教育部，2014）之重要理論基礎。其次，「核心素養」會因其所適用的環境脈絡情境之不同而有其差異性，因此，《十二年國民基本教育課程發展指引草案擬議研究》，特別參考現行高中職課程與中小學九年一貫課程現況之分析檢討，並呼應「核心素養」之跨國研究，一方面，「核心素養」能橫跨生活的各種不同多元社會場域（蔡清田，2011）；另一方面，個體也可透過參與這些各種不同的多元社會場域之活動，獲得社會規範、權力關係、社會互動等「核心素養」（蔡清田，2012）。特

別是「核心素養」做為《十二年國民基本教育課程發展指引》的核心，是跨越教育階段的「核心素養」，更是跨越領域／科目的「核心素養」，可以統整現行《幼兒園教保活動課程暫行大綱》的幼兒六大能力、《中小學九年一貫課程綱要》的十大基本能力、《綜合高級中學課程綱要》的十大基本能力、《高級中學課程綱要》的核心能力、《高級職業學校課程綱要》的核心能力，並可做為《十二年國民基本教育課程綱要》課程目標的重要來源（蔡清田，2014）。

## 柒、十二年國民基本教育課程綱要研修

上述核心素養「八年研究」對推動「十二年國民基本教育課程改革」具有重要影響，因為「十二年國民基本教育課程改革」是強調學生應該具備的「核心素養」，特別是我國教育部依據國家教育研究院有關核心素養「八年研究」的成果，從2013年6月到2019年6月進行《十二年國民基本教育課程綱要》研修，並從2019年8月1日起正式全面實施十二年國民基本教育核心素養課程改革的課程與教學，因此先於2014年2月17日以臺教授國部字第1030007735號函發布《十二年國民基本教育課程發展指引》（國家教育研究院，2014），以現代國民生活所需「核心素養」做為十二年國民基本教育課程核心，引導《十二年國民基本教育課程綱要》研發，2014年11月28日再公布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（教育部，2014），本於全人教育精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，研訂課程目標結合「核心素養」，並考量各教育階段特性予以達成，指出「核心素養」可做為各領域／科目垂直連貫與水平統整課程設計的組織核心，因此被譽為課程改革的關鍵DNA（蔡清田，2018）。此次「十二年國民基本教育課程改革」進行了小學、國中、高中職等各級學校教育的課程垂直連貫與水平統整，以現代與未來社會生活所需的「核心素養」作為十二年國民基本教育課程改革的核心，實屬一大特色（蔡清田，2019）；2019年6月完成修訂各領域／科目課程綱要並加以公告，並

於 2019 年 8 月 1 日起正式全面實施核心素養課程教學，期望學生能學習獲得學生生活所需的「核心素養」，並能在社會文化脈絡中，積極的回應情境的要求與挑戰，順利完成生活任務，並獲致美好的理想結果之所應具備的知識、能力、態度，合乎教育的認知、技能、情意等價值規範，具有教育價值功能（洪詠善、范信賢，2015；楊俊鴻，2018）。

「核心素養」能積極回應未來理想社會的生活情境要求與工作任務挑戰，學習獲得優質生活、美好理想結果之所應具備的知識、能力、態度（教育部，2014；國家教育研究院，2014）；合乎教育的認知、技能、情意等價值規範，協助個人獲得「成功的個人生活」，進而建構「功能健全的社會」，順利達成未來理想社會圖像之「優質生活」（蔡清田，2019），合乎哲學、人類學、心理學、經濟學、以及社會學等學術理論依據，順應國際化與本土化的研究趨勢（蔡清田，2020）。「核心素養」是建立在終身學習的基礎之上，以「終身學習者」為共同核心，更層層外擴形成滾動的圓輪意象，具有後現代社會「變動不居」、「持續前進」的動態發展理念，能因應時代環境變動而不斷發展。而且個人可透過積極主動的行動與情境進行互動，重視學習者的主體性，並關照學習者可運用其於「生活情境」，強調其在生活中實踐的特質；產生因應與創新，具有不斷地開展的積極動力，而且強調彼此並非單獨存在，而是可交互作用、相互滲透，甚至是相互依賴彼此互動、可以部分重疊交織發展，呼應了自發、互動與共生共榮的人類圖像，彰顯「核心素養」的本質，更彰顯了多元面向、多元功能、多元場域、高階複雜、長期培育等核心素養的特質，尤其是核心素養能培育學生成為終身學習者，可做為各領域／科目垂直連貫與水平統整課程設計的組織核心，因此，被譽為課程改革的關鍵 DNA（蔡清田，2021）。

「核心素養」轉化為各「教育階段核心素養」後，可考慮不同教育階段領域／科目特性，與各「領域／科目」進行統整課程設計成為「領域／科目核心素養」。「核心素養」具有橫跨各種領域／科目之廣度，可由各「領域／科目」共同實踐，跨越個別「領域／科目」可打破單一「領域／科目」的疆界，並且「核心素養」是所有「領域／科目」之核心，可由各「領域／科目」

共同實踐，強調不同「領域／科目」都有責任共同合作、培養「核心素養」。「領域／科目核心素養」是指「核心素養」在各領域／科目內展現的具體內涵，可強調該領域／科目所強調培養的核心素養內涵，進而引導「領域／科目學習重點」的課程設計。「領域／科目學習重點」是指由該「領域／科目」基本理念、課程目標與核心素養具體內涵發展轉化而來的，「學習重點」目的在引導、設計課程目標並進行教材發展、教科書審查及學習評量的規劃，並配合教學加以實踐。而且「學習重點」是由「學習內容」與「學習表現」兩個向度相輔相成，交織組合而成，透過課程編織統整設計，可統整「學科知識」與「學科能力」，並可強化各領域／科目內部的連貫性、統整性及銜接性（洪詠善、范信賢，2015；楊俊鴻，2018），以減少各學習階段、各年級之間不必要的重複（教育部，2014；國家教育研究院，2014；黃光雄、蔡清田，2017）。

## 捌、結語

本文「核心素養課程研究的回顧與展望」，先「回顧審視」我國核心素養課程研究之重要沿革，特別探討了《界定與選擇國民核心素養》、《全方位的國民核心素養之教育研究》、《中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向》、《K-12 中小學一貫課程綱要核心素養與各領域連貫體系研究》、《K-12 各教育階段核心素養與各領域課程統整研究》、《十二年國民基本教育課程發展指引草案擬議研究》等中小學課程基礎研究，這些從 2005 年到 2013 年一系列核心素養研究，具有核心素養課程改革的垂直連貫與水平統整之關聯性，通稱為臺灣核心素養「八年研究」。

本文進而「展望想像」上述臺灣學生「八年研究」的功能，對於 2019 年度 8 月 1 日正式實施之《十二年國民基本教育課程綱要》課程改革產生的具體影響，特別是「核心素養」可具體轉化成各「教育階段核心素養」，具有橫跨各種多元社會場域與領域／科目之廣度，各「教育階段核心素養」可垂直整合「領域／科目」可再轉化成為「領域／科目核心素養」具體內涵，進而設計「領域／科目學習重點」的「學習表現」與「學習內容」；尤其是

「核心素養」可由各「學科」共同實踐，是跨越個別「學科」的界線，可打破單一「領域／科目」的傳統疆界，單一「領域／科目」並非涵蓋單一項目的「核心素養」，但各「領域／科目」強調的「核心素養」特色不同，而「核心素養」是所有「領域／科目」之核心，強調不同「領域／科目」都有責任共同培養「核心素養」，進而透過「領域／科目核心素養」與「領域／科目學習重點」，設計「學習表現」與「學習內容」，是以核心素養可做為各領域／科目垂直連貫與水平統整課程設計的組織核心，可作為各級學校教師進行核心素養的學校本位課程發展與統整課程設計之核心，可以有效培養學生學習獲得因應現代社會生活所需的知識能力與態度（教育部，2014；國家教育研究院，2014；洪詠善、范信賢，2015；黃光雄、蔡清田，2017；楊俊鴻，2018；蔡清田，2020，2021），同時具備促進「個人發展」與「社會發展」之功能，有助於「成功的個人生活」進而建構「功能健全的社會」，可以因應未來社會生活之所需，因此，被譽為課程改革的關鍵 DNA。

## 參考文獻

- 洪裕宏、胡志偉、顧忠華、陳伯璋、高涌泉、彭小妍（2008）。**界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究**（行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，NSC 95-2511-S-010-001）。國立陽明大學。
- 洪詠善、范信賢（主編）（2015）。**同行：走進十二年國民基本教育課程綱要總綱**。國家教育研究院。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。<https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf>
- 國家教育研究院（2014）。**十二年國民基本教育課程發展指引**（教育部 103 年 2 月 17 日臺教授國部字第 1030007735 號函 1030107）。
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲（2007）。**全方位的國民核心素養之教育研究**（行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，NSC 95-2511-S-003-001）。致遠管理學院。
- 彭小妍、王璦玲、戴景賢（2008）。**人文素養研究**（行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，NSC 95-2511-S-001-001）。中央研究院。
- 黃光雄、蔡清田（2017）。**課程發展與設計新論**。五南。
- 楊俊鴻（2018）。**素養導向課程與教學：理論與實踐（二版）**。高等教育。
- 蔡清田（2011）。**素養：課程改革的 DNA**。高等教育。
- 蔡清田（2012）。**課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養**。五南。
- 蔡清田（2014）。**國民核心素養：十二年國民基本教育課程改革 DNA**。高等教育。
- 蔡清田（2018）。**核心素養的課程發展**。五南。
- 蔡清田（2019）。**核心素養的學校本位課程發展**。五南。
- 蔡清田（2020）。**核心素養的課程與教學**。五南。



蔡清田（2021）。十二年國教新課綱與教育行動研究。五南。

蔡清田、洪若烈、陳延興、盧美貴、陳聖謨、方德隆、林永豐、李懿芳（2012）。**K-12 各教育階段核心素養與各領域課程統整研究**（國家教育研究院委託研究報告）。國立中正大學課程研究所。

蔡清田、陳延興、李奉儒、洪志成、鄭勝耀、曾玉村、林永豐（2009）。**中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向**（國家教育研究院籌備處委託研究報告）。國立中正大學課程研究所。

蔡清田、陳延興、吳明烈、盧美貴、陳聖謨、方德隆、林永豐（2011）。**K-12 中小學一貫課程綱要核心素養與各領域連貫體系研究**（國家教育研究院委託研究報告）。國立中正大學課程研究所。

蔡清田、陳伯璋、陳延興、林永豐、盧美貴、李文富、方德隆、陳聖謨、楊俊鴻、高新建、李懿芳、范信賢（2013）。**十二年國民基本教育課程發展指引草案擬議研究**。國家教育研究院委託研究報告。國立中正大學課程研究所。

顧忠華、吳密察、黃東益（2008）。**我國國民歷史、文化及社會核心素養之研究**。（行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，NSC 95-2511-S-004-001）。國立政治大學。

European Commission (2005). *On key competences for lifelong learning* [White paper].

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary* [White paper]. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018). *The Future of Education and Skills 2030* [White paper]. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.) (2003) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Institute for Education. (2003). *Nurturing the Treasure: Vision and Strategy 2002 - 2007* [White paper]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131145>

## 從課程研究的第三勢力到全球關懷 ——說撰文源起 「哲人日已遠，典型在夙昔」

認識伯璋老師是我在臺灣師範大學教研所修讀博士學位期間，不僅聽課修課，更有幸親得老師指導論文，我研究 Maxine Greene 的存在現象學，是在研讀老師有關課程研究的第三勢力，所得到的啟發。

老師對於潛在課程、教育改革與社會正義的評論與實踐，於我印象特為深刻。後來我對臺灣偏鄉教育與全球公民教育的關注，應是這時埋下的種子。

近幾十年來，全球化時代儼然成形，經濟的需求、科技的精進、人口的轉移，跨國經貿與文化交流，廣泛而迅速的發展，使世界確然成為地球村。

但這持續數十年的全球化發展，竟因2019年底爆發的新冠疫情，戛然而止。

這個無形無聲、可藉飛沫傳染的病毒，不但斬斷經貿往來，更築起人與人之間的圍牆，全人類如何通過合作、共同戰勝病毒，其課題較過往更加嚴峻。

對資源的搶奪，對環境的破壞，以及惡毒謊言對人心的毒害，與日俱增。

對教育來說，那當然不是改用遠距教學就可以解決的問題。

伯璋老師對許多複雜的社會議題，總能析理周至、鞭辟入裡，且不慍不火。

本次撰文，對全球公民教育與社會正義仍有許多「天問」，可惜已無緣再請伯璋老師提點，不覺想起范仲淹的千年之嘆：

噫！微斯人，吾誰與歸？

黃漢昌

# 疫情下的全球公民教育：

## 回顧與前瞻

|| 黃漢昌 國立陽明交通大學通識教育中心副教授

### 摘要

全球公民教育（Global Citizenship Education）是聯合國列為全球優先啟動的教育要項，其重要性不言而喻。從 1990 年議訂伊始，至 2020 年初爆發新冠病毒（COVID-19），在這 30 年間，全球公民教育已陸續為世界各國所接受，不少國家將全球公民教育納入學校正式課程，其發展可說是順利的。

唯 2020 年春，新冠病毒的嚴重致死率，迫使各國封城鎖國，這雖然是必要的舉措，但對全球化下的各國經濟、醫療、教育、文化、宗教……等各方面，均產生嚴重影響，全球公民教育自也不能例外。

本研究探討新冠病毒疫情下，因各國各級學校停課封城，對全球公民教育的影響。

為顧往瞻來，本論文首先略述全球公民教育的發展歷史，其次，根據聯合國教科文組織（UNESCO）、歐盟（EU）及多位學者相關研究，理解疫情對教育的影響，最後再做綜合評論。

相關研究發現：由於學校關閉，學生在認知學習、心理與社會方面的成長，均受影響，需要及早補救。儘管有線上教學，對弱勢學生仍相對不利。又因學生無法在校用餐，對營養與健康有負面影響。而在家學習需要網路及電腦軟硬體設備，對弱勢家庭更是沉重負擔。

總的來說，新冠疫情加劇了教育的不平等，貧窮與飢餓問題更加惡化。

此外，隨著疫情產生的政府監視與軍備競賽，是未來全球公民教育必須特別關注與面對的重大問題。

關鍵字：全球公民教育、新冠病毒、全球公民、全球化

## 壹、前言

自從新冠病毒（Covid-19）於 2020 年春爆發以來，全球的醫療、教育、經濟、政治、社會、文化、宗教……等，幾乎所有層面，無不受到重創與改變，儘管若干疫苗已搶灘推出，疫情稍有減緩，但情勢並非樂觀。根據今（2021）年 2 月 18 日全球 Covid-19 疫情數據統計：全球確診病例超過 1.1 億，死亡人數超過 243 萬<sup>1</sup>，不但病例數還在攀升，甚至病毒也在持續變種（林以璿，2021）。

在此嚴峻的疫情下，口罩是必備之物，群聚必須避免，社交距離必須維持，甚至須封城鎖國，旅遊餐飲業固是首當其衝，教育也是無法倖免。最重國際觀與世界體驗的全球公民教育，在此封城鎖國之際，國外教育文化交流幾乎停擺，全球公民教育應何去何從？

為對比疫情前後，本文首先彙整研究文獻，略述新冠疫情之前的全球公民教育走向。其次，從聯合國教科文組織（UNESCO）及歐盟（EU）等針對疫情對教育與社會的影響之研究報告，彙整其發現與建議。再其次，列舉疫情下重要學者的論述與意見，並從臺灣與國際近期關鍵問題，提出個人對當前全球公民教育的觀點與建議。

## 貳、新冠疫情與全球公民教育

### 一、疫情前的全球公民教育

全球公民或世界公民的類似概念，比如超越國家、種族、宗教、族群等思維，古來有之，從基督教的博愛、佛教的慈悲，到儒家的世界大同，都有超越國家與種族的意涵。西方傳教士遠赴歐亞美非各地，深入窮鄉僻壤宣教，標榜博愛與和平。即使二戰之後，部分有識之士鑒於戰爭帶來的巨大破壞與威脅，便積極倡導跨越國家種族宗教的大愛與和平，如日本池田大作所創立

<sup>1</sup> 依據 2021/02/18 全球統計資料彙總（來源：維基百科及 JHU CSSE COVID-19 data.），參 <https://news.google.com/covid19/map?hl=zh-CN&gl=CN&ceid=CN%3Azh-Hans>



的創價大學（Soka University）<sup>2</sup>。但由聯合國教科文組織（UNESCO）所倡導的全球公民教育（Global Citizenship Education, GCE），則是特別針對近年來環境氣候變遷、糧食短缺、教育落後、貧富差距、族群對立……等嚴峻問題，需要培養世界各地，能關懷全球未來發展、跨越國界與族群限制的「全球公民」（Global citizenship），其發展歷史，從1990年在泰國宗田（Jomtien）倡議「為全人類而教」（Education for All, EFA），到2000年在達卡（Dakar）重申全球教育願景，2012年的「全球教育至上倡議」（Global Education First Initiative, GEFI），及2015年在韓國仁川倡議、法國巴黎議定的「2030教育：仁川宣言與行動框架」（Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action），為其後15年的全球教育提出新的藍圖。

聯合國前秘書長潘基文（Ban Ki-moon）曾指出全球公民教育的七大目標，分別是：

- （一）開展對全球治理架構的瞭解，對全球、全國與地方之體制與程序、權利與義務、全球議題及其與世界相關連之理解。
- （二）能瞭解並欣賞不同與多元的特性，如：文化、語言、宗教、性別與普遍人性；並培育生活在一個日益多樣的世界中之技能。
- （三）發展及應用評判思考技能於公民議題，如批判探究、資訊科技、傳媒知能、批判思考、決策、談判、問題解決、和平之締造及個人與社會的責任。
- （四）認知並檢視信念與價值，瞭解其如何影響政治與社會的決策，及攸關社會正義與公民參與之概念。
- （五）培育關懷環境與同理他人的態度，以及對差異性的尊重。
- （六）培養公平與社會正義之價值觀，提升對性別社經狀況文化宗教年齡及其他不平等議題之批判分析能力。

---

<sup>2</sup> 創價大學創立於1971。其創校精神之一，即是「成為堅守人類和平的堡壘」。參維基百科。

- (七) 參與並對地方、國家與全球層級的當代全球化議題，做出貢獻，成為有見識、能參與、負責任、能響應的全球公民。<sup>3</sup>

上述七項目標，如撮其旨要，方便記憶，大致可說是：

- (一) 理解全球政治
- (二) 欣賞多元文化
- (三) 增進評判思考
- (四) 審視信念價值
- (五) 同理尊重差異
- (六) 培育正義理念
- (七) 參與響應行動

以上各項所包含層面，從知到行，從理論到實踐，頗為周全。但世界各國歷史發展不同，社會文化與物質資源，差異極大，不可一概而論。所以 UNESCO 也儘量保持彈性，捨異求同，除對人權、和平、永續發展、終身學習、國際理解等議題，特別重視之外，在實際教學上，也從比較寬泛的目標領域上，提出三大核心觀念領域，分別是：認知的、社會－情感的、行為的教育領域目標。其要點如下：

- (一) 認知方面：對有關全球、地區、國家及地方的問題，能認知、理解及評判思考，並理解不同國家、族群間的關聯與相互倚賴性。
- (二) 社會－情感方面：對共同的人性有感，能共享價值、分擔責任，具同理心、能團結合作，並尊重不同與差異性。
- (三) 行為方面：對地方、國家及全球層次議題，能有效行動並負起責任，以共創一和平且永續的世界。

從 1990 至 2020 年，約有 30 年間，世界各國對 UNESCO 所提全球公民教育的倡議，基本上是認同並逐步跟進的。在臺灣，有些學者是覺察其與過往「國家公民教育」的不同，比較範圍、議題等差異，對自己國家地區作出

---

<sup>3</sup> Ban Ki-moon, What is Global Citizenship Education?

整體方向的建議（沈宗瑞，2007）。隨著各級學校在國際化與服務學習的體驗活動，不只大學，甚至中小學也不乏類似的海內外教育行動，無論是名為「教學創新」，或配合「新南向」政策的海外服務學習，原則也符合廣義的「全球公民教育」（陳淑敏，2012）。

在國外研究方面，許多研究人員及教師也針對「全球公民教育」，分從理論與實務入手，進行研究，如韓國學者 Yeji Kim 所撰寫〈南韓的全球公民教育：意識型態、不平等與教師的聲音〉，從新自由主義與後殖民主義觀點，審視南韓教育界所存在的意識形態與不平等現象，並對全球公民教育中潛藏的西方中心主義，有所批評（Kim, 2019）。

有些是跨國學者的整合型研究，如倫敦都會大學 Karen Pashby & Mada Costa 與加拿大 UBC 大學 Sharon Stein & Vanessa Andreotti 總共四位教授學者聯合撰寫的〈一個分類學の後設回顧，論全球公民教育〉（Karen et al, 2020），該研究綜合 2006-2018 多篇研究論文，發現在全球公民教育的論文背後，實隱藏三種不同思想派別，即：新自由主義、自由主義與批判主義，除三種典型思維之外，也有介於任兩者之間，或包含兩種思維的混合類型，如新自由主義－自由主義類型、新自由主義－批判主義類型，以及自由主義－批判主義類型，以上各種主義交互作用，又可導出三種類型，即：新保守主義－新自由主義－自由主義類型，批判主義－自由主義－新自由主義類型，以及批判主義－後批判主義類型。該論文在方法論、知識論及本體論方面，有創新的貢獻。

以上涉及各種思維觀點，偏屬理論部分。也有從自己國家、地區的學校體系，做較近距離、細密的考察，比如 Joanna Leek 的〈學校課程中的全球公民教育——一個波蘭的觀點〉（Leek, 2016），作者從近代波蘭的歷史脈絡，說明其公民教育。由於波蘭地處德國與蘇聯兩大強國中間，曾三度被強國瓜分，又被蘇聯共產黨統治了 45 年，在第三共和國（1989）之前，波蘭的公民教育，強調對國家的忠誠與服從，本質上是愛國思想教育。1990 年產生民選總統之後，開啟了民主政治與自由市場經濟。從封閉走向開放，從集體走向個人，波蘭的學校教育開始關注國際化與全球化，目前波蘭的全球公民教育，

基本上是在國家脈絡中，開啟世界觀點，換言之，是在國家公民的基礎上，加入全球公民的概念。

另有針對在職教師與全球公民教育，進行跨國研究，如 Tarozzi 與 Mallon 共同撰寫的〈培育教師邁向全球公民教育：一個在歐洲四國的比較研究〉（Tarozzi & Mallon, 2019）。本研究針對全球公民教育做比較分析，選取愛爾蘭、奧地利、捷克、義大利等四個歐洲國家，以小學在職教師為對象，探究高等教育機構（HEIs）、非政府組織（NGOs）和參與的老師如何形塑全球公民教育課程。作者發現：對於「全球公民教育」的概念內涵，老師們仍存有爭議。而高等教育機構與非政府組織的合作，對於教師的價值觀、能力與課程內容，均有幫助。

以上可以約略看出：儘管各國在全球公民教育的實施與偏重上，互有不同，但地球村的事實，全球氣候、糧食、資源等的相互倚賴，使得全球沒有任何國家能置身事外。歐美國家甚至已將全球公民教育納入正式教育課程（Goren & Yemini, 2017; Tarozzi & Inguaggiato, 2018），比如加拿大安大略省布洛克大學（Brock University）的 Osiadacz E.（2018）所發表〈全球公民〉，即是根據 2013 年安大略省課程指引，從其小學 1 至 6 年級社會科課本，和中學 7－8 年級歷史與地理課本中，探討全球公民的意涵（Osiadacz, 2018）。此外，從有關全球公民教育的研究論文題目來看，涵蓋日本、韓國、中國與東南亞，歐洲的義大利與英國，美洲的加拿大、美國、墨西哥，以及澳洲的澳大利亞，幾乎囊括當今世界的主要國家<sup>4</sup>，可以說，在 1990-2020 約 30 年間，全球公民教育日益受到重視，並逐漸列入各國學校正式課程，應是接近事實的描述。

## 二、疫情下的全球公民教育

上述全球公民教育的蓬勃發展，到了去年（2020）年初，突戛然而止。

2020 年初，新冠疫情爆發，各國封城甚至鎖國，機場與學校紛紛關閉，空中交通停擺，所有海外旅遊與國際教育文化交流，幾乎全部取消。全球多

<sup>4</sup> 參本文後列參考資料。

所學校，從大學到幼稚園，或者停課，或者採用遠距教學、線上教學，臺灣防疫雖然相當成功，不必關校停課，戶外活動與餐飲商務並無禁止，但也必須配戴口罩並保持安全社交距離。至於國際教育與文化交流，多數暫停，或只能透過視訊，在疫情之下，不只全球公民教育受到影響，而是從經貿、政治、教育、文化、醫療……等各方面，都深受重創。

國外的學校教育情況，比之臺灣，受創程度更加嚴重。根據 Di Pietro 等學者於 2020 所出版《新冠病毒對教育的可能影響：依現存文獻與最近國際資料彙集的反思》，探討新冠病毒對教育的短期與長期影響，其研究發現如下：

### （一）學習時間的減少

自 2020 年 3 月以來，世界各國因疫情嚴重，各級學校陸續停課，有些停了又開，有些迄未復課。依據法國、德國與義大利所提供資料粗估：學生無法上學對學習成果的影響，每週學習損失約為 0.82 至 2.3% 的標準差，學生學習成果的差距約為 6.5% 至 14%。

### （二）心理的焦慮沮喪

很多學生連續數月在家，缺乏與同學及社會互動，可能導致焦慮和沮喪，影響學習的專注力。

### （三）影響學習動機

停課封校，沒有老師現身講課，對學生的學習動機，也有不利影響（Di Pietro et al, 2020）。

作者認為在當前疫情下，教育決策者有兩大挑戰：

- （一）須儘早啟動量測，瞭解弱勢學生學習需要哪些補救與協助。
- （二）即使下學期可以恢復正常上課，替代教學方案仍須備妥。遠距與網路教學要取得成功，須有以下四方面的配合
  - 1. 教師線上教學知能的增進
  - 2. 課程內容與形式的調整

### 3. 學生線上學習的可能問題

### 4. 教室的遠距器材與設備

作者又提出以下更具體的建議措施：

- (一) 快速的網路與適用的電腦平板
- (二) 建構適當的虛擬學習環境
- (三) 空中教學可作為輔助資源
- (四) 提供特教與身心障礙學生必要的學習資源
- (五) 提升教師線上教學能力
- (六) 支援家長，使能協助孩子線上學習 (Di Pietro et al, 2020)

在 García 與 Weiss 撰寫的〈新冠疫情和學生表現，公平，與美國的教育政策〉一文中，作者對政府部門提出針對疫情的 3R 措施，即 relief、recovery、與 rebuilding：

- (一) 救助 (relief)：提供學校遠距教學的器材設備與學習資源。
- (二) 恢復 (recovery)：對因停課或線上學習效果不佳，提供額外協助。
- (三) 重建 (rebuilding)：重新規劃學生的整體學習系統，包括：認知的、社會與情感的知能，以確保所有學生全面的學習與發展 (García & Weiss, 2020)。

新冠疫情所導致學校停課，對學生認知學習及社會與情感的影響，特別值得注意。

在認知方面，學生缺課 (absence)，對學習影響頗為重大。根據美國布朗大學 (Brown University) Liu 等研究者所撰寫〈缺課在中學的長期與短期影響〉，研究發現：中學生缺 10 堂數學課，會使其數學考試成績下降 7% 的標準差，畢業的可能性下降 8% 的標準差，上大學的可能性下降 7% 的標準差。在英語科 (English Language Arts) 方面，也有類似的調查發現 (Liu et al, 2019)。



新冠疫情對當代教育的影響，不只限於學生學習，更及於家庭與社會。

根據 NGO 組織 ACAPS 在 2020 年 11 月所發表的研究報告《新冠病毒：對教育的影響》（Covid-19: Impact on education），研究者指出下面 5 點：

- （一）孩子無法上學，從學校作為保護的場域來說，如果他們的家庭不安全，會讓孩子暴露於虐待與創傷的危險中，對孩子身心帶來威脅。
- （二）很多家庭與孩子將錯失重要的健康服務與資訊，那些在學校與其他學習空間都是有用的。
- （三）學校營養午餐的中斷，意味著數百萬孩童失去定期的營養伙食。
- （四）疫情對經濟的創傷，讓很多家庭陷入貧困，導致營養不良、侵害保護、沮喪與童工的增加，這些因素都會限制他們的學習與未來發展。
- （五）政府與民間的捐助者會減低對教育的捐助，影響復原速度。

至於停課對學生情感與社會方面的影響，更不容忽視。根據美國電視臺 NBC News 報導近日一青少年自殺案件，標題是：「他們的兒子自殺，現在他們要拯救其他尚在新冠疫情中奮鬥的小孩。」據報導，一個名叫 Dylan Buckner 的 18 歲男孩，在離家數哩的一家汽車旅館自殺。記者引述死者父親的話說：「新冠病毒殺人不只是致病一途，還有憂鬱與自殺。」<sup>5</sup>

以上有關新冠疫情對教育的影響，包括：會導致學生認知學習退步，及情感與社會的心理障礙；不利於營養與健康，甚至影響學習成效與工作收入。這些影響項目與聯合國永續發展目標的前四項：消除貧窮、消除飢餓、良好健康與福祉、優質教育<sup>6</sup>，息息相關。

<sup>5</sup> 見 NBC News 2021/2/6 報導。https://www.nbcnews.com/news/us-news/their-teen-killed-himself-now-they-want-save-others-struggling-n1256732

<sup>6</sup> 見 UNESCO: The 17 sustainable development goals (SDGs) to transform our world. https://www.un.org/development/desa/disabilities/envision2030.html

可以說，新冠疫情讓原本已經是困難問題的貧窮、飢餓、健康與教育問題，更為嚴峻。這還不包括因經貿、政治與軍事對峙所帶來的世界和平威脅。未來的全球公民教育，勢必要針對疫情下的新形勢，作出妥善回應。

### 三、未來全球公民教育應有的走向

全球公民教育不能自外於教育，也不能自外於國家地區，更不能自外於全球走向。宏觀的角度是必要的，理解未來可能走向，有助於調整全球公民教育未來的策略，以下列舉著名學者哈拉瑞（Yuval Noah Harari）及瑞士信貸研究學院（Credit Suisse Research Institute）的專家報告，摘述其對疫情與人類未來的看法。

#### （一）哈拉瑞（Yuval Noah Harari）對疫情與全球未來的預測

在疫情初起，伴隨著國際政治與經濟的變化，有識之士早就表示擔憂並提出警告，著名的以色列歷史學者哈拉瑞（Yuval Noah Harari，《人類大歷史》的作者）於2020年3月20日的金融時報發表文章，題為〈新冠病毒之後的世界〉（The world after Coronavirus），發人深省。

文章一開頭便強烈的警告稱：「人類目前正面臨全球危機，可能是我們這一代最大的危機。」作者特別提醒的是：儘管面對病毒危機，各國政府勢須火速決斷，採取有效措施，以防止病毒擴散。但仍不能只顧應對當前問題，必須顧慮到這些舉措的後續影響，長期會給人類帶來怎樣的問題？

作者認為當前世界面臨兩個重大抉擇，首先是在極權主義監視與公民賦權之間的抉擇，其次是民族主義孤立與全球團結之間的抉擇。

首先是監視問題：

當前人類所面臨的監視，與前代人迥異，主要是與智能手機有關。手機雖然是現代人生活中最方便最重要的隨身物，卻也成為許多國家政府與公司用來作為跟蹤、監視乃至操控人員的最有效工具；面對疫情，藉由每日的體溫檢測，政府或機構對人員的理解與掌控，是從外表行為深入到皮膚以下，這使得人的內心情緒世界，變成是外顯而可預測的。

更需要憂慮的是：以往的監視系統多是秘密或隱藏的，可以指控其不合法。可是疫情下的監視系統，不但是合法的，甚至是必要與強迫的。

這種強迫的合法性，可能在疫情結束之後，已無強迫的必要性，卻常常被政府與機構故意保留。作者更舉了自己的祖國以色列，在 1948 年的獨立戰爭期間，宣布了一系列臨時措施，從新聞審查到沒收土地，甚至連製作布丁也有限制，但以色列迄未宣布結束緊急狀態。這種現象隨處可見，以色列顯然並非特例。

這是涉及自由與隱私權的嚴肅問題。

作者認為：在當前疫情底下，監視與健康並非只能擇一，而是能同時兼顧的，問題在如何制訂法則與規範。

其次是民族主義孤立問題：

作者認為：近幾年來，無良政客蓄意操弄媒體，抹黑造謠、顛倒黑白，充斥各種傳播管道，破壞人民對科學與公部門的信任感，使民主自由朝向專制統治。在當前疫情嚴峻的時刻，國際社會簡直是集體癱瘓。作者批評：美國政府已經放棄領導人的職務，它關心的只是讓美國獨自偉大，而不是全人類的未來。對於美國用十億美元向德國一家製藥廠，買下新冠疫苗的壟斷權，他說美國這種自私的作為令德國「憤慨」（scandalised）。

作者批評：當前的民族孤立主義，自掃門前雪，以鄰人為壑，只會讓疫情變得更不可收拾，他認為：世界各國必須團結，這是人類當前必要的選擇。

作者不愧為歷史學家，瞭解人類許多歷史遺留，其實是前代人因應他們時代的問題，所做的臨時決定或緊急應對。日久習慣，便成習俗或不成文規定。作者的主張有二：

其一，為避免健康緊急措施變成日後的政治監控工具，須制訂適當的法律規範。

其二，各國應摒棄狹隘的民族主義，團結互信，才能對抗病毒，共創人類未來。

哈拉瑞的上述評論與兩項主張，頗有遠見。對國際政治、經濟、醫療、教育、文化等多方面，都有相當的啟示。對全球公民教育的未來走向，亦有啟發作用。唯從理論到實際，其間存在諸多困難。

首先，如何避免健康緊急措施變成政治監控工具，此涉及醫療、資訊、政治、法律等多個領域，需要各相關領域專家以及立法機構共同研商，而各級官員在態度上能否大公無私，在執行上能否克服本位主義，難以掌控。此外，由於緊急命令的發布屬於官方權責，而疫情迄今未解，且因新冠已有多個變種病毒，未來影響多大多久，幾乎無法預測，要事先制定防範法規或落日條款，極為困難，如果法規過為嚴格，必成掣肘；如過為寬鬆，則形同無法。故此法規研訂，需要審慎嚴謹，又需快速果決，此所以困難。

其第二個主張其實是一種呼籲，摒棄狹隘的民族主義，提倡團結互信，這些主張與教育，尤其與全球公民教育，尤為息息相關。

上述的呼籲，聽來是老生常談，並無新創。究其困難所在，不在於「知」，而在於「行」；不是「為什麼」（why）的問題，而是「如何做」（how）的問題。要更詳細討論的是：

1. 摒棄狹隘的民族主義，如何可能？

2. 國際間的團結互信，如何可能？

這兩個問題都可以從不同方面與角度來討論，本論文著重在教育，所以要思考的問題是：

1. 在國中小學階段（1－9年級），一個去除偏狹民族主義的系統課程，應包括哪些內容？教材與教法應如何設計？

2. 在國中小學階段（1－9年級），一個增進國際互信與團結的系統課程，應包括哪些內容？教材與教法應如何設計？

顯然上述問題都不是只涉及社會科，在語文課程（含中英文）與綜合課程領域，都應該共同研議制訂。

除了哈拉瑞的上述評論，瑞士信貸研究學院對後新冠疫情的世界趨勢預測，也值得注意。

## （二）瑞士信貸研究學院（Credit Suisse Research Institute，簡稱 CSRI）

根據 CSRI 於 2020 年 12 月所發表的研究報告《什麼會延續？論新冠病毒的長期影響》（What will last? The long term implications of Covid-19），研究者指出 10 種需要注意的後新冠世界趨勢，列敘如下：

1. 通貨膨脹的危機
2. 多邊主義 2.0 版
3. 民主與專政
4. 擴權的州郡
5. 近岸的生產鏈
6. 個資的監視
7. 在家工作
8. 遠距教育
9. 社會不公平
10. 去中心化

本報告作者是瑞士信貸學院專家群，他們最關心的是經濟與政治，占了前 5 項。第 6 項與哈拉瑞的擔憂接近，但所言較淺。第 8 項是唯一與教育有關的，也僅只談到教育的科技層面，如遠距教學、線上學習等，並未深入。此報告的優點是讓我們記得：教育並不能離開經濟與政治。全球公民教育尤其與全球政治及經濟問題息息相關。

## 參、討論

上列所引述疫情下相關之論文與報告，有些直接與教育有關，有些雖也討論到教育與健康，但本質是偏政治與經濟面的觀點，比較間接。不過，無論直接間接，只要有相關，就值得注意。

由於新冠病毒傳播範圍廣大，也由於多地封城停課，有些研究調查其實並非嚴謹，比如有一些針對「停課對學習的影響」，其論述其實來自推估，也就是說，針對停課多少小時對學生學習有多大影響的問題，採用的是疫情之前多篇研究有關「學習時間的長短與學習成果有正相關」的結論來做推估（Di Pietro et al, 2020），這或許是迫於資料不易取得，但其所謂差異達多少標準差（SD），此種推估恐非實證。

有些報告得出的結果是：疫情的確導致學習時間短少，但通過線上學習，一般學生學習成果與之前似差異不大，但對弱勢學生則影響較大。這個調查結果基本上是合於常理。

一般認為：遠距教學與線上學習，存在先天的弱點，如學生是否專心，老師無從監督，師生問答與討論也有較多困難，故多仍推重課堂師生面對面學習。但因疫情之故，老師們不得不採用遠距及線上教學，有少數老師認為學生學習效果更佳，但他也強調：老師教學影片製作，需要花費很多時間。一個影片也不能太長，他認為 10-15 分鐘為宜。

如果疫情持續下去，遠距與線上學習變成必要，則老師們的教學影片製作能力，恐需提升。此外，學生的成績如何評量？考試如何進行？線上如何防止作弊？變成另一困難的問題。

至於全球公民教育部分，一般有理論與實踐之分，如果是認知部分，或許線上的閱讀與討論，比較不受疫情影響，影響較大的應該是實踐與體驗的部分。由於出國必須檢疫隔離，群聚增添染疫危機，國際交流暫停，原則上是正確的。或許目前可以把重心先集中到理論部分，先完成各年級教科書縱向與各相關學科橫向的銜接；也就是說，K-12 甚至 K-16 的全球公民教育課程的系統設計，此應可在目前各國的基礎上，繼續研議、推行。



## 肆、結論

全球公民教育在疫情前後的發展，已如上述。總而言之，在 2020 年疫情爆發之前的 30 年間，全球公民教育在聯合國教科文組織的推動下，已被世界各國廣泛接受，在加拿大等國家，甚至已融入中小學教科書，成為正式課程。這個融入各級各學科課程的活動，應可不受疫情影響，繼續推動。

需要注意的是：疫情之下所產生的新問題。

UNESCO 及歐盟研究報告顯示：由於許多學校停課或採線上學習，學生在認知學習、心理與社會方面學習，呈現退步或遲緩，都需要積極補救及輔導；此外，由於無法在校用餐，對弱勢家庭孩子的營養與健康頗為不利。而孩子在家學習，需要良好的網路環境及電腦設備，這對弱勢家庭實是一大經濟負擔，且學童有無正確的上網學習習慣，是另一關鍵問題。

換言之，疫情對學生學習的影響，依其不同家庭背景，影響也不一樣。

這些問題，都需要教育單位與各級學校教師，深入瞭解並及早進行補救。

全球公民教育是整體教育的一環，自也會受到上述各種影響。尤其全球公民教育關注到全球性，與國際世界的連結特為重要。唯在新冠疫情尚未解除之際，各級學校的國外參訪交流，均已暫停或改為線上。然相對於歐美疫情嚴重地區，我國的疫情管控相對良好，只要保持安全的社交距離，養成良好的衛生習慣，則全球公民教育仍可在臺灣，正常的閱讀與討論，並可進行有限度的體驗與實踐。

最後，回到最根本的國際互信與合作問題，這也是全球公民教育最困難的問題。


貧窮與飢餓、全球暖化、極端氣候、空氣及海洋汙染、人權與教育等問題，都是由來已久。只是近年因國際政治對立、經貿摩擦、軍事衝突，再加上疫苗的爭奪戰，使得原已存在的矛盾益形惡化。種種國際對立，所凸顯的問題則是：培養胸懷國際並能互信與合作的教育，刻不容緩。在這種嚴峻的情勢下，全球公民教育顯得更加重要。如何針對當前局勢，更積極提升各國人民的全球公民素養，應是當前最嚴峻的課題。

## 參考文獻

- 沈宗瑞（2007），全球化時代公民教育的新方向。臺北市終身學習網通訊，（37），2-5。
- 林以璿（2021，1月29日）。COVID-19／全球病毒變異株一文看。https://heho.com.tw/archives/160259
- 陳淑敏（2012）〈論全球公民教育與其教學實踐－以大學生的學習為例〉。當代教育研究季刊，20（4），121-153。
- 塔羅齊、托瑞斯（Tarozzi, M., & Torres, C. A.）（2019），全球公民教育與多元文化主義危機（邱忠融譯，初版）。國立陽明交通大學。（原著出版於2016）
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Report No. EUR 30275 EN). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/126686
- García, E., & Weiss, E. (2020). *COVID-19 and student performance, equity, and U.S. education policy: Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding*. Economic Policy Institute. https://www.epi.org/publication/the-consequences-of-the-covid-19-pandemic-for-education-performance-and-equity-in-the-united-states-what-can-we-learn-from-pre-pandemic-research-to-inform-relief-recovery-and-rebuilding/
- Goren, H., & Yemini, M. (2018). Obstacles and opportunities for global citizenship education under intractable conflict: the case of Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(3), 397-413. https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1273096
- Karen Pashby, Mata da Costa, Sharon Stein & Vanessa Andreotti (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164.

