

# 補助學術研究群暨經典研讀班結案報告

## 通識教育經典跨校研讀會(四)

計畫編號：MOST 107-2420-H-002 -007 -MY3-SB10901

執行期間：109 年 01 月 01 日至 109 年 12 月 31 日

執行機構及系所：中國文化大學

計畫召集人：黃藹教授

計畫成員：

蘇永明教授、林麗珊教授、楊洲松教授、  
蔡傳暉教授、王俊斌教授、林建福教授、  
游振鵬教授、鍾怡慧教授、方永泉副教授、  
張鎧焜副教授、何佳瑞副教授、陳伊琳副教授、  
李彥儀助理教授、陳灝翔助理教授

兼任助理：詹昀庭

研讀書籍：

1. Randall Stross (Nov. 8, 2016) A Practical Education: Why Liberal Arts Majors Make Great Employees, Redwood Press; 1st edition (September 5, 2017)
2. George Anders,(2017) You Can Do Anything: The Surprising Power of a “Useless”; Liberal Arts Education, Little, Brown and Company.
3. Hanan Alexander, (2015) Reimagining liberal education : affiliation and inquiry in democratic schooling.

中 華 民 國 109 年 12 月 31 日

## 補助學術研究群暨經典研讀班成果自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現（簡要敘述成果是否具有政策應用參考價值及具影響公共利益之重大發現）或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

達成目標

未達成目標（請說明）

說明：

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形(請於其他欄註明專利及技轉之證號、合約、申請及洽談等詳細資訊)

論文：已發表未發表之文稿 撰寫中 無

專書：已出版尚未出版撰寫中無

其他：

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）。

1) 學術成就：可以從研讀過的書籍和整理好的導讀彙編稿中，進一步就通識教育理念、相關敘事與理論，作研究分析，然後寫成論文投稿學術期刊。

2) 社會影響：從各章導讀稿改寫成為文章，刊登在網路版《通識再現》上，推廣通識教育理念，認同通識教育的重要性與價值，對高教的健全發展，將有其正面的效果。

3) 原本與本讀書會合作之《通識在線》，2019年3月因通識教育學會經費窘困，而被迫暫時停刊，通識在線雜誌社也隨之停止運作。原先幫該刊物「經典探索」專欄撰稿的作者群（本研讀班成中中幾乎都是成員），再次合作成立一個評論專欄，叫【點教育】，與《風傳媒》合作，希望這線上的專欄能為臺灣教育做一些事，也是回應讀者對我們的期盼。

4) 這次再與《風傳媒》合作刊登，是以「通識再現」的名義發表，意喻著「再現風華」之意。希望通識經典研讀班的導讀成果，能經過文字的再琢磨，轉化成為關心台灣通識教育發展人士的精神食糧，再度滋潤這個為物質欲望與功利社會目標沖昏頭腦的心靈。

5) 請見下列超鏈結：<https://www.storm.mg/article/1643875>

## 補助學術研究群暨經典研讀班成果彙整表

計畫主持人：黃藹教授		計畫編號：MOST 107-2420-H-002 -007 -MY3-SB10803			
計畫名稱：通識教育經典跨校研讀會(三)					
成果項目		量化	單位	質化 (說明：各成果項目請附佐證資料或細項說明，如期刊名稱、年份、卷期、起訖頁數、證號...等)	
國內	學術性論文	期刊論文	53	篇	請見第 5-8 頁
		研討會論文	23		請見第 8-10 頁
		專書	1	本章篇	請見第 10 頁。
		專書論文	20		請見第 8 頁
		其他			
國外	學術性論文	期刊論文	8	篇	請見第 5-8 頁
		研討會論文	3		請見第 8-10 頁
		專書		本章篇	
		專書論文			
		其他			
參與計畫人力	本國籍	教授	114	人次	
		副教授	44		
		助理教授	26		
		博士後研究員	0		
		專任助理	*18		兼任助理 1 人
	非本國籍	教授	0		
		副教授	0		
		助理教授	0		
		博士後研究員	0		
		專任助理	0		
其他成果					
(無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。)					

## 1. 學術期刊論文

成員中三年內已發表學術期刊論文總計至少 56 篇，國內與境外 50 篇，國際期刊 6 篇

### 黃藹教授發表之相關學術期刊論文：

- 1) 黃 藹，〈紐曼樞機論大學的理念與博雅教育〉，刊載於 2016/11 出刊 之《哲學與文化》月刊 [教育哲學家論博雅教育專題]，革新號第 510 期，第 43 卷第 11 期，頁 5-23。(A&HCI 期刊)
- 2) 黃 藹，〈書評：黃俊傑教授《大學之理念：傳統與現代》〉，刊載於 2017 年 6 月中華民國通識教育學會出刊之《通識教育學刊》第 19 期，頁 111-122。
- 3) 黃 藹，〈米蒂亞的悲劇美學及其在教育哲學上之蘊意〉，刊載於 2017/6 台北輔仁大學哲學系出刊之《哲學論集》第 48 期，頁 54-77。
- 4) 黃 藹，〈杜威教育哲學與古希臘哲學的淵源〉，刊載於 2018 年 6 月出版之《哲學與文化》第 529 期，頁 3-18。(A&HCI 期刊)
- 5) 黃 藹，〈民主社會中的公民德行與公民教育——教育哲學角度的省思〉，刊載於 2019 年 4 月出版之《哲學與文化》第 539 期，頁 3-22。(A&HCI 期刊)

### 林麗珊教授 發表相關學術期刊論文

- 1) 林麗珊，〈從珍·馬丁的性別敏銳看女性特質與女子教育〉，刊載於 2017/12 中華民國通識教育學會出刊之《通識教育學刊》第 20 期，頁 39-60。
- 2) 〈後現代社會「關懷倫理學」的意義與功能〉，《警察行政管理學報》，警察大學行管系，No. 16，2020/05，頁 25-40。
- 3) 〈「無路用」人文學科的未來〉，《哲學與文化月刊》，五南，549 期，2020/02，頁 93-109。(AHCI)

### 但昭偉教授 發表相關學術期刊論文

- 1) 但昭偉，〈大學該教學生追尋有意義的人生嗎？——評克朗曼《教育的目的》〉，2016/12 出刊之《通識教育學刊》第 18 期，頁 85-96。

### 蘇永明教授 發表相關學術期刊論文

- 1) 蘇永明(2020)。對道德自律的不同解釋：康德、皮亞傑和郭耳堡，刊於《台灣教育哲學》，第 4 卷第 1 期，1-42 頁。
- 2) 蘇永明(2019)。書評：〈品格教育的復興：評《亞里斯多德品格教育》〉，刊於《教育研究集刊》，2019 春季刊，第六十五輯第一期，123-130 頁。 國立臺灣師範大學教育系主編。
- 3) 蘇永明(2018)。〈校長的教學領導：以 TALIS 2013 英格蘭的調查結果為例〉，刊於《教育研究月刊》，第 296 期，61-76 頁。12 月出版
- 4) 蘇永明 (2018)。〈教育 4.0 的通識教育〉，刊於中國教育學會主編，湯仁燕、陳伊琳執行主編《邁向教育 4.0: 智慧學校的想像與建構》，台北市：學富文化事業有限公司，147-169 頁。10 月出版 ISBN 97898657113607
- 5) 蘇永明(2017)。教育分析哲學從 Aristotle 學到了什麼？，刊於山西大學《山西大學學報：哲學社會學版》第 40 卷第 5 期，太原市，山西省：山西大學，64-69 頁。
- 6) Yung-ming Shu and Ren-Jie Lin (2018) Social justice and equality in the UK education system. *Excellence in Higher Education*, no. 8&9. Pp. 23-34.

## 王俊斌教授相關學術期刊論文

- 1) 王俊斌(2019年03月)。「自主學習」的想像、實踐與反思—從實驗理念到課程轉化。**課程研究期刊**, 14(1):1-23。
- 2) 王俊斌(2018年12月)。網紅世代的自主學習—在展現自我與智慧學習之間。**教育研究月刊**, 296:31-46。
- 3) 王俊斌(2017年12月)。教學領導與專業增能:TALIS 2013的省思。**教育研究月刊**, 284:134-148。
- 4) 王俊斌(2017年03月)。論Immanuel Kant的想像力詮釋及其教育美學蘊義。**臺灣教育哲學期刊**, 1:47-77。科技部:105-2410-H-152-013-MY3。
- 5) 王俊斌(2016年12月)。能動性、相對正義與教育的公共善—Amartya Sen 的能理取向理論及其批評。**關渡通識學刊**, 12:1-21。
- 6) 王俊斌(2016年12月)。教育制度中的社會正義理論分析—多元觀點與比較基礎建構。**臺灣教育社會學研究**, 16(2):29-63。
- 7) 王俊斌(2016年11月)。論 M. Nussbaum 以公共情感為基礎的創發性正義 及其實踐。**哲學與文化**, 43(11):41-60。(A&HCI)

## 游振鵬教授相關學術期刊論文

- 1) 游振鵬(2011)。情感、會犯錯性、與道德教育:P. Ricoeur 觀點之詮釋。**市北教育學刊**, 40, 145-166。
- 2) 游振鵬(2016)。書評:《教育研究的新視野--「符號學」的觀點》。市北教育學刊, 53, 105-109。
- 3) 游振鵬(2016)。P. Ricoeur 自我觀點的哲學探究及其在博雅教育上之意涵。**哲學與文化**, 43(11), 61-76。(A&HCI)
- 4) 游振鵬(2017)。從 P. Ricoeur 共同回憶觀點探究博雅教育。**哲學論集**, 48, 25-36。
- 5) 游振鵬(2019)。論 J. Dunne 與 P. Ricoeur 的實踐智慧觀點及其道德教育蘊義。**哲學與文化**, 46(4), 45-62。(A&HCI)

## 鍾怡慧副教授相關學術期刊論文

- 1) 鍾怡慧、徐昊杲(2019)。我國技專校院推動學生校外實習之探析。**臺灣教育雙月刊**, 720, 已接受未刊登。
- 2) 鍾怡慧、徐昊杲(2019)。實作評量在技術型高中專業及實習科目之應用。**臺灣教育評論月刊**, 8(9), 01-09。
- 3) 鍾怡慧、徐昊杲(2019)。我國「職業試探與體驗示範中心」的理念與實踐。**臺灣教育評論月刊**, 8(9), 118-130。

## 何佳瑞老師相關學術期刊論文

- 1) 何佳瑞(2019年06月)。教育、智慧與創造性:J. Maritain的教育哲學觀點。**中正教育研究**, 18(1), 29-56。科技部:107-2410-H-030-024。
- 2) 何佳瑞(2018年10月)。全球化時代下的文化交流:以莊子哲學中的人性論為起點的探索。**哲學與文化**, 45(10), 23-42。(A&HCI)。
- 3) 何佳瑞(2018年09月)。藝術教育中的精神自由境界:中西比較視域下論莊子與Maritain之精神自由。**臺灣教育哲學**, 2(2),1-31。
- 4) 何佳瑞(2018年06月)。杜威「真理」概念探微:以「探究理論」為核心的論述。**哲學與文化**, 45(6), 61-80。(A&HCI)。
- 5) 何佳瑞(2016年12月)。全英文教育哲學教學與活動設計。**教育行政研究**, 6(2), 17-31。科技部:105-2410-H-030-048。本人為第一作者、通訊作者。
- 6) 何佳瑞(2016年11月)。教育中的終極關懷與馬里旦的博雅教育思想。**哲學與文化**, 43(11), 77-94。(A&HCI)。科技部:104-2410-H-030-049。

- 7) 何佳瑞 (2016年10月)。美感經驗中的意志作用，多瑪斯哲學的視角。《哲學評論》，17, 117-135。(CSSCI)。
- 8) 何佳瑞 (2016年02月)。逍遙遊：精神自由與人文博雅教育。《哲學與文化》，43(2), 127-142。(A&HCI)。科技部：104-2410-H-030-049。
- 9) Katia Lenehan (2016, May). A Counselee's Inability to Find Intimacy. *International Journal of Philosophical Practice*, 4(1), 1-6.
- 10) Katia Lenehan (2015, Nov). The Human Being as a Unity in Aesthetic Perception and Its Possible Meaning for Aesthetic Education in the Global Age. *The Journal of Aesthetic Education*, 49(4), 55-70. (A&HCI). (\* 涉及全球化論題)
- 11) Katia Lenehan (2015, Jul). The Role of Aesthetics in Moral Education: A Discussion of Maritain's Philosophy of Education and Art. *Lumen: A Journal of Catholic Studies*, 3(1), 48-64. MOST 103-2410-H-030-058. (\* 涉及道德教育論題)

#### 陳伊琳助理教授相關學術期刊論文

- 1) 陳伊琳(2019/03)。〈在師培中失陪？反思教育哲學教學在臺灣師資培育課程中的定位〉。《臺灣教育哲學》，3(1)。
- 2) 陳伊琳(2019/03)。〈Ian Morris 幸福課程的哲學檢視〉。《教育研究集刊》，65(1)。
- 3) 陳伊琳(2018/12)。〈重訪德與福的關係：正向心理學的新詮釋及其對品德格教育的啟示〉。《當代教育研究季刊》，26(4)。
- 4) 陳伊琳(2018/12)。英國品格教育現況評析及其對臺灣品德教育的啟示。《中等教育》，69(4)。
- 5) 陳伊琳(2018/09)。書評：評介《亞里斯多德式品格教育》。《當代教育研究季刊》，26(3)。
- 6) 陳伊琳(2018/02)。〈英國教育哲學新近研究趨勢--教育哲学期刊(2007-2011)研究主題分析〉。《教育學術月刊》，2018(2)。
- 7) 陳伊琳(2016/11)。〈Michael Oakeshott 論博雅教育及大學教育〉。《哲學與文化》，43(11)。
- 8) 陳伊琳(2015/08)。A situationist lesson for character education: Re-conceptualising the inculcation of virtues by converting local virtues to more global ones. *The Journal of Philosophy of Education*, 49(3) (SSCI)

#### 李彥儀助理教授發表之相關學術期刊論文

- 1) 李彥儀 (2019)。當代漢語教育哲學對荀子「禮教」的研究述評。《臺灣教育哲學》(已接受)。
- 2) 李彥儀 (2019)。荀子的「禮樂」思想及其對當代品德教育的啟示。《鵝湖月刊》(已接受)。
- 3) 李彥儀 (2019)。從杜威《民主與教育》所揭示的教育理念與教育目的的反思當代讀經教育運動。《慈濟大學人文社會科學學刊》，23, 66-90。
- 4) Lee, Yen-Yi (2018). Integrative Ethical Education: Narvaez's Project and Xunzi's Insight, *Educational Philosophy and Theory*, 50(13), 1203-1213. (<https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1502662>) (SSCI)

#### 林灝祥助理教授發表相關學術期刊論文

- 1) 陳灝翔\*、林仁傑 (2018年10月)。赫爾巴特主義及其教學法在中文世界發展之研究。《教育研究月刊》，294。〔本人為第一作者、通訊作者〕
- 2) 陳灝翔(2017)。王國維、蔡元培與張君勱的教育思想比較—德國人文取向教育學的脈絡。《中正教育研究》，16(2)，115-151。
- 3) 陳灝翔(譯)(2017)。批判教育學的概念(The Concept of Critical Pedagogy, Michael Winkler 著)。《華東師範大學學報(教育科學版)》，35(4)，62-73。【CSSCI期刊(原作者授權翻譯,原稿未曾以任何語言和形式出版)】
- 4) Chen, L. X. (2016). Die Rezeption und Entwicklung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Taiwan. *Theorie und Praxis der Erziehung*, 21(3), 151-184.

- 5) 陳灝翔 (2016)。精神科學教育學 (文化教育學) 在臺灣的接受與發展。教育的理論與實踐, 21 (3), 151-184。】【該刊物為「韓德教育科學學會」(Korea-German Society for the Educational Sciences/ KDGE) 期刊、KCI 2016 Candidate】
- 6) 陳灝翔 (2016)。臺灣文化在世界文化中能扮演何種角色?—John W. Meyer 社會學新制度主義對臺灣教育與文化研究的啟示。臺灣教育社會學研究, 16 (2), 1-28。【TSSCI】
- 7) 陳灝翔 (2016)。德國精神科學教育學在臺灣的興盛、沉潛與展望—兼論臺灣現代教育哲史研究的可能潛力。教育學刊, 47, 115-151。【TSSCI】

## 2. 專書論文

王俊斌編著,《素養導向的教師專業發展:教育理念的探究與轉化》,國立臺北教育大學出版,2020/12/01 出版。本專書收羅共計 17 篇專文,本讀書會成員共計貢獻 11 篇。目錄如下:

- 1) 王俊斌,「素養」導向的學與教:概念定義及其批判性擴展
- 2) 黃 藿,全人教育面面觀
- 3) 李彥儀,從柏拉圖「洞穴寓言」論終身學習的教師圖像之專業力
- 4) 蘇永明,當東方碰到西方:關於教育的不同想像
- 5) 何佳瑞,素養導向的倫理教育初探:以呂格爾思想為例
- 6) 游振鵬,資訊科技時代的另類「素養」--實踐智慧與敘事想像
- 7) 陳伊琳,品德教育是什麼?為何應該做?怎麼做?
- 8) 方永泉,教育可以後人類嗎?—後人類時代的教育哲學
- 9) 楊洲松,後真相社會中的素養導向教學
- 10) 李 崗,美感,可以當作評分標準嗎?
- 11) 張鎧焜,像創作藝術般建構自我—現代「自我」學說與「自我建構」理念淺介

發表於 2018/4 出版,通識在線雜誌社編著,《哲學大師的通識教育思想》,本讀書會成員九人各貢獻一篇,共計 9 篇,目錄如下:

- 1) 但昭偉,(博雅教育的兩種模式:Dewey 與 Hutchins 在 1936-37 的辯論及其遺緒)
- 2) 蘇永明、簡成熙,(知識型式、課程領域與社會實踐在通識教育之論辯:以 Paul Hirst 通識教育觀的轉向為例)
- 3) 黃 藿,David Carr (對大學博雅教育與專業教育的辯證)
- 4) 張鎧焜,(批判理論知識觀及其對通識教育的啟示)
- 5) 楊洲松,(自律與順從—T. W. Adorno 的半教育理論與博雅教育)
- 6) 林麗珊,(從 Jane Martin 的性別敏銳看女子教育與博雅教育)
- 7) 王俊斌,(Martha Nussbaum 論人文涵養與「新」博雅教育)
- 8) 何佳瑞,(從博雅教育到通識教育:Maritain 教育哲學中的自由意識與自我覺醒)
- 9) 陳伊琳,(Michael Oakeshott 論大學教育的博雅特性)

## 3. 已發表研討會論文

2020/10/16 於南投埔里國立暨南國際大學教育學院舉辦之「108 課綱素養導向學習的理念與實踐研討會」。本讀書會成員共有 6 名成員發表共 6 篇論文。

論文發表 III:素養課程與教學的思考(臺灣教育哲學學會場次)

主持人:黃藿院長(中國文化大學人文學院)

