

教育部人文社會學科學術強化創新計畫

當代教育哲學名著研讀：

Andrew Stables ( II ): Education for Diversity

期中報告

年度成果總報告

補助單位：教育部顧問室

計畫類別： 經典研讀課程

經典研讀活動

執行單位：國立嘉義大學教育學系

計畫主持人：洪如玉教授

執行期程：99/8/1-100/1/31

日期：中華民國 100 年 2 月 1 日



## 期末報告目次

一	計畫名稱：當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables (II): Education for Diversity	
二	計畫目標：研讀 Andrew Stable『多樣性的教育：創造差異』(Education for diversity: making differences) 一書與兩篇重要相關期刊論文	4
三	導讀與研讀成果：導讀大綱	7
四	議題探討結論：會議紀錄	82
五	目標達成情況與自評	111
六	執行過程遭遇之困難	113
七	改進建議	114

## 二、計劃目標

本研讀會計劃主旨為發展系列性研讀研究當代教育哲學家作品之研讀會與相關工作坊，深化並發展我國教育哲學思想之國際化。本次研讀會計劃為研讀目標為英國著名教育哲學學者 Andrew Stables 代表著作之一『多樣性的教育：創造差異』（Education for diversity: making differences）一書。計畫申請人在 99 年 3 月至 7 月之間執行由國科會人文處補助之人文學專家著作讀書會，亦已 Andrew Stables 著作『生命與學習作為符號學參贊』（Living and learning as semiotic engagement: a new theory of education）為主要閱讀材料，本申請計畫是持續該研讀會之活動計劃。

Professor Andrew Stables 為英國教育哲學界知名學者，目前為英國巴斯大學專任教授，教授博碩士課程。Andrew Stables 教授著作等身，具代表性的個人專書著作五本，期刊論文或專書論文等各種作品超過百篇，其主要學術領域為教育哲學、語言、意義與知識論與形上學的關係、符號學，以及前述學科與教育與課程之關連。他曾經獲得來自歐洲理事會，英國科學會、土耳其教育部、比利時 Ghent 大學以及英國其他大學之各種勳獎與獎助(細節請參考附件)，2008-2009 年擔任比利時 Ghent 大學訪問教授，目前為 Journal of Curriculum Studies(SSCI 期刊)歐洲主編，並擔任其他多知名國際期刊編審與顧問(細節請參考附件)，英國教育委員會顧問、英語學會委員、大不列顛教育哲學會(PESGB)西部分會負責人、歐洲教育學會(EERA)教哲分會與國際教育哲學會(INPE)委員，為大不列顛教育哲學會 (PESGB)、美國教育哲學學會 (PES) 等重要國際學術團體成員，活躍於歐美教育哲學界。

Stables 教授主要學術興趣與專長為語言文化、符號學與教育哲學，在巴斯大學參與教學研究的研究群為「文化、社會實踐中的學習」、「教育政策、全球化與組織」以及「教育與永續性」。Stables 教授在治學與研究上相當傑出，在英國教育哲學界頗負盛名。他的教育哲學觀點與研究取向較不同於國內學者較為熟悉的德育哲學或教育社會學取向，他採取符號學觀點，融合後人本主義

(post-humanism)、維根斯坦 (L. Wittgenstein) 以及實用主義哲學家皮爾斯 (C. S. Peirce) 的論點，發展生命與教育過程本身作為符號實踐之理論，其論點可以帶給國內學界不同的靈感，Stables 教授之思想主要可參見 2005 年著作『生命與學習作為符號學參贊』（Living and learning as semiotic engagement: a new theory of education）以及本次研讀會主要目標『多樣性的教育：創造差異』（Education for diversity: making differences），Stables 教授提出「符號學參贊」作為思考教育哲學的新起點。此外，2008 年 Stables 教授出版一本論述童年與教育哲學的專著，將符號學參贊的教育觀點運用於思考「童年」(children) 的意義，並指出其符號學參與觀點為反亞里斯多德的教育觀點，與道德教育學界普遍關注的亞里斯多德



德行倫理學有所不同，其觀點主要奠基於前述著作所提出的論點，因此，本計劃故持續『生命與學習作為符號學參贊』之研讀繼續研讀『多樣性的教育：創造差異』（Education for diversity: making differences）。

本計畫申請人於 2006-2008 年之間赴英國研究時，接受 Stables 教授之指導，Stables 教授認真、嚴謹與優秀的教學態度與治學方法對申請人的研究與思考有莫大助益，申請人受益良多並深感佩服，申請人返國後於 2009 年 11 月間邀請 Stables 教授來台，與國內學界進行交流。該訪問方式進行了四場專題演講與一場較為非正式座談。主要專題演講有四場，主題有二，分別為「童年與教育哲學：反亞里斯多德觀點」（Childhood and the philosophy of education: an anti-Aristotelian perspective）以及「符號學作為基礎教育研究訓練之意義」（The case for making semiotics a foundational discipline for educational research），舉行地點分別在國立台南成功大學、國立中正大學、國立嘉義大學、國立彰化師範大學與台北市立教育大學。透過五場活動的交流，與國內教育哲學學界開始交流。此次訪問啟發不少國內學者對 Stables 著作與思想的好奇與興趣，也啟發本計劃申請的契機，申請人希望透過更深入對 Stables 教授著作的研讀與討論，使國內教育哲學發展的方向更為多元並更趨國際化，Stables 教授亦應允提供更多未來在研讀過程中所需之協助與支持，以及將來進一步的深度工作坊或系列研習，可促使國內教育哲學的發展更具國際觀。

以 Professor Stables 思想為主之研讀包括三階段，第一階段（99/3-8）主要研讀材料為『生命與學習作為符號學參贊』（Living and Learning as Semiotic Engagement: A new Theory of Education）一書；第二階段（99/9-100/1）主要研讀材料為『多樣性的教育：創造差異』（Education for diversity: making differences）；第三階段為『童年與教育哲學：反亞里斯多德觀點』（Childhood and the philosophy of education: an anti-Aristotelian perspective）與國際工作坊，整體而言，三階段性研讀會可望達成之目標包括下述：

#### 第一階段：研讀會（2010/3-8）

一、熟習並理解符號學參贊的教育哲學理論基礎：『生命與學習作為符號學參贊』。

二、研讀大綱與會談紀錄的整理與公開（上網），並將相關問題透過電子郵件與 Professor Stables 進行討論之紀錄。

三、規劃第二階段符號學參贊的教育實踐論述之研讀典籍：『多樣性的教育：創造差異』。

#### 第二階段：研讀會（2010/9-2011/2）（此為本申請計劃之主要目標，已達成）

四、研讀『多樣性的教育：創造差異』及其他由同一作者所著作之補充性的期刊論文兩篇。

五、研讀大綱與會談紀錄的整理與公開（上網），並將相關問題透過電子郵

件與 Professor Stables 進行討論之紀錄。

六、規畫第三階段研讀之研讀典籍『童年與教育哲學』進度。

七、參與成員撰寫與符號學參贊論點相關之研究大綱或論文大綱，作為工作坊材料。

第三階段：研讀會與國際工作坊（此為未來預期目標）

八、研讀本階段植基於符號學參贊的教育實踐論述之典籍：『童年與教育哲學』。

九、系列性演講與國際工作坊之準備工作。包括參與成員撰寫論文大綱之全文、徵求其他有興趣之學者或研究生撰寫論文大綱並參與工作坊。

十、邀請 Professor Stables 進行系列深度演講並舉辦國際工作坊，探討上述論文大綱，修正並擴充為完整論文後集結出版。

### 三、導讀與研讀成果

教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables (II):  
Education for Diversity

### 導讀心得

場次一

主讀人：洪如玉（國立嘉義大學教育學系教授）

主讀文章：Chapter 1: Education and the triple challenge to modernity: the case for diversity



### 導讀經典作者簡介

由於本場次為第一場次，因此先簡介本書作者。Professor Andrew Stables 為英國教育哲學界知名學者，目前為英國巴斯大學專任教授，亦為本場主讀人在英國之博士論文指導教授。

Andrew Stables 教授著作等身，具代表性的個人專書著作五本，期刊論文或專書論文等各種作品超過百篇，其主要學術領域為教育哲學、語言、意義與知識論與形上學的關係、符號學，以及前述學科與教育與課程之關連。他曾經獲得來自歐洲理事會、英國科學會、土耳其教育部、比利時 Ghent 大學以及英國其他大學之各種動獎與獎助(細節請參考附件)，2008-2009 年擔任比利時 Ghent 大學訪問教授，目前為 Journal of Curriculum Studies(SSCI 期刊)歐洲主編，並擔任其他多知名國際期刊編審與顧問(細節請參考附件)，英國教育委員會顧問、英語學會委員、大不列顛教育哲學會(PESGB)巴斯與布里斯托分會負責人、歐洲教育學會(EERA)教哲分會與國際教育哲學會(INPE)委員，為大不列顛教育哲學學會(PESGB)、美國教育哲學學會(PES)等重要國際學術團體成員，活躍於歐美

教育哲學界。

Stables 教授主要學術興趣與專長為語言文化、符號學與教育哲學，在巴斯大學參與教學研究的研究群為「文化、社會實踐中的學習」、「教育政策、全球化與組織」以及「教育與永續性」。Stables 教授在治學與研究上相當傑出，在英國教育哲學界頗負盛名。他的教育哲學觀點與研究取向較不同於國內學者較為熟悉的德育哲學或教育社會學取向，他採取符號學觀點，融合偏向後結構主義的後人本主義（post-humanism）、維根斯坦（L. Wittgenstein）哲學以及實用主義哲學家皮爾斯（C. S. Peirce）的論點，發展生命與教育過程本身作為符號實踐之理論，其論點可以帶給國內學界不同的靈感，Stables 教授之思想主要可參見 2005 年著作『生命與學習作為符號學參贊』（Living and learning as semiotic engagement: a new theory of education）以及本次研讀會主要目標『多樣性的教育：創造差異』

（Education for diversity: making differences），Stables 教授提出「符號學參贊」作為思考教育哲學的新起點。此外，2008 年 Stables 教授出版一本論述童年與教育哲學的專著，將符號學參贊的教育觀點運用於思考「童年」（children）的意義，並指出其符號學參與觀點為反亞里斯多德的教育觀點，與道德教育學界普遍關注的亞里斯多德德行倫理學有所不同，其觀點主要奠基於前述著作所提出的論點。

本書為 Stables 於 2003 年出版之著作，為其教育哲學與理論方面通論性論文集，每一篇可分開閱讀，亦可整本作品一起閱讀。

以下介紹第一章〈教育與現代性的三重挑戰〉（Education and the triple challenge to modernity: the case for diversity）之主要內容。

作者於本章一開始即指出：「教育為詮釋性的活動，因為楚瑜所有層級的所有參與者與詮釋都帶來自由、挑戰、並要求抉擇。然而，教育決策者總是慣性的忽略詮釋在教育過程中所佔有的核心地位，喜愛一種全面性的解決方式，那反而會阻滯了所有的提問與創造性的活動——後者才是讓教育經驗更有意義、活潑生動與更具價值之所在。」（p. 1）教育決策經常習於尋找一種「最好」以及「一勞永逸」式的方案——尋找 best practice，殊不知，此種心態卻是阻礙教育中創意的萌發，因為教育中的創意與創造性需要不斷與文化、歷史、社會脈絡進行對話與互動——亦即「詮釋」。作者引 Gadamer 歷史效果意識的觀念，指出詮釋是多樣性的依據。

「詮釋產生多樣性」，作者基於此前提，主張教育應容許更多的詮釋，才能產生更多多樣性、更多創意，因此教育的問題在於「標準化」或「規格化」——一種基於工具理性的思考模式。在目前所謂現代性的時代，或用 Giddens 的話是「高度現代性」、用 Beck 的話是「風險社會」、或用 Lyotard 的話「後現代狀況」的社會中，作者指出教育面臨三大挑戰：

1. 反思性與風險的個體化：意味傳統社會群體的式微；個人生涯規劃的壓力越來越早；大眾媒體的入侵；各種文化差異性的消失。
2. 抽象系統的全球化：抽象系統例如全球經濟體、全球化的網路或其他溝通系統；傳統時空觀念的改變；以及位政治服務的大眾媒體。

3. 生態挑戰與其現代性計畫之間的矛盾：是否能夠恢復一種尊重地方傳統、非標準化的學習觀為重要挑戰。(pp. 3-4)

作者在本文其餘篇幅較深入介紹上述三種挑戰：

### 一、個體化

「風險的個體化」此一觀念來自於德國學者 Beck 的作品，此觀念之核心在於「地理漸趨集中，相對流動且大幅變動的社會結構被先進科技與互動網絡所取代，個人在社會中的地位比較不那麼理所當然、也比較不那麼安全。」(p. 4)，上述意味著現代社會中的個人不再是被動的接受者，而對於自己的社會角色更具有主動性與意識，在教育上，個體（學生）不能單純的被視為一個容器（或接收者），雖然現代教育體系的市場機制逐漸被認可，學生被視為消費者的看法似乎漸漸被接受，個體化的重要性在於：教育不在只是童年的事，甚至可視為「童年之後的教育」(education after childhood)。

### 二、全球化

全球化意味著進入教育場域或權力決策機關的擴大，傳統教育的主導者可能是國家，而全球化相對弱化國家的角色，教育因此成為「國家之後的教育」(education after the nation)。

### 三、生態挑戰

當代環境危機與生態危機引發對人與生態、人與自然關係之重新思考，生態挑戰不在只是科學家的事，也不僅只是技術問題，其中牽涉了科學、技術、理性與資本主義等問題，由此觀之，教育可說是「自然之後的教育」(education after nature)。

作者指出目前的教育思考尚未對上述三大挑戰作出回應，因此上述三大問題值得教育研究者關注。作者指出本書受到下述作者或學派的影響：John Dewey, anti-Cartesian, pragmatist 的身心觀念，此外 Samuel Taylor Coleridge 說文字是「活生生的力量」(living powers)，亦為本書作者的信念之一。本章為本書的第一章，略述了作者的基本立場以及本書主要要處理的三大問題。第二章與第三章探討各體化的問題與教育市場化。第四章與第五章討論教育政策與課程的相關議題如國家、文化和語言；其中涉及一個很有趣的問題：教育決策是否隱涵著「進步」與「社會正義」等巨型敘述？在探討此問題之時，教育決策的倫理面、涉及的權力、技術問題將會被帶入討論。

第六章討論文化的不確定性將會導致一種「有條件的素養」(conditional literacies) 觀點的教育規劃。第七章與第八章將探討教育與環境的關係，何謂「永續性教育」(education for sustainability)，也將探討生態危機與現代性的關連。第



九章將焦點放在學生身上，對學生而言，何謂「有意義的事件」(significant event)？最後一章綜論性的思考民主、自由、多樣性與實用主義的關係。

整體而言，本書的立場偏向「自由主義的實用主義」，但作者試圖說明此立場的教育觀點也受到批判理論、政治自由主義、保守主義、詮釋學與實用主義的影響，本書有立場但並不代表那是意識形態或獨斷論。

作者認為，本書受自由主義的影響在於：個人並非完全獨立於社會脈絡，個人實踐是在社會之中建構而成的，因此承認他人的主體性是教育中重要的一點。另一方面，保守主義的影響在於：改變並不容易，而且很慢。例如柏林圍牆的倒塌似乎在一瞬間形成，但是卻經過許久的蘊釀。

從詮釋學來看，教育就是一個不斷詮釋、再詮釋的過程；實用主義則是把真理是為可用的、有用的過程，並反對抽象的規制式的、客觀而超乎脈絡的理想。

整體而言，本書的自由主義實用主義有兩個主要假設：知識為人為建構，並非絕對；差異不僅為個人也是社會所需。最後作者指出本書觀點受美國哲學家 Richard Rorty 的自由主義的實用主義諸多啓發，但不盡相同，主要差異在於二者對「語言遊戲」與「人本主義」理解不盡相同；此外，本書重視環境永續教育的課題。但 Rorty 的作品中顯然並未提及此點。

教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables (II):  
Education for Diversity

### 導讀心得

場次二

主讀人：吳美瑤（國立高雄師範大學教育學系助理教授）

主讀文章：〈第二章 個別化教育的機會：作為生產者、消費者和產品的學習者〉  
(Individualizing Educational Opportunity: the learner as producer, consumer and product)



簡介

最近幾年，「市場」的隱喻已經主導了許多與教育有關的思考。面對這樣的趨勢，本章將學生當成消費者，並檢視這種立場所隱含的一些意義。

P11

根據許多社會學家的說法，上個千禧年末社會的變遷朝向愈來愈個別化的 risk-taking。勞動市場變化快速，使得「為生活而工作」已成為過去。全球性的溝通(global communications)使得早已存在的時間、空間和社群的概念，面臨許多問題；產品和服務已經變成愈來愈商品化，消費最初的考量已經逐漸被生產所取代。總而言之，逐漸抽象與全球化的系統和制度已經使個體脫離傳統互相緊密關聯的社群和結構，並迫使他們必需持續地為生活方式做出選擇。

有兩種重要的閱讀材料，說明這樣的論點。一方面(廣義地說是後現代，確定地說是後結構主義者)，主體性已經斷裂了，也抑制了前後一致的自我認同的發展。另一方面(如同 Castells, Giddens 和其他人所爭辯的)，傳統的社群已經被一種迅速擴張之互為主體的網絡(intersubjective networks)所取代，在這些網絡中

個體建造了他們自己的社群，且極少與地理位置、親屬關係、社會階層或工作職業相關聯。根據這個說法，我們正在經歷的不是後現代(postmodernity)，而是一個新的或高度的 late modernity(新現代): Beck 視之為「風險社會」。然而，儘管 Giddens 把這個視為正面的過程，Castells 在網絡社會中確做出了一個「授權/未授權」的尖銳的區分(對 Castells 而言，網絡社會提供了無止盡的機會，使人陷溺，和有利的排斥性)，而 Beck 則描述“社會不平等的個體化”(也就是，不利的經驗是受到有限的經濟資本、社會資本和文化資本所影響，並使得這些人無法再從傳統勞工階級的文化中獲益)。因此，從現代主義者和後現代主義者的觀點來看，這些變化對真正的自我認同和集體認同的發展與維持造成了許多挑戰。

正在持續發展的後現代性或高度的現代性，損壞了傳統的忠誠性(包含了社會階層的忠誠性)，且正導致一個全球性的社會，在這樣的社會中，生活方式的選擇漸漸地與一個人的家庭的文化規範、社會階層團體、性別或專業沒有什麼關聯。“和我們一樣的人們(People like us...)”越來越少地成為行為(action)的正當理由。這樣的趨勢進一步地朝向文化多元性(cultural pluralism)發展。同時，如 Giddens 所爭辯的：制度性的全球化(institutional globalization)可能具有一種全球凝聚的社會和文化影響。Giddens 強而有力地爭辯，世界正在變成一個社會，在其中 all are ‘us’ and none are ‘them’。這種樂觀的觀點所面臨的挑戰不只是語言的使用(經常從 “them”的觀點來界定“us”)，也遭受後現代主義者如 Baudrillard 的嚴峻地解析：在這樣的社會中，自我認同會被淹沒在一種“simulacra(仿)”<sup>1</sup>之海中：recycles images standing ultimately for nothing but themselves, 並造成一種孤獨的驅勢。

無論那個局面是被偏好的，第三個千禧年初期的孩童，在某種程度上，正在一個社會與文化變遷的世界中長大。在這樣的世界中，做決定會變得高度地個別化(highly individualized)。年輕人被期待去做出生活方式的抉擇，這其中還包括在(五十年前的年輕人所沒有的)各種選項中進行生活規劃(life-planning)的重要技巧。脫離了傳統以階級為基礎的政治學，一種生活方式的政治學逐漸崛起，在這樣的情境中，個體變得越來越代表著她自己。

這對學校或學院的學生有何意涵？這意味著一種具有強制力與越來越多選擇的文化，以及不可避免的解釋文化與隨之而來的“存在的難題(existential problems)”，用沙特(Sartre)的話：Who are “doomed to be free”?

P13

### **教育選擇與教育市場 (Educational Choice and Educational Markets)**

自 1980 年代以來，有關“教育的選擇”已經深受「市場的語言」(the language

---

<sup>1</sup> **Simulacrum** (plural: -cra) (仿), from the **Latin** *simulacrum* which means "likeness, similarity", is first recorded in the English language in the late 16th century, used to describe a representation of another thing, such as a statue or a painting, especially of a god; by the late 19th century, it had gathered a secondary association of inferiority: an image without the substance or qualities of the original.

of the market)所影響，儘管還在爭論著教育(特別是學校教育)應該著重的是個別服務或公共的益處。

反對教育市場的理由，基本上有三種類型：(1)教育具有廣泛的社群功能，市場的機制是讓缺乏的需求得到滿足；(2)在學校中的市場與市場是類似的(a quasi-market)，其中不是所有的消費者都做出真正的選擇；(3)從改善學校的觀點來看，並沒有因市場化產生附加價值的明確證據。

儘管有這些反對的理由，自從 1980 年代以來，市場的語言已經主宰了英國與其他國家有關學校教育的爭辯。更進一步地說，這些反對的理由大多關心市場在教育中的蘊義，較少關注一個比較沒有問題的概念：在最廣泛的意義上，教育是市場動力的主體(education is subject to market forces)。從根本上說，市場是一種透過貿易去獲得想要的商品或服務的方法。因此，在最小的等級上，用市場的語言來說，每一個學校系統可以被當成是，資金的分配是爲了提供一種滿足需求的服務。更進一步地說，教育資金的分配取決於社會覺得是否能夠且必須支付在商品與服務上都有成就的市場。如果我們接受這個看法，上述的兩種反對理由就變成是相關的爭論點：這種情況比較像是「教育市場的功能與效率」還是「教育是市場動力的主體」。

本章不討論教育的功能爲何。不過，在此基本上採取市場的隱喻，在學校的層次上，將學生的角色當成是在市場中的活動代理人。

Clune 和 Witte 的兩冊巨著討論在美國的教育市場，沒有論及到學生是選擇者。整個論點幾乎是從「學校作爲生產者，父母作爲消費者，兒童做爲產品」的觀點來論述。父母作爲消費者，顯然地符合經濟上的邏輯，他們能夠資助教育。然而，這種論述假定一種非常傳統的教育傳達模式，它忽略了建構式的學習理論已經主導了教育心理學幾十年。根據這些非建構主義者的觀點，知識是絕對的並且存在於制度中，這種制度將知識分配到各種空的容器中。這基本是上一個福特主義者(Fordist)，以生產線的觀點看待學校教育，把學生當成是最終的產品。

學習理論者很久以前就已經拒絕這樣的觀點(從 John Dewey 出版《我的教育學原則》(*My Pedagogic Creed*)以來就是如此)。從建構的學習理論的觀點，學習者主動地(主體地和互爲主體地)在先前的經驗和理解基礎上建構知識。即使是一個關注文化遺產的傳統教育，也無法將文化遺產的固定概念一代一代地傳遞下去，譬如：在英國爭論有關歷史課程的核心價值，一系列二十世紀之前的文學作品可以說也包含了英國的文學遺產。John Beck 爭論文化遺產的閱讀被視爲文化的傳承是有缺陷的。同樣的情況，教師在教學的過程和他們自己的理解中，修正知識，因爲“subject matter knowledge 主體關聯著知識”變成“pedagogic content knowledge 教學包含著知識”：知識是被教出來的(knowledge as taught)。

因此，儘管在某方面不可否認的在教育的市場中，家長是消費者，他們代表他們的孩子做決定並付稅金。這些代理選擇的情況，不僅會隨著兒童年齡的成長而減少，並在孩子還很小的年齡就以對話的方式開始，因此也會關涉到孩童的興趣、態度、心理和情緒的發展，以及兒童愈來愈能夠表達的希望(wishes)。

在巨觀的層次上，兒童涉入選擇的過程。可能更重要的是，在微觀的學校事件的層次上，兒童涉入選擇的層次與類型與它們自己的態度和動機有關。→教育的成功或失敗取決於學校教育的定位，也已經有一些研究不同群體的學生如何從他們的文化和社會認同的觀點和學校經驗進行協商或談判，如：Paul Willis 對勞工階級學生的研究(Learning to Labour)。儘管如此，許多學者認為這個研究過度重視學生既有的經驗、既有的社會與文化決定性。它可能被挑戰的是，所有的選擇都是勉強的(包括成人的選擇)。但較少爭議的是：學生涉入選擇的過程是在學習過程的最核心之處。

第二個爭論點是，假定學生是產品而不是消費者，在一個學校市場中，學校的學生是尚未成熟的成人，因此不能做出成熟的選擇，相對的，它們很容易成為廣告推銷的產品，因為選擇的結果代表著他們自己。這種觀點引發了兩個相互關聯的議題(也是底下幾章的主題)：孩童時期的匱乏模式的有效性，以及學校教育與社會、文化、法律的架構之間的關係。很明顯地從 Willis 的研究中，兒童從他們與學校教育的協商中做了一些重要的選擇。因此，我們也可以將學生視為是教育市場中的消費者。

如果學生是消費者，那麼他們如何看待產品呢？這一點可以從學生自己論述其學校教育經驗的相關研究文獻得知，譬如：那些對他們而言已經制度化的並不是一種個人選擇的問題。有關這方面的研究，相對而言是少的。有一種這樣的想法：兒童和年輕人不應在研究文獻中發出主要的聲音，因為他們不能知道甚麼是最好的。但可以被認可的事實是，他們知道甚麼是最好的或不是最好的是相當重要的。

一些方法論的取向假定學生的聲音是無效的。有關成人面對課程選擇的研究，如：Peter Wood 的 *The Divided School* 和 Stephen Ball 的 *Beachside Comprehensive*，基本上是屬於社會學的研究，它試著從外部的觀點揭示，在制度與社會的限制下，個體的選擇如何能夠被解釋。儘管這樣的研究明顯地有政策的意涵，解釋個體行為的情境脈絡，這個研究具有捨棄學生知覺和經驗的危險性。相對地，有些研究失敗於過度強調結構的脈絡，在還沒了解學生聲音時，就已經下出結論，聲明 13 和 14 歲的小孩做了真正的選擇。譬如：Alison Kelly 的 *Girl Into Science and Technology* 專案研究表達這樣的想法：兒童的未來是由兒童自己所建構的。

嚴肅地面對兒童聲音的文獻基本上可以分為三個主題：(1)學校教育中的社會經驗；(2) 在學校的情境脈絡中，學生的自我認同；(3) 從學生的觀點論課程和其他相關的問題如選修的主題(學科課程)等。

有關第一個主題的相關文獻，範圍非常廣泛，且這些文獻經常早於其它兩個主題的研究。1960、1970、1980 年代最有影響力的作品大都是在英國的社會脈絡下，探究社會階層的忠誠度受到性別和社會成就的結果所影響，以及這些社會成就在某方面蘊含著學校與其各式各樣學生顧客之間的契約關係。儘管 Brown 和 Willis 發現文化規範影響勞工階級的學生對學校的定位。最近的研究顯示，

1990 年代勞工階層的學生在不可預測的勞動市場中，也逐漸地不再固守在傳統勞動階層的想法。

P18

Andrew Pollard 的研究著重在學校的情境脈絡中，學生的自我認同。從教室課堂互動的觀點，這些學生可以分為三類：好學生、開玩笑幫、惡少幫(Goodies, Jokers, Gangs)，而 Joker groups 是最占優勢的學生，因為他們能夠有效地和教師協商教室中的各項事務。Pollard 和其同僚的研究結果顯示，Joker groups 的學生有效率地建構教室經驗，因此，與我們所關心的學生作為教育的消費者密切關聯。Pollard 和 Filers 有關自我認同的研究，將策略性行為的面向定為四種：順從、再予以定義、不順從、反對順從。他們的研究顯示，在學校之內或學校外的各種情境脈絡因素如何影響學生在教室中的行為。Jean Rudduck、Roland Chaplain 和 Gwen Wallace 研究學生在改善學校中的潛在角色。這蘊含著一個敏感的議題，發展自我認同對學校效能的發展是重要的。

有關學生對主修課程的研究，最近在英國對 13 到 15 歲學生的研究大致可以分為兩類：對學科的偏好程度，以及對學科重要性的知覺。在 1990 年代末期一個受英國經濟與社會研究基金會支持的研究，揭示有關學科的偏好程度與性別、學校與學生的年齡等變項有某種程度的關聯。研究顯示理解能力影響對主修課程的喜好程度。一般而言，學習的過程比學習的內容更容易影響學生對該學科的興趣。學生對學科重要性的知覺受到時間、學校和性別所影響。學生們視數學、英文和科學具有效益的價值並認為這些學科特別重要。英國與威爾斯國定課程，似乎增強了這種趨勢。同時，創造性的藝術學科和宗教教育相對而言，被看成是比較不重要的。

The Stables 和 Wikeley project 研究顯示，最近的勞力市場很少能夠提供機會給那些抱負高但缺乏市場所需要的技術或能力的人機會，這些市場所需的技術需要透過承諾、刺激和直接的選擇而獲得。

很多學生很可能因為缺乏文化與社會資本，而在其職涯的抱負中受挫。

學校需要負起教育的責任，協助學生做出選擇。畢竟，危機、壓力能夠是有生產性的或抑制的：機會或是威脅。譬如：Andrew Pollard 指出，不好的教室課堂的管理會增加風險(如威脅)，而良好的教室情境能夠培養學生將危機轉變成機會。因此，風險愈來愈個別化，不意味著在教育上要移開支持性的結構，反倒是要增強它們。如 Berger 和 Luckmann 在 1960 年代所討論的，超越客觀存在的結構，使之有活力的根源在於“有目的地性的互為主體的活動”，這意味著「學校教育的社會經驗的品質」對於發展關係網絡和冒險(risk-taking)而言是重要的。

**評論：**作者的論述類似剝洋蔥的方式，一層一層愈來愈深入地討論，幾乎不在一開始對任何學者的研究進行評論，反而是順著其研究內容，從中提出問題，再一步一步地深入討論中，可作為大家寫作教育哲學論文的範例。



**問題與討論：**

1. 你對“教育是市場動力的主體 (education is subject to market forces)”的看法如何？你贊成「教育市場」的隱喻嗎？教育是否有具有「教育市場」隱喻之外更重要的功能？如果有，是哪些？
2. 在家長或學生做為消費者的討論中，你覺得在教育的實際現況中，誰比較接近消費者的角色？
3. 在風險越來越個別化的全球化的社會中，你覺得什麼是學校教育最需要關注的？

### 導讀心得

場次三

主讀人：陳延興（國立中正大學課程研究所助理教授）

主讀文章：第三章 多樣的經驗；多樣的童年（Diverse experience; diverse childhood）



兒童期的概念與教育的理念有所關聯，特別是「個別化」(individualization)的概念與兒童息息相關。而對於兒童期的看法則受到歷史演變的影響甚鉅。近年來，浪漫主義思潮，在心理學中有關探討兒童期的不足觀<sup>2</sup>，在在公然受到挑戰。任何與兒童期相關的信念所產生之變化，對於教育政策與實務均有重要的影響。(p.25)

自從啟蒙運動以來，關於兒童期的觀點相當分歧，甚至是彼此衝突。兒童的概念不受重視，也算是基督教傳統中的一部份，因為受到特意的壓抑。同時，由於受到 Plato 與浪漫主義等關於兒童期研究的理想化(idealization)傳統之強烈影響。對於兒童的假定是不完整的、不成熟的，主要是基於學校教育與正式教育的假設，不同於基督教與西方世界。然而，廿世紀中葉（註：像是 Bruner，主要是發展社會性語言的認知發展），從不足的觀點解釋學童需要成人的支持。再者，

<sup>2</sup>所謂的不足觀(deficit model)係指，依據 C. Jenks (1996)的觀點，係指人從需要從幼兒進化到成人，兒童本身能力與所受教育各方面是有所不足的，因此需要接受啟蒙教育。

有關討論兒童期的社會脈絡後來受到後現代性討論而產生改變。Jenks (1996)提及：目前有關「個人」的探討受到較高的肯認，係透過自身當前所處的位置與所在的方案(project)，而非藉由群體的關聯性或先前所建立的認同，且沒有穩定的歸屬感會導致兒童比現在更容易受到心理與生理方面的傷害。因此，這些理由同時是心理學與社會學面向的(p. 26)，一些關於兒童期、教育、學校教育的最根本假設是有問題的。本章對考量在廿世紀中主要對於兒童期的研究取徑，且討論每一個取向受到如何的根本批判。有兩個有關兒童的概念會加以討論：一是 Wordsworth 有關浪漫主義式的兒童概念，一則是不足模式(deficiency model)。總的來說，我們傾向於誇大兒童期的特性(specialness)，以及關於兒童與成人間的差異性，同時視兒童為 (trailing clouds of glory)，以及看待兒童為無能力進行高層次的心智歷程與道德判斷。

### trailing clouds of glory<sup>3</sup>：Wordsworth 浪漫主意識的兒童概念

新柏拉圖學派對於兒童的概念，視兒童為理型 (ideal forms) 的領會者，受制於成人社會化影響而墮落，但是仍然對於啓蒙運動以來的教育產生重大的影響。上述的概念與哲學家 Rousseau 以及詩人 Wordsworth 的教育思想有密切的關聯。