- Kim, Y. (2019). Global citizenship education in South Korea: Ideologies, inequalities, and teacher voices. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 177-193.
- Leek, J. (2016). Global citizenship education in school curricula. A Polish perspective. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 51-74.
- Liu, J., Lee, M., & Gershenson, S. (2019). *The short- and long-run impacts of secondary school absences* (Report No. IZA DP 12613). Institute of Labor Economics. <https://www.iza.org/publications/dp/12613/the-short-and-long-run-impacts-of-secondary-school-absences>
- Osiadacz, E. (2018). Global Citizenship. *Brock Education Journal*, 27(2), 44-47. <https://doi.org/10.26522/BROCKED.V27I2.575>
- Tarozzi, M., & Inguaggiato, C. (2018). Implementing global citizenship education in EU primary schools: The role of government ministries. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 21-38. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.03>
- Tarozzi, M., & Mallon, B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. *London Review of Education*, 17(2), 112-125. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.02>





新多元文化教育的提出，是一種從教育專業出發，以對多元文化主義的批判與反省，所以它所對應出來的，是一種思考新多元文化教育學的實踐可能。我們必須在多元文化教育，強化其落實的可能性，這個落實的過程，可以將之視為是新多元文化教育的實踐（陳伯璋，2009，頁5）。

新多元文化教育是帶著積極期待的，它必須協助學生察覺差異與認同在動態上的關係，並跳脫普遍主義與相對主義爭辯的框架，才能有助於學生辨識文化發展的多元意涵與文化霸權無所不在的影響（陳伯璋，2009，頁8）。

前述的文字是伯璋教授2009年在《教育與多元文化研究》期刊之創刊號中，指出多元文化教育應如何發展以能從教育學的理念宗旨，連結至教學論的學生學習實踐，文中亦指出打造符應於多元文化理念的教育目標時，應該掌握的核心價值和落實方針。其言簡意賅、蘊義深遠，哲人已遠，幽思仍無盡。基於伯璋教授對於多元文化教育之關懷，本文係考量全球化脈絡下多元文化落實之際，以跨文化素養作為本文題旨，探討跨文化素養推展時所面對之脈絡、挑戰和教學論等議題，希冀能不負師恩浩瀚，一步一腳印地廣續學術志業。

陳淑敏



# 大學校院發展跨文化素養的要義與教學內涵

|| 陳淑敏 大同大學通識教育中心教授

## 摘要

大學校院伴隨當前大學生中交換生人數攀升，且留學生人數日益成長，這種人數規模的變化，突顯大學校院更加參與至全球化情境的現象，而群體之間的交流，所建構出的嶄新地景也成為關注課題。面對全球化脈絡下，有關人才、資源、智能的流動局勢，亟待對跨文化素養的本土經驗和國際進展有同步探究，以建構根本的、共同的、基本的和核心的跨文化素養與表現。跨文化的「學習經驗（learning experiences）」作用，在於透過教學歷程增進學習者的異文化接觸和互動能力，落實理念論述之餘，更應由教學論的實踐加以對焦，此不只攸關眼前的教育革新，更有關未來人才素質的品質。

關鍵字：全球化、跨文化素養、教學



## 壹、研究背景與問題意識

由於資訊科技體制和跨國資本主義的推波助瀾，世界在短時間內以某種共同的社會溝通網絡，使在地和遠方、異質和同質、混雜和多元等現象同時發生，對社會生活和社會制度產生衝擊。全球化脈絡所引發的世界觀轉變，也反映於個別社會之變遷樣態，此可由 Appadurai（1990）對全球化景觀風貌（landscapes）之描述窺其梗概，他表示當前全球社會已不同於往常的單調向度，而是有嶄新風貌，如各種觀光客、移民、難民、外籍勞工等群體的流動，構成民族國家之內和之間的不確定處；超越國界的資訊、技術流動；因國際金融交流，而產生民族國家間難以管控的金錢流動，進而構築個人、社會、國家與他國之間的差異、相互交錯和牽動效應。

跨文化議題之所以在全球化脈絡下更顯現其關鍵價值之由，在於以個體感受或經驗而言，在與不同文化背景者相互接觸的歷程，面對互動之不確定性和風險性，個別文化組合出現的文化差異，都與其他的兩個不同文化組合所出現的差異不盡相同；因此，每次和一個不同族群進行的跨文化互動所面對之風險，某種程度上難以直接根據過去與其他文化的互動經驗來完全預測（Paige, 1993）。易言之，每當個體與異於自身之文化情境接觸和互動，會構成某些認識論與方法論層次的挑戰；在學習上，個體須對文化內或文化間之互動歷程，加以詮釋並採取妥切之回應對待。

其中，大學校院伴隨當前大學生中交換生人數攀升，且留學生人數日益成長，這種人數規模的變化，突顯大學校院更加參與至全球化情境的現象；而群體之間的交流，所建構出的嶄新地景也成為關注課題。那麼，在全球化脈絡下，不同文化背景、經驗或認同者，是如何透過態度、技能和行動之養成歷程，以發展互相理解、溝通之人際關係？也就是說，能不能展現某種可以瞭解人際與群體互動之意義的思維？能不能從具有行動參照意義的知識位置來詮釋文化議題？能不能跨越社會距離的區隔，讓人在更廣闊相連的生命視域中，辨識、理解與接納人我生命處境的差異；而對於跨文化議題的進展，教育途徑能否發揮振衰起弊的力量？此值得加以正視（Callan, 1997）。

考量高等教育國際化的發展，以及越來越多的學生有海外學習的經驗，Engle 與 Engle（2003）主張學生學習成效和文化之間的相關議題，越來越有其重要性。針對不同教育階段在推動跨文化議題的責任上，歐洲學者 Biesta 等人（2009）表示高等教育應能穿越國家疆界和全球議題（agendas），因為高等教育機構的角色不但是創造新世代的工作者，更對於創造國家及歐盟層次的文化、社會和公民發展具有無可替代的職能。由於跨國族之間在互動時，參與互動的各方若沒有共同的符碼系統和符碼互動規範，將可能讓跨文化的互動遭遇極高度的不確定性，特容易衍生誤解、失敗和衝突；因此，在面對複雜和糾葛的各種跨文化人際，辦理跨文化教育事業是值得把握的思考和判斷重點（張善禮，2013）。

無論是民族中心立場的文化封閉主義、霸權意識下的文化全球主義或缺乏警覺性的浪漫式世界主義等三種立場，都不是跨文化互動和國際教育的正確選項。而提供跨文化國際教育所需要的文化知識，有助於公民脫離封閉的民族主義及以偏概全的刻板印象，能理性而有意識的跨越文化界線，促進公民之跨文化互動與行動能力的養成。那麼，什麼是跨文化素養？跨文化素養在不同的文化觀點當中如何被定義？跨文化素養與其他概念，如：認同、關係、衝突解決及全球公民有怎樣的關聯性？來自不同文化背景的人一起相處的必要性何在？這些都是在討論跨文化素養的概念化時需要加以考量的（Deardorff, 2009）。

於此全球化發展脈絡下，在繁雜景觀變遷、人際交往流動、資訊科技傳遞和資源權力競逐等作用下，個體如何有效率、有自信、有觀點和有行動地回應時局變化，與伴隨變遷而來的挑戰；個體或公民的自處應如何為之？全球公民研究學者 Falk（1994）從對整體公民素質的期待強調，指出需引導公民心靈素質層次的發展，並渴求全球永續、和平、正義的發展，建立開闊的全球視野與觀點，這些愈加有其必要。

歐盟區域組織依據里斯本會議的決議（Council of Europe, 2015），界定推動全球教育之際，公民應有能力瞭解歷史的事實，具備多元視角；減低所

抱持的刻板印象，並運用多元文化觀念促進學習者瞭解世界文化關係之間的錯綜複雜，且對於各種的矛盾和不穩定具有足夠覺察；同時瞭解社會或國家間的複雜問題，其解決方案該具有多元面向的選擇，也透過這些系列性的學習歷程和能力，促進學習者能洞察具符號多樣性和文化差異性的生活社會。在此系列性公民資質的主張上，建構擁有發展的、人權的、永續的、和平和避免衝突的跨文化教育內涵與架構，乃為核心要務。

## 貳、全球化脈絡下跨文化素養之要義

所謂「文化」，一般指的是特定人群的共識，而此共識乃是價值觀念、認知方式、行為準則、信仰習俗、藝術美學與物質生活風貌的總和。因此，文化係一群人或一個社會所共同持有的各種風俗、價值、信仰、知識和符號，此共同持有的情況使生活在相同文化地域的成員，在社會經驗、文化認同和行為思考上，呈現相似的想法、習俗、技能、藝術等；並能傳遞和延續成員價值觀念、認知方式、行為準則、信仰習俗、藝術美學與物質生活風貌等。「多元文化」便是探討不同文化的社會建構過程與性質，主張不應僅依照自我的文化判準，來判定他人（族群）的固有人文和器物的表現（王振寰、瞿海源，2003）。

當探討多元文化理念時，往往會處於文化的兩個重要基本觀點，一是「文化（種族）中心主義」（ethnocentrism）和「文化相對主義」（cultural relativism），前者指的是具有種族優越感的文化自我認同，並且對他族文化產生鄙視和歧視的態度；後者指的是在文化上的開放平等態度，基於對文化的尊重、瞭解和交流，文化沒有絕對的優勢主張，只有差異的存在，面對差異的人事物和文化之際，如何呈現良好的公民資質是教育的職能所在。

事實上，多元文化主義其能突破文化之間的偏見、歧視、霸權和宰制關係，回歸至不同文化之間的尊重、接納和多樣性價值上。回顧國際重要的政治宣言篇章，2001年在巴黎之「聯合國教科文組織（UNESCO）」大會中，無異議的通過了歷來的第四項重要人權宣言，稱為「世界文化多樣性宣言」，在上述以「國境內少數民族、新移民」尊為主體的基礎之上，又再加以形成

一種以「跨國」、「全球化」的價值連結。此項共同宣言認為「文化」（群體）是人類不可分離的基本尊嚴，是人類價值、人類自由的重要基礎，保障文化差異就是保障人權（第四條）。並且直接將原屬於國境內的文化議題，提升到「人類」、「全球」的生存層面，且將世界「文化多樣性」比喻為地球生態圈的「生物多樣性」，延伸對於多樣性的重視到全球層次。

可見，落實國家境內、以及跨國連結的多元文化倫理觀點，以作為世界倫理觀，正逐漸形成共識（UNESCO, 2001）。以臺灣而言，四百多年來，臺灣即是一個移民社會，但移民社會並不等於多元文化社會。更貼切的說：臺灣的「多元文化主義」（multiculturalism）政策是一種「多元文化狀態」政策。一般所指臺灣為多元文化社會，往往是政治飾詞或社會迷思，甚至只能說是某種發展中的多元文化社會或尚且不成熟的多元文化社會。多元文化社會或教育並非只是提供官方的、僵化的、單一觀點的文化價值和行動，乃需要動態的、持續的、參與的和積極的營造多元文化社會。秉持此原則而行，多元文化教育原則的開展視野，應該具有：人們應多瞭解自己的文化；人們不能忽視其他的文化；人們必須學習其他文化。

基於多元文化主義宗旨，針對過往以同一價值為標竿有所反省，不再摒除不同的聲音作為國家或社會發展的認同參照基準。多元文化主義的首要內涵便在於：要破除「他者」的迷思，讓弱勢群體的文化不再被擅用為主流文化的他者，並進一步肯認各差異文化的價值。而當肯認差異的價值之後，便能瞭解、尋求、保存差異。亦即，多元文化主義的內涵便在於理解各群體之不同的社會身分與主體位置，探討因不同位置而產生的權力運作關係，進而希望透過行動得以改變因權力運作產生的壓迫結構，持續地檢視政策與權力運作的壓迫性結構，以及尋求真實社會脈絡中積極性的差異對待，考量主流群體對於自身多元文化的接近和認識，讓各文化的主體性得以真正的共存。

無論是彰顯多元，或是追求差異性對待的實質平等，都不可能僅在論述的層次上獲得實踐，當我們辨認出因社會中存在著對於弱勢文化群體的壓迫，以及群體成員之主體性展現受到壓抑時。能藉由社會行動而有所革新，才得以破除或緩解結構壓迫，是重要的公共良善。當缺乏實際的行動時，所

謂的多元文化主義僅能淪為一種軟弱無力的論述，因此，強調行動的積極開展是多元文化主義的另一項重要內涵。

雖然，「跨文化素養（intercultural competence）」和「多元文化素養」（multicultural literacy），在個別理論脈絡中，所指涉理念價值、關切範疇、行動主體、範疇界定與概念內涵等，有其殊異之處。例如，學者 Cushner（1998）指出「多元文化」和「跨文化」的差異在於，「多元文化」意指關於多個特定群體之知識的並列，這些知識之間未必具有關聯性；而「跨文化」則是蘊含著不同群體之間的比較、交流與對立衝突等接觸之歷程和結果。至於，Kramsch（1998）強調「跨文化」更著重於不同文化群體之間的溝通與互動。

對此，Fennes 與 Hapgood（1997）便界定兩個名詞之明顯區隔，多元文化（multicultural）乃指外在環境之文化交雜多重並存的現象；而跨文化（intercultural）則是在多元文化的環境下與其他文化團體彼此互動，形成交互關係；基於此，多元文化係對社會結構與現象之描述，而跨文化則是進一步指涉以個體運用其認知、情意、技能之成熟程度作為關照，進而展現其在跨文化之價值取捨和行動實踐等（鍾宜興、黃碧智，2011）

Byram（2008）出版〈跨文化公民素養的政策〉，分析英格蘭與新加坡公民素養教育的政策論述時，探討實踐跨文化公民素養教育的當代脈絡與可能性，指出其政策有助於提升歐洲為超國家的政治組織；然而，受限於歐盟各國對自己公民之國家認同與傳統國家公民素養的強調，即使在歐盟，跨文化公民素養仍未充分受重視。

對此，Bennett（1993）指出跨文化是系列性的知識、能力與態度的真實建構，包含促進個體可以有意義認識事件的現象；增進能力的發展過程，即個體知道後而採取行為；是一種調適文化差異的能力，讓個體能將文化差異整合進自身的世界觀當中；是一種建構的過程，透過真實的發展過程來瞭解期望達到的方向等，強調培養個人接觸差異文化的互動能力。

1992 年左右，美國多元文化諮商與發展協會（Association for Multicultural Counseling and Development）（2014）就已經意識到跨文化議題，對於培育



諮商專業人員的重要性，陸續修訂一系列有關諮商從業人員應具備的跨文化素養指標系統，從主要分為三大面向，包括：文化價值與偏見的覺察、對於被諮商者世界觀的覺察、文化上適當的切入策略等面向。而跨文化教育亦有賴透過教學設計實施，以使個人在與他者的文化當中有效地生活和工作，專業的跨文化教學者，知道與不同文化的他者溝通和互動，是成熟素養的表現（Paige, 1993）。再者，此適應新的文化過程是需要學習者在情感上，能夠回應到文化交會過程的挑戰和挫折，也需要技術的人員運用其文化學習技能，表現出對於他者文化的適當行為和知識，有效的跨文化教育須要幫助學習者發展其文化學習技能，並使其掌握自己的心理反應，融合認知、行為和情感的學習歷程。

Ross（2008）以美國軍職人員為對象，探討其跨文化的表現，其研究工具將跨文化素養解析為 11 項可操作的定義，如下表 1 所示，分別是：

表 1 跨文化的構成要素

項目	內涵
族群文化理解	具備以情感同情和認知能力來觀看他人
經驗	與他人在異文化之互動，愈多的異文化互動成長愈快
彈性	從不同的因應策略中轉換，調適行為以符合情境需求。
人際技巧和溝通	成功地跨文化互動並展現尊敬且維持無偏見，能夠進行溝通、說服和建立和諧
後設認知與自我檢視	自我監控和自我調整，以能夠計畫、檢視和轉變自己的行為
樂於投入、開放於經驗、行動導向	能夠主動地研究和探討新情境，並視為挑戰且能在他者文化的成員中投入互動
忍受模糊	開放自己的認知體系，以能夠接受各種事項
建立關係	發展與他人之連結與互動
自我效能感	透過努力得以使事物成功，相信成功的可能性
自我管理或情緒管理	在展現行為過程中可以自我控制

資料來源：作者整理自 Ross（2008, p. 4-11）



跨文化經驗亦為個體表現其跨文化素養的依據，但跨文化經驗對於學習者而言是有很多挑戰的，整體的心理強化程度和心理壓力都必須加以考慮，若能夠對於跨文化的經驗擁有更好的認識，可以降低他們的壓力。換言之，當事者對於跨文化經驗的存在某些影響的中介因素（Bennett, 1993）。這方面，是 Kitsantas 與 Meyers（2002）或 Chen 與 Ching（2011）的問卷調查（cross-cultural adaptability inventory），分別由從情感回應、彈性與開放、敏於觀察、個人自主、校園氛圍、個人觀點和跨文化適應等指標，逐一觀察學生的表現，發現具有海外學習經驗的學生群體之學習成果和表現上，在跨文化覺察上明顯優於僅在母國學習的學生群體，亦即獲得學生海外學習方案對於促進其跨文化覺察是有所助益的；而 Chen 與 Ching（2011）以臺灣第二外語學習學生為對象，調查 100 名大學生的意見，發現樂於與不同國籍或文化的人相見、在新情境溝通良好、和同文化的人相處良好等，此群具有跨文化意願與能力者，的確可以表現比較好。

綜言之，本文對於跨文化素養（Intercultural Competence）之界定，乃採 Deardorff（2006）倡議：發展出一般的、共同的、基本的、核心的跨文化素養，其所指陳「跨文化素養」為：個體能運用其於綜合之認知、技能、態度和行為等基礎知能，當面對或應用於與差異文化接觸的情境中，透過個體瞭解、建構、體驗到差異，而後產生的學習過程，能夠表現出適當且有效的交往和溝通，以建立人際互動關係的綜合能力。

## 參、大學校院落實跨文化素養之責任

筆者曾經於臺灣和舊金山柏克萊大學與不同國籍學生進行焦點座談，以瞭解來自不同國籍背景的學生，其文化接觸過程中的體會、意識和經驗，學生意見繁多，例如：「本地學生不瞭解不用覺得奇怪，文化隔閡本來就要花時間才能克服的（就讀臺大澳洲學生）」、「學校應該提供機會，讓學生多與不同文化背景的人接觸」（臺灣學生）、「我學民俗音樂，現在在臺灣，下一站是美國（冰島籍留學臺灣博士生）」、「歧視無所不在（墨西哥裔女大學生）」、「我既是賽內加爾人，也是世界的一分子（法裔之賽內加爾碩

士學生）」、「臺灣的超級市場中能夠找到適合我吃的食物很少又貴」（來臺留學的法國女學生）、「多元文化和容忍是全球化社會必須要學習的」（臺灣學生），這些訪談資料顯示在全球化脈絡下不同文化群體的接觸和交流，有待探索其敘事的豐厚價值（Chen, 2014），此亦為跨文化素養此議題，成為近年來在大學校院之中不斷發酵的重要倡議的因由。

由於大學生其仍處於各項素養與能力的養成階段，不同於社會人士，其所獲得和經驗之學習歷程有直接的作用，因此，更須著重跨文化的「學習經驗（learning experiences）」之作用，亦即，教學歷程如何增進學習者的異文化接觸和互動能力？概括而言，跨文化素養的知覺其實包含三種不同構成要素，一是瞭解什麼是文化；二是文化如何使得成員的信仰、價值和行為有所差異；第三則是這些差異如何進一步影響溝通與交流。而筆者也深切感覺到，跨文化知覺的教學實施是相當複雜的，普遍會面臨到許多學生根本不曾有機會到其他文化地區或拜訪其他國家，故而教師必須有更好的教學途徑來促進跨文化知覺的學習。

事實上，跨文化素養在大學校院的重要性而言，在過往研究中不限於針對大學生考量，也有相關研究是從教學者角度來分析和探討，例如：羅馬尼亞學者 Turturean（2012）關注作為大學教師，具備跨文化素養乃為根本，但也需要有良好的發展歷程，幫助教師態度、知識、詮釋與關係的技巧，及探索與其他文化互動的技能，最後也必須具有對文化的批判意識之覺醒；除此之外，又例如澳洲學者 Thomas 與 Malau-Aduli（2013）特別以當前趨勢下，相當多的國際學術研究者為對象，瞭解其從自己國家進入澳洲之後，跨文化的轉換經驗歷程和影響。

即使身為大學校院的學術工作者，在進行國際交換學者經驗時，面對跨文化的環境與情境時也有很多困難的挑戰，例如 Thomas 與 Malau-Aduli（2013）以前往澳洲的學者為對象，該研究中提到，有受訪者表示自己在新的環境中好像迷途的小女孩，被當地人視作一位不重要的跟隨者；又或者即使是以英語為母語的國際學術工作者，進入澳洲此以英語為母語的國家，面對文化的整合亦不容易；又例如，有人提到說，雖然進入差異的文化情境當

中，可以帶來連結關係，但最後還是放棄，為了回到自己比較熟悉的情境當中，而選擇不留在澳洲，從這些經驗裡可以看到，跨文化素養的挑戰比我們想像中來的巨大。

承前述，過往的研究多由個體的角度來看待這樣的事，但是否能透過機構或教育的歷程，使這些經驗在新的世界中能更好地、系統地幫助學習者獲得能力，此相當值得討論。對此，賴毓潔（2009）乃以臺灣南部七所大學之學生為研究對象，分析臺灣大學生之跨文化素養，發現就讀不同院系學生對跨文化素養之認知與理解能力上，外語學院學生在跨文化相關知識的認知與理解能力並未優於其他院系的學生；甚至，即便在外語教育的學習歷程中，跨文化相關能力之培養也並未列為重要的教學目標與內容重點。該研究因而倡議：應著重引導學生培養跨文化溝通的觀念與視野，提供跨文化溝通的管道，以及鼓勵學生開拓與累積跨文化經驗，從研究發現看來，無論是否為外語專業系所，在跨文化素養的發展與增進上，仍有相當多值得努力之處。

那麼，由他國來臺灣學習的外籍學生，其所感受機構跨文化之友善程度如何？蔡文榮與徐主愛（2013）以泰國外籍生為研究對象時，發現臺灣本土的教師和學生，在面對外籍生的信仰或互動上，有諸多不當的案例發生，除了突顯外籍生面臨文化震撼與調適的困難外，也明確發現諸多文化接觸的困境，此肇因於本土臺灣學生對於他者文化的偏見、歧視或漠視。例如：泰國學生表示：

我信佛教，可是我的指導教授卻沒有信仰，他曾經問過我：「你真的相信佛教嗎？你真的能相信佛教嗎？」這些問題和他的語氣讓我心裡覺得有點不舒服。

另一名泰國學生則說：

我覺得有些臺灣人會小看泰國人，雖然他曾經去過外國留學，但視野還是會有偏差。甚至，曾經有人對我說：「你怎麼會有錢來這邊讀書？」、「來到這裡，我就失去了自信，因為我先去跟他們講話

的時候，常會發現他們好像不想跟我說話，他們都不理我，好像我自己是一個怪物似的。

這些真實於教育機構之內發生的交流和互動，顯露出臺灣雖然已是觀光客樂於來訪之處。但在日常生活或者學習機構的各種異文化接觸上，即使如高等院校機構之師生成員，對於跨文化相關的認識、態度和互動行為，卻仍有許多亟待持續精進和積極回應之處。

## 肆、跨文化素養之教學內涵

伯璋老師既關注於課程相關理論的研究與開創，也關切教學論層次的進展，對於教育與文化之間的對應上，他提醒教育與文化之間的相互辯證和相互補充的重要性，他指出：

教育應該在文化的意義、文化的價值、以及文化的尊嚴上面多一些論述，因為教學是個實踐的層次，而與文化的所有相關卻是屬於較抽象的層次，如何將這兩個不同層次意義的面向透過分析而型塑成新的教育元素？（陳伯璋，2009，頁8）

這些文字也直指跨文化素養的生產、轉譯和傳遞之間的複雜樣態，也賦予教育在促進跨文化素養上的核心價值與作用。對於教學層次中的教學實踐者如何串接不同的意識形態或知識觀點之因應上，對此，Hooks（1994）在《教學越界（Teaching to Transgress）》一書中對於「跨界」此價值在教育 and 教學的意義，有深刻的闡釋，她表示：

教育工作者應正視那些形塑教室中知識分享方式的狹隘邊界，……學生渴望破除這些邊界以獲取知識，他們願意拋開重新學習的疑慮，並且學習與過去不同的認知方式。……（略）……我們進行意識轉化的教學，創造一個自由表達的氛圍，此係解放的博雅教育不可或缺者（Hooks, 1994）。

若從教學論後設觀點來分析，則 Edwards 等（2002）和 Beck 等（1994），指出全球化脈絡下的學習歷程，應以追求啟發學習者的反思性（reflexivity）為目的。透過系列性的發展階段才能促進學習個體的具備反思性，依序是：一、認知（Recognition）：初學的／知道的；二、反省（Reflection）：透過實踐的參與而分析／理解；和三、反思（Reflexivity）：後設認知分析與認知基模轉化等。特別是啟動反思學習的歷程，以對自然、制度、規範和文化中任何突發和新興之事件，保持懷疑敏銳度並加以審視和修正。

藉由反思學習方法論，力求維護學習者的主體性，進而採取具體行動，辯護和關照其認同群體，Edwards（2002）等人便認為具有表達和行動能力的個體，更能瞭解跨越空間和社會脈絡的參與途徑，並應用於不同的學習領域中，包括：「生活世界領域」、「職業領域」及「公共領域」，持續學習和建構出轉化的認知模式，發展出具有批判意識的實踐經驗，如表 2 所示。

表 2 全球化脈絡下反思學習的範疇和焦點

	學習的層面		
	認知（Recognition）： 初學的／知道的	反省（Reflection）： 透過實踐的參與而分析 ／理解	反思（Reflexivity）： 後設認知分析與認知基 模轉化
學習領域	在對話和互動形式中學習		
生活世界	在關係中學習		
職場世界	在工作關係中學習		
公共世界	在公民關係中學習		

資料來源：Edwards et al.（2002, p. 533）

對於促進不同的跨文化學習成效的教學實施或課程規劃上，Croese（2011）運用多元觀點理解教室文化的觀點，他從豐富的教育學方法當中來探討如何增進大學生的跨文化知覺和覺察，例如：有的透過影像，有的藉由學生自我引導的研究來解析其經驗及其文化，抑或透過口頭溝通歷程或面



談，幫助大學生理解對於跨文化知覺的認識和學習，突顯出教學實施方法的靈活運用之效。

針對發展學生的跨文化知覺，Murray 與 Bollinger（2001）則從實際的教學歷程出發。相當特別的是，這篇的研究對象為日本學生，並且大部分是不曾有過出國經驗的學生，但是作者透過三種不同特色之教學實施，幫助學生建立跨文化知覺。第一個方法是透過課程設計，去鼓舞學生找到一位海外的朋友，並進行電子郵件的往返；除此之外，也可以和老師進行電子郵件的往返，透過往返的過程訓練表達能力。第二個方法則是邀請曾經有海外學習經驗的講者。到教室進行個別經驗的分享，而這樣的方式也能夠激勵學習者對於他國文化的好奇，與誘發心嚮往之的態度。第三個方法是設計一連串的題目，使學生實際對外國人進行訪談，並將訪談過程用影片方式加以記錄，而後在教室播放，同學共同觀看，運用情感互動網絡連結的方法，積極有效地拓展學生在跨文化的脈絡下學習、生活及溝通的能力。

學者 Garcia（2014）設計以教導學生跨文化理解的能力之教學，主題名為「局外者／局內人」模式。其認為作為一個人，或者是人與人的溝通當中，有一核心的挑戰是「能體會他者的角色」。為了能讓大學生對於多樣化、全球化、和跨文化的知覺有所學習，教師必須瞭解如何將文化和文化差異傳遞給學生，並且幫助學生勇於參與跨文化的互動。為了達成這樣的目標，Garcia 設計出此教學方式，讓學生透過觀察、參與、閱讀、及影片評析的流程，分別扮演著「局外者／局內人」，並將學生參與歷程中獲得的心得加以記錄及反省。作者認為，透過該學習過程，學生可以瞭解教室當中，所並存的文化差異，並且知道在其生活歷程裡，如何獲得真實世界中文化及跨文化差異的概念和應用，亦能於學習歷程中將跨文化互動的經驗加以整合；再者，學生可以超越特定的文化和特點，進而能掌握差異，並學習從情感上、人際互動上有良好回應。其次，學生也可以學習在跨文化互動當中，或者是特定的文化脈絡下，所遭遇的問題和挑戰；最後是，學生可以從他人的觀點中，瞭解作為當事者的感受為何，這些理解他者群體差異的教學設計，跨越了許多文化接觸的困難。



國內相關題旨的質性研究中，周祝瑛（2011）曾探討並澄清國際學生來臺學習的經驗與挑戰，闡釋國際學生連結臺灣學術與社會經驗的多重意義與歸屬感。發現在臺的留學生也希望透過國際間不同背景學生的交往及互動，建立友誼等社會資本網絡，增加個人在多元文化與未來生涯中的機會；然而，事實卻是臺灣本國的學生可能因為文化與語言差異的緣故，在交流的意願上顯得保守與被動。黃文定（2015）曾建構我國小學生國際交流跨文化指標，以作為準備與規劃國際交流，以及評估其成效的依據，主要蒐集學者與實務工作者的意見，結合理論與實務，建構跨文化素養指標四個向度為：「意願與態度」、「知識與理解」、「技能與應用」、「多元思考與判斷」等，發展出務實的檢視基準。

Arasaratnam（2008）、Griffith 與 Harvey（2000）、Caligiuri 與 Tarique（2012）等學者，分別從能力、關係和領導力等，作為培育跨文化素養的參照架構。這些調查工具中，在自變項方面多顯示以心理素質和態度為基礎；而中介變項，則注重經驗、溝通、文化認知和機構影響等角色；最後，有關依變項則明顯指向個體在跨文化溝通、關係互動和領導力等綜合能力，如下表 3 中此三份研究設計之內涵。

表 3 跨文化素養影響變項的類別舉隅

類別	Arasaratnam (2008)	Griffith 與 Harvey (2000)	Caligiuri 與 Tarique (2012)
自變項	文化同理心	文化瞭解	神經敏感、外向型、開放、隨和、盡責
中介變項	經驗、全球態度、動機、互動投入	溝通能力、文化互動、溝通互動	容忍模糊、種族中心主義、文化彈性、組織引導之跨文化經驗、非工作的跨文化經驗
依變項	跨文化溝通能力	關係品質	全球領導效能

資料來源：作者整理自 Arasaratnam（2008）；Griffith, & Harvey（2000, pp. 87-103）；Caligiuri & Tarique（2012, pp. 614）

若學生能學習有關跨文化溝通與理解之知識與技能，然後逐步擴展至其他國家不同文化的跨文化學習（Hill, 2007），亦即以自我文化的學習為基礎，進而學習理解國內不同社群的文化，最後再進入國際，探討他國文化，此乃學習者所可體驗、學習和養成之系列性的文化與跨文化學習之旅；值得注意的是，跨文化的調適能夠處理適當，不僅是有意義的學習機會，且能促進學習者之心智成熟。

## 伍、結語

跨文化議題之所以在全球化脈絡下更顯現其關鍵價值之由，在於以個體感受或經驗而言，當不同文化背景者相互接觸的歷程，面對互動之不確定性和風險性，各種交流互動所遭遇的文化差異，都與自身文化認同不盡相同；因此每次和一個不同族群進行的跨文化互動所面對的風險，某種程度上，難以直接根據過去與其他文化的互動經驗來完全預測。易言之，每當個體與自身差異之文化接觸和互動的情境，構成某些認識論與方法論層次的挑戰；在學習上，個體須面對文化內或文化間之互動歷程，加以詮釋並採取妥切之回應對待。

國際對此議題之學術研究進展的延伸與深化方面，Spitzberg 與 Changnon（2009）特別提到：眼前雖然可以見到投入於跨文化能力之相關研究，卻仍舊與實徵連結存在相當大的落差，亦即雖有各種的模式和能力指標來表達跨文化能力，但是真實調查模式仍然非常不足，亟需提供更好的檢視和分析。美國學者 Schattle（2008）以《全球公民身分之實踐（The Practices of Global Citizenship）》為題，主張全球化脈絡下「認同（identity）」和「互惠（reciprocity）」將是跨文化素養中的核心價值。也就是說，跨文化素養乃是全球公民實踐的進階知能，並非讓個體失去自己的認同；相對地，是幫助自己由外人（outsider）的目光進一步地認識自我，並貢獻於社會。

面對全球化脈絡下，有關人才、資源、智能的流動局勢，亟待對跨文化素養的本土經驗和國際進展有同步探究，以對於建構根本的、共同的、基本

的和核心的跨文化素養與表現，足以在理念論述之餘，更能從教學論的實踐有所對焦，這不只攸關眼前的教育革新，亦更有關未來人才素質的品質。如同德國學者 Beck（1999）對於未來社會變遷中青年學習者的發展重點，認為學習必須使人能掌握自己的生活，特別對於大學教育而言，其課程規劃的寬廣視野也是必要的，以使大學生能理解和處理跨文化溝通與衝突的困難，避免落入狹隘的思維。這番見解，不只是對於從事教育研究或工作者的啟發，亦凸顯了此議題的新興和重要之處。

## 參考文獻

- 王振寰、瞿海源（2003）。**社會學與台灣社會**。五南。
- 周祝瑛（2011）。台灣地區國際學生調查研究。**世界教育信息**，**289**（24），41-47。
- 陳伯璋（2009）。當前多元文化教育實踐與省思：兼論新多元文化教育的可能。**教育與多元文化研究**，（1），1-16。
- 張善禮（2013）。文化本質與文化類型對跨文化國際教育的意涵。**輔仁外語學報**，（10），1-16。
- 黃文定（2015）。小學生國際交流跨文化能力指標之建構。**教育研究與發展期刊**，**11**（1），135-164。https://doi.org/10.3966/181665042015031101006
- 蔡文榮、徐主愛（2013）。外籍學生在臺灣的大學適應議題之研究：以中興大學之泰國學生為例。**教育科學期刊**，**12**（2），82-111。
- 賴毓潔（2008）。**南台灣大學生跨文化能力之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄第一科技大學。https://hdl.handle.net/11296/ss83m7
- 鍾宜興、黃碧智（2013）。流動的文化疆界與跨界的心靈－國際教育相關概念的釐清。**教育資料與研究**，（110），1-26。
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. In M. Featherstone (Ed.), *Global culture: Nationalism, Globalization and Modernity* (pp. 295-310). Sage. https://doi.org/10.1177/026327690007002017
- Arasaratnam, L. A. (2008). Further testing of a new model of intercultural communication competence. *Communication Research Reports*, *23*(2) https://doi.org/10.1080/08824090600668923
- Beck, U. (1999). *What is Globalization?* Polity.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Polity.


