

教育部人文社會學科學術強化創新計畫

【教育哲學的批判性對話】

期中報告

年度成果總報告

補助單位：教育部

計畫類別： 經典研讀課程

經典研讀活動

執行單位：國立臺灣師範大學教育學系

計畫主持人：林逢祺、洪仁進

執行期程：97年8月1日至98年7月31日

日期：中華民國 98 年 8 月 5 日

目次

計畫總表.....	3
報告內容.....	4
一、計畫名稱.....	4
二、計畫目標.....	4
三、導讀.....	4
四、研讀成果.....	6
五、議題探討結論.....	142
六、目標達成情況與自評.....	199
七、執行過程遭遇之困難.....	199
八、經費運用情形.....	200
九、改進建議.....	200
十、統計表.....	201

報告內容

一、計畫名稱：教育哲學的批判性對話

二、計畫目標

本研讀會之目標，包括下列六項：

- (一)、掌握當代美國教育哲學思想的發展脈絡。
- (二)、釐清英、美兩國教育哲學發展重點之同異。
- (三)、闡明教育哲學的核心議題及其與公共生活之關係。
- (四)、分析民主多元社會的各項重要教育哲學論題。
- (五)、整合及促進國內教育哲學界跨校性、經常性的學術對話與交流。
- (六)、彙集研究成果正式出版，以饗教育學術研究之需。
- (七)、累積各次研讀所得之資料及心得，將之上網公告，以利流通並帶動研究風氣。

三、導讀

本年度研讀活動之閱讀文本為Wendy Kohli主編之《教育哲學的批判性對話》(Critical conversation in philosophy of education)一書。該書之宗旨乃在透過批判性的對話，展現多元視野、聆聽不同聲音、理解多重思維，成功描繪出美國教育哲學之傳統根基與發展走向，實為吾人瞭解美國教育哲學研究典律不可多得之參考文獻，且有助於釐清英、美兩國教育哲學發展重點之同異。

根據每篇次不同主題排定研讀進度如下：

研讀序次	研讀日期 (年月日)	主讀人	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
1	2008.09.22	洪仁進副教授	What counts as philosophy of education?	1.What counts as philosophy of education? 2.The discourse of philosophy of education 3.Counting down to the millennium
2	2008.10.27	葉坤靈副教授	Aims and purposes of education	4.Education for domestic tranquility 5.Pragmatism: The aims of education and the meaning of life 6.Permit them to flourish
3	2008.11.10	陳延興助理教授	Rationality and reason	7.Reasonable doubt: toward a postmodern defense of reason as an educational aim 8.Educating for emancipatory rationality 9.Reconceiving reason

4	2008.11.24	李奉儒教授	Educating for moral and ethical life	10. Postmodernism, ethics, and moral education 11. Care and moral education 12. Extending the boundaries of moral Education
5	2008.12.29	但昭偉教授	Knowledge and certainty in uncertain times	13. For the stranger in my home: self-knowledge, cultural recognition, and philosophy of education 14. Narrative in philosophy of education: A feminism tale of “uncertain” knowledge 15. Knowledge and certainty: Feminism, postmodernism, and multiculturalism
6	2009.02.23	林逢祺教授	Culture, art, and representation	19. Textuality and the design of theory 20. Beyond the formal and the psychological: The arts and social possibility
7	2009.03.02	黃藹教授	Educating for public life	16. Educating for public life 17. Education for citizenship 18. Education for citizenship: Obstacles and opportunities
8	2009.03.30	周愚文教授	Difference, identity, and “otherness” in a multicultural world	21. The difference we make: Philosophy of education and the tower of Babel 22. Postmodern dilemmas
9	2009.04.20	郭實渝教授	Toward an ecological perspective	23. Toward an ecological perspective 24. Whose ecological perspective? Bringing ecology down to earth
10	2009.05.18	方永泉教授	Sex, gender, and the body	25. Matters of the mind 26. Turning tricks
11	2009.06.15	蘇永明教授	Power, knowledge, and interests	27. Needs, interests, growth, and personal autonomy: Foucault on power 28. Putting the political back into Autonomy

四、研讀成果

本年學年度之研讀活動共計 11 次，其各週導讀文章依序如下：

第一場次：2008.09.22

主讀人：洪仁進先生

研讀內容：What counts as philosophy of education? 什麼才算是「教育哲學」？

壹、從自我談起：語言、權力與認同

在 1995 年的〈什麼才算是「教育哲學」？〉一文中，Maxine Greene 採取不同以往的論述取徑，既不急切於思索教育哲學的「定義」，也不忙碌於確認哲學與教育的「關係」，卻別出心裁地以法國文學批評家兼哲學家 Helene Cixous 1992 年在牛津大學發表一篇名為〈我們是自由的，我們是自由的嗎？〉作為探討的起點。在該篇論文裡，Cixous 藉經【國際人權特赦組織】對弱勢者或收壓迫者的聲援及復權的各項作為，發現用以彰顯人類主體的自由、社會正義和平等，儘管曾經被視為理所當然，但從現今看來，雖不致蕩然無存，惟其憑藉的「合法性」（或稱「正當性」），卻急速失落之中。影響所及，Cixous 覺察自身正處於傳統固有的規範標準與邇來新起的後現代式的懷疑和質疑之間相互拉扯的緊張狀態，進退維谷，左右為難。

面對此一難題，Cixous 以「自我」與「自由」為「不能讓與的自我」之根底，敘明「自我的哲學」（the philosophy of the self）兼具「解放的效果」及「壓抑的作用」的雙重意義，前者表現在思想與表達的自由，是為權利的行使；後者則顯現在社會規則或成規的管控，是為權利的限制。尤其後者往往反映出男性中心與殖民霸權的言說型態，造成壓制女性和弱勢者的集體作為。為能解除此一不當的壓制現象，Cixous 認為在哲學上須能同時做兩件事：一是強調權利哲學的永恆價值；二是強調權利哲學的表現有其不足和限制之處。也就是說，建構與解構並行，讚美與批判同進，不得偏執，亦不得偏行。

進一步來說，與權力行使與限制息息相關的便是「人權」（human right）。關於「人權」一辭的定義，在西方哲學的智識傳統裡，經常設想其為一個擁有自主、非具象化的存在，此處所指的「擁有」（possession）既隱含著一種「權力」（power）形式，且也意指對「依賴」的抑制。據此定義衍伸，自我的認同來自對「他者」的排斥，亦即對女性或弱勢者的宰制，唯有如此，才能確保「男性中心主義」與「殖民主義」的正統地位。正如 Michel Foucault 的觀點，我們的言行舉止係由那些深植於社會機構中的規則及成規所控制，並逐步形成所謂的「真理的制權」（regime of truth），用以作為處理「權力／知識」的判準。事實上，這些規則及成規也控制了權利哲學的種種討論，並擴及到教育和

學校當中有關成長、探索、發展及心智習性等各式話語的掌控。

在 Greene 看來，當今教育哲學家仍沿襲著西方哲學的永恆價值之智識路線，表述其各種主張，申論其各路思想，即使是對「多元文化主義」的闡釋，亦不脫其路線。當然，並非所有的主張或思想皆同聲同調地讚美此一哲學傳統，也有不少人批判其間存在的缺點、盲點及不足之處。正如 Cixous 的洞察，惟有採取建構與解構同行的論述策略，才能呈顯西方哲學的應有價值，又能解消西方哲學的缺陷或不足，甚或妥善處理論述背後的權力機制，引領哲學發展回到眾人之間的公共空間，成為人人生活關切的學問。這種兼容建構與解構的哲學主張，亦適用於今日有關「什麼才算是『教育哲學』？」議題之探究。具體來說，儘管我們的哲學專長各有擅場，難以定於一尊，但我們皆關切溝通、互為主體性及語言在社會連帶上所具有的角色和作用，這正是 Ludwig Wittgenstein 藉著「語言遊戲」(language game)與「生活形式」(forms of life)的倡議，突顯「日常語言」與「遊戲規則」是所有哲學論述的軸心所在。換句話說，這種強調語言、生活、遊戲、日常的觀點，各自受到不同規則的規範，但透過彼此多向的交互作用後，構成經緯交錯的意義網絡，用以取替那些訴諸先驗的真理，並與傳統堅持之客觀性、規範性、精確性的啓蒙立場，大相逕庭。本此體察，Greene 進一步對「啓蒙計畫」(Enlightenment Project)高揚「理性」大轟的理想，提出針砭，據以作為探索「什麼才算是『教育哲學』？」的基礎。

貳、對啓蒙計畫的針砭

一般說來，啓蒙計畫係以帶有理想主義色彩的理性闡微為基調，透過與進步及人文主義的連結，堅信人類智能的運用有助於社會和諧的實現，遂有「理性時代」之稱譽。循此啓蒙思想的發展理路，John Dewey 便將教育視為「在邁向民主社會目的之進步成長中所需培育的個人能力之解放」。今日看來，Dewey 的教育觀點雖不具普效性，但多數人咸認倘若這種深富啓蒙精神的主張未見充分悟解，則自限於懷疑或無助之境地。一如前述，當我們深受理性高揚的感動與激勵之際，同時也需檢討隨之而來的宰制與壓抑，避免僅以理性作為解決社會問題的最佳答案，引發人類主體性的退位。Dewey 剴切地指出，惟有將人類的真實處境與經驗納入理性思考的過程中，才能形成與他人或環境產生更寬廣、更自由且更豐富的連結和互動，免除理性一方獨大的偏執現象。

Stephen Toulmin 回顧十八、十九兩世紀的啓蒙思潮，發現「算計」(calculation)正被尊崇為人類理性的卓越美德；而「情緒」(emotions)已被斥責為遠離了慎思明辨的要求。這種汲汲於算計的理性，在時勢推移的理性轉化中，變成了所謂的「工具理性」(instrumental reason)，轉與科技掛鉤，忽視自我反思，揚棄價值的考量，一意將科層體制、社會建設、廣島的原子彈轟炸、猶太的大屠殺、越戰叢的林殺伐、史達林的古拉格群島統統合理化，卻

讓人類悲劇接連發生。理性雖能載舟，造福人類生活水平的提升；但理性亦能覆舟，帶給人類悲慘不已的傷害。

事實上，在這一連串非理性或反理性的不當作為之背後，乃是吾人將科學與科學方法置放於工具理性的統制裡，致有「為達目的，不擇手段」的意念，一切「唯我」中心，不顧「他人」死生。此外，這種工具理性與應用科學彼此作嫁的共謀關係，以窄化了理性與科學的關係，忽略了目的理性和理論科學的價值及地位。正如D.C. Phillips的分析，科學理論及方法的「多樣化」(diversity)儼然已是當前科學哲學的真實寫照，因此強調研究綱領要能開展新的現象，揭露臆測的設想，給予並接受強烈的批判。這些多樣化的趨向，對於「什麼才算是『教育哲學』？」頗有相通之處外，對於醫學、心理學、環境科學及社會政策，亦有可供借鏡之處。舉例言之，Greene鼓勵教育哲學家應關照科學探究的女性主義取徑，不管是女性主義的經驗主義，或者是女性主義的認識論，均能擴展或豐富科學研究的論述深度及視野廣度。當然對於教育哲學來說，女性主義亦復如此。

此外，對於那些既有的經典人物，諸如：Jean-Jacques Rousseau、Immanuel Kant、Thomas Jefferson、John Stuart Mill、Dewey、Paulo Freire，他們的論著仍有研讀的價值，但須經「賦與新義」的轉化，才能發揮效用。在《地球大焚燒》一書中，Nathaniel Hawthorn藉著焚燒累積成堆的陳舊廉價品，喻指古人思想的重量太過沉重，壓著活生生的知識分子動彈不得，以致無能於有效的「自我運用」(self-exertion)。循此以推，面對傳統權威的承傳，自我運用較諸焚燒大草原之舉，更是處理陳舊廉價品的一帖萬靈丹，既能保存必要之物，也能拋捨不必要之物，更能創造新價值。同理可知，教育哲學家們必須確認同處一境，然後積極參與社群活動，共同研讀經典，舉凡分析的、邏輯的、經驗的、語言學的、現象學的文本或方法，皆在切磋問學之列，並將其轉化為自己的知識或方法，以達兼具解構與建構之雙重效果。

透過前述對啓蒙計畫的針砭與轉化，關於「什麼才算是『教育哲學』？」這一問題，Greene提出以下的三項建議：

- 一、為能創造出「什麼才算是」的意涵或範疇，教育哲學家們須能發現自身運用的各種文本及其之間交織而成的「互為文本性」(intertextuality)後，衍展他們的心靈伸向不同的視野，並形塑及重塑他們棲居的傳統；
- 二、在形塑中，在詮釋間，在反思裡，問題將會逐漸變得多樣多重；
- 三、勇於提出問題，熱愛提出的問題，哲學家們會打開所有的門戶，尋找對治之策。

為能清楚說明前述三項建議的底蘊，Greene引介詩人Elizabeth Bishop題為〈一月為首〉的詩篇：

當你睜開雙眼後，

我們會再一次，
在時間及其發明事物之間步行。
我們將沿著各種表象之間踏行，
同時見證時間及其接連之處。
或許我們將打開每天的門戶。
然後我們將進入未知的世界。

根據 Greene 的分析，這首詩篇的蘊義指向「回到我們」(back to ourselves)，然後探索自身的教養之道，以及深思我們身為「人」與「教育哲學家」的自我形塑之歷程，一方面汲取我們視為典範之人的思想，另一方面則拒斥我們認為不足取之人的理念，藉此定義和持續定義「自我」，用 Hans.-Georg Gadamer 的話來說，教育便是「自我的教育」(self-education)之意，足見「回到我們」在「什麼才算是『教育哲學』？」的重要性。

叁、眾聲喧嘩：思想的狂歡節

既然重新「回到我們」的論述起點，那麼「啓蒙計畫」便不再是「唯一」的參照，而只能算是「其一」的智識傳統，因此在從我們重新出發的考量下，在此借用 M. Bakhtin 於《對話的想像》一書中所揭櫫的「社會生活的嘉年華會」概念，用以對應當前哲學思潮的多元景象。所謂的「嘉年華會」，又可譯為「狂歡節」，在此慶典活動中，眾聲喧嘩，人聲鼎沸，好不熱鬧。由此類推，當前哲學思潮的多元景象，舉凡女性主義、殖民主義、社會實在論、解構主義、存在主義，各有風采，各有擅場，對於「什麼才算是『教育哲學』？」這一問題，皆有其可觀之處，以下依序分述之。

首先，就「女性主義」言之，正如 Cixous 強調的「男性中心」觀點，不管在思想層面的建構，或者在生活層面的實作，父權制鋪天蓋地，充斥其間，使得女性經常淪為招受壓制的弱勢者，面對男性不平等的對待。女性主義論者 M.F. Belenky 指出，許多男性重視自身的自主或權利，卻輕忽女性也應有此自主或權利的企盼之心，往往基於獨占的父權心態，甚且有意壓抑女性的自主或權利，並將男女分屬「我們」與「他們」的不同領域，切斷男女相互依存的社會事實。

為能說明此一「男女之別」的權力或思維，Greene 以 Virginia Woolf 所著的《燈塔行》為例說明。書中的母親對於小孩嚮往燈塔之行，總是予以支持或鼓勵，讓小孩感受到溫暖及喜悅；反觀父親總以邏輯、線性及技術性的規則思考，觀望窗外後，便以相當權威的語氣表示明天的天氣不佳，讓在興頭上的小孩感覺不悅或不安。在這短短的引述中，我們發現男性大都單邊地或單向地對待自己週遭的人，而女性則能細膩地設身處地與人來往，較能將我們與他們聯繫起來。由此可知，在勾勒「什麼才算是『教育哲學』？」時，應納入女性

的聲音，如此才能鬆解男性中心的論述框架，建立男女共思的教育理論，以及男女共治的教育實踐，互為主體，彼此增長。

其次，就「殖民主義」論之，依照 Cixous 的觀察，所謂的「殖民主義」（colonialism），不僅強制輸入主流者自認正當的典章制度及價值信念，而且刻意扭曲、藐視及異化其所認定不移的受壓抑者，常此以往，正如 Gayatri Spivak 所言，那些受壓抑的人們便成為位居社會底層的「賤民」，而掌權者不僅是真理的裁判者，也是正義的決定者。

在《東方主義》一書裡，Edward Said 指出那些宣稱客觀、理性的及非關政治的文化學科，其實是依賴帝國主義意識形態與殖民主義論者的所作所為而建置的，往往以絕對權利的姿態出現，試圖透過教育過程，形塑一種階級分明的社會體制。以美國為例，白人總是代表著自主的、自治的及自由的，至於其他人種則處在非主流的邊緣化位置，凡此皆成為多元文化主義興起的緣由。由此可知，在思索「什麼才算是『教育哲學』？」時，應將人人皆為主體的人權觀點，放入教育哲學的研討範圍，不僅關切教育權，也能關心文化權、工作權、政治權的探究，如此才能形成富有「人味」的教育哲學論述。

第三，就「社會實在論」析之，所謂的「社會實在」，係指社會成員詮釋其經驗所建構而成。正如 Alfred Schutz 的觀察，形成我們的知識之種種詮釋，是從個人主觀常識性的理解開始，逐漸受到前人與今人將代間傳遞的各種基模予以結構化或類型化之影響，慢慢建構或被建構我們視為理所當然或習以為常的知識。與此相呼應的，Wittgenstein 認為人類語言的學習，也是在社會情境與歷史脈絡中逐步建構而成的，強調「公共語言」（public language）是人們溝通不可或缺的媒介。

事實上，有關社會實在的教育論述，當以 Michael Oakeshott 為代表。由於文化是一種散論的網狀組織，因此 Oakeshott 主張教育透過「啓導」（initiation）的程序，將年輕人引入需加理解的公共生活與文化之中，學習會話的技藝及與同儕相處的夥伴關係，在會話之中，我們學會肯認他人的聲音，也學會言說的適當時機與場合，還學會適於會話所需的知識和道德習性。由此可知，關於「什麼才算是『教育哲學』？」的思考，須能包容不同的文化、語言及思想的差異，透過彼此的會話，求同存異，如此自能拓廣我們的視野，深化我們的觀點，引領教育哲學的多元發展。

第四，就「解構主義」言之，在建構有意義的世界外，我們還須能體察「解構」（deconstruction）的涵義與重要性。解構作為一種智性的移動，旨在補充我們過去關於概念釐清的習得之意理，對此，John Passmore 稱其為「批判—創造思考」；R.S. Peters 稱其為「卓越的心智」；至於 Jacques Derrida 則認為解構意指實踐對正統的對反之顛覆及對系統的置換。大體來說，有關解構一辭的理解，悉以 Derrida 的說法為準。在 Derrida 看來，透過對白人／黑人、男性／女性、認知／情意、文字／圖像等二元對立的解消，舉例來說，便能導正「白人建構黑人」的謬誤。換句話說，藉經觀看我們自身及各種文本，解

消中心化／解中心化、本質論／反本質論的正反對立，便能如 Maurice Merleau-Ponty 所言，真正的哲學在於重新學習觀看世界，整全地掌握生活世界的意義和價值。

「什麼才算是『教育哲學』？」如何從解構主義取得借鏡？依 Greene 之見，Hannah Arendt 的教育觀點，係解消成人／兒童及教師／學生的二元對立關係，改以「共同世界」(common world)作為建構教育觀點的依歸。Arendt 將教育的意旨分為兩方面的「自我反思」：一是在於我們決定是否真愛我們生活的世界；二是在於我們決定是否真愛我們身旁的兒童。若是我們真愛我們生活的世界，我們便願擔負「責任」，拯救它免於崩塌外，並致力於革新與迎接新世代的來臨；若是我們真愛我們身旁的兒童，我們絕不將兒童驅離我們生活的世界，也不遺棄兒童而任其自生自滅，更不強奪兒童學習新事物或接觸我們未能料想的新事物。

正確來說，我們要幫助兒童在承接創新共同世界的任務來到之前，做好應有的準備。誠哉斯言，Arendt 的教育觀點正把教師責任／學生自由融合起來，也將教師教學／學生學習整合起來，頗能彰顯教師與學生同為教育主體的意蘊。

第五，就「存在主義」論之，生命是朝向自身死亡前進的歷程，正因如此必然的命運，存在主義論者乃轉向尋思生活與存有的意義和價值。J.-P. Sartre 便曾指出價值或意義或許是無根基的，惟若有反抗的作為、議案的執行及匱乏的修補等行動，仍能在其中創造價值或意義。這種創造價值或意義的實踐，絕非任意為之，而是須有「計畫」作為指南，以及「實踐」作為行動，體現在「自由」、「抉擇」與「負責」連成一氣的程序之中。此外，Arendt 認為前述價值與意義的探求，須有「深思力」(thoughtfulness)之人的參與，然後輔以自由、抉擇及負責，定能使得意義與價值更為豐富及深刻。

以日常教學為例，倘若此刻的教學是我們既定的計畫時，身為具有深思力的教師便能有效回應學生的需求或匱乏，藉著創發的實踐活動，一方面為學生築起一道牆，隔絕無意識的侵入，讓學生安心學習，全力以赴；另一方面要將價值帶入教學的世界裡，師生對話、彼此分享，相互增長。換句話說，我們師生在教學過程中接觸和交流，形成一種對話的關係。處於這種充滿想像的對話過程裡，在知識和價值的收穫之餘，還能支持彼此自由的言說，且使其持續發展以避免知識與價值的固化而失去活力。

肆、結語

關於「什麼才算是『教育哲學』？」這一問題，並不存在最終歸結的主題或定論。儘管如此，「熱情」(passion)應該澆灌在所有列出的主題之中，才能展現教育哲學論述的活力，而更具「人味」。讓我們將自身視為能觸及他人的主體，共同參與各種事物的形狀或聲音之理解，這樣我們方能抗拒生活中習以

為常的麻痺現象，重新找回自身存有與行動的定錨之處。

此外，我們還須能參透悟解自身生活的真實況味，澄清我們生活的各種情境或脈絡中潛藏的糾葛或疑惑，從我們一起棲身的共同世界，理解我們生活的意義和價值。當然，站在身為教育哲學家的立足點上，我們承諾會留心周遭發生的諸般故事，並做出務實的判斷，致力於小小的改變，或謹慎以對的轉化，一步一步，時有吋進，務期持續的自我增長。

第二場次：2008.10.27

主讀人：葉坤靈先生

研讀內容：Aims and purposes of education. 教育的目的

壹、前言

本文藉三位西方學者對於教育目的之論述析論教育目的之相關課題。首先引介 Alven Neiman 的【實用主義：生活目的與人生意義】(Pragmatism: The Aims of Education and the Meaning of Life)，Neiman 從實用主義觀點論證終極意義的課題，有其時代義蘊；其次 Jane Roland Martin 的【家庭和睦的教育】(Education for Domestic Tranquillity)，旨在論述以家庭和諧溫馨的價值，擴展至全球，使世界一家，是全球人類與其他物種共存共榮之所繫；其三 Philip W. Bennett 的【容許他們意氣風發】(Permit Them to Flourish) 在於回應 Martin 與 Neiman 有關教育目的之論述，指出其中有待商榷和需補足之處。本文最後殿以結語，對三位學者的觀點做綜合反省。

貳、全文述要

一、實用主義的教育目的與生活意義

傳統哲學家生活在本質觀的世界中，對於實體的看法深刻影響其對幸福生活的主張以及對生活終極意義與教育目的之看法。隨著時代的遞嬗，今日的教育哲學家大都不再重視本質的追索，亦即他們所追隨的是赫拉克里特斯 (Parmenides) 而不是巴門尼得斯 (Heraclitus)、柏拉圖以及亞里斯多德，側重世物之偶發性與流動。這種哲學轉向的最大動力來自杜威與詹姆斯。本文採實用主義觀點，旨在繼本質論之後，重新審視終極意義 (目的) 以及教育目的之課題。

本文首先由哲學伊甸園出發，自「本質」論述「成長」的教育目的，並說明傳統本質論哲學失落之原委，其次引介實用主義以演化論觀點，論證「成長」、「意義」以及「教育目的」三者之關連，檢視傳統對於「成長」一詞的界定所引發的問題。

傳統本質論被揚棄之後，走到極端的結果，往往導致教育理論之「虛無主

義」或「歐陸的非理性主義」，在這種困境中，杜威對「善」、「成長」以及「意義」的情境用法確可補偏起廢，擷取杜威的看法，試圖圓說終極意義的課題。

Steven C. Rockefeller 的【杜威：宗教信仰與民主的人文主義】(John Dewey: Religious Faith and Democratic Humanism) 一文指出杜威的自然主義哲學如何避免將傳統宗教對於終極意義的追尋歸為無意義、幼稚、甚或非理性的活動。顯示出杜威的實用主義也關心人類追尋永恆意義的課題，此外，William James 也對生活與意義的追尋有所論述。

在實證主義思想甚囂塵上之際，人們普遍忽略對於人類生活之終極意義與目的的思索。實用主義也有反對本質論之主張，因此，杜威的思想也很少觸及這方面的議題，但是 Rockefeller 關於杜威思想之闡述，使得我們認識到在揚棄本質論之外，仍可認定世間有某種可以作為憧憬之物，透過教育可以協助學生培養追求這些俗世之物以外的「精神渴望之物」(a longing)。

(一) 伊甸園及其失落

傳統上，哲學家因所處世局較為穩定，都有「永恆性」的想法，就如同「流動」是現代人的世界觀一樣。在這樣的世界觀下，所有的生物，如亞里斯多德常舉的橡子為例，其生長旨在契合其「目的性」(telos)。雖然並非所有的橡子都能長成橡樹，但至少所有的橡子都朝長成橡樹之途邁進。由於有此種內在目的或自然驅動力，橡子成長是否進展或遲滯，就有了評判的準據。

這是以橡子為例，至於人類的情況又如何？由於本性賦予人類或橡子以意義和目的。雖然人類可以被訓練有效率地造橋或從事企業財物管理，也可以被教育成真正的人，亦即透過合宜的教育，人們可以開展出自然所賦予其的本性。依此，真正的教育，真正的博雅教育在此計畫之下，使得事物可以極其自然的成長，開展出自然本性，達到其終極目的。

在西方，這種對於自然本性和意義的論述，在湯瑪斯思想中發揮得淋漓盡致。橡子和人類在被有目的的創造時，就意指要完成某事，因此事物由於其造物主的動機，而被賦予存在意義。依此，在中世紀時，人類生活的意義就在知道與愛上帝，因而人類生活之整體的所有意義的概念都是「被賦予的」(endowments)。

這是所謂哲學伊甸園，為何會失落？近代科學、文化以及社會的發展，先驗的天賦意義之說不再受重視，相反地，意義的尋繹與創造必須在日常生活中與周遭世界互動中得到，而非基於本性或先天性。就杜威而言，應該避免固定和永恆的目的或理想，他認為任何超越時空的本質性說法都有某一群體藉此壓迫另一群體之嫌，不利於真正社會智能之發展。

以往在伊甸園中，人類是由造物主所創造，但依據演化論，人類只是自然選擇、組織機制、以及自然原始力量運作下的產物。依此，世界與人類生活的意義必然由人類的目的所賦予，因此說某種意義或多或少有其客觀性顯得時間錯置。

處在達爾文的世界中，關於人性、終極意義及其與博雅教育之間的關連，都需解構。然而這些思想中隱含的價值取向，包括沙特的馬克斯主義、尼采的形上學以及政治正名的民主信念等，皆無法自圓其說。在這些「後現代論述」中存在的最大問題是其有關人類解放和人性昂揚的論題難道也不僅是虛幻、謊言以及脫離現實或規範而已！

對於後達爾文主義的回應，實用哲學屬於「回應式的浪漫主義」(reactionary romanticism)，認為本質論目前仍存在，超乎混亂世局之上，質言之，杜威的實用主義在虛無與本質論中，提供思想的第三進路 (the third way)。

(二)、成長與意義

杜威服膺自然主義，將人類生活和思想解釋為生物有機體的活動，關心對周遭環境的調適問題，迥異於傳統將人類活動視為獨立於肉體之心靈的產物。杜威將知識視為對於經驗的進一步反省結果之產物，作為問題解決之用。依此觀之，「意義」旨在瞭解對象和事件，而傳統的「知識」觀則是人類對於先在之「實在」的「複製」(coping) 或「恰當的再現」(adequate representation) 之認識活動。

新實用主義代表人物 Richard Rorty 嘗試補足傳統實用主義的知識與意義。由於受到沙特和尼采的影響，Rorty 由「自我創造」(self-creation) 的歷程來關照人類對於意義的追尋。對亞里斯多得而言，真正和客觀的成長在於某物能夠「符應」先在的目的；對於 Rorty 而言，成長在於涵養自我的意義與「同體」(identity)，以回應生活中遭遇的特殊問題、處境和欲望。質言之，意義和目的非先天的，此種觀點和 T. V. Morris 的「自我完成」(do it yourself) 說法相仿，也可以在沙特的存在主義思想中窺見。

Rorty 在其【沒有規約的教育】(Education Without Dogma) 中，提到在現今情況下，要區別合宜和不合宜的成長，或是健康的成長與突變之間，恐怕很難，他說：

杜威由物種藉著改變其周遭環境的條件，逐漸掌握自身之演化的觀念說：「成長自身即是道德目的」，接著說：「維護、保存以及引導成長是教育主要的理想」。杜威的批評者認為此種說法沒有為成長訂下規準，流於寬鬆，以致於曖昧不明。但杜威認為任何預立的規準將有以今日之標準範限未來的削足適履之嫌。問規準是什就好像要求恐龍界定什麼是有利於哺乳動物成長的條件或是要求四世紀的雅典人為二十世紀工業民主社會的公民提供合宜生活方式一樣，是荒謬的。

所以由 Rorty 的觀點可以看出，實用主義的成長觀是情境式的，亦即個案中的成長與善是相較於個別情境的。依此，人類賦予特殊情境以某種價值或欲望，是自我與環境之間互動的產物，在互動中，展現出智慧，所以事物的意義可以理解為因果關係的連結或「知識意義」(knowledge meaning)。人類生活

的歷史融攝了欲望與知識，二者在面對新問題、障礙與矛盾中不斷演進。

杜威深信意義與目的只能在演化情境中發現，沒有絕對的生活意義與教育目的，在其「我相信」(What I Believe)中，他說：「在我們所面對的情境中，存在許多意義與目的，每一種情境存在一種意義，每一種情境皆對人們的思想和努力構成挑戰，展現潛在的價值。」實用主義的成長觀是每個案例在演化式的意義與環境間，取得平衡的過程與結果。

依此，這種觀點如何回應虛無與本質論所呈現的問題？實用主義對需無論調的回應是：缺乏本質或目的就會墮入相對論的困境中，在每一個情境中的成長或善的測量是可以客觀的，例如有機體的習性的矛盾或糾葛的化解與否，都可以評估。此外，由演化式的問題或知識來考量傳統的思想，可知是解決問題的理性作用的結果，而理性能力是構成傳統的重要成分。

至於實用主義如何回應本質論所堅持的終極意義？主要途徑有三：一是有意義與無意義的觀點，這是 Rorty 和杜威的主張；二是健康或成熟角度；三是由支撐的理論差異觀之，分述如后。

1. 實證主義及語言學家咸認為傳統哲學問題是不恰當的，柏拉圖的哲學探詢取徑的錯誤就猶如要發現數字 3 的顏色一樣謬誤，康德在其【純粹理性批判】(Critique of Pure Reason) 中將形上學的研究比擬為要為公羊擠牛奶一樣不可能。J. L. Austin 就認為奠基在傳統本體論的「何謂真實？」(What is real?) 之問題，基本上就是錯誤的。他認為「真實」是一個「褲子詞」(a trouser word)，意指在某一個語言情境中才見出意義，例如，獵鴨戶在對照誘捕物時，就能準確說出什麼才是真正的鴨子。杜威與 Rorty 都持這種意義的情境觀，這是實用主義典型回應所謂「不知來自何方之觀點」(the view from nowhere) 或「來自上帝觀點」(God's eye view) 問題之回應方式。
2. 由成熟或不成熟來回應。Freud 和 Mark 認為對於上帝的愛慕、對於來自形上存有所賦予的意義與目的，亦即外在於人類本身的欲望、信念以及行動之追求，都是幼稚的行徑，最終都要祛除。這些觀點在 Rorty 或杜威中都可以窺見。Rorty 要其讀者在傳統終極意義之外找尋意義，來證明自身的成熟與勇氣，以進入充滿變動的世界中。
3. 最後在杜威的【達爾文對於哲學的影響】(The Influence of Darwin on Philosophy) 中，杜威認為有時智識革命最重要的結果不是僅止於回答某些重要問題而已，而是以某些問題來取代原有的問題。一旦我們超越原有對於生活終極意義與目的的探求，我們能夠將「民主的生活方式」成為實在。Rorty 在其作品中反對傳統哲學論題，代以行動、戲劇或小說、直接的政治活動以及參與後哲學文化等活動。

要注意的是，雖然在某方面，杜威反對傳統認識論哲學所追求的終極意義之方式，但他仍認可意義中的終極成分，新實用主義未能把握杜威在宗教方面所追求的終極意義。Rockefeller 認為如果將杜威哲學宗教面向納入考慮，實用主義和民主信仰就得以昂揚，換言之，實用主義必須超越 Rorty 的有意忽視

實用主義在終極意義方面的追求。

(三)、杜威與終極意義

Rockefeller 最大的貢獻在於闡揚杜威在終極意義問題的探討。他說在整個杜威哲學思想中，可以發現他高度關懷所謂「深度和完滿的意義」(a depth and fullness of meaning)，強調「自由解放和統體生活的民主方式」，關懷「人類在社會、經濟、道德以及宗教生活的理想追求，是人類共享的信念與追求的志業。」Rockefeller 深信杜威的民主宗教信仰重建了宗教的永恆理想，得以面對俗世思想的挑戰。杜威的哲學不僅探討科學與啓蒙課題，而且也嚴肅考量本質論長久以來所關心的「企望」(longings) 問題。因此，實用主義得以超越實證主義引發的意義空無論和 Rorty 放棄對終極意義的探詢，回應本質論關於終極意義之人生課題。

Rockefeller 剖析杜威的宗教式信仰，認為有「激進」(activist) 和「沈思」(contemplative) 兩種成分。Rockefeller 說杜威在揚棄黑格爾哲學後，皈依達爾文學說，對宗教採取激進看法，其激進的宗教觀認為宗教情懷存在於自我之內的完整性，也存在於自我與統體之間的統一性，統體之中包含致力於將民主生活方式體現為實在之成員。這種「實際」(the actual) 與「理想」(the ideal) 的統一，是有別於傳統理想主義之觀點。其次在杜威的【共同信仰】(A Common Faith) 中也有類似的觀點。杜威在此將上帝說成是「民主理想的想像實在」以及所有致力於體現該實在的所有個人與自然要素的集合，這樣的上帝有其作為詩式的價值，用以統合利益、喚起情感，激發行動力。杜威說這樣的信仰，提供自然虔敬的意義感以及目前努力實踐以承繼往聖並引領來者之人士以愛和信任的一體感，從而促進民主的開展。

對於杜威【共同信仰】的批評，就如同對 Rorty 的批評一樣，認為 Rorty 何以如此確定在人類俗世的觀念和理想之上，就沒有真理的可能性，在人類本身知識和欲求之意義外，沒有超越的意義在？例如我們所致力和信賴的民主信仰，除了在我們所居住的環境中相信之外，就沒有圓說的基礎嗎？Rorty 將這類問題視若與擔心“上帝是否與我們同在”(whether “God is on our side”) 這類問題一樣空洞。但是要問的是為何憂慮“上帝是否與我們同在”就一定是空洞無意義的問題？

Rockefeller 認為今日社會和政治生活的矛盾與西方國家對於其他地區國家民主化的冷漠有關，當東歐國家想要自西方汲取智慧和得到鼓舞，西方國家卻反而顯得不知所措，對於這種近乎麻木狀態，解釋的理由是在面對世界戰爭、大屠殺事件、核武研發以及全球環保議題，在在都考驗我們對於民主自由主義信仰，有無能力對抗虛無主義。於此，杜威的激進宗教觀似乎無法對抗這種憂慮。

如果本質論無法合理圓說民主信仰？那該怎麼辦？根據 Rockefeller 的說法，杜威有關民主信仰的「沈思」(contemplation) 可以作為回應該問題的

起點，當然要說明其對民主信仰的沈思，可以回歸到其對「成長」概念的描繪。杜威有關成長概念，除了有知識的增加和在新情境下，新目標的發展外，Daniel Pekarsky 更指出尚有「鑑賞」(appreciation) 涵義，「鑑賞」的成長涵義不在於關注生物性調適或問題解決，而是有關審美或宗教經驗的整體覺知。根據 Rockefeller 的闡釋，杜威的生活關懷不僅是人類處在自然中較佳的生活方式，更在於追求對生命的「鑑賞」，是人性及其行為導向的目的，他說：

人與其同胞之間存在無窮無盡的關係，理想意指這種無窮無盡關係的延續，其意義也連結在屬於整體的目前活動上，縱使在矛盾、鬥爭與攻擊的情態中，也存在一種永續和綜合的整體意識。

Rockefeller 說杜威已在整體中找到這樣意義，領受的是一種和平的靜謐感，超越一般俗世或自然的意義感受，支撐其生命力。但對 Rockefeller 而言，杜威是否能在其自然主義與反本質論哲學中解釋其所追尋和獲致的這種意義，能否圓說他這種需要？以及解釋其恰當的實現狀態？

對於終極意義的追求，使得我們杜威等民主之士所要對抗的混亂與罪惡之永無止息之戰，Rockefeller 認為這種終極意義的關懷，在杜威生命中，導向和諧、整體以及平和之深層真理，換言之，這種超越二元對立之單一整體，是杜威整個哲學中重要的精神與意義，杜威曾言，在我生命奮進中，在理解之上，得到一種平和的靜謐感受，Rockefeller 說重要的不在於杜威獲致這種經驗，而是杜威承認人類需要這種經驗，但就如 Rockefeller 所言在杜威的自然主義與反本質論哲學中，如何追尋和獲致這種意義感受？杜威又如何圓說這種需要以及在追求真理的學理中，如何解釋這種意義並恰當地展現？Rockefeller 說：

杜威自然主義世界觀如何闡明終極意義？…他的形上學和有關神的概念並未對”實在”有明白解說，是以他對經驗的宗教形式之解釋，是否有助於理解”實在”？杜威在其哲學語言中未對”實在”的深層面向做恰當的說明，而其宗教經驗是否能廓清”實在”的深層意義？

如果可以的話，民主教育如何為他人指出杜威的這種終極意義的關懷？

(四)、實用主義的限制

William James 認為唯有透過宗教信仰才能解決悲觀論調，不僅自然秩序之謎可以獲得解決，也是人類現世生活真正意義之歸趨。在其著作中，他時常闡明認識之科學方法的限制，甚至認為沒有觸及終極意義之有關意義與目的的說法，皆無法滿足人類的精神需求。

James 除了批評實證取向的實用主義外，也批評傳統本質論，認為用教條獨斷方式尋求終極意義是錯誤的，人的確需要信仰，但同時這種信仰不是單一教條式的，直言之，所需的不是直觀地獲致真理，而是要意識到我們的真理、意義以及目的不是唯一。

在 Rockefeller 有關杜威學說的闡釋中，他支持 James 的說法，認為杜威有時墮入科學主義的困境，但杜威終究承認光是自然主義是足的，因此，杜威

嘗試理解人類所有經驗範圍，讓我們清楚窺見人類生活中最重要的議題。在 Rockefeller 關於杜威學說的著作中，最薄弱但又最具啟發性的部分是想要在杜威的【經驗與自然】(Experience and Nature) 世界中，為意義和神秘性預留餘地。但他的計畫以及杜威的失敗，在於其思想中隱含獨斷，且進入了形上學領域中。事實上，杜威和虛無主義者皆無法放棄用形上學語言來掌握事物的絕對真理。不幸的是，在本質論傾頹後，形上學也跟著被揚棄。

虛無主義、實證主義以及準實證論的傅科 (Foucault) 與 Rorty 皆忽視形上學的課題，但在他們批判本質論時，卻不斷使用「唯名論」(nominalism) 與偶然性、自由以及權力等形上學概念，就連杜威在掌握事物本質時，也無法脫離形上學，杜威實用主義的缺失在於將「後設論述」(metanarratives) 批評為「不顧歷史」(ahistorical) 和獨斷的，但在其【經驗與自然】中，都嘗試用「後設論述」做結論。就如同 Rockefeller 所說的嘗試要將其後設論述與終極意義作調和，是充滿困難的。對於杜威的這種困難，可以用 James 和 Ludwig Wittgenstein 的思想做理解。

就如杜威和 Rorty，James 也會論及形上學課題，但在 James 的【願意相信】(The Will to Believe) 中看出其極端經驗主義色彩和其宗教信仰相扞格，他說：

因為素樸的經驗仍是永恆的要素，因而在世間沒有一種可能觀點可以作為絕對單一事實。

至於 Wittgenstein，在其早期與晚期的著作中，皆駁斥形上學，但他這樣做的用意是為神秘和驚異保留一塊空間。

(五)、教育的蘊義

生活終極意義在教育上的應用方面，首先在教導民主信仰和啟示上，杜威的激進和沈思信仰元素之材料，皆可以用來做為教材，Emerson、James、Whitman 的作品也適用，皆可用來對抗非理性的解構，解構在另一方面也和本質論一樣陷入獨斷。在檢視這些哲學家的生活與著作時，將會關注其所使用的間接語言，如諷喻、譬喻以及隱喻等，教師尤其要注意這些語言與實在的關連，詩的研讀作為理解的工具，有助於學生想像實在及其相關問題的思索。

此外，Plato、Aquinas、Buber、Kierkegaard 以及 James 的著作都可用來作為教材，這些權威哲學家都希望對自然界之上的超越界做正確描繪，亦即「再現」

(representations) 超越界，這些哲學家也盡量使語言彈性化，以認識這未知的世界，Aquinas 的「類比」(analogy) 是一種邏輯，也是一種形上學主張，而蘇格拉底和 James 的「反諷」(irony)，在奮鬥人生中，為人類開啓了希望、慰藉以及寧靜的可能性。我們的確需要非獨斷式的反諷，就如 James 在教育與哲學激發我們關注真正重要課題的熱情，對「終極意義保持緘默」(ultimate things are left unsaid)，卻又以謙遜態度視之。

最後，Rene Arcilla 近來不斷主張實用主義教育學者應該嚴肅考慮有關形上學的教育，即是 Heddegger 的問題：「為什麼存在某物而不是虛無？」(Why is there something rather than nothing?) 有此可見終極關懷不僅是 Heddegger 關懷的課題，也是 Wittgenstein、Dewey 以及 James 所關心的，這種形上學教育可以與杜威的激進信仰結合。Arcilla 與筆者所關心的皆是在博雅教育中納入「精神追尋」(the spiritual quest) 的要素。

在本質論傾頹後，其有關終極意義的追尋方式受到懷疑。Rorty 以工具主義取代本質的符應說，另一個取向是以 Nietzsche 的權力論作為人性論的基調，其三是將對宇宙意義的追尋視為幼稚的行徑。

杜威的信仰不僅包括知識與意義 也包含各種鑑賞活動，所以在教育上，非僅止於「智識」(intelligence) 活動，「鑑賞」(appreciation) 也是極其重要的活動。

二、「家庭和睦」之教育

在美國，教育目的旨在關注個體的發展，往往認為應該普世皆同，「家庭和睦」(domestic tranquillity) 因而是教育重要的基本目的，但本文將此目的視為「整體性的」(holistic)，即是不僅關心個體發展問題，更關注社會面向的課題。

史家咸認為美國憲法制憲者將「家庭和睦」納入憲法中，主要在於擔心社會鬧革命。例如，1786 年夏天，麻州農民由於高稅率、高利息、農作物賤價拋售、以及因無法償債而被監禁等問題，起而反對州憲法，到了秋冬之際，進而爆發武裝衝突，到了 1787 年二月，以 Daniel Shays 為首的起義人士潰敗之後，由於擔心其他州起而效尤，於是起草新憲法，引進「強有力的國家政府」概念，在序文中納入「國內綏靖條款」(domestic tranquillity clause)，就如憲法學者所言的，「國內綏靖條款」條文雖有其關注的課題，但時至今日，仍有其深意。

對於建國者而言，該條款的意義顯然超越了阻止革命運動的發生，因為「國內」(domestic) 有兩方面涵義。因為如果僅指「城市的」(civic) 的綏靖，所關心的僅是確保管理的穩定性，但是用「國內的」一詞，就意指美國是一個國家，來自內部或國外的騷動，都會對穩定性產生威脅。

近二十年來，"domestic" 概念受到關注，但其「相對性」(relativity) 涵義卻受到忽視，所謂「相對性」指的是根據個人觀點的不同，所說的 "domestic" 範圍也就不同，例如，當今學者將公共或公民領域說是 "domestic" 領域，就是將 "domestic" 視為文化或國家範圍，而憲法起草人將美國視為 "domestic"，就是採取國際觀點。

關注 "domestic" 的相對性是一回事，如果不賦予 "domestic" 以內涵，僅說就某一方面，"domestic" 與 "public" or "civic" 是對照觀念，而

就另一方面而言，” public” or” civic” 又是” domestic” 仍然是不足的。所以本文首先要賦予” domestic” 的範圍以實質內涵，另一方面，要重新省視先哲所關心的” domestic tranquility” 的教育涵義，以契合現代生活的脈動。

(一) 社會「馴化」(domesticating society)

儘管” domestic” 的涵義多種，但基本上指的是有關家庭的，而如果擴大家庭內涵，我們問我們的「國」要成為怎樣的「家」的內涵及其人民要居住在怎樣的「家」中。

家庭曾是居家動物「馴化」(domestication) 的場所，Shakespeare 在其戲劇【悍婦的馴化】(The Taming of the Shrew) 中雖未用到” domestic” 一詞，但透過劇中人 Petruchio 教化 Kate 的過程，有「馴化」(domestication) 的意味，而 Shakespeare 的” domestication” 指的是使某人或某物變得溫柔與順從之義。在該劇第一幕中，Petruchio 決意要娶 Kate，Kate 給人的意象原本像一頭嘶吼的獅子，但在最後一幕，Petruchio 向其朋友示意決心要使像頭充滿野性動物的 Kate 乖順，從該齣劇中，Kate 的順從顯示出「家庭和睦」

(domestic tranquillity)，即是平和、愛與寧靜的生活，也暗指可怕的規則和駕御。Petruchio 在家庭中的支配權對於 Kate 而言，是否帶來幸福，不得而知，但可以確定的是沒有人願意讓 Kate 順從 Petruchio 的指令所帶來的「家庭和睦」之假象在社會發生，因為違反民主原則與兩性平權的理想。事實上，Kate 對其丈夫之順從反映了政治關係的運作，這是建國先驅想要改變的，雖然 Shays 的抗爭激起前輩鞏固政權的決心，但並沒有減損他們對於「自治」(self-government) 的信念，而這是 Kate 在婚姻中放棄的。

歷史和現代的經驗顯示「家庭和睦」無須像 Petruchio 要求 Kate 順從而採用嚴厲規則與高壓方式，也正如英國人所知嚴厲規則和高壓方式蘊含家庭不和諧之因子，所以家庭暴力之相關研究顯示有關家庭中身體暴力之案例發生在以丈夫主導的家庭高過夫妻平權共治的家庭。

私人和公共「家庭」要達到和平、愛以及幸福等目的，皆須像 Kate 個性的溫柔，但無須採取 Petruchio 的馴化方式。在人際關係中，不管是政治或倫理面向，成為溫柔不必然要使其變得順從，可是從歷史上觀之，女性的溫柔已經成為其卑下地位的一部份，成為被支配的要素，因此，「馴化」的兩個層面：「溫柔」與「順從」雖然在概念上是獨立的，但在實際上卻交織在一起。如果 Shakespeare 認為個人家庭領域需要和平、愛以及幸福，事實上，整個社會也需要這些善，是我們努力的鵠底。

二十世紀末的美國家庭已不復見 Petruchio 與 Kate 維持的家庭和睦景況，在個別家庭中，毆打太太的比例相當高，根據一份報告指出在美國每年約有兩百萬名婦女遭到先生的毆打，1987 年的【波士頓全球報】(Boston Globe) 引用專家的研究指出每年約有 60 萬名婦女受到先生四次以上的嚴重暴力，小孩也難倖免於難，每年約有兩百萬名的孩童受到家庭暴力，此外約有百分之一

女童遭到亂倫的性暴力。

公共「家庭」也遭受暴力的侵擾，例如學校居然是教師和學生受到攻擊的場所，此外，運動場、街道等公共場所也充滿暴力搶劫與脅迫，此外，Dolores Hayden 在【再設計美國之夢】(Redesigning the American Dream) 指出街道的告示牌、公車海報、商店櫥窗以及公共藝術等充滿了男性是性攻擊者，而女性是性順從者之意象。

因此，公共的「家庭」已不是安全的居住場所，到處充斥身體與心理的暴力。在 1786 年，波士頓報紙寫道：

在美國，暴民喧鬧且阻塞巷弄，在不列顛，民眾發生暴動並拆掉房子。

在英國或愛爾蘭，承平之時的在中午時分，遭到搶劫總是難免的。

由此可見，建國前輩所要追求的國內綏靖，對我們而言，似乎較不成問題，這不是說國內和睦的「公民形式」(civic form) 已經完全不用擔心，而是說目前「反社會形式」(anti-social form) 正是問題所在，然而不管「公民形式」或「反社會形式」的國內暴力皆違反了生活和自由的權利以及幸福的追求。

基此，社會現實需要我們擴充先輩所言的「國內綏靖」涵義並重申公共領域是「家」(domestic) 的領域，從而掃除家庭暴力和動盪，使社會回復家庭平靜。

(二) 反對社會「家庭化」的四種論證

在十九世紀的美國社會，個人家庭給人的意象是一個人一天結束前自平靜的外在社會返回寧靜的處所，當然這不適用於每個人，比如離家到工廠工作，連下班後也沒有家的婦女，也不適用於家庭主婦，他們終日在家，連避靜的地方也沒有，所以家不是其天堂，此外，也不適用在奴隸以及家事與職業皆忙的婦女。而家對許多婦女而言，充滿暴力，也不是安全處所。依此，將家視為天堂樂園將掩蓋婦生活的實況，但若說家庭不是緊密關係連結、安全以及愛與和平的所在，又是錯誤的。因此闡揚家庭的這些善，是任務所在，然而有四種論述反對將社會「家庭化」，臚列於後：

1. 理由之一：「因為在美國，私人家庭被視為是暴力主要場所，要將其特質擴延至整個社會，是極其愚昧之事。」雖然今日個人家庭的生活實際與 Petruchio 理想的家庭平和、愛以及寧靜生活有極大落差，但無須擔心如果將公共生活視為家庭領域，將遭受家庭不良因子的污染，因為廣大社會早已充斥暴力，我們應該反過來思考是否社會暴力影響私人家庭的和睦。事實上，私人家庭的行為深受廣大社會情境影響，因此不應預存私人家庭的不和諧使得會家庭化無法實現，應期待因公共生活家庭化，使得個人家庭也連帶獲益。
2. 理由之二：「將家庭視為樂園是個神話，掩蓋婦女遭受剝削和宰制之事實，因而欲將私人家庭之特點推展至公共家庭，形同贊同婦女在社會上居於從屬地位。」事實上，這種家庭和睦的代價是婦女的受壓迫之結論，無法由

女性的溫柔之前提推出。首先，我們知道兩性皆有完成智識與身體工作，使得家庭成為溫暖和諧場所，但是如果說唯有女性有給予親密和愛的的能力，那麼在情緒面向上，家庭和睦的重擔就要完全落在女性身上，但這種前提僅是沒有根據的生物決定論。此外，心理學家發現在我們文化中，女性發展出比男性更濃的情感親密關係，但這種現象不應視為生物發展結果，而應是教育應正視的課題。

3. 理由之三：「反對將國家視為家庭概念的理由是文學、科學、哲學及純藝術將陷入危機中。」這個觀點與 William James 的擔憂有關，James 認為學問和純藝術的高級形式，使得我們感受人性受到磨練的極致。因而認為 1890 年代學者聚集的「學托闊」(Chautauqua) 之氣息太過柔順，其展現出來的文化充其量僅是次級的，依 James 之見，如果要創發偉大作品，人性是要接受試煉的。

然而，按照 James 的標準而言，一流作品恐怕為數不多。因為 Jane Austen 的小說靈感來自「學托闊湖畔」；George Eliot 的戲劇大量取材自中產階級社會，就連 James 的弟弟 Henry James 在其兄的標準下，亦將僅是平庸的作家而已。

此外，認為家庭和睦就會沒有痛苦、矛盾或不幸事情發生，也是不對的。人也會生病，也無法掌控諸如死亡之類的事情，運氣、意外、偶然性、欲望的矛盾、忠誠以及義務等特質將是生活無可避免又不確定的因素。所以在使社會變得柔順之同時，我們也無法免除各種緊張與矛盾的事情發生。

4. 理由之四：「William James 憂心的除了高度文化發展將遲滯外，更憂慮的是「男子氣概」的消失，他認為「學托闊」太過柔順，而他所推崇的是男子氣概的德行。」然而睽諸事實，在美國所謂男子氣概卻是家庭動盪不安的因素，因此不應作為反對社會家庭化的理由，相反地是實現社會家庭化的障礙，無疑地，「男子氣概」(masculinity) 是「文化構成」(a cultural construct) 的，不管男子氣概或「女人味」(femininity)，都有不同的文化涵義，會隨時間而變，都是文化產物。

(三)「家庭化」的教育

雖然美國司法系統正視憲法「國內綏靖條款」之重要性，但如將這個時代重要課題視為純法律問題是不恰當的。基此，將「國」視為「家」、將公共空間為安全的場所、公民的關係是和諧與具有共享目標，而不是對立之統體的概念，皆需要思想、情感以及行動的新導向，這種新思維需要知識與技能的配合，所需的是教育而非法律。

不幸的是，在美國，教育的思考以「家庭」(the domestic) 和「公共領域」(the civic) 之間的對立為前提，認為教育的功能在於將生活在家庭中的成員轉化為公民，相較之下，認為生活在家庭內的成員素養的涵泳是極其自

然，無須教導成員履行家庭的活動或任務，而將公共領域的所謂公民資格的培養視為問題重心，是教育的目的所要圓現的鵠底，基此，教育的任務在於培養公民準備履行公共領域所要求的任務與活動。在美國，教育不僅區分「家庭」與「公共領域」，甚至將「家庭生活」視為學生需要學習超越的地方。

在美國，往往將「正式教育」視同「公民教育」(civic education)，因此除了家政或「家庭科目」(family studies)外，今日的教育所關心的都不是家庭生活的內涵，中小學的博雅科目、職業教育以及通才教育，都是公民教育的形式，雖然不是狹隘地作公民資格或愛國教育的教學，但都在為將來就業、政治生活或高級文化的涵泳做準備。

如果所有教育皆屬於「公民」(civic)性質的，教育觀點也需要做轉變，以契合「公共」(civic)是「家」(domestic)的概念，依此推之，所有教育皆是家庭式的。這不是說所有教師都要成為家政教師，正如「公民教育」有廣狹二義，「家庭教育」亦是。當所有教育皆是公民性質的，有關愛國教育或某一國家政府形式之引介之教育就是廣義「公民教育」的一環，相同地，當所有「公共的」都被視為「家庭的」，家政教育就僅是廣義「家庭教育」的一項而已。

當我們對於「公共」的概念轉變，對於教育的目光也隨之改變，即是當家庭之涵義擴充之後，將會對充滿暴力與剝削之社會代之以安全、和平與愛的價值，教育的理論與實踐也將之呈現嶄新面貌。當以「家庭和睦」作為中心教育目的時，將要求施予學生特別的道德教學，也同時要求社會展現特別的道德生活，要達至這個教育新識見不僅需要由「家庭和睦」出發，以釐定教育目標，透過正式道德教育計畫加以實施，同時也需要所教育活動的配合。

這樣的新思維對於中小學，甚至大學教育有何啟發？學校將會致力於學生在身體和心理的安全以及重視「照護」(care)、「關懷」(concern)和「聯繫」(connection)之所謂 3Cs 教育，跳脫阻礙這些德行發展的教育方式，此外課程的取材將更為廣泛，以尊重差異性與多樣性，傳達對「家」的欣賞情懷。

然而時下的教育，在引導學生由家庭生活進入公共領域時，學校教師卻教導學生貶低家庭及其活動的價值，亦即透過潛在課程來貶損家庭生活。依此，如果喚起對「家庭和睦」是我們的重要目標，學校的潛在課程在傳遞「反家庭」(anti-domesticity)觀念是需要反省的。美國將個人家庭事務的責任交付給婦女，對於婦女的地位也連帶負面描繪，此外，將非洲裔認為沒有文化教養的，連帶地對所有族群的婦女也持有偏見，「反家庭」、種族以及性別偏見之意識型態皆是重要的潛在課程課題，這些潛在課程對學生影響甚深，要祛除也就沒有那麼容易，而要教育學者重視家庭研究，相較之下，就困難重重，因為他們根本無視家庭的重要價值。依此，要確保私人家庭與廣大社會之「家庭和睦」，需要我們與學生學習重視「家庭教化」問題，成為每個人關懷的重心。

結論

立國前輩將美國這個新國度建基「家」的概念上，兩百年後，尤需審視「家」概念的相對性。立國之初，立國前輩擔心各州因革命而分崩離析，時至今日，不僅是國家，也不僅止於人類，所有生命皆處在危機中，地球因此需要被視為「我們的家」(our home)，Martin Luther King 說：「我們居住在一個大房子裡，一個龐大的“世界房子” (a great world house)，需要學習如何和平相處。」依此，我們需要尋求「個人家庭」(private homes) 的和睦，也較將這種家庭和睦擴延至「國家」(national home)，擴延至整個世界與整個星球，教育的各個層面就要著眼於此來計畫。

三、容許他們意氣風發

(一) 本質

人們總是談論目的、目標、以及功能等概念，他們應該彼此瞭解，縱使可能不同意對方的觀點，但如果說他們在探討這些問題時，就會牽涉形上學問題，對 Philip W. Bennett 而言，似乎不大可能。

(二)「目的」或「多種目的」？

Bennett 並不擔心本質問題，也不憂心談論教育中心目的之問題，就如同 Wittgenstein 所言，人們總有追尋普遍化的渴望。而談論多種目的是可靠的，這多種目的包含「家庭和睦」與對於「無法名狀的鑑賞」(“an appreciation” for the unsayable) 之教育目的。有許多活動皆稱為教育，然而在某些情境下，某種教育目的比其他教育目的更為合適。教孩童游泳與教他打電腦，都是教育活動，但二者共通性不多，教育目的的追求亦是如此。

(三) 學校教育

Bennett 認為 Martin 與 Neiman 在行文中皆有將「教育」視同「學校教育」之嫌，需要格外斟酌。學童在上幼兒教育前，早已接受過教育。為學校教育提出新的教育目的固然是好事，但是不要忘了在教室外、電視機前、街道上、廚房或是大賣場等場所，皆與教育活動有關，暴力不是來自真空狀態。

如果要為美國公立學校提出新的教育目的，有必要問現行教育目的是什麼？Doris Lessing 在【金筆記本】(The Golden Notebook) 中，指出：

理想上，透過學校生活一再地說該說的話給孩童聽的活動就像這樣：

「你們處在被灌輸的過程中，因為我們尚未發展出不是灌輸的教育系統，對不起！但這是我們盡全力所能做的最好的事了！你們在此被教導所有流行的偏見以及傳遞針對這個特殊文化所做選擇的教材。而你們是被那些能夠適應前輩所規範的思想的人所教導，這是一個自我存續的系統，而你們之中較為突出者，將被鼓勵走出這個系統以自我教育，提昇自己的判斷力，

然而被留下來的就要注定被塑造以符合這特殊社會的特殊且狹隘的需求。」

顯然地，現行學校擔任的一項目的即是使學生融入該體制，使其成為好的消費和生產者，成為所謂好公民，使其成為「牆面中的一塊好磚」(“good” bricks in the wall”)。這裡當然也指出學校教育中的潛在課程，強調「順從」(conformity)。

(四) 始於初生時 (Begin at the Beginning)

小孩出生之後不是生活在真空狀態中，而是進入社會，但是我們的社會目前充斥非理性與壓迫以及傷害的方式。眾所皆知，小孩出生後便努力求知，學習以瞭解世界，但同時也遭到傷害，但卻大人沒給予適度的支助，以從傷害中學習道理。

孩童天生自然想要學習有關周遭環境與自我的知識，對於世界的好奇心、理解的渴望、以及想要知道是人類與某些動物的內在本質。

可是有時似乎孩童的求知渴望消失了，這不是因為某些孩童有，有些孩童沒有的緣故，而是這種渴望可以被改變或是阻礙。這種妨礙有時來自偶發事件；有時是特殊家庭因素，但大部分的原因是由於來自社會或制度的「壓迫」(oppression)，而且在幼兒一出生就開始了！例如，一出生便問是男孩或女孩，而非是否健康之問題，即是一開始便圍繞在兩性、階級、種族、族群、身材大小、年齡以及性的議題以及伴侶的選擇中打轉，要符合一般社會期待，不能太過熱情或特立獨行。

(五) 我們受傷但會自己痊癒

當孩童受傷時，不管是肉體的、情緒或是心理，他們會自然且容易地以自我療傷的方式來處理受傷。這種自然痊癒的方式就如同好奇心和成長是人類內在本性的本性，令人感到驚奇和折服。

割傷癒合，皮膚再生等痊癒過程通常伴隨啜泣、暴跳、開懷大笑、打哈欠等情緒反應。然而孩童一出生時，這種自然痊癒過程就遭到阻礙，例如讚許男孩不哭，有教養女孩不會大小怪等行爲。

所以正確之道應該是當孩童受傷時，他將發現有個關懷的大人在旁邊，接著孩童哭泣、揮手或做些需要處理受傷應有之反應。其結果是他將處理與受傷相關之訊息，孩童會由錯誤與成功中學習而增長智慧。

但是事實上卻不然，當孩童受傷時，沒有人前往探視，大人不是忙自己的工作，就是陷入生活的失望中或根本不在孩童身邊，就算在身邊，也不會表現出關懷之意，當孩童哭泣時，大人不是高喊住嘴來阻斷哭泣，認為情況不是那麼糟，就是直接對孩子羞辱，孩童不但無法由受傷學習到事物，連智力的發展也受到阻滯。

如果傷害是因被說自己有多笨時，孩子通常的反應是或許自己是愚昧的或至少在這件事上，我是愚笨的。事實上，如果我們是愚昧的，我們根本不會受

到傷害，由於大人這樣說了，孩子從而接受之後，就無從處理這種受傷經驗，也就無法獲得學習，孩童的智力發展將會受到嚴重阻礙。

「壓迫」的核心在於傳遞傷害性的錯誤訊息和「惡整」(mistreatment)，但是療傷過程受到壓迫，一方面來自性別的，如男孩有淚不輕彈，女孩不聒噪，但大部分來自心理健康系統的壓迫。

上述所言僅是犖犖大者，在論述教育目的之前加以說明是要指出孩童受到的不當教育之壓迫，教師亦是如此，他們也受到傷害，這種傷口也來自壓迫。

(六) 暴力：個別與結構性的

Martin 的「家庭和睦」概念一部份是來自對美國社會充斥暴力的回應，她將暴力界定為「對人身體和心理的侵害」。在身體方面，她舉丈夫對太太的暴力以及家庭中對孩童的虐待（包含性侵害）。在公共領域中，學校淪為教師與學生被暴力攻擊的場所，運動場所與街道也充斥暴力；在心理方面，公共設施的布告欄和廣告傳遞女性是暴力犧牲者而男性是攻擊者之意象。

但是 Martin 僅注意到這個層面的暴力顯然是不足的，他未關注尚有貧窮的制度或結構性暴力以及與之伴隨的「壓迫」之暴力，使得勞資雙方、男性與女性以及白人與黑人產生對立。由於 Martin 未能注意到結構或制度性的暴力，使得她對十八世紀的美國社會留有懷舊心情，她說十八世紀的美國社會的主要問題是關心革命的所謂「家的動盪之公民形式」(the "civic form of domestic intranquillity") 而不是今日所關注的「反社會形式」("antisocial form")。事實上，十八世紀的美國社會，對待黑人與女性的不當以及廣大民眾生活在貧困中，這些事實都遭受忽視，僅注意街頭犯罪的問題，未能關注暴力的制度和結構層面問題，使得 Martin 的視野受限，其對家庭和睦的析論也就不夠深入。

(七) 暴力的某些來源

今日所面對的暴力的根源在於壓迫的連鎖系統，要用和平與寧靜來取代暴力就要終結這些壓迫，尤其是經濟的剝削，而合適的教育目的就是終結壓迫的一項有利工具。

當人們受傷時，自然的療傷過程就是情緒釋放，當這個管道被阻住時，人們就採取對抗方式，社會就分化為兩個階級，一邊是壓迫者，一邊是犧牲者。拿種族主義為例，白人被歸為壓迫者，有色人種是犧牲者，表面看來，唯有被壓迫者才是受害者，然而隱藏在壓迫者角色之下的是痛苦與害怕，因為沒有人天生就是種族主義者，他們是被訓練出來的，所以也是受害者。

(八) 療傷的教育

暴力是未癒合情緒的戲劇性表現，經常在某種壓迫形式的壓迫者角色中出現，在「性別歧視」(sexism) 中，是對女性的暴力；種族主義中，是對有色

人種的暴力。壓迫會「內化」(in)成習性，許多街頭暴力都可溯源自內化的種族主義。這種想法總比模糊地說「暴力倫理」(ethic of violence)來得明確，對於 Martin 所言的家庭和睦教育目的也有啓示作用。例如要達致家庭和睦之目的可以創造療傷的環境，其義是讓學生有機會宣洩情緒，也意指在各種層面，非僅認知方面的直接有意地說明壓迫。

(九) 家庭和睦

貧窮也是暴力的一種，「家庭和睦」也就有經濟涵義。當我們將地球視為家的概念時，家庭和睦也就擴延至全球，資本主義和生態浩劫的關係就不能忽略。

(十) 五個 C 而非七個

在「照護」、「關懷」以及「聯繫」三 C 之外，另加「通力」(collaboration)與「合作」(cooperation)。然而時下社會卻極其強調「競爭」(competition)與「消費主義」(consumerism)，長期以往，將斲喪前五者的效果。相反地，應鼓勵「通力」與「合作」之價值，留意「競爭」引發之不當效應，廢除現行評分制度，因目前的潛在課程過度強調競爭。

(十一) 對於未能名狀的鑑賞

Neiman 主要思考大學或高中教育問題，但其「鑑賞」的教育可以適用所有階段之教育，尤其透過舞蹈、藝術以及詩歌的教學活動，這些都是幼兒教育的要素，但可惜的是隨著年級增加逐漸消失。

參、結語（綜合反省）

針對三位學者有關教育目的的論述，提出兩點做綜合反省如下：

- 一、教育目的須有形上的教育本質做基礎，才有所本：Neiman 認為西方本質論的終極意義觀易流於獨斷，而實證主義及近代哲學在反對傳統哲學獨斷論主張之外，都或多或少有反超越之終極意義追尋或避談該課題之傾向，極端者導致虛無之困境，他引用 James 的話說沒有觸及終極意義之有關意義與目的之說法，是無法滿足人類的精神需求，從而肯定宗教信仰對人生終極關懷之價值。事實上，Neiman 旨在論證「民主信仰」是杜威的終極關懷，唯杜威在其自然主義哲學中對該課題沒有系統圓說，杜威雖然也對傳統形上學提出批判，進行哲學重建，但仍無法自外於形上學。依此，Neiman 認為所有哲學思想皆無法拒絕形上學，例如杜威反對傳統形上學過於武斷與不顧歷史，但也常用後設論述語言，而其對民主價值之近乎宗教式的信仰，也是形上的領域；所以康德在純粹理性限度內，認為神秘莫測、不可知以及不可理喻之三大問題：宇宙整體之自由與不自由、靈魂之朽與不朽、神之存在與不存在，都基於道德實踐之需要，被設定為根本原理，並沒有完全否定形上學在哲學之地位。

在教育方面，西方對於教育之形上根源或教育本質的論述不多，其因是西方哲學家不是先勾勒人生理想或是理想的人，甚少論及人的根源，其次是重理想之實現，把重點放在實行的方法和工具上，是如何實行教育，也不是本質，其引發的困境就如賈馥茗先生所言：「當然兩者都沒錯，因為我們要辦教育，就要知道教育目的—理想，也要知道如何去做—方法和技術，才能夠實行。可是現在我們感覺到了一個問題。如果凡事不知道根本。而只有從中間插手去做，會不會使結果與原來的意思相反，以致南轅北轍？如果我們不知道教育的根源，會不會使教育在實行上發生錯誤。」

（註一）由中國哲學推演出的教育本質在於「致誠」與「修仁」，是「成己」與「成人」的志業，是秉承天道化生萬物的兩種德行「誠」與「仁」而實踐人道，是由「天道」下貫至「人道」，由「人道」上承「天道」之「一以貫之」而得的教育目的，才見出「本」，以致萬變不離其宗，由此理解歐陽教先生梳理的七項教育目的：「人性尊嚴」、「良心自律」、「認知識見」、「利用厚生」、「權力制衡」、「美感陶融」、「宗教容忍」等皆圍繞在「人性」價值的開展上（註二），契合中國教育本質的思想。

二、世界大同是至善，是教育追求的鵠底：強凌弱，眾暴寡的擾攘世界，會使全人類皆蒙受其害，而人在達致性善的目的上，具有無窮潛力，但潛力的發揮必須在和平與正義的自給自足的完美政體—世界統體（world community）中，即是 Martin 所謂世界一家的概念，亞里斯多德就認為如果所有統體都著眼於某些善，國家或政治統體就是其中最高的，更能涵蓋一切，尤其最高的善，湯瑪斯用自給自足的解釋說明完美統體的特徵，他說：「一物愈高級，就愈能自給自足；因為需要別人幫助的，就證明本身有缺陷」完美的統體是和平的，不需要其他統體的協助，依此觀之，世界是最完美的統體（註三）。