A. Bloom 提醒我們：Rousseau 的愛彌兒仍是一件相當重要的作品，而不能被當作一份簡單的教學手冊。20 世紀中許多重要的概念均可溯源到愛彌兒，像是性慾的昇華(sublimation of sexual desire)、注重新鮮飲食的益處、母親撫育母乳的價值等。Bloom 認為 Rousseau 的重大貢獻在於對十八世紀思潮的轉移，從「理性時代」(Age of Reason)到對於情感與靈魂的重視。他強調 Rousseau 不僅對於浪漫主義與 Wordsworth 造成頗大的影響，甚至影響到 Kant 與 Nietzsche。Rousseau 認為自己是 Plato 的繼承者，且愛彌兒一書值得被視作從 Plato 的理想國以來，最為傑出的教育哲學巨著。

愛彌兒被視為第一本也是最廣為人信服的兒童中心主張、進步主義的代表著作，儘管它與部分像是 Dewey 的作品中有關社會化趨勢的討論大相逕庭。Rousseau 發現兒童本身具有天生的自私自利(self-interest)傾向，有待加以開展到成人，從強烈的自我個人知識的立場，表現出主動的成長原則，且學習對於不幸者展現仁慈，以及在彼此的個人利益中形成社會契約（像是婚姻）。像其他如 Locke、特別是 Hobbes 等人提到有關啓蒙運動的契約理論，Rousseau 厭惡源自

---

<sup>3</sup> Although every child enters life with glory, each child brings strengths and weaknesses as well. Varied abilities are shaped by physical, social, emotional, and environmental influences. Some children enter bodies with physical or mental limitations; others have healthy bodies with minds that are highly intelligent. Either way, each child comes into this world with a measure of glory and godliness. A child with a disability is often viewed as having clouded glory; a child who is gifted may be considered to have magnified glory. However, if we take the time to look carefully at each child, we come to realize that the glory is neither clouded nor magnified—just different. These children with differences are often referred to as exceptional. <http://education.byu.edu/news/magazine/glory/>

於恐懼與軟弱的社會契約概念，視其為像 Bourgeois 公共領域的資產般，壓抑自然成長。

凡事...一經人手就變壞了。人們迫使一片土地滋長其它的產物，迫使一顆樹結其它的果實。人們將氣候、自然力與時序給弄混淆了。

這也顯然是一個保守的哲學。全然不同於社會福利。舉例來說，這也是為何 Rousseau 厭惡前一個半世紀國家逐漸介入影響教育的原因。儘管個人利益實施政府穩定的措施，Rousseau 瞭解到孩童需要成人的幫忙，他也知道孩童從成人的幫助下可以學到許多事情，自然而然地，也應該尊重成人的幫助。與 Dewey 不同的是，Rousseau 不需要被社會化。他分享一些當代自由主義濫觴者的許多理念：個人可以自由行動作為一個自主理性的行動主體，儘管在這個地方所謂的「合理性」(rational)包含著感性，不純粹僅有理性(reason)。人們所需要的是生活(生命)的實際知識，亦即自然科學。他認為人們不需要接受主流的哲學與社會生活的論述，因此這也是其與現代晚期與後現代主義的想法大相逕庭之處。

Rousseau 對於教育的影響是遍及世界各地般深遠，然而英國詩人 William Wordsworth (1770-1950)在前奏(*the Prelude*)一書中對於自己童年時期的召喚，或許可說是有意識地對於英國的教育實際產生影響。他也影響到美國的作家，像是 Whitman、Emerson 與 Thoreau，而這些人的作品對於北美的文化產生廣泛且深遠的影響。因而 Wordsworth 普遍被視為英國浪漫主義之父，他重複與支持許多 Rousseau 的信念，像是厭惡政治(無關政治意義)、反對都市化、崇尚自然、與單一的教育倫理<sup>4</sup>。Wordsworth 重申 Rousseau 的看法說：兒童是人類之父，因此我們因為「在神的榮耀下依照個人本性」而生。

Wordsworth 直接影響 Marjorie Hourd 於 1949 年出版 *The Education of the Poetic Spirit* 一書，是第一本由學術背景的教育學者暨師資培育者所寫的主要英文教育作品。Hourd 摘錄 *The Prelude* 書中兩個部分作為她的引言。儘管她主要的論點在於教育應該是兒童為中心的，他也提及透過研究兒童心理學以支持她的看法，主要的意義在於透過創造性的活動揭示或展露(revealing)兒童的自我，而非一種形塑(moulding)，像是詢問「我是誰？」是對於幼兒首要的問題。Hourd 強調說詢問這樣的問題並不是讓兒童徹底瞭解他的人格，而是一種開展他對於自己一生的探索。依據 Wordsworth 提及回憶所謂的人格的想法，在於不要全然地忘記，而是去追溯我們本來的榮耀雲朵，來自屬於我們家的上帝。因此 Wordsworth 及其追隨者所提及的孩童概念，使一種由 Wordsworth 所定義的「想像」(Imagination)的力量，探察事物的生命，透過 Hourd 與其追隨者對於想像力的運用，感受到教育能夠引導個人的成長。

1960 年代英國學校教育思潮主要受到浪漫主義的影響，像是 Susan Isaacs 與 Ruth Griffiths 等兒童心理學家的早期研究所支持，他們發現：兒童的確可以在遊戲中學習。自此以後持續進行教師思考的重要元素之研究，而在語言藝術領域逐

<sup>4</sup> Wordsworth 談到他孩提之時常感受到與天地合一的境界，但成人之後似乎便失去了這種能力。因此，成長實際是一種失落。孩童可以與大自然的一切建立起非常自然的關係，成人則否。所以 Wordsworth 非常嚮往他幼兒時代對自然的感覺。

漸有學者關注，與 1950 年代的運動相互連結，有意識地使用創意作文的形式，以及在大學的文學批判研究中逐漸增加的文化唯物主義（馬克斯主義）的趨勢，摧毀了浪漫主義式的自我的神話，甚至是統整學科的神話。在廿世紀的末期，關於兒童的神奇力量來自自我的表現，對於學校教育產生重大的影響力。像是 1990 年代 Goodwyn 與 Findlay 對於英語教師的研究，主要強調個人的發展(personal development)，而非文化分析、文化資產、成人需求或英語科的跨課程的取向。教師普遍存在一種信念：在寫作時，應該允許兒童可以充分表達自我，優先於在修辭與寫作語文「文類」(genres)的形式訓練。

### 皮亞傑的建構論與階段理論：兒童的不足模式

強調先驗的知識或兒童的價值，與建構主義的學習理論並不相稱。以兒童為中心的哲學觀必須關注兒童如何建構他或她對於世界的理解，事實上建構論所秉持的假設係指像新生兒一般毫無所知。建構主義認為知識隨著經驗而來，儘管皮亞傑的階段理論假定認知的準備度位於任何特定學習之前。儘管 Chomsky 將學習語言的內在能力與對於文化影響力之解釋相互連結，對於 20 世紀的許多建構主義者而言，真理顯然不會只有一個：兒童不能學習成人所能夠學習的；兒童的認知器官是不完全的。就 Rousseau 與 Wordsworth 而言，兒童則是時常是高於成人的；而就 Piaget 或 Vygotsky 等人而言，兒童顯然是相當不如的。Chomsky 對於語言學有很大的影響，但是對於教學與課程則較少有發展性的意義。皮亞傑特別重視循循善誘概念的原因，在於年幼的兒童不能進行抽象的思考或形式運思。然而皮亞傑的研究係透過實驗室中非常少量的樣本所控制的，卻能夠相當程度地引起教育學者的重視，瞭解兒童透過學習加以發展的事實，當然有一些評論者已指出 Piaget 對於產生發展的說明過於簡略與囿於規範。明確來說，提供適當的社會情境，兒童能夠進行許多思維的能力，這卻是皮亞傑所否定的。更糟的是，皮亞傑的論點穩固如山依然是被認為是有道理的，有懶惰的教學實務者解釋說孩童不能夠專注於他或她的工作，是因為他尚未準備好，甚至用來說服別人說兒童會依照他們各自的時間加以發展。皮亞傑學派的想法導致產生學校中嚴明的年齡分組，甚至作為標準化課程的理由。

在千禧年，有一種較鮮為人知的觀點正在成形：強調兒童，特別是大小孩，完全是不如於成人。對於學習的看法從個人的心智逐漸理解世界的觀點，轉向說一個人的學習係透過社會中介的經驗。不可否認的，階段論仍有其效益，像是針對語言發展的研究，持續展現說：一些種類的成長發展係仰賴在關鍵期間發生語言能力的顯現，或者是說喪失完全發展語言的能力。就教育的蘊義而言，一個人的語言發展終其一生是沒有限制的。皮亞傑的階段理論能夠透過假定能力不存在，而有效的限制兒童的學習能力。

在於盧梭與浪漫主義之前，17 世紀末葉，在 Locke 的 *the Essays on Human Understanding* 一書中，可被視為建構主義的發展文本，說明人類知識不需要支

持極端的兒童觀點，因為被許多人用來證成自由主義寬容的價值、相互尊重與公民秩序。就 Locke 的觀點，知識需要仰賴感官的經驗與社會分享的意見或理念。洛克對於個人的心智的觀點並未陷入所謂的唯我論。然而他主張關注兒童的人，應該透過孩童的眼去認識這個世界，他並未主張兒童學習的能力有所受限。洛克式的觀點導致後來區分出兩個極端的觀點，兒童理想化與不足的模式。

康德提出三大批判。他認為人類知識與理解是透過先驗的範疇，與社會的建構與感覺的輸入；康德仍然是實在論者，相信在物理世界的抽象性，也認為經驗能夠產生對於範疇的再定義，像是透過崇高的經驗。

學習的能力可能是天生的，學習似乎仰賴個人的感覺經驗與社會建構的規範與分類，無論如何，過於強調事先決定的教育階段都是站不住腳的，因為學習的天性對於所有人都是一樣的，儘管動機或能力並非固定不變的。由 Kant 與 Locke 有關理性主義與經驗主義的調和，所留下的觀點在於兒童不僅是可教的，也是值得被教導的。晚近有關腦神經科學的研究強化了這樣樂觀的看法，顯示大腦如何快速地且有效地回應新的刺激，以及情緒的反應如何能夠促進認知的成長。

總的來說，許多對於兒童期的假定是有問題的，因此鼓舞我們繼續對於任何有關兒童的理想觀點產生懷疑，源自 Plato, Rousseau, Wordsworth 與 Piaget 所代表的不足模式。教育人員不再視智能是永遠不變的，正所謂「兒童可以轉大成人」，而不再認為兒童是某些特定的領域或社會階層所事先決定的。兒童既不是天使、也不是墮落的天使，更不是惡魔。兒童不必然比成人聰明或愚笨，他們只是經驗不足。

兒童期與成人期之間存在著質的差異，這是較沒有爭議的。兒童對於世界運作方式的認知較少，因此較容易受到傷害且需要成人的保護。同時，成人也覺得兒童需要被保護，並非因為欠缺經驗或體力的結果，因此十八歲以下的青年不可以投票、喝酒。幼兒本身就是體弱的，因此比其成人較不能肩負責任。兒童會因為成長所伴隨著生理的轉變，身體與情緒也隨之成長。然而，如同前述階段發展論中嚴格的形式是不值得相信的，沒有基礎是不完全的：兒童在特定的年紀用某些方式可以行為與思考，並且藉由特定的學習方式可以度過關鍵期。

我們相信兒童期是充滿神奇的。學會學習、學習思考、學習作決定。



### 導讀心得

#### 第四場次

主讀人：施宜煌（經國管理暨健康學院幼兒保育系助理教授）

黃平宇（經國管理暨健康學院通識教育中心助理教授）

主讀文章：**Chapter 4: Words, Words, Words: the decentred subject of education**  
(文字、語詞、言說－教育的去中心課題)



### 簡介 壹、前言

教育存在於人類歷史開展之過程中，由來已久。人類文明也因教育而不斷往前推演、進步。是而，教育對於人類的生存有其重要性，對於人性的發展有其重要性。教育是使人成其為人的活動與過程。因此，就教育的本質而言，教育使個體不斷地蛻化，通過個人參與教育的歷程，而使得個人有了提升與超越。這是一種從自我的現實境界，提升到理想境界的過程。而教育活動在社會環境中所扮演的角色，消極地是適應社會生活環境的需要；積極地就是自我超越，創造出個人的意義與價值，自我實現以帶動社會群體的進步（施宜煌、賴郁璿，2010a；施宜煌，2010b；陳福濱，2001）。是故，揆諸實際情形，生物的發展往往借助於人力，而人的進步則靠人獨具的教育（田培林，1995）。人們可由英國透過教育以

改善社會不良風氣之情形一窺端倪。在 1931 年，英國政府曾出版《公民教育》(*Education for Citizenship*)一書，透過教育以改善社會不良的風氣，當時英國環境和我們當前的狀況有點類似。該書提到，在科學與生產工業進步裡，政治的運作卻越來越壞。科學與生產得以日益發達，是因為依理性而來，但當時的英國政治卻有黑白不分的現象發生。尤其是政黨之間互相攻擊，不講是非對錯，只講個人利益。因此，困惑了許多人民。如何面對這種不公正的社會，英國教育者認為只有教育才能使這個社會導正回來 (陳延輝，2001)。換言之，英國教育者認為只有教育才能改善英國社會風氣，引導社會趨向進步。其實，教育的確可導引人之進步。而教育更是百年樹人之大業，引領社會整體發展的重要原動力之一，當與時俱進 (方俊吉，2008：244)，才能促進社會的進步與發展，並厚植國家的競爭力。

而在教育活動中，離不開語言的使用。就語言來說，語言不單是一種工具，更是人與他人、人與世界關聯的表現 (Merleau-Ponty, 1962)。巴西教育家弗雷勒 (P. Freire) (1985) 更指出語言是文化最直接、最真實及最具體的表現之一。語言不僅是溝通的工具，也是思考的結構。語言是一種文化，為人所創，人是語言的存有。並且，人的精神首要表現在思想上，而思想寄寓在語言之間，語言是思想的表現條件 (柯志明，2007；簡成熙，2005)。換言之，思想需藉由語言來加以傳達。沒有語言，人無法思想，無法將自己的思想傳遞給別人，同時也無法接受並理解別人的思想。因此，依維根斯坦(Wittgenstein)所述，我們無法有效地區分思想及語言 (引自 Stables,2003)。

再者，沒有語言，作為「世間存有者」<sup>5</sup>之人的思想活動即不可能 (柯志明，2007：92)。語言重要性不言而喻，尤其是語言的不同使用方式，開始了教育哲學的不同思考方向 (郭實淪，2005：67)。因而，在建構及反省教育價值時語言扮演一定的角色與意義 (Stables,2003)。施代柏斯(Stables)《多樣性的教育：創生差異》(*Education for diversity: Making differences*)一書之第四章「文字、語詞、言說—教育的去中心課題」(Words, Words, Words: the decentred subject of education)即從政策內外的角度，檢視在建構及反省教育價值時語言所扮演的角色與意義。相信探討本章後，應能增益瞭解語言在教育發展過程中所扮演的角色與意義。筆者認為亦能深化人們對於教育本質的理解，讓我國教育理念的發展更趨於完善。

## 貳、本章內容介紹

為了讓讀者更容易理解文章的脈絡，所要傳達的教育理念，筆者遂出分化出以下之標題，進行探討。

### 一、教育是整體的論述，論述的過程中反映出教育的價值

根據維根斯坦(Wittgenstein)所述，我們無法有效地區分思想及語言。「教育」不僅只是一個語詞，也是一個整體的論述。當我們解讀時，教育論述的主要元素

---

<sup>5</sup> 海德格(Heidegger)之語。

將定義且反映出教育的價值。一如兒童時期教育及教育政策的探討，近代思想對舊有的一些假定與想法提出疑義。德希達(Derrida)曾著述指出意義的延遲化(deferred)，並創造出「延異」「différance」<sup>6</sup>這個字以結合「差異」(difference)及「延遲」(deferment)的概念。或許很多人認為談論所謂「後現代」的思想家（更正確而言，他們應被描述為「後結構主義者」）沒有太多正面意義，但他們的研究給這項命題帶來意義，賦予一些珍貴信念與價值穩定性與正當性。德希達以「différance」此例指出我們無法「釘死」一個詞的定義，意義永遠是依據解讀而定，而解讀的情境永遠不會同一(identical)。關於像是「樹」、「魚」這類明顯容易辨意的字詞，或許很多人會覺得德希達的想法與我們的直覺相反 (p41)。但對於「美」、「事實」以及（我特別想指出的）「教育」這類詞語，大概很少人會反對他們本質上難以正確地定義。透過一些具體的例子，我們可能可以達到一定的共識，但某些字的意義實際上是無法看見、聽聞、觸摸、嗅聞、品嚐、及估量的。教育存在於哲理上推論的空間，而非物質的空間。我們可以引用美麗的日落作為美的例證，但這不表示我們可推斷美的某一概念來決定每一個日落必須化為何樣貌，也不表示我們能夠從我們對於教育的概念來決斷學校必須為何。的確，如同歷來的哲學家所議，我們對於美以及壯觀的經驗實際上是根據我們無法預期的以及超自然的經驗(transcendental)而定。

因此，何謂好的教育(good education)，其實是觀點上的問題（但這當然不代表每個人的觀點及意見都有同等重要的參考度）。當我們談論及難以確定的概念，例如「教育」，以及教育與「良善」的關聯，意義是透過以及依據價值而發展，且不可否認地既非全然客觀也非完全主觀。如同「美」與「仁慈」，雖然他們的意義可能是根植於直接的感官經驗，他們的定義其實也因文化以及個人而有所區別。同樣地，以教育來說，先前成功的經驗與例子並無法保證可複製於往後的實行裡。舉例來說，很多人可能會說有好的升學結果就是好的學校，但其餘人可能會非議其評鑑的方法有誤，但後者對於「附加價值觀」(value-added)評鑑方法的尋求同樣地也會遭到議論。所謂「好的教育」基本上應當是依經驗而定，且最好的學校總會超越任何我們對其預設的期待。再者，教育經驗的評量必定會因文化及個人差異而變 (p42)。

## 二、教育絕非科學的思考

許多近代關於「證據本位的實務探究」(evidence-based)與「教學的應用科學」(applied science of teaching)之討論給予教學及教育研究一種偽裝的科學地位。我們或許可以說它是「科學的」，但它絕非「科學的」思考；它僅僅是「聽起來像是科學」而已。最廣義而言，教育研究當然可被視為社會科學，但承載價值觀的、詮釋性的活動，像是教學與教育研究，絕對無法像生物或化學領域一般由複雜的統計或數學方法實證。數字只能夠量測數字上可檢驗的；用十分等地標測日落本

---

<sup>6</sup> 德希達的全部著作中最明顯的主張是要發揮影響，要開闢哲學的領域，以便延續創造與發明。延異(différance)的觀念，或許應該是德希達著作裡最清晰可辨的傾向之一，這點和他力圖維持哲學之創造性的主張有密切相關。關於 différance 這個詞，是德希達根據法文 différence 杜撰出來的詞，兩個詞發音相同 (Archifan, 2010 ; Lechte, 1944)。

身就是種難事，更遑論標測美感。與其說教育是應用科學，不如將教育視為應用政治的一種；政治不是自然科學，雖然許多政治研究如同教育研究一般常使用量化統計。然而，這些量化方法（例如普測）常被用來作質化的判斷。

根據李歐塔(Lyotard)「後現代狀況」(*The Postmodern Condition*)一書，我們對於現代性(modernity)的「鉅型敘事」(grand narratives)已失去信仰。在這些敘事中有一項未被質疑過的信念，即認為科學的發現為一種進步，並可應用至共有之善(common good)。對於這些未被質疑過、教育及學校的良善，我們對其的假定必定有部分來自於對科學及進步的信念。在一個科學被視為可用某些好的及壞的方法來判斷人以及非人性的年代裡，對於教育的目的與實行有所懷疑自然也並不令人訝異。當然，我們不需完全同意李歐塔所採取較為極端的觀點。將教育視為進步加速器的觀點或許會遇到一些問題，因為比起二十世紀，年輕人已越來越難超越其父母的成就，至少對於富裕西方世界的年輕人來說，現況已是如此。在現代的社會，我們很難確認教育是否產生一種文化資本(cultural capital)<sup>7</sup> 的回流(p43)。

### 三、教育語言易被操弄，且語言有其限制性，並無法充份掌握教育的本質

由於教育價值是如此難以解釋，教育政策的語言<sup>8</sup>會與其他類型的政治語言一樣地「政治性」（意即容易操弄及定義不明）自然也不令人意外。批判的論述分析家菲爾克拉夫(Norman Fairclough)<sup>9</sup>曾描述成功的政治口號需具有高度的「矛盾模糊不清的潛力(ambivalence potential)」；換句話說，因為有著極度的模糊不清，這些口號對於某些人有極度的吸引力，讓這些人莫名地盲從。

在教育的爭辯裡，一些這類型的字眼即具有相當潛質的模糊性，並隨著與其

---

<sup>7</sup> 關於「文化資本」，P. Bourdieu 認為是個人由其家庭定位的階級領域中，所繼承的語言和文化能力，亦即是兒童由其家庭承繼的意義、生活型態、思維模式與氣質。宰制階級所擁有的文化資本，是使得他們在教育上得以蒙受其利的主要原因。P. Bourdieu 的「文化資本概念」具有三種狀態：內化狀態、具體化狀態以及制度化狀態。其實，這三種狀態可以說明由家庭教育到學校教育一連串的階級再製活動。再者，由內化狀態與具體化狀態的文化資本概念可以得知，影響教育機會均等的因素並非只有單純的經濟因素，文化的層面似乎是更為重要的關鍵 (邱天助, 1993; 許宏儒, 2004)。P. Bourdieu 指出宰制團體的文化控制了那些存在於學校中的經濟、社會及政治資源，而這些資源將成為宰制團體在擬訂再製策略時的資源。P. Bourdieu 希望人們能以認識「經濟資本」(economic capital)意涵的方式來認識「文化資本」(cultural capital)的意涵，如同具有支配性(dominant)的經濟制度往往都有利於那些擁有經濟資本之人；而我們的教育制度也往往有利於那些擁有文化資本之人。再者，就文化資本與生存心態的關係而言，P. Bourdieu 指出宰制團體的生存心態將被轉化為學校視為理所當然的文化資本形式，並視此種文化資本形式是促使階級社會再製最有效的途徑，而教師往往淪為文化再製的促進者。再者，那些擁有文化資本之人，其獲得成功的機會相對的提高；而無文化資本之人，成功的機會將相對的減少 (Harker, 2000)。

<sup>8</sup> 在一次與 P. Bourdieu 的座談中，P. Bourdieu 重申「語言」、「文化」與「教育」是現存社會關係再製的工具，而不同語言間的關係更是一種權力關係的展現(邱天助, 1993:9; Bourdieu & Passeron, 1977; Wacquant, 1989)。由此，可窺見語言的政治性。

<sup>9</sup> 批判的論述分析家菲爾克拉夫(Norman Fairclough)是英國蘭開斯特(Lancaster)大學語言學和英國語文學系(Department of Linguistics and English Language)的榮譽教授，從一九八〇年代早期他就開始致力於發展「批判論述分析」(critical discourse analysis, CDA)，相關著作廣涉專書、合集、期刊文章，十分豐富。除了潛心於發展理論外，也運用批判論述分析，對英國當代政治及社會，如工黨、媒體及社會福利進行分析批判 (詹寶菁, 2006)。

它蘊含內在矛盾性的語詞共同混用，模糊性益加嚴重。例如，在九〇年代初期，英國保守黨首相梅卓(Major)提出，在 14 歲至 19 歲青少年的課程裡，職業性課程與學術性課程需有「尊重的均等性」。梅卓心理清楚雖然「均等性」意含一般的平等，「尊重」卻意含相對價值的判斷。更近代來看，很多人關注「持續性的發展」(sustainable development)，這是一個意含「穩定性」(fixity) (即「持續性」) (sustainable)與「改變」(change) (即「發展」) (development)的混合詞彙。

在數個意義裡，教育政策可被視為自相矛盾的(paradoxical)。矛盾的元素可能是有意或無意形成的。舉例來說，在數年前加拿大一篇關於教育政策的評論中，設計口號的政策團體總是讓「自己的利益被滿足」，而這常包含將口號吸引儘可能多的支持——特別是針對有相反理念與志向的人。約翰卡德(John Codd)曾對紐西蘭提出相類似的觀點，指出社會民主主義者與新自由主義者的「衝突倫理架構」(conflicting ethical frameworks)對於課程改革造成問題。對於大衛克森(David Corson)來說，這個問題並不是像「政策實行者關於信念的二次校正」一般明確地操弄。這顯示了情境決定意義，且隨著情境改變，受到同樣信奉的政策也不可避免地獲致不同的解讀。

在其餘的著作裡，針對關於學科與課程選擇的教育機會，我曾經明確地說明評量其平等性可能發生的問題 (p44)。在二十世紀裡，修辭學上(rhetorically)最有問題的政策竟可得到全然相反的解讀，並得到明顯可辨的結果。這類型的問題可見於以下的例子：若較多的男人比女人想成為工程師，這代表：(a) 教育機會均等的理想尚未被實現，因數量上明顯地失衡，或是 (b) 教育機會均等的夢想已成真，因兩性都有自由選擇是否成為工程師的機會？雖然越來越多的統計技術提供了我們更多的數據來判讀，像是以職業進展而言女性工程師能有多麼卓越的表現等，但數據上的證據仍無法解決質性上的兩難問題。對於一些主要的問題，統計數據能夠做的仍然僅是影響答案的形成，而這些答案本身仍是主觀或交互主觀的。

#### 四、以「接近(proximity)和距離(distance)」的觀點，來探討大眾傳媒下的道德教育

教育實踐面是由不特定詞語所綜合而成特定詞語的假設(assumptions)。例如，我們所關注的距離(distance) (教育的技術上意義是“遠距教育”(distance education)，且用於教室內外的日常生活中)。由於大眾傳播已是垂手可得。直到我們思索價值系統如何承載接近(proximity)和距離(distance)的觀點，這個問題才看似無足輕重。我們與人“保持距離”或是“接近”人們，我們“幾近目的地”或是“還有很長的路程要走”。由於進入方式(access)的改變，「接近和距離」逐漸成為一個人們所關注的問題，除此外，也引發我們對道德發展的觀點。更廣泛地說，我們使用的語言涉及我們對於時間、地點和行動的實際經驗。在此情形下，某種意義上，接近和距離的構成內涵便成為決定我們如何看待自己作為全球公民(global citizens)的角色。

上述關於個人和其所使用語言的道德性質問題在過去數百年來所帶來的改

變，可以在英文文獻中找尋到例子。李洛里(Laurie Lee)<sup>10</sup>在《蘿西與蘋果酒》(*Cider With Rosie*)一書中，標誌著一個漫長時代的結束，在其中“我們視野所見的樹林往往限制我們對於世界的覺知”(Our horizon of woods was the limit of our world)。他指出在格羅斯特郡村莊(Gloucestershire village)的改變，而最為明顯的是從 1920 年代晚期。“最後一千年的生命”，其中一小時馬可跑八英里的時速是我們行動無法超越之處；結束標誌機動運輸入侵農村生活。活動(movement)，是導致村莊成爲“中世紀一個退休人聚集處”。從《蘿西與蘋果酒》(*Cider With Rosie*)一書問世後，它無疑也成爲通勤者的聚集之處 (p45)。<sup>11</sup>

在一些重要方面，李洛里(Laurie Lee)引領我們進入的世界，是許多十八和十九世紀小說中所描繪的世界。這個世界是：

1. 一些個人的互相交流，滿足了極少數
2. 少數物理環境牽涉其中
3. 個人間的連繫(bonds) (不論是感性的或其他方式) 被認爲是長期持續和履行彼此責任的期望。
4. 人們所居住的社區不大，並且他們之間的地位主要是被賦予的。
5. 財富由家庭繼承，物質資源的使用被看作是個人責任問題，因此一個內在的道德問題，在某種意義上是不適用於大量財富藉由徵收稅收自動傳遞給陌生人的社會。
6. 關鍵性的機會和生活機會很少，某種程度上可預測出，且往往可以提前預測，並且他們的選擇是在個人省思和建議後所產生。
7. 有一基本上不容置疑的道德理想，包含強烈的信仰基督教、自我控制和責任感，在強烈新教工作倫理中可以發現很多如此的表現。

通常，在二十世紀前期小說，在少數地理位置，不時被少數關鍵事件涉及少數其他角色參與其中（就整體而言，和誰在一起，和主角擁有相當持久的關係），我們看到主角的生活即連續性的整體。決定有關這些措施（如果採取策略是明智的）就是一個很好的協議後的反省。

有時，書信體裁的小說(epistolary novel)（如李察遜(Richardson)的《帕梅拉》(*Pamela*))，人物間關係的發展不是通過和居住附近之人的直接和持續的身體接觸。通常，只有書信允許如此的接觸。在這樣的小說，旅行緩慢且充滿事故，並且每個旅程是一個重要的意義事件。

舉個 19 世紀晚期的例子來說，注意湯瑪斯·哈定 (Tomas Hardy) 小說《黛絲姑娘》(*Tess of the Durbervilles*) 與《無名裘德》(*Jude the Obscure*) 裡，主角（徒步）旅行的意義性與緩慢。在傳奇冒險性的流浪者小說 (picaresque novel) 中，我們或許會發現一些例外；而這類型的小說源於 16 世紀的西班牙，但與 18

<sup>10</sup>

李洛里(Laurie Lee)乃英國文學作家，1914 年出生於英國，曾出版多本詩集及三本暢銷自傳。《蘿西與蘋果酒》(*Cider With Rosie*)是李洛里的第一本自傳，此本自傳非常暢銷。

<sup>11</sup> 經由李洛里(Laurie Lee)生動的描述，那個不復存在的時代，彷彿在我們的眼前重現。而 Stables 舉李洛里小說中的情節是要讓人們更加瞭解「接近」與「距離」的意涵。



世紀的英國有較緊密的關聯性 (p46)。在這些小說裡，通常都提到較多的地點，主角可輕易地到達，也很容易地避開。然而，這種簡單的旅行向來是「聰明的惡棍」的一部分，這些惡棍「最終也將對他們行程裡所犯的錯誤感到懊悔」；這是某種類型喜劇及諷刺文學的寫法。(在菲爾汀(Fielding)的小說裡，他把諷刺作品延伸至將他的惡棍「湯姆瓊斯」(Tom Jones) 描述地比逗弄他的人更為善良。自洛克(Locke)於1690年所著的《人類悟性論》(*Essay Concerning Human Understanding*)以降，這類文體會獲得來自關於旅遊潛在教育價值討論的一些啟發。)麻煩總是成堆地等待著這些遊手好閒的人，而他們最終也會安頓下來。無疑地，像是湯姆瓊斯這類的英雄/惡棍某方面迷人之處即在於他們的生活樂趣，及此樂趣最終將導向他們迅速且頻繁的旅行。此外，流浪者小說也預示出後現代化的無歸屬感，以及先啟蒙時期世界觀裡那種對於旅行教育意義的懷疑與不信任。即便如此，在湯姆瓊斯裡，關係是從一小群的角色裡明確地發展出來，這些角色不斷地交互在許多地點與其餘人相遇接觸；場景確實是不斷地在變換，但也僅是在修改的情境裡讓同樣的主要角色重新組織罷了。

菲爾汀(Fielding)、哈定(Hardy)、狄更斯(Dickens)與奧斯汀(Austen)等人的小說持續為世人所熱愛，可徵諸於近代不斷翻拍的電視影集與電影。然而，這些作者關注的事物，以許多方面來看，其所涉及的情境及道德議題，與在此世紀交替之際生長的孩子所面對的有極大的差異。

更仔細地來說，現代的小孩可能會遇到許多來自非相同社群及家庭的人，這些人擁有不同的社會道德觀、宗教、說話習慣與衣著，或透過大眾傳播媒體，間接地接觸來自世界各地多樣化的人群與事物。

因此，對於現代的小孩來說，他們實際與虛擬的(即經由他人經驗所感受的)生命已被大眾傳播所革新與改變。他們有更多的機會參與旅遊、體驗新的文化及拓展人際關係。但另一方面，在虛擬的經驗裡，現代的環境也將新形式的道德壓力加諸於孩子身上。首先，他們負載著必須關心數千里外事物的壓力，即使他們無法親身經歷這些事物，這些事物本身也內含他們所不了解的基本假定與道德規範。在大眾傳播能夠遍及之地，新聞廣播、包含那些鎖定小孩為特定觀眾的媒體，將責任的枷鎖加諸於孩子身上，期待他們去消除飢餓、疾病與對立 (p47)。