- Bennett, M. J. (1993). Towards ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Intercultural.
- Biesta, G., Kwiek, M., Lock, G., Martins, H., Papatsiba, V., Simons, M., & Zgaga, P. (2009). What is the public role of the university? A proposal for a public research agenda. *European Educational Research Journal*, 8(2), 249-254. <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.2.249>
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters.
- Caligiuri, P., & Tarique, I. (2012). Dynamic cross-cultural competencies and global leadership effectiveness. *Journal of World Business*, 47(4), 612-622.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens: Political education in a liberal democracy*. Oxford University.
- Chen, A.S.M. (2014). Opportunities and challenges for global student mobility: A study on undergraduates' experiences. *Sociology Study*, 4(5), 385-394.
- Chen, Y. L., & Ching, G. S. (2011). A case study on the effects of campus climate to the cross-cultural norms of Taiwanese students. *International journal of Research Studies in Psychology*, 1(1), 3-16. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2012.v1i1.4>
- Council of Europe. (2015). *The 3rd European Congress on Global Education: Education for a Global Citizenship Unity in Diversity*. <https://rm.coe.int/3rd-congress-on-global-education-final-report/16808c99df>
- Cröse, B. (2011). Internationalization of the higher education classroom: Strategies to facilitate intercultural learning and academic success. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 388-395.

- Cushner, K. (1998). Intercultural education from an international perspective. In K. Cushner (Ed.), *International perspectives on intercultural education* (pp. 1-13). Lawrence Erlbaum.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: A summary and emerging themes. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 264-269). Sage.
- Edwards, R., Ransom, S., & Strain, M. (2002). Reflexivity: Towards a theory of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(6), 525-536. <https://doi.org/10.1080/0260137022000016749>
- Engle, L., & Engle, J. (2003). Study abroad levels: Toward a classification of program types. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 9(1), 1-20.
- Falk, R. (1994). The making of global citizenship. In B. V. Steenbergen (Ed.), *The condition of citizenship* (pp. 127-140). Sage. <http://doi.org/10.4135/9781446250600.n10>
- Fennes, H., & Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: Crossing borders*. Cassell.
- Garcia, A. C. (2014). The “Outsider/Insider” Assignment: A pedagogical innovation for teaching cross cultural understanding. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 26(3), 453-462.
- Griffith, D. A., & Harvey, M. G. (2001). An intercultural communication model for use in global interorganizational networks. *Journal of International Marketing*, 9(3), 87-103. <https://doi.org/10.1509/jimk.9.3.87.19924>




- Hill, I. (2007). Multicultural and international education: Never the twain shall meet? *Review of Education*, 53(3), 245-264. <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9048-x>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Kitsantas, A., & Meyers, J. (2001). *Studying Abroad: Does it enhance college student cross-cultural awareness?* [Paper presentation]. Annual Meeting of the San Diego State University and the U.S. Department of Education Centers for International Business Education and Research, San Diego, CA, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456648.pdf>
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University.
- Murray, G. L., & Bollinger, D. J. (2001). Developing cross-cultural awareness: Learning through the experiences of others. *TESL Canada Journal*, 19(1), 62-72. <https://doi.org/10.18806/tesl.v19i1.920>
- Paige, R. M. (1993). On the nature of intercultural experiences and intercultural education. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 1-19). Intercultural.
- Ross, K. G. (2008). *Toward an operational definition of cross-cultural competence form interview data*. (Report No. CCC-08-1) Defense Equal Opportunity Management Institute.
- Schattle, H. (2008). *The practices of global citizenship*. Rowman & Littlefield.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Sage.
- Thomas, S. L., & Malau-Aduli, B. S. (2013). New international academics' narratives of cross-cultural transition. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 35-52. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n2p35>

- Turturean, M. A. (2012). *Intercultural competency of university teachers as a demand of education in 21st century*. SSRN. <http://doi.org/10.2139/ssrn.2118709>
- UNESCO (2001). *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*. Author. [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)



我與 伯璋恩師的師生情緣長達 18 年之久，從入學臺師大教育系博士班開始，一路到畢業的工作後，我很感恩 伯璋恩師一直將我當成共學與工作中亦師亦友的同行與好夥伴。憶那最初的相遇——2000 年初我第一次修習恩師所開設「教育改革的社會學分析」，於此之前在我參與的教改運動——無論是四一〇教改大遊行及後續的教改聯盟或教改會，我就很佩服在當時較為一元化的師範體系，有這麼一位轉化型的知識份子。修習恩師課程的隔週，我帶著我的教育改革的碩士論文，敬請 伯璋老師指教，隨即再隔週， 伯璋恩師下課後約我長聊他的教育改革理想，從他早期參與臺大社會系的週末派，到他在英國深研知識社會學之旅，以及以批判教育學的轉型知識份子角色、潛在課程做為其當時推動各種教育運動——如九年一貫課程改革、十二年國教、高教創新等的初衷。當時學生我聽著聽著，似乎看到了一位教授心中的那個「根芽」，是將教育視為「希望的藍天」之種籽，同時又能真實地對教育百病叢生的沉痾提出批判的「心根」，當時在與老師「盍各言爾志」的深聊對話中，回想起來，那條寧靜致遠的「潛在課程」正似條 U 型路徑般浮現在過去、現在及未來。我們師生在志同道合的教育路上相遇，因此，恩師很快地表示願指導我的博士論文，也開始了各種教育研究計畫及相關教育運動都會找我合作的時光。點點滴滴、漫漫長路我們合作著，我們在學術參與教育實踐上協力，我們在共學討論中合寫文章，諸如幼兒教育、十二年國民基本教育、課程改革、潛在課程、開放教育、理念教育、知識社會學、高教改革等，恩師從臺師大、到淡大教育學院、國教院籌備主任、臺南大學講座教授、東莞台商子弟學校、法鼓文理學院，他的教育工作只要有新的職責使命，總是邀學生我加入他的工作團隊，很感恩一路能在學術探究與教育實踐的路上跟著恩師學習。






回想那條共學共耕耘的協同學習、工作的道路，是非常艱辛的，多少的日子我隨著老師的教育實踐理想，於少眠中讀書消化，跟著老師聽讀各種教育實務上的文件，看著老師的待人處事學習著聆聽溝通的美學，更有數個漫長日在勞心勞力中寫文共學，而每每，於辛苦路途的走過後，往往感受到的卻是心靈的甘露。有一次，我們師生在往淡水的捷運上討論著九年一貫課程，幾個座位遠處，有名乘客很不客氣地對 伯璋老師謾罵：「你們這些搞教育改革的教授，把教育改來改去弄得亂七八糟！……」一路上碎唸一堆，但一旁的 伯璋老師卻很有風度地笑笑：「您說的我們都聽到了，我們會慢慢思考改進！」，事後老師與我分享：

從事教育改革公共事務，我們要有心理準備戴著鋼盔出門。……有個諺語如是說：「當人們不想改的時候，會想到藉口；當人們想改更好的時候，會找到方法的！」

我一直非常敬佩 伯璋老師於待人處事中那溫文儒雅的敦厚，相較於我年輕致力批判時，那熱血、直來直往的率真，他的圓融能帶著不成熟的我，走向和諧的希望美學與社會藝術！伯璋老師幾乎包容接納每個人，而且是真心地關懷與尊重，他的處世就是他常常掛在嘴上給予晚輩們的言教——「廣結善緣、轉識為智」的真實潛在課程，而他對待學生及工作同仁或下屬，更是本著春風化雨及人本尊重的情懷，記得每每在我們辛苦趕工後，在工作上傳與交出的那剎那後， 伯璋老師就會帶我們走訪美美的文藝空間進行身心靈慢養、體驗慢學呼吸與文化饗宴，恩師與我工作、相處中那種春風化雨、亦師亦友的溫暖情誼，深深影響了我日後身為大學教授、以及教育社群或組織的領導者的那顆——批判思考背後帶著溫度與社會關懷的心。我也不忘學習，並期許自己能將這股春風栩栩的溫暖，及心中的光亮，帶給周圍的人們。




在社會學的批判思維背後，是深深的人文關懷與人間深情；是對於社會永續改革的熱情與希望；與他人相處，永遠如海納百川般地同理與包容，常保真心關懷並鼓勵他人。這是我與 伯璋恩師結緣，在亦師亦友的師生情中，永遠帶著走的潛在課程。我也相信，在志同道合的路上，我們對於教育抱持希望的心靈，永遠相繫著、連結著，天上人間！

本文是我在博士班期間，跟著 伯璋恩師閱讀知識社會學及大學教育的省思。猶記得老師當初，無論是對九年一貫課程改革所存的課程「統整」理念，抑或當年他期許大學教育邁向「知識之城」而非「學術部落」的知識觀，都是帶著深厚的「整體論」或「一體共諧」的整合世界觀，就猶如和聲般「和而不同」的和諧美感。感念著 伯璋恩師精神長存的人師典範，近年來我也不斷共參於十二年國教課綱的「共好」、另類實驗教育的多元生態；及在大學教育的新視域實踐、推動種籽工作。在此將曾經與恩師的精神、理想，對話、共學而薈萃的學習點滴，加上學生我後續帶著學習心，繼續傳承這份理想與實踐的經驗，在改寫轉化中注入新的觀點，將此獻給學術與廣大社會！

教育理想道，起落中存恆！青山依舊在，幾度夕陽紅

曉華 2021.8



# 知識轉型：

## 大學知識論述形成的時代情境脈絡分析及未來「共體／整體論」大學的展望

|| 薛曉華 淡江大學教育政策與領導研究所副教授

### 摘要

當前國內及世界各國高等教育正歷經全球化的大轉變，而呈現全球化、國際化、市場化、大眾化、整併及退場、甚至虛擬化、行動游牧等面貌，大學長期以來作為知識份子陣營及真理殿堂的堡壘與疆界，正迅速被拆解、瓦解而受到空前挑戰。無論是先進國家或開發中國家，基本上都在這波全球化與知識型社會形成的衝擊中，找尋高等教育自身的再定位與出路。任何知識理念（包括象徵真理殿堂的大學知識）都被迫面臨時代的考驗，而必須自我批判與反思。本文即在這些背景下，嘗試將過去大學（這裡主要指的是西方歷史建制的 university）中有關知識的理念，放在歷史與社會的時代脈絡中反省，企圖尋找大學知識與認識論實踐背後，所反映的時代知識觀，並從中理解大學知識發展的圖像。從知識社會學的觀點，為大學知識被視為是「觀念世界的規範性論述」這點，注入更多元的社會學脈絡思考，此可說是「知識與權力的解構」。從社會實體建構的觀點出發，西方大學的知識發展如何反映大社會的知識轉型？此也是本文企圖從知識社會學的觀點，探討大學知識發展的旨趣。



本文各節首先說明知識轉型的相關論述，再從各時代的大學知識論述形成，進行脈絡及情境分析，而後針對 21 世紀的前 20 年、當下及未來，再注入新的時代性世界觀之發展論述，其能對我國高等教育發展，提出前瞻、進步、創新，及能拋磚引玉的發展視野。

關鍵字：高等教育、知識轉型、整體性知識觀、新型大學、高教轉型

## 壹、前言

「大學之道，在明明德，在親民，在止於至善。」（《大學》）

《大學》的第一句如是說：「大學」如同一個追求真理的道路、不斷發展的明德與親民旅程，是尚未達到至善前不會停止的「道」的尋求。

大學的社會使命為何？隨著時代的演進，大學所扮演的革新催化者與意識轉化的促動者角色，如何在歷史的理解中更找到時代性任務？

放眼當前國內及世界各國的高等教育，正在歷經全球化的大轉變，呈現全球化、國際化、市場化、大眾化、整併及退場、甚至有虛擬化、行動游牧等面貌。而大學長期以來，作為知識份子陣營及真理殿堂的堡壘與疆界，正迅速被拆解、瓦解而受到空前挑戰。無論是先進國家或開發中國家，基本上都在這一波全球化與知識型社會形成的衝擊中，找尋高等教育自身的再定位與出路。任何知識理念（包括象徵真理殿堂的大學知識）都被迫面臨時代的考驗，而必須自我批判與反思。本文在這些背景下，嘗試將過去大學（這裡主要指的是西方歷史建制的 university）關於知識的理念，放在歷史與社會的時代脈絡中反省，企圖尋找大學知識與認識論實踐背後，所反映的時代知識觀，並從中理解大學知識發展的圖像；自知識社會學的觀點，為大學知識被視為是「觀念世界的規範性論述」這點注入更多元的社會學脈絡思考，此可說是「知識與權力的解構」。從社會實體建構的觀點出發，西方大學的知識發展如何反映出大社會的知識轉型，也是本文從知識社會學的觀點，探討大學知識發展的旨趣。

所謂「論述之形成」(discourse formation) 一詞源自於科學史、科學社會學、知識社會學及它們的研究成果。其所指涉的不僅是對學術知識建構的洞察，也涉及了概念形成之模式。「論述之形成」強調一般學術研究領域既是歷史事業，同時也是知識建制的產業。這些領域在不同形式和程度上，多少反映了特殊的制度環境、變遷的學術潮流、殊異的政治－社會情境之脈絡痕跡。而不同領域與場域的社會行動者——如政治家與學術工作者、政府官員與重要的知識份子、公共輿論評論者與專業社群的發言人或整個公民社會

——這些社會行動者透過對話形成公共論述；而特殊的典範、知識潮流或理論界定的方案則常被社會行動者彰顯或削弱（施瑞福 Schriewer, 2000）。因此，由對歷史的社會學分析來檢視知識的發展是有其意義。

本文各節首先說明知識轉型的相關論述，再從各時代的大學知識論述形成，進行脈絡情境分析，而後針對 21 世紀前 20 年、當下及未來，再注入新的時代性世界觀之發展論述，其能對我國高等教育發展提出前瞻、進步、創新，及能拋磚引玉的發展視野。

## 貳、知識轉型相關論述與大學的時代情境脈絡

將知識社會學與歷史社會學串接成一種方法論的論述，大抵有歷史知識論、社會知識論、以及知識轉型論。

Foucault（1980）處理知識的特別之處，在於其將知識與「歷史知識論」（historical epistemologies）結合，同時也將知識、權力與論述的理論（theories of power and discourse）連結在一起（Delanty, 2001）。Foucault 認為我們可將「知識型」（episteme）看作是類似世界觀的概念，其是整個科學史的一部份，超越各種學科和不同思想形式的界限，從而構成了各種學科和不同思想類型的背景。科學哲學家孔恩（Kuhn, T. S.）亦提出「範式」（paradigm）的概念，其代表某一科學共同體或知識社群的成員，所共同分享的信念、價值、技術等集合。Kuhn 認為歷史上的科學革命即是一種架構性的、是整個科學研究的「範式轉換」（paradigm shift）過程。

Popkewitz（1991）以 Foucault 的歷史知識論為基礎，進而發展出「社會知識論」（social epistemology），其之所以採用社會知識論一詞，是希望藉此將大學或學校的知識視為一種社會實踐（social practice），以貼近社會學的探究方向。社會知識論主要分析知識的情境脈絡（context），使我們得以探討世界上知識得以形成的規則及標準，及其如何構成了我們認知或認識論的特點、分類模式及對自我的概念（the conception of “self”）。換言之，社會知識論關注的是實踐與權力的議題，及知識隱含的相關性與社會鑲嵌性（the relational and social embeddedness of knowledge）（Popkewitz, 1991）。

關於「知識轉型」(transformation of knowledge)的問題，有若干學者曾提出相關論述：如 19 世紀的社會學家孔德(Comte, A.)從實證主義的立場出發，提出人類每一種知識都必須歷經「神學階段」、「形上學階段」、以及最後一個「科學階段」，或稱「實證階段」(the positivistic stage)；黑格爾(Hegel)也藉知識轉型的概念，來論述每一個時代的社會變遷，他的「知識三階段法則」(law of the three stages)描述的是：以神祕學為主的「形上學」或「道統階段」、到理性知識或抽象知識為主的「現代階段」、最後到現代經驗科學為主的「實證階段」或「後現代階段」；更晚近的則是後現代哲學家 Lyotard，提出了人類知識型態在後現代時期的轉變，他指出：

當社會進入眾所周知的後工業時代，文化進入眾所周知的後現代時期，知識的處境也被改變了。這種轉變至少從 20 世紀的 1950 年代就開始了。

Lyotard 所謂「後現代知識」的轉變，是針對「現代知識」或「科學知識」合法性危機的一種回應。綜合 Comte、Hegel 與 Lyotard 的觀察，人類知識轉型大致可分為原始階段的神話知識型；古代階段的形上學知識型與神學知識型；現代階段的科學知識型；以及後現代階段的文化知識型(薛曉華，2006)。

回到大學的知識本身，當我們從知識轉型的視角來分析大學，是將大學知識置於何種脈絡？長期以來，大學作為一種知識生產的場域，已成為社會的重要制度，並反映了知識本身及在其社會中生產、組織等功能作用及地位等的劇變。在某種意義上，大學是整個社會的縮影，它不可單純還原為權力結構(如國家、階級、科技理性、資本主義等)，也不可純粹還原為文化(如基督新教文化、布爾喬亞文化、大眾或菁英文化等)，更不可狹隘地指涉為科學論述或是學術知識。相反地，大學是一個權力、知識及文化等相互碰撞、抵觸與糾葛的「眾聲喧嘩」場域。知識本身已無法還原為單一的科學、權力或文化，而是超越了其具體的社會結構、認知結構與文化結構，所展現出的一種「想像的動力」(imaginary impulse)。回顧歷史，西方自 1970 年代以來，大學已成為萌發、滋長「基進式想像思維」(radical imagination)的主

要社會場域，誠如懷德海（Whitehead, 1929）所言：「大學傳授知識，但是有想像性地傳授」。大學的使命是讓人們統整知識與經驗，並對未來世界建構一種知性的想像視野；由此，大學不只被視為是知識生產的單位，其也觸碰了人們經驗的深層結構。自此觀點來看，大學成為知識作為一種科學論述或學術知識（knowledge as science or academic knowledge）以及知識作為一種文化認知（knowledge as cultural cognition）間的仲裁協調地帶（Delanty, 2001）。

各種大學發展的圖像其實反映著該時代的知識觀，知識社會學家曼海姆（Mannheim, K.）、謝勒（Scheller, M.）、後現代思想家傅柯（Foucault, M.）及李歐塔（Lyotard, J. F.）等人都從不同角度反對「唯理主義」與「經驗主義」的絕對真理知識觀，力圖在社會政治背景中揭露人類知識的社會情境、歷史背景、意識型態、及蘊含的權力等要素。由此觀點出發，大學並不是唯理主義或絕對理念論，而是一種時代與社會背景動態辯證下的產物，其背後的知識觀正代表該時期的人們的思想架構——或稱為「知識型」（episteme）。如果我們從這樣的知識圖像來觀察西方歷史上大學的發展，大致可捕捉到一種與歷史上各知識型相應的大學圖像，見表 1。

當然，任何的分類只是幫助我們捕捉每一階段的最主要特色，知識型並無法完美歸納於相應歷史，與大學的發展也不會完全對應。但是它可以讓我們理解——每一時代的知識其實是在該時代的知識與社會的關係中所建構。

## 參、古代大學與中世紀大學：形上學知識型與神學知識型

### 一、古代高等教育

形上學的思考或稱為本體論知識（ontological knowledge）出現於希臘時期，當時出現了一些新知識份子——哲學家，他們整天觀察天象、苦思冥想，思考世界的起源和萬事萬物存在的依據。形上學知識論認為，世界是從某一特殊的本源派生出來的，真正的知識是揭示世界「本體」的知識，是抽象、絕對的與終極的知識，一旦獲得就永遠有效，人唯一應聽從的就是真理的召喚。

表 1 知識型、知識特徵、與大學圖像

知識型	知識份子與認識者	知識與知識對象	知識的陳述	知識與社會的關係	大學的時代背景與所重視的知識
原始知識型 (神話知識型)	「巫」是當時的知識份子，享有認識的特權。知識並非是認識者的產物，認識者只不過是起「轉述」作用。	知識並非是認識者對認識對象的認識，只是神祕力量自我的「顯現」或「打開」。不存在客觀的認識對象。	神話與儀式是主要的知識陳述形式，具有「神祕性」、「情景性」、「敘事性」與「隱喻性」。	為原始社會提供解釋世界的模式以及形成原始社會的動力。	
古代知識型 (形上學知識型或神學知識型)	「形上學家」或「神學家」是當時主要的知識份子，享有認識的特權。知識是認識者理智或信仰的產物。	世界本體或神所派生。真正的知識是有關實在本體或神的知識。聖經是中世紀唯一可靠的知識來源。	範疇與命題是主要的知識陳述形式，具有客觀性、絕對性、終極性或神聖性。	為古代社會提供解釋世界的模式及形成古代社會的動力。	希臘時代的學苑、中世紀大學  博雅知識神學
現代知識型 (科學知識型)	科學家或研究人員是「知識份子」，享有認識特權。認識者「反映」客觀事物本質。觀察、實驗或推理是獲得知識的主要途徑。	世界是客觀的。知識是對客觀事物「本質」的揭示。真正的知識是實證的知識，與客觀事物的本質相符合。	知識透過特殊的概念、符號和命題加以表述。數學語言和觀察命題是基本形式。知識具有客觀性、確定性、實證性。	為現代社會提供解釋世界的模式及形成現代社會的動力。知識是價值中立、文化無涉入與非意識型態的。知識是人類公共財富。	啟蒙運動以來的現代型大學  科學知識現代學科
後現代知識型 (文化知識型)	「普遍的知識份子」消失和「具體的知識份子」出現，認識特權被廢除。認識者感覺和理性都是文化的產物，認識者的知識陳述與知識信念密不可分。	知識並非對客觀事物本質的揭示。知識是對人們所選擇的認識對象特徵及其聯繫的一種猜測、假設或一種暫時的認識策略。所有的證據都是不充分的。	存在各種各樣的知識陳述形式，他們彼此之間不可代替，具有文化性、相對性和多樣性。概念、符號與範疇都是文化的產物，而不是事物的本質。	知識／實踐、知識／權力、知識／性別、知識／利益等之間存在著複雜的關係。沒有「價值中立」和「文化無涉入」的知識，也沒有一種普遍有效的知識。	多元大學、後現代大學  全球化大轉變中的大學  效能邏輯的知識

資料來源：本表引自薛曉華（2006），參見石中英（2001）前揭書而加以整理



西方高等教育可追溯自希臘始，其主要原動力是由辯者研究哲學開始，至成人圍繞在蘇格拉底、柏拉圖、及亞里斯多德等大思想家身邊進行非正式學習。其後，柏拉圖的「學苑」（Academy）及亞里斯多德的「來西姆」（Lyceum）等學府都繼續發展下去，培育許多教師；到了羅馬時代，學校的發展更為穩定。這些古代高等教育形式是一群師生的自願結合，沒有法人組織，故還不能稱為大學，儘管它們已有實質大學的意義了（Brubacher, 1966；林玉体譯，1980，頁 540）。

在希臘三哲中，柏拉圖（Plato）認為高等教育的目的為培養個人的修養以完成理想的社會，亞里斯多德（Aristotle）則認為其終極目的是使個人完成福祉生活。而當代的通識教育就是源於希臘時代的「自由教育」或「博雅教育」（liberal education）。博雅教育的語根（liberal）源於「自由」（liberty），不拘於肉體、體力，任由心思馳聘，向真善美的無境蒼穹 翔（Brubacher, 1966；林玉体譯，1980）。早期希臘「博雅教育」的概念，在亞里斯多德（Aristotle, 384-322 B.C.）的「政治學」（Politics）一書中描述得淋漓盡致。其對博雅教育的觀點有兩個重點：第一、文雅教育重博而非專。希臘有句成語譯成拉丁文就是 *encyclius disciplina*，意即「多才多藝的訓練」（all-around training）或「均衡發展」（well-rounded development）。富有美感的希臘人將博雅教育解釋為個人在德、智、體三方面的和諧發展。並演化出其後為眾人所周知的七藝——文法、邏輯、修辭等「前三藝」（trivium），及算術、幾何、天文、及音樂等「後四藝」（quadrivium）課程（Brubacher, 1966；林玉体譯，1980，頁 561-562）；由此可知，古代高等教育課程是以希臘博雅教育為主要理念，重視的是知識的廣博性。希臘人的信念是理性地追求事情本質，並能明白什麼是最終的實在與永恆，因此形上學知識論促成學人們在知識問題上進行辯論的形式（seminar）與風氣，可說是西方高等教育的起始。簡言之，古代高等教育是由一群對知識真理有崇高熱忱的師生團體開始，其目的在於培育個人文雅的性格及智慧的內涵。



## 二、中世紀大學

現代西方大學真正的起源，應屬中世紀歐洲的大學。所謂的「大學」（University; Universitat）其語源乃是來自「Universitas」一字，此字之原義是指一種同業的團契、行會或基爾特（Guild）。因此大學即是指一種由學生或教師組成的行會。此種型態的團契，起源於 12 世紀的歐洲，尤其在義大利及法蘭西兩地。當時由於各種宗教、精神及政治運動的開始蘊釀，整體的學術體系開始經歷根本變動。討論（disputation）、邏輯思考以及三段論法等新的治學方法於焉產生，促成哲學、神學、法學及醫學各領域的獨立研究。在這種氣氛之下，青年學子為尋求名師而聚集；另一方面具教育熱忱之教師也吸引眾多學生，形成種種團契。兩者均自發形成學問研究的集團，該集團便是中世紀大學的前身。例如，義大利最古老的波隆那大學（Universita di Bologna, 1119）即是由學生的行會發展而成；法蘭西最早的巴黎大學（Universite de Paris, 1150）則具有教師行會的性質，兩者皆是中世紀大學的兩大經典（周志宏，1989）。巴黎、波隆納和沙列諾大學（University of Salerno）成為中古時期最早的母大學，其性質屬於單科大學，巴黎大學是神學、波隆納大學是法學、沙列諾大學則是醫學。中世紀大學的內部組織因地而異，教授依照他們本身的專才組成團體。當時認可的教授團（faculty）有「法律」、「神學」、「醫學」、「文學」。每個教授團由一名院長帶領，大學則由校長領導（Brubacher, 1997, p. 458；林玉体，1990，頁 543）。由此可見，當時的大學在其專業知識的領域已具有某種程度的研究能力。在學科領域方面，大學主要是研究神學、哲學、法學和醫學 4 個學科領域，也影響到後起大學之研究範圍（Pelikan, 1992, p. 5）。在知識結構方面，雖然中世紀對於知識的概念尚保留了亞里斯多德式（Aristotelian）的「七藝」（the seven liberal arts），且在其知識世界中，這些知識是無階層的，但歐洲大學從中世紀到文藝復興時期的發展，卻是試圖在七藝中建立一種階層秩序，神學（Theology）位居首要，哲學居於其次。然「七藝」隨時代推進發展為現代學科（modern disciplines）——如哲學、數學、文學、科學、音樂後，神學已不再是知識核心（Delanty, 2001, p. 28）。然 15 世紀後的中世紀

大學創建，才正是人類覺醒、理性 頭的象征。所謂「學者集團」（Guild）的目的，就是為了追求研究與維護真理，並與當時的宗教權威相抗衡。在中世紀時代，大學成為「普遍性知識」（universal knowledge）的溫床。當時歐洲的大學更出現了學術自由（the academic）及學科式專門化（disciplinary specialization）的理念。當中國、希臘、回教世界、印度、及中世紀晚期的基督學院還停留在中世紀的經院哲學（scholasticisms），課程只限定於某些特定領域時，歐洲大學已走在新的專門化（new specialization）潮流中（Delanty, 2001）。

中世紀一些著名大學——如 Paris、Oxford、Padua、Toledo、Bologna，學者們遊遍歐洲各國，從事研究與講學，因而賦予大學世界主義式的性格（Wieruszowski, 1966; Cobban, 1975; Kittelson & Transue, 1984; Ferruolo, 1985; Rashdall, 1985）。總之中世紀大學的成立提供了知識研究的場所，學者負起傳遞、保存與創造文化等工作，並帶動 14 世紀歐洲的文藝復興（林玉体，1984，頁 139）。當時的學者成為「從人文主義到人文科學」之大轉換的重要角色（the gradual shift “from humanism to the humanities”）（Grafton & Jardie, 1986）。14、15 世紀的文藝復興時期，知識逐漸成為一種自由流通的論述（a free-floating discourse），具有覺察的支配性（domination）及解放性（emancipation）。至 17 世紀隨著民族國家的興起，中古大學的跨國與世界主義性格漸漸喪失，而蒙上國家主義的色彩，大學也開始出現國家的概念（Delanty, 2001, p. 28-29）。且科學革命與啟蒙運動亦突顯從中世紀發展至當時的傳統大學，已逐漸和時代潮流脫節，大學功能的轉變促使知識產生質變，整體思想體系已從基督教的教義，轉移至現代實驗科學及理性邏輯的研究精神（Delanty, 1998b, p. 6-7），進入了「現代科學知識型」。

#### 肆、現代科學知識型與現代大學圖像：14、15 世紀至 20 世紀七〇年代知識的歷史社會情境

一般研究的「現代性」，從歷史的觀點來看，它是一種新的全貌（new constellation），涵括生活的許多重要層面，並以「工具理性」為核心。西

方現代性起源於歐洲中古末期，且隨著歐洲勢力擴張而傳播到全球，亦即學者黃瑞祺稱之為「西方現代性」（western modernity）的階段。他進一步指出：與西方現代性關係最為密切的歐洲歷史重大事件，其中包括：城市復興（11~13c.）、文藝復興運動（14~15c.）、海外探險及殖民主義（15~19c.）、資本主義（14~20c.）、宗教改革（16c.）、民族國家（15~17c.）、民主革命（17c.~18c.）、科學革命（17c.）、啟蒙運動（18c.）、工業革命（18~19c.）等，此形成西方現代性的歷史軌跡（黃瑞祺，2001，頁 339、358）。上述西方現代性的重大事件，是否也隱含了不同的知識轉型與社會知識論？Delanty 即從「知識轉型」（cognitive shift）的視野進一步闡述「現代性」（modernity），並從「知識模式」（the mode of knowledge）轉換之角度將現代性的歷史發展分為「古典的現代性」（classical modernity）——從 14、15 世紀的文藝復興、歷經 16 世紀的宗教改革、到 17 世紀的科學革命及 18 世紀的法國大革命；「自由的現代性」（liberal modernity）——大約從 18 世紀末葉的法國大革命至 19 世紀末葉；「組織的現代性」（organized modernity）——19 世紀末葉到 20 世紀的 1970 年代、以及「晚期的現代性」（late modernity）——20 世紀的 1970 年代以降（Delanty, 2001, p. 19-21）

以下將闡述各時期的知識模式與大學學科及課程特性。

#### 一、古典的現代性（classical modernity）：文藝復興、宗教改革、科學革命、法國大革命時期的大學現代化

Delanty（2001）稱現代性的第一個階段為「古典現代性」（classical modernity），而該時期的知識模式可稱為「革命型的知識」（revolutionary knowledge），此新知識型源於地理、醫藥、太空上的發現，以及繪畫、音樂、建築、哲學論辯與宗教上的技術。此知識上的變遷對日後新文化模式（new cultural models）的累積及社會的制度架構都有重要影響（Delanty, 2001, p. 20）。原本大學在中世紀時期的地位是神學、法學、醫學和哲學等專業訓練的中心，自受到文藝復興、科學革命以及啟蒙運動等三大知識運動的影響，轉而發展出對真理與知識的追求（Allen, 1998, p. 35）。14、15 世紀的「文藝復興」（Renaissance）在西洋文化及教育發展史上佔有舉足輕重的地位，文

藝復興再度尋回古代希臘的哲學及羅馬的文學，使久屈於宗教之下的世俗學科「再生」（rebirth）。簡言之，文藝復興一反中世紀的神本思想，大倡「人文主義」（Humanism）（林玉体，1995，頁 151）。大學的教育目的轉變為「全人發展」（well-rounded development），教育的重點是「心靈的陶冶」，而非「職業技巧的訓練」（Allen, 1998, p. 16）。

在教育課程方面，文藝復興的學者在希臘羅馬作品中重新發現博雅教育的整體理想。這些文學科目乃被稱為「人文學科」（humane letters）。人文主義（Humanism）也倡導人具有獨特價值之言行。它反應人在美感體驗、道德意念以及智力冥思的馳騁無際。人文學科（在美國或稱為古典學科）遂自然成為博雅教育課程的主科（Brubacher, 1966；林玉体譯，1980，頁 563）。

16 世紀的宗教改革，導致了基督教世界的分崩離析，民族國家逐漸成型。在 16 和 17 世紀設立的大學，不論在目標和課程方面，都更注重民族國家和地方利益與需求。數百年傳統的大學迫於外在環境的改變壓力，也必須回應教會和民族國家之間權力的消長（Perkin, 1991）。

17 世紀是一般譽為歐洲歷史上「科學的世紀」，這一世紀不僅出現了幾位現代科學巨人，如牛頓（Newton, I.）、哥白尼（Copernicus, N.）、伽利略（Galileo）等，也出現了培根、洛克、笛卡爾、斯賓諾沙等現代經驗主義和理性主義知識論的代表人物。他們深刻批判形上學知識論的絕對性、終極性和抽象性，明確闡述不同的新知識觀——「科學知識型」。學者培根（F. Bacon）即認為：「知識就是力量」（knowledge is power）。外在的物理實在（reality）只要經由量化處理，轉化為客觀知識，就能為人類理性所認識。笛卡兒（R. Descartes）即提倡一種嚴格的方法論，主張世界必須由「理性、客觀」的方法證明。透過此方法，能發現唯一的真理（truth），並獲得可以駕馭世界萬物的「理」（logos）。而價值、判斷、意見、解釋、情緒等主觀特質，都是不可靠的，必須被排除在客觀的科學知識之外（Best & Kellner, 1991, p. 60）。啟蒙運動以來的知識論即循著上述的理性信念，強調建基在科學理性知識上的社會才有進步的可能（Hollinger, 1994, p. 7）。因此 17、18 世紀成為歐洲史上科學革命與啟蒙運動的時代，並影響傳統大學之改革。