在教育方面，Kant 認為世界大同的教育應是人性教育，即博雅教育，他說：「兒童應受教育，不是為了目前，而是為了改善人類的將來，即為了適應人性和人類全體的命運。…然而父母教育孩子，不管世界將多壞，還是要他們適應現狀，其實他們應該給一種比這還好的教育，即將來會更好的教育。在此，我們遭致兩個困難：其一是父母通常只重視為孩子謀求出路；其二統治者將人民視為達到個人目的的工具。…兩者都不以普遍善和人性可以達到至善為目的。但是教育必須是四海一家的，難道普遍善有害於個人嗎？絕對不會，雖然在這種觀念下，會有些損失，但同時卻使個人朝最好方向前進，最後的結果將會美不勝收！」（註四）

第三場次：2008.11.03

主讀人：陳延興先生

研讀內容：Rationality and reason

壹、合理的懷疑：對於理性作為教育目的之一個後現代辯護

一、前言

在許多情境中，有時候被說成「要有理性」(Be reasonable)是一種指責，或者更糟的是，想要去壓制人類的思想與情感。當理性(reason)被視為一項表達具有正當性與否的嚴格判準時，經常導致不合乎這項標準的信仰或價值受到壓制。後結構主義與女性主義的觀點對此大肆撻伐；本文作者並不因為這些批判會全然放棄理性的理念，而是保留並加以重新建構一種較非正式的、非先驗的與非普遍性的前提，並據此提出在教育情境中可能的意涵。(p.82)

二、對於合理性的一些後現代批評

西方自笛卡爾以來主宰的哲學傳統，主要是一種以特定的理性型態作為探尋真理的根本方法。(p.83)笛卡爾式的理性概念是一種心智層面的完美主義，強調無論面對怎樣的問題，總是假定可以透過特定程序得到一個正確的答案，這樣的方法係立基於邏輯演繹推理、嚴格的證據法則等；對他而言，任何事物均可以被懷疑，除了理性本身之外。

許多學者像是 Gellner, MacIntyre, Rorty, Toulmin 等人主張在西方傳統中，對於理性有著許多不同的概念，對於所謂『好的推理』(good reasoning)的意義有不同的理解。特別像是 Rorty 指出過於強調理性在知識論的功能，以及過於看重特定的科學取向並進行探究，致使偏離了對於道德和政治面向的討論，同時也偏離在決定時所真正需要參考的事實與行動。因此，像這樣對於狹隘的理性觀點之迷思，沒有嚴格的真理規準，只會流於依賴感官、情感與意志作判準。

邇來，不同學派的哲學家喜愛用不同的推理方式，推理代表著各種不同也且廣泛的用語，而非僅是以合理性(rationality)作代表而已。像在教育哲學文獻中，許多主要的教育哲學家慢慢關注理性或批判思考的探討，甚至認為推理等同於理性。這些學者認為任何試圖對於不同理性概念的討論均會流入相對主義，所以教育家必須維護合理性(rationality)的價值。

無論如何，當代的哲學思潮似乎反對這樣的觀點，許多批評者不採取考量不同形式的中庸推理形式，反而一味地在無意間暗示理性是當時受到啓蒙傳統誤導的殘留，致使文化上的多元差異變得無效、龐大與遲鈍的。(p.84)因此，許多後現代的討論中，僅將「理性不再是一個重要主題」視為理所當然。然而，許多人對此產生批評，像是 Richard Bernstein 對此感到不解並提出警覺：為何對於理性抱持如此大的憤怒？為何一提及理性和合理性時，就會聯想到宰制、壓迫、父權主義、暴力、極權主義、甚至是恐怖？這樣的問題很令人困惑，因為不久以前，理性一詞所聯想的詞彙是自律、自由、正義、公平、幸福與和

平。

本文作者認為，所謂「反對理性的風暴」是真實的心智與政治的運動，並且擁有許多的支持者。儘管他們的許多論點是可信的，但是問題在於是否可能放棄對於批判理性的相關討論？採取變通性的用語：「合情理」(reasonableness)，這樣的作法仍然考量後現代的精神，採取一種超越現代主義概念與前提的修正觀點，而非一種反現代(antimodern)式地反對追尋任何具體與普遍化的基礎，藉此作為解決對立的價值和真理宣稱。

後現代的立場應是植基於一種懷疑，而非否定，懷疑的是過去對於一系列經過社會化和政治化的觀點，透過一種形式的、普遍的理性標準要求人們遵循，因而壓制他人、使人產生妥協、排除不合乎標準的人等等，(p.85)以及當處在多元主義和尊重多元差異的歷史與文化情境中，依然抱持一種忠於特定思想的想法。因此懷疑笛卡爾的理性方法可以在所謂對於理性更具含括性與彈性的理解中加以施行；無須反對或否認特定的方式。因此，懷疑可以是合情理的懷疑。

三、合理性與合情理

關於理性的概念：合情理可以依然維持後現代的批判，但不必然流入相對主義。在合情理(reasonable)與不合情理(unreasonable)的思維或行動中，之間可以在情境脈絡中產生區別，不用嚴格地二分為：理性與非理性(irrational)。

合情理係指某些人具有特定的傾向(dispositions)與能力(capacities)，一個人在特定情境中與其他人之間的關係，(p.86)而非依循思想的形式法則或程序。儘管一位合情理的人傾向於擁有或提供一些合理的理由，來支持他的信仰和行動的選擇；但只用在「給予理性」(reasoning-giving)或「遵循理性」(reason-following)，會對於合理性的傾向之根源產生困惑。

作者喜歡採用德行而非傾向一詞，因為德行具有品格的彈性面向，它與我們對於自我與人格完整性(integrity)之感覺有關係，也同時也會受到在我們決定與行動的脈絡中與其他社群或與他人關係之間所鼓舞。經由我們所作的決定，傾向具有個別的傾向，通常透過觀察與行為主義式的推論(inference)而獲得外在的看法，而德行可以在不同情境下，於不同人際關係中以不同的方式表現。

(一)合情理的第一個面向：品格

首先，要瞭解合情理作為人類的特質與表現，需要深入瞭解德行對於行為的影響情形：不僅要激勵人們加以應用習得的形式原則，更要透過品格的面向帶領人們去關懷學習和注意一些標準。一位所謂合情理的人，想要去瞭解或活得有意義(make sense)、想要公平地對待各種觀點、在他生命中想要小心審慎地採取重要的立場、或者當他(她)犯錯時願意坦然。這些特質無法僅透過遵守某些形式的推理法則加以展現。(p.87)我們要評估許多的信念與行動是否合情

理，可以透過慎思熟慮(deliberation)、反省、討論與改變的歷程加以理解，這是關乎當人們如何與何時改變他們的想法，因此合情理便顯現了。因此，「合理性」(rationality)的觀點則是簡單且二元式的區分，無法作出適合的判斷。

Toulmin 指出：十六世紀的人文主義者主張要強調人的思想與行為較能夠合情理：一方面強調關注人的能力與對於自我表現的自覺...另一方面，這需要面對社會、文化與心智等多元差異的寬容；對於來自與我們的習俗、或理念不同的其它觀點。

Rorty 也指出所謂的一套道德德行，係指寬容、尊重周遭他人的意見、樂於傾聽、用理而非用力說服他人，這些是文明化社會成員必須抱持的德行。Charles Taylor 指出：理性所牽涉的不僅是避免不一致的情形。更重要的是我們面對許多不可共量的(incommensurable)文化和活動進行比較時所產生的不同判斷。這些判斷讓我們超越那些僅是形式的理性規準，並且告訴我們朝向那些可以賦予理性價值的人類活動並加以說明清楚。

作者提醒我們要留意的是儘管對於理性的看法不一，但是要能夠對文化差異和多元差異的情形保持敏感度。(p.88)對於所謂普遍性的宣稱要保持審慎、重視在人類間關係與道德反省中的意義、重視一些有關聽、說和反省的實踐與社會活動。

(二)合情理的第二個面向--溝通理性

當人們一同對於他們所追求合情理的結果，進行調查、產生歧異、進行判斷、解釋或爭論時，要有能力進入一種溝通的關係，而這個結果是所有參與者在歷經審慎地慎思之後所感到滿意的結果。這個合情理的德行就是 Rorty 所提及且顯現在人們的對談與傾聽之中。哈伯瑪斯從形式合理性轉向程序性合理性，因為形式理性強調普遍、超越時間，後來哈伯瑪斯強調抱持不同觀點的人們可以在透過真正的對話中達到真理和道德上的正確性。倘若沒有進入溝通的關係，就沒有理性可言。

(三)第三個是帶有批判的面向，在笛卡爾式的理性推理下帶有個人化的偏見，而合情理的觀點應該被視為一種直接或間接的社會互動的結果。因為在不合情理的環境中，無法達到合情理的情形，所以許多對於不合情理的批評主要是針對社會情境而非個人。所謂不合情理的情境係指人們想要小心慎思或反省的念頭被打消、或受到強烈的社會或習俗的壓制，迫使猶豫不決的信念、價值觀、趣味或體驗(tastes)與作法被中斷，(p.89)甚至個人的選擇被簡化、少有強調互為主體性的討論機會與多元考量的機會。因此，一種特定、宰化、工具性概念的理性時常會阻礙或限制一種社會關係與實踐的形成，以致於無法發展成一種均衡且重視互為主體性、以及有意義的欣賞世界的態度。

作者認為部分後現代主義者主張應該放棄特定的理性概念，只走向「怎樣都行」(anything goes)的相對主義，是一種錯誤的看法。相反的，我們應該假定理性的探索歷程可以藉由思想、對話和選擇加以展現，合情理的人們仍然可以追求一些可以信賴的結論。因此，就合情理的知識論面向而言，不再是：

怎樣的探索或論證程序最可能獲得真理？而是：當人們試圖瞭解真理時，可以讓他們探究的一般模式為何？

然而對於這些探究的模式而言，邏輯或科學的探究原則非常重要，但是仍有侷限性，因為它們只有在溝通、實踐和判斷的社會情境中才有效。作者舉出四個互為獨立的特質：客觀性(objectivity)、可錯論(fallibilism)、實用主義(pragmatism)、慎明性(judiciousness)。這些德行關注個人的品格、實踐的情境、與溝通的關係。(p.90)作者的目的是在於顯示這四個合情理的德行較為有效與豐富，並且較能夠抵擋一些後現代的批判，也比較能夠引導教育的計畫。

四、合情理的四種德行

(一)追求客觀性

一個人秉持客觀的作法，首先要能抱持寬容的態度，其次要有能力看待各種不同的觀點，而不會倉促作出判斷。此外，寬容的面向也包括能夠體認到人的可能偏見為何？體認到一個人要能完全欣賞其它人觀點的能力有所限制、以及要去關注他人要能盡力傾聽與理解他人。因此客觀性與認同、關懷和情感有關。

將客觀性視為一種德行，合情理必須認可差異的事實，甚至是在社會情境中無法妥協的差異性、不能採取一種自我中心的假定、也不是以一種統一的真理之名，而是在各種差異觀點之間秉持一種考慮周全的與敏銳的態度，強調互為主觀性。

(二)接受可錯論

(p.93)從 K. Popper 的觀點，不要害怕犯錯，因為只有透過發現犯錯，透過否認的歷程，我們得以改變。哪些與這樣的德行有關？首先，它需要體認到可能會犯錯的風險。其次，需要一種可以承認錯誤的能力，包括能夠傾聽與回應他人批評的雅量。第三，包括反省的能力，不僅在於反思曾經犯過的錯，同時考量為何造成錯誤，以及日後如何避免。

合情理代表一種改變的能力，一種個人體認到犯錯所促使的改變，同時也受到一個善意或贊同的社會環境所支持。因此否認論有助於提昇人們勇敢面對與回應錯誤的能力。接受可錯論帶有很重的情感成分，一旦沒有新的震撼，我們常會缺乏再度審視個人假定的動機。

(三)抱持實用的態度

(p.94)抱持實用的態度係反應一種對於不確定、不完美和不完全的人類思想與作為現狀的一種寬容。同時需要體認要持續地以智慧、關懷和彈性面對這樣的困境。一位所謂合情理的人經常會處在一個資訊不充足、問題棘手、以及結果無法預期的情境中。因此，我們需要人們能夠帶著開放的心靈、願意調適的意願與能力，並且持續地面對各種新的失敗或困惑。在教育情境中經常會強調成功，然而對於接受失敗或挫折的情形在成長過程中是不可避免的情形，同時要提供一些合作協助與有建設性的建議。因此，這提供所謂合情理的人一個

相當不一樣的特徵，同時在這種情境中促進與支持合理的作為。

(四)慎明性

一位合情理的人需要有能力去判斷、並且能夠辨別在哪些情境下需要理性的思慮。同時，我們也應該知道合情理的概念的限制：一位合情理的人是一位知道在什麼時候不要試圖用特定的理性模式去瞭解某些事情、或者是在複雜的過程中，一位合情理的人視理性的技巧與理性的評價僅僅是啓發式的作法，在決定應該如何相信與如何去做時，啓發的方法可以幫忙引導如何作選擇。

(p.96)判斷是一種審慎與緩和的能力，因為我們不會總是合情理的。因此，作為合情理的關鍵德行，要能夠均衡各種相互對立的考量、在重要的反省情境中要能接受可能產生的緊張與不確定性，這種廣泛的能力需要留意相關的訊息、尊重複雜性、抱持一種開放的態度面對各種不同的觀點、對於人們探索的方式可能不受到原則掌控這樣的限制會懂得加以欣賞，倘若不能展現這些特質，我們稱不上是合情理的了。

最後，在真實的人類溝通情境與實踐中，有許多對話的溝通模式，包括提問、暗示、未經證實的建議、隱喻、比喻、甚至包括表達、手勢、肢體接觸、音調上的表達方式等方式。在社會情境的互動中要保持合情理，必需對於其它各種互動的探索、協商與追求理解的各種影響保持開放，尊重理性的力量是重要的。

五、合情理作為一項教育目的

(p.97)關於合情理的探討，作者強調的是一種在與帶有這些德行的他人互動過程中，個人發展一些能力可以相互依賴。

問題重點在於：我們所討論的主角是誰？合情理僅僅是另一種型式的理性？或是一種人為的現代、西方或屬於特定的文化？這些德行僅僅再現一種屬於中產階級的文雅行為？作者試圖強調合情理不是一種文化帝國主義或帶有偏見般地面對男性中心的理性概念；這種合情理的德行具有一種特徵，對於帶有相當不同信念、價值觀或行為的不同個人或群體，能夠持續地對於所作所為進行反省。

這些德行並非具有普效(universals)，因為並非要求所有人都要遵循，但是可以透過一種溝通互動的歷程讓他人知道，而非仰賴一種壓制或其它間接的操弄手法。就此而言，這些德行反而是可以一般化的(generalizable)，屬於一種實用的方式，產生所謂的「弱形式的普效性」(weak universalism)，這樣的觀點較為強調必須產生一些具有互為主觀的探索情境，而非抱持一種一定要找到所謂最好的結果的信念。換言之，重視一種維持規範的實踐與道德關係，以理性的一致性作為一種可以持續幸福成長(flourish)的生活方式。

(p.98)就合情理的概念，強調上述的四種德行對於人類想法、價值觀與生活形態的多元差異情形，採取較為公正的方式待之，而無須斷然流入相對主義中。這些有關合情理的概念本身帶有教育的意涵，因為這些概念需要透過教育

的歷程，以充分瞭解它的定義與證成（圓說）。究竟要如何施展與涵養這些德行？需要藉由一些與他人的溝通互動與教育互動，換言之，這些德行必須透過社會性與個人的方式加以達成。

就教育的目的而言，合情理必須闡釋一些根本的問題，學習的歷程如何產生？(p.90)像是遭遇到新穎、具挑戰性與經常衝突的想法，透過從犯錯中學到經驗、或堅持在困境中學到一些新奇與有價值的意涵、透過瞭解所需的一般性原則或技巧有可應用性與限制，學習在實際狀況中進行判斷。上述的面向均需要透過學習者經常地與他人溝通和互動中產生。

貳、教育解放理性 (Educating for emancipatory rationality)

一、投入與信念：一個恢復的理性之批判基礎

(p.104)作者認為她的立場為馬克斯主義和法蘭克福學派的批判理論，但是對於合理性又有著矛盾的情緒：有時用理性之名批判理性，有時卻又賦予理性較為優先的角色，藉此讓人類從各種形式的宰制中獲得解放。作者認同批判理論對於現代社會的大肆抨擊，之後作者對於在真正民主體制與社群中，個別行動主體如何採取行動以決定其未來的問題特別感到興趣。

作者鍾情於 Max Horkheimer 與 T. Adorno 的早期作品，像是他們對於現代性的負面批判，還有對於「理性之蔽」(eclipse of reason)的分析，指出啓蒙理性本身與工業資本主義相結合，喪失它原本解放的可能性，變成工具性與具有壓迫性。同時，光批判資本主義是不夠的，尚且要批判工具理性化。哈伯瑪斯發展溝通行動理論並對於工具理性和溝通理性作出區分。溝通理性表現一種理性概念，並且當中一個重要的倫理結果在於：只有當所有個人能夠自由地參與一些論辯的實際中，這些規範或規範性的制度安排才是有效的，換言之，這些參與溝通的人能夠認同真理、正當性、真誠等有效宣稱，(p.105)試圖達到一種相互的理解，因此理性的人們在本質上以邁向一個不受限制的民主社群為方向。

二、關注女性主義對於理性和合理性的批判

作者認為關於有關理性的建構屬於男性中心的看法應該被超越，(p.106)情緒的概念也應該受到重視，依據一些研究顯示人類情緒不是錯誤地被動對世界的回應，而應該是受到主動的投入甚至建構社會。從中得到的啓示在於：人們可以被教導用不同的方式去理解與經驗情緒。情緒確信(depend upon)我們對於情境的知覺，同時我們已經學會或決定如何加以回應。情緒也確信我們受到種族、階級、性別與性取向影響所形塑的自我。為了對於理性和情緒的概念有重新建構的概念，我們必須將理性霸權所造成扭曲的關係加以轉化，換言之，將理性和情緒的對立關係轉化成兩者並存的關係。

S. Benhabib 引證 C. Gilligan 的研究並批判哈伯瑪斯的溝通倫理學，因

為他的理論基礎很像是另一種形式主義的、普遍主義式的道德理論，似乎僅考量普遍化的他者道德觀點。同時哈伯瑪斯的觀點似乎也和其它道德與政治理論一般，傾向於視具體的他者觀點為次級的或附屬的，像是將私領域的觀點交付給公領域中普遍化的他人觀點。(p.107)

Benhabib 同時認為應該重視程序或過程的宣稱，而不是達到所謂的一致。所謂的程序過程應該能夠徹底地且公平地對所有人開放，因此堅持更多的徹底的開放將確保比哈伯瑪斯所言更多的公眾論述。因此她接受下述的聲音：某些人的旨趣在公眾論述所接受的語言中不會受到規則化的影響。

Benhabib 批評哈伯瑪斯的觀點忽略對於性別之探討，因此女性主義者的質疑之處在於溝通理性理論作為一個較為民主、理性社會的基礎。像在參與溝通理性的人或許是公平的，但卻仍然是以男性中心的；因此 Fleming 建議溝通理論要致力於為其它性別留下空間。

為了將理性的概念從工具性目的中解救出來，(p.108)我們應該更能夠清楚說明教育社群中理性個人之意義，帶有一種可以創造更為理性社會的能力。然而創造就理性的社會需要一種延伸的、統整的甚至是轉化的理性概念，要能考量受到壓迫的社會情境，特別是對於有些人受到大眾的排斥、被貼上標籤與無法增權賦能。此需要透過新的實踐對人們加以增權益能，進而走出、甚至超越受到抑制的地位。

三、理性、差異與壓迫

任何對話或溝通理性必須考量人與人之間的差異性。倘若沒有關注不同群體人們的特定、重視情境的經驗，不同的主體性、不同的認同立場、像是自由、民主與公平等概念將會成空。

作者所謂的差異，並非僅僅指人類經驗的多樣性與多元差異，而是一種持續不斷的社會差異，這種源自於體制現實的差異情形，對於人類在追求幸福成長的過程中造成不平等的困境。這些差異乃是社會壓迫所造成的影響，一種受到其它群體在制度上與習俗上的不正當對待，是一種內化的壓迫 (internalized oppression)。在當前美國，像是種族主義、性別歧視、階級優越主義、年齡歧視、恐同症 (homophobia)、反猶太人主義、歧視智能或體能弱勢者等。

將受壓迫理論併入溝通理性中進行重新建構與理解，我們較能容易解釋為何有些人不能夠公平地坐在同一桌，為何有些人擁有所謂的「傾向」 (disposition) 需要投入於理性論述中，而有些人則不用？甚至有些人顯然地界定要被排除在外？(p.109) 這些都是受到社會壓制的影響。

作者要我們認同於對於自由與社會正義的開展，促進實質上參與的民主，對於一個真正理性的社會有廣泛且充分的理解，要能瞭解上述那種持續蔓延的內化的壓迫情形，理解這些壓迫實際上如何形塑每一個社會情境、每一次的對談與每一個溝通互動。(p.110) 對於種族、性別、階級與性傾向的認同，不再

僅僅是一種口號或政治語言，我們必須瞭解到我們的確在種族、性別、階級與性傾向方面存在著差異，重點在於我們的思維與行動方式，以及如何與他人互動。

四、理性、情緒與溝通

受到邊緣化的群體可能終止展現他們一些在態度、信念與行為的認同，壓迫情境的影響與他們的自身認同的要素相互結合。舉例來說，女人長久以來被認為是扮演照顧者、情緒的、直覺的、被動的、不理性的人類。從歷史的角度探討這些特徵形成的原因總是被忽略，只留下一種對於女性的初淺看法。有些女性主義者分析探討所謂「女性的聲音」、「女性的認知形式」(women's ways of knowing)甚至促成這樣的本質論(essentialism)。上述對於女性認同是一種非歷史的觀點。

作者認為無論 Benhabio 或哈伯瑪斯都沒有深刻體認到溝通理性在情意面向的複雜性。當像是憤怒、悲傷、不公平的情感進入對話的情境，會造成怎樣的結果？(p.111)這些情緒如何被具體化？如此的話，溝通依然是「合情理」的嗎？

同時溝通理性理論達到基進的民主參與必須處理在歷史上受到邊緣化的群體之情緒。其中一項可行的策略，在於鼓勵大眾轉而傾聽他人的聲音，讓他們宣洩個人在社會中所受到壓迫與遭遇的情感，一旦情感抒發、受到傾聽與加以反思，將產生更清楚的思考，進而達到最佳的溝通。

如何讓屬於宰制或受壓制的人能夠合理地生活在一起？這需要發展理性論證與批判思考的技巧，達到一定程度的語言表達能力，甚至開展溝通的德行。而溝通理性的實踐必須建立在上述的情境下，據此創造一個真正的民主社群，以支持理性溝通與平等互動，因此，思想與情感、心靈與身體、理性與情緒等層面可以相互聯結。

五、教育理性和合理性的作為（終曲）

(p.112)理性的思想原本是用來啓蒙行動與促進對於理性公民的發展，重視理性與自由、理性與民主、理性與行動的聯結。但是啓蒙運動對於理性看法產生轉化，工具理性的形式讓人類喪失自我；獨佔的資本主義未能提供理論性的基礎，並探討為何受到壓迫的人有時甚至成為壓迫的共犯。

然而社會理論學家一再地將理性和情緒作二元的處理，忽略了情緒表達與思考和行動之間的關連性。作者的興趣在於教育人們省察個人的受壓迫情形，鼓勵他們去釋放這些受到恐懼的、感到軟弱的與被激怒的情緒，進而協助他們運用他們清晰的思考並對情境進行分析，以作出適當的決定。

包括像是 P. Freire 的受壓迫者教學論與其他女性主義者之概念，這些解放教育學的概念提供人們機會去收回他們的合理性與權力。另外，Sherover-Marcuse 所謂的「主觀性的實踐」(practice of subjectivity)強調

在受到壓制的社會中，透過療傷作用加以實踐。

作者認為當代教育理論與實踐充滿笛卡爾式的理性主義，帶有一種狹隘、停滯與工具性的觀點，將理性與非理性(irrational)區分開來；湊巧的是女性、有色人種、或其在政治上或社會上的邊緣團體等被歸類在非理性的那一方。同時，「合理性」(rationality)一詞也排除了其他的思考方式、以及其它可以理性的方式。教育被用來灌輸以一種排除合理性概念的方式，限制或限定我們對於創造、民主與自由的各種可能性。導致一旦我們想要跨越邊界，(p.113)我們常被標籤為非理性的、瘋狂或者「堅持錯誤的人」。

作者的願景在於揭露這些社會性的情境，當中否定女性、有色人種、窮人、猶太人、同性戀者與身心障礙者，以及所有人的人性。

參、重新構想理性(Reconceiving Reason)

一、 為合理性作為教育的理念進行辯護

(p.116)前兩位作者儘管對於理性的概念大肆抨擊，但是並未否定合理性本身，同時也沒有放棄主張發展合理性作為教育的理念，同時試圖發展一個在人類關係中對於理性較為適當的理解。

(p.117)作者認為 Burbules 所主張的四個合情理的德行優點在於：認可各種推理的可能形式（討論理性作為一種壓迫或宰制的根源，對於後現代主義較為保留的批判）、合情理主張知識論的價值並非不受道德與政治價值之影響、合情理在社會關係中的基礎（認為非理性可能是社會情境的結果，而非個人的犯錯）、同時認可關懷、情感等在理性中所扮演的角色。Kohli 強調社會中所有成員均能完全與自由地參與對話，並且關切我們必須瞭解內化的壓制如何削減被壓制者的能力。她主張在較為基進的民主政治中支持溝通理性，需要發展一些策略以處理這些受到排斥團體的情緒。因此主張透過會議，(p.118)讓一些情緒得以表達、被傾聽與被省思，據此可以清晰地思考任何結果，以達到最佳的溝通。

本文作者認可 Burbules 與 Kohli 對於理性中可能忽略的面向加以探討，強調合情理的德行，以及情緒在理性論述中所扮演的角色，但卻不會全盤否定之前教育哲學相關文獻的貢獻。但是像是開展合情理的德行，對一些強調增進合理性的人而言，合情理的德行並非充足的教育目的，在特定的理性思想傳統中加以訓練也是需要的。

二、 理性的內存(immanence)與超越(transcendence)

依據 Putnam 的看法，理性同時是內存與超越的；所謂內存係指在具體的語言遊戲與習俗制度之外無法被發現；所謂超越則是指一種我們用來批判所有的活動與制度行為的一種調整的看法(regulative idea)。(p.119)

究竟理性中的超越與內存的面向之間的關係為何？超越的理性代表一種

我們一般所指涉的真理，當我們聲稱一個主張(proposition)提供一個作為相信其它主張的理由。內存的理性則代表我們實際在認識論情境的事實，這提供我們對於在評價或評鑑現實的正確描述。當我們宣稱 R 是一個相信 P 的好理由。我們並未意味著我們對於真理的宣稱將流入相對主義，然而，評價、評鑑與提供理由等方式都是來自他人或某些架構的觀點。

透過目的論的分析(teleological analysis)，理性作為一種內存，下面五個論點關注真正的制度習俗與理性實踐：(p.121)

(一)思考或行動的合理性對於所謂成功既非必要也非需要。因此，不理性的信念可能是真的，理性的信念也可能是錯的。(二)理性判斷的形式不必然需要用明確的原則加以形式化。靜默的(tacit)知識可以被教導與學習，而無須用清楚明確的方式。(三)理性判斷不必然總是得到一個答案、對世界的真實描述或所謂最佳的生活方式也都並非只有一個。在相同情境中，各種可能的信念與行動都可以是理性的，理性不必然意味著放棄多元主義。(四)理性思考的實踐是一種人類的建構，但是建構並非是毫無限制的；我們所處的理性傳統反映著我們的旨趣與選擇，但是有些傳統在達成目的的過程中，被證明比其它傳統更好。(五)我們必須體認到所謂我們的目的並非全然獨立於我們的理性傳統，而方法、標準與理性目標都要同時開展。因此，從科學到倫理學，不必然流入所謂的「任何都行」，相對主義不必然一定代表著基礎論(foundationalism)失敗的結果。

三、 理性與情緒

(p.122)作者認為 Kohli 正確地關切理性的情意面向，但是她擔心 Kohli 的作法反而會被解讀為一種理性與情緒的二分法，因此建議強調情緒較為認知層面的角色，情緒可以被視為一種知識的可能來源，並藉此作為理性歷程的一部份。同時情緒也扮演著決定理性行動的角色。

情緒與合理性的關係可以從兩方面來說：第一，情緒本身可以被判斷為理性或非理性的，舉例像恐懼可以作為對於環境適當或不適當的回應，如果情緒教育作為教育目的之一，評價的要素受到重視。更複雜地來說，就理性整體而言，情緒的認知角色對於如何行動的信念和判斷之形成有關。情緒不再被視為負面的角色。

神經學家 Hanna 與 A. Damasio 研究發現有些人的大腦前葉皮質的特定區域因為撞擊或意外等造成傷害，他們對於個人與社會層面作決定與情緒的運作會產生困難。但是他們在處理抽象問題、進行演算、與回憶某些正確的知識等能力，卻絲毫沒有受損。這些病人在大腦的受損區域與儲存情緒的記憶有關，因此造成對於情緒的回應的知覺受損，並損害他們在作出社會與道德層面的決定。(p.124)因此情緒的覺察能力對於實踐判斷扮演很重要的角色，究竟情緒可以像知覺一樣被視為一種知識的來源？Damasio 認為在特定情境中所引發的情感，會將過去所經驗的苦樂經驗聯合在一起。情緒對於實務判斷扮演重要的

角色，但是究竟情緒是否能夠協助我們作出合乎道德的健全判斷，則需要仰賴未受損的大腦。當我們的情緒與我們所作的最佳判斷之間不相一致時，這需要我們進行批判反省與重新教育。

理性所需要的不僅僅是認可情緒的存在，同時要瞭解情緒對於實踐判斷的貢獻，以及作為社會情境緒的批判分析。具體而言，情緒教育的目的如后：首先，成人形塑兒童對於情緒的回應，藉由發展 Sherman 所謂學生的情緒感知力 (the perceptions constitutive of emotions)。家長帶領一些兒童去省察特定的情境脈絡，並且作出一些適切的情緒。第二，我們有時有理性可以就我們對情境的感知力進行再評價，換言之，情緒可以扮演一種積極性的角色進行批判的評價，而非僅是被動地調整新的評價。最後，有時情緒會馬上產生新的資訊，習慣性的情緒反應時常落在我們所修正的判斷之後。我們發現我們本身經驗到種族與性別歧視的情緒與我們的信念有所衝突。在這樣的情境下如何改變我們自己，正是我們所面對的教育課題。

肆、心得與討論

後現代的觀點與相對主義的關係為何？Burbules 試圖為後現代主義作辯護，強調反對科技理性的宰制，並未意味著全然反對理性，並提出所謂合情理 (reasonableness) 的四項德行，客觀性、可錯論、實用論與慎明性，這四點均具有教育的啓示性，客觀意味著一種對於其它觀點的寬容、要能重視各種不同的觀點；可錯論也是一種反對封閉並且鼓勵嘗試和改變；實用論強調要能瞭解現實的困境並運用智慧面對；最後，慎明性則強調作決定時的判斷力。這些可以作為當前教育學生如何成為合情理的人之重要參考。

就 Burbules 提出 reasonableness 一詞，應該如何和 rationality、reason、reasoning 之間作出區分？

合情理的觀點與多元主義的關係？Isaiah Berlin 所提的價值多元論也有和上述觀點有相似處，強調價值的不可共量性，也曾受到質疑是否合情理，最後也透過學者的討論，並且提出在多元主義的德行之培養。

Kohli 則從女性主義的角度切入，認為溝通理性必須同時考慮差異性，受到壓迫的弱勢族群：女性、少數民族、窮人、同性戀者等等；同時也重視情緒的部分。建議透過批判教學論的角度切入，但是究竟在教育實踐層面，對於學業成就低落的學生、性別教育、新住民與原住民的教育等面向，我們努力了多少？

情緒與理性要能相輔相成，情緒的認知層面，應該如何培養教師與學生的情緒感知力？

第四場次：2008.11.24

主讀人：李奉儒先生

研讀內容：Educating for moral and ethical life.

一、前言

近年來，後現代主義的討論在許多學科中有著激烈的論辯，但有關其對道德教育理論與實務的影響之探討卻較少引起學者的關注。雖然後現代主義關於倫理學的啓示尙未有定論，但其相關主張和論旨在德育上有一些重要的蘊義，特別是從關心他人和關懷倫理學所發展出的主張。本文根據 Clive Beck(1995)的〈後現代主義、倫理學與道德教育〉、Nel Noddings(1995)的〈關懷與道德教育〉、以及 David E. Purpel(1995)的〈擴展道德教育的邊界〉等文獻，扼要地論述後現代主義的倫理學訴求，並討論其較明顯相關於德育的論點和啓發。

二、後現代倫理學的特性

Beck(1995)從新實用主義者 Richard Rorty 的「無鏡哲學」(1979)、「偶然性、反諷與共有共享」(1989)等哲學主張，指出後現代的倫理學有三種特性，反基礎主義(anti-foundationalism)、多元主義(pluralism)、以及反威權主義(anti-authoritarianism)等，說明如下：

(一) 反基礎主義

人們經常將道德性視為生活礎石的一部分，一種不會變遷且是普遍的基礎。然而，根據後現代主義者，道德領域或其他任何領域並沒有這種所謂不會變遷和普遍的基礎(Beck, 1995:128)。反而，價值被視為一種文化或社會建構，隨著時間而變遷，且不同的文化或社會有著不同的價值。倫理學的探究不在於發現外在的道德實體(reality)。人們根據他們變異的興趣利益傳統及各種情況來創造道德。換言之，道德價值並不是「客觀的」存在，而是人類生活中發展出來的。

Rorty (1989)強調道德的偶發性質，亦即偶然性(contingency)，指出人們只是剛好珍惜他們所做的：「所謂正當合適的人品，其依據的標準是相對於歷史情況的」(Rorty, 1989: 189)。啓蒙以來，Kant 式的道德觀，也就是在道德與慎思要求之間所做之無關歷史的區別(ahistorical distinction)受到拒斥。新實用主義者如 Rorty 採取「實用的」(pragmatic) 後現代論述，主張道德是在爲人所發現時才加以接受的，在吾人的文化中歷史地逐漸崛起，並不是由我們加入外在的、無關歷史的「應然」(should or ought)。總之，後現代的倫理觀反對所謂外在的、固定的基礎，將道德視為植基於日常人類的情緒和動機中，這可稱為倫理學的內在觀(internalist view)，有別於傳統將道德(理性)和情緒分離的外在觀。

Purpel(1995:151-152)同樣主張道德的議題在本質上是社會性的、脈絡性

的，受到歷史、信念、結構、以及社群的爭議等特定因素和情境的影響。

然而，後現代論述中反基礎主義的主要論點仍須加以限制、修正和補充。其一是過於強調文化對於道德價值的決定，以致於忽略其他因素。例如社會中仍有許多所謂「硬的事實」(hard facts)，像是人性、自然環境、政治結構、經濟過程，甚至於文化發展本身等(Beck, 1995: 128)，這些因素在形成道德意見或價值觀時都必須考量在內。

其二是後現代主義常過於強調變化，主張「實在」(reality)是歷史性的，正處於戲局中、歷程中的持續變化。然而，我們雖然生活在一個「疆界不斷變化的世界」，但不盡然就是「生活在零碎破片中」(life in fragments)(Baumann, 1995)。不容否認的是，「實在」中也有著不可忽視的「連續性」(continuity)，尤其是價值方面，一如 John Dewey 強調「持久性的」(enduring)價值和興趣，雖然不是絕對地固定的或外在的，卻是相當重要。

其三，後現代主義者過於強調具體的和局部的，而忽略一般性的觀念。當然，像是「人類尋求幸福」之類的過廣觀念，如果公式化地理解，會使吾人對於個別文化和團體追求的具體目標之變異性的知覺有所遲鈍(Beck, 1995: 128)。然而，上述觀念如果是正確地理解和運用，這種一般性實是有一重要的功能。因為，種種觀念如人類想要快樂、想要活著、想要富有；或是想要有朋友、發現生命的意義等，對於個人或團體的生活都能給予一般的指引。沒有這種一般化，當面對問題時往往有很多的困難。後現代主義者實際上有同樣的需求，當他們譴責「一般性」的運作時，他們本身經常訴諸於一般的價值：像是平等、自由、多樣性、創新、懷疑、對話、社群等。

Beck 最後指出：雖然後現代主義正確地批判了「理論」強加給地方社群或次級團體信念和價值，但不幸的是，他們全盤否定了理論，視其為天生扭曲和專制的(Beck, 1995: 129)。但是，縱使「實在」沒有外在的、固定的基礎，仍然有許多內在的連續性，透過理論的發展以將特殊的價值和行動，以及持久的價值連結起來，仍是必要的。

(二) 多元主義

後現代主義者鼓勵百花齊放，以多樣性(diversity)為標的。對他們而言，生活中並沒有終極的基礎，知識（包括道德知識）更是受制於變動不居的人類興趣和傳統之左右。不同的社群和利益團體，只在建構適合他們特殊需求和文化的價值。然而，「多樣性的勝利往往是犧牲了對共通性(commonalities)的覺知」(Beck, 1995: 129)。甚至於，後現代主義者對多樣性的強調，毋寧也是一種「絕對」價值，而他們也未經反省地接受。正如 Beck 所質疑的：「為何我們應該假定只有差異性存在，而不是共通性？為何我們應該欣然接受差異性及其優點，而不是共通性及其優點？」(1995: 129)

此外，對於新人類和新文化相關的價值採取完全開放的心胸，也是過頭的作法。道德多元主義不能等同於道德相對主義（李奉儒，1996a）。難道我們

不應懷疑人們是否介意被殺？健康被損壞？被迫害受苦？被迫眾叛親離？相反地，我們相信人們共享這些生存、健康、安全及歸屬感等基本價值，並透過對話來找出對於這些價值的評價方式。

(三) 反威權主義

根據後現代主義者的觀點，知識（包括道德知識）只是反應那些製造它們的人之利益和價值。以 Michel Foucault 為例，他將那些跟性慾相關的概念與規則，當作是有權力的菁英(power elites)之利益的再現和開展(Foucault, 1990:11-13)。後現代主義所抨擊的「家長主義」(paternalism)，就是父親（母親）把自己的利益高置於那些受他們照顧的人身上。因此，為對抗這種自然的偏見，道德的探究必須以民主的、非威權的方式來進行，務期不同團體的利益都儘可能地納入考量。道德價值不應該只是某一團體（如家長、教師、學者等）的最愛，並不加思索地傳遞至另一團體（如小孩、學生、大眾等），而是一種如 Foucault 所說的倫理的、非宰制的(non-dominating)對待他人。每一個人都有平等權利來參加道德創造的行動。

Jean-Francois Lyotard 在《後現代狀況》(The Postmodern Condition, 1984)一書中高舉反西方理性主義和工具主義的大旗。他重視較小的地方自治體，攻擊巨型敘事(grand narratives)，驅逐教授（智識分子的總稱）等，其目的均可視為在減少權威在生產知識和價值中的角色份量，以增進個人的自我決定。Rorty(1989)指出知識分子只是所有探究者中的一特殊類別，使用特殊的語言和方法論。總之，知識的生產是每一個人的事情，且所有職業、身分的人都有相等的能力來製造道德知識。

如果每個人在道德事務中嘗試彼此幫助，那麼一個重要的、非威權的歷程就是「對話」，或是如 Rorty 所重視的「會話」。對話是很重要的，因為有助於更了解他人的情境與需求，以提供更好的建言；也因為我們的價值可透過對話的另一方所給的回饋而重新學習；更因為對話的運用，使所有參與對話者的意見被認知並形成共識，而達致一種折衷方案(Beck, 1995: 130)。

雖然倫理學的非威權取向是相當重要的，但後現代主義者往往質疑任何的權力結構。但是，如果只有解構而沒有建構的話，這類不要結構的主張有時導致小群、弱者和受壓迫者更容易受傷害，因為一切事務只剩下弱肉強食的叢林法則。倫理學必須採取民主的形式，但這不是完全免費的供應，還必須包含系統化的目標追求，因而不問這類結構是理論的、政治的或經濟的，對於目的之完成都是必要的方式之一。這種作法，並不意味要回歸到現代主義或合理化的思維。

三、後現代倫理學的主張

後現代主義的倫理觀如 Rorty 特別重視「共有共享」(solidarity)，Noddings 則是強調「關懷」(caring)。所謂共有共享就是關心他人並與他人的

團結，或像 Foucault 極力主張關心他人(care for others)，以對抗壓迫性的權力、操控、剝削、暴力、及傷害他人等作為，同時促進彼此間的共體感、尊重與相互幫助。但由於 Rorty 著重於私人的反諷，而區分了私人與公眾的道德性，認為兩者的連結反而會有害於創意與獨創性，因為在公共領域會強調利他性而有損於獨創性的極大化。積極來說，後現代主義者嘗試促進人與人之間的共有、共享、尊重及互助等。

Noddings 主張「關懷倫理學」(ethics of care)，即如何接受關心、付出關懷(Noddings, 1995: 139-144)。關懷倫理學基於女性主義與實用的自然主義，關注於人與人邂逅時「我必須如何」(I must)的義務，但這表達的是一種欲求或傾向，而不是對於責任的確認。Noddings(1995: 138-139)區分出「自然的」關懷與「倫理的」關懷，前者指的是當我們關懷他人時，就因為我們想要如此做，如我們關心這位邂逅的他人，其要求跟我們的生活並沒有任何的衝突發生；後者指的是當我們瞭解到他人的需求但我們又不想扮演關懷者時，我們依賴著一種倫理理念，亦即關懷與被關懷的記憶，促使我們珍惜自然關懷的關係，願意去維持「我必須如何」的倫理關懷關係。倫理的關懷會要求反省（我們的回應是否適當？我們的行動是否有幫助或變成阻礙？）與自我理解（自身的優缺點）。這有別於 Kant 出自理性的義務，一種無所逃於邏輯的承諾。

關懷倫理學是一種重視「關係的」(relation)倫理學。Noddings(1995:138)特別指出，關係不一定就是關懷的，因為關懷者沒有關注到或者是拒絕回應受關懷者，也可能因為受關懷者(the cared-for)沒有能力或沒有意願來回應；即使雙方都有意願，也可能因為受到某些條件如時間不足夠的限制，而沒有完成關懷的關係。

道德源於關懷，而關懷源於人最深刻的感受，這感受根植於接納、關係和回應。關懷倫理將道德行為的核心泉源，指向人的情感回應，提出要正視我們存在的情感基礎，並賦予應有的地位。在關懷關係中，關懷者的主觀意識是開放地接納，是對受關懷者的全神貫注(engrossment)和設身處地，最後是依受關懷者的需求而持續地更新關懷的承諾。而受關懷者在關懷關係中，是自由地領受關懷，安全而勇敢地實現自我。關懷關係是完成於受關懷者的領會上，因此關懷者和受關懷者在關懷關係中都是重要的主體。

雖然關懷的落實可能需要邏輯或理性來決定做甚麼，又如何做才能做的最好，但關懷倫理學的啟動不是透過這兩者的運作，而是源自關心他人的情感或動機之自然關懷。Kant 的責任倫理學，主張只有出自責任並遵守推理過的普遍原則之行動才是道德上值得的，愛、情感或傾向等則是不能令人信任的。但關懷倫理學顛倒這種理性的優先性，最佳的狀態是自然的關懷，倫理的關懷則是被喚起來恢復自然的關懷。

四、關懷倫理教育的要素

關懷倫理學的道德教育有四個要素：楷模、對話、實踐和肯定(Noddings,

1995)。首先，「楷模」(modeling)並不是教導學生關懷的原則，也不是藉著數學推理的方式來應用關懷原則以解決道德問題；反倒是我們必須表現出關懷與我們有關的被關懷者。例如，教育專家和學校管理者都無法指導老師關於如何關懷，即使有些管理者對老師們說，「倘若你們關心孩子，你們就要堅強」等理由，但是這樣的結果只會造成老師將注意力放在自己身上，而不是學生身上，所以我們不能告訴學生要關懷；而是在建立關懷關係上向學生表現出關懷。楷模不可少的第二個理由，就是關懷的能力依賴著適當的被關懷經驗，即使小孩子因為太小而不能成為關懷者，他或她都可以學習如何成為一個有回應的被關懷者，所以我們在關懷者的角色比在楷模上的角色更重要，即便如此，我們仍可以同時滿足兩者的角色，因為當我們試著解釋在道德教育上我們做什麼和為何這麼做時，楷模的功能可以幫助我們去解釋。

道德教育的第二因素是「對話」(dialogue)，對話必須排除「戰爭模式」，對話不是爭辯，更不是要贏得勝利。對話不是講話或會話而已，對話是開放的；也就是說，在對話中沒有任何一方是知道結果會如何，作為父母和老師的不能在已作好決定的情況下，仍和孩子們進行對話，對話是為了瞭解、感同身受或是評論，對話允許我們談論關於我們試著表現什麼，對話給予學習者有機會去質疑「為什麼」，以及幫助雙方作合適的決定。對話使我們彼此聯繫和有助於持續關懷關係，對話意味著全神貫注的標準，也就是說接納別人就是充分地 and 開放地專注於他人身上。

道德教育的第三方式是「實踐」(practice)，社區服務是實踐關懷的一種機會，學校必須嚴肅地看待。由於態度或心態至少部分是藉著經驗而成的，假如要人們準備好展開關懷的道德人生，則就需要為人們提供機會去獲得關懷的技巧和發展關懷的態度。假如將關懷的能力視為人類的標誌就像理智或理性，就會想要發現增加關懷能力的方法，正如我們認為學數學的經驗無論對女孩或男孩都一樣重要，同樣的也應該希望男孩和女孩們都有關懷的經驗，關懷的經驗是要有計劃的執行；當然計劃是複雜的和可能有意想不到的困難，此外，學生在學校不止要學會關懷的技巧，也不能忽略關懷的態度。

最後，「肯定」(confirmation)就是將好的一面彰顯出來，鼓勵別人也如此做，而不是去強調公式和口號，肯定要求良好的動機要與實際情況一致，因此會產生以下開放的對話：「我知道你試圖幫助你的朋友……」或者「我知道你試著完成……」；主體的動機必須與行為相一致，肯定提升了我們對自己有更好的視野。Noddings 更指出，愛、關懷和關係在道德教育中扮演相當重要的角色。

總之，教師作為關懷者有兩個主要的任務：了解學生的世界和協助學生在能力上的培養。教師在教導倫理道德時，不能單用「說」的，還必須以身作則以及與學生建立關係，老師除了與學生對話和向學生顯示要如何關懷之外，老師也要協助學生不斷的練習去關懷；作為一位學生，不止是學習數學或社會科目，也學習如何成為一位關懷者。

五、德育上的蘊義

後現代主義強調「實踐」，反對啓蒙以來對於理性和傳統的區分，反對將理性視為不具興趣的、先驗的和普遍的。反而理性要從更大範圍的歷史、文化、政治與社會中來加以理解。後現代主義主張並沒有所謂的外在於歷史和傳統之普遍理性法則，而且人類的本質是社會建構的，是自我覺醒地透過對話與實踐來形成的。因此，德育的目標只是特定的歷史情況中人類偶然的計畫，且需要重新解釋或修正，以符合後現代狀況所描述的另一種文化情形。不論如何，總結上述對於後現代倫理觀之探究，其在德育上的蘊義可扼要地分述如下：

(一) 跨越課程的道德

道德的學習必須跟一般的學習整合起來，且道德的學習大都是透過其他學科、潛在課程(hidden curriculum)、教室與學校的組織氣氛等(Beck, 1995: 132)。後現代主義反對事實與價值的截然二分，而是將它們作一緊密的結合。因為，我們必須知道相干的事實，以形構健全的價值觀。道德不是一獨立分離的領域，有著自己的基礎。換言之，道德的發展必須在有關的脈絡中，如對文化、政治、經濟、歷史、文學、藝術、科學甚至技術等的研究中來建構。

雖然「道德」獨立設科或分成德目單元來授課有其需要性，但不能因而忽略道德跟別的科目之間的整合。學校教育需要更有效率地教導世界和生活等主題。兒童不能只是從「德目錦囊」(a bag of virtues)中來學習如何待人處事的道德原則和規則。學校的教學內容要更深入地包含較廣的事實領域，並清楚地計劃如何整合不同的學科和活動，如何整合不同教育階段的學習。學生也必須對所學習的價值或道德的意含有清楚的了解，才能有較強的學習動機。

(二) 辨明並接受差異性

我們在學校生活中處理跨越課程的價值，需要採取多元化的取向(Beck, 1995: 133)。生活中正當的差異性(differences)，不論是在世界上、地方社群或學校中的差異性都必須加以辨明。否則，「我們冒著使歧異的、創意的聲音沈默之風險，也冒著容許有力的權威來建立一組固定的德行和價值之危險」(Noddings, 1995: 146)。所謂的差異性往往只是反映情境中的差異：像是對於不一樣但同樣好的生活目的之選擇，對於相同目的之不一樣但同樣好的手段之採用。學校教室中的時間應該儘可能討論這類道德差異性的事例，不管是從歷史上、文學中、剛發生的事件或者是學生或教師的親身經驗等來取材，以討論家庭類型（如單親家庭）、對待兒童（如嚴肅或溫和的方式）、性傾向（如同性戀）或節育和墮胎的差異性等主題；主要的目的是引導學生來了解，人們對其選擇之差異性所可能提供的各種正當性的理由，並學習接受道德的差異性。

其次，對於差異性的探討，不能僅限於文化上或社會上的次級團體，如種

族的、宗教的、性別的或階級的差異。在同一個次級團體中的個人差異性也應該有所了解。例如，美國人不全部都是樂觀開朗的個性，中國人也不都是保守消極的；男生並不都是堅強不屈，女生不盡然就是柔弱無助。學生學習的重點應該是放在如何來辨明差異性，並做出有所限制的通則化(limited generalization)，而非巨型敘事。教育的道德使命，就是要認知到人類能力、價值和興趣的多樣化與差異性。

(三) 發現生活與倫理的基礎

根據前述的討論，後現代因為過於強調多樣性和變異性的論述，可能犧牲了共通性和連續性。然而，道德教育不僅於指出變異性和差異性，也要包含說明共通性和連續性。人們需要基礎（縱使是暫時性的基礎）來指引生活的方向與意義：知道何謂道德和如何過著道德的生活。道德教學必須指出生活中的基本價值，像是健康、快樂、友誼、自我實現等使得生活既好又有價值(Beck, 1995: 134)。這些對於人類社會中共通性和連續性的敘述，都可視為後現代社會中德育的必要內涵。

其次，學校教育也要多加探討學生、教師、家庭及社區等人際之間的共通性，包括目標、欲求、喜樂、恐懼或問題等方面的相似性，尤其是要針對各類的偏見來著手。偏見的最主要原因是來自於誇大不實的信念：誤以為不同次級團體的人之間的差異性很大。這也有待於學校加強地球村(globalism)的觀念，如對世界各地風土人情的認識，避免刻板印象或是表面的通則化。

(四) 非威權的民主取向

後現代主義的反威權論述對於學校的道德教學有很多啟發(Beck, 1995: 134- 135)。首先，當進行道德判斷時，如針對學校的目標、人際間的行為、課業的要求、服裝儀容或紀律的使用等，必須較以往更慎重地考量學生的意見。甚至於如同 Paulo Freire(1970)所主張的學生可以是教育者，教師可以是學習者，雙方共同對抗社會、政治及文化脈絡中語言和權力的掛勾，使彼此不至於受到權力壓制或自由受到限制。

其次，教育者與學習者置身於特定文化中是無可避免地面對各類道德衝突與妥協，一方面必須避免灌輸不當或扭曲的信念給學生，以致學生受到宰制而無法反省地批判（李奉儒，1996b）；一方面必須努力克服困難以協助學生形構自己的身分認同（李奉儒，1996c）。一個妥善可行的方式就是教師與學生之間建立真誠的對話關係。道德教育必須創造或使用共同的語言，教師教學時要提出道德問題來詢問學生，且集中在學生每日的、真實生活的道德難題、衝突及兩難問題上，使道德教育深植在學生的道德生活經驗中（李奉儒，1997）。

第三，教學過程中關於價值的正式研究與討論，有必要採取「對話」的方式。教師要自我意識到他們跟學生一樣，在道德領域中仍有許多的和基礎的學習需求；縱使他們較學生有更多豐富的經驗，他們還是可以從學生（即使是小

學生)處學到許多東西,特別是在學生感興趣的生活主題上。教師不再扮演道德專家的角色,比較像是會議主席或討論推動者;教師如不持續學習,反而會阻礙學生的學習,在道德教學活動中的教師和學生應被視作一同學習道德(Beck, 1995: 134)。

(五) 建立利他主義的基礎

後現代主義強調他異性(otherness),道德教育的任務不在於透過德化或講道的方式,以形塑學生的利他主義來對抗自然的自利傾向;而是,藉由對話的過程,在教室與學校中發展出溫馨、同理的關係,自然地引導學生互相理解與關懷。關懷倫理學的德育蘊義自是「關心他人」(other-regarding),且是基於日常的人類情感和動機,準備好來回應他人的需求。道德教育也應著重在對自我和他人的理解,以自然地、自發地、主動地關心他人。

其次,後現代主義強調要重視「他人」,其在德育的具體措施上則是一方面要發展出學生的擬情想像力,一方面則要鼓勵學生與他人真正地溝通對話,以協助學生在多元文化的脈絡中設身處地來瞭解與適當考量他人的價值觀點與需求,避免專注於自我需求的實現以至於忽視他人的需求和正當的欲求。後現代主義雖不支持理論性的道德理解,但在採納其優點時,也要有所修正,使學生能作出健全而非任意的道德判斷,建構合理可行而非專斷獨裁的道德原則(李奉儒, 1996a)。

Purpel(1995)指出關懷的訴求是相當有說服力的且是令人感動的,因為我們正目睹到人類的傷痛已經達到一個令人無法置信的程度,身為教育者,真正衡量我們工作的價值乃在於我們減輕廣大的且不必要的人類悲慘境遇之程度。這類不必要的人類悲慘境遇(如貧窮、無業、無家等)是社會建構的實在、政策與實務,這些需要關懷的傷痛,其社會與文化的來源必須受到檢視,否則,我們淪為這類傷痛的犯罪者、共犯和受害者(Purpel, 1995:150)。人類悲慘境遇的來源主要是一種功績主義的倫理(meritocratic ethic),無情地製造勝利者與失敗者、富有者與貧困者等,而正規教育制度必須為這種道德癌症負起主要的責任。教育者必須反省,為何這類急需受到關注的不正義、不平等問題,卻在教育理論與實務中缺席和受到忽視?Purpel 引述 A.J. Heschel 的話:「如果我們承認個人在某種程度上受到社會精神的制約或影響,那麼一個人的罪行正是揭露了社會的腐敗」(1995:157)。可惜的是,Purpel 並沒有回答他自身提出的激進問題,也沒有提出具體的解決方案。

反而,我們可以在 Noddings (2002)《教育道德的人》一書中找到部分答案。Noddings (2002)指出,今日社會及大眾對於學生教育的期待是要學生具備更多的學術訓練,因為國家需要更多具備數學與科學能力的人力,認為一個適當的學術預備將解救人們脫離貧窮、罪惡和其他現行社會中的各種惡行。但這類聲稱不是錯誤的話,頂多只有部分是真確的。很清楚地,更多的教育將不會解救所有的人們脫離貧窮,除非有充分的不幸大眾拒絕了教育或是被教育所

拒絕。貧窮是一個社會問題，而不只是一個教育問題。任何人不管其教育成就如何，只要是誠實地從事有用的工作，就不應該生活在貧窮之中。如果一個社會容許這類事情發生，這並不是教育的失敗，而是一種道德的失敗，也是國家的失敗。

Noddings(2002)指出，我們的社會不需要使學生的數學和科學成爲世界第一，需要的是關懷學生，如減少暴力、尊重任何誠實的工作、在任何階層的工作要有卓越的回報，確定每一位學生在社會中都有一個位置，並逐漸進入成人的經濟與社會世界，培養出能夠勝任來關懷他們家庭的人，並能有效地貢獻他們所在的社區。教育的目的應該是鼓勵勝任能力、關懷、愛心和可愛的人之成長。

六、結語

現代和後現代之間並非完全隔離或斷裂，後現代並不指涉「現代的結束」，而是指一種新的自我理解。換言之，後現代主義不代表跟現代的完全斷絕，而是對於世界多元性的一種不同的理論取向或理解，有助於發展出更爲成功的德育理論和實踐（李奉儒，1996a）。

來自後現代主義的啓示，讓我們瞭解到沒有理由假設道德上可接受的社會生活只有唯一的一種特別類型，或是假定對於任何個體只有一種道德上美好生活的形式。較值得注意的是，當採用後現代主義的論點和洞見時，也有必要修正後現代主義的部分主張，而不是全盤接受，否則又是另一種「絕對的」宰制或扭曲的溝通。

身爲教育工作者，我們必須捫心自問：是否關懷的關注在教學的過程中總是不夠？且爲什麼總是將自以爲是的信念充斥在我們的教學過程中？無論何時，只要我們強迫學生去從事不與他們內在目的相關的事情，這種強迫至少就是應被質疑的。在課業上的強迫，即使是再有冠冕堂皇的理由或目的，如「爲了學生好」，都應當由師生雙方面對面的討論。如果拒絕聆聽學生所經歷的以及學生真正想要的，那麼我們將強迫他們成爲抗拒的一群，而這可能構成學生變成中輟生的問題根源之一。

教師作爲關懷者有兩個主要的任務：了解學生的世界和協助學生在能力上的培養。教師在教導倫理道德時，不能單用「說」的，還必須以身作則以及與學生建立關係，老師除了與學生對話和向學生顯示要如何關懷之外，老師也要協助學生不斷的練習去關懷；作爲一位學生，不止是學習數學或社會科目，也學習如何成爲一位關懷者。

今日的學生應當知道如何自我關懷以及關懷他人。然而，要實施以關懷爲主的學習方式是不容易的。學校方面可能也會因爲這種學習方式無益於未來的入學考試而忽視他們。學校似乎只想把每位學生都送進大學，而各科的教師也只想教本科的知識，並拒絕將道德與倫理的成份融入教學的過程當中。

學校可以提供一個關懷與信任的學習風氣，教師也可運用合作學習、非競

爭式評量以及服務式學習等教學策略，這些策略不能僅止於完成學習，而應是關懷與關愛的一部分。這種關懷與信任的學習風氣，將影響學校教育的結構，從而得以影響師生之間的關係、接納家長與社區成員對教育的意見以及轉變課程實施的模式。要言之，學校作為一個關懷的學習社區，將是新世紀後現代思潮影響下的學校道德教育使命。

最後，本文以 Noddings 的訴求作為結束：教育的目的應該是鼓勵勝任能力、關懷、愛心和可愛的人之成長。

第五場次：2008.12.29

主讀人：但昭偉先生

研讀內容：Knowledge and certainty in uncertain times.