發表人：

- 1) 何佳瑞：素養導向的倫理教育初探：以呂格爾思想為例
- 2) 蘇永明：當東方碰到西方：關於教育的不同想像
- 3) 李彥儀：從柏拉圖「洞穴寓言」論終身學習的教師圖像之專業力
- 4) 楊洲松：後真相社會中的素養導向教學
- 5) 黃 藿：全人教育面面觀
- 6) 游振鵬：資訊科技時代的另一種「素養」-實踐智慧與敘事想像

2020/11/28 中國哲學會於台大哲學系主辦之「台灣社會的多元發展與融合」國際學術研討會，本讀書會成員共有 5 名成員發表共 5 篇論文。

- 1) 黃 藿，多元文化教育的教育哲學省思
- 2) 林麗珊，當代博雅教育新策略
- 3) 何佳瑞，多元中追尋統一的莊子哲學
- 4) 游振鵬，意識形態與教育--P. Ricoeur 意識形態觀點的詮釋學探究
- 5) 陳伊琳，見賢就思齊？道德楷模教育如何可能—從欽佩、好勝心到思齊

黃藿教授發表之研討會論文

- 1) 黃 藿，〈中國儒家德行倫理學與道德教育〉，發表於 2016/4/23-24，中國山東曲阜師範大學暨中國德育專業委員會共同舉辦之「中國道德教育學術研討會」，共計 16 頁。
- 2) 黃 藿，〈教育哲學學術專業社群的經營在教學研究發展上的意義〉，發表於 2016/10/15 -16，河南師範大學教育學院舉辦之中國教育哲學第 18 屆學術年會，共計 14 頁。
- 3) 黃 藿，〈《安蒂歌妮》悲劇美學在教育哲學上的蘊義〉，發表於 2018/3/28 在台灣花蓮國立東華大學課程設計與潛能開發學系舉辦之「第五屆教育美學學術研討會」，共 15 頁。
- 4) 黃 藿，〈高教評鑑與高教商品化的哲學省思〉，發表於 2018/9/22，山西大學教育科學院舉辦之中國教育哲學第 19 屆學術年會，共計 14 頁。

陳伊琳助理教授發表之研討會論文

- 1) 陳伊琳(2019/06/25-2019/06/30)。Emulating the virtuous: An investigation into the educational significance of moral models for character education with special reference to moral saints and heroes。The 13th Annual APNME Conference: Moral Education and Cross-Cultural Understanding，Bali, Indonesia。
- 2) 陳伊琳(2019/04/19-2019/04/20)。幸福可以教嗎? Ian Morris 幸福課程的哲學檢視及其教育意義。臺灣教育哲學學會第三屆學術會議，中正大學。
- 3) 陳伊琳(2019/01/03-2019/01/05)。Confucian virtue ethics and Confucian character education。the 7th conference of the Jubilee Centre for Character and Virtues，Oriel College, Oxford University。
- 4) 陳伊琳(2018/09/21-2018/09/23)。從適應性偏好與幸福概念淺談彈性薪資。中國全國教育哲學專業委員會第十九屆學術年會，山西大學 太原市。
- 5) 陳伊琳(2018/05/16-2018/05/17)。敘事文學閱讀的通識教育價值—M. C. Nussbaum 的觀點。大學通識教育論壇，中國 貴州省。

2019/10/26 於輔仁大學舉辦之中國哲學會[哲學跨領域：跨領域的對話與發展學術研討會]，



本經典研讀班成員五人共組「教育哲學與教育學」圓桌論壇，發表下列論文：

- 1) 黃藿，〈通識教育的教育哲學基礎探究〉，中國文化大學哲學系教授兼文學院院長。
- 2) 何佳瑞，〈創造性的新詮：J. Maritain 之教育哲學與藝術哲學的交叉點〉，輔仁大學天主教學術研究院副研究員兼任哲學系副教授。
- 3) 游振鵬，〈敘事與情意教育--P. Ricoeur 敘事觀點的詮釋學探究〉，中國文化大學教育學系副教授兼系主任。
- 4) 陳伊琳，〈義務與德行：道德楷模道德心理探究及其品德教育蘊義〉，國立臺灣師範大學教育學系/研究所助理教授。
- 5) 李彥儀，〈從宗教多元論與多元文化教育的視野思考宗教教育〉，國立臺中教育大學教育學系助理教授。

#### 4. 已出版專書

通識在線雜誌社編著，《哲學大師的通識教育思想》專書一本，共收錄 12 篇專文，本讀書會成員九人各貢獻一篇，264 頁，2018/4。(詳見前頁專書論文)

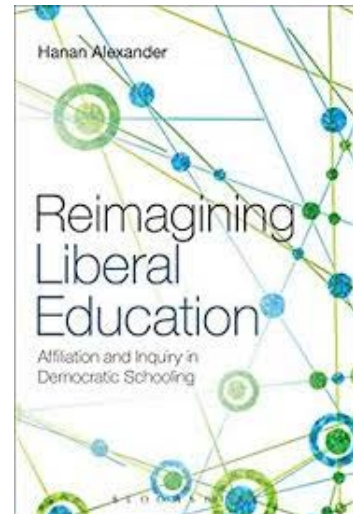
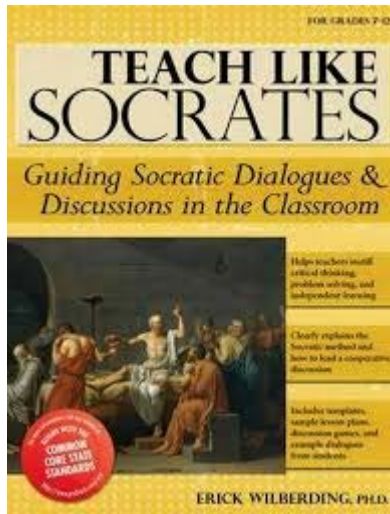
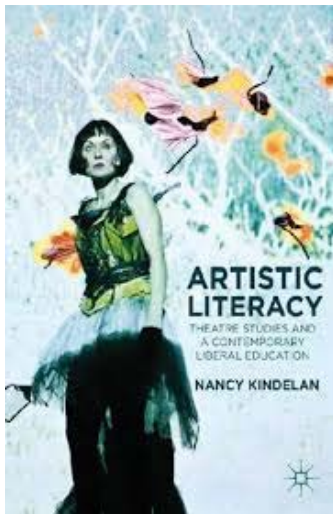
科技部人文社會科學研究中心經典研讀班補助計畫

中國文化大學  
通識教育經典跨校研讀會

導讀成果報告

研讀書籍

1. Nancy Kindelan, (2012) *Artistic Literacy - Theatre Studies and a Contemporary Liberal Education*, Palgrave MacMillan
2. Erick Wilberding, (2014) *Teaching like Socrates - Guiding Socratic Dialogues & Discussions in the Classroom*, Prufrock Press.
3. Hanan Alexander, (2015) *Reimagining liberal education : affiliation and inquiry in democratic schooling*



計畫主持人：哲學系 黃 麓 教授

計畫助理：中文系大學部四年級 詹昀庭

計畫執行期間：民國 109 年 01 月 01 日至 109 年 12 月 31 日

## 目 次

2020 年度「通識教育經典讀書會」研讀書籍與進度 01-05

Nancy Kindelan, (2012) *Artistic Literacy - Theatre Studies and a Contemporary Liberal Education*, Palgrave MacMillan

- 第一章 導論：行動呼籲.....林建福 06-16
- 第二章 美國博雅課程的演進.....蘇永明 17-30
- 第三章 戲劇學習課程的演變.....鍾怡慧 31-35
- 第四章 當代博雅教育.....林麗珊 36-42
- 第五章 二十一世紀的學習備好舞台.....何佳瑞 43-48
- 第六章 通過戲劇藝術進行有意向的學習.....陳灝翔 49-57
- 第七章 為參與式民主演練.....陳伊琳 58-65
- 第八章 實踐中的藝術素養.....李彥儀 66-77

Erick Wilberding, (2014) *Teaching like Socrates - Guiding Socratic Dialogues & Discussions in the Classroom*, Prufrock Press

- 序言 第四「R」推理思考.....方永泉 78-86
- 第一章 I am a kind of gadfly.....王俊斌 87-94
- 第二章 如何檢視生命-兩種蘇格拉底法.....蔡傳暉 95-105
- 第三章 留意所提的問題—籌備一個蘇格拉底式對話.....張鎧焜 106-120
- 第四章 與子偕行 帶領學生進行蘇格拉底式的對話.....楊洲松 121-128
- 第五章 Cultivating Gadflies.....游振鵬 129-133
- 第六章 「蘇格拉底式討論」的備課.....陳灝翔 134-141
- 第七章 分解教育的原子：進行蘇格拉底式的討論.....蘇永明 142-151
- 第八章 結論：一起思考與論辯.....林麗珊 152-160

Hanan Alexander, (2015) *Reimagining liberal education : affiliation and inquiry in democratic schooling*

導論 Introduction.....	林建福	161-172
第一章 沒有信仰的學校.....	陳伊琳	173-186
第二章 教育研究中的超驗實用主義.....	陳灝翔	187-201
第三章 教育中的美學探究.....	何佳瑞	202-212
第四章 教育中的各種探究傳統.....	李彥儀	213-227
第五章 意識形態之中的教育.....	游振鵬	228-232
第六章 文化識讀素養與公民教育.....	張鎧焜	233-245
第七章 何謂公立學校教育中的普通?.....	楊洲松	246-255
第八章 人的能動性與課程.....	蔡傳暉	256-264
第九章 道德教育和自由民主.....	方永泉	265-278
第十章 自由主義式民主當中的宗教引導.....	王俊斌	279-293
第十一章 臻於真理 大致說來.....	鍾怡慧	294-307
第十二章 教育中的靈性、道德與批判.....	陳灝翔	308-315

## 2020 年「通識教育經典讀書會」研讀書籍與進度

研讀書籍：

1. Nancy Kindelan, (2012) *Artistic Literacy - Theatre Studies and a Contemporary Liberal Education*, Palgrave MacMillan

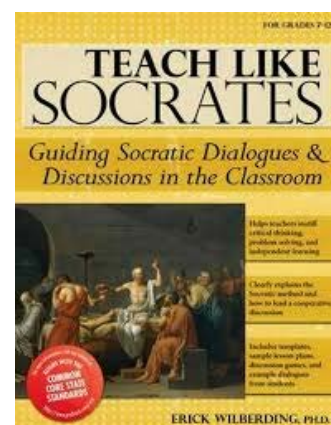
本書作者 Nancy Kindelan currently teaches courses in dramatic literature, script analysis, and theatre as social engagement. At Northeastern University, she has enjoyed teaching interdisciplinary courses, Honors courses, performance classes, and directing plays. Prior to Northeastern University, she taught dramatic literature, theatre history, and acting courses at Dartmouth College where she directed plays at the Hopkins Center.

(<https://camd.northeastern.edu/faculty/nancy-kindelan/> )



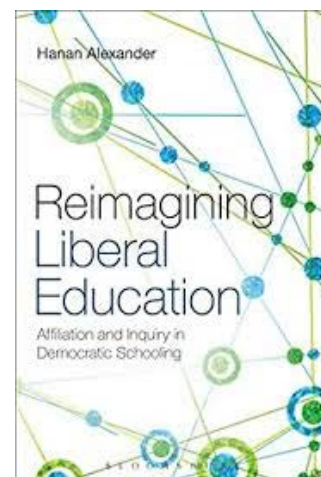
2. Erick Wilberding, (2014) *Teaching like Socrates - Guiding Socratic Dialogues & Discussions in the Classroom*, Prufrock Press.

本書作者 Erick Wilberding, Ph.D., is a teacher at an international school in Rome, Italy, with nearly 20 years of teaching experience in middle school and high school. He received his doctorate in art history from the Institute of Fine Arts of New York University.目前是一間位於羅馬的美國大學 (John Cabot University) 的藝術史教授。



3. Hanan Alexander, (2015) *Reimagining liberal education : affiliation and inquiry in democratic schooling*

本書作者 Hanan Alexander is Professor of Philosophy of Education at the University of Haifa, Israel. He has been Visiting Professor and Visiting Fellow at the University of Cambridge, UK, and the University of California, Berkeley, USA, and his book *Reclaiming Goodness: Education and the Spiritual Quest* won the National Jewish Book Award in 2001.



109 上半年研讀輪序表

序	日期	時間	章節內容	導讀老師	主持人
1	109/02/28	17:30~19:30	<i>Artistic Literacy</i> 第一章 導論：行動呼籲	陳伊琳	張鎧焜
2	109/02/29	11:30~14:00	第二章 美國博雅課程的演進	蘇永明	何佳瑞
3		14:30~16:30	第三章 戲劇學習課程的演變	王俊斌	
4	109/03/13	17:30~19:30	第四章 當代博雅教育	林麗珊	王俊斌
5	109/03/14	11:30~14:00	第五章 為二十一世紀的學習備好舞台	何佳瑞	方永泉
6		14:30~16:30	第六章 通過戲劇藝術進行有意向的學習	陳灝翔	
7	109/04/10	17:30~19:30	第七章 為參與式民主演練	陳伊琳	蔡傳暉
8	109/04/11	11:30~14:00	第八章 實踐中的藝術素養	李彥儀	鍾怡慧
9		14:30~16:30	<i>Teaching Like Socrates</i> 序言第四「R」推理思考	方永泉	
10	109/05/08	17:30~19:30	第一章 I am a kind of gadfly	王俊斌	蘇永明
11	109/05/09	11:30~14:00	第二章 如何檢視生命-兩種蘇格拉底法	蔡傳暉	李彥儀
12		14:30~16:30	第三章 留意所提的問題—籌備一個蘇格拉底式對話	張鎧焜	
13	109/06/05	17:30~19:30	第四章 與子偕行-帶領學生進行蘇格拉底式的對話	楊洲松	林麗珊
14	109/06/06	11:30~14:00	第五章 Cultivating Gadflies	游振鵬	林建福
15		14:30~16:30	第六章「蘇格拉底式討論」的備課	陳灝翔	

時間：每月第二周的周五與周六

地點：臺北市大安區和平東路二段 134 號 國立臺北教育大學 行政大樓 404A

109 下半年研讀輪序表

序	日期	時間	章節內容	導讀老師	主持人
1	109/09/11	17:00~18:30	<i>Teach Like Socrates</i> 第七章 分解教育的原子：進行蘇格拉底式的討論	蘇永明	何佳瑞
2		19:00~20:30	第八章 結論：一起思考與論辯	林麗珊	
3	109/09/12	11:30~14:00	<i>Reimagining liberal education</i> 導論	林建福	蔡傳暉
4		14:30~16:30	第一章 沒有信仰的學校	陳伊琳	
5	109/10/02	17:30~19:30	第二章 教育研究中的超驗實用主義	陳灝翔	李彥儀
6	109/10/03	11:30~14:00	第三章 教育中的美學探究	何佳瑞	林麗珊
7		14:30~16:30	第四章 教育中的各種探究傳統	李彥儀	
8	109/11/13	17:00~18:30	第五章 意識形態之中的教育	游振鵬	林建福
9		19:00~20:30	第六章 文化識讀素養與公民教育	張鎧焜	
10	109/11/14	11:30~14:00	第七章 何謂公立學校教育中的普通？	楊洲松	王俊斌
11		14:30~16:30	第八章 人的能動性與課程	蔡傳暉	
12	109/12/11	17:00~18:30	第九章 道德教育和自由民主	方永泉	鍾怡慧
13		19:00~20:30	第十章 自由主義式民主當中的宗教引導	王俊斌	
14	109/12/12	11:30~14:00	第十一章 臻於真理 致說來說	鍾怡慧	楊洲松
15		14:30~16:30	第十二章 教育中的靈性、道德與批判	陳灝翔	

時間：每月第二周的周五與周六

地點：臺北市大安區和平東路二段 134 號 國立臺北教育大學 行政大樓 402A

## 第一章 導論：行動呼籲

導讀者：林建福

作者(Nancy Kindelan<sup>1</sup>)在本章一開始引用前美國聯邦儲備會主席 Alan Greenspan 的評論，其中提及對於推動經濟體系向前邁進的創意智性能量，高等教育機構要著手加以發展。藝術素養是使人成為勞動力之中有貢獻的與有價值的成員的一種方式，有些高教成員會關注如何幫助大學生了解藝術素養在這一點上面的重要性，對他們來說，上述 Greenspan 的評論就確實具有特殊意義。進一步聚焦在戲劇，作者認為它不同於其他藝術形式，主要涉及言語以及經驗的檢視，因此，如果要思考上述 Greenspan 之評論的所談的廣泛動力與能力，戲劇就是一個特殊的場域。在此作者提出一個問題－如果藝術提升人們的生產力與生活品質，那麼，在有關當代博雅教育之目的、學習成果與目標的論辯，為何戲劇學程並沒有扮演更積極的角色？此外，作者觀察到戲劇學程在教育改革或課程及教法的改革上參與不足或缺乏參與，因而出現下列的情況：對於戲劇藝術在社會中的角色、其教師團的教育能力、該學科的哲學與教育學產生誤解；學院課程失衡，大學生無法修習戲劇學程的課，失去相關通識教育的學習機會－鼓勵反省的與統整的思考、促進有效溝通的能力及激發社會責任；資金只分配給傳統的博雅學科(常常是發聲量較大的系)；行政人員可能不了解戲劇研究學程對學生智性、情性及社會發展的效用，未能閱讀或聽聞有關藝術教育價值的文獻。換言之，作者呼籲並期待戲劇學程及其相關人員在上述事項中能扮演更積極的角色。

雖然有高等教育戲劇協會(Association for Theatre in Higher Education, ATHE) 白皮書〈戲劇學科學術研究〉此類刊物，許多人對於戲劇教育學有下列的未知：

- 一、 它包含研究能力的發展(確認並理解適當的訊息，運用概念、分析組織的結構、綜合不同部分以形成一個構成新意義的整體，經由批判分析來評估想法等能力)；
- 二、 經由作品分析和戲劇製作，它考慮到不同的議題、倫理的意見與跨學科的理解；
- 三、 它協助學生學習作出不同的抉擇，而不只是依事實的機械記憶進行思考，或只是附和教授的觀點；(四)例示了學習社群的哲學與實務；(五)鼓勵公民對話並提升民主的價值。

### 【阻礙】

---

<sup>1</sup> Nancy Kindelan currently teaches courses in dramatic literature, script analysis, and theatre as social engagement. At Northeastern University, she has enjoyed teaching interdisciplinary courses, Honors courses, performance classes, and directing plays. Prior to Northeastern University, she taught dramatic literature, theatre history, and acting courses at Dartmouth College where she directed plays at the Hopkins Center.( <https://camd.northeastern.edu/faculty/nancy-kindelan/>)



為何大部分教師團成員(藝術或其他領域)不參與地方的或國家層級的課程改革呢?如果要研究教育改革策略的歷史或傳統的話,這樣要把時間花在專業領域或系屬責任之外的地方。戲劇系的學程是勞力密集型的,常常缺乏諸如資金、設備或教師,許多系上的教授為如何與時俱進、發表或產出創意作品而掙扎奮鬥,還要指導忙於寫出劇本或身陷資源縮減之教育氛圍的年輕藝術家。出席討論大學教育中藝術之角色的國家級會議發表論文,或者參加涉及制度性改革的委員會,會被視為是沒有必要或是額外的負擔。