總之，在早期的古典現代性（classical modernity），大學並非知識生產的核心。到了啟蒙運動時期（the Enlightenment），知識生產者多是制度外人士，包括文字工作者、自由的知識份子（free-floating intellectuals）、及貴族階級或改革的聖職人員。當時所發展的是改革性知識（revolutionary knowledge）及解放性知識（emancipatory knowledge）。上述的各個時期或運動，都表達知識從政治及聖職人員的權威中獨立出來，成為一種自由流通的論述（a free-floating discourse），可受個人的支配及具解放人性的功能（Delanty, 2001, p. 22）。實證方法（empirical method）的興起與現代理性主義（modern rationalism）的萌芽也使得科學知識觀成為典型：所謂實驗科學的實質性是：知識唯有通過科學性的實驗證實（experimental verification）時，才能稱為知識。同時理性主義也宣稱：知識的最明確形式是源於心智之明確性。雖然當時的知識是實證主義式的，但就當時知識的民主性（知識是開放給一般民眾的，而非屬於制度權威的特權）而言卻也是解放的。但當知識從貴族權威中解放後，也很快地屈服在初期專制主義國家（absolutist state）的羽翼下。隨著 17 世紀中期以來，皇家學術基金會（the foundation of the royal academies）的成立及國家支助研究機構的興起，追求制度化（institutionalization）的力量也在古典現代性時期興起，同時帶動兩種知識形式：一種是大學或學苑內的制度化知識（institutional knowledge）、另一種則屬於制度外的公共空間，也就是市民社會（civil society）的知識——該知識也是啟蒙運動的社會基礎。大學效忠的對象也從教會轉至國家，並慢慢與社會脫節（Delanty, 2001, p. 22）。

我們可說「知識轉型」（cognitive shift）在此階段形成，並在美國及法國大革命達到高峰，此亦是早期現代性的終結——又稱現代性的第一次大危機（the first great crisis of modernity）。隨著法國大革命的到來，古典現代性的基本文化模式——人文主義式的文化統一（the unity of culture）理念及文化與自然的統一性，已無法符合當時社會所需，古典現代性因而終結。同時期，其知識模式特性——革命性（revolutionary）、解放性（emancipatory）、人文主義式（humanist）的知識，也受到 19 世紀後啟蒙時期的歷史主義（historicism）與實證主義（positivism）的挑戰（Delanty, 2001, p. 20）。



## 二、自由現代性（liberal modernity）：18 世紀末葉及 19 世紀

Delanty 稱現代性的第二個時期為「自由的現代性」（liberal modernity）——大約從 18 世紀末葉的法國大革命到 19 世紀末葉。在此時期，與過去不同的新文化模式興起——即世俗主義（secularism）與文化差異（cultural differentiation）。由於世俗化（secularization）與理性化（rationalization）的結果，在 19 世紀演變出一種新的文化想像，表達的是權利自主的理念與對知識的追求。所帶來的知識模式轉換是，古典現代性時期的知識統一性轉型成新人文主義（new humanist）、實證主義（positivist）、以及啟蒙運動對於知識自主性（the autonomy of knowledge）的追求（Delanty, 2001, p. 20-21）。

啟蒙論者希望將社會與知識合理地分類，他們認為 18 世紀末的世界被宗教、權威或偏見束縛，因此世界必須從這些束縛中解放出來。啟蒙運動與 19 世紀的核心思潮是「進步，人類會一天一天地更好而達到完美的境界」（Passmore, 1972），也宣告人文學科邁向科學的曙光，正如 17、18 世紀時，培根（Bacon）、伽利略（Galileo）、牛頓（Newton）及笛卡兒（Descartes）等學者之理論被視為各個學科領域之科學理性的新世紀。啟蒙運動者未對科學的改革範圍有所設限，且滿懷信心期待能將整個知識界導向採用自然科學範式的合理化解釋，因此認為理性與知識能完全應用到所有領域（Welch, 1999，吳鈴娟譯，2005）。

因此 19 世紀可說是現代科學知識型的世紀，從 19 世紀初到 19 世紀末，社會學、政治學、歷史學、經濟學、人類學、心理學、教育學等一大批知識領域先後採用自然科學範式，建立基本科學研究方法論。社會改革各項政策也都要求建立在科學知識的基礎上，孔德在 19 世紀初所期望的「科學政體」（scientific polity）已經真正建立起來（石中英，2001）。科學家和研究人員取代形上學的思想家和神學家，成為工業社會中的知識菁英。科學學院與大學的研究機構也成為生產知識的主要場所。

現代大學的理念是源於啟蒙運動時期。19 世紀人們普遍深信真理的可能性（the possibility of truth）以及知識的精神使命（the spiritual mission of knowledge）。雖然各個民族國家的知識傳統不同，但人們皆相信對知識的追求是社會福祉的必需品，而大學正是當時知識生產（the production of knowledge）的主要支配場域（the dominant site）（Delanty, 2001, p. 26）。隨著 18 世紀末自由的現代性（liberal modernity）興起，大學扮演知識生產者（knowledge producer）的角色愈形重要，它為民族國家提供專業精英（professional elites）。新人文主義大學（the neohumanist university）如德國的洪堡大學（the Humboldtian university）以及英國的人文博雅學院（the liberal arts college），即是以知識的自主性（the autonomy of knowledge）理念為基礎，以康德（Kant）的觀點將現代性大學視為「批判理性的捍衛者」（the protector of critical reason）（Kant, 1979；引自 Delanty, 2001, p. 22）。

康德（Kant, I., 1724-1804）在其一篇《學院之衝突》（The Conflict of the Faculties）的論文中，康德闡述在學術活動上的自由權力應該讓渡給哲學家們。他認為哲學的理性及自由象徵現代性，可促使大學成為表達真理之場所（Delanty, 1998, p. 8）。洪堡受到康德的影響頗深，認為大學改革的重點，在於令大學的知識研究能不斷追求創新與進步。德國大學的理念在於視大學為「研究中心」，大學教師的首要任務在於從事創造性知識。大學教授的角色是和學生一起探求知識真諦，並共同為科學服務（Delanty, 1998, p. 8；金耀基，2003，頁 4），科學研究因此成為德國大學發展的主要重點。

大學的現代化時期，其知識的內容已非中世紀大學僅以神、法、醫、文為主要科目。知識體系發展至近代，大學具有引導國家發展及主導知識學習的重要地位。維特洛克（Wittrock, 1993, p. 315-316）認為現代大學的起源是 18 世紀晚期的研究取向大學，此種知識政體（epistemic regime）需要一個新的科學社會組織（Delanty, 1998, p. 9）。



自由現代性時期約結束於 19 世紀晚期的第一次世界大戰，當時的焦慮文化導致了現代性的第二次危機（the second crisis of modernity），對於真理、自主、與理性的懷疑與拒斥。

### 三、組織的現代性（organized modernity）：19 世紀晚期到 20 世紀的六〇年代及七〇年代

從 19 世紀晚期到 20 世紀的六〇年代及七〇年代，是所謂的「組織現代性」（organized modernity）時期（Lewis, 1994; Wagner, 1993）。此時期為制度建立及民族國家形成的時代，一種新文化模式——社會整合的理念——發展起來，布爾喬亞社會也為大眾社會所取代。

在知識方面，自由現代性時期的自然目的論（natural theology）及知識的精神價值愈形瓦解，取代的是邏輯實證論（logical positivism）及無價值涉入的知識探究（disinterested inquiry），新的知識模式訴求的是嚴謹的事實與價值分離。在當時的國家管治體制裡，也更加重視專門化（specialization）及以學科為基礎的知識（discipline-based knowledge）。（Delanty, 2001, p. 23-24）。這個時期的大學知識有幾個特色：

- （一）技術性課程與實用型知識興起，例如：19 世紀末期到 20 世紀初期美國大學的課程理念也可說是實用與人文知識並重（薛曉華，2006）。
- （二）學科專精化與學科組織化：例如與「專業學會」相平行的發展，是大學院校的學系組織架構，也依此來籌劃。學術科目之研究從此有了雙層的組織：1. 是學科組織團體（學會）之出現，肯定科學研究之成果；2. 是大學學系本身履行更高深的學術鑽研。由於教學工作已更由大學教授來承擔，他們對學科研究知識之增進作了不少的貢獻，大學因此不得不較強化學術專業的重要性，大學教授也藉此機會成立了「美國大學教授協會」（American Association of University Professors，簡稱 AAUP），此協會特別爭取學術專業權利，尤其是學術自由（Geiger, 2000；林玉体譯，2003）。

（三）大學生產與效益論——知識的工具性目的（Knowledge for what it does）：知識的實用論與工具主義在 19 世紀蓬勃發展後，到了 20 世紀的 1960 年代更為甚囂塵上。大學教育目標的論述是將實用性與工具性列為首要目標，也就是教育工具主義（educational instrumentalism），在此論述下的教育追求實作性（performativity）甚於反思性（reflectivity）。大學知識效益論，隨著西方工業革命所經歷的巨觀經濟改革，而得到現實與時代需求的印證。由於最近的一波工業革命（第三次革命）相較於先前的工業革命更依賴的是「知識」，此更加強化了大學知識的效用性（Scott, 1995）。

整體而言，20 世紀盛行的知識模式是知識分化（differentiation）及知識專門化（specialization），並成為廣泛的社會現代化的一部份（Wagner et al., 1991a, b）。20 世紀也被稱為專家的世紀（the era of the expert），其中專業社會（professional society）取代了啟蒙人文主義的遺跡。大學的角色不再是全人教育——如洪堡大學學派的「創化」（Bildung）理念——而是「Ausbildung」——職業訓練（vocational training）（Delanty, 2001）。

綜上論，從 19 世紀末到 20 世紀的七〇年代前：（一）組織化的現代性（organized modernity）導致了新的知識模式，知識存在於嚴謹的學科疆界之內（within the boundaries of disciplines）中，大學的知識呼應西方啟蒙運動以來的絕對真理與文化統一性（the unity of culture）；（二）現代的大學史已成為學術專家為自身合法化（self-legitimation）的抗爭史，例如：1915 年「美國大學教授協會」（the American Association of University Professors, AAUP）的成立是為了維護大學自主、免於國家支配，以及教授的學術自由；（三）大學結構功能分化：韋伯（Max Weber）認為「大學的科層化」（the bureaucratization of the university）源於西方現代理性社會的日漸分化；結構功能論者 Parsons（1973）認為美國高等教育的特徵，是大學內結構功能之分化，甚至是社會部門分工（societal differentiation）的縮影（Delanty, 2001）。

## 伍、晚期現代性（late modernity）、後現代（postmodern） 知識型：20 世紀七〇年代後知識的歷史社會情境與大學 學科特性

Delanty 將現代性最後一個時期稱為「晚期現代性」（late modernity）——自 1960 年代以降，組織現代性漸漸發生危機，而產生知識或認知轉型（cognitive shift）。過去的現代時期知識模式——以學科為基礎（disciplinary-based）的知識型態；民族國家建制化（institutionalized）的知識；以及由現代性、專門性、例行性所合法正當化（legitimated）的知識，到晚期現代性時期已漸漸產生分裂與斷層。而產生以下幾種知識轉型：首先，過去由民族國家所規範、建制的知識，在當今全球化的影響下，知識漸漸可由社會其它制度來生產；其次，過去在學術界內的學科知識結構，原是以兩種截然不同的領域為基礎，而今日，「自然」（nature）無論在自然科學或人文社會科學界都已發展成為新興主題，從建構主義的觀點來看，「自然」與「社會」已無法由現代性的類別觀點視之（Eder, 1996; Wallerstein, 1996）。再者，大學的知識學科結構已產生大規模的改變（Goodman & Fisher, 1995; Wallerstein, 1996; Bender & Schorske, 1998）。第三：民主與公民權的觀念也挑戰了舊有觀念，當人們討論與知識相關的議題時，所重視的是「文化或科技上的公民」（cultural and technological citizenship）。由於大眾化教育、媒介與科技發展的結果，知識成為功能上的必需品。隨著知識的擴張也造成知識的競爭性（contestability），知識內容更充滿政治上及文化上的價值歧異。第四：過去兩種科學間的爭議，當今已轉換為專業知識（professional knowledge）與非專門知識（lay knowledge）間的問題，隨著後現代對於科學與專家文化的去正當性（de-legitimation）呼聲四起，知識再定位（the reorientation of knowledge）成為當代的主要議題（Delanty, 2001, p. 24）。

### 一、後現代性的知識情境與後現代大學的學科特性：20 世紀的六〇年代到八〇年代

20 世紀的五〇及六〇年代，開始進入後工業時代。八〇年代以來後現代文化進入到各個層面，知識面臨第三次轉型，進入到後現代時期，也就是

Lyotard 所謂「後現代的知識情境」（Lyotard, 1984）。Lyotard 在後現代文化論述的著作〈後現代情境〉中，集中研究當代知識結構及其功能的根本變化，他認為第二次世界大戰後，最主要的變化是知識的資訊化、媒體化、技術化、符碼化、商業化、全球化和政治化及其多樣化。他認為後現代社會的知識結構和性質發生了根本變化，不僅不同於古希臘時代的知識，也完全不同於文藝復興和啟蒙運動的近代社會知識。當代知識論述結構的符碼化，使一切有關真假區分的科學變得更加相對和不確定。當代知識論述中，真理、標準與客觀化問題的徹底喪失，也標誌出作為西方文化靈魂的哲學和普遍主義的形上學（*metaphysique universaliste*）基礎的徹底跨台（Lyotard, 1984; 高宣揚，2001）。Lyotard 以現代知識到後現代知識的轉變，來說明 20 世紀五〇年代以來所發生的知識轉型。這種知識轉型主要是對「現代知識」或「科學知識」合法化危機的一種回應。Lyotard 認為在新知識轉型下，知識供應者和知識使用者之間的關係，以及他們與知識之間的關係正傾向於商品生產者與商品使用者之間的關係，知識完成自己的「商品化」（Lyotard, 1984）。似乎 Kerr 所謂的大學轉變中出現的「多元大學」，已成為「知識經濟」中「知識工業」的重要推手，知識的功利、實用思維已滲透進各項政策與實務中。

## 二、全球化（晚期現代性、高度現代性）的高等教育變遷與學科特性：20 世紀的 1990 年代至 21 世紀

在西方社會學思潮的發展脈絡下，如果說後現代是 1980 年代流行的概念，那全球化就是 1990 年代的新思潮，其在各領域的討論中不斷浮上檯面，為文化、政治、經濟、科技、環境等問題提供了嶄新格局，取代從前各理論的文化論戰。而在現實世界上，我們可從 21 世紀的世界圖像：來往穿梭於世界各國的貿易商人、觀光客，甚至難民或外勞的「種族景觀」；超越國界之技術交流的「科技景觀」；快速在世界貨幣市場與證券交易流動資金的「金融景觀」；經由電子媒體迅速生產與傳送訊息及影像的「媒體景觀」；各種運動與政治概念的流動與對立的「意識型態景觀」（Appadurai, 1990, p. 297-298），可發現全球化的浪潮迎面而來。全球化變遷的影響層面廣闊無邊，一般學者多認為經濟、政治、文化、科技等面向的全球化為影響最鉅的幾個方

向（Featherstone, 1995; Waters, 1995; Gibson-Graham, 1996）。後現代知識伴隨著知識的全球化，進一步形成了高等教育的「領域解構化」或「疆界拆解」（the deterritorialization of higher education），Delanty（2001）便以「疆界拆解」來描繪全球化時代高等教育變遷的面向：

- （一）電子郵件與網際網路的形成改變了溝通的性質，將知識置於「無時無地」的虛擬空間，也縮減了知識與溝通的時空障礙。
- （二）學術界的國際化與國際會議的增加，使得學術研究者愈來愈能與跨國的學術研究同好交流。
- （三）學術研究工作也進行網絡化，全球性的「多研究網絡」（multiple research networks）正在形成當中。
- （四）合著撰寫或多作者合著（multi-authored publications）的出版品增加。
- （五）某種層面來說，高等教育也愈形標準化，特別是國際性的交換學生、交換學程增加，國際語言倍受重視。
- （六）跨國知識（transnational knowledge）加速形成中，且可見到因歐盟（the European Union）對研究的支助所形成的一種「歐洲科學政策」（a European science policy）。
- （七）學生參與國外高等教育機構的人數暴增，從 1980 年的 5100 萬人到 1995 年的 8200 萬人，約成長了 61%（Sadlak, 1998）。
- （八）學生海外遊學機會增加，且在市場力的驅策下加速與已開發國家之間學生的交流（Scott, 1998）。

因此，後現代知識的形成，在全球化的推波助瀾下又加速其知識反思性、知識大眾化、知識商品化、知識國際化、以及學科制度間疆界的拆解與模糊化等歷程，如果用一句話描繪其變遷的風貌，或許就是「知識疆界的拆解」與「新連結的產生」。

（一）「知識經濟」下學術與產業間疆界的拆解與新連結——大學知識實作邏輯、商品化、實用知識的產生

在 20 世紀末全球化變遷下，影響大學最鉅的是經濟全球化，也就是後工業經濟型態（postindustrial economy）的產生，其仰賴的是科學（science）、技術（technology）與管理（management），取代了傳統型經濟的資本與勞力。新經濟（new-economy）體制也可說是從過去標準化的「福特主義」轉向顧客導向、彈性多元、即時的「後福特主義」（post Fordist）。1996 年，經濟合作暨發展組織（OECD）發表了「以知識為本的經濟」（the knowledge-based economy）一文，首次系統性地闡釋了「知識經濟」的概念，將知識經濟定義為「以知識資源的擁有、配置、生產與使用為最重要要件的經濟型態」。

但是，作為國際競爭火車頭與新經濟的背後，知識卻轉化為僅具生產與效用的工具性目的，而無法再維持知識金廟中的「為知識而知識」的理想，從 1963 年 Kerr 提出多元大學之論後，事隔不到 40 年，Kerr 於 2001 年又提出 21 世紀是高等教育的「狐狸世紀」（A century for the foxes），牠聰明、狡猾、以顧及各層面的思考模式，抓住不同事物與經驗的多變本質。政府會將大學塑造成「國家之臂」（an arm of the state），運用經濟市場的機制將大學轉成「產業之臂」（an arm of industry），大學逐漸被政府或產業界接管，傳統大學自主（the autonomous university）（如牛津劍橋）的理念將煙消雲散（Kerr, 2001, p. 209-210）。Kerr 的多元大學與知識工業理論被譽稱預見了「知識經濟」時代的來臨。

（二）「知識社會」下知識精英與社會大眾間疆界的拆解：大學與後期中等教育、第三階段教育、成人教育連結

貝爾（Bell）於 1973 年所著的《後工業化社會的來臨》一書曾指出：由於創新的來源會愈來愈由研究和發展而來，知識領域在社會的重要性比重也會逐漸增加，因此後工業社會就是「知識社會」（Drucker,



1993)。1990年代初期，管理學大師杜拉克（Drucker）於1994年出版《後資本主義的社會》（post-capitalist society），主張資本主義後的「知識社會」（knowledge society）係以知識為核心的社會，其中資金不再是主導經濟發展的力量，知識的運用與製造才是經濟成長的動力。因此，知識資本已成為企業最重要的資源，受過良好教育的人將成為社會主流。他進一步指出：「世界沒有貧窮的國家，只有無知的國家」、「知識的生產率將成為決定一個國家、行業、企業或公司是否具有競爭力的決定因素」，故知識成為知識社會的核心（Drucker, 1994）。

然而，大學教育仍不應離開傳統的核心價值，也不應回避科技造成的衝擊。「營利大學」、「成人學院」、「網路大學」等，都將是全球化下，未來的高教發展趨勢。面對這樣的轉變，許多傳統大學自然擔憂落後，而更趨結合企業界的力量，或有效運用科技的便利性。由於科技的快速變動及其大量被運用在校園之中，在21世紀中期之前，可預見高等教育課程規劃將呈現下列3項特色：

1. 「分化」（differentiation）——避免與其它科系或大學重複開設課程。
2. 「全球化」（globalization）——教育品質的差距因電子科技的發展而縮小，而全球性的教育合作及競爭也相對增加。
3. 「個別化」（individualization）——大規模的「顧客導向」（mass customization）的課程，以符合學生的個別需求，而非如以往只依照大多數人的需求設計課程，然後預設所有的學生都能合適同一套課程。
4. 「集中化」（focus）——集中資源於發展具有特色之學門、研究中心或跨領域之學程，以增強大學的競爭力。

整體而言，後現代與全球化不僅將高等教育帶入空前未有的大眾化、科技化、市場化、企業化時代，這些變遷更擾亂原本現代性下的知識疆界，包括知識生產單位界線的模糊；知識合法化界限的模糊；以及原本知識結

構中各學科領域界限的模糊（Goodman & Fisher, 1995; Walerstein et al., 1996; Bender & Schorske, 1998）。這些都是後現代與全球化下，新知識觀給予大學的挑戰。然而，現實世界的大學是否能因應這種知識觀的變遷，抑或只能汲汲於複製看似產業立即所需的專門分化知識？此值得我們深思。

從上述大學發展的歷史來看，在每個時代大學所重視的知識與課程背後，反映著不同時代知識的歷史社會情境。在古代大學與中世紀大學的時代，所重視的是博雅教育，雖然中世紀時期已有專業學院出現，然其是廣泛區分為文、醫、神、法4個學院，並是在博雅教育完成後才進入專業教育；到了「現代性」時期，現代性大學不僅建立了「現代學科」制度，且隨著啟蒙運動的科學型知識，工業革命下技術性與實用性知識的興起，及組織現代性下的專業學會成立，助長了學科的專業主義，學科更行分化與制度化，可以說「學科規訓制度」是於此時建立完備。

因此，我們從「知識轉型」來看大學課程與學科在不同時期的面貌，可發現有幾點趨勢（見表2）：

- 一、隨著西方「現代性」的轉變，知識在每個時代都有不同的面貌與社會功能，並進一步影響高等教育的知識觀，任何時代的高等教育轉變都有其社會、政治、經濟脈絡，大學知識某種程度上也是社會、政治、經濟變遷下的產物。
- 二、就學科的廣博與專精分化而言，從「古代大學」及「古典現代性」時期課程知識的廣博，乃至「現代」與「後現代」時期，大學學科愈形專精、分化，雖然後現代與全球化時期有所謂「跨學科」、「學科疆界拆解」的論述，但現實仍多集中於專業性、實用性的學門課程，其與其他大量職業化、分化的學科相比，只是佔一小部分。
- 三、就強調教育的博雅與專業而言，從「古代大學」及「古典現代性」下，課程教育強調的博雅性與全人發展，一直到「現代」與「後現代」時期，大學課程所建制的學科成為愈形專業化的培訓，知識一再被建制化為學科制度與專業主義。

表 2 西方現代性之發展、知識特性、與大學學科論述之形成

西方現代性之發展	知識特性及其社會情境	高等教育發展	學科論述形成與演變成知識廣博／專精	高等教育的理念與大學之功用
古典的現代性 (classical modernity) 1. 14、15 世紀的文藝復興 2. 歷經 16 世紀的宗教改革 3. 到 17 世紀的科學革命及 18 世紀的法國大革命	改革型的知識，解放型知識、對真理之追求  科學知識型興起，啟蒙運動下理性知識觀當道	人文主義教育  啟蒙運動下的現代大學運動	人文學科、古典學科  現代學科、新式課程、知識廣博性	全人發展、博雅教育、紳士教育  大學裡科學、理性的知識為人類社會帶來進步
自由的現代性 (liberal modernity) — 大約從 18 世紀末葉的法國大革命到 19 世紀末葉	新人文主義、實證主義、知識自主性 啟蒙運動下，自然科學範式被用到各種學術領域	新人文主義教育  啟蒙教育下大學現代學科建立運動	人文學科邁向科學；十九世紀各種現代學科建立知識專業化、學科專門化、知識專精性	現代性大學成為批判理性之捍衛者、大學追求真理；  學術自由與大學自主的強調
組織的現代性 (organized modernity) — 19 世紀晚期到 20 世紀的 60 年代及 70 年代	工業革命對技術型知識的需求；美國的工具主義與實用主義盛行  德國研究型大學之風氣  第三次工業革命知識工業興起	英、德對技術型知識需求、專門技術學院升格改制；美國莫里爾法案、威斯康辛理念、選修制等影響，課程實用主義思想盛行；學系分化與專業學會、制度化大學、新工具主義、大學效用論	技術性課程、實用型知識興起、學科專門化與專業主義、學科學系化、學科分化、學科疆界形成、知識專精性	大學之生產、效益論  大學之社會服務功能  大學為學術研究  高等教育成為知識經濟中心
晚期現代性 (late modernity) — 自 1960、70 年代以降至今	全球化下知識大眾化、商品化、資訊化、國際化、知識社會、實作效能邏輯	大學大眾化、市場化、產學合作盛行；大學企業化、後現代大學	課程職業主義、實用課程當道、人文社會學科式微、學科疆界解構？ 知識廣博或專精性？	高等教育成為新經濟（知識經濟、後福特主義）下各國發展國際競爭的火車頭；多元大學

資料來原：本表引自薛曉華（2016）博士論文，未出版

四、就重視課程的古典性質與實用性而言，從「古代大學」及「古典現代性」課程教育強調的古典人文學科，到了「現代」大學課程上多興起實用性、職業化、為產業界所需的學科。在全球化「知識工業」、「知識經濟」與「後現代」時期「實作性」邏輯下，大學課程更形實用化、技術化與職業主義。

五、就大學的理念與功用而言，在古代大學及古典現代性階段，大學還強調其博雅、紳士、全人等教化功能；而從現代性時期到後現代時期以來，大學在「知識工業」之要求下，其研究功能備受重視；在效用性與實用主義當道的時代，賦予大學社會服務與生產效益期待的功能論甚囂塵上。

Paulston（2002）以歷史文本分析為基礎，描繪西方各個時代的知識和思潮，其中歷史循環同時以文本和視覺方式呈現。Mouat（1996）曾說明這種圖示方法如何捕捉其作品中的歷史秩序（Mouat, 1996；黃淑玲譯，2005）。

圖中認知循環的各個階段皆以社會層級表現，各層級皆有其特徵，歷史學家據此分別為各階段命名。在這些時代中，認知循環的特定階段支配知識的社會建構。若將分化、統整和綜合——形成人類思想循環階段——的特徵，和先前歷史學家已界定之西方歷史發展裡各年代的特徵加以比較，便可知此論點為真。中古時期基本上是知識分化的年代；文藝復興是知識統整的年代；巴洛克是綜合的年代；現代是知識再次分化的年代；而後現代則是知識統整的年代。

Paulston 描繪西方各個時代的知識和思潮，以似鐘錶般的變遷描述知識特性的交替。Paulston 論述的知識分化（中世紀）、知識統整（文藝復興）、知識再分化（現代）、知識再統整（後現代）之理念循環，與現實知識的發展有些矛盾與斷層，矛盾之處主要是在後現代階段。這代表了本研究在提出研究動機與問題時所強調的「理念與實際」間的矛盾。後現代主義在理想上強調跨越學科與統整，然現實世界的後現代大學學科卻是高度分化的，以下兩章將加以探討實際學科分化的問題與後現代理念對於知識的觀點。

## 陸、當前的全球時代、新興知識觀與未來大學展望：共體性／整體論的大學

最後，關於當今 21 世紀全球化發展下的大學未來，Bror Giesenbauer 與 Georg Müller-Christ (2020) 撰文《大學 4.0：促進高教轉型、邁向永續發展》(University 4.0: Promoting the Transformation of Higher Education Institutions toward Sustainable Development)，將變遷中的高等教育置於一種人類大時代演進的世界觀裡，來理解其中大學的轉型。大學出現的第一個時代背景是「傳統世界觀」(The traditional worldview)，其特點是關注於絕對真理、服從秩序和信任權威。這種價值體系為穩定的帝國和組織奠定了基礎，發展出能夠持續數百年的古典大學。大學發展的第二個階段所對應的時代背景是「現代世界觀」(The modern worldview)，其可以被看作是對傳統觀念其固有、僵化的一種反思與修正，現代科學、技術和新自由主義是這種思維方式的表達。但事實上，現代世界觀引領文明取得巨大突破的同時，卻也帶來了大量負面的生態和社會問題。當人類和地球都僅被視為達到目的的手段時，生態和社會系統經常被濫用和惡化。大學發展第三階段的時代脈絡是「後現代世界觀」(The postmodern worldview)，它反過來說，可以視為對工具理性——例如新自由主義、唯物主義和消費主義等等的反思，並且經常被表達為試圖「重返過去」到「根源」並找到更多「自然」的解決方案。後現代世界觀帶來了更加人性化、生態主義和彈性的程序、和新倡議的主題——如性別平等、多樣性和永續發展。但是它仍面臨了個體行動與群體無法立即連結來面對挑戰的低效性甚至無效率。最後，當今與未來的人類社會最新發展是：出現了「共體／整合性的世界觀」(the integrative worldview) (也稱為協同性、整體中不可或缺性、或系統性) (synergistic, integral, or systemic)。「共體或整體的世界觀」可以被視為是：為不斷增加的社會複雜變遷(如全球化、全球移民、和氣候變遷等挑戰)找出各種系統現象間的相互聯繫關係，並尋求整體性的問題解決方式，個體與整體社群、社會都要對複雜、變化有一定的容忍度，並保持開放、採取行動的能力。四種世界觀的特色如表 3 所列：

表 3 四種不同世界觀的概述

	傳統世界觀	現代世界觀	後現代世界觀	統整世界觀
指導原則與價值觀；關鍵字	秩序、安全、絕對真理、正確性	成功、目標、優化、專業性、物質主義、效率、尋找好交易	照顧、融合或包容、社群、個人表達、人道主義、意識、責任	尋找非教條式的解決方案、有效性、相對論、在複雜和緊急的情況下行動
目的／自我概念	在一個混亂的世界中創造結構	優化一個過於僵化的世界；設計一個功能世界	減緩一個剝削性的世界；創造安全空間	修補破碎的世界；整合各個層面
一般社會事例	官僚組織、正式化的宗教、典型的家族企業公司	股東所有公司、實證醫學	非營利組織、利益相關者一組織面向（尤其是員工和顧客）	目的願景驅動的組織、自我管理的團隊
解決方案的基礎	權威（道德、法律或父權制）、規則、善意	資源優化配置、歷程分析、競爭、計算	合作、共同點、社群或社區性、目的	素養、協同作用、共同創造、目的
可能的否定表達	不公平、官僚主義、意識形態者、未參與的個體	太以自我為中心、以競爭破壞合作、丟失細節、機會至上	無效、過於政治正確、自滿、只允許某些方面個人表達	過於自由和超脫、不善解人意、傲慢的
典型議題與永續發展的關係	廢棄物管理、衛生和基本健康、基本的基礎設施、公共政策、理解和紀錄生態系統的改變、自然保護	資源效率和有效資源的配置、綠色科技、可再生能源、健康、塑造未來場景	永續發展教育、外部性、健康、農業、永續發展的經濟進程（生產和消費）、和平	系統改造、氣候變化、綠色基礎設施、靈性、促進和維持能力，以在複雜的時代採取行動、共創的民主
典型科學家	客觀觀察者	專業、科學方法的客觀使用者	新方法的開發者、聽到前所未聞的、全球性問題的面對者	具有效方法與解決方案的共同創造者與調解人

資料來源：Giesenbauer, B., & Müller, C. (2020, p. 1-27)



當今在全球化變遷下的高等教育，尤其是被置於各種社會變動趨勢的巨大壓力下的綜合型研究大學，需要回應巨大的、日益增加的環境複雜性。高等教育制度與系統將採用越來越多的後現代及整合性的價值觀與實踐。對此，Giesenbauer 和 Müller 等（2020）分析、發展出 4 種高等教育的升級式演變，從高教 1.0 到高教 4.0，其中的傳統高教（HEI 1.0）及現代性高教（HEI 2.0）、及後現代高教（HEI 3.0）在本文前半段已充分論述從古代大學、現代大學、及後現代大學的發展演變，這部分亦可參考下表對照，4 種高等教育制度／機構在不同世界觀發展下所形構的樣態如表 4：

表 4 高等教育機構（HEI）發展的四階段世界觀

	傳統 HEI 1.0	現代 HEI 2.0	後現代 HEI 3.0	統整 HEI 4.0
關注重點	<ul style="list-style-type: none"> <li>輸入、權力和階級</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>產出、效率和競爭</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>和利害關係人以及學習者的對話</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>系統方案、共同創造和永續性</li> </ul>
教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師為中心</li> <li>閱讀科學家的書籍</li> <li>記憶標準化的知識</li> <li>為了被認可和學術而學習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>考試為中心</li> <li>傳遞事實知識、分析策略和正確的方法</li> <li>模組和方案</li> <li>為了考試而學習</li> <li>為了未來的成功而競爭性的學習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>學習者為中心</li> <li>素養導向的內省知識傳輸</li> <li>注重對話式的研討和專題式學習</li> <li>混合學習</li> <li>學習好比自我成長</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>系統為中心、整體</li> <li>全人取向</li> <li>主題、群體、個別學習者和脈絡之間的動態平衡</li> <li>研究導向的學習</li> <li>共同創造和用心學習</li> </ul>
研究	<ul style="list-style-type: none"> <li>探尋真理</li> <li>自我概念：觀察宇宙的自然法則</li> <li>注重以歸納和演繹為基礎的有力理論</li> <li>學科的建構</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>標準化的研究、流程和同儕審查</li> <li>自我概念：測驗和應用自然法則</li> <li>為了撥款而競爭</li> <li>以排名、影響因子等為衡量成功的標準</li> <li>注重量化研究</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>跨學科和跨科際</li> <li>行動研究</li> <li>自我概念：了解社會動力學</li> <li>以對話式的研究過程處理社會議題</li> <li>質性研究方法的統整</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>跨科際</li> <li>共同創造式的研究</li> <li>自我概念：共同創造、系統變革</li> <li>全球行動的大學</li> <li>生活實驗室取向</li> <li>注重真實生活的解決方案</li> <li>開放科學的想法</li> </ul>

	傳統 HEI 1.0	現代 HEI 2.0	後現代 HEI 3.0	統整 HEI 4.0
管理、運作和文化	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 注重教學、基礎研究和技術的傳輸</li> <li>• 建構知識殿堂：不凡的建築和碩大的圖書館</li> <li>• 以權力建立合法性</li> <li>• 遵循規律，例如管理浪費和追求安全</li> <li>• 單面的永續性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 注重量化的成長</li> <li>• 功能性的建築迅速增多，沒有太多的能源意識</li> <li>• 對於資金流動及過程管理的控制</li> <li>• 創業活動</li> <li>• 科學園區</li> <li>• 永續性發展好比一項管理任務</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HEI 好比一個多樣而志趣相投者的會議場所</li> <li>• 促進社群和個體的表達</li> <li>• 多樣性管理</li> <li>• 以參與建立合法性</li> <li>• 氣候中和的目標</li> <li>• 永續性發展好比社群的任務和第三項使命</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HEI 好比一個邂逅、反映和靈感的場所</li> <li>• 不同社會及生態系統的物質和虛擬整合</li> <li>• 整體制度取向的永續發展</li> <li>• 額外的第四項使命：為永續發展而共同創造</li> </ul>

資料來源：Giesenbauer, B., & Müller, C. (2020, p. 1-27)

在以下文段將聚焦於當前的及未來的：整合型高教（4.0）的重要精神與實踐：

### 一、Integrative HEI 4.0 的大學圖像

邁向「4.0 共體性或整體論的新大學」（Integrative HEI 4.0, HEI 4.0），在受到越來越快節奏和複雜的壓力——即全球化和數據化時代的社會變革下，某些小規模的創新高教方案及新興組織開始聚焦於以下的改革實踐：重視自我管理（self-management）、對整體性的追求（a strive for wholeness）、對於改革願景的意識（an awareness of their evolutionary purpose）、強調在社會變革中的責任與積極參與（taking responsibility and trying to actively participate in societal change）、將多個系統視為一整體（Taking systems as a whole into perspective）、強調共創的有效解決方案（the co-creation of effective solutions）、強調永續發展。基於系統性發展與整體論的世界觀，「4.0 高等教育機構或大學」必將充當整體整合過程的中介（to act as brokers for integrative processes），促進不同社會部門之間的協同作用（facilitating synergies between different societal sectors）。

Alla Lapteva 與 Varlerii Efimov 將大學 4.0 再概念化為：聯繫各種多元學習活動的一個「平台或介面」（a University 4.0 as “an infrastructure platform” for a variety of activities）。換言之，4.0 高等教育機構（HEIs 4.0）成為了：

一個非常開放的環境——一個各種訊息溝通交流的中心，多元社會網絡交會下的一個節點。種種的溝通、研究工作和發展的方案，不僅包括教授和學生們，還含納廣泛的外部參與者。（a very open environment – a hub for a variety of communications, a node at the intersection of multiple networks. These communications, research works and development projects involve not only professors and students, but also a wide range of external participants.）

## 二、Integrative HEI 4.0 的大學學習與教學圖像

在發展 HEI 4.0 中，需要建立高等教育的新觀念，例如立基於融合性和動態研究過程想法的「活化實驗取向」（the living lab approach），在研究過程中融合、廣納學生及公民的參與，將能促進深度學習（deep learning），並將研究、教育、知識轉化（knowledge transfer）、及真實生活中的應用等整體聯繫起來。在課程中可應用「以研究為基礎的學習」（research-based learning methods）和「共創的創新方法」（co-creative innovation methods）。學習者將被鼓勵親自參與永續發展的學習，作整體體驗並意識到一種——超越了過去的單純線性認知的過程。