本書的這三篇文章被歸入 Knowledge and Certainty in Uncertain Times 的目錄之中。Arcilla 在第一篇當中討論自我認識的困境，Lynda Stone 則在第二篇中論及女性要如何在支離破碎的後現代社會之中聯合起來抗衡霸權，Siegel 則在第三篇文章之中對前兩者的論證進行了哲學上的批判。以下我將一邊介紹前兩篇的內容，一邊穿插 Siegel 與自己的批判。

身為一位教育哲學家，Arcilla 很自然地希望學生能夠學習如何「認識自己」。從蘇格拉底以來，這一直是西方哲學的先鋒旗幟。然而，Arcilla 在實際教授這套哲學的過程當中遇見了難題：部分來自非西方文明背景的學生拒絕接受他人用源自於西方文明的哲學觀念看待自己，這是因為他們的文明傳統曾經遭受西方文明的壓迫。事實上，Arcilla 自己就出身於曾經淪為西方殖民地的國家，卻學習西方哲學。於是，整篇文章之中，「身份認同（文化、民族、政治認同）」與「認識自己」兩者之間的衝突調解成為了 Arcilla 的行文主軸。

Arcilla 在行文之中不斷引用 Charles Taylor 所著的《肯認政治學》(The Politics of Recognition)，其中的內容對於瞭解「身份認同」與「認識自己」的衝突有所幫助。Taylor 提出「自我的認識是基於一種對話式的認同 (dialogical recognition) 之上的」，將傳統哲學認識自己的任務與民主政治下的多元文化主義連結在一起。但是政治上的「肯認」會影響哲學上的「自我認識」，兩者之間有此消彼長的關係。Arcilla 的撰文目的在於主張一種自我去熟悉化 (self-defamiliarization) 的教育哲學，而教育者的目標在於找出每個人心中的「陌生人」。如此一來，便可以保護文化的多樣性，避免單一文化稱霸的場面出現。

Arcilla 在描述 Taylor 的文章中，認為 Taylor 太過強調他者對我的影響，Arcilla 則把「我」的思考能力與自由意志歸給哲學思考的範疇，這很顯然是偏袒哲學，因為即使是在喜歡講外在因素的社會學中，自我面對大環境還是有反抗或做出其他選擇的餘地，雖然大多數人會因為要付出的代價太大而不選擇反抗。不過至少在前面的文章當中，問題還很單純。Arcilla 引述 Taylor 的話：「個人對自我的認同會受到他者的影響。倘若他者的認識有誤或有偏差，就很可能對我造成傷害，讓我成為受扭曲的存在。」如果他人對我有認知錯誤，就可能限制我潛在的可能性。在這裡我們可以看見哲學與社會學在對抗，至少本文 Arcilla 的立場是相信在所有人的社會面具底下，人是有共通性的，但是社會學者卻往往指出人是受到外在環境（包括他者）決定的。這構成一個危機，如果人不能剝除性別、民族、文化等外在身份，那麼我們將不可能抵達哲學上「認識自己」的境地，因為「我」是外在世界賦予的，而這樣的「政治」問題將會威脅到哲學上「認識自己」的任務。不過 Arcilla 在這裡提出一個關鍵的問題：「如果『我』是已經建立起來的形象，為什麼要因為別人對自己的看法而受到影響呢？」

Taylor 為了證明「自我認識」會受到外在世界的塑造，細密的推論封建解體與民主社會的形成對「自我認識」的影響。封建主義的社會規範是建立在「高貴(honor)」之上的，而並不是每個人都具有高貴的性質，「貴族階級」與生俱來擁有這種特質，換句換說，貴族的「自我」能徜徉自在的範圍比平民的「自我」還要廣闊得多。然而，封建的解體使得「尊嚴(dignity)」的概念取代了「高貴」，每個個體都具有同等的份量，沒有誰天生好命或命賤。不但如此，在民主社會中，個體還具有獨特性，「我是誰」並非由外在社會的階級制度或者是他者來決定的。「我」的心中自有一個聲音，而我們每個人都必須傾聽它，才能瞭解自己。Taylor 將這稱呼為自我的「誠真 (authenticity)」。Taylor 指出，在 Rousseau 與 Herder 的學說中，這「真誠」這並非社會環境可以外燦於內的。在這一點上，Taylor 不同意 Rousseau 與 Herder，他認為這自我的誠真不能逃脫於社會之外。

Taylor 說明了「自我」的歷史演化，並開始打他的理論基礎。「自我」藉由與意義他人(significant others)的互動，在一個「對話的過程」中發芽成長。意義他人的理論來自於社會學家米德(George Herbert Mead)。對於普遍不承認形上存在(metaphysical entities)的社會學家而言，一個人所屬的社會或歷史背景可以說是他的先天存在條件。他們的理據是：由於「社會」先於「個體」存在，社會可以對人造成先天般的影響，彷彿成為了「第二個自然(second nature)」。有些哲學家相信人類具有某些與生俱來的本質，但是幾乎所有的社會學家卻都對這種命題投下反對票。社會學家認為「與生俱來的本質」是社會賦予個體的，而這個媒介就是「語言(language)」，過程則被稱為「社

會化(socialization)」。社會先於個人而存在，但是個人在初階社會化的時候並無法接觸到整個社會，頂多接觸到父母、親戚、學校同學老師等人。個體在與這些人互動的過程當中無形中複製了他們對事情的看法與習慣。對個體來說，這些人就是自己的「意義他人」或「重要他者」。不僅如此，Taylor 又認為「意義他人」影響個體的一輩子，即便是「意義他人」死後，與個體的「對話」還是不會間斷。這是因為個體內化(internalize)了「意義他人」。從這點看來，我們「內在的聲音」是與「意義他人」不斷對話長大的。於是，自我的探詢與政治不得不搭上線，因為我的「意義他人」必定有其特殊的歷史社會背景，而這就是難題所在：「倘若意義他人（包含教師）與我的文化相互對立、彼此攻訐，那該如何是好呢？」在 Taylor 看來，此時就是教育者出現的時刻了：其主要目標不是讓人有寬廣開放的心靈，而是除去所有會壓抑人潛力的刻板印象與偏見，好讓被霸權文化壓抑的各種異文化得以重見天日。這樣的教育可以避免單一文化霸權的陰影在孩童年紀尚幼的時候蒙上其開放的心靈。

Taylor 的立意雖好，Arcilla 卻指出兩個問題。第一個問題在於民主政治傳統內的多元文化與自由主義、普世主義之間的衝突，後兩者強調眾人之間的可同、平等，也就是「尊嚴(dignity)」；前者卻強調專屬於每個人的「誠真(authenticity)」，也就是人人相異之處。這兩者很顯然彼此衝突。至於第二個問題，就在於多元文化政治肯認與探索自己的哲學使命兩者之間的矛盾。如果不同文化之間無法完全瞭解彼此，那麼我也不可能真正嘗試異文化關於「認識自己」的哲學實踐；異文化之間的哲學教育也不可能成為現實。

Arcilla 的解決之道在於培養個體擁有「瞭解他人是如何看待自己的能力」，並可以借用他人的觀點來認識自己。他利用 Taylor 對自我認識的定義：「自己對自己所做出的表述。」當我去思考這些表述的整體性時，會發現到自己許多身份彼此衝突，而且都不是純粹的我，與真正的「我」之間有一段距離。而剝除社會賦予的外衣之後，「我」越來越難以捉摸了，自己也越難以了解自己了。教育者應該省略對「名」與「身份」等外在因子，轉而重視對純正自我的了解，也就是我神秘的「存在」。

Arcilla 聲稱自己從德希達的解構(deconstruction)得到啟發，他把哲學史看成是人類不斷對話的羊腸小徑，而非邁向普遍真理的康莊大道。儘管哲學家不斷的致力於擊退「未知」與「不確定性」兩個敵人，兩者在下一代又會重整旗鼓，捲土重來。那時的哲學家們只好再度就同樣的問題上埋頭苦思。這是因為下一代面臨了不同的歷史社會脈絡，而相同的答案在不同的時代無法回答同樣的問題。「哲學」與其敵人「未知」、「不確定性」都因而獲取一種不得安息的不死之身。Arcilla 認為個體與意義他人之間的互動也是如此。自我認識是一輩子的過程，只要個體還活著，個體就必須不斷地與他者對話才能存在，

對自我的認識也是處在變動當中，就像德希達的變動哲學史觀那般。

個體儘管從意義他人身上學習到什麼是「存在」，什麼是「意義」，什麼是「身份」，但是反問他們的話，可能也無法得到令自己滿意的答案，於是從前信以為真的事實都晃動不已，一切都變得模糊不清了。雅司培(Karl Jaspers)把這樣個人處於認知界限的狀態稱之為邊界狀態(marginal situation)；社會學者對於這個問題的解決之道是「再社會化」，把個人從邊界狀態再次拉回由「意義他人」給定的意義世界。但是哲學藉由質問「意義他人」的「意義」何在，得以衝破此界限，到達意義的彼端。在那裡，誰也不知道自己是誰，「自我」對我來說不過是陌生人而已。Arcilla 認為，自我的本質並非固定而是不確定(indefinite)的，這與沙特所說的：「存在先於本質。」不謀而合。而教育的最終目的就在於褪去人們身上的各種面紗，這些面紗都是外在世界（家庭、民族、性別等）披在我身上的。藉由教育者的努力，個體可以揭去面紗，坦承赤裸的面對自己。那時，在我身上的各種身份都不能定義並限制我的存在，我就是「我」而已。

最後 Arcilla 提出他的解決之道。多元文化民主政體(multicultural democracy)就是這樣的「自我」觀念最適合發展的政體，而此一政體的教育目的就在於自我的去熟悉化；個體必須了解他自己的民族、文化身份也是具有不確定性的。而對於全人類來說，「自我」是一個陌生人，與他者一同被拋到這個陌生的世界，而眾多異文化的結合會使得一個新的共同性(communality)成為多元民主政治的基礎。為了達到這個目的，課程設計必須涵蓋兩種素材，一種是呈現他者(otherness)印象的教育材料，並透過這種素材來使受教者了解各種異文化（異傳統）也有很大的詮釋空間；另外，藉由異文化的存再與可能的合理性，老師必須要求學生重新思考自己的身份與認同。如此一來，學生就可以避免自我文化本位的思考模式，且可以學習異文化的優點。

Siegel 在文章開頭就開宗明義的講出自己的沿襲分析哲學的傳統，他針對 Arcilla 對自我認識與對德希達的引用切入。他認為 Arcilla 否認了自我認識(self-knowledge)的可能性：如果自我認識是不可能的話，那麼多元文化教育又怎麼能夠對自我認識有任何貢獻呢？倘若每個人對自己的認識都被放入「不確定性」的境地之中，將使得所有人的自我認識受到威脅。Siegel 把 Arcilla 的論證分為三個步驟：（一）語言是暫時而不確定的（二）語言的不確定性會使我們的對話永無休止（三）由於自我認識是基於對話之上的，而對話的本質又是不確定、不清晰的，所以自我認識極可能隨時崩潰。Siegel 指出，如果語言是暫時而不確定的話，那麼 Arcilla 又怎麼確認「語言是暫時而不確定的」這個命題為「真」？這個方法是哲學家對懷疑論的老招數，如果（一）是矛盾的，那麼（二）與（三）也不可能被推論出來。為了另尋出路，Siegel 修正

Arcilla 的懷疑主義，取可誤論(fallibilism)而代之，意思是知識並非完全不可靠的，而是需要被修正的：只要不斷的修正，我們還是可以得到確定的知識。從這個觀點來看的話，德希達不過是說知識需要被修正罷了，這早就是眾所周知的事情。但是若從懷疑主義的觀點來看，德希達的論證就不攻自破了。最後 Siegel 指出，如果自我認識可以免於後現代主義與懷疑主義的茶毒，其他種類的知識也都能倖免於難了。

另一位作者 Lynda Stone 的文章 *Narrative in Philosophy of Education* 也試圖尋找後現代世界之中女性走出困境的方法。在過去的十年當中，本為英美分析哲學居上風的學術界受到歐陸社會理論的影響，逐漸承認知識的社會建構性，敘事(narrative)的重要性在各個領域中異軍突起，在教育哲學的領域中也不例外。除了因為量化方法過於狹隘，女性主義理論在方面的努力也對此有所貢獻。女性主義哲學家與女性主義學者正如雨後春筍那般出現，過去學術界對他們來說彷彿像少林寺一樣，把女性排除在外，她們的女性經驗、情感、溝通方式都被以男性為中心的西方傳統所忽略。越來越多教育哲學家採用敘事方法（而非分析）說明自己的思想。

該文章大量引用塞內加爾學者 Mariama Ba 的著作 *So Long a Letter*，內容是兩位女性討論兩個虛構女性人物的生活，藉此表達出女性生活的「不確定性」。對女性來說，她們對生活唯一感到確定是其「不確定性」。在 Ba 的著作中，這種不確定性有三，其一為能動性(agency)，其二為本質主義(essentialism)，其三為「友誼(friendship)」。第一項質疑傳統男性中心思想下的「能動性」；第二項討論女性經驗的多元對其能動性的影響；第三項則討論在多元的女性經驗之下，如何塑造普遍友誼的存在。說來有趣，後現代的世界充滿了不確定性，這對以往生活在一個確定的世界之中的男性來說是一大打擊，但是女性早已生活在模糊的灰色地帶；這種轉換可能使得女性比男性更適應一個後現代社會。

女性主義者打破公共領域與私人領域的藩籬，她們認為所有的個人經驗都是潛在的公共事務，所以女性主義作家藉由彰顯個人經驗以引起公共政治對女性的關注。Ba 用的就是這種方法。她藉由兩個虛構的人物表達出女性在現代生活中的遭遇。首先，從亞里斯多德開始，西方哲學就把女性排擠於公共領域之外，理由是男性是理性的，而女性是感性的，所以女性必須服從男性。女性一向只能依附在男性的庇蔭之下生活，無法自主的依賴關係使得她們的生活充滿不確定性。於是女性主義者批評傳統「能動性」的概念，相對於男性中心思想體系下的自律、自由意志與理性，他律(heteronomy)才是女性生活世界的行動邏輯典範。

不過並不是所有的女性都面臨一模一樣的狀況，不同的女性很可能有相異的遭遇。這涉及本質主義。根據本質主義，任何事物之間都分享著某種同一性，應用到女性主義的話就是說應該存在著「普遍的女性經驗」。這並不稀奇，因為女性在各個社會中都必須扮演生育的角色。不過個人的能動性卻擁有突破結構的可能。Lynda Stone 反對本質主義的看法，她想要指出的是女性並沒有那麼簡單的共同性，女性根據其社會位置的不同，擁有的行動力與經歷也不相同。簡而言之，女性如果想要聯合起來對抗不平等，就必須找出她們之間的共通性，也就是要在異中求同。

「友誼(friendship)」是個女性之間聯合起來的好元素，但是要讓在多樣化的女性中異中求同絕非易事。Lynda Stone 提出的解決之道是「彷彿是朋友(as if friends)」的態度，以開放(openness)、謙虛(humility)、互信(trust)的態度面對彼此。開放的構成面向有四：接受(receptivity)、傾聽(listening)、寬容(tolerance)與暫緩判斷(suspension of judgment)。這些要素都能促進彼此的溝通。謙虛則有三個面向：懷疑(skepticism；此處的懷疑是懷疑自己而不是懷疑他人)、輕鬆以待(playfulness；這是一種視每個人都會犯錯的態度)與遠離自我(ego-distancing；不讓自己落入情緒的糾葛)，瞭解自己如同每個人一樣，都有界限和犯錯的可能性。最後是互信，朋友之間固然有溝通不良或是衝突的時候，但是終究來說彼此是互信的。

Lynda Stone 在結尾提到敘事的兩個潛在危險，第一是本質主義，就是把眾多不同的經驗概括成共同的經歷；第二是對於特殊性的過度浪漫化，要我們再一次回到不確定的後現代世界觀中。個別的敘事並非毫無重要性，但是不能陷入廉價的本質主義，也不能僅僅把差異當成我們追求的唯一目標。教育在這過程之中則扮演著使這一切成為可能的關鍵。

Siegel 並沒有對 Lynda Stone 的文章著墨太多，他指出三點。第一，Lynda Stone 在文章中對知識的定義比較狹小。她所謂的「知識」其實是目的性行動的結果(outcomes of purposeful actions)，而非全面的知識。其二，並不是只有女性主義者才主張知識具有不確定性。至少 Siegel 認為從 Peirce 開始，知識就不在被視為是具有絕對確定性的東西了。所以把知識看成不確定的並非女性主義者的專利。其三，Lynda Stone 否認本質主義，強調差異，但是有些差異過於瑣碎，在特定的結構之下，差異是不重要的。好比說對所有受到父權文化壓迫的女性來說，她們之間的差異並無太多的不同。反觀 Lynda Stone 強調女性的共通點是生活在不確定之中的論證倒有幾分本質主義的色彩。Siegel 於是修正 Lynda Stone 的觀點成「對所有的女性而言，既存在差異性，也存在共通點」，也就是弱化差異性的重要性，某種程度上保留了本質主義的可能性。

Siegel 以分析哲學的傳統分別批評 Arcilla 的後現代思想與 Lynda Stone 的女性主義，看似在同一個哲學平台對話，但是卻是把對方定義在自己的體系之中，也就是用把後現代主義與女性主義拖到分析哲學的架構之中處理。這固然能造成不同思想在同一個平台對話的佳景，卻也是一種假象。不管是 Arcilla 要證明每個人在褪去面紗之後都有一個不確定的自己、Lynda Stone 要否認本質的女性主義、或是 Siegel 要從分析哲學批評他們的思想，三位作者需要的思想工具與理論遠比他們在文章之中所使用的還多。所以 Siegel 只能對兩位作者進行枝微末節的修正，卻不能深入對方的陣營。彷彿兩個人比武，卻只用影子過招，拳拳不到肉。

教育哲學的傳統可能正如 Siegel 所說的，是一個開放、接受新知與批評的體系，不過這樣的多元性卻也因此造就一個雜草叢生之地。我們需要溝通、協調，但是我們更需要的是行動方針；我們需要多元、自由，但是更需要共識。比起不同學派用影子過招，我們更需要的或許是一個教育的形上學 (Metaphysics of Education)。而這從來就不是容易達到的一個目標。

第六場次：2009.02.23

主讀人：林逢祺先生

研讀內容：Culture, art, and representation

人類的社會在不停的建立理論的同時，又不斷地產生新的理論來補充或取代舊有的理論，其初衷無非是想要讓人類社會實現更美好的生活。然而，理論真的使我們過得更幸福了嗎？Suzanne de Castell^[1]在〈文本性與理論的設計〉(textuality and the designs of theory) 一文中，從理論設計的觀點來反省理論的形成—特別是教育哲學的理論—究竟出了哪些問題，並透過不同理據，點出當前教育哲學理論必須面臨的質疑與挑戰。這些原則性的觀察與提問，在曾任教於美國印第安那大學師範教育學院的 London E. Beyer (1949-2006)^[2]〈超越形式的與心理學的：藝術與社會的可能性〉(Beyond the formal and the psychological: The arts and social possibility) 一文中，獲得了某種程度的認同，Beyer 並在文中以幾項主流的審美理論作為實際檢討的對象提出若干諍言。事實上，Castell 與 Beyer 在這兩篇文章中所共同關心的，是現代的理論（主要指教育哲學、美學）是否能認清、並有效回應當前社會種種多元、差異、快速變遷的社會現象，進而使這些理論在這個「游擊戰般的」^[3]的情境中，也找到立足之境，真正促成理論中所肯定或讚揚的某些價值。針對這樣的問題，Castell 認為教育哲學應該要與古老的文本切割，揚棄那些與現代脈絡脫節的理論，批判傳統文本的權威，並且在那些被認定為權威的古老理論之外尋找真理 (Beyer, 1995: 255)；而 Beyer 則認為美學理論應該要在既有的理論之外，發展出一種文化形式中的唯物論 (materialist

theory of cultural forms)，以發展美學理論激發社會實踐的潛能，並使美學成爲人類社會中的創發力 (productive force) (Beyer, 1995: 273-274)。

傳統理論有什麼限制，教育哲學與美學又有什麼需要反省的呢？下面即從 Castell 與 Beyer 的兩篇文章內容出發，並針對相關論點提出更進一步的回應。

一、 教育哲學與美學傳統理論的檢視

傳統的理論也許在某個程度上解釋了人類世界的某些面向，但由於人類視野的有限性，一個理論家無論如何窮畢生之力，亦難以在單一理論中全面性地說明整個世界的樣貌。除了理論者視野的有限性之外，理論如何「被完成」也是重要關鍵。從理論的表達形式到理論的實質內容，包括一個理論中「如何」表達所關懷的對象，以及論述時所針對的對象（理論對著誰說話），都將展現理論本身視野的角度與寬狹；教育哲學的傳統理論亦然。

(一) 教育哲學中的再現危機：「我們」的容納性與排異性

對普遍全稱的挑戰：群島上的熊

首先，Castell 在其文章中明指，由於理論設計 (design) 將關鍵性地影響理論內容的配置，教育哲學因而無法逃避其理論的設計中的種種問題，包括如此設計的教育哲學到底爲何人而生、實際上又由誰受益；理論的再現是透過哪些方式達成；而這些方式究竟形塑或限制了哪些對象，又是否扭曲、誤現 (misrepresent) 了哪些對象 (Castell, 1995: 242-243)。傳統的教育哲學 (Castell 特別針對分析哲學) 在進行理論的論述時，多半會以全稱的方式進行論述，在行文間不時可見到「我們 (we)」或「人們 (men)」之類的主詞，用以作爲所有教育哲學欲溝通之普遍對象的全稱 (Castell, 1995: 244)。但這種以單一類別作爲普遍化全稱代表的論述方式，究竟是不是一種可被普遍接受的論述方式呢？Castell 舉出一則發生在俄羅斯西北部一個叫 Novaya Zemlya⁴⁹ 的群島上爲例，此島由於位在北極圈內，因而島上可見北極熊出沒，前蘇聯的心理學家 Alexander Luria 曾訪問該島島民，問其對島上熊在顏色上的觀察。島民們雖然只看過白色的熊，卻沒有因此認定全天下的熊都只有一種顏色 (Castell, 1995: 251)。Castell 認爲，從這個例子來看，島民們的實際生活態度具有對差異可能存在的包容，並且也不會以邏輯上的三段式論證，將個人所見的殊項推論至共相。這樣的觀察至少說明了，在實際的生活脈絡中，理論上所使用的全稱之詞是不必然存在的，而現實生活中的人們也與哲學家們預設的推論傾向有所出入。從這個觀察來看，理論中對的全稱用法可能只是出自於理論家們的興趣或猜測。

性別的排除與壓迫

而正如 Castell 所言，命題的內容可能會因爲表現方式的影響而產生與其原意相矛盾的效果 (Castell, 1995: 245)，她舉例如 Peters 與 Hirst 在分析

有教養之人 (educated man) 及此種人的心靈力量 (powers of the mind) 時，其所指的對象明顯是針對中上階級的男性^[5]，然而這種指稱卻在文中與「人 (person)」等普遍的全稱同樣被 Peters 視為具有性別包含 (gender inclusive) 的性質，單一的性別意義之詞卻被以全稱名詞的用法在文章中出現。換言之，Peters 在進行教育哲學的論述時，似乎是以男性的觀點為中心或大眾的基礎標準，而忽略教育活動中的女性或中下階級者也同樣是教育的主體，以及在不同脈絡下教育活動可能會產生的多種可能性。

除了教育哲學之外，Beyer 認為美學理論的領域也必須要面對性別的問題。Beyer 指出，審美理論中的主流：審美態度論與美感經驗論^[6] (Beyer, 1995: 260-262)，與其後以心理學分析為主要目的的理論轉向 (Beyer, 1995: 263-264)，將一般人對於「藝術」或「美」的主要理解，形塑 (或限制) 為強調知覺與感受的，或是心理治療與個人的意義展現 (Beyer, 1995: 261)。然而，在這些審美理論中，古老的理論學家以慣用的統稱進行美學理論中的相關論述—當然，不是以女性的名義；而現今主流的理論家則讓審美理論落入個人式的發言或心理學的分析中。不論是古老的柏拉圖式的觀點，或是主流理論中的美感經驗論，都未曾以女性的視野為出發點，作為理解藝術或審美活動的主要核心。Beyer 因而主張，在拓展美學理論的可能性時，可以將女性主義美學理論的發展作為一種進路，透過不同的角度來檢視傳統美學理論中，那些可能屬於男性的超然、客觀、中立的觀點 (Beyer, 1995: 266)，並將女性的生活經驗層次融入理論的討論中，對既有的審美理論之基礎與性別因素進行反省。

(二) 思想與行動的分離

冷漠的知識份子：如何知然後行？

全稱的危機是理論的展現形式上的問題，而在理論的內容上，Castell 與 Beyer 認為，傳統的教育哲學與美學的理論也有值得檢視與討論之處。從 Socrates 以來，教育哲學便不時地要面對知與行之間的連結問題，即便 Socrates 以點明了「知即德」的關鍵，說明行動的無力乃是來自於知識的缺乏或不完整，當前教育哲學與美學的理論仍舊在實踐的層次上遇到若干的難題。Castell 認為既有的教育哲學之所以不易使知識份子展現行動，乃是由於教育哲學的文本性 (textuality) 在形成過程中，與當前的社會並未形成對話的空間，而這種現象則有兩種可能的原因。首先，教育哲學的理論之形成可能過於倚賴某種形式的權威，或者是「書寫」此一技藝所帶來的權威性；其次，教育哲學理論的書寫必須檢討是否還適用倚賴那些過去舊有理論中的「概念的恐龍」^[7] (Castell, 1995: 248)。

Castell 指出，教育哲學的理論起於書寫的傳統，而書寫的技藝則一方面包含了書寫的形式規範，以及作家的權威性 (Castell, 1995: 249)，這兩種特性使教育哲學理論的文本實踐^[8] (textual practice) 造成讀者必須片面負責詮釋理論所要表現的內涵，或甚至吞下那些與讀者自身經驗差異極大或相反

的論述主張，因而從寫作形式到作家的身份，都讓教育哲學的理論不容易與現實的生活情境對話與搭橋。其次，在理論的倚賴上，就如同古典理論視荷馬史詩為一種論述的權威一般（Castell, 1995: 250），既有的教育哲學也常常出現對於 Plato 等古典哲學理論的膜拜，以某種不合時宜的方式，試圖以古籍的內容來解決當前人類所遭遇種種超乎想像的複雜問題，現代人與古人的差別僅在於權威對象的不同。

傳統審美理論的脈絡真空

美學理論在這方面的問題，則是來自於傳統主流美學理論過於偏重藝術為人帶來的知覺面向，使得美學理論具有以下四個主要的特性：（1）基於神學的傳統，因而要求人以「恰如其分」的審美態度來鑑賞藝術作品，即無涉利害說；（2），由於強調觀賞經驗的完整應該無關藝術作品的結果或效益，主張自我心理距離的調整，即心理距離說；（3）追求藝術本身的內在目的的實現，因而要求觀賞者關注作品所展現的可知覺特質，即美感知覺說；（4）為確保藝術的自主性，觀眾被引導著重藝術作品的內在特質與結構、技法等，好讓觀眾與作品能在審美經驗中邂逅，即審美的形式主義（Beyer, 1995: 261）。這四種特性已然成為既有審美理論的主要論述，此固然某程度上地保有了藝術的自主性與獨特性，卻也同時讓美學的理論順理成章地脫離了每一件作品所可能蘊含的社會與倫理脈絡。Harry S. Broudy 甚至認為，既有的藝術經驗只是為了本身利益的表象，無法要求產生對行動的承諾（Beyer, 1995: 262）。換言之，當美學理論過於強調表現的特徵時，便可能忽略這些審美經驗的標準所排除的其他關懷面向，以及更大的社會脈絡，包括在龐大文化工業或者品味的追求中，低收入或中下階級的人民如何被排除在標準之外，或者又因為這些要求形成在美感知經驗或文化層次上的中下階級。

Beyer 因此批評，審美態度理論對於作品生產的背景之刻意忽略，將使得美學的範圍遠離對普遍人類進行關懷的可能，忽略美學理論中關於性別、種族與階級等社會性差異，進而使美學無力與社會進行互動，讓美學成為一種隱含階級意味的特權（Beyer, 1995: 262）。

二、 教育哲學與美學理論待發展的可能性

（一） 理論造型的重整與差異的包容

理論中的性別概念與政治行動：理論革新的一種觀點

同樣作為說明不同族群之差異在理論中如何立足的例子，Castell 與 Beyer 皆在文章中分析了當前女性如何在教育哲學與美學理論中找到自身的角色。Castell 認為，當前教育哲學的理論雖然已經承認了女性的「類別」，但其作法仍舊不脫求同去異的調性，並非真正重視「差異」的存在。她分析，當前的理論看待女性的作法有三種：（1）包括現代主義將女性視為男性性別為主的附加選項；（2）自由建構主義將女性建構在關懷與關連的基礎上；（3）批判理論則

主張應該以瞭解男性的方式來作為瞭解女性的途徑 (Castell, 1995: 246)。然而, Castell 認為, 上述這些「以女性作為男性以外的一種性別」的理解方式, 仍有去異求同的意味, 或有意忽略差異的傾向。此作法並不是真正將女性含納入性別的概念中, 而是試圖以男性的理解方式來理解女性。此外, Peters 等教育哲學家借用「有教養的男人」之概念來討論女性的教育, 也並非正視女性為某一必須分開討論的差異群體, 而是仍舊試圖勉強女性塞入以男性為主的社會架構裡。如此是將性別 (gender) 矮化為生理差異的性取向 (sex), 將女性視為人類的附屬群體 (Castell, 1995: 247)。

關於這一點, Beyer 有更一進步的看法。他以 Virginia Woolf 自述的經驗為例, 說明這個社會文中隱然存在著對「女性」的壓迫, 而美學理論應該思考: 何種美學理論與教育能夠幫助我們看見藝術與消除邪惡之間的關連、以及藝術與倫理行為之間的交互關係 (Beyer, 1995: 265)? Beyer 認為, 相關理論可以透過女性主義美學 (feminist aesthetics) 獲得一些啟發, 因為女性主義美學能夠啟發美學理論家看見另外一個差異的、不同於男性、不那麼平和也不那麼安樂的世界。身為一個被壓迫或是被忽視的群體, 女性主義美學在態度上並不輕易認同以男性主流為核心的種種世界觀, 或者是那些以超然、客觀、中立為訴求的男性美感經驗 (Beyer, 1995: 266); 相對地, 女性主義美學對於世界的醜陋或邪惡的存在抱持著開放的態度, 而對這些醜惡存在的承認與開放, 便是進一步改善這些情況的第一步; 在美學的理論上, 承認女性的表達具有解放的潛能, 則是改變美學理論觀點的起點之一。

不過 Beyer 也承認, 如同 Flitterman-Lewis 所言, 當前的女性特質本身就是一種父權體制下的建構產物 (Beyer, 1995: 269), 女性主義所謂的女性特質本身就是一個爭議。再者, 作為某一群體中的自我, 完整地讓是另一群體的他者並不是一件容易的事 (Castell, 1995: 248)。然而, 為了建構批判的美學理論, 讓不同流派所組成的女性主義, 在不同取向的女性主義群體之間找到某程度的共識, 以彼此的共同點作為政治行動的基礎, 才是比較實際的作法。

據此, Beyer 提出女性主義美學對於美學理論至少有三種可能性, 分別是 (1) 將女性納入藝術史的討論中, 重新審視藝術的價值; (2) 反省美學理論中性別的因素; 以及 (3) 對於藝術之傳統定義的再省思。

(二) 透過理論促進社會中的善

當教育的相關理論極力提倡某些重要的珍貴價值, 卻缺少實踐的可能性時, 將是理論本身的重大缺陷。Beyer 認為, 美學理論本身應該要能夠連結社會脈絡, 並藉此改善學校教育中美育的內容, 透過社會意識的喚醒, 使學生成為一個有所關懷、有所在乎的真實個體。Castell 在反省教育哲學理論時亦有同樣的關懷, 認為教育哲學應該透過更加實際的問題^[2], 連結理論與社會脈絡間的關係, 使學生在抽象思考之外更能感受這些形式概念與自身的關連性, 才不致成為僅能夠回答道德上形式上的問題, 卻無法真正於生活上落實行動的消

極機器。

生活意義如何再現：理論的再現技術

正如 M. Apple 所言，藝術可以是生產的也可以是再製的 (Beyer, 1995: 271)，藝術作品背後可能隱含許多不同的意識型態，本身也表達了自身對於世界的看法，是一種觀看世界的視野 (Beyer, 1995: 271)。因此，藝術的相關理論並無法完全超脫於時空背景中文化結構等因素之外^[1]。在第二篇文章中，Beyer 呼籲美學理論應該反省形式主義對於社會脈絡的超離，以及美感知覺或經驗中，個人主義的主流取向。他認為，美學應該透過一些具有立場的理論 (例如：唯物論的美學，或是女性主義美學) 進行新的再現，方能讓審美活動從審美態度論中的個人表現掙脫出來，重新回到與社會及政治相連的連續體中

(Beyer, 1995: 270)，以補足美學理論在社會面向上的缺失。同樣地，Castell 在其文中也提及，教育哲學的理論在形成理論的文本時，常不自覺地讓自身的論述落入理論再現形式的霸權之中 (Castell, 1995: 242)。換言之，教育哲學可能在論述上過於強調某些「本質」、「中立」的看法，忽略某些教育問題之所以形成，並不是因為無法認識到這些本質或中立的看法，而是因為社會實際脈絡與這些所謂正確或理應彰顯的價值有所衝突與矛盾。

綜上所述，即便美學與教育哲學理論的素材都來自於社會脈絡中的各種條件，理論的再現技術似乎不是過於強調客觀中立，就是過於偏重個人立場的觀點，而這些主流理論的特性則讓該理論無法與社會產生緊密的互動。因此，若要透過理論促進社會中的善，理論家們有必要反省理論的主要再現技術。

Beyer 在文章中提出，他認為較能夠引發美學理論與社會改革之間的互動的作法，是透過唯物主義美學的理論來理解美學的社會意義 (Beyer, 1995: 270-271)，透過理解社會物質條件如何生產脈絡中的藝術作品或美學理論，進而瞭解主流理論的架構或看法並非理所當然，而是建構之物，藉此讓藝術作品呈現不同面向的社會意義或倫理觀點。在此 Beyer 所謂對物質條件的重視並非指理論的造型應由物質條件決定，而是指社會的有機整體；或者如 Castell 所強調的，理論形成背後的系統性脈絡^[1] (Castell, 1995: 253)。Castell 借用了 Ursula Franklin 的看法，說明了文本形成的技術的或是科技，並非倚賴拼裝式的物質零件的組成方法，而是指來自對脈絡的回應，繼而形成系統性的互動。文本的科技是一種合於脈絡的實踐 (situated practice)，也可說是一種實踐的系統 (system of practices) (Castell, 1995: 252)。當理論者理解了理論的對象內容與社會背景之間的系統、互動的關係時，理論中的概念便比較不易受某些特定主流思維的霸佔，或流於某些個人的意見或想像。舉例而言，如 Beyer 所提，女性主義美學的產生主要是受到反化約主義

(non-reductionist) 的啟發，而唯物論的美學則是受到女性主義的影響而生 (Beyer, 1995: 270-271)，上述的這些理論都是經由理論家反思社會脈絡中的系統互動而生的理論，這些理論的概念並不強調普遍通同的說法，而是試圖

為社會互動中的不同群體發聲。以美學為例，這樣的概念不僅有助於美學理論的發展，理論的作品與創作者本身的角色，也都將更具有社會的意義與責任。

超越普遍同一的距離：從他者的脈絡中理解他者

根據 Castell 對於理解他人之可能性的質疑，他者與自我之間的距離或許是來自於不同的特性，即差異的存在，但從理論的建構來看，真正加深這種差異與認識上的不可能的，恐怕是理論中對於同一性的強調，以及對於他者存在的忽視。換言之，當理論者越強調不同群體之間的共通性，便離對於他者的真正理解越遠。

理解他人的經驗的確不易，但這並非否定不同群體之間溝通的可能性，而是指出傳統理論中容易犯的毛病：忽略他者經驗的價值。事實上，對於他者經驗的尊重，也是不同立場的理論能否找到共存空間的重要關鍵。Beyer 提到，Barrett 認為，即便不是每一個女性都是女性主義者，所有女性主義的藝術仍舊可以連結到一個普遍的經驗背景 (Beyer, 1995: 267)，這意味著女性主義的藝術之所以能夠產生意義，是因為這樣的理論對於某一群體特別有意義，而這種意義特別專屬於此一群體的共同背景，或者是對於某些匱乏的共同需求。倘若傳統的教育哲學或美學理論無法承認此種不同聲音的價值或背景意義，那麼又要如何能夠看見天平傾斜的另一端呢？

一如 John Austin 所言，表達論述就是一種行動的表演 (performing of action)，教育哲學的論述同時也具有論述的表演面向 (Castell, 1995: 245)，因此其有可能展現出排除他者的行動意義，也有可能成爲一種霸權的來源。若教育哲學或美學要包容更多差異的聲音或多元的群體，從他者的脈絡中來理解他者，使被忽略的群體能自己說出自己的聲音，或以其特殊的背景作爲理解教育哲學或美學理論的方式，方能提高對他人經驗理解的可能性，減低理論中同一性對於差異性的壓迫，以及對社會不公義的漠視。

三、 對話與反思

(一) 去「同」求「異」—去哪種同、求哪種異？

Castell 與 Beyer 在文章中強調差異的重要性，並且說明差異對於教育哲學與美學理論發展、擴大的意義。在這個觀點上，Castell 較 Beyer 更加強調差異的價值，而 Beyer 則是主張應該要在共同的集體利益上發展差異的面向，而非僅以強調差異作爲基進多元主義的政治手段 (Beyer, 1995: 265)。實際上，理論形成的過程並不可能只有差異而無共通性。Castell 在放大理論形成過程中差異者的重要性時，著眼於對差異性的尊重，反省共通性所帶來的壓迫。過於強調事物之間的共通性，固然容易對於團體間的差異造成壓抑或歧視，但一面地強調差異性的重要，似乎又將對於人類內心的形式衝動形成壓抑。

不論是教育哲學或是美學理論的文本，首先都必須要面臨理論所指稱的對象之多元，這是一個不可逃避的事實，也是指引理論進步的動力。當不同的群

體在理論之間形成互動—無論是互相依賴或彼此排斥，又或者必須在理論中取得自身地位時，理論中的形式便產生溝通的作用與意義，而透過這一層形式理論的溝通作用，不同群體之間方能從同中見異。換言之，教育哲學或美學中的形式主義或某些全稱的說法，的確具有壓迫差異者的危險性，但這並不足以說明理論應該完全拋棄對於共通性的追求或證明。應該要反省的是，既有理論中的「同」是否在事實上的確如此，或者只是表達理論的政治意圖。因為當理論的社群假形式的追求來滿足某些外在目的時，便容易使理論與社會事實脫節，無助於社會問題的改善。

除此之外，Beyer 在文中也表達了一個重要的觀點，即理論在成形之時也必須正視自身在脈絡中所處的權力位置，避免讓自己養成對於不公正或不正當之社會脈絡的視覺盲，在無所知覺的情況下成為沈默的共犯。然而，教育哲學更需要面對的問題，恐怕不只是「是否要維護正義」這樣一個簡單的是非題，更重要的是如何在形塑新世代的教育哲學同時，兼顧理論的特質與社會實踐的可能性，使教育哲學的文本得以真實觸動讀者與教育理論中的不同社群，成為有情的理論。

(二) 階級與族群之牆：邀請函還是識別證？

Castell 與 Beyer 在強調傳統理論關懷對象的狹隘時，皆以女性受壓迫的問題作為例證。但事實上，在性別之外，階級也是被理論的通稱所遺忘的對象。在美墨邊境的地區，每一年有眾多的拉丁美洲人想要冒險偷渡至美國，儘管深知要面對極大的挑戰，包括貪官污吏、強暴犯與強匪的威脅，他們仍舊甘冒此一風險，努力去追求一個更好的生活（國家地理雜誌中文版，2008年2月）。以那些在這樣惡劣又極為煎熬的情境中追求更美好未來的拉丁美洲人，對照 Peters 所言的「人們」，似乎顯得有些諷刺，前者似乎不管如何都無望成為後者文中所指稱的那種「有教養的人」—除非透過販毒牟取暴利以換得資本；而後者脈絡下所生產的教育哲學對於前者而言，恐怕不只是一場遙不可及的夢，更像是把「他們」隔絕在美好世界之外的一堵牆。在此，Peters 等分析哲學家原先想要以普遍大眾為書寫對象的初衷，顯然遇到了挫折，而這正 Castell 文中所指的，教育哲學家或理論專家的表現方式或再現的技藝，如何使命題的內容與論述的主旨產生矛盾的效果。

(三) 美學理論更完整的面向：審美的情感作用與美學理論的自主性

Beyer 在文章中批評主流的審美理論過於強調審美者在情感上的抽離，不鼓勵觀賞者在審美的同時考慮工具性或實用的目的，或者是帶有偏向各人喜好的立場來觀看作品。朱光潛《談美》中也曾經以觀賞一棵古松的經驗為例，說明不帶實用價值的眼光來觀看美的對象，才能使觀賞者在觀看古松時獲得美的感受，而不只是生活經驗的延伸。然而上述這種態度正是 Beyer 所要批判的一

一種過於脫離社會情境，著重有意義的形式 (significant form) 的審美理論 (Beyer, 1995: 259)，使美的經驗孤立於社會情境之外。

Beyer 主張，審美理論應該要發展一些能夠推進社會發展的理論，其在文中所學的女性主義美學，以及唯物論的美學觀點即為之，而透過這些理論能夠補充過去主流審美理論的某些缺陷，使美學更具有創發的力量。這樣的說法的確點出了既有的審美理論較為貧弱的面向，然而這樣的見解也不是毫無需要小心之處。Arthur C. Dante^[12]認為要讓藝術作品能夠發揮轉化的力量，關鍵在於「作品是否開啓了與觀賞者之間的內在連結，讓觀賞者產生內在意義」，而不在於審美理論是否看重形式的價值，或者某一形式本身到底有沒有普遍的價值。因為形式所代表的意義在於人類對於實現「客觀心靈」的理想，而儘管不同文化可能產生不同的形式，人類在這些形式中希望表達的關懷對象或希望藉由藝術所探詢的問題，卻是一致的 (鄧伯辰譯，2008：243-253)。實際上，當觀賞者著重在某一作品能否呈現社會意義時，藝術作品很容易會成為達成社會目的的手段，而彰顯美之價值的作用便居次位。以馬克思主義美學的主張來說，即便藝術作品的作者沒有自覺自身的意識型態，畫作中也未強調政治立場，只要作品被公開了，都無法逃避後續在道德或政治上的作用 (劉昌元，1999：360)。此種審美的角度的確能夠有效地提醒觀賞者關心社會中的種種不平等，從藝術作品中發現更多需要關懷的社會現象。然而，這樣的立場對於觀賞者而言，雖是一種提醒，但也很可能成為一種打擾。以名畫《蒙娜麗莎的微笑》的觀賞為例，若觀賞者必須在觀看畫面中女性神秘微笑的同時，還要想著如何批判這抹微笑，或許會使人在真正接近理解畫作的美感之前，就先行遠離美的意識了。

其次，是否必然要有意識地、有立場地觀賞藝術作品，才能使藝術作品發揮提升社會意識的作用呢？

十七世紀的義大利畫家 Caravaggio (Michelangelo Caravaggio, 1573-1610) 曾有一幅畫作《多疑的聖托瑪斯》挑戰了宗教中對於上帝的虔誠不疑 (雨云，2008：393)，畫作中的一名男子用手指觸探了耶穌身上的傷口，並與其同夥者好奇地要一睹這傷口的真偽。特別的是，畫作中的三位男子都不如傳統宗教畫作中那些主角一般光鮮亮麗，反而是充滿皺紋、衣衫破舊，看似毫無學識的工人模樣。又如前一陣子風靡的 Millet (Jean-François Millet, 1814-1875) 之畫作《晚禱》，其身處十九世紀的寫實主義 (蔣勳，2003：185-187)，在畫作中呈現了他所見到的巴比松鄉村景象，不只描繪了迷人的自然景致，更畫出了他心中對於勞動者的關懷與理想社會的想像。這兩幅同樣具有不同解釋面向的畫作，一方面可以用形式主義的觀點來理解畫作中光影、色彩、以及筆觸的變化；但實際上，觀賞者也可以觀察畫面中的人物模樣與行動，藉由畫家表現的創作意向來理解作品的意義。

若以第一種方式來觀賞兩幅作品，Caravaggio 的畫作恐怕會讓虔誠的信仰者感到驚訝與被冒犯，但實際上 Caravaggio 創作該畫作時，只是想要讓觀賞

者看見「真實的」一些畫面。反之，觀看 Millet 的畫作，則反而讓人感受到平和寧靜，與社會意識似乎沒有太大關聯，觀賞者可能需要透過在理解了 Millet 創作的動機，才能讓人聯想到社會意識的相關訊息。換言之，倘若作品的內容或背景能夠進入觀賞者的意義世界，引發觀賞者內在意義的豐富，那麼作品才能發揮這方面的動人力量。反之，當作品不具這一層力量，或者作者本身沒有相關的內在意識，那麼社會意識的引發便有困難。再者，審美經驗中強調的真摯情感，本身就是培養社會關懷與實踐動力的基本條件，並不如 Beyer 所聲稱的那樣完全抽離現實。因此，當論者強調審美理論應當發展刺激社會批判意識的功能之同時，也應當同時注意，這樣的要求或取向，是否又形成另外一種讓觀賞者在審美時必須要面臨的壓力。

四、 結論

Castell 在文章中提到了一個相當值得省思的觀點，她引用 Socrates 提醒學生的話作為該文的結論：要尋找真理，就要往未被告知之處尋找 (Castell, 1995: 255)。教育哲學與美學不管是在追求理論本身面向上的完整，或是促進實踐的可能性，加強與實踐行動之間的連結，都宜進一步關心那些過去在理論中習焉不察的各面向，包括理論所關心的對象，所仰賴的技術，或是既得利益的基礎，知其無知之處進而有知。透過這些基本的反省，理解教育哲學或美學在當前的社會中遭遇的問題，諸如：為何許多教師「害怕」教育哲學，或者對教育哲學感到冷漠陌生？又為何藝術或美感經驗常在臺灣社會中被列為階級產物，卻無法成為共享的文化，或是重要的教育內容呢^[1]？當然，在反省理論的同時，論者也應當提醒自己拓寬視野，不以單一面向的觀點統治理論的走向，在關心理論的社會實踐面向的同時，也能包容不同的聲音。

^[1] Suzanne de Castell 現任職於 Simon Fraser 大學教育學院的教授兼院長。

^[2] London E. Beyer 過去曾經擔任印第安那大學師範教育學院的教授及院長，研究興趣包括課程議題等。

^[3] 此形容取自 Castell 此文之首所摘錄的文句，該段文句選自 20 世紀美國實驗性小說家、基進女性主義者 Kathy Acker (1947-1997) 的一本小說集，《漢尼拔·萊克特：我的父親》(Hannibal Lecter: My Father)。Castell 所選的這段文字赤裸地揭露了美國人民在水門案 (Watergate) 之後，面對種種慌亂情境時所展現的恐懼及無助。這些慌亂來自於長期處於幸福美國夢的人們，忽然必須面對 CIA 所進行的化學戰試驗，以及水門案如何在公開的領域卻又默許的情境中形成。這些不被普遍價值觀所承認的事實活生生地在美國人民面前上演，卻沒有人站出來說些什麼，而長期以來形成的虛無主義，則讓人民在接下來面對的愛滋病威脅及恐怖攻擊中，沈默地崩潰，卻依然無能為力。

^[14] 這個名字翻譯成英文乃是指新陸地 (New Land) 的意思。該群島位於俄羅斯北部，極圈範圍內的海域上，是歐洲的最北端，在 2000 年時島上的總人口數約 2716 人。過去的蘇聯曾在該島南端設有空軍基地，在冷戰時期是敏感的軍事要地。(資料來源：http://en.wikipedia.org/wiki/Novaya_Zemlya)

^[15] Castell 提出 Peters 曾於〈教育的證成〉(The Justification of Education) 一文中在說明一個有教養的人將會如何安排時間時，明顯表現出其文中所說的「人們 (men)」是帶有性別意涵的「男人」，其在文章脈絡中雖將該主詞視為據普稱性的名詞，但在說明時卻置入了專屬中上階級男性的某些觀點作為普遍大眾觀點的標準。例如：「一個有教養的 (男) 人難道不應該試著接受一個較不嚴苛的工作，好讓他有時間去打打高爾夫球，這個除了吃飯、日光浴以及與其妻子調情之外，他真正喜歡的活動呢。」(246)。

^[16] 包括審美的無涉利害說、心理距離說、美感知覺說、以及審美的形式主義。見本文第三至第四頁。

^[17] 不過這一點 Beyer 倒是有不同的看法，他認為過去的理論無法與當前的情境切割開來，他也不認為有哪一種教育哲學的理論能夠不討論這些「概念上的恐龍」(260)。

^[18] 按原文，筆者認為文中所稱的文本實踐，指的就是文本性 (textuality) 的形成過程。

^[19] Castell 在文中舉例，教師在進行教學時，可能會選擇以「膚色的歧視是否正當」做為課堂上討論的問題，然而即便學生能夠正確回答這種偏於抽象的形式性問題，在現實生活中，這些學生仍舊可能在學校中欺負特定的同學 (252)。換言之，Castell 認為這些抽象性的認知雖然在理論的層次上有較高地位，然而卻不見得有助於改善現實社會中各種不公正的現象。

^[10] 舉例而言，在 Plato 時期，理論家對於藝術的愛好展現在對於普遍性的追求上，因而重視藝術作品如何模仿完美的抽象實在 (Reality)，讓人們透過藝術作品的形式來接近真善美的理念世界。然而在 19 世紀的藝術理論中的寫實主義 (Realism) 則恰與此相反，受到浪漫主義的影響，從狂放的個人幻想中回到客觀存在的現實細節之觀察中 (蔣勳，2003：183)，但卻又不如前者那般著重藝術的宗教性或教導性意義，而是希望透過作品，直接地表達人們「真實」見到的世界。以這兩個風格截然不同的時代而言，由於對「實在」或「真實」的看法轉變了，當時代中的審美理論也就隨之轉變。

^[11] 如教育哲學的文本形成，背後即夾雜了認同、科技、文化與實踐等諸多要素 (Castell, 1995: 253)，而這些要素與文本形成的技術之間相互影響。

^[12] Arthur C. Danto 是美國當代重要的藝術評論家與哲學家，目前任職美國哥倫比亞大學約翰生研究 (Johnsonian) 的榮譽哲學教授，同時也是《國家雜誌》(The Nation) 的藝術評論。他在藝術方面重要的著作包含《藝術的終結》(The End of Art) 與《美的濫用》(The Abuse of Beauty)，國內皆已有翻譯。

¹³¹ 舉個例子來說，我們很少看到鄉下的老人家走進美術館，比起走進美術館，他們比較願意坐在戲棚前，看節慶祭拜時的野台戲。節慶時的野台戲卻多半是人類學或文化研究者做田野調查的對象，在美感上的討論不見得受到普遍的重視或認同，而是被歸類為不同文化的喜好。又例如，在音樂教育上，音樂的欣賞似乎總是被切分為流行的與非流行的，古典的與非古典的，學生總是對於充滿理論的古典音樂鑑賞感到恐懼，而學校教育與社會文化的氛圍也讓這種較需要花時間接觸學習的內容，標籤化為為「特定對象」服務的藝術內容。因而使學習者面臨「自己是否適合接觸藝術」或是「自己是否有藝術細胞」的二分思維中

第七場次：2009.03.02

主讀人：黃藹先生

研讀內容： Educating for public life

1. James M. Giarelli' s “Educating for Public Life” 一文導讀 一、前言

作者自述他們夫妻倆都是教育理論學者，但在其女就學後才認真看待學教教育的實務問題。作者夫婦從國小到研究所唸的都是公立學校，都強烈認同結合民主與公眾、普及教育的理念，也都自認為是公共教育(public education)的支持者。可是在檢視女兒的教育機會時，卻出現了較複雜的圖像與其他的選擇。

作者居住於美國東北部郊區，當地公立學校系統普遍有極佳風評。佐證的資料包括學生平均的測驗成績高、大學入學率高、個人化學習方案與課程，以及畢業生的市場就業率。簡言之，公立學校體制公認「較優」，是因為人們以為這些學校較能有效預備學生職場上成功所需的技能、態度，與氣質。公立學校被公認具有效能，是因為它為學童在私有經濟中個人成功的競爭作好預備。可是在實質上與目標上，它是為私的學校教育(*private schooling*)。

到底怎樣的教育可以稱為「公共教育」(*public education*)? 作者遍訪各地的結果發現只有一所「信友會學校」(*the Friends School*)，根據貴格會教義(*the Quaker philosophy*)辦學的私校，其教育目標與內容比較符合他們夫婦對於公共教育的理念。這所學校特色在於它不分年齡、性別，或作能力分班。全校師生與家長，以及熱心的社區成員，一起努力打破差異與高低層級的界線。課程是全校性的、問題導向的，是從參與者共同討論當中導出，而且盡可能與興趣來聯結，盡量不與能力評量相關。學校透過形成學習社群的能力、合作關係、對話以及參與來評量其效能。這所學校的效能是以完整、自由、知識共同的分享、興趣，及有助協同成長的教材來評量。在目標與實質上，它是公共的教育(*public education*)。

這樣的矛盾，或至少是令人困惑的現象就是現實的樣貌。公立學校花的是

國家或地方政府的稅金，執行的卻是**營私教育**(private education)的理念當作目標與標準。而至少上述所提的這所私校，靠家長所繳學費與愛心捐款來維持，執行的卻是**公共教育**的目標與標準。比較直截了當的說法是，像我們這樣希望子女接受**公共教育**的家長，最佳的選擇是私立學校，而非公立學校。

經濟的意涵是很明顯的，靠學費來維持的信友會學校，對包括作者在內的大多數居民來說是讀不起的。而由於公立學校無心推動公共的教育，這表示大多數學童沒有機會接受實質上以公共教育為目標的教育。

究竟「公共生活的教育」(educating for public life)是什麼意思？它難道是私生活教育的另類選擇嗎？學校教育在這兩種可能中扮演什麼角色？公與私的教育與學校教育之間的關係為何？國家在其中扮演的角色為何？

作者嘗試透過教育哲學近來文獻的批判性檢視來探討這些問題。1980年代時的美國教育哲學學界圍繞著教育的目的，主要是有關學校與教育，與公私生活的公認需求，國內與國際的就業市場，以及公民的社群之間的關係。

二、西方傳統對於公私教育的看法

西方學術傳統許多古典的文獻都與公共生活教育的目標與形式相關。我們很快會想到柏拉圖為了調和公與私，在《理想國》對話錄中支持分化教育的論證，會把個人本性中的天賦差異，與建構一個公正城邦所需要的差別對待的角色，相聯結。盧梭在《愛彌兒》一書中嘗試透過一種特殊的教育形式來聯繫公與私、國家與個人。杜威以結果論來處理公與私的方式，為公共生活教育區分的對話提供了有力的分析工具。對杜威來說，由於公私間的區分基於對感知到互動結果範圍的分析，而非基於對動機、人性、或與生具來性質的訴求，任何體制或互動的「公」、「私」性質總是持續探究的主題。因此，對他而言，探究私立學校究竟以怎樣的方式達成公共教育的結果，而公立學校怎樣導致追求私利的教育，是全然合理的。

三、1980年代美國教育界對於公共教育的看法

美國教育界在1980年代可說是個活力十足，而且對於公與私的教育與學校教育，展開廣泛而公開的哲學辯論的時代。這個時期大家共同關切的是民主、學校教育，以及公民教育之間的關係，這個辯論也產生了不同的立場。這些觀點都是可作另類選擇的公共教育哲學。

1 *Limit Positions: R. Freeman Butts*

著名的美國教育史學家 R. Freeman Butts 主張，學校公民教育最根本的目標就是它們在公共生活教育上扮演其角色。Butts 為這種觀點與一套可以達成這項目標的詳細明確教育實作方法奠定了概念的基礎。Butts 相信：「美國學校公民教育的目標就是要引發所有學生的學習動機，並讓他們在現代民主社會中扮演具有知識教養的、負責的、忠誠的，以及有執行力的成員角色。這個目標包括三個基本面向：**政治價值觀**、**政治知識**，以及**政治參與的技巧**，這些都

是在實際選項中作審議式抉擇所需的。」這三個基本面向的核心是社會公認的公民價值。Butts 論辯說：「美國憲政秩序所奠基的根本理念與價值，應該成為從幼兒園到高中持續而明確學習的核心。」

Butts 為美國社會擬出十項核心價值，前五項與**統一**(*unum*)的目標相關，包括正義(justice)、平等(equality)、權威(authority)、參與(participation)，以及對公共利益的個人義務(personal obligation for public good)；後五項則與**多元**(*pluribus*)[1]的目標相關：自由(freedom)、歧異(diversity)、隱私(privacy)、正當程序(due process)，以及國際人權(international human rights)。這些核心價值標示了美國的立國精神，而政治知識則界定了立憲民主的根本特徵。

1 *Limit Position: Alasdair MacIntyre*

MacIntyre 在 1985 年的演講，1987 年出版的〈受教公眾的理念〉(The Idea of an Educated Public)一文中，揚棄了這種基礎論者的角度，並提出了截然不同的歷史主義的解釋。教師是西方現代性文化的一絲渺茫希望。因為當代教師所被賦予的使命既是根本的，也是不可能的。它之所以不可能是因為，教師被要求達成的兩項主要目標，在西方現代性的情況下，是彼此不相容的。第一項目標是：「形塑年輕人，使他們能融入某種角色與功能」；而第二項目標是教導「年輕人如何為自己思考，如何獲得心靈的獨立，如何獲得啓蒙。」在 MacIntyre 看來，現代性的文化排除了達成這兩項目標任何一者的可能。首先，思考，至少在啓蒙運動的傳統中，要求某種理性證成或理性客觀性的概念。如果沒有合理性的標準，就沒有一貫獨立思考或啓蒙的概念。而對合理性的標準是什麼，如果沒有共識的話，就無法證成接受某種文化的洗禮或通曉這種文化是可能的。為 MacIntyre，「現代性排除一群受教大眾(educated public)存在的可能」，也因此排除社會化與個性化的雙重目標能夠相容的一個合理公共教育體制的可能。(p.205)

沒有受教大眾的公共教育會變成一個推動私人消費的機制。為 MacIntyre，「如果將大眾的共享證成標準拿掉，再去除社會的共同核心價值，再去掉參與共同公共辯論的共享能力，就會將文理(博雅)學科的功能化約為系列被動接受消費產品的供應。」不管多少數量的內在思考都無法「改革」這樣的體制。MacIntyre 說：「受教大眾的概念無法在當代社會中謀生。它頂多是在我們教育體制中陰魂不散的鬼魂。」

Butts 樂觀地認為，有一套大家公認的信念、價值，與制度可為教育工作者規劃年輕人入門公共教育提供課程與方法，這種看法與 MacIntyre 的悲觀論調恰巧相反，後者主張，這些基礎已經無可逆轉地在現代主義文化中被摧毀，並且由於沒有受教的大眾，也就不可能有一種一貫的，具有實質意義的公共教育。Butts 的看法把問題看得太輕鬆，而 MacIntyre 則為教育工作者只留下一絲渺茫的希望。但即使 MacIntyre 也承認，一個受教大眾的理念，這個緊跟著我們教育制度的鬼魅，「仍是一個無法驅除的鬼魅」。

四、1980 年代以後對公共生活教育的看法

1 Robert Bellah 的看法

Robert Bellah 等人在《心的習性》(*Habits of the Heart*)一書中提出一個有關公與私及公共生活教育的核心問題。什麼是我們「心的習性」、我們的「品格」？我們要怎樣界定我們自身與我們與他人的生活？我們的記號與符號對我們有什麼意義？它們是否會給我們生活帶來意義嗎？Bellah 等人發現問題的核心就是一種危害民主、自由，與公共社群理念的個人主義意識形態。他們並不期待國家或政府，而寄望於在地社團組織，以及婚姻、家庭、公民與自願組織關係的建立，作為意義的來源。Bellah 等人分享了 MacIntyre 某種有關現代性的懷疑。一方面體認早期傳統的歷史偏見，他們大聲質疑針對一種佔有慾強的個人主義破碎文化，唯一有效的反對力量是否就是某種版本的有目的傳統，這種傳統可以支持一種把人生意義視為追求某種「善」的努力，某種更高、更大、更普遍，或許可以更客觀化的道德目標。。

重要的是《心的習性》一書對於公共生活教育所作的貢獻。Bellah 等人主張，公共生活教育要求某種超越私人選擇共享的、實質的共善概念。溝通本身並不是答案；訴求一個公認的傳統是不可能的。有某種他們稱為社會生態學 (social ecology)，並藉由一貫文化與記憶社群來討論的整合性新形式，必須透過一種社會與教育運動來達成。為 Bellah 等人，有一個 *paideia*，某種教育機制的形貌教導一種在理智上與道德上可理解的生活方式，可是它的持續經常排除像是學校這樣國家機構的「第一語言」交換，以及可接受公共論述的範圍。就是在較廣泛結社的「第二語言」論述中，我們才與那以共識開始的傳統相遇並運用之，取代自由、孤立的個人，並且以某種對一共同善可能性的共識開始。以公共論述的第一語言來重述吾人的傳統，並成為消費、享樂，或貶抑的另一個項目，這樣是不夠的。為 Bellah 等人，重要的是，人們的故事要用生活的在其中的語言來重述，並透過實作來界定其社群或傳統。就此而言，我們大家都可以進入一個傳統，進入一個世界，在其中我們可以合理談論公共教育的一個一貫公開而有意義的目的，公共的理念表現真正的關懷，不是透過一個標準的過去藉由導引或歸納，而是透過對話與結社。如此一來，我們對公眾的理念表達認真的關心，提供接近強有力的公開相反意義領域的機會，以抗拒現代文化的私有化失序狀態，同時仍否定 Butts 等人將公共生活植基於憲法與言的抽象意義中所付出的努力，以及像 MacIntyre 等人排除一個受教大眾可能性的努力。

儘管在設計上有重大瑕疵，《心的習性》引發連串重大的問題。公共生活的教育是否需要對公共生活的目標有某種共識呢？這是否需要對哲學上公認最古老的問題—「善」是否存在與是否可教—作回答呢？「善」的概念為一貫而合理的公共教育是必要的，或者是有害的呢？下一個看法聲稱，這些問題的答案是不必要的，而且一個合理的公共教育體系可以植基於現代性本身破碎的

文化。(2/16)

1 E.D. Hirsch 的看法

正如同 Bellah 等人憂心公眾的式微，以及基於某種共享意義感的公民共同體的喪失，E.D. Hirsch 在《文化素養》(*Cultural Literacy*)一書中相信，公眾教育的實質意義應是基於並不只是一種符號解碼的技術性能力的素養觀。為 Hirsch 來說，真正的素養，是一種能夠促成溝通、理解與公民生活的能力，而公認目標的達成需要傳授背景訊息、圖式的知識，以及那賦予符號以較寬廣文化與公共意義的公認理所當然假設。Hirsch 憂慮考試分數的低落，但是他更憂心的是一種文化素養傳統的喪失威脅民主、公民團體、經濟、平等理想、機會平等、社會移動，以及民族國家本身。

Hirsch 對現代教育理論家提出批判，錯誤地容忍盧梭與杜威，後者為沒有內容的抽象課程提出了辯解，這套課程觀支持心理的成長，而比較忽略了知識的獲取與精熟。相反的，Hirsch 主張，「只有藉著堆砌明確、共享的訊息，兒童才會學習與社群其他成員參與複雜的合作活動。」另外，「教育在人類社群中的基本目的就是**文化適應**(acculturation)，將群體的成人共同持有的明確訊息傳遞給兒童。」Bellah 相信，歷史傳統與記憶溝通的第二種語言或許會賦予溝通規範的基礎與實質，Hirsch 則相信，有一套可明卻指認的文化知識能夠為有文化教養者辨識出來，它是每一個有教養的人都必須知道的，而這也是公立學校主要的目標，它們的公民教育目標是透過直接的教導來傳遞此一訊息。

為達成此一目標，Hirsch 提出了直接了當的步驟。首先，成立專家小組，譬如教科書商與教育工作者來決定全國詞彙的內容，背景資訊，全國文化的明確部分，那是全國年輕人都需要學會的。這個 Hirsch 稱為**廣義的國定課程**(extensive national curriculum) 的特定文化內容，就是公共學校教育的材料。這些文化素養的項目提供了經驗轉變成過去一直有用的習慣性意義所憑藉的範疇；它們要把公民社群傳統當作表現在受教文化菁英的象徵來維護。最後，將發展出一般知識測驗來評估這麼學習的成效。

首要的問題就在 Hirsch 的描述性作品與規範性作品之間的緊張。有人會發現 Hirsch 只是在回應 Butts 的立場，主張有一個規範性政治社群，而對於根本信念與價值觀的辯論應該建基於公眾教育的實質與目標。Hirsch 說：「文化素養無是由一規範性書單所代表，而是由有教養的美國人實際擁有的描述性資訊清單所表現。」在另一處，他又主張，分歧與社群之間、一與多之間，只能由文化的分工來解決。在另一個層次是文化本身，由**民間宗教**(civil religion)所指引，但是透過辯論與思想的交流讓內容不斷地發展。Hirsch 主張，他的文件素養清單，價值中立與描述性的，落入此一範圍。可是在另一處，Hirsch 與此一議題發生激烈的衝突。他說：「關心學校教育的內容有良好的理由，其中之一是倫理的理由，不管一個人是好人還是壞人。」他還說，文化素養將全國訊息的價值高於地方的訊息，而且概念知識的也價值高於實用知識。除非 Hirsch 認同某種顯著的自然主義謬誤的形式，從「實然」推出「應然」，

因為有共享的文化內容，我們應導引年輕人了解它，顯然 Hirsch 的文化片斷同時是描述的，也是指示的。Hirsch 不願為他的指示提供一個規範性的基礎，是一項嚴重的敗筆。事實上，Hirsch 指示性語句的規範性力量就在於訴諸權威：專家、書商、文化菁英，以及最終的民族國家的權威。以教育公共生活為名，Hirsch 會支持灌輸式的強制教育。不但沒有作為一股統一與整合的力量來行動，Hirsch 想要匯集分條列舉的文化素養清單反映了現代主義者的，佔有性的個人主義文化裂解過程。文化並不像公眾是個人的組合般是連串的项目。

作者批評，Hirsch 的公共生活教育觀，為了威權式的公立學校教育，變成一種扭曲的、商業化的機制，他確實對於權威與「善」認真提出質疑，卻沒有解答問題。對於「誰來決定應該是什麼內容？」的這個問題，不應該被允許作為辯論終結者的傳統角色。Hirsch 相信，他的作品帶來了明顯的挑戰：將潛在課程帶到陽光下公開檢驗，並將其內容成為民主討論的主題。

1 Henry Giroux 的看法

Henry Giroux 認同「應該由誰來決定是什麼內容？」的問題不是辯論的阻礙。Giroux 贊同 Hirsch 將潛在課程公開檢驗，並將其內容作民主的討論。不同的是，Giroux 並沒有從認真看待這些興趣所引發的重大倫理抉擇退卻或猶豫不前。為他來說，如果認真看待學校教育、素養、正義與政治民主之間的關聯，那麼有關公眾教育的辯論一定明確是規範性的，而且是以追求政治共同體的特定形式為核心。

Giroux 認為，學校不應成為國家機器推動團結的工具，也不應成為消費文化與企業資本主義培訓的基地，而是應該成為公與私、上學與教育的意義在權力、歷史、認同與利益的連繫中在其上建構的競爭平台。Giroux 看法的核心是鬥爭與衝突的不可避免與教育潛力，公共領域在其中被創造出來，以及政治社群更新的一項積極重建。公民素養是建立在具有歷史資訊的能動性之上，後者又同時座落於批判與反對的論述與可能性與希望的論述上。在民主社會中的公共生活教育必須與國家的學校教育區分開來，同時也要與私人市場經濟中的競爭功能性預備區隔開來。因此，公民教育無法由菁英文化知識的累積構成，也不等於灌輸一套指定的基礎性理念。相反地，公共生活教育「成為根植於一套根本信念的對話與承擔過程，相信公共生活與團結形式發展的可能性，為了批判並限制國家的權力，並顛覆那些限制並阻礙人性實現的關係，允許人民反思並組織。」Giroux 認為，公眾的民主生活教育需要提升一種積極的能動性，後者可以批判並消除「那助長各種不同形式的屈從、隔離、殘酷，以及邊緣化的意識形態與物質的條件，經常透過具現種族、階級，與性別主義利益的社會形式來表達。」

公共教育，照這樣看來，作為給抗拒反公領域與公共再創造的賦能，聚焦於強化「公民與公民間水平關係」，而非公民與國家、市場與文化菁英間的垂直關係。公立學校充作那區分團體與個人邊界在其中的公領域，為了真實差異的重建與確認及促進團結能力，提供了教育的機會。

Gioux 著作的核心是在避免相對主義與威權主義的同時，直接處理**指示性命令**(imperative of prescriptivity)的努力。權威是否有一民主的形式，一種不用強加談論共同的共善，是否有一種不用灌輸，對民主社群與民主的公立學校，提出特殊倫理與政治觀點的方式？有沒有任何可以避免指示性命令的方式呢？

1 上述等人看法的比較

Gioux 認為，如果所有的教育工作者，對於人們應該成為什麼樣的人，以及他們應該如何在人類社群的脈絡下行事，擁有一種含蓄或明白的看法，那麼人們藉以建構教室生活的權威基礎，終究將根植於倫理學與權力的問題。公共教育理論家對於權威表達了系列不同的觀點。像 Hirsch 那樣的**文化保守主義者**，將教育權威放在主流文化毫無疑問的再製上。**自由派理論家**也把權威安置在傳統上，雖然傳統本身在特徵上被視為相衝突的，如 Butts 的十項多與一的政治價值，以及 Bellah 對於第二語言實踐與記憶的訴求，與公眾語言競爭正統地位。MacIntyre 對於在現代主義文化中找到任何公共教育權威來源的可能性，抱著深沉的**悲觀論調**，獲得許多**左派批判教育家**的回響，他們把所有的權威都看成**威權主義**，因此無法為任何公共教育的理念來辯護。

在《教育與公共生活的挺進》(*Education and the Struggle for Public Life*)一書中，Gioux 對於教育權威提供了一個明白的另類觀點。為他來說，直街取材於 Kenneth Benne 的作品，權威能夠根據規則、專家知識，或一個民主社群的倫理學。這些另類的來源根植於教學、學校教育與公共教育的相互競爭模式。

規則本位的權威最終基於國家的執行權力，並因此提供國家教育的理據。這樣看來，教師是國家意識形態機器的黑手，而公共生活的教育，在實際上，為現存的規範性與政治性秩序，就是一種功能性的預備。**基於專家知識的權威**最終基於知識上的主張，它們本身與權力和利益的關係有深刻的牽連。如此看來，教師是自主的專業人士，教書是一種服務業，知識則當成商品，在稱為學校的市場中，以一筆學費交換給學生或消費者。公共生活的教育在這種觀點下，或者因為支持稱為抉擇的東西而消失不見，或者被認為是為全國的或國際的消費者文化作有效能的預備。

Gioux 認為，上述的立場都無法支持民主公共教育可證成的實踐。對比之下，基於民主社群道德的**教育權威**，亦即他有時所稱的**解放型權威**(emancipatory authority)，並不靠訴諸國家的權力或知識的特權，而是基於那鼓勵並允許「強勢民主」的教育實踐，它本身的特徵是「由公共思考、政治判斷與社會行動教育出來的公民群體」。如此看來，教學是一種公共的、勞心的行業，其正當性並非由國家或真實性的主張來支持，而是藉由帶來重要知識來引發社會自由與公眾轉型的討論。教師不是國家的黑手，或是自主的專業人士，而是公眾的教育家，而公共生活的教育，由於總是根據問題的競賽與真實經驗的關係，而與學校教育同義。

本文真正的目的就是對公共生活教育的問題呈現其難處。簡短地回顧了1980年代以來的看法，對共同的詞彙、固定的起點，或一個更寬廣的目標，要形成任何共識，幾乎是可望不可及的。確實，問題根本的關鍵在於似乎永遠困在詮釋學的循環中。

五、克服傳統：教育、性別與公共學校教育

作者提及，過去三十年來的女性研究教導人們，依嚴格的學術意義，脫離所處的環境抽象地來談論人，是無法再讓人接受的。作者提醒本文開始時提及的孩童是個女兒、一位少女、一位女性，是很重要的。因此問題是：究竟公共生活的教育對女兒來說，意義為何？

另一項關鍵的要素是：同樣的女性研究一直針對長久以來男性主導的學術研究所賴以建構的概念與範疇，作根本的質疑。Jane R. Martin 指出，1970年代以來，研究已經證明了像歷史學、心理學、文學、藝術、社會學，以及生物學等學科都帶有根據性別的偏見。這項研究顯示，這些學科至少在三方面沒有做到對女性在知識論上的平等：1) 將女性排除在研究主題內容外；2) 根據男性對女性的先入為主看法扭曲女性形象；3) 否定社會考量女性特徵的價值。政治學與教育學的理論也都逃避不了這項檢視或指控。

在政治與教育理論範圍內的這類女性主義作品核心，一直是對公與私領域，生產與再生領域理念的再評估。Jean B. Elshtain 針對西方政治傳統的古典陳述進行分析後發現，公與私領域的劃分是引導我們在世界上的定向。對二者的關係共有四種看法：1) 認為，公私的劃分退居成為分析的背景，因為它們的存在被認為理所當然。2) 主張，私領域應該整併到無所不包的公領域中。3) 反對者則呼籲將公領域私有化，並將政治納入私人的標準、理想，與目標之下。4) 呼籲，對公私二者作嚴格的劃分，將私領域視為工具，以及公共生活的必要基礎，不過卻是人類活動中價值較低的形式。Elshtain 認為，上述公私領域的分法，「作為重建理念的基礎」，以及作為重新訂定「公私界線以保留彼此，但同時達成社會重建的理想」所付出的部分努力，是無法讓人接受的。

對於那些全然將重點聚焦於公認公眾概念的政治學理論與教育學理論，女性主義是大肆批判的。Sandra Harding 指出，將焦點放在男性與男性活動上來作為普遍主題的作法，「引領我們忽略像生育繁衍、性慾，以及哺育等社會常規的改變，如何形塑國家、經濟，及其他公共體制，這樣重要的議題。」上述的研究明顯指出，傳統對於公私領域，生產與生育領域的劃分與維護，是如何在我們的政治與社會的理論中根深蒂固，而這些區分如何反映並支持了，那對世界與在世上行動可能性的描述具有性別的偏見。就是因為這些理由，公共生活的教育才須要加以質疑，並從新的角度來檢視。在對西方教育理論的經典作出深具啟發的分析後，Jane Martin 提出一套邁向重建理想的嶄新教育實作理論。對她來說，虛偽的兩難、公私生活的教育、生產與生育功能的教育、性別本位的教育或與性別無關的教育，「都是我們對於受過教育女性另類理想無知

的自然結果。」對男女來說，教育理論恰當的重建，必須打破男主外、女主內的刻板印象，並對生產與生育兩個截然劃分的領域，給予同等的肯定與重視。

作者認為，一個好的開始就是針對日常生活中卓越是什麼意思，也就是一般人在日常生活中所採取的意義，來進行對話。心中牢記這一點，在對話中很快就會清楚，當我們考量我們敬愛、感到高興認識的那些人，以及鄰居、同事等，我們並不會只以學校本位的認知範疇與符號素養，或以區分公私領域的理論架構來考量他們。我們或許會認識一些名嘴或名醫，卻不會與他們一起登山或慶生。作出細膩、敏銳比較判斷的能力，將技能、實際知識、操作知識、同理心，與想像力帶到重建一個新世界，就是有教養者的主要意義。在這個過程中，公與私之間，生產與生育之間的界限，都被打破了。如果公共教育的目的是為形塑與重塑公眾的公共生活教育，那麼學校教育的目標就是在那賦予公眾品質、特色，與團結的多元的卓越能力中讓學生做好準備。

六、結論

在公與私之間，以及在生產與生育之間的區分，為權力與特權的主張帶上了面具。女性主義的學術研究顯示了上述劃分在公共教育的理論上造成的扭曲結果，並在重建的理想上打開了一扇窗，而我們的子女在它的啟發下可以學會做人。

2. Kevin Harris' 'Education for Citizenship' 一文導讀

一、前言

J.S. Mill 主張，國家有權要求所有出生在本國的公民，強制接受某種水準的教育。可是有些人會認為這樣的主張需要某種辯護的理由，而不應只聲稱它是自明的公理，除了極端的無政府主義者之外，很少人會反對他這樣主張的根本內容。可是這種主張，就像許多從廣義角度考量的看法大都是沒有問題的，往往不表示它同時建立在極複雜與充滿爭議的議題上，也在其中包含了這些議題，而且一旦打開了之後，就會引發許多潛在的問題。直接引發的議題像是：「教育」究竟是什麼意義？教育的水準應如何設定？「公民」一詞要如何定義？這些引發進一步的問題像是：應該由誰來決定教育的內容？強制如何能夠實施？如何能夠設定並維持水準？這些問題會不斷地被人提出。本文主要在探討國家興辦的教育或國家批准的教育在培養人民成為積極的國家公民上所扮演的角色。

Mill 提到公民一詞，當人初生時，我們並不把他當公民，一般要到 18 歲才會被賦予公民資格。一個人從嬰兒時只知吃睡，到成年後能夠參與貢獻複雜的社會組織運作，成為完整的成員。人們期待這個人已經充分學到參與並貢獻社會的經濟、文化與政治；簡言之，能對社會或國家整體發展作出貢獻。只是生理成熟並不會達成這個目標，需要有精心教導與學習的過程。然而這並不

定要求國家的介入，或者要求我們所知的國家提供的公立學校教育體制。Mill 本人並不支持普遍強制的國家學校教育。他認為教育兒童的義務是家長神聖的職責，而為 Mill 國家對於教育的需求與強制比較是經費所及之處的體現。在已開發世界中，國家已採取其必要與強制手段以不同的觀點來教育。現在已與 Mill 所處時代大不相同，由國家提供或批准的學校教育都是普及的義務教育，是正規教育進行的地方；而那些想要自行教育子女的家長必須向國家提出要如此做的理由。

二、學校教育／教育的內容與目標

為了有意義參與國家的經濟、文化與政治生活而進行的充分學習，能起自於學校教育內外的經驗，以及內容上無限的排列與組合。因此在任何複雜的社會中，其未來公民可能遭遇到的課程會有極多樣不同的可能樣式。可是人們可以期待的兩項特徵是不變的，亦即嘗試灌輸討論中的社會主流價值與信仰體系——即指引社會未來走向的價值觀與信仰——同時還帶著每個特定社會公認為其存續必要的特定內容的傳遞。

就此而言，所有的社會化，包括未來公民的培養，都是保守的，字面上的意義就是要設法保留並維護那公認造成現狀的主流價值體系與知識和信仰的主幹。因此，只要學校教育與社會化相關，它就是保守的。而由國家規定、提供或支援的學校教育就注定是保守的，因為沒有哪個國家會故意孕育一所學校公開來挑戰其主流價值、信仰或知識體系；或有意設立或支持一所學校，可能造就一批未來的公民來推翻那個曾經栽培過他們的國家。

把學校教育當做一種公民素養灌輸的看法浮現出真正的可能性，這樣的案例很容易找到。譬如在納粹下的德國、史達林的蘇聯、中國的文革時期，以及宗教的基本教義派下的學校教育都是如此。可是上述這些例子，都是不允許對主流價值觀與信仰作批評與公開辯論的，不同一元化社會中的學校教育和社會化個例。我們是否可以論說，在現代自由民主社會中的學校教育與社會化是同樣保守的，而且一般的功能是要培養出會不加批判地複製社會秩序的公民呢？