為何戲劇研究學程無法成為課程改革的一部分呢?作者認為部分的原因是學術領導者、教師、行政人員具有被誤導的看法。儘管許多學術領導者把戲劇學程看作是有益於校園生活,但是有一些則覺得戲劇是非智性的,對於戲劇之哲學與實務如何觸及大學部學習當中必要的品質與能力這部分,大部分的學術領導者是不確定的。此外,許多行政人員把劇院和戲劇視為「非思考的」、太簡單、太主觀、不實際、或太無限制,戲劇學程常被視為是校園娛樂的供應商,並不是發展大學教育當中相關基礎性學習技能、策略與素養的認真參與者。總體而言,存在某種普遍的行政心態,即戲劇學程是課外活動,它不是學士學位必要構成要素。當然,作者認為這些被誤導的看法必須加以調整,這樣戲劇才能在課程之中居於更加核心的位置。對於戲劇學習在提升二十一世紀博雅教育(liberal education)的獨特貢獻,行政人員和成為院長或副校長的教師團成員有需要更加了解。

緊接著作者引述一些學者的看法,這些被引述的學者包含 Thomas H. Gressler, Howard Gardner, David A. Kolb, Daniel Goleman, Heidi Hayes Jacobs 和 Elliot W. Eisner, 以闡明戲劇或戲劇課程在博雅學科教育或一般大學教育上的特殊性與重要性。

### 一、Gressler 與 Jacobs

Gressler 敘寫中提到作為「一種迷你博雅學科學程」的戲劇課程,他主張「戲劇是所有學科之中唯一最有效率且最具統整性的」。對於在 Gardner、Kolb 和 Goleman 作品中找到的重要二十世紀晚期學習理論,Gressler 透過提出許多關於戲劇課程和其教育學如何顯示這些理論之面向的例子,藉以支持他的主張。Gressler 述及 Jacobs 論及將由某種跨學科的 K-12 課程以發展統整學習的作品,注意到 Jacobs 的想法也提供高等教育奇妙的可能性,這些想法和戲劇製作的跨學科與統整性質有關。

### 二、Gardner、Kolb 和 Goleman

針對戲劇學程如何經由體驗的、統整的與高影響力的教育學有助於發展對世界的知覺,這當中包含了推理能力、廣泛的智能、對自我與他人之同理的理解,當大學部教育者尋求檢視或證實戲劇學程的這種重要作用時,Gardner、Kolb 和 Gardner 的相關見解成為了有幫助的引導。更仔細來說,這裡分別指的是 Gardner 的「多元智能(語言、數理、邏輯、音樂、空間、肢體動作、人際與內省)」;Kolb 的體驗學習理論;Goleman 對於個人理解與表達情感及直覺這種能力的關注。(同時加上最近聚焦於創

造歷程之性質的獨特科學與認知心理學學術)

當然，作者指出雖然戲劇教育者確認到 Gressler 論證的有效性，但是在此種藝術之外的教育者之中，很少把戲劇學程當作是能夠促進領導能力與負責任之公民行動而加以珍視。

### 三、Eisner

作者引述 Eisner 的見解，在藝術與人文學科之中，存在著人們「描述、詮釋與評估世界」，接著透過「歷史、藝術、文學、舞蹈、戲劇、詩歌及音樂……」表現與形塑自己的經驗這種重要的傳統，「由於所採用有關知識的概念是狹隘且有限制性的，基於此類理由這些形式在教育探究之中一直都不具有重要性。」在創作藝術或提升教育上，Eisner 寫道「看見(seeing)而不只是看(looking)，這需要有明智的眼力」，一開始人們的視覺有賴於所被看到者的品質，而經由知覺品質的能力，「我們的意識形成了」，所知覺得品質則或者是人們所知之世界的部分，或者是存在於人們想像之中。「想像是產生意向，看見是體驗品質」。就 Eisner 而言，「世界的內容和我們想像的內容都是建立在品質之上」。

以 Eisner 的見解作為論據，作者認為不管是對於被確認為可接受之探究模式，或是「『認知』的意義」，戲劇藝術同時都能加以擴展。也因此，戲劇教授會關注協助學生發展看見、體會與理解戲劇藝術作品的品質，該作品的品質表達了藝術家對複雜社會情境的知覺，也會關注協助學生發展詮釋隱喻性意象的能力，該意象能夠闡明那些面對複雜道德決定之角色的心理狀態。作者認為此種能力或可稱為藝術素養 (artistic literacy)，此種素養不僅只是藝術研究本身，尤勝於此它包括了更廣泛的博雅學科與博雅學習。

#### 【過渡中的一般高等教育】

作者指出在二十世紀末葉，美國的高等教育處在過渡之中。許多教育家感受到學士學位已經失去其完整性，處於混亂的狀態，而且大部分學院裡通識教育課程是過時的，其教育學不適用於協助學生面對今日社會的複雜問題。號召之下成立的國家級審查小組提出報告，該報告擔憂高等教育缺乏完整性與融貫性，特別是質疑了學系自主的傳統及學院對市場驅動(market-driven)之課程的反應。因此，許多學院和大學承擔了重新檢視高等教育之傳統標準與方法的任務。對於有心以更好的方法來服務二十一世紀學生需求的學院而言，他們重新考量博雅學科教育的意義、學院核心課程的目的及新的教學與學習模式。

在二十一世紀的前十年期間，許多學院和大學改造大一學程，並發展出統整的學院核心課程，以這種方式來因應地方性及全國性改革提議所提出的挑戰。全國的各種公私立機構(社區學院、文理學院及研究型大學等)都重新敘寫其使命宣言，改革其通識教育學程，並且發表向大學部學生呈現訊息的新方法。一方面，此種新興的當

代博雅教育模式回應了機構統整與追求實用教育此公共需求的議題，另一方面則同時鼓勵智性的、道德的與公民的發展，也就是保存了高教在保留這種學士學位之最好傳統的關注。

為何博雅教育的及通識教育的成果受到如此高的評價呢？作者引述 Jerry G. Gaff 的意見來回答這個提問。依 Gaff 的觀察，上述的高評價部分的原因是美國的轉變，也就是已經遠離它的農業起源和工業的重點，走向了知識經濟。在工業經濟底下，博雅學科和通識教育學程曾經被當作是不實用而多餘的，如今勞動經濟學者則視之為為「知識經濟」作好準備的最佳方式，「在這種經濟之中，許多人從事解決未能事前準備好的問題」。

那麼，對於學生能夠作出好選擇與明智判斷所必要的，實用的(*practical*)博雅教育如何發展學生所需要的這些能力與品質呢？作者指出在過往十年，高等教育的成員被委託針對上述提問來提出並回答相關問題。作者觀察到大學部教育的重組也必須符合成本效益，必須在資源不斷縮減的現實情況中進行。在重估大學部博雅學科學位之效用的任務中，院長與副校長要面對的是不穩定工作市場與財政的績效責任的實況，以及立法者、政策制定者與認可機構的關心事項，其不僅要求高等教育預見有意義的學習成果，也要求他們斟酌以標準化測驗評估成就的可行性。

行文至此，針對有興趣更加了解如何在高等教育之中進行改造性變革的行政人員與教師團成員，作者提出建議。也就是，他們可以出席國家級的會議，參與關於學士學位之意義與目的以及學生如何學習的對話。他們在那裡可以探討此種學院核心課程的新模式，設計此種課程的用意在於強調發展智性能力勝過於內容的陳述，重視文化多樣性與聯繫的重要性。這種新模式以具有某些專案成為其特色，而這些專案讚揚體驗的、合作的與服務學習、跨學科學習途徑(新生學程、聯結課<sup>2</sup>與學習社群)、大學部學生研究與總體課程的價值。

在這個部分的後續，作者依序引用了三個重要報告和四位學者的論點，以闡述她的立論。前者分別是美國大學校院協會(Association of American Colleges and Universities) (AAC&U)所發行的〈更高期望〉(Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College)(2002))(以下簡稱 GE)，以及由 AAC&U 出版博雅教育與美國承諾國家領導委員會(National Leadership Council (NLC) for Liberal Education and America's Promise(LEAP))所寫的兩本報告—〈面對全球新世紀的大學學習〉(College Learning for the New Global Century) (2007 and 2008)(以下簡稱 CL)。後者則分別是 Richard Florida、Thomas L. Friedman、Daniel H. Pink 和 John Kao 的見解。

---

<sup>2</sup> What are linked courses?

Linked courses are courses for which you must register concurrently for sections of the same course. This would consist of a combination of a lecture and/or a recitation, and/or a lab section with the same course number.( <https://www.utoledo.edu/offices/registrar/linked%20courses.html>)

## 一、GE 和 CL

作者把 AAC&U 視為高等教育之中唯一聚焦於大學部學生學習品質的重要機構，對於面對著如何把其他層面帶入學士學位這種挑戰的教育者來說，這個機構的許多出版品、專案和年度會議引導著這些教育者的發展。也因此，作者認為 GE 是 AAC&U 的標誌性專案，這項報告則是追求上述制度性變革的指南。GE 報告指出二十一世紀的博雅教育是令人振奮的，它能夠擴展人們的視野並滋養其心靈。學生要面對複雜與多元世界的真實性情況，這種博雅教育處理並滿足這些學生的需求。GE 報告也倡導「(能)發展實用能力，以致於學生能夠在世上過有所不同的生活」的教育，「堅持所有學生達到高的成就標準，支持每個學生符合更高期望，這種教育經由這樣顯出它是增強賦能每個個人、智識上具有挑戰性、有益於公民社會，而且是非常有用的」。

NLC 代表教育、商業、社區及公共政策的領導者，對於努力在課程整體之中發展「科學、文化與社會的廣泛知識、高層級智性與實踐能力、主動承擔個人與社會的責任，能把所學應用於複雜問題與挑戰的顯明能力」這種博雅教育，這個機構相信此種教育所發揮的力量。這兩個 CL 報告提及發展「有意識的 (intentional)學習者」與有意向之學習策略兩者的重要性，以協助學生把課堂上所學統整並應用到真實世界問題上。儘管 2007 的報告承認要能夠處理每個學生之需要與符合多元學科之需求，不可能有單一方法，但是高等教育確實承擔一項共通的責任—培育所有學生，使其能面對「複雜與快速變遷社會中工作、公民素養與生活上的現實要求」。為了達成到教育的卓越，這兩個 LEAP 的報告都建議一個「基本學習成果的綜合群集，這個群集的學習成果要應用於專業與職業主修(商業、工程、教育、健康、表演藝術等)、其他主修課和所有大學部課程之中。」。

如上所述，這兩個 CL 報告推動了許多 GE 撰稿者所提議的範例。其中 2007 的報告提及觸及二十一世紀教育挑戰的一系列關鍵問題，努力營造教育者、雇主、政策制定者與參與之公民之間的對話，並協助教育者繪製出新聚焦的課程途徑。這些問題包括：大學生準備好面對全球整合與合作的複雜性？他們有能力批判地分析訊息的品質並認識如何把該訊息付諸實踐嗎？學生知道科學素養對所有美國人的重要性，並且明白結合「企業創造力」、科技素養和「人文價值與願景」的潛力嗎？等等。作者指出隱含在這些問答之中的是有關美國大學教育之目的的共識，即經由能夠協助學生過豐富與成功生活之課程，發展其社會責任。為了達到這個目的，以大學校院努力提供的教育而言，其教學與學習的目標、品質、價值與模式都會是能處理今日社會的挑戰者。譬如，GE 報告確認跨學科學習與教學的價值，「學習社群」這個觀念成為了獲得全國性正向評估報導的模式，這種社群努力促進合作解決問題的能力與對特定主題的深入、持續思考。

這些論述如何連結戲劇藝術或藝術素養呢？作者述及 GE 提到表演戲劇的重要性，以之作為深化學生知識及合作用功的一種方式，CL 則提及表演藝術鼓勵「實踐

判斷與問題解決」，藉此這個領域協助學生為工作及公民資質做準備。但是在學士學位的改造之中，如果戲劇學程有扮演任何角色的話，也只是微小的。換言之，在核心課程模式、革新的新學程或學習社群之中，戲劇及一般的藝術是代表性不足的。

## 二、Florida、Friedman、Pink 和 Kao 的見解

繼而作者談到創造力的重要性，尤其是對於關心有效之大學教育的教育者來說，這成為了一個考慮的主題。在這裡首先被引述與參照的是 Florida 的作品、其有關美國經濟改造與其所謂「創意經濟」(creative economy)的想法。Florida 斷稱美國的經濟已經有了轉移，從土地、資本與勞力為本轉向以智性輸入或人類創意為本，而且這個「創意階級」的成員會是二十一世紀有影響力的領導者，因為創意與共享的創新感將會驅動美國的經濟成長。Florida 以這種經濟的創意部門具有這樣的特色，即它屬於代表「科學、科技、革新、藝術、文化、音樂、設計、娛樂及知識為本之專業」的領域。這個迅速發展的類別了解跨越學科的關係、欣賞超越核心概念的思考、從事複雜的問題解決。此類別的成員是具有信心且熱情的，願意接受不同的生活方式與創意的多元表達，他們追求新奇的想法、不害怕犯錯、喜好在自我導向的團隊中工作、關注生活品質的議題、美學及終身學習。

Friedman 是〈紐約時報〉(New York Times)專欄作家，他主張世界已經變得「扁平」、「這些(代表所有文化的)個人理解這個扁平的世界，自己很快地適應其過成及科技，並且開始向前邁進，而這些個人正日益驅動全球化。」也因此可以理解為何 Friedman 設想，所有學生要學習如何參與全球競爭、如何建立跨越學科的連結及與其他文化的連結，否則不會有經濟成長。其次，Friedman 鼓勵教育者協助學生「學習如何學習」、發展管理及引導大量網路上所找到之訊息來源的能力，以及把「熱情和好奇心」視為激勵與發動學習的力量加以珍視，以便教導會讓學生準備好在二十一世紀從事勞動力中「新中產工作」(new middle jobs<sup>3</sup>)的能力組群或態度。第三，

---

### <sup>3</sup> 1. Great Collaborators and Orchestrators

These new middle collaboration jobs will be in sales, marketing, maintenance, and management, but what they will all demand is the ability to be a good horizontal collaborator, comfortable working for a global company, and translating its services for the local market, wherever that may be.

偉大的合作者 和「協奏家」們這些新興中產階級合作的職業將包括銷售，市場營銷，維護和管理工作，但是他們都需要一個人才有平行合作者的能力，可以為一家全球化公司工作，輕鬆地把服務進行本地化，無論市場在哪裡。

### 2. The Great Synthesizers

The further we push out the boundaries of knowledge and innovation, the more the next great value breakthroughs -- that is, the next new hot-selling products and services -- will come from putting together disparate things that you would not think of as going together. Search engine optimizing, for example, brings together mathematicians and marketing experts.

偉大的合併者 我們越衝破知識和創新的界限就越能產生下一個有價值的突破 ——也就是下一個炙手可熱的產品和服務 —— 將產生於把一些看似毫不相干的事物進行整合而產生。例如搜尋引擎優化就把數學家 and 市場營銷專家結合到了一起。

### 3. The Great Explainers

The more we have good synthesizers, who can bring disparate things together, the more we will need managers, writers, teachers, producers, journalists, and editors who are also good explainers -- who can see the complexity but can explain it in simplicity.

偉大的解說者 我們有越多的優秀的可以把不同事物組合在一起的合併者，就越需要優秀的解說者，

Friedman 相信在博雅學科教育中找到的水平式學習是有價值的，因為這種課程組織幫助學生作出跨越學科界線的連結，他強調成為好的多元理念之綜合者是重要的，而這種能力有賴於學生有多擅長水平式思考及聯結彼此相異的點，理由是創新的理念會在這種地方以這種方式出現。儘管 Friedman 並沒有提及藝術本身，但強烈要求人們不要忘記藝術、音樂、文學課的重要性，因為這些學科珍視綜合性思考、情緒的覺知與脈絡，對於革新、創意與全球競爭性而言，他們和數學及科學一樣不可或缺。分析性思考是不該加以摒棄，但是應該經由藝術及人文學科的課讓他們發酵。

---

例如經理人、作家、老師、製片人、記者和編輯們，來看清複雜的事物並簡化地解說出來。

#### 4.The Great Leveragers

"The people are are looking for," explained the EDS futurist Jeff Wacker, "are people who can not only catch a problem, but quickly come up with a solution that will fix the problem for good, so it will never happen again... Not only do they catch the fish, they fillet it and they reseed the pond.. They see the problem, stop the problem, and the redesign the system so that that particular problem never, ever happens again -- and it can't be a cowboy solution."

偉大的借力發揮者「我們要找的人，」 EDS 未來分析家 Jeff Wacker 解釋道，「是不僅可以找到問題，並且能迅速給出一勞永逸的解決方案的人，這樣問題就永遠不會再發生了。。。他們不僅要能抓住魚，還要切成魚片，並在魚塘里再播種。。。他們看到問題，解決問題，並重新設計一個系統讓這一特定問題再也不發生。

#### 5.The Great Adapters

Versatilists, in contrast, apply depth of skill to a progressively widening scope of situations and experiences, gaining new competencies, building relationships, and assuming new roles." Versatilists are capable not only of constantly adapting but also constantly learning and growing.

偉大的適應者 多面手們可以應用深度技能逐漸拓寬情境的維度和自己的經驗，學習新的技能，建立人脈，承擔新的角色。多面手們不僅可以不斷適應而且還能不斷學習和成長。

#### 6.The Green People

So there are going to be a lot of jobs involving the words "sustainable" and "renewable" -- renewable energies and environmentally sustainable systems. This is going to be a huge industry in the twenty-first century.

環保人士 未來將會有很多的工作與「可持續發展」和「可再生」——可持續發展的能源和讓環境可持續發展的系統。環保將是 21 世紀蓬勃發展的行業。

#### 7.The Passionate Personalizers

Interestingly, the Princeton economist Alan Blinder argues in his paper on outsourcing that because so many new middle jobs will require a kind of personal touch, it may actually produce a revival in human interactive skills, skills that have atrophied to some degree because of the industrial age and internet.

充滿熱情的人文關懷者 有趣的是，普林斯頓的經濟學家 Alan Blinder 在他的關於外包的論文中辯論說因為現在很多的中產階級工作需要一些親身接觸，這可能會讓人文交流技能再次變得重要，儘管因為工業革命和網絡的興起曾經讓交流技能的需求萎縮。

#### 8.The Great Localizers

Those who are successful at this will understand the emerging global infrastructure, and then adapt all the new tools it offers to local needs and demands. The localization of the global will be the freelancer who finds a way to use a satellite dish, a DSL line, a BlackBerry, a PC, or some new software to become a book editor or a film editor or an eBay entrepreneur from his or her bedroom.