第二，現代的小孩很容易接觸到暴力、苦難與邪惡的景象，這些景象都是過去的孩子很少會接觸到的(除非他們家中本身有這些問題)。在這個資訊流通快速但責任感不明確的虛擬世界裡，有些人已開始擔心一種「電子人」(cyborg)心理狀態的危機，此心理狀態受軍事工業邏輯所引導與設計，與霍布斯筆下的競爭性人類關係異語同義。在安卓羅斯(Andrew Ross)對電影魔鬼終結者(*Terminator*)的回應裡，他指出「此心理狀態即透過去人性化(dehumanisation)簡約地去除道德的複雜性」。此外，孩子應被鼓勵擔負起更多責任，建立一種對本土、當地事物的關心，與對全球、生態關切的連結；其中包含生態保育、全球暖化、及使用持續性能源等全球性議題。以小孩而言，在現代生活裡這些層面的每一個面向都有可能造成他們倫理道德與心理上的衝突及對立。

道德教育者通常較少直接關切親近性與距離，或其與道德選擇的類比性，然而在生態學者的研究裡，已討論到生理尺度與道德關注等議題之間的關係。聲稱道德選擇受尺度(scale)與親近性(proximity)所影響並不必然就是指所有的道德選擇都能以尺度與親近性所設想。然而，我們的日常用語充斥著像是「伸到某人的皮膚下」(意指惹惱某人)(getting under the skin of)、「親近於」(being close to)、或「保持距離」(keeping your distance)等慣用語詞，這些片語即便不是特定地與道德相關，至少也暗喻個人價值的表達有部分是由我們希望與他人「親近的程度」或者我們有多「緊密地」參與某種計畫的選擇所組成的。

雖然以「接近與距離」為主題的論述在道德教育領域的著作不多，然而有關文化規範與價值界限的探討，已成為較為廣泛的哲學與知識論之探究旨趣。後結構主義者主張將傳統的兩極化議題，如距離和接近，將之解構成我們難以理解的「立場何在(where we stand)」。布西亞(Baudillard)舉例說明一個消費主義的社會充斥著符號(sign)，誘使我們不自覺的產生一種迫切的親近感 (p48)。在這樣的世界中，兒童不再知道自家花園中花草樹木的名稱，反倒瞭解像星際大戰的神秘外太空世界，如此，傳統對於「接近與距離」的假設因而改變了，上述的迷失無助於道德教育信念的探究，反倒是德希達於 1993 年出版《眾非邏輯》(Aporias)書中的「真相的界限(limits of Truth)」之探討有助於道德教育的討論，其特別針對個人自我生命的自主權限制加以探討。德希達在此以其固有的德希達式論證方式去說明同一性(identity)乃是建立於延異(difference)之上，而實在(reality)則必須超越它的限制(共同三種類型：文化、政治與語言；言說的範疇；概念及名詞)，而且，最終而言，死亡是邁向不可能的可能。

當然，在此的探究中，語言是很重要的，許多德希達(Derrida)的論點是運用嚴謹的文字遊戲，並對似是而非的議題加以探究，他強調理解自我(self)會和欣賞他者(other)的相異(otherness)有關—當我與相異的他者溝通時，開始時我總會依照自己慣有的語言、文化、特質來進行。

這當然會引發道德的議題，假如語言是對文化的呈現，語言是文化的一部分，或者說語言即是文化本身，那麼對語言文字意涵的爭辯，即是對文化規準及價值的辯論，這些論辯會反應並創造出道德的規準。不過，不同的道德符碼、規準是無法完全相符一致的，Derrida 並不直接關注這些語言議題的道德意涵。當我們觸及死亡、存有(dasein, 海德格的存有用語)議題時，應該要抱持著「預料及等待死亡...，等待此刻的到來」，以及「死亡不再是生命的不可能」。若要活得更好的話，我們必須承認未來不可知的可能性，並且能坦然的承認我們面對此問題的焦慮。如此暗示著我們雖然無法由單一的科學性解答來解決此問題，但我們至少可以應用我們的理解，並且試圖改變我們的存有這個事實。這樣，便會比布西亞(Baudillard)的觀點較為樂觀。

在許多時候，不論是現代，還是後現代，兒童不但要慢慢的習慣於不可知的死亡(事實上，兒童的出生即是公平的挑戰)，而且兒童必須準備去接近，或引發此種不可能性 (p49)，並且實際或虛擬的接觸許多外來文化時，可能會產生情

緒上或心理上的不安。

## 五、以羅傑·史卓恩道德教育方法來因應大眾傳媒對兒童道德發展的影響

關於「我們的設限範疇，或發現它們，及何者可以越界」的議題，乃繫於道德的辯證。對於大眾傳播的日益廣佈，我們如何教導兒童良好的因應之道呢？在此，我們可以參考羅傑·史卓恩(Roger Straughan)<sup>12</sup>指導教師進行兒童道德教育的三個教學類型(教師必須要教導事實、技巧與實踐)，且依此來探討「接近(proximity)及距離(distance)」此議題。在當代的環境中，進行「事實的教學(teaching that)」時，必須批判的覺知發展中的大眾傳播媒體(mass media)，傳遞給兒童的結構、功能及過程，是既科技性及社會政治性的。兒童也必須要認識媒體傳遞及大眾傳播(mass communication)的歷史，也要瞭解大眾傳媒近十餘年來如何改變吾人的生活型態，且其仍持續地影響著我們。在進行事實的教學(teaching that)時，國中的課程中應教導地理、歷史及人際互動(communication)，且後續的每項課程，包括藝術及科學，亦應如此

在進行「技巧的教學(teaching how)」時，羅傑·史卓恩(Roger Straughan)指出要讓學生有能力去運用攸關的資訊來做決定，雖然這不易直接去教導的，特別是對年紀幼小的兒童而言，著實不易。羅傑·史卓恩進一步建議價值中立(value neutrality)與價值澄清(values clarification)是主要的教學策略。雖然年紀小的兒童或許只能處理有限的概念性問題，(如：指出什麼是「公平」、「不公平」；試想「若每個人的行為皆如此的話，會變成什麼樣子」，但羅傑·史卓恩建議運用兩種教學策略「價值中立」及「價值澄清」。羅傑·史卓恩也強調需要提供給年幼兒童許多類型的事實性資訊，如此能幫助年幼兒童做特定的道德選擇。

基本上，這種教育方式是賦予學生在一道德架構下來進行抉擇。在當代的環境下，許多的決定可以用「接近及距離」來加以說明。我們可以用「旅行(travel)及進入(access)」來概括說明。

我們可以用以下的問題(這些問題是事實的教學與技巧的教學)來舉例：何時，以及在何種情況下，使用汽車的優點會勝於缺點(既考量社會層面，亦考量生態層面)？如何做既能減緩交通阻塞，也能減少空氣污染？

上述的問題可以提出來給不同年齡層的學生去探討，只是提供的訊息上有的較脈絡具體化，有的較複雜，然並沒有指出最合宜的慎思結論 (p50)。例如：年幼兒童可能會指出消耗化學物質時產生的濃煙會對身體及建築物有害。探討此問題時，允許兒童有多元的見解，及多種的可能性解答。而較優秀的學生會從社會、經濟、生態層面來進行考量，而主張使用替代的方式以解決上述問題，或者認為應透過政府的公權力介入，來限制使用私人的交通工具。接著再進一步深究此問

---

<sup>12</sup> 羅傑·史卓恩(Roger Straughan)，劍橋大學碩士，倫敦大學教育研究所碩士、博士。曾任小學、中學和師範學院教師，自1984年任教雷汀大學(University of Reading)，講授教育哲學至今，在教育哲學與道德教育領域有著豐富的著作。國內教育學者李奉儒有翻譯羅傑·史卓恩的《我們可以教導兒童成為好孩子嗎》(Can We Teach Children to Be good?: Basic Issues in Moral, Personal, and Social Education)

題時，應鼓勵兒童能體認(realisation)及權衡(balancing)這些多元的觀點。

「進入(access)」議題的提問可以如下：是否應保有隱私權？何時你會努力的發掘真相，或粗野的進入，而何時你會尊重他人的隱私？這些問題對「接近及距離」的道德探究上是很重要的，且必須高度的敏銳覺察自我及他人。大眾傳輸及大眾傳播讓人們能易於獲得各式資訊，從百科全書的知識到兒童的色情資料皆然。非常年幼的兒童必須開始思索：什麼事應該是具隱私性的，何時向他人訴說是不正當的，何時我們應加以保密？幼兒應該回應哪些人的提問，及他們應該如何回覆？取得與竊取有何差別呢？

顯然地，這樣的問題對年紀稍長的學生是常見且複雜的，學生身處於訊息傳遞快速，以致往往在行動前不易推理反思，致使接近及距離在時空交織的情況下產生問題。隨著性觀念及道德觀的鬆綁、多元化下，我們必須要批判性的反省道德教育，以利準備。

在實踐的教學(teaching to)方面，羅傑·史卓恩(Roger Straughan)認為人們決定是否扮演道德行動主體(moral agents)的重要決定因素是「動機 (motivation)」。這意味著人們必須盡可能的喜愛成為道德的行動者，且能對他人有真實的感受(p51)。

要產生對他人的真實感受，關鍵在擁有豐富的社會經驗，教師能以身作則的示範，且讓兒童能運用同理心來奠基其道德行為的基礎，並感受到依此而產生道德行為是重要的。大眾傳播或許能提供給我們大量的社會經驗；然而，其在呈現及處理上可能既不人道(depersionalised)，也不道德的(amoral)。當我們從電視新聞中看見戰爭受害者可怕的畫面時，而此畫面經由他者無感傷的呈現後，我們會因而對所目睹的事件感到事不關己。同時，有別於過去的卡通，電腦遊戲及類似的遊戲則以去人性(depersionalised)及繁瑣的內容來展現人類的侵略性。

## 六、教師的角色

教師因而扮演著重要的角色，不僅要以反思方式來關注媒體所帶來的影響並加以探究，也要儘可能的以身示範正確的因應行為。教師同時也要幫助學生，指導他們因應此過去世代皆未遭遇到的難題—如何及是否要對千里之外的事件寄予深刻的憐憫。

大眾傳媒使我們能接觸來自世界各地的痛苦景象，我們要如何處理這些所見所聞呢？是「先獨善自身，爾後才博愛天下」的將遠距離的事件加以淡化呢？還是必須一視同仁的看待這些遙遠世界的兒童困境，及本地城市的問題呢？可以想見的是，這個難題並沒有一個簡單的解答，年輕人必須視其自身的情況，去找尋自己的解決方式。如果學校及大專院校不能讓學生瞭解此一難題，將只是天真的蒙蔽當代的社會現象，這將使學生喪失教育的學習機會。

## 七、結語

「接近(proximity)及距離(distance)」的觀點，及任何的教育假設，皆會因時間、地域、文化而異，甚至會因人而異。亦如同 Wittgenstein 在《哲學探究》(Philosophical Investigations)書中所論證的「私有語言(private language)」一樣，我

們對教育的觀點必須要透過「文化」來理解，但這並不意味著既有文化一定是固定的或永恆不變的。吾人若僅關注教育的語言，及語言的解釋，將使得政策的論辯偏離最簡單的原初假設。教育所含涉的內涵必然會大於我們意圖去說明的面向(p53)，如同涉及人類經驗的質性文字意涵是不斷的在改變。教育探討的核心不應僅止於績效責任(accountability)、效率(efficiency)與社會進步等議題，應該有比這些議題更為重要的課題。

### 參、綜合討論

一、 施代柏斯(Stables)在本文中指出教育的本質很難用「文字(word)」來界定，文字或詞語是有限的，而教育應存在於哲理推論，實很難用具體的文字去描繪；所謂「好的教育」亦無法用「證據本位」的科學探究，來加以估量、驗證、判斷；再者，也要留意教育政策中「語言」的作用，其總是以「似是而非」、「矛盾不清」的口號，來誘使人去盲從。施代柏斯(Stables)似乎是對分析哲學及時下英國盛行的論述分析落入語言窠臼之批判。

二、 接近(proximity)與距離(distance)在本文論述的脈絡裡是重要的核心概念，如本文指出在傳統的道德教育探討中，道德教育者通常較少直接關切接近與距離的議題，或其與道德選擇的類比性，然而在生態學者的研究裡，已討論到生理尺度與道德關注等議題之間的關係。施代柏斯(Stables)試圖喚醒人們探討在大眾傳媒下「接近和距離」的觀點對道德教育實踐的啟示。平實而論，從臺灣存在現實可以發現，道德教育在學校的實踐，受到很大的考驗。除了升學主義的桎梏，還有來自現代家庭父母忙於工作，疏於管教孩子；夫妻離異比率日增，使孩子的教養問題嚴重；再加上大眾傳播媒體偏差的價值灌輸，再再呈顯出道德教育刻不容緩的迫切性與困難度(林秀珍、顧曉雲，2007)。施代柏斯(Stables)此篇文章對於大眾傳媒下臺灣當前的道德教育實踐應能產生諸多啟示。

三、 國外研究指出，若是幼兒能夠與母親產生安全依附關係，除了擁有較好的人際關係外，幼兒本身也較能富有同情心(李駱遜，2002)。準此，父母應與幼兒建立親密的互信關係，甚至幼師也應和幼兒建立親密的互信關係，讓幼兒在彼此互信的基礎上發展一種安全依附關係，此即施代柏斯(Stables)所謂的「接近」(proximity)。幼兒除了能夠信任別人之外，也能夠培養出幼兒對人的同情心。

四、 考察當今心理學，認知取向的心理學位居主流，其認為人的情感只是認知的產物，把情感發展相對的獨立系統，相對的自身成長系統忽略了，往往認為道德情感就是道德認知的結果，所以影響了道德情感本身獨特性的研究。如秉持理性傳統的 Piaget 與 Kohlberg，其認知心理學取向的道德發展研究，對於道德教育與道德發展領域影響深遠，但是二者卻較忽略道德情感層面的發展(Spiecker & Straughan, 1988)。是以，揆諸過去我們在探討道德發展或教育時，往往不會去注意人的基礎性情感，只一味地認為道德情感是進行道德知識教育(道德認知)的產物，忽略了道德情感的獨特性，並將道德情感與個體所處的活生生

世界分離。所以，人們實應改變以往的錯誤認知，且應把過去的道德教育研究，從一種僅是理性思辨，回歸至活生生的生命世界，讓學生從其日常生活經驗中建構其道德性，從人際間的互動接近(proximity)和距離(distance)。並且，也應著重此一活生生個體的情感部分。把道德教育從主要是一種說教，一種道德教條的規訓，轉變及建構成爲一種切切實實研究人的德性究竟是怎麼樣來的學問？進而以這些基礎性情感支撐個體道德情感的發展。若能如此，學生在其生命之初所建立的聯繫感、親密感、安全依戀感與歸屬感，才有利於他/她將來適應社會人際關係的互動，而我們也才能孕育富有道德情感的生命個體。以上的論點，可以回應施代柏斯(Stables)的論點。

五、 施代柏斯(Stables)引用羅傑·史卓恩(Roger Straughan)兒童道德教育的三個教學模式，指出在大眾傳媒下不僅要教導事實性的知識、技巧性的知識，教師更要以身作則的指導學生有道德實踐的動機。當人們的社會價值及社會結構有所變遷時，亦即社會情境有所變遷時，在無形中也將改變人類彼此互動的方式和倫理關係。而倫理關係的變遷，自然改變人在其上所從事的道德實踐。因此，如果現代人的道德實踐之所以會因社會價值多元衝擊而改變，實乃由於社會價值多元所造成倫理關係改變所接引的結果。而我們可以預想隨著社會價值的多元，人與人間的倫理關係將顯得更爲複雜，人們的道德實踐似乎也將隨著社會價值的多元而趨於分歧，每個人有自己的道德觀。在不同道德價值觀的帶領下，將形塑不同的道德實踐，而這也將使人與人間的道德情感關係變得更加複雜。於是，德育的實踐將顯得更爲困難。但是，仍然不能忽視道德實踐。因爲，在道德實踐的過程中，「道德」對於人的情感可以產生影響，並且可以激發個體對人與對己之生命的熱誠(passions) (施宜煌, 2007)。是故，儘管值此多元價值的社會，但 Mendus (1998) 在其〈非道德化教育〉(De-moralizing Education)一文中認爲「道德教育」仍然是必要的，因爲社會是一人際網路，所以人與人間的相處仍然需要有道德規範。Mendus 更是呼籲今後我們「道德教育」的目的應不再只是傳遞「道德知識」，而更應是傳遞「道德責任感」。就責任感而言，是個體盡職於所應完成的義務，其是人生道德活動中，對自己完成道德任務的情況持積極主動、認真負責的態度而產生的情感經驗。尤其，在此多元價值的社會，道德知識似乎難以尋得一普遍放諸四海的知識信條，但我們仍應從情意方面逐漸培養學生的道德責任，讓學生對於道德的實踐有一認真負責的態度，有道德實踐的動機。

#### 參考文獻

- 方俊吉 (2008)。在全球化發展趨勢下，大學通識教育應強化之課題。人文與社會，2 (2)，243-257。
- 田培林 (1995)。教育與文化《上冊》。臺北市：五南。
- 邱天助 (1993)。Bourdieu 文化再製理論之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

- 李駱遜 (2002)。「教室中的隱形人」：被忽略幼兒的研究。《幼兒教育年刊》，14，91-112。
- 林秀珍、顧曉雲 (2007)。課程改革新視野－學校運動經驗與道德教育的結合，《教育實踐與研究》，20 (1)，147-172。
- 施宜煌 (2007)。探析臺灣當前幼兒道德教育的實踐面向。《研習資訊》，24 (2)，69-75。
- 施宜煌、賴郁璿 (2010a)。「教師即陌生人」隱喻對教師教學的啓示。《當代教育研究》，18 (1)，111-145。
- 施宜煌 (2010b)。人文精神對大學通識教育的啓示。《臺北市立教育大學學報》，41 (2)，59-80。
- 柯志明 (2007)。教育、哲學與大學通識教育：一個哲學的分析與反省。《國家與教育》，2，88-98。
- 許宏儒 (2004)。Bourdieu 的「文化資本」概念及對教育機會均等的解釋。《教育研究資訊》，12 (3)，75-101。
- 陳延輝 (2001)。國小社會科教材編輯的探討。《三民主義學報》，22，1-38。
- 陳福濱 (2001)。從生命的意義與價值談生命教育。載於中華青少年純潔運動協學會 (主編)，生命教育與青少年研討會論文集 (1-10)。臺北市：中華青少年純潔運動協學會。
- 詹寶菁 (2006)。Norman Fairclough 之《論述分析：文本分析在社會研究上之應用》。《初等教育學刊》，24，87-94。
- 簡成熙 (1999)。本土教育哲學的建構：一位教育哲學教學者的省察。《教育研究》，66，3-10。
- Archifan (2010). *Difference*. Retrieved December 10, 2010, from <http://archifan.wordpress.com/2008/10/29/difference/>
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Harker, R. (2000). Bourdieu — education and reproduction. In S. J. Ball (Ed.), *Sociology of education: Major themes* (pp.831-854). London: Routledge Falmer.
- Lechte, J. (1944). *Fifty key contemporary thinkers*. New York: Routledge.
- Mendus, S. (1998). De-moralizing education. In G. Haydon (Ed.), *50 years of philosophy of education* (pp.41-58). London: Institute of education.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan.
- Bourdieu, P., & Passerson, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Spiecker, B., & Straughan, R. (1988). Education and the moral emotions. In B. Spiecker & R. Straughan (Eds.), *Philosophical issues in moral education and development* (pp.43-63). Philadelphia: Open University Press.
- Stables, A. (2003). *Education for diversity- Making differences*. Hampshire, England:



Ashgate Publishing.

Wacquant, L. J. D. (1989). Toward a reflective sociology: A workshop with Pierre Bourdieu. *Sociological Theory*, 7, 26-63.

### 導讀心得

時間：99年11月26日

第五場次

主讀人：楊智穎（國立屏東教育大學教育學系副教授）

主讀文章：Chapter 5: Schooling, the nation and the 'culture'（學校教育、國家和文化）



### 內容

一、教育政策和實際的組織通常會透過私人的、地方的或國家的方式，但隨著國際學校科層體制架構的發展，教育的正式組織開始發生在國際的層次，同時將教育中國際主義視為是可行且有效的概念。雖然如此，全球化仍被解讀為在促國家成長，而非國際化，例如國際化學校的概念很少超越美國學校。

二、在全球化世界中，文化仍然以國家的型態被理解，例如國家化影響下的法國料理、巴西嘉年華會和日本的藝術，教育做為文化實際的一種形式，必然在國家的術語下反映文化差異，但這並不意味文化、國家和教育是有穩定的參數 (p55)。

三、國家文化和國家並非是同義詞，後者在教育政策和計畫中扮演重要角色，教育傾向在巨觀層面被組織，是政治，而非文化，本文作者即批評 1970 年

代 Lawton 強調課程傳遞公共文化的需要，是忽視國家文化和國家的差異。

四、教育的組成傾向參考某種規約的觀點，包括經濟的需求、標準、機會均等和社會正義，左派和右派政府傾向對這些觀點的各種連結賦予不同的注意，然而全球化則對此賦予兩方面的重要教育問題：

其一是確認平等形式存在的需求，或賦予標準的定義，這部分是讓跨文化的教育政策可以運作；一個國家愈多元，更需透過教育確保文化的一致性，1980 年代美國文化識能，以及 1990 英格蘭和威爾斯的國定課程的論戰，即為明顯的例子。但這並非不能避免，變通性的策略包括各種去中心化的形式，或強調過程技能，如批判分析，而非預先規畫的課程內容。

其二是逐漸傾向建構超越國家面向的認同，亦即參照架構不再被國家所牽絆，例如在許多跨國的事業和個人組織。但目前已有社會理論主張不再降低國家的力量，例如在第三世界和傳統歐洲的保守主義持續強調國家的重要性。

五、對教育而言，國家做為教育政策的主要代理人，逐漸站不位腳，甚至無法在教學和評量的規定方面，追求教育實際的中央化，除了根據最小之核心課程規定和品質標準，嘗試畫出底線，更複雜的是，由文化所驅使的系統，學校和其他教育機構通常被那些強而有力的地方知識所理解(p57)。

六、國家的角色在確保其人民不被誤導或被欺騙，但這也會提升反生產的危機，因為教育在其意義上是一種品質的概念，是否有價值和效率是主要的詮釋，而所謂好學校，通常以效率和證據本位的實際作判斷，依此追求所謂好謂崇高的理念。它們不會問“為誰”的問題，而僅要求大多數的選擇方式，如果平等的處理無法導致平等的結果，這是危險的，因為我們是以更化約的社會學，取代國家干預的化約社會學。在國家中，人們雖可從學校和教育機構中自由選擇，但卻要符合特定的口味和表現，此舉無法察覺政治人物強迫人們的思考。教育應是去獲取，而不是被給，教育服務雖被提供，但卻能以不同方式被接收；教育雖被視為是公共財，但卻不能視為具一致性。

七、為強調教育的詮釋角色，開始轉變在學習之建構主義和社會建構主義的描述，及當代的文化理論。雖然詮釋學的源起是針對文學和宗教，但現在也考量針對課程、管理和政策，強調將教師與學生視為讀者。

在課程方面，係將兒童和教師視為是轉換者，而非接受者，將學習視為讀者，將科目視為是文本。這不僅是兒童中心的再利用，同時也是對教與學之沉澱結構(sedimented structures)的重視：類型、基本原則和語言遊戲。在整個過程中，學生和教師對傳統與限制進行協商與修改：思考、行為和實施的方式。好的教學應同時兼具深度的傳統與深度的顛覆；好的學習則是建立在紮實的知識之上，但是以新的方式去應付世界(p58)。

八、以英國英語課程為例，其被分為規範和表意模式，前者強調語言正確性的使用和文字規則的良好表現，後者則重視兒童的內在創造力，雖然英語教師被要求使用後者，但文法教學的重視依舊，其原因在於教師既存的價值觀，換句話說，當教育中的意識型態被建立，不容易用其他的價值觀去取代它。

九、管理者也需要成爲詮釋者，要鼓勵他們對學生進行明智的詮釋，將教育政策與管理變成教育制度與教學實際面對社會趨勢時的一種詮釋，全球化、個別化和生態的問題需要被關鍵行動者所表達：政治人務、公務員、學校督察和管理者，及教師。

十、教育的完整詮釋是需要給系統中每一個演員自由去詮釋，過度的管制是反生產，貧乏教學是在競爭系統中標示某些學生爲失敗者，其只認定一種好學校，主要根據粗糙的分數，或是外加的價值。

十一、要在系統中共同合作和相互支持，系統中的角色要被提升爲詮釋者，但在教學現場，這種平衡感已經消失，政策論辯通常被兩極化爲完全的平等，不然就是贏者所有皆拿的市場。

十二、獲得平衡感的前提是要接受矛盾，此觀點在後現代轉折的時刻，已在許多的文獻中被確認。左派雖不在解決硬幣的另一面，但需要接受每一面都可做爲平衡的抵消。教育理論通常不願信任此一觀點，它常有效問題化社會改革的目的，當有些緊張問題無法被解決時，就會被定義爲是傳統政治思想。在歷史中，我們常宣稱某種意識型態是最終的解決方案，其實歷史並無終點。改變的運作是在矛盾中，但並無法解決它(p60)。

十三、在教育政策論辯中有兩個基本的矛盾：中心/去中心，社區/競爭，每一個最終皆無法被解決，教育政策應開始對其確認，因爲教育應是一種集體的社會關注，雖在「制度和個人」層面依賴和促進個人差異，但它也應包含爲解決更好的結果，可容納彼此意見一致和相異的成員和制度。

十四、這兩個矛盾雖是老生常談，但論述都環繞在學校教育中心與去中心化的比較價值，而非在被賦予之時空脈絡中的權力下放與分享。教育的左派和右派仍持續對於學校間的合作與競爭的相關價值進行論戰。

十五、脫離現代主義的意識型態就是脫離管理與被管理之間，以及競爭與社群之間的無益論戰，在每個層級，政策都應視教育制度總是競爭的制度，因此應以較好(better)取代只有改變。

十六、當學校被視爲是一競爭的社群，對其期待主要有二：首先，它應該根據其外在交際，與其他合適的制度進行合作，包括專長教師、地方商業和工業，以及學校和大學。

其次，要根據內在結構，不僅要對差異進行承諾，而且要包括去追求差異的共同起因。這意謂要在選擇與冒險的過程中教育學生；要讓學生在全球化生活型態選擇的世界中，對於逐漸增加的要求有所準備；一個廣泛而平衡的課程應該要去產出更爲豐富與的人類。這意謂學生更能爲其行爲的結果進行說明。

十七、以上是承諾去自我詮釋的可能詮釋，他們和中觀與微觀的政策有關：制度、教師和學生，但在巨觀層面，其朝向多元的驅力卻被學校粗糙的方式所遏止，如根據測量去評鑑學校，這些都不會被放入由家長、學生和教師等決定教育是否成功的多元指標中。

十八、一個更爲實際的詮釋取向是允許更多介於政策與課程的聯結，教育

論辯已經在巨觀和微觀層面受到缺乏連結思考的損傷，前者被入口、社會正義和成本效益的論辯所主宰，後者則將教學視為技術性的技能。

十九、在教育論辯中展開自己的聲音，並將自己視為是脈絡的詮釋者，雖無法擔保所有的希望被同意，但它促進在這個系統中獲得大的回應和彈性，個人和團體被鼓勵成為他們脈絡的批判讀者，此種教育者與被教育者既是讀者，也是詮釋者的觀點，對所有層面之教育思想與設計具重大意義，從國家政策、制度管理到教室實際。

### 心得

- (一)也思考大學和師培面對全球化的因應
- (二)回到結構與主體間的辯證關係
- (三)可再深度思考文化在教育中的概念

教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables (II):  
Education for Diversity

### 導讀心得

#### 場次六

主讀人：王嘉陵（國立台灣海洋大學教育研究所助理教授）

主讀文章：Chapter 6: Conditional Literacies and the Case for Educational Pragmatism: the use of literacy in curriculum planning



#### 簡介

作者在本章提出所有形式的理解皆可可是廣泛意涵的「讀寫能力」(literacies)，藉由此，不同形式的學習可看作「規訓的讀寫能力」(disciplined literacies)的發展，強調「讀寫能力」可超越狹隘的兒童與國家概念。

教育上常見「讀寫能力」(literacy)的用法，但卻未將此字意涵說明清楚。若以 Saussure 的概念看「讀寫能力」，將之視為符號系統，那麼它與非語言的 (non-verbal) 活動也有關聯，此點可以用於對課程政策的思考。在哲學傳統中，對 literacy 的看法是有衝突的，一邊是「有文化修養的人」(literate person) 的理想，另一邊是相對主義與功利主義。實用主義 (pragmatic) 立場可以同時容納不同觀點的 literacy，並可採取一種更廣的、符號學的 (semiotic) 立場，以作為課



程計畫的參考架構。

A. N. Whitehead 認為現代思想是一系列 Plato 思維的註腳，教育領域的確受 Plato 的影響深遠，如 Ph.D (doctor of philosophy) 的用法即是。Stables 認為，在相對主義與社會建構論上，我們仍有待學習，現有狀況存在著二分，一方面是對絕對真理的預設，另一方面是承認個人知覺的存在，此種態度也存在於我們對 literacy 的看法中，比如，認為教學生讀寫的目的在於讓他們能以某種工具（如寫字）去認識、生產符號；另一方面，又把 literacy 認為是文明、教化的象徵，相反地，不識字就是未開化的。對許多學者（最著名的是 Paolo Freire）來說，literacy 是代表自由的意涵，是對壓迫的反抗，是人性的彰顯，歷史上，保守的、穩健的社會改革者也採取此種觀念論的（idealistic）literacy 觀點，例如 Tony Blair 的“Education, Education, Education”口號，即包含守舊的保守主義與批判的解放觀點。

此種 literacy 的論調最早可溯及 Socrates 對詭辯論者（Sophists）的厭惡，其結果是將語言的學習從三藝（文法、修辭、邏輯）變成中世紀歐洲課程中瑣碎的三藝；同時，Plato 也訴求哲學王（Philosopher-Kings）的訓練，基督教神學提倡聖經（the Word, logos）是在宇宙創造前即存在。在基督教傳統中，聖經（the Word）是世界的開始，基督是它的肉身；在哲學傳統上，只有智者可感知理想的形式（ideal forms），但對於讀寫能力、理性、智慧和神性（divinity）等概念的區別上則不明顯，literacy 是崇高的象徵，一個謙虛的人不該老是將它放在嘴上；相反地，不識字（illiteracy）就是一件丟臉的事，能讀寫者，若將其能力用於不正當的事上，也算一種罪惡，所以 Plato 對此的藐視，不只在詭辯（sophistry）上，也在妨害善良風俗的詩歌上。

Stables 在本章中是以教育實用主義的觀點來看待 literacy，如同相對主義，實用主義也常被貶損，但 Stables 認為，哲學上的實用主義並不在反對規範的理想（regulative ideals），也不在否定其規範的作用（normative power），而是將它們視為超越邏輯的分析，即作為道德與美學的對象，而非哲學的，或沈思的。Stables 覺得，即使是規範的理想，也可以沒有絕對的說法或辯解，當我們在證明某種效度時（而不是如 Plato 的“接受”），可能就代表實證科學中不健康的信念，以 Wittgenstein 的術語來說，就是語言遊戲的混合。Richard Rorty 提到：「我們要承認『真』（true）是一個絕對的辭彙，但它的應用情況總是相對的，因為信念總是要以某種言語來表達（phrase）」。依照 Rorty 的想法，如同人類發展的歷程，藉由理性與分析，依照我們調整的理想（regulative ideals），判斷有效與否，以計畫短暫和偶然的行動；亦即，基於結果以向理想邁進。所以對於實用主義者而言，行動可能都是不完美的，但不完美的行動總是為了靜止（inactivity），朝向此靜止的歷程本身就是一種美感（beauty）。

如同真理，literacy 本身是脈絡的（contextual），它的層次也可能被以截然不同的方法來判斷。Stables 評論，我們對 literacy 的概念是被束縛的，一方面，我們認為能讀寫的人（literate）就是可以讀、可以寫，或者可以為符號系統解碼



(decode) 或譯碼 (encode)，這是立即性的、功能性的；另一方面，literacy 也被認定是有特定價值的。實用主義承認此兩種觀點的效力，但也發現兩者間未能解開的緊張關係 (tension)。自由的 (liberal) 或是先驗的 (transcendental) 實用主義接受社會需要提升特定價值的論點，它同時也承認所有教育實踐的短暫的、歷史的情況。再者，Stables 認為，它還可以發展成課程計畫的架構，跨越所有學科，它一方面可以是指示的，另一方面也可以作為為學生賦權的方式。

關於關注教育的偶然、歷史實踐這樣的想法，Stables 認為可以由兩個理論立場來說明。第一種假定是基於語言學的傳統 (linguistic tradition)，以說 (speech) 和寫 (writing) 來定義語言；第二種是基於符號學的傳統 (semiotic tradition)，視語言為符號系統，每件事都可視為語言。二十世紀的思想受此兩者影響很大，例如哲學中的「語言學的轉向」(linguistic turn)，或是受分析哲學影響的社會學理論，它們的動向是從結構主義，再到後結構主義，視語言為記號 (signs)。