這個立場立即面對了三件事。第一，自由民主的社會，就在宣告其自由與民主的立場時，表明對強制與一元化思想的不滿，因此也想要推動信仰的自由與多元。第二，在自由民主社會中與學校教育相關的主流論述宣稱，學校教育所負有的任務不只是社會化，而且也包括了教育未來的公民，並說培養的不是順從、沒有批判力的政黨，以及服從教條的公民，而是自律的公民。第三，現代複雜的社會關心未來的發展與安置，而不是像印地安原住民代代相傳維護其生活方式般地複製保守心態。現代複雜的自由民主社會試著教育自律的公民，最多只是最低限度的保守，只堅持那些自由經驗與民主辯論已經證明是值得維護的東西。

保守與進步之間還是要維持巧妙的均衡。一個自由民主的國家變得太自由而不夠保守，就會冒著允許 Mill 所提倡的極端自由形式，或者 Rosseau 所推

動的極端個人主義形式，並且經常局部被整併到進步主義學校教育的形式中。另一方面，一個國家變得太保守而且不夠民主，就會冒著太接近柏拉圖理想的危險，後者的教育觀設計成解放知識菁英的心靈，同時又保證每個人都各安其位，如此鞋匠能安份地修鞋，並讓有智慧的人掌管治理國家的工作。

現代自由主義理論主要透過，極其強調合理性、社群，與正義的自由主義理性論(liberal rationalism)論述，來避免兩個極端。個體性仍然受到歌頌，但卻透過自律的公民素養重新放到脈絡中考量；而在一個自律行動者理性地接受有必要生活在公正、受規則約束社會中的社會脈絡內，個人行動自由受到了剝奪，而這樣的社會在促進最大限度可接受的分歧時，是爲了全體的利益而運作的。自由主義理性論知名的支持者 John White 提議說：「在一個自由民主社會中，政府的恰當職責是藉由讓所有公民具備自律生活的條件，來提升他們的福祉。」而政府準備透過提供那使學生公正地了解各種不同美好人生理想，卻不指示他們朝向任何特定理想的教育，來達成這項目標。就在這樣論述的架構下，政府、自由主義、自律、抉擇、多元主義、寬容、民主、參與式公民素養、學校教育，以及教育全都在明顯相對的安逸中合平共存。

這聽起來非常不同於那尋求維護現狀學校教育的理念與作法，而在非常真實的意義下，在明顯自由民主多元的社會的學校教育中，要消弭保守、灌輸，以及散佈特別挑選的價值與知識的指控，是困難的。要記住，沒有一個國家會故意制定一套普及的義務教育，來公開挑戰那個國家的主流價值、信仰與知識體系。針對社會中學校教育的角色與保守的概念，作者準備運用新馬克思主義的分析，設法提供這樣的說明。

根據馬克思主義，普及的義務教育設立的目的是爲了要傳遞知識與價值，並將它們正當化，這是爲維護統治的利益，並確保主要生產工具的再生。因此，在一個資本主義的社會中，國家提供並認可的學校教育，符合、維護，並保障資產階級的利益。比較困難與複雜的問題是：這個目標如何達成？馬克思主義主要以意識形態來回答；藉由使事情以與它們所是不同的方式來顯現。爲了說明這一點，作者提出了六項在自由民主國家中與教育和公民素養相關的議題，不過更重要的是：他把它們都當作幻覺，可是它們看起來卻不像是幻覺，因爲它們卻都具有某種暗示的作用。正如同 Althusser 已經指出的，如果這樣的幻覺沒有觸及我們對世界的經驗，它們就很容易被當做是幻覺。它們在某些案例中間接提到的事實，或者在理論的脈絡中被介紹，它們在其中似乎很自然地提到經驗，幫助創造那個它們普遍用來並精確描述世界的幻覺。(p.221)

第一，是對教育本身的幻覺，較精確地說：是認爲上學主要與教育有關的幻覺。這裡會有暗示的作用，一方面透過學校與教育之間日常語言的連結，另一方面在於學校確實提供教育性的活動，而且確實教育了龐大數量的人們到相當高的水準。但是學校也作爲社會控制的代理人，而在這麼做時，灌輸了知識、技能與態度給大部分未來的公民，讓他們多少成爲能配合貢獻心力複製生產工具的溫馴人民。雖然批判思考一直不斷出現在學校課表上成爲顯著項目，可是

在實際上通常很少落實。在今日的學校中，學生學習的東西愈來愈多，但是在這樣經濟衰退的時代裡，當學校變得比較以提供就業技能為導向，而非發展批判思考能力時，學生幾乎沒有被教導培養那種能夠讓他們從意識形態脈絡的束縛中解放出來的反省能力。社會學、人類學、哲學，以及政治經濟學被保留給那些高等教育的階層，在那時大多數人都已經放棄或退選這些科目，而即使在此時，這些學科的內容也是為了促進現存當道主流價值的方式而受到控制，而非為培養批判這些價值的能力奠定基礎。要吸收從小學到大學的教導內容，比起要認真批判它，要容易多了。要迎合學校的基本需求，學生是有餘裕的；可是為了掌握正統思想，並培養出對它的批判性看法，在時間、空間，與機會上都是不夠的。而且，尤其在高失業率的時代，當學習的目標是為了獲得好成績，然後再找到工作，學校教育或許會更明智地花在學習一技之長，而不是將時間花在冒險與無利可圖的事情上，設法去解開它們，並找出誰在控制它們。

第二，是知識中立的幻覺，前面對於課程內容是受到控制來促進某種知識與價值的說法，直接導向第二項幻覺。這是由某些知識（譬如 $2+2=4$ ；華盛頓是美國首都）似乎毫無疑問是中立的，這樣的暗示所支持的。它也同樣受到柏拉圖下列講法：「真實知識是對永恆不變真理的掌握，而且不受個人偏好影響」的主流理論脈絡所支持。這種觀點將「學校知識視為世界的一種中立顯示」正當化；而且經常會有人進一步宣稱，儘管知識是無限的，而學校課程必須是經過篩選的，課程內容的篩選，或者「最有價值的」知識，也同樣是建立在中立的知識論與／或實用論的基礎上。可是知識從來不是不涉理論或中立的；而舉凡學校課程所包括的，都是一種非常特定的篩選。並非每個人的認知、看待世界的方式，或者關心的優先順序等，都能上得了檯面的。

第三，是教育機會與流動性平等的幻覺。這裡的暗示是：所有的學童，不論性別、種族、信仰、膚色、宗教或階級都得以入學，都有多少同樣的課程（當國定課程出現時更是如此），享有大致相同接觸教師與教育資源的機會，而且在某些關鍵點上全都面對多少同樣的考試與篩選機制。似乎沒有其他方式會提供更為平等的機會。但是事實真相是：自由民主社會中的學校教育以系統化的方式歧視女性、有色人種、某些族裔、某些少數群體，以及勞工階級和窮人的子女。他們提出的部分理由是：學校教育孕育、傳遞，並將這樣的歧視正當化，並不在他們的認知與經驗當中。事實上，學校經常否認有這樣的情形，而這麼做強化了一種自卑感與在這些群體中的邊緣社會地位。可是，有些還孩子確實後來成功了，許多人在逆境中力爭上游，有些人獲得體諒老師和其他學校人員的積極協助。這為向上流動的迷思提供了暗示。

第四，是自主的幻覺。在自由民主的社會中，人們確實擁有真正的選擇與選項，同時對於他們自己的生活擁有某種權利與控管權，這樣一種無法否認的暗示鞏固了這個幻覺。可是當我們體認出，對那種形塑個人與社會生活，以及我們能夠在其內，作自身抉擇條件的基本結構事項，我們其實是無能為力時，這樣一種幻覺就顯示出來。我們所擁有的自由與自主就在於，對政府、銀行，

以及龐大的企業財團所作的決策與行動，我們有能力做有限的調整。考量，譬如，目前的情境，我們所有人在其中目前都運用不同程度的自由與抉擇，因應全球經濟衰退的影響來調整我們的生活。可是這個衰退並不是像經常被描繪的那樣，是自然的或不可避免的循環，而且它也不是像普通百姓被責怪的，買太多進口貨，或是爭取加薪使經濟癱瘓，那樣行動的結果。事實上，它是我們中非常少數人造成的行動結果，而且幾乎大多數人都沒有防範能力。

第五，是民主與權力的幻覺。許多人認為，我們擁有自由與機制強迫政府改變政策，讓政府下台，並要求銀行與企業負起責任。在自由民主的社會中所有公民不時有權投票支持他們在政府中的代議士，所有的銀行與企業都得在定期召開的股東大會上對股東們做報告，而政府與董事會被選票要求下台，也是經常發生的事。顯然人民確實擁有權力與管道參與決策。重點是：在真正發揮作用的地方與方式，人民卻沒有決策權。這並不是說，人民沒有權力推動社會變革。顯然，生活水平與社會價值觀都已經改變，因此勞工階級、有色人種、女性與同志的境遇都比一百年前好得多。我們應謹慎不要輕視那造成這種改變的情況，甚或造成變革本身傾向所付出的龐大努力。但我們也必須體認，為多數群體爭取的即使少量的權利付出了極不相稱的龐大努力，更不要說流血了；而且即使這些人當中有一些可能從來沒有過好日子，他們在我們的自由民主社會中仍然過著相對困苦的生活。即使有錢人變得更富有，而有些窮人變得有錢，可是窮人的數量還在增加。下層階級仍在擴張，而爭取種族與性別平等的鬥爭從來沒有成功達成目標。

第六，是自由主義的幻覺。這裡同樣隱藏著暗示。現在提供並容忍較多的選項，幾乎所有的地方都放寬了限制，言論也比已往自由。事實上，反體制的評論不僅受到容忍，而且受到稱道，自由派人士經常自詡，即使不同意對方說的話，也要誓死捍衛對方說話的權利。在自由的社會中我們可以自由地寫作，可是在一個不自由的社會中，這樣的寫作態度很快就會被關進精神病院中。另兩件事是不太容易被指出的。**第一**，在自由的社會中，激進人士或許不用受到像沙卡洛夫與索忍尼辛那麼長久的折磨，他們忍受千辛萬苦才贏得世人尊敬。**第二**，即使最自由的社會也會有言論快速被制止的情況，而且是由當權者下令的。實際上，自由民主社會對於威脅到複製生產關係與主要生產模式的條件時，往往並不會太寬容，或太自由。

從上述討論看來，或許會讓我們對於公民素養的教育得出悲觀的結論；亦即就複製生產關係的意義來看，教育主要是保守導向的，因此教育的目標是要培養出具有不同技能的馴服公民，樂意複製現存的生產關係。

三、學校教育能具有轉型的／革命的力量嗎？

前述論證忽略了兩項主要重點：第一，學校可以成為反對力量的大本營，第二，教育本質上是批判與具轉型力量的。就是反對的力道，配合著教育的在場，是區分了自由民主社會與極權主義政權中學校教育的不同。

反對勢力是兩項議題中比較不重要的。當然，事實上在學校裡，或者在整個社會中，事情都不會進行得很穩當，很平順。權位往往是要經過競逐的，而且競逐權位經常會是很激烈，很齷齪的。可是在學校中，學童都相對年幼，相對無力而且順服，雖然他們或許未必溫馴地接受一切學校規定的事項，他們很容易吸收或接納那些傳遞給他們的知識與價值，並承認其正當性。在經濟衰退與高失業的時期，情況更會惡化，取得證書或證照成爲大家較爲熱衷追求與被認爲具有高度價值的，因此學校教育更強有力地發揮作爲社會控制代理者的功能。

具轉型力量的批判教育(transformative critical education)是較大的議題，儘管學校教育具有保守的本質，它並非被遺棄或沒有希望的理想。師生並非從真空來到學校，他們都帶有信仰與經驗的包袱，很有可能在學校裡，有一定比率的人會把批判的武器帶到校園，並具有將教育交流轉型的欲望。與此相關聯的有若干困難，而值得一提的至少有三項。

第一，從事具轉型力量的批判教育要求，對人民如何成爲意識型態的主體，歸化與幻覺如何產生，批判的觀點如何形成，都要有體認。它也要求教育工作者本身是學校教育與廣泛社會化的成果，要承認並克服成爲意識型態主體的過程。承認不是不可能達成的。

第二，批判教育引含極大的困難，因爲要對我們在其中共事的體系進行批判或轉型。這基本上要運用此一體系要素來反對自身，這比乍看之下來得更困難。譬如，就在企圖將學校架構、教科書、課程，以及權力關係直接加以轉型的行動中，同時要遵循並使用它們，並要在它們中舉例說明。這可能會在實踐中引起矛盾，無法同時達成正當合理的目標，以及批判的目標。正如 Giroux 曾經指出的，具轉型使命的教師在學校中的角色是充滿矛盾、弔詭與緊張的，而當比較合群的教師獲得讚美、成功，與升遷時，他們爲在自己的領域內得不到正當性而要忍受額外的痛苦。

第三，具轉型使命的批判性教師，就像所有的教師，相對於學生是處於一個具有特權的位置，但是作爲一個具有批判反省能力的人，可能會不喜歡利用這種特權地位。教師在此採取國家教科書的成功經驗或許無妨，因爲運用特權是國家權力所做的。可是一位具有批判性教育能力的教師必須避免讓學同受到輕微的傷害，也要避免以一種形式的灌輸替代另一套。這樣一位教師必然在學校有許多需要聆聽的聲音，並且也有許多有待從外獲得的反思性知識。

四、結論

作者認爲，沒有一位自由主義者會真正相信，我們的學校制度是完善的，或者我們已經成功達成提供平等與完全自主給所有人的條件，正如我們的政府也沒有達到真正代議民主的目標。自由主義者或許會把這些目標當作歷史演化的歷程，並且會責怪作者誤把發展進程中的片刻當作結構性的障礙。作者強調，問題並不在相對的完美，或自由主義與民主政治演化的狀態，而是在以資

本主義為主要生產模式的國家中社會政治的條件。資本主義無疑地造福許多人，而在它歷史的發展上，在那些它造福的那些人身上，而且在多少的程度上還會有持續的改變。但是它也是一種生產模式，透過它在歷史上發展的所有形式，剝削了另外一批人，而且使他們遭受到結構性的不利。由於它屬性上有透過結構上不利於另一批人，使得某些財團獲利的傾向，只要持續如此，就很容易包含自由主義的核心信念，可是它無法在允許真正平等、真正自治，以及真正民主的情況下來運作。

3. Patricia White's 'Education for Citizenship: Obstacles and Opportunities' 一文導讀

一、前言

本文主要是針對前面 James Giarelli 與 Kevin Harris 的文章，所作的評論。

要對一個民主社會中公民教育所應採取的形式，達到一個深思熟慮觀點的一種方式，就是考量人們熟悉的不完美社會中這樣公民教育的明顯障礙。照這樣的方式來進行可以有若干好處。它首先可以避免誇大的、講修辭的立場，後者有時刻畫了公民教育目的的寫作特徵。不是因為它逃避對公民教育的目的要有一種看法的需求—要不然這些障礙如何被辨認出來？—而是因為它可以幫助更精準地澄清我們所運用的看法。這麼一來，它可以為教育在廣泛政策形成階段與在課堂階段上付出的努力，提供一個實用特定的聚焦。

二、針對公民教育障礙的兩種觀點

在前面兩篇的討論中，Harris 與 Giarelli 同時都對民主社會中推行公民教育所遭遇到的主要障礙，提出了各自的看法。Harris 認為資本主義是主要障礙，因為它無法容許「真正的平等、真正的自治與真正的民主」。一個資本主義的國家總是會「保障並維護資產階級的利益」。當前的資本主義國家並不會明目張膽這麼做，而會透過將自由主義的論述正當化，並製造幻覺，讓人誤以為它們是自由民主國家。它們還會製造若干幻覺，讓人誤以為：學校在教育學生、學校教的知識是中性的、學生們享有教育機會的平等，以及公民生活在一個自由民主的社會中是享有自主的。

在這樣的情況中，教師作為「具有推動轉型力量的知識份子」，必須體認他們已經被塑造成為意識型態主體的方式，要學習如何建立批判的觀點，並教導學生這麼做。在資本主義的教育體制中這麼做並不容易，而教師必須避免「以一種形式的灌輸替代另一種。」

Giarelli 則認為，在 1990 年代的美國公共教育是否可能，並不清楚。他對於廣闊光譜上各種觀點的綜覽使他作成下述結論：「對共同的詞彙、固定的起點，或一個更寬廣的目標，要形成任何共識，幾乎是可望不可及的。」

可是似乎取消或修正某些區分，或許會提供一條出路。根據 Giarelli，這就是：「傳統對於公私領域，生產與生育領域的劃分與維護，是如何在我們的政治與社會的理論中根深蒂固，而這些區分如何反映並支持了，那對世界與在世上行動可能性的描述具有性別的偏見。」這些區分「為權力與特權的主張帶上了面具。」掃除這些障礙，為 Giarelli，意味著將公私領域之間、生產與生育之間的高牆推倒，然後用這些領域中歸納出的「多元卓越能力」來教育人民。

三、障礙的清除

Harris 認為，資本主義國家保障並維護資產階級的利益。如果要進一步擴大這樣的論述，他必須針對 20 世紀後期先進工業化社會中資本主義國家的本質，提出更精密與詳盡的分析。在他看來，國家是階級統治的直接工具，難道是像傳統馬克思主義所說的：是「資產階級的執行委員會」嗎？另一方面，他的分析隱含把國家視為處在相互矛盾勢力的夾縫中。一方是要求擴大公民參與權的勞工組織與社會主義政治運動，另一方則是那些財團與資本家，他們抗拒政府企圖以課稅手段來貼補支持這些權利的社團，而國家則處在雙方勢力的夾擊下。如果採取第一種觀點，就是要消滅資產階級，並建立一個新社會和一套新的經濟秩序。而如果採取另一種觀點，就需要另一套不同的公民素養教育。作者的建議是：「當經濟發展是由一個保障所有人公民、政治與社會權利的有效能的公共權威所導引，並因此對有效能政治動員的壓力開放時，就最能夠對人民的福祉作出貢獻」。或許根據這個分析，公民教育就應該採取一種包含恰當就業、醫療保健、教育與藝術政策的混合經濟。

對 Giarelli 來說，要了解公民教育實施的障礙，必須先進行更深入的分析。他談到傳統對公私領域，以及生產與生育領域的維護。具體的問題，譬如：某些屬於私領域無薪的工作，包括養兒育女、料理家事、照顧家中病人；另一方面則是公領域有薪的工作。這種區分與特定性別角色觀念的聯繫，是否是公民教育重大的障礙呢？它們間的聯繫是歷史造成的，可是二者的聯繫是否可分離呢？

這兩篇在爭議中的文章中，對於在公私領域的工作由誰來做，以及如何看待並評價這些工作，表現的是一種修正的觀點。Giarelli 呼籲要打破公私領域的界線，他說每一種劃分都將權力與特權的主張帶上面具。但是真的如此嗎？如果只有社會範疇內的劃分才如此，是否能推論出所有劃分都應該打破呢？那麼對於少數弱勢或不幸者給予特權的保障，如發放食物券、在捷運車廂上博愛座的設計等，又怎麼說？消除公私領域的界線究竟是什麼意思？是否私領域就沒有了？私領域很可能是支持人生中最有價值事物必要的呢？當然它也很可能藏污納垢。如何能除弊興利、去蕪存菁，必須先做好調查研究。

四、障礙、禍害，以及悲觀主義

Harris 與 Giarelli 描述公民教育實施的障礙都是大規模與普遍的，包括

資本主義以及將生活劃分為支持特權與權力領域。這具有若干影響。第一，是把公民教育視為克勝極大禍害或不可能的鬥爭。第二，對公民教育持著一種可理解的悲觀主義，因為似乎學校能做的有限，除了讓學生認知他們發現自己身處的處境。由於這項工作必須對社會與政治的措施有細膩的了解，只有在高年級才會發生。對他們兩人而言，低年級學生不太可能實施公民教育。

可是或許情境並非如此嚴峻，而且前景也並非如此暗淡。或許對於障礙的進一步檢視可以找到實際可行的希望。它可以鼓舞下列政治態度：「不以終結禍害為目的，卻要阻止禍害成功發生」。

五、機會與民主的氣質

作者主張，學校體制要利用機會培養自身的校風，以涵養民主公民潛藏的基本氣質。Harris 則強調，民主選民不僅需要相當的知識與對其自身處境的理解，也須要成為某種類型的人。我們每個人都有不同的氣質，譬如：好心或壞心、朝氣蓬勃或昏昏欲睡、容忍或頑固、整潔或邋遢等，而且各有各不同的組合與程度。教師對於公共生活的教育也應從年幼入學時起注重，學校應扮演的角色是型塑民主社會公民所需要的氣質。

對於 Giarelli 指稱為一群公眾所需要的一項「多元卓越能力」，作者設法作某種特定的評論。出路是透過具體而明確的方式。她提出信任，在其他地方已經談過。無論是個人信賴他人，或者社會信任體制，對人生都很重要。尤其在一個多元文化社會中，學校扮演的角色是：讓學生變得值得信賴，學習信任他人，而對制度卻要保持適度的信任與懷疑。信任意指你能仰賴某人（包括他的信念、氣質、動機、善意）或某事（如一個機構或一項設備），或多或少都有一種風險在內。吾人或許會或不會意識到信任的關係，而它意指個人對義務不同程度的自願承擔。學習相信他人在特色上沒有明確的開始，而且成長緩慢。相較之下，真正的信賴可能為單一的行動所破壞，而且不容易修補，因為那些吃虧者很可能會忿忿不平、失望，並猜疑。而學校在幫助學生培養、維持，並在必要時修補信賴關係方面，可以出很大的力。沒有這樣信賴的聯繫，不會有真心的容忍，而任何公民友誼的聯繫也不可能。

六、教師、民主的氣質，與公共生活

在培養民主氣質方面的重任，教師扮演著關鍵的角色。鼓勵兒童「在適當的時機，涉及合宜的對象，針對合適的人選，以正確的動機，並依循正確的方式」，發揮耐心、勇敢、慈悲，與誠實，需要對個別學童與其態度、行為與情況以及學校，作謹慎的、敏銳的關注，學校組織與規定，有意或無意，都形塑著行為。教師有必要在學生年齡日長時教導他們，公民在民主社會中的生活有時並不容易。在民主氣質的教育上愈成功，而且學生變得愈慈悲、愈勇敢，他愈體會到不同價值觀的牽扯。

[1] 這兩項目標出自美國國徽上的標語：*e pluribus unum*。拉丁文指「合眾為一」("Out of Many, One")之意。

第八場次：2009.03.23

主讀人：周愚文先生

研讀內容：Difference, identity, and "otherness" in a multicultural world

壹、全章主旨

本文說明教育哲學對於多元文化議題的探討，有何貢獻。

貳、內容大要

本章名為「多元文化世界中的差異、認同與『他人』」，包括兩篇文章，一篇是「我們所製造的差異：教育哲學與巴比倫塔」[1]，另一篇是評論前文的「後現代的兩難」[2]。

第一篇的主旨，由題目即點出要點，差異不是先天自然形成的，而事後後天人為的。哲學的貢獻是釐清概念。多元文化教育的討論，不應陷入二元論的錯誤。

第二篇的主旨，是評論前文，分為五部分，一、贊同對多元文化主義的信仰理由進行挑戰，二、批評他多元文化立論同時帶有自由主義及後現代主義成分的矛盾，三、反對多元文化論述只談心靈未及身體層面，四、多元文化論述要超越理性認知，引入想像成分，五、要求哲學家扮演「公共知識分子」，不要限於左右派，提出有助的公共論述與對話。

以下，分篇摘述重點如後。

第一篇、「我們所製造的差異」

第一篇全文分為三大部分，第一部份是前言，第二部分是「多元文化主義即神話：我們父執輩的信仰或它是個小世界」，第三部分是「教育哲學家一向下的救難者」(the rescuers down under)。茲分段說明其要點。

一、前言

(一) 視學校為萬靈丹的信仰

首先，作者引述 1930 年代美國進步主義學者康茲(George Counts)的一段說法，找出教育哲學看待多元文化教育的啓示。

康茲指美國人像所有單純不精確的民族一樣，對教育有崇高的信仰，當面對生活困難時，遲早都會一心一意訴諸學校。美國人相信教育是對每種讓人不好事務的可靠補救，不論它是邪惡、犯罪、戰爭、貧窮、不公義、敲詐、政治腐敗、種族仇恨、階級衝突、或原罪，常說透過學校來進行社會普遍的重建。建議學校取代指導改變的道路，學校本身受某些正在改變社會秩序力量的驅策(Alston, 1995: 278)。換言之，在此康茲提出一聲明，要求進步主義及社會

主義的社會革命由教育工作者開始。他相信學校教育是解決社會問題的萬靈丹。但他該種說法也暗示「相信學校是改變的催化劑」的信仰，既讓美國社會有朝氣，但也被弱化。作者以為美國人太依賴教育作為改善痛苦的手段。這種信仰部分出於迷信、部分出於宗教、部分是無知、部分是動機的樂觀。康茲當時要求人們保留對自己理想的信仰，但讓信仰與我們自己順從懷疑論、自我批判、再協商及更新的淨化之火。教育工作者位於許多社會力量中，除了他們太順從政治、經濟與文化力量，藉維持學校神話的力量，提供美國社會道德與文化的改善法。教育工作者隱晦了空幻教育實際的革命與改變可能性。去描繪這些可能性，是讓學校真正有效，學校必須變成我們文明建設的中心，而不只是文明冥想的中心(Alston, 1995: 278-279)。

(二) 教育哲學的可能貢獻：

由康茲的啟發，作者反省教育哲學對多元文化教育能有何貢獻。康茲提出三點：一、建構美國人對社會重建的世俗信仰，當依賴 RICO 法規去處理敲詐問題時，對教育的信仰已擴大學校的责任，超出傳統讀寫算(3 R' s)，而朝向含更廣泛的課程與學生服務。在此脈絡下，多元文化教育出現作為新一波的改革(reform)、再協商(renegotiation)及矯正(reclamation)(新 3 R' s) (Alston, 1995: 279)。第二，他開啓了吾人如何理解知識、權力與倫理是片斷性且有疑問的問題，同時不可避免地明確形成了進步教育的實際(Alston, 1995: 279)。第三，他澄清哲學對學校的貢獻，不可能是純思辨的，在學校可能範圍內接受挑戰，而影響到社會。教育哲學如欲對教育效能有貢獻，本身必須是動態的、參與的，並深入學校所面對的問題(Alston, 1995: 279)。簡言之，哲學家對於學校中各種「差異」，是否有持續的興趣及義務去參與難以對付的辯論，他的答案初步是提出了參與的場合、方法及起始點(Alston, 1995: 279)。

二、「多元文化主義即神話」(multiculturalism as myth)：我們父祖輩的信仰或它只是個小世界

(一) 無共通定義

作者引述沙特(P. Satre)及司莉特與格蘭特(Sleeter & Grant)兩段文字，點出「多元文化教育」一詞，對不同人意謂不同的事物(Alston, 1995: 280)。對於司莉特與格蘭特於 1987 年所創「多元文化主義」(multiculturalism)一詞，由其中作者歸納出「多元文化教育」一詞，無論在理論或實務上，都無一致且有共識的意義。時至 1993 年，仍無共同理解的意義(Alston, 1995: 280)。

作者指出新的多元文化狂熱，顯現在不同競技場中，從州立法到學校委員會，從大學課程委員會到教師在職訓練。不同多元文化教育的聲明，導致難以對付的異議、加溫的對抗及某些有結果、一些無結果的改變。不論辯論所衍生或未發現的問題，多元文化教育的論述，將因兩個相連但不同的美國信仰而持續，一是相信學校是社會改變的競技場，一是相信平等的神話(Alston,

1995: 280)。

(二)「學校是社會改變的競技場」的信仰

關於信仰一，不管美國公立學校的教育失敗，仍透過平等入學的風氣與機會而持續。作為機構的學校能賴以反映地方社區利益與價值(如財務與人事分配，控制與優先順序)，與全國共同文化目標間的平衡(顯現在努力製造能適應且有生產力的勞工與公民)。而平衡的維持，縱使偶受強制，部分有賴廣泛的共識，這兩種文化常模(規範)(norms)，大部分被理解、接受與相容。然而這種共識在許多多元文化教育辯論的聲明中受到挑戰。又當信仰此種平衡的效能，開啓某些有關學校如何改變以配合人口改變與需求的對話可能性時，信仰也阻礙了對當前問題的發展有貢獻基本假設的批判性檢查(Alston, 1995: 280)。(註：學校維持平衡與阻礙檢討)

(三)教育的四個競技場

對於此問題，作者不採史莉特的分類，而分為大學教育前(pre-collegiate education)、中等教育後(post-secondary education)、課程與社區等，而要找尋四個競技場中信仰問題的證據。而這四個競技場是爭論的所在地，互相比鄰、連接，但又分化與動態(Alston, 1995: 280-281)。如圖1，注意圖的兩軸、空隙及連續位置的四點，信仰可以支撐，該處可切除者而被發現。又可分為四個楔形(Alston, 1995: 281)。(註：批評概念不清、分類不互斥、周延)。

		中等教育後	
		III	VI
課程	I	區	社
		II	
大學前的教育			

大學前的教育

圖1 教育的四個競技場

資料來源：(Alston, 1995: 281)

說明：依原圖略作修改，標示象限符號。

1. 競技場一分析(楔形一 I 課程與大學前的教育)

在大學前教育中，學校正對法律上的家長壓力，以及在課程中要包容討論

歷史上低度代表或被忽略團體的材料(特別在歷史與社會研究兩科)等其他壓力做出回應(Alston, 1995: 281-282)。例如在伊利諾州, 1980年代末州立法者要求各學區提供有關非裔美人、婦女及納粹大屠殺的課程內容。在紐約州, 州教育董事會任命小組建議如何改變全州的高中社會科課程, 認可州內新知識與新人口(Alston, 1995: 282)。

(1)紐約州的報告

作者指出該小組成員雖知道許多趨勢及地球村的觀念, 但建議美國學校的基本目標是必須保持國家建構(nation-building)及公民塑造(citizen-molding); 不像先前者, 當代少數種族已決定在公共空間及機構中維持其文化本錢; 作為傳統培育公民工具的社會科, 應接受教導歧異的負擔, 以及在傳統課程中說明差距的負擔; 最後既然教育的真實目標應發展學術技能及心智習慣, 任何課程內容的犯錯或缺乏, 不應作為批判課程的理由(Alston, 1995: 282)。

小組在文件生效前, 與之脫鉤。它指出公立學校教育的責任, 雖受到不願進入大熔爐的種族團體挑戰, 是建構對繼續國家凝聚與生存力甚重要的態度、知識、技能、與理解。在一與多(按指個人與群體)間的鬥爭, 是個持續的子題。儘管面對更對資源、注意及真理本身的分歧要求, 小組持續肯定以傳統、霸權的國家建構論述, 作為社會科教育的核心(Alston, 1995: 282)。以上論述不承認深層矛盾的傳統論述, 是依賴三項基本信念: 第一、多元文化主義的意義, 可被限制在歷史上被壓抑民族與種族團體的新呈現(更多更好); 第二、在既定學齡兒童人口的民族改變下, 課程改變將支持學生對自我認同感到驕傲, 且重申美國的共同文化; 第三、對於分歧的理性論述, 有能力去改變學生的心智習慣, 以及其社會與道德習慣(Alston, 1995: 282)。

作者認為該小組報告的多元文化主義觀, 所謂「多重」(multi), 是指「少數局外人」, 他們渴望被納入社會科敘述中。史地曾是單音的論述, 但在新秩序下, 新的聲音將加入新的演說中(Alston, 1995: 282)。此文化觀承認: 允許一種以上角度, 可增加對過去與現在解釋的豐富性。但報告不抗拒去限制及馴化這些聲音與角度的衝動。例如過去性別、階級、宗教利益及其他社會文化團體被曲解或壓抑, 所以新課程決定集中於這些普遍被低度代表的民族與種族少數團體(非裔、亞裔、拉丁裔及印地安)。例如, 小組共同主席提及性別議題雖重要, 但最好做為提供較廣文化考慮的脈絡。其中男性至上主義問題將主導討論與行動(Alston, 1995: 282-283)。

作者指出多元文化主義將被文化圍堵的策略而重新連結。熔爐將依同化論者角色而重排列, 學校必須找到方法去承認甚至慶祝歷史上未發聲的團體。但他們也必須維持派系和諧, 以和平共存於共同文化中(Alston, 1995: 283)。雖在「一」方多數最大聲的異議者擔心: 每一個能生存的國家必須有共同文化以和平生存, 但該報告卻助增加美國生活的分裂、再隔離及自我猶太區化, 但同時無法適當地界定「共同文化」, 及反對者忽略報告堅持國家認同的中心思

想。又 Nathan Glazer 批該報告允許種族與民族的本質論者與固定觀。至少他建議對認同繼續採動態的與批判的取向，此點不僅在報告中未見，亦在所有多元文化論述中未見(Alston, 1995: 283)。

至於信念三相信改變心與心靈的合理性，報告中指出：

我們要學生對於國家事務變成決定的思考參與者，而非受過訓的批准者。此種豐富智慧的人很可能承認並尊重我們分享的共同重要事物，以及使我們不同的獨特事物(Alston, 1995: 283)。

作者指出：以上信仰的文章，所呈現的假設與事實都有距離。例如該信仰文假設：學校有能力產生「豐富智能的人」(the richly intelligent being)，但同時那些相信他們知道這樣的人長的樣子及如何測量它的人，他們堅信多數學校無法產生這樣的人。又該信仰文假設學校產生知識的愛好者與學習的奉獻者，但事實相反，同時採用更普遍化及綜合性的評量工具，似乎使這些目標較以往更不切實際。又該信仰文假設學生學習越多有關於人們而非自己，更有可能擁抱共同性與差異，但同時顯現出在美國爭取認同，將對所有自我反省的人進行；且顯示鬥爭不必然能借更多知識與心智技巧而縮短或較少。這些信仰的文章事實上加給學校太重負擔，超過他們所能希望以任何有意義方式去發揮。作者認為信仰與現實的距離，需要批判的評價與務實的建構橋來溝通(Alston, 1995: 283-284)。

2. 競技場二：楔形二 II 大學前的教育與社區

要求給男性非裔美人分離的中學(academies)[3]，代表對信仰公立學校提出社會不平等的分離能力之挑戰。它提供了連結課程與社區問題的故事。這些建議與已執行的方案，提供強制反隔離與以社會統整目標作為終結種族主義手段等失敗的批判。基於此，州及其代理人，簡單地將黑白兒童置於同一校內，並無法改變社會財(財富、教育、種族容忍)不平等的分配。但至少布朗判例的遺產是限制在一極端：法庭命令的反分離主要發生在南方，執行的方法放在巴士運送不成比例的黑童，整合的學校登記並未防止各校內學生社交與學業的隔離。在市區中心，多數公立學校的學生為非白人，缺乏大都會範圍的巴士運送，確保多數學校事實上被隔離(Alston, 1995: 284)。

「全美黑人發展協會」(NAACP[4])反對某些中學學程，在移除入學與整合障礙的法律戰前線上，似乎是立場的再肯定與合法化。但 NAACP 及「都市聯盟」(the Urban League)的發言人擔心，在改變的社會中喪失信仰與希望的後果。相反地，根據不同學程的宣傳，依賴傳統自由(甚至進步主義的)解決社會經濟問題鎧甲的方法，去攻擊全國黑人社區，實際上是最天真與有害的(Alston, 1995: 284-285)。

作者並非主張全盤放棄進步主義的信仰，當底特律與密爾瓦基家長與教育工作者要求學校的激進改變時，他們清楚保留如果適當執行則學校教育有能力改變其子弟生活的信念。甚者，當其建議教育內容與輸送激烈改變時，密爾瓦

基的計畫繼續直接將學業成績與美國成人世界的成功連結在一起(Alston, 1995: 285)。

就此而言，多元文化主義是有關在歷史受壓抑脈絡中，連結非裔美童的文化，以及過去與現在的勝利。此種解釋揭露某些粗糙權力衝突，但同時必須堅持不同的文化霸權。此種解釋也帶有相當嚴重的性別衝突層面，也擠壓了對美國種族關係性別史的特殊解釋的挑戰(Alston, 1995: 285)。

(2)威斯康辛州密爾瓦基郡計畫

威斯康辛州密爾瓦基郡計畫的課程面也有類似紐約州報告的企圖，藉說明白其目標，在各級課程中引入非洲中心的題材。支持非洲中心的 Molefi Kete Asante，澄清他支持課程改變，意指將非裔人當成主體以取代客體，將其置於自己的歷史脈絡中，作主動的行動人(Alston, 1995: 285)。

但 Astane 重新安置非洲地位而不宣傳分離主義的努力，並未一直都成功。非洲中心取向的課程，在拒絕提出自我批判，及強調「中心」而非 Asante 所說「脈絡」角度，將冒著重複歐洲中心錯誤的危險。改正過去的省略，不必然對已疏離權力文化的兒童，採取提供不同向內凝視課程的形式。不過它的支持者已察覺，只對傳統課程內容增加更多且不同的角度並不夠。於是他們也建議改變學區管理的結構與建築，及引入不同背景的教師到教室。如何將課程內容與非裔美人（及其他人）主體化連結的問題，在面對一邊是「民族的啦啦隊」(ethnic cheerleading)嘲弄指控，及一邊是保衛國家主義者的反擊（“nation”-alistic retorts），都是難以回答的(Alston, 1995: 285)。（左右為難）

作者表示：要求社區在教育上自我決定，顯示出承諾破滅的歷史與學校教育中交織的權力關係。有關歷史方面，包括法律禁止教奴隸閱讀，建立師範與手工訓練學校，廢止分離但平等措施，及瞭解反隔離不必然意味社會整合或教育平等的成就。在權力關係上，圍繞學校教育的地方控制，以及社區與個人認同間的如何協商等議題。地方控制是美國教育與政治風俗智慧中的一部份，當社區尋求在某些極端上脫離學校教育規則與內容的常軌時，地方控制的虛幻性質便顯露出來。控制場所的表象對抗實在，已在都市社區中深刻被感受到。例如，芝加哥最後學校規則的去中心化，只有學校在物質、學業及情緒達到谷底後。而底特律與密爾瓦基的計畫，呈現的要求不只是父母對子女的教育要貢獻時間與精力，且社區的成人、教師、及商政領袖，也要從行政官僚及改革者手中將學校取回，因為改革者的優越觀點，離這些特別學童的生活直接性太遙遠(Alston, 1995: 286)。

同時，權力的矯正，要求自我決定，需要劃定社區界線。因為權力與主權在此有問題，為了替社區創造一分離與可分的認同勢力範圍，需要新的團結作法。社區的價值、歷史、特徵、及意識型態，提供團結的基礎，但同時也提供圈內人協商、談判及對抗圈外人的基礎。來自社區歸屬感所生的物質與心理安適感，通常需付出視認同為靜態的且需受制於真誠測驗的代價。而假設「一度

受壓迫的社區不可能壓抑社區中的個人」的本質化的與霸權的價值是錯誤 (Alston, 1995: 286)。

作者指出，在非洲中心男子中學的例子中，種族認同問題受縛於特殊的黑人男性氣概觀。「黑人男性消失」的歷史與社會解釋，及中學聚焦於轉變為男性氣概的再恢復觀點，意謂性別差異是此基模的一部分。但這些男性關連與挑戰同儕文化的主題，交織於許多學程中，並未顯現出看透社區內的性別關係。抗議女兒被排除於中學外的母親們，被指定繼任人的選舉制與背叛的控訴而禁音。在底特律就像在紐約州，性別利益被描述為與種族主張衝突 (Alston, 1995: 286)。作者認為：男女童人生機會是受同樣環境所制約，如家庭、貧窮、文化誘惑及困難，以及同樣的潛在希望。暗示學校教育有益於女子，或女子的成功是受制於男子的失敗，這些觀點是不合理的。又暗示負責教育兒童的祖母、母親或女老師，不足以擔任男性的角色模範，此造成一個學校無法治癒的分裂 (schism) (Alston, 1995: 286)。(註：用種族理由壓抑性別理由) 因此，信仰與懷疑主義平衡的問題，不能只藉改變團體或教育策略的扭曲而解除 (Alston, 1995: 287)。

3. 競技場三與四：楔形三與四 III & VI

此部分涉及大學中的課程及大學與社區的關係兩個層面。作者認為大學曾是「文化戰爭」的重要戰場，並舉出兩個大學的例子來說明，一個是中西部的十大名校 U，另一是東部長春藤聯盟的中型 C 學院。前者說明大學與課程的關係，後者說明大學與社區的關係。茲分數如後。

1. 中西部 U 大學：象限 III

在 U 大學，多元文化教育的課程問題，已與系際間的辯論、聘人及升等決定，以及大學部通識教育必修全校性變遷交織在一起。教授被鼓勵考慮如何在大學部課程中增加/融入種族、階級與性別的內容。自 1980 年中，許多校區已知覺到與偏見相關意外的增加：說壞話、個人財產污損、當面與書面的對抗等。作為大型研究大學社區的居民，許多教師在「文化戰爭」的防柵欄中採取不同的立場。最後，財政上的拮据，使州立法者、代理機構及大學行政當局必須提出計畫去縮減學程與開課。最後意外事件（按指減學程）已傾向強迫各單位自我防衛，並指出脆弱之處以作為犧牲之羊（按應指將多元文化課程刪除） (Alston, 1995: 287-288)。

兩位受崇敬人文學科教授在 1993 年春一場「高等教育的危機」的會議上，邀請來自全美的學者。三天會中幾乎每位與會者都提及分歧、差異、認同政治或普遍的人性。但大學的信念結構、假設與焦慮的性質，與 K-12 年級教育工作者所談多元文化教育有所不同。主要差異有二：第一，瀕於戰鬥的文化是大學的文化。當紐約州評議員支持將公立學校作為公民的生產與國家的建構時，而大學的使命則是生產知識、知識的工業及知識的勞工。多元文化教育的「多元」，並不全然嵌刻在歷史低度代表或被壓抑的團體上，而也是擴及包

含不同陣營預設的意識型態的認同(Alston, 1995: 288)。

因此，U 大學是規範戰爭之地，它與多元文化主義的意義交錯，但不包含該詞。當辯論解讀為新與舊已接受智慧之辯，或控制課程大綱之辯，史丹佛、普林斯頓或伊利諾大學的大一學生是否應讀莎士比亞、柏拉圖或沃克(Alice Walker)撒波(Sappho)而戰，實質上是無意義的。當辯論被解讀為多元文化主義的表象而非「事物本身」時，則辯論假裝為意義的計畫者。辯論並未構成高教危機，但與其他的危機交錯：如基金降低的威脅，公共對大學菁英及心智功能的懷疑（專業主義的功能），當團體與個人間衝突變成更平常時，校園生活社區公民性與社區感的喪失 (Alston, 1995: 288)。

會議核心的謬誤是與會人文學者已抓到危機的看法——一種謬誤同時增強了有關分歧性的合理性論述，可以改變大學內外的知覺，以及制訂大學課程的官僚已因這些討論而移動，儘可能遠離真正權力關係的真實討論的觀念。對相信 U 大學對校外世界重要貢獻的人，所需要的是將對於「一與多」權威間相互殘殺之戰，轉變為知識與生活美好間易讀的、合法的及有朝氣連結之戰，或放棄戰場(Alston, 1995: 288-289)。

2. 東部 C 學院：象限 VI

第二個謬誤是關於家庭價值。作者指出當學生聽到 C 學院時，被告知「C 家庭」是不可思議的公社(communion)。多年來該校有在世校友最高百分比的捐獻。學生團體與教師的規模仍維持相當小，允許一個安適且熟悉的在校社群，經常與離校的大家庭互動。此不只是公關的隱喻，更是活的印象，提供了特別形上的舒適區。重要事件包括 1960 年代增加招收黑人男性學生，而該決定是回到該學院最初教育本土美國人的使命，以及允許招女性，及後續開放平等的入學管道(Alston, 1995: 289)。

然而，男女同校可是近年文化上最分裂的現象。「傳統主義者」與「進步主義者」間的鬥爭是最猛烈的鬥爭(Alston, 1995: 289)。前者要求 C 學院對於某些女生入學維持原樣，後者則認為 C 學院繼續學術與文化的重要關連性，需要系統性的與系統的轉變為男女的教育工作者。傳統者反對平等入學政策，當其容許女生人數增加時，降低男性人數。進步者爭取改變「校友」(alma mater)的用詞，並確保在轉變家庭文化時女性不會被邊緣化(Alston, 1995: 289)。

如 1970 年代是混亂變遷的年代，則 1980 年代早期視 C 學院處於治療模式，且傳統主義者藉引導全國焦點到 C 學院的訴訟上作反撲。當注意力大部分是負面時，也顯示出 C 家庭/社區典範的弔詭。一方面他們相信 C 家庭是受到像男女同性戀校友協會及餐廳設黑人桌等現象的攻擊。另一方面希望融入社群的人，被污名化、刻板印象及邊緣化的論述所妨礙。兩個團體是根據一個假設在運作，某些社區不能提供心智、社交、經濟或道德上的安全。另一方面，差異在菁英圈中變的不重要，至少對於那些想要從接受家庭認同並獲利的人，而不在乎與其他社區與家庭連結的代價(Alston, 1995: 289)。另一方面，對

於既看清家庭存在只在特定條件下被容忍的人，且視差異為個人認同動態且激進肯定為關鍵的人，差異是雙面刃。這是最後鬥爭的事，因為學生承認這個家庭是非強迫的單位，亦即C學院與其他大學前的學校不同，後者被迫以某些方式處理被強制入學的不同學生。在C學院的學生發現在不同點上爭取選擇其戰鬥，以取得其合法性與權力：如從C學院獲得教育與學位，讓學院對學生的需求做出回應，這些需求在過去未呈現或未被承認；致力於讓自己的年輕人瞭解並接受自我。C家庭的隱喻，立刻是獎與懲。在最佳環境下，對家庭的信仰，迫使其成員就問題持續對話；但在恐懼被拒絕的最糟情形下，家庭變成強迫成員一致與沈默的棍棒(Alston, 1995: 290)。

在C學院對多元文化教育的批判而嚴格檢查時，可能改變博雅教育永恆性、C家庭的統一、及「分歧」論述的調子。此檢查包含社區中校友、學生、教師及行政人員等各為生存而運作的權力關係的誠實評鑑。社區中的每個人，是自我分歧的，參與自己的合法與權威儀式，不用澄清其關係，分辨彼此，家庭的盲目信仰，不能藉有朝氣與參與式地理解C學院的使命與未來而被取代(Alston, 1995: 290)。

三、教育哲學家--向下的救難者

作者揭示：多元文化教育定義有歧異？教育哲學家如何處理？論證要超越簡單二元論，具包容性納入各種差異。

1. 杜威等人的說法

杜威說：至於關切的目的與價值，經驗的材料必須讓哲學與內容的幻想及形式教條有區隔，它藉由在教育過程中所實際運作產生的目的與價值而提供。教育哲學所能貢獻的是，範圍、自由、及建設性或創造性的發明(Alston, 1995: 291)。

莫根伯塞說：你能作一點區別。你能澄清少數概念。它是生活(Alston, 1995: 291)。

每個階段的學校教育，有令人苦惱與挫折的問題。某些問題不可能靠哲學家的介入而改善。杜威說教育目的與價值，是在實際中繁衍，而不只是在觀念與希望中。如莫根伯塞(Morgenbesser)言，哲學家能帶來澄清的願景及辨別的能力。例如我們祈求含糊且說不出的意志與精神力，且吾人能質疑信仰教育的代價與快樂。如果吾人希望對教育與社會的建構與沈思有貢獻，哲學家可為計畫引入某種整體角度與願景(Alston, 1995: 291)。

就表面價值言，莫根伯塞的哲學特質化，可視為能說善道或咒罵。他一方面向聽眾眨眼：吾人未發現哲學最大的秘密，但因吾人知道這是偉人之作，我能變聰明並即時瞭解它？另一方面，那些對偉大不開玩笑的人瞭解，不管聰明與否，他暴露了哲學的髒秘密。亦即哲學不是腦手術，不是木工或烤麵包。如果一群只知書本知識不肯活動的人，要憂慮社會與文化間的差異，他將不會以一種方式或其他方式搖動世界(Alston, 1995: 291)。

莫氏認為應該允許哲學進行的區別與澄清，既非自我恭賀亦非不相關的閱讀。它是自由與同僚遊玩之事，對教育哲學有爭議範圍反覆的戰鬥。另也假設這些扭打將象徵世界。這些莫根伯塞派的任務可受理智上的挑戰，但在質上未提及是否區別及澄清將是自我反省或闡釋的計畫。作為反省，這些任務是說同樣的語言，並可辨認同伴的人的生活陸地的基礎。這是生活，但過的好嗎。至於闡釋的任務，澄清與區別適用於有多種語言與民族的實際領域，(Alston, 1995: 291)。

杜威看到世界與哲學的有機性質。他相信如果吾人發展人穩定整體的凝視，則吾人能克服哲學的分叉傾向。統整觀與強調區別有距離，但距離是虛幻的，因為杜威認為又義，是有關過度簡化與偷懶思考之罪的謹慎謊話 (Alston, 1995: 291)。杜威在《兒童與課程》(*the Child and Curriculum*)中，既批兒童中心也批課程中心。每一派都有其墮落與救贖，雙方都有失誤。他們都將世界分為「我們」及「非我們」。如此一來，他們建立了界線，能基於自身內在邏輯，自由編織一個個論證，這讓雙方缺乏認同與立場統整感的可能性。不是差別的劃分困擾杜威，而是差別的切除困擾他。因為它斷絕了將兩個相反論證視為一個包含有關關係、教師、學習者及學習等較大論證一部份的能力，此一論證包含許多色調與困難(Alston, 1995: 292)。(註強調統整而非差別)

2. 諾丁絲的觀點

作者說儘可能超越讓辯論斷絕而非繼續的單純二元論(dualisms)，做真實區別是哲學的事業。例如諾丁絲 Nel Noddings 在《學校中照顧的挑戰》(*The Challenge to Care in Schools*, 1992)一書所說。撇開照顧的背景，諾丁絲提供學校一種激進的看法：學校真正提供一個時空給人類所有能力的培養，而不只是智力。學校教育制度上為更廣的社會目的服務，學校裡可觸及的獎賞是給個別的學術成就。準此，教育工作者認知到：吾人在學生間用單一直線標準作區別；在此標準內，學生分為好與壞；挑戰此單一標準伴隨有不同的興趣、氣質、能力，這不向學術技術與能力的獲得一樣，容易加以測量評鑑；引入人為的區分(能力屬於某一人及某一學校人口)，整個新差異出現同時，最簡單且階層式的分化便破壞(Alston, 1995: 292)。不過諾丁絲的主張未獲多人支持。一般聽眾相信學校的改進，能從測驗分數的提高及更多可知與已知知識中讀出。有哲學家建議，解析二次方程式與十四行詩，對某些人言，構成真與美；但這些活動並非世界上所有的真與美。有許多能力與理解學校能培養，但吾人正往人片斷的才能與興趣發展，同時懲罰那些不符合進入該角落的兒童 (Alston, 1995: 292)。

諾丁絲的例子，她洞見某些區別，是放在她論證照顧、職業主義等的脈絡下。無論某人是否支持該脈絡，洞見本身第一即暗示做區別，當其導向概念澄清時，也許也導致在實務領域內的混淆與複雜；第二，它暗示哲學的技能能與教育實際領域動態地交互作用(Alston, 1995: 293)。

作者認為以上兩點可作為回到中心問題的焦點：教育哲學家們從何處、如何及採何立場，進入學校內差異的辯論，特別是針對多元文化教育的辯論 (Alston, 1995: 293)。

3. 信仰的理由

作者指出有關多元文化主義的討論，可依信仰的理由作挑戰。他欲以信仰

作為架構，來看多元文化教育問題 (Alston, 1995: 293)。他列舉以下信仰 (Alston, 1995: 293)：

信仰少數群體的新主張的力量，

信仰課程改變的恢復性價值，

信仰增加容忍與種族理解的合理性，

信仰地方化社區的增能，

信仰大學保存學術自由、合理性與謙恭、學院主權及學術社群即家庭等的文化。

又認為埋藏於上述信仰的世界是二元論的計畫者，杜威所暴露，而吾人依然抓住不放的：平等/卓越，傳統/虛無，他們/我們。尋求滿足新多元文化主義者需求的教育工作者，面對太多二元論卻無足夠的時間。作者不認為哲學家能解決信仰與懷疑論間緊張關係，而它們藉防止問題一勞永逸地被解決，卻可豐富辯論的內容 (Alston, 1995: 293)。

信仰允許機構及管理他們的人向前移動，去連結政策。計畫、課程及人員的改變，是對社區知覺變動的回應。目前吾人慶祝「差異」，而非共謀去消除它。哲學家藉以下問題而作回應：如這非表面的語言，則必要的改變需要權力關係的變遷。他們指向活的好的弔詭與兩難，真誠的在一個複雜、變異及不可預測社區中。透過教師、行政人員、家長、及公眾的勞力與合作努力，該社區明顯圍繞追求對單一團體學生有益作設計。如何能支助節日慶典、第三世界中心 (Third World Centers) 及多元文化主義的院長們超越象徵的默認，而朝向新的發聲及權力團體去改變學校的世界？哲學家們可建議，在改變種族與民族發現與認同形成上，以上慶祝可作為第一步，而非最後一步。何謂「種族」 (race)，如何能保持少數族群認同卻不投降去破壞已銘刻在整個生活記憶中的權力關係？如何能用「種族」去鼓勵或惹怒非種族 (non-raced) (及白人) 去嚴肅的視自己為種族的人？此處的差異，如何能特定地被用以找出/消除/拒絕/爆裂事實上讓校舍或校園運轉的權力關係 (Alston, 1995: 294)？哲學家們能挑起在多元文化教育背後的有關知識與真理主張的問題。有關多元文化主義的真理能解放？吾人也許可問「文化」與「多元」如何是基於一正式、部分化的知識，但未反映「當黑人」、「過猶太式生活」及「穿上女性障礙物」的現象世界，以作為特別種族民族團體認同的反省。文化認同的共同理解，依賴最狹隘的範疇，以致人能獨自與他人容易的辨認 A 與非 A, B 與非 B。差異的固定範疇，提供多元文化教育論述的字彙，但同時他們也顯示抗拒與拒絕，因為範疇變成

我們所能說的唯一語言。在巴比倫故事的倒轉中，吾人習於知道許多溝通的語言與方法，但如今卻換成一種 Ur 語言，威脅到吾人受邀去驕傲(Alston, 1995: 294)。

教育哲學家也許會說「不用怕」。吾人能瞭解多元論述、綜合且多元的認同期、嚴格地區別多元水準、本質、幻象及經驗，而不用發狂，或是屈服容易的階層與判斷。在此脈絡中認識自己對哲學計畫而言仍是基本，但拒絕線性固定，並開放認知、認知者及已知的全景動態觀。認識自己變成人為的計畫，混合了科學、歷史、隱喻、敘述及經驗。多元文化所欲的知識論基礎，不必依賴治癒或消除爭論與差異的合理性能力。而是它們也需依賴擴大的想法：不同認知形式如何能運作，及如何能感染提倡者及參與者的權力關係及倫理理解(Alston, 1995: 294)。

作者認為教育哲學家能更積極參與多元文化教育的例子。他們能堅持。當學校在任何層次，沈思課程與結構改變時，它們並未抓到增加改正的策略或粗魯的政治回應。吾人可暗示學校開放的可能性，及面對真正差異的挑戰，而不只是種族、階級及性別等差異，而是氣質、能力、才能及傾向等差異。當對話展開時，吾人記得諾丁絲所言學校的道德破產：吾人承認並接受只給學校一組目標與標準。當遇到它們有麻煩時，吾人支撐目的的手段或評鑑工具。吾人承認，我們的目的狹隘、不完全，有時有害，且目的不是出自實際與認識，而是來自無價值美好生活觀及受教育的人，以及多元文化教育(Alston, 1995: 294)。

作者(Alston, 1995: 295)認為：教育哲學家也許自己拒絕被多文化教育的辯論鎖住，也許拒絕維持現狀，亦即保持沈默及不受打擾。自我參照的辯論必須持續，並一再進入可能與不可能的環境。有關長期對教育目的的討論，可依現代目的而重開，藉暴露缺乏一固定最終目的點而重恢復。

當任務變成只是改進現存的學校教育機制時，教育可能性的範圍已被減少。拒絕單純重申與概括，教育哲學家能從事批判及轉換的實際工作的傳統(Alston, 1995: 295)。

作者建議教育哲學的多元/文化/語言觀點，能潛在地結合區別、澄清、差異、一與多，結合有益的願景、合理性、拒絕、及多重的現象世界。教育哲學家可投資多元/文化/教育，用有意義模仿品及貼布的巴比倫，讓吾人超越學校是治療社會疾病手段的信仰，朝視學校是一個多面複雜、展現自我、認同與教育的願景，它是可變同時水晶般、不透明也透明(Alston, 1995: 295)。

四、小結

作者立場：多元文化教育內涵不一，缺乏共識；而差異，非天生的而是人為製造的，故教育哲學家可參與討論，但是不應陷於單純二元論，應放棄狹隘不當的信仰，採取區別、澄清、差異等多種角色功能。

第二篇：〈後現代的兩難〉[5]：沙皮諾的評論

沙氏的評論分爲五部分，一、贊同 Alston 對多元文化主義的信仰理由進行挑戰，二、批評他多元文化立論同時帶有自由主義及後現代主義成分的矛盾，三、反對多元文化論述只談心靈未及身體層面，四、多元文化論述要超越理性認知，引入想像成分，五、要求哲學家扮演「公共知識分子」，不要限於左右派理論，提出有助益的公共論述與對話。

一、前言

1. 沙氏贊同 Alston 對多元文化主義信仰背後的各種理由，提出挑戰。

Alston 要求「教育哲學」能挑戰現有有關多元文化主義討論信仰的各種理由，沙氏認爲這是迫不得已的要求。持續進行這些挑戰，不只是去暴露這些信仰世界的說服力及實際效用，且因爲促進一真正轉型的教育改變過程，沙氏認爲作者是對的(Shapiro, 1995: 298)。

2. 挑戰信仰的功效

沙氏(Shapiro, 1995: 298)認爲這些挑戰的功效有三：(一)使吾人找出及破壞充滿中小學及大學內的權力關係。(二)開啓深度尋求盤問埋藏於學校教育過程中階層(hierarchy)及分化(differentiation)的可能性。並承認人類目的的悲哀狹隘視野存於課程中。(三)引領吾人確認在肯定生命及繁衍形式上人類差異的方法，而不必屈服於損壞的權力關係。

3. 檢視教育信仰的理由：找出二元論

沙氏(Shapiro, 1995: 298)表示選擇並持續檢視教育信仰的理由是：暴露教育哲學家及理論家立論的假設與後設承諾，此承諾是朝向一個更公正、平等、及慈悲的社會秩序。他特別對「二元論計畫者」(layers of dualisms)有興趣，他們總是暗暗進入敘述，吾人被迫設法解決之。

本文中所測出的二元論、弔詭及含混，屬於我們全體。這些不確定與矛盾，不可避免地，在歷史時刻中，是批判性思想作品的知識基礎(Shapiro, 1995: 299)。

二、道德的承諾或推論的終止：後現代的兩難

1. Alston 立論帶有自由主義及後現代主義成分的矛盾。

作者指出 Alston 文中反映了道德與政治的愛恨交織。他的論文同時既是政治的自由主義，又是倫理的後現代主義。對於兩類人持懷疑論，一類是單純二元論，其斷絕辯論而非繼續之；另一類是藉顯眼的戰場上選邊，而準備忽略更有織紋的「畫布」。自由主義及後現代主義經由不同管道，對選邊有所猶豫(Shapiro, 1995: 299)。

自由主義在尋求真理上，傳講無私與價值中立的可欲性。該派強調推理辯論，並要求思想的清楚，而未被既定的意見或意識型態的承諾所玷污(Shapiro, 1995: 299)。

至於後現代主義，透過深刻悲觀論，其視任何事物只是敘述，卻扮的像真理，而輕蔑意識型態的承諾。例如過去「巨型後設敘述」(grand metanarratives)對人類條件帶來甚少，除了災難。該派對促進人類自由、正義或自律甚少。所以吾人必須額外擔心任何全心下注於特殊的道德原則或政治及社會觀點。巨型敘述所呈現的不過是對被剝奪合理性或意義的安慰式傳說，它們變成一個只不過是鞭打斷除真理或正確念頭之人的俱樂部(Shapiro, 1995: 299)。

2. 熱情與理性不容

弔詭的是，Alston 也是民主價值及確認人類文化多樣重要性的熱情信仰者。承諾為社會改變奮鬥，必須與退縮熱情選邊的世界觀調和。而熱情要求社會轉型，無可避免有衝動朝向不容忍推論的終止，知識論上的絕對主義，及意識型態的議程，而與重視推理的哲學不相容(Shapiro, 1995: 299)。

3. 後現代主義讓人陷於理智與道德的精神分裂

沙氏自陳本文重點在探討，衝突、不一致或矛盾指向吾人共同理智與文化生活的深度錯誤路線，該路線顯示吾人所立足的觀念、信念及價值的充滿緊張立場。介於要求社會轉型的教育議程，與警告維持清晰理智偏好之間的矛盾，變的更有意義。強加於人可惡的兩難，是後現代條件的一部份。這是理智與道德精神分裂的狀態，由解放神學家 S. Welch 所捕捉。他稱為根據無盡懷疑與絕對承諾而行的二元當代的命令。在完全承認我們世界的恐怖中達到他的兩難。當第三人或更多人類生命在不可言說的不幸時，當每天四萬兒童死於營養不良及要求基本醫療時，在承諾上我們應否溫和且開放？在論證時不終止繼續的辯論？面對充滿世界令人生厭的飢餓、疾病與殘忍，不是要求好戰的不公平？也不應在所有作品中，展現對修補世界絕對而不妥協的承諾(Shapiro, 1995: 300)。

4. 採取傅科立場：真理只是語言與視角，具權力性質

沙氏自陳採取傅科而非馬克斯的立場，在傅科的影響下，吾人被迫面對一個世界的全部後果，其中倫理與政治承諾已殘忍地脫離了固定於認知上阿幾米德點的所有主張。對傅科而言，決定真理的東西，只是在鬥爭中對與我們同一邊人的偏好。所有現代的「主義」歸屬於自我，特別是藉主義而呈現與生活的知識份子，發現真理與真實的能力。這些前提總是知識論的確定性之一。每一前提清楚地區分真與錯、科學與意識型態。每一個前提允諾正確地認識事物的性質。從傅科觀點，所有稱為真理的，都是語言與視角，卻被奉為真理。如某一項論述或語言被認為比其他有價值，不是因為其內在特質或真理，而是因為其方式，此特殊實在觀點組織了吾人對世界的知覺與理解。而每一種實在的說法，都與某一團體或其他團體的權力運作綁在一起。傅科帶來二十世紀無可避免知識論的虛無主義。二十世紀的事件，不可能自信斷言確切知識的可能性。在歷史之外，沒有真理的終極參照點。在一個殘忍、貶抑、無正義的世界，要求已決定人的回應，如此出現增加對所知，以及所認知的倫理與政治承諾不確

定的弔詭。如認識總是依賴人類的興趣，在何種基礎上能行動。深度無盡的懷疑，必須解決所有的選擇(Shapiro, 1995: 300-301)。

三、身體的反抗：朝向感官的語言

基本上沙氏認為：多元文化教育的論述，不能只及於心靈，要說出有血肉的身體層面。

1. 原有多元文化認同被解構、合理性消失，動力來自肉體非理性

沙氏指出：傅科對於吾人如何認識與瞭解世界深度的懷疑，已破壞某種知識論上脆弱的東西，它作為建構吾人文化觀的範疇。認同、歷史與地理的描繪，被快速拋入改變不安全判斷的流沙中。命令欣賞文化分歧性及承認不可見文化，都是有關知識、合理性、價值的普遍假設破產的後果。弔詭的是，此也受到範疇與認同無情後現代主義的解構的威脅。A 指出多元文化教育的知識論基礎，不必依賴治療或消滅所有爭論與差異的合理性能力；沙氏更一步說，後現代世界觀破壞所有讓文化認同有意義的合理性能力。確定的合理性，與憤怒、飢餓、渴望的人正在被放逐的世界中尋找家不相配。全球「認同政治學」

(identity politics) 的謀反力量，藉身體的反叛而加強力量(Shapiro, 1995: 301)。企圖邂逅「身體/主體」(body/subject)，意謂達到美學的語言，此對許多人而言是既不安也不熟的地帶。此處所謂「美學」，是指身體的論述，包括 T. Eagleton 所說人類知覺與感覺的所有地區。因為哲學長期排除身體與感官，Eagleton 澄清(Shapiro, 1995: 301-302)：

美學一詞，生於十八世紀，不是區分「藝術」與「生命」，而是區分「物質」與「非物質」：即事物與思想、感覺與觀念，此與生物的生命有密切關係，而與在心靈幽處中黑暗的生存相反。雖哲學突然喚醒：有一超越心智被包圍領土的密集群集的領域，其威脅落入支配力外的事實。此領域不過是整個感官生活：情感與反感之事，世界如何衝撞身體感官表面之事，它植於凝視與勇氣，所有生於吾人對世界最平凡、生物性的插入。美學關切到人最粗野、最易明白的層面，笛卡爾之後哲學已被忽略。這是原始的唯物主義最先的鼓舞：身體長期非操控去反叛理論的暴政。

2. 我感受，故我在。

有小說家 M. Kundera 註解「我思，故我在」，是一個正在嚼煙草的知識份子所說。S. Taylor 附和 Eagleton 的評論，他提到女性主義作家描述身體的作品。此意謂將身體知識包含於心靈語言中。意謂拒絕「瘦」的語言，並堅持將女性有情感、有呼吸、有生命的身體放回語言中(Shapiro, 1995: 302)。他引 M. Duras 之言：男性判斷智慧的能力，仍是理論化的能力。已被攻擊了幾世紀，今應已粉碎，應放鬆自我感官的覺醒、盲目自我(Shapiro, 1995: 302)。Duras 的憤怒是指向理論化的老路，它們是遙遠且客體化，其內其他認識形式將窒息。這些舊的認識與理論化方式藉「看到」而非「感受到」或「接觸到」所建構。Taylor 註解到，在否認感官存在及具體社會經驗下，理性論述

的身體主體已苦於疏離的影響，並在主客體世界分離下，已縮短人類經驗的知識(Shapiro, 1995: 302)。A. Dworkin 主張皮膚包含人生命的內容(Shapiro, 1995: 302)。

3. 不觸及肉體感受，多元文化是是小的

沙氏指出，如對感官存有及肉體存在認真看待時，必須對抗許多哲學認知與理論化的不適當。如果多元文化不是反抗身體形式的地帶，如人類邊際性、不尊嚴、痛苦的肉體表達，則多元文化的世界是小的。在這空間裡，偶爾邂逅身體不清晰的反抗如何活在世上。這個空間是讓人苦惱渴望、經常痛苦、及偶爾得意忘形之地；是觸摸、運動、感受之地，亦是死亡之地。現有的哲學論述能否邂逅這種生命的方式(Shapiro, 1995: 303)？

4. 如果「自我」觀失去「身體」面向，將是空的，故多元文化應包括身體。

沙氏指出現在語言的不適當，對認同的問題起共鳴。A 也知道遂主張：認識自我仍是哲學本題。此種認識依賴擴大運用不同的認知形式，混合科學、歷史、隱喻、敘述及經驗。企圖掃除所有本質主義理解自我的痕跡，人類主體性的意識、意向性性質也被嘲弄或否認。有影響力的後結構觀點，視自我為虛構(fiction)。取代存在的是 S. Moore 所謂「文化自閉症」(cultural autism)，在其中個人是掏空的主體中心。人的主體性變成只是一系列社會位置(positions)，匯集形成矛盾互斥的自我觀。此種觀點無法說出人類經驗與選擇存在品質。它留下沒有責任、良心或希望的我們。它不能捕捉變成男及成女的品質，將自我投射，爲了表達存在的不完全性、在世界裡爲更大自由或擴大正義而奮鬥。它是一種反映或增強思想生活與政治分離，或學術理論與承諾、犧牲、鬥爭的血肉世界分離的自我觀。所以沙氏認爲如欲一有意義的多元文化教育論述，必須有一種以共鳴語詞表達人類所有層面認同的語言，亦即說出肉體生命、及人熱情性質，就像尋找承認、尊嚴及正義一樣(Shapiro, 1995: 302-303)。

四、超越理性認知的遺產

1. 多元文化論述要超越理性認知，引入想像成分。

沙氏進一步主張跳出理性認知的衰弱遺產，縱使以批判、後現代的形勢。雖然後者批判地解構認識與知識論範疇的力量，與衍生人類可能性的肯定視野成反比。此處反而政治右派的語言是有效的，因其有能力去運員大眾對道德主張的支持。當世界很需要促進道德、文化及政治願景時，它表達對社會壓迫影響的批判與抗拒。它不只是提供批判的語言，也畫出未來強有力共鳴的圖像。反觀左派政治對未來圖像建構卻無法做到。左派或退出，或無法建構道德願景，能去動員

偏好解放及激進民主社會改變的集體意志及政治機構。在發展此種語言時，左派也苦於超越真理主張及形上敘述的無止息解構者的成功。這些構成改變與轉型的順從視野的要素，被自己批判哲學論述所摧殘。如 Welch 分析，如

何能將無限的文化懷疑加到絕對的道德承諾中？在一個思想架構下，其內在邏輯強迫吾人視所有主張為臨時的或獨斷的，則如何能以一種普遍且無條件的語言，組成道德與人類願景？批判思想長期與現代主義的敘述結合，而合理性及世俗性，讓認識與理解遠離宗教信仰問題，及超驗的信念。它已對許多人生命世界與能量的關心的核心打折扣，又對當代有力而移動的自由與抗拒的論述不和。如美國非裔美人的奮鬥、與黑人教會的關係及社會福音的願景。或中南美洲革命運動中解放神學的力量(Shapiro, 1995: 304)。

2. 改革是想像之爭非真理之爭

在社會或教育改革語言中包容精神與宗教，是認知政治鬥爭不是有關真理之爭，而是吾人及他人想像及再想像世界之爭。是有關想像人類可能性、認同及有意義生活的方式之爭。當清晰看到遍於文化中的大眾心靈改進，知識份子所強調只不過是無止境逾越文化限制的可能性，及人們差異的擴散。對許多人而言，後現代的市場是冷淡可怕的。部分問題未解決。對於確認傳統、提及愛及跨越時空連結人的生命，後現代主義少有貢獻。它也少提及超越特殊、地區、偶然，也不能提及整個人的條件。當將教育的分析，轉到如何讓進步的改變成為可能且有效的批判問題時，必須承認過去常被哲學批評的敘述、神話及想像的重要性。經由這些非理性或分析的認知形式，人類被迫朝向社會轉型及文化改變的計畫。如 S. Hall 所言：想像不是瑣事。在想像中及透過想像，基本政治問題被呈現、爭辯。未來被想像。透過社會想像，人們在政治想像上，作象徵性確認。他們看到自己及像其他人一樣。在此場景中，他們想像未來(Shapiro, 1995: 304-305)。

由此可知，沙氏認為後現代主義只有「破」，但沒有「立」。無助於真正的轉型，找出未來方向。而此，不是靠理性認知，而是想像。

五、變成公共的知識份子：困難與危險

最後沙氏要求哲學家扮演「公共知識分子」，多元文化論述不要限於左右派，要提出有助益的公共論述與對話。

1. 哲學家的論述要對公共有貢獻

沙氏指出，對於想像問題以及改變共鳴願景的建構，會遇到知識份子及哲學家作品的瑣碎。他引用 R. Jacoby 「公共知識分子」(public intellectuals) 觀念，成為「公共知識分子」是指：界定其作品的價值，主要是根據它成功地有助公共論述與對話的形成與動搖，而這些論述與對話，對公共政策與社會改變有啓示(Shapiro, 1995: 305)。由此觀之，許多人的著作離此尚遠，還拘於狹隘且奧秘的語言領域，仍深埋樁於恐懼、自我主義及否認之地，這些都必須去對抗。面對作品的瑣碎，意謂完全認可大學從作為承諾去挑戰或干擾公共生活、文化價值及經濟與政治關係機構的角色，逐步撤退。事實上，公立大學與州教育廳或公共教學的官僚合併。當吾人嚴肅反對宰制文化時，必須自問吾人的立場是否真正對支配的實際、理論與利益有所威脅。在此

近期教育擁抱的多元文化目標，少有批判或轉型的動作。沙氏舉 D. Rieff，他認為對於霸權文化，多元文化主義遠非激進威脅，在新的全球化消費者資本主義下，多元文化主義只是「沈默的伙伴」(silent partner)。他表示激進派與保守派都為考慮到「資本主義就像闖進人類歷史瓷器店水牛一樣」。全球市場經濟半數以上非白人，歐洲中心變的無意義。在此世界中，西方文化優先的觀念，只是每個公司利潤極大化首要目標的阻礙(Shapiro, 1995: 306)。

2. 全心與半確定：熱情堅定但理念懷疑

又既然多元文化主義對社會秩序不是威脅，起初大企業所驅策的它，被減少用於民族國家與國家界線。財務及工業資本主義的運作的正是多元文化及全球化，它所引入的是「市場」的多元文化主義，而非「正義」的多元文化主義。邊界的倒塌，仍離由學術多元文化者所想像的解放事件甚遠(Shapiro, 1995: 306)。

不管以上 Rieff 所說知識份子結合的真正危險，吾人作品的有意義性在於，吾人是受解放人類不必要的痛苦及增進更民主文化的可能性等清晰的道德與政治承諾所驅使。作為知識份子，對與以上目標的追求是全心卻半確定的，亦即由熱情堅信所驅策，但對所有觀念與信念抱持批判的懷疑。起初此也意謂吾人的作品是 D. Purple 所稱「先知的聲音」，它肯定圍繞愛、正義、和平、社區及愉快等價值而建構出的世界的願景與可能性。它將意謂去提供人類願景，它能建構一系列主體及主體性、集體意志 (Gramsci 所稱「大眾集團」(popular bloc))，其視自我為受來自於瞭解幸福與完滿的生命的壓抑或阻擾。此強調包容性及不同次文化與人類經驗的最大可能肯定(Shapiro, 1995: 306-307)。

3. 強調文化差異會造成緊張關係與改變不清：無單一軸，領域多重性。

沙氏指出，在此願景與肯定的脈絡中，必須承認及企圖澄清吾人激進民主計畫的困難緊張關係與含混不清。這些緊張關係，預設文化差異的問題，能將政制化約成敵對部落間的爭吵。遠離深度共同或包容的願景，產生巴爾幹化的世界，在那些斷言獨佔壓迫與犧牲的人中，主張無限的擴散。這些壓迫變成嫉妒捍衛的經驗，對此非超出此特殊面向之外的人所應說。此處不是輕視「差異」。透過不同種族論述力量，整個人類團體已沈默而不可見，以上方式讓這個世界不成形。但這些被忽視聲音的確認，是指導民主改變的必要但非充分條件。它太容易變成分化及排除他人的政治。他變成非此及彼的派閥，遠離世界的想像，在其中我們能視自我為有價值、被愛)。當吾人強調不可化約的差異與區分時，右派及宗教基本教義派會脅迫吾人落入承認共同遺產、傳統與價值。儘管在現代或後現代社會，對多重認同的重要與解放的肯定，要求、主張與需求的複雜性，仍影響吾人，吾人不應想像將減少全球社區中根植於道德與精神的願景，作為在為民主改變與更新奮鬥的中心思想。要求克服社會分裂及人分離，必須攜手承認與確認文化特殊性。相似的，我們所在世界難以清楚辨認某些「自然」左派成分。例如誰是壓迫的犧牲者？誰是加害者？誰將獨對渴

望的變通教育論述與關切社會正義與民主議題作回應。今日文化中認同快速變動的性質，及人在世上所感受到的痛苦、不尊重、剝削的多重性質，讓吾人奮鬥去驅趕或緩和壓迫的理由，建於難以捉摸的表面，它拒絕任何安全點，由此適合我們，並理解環繞於周圍人的關係。我們快速由剝削及不人道待他人的角色，滑向是其他人剝削態度與實際的對象。沒有單一軸是被構思的權力與宰制、鬥爭與反抗等關係所環繞。代之以領域的多重性，於其中人類為自由、正義、尊嚴及生命完全實現而奮鬥。這些領域重疊，互相跨越，產生人類熱望與鬥爭的複雜社會地圖。這種鬥爭有其動態特質與各種可能性。家庭、學校、宗教社區、鄰居、工作場所、文化機構、國家機構、維持且聚焦深度（偶而爆炸性的）緊張關係。這些緊張關係由文化內未實現的熱望及失望的希望中衍生，而火上加油，它們不易彼此同化，或化約拱形的問題，如解決，將告知世界烏托邦式的轉型。該世界一舉解決所有問題與關切。放棄此種革命式改變的天啓式故事，對渴望事件的單純、普遍及非此即彼解釋的人將會失望。但它不會消滅吾人激進可能性的意義與人轉型與社會改變的希望。吾人已從老左派固著於發現歷史上社會改變的特權人士，或集中於真正激進鬥爭者中解脫。如今可張開眼，看一個充滿人類對盡責、豐饒、尊嚴、正義、慈悲、愛及精神意義熱望的世界，並在所繼承的世界中，僅以有限的方式，多重奮鬥以實現這些可能 (Shapiro, 1995: 307-8)。

[1] 作者為 Kal Alston(1995), *the difference we make: The philosophy of education and the tower of Babel*, in Wendy Kohli(Ed.), *Critical conversations in philosophy of education(pp.278-297)*. London: Routledge. 又巴比倫塔原指通天之塔，後指空想的計畫。

[2] 作者為 Svi Shapiro(1995), *Postmodern dilemmas*, in Wendy Kohli(Ed.), *Critical conversations in philosophy of education(pp.298-309)*. London: Routledge.