偉大的本土化者 這方面的成功者能理解逐漸興起的全球基礎設施，並利用新興的工具來適應當地的需求和需要。本土化者是自由職業者，他們可能利用天線、DSL 線、黑莓手機、筆記本電腦、或新的軟體在自己的房間裡做一名書刊編輯，電影編輯或淘寶創業者。(未來世界這八種人不會失業，有你嗎？2017-02-22 由小書呆子發表于教育原文網址：<https://kknews.cc/education/gv8jl6m.html>)

Friedman introduced the term "old middle jobs" to characterize those occupations that are at risk of becoming touchable or in other words, those jobs that can be soon outsourced to other countries. To promote the interest of the middle class and help middle-class workers remain relevant, he also introduced the term "new middle jobs" to characterize middle-class occupations that are untouchable.

Under the aforementioned concepts are eight categories of untouchable people occupying new middle jobs:...(Thomas Friedman: The Untouchables and New Middle Jobs

Posted on October 29, 2018 by Rachele Samson ;

<https://www.profolus.com/topics/thomas-friedman-the-untouchables-and-new-middle-jobs/>

此外，Friedman 在論述中也參照 Pink 的見解，討論培養學生右腦腦力的重要性。Pink 是一位商業與科技作家，他從對於世界與時代的觀察，進而主張右腦功能或右(腦)引導思考的優先性。他指出「世界受到外包的影響而混亂，淹沒在資訊中，充塞抉擇而窒息不順，最重要的能力是目前精神上比較接近右半腦的特長—藝術才能、同理心、了解宏觀大局及追求超越。」，換言之，儘管左半腦的特性(線性、邏輯與可測量之能力)「仍然是必要的」，但「已經不再足夠」。此外，當經濟與社會已經依序從工業時代、訊息時代、邁入二十一世紀概念的時代，也就是來到一個「創造者與同理者的、模式確認者與意義建構者的社會，右(半)腦引導思考現今具有「社會與經濟上的平等性或甚至優先性」。在這樣的世界或時代中，需要什麼樣的教育系統呢？Pink 認為此一系統要鼓勵更加強調創造力、藝術才能與遊戲，一種比較少化約的、二元的思考方式，也就是「一種全新的心智」—在當中個人左(腦)引導思考由精通(設計、編敘故事、交響曲、同理心、遊戲與意義的)右(腦)引導思考加以補足。

Kao 提及革新(innovation)的重要性，把它當作是在全球市場形勢中獲致國家的成功及創造全體受教育公民之社會福祉的關鍵。對 Kao 來說，革新作為創造新的與有價值的事物，它並不是「某種狹隘界定的、技術性的能力領域」，也不能把它化約為某種「參照架構、思考方式或方法組」，而是「把不同的知識體系、觀點與學科組合在一起時所出現的」，其中包含跨越學科界限進行運作與從跨文化識見與實務中汲取所需，「它是直覺者與實際者、樂觀者與務實者的混合」，最好的革新實務是出現在不斷發展的想法當中。

介紹了上述這些人物的見解之後，作者提出一些教育上的相關要點。新的學習策略(或通識教育學程中新的教學與學習典範)允許學生獨立地或以跨領學科群組的方式進行活動，提供了能夠激勵創造性對話的環境，因此這些策略與典範觸及了許多這些革新者的想法。以案例研究進行活動或仔細思考涉及多元學科觀點的問題，這樣可以提升新的思考方式、鼓勵質疑，促進勇於冒險，在不犧牲傳統主修裡所能找到的知識深度之下，協助學生發現整個課程之中的新關係。針對考量課程創造力之價值的教育者，那些 AAC&U 確認為「創意之迫切責任」(creative imperative)者向他們提及下列：跨學科教學與合作學習的機會、使學生能接觸具有啟發性與新穎知識的不同與接納環境、提供有時間深入檢視問題與思考創新解答的大學生延伸研究活動。

### 【戲劇研究與規劃課程】

作者在這個部分主要介紹哈佛(Harvard)大學 2007 年到 2008 年對藝術之地位的討論，特別是校長 Drew Gilpin Faust 的意見及特別工作小組的報告〈藝術在哈佛的願景〉(A Vision for the Arts at Harvard)，最後作者引述 Ellen T. Harris 的見解以強調藝術的重要性，尤其是藝術作為世界能被認知的一種方式，這也是學生學習藝術時的重點所在。

2007 年晚期哈佛大學新的校長 Faust 指示成立特別工作小組，以研究「藝術在研

究型大學、在博雅學科教育及特別是在哈佛的角色」。在大學的宣告之中，Faust 提及無論在課程中或是校園生活裡，對於表演藝術扮演什麼角色，哈佛過去對此是含糊不定的。她觀察到今日在哈佛仍然沒有大學部的戲劇主修，儘管校園裡處處都有藝術，包括被視為哈佛一部份的美國曲目劇場(American Repertory Theatre)。Faust 述及哈佛抓住機會深入思考「它和藝術的關係」已經有一段時間，雖然哈佛在藝術上是強大的，但是卻支離破碎，缺乏理解與支持，「其重要性要求」應該要有更大的統整。此外，Faust 認為雖然藝術對於大學中的師生及許多人而言扮演重要角色，但是「他們在大學生活中的地位仍然是不確定與未加界定的」。當然，成立特別工作小組進行研究，這是令人振奮的事。

2008 年 12 月，特別工作小組提出回應的報告—〈藝術在哈佛的願景〉，其中建議包括讓藝術在大學部及研究所課程中有更多出現的機會、發展追求藝術的校園學程及倡議、增加實際空間和行政支持。因為這個報告斷稱藝術是學生認知培訓當中的根本要素，所以它關注把藝術創作納入大學通識教育課程當中，作者指出這是和本研究有相關的。另外，這項報告也建議將藝術實務納入相關的課，同時把批判思考及研究方法論和藝術的實作訓練相融合。在關於戲劇研究之價值這點上，這項報告提及在博雅學科教育的脈絡中，戲劇藝術學程本身跨越學科的性質能夠提供和其他必修之間有意義的連結。當然，作者說到近來哈佛遭遇到經濟的挑戰，這會如何影響這些報告的建議則有待了解。

作者隨之論及假如從這項關鍵的假定出發，即藝術是世界能被人類知道的諸多方式之一，那麼研究藝術的學生必須發展探究與反思的批判能力，以便能夠辨別歷史上的時間、空間與價值、確認相互關聯的想法、確定眾多認識的方式、發展文化的覺知與感受性。作者進一步引述下列 Harris 的見解加強說明：在當今世界，不能只經由科技來尋找問題的解答，也必須透過人的互動，因此藝術具有實用關聯性；「從文化、宗教及社會等方面」，藝術協助「個人置身在世界之中，因此協助人們確定社群的意義。經由其多元文化的基礎，藝術也教導多樣性與差異。在理解過去與現今的其他文化上，藝術經常提供最初的與恆久持續的通路」。

### 【結論】

作者在此直言戲劇研究學程能幫助二十一世紀的博雅教育設定更高標準，但是戲劇系在課程發展上被邊緣化或低估了，也因此他們常常是最慢知道機構改革建議之細節的單位。作者呼籲這些系要積極參與，假使維持自滿與袖手旁觀的話，這個學科在有關課程改革的全國性或地方性討論中仍是無關緊要的，持續讓人覺得戲劇學程只是培養「軟能力」而已。透過採取更主動的途徑，找到把戲劇系納入新生跨科學程、合作學習專案、大學生研究策略、體驗嘗試或服務學習任務的方式，該系可以顯示戲劇課與活動如何能夠促進批判的、深度的與創意思考的能力、清楚表達社會議題之相關理念的能力及把想法轉化為行動的能力。

儘管教育社群視戲劇研究為校園生活中有價值的資產，然而對於戲劇研究如何



在發展有意識的學習者的能力上扮演輔助的角色，這種學習者的大學「全人」教育協助他們成為社會中有貢獻的成員，在這一點上教育社群並不了解。要能夠釐清戲劇學程的哲學和獨特教育學如何和現今創意思考、探究為本的學習、體驗的實務及跨學科教學的關注是相互一致的，作者認為這是矯正這個問題的第一步。要是戲劇教師團成員成為課程發展的重要參與者，提出主張納入他們的學程，如此一來，針對戲劇課和活動是怎麼支持有效的與實用的博雅教育，行政人員和其他教師團成員就能有所了解。作者以 Lee S. Shulman 的意見支持自己的說法，Shulman 是卡內基教學促進基金會(the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching)前任主席，他感受到美國高等教育之中博雅學科和專業學科之間長期存在的緊張關係，但是注意到這兩者的價值是「相互兼容與彼此擴展的」，兩者都鼓勵學生發展平衡與統整「頭、手與心的習慣」，以便能批判思考與持廉守正地行動。

### 【本書及底下各章的主要內容】

對於本書底下各章的主要內容，作者在此有一些敘述：

.....在後續的各章之中，會針對博雅學科的歷史、戲劇在高教中不斷發展的角色及博雅學習的策略提供概觀。

此項探究的目的之一，在於把教育者使用的語言提供給今日的戲劇實踐者，如此一來，對於戲劇研究學程的哲學、教育學和體驗活動如何能夠賦於當代博雅教育品質與統整性，戲劇實踐者就可以提出更加堅強的論證。同時，關於論述此種藝術是統整的與跨學科教育的重要部分，有許多這個主題的文獻，而且不只侷限於 Gardner、Kolb、Goleman 及 Jacobs 所論，本書之中還會述及的學者還有 John Dewey、Maxine Greene、Sir Ken Robinson 和 Arthur D. Efland。

如本書第二部分之中將會看到的，博雅學科戲劇學程的哲學基礎及其體驗的活動觸及 Florida、Friedman、Kao 和 Pink 的立場，及經驗成長是建立在能夠經由培育其創造能力以進行變革管理的勞動力之上。Florida 主張人人都具有創造力，認為本世紀最大的考驗會是如何運用創意的力量，它挑戰教育者跳脫傳統思考框架，考量如何能透過營造多樣的與接納的社群，藉此以減少階級的分化與促進經濟的福祉。Friedman 提及促進某種能夠鼓勵整體課程進行觀念融合的博雅學科教育之價值，藉由如此它推動了許多 Florida 的論證。Kao 邀請教育者以學習者的須由與學習過程為核心編制課程，而非因循過時的系統。Pink 認為在現今存活指的是培育右(半)腦的特長以補充左(半)腦的專門能力(分析性推理能力)，提醒我們要培育右(半)腦的特長，即創造力、同理心、綜合性思考及情緒的福祉。

在最後一章，作者對本書後續幾章的內容有些交代，也就是針對關心高教品質的利益相關者，諸如行政人員、教師團成員、研究生、諮詢者、立法者、受委託者及家長，底下幾章提供：一、理解博雅教育的的意義與目的隨著時間而改變與改革；二、就戲劇系在高教中的角色給于歷史性評論；三、認識貫串在當代博雅教育當中的整

體歷史、哲學與教育學；四、對於具有能夠促進社會覺知及其獨特體驗教育學這種課程的戲劇研究，它是如何幫助當代博雅教育，這方面的範例；五、經由發展藝術素養進行制度之改革的一個策略與起點。

(反思與討論)

## 第二章 美國博雅課程的演進

導讀者：蘇永明

21 頁

1 在過去的 25 年，高等教育的意義和目的、教育的品質和學生在 21 世紀該學甚麼，變成是各種會議、研討會報告和校園內各種(22 頁)委員會的重要主題。大學校園要面對的是大眾(學生和他們的家長)所關切的問題，他們認為上大學是要能找到好工作；政策決定者是把大學當作是可以激勵公共服務、經濟成長和人力發展；商業界想要雇用能分析思考和有效溝通的畢業生，而且要能形成團隊一起解決來自異文化的同事和顧客的問題。教職員關切的是學生需要對數學、科學、社會、藝術和文化有更好地理解。在上述的要求下，大學的課程改革將提供大學部學生，在不犧牲博雅教育的目標之下，有多重的機會去發展生涯所需的實務技能。

2 此時，學校和教育人員會質疑博雅課程的統合性。在許多大學，核心課程只是草率地將各學門拼湊在一起，最多只是介紹各學科的技巧，而無法激發哲學思考或智能上的好奇心。Ernest L. Boyer 批判高等教育的這種注重技巧的學習而犧牲對社會意識的價值，他指出"在許多領域，技術本身變成是目的。學者忙於分類(sorting)、計算和解碼。我們都變成是技工(technician)。"他認為危機不是在技術能力(technical competence)，而是由於技能與良知(conscience)致命的分離，而喪失了對社會和歷史的視野...專業人士所持的價值和他們的工作的內涵一樣重要。"有些人質疑這是大學所學的內容問題，認為這是因為課程無法面對現代世界的挑戰，另一些人則指出依學門劃分的教學單位不強調課程統整的重要性，只是在保護和爭取個人或學門的利益。事實上，許多學者指出高等教育的解體始於 19 世紀末和二十世紀初，大學從統一的古典教育(classical education)換成強調以學門為中心的職業或職前的專業準備。

3(23 頁)在 1980 年代結束時有令人處理不完的議題，改革者為了要統整，不只把他們的重點放在核心課程，也在檢討已過時的教與學方法。這兩個領域都很棘手，部分原因是許多人認為通識教育及其教學法要對大學生缺乏文化素養負責。因此，"文化素養"(cultural literacy)成為通識教育的顯著目標。為達此目的，學術界要先界定"如何培養出具有通識的人?"著名學者 Jerry G. Gaff 的界定是"對歷史和文化、數學和科學有廣博的知識，能合邏輯的思考與批判思考，有能力清楚且適當地表達觀念、對不同的族群的知覺及知道如何與他們相處的方式、具有高尚的品味和興趣，以及有能力獨立或與他人協同合作。

4 今天的校園改革者極力要去發展出一套課程，能培養學生在多元民主的社會，成為負責任的公民，以及處理 21 世紀的經濟挑戰，且不會犧牲傳統博雅教育的目標與內涵。要修訂大學的核心課程、改變對大學生的能力要求、或發展新的教與學的模式需要教職員與行政人員做大量的討論。改革者很快就發現，在各自的校園要對博雅教育提出新的教育計畫且能有效地說明其意義與目的前，還要先處理額外的問

題，如“在一個有教養的社會人們應該具備那些知識？”“一個有教養的社會能達成甚麼任務？”“一個有教養的社會應該重視哪些價值？該怎麼培養？”

5 不管你已有教育哲學背景或只是一個課程改革的新手，這些問題在智能上都富有挑戰性。要準備這些論辯，委員會的成員必須閱讀文獻--有一大堆的參考資料，有些是有爭議且令人困惑的，除非你對教育史和教育理論很熟。例如，博雅教育(liberal education)和博雅學科(liberal arts)，以及(24 頁)通識教育(general education)和大學的核心課程(college core)常交替使用，且經常未說明這些名詞的意義在高等教育史上的變遷。

6 對那些教育哲學還不熟的教授，先對博雅科目有所了解是有幫助的，尤其是對於其意義與目的的關鍵解釋，以及高等教育這幾世紀以來的發展史。為了要掌握這麼大的議題，以及幫助委員會成員思索大學教育的意義與目的，這一章先討論以下的六個基本問題。

- 1、博雅科目的緣起是甚麼？
- 2、博雅科目的教育的意義為何？
- 3、在美國，博雅科目的教育內容為何？
- 4、通識教育(general education, GenEd)的意義為何？
- 5、甚麼是自由(liberal)—或能使人自由(liberalizing)的教育？
- 6、當前的博雅科目教育能培養學生面對今日全球的經濟嗎？

## 準備論辯

### 1、博雅科目的緣起是甚麼？

7 關於博雅科目一詞的文獻可以說很多、令人困擾，且互相矛盾，尤其是對整個背景不熟的教育人員是如此。Bruce A. Kimball 提供了學術界對於博雅科目及其發展史的矛盾和混淆一個概覽。在 *Orators and Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*(1986)一書中，他認為博雅科目沒有單一的傳統，反而是“博雅教育的歷史就是持續不斷地爭議”存在於兩個衝突的傳統(要培養演說家還是哲學家)，各自有他們自己的教育理想和課程。此一爭議從西元前 5 世紀在雅典的 Isocrates 和 Plato 兩人開始，直到今天。

8(25 頁)經由對博雅教育的演進史，可以來評斷此一用詞的理論根據，且從 Kimball 的分類中可以將一些關於它混淆的地方排除。許多學者無法提供博雅教育發展的界定，因為他們沒有觸及問題的根本。從 liberal 一詞開始，它與當前美國人把它當作政治立場的用法無關，甚至與傳統政治思潮中對觀念的自由交流(free play of ideas)也無關。博雅科目一詞來自拉丁文的 artes liberales。許多教育學者把博雅教育此一概念的起源歸給雅典的哲學家 Socrates, Plato 和 Aristotle，因為他們主張“為知識而追求知識的理想”，且要教育自由民，只有他們才有閒暇來學習。這種廣義的概括無法令人滿意，也是有問題的，因我們假設博雅教育只有一個從雅典起始源頭。Kimball 指出，

當主張”博雅科目的字源、課程和理論早於 *artes liberales*”一詞，而把它歸給雅典時，”它的理論基礎(*rationale*)卻是來自於 *Cicero* 的演說家理想多於 *Socrates* 的哲學家理想”。

## 2、博雅科目的教育的意義為何？

9 博雅教育的古典課程是七藝，由前三藝(*trivium*)(三個語言學基礎: 文法、修辭和邏輯或辯證)和後四藝(*quadrivium*)(四種數學或科學的學門: 代數、幾何、音樂[理論]、和天文學)組成。雖然我們有理由相信希臘人界定了這些科目，大家也同意七藝的興起與雅典的民主政治有關，但 *artes liberales* 一詞要很久以後才會變成教育用詞。由於古代希臘許多科目都想進入博雅教育，它的真正定型要到羅馬時代，當他們對於受過教育的人應該學習那些科目有共識之後才定案。(26 頁) *artes liberales* 作為博雅教育的名稱要到中世紀(*Middle Ages*)才成為規範性的界定。

10 在方法上，一個在古典希臘的男子他依照為知識而知識的學習或是成為一個有效能的公民(*effective citizen*)有甚麼不同？在博雅教育到底要成為演說家或哲學家的爭議還沒有開始以前，希臘化時代(*Hellenistic times*)的教育概念是基於”對美德的追求”(the pursuit of *areté*)。它的界定是”符合 *Attic-Ionian* 貴族要求的行為規範”，以及經由對荷馬史詩的研讀、記憶與背誦來完成。這樣的教育讓雅典人可以接受”語言技巧的教學”，以及學習”武士的風範和文化中的高尚品德”。然而，在西元前 5 世紀，當貴族沒落、民主興起，這時產生了三種互相競爭的教學方式，*Kimball* 分別把它們與辯者(*Sophists*)、*Plato* 和 *Isocrates* 相連結。每一個方式背後的目的都是在幫助那些有空學習的自由民參與民主的社會。*Sophists*(一般把他們當成老師或智者)教導的智慧或美德，是富有政治性與實用性的—“提出自己的觀點以及論辯的理想，也就是參與城邦的民主”。*Plato*, *Socrates* 和他們的追隨者則與 *Sophists*(包括 *Gorgias*, *Hippias*, *Prodicus* 和 *Protagoras*)爭辯，因為他們說服的實用技巧(對演講術的作文、發表和分析)重點在技術，而不是在”找尋真正的論證”(finding true arguments)。