兩種傳統，尤其是後者，受 Saussure 的影響很大，他認為傳統的文法文析不足以了解語言的意涵，他提出語言是社會建構的符號系統，認為語言藉著言說 (utterance) 作創意式的表達 (parole)，然而卻同時在底層與表面上違反結構的規則 (langue)，許多語言學家接受 Saussure 的表面—深層 (surface-depth) 的區分，但卻沒有探入分析他對於文法分析與「記號學」(semiology) 的區分。例如 Chomsky，他只區分句子的深層與表面結構，在此傳統下，語言是在「字」(words) 中發生的，literacy 則與閱讀和寫作有關。結構主義與後結構主義都是承續 Saussure 的觀點，在他的理論中，所有社會與文化實踐都可被譯碼，所有事件皆可視為論述 (discourse)，在論述中，語言遊戲與生活形式是不可分離的，在此，Wittgenstein 的語言遊戲可作為所有示意結構 (signifying structures) 的參考。

在上述兩種傳統中，literacies 是有條件的，在語言學傳統，那是因為語言系統的差異 (例如，經過翻譯後，字的內涵可能改變了)；在符號學傳統，因各種辭彙可應用於無限制的情境脈絡 (每件事都是語言)，教育也因此須考慮到這種條件性。實用主義教育者承認這是無法避免的，也會接受語言實踐 (linguistic practice) 的差異性、和文化對某些形式 literacy 的支配、以及未來的不可預測性 (語言會隨著時間而改變)。

這樣的接受，暗示著相對主義，但是，對 Stables 而言，實用主義對 literacy 的考量，不只是基於它的範圍 (scope)，也要基於它的層次 (levels or degrees)，這是教育政策制度者要思考的。社會大眾與政治家通常會傾向於功能的讀寫能力 (functional literacy) 的作為，即一般的閱讀與寫作能力，但如此未就 literacy 的歷史層面加以思考 (不同時期對 literacy 有不同看法)，其作法的決定也過於武斷，測量與判定 literacy 的程度亦有其困難性。功能的讀寫能力的例子可見美國 1980 年代開始的文化識讀 (cultural literacy) 作法，比如，了解 “Thanksgiving” 的意義，及其文化意涵；相關例子也可見於英國政府在國定課程的修訂中，對文學遺產 (literary heritage) 的強調。此外，受 Habermas 的批判解放知識 (critical-emancipatory knowledge) 概念所影響的基進教育者，醉心於批判讀寫

能力 (critical literacy)，例如，Henry Giroux 即主張透過學校教育進行批判解放的運動，在 Habermas, Giroux, Freire 等人的想法中，批判讀寫能力暗指有能力去“閱讀”社會文化實踐，並經由對文本的學習去對抗霸權，這使得讀者藉由揭露，能對意識型態與社會文化實踐加以控制。

教育中對 literacy 的概念於是有兩種面向：一個是從與字相關的 (words-related) 狹隘觀點轉變到較廣的符號學觀點，並納入一些概念，如：情緒的、社會的、科學的、與環境的 literacy。另一個面向是從工具的、功能的想法轉變至觀念論的 (idealistic) literacy 概念，例如：以解放為終極目的，或以之作為文明的本質。就前者而言，實用主義的取向承認讀與寫的重要性，及其在教育中的角色；同時，藉由 Saussure 的觀點，也會認為電腦的 literacy、情緒的 literacy 等的效用，是基於使用者在符號學意涵下的個人理解。

另一個普遍被認為的 literacy 概念是：要成為一個具讀寫能力的人，就是要具有功能的、文化的 literacy，正式教育也要由此進行，沒做到就是不負責任。也有人認為主動規劃、問題解決、與創造力等技能另一種批判讀寫能力，這些在就業場合尤其需要，所以教育需要幫學生發展這些能力。此兩種看法也可能結合在教育上加以應用。

另外有一種重要觀點是視人的生活為符號學參贊 (semiotic engagement) 的持續歷程，在其中，理解與行動是一起的，亦即，將生活 (living) 視為在閱讀與寫作這個世界，是要與行動融合的。在此基礎上，我們可以假定，在人的行動的 literacy 的應用上，是可以超越讀與寫的，那麼，這在功能的、文化的與批判的讀寫能力中，又代表什麼？

就 ICT (information and communications technology) 而言，功能的讀寫能力是定義為：使用者有能力去操作硬體，會打開開關、使用鍵盤與滑鼠；或者是使用者可以依情境脈絡完成特定工作。若使用者將電腦用來作為達成自我或為社群解放的目的，那就是具有電腦的批判讀寫能力；若與文化面向有關，則也可以是電腦的文化讀寫能力。

功能取向的數學讀寫能力可能著重於在日常生活中如何算數學，但是，有個重要的哲學問題值得去思考：究竟數學與外在世界有什麼關係？Yvette Solomon 對此提出一些看法，借用 Wittgenstein 的概念，他提出數學是社群日常實踐中的一種語言遊戲，它只有在特定情境中才能被理解。Stables 認為，若數學要結合其他經驗才能被理解，那麼功能取向的數學讀寫能力就變成只是在「做」(do) 數學，而不是了解數學（當然，批判取向可能會認為數學讀寫能力是學生有能力從環境中，對數學產生新的理解）。相反地，若以語言遊戲的觀點來看待數學，那功能取向就視數學讀寫能力為「處理」(cope) 數學的能力；批判取向則視數學讀寫能力為創造性地使用數學的能力。在上述兩種情況下，除非我們用文化觀點來探究數學的應用歷史，否則，數學的文化讀寫能力極可能被認為是多餘的。

在下一章，Stables 將深入探討環境教育的「功能的／文化的／批判的」讀

寫能力模式，簡單來說，「功能的环境讀寫能力」即有能力去認識或命名自然環境中的事物，如：知道鳥的種類、棲息地、遷移情形，此種能力也涉及分類。「文化的环境讀寫能力」即能了解社會與環境的關係（如國家公園、草地標誌），這也和自然事物的環境圖像（icon）有關，例如：了解農地在人口稠密的東南英格蘭中，所代表的角色和意義。「批判环境讀寫能力」則是能發揮改變環境的影響力，將語言轉化為實際行動，於是，人與自然的關係就變成是符號學的參贊，「批判环境讀寫能力」在環境教育中的角色也變成在培養「行動能力」（action competence），而不只是著重在「閱讀」與「寫作」環境，它協助學生有能力去思考一些問題，如：某個地方對我、對我們、對其他人有何意義？這樣做的結果會如何？我們應採取不同的行動嗎？若採取不同行動，結果又將如何？如何將抱持的信念與價值轉而為實際的行動？

接受上述對 ICT、數學教育、環境教育等不同取向的看法，將讀寫能力視為符號學參贊，可在課程設計中做很好的應用，傳統的跨領域課程也可以再重新思考（轉移對主題或對認知的重視），將 literacies 與功能的／批判的面向結合起來，可作為有用的課程參考架構。Stables 認為，Paul Hirst 提出的「經驗區」（areas of experience）模式（1970s 至 1980s 間對英國的課程設計影響很大）提供了另一項選擇，但仍嫌不足的是，它並未將學科以論述的方式來處理。Stables 覺得，雖然 Hirst 與 Perters 的想法受語言遊戲所影響，但仍傾向於將課程視為一個加總的整體，扭曲了 Wittgenstein 的語言遊戲概念，並讓它受某種特定價值所操控；他們也強調一種廣泛與平衡的（broad and balanced）課程，而使得不同觀點讀寫能力的可能性因而消失。

對 Stables 來說，實用主義模式並非要將課程理解為一整體，它可作為課程計畫之用，如此的課程計畫，它是功能的與文化取向的，也在批判的層次上，鼓勵思想與行動的自由；亦即，它是功能的、可計數的，此課程也同時鼓勵批判的質疑與創造性，它沒有制式的規定，它讓每個學科的課程計畫者能考慮到功能的、文化的、批判的讀寫能力面向。

教育計畫總是離不開指示或規定，Stables 認為，實用主義者不否認此點，讀寫能力的課程也是需要作決定的，為此，一個永續的架構也是需要的，因未來充滿不確定性，文化的多元性也會被強調，在一個流動的世界，個人必須與他人有效溝通，讀寫能力也讓此溝通變得可能。基於此，讀寫能力的概念可以在教育計畫中去做發展，但也需要以規訓的方式（disciplined way）去進行，這可由兩個層面來說明，第一，literacy 的概念需要以嚴謹的方式來作應用；第二，須認可課程學科為一種論述，在此之下，「功能的歷史的讀寫能力」（functional historical literacy）與「功能的科學的讀寫能力」（functional scientific literacy）是有區隔的。依據 Stables 的觀點，他覺得，要討論的或許是教育符號學的發展，而非讀寫能力，然而，在沒有還未找到一個能和「能讀寫的人」（literate）對立的符號學概念的情況下，只能有限地，實用主義式地，視 literacy 為主要教育目標。

問題討論：  
素養如何定義？

教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫

當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables (II): Education for Diversity

### 導讀心得

2010.12.17

第七場次

主讀人：洪如玉（國立嘉義大學教育學系教授）

主讀文章：Chapter 7: Environmental literacy: functional, cultural, critical. The case of the SCAA guidelines.



### 簡介

本書作者認為「素養」(literacy，一般可譯為「識讀能力」，通常被認為是讀寫算的能力)包括三個面向：功能、文化與批判。作者試圖在本章把這三種面向的素養觀點應用於探討1996年「學校課程與評鑑處」(School Curriculum and Assessment Authority, SCAA)<sup>13</sup>所頒布的環境教育課程綱要，作者認為課程綱要要求教師需要上述三種面向的環境素養，但重點較偏重於功能性素養。

<sup>13</sup> SCAA 後來被 Qualifications and Curriculum Authority (QCA) 所取代，其作用主要在於制定、檢查、評鑑英格蘭、威爾斯、北愛爾蘭的國訂課程與相關機制。與 QCA 合作的單位包括蘇格蘭標準處 (Scottish Qualifications Authority) (SQA)、威爾斯課程評鑑處 (Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales) (ACCAC)、北愛爾蘭課程檢查與評鑑處 Council for the Curriculum, Examinations and Assessment in Northern Ireland (CCEA)。

作者指出，在 1990 年代開始，許多學者開始使用環境素養這個概念，Roth 於 1992 年指出環境素養包括知識、情意、技能與行為三種內涵（名義、功能、操作）；聯合國教科文組織也提出環境素養包括知識、理解、態度與主動參與；蘇格蘭課程決策則將環境素養列為環境公民資質（environmental citizenship）的四個目標之一，此課綱將環境素養定義為「對於系統的組成的知識與理解」。上述定義主要重點在於實踐，並非學術性的概念。

其次，本文作者提出他對環境素養內涵的說明，他將環境素養分為三個面向：功能、文化與批判，以下各別介紹之。

### 功能性環境素養

功能性識讀素養（functional print literacy）意指可以辨讀書本或紙上文字符號、語句並與以解碼的能力，功能性的素養使人們可以閱讀理解符號並根據其意義而行動。例如當我們路上看到路標上寫「停車！」，駕駛人就必須停下車，功能性素養關係著閱讀和理解文字語句能力的學習。

功能性環境素養範圍更廣，此種能力包括對整體環境與其中個別的組成份子的認識與行動的能力，例如在森林裡，具有功能性環境素養者不只認識整片樹林的意義，也認識個別的樹木。此外，功能性環境素養還包括推理能力，可以從觀察、部分線索或部分已知的事實去推測其他未知的事實。功能性素養不是某種很完整的識讀能力的先備條件，而是一種可以累積知識、發展更高深技能或知識的能力。然而，完整的環境教育所需不只是功能性素養，還有其他兩種。

### 文化環境素養

Stables 探討文化環境素養之前，先說明文化素養的意義。早在 1980 年代美國教育學者 E. D. Hirsch 就提出這個概念，Hirsch 的文化素養主要是教導學生理解主流文化，較缺乏對弱勢文化的理解。Hirsch 提出的文化素養觀念扼要而言就是維繫凝聚並提升一個社會<sup>14</sup>文化的內涵，因此文化素養的教育內容包括具有代表性的社會的文化圖像（cultural icon），就環境教育而言例如國家公園，加州紅樹林、特殊景觀或特殊的動物等。

從某些角度而言，文化素養與主流文化霸權有關，因為文化素養的教育傾向於教導主流文化觀點所認定的內涵與圖像，因此只具備文化素養只是讓學生獲取特定文化內涵，學生的復權（empower）是有限度的。

### 批判環境素養

Stables 指出「批判素養就是可以透過自己的語言去理解文本的意義與潛

---

<sup>14</sup> Hirsch 指的是美國。

能」，因此，這是一種「超越」文本進行詮釋，掌握其意識形態預設的能力。例如，可分辨什麼是事實的陳述、什麼是巧言令色的詞藻、什麼是宣傳的差異。「批判」具有雙重意義：首先是「個人層面」的批判，在自由主義人文主義的文學批評傳統中，對於文本進行「批判鑑賞」是一種把文本視為藝術作品的評鑑活動，同時也要求個人對文本做出回應，在此，批判連結個人內在的情意反應；其次是「社會層面」的批判，「批判」與德國哲學家 Habermas 的「批判解放」知識有關，在此，批判要求的不僅是讀者個人對作品內在的反應、詮釋與感覺，更重要的是要求個人去「理解」形塑作品的社會、政治、文化脈絡，甚至要能進行抵抗與更深層的改變。這兩種層面的批判都具有重要的教育意義，相較於前面兩種素養較偏向個體被動的接受，自由主義人本主義與社會層面的批判素養都包含鼓舞學習者主動的探索。

批判素養就是能夠對文本進行深度並具有創意的理解之能力，能夠討論文本文類的應用、能夠質疑文本的動機與意識形態、能夠偵討並發展個體與社會面向的反應。批判環境素養必須包含理解環境變遷的因素、能夠發展個人觀點去面對思考環境變遷、並發展出個人因應的行動與策略。

綜合上述，Stables 指出良好的批判環境素養必須要具備前述的良好的功能環境素養與文化環境素養，為對環境問題的理解、思辨與行動必須植基於充足的環境知識、價值與文化涵養，且這些理解跨越一般所知的學科界線，例如要探討與永續性有關的環境爭議，所需的不只是科學知識，還涉及倫理學。

綜合而言，環境素養在下述兩種領域最為重要：

- 1) 了解環境歷時性變遷的原因 (why) 與過程 (how)；
- 2) 了解環境行動及其可能產生的結果中所涉及的倫理、審美與科學面向。

Stables 在探討過上述環境素養之內涵與意義之後，開始探討 1990 年代之後英國國定課程環境教育部份的問題，他認為，國定課程意圖培養學生對未來環境更具有責任感，但是在環境素養上因視野不足，在環境課程上也顯現出有限的視野。

## 環境素養與 1996 年 SCAA 課綱

SCAA 課程綱要提供學校發展課程主要依循，以前學校受評鑑與視導時，課程並非重要項目。2002 年時因 SCAA 被 QCA 所取代，SCAA 課程綱要環境教育部分也改採「永續發展教育」(Education for sustainability development, ESD)，不過在此，作者主要針對 SCAA 環境教育課程進行討論。

SCAA 環境教育課程綱要引用不少政府官方文件，重點在於這些引言幾乎都是官方對環境素養的定義：

我們每位個人必須覺知我們個人對生活中每天大大小小無數事情



的抉擇會影響生活品質...這些抉擇對學生們有重大關係...他們應當知道不同的政策對環境所造成的重大或細小的影響。(Gillian Shephard)

永續發展對年輕人的壓力永遠不會消失，我們必須年輕人參與這個議題，讓他們參與這個議題與解決方式。(John Gummer)

在 SCAA 環境教育課程綱要的目標(2)(3)中也因此列入

(2)鼓勵學生從各種觀點去檢視並詮釋環境，包括物理學、地理學、生物學、社會學、經濟、政治、技術、歷史、審美、靈性等。

(3)激發學生對環境的覺察與好奇心，鼓勵學生主動參與去解決環境問題。

Stables 認為上述並未列入批判素養的成分，在課綱中所提及的環境素養大多聚焦於功能性素養，再者，人文與藝術學科不像科學技術學科那樣受到重視，根據 Stables 的統計，人文藝術學科提出 16 個環境教育方面的教案，數學/科學/技術學科有 39 個教案，粗略就表面而言，數量上就有差異。再以「管理」議題為例，其課程目標仍未注意到批判素養，綜觀整個課程綱要，「環境教育」(education about the environment)專注於培養學生的功能性環境素養與文化環境素養，缺乏批判素養。

此外，Stables 略述其他學科部分的課綱也缺乏批判素養，例如英語科偏重文字語言能力等技術性的提昇，欠缺提升學生倫理思辯，再例如宗教教育的部份也是偏重介紹各種宗教的知識面。

最後，Stables 認為教導學生具有整全發展思考、判斷與行動的教育仍有待加強。

### 主讀人：評論與問題

本文簡短的說明作者對素養的定義並用以分析課程綱要，其書寫與分析方式頗值得學習，但是僅閱讀本文可能無法真正了解作者對 SCAA 課綱的批判，因為本文並未深入說明與介紹 SCAA 課綱的內容，可能讓讀者無法真正理解。讀者必須自行去搜尋 SCAA 課綱的相關資訊。

再者，本文提供一個很好的思考問題：反觀我國的九年一貫課程綱要，在課程目標、核心能力與能力指標上反映出哪些「素養」的內涵？其內涵是否完整或有所不足？

### \*補充說明

目前英國國定課程之相關事宜由 Qualification and Curriculum Development Agency (QCDA)進行統籌。以下是 QCDA 網站上的自我說明：

## What We Do

At the end of May 2010, the new Government announced its intention to close QCDA as part of its wider reform of education. While most of our work will be transferred or come to an end, we will continue to deliver some elements for the short to medium term. We've received our revised remit letter from the Department for Education (DfE)<sup>15</sup>, outlining our role for the remainder of this financial year.

Our key priorities between September 2010 and the end of March 2011 are:

- preparing the closure of QCDA, working with the DfE and other bodies to ensure the appropriate transfer of functions
- delivering continuing work.

Until legislation is passed to abolish QCDA we will continue to fulfil our statutory responsibilities and continue to support schools and colleges in assessment and examinations delivery until such time as this work is transferred elsewhere. The Government has made it clear that statutory national curriculum assessment will continue after abolition and work is underway to arrange the transfer of functions.

Last modified: 21 Sep 2010

### Statutory requirements

The National Curriculum applies to pupils of compulsory school age in community and foundation schools, including community special schools and foundation special schools, and voluntary aided and voluntary controlled schools. It is organised on the basis of four key stages.

Key stage 1: Ages 5-7 (Years 1-2)

Key stage 2: Ages 7-11 (Years 3-6)

Key stage 3: Ages 11-14 (Years 7-9)

Key stage 4: Ages 14-16 (Years 10-11).

At key stages 1 and 2 the statutory subjects that all pupils must study are art and design, design and technology, English, geography, history, information and communication technology, mathematics, music, physical education and science.

Religious education must also be provided at key stages 1 and 2.

<sup>15</sup> The Department for Education was formed on 12 May 2010 and is responsible for education and children's services.

### 導讀心得

#### 第八場次

主讀人：羅秀青（國立中正大學教育學研究所博士後研究員）

主讀文章：第 8 章「永續性是可教育嗎？」(Can we educate for sustainability?)

Stables：本章主要探討在知識（knowledge）、理解（understanding）以及學習（learning）三方面可以提升環境與生態的永續性，或永續發展（sustainable development）的方法。其中，包括一連串於知識論對環境議題的可能反應，及其於教育學方面的涵義。本章亦將探討人類理解能力的限制性以及其如何保護自然。



名辭釋義：永續發展教育（Education for sustainable development，ESD/  
environmental education）

1. 永續發展教育在某種範圍內被標示為矛盾的（paradox）：
  - 1) 如 Jacques Derrida 之類的學者認為，因無法確定如自然（Nature）與永續性（Sustainability）的意義，在其內的術語（term）皆為議題。
  - 2) ESD 亦為現代主義者對現代性危機的一個回應，且其在無關環境的議題

下產生的。

3) ESD 不被承認為一學科，故游走於自然學科與人文學科間。

4) 永續發展教育的研究取向，乃依賴哲學與認識論假設方面的衝突。

## 2. Stables：批判二元劃分之不適當

現代的課程仍被科學或藝術人文的劃分所撕裂。基此劃分，客觀的真理 (objective truth) 被區分為美學的議題以及人類行為的道德性 (morality of human action)。=> 現實世界為二元論的世界。以天空為例。Stables 舉例高等教育許多令人振奮的發現皆是跨領域的，其成功乃是許多專家聚在一起努力的成果。Stables 再舉例，現代性的歷史是知識不斷增加的歷史，而非減少。基此，環境教育者可有許多方式對此二元論予以回應：如在 ESD 實務教學方法方面，視天空為藝術，藉此可鼓勵對大自然的愛並促使成為科學研究的動力。

康德認為，美學的反應優先於科學的反應。在其《判斷力批判》一書中，康德解釋有關理性應用於經驗的想像時，認為直覺 (intuition) 包括認知 (cognition) 與感性 (sensitivity) 二者。為了回應自然 (美感) 或其先驗的壯麗 (至高無上)，我們主觀的觀念會被確認 (validate) 或超越 (exceed)，因此前述關於美感的描述，可被論證為美感的回應，是批判科學研究一個很好的前導。”直覺總是被要求去驗證我們觀念的實在性” (康德)。康德的唯實論 (realism) 允許我們運用我們的感官去質疑以及精鍊我們先驗的經驗，使得介於經驗與理性間的對話，成為可能。

=> 在當代文化仍被經驗主義與理性主義所綑綁，康德的觀點對 ESD 較具說服力。

## 3. 焦點轉向語言/理解

20 世紀漸有人反對康德觀點而轉向全然的自然主義觀點 (holistic and totalizing views of nature)。20 世紀的思想家們，將注意力轉到在建構本體論 (ontology) 與知識論 (epistemology) 時，語言所扮演的最根本的角色議題，此類學者如：Lacan，強調在建構主觀性 (subjectivity) 時，語言所扮演的離間角色 (alienating role)。為馬克思主義者所接受。

=> 其他學者為後期的 Wittgenstein 所影響，自從語言決定人類的理解，理解便為語言所綑綁。

=> Derrida, Lyotard and Baudrillard 認為，語言不僅決定了我們而且使得我們盲目追求真理、進步以及自然。該類學者同時強調，此種追尋漸為一個簡單的事實所腐蝕，即：現存根本沒有有效的形上學 (依據康德主張) (no valid metaphysics of presence) 以及沒有任一意義是固定不變的 (no meaning is fixed)。

=> 1980 年代，在社會心理學方面有一個對語言學概念的轉變。Rom Harré 不認為一切皆是語言，但對於人類認同 (human identity)、覺察力 (perception) 以及社會生活等的議題，與其藉由自然科學與數學方法去理解，不如將其理解為其曾是語言為佳。換言之，重要的不是人類行為

的觀察研究，而是對社會行為與活動的論述式理解（discursive understanding），考量的是參予者的自我詮釋。舉握手為例說明之，對肢體行為可觀察到的知識微乎其微，除非了解手代表的社會任務，在不同脈絡（社會規準）將代表不同的意義，故握手可能表示歡迎、請求或協議。Harr'e 等學者以此觀點對環境論述提出其評論：在有關環境的議題上，如何以文化的假設（assumption），用語言的方式來編碼（闡述其意義）。

#### 4. ESD 的定義與研究法

Stables 定義 ESD 為：在 ESD 的領域中，有關語言、人類認同（human identity）、道德（morality）、責任以及行動等議題，皆以自然的過程（natural processes）被涵蓋其中。在此過程中有許多的相異，此相異在於我們感知人類所定義的系統有用性的方法不同，此不同的方法是為了解真實的世界（the real world）(P. 93)。=> 對如何研究 ESD 的方法，無一個適當的建議。=> scientific-realist v.s critical realist

- ⇒ scientific-realist（科學唯實論者）學者認為 ESD 為一個需要運用深澀科學（hard science）（如數學與物理學）去研究的領域，意圖暗示一個傳統的教學模式（traditional teaching model）：在傳遞知識（transmission）與強力控制過程（rigorous control over processes）中取得一個平衡（valorizing）。語言與討論、藝術的呈現以及爭論等，若其最終乃是為釐清觀念與過程，將被視為是有用的，因此種釐清方式根本上乃是如數學這種自然科學的產物。
- ⇒ critical realist（批判唯實論者 John Fien）意圖在社會中定位現實，或者說將社會（the social）與環境（the environmental）做合併，因此視 ESD 根本上是建立在人文科學上。
- ⇒ Bhaskar（自稱 scientific-realist，stables 卻認為其較接近 critical realist）認為：理解的可期待性在於，其連結了自然系統與社會系統，並且朝著社會正義（social justice）的方向前進。
- ⇒ Stables 觀點：
  - ⇒ (1) 批評 critical realist 的立場根本上等同於馬克思主義者，一資本主義者耗盡自然資源且作不公平的分配，受壓迫者必須體認到此種暴力以便將其推翻。基此，社會正義與環境永續性為美好社會發展的關鍵元素 — Stables 批評此種模式太過目的論（teleological）。
  - ⇒ (2) 部分贊同 critical realist，如其藉由生活多樣性與污染控制，最終帶來經濟發展、社會正義以及環境永續性等。
  - ⇒ (3) 接受科學（science）在尋求理解與回應環境問題之貢獻。
  - ⇒ (4) 批判傳統馬克思主義同時採取承認 critical realist 與 scientific-realist 的立場之不當 (P. 95)。



## 5. 借用結構主義/後結構主義/語言學來闡述意義 (meaning)

社會學與文化研究中的結構主義/後結構主義運動乃源於索緒爾 (Ferdinand de Saussure) 的語言學理論：意義 (meaning) 不源於自然的一致性 (natural correspondence)，而源於系統間的相異性 (systems of difference)。換言之，若意符 (signifier) 與意旨 (signified) 明顯的是隨意的 (arbitrary) 情形下，我們的理解將趨近於相異多於相似。例如無法定義「狗」這個字，則只能將其理解為「非貓」或「非狐狸」。

結構主義者接受人類對意義的理解是相關聯的，其結果將發展為探索社會與文化的新形式，如 Levi-Strauss 以神話為基礎之人類學 (myth-based anthropology)。基此，結構主義者宣稱有效性 (validity) 就是一組理解人類的方法，但並非自然科學領域的方法。結構主義/後結構主義者的觀點，對社會批判理論的發展極具影響力，故前述 critical realist 研究 ESD 的方法亦在其適用範圍內。

- ⇒ Wittgenstein 的語言學理論：從語言被視為是運轉中的邏輯命題 (in the *Tractatus* 作品中) 到語言中包含意義與真理。Wittgenstein 與結構主義者在某種意義上的相似立場為：語言、人類理性與人類的觀察，皆無法給予我們到達客觀真理一個可證實的通道 (verifiable access)。但 20 世紀晚期有許多偉大的學者辯稱，雖在人文/社會現實與生物物理現實間，無可感知的連結 (link)，但有潛在可被證實的連結存在。如 Bhaskar 在其作品 *Scientific Realism and Human Emancipation* 以及 Juergen Habermas 在其作品 *Theory of Communicative Action* 所闡述的理論。
- ⇒ Bhaskar 與 Habermas 皆論證：人類的實務 (human praxis) 提供了在物質現實以及社會進步間的連結，且社會的進步乃建基在對此連結理解的開發上。二者皆宣稱，人類/社會現實乃依賴生物物理現實而存在。Bhaskar 對 ESD 的貢獻為：論述社會變遷乃依賴生物物理的現實，並藉由人類實務做此變遷，此提供了 ESD 一種概念上的架構。Habermas 則在前述作品中，嘗試在真實世界 (the real world) 為社會行動 (social action) 定位。Stables 認為：二者皆未為 critical realist 立場在 ESD 中提供支持的論點；在 ESD 中，社會的目的與環境的目標應是一致的，但並無確切的理由，可將追求社會正義與環境的永續性連結在一起。因此，環境永續政策，將產生潛在性的困擾。(例如：極權政體將更可能確保環境的永續性)
- ⇒ Postfoundationalist and relativist：介於 scientific realist and critical realist 之間的立場者稱之。Postfoundationalist 的立場，維持某種程度的唯實主義，其假設有一真實的自然世界正在遭受威脅。因此會有許多方式來看待此威脅，並採用不同的方法去解決，導致生物界不同的後果。Postfoundationalist 接受可能有其他的、較不相容的關於環境的真理存在。教育者運用此方式將傾向於，對於環境議題的回應可以是多元的。因而在其期待有關 ESD 的成果上，不似 scientific realist and critical realist

那般的目的論，而持較寬鬆的態度。而全然的 relativist 因有關環境對象的不存在或不確定，將僅承認環境概念的存在。自然的觀念乃是幻像，因我們現實世界的組成乃是脈絡的、真實的以及社會的，其並無固定不變的意義。

⇒ Ingolfur Bluehdorn 為綠色運動的支持者，持與以上論者不同看法（不同於自然與社會兩極化的看法 nature-society），書寫些後生態政策（post-ecological politics）的議題。Stables 認為，此另類想法也許會將 ESD 視為是有關環境的教育（education around the environment，摘自 John Foster），但拒絕其目的論的觀點。

#### 6. Stables 批評以上學說立場（scientific-realist, critical realist, Postfoundationalist and relativist）：

⇒ 其皆不具絕對的合法性（absolute legitimization），因其未深入考量到人類符（記）號系統（human sign systems）（語言以及其他文化或社會實務）與外部現實（external reality）之關係。換言之，意符（signifier）不僅與意旨（signified）有關係，也與對象（referent）有關係。（該批評見 P. 32）。

⇒ Stables 在此之立場則為：採用 Postfoundationalist 接受不同立場的看法，但相信 ESD 具有帶來一些永續性的潛藏能力。雖各學說立場不一，但基本共識（sensus communis, common sense）為期待一個更好、更乾淨更健康，或至少是一個不太壞的生物物理的生存環境。在此種關於 ESD 普遍性的目的上，各學說彼此間可達成某種協議，意即 ESD 容許多元性，此種多元性的範疇，則屬詮釋（interpretation）的議題。

#### 7. ESD 近來在實務界的發展

⇒ ESD 近來在 UK 以及其他國家的討論，其較強調永續發展教育（Sustainable Development Education）而非環境教育（Environment Education），此種發展趨勢，也許能夠更加釐清 ESD 的重點與目的。

⇒ Gro Harlem Brundtland 對 ESD 課程發展原始理想為：在符合當代需求的同時，不危害未來世代符合其需求的能力。但此種課程發展是有其難處。

⇒ 最近針對英格蘭與威爾斯教師所重新修訂的課程引導（curriculum guidance）中，視七項關鍵概念為 ESD 核心：互賴；公民與管理者；未來世代的需求與權利；多樣性；生活、平等與正義的品質；持續性的變遷；不確定性與預防（interdependence; citizenship and stewardship; needs and rights of future generations; diversity; quality of life, equity and justice; sustainable change, and uncertainty and precaution）。此種概念在實務上，無法產生一致性。

⇒ 理論上，發展乃為經濟利益（economic interests）服務；而生態議題則強調永續的；永續的利益（sustainable profits）或投資等乃為經濟利益服務。此好似將彼此衝突的利益結合在單一規範的理想中。但在執行上以及該



種政策的產出結果，蘊含相當高的不可預期性，現存學校課程對 ESD 許多不同的理解，可資佐證。

- ⇒ Stables 的提問與嘗試解答：教育者如何以不同的觀點以及偏見（preconception）看待 ESD 的同時，與其學生在此紛雜概念中合作並試圖達到一個更好、更乾淨的世界？又，此共識（sensus communis）容許我們到何種程度，使得有關的教學過程，可達到某種普遍性的論述？對此，可假設在 3 個領域有一種鬆散的認知，並且無須考慮其間彼此的平衡，即：知識的重要性（實際的與理論的），文化敏感性的重要性（包括某種程度的同理心）以及授權（enterprise or empowerment?）的重要性。此種廣義教育目標的假設，對於發展功能性的、文化性的以及批判性的環境文獻是有用的。基此，亦使得在 ESD 中關於教育的過程（pedagogical processes）亦可被運用於其他領域。有關環境文獻的介紹已於第 6 與 7 章述及。雖然環境可以許多不同的概念來理解，但在先進科技社會中，基於理性工具在現代文化實務中的優勢以及追求現代科學的趨勢下，科學生態學是教學與學習的基礎，此亦確立了此一文獻的發展。
- ⇒ 僅有工具性而無文化敏感性以及批判反思將是破壞性大於建設性的。如：僅具有生態的知識，並不確保具有對生態負責的行為，因該類知識可能僅以人類中心論的狹隘觀點定義其價值。而永續生態系統的純工具理性的思考，亦不保證一個適合居住的世界，如獨裁政權可能較具生態責任感，而較少對民主的責任。永續發展亦可能是令人無法忍受的，如期僅將經濟成長與環境永續發展結合起來，而忽略其他重要如：美感的價值。
- ⇒ 在 ESD 前述 3 項重要性相互排擠下，老師的角色應為何？ESD 需要的是在人本主義現代性上的一種批判性的回溯反思（critical retrospective），且此回溯反思乃經由餵養我們的文化感所驅使。有關教學部份，乃是將環境觀念的再概念化（reconceptualization），從跨學科（cross-disciplinary）到在學科整合當中（inter-disciplinary）的學科（within-disciplinary?），被視為是專門知識（specialism）與分享相關議題間的對話（dialogue）。因此，議題轉為：在生態危機的時期中，正是尋求最好的方式去發展與修正學科的時機。
- ⇒ 各學科中，有漸增焦點放在人類與非人類活動的相互關聯之探討。如：近年來文學研究，生態批判的作品漸興，以文學方法去處理人與自然的關係。又如歐盟贊助的研究案（由 Bath, Ghent and Oporto 等大學合作研究），企圖以前述方式或其他方式，創新教室的使用（creative classroom uses）。該研究案開展在文學與媒體研究學科中，以環境（environment）與文本（text）為議題的多種可能關係，其目的在於藉由好的文學與媒體教育來探究人類與自然的關係，而非藉由研究某些文本並將其化身為環境與生態的議題，因而扭曲了課程。因此，其他學科應有一領域來探討環境議題，而非將永續發展粗魯的視為是跨課程的議題來進行。