[3] 在美國學制中 academy 的地位較含混，此處應指相當於高中，課程以實用為主，而非古典語文。

[4] 全名為 National Association for the Advancement of Colored People.

[5] Shapiro, S. (1995), *Postmodern delimitas*, in Wendy Kohli(Ed.), *Critical conversations in philosophy of education(pp.297-309)*. London: Routledge.

第九場次：2009.04.20

主讀人：郭實淪先生

研讀內容：Toward an ecological perspective

23

TOWARD AN ECOLOGICAL PERSPECTIVE

從生態學的角度思考

C. A. Bowers

Richard Rorty 認為哲學家的思考不但獨立於社會及傳統真理與普遍文字，而且更不需要關心它們或採取立場。不再追求「事物存在」的背後有一個使得「事物必然如此」的證明，成為一位 'all purpose intellectual'（全方位的智者）。Rorty 眼中的哲學家，很諷刺的，能解密所有文化模式。教育理論家似乎也採取這樣的立場。但是，Rorty 自己的思考模式卻表現出現代的意識——如，來自於不斷相對化的信念、改變就是進步、以及人類中心觀點。我在此論辯的是，若在教育理論上採取他的立場，將會更加速目前地球上面臨的危機（Bowers, 1993）。

我們面臨最重要的挑戰之一是，在解放文化模式中的社會與環境問題之後，要能證明生態永續的文化活動能超過新的、實驗的、及無需證明的活動。然而，Rorty 的途徑，以及一些教育理論家使用一種個人形式的認同，是如 Rorty 所指的個人，只能討論一種危機形式。若教育理論家未能思考到危機的各種形式，包括認清 Aldo Leopold 的土地倫理（或自己的土地文化）的全球普遍性。若長期違反此土地倫理並造成人與自然永續系統的斷裂。這些斷裂與環境危機是什麼，如何任是，是教育家先要處理的問題。

除了一些討論特定的環境問題，如來自 Matamoros 的 Maquiladora 工廠排放有毒物質或在紐芬蘭外海鱈魚數量減少的問題之外，大部分北美人們都是透過電視、報紙、以及許多由環保團體印發的文獻得知環境惡化的情況，例如：一個國家或全球排放的溫室氣體資料；由於一些工廠排放的有毒物質造成的兒童的病變；由於原始林的砍伐使得許多動物瀕臨絕種等。資訊常伴隨著一些保護自然環境的步驟與行動，如訂定新法以及發展新科技。如此展現，就很難使教育哲學家認識到環境惡化的內涵——除了他們在生活上儘量減少使用無法再生的資源之外。

若了解到生態，以及文化族群的根本信念受到挑戰的全球危機時，教育哲學家要思考的問題範圍就大多了。我也知道教育哲學家在過去數十年對教育政策或教室活動無法產生影響，造成教育哲學家們仍將人與周遭的關係排除在個人解放的思考之外（Bowers, 1991, 1993）。我的工作是在找到真正激進的思想家，他們了解教育過程與「個人」智慧如何深深的受到多元文化符號機制、多元生活方式、及現代化的意識型態的影響，並瞭解人與文化關係乃是生態系統的一部份。目前哲學領域仍未認識清楚文化在塑造哲學家知識論的指導力量，

更不要說完全未提生態危機問題，若期待教育哲學家認識環境教育之內涵，就更不切實際了。然而目前在教育領域中，分辨類型特性模糊的情況下，也可能是產生新類型的教育理論家的契機。就像最近一些哲學領導人也認為整個領域在做垂死的掙扎，希望將教育哲學的名稱排除在哲學之外，在此不討論此問題。我仍然使用教育哲學家的名稱，但是我討論非常不同的教育議題。

若問題的根本在人們的需求不斷增加，但是自然系統卻繼續惡化，面對這些我們可以設定對下一代教育的議題範圍。我建議以兩個方式整理生態危機，不是僅在提供生態系統改變的資訊。首先，危機是來自西方對進步之存在學現代化主張，將此主張視為是超越所有的文化體系。進步（現代化）的吊詭不斷的增加生態系統的危機（如消費導向的文化，增加二氧化碳的排放以及在地球表面散播的有毒氣體），需要思考與目前正統理論的相反情境。第二個鍵意識從反方向來思考，即如不採取消費導向的文化等。問題是：長遠的來看，什麼文化模式是有生態永續的可能？本文下面將提出教育理論家對人與環境關係議題的三個討論方向。

Framing the Ecological Crisis in Terms of Information 用資訊架構生態危機

學生在由電視、報紙、及一些社會科目與大部分的自然科學的討論得知自然系統的現況。傳播媒體的權威，包括一些專家，合法化這些資訊，電腦又是資訊次文化的鑰匙。但是在更基礎的層面，學生真正學到生態系統的改變，是專家個人的思考與行動，純屬個人的語言。結果，有關生命永續系統的改變反映出文化與歷史特定的知識論導向。這個知識論／文化的導向影響著學生對自己的了解及自己環境、與未來生涯之間的最基本關係的瞭解，這個應該是教育理論家能夠合法批評的部分。我們要澄清科學的探討模式如何再製了現代文化活動背後的笛卡兒知識論，電腦是否擴張了文化的知識論及意識型態，它們是否能解決長期永續問題或者是問題的一部份？什麼是在科學與電腦基礎的論述所沒有提到的環境條件，它們是否被嚴肅的看成深層文化模式的象徵？Noel Gough 對 the World Commission on Environment and Development, Our Common Future 的報告有如下的批評，他認為此一報告充滿著強調秩序、績效、系統化、理性化、專業、專門、線性發展、及控制等的現代性預設。

科學家關心地球生態系統的努力，他們以知識論角度理解人與周遭在政治、經濟、道德的關係。人與地關係的客觀資訊要放入具有更深入的符號系統（大敘述層面內）。如 Rorty 說的「符號系統、觀看的方式」並不是憑空來的，是有其文化基礎，代表某種權勢論述形式。也就是，它們包含著在一些根本議題上權力的運用及知的方法。在教育研究及解密的領域上，Rorty 的新理論家似乎有用處。但是當我們考慮到生態危機架構時，必須了解到，理論家的重要角色需要增加一種能夠認清不同文化生態智慧模式的能力，以及能澄清此一智

慧如何能在學生學習文化形式中再製。就是說，教育理論家必須能夠忽視 Rorty 將所有價值與文化規範視為相對、屬於具諷刺性個人判斷的說法，而能夠肯定某種文化價值與活動。

Framing the Ecological Crisis in Terms of the Failed Promises of Modernism

在現代主義無法交代下架構生態危機

現代化的意義，在不同地區有不同的意義，我想我可以說，北美文化的預設及價值普遍是一種破壞環境的現代化模式，這種模式也是公立學校教授的普遍模式。我想我也可以說師資培育上幾乎完全不談生態危機的文化根源，無法為教師提供了解現代心靈的符碼架構。這些培育計畫也無法提供認知及選擇不同文化模式——尤其是那些人與生物社群相互依存的文化敘述體。

一些教育理論家簡化的想以資本主義代替現代性批判霸權時代，一部份因為對現代化的複雜性尚未了解，一部份又因為其批判本身也是與深入現代的文化前題在一起。更甚的，一些維持與生態保持平衡並抗拒現代性的文化的傳統，會被上述的批判者視為需要用批判教育學的力量解放傳統。然而當某些西方智者開始反對他們所知的現代性時，世界上不同文化人們開始使用現代性意識來改變其生活傳統。某方面來說，進步代表著使用西方科學及科技、自由市場原則、個人主義、及消費的生活風格，同時他們也借用了現代性種族平等、自由探討、法律、人權及對民主政治的信任及價值。在智利、突尼西亞及哈薩克，幾個參與全球環境運動的國家，人們利用民主實踐作為當地環境問題的討論基礎。大部分後殖民社會，草根政治活動指導並解決環境問題，這是需要民主的。其政治上的努力，也要靠現代科學與科技來取得有關環境破壞的根源及結果資訊，還有其他的例子。要點是現代化，尤其是文化族群在考慮自己地區的傳統及生態圈的相關問題上是非常複雜的，不能只透過某個範疇的分析及批判模式就可完整的說明，但也不能被忽略。

美國教育理論家需要的是小心的整理在公立學校及師培上顯性及潛在課程的預設、價值及設計。自從 *Cultural Literacy for Freedom* (Bowers, 1974) 的出版之後，我一直在論辯與現代意識併行的信念及價值都是以人類中心大敘述體架構的——將環境視為一個可被剝削的資產，意識形態的主要元素是透過理所當然的課程溝通的，Michael Apple 等說明了課程如何再製階級、種族及性別歧視。此工作目前擴展到其他教育理論家的努力 (Noel Gough, David Orr, Kathleen Kesson, Donald Oliver, Thomas Colwell 等)，他們協助我們了解到課程內容（專業論述）與生態危機如何連結的。教材、影片、教育軟體，及教室內之論述，需要由生態學的角度去檢查。如下面的問題未被注意到且理所當然的被忽略，我們就能了解到學校如何強化進步文化的雙重束縛，毀滅未來的生態系統：在課程中的個人形象是什麼，如何被不斷的強化？人們生活的中

心活動是什麼？重要的知識形式是什麼？其威權基礎是什麼？什麼可以代表社群？強調什麼人際關係？如何了解傳統，要彰顯的傳統形式是什麼？人與自然環境的關係是什麼？科學與科技的角色是什麼？是否被看成與社會進步同義？人類面對的極限是什麼？個人的責任是否擴展到自我以外，包含了過去與未來世代。這些問題將協助我們說明影響許多成人的深層文化模式，儘管這些成人已經遺忘了在學生時代的一些事實材料，但他們如何解釋暴力日益增加的世界。

現代主義的基本論點，以個人主義、成功、科技、工作、科學，及進步來了解，教育理論家的第二個挑戰——在澄清它們思考上的歷史／文化起源（如在科技及進步的隱喻）以及其與長期永續的文化架構的關係。例如，Lewis Mumford, Jacques Ellul, 及 Don Ihde 的努力，了解文化力量對科技的影響需要理論家的探討，澄清不同的科技形式如何擴大了環境惡化的文化導向。Eugene F. Provenzo Jr. 研究任天堂的電腦遊戲的強調文化價值與生態議題、文化價值沒有關係，但卻強化許多教育者的長期迷思，認為科技是文化中立的。公共教育增強了現代意識的另一面，如創造力的觀點，需要從生態永續的測驗的角度檢查，重點是儘管貧窮及自然系統的惡化愈來愈明顯，學校中仍在教授進步的迷思、合法化此迷思、與理所當然的預設及價值，這些都需要重新建構，教育理論家有責任討論學校課程及師資培育需要什麼。

教育理論家整理各種主張現代性對地球的威脅的論述，包括生態女性主義者、社會生態學家、深層生態學家及以生態哲學為名的論述，它們代表著哲學探討的新方向。每一種論述也再現環境兩難的根本原因與未來發展的方向，並企圖建立一個敘述體。但是，這些卻只有少數與形式教育直接相關。

當在公立教育與現代意識相關分析中介紹一個生態學的視角時，因為探討領域過廣，個人的努力顯得太弱，又加上 Rorty 警告我們不要涉入的問題，教育理論家應該站在領導地位，找出造成生態永續世界的文化推論、信念、價值、技術嗎？當沈默及有意的分離，強化了現存的文化導向，更難看到教育理論家瞭解學生對其生活與環境之間關係是否有立場了。如上面說的所有生活面相都是有關係的：土地、水、空氣、植物及動物都是我們接觸、看到、嗅到、聽到及嚐到（更不要說吃到）的複雜的資訊互換大網絡。這些人類經驗關係，以及我們對它們的認識都受到文化的影響。同時，David Orr 在 1992 年主張的「所有教育都是環境教育」（就是教育不可能不去再製人與環境關係的文化模式），彰顯所有教育理論都應該是環境理論。教育能影響學生瞭解到環境，也瞭解到環境影響到自己直接的利益及經濟生活，教育理論也能強化文化模式（意識型態、敘述體、後設語言）。意識到文化模式且具反省的教育理論，還需要補充對前現代意識形式的瞭解。

Framing the Ecological Crisis as the Loss of Ecological Wisdom: What Modern Students Can Learn from Traditional Ecologically-Centered

Cultures

在喪失生態智慧下架構生態危機：現代學生從傳統具生態中心思維的文化能學到的

教育理論者面對「大人能教小孩什麼，不會危害到他們長大成人或他們後代的前途？」的問題，從生態的角度來說，我強烈的主張放棄 Rorty 為哲學家提出的說法。他在 1992 年的文章中警告哲學家不能對「事物如何」採取立場，在 *Contingency, Irony, and Solidarity*，他描述一個諷刺者（新哲學家嗎？）是懷疑「她使用的最後字彙，及不要以為她的字彙是比其他人更接近實在」（1989, p. 73）。更甚，他論證一個諷刺的個人所居住的社會將是一個自由的。「所謂『真』（或對或正確）不管其溝通如何被曲解，但只要其觀點能在公開、自由的場合中勝利就是真的」（p. 67）。Rorty 與一些要解放傳統的教育理論家，包括 John Dewey, Paulo Freire 及現在的批判教育學者有著同樣的立場。教育者的角色是在提供一個民主的架構下詢問的程序。結果是，若學生碰到前一代的知識，就要批判。我想，從批判的個人對生態永續之實踐所知無幾的方向檢查，那麼這些「成長」、「程序」、「批判反省」的導向會形成西方文化的迷思，將生命看成是直線成長、機會的擴展，及不斷的自我發現。

西方心靈造成生態危機的重要觀念是在其時間的意義（the sense of temporality），使現代人懷疑過去，現在是一能解密的存在活動，未來則是有著無限機會的廣闊地平線。我發現 John Berger 的分辨相當有用，說明現代教育者因環境中斷的結果被迫要採取非常激進的手段。他說「進步的文化要面對未來的擴展，不斷的往前看，有著更大的希望…能夠存活的文化要能面對重複存活的未來。每一個活動像將線穿過針孔，而線就是傳統」（1979, p. 204）。若我們能認知到科技的影響、生活風格的期待及現在那些人口未能達到最低程度的營養、體質及新鮮的水，都是屬於存活的文化，大人要傳遞什麼知識給下一代就會變得較容易也有意義。像美國、日本、德國等所謂已開發國家，透支下一代資源基礎，作為自己生活的高標準目標——在世界各地，仍存在的是那些只想到為自己新車付貸款與小孩大學教育的中產階級都沒有看到的狀況。更簡單的說，唯一在道德上能傳遞給下一代的知識應該能夠測試其長期永續的知識。那就是教育需要了解成一種保存文化的過程，這種文化模式是使人們能在沒有進一步使生存地區惡化下仍能滿足人們物質、交通與精神上的需求。若我們使用此標準，則 Allen Bloom, Montimer Adler, 及 E. D. Hirsch Jr. 的想法就會成為問題的一部份。（Bowers, 1992）

大部分公立學校的課程是基於一種進步文化的預設，學校是傳遞生態永續傳統的地方就受到威脅了。更複雜的問題在當我們拿現存的，具備永續的路線的文化社群為例時，我們並未真正了解現代永續文化應該是什麼。研究不完全受現代化的壓力影響的永續文化（Hopi, Koyukon, 澳洲原住民社群）意指它們包含著討論人們不同生活方法及關係，這些文化提出的問題是現代文化是否

能為其社會成員提供使未來世代永續的自然系統。

與現代教育者有關的早期社會的特徵

Characteristics of Primal Societies That May Have Relevance to Modern Educators

我曾提到前現代文化可能解決我們生態生存的問題(1992, 1993 及 Gough, 1991)，在此提出這些平衡生活的文化之共同特徵。但「特徵」一詞不是很正確，因為文化間有差異，也有相當大的不同，只能提到不同文化集團間的共通處。在受現代化影響之前(文字、個人主義、消費主義等)我們可以看到以生態為中心的文化，像 Hopi, Kwakiutl, Balinese, 及澳洲原住民等，提供調和的實體觀點的敘述體是：事情如何是如此，今日的事是如何，及未來是什麼。不同文化的敘述體不同，但相同的特性是將人放在一個包括植物、動物、太陽、石頭，及雨的精神世界之中。簡單的說，人並沒有分開的、高級的，及有根本不同道德碼。人類命運是與組成生存／精神世界的其他存在者及力量緊緊在一起。其敘述體，不管採夢境、蜘蛛女的形式或透過嚴格的律則觀察及儀式的平衡世界，代表著包含所有生命形式的社群。因之，舞蹈、音樂及敘事的語言代表著動物及其他自然現象的活動，也是了解如何平衡的生活的一個來源。現代西方文化，強調「理性人」優位的大敘述體對社區及道德關係的觀點是有限的。

生態中心文化敘述體對時間的了解與將時間的現代意義符號不同。在這些文化中，時間被了解為迴轉式的(cyclical)，非直線及進步的。前現代人了解自己是離開過去，不需要技術知識及智慧來延續過去的世代；了解過去、現在、未來是相互關連的永續文化，現代人的了解卻是三者相互獨立的。人的認同、責任及權威以過去與未來共同意義下架構的，因此他們都有責任。具備特殊天分的人有能力重建傳統，使它具體化，及在全體社群的生活生命力，並協助保證未來世代所採取的路線依然一致及有生命力。這與現代個人，其特殊才能是透過推翻傳統技藝知識及智慧而獲得，完全不同。最後，這些文化共通的特徵還有發展藝術、音樂、舞蹈，及敘述等將個人與大宇宙相連。這些社群參與的表達語言，也是一種群體智慧的形式，如何能以永續的關係在生態區中生活。

這些生態中心文化的特徵——人與自然不是分開的及沒有獨特與特權的(即理性，具有靈魂的)、全面的社區意識將所有生物群組合在一道德秩序之中、非進步及非直線的時間意義、以及強調精神語言的發展結合非物質的需求——很容易被浪漫化，甚至被視為新時代思索的文化包袱。我在生態觀的討論中介紹這些的目的是這些前現代的文化會使得我們更能看清楚自己。它們也代表著人類能在不會破壞環境的情況能獲得自己所需的智慧。應用在教室中是多元且複雜的。例如，使用一種前現代的表達形式(如「藝術」)瞭解文化訊息，在前現代表達形式上如何瞭解它的文化訊息，如何在個人表達上建立符

碼，可以協助學生認出現代的藝術表達方式如何強化了物質主義及相對主義的價值意義，這些是資本主義及一種紊亂的個人主義形成的。前現代文化的特徵可能說明老一輩擁有的民間知識是經過長時間的測試及重建，能進一步增強社群之可行性。這種模式與專家知識的實驗性質，及專家與社群的關係相反。前現代文化與現代文化之不同在他們如何了解技藝知識的性質，前現代知識是如何整合區域性高度複雜知識體。現代社會如何阻擋我們學習已經建構的複雜符號宇宙的，這些都可以在教室中討論。諷刺的是，今日仍存在的前現代人們（Bateson 意義）的生態文化是我們僅有的非理論模式。雖然我們不能直接的複製它們，我們仍能向他們學習。對教育理論者的挑戰是在未被浪漫化之下，如何借由其經驗，將它們作為基礎，或學校課程內容的預設，成為打開學生的心靈及新的（與古代的）路徑。

Recognition of Minority Cultures as Sources of Ecological Wisdom 認知少數文化作為生態智慧的源頭

傳統上是將一些未能融入主流文化的少數文化思想模式視為低等的文化團體，主流文化是強調科技程序、競爭、個人主義，及消費主義，這些可能會阻止我們認清少數文化對我們未來生存的重要性。這些少數文化——美國印地安、西裔美人、非裔美人、郊區窮困白人及選擇離開主流文化的物質主義生活的宗教社群——在不同程度上能在困難的經濟與政治環境中存活。這些群體的一些份子嘗試發展出一種雙重文化公民的形式，能讓他們保持與原有文化的連繫以提供深度的意義及認同。若我們不談為何這些文化在高度技術性職業及美國大公司的管理階級得不到同樣的能見度，我們會發現傳統社區生活，強調的是在維持豐富及複雜的社群關係，而非物質產品的取得。課程上教育者可以關心除了消費／科技／人為成就的另類選擇，那麼認真的看待這些少數文化中仍具備有意義的文化傳統會提供課程革新及教育改革的重要基礎。但教師在能為學生架構作為生態永續模式的文化的各種傳統之前，仍有許多工作。我們需要從生態來了解少數文化團體，包括它們的民間風俗，仍舊可行的敘述體、黑人教堂、延伸家庭、社會關係溝通方式、音樂等，協助我們延續一個道德生態的社群，對環境沒有阻斷的力量。

除了認識少數群體的文化傳統之外，教育理論家的挑戰將是澄清如何在教室中介紹這些傳統作為環境教育的深度文化之旅。要小心，不要只因它們發展出與主流文化的生態病症不同的另類選擇，而將少數文化放在貧瘠的條件之中。另一危險是老師在介紹少數文化活動的有關「資訊」時，並未能真正了解不同知識是如何傳遞的，說與寫的溝通間之不同，文化團體如何使用隱喻來建構實在及溝通關係；民俗與現代科技的不同；敘述體的性質與角色；及藝術上之文化／精神角色。若老師仍然無知於這些文化再製的根本特徵，他們大概會將課程，不管其少數文化的內容，變成另外一個超級市場式的學習經驗，學生

受惑於新的學習產品之包裝，及模糊的說明，而不是認識文化差異。少數文化的知識，主流文化的知識及在文化再製過程中作為傳達者的教師的知識，教育理論家在什麼「必須」做的重要區域，採取一個立場，協助為何必須做的討論。說服還在享受著來自造成生態不平衡的經濟利益的社會團體，使它們能夠覺醒，要他們認清他們依靠的生活是一種迷思，這可能不是教育理論者能做的，我們希望理論家能負起向學生說明，如何面對一個更永續的教育形式及責任。

24

Whose Ecological Perspective? Bringing Ecology Down to Earth 誰的生態觀：將生態學歸根到土地

Madhu Suri Prakash

Bowers 指出在性別、種族及其他解放的教育學領域缺乏的一個層面。進一步擴張他的現代哲學及教育的典範，我將分辨有用及無用的生態觀。尤其要分辨那種提昇文化多元的、不同於我們學術界的「心靈單元文化」。

From Professional Hegemony to People's Science 由專業霸權到人民科學

獨占今日生態學論述彰顯的是另一種現代科學，也是特定專業論述的另一個學術殿堂。正如現代教育哲學，此專業的「語言遊戲」是抽象的，遠離了日常人們的溝通方式，後者談論的是具象的日常生活，及地區文化的問題。

十幾年前，Wendell Berry, Ivan Illich 曾警告我們，這類環境科學的出現。Illich 預言，一些提供「全球秩序」及「全球公民」者對女性、文化及自然的威脅。他們提出的「穩定社會」將成為由生態學者控制的寡頭政治，非民主及極權專家民主。

認清此威脅，一些生態學者想拯救它，草根生態觀點成為第一個後現代化科學：人民的科學，有豐富的具體知識——反映著女性生活、文化、階級及被現代科學噤聲的人們之經驗。生態學的后現代科學強化人們對抗著不斷增強的生態說、父權力量及專業生態學的優位——現在他們自認是我們星球的保衛者。

生態學的現代科學占據了 1992 年 Rio 的全球 Earth Summit (地球高峯會)，後現代的生態女性主義者、深層生態學者、草根行動者及許多人表達出反對聲浪。我深深同意他們擔憂的事，包括世界銀行、NASA、World Watch 機構及其他權威機構的人，慷慨的資助「管理」整個地球。同樣感到不安的是那些將地球再概念化為一個「生態系統」的說法，同時卻威脅著對自然及創造有著另類

概念的文化。我也同意因為在 Rio 創立的全球環境設置，造成我們的道德氣憤，因為透過此設置，並以保護星球不受錯誤管理為名，已開發國家更增加他們對「不發達」的文化區的自然之控制。還有要警覺到大學及農經中生物機械企業，現在在提倡大量生產食物的「綠色革命」，以終止全球的飢荒。

目前，生態觀點正如同其他知識論一樣脆弱——被現代性的單位及機構占據了——包括整個當代科學及藝術，及伸張人類自由的專業教育家。回應 Bowers 的生態學觀點，我要分辨出作為現代科學生態學的專業霸權與作為第一個後現代科學的文化、性別生態學，前者毀滅了自然及文化，雖然成功的在現代的名稱下有其市場，我們不但有蛋糕而已，還可以吃到它，享受綠色星球，同時又有「好的生活」之經濟成長——如「第一世界」人們對「發展」的定義。另一方面，要拉回到地球上，作為後現代科學的生態學代表的是真正的解放；將毀滅全球的干涉代之以自然／文化的不斷在地創生；將瞬間的、個人主義的、全國經濟的住客的轉換到自助社區的住民；將人對經濟之無限需求提升為土地的德性；降低全球的發聲，同時鼓勵在地聲音的本然對話。

Race, Class, Gender and Ecology: From Accommodation to Liberation **種族、階級、性別及生態：由適應到解放**

作為「有色婦女」，我觀察到在生態及教育上之歐洲中心日益在全球占據力量，我看到要努力取得的種族、階級、性別及其他的解放或批判教育學的需要。因為剝削及毀滅自然環境的智能與虐待種族及經濟上的少數是一樣的，如少數年輕人被迫從軍，對抗農人、及女性與兒童的戰爭似乎與科技無關。有毀滅水源的智能，卻恐懼洪水的侵犯，與對黑人制度化的侮辱又恐懼種族暴動的智能是一樣的。

這些巨大機構及科技形成的智能毀滅人們藉著生存的文化——它們能正確的反應我們了解及照顧我們對他人的行動結果之能力。這是受到教育及經濟的影響，它們毀滅了共通的自我能力及文化多樣性，同時卻提升對「他者」的剝削。政治的結果能夠隱藏對種族、階級與性別的壓迫。社會機制與科技——教育、經濟、政治及其他——會阻止我們看到我們「高度生活水準」如何誤用整個自然世界，進一步，更殘暴並壓迫對種族、階級及性別的瞭解。每一次我們忽視壓迫、被噤聲，且過著脆弱的自動化生活方式——我們可以不去知道或感到這些受壓迫的人們，因他們住在遠處。

我們辛苦得來的種族、階級、性別等的解放教育學提供我們採取生態觀的重要方向，對學術上之典範也同樣具指設性。若我們的生態觀要避免現代機制、課程，及教育學的吸收，我們要對抗所有專業上的企圖。批判教育學者要挑戰及要改變的是藏在現代成功的機制外表下，系統內的合法性與認知性。

Elizabeth Ellsworth 發現批判教育學成為制度化之後，仍然要問「為何我仍感到沒有權？」。她的答案是在「成功的」批判教育學又轉化成「敵人」：

它們再度擁有高度抽象、烏托邦式、及全球性的理論探討，我們又在開始挑戰，我們會要摧毀的師——生，壓迫者——被迫者的關係。

其他種族、階級、性別及批判教育學的失敗——大部份是因為它們與生態學分離，仍是父權的學科。因為，我們現代批判教育學的成功並未使我們更靠近土地：土及水、植物及動物。反而，卻進一步讓中產階級更關心於如 Bowers 所說，新車的貸款及小孩大學教育費用——還有小心整理的花圃、圍籬、VCR 及冷氣、四輪汽車，一些衡量中產階級生活水準的無數條件。

這些標準在生態學上是不能永續的，也是壓迫世界無數人們的來源，這似乎不是自由教育學最急迫的議題。George Bush 跟他的保守友人一樣談到成功的批判教育學，他在 Earth Summit 提到「美國生活方式是不能否定的。」挑戰此言，Berry 警告我們，這說法不但指設著生態危機，更加速了種族、階級與性別的壓迫。「環境惡化的會議不是一個我們指責生態問題者召集的會議，而是那些有內疚的人們之會議。」因為「我們每一次參與有關浪費經濟的會議，我們經濟的第一原則就是在消耗、浪費。我們是直接毀滅地球」。這種漸進毀滅的第一個犧牲者是「未開發地區」、「窮人」及其他被壓迫的人們。

克服當代自由教育的失敗，推翻學術上的教條，後現代生態觀必須抗拒三個引誘。成功的當代學術，也要為專業獨佔或無法適應負責。此三個引誘包括：抽象、全球性、理想的思想及行動——大而且沒有人性的制度，其產品將自己隔絕在具體地區的問題及未來之外；按照父權原則，創造出領域與專家的新領域；以及追求人類經濟的需求，合法化經濟的成長、及危害到非經濟的關係。拒絕造成生態毀滅及社會壓迫教育的這些引誘，批判教育學才能夠真正參與，為擴展我們的專業法典，我們必須抗拒現代專業生態學者獨占全球論述。這意味著參與造成後現代生態學的對話——人民的科學。

A Postmodern Ecological Perspective: From Global to Local **後現代生態學觀點：由全球到在地**

Bowers 正確觀察到 Rorty 的「全方位智者」，以人類為中心及關心「進步」，是不能討論到生態危機的。走到當代自由教育學成就之外，另闢路徑，Bowers 注重原始的、前現代的及少數文化的土地智慧。他們的智慧要求我們打開我們無視文化的眼——我們承繼的傳統，還有自哥倫布以降說法，以及不理會最近多元文化者的課程受到不斷攻擊。

今日被「已開發」及「受過教育」人們邊緣化的文化沒辦法教我們有關全球生態觀——它們是哥倫布後代或主張「全球公民」的人們。今日的全球論者只有對那些灌輸了「屬於」現代國家之抽象體制的人有意義；或者由太空艙看地球的太空人——將地球縮小到一個小球，一個「聖誕節的裝飾」而已。

「屬於地球」觀點對「他者」的文化仍是異種，他者文化非常親近它們生物棲息的土地及水、植物及動物。此親密性鼓勵著我們使用腳來運輸，共同使

用手來供給食物、衣服及居住，將自己從盲目創造的「工業」科技中解放。屬於人的周遭，這些「他者」將自己限定在其文化空間之中、小的，可以用在地社群來好好照顧的。這意味著放棄「已開發」的，及管理整個星球的靈感。

由現代的在地心靈來看，這些非全球性觀點似乎很偏狹。但它們教給全球主義者，哥倫布後代對不知的地方與人們的不斷剝削，重新定義「好的生活」或「人的需要」，及在地的意義。

為何全球觀點會加速他們偽裝能治癒的病症，Berry 的警告是「正當的談到全球性思考是不可能的。以全球來思考的人只是借用極端的簡化及壓制指出此思考的優點。」現代環境主義者的口號「全球性思考，在地性行動」，但是 Berry 認為，全球性思考，不論任何形式，不只是無用，而且事實上是不可能而且危險：「你不能想到你不知道的，沒有人能知道這個星球…人們的全球性思考只能在抽象及統計上的做，將全球還原到量。」

與此量化相反的，少數文化的觀點、非現代的，及其他被邊緣化的人們，不去自大的想「大的」或「全球的」。他們要求我們謙虛，想「小的」——在人的層面、在地社群的層面。認清正確的地區性問題才是正確的全球性，我們與 Berry 一樣，結論是「全球性行動我們無法做到正確，一種好的行動必須是有層級的，設計到能與自然條件調和、屬於特定地區一致的行動」地區性知識、在地技術，及在地的愛，確實及盡可能公平的維護生物的行動。

地區性行動具備深入的全球意義但不同於全球主義者的行動。它們具有建設性，而非破壞性。Berry 觀察到：「若我們有不去破壞全球的思想及行動，則我們不要要求過份。確實做到不過份要求，要學會在家生活，獨立的、自主的。」

A Postmodern Ecological Perspective: From Residents to Dwellers **後現代生態觀：從住客到住民**

今日大部分人們沒有文憑，但擁有各種學位的人們卻急於參與破壞地球的行動。這些學生，現代成功的代號及符號，因為他們能提供「向上動力」與「職業爭取」的自由，因此賣得很成功，這些「初步的專業」沒有任何在地意義，如雅痞式、狹窄的專家，及假面智者等。這些角色提供了消費者形式的知識及技能，消費了我們不知道的地區，並將我們的廢棄毒物、垃圾、污水及工業廢物拋棄在該地。

觀察到全球公民接受的是遠離根的教育得不到永續之生活形式，David Orr 指出今日生態之文盲，不同於受到第一手土地經驗教育的人們。我們的教育使我們擁抱的是「脫離土地的建築形式、購物中心、公寓、霓虹燈、高速公路、玻璃牆的大樓，及同樣的形狀——沒有一件是能讓我們有歸根的意義、責任及歸屬。」

今天上進的畢業生擁有「住客」的態度及技能，「暫時的、無根的住客，只需要知道銀行，商店在哪裡，哪裡可以有上網的插座而已」。住客是「教育」

過程成功的「產品」，只是些抽象上的抽象，與偶然的經驗、真實的問題，與我們居住與工作的地方沒有關係。Orr 稱這種教育為「烏托邦」的、無住地及由我們「美好的」校園培養的抽象教學結果。Orr 結論說「來自不知自己是何人的暴力，因為他們不知道自己在何處，這才是全球的環境危機。」

解決由生態無知的畢業生造成的全球性破壞，Orr 的教育課程及教育學是在使現代住客改變良心成為「住民」。因為住民教導的是小心照顧的管理基礎知識；屬於土地的管理人。根的成長是當我們長久的居住某地之後，產生感情及遠見——克服了住客的無關心及對我們選擇行動的無知。負責、關心，會要求我們能接近吃、穿、建、培養或製造的來處。住民的生態素養是與棲息地的自足的開放關連在一起。有此自信，我們就能逃避陷阱及暴政，社會的壓迫及無根住客之生態暴力；以及滿足人類經濟需求的制度。

A Postmodern Ecological Perspective: Needs of Homo Oeconomicus to the Virtues of Soil

後現代生態觀：由人類經濟需求到土地德性

從人類經濟學的角度來看，自然的重要經濟功能是：維持工作與「貨物」的流通結果增加過時的工業社會經濟產品。但是我們經濟的成長需要「維護」自然，如此，自然不會「結束」——前者只在擴張人為世界的「資源」。

觀察到此現代生態學的暴力結果，Berry 的結論是我們生活在「最具破壞性而且最愚蠢的時代」。我們的食衣住行及教育都在教自己不斷擴張工業經濟，同時「誤用」及「強姦」我們的地球，及非現代文化。實施互助及相互依靠的文化不斷的使經濟邊緣化，以保留其社會及生態關係。相反的，人類經濟學的觀點，使我們一直增加經濟「貨物」，但在社區及生物棲息的自足性上卻非常缺乏。

Alisdair MacIntyre 的 *After Virtue* 同樣反應出人類經濟學的「制度化追求」及其對社區之德性與道德規範的破壞結果。「Pleonexia，一種邪惡勢力……正在推動現代製造工作，並將這些工作排除家庭與在地社區的道德限制之外。」MacIntyre 讓我們想到 Mandeville 及其他人，在他之前，Mumford 也描述了現代的「道德煉金術」將七項罪惡（驕傲、嫉妒、懶惰、貪婪、貪食、貪心及貪慾等）轉變為成長經濟的經濟德性。

發現現代「需要之歷史」的低層意義之後，Ivan Illich 建議逃離經濟學中的工作、學校及生態——它們都是在滿足我們建構出來的需要。他提出，以能教導我們享受具體的「土地德性」生態觀替代有關「地球星球」的抽象獨占式論述。因為我們是「站在土地上，不是在地球上，我們來自土地，也歸到土地。但是土地——包括我們也都是被土地束縛著——在西方傳統哲學中，明顯的缺乏對它的思考。」

從抽象及全球生態語言的象牙塔下來，Illich 要求我們看看腳下，因為我

們的前世代喪失了土地及德性。Illich 的德性，是指在地文化及棲息地所定義的「形狀、秩序及行動方向」：「來自傳統的訊息，被地方約束，及行動者習慣的選擇。」德性要求「在地文化相互認知的善」的行動，這些強化我們對「地方的記憶。」抽象及烏托邦式的，以經濟成長原則控制的現代教育毀滅上述記憶，切斷我們與土地、空氣，及我們的地方之緊密關係。非現代的教育強化這些關係，透過「勞力、手工、住民及支持，不是抽象的地球、環境或能源系統。」

Illich 的「土地哲學」要求經驗的「有條理分析」，土地的記憶支持生存與德性。受過教育的個人主義者放棄社群，也造成德性所需的共同記憶消失。離開了物理上的土地，被沙漠化、污染了，還有其它的生態病症。這些「自然的災害」，對 Illich 及其他後現代者而言，是實際的。那麼，我們需要由人類經濟學的教育中解放，需要生態素養，或者有根的德性教育。

Down to Earth Ecology and Education **歸根的生態學及教育**

本世紀最為人知的專業教育實驗包括杜威、尼爾、弗拉瑞等人的理論，都達到某些程度的結果，除了歸根的教育改革之外。本節，我將描繪二個實驗，對我而言，它們有助於使生態學及教育落地生根：從現代專業霸權中解放，並能復興生根住民的文化與性別關係。首先是來自我自己的文化；另一個是接近美國的。

甘地 Mahatma Gandhi，生態學先知，認為人類經濟的「文明」會消費而且像蝗蟲一樣毀滅整個地球，他早就開始他的激進教育實驗，一百年前開始，在南非的 Totstoy 農村。其實驗是中型的地區性，可以說是非常謙虛的開始，此一計畫可以說變成了全球性的石頭，推翻了號稱日不落國的殖民超強國。

學校的課程完全以尊重自然人，及他人的生活教育，在 Totstoy 農村的教​​育不是將生態學作為一門學科的教導；不是為了拯救星球；也不是為了對抗全球帝國的壓迫。甘地及其他小集團只想重建自己的「沈默文化」；教導自己及小孩們既非壓迫者亦非被壓迫者的知識及技能；簡單的生活，其他人也可以簡單的生活；透過自足來實踐自由；滿足於人類的基本的需要、智慧、物質、情緒及精神上的滿足——這些都是拒絕與壓迫的現代經濟及教育系統合作之後才得到的。

兒童與成人每天一早便在田地、工作間、廚房或廁所開始工作。下午集中在學習 3R 及其他理論上的探討，可以直接應用在了解與促進社區生活上。甘地的教育是將人們的手、腦及心與理論知識及實踐技能共同使用在整體全面的非現代土地文化中；幾世紀以來，這些文化一直持續支持著它的人們及實踐著自足的德性。教育學展示著我們可以用自己社區的勞力與手工滿足我們之基本要求——因此將我們由作為壓迫或被壓迫者解放出來。

甘地理想的靈感，或 Thoreau 及其他美國思想家的土地德性觀點，David

Orr 也啓動他在 Ohio 州 Oberlin 學院的 Meadowcreek 計畫，及 Arkansas 的 Conway 學院之計畫。雖然不如甘地的那麼激進，Orr 的實驗課程與教育學代表了目前將現代校園帶往更接近社區住民式的德性。

所有教育都是環境教育，Orr 強調，每一門課程都含蘊著小心的研究校內與校外生態未能永續的生活與學習。這種研究由基本項目開始：如食物。學習有關整個校園社區中不道德的、暴力的、及浪費的方式。放棄以教育成就作為成功的標準。Orr 的生態素養教育重心在減少我們與不永續食物的距離。我們往往不知道這些，也無知於工業食物對自然的傷害。校園的垃圾、景觀、建築也同樣要研究，也是教師、行政人員及學生們開始學習如何生態永續的生活與社會公平的生存。教我們在地式的思考與行動，在人的層面、學校層面，Orr 是今日將生態學能生根於土地上的先鋒，重新創造永續的社區——儘管今日的學校仍受到工業經濟的控制。

From Global Loudspeakers to Local Voices

由全球的喇叭到在地的聲音

Bowers 在批評 Rorty 的「全面性智者」及提升非現代的生態智慧時，他建議一條與主流哲學及教育理論分開的路線。我同意他的建議，但有二點保留。若要達到生活與學習永續的教育目標就需要注意今日教育哲學需要克服的困難。

第一項保留，Bowers 與我一樣，在論述過程仍使用學術的風格，即使在「擴張／爆破法規」的書中。此一學術風格，清楚的將我們困在 Bowers 要我們放棄的學門之中。使我們的生態立場無法讓公眾知道及獲得，尤其是那些非教育哲學者。第二個保留，是有關內容方面。正如我們的風格，它也脫離了日常生活與語言。我們對自然的哲學討論仍然完全脫離了我們居住的土地。我們在高高的象牙塔中分析一個抽象的地球，依照專業的風格，我們以有智慧的聲音書寫，不像是在與家人、鄰居、朋友談話。透過喇叭，以非人性的聲音與其他無根的全球公民或者全面性智者溝通，我們的作品很少談到個人及自己的生活與工作、教與學，像在自己的在地社區中有意義的狀況。

相反的，原住民人們的口語教育傳統，像 Aldo Leopold, Wendell Berry, Wes Jackson, 以及其他「新美國先知」的非專業風格，充滿著具體顏色、調子、聲音、味道、花樣與動物誌等在地人們親切熟知而且關心的。今日，有許多草根出版品在探索及主張永續生活的在地實驗，其中一個例子是 Aisling Quarterly, 由我的同事及朋友 Dara Malloy 辦的。反映著非專業思想家、教育家、作家及行動家的實驗。

由這些作品的靈感，我用個人的觀點來結束本文。我的內容不是 Tolstoy 農場，亦非 Orr 小型學院的，而是屬賓州小鎮的現代大學的。大部分在此學校教書及畢業的，無知於當代的生態，已經有系統的被我們大學、我們學校系統及其他跨國際機構毀滅了。

每學期，我會碰到大約二百位要成為學校老師的學生。我的想法是至少在他們身上能在短短 14 週教一點生態素養。大部分從我們班上結業的學生，仍是在努力「貯存」些生態危機的事實，而其破壞性的日常生活仍未改變——正確的反映出他們「已受教育」的無法永續制度性文化。

每一學期，設計能克服破壞生態專業思考的經驗，是一個挑戰。也希望能分開我們學校現況與我們學習的理論。每一學期都有一點成績。有學生開始以批判的眼光意識到我們專業學歷保證的「好生活」；用新的眼光來看到隱藏在以前不能永續的社會現實，由電腦、衛生紙、免洗碗、尿布、車子、高速公路、冰箱、冷氣、除草機、超級市場、農經公司、熱水及報紙等。當我們重新思考其社會壓力及生活破壞時，這些今日生活上的文化產品及制度有了新的意義。每學期結束時少了一些對現代生活上癮者，也多了一些具備社會正義及生態非暴力的技能。

我發現我的失敗是在將重點只放在環境的惡化現象，最糟的情景及「全球議題」如臭氧層的大洞、全球暖化、溫室效應，或多元生物的消失等。這些會讓學生情緒上麻痺及智能上困惑，同樣有問題的是一些觀念的去內容性分析，如科技或生態的「永續性」。

真正有意義的對話，是能在自己門前的生態問題作有效且刺激的批判研究，尤其像食物。包括我們吃的食物及排泄的垃圾。我們食物如何生長？誰被壓迫？誰從製造食物過程中獲利？…這些問題指向我們一些破壞生態及文化的答案。

這些跟教育，尤其是教育哲學有何關係？這些也困擾著一些將教育與生態分開來教的教師們。我的成功是依賴我將 Dewey, Freire, Peters, Scheffler 及其他教育哲學家的作品與 Frances Moore Lapp 的 *Diet for a Small Planet*, Rachel Carson 的 *Silent Spring*, Wendell Berry 的 *The Unsettling of America: Culture and Agriculture* 及其他非永續實踐及制度作品之間建立橋樑。這些就有著無限多的可能性，使教育哲學作品能不再沈默於生態破壞及不負責任的重生觀點。

在教室中對理論的探索，分享對生態無知的故事，每學期結束，我們對生態問題有了更多的認識。生態學不再是與教育或哲學分開的學門。

這些小小的成績使我們有了希望，也不斷提醒我們在不永續的機構及科技下有多深入。生態危機等讓我們能做激進的改變——由食物開始，漸漸將生態學與教育哲學拉到土地並接近自家。

在學校具競爭力評鑑之下，我的行為碰到嚴重的打擊，如我要協助創造一個永續的社區，及在簡單生活的原則作為學習基礎等。我同樣受限於我沒有勇氣拒絕其他學術領域的規範，包括那些「專業遊歷者」的社交活動：參與生態的生產者及過多研討會，在工作與研究結果，我們就沒有時間去改造我們鄰居使之成為一個住民的社區。

在討論生態邊緣性的立場上，我的「有色女性」倒有一些優勢。包括日常

生活上能獲得永續可能生活的第一手經驗。這些經驗是有用的，只要具備人性及機智。我慢慢學習到敏感於一些具破壞力的生態立場，這些更破壞了學習者認為的「真理」：包括我們是科技及文化上的「已開發」信念；我們的政治、經濟及道德使我們成為世界上最「先進」的人們。

但作為「有色女性」也有缺點，在教「白種」人有關他們生活方式之不永續性時，有著「外圈人」的限制，我必須記住將批判教育學與一些只給予同意課堂知識的學生分數的壓迫性教授之間清楚分際。成功的教授激進生態觀要靠給學習者完整的權力，讓他們也可以提出有智慧的反對意見；拒絕的可能；也要肯定他們作為「他者的他者」。

最後，提倡生態的生活方式，重要的是我們要愛的自然是什麼，不是只集中在那些嚇人的及令我們恐懼的。當使我們害怕的狀況嚇醒我們時，生態觀只在將我們與我們所知及珍愛的自然世界產生關連時才有教育意義。透過這種關係，我們重新教育自己，學習歸屬於我們懷著感情、忠誠及關心重新建構的地方。

第十場次：2009.04.20

主讀人：方永泉先生

研讀內容：Sex, gender, and the body

壹、作者簡介

一、Jo Anne Pagano 是 Colgate 大學在教育研究(Educational Studies) 方面的教授，她的專長在英文及社會科課程、課程理論、教育哲學、女性與教育，其對於批判理論及批判教育學、倫理學與教育、教學及女性主義、流行文化與教育也深感興趣。她可以說是當代一位十分重要的女性主義教育理論家，在 W. Pinar 所編的《理解課程》(Understanding Curriculum, 1995)中的第七章「將課程理解為性別文本」中即曾專文介紹過 Pagano 的學術思想，並以「父權荒野中的教學」為名[1]。

根據 W. Pinar 等人所編的《Understanding Curriculum》(1995)及本系許殷宏教授的文章〈女性主義取向的課程觀點〉所述，Pagano 在一九八八年以〈The Claim of Philia〉一文受到各界的注目。這篇論文探討了教師權威的問題，Pagano 思索的重點在於教師是從哪裡衍生出道德權威來改變學生的生活？同時也一併探討女性教師為什麼會持續維持對學校教育父權結構的遵循？她認為假使女性教師持續遵循父權體制、權威結構與定位、整體化論述與知識的抽象概念等，將會導致她們否定本身與學生以及自身經歷和權威的聯繫。

Pagano 認為女性所使用的教學藝術或是實施在女性的教學中的教學藝術，都必須致力於產生差異，教學藝術應包括了談話藝術，而且必須透過承認女性知識的價值來發展差異性。在她的代表作《Exiles and Communities》中，Pagano 認為教學是一種蘊含政治和道德情感的努力，但對於女性來說卻常隨著

性別而複雜化，知識固然是力量，但界定知識的人力量更為強大，故教學在本質上即涉及權力問題。Pagano 在這本書中探討了教育的倫理問題、知識與權力的問題、以及個人與社群之間的權威與關係，主張女性教師應在父權的荒野中建立起自己的社群。

對 Pagano 而言，「連結」、「社群」、和「依附」(attachment)是女性主義的本質，她特別提到「我們知識份子的工作應該強調和表達此種”依附”，而我們的”依附”也該強調這項工作。」簡言之，連結與依附並非情感的字眼，更不能將其視為女性天生或獨有的特質。她認為原始的知識是一種連結的、與母親共生依附的知識。但後來所謂的論述卻成為是對缺席母親的補償。然而，究竟是什麼事物阻礙與母親的共生關係，而且促使孩童進入象徵與補償的領域中呢？她解釋：「陽具 (phallus) 是差異的象徵，擁有陽具的人阻礙並打破共享；同時陽具也象徵著母親的缺席，它變成是權力的象徵，代表對擁有母親的權力。」^[2]由於擁有陽具者有權力，當其被拒絕認定為最初的對象時，便會產生符號性的替代物—語言，其後，女性亦其能透過語言的使用來加入男性群體中。由於女性需透過語言的使用來展現個人的存在，因此她們將會面臨視本身為他者的衝突。換言之，女性將成為「流放者」(exiles)。

此外，Pagano 主張，教育中女性主義理論的重要任務，是與專業及其中的歷史進行對話，而作為學科的實踐者與教師，女性可以整理其脆弱的受傷害經歷，講出其放逐經歷，在這個過程中重建學科。但在重建學科的過程中，女性不是要回復父權制的霸權，「女性不是要那種鎮壓、抑制、強迫別人緘默的權力」，而是要發出女性的聲音，講出女性的體驗。

二、評論人 Mary S. Leach，曾服務於 Ohio State University，曾在教育哲學期刊上發表多篇文中，而 Rice 歸納了近年來女性主義對於教育哲學及教育理論產生了的影響，她認為 Leach 等女性主義學者挑戰了傳統將公領域、私領域分開的”智慧”，Leach 特別質疑師資培育及教師專業中的教育改革其實並未考慮到絕大數多身為女性的教師，她們在校外生活中所必須擔負的責任對於其教師工作有多大意義。Leach 主張，要增進師資培育與教學實務，我們必須對於教師本身的生命觀點(尤其在性別方面)有所了解。

貳、本文背景

「我們代表了這樣的傳統，在其中我們就像放逐者一樣生活。這些傳統就是房子，我們的弟兄在從母體中逃逸出來後，便為自己建造房子，他們在房裡盡享安逸，而我們則成為政治和知識上的逃難者。」

(Jo Anne Pagano)

「當前對學科間差異性的建構，動搖了教育中廣泛應用和宣傳的社會與文化特徵的觀念，例如對於隔離的、固定的身份分類如性別、種族

和性提出了質疑。」

(Elizabeth Ellsworth & Janet L. Miller)

「掘墓人認同權力的敘事(narrative of power)，朝聖人認同知識的敘事
(narrative of knowledge)」

(Terrence des Pres)

西方自從 1960 年代末興起第二波的女權運動以降，對於教育領域的性別議題有著愈來愈多的關注。而女性主義者又對於教育有著相當高的寄望，認為教育可以終止女性附屬的地位，因此不少女性主義者遂展開了教育方面思想解構的工作——她們全面檢視了現存社會及教育中的性別不平等與背後潛藏的結構因素，將女性主義的觀點植入教育學的土壤中，豐碩了教育學的內涵，開展了「女性主義教育學」(feminist pedagogy)(潘慧玲，1999)

根據潘慧玲及 Maher 的分析，女性主義教育學的建構，主要源於對大學講堂中所提供之傳統知識內容與理論的回應。長期以來，西方男性白人菁英的經驗與觀點常被視為是全部人類的經驗；至於其他族群(如女性、有色人種、勞工階級)的歷史與經驗，則常被視為次等，甚至是異常的。不滿於教育中充斥著「父權」的思想，許多女性主義的學者遂開始提出新的教育模式，重新認知婦女的學習方式，期使婦女在環境中能建立其主體性，此一類主題的探究便匯流成為「女性主義教育學」(Maher, 1987)。

而在 W. Kohli 分析教育哲學發展的一篇文章中(Kohli, 2000)，她指出 1980 年代可以視作教育理論領域發展的樞紐年代，在此時，作者的「名單」開始有了轉變，特別是當我們從「性別」角度來看時。另外女性主義、新馬克思主義批判理論及後現代思想等都開始成為教育理論中「合法的」研究領域，某一類型的教育哲學則不再被視為可以宰制教育理論的學科。在這段時間中，課程理論(curriculum theory)與政治及社會理論也開始在教育理論中活躍起來。

就在此種學術背景下，Pagano 闡明了她自己本身的女性主義的教育思想立場，她特別自女性所重視的知識及情感特質——關係、連結、依附等觀念出發，論述她的立場與現代理論中的「共識理論」以及後現代理論中「差異理論」的不同處，同時也強調了與母親身體的關聯性。

參、文章重點摘譯

Pagano 的「Matters of Mind」

一、前言

Pagano 分析了當代人類智識所發生的重大革命，包括尼采 (Nietzsche) 所宣稱的「上帝之死」以及後現代所主張的「作者之死」，這些主張都使人理解到，人類的智識往往分屬不同的敘事社群(narrative communities)，相互競爭。借用 Terrence Des Pres 的話：「掘墓人認同權力的敘事(narrative of power)，朝聖人認同知識的敘事(narrative of knowledge)」。每一種敘事都訴說著屬於自己英雄的故事，要不便是尊崇權力的英雄(通常是權術者)，要不便尊崇知識的英雄(尋求真理者)。這兩種敘事中，後現代可能是較性感者(sexier)，但實則它與另一個選擇一樣，都主張棄絕身體(repudiation of the body)，而身體卻往往被視為與女性是連在一起的。甚至於，此兩種敘事所尊崇的英雄都是孤獨與單一的個體。即便後現代宣稱要解消自我主體(selfhood)，要破壞自我主體的幻想。從此角度觀之，後現代哲學及文學對女性並沒有新的助益，因為女性本來就是從其與他人的關係來定義，而且她們的自我主體也往往是被解消的。Pagano 認為，所謂的「女性他者」(female Otherness)，所對抗的正是自主單一主體的神話，而此一主體也正是知識敘事的英雄；另一方面，雖然女性主義並未刻意強調自我的特殊性，但「他者的無自我性(selflessness)(selflessness)也正是女性主義敘事所要對抗的。女性的言說與書寫，可說是當代西方文化中使我們能夠重寫自我主體神話的一個潮流。

Pagano 接下來論述了女性主義不只要對抗現代性的主體觀念，也要與後現代關於主體的觀念進行搏鬥。例如現代性的主張者 Habermas 亦強調的自我主體與建立共識的概念，其實預設了一個志趣社群(community of interest)存在，但這種社群卻深受那些以往其志趣受到壓抑者所懷疑。所謂的真理的敘事經常都是權力的偽裝。另一方面，對女性主義者來說，後現代主義看似一個友善的鄰居，其對於鉅型敘事及自我有所批判，但實則鄰居中也有不好的鄰居。Pagano 引用了希臘神話中 Odysseus 與 Polyphemos 的故事[3]。她認為當理論家大談：「賦與意義過程(signification)中的人格主體(personal agent)的解消(dissemination)」，很可能意味著另一個 Odysseus 故事，當 Polyphemos 的 eyes(I' s)不復存時，即便我是一個能在公眾面前講話的女性，我仍然是 nobody。而這可能就是後現代的詭計(trick)中——差異(difference)固然被假定存在，但它的重要性卻被否認 (pp.341-2)。

Pagano 認為，身為女性主義者，可以接受單一(an)作者之死的觀點。就像尼采宣稱「上帝已死」一般，「上帝已死」僅是一個倫理—知識上的前提，而非經驗上的事實，在這樣的前提之後，某些關於知識及其用途的態度也隨之產生。它帶給我們的是一種更徹底的責任感，而且也更貼近世界及其他人們。「作者之死」也是同樣類似的前提(道德和知識上的前提)，但它一方面可能使我們轉向面對自己的責任感、面對身體，但另一方面卻可能驅使我們完全不負責任、完全遠離世界及人群 (pp.342-3)。

Pagano 強調，無論我們選擇了 Lyotard 的語言遊戲的分析，還是 Habermas

關於有效性主張的考察，或是我們選擇在許多修辭功能中都被解消的「自我」，我們都還是所謂對於客觀性盲目崇拜(objectivity fetishism)下的犧牲品，它也始終是一種替代的愛欲形式(a form of eroticism)。我們始終都是在觀念論(idealism)間作選擇，它代表的是一種對於「身體」及其與世界關係的懷疑，潛藏其下的是「無拘心靈」(unfettered mind)的幻想，一種能夠免於身體苦痛與欲望的幻想。Pagano 以為，這種幻想可追溯至嬰兒期的慾望(erotic desire)。她提到，追求「無拘心靈」的論述，是我們一出生後，便開始學習說話及寫作的論述，是我們接受學校教育是一貫接受的論述。它們之所以吸引我們，在於它們拒斥了「一元論」(monistic theories)、女性主義及其他學說，而且提供了一個對於未經設計但卻充滿可能性的未來的想像。但是我們並不必然要在理性及非理性、權威或無權威中作抉擇，因為這是「實踐」(practice)的問題。(p.343)

二、後現代的詭計

在後現代的教育理論中，教師所具備的修辭功能(rhetorical function)就如文學理論或哲學中的作者一樣。而道德—知識問題(moral-epistemological problem)中重要的問題就是權威的問題。在教室中，教師固然具有權威及權力，他有權力說如此這般(say-so)，但其實就像 Lyotard 所講的「自我」一樣，教師也不算什麼，因為教師所處的位置就像是訊息所通過的節點(nodal points)一樣，而權威及教學中的「I's」則是文學及教育敘事中的虛構，用以當成說如此這般(say-so)的人。Pagano 以為，我們這樣的表述方式，會忽略了教師在這個真實的世界中具有真實權威，而他們所說的話也會對於學生生命產生真實影響的事實。甚至於，無論我們是否將教育視為文化中最有價值之物的傳遞，或是社會化及階層化勞動的馴化，或是剩餘消費者構成的生產，或是將個人引入語言遊戲，我們都假定了某種共識與共同的自我形象(communal self-image)的存在。(p.344)

Pagano 以為，若我們認真看待後現代對自我的觀點時，就會發現它純粹是個詭計。因為她很難想像，「我」(I)就是一個虛構或是一種修辭的功能。而後現代對於教育的看法，也是難以想像的，它將教育視為一種集權主義的，且必然是一種權力的敘事(narrative of power)；要不然便是將教學視為一種過時的娛樂，不必作認真的考慮。解構告訴我們，後現代的分裂性主體(postmodern divided subject)(自我不是其自身)是單一主體(unitary subject)所構作出來的事物(artifact)，它是由位於宰制及屈從邏輯中一種二元對立的關係所產生出來的。

後現代要去解消主體，就像共識學者強調建立共識一樣，都是一種幻想，前者推至極處，留給我們的只有差異和分裂，這會毫無意義，因為任何人在某個文本中都可以採取任何的立場。兩者都企圖透過「他者的他性」(Other's otherness)來挪用(appropriate)差異、來彌補(recuperate)他人的需求。Pagano 以為，後現代的主體實則便是 Kant 主體的「再象徵化」(resymbolization)—Kant 的主體是一種可無窮替代的主體，只要它願意為自身意欲(will for themselves)就可為他

人意欲(will for others)[4]，但後現代的主體卻無康德主體的權威性格及普效性道德律令(universla moral imperative)的意思在內。至於共識論所主張的溝通行動主體(communicative agent)則是 Hegel「辯證主體」(dialectical subject)的「再象徵化」，主體的主體性是來自於將「他者」視為「他者」，但此一溝通行動主體不似 Hegel 的是，Hegel 的主體最終有賴於「神聖」理性(divine reason)的創生(becoming)，而溝通行動主體的主體性則是參與了某種神聖及絕對文法(divine and absolute grammar)的創生。Pagano 歸納，無論是後現代或是共識學者，兩者對主體的解讀都是高度理性主義(rationalistic)的，都可以從精神分析理論的架構來解釋 (p.344)。

三、從精神分析理論角度來看共識論與後現代理論—「分離」的知識

(一) 分離的知識是人們一生中首先獲得的知識

從心理分析理論的角度來看時，人們的第一個知識 (first knowledge) 應屬「分離」(separation)的知識，這種知識又與性別差異(sexual difference)的知識相符。而這顯然又出自男性的故事(male story)，亦很像人類被逐出伊甸園的故事 (pp.344-345)。

在嬰幼兒的經驗中，其是與母親連結在一起的，它的身體就是母親同一肉體的延展，嬰兒並不自知自己存在的依賴、脆弱和危險，就像亞當與夏娃一樣，它與母親的關係是共生的(symbiotic)。而當嬰幼兒察覺其對母體的依賴時——它發現自己與母親是分離的、是不同的，而對男童來說，又加上了性別的差異——幼兒會感到生氣與難過。幼兒認識分離之惡，故會欲求(desires)，希望再重新與母體聯合。聖經中，亞當與夏娃原為一體，而夏娃洩露給亞當的是「赤身露體」的知識，她的欲望，成為他的行動，使得亞當註定永遠要追求「墮落前的無知」(prelapsarian ignorance)，而這段過程在歷史上被稱為「人的墮落」(the fall of man) (man 亦可指男人)。在所謂伊底帕斯情結 (Oedipus Complex) 形成的時期[5]中，小男孩看到男生與女生是不同的，所以他感到恐懼，由於恐懼，因而建構了一種二元對立的道德結構。從這個角度來看，女生缺少的不只是性別差異的特徵 (陽具)，也缺乏其與母親間的性別差異 (兩者同為女性)，而這也是女性之所以有道德缺陷的原因。由於女人就像她們的母親，所以她們也會被緊密地囚禁在其身體的牢籠中 (p.345)。

(二) 女性、肉體與「惡」的連結

在其《認知與愛欲》(Cognition and Eros) 中，R. Schott 描述到，奧古斯丁 (Augustine) 將「墮落前」的“性”視為是一種「無欲」的狀態 (a state without desire)，這種狀態是一種自然的狀態，而 Aquinas 則將則將「慾望」替代以「女性」，使得女性成為一種不自然，因而也與「惡」連結在一起。Schott 特別注意到，大學的出現是源於中世紀教會的律令，而當時的氣氛是極端的禁欲主義，認為知識應與肉體的拒斥以及欲望的恐懼連在一起。教育與宗教的要務就

在藉著壓制肉體來征服欲望，教育的活動因而變成一種要去否定知識的根基具有情感聯繫的活動，而分離則變成了知識的基礎和條件，知識與恐懼被捆綁在一起（Knowledge is shackled to horror）。（p.345）