11 我們目前一般的假定是認為，博雅教育起自於 *Socrates* 無止盡地追求真理與 *Plato* 的哲學—教育理想。因為在希臘化時代社會菁英認為演說能力比 *Plato* 的教育理想來的有價值，那就是 *Isocrates* 的教育模式得到勝利，而且還延續了好幾個世紀。他的教育理想是為了實用的目的去幫助希臘公民發展出傳統高尚的美德，以及遵循演說者的標準(27 頁)”展現高尚品格和說服民主城邦的自由民也一體遵循”，以此來做出完美的判斷。因此，是 *Isocrates*，而不是 *Plato* 和 *Aristotle* 的理想成為希臘、羅馬和整個古代世界人文文化(*humanistic culture*)背後的指導者。*Isocrates* 的修辭系統控制了希臘和羅馬，從希臘化時代開始經過整個羅馬時期，而且也成為文藝復興人文主義者的部分觀點。

12 在考慮教育史上的爭議後，*Kimball* 對博雅教育提出了一個區分法--即兩個主要對立的傳統(每個都有七個特點)—從實施的角度來界定，而不是用哲學的名詞，給今日的教育人員去思考。第一個架構可追溯到 *Isocrates*，他稱為”博雅科目的理想”(the

artes liberals ideal)。第二個傳統他稱為”追求自由的理想”(liberal-free ideal)。前者要先通過古典語言和經典的考試，在公開演說時才能掌握文本及引申其意義。此一傳統的特點是認為真理是可以被認知和傳達的。一個學生(傳統上是自由民的男性他才有閒暇來研讀)將從倫理的角度致力於古籍經典中所肯定的真正美德。有許多指定的經典將幫助他去確認公民美德、美德和行為的準則，而他也因此遵循這些美德並成為社會的領導者。第二個傳統同時與第一個傳統有平行的發展，是在十七世紀的科學革命和十八世紀的啟蒙運動的知識領導者重新檢視他們對於 Socrates 和 Pythagorean 的哲學傳統。Kimball 指出，此時產生了不同的博雅教育模式。此一新模式是從十七、八世紀的思想家(Locke, Rousseau, Diderot, Newton, Descartes, Hume, Hobbes)產生，他們的興趣集中在人類的理性、數學理性主義，懷疑論、平等論、個人主義和自由，以及對真理無盡的自由追求。

13(28 頁)

### Kimball 對博雅教育的分類

博雅科目的理想(演說家)	追求自由的理想(哲學家)
*建立在古典語言和經典，以及演說家的傳統	建立在 Socrates 和 Pythagorean 的哲學傳統，以及十七世紀科學革命和十八世紀啟蒙運動的挹注
*最終目的是在塑造十七、八世紀英格蘭和美國社會的紳士	最終目的是由國家建立大學來研究應用科學和實用的教育
*博雅科目是在培養公民—演說家來領導社會	知識論上的懷疑主義
*需要確認真正的美德	對真理的自由研究
*對真正的美德要有使命感	對真理在智能上的追求(難以理解的)
*真正的美德提升學生	所有可能的觀點都應被容忍
*相信真正的美德存在於經典中	所有的觀點在未驗證前都要等量齊觀
*遵守真正的美德是來自經典的權威此一教條	最後的判斷是由個人來定奪
*對真正的美德要把它本身當目的	智能的追求本身就是目的

14 經過了幾個世紀，演說家和哲學家的緊張關係持續著，且影響我們今天對博雅教育的看法。雖然文化轉變重塑了博雅科目的理想，但它的教育方式沒有改變。例如，基督教的教育人員逐漸採用七藝，但並不是把它們本身當目的，而是作為閱讀宗教經典與形塑良好公民的基礎。後來，對十六世紀的人文學者而言，此一理想不只是在鼓勵研讀經典，在(29 頁)Castiglione 的《廷臣》(The Book of the Courtier)(1528)

和 Thomas Elyot 的 *The Boke Named the Governour*<sup>4</sup>(1531)也在強化新約聖經中的基督教倫理和騎士和宮廷的價值。另一個轉型是此一十六世紀的理想成為十八世紀新英格蘭和殖民地美國紳士的典範。因此，在文藝復興時代英格蘭紳士的課程變成是殖民地時代美國(新英格蘭和 Virginia)受教者的模範。

### 3、在美國，博雅科目的教育內容為何？

15 這些年來，美國的高等教育已經摻雜了國際上的理念，將古典課程裡的核心價值和知識改為各個學門的專業知識和技能。在 1636 年的哈佛學院(他是美國第一所大學)提供給學生(社會菁英的子弟)的課程是一套必修科目。在十九世紀前，大學已放棄這一套共同核心的必修科目。反之，改以各種專業、職業需求的知識來提供給學生(這時學生已是來自各地)。在專業化興起之後，大學強調研究和學術，而漠視古典課程的重要性，對既有的真理以及學生品格的形成不強調了。

16 這些年來不只是課程改變了，高等教育的目的也變了。教育目標和教育哲學"已經受制於歷史情境，依時代的變遷來設計課程，先問實施高等教育的地點，再看那時候學生的需求。"例如，在殖民時期(大約 1600 到 1800 年)，大學課程像哈佛主要在培養神職人員，以及灌輸道德標準給(30 頁)少數的年輕人，即那些控制國家經濟的社會菁英階級的子弟。哈佛這時提供的是中世紀傳統的七藝，是博雅科目理想的模式。當時所開的科目有"邏輯、希臘文、修辭學、天文學、Aramatic(伊朗和伊拉克地區的語言)、希伯來文、Syriac(兩河流域使用的語言)、倫理學和政治學、數學、歷史、生物和教義問答。唯一提供知識的是老師，學習是在嚴肅、對立辯論的(adversarial)環境進行。

17 美國獨立革命是引導對啟蒙運動產生興趣的觸媒；因此，追求自由理想的博雅教育模式在 18 世紀晚期到 19 世紀早期出現了。革命的領導人(Franklin、Jefferson、Adams、Paine 和其他人)從啟蒙運動的思想家那裏得到靈感，討論自由、平等、進步、學問、科學和實驗。除此之外，啟蒙運動的精神"促成了對權威和傳統的質疑，並攻擊當時古典教育所教導的紳士的美德和古典教育本身。

18 大學早期的課程是以古籍經典的學習為基礎(一系列必修科目，且有先後順序)。後來，課程的哲學和結構改以配合中產階級的學生。取得大學學位的目的由於學生和社會的需求改變，已從原先的菁英主義和不講究實用性，改為聚焦在民主的理想，以及如何增進受教者個人的社會與經濟地位。經過 19 世紀，高等教育對於新的科學觀念和探究方法做了回應。科學方法(在觀察和紀錄資料之後用因果分析來解讀)取代了神聖的天啟(divine revelation)，以作為理解物質實體、社會病態和人類心理的架構。基於經驗主義的科學思想挑戰了先前對自然的知識和學術社群如何發現真理的方法。在大學，新的學門加入；自然科學家 and 社會科學家採用(31 頁)科學方法和應用在各自的領域。因此，各種認知方式加入了大學的課程。這些改變是漸進的，但在 19 世

---

<sup>4</sup> Boke 是古英文的 Book. 該書是獻給亨利 8 世，說明如何培養政治人物。

紀早期，已不再強調“每個人都應學習的單一核心知識”。

19 科學方法使得 19 世紀的中產階級因此興起。科學思潮帶動科技進步，改善了生活品質，也創造新的工作機會。越來越多人相信事實與邏輯可以解開生命的奧秘、幫忙解決問題以及改變生活型態。許多人相信教育人員和學校應該對於改變中的社會、政治和經濟情況配合，發展以學門為中心的課程，對中產階級的學生教導依學門要求的知識和學習方法。

20 當接受高等教育的人越來越多，對菁英份子的智能需求就越少顧及，而更注重這些新加入者的實用和社會需求，包括女性、非洲裔美國人和崛起中的中產階級。同時，19 世紀科學思潮(其實質的成就和理論上的方法)導致額外的教育發展: 新的專門化(specialization)(主修和副修)、新的合作學習(實驗和討論課)、專門和技術學校，以及強調實用多於古典學習的科系。改變中的學生組成(第一代的大學生)對於傳統博雅教育的古典價值沒甚麼興趣。反之，他們被自我提升的科目所吸引，更多熱門科目、休閒活動和就業準備。新的課程哲學轉變成是在滿足中產階級的社會、實用和生理需求。教學變得更以學生為中心，強調技能的學習，而不是全面性的專精。高等教育在這個關鍵點，美國的許多大學將它們的任務改變成在滿足社會大眾的需求。(32 頁)有些發展是經由立法和政府的經費支持，其他則是自發性的。

21 在 19 世紀，美國的博雅教育所強調的是：以教育為目標的心靈的訓練和規訓、在課程上偏好專門領域的學習以及 19 世紀德國研究機構所設定的學門分類和標準。此一趨勢，經由對現代科目(數學、自然科學和現代語言)的重視，誘發了知識上的革命。然而，支持以往修辭傳統理想的教育人員也並未被排除；演說家與哲學家的爭議在歐洲仍持續著，此一爭議也延伸到美國。英國的馬太•阿諾德(Matthew Arnold)和赫胥黎(Thomas H. Huxley)之間的紛爭就是最好的例子。

22 一方面，Mathew Arnold 強調的是保守的教育，或 Robert Orrill 說的博雅教育的“復興者”觀點。在 20 世紀，赫欽斯(Robert Maynard Hutchins)，從 1929 到 1945 年擔任芝加哥大學校長，遵循阿諾德的路線，偏好基於核心的科目，主要是古籍經典為主。對於其他同意阿諾德的人文主義觀點的復興主義者而言，博雅教育的功能是建立在以“偉大經典”(great books)為基礎的課程來開發菁英的智能。另一方面，化學家、二戰時的科學顧問和哈佛大學的校長(1933-1945)James B. Conant，他主導了著名的 1945 年的哈佛報告書《自由社會的通識教育》(*General Education in a Free Society*)，即一般所謂的紅皮書，與支持此一報告書的人更是認為應該以民主為要務。許多教育學者所持的理由可能不同，但支持有一個核心課程，包含了共同的知識“庫”(fund)，或能提升“一個統一的全國文化”。例如，赫欽斯為以西方思想中的偉大著作為核心課程背書，主張“經典就是每個時代的當代著作”(A classic is a book that is contemporary in every age.)對他而言，教育的目的是“在引出我們共同人性的元素。”(33 頁)，以及面對基本、經得起時間考驗的真理。Conant 和其他紅皮書的作者局部修改了上述的觀點。他們發現偉大經典並不是永恆的：反而，那些著作的重要性是具有“對於當前



文化和爭議的試金石"的歷史功能。文化史及教育學者 Louis Menand 對於哈佛 1945 年的立場與偉大經典的爭議提出他的看法：

偉大經典之所以偉大是因為一直有人讀。不管是 Plato 或 Rousseau 或 Mill 對基本人性的看法對不對並不重要，或沒有定論；重要的是我們的社會在某種程度上是被 Plato 或 Rousseau 和 Mill 的觀點所塑造的，就像我們可以預期在文學上會碰到 Homer、Shakespeare 和 Cervantes..他們構成的共同文化遺產影響了每一個人--醫生、律師和計程車司機等。在社會情境已有很大改變的情況下，紅皮書的作者們想像，在一個已依各種天分和實用目的分化的各種教育路徑，通識教育是一種黏著劑將他們結合在一起。

Menand 認為哈佛通識教育的復興派觀點是在為"在功績社會中，公民需要一個共同的知識基礎，一種文化的共同語言免於政治上危險的分化的一個核心課程"。因此，Menand 指出 Conant 和其他人可能已看出紅皮書"是對於共產主義的威脅...一個溫和的反應...在冷戰時期代替了國家的意識形態"。

23 在 1880 年，教育學者和科學家赫胥黎與阿諾德爭辯，主張一個較為"進步的"或是後來所稱"實用的"和"實驗主義者的"博雅教育型態，那是主張個人追求真理或用實驗或"在符合科學方法下，自由發揮理性"。美國教育學者杜威(John Dewey 也喜歡這種(34 頁)模式。杜威和其他人支持一種"實用"的教育。對他而言，教育的目的就他對教育的進步主義背後的哲學來看，並不是在複製標準和確定的價值，這樣是在復古歐洲的教育文化。相反的，當一個民主國家的大學生在面對現代世界的問題時，要能接受多元觀點，並採用實驗的方法來解決，因為我們知道社會溝通的方式已改變。

24 在 20 世紀中期以前，哲學家 Horace M. Kallen 談到一個更民主的博雅教育，那不只是為那些具有特權的菁英自由民服務，還要為不自由的及中產階級也包括在內，以"提升和擴大自由社會中自由的生活"。現代民主社會為自由人的教育應該包括真實生活的責任，而不是在發展和開發"有閒紳士"的品味。"在他能自主生活(面對文化)之前，他必須能自己謀生(具有職業技能)。因此，Kallen 問說:"他的教育如何將他的謀生與自主生活結合，這決定了他的自由是增進了而不會消失?" "對於自由人要提供何種教育，要對日、夜的生活做有益的結合、生產與消費、職業與文化，這些是我們工業文明把它們拆散的? 在 1949 年，Kallen 質疑關於"為自由而教和有受教的自由"(education for freedom and freedom for education)的相關問題。在他的觀點，教育應該盡力去支持自律(self-rule)和社會責任，以及去實現杜威關於使教室免於成為說教(didactic)的教學法。

25 杜威主張高等教育的目的要去創造一個學習環境來幫助學生發展實驗(實用)的探究方法，這樣他們才能解讀生活以及面對當前的問題。Orrill 指出這樣的博雅教育是受益於 Emerson, Whiteman 和美國開拓者的問題解決導向，而不是來自過去(古代雅典或中世紀的學究)。杜威對(35 頁)美國拓荒者的務實觀念是認為他們"展示了一般人也可以發展出的能力"，去使用實驗的方法和隨時解決所未預料到的困難。這種

具有創意、主動的努力既不是來自中世紀的概念，也不是赫欽斯主張"追求真理和絕對"，或是他認為"每個人都應該在大傳統(Great Tradition)裡學習，有能力去發現第一原理(first principle)"。

26 在傳統派與實驗派的爭議中，產生了許多不同觀點。有些教育學者選邊，仍有人嘗試要去"調和"雙方的概念於一爐。對這兩種理想的修改與調和形成了博雅教育較受歡迎與綜合的概念。美國的小型學院和大學偏好調和的博雅科目的理想(修辭的理想、古典語文和阿諾德的觀點)；因此，Kimball 指稱"新人文主義"流行在這一類學校。相反地，大型、政府捐地(land-grant)的州立大學對科學研究較有興趣，這比較偏向追求自由模式的調和。此一哲學觀念訴諸數學、科學和"現代"科目，以及赫胥黎的立場；因此，"有實質利益的研究與專精"在大型機構非常興盛。

27 從 1930 年代早期到 50 年代後期，對於博雅教育的調和派與各種觀點持續爭議、混戰和自我檢視。繼續支持傳統觀點的教育學者強調道德知識、智能和美德，致力於恢復對古籍經典(翻譯本)的閱讀，以及對 Socrates 哲學的研究多於 Cicero 和 Quintilian。其他人像法國哲學家 Jacques Maritain 在賦予古典課程價值的同時，也致力於更民主的立場。Maritain 的博雅教育觀比較偏實用和進步派；他正視學生追求"自由"和"經由對理性地應用來解放心靈，而不注重到底學了甚麼，還有對真正知識的理解而不只是訓練"的需求。對實用主義者的大(36 頁)問題是要用哪些方式來提供給所有學生，而且"要能引導出每個人的創造力"。Orrill 說：

對實用主義者而言，民主是一個自然的事實，不是書本的產物。所以，創造力也是。真正民主和博雅的教育並不是把這種"天分"當成是特別的，一般人都沒有，而是要把這自然的稟賦發揮出來，這些智能到處都有。如果每個人的外顯表現不同，所有人仍具有這些稟賦，他們都可以對社會生活的改善有所貢獻。

由於美國參與二次世界大戰，對科技的訓練大為提升，因而減少了博雅教育的爭辯；然而，一旦戰爭結束，爭議又起，對於博雅教育意義的不明確持續著。Kimball 點出兩個主要的信念："那些傾向追求自由理想的人怕個人主義和思想自由會被集權主義危害，而那些傾向博雅科目理想的人則怕西方文明的"偉大傳統"不見了。在 1944 年大學的行政人員專門開了一個會議來"檢討這個古老的問題，因為一直沒有滿意的答案，就像：博雅教育的定義是甚麼？在博雅科目中，文化和實用的關係為何？博雅教育與通識教育有何區別？博雅教育與通識教育各自的目的是甚麼？在課程的領域，該會議的疑問是：在高等教育有所謂核心知識與學門可做為所有學生的必修嗎？該會議也討論要如何解決行政上如何安排：有甚麼標準可以讓教育人員決定通是教育中的核心知識？

#### (37 頁)4、通識教育(general education, GenEd)的意義為何？

28 因為教育人員無法對博雅教育的目的與共同核心有共識，通識教育的要求變成是向學生保證，不管他的主修是甚麼，要修一些古典的博雅課程，要了解與他們的

主修以外的科目。此一策略在許多學校都採用(只要不是對博雅科目不太重視的學校),在二十世紀前還沒有非常強調專門化(specialization)時是如此。博雅教育與通識教育被當作同義字,因此課程委員會成員常搞混了。A.I. Lowell 是 1909 到 1933 年哈佛大學的校長,對這兩個名詞做了區分。他認為在 1920 到 30 年代,大學教育有兩個主要成分:”廣度”(修課的範圍)和”深度”(集中專業科目)。結果,廣度(通識教育)變成四年博雅課程的次要組合。

29 在二次大戰後,由於職業主義與專業主義的興起,大學核心課程(通識教育課程)的角色、重要性和結構在許多學校都萎縮了。從那時起,教育人員開始質疑學生是否要給博雅課程的學位,因為主修都已改到各自的領域。當他們檢視通識教育的課程,發現這些核心科目已變成一長串不相關的服務科目(service courses),這些科目是由以專業為導向的各系所提供。學生只要從這長串科目中選擇不是他的主修領域即可。因為大學的核心並沒有重大的目標或價值,大部分的大學生都被教導對通識教育”敷衍即可”(out of the way),這樣才有時間去追求他們進大學的”重要”目標—主修科目。

30 在 1945 年,經過委員會兩年的研議,哈佛發行了紅皮書,那是在美國採取哲學(38 頁)導向的通識教育。此一報告書也未能削減兩派的爭議,傳統主義者(復興派)他們主張必讀西方遺產的偉大經典,實驗主義者基於實用導向認為此一報告書整合的不夠,也未脫離傳統觀點的新古典人文主義(neoclassical humanism)。在 50 年代以後的主要妥協,也無法解決關於美國通識教育的意義和目的。