教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫

當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables ( II ): Education for Diversity

### 導讀心得

2010.12.17

第九場次

主讀人：楊忠斌（國立彰化師範大學教育研究所副教授）

主讀文章：為何教？有效教學即肯定性認同的發展

(Why teach? Effective teaching as positive identity development)



### 壹、全文大要

本文主要在強調有效的教學與學習即在能發展肯定性的認同。Stables 主要是引用 Harré 的「認同計劃」主張及學者應用 Harré 模式於藝術教育的成效，分別說明 Harré 模式運用於英語科、現代外語科及數學科的可能成效。最後則說明肯定性自我認同的相關研究，並提出了幾個可能的研究方向。

### 貳、內文摘述

#### 一、有效教學與學習的理論

Stables 一開頭即指出，認同發展(identity development)是一重要的主題，教室互動可能會影響學習者認同的發展。但目前對教室活動的經驗研究多依短期的成果評量，而非肯定的自我認同，來評估何謂有效能的教學(effective teaching)。在目前具有不確定性的教育環境中，像自信與適應力等個人特質之發展，可被視為是一愈來愈重要的教育目的。本章即在給予肯定性認同發展一個可行的定義(working definition)，並使用 R. Harré 等人的理論來說明教學法如何被用來發展更肯定性的自我認同。

J. Rudduck 等人對中學的研究已指出，學習者的自我意象(self-image)對於其是否會投入學校生活扮演重要的角色。尤其在中學的中間階段，學習者自認在學業上是成功或失敗會影響其學校生活。那些在自我概念量表上得分較低者較不會投入學校活動，而不利於其學習。但諷刺的是，目前關於有效教學與學習的研究與決策多單獨以測量結果來評估教學效能，而未能發現動機與成就之間的明顯關聯。其原因可能是研究者採用了狹隘的動機指標，如：以為某些學生喜歡某些單元就是喜歡某門科目，實則學生只是喜歡某些活動而已。也可能是因每學期或每年的課程變化太大，動機與成就不穩定，以致於無法確定動機與成就之間的關係。也可能是太要求標準化測驗分數而未能注意到自我認同的主題。總之，有關教學在發展自我認同方面應扮演的角色，除心理學研究外，一般較少觸及(p.108)。

Harré 的「認同計劃」(Identity Project)對於建構模式來理解教室活動與認同發展之間的關係，提供了有用的指引。M. Ross 等人於 1990 年代即根據認同計劃建構了一個評估學校創造性藝術課程(creative arts)的模式。依此模式及 Harré 的「社會現實矩陣」(social reality matrix)，個人認同是建立於社會脈絡上，轉變(transformation)與公開發表(publication)的活動有助於確認個人為一道德行為者，可使被邊緣化者產生較強的社會認同，以及使受社會規範侷限者產生較大的自我表現，因而此種藝術課有利於社會進步與個人成長。社會建構主義與學習的經驗理論同樣也強調學習產生於個人與社會的互動。Stables 認為，Harré 的理論也可運用於其它科目的課程設計中。

建構主義的學習理論主張個人是經由修改現存的思想樣式與對先前經驗的反應，而產生新經驗與意義。社會建構主義者則強調個人語言中的理解活動是人際互動的結果。而延續 Dewey 做中學主張的學習理論，也強調學習者要主動參與真實的活動(p.109)。簡言之，建構主義者強調有效的學習須與學習者的經驗有關連(relevance)，主動學習理論則重視學習者須主動參與有目的與快樂的活動(activity)，而不只是在確認某些事物的真假而已。Stables 批評即便是英國職業課程，也沒有充分支持此主動學習理論。而在教室中要做到真正的探究對話也是困難的。學校中大部分的學習活動不是在順應就是在避免制度的要求，較少關注個人的成長。此外，許多社會建構主義對教室的詮釋忽略了紀律的議題，而許多研究文獻也甚少強調小組活動的重要性。

基於對相關性與活動的強調，有效學習預設了一個「參與、預備、完成」的循環圈。有意義的學習須使學習者產生某種責任、相關性與授權賦能的感覺。學

習循環必須包含某種有意義的事件(significant event)，類似人文心理學者 Maslow 所說的高峰經驗(peak experience)、自我實現、完成的要素。但正式課程中很少以這些語詞來組構，反而較強調原子式的、與主題有關的要素。如教師即很少將英國國定課程(National Curriculum)的科目轉變成一系列動態的學習經驗。

## 二、Harré 的認同計劃

在說明完有效學習的意義後，Stables 接著開始論述 Harré 的理論。Harré 依三個面向來概念化個人與社會活動，即動力(Agency)、展示(Display)與實現(Realization)。每一個面向又可分為兩類，如下圖所示：

動力		展示		實現	
主動的	被動的	私人的	公共的	個人的	集體的

個人發展包含了一系列的認同計劃，每一個層次的認同計劃皆依循相同的次序，由習慣化(Conventionalization)階段，經由運用(Appropriation)到達轉變(Transformation)，再到達公開發表(Publication)階段。

Ross 等人以這三個重要概念(習慣、運用與出版)運用於藝術教育的說明：

1.習慣化：意謂個人會遵從文化規範。兒童的作品不只是自我表現，也承載了社會習慣的智慧。

2.運用：意指文化習慣與個人情感表現須調和。Harré 的運用概念意味著，學校有責任教導兒童有關情感如何在社會中合法地表達的方法。個人的認知活動也涉及了與他人有關的社會過程。因而個人認同計劃須要去理解公共看法或規則，個人不能完全脫離於社會規範。如我們不能狂熱地主張安樂死，而無視於社會大眾的看法。依 Harré 此種主張，課程模式不能只強調自我表現，也要有些控制與規範。此種認可情境論述權力的「半 Foucault 主義」不只強調個人意見，也要求學生遵守必要的規訓。

3.轉變：意指學習者的情感能以新的特殊形式再現出來，此即學習者的美感計劃。教師除了使學生理解如何與社會調和外，也須認同學生所做的，學生須保有所有權(ownership)或自主權。

4.公開發表：轉變會引向發表。但發表後，社會的回應可能是兩極化的，由視創作者為瘋子到天才都有可能。發表後，個人的創新開始進入社會習慣中，而產生習慣的再生或新形式。其後，循環將重新開始。

由 Ross 等人的說明來看，Harré 的模式可適用於創造性的藝術課程。但是否可用於其他課程，有待進一步的詮釋。Stables 接著即嘗試將之應用於中學的英語、現代外語與數學三門學科。由此創造出來的學習模式涉及了習慣化、運用與公開發表的循環，此模式可以兼具兒童中心與學科中心的取向(pp.110-112)。

### (一)英語科

Stables 認為，在這三門學科中，英語一般被認為具有最強的創造性藝術的要素。由於在英語國家中，英語科具核心地位，意味著其在課程中扮演了許多的角色。對教師而言，此既挑戰也給予了更大的自由空間。在國定課程中，Cox 報告書設計了英語教學的五種模式：成人需求(Adult Needs)、個人成長(Personal Growth)、文化遺產(Cultural Heritage)、文化分析(Cultural Analysis)、跨學科課程(Cross-Curricular)。雖然國定課程的許多方面遭受了一些批評，但研究文獻中似乎很少看到老師們不喜歡這五種模式。Stables 底下即以 Harré 的模式來說明此五種模式。

個人成長模式對於文學與寫作而言，具有一種兒童中心取向的特色。Stables 認為此如同 Harré 的運用、轉變與公開發表，Harré 的模式能豐富創造性活動的循環，他可能會強調下列的看法：

1.重視類型(genre)：此意指在運用與轉變階段，個人會了解形式，並運用於脈絡中。個人也了解到寫作總是涉及形式、功能、目的與讀者。

2.重視公開發表的力量：近年的許多英語教學皆關注過程而非成果，但 Harré 則強調公開發表作品的轉變力量。

3.關於習慣化方面：公開發表作品能改變知覺、心靈甚至是類型與期望。

此外，Harré 的模式也能統合其它四種教學模式的要素。例如，我們可先要求學生討論某種古典文學(文化遺產)，然後要學生使用電腦去製作一個報紙的頭版，將先前討論過的小說或戲劇中的關鍵事件置於頭版中。若要成功完成作品，學生必須能熟悉新聞寫作與報紙設計(文化分析)，並能使用一些與成人作品(成人需求)及其他科目所學到的(跨學科課程)相關各種技術。

在運用階段，學生須從古典文學中做一些摘錄。學生須了解當代讀者可能會缺乏的東西，如作者為有效果而使用的文體類型特性、背景文化與脈絡知識，學生也要具有理解原著中文字意義與句法特性的能力。

在轉變階段，學生須敏於新聞寫作的類型與目的，預想教師(讀者)的期望去採取適當的語氣與音域，並具備寫作與電腦的技巧。

英語教學中經常貶低公開發表的活動。但 Cox 報告書已更強調寫作要考慮到真實的讀者反應。在英語課堂中，學生公開發表的作品應被給予頭等的地位，應去注意發表對作者本人、其他人與團體的影響效果。學生將更能察覺其作品轉變自己與他人的力量，及所接觸的文學、媒體與他人的期望。由上可見，Harré 的模式似乎是可行、較易達成的方法(pp.113-115)。

## (二)現代外語科

由於學習者不太熟悉外國語言涉及的文化背景，因而運用 Harré 模式於外語方面的學習時須更加謹慎。若以 Harré 運用—轉變—公開發表的循環模式來看，國定課程中所強調的溝通式教學法似乎緊密符合每一階段需要的情境。

就運用而言，國定課程要求在真實的目的中去使用語言，並學習社會約定的

用法，以及將文化覺察(cultural awareness)列為語言方案的一部分，這些都與 Harré 的模式一致。就轉變而言，國定課程進一步要求學生要能理解與運用語言形式與結構中的類型規則與例外，並使用知識去實驗語言，此即為轉變階段。教科書與許多文獻皆愈來愈強調提升學生對自我語言學習策略的覺察。1970 至 1980 年代間，語言覺察(language awareness)計劃開始流行，尤其是歐洲國家。在英國，教師會安排特別的加強語言的活動(如在某些天只能講外語或加強復習外語)，以提升學生對外語的特殊性質的覺察。有些國家則會安排小學去探索外語的一般結構與字彙等之類的語言覺察活動。由要求學生注意語言的特殊性質，可看出其與轉變階段的關連。國定課程主張將給予學生個人在「想像與創造的世界」中更多的權能列為學科的主題或領域之一，特別強調想像力活動的重要性。就公開發表而言，國定課程強調口語表現，並規定須在適合的脈絡、證據與目的中去變化語言的使用，此即是在鼓勵公開發表。

然而在教室實踐上存在一些不利於實現 Harré 模式的影響因素。就現代外語的脈絡而言，有四層的(four-layered)認同矩陣在運作。除了(1)在個人與同儕方面會有學生自己的語言與社會認同，(2)學校教師也會希望學生有「學校認同」之外；還有另一個雙重的語言與文化認同，例如：關於什麼是「法國人」(French)與什麼是「成為法國人」(being French)，(1)學校有自己的觀點，(2)說母語者(法國人)也有自己的觀點。如此，在運用階段時，學生可能只是在吸收學校量身定做的語言形式與社會實踐的觀點，而與實際上該國(法國)文化的形式與實踐無太多關聯。

Harré 主張在轉變過程中，我們可以藉由使用隱喻的論述(依於當地的脈絡)來獲得知識。不同於其他學科，現代外語課中有用的語言形式很可能會枯竭。那種幾乎完全強調外語使用的課限制了可用的語言資源的範圍，只強調功能目的的語言學習會減少個人的運用機會。Stables 認為，雖然外語助教與母語教師在場、參觀外國、交流等也有助於學習外語，但到目前為止，學生仍然很少有機會在真實的脈絡中實際去與外語與文化互動。若教師認同此種看法，在學習外語的教室中，我們需要一系列的動態學習經驗。政府雖強調文化覺察，但學校似是以隨意的方式去處理資訊與理解，而不重視對自己與他人較深的理解，學生缺乏對外國文化的理解。若要運用 Harré 的模式於現代外語的學習，必須安排更多如同日常生活互動般的真實互動。

C. Morgan 於 1997 年提出了一個強調真實互動的計劃，其大致參考了 B. Jones 1995 年的「鞋盒計劃」(Shoebbox Project)。學生選取一個自己文化的主题(如法律與秩序)，以自己的語言製作相關的材料(materials)，然後寄至一個欲交流國家的教室。接著學生也會收到對方寄來的類似包裹，學生據此可對兩種材料加以比較。後續的計劃將進一步使學生經由傳真、電子郵件或網路進行溝通、評論彼此的作品。

Stables 認為此活動提供了學生去運用兩組真實的語言形式與社會實踐的機會，並在反省與探究的氣氛下去轉變這些內容，以及使學生在公開作品的活動

中，由自身的觀點去討論語言與文化的適當性。此反映了 Harré 所強調的互動社會主義(socialism)。在持續的互動下，習慣、運用與公開發展的循環將得以實現。當我們了解語言學習即是一種文化學習後，Harré 的模式才能發揮其效用(pp.115-118)。

### (三)數學科

數學可能是這三個學科中，離創造性藝術最遠的一門科目。自 Plato 以來即在爭論數學的本質是否是一種先天絕對真理的發現，還是一種人類思想的創造性過程。在許多數學傳統中，中學低年級的數學教育重視的是一種人際活動與個人數學理解的發展。專業的數學家視數學為一種複雜、創造性與問題解決的過程，須歷經多種挫折與失敗才會證明出假設或發現解決問題的方法。但 Howson 研究了十四個國家的數學課後指出，大部分的國家很少認為數學是一種文化活動。學校數學常被認為在記憶事實與複製演算法。最近有些國家的課程改革已開始認同數學的創造性部分，法國即強調除分析與演繹外也要重視想像力的刺激，美國則強調問題解決。

在英國的國定課程中，也開始強調數學思考的過程與問題解決策略。一般人認為學校數學是在教導反覆運算，國定課程則指出數學應是驚奇與愉快的來源，學生應能判斷數學的美與優雅。數學問題的解答是否優良不僅看其答案是否正確，也要看其是否具有一般性、簡潔性與精緻性。但學校數學經常是沒有考慮此種美感的，數學被視為是一種零碎事實的分類與技術。數學課只重在他人知識的複製，而非自己知識的創造。學習變成是被動的，學生無法運用於問題解決或建構新知識。

Stables 主張，數學須具有一系列有意義的事件才能被理解。當學習者洞見到數學的結構，就會產生有意義的事件。例如，將二次方程式與其圖表連接起來，或了解到先前錯誤的概念，如乘法常會使事物數量變多。若教師能依個別差異去設計有意義的事件，則學生必會肯定地經由反省過去的理解而去建構新知識。Harré 的循環將能運用於這種建構主義的教室。Stables 接著以 H. Tanner 與 S. Jones 1990 年代的研究為例來說此種運用。

以一個七年級(11 至 12 歲)的數學課為例，要求學生將幾個分數換算成小數，然後要學生去研究哪一種分數換算成小數會剛好整除，哪一種分數無法整除。雖然此作業須例行的技術，但不能只是重覆演算而已。學習者須要去分析過程與發現其中的關係：為何有些小數除不盡，有些則可以？此是要求分析數學的基礎結構，而不只是正確答案而已。Stables 認為此種開放式的探究須學習者將數學的慣常化思考轉變成創造性的問題解決過程，不僅須程序性的知識，更強調原則性的知識。

運用階段意指學生將數學問題視為是自己的問題。學生必須願意去投入解題的工作，想去了解結果。教師可以在活動中間，要學生做一個暫時的報告，即向



其他人說出其進步與發現。此時學生須去反省其自己的發現，並與其原來的知識做比較。當學生聆聽別人的報告，並對比於自己的發現時，會開始產生討論，並引出更多的問題與新發現。這些都激起了學生去重構原有的知識，而獲得智性的成長。

接下來即要求學生準備一份正式的報告，此進入轉變階段。準備時須專注於個人自認為有意義的發現，並以一種自己滿意的美感形式來發表。此時也要求學生自我評估目標是否有達成、報告是否能滿足師生的期望。

最後的正式報告可以交給教師，也可以在課堂上發表。不管是哪種方式，學生都必須仔細展示其思想，並接受可能的公開批評。如此形成的教室文化即是建構主義式的主張，提供了學生將自己的理解與他人做比較的機會，而促進了個人成長。

依上，Stables 認為 Harré 的模式為數學教育提供了一個有用的架構，比許多目前所採用的模式更能使學生得到滿足與成果。Stables 因而主張教師與課程設計者可更考慮採用 Harré 的社會現實矩陣，尤其是個人認同計劃的理念，理由有四：

- 1.其能結合學習者中心與學科中心的目的。
- 2.其允許教學方法上某種程度的跨學科結合，而非單科的學習。

3.由 Ross 等人的研究可看出，此模式在實踐上是成功的，可做為評量、計劃與管理的手段。

4.此模式能使其它學科也具有在創造性藝術教育中經常有的那種個人興奮與滿足感，即可在一些課程中增加學生的內在動機。對繁重的工具理性教育活動而言，此種要素是重要的。

但 Stables 也提醒，要能成功運用模式須考慮脈絡的適合性。有些學科的運用會較困難，如現代外語的教學，「他國文化」的角色即是一個困難。然而原則上其運用性仍是很高的，上述也已舉了許多成功的例子。只是此種運用仍尚未被加以發展，其理由之一可能是有人會質疑理想的認同變遷之組成問題仍不清楚。Stables 接著即轉到有關肯定性自我認同的組成問題之討論(pp.118-122)。

### 三、肯定性自我認同的相關研究

J. Marcia 基於 E. Erikson 的發展心理學提出了四種類型的「自我認同」(ego-identity)：

- 1.排斥(foreclosure)：特徵為保守主義，抗拒改變。
- 2.認同散佈(identity diffusion)：不願意自我承諾。
- 3.暫停(moratorium)：更不願承諾固定的認同，重探索與質疑。
- 4.完成認同(identity achievement)：某種肯定的自我認同已達成。

Marcia 認為心理最健康的人，會有暫停期與完成認同期交錯出現的情形。他的理論對致力於培養肯定認同發展的教學策略提供了有用的架構。Marcia 認為每一期的認同發展都是一種奮鬥，認同狀態要直到青少年中期才會漸漸明朗。但許

多潛在地發展肯定認同的教學與學習活動早已開始，因而須仔細去研究教室中認同發展的情況。

只是直接去探究不同教學取向如何發展認同的研究並不多。在這些少數的研究中，A. Pollard 與 A. Filter 經由一系列的個案縱貫研究，提出了四個面向的「策略行動」(strategic action)，比 Marcia 的主張更廣泛。四個面向即順從(conformity)、再定義(re-definition)(參照 Marcia 的暫停期)、非順從(non-conformity)(參照 Marcia 的完成認同期)、反順從(anti-conformity)(參照 Marcia 的認同散佈期)。這個研究顯示了各種脈絡因素如何影響學生的教室認同，但沒有將學生認同連結到教學活動。R. Young 則引用了 Habermas 的「理想言說情境」於教室論述中。Young 依師生互動情形分為教師領導與學生領導兩種教室。教師領導的教室又可分為兩種取向，即「猜測教師所想的事」(Guess-What-Teacher-Thinks)與「學生知道什麼？」(What-Do-Pupils-Know?)，以及另一種類型「推論的」(discursive)風格。後者可增權賦能，前者則不行。Young 的推論性教學模式類似 Edwards 與 Mercer 所強調的「共同知識」的建構。這些取向皆可能建基於 Vygotsky 與 Bakhtin 式的假設，即意義的社會建構是經由對話而形成。

Pollard 依學生在教室中的對話與行為的角色，將其分為三種社群(social group)，第一種是具有良好行為的好社群，第二種是反叛性與否定性的社群，第三種是愛開玩笑的社群。第三種社群的學生在學業上是最成功的，因其皆主動參與課堂的討論。因而或許那種愛開玩笑的學生(joker)標示著心理上健康，而有助於肯定認同的發展。此種研究有助於我們了解有效教學與肯定認同之間的連結。

Stables 認為我們須去理解教室內的學習如何關聯到教室外的學習，他指出了兩種可能的研究方向：其一，我們須去在更廣闊的「生活中的學習」脈絡中去研究「學校中的學習」。教育研究似忽略了重要的個人、公民與職業方面的學習領域。在這些領域中，H. Haste 對道德發展的研究已有最具啟發性的成果。未來研究可去探討各種不同年紀的人如何認同他們自己生活史中的學習。如可增加自傳性與敘述性取向的研究。其二，須有更多專注於教室活動的研究，尤其是有關各種教學取向的不同效果之研究。Harré 的認同計劃概念已提供了各種學科教學的有用架構。依 Harré 研究的啟示，底下提供三個問題以指引進一步的研究方向：

問題一：如何在教室脈絡中去測量或觀察認同的變化？

雖然個人行為的變化很難歸因於某個單一的理由，但對於個人如何依其個人發展來定位自己的社會地位，社會心理學仍感到研究的興趣。因而或許可考慮進行一些研究，例如，更清楚地去描述那種鼓勵更多學生在教室中採取開玩笑者的角色之教學與學習活動。此可能需要有更多關於教室中對話發展的文獻。

問題二：我們是否知道對相同的教師刺激，不同類型的認同如何做出反應？

我們可以合理地假定，在解答教師給予的一個問題時，具有低學業自我意象的學童將比那些較具有肯定的自我認同者感到較不肯定。然而這方面的研究並不多。為何某些學生會認為工作是具有挑戰性的，而其他學生則認為是險惡的、不可能完成的？對此問題，諷刺的是，我們只知道在不同國家文化上有差異，而不

太知道在心理上個人之間的差異為何。關於學生如何知覺其個人上課情形的研究尚不多。先前已提到 Rudduck 等多人的研究，已關注到學生的社會角色、志向與對學校的觀點。雖然要研究學生對上課過程的看法有一些方法上的困難，但這是可以克服的，例如我們可邀請學生對錄影帶中錄下的課堂關鍵事件做回應。

問題三：在相同的教學模式下(如認同計劃)，不同類型的認同會如何做出反應？

教師可使用 Harré 的模式進行一些主題的個案行動研究，如探究不同學生如何對教學範例做反應。此種不同的反應可依研究文獻(如 Marcia 的研究)提出的認同類型來加以描繪嗎？對視學習為認同變化的教師而言，教學或許可能是一種控制下的認同分裂。我們已了解教師能藉由將學生貼上失敗者的標籤或甚至洗腦的方式，來以否定的方向行使此種力量的能力。但對於教師如何在教室活動中，以最有效的方法來刺激多數學生肯定的認同發展方面，目前尚缺乏清楚的概念架構與證據去加以理解。此方面的研究可引導學生去獲取更有意義的經驗(pp.122-126)。

## 參、問題與討論

一、本章重點主要在引用 Harré 的認同計劃於各科教學活動中。但 Stables 只是一直應用 Harré 的成果於各科的說明，對 Harré 本人的主張則說明太少，因而無法評析 Harré 的主張有無問題，也無法評斷其應用是否合於 Harré 的主張。Stables 似一味稱頌 Harré 的主張，但 Harré 是否無問題則缺乏討論。例如，Harré 的模式立意良好，但就運用而言，如何使學生對數學產生興趣、願意投入？學生若無轉變能力或轉變能力不佳，是否反而引發自我失敗感？假設某學生的公開發表換來的卻是一堆批評，則該生如何會有肯定的自我認同？這些都可能是 Harré 模式的問題。

二、Stables 提到學校數學教育應要注意數學之美感，使學生感受或判斷數學之美。轉變階段要「以一種自己滿意的美感形式來發表」，此是否太理想化？難度會否太高。

三、肯定性自我認同是本章另一重點，Harré 的模式是有可能促進肯定性認同，尤其是公開發表的重視或可使學生產生自信。但公開發表也可能使學生自己感到挫折(即使同學們沒有批評)，而影響自信。此模式並未說明各種可能發生的問題，及如何因應之。尤其是對那些程度較差或弱勢者而言，此模式是否也能提升其自信？Harré 的模式若要能成功，教師須能兼顧個別學生的學習差異，但此實在不容易。Stables 似乎是肯定 R. Young 的推論式、對話式教學法，但此種教學法是否能促進全部學生而非少數學生的肯定性自我認同，也須進一步說明。

## 導讀心得

場次十

主讀人：顏玉雲（國立嘉義大學外語系副教授）

主讀文章：A Pragmatic View of Learning 實用主義的學習觀



### 簡介

基於前幾章的爭議，就教育政策與教學的實務的可能結果，本章採用一種實用主義的與詮釋學的學習觀。

教育，就像所有人類的活動，需要一種對難以達到的事務所需的有紀律的追求。沒有教育所無法嚮往的必然結果。學習的品質，不在其提供方向的規範的理想典範，而在其過程的品質。這些過程在實務上、美學上、智力上、道德上、是較為有用的。

強調對過程的重視與強調多元差異是蠻一致的，因為它了解到教育結果的不可預期性。然而，我們卻一直生活在標準化的時代。在教育上，儘管近來強調地方分權制，但二十一世紀在很多國家主要趨勢在追求標準化的學校、課程、測驗、教育學與師資培育。然而這些改變，常打著追求機會、績效、成本效益與講究證據實務旗幟的標準化的文化，常常會造成抄襲文化的危機。同樣地，全世界的教育系統，也因為仿製的抄襲，面臨長期的衰退。因此，在教育的標準化時代，我們所面臨的挑戰，是要將教育的標準化，改為重視教育多元的差異。因為教育系統需要的，不只是傳遞的能力，而且是能夠令人驚奇的能力。這才是多元文化社

會所需的教育。

雖然探討政策的改變是超越本書的範圍，但考量追求多元的差異的趨勢，最好從教育機構與教與學兩個主題，來探討是較適當的。

## 教育機構

從實用主義觀點看，最好的教育機構往往是那些是最有用的。但對那些人是有益的？顯然地，有一些利益團體存在，而各個利益團體都有各自的優先重點。例如綜合學校的興起，講求要有標準化的課程、標準化的測驗、標準化的師資等，絕不是基於家長與小孩希望從學校得到相同的東西的理想。因為綜合學校被詮釋是提供所有人相同的東西，而不是接納差異。且家長作風的溫和干涉主義與簡化的思考，往往與教育是詮釋，與教育是多元差異的概念相反。事實上，在大的多元化社會中，對於什麼是好的教育，永遠都不會有共識。因為就教與學的教育品質而言，一套標準適合所有人的做法，只是達到表面化的公正。當然，要解決追求卓越與顧及大量供應的衝突是很困難的。在此，提供一些準則：

- 1 所有階層的官僚體制的控制應該要越少越好，
- 2 供應應依背景、情境，而有所不同。

這兩個規準看似很簡單，但事實上，卻很少在主要的教育系統成為引導的原則。至於這些供應，應該如何贊助也是另一個矛盾。因為公家的費用資助，代表很強的中央控制，私人的費用資助則代表市場導向。當教育是詮釋，代表它是私人的與公共的，是主觀的也是相互主觀的。長遠地看，更多的再評估公立的產出是不可避免的。也許只有當我們注意到那種差異，我們才能達到追求最佳實務的具競爭力的團體，而不是只是去實施或仿製抄襲。

## 教與學

教與學不應該分開，從實用主義的觀點看，當背景情境不同，知識與理解也會不同。有些知識也比其他的知識要來得重要。但沒有固定或絕對的理由來說明或解釋。現今的經費補助重點是科學優先於人文，但這並不代表永遠會如此。我們可以說，知識代表具備某種力量。實用主義觀的教育者，應該接受這種力量關係的必然性，但同時也注意它的短暫性。

在任何的文化團體，總有些科目或議題被認為是較重要的。在一個強調應用科學重於人文藝術的社會，學生應探討這為什麼與其歷史背景有關。就語言來說，假裝事實不是如此，是無法教育的。因此，實用主義觀點的教育應該要學著接受而非拒絕。教育者應該也要體認到彈性、開放、與不確定與學習是有關的，而且在最好的學習中，更顯而易見。計畫將教育固定化，例如訂定公共政策或教育的過度規定命令，常容易扼殺教育。然而，藉由我們改變的必然角色，我們可以在道德的通則中有效地運作。一個學習社會常包括一群了解他們的實際的與溝通的行為，常會影響他們本身的未來、其他人、生物圈及外太空的人。學習，因

此也包含知覺行動如何發生以及行動會產生哪些影響。因此，一個重要的挑戰是，單一因果關係的錯誤常會誤導大眾，通常這種問題，會被新聞從業人員所惡化。社會科學家包括教育研究者常會犯錯相關視為原因，而大眾媒體也常跟著唱和這種幻象。這也點出整體教育所面臨的重要挑戰：

- 1 我們如何將教育只涉及對與錯，或我的答案總是錯，因此就此放棄的意識，改變為，將之視為有創意的挑戰所面臨的困難與開放性？及
- 2 我們該如何使一般人了解他們本身的行動會產生重要的結果，及在這過程當中，他們可以從事有意義的私人參與？

上述兩個問題，有效地點出學習與自我印象與個人自我認同發展的關聯性。基此，動機與學習有關是無庸置疑的。諷刺的是，當前的教育研究者與政策制定者常以可測量的結果當做評量有效的教導與學習的標準，而無法覺察到動機與學習成就的相關。知識的建立，在於對課堂中學習及其與課堂外學習間關係的了解。假如，學習不要只以考試的結果來評量，那麼我們更須了解學校中的學習，應該更擴及較廣泛的生活中的學習背景的研究。而有關學校的教育研究，應該更注意個人的、國民的、職業的等範疇的學習，而非只看目前的學習。

### 教育是該往前看還是往後看

就如一些現代主義者長期所呼應的，後現代主義者是較保守的，因此，很多人會發現實用主義的學習觀點，可能沒有辦法帶來社會的改變。有關這個問題，在此提出兩個重點：

- 第一，我們要提醒自我，教育實務的存在是以受教者的利益為主，而非教育者的利益為主。
- 第二，從教育是詮釋的觀點看，教育應該要往後看，因為未來常是以過去的因素重新訂做。未來只是預測，而且常是不確定的，因為它是以既存的因素所重新組合的。且未來是無法確定的，而過去則常常是可確定的。所以，教育必須要往後看，而不是往前看。而未來必須來自於過去的基礎。

實用主義的、詮釋的、與過程為導向的教育，應該要了解歷史背景，並且要持開放的態度。而下一個世代也應該要建構他們自己的未來，但只能建構在過去的基礎上。

### 問題討論

1. 教育應該要往後看，以過去的歷史背景為基礎？還是要有前瞻性，要往前看？
2. 評量學習的表現，究竟要重視過程？還是標準化的測驗結果？
3. 教育是要一元的標準化還是重視多元化的差異？



## 導讀心得

場次十一

主讀人：陳柏年（環球科技大學幼兒保育系助理教授）

主讀文章：Toward A Semiotic Theory of Choice And of Learning



### 簡介

在這篇文章，Andrew Stables 和 Stephen Gough 以「生活(與學習)即符號約定/生命與學習作為符號學參贊」的觀點探討教育政策和實踐。

Stables 和 Gough 主張，以“生活即符號約定”的觀點將可以(1)迴避笛卡爾的心物二元論在教育中的認知理論所造成的困境(2)深度討論在新古典主義經濟學在教育社會學的議題上的合理的選擇與被選擇及其反應(3)因而能使在學習理論與經濟行為之間的有著共同作用，進一步帶來教育政策和實踐以及課程和教育學思考的一致性。另外(4)作者以“生活即符號約定”的觀點將使得自由主義立場之教育政策與實踐更加寬廣，並在後現代的文化背景之中提供發展的基礎。

在本文，作者嘗試探討從符號學在人類教育活動領域的基本看法。其基本立場有三：

- (1) 以符號約定以及對記號的反應為人類經驗之基本事實
- (2) 人的經驗是教育理論和實踐之主要焦點;
- (3) 因此，作為符號約定的生活與學習之研究應該作為教育政策和實踐的基礎。