關於 HEI 4.0 發展出的改革轉化式學習，Scharmer 與 Käufer（2000）建議 HEI 4.0 的學習該有行動學習（action learning）、全球課堂（global classrooms）、創新中心（innovation hubs）和個別化的終身學習之旅（individualized lifelong learning journeys）。Otto Scharmer（2019）的文章亦提出，21 世紀的大學本質上應專注在發展不斷升級的素養（vertical development literacy），即理解系統及其連結各自發展史上相應世界觀的能力，並引導這些系統進行系統性升級。根據 Scharmer 的說法，這種變革領導需要的是「深入傾聽」（deep listening）、自我意識（self-awareness），及發展共感、仁愛心（compassion）的素養能力。

教育，隨著高等教育機構轉向更大比例の後現代和整體性實踐，教育將可能更側重於全人導向（whole-person approach），在團隊共創的環境中培養（個人）能力（developing (personal) competencies in co-creative settings），而不仅仅是學習知識和方法。有一種教學方法，被證明對於領導各階段學習小組的共創式專題討論，是至關重要的，即 Ruth Cohn「以主題為中心的互動學習」（Theme-Centered Interaction, TCI）。TCI 提供了一個清晰的框架，來動態平衡小組學習中的不同要素——即：

手上的主題——「它」（the subject matter--“it” at hand）

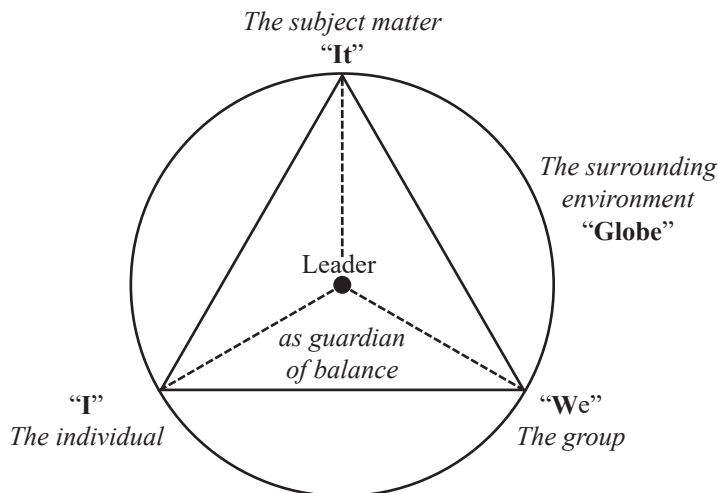
小組的需要——「我們」（the needs of the group--“we”）

每一個個體的需求——「我」（the needs of each individual--“I”）

特定情境脈絡或環境的需求——「地球」（the demands of the specific context--the “globe”）

有關 TCI 模型的顯示，請參見圖 1。

圖 1 TCI 模型



資料來源：Giesenbauer, B., & Müller, C. (2020, p. 1-27)

儘管最初是為了方便小組諮商／療育課程，然而它已被成功應用於小學、中學和高等教育（參見 Sylke Meyerhuber 等人的工作。他們將其應用於高等教育教育）。它的目標是促進 Ruth Cohn 所說的「活化學習」（living learning），一種基於兼顧滿足群體成員心理需求與促進個人成長的人文理想（the humanistic ideal）。「活化學習」在本質上被進一步描述為「在自然中的解放」（emancipatory in nature），從而支持「自我領導」（self-leadership）的學習；將小組視為「學習的源泉」（source of learning）；教師亦是作為共同學習（co-learning）的成員之一來領導；並且邁向「有意義地體驗永續發展」（meaningful experiences Sustainability）。由於其整體性的特質（holistic nature），這種方法似乎非常適合促進轉化式學習（transformative learning），尤其是可支持永續發展教育（education for sustainable development）。

## 柒、結語

當前我們面臨的高等教育，正處於一個需要轉型的關鍵時刻！

人類因為想像而期待，因追尋而自由，是創造與再創造自身的轉化過程。正如同 Ernst Bloch 在〈希望的原則〉中所言，希望的原則是人類幻想精神的存有論與美學，人類透過幻想而為其生存必然感到的不確定找到出口，克服了不確定所帶來的空虛（引自馮朝霖，2006）。

馮朝霖（2013）指出「整體論世界觀」（holistic Worldview）即是二十世紀科學新典範「複雜思維／理論」所主張的新世界觀。

將知識或事物置於一種特定的脈絡中來研究，或是放在一個考慮更周全、範圍更寬廣的交互影響中。（馮朝霖，2013）

文中更進一步論述整體論與全人教育的關係：

基於整體論世界觀，全人教育關注個體自發性、學習環境中的互動溝通倫理、人與地球其他生命的複雜共生（互為連結與依賴）。……

……「整體論」同時也提醒全人教育的觀點就是在整體中找出整體，亦即努力尋找組織中每一個層面的意義和完整。如一個人是由情緒、身體、社交、文化、靈性、及認知等層面所合成的一個整體。同時全人教育非常重視教室、學校、社區中的團體生活，觀察學生與這些環境互動所產生的意義。

本文認為這樣的整體論與全人教育接合的理想，也就是「整體論大學」的理想與實踐方向。

對於一個社會而言，大學是探索未知的尖兵，也是通往未來的一扇窗口。因此，本文透過對大學過往歷史之時代情境脈絡的梳理分析，並援引描述了當代我們共同面臨的時代處境與世界觀的文獻論述，期許未來我們能透過高等教育的新型圖像展望，來走入下一個「提昇與轉化」的大時代——全球生態趨勢下的共生、共感，乃至共好的世代，我們必須走向一種「整體性」知識觀與世界觀的大學圖像，以新型大學的開創來共參那——新時代向人們的使命召喚——大學學習共同體（learning community）的責任生成與地球整體永續發展的並生。而在此，臺灣已通過實驗教育三法，在已打開實驗高教可行性的時代脈絡下，本文最後也在此期許：我們可以從小而美的實驗大學的創辦實踐，走向整體的未來導向思維與意識提升，開展新型態高教——另類實驗大學，這或許是一條走出當前高教轉型，與活化的直接開創的重要實踐道路。



## 參考文獻

- 石中英（2001）。**知識轉型與教育改革**。教育科學。
- 布魯巴赫（Brubacher, J.）（1980）。**西洋教育史－教育問題的歷史發展**（林玉体譯）。教育文物出版社。（原著出版於 1966）
- 吉格（Geiger, R.）（2003）。美國高等教育三百年（十代）（林玉体譯）。載於巴斯特多、阿爾巴赫、古默波特（M. N. Bastedo, P. G. Altbach, & P. J. Gumpert）（原主編），**21 世紀美國高等教育－社會、政治、經濟的挑戰**（陳舜芬編譯；中文版，頁 45-79）。高教出版社。
- 威爾許（Welch, A.）（2005）。新時代、艱難時代：重新解讀失意年代的比較教育（吳玲娟譯）。載於施瑞福（J. Schriewer）（原主編），**比較教育論述之形成**（楊深坑編譯；中文版，頁 5-54）。高等教育。（原著出版於 2000）
- 林玉体（1984）。**教育改造與學校革新**。文景。
- 林玉体（1990）。**台灣教育與政治問題**。前衛。
- 林玉体（1995）。**西洋教育思想史**。三民。
- 周志宏（1989）。**學術自由與大學法**。蔚理法律。
- 金耀基（2003）。**大學之理念**。時報。
- 施瑞福（Schriewer, J.）（2005）轉型中之比較教育方法論：朝向複雜性之研究？（李奉儒、黃柏叡譯；中文版）。載於施瑞福（J. Schriewer）（原主編），**比較教育論述之形成**（楊深坑編譯；中文版，頁 5-54）。高等教育。（原著出版於 2000）
- 施瑞福（Schriewer, J.）（2005）。比較教育空間的轉變？建構一個不同的社會地圖學（黃淑玲譯）。載於施瑞福（J. Schriewer）（原主編），**比較教育論述之形成**（楊深坑編譯；中文版，頁 299-354）。高等教育。（原著出版於 2000）
- 高宣揚（2001）。**當代社會理論（上）**。五南。

- 黃瑞祺（2001）。**批判社會學（二版）**。三民書局。
- 薛曉華（2016）。**現代性到後現代性中的「知識轉型」課題及其在大學課程上的蘊義**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學。
- Allen, M. (1998). *The Goals of Universities*. SRHE and Open University.
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. In M. Featherstone (ed.), *Global culture*. Sage.
- Bender, T., & Schorske, C. E. (Eds.) (1998). *American academic culture in transformation*. Princeton University.
- Best, S., & Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory: Critical Interrogations*. Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-21718-2>
- Brubacher, J. S., & Rudy, W. (1997). *Higher Education in Transition: A History of American Colleges and Universities*. Transaction.
- Delanty, G.. (1998). The idea of the university in the global era: From knowledge as an end to the end of knowledge?, *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 12(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/02691729808578856>
- Delanty, G.. (2001). *Challenging knowledge: The university in the knowledge society*. Open University.
- Drucker, P. F. (1994). *Post-capitalist society*. Harper Business.
- Eder, K. (1996). *The social construction of nature: A sociology of ecological enlightenment*. Sage.
- Featherstone, M. (1995). *Undoing culture: Globalization, postmodernism and identity*. Sage.
- Ferruolo, S. C. (1985). *The origins of the university: The schools of Paris and their critics*. Stanford University.
- Foucault, M. (1980). Truth and power. In C. Gordon (Ed.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (pp.107-133). Pantheon.

- Gibson-Graham, J. K. (1996). *The end of capitalism (as we knew it): A feminist critique of political economy*. University of Minnesota. <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctts7zc>
- Giesenbauer, B., & Müller, C. (2020). University 4.0: Promoting the transformation of higher education institutions toward sustainable development. *Sustainability*, 12(8), 1-27. <https://doi.org/10.3390/su12083371>
- Goodman, R., & Fisher, W. (Eds.) (1995). *Rethinking knowledge: Reflections across the disciplines*. State University of New York.
- Grafton, A., & Jardie, C. (1986). *From humanism to humanities: Education and the liberal arts in fifteenth and sixteenth century Europe*. Dickworth.
- Hollinger, R. (1994). *Postmodernism and the social science: A thematic approach*. Sage.
- Jaworski, J., & Scharmer, C. O. (2000). *Leadership in the new economy: Sensing and actualizing emerging futures*. Generon Consulting. [https://www.researchgate.net/publication/241885603\\_Leadership\\_in\\_the\\_New\\_Economy\\_Sensing\\_and\\_Actualizing\\_Emerging\\_Futures](https://www.researchgate.net/publication/241885603_Leadership_in_the_New_Economy_Sensing_and_Actualizing_Emerging_Futures)
- Kerr, C. (2001). *The uses of the university* (5th ed). Harvard University.
- Kittelson, J. M. & Transue, P. J. (1984). *Rebirth, reform, and resilience: Universities in transition*. Ohio State University.
- Lewis, T. (1994). Bridging the liberal/vocational divide: An examination of recent British and American versions of an old debate. *Oxford Review of Education*, 20(2), 199-217. <https://doi.org/10.1080/0305498940200205>
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. University of Minnesota.
- Mouat, T. W. (1996). The timely emergence of social cartography. In R. G. Paulston (Ed.), *Social cartography: Mapping ways of seeing social and educational change*. Garland.
- Passmore, J. (1972). *The perfectibility of man*. Gerald Duckworth.

- Pelikan, P. (1992). The dynamics of economic systems, or how to transform a failed socialist economy. *Journal of Evolutionary Economics*, 2(1), 39-63.
- Perkin, H. (1991). History of universities. In P. Altbach (Ed.), *International higher education: An encyclopedia* (vol. 1, pp. 6-35). Routledge.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. Teachers College.
- Rashdall, H. (1895). *The universities of Europe in the middle ages*. Clarendon  
[http://lollardsociety.org/pdfs/Rashdall\\_Universities\\_vol2pt1.pdf](http://lollardsociety.org/pdfs/Rashdall_Universities_vol2pt1.pdf)
- Sadlak, J. (1998). Globalization and concurrent challenges for higher education. In P. Scott (Ed.) *The Globalization of Higher Education*. Open University Press.
- Scharmer, C. O. (2000). Organizing around not-yet-embodied knowledge. In G. von Krogh, I. Nonaka, T. Nishiguchi (Eds.), *Knowledge creation: A source of value* (1st ed., pp. 36-60). Palgrave.
- Scharmer, C. O., & Käufer, K. (2000, August). *University as the birthplace for the entreprenuring human being*. Otto Scharmer. [https://www.ottoscharmer.com/sites/default/files/2000\\_Uni21us.pdf](https://www.ottoscharmer.com/sites/default/files/2000_Uni21us.pdf)
- Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. Open University.
- Scott, P. (Ed.) (1998). *The globalization of higher education*. Open University.
- Wagner, P. (1993). *A sociology of modernity: Liberty and discipline*. Routledge.
- Waters, M. (1995). *Globalization*. Routledge.
- Wallerstein, I. (1996). *Open the social sciences: Report of the gulbenkian commission on the restructuring of the social sciences*. Stanford University.
- Whitehead, A. N. (1929). *The Aims of Education*. <https://www.educationevolving.org/files/Whitehead-AimsOfEducation.pdf>
- Wieruszowski, H. (1966). *The medieval university: Masters, students, learning*. Andrews McMeel.
- Wittrock, B. (1993). Polity, economy and knowledge in the age of modernity in Europe. *AI & SOCIETY* 7, 127-140. <https://doi.org/10.1007/BF01908610>

## 傳承

我與恩師結緣於國立花蓮師範學院，1993 年恩師就任校長，我亦進入初等教育學系服務，2000 年開始就讀教育博士班，因花蓮有為數不少的原住民族群（主要有阿美族、太魯閣族、布農族、撒奇萊雅族、賽德克族、噶瑪蘭族），當時各原住民族地區學校重視原住民族文化傳承，推展原住民族文化教育，在恩師及劉錫麒校長的指導下進行原住民族文化教育課程方案的研究，由於恩師在國立花蓮師範學院校長任內，針對多元文化教育的倡導，創設國內唯一的多元文化教育研究所，重視原住民族教育的研究，也與花蓮地區的原住民族學校建立良好關係，使得我的研究能順利完成，也讓我日後得以原住民族教育課程議題作為學術研究的領域。

本篇論文主要是由陳麒博士撰述完成，我僅作部分潤飾。陳麒就讀博士班時，我忝為他的指導教授，他的研究領域主要在原住民族幼兒教育，目前於國立臺東大學幼兒教育學系任教，除了幼兒教育的教學外，仍不斷在原住民幼兒教育相關領域研究精進。

恩師離開花師後，依然相當關心學生的研究，在後續見面的場合，仍殷殷垂詢我在原住民族教育的研究，獲益良多，今日我與陳麒教授以此篇論文，感念恩師當年的指導，讓原住民族教育的研究得以傳承下去。

周水珍

# 沉浸式族語教學幼兒園族語教保員角色之探討

陳 麒 國立臺東大學幼兒教育學系助理教授

周水珍 國立東華大學教育與潛能開發學系教授

## 摘要

本文採文獻分析法，試以結構功能論的觀點，針對我國沉浸式族語教學幼兒園族語教保員的社會角色進行分析與探討。全文共分成四個部分，首先是梳理相關文獻，提出沉浸式教學的基本概念；其次是整理我國「推動沉浸式族語教學幼兒園計畫」的相關政策與發展現況；再次則是以結構功能論觀點，包括角色行為、角色期望、社會地位等三個面向，對族語教保員進行分析；最後，本文根據分析提出結語：一、族語教保員是沉浸式族語教學幼兒園的核心，其角色功能為「族語課程的發展」、「族語環境的營造」，以及「族群文化的傳承」；二、族語教保員不限於原住民身分，其角色的專業知能建立在「幼兒教保專業」、「族群文化知能」，以及「族群語言知能」；三、族語教保員的職業聲望，「專業技術」高於幼兒教師、「道德形象」與幼兒教師差異不大、「職業收入」則是低於幼兒教師；四、族語教保員缺乏比照幼兒教師的薪資待遇辦法。

關鍵字：沉浸式教學、族語教保員、社會角色、結構功能論



## 壹、前言

語言是承載不同族群的重要表徵，同時也是構成多元文化社會的重要元素；然而，長久以來，許多國家為了社會穩定而施行同化政策，試圖削減族群之間的差異，其中也包含了語言的統一。如夏威夷在 1886 年至 1986 年間，公私立學校皆禁止使用夏威夷語（Kamana & Wilson, 1996）；加拿大於 1876 年通過「印地安部族法」（Indian Act），實行強制同化和與家人分離的「寄宿學校」（Residential Schools），禁止印地安兒童使用母語（Burnaby, 1996）；澳大利亞政府在 1909 至 1969 年間，強行將澳洲原住民兒童與其父母分離，竊取他們傳承語言與文化的機會（van Krieken, 1999）；在臺灣，歷經日本政府的「獨尊日語」政策及國民政府的「獨尊國語」政策，本土語言（含閩南、客家、原住民族語言等）皆面臨語言流失的危機，其中又以原住民族語言最為嚴重（黃美金，2014）。

晚近自 1960 年代以降，受美國民權運動、多元文化主義思潮的影響、聯合國人權事務機構的參與，以及世界各地組織的連結，相關國際宣言、公約及條約等法律文件相繼制定，原住民族各項權利逐漸受到保障，原住民族的語言權（language right）始受到重視（Awi Mona, 2008）。如國際勞工組織於 1989 年通過的《原住民和部落人民公約》（Indigenous and Tribal Peoples Convention），公約指出各國政府應採取措施，保存並發展語言；1996 年於西班牙巴塞隆納舉行的世界語言權利會議，通過了《世界語言權利宣言》（the Universal Declaration of Linguistic Rights），該宣言支持語言權利——特別是瀕危語言的語言權；聯合國大會也於 2007 年通過《聯合國原住民族權利宣言》（Declaration on Rights of Indigenous People）（石忠山，2007），該宣言指出原住民族有權以自己的語言提供教育。上述國際宣言、公約與條約，顯示國際間對於原住民族語言權的重視，各國政府也根據這些國際文件，制定相關法令與政策來保障原住民族的語言權。

我國於 1998 年頒布《原住民族教育法》，其中第 19 條「政府對學前教育及國民教育階段之原住民學生，應提供學習其族語、歷史及文化之機會」；2005 年增修中華民國憲法條文第 10 條第 11 項：「國家肯定多元文化，並積

極維護發展原住民族語言及文化」；2009 年立法院三讀通過《公民與政治權利國際公約》以及《經濟、文化及文化權利國際公約》兩項公約，並制定「公民與政治權利國際公約及經濟社會文化權利國際公約施行法」共九條，其中第 2 條明訂兩公約具國內法效力，政府須依照兩公約的規定，保障各族群之語言權，尤其是瀕危的臺灣原住民族語；2017 年發布《原住民族語言發展法》，將原住民族語定位為國家語言，促進原住民族語言之保存與發展，保障原住民族語言之使用及傳承。

綜上所述，語言是人類文明傳承與發展的重要資產；然而，許多原住民族語言在歷經同化政策的壓迫後大量流失，面臨語言滅絕的危機，直到 1960 年代，在美國民權運動、多元文化主義思潮的影響下，原住民族語言權才逐漸受到國際重視。而我國歷經日本政府的皇民化運動以及國民政府的國語運動，臺灣原住民族語言皆面臨語言瀕危的困境，有復振之急迫性，是以我國依據憲法精神，相繼制定保障原住民族語言的專法；同時也為保存、傳承原住民族語言的各項施政措施提供法源依據。原民會自 2008 年開始執行「原住民族語言振興計劃」，而「沉浸式族語教學幼兒園」亦因此應運而生。

## 貳、沉浸式教學的基本概念

長久以來，許多的語言在歷經同化政策的壓迫後大量流失，面臨到滅絕的危機；對此，許多學者指出（吉娃詩·叭萬，2006；周宣辰，2016；陳雅鈴，2016；張學謙，2011；Guèvremont & Kohen, 2012; May, 2013; Morcom & Roy, 2017），沉浸式教學被認為是當前復振語言最為成功的教育手段之一。因此，近年國內也有許多研究（周梅雀，2011，2015a；周宣辰，2016；陳雅鈴，2016；陳雅鈴、蔡典龍，2011；陳雅鈴、陳仁富、蔡典龍，2009；鍾鳳嬌、宋文琳、王國川，2014；梁有章，2018）將沉浸式教學應用在學前階段中，研究結果顯示沉浸式教學有助提升幼兒學習目標語言。因此，以下針對沉浸式教學進行基本介紹。

沉浸式教學（immersion programs）於 1960 年代起源於加拿大魁北克省（Quebec），該地區有許多的英裔加拿大人，由於當地的官方語言為法語，

他們在就業上有學習法語的需求；儘管他們曾在學校中學過法語，但由於時數過少，使他們並不具備以法語交流和工作的能力。因此，魁北克省蒙特婁（Montreal）市郊的聖蘭伯特（Saint Lambert）學區家長向教育局請願，改進傳統的法語教學，要求教育局從幼兒園開始，對母語為英語的兒童進行法語教學，並要求幼兒園的學習活動都必須使用法語。於是，教育局於 1965 年正式在聖蘭伯特學區實施沉浸式教學計畫，學區家長諮詢語言研究人員的幫助，在麥吉爾大學（McGill University）心理學系的 Wallace E. Lambert 教授，以及蒙特婁神經學研究所（Montreal Neurological Institute）的 Wilder Penfield 教授的專業建議下，聖蘭伯特社區決定以早期全沉浸式教學（Early Total Immersion）進行該計畫，從幼兒園開始，所有的課程與教學均請法語為母語的教師來授課，沉浸式教學由此誕生（Genesee & Lindholm-Leary, 2008; Genesee, 1983; Lambert & Tucker, 1972）。

麥吉爾大學於 1969 年發表了評估報告，指出沉浸式教學可以有效增強學童目標語言（Target Language, TL）的能力，顯示聖蘭伯特學區實施沉浸式教學計畫的成果值得肯定。而 Lambert（1975）進一步提出，沉浸式教學並不會影響其第一語言的能力，也助長了沉浸式教學的推動，逐漸風靡全加拿大，為加拿大的雙元文化及雙語教育奠定了良好基石。聖蘭伯特沉浸式教學計畫實施不久，魁北克的其他學區也開始提供沉浸式教學，在 1980 到 1990 年代，沉浸式教學的學生大幅增加，一直到 1998 年，加拿大共超過 32 萬名學生參與法語沉浸式教學計畫。與此同時，沉浸式教學也被引進美國，如紐約的普拉次堡（Plattsburgh）、銀泉（Silver Spring）、密爾瓦基（Milwaukee）以及聖地牙哥（San Diego）等，根據美國應用語言中心（Center for Applied Linguistics, CAL）於 2011 年的調查，美國共有 448 所學校針對 22 種目標語言在實施沉浸式教學（CAL, 2011）。

近年來，沉浸式教學已從北美地區，逐漸發展到全球各地，主要應用在三個方面：包括目標語言的學習（Target Language, TL），如香港的非華語學童學習中文的沉浸式教學（關之英，2008）；多元文化社會下的移民學習其母文化遺產的語言課程（Heritage Language, HI），如移民至加拿大的烏克蘭

裔學習烏克蘭語（Dick & Genesee, 2017）；以及為復甦少數族群族語的族語沉浸式教學，如聞名世界的紐西蘭毛利族語言巢（May, 2013）。整體而言，自 1970 年代後，沉浸式教學被引進鄰近的美國，以及世界各地對於學習目標語言（母語或者遺產語言）有需求的國家；而沉浸式教學目前也被公認為學習目標語言的最佳教育模式之一。

本文針對國內外學者對於沉浸式教學的觀點進行探討，以歸納沉浸式教學基本概念。在國內方面，陳雅鈴（2013）對沉浸教學進行定義，指出目標語的使用必須占學校時間至少 50% 以上，且目標語為主要授課及溝通的語言，大部分的學習內容均透過目標語來學習，讓目標語學習與內容做一完整結合。周梅雀（2015a）認為，沉浸式教學是一種雙語教育的教學方法，目的用於學習第二語言，並把目標語言作為課程內容與教學媒介；張學謙（2016）指出，沉浸式教學涉及兩種語言，第一語言為母語（但未必是族語），而第二語言則是教學的目標語言。

在國外的部分，Cummins（2000）認為沉浸式教學應強調使學童沉浸在目標語言情境中，以「自然習得」而非「學習」的方式來獲得目標語言的能力；Johnston 和 Johnson（2002）認為，沉浸式教學是以年幼的學童為對象，提供一個充滿目標語言的環境，透過密集接觸目標語言、提供有意義的內容來進行學習的一種方式；McKendry 與 Mhadagáin（2006）提出，沉浸式教學是一種有效的雙語教育形式，旨在培養第二語言（目標語言）的語言能力，同時也要確保第一語言的能力和一般單語教育的學生達到相同的水平；Tedick 與 Fortune（2012）指出，沉浸式教學涉及至少兩種語言來進行教學，其中一種是該地區的第一語言（通常是主流語言），而沉浸式教學的目的是在發展第一語言的同時，也能發展目標語言。

綜合上述國內外學者對沉浸式教學的看法，歸納沉浸式教學的基本概念有三：包括「沉浸式教學是一種雙語教育」、「目標語言作為不同學習領域（科目）的媒介，而不是學習的目標」、「營造充滿目標語言的自然情境，在自然情境下習得目標語言」，以下分別論述之。

## 一、沉浸式教學是一種雙語教育

沉浸式教學是一種添加式雙語教育<sup>1</sup>，其中第一語言為母語，第二語言則是目標語言；值得一提的是，這裡所提的母語未必是族語。以當代臺灣原住民族學生為例，多數學童自幼最早也最常接觸的語言並非本族語言，而是華語；因此，在本研究中的母語或第一語言是華語，目標語言則是族語，其中目標語言的使用應占 50% 以上。

## 二、目標語言作為不同學習領域（科目）的媒介，而不是學習的目標

沉浸式教學並非將目標語言視為教學的目標，而是要將目標語言作為課程內容與教學媒介，藉由目標語言來學習不同學習領域（科目）。例如學童可以透過目標語言來學習數學、自然或社會等不同的學習領域的內容，幫助學童在學習學科知識的同時也能學習目標語言。

## 三、營造充滿目標語言的自然情境，在自然情境下習得目標語言

沉浸式教學提供一個充滿目標語言的環境，透過密集接觸目標語言，在使用中讓學童自然習得目標語言：如設計親子共學的學習單、辦理親子共學的活動、讓部落耆老進入學校和幼兒對話、帶領幼兒走進社區互動等。透過幼兒園、家庭、社區的緊密合作，增加幼兒在生活中接觸與使用族語的機會，營造一個充滿族語的自然情境。

綜上所述，沉浸式教學的基本概念有三點，此也是構成沉浸式教學的重要元素。就目的而言，沉浸式教學是一種雙語教育，在對學習者的第一語言沒有負面影響下，發展其目標語言，其中目標語言的使用應占 50% 以上；就內容而言，沉浸式教學沒有特定限制，是將目標語言作為不同學習領域（科目）的媒介，而非學習目標。因此，只要符合學習者學習階段的需求，皆可作為沉浸式教學的內容；就方法而言，沉浸式教學著重營造充滿目標語言的自然情境，在自然情境下習得目標語言，包括課程、教學，以及日常性的活動，都可以和目標語言結合，提升學習者接觸目標語言的機會。

<sup>1</sup> 添加性雙語是幫助學生學習母語以外的第二語言，且不會對於學生的母語有任何負面的影響；而削減性雙語教學（subtractive bilingualism）則是完全以目標語言為主來進行授課，並以目標語言取代學生的母語（Lambert, 1975）。



## 參、族語向下扎根－沉浸式族語教學幼兒園的發展

根據聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）於 2009 年發布的「全球瀕危語言地圖」指出：全球共有 2465 種語言被列為瀕危語言，其中臺灣有九種原住民族語被列為瀕危語言，包括「極度危險」的撒奇萊雅語、噶瑪蘭語、邵語、沙阿魯阿語、卡那卡那富語等五種；以及列「嚴重危險」之賽夏語及魯凱語（茂林、萬山及多納三種語言）等四種（原住民族委員會，2013）。

有鑑於此，原住民族委員會（以下簡稱原民會）自 2008 年至 2013 年執行「原住民族語言振興六年計劃」；2014 年起則延續計畫，執行「原住民族語言振興第二期六年計劃」。主要包括六項目標，包括營造族語生活與學習環境、建構完整族語學習體系、培育族語振興專才、發展多元族語學習教材、落實語言權基本內涵，以及貫徹憲法消除性別歧視、促進性別地位實質平等之精神。整體而言，原住民族語言振興六年計劃是我國保障原住民族語言權的重要政策，計畫擬定、並執行各項推動原住民族語復振工作；而目前推動原住民族語言振興第二期計畫，奠基於第一期計畫的基礎上，持續強化各項原住民族語言復振措施，落實語言權的實質內涵。

「原住民族語言振興第二期六年計劃」是我國推動原住民族語言振興的重要政策，此計畫也進一步分析當前環境的問題（原民會，2013），根據計畫對於族語復振問題的探討，首先是族人對於族語復振意識不足，原住民族人對於族語使用的態度，深深影響族語的保存與發展，尤其在國語、英語相對強勢的情況下，容易導致族人學習族語的意願降低；因此，如何提升族人的族語復振意識是一項重要議題。其次，是族語學習方式與途徑缺乏，由於原住民族 40 歲以下的族語能力明顯欠缺，族語學習的對象不能僅限縮於學童階段，20 歲至 40 歲的成人再學習也必須一併設計。族語學習的推動，同時要考量到不同階段學習者的需求及特性，研發適切的教學方式及途徑。

另一方面的問題，在於族語使用場域與機會的減少。該計畫目標是活化語言，然而原住民族人大量移居都會區，加上原鄉部落使用族語的機會逐漸式微；因此，要如何營造更多族語使用的機會與場域，也是一項非常重要的



課題。最後，是原住民族語言專才不足的問題，原住民族語言在「口說」和「書寫」的同步發展上，涉及到「族語教材」「字辭典編纂」，以及「文字書寫系統」的整合等，涉及到的不只是「語言學」本身，和「教學」專業能力也有密切相關；因此，培育原住民籍的專才，也是當前族語發展上刻不容緩的重要問題。

為解決上述問題，「原住民族語言振興第二期六年計劃」參照紐西蘭、夏威夷族語復振的「語言巢」經驗，提出推動學齡前沉浸式族語學習的做法。其認為在幼兒時期營造全族語的學習環境，讓語言在自然環境下與生活結合，幼兒能自然而然具備族語的聽、說能力，藉此抵抗強勢語言的衝擊，跳脫以國語為中心的教學方式，可以成功地保存族語（原民會，2013）。計畫回應先前關於族語復振環境的問題分析，推動沉浸式族語教學幼兒園，不僅可以營造族語生活與學習環境、強化學校與社區對於原住民族語言的意識，同時也為建構完整族語學習體系、編製多元族語學習教材、以及培育族語振興專才提供重要基礎。

回顧世界復振族語的成功案例，如最早發展沉浸式教學的加拿大，便是透過在公立學校實施沉浸式教學來進行克里族語（Cree）的復振（Stiles, 1997）；實施成效最受國際肯定的紐西蘭毛利人（Maori）則是以社區為主體，透過完全沉浸式教學<sup>2</sup>的「語言巢」（Te Kohanga reo）落實族語復振；後來美國夏威夷也仿效其作法，推動夏威夷的語言巢（Aha Punana Leo），同樣也成為夏威夷族語復振的有效手段（May, 2013）。另一方面，美國的納瓦霍族（Navajo）也是從幼兒教育階段開始實施沉浸式教學，將納瓦霍族語作為幼兒學習的主要媒介（Lockard, 2010）；在我國的部分，最早推動的客語沉浸式教學，也是從幼兒園開始向下扎根（陳雅鈴，2016）。由上可知，推動學齡前沉浸式族語學習是當前復振族語的共識；因此，原民會也透過「推動沉浸式族語教學幼兒園第一期試辦計畫」來落實這個理念。

<sup>2</sup> 沉浸式教學計畫可以依照語言的使用比例而有不同的形態，時間比例佔 100% 的型態稱為「完全沉浸式教學」，而介於 50%-100% 之間的則稱為「部分沉浸式教學」（陳雅鈴，2009）。紐西蘭的語言巢屬於完全沉浸式教學。

原民會「推動沉浸式族語教學幼兒園第一期試辦計畫」自 2013 年開始執行，委託崑山科技大學成立專管中心協助相關業務推動，並由幼兒保育系周宣辰教授擔任總計畫主持人，負責計畫推動及師資培訓。第一期試辦選定 12 族 22 語言別，共 30 所幼兒園進行試辦，在經過 2 階段篩選後，共 22 間幼兒園 23 位族語教保員通過甄選進入培訓，類型包括都會型幼兒園一間、一般型幼兒園 20 間以及瀕危語型二間；23 位族語教保員共 11 族 17 語言，包括太魯閣語、阿美語、魯凱語、卑南語、東排灣語、布農族郡語、沙阿魯哇語、排灣族北排灣語、中排灣語、霧台魯凱語、鄒語言、邵語、賽德克語、阿美語（周宣辰，2016）。

在實施成效的部分，周梅雀（2015b）指出：計畫在第一年執行後，約有 410 位幼兒沉浸於自己族語的學習環境中，多數幼兒都已經熟悉生活常用字詞及用句，且能夠與師長、家長進行簡單對話；沉浸式族語教學幼兒園的幼兒，在族語的聽、說能力上已有顯著的進步。趙家誌（2018）也指出，沉浸式族語幼兒園教學至今，已有第一批的幼兒就讀國小，來自沉浸式教學幼兒園的學生在族語的聽、說能力皆優於其他學生。由上可知，推動學前沉浸式族語教學是成功復振族語的關鍵，證實了國內外學者的看法（郭李宗文，2006；吉娃詩·叭萬，2006；周梅雀，2011；Guèvremont & Kohen, 2012; May, 2013）。「推動沉浸式族語教學幼兒園計畫」試辦計畫自 103 學年度至今已六年，全國參與的幼兒園從 23 班增加到 53 班，共計約 1000 名幼兒在族語沉浸的環境中學習，被原民會視為族語復振的指標性計畫（周宣辰，2018a；波宏明，2018）。

整體而言，原民會（2013）近年來積極倡導「沉浸式全族語幼兒園」，主張透過全族語的學習情境，跳脫以華語為中心的教學，以抵抗強勢語言的同化衝擊並保存語言，而族語教保員在此計畫中扮演重要的推手。相較於一般教保服務人員，族語教保員不僅要滿足幼兒學習階段的學習需求，更肩負族群文化及語言傳承的重責大任；但在過去幾年，沉浸式族語教學幼兒園的相關文獻，多偏重於課程發展、教學設計，以及學習成效（如周梅雀，2015a，2015b；周宣辰，2016，2018a，2018b；梁有章，2018），較少對族

語教保員本身進行探討。實際上，自推動沉浸式族語教學幼兒園計畫至今，仍持續執行本計畫的幼兒園僅有 10 班，中途已有許多族語教保員離職，間接導致許多沉浸式族語教學幼兒園雖然被准予設立，卻因族語教保員難覓，而無法執行計畫，殊為可惜。此現象除不利沉浸式族語教學幼兒園計畫的長遠推動，同時也反應出探討族語教保員角色的必要性，有必要強化學界與社會大眾對於族語教保員的理解。

## 肆、族語教保員角色之探討

有關「角色」(role)的意義，主要出自於社會學的結構功能論 Parsons 的觀點：認為角色是個體在社會規範下的行為表現，同時也是社會對身為角色的個體，所具有的行為期待；基於不同的角色行為與期待，社會也賦予其不同的地位，唯有個人善盡其角色功能，社會才能穩定發展（引自 Biddle, 1986, p70）。而國內張春興（2004）將角色一詞定義為個人在社會團體中被賦予的身分，以及該身分應該要發揮的功能與個人角色所應具有的行為；譚光鼎（2016）則認為角色是指在一個社會體系中具有功能與行為的行動者；陳奎熹（2016）指出：角色指的是擔當某一特定職位者的一套規範或期待的行為。

綜合上述，就社會學結構功能論的觀點，角色的探討至少包括「角色行為」、「角色期望」、「社會地位」；因此，本文也將從上述三個面向來進行論述：其中「角色行為」指的是族語教保員角色的描述，包括法制的規範，以及實際教育現場兩方面對於族語教保員在工作情境中的行為表現；「角色期望」則是族語教保員對自身的期望，以及社會大眾對於族語教保員角色的期待；「社會地位」指的是族語教保員群體的社會位階，包括職業聲望及薪資報酬。然而，本文採文獻分析取向，在「角色行為」中僅能針對族語教保員在法制規範的應然面做初步討論；在「角色期望」上則是以外界觀點為主，未納入實際教學現場的行為表現與族語教保員的自我期許。此為本文之限制，有賴於後續實徵研究做更進一步的探究。