至此，失落、挫折與恐懼成爲人類知識的條件，人類意識出現於痛苦的時刻，但其歷史卻導向我們走向某種智慧，Stanley Cavell 稱其爲“懷疑論的智慧”（wisdom of scepticism），他認爲，懷疑論就源於人性的這種條件，而哲學的遺緒就是來自於我們對於這種條件的知識的壓抑與否定。Cavell 區分了兩種懷疑論：「物質—世界」（material-world）與「他人—心靈」（other-minds）的懷疑論。對於 Cavell 來說，他人—心靈的懷疑論才是真正的問題，固然常識（common sense）、科學方法以及證據可以提供我們對於物質世界的足夠知識，但人們對於這些東西的樂觀信仰卻也會壓抑了 Descartes 就已經知道的東西——我們永不可能認識其他心靈的存在。Descartes 固能透過其對於自身思考行動的意識，直觀到他自己的存在，但笛卡兒式的直觀卻不可能供我們「他人進行思考的自我意識」的知識。如 Cavell 所指出的，某物總是橫互在他人與我之間，這物就是身體（body），身體總是阻礙了知識的穿透（penetration of knowledge）。在 Cavell 對於莎士比亞的解讀中，他就說明了對於知識失敗（failure of knowledge）的壓抑以及缺憾感（sense of lacke），可以說是人類悲劇的核心（p.346）。

（三）人類的知識論、心理學及文學，均起於對於女體的否定

Pagano 認爲，前述包括懷疑論的故事、聖經的故事以及心理分析的故事，都在表達相同的悲傷、苦惱以及懼怕——這就是人性的悲劇。這些故事都是從男性角度出發的，特別是男性失落了原初與女性客體的關係（而這種關係一度曾是完美喜悅的泉源）。它們所報導的都是男性憤怒與懼怕的不同面向。（p.346）在這些故事中的英雄都是一個自主的、個別化的孤獨自我，他是知識的英雄（hero of knowledge），而其陶養（bildung）則與啓蒙的鉅型敘事有關，當然我們也不可忽略他往往被「性別化」。此一孤單的英雄，他能覺察到分離、個別及孤獨的時刻，在所有的故事中，分離的時刻、缺憾及流亡的體驗，皆被解讀爲知識的開端。Pagano 因而認爲，人類的知識論、心理學與文化，均可以說肇始於暴力及否定中。而其要否定的爲何？它們暴力的對象特別是誰？作者認爲，就是女性的身體（female body）。

從 Pagano 的角度來看，「女性身體」實際才是經驗的源起，但此種知識論地位卻遭否定；人們真正的「第一個知識」，正是「我們是與他人連結在一起並且依賴他人的」，但這些卻被「分離的知識」所否定。而分離的知識在看待「差異」時，是從分隔以及否定的角度來看，對他們而言，所謂的「關係」成了「同一性」（sameness），差異因而變成是個人的記號（mark）。（p.346）

（四）分離知識及敘事對於教育的影響

此種盛行的敘事也對教育造成了影響，我們關心的是評估（assessment）、評

鑑(evaluation)，關心教育的進步(educational progress)，我們期盼對學生問出如：what do you know? how do you know? 之類的問題。當然人類學術的歷史發展固與這些問題的問答有關。然而 Pagano 也指出，這也正是我們教育的矛盾之處。一般有關人類源起的故事需要的是一種對自己無知的承認，因為知識幾乎完全是不可能的。但事實上，教育的實踐卻常常告訴我們一些肯定的答案，告訴我們教育實際上是，也應該是與道德行動的發展有關，它應與自我分辨善惡能力的發展有關等，這些似乎都是在再三告誡我們人類不要去作那些不可能的事情。我們也許會主張，犯錯的可能性正意味著知識的可能性，而這也是 Augustine 對於懷疑論的回應。但是在哲學史上，人們卻得不斷地進行這些問題的思辨，而且這些問題的釐清並不能藉著方法與程序來解決，因為人們還是會傾向樂觀的方式(如宗教和治療)，然而這種樂觀主義其實也是一種否定和壓抑。

四、從分離到差異—過分強調「差異」所帶來的負面影響

因著堅持差異，人們卻洩露了孩提期想要歸併(merge)、返回伊甸園(return to the garden)的欲望，人們幾乎在每處都表達了這樣的欲望。我們相信這世間只有兩種人，男人和女人，我們以為必須得在差異與連結(connection)之間作出選擇；也因為我們否定了關係知識的重要性，人們之間的「差異」變成了一種恐懼及負擔。在前述男性有關自我與知識的敘事中，所傳達的訊息是，差異同時可被解讀為可欲的(desirable)，但也可能是有害的(invidious)。

(一)對身體的否定

因此，差異代表的是我們無法認識他人或是無法認識他人知識的記號，它甚至也代表了我們無法認識自己。作者認為，Cavell 有關於「我們的身體似乎阻礙了我們對於自己以及他人的完美認識」，以及「由於我們對於知識的浪漫想像，讓我們以為我們的身體是冥頑不靈的」這些分析是正確的。身體與我們自身的緊張關係，可從「禁欲有助啓蒙」(aesthetic practice toward enlightenment) 看出，同時亦可從我們將屍體稱之為“body”看出 (p.347)。

除了是啓蒙的固有阻礙外，身體也被視為是一個背叛者 (traitor)，我們的身體時常會出賣我們。例如 Freud 就是讀了 Dora 的身體姿態後，才揭露她言語中要偽裝的東西。另一方面，他人的身體以及言語，也會欺騙我們。例如，教師永遠不可能確知學生是否知道了他們所被教的東西，而學生也不可能知道教師對他們的理解以及期盼。我們所需要的知識總是超過我們所能及的範圍，而在我們能力範圍之內，我們對知識的渴求則是來自於原初關於差異及分離的悲劇性經驗，要求我們去馴化不屬於學校的身體(school the body out of school)。

(二)學校教育中對於身體的馴化—教育的「戀物性」

身體是不透明的，它也會形成詭計欺騙教師，使其誤認某些缺席學生為出

席，但教師卻也會使用此一古老的詭計。例如我們會以為教師即便腦後不長眼睛也能解讀我們的心靈，這種幻想隱匿了一種欲望，就是想要使課堂不要有身體上的麻煩，但它也透露了一種對於可解讀心靈的願望。信任(trust)可以說是教學關係中的主要因素，但這種「信任的教學關係」實際上是不可能的。我們總是要發展出某些策略與測驗，來「中立化」過度明顯的，這些策略與測驗也取代了原有的信任。

Pagano 以為，學校的建物及教室也具有麻醉的效果，無論是灰色或綠色、金屬或水泥，都管制了視覺樂趣的欲望，使人的眼睛習慣於一定的美的標準。而學校餐廳中廿分鐘的午餐則規訓了我們對食物的胃口。此外，所有運動及律動的樂趣也都受限於課間休息時間。而教室內課桌椅的安排都是只讓我們能看到同學的腦勺。教師是唯一能夠看到並知道的人，雖然教師的臉及身體就像同學的腦勺一樣，但對我們而言它仍是不可理解的，我們需要認識的事物，對我們來說就是構不著(p.348)。

人們之所以將身體逐出教室，其實是一種防衛，我們怕被身體出賣。身體會洩露我們想要隱匿的東西，其他人的身體卻可能會隱匿我希望他人洩露的事物。在否定身體的複雜情結下，包括各項書本及文件、測驗與評量，都具備「戀物的」(fetish)特性。作者認為，1980 年代各類不同的改革報告其所提的建議就是為戀物而服務的。這種「戀物性」讓我們與自己的真正欲望保持一定的距離，使我們過度看重欲望的替代物。因為我們對於知識有著壓抑的焦慮，並且也不切實際地期待知識可以作更多的事，故包括增加上課日數、嚴格的測驗與評量、增加的家庭作業、核心課程、基本技能、批判思考、專業化等，就成為我們所盲目崇拜的對象(p.348)。

(二)後現代的「疲乏」

在懷疑論、基督教以及心理分析的故事中，知識是不可能獲得的。基督教中，知識之所以不可能，在於它是被禁止的(全能的神唯恐失去祂的力量故而禁止)；而懷疑論中，知識之所以不可能，在於求知的失敗本就是人類的景況(條件)；心理分析的故事中，知識是晦澀、不可解之欲望對象的替代物。由於欲望不可能被滿足，所以它成為目標的替代物。這些故事導致「後現代的疲乏」(postmodern exhaustion)，阻礙了人與人間關係(stands between human beings)，也阻礙了身體及其差異。教育的目的成了，一方面將我們每個人融入這樣的身體政治學(body politic)中，但另一方面卻試圖否定身體的差異，進而否定身體與差異兩者。Pagano 認為，只有保有身體與他人的差異及獨特，才能確保每個人的同一性(identity)。

Pagano 以為，後現代並非革命性的思想，它其實是懷疑論、聖經以及心理分析詮釋的繼承者，她贊同 Habermas 的看法，後現代是一種疲乏(exhaustion)的

象徵。後現代雖然並不同意觀念論的典範，然而它畢竟假定了一種二元邏輯，亦即「自我」要不便是知識的啓蒙英雄；要不就是一種薛西弗斯式的詮釋作爲(Sisyphian labor of interpretation)中無盡的幻想之鍊，一種位在巴別塔[6](Tower of Babel)(現在我們稱之爲「文本 TEXT」)內看不見的窗口裡，無窮片斷以及可被置換的位置。(p.349)

此外，後現代是男性故事的進一步開展。早先所謂的英雄是要改變人類知識所帶來的無知狀態，但後現代卻是要讓無知成爲一種「德性」(make a virtue of it)。就像啓蒙的先驅的英雄主義一樣，這種「德性」是在男性幼年時的憤怒中焠煉出來的。在這些知識敘事中，人們的第一個知識(人類意識的基礎)是從伊底帕斯危機(Oedipal crisis)[7]來解釋。知識的基礎是「分離」和「差異」，這種知識的基礎是一種靈魂的苦惱，因其自事物本體或母體切割出來，轉變成一種充滿懷舊氣氛的「不在場」，靈魂被囚禁於身體與感官之中。當然，這並不意味，女性無法從這樣的理論中學得東西，或是女性不能更有效地使用它們(p.349)。

五、女性主義理論者應走自己的路—超越共識論與後現代之外

對於以解放爲目標的女性主義教育理論而言，重要的問題是我們是否可以在我們對於教育的分析中運用當代的理論，但另一方面卻不需採用後現代或共識論中的「自我」的觀點。我們知道，不論後現代或是共識論，它們都主張「解放」(emancipation)與「增權賦能」(empowerment)等字眼，但在它們的主張中都有某些「特權」的成份。例如解放、自由(freedom, liberty)這些字眼我們在討論教育時無可避免，當「差異」受制於這些方向的討論時，真正的「解放」及「增權賦能」就會受挫。例如，帶有理性主義及實用主義色彩的共識論，其實是在一種知識的同化模式(mode of assimilation)下運作，其爲女性、受壓迫者等所開設的學校、課程，都是要求她們能夠像個白人男性；而教育的內容則被視爲是「既定的」，希望我們同化在某些言談模式的標準之下。至於後現代的理論則將「我們」化約爲「我們所具備修辭的功能」(our rhetorical functions)，將我們困於宰制團體對我們的再現(representation)中，就像 Freud 對其外孫在 fort-da 遊戲中所作的觀察一樣[8]，我們被化約爲「我們的意象」，看似我們找回了主控權，但實則我們卻忽視了「他者」的合法性(legitimacy of the Other)(p.350)。

在面對所有對立經驗時，共識論堅持我們在本質上的同一性(our essential experience)。至於後現代堅持的是「差異性」，但卻否定了我們對「關係」的請求。兩種選擇都來自於幼兒幻想與母親合一的結果，它是一種同時兼具欲求(desire)和拒斥(rejection)的幻想。它們對幼年我們與母親關係的經驗抱持了否認

的態度，將知識等同於分離。

(一)後現代與共識論的可取之處

Pagano，對於後現代及共識論兩種理論的知識迷思予以理解，可以使我們對於現在的教育結構與實踐進行批判的分析。惟 Pagano 也指出，後現代亦有其可取之處。例如在當代世界中我們需要有一種對於「權威的否定」(refusal of acknowledgement)。後現代古怪的評論，其強調的拒絕安定的自我，在在都戳破了政治樂觀主義及共識論的謊言。惟由於後現代將自我當成是某個不斷改變的語言遊戲中的虛構(fiction)，所以它也否定了那些將人類結合在一起的實質關係(material connection)。而共識論雖承認人類關係的實質存在，但卻又認為人類的關係只有在「同化形式」(assimilative fashion)中才有可能。(p.350)

共識論中的知識英雄總是會碰到「無知」(ignorance)及「不在場」(absence)的問題。S. Felman 認為，「無知」與「不在場」不盡相同，而是一種在行動上對於知識的抗拒(active resistance of knowledge)。她認為，「無知」(對於知識來說是「他者」)並非與知識對立，而是知識的條件(condition)，是知識結構本身的一個元素。「無知」是一種稱之為「壓抑」(repression)的遺忘(forgetting)是壓抑導致對於身體的「無一知」，被排斥的知識就是那種我們與女性身體有關甚至依賴女性身體的知識。(p.350)

人們之間固然有「差異」，人們之間也是彼此連結的。後者是前者知識的條件。承認「關係」(connection)的優先性，才會使差異的遊戲成為可能。作者以為我們知道我們是彼此關連的，會使我們比知道我們是分隔的更容易擔負起「差異」的重責。當我們了解我們是有關係的時候，會使我們是分離的或是差異的看來不會那麼可怕(pp.350-351)。

1.後現代與共識論使我們更重視語言的弦外之意

後現代與共識論者都受到言說行動理論(speech act theory)的影響，言說行動理論引介了我們「作言」宣稱(performatvie utterances)的觀念—「作言」指的是在實行此項宣稱時，也完成了一項行動。其中的一個例子便是「我承諾要作 X」，當說到承諾(promise)時，就是採取了「承諾」的行動。「作言」通常與「敘言」(constative)是有別的，「敘言」僅具指意(denotative)的功能，但實際上要找到區分「作言」與「敘言」的標準是很難的，這導致有些學者主張，所有的宣稱都是作言的(或內在、或外在)。根據 Austin 的說法，所有的言語行動都帶有意義及力量(force)在內，用以產生意義的是一種「單純話語行動」

(locutionary act)，在發言者與接受者間用以建立關係的是一種「以言行事行動」(illocutionary act)，而對於接受者產生影響的行動則是一種「以言取效行動」(perlocutionary act)。Austin 提供了五個範疇的言說行動：裁決(verdicts)、命令/orders)、承諾(commitment)、行為(behavior, 如辯解 apologizing)與闡述(exposition)(p.351)。

後結構主義強調某個宣稱的脈絡(context)的重要性，認為脈絡特性有所改變時，一個宣稱也會改變其「以言行事」的力量。但脈絡總是對於未來的描述是開放的，而任一描述都會改變脈絡，這意味著言說行動的脈絡都是不可盡知的。在語言遊戲的語言中，重新描述(redescription)總是會改變某個遊戲的規則，或是將某個宣稱置於完全不同的語言遊戲中。後結構主義者將脈絡複雜化，為的是將言談主體予以解消，而共識論中的 Habermas 則對言談中的某些要素頗有興趣——包括說話者的意向、普效性的文法規則，用以建立宣稱有效性(p.351)。

2. 強調「解放」及「增能」的修辭

在這種背景下，有關解放(emancipation)及增能(empowerment)的修辭在教育理論中這麼盛行，就顯得特別有趣。在教育改革的爭議以及什麼理論較為適當中，到底何為解放取向的教育？在這樣的教育中，是誰要被解放？解放者與被解放者間的關係如何？這些關係又是在何種背景下發生的？若要被解放，我們要從何開始？要作些什麼？此外我們或許會去問，在教育的論述中，「解放」或「增能」有何修辭功能？它表達了什麼或壓抑了什麼？Pagano 似乎認為，解放目標中蘊含的權威、參與、生產力、創造力甚至生存(survival)等概念，最終都是自我(self)與社群(community)的問題，都是個人與他人(被再現的他人)。而，到底是「誰」這樣說的，以及他是在那裡說的，才是重要的問題。(pp.351-352)

(二) 從小說中汲取分析的材料——《黑奴少女生命事件》中對於蓄奴父權制(slaveholding patriarch)的分析

當代理論引導我們閱讀新的文本，讓我們進行政治的努力並去考察原有的準則。作者認為，可用這些取向來關注我們物質身體和自我，以獲得更具教導性的詮釋。包括故事、小說、傳記與自傳，都可以幫助我們分析，而這些是一般統計資料或事實，一般理論所無法告訴我們的(P.351)。

近年來的教育理論似乎都相當關注「權力」與「增能」，但這種對增能教育的關注正是一種「弱勢者心理學」(psychology of powerlessness)的結果。當我們對於增能的修辭進行言說行動的分析時，可能會告訴我們一些我們不喜歡知道的自己之事(p.352)。

Pagano 舉了一本書為例說明。Harriet Jacobs 在《黑奴少女生命事件》(Incidents in the Life of a Slave Girl) 裡，探討了那些維繫奴隸制度的社會、經濟、政治與心理的物質環境，同時其也是身處語言及學習暴力中的研究。在這本書中，Jacobs 除了顛覆基督教神話，進而以創造她自己的神話文本外，她並且強烈抨擊奴隸制度和偽善的白人蓄奴基督徒。由於其反叛精神，她修正了主流宗教教義及被動式的基督教婦德和母性定義。在本書中，由於出於對祖先聲音的記憶、其他群體族裔的幫忙及對孩子的母愛，使她逃亡出去——她為了躲避原主人的性迫害，而婚外生子，投入另一個“較好”的蓄奴者的懷抱。Jacobs 迫使讀者去思考她在一個蓄奴世界中之所享有這些事物的原因，承認她之所以能享有

這些主要仍是來自其被奴役之姐妹的代價(pp.352-3)。

Jacobs 所述說的是女性的故事，女奴的遭遇比男奴更慘，她之所以要把自己的境遇說出來，爲了是她看到了其個人的羞辱的歷史正代表了一種奴隸制度的普遍弊端，它可能是所有被奴役者的故事。我們從這個生命故事中的事實，去思考其他人的故事，去思考影響這個國家的種族歧視。Jacobs 在這本書中描述的是一個私人的家庭世界，其中的一個重要主題，便是女人之間受到了父權式的蓄奴制度而彼此分隔，她的故事告訴了我們一個女奴往往成爲性玩物，而妻子的形象則被理想化及貞潔化，她的故事也是一個跨越世代的女性社群的故事。但這不意味故事中的角色可以互換，故事中的主角對我們僅具修辭的功能。

最後，Pagano 並以該書與《簡愛》比較。簡愛一開始便是：「讀者們，我嫁給了他。」而《黑奴少女生命事件》的結尾一段卻是以：「讀者們，我仍然沒有一個家。」開始，雖然使用了一般浪漫小說的手法，但在整段中卻質疑了家庭、關係、社群的主張。最後作者認爲，關係與脈絡的改變會使得原有的權力結構動搖，但這不只是文本上的爭議，也不是文本有許多不同詮釋可能性的爭議，而是一個關於我們作爲一種認知者，以及身爲認知者，又作爲一個社會體(social body)的成員後，我們該具體該作些什麼有關。

透過教育，我們學習到我們自己是誰，我們開始面對與他人的關係，我們也進入了身體政治 (body politic) 中。我們成爲一個帶有歷史與未來的讀者，而且有過去及未來的讀者相伴。這些都是心靈的實質(matters of mind)。

Mary S. Leach 的「Turning Tricks」

本篇文章爲對於前述 Pagano 文章的回應。作者 Leach 先是引用了 Luce Irigaray 的文字來呼應 Pagano 文章的主題，但是她也認爲即便 Pagano 已然正確地發掘了西方哲學傳統中向來即有的異性戀與性別歧視中的觀念論—唯物論的二元對立，但其也提醒讀者今後任務有多艱難，在過程中可能會常常遇到欺騙。

接下來，Leach 分析了 Pagano 文章的內容。

一、Pagano 所用的論述策略

Pagano 首先敘述了「自我」的歷史迷思，並且迫使我們時時檢視這些迷思敘事對於身體造成的影響，特別是在對於女性身體的圍堵(containment)上(女性他者，female Otherness)。她頗有說服力的展示了基督教的故事，心理分析的理論以及當代後現代思想中的共同處，也就是對於身體的驅逐以及規訓，以及對於「看見女性／女性所在的位置」(sight/site of the female)的深深恐懼。Pagano 所關注的是隱藏在我們智識傳統轉變下的” neat trick”，也就是後現代思想這種「哲學學步車」(go-cart of philosophy) 固會使許多人有興趣於社會的變遷，然則

後現代思想在傳達女性的「具體特別性」(embodied specificity)並沒有那麼有吸引力，因為那些(男性)的後現代理論家往往在其對「差異」的頌揚中欺騙了我們。

共識論固然認知到自我與他人間的相互關係(如 Habermas)，但他們沒有進一步去解釋「他者基本上所具有的外在性」(essential foreignness of the Other)的重要性，以及為何這種「外在性」最終會成爲一種不造成任何差異的差異性。共識論其實具一種搖擺性格，在既有的權力關係下，女性的自我、個殊性、所發出的聲音及作品予以男性化(andropomorphize)。此外 Pagano 也對後現代對於女性主義者的吸引力有所懷疑，認爲其所建構的關於自我的幻想就像共識論一樣。兩者都要吸納差異，兩者都要回復他人的欲望與需求，但在理性的外表下，卻藏著機器中的幽靈(ghost in their machine)[9]隱藏了起來——也就是我們在身體上最終的差異。(p.356)

雖然 Pagano 注意到了這些理論中的問題，但她不是採取對立的立場，而是以戰友的立場來看待。她希望我們這些和她有同樣想法的人，可以利用這些思想的潮流，轉個彎玩個花樣來達到我們自己的目標。所有的不同的理論，其實正提醒我們，不要奢求一個「人性的」共相(the “human” universal)。她所留給我們這些教育工作者要問的問題是：我們要如何運用這些跨文化(intercultural)、多元文化(multicultural)的(女性主義的)理論，來建構一個後殖民的、無法歸類的、特定的具體的反省之主體性(reflective subjectivity)、意識與人性——不是在神聖的歷史性「單一」的形象中，而是在「差異」的自我批判實踐中，這種實踐可以重新復甦我們彼此之間的關係(p.356)。

Pagano 也留意到她所使用的字詞可能會引人誤解，她承認如果描述過於簡短，可能會過度簡化高度複雜的理論體系，特別在後現代思想的例子中，因為後現代的目的是，有一部分便是在質疑抽象知識的、高度理性的單一邏輯描述。後現代的論述不是單線的，而是矛盾論述(conflicting discourses)的匯集。(p.357) Pagano 也不想將她的論述定位於起源“神話”(迷思)以外的位置，因爲人不可能不受到這些神話的影響，她一方面得運用這些神話(例如她使用了精神分析的前提)，但一方面又得質疑這些神話。

二、確實性的詭計—Pagano 對於此一詭計的排拒

Leach 認爲，Pagano 之所以採取此種作法，爲的一種修辭學(rhetorical)的功能，她將其當作一種說服(persuasion)的工具。但 Pagano 的修辭或說服，並非分析哲學中狹義的作法——強調理性的權威。Leach 引用了 S. Toulmin 的論點，提醒我們，十七世紀以前，由於人類生命的多樣性，導致多元觀點哲學的出現，在那個時候，「確定性」的曖昧與缺乏並不是錯誤，反而代表它是一種不同種類的實用知識：口頭的、個殊的、當地的、應時的(timely)。那時不會有人質疑修辭的邏輯性，也不會有人將修辭視爲是第二流的領域。講求作品中確定的證據，而不論具體個別的事例，這種觀念源於 Descartes 所引發的哲學辯論。(p.357)

許多女性主義者反對自從 Descartes 之後的正宗準則，對於其所謂「確實性的詭計」(trick of certitude)並不感興趣，認為其過度著力於書面敘述間關係的形式分析，卻未注意到說服性討論中偶發的優缺點。

我們知道，對確實性的主張，是一種行動(move)，此種行動為一些教育的「邏輯家」(logicians)所喜，這些邏輯家堅持「說服」與「證明」(demonstration)是不同的。他們將那些不適用於其方法的論證視為是謬誤(fallacies)，將大多數的人類推理思考化約為某種特定風格(style)的論述，認為論述不能偏離其前提中的「真」。然而這種對於論述的定位，卻使其構想出一個不需任何修辭的觀念領域，這又是另一個幻想。(p.358)

Pagano 認為，女性雖然身處矛盾地位，但仍必須發聲，以轉變此一詭計，必須在一個充斥著既有故事(這些故事已然忘掉其歷史)中發現自己的位置。然而，理解到所有的說服修辭與哲學數學(philomathematical)「證據」都是某些論述(arguments)，並不會導致相對主義(relativism)。後現代中” anything goes!” 的邏輯等同於「每樣事都一樣好」。然而，Pagano 在排斥傳統的衡量絕對真理的標準(Plato 的計謀)以外，也拒絕安於某個智識傳統之下。

三、擺脫父權哲學的權威—教育哲學研究應該容納新的文本

的確，在 Pagano 整篇文章中，都在說明婦女可以忘卻此種哲學父親的權威，進行發聲及書寫。她勇敢地面對各種矛盾，在一種關係及依存知識的鍛鍊下產生了智識上的碰撞，她相信，這種知識是來自與我們首先與母體的關連。

Pagano 相信，在教育哲學的傳統以外(傳統的知識論、語言哲學等)，進行不同文本的書寫，更有助於理論的創新。那些致力於揭發正統中的欲望者，通常都會使用故事、小說、傳記和自傳等，以試圖避免正規的系統性批判分析的修辭。Pagano 在 Harriet Jacobs 的著作中找到了適合女性詮釋的方式。Jacobs 的敘事具有雙重性—她的著作具有雙重性，因為它是由一個女性所撰寫的—這特別引起了我們的注意。而其中的主題及人物，若以正統的教育分析哲學來看，可能無法理解，因其所描述的是一個女性主角受苦的人性形象，這只能透過關係以及人與人之間的互相依附來理解(pp.358-9)。

Pagano 清楚地認知到，此類「新近發現的文本」，有助於我們對於「差異」及「關係」的認知，而「差異」與「關係」對於社會變遷是頗為重要的。雖然她並未明白表示，但似乎她也認為，那些原先依照種族、性別、和族群被區分的另類作者的作品，應該是最能滿足我們需要的作品。

Leach 指出，Pagano 之所以特別重視上述作者的作品，並非因為這些作者真正地代表了這個社會的構成。而若 Pagano 如果真的是如此認定，那可能也是部份來自下列的原因：這些作者所創造出來的作品可以完全透明地傳達其社會身份(social identities)的真實與直接經驗。不過，Leach 也提醒，Pagano 在談到《黑人女奴生命事件》一書時，其真實性可能有些混淆。假若該書是當時的另位白人女性廢奴主張者 Lydia Maria Child 所寫時，那我們與該文本的對話時會產生

何種差異？那時，這個故事還會是一個具教育性、顛覆性的文本嗎？

當然，正如同 Henry Louis Gates, Jr. 所言，「我們很容易就陷入女性主義評論家 Nancy K. Miller 所謂的”身份”(as-a) 評論中。例如我們總是以白人中產女性、或是有色人種、同性戀男性身份來發言等等。那也是一種畫地自限 (confinement)。」不過 Leach 也指出，不論每個人開始時如何的真誠，每個人的自傳都不可能不受到文學表述結構的影響。(pp.359-360)

Pagano 當然認知到，《黑人女奴生命事件》中的故事是以十九世紀的女性的戲劇化情節為原型，但她未明白點出的則是，從 Jacobs 身為一位女性的角度來看時，語言究竟扮演了何種的角色？Jacobs 身為一位女奴的身份，難道沒有受到其所使用的語言的影響嗎？Pagano 的論述，使得 Leach 更想了解她對於主體觀念(被決定的自我)的解釋，及其與過去和現有論述結構的關係。

四、從策略的角度來解讀女性主義的著作

另位 Donna Haraway 不是從啓蒙的人本主義(Enlightenment Humanism)的角度出發，她希望我們將 Jacobs 視為一位策略家(trickster)，並從此一角度來解讀。在 Haraway 對於過去女性發聲的重新詮釋中，她也呼應了 Pagano 的看法，認為有必要回復女性主義者人性的角色，雖然其所描述的可能是一種非普遍性的人性，此種人性中充滿了自我矛盾。

Haraway 選擇了另位女性人物 Sojourner Truth^[10]作為代表人物，幫忙我們理解所謂「非普遍的人性」(nongeneric humanity)。在這種「非普遍的人性」中，個殊性(specificity)可說是關係(connection)的關鍵。對於 Haraway 而言，女性身體應脫離其歷史建構，她也知道，主流文化認為與自己的身體建立關係(特別是身為女性者)是不好的。但 Haraway 不像 Pagano，後者以自己的立場無畏地踏過許多女性主義者的爭議，Haraway 則試圖聆聽物質(女性的)身體，她要去確認身體的位置性(bodily positionality)，並拒斥將身體予以本質化。Haraway 關心的是，身體脫離或違反主流文化之再現的問題，她想要避免身體被商品化的問題，所以她試圖發現一些謀略型人物，其立場觸及(或未觸及)身體與身份的問題(pp.360-1)。Haraway 似乎更關切那些不太真實的現代主義故事(較之後結構的女性主義思想而言)。

由於視真正的自我為真實的身體，Haraway 使用了 trickster 一詞，她希望能藉著認識諸如 S. Truth 之類的 trickster，找到一條逃脫之路，一條作為通往非異化身體性(non-alienated embodiment)之路的先決條件。此外，她也訴諸其他的傳統，諸如美國西南部當地婦女的紀錄等(Southwest native American accounts)。(pp.360-1)

就像 Haraway 一樣，另位女性主義者 Luce Irigaray 也試圖重新發現(dis/cover)過去被父權建構掩蓋的身體。但她選擇的是另條路線，就是那些更具戲謔性的後現代思想。由於常有不同的詮釋，這使得她的作品常告訴我們身體是不透明的，正因為不透明，所以我們需要學習去觀看。她依賴過去的一些批判—包括

Marx, Freud, 還有 Lacan, Derrida 等人—這些人將物質的不透明賦予一種形式，使得婦女能投入其探究，不致落於男性價值所呈現的透明之內。雖然 Irigaray 的方向有所改變，但是她的目的仍在於對於性別差異(sex difference)進行書寫，就像它在過去的哲學論述中的符號再現一樣。在她的《他者女性的反身之鏡》(Speculum of the Other Woman)中，她展現了在 Plato, Descartes, Kant, Hegel 與 Freud 的思想中有著一種系統及邏輯上的統一性，那便是他們皆依賴於一種性別的二元對立(sexualized binary opposition)(男性／女性)，而此種二元對立在其後的想像與文本的實踐中，逐漸被化約為單一的認知主體(knowing subject)。此一認知主體是陽性的(masculine)，而透過敘事的發聲產生其論述。在 Irigaray 的近作中，則是分析了較近之哲學家所使用的語言，其開始於 Nietzsche, 包括 Heidegger、Levinas 與 Derrida，她展現了一種審慎的樂觀，告訴我們有一條路可能可以治癒詩與哲學間的分裂(spilt)—或小說與理論間的差距。這種分裂，也可能是 Pagano 所關注的問題，可以被一種更詩意的語言所治癒—「這種語言並不在宣稱(announce)(或證明 demonstrate)真理，而是在製作(makes)可用以行動的真理，這種語言不會在一種小說／理論的階層中得見。」

例如 Irigaray 就發現在 Nietzsche 的散文中，有一種對於主客對立的拒斥，而較偏向一種文本間的肉身相接(corps-à-corps)，惟她仍是以”女性”(woman)的觀點出發，傳達了她對於分離論(separatism)的關注。在《This Sex Which is not One》(性別非單一)中，Irigaray 寫道：「將女性區隔開來，固然看似必要的策略，然而這種分隔終究會等同於一件事，套句 Pagano 的話來說，就是對於我們關係及依賴的否認。」(pp.361-2)

五、女性主義的共通處

Pagano 的論文和其他所引用的作品，都可以視為是女性主義者在差異上的各種位置，它們使得女性主義更像一張網，逐漸增加了女性主義的傳統，它們觸發了女性主義者對於過去的重述，同時也引發了社會鬥爭。但是這些女性主義者共同之處，就在於她們從不接受那些將我們身體隱藏起來的二元論，因為這種二元論化約了人類的思想，貶抑了人的想像力，而只注重所謂科學真理的追求，將真理視為是客觀的、遠離人群的與中立的對於自然祕密的擁有。雖然她們的觀點有所不同，然而她們所要求的是一種新的認識論立場，要求對於女性主體性的重新／發現，她們立論的基礎在於社會連結(social connectedness)、溝通和社群。藉著對於 embodiment(身體性)與性別差異觀念的正視，Pagano 在教育上創造了一種與女性之間的新關係，並且設計了合於女性主義者目的之策略。(p.362)

參考文獻

潘慧玲(1999)，教育學發展的女性主義觀點：女性主義教育學初探。發表於國立臺灣師範大學教育學系主辦，「教育科學：國際化或本土化」國際學術研討會，1999年6月12-13日。

Kohli, W.(2000), Educational Theory in the Eighties: Diversity and Divergence. *Educational Theory*, 50:3, pp.339-356.

Maher, F. A. (1987), Toward a Richer theory of Feminist Pedagogy: A Comparison of “Liberation” and “Gender” Models for Teaching and Learning. *Journal of Education*, 169:3, 91-100.

[1] 篇名應來自 Pagano 的著作” Exiles and Communities: Teaching in the Patriarchal Wilderness”。

[2] Pagano 的這種分析，讓人想起 Lacan 的精神分析學說，Lacan 認為陽具在孩子的經驗中意味著與母體關係的分離與失落。當孩子獲得語言後，便會辨識出差異，而這種差異會指向與母親的分離。因此，語言意味「匱乏」。

[3] 荷馬史詩《奧德賽》中描述 Odysseus 等人在十年漂泊生涯中，曾遇上海神 Poseidon 的兒子——嗜吃人類的獨眼巨人 Polyphemos。Odysseus 爲了脫離險境，便灌醉 Polyphemos，並自稱 “No body”：My name is Nobody: mother, father, and friends, everyone calls me Nobody. 當天夜裡，Odysseus 和同伴趁 Polyphemos 倒頭大睡時，刺瞎了他的眼睛。痛楚萬分的 Polyphemos 向其他獨眼巨人求救：Nobody, Nobody's tricked me, Nobody's ruined me! 可是，在旁人聽來，Nohbdy 如同 nobody，故反而勸他要向天神 Zeus 祈禱，因爲這應該是神的行動所致。

[4] 康德的定言令式(categorical imperative)可簡述如下：每一個人人都應遵循自己內心中的無上命令，而這個無上命令可以化作一項“可普遍化原則”：你要如此行事，好讓你的決定成爲律法。亦即，你要怎樣做，完全看你是否願意讓別人處在你同樣的情況時也照樣去作，而你的心內並沒有一絲矛盾或不情願。此也應該是作者所講的 will for others 以及 will for themselves 的意思。

[5] 在 Freud 的理論，所謂的人的發展階段中的「性器期」指三歲到五歲這段時期，這時期最重要的就是「伊底帕斯情結」(Oedipus complex)的形成，也就是戀父或戀母情結。如果是男孩就會想要取代父親但是又害怕父親，害怕父親切掉他的性器(俗稱小雞雞)，Freud 稱爲閹割焦慮(castration anxiety)，因爲這種焦慮，男孩會發展出對父親的強烈認同感進而變成跟父親很像的人。如果是女孩則會羨慕男孩有小雞雞，因爲沒有小雞雞而覺得自己低人一等，Freud 稱爲陽具妒羨(penis envy)，這樣的妒羨也使得女性會想要生下一個自己的小

男孩來彌補。

[6] 巴別塔在聖經中被視為是人類語言分歧的開始。

[7] Oedipus 為希臘神話中底比斯王子的名字。王子自幼與父母分離，其後在無意中弑其父，娶其母，演成亂倫的悲劇。S. Freud 採神話中王子之名以表徵一種戀母情結。

[8] “fort-da” 遊戲乃 Freud 在《超越快感原則》中對自己外孫所做的觀察：一歲半大的男嬰不斷重複將繫有繩子的木線捲軸拋出拉回，拋出時喊“fort”（德文中的「不見了」），拉回來時喊“da”（德文中的「在這裡」）。對佛洛伊德而言，男嬰的“fort-da” 遊戲正是利用身邊的物件進行消失與出現的自我操控，作為他對母親消失與出現之無能操控所造成的痛苦無助之補償。

[9] “機器中的幽靈” (ghost in the machine) 是英國哲學家(G. Ryle)在其著作《心的概念》(The Concept of Mind)用於概括及批判 Descartes 心物二元論的用語。

[10] 十九世紀著名黑人女性主義作家，是一位堅定的廢奴主義者和婦女權利的倡導者。其出生在一个奴隸的家庭，也當過奴隸，恢復自由後，自 19 世紀 40 年代初開始宣揚其主張。她於 1851 年在 Ohio 州 Akron 舉行的婦女權利大會(Women's Rights Convention)上發表的題為「那麼，我就不是一個女人？」(Ain't I a Woman?)的演說已成為有關婦女權利的經典文獻。

第十一場次：2009.06.15

主讀人：蘇永明先生

研讀內容：Power, knowledge, and interests

27. 需求、興趣、成長與自主：傳科談權力 / James D. Marshall 著

一個對現代教育的既定看法是一當前的教育已從十八世紀末和十九世紀那種以社會控制為目的，轉向當前以自由主義所提倡的更人道(humane)為考量的個人自主。傳統的教育是功利式的、權威的和教師中心的；而進步主義則強調要以兒童為中心，要配合兒童的需求、興趣、本質和成長模式來施教。進步主義者不把知識的習得當目的(這是 Freire 所稱的「囤積式教育(banking)」)，認為要經由兒童自行發現習得的知識才有價值。兒童所處的社會背景知識反而是比較重要，這才能用以提升那些弱勢者的尊嚴，搶救他們的語言。但是，只專注在兒童身上的相關知識使得杜威起來抗議進步主義的教育哲學缺乏適當的

「經驗」概念。英國學者 Dearden 就看到這種兒童中心運動中兒童的需求、興趣、和成長的重要性，因為這是以理性為基礎的個人自主性之發展。他的意思是能免除權威的干預和能用自己的方式去尋找真理。

本文作者 Marshall 則引用傅科的觀點來質疑這種理想。也就是要問到底這種追求自主的教育是否只是社會控制型式的改變？是否目前的教育真的比起往更來得理性和人道？Marshall 首先用 autonomy 這個字來質疑，是否真的有能免於 nomos(規範)的 auto(自主)；再者，如果是以兒童為中心，那麼是否有兒童的本質(human nature)可做為起始點，這也是很可疑的。自主是由外在規範所型塑才使得治理(governmentality)成為可能，因此，也將用傅科的這個概念來批評自由主義者的自主概念。而這種自主概念也是當前許多國家的教育改革所奉行的(如澳洲、英國和紐西蘭)。結論是，治理性這個概念將使得自主的理想即使不是虛幻的，也是有問題的。

從兒童出發(p.366)

Dearden 所說的兒童需求(need)還是模糊不清的，它和期望(want)不同。小孩子期望更多食物不代表他真的需求這些食物，他們想看暴力恐怖片也不代表是有價值的。他在談兒童的興趣時也犯了同樣的毛病，小孩有興趣的事不代表就應該有興趣(可能沒有價值)。Dearden 也不認為兒童的需求和興趣可以決定他們自己的教育目標。但他仍舊認為兒童才是教育的起點，原因有四：1. 需要和興趣的概念可提供兒童學習基本能力時較有意義的聯結；2. 它可提供進一步有價值的教育方向；3. 可因此注意到個別差異，並強化其學習動機；4. 此一方式尊重兒童是一個有自身目的的獨立個體。這是 Dearden 認為進行教育的唯一方式。但作者 Marshall 認為從兒童出發即使是必要的，但仍不夠。

在談生長(growth)或發展(development)時，Dearden 轉向杜威的概念。杜威反對教育的外在目的，認為生長本身就是目的。Peters 曾批評這種界定就無法說明應該有何種生長。杜威自己的說法也幫不上忙。但生長也不是甚麼都算，因此還是要問是往甚麼方向。

若擺脫生長的生物比喻，它可以解釋成是基於理性走向個人自主(autonomy)的成長。但即使杜威的觀點可以這樣解釋，也與 Dearden 的說法不同。杜威的是比較全面性、顧及社區等方面的成長，而 Dearden 則是個人主義式的，他立基於自由主義的傳統，以個人自主做為核心。自主有 autos 和 nomos 兩個層面，是自行遵守律則，是一種自律。此一概念是先用在政治上，然後再引申到倫理學，甚至到教育。而在教育上使用時，又不強調其政治涵義，反而把它當成是倫理上的概念，這使得在追求個人自主時，政治層面或權力的運作被掩蔽了。教育對理性的啓蒙變成是學生必須學習某一套知識或思考方式。這樣的話怎麼

可能有創造力、原創性和主動性呢？

對傅科而言，如果有所謂自主的個體，那也是一種社會建構。他認為 *autos* 和 *nomos* 幾乎沒有甚麼差別，因為個人不可能完全獨立於社會規範而行。所謂從兒童的需要、興趣來追求個人自主根本就是搞錯了，這等於是把人性的概念置於社會建構之前。那就不用建構了。

傅科對從兒童出發的批判(p.368)

傅科指出自我(*self*)形成的兩個方式，一是社會所外加的控制的技術(*technologies of domination*)和自我控制的技術(*technologies of the self*)。

社會控制的技術(p. 368)

傅科對於權力是關注在其如何運作，而不管誰有權力或甚麼樣的權力。從微觀層次來看，權力是存在於「權力關係」之中，他持的是「唯名論」(*nominalism*)的看法，權力不是個人所擁有的“物品”，它是一種「關係」，這又與「*power/knowledge*」不完全一樣。那是指論述/實踐中的深層關係。Ian Hacking 指出傅科在問和康德一樣的問題，即「知識如何可能」，但他不是採康德的先驗(*transcendental*)方式。傅科把它放回到社會情境，用「知識型」(*epistémès*)稱之。

傅科再以權力關係來解釋主體(*subject*)的形成，因為人們是存在於權力網絡之中。而權力與知識的關係使得人文觀點和人文科學對權力採壓抑(*repressive*)的看法，即認為權力都是不好的。此一觀點在教育上也有深遠的影響，傅科則修改此一觀點。權力對主體的形成是透過規訓權力，包括空間的安排、時間的限制與各種考試與層級劃分，逐漸將主體塑造成「正常的個體」(*normalized individuals*)。學校則是規訓的主要場所。控制的目標主要是身體，但考試則將個體分類，也界定了他們的認同(*identity*)。在這樣的過程，所謂個人自主的說法根本就是假的，個人的需要、興趣也是被塑造的，根本沒有中性的生長或開展(*unfolding*)。

自我控制的技術(p. 370)

自我檢查和自我坦露(*confession*)是建構自我的主要技術，它存在於醫療和心理治療。自我在敘說的過程也在界定自我。規訓使得人們變成是「被型塑的主體」(*subjected subject*)，從以往的「自我的關懷」(*care of one's self*)到「認識你自己」(*know yourself*)的轉移，事實上只是將自己塑造成具有社會上所期望的特質。這個過程中，個體根本沒有自由，那只是人文科學和政治控制運作的結果。對傅科而言，學生的需求與興趣也只是規訓出來的結果。所謂兒童的發展，早已是事先就被決定了！

傅科指出「人的死亡」，他的意思是”人性”已是被社會所決定的實體。因此，也不可能有人自主，如果這還包括要遵守普遍的律則的話。因為，他反對大型理論，知識應該只有局部的有效性。傅科除了批判 nomos，他也批評 autos，即主動遵守 nomos 的人，這根本就是一種虛構。他並且反對因為遵守 nomos 會使人變得不自由，而是人不可能獨立於 nomos，自主的概念掩飾了人是被建構的事實。因此，不是拒絕了 nomos 就可以得到自由，而是不可能 autos。所以，他反對性的壓抑理論，因為，性自由並不是反對禁制的標準就可以得到。總之，追求成為自主的個體是不可能的，這個概念本身就不對。它掩飾了教育過程中的政治意涵，人們自以為是自由時，事實上他以被”治理”(governed)了。

治理(governmentality)(p. 372)

傅科的治理概念事實上指的是”治理的理由”(governmental rationality)，那是去引導自己或他人的行為往某個方向走。我們每個人都已在被治理中，不可能有像 Nozick 那種自由的架構或是自由的教育。在《規訓與懲罰》一書，是在談微觀的權力運作，並不適合用來談鉅觀的現象，如國家的層次。總之，他認為不可能把權力排除，這等於是陷入絕望或虛無主義(nihilism)的狀態。雖然他對權力的鉅觀和微觀的連結仍是可能，但他反對採用鉅觀論那種霍布斯或馬克思採用主權(sov​er​eign)的說法，而沒有顧及權力的運作方式。

傅科用「人口權」(bio-power)來連結鉅觀和微觀的層次。「人口權」就鉅觀的層次是國家對人民的管理，包括對個人性行為的規範；但就個人而言，卻是只個人的生命和個人特質的形成。這就產生了「反政治」(counter-politics)，即微觀層次去對抗鉅觀層次。因此，傅科認為權力關係是可以逆轉的，即「有權力就有反抗」，而自由也就預設在這裡面了，自由即可以反抗的程度。

傅科受到新自由主義的批判，他在 1978 年的回應是，新自由主義也只是治理的版本之一，而且指出，左派也未能發展出他們自己的治理模式。從傅科的觀點看，左派要重新去概念化個人自主如何與受社會保障相融合，如果社會福利的實施也是一種社會控制，那就不太有個人自主的空間了。

福利(welfare)與教育(p. 374)

在紐西蘭(作者 Marshall 所處的國家)，其社會福利與教育措施經歷了驚人的改變。而其背後則是以新自由主義為基礎。以往的自由主義共識已被動搖，那種較強調社群福祉的做法在消失，而逐漸轉向於訴諸市場機制，把社會福利和教育都當成是商品。在 F. A. Hayek，他認為市場是自然的現象，不必國家的干預。但新自由主義卻要求政府去參與運作(例如德國的 Ordoliberalen)。這等於是將所有問題都化成經濟問題來解決，連「社會正義」(social justice)也是經濟

活動的結果。既然，經濟活動含蓋所有的行爲，那麼政府的統治行爲也包括在裡面。而在經濟活動中，已預設人們有選擇權，即有自主的能力，這種自主能力已取代了傳統人文科學裡的行爲架構。傅科批評 G. C. Becker 把犯罪和犯罪防制的對象也被「經濟人」(*homo economicus*)的概念所取代。因此，也就沒有精神異常的犯罪者，所有犯罪者都是選擇者(chooser)，只是他們選擇了社會所不能容忍的行爲。而根本沒有「社會秩序」(social order)這個前題來規範人們的行爲。秩序和犯罪就被化約成「守法行爲的供應」和「非法行爲的供應」，它們的價格就由有效的社會需求來決定。所謂的道德或合法，那就是人們從經濟的角度來計算社會中哪一種行爲比較有利可圖。

在 Hayek 和 Nozick 的理論中，政府的施政不能侵犯個人的權利。這些經濟學理論加上新自由主義引用行爲主義(behaviorism)，把經濟人當成是受環境制約者。因此，從經濟上的干預就可以操弄個人的行爲，也會侵害早期自由主義認為不可侵犯的個人權利。在邏輯上的意涵是，個體變成是一個企業——「自我的企業」(the enterprise of the self)。但這已不是古典自由理論中的自我，已喪失了自我的主導權。如此一來，個人的需求、興趣與成長已被污染了，因經濟侵入了社會領域，”新的”個人已會有不同的需求與能力，其自主已是先被程式所決定了(programmatic)！

結語

從傅科的觀點來看，自由主義以往的個人自主只是一種幻想(illusion)，以自主為教育目標的學者 Dearden, Peters 和 Strike 並不瞭解在現代的權力運作之下，控制的科技與自我控制的科技已將人變成是可被治理者(governable)。雖然現代性的治理好像保障每一個人，但已使得追求獨立、自主變成不可能。在以兒童的需求、興趣為主的教育活動中，我們並沒有放棄功利式的社會控制，只是改變了形式而已。對傅科而言，一般相信社會科學已在改善人類的處境，我們是朝著進步的方向，這種看法即使不是虛幻的，也是很有問題的。如果傅科不是第一個提出這種批判的人，他的觀點也是很獨特的。

28. 把政治的放回自主的路線

James Tooley 著 蘇永明導讀

傅科的觀點不易掌握，很高興有教育學者願意去將它應用到教育上來。Marshall 應用他的理論來批評追求獨立自主的教育目標，我認為他的解讀是搞錯了(misguided)。首先，最近一些主張以追求獨立自主做為教育目標的學者並未反對傅科；第二，Marshall 在”新自由主義”的名下，將兩種不同的哲學混

在一起了，Hayek 的觀點應該不是他的批評對象，因 Hayek 和傅科一樣都反對國家對教育的干預。而他對傅科解釋主要的錯誤是在於對權力的理解。

傅科談權力

Marshall 將各種權力混在一起。傅科認為權力是無所不在，那麼國家的權力和其他來源的權力就可能不同。以考試為例，同樣是考試，就可能會有好的和不好的之分。舉以下兩個情況：

1. 我自願去學習二元方程式(quadratic equation)，有人願意幫助我，我也願意接受考試來測試是否已學會，這是我要的方式。
2. 國家強迫我要上學，也一定要學習，如二元方程式。我被迫去考試，只要考試未通過，就無法使用這項技能。

如果把這兩種情況的權力都當成是壓迫性的，那就搞混了！再以對醫療人員的考試為例，傅科仍強調知識/權力的壓抑面(oppressive)。只有在國家介入時，情況就轉為壓抑了。事實上，對醫師的檢定是在保障病人的權益。對不起，傅科先生，如果沒有國家的介入，病人仍可以去找沒有檢定合格的醫生，病人的權力也可以用來反制醫生，使醫療費用降低，或是排除不適任的醫生。但國家的介入也可以保障醫療的品質。Green 以英國的例子說明其醫學專業如何與國家聯手來擺脫外來的干預。考試的本身無法完成這樣的任務，國家的權力與其他的權力不能混在一起。我同意傅科說的我們無法完全擺脫權力，但這並不是說無法擺脫那些比較具有壓抑性的權力。

自由主義的教育者、自主與國家(p. 382)

Marshall 對 Dearden 的批評可能是對的，但並不適用於後來的自由主義的教育思考。Kissack 指出「系譜教師」(genealogical educator)可以免於傅科對知識與權力及控制、排外與壓抑的指控，而「系譜教師」正是 Pat White 所界定的自由主義的教育者。傅科自己所界定的「系譜的越界者」(genealogical transgressor)也相當符合 John White 所界定的自主，我們一個一個來看。

Kissack 所提出的「系譜教師」是一個「詮釋的知識份子」(interpretive intellectual)，她知道知識的有限性及與權力的共謀，而排除任何知識的普遍性宣稱。Kissack 認為這和傅科對知識的界定相符，也與 White 夫妻的自由主義教育相符。此教育工作者關切自由與理性的關係，因為自由與否和權力有關。教師做為知識的供應者，它應該對於知識傳遞的政治效應有所知覺，其可能排外和壓迫的負面結果，以及在正面意義上的增權賦能。Kissack 也指出自主和傅科的「越界的系譜者」(transgressing genealogist)相容，那是指對於了解知識的起源及其限制，做為一個「逾越者」(transgressor)，深知知識的壓迫性、造成傷害與排外的本質是可以避免的，這也就是自主的所在。

John White 對自主的界定是”對於個人發展之各種矛盾的可能性之理解，包括環境所加之限制，以及這些矛盾的理性解決也未必是可能的”。自由主義的教師要讓他的學生去面對這些抉擇的問題，所以，可能性要自己去掌握。因此，Kissack 認為這樣的觀點是與傅科相容的。不過還有一個差異，那就是傅科認為不該由國家來辦教育，這不可能培養出自主的學生；John White 卻主張經由強迫的國定課程(compulsory national curriculum)來達成目的。Tooley 也反對這麼做，機構的獨立性應該是自由主義教育的前提。

Marshall 談”新自由主義”(p. 384)

Marshall 依照傅科的觀點指出”新自由主義”將一切轉化成經濟，人變成是「經濟人」，不再有道德的考量，一個自主的個體只是”理性的經濟人”，其自主只是對商品化的抉擇之自主，事實上是受制於經濟結構中。在此一說法中，Marshall 將不同的兩種經濟理論都用”新自由主義”把它混在一起。Hayek 和 Becker 代表的是對立的兩種經濟思想，是奧地利學派和新古典學派。首先，傅科和 Marshall 所指控的追求最大利益的「經濟人」，那是 Becker 的想法，卻不是 Hayek 的觀點，他是反對的。

第二，Marshall 所指控的”新自由主義”用經濟理論來化約所有社會行為，這也是 Hayek 所完全不同意的。這種說法即使是對 Becker 所代表的新古典學派也是過於誇張。Hayek 之所以主張個人自主是因為，那是爲了要保障個人的自由。Hayek 甚至不同意完全的放任(*Laissez-faire*)政策，而是要有一些規範，國家應該扮演一些角色，但也要限制國家的角色。

Marshall 和其他人一樣會搞混是因為那兩種學派都強調「市場」(market)。Hayek 認為市場的角色是在將最稀有的物質—即知識—做最好的利用，這是無法用中央集權的方式來搜集的。在此意義下，奧地利學派對教育的看法，認為教育不是商品，它是關於道德、社會和智能的發展，在公民社會(civil society/)中，這是整個社區、家長、親戚和鄰居所關切的事。若將教育像中央計畫式的經濟來統一分配，那將是危險的事，因此要訴諸市場來分配教育機會。

傅科和 Hayek: 反對國家教育(p. 387)

我們轉了一圈又回到原點，當我們看到教育的市場化對於個人自主的增進之後，根本就沒有國家主導的”控制的技術”與”自我控制的技術”在運作。每個人在市場中可依其自己的需求來發展，且免於國家所加的權力結構。當然 Tooley 同意傅科所說的，還是有某種形式的”控制的技術”與”自我控制的技術”存在，但並不像國家所加諸的控制潛伏著，而且比較容易被發現和逾越。控制主要有兩種來源：一是家庭、朋友和社區所形成的權力結構。二是社會中所既存的知識。第一種並不難擺脫，第二種則比較難，但也不是那麼具有壓迫

性。沒有哪些知識是非學不可的。Hosking 引用傅科的觀點指出考試製造了「文憑主義」(credentialism)。但是，仔細分析之後發現，那是因為國家的介入才造成「文憑熱」(diploma disease)，而變成是病態的。

自由主義者也深知把教育訴諸市場的缺失，在教育機會不均等方面將會有「安全網」(safety net)來保障，而且要有文化素養之後才能做出「明智」(informed)的抉擇。至於由國家的參與來達成自主的目標似乎是太難以實現了，國家的強制只會造成各種反抗。所以，我們從傅科的「越界的系譜者」(transgressing genealogist)和 Hayek 的市場哲學，就可以組合出滿足人們所期望的市場來提供教育機會，這與 Marshall 對傅科的推論不同。有趣的是，Marshall 的一些結論，當他得到「和左派一樣熟悉的要求」時，如「教育的重分配，重組或是排除意識型態的內容」，這並不符合傅科的本意。Marshall 認為教育由於受到現代權力的干預，已不可能有在理性自主下追求的傳統自由。我要指出的是，Marshall 所要追求的教育正是我提出的市場模式，只要不受國家干預，教育的市場化將會滿足傅科的企圖。

五、議題探討結論

本研讀活動於主讀人導讀文章結束後，進行評論人與現場與會者的提問與討論，促進學術交流與哲學對話。本研讀會也將各次對話討論情況詳細記錄，其各次討論的結論記錄依序如下：

第一場次對話

評論人：歐陽教先生

葉坤靈：作者談到教育哲學最終還是要回歸自己 (back to ourselves)，若是想要教育有人味，或許教育必須回到生命主體性的本質，作者認為現今用以彰顯人類主體的自由、社會正義和平等，儘管被理所當然，但其正當性的基礎卻急速在流失，想請洪老師為我們釐清與解釋，何謂正當性的基礎？另外的問題是，第一位評論的學者 Feinberg 認為，雖然 Greene 談到教育哲學應該要回歸到自我與人味，應該要將存在與自由的價值融入其中，但卻缺乏對「教育機構」方面的論述，可否請老師針對所謂「教育機構」之意涵再補充說明嗎？

游春音：這裡補充說明 Derrida 解構主義的觀點，他認為解構不僅是二元論對立的消解，它更是一種 play 的手段，是一種藉由置換來看出弔詭 (paradox) 的過程。就像之前洪老師在課堂上說的，教師在面對學

生時，不僅是權威的上對下，師生地位的上對下，它還是一種他者在補充主體性意義的延伸。解構是 deconstruct，不是 destruct，不是去破壞、對立一個已經建置好的權威機構，而是意義擴展，就像每位學生都是教育活動的衍伸，他們是以後會發芽成長的希望種子。

余豪傑：Greene 在這篇文章中由從自我談起，接著是對啓蒙計畫的評論，第三是思想的狂歡節，可見得作者是希望兼顧多種文本的思考，不希望落入單一向度的思維。但我認為這裡有兩個問題，第一個問題，如果所有的知識思維都要兼顧，那麼談到最後，最終是談論哲學嗎還是社會學之類的？抑或哲學是所有學科的上位？這跟題目意旨談論教育哲學似乎有些矛盾，不知她是要談一還是談多。第二個問題，作者希望我們以熱情去探討事物，那我不知道作者談到最後欲意討論的是教育哲學還是其他的東西呢？

洪仁進：首先關於坤靈兄的問題，當我們在運作自由或是正義時，一定會有「規則」出現，而所謂合法性或正當性的失落，正是指這個規則的穩定作用正在慢慢失落。正當性來自於社會的規則，但是這些規則逐漸崩解，就在 Taylor 談到現代性的發展時，認為我們正面臨嚴峻的考驗，包括意義迷失與價值滑動，一旦如此，自由或是正義的正當性自然也同時迷失。或許規則發展的極致，就會產生合法性的失落。第二的問題，機構是用 institution 一詞，包括大學的科系。如果我們想要建立教育哲學的學科，Feinberg 認為應該要放在教育系來談論，這是 philosophy in education，哲學在教育之中。Feinberg 關心的是學校教育的問題，認為這才是教育哲學關注的焦點，並與教育機構息息相關。再來提到解構，我也同意春音的看法，解構的確不是指毀壞，而是一種消解，然後產生新的論述。關於豪傑的問題，Greene 的教育哲學引藉了許多哲學思潮，她將哲學視為一種論述或是生活方式，不像我們視之為一門學科。至於會不會原本想要熬一鍋教育哲學的粥，最後變成教育社會學，我們這應該是不會發生的，她是 do philosophy。關於你最後一個的問題可否再說明一下？

余豪傑：既然 Greene 融合了許多文本來研究教育哲學，那我們還需要區分哲學與其他學說嗎？還是有其他的名稱可以代換？

洪仁進：對 Greene 來說，那些哲學的思潮是他在探討教育問題時所會運用到的工具，或說是「哲學工作」，並不是要闡述這些思潮的全部意涵。至於 Greene 最後談到熱情，我看到這邊也有矛盾的感受，最後沒有最終解答的確讓人有點失落。不過他談到熱情時，我深受感動，我也同意熱情對於研究與教學是很重要的。

劉嘉恆：Greene 在文章中提到，我們應該要減輕理性的判斷能力，我的疑問是，在一個充斥多元與解構的文化思想中，我們是用什麼來評判對錯是非？當我們把理性推倒之後，是用自己的喜好取代嗎？還是僅憑一時

的感情判斷？我覺得女性主義與解構主義似乎劃破了遊戲規則。

周志聰：在三篇文章中，第一篇比較傾向後現代的立場，第二篇則提出一些第一篇所缺乏的地方，例如教育機構。Feinberg 在第 30 頁說到解構主義對於建構或再建構的立場上是保持沈默的，而作為一個教育者似乎不能這樣想，我們必須質問攻擊機制之後的作為該如何。我在想或許解構的哲學在很多場域有它的應用性與限制，所以解構主義在教育上該如何運用是個很有意義的問題。

林嘉瑛：「回到我們」是這篇文章中最重要的論點，但這背後其實隱藏更大的疑問是「我們是什麼？」，所以當作者主張「回到我們」時，是否給了自己一條死路？另一個問題是，如果將文章中有關詩與散文的部分去除，是否能使認文章更簡潔有力？

洪仁進：有關第一個問題，我認為「理性」還是很重要的，它是解決社會問題的最佳途徑，或許沒有人會推翻這樣的論點，不過有時權力和算計會越位於理性的思考。有關第二個問題，第二位評論者 Phillips 對後現代主義的思潮不敢恭維，這些主義往往扮演救世主的形象，憐憫我們過於嚴肅與規則的生活。這些主義常有些相同的處境，就是容易變成一種沒有中心的活動，所以 Phillips 在文章中也有提到，不管是解構還是後現代主義如果推展到極致，就可能成為一種相對主義，而後落入虛無。關於第三個關於「我們」的問題，我想這恐怕是整個世代都必須面對的問題。跟你分享 Greene 在裡面的觀點，她使用「living」這個現在進行式來區別今人與古人。Living 代表的是生命的激昂，我們如果正在生活中，自然就會形成所謂「我們」的概念。恕我這麼說，「我們」的概念也不用太抽象化，而是具體生活中的我們。這跟 Arendt 所所謂「human conditions」，你我都有可能產生關聯，發生人與人之間的聯繫與交集，或許這正是「我們」的一種表述。

歐陽教：各師長同學晚安，對於今天「什麼才算是教育哲學」的論題，我提供幾個問題讓大家思索一下。在問什麼才算是教育哲學時，或許也可以反問「什麼不算是教育哲學」，或是探討其中的好與壞，就像不好的藝術也是藝術，壞人也是人，那不好的教育哲學是不是也算教育哲學。這些類似的問題我曾經請教過田培林老師，像什麼是「教育哲學」、「教育的哲學」、「哲學的教育學」，這些字詞該怎麼區分。探討教育哲學時，有人會從相近的觀點開始討論，像是觀念史與思想史，然後擴及外衍內涵。在這篇文章中，作者認為要從自我談起。教育當然要關心自我，強調個人，特別是在現在的社會各處，人家不一定會問你是誰，要的反而是你的號碼，就像身份證，那麼可以說「我」就是這些數字的總和嗎，這樣就是一個有喜怒哀樂，有血有肉的人嗎？現在這個時代的「我」已經物化、它化，人與人的關係是它與它的關係。在這樣的社會背景下，作者認為要從自我開始，我認為也可以從

「自重」、「自尊」開始。別人把我是 it，那我可以把自己當人嗎？當然可以。我不妄自菲薄，但也不是要妄自尊大的碰風。自尊自重在上，自卑自傲在兩邊，有自尊才能自強自立，如果連自己都瞧不起自己，那要自律做什麼？從自我談起很好，但也可以從許多不同的角度來思索。哲學會談語言，語言有超驗的語言、先驗的語言與經驗的語言，任何價值判斷，或多或少都牽扯到形上與形下的綜合判斷。價值跟邏輯演算不同，有價值東西，感情一定會進來，就像美與道德的判斷，尤其是實際去做時，「情」就是知與行橋樑。剛剛有人提到正當性與合法性的意涵，事實上在翻譯為合法性時，它是種隱喻，不是真的意指法律上的意思，所以說是正當性或許比較合宜。因為正當性的範圍與外衍意義較大。我非常不同意許多人貶低「啓蒙」的看法，若你去念那些啓蒙運動時代的文章，你會發現那些作者個個都是有情有義的君子、淑女，康德、歌德、牛頓、洛克和 Sydenham，哪一個人不是呢？當時同時代各方面的大師們，洛克與牛頓來往書信天南地北的談論，他們特別喜歡談論的字是「reasonableness」和「demonstration」。雖然他們老是說著 demonstration，但這些啓蒙運動的大師都是信神的，在談論宗教議題時也常使用這個字，雖然對聖經中的奇蹟、神蹟存而不論，但仍然信服當中好的教義，你說這樣一個敬天畏天的人，會不關心蒼生的死活嗎？「Reasonableness」我們一般翻做「合理」，但林語堂建議翻成「情理」，是合情合理的意思。你念教育哲學光講理性不夠，光講情也不夠，有情無理說不定有時候會濫情，而有理無情又會太冷酷，而情理就是合情合理的意思。你說為什麼啓蒙時代的大師要背這麼大的黑鍋，他們是會把人當 it 的人嗎？我們可以有超然的批判，但也要有同情的理解。啓蒙真的不好嗎？那是後代演化的問題，是大家把它窄化，把大師的叮嚀都忘了，想說科學發達大家就有飯吃，到現在數位化把大家被管得死死的，每個人變成是一個號碼。你說康德當時有叫我們這樣做嗎？康德告訴我們要把人當成「end in himself/herself」，要把人當作目的，而不僅僅當作是工具。我可以請菲庸，但是也要把他當作目的，他有存在的人格目的，要尊重他的主體性，而不是打掃的家電用品。所以在論啓蒙的功過時，最好不要這樣直接怪罪於那些啓蒙運動的大人物，因為路走歪可能是後人的事。思想的狂歡多元，杜威在《經驗與教育》中叮嚀我們不要非此即彼，不要走上絕對論的路子。高行建獲得諾貝爾文學獎，他的寫作風格文體內涵混雜，記者問他說你的中心思想時什麼？你的文學主義呢？他說我沒有主義，沒有主義比較開闊，才不會綁手綁腳。教育哲學也是一樣，若是死守著一門學說，就會綁手綁腳的。可以像交響樂一樣，思想能夠各自發展，但又可以和諧，有時齊奏，有時獨奏、伴奏，這樣不是很好嗎？剛剛有同學問，那哲學到

底要根據什麼？這要看你是要的是哪種哲學？如果是要人間的教育哲學，那就要從實際的教育問題裡找；若是要教師哲學，你寫的東西若要被看懂和應用，就得用一般人可以看懂的普通語言，問題意識由第一線產生，理論的與實際的都有很多問題，這跟你要寫給柏拉圖看的是不一樣的，是屬於人間的哲學。另外一個是雲層上的教育哲學，對人間就比較沒有響應。1975年我回倫敦，正好大不列顛教育哲學會成立十週年，那天在福路貝爾教育學院開一年一度的會議，Peters說：「我們十年有成，但是現在你們又把教育哲學搞得『衰尾道人』，我看你們馬上就沒有飯吃，一天到晚在那邊做文字遊戲。你們應該出去，走到中、小學和大學裡，去跟第一線的教師學生談，有什麼問題再帶回來談，這樣教育哲學才可能繼續發展，不然只會是沒有眼淚的哲學，不食人間煙火的教育哲學能存在多久？」82年我又回倫敦去，那時跟劍橋教育系的系主任 Hirst 談話，他說：「我們現在講的教育哲學已經跟以前不一樣了，過去是由上而下的教育哲學，柏拉圖怎麼說我們就怎麼說，教育是哲學的附庸。現在是由下而上的教育哲學，我請我們系裡的老師帶著學生出去到中學小學，在第一線看他們怎麼辦教育，跟當地的家長、師生討論教育理念，若有問題就帶回來大家一起討論。」劍橋是一個學風盛行的地方，大家一天到晚都在切磋琢磨，這就是人間的教育哲學，是有眼淚的教育哲學。所謂同情瞭解，生命才會出來，如果沒有的話，我是覺得這樣做為一個學者，修養可能會不夠圓融，

林仁傑：我覺得整個文章從第一個部分到第二個部分，在到第三個部分眾聲喧嘩時，不知道洪老師有沒有覺得其中有點斷裂感？原本是談自我，為何後來會連結到眾聲喧嘩？另外第四頁中談到五個主義，我好奇為什麼作者是列舉這五個呢？最後在結語的地方談到「熱情」，我也認為熱情是重要的，但似乎與最初談到的自我，似乎頭尾又有些無法呼應。此外，這篇文章的標題是「什麼才算是教育哲學？」，而文章的結論卻是「熱情」，就我的解讀，熱情比較是態度的表現，這樣似乎沒有標題欲探討的主旨。

洪仁進：或許斷裂感來自於 Greene 散論式的寫法，這是文學上的互為文本性，交叉的論述的寫作方式。我自己在閱讀時，也覺得它不是很好整理。另外跟你分享的是，Greene 在談到情緒 (emotion) 時，認為女性是情感較為豐富細膩的，熱情似乎也蘊含其中，或許熱情不是位在理性探究的對立面，而是其背後點燃的一股力量。我能夠理解你所說的斷裂感，畢竟她的寫作方式頗具性格，沒有任何標題，就這樣一路到底，也難怪在理解上可能產生斷裂感受。

林逢祺：我最後做一些回應，歐陽老師說了很多讓我內心感觸很深的事，包括什麼是教育哲學，以及什麼是有淚的教育哲學，似乎我們應該多去關

心教學現場的問題，做一些比較深入的思維與後續討論，這部分是以前做的比較少的地方，我們的確應該走出大學的圍牆，真正關懷這個世界，多發展由下而上的教育哲學。我們當代教育哲學課程，上個學期是研究哲學諮商的議題，想說可以將其運用在學校場域，例如教學諮商方面。Feinberg 的說法也呼應著所謂有淚的哲學，他延伸 Greene 對解構主義僅有解構而無建構的批評，進一步提出建構的可能，他認為我們可以將教育哲學變成一個機構的哲學（institutional philosophy），意思是你在做任何研究時，最後都要回頭思考機構應該怎麼作為，在制度面向應該怎麼執行。例如當我們批判女性的聲音被掩蓋時，研究教育哲學的人，就應當思索在教育機構中，如何使女性發聲，例如在教學上多鼓勵女性發言，並發展一套系統或制度，讓女性能夠勇敢的說話。這種教育制度是我們必須闡釋的，讓教育哲學成爲一個和制度與機構相干的研究。我想就這個面向來說，Feinberg 回答了什麼才算是教育哲學，顯然它是應該對制度與機構能有所影響與改革的研究。這也回應老師所說的「有淚的教育哲學」，我們應該多關心教育現象，在思考與制度上做徹底的反省。