19 世紀，結構主義者索緒爾(Ferdinand de Saussure, 1857-1913)認為符號學研究的是由能指 (signifier)、所指 (signified) 所組成的符號系統。在日常生活中，人們無時無刻地參與各種面對面的交往互動的情境，包括語言行為價值觀。索緒爾更進一步指出隱藏在符號之後的「文化」脈絡的深層探究。因此，人與人之間所使用的意指 (signifier)、所指 (signified) 所組成的符號互動的使用不僅聯繫著人與人之間的情感與意義的交流，以增進彼此的瞭解；更重要的是，它是維繫社會文化基本架構之整體秩序的穩定與發展。

實用主義者杜威(John Dewey, 1859-1952)認為 (1) 真理的存在是不斷變化的。(2) 只有當吾人不斷的積極參與此真實世界，並進一步詮釋在吾人周遭所發生的人事物之時，世界才能被我們稱之為「存在」。(3) 人類能以他們對於這個世界的認識，並且能在適應環境的活動中，面對問題所產生的思想方式與行為表現 也就是那些被證實對其適應環境為「有用」的活動時，世界才能被我們稱之為「存在」。

作者認為在符號學中的「符號」，指的是人們用來表達概念、命題、思想以及價值觀的一種記號。一般說來，「符號」包括物體、感覺、動作、行為、語言、文字、價值和情緒等。其在人們的互動中代表可能因隨著個人與情境的變化而具不同的意義及解釋。

作者進一步主張，符號約定三種基本要素為：

(1) 符號的發展是社會性的，它是社會符號和意義符號的綜合體，永遠與社會其他的現實因素共同存在，以便對情境進行界定或解釋。這就是「文化」形成的由來。文化是過去人類集體經驗的累積，亦是未來創造發展的重要來源。

(2) 符號的使用是個人詮釋的，當個人經驗或個人與周遭情境互動方式改變時，符號詮釋也可能會改變。亦即，行動發出者的個人則具有主動閱讀符號與賦予符號意義的能力。在符號約定的互動歷程中，個體是行為的建構者。亦即，他不僅可被動接受訊息，同時亦能主動的詮釋訊息。

(3) 符號的定義是互動的，語言(或其他非語言形式的符號)都具有某種特定的意義。當人們把語言連接在一起時，它們就能用來表達意思而能溝通，而這種意思表達而達成溝通的歷程是「符號發出者」與「符號接收者」互相定義的。換言之，這就是互動。我們不斷發出符號訊息，也接收符號訊息。沒有發出符號與接收符號的互動，我們就無法和別人聯繫；無法和別人聯繫，文化將失去其依存性與創造性。最後我們將不能創造並維持人類生活所最基本的的社會結構。因此，要維繫社會福祉與個人成長，互動乃是最基本的且最必要的社會過程。

作者進一步提出以下幾個重要概念，用來歸納符號約定論對於個體與社會的關係。(1) 人類與其他動物之別，在於人類具有思考能力。(2) 人類思考能力來自社會互動中，而在社會互動中人類學習符號、意義與使用，以執行思考。(3) 人類依據對字義的解釋、情境的詮釋，以修正符號的意義與內涵。(4) 修正符號意義與內涵的原因，乃是人類在互動過程中，有能力檢證行動的可能因果，評估利弊得失，然後選擇自己所要的一面。(5) 從不斷的修正意義與符號內涵到由個人行動

與人我互動模式，組成了團體與社會。

從上述論點，作者認為人類的思考能力的形成是由社會互動所形成的。語言、文字、手勢等符號之使用，其焦點關注於符號使用者與他人或周遭環境的互動。作者並主張符號使用者與這個世界互動均為賦予符號使用者詮釋社會世界的的能力動態的過程，而非靜態結構。

不過，符號使用者的思考能力雖由社會互動所塑造而成。然而在社會互動過程中，人們首先學會符號象徵與意義。這是吾人所謂的社會化。也就是說，這些符號的意義乃是先由社會所賦予且基本使用方式與時機是社會上約定俗成的。進一步才得以允許符號使用者運用獨特的思考能力與使用時機；人們在互動過程中亦能以其對情境的詮釋為基礎，改變或修正符號意義與象徵。

上述所謂情境的詮釋為基礎就是日常生活的活動。社會的每個層面都可回溯至人們日常生活中的互動方式。而在教育議題上我們也必須從審視日常的活動開始。社會或教育的改變，都是日常生活活動的改變所引起的。

作者認為以“生活即符號約定”的觀點應用在教育上不只在於學校教育系統，應更可廣泛應用之家庭教育及社會教育上面。家庭是個體生命中最重要教育場所。兒童若從小能與其父母維持良好的互動關係，將來其發展成有自信、信任他人、尊重自己、尊重他人的健康人格。將來進入社會亦較可能運用在家庭中已形成的認知架構與他人有著良性的互動。

是故以「生活即符號約定」在教育學的實踐的涵義包括以下幾點：

-學習自然發生。也就是說，除非教育先提供了學習者學習方法與學習策略，否則教育既不是創造也不能提高能力學習。因為，學習不可能被提供，教學才能被提供。

-學習者(孩子或)不是先天理性的個體。他們的推理能力的過程不斷的發展或改變，因為發展或改變沒有絕對標準。

同樣的在教育上也是如此，在應該教什麼的議題上並沒有所謂的絕對價值。所以，教學不應該是學習者中心或內容中心；而應該是以活動導向中心和學習者自我覺察，因為教學決定學習的某些經驗的回顧。

-學習者是自我詮釋者，並且教育是解釋在所有層級及所有行動者的詮釋。

在現代自由主義社會多元化的的生活脈絡下，經由社會化過程的傳遞，個人學習到他所屬團體的價值觀、理念與生活方式而以符號約定的方式運用出來。這些學習到的待人處世接物的生活方式代表他所屬團體的文化世界，也是他個人所認同與建構的文化世界、也透露了他個人的人格自我。

換言之，個人所建構的人格自我亦可以逐漸成形，而同時個人所建構的真實世界可以逐漸成形。逐漸成形的主要因素是因為外在文化世界與內在人格世界，這兩者之間不斷進行對話的結果。當個人將自己投射在既有的文化結構的同時，個人也內化了形成這些自我人格所應具備的理念與價值取向，當然同時個人內在的自我人格也對社會文化投入創造的契機。

符號約定論所主張的互動三種基本要素(1)社會性的(2)個人詮釋的(3)互動的

將能夠使自我人格地位的確認，並逐漸地拉近了個人主觀的自我感覺與個人在社會文化世界裡所做的價值判斷與選擇這兩者之間的距離。自我人格與社會化的結構就不斷慢慢地相互滲透，並穩定了個人內在自我人格世界與文化外在世界如何連結的問題。也降低自我世界與公共世界之間的落差問題，並提供了自我世界與公共世界對話的管道。

最後作者結論，選擇與學習之記號學理論是後現代自由主義社會的中心議題。

## 導讀心得

場次十二

主讀人：王嘉陵（國立台灣海洋大學教育研究所助理教授）

主讀文章：Sign(al)s: living and learning as semiotic engagement

Journal of Curriculum Studies. 38(4), August 2006, pp. 373-387.



### 簡介

文本的主題已是老生常談，例如：法國後現代主義者已提出，「所有事物皆是文本」(everything is a text)，但是 Stables 想要以不同方式來陳述以生活和學習作為符號學的參贊這個概念。

在哲學中有兩個主流，它們的觀點都和語言有關。第一是歐陸哲學，討論存有 (being) 的本質、認同、以及語言本身的問題；第二是英美為主的分析哲學，它大部分都在回答「我們可以確信什麼？」(What can we be sure of?) 這個問題，分析哲學探討的問題有很多，例如：數學是邏輯的嗎？語言傳遞某些事實嗎？動機 (reason) 與起因 (cause) 有何不同？分析哲學在運用 Wittgenstein 的概念時，達到最高峰，他的後期作品認為，真理只存在於與它有所互動的「語言遊戲」

(language games) 和「forms of life」(生活形式) 之中，Stables 的論點也與之相關，在如此的言語－行動哲學 (speech-act philosophy) 中，語言與行動是糾結在一起的，藉用 Austin 的語彙，語言是由 performative 所構成。

在歐陸傳統，語言哲學和其他領域都有所關聯，如社會學、心理分析、文學批判和符號學（semiotics）等，Stables 借用的理論，除了語言遊戲外，還有 Lyotard（1984）的 *The postmodern Condition: A Report on Knowledge*，和 Derrida 的作品。Lyotard 將後現代定義為「對後設敘事的懷疑」（incredulity towards meta-narratives），後設敘事即現代性的大故事（big stories），如科學、理性和進程（progress），我們或許並不信仰這些，但他們在日常生活無所不在。教育哲學受 Wittgenstein 與 Derrida 的影響不少，爲了談論他們與教育的關係，Stables 將由本文的標題談起。

語言是一種符號系統，是在 19 世紀末期，最先由實用主義哲學家 Peirce（1931-1966）談起，接著瑞士語言學家 Saussure（1966）也談到這個概念。Peirce 發展「符號學」semiotics 這個辭彙（如 Saussure 的“semiologie”），以作爲符號的研究，符號學是在研究符號系統，更廣泛地，它是人類文化與互動的研究。

Stables 認爲，若每件事都可理解爲文本，那麼，符號學或許可爲教育、社會政策或心理分析的基礎，但問題是，我們仍未脫離 Descartes 的心靈／實體（mind/matter）、身體／靈魂（body/soul）的二分概念。對 Stables 而言，人是經由記號（signs）在溝通，也對符號（signals）加以回應，字必須在廣大的符號學系統中，以及語言遊戲中才有它的意義；但是，在英語系地區（Anglo-Saxon）的觀點，字就是字，與心靈或實體無涉。

Stables 的主張「生活是符號學的參贊」（living is semiotic engagement），是後基礎主義時代（post-foundational age）的基本陳述，訊息被不同的人接受與行動，也與他們自身的經驗聯結，它們一方面是共通的，另一方面也是獨一無二的。笛卡爾的假設雖未全對，但也有些值得思考，亦即，人類與其他生物有所不同，我們有文化與語言，善用理性思考，也具有意識。接下來，Stables 將以「生活是符號學的參贊」這個論點，來脫離理性心靈與機械世界的二元區分，也以此作爲教育多元論的發展基礎。

## 學習

Stables 主張，學習是符號學的參贊，但並非所有生活都可定位爲學習。以下有三點實徵的宣稱：

- 1．在正式教育脈絡的生活，通常被指稱爲「學習」
- 2．「學習經驗」通常與主體的發展有關
- 3．「學習歷程」通常與資格的獲得有關

由上觀之，學習是有所改變與成長，但它與生活有著什麼關係？一般認爲，學習會造成生活的改變，也有人認爲是大腦活動的改變，Stables 覺得，學習可以是任

何談話或活動，在某些特定條件下，以某種方式去作為，或是對環境訊號的反應。有時，學習只是導致改變，並不需要改變得更好。主流的教育哲學以慣常的語言（ordinary language）為基礎，認為教育一定要和正向的價值和歷程有關，但是，在慣常的語言中，教育常和困難、痛苦或一些難以處理的情況有關，所以，我們只能說，學習和生活的事件轉變有關，它不一定能促進什麼。

「符號學的參贊」的範圍比閱讀和寫作還廣泛，它關係到個人對特殊生活形式的反應，也和傳統的文學理論有關，例如讀者回應理論（reader response theory）。依照讀者回應理論，閱讀需要在脈絡中進行，隨著脈絡的轉變，讀者的閱讀也跟著轉變，理解層次也跟著不同；對文字的理解不利，或可歸因於對某種生活形式的理解。

依據 Stables 的看法，未有證據證明教育能促進理解能力，學習的意義總是「延異的」(deferred)，從未實際發生，某些技能的增進，也未必真能促進學習的品質，但我們不能因此否定教育架構的重要性，學校事實上是個受保護空間，學生可在其中進行任何活動，而不需擔心結果如何。從「生活是符號學的參贊」的觀點，我們可以區分兩者：一是可以作為某個領域典範的專家，一是有教養的人（educated person），他能熟悉語言或數字的應用，教育的功用可以雙管齊下。

## 從學習到教學，再到課程

Stables 說明，學習不會發生，並未意味著教學不會發生，或教學是不重要的，教學有時比學習更加外顯。追隨 Dewey 的想法，Stables 相信，教師要讓學生投入有價值的事，並得到有價值的結果，更具體地說，教師要在安排的情境中，讓學生熟悉某種形式的生活，或涉入某些語言遊戲之中，基於此，教學是在不對稱（asymmetric）權力關係脈絡中的論述（discourse），一般認為，好的老師是要提供某種語言、生活形式（或者說是語言遊戲），以讓學生能達到某種資格或程度。也有些工作需要如教師般的技能，如社會工作者要與其個案互動，警員要控制群眾，或與那些反社會行為者磋商，醫生與護士也需要老師的溝通技能，一般很難去定義什麼是教學，什麼不是教學，但還是慣於將教師所引導的經驗稱為「學習」，這樣的觀點否定了兒童中心的教學（因為兒童從不是事先存在的完成物品（finished article）），不是內容中心（因內容的意義只存在於脈絡中），也不是目標中心（因老師不只是在灌輸訊息而已）；而是較偏向於活動中心（activity-centred）或學習者中心（learner-aware），在此層面上，教學是要提供學生一些有意義的事件，以產生學習經驗。

那麼，應如何教導有意義的事件呢？Stables 較傾向於視有效教學為一種正向的認同發展（positive identity-development），而非在追求某種外在標準，或支持特定理

念（如 social justice）。Stables 舉 Harré 的著作 *Personal Being* 為例，Harré 談及，個人如何著手自己的認同方案（identity project），他將自我置於周遭的事物中，除了在自我與社會的認同之間尋求平衡之外，也在社會實體的基礎上的各個因素間來回游移（social reality matrix），這是藉著習俗化（conventionalization）、適當化（appropriation）、轉化（transformation）與公眾化（publication）來實行。

習俗化（conventionalization）指的是文化的規範和實踐，個人須知道什麼在社群中是被認同的，這也包含對於自然事件的文化反應（比如對日落風景的欣賞），自我認同的發展歷程，通常和文化知識的應用有關。適當化（appropriation）是藉由自我知識的強調，將個人的感受置於文化傳統中，Harré 不贊同個人與社會的二分，因個人的心智活動非獨立於社會而運作。

個人會適當地轉化（transformation）社會知識，轉化涉及創作者將感覺與思想，以一種新的形式呈現，轉化是經由公眾化（publication）來實踐，經由他人對創作者的反應，又可再次形成一種新的習俗化（conventionalization）。

對 Stables 來說，以有意義事件作為教育方式，是一種歷程取向（即便成果也被認為是重要的），也強調學生的學習活動，它並不像學習者中心，設定學習者要達到什麼能力，而是新行動接續著舊經驗而來。它不是內容中心，或者不重視內容，而是重視歷程中的社會對話。它是學習者中心與主體中心的結合體，同時也強調學生是在複雜的符號使用系統中的個別符號使用者；它鼓勵主體去做個別的探索、發展自身的生活故事。接下來將談到這樣的概念在研究上的思考。

## 理解學習者與教學：研究的議題

該如何用「生活是符號學的參贊」來思考教育研究或其他形式的社會研究？因研究本身也是學習的一種，所以我們如何學習，也關係到如何做研究。Stables 提出，符號（或記號）是最基本的單元，它不是純心智或純物質的，作為一種意義的單元，符號（或記號）無法準確地座落於任何時空地點，所以現代科學的支配傳統（基於牛頓和康德的空間和時間的假設），無法對人的經驗提出一個很好的解釋。

若生活是一種經驗，我們不是生活在物理學家所談的物理宇宙中，即使我們受它所影響。我們是生活於論述的、符號學的空間，我們生活於充滿符號的環境，我們的行為也都是符號與記號。如同 Hardy (1977) 所言，敘事（narrative）是心靈的主要行動，我們都是模式的製造者（pattern-makers）和說故事者（story-tellers），同理，我們可依此去思考學習、教學、課程計畫和研究歷程。



符號學和論述的空間是無法具體座落的，有的只是大約，我們無法具體預測，就符號學的觀點，所有系統都是開放系統，所有的論述、思維，都是世界書的文本內容。對於社會與教育研究，有些它無法達成的部分：

首先，歷史非重覆的（如同語言的組成是複雜的、對話也總是獨一無二的），所以人的行動與反應是無法預測的。

第二，沒有一種概括的描述能適用於個人的特定情境，例如：沒有一種有效的測量方式可以提出什麼樣的學校教育對學生的學習是最好的。

就上述兩種情形，難道研究就是無用的嗎？Stables 認為，在一個符號的世界，是詮釋者（或讀者）在賦與文本意義，所有研究都是質性的，人們的反應也是質性的判斷；當然，研究可以是量的、統計的結果，但也是人們去應用這樣的結果，以及決定它的影響（此影響其實也是無法測量的）。無可否認，有些文本具支配性地位，社會研究中也有它的規範文本，但我們是在不同脈絡中賦與事物不同價值。

當然，教育可以用量化或科學的方式去測量，但當中宣稱的可預測性是錯的；另一方面，研究也會影響到人們的多樣的日常生活。

這世界是社會的，相對於物理的實踐，受某些擴散的力量或架構所影響，但 Stables 認為，人的經驗其實遠大於階級、性別、年齡或職業等這些背景，不能被化約為某些特定項目（如科學對某些變項的觀察），許多事也都能被重新詮釋和重新表徵。

Stables 覺得，研究要提供有力的描述，不免要摘要、歸納通則和歸類，但好的研究不只在呈現有什麼，而是與某些形式、意義和矛盾的互動，不同取向的研究也都涉入在它本身的語言遊戲之中。關於對研究的想法，Stables 提到，研究資料（data）（某些測量的屬性或行為結果）並非實際觀察的整體，而是歷程與感知（perception），資料在語言中，以意義的形式被打包起來，「資料」在此，其實也是誤稱，在教育中，我們不應只用可確認形式的數據來觀察現象，在圖 1 中，可觀察得到的「握手」這個資料，在實證主義的傳統，它關係到「握手」--兩手緊握的這個事實和細節，然而，在圖中，Stables 主要發現到的是行動者的感知、現象的碎片。如同圖中的女士所言：「他們其中一個是橘色的，我一點都不喜歡，他很明顯地並沒有洗手！」當教育研究在蒐集資料、訪談受試時，他們收集到的是感知或現象的碎片，然後藉之理論化，但即使是當前的質性研究取向，依照 Stables 的看法，恐怕也如同實證取向研究中不相稱的語言一般，不足以說明經驗的實質。

最後一個關於研究的點是，我們易受單一因果關係謬誤所影響，不論實驗室裡的結果如何，人們的行事從未基於單一理由，並非如行為主義所認為的，我們不是孤立地在某個時間，針對某個點去做回應；兩件同時發生的事，也不代表它們具因果關係，比如，社會學家認為，能上大學者都是家境較好的，或玩西洋棋的人

會活得較久，Bourdieu 將人歸類為有文化資本的，和沒有文化資本的，但如果你非屬於這兩類，會有其他類是屬於你的嗎？

## 政策的意涵

生活是對符號、記號的反應，我們也可以說，生活如同在閱讀一本書，我們對於生活週遭的狀況加以回應，那是有條件的，也是獨一無二的，我們所感知、經驗的每件事，都由文化決定其意義。所謂獨一無二的，是指所有符號在我們面前所呈現的，都是不同的，符號非單一地出現，人們也以獨特的方式，主動和被動地去回應它，久而久之，我們所累積的經驗（基於個人的生活故事），形成符號學回應的獨特脈絡。在意識這個層面上，所有行動都代表詮釋的形式，我們每個時刻都在對生活世界加以詮釋，也在改變這個世界，沒有一個政治人物或領導者可以知道人們每個時刻對政策的回應。簡而言之，標準化和事先設定的目標，應由詮釋和真實的差異（diversity）所取代。

但此種觀點實際上未被廣泛接受，它不只是以左翼政治取代右翼，或以全球化的資本主義取代社會主義這麼簡單，在英美，左派與右派有很明確的區分，右派強調標準、優異和績效責任；左派強調平等、公正和社會正義。但這和容易陷入兩種錯誤的假設：第一，社會領導者只會看到他們想見的；第二，社會歷程變成可以用量化的方式評估。符號學的觀點反對此二種假設，認為政治家、教師，或其他人沒辦法讓所有人達到同樣的標準，某些支配的概念可能一時被接受，但沒有任何想法是可以永遠被接受而不改變，優異與績效責任是屬於個人或團體的變異（variation），不是一個統一的觀點；同樣地，平等無法被測量，也不一定可以達成。

這不是說優異或平等的概念沒有用，相反地，經由不斷地再詮釋，它們一再被呈現其重要性，例如，「優異」在教育上可以用於讀寫、算術、和學生的投入的陳述；政治平等也是民主社會的礎石。但現代民主國家並沒有一個被共同接受的真理，也沒有一種普遍的詮釋，所以，以統計的方式來測量是徒勞無功的，只堅持一種詮釋方式也是危險的。

在一個差異的社會，政策應如何推行？它須接受個人有不同的偏好，也要接受市場力量的決定，「市場」在此所反映的是人們的希望，每一種生活層面（如教育、科學、哲學和社會福利），都臣屬於市場的力量。但不幸地，我們的社會將市場與上述生活層面區分開來，我們以私人與公眾的善（goods）來思考，並傳遞這樣的作為，但它也造成公領域的競爭，和私領域的不重視道德。

就符號學的觀點，政策制定者會考量到，個人有不同的動機，也會用有效的方式去達成它，上述的政治平等也是其中一種。即使面臨一種危險，狹隘的多元論只注意尋求大多數人的短暫支持，Stables 仍贊同，政策制定者在不同的層面，要考量個人的動機及其差異性。

總而言之，Stables 主張，在生活為符號學參贊的基礎上，後現代的自由社會有一些基本信念：

- ◎ 接受基本的政治平等概念：例如集會、演說，和傳遞訊息的自由
- ◎ 平衡個人與集體的偏好，而非以領導者的意識型態偏見為考量
- ◎ 成果是無法預期的（如學生學到的，未必是教師想傳授的）
- ◎ 重視法律的規定（非制式的道德律令，或把持於特定團體之手）
- ◎ 將市場力量的概念定義得更廣，它涉入生活的各個層面
- ◎ 重歷程而非結果：它是歷程性的，不是重新分配的、或報應的正義

在教育上的思考，是在強調使人們有所成就的增權賦能，而不在經由政策的介入，追求意識型態，或量的一致性。我們所選擇的，究竟是人們生活中所經驗的部分，或只是如訓練有素的機器人，但符合各種專業標準，但卻內容空洞？Stables 批評，當前英國的社會政策，只是如同標準化機器中的齒輪，增加人民的忿怒，也無法讓人們在生活中增加自信，他認為，或許需要的是感知，而不是機會的平等。

## 結語：關於「永續」(sustainability)

最後的問題是，社會發展可以是永續的嗎？特別是放鬆政府的控制，而不是緊縮它，畢竟，我們都希望下一代可以生活得更好。

有些事我們須記得：第一，沒有任何事最終是永續的，即使我們以歷程看待世界，而非實質。歷程有其期限，或會再度復發，即便是突變也是如此。第二，「永續發展」的政策陳述是似是而非的，或是矛盾的，因為若事情是永續的，他們就不會改變，若它們是發展的，就非得改變。

當然，許多社會政策都是矛盾的，以「尊重的等價」(parity of esteem) 這個概念來說，等價是讓事情等同，但尊重則是兩邊的價值不一。又如「機會均等」(equality of opportunity) 的例子，均等是給予同樣的東西，但機會是有主體的差異性存在。對 Stables 來說，這些標語有其脈絡上的效用，但它的意義絕不是絕對的，或是無脈絡的。基於上述兩個理由，Stables 主張，永續在社會上是無法發生的。

另一方面，若我們背棄笛卡爾，以及心物二元、人和非人本質的區分，看事情的觀點將會有所不同。這不只是海德格提及的「常備的保留？」(standing reserve)，亦即，讓智性的人類去剝削 (exploit) 的物質材料 (stuff)；我們總是涉入除了自我之後的歷程中，我們無可避免地需要行動、需要去關懷，我們需要了解的，也超越了材料的範圍。

Stables 認為，視生活與學習為符號學的參贊是一種正向的想法，即使我們不能預測未來。我們都是不同的，也含有無法預測的成份，所以我們都需要他者（不管是人或人以外的事物），我們應放棄所有人都是一致的想法，因為如此的話，他者變成是站在敵對的立場，他者的差異也變成是人無法去處理的，或許同時幫助惡霸與受害者的方式，是讓他們了解到，所有人都有某種程度的差異性，唯一相同的是，大家都喜歡做白日夢 (pipe-dream)。我們都是不一樣的、有價值的，且彼此需要。

#### 四、議題探討結論：會議紀錄

## 第一場次紀錄

主讀人：洪如玉（國立嘉義大學教育學系教授）

主讀文章：

### Chapter 1: Education and the triple challenge to modernity: the case for diversity

#### 一、主持人介紹與會人員以及這次研讀會討論研讀的書籍及作者介紹

Andrew Stables 教授著作等身，具代表性的個人專書著作五本，期刊論文或專書論文等各種作品超過百篇，其主要學術領域為教育哲學、語言、意義與知識論與形上學的關係、符號學，以及前述學科與教育與課程之關連。

Stables 教授主要學術興趣與專長為語言文化、符號學與教育哲學，在巴斯大學參與教學研究的研究群為「文化、社會實踐中的學習」、「教育政策、全球化與組織」以及「教育與永續性」。Stables 教授在英國教育哲學界頗負盛名，其教育哲學觀點與研究取向較不同於國內學者較為熟悉的德育哲學或教育社會學取向，他採取符號學觀點，融合偏向後結構主義的後人本主義（post-humanism）、維根斯坦（L. Wittgenstein）哲學以及實用主義哲學家皮爾斯（C. S. Peirce）的論點，發展生命與教育過程本身作為符號實踐之理論，其論點可以帶給國內學界不同的靈感，Stables 教授之思想主要可參見 2005 年著作『生命與學習作為符號學參贊』（Living and learning as semiotic engagement: a new theory of education）以及本次研讀會主要目標『多樣性的教育：創造差異』（Education for diversity: making differences），Stables 教授提出「符號學參贊」作為思考教育哲學的新起點。

Living and learning as semiotic engagement: a new theory of education 這本書也是上學期研讀會所討論與研讀的書籍，與會者也從中獲得不少寶貴的觀點。

#### 二、第一章之主要內容

第一章為〈教育與現代性的三重挑戰〉（Education and the triple challenge to modernity: the case for diversity），作者於本章一開始即指出：「教育為詮釋性的活動，因為身處於所有層級的所有參與者與詮釋都帶來自由、挑戰、並要求抉擇。然而，教育決策者總是慣性的忽略詮釋在教育過程中所佔有的核心地位，喜愛一種全面性的解決方式，那反而會阻滯了所有的提問與創造性的活動，而重要的是，詮釋才是讓教育經驗更有意義、活潑生動與更具價值之所在。」

根據這一觀點，作者指出，教育決策經常習於尋找一種「最好」以及「一勞永逸」式的方案，亦即尋找所謂的 best practice，殊不知，此種心態卻是阻礙教育中創意的萌發，因為教育中的創意與創造性需要不斷與文化、歷史、社會脈絡進行對話與互動，也就是我們所說的「詮釋」。

作者更進一步引 Gadamer 歷史效果意識的觀念，指出詮釋是多樣性的依據。「詮釋產生多樣性」，作者基於此前提，主張教育應容許更多的詮釋，才能產生更多多樣性、更多創意，因此教育的問題在於「標準化」或「規格化」，這也

是一種基於工具理性的思考模式。

接著，作者更深入指出教育面臨三大挑戰（1）反思性與風險的個體化，意味傳統社會群體的式微；個人生涯規劃的壓力越來越早；大眾媒體的入侵；各種文化差異性的消失。（2）抽象系統的全球化，意指抽象系統，例如全球經濟體、全球化的網路或其他溝通系統；傳統時空觀念的改變；以及位政治服務的大眾媒體。（3）生態挑戰與其現代性計畫之間的矛盾，是否能夠恢復一種尊重地方傳統、非標準化的學習觀為重要挑戰。

作者在本文其餘篇幅較深入介紹上述三種挑戰。作者指出目前的教育思考尚未對上述三大挑戰作出回應，因此上述三大問題值得教育研究者關注。

本章為本書的第一章，略述了作者的基本立場以及本書主要要處理的三大問題。第二章與第三章探討各體化的問題與教育市場化。第四章與第五章討論教育政策與課程的相關議題如國家、文化和語言；其中涉及一個很有趣的問題：教育決策是否隱涵著「進步」與「社會正義」等巨型敘述？在探討此問題之時，教育決策的倫理面、涉及的權力、技術問題將會被帶入討論。

第六章討論文化的不確定性將會導致一種「有條件的素養」（conditional literacies）觀點的教育規劃。第七章與第八章將探討教育與環境的關係，何謂「永續性教育」（education for sustainability），也將探討生態危機與現代性的關連。第九章將焦點放在學生身上，對學生而言，何謂「有意義的事件」（significant event）？最後一章綜論性的思考民主、自由、多樣性與實用主義的關係。

整體而言，本書的立場偏向「自由主義的實用主義」，但作者試圖說明此立場的教育觀點也受到批判理論、政治自由主義、保守主義、詮釋學與實用主義的影響，本書有立場但並不代表那是意識形態或獨斷論。

### 三、本章之問題與探討

最後，洪如玉老師分享，從本書第一章中，我們可以看出作者是站在實用主義者的立場，這有助於我們讀者對於後續章節的概念的理解。再者，整體而言，我們要清楚釐清作者對於自由實用主義所持有的假設與基礎立場，才不至於對於後續章節的一些重要觀點有所誤解，這樣也無法在本書中對於作者的觀念融會貫通。洪如玉老師在第一章總結認為，本書的自由主義實用主義有兩個主要假設，一是知識為人為建構，並非絕對；二是差異不僅為個人也是社會所需。

最後洪如玉老師重要提出，作者指出本書觀點受美國哲學家 Richard Rorty 的自由主義的實用主義諸多啟發，但不盡相同，主要差異在於有兩點，亦即是兩者對於「語言遊戲」與「人本主義」理解不盡相同。此外，本書也重視環境永續教育的課題，但 Rorty 的作品中顯然並未提及此點，而環境永續教育的課題也是現今非常值得重視與提出探討研究的議題。



## 第二場次紀錄

主讀人：吳美瑤

主讀文章：〈第二章 個別化教育的機會：作為生產者、消費者和產品的學習者〉  
(Individualizing Educational Opportunity: the learner as producer, consumer and product)

### 一、主讀老師介紹本章主要大意與想法

主讀老師首先非常讚賞本書作者寫作以及論述哲學觀點的模式，作者並不會在一開始就闡明自己的論點與立場，而是順著文章結構的論述，一層一層去解析各個觀點的優點與不足之處，屬於洋蔥式的哲學論述，這樣的一個寫作模式非常好。

本章主要論述在現今全球化的趨勢下，逐漸抽象與全球化的系統和制度已經使個體脫離傳統互相緊密關聯的社群和結構，並迫使他們必需持續地為生活方式做出選擇。而這樣的時代所帶來的變革，對於人們造成如何的影響，是本章所關注的。

### 二、主讀老師帶領大家討論本章本文內容

在本章中，有兩種重要的閱讀材料，說明全球化趨勢之下對於人們造成如何的影響這樣的一個論點。一方面，廣義地說也就是指後現代，確定地說是後結構主義者，主體性已經斷裂了，也抑制了前後一致的自我認同的發展。另一方面，如同 Castells, Giddens 和其他人所爭辯的，傳統的社群已經被一種迅速擴張之互為主體的網絡(intersubjective networks)所取代，在這些網絡中個體建造了他們自己的社群，且極少與地理位置、親屬關係、社會階層或工作職業相關聯。

根據這個說法，作者認為，我們正在經歷的不是後現代(postmodernity)，而是一個新的或高度的 late modernity(新現代)，而這也是 Beck 所視之為「風險社會」。

主讀老師整理出，本章不討論教育的功能為何。但是作者重要指出一個非常重要的在全球化趨勢下教育的議題，即是教育選擇與教育市場，就教育選擇與教育市場方面，作者在此基本上採取市場的隱喻，在學校的層次上，將學生的角色當成是在市場中的活動代理人。

此外，在巨觀的層次上，作者指的是兒童涉入選擇的過程。可能更重要的是，在微觀的學校事件的層次上，作者指的是，兒童涉入選擇的層次與類型與它們自己的態度和動機有關。

在教育選擇與教育市場這一個論點外，作者指出第二個爭論點是，假定學生是產品而不是消費者，在一個學校市場中，學校的學生是尚未成熟的成人，因此不能做出成熟的選擇，相對的，他們很容易成為廣告推銷的產品，因為選擇的結果代表著他們自己。