## 一、族語教保員的角色行為

族語教保員的角色行為，在法制層面上主要受「幼兒教育及照顧法」、「教保服務人員條例」、「兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法」，以及原民會「沉浸式族語教學幼兒園計畫」的規範。根據 109 學年度沉浸式族語教學幼兒園計畫：計畫目的在於培養、聘任具備族語能力之教保人員進入幼兒園，以族語作為主要教學語言，並與幼兒園團隊共同營造全族語環境，讓幼兒以最自然的方式學習自己的族語；而透過計畫的實施，不僅可讓幼兒滿足其發展需求族語學習階段的目標，同時也兼顧了族語能力的培養。計畫指出族語教保員具體的工作內容，以「109 學年度沉浸式族語教學計畫」為例，族語教保員的執行項目如下（原民會，2020）：

### （一）實施沉浸式族語教學

族語教保員最主要的工作就是配合幼兒園，在課堂中擔任族語教學人員，並使用 50% 以上族語進行協同教學；為使教學能夠更加完善，族語教保員也要研發沉浸式族語教學教材與教具。然而，沉浸式教學的語言學習活動不應侷限在課堂，更應包括日常生活與環境；因此，也會要求族語教保員在生活中用族語和幼兒交談，讓幼兒能充分沉浸在族語環境。最後，原民會也會不定期派員訪查族語教保員的教學情況。

### （二）參與輔導訪視

由本會聘請相關專業人員辦理輔導訪視，協助沉浸式族語教學推動，以每二個月一次為原則。

### （三）參與沉浸式教學增能研習

為使族語教保員能持續精進自身族語教學的專業知能，族語教保員應參與原民會舉辦的增能研習，以每二個月一次為原則，每年辦理五場次的增能研習。研習內容會依照各區域族語教保員需求研訂：包括族語增能、教材教具研發、教學策略以及教學觀摩等。

#### （四）參與沉浸課程規劃與實作研習

為使族語教保員能協助幼兒園與社區需求，發展主題式課程，每年 8 月與 2 月將分別辦理一次沉浸式課程規劃與實作研習；並邀請幼兒教育與語言教學等學者擔任講師，協助、指導族語教保員及園內在職教保員共同編寫上、下學期的沉浸式族語教學課程內容。

#### （五）辦理部落社區參與暨親子共學活動（自由參與）

為使族語能夠由幼兒園擴展至家庭與社區，使族語流動，因此也會希望幼兒園申請計畫，辦理親子族語共學、家長族語增能、族語文化傳承、社區特色活動等。

#### （六）參與年度評鑑

110 年 6、7 月，邀請幼教、行政、族語等相關學者進行評鑑，評鑑對象為實施沉浸式族語教學第 1、4 年，以及 108 學年度評鑑結果為續評之幼兒園與族語教保員。評鑑的主要目的在於檢核實施沉浸式族語教學幼兒園計畫的績效，提供幼兒園與族語教保員改進的方案，以持續優化幼兒族語學習的成果。

綜合上述，就法制層面而言，族語教保員由於是在幼兒園執行任務，且對象是學前階段的幼兒，因此也須受「幼兒教育及照顧法」、「教保服務人員條例」、「兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法」的基本規範；此外，族語教保員的主要任務是在協助沉浸式族語教學幼兒園的推動，因此也受到原民會「沉浸式族語教學幼兒園計畫」的規範。計畫針對族語教保員角色行為提出明確的工作任務：包括實施沉浸式教學、配合輔導訪視工作、參與增能研習與課程規劃研習、配合年度評鑑工作、辦理部落社區參與親子共學活動，並參與成果發表會等；其中辦理部落社區參與親子共學活動，更是促進族語在家庭、社區活化的契機，將族語的使用以幼兒園為中心，逐漸推動到部落。同時，我們也發現，族語教保員是沉浸式族語教學幼兒園的核心，其功能包括族語課程的發展、族語環境的營造，以及族群文化的傳承，有其不可取代性；倘若族語教保員離職，也會直接導致沉浸式族語教學幼兒園計畫無法進行。



## 二、族語教保員的角色期望

角色期望通常包括角色自身的期望，以及來自於其他社會大眾給予的期望；這些期望通常會受到個人需求、傳統文化、法律規範、教育理論影響（譚光鼎，2016）。而這些期望也賦予了族語教保員「應然」行為的基本動機，並形成一種社會脈絡，以規範、解釋或批判族語教保員的行為表現。誠如先前對於沉浸式教學的討論，族語教保員應具備幼兒教保、族群文化及族語能力等專業知能。其中就族語教保員在教保服務人員的教職屬性來說，應認同幼兒教育的價值，並且根據當前幼兒園教保活動課程大綱，滿足不同學習階段幼兒在六大領域的學習需求，設計課程內容，並規劃教學活動；就族語教保員在族群傳承的屬性來說，應致力於族群文化與語言的維護與傳承，根據幼兒園所屬的部落族群，提供幼兒學習其族語、歷史與文化的機會。因此，族語教保員在社會大眾「應然面」的期許下，在身分條件、專業知能上，皆有一些特定的期望與要求。

### （一）在身分條件上的期望

在計畫推動初期，族語教保員在身分條件上限定為原住民。根據「推動沉浸式族語教學幼兒園第一期試辦計畫」新聘族語教保員甄試簡章規定：基本條件為具原住民族身分，且於國內高級中等（職業）學校以上幼兒教育、保育相關學生、科系畢業者。換言之，計畫推動初期，族語教保員限定為具有教保專業知能的原住民；然而，近年來發現，由於族語教保員難覓，多數的族語教保員年齡偏高（周宣辰，2018a），此可能不利於族語教保員的長遠專業發展。而 2017 年發布《原住民族語言發展法》，已將原住民族語定位為國家語言，鼓勵非原住民身分的民眾共同學習原住民族語言，為族語傳承的工作增加更多可能性；因此，自 108 學年度起，新聘族語教保員甄試已放寬族群身分條件，不再限制需具原住民族身分。報名資格包括：「具有中華民國國籍，並以具原住民身分優先」與「具教保服務人員條例所訂教保服務人員資格」；在教保服務人員資格的部分，則是指須包括下列資格條件之一：



1. 符合教保服務人員條例第 8 條所定具備幼兒（稚）園教師資格。
2. 符合教保服務人員條例第 10 條所定教保員資格。
3. 符合教保服務人員條例第 11 條所定助理教保員資格。

## （二）在專業知能上的期望

族語教保員應具備哪些專業知能？就族語教保員的甄選而言，筆試科目的部分包括「幼兒教保概論與實務」（幼兒發展與教保概論、幼兒教保活動設計）和「原住民族語」（相當於原民會族語認證考試中高級內容）；在試教的部分，主要是針對幼兒園日常生活、主題課程及全族語教學；在口試的部分，則是針對族語基本的聽說能力。就甄選的科目與內容來看，族語教保員應具備幼兒教保專業知能，以及族群語言的聽說能力，以滿足幼兒園實施沉浸式族語教學的重要條件。

通過族語教保員甄選後，仍要經過半年的培訓，包括集訓課程和實習課程，其中集訓課程針對共同性專業科目課程實施（共 400 小時），其目的在於深化族語教保員的各項專業知能，如表 1 所示。

表 1 沉浸式族語教學幼兒園族語教保員第三梯次集訓課程

臺灣原住民族語概論 (32 小時)	書寫符號及語音系統、詞彙及構詞、語法
族語田野調查方法概論 (16 小時)	族語調查法簡介、詞彙採集技巧及應用、句子採集技巧及應用、對話採集技巧及應用、短文採集技巧及應用
臺灣原住民文化概論 (56 小時)	各族群遷移、文化特色、知識體系
族語教育及族語復振策略 (32 小時)	語言復振理論基礎、臺灣原住民語言教育與傳承、語言復振與語言行銷、家庭語言政策與語言復振
師徒制的理論與實踐 (16 小時)	師傅的教學原則、徒弟的學習原則、師徒制學習規劃
族語教材教法 (32 小時)	第一／第二語言習得、族語聆聽教學、族語口說教學、幼兒族語學習輔助教材

幼兒多元文化教育 (24 小時)	族語復振與多元文化教育、文化回應教學
幼兒沉浸式教學 (180 小時)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 幼兒沉浸式教學理論與客家實踐經驗</li> <li>2. 沉浸式族語教學幼兒園計畫簡介</li> <li>3. 沉浸式族語課程設計－教案、學習單、教具、親子共學教材</li> <li>4. 浸式族語實務－各種教學策略與演練、全族語教學實務分享、協同教學經驗分享、行政領導與推動</li> <li>5. 沉浸式族語教學與幼兒學習評量</li> <li>6. 沉浸式族語家庭與社區推廣規劃、沉浸式族語家庭推動實務</li> <li>7. 沉浸式族語教學輔導與訪視</li> </ol>
幼兒園教育概論與實務 (32 小時)	教保活動課程大綱（課綱與指標）、幼兒行為觀察、基本救命術運練
族語網路資源應用與影片剪輯 (40 小時)	族語網路資源、族語網路資料建置、影片剪輯技巧
基本文書處理 (12 小時)	Word、Excel、Powerpoint 軟體使用演練

資料來源：彙整自周宣辰（2018a）

彙整集訓課程內容，大致歸納出三項族語教保員應具備的專業知能：「流暢的雙語能力」包括了臺灣原住民族語概論（書寫符號及語音系統、詞彙及構詞、語法）、族語田野調查方法概論（族語調查法簡介、詞彙採集技巧及應用、句子採集技巧及應用、對話採集技巧及應用、短文採集技巧及應用）、師徒制的理論與實踐（師傅的教學原則、徒弟的學習原則、師徒制學習規劃）；「幼教專業知能」則包括課程設計（教保活動課程大綱、課綱與指標）、教材教法（第一／第二語言習得、族語聆聽教學、族語口說教學、幼兒族語學習輔助教材、文化回應教學、沉浸式族語實務－各種教學策略與演練）、班級經營（班級經營、幼兒問題行為與輔導、教師情緒管理）、學習評量（沉浸式族語教學與幼兒學習評量、幼兒行為觀察、沉浸式幼兒族語能力評量）；

「族群文化知能」則是包括原住民族文化知能，包括各族群遷移、文化特色、知識體系、民族文化知識與素養等。

另一方面，在實習課程的部分，則是由學員至分發的幼兒園進行實習課程，包括族語教學實習課程（每日四小時，合計 200 小時）、族語文化學習課程（每日四小時，合計 200 小時）；其目的在增進族語教保員的實務經驗，同時也增進族語教保員和幼兒園、社區的連結。

整體而言，外界對於族語教保員的期待，可從兩個方面去討論：首先是族群身分條件的期望；其次則是其專業知能的期望。在族語教保員身分條件的部分，計畫推動初期為保障原住民籍教保員就業機會，限制族語教保員必須具備原住民身分；然而，計畫後期受到族語教保員難覓的影響，以及「原住民族語言發展法」推動下，鼓勵全體國民對於原住民族語言的重視與使用，於是族語教保員的身分雖以原住民為優先，但已不限於原住民身分。在族語教保員專業知能期望的部分，應建立在「幼兒教保專業」、「族群文化知能」，以及「族群語言知能」上。

### 三、族語教保員的社會地位

#### （一）職業聲望

社會地位，一般被認為包括教育、職業與收入，都是非常重要的社會階層變項；其中，職業被認為是代表個人社會階層的單一指標，也與價值觀、行為模式、社會資本、文化資本、認知發展、子女管教以及教育機會等有所關聯（黃毅志，2003；譚光鼎，2016）。黃毅志（2003）將社會地位的計算分為職業聲望與職業社經地位兩類，其中職業社經地位的計算方式較為客觀，僅考慮「職業收入」與「專業技術」兩個因素；而職業聲望則是除了「職業收入」與「專業技術」以外，同時納入了「道德形象」的因素。而道德形象又會受到本土傳統文化的影響，此某種程度也解釋了教職在臺灣地區的職業聲望之所以比西方社會要高，主要是受到漢人傳統「儒家思想」尊師重道的影響。如林生傳（2005）就指出：相較於一般同等學歷的職業，中小學教師位居相當高的職業地位，可能是受到傳統「尊師重道」的影響；而劉志賢（2008）針對大臺北地區的

教師職業聲望進行的調查研究，也證實了此一想法，發現教育人員職業聲望歷久不衰；再從黃毅志（2003）的臺灣地區新職業聲望量表來看，職業聲望分數的範圍介於 63.6 分至 89.8 分，其中中小學（學前特教）教師則是 82.6 分，位於專業人員中的第二序位，僅低於醫生、律師、會計師與工程師。由此可見，在臺灣地區的職業聲望中，教師仍屬於高職業聲望的職業。

在各教育階段的教育職業中，族語教保員是晚近出現的職業，理論上來說，族語教保員的工作場域與服務對象，其職業聲望應當與幼兒教師最為接近；因此，以下的討論主要圍繞在族語教保員與幼兒教師，從黃毅志（2003）臺灣地區新職業聲望的因素：包括「職業收入」、「專業技術」與「道德形象」三個方面進行討論。

在「職業收入」的部分，族語教保員的職業收入比照幼兒園正式教保員，低於幼兒園正式教師（有關薪資報酬，後續會有更詳細的討論）；但有別於體制內的幼兒教師或教保員，族語教保員是以外加方式分發至沉浸式幼兒園，不歸教育局處管轄，無法正式登記成為幼兒園之教職員工，也無法享有相關進修權力。儘管原民會一再保證會持續保障族語教保員的工作權，但計畫性的推動仍有中止疑慮，也因此陸續有族語教保員轉考教保員等工作或離職（周宣辰，2016）。考慮到職業收入的穩定性，族語教保員在「職業收入」的得分不只是低於幼兒教師，甚至較正式教保員要來得低。

在「專業技術」的部分，根據前述族語教保員在「身分條件」與「專業知能」上的期望，族語教保員必須具備教保服務人員資格（包括幼兒園教師、教保員，助理教保員），應具備幼兒教保專業知能；此外，族語教保員不只是教保服務人員，同時更肩負族語復振的重責大任，除了要透過沉浸式族語教學的推動，提供幼兒族與學習環境，掌握幼兒學習族群語言，同時研發學前沉浸式族語教學教材及發展評量工具外，也要以幼兒園為核心，推動親子共學，帶動家庭、社區的參與，落實族語在部落的活化（原民會，2020）。據此，考慮到族語教保員的特殊任務，

以及相較於幼兒教師，族語教保員更加難覓的真實情況，族語教保員在「專業技術」的得分應高於幼兒教師。

在「道德形象」的部分，受到漢人傳統「儒家思想」尊師重道的影響，教師的職業聲望在臺灣是居高不下，加上幼兒教師與族語教保員都在幼兒園進行教學工作，是以二者在「道德形象」的得分應該差異不大。

綜上所述，族語教保員在「專業技術」與「道德形象」的得分應會高於幼兒教師，但是在「職業收入」的得分則是低於幼兒教師；然而，社會大眾仍普遍認為族語教保員的整體職業聲望低於幼兒教師，推測可能的原因在於「教保員」與「教師」在職階上的差異。根據原民會（2020）「109 學年度沉浸式族語教學幼兒園補助計畫」，族語教保員甄選的身分條件雖然包括幼兒教師、教保員與助理教保員，但在薪資待遇上則只依教保員與助理教保員的薪資支給基準辦理；並沒有專屬「沉浸式族語教學幼教師」的職階，一律統稱為族語「教保員」，致使族語教保員的職業收入被限制在「教保員」的職階。

## （二）薪資報酬

根據原民會（2020）「109 學年度沉浸式族語教學幼兒園補助計畫」，族語教保員的人事費如下：

1. 族語教保員薪資：參照「公立幼兒園契約進用人員之進用考核及待遇辦法」之薪資支給基準辦理，按學歷及年資支付每月薪資。
2. 教保補助費：參照「教育部國民及學前教育署補助公私立幼兒園導師費差額及教保費要點」，每月 900 元。
3. 年終獎金：1.5 個月薪資（按實際在職月份比例支付）。
4. 雇主負擔勞健保及勞退費用：依薪資級距投保。
5. 加班費：原則每月最高 15 小時。
6. 專業加給：族語教保員取得 103 年 1 月 1 日以後核發之原住民族語言能力認證測驗高級合格證書，每月核發專業加給 2,000 元；取得優級合格證書，每月核發專業加給 3,000 元。

7. 離島加給：按「各機關學校公教員工地域加給表」規定辦理離島地區加給。

整體而言，族語教保員的薪資比照「公立幼兒園契約進用人員之進用考核及待遇辦法」之薪資支給基準辦理，按學歷及年資支付每月薪資。此外，也提供專業加給，如通過原住民族語言能力認證測驗高級合格證書，每月核發專業加給 2000 元；而取得優級合格證書者，則每月核發專業加給 3000 元。計畫依照學歷、年資以及族語專業的不同，提供不同的薪資與專業加給，以鼓勵族語教保員持續發展其專業知能；然而，族語教保員甄選條件，包括幼兒園教師資格、教保員資格，以及助理教保員資格，但是在薪資支給基準卻只有教保員與助理教保員的薪資支給基準，並沒有比照幼兒園教師的薪資支給辦法，故無法比照幼兒園教師的薪資支給基準來支付相應薪資。此可能會大幅降低具有幼兒園教師資格者報考族語教保員的意願，也無法保留具幼兒教師證書的族語教保員，將不利於沉浸式族語教學幼兒園的長遠發展。

## 伍、結語

本文首先針對族語教保員的主要工作內容－「沉浸式教學」的基本概念進行討論，提出沉浸式教學的重要元素，包括沉浸式教學是一種添加式的雙語教育、目標語言被視為不同學習領域的媒介、學童是在自然情境下習得目標語言；其次則是回顧我國推動沉浸式族語教學幼兒園的歷程與成效，而族語教保員在此計畫中扮演重要推手，不僅要滿足幼兒在此學習階段的學習需求，同時也得肩負族群文化與語言傳承的重責大任；最後則是對族語教保員的社會角色進行討論。整體而言，本文主要發現如下：

一、族語教保員是沉浸式族語教學幼兒園的核心，其角色的功能為「族語課程的發展」、「族語環境的營造」，以及「族群文化的傳承」

就法制層面來說，「沉浸式族語教學幼兒園計畫」明確揭示族語教保員的具體工作內容；歸納而言，族語教保員是沉浸式族語教學幼兒園的核心，其功能包括族語課程的發展、族語環境的營造，以及族群文化的傳承，有其



不可取代性。對於沉浸式族語教學幼兒園來說，倘若族語教保員離職，會直接導致沉浸式族語教學幼兒園計畫無法順利進行。

二、族語教保員不限於原住民身分，其角色的專業知能建立在「幼兒教保專業」、「族群文化知能」，以及「族群語言知能」

計畫推動初期，為保障原住民籍教保員的就業機會，限制族語教保員應具備原住民身分；然而在計畫後期，受到族語教保員難覓的影響，以及「原住民族語言發展法」推動下，鼓勵全體國民對於原住民族語言的重視與使用，因此族語教保員已不受原住民身分的限制。另外，族語教保員專業知能應建立在「幼兒教保專業」、「族群文化知能」，以及「族群語言知能」之上。

三、族語教保員的職業聲望：「專業技術」高於幼兒教師、「道德形象」與幼兒教師差異不大、「職業收入」則是低於幼兒教師

本文根據黃毅志（2003）的臺灣地區新職業聲望量表，對族語教保員與幼兒園教師進行比較：在「專業技術」的部分，考慮到族語教保員的沉浸式族語教學的重要任務；且相較於幼兒教師，族語教保員更加難覓的實際情況，族語教保員的「專業技術」應高於幼兒教師。在「道德形象」的部分，受到漢人傳統「儒家思想」尊師重道的影響，教師的職業聲望在臺灣是高居不下；加上幼兒教師與族語教保員都在幼兒園進行教學工作，因此二者的「道德形象」應該差異不大。在「職業收入」的部分，族語教保員的職業收入比照幼兒園正式教保員，低於幼兒園正式教師；然族語教保員無法正式登記成為幼兒園之教職員工，不享有相關進修權力，加上計畫性的推動仍有中止疑慮，考慮到職業收入的穩定性，族語教保員的「職業收入」不只低於幼兒教師，甚至較正式教保員要來得低。

四、族語教保員缺乏比照幼兒教師的薪資待遇辦法

根據計畫對族語教保員的甄選條件：其身分條件包括幼兒園教師資格、教保員資格，以及助理教保員資格；但是在薪資支給基準卻只有教保員與助理教保員的薪資支給基準，並沒有幼兒園教師的薪資支給辦法，即使甄選人員具備幼兒園教師資格，計畫也無法按照幼兒園教師的薪資支給基準來支付相應薪資。如能比照「公立中等以下學校教師及幼兒園教保服務人員薪額」，

提供具幼兒園教師資格者相對應的薪資與職階（如比照幼兒園教師薪資的沉浸式族語教學幼教師），相信能吸引更多能夠協助推動沉浸式教學的優秀人力，使原住民族語言復振工作注入更多動能。

## 參考文獻

- Awí Mona (蔡志偉) (2008)。聯合國中的原住民族國際人權。**臺灣國際研究季刊**，4 (2)，81-108。
- 石忠山 (2007)。聯合國原住民族權利宣言。**台灣原住民研究論叢**，(2)，169-194。<http://doi.org/10.29763%2fTISR.200712.0008>
- 吉娃詩·叭萬 (2006)。從紐西蘭毛利族的語言巢看台灣的原住民母語教學。**臺灣國際研究季刊**，2 (1)，163-184。
- 林生傳 (2005)。**教育社會學**。巨流。
- 波宏明 (2018)。評析沉浸式族語教學幼兒園的推動與展望。**原教界**，(82)，10-11。
- 周宣辰 (2016)。沉浸式族語教學幼兒園計畫之回顧與前瞻。**臺灣教育評論月刊**，5 (9)，25-30。
- 周宣辰 (2018a，10月26-27日)。沉浸式族語教學幼兒園計畫「集訓課程」推動成效之評估研究 (論文發表)。第十二屆台灣語言及其教學國際學術研討會。高雄市，中華民國 (臺灣)。
- 周宣辰 (2018b)。回頭看原來是向前－沉浸式族語教學幼兒園的推動與展望。**原教界**，(82)，8-9。
- 周梅雀 (2011)。原住民族語文化在地化教育之實踐－以一所排灣族部落托育班浸潤式教學為例。**教育與多元文化研究**，(4)，73-117。
- 周梅雀 (2015a)。沉浸式排灣族語教學幼兒園實驗班之初探。**台灣原住民族研究**，8 (3)，1-39。
- 周梅雀 (2015b)。「推動沉浸式族語教學幼兒園第一期試辦計畫」之動與能。**原教界**，(62)，8-9。
- 原住民族委員會 (2013)。**原住民族語言振興第2期六年計劃 (103-108年)**。
- 原住民族委員會 (2020)。**109學年度沉浸式族語教學幼兒園補助計畫**。<https://pse.is/3menrr>

- 梁有章（2018）。**臺灣原住民族幼兒園實施沉浸式族語教學之研究**（博士論文，國立暨南國際大學）。臺灣博碩士論文加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/39d4b2>
- 郭李宗文（2006）。原住民幼兒教育之母語學習議題。**幼教資訊**，（191），17-20。
- 張春興（2004）。**張氏心理學辭典**（修正版）。東華。
- 陳奎熹（2016）。**教育社會學**（修訂四版）。三民。
- 陳雅鈴（2013）。客語沉浸教學幼兒之客語使用情形。**幼兒保育學刊**，（10），101-118。
- 陳雅鈴（2016）。幼兒園客語系列教材發展歷程及成果。**全球客家研究**，（7），265-298。
- 陳雅鈴、陳仁富、蔡典龍（2009）。客語沈浸教學對提昇幼兒客語聽說能力之影響。**教育心理學報**，**41**（2），345-359。<http://doi.org/10.6251/2fBEP.20081120>
- 陳雅鈴、蔡典龍（2011）。客語沉浸教學對幼兒中文聽覺詞彙及數概念之影響。**臺東大學教育學報**，**22**（1），25-54。
- 張學謙（2011）。從學校語言到生活語言－邁向原住民族語復振。**台灣原住民族研究學報**，**1**（3），157-182。
- 張學謙（2016）。走向添加式雙語主義：強化家庭與學校的母語教育。**臺灣教育評論月刊**，**5**（9），1-9。
- 黃美金（2014）。台灣原住民族語復振工作之回顧與展望。**臺灣語文研究**，**9**（2），67-88。[http://doi.org/10.6710/2fJTLL.201409\\_9\(2\).0003](http://doi.org/10.6710/2fJTLL.201409_9(2).0003)
- 黃毅志（2003）。「臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構與評估：社會科學與教育社會學研究本土化。**教育研究集刊**，**49**（4），1-31。
- 趙家誌（2018）。北中區專管中心推動師資與輔導員增能紀實。**原教界**，（82），62-65。

- 劉志賢（2008）。大臺北地區教師職業聲望及影響因素之調查研究（碩士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣博碩士論文加值系統。<https://reurl.cc/j5VMoD>
- 鍾鳳嬌、宋文琳、王國川（2014）。一所全客語沉浸式教學幼兒園的探究。  
**人文社會科學研究**，8（1），27-56。
- 關之英（2008）。香港「非華語學童學中文」校本課程之行動研究。**華語文教學研究**，5（2），121-156。
- 譚光鼎（2016）。**教育社會學**（第二版）。學富文化。
- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual review of sociology*, 12, 67-92. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.12.080186.000435>
- Burnaby, B. (1996). Language policies in Canada. In M. Herriman & B. Burnaby (Eds.), *Language policies in English dominant countries* (pp. 159-219). Multilingual Matters.
- Center for Applied Linguistics. (2011). *Growth of language immersion programs in the U.S. (1971-2011)*. <https://reurl.cc/Y6m750>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Dicks, J., & Genesee, F. (2017). Bilingual education in Canada. In O. Garcia, A. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education*. (pp. 453-467). Springer.
- Genesee, F. (1983). An invited article: Bilingual education of majority-language children: The immersion experiments in review. *Applied psycholinguistics*, 4(1), 1-46. <https://doi.org/10.1017/S0142716400001739>
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2008). Dual language education in Canada and the USA. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 1696-1706). Springer.

- Guèvremont, A., & Kohen, D. E. (2012). Knowledge of an Aboriginal language and school outcomes for children and adults. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 1-27. <http://doi.org/10.1080/13670050.2011.581268>
- Johnston, B., & Johnson, K. A. (2002). Preschool immersion education for indigenous languages: A survey of resources. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 107-123.
- Kamana, K., & Wilson, W. H. (1996). Hawaiian language programs. In G. Cantoni (Ed.), *Stabilizing indigenous languages* (pp. 137-140). <https://jan.ucc.nau.edu/~jar/SIL/Hawaiian.pdf>
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students: Issues and answers* (pp. 55-83). Ontario Institute for Studies in Education.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Newbury House.
- Lockard, L. (2010). "He said it all in Navajo!": Indigenous language immersion in early childhood education. *International Journal of Multicultural Education*, 12(2), 1-14. <http://doi.org/10.18251/ijme.v12i2.326>
- May, S. (2013). Indigenous immersion education: International developments. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 34-69. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.03may>
- McKendry, E., & Mhadagáin, B. B. (2006). *Immersion education: A short guide for teachers*. Queen's University.
- Morcom, L. A., & Roy, S. (2017). Is early immersion effective for Aboriginal language acquisition? A case study from an Anishinaabemowin kindergarten. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(5), 551-563. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1281217>



- Stiles, D. B. (1997). *Four Successful Indigenous Language Programs*. Teaching Indigenous Languages <https://reurl.cc/7oY9qD>
- Tedick, D. J., & Fortune, T. W. (2012). Bilingual/immersion teacher education. In Chapelle, C. (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 438-443). John Wiley & Sons.
- van Krieken, R. (1999). The barbarism of civilization: cultural genocide and the 'stolen generations'. *The British journal of sociology*, 50(2), 297-315. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.1999.00297.x>



## 寫作緣起

會投入原住民族教育研究，主要是在研究所的修課期間深刻地反省自己的族群認同與學校經驗的關係，而在閱讀整理書單時，陳伯璋教授的文章是當年為數不多的相關文獻中，筆者所能接觸和閱讀的著作之一。完成碩士論文後的兩年，筆者負笈美國攻讀博士學位，學位論文仍以原住民族教育為主軸，在逐漸增加的文獻裡，陳教授的文章仍是筆者在文獻探討裡的重要著作，雖然不曾上過陳教授任何一門課，但對他的原住民教育論述，有一定程度的瞭解。2006年回國後，在幾次的學術研討會中，與他交談的機會裡，可以深刻感受到他對原住民族教育發展的深切期待，而他的謙沖，私毫不會讓我這個後生晚輩感到侷促不安。在寫就本文時，筆者找到陳伯璋教授在1998年於《課程與教學》季刊中，所發表的一篇著作〈原住民課程發展模式及其應用〉，對現行課程研究有諸多批判與省思，並強調「原住民文化主體性」的概念。筆者在本研究裡，也以在地部落的知識主體，作為研究的要旨，並且強調在地的教育實踐，才是原住民族知識研究的核心概念。作為原住民族課程研究的先行者，陳伯璋教授對原住民族教育研究的影響深遠，筆者不揣淺陋，謹以本文紀念其對原住民族研究的貢獻。

周惠民



# 原住民族知識課程的發展與應用

## 以阿美族傳統竹筏為例

|| 周惠民 國家教育研究院原住民族教育研究中心副研究員

### 摘要

本研究主要在探討原住民族知識課程的內涵，以及課程的發展模式如何應用在課室教學裡。筆者擬以花蓮水璉部落獵人學校合作發展的阿美族傳統竹筏課程為例，探討如何將傳統的原住民族知識，透過部落在地組織、研究人員與學校間的合作，發展出適合學生學習的知識課程，以作為未來發展原住民族知識課程模組之參考。本研究在第一年進行文獻整理與分析，並記錄傳統竹筏的製作過程。透過本研究的調查，進一步瞭解水璉部落竹筏文化沒落的原因。第二年則以第一年之成果為基礎，加以適度轉化，協助實驗學校發展以文化回應課程為內涵之教材，並在當地部落小學實施教學，幫助學生更有系統地瞭解屬於自己部落的文化知識。

關鍵字：獵人學校、原住民族知識、原住民族教育

## 壹、研究源起

本研究主要目的在建立以阿美族知識為核心的文化回應課程與教學，並在部落學校中實施教學實驗，作為未來發展原住民族知識課程之參考。因此，本項計畫將與吉籟獵人學校共同開發課程，初步先調查整理水璉部落阿美族的原住民族知識，並與獵人學校教學團隊討論課程設計的原則與教學策略。實驗課程則以單元教學方式在實驗學校中實施，透過課室觀察與訪談，瞭解教師的教學與學生的學習成效，過程中形成實驗教育課程與教學的發展模式，協助學校更有系統的設計文化回應式的課程與教學。

本項計畫之主要目的在以阿美族文化知識為核心，發展以竹筏為主題之文化回應課程與教學模組，透過實驗學校的課程實驗與轉化，以作為未來建構阿美族學校課程與教學發展之依據。為傳承水璉部落傳統漁獵知識，獵人學校曾向花蓮縣政府提報一份竹筏製作的補助計畫，希望透過部落耆老及利用在地素材，以傳統工法製作竹筏的過程，記錄、傳承阿美族的文化知識。因此，本計畫團隊與獵人學校及水璉國小校長取得共識，以「竹筏」為知識課程的主題，設計國小學習階段的課程模組。本計畫之實驗場域為水璉國小，獵人學校所開發之學習內容，為水璉部落在地知識，優先提供給水璉國小學生學習，相信會有更佳的學習成效。

## 貳、文獻評析

### 一、原住民族知識的特性

《原住民族教育法》第 27 條明定：

各級各類學校相關課程及教材，應採多元文化觀點，並納入原住民族歷史文化及價值觀，以增進族群間之瞭解及尊重。

然而，檢視中小學課程與教科書中有關原住民族「歷史文化及價值觀」之內容，不僅篇幅的比例偏低，呈現的方式亦過於零散與片斷，實有必要發展以原住民族歷史文化與價值觀為基礎之學習教材，以供中小學生完整且有深度地認識臺灣原住民各族。此外，《原住民族教育法》第 29 條亦規定：

各級政府對學前教育及十二年國民基本教育階段之學生，應提供學習原住民族語言、歷史、科學及文化之機會，並得依學校地區特性與資源，規劃原住民族知識課程及文化學習活動。

然而，原住民族知識的內涵為何，仍待進一步探究，並需進行轉化，成為學生學習的內容。十二年國教課綱於 108 學年度正式推動，有關原住民族文化內容比例明顯增加，惟各級各類學校仍缺乏依十二年國教課綱編撰原住民族知識課程之經驗，亟待進一步推動原住民族知識課程的研究與轉化。關於原住民族知識的特性，Maurial（1999）指出它有以下三種特性（周惠民，2019，頁 188）：

#### （一）地方性（indigenous knowledge is local）

原住民族知識是原住民族與環境互動的產物，而這種累積通常需要經過許多世代的去蕪存菁。原住民生活的場域有它的獨特性，為了與自然環境共生共存，自然形成的知識體系。從這個觀點而言，原住民族教育的目標，就是恢復與自然環境的關係，以及過去先祖們與自然互動的方式，讓族人能夠與生活的環境產生和諧的關係，與自然共生共存。

#### （二）整體性（indigenous knowledge is holistic）

原住民族知識植基於原住民族的世界觀，是人與自然、人與人交融下的產物。各種與生存有關的知識領域，包括信仰、組織、工藝、語言等，但不同的知識領域相互影響且難以分割，換言之，原住民族知識必須統整性的理解和運作。知識的分離，將無法真正理解這些文化所蘊含的義意，甚而導致刻板印象的形成。

#### （三）口傳性（indigenous knowledge is agrapha）

原住民族大多沒有文字，其歷史、文化、典故多是長輩透過口述、詩歌、舞蹈等方式教導給年輕的族人。從另一個角度來看，原住民族知識是共享的，世代間以口傳的形式傳遞，因為沒有文字，所以誰也無法獨有（Dei, 2000; Nandy, 1987），這些傳承下來的文化智慧，屬於整個部落或族群，但這些文化的支取必須在一定的規範下才能夠進行。



從上述有關原住民族知識的定義和特性，可以瞭解它和現代西方知識的區別，而人類學家在區分原住民族傳統知識和西方科學知識時，認為原住民族知識屬於直觀整體、質性、道德取向、主觀的、經驗的、緩慢演變的、長期的、領域特定的、講究靈性的（Berkes, 1999; Lalonde, 1993; Warren, 1991; Wolfe, 1992）；而西方科學知識則屬分析的、化約的、量化的、價值中立取向、客觀實證的、快速的、通則性的、講究邏輯推理的。會有如此的差異，主要是知識生產的方法上採取不同的途徑和策略，而這又和生產者所處環境及經驗有關，這兩者就是知識形成中重要的參照基礎（Semali & Kincheloe, 1999）。但是，將原住民族知識與現代西方知識作截然區分的二分法，亦非恰當。Stephens（2000）對照原住民族知識和現代西方知識時，提出兩者在以下 4 個面向上有類似之處：（一）組織原則（Organizing principles），例如兩者都認為宇宙是一體的，知識是穩定的，但有必要時可以修正；（二）心智習性（Habits of mind），包括誠實、有好奇心、努力和開放的心態；（三）技能與程序（Skills and procedures），包括在自然情境中的觀察實驗、尋找一定的模式、重複驗證、推論和預測等；（四）知識（knowledge），則包括了人類在自然界所接觸和認知的人事物中，所產生的所有知識。

## 二、原住民族知識的重要性

近年來國際上呼籲重視原住民族權利的聲浪與日俱增，2007 年通過的《聯合國原住民族人權宣言》即是保障與提升原住民族基本人權與自由的象徵，其中有關教育的條文內容包括第 14 條第 1 款：

原住民族有權建立和管理他們的教育體系和機構，使用自己的語言和適應其文化的教學與學習方式

以及第 3 款：

各國應與原住民族共同採取有效措施，讓原住民，特別是原住民兒童，包括生活在原住民社區部落外的原住民，在可能的情況下用自己的語言學習原住民文化教育。

足見原住民族在教育上的自主與自決是國際公認的基本人權，傳統知識和語言的復振也成為國際上原住民族共同奮鬥的目標。

知識和語言的傳承，關係著一個族群文化生命的延續，也意味著原住民族生活空間永續發展的可能性。臺灣原住民族在臺灣生存超過七千年的歷史，累積了許多寶貴的生態知識和生活智慧，這是先人與自然和諧共處的美好經驗，應將這個經驗傳承給下一代，讓他們也能與自然共榮共存（Brown, 2003; Castellano, 2000）。可惜的是，這些智慧和原住民族語言正以驚人的速度消失在這個世界裡，面對這樣的景況，部落中的耆老似乎只能焦慮而無奈。近半世紀以來，隨著社會多元文化的發展，原住民族知識的研究逐漸受重視（Stevenson, 1996），弱勢族群的觀點及經驗受到關注，認知的帝國主義（cognitive imperialism）漸漸受到質疑，值此同時，我們需更開闊的視野和文化理解，來推動知識典範的改革，營造一個有利於族群知識對話的空間，讓學術更多元、開放與平等，使人類文明更豐富。