第二場次對話

評論人：林逢祺先生

彥宏：

對於這篇文章有一點讓我覺得很奇怪的是說作者對於終極目的的看法，舉例來說：

- 一、Dewey 提到 Darwin 的演化論是用來解釋有機體的概念，但是如果去看 Darwin 的演化論可以瞭解更多。生物之所以會演化，乃是生物在偶然的情況底下產生變異，進而與外在世界契合在一起，所以說演化是沒有目的的，我們找不到終極目的在裡面，或是上帝或絕對精神那樣的東西。
- 二、Rorty 本身就沒有預設終極目的的構想，但作者卻去質疑 Rorty 的終極主義或虛無主義。所以這部分是有待討論。
- 三、作者把 Dewey 的民主當成一種終極化的目的，但我覺得美國的民主信仰可否當成一種終極目的則有待討論。畢竟 Dewey 所提的民主是在特定的時空下產生的，但這是否可推及到全世界、全人類。此外，Rorty 追隨 Dewey 所提出的民主，實際上也是我們現今所實施的民主。

嘉恆：

彥宏對於 Darwin 的理解可能有誤，就我所知 Darwin 對於演化只是單純從

形而上對於物的演化的描述，誠如 Wittgenstein 所說不可言說的沈默，因此學長的觀點是對於 Darwin 的學說過度解釋。

洪仁進老師：

誠如嘉恆所言，Darwin 的學說是對於自然的一種解釋，只是後來有衍生到社會中，因此才有區分成自然達爾文主義和社會達爾文主義。

宜庭：

對於這篇文章就是還蠻有感觸的。大概有三點心得：

- 一、終極關懷的教育目的這部分，因為現在就是去做探索教育的活動，有位老師都會帶班上品行比較有偏差的學生去登山，因為他希望透過這種活動更能認識學生。老師並不是要去改變他們，而是想要讓他們藉由這個活動更能認識自己。
- 二、在第六頁的第四大點作者提到 Dewey 民主的概念如何與終極關懷作關連。那像我剛剛提到的例子，就是一個很具體的事證，就像 Dewey 所說經驗的改造與重組，老師讓學生自覺到自己沒有看到的那一面，而不是試圖一直去改變他們。

洪仁進老師：

回應妳的意見，在 Dewey 《民主與教育》這本書第八章裡頭有講到，如果教育目的一定要有，那麼越普通越好，不要太專門化。

林逢祺老師：

- 一、我覺得最重要的問題是在文章第二頁第二行至第四行的地方，在良性質問之下，人世間仍有我們憧憬之物。但從後現代、實用主義的觀點，追求憧憬之物代價會不會太高？當你本質論講求的 truth、God 這些丟掉，代價會不會太高，那你還有可以取代這兩樣東西的嗎？作者在這裡認為這兩者丟掉之後，仍有值得追求的東西，我推想作者講的是「民主」。但我們仔細想想，民主可以值得我們丟掉 truth、God 之後去追求的嗎？
- 二、民主俗世之外的東西是什麼？實際上這跟 truth、God 是相關的。
- 三、第二頁倒數第四段，伊甸園為何會失落？伊甸園失落之後，truth、God 消失了，我們有辦法彌補嗎？當我們從因果的關連逆推回去，那最原始的點（第一因）就有很多種說法，因此都不是充分的理由，而這只有上帝才能解釋這至本至根的問題。另外從情感面來看，我們能只用民主來安慰人的脆弱嗎？從理智或情感層面上，民主可以取代上帝扮演的角色嗎？
- 四、第七頁第五大項第一段倒數第一行，教育的蘊義，民主是否跟 reality

(truth) 站在一起嗎？當我們說哪種民主是 truth 時，是否就陷入了一種 說服性定義？

五、第十一頁倒數第二段，美國現今強調學校教育的重要性，反倒將家庭的概念弱化將家的概念驅逐了，這是不對的。因此我認為重建家的地位與價值是個很有意義的議題。整個世界也可以看成是一個家，而哲學正是幫助人找到回家的路。

六、第十五頁最後一段，五個 C 不是七個 C，作為一個研究者我們應該去檢視那些政策主政者，在決定任何概念時是否有相衝突產生，例如合作與競爭的概念。

嘉恆：

- 一、我們不能把神放在第一因的位置來解釋，因為這樣會跟我們求真的本質相違背。如果我們因為離開求真的過程的話，就什麼都不是了。
- 二、我認為作者把 domestic 的定義，從中世紀的觀念換個名詞再解釋一下。我認為作者把家的觀念擴大之後，家的特殊經驗與概念反而不見了。

洪仁進老師：

- 一、我們一般講教育哲學有三本巨著，Plato 所講的國家是最大的一個機構；到 Rousseau 則是回到個人；Dewey 強調的則是社會。第四個可能就是家庭了，我想這部分可以值得討論。
- 二、first code 涉及到神信仰存不存在的因素，現在有人用將 code 用 principle 來取代。第一原理（原則）存不存在，這可以再討論。
- 三、regressive，邏輯上叫倒推，統計上則叫回歸，但這個字有時候卻被賦予貶抑的意味。像 progressive，Rorty 將 Dewey 的學說加速度的往前推；regressive 則可以看成回到出發點的意思。

葉坤靈老師：

我認為作者是要將家的那種概念，愛、和平，擴展到全球。雖然我們不可能將陌生人看成我們的家人，畢竟愛有差等，但作者是將這種愛的觀念試圖推展到全世界，人與人的聯繫感是可能產生的。我認為這種情懷是可以的。

嘉恆：

但我認為這種價值是必須依附在特殊的關係之上，才有辦法建立起來的，例如小孩子跟父母。

如雅：

- 一、我不太贊成老師關於 domestic 的翻譯。因為如果翻成家庭的話，反

而限縮了家的概念。因此翻成家的話，會比較好一點，因為家也可以看做是國家。

二、我想延伸家的概念到中國哲學儒家與墨家的之爭（儒家講求愛有等級差別；墨家講求兼愛、非攻）。中國傳統以來較推崇儒家，反而貶抑墨家。但墨家的概念反而較能促進世界大同的理想。

葉坤靈老師：

作者這裡講的是推己及人的愛呢？還是那種兼愛呢？我還是比較贊同儒家的想法，就像我們跟陌生人剛開始也是會有距離一樣；而墨家與現實生活則是距離太遠。

嘉誠：

想請問老師怎樣釐清一個家的穩定狀態是比較好的？例如終極關懷對每個人來說定義會不會不一樣，而終極這種概念會不會太過虛無？穩定狀態是需要的嗎？

葉坤靈老師：

作者對於穩定是很講求 gentle 的概念，雖然在這種 gentle 之下每個人的意見或許會不一樣，但總能在 gentle 的氣氛下和平相處。這種 gentle 不是要誰去順從誰，把對方壓下去。

葉坤靈老師：

孔子從人是愛之禮的地方來解釋愛，這可以補足這篇文章的不足。

洪仁進老師：

第 11 頁這裡翻成「男子氣概」翻的很傳神，有些女性主義者認為應該翻成陽剛、剛性。雖然這樣翻我認為仍會有些問題，但這個字的確是很難翻，我們可以再討論看看。

林逢祺老師：

家是在動態之中穩定的，它不是固定一成不變的。它是一個隨情境變化而調動的模式。

豪傑：

一、如果以作者的定義來界定的話，家庭延伸到學校，那麼家庭教育和學校教育內容各要分別放什麼？從本質來推的話，我認為家庭教育和學校教育在作者的文章中的界線會很模糊。

二、作者用了這幾個字 telos, aim, aim in view, 當我們在探討教育的目的時，其實是否已經做了區隔？

三、真理與民主可以劃成等同嗎？我認為真理不應該只停留在於眼前。

葉坤靈老師：

- 一、我們現在的教育都等同於 civic education，可是呢，作者其實在 domestic 的概念之下，這兩者的價值導向是一樣的，意即在教育中帶有關懷的精神。
- 二、Dewey 所使用的 aim in view 是比較眼前的；而 telos 則是比較目的因。
- 三、可從「tentative 暫時的」來理解作者的意思。

林逢祺老師：

- 一、當我們講到真理時，是否會想到民主？或是想到別的概念？
- 二、什麼是真正的民主？不管我們對民主的定義為何，真的能與真理、truth 對應嗎？

第三場次對話

評論人：林玉體先生

林逢祺老師：

我先提出一個問題，關於第一頁前言第三行「合法性」(legitimate) 的翻譯。第一次讀書會時歐陽老師建議將這個字翻成「正當性」，我也認為 legitimate 不一定跟法律有關，而且合法不一定等同於正當，翻成正當性會比較寬廣、恰當一點。

力恆：

在這裡我想要請教延興學長幾個問題，首先是關於啓蒙後的理性是否走偏的問題。誠如女性主義者對於理性的批評，但是追根究底到底是理性本身出了問題，它產生不好的影響，還是後來發展的方向走偏掉了？

再來是在學長中文翻譯的第五頁，標題「理性的四種德行」中，是否可看成合乎理性的四種規準？但如果可看成規準的話，我們應該要進行批判才是，例如合乎實用性的規準，這是否有可能走偏，而流於功利主義的想法？

最後是在第二篇和第三篇文章都提到情緒和理性的關係，兩位作者都試圖要走出二元對立的看法，但實際上有些面向卻無法做出這種二元對立，例如情感性思考。因此想要請教學長，如何融合這二者？

儒雅：

第九頁第一段最後一行提到批判「科技理性化」，但我想要問的是科技究

竟要理性化到何種程度才會受到批評？又或者作者想要表達的是理性科技化？

國維：

從這幾篇文章當中可以看出，作者不想讓情緒跟理性分太開，想要將這兩者做一連節。因此我想問的是，作者在這篇文章當中提到幾個規準，是不是意謂想要透過品格、道德、教育讓人能跳脫情緒化，更能理性化一點？

林玉体老師：

大家都知道，從 Plato 開始人性就區分為理、情、欲，而西方哲學家是比較強調理性的部分。可是到了中世紀，在信仰第一、知識無用論的情況底下，造成了知識的黑暗時代。後來啓蒙時代，強調理性、進步，解除了人類對理性的枷鎖。但是一方面也帶來了科技理性，造成人忘記人之所以為人的目的。從李約瑟批評中國人說：「中國只有技術沒有科學。」可以反思到，我們不能只講求過度的科技發展，而忘掉科學的本質，追求真理、不怕權威，大家過度重視科技發展的情況底下，反而造成許多戰爭。

另外，理性強調人類共同的部分，普遍性 (universal)，例如符號科學，即邏輯和數學。但理性也有其缺點之處，文章當中提到有人對另一人說：「你這個人很講理。」乍聽之下以為是在恭維，其實是在諷刺這個人冷冰冰的，很一板一眼，鐵面無私。

再者，像王永慶小時候雖然國小沒有畢業，但是他在賣米時，會去盤算這戶人家有幾個人，大概會吃多少的米，於是等到時間到時就把米送過去。於是王永慶深獲老闆的讚賞，認為他將來一定會成大器。因此理性並不一定非得透過學校教育、考試才能獲得。

還有，以前的人都會講求 IQ，現在則有 EQ，SQ 等，其中 AQ (逆境商數)，我認為非常重要。尤其學校往往沒有教學生遭受挫折時要學會如何克服等等，大家都把重心放在智力測驗，那是很不好的。

此外，我要講的是有關刻板印象的問題，作者在文章當中講到「基因是不是天生的」，其實我認為基因並不能決定一切，有很多是後天所決定的，是環境所影響的，因此 nature 和 nurture 之間是非常微妙的。

最後，作者在文中提到那些開口閉口，往往自認為講理的人，我們反而更要提防他。因為每個人都帶有一套想法存在，很多事情是要透過溝通才能達到共識，而且社會科學的相對性、時空性太強了，因此我們只能在過程當中盡量減少錯誤，而非追求什麼永恆真理。

此外，作者文章提到容忍、包容，但是如果我們在現實生活當中遇到無法講理的人，那我們究竟應該要如何做？提供給大家思考。

陳延興老師：

首先我先回應儒雅的問題，有關文章第九頁第一段批判科技理性化的部分。那是在原文第 104 頁第九行的地方，我翻譯的可能比較簡單一點，翻成科技理性化。（林逢祺老師：就是批判人類太過強調工具理性價值的意思。）

另外有關情緒跟理性的問題，我想到 1995 年所提出的 EQ 概念。在我導讀稿第四頁的地方，作者把情緒從非理性的角度來看待的觀點，但我認為情緒跟理性都是很重要的，但必須去考慮當時的情境為何，就如作者所提到的理性與情緒是不可以截然劃分的。

再來是有位同學提到文中的四個德行是否可以用來作為合乎理性的規準。那這邊作者並沒有用到規準這個字來談，這讓我想到歐陽老師介紹 Peters 提出的教育三大規準，合認知、合價值、合自願性。但這篇文章當中我認為作者提出四個德行最主要是要充實德行的內涵，為後現代找到一條出路，並不太像規準那樣強烈。

還有就是剛剛林玉体老師提到這四個德行，例如合客觀性，但最重要的還是人的自覺和反思，這就像研究中的主觀和客觀問題，當質性研究者在反思自己的研究是否主觀的同時，這其實就是一種客觀的展現；而量化研究者當不斷強調自己研究有多客觀的同時，其實反倒是表現出主觀。

嘉誠：

想請教老師一個問題，剛剛老師提到教師在教育現場常常要面對許多的情況，例如師生的衝突。那在文章當中作者提出「合理的批判」，是否也要基於善意或是有其他可以供我們參考的？

展光：

我這裡有個心得也算是問題想請教一下陳老師。導讀文章第八頁第一段第一行到第三行的內容，我認為作者的言論太過成人的觀點，強調透過溝通、論辯、argue 來達到理性、共識。但是在教育現場中很難落實到現實的環境中，畢竟要小朋友這樣做是很困難的老師也只好使用一些誘因而來讓學生達到。因此就這部分請教老師。

彥宏：

這裡有三個問題想請教一下老師：首先，作者談到合乎理性的四種德行其實是綜合了實用主義的看法，其實都沒有超越 Habermas 的溝通理性概念。那我比較質疑的是，作者為何沒有依附在 Habermas 的理論之中？而他背後的基礎又是什麼？

再來就是最後一篇的最後一頁裡面有談到，其實我們如果從神經醫學、大腦醫學的角度來看的話，其實可以解決情緒與理性的問題。從大腦科學角度來看的話，其實這兩者是沒有辦法二分，切割出去的。另外，台灣也有介紹漢娜鄂蘭的理論，基本上她走的是一種「思考的方式」，試圖解決情緒跟理性的問

題。

第三個部分，既然提到 Habermas，因為他本身有免唇，所以講話本來就比較不清楚，這點是用來補充的，謝謝。

陳延興老師：

首先我回應彥宏的問題，從原典第 89 頁最後一段到第 90 頁的地方，可以看出作者這篇文章大概在 1980 年代到 1990 年代初期，其實多少受到 Aristotle 的影響。從多元主義的觀點來看，其講求的四種德行跟自由主義同樣也講求四種德行一樣，從實踐智慧的角度來完成，這是我目前對你問題的回應。

再來是關於展光的問題，到底教師要給學生多少的空間？從第八頁的文章當中可以看到，並非要他完全確切實行，而是透過在過程當中讓他知道。但像在台灣，因為受到自己的脈絡文化影響，家長常會自己替小孩子做決定。但我個人認為老師、家長盡可能不要站在自己的立場，以「我都是為你好」來幫小孩子做決定，這樣會抹煞小孩子自主發展的空間，誤用積極自由的意涵。

至於嘉誠提到，批判應該要有基於某些善意這個部分，我想以教師會為例。因為我曾當過教師會會長，也會對學校提出建議與批判，但我後來發現有些教師會的人員發聲並不是為了學生的利益，相反的，為的是在爭取自己的利益。因此在對學校提出建言或批判的同時，老師的出發點應該要是善意的。

林逢祺老師：

這三篇文章都有一個共通的問題，rationality 與 reasonableness 這兩個字如何區分？歐陽老師先生認為 reasonableness 這個字不只強調理性而已，也有強調情的部分，這是重視「合情理」。為什麼這個字翻成「合情理」，我們先來看文中 rationality 這個字，指的是 logic or science reason，但這種理性是有限制的。當你看待一件事情時，邏輯和科學是有其價值性的，但這樣還不夠，還要有情的因素成分在，這裡需要 practical reason（實踐理性）。在實踐理性底下做判斷，往往不只要形式邏輯和科學理性判斷而已，還有人情的兼顧。

在 rationality 理我們用的是 argument（論證的），亦即一個人即可以去完成；在 reasonableness 裡用的是 conversation（溝通對話），意思是指要和其他人溝通討論，達成共識的。

這種理性不是 formal rationality（形式理性），而是 procedure rationality（程序理性），多了溝通這道程序。

另外 reasonableness 不是 individualism（個人式的理性），透過形式就可以推到答案；強調 intersubjective reason，意即 intersubjectivity，互為主體的理性，透過和他人溝通的方式來得到答案。因此得到的答案不會是一種超越時空、永恆的答案，而是一種具體的、社會的、實踐的答案。

總之作者在這裡所考量的不只是理性的因素而已，更重要的是更廣大的社

會基礎面向，而把情的因素也考量在內。情和理融合在一起，才是 reasonableness 的意涵。

洪仁進老師：

感謝林逢祺老師的補充。事實上從啓蒙運動所展開的理性，最後走到如 Weber 所說 rationality，因此後來才會有 reasonableness 的出現。

致嫻：

剛剛聽林逢祺老師所講的，我想到當我們在討論理性時，或許可以先去討論何謂非理性。我認爲因爲這樣可比避免造成情理二分或把弱勢族群排除在外的可能性。

再來當我們批評一個人脫軌或是某人發言不理性時，我們究竟指的是什麼？是指說這個人談話內容包含了什麼，還是指他態度包含了什麼？當 A 批評 B 不理性時，我們可以說 A 就是理性的嗎？

還有我認爲理性與不理性不能截然二分，因爲那只是在程度上的差別而已，不是非 A 即 B。以上是我的意見。

林玉体老師：

我認爲 reason 與 rationality 的區別很有意義，我們可以查查大英百科全書或是看看是否有人做過相關的研究。但必須要符合 Descartes 所說的那樣：提出的概念要一要非常清楚 clear、不能曖昧不明、模擬兩可；提出的各概念間要有區隔，不能說三種也可以、四種好像也行。因此我們應該要去檢視這篇文章的作者所提四種德行是否有符合 Descartes 所說的那樣。

另外誠如 Locke 所言，小孩子從小就要跟他講理，但這個理由是小孩子能夠理解的，而不是非常抽象或天馬行空，因此做父母的要用小孩子可以聽懂的話跟他 conversation，這樣小孩子長大以後就比較懂事、可以溝通。

依我的瞭解，rationality 指的是知識上的理、推論上的理、形式上的理；至於 reason 可能就包括情意上的、倫理上的、情緒上的理。剛剛聽到同學的觀點，我個人也認爲情跟理是否要二分？畢竟兩者之間的 overlap 是相當大的，情與理是很難區分的，事實上情中有理，理中也有情。

另外，Locke 在其書《論寬容》(On tolerance) 提到，如果小孩子從小就出生在父母使用威權、發號施令、軍令如山的家庭，小孩子長大後注定會變成非常霸道、無法溝通的人。因此後天的影響也非常大。

有本小說《理性與感性》(Sense and sensibility)，也談到情與理。但每個人不管做任何事情，都一定會有情感上的包袱，畢竟 human 包含著 humanity，該怎麼做而能兼顧情與理，確實值得我們好好去思考。

第四場次對話

評論人：洪仁進先生

致嫺：

我這邊有幾個關於「關懷倫理學」的問題想請教一下老師：

首先是一個關懷倫理學的老問題，但我還沒有聽到一個我還能接受的答案。就是在第三頁講到關懷倫理學時，是如何從自然的關懷過渡到倫理經驗的關懷？是每個人都會有這樣的經驗嗎？

再來是被關懷的人是如何知覺到被關懷？因為我們在教學現場常常教導學生成爲一個關懷別人的人，但是有些人卻比較沒有知覺、response 去感受到別人的關懷？因此想請教老師如何去感受關懷？

最後的問題是作者在文章當中有沒有教人如何 response，如何回應別人的關懷？

李奉儒老師：

針對第一個問題，透過每個人曾經被關懷的記憶，可以從自然的關懷過渡到倫理的關懷。在第 139 頁第三段「When we need to draw on ethical caring, we turn to an ethical ideal constituted from memories of caring and being cared for.」像小朋友在媽媽肚子裡懷胎十個月，他就是被 caring 的啊！不管是或不是的父母，小孩子先前就有被關懷的經驗啊！

第二個問題我認爲並不是因爲他沒有知覺到關懷，而是那根本就不是關懷。也就是說關懷者沒有全神貫注到學生身上，他總是說我關心你們，我做的都是爲你們好啊，但是你的動機並沒有置放到我們身上來，這並不叫關懷。品格教育中的關懷是要具備 3R，「要吸收到了」、「要能回應」、「完成」這三種關係，才能稱之爲關懷（caring）。剛剛提到小孩子並不是沒有感受到關懷，而是這種經驗並不是一直在發生的，作者要我們回到那種被關懷的記憶，你會發現這種關懷是很好的情感。父母對於小孩子的關懷是種「自然的關懷」，但是現在我們面對越來越多的陌生人，我們應該如何去關懷他者，包括陌生人、動植物。因此擁有那種過去被關懷的記憶，才能提升至倫理的關懷

至於第三個問題我認爲不能太過公式化。那是一種情感的交換，你會去感受到，所以今天老師不能去怪說學生都沒有感受到，而是老師要去想說學生到底是感受到何種感受，很多老師、家長都是單方面思考，認爲我都爲你做了這麼多，我都是爲你好，卻都沒有想到孩子、學生真正需要的是什麼。

作者認爲自然關懷是天生就有的，不管是從女性主義或實用的自然主義出發，像是小孩子會微笑啦，大人便會自然逗弄他，這是很自然的，沒有一個神在背後控制，這是一種情感的流露。因此這沒有什麼特別的方法，當然道德講求要去「對話」、「實踐」。像是我一個學生在海邊當校長，在推行品格教育時辦了很多活動，但成效都還好。後來校長直接帶學生去附近的育幼院，那裡的兒童都是被父母丟棄的，非常可憐，學生參觀了之後才知道自己是有多幸福，

因此也會主動幫育幼院打掃，說故事給小朋友聽。

嘉誠：

剛剛聽了老師的演講之後，獲得相當多的啟發，在這裡有幾個問題想請教一下老師：

首先是關於後現代的問題。我們在學校裡頭教學常會碰到道德兩難的情境，後現代如何幫助老師回應這方面的問題？

再來是我有個想法，就是剛剛有提到孝這個概念，但是孝在我們東方會不會是個盲點，因此沒有人敢去批評、釐清；而西方則是已經將孝融入到他們生活範疇當中？因為他們不管是對自己的家人或是朋友，都很平等、友愛，情感已經達到平衡的境界。

力恆：

在這裡有兩個問題想問老師：第一個問題是有關於「關懷倫理學為何是一種後現代倫理學」嗎？雖然剛剛老師在前面有提到反基礎啦、多元啦、反權威啦這些面向，但是關懷倫理學把 caring 當成基礎、核心價值，因此它算是後現代倫理學嗎？

再來是文章當中引了一些 R. Rorty 的話。那就我接觸 Rorty 的文章經驗當中，Rorty 最常被批評是道德相對主義，但他自己卻不認為是道德相對主義者。關於這點趁今天老師在場之便，想請教一下老師。

李奉儒老師：

針對兩位同學的提問，我嘗試做一些回應：

首先，有關嘉誠說孝是東方的盲點，我是認為語言是彰顯一個文化的生命，我們可以透過語言可以瞭解文化當中很核心的價值與概念。例如伊努特人（我們以前稱之為愛斯基摩人）對於冰的稱呼就有二十幾種，哪種冰是要來使用的、哪種冰是要用來蓋房子的。為什麼會有這麼多種關於冰的稱呼？因為我的生活有這種需要，我自然就會規劃出來。好了，我們受到儒家的影響，我們的親戚會有伯父、姑丈、叔叔、姨丈等稱謂，但是英文當中只有 uncle 一個字，因此這不是盲點使然，而是因為我們重視家庭的關係，kinship。因此他們沒有發展孝不是說不好啦，西方較沒有東方強調 kinship，那是因為他們有那種對基督的大愛轉化成對他人的愛，神愛世人。因此我們珍惜的是這塊，而西方則是珍惜宗教那一塊。因此可以從語言當中瞭解一個文化所珍惜的價值。

再來是嘉誠還提到道德兩難的問題，這對於理性主義者來說，理性是可以驅逐蒙昧、無知，因為他們要去解決這些，否則理性無法彰顯，因此就會有兩難的情形產生。但是如果以後現代、關懷倫理學來看，他們不認為這是兩難，他們強調「沒有規準的選擇」，就是你為自己作自己的選擇，沒有兩難不兩難的問題。後現代講求差異性，重視自己當下的感受，我們不用自己的標準去要求他人，因此不會碰到兩難的問題。

接著於是回到力恆的問題，關懷倫理學為何不能解釋後現代？你想想倫理學可以分成幾個學派，到了後現代他們拋棄這種基礎主義，強調回到人身上，重視個體，因此我們才說關懷倫理學也可以算是一種後現代倫理學的一種。我們可以看從啓蒙以來所講求的是一種理性的倫理學，而後現代講求的則是一種行動者的倫理學，agent，而不要用一些 principles 來要求。因此後現代倫理學是回到人個體上，而非只講求原則，反基礎而已。

還有，Rorty 自己認為是道德相對主義者啊！可能我們一般人會認為相對主義不好，覺得相對主義就是沒有原則，沒有是非標準，怎麼這樣也對那樣也對。然而相對主義已經告訴你 contingency，偶然性，在這個時間空間下我當然會做出這樣的抉擇出來啊！因此換了一個位置就換了一個腦袋是很正常的，因為看事情的角度已經不同了，這就同女性主義，如 Harding 所言「立場認識論」，絕對、唯一、客觀在女性主義者看來是不對的。因此我不認為相對主義是不好的，Rorty 還寫了一本相對主義的書耶！這樣應該有回答到你的問題了吧！

洪仁進老師：

李老師一開始就談到後現代倫理學，代表著一種轉換，從本體論移轉到存有論，從原則到行動者的轉換。如果從這方面來看，關懷倫理學是以行動者為主體的。今天李老師這篇文章我想有三個特色：第一個它是深入文章的基理，整個文章是以主題來做區分，而非第一篇、第二篇來區分；那第二個鋪陳的內容是融入主題的敘寫，所以它是用主題來引導這三篇的內容；那第三個更可以看出來的是裡面的內容是調理分明的論述，所以主題之下的內容都是非常穩定。Noddings 曾提出教學是一種「relational practice」，今天李老師所講教學前面應有「接納」，後面則有「回應」，那麼我想整個就會非常的完整了。

因為時間的關係，我想這邊提出幾個問題就教於李老師：

第一個問題是他剛提到相對主義並不是個壞東西。但第二頁提到「道德多元主義不等同於道德相對主義」，那這個部分再請李老師說明一下。

第二個問題是「自然的關懷」與「倫理的關懷」這之間的往返是不是會產生教育性的關懷。我一直很喜歡 Bauman 提到從本體到存有時，講到三種關係 being aside (走到他身旁)、being with (與他相處)、being for (為他而存有)。那我提出這個，最主要是 Noddings 曾提過 caring about、caring to、caring for，我想請李老師補充，這部分是不是教育可以多著墨的地方。

第三個是在李老師報告的第七頁，他也提到一點「功績主義的倫理可能會造成人類的傷害」，但是否有人道主義的倫理可以在功績主義的社會中做修正？

至於第四個李老師特別提到「德育上的蘊意」，試圖將後現代與現代倫理的連結，因此提出「基礎的重要」、「利他主義的重要」。那我這裡有一個疑問主義，後現代與現代的語詞概念是否有交錯並用的情況，如多樣性與共通性。

雖現代主義強調一致性，但可容許差異性；後現代強調差異性，但可容許一致性，那麼究竟論述的主權將由後現代掌握還是重回到現代主義的手中？

李奉儒老師：

謝謝洪老師的提問。首先關於功績主義的盲點這部分，其實我要講的是 Purpel 認為我們人類遭受太多不必要的傷痛、遭遇，因此他主張透過關懷倫理學降低人為的、結構性的不必要傷害，但他這裡並沒有談到太多有關功績主義。Purpel 擔心功績主義會有些盲點、假象，例如結構性的傷害可能會迫使那些在階級上屬於弱勢族群的小孩無法向上流動。

另外，Purpel 和 Freire 皆反對人道主義，因為人道主義象徵我代表救世主，我是來拯救你們這些苦難的人民。但人與人之間是平等的啊，今天你將苦難加諸到我們身上，哪有說你反過來解救我們的道理。因此 Freire 提出「階級自殺」，如果沒有你們這些優勢階級，怎會有我們這些弱勢階級呢！因此「聖人不死，大道不止」，這就是 Purpel 反對人道主義的理由。

再來我非常關心自然關懷到底是怎麼過渡到倫理關懷的。老師對於那些外表乾乾淨淨、聽話、功課好的學生的關懷，Noddings 認為那是一種自然的關懷。然而老師不可能對每個學生都發展自然關懷，因此 Noddings 認為每次老師與學生相遇就是一種倫理關懷，畢竟教室是一個道德的場所，每一次師生的接觸就是道德的接觸，所以老師要將自然的關懷提升至倫理的關懷才是。

當然第三個問題涉及 MacIntyre 當年在論辯有關 teaching 是不是 skill 的問題。MacIntyre 認為 teaching 充其量只能算是 skill 而已。因為 teaching 只具備外在善，因此只能算是 skill。要具備內在善（實踐的目的）的條件才能算是 practice（實踐）。但 Noddings 反對這樣的論點，因為教學就是一種道德接觸，雖然它會產生外在善，但它在過程當中會有內在善的產生。

另外關於相對主義，我從 1996 的文章開始就贊成道德多元主義，而非道德相對主義。雖然道德相對主義，如女性主義者認為，在不同的位置上就會有不同的 perspective，並沒有誰對誰錯。但這樣也會造成大家無所適從，因為都是從主觀的立場出發。

至於道德多元主義則比較像後實徵主義，他們是追求唯一的、絕對的。道德多元主義強調客觀的，他們尊重不同的聲音出現，但是透過如論辯倫理學，進而找到一個大家都可以接受的；但是相對主義則是認為我是對的，你只要不要說我是錯的就好，他也不會去求什麼是對的。因此我要講的是這種道德相對主義最後往往會變成道德虛無主義，變成大家在各說各話而已。

就像 P. Freire 晚期在《教學的自由》中提出「差異中的統一」，這些差異當中還是有些可以 unity，不是散漫沒有組織的。

儒雅：

想請教老師的是，在第七頁的地方「否則，我們淪為這類傷痛的犯罪者、

共犯和受害者。」這句話，可否請老師再多加說明。

另外，關於道德應要獨立設科這個問題，大家討論的是將道德融入各學科當中教學，但是怎沒聽過有人說將所有學科融入在道德這一科裡頭？

瑞珊：

老師您好，老師剛剛提到關懷要使用對話，就像在教學現場老師要去傾聽學生，不能一直說我這樣是爲你好。但教師應該如何做才能讓學生感受到教師是站在他們的立場在爲他們著想？

林逢祺老師：

我做一些回饋。我想後現代的致命點不是在於知識論而是人性論的地方，後現代的大家其人性論經常都是黑暗的，因此認定知識的建構權力無時無刻在運作。但人性是否就一定是黑暗的，恐怕難以定論。神農氏嚐百草時，心中也充滿權力觀念嗎？總之端視人從何種立場出發，愛或權力，所建構出的知識觀就會有不同的系譜。

李奉儒老師：

關於儒雅剛剛所問的第一題，作者的意思是如果我們漠視了那些傷痛的歷史因素，對於那些犯罪、不正義不公平的事情任其發生，而我們卻不聞不問，那其實我們無形之中就成爲共犯，甚至也有可能成爲下一波的受害者。

對於第二題，Noddings 在其 *Challenge to school* 一書中，就是將小學課程融合入在「關懷」的主題裡頭進行教學。Noddings 認爲在中學只要有一半的課程拿來教道德即可，另一半時間可以拿來教學科知識。

至於剛剛林老師提到知識系譜學，其實 Foucault 最後晚期的作品也並沒有相當黑暗，他看到從古希臘羅馬以來，人類的自我要求、關懷。另外我要強調的是，Foucault 究竟他是在描述還是主張權力的存在。就我的看法，Foucault 是站在描述倫理學（不是規範倫理學）的立場在描述權力的存在。

關於瑞珊的問題，我想 Noddings 並不是說要預設完全開放，你說你的我做我的，而是說我們不應該先抱著已經預定好的目標、立場來跟學生對話，這樣就不叫對話、傾聽了。就是我們很願意平等的去跟學生對談，這比較像是 Habermas 所說的溝通行動，而不是策略行動。

另外，道德基本上是「表意行動」而非「說意行動」（聽話者照著說話者的指示行動）。從後設倫理學的立場來看，道德應該是一種表意行動，說話者與對方都有主體性，因此道德教育應該是讓學生自己決定主動要去改變其行爲才是。

林逢祺老師：

我贊同對話要開放，完全對話是一種非常有趣的冒險。如果大人和兒童的

對話可以開放，一定可發現兒童許多有趣的生命觀、知識觀。如果大人相信自己抱持的是真理，那麼該有信心開放；如果抱持的不是真理，更應該要開放。

第五場次對話

評論人：蘇永明老師

春音：

老師剛剛在第一頁有提到說我們受到西方的理論荼毒很久，可是卻必須大量閱讀西方文獻。我想講一下我的個人經驗，就是比較文學界中的紀秋郎老師，當時憑著自己的實力而不靠任何黨派的援助出國，回國最先在淡江大學任教。雖然紀老師出國研究的是西方文學理論，回國後卻是研究中國的文學理論研究，後來又學了日文去日本發表文章，足以顯現他在語言上有很大的天分。

那我要講的這個是說，老師曾在一堂「文學理論」的課堂上說到他很深的感受。有次一位外國很有名的教授來到台大的研討會發表論文，結束後一位台大很有名的教授俯首稱臣，認為他說的太好了，我們中國文學裡根本沒有這樣的東西，那時候紀老師心裡面是很傷痛的。他認為明明中國文學講的東西更豐富，但是在某些崇洋的學者或是在不知文學理論的情況下，造成某一種程度的傾斜。

剛剛聽到老師在提到自己的感慨，我就想說不管是文學理論、宗教學、神學、哲學，其實在台灣很多中文系的師生，可能其實研究或整理了相多豐富的資料，可能因為沒有發表出去或是因為翻譯的問題無疾而終，讓人家以為我們什麼都沒有。可是我們其實什麼都有，甚至是系統化的東西。那老師剛剛講到這樣的感嘆的時候，我想到兩個問題請教老師：

第一個，目前我們在台灣所講的教育哲學其實都還是西方的教育哲學，那我們可能有發展中國教育哲學的空間嗎？因為我們現在都在閱讀或翻譯西方的著作，那我們有辦法回過頭來發展或介紹中國的教育哲學給西方人認識嗎？如果可以的話，我們學生可以做些什麼？

然後第二個就是如果有中西比較教育哲學這樣的空間的話，那我們要朝向的目標為何？是擷取哲學的概念應用在教育上還是可以直接從事教育哲學本身學門的開拓，然後再去做比較？

如雅：

關於文章當中前面 Charles Taylor 提到「意義他人」的部分，其實不管是社會學，心理學像 Erikson 也有講到，每個時期都有重要他人，他會影響一個人的發展。我想在一個人被影響了以後，他的自我認識也會被影響。那我想問的是，老師如何從哲學的角度來解釋心理學像 Erikson 的理論？

但昭偉老師：

首先關於如雅的問題，雖然我是心輔系畢業的，但是本身對於 Erikson 比較不熟，也許這部分待會可以聽聽他人的意見。

另外，第二個問題我想簡單講一下就好，因為這個問題也一直困擾我們。那我是認為這個社會將越來越成熟的話，慢慢沒有戰爭。現在的年輕人已擺脫戰爭的陰影，而這個社會也已漸漸成為正常的社會。隨之而來是這個社會越來越成熟，我們開始去討論教育學、教育哲學的功用，那我們的一個共識是教育哲學除了滿足我們認知上的興趣，想要瞭解教育是什麼之外，另外一個不可或缺的是實踐上面的需要，基本上我們是在幫助實務工作者，同時也像 Arcilla 在幫助自己，用他那種方式上課是不是可以解決教育哲學問題。因此教育哲學基本上在幫助實務工作者面對、分析、及掌握問題的性質，進而解決問題，或不要解決問題而與問題共存。就像我用哲學來看學生失戀的問題一樣，我都會跟學生說失戀是人生經驗的重大累積。那我覺得教育哲學幫助實務工作者，尤其是初任老師，傻呼呼的做那麼多事，做不到還譴責自己。可是為何要譴責自己，因為你被當成小奴才使用，你應該要譴責那些霸權才是啊！尤其現在學校都會要求老師晚上還要接家長電話，回應家長的需求。因此你瞭解了這個東西就知道怎麼對付了嘛！OK，我長話短說，就是當這個社會越進步的時候，一些沒有用的東西就會被淘汰，但我們就要提出辯駁我們所讀的書是有用的，我不認為將來會完全成為 intellectual training 的局面，像 Dewey 的 Democracy and Education 裡頭每一個點都非常的縝密，但台灣的學者常一個大問題就可以用一本書交代完，不像國外學者非常的精密，或像台灣早期學者黃建中先生也寫得非常精密。所以我想除了是滿足我們做學問之外，就是來幫助實務工作者來面對問題、解決問題，當然也許製造問題。當然由於這個社會越趨成熟，我們就會發展出本土的教育哲學，這是必然的。就像英國、德國的學者發展他們自己的教育哲學，當然也會參考別人的東西，就像英國人也會參考 Habermas，德國人會參考 Peters，他們有自己的問題意識，所以在他們社群當中會用一些他們共同接受的方法來解決問題，所以我們的教育哲學現在是呈現不等的狀態。所以我認為假以時日，要有耐心哪！教育哲學家也要有他實踐的一面才是。

蘇永明老師：

（在白板先做了一個簡單分類）我認為主軸就是現代和後現代；本質主義和現代掛在一起，反本質主義則是和後現代在一起；那 reality 部分，現代主義認為都有一個固定本質對應 reality，那後現代則是反對 reality 的觀念，Baudrillard 有一本書叫《完美的罪行》(The perfect crime)（編按：本書已由北京商務出版中譯本），奇怪的是哲學的書是在講罪惡，封面是車禍的圖片，後來這個 crime 在謀殺 reality，即整個 reality 被後現代給否定掉，Baudrillard 語不驚人死不休用這樣的方式來說明沒有 reality 這樣的東西。

那一旦我們承認沒有 reality，就是從固定的自我變成流動的自我，那這是第一篇文章強調要男女走向流動的自我，即反本質主義。

那剛剛講到的 narrative 是相對於現代主義的 theory 和 ism，因為現代主義相信真理，所以他們用理論和主義來說明他們是客觀的，強調有系統的知識。那另外一個詞，discourse，表示那是我們個人的意見，不代表客觀的真理，因此後現代主義者 Lyotard 用 grand narrative(大敘述)和 meta narrative (形而上的敘述)來表示客觀的真理。

接下來在第二篇提到的 certainty 是歸到現代這一邊，Dewey 有本書叫《穩定性之追求》(The quest for certainty)，Dewey 在否定，事實上我們書本是提到從 Peirce 開始就不認為我們要追求 certainty，是流動性的，我想流動的概念在這裡會讓我們想到 Bauman，有些提到流動概念的書，Liquid love、Liquid modernity，《流動的愛》這本書已由商周出版社發行，因為那是社會學家在談婚姻、愛情的本質。因為我的升等論文寫的是 subjectivity，那 agency 一般的翻譯成能動者、施為者，在這邊有提到結構主義，那現代主義從 Descartes 「我思故我在」認為人是一個能動者，那在結構主義之下人就不是一個能動者了，人只能被制約。那至於主體性，我想站在我的立場是不會承認有主體性的存在，因此女性主義會不斷攻擊 certainty 和 subjectivity，因為這是男人的特徵。因此女性主義喜歡用後現代來 justify，因為後現代的多元性對於女性比較 friendly，它有很多理論可以讓她們引用。那裡面 Derrida 的延異觀念，我想念文學批評的都知道，延異是指任何符號沒有 final 的定義，像中文裡頭字有轉注假借等功能，像台灣藍色綠色在政治上即有特殊意涵。因此延異放在人身上，自我是不斷在變動的，不是永遠固定的。

另外第二篇有提到友誼／友情，他這個在批評個人主義，像在 Bauman 的 Liquid love 這本書所說的，為什麼現在的愛情和婚姻大家都找不到，因為每個人都很自我。因此葉啓政老師談「修養社會學」，所謂修養就是我們要去關懷別人。在文章最後第二頁的第二段談到，我們對於友誼要接受、傾聽、寬容和暫緩判斷，這都是對於現代主義的修正，因為現代主義把個人當成絕對獨立自主之個體，但這是不夠的，像婚姻即是要無條件的關愛，讓對方完全的信任你。如果每個人心中都築一道牆，錙銖必較，所以葉啓政提出修養社會學（三民書局出版）。

在原文 171 頁，有個法文字 au autre，這是他認為我們每一個人都是他者，an other。他說我們不把自己當成主流、主體的話，那每一個我把他當作第三人稱。因為唯有我們認定自己是他者，這樣我們就不會去指控別人是他者。在流動自我的形構裡面，如果每個人都以他者來看待自己的話，那就不會去排斥他人，會從別人那邊學到。

但老師在一開始提到「自我陌生化」(self-defamiliarization)，事實上這個概念應該從 Heidegger 就有了，我想各位念「潛在課程」，所謂潛在就是指學生不知道，但為何學生會不知到，就是因為他太熟悉了。或許各位看方法

論，人類學，作教室觀察，我們在台灣長大看自己的教育制度，到教室觀察也看不了什麼東西，因為太理所當然。我到英國去，兩個小孩在那裡念小學，我一個禮拜去一個早上當義工，就發現什麼都不一樣，像個別化教學我都沒見過，所以你在太熟悉的情境就會看不到什麼東西。所以你要進行田野研究的話，你不能跟那個田野太熟悉，但是也不能夠完全都不懂，你如果完全都不懂就沒有一個架構可以去參考觀察，所以一般認為半生不熟的最好。自我的陌生化就是從陌生的角度回來看自己，Heidegger 舉出一個很好的例子。當你爛熟手上每天使用的那支鐵鎚，你就不可能真正瞭解他；直到有天當鐵鎚壞掉了，你才會真正去瞭解這支鐵鎚。

林逢祺老師：

我提一個問題，我覺得 Arcilla 認為有一個自我核心，而自我是不需要依賴他人就能找到的，意思是說別人不是瞭解自我的必要條件，不用透過他人也可以瞭解自我，是不是這樣？因為唯有這樣，他才有立場去批評 Taylor 是錯的。Taylor 認為唯有透過對話才能瞭解自我，因此他者是認識自我的必要因素。但 Arcilla 認為他者只是瞭解自我的其中一個可能管道，不是必要的管道。可是在這一點上，Arcilla 似乎有些搖擺不定，因為他者如果不是必要的，那麼在導讀文稿第三頁倒數第二段，Arcilla 提到「解決之道在於培養個體擁有瞭解他人是如何看待自己的能力，並可以借用他人的觀點來認識自己。」依據這種說法，自我還是需要別人才能更清楚瞭解自己。

另外，在導讀文稿第四頁第一段倒數第三行，又說「自我認識是一輩子的過程，只要個體還活著，個體就必須不斷地與他者對話才能存在。」換句話說，自我是必須靠他人才能彰顯的，他者若不存在，自我的意義感是不足的。

總之有關他者是否為吾人瞭解自我的必要條件，Arcilla 的觀點好像有點搖擺。

但昭偉老師：

我想這個可以分兩個層級來看，首先是本體論的層次，存在先於本質，本質是後天的東西，所以他認為可以有一個神秘的存在，近乎宗教學上的那種存在，是有這種東西。

可是我們在現實當中受到社會文化的影響，那我們要怎樣洗滌、釐清、破解那一套我們不得不承載的文化，我們只能夠透其他的文化來觀照，我才能知道我承載了什麼樣的文化。所以我認為在技術、方法論上面，我們需要透過對他人的瞭解來看自己，即便是透過他人來瞭解自己，也是要懷疑他者和自己的系統是否會有問題，藉由不完美當中來肯定自我。

蘇永明老師：

但老師講的就是種流動的自我，Arcilla 講的就是我們要從流動的自我角度看待，不要掉入固定的自我。因為 recognition 這個東西一旦被 recognize 之後就固定化了。我個人認為他承認那些因素啦，但是走的不夠多，一個流動的自我，最後一頁講到自己就是他者，需要不斷的建構，不要掉入固定的自我的看法。當然跟別人交流也是構成自我的一個因素也是沒錯。（林逢祺老師：但是現在關鍵點是有沒有那個自我的核心？）從流動的自我來看，畢竟那種核心就是一種本質啦，所以第二篇文章談到女性主義就把以往把本質主義的界定否定掉，走向反本質、narrative。文章當中有提到男性認為 uncertainty 是不好的，但是女性主義者反而倒過來主張 uncertainty。

春音：

但是老師作者不是又認為有一個神秘的存在嗎？

蘇永明老師：

我想那個神秘的存在是可以自己去建構的。他講的那種流動的自我就是不要再拘泥於以往的那種固定的自我、本質自我的觀點。所以最後 Siegel 的評論在某種程度上好像是對的，因為很多女性主義者往往反本質，可是一下子又掉到本質，例如說女性比較溫柔等等，這樣就是掉到本質主義去了。在我的觀點，關懷倫理學、正義倫理學，其實就預設了男女平等的本質主義，由於我的博士論文指導教授是女性主義者，我論文也處理過這問題。例如 Noddings 說關懷，其實就是一種修養，可是如果說關懷是女性的權利時，不就是掉到本質主義去了嗎？所以他們的 argument 有很多漏洞。後殖民主義、女性主義在我看來是身份抗爭的觀點，身份抗爭只能是暫時性的，因為以後女性壓過男性就沒有女性主義了嘛，但是在過程當中女性主義不能淪為本質主義，但常常會露出馬腳。因此關懷倫理學、正義倫理學不能說好的都是你的，不好的都是別人的，你要有一致性啊！

如雅：

老師我想用一個概念來解釋剛剛老師所說的，假設今天有一個點在座標上，但是每個不同位置的人看這個點就會有差異。（林逢祺老師：但是你承認這個點嗎？）對，就是這個點先存在，我們才去討論這個位置，那我現在認為這個點會不會就是我們要講的存在，那就是我們要從哪個位置去看待這個存在，我不知道這樣比喻對不對？

那第二個問題就是如果看待事物的方法是那樣不固定、流動的，那我們要拿什麼來教教育哲學，因為他還是要以一個綱本存在啊！因此在流動當中，我們是否要抓住一個東西來做為我們教學的預設。

蘇永明老師：

我想你第一個就是如 Satre 所講「存在先於本質」，就是我們先肯定存在，至於本質是我們可以建構的。（但昭偉老師：但是座標中的哪一個點，這是我們可以自己決定的。）

那第二個問題，教育以往比較本質主義嘛，以往用固定的模式，例如男生上工藝、女生上家政。那我們從反本質主義來說，應該提供更多的東西讓小孩子去試看看，因此要把共同的核心減的更少，盡量從多元的角度讓小孩子去選擇。

但昭偉老師：

我想針對你的問題，我們到底要從哪一點做出發，我想應該是從我們最先得有把握的出發，因為我們活在世界，面臨人的情境，我們進行社會生活。可是接下來我們從人類歷史經驗當中推敲，我們目前提供的這套生活方式可能不是我們想像中的那樣的好，我們提供一個可能性、開放的空間給受教者，不要讓受教者困在哪一個系統當中。因此我認為在自由主義之下他還是容納的下浮動的自我的可能。（蘇永明老師：但是他還是有差異啦，比較細微的個人思考模式。）我認為在自由主義之下，只要你不要去損及他人的重大利益，你可以去過你想要的生活，而且整個社會也會有這樣的架構足以支撐你這樣做。（蘇永明老師：自由主義仍屬現代主義，因為他強調 agency 和 subjectivity。）像 Arcilla 在文中也是很看重 agency 的啊！（蘇永明老師：後現代是不能先承認有這個東西，所以會說「主體之死」嘛！所以後現代跟自由主義還是有差異啦！）所以我對後現代的批評就像 Siegel 批評 Arcilla 一樣，如果你去否定 agency，那你怎麼去建構一個 agency。（蘇永明老師：他沒有完全否定。subjectivity 和 agency 都是排外的。）

嘉恆：

我認為後現代是一個不可能的事情，因為透過溝通找出我們的共通性，自然就不會有流動的自我產生，因此後現代是不可能存在的。

蘇永明老師：

基本上你的觀點是合乎邏輯的啦，就像 Habermas 透過理想溝通情境要找出共識，但是後現代的溝通則是在求異。因為每個人的自我可以不斷改變最主要是因為電腦所創造出來的虛擬空間，因為在這個空間當中大家都可以找到自己所要的認同。因此今天你要找到一個人的 identity 幾乎找不到，因為你要去看他最大的消費行為才是他的 identity，雖然以前 Marx 認為階級是每個人最大的 identity。今天之所以流動的自我可能也是因為資訊化的社會讓資訊流通，使得定於一尊的觀點都不存在了。當然這位同學講的也不是不正確啦，因為在某個時空下還是有一些共同性。（林逢祺老師：這個同學的意思是既然能溝通，勢必一開始就有一些共通性，不然就無法溝通了。所以你才說後現代是

一種破產的理論嗎？)(嘉恆：對，我是這個意思。)基本上溝通在建構流動的自我裡面，它必須要先認識所有的差異，它才能夠找到它所想要的東西。

春音：

Derrida 有談過「溝通的不可能性」跟「翻譯的不可能性」。Derrida 在談解構，並不是指 deconstruct、毀滅，他是一個沒有中心的 structure 在那裡，所以 Derrida 其實是將西方二元對立做了一個調轉、翻轉而已，所以 Derrida 是承認有東西存在，只是他做了顛覆的動作而已。只是 Derrida 在談「溝通的不可能性」跟「翻譯的不可能性」的情況，是在兩個主體都確實存在，只是我的存在確定性必須由他者的存在才能建構。

此外溝通的存在與不存在的弔詭在於是在某種情境之下，兩個人對於同一句話的脈絡有其認識才能溝通，但是換了一個情境之下這句話可能就失效。所以他是用 context 來保障 communication 的可能性。

另外，Derrida 認為語言有其延異性，就像聖經最初是希伯來文，可是後來翻譯成德文、法文、英文等，我們不同的人閱讀聖經，卻都可以信仰同一個神一樣。因此 Derrida 認為是其文化脈絡的情境保障了其翻譯的可能性。

志聰：

我提一下剛剛有同學提到，我們假設有一個點在那個地方，我們從不同的角度會看到不同的樣貌，依此來說明自我，我認為這會有一個很大的問題。因為那是在某種定義底下，我們才會認為它是存在的，就像中古世紀，我們說上帝存在，但是上帝真的存在嗎？所以我們說後現代並不是要去摧毀共通性，而是要去鬆動原來的基石。至於自我到底存不存在，我認為從 Kant 的說法，他認為我們看到的很多東西都是在某些範疇下的現象，但是就 Nietzsche 來說，這個東西不但是沒有辦法接觸到的，其實它本來就沒有在那個地方了。所以存在是在在各種觀點下所建構出來的某些理論、論述。

嘉恆：

我認為根本不需要後現代，因為對於現代進行修正就已經足夠了。因為後現代不斷強調個體自我認同要不斷的建構，但是要靠外來的東西而不是靠自己就能建構。(蘇永明老師：他剛剛講錯了，自我不管外在的歷史文化那是 Descartes 的自我，那是現代的自我，不是後現代的自我。後現代的自我是 situated、embodied，是具體的，是承認某個文化歷史脈絡下的自我。)(林逢祺老師：剛剛嘉恆講到一點很重要就是說，後現代的理論是不是有什麼特別的，好像也沒什麼特別啊，他意思是說後現代根本就是一種抗議哲學，只是在反動權威，但是他的獨特並不是不可取代，也不是無法彰顯的。)

洪仁進老師：

剛剛我們提到現代和後現代，到底那是他們真正的距離，還是我們把他推到我們想要的距離。我比較能夠接受 Lyotard 的講法，他說後現代必須在現代裡面才能成長茁壯，那他用的策略不是一般的科學策略而是敘事的。後現代可以做一種時間上的切割跟超越，例如我今天穿北京人的服裝來，大家一定不會覺得很舊，而是覺得很酷很炫。你剛才講的比較像是我們對於晚期資本主義的集體憂慮，好像破壞有餘，建設不足。所以我認為後現代不能離開現代，不然它很難安置在一個安全的空間。

那剛剛也有人提到哲學，關於它的屬性。一來分成思想體系的建構，這就像哲學的科學性，像科學般的準確，建立很多的概念、解釋的系統，如 Hegel；另外一種是往哲學的文學性走，當然這部分最重要的就是 Derrida，就是我可以很自在的突擊、穿越甚至游擊，這比較強調在文學性。那現在在我們教育哲學當中的論述講到的都是太正式的，像科學般的有體系、有系統，那當中有一部份沒辦法用系統來解釋。（但昭偉老師：我認為我們的教育哲學還不夠有系統，一片混亂。）

另外我覺得 Taylor 這篇也是蠻重要的文獻，我認為談到肯認政治之前還有兩個政治過渡，一個是認同政治，比方說榮譽感、尊嚴啦，但榮譽感這種是少數的，尊嚴是我們每個人都需要的；那第二種差異政治，那我們每個人的差異能夠受到被尊重、被寬容的；那第三步比較難，就是肯認政治。那 Taylor 把肯認政治當作是最重要的，但因為他有背景因素，他長期推動加拿大癸北克獨立運動十幾年。

另外，Arcilla 是 Aristotle 的哲學背景，他用了一個有趣的比喻，哲學和教育，就像步上禮堂的婚禮，但是之後快不快樂誰也不能保證。他關於 Aristotle 的研究有一本著作，大家可以到圖書館參考看看。

蘇永明老師：

系統的思考是非常的現代性的。「系統」這是非常現代主義、結構主義的觀點。

但昭偉老師：

我會認為台灣的教育哲學是系統性不足，現代性不足。當然我不是指說像莊子、Wittgenstein、Nietzsche 那樣 aphorism，短語式的。這個世界沒有什麼結構，我看到了什麼就講一句話。你看我們中國哲學當中最聰明的就是莊子，一直不斷的講故事，我不否定這個傳統。但是另外一個傳統，就像 Dewey 一樣，把一個小東西講的淋漓盡致的，然後每一個小東西湊起來變成一個大系統，我會覺得我們缺乏這個東西。所以我會覺得我們是現代性不足。

蘇永明老師：

基本上中國文化與現代性是很難融合的，中國的思考模式就不是西化的理

性思考模式。如果我們是把後現代當成解釋當前的現象的話，那就沒有你要或不要的問題，而是它的解釋力的問題。

第六場次對話

評論人：方永泉老師

林逢祺老師：

將生命世界的事物「分類」或區分「範疇」是人類天生的自然傾向，但是分類與範疇的效用有其「限度」，所以一旦進行了分類與範疇，就可能產生壓迫的現象，造成社會衝突。「跨界」是挑戰既定分類的舉動，常被視為危險與禁忌，衝擊並冒犯既有的秩序，例如跨越異性戀格局的愛情，或是跨越種族的婚姻等等都是，而此次討論的兩位作者在其文章中正是為那些社會中無法歸類的人或異類發聲。

林逢祺老師：

提出幾個需要修正的地方，第一頁第八行拼字錯誤，應是「beyond」。同頁倒數第二行「productive force」建議翻譯為「創發力」或是「創發性」。

林展光同學：

第八頁「去同求異」的部分，Beyer 主張要在共同的集體利益上發展差異面向，而非僅以強調差異作為基進多元的政治手段。請問「集體利益」是指大多數人的利益嗎？那又是由「誰」來決定的呢？再者，如何能在集體利益上發展差異面？既要強調差異，卻又套了個集體利益的籠子，兩者似乎存有矛盾。我們一面強調尊重差異，但若這個差異是多數人無法接受的跨界現象，我們可能會以不符合集體利益為由而否決它。

蔡如雅同學：

第一個問題，這兩篇作者都預設了理論創造者所提的理論是「普世的」，並以此為由而去批評。但是我不認為這些過去的理論是完全無彈性可言。對於老師剛剛舉的「房間散落許多東西而要收拾」的例子，我認為將東西分類後，這個分類能否再動、被打破，而這變動的限度又在哪裡，這些才是我們最應該關心的問題。

游春音同學：

第九頁第三點第二段的論述，讓我聯想到之前文學欣賞的潮流是運用各式的思潮主義來去評論文學作品，但是這樣分類的舉動多了之後就會產生原則與理論誕生，影響並侷限我們觀賞的角度，自己不再以單純的眼光去欣賞故事，

甚至無法捕捉到文本原初所要傳達的內在意義。我想作者是想要警惕我們，當我們習慣用理論去解讀事物時，就可能忽略其中的差異與原創。再積極一點的說，爲了避免上述的困境，我們應該增加對他者態度的包容，多一點熟悉，就能少一點敵意，當知道的越多時，才知道原來還有許多東西是我們所不知道的，知道在既定理論與既定感受的之外的感受，或許才是我們自己真正的感受。

方永泉老師：

這兩篇文章的閱讀難度頗高，導讀人能做如此有系統的整理與歸納，並能提出問題與心得，實屬難得。（方老師的評論請詳見評論稿，以下僅簡要地紀錄方老師的問題與心得）第一點，Castell 認爲我們應該要與古文籍切割，因爲古代人所面對的問題已與現代人的複雜問題有所不同，我們無法以古籍的內容來解決當代問題。D. Bell 則有不同的看法，他認爲人文社會科學是「同心圓」的發展，亙古以來討論的問題沒有太大的變化。雖然古今探究著不變的主題，但隨著閱讀與生活經驗的豐富，我們對於這些問題的認識會有更加深入的理解。閱讀古籍不是爲了模仿古人解決問題的方式，而是爲了學會發問正確的問題，學習思考與回答的方式，進行屬於這個時代的思考。

第二點，雖然 Beyer 建議我們應該要發展唯物論者的文化形式論，但是他卻沒有進一步清楚地說明此爲何者，此藝術理論是旨在「反應現實」？還是期望能「改造現實」？從 H. Marcuse 認爲藝術具有「自主的美學形式」論之，它與頌揚普遍人性有關，而藝術因與現實生活保有適當的距離，具有批判與改造現實的自主力量。所以有些學者認爲，單純的唯物論無法提供改造的動力，還需要加入某些程度的人文主義理想或是烏托邦性格，才能爲人類社會的進步帶來積極性的影響。

第三是我對於差異與本質的一些看法。我認爲一個甚爲重要要緊的問題是，身爲教育學術研究者，我們理當研究各種影響教育與人性的因素，但誠如賈馥茗先生所講：「教育有其不變與可變之處」，其中賈老師比較特別強調那些不變之處，身爲一位教育工作者仍必須要從教育的起點、本質與理想來思索教育活動，思索我們想要教育出什麼樣的人。雖然不同的社會與文化背景會帶來教育理解的差異，像 Peters 對「educated man」的詮釋無法相容於不同的社會文化脈絡，但不能否認的是，無論對何謂理想的教育人有多大的詮釋差異，我們似乎都不能推翻教育謀求人類幸福爲目的主張，而這樣的主張是不是具有普效性呢？我認爲有些差異是「表面的」，在仔細挖掘之後或許有所謂「本質」與「不變」存在。

還有一點是，你的文章裡談到你認爲 Miller 的畫作，似乎與社會意識無太大的關連，而我認爲 Miller 的畫卻有傳達社會意識的觀點在其中。最後我思考的是，容忍跨界的無壓迫、無階級的理論或是社會可能存在嗎？基本上我認爲好像不太可能存在。第一個理由是，所有理論的存在本就是爲了分類；第二個理由是，即便我們相信跨界存在的可能性，但「做」(doing) 與「知」(knowing)

之間還是有差距的，跨界理論真能達到無壓迫的目的嗎？我是抱持質疑的態度，所以各個不同的理論之間需要不斷溝通，並進行同情的理解。

林逢祺老師：

方老師做了很好的評論，回應剛剛方老師最後的論點：跨界而又無壓迫的社會可能存在嗎？這牽涉到我們剛剛的討論，建立範疇不是問題所在，問題是建立之後還容不容許變動，這才是重點。這讓我想起 Hume 知識論的看法，他認為人類兩大建立知識的法則都有問題的：第一是歸納法，以「有限」推論「無限」，永遠不可能得到定論。第二個是因果律，Hume 認為所有的因果，嚴格地說都只是接續發生的現象，而這接續的現象永遠不等於因果的現象。既然歸納法與因果律都不可靠我們該怎麼辦呢？Hume 給懷疑論的解答是，雖然你明明知道因果定律有失效的可能，但我們不可能不依賴它而生活，它是生活中不可逃避的工具。例如卡車向我駛來，若依據懷疑論對因果定律的看法：一切只是接續發生的現象，而非必然因果，則卡車向我駛來並不一定會撞倒我，即使撞倒我也不一定致命，雖然這是可能的，但我能這樣判斷而不躲開卡車嗎？我們只能一面依靠因果定律生活，一面地瞭解它有侷限性。同樣的道理，我們有可能不分類嗎？不可能，我們永遠都在做分類的工作，但要記得分類的效用永遠都是有限的。在這樣的狀態底下建立理論，也許是 Hume 可以給予我們的啟發。

剛剛還有談到我們似乎太依靠理論來觀察東西，以致於失去原初的創發力，這是一件很可惜的事情。尼采即認為孩童享有最高的存在境界，他們不僅看到現象，純粹的感受，還能誠實而有力的指出我們所見不到的東西。這說明純粹而不帶特殊觀看角度的力量。

蘇致嫻同學：

回應展光的問題，Beyer 之所以如此論述，主要是想表達怎樣的發聲方式是比較實際的。舉例來說，女性主義有很多流派，其中立場又各有殊異，Beyer 認為雖然你們的主張不同，但站在共同利益的角度，事實上都是意圖為女性發聲，如果想讓別人比較能夠聽到你們的聲音，應該要以共同利益為基礎，再在上面強調差異，類似聯合陣線的概念，這或許是比較「政治性」的說法。

回應如雅的問題，我認為 Castell 的論述比較偏激一點，所以我對他的論點也比較懷疑，我覺得應該是去問什麼事情是重要的，而不是因為它是古老的該被拋棄、被切割。我猜想 Castell 會有這樣的想法或許是因為他在學術上立場的關係，他為了讓他的聲音被聽見，他必須去質疑一些根本的理念概論，問一些比較激進的問題，但雖然他問了很多問題，卻可惜地提出確實的回應作法。

關於方老師談到有關 Miller 的問題，很抱歉我在文章中沒有談論清楚，我主要是想表達不管今天是怎麼樣的作品，當你欣賞畫作時，無論作者初為創作時有無帶有意識，你都可能經由自己的會意與想像，使得畫作對你產生衝擊，激發意義，就像我在文章中引用 Dante 的觀點，藝術作品能否發揮力量，端賴

作品能否在觀賞者心中產生內在意義。當然對不同人而言，因其背景與經歷之不同，其效果各有所異。

方永泉老師：

我的看法是 Miller 的畫本來就有社會意涵存在，他在創作時就有這樣的意圖，所以你在文章中以他為例，談到他與社會意識沒有太大關聯時，讓我有點疑問。當創作者本身有作畫意圖，而你又對他背景有所理解時，觀賞者在欣賞畫作時就會產生衝擊與意義，並體會到作者的目的。

游春音同學：

第一頁倒數第六行，我認為 Castell 要與古文本切割的說法並無不妥，反而很貼切，因為這句話承接前面的脈絡而來。首先他提到現代理論發展的重點應在於能否回應當前種種複雜的社會現象，是以接續主張理論應與古文本切割。我不知道是不是翻譯的問題，原文是否就是意指「切割」，而若真是此意，我認為 Castell 的說法很合理，因為你在做切割的同時，知道教育哲學是一脈相承，所以才會有切割的動作。換言之當你在做切割時，你知道發展的前後順序，他所謂的切割，指的是我們應該站在巨人的肩膀上看世界，而不是揚棄。教育哲學一脈相承，應該被保留下來的是那些價值問題，不應該被保留下來的是那些不符合現代脈絡的理論原則，所以他才提出切割的主張。再者，切割的對象是文本，文本是「text」（有情境下的文本），兩相對照，我認為他用詞精準。

洪仁進老師：

顯然春音是 Castell 的知音！補充一下，Castell 之前曾寫過一篇文章，批評 R. S. Peters 他們是在學校中看教育哲學，認為我們應該到社會中談論哲學。再來請致嫻回應一下春音的看法。

蘇致嫻同學：

「切割」的英文是在原文的第 255 頁第二段第十一行。

游春音同學：

剛剛方老師談論教育究竟應該先重視本質還是差異的問題，請教老師是認為人有共通的本質嗎？我認為人的本質可能有某方面共通，但是這邊如果對照差異來說，好像是說人的本質是相同的。

方永泉老師：

你剛剛的說法裡面好像肯定了人有共通的本質，認為人有共通之處卻又不全然相同。人與人之間有共通處也有相異處，我所指的共通意味著本質主義，替「何謂人」貼上固定的標籤。我的意思是想要去探究不同人的之間，像男人

與女人之間是否有「人之所以為人」的道理存在，是否有那些可變與不變之處。譬如人必須講理性，亦要展現關懷，這些都是可以超越性別而存在的，不會單純地僅存於男人或女人，而就是會在一個「人」身上同時擁有這兩項特質，或許可以比較不精確地說，這就是「本質」。我認為身為一個教育者工作者應該「先」強調人與人間的相同之處，然後再考慮人與人間的差異之處。這種先後的順序問題值得我們思考問題，究竟哪一個先哪一個後，尤其是身為教育工作者的人。

洪仁進老師：

致嫻在文章中談到「去同存異」，這是比較強烈一點的說法，因為人在異中會比較缺乏安全感，若換個比較弱的說法就是「求同存異」。現在的問題是求異與求同是要同時進行好，還是要有先後順序。對於這個問題，MacIntyre 認為這不勞我們費心，因為我們已經生活在一個傳統之中，而所有的價值都可以面對挑戰，也可以被修正，如果同異的爭執沒有共同的平台，這種爭執就難以定位。現在我們好像比較少說「差異」，改以「多樣」取代；「同」是「common」而不是「same」。也可以被修正。另外，由於 Martin 對 Peters 的挑戰，有學者就把「educated person」改成「educated public」（有教養的公眾），這樣的發展我記得是在一九八六年，那時但老師有作這篇翻譯與申論。剛剛談到是否應與古文本切割的問題，我是認為對於歷史，我們通常會有兩種感觸，一種是「崇古」，一種是「唯今」，而偏於其中一者似乎都不好。M. Foucault 問我們如何找到此時？我經常舉例台灣的教育十分有趣，背離歷史，追求未來，但是就沒有現在，有願景而無實景，如何找到此時是一個很重要的問題。我的瞭解是 Foucault 評論 Kant 的「論啟蒙」是很重要的觀點，Kant 還是比較持續性的，有種按照我一套就能真愛無敵的感覺，相較來說，Faucault 比較重視現在，會問你 present 在哪裡。

林逢祺老師：

Schiller 問什麼時候我們才是一個完整的人？他說人有「形式的衝動」與「感性的衝動」，前者是理性的，不滿足於具體對象，關注抽象對象，探尋是否存在普同的形式與典型。不過 Schiller 也說，停留在形式衝動是危險的，因為它有產生僵化與簡化的危險，所以只有理性衝動的人並不是一個完整的人。感性的衝動關注具體的特殊對象，但僅停留在感性衝動也是很危險，不相信有所謂理想與真正典型的存在。Schiller 指出真正完完整整的人是「遊戲人」，他可以悠遊在感性與理性之間，在面對具體的個體對象時會遊戲起來欲圖尋找形式，而在形式建立之後，又再度遊戲起來，試探是否有建立別種形式的可能。遊戲之人在具體與抽象之間自由的遊蕩、流浪，將抽象具象化，亦將具象抽象化。我想 Schiller 對於何謂完整之人的回答，或許可以作為今天討論主題的參考。

方永泉老師：

誠如林老師言，人要能成為完整之人，是用「遊戲衝動」作為形式衝動與感性衝動間的橋樑，亦是透過遊戲作為同與異之間的橋樑。我們如果把今天的讀書會想成是遊戲，你就不會覺得有過多的負擔，救我來說我還滿喜歡參加的，在座的各位同學你們也很幸運，有林老師與洪老師用遊戲的方式帶領大家討論今天的主題，謝謝大家！