但是，這種觀點引發了兩個相互關聯的議題，這也是後續幾章的主題，即孩童時期的匱乏模式的有效性，以及學校教育與社會、文化、法律的架構之間的關係。

最後，主讀老師提出作者在本章中重要的一個見解與觀點，作者認為，很多學生很可能因為缺乏文化與社會資本，而在其職涯的抱負中受挫。而且，學校需要負起教育的責任，協助學生做出選擇，畢竟，危機、壓力能夠是有生產性的或抑制的，端視其創造出機會或是威脅。

### 三、本章問題與討論

與會老師對於作者在本章提出的所謂的「風險社會」的這樣一個現今社會現象感到興趣並引發討論，與會老師提出存在他們生活周遭出現的風險社會的社會現象，洪如玉老師提到現今社會上非常熱門與風潮的FACE BOOK，透過FACE BOOK網際網路上的功能，老師聯絡上了她高中實非常要好的一位朋友。

吳美瑤老師最後分享閱讀本章後對於作者寫作，以即在本章持有的立場的心得，吳美瑤老師覺得，作者的論述類似剝洋蔥的方式，一層一層愈來愈深入地討論，幾乎不在一開始對任何學者的研究進行評論，反而是順著其研究內容，從中提出問題，再一步一步地深入討論中，可作為大家寫作教育哲學論文的範例。

此外，吳美瑤老師也提出一個問題，引發與會老師討論，對於教育是市場動力的主體 (education is subject to market forces)的看法如何？我們應該贊成「教育市場」的隱喻嗎？還是教育是否有具有「教育市場」隱喻之外更重要的功能？如果有，是哪些？

與會老師認為，在消費主義或消費者取向下，教育難免受市場動力的影響，洪如玉老師認為，對於教育市場化的議題，作者認為教育已經存在著市場化的問題與現象，只是有問題嚴重度的程度的問題。

### 第三場次紀錄

主讀人：陳延興

主讀文章：

#### Diverse experience; diverse childhood

##### 一、主讀老師介紹本章主要大意與想法

本章主要在探討多樣經驗下，多樣的兒童期這樣的一個概念。本章考量在二十世紀中對於兒童期研究取經的主要概念，並且討論每一取向受到如何的根本批判。一是 Wordsworth 有關浪漫主義式的兒童概念，一則是缺乏模式 (deficiency model)。總的來說，我們傾向於誇大兒童期的特性 (specialness)，以及關於兒童與成人間的差異性，同時視兒童為 trailing clouds of glory，以及看待兒童為無能力進行高層次的心智歷程與道德判斷。

##### 二、主讀老師帶領大家討論本章本文內容

本章主要內容分為，一是 trailing clouds of glory，亦指 Wordsworth 浪漫主義意識的兒童概念，二是皮亞傑的建構論與階段理論，則指兒童的缺乏模式。

在 trailing clouds of glory 方面，Wordsworth 直接影響 Marjorie Hourd 於 1949 年出版 *The Education of the Poetic Spirit* 一書，是第一本由學術背景的教育學者暨師資培育者所寫的主要英文教育作品。Hourd 摘錄 *The Prelude* 書中兩個部分作為她書中的引言。她的主要論點在於教育應該是兒童為中心的，並且認為透過研究兒童心理學以及一些支持的論點與想法，教育的主要的意義在於透過創造性的活動揭示或展露 (revealing) 兒童的自我，而非一種形塑 (moulding)，像是詢問「我是誰？」，是對於兒童首要的問題。

就皮亞傑的建構論與階段理論而言，就是指所謂的兒童的缺乏模式。作者一開始即指出與建構主義相左的理念派別，提及強調先驗的知識或兒童的價值，與建構主義的學習理論並不相稱。以兒童為中心的哲學必須關注兒童如何建構自身對於世界的理解，事實上建構論所秉持的假設是指像新生兒一般毫無所知。建構主義認為知識隨著經驗而來，儘管皮亞傑的階段理論假定認知的準備度位於任何特定學習之前。

再者，康德提出三大批判，認為人類知識與理解是透過先驗的範疇，與社會的建構與感覺的輸入，康德仍然是實在論者，相信在物理世界的抽象性，也認為經驗能夠產生對於範疇的再定義，像是透過崇高的經驗。

作者更進一步提出，學習的能力可能是天生的，學習似乎仰賴個人的感覺經驗與社會建構的規範與分類，無論如何，過於強調事先決定的教育階段都是站不住腳的，因為學習的天性對於所有人都是一樣的，儘管動機或能力並非固定不變的。由康德與洛克有關理性主義與經驗主義的調和，所留下的觀點在於兒童不僅是可教的，也是值得被教導的。

總的來說，許多對於兒童期的假定是有問題的，因此，鼓舞我們繼續對於任何有關兒童的理想觀點產生懷疑，源自 Plato, Pousseau, Wordsworth 與 Piaget 所代表的不足模式。

### 三、本章問題與討論

對於這樣多樣性的兒童這樣的一個概念，引發與會老師探討與討論對於兒童從小教育以至未來一個學業成就或生和成長的影響。

與會有一位研究生，其也是現今從教育現場退休之老師，其有兩位子女正在國立臺灣大學就讀，這位老師也大方分享自己孩子在學業上之成就，並且謙虛地認為自己對於小孩的教育並未刻意去採用任何一個教育理念或學派。

與會老師好奇於探討這位老師對於自己小孩從小是怎樣的一個教育與付出，引發與會老師的討論。這位老師表示，若要說他對於教育持有怎樣的信念，那可能就是他對於小孩教育上的閱讀與環境的重視。他對於小孩從小就開始陪伴著他們閱讀，營造有助於閱讀與分享的環境。

與會老師認為，不要小看建築出一個閱讀環境對於小孩教育的重要性，看似沒有對於小孩的教育付出很大的努力，事實上已經對於小孩在學習與教育上之熱愛造成很深遠的影響，深深對於小孩在閱讀上的熱衷埋下一顆種子。

## 教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫

當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables (II): Education for Diversity

第四場次

主讀人：施宜煌 經國管理暨健康學院幼兒保育系助理教授

主讀文章：

Words, Words, Words: the decentred subject of education

### 一、主持人介紹與會人員以及感謝各位老師的參與

洪如玉老師非常高興大家能夠參與十二月份的讀書會，這次讀書會也遇見了許多教育領域內的學者與同學，大家藉此可以討論意見，進行學術交流。

### 二、施宜煌老師第四章 Words, Words, Words: the decentred subject of education 導讀

施宜煌老師爲了讓參與讀書的老師及同學更容易理解第四章的文章脈絡及內容，以及作者 Stables 在第四章所要傳達的教育理念，施宜煌老師首先替大家整理出第四章 Words, Words, Words: the decentred subject of education 主要內容大綱的六點重點，並且施宜煌老師也爲大家將第四章的結論作導讀。如下：

- (一) 教育是整體的論述，論述的過程中反映出教育的價值。
- (二) 教育絕非科學的思考。
- (三) 教育語言易被操弄，且語言有其限制性，並無法充份掌握教育的。
- (四) 以「接近(proximity)和距離(distance)」的觀點，來探討大眾傳媒下的道德教育。
- (五) 以羅傑·史卓恩道德教育方法來因應大眾傳媒對兒童道德發展的影響。
- (六) 教師的角色。

接著，施宜煌老師再仔替所有與會者導讀第四章的細節內容。其中，作者 Stables 在第四章指出，根據維根斯坦(Wittgenstein)所述，我們無法有效地區分思想及語言。「教育」不僅只是一個語詞，也是一個整體的論述。當我們解讀時，教育論述的主要元素將定義且反映出教育的價值。施宜煌老師也帶領大家思考，根據彼得思(PETERS)所指出的教育的價值性。與會者也皆認同彼得思所指的「合價值性、合認知性、合自願性」此三項教育規準。

以及，施宜煌老師解釋說，作者 Stables 在第四章更指出，由於教育價值是如此難以解釋，教育政策的語言會與其他類型的政治語言一樣地「政治性」，意即容易操弄及定義不明，自然也不令人意外。由此，施宜煌老師也點出「本質」在教育語言中所扮演的重要角色。

施宜煌老師解釋說，在第四章中，作者 Stables 重要結論指出，「接近(proximity)及距離(distance)」的觀點，以及任何的教育假設，皆會因時間、地域、文化而異，甚至會因人而異。

最後，施宜煌老師在第四章章節內容中，帶領大家綜合討論，在第四章中，

接近(proximity)與距離(distance)在本文論述的脈絡裡是重要的核心概念，如本文指出在傳統的道德教育探討中，道德教育者通常較少直接關切接近與距離的議題，或其與道德選擇的類比性，然而在生態學者的研究裡，已討論到生理尺度與道德關注等議題之間的關係。作者 Stables 試圖喚醒人們探討在大眾傳媒下「接近和距離」的觀點對道德教育實踐的啟示。

### 三、本章之問題與探討

王嘉陵老師不清楚接近(proximity)與距離(distance)兩個概念在我們教育本文論述中，這兩個概念有何者差異。

施宜煌老師解釋說，這可以從「文化資本」這個概念，連結接近與距離這兩個概念在教育本文論述中的差異。關於「文化資本」，P. Bourdieu 認為是個人由其家庭定位的階級領域中，所繼承的語言和文化能力，亦即是兒童由其家庭承繼的意義、生活型態、思維模式與氣質。再者，宰制階級所擁有的文化資本，是使得他們在教育上得以蒙受其利的主要原因。因此，從「文化資本」這個概念，施宜煌老師認為，接近與距離這兩個概念在教育本文論述中的差異主要在於 Relationship。

與會者討論批判論述對於道德教育，在教育學術領域內的應用，施宜煌老師介紹批判論述，指出批判的論述分析家菲爾克拉夫(Norman Fairclough)是英國蘭開斯特(Lancaster)大學語言學和英國語文學系(Department of Linguistics and English Language)的榮譽教授，從一九八〇年代早期他就開始致力於發展「批判論述分析」(critical discourse analysis,CDA)，除了潛心於發展理論外，也運用批判論述分析，對英國當代政治及社會，如工黨、媒體及社會福利進行分析批判。

與會者感興趣於運用批判論述於道德教育的教育學術研究領域內，皆認為批判論述有其教育研究之價值。



教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫

當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables (II): Education for Diversity

第五場次

主讀人：國立屏東教育大學 楊智穎

主讀文章：

Schooling, the nation and the 'culture'

## 一、楊智穎老師介紹 Andrew Stables 這次研讀會所研究討論的教育哲學名著 Education for Diversity

楊智穎老師認為，我們這一次研讀會所討論的 Andrew Stables 教育哲學名著 Education for Diversity 這本書，雖然是教育哲學領域內的書籍，但是，在 Education for Diversity 這本書中，作者 Stables 除了探討教育中課程的問題之外，也深入討論了社會議題。

## 二、楊智穎老師第五章 Schooling, the nation and the 'culture' 導讀

楊智穎老師替所有與會者整體的導讀第五章的主要內容大綱。楊智穎老師整理出第五章的以下重點：

(一) 教育政策和實際的組織通常會透過私人的、地方的或國家的方式，但是，隨著國際學校科層體制架構的發展，教育的正式組織開始發生在國際的層次。

(二) 在全球化世界中，文化仍然以國家的型態被理解，教育做為文化實際的一種形式，必然在國家的術語下反映文化差異，但是，這並不意味文化、國家和教育是有穩定的參數。

(三) 在第五章中，作者 Stables 批評 1970 年代 Lawton 強調課程傳遞公共文化的的需求，是忽視國家文化和國家的差異。

(四) 全球化賦予兩方面的重要教育問題，其一是確認平等形式存在的需求，或賦予標準的定義。其二是逐漸傾向建構超越國家面向的認同，亦即參照架構不再被國家所牽絆。

(五) 由文化所驅使的系統，學校和其他教育機構通常被那些強而有力的地方知識所理解。對教育而言，國家做為教育政策的主要代理人，逐漸站不位腳，甚至無法在教學和評量的規定方面，追求教育實際的中央化。

(六) 教育應是去獲取，而不是被給，教育服務雖然是被提供，但是卻能以不同方式被接收；教育雖然被視為是公共財，但是卻不能視為具一致性。

(七) 為強調教育的詮釋角色，開始轉變在學習之建構主義和社會建構主義的描述，及當代的文化理論。

(八) 當教育中的意識型態被建立，不容易用其他的價值觀去取代它。

(九) 全球化、個別化和生態的問題需要被關鍵行動者所表達，包括政治人務、公務員、學校督察和管理者，及教師。楊智穎老師認為甚至包括學校中工友，學

校中工友對於學校管理也很重要。

(十) 教育的完整詮釋是需要給系統中每一個演員自由去詮釋。

(十一) 在教學現場，系統中共同合作和相互支持的這種平衡感已經消失，系統中的角色應該要被提昇為詮釋者。

(十二) 獲得系統中共同合作和相互支持的平衡感的前提是要接受矛盾。

(十三) 在教育政策論辯中有兩個基本的矛盾，亦即中心與去中心，以及，社區與競爭，每一個最終皆無法被解決，教育政策應開始對這矛盾加以確認，因為教育應是一種集體的社會關注，雖然在「制度和個人」層面依賴和促進個人差異，但是，它在教育制度之中，應包含為解決更好的結果，可容納彼此意見一致和相異的成員和制度。

(十四) 教育論述都環繞在學校教育中心與去中心化的比較價值，而非在被賦予之時空脈絡中的權力下放與分享。

(十五) 在每個層級，政策都應視教育制度總是競爭的制度，因此應以較好(better)取代只有改變。

(十六) 當學校被視為是一競爭的社群，對其期待主要有二，首先，它應該根據其外在交際，與其他合適的制度進行合作，包括專長教師、地方商業和工業，以及學校和大學。其次，要根據內在結構，不僅要對差異進行承諾，而且要包括去追求差異的共同起因。

(十七) 我們應該在教育制度中承諾去自我詮釋的可能詮釋。

(十八) 作者 Stables 認為，一個更為實際的詮釋取向是允許更多介於政策與課程的聯結。

(十九) 作者 Stables 認為，我們應該促進在教育系統中，獲得最大的回應和彈性，個人和團體應該被鼓勵成為他們脈絡的批判讀者，因為，此種教育者與被教育者既是讀者，也是詮釋者的觀點，對所有層面之教育思想與設計皆具有重大意義，從國家政策、制度管理到教室實際。

### 三、本章之問題與探討

楊智穎老師提及在他所服務的大學有來台就讀的大陸學生，與會者感興趣於大陸學生對於我國高等教育的國際化之影響及其程度。

楊智穎老師認為，就他的教學經驗，在進行大陸學生的課堂教學時，大陸學生的確是認真的。其中也有來自香港的大學生，大陸學生對於高等教育的國際化的確是有的。

教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫

當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables (II): Education for Diversity

第六場次

主讀人：王嘉陵

主讀文章：

Conditional Literacies and the Case for Educational Pragmatism: the use of literacy in curriculum planning

### 一、王嘉陵老師自我介紹

王嘉陵老師介紹自己是國立臺灣海洋大學教育研究所的老師。

### 二、王嘉陵老師第六章 Conditional Literacies and the Case for Educational Pragmatism: the use of literacy in curriculum planning 導讀

王嘉陵老師指出，作者 Stables 在第六章 Conditional Literacies and the Case for Educational Pragmatism: the use of literacy in curriculum planning 的中心概念與觀點在於，作者 Stables 提出所有形式的理解，皆可以是廣泛意涵的「讀寫能力」(literacies)，藉由此，不同形式的學習可看作「規訓的讀寫能力」(disciplined literacies)的發展，強調「讀寫能力」可以超越狹隘的兒童與國家概念。

王嘉陵老師解釋，在第六章中，作者 Stables 提及，literacy 是代表自由的意涵，是對壓迫的反抗，是人性的彰顯，歷史上，保守的、穩健的社會改革者也採取此種觀念論的(idealistic)literacy 觀點，例如 Tony Blair 的“Education, Education, Education”口號，即包含守舊的保守主義與批判的解放觀點。而作者 Stables 認為，此種 literacy 的論調最早可溯及 Socrates 對詭辯論者(Sophists)的厭惡，其結果是將語言的學習從三藝，亦即文法、修辭、邏輯，變成中世紀歐洲課程中瑣碎的三藝，同時，Plato 也訴求哲學王(Philosopher-Kings)的訓練，以及，基督教神學提倡聖經(the Word, logos)是在宇宙創造前即存在。

接著，王嘉陵老師解釋，作者 Stables 在第六章中是以教育實用主義的觀點來看待 literacy，但是，作者 Stables 認為，哲學上的實用主義並不在反對規範的理想(regulative ideals)，也不在否定其規範的作用(normative power)，而是將它們視為超越邏輯的分析，亦即作為道德與美學的對象，而非哲學的，或沈思的。

教育中，作者 Stables 在第六章中提及，對 literacy 的概念於是有兩種面向，一個是從與字相關的(words-related)狹隘觀點轉變到較廣的符號學觀點，並納入一些概念，如情緒的、社會的、科學的、與環境的 literacy。另一個面向是從工具的、功能的想法轉變至觀念論的(idealistic) literacy 概念，例如，以解放為終極目的，或以之作為文明的本質。

最後，王嘉陵老師認為，從第六章中，我們不難發現，對作者 Stables 來說，實用主義模式並非要將課程理解為一整體，實用主義模式可以作為課程計畫之

用，如此的課程計畫，它是功能的與文化取向的，也在批判的層次上，鼓勵思想與行動的自由；亦即，它是功能的、可計數的，此課程也同時鼓勵批判的質疑與創造性，它沒有制式的規定，它讓每個學科的課程計畫者能考慮到功能的、文化的、批判的讀寫能力面向。

王嘉陵老師也指出，在本書 *Education for Diversity* 中，作者 Stables 在下一章將深入探討環境教育的「功能的、文化的、批判的」三種讀寫能力模式。

### 三、本章之問題與探討

王嘉陵老師帶領與會者思考，教育計畫總是離不開指示或規定，但是，值得注意的是，作者 Stables 站在實用主義者之立場並不否認此點，讀寫能力的課程也是需要作決定的，為此，一個永續的架構也是需要的，因為，未來充滿不確定性，文化的多元性也會被強調。因此，我們教育工作者再規劃我們學生的學習課程時，應該同時將基本能力之讀寫能力，以及國家社會中充滿的文化因素列入考慮。

洪如玉老師認為，作者 Stables 在第六章所指的功能的讀寫能力模式，我們可以將在此所謂的功能的讀寫能力模式，譯作為課程。

有與會老師疑惑，在第六章中，作者 Stables 依照 Rorty 的想法，如同人類發展的歷程，藉由理性與分析，依照我們調整的理想 (regulative ideals)，判斷有效與否，以計畫短暫和偶然的行動。亦即，基於結果以向理想邁進，所以，作者 Stables 在第六章中指出，對於實用主義者而言，行動可能都是不完美的，但是，不完美的行動總是為了靜止 (inactivity)，朝向此靜止的歷程本身就是一種美感 (beauty)。

與會老師認為，雖然行動有可能是不完美的，為何不完美的行動總是為了靜止，我們可以從過程的觀點來解釋，比如我們對於目標通常都會設定一個點，重要的是，我們追隨目標以及那一個目的地所執行的活動。

教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫

當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables (II): Education for Diversity

第七場次

主讀人：洪如玉

主讀文章：**Chapter 7: Environmental literacy: functional, cultural, critical. The case of the SCAA guidelines.**

一、主持人非常感謝各位老師的參與

洪如玉老師非常高興大家能夠參與這一次的讀書會，這次讀書會希望大家藉此可以討論意見，進行學術交流。

二、洪如玉老師主讀 **Chapter 7:**

**Environmental literacy: functional, cultural, critical. The case of the SCAA guidelines.**

洪如玉老師首先針對在第七章首要探討之環境素養之議題的「素養」兩個字賦予定義。洪如玉老師認為在第七章中，作者 Stables 認為「素養」(literacy)，一般可譯為「識讀能力」，通常被認為是讀寫算的能力包括三個面向，亦即功能、文化與批判。而作者 Stables 試圖在第七章中，把功能、文化與批判這三種面向的素養觀點應用於探討 1996 年「學校課程與評鑑處」(School Curriculum and Assessment Authority, SCAA)。其中，SCAA 後來被 Qualifications and Curriculum Authority (QCA) 所取代，其作用主要在於制定、檢查、評鑑英格蘭、威爾斯、北愛爾蘭的國訂課程與相關機制。學校課程與評鑑處頒布的環境教育課程綱要，在第七章中，洪如玉老師指出，作者 Stables 認為課程綱要要求教師需要上述功能、文化與批判這三種面向的環境素養，但是，作者 Stables 認為其重點較偏重於功能性素養。

接著，洪如玉老師細節性為所有參與者導讀作者 Stables 在第七章中所指的上述功能、文化與批判這三種面向素質之意涵。作者 Stables 提及，功能性素養不是某種很完整的識讀能力的先備條件，而是一種可以累積知識、發展更高深技能或知識的能力。然而，完整的環境教育所需不只是功能性素養，還有其他兩種。

而就文化面向而言，作者 Stables 探討文化環境素養之前，先說明文化素養的意義。作者 Stables 依據早在 1980 年代美國教育學者 E. D. Hirsch 就提出這個概念，進一步說明 Hirsch 的文化素養主要是教導學生理解主流文化，較缺乏對弱勢文化的理解。但是，作者 Stables 也進一步提出其看法，從某些角度而言，文化素養與主流文化霸權有關，因為文化素養的教育傾向於教導主流文化觀點所認定的內涵與圖像，因此只具備文化素養只是讓學生獲取特定文化內涵，學生的賦權 (empower) 是有限度的。

就批判的面向而言，作者 Stables 指出良好的批判環境素養必須要具備前述

的良好的功能環境素養與文化環境素養，為對環境問題的理解、思辨與行動必須植基於充足的環境知識、價值與文化涵養，而且，重要的是，這些理解跨越一般所知的學科界線，例如要探討與永續性有關的環境爭議，所需的不只是科學知識，還涉及倫理學。

最後，洪如玉老師說明，在第七章中，作者 Stables 在最後部分從環境素養與 1996 年 SCAA 課綱這方面來檢視我們在教育上針對素養的努力。SCAA 課程綱要提供學校發展課程主要依循，以前學校受評鑑與視導時，課程並非重要項目。2002 年時因 SCAA 被 QCA 所取代，SCAA 課程綱要環境教育部分也改採「永續發展教育」(Education for sustainability development, ESD)，不過在此，作者主要針對 SCAA 環境教育課程進行討論。

作者 Stables 認為 SCAA 課綱並未列入批判素養的成分，在課綱中所提及的環境素養大多聚焦於功能性素養。再者，人文與藝術學科不像科學技術學科那樣受到重視，根據作者 Stables 的統計，人文藝術學科提出 16 個環境教育方面的教案，數學/科學/技術學科有 39 個教案，粗略就表面而言，數量上就有差異。再以「管理」議題為例，其課程目標仍未注意到批判素養，綜觀整個課程綱要，「環境教育」(education about the environment) 專注於培養學生的功能性環境素養與文化環境素養，缺乏批判素養。因而最後，Stables 認為教導學生具有整全發展思考、判斷與行動的教育仍有待加強。

### 三、本章之問題與探討

洪如玉老師在第七章中針對作者 Stables 在最後部分從環境素養與 1996 年 SCAA 課綱這方面來檢視我們在教育上針對素養的努力。洪如玉老師提出，從中，我們可以思考一個問題，我們的九年一貫課程綱要，在課程目標、核心能力與能力指標上反映出哪些「素養」的內涵？其內涵是否完整或有所不足？

一位參與老師提供我們例子，他在小學裡頭是負責資訊教育，我們也非常注意教導學生對於資訊素養的認識與體認。其他老師也指出，我們也應該注意到，像是我們在資訊教育最常使用專題課程報導，就可以使得我們灌輸教育學生，甚至是授課的教師，我們都必須注意到師生的資訊素養。該位參與老師更進一步說明，舉例而言，我們在資訊教育實施專題課程報導之課程時，我們會設計一個教學平台，這個教學平台的設計，就可以引導我們師生在資訊教育實施專題課程報導之課程的過程時，對於資訊素養都能夠增進，有所知識與體認。

洪如玉老師也引導所有與會者注意到永續環境教育的實施，也可以引導我們在教育對於素養都能夠有所重視與體認知覺。

最後，所有與會者得到結論，我們在課程與教學的教育學生學習上，時時都應該對於學生以及老師在教學過程中的素養之認識有所知覺。

教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫

當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables (II): Education for Diversity

第八場次

主讀人：羅秀青

主讀文章：第八章

Can we educate for sustainability?

### 一、羅秀青老師從上一章 **Chapter 7: Environmental literacy: functional, cultural, critical. The case of the SCAA guidelines.** 切入導讀

羅秀青老師認為我們在教學過程中經常播放影片給予學生觀賞，並且引導學生從影片中獲得一些教育上啟發，然而，為了培養師生在課堂活動教學中，能夠增長本身對於素養的認識與體認，影片播放後的激盪想法與提問就顯得重要。

### 二、羅秀青老師第八章 Can we educate for sustainability? 導讀

羅秀青老師認為在本章，作者 Stables 在第八章主要探討在知識 (knowledge)、理解 (understanding) 以及學習 (learning) 三方面可以提昇環境與生態的永續性，或者永續發展 (sustainable development) 的方法。其中，包括一連串於知識論對環境議題的可能反應，及其於教育學方面的涵義。作者 Stables 在第八章亦將探討人類理解能力的限制性以及其如何保護自然。

羅秀青老師整理出在第八章中，有七個中心概念。第一，永續發展教育的定義。羅秀青老師認為，作者 Stables 從永續發展教育的定義中，最後指出，永續發展教育在某種範圍內被標示為矛盾的。第二，作者 Stables 提到批判二元劃分之不適當的重要議題。從康德認為，美學的反應優先於科學的反應。作者 Stables 認為，康德的唯實論允許我們運用我們的感官去質疑以及精鍊我們先驗的經驗，使得介於經驗與理性間的對話，成為可能。也就是說，在當代文化仍被經驗主義與理性主義所綑綁，康德的觀點對 ESD (Education for sustainable development) 較具說服力。第三，作者 Stables 認為，焦點轉向語言。20 世紀的思想家們，將注意力轉到在建構本體論與知識論時，語言所扮演的最根本的角色議題，此類學者如 Lacan，強調在建構主觀性 (subjectivity) 時，語言所扮演的離間角色 (alienating role)，為馬克思主義者所接受。

第四，作者 Stables 探討永續發展教育的定義與研究方法。科學唯實論者認為永續發展教育為一個需要運用深澀科學，如數學與物理學去研究的領域，意圖暗示一個傳統的教學模式，亦即在傳遞知識與強力控制過程中取得一個平衡。批判唯實論者，如 John Fien 意圖在社會中定位現實，或者說是，將社會與環境做合併，因此，批判唯實論者視永續發展教育根本上是建立在人文科學上。

在此，羅秀青老師指出，作者 Stables 觀點包含四個方面，其一批評批判唯實論者的立場根本上等同於馬克思主義者，亦即，資本主義者耗盡自然資源且作不公平的分配，受壓迫者必須體認到此種暴力以便將其推翻。基此，社會正義



與環境永續性為美好社會發展的關鍵元素，作者 Stables 批評此種模式太過目的論。其二作者 Stables 部分贊同批判唯實論者，例如，批判唯實論者藉由生活多樣性與汙染控制，最終帶來經濟發展、社會正義以及環境永續性等。其三作者 Stables 接受科學在尋求理解與回應環境問題之貢獻。其四作者 Stables 批判傳統馬克思主義同時採取承認批判唯實論者與科學唯實論者的立場之不當。

第五，作者 Stables 在本章中借用結構主義、後結構主義、語言學來闡述意義。其一從 Wittgenstein 的語言學理論，Wittgenstein 與結構主義者在某種意義上的相似立場為，語言、人類理性與人類的觀察，皆無法給予我們到達客觀真理一個可證實的通道。

但是，20 世紀晚期有許多偉大的學者辯稱，雖然在人文社會現實與生物物理現實間，無可感知的連結，但是有潛在可被證實的連結存在。像是 Bhaskar 在其作品 *Scientific Realism and Human Emancipation* 以及 Juergen Habermas 在其作品 *Theory of Communicative Action* 所闡述的理論。

例如，Bhaskar 與 Habermas 皆論證，人類的實務提供了在物質現實以及社會進步間的連結，並且社會的進步乃建基在對此連結理解的開發上。Bhaskar 與 Habermas 兩者皆宣稱，人類、社會現實乃依賴生物物理現實而存在。Bhaskar 對永續發展教育的貢獻為，論述社會變遷乃依賴生物物理的現實，並且藉由人類實務做此變遷，此提供了永續發展教育一種概念上的架構。

作者 Stables 認為，Bhaskar 與 Habermas 兩者皆未為批判唯實論者立場在永續發展教育中提供支持的論點。因為，在永續發展教育中，社會的目的與環境的目標應是一致的，但是並無確切的理由，可將追求社會正義與環境的永續性連結在一起。因此，環境永續政策，將產生潛在性的困擾。例如，極權政體將更可能確保環境的永續性。

其二從後基礎主義者探討永續發展教育。作者 Stables 認為，後基礎主義者與唯實論者之間，其介於科學唯實論者與批判唯實論者之間的立場者稱之。後基礎主義者的立場，維持某種程度的唯實主義，其假設有一真實的自然世界正在遭受威脅。因此，教育者運用後基礎主義者方式將傾向於，對於環境議題的回應可以是多元的。因而，在後基礎主義者期待有關永續發展教育的成果上，不似科學唯實論者與批判唯實論者那般的目的論，而持較寬鬆的態度。

第六，作者 Stables 批評以上學說立場，包括科學唯實論者，批判唯實論者，後基礎主義者與唯實論者。其中，作者 Stables 在此之立場則為，採用後基礎主義者接受不同立場的看法，但相信永續發展教育具有帶來一些永續性的潛藏能力。作者 Stables 認為，雖然，各學說立場不一，但是，基本共識為期待一個更好、更乾淨更健康，或至少是一個不太壞的生物物理的生存環境。在此種關於永續發展教育普遍性的目的上，各學說彼此間可達成某種協議，意即永續發展教育容許多元性，此種多元性的範疇，則屬詮釋的議題。

第七，作者 Stables 分析永續發展教育近來在實務界的發展。於此作者 Stables 的提問與嘗試解答，教育者如何以不同的觀點以及偏見看待永續發展教育的同

時，與其學生在此紛雜概念中合作並試圖達到一個更好、更乾淨的世界？又，此共識容許我們到何種程度，使得有關的教學過程，可達到某種普遍性的論述？

對此，作者 Stables 提出，可假設在 3 個領域有一種鬆散的認知，並且無須考慮其間彼此的平衡，即知識的重要性，包含實際的與理論的，以及文化敏感性的重要性，包括某種程度的同理心，以及授權的重要性。

最後，作者 Stables 認為此種廣義教育目標的假設，對於發展功能性的、文化性的以及批判性的環境文獻是有用的。

### 三、本章之問題與探討

羅秀青老師認為作者 Stables 在第八章中，Can we educate for sustainability? 帶領我們從理論的方面應用到實務界的運用方面，這樣的研究方法方式很值得我們學習，但是，比較令讀者感到困難的是，作者 Stables 探討很多理論，可是卻尚未建構一套永續發展教育的模式，這是比較可惜的。

洪如玉老師介紹說，關於永續發展教育作者 Stables 其實還有跟其他學者一起合作針對永續發展教育的實施進行討論。的確，像是我們很難以理解人文社會現實與生物物理現實，如何運用在永續發展教育之中。

與會老師從我們現行實施的議題之課程，認為皆有將永續發展教育的意義與概念融入各大議題之課程。

教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫

當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables ( II ): Education for Diversity

第九場次

主讀人：楊忠斌

主讀文章：第九章-為何教？有效教學即肯定性認同的發展

Why teach? Effective teaching as positive identity development

### 一、楊忠斌老師介紹第九章 Why teach? Effective teaching as positive identity development 之核心概念

楊忠斌老師認為，在本章中，作者 Stables 主要在強調有效的教學與學習即在能發展肯定性的認同。而作者 Stables 主要是引用 Harré 的「認同計劃」主張及學者 Ross 等人應用 Harré 模式於藝術教育的成效，分別說明 Harré 模式運用於英語科、現代外語科及數學科的可能成效。最後作者 Stables 則說明肯定性自我認同的相關研究，並提出了幾個可能的研究方向。

### 二、楊忠斌老師第九章 Why teach? Effective teaching as positive identity development 導讀

楊忠斌老師從本章三大主要部分細節性為所有參與者導讀第九章 Why teach? Effective teaching as positive identity development 之細部內容。亦即有效教學與學習的理論、Harré 的認同計劃，以及肯定性自我認同的相關研究這三部份。

在有效教學與學習的理論方面，作者 Stables 一開頭即指出，認同發展是一重要的主題，教室互動可能會影響學習者認同的發展。而且，重要的是，Harré 的「認同計劃」(Identity Project)對於建構模式來理解教室活動與認同發展之間的關係，提供了有用的指引。