31 整個二十世紀,大學競相變得更為學生量身訂做、富有刺激性、與職業相關,適合各種背景的學生和實用性,以至於有時必須犧牲課程的整合和品質。除此之外,專業的證照與認定的入侵,使得學生無法專心學習博雅科目。大學又為了達成公共服務的使命,其課程必須提供各種實用方面的教學:實地研究、實驗、進修與遠距教學、校外(off-campus)學習,以及與商業和政府及社會問題有關的研究。同時,高等教育也提供各式各樣的服務,學生人數不斷增加,這是放寬了入學標準給那些想進入學院教育(college education)的人。結果, ”認為所有學生都應修習一套共同的知識變成從勉強接受到完全拒絕”。高等教育面對要提供多元服務的挑戰,面臨越多差異很大的學生,所持的目的、技能和需求都不同,包括”從 3R 到實用技藝到更抽象的研究方法”。

32 上個世紀儘管對大學而言在課程結構和做法上缺乏一致的理論,學術界的領導者之間也爭議不斷,Orrill 找到兩個主要的共同觀點。第一,(39 頁)他發現博雅教育不只是大學部課程的核心,也是高中、大學和專業教育的整合基礎。第二,經由對博雅教育和實施的了解,高等教育將能夠”為追求民主社會有貢獻”。

33 較為細緻的教育改革是在二十世紀最後幾十年,一直持續到現在。在 1977 年卡內基教學提升基金會發現通識教育是”一個挫折的概念”。整體而言,批評者發現大學教育無法面對現代世界的挑戰。卡納基金會的發現與同年發生的兩個事件直接指出

此一領域改進的必要：美國教育委員及他們的助理呼籲一個“共同的核心課程來聚焦於對所有社會成員的重要議題”，此一哈佛學院核心課程的工作小組指出需要“翻修它的通識教育。”大學部的教育缺乏一個有意義的凝聚力。尤其，通識教育的基礎課程被認為無效，它既無助於幫助學生做科技的聯繫，也未能強化他們主修科目的架構。而且，舊式的教與學也被質疑，有許多教育學者關切那些教學法很少能幫學生面對複雜與變化多端的世界。他們尋找新的方法來幫學生做有意義的連結，例如，理解概念的差異與相互連結的重要性。

34 甚至 curriculum 一字也具有挑戰性，因它對不同的人有不同的意義：有些人認為它代表學院、大學或計畫的使命；另一些人認為那是一組學生應該共享的經驗；其他人把它界定成選單上一系列的科目，或是大學對科目的安排與給學分的方式。雖然有些教育學者(40 頁)認為課程的改變是各校的議題，其他人則還記得對偉大經典的爭議是關於一個全國性對大學教育核心的哲學與目的的論辯。

35 對那些改革課程有興趣的人而言，使得問題更複雜的是許多受人尊敬的教育學者在談通識教育時，又提出一大堆不清楚且相矛盾的看法。對於通識教育的爭議從學生在選主修領域之前該修哪些科目，到反對專精課程都有。整個二十世紀，隨著科學思潮的興起，學門專精和課程的專業化，必修的核心科目一直減少，主修科目不斷增加。支持職業和專門教育的人認為學生要多修主科才能在工作領域勝任。大部分教育學者認為深度的科目適合主修，而廣度的科目則適合通識教育。

36 這些年來，教育學者仍在對通識教育的意義奮戰。到底通識教育只是一系列相關或不相關的科目嗎？它是否是一個學生成為一個負責任的公民所需，或能使個人生活更充實？最後，通識教育與博雅教育是否為同義字，或代表兩個不同的實體？這些多重的觀點與矛盾導致人們把通識教育當成是“學術殿堂的休息室，沒有專人負責檢查其缺失，每個人都可以隨意界定”。通識教育課程已失去其方向以及教育上的重要性。

37 從 1979 到 1981，三個全國性的委員會指出大學教育對於非以科學為主修的學生，在人文科目、外國語言、國際研究和科學科目的缺失。在 1982 年，美國大學協會(Association of American Colleges, AAC)的反應是成立委員會來重新界定大學學位的意義與目的(Project on Redefining the Meaning and Purpose of Baccalaureate<sup>5</sup> Degrees)，用三年的時間來檢視。他們的做法是先了解大學部教育的現況，促進(41 頁)教授與行政人員之間對於教育政策與任務的溝通、以及提出對高等教育改善的建言。為了要從根本與廣泛地範圍來研究以克服美國大學部教育的缺失，此一委員會邀請 11 所學校的教職員來參加為期一年的討論他們該採取怎樣的策略來改進。在 1982 和 1983 年的夏天，與這 11 所學校的代表舉行了兩次會議。在第二次會議，各校提出他們一整年來的改進策略給委員會。在 1983 年還有另外的兩個會議來討論專業學位課程(professional degree programs)，這是已經被提出但尚未解決的。這些會議

---

<sup>5</sup> 此一法文字在法國是指通過高中畢業考試，在美國的用法卻指大學生。

邀請了合作學校的代表，他們分別來自商業、工程、教育、醫學和音樂，以及專業的認證團體和博雅學院的院長及教師。後續的討論肯定了這 11 所學校人員所得出的結論：兩千多年來，教育理論中"博雅"與"職業"的區分已不再是普遍存在了"。除此之外，他們的結論是"不管是專業類科或是傳統博雅領域的學位都應在智能上具有共同的特徵。

38 此一委員會想要對大學學位提出整合的設計。他們的報告是想要同時滿足兩年社區學院和四年大學的需求。最後的建議適用於專業學院(商業、工程、醫學、教育、藝術、音樂、物理治療和護理)，也適用在實施博雅教育的文理學院，和大學中的博雅學院及藝術與科學學院。(42 頁)。此一委員會要求學界來思考一個有結構的通識課程，而不只是一系列科目的選單。委員會建議學生要擁有智能、美學和哲學的必備經驗。這種教育不是一些必修科或學門組成；而是所有的學習要有一套整合的教學法，幫助學生去探究知識、深入理解，並做判斷。學科內容很重要，但更重要的是如何去"體驗"那些內容。委員會期待的是"教育要能使美國人活的有責任感、有趣，並完成在民主社會作為一個人和公民該盡的義務。因此，該委員會建議大學教育要有 9 種經驗：探究(抽象的邏輯思考，批判分析)、識字(寫、讀、說、聽)、理解數字資料、具有歷史意識、科學、價值、藝術、國際和多元文化經驗，以及深入研究的能力。有些經驗是技能，但另一些可能是成長和理解的方法。這 9 種經驗被認為是一個具有整合性的大學部教育的基礎。

39 在 1980 年代中期，AAC 的《大學課程的整合》(Integrity in the College Curriculum) 提出該委員會明確的建議，鼓勵教育人員要從大學教育的核心重新思考和規劃課程、找出將主修與通識教育結合的方式、以及發展新的教與學方法來幫助學生面對未來的挑戰和增進美國的民主。結果，各種關於通識教育的意義與目的的意見都出來了。有些人把通識教育(GenEd)看做是"大主修"。(arch major)，各個學門的專門部分都被整合為一個整體"。另一些人認為它是課程的核心，一個"人類作為意義創造者...從不同學門出發等於是從不同角度來建構意義。許多人認為 GenEd 應該提供(43 頁)在課程的廣度和深度的平衡。John Nicolas 是當時印第安那州 St. Joseph's College 課程整合的協調人，他提出不同的觀點"如果主修是要幫學生'謀生'，那麼通識教育就是在教"如何過生活"或"如何過一個有價值的生活"。關於通識教育的目的，有兩種想法：一個是致力於社會整合，另一個是要對抗社會的解體。許多人更進一步提議，認為強有力的通識教育能對共同目標有所貢獻，讓學生有能力在民主的社會盡到公民的責任。例如，通識教育可以經由持續的提升智能、倫理和美學的成長，以及發展出批判和創造性思考、寫作和口語溝通、量化論證、問題解決的終身能力，教導在當前世界如何面對異文化的知識與能力。除此之外，關於增進公民能力的不同方法也存在於通識教育中：有些機構強調"整合與成長"，另一些更激進者著重在"自我意識、自我認同和改變"。許多人認為通識教育能在經濟上增加國家的競爭力，以及增進學生在職涯與情緒上的福祉。

40 對於大學教育的意義與目的在態度上的不斷改變，驅使整個社會去討論，不管

是學術界還是非學術圈。許多學生取得大學學位，但花 4 年在大學不代表能馬上找到工作。許多美國人認為高等教育太貴了。在二十世紀結束前，很多學校提供較省錢的學程，以至於減少全職教授和減少各種服務與課程。最後，核心課程被攻擊(智能上與政治上)，這次是教育學者、政治人物和私人機構都加入。有些批評者認為課程已無整合性。他們指出學校應該回到一套核心知識，那是大學部教育最重要的部分。(44 頁)其他人認為要有更具包容性的課程，讓學生能面對多元文化的世界。

41 多元文化和各式各樣課程的加入最早在 1980 年代就引起爭議和不同意見。課程的爭議被認為是文化的戰爭，這由於 Allan Bloom 在 1978 年的名著《美國心靈的封閉: 高等教育如何使民主敗壞與使今天學生的心靈貧乏》而火上加油。Bloom 的興趣聚焦於核心課程的更新，以及大學部學生應該讀哪些經典。但他的著作激怒了學術圈的許多人，該書也引起一般民眾與學界的討論、在機構內、許多學門之間，包括藝術、人類學、英語、經濟學、歷史和哲學都加入。研究人員考慮的是學生是否有能力對偉大經典有批判性地理解，以及哪些課程較能增進學生的研究能力。Bloom 的書同時也激發了學術圈內文化相對論的爭議。

42 Bloom 的書在媒體也引起喧嘩與伴隨而來的爭議。學術圈關切，一般大眾懷疑他們對高等教育政策與實際的看法。學士學位的高學費和學分轉移政策改來改去，許多家長和學生轉向就業為主的大學學位，其成本效益較高，而且可以找到高薪的工作，而不是傳統大學所教的--發展學生的智能和道德的成長，培養好公民和面對不斷變化的就業市場。當社會大眾追究經費的用途時，教授的生產力這個新的問題浮上了檯面。學生對教授的要求越來越多，而學校卻面臨資源減少。社會大眾對於教師每週在研究室和教室的時間覺得困惑。他們質疑為何教授們忙於做研究，而不是教導大學部學生。立法者、被信託者、憤怒的繳稅者、家長和學生在面對越來越高的學費時，都在問為何教授的工作看起來非常輕鬆和優閒。

43(45 頁)在此同時，雖然教育人員同意通識教育的重要性，可是對於它的內容和探究方式卻有歧異。這常常導致課程上的爭議，以及大學內部行政人員與課程委員對於通識教育的目的、結構和對學生的重要性有爭議。然而，在世紀之交時，因為通識教育在課程中仍居核心地位，它已變成學院或大學所提供“最大的學程”。學生的通識教育或核心課程應能達到雙重目的，它提供科學、數學、人文科目、社會科學和文化的客群，也發展學生的基本批判寫作和思考、量化推理和學習外文的技能。大學部學生核心的主要特色就是商業、教育、工程和幼教以及博雅課程。然而，教育人員仍質疑學生所學的廣度或被要求的只是一系列無關、必修的介紹性科目，他們是否準備好來面對今日社會複雜的問題。整個學術界對通識教育課程的感覺就是老舊的；它們背後的哲學缺乏統整，以及教學法不當。

## 5、甚麼是自由(liberal)—或能使人自由(liberalizing)的教育?

44 許多人同意在今日多元的社會要培養一個受過博雅教育的人，我們所需的課程不是建立在被西方思潮控制的單一國家文化，而是能夠包容相對立的觀點。喚起覺

醒和"在一個科技社會需要基於人性的教育"，教育哲學家 Maxine Greene 極力去"提醒人們和別人相處的意義，為了個人的成長與別人對話和以尊重生命和高貴品格為目的的民主社會"。當前的博雅教育應該談的，像重要教育理論學者 Carol Geary Schneider(46 頁)和 Robert Shoenberg 指出，在一個"世界社會充滿了各式各樣的生活經驗並摻雜了複雜的歷史經驗、性別、族群、種族、社經地位、性取向、宗教價值、政治假設、文化形式等。今天博雅教育的學生需要重要的知識和技能及與他人討論的能力。

45 在二十世紀的最後十年，參與討論課程的機構發現它們是在談文化的戰爭，博雅科目的意義、學生學習的品質與評量、教育科技的使用、文化差異和美國的多元主義。校園內的委員會重新評估通識教育的要求，行政人員重寫學校的任務來強化整合各種技能的作法。博雅教育和主修科目都在尋找新的課程模式和革新教與學的方法，以增進學生高層次的思考技能。

#### 46 操作的技能：

- 1 溝通與識字(讀、寫、說、聽、視覺溝通、肢體語言的溝通、對藝術作品和人造物的解讀)
- 2 量化的素養(數字)
- 3 推理(思考、問題解決、分析、概念理解、整合理解、批判思考和決策、分析與評估)
- 4 人際的效能(社會互動、團隊合作、共同協作(collaborative learning)、合作學習)

#### 價值的技能：

- 1 美感反應(創造性的反應、美感價值)
- 2 公民身分(公民、社會、和個人責任、社會知覺)
- 3 對全球環境的負責任參與(全球視野、文化意識、跨文化知覺、多元文化的敏感度)
- 4 倫理學價值判斷、決策中的倫理考量、解決倫理的兩難、專業倫理、決策中的價值考量)

然而，新的教育目標、課程和教學法的實施挑戰了，也挫折了校園的改革者。課程改革製造了新的問題--教師和學生都抵制改變以往的傳統。教師們猶豫是否要調整他們的專業來配合他們認為沒有必要的新的學位要求。學生滿意過去系裡的要求，反而對新的協做式的博雅教育持著懷疑的態度。教育改革對傳統大學結構已適應的人是個威脅。高等教育面臨了新的問題：一個新的通識教育核心課程和新的教育目標會不會迫使教師們重新思考學生的主修和要怎麼教？課程改革是否將學生離就業目標

更遠，而去投入一個和他們的職涯無關的博雅教育？這些實質的問題是要面對的，改革者也沒有猶豫，大多持續談學校提升課程整合的責任。

47 當前博雅教育這些整合的和實作導向的變革明顯的與傳統高等教育分系 (compartmentalization) 的結構和組織方式不合。學科的主修是大學部教育的重點已行之有年。它的課程幫助學生界定了他們的角色，也教導他們以後探討人生與職涯的方法。二十世紀的教育模式是"建立在以學門(discipline)為單位的知識結構"。每個系代表一個學門。藝術和科學的科系在大學裡是按照其內容和認知方式來安排。負責評鑑大學部主修的教育專家質問為何人文學科社會科學的學程沒有甚麼結構和修課的順序，只有一系列的選課單，而自然和物理卻只強調內容而忽略這些內容所依據的研究方法。因此，那些對學門整合有興趣的人就質疑分系會比觀念的整合和經驗學習來得好。經由拔除這些教育假設，在課程中強調社會觀點和環境的議題，他們相信學生的眼光將不再短淺和自滿，而是更願意去質疑和做出有充分資訊來判斷的決定。

## 6、當前的博雅科目教育能培養學生面對今日全球的經濟嗎？

48 社會大眾希望今天的高等教育要有實用性，學生要學到所需的技能，在變化多端的就業市場能做出好的選擇與正確的決定。對於目前各大學公開聲明的使命、核心課程和政策上的改革經過檢視之後，發現要努力提供學生有全面性(holistic)的教育，以求能面對當前不斷變遷的社會與全球化的經濟。教育人員尋找新的教學模式，鼓勵科際的整合和創造性的探究，顯示出以學門為界的教學碰到困境。他們認為分系已不再是教育的滿意形式，如果學生要發展可學習遷移的技能，理解各種認知方式和看出智能、文化、公民、全球和實務的"連接要素"(connective tissue)。(49 頁)對了解更多有關當前博雅教育的目標和目的如何滿足雇主的需要的教育人員，可以從 AAC&U 在 2008 年所出版的《為新的全球世紀所需的大學教育：執行摘要》的統計得到滿意的資訊。該報告明顯的指出從雇主得到"強烈的支持"，要對所有大學生提供"基本的學習成果"(這是由 LEAP 的報告所提出，此一議題在本書的其他章將會再討論。整體而言，此一文件說明雇主反對"大學階段狹隘的技術訓練"，而偏好較多的博雅教育來幫助學生面對全球的經濟。

49 從各種改革的文獻顯示，許多大學經由課程改革(由全國性和地方性都有)正引進新的核心課程整合模式，以取代以往歐洲的傳統，而改以較實用導向的博雅教育。在全國幾百個教與學的證據顯示，大學正在研議大學生該學甚麼與如何教。為了面對實用教育的要求以使學生能順利就業，及成為終身學習者和具有創造性的思考能力，美國正見證了一個博雅教育持續的演化。當前所產生的博雅教育是一個保持最好傳統的大學學位，它鼓勵所有學生智能的、道德的、公民的和文化的發展，同時準備面對未知的挑戰。



### 第三章 戲劇學習課程的演變

導讀人：鍾怡慧

p.51

每種素養都提供了進入世界的一種方式，形成體驗、恢復和表達意義的另一種方式。

Elliot Eisner (2008)

#### 戲劇教育進入學術領域

在美國殖民地（尤其是在新英格蘭和維吉尼亞州），對紳士的教育遵循的是規範性課程，這與文藝復興時期向英格蘭有教養的人提供的課程相同。學生學習音樂和舞蹈時，與藝術之間存在某種聯繫。戲劇是教育學的一部分，但僅在其技巧被用於教授其他學科的範圍內。最常見的例子是修辭學，它是最初的 7 門文科學科中較小的科目之一。自文藝復興以來，戲劇在英語，德語和耶穌會學校的教育中起著一定的作用，但在大多數情況下，戲劇藝術在美國殖民地的高等教育中只是一種被默認的課外活動。儘管在美國由學生經營的劇場有著悠久的歷史，可以追溯到 18 世紀後期（在 1767 年耶魯和 1783 年在達特茅斯有戲劇性社團），但直到內戰之後，大學才正式批准課外戲劇活動。

p.52

多年來，戲劇在學院中的地位一直是一種不必要的技能。一些教育工作者認為，這是反戲劇態度盛行的結果，因為我們的清教徒祖先對戲劇抱持懷疑態度，這是一種假設，即劇院在所有參與人員（演員和觀眾）中促進不道德的反社會行為。其他人則指出，大多數教育者抱持著保守立場。然而，在整個高等教育歷史中，戲劇技術、活動與課程是分開的，戲劇主要被視為在戲劇文學課程中的文本研究，或幫助教授其他學科（宗教，倫理，外語，口才或修辭）的一種方式。總體而言，戲劇只不過是一場課外的，通常為不正式的社交活動。簡而言之：數百年來，學院沒有理由將戲劇作為人文學科課程中合理的學習領域。