國內有關原住民族知識的關注仍屬晚近，較有系統性與學術性的探討，應屬原住民族委員會 2009 年委託臺灣原住民教授學會執行的「建構臺灣原住民族知識體系之規劃研究」，並且舉辦了「第一屆原住民族知識體系研討會」，透過學者專家的交流與對話，嘗試提出建構、整合與應用原住民族知識體系的可能性。研討會中聲明：

臺灣原住民各族由於在歷史上並非擁有完整書寫的民族，再加上長期遭受殖民統治，其自身原有用以面對生存處境的知識體系遭到有意無意破壞、移除甚至污名化，並被迫接受非源於其傳統生命經驗的一套漢化或西化知識體系，造成其塑造自我文化認同的障礙，在遺忘過去以致於民族內部認同渙散之後，民族之永續發展更成為空話。

質言之，原住民族知識研究有以下幾個重要性：

### （一）回應原住民族文化主體性的需求

《聯合國原住民族權利宣言》第 31 條揭示：

原住民族有權保持、掌管、保護和發展其文化遺產、傳統知識和傳統文化體現方式，以及其科學、技術和文化表現形式，包括人類和遺傳資源、種子、醫藥、關於動植物群特性的知識、口述傳統、文學作品、設計、體育和傳統遊戲、視覺和表演藝術。他們還有權保持、掌管、保護和發展自己對這些文化遺產、傳統知識和傳統文化體現方式的知識產權。

顯見國際上對原住民族知識體系的重視，並且認為應積極維護原住民族文化上的主體性。

過去有關原住民族知識或文化的研究，往往集中在少數特定領域（例如人類學、民族學等），其他學術領域（例如社會學、教育學等）雖不乏原住民族研究，但領域間的合作與對話不多，更遑論知識論與方法論上的建構與積累。近來無論政府或學界對原住民族知識的關注顯著提高，但國內對原住民族知識的研究仍在起步階段，質與量皆顯不足，在原住民族知識的內涵與架構上人言言殊，未有共識與一致的理解。因此，學界應鼓勵原住民族知識的研究，尤其是跨領域間的合作，在原住民知識核心的基礎上展開對話的空間（Flavier, Jesus, & Navarro, 1995; Graveling, 2000）。

### （二）落實我國原住民族相關法律的精神

在法律層面上，除了國際人權宣言外，國內有關原住民族傳統文化或知識的條文亦相當多。《原住民族基本法》第 13 條：

政府對原住民族傳統之生物多樣性知識及智慧創作，應予保護，並促進其發展；其相關事項，另以法律定之。

《原住民族教育法》第 5 條：

為發展及厚植原住民族知識體系，中央原住民族主管機關應會商教育、科技、文化等主管機關，建構原住民族知識體系中長期計畫，並積極獎勵原住民族學術及各原住民族知識研究。

#### 第 29 條：

各級政府對學前教育及十二年國民基本教育階段之學生，應提供學習原住民族語言、歷史、科學及文化之機會，並得依學校地區特性與資源，規劃原住民族知識課程及文化學習活動。

#### 第 30 條：

高級中等以下學校選編民族教育課程之教材，應尊重各原住民族文化特性與價值體系，並辦理相關課程之教學及學習活動。

另有許多相關內容亦散見其他法律規章裡，足見政府對原住民族知識在學校中的學習相當重視，也積極投入資源推動相關的工作。

#### （三）深化我國原住民族轉型正義

原住民族歷經數百年的殖民歷史，殖民者皆以同化教育的手段，試圖「教化」原住民族，對族群語言文化、慣俗、社會結構及倫理，造成程度不一的破壞。歷經不同殖民政府的同化教育政策，原住民族的教育問題積弊已深，族語及文化歷史仍在一般課程中被邊緣化，偏見與刻板印象散見於教科書中，族群與部落主體性及教育主權，仍然無法在教育政策中合理呈現，可見同化教育的餘緒仍在現今的教育場域中，其所造成的影響為何，確實值得探討。

近年來我國積極推動原住民族轉型正義，蔡英文總統以國家元首的身分向原住民族道歉，這是一種宣示，也是族群和解的起點，而蔡總統的呼籲顯然已喚起國人對原住民族歷史與文化的重視。蔡總統特別針對原住民族文化與教育上有具體的指示，要求教育單位與所屬部門都應學習原住民族文化，提升對原住民族的理解與尊重。筆者以為，解決上述的偏見、刻板印象或歧視，最好的方式仍是以教育為實踐的場域。換句

話說，透過原住民族知識研究，轉化為學校學習內容，可以提升學生對原住民族的認識和理解，進而消弭對原住民族的偏見與刻板印象。

#### （四）回應學校課程與教學的需求

1998 年頒布實施的《原住民族教育法》第 19 條明訂：

各級政府對學前教育及國民教育階段之原住民學生，應提供學習其族語、歷史及文化之機會。

顯見政府也肯認原住民族歷史文化的重要性，學校作為原住民學生知識學習的重要場域，理應在課程上強化原住民學生在族語、歷史與文化上的學習，但原住民學生受教的權益，始終沒有落實在教育的體制裡（Kain, 2003; McCombs, 2003）。平實而論，政府在這方面並非毫無作為，從「原住民族文化基本教材」的編撰，至「第三學期制民族學校」的規劃，可以看出政府希冀在民族教育發展上有所突破，或許也是原住民族知識、文化在教育場域中找回主體性的一絲曙光。

承前所述，原住民族知識有其文化的特殊性，也應作為原住民學生學習的主要內涵，教師所應具備的專業知能，不再只是一般的教學或教育專業知識，而是具有原住民族知識素養的中介者（agent）（Cole & Knowles, 1993）。在原住民族師資培育的過程中，可以透過兩種學習途徑，協助師資生在原住民族知識的涵養。其一，是部落社區中的探究式學習（inquiry-based approach），參與部落的文化活動，換句話說，教師的文化與經驗學習必須在部落裡脈絡化（contextualized），讓原住民族知識對教學產生意義，因為這種學習過程一方面可以認知原住民族知識的複雜性，體驗 Aluli-Meyer（2008）所強調的知識與感官的交互作用與學習歷程，用在地知識療癒、挑戰、擴張教師原有的知識成分；另一方面也可以體會原住民學生在文化上的學習經驗，有助於教師在教學實務上的調整（Ballenger, 2005; Grimm, 1995）。

### （五）未來趨勢的發展

臺灣自許科技島國，國內有許多先進的科技足以傲視國際，除了半導體的發展，科技部也啟動科學建設（Scientific Infrastructure）及技術建設（Technological Infrastructure）持續進步，鼓勵科研創新與應用。為了落實《原住民族教育法》內有關擴大原住民族教育對象，以及發展原住民族知識課程的目標，有關部門已著手規劃相關政策與計畫。電腦演算法的技術日新月異，原住民族知識研究的未來途徑，相信可以透過自然語言處理（Natural Language Processing, NLP）、知識圖譜（Knowledge Graph, KG）等資訊技術，形構具主題脈絡的知識架構，加以轉化成為原住民族知識課程與教學模組，提升教師文化回應教學的專業知能，以及學生對原住民族文化的理解。

## 參、研究結果

本節以三個部分呈現，首先探討阿美族傳統竹筏文化消失的原因與影響，瞭解為什麼曾是阿美族人相當重要的生活（產）工具－竹筏，會迅速在阿美族社會消聲匿跡，以及傳統竹筏的消失，對阿美族人帶來哪些影響？其次，針對水璉部落傳統竹筏的調查進行梳理，按研究團隊所作的施作紀錄，依製筏的順序加以呈現。最後，整理研究團隊所規劃的課程模組，以及教學實驗過程。

### 一、竹筏文化的消失

#### （一）阿美族的海洋文化

居住於花蓮到臺東地區的東海岸阿美族人，在不同部落間仍有不同的傳說與生活型態，但是整體而言，大部分的部落都與海洋有著密不可分的關係，從神話傳說、日常飲食、物質文化、祭典儀式或者是歌舞形式等，發展出與大海息息相關的海洋文化（蔡政良，2015）。自古以來便養成對於海神的自然崇敬，在每年 5 至 6 月期間，各部落會陸續舉辦海祭，在祭典中族人會進行祭拜儀式、出海捕魚、吃魚等活動，以此顯示出對海洋的崇敬之心。



在阿美族社會中，從豐年祭、房屋落成、結婚、遷居、驅病等任何活動祭典儀式，到最後結束的那一天，都有一項捕魚、吃魚的活動作為整個祭典的休止符，指的是透過吃魚的行為以後，再恢復日常的生活作息，因此，漁撈的行為有脫聖返俗的意義（邱志豪，2010），這也顯示出捕魚對阿美族而言具有重要的社會文化意義，傳統而言捕魚被視為是男性的工作（女性則為農耕），因此捕魚能力也被用來做為判斷男子能力的標準以及女性擇偶的依據，鍛鍊捕魚技巧及製筏技術，是阿美族社會中男子的重要課題。

其中竹筏的製作有著一連串複雜的工序，各部落間有些許差異，但要完成一艘竹筏，除了仰賴耆老傳統知識的傳承與個人實務經驗的累積，亦包含對於素材的瞭解、對山林的掌握與管理（張瑋琦、黃菁瑩，2011）：

1. 對於素材的瞭解：瞭解製船需要哪些素材，素材的特性與優劣之分。
2. 對山林的掌握：瞭解在地哪些地方可以獲取素材，依據地景來記憶位置。
3. 對山林的掌握與管理：過去家家在山上都有一片自己的竹林或茅草，他們會特別去照顧某些「有用的」植物，讓它長得更好。這一方面是為了創造可利用的「材料」，同時也是為了養護山林。

## （二）竹筏文化沒落的因素

在近幾年探討有關於阿美族原住民竹筏的研究或文章中（余忠國，2013），不論是作者參與式的觀察紀錄，或是部落耆老的深度訪談，都可以發現部落青年文化斷層的問題，而這個問題在以原住民文化為探討的研究中，也常常可以看到作者、研究者在最後的歸納提出原住民在主流文化下影響的困境，文化斷層的影響不僅讓文化消失，更重要的是影響原住民族對於自我的認同。以本文關注的阿美族竹筏文化為主，其消失的可能因素分為以下幾點：

### 1. 技術的改變

傳統的竹筏以自然環境中的素材製成，製造一艘竹筏，從其種植、管理、蒐集、製造的過程是需要花費大量人力與時間，隨著臺灣工業化的發展，傳統竹筏在 1950-1980 年代間竹筏漸漸被動力機械船或動力膠筏所取代，被取代的主要原因包含：替代材料較便宜耐用、能夠量產、且較容易取得，此外替代材料的施工製造方式與原有技術相通，不需要額外的訓練。後來普遍使用的動力筏，相對於傳統竹筏在使用起來更為快速且便利，種種因素下導致傳統竹筏的需求日益縮減，越來越少人使用傳統竹筏捕魚（陳政宏，2010）。

### 2. 人口外移

臺灣在 70 年代時，基礎工業發展快速，連帶影響部落的經濟發展，由於部落的工作機會減少，許多年輕人離開部落至都市尋求工作機會，除了自身的生活模式改變，也造成部落人口迅速老化，導致製造竹筏所需要的人力不足。都市原住民人口逐漸追上，甚至超過原鄉原住民人口，而都市生活的便利與較多的工作機會，導致年輕的世代漸漸遠離了部落生活，對傳統文化自然日漸陌生。

### 3. 學校教育內容無法連結部落文化與生活

臺灣原住民已發展了一套族群的固有知識與價值體系，但在主流的教育體制中，這一套知識與價值體系始終處於邊緣地位。原住民族的知識體系的口傳特性，致使原住民的文化與知識，無法仰賴書寫系統與文化符號來表達，取而代之的，是世代相傳的古調樂舞，它的本質與自然環境互動而產生，可惜主流的教育內容無法與原住民文化相互串連，限制了原住民學生發展與文化傳承的可能性（湯仁燕，2002）。

#### 4. 環境變遷致使現在已經不再需要

近半世紀以來，全球海洋生態有著劇烈變化，根據聯合國農糧組織於 2018 年提出的世界漁業和水產養殖狀況的評估報告中，提到 2015 年，世界海洋漁業 33.1% 的種群為過度捕撈，情況堪憂（聯合國糧食及農業組織，2018）。過度捕撈（捕撈使種群豐度下降至維持最大可持續產量的水準以下）不僅會產生負面生態影響，長期還會減少魚類產量，從而產生不利社會經濟影響。這導致傳統的捕魚技術的效率不高，必須仰賴更有效率的方式捕魚，這也使得竹筏的使用率也日漸下降，逐漸為動力膠筏和船隻所取代。

#### （三）竹筏文化消失帶來的影響

從自然素材的蒐集到竹筏製作成型往往不是一個人就能獨力完成，而建造竹筏也不僅是為了傳統生計，它包含著耆老與不同世代的互動與傳承，人類對於自然資源的崇敬、愛護，以至於對於自身文化的瞭解與認同。如今越來越少人學習製造竹筏的技術，當這項技術消失時，所損失的並不只是過程中技術性的知識而已，更重要的是失去了與該項技術所關連的一連串生活文化及人與環境的緊密關係（張瑋琦、黃菁瑩，2011）。

在與耆老的訪談中，被問及造筏的資源，耆老總能迅速的說明什麼樣的素材較合適，在部落中哪裡可以獲得，表現出對於部落環境的深刻瞭解，而這樣的表現便是建構在自身與環境的緊密互動，對於生活環境的熟悉。如今竹筏的需求降低，被動力船以及膠筏所取代，而部落青壯年又因為種種因素而與自身文化產生疏離，學習造筏技術的意願不高，這項技術逐漸遭到遺忘之外，部落青年與耆老之間的關係疏遠，對於部落環境的瞭解也隨之減少（孫大川，1999）。由於人口外流導致部落人口迅速老化，也無力繼續管理和養護山林，只能任其荒蕪。

傳統上製筏從資源的管理、採集到製作需要長時間進行，魚群得以在此段時間繁殖生養後代。對於世居海岸的阿美族人而言，「海洋就像

家裡的冰箱」，與族人的生活關係密切，而在支取海洋資源時，總是以「夠用」為原則，不過度濫捕，讓資源得以永續發展。然而隨著船隻、漁具的改變，更有效率的造船、捕魚技術取代了傳統技術，人們變得更容易獲得海洋中的資源，大量的捕撈造成近海資源逐漸匱乏。

## 二、水璉竹筏製作調查

水璉部落位於台 11 線，距離花蓮市 24 公里，東臨太平洋，西靠海岸山脈，倚山面海的地理條件不僅擁有豐富的自然生態環境，遠離市中心的位置，也讓這裡的開發腳步緩慢，因此留有阿美族部落的文化氣息，而這塊土地更被歷史考古學者挖掘到了上百年的阿美陶文物。不論是從自然條件亦或人文觀點來審視，這塊區域具備了各項潛在的優勢條件，若有完整妥善的規劃，定能成為值得外地旅客駐足停留、深入探索，串連市區與東海岸各景點的重要據點。但令人感到惋惜和憂心的是：雖擁有優越的發展潛力，卻只能眼睜睜看著時間及部落傳統技能流逝。部落經濟就業的問題，讓年輕人不得不外出尋找工作，惡性的循環讓部落發展不進反退。

水璉部落具有 300 年以上的歷史，通常 5、6 月是部落捕飛魚的時節，以往每年的 4、5 月黑潮來臨時，飛魚洄游北上，沿著臺灣東海岸而來，沿岸的漁民紛紛駕船出海捕撈飛魚。飛魚的到來，不僅為東海岸居民帶來了食物，也發展出阿美族的飛魚祭典。捕魚祭的前一天下午會進行海祭儀式，祈求豐收與平安，捕魚祭前兩個月，部落漁民會開始整理自己的漁網和檢查船體結構是否需修補與更新。但這些工作大多是年邁的部落耆老在做，鮮少有年輕人願意幫忙。詢問耆老為何不找年輕人幫忙，耆老說道：「也幫不上忙呀！因這需要技術」。聽著耆老無奈的嘆息，恐怕也阻止不了傳統造船技術慢慢的流失。因此，研究團隊與獵人學校合作，由部落耆老打造一艘以傳統材料及工法製作的竹筏，並將過程全程拍攝記錄，讓傳統的造船技藝得以傳承下去。

獵人學校曾於民國 105 年透過「東部海岸國家風景區管理處」的補助，請部落耆老以傳統工法打造過一艘竹筏，目前放置於水璉部落吉籟驛站，供遊客觀賞及體驗在地漁獵文化。筆者在得知獵人學校預計再打造新的一艘傳

統竹筏後，希望透過製作過程，能夠保存傳統技術，所以，邀請部落青年一起參與製作，並全程以影像及影音記錄，讓傳統技術忠實而完整的保留，以利技術傳承。即徵詢執行長是否願意以竹筏的製作為主題，共同設計適合水璉國小學生學習的內容，她立即答應，並同意將相關的影音資料提供研究者作為分析之用。

下圖為此次水璉部落竹筏製作的過程紀錄，耆老吳俊男依上次的造筏經驗，在部落青年的協力下，開始新的造筏計畫。此次，獵人學校團隊進行影音紀錄，研究者亦在幾次的訪查和田調裡，向吳耆老請教有關傳統竹筏的知識和傳統。

圖 1 造竹筏過程（資料來源：陳繪惠攝）



#### （一）竹筏製作整備項目

1. 確認竹筏樣式及尺寸。
2. 確認所需材料及數量。
3. 採集材料。
4. 燒竹彎管。
5. 竹筏組裝。
6. 上保護漆。
7. 竣工。



## （二）相關材料

### 1. 黃藤（Oway）

黃藤樹的表皮有許多逆刺，便於攀爬在其他植物上生長，其莖部強韌富彈性，適合製作各種家具和藝品，在竹筏製作的過程中是重要的編結材料。

圖 2 黃藤（資料來源：陳繪惠攝）



### 2. 竹子（‘awel）

製作竹筏的竹子，通常會使用麻竹或刺竹，麻竹屬低海拔植物，直徑可達 15 公分左右，質地較輕，浮力也較佳；刺竹因有刺，處理上較麻煩，但其質地較硬和厚重，適用作船身的橫樑。

圖 3 竹子（資料來源：陳繪惠攝）





### 3. 榕樹氣根 (Lamit no salamay)

製作船槳的材料，因彈性佳，不易因外力而斷裂，但因大型樹根不易取得，有多以杉木替代。本次水璉所用的槳座為樟木，而槳座旁的支架為七里香。

圖 4 榕樹氣根（資料來源：陳繪惠攝）



### 4. 座墊 (Ta lipaan)

多以竹編為主，有防滑及海浪之作用。

## （三）竹筏製作的過程與步驟

### 1. 取竹

船身的主要結構是竹子，麻竹是比較好的材料，因為麻竹較粗，質地也比較輕，適合做竹筏。船身的寬度至少要 1 公尺半，長度要有 6 公尺以上，這次的船身有 6.1 公尺。麻竹取材的時間，最好在冬天，約 12 月至 1 月，因為冬天的竹比較不會有蟲蛀的問題。這艘竹筏使用了 4 種竹子，分別是麻竹、刺竹、長枝竹和桂竹。船身中的木材包括了七里香和樟樹兩種木材材料。以上材料都是在地素材，並未採集其他地方的材料。

圖 5 取竹（資料來源：陳繪惠攝）



## 2. 竹子表面處理

這次的麻竹採集完後，麻竹取回後就要先去皮，可以減輕重量，使用開山刀去皮時的厚度要平均，盡量薄。然後就移到河邊，用河水浸泡大約 50 天，撈起來晾乾，晾乾後必需再加以陰乾，使水份殘留，也不可讓其曝曬在陽光底下，否則竹子容易龜裂無法使用。

## 3. 燒竹

過去傳統的做法是用火把燒竹，用煤油作燃料，且燒竹的時候要注意，每一根竹子燒的彎度需一致，在燒炙的過程中，必需全神貫注，否則竹子容易斷裂。過程中，會在竹身中打洞，目的是讓空氣有地方流出，否則會因為竹身內部空氣遇熱膨脹而爆裂，等燒炙完成再用竹釘進行填補。

圖 6 燒竹過程（資料來源：陳繪惠攝）



#### 4. 網綁牢固

##### （1）藤皮

本次是使用黃藤皮，有部落族人在山上植栽，價購後就上山採集需要的黃藤。此次船身所使用的黃藤，皆取自部落在地素材。

##### （2）船身側樑

這艘竹筏的橫樑和側邊都是使用刺竹作為材料，槳座的材料是樟木，因為質地較硬，挖洞的時候比較不容易裂開。掛槳和槳座的木頭則是使用七里香，耆老告訴筆者，在採集七里香的時候，可以順便找黃藤，做成的黃藤皮做為網綁之用，整艘竹筏無論是固定或網紮都要使用黃藤皮。

在船身裡會看到使用「長枝竹」的材料，「長枝竹」是臺灣特有的竹種，通常分布在海拔 300 公尺以下的地區，這次主要是用來填補船身中的隙縫，因為竹子遇水會滑，所以長枝竹可以防水也有止滑的作用。槳座的位置相當重要，

因為槳座的位置會成為船隻的重心所在，它應該在較靠近船尾的位置，划槳時較不費力。

圖 7 黃藤皮（資料來源：陳繪惠攝）

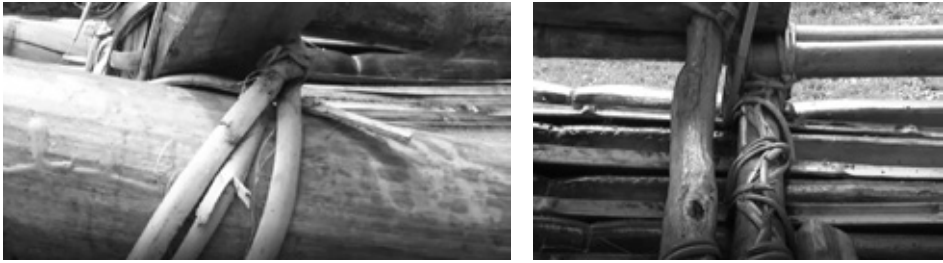


圖 8 竹筏橫樑（資料來源：陳繪惠攝）



圖 9 船身側樑（資料來源：陳繪惠攝）



### (3) 船槳

此次竹筏船槳的材料是使用南方松，因為已經不容易找到傳統使用的榕樹氣根，因此只能用南方松來替代，長 12 尺半、寬約 4.6 吋。使用刨刀時要注意不要刨得太多，而且還要平均，不可大小不一。前半部的形狀是圓形，後半部則開始削成扁平狀，前半部不可太細，後半部也不可太薄。此次共製作了 4 枝船槳，前後各兩枝，每枝槳約要 1 天的時間進行製作。槳的把手是使用刺竹，中間鑿空與船槳的頂部密合。

圖 10 槳的製作說明（資料來源：陳繪惠攝）





圖 11 船身綁製初步完成（資料來源：陳繪惠攝）

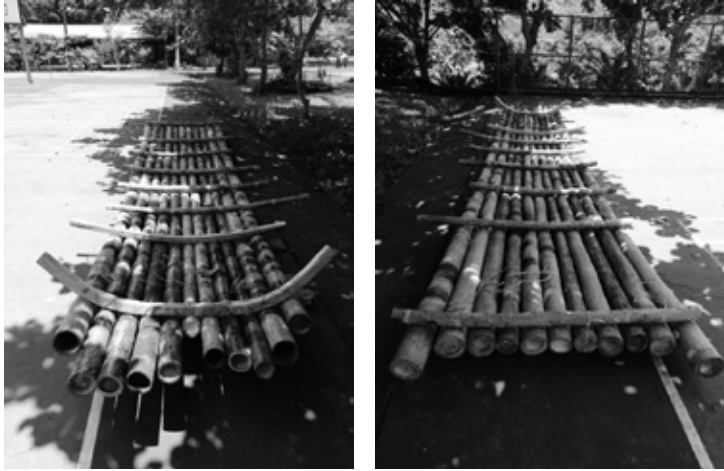
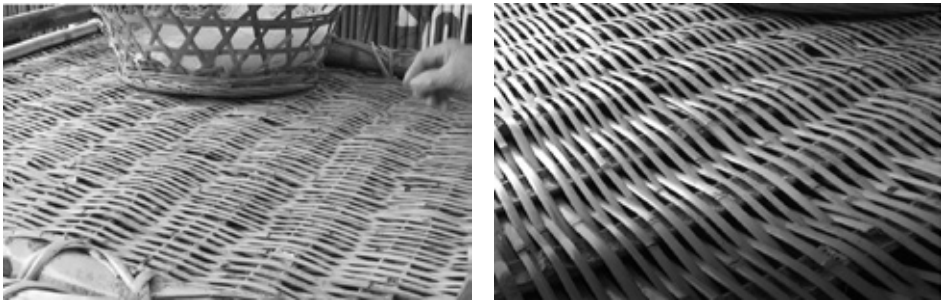


圖 12 桂竹蓆（資料來源：陳繪惠攝）



竹筏的後半部有一片竹子編成的竹蓆，橫向的較密的部分是桂竹，而較粗的部分為長枝竹，桂竹通常採約 4 年的成竹。吳耆老特強調，桂竹採收當天最好立即削製竹片，不可等竹子乾了以後才削，否則容易裂開。一般來說，竹蓆沒有固定的大小，主要依竹筏的大小而定，此次製作的竹蓆大約一米半，配合竹筏的寬度。竹蓆的範圍，稱為工作區，可放漁具，也有止滑的作用。



圖 13 示範划槳（資料來源：陳繪惠攝）



我最主要是要傳承給下一代，能夠永續傳承下去，這是最終的目的，我不是為了說要給政府……，要爭取經費什麼東西，那個不是，我沒有那個考量了，我是考量說那這個，我們這個竹筏的傳統文化即將要斷層了，那我不再傳承給人家的話，那以後就全部斷層了，那沒有人會了，那要怎麼做？都沒有人會做，就沒落了，所以說很可惜，我感覺這很可惜（耆老吳俊男）。

上面這一段話是在一次訪談中，吳耆老談到水璉竹筏的未來時，有感而發的嘆息。他沒有身家背景，也沒有關係人脈，能夠讓人注意到他正在做的事，他單純的希望這些竹筏的技藝和知識能夠讓傳承下去，目的不是希望大家能尊敬他或景仰他，而是感到身為水璉部落一分子的責任和義務。這一番話也督促研究團隊，要盡力完整的紀錄水璉竹筏的知識，並且將這些知識轉化為學生學習的材料。

### 三、教學模組設計

研究團隊在田野調查告一段落時，即開會討論如何將這些知識轉化為學校課程，經討論決定以《認識我們的竹筏》為單元名稱，設計 3 周共 6 堂的課程。研究團隊設計的教案內容如下（因篇幅關係，本文僅呈現原始版本），經兩次的版本修正，在完成實驗教學後做了較完整的修訂。

## 《認識我們的竹筏》單元

- \* 模組設計人：周惠民
  - \* 教學所需總時數：6 節（240 分鐘）
  - \* 主要科目：生活課程（每周 2 節）
  - \* 其他領域：藝術
  - \* 教學對象年級：第一學習階段（1～2 年級）
  - \* 核心素養
- U-B3 具備藝術感知、欣賞、創作與鑑賞的能力，體會藝術創作與社會、歷史、文化之間的互動關係，透過生活美學的涵養，對美善的人事物，進行賞析、建構與分享。
  - U-C3 在堅定自我文化價值的同時，又能尊重欣賞多元文化具備國際化視野，並主動關心全球議題或國際情勢，具備國際移動力。

### 花蓮縣水璉國小《認識我們的竹筏》教學示例

領域／科目	生活課程	設計者	周惠民
實施年級	第 1 學習階段	總節數	共 6 節，240 分鐘
單元名稱	認識我們的竹筏		
設計依據			
學習重點	學習表現	2-I-1 以感官和知覺探索生活中的人、事、物，覺察事物及環境的特性。	核心素養 <ul style="list-style-type: none"><li>生活 -E-B3 感受與體會生活中人、事、物的真、善與美，欣賞生活中美的多元形式與表現，在創作中覺察美的元素，逐漸發展美的敏覺。</li><li>生活 -E-C3 欣賞周遭不同族群與文化內涵的異同，體驗與覺察生活中全球關連的現象。</li></ul>
	學習內容	B-I-3 環境的探索與愛護。	
議題融入	實質內涵	原 E14 學習或實作原住民傳統採集、漁獵、農耕知識。	
	所融入之學習重點		

與其他領域／ 科目的連結	藝術、原住民族語文
教材來源	網路資源、教師自製
教學設備／資源	竹筏製作影像、教學 PPT
學習目標	
1. 認識阿美族傳統竹筏的製作素材 2. 能用族語說出竹筏各結構的名稱 3. 使用水彩創意彩繪竹筏	

教學活動設計		
教學活動內容及實施方式	時間	備註
<b>活動一：水璉部落的海邊</b> 一、認識水璉部落的海邊的地理位置。 二、請學生分享族人海上的活動。 三、認識竹筏的結構。 四、引導提問： (一) 知道水璉部落的海邊在什麼位置嗎？有哪些方式可以到達海邊？ (二) 部落的人會在海邊舉行什麼活動？你參與過哪些活動？ (三) 你看到竹筏嗎？你認識竹筏的哪些結構部分？ 五、使用簡報播放竹筏的影像和製作過程 六、教師說明傳統竹筏的功能。 七、小結：水璉阿美族會使用傳統竹筏從事海上活動，但現在已經很少見了。現在有耆老為學校製作了一艘傳統竹筏，我們可以認識這艘竹筏的結構和功能。 八、預告：下週會學習竹筏有關的族語和歌謠	5 分鐘    10 分鐘 20 分鐘 15 分鐘 20 分鐘 10 分鐘	口語評量      鼓勵學生找時間去觀察竹筏
<b>活動二：竹筏之歌</b> 一、教師播放竹筏介紹影像。 二、引導提問： (一) 上週有去觀察竹筏的小朋友舉手？有什麼樣的發現嗎？ (二) 竹筏各個部位的功能是什麼？	5 分鐘 5 分鐘 5 分鐘 15 分鐘	

教學活動設計		
教學活動內容及實施方式	時間	備註
<p>三、老師介紹竹筏各個結構的阿美族語名稱。</p> <p>(一) 竹筏 (Dadangoyan)</p> <p>(二) 麻竹 (kingtul)</p> <p>(三) 刺竹 (fitonay)</p> <p>(四) 九芎 (dulik)</p> <p>(五) 七里香 (datay)</p> <p>(六) 榕樹根 (kamolaw)</p> <p>(七) 竹墊 (kadasun)</p> <p>(八) 藤皮 (u-way)</p> <p>四、學生複誦每個材質的族語名稱。</p> <p>五、老師教唱 (捕魚歌)</p> <p>Tayra mifoting ci ama (爸爸捕魚去)</p> <p>Ma'atim no kalang ko saripa (被螃蟹挾到腳)</p> <p>Adada ci ama anini (爸爸痛得哇哇叫)</p> <p>Matawa ci ina ha ha ha (一旁的媽媽哈哈大笑)</p> <p>Tayra micekiw ci ina (媽媽去撿貝類)</p> <p>Micomod ko wide I pancu (有隻水蛭鑽進她的褲子裡)</p> <p>Aciyah ci ina anini (媽媽驚訝地叫了一聲)</p> <p>Mataw ci ama ha ha ha (爸爸哈哈大笑)</p> <p>六、小結：今天學到有關竹筏的族語名稱，以及有關出海捕魚的歌謠，邀請自願的小朋友唱這首歌，最後大合唱。</p>	<p>10 分鐘</p> <p>30 分鐘</p> <p>10 分鐘</p>	<p>透過歌謠教唱，讓學生了解阿美族出海捕魚的傳統，並且學會生活中日常使用的族語。</p> <p>族語學習單 提醒學生下週帶水彩工具及圖畫紙</p>
<p><b>活動三：美麗的竹筏</b></p> <p>一、教師播放各種形態、角度之竹筏影像。</p> <p>二、引導提問：</p> <p>(一) 小朋友有沒有觀察到竹筏的外形，有哪些形狀？(幾何圖形)</p> <p>(二) 小朋友有沒有觀察到竹筏上有哪些顏色？</p> <p>三、引導學生創意思考竹筏的形狀和顏色，並開始請學生構圖。挑幾位有特色的構圖，請學生分享。</p> <p>四、請學生開始上色。完成後將每位學生的作品帶至竹筏，與竹筏一起拍照。</p> <p>五、請竹筏的製作者吳耆老跟學生分享他製作的過程和心得。</p> <p>六、總結歸納：這三周我們學習到我們阿美族傳統竹筏，它使用的材料、製作過程和族語名稱歌謠，因為竹筏在阿美族傳統中是非常重要的生活工具，我們必需了解它與我們祖先們的關係。</p>	<p>5 分鐘</p> <p>5 分鐘</p> <p>10 分鐘</p> <p>15 分鐘</p> <p>5 分鐘</p>	<p>口語評量</p> <p>也可以邀請學生與耆老互動，鼓勵學生提出與傳統竹筏或部落文化有關的問題。</p>

除了學生學習手冊外，研究者與教學團隊研發教學文本，供教學使用。進行試教完畢後，與教學團隊討論教學過程，並修正教學模組。研究團隊認為從知識轉化為課程，再進行教學實驗的過程極為關鍵，因為必需考量在地的人文地理環境，以及學生的學習階段（李坤崇，1999），才能設計出適合的教學模組。本研究的主要目的就在蒐集與系統整理水璉部落阿美族竹筏的知識內涵，並設計教學活動，引導學生認識自己部落的文化知識。

以上針對花蓮水璉部落傳統竹筏的製作進行田調和紀錄，並分析竹筏文化消失的原因與影響，研究團隊以此為基礎，設計水璉國小學生的學習課程。為確認研究團隊所設計之教學活動是否回應在地文化及學生之學習特性，在課程會議中研究團隊、教師與獵人學校團隊針對教案內容進行討論與修正，實施教學後，研究團隊再依教學狀況進行教案內容的調整，以作為日後水璉國小之教材基礎。

## 肆、結論

本研究之旨在以阿美族文化知識為核心，發展文化回應課程與教學模組，透過實驗學校的課程實驗與轉化，傳承珍貴的原住民族知識。研究計畫期程為兩年，第一年主要在蒐集與水璉部落有關之文化知識內涵，並與獵人學校合作開發相關課程。獵人學校團隊向花蓮縣政府提報「傳統竹筏」製作之提案，獲花蓮縣政府經費支持，因此筆者與執行長討論之後，決定以「竹筏」為主題，發展適合小學生學習之課程模組。研究者即開始進行阿美族「竹筏」相關之田野研究，發現傳統竹筏的傳統已不復見，海岸阿美族人因經濟型態改變，多數移居都市，且已放棄傳統的漁獵生活，因此大多不認識竹筏有關的文化知識。臺東大學劉炯錫教授近年透過南島社大，推動阿美族傳統竹筏的復振工作，與馬蘭、都蘭、長濱等地的阿美族人合作，以傳統素材及工法製作竹筏，將阿美族竹筏知識完整的保留和紀錄。研究團隊在部落田調時，發現花蓮海岸部落的竹筏文化亦面臨消逝的危機。因此，如何透過學校教育，傳承重要的文化知識成為了重要課題。

本計畫的目的在以竹筏知識為核心，設計學生適合學習的課程，以達文化傳承的目的。《認識我們的竹筏》單元係研究者所開發之課程模組，教學時數共 240 分鐘，教學領域包括主要科目「生活課程」及「藝術」，並加入阿美族語及歌謠的學習，融入不同領域知識的學習，可以幫助學生連結其生活經驗。研究團隊依據水璉部落之田野資料，整理阿美族傳統竹筏之知識內涵，加以轉化成為課程，並擬具教案進行實驗課程的教學，與水璉國小教師團隊合作開發教材教具，以及學習評量工具，研究團隊進行課程觀察與紀錄。研究團隊觀察到耆老知道他的竹筏知識將在水璉國小進行教學，因此非常樂於分享與竹筏有關的知識，並無償傳授他的傳統技藝和知識。而本研究希望透過行動研究，能夠協助教師在其教學科目中適度的融入在地族群知識，並逐年擴大知識的廣度與深度，以完整建構原住民族文化知識內涵。




## 參考文獻

- 余忠國（2013）。**都蘭部落竹船文化與運動休閒之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。
- 邱志豪（2010）。花蓮阿美族的海祭。**源雜誌**，（88），56-61。
- 李坤崇（1999）。**多元化教學評量**。心理。
- 周惠民（2019）。**臺灣原住民族教育發展**。國家教育研究院。
- 孫大川（1999）。部落工藝的經濟轉化：行政部門的可能作為。載於行政院原住民族委員會（主編），**原住民的工藝世界：傳統、創意與商機研討會論文集**。
- 陳政宏（2010）。台灣筏的前世與今生。**科學發展**，（425），46-53。
- 張瑋琦、黃菁瑩（2011）。港口阿美族的竹筏。**臺灣文獻**，**62**（1），161-188。
- 湯仁燕（2002）。臺灣原住民的文化認同與學校教育重構。**教育研究集刊**，**48**（4），75-101。
- 蔡政良（2015）。Micinko / Mipacin（打魚）——阿美族的海洋文化與潛水射魚文化初探。**原住民族文獻**，（23），2-6。
- 聯合國糧食及農業組織（2018）。**2018 年世界漁業和水產養殖狀況——實現可持續發展目標**。http://www.fao.org/3/I9540ZH/i9540zh.pdf
- Aluli-Meyer, M. (2008). Indigenous and authentic: Hawaiian epistemology and the triangulation of meaning. In Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Smith, L. T. (Eds.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 217-231). Sage.
- Ballenger, C. (2005). "I would sing every day": Skepticism and the imagination. In L. Pease-Alvarez, & S. R. Schecter, (Eds.), *Learning, teaching, and community: Contributions of situated and participatory approaches to educational innovation*. Lawrence Erlbaum.