接著，針對 Harré 的認同計劃而言，作者 Stables 在本章介紹說明，Harré 依三個面向來概念化個人與社會活動，亦即動力(Agency)、展示(Display)與實現(Realization)。個人發展包含了一系列的認同計劃，每一個層次的認同計劃皆依循相同的次序，由習慣化(Conventionalization)階段，經由運用(Appropriation)到達轉變(Transformation)，再到達公開發表(Publication)階段。

Ross 等人以習慣、運用與出版這三個重要概念運用於藝術教育的說明。習慣化意謂個人會遵從文化規範，兒童的作品不只是自我表現，也承載了社會習慣的智慧。運用意指文化習慣與個人情感表現須調和。在此，Harré 的運用概念意味著，學校有責任教導兒童有關情感如何在社會中合法地表達的方法。轉變意指學習者的情感能以新的特殊形式再現出來，此即學習者的美感計劃。教師除了使學生理解如何與社會調和外，也須認同學生所做的，學生須保有所有權或自主權。其後，公開發表意指轉變會引向發表。發表後，個人的創新開始進入社會習慣中，而產生習慣的再生或新形式，其後，循環將重新開始。

作者 Stables 由 Ross 等人的說明來看，Harré 的模式可適用於創造性的藝術課程。但是否可用於其他課程，有待進一步的詮釋。作者 Stables 接著即嘗試將之應用於中學的英語、現代外語與數學三門學科。由此創造出來的學習模式涉及了習慣化、運用與公開發表的循環，此模式可以兼具兒童中心與學科中心的取向。

在英語學科，作者 Stables 認為，在英語、現代外語與數學這三門學科中，英語一般被認為具有最強的創造性藝術的要素。個人成長模式對於文學與寫作而言，具有一種兒童中心取向的特色。因此，作者 Stables 認為，如同 Harré 的運用、轉變與公開發表，Harré 的模式能豐富創造性活動的循環。包括重視類型、重視公開發表的力量、關於習慣化方面，公開發表作品能改變知覺、心靈甚至是類型與期望。作者 Stables 於此提醒我們，在英語課堂中，學生公開發表的作品應被給予頭等的地位，應去注意發表對作者本人、其他人與團體的影響效果。學生將更能察覺其作品轉變自己與他人的力量，及所接觸的文學、媒體與他人的期望。由此可知，Harré 的模式似乎是可行、較易達成的方法。

在現代外語學科，作者 Stables 認為，雖然外語助教與母語教師在場、參觀外國、交流等也有助於學習外語，但到目前為止，學生仍然很少有機會在真實的脈絡中實際去與外語與文化互動。若教師認同此種看法，在學習外語的教室中，我們需要一系列的動態學習經驗。政府雖強調文化覺察，但學校似是以隨意的方式去處理資訊與理解，而不重視對自己與他人較深的理解，學生缺乏對外國文化的理解。若要運用 Harré 的模式於現代外語的學習，必須安排更多如同日常生活互動般的真實互動。這是我們在安排學生學習現代外語學科時，非常值得注意。

在數學學科，作者 Stables 認為 Harré 的模式為數學教育提供了一個有用的架構，比許多目前所採用的模式更能使學生得到滿足與成果。作者 Stables 因而主張教師與課程設計者可更考慮採用 Harré 的社會現實矩陣，尤其是個人認同計劃的理念，其理由包括，其能結合學習者中心與學科中心的目的。其允許教學方法上某種程度的跨學科結合，而非單科的學習。由 Ross 等人的研究可看出，此模式在實踐上是成功的，可做為評量、計劃與管理的手段。此模式能使其它學科也具有在創造性藝術教育中經常有的那種個人興奮與滿足感，即可在一些課程中增加學生的內在動機。對繁重的工具理性教育活動而言，此種要素是重要的。

但是作者 Stables 在探討英語、現代外語與數學三門學科對於 Harré 的模式應用時，也提醒我們若要能成功運用模式，我們必須考慮脈絡的適合性。有些學科的運用會較困難，如現代外語的教學，「他國文化」的角色即是一個困難。

在肯定性自我認同的相關研究方面，最後，作者 Stables 認為，最重要的，我們須去理解教室內的學習如何關聯到教室外的學習，作者 Stables 指出了兩種可能的研究方向，其一，我們須去在更廣闊的「生活中的學習」脈絡中去研究「學校中的學習」。其二，我們必須有更多專注於教室活動的研究，尤其是有關各種教學取向的不同效果之研究。

作者 Stables 認為，Harré 的認同計劃概念已提供了各種學科教學的有用架構。依 Harré 研究的啓示，提供三個問題以指引進一步的研究方向。亦即問題一，

如何在教室脈絡中去測量或觀察認同的變化？雖然個人行為的變化很難歸因於某個單一的理由，但對於個人如何依其個人發展來定位自己的社會地位，社會心理學仍感到研究的興趣。

問題二，我們是否知道對相同的教師刺激，不同類型的認同如何做出反應？作者 Stables 認為，這個問題引導我們很重要的省思。我們可以合理地假定，在解答教師給予的一個問題時，具有低學業自我意象的學童將比那些較具有肯定的自我認同者感到較不肯定。然而這方面的研究並不多。為何某些學生會認為工作是具有挑戰性的，而其他學生則認為是險惡的、不可能完成的？對此問題，諷刺的是，我們只知道在不同國家文化上有差異，而不太知道在心理上個人之間的差異為何。關於學生如何知覺其個人上課情形的研究尚不多。

問題三，在相同的教學模式下，如認同計劃，不同類型的認同會如何做出反應？教師可使用 Harré 的模式進行一些主題的個案行動研究，如探究不同學生如何對教學範例做反應。但是，對於教師如何在教室活動中，以最有效的方法來刺激多數學生肯定的認同發展方面，目前尚缺乏清楚的概念架構與證據去加以理解，此方面的研究可引導學生去獲取更有意義的經驗。

### 三、本章之問題與探討

楊忠斌老師提出看法，雖然，作者 Stables 在本章重點主要在引用 Harré 的認同計劃於各科教學活動中。但是，作者 Stables 只是一直應用 Harré 的成果於各科的說明，對 Harré 本人的主張則說明太少，因而無法評析 Harré 的主張有無問題，也無法評斷其應用是否合於 Harré 的主張，缺乏針對 Harré 的主張的討論。

洪如玉老師指出，我們確實不知道是否有針對 Harré 的主張與模式應用於學生學科上之學習的實證研究，所有與會老師認為文化背景的差異就會造成很大的影響。

再者，楊忠斌老師認為 Harré 的模式是有可能促進肯定性認同，尤其是公開發表的重視或可使學生產生自信。但是，我們應該更深度思考，公開發表也可能使學生自己感到挫折，一些負面的經驗，即使同學們沒有批評，而影響自信。

作者 Stables 針對 Harré 的模式也尚未說明各種可能發生的問題，並且如何因應之。楊忠斌老師關注到，尤其是對那些程度較差或弱勢者而言，我們更應該思考到，Harré 的模式是否也能提昇弱勢學生的自信？與會老師認同，我們更應該聚焦一個重點，Harré 的模式若要能成功，教師應該兼顧個別學生的學習差異，但此實在不容易，可是我們應該努力克服在教育現場課堂教學過程中的教師個人偏見，而將更多的關注放置於弱勢學生身上，致力於提昇弱勢學生在學科學習上的自信。這也是作者 Stables 在本章中，針對 Harré 的認同計劃於各科教學活動中之研究的貢獻。

## 教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫

當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables (II): Education for Diversity

第十場次

主讀人：顏玉雲

主讀文章：A Pragmatic View of Learning 實用主義的學習觀

### 一、主持人洪如玉老師歡迎各位老師的參與

開始進行今天的研讀會，顏玉雲老師接著導讀第十章 A Pragmatic View of Learning 實用主義的學習觀。

### 二、顏玉雲老師介紹第十章 A Pragmatic View of Learning 實用主義的學習觀

顏玉雲老師介紹自己是嘉義大學外語系的老師。接著顏玉雲替各位參與老師導讀第十章 A Pragmatic View of Learning 實用主義的學習觀。

顏玉雲老師認為，在讀完這本書 Education for Diversity 最後部份的本章中，作者 Stables 的批判性很強。在本章中，顏玉雲老師覺得，作者 Stables 的論點在於，強調教育過程中，重視與強調多元差異，因為就是這樣的差異性，使得我們了解到教育結果的不可預期性。然而，我們卻一直生活在標準化的時代。作者 Stables 認為，在教育上，儘管近來強調地方分權制，但是在當時二十世紀中，很多國家主要趨勢在追求標準化的學校、課程、測驗、教育學與師資培育。然而這些改變，常打著追求機會、績效、成本效益與講究證據實務旗幟的標準化的文化，常常會造成抄襲文化的危機。

### 三、顏玉雲老師進行第十章 A Pragmatic View of Learning 實用主義的學習觀細節的導讀

在第十章 A Pragmatic View of Learning 實用主義的學習觀，顏玉雲老師整理出「教育機構」、「教與學」、「教育是該往前看還是往後看」這三大部分進行導讀。

在「教育機構」部分，顏玉雲老師認為作者 Stables 主要在本章中提出在兩個準則，以解決追求卓越與顧及大量供應的衝突，第一，所有階層的官僚體制的控制應該要越少越好。第二，供應應依背景、情境，而有所不同。因為，從實用主義觀點看，最好的教育機構往往是那些是最有用的，然而，就教與學的教育品質而言，一套標準適合所有人的做法，只是達到表面化的公正。

在「教與學」部分，顏玉雲老師認為作者 Stables 提出一個很重要的觀點，教與學不應該分開，從實用主義的觀點看，當背景情境不同，知識與理解也會不同。有些知識也比其他的知識要來得重要。作者 Stables 在此也點出整體教育所面臨的重要挑戰，第一，我們如何將教育只涉及對與錯，或我的答案總是錯，因此就此放棄的意識，改變為，將之視為有創意的挑戰所面臨的困難與開放性？以及第二，我們該如何使一般人了解他們本身的行動會產生重要的結果，及在這過程當中，他們可以從事有意義的私人參與？

基於這兩個教育上面臨的大問題與主要教育現象危機，作者 Stables 更是有效地點出學習與自我印象與個人自我認同發展的關聯性。基此，動機與學習有關是無庸置疑的。但是，諷刺的是，當前的教育研究者與政策制定者常以可測量的結果當做評量有效的教導與學習的標準，而無法覺察到動機與學習成就的相關。接著論述，作者 Stables 提出，有關學校的教育研究，應該更注意個人的、國民的、職業的等範疇的學習，而非只看目前的學習。在「教育是該往前看還是往後看」這部分，顏玉雲老師認為作者 Stables 站在實用主義者的立場認為，也認同一般大眾所認為，後現代主義者是較保守的，因此，很多人會發現實用主義的學習觀點，可能沒有辦法帶來社會的改變。有關這個問題，作者 Stables 在此提出兩個重點，第一，我們要提醒自我，教育實務的存在是以受教者的利益為主，而非教育者的利益為主。第二，從教育是詮釋的觀點看，教育應該要往後看，因為未來常是以過去的因素重新訂做。

最後，顏玉雲老師在第十章 A Pragmatic View of Learning 實用主義的學習觀整體重要概念可以整理為，作者 Stables 站在實用主義者的立場，因此，重要概念在於，實用主義的、詮釋的、與過程為導向的教育，應該要了解歷史背景，並且要持開放的態度。而下一個世代也應該要建構他們自己的未來，但是只能建構在過去的基礎上。

#### 四、本章之問題與探討

顏玉雲老師在第十章 A Pragmatic View of Learning 實用主義的學習觀，提出三大面向問題提供各位參與老師討論。第一，教育應該要往後看，以過去的歷史背景為基礎？還是要有前瞻性，要往前看？第二，評量學習的表現，究竟要重視過程？還是標準化的測驗結果？第三，教育是要一元的標準化還是重視多元化的差異？

各位參與老師認為在教育現場中，我們的評鑑標準以及評鑑工作的準備是越來越繁重了，但是，我們的教育工作者與我們所教育的學生也相較於以往，比較具有批判能力，能夠進行批判的思考。我們會越來越重視我們之間所存在的差異性以及存在於日常生活教育現場中的一些不合理的面向。

陳柏年老師提出本章第十章 A Pragmatic View of Learning 實用主義的學習觀點出一個教育資源分配的重要教育上之競爭的問題。陳柏年老師認為此一教育資源分配的重要教育競爭之問題，然而，這也與教育機會均之另一個重要問題有關。



教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫

當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables ( II): Education for Diversity

第十一場次

主讀人：陳柏年

主讀文章：Toward A Semiotic Theory of Choice And of Learning  
Educational Theory. 56 (3), 271-285.

一、陳柏年老師介紹本篇期刊 Toward A Semiotic Theory of Choice And of Learning

主持人洪如玉老師與陳柏年老師先介紹 Toward A Semiotic Theory of Choice And of Learning. Educational Theory. 56 (3), 271-285.與 Sign(al)s: living and learning as semiotic engagement. Journal of Curriculum Studies. 38(4), August 2006 , pp. 373-387.這兩篇期刊文章的核心觀點與概念是相同的，有共同核心概念。

接著，陳柏年老師替各位參與老師導讀本篇期刊 Toward A Semiotic Theory of Choice And of Learning

陳柏年老師認為在這篇文章，作者 Andrew Stables 和 Stephen Gough 以「生活(與學習)即符號約定/生命與學習作為符號學參贊」的觀點探討教育政策和實踐之基礎。

在本篇文章中，作者 Stables 和 Gough 主張，以“生活即符號約定”的觀點提出四點來探討教育政策與實踐。第一，“生活即符號約定”的觀點可以迴避笛卡爾的心物二元論在教育中的認知理論所造成的困境。第二，“生活即符號約定”的觀點深度討論在新古典主義經濟學在教育社會學的議題上的合理的選擇與被選擇及其反應。第三，因而“生活即符號約定”的觀點能使在學習理論與經濟行為之間的有著共同作用，進一步帶來教育政策和實踐以及課程和教育學思考的一致性。第四，以“生活即符號約定”的觀點將使得自由主義立場之教育政策與實踐更加寬廣，並在後現代的文化背景之中提供發展的基礎。

接著，作者 Stables 和 Gough 嘗試探討從符號學在人類教育活動領域的基本看法。作者 Stables 和 Gough 基本立場有三，第一，以符號約定以及對記號的反應為人類經驗之基本事實。第二，人的經驗是教育理論和實踐之主要焦點。第三，因此，作為符號約定的生活與學習之研究應該作為教育政策和實踐的基礎。

二、陳柏年老師進行本篇期刊 Toward A Semiotic Theory of Choice And of Learning 細節導讀

陳柏年老師認為，在本篇文章中，作者 Stables 和 Gough 主要從符號學觀點來探討我們所關心的教育政策和實踐之基礎。而在符號學中的「符號」，指的是人們用來表達概念、命題、思想以及價值觀的一種記號。

作者 Stables 和 Gough 進一步主張，符號約定三種基本要素為，第一，符號的發展是社會性的，它是社會符號和意義符號的綜合體，永遠與社會其他的現實因素共同存在，以便對情境進行界定或解釋。這就是「文化」形成的由來。文化

是過去人類集體經驗的累積，亦是未來創造發展的重要來源。

第二，符號的使用是個人詮釋的，當個人經驗或個人與周遭情境互動方式改變時，符號詮釋也可能會改變。亦即，行動發出者的個人則具有主動閱讀符號與賦予符號意義的能力。在符號約定的互動歷程中，個體是行為的建構者。亦即，他不僅可被動接受訊息，同時亦能主動的詮釋訊息。

第三，符號的定義是互動的，語言(或其他非語言形式的符號)都具有某種特定的意義。

作者 Stables 和 Gough 進一步歸納符號約定論對於個體與社會的關係，以及幾個重要概念。第一，人類與其他動物之別，在於人類具有思考能力。第二，人類思考能力來自社會互動中，而在社會互動中人類學習符號、意義與使用，以執行思考。第三，人類依據對字義的解釋、情境的詮釋，以修正符號的意義與內涵。第四，修正符號意義與內涵的原因，乃是人類在互動過程中，有能力檢證行動的可能因果，評估利弊得失，然後選擇自己所要的一面。第五，從不斷的修正意義與符號內涵到由個人行動與人我互動模式，組成了團體與社會。

因此，陳柏年老師認為，作者 Stables 和 Gough 在本篇期刊提出人類互動的一個重要概念。當人們把語言連接在一起時，它們就能用來表達意思而能溝通，而這種意思表達而達成溝通的歷程是「符號發出者」與「符號接收者」互相定義的。換言之，這就是互動。而且，作者 Stables 和 Gough 也提及，要維繫社會福祉與個人成長，互動更是最基本的且最必要的社會過程。

基於人類互動這一個重要觀點與理由，作者 Stables 和 Gough 認為人類的思考能力的形成是由社會互動所形成的。然而，作者 Stables 和 Gough 也點出，在社會互動過程中，人們首先學會符號象徵與意義。這是吾人所謂的社會化。也就是說，這些符號的意義乃是先由社會所賦予且基本使用方式與時機是社會上約定俗成的。進一步才得以允許符號使用者運用獨特的思考能力與使用時機，重要的是，人們在互動過程中亦能以其對情境的詮釋為基礎，改變或修正符號意義與象徵。就也就是所謂情境的詮釋為基礎就是日常生活的活動。

最後，作者 Stables 和 Gough 認為以“生活即符號約定”的觀點應用在教育上不只在於學校教育系統，應更可廣泛應用之家庭教育及社會教育上面。

是故以「生活即符號約定」在教育學的實踐的涵義包括以下幾點，第一，學習自然發生。也就是說，除非教育先提供了學習者學習方法與學習策略，否則教育既不是創造也不能提高能力學習。因為，學習不可能被提供，教學才能被提供。

第二，學習者或者孩子不是先天理性的個體。孩子的推理能力的過程是不斷的發展或改變，因為發展或改變沒有絕對標準。

基此概念，重要的是，作者 Stables 和 Gough 導引至教育上主張，教育上在應該教什麼的議題上並沒有所謂的絕對價值。所以，教學不應該是學習者中心或內容中心，而應該是以活動導向中心和學習者自我覺察，因為教學決定學習的某些經驗的回顧。

第三，學習者是自我詮釋者，並且教育是解釋在所有層級及所有行動者詮釋。

整體而言，陳柏年老師認為，作者 Stables 和 Gough 從符號約定論所主張的互動的「社會性的」、「個人詮釋的」、「互動的」三種基本要素，將能夠使自我人格地位的確認，並逐漸地拉近了個人主觀的自我感覺與個人在社會文化世界裡所做的價值判斷與選擇這兩者之間的距離。

### 三、本章之問題與探討

陳柏年老師提出，在現代自由主義社會多元化的生活脈絡下，經由社會化過程的傳遞，個人學習到他所屬團體的價值觀、理念與生活方式而以符號約定的方式運用出來。然而，這樣的在現代自由主義社會多元化的生活脈絡下，經過社會化過程所型塑而成的個人價值觀，與傳統我們所習得之價值觀，彼此之間有何差異呢？

陳柏年老師認為，當個人將自己投射在既有的文化結構的同時，個人也內化了形成這些自我人格所應具備的理念與價值取向，當然，同時個人內在的自我人格也對社會文化投入創造的契機。

洪如玉老師就最近手上將要進行的研究生論文計畫審查的一個研究題目為例，如果一個研究生所執行的研究是進行有關個人生命史的研究實例，關於這樣個人生命史的研究實徵，我們應該如何給予評鑑的價值標準呢？

各位參與老師非常有趣地，皆認為這樣的一個個人生命史的研究實例還是應該有其固有的價值判斷標準，只是這樣的價值標準是相對而言的，並非絕對的。

教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫

當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables (II): Education for Diversity

第十二場次

主讀人：王嘉陵

主讀文章：Sign(al)s: living and learning as semiotic engagement

Journal of Curriculum Studies. 38(4), August 2006 , pp. 373-387.

一、王嘉陵老師介紹 Sign(al)s: living and learning as semiotic engagement 核心概念

王嘉陵老師認為，在本篇期刊中，作者 Stables 的「生活是符號學的參贊」（living is semiotic engagement）主張，是後基礎主義時代（post-foundational age）的基本陳述，亦指訊息被不同的人接受與行動，也與他們自身的經驗聯結，它們一方面是共通的，另一方面也是獨一無二的。

二、王嘉陵老師進行 Sign(al)s: living and learning as semiotic engagement 導讀

王嘉陵老師在本篇期刊中整理出「學習」、「從學習到教學，再到課程」、「理解學習者與教學-一個研究的議題」、「政策的意涵」，以及「關於永續」做為結語，這五個部分進行 Sign(al)s: living and learning as semiotic engagement 導讀。

在「學習」部份，作者 Stables 主張，學習是符號學的參贊，但並非所有生活都可定位為學習。而有以下有三點實徵做為宣稱，第一，在正式教育脈絡的生活，通常被指稱為「學習」。第二，「學習經驗」通常與主體的發展有關。第三，「學習歷程」通常與資格的獲得有關。由此我們可以知道，學習是有所改變與成長，但它與生活有著什麼關係？一般認為，學習會造成生活的改變，也有人認為學習會造成大腦活動的改變，作者 Stables 則覺得，學習可以是任何談話或活動，在某些特定條件下，以某種方式去作為，或是對環境訊號的反應。

在「從學習到教學，再到課程」部份，王嘉陵老師認為，在此作者 Stables 也提出他與杜威同樣為實用主義學者但是不同的看法。作者 Stables 說明，學習不會發生，並未意味著教學不會發生，或者教學是不重要的，教學有時比學習更加外顯。作者 Stables 追隨 Dewey 的想法，但是作者 Stables 相信，教師要讓學生投入有價值的事，並得到有價值的結果，更具體地說，教師要在安排的情境中，讓學生熟悉某種形式的生活，或涉入某些語言遊戲之中，基於此，很重要的，作者提出一個很值得思考的概念與教育存在的現象與問題，教學是在不對稱權力關係脈絡中的論述，一般認為，好的老師是要提供某種語言、生活形式，或者說是語言遊戲，以讓學生能達到某種資格或程度。作者 Stables 也提出，生活中也有些工作需要如教師般的技能，例如社會工作者要與其個案互動，警員要控制群眾，或與那些反社會行為者磋商，醫生與護士也需要老師的溝通技能，因此，一般很難去定義什麼是教學，什麼不是教學，但是，還是慣於將教師所引導的經驗稱為「學習」，這樣的觀點否定了兒童中心的教學，因為兒童從不是事先存在的完成物品，不是內容中心，因為內容的意義只存在於脈絡中，也不是目標中心，

因為老師不只是在灌輸訊息而已，而是較偏向於活動中心，或者學習者中心，在此層面上，教學是要提供學生一些有意義的事件，以產生學習經驗。那麼，應如何教導有意義的事件呢？作者 Stables 較傾向於視有效教學為一種正向的認同發展，而非在追求某種外在標準，或支持特定理念，例如社會正義此特定理念。

然而，對作者 Stables 來說，以有意義事件作為教育方式，是一種歷程取向，也就是說，即便成果也被認為是重要的，也強調學生的學習活動，這樣的歷程取向並不像學習者中心，設定學習者要達到什麼能力，而是新行動接續著舊經驗而來。它不是內容中心，或者不重視內容，而是重視歷程中的社會對話。它是學習者中心與主體中心的結合體，同時也強調學生是在複雜的符號使用系統中的個別符號使用者，歷程取向鼓勵主體去做個別的探索、發展自身的生活故事。

接下來，作者 Stables 談及在研究上的思考，在「理解學習者與教學-一個研究的議題」部份，作者 Stables 提出，符號學和論述的空間是無法具體座落的，有的只是大約，我們無法具體預測，就符號學的觀點，所有系統都是開放系統，所有的論述、思維，即所謂文本內容。對於社會與教育研究，有些它無法達成的部分，第一，歷史非重覆的，如同語言的組成是複雜的、對話也總是獨一無二的，所以人的行動與反應是無法預測的。第二，沒有一種概括的描述能適用於個人的特定情境，例如沒有一種有效的測量方式可以提出什麼樣的學校教育對學生的學習是最好的。

作者 Stables 認為，在一個符號的世界，是詮釋者或者讀者，在賦與文本意義，所有研究都是質性的，人們的反應也是質性的判斷，當然，研究可以是量的、統計的結果，但是也是人們去應用這樣的結果，以及決定它的影響，而此影響其實也是無法測量的。無可否認，作者 Stables 認為，有些文本具支配性地位，社會研究中也它的規範文本，但是我們是在不同脈絡中賦與事物不同價值。當然，教育可以用量化或科學的方式去測量，但是，作者 Stables 認為，當中宣稱的可預測性是錯的；另一方面，研究也會影響到人們的多樣的日常生活。

在「政策的意涵」部份，作者 Stables 認為生活是對符號、記號的反應，我們也可以說，生活如同在閱讀一本書，我們對於生活週遭的狀況加以回應，那是有條件的，也是獨一無二的，我們所感知、經驗的每件事，都由文化決定其意義。所謂獨一無二的，是指所有符號在我們面前所呈現的，都是不同的，符號非單一地出現，人們也以獨特的方式，主動和被動地去回應它，久而久之，我們所累積的經驗，形成符號學回應的獨特脈絡。在意識這個層面上，所有行動都代表詮釋的形式，我們每個時刻都在對生活世界加以詮釋，也在改變這個世界，沒有一個政治人物或領導者可以知道人們每個時刻對政策的回應。簡而言之，標準化和事先設定的目標，應由詮釋和真實的差異所取代。

但是，值得注意的是，此種標準化和事先設定的目標的觀點，實際上未被廣泛接受，它不只是以左翼政治取代右翼，或以全球化的資本主義取代社會主義這麼簡單，在英美，左派與右派有很明確的區分，右派強調標準、優異和績效責任，左派就是強調平等、公正和社會正義。但是，作者 Stables 提到這樣的簡化二分

法很容易陷入兩種錯誤的假設，第一，社會領導者只會看到他們想見的。第二，社會歷程變成可以用量化的方式評估。

作者 Stables 站在符號學觀點的立場認為，符號學的觀點反對此二種假設，認為政治家、教師，或其他人沒辦法讓所有人達到同樣的標準，某些支配的概念可能一時被接受，但是沒有任何想法是可以永遠被接受而不改變，優異與績效責任是屬於個人或團體的變異，而不是一個統一的觀點，同樣地，平等無法被測量，也不一定可以達成。

最後，作者 Stables 主張，在生活為符號學參贊的基礎上，後現代的自由社會有一些基本信念，第一，接受基本的政治平等概念，例如集會、演說，和傳遞訊息的自由。第二，平衡個人與集體的偏好，而非以領導者的意識型態偏見為考量。第三，成果是無法預期的，例如學生學到的，未必是教師想傳授的。第四，重視法律的規定，指的是非制式的道德律令，或把持於特定團體之手。第五，將市場力量的概念定義得更廣，它涉入生活的各個層面。第六，重歷程而非結果，生活為符號學參贊的觀點是一種歷程性的，而不是重新分配的，或者報應的正義。

從整體觀之，作者 Stables 認為，在教育上的思考，生活為符號學參贊的基礎與觀念上是在強調使人們有所成就的增權賦能，而不在經由政策的介入，追求意識型態，或量的一致性。

在結語「關於永續」部份，作者 Stables 提醒我們，有些事我們須記得，第一，沒有任何事最終是永續的，即使我們以歷程看待世界，而非實質。歷程有其期限，或會再度復發，即便是突變也是如此。第二，「永續發展」的政策陳述是似是而非的，或是矛盾的，因為，若事情是永續的，他們就不會改變，若它們是發展的，就非得改變。基於這樣的兩個理由，作者 Stables 主張，永續在社會上是無法發生的。作者也進一步說明，當然，許多社會政策都是矛盾的，以「尊重的等價」這個概念來說，等價是讓事情等同，但尊重則是兩邊的價值不一。作者 Stables 以「機會均等」做為例子，均等是給予同樣的東西，但是，機會是有主體的差異性存在。王嘉陵老師提及，對作者 Stables 來說，這些標語有其脈絡上的效用，但是，這些標語的意義絕不是絕對的，或是無脈絡的。在本篇文章的最後部份，作者 Stables 整體而言認為，視生活與學習為符號學的參贊是一種正向的想法，即使我們不能預測未來。

### 三、本章之問題與探討

參與老師思考一個問題，在現今社會多元脈絡的發展之下，我們的日常生活中，以及存在的社會現象越來越加歧異性的社會情境脈絡下，是否我們的學生越來越能夠從我們所安排的學習活動中學習發問與對於學習內容提出質疑的能力。

陳柏年老師認為，從實用主義學者對於學習的觀點下而言，我們越來越傾向安排學習活動，使得學生能夠從事以問題為基礎導向的學習，學生習得提出問題與發問的能力與技巧。

## 五、目標達成情況與自評

此次教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables (II)：Education for Diversity之讀書會自2010年8月份即開始著手計畫進行，於10月份起至隔年（2011年）元月份止，固定每個月定期舉行三個場次之讀書的研讀討論。

讀書會至計畫期間為止共計進行12個場次的讀書之研讀討論，讀書會研讀討論之內容包括作者Andrew Stables專書Education for Diversity的10個章節，及其2篇相關著作期刊，分別為：Toward A Semiotic Theory of Choice And of Learning. Educational Theory, 56 (3), 271-285. 以及 Sign(al)s: living and learning as semiotic engagement. Journal of Curriculum Studies, 38(4), August 2006, pp. 373-387.

每個場次讀書會之進行皆由其中一位讀書會成員之老師負責專章讀書內容的導讀，在每個場次的讀書章節導讀內容之後，並且與全體讀書成員進行有關章節內容的問題討論。

每個場次的讀書會之研讀與討論，皆非常順利地進行，並且章節負責導讀的老師皆能夠針對章節核心概念與觀點，深入瞭解作者著作中的立場與脈絡，使得全體讀書成員得以透過老師的導讀，瞭解作者在各章節讀書內容所要傳達讀者的觀點與理念。並且，所有讀書成員透過導讀老師的章節問題討論，彼此互動熱絡，能夠提出自己的觀點與所有讀書成員分享，進而獲致難能可貴的學術上之意見交流，進一步增進本身及所有讀書成員在學術上的心得與成果。

讀書成員及導讀老師皆表示與認為，這樣讀書會的專書章節內容的研讀與討論，對於我們所有讀者，以及有興趣作者相關著作的學者，有利於深入瞭解、解讀作者相關著作的核心概念與作者的觀點立場，並且，透過互動熱絡的章節問題討論，所有讀書成員皆能夠獲得不少的學術上意見交流，及其心得分享所帶來的研究靈感與成果。

再者，參與本次研讀會的碩博士班學生均為自願參加，人數雖然不多（每場次四至六位研究生加入），但是本研讀會仍達到鼓勵師生之間討論風氣與自學之效。

根據本計劃當初擬定本階段之計畫目標如下，達成直接目標兩項：

- ✓ 研讀『多樣性的教育：創造差異』及其他由同一作者所著作之補充性的期刊論文兩篇。
- ✓ 研讀大綱與會談紀錄的整理與公開（上網），並將相關問題透過電子郵件與 Professor Stables 進行討論之紀錄。

下述兩項目標必須持續進行下一本典籍之研讀才可能進行，因本研讀會在舉辦結束之際，主持人並未獲得任何教育部顧問室之相關資訊，也不知道類似研



讀活動是否得以繼續，無法提供參與成員相關資訊，因此下述兩項目標暫予擱置。

- 規畫第三階段研讀之研讀典籍『童年與教育哲學』進度。
- 參與成員撰寫與符號學參贊論點相關之研究大綱或論文大綱，作為工作坊材料。

## 六、 執行過程遭遇之困難

此次教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables (II)：Education for Diversity之讀書會的計畫執行，大體上可以說是進行順利，並且帶來所有讀書成員不少的學術上意見交流，及其心得分享所帶來的研究靈感與成果。

本次研讀會因受限於執行時間為一學期，必須舉辦至少十場次以上的聚會，安排與聯絡主讀者比較容易遭遇困難，時間上較為緊迫。受限於時間與場次之限制，主持人安排三個場次於同一天舉行，每個月舉行一天，一天三場次，作為彈性調整，勉強解決此問題。

## 七、 改進建議

此次教育部補助推動人文社會學科學術強化創新計畫當代教育哲學名著研讀：Andrew Stables (II)：Education for Diversity之讀書會，由於受限於補助的經費有限，不能夠給予所有讀書成員更充裕的章節研讀與討論時間，進行更深入的讀書會之研讀與討論。

在計畫改進建議上，希冀未來能夠編制較多的雜支經費，再者，每次計畫內讀書會聚會場次是否至少十次應視情況而定。

顧問室是否持續補助類似活動應及早公佈，並將資訊盡量公開，讓有心參與之師生可儘早準備申請，才能真正擴大參與。教育部顧問室之相關網站與電子報訊息經常緩不濟急，無法獲得最新訊息，再者透過公文傳遞到學校，再由學校相關單位傳送到老師手中又常因各種因素漏失，資訊之透明化與及時是擴大參與之重要因素。