戲劇作為一門學科不僅與美國戲劇的發展並行，也與美國高等教育的發展並行。這個國家的戲劇就像高等教育一樣，最初是向歐洲尋求指導和啟發的。從 1750 年到 1812 年（以及美國與英國的第二次戰爭），美國舞台（表演和舞台技術）是英國劇院的一面鏡子。美國演員通過觀看，與英國演員並肩工作學習表演技巧。在類似的學徒制中也完成了布景繪畫，這些演員證明他們在傳達當地及當地人物（美國北部的居民，偏遠地區的人，美洲原住民，非裔美國人等）的本質和方言方面更具說服力。

p.53

接受戲劇作為美國社會的重要反思，和受人尊敬的專業則須要更長的時間。正如

戲劇歷史學家弗朗西斯·霍奇（Francis Hodge）所指出的那樣，受過 19 世紀教育的美國觀眾認為，劇場是“一個僅是流行的娛樂場所，其中大部分都在“庸俗”的一面”。越來越多較低層階級的觀眾，來自歐洲的各種文化的新移民，居住在美國各地新的城市中心，更喜歡娛樂性強並代表其傳統的戲劇。儘管美國劇作家在整個 19 世紀都創作過劇本，但作品多著重在刻畫可識別的民族身份。由於美國觀眾跨越了數千英里，代表了眾多不同的文化觀點，因此很難把握美國主義的特質。從 1850 年到 1900 年，美國浪漫主義戲劇，諷刺喜劇和情節劇逐漸在美國劇場中佔有一席之地。然而，直到南北戰爭結束之前，英語劇本一直佔據著舞台上的主導地位，這主要是因為它們在技術上遠遠優於美國，並且因為它們為公眾提供了它所期望的流行娛樂形式。

劇作家和戲劇從業人員需要製作一部能夠詮釋美國生活的調性，脈絡和質感的本土戲劇嗎？是什麼導致美國人接受戲劇和劇場做為他們審視美國理想和道德的方式？直到第一次世界大戰之前的幾年，美國劇場才發生革命性的變化。為了使劇場遠離娛樂，美國劇作家，布景設計師以及觀眾再次轉向了歐洲劇作家和藝術家，例如易卜生，斯特林堡，契科夫，邵氏，阿皮亞和克雷格的著作，其創新的風格和知識分子的觀點為美國人提供了不同的藝術視角，使他們可以觀察自己社會和經濟結構的崩潰。美國藝術家在《戲劇藝術月刊》上閱讀了一些啟示性的文章，其中講述了歐洲戲劇和劇場的發展。國際旅行的增加使他們可以直接使用新的劇場設計，而這些劇場設計更傾向於表現符號主義而不是代表性的現實主義。莫斯科藝術劇院，修道院劇院，哈比瑪劇院和馬克斯·萊因哈特的劇院訪問美國，幫助美國觀眾熟悉革命性的表演和舞台技術，這些技術和表演技巧著重於營造戲劇世界的心理學。

p.54

受歐洲戲劇創作，表演，導演和舞台藝術革命的啟發，美國劇場調整了視野，並考慮了新的戲劇和劇場形式。在第二次世界大戰和大蕭條之後，劇作家開始寫作，布景設計師開始創作新穎的藝術作品，這些作品透過描繪劇本內心世界的戲劇圖像來表達。許多美國劇作家重新考慮了當前現實，或者，正如霍奇所言，“美國日常生活中的黑暗殘酷和不平等”。這些作者質疑美國的樂觀主義，理想和資本主義。在整個 20 世紀初期，小型藝術劇場（例如在小劇場運動中發現的劇場），戲劇公會，團體劇院和聯邦劇院計畫都代表著美國劇場不斷變化的面貌。這些開創性的劇場經常吸取歐洲最佳的戲劇創新，並利用它們來創造影響美國社會和政治力量的願景。美國觀眾開始遇到具有真正社會意義的戲劇和劇場。

美國高等教育也發生了革命性的發展。到了 19 世紀末，隨著贈地大學的發展，教學從強調神學準備的古典博雅教育，轉向了更加多元化和趨向服務的做法。除了這些變化之外，還增加了一種新的機構形式-現代研究型大學。這些新學校以威廉·馮·洪堡（Wilhelm von Humboldt）19 世紀初的德國大學為藍本，通過應用科學研究（實驗室研究）來解決由 19 世紀工業化帶來的複雜社會問題。同時，大學對教育的民主化和專業化越來越感興趣。因此（如第二章所述），人文主義理想的哲學和傳統，經

典的核心科目（四門科學和三學科）被無人文主義的理想以及各式各樣的學科或專業所取代。

p.55

1914 年，卡內基理工學院（現稱為卡內基梅隆大學）成為第一所歡迎戲劇作為獨立學系的高等教育機構。“這是第一次...正如伯納德·貝克曼（Bernard Beckerman）所說，戲劇不是文學，教育或學生嬉戲的輔助手段，而是全面學習的主體。研究指出，戲劇學習被納入現代研究型大學的課程，其主要原因是因為課程的多樣化，也因為戲劇的早期課程能夠應對當時流行的新人文主義和功利主義之間的緊張關係。遵循博雅教育的觀點以及新人文主義者認為，美國的文化正在衰落。新人文主義（通常是在小型學院中）主張回歸到殖民時代，以道德、智識和美德為重點的博雅教育。因此，這些教育者偏愛制定經典閱讀清單，並提倡古典，哲學，語言和文學課程。另一方面，功利主義（主要在大型的州立研究型大學中）強調利用應用科學和技術知識來補救由工業化和資本主義帶來的社會問題。功利主義教育支持以研究和技術為基礎的知識。它的重點是一種務實的教育形式，它支持自由主義的理想，並幫助學生發展實用的探究技巧，作為解釋和解決當代問題的一種手段。直到第二次世界大戰之後，美國人接受高等教育時，面對職業主義的興起以及相對於博雅教育或通識教育，其更偏愛專業的課程結構，即開始質疑人文教育學位的價值，人文主義與功利主義的爭論一直沒有解決。

p.56

審美表達方面的實驗（例如使用戲劇創作和戲劇技術教授文學和語言）遵循了馬修·阿諾德的人文主義看法。隨後，在人文主義的博雅觀點下，戲劇逐漸進入了 20 世紀的前身，這回應日益增長的功利主義。在 1900 年至 1945 年期間，教育工作者（尤其是英語系的教育工作者）通過戲劇表演來教授戲劇文學，戲劇也被用在教授現代語言。在本世紀初，哈佛大學英語系的一位修辭學教授意識到，要想使一部新劇在文學和意義上取得成果，就必須進行演出。喬治·皮爾斯·貝克（George Pierce Baker）的英語 47 班（1905 年）和他的 47 工作坊（1912 年），教給學生（其中一些人成為美國著名的劇作家）如何分析戲劇，以及如何分析自己的作品。北達科他大學的弗雷德里克·科赫（Frederick H. Koch）（1910），康奈爾大學的亞歷山大·德拉蒙德（Alexander Drummond）（1919），以及其他戲劇從業者都受到貝克的啟發，正如安妮·伯克利（Anne Berkeley）所言，“提倡戲劇教育作為一種公共服務和‘公民教育’的理念”，並藉以設計課程，讓學生編撰和製作有關當地農村社區生活的“民間戲劇”。

到 20 世紀 20 年代末，一些戲劇學系已經成立，並且越來越受歡迎。戲劇課程和劇場製作課程都基於強調新人文主義願景，不僅要人性化而且要自由化和解放。為此，戲劇活動促進了對人類問題的反思，透過智識與情感的平衡幫助學生發現永恆的真理，在實驗劇場中創建業餘劇場，從而鼓勵人們對戲劇藝術的整體認識和理解，最後，將作品帶到大學以外的社區，以此來提高公眾參與度並強化藝術欣賞力。

## 專業教育的發威

p.57

從 1920 年到 1970 年的一段時間裡，人文主義的願景逐漸消失，服從於專業的要求，這種轉變是那些對戲劇活動如何通過公共服務促進公民理解的人們所沒有預見的。隨著戲劇在教室外的製作越來越頻繁，公共表演的增加和擴展到大學範圍以外的社區，教育者們為他們不斷增加的觀眾而更加著重專業技術的層面。他們主張更實用的戲劇教育，以滿足觀眾的期望並增加教育機會。教育者認為，提升的審美體驗將更充分地發揮想像力，改善情感生活，並鼓勵社會責任。在此期間，隨著高等教育的全面興起，也加速了戲劇藝術作為一門專門學科的學習。校園內設立了由豐富資歷的導演，設計師和技術人員組成，並配備最新技術設備的大型劇場中心。在戲劇學習中更加注重功利主義的重點（技術專長）而削弱了戲劇作為文學和傳統批判技能分支的重要性。這一變化促使教育工作者質疑，戲劇在大學教育中應該著重“技藝還是文化”。這變成一場學術辯論，後來演變成一場激烈的爭執，一直持續到 1970 年代。最終，在整個 20 世紀下半頁，戲劇課程依循了功利主義的想法，重視的是專業技術而不是人文內涵。

## 實用的人文學科

p.58

20 世紀的美國戲劇和劇場作為一種寶貴的文化力量，在全國乃至全世界得到認可。然而，美國人（學院，父母，學生和其他人）的普遍看法是，除了幫助少數大學生為娛樂業做準備外，高等教育中戲劇課程和活動的成效甚微。今天，在 21 世紀的第二個十年中，美術和表演藝術的教授需要牢記的是這一刻的獨特性。現在，教育者對發展一種實用的當代通識教育感興趣，它可以在無損有關通識教育目的和內容的傳統觀念下，幫助學生成為多元化民主社會中負責任的公民。戲劇學系的明顯職責不是使技藝與文化爭論永久化，而是支持一項教育課程，該課程有助於培養 21 世紀，負有社會責任，藝術技能和能實際投入的工作者。

正如伯克利所言，“戲劇文化的新維度”能夠概念化“在非戲劇性空間中的表演”，從而可以發展“特定地點的和以社區為基礎的戲劇製作”。例如，在過去的 50 年中，出現了一種以社區為基礎的劇場形式（區域性的，通常是農村的），並將其自身定義為參與式和特定於社區的。像是路邊劇場（弗吉尼亞州），布盧姆斯堡劇院合奏團（賓夕法尼亞州），洛杉磯基石劇院和尤基亞劇院（加利福尼亞州）。戲劇期刊上最新文章表明，這種在社區環境中進行的戲劇訓練在高等教育中正變得越來越普遍。我猜測，隨著越來越多的戲劇從業者意識到並接受戲劇學習課程的訓練，進而成為社區劇場的領導者，這種形式的社會參與戲劇不僅在學術機構和社區中心，而且還將成為人們關注的焦點，成為地方戲劇季節性節目的一部分。

p.58-59

## 結論

戲劇學系仍然和博雅教育課程缺少連結，並且他們的課程和合作活動將維持缺乏思想，感覺良好的課堂印象，除非教職人員向其機構表明，透過專業詞彙，獨特探究方法和體驗實踐，在課程中提供學生人性化，綜合性和表達性的學習機會，戲劇和劇場的經驗能提升藝術素養。藉由參加課程討論，並演示戲劇的教學活動和教學策略如何促進民主對話、公民參與和藝術素養，戲劇學習課程將有助於大學課程的平衡。

## 第四章 當代博雅教育

導讀者：林麗珊

p. 61

我們現在所處的世界是人類的一部分，可以追溯到遙遠的過去與自然互動的人類。我們最珍視的文明不是我們自己，而是我們賴以生存的人類社群裡努力與苦難留下的恩典。我們的責任是保存、傳播、糾正和擴展我們已繼承的價值遺產，讓追隨我們的子孫後代在傳承時能比我們更牢固、更安全、更容易且更慷慨地分享下去。

~John Dewey (1934)

### 哲學目標與學習目的 *Philosophical Aims and Learning Goals*

今天的教育工作者被問到對學生來說什麼是最重要的學習時，他們所提出的大都是以歷史、文化、科學和數學為主的大學科系。結合跨文化意識和實踐能力的智能，可以幫助學生思考如何改變這個世界。「美國高教協會」(The Association of American Colleges and Universities, AAC&U) 提出的報告《更高期望：當國家成為大學學習的新願景》(*Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College*) 定義了一種充滿活力的新形式之博雅教育，能夠擴大面對複雜多樣世界的學生之視野。

p. 62

該報告鼓勵學校所有成員發展能夠解放和開拓學生思維的實踐，以期為他們在 21 世紀採取負責任的行動做準備。如果學生達到正如《更高期望》所建議的那樣的高標準，那麼，他們所受的教育將可證明是「自我增能、智力挑戰、對公民社會有益並且非常有用」的教育。為此，該報告的作者強調發展具有適應、融合和終身學習能力的「主動學習者」(intentional learners) 的重要性。他們相信，「通過掌握知識和實踐技能的增能」，「通過對自然與社會世界的了解，和對這些研究基礎的探究形式之認識」，以及「對其個人行為和公民價值的責任感」，主動學習者會更卓然有成。當學生們能夠精通下列情況，將可提升高質量的學習：掌握口語、視覺和書寫的交流形式；使用定量或定性調查來解釋問題；從多數的來源解釋和評估事實；了解複雜的社會和全球系統；並與不同的團隊合作。這些學生表現出智力上的敏捷性、自我認知和應對變化的能力。他們學習如何將資訊轉化為社會意識與行動。

在《更高期望》中，作者建議學生可以經由「閱讀和動手兩者並行——從事研究或藝術、表演音樂或戲劇，以及為當地社區團體服務」來加深他們的知識。該研究提到，學生經由促進個人成長、鼓勵談判技巧、協作發展，以及認識來自不同背景的人們之課堂活動，學習成為獨立且合作的思想家。

p. 63

大學生需要了解做什麼和如何做才能成為有生產力、敏捷的工人，以及有能力的社會成員，這一直是地方、國家和國際教育政策制定者爭論的話題。「美國高教協會」的「博雅教育與美國的承諾」(Liberal Education and America's Promise, LEAP) 國家領導委員會，最近發表兩份報告——《新全球世紀的大學學習》(2007 年和 2008 年)——包括美國教育工作者與雇主們的意見，提供了對這一發人深省和正在進行的討論一些見解。這兩份報告均以《更高期望》為基礎，回應了當今世界複雜與日新月異的技術、溝通、環境、政治和經濟等各方面的需求。為了使學生能夠在不斷創新的全球經濟中進行協作和競爭，以因應國內不確定的就業市場之挑戰，並提高個人的尊嚴，兩個 LEAP 理事會都建議教育工作者應該幫助學生「高主動性的」(highly intentional) 學習，特別是在選擇「學習和成就的形式」(forms of learning and accomplishment) 上，將有助於他們獲得個人和經濟上的成功。為了幫助學生做好因應社會挑戰的準備，理事會建議對以下「基本學習成果」(essential learning outcomes) 給予「新的優先性」(new priority)：人類文化和物理與自然世界的知識、智力和實踐的技能、個人和社會的責任，以及整合性的學習。這兩份報告都強調，在現代的博雅教育中，「基本學習成果」就是最好的學習。他們認為，當今的博雅教育建立在美國高等教育的傳統核心價值之上，即「自由社會和人才的全面發展所需要的學習」。LEAP 理事會認為，當今的博雅教育與過時的象牙塔式精英教育的觀點不一樣，後者強調為自己而學習。相反的，當代的博雅教育致力於使所有學習者都參與進來，並經由一系列適用於所有研究領域的目標和成果來實現——「從技術和科學到傳播和創意藝術」。為了實現這些目標，兩個理事會都建議主動和增能的學習形式，以幫助學生看到「基本學習成果和他們希望過的生活之間的聯繫」。

## p. 64

由 AAC&U 委託並由 Peter D. Hart Research Associates 進行的最新研究，強調雇主認為學生進入勞動市場前應有的準備方向。毫不奇怪，有 82% 的雇主希望大學應將更多的重點放在科學和技術的最新發展上。然而，有趣的是，大多數雇主希望大學應更加重視讓學生獲得以下的技能和相關知識：團隊合作和在各類小組環境中進行協作的 ability (76%)、經由實習和實作經驗在現實環境中知識與技能的實際應用 (73%)，有效的口頭和書面溝通 (73%)，批判性和分析性的思考能力 (73%)，對全球議題與發展的影響之認識 (72%)，能從多方資源收集、組織和評估的能力 (佔 70%)，具有創新的能力與創造性的思考 (佔 70%)，對如何解決複雜問題的覺察力 (佔 64%)，具有處理數字和統計數據的能力 (佔 60%)，對美國在世界上的角色之理解力 (60%)，對誠信與倫理的意義之把握 (56%)，以及對全球文化價值觀與傳統的理解 (53%)。

當今新興的博雅教育課程和教學方法，主要在幫助學生發展理解複雜的道德問題、解決分歧，以及建立承認和重視多元文化的能力。

## p. 65

以西方傳統霸權觀點為基礎的民族文化課程，將無法為現今的學生提供應對 21 世紀挑戰所需的技能，例如「歷史經驗、性別、種族（譯註：race, ethnicity 皆有種族的意思，差別在於 Race 是以外表、特徵來區分，而 Ethnicity 是以文化、宗教認同來區分）、社會經濟地位、性取向、宗教價值觀、政治假設，和文化風格等」。

1959 年，英國科學家和小說家 C. P. Snow 在著名的劍橋大學「瑞德講座」(Rede Lecture)《兩種文化》(The Two Cultures)中（譯註：Snow 認為整個西方社會知識份子的生活被分成「科學」和「人文」兩種文化，這對解決世界問題是個重大的障礙），表達了對高等教育專業化的危險，特別是對文化二元分割的擔憂。他認為，如果能將科學與另一邊的藝術與人文學科跨學科交流，那麼世界上的問題將得到更好的解決。如今，人們對協作學習策略的重要性產生了興趣，這表明教育工作者終於對 C. P. Snow 提出的想法做出了回應。

當戲劇教育者不再那麼孤立並開始從事涉及跨學科學習策略的課程計劃時，顯而易見的，他們的表演藝術課程，將不僅能滿足社會的文化和審美需求，而且還能幫助學生應對經濟和社會挑戰。Charles H. Swanson 在 1980 年的文章〈我們的媒介是我們的信息：教育性戲劇的潛能〉(Our Medium Is Our Message: Potentials for Educational Theatre)中，回應了 Snow 對拆除無用機構(dismantling institutional silos)的擔憂。他也指出，戲劇培育非常有價值，因為「教育性戲劇是人們工作組織的媒介」(the medium of educational theatre is its organization of people to work.)。

p. 66

因為戲劇學門是「靈活的生產組織」(flexible producing organizations)，提供多種實踐和協作經驗，讓學生學習如何成為心胸開闊、適應能力強的工作者，這樣的人才能夠帶來管理技術的變革，並為未來做好準備。Swanson 補充說：「儘管商人譴責學校的戲劇是一種奢侈或多餘的裝飾」，但管理階層和組織顧問卻正在使用戲劇技巧（角色扮演、場景和模擬）來訓練人們應對變化的能力。這些顧問更喜歡培養探究和解決問題能力的教育策略，他們重視適應組織變革和國際視野的員工。