第七場次對話

評論人：林建福老師

蔡如雅同學：

第一篇關於「為私的學校教育」，請問所謂為私的「私」是指「私營」還是「營私」呢？我不清楚這篇文章想要論述的是公立學校與私立學校的差別，還是分別以為公與為私為教育目的之學校的差別。另外，我覺得作者以學生在學校的優良成就表現，批判學校為私的教育日之立論是有問題的，因為成績優良、表現良好的人不見得就是個營私的人，更何況社會若要改進，不是還需要這些具有廣博知識的人嗎？作者以外顯行為作為批判學校教育目標立論似乎不大合理，若要批評公立學校是為私的學校教育，應該舉例是「哪些人」從公立學校畢業，確實做了「哪些壞事」，這樣比較有說服力。

關於第二篇，「批判」和「推翻」就我的理解來說不是同義詞，批判不見得是，或許是「改進」，但從作者論述來看，他所謂的批判聽起來似乎會掀起「騷動」，企圖把社會搞得亂七八糟，為什麼作者把批判與推翻兩者混淆了呢，舉例來說第九頁最後一行，作者的批判就有這個意思，我反而我認為造就一群批判之人不見得就會是推翻之人，改革者與革命者是兩個不同的概念。

許芳慈同學：

批判教育要在教育現場落實有很高的難度，可能淪觀念的再次灌輸。舉例來說，教師在討論某議題時，會先進行發問引導，在一連串的討論過程中避免學生嚴重偏離討論，最後再進行總結。在上述的過程裡，從引導到總結，教師在批判討論時都可能加入自己的觀點，這難道不會造成觀念的再次灌輸嗎？作者在第二篇談到幻覺，每一項似乎都符合在我的教學裡，我想批判教育如果真的用馬克斯主義來一條條檢視，或許根本不會有實現的可能。

林展光同學：

第一篇第四頁，我看不懂第一語言與第二語言的差別是什麼？

林建福老師：

聽了黃老師的導讀，聯想到幾個心得。首先，歷史上有不少人都談論過公共教育，M. Luther 認為讓專業的教師來教小孩，總比沒經驗的父母要好，Kant 認為公共教育要比自己來教好，Aristotle 則認為推展教育應該是要以公共教育為原則。但以現代社會來說，由於意識與條件的轉變，我們能否說公共教育一定就比私人好？第一篇的作者就討論到這個問題，有時可能私人教育比較好，因為它們，重視共善的教育，相較之下，公共的教育卻只是在當學店。

在從事教育工作時，我們常會猶豫「批判思考」和「人類社會的醜露面」的公共教育要不要教？在學生多大時教比較適合？再者批判思考的教育會不會培養出一群推翻根本價值的人？談到這裡，我們就問缺少批判思考的教育嚴格來說能否稱作教育？D. Carr 區分 schooling 和 education，前者專指學校教育，不僅從事教育，還要為就業作準備；後者專指要培養一些文化教養，談到「person」的概念，是為知識而知識的教育。由此來看，公共教育若缺少批判思考的教學，可能也不成嚴格的稱為是「教育」。何況對於一個不佳的政體，若能透過公共教育教育的批判而進行改革，這不是也挺好的嗎？

另外我也想到，既然公私劃分常是政治性的作為，那麼公共教育中所謂的「公共」，相對於私領域，兩者的劃分究竟是真正的差異，抑或是帶有特定動機的扭曲劃分，值得我們深入討論。從公與私延伸到差異問題，再問公共教育對於「差異」的對待是否適當，則公共、差異與正義就是一連串可以討論的議題。

教育社會學中有個觀點是「教育導進論」，若將社會改革比作槓桿原理，認為以教育作為施力點時，力臂最長效果最大。不過 Harris 認為教育中充斥許多幻覺，似乎訴說著教育的實景不是這麼樂觀，但也沒告訴我們該怎麼解決。我覺得雖然教育不如理想中的那麼完美，但尚可接受，即使它不夠好，即使現實中充滿幻覺，疑惑公共教育、批判思考教學是否必要，擔憂集體生活的共同語言與價值觀能否傳遞，我們還是要對教育充滿信心，現實與理想的落差不能阻卻我們對理想的堅持，因為如果沒有了理想，我們也就失去支持的力量與參與的行動力。

最後一點，Aristotle 認為從小應該培養高尙的「愛好」與「習慣」，將之比作供給種子的土壤，先有這個土壤，長大後再去探討行為習慣背後的原因。若無先前養成的習慣作基礎，一種情況是長大後再去談論可能不容易使人接受了解，另一種情況是雖然學會了很多知識道理，但好惡習慣恐不容易與之連結，我是認為小時候父母家庭與社群的蜂巢對小孩的教育具有舉足輕重的影響。

黃藹老師：

回應如雅的第一個問題，作者從學校設定的目標中發現，公立學校雖美其名為「公」，實際上卻是提供「為私」的學校教育，或稱作「營私」亦可，它非指「私立」教育。作者批評公立學校以強化個人表現，追求升學率與培養職

場競爭力作為最重要的教育目的，似乎與公共教育中的社會目的相背，無法促進公眾福祉，這種弔詭的現象正是作者想要表達的觀點。當然私人目的與公眾目的二者可以不衝突，但是公立學校似乎比較偏向前者，狹隘教育目標的內容。

第二個是有關批判的問題，談到批判教育自然就會聯想到新馬克斯主義與法蘭克福學派，相較於靜態的結構功能論，傾向從動態與權力鬥爭觀點來解釋社會結構。馬克斯主義與新馬克斯主義對西方資本主義體制展開大規模的根本批判，是所有人文學科中最具批判力與爆炸力的學術理論。它不光只是學理，還期望付諸實踐，所以從 19 世紀到 20 世紀，歐洲國家都把馬克思主義與社會主義當作洪水猛獸，作最嚴密的防範。我們在教育中談所談的批判教育，正是與這些思潮一脈相承。批判性是否等於顛覆？其實越具有批判性的言論，可能越具顛覆性，如此較易引起注意，像媒體就最喜好這種具批判性並顛覆傳統的論述。

林建福老師

回應展光的問題，簡單地說，學校裡面或是國家機構用的是第一種語言，而作者期望以第二語言，這種沒有經過機構加以重新安排的語言，來與第一語言溝通、對話，讓大家可以在裡面重述與討論。

蔡如雅同學：

第十三頁倒數第二行談到「轉型使命的教師」，他們在學校中的角色是充滿弔詭、矛盾與緊張的，我的問題是身為老師的我們，可能在轉型的過程中面對批判歷程的艱困經歷，面對這樣痛苦的經驗，我們如何教育學生要勇敢的迎向未來，創造更美好的人生？當老師覺得這個過程是艱困，也可能沒有結果的時候，他要怎麼說服學生也走上批判的路途？

黃藿老師：

具轉型使命的教師，作為批判思考的啟蒙者，本身也具有批判的性格，那些在學校常放炮的老師就可能屬於這一類，他們和校長唱反調，對教務主任表達不同意見，對現有的體制作法無法苟同，當你扮演這種挑戰者的角色時，在學校自然會面對到緊張與弔詭的情形。批判者作為永遠的反對者，仕途不順在所難免。

林逢祺老師：

分享一些心得，剛剛建福老師談到公私領域的區分是很重要的議題，它潛藏政治意涵。常見的情形是，做惡劣事情的人會以「這是我的私事」作為藉口來阻止別人的評論或介入。例如前陣子在景美的路上，有位先生公然地毆打妻子，卻不見路過的人伸出援手，因為大家可能覺得清官難斷家務事，將這劃歸

為私領域的事，最後是兩位路過的外國學生見義勇為，才報案處理。這樣的例子多少顯示，公私領域的區分有必要謹慎思考與討論。

至於 McIntyre 質疑公共教育中建立統一德目之可能性一事，目前台灣正推行「校園品德教育計畫」，採用讓每個學校自行票選要重視和強調的品德，再各自去推展這些中心德目的作法，方式十分多元，似乎有其成效。

洪仁進老師：

這裡做三點回應，第一點台灣與美國的公立學校與私立學校，在生態上是不一樣的，這樣的觀念鋪陳作者表達在文章的倒數第二段，看起來是公立學校的教育，但它關注的卻是比較個人的與為私人的教育教育目標；聽起來好像是為個人的私立教育，相反地卻比較注重有關「person」和「community」的教育。

第二點，批判這的一個詞本身是非常模糊的，所以我們會說「批判的能力」或是「批判的態度」。我們可能疑問教師到底要不要教孩子批判的能力或是態度，現任賓州大學校長 B. Goodman 的回答是肯定的，因為若不培養批判的能力，孩子就只會是被動的容器，沒有表達意見的機會，重要的是我們要能確定這位教師擁有判斷內容合宜的能力，在面對不同年齡的孩子時能夠教授適宜的課程。台灣傾向認為教師應該扮演提供解答的角色，但是在這樣的文化下就容易產生灌輸的教育，或許在教學時可以多問學生：「你怎麼會這樣認為？」，提供「你再想一下」的機會。若想培養學生批判思考的能力或態度，我們就要習慣不當解答者。

第三點，White 比較強調「公民的道德」，這是延續 Peters 強調民主價值的觀點，所以像信任、友誼與自尊，這些就是促成民主的公民美德。另外第十三頁第四行，在自由民主的社會，我們看到好多名為激進改革的人士，他們不像過去的民主鬥士經歷了長期的折磨，因此對自由與民主有深刻的體認。這是我們現在最大的問題，那些名為改革者的人其實只是火力比較旺，未必表達的主張是比較穩定的。我們說：「我即使不同意你的看法，我也會誓死捍衛你說話的權力」，這當中暴露出一種無奈，似乎也無法對你的說法表達更進一步的回應，即使超越，也可能流於形式。我倒希望說：「我同意你的看法，但是我也能夠表達自己的看法。」或者：「我不同意你的看法，但是我欣賞你一些獨特的主張。」

第八場次對話

評論人：張煌錕老師

許芳慈同學：

第一篇前半部的論點寫得很強悍，但到了結論時似乎有點迂迴，無法完全回應前面的核心，這點比較讓人感到可惜。另外作者亦談到「非此即彼」的問

題，我想請問那「中間」是什麼呢？Shapiro 認為不能只有破，還要能立，這似乎某種程度彌補了第一篇結論的問題。Shapiro 認為我們要「堅定」也要「懷疑」，但是這件事不論對哲學家還是個人而言都是很難的，如何一方面「堅信是真」，另一方面又「保持懷疑」呢？最後在第 16 頁的地方，Shapiro 談到想像而不是認知，能夠為我們開創新局，找出未來的方向，我比較好奇的是這如何可能？

劉嘉恆同學：

談到「公共知識份子」時，Shapiro 認為多元主義份子大都只停留在思辯的程度，但是他們卻認為自己有在從事改變的工作，應該被稱為公共知識份子。舉例來說，主張教改不遺餘力的李遠哲先生，他算是真正的公共知識份子嗎？雖然他提出許多主張，也倡導一些教改運動，但在我看起來似乎過於理想，離真實事物有點距離，這中間的矛盾在於認知與行為間不調適的狀態。他們有願景，也鼓吹改革運動，但現實的狀況卻是，這些改革並不如想像中的美好完善，反而帶來混亂的局面，我懷疑他們真的能被稱為公共知識份子嗎？

黃淑華同學：

我是持比較肯定的態度，我贊同李遠哲先生的理念，他希望能促成一些改變，雖然最後無法百分之百的達成，但這樣的行為難道不是一種拋磚引玉嗎？我認為想成為公共知識份子的想法與心意是值得肯定的。

洪仁進老師：

黃光國老師有另外一種看法，他說我們一般人對於倫理的要求較低，這種「意圖倫理」認為只要我「好心」，那一切的行為就可以獲得解釋與諒解。與這相對的是「責任倫理」，作為公共知識份子對於所主張與推行的東西，應該展現出承擔與說明結果的作為。從這個角度來說，我對李院長就持比較質疑的態度，他的講法是教育要往前看，看向理想的願景，但這些都只是美麗的詞藻，到底實際如何卻也沒有說明，他的《萬言書》我讀起來是很感動，但也覺得很難去行動。

王力恆同學

請教 Alston 那教育四個競技場的四象限圖，其中的區分用意與詞彙界定的問題。作者指出教育在哪些領域發生問題，以「課程」、「社區」、「大學教育前」與「中等教育後」作為區分點，劃定四個競技領域，這樣的區分用意何在？另一個問題是，所謂「pre-collegiate education」，其中 pre 是指大學教育的「前期」，抑或大學教育「之前」；同理，「post-secondary education」是中等教育「後期」還是中等教育「之後」？

Shapiro 在文章最後期望知識份子超越左右派，當一個公共論述的知識份

子。我在想 Alston 會特別提出這個的期望，或許是因為他認為左右派的隔閡很深，需要以超越來化解。但我是想不論左派抑或右派的知識份子，當他們要成為公共論述知識份子時，都必須透過參與實際議題與對話來實現。所謂的左派與右派，可能只是各自心中秉持的信念立場，可以一面擁抱右派或右派的情懷，一面透過公眾論述來對話，兩者的隔閡似乎也沒有這麼深了！

周愚文老師：

我們認為左右派基本上是可以相容的，但我不知道在西方世界裡，他們對於左右派的立場，是否如我們理解的一樣具有彈性，或許以此可以理解 Alston 對於超越左右派的期望。

回答力恆有關字彙界定的問題，所謂「大學教育前」與「中等教育後」，這種非教育學術專業的詞彙難免讓人感到疑惑，何況大學教育前不就是中等教育嗎？中等教育後不就是大學嗎？為何作者反而要用這種令人感到困惑的詞彙？當然也許是因為他不熟悉我們的術語，以自己的分析方式去談論。

洪仁進老師：

美國的學制不同於台灣，所以 Alston 的分析方式就我們看來會有點難以理解，對他們來說，中學之後未必是我們所理解的大學，大學之前也未必是我們所理解的中學，其中有些銜接的教育機構。所以若從美國的學制來看，Alston 的詞用的很精準，但在我們的文化裡卻有點失準。

周愚文老師：

回應關於公共知識份子的論點，我認為作為一名公共知識份子，他當然可以論述，可以主張並要求一些東西，就像剛剛舉到李遠哲先生的例子，他確實做了許多論述與主張，但問題在於發生不合理的結果之後，是否需要站出來為自己的所作所為做出一點澄清與解釋呢？我們都很支持他前半段的作為，但他最後沒有對結果負責的態度，似乎就是我們比較不能接受的地方。

剛剛芳慈問如何運用「想像」開創新局，可惜作者在文章中沒有多做論述，但或許可以藉由重新發掘那些過去被壓抑的論述方式，例如寓言或詩的隱喻等方式，來挑戰那些「根深蒂固」的理性與邏輯，或許是個可行的方法。

剛剛有同學談到，第二篇作者似乎講得比第一篇作者直接、清楚，我猜想或許是作者族群背景的關係。這種多元文化的議題在美國社會裡可能是很敏感的東西，作為一位白人（WASP），當這些多元文化的聲音已經變成文化中的主流時，未避免他人的批評，就可能轉而用一些拐彎抹角的方式去論述，使得 Alston 在結論時顯得隱晦，不清楚直接。第二篇作者 Shapiro，從名字看來似乎不是白人，他的顧忌沒有 Alston 多，聲音也比較大，說話比較直接。

張鎧焜老師：

提出幾點分析與心得。我非常贊同 Shapiro 對 Alston 評論，他認為 Alston 在文章中呈現了後現代主義與自由主義的觀點，我提出幾個線索來證實他的說法。第一個線索是 Alston 對單一標準的反感，在第 10 頁中他引述 Noddings 觀點，認為單一標準將對教育產生危害，這契合後現代主義的觀點，主張單一的模範與型態會妨害與破壞差異。第二個線索是 Alston 對二元結構的批判，此種批判正是解構主義、後結構主義或是後現代主義一貫的批評態度。第三個線索是 Alston 把多元主義問題歸結到教育結構中權力關係的糾葛，進而主張消除、爆破此種權力關係，此種對權力關係敏感與反感的態度，正是 Foucault 等後現代主義者的思想核心。

自由主義的線索表現在教育競技場中的第二個類型，當中談到社區有決定自己價值觀與生活方式的自主權。Alston 認為雖然自主權可以凝聚社群共識，作為抗拒外在壓制的工具與手段，但它亦可能產生副作用，忽視內部成員的個別聲音，強迫每人接受一定的文化意識，壓制選擇的自由。上述說法同於自由主義對社群主義對多元主義的批判，當我容許特殊族群有發展其獨特文化的自由時，可能帶來一種壓制群體內成員自由選擇的後果。

接著評論 Alston 的文章，我個人認為他結論有過於「抽象化」的問題。他在文章前面精闢地分析中小學課程、中小學社區、大學課程與大學社群中多元文化的問題，對於這四個個別具體的例子，Alston 將所有的差異與不平等問題，通通歸結到權力關係的因素，進而認為教育哲學的主要任務就是負責找出教育實鏡中權力關係的糾葛。Alston 的分析犯了「籠統化」的毛病，首先他把所有的「差異」事物都籠統地視為多元文化的範圍，包括族群、性別、階級與肢體差異等廣泛領域，再來他更籠統的將各種差異歸結權力關係糾葛的因素。事實上多元文化是個複雜的問題，既然涉及的面向如此之多，較為理想的解決方式應該針對不同種類的問題，採取不同解決方式，例如族群差異要用政治的方式，性別差異可從文化偏見入手。簡言之，進行多元文化分析時，不該將全部的問題通通歸結到權力關係，應該全部拆開來看，針對各個差異分析出不同的問題型態，可能是歷史淵源、社會背景或是社會條件。再者，教育哲學的任務不該僅只辨認權力關係，還應提出合理作法與具體建議，在不斷拋出問題的同時，還要同時思索可行的解決方式，如此才能對教育實務產生實質幫助。

林逢祺老師：

作者在其文章標題中用了所謂 down-under rescuer，應翻譯或《救難小英雄》。意思是哲學家應該要扮演關心實務、英勇救難的角色，而不應只是唱高調的人。

劉嘉恆同學：

Alston 認為美國有把學校視為萬靈丹的信仰，這不禁讓我思索究竟學校能夠解決的問題有哪些呢？若說西方有這種信仰，在東方文化下的我們，似乎某

種程度上也有這樣的信仰，想請問老師對於教育為萬靈丹的說法有什麼看法呢？

周愚文老師：

早期寫美國教育史的人，幾乎都相信美國的公共教育是成功的，公立學校扮演十分重要的角色，直到 60、70 年代才開始出現批評與質疑的聲浪，可是相信教育是萬靈丹的價值觀還是深植人心，尤其是那些仍舊掌握公共教育主導權的 WASP。

誠如黃兄所言，Alston 擴大了差異的範圍，但反觀統計學在研究差異時，會討論臨界點與顯著水準，換言之不是將所有的差異都視為差異，畢竟差異是正常現象，實際上很少存在完全相同的事物。難道 Alston 其實是故意要讓大家覺得差異太多，根本無法討論，轉而回去老老實實地尋找共通點嗎？當然這是很陰謀論的說法，我的猜測有待查證。或許因為他是 WASP，又是個副教授，所以不敢有明確的論點，不敢得罪許多人，因而採取迂迴的保險說法。這樣的作法就像孫中山所說了，馬克斯或是那些左派人士如同病理學家，他無法治病，只能有道理的分析，但也只能說到這裡，無法開立處方。

補充一下自由主義者對獨特澤群發展獨特文化的批評，當族群發之展其文化時，就畫了一個圓與外界做區隔，問題在於它們是否還能同意內部成員有不同的聲音，再畫出一個圓，像是同心圓一樣的關係。

蘇致嫻同學：

把所有的議題都綁在多元文化的觀點之下，讓我聯想到前幾週討論過的文章中，有個觀點是說弱勢族群需要透過議題的團結，創造較大的發聲口來使自己被注意到，這是種政治手段。它們彼此之間當然還是有差異，只是為了訴求與聲音能夠被聽見，才不得不藉由成為多元文化之下的成員來標示自己。這篇文章談到教育哲學家應該要做什麼事情，

前陣子我看了《自由大道》與《貧民百萬富翁》這兩部片，看自由大道時對於白人世界的問題接受度很高，能夠很快進入，但看完貧民百萬富翁之後衝擊很大，情緒低落，並不覺得這是一部帶有希望的電影，因為當中每一幕所表達印度社會問題，都需要從社會結構上重新思考。我們在研讀教育哲學的論述時，也是比較從白人世界的觀點出發，容易接受他們的觀點，但是對於印度議題，則需要再重新整理才能接受。這如同文章中想要批判的，在接受哲學觀點時，我們似乎習於某種文化觀點底下的論述方式，像是白人的性別議題，至於人性另一面比較直接的反應就無法馬上接受，這似乎是我們在省思教育哲學時，比較容易逃避的面向。

林逢祺老師：

「區分」的用意恐怕不只是文字遊戲？它跟概念的使用一樣，孔子說：「名

不正，則言不順；言不順，則事不成；事不成，則禮樂不興；禮樂不興，則刑罰不中。「名稱」的分辨，不是區分之後就結束，還會影響實際作為，產生強大的力量，非純粹單純的語言遊戲。

張鏗焜老師：

利用團體的力量來爭取自身權益，確實是常見的政治手段，就像 20 世紀後期的社會運動，黑人、女人與許許多多其他民權運動合流結合。不過我們現在是在做學術的討論，雖然實際上弱勢團體以合流團結作為爭權方式，我們最好還是要能一個個區分清楚，如此才能針對不同的問題與狀況作具體的解決。

就像 Shapiro 所認為的，Alston 受到 Foucault 的影響，把所有的社會關係都「同名化」為權力關係，這會讓我們無法辨明這些關係的重要性與嚴重性，例如例如師生關係相較於族群壓迫的問題，醫生與病患關係相較於階級問題，顯然後者都似乎是比較迫切，需要透過較大的社會工程來解決。區分很重要，可以看出輕重緩急，若通通等量齊觀，我們就會無法分辨事物的輕重緩急。

洪仁進老師：

區分之後就是要澄清，目前多元文化主義似乎變成一個廣泛的語詞，它最大的困難在於往右邊走是「共同的」，往左邊走是「分殊的」，想要找到站立的點似乎是難的，如果我們拆開多元文化主義的面紗，會發現裡面充滿了各式差異的問題，性別、種族、階級、殘障者與正常者等等，恐怕問題不會在多元文化這個大的概念之下。

蔡如雅同學：

就我對基督教的瞭解，Alston 似乎是想藉由巴比倫塔這個隱喻，來表達當我們將教育視為通向最終目標的途徑時，才在建立的過程中發現一切並不可行，所以 Alston 反對陷入二元論的迷思，哲學家的工作不是要去追尋什麼真理。第二篇也呼應這個觀點，認為哲學家要超越左右派的觀點，做一名務實的公共知識份子。不論是 Alston 還是 Shapiro，當主張要超越二元，不陷於某種觀點，要不去畫出那一條線時，我們應該要站在哪裡呢？

周愚文老師：

第一篇的題目是在反諷多元文化所追求的東西其實空幻不實的，所以哲學家能做的不是找到終極，而是「澄清」概念。

假設你現在畫一條線，畫得太清楚時就會缺乏彈性，無法回應事物變動的特性，若是不畫，那所有的東西都會含混在一起。換言之，若沒有這個人為建構的概念框架，事物就會含混不清，有了它又可能敵我分明，為其所限，這是框架的限制。第二個我們要了解的是如何斷定「差異」存在，怎樣的顯著性與分界點，能夠標誌本質性上的差異，這樣的「差異」才是我們社會亟待解決的

問題。差異本身不是真理的問題，決定異同的線會因權力分配而來回推移，當這條線推到極右，我們只看到共同性，那許其中的特殊性就會消失；推到極左，差異放大，生活就會充滿緊張與衝突。

劉嘉恆同學：

我覺得公共知識份子應該負有啓蒙與改變社會的責任，就像蘇拉底一樣，能與一般人對話，但是現在的教育哲學家卻只囿於自己的圈子，不跟外界接觸。我覺得教育哲學研究可以往這方面嘗試，走進學校多做一些基層的工作，與老師和學生對話，畢竟從教育的本質來看，教育哲學本就不可能與離開與人對話。我認爲對話要從基本的談話開始，不要停留在複雜的語言，只是越走到後現代似乎越來越難懂，好像神話一樣，企圖在建立一種宗教而非知識，強調激情與感受。支持者把後現代當作神一樣來崇拜，像一個與隔離外界的圓，不允許同心圓發生，只要你不認同差異，就會被踢出後現代的圈圈，遭受攻擊。

張鎧焜老師：

後現代其實也沒那麼難懂，從 60、70 年代到現在，只是抗爭對象的差別罷了。在三、四十前，那時還沒有所謂的後現代主義，當時所謂的壓迫是馬克斯所說的階層壓迫，有權者對非有權者的壓迫。到了現在，壓迫是指傳統、規範與標準的束縛。時代轉變，對抗權力的焦點也跟著轉變，唯一不變的是都在尋求解除權力壓迫。後現代的語言有些的確難懂，展現反抗正統、清楚與理性邏輯的姿態，文章有時難免會故意寫得不流暢，像意識流的小說一樣跳躍。

劉嘉恆同學：

既然這麼難懂，那明白其意的人有多少呢？我覺得許多後現代主義的支持似乎是只是崇拜，而不瞭解他們真的在說什麼，甚至就連作者自己，或許都對自己的作品不太明白，只是把混亂的思維表達出來而已，這對讀者真是種折磨！

張鎧焜老師：

我覺得讀書就是要讀得高興，如果你覺得煩、討厭，那就不要去看了吧！畢竟書也是有很多種，不對味的就不要太找麻煩，何必明知山有虎，先向虎山行呢？

周愚文老師：

我再補充，吃苦當吃苦。嘉恆認爲教育哲學家應該走入現場，或許我們也可以反過來說，現場的教師應該都要具備某種哲學的思辯能力。不過現在培養師範生的指標能力卻停留在技術層面，重視工具理性，欠缺批判能力。另外如果要教育哲學家走入現場，我們可能就不會在教室裡看見林老師、洪老師與張

老師，他可能在電視上，可能在別的地方奔波，這也是難為之處。

最後回應嘉恆談到的後現代主義者的排他性，沒有自我認同很可憐，過度強調認同卻又很可惡，正所謂可憐之人必有可惡之處，當我們用這樣的角度去看後現代主義，或許就可以理解某些後現代主義者的行為，站在旁觀者的我們或許比較能客觀分析，但他們畢竟是曾被壓抑過的一群，容易把別人對他的排擠，反向施加在別人身上，要他能去包容他人或許比較不容易。

林逢祺老師：

哲學的語言的確很多時候離生活世界遙遠，我深切的認同哲學家最好用大眾理解的語言來寫作，如果艱澀語言能有影響力，那淺白的語言影響力一定更大。美國哲學家 Ayn Rand，將其哲學思想化作小說，其中最為暢銷的一本是《卸下重負的亞特力士》(Atlas Shrugged)。Atlas 是希臘神話中的大力士，他因得罪宙斯而被罰扛天頂，傳說中是有 Atlas 的付出，我們才能安然在天空下生活。Rand 以 Atlas 為名，主張其利己主義的思想，Rand 認為我們的社會過於「利他」，每個人都像 Atlas 一樣，所以她建議我們應該擺脫重負。Rand 這本書寫了一千多頁，如此厚重的書，卻有百分之八的美國人都看過，即使 Rand 過世二十餘年，這本書每年仍有二十萬冊的銷售量。Rand 用小說來詮釋她的哲學思想，影響力深遠，美國國會圖書館調查影響美國人生命觀最大的書，第一名的是《聖經》，而《卸下重負的亞特力士》正是第二名！以淺白的小說這種平易近人的方式來表現哲學思想，或許能發揮哲學更大的影響力。

第九場次對話

評論人：郭實淪老師

蔡如雅同學：

兩個問題，首先為何 Bowers 在文章中未提及任何有關達爾文主義的思想呢，畢竟它對進化與進步的學說有很深的影響，似乎應該可以論述一下。第二篇傳達著「永續是要省著用」的概念，而台灣的生態或環保教育傳遞的是「永續是回收再利用」的概念，這兩個概念似乎有些許區別與出入。

許芳慈同學：

第二篇的作者 Prakash 對 Bowers 的論點有兩項保留，首先是甚難與一般民眾親近的學術風格，再來是內容脫離日常生活語言。我想只要是用理論來寫作的人，或多或少都會遇到這兩個難題，但這是可以被化解的。當作者闡述一項理論時，如果這理論是正確的，那重點是意欲表達的核心而不是論述的方法，畢竟那些都只是手段而非目的，何況如果作者的目的是要解決日常生活的困境，那最後就一定不會再回到日常用語。另外，我想道家與佛家的觀點似乎可以

為生態哲學提供一新的思考點。

最後談一下原住民的文化問題，這部分我也還在思考，目前原住民的文化認同大多維持在雙文化認同的狀態，一方面崇尚都市生活，一方面也不忘認同自己身為原住民的身份，不過這種情形以後會如何又很難說，是繼續這樣的雙向認同，還是選一邊站，捨棄故鄉，投奔都市，抑或反歸部落，這些都很難說。

王力恆同學：

第一個問題是關於 Bowers 立場的問題，在《當代教育哲學》中，老師有寫一篇關於 Bowers 生態哲學的文章，讀起來滿有後現代主義的味道，也被安排在後現代教育哲學的章節裡。不過剛剛郭老師又有談到，Bowers 本人似乎滿討厭後現代主義，我的疑問是到底生態哲學和後現代之間關係是什麼，兩者如何連結與辯證？

第二個問題是關於網路社會，很多環境組織進行發揮環保行動時，會使用網路的力量來動員，但在分析網路背後的預設和可能帶來的影響時，又會發現它其實是對環境不利的，請問老師如何從生態思維的角度，看待網路這種雙面刃的現實狀況？

第三個問題，在導讀文章的第 21、22 頁裡，Prakash 談到一些往後的近路，像 Berry 這些人，儘管他們的文字不具學術性，但對生態的啓示性卻很大，我十分贊同這樣的貢獻。這些近路一方面能產生較大的影響力，一方面卻不易發展成完整而嚴謹的生態教育論述，甚至其中也會有觀點矛盾的現象。如此說來，思考教育哲學時，站在什麼樣的立場比較適宜呢？

最後 Prakash 建議我們可以把 Dewey、Freire、Peters 和那些跟生態有關的著作對話，我覺得這是有意義的觀點。我的自己的問題是，有時我們如果先預設從生態角度來觀看這些作品的立場，是否會有偏頗的危險，變成更吹毛求疵的看到這些哲學家本來不算是問題的問題。

郭實渝老師

回應如雅的問題，Bowers 很少提到過達爾文主義的東西，一般來說，環境哲學與生態哲學比較少談到達爾文主義，所以 Bowers 自然也很少提及。但是最近他有寫過一篇文章，認為達爾文主義不是真正對生態有助益的理論，反而是造成生態問題的原因之一，可惜我忘了他是怎麼樣論述的。

第二篇文章提到「永續是省著用」，這樣的觀點或許來自對消費主義社會的反省。消費對環境最大的影響是製造垃圾，所以我們的環保工作是「當用則用」，省著用不是說不要用，而是該用才用，還可以用的東西就繼續使用，例如不會受到廣告的誘惑而喜新厭舊的換掉一台還可以用的車子。

蔡如雅同學：

如何判斷當用則用？在消費至上的社會裡，似乎要不斷的買才能追求更好

的生活，非得這樣如此才能增加幸福感。Prakash 所謂的永續（省著用），是指是要停止這種追求幸福方法嗎？

郭實淪老師：

「生態經濟」重新思考什麼叫做「快樂與幸福的生活」，重新定義快樂、幸福、貧窮與富有。慾望永遠無法滿足，倚靠消費來追求幸福不僅是不可能也是矛盾的。生態學的經濟學就是一個「重新去思考什麼樣的經濟才能使經濟永續發展」的經濟學。

蔡如雅同學：

這麼說來，生態經濟學就必須改變現在經濟學鼓勵越買越多的作法，這樣會改變經濟學那原本以賺錢為尚的最高原則嗎？因為像有的環保原料比起一般原料來說比較貴，這樣便不合於經濟考量。

郭實淪老師：

使用環保原料不見得不經濟，這需要以長期效益的眼光來看。新的經濟學屬於第三種資本主義，不是考慮金錢方面，整個文化與人文也同在考量的範圍，改變原本我們對經濟的觀點，特別是消費方面，重新思考什麼叫做「富有的人」。就像有環境主義者認為，我們不能只討論到全球暖化這一個問題，還應該探討許多其他問題，像是非洲的人有無飯吃，印度的人有無貧窮等等。在幫助他們時，還要想到有些人可能不需要物質的幫助，不是說給錢就好，還要考慮到別的方面，這個時候就要重新思考什麼是真正的快樂。

回應芳慈的問題，我同意妳的看法，理論的寫作只是表達的方式，一般來說作為一個教授，寫作的方是就是這樣，一定會脫離日常用語。另外你說可以用道家、佛家的觀點來看，西方已經有人在做，用東方的道家與印度的佛家來解釋現代物理。

原住民的文化認同矛盾，第一個想到的是「雙重束縛」，小孩子難免會覺得城市比較好，但等到他們長大一點或許就不會了。像這次我到台東去，碰到一位司機先生，他說他原本在台北念書、工作，但後來決定回到台東開車當駕駛。他說這裡的生活很愜意舒服，秋天到了還可以休假幾天去山上打獵。很多原住民最後都會回到家鄉，當然有的不能算作認同，而是對生活方式的一種追求。

許芳慈同學：

教師或是家長都會給孩子一種拼考試的觀念，期望他們未來能賺更多錢。但本來原住民的日子都還算過的去，是受到了漢人的影響，相較於台灣整體的經濟就會覺得錢是不夠，一些消費像是電影也無法滿足。面對這樣的問題，我就會疑惑到底原住民在面對漢人的文化時，該表現怎樣的態度比較好呢？

郭實渝老師：

我們可能知道他們應該怎麼作，但有時還要從他們自己的生活與經驗，進一步去體驗，或許才能真的像那位司機先生一樣願意選擇回到家鄉。不過家鄉的工作機會其實也不多，所以不會所有的原住民都跑回去，當中還是有自由意志的抉擇空間。

回應力恆的問題，Bowers 剛開始批判實用主義的時候，特別是在批判重建主義時，的確滿喜歡從後現代的哲學的角度出發，但那時他已經注意到後現代推崇多元文化可能產生的問題。他雖承認多元文化的存在，卻不願意將之推到極端，而成爲一種表象是多元，骨子裡卻是的一元的矛盾現象。的確，Bowers 在發展環境哲學之初，運用到一些後現代的思想，例如重視批判能力，承認多元文化的可能性等等，但他同時也對後現代的某些思想持保留態度，所以 Bowers 並不算是真正的後現代主義學者。

電腦、網路與科技對 Bowers 來說都只是工具，就像電話和手機這些日常生活的必需品，但這些都只是工具，不要把它們當作目的，只要能釐清這一點，或許能適當程度地避免反被工具所用的危險。

站在嚴格的哲學立場，Berry 等人的論述的確沒有真正屬於哲學的立場，有時還有論點上的矛盾。但即使如此，也不能否定他們在社會與環境領域的影響力，就像透過 R. Carson 的著書立論，我們才會深刻的認識 DDT 對環境的危害。不過西方對 R. Carson 的論點也批評得很厲害，因爲 DDT 這種化學原料雖然會危害環境，然而它同時也是醫治許多非洲地方疾病的重要醫療成分，一旦全面禁用，非洲各地的死亡率將急遽攀升。R. Carson 的書沒有錯，你可以將它應用在美國等西方國家，但若全球禁用，將會影響到許多人的性命。用嚴格教育哲學看 Berry 等人的論述，確實存在一些缺點，而作者運用批判教育學的方法，將這些理論互相連結來看。

最後一個問題，從生態的角度來看教育哲學，這種預設的生態觀點，的確可能變成一種偏見。但反過來想，如果我們都同意所有的環境教育論述，對於各種不同理論，我們還是可以站在環境教育的角度來批評，就像最近有篇文章談論「環境主義的死亡」。第一點，環境主義其實是一種運動，涉及政治方面的問題，但它在美國政治中常受打擊，近十年來幾乎通過任何沒有環境法，不像在歐洲至少還有綠黨的支持，獲得一些地位與發聲機會，這似乎象徵著是美國的環境運動已經邁入死亡。第二點是環境問題解決方面，其實環境問題的元兇不是科技或科學，但到現在爲止，生態科學還是企圖運用科學解決環境問題，而作者認爲應該要從政治來解決。但若從生態文化來看，我們不是從環境科學來解決，而是從環境文化或生態文化等教育方式來解決。那爲什麼大多數的人還是想要用科學方法來解決問題呢？歸根究底，這是美國發展的思維路線，也就是「杜威路線」，我目前正在研究中。

游春音同學：

補充一些學校實務的現況，今年我在中學擔任衛生組長，就永續校園環境的議題有去受訓。這邊可以回應如雅的問題，「永續」進入校園，著重於精神上的啓發，重點可能不在重複使用還是省著用的問題。永續的概念展現在校園建築、各項教學與所有物品使用上，永續是指永遠的在這環境不斷生活下去，當期望所東西都要永遠繼續時，就會去思考在使用這東西時如何能永遠地使用它。在這個概念下，我們會期望學校成爲一個生態系統，成爲一個可以生長與生產的有機體，例如有效的收集與回收水資源，或是自己種植蔬果供食用等等。但其實這有一個滿大的問題，當我們在強調這些時，都盡量避免科學化的侵入，但在永續環境評鑑時，那些數字就會成爲評鑑指標，例如建築物的興建與回收的使用率等等。

第十場次對話

評論人：方志華老師

張天泰同學：

第一個問題，Pagano 似乎仍未解決女性主義的共同問題，在對抗男性的知識論時，以另一種性別偏見的知識觀，而非以真正中立的知識觀取代之，可能面臨同男性知識論一樣偏頗的困境。我很認同作者在第九頁提到的「教育上戀物性」的觀點，具信任的教育關係是不可能的理想，總要透過許多評鑑方式來解決我們的疑心。此外，對知識的過度愛戀與期望，也會不切實際的窄化我們看待孩子的方式，將所謂「好」的表現，僅僅看成是考試拿高分，或是成績良好。

王力恆同學：

後現代是意圖消解主體並強調差異，請老師能再解釋一下第六頁，何以Pgano 將後現代的主體觀與 Kant 的主體觀做連結？

游春音同學：

Pagano 是想以子之矛攻子之盾嗎？他引用的論點都是男性的觀點，例如他引用 Freud 的伊底帕斯情結，而非 Freud 的另一個觀點—男性恐懼女性是因為女性會生產與繁衍。再者，文學中談到女性黑奴的自覺、家庭與婚姻關係時，幾乎都會講到《紫色姊妹花》，但他卻引用了一個男性扮演極具權威性角色的故事。整篇看下來，Pagano 似乎也落入框架中，企圖以那個框架企圖打破原本的框架，這樣的作法沒有很大的說服力。文章中引用了 Odysseus 與 Polyphemos 的故事，但其實在神話故事中女妖魅惑英雄的故事也很多，我很懷疑爲什麼

Pagano 沒有拿以女性爲主的角色作爲顛覆的工具，反而都以男性爲主體的故事作例子？

方永泉老師：

Pagano 所用的論述策略是否落入他所批判的對象，我覺得以作者的觀點來看，到底他的策略合不合理，可能不是他所關心的對象。他關心的是怎麼樣站在修辭學的角度，站在可以說服人的角度，做一個情感上的訴求，號招所有被壓迫者與被忽視的女性一起反抗男性的壓迫。對於一個被壓迫者說，最常用的策略就是區分敵我，以此喚起敵我意識，這樣才能聯合所有被壓迫的人。

剛剛也有同學質疑爲何 Pagano 引用《黑奴少女生命事件》這本書，第一個原因或許是「作者視野」的關係，他可能剛好讀了這本書就引用了它，也可能是這本書在他的生命佔有十分重要的地位。第二原因，也許正如春音所言，他運用以子之矛攻子之盾的策略，意圖用男人的論述來批判他們的論述有問題，也難怪第二篇的作者 Leach 會用〈搞花樣〉(Turning Tricks) 來當標題，評論這篇文章。

Pagano 把後現代對主體的解釋和 Kant 對主體的解釋作連結，這部分我也不是很明瞭，不知道這樣的解釋到底對不對。他或許是想表達說後現代和哲學的傳統不是完全決裂的，後現代和前現代的傳統，跟那些以男性的角度來詮釋的哲學傳統，基本上還是維持著藕斷絲連的關係。後現代把主體內容掏空，在 Kant 的定言令式下，主體放諸四海皆準，沒有任何實質意義，或許 Pagano 是從這樣的角度來連結兩者。不過就我來看，Pagano 可能把 Kant 的主體過份形式化與抽象化。因爲 Kant 所講的主體，事實上不僅具有知性與理性，它還有感性，這樣的主體基本上不是一個被掏空的主體，所以並不覺得後現代的主體可以替換爲 Kant 的主體。

方志華老師：

Pagano 的確是兩面打，左打現代，右打後現代。女性主義需要一個主體觀，現代性的理論對女性主義來說太抽象、太理性，無法凸顯情感層面的感受；後現代談消解主體，當女性正想要大力站起身時，後現代卻要她坐下，不要強出頭。女性主義夾在現代與後現代之間，兩邊都很悶。修辭就是政治，政治就是表達立場與需求，並將之掩藏在修辭中。Pagano 的修辭論述背後有個非常強烈的動機，就是要把阻礙女性主體發展的障礙一一破除，這有點不入虎穴焉得虎子的感覺，她透過瞭解、挖掘與分解那些障礙，從破他去立我。

剛剛休息時和永泉老師請教文章的最後一段，Pagano 有一個意識的轉換，請永泉老師解釋一下。

方永泉老師：

原文第 354 頁，這篇文章的最後提到兩本書，《黑奴少女生命事件》與《簡

愛》。這兩本書在當時都算是言情浪漫派的小說。當我們從女奴的角度來進行解釋時，會發現我們有不同的解讀角色。Pagano 認為文本中對關係的詮釋改變，也會鬆動現實中的權力結構，所有有關文本爭論的問題，基本上都是跟實質的問題有關。當我們作為一個讀者、認知者，或是作為社會上的成員，在閱讀文本之後，真正所產生的爭論會發生在我們個人的生命當中，所以我們是可以改變我們自己的，透過教育我們可以去學習要成為怎麼樣的人，去真實面對與其他人之間的關係，我們必須要正視身體在其彼此政治關係中的重要性，每個人都是歷史的存有。對 Pagano 來說，後現代有關於文本的爭論不是那麼要緊，重要的是在讀完文章後，對我們自己的生命產生什麼樣的影響。

方志華老師：

聽完方老師的解釋，我覺得要取消的好像不是現代與後現代的爭論，要取消的是可能是一個「蒼白的學術」，它應該走入社會，更政治化一些，做出實際的投入。今天去讀這兩本言情小說，它讓我們身歷其境，但走出書本之後，下一步你要做什麼呢？它挑動我們的目的與需求，而不是學術上的是非辯論。

我試著用我的生命經驗來回應這篇文章。在女性主義中，「commitment」這個字是「講真的」不是「講假的」，換言之，真實的承諾是要獻身的，而聲音（身體）中總是有脆弱與善意隱藏其中。脆弱從哪裡來？由各種言外之音而來，身體可以看到精神的東西，而精神又會表達身體的東西，我們必須覺察精神層面與身體層面的來回遊走，因為這才是知識的來源。這裡舉個例子，以前在教 Kohlberg 的道德階段論時，我問班上同學對於偷藥救母之道德兩難抉擇的看法。我問了一個贊成偷藥的男學生，他的理由是因為我家是我媽媽煮飯，所以如果我媽病倒，就沒有人可以煮飯給我吃，那我就會餓死，所以我要去偷藥！這理由聽起很功利取向，似乎母親的重要性僅在供應伙食。但仔細想想，很多男生其實都不知道如何表達重要的情感，或許這位學生想說的其實是「他很感謝媽媽每天煮飯給他吃」。我們不能用表面的言語來判斷一個人的行為，果真如此，那滿口仁義道德的政客就永遠都是最高階的道德人了。這裡突顯出「知行合一」的問題，為什麼這議題會不斷地受到爭論？因為在現實中，知與行的落差實在太大了。我們往往傾向藉由增加「知」，尤其是抽象的「知」，來促進「行」，但這樣的作法可能有效，也可能無效。今天我在課堂中教授道德上的知，出了這個門，假設你的親人真的生病了，那些贊成偷藥的人，有多少人會真的用這個方法來解決問題？幾乎沒有！對我來說，這個道德兩難的問題就是個「假問題」。真實的承諾應該要獻身，女性主義對這種東西是很計較，她們是真的用自己的生命來看。這些零零碎碎的經驗如此累積，它們就在我們的在身體裡，你會發現我剛剛在講時還很激動，因為它就在我的身體裡，精神與身體同在。當然由知到行，還是一個很重要的教育過程，Kohlberg 的道德發展論仍舊是個了不起了理論，就像在《第五十六號教室的奇蹟》中，老師讓學生用自我承諾的方式來發展道德階段，這是在現場的成功轉化。

接著要談論精神與身體的解離體驗，面對生命的誕生，感受分離與脆弱。Pagano 在文章的前半段一直在討論這個問題，為什麼她要如此呢？西方的哲學傳統非常重視知識，那知識從哪裡來？人的「知」，是從「分離」事物開始。有些女性主義主張語言是從嬰兒的嗯嗯阿阿，因為投入的情感太深，便想要命以特別的聲音，讓對象能被指認，這就是語言的開始。知識看起來是「知」，但也可能從情感而來，它們是同步的，所以在講知識時怎麼可以將之抽離情感呢？我覺得西方某些東西是很分裂的，例如教育系和輔導系的分裂，對我來說就像父親與母親的離婚，從專業的需求來說這或許必要，但站在教育現場，輔導必須和能指引方向的教育系一起相互配合，特別是那些年紀越小的孩子，理性未完全成熟前，他們豐富的情感需要受到輔導，不過現在的輔導卻被為好像只有那些問題學生才需要。

Gilligan 在《The Birth of Pleasure》一書中由 Freud 的生命歷程，解構精神分析之轉向的來龍去脈。第一階段：Freud 提出愛的創傷，發現了解開精神與身體解離的連結力量，精神的痛如何轉為生理的痛，人類的意識有象徵性質，而「抗拒的力量」與「發聲的力量」，會將自我解離，再帶回關係中。對「抗拒」的深層意義解讀，正是解答的來源，而自己的發聲，正是力量的來源。在此階段中，面對女病人的 Freud，是在信任的關係下傾聽並接納父權制度下的女性聲音，不顧文化的禁忌，開啓一種啓蒙的歷程。Freud 在這過程中受到很大的震撼，原來每個人都知道自己受傷的經驗觀，於是在第二階段中，他反過來檢視兒子與父親的關係，知識一部份來自 Freud 的自我反省，一部份來自那位女病人的自我揭露，但他卻用 Oedipus 的故事作為象徵與障眼法，掩蓋了知識來源。不過在第三階段，他已成為夢的知識者權威，開始凌駕他人的聲音，而和不同人起著種種衝突。Pagano 應該是有受到 Freud 的影響，同樣把把分離與脆弱當作知識的來源。

最後我從「修辭」來看女性主義所言之策略與目的之關連。過去男性哲學家的知識論標榜普遍知識，而女性主義的知識標榜內在知識，認為我的知識只存在我的身體裡，存在特定時空，所以稱這是「普遍」知識，而作「女性主義」的知識，我的知識不是「大的」知識，就只是「我的」經驗知識。但也有一批女性主義者反對這樣的修辭策略，認為知識論不該加註女性主義的標籤，甚至都不要讓人知道妳的女性身份，她們的理由是，當男性提出他的知識是普遍時，大家都相信這是中性，具有某種正當性，現在若在知識前冠上女性，反感會很容易出現，偏一邊的知識相較普遍的知識，顯然容易成為被攻擊對象。哪些字要加？哪些字不加？其實背後有的終極目的相同，都是期望自己的知識與經驗能被接受，進入理論的殿堂。所以當女性主義談論修辭時，是帶有策略性的。

修辭和政治有關，妳用怎樣的修辭表達怎樣的目的是，女性主義說「personal is political」，不管是哪個文學作品，都在說個人的故事，不管是詩還是小說，都是有血有肉的東西，是很個別的與情緒的。Noddings 不侷限於女性主義的文

學作品，她認為所有的文學作品都可以看，探討所有的經驗。不論是男性經驗還是女性經驗，大家可以用自己不同的經驗來詮釋，不是去爭辯誰對誰錯，而是要去感受當中的情感脈絡帶給妳什麼東西，讓妳如何再往下走，思索目標與策略要不要改變，然後很勇敢的表達你的真實目的，不要躲在中立客觀的幃幕背後。所以 Pagano 講到「戀物癖」，我們會用各種外在的，特別是與人身體分離的客觀物，評論你的好壞。這些外在之物，我們當然可以使用，但注意不要到濫用的地步，最好是能用很真實情感去對應你要對應的東西，不要躲在理性背後，我想這篇應該是要表達這個概念吧！

蔡如雅同學：

Pagano 在講到精神與身體的分離時，以 Descartes 作例子，我疑問為何她只推論到 Descartes，或許可以再往前推到 Aristotle，因為 Aristotle 當初在定義理性時，同時區分出動物性與植物性分開。另一個問題是，Leach 沒有特別指明 Pagano 論點中的問題，我的猜測是：Pagano 認為我們要從脈絡來看問題，而 Leach 質疑我們作為詮釋基礎的脈絡可能也有問題，就像那個黑奴少女的故事，作者可能不是真的黑奴，造成脈絡不盡然真實，只是想像中的，所以 Leach 想說的困難會不會是指，當我們在用錯誤的想像脈絡解讀真實時，可能會產生另一種謬誤？

方永泉老師：4723

第一個問題是哲學史上的問題，到底是誰先作了心物二元的分割？從一般哲學史詮釋的角度來說，Descartes 是現代哲學的奠基者，哲學在他之後開始重視知識論的研究，進入現代發展的領域。當然 Aristotle 也有涉及知識論上的討論，但在一般哲學史研究裡，Descartes 清晰確定了知識的起點，他也是理性主義的代表人物，標舉現代哲學的轉向，從他之後哲學進入知識論的時代，我覺得 Pagano 引用他作為例子，應該是有象徵性的意涵。

我想 Leach 大體上贊成 Pagano 的論點，但他也嘗試為同事戰友的後現代說一些話。後現代所強調的修辭、文章的結構、語句與用法，甚至作者本身的位置與身份，都會影響讀者對文本的解讀，而非只有修辭上的影響。「虛構的我」會產生實質的影響，從這裡召喚後現代還是有的功用存在。

林逢祺老師：

這篇文章雖然難讀，但內容卻十分豐富，有些地方不僅有趣又具啟發性，就像第九頁倒數二段說到：「身體是不透明的，會行詭計來欺騙教師，使其誤認某些缺席的學生為出席。」有一種可能是身體出席了，但心靈卻缺席，我們誤認某些缺席（心靈缺席）的人為出席。

另一個有趣的地方在第七頁的第二段第四行：「Schott 注意到大學的出現源於中世紀教會的律令，而當時氣氛極端禁欲。」顯然大學的成立與禁欲時代的

氛圍密不可分，兩者的連結，顯示了肉體與知識彼此分離與排斥的關係，我們把肉體當作是慾望與恐懼的源頭。所以作者說：「至此，失落、挫折與恐懼成爲人類知識的條件。」這種說法似乎然適用於說明許多人的求學經驗！追求知識有時不是解放，而是陷於挫折與恐懼，也就是進入作者所謂之「流浪與放逐的精神狀態」！

最後，作者認爲共識論和後現代對主體的理論都是有缺陷的，那麼作者所說的主體論，具有什麼特殊性，使其得以避免共識論與後現代的缺陷呢？我覺得這是這篇文章中最核心的關鍵。

方永泉老師：

我讀完之後，也在疑惑 Pagano 到底是想要建立怎樣的知識論，或是對教育想要產生怎樣的影響？我試著嘗試設想，如果我是 Pagano，我想要建立怎樣的主體性理論。第一，Pagano 承認主體概念的存在，但這概念和以往以男性爲中心，帶有分離、單一與理性自律之特點的主體不一樣，這個主體必須依附在生活關係中，不是那麼堅強，可能有點脆弱，也會承認自己的脆弱性。所以，跟後現代最不同的地方是，Pagano 把主體性重新挽救回來。第二，Pagano 重視那些過去被忽略的他者主體，特別是女性的主體。強調女性特質與從女性角度出發等作爲，或許落入本質論的危險，但從 Pagano 的時代背景來看，她必須力往狂瀾地高舉女性的主體性，這是她身爲女性主義者所需擔負的任務。第三，Pagano 強調身體經驗對心靈的影響，所以這不是一個空洞的主體，而是有實質內涵的主體，強調身體的感受與生命的經驗。Pagano 想要建立的主體論不同於後現代的看法，當然也不是共識論所談的那種主體，缺乏對他人差異的尊重。

洪仁進老師：

這整篇的重點或許在於我們對差異的態度，我們總說要求同存異，在我看來應該是存異再求同，以差異作爲真正的開始，而不是先以求同的作爲約束他人差異的展現。Cavell 研究過 Wittgenstein 與 Derrida，但他最擅長的還是將 Shakespeare 的文學作品做哲學詮釋，談到了知識的失敗與匱乏的呈顯，都是悲劇中非常重要的元素。事實上文學著作在教育中常常缺席，雖然文學作品未必合於邏輯，但絕對充滿想像。

第十一場次對話

評論人：張煌錕老師

Q1. 林逢祺老師：

這兩篇文章中，最核心的問題是究竟有沒有「自主」？有沒有「個人」存在？在 Marshall 分析的 Foucault 裡，沒有所謂「自主性」，自主性是虛幻的。如果是這樣的話，我們也可以說沒有所謂的「不自主」，因為自主與不自主是依靠觀念。當你廢掉自主後，一個人無法宣稱不自主的處境，表達受壓迫、受強制的苦楚，那他的自主和自由是很危險的，這是第一個問題。

第二個問題，在理論的評價上，哲學中有個很重要的工具是「保留現象」(savin phenomenon)，意思是在做理論解釋時，你不能把常識中的概念給解釋掉，例如在解釋雲的解釋最後變成雲不存在。在日常生活裡，我們通常有自主有無的區分，但在 Foucault 的理論裡，這種區分卻被解消掉，違反了保留現象。如果真的要宣稱自主不存在，至少也要解釋為何一般人對於自主的虛幻是出於什麼原因。

R 蘇永明老師：

Foucault 思考不是人究竟「有」或「無」自由，因為人活在權力關係中，自由是程度上的差別，自由主義那種欲將權力排除的自由，是不切實際的真空狀態。同理，能不能自主不是有無的問題，是程度的問題，絕對不可能有完全有或無的自由，但有多少程度上的彈性差異。嚴謹的說，Foucault 不是認為自主不存在，而是認為「自由主義所界定」的自主是不可能存在的。

Q2. 蔡如雅同學：

Foucault 所說的自由和自由主義的自由，有什麼差異？例如 Mill 認為自由是排除他人行為對我的傷害。

Q3. 張天泰同學：

導讀稿的第二頁提到，教育對理性的啓蒙變成是學生要去學習某一套知識或思考方式，Marshall 質疑這樣的作法將扼殺創造力與原創性。但創造難道不是要先立基在某個知識系統上，才能突破嗎？Marshall 的論點只有破，而無教育上的立，缺少一套教育孩子的方法、措施與建議，在學校系統中如何透過教導來激發創意，而非扼殺原創力。就老師對 Foucault 的認識，會怎麼詮釋呢？

R. 蘇永明老師：

基本上，Marshall 認為啓蒙只是代表某一套既定的東西，如果是這樣的話，那表示在教育上小孩也只是被某套東西灌入，不是真正的自主，非自由主義所宣稱的獨立自主，。

如雅的問題和「權力」這個概念有關，為什麼自由主義會持比較高的自由概念呢？因為從 Marx 那種把自由當商品的理論開始，就認定了權力可以被排除，人們因此獲得自由。但 Foucault 認為我們不可能拋棄權力，只可能做某種程度的對抗，而反抗程度的高低就是自由程度的高低。自由主義對權力的界定

像 Marx 一樣，包括 Habermas 的理想溝通情境也一樣，都認為權力應該被排除，而且可以排除，但是 Foucault 這是不可能的。如果對權力界定的前提不一樣，那他們所構築的自由空間自然也就不相同。

R. 張錚焜老師：（詳見評論稿）

三點評論，首先 Marshall 對權力作用過於悲觀。事實上 Foucault 在描述權力的無孔不入影響之外，也強調抗拒的可能。對於「控制的技術」，Foucault 認為我們可以透過對所處的歷史時代加以持續不斷批判，對歷史上自然形成的各類標準、常規、模範、正當予以持續批判，認清其虛假的必然性與普遍性，從而肯定另類途徑的可能。另一方面，對於「自我的技術」，我們可以積極地、自覺地用於創造自我的生命風格，讓自己來關照、鍛鍊自己的生命，而不被動的讓權力作用來塑造自己。樹立自己的生命風格，而不是某種集體的、標準化的規格。不過 Marshall 並未深論 Foucault 的這些主張，而只注意權力作用的危險面，使其觀點顯得較悲觀。

第二點，Tooley 批評 Foucault 把所有的規訓作用或影響力均稱為權力，而未分辨較大的權力和輕微的權力的差別。此批評確實觸及 Foucault 權力理論的重要爭議，不過 Tooley 僅注意到了國家權力的巨大影響，輕忽了其他權力作用的危險。

第三點，Tooley 對於市場機制過於樂觀，認為實施市場機制，排除國家權力，自主與自由的發展似乎就指日可待。事實上，Tooley 的論述完全是自由市場理論的觀點，他對國家權力的批判也是出自經濟自由主義的觀點，因此似乎一面倒地支持自由主義。但這種一面倒的支持傾向會有危險，因為自由主義其實也存在許多的宰制作用，歷史證明了許多自由的理想似乎只是幻象，自由競爭與自由創造，反而造成叢林法則、大欺小、強凌弱的壓迫。

「個人自主」的教育論者並不否定 Foucault 的權力理論，他們也明瞭知識的限制性，所以他們強調教師應具備自主批判的能力，才能選擇適當的知識來教導學生，並培養學生批判的能力，以形成自主性。再者，根據 Kissack 的研究 Foucault 其實不否定抗拒與超越權力機制的可能，Foucault 提出「越界的系譜者」這一觀點，正符合自主的概念。系譜者明白知識的淵源、演變與限制，越界者則知道知識的壓制與排拒性質是可以違抗的，所謂個人自主正是要培養「越界的系譜者」，讓學生可以批判地面對知識，具有自主選擇的能力。而身負教育之責的教師則應是「系譜的教育者」或「詮釋的知識份子」。

Q4. 蔡如雅同學：

Marshall 認為學校教導的博雅教育是限制人的規訓手段，無法達成個人自主的教育目標，這和我們一般理解的博雅教育有點出入，想請問博雅教育真的樹於一種規訓的手段？不過即使它是規訓的，我想教育也還不至於無法達成個人自者的教育，因為學生在受教過程中，不太可能只接受到博雅教育這一種教

育思想而已，應該還會在受到其他思想的刺激。另一個問題是剛剛張鎧焜老師有提到「越界的系譜者」，其中「越界」有超越之意，而「系譜」卻有遵循的感覺，感覺兩個概念有點矛盾，為什麼老師會把它們結合在一起呢？

Q5. 王守紀老師：

Marshall 所說的個人自主是什麼意思呢？對他來說，個人自主是一種很理想化、無條件的境界。但實際上在人類社會裡，人無可避免的都活在一定的規則之下，符合某種權力與規訓，畢竟社會需要規則存在，才能維持大家的生存，各項規則與制度的發展也是文明進度的表現。由此來看，要想追求理想化的自主，似乎不太可能。

Q6. 游春音同學：

人有沒有逃避自由的可能？如果就 Foucault、Marshall 與 Tooley 這三者的交叉論述來說，人是不是真的有逃避自由的可能，在集體規範下的追求安全感的保護的。

R. 蘇永明老師：

逃避自由是一個心理現象，但它不是在解釋所有人，是說某些人從眾會覺得比較有安全感，這和我們所討論的自由不是一樣的層次。我們現在討論的自由與自主的可能是全稱層次的問題，是在問對每個人來說，自由或自主有無可能。

Q7 游春音同學：

如果人有逃避自由的可能，就算只是一部分的人，那這邊所說的自由又怎麼可能是普遍、全稱的準則，適用於是所有人呢？

R. 張鎧焜老師：

這樣的理解似乎誤解了 Foucault 意思，Foucault 沒有說自由不存在，這不是有或沒有的問題，而是程度多寡的問題。人活在權力關係中，這權力關係是多元化、多面向的，不是有或無一句話可以解釋的問題。所以你說逃避「自由」，我們也要去看是哪一個脈絡下的「自由」。逃避自由是面對權力關係時的一種思考方式，這樣的權力關係加諸我身上，我該如何去面對，Foucault 會說這種思考是精神性的自我鍛鍊，屬於美學層次的問題，也是屬於個人的事情，不像 Marx 的理論那樣，想要解放所有人的權力關係。畢竟做為一個系譜學者，他還是延續 Nietzsche 的脈絡。

R. 蘇永明老師：

回應王先生的問題，在英國有兩句話，詩人 John Donne 說：「人沒有是孤

島。」，表示人處在社會脈絡之中，大家都是共同生命體的一份子，Thatcher 則說：「沒有社會這個東西。」這兩種想法的對壘，在思想上一直都存在，但我是比較不認同個人主義。

回應如雅的問題，你說博雅教育不見得有規訓的功能，這是沒錯的，而且博雅教育的功能本來就不是在規訓，它的目的是使人更自由。如果真的要把它視為規訓的手段，那顯然效用也不大。Foucault 認為最嚴格的規訓是像修道院那種住校、每天活在與外界隔離的環境，相較之下，博雅教育應該不是那麼嚴格的規訓。

R. 張鎧焜老師：

回應如雅有關「越界的系譜者」之問題，「越界的系譜者」可以是任何一位自主的人。這裡特別要說，「系譜的教育者」或是「詮釋的知識份子」都是指老師。為什麼教師是系譜的教育者呢？在 Foucault 的理論中，系譜的研究者研究規範的起源，為什麼這些規範「現在」會變成規範？這樣的思考來自 Nietzsche 的道德系譜學，我們把幫助窮人當作道德，是因為基督教最早是窮人信仰的，所以就會希望富有的人來憐憫他們，反觀希臘人不把憐憫當作道德，他們是強者的哲學，道德是展現生命中最最好的一面。追溯許多規範之後，才發現原來很多都來自可笑或卑微的起源，但現在卻成了堂而皇之的壓迫。當我們看穿規範的來源，就可能對此嗤之以鼻，不要那麼計較在意，就有逃脫規範的可能。系譜的研究者就是原原本本的研究知識、規範與權力作用的起源，發現偶然的歷史作用，假設起源是來自無理與偏見的禁忌和信仰，那我們就可以對此產生抗拒與對抗的態度。教師作為系譜的教育者，幫助學生瞭解規範後，學生就有越界的可能，逾越規訓作用。

Q9 蘇致嫻同學：

Foucault 主張權力無所不在，自以為是自己選擇的想法可能是早被規訓的制約，只是我們不知道而已。如此說來「自我覺知」如何可能？另一個問題是，透過反抗權力關係，個人有展現某種程度自主的可能，Foucault 把這視為個人的生活美學與精神修練，但當一個人選擇作為與大眾所能接受的道德觀感差異甚劇時，如戀童癖，我們該如何對待呢？需要有對錯的確認嗎？還是依舊尊重其個人作為？

R. 張鎧焜老師：

要能自我覺知，首先要先經過系譜的研究，理解很多規範不是理所當然產生的，它可能有著可笑的起源，這樣你至少不會將這規範視為獨立一尊。然後你就可以選擇自己要成為怎樣的人，好好自我規訓、自我控制。對自己的規訓仍是一種規訓技術，但這規訓充滿自覺與自知，Foucault 認為用「自我的技術」把自己當做藝術品般地創造與自我鍛鍊，不過 Foucault 所謂像藝術品般的創造

自己，會不會落入相對主義呢？戀童癖究竟可不可以，我們可以這樣塑造自己嗎？Foucault 的理論認為是可以的，個人要能忍受一切別人對我的鄙視。但這樣會出很大的問題，承認個人所有的選擇之後，會讓一些走極端的人得到證成，超脫理想與價值觀，造成社會的不穩定。我對 Foucault 的質疑也是在這裡，他的理論前半部是很好的，認我們警覺到規訓的存在與危險，但之後的自我規訓與美學主張漸漸傾向相對主義，有點為所欲為的感覺。

Q10 劉嘉恆同學：

我覺得 Foucault 的理論比較傾向在「描述」世界運作的方式，不帶任何道德意識的看待規訓作用，就像他舉的醫療系統例子，Foucault 沒有批評這些規訓是不道德的，他只是描述它們的運作方式，似乎道德本身不在 Foucault 的討論範圍，所以若我們能去掉自己既定的道德觀來看 Foucault 的理論，這樣或許比較客觀一些。另外，我覺得 Foucault 的理論似乎會自我擊敗，因為他一方面反對規訓，一方面又主張自我規訓，這兩種主張不會彼此矛盾嗎？自己規訓自己，這樣是不是就不自由了？

R. 張鎧焜老師：

如果自己規訓自己，是不是就不自由了？Foucault 認為我們可以用各式各樣的規訓技術來規訓自己，方式是「我」決定的，不是「社會」或他人使用隱晦的手段來規訓我。規訓自己，從而創造獨樹一格的生活風格，這樣的觀點是他研究希臘文化而來，例如像斯多葛學派的苦行鍛鍊，自己決定修養的方式，而非不知不覺的被動塑造，因為是自主決定，所以是某種自主的表現。Foucault 的自我規訓的確不包含道德，一般人把它稱為「美學」，美學和道德無關，比較注重新奇與創發，不討論好壞對錯的問題，但卻因此可能衍生很多問題。有人認為 Foucault 誤用了希臘那種「自我創造的倫理學」，希臘人在自我創造之餘，仍有共享的崇高價值觀，都是期望自己變成一種很好的人，讓生命留下壯麗的色彩，留名青史。希臘人的鍛鍊自己是有價值取向，具有倫理性，但到了 Foucault 就轉化為不論好壞，沒有對錯的美學取向，這也是 Foucault 被人批評的地方。

Q11 劉嘉恆同學：

規訓與放任要怎麼拿捏？就像在教室這個教學環境中，教師覺得有必要規訓學生，幫助他們訂立學習計畫，但是站在學生的立場，又會覺得受到規訓很壓迫，一點也不自由，而且教育哲學也傾向是規訓不好。太過放任或太過規訓似乎都有不當之處，怎麼拿捏中間的界線會比較好呢？

R. 蘇永明老師：

當學生時當然不想要很多規訓，但當老師時又會希望有很多規訓，不然管

不動學生，無法要求學習成效。道實際面來看，中小學教育裡，規訓的情形可能比較大，而到了大學即使課堂上有著教授的規訓，其他的自由運用時間也還是很多。我是覺得 Foucault 本身是同性戀，所以他才會看到很多隱晦的規訓，而想以自覺自知的自我規訓取代。目前整個教育的發展，還是朝向盡量減少規訓的改革方向，而到底規訓的底線在哪裡，放任與規訓的界線，可能得透過不斷的師生互動來探尋吧！

六、目標達成情況與自評

依據本研讀活動之實施狀況，本研讀活動之目標達成情況與自評如下列點：

- (一)、透過教育哲學經典之選讀活動，鼓勵各界參與並培養學術興趣，對於提升國內教育哲學基礎研究之風氣及水準實有幫助。
- (二)、研讀活動中之主讀人與參與者多來自不同系所及學校，成功強化國內教育哲學跨校性研究社群之交流。
- (三)、各回導讀文章皆為主讀人閱讀之精華與精闢分析，能夠豐富國內教育哲學課程之教材。
- (四)、本研讀會將其研讀成果與討論記錄置於網路平台公告，使知識流通，也順利帶動研究討論風氣。
- (五)、藉由主讀人導讀經典之教育哲學議題，介紹英、美兩國教育哲學發展重點與同異，並也對當代美國教育哲學思想的發展有所掌握與瞭解。
- (六)、根據研讀典籍之主題，在每次的導讀與討論中皆能夠闡明教育哲學的核心議題並且關切其與多元民主社會中公共生活之關係。

七、執行過程遭遇之困難

本研讀會運作至今研讀活動大致一切順利，偶有執行之小困難如下提出：

- (一) 研讀活動參與情況十分踴躍，因而每場次人數無法確實掌握，導讀文章之影印則時有不足，需要現場加印，造成與會者之不便。
- (二) 由於希望能在研讀活動前寄發當週導讀文章給與會者參考，以期增加現場討論，聯繫主讀人之時間已盡量提早，但導讀文章仍時常趕在研讀活動前一刻才能交付，因而無法讓與會者先行閱讀。
- (三) 研讀會網站是為提供最新導讀文章與討論記錄方便參與者瀏覽，並希望透過網路論壇加強交流。惟本系之伺服器於本學期中當機，造成本網站連結之困難，資料亦無法更新，因此研讀會網路資訊延宕多日，造成使用者之不便。
- (四) 研讀活動過程經常討論熱烈，因而對話記錄者十分辛苦，需聆聽錄音並整理對話，還需有充分的時間，因而討論記錄偶有延遲上網之時。

十、統計表

表一 經典研讀活動填報

計畫主持人：林逢祺、洪仁進教授				
計畫名稱：教育哲學的批判性對話				
研讀經典	研讀次數	教師參與人數	學生參與人數	計畫助理
<input type="checkbox"/> 中文經典 <input checked="" type="checkbox"/> 外文經典	11次	男 45 人 女 3 人	男 90 人 女 135 人	<input checked="" type="checkbox"/> 兼任助理 (女 1 人) <input type="checkbox"/> 無