- Berkes, F. (1999). *Sacred ecology: Traditional ecological knowledge and resource management*. Taylor & Francis.
- Brown, K.L. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: improving learning in diverse classrooms. *Education*, 124(1), 49-54.
- Castellano, M. B. (2000). Updating aboriginal traditions of knowledge. In G. J. S. Dei, B. L. Hall & D. G. Rosenberg (Eds.), *Indigenous knowledge in global contexts: Multiple readings of our world* (pp. 21-36). University of Toronto.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 457-471. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90030-K](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90030-K)
- Dei, G. J. S. (2000). Rethinking the role of indigenous knowledge in the academy. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 111-132. <https://doi.org/10.1080/136031100284849>
- Flavier, J. M., Jesus, A. D., & Navarro, C. S. (1995). The regional program for the promotion of indigenous knowledge in Asia. In D. M. Warren, L. J. Slikkerveer, D. Brokensha, & W. Dechering (Eds.), *The cultural dimension of development: Indigenous knowledge system* (pp. 479-487). Intermediate Technology.
- Graveling, F. J. (2000). Circle as methodology: Enacting an aboriginal paradigm. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(4), 361-370. <https://doi.org/10.1080/095183900413304>
- Grimmett, P. P. (1995). Reconceptualizing teacher education: Preparing teachers for revitalized schools. In M. F. Wideen and P. P. Grimmett (Eds.), *Changing times in teacher education: Restructuring or reconceptualization* (pp. 202-225). Falmer.
- Kain, D. J. (2003). Teacher-centered versus student-centered: Balancing constraint and theory in the composition classroom. *Pedagogy*, 3(1), 104-108.

- Lalonde, A. (1993). African Indigenous knowledge and its relevance to sustainable development. In J. T. Inglis (Ed.), *Traditional Ecological Knowledge: Concepts and Cases*. International Development Research Centre.
- Maurial, M. (1999). Indigenous knowledge and schooling: A continuum between conflict and dialogue. In L. M. Semali & J. L. Kincheloe (Eds.), *What is Indigenous knowledge? Voices from the academy* (pp. 59-77). Routledge.
- McCombs, B. L. (2003). This Issue. *Theory into practice*, 42(2), 90-92.
- Nandy, A. (1987). *Traditions, tyranny and utopias: Essays in the politics of awareness*. Oxford University.
- Semali, L. M., & Kincheloe, J. L. (1999). *What is indigenous knowledge? Voice from the academy*. Routledge.
- Stephens, S. (2000). *Handbook for culturally responsive science curriculum*. Alaska Science Consortium & Alaska Rural Systemic Initiative.
- Stevenson, M. G. (1996). Indigenous knowledge in environmental assessment. *Arctic*, 49(3), 278-291.
- Warren, D. M. (1991). *Using indigenous knowledge in agricultural development*. The World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/408731468740976906/Using-indigenous-knowledge-in-agricultural-development>
- Wolfe, J. (1992). *Indigenous and Western knowledge and resources management system*. University of Guelph.





這篇文章是 2004 年的舊作，但從未正式出版。選擇這篇舊作來紀念陳伯璋教授，對我而言有非常特別的意義。我的碩士、博士論文都是伯璋教授指導。2001 年我重新回到小學服務，那是九年一貫課程剛實施不久，臺灣教育改革風起雲湧的年代，也是臺灣教育改革像過街老鼠般，被嚴厲批判與檢視的年代。伯璋教授是九年一貫課程改革的重要倡議者與催化者，而我從大學後期至博士班一路跟著伯璋教授，自然地，無論是在理念與行動都追隨恩師，也對教育改革充滿理想與熱情。不過，那幾年教育改革被無情批判，讓我對教育的複雜及艱難感到深深的挫折與沮喪，心中一直浮現，如果無法更深刻的理解與探討教育是什麼？以及教育對人類社會存有何種意義？恐怕很難理解教育改革的深層社會存有意涵，以及如何看待與進行教育改革。當時我讀了一些關於有關黑格爾承認理論的書籍，獲得相當大的思想啟發，於是 2004 年我以「生存與承認的焦慮：教育改革的社會存有論研究」為題，擬了一份博士論文研究大綱與問題意識跟陳伯璋教授討論。伯璋教授很快就理解我的問題意識與關懷，肯定這題目相當有原創性；不過也善意提醒我：這恐怕不容易處理。2005 年 5 月，我與伯璋教授一起去澳門大學參加兩岸四地教育改革實踐與反思研討會，我即以同名主題，就那段時間的初淺思考發表論文，也就是本篇文章。

這篇是 15 年前的舊作了，後來我的博士論文也因各種原因放棄這主題，另訂題目。但直到現在，生存與承認的焦慮這主題一直藏在心中，反覆思考，每每讓我想起與恩師學習的時光，以及對教育改革志業的傳承與反思。

李文富



# 生存與承認的焦慮：

## 教育改革的社會存有論分析

|| 李文富 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員

### 摘要

生存與承認是人類社會存有的兩個核心要素。人類永遠的難題恰恰就在除了「生存」之外，還追求一種和生物維生毫無相干的「承認的慾望」。這種從社會存有的角度展開，對人生存狀態之領略與教育改革的具體分析，或許可以為當前教育學術界大多從「結構」、「權力」或「意識形態」等面向進行教育改革之相關探究，打開另一個視野，從而揭露教育改革背後更深層的本質與動力問題。準此，本文嘗試通過社會存有論，以「生存」與「承認」的焦慮為論述軸心，對教育改革的困境進行詮釋性的分析與理解。

關鍵字：生存與承認的焦慮、社會存有論、教育改革



問題並不在於我們做什麼，也不在於我們應當做什麼，而只是在於，在我們所願意和所做的背後發生了什麼？（也就是說什麼東西超越了我們的願望和行動與我們一起發生）。（Gadamer, 1991）

洞見或透視隱藏於深處的棘手問題是艱難的，因為如果只是把握這一棘手問題的表層，它就會維持原狀，仍然得不到解決。因此，必須把它「連根拔起」，使它徹底地暴露出來；這就要求我們開始以一種新的方式來思考。（Ludwig Wittgenstein，轉引自 Bourdieu & Wacquant, 1992）

人就是自我意識，他意識到了自己，意識到他的人性事實和他的尊嚴。（Kojève，黑格爾著作導讀）

## 壹、陷入圍城的教育改革

2002-2003 年是臺灣教改最晦暗的年代，十年教改走到這裡，無論是當年為了自由解放、公平正義與人性尊嚴之教育願景努力的社會改造者<sup>1</sup>；或是自詡為培育因應新千禧年全球化競爭的「海闊天空的一代」的教改人士（亦或教改專家？教改集團？）<sup>2</sup>，都成了讓國民素質低落、陷臺灣於萬劫不復的民族罪人，或是披著羊皮的狼<sup>3</sup>。

十年教改為何會走到如此田地？這幾年的相關討論與批評可說是「汗牛充棟」。這些討論中，確實指出了若干教改的問題與盲點，這對未來的改革有很大的助益<sup>4</sup>。可是，我們還是會發現某些討論或批評看似成理，但若深

<sup>1</sup> 例如：黃武雄等四一〇民間教改人士往往是抱著這樣的觀點。參閱黃武雄（1995）、四一〇教育改造聯盟（1996）。

<sup>2</sup> 事實上，支持或參與教育改革人士多抱持這種觀點。可參加行政院教育改革審議報告書、天下雜誌教育專刊—海闊天空系列。

<sup>3</sup> 見教林榮梓（2003）、黃光國（2003）、周祝瑛（2003）、歐用生（2002）等。

<sup>4</sup> 例如：社會學者薛承泰（2003）從人口學的專業角度，由臺灣長期人口結構變化趨勢來論證「小班小校」其實不需要有所做為，就會因為社會出生率不斷降低而自然達成。同理，過去幾十萬考生擠大學窄門的情況，即使不廣設大學，亦會趨緩。

入想想，問題的解決似乎又不是那麼「單純」與「容易」。因為，這類討論或批評所涉及的較不屬於行政執行的技術問題或是較單純的結構改變問題；相反地，這類問題往往伴隨著時間與社會變遷，以不同的問題形式再度出現。顯然地，問題背後還有問題，問題背後的問題可能才是真正的問題。

## 貳、問題背後的問題

就以對本次教育改革亂象關注最深的團體之一——「重建教育連線」的主張為例，他們認為造成「十年教改亂象」的主要原因包括：本次教育改革是由缺乏「教育素養」<sup>5</sup>、「對教育一知半解的門外漢」在主導<sup>6</sup>。重建教育人士主張：「任何社會改革都必須以堅實的專業知識為基礎」，並呼籲：「現在該是由對教育學有專精之士出來大聲疾呼：『終結教改亂象，回歸教育本質』」<sup>7</sup>。

先不論這次「教育改革」是否如該團體人士所稱：「外行領導內行」。但重建教育連線人士所提出來的「問題意識」與「終結教改亂象的邏輯」，卻值得仔細分析。在我看來，這裡面隱含了一些「問題背後的問題」，這正是本文想探究與凸顯之處。他們的邏輯大致如下：

- 一、為何會造成教改亂象 → 因為是由缺乏教育專業的人在主導。
- 二、為什麼缺乏教育專業的人出來主導會失敗 → 因為任何社會改革都必須有堅實的專業知識基礎。
- 三、如何才能終結教改亂象 → 要回歸教育本質。
- 四、誰來做（主導／大聲疾呼）→ 對教育學有專精的人。

如果我沒有誤解他們的思路與邏輯，那麼由此引申的一些問題，值得繼續探問下去：

- 一、有教育素養、對教育學有專精的人出來主導教育改革，必然能成功嗎？

<sup>5</sup> 參見秦夢群：推薦序（四）。收於周祝瑛，2003，頁11。

<sup>6</sup> 參見黃光國：推薦序（一）。收於周祝瑛，2003，頁3。

<sup>7</sup> 同上，頁3、頁5。

二、教育素養是什麼？它的標準為何？誰是對「教育」學有專精之士？這樣的人該具備什麼樣的條件？這些條件，誰來認定？

三、教育的本質是什麼？教育的本質只有一種嗎？為何甲主張的本質不是本質，乙主張的才是？

四、具有教育素養且對教育學有專精的人，對教育本質的看法都相同嗎？若不同又該如何？（但若教育的本質被證明只能是 A，不能是 B，那問題就不存在。）

五、回歸教育本質意味著什麼？教育真的有一種靜止不變的東西，在那兒等著去回歸嗎？若有，那是什麼？又，教育存在下去的動力是什麼？

六、對教育實踐而言，堅實的專業知識意味著什麼？教育是一門什麼樣的學科？它是自然科學嗎？抑或社會科學？從科學哲學的角度來看，社會科學與自然科學對所謂「堅實的專業知識」有同樣的判準嗎？

看來，通過上述問題群之追問，延伸出來的問題愈來愈多，對教育改革的亂象及教育改革困境的理解，似乎不太簡單與單純。只不過，真正的問題還沒現身。以下，本文將再順著重建教育人士的論述邏輯，透過實例操演，讓深藏的問題能夠更具體的被揭示，在我們意識到後，成為新的問題意識。

這項操演，是透過兩位具有教育素養與對教育學有專精的人，去操作重建教育人士提出的問題意識與終結教改亂象的邏輯，看會出現什麼情況。由於重建教育人士沒有「明確」提出教育素養的判準，也沒有對所謂「對教育學有專精」的人下定義；因此，本文僅能從重建教育人士的相關論述中去捕捉符合他們條件的人選。據此，本文找到了兩位，他們分別是：一、被「重建教育連線」成員認可，極力推賞的「教育學博士，對教育學有專精」，現任政治大學教育系周祝瑛教授<sup>8</sup>；二、出身「真正懂教育的『師範體系』」<sup>9</sup>，

<sup>8</sup> 同上，頁3。黃光國提到：「……周祝瑛博士也在座，我知道她是美國加州大學洛杉磯校區的教育學博士，對教育學有專精，便鼓勵她站在教育專業的角度，對教改問題提出批評」。

<sup>9</sup> 黃光國在《教改錯在那裡？我的陽謀》提到：教改之所以失敗，主要原因之一，就是教改集團將真正懂教育的「師範體系」排除在外。將來臺灣的教育要恢復元氣，還得由教育專業人士來從事重建工作。（黃光國，2003，頁37）

且曾經擔任臺灣師範體系龍頭學校－臺灣師大教育學院院長一職的林玉体教授。

周祝瑛在《誰捉弄了台灣教改？》「終結教改亂象，回歸教育本質」一節中提到：

……面對愈來愈激烈的國際競爭，我們必須堅持「因材施教」、「循序漸進」的本質，重新建構優質的教育環境，……。 (周祝瑛，2003，頁 264)

由此，我們可以大膽假定，周祝瑛認為教育的本質至少有兩項：「因材施教」與「循序漸進」。回歸於此，才能面對愈來愈激烈的國際競爭，才能終結教改亂象。

而林玉体在〈台灣教育已走錯方向〉的文章中指出：

……「方向」的重要性，大過於「方法」。以教育為例，數十年來的臺灣教育，是既「反臺灣」，也是「反教育」。「臺灣教育」竟然使臺灣學生的心中無臺灣，下一代年輕人只知道中國的種種……新政府上台，中國國民黨已淪為在野黨了，但民進黨上台後的教育部長仍無臺灣心及本土情。……臺灣主體性的教育不建立起來，休想臺灣能走得出去，迎向未來！<sup>10</sup>

依照「重建教育連線」所提出的邏輯，周祝瑛主張「因材施教」、「循序漸進」；林玉体主張的「建立臺灣的主體性」，我們應該大表贊同，熱情擁抱才對。因為，這兩位都是對「教育學有專精的人士」，都是應該要出來大聲疾呼的人。他們的主張也必定能夠「終結教改亂象」；可是，在我們仔細分析後，事情好像不是如此。

首先，以周祝瑛的主張為例，我們驚訝地發現：這一波教育改革的精神，相對於過去，就是希望引導臺灣的教育回歸周祝瑛所主張的「因材施教」與

<sup>10</sup> 原出處為自由時報，2001年7月8日，第13版。又見立法院出版《教育改革續篇一》，2004年2月，頁16。

「循序漸進」的教育本質。例如：多元入學方案 v.s 傳統聯考制度；強調從學習者的經驗出發之教學 v.s 知識灌輸。怎麼周祝瑛還會說：要回歸的教育本質，才能終結教改亂象呢？現在不是已經回歸了嗎？但還是有……「亂象」啊？<sup>11</sup>

再則，林玉体認為建立「臺灣的主體性教育」是教育改革最重要的方向與優先性。準此，母語教育、歷史的重新詮釋、課程內容本土化等等，都是這方面的具體實踐。但是，這些主張，往往引發社會部分人士的議論，認為這是「搞民粹」、「泛政治化」，甚至恰恰就是這些主張的提出與相關政策的推行，被認為是「教改的亂象」。更麻煩的是，反對林氏主張的人，又是基於何種理由去論斷，林玉体的主張沒有堅實的專業知識為基礎，只是搞民粹，是泛政治化？

顯然的，若我們期待透過「重建教育連線」所提出的這些主張與邏輯去「終結教改亂象」，恐怕會大失所望。問題還不止於此，我們可以進一步討論下去：

- 一、周祝瑛的「應付國際競爭」與林玉体的「讓臺灣走出去」是指同一件事嗎？如果不是，顯然不同人對教育目的的看法是有歧異的。
- 二、「應付國際競爭」真的是教育的本質所欲成就的教育目的嗎？如果是，那麼教育意味著什麼？又為什麼這樣的目的必須透過教育去實踐？
- 三、「讓臺灣走出去」真的是教育改革最優先的方向嗎？教育的目的就是建立臺灣主體性嗎？如果是，那麼我們該如何理解教育？為什麼建立臺灣主體性、臺灣走出去，必須通過教育來實踐？又如何為之？
- 四、從周、林兩人的主張看來，原來，我們對教育的努力、對教育改革所引發的種種問題的「擔憂」與「批判」，都只是為了確保最終能夠通過「教

---

<sup>11</sup> 周祝瑛的問題意識究竟是什麼？周祝瑛是否把回歸教育本質與落實教育本質給搞混了？這種情況是否凸顯了這幾年諸多對教育改革的批評，最後淪為稻草人攻擊的謬誤所產生的盲點呢？

育」去「面對國際競爭」或「建立臺灣主體性，讓臺灣走出去」。而這就是教育的目的嗎？

分析至此；顯然地，我們對教育的種種想像與爭論，背後都源自於一個更大的問題意識，那就是：我們一直是把「教育」當成實踐某種目的或是解決某種問題的「工具」。就以周、林兩人的主張來說：「面對國際競爭」是生存問題；「建立主體性，讓臺灣走出去」是承認的問題。「面對生存競爭」與「追求主體承認」儼然成為教育根本而重要的任務<sup>12</sup>。

## 參、探索的方法－社會存有論的提出

### 一、存有的優先性

無疑的，探索教育存在的社會根源問題，直接逼問「教育」是得不出答案的，因為「教育」本身不會說話，教育是「存有者」（being, das Seiende）<sup>13</sup>，教育若會說話也是另一個存有者－人－來幫它說。

人這一「存有者」要能說，首要的條件是：人要能「存有」（Sein, Being），至於把教育說成什麼？則是其次與後來的事了。例如：主張「教育就是要讓下一代能夠面對國際競爭」或是「教育就是要讓臺灣走出去」。可見，要探索教育、要理解教育改革困境的背後問題根源，就不得不問「人」，問人是否「存有」。

存有與存有者不同。存有者是族類的普遍稱呼，「存有」則不是族類，其基本意義是「去存有」（zu sein, to be），用簡單的話說，就是指「延續下去」。一個東西要成為一個「東西」，它必須能夠「延續下去」；即是說，

<sup>12</sup> 從哲學人類學的角度來看，教育的任務之所以如此，恰恰因為教育是源自於人類存在的原始需求與焦慮——「成為一個人」。「人的未確定性」與「人的自我完成」之特性，使得「成為一個人」成了人的永恆命題，從而教育有了作用。這種欲求通過教育而實踐的自我完成，不是個人思想的單純事件，而是在社會中具體實踐的「依他起性」。參考馮朝霖（2000）。

<sup>13</sup> 本節有關「存有者」與「存有」的相關討論，請參閱海德格（Heidegger, M）的《存有與時間》。



由於它能夠延續下去，所以它才「在」（Heidegger, 1999）。對教育而言，探索教育的存有意義，即是探索教育的那種「延續下去」的方式。這種從存有高度對教育進行思索，就是把「教育學（當成）是一種存有的分析學」（楊深坑，2002，頁 286）。

因此，在一切科學中，當我們探索其最根本的旨趣的時候，我們是和存有本身打交道（Heidegger, 1994, pp. 136）；畢竟，存有總是某種存有者的存有。這種存有論的分析，始終指導著具體的研究工作；即使科學研究始終側重於「實證」，但科學進步卻主要靠實證研究的收集結果，而是要靠對各個領域的基本建構提出疑問，這就要求我們必須重回到對人的存有進行追問（Heidegger, 1999, pp. 11）。

## 二、人在生存中領悟存有

海德格把這種提問稱為「存有問題的形式結構」。他認為唯有人這種存有者才有能力問及存有；所以，尋問存有，就必須從人這種存有者身上來逼問出它的存有來。只要人存在著，他就對他的存有有所作為，無論有意還是無意；他就對存有有所領悟，無論明確還是含混。如果人同他的存有不發生關係，人就不存在了。唯因人對自己的存有有所領悟，有所作為，人才存有，人才「是」人。人的這種存有稱為生存（Existenz, existence）。人於何處對自己的存在有所作為，有所領悟，他就於何處實際生存。為了避免把人誤解為一個主體物，宜把人稱作「存在於此」，或「此有」（Dasein）（陳嘉映，1995；Heidegger, 1999）。

海德格的這種「生存」概念，不單單是生物層次上的生命延續（survival），它還凸顯人做為此有（Dasein）的領悟與籌劃。人不在「主體」中，而在世界中，人在生存中繁忙於各種存有者，在他所從事的事情中，這是真實的世界，也是人所處的現實；相反的，知識所描繪的世界則是智性化了的世界殘骸，那是邏輯的事物，不是事物的邏輯。

顯然地，人在生存中的領悟與籌劃，不是孤立主體的想像與認識，而是「人生在世」（In-der-Welt-Sein），與世界渾然一體的「在世存有」。人是

被拋入存有，人溶浸於世界和他人之中，人在存有中與形形色色的存有著打交道，繁忙於他生存的種種事業，在存有中領悟，在籌畫中去從可能性方面把存有的被拋狀態承擔起來。「生存」是人的第一要務。人是通過生存而得到規定。

### 三、承認的慾望

人的這種規定，人的自我完成，正因為人是在世存有的籌畫。於是人的自我完成就如雅斯培（Jaspers, K）所說，必須通過自身以及他人的形象才能把握，必須通過內在與外在的認知行動才能真正掌握（Jaspers, 1984, pp. 69-70）。這種自我完成的社會性意涵，在黑格爾（Hegel）看來那是一種人的社會存有的根源：承認的慾望（desire of Recognition）（Kojève, 1980）。

柯傑夫（Kojève, A, 1980）在黑格爾的《精神現象學》導讀中指出：人就是自我意識，人意識到了自己，意識到了他的人性事實（human reality）和他的尊嚴（dignity）；從而人這一存有著：自我意識的存有著，就暗示著慾望，最終都以獲得承認的慾望為前提。

通過這樣的考察，柯傑夫給了黑格爾的精神現象學一個具有創意與啟發的社會存有論詮釋：人和動物一樣，有飲食居住及保存自己肉體的自然需求與慾望；可是人在本質上與動物最大的不同，在於人希望獲得他人的「承認」，尤其是希望被承認是「一個人」，一個有某些價值或尊嚴的存在。只有人才會追求從生物學的觀點來看完全無用的東西，例如獎牌、旗幟、榮譽等。人追求這些東西，不在於它本身的價值，而在於別人也同樣追求。於是，渴望被承認的慾望，驅使人類在歷史上奔向為聲名而死的血腥之戰（Kojève, 1980）。

準此來說，「歷史前進」的根源，顯然不在馬克思的階級鬥爭。對黑格爾來說：「歷史」是循著人需要被「承認」的慾望所開展出來的一系列「承認鬥爭」（struggle for recognition）。這種社會存有學的考察，給出了對人的自我完成的社會根源與存有動力的理解。

## 肆、教育意味著什麼？教育做為一種社會存有的中介

海德格與黑格爾給了我們對人的社會存有根源基礎與理解。人首先的遭遇是生存，生存除了是生命的維持，它還是一種存有的理解與承認慾望的爭鬥。人就在社會存有中，通過勞動、再生產與意識型態讓整個社會維繫下去，繼續存在<sup>14</sup>。

至此，我們可以從社會存有論的高度，開始對「教育意味著什麼？」這樣一個論題進行梳理。人的存有道出了「教育」這樣的一件事實：教育，恰恰就在人的生存領悟與籌畫中發揮作用、產生功能。教育自始自終都是人追求自我完成的中介或工具。但人的自我完成，不是孤立的個人事件或隨心所欲；相反地，人的自我完成是「依他起性」的社會具體實踐<sup>15</sup>。人在社會的具體實踐中領悟其生存，意識其人性事實與自我尊嚴。除非死去，否則，人就在生存與承認中把存在的被拋狀態承擔起來。

教育正是在此發揮作用，教育成了人生存與承認的重要憑藉，教育作用於人的被拋狀態。教育，始終就是一種目標設定，不論明確或含混。它是人從自然人到社會人的關鍵力量，它是人在世存有的一種社會實踐模式。教育，是作為一種社會存有的勞動形式、再生產機制以及觀念與意識型態的中介。人就在這裡，在世中操煩、籌劃、沈淪與異化。

人是如此，社會的自我完成、民族的自我完成，乃至一個國家的自我完成，亦是如此。從來不是一個被動，而是處於這樣一種基礎存有論所開展的實踐過程。個人、族群、社會、國家同自我意識進行著一種生存的領悟與承認的鬥爭。

<sup>14</sup> 盧卡奇（Lukace, G., 1993）在《社會存在的本體論》論及了勞動、再生產與意識型態的社會存在基礎。

<sup>15</sup> 此概念引自馮朝霖（2000），並參閱李文富（2003）。

## 伍、教育改革的社會存有論詮釋

生存與承認做為論述主軸的社會存有論觀點，給出了我們一個重新理解臺灣十年教改的視角。

如果我們願意誠懇面對歷史，我們就會發現，十年教改與臺灣政治改革和社會變遷的緊密關係。簡要的歷史軌跡如下：臺灣經濟奇蹟、臺灣錢淹腳目→中產階級興起、國民黨威權政治的鬆動→臺灣社會力的爆發、各種要求承認的力量宣洩開來→民主化與政治主體認同的要求→人性尊嚴的想像與詮釋權的多元齊放→長期壓抑後所形塑出來的急欲「改變」心情→新千禧年到來的激動、期待，以及瀰漫的改革氛圍→政黨輪替藍綠嚴重對立，社會互信機制瓦解→全球化競爭、市場重組，中國大陸崛起、磁吸效應→全球化浪潮和本土化意識糾結所帶來的矛盾與承認的焦慮→經濟成長衰退、失業率攀高所引發的生存與競爭的危機。把十年教改發展的過程放在此歷史脈絡來看，臺灣民眾這十幾年渴望通過教育改革營造美麗家園與光明遠景，在十年後經歷某種程度的挫敗與理想幻滅，不正是一種生存與承認的焦慮所鋪陳出來的驚心動魄的歷史。

鄉土教育、母語教育、原住民教育、教師會、家長會、兩性議題、弱勢教育、多元入學等等，這些都反映著各種過去長期被壓抑的主體要求被承認的渴望。這種生存與承認的焦慮不但是個人、社會、甚至也會是國家的境遇。以英語學習來說，在西方文化霸權與全球化的浪潮下，它事實上已經成為大多數非英語系，特別是亞洲後進國家的共同課題。「如何精熟英語」愈來愈成為進入這場全球化遊戲的門票，這也是面臨全球化競爭的生存與承認的焦慮。有批評者認為：不應該讓孩子同時學這麼多種語言，可是一旦教育部宣布國小階段不許教英語課程，可以想見的——反對聲浪會多於贊成。最明顯的例子：2005 年教育部宣布國小學生不准參加全民英檢，就遭遇許多「開倒車」與「不顧國家競爭力」的批評。由此，不論正反意見，不論是力主迎向國際的英語教學或堅持本土語言優先；不論把教育當成競爭工具或是把教育當成是人的解放，這背後都是一種承認的鬥爭與生存的焦慮，也凸顯了臺灣面臨國際化與本土，雙重承認焦慮的處境。

再者，原先被寄予用來改革升學主義弊病厚望的「廣設大學」與「多元入學」政策，實施之後才發現，升學壓力、文憑主義、明星學校之弊病，或有某種程度的減緩，但要徹底消除卻非容易之事。例如：原本考「大學」的競爭壓力轉變成考入「明星大學」的競爭、甚至這種升學壓力轉成為考「研究所」的壓力。面對這樣的問題，若只是批評「廣設大學」與「多元入學」政策失當，並引發學生程度下降之弊端，我想我們倒不如老老實實承認：我們確實是活在一個看的見的世界。每個在世存有的人，都操煩於種種生存，人自然知道什麼是「生存之道」；否則，我們又如何解釋：教育不是一種權力而是特權？國家不是應該滿足人民受教育的權利嗎？一個國家愈多人受高等教育不正象徵國家本身與文化水平的進步嗎？為什麼當滿街都是大學生、碩博士時，大家卻憂心忡忡，絲毫感受不到驕傲？這憂心的背後，真的只是單純地擔憂學生程度下降？國家競爭力下降而已？在我看來，這背後隱含的恰恰是本文所欲突顯的主題：一種因為生存與承認的競爭，所帶來對「自我完成」愈加艱難的焦慮。

順此脈絡，教育作為培養認同感和社會文化（價值）再生產的中介工具，無可避免的必須涉入意識形態的詮釋與爭鬥；教育作為促進國家發展、培養勞動力、職業分配、個人生存利益獲取的中介工具，始終與生存競爭有關，離不開功利與實用主義；教育作為象徵資本的贏得與階級地位的翻轉工具，從來就不可能徹徹底底的以受教者（學生）為中心，教育無時無刻不與受教者的父母（成人的慾望／理想）綁在一起，從而教育早已超越父母對子女無私與最初基本養育的目的，而是糾纏著個人前途、家族聲名、父母面，也就是說人要成為一個「人」的種種想像與籌畫之問題。

誠如雅斯培所說：自我完成必須透過自身以及他人的形象才能把握，必須通過內在與外在的認知行動才能真正掌握。準此，從國家認同到社會秩序、從國家國力競爭到經濟發展、從民族文化傳承到道德價值、從家族聲名延續到階級翻轉、從父母親的親情關愛、希望寄託到個人（受教者）的自我實現，這些種種力量無不希望透過教育而實現。個人如此、家族如此、族群如此、社會如此，國家亦復如此。這是人的生存與承認的必然處境問題。可以這麼



說：人通過「教育」來「完備」自己成為人的種種規定是一個複雜且辯證的過程，除非死去，否則它永遠是一個朝向的歷程，它也永遠是人的存有問題。我們若不從此對教育改革進行詮釋與理解，我們將永遠只看問題的表面，從而無法給予存有層次的理解與寬容。

## 陸、寬容的理解與存在的勇氣

法蘭西斯·福山在《歷史的終結及其最後一人》運用黑格爾的承認理論，指出了以承認為鬥爭的歷史發展進程。人類歷史將終結在一種能夠滿足於所有人內心最深層的慾望的那種制度中。正是這樣的理路讓福山得以解釋為什麼人類社會不是朝向共產主義，而是終結於民主自由的制度。這從第三波民主國家的興起，威權國家的陸續瓦解上可以見證。從大歷史來看，福山的詮釋與預言確實描繪出人類歷史的發展動力的一個值得重視的面向（Fukuyama, 1993）。

毫無疑問的，當前臺灣所面臨的教育改革難題，其實反映的是所有身處此時此地的每個人，所遭逢當代人類的共同處境難題。我們共同創造了歷史，也必須共同承擔歷史的命運（destiny）。事實上在這方面，作為全球化底下的非英語系之後進國家更是明顯，因為他們的生存與承認之鬥爭必須在西方文化霸權下展開。

臺灣——作為亞洲四小龍的後進國家，卻由於國家定位問題（無論我們如何界定「國家」），既要努力發展經濟以求生存，還要透過經濟實力，換取在國際上生存與承認的空間；另一方面，在臺灣內部，又要面對民主化後各種要求承認與尊嚴的爭鬥（例如：族群認同、政治認同、性別認同；教育改革也是一種生活方式或願景的認同，以及承認的競逐）。處於內外交逼的臺灣，某種程度看來，確實頗具悲劇命運。

這些奇怪與矛盾的現象，意味著教育早已超越教育自身，教育也不單純只是「教育」。教育作為社會基礎存有的一環，必然在「人欲求解放的存有志業」與「人的在世結構與存有處境」中交織糾纏。這種企求通過教育帶來的自我完成，但在實際的人生漫漫道路卻又往往是「欲求解脫而不得，逆來



順受又不甘」，就如同「交響樂曲」般，悠揚嫵麗的浪漫與盪氣迴腸的險象環生總是交織在一起，雖有艱苦磨練，但又會有「柳暗花明又一村」之感，以存有哲學的高度來說，這就是人的「生存美學」。準此，教育作為「可能性的教育學」、「希望的教育學」就有了其「美學」與「存有學」的意涵。

總結來說，一旦自覺到這是我們的處境問題與當代人的共同命運。那麼，我們所能作的，首先，其實是「寬容的理解」。理解每一個人、家庭、族群、社會、國家在追求自我完成的實踐與追求解放的生存籌畫中是多麼的艱辛。或許，我們必須承認這是人的命運問題，也唯有把這種命運問題拋向「存有的思」，我們才能通過「存有的勇氣」帶來深刻的悟與抉擇。

## 參考文獻

- 四一〇教育改造聯盟（1996）。**民間教育改造藍圖：朝向社會正義的結構性變革**。時報文化。
- 李文富（2003）。海德格的詮釋現象學及其在教育學方法論的意涵。**花蓮師院學報**，（16），89-108。<http://doi.org/10.7073%2fJNHTCA.200306.0089>
- 林玉体（2001年7月8日）。台灣教育已走錯了方向。**自由時報**，13版。
- 周祝瑛（2003）。誰捉弄了台灣教改？心理。
- 林榮梓（2003）。**教改野火集**。領行文化。
- 海德格（Heidegger, M.）（1996）。形而上學是什麼？載於孫周興（主編），**海德格爾選集（上）**。三聯書店。
- 海德格（Heidegger, M.）（2010）。**存在與時間**。（陳嘉映、王慶節譯）。三聯書店。（原著出版於1999）
- 陳嘉映（1995）。**海德格爾哲學概論**。三聯書店。
- 黃光國（2003）。**教改錯在那裡？我的陽謀**。印刻。
- 黃武雄（1995）。**台灣教育的重建**。遠流。
- 雅斯培（Jaspers, K.）（1984）。人是什麼？載於**人與哲學**（江日新等譯）。聯經。
- 馮朝霖（2000）。**教育哲學專論—主體、性情與創化**。高等教育。
- 福山（Fukuyama, F.）（2020）。**歷史之終結與最後一人**（李永熾譯）。時報。（原著出版於1993）
- 楊深坑（2002）。**科學理論與教育學發展**。心理。
- 歐用生（2002）。披著羊皮的狼？一九年一貫課程改革的深度思考。載於**中華民國課程與教學學會（主編），新世紀教育工程—一九年一貫課程再造（頁3-24）**。揚智。
- 盧卡奇（Lukace, G.）（1993）。**關於社會存在的本體論**（張西平等譯），重慶。
- 薛承泰（2003）。**十年教改為誰築夢？**。心理。

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Polity.

Gadamer, H. G. (1991). *Truth and Method*. The Crossroad Publishing Corporation.

Kojeve, A. (1980). *Introduction to the reading of Hegel*. Cornell University.



國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

課程研究與教育改革實踐：紀念陳伯璋教授論文集 /  
鍾鴻銘, 蔡明學, 林惠珠, 孫台育, 黃秀雯, 張盈堃,  
蔡清田, 黃漢昌, 陳淑敏, 薛曉華, 陳麒, 周水珍,  
周惠民, 李文富作; 李文富主編. -- 初版. -- 新北市:  
國家教育研究院, 民 111.01  
面; 公分  
ISBN 978-626-7106-03-7(平裝)

1.CST: 課程研究 2.CST: 教育改革 3.CST: 文集

521.707

110022185

書 名：課程研究與教育改革實踐—紀念陳伯璋教授論文集

發行人：林崇熙

主 編：李文富

作 者：鍾鴻銘、蔡明學、林惠珠、孫台育、黃秀雯、張盈堃、蔡清田、黃漢昌、  
陳淑敏、薛曉華、陳麒、周水珍、周惠民、李文富（依篇章順序排序）

設計審核：策略溝通辦公室

美編設計：加斌有限公司

出版機關：國家教育研究院

地 址：237201 新北市三峽區三樹路 2 號

電 話：(02) 7740-7890

傳 真：(02) 7740-7064

網 址：<https://www.naer.edu.tw>

排版印刷：加斌有限公司

展 售 處：國家書店松江門市

地址：104472 臺北市中山區松江路 209 號 1 樓

電話：(02) 2518-0207

網址：<https://www.govbooks.com.tw>

五南文化廣場

地址：400002 臺中市西區中山路 6 號

電話：(04) 2226-0330

網址：<https://www.wunanbooks.com.tw>

出版日期：111 年 1 月初版一刷

定 價：新臺幣 300 元

GPN：1011100039

ISBN：978-626-7106-03-7

本書著作財產權為國家教育研究院所有，欲使用本書內容，須徵求同意或書面授權。