## 博雅教育策略 Strategies for Liberal Learning

本節中的許多資訊旨在為對教學模式感興趣的戲劇教師 (faculty) 提供指引，這些教學和學習模式側重於創新策略，以幫助學生發展其在不同研究領域整合和應用知識的能力。在本節中，我將結合新教學策略的目標、討論協作學習的演變、說明學習團體的教學法，並提出這些策略如何促進知識、技能和實踐的發展，這都是當代博雅教育所不可或缺的教學方法。

### 新學習策略的基本原理 The Rationale Underlying New Learning Strategies

21 世紀課堂教學法和課程講授強調一種新型的學習方法，就是需要動手實踐和



以探究為導向的策略。這種新的教學策略包括協作探究、體驗式學習、服務學習、基於研究或探究的學習，和整合學習。

#### p. 67

新的博雅教育方法著重在引導、團隊探索和參與式體驗學習，可作為實現思想的聯繫以及自我與社會互動之適當方法。創新的教學和整合學習模式，為學生提供了在課堂內外進行團隊合作的機會。經由現場活動的方式往往能夠發現開放性的問題、計畫和挑戰，講師（instructor）藉此可以教導學生如何處理生活經驗，並根據積極參與活動的方式，重新思考課堂理論和個人觀點。經由服務學習活動，講師提供了「社會、道德和技術的環境...幫助學生從特殊的角度找到承擔與行動的基礎」。在綜合課程和計畫中，講師的角色就是幫助學生發現新鮮的、有啟發性的事務，並學習如何經由實踐經驗來檢驗知識觀念。

教育目標和以探索為導向的體驗式學習策略，可以為學生提供各種活動，以提高他們的能力，增強他們的承擔，和對於多元文化的社會和政治挑戰的認識。這些新的學習方式可幫助學生與不同個體協作、整合多種知識模式、將個人經驗與生活經驗聯繫起來、在國際學習計劃中跨文化交流，以及與各個團隊一起開發找到問題與解決問題的新方法。

已經在各種形式的學習團體（learning communities）工作多年的戲劇教育者，應可以理解以下協作學習的策略。它們涉及遊戲分析和表演活動，它們提供豐富個人創造力和研究的機會，可以幫助學生體會社會、政治和文化差異，並讓他們測試所學的新知識是否具有實用價值。

#### p. 68

### 協作學習的演變 The Evolution of Collaborative Learning

高等教育當前的趨勢，是在一年級的課程中，跨學科將多個課程聯繫在同一個主題下，如此一來，可以成功地幫助一群學生發展綜和整個課程的能力。

有些懷疑論者，早些時候對涉及跨課程的協作學習改革計劃興趣缺缺，現在正在重新評估之前的立場。但是儘管有些教師正努力開發跨學科的學習方法，仍然面臨某些行政人員和教師的阻撓，尤其是那些希望在自己的系所中尋求庇護的人。

學習團體的想法並不是什麼新觀念。早在 19 世紀，紅衣主教 John Henry Cardinal Newman（1801-1890）就曾支持一個學習團體（主要是文學和宗教領域）的構想，該構想鼓勵人們就哲學理論進行思想上的交流。在 20 世紀初期，John Dewey（1859-1952）也談過以討論為基礎，並重視學生體驗學習環境的重要性。

#### p. 69

我們今天想到的學習團體應該源自於 Alexander Meiklejohn (1872-1964) 和他的實驗學院，該學院於 1927 年在 Wisconsin 大學 Madison 分校成立。

Meiklejohn 的計劃吸引學生和教師加入團體研究，該研究在第一年就專注於通過古希臘人的眼光來省思民主的價值。第二年，重點轉移到古代文化和當代美國民主觀的比較。正如「博耶重塑大學教育委員會」(the Boyer Commission on Reinventing Undergraduate Education) 在 1998 年的提醒，「研究型大學的本科教育需要重新強調 John Dewey 大約一個世紀前的觀點：學習是基於引導發現，而不是基於資訊的傳播。探究式學習的內在本質是一種互惠的元素：當學生向教師學習時，教師也可以向學生學習」。

今天，一個學習團體的目的是超越傳統的演講模式和小組討論，並通過探索思想的同步性來促進整個課程的學習。學習團體經由介紹各種問題來發展學生的智能；促進體驗式、服務式、合作式和協作式的學習；以及多學科、跨學科、協作、實踐，和探究式與綜合式的學習。

## p. 70

雖然在一年級的本科課程中經常出現學習團體，但也可以在個別的課程中成立。它們可以是一個學期或為期一年的主題課程群的一部分，由一位模範老師 (master teacher) 參加所有課程，並擔任整個課程學習的協調員。它們可以存在於跨學科的課程教學法中。它們是實驗室經驗 (與學徒合作的科學家) 和教學模型的一部分，這些模型主要在師生比例較小的機構中。它們甚至可以構成整個學院的課程結構。華盛頓州奧林匹亞長青州立大學就是這種情況，自 1971 年以來，學習團體被稱為「協調學習計劃」(coordinated study programs)。今天，整個美國的新生住宿計劃和學院、榮譽計劃以及大學內的特殊選修學院，都可看見學習團體。

在全國，兩年制和四年制的學校都可以發現，當課程能夠集中與連接時，大學本科教育更連貫、更有意義、更實用，並且更能以學生為中心。(例如，加州大學洛杉磯分校的新生集群計劃、威斯康辛大學麥迪遜分校的新生興趣小組計劃、波特蘭州立大學的新生諮詢計劃、杜克大學的重點研究計劃.....等。)

## 學習團體的教育學 The Pedagogy of Learning Communities

總體而言，學習團體以學生為中心，它們旨在鼓勵學生和教師之間的合作。

## p. 71

但是，學習團體也可以是由兩個或更多教授 (來自不同學科或學科內不同專業) 傳授的一門課程。機構以各種方式定義學習團體，包括宿舍中的生活學習團體，以及在同個班級中第一批學生在第一年形成的學習團體。對於不確定主修何種專業，或可能無法成功完成學業的學生而言，一年級時學習團體計劃提供了一種與他人聯

繫的方式，並且給予適合順利完成學士學位的學習方法。

在一些學習團體中，教師會出面協調他們的教學大綱，並選擇跨學科的閱讀材料。一年級學生可能會被推介一些主題選讀，包括社會觀點、多樣性、全球性議題和審美意識。這個構想是為創建一個學習團體，學生可以在這個團體中共同體驗關於相同主題的多種觀點，進行討論和協作，並發展他們在這些問題上發言或寫作所需的關鍵技能。某些學校發現多出一個學分的課程（由一名講師授課）與現有的第一年課程聯繫起來很有價值。該課程的目的是向學生介紹校園資源和學校政策，幫助學生適應大學生活。擔任導師的講師可以幫助學生選擇主修專業、安排課程，並闡明在課程群中其他教師所提出的多種觀點。

在立基於主題的學習團體中，教授的角色從一位演講者轉移到一位在整合和參與式學習過程中與學生互動的教授。教授不再是「『舞台上的聖人』（the sage on the stage），而是轉型為『身旁的指引者』（the guide on the side）的新關鍵角色」。這種觀點的轉變要求對跨學科有興趣的講師參與，並且對展示或討論材料的不同方式保持開放的態度。當然，教育學潮流的變化並不意味著教授在教室裡的角色已被矮化。

p. 72

而是像科學家和他的實驗室助手一樣，新的學習模式側重於協作、體驗和整合的方法，這些方法通常涉及（在更結構化和更高階的模型中）研究，以及教師和學生之間專注於問題的探究。學習團體的教育者 Barbara Leigh Smith 和 Jean T. MacGregor 認為，這些教師「傾向於不把自己看作是向學生灌輸知識的專家，而是傳遞知識經驗的專業設計師」。Smith 和 MacGregor 提出了學習團體的課程策略，認為它不僅可以促進學生和教師之間的參與合作，更可以鼓勵公民責任。他們寫道：「協作學習鼓勵學生在塑造自己的思想和價值觀時獲得積極的肯定，並在聆聽他人時保持敏銳的耳朵。對話、商議和從差異中建立共識，是協作學習和公民生活的重要紐帶」。

## 結論 Conclusion

今天創新性的博雅教育計劃的成功，在於找到在整個課程中強化其哲學目標和技能的方法。經由加深學生與主題的接觸之策略，學生的學習變得更有主動性、整合性和全面性。

許多非藝術領域而從事課程開發的教育者，他們都不熟悉戲劇的「特色教學法」（signature pedagogy）（即體驗式學習過程），以及如何使學生和教師共同協作編寫劇本，和如何結合其他學術單位伴隨的課程與活動。

p. 73

為了加強戲劇課程的整合並促進藝術素養的發展，以下還有需要進一步探索的重點：戲劇性的研究方法在本質上是如何跨學科應用；戲劇的體驗式教學法如何將

戲劇研究與其他領域區分開來；扮演的想法如何經由戲劇專業詞彙轉移到舞台上；以及戲劇學習計劃如何讓學習團隊參與到被激發的對話過程中。

戲劇性探究的活動和製作經驗是有力的學習策略，可以幫助學生為 21 世紀的社會、公民、個人和經濟挑戰做好準備。

## 第五章 為二十一世紀的學習備好舞台

導讀者：何佳瑞

P. 77

Hubert C. Heffner (1963):

劇場和戲劇的指導，既是理論性的，也是實踐性的。它結合了知識與技能；它要求的是可以受實踐所檢驗的理論，以及可以在製作中展示的技能。這是我們為何要堅持在學院和大學的劇場中，將課堂與實驗室中的指導和舞台製作結合在一起。

今日的博雅教育聚焦在為大學生做好準備，讓他們能面對 21 世紀工作職場上的挑戰。教育努力要更廣泛地通達到所有學習者，提供他們真實的機會，以發展其**探問技能** (inquiry skills, 指抽象、分析和批判的思考)、**基礎素養技能** (literacy skills, 指清晰溝通的能力、掌握資訊和提升工作效能的能力)、**倫理與價值技能** (ethical and value skills, 指對人文和社會問題的覺知)、**自發自勵技能** (self-motivation skills, 指綜合各種觀念的能力，並將之應用於計畫或論述的發展能力)、**團體合作和問題解決的技能** (teamwork and problem solving skills, 指面對各種議題時所具有的理解多元看法的彈性)、**創造技能** (creative skills, 指想像與重新想像生命之複雜性的能力)、**終身學習技能** (lifelong learning skills, 指再利用各種技能以作為豐富生命之工具的潛能)。

P. 78

劇場教學法，在其教導和學習的策略中，融合了博雅教育的智性技能（包括操作的和價值的技能）。劇場活動創造了一種視覺的學習環境（看演出時），它同時也是劇場製作團隊的合作學習。學生與老師一對一的工作，學習可能發生在各種小細節中，例如，在準備某一幕的表演中、在設計服裝時、在為劇場設計畫草稿時...等等。整個過程培養學生成為一個負責任的、投入的團體成員。戲劇課程是當今博雅教育中值得注意的缺失環節，尤其是在提供強調**高影響力教學策略** (high-impact teaching and learning strategies) 等方面的課程。教育研究指出，**高影響力教育實踐** (High-Impact Educational Practice) 可以增加學生的投入和持續學習。積極的、具高影響力的經驗，包括了團隊立基的各種活動、大學生研究機會、國外學習、社群和全球伙伴合作關係、實習以及核心課程計畫等等。

Ernest Boyer 與 Arthur Levine 指出，某些事務的特質，如身為團體成員、涉入製作活動、親近自然、意識時間和一般的價值和信念等，這些皆有助於學生理解自身，以及理解社會和世界。

P. 79

他們進一步指出，以語言課程為例，儘管課程忠實於哲學核心以期幫助同學理解

自己和世界，但卻常常狹隘地聚焦在符號系統之間的關係上，又或者，學生努力學習語言，卻常常未能廣泛地理解過程所展現出的社會意義。很顯然，課程中還有更多需要的東西。Ernest Boyer 與 Arthur Levine 建議，學生應該要理解文學中的信息是如何揭露文化之價值的，而文字又是如何與思想互動的，學生也應該要去探索一些非文字的傳達方式，如音樂、舞蹈和視覺藝術等，去瞭解這些表達形式如何允許我們傳遞出微妙的意義，如何表達出強烈的情感，以及如何以獨特的方式攪動人們對其深層的回應。雖然 Boyer 與 Levine 並未直接表明劇場學習要置於核心課程之中，然而，劇場經驗確實提供了很多有價值的方式，幫助學生學習他們與社會之間相互連結的關係。

一位傑出的劇場教育家 Hubert Heffner 主張，劇場的學習和編劇（Drama）若能適當的被教導，並且與其他學科結合，將能提供一種非常有效的博雅教育。他認為，劇場學生能夠發展出邏輯推理、評估等能力，同時獲得溝通其推理結果的技巧，以及掌握相關於此推理的重要觀念和事實。他證明了，劇場和編劇的學習能夠因應博雅教育的哲學，促進一種從無知、不寬容、迷信、狹隘和偏狹當中釋放出來的自由。

#### P. 80

Heffner 提醒，編劇和劇場的實踐能夠促自我以及對他人的理解。獲取人類文化的知識是博雅教育課程最基本的目標，還有什麼比編劇和劇場的課程及其伴隨的高影響力的活動（high-impact activity），更能增進對文明的學習呢？戲劇文學和表演製作，激發了讀者、參與者和觀眾去探詢歷史、美學、心理、倫理和文化運動之間的關聯。

透過與某個角色的連結，學生進入了演出的世界，而這個角色將會對他們的情感經驗產生影響。學生為了演出，會進行深刻的閱讀，並且尋找那些影響角色心理的種種理由，包括外在環境、家庭關係、文化歷史等。在探索角色動機的過程中，學生得以認知到，何以人類的難題常常是來自未清晰思考、錯誤判斷和社會不公的結果。他們也會藉此思考與該角色類似的自身難題。

對演出的詳細閱讀，不僅激發了自我反省，也促進了問題意識。

#### P. 81

各類其他學科的內容，如歷史、政治、社會學、人類學、科學、語言、電影、性別...等等，都可以提供學生洞察劇本世界的各種資訊。對劇本的深刻閱讀，以及伴隨而來的表演者的詮釋選擇等，都可以稱之為「有理有據的」（informed），因為它們都涉及了批判思考的技巧。

### 操作的技能

在鼓勵學生進行深刻閱讀的課程中，學生被教導將劇本當作是案例研究（case

study)。在深入劇本中的觀念和形象之時，參與者潛入到了劇中的社會、文化、心理和哲學的基礎當中去了。他們尋找各種背景的資料和方式，藉以與劇情心理學和角色的行為產生連結。

劇中的所有部分，包括情節、角色、思維、虛構、配樂以及場景等等，都是一個整體。這些構成元素不能看成是各自分開的部分。在整個戲劇的架構創作中，各部分是相互依賴的。戲劇研究探索了人類存在的複雜性。既使在學生投入於將智性觀念轉化為舞台上的藝術形象之前，博雅教育中所發展的智性技能已經至關重要，因為它們皆有助於劇場學生理解一齣戲劇。

當學生藝術家（演出者）學習如何詢問問題、如何投入於抽象推理和批判分析之時，他們發現自己更加親密地融入到了戲劇的世界中。

P. 82

以 Anton Chekhov 的 *The Seagull* 一劇為例，<sup>6</sup>藝術家可以問出無數批判性的問題：為什麼劇中人都渴望離開家鄉而到莫斯科？19 世紀的俄羅斯的習俗和儀式是什麼？這些習俗與本劇有何關聯？角色們的教育背景是什麼？當時的社會階級架構為何？經濟現實為何？男人與女人的關係為何？藝術氣氛為何？

永遠有問不完的問題，然而，學習如何問出最好的問題，總是至關重要的。

學生透過戲劇整體探索的種種前置準備作業，得以看見全劇的人文的和社會的意涵。問出適當的問題、透過探索戲劇世界來解決問題，以及投入合作性的觀念交流等，這些都是劇本分析課程所採用的方法，用以促進學生自我激勵（self-motivated），並且促進高影響力的學習策略。劇本分析涉及了智性的思維和創造力。在準備表演和設計的過程中，學生一再想像著劇本所理解的生命複雜性。對於劇本的深刻研讀和和伴隨的藝術性活動，將會同時涉及大腦兩側的發展。

P. 83

## 聚焦在價值上的技能

---

<sup>6</sup> 契訶夫的《海鷗》，是二十世紀俄國寫實主義戲劇。《海鷗》是俄國鄉下中產階級日常生活的最佳寫照。整齣戲忠實地反映著人們的苦悶與無奈，並且大量運用了象徵、停頓、暗示等技巧。故事是發生在從司法部退休的索林莊園內的生活，他的妹妹阿卡汀娜和她的情人特列戈林、姪子康斯坦丁及其愛人妮娜，以及他的僕人波琳娜、山姆拉耶夫和兩人的女兒瑪莎及她的未婚夫梅德威丹科，另外還有他的好友，道恩。這些人在這個鄉下的平靜莊園裡，日復一日的的生活，而這樣的生活，被記錄了下來。《海鷗》因為是「去情節統一」，所以他不像素發克里斯（Sophocles）的《伊底帕斯王》有一個「追查殺死先王兇手」的情節架構；「去人物統一」，他也不像《伊底帕斯王》整齣戲完全以伊底帕斯王為戲劇主要的核心。他的情節是多線發展，沒有一路貫穿的「動作」；而劇中人都是主角，沒有統一的中心人物。法國研究契訶夫的重要學者特羅亞，對《海鷗》的成就有一段精闢的見解，他說：「這齣戲的趣味並不在於它的情節，因為故事相當平庸，而在劇中那些微妙的、有寓意的和令人回味的對白、情節被心理氣氛取代了。激情不是反映在動作和話音中，而是反映在內心深處，觀眾不是被劇情的變化，而是被感情的悄然發展所深吸引。」（徐稚芳，1995）p.160。

前華盛頓 Arena Stage 的藝術總監，也是紐約大學的榮譽講座教授 Zelda Fichandler，將這個問問題的過程，稱之為「人類學的深掘」(anthropological dig)。她將「問問題」當成是準備一場表演的關鍵要素。這並非老學究式的事實蒐集，而是一種批判思考的形式，它給予藝術家（演出者）提示，以完成自身的想像。

藝術家常常對於戲劇做出立即性的連結，一種直覺式的連結，但是他們並不在此打住，因為經驗教導了我們，直覺的認知需要受到詳細的檢視，以確認它們是有效的。藝術家要學習運用批判思考的技巧，以一種藝術的方式，來進行深入研究。換句話說，操作的技巧使學生能夠去思考社會的基礎內涵，而他們在舞台上對於這些觀念的創造性回應，將會是其充分掌握資訊並且負責任的思考結果。

深入理解劇作家的語言、角色的行為以及角色和他人的衝突等等，都促進了一種更深的理解，理解到戲劇世界的所有面向（包括其影像、韻律和氣氛）如何揭露關於智性的、人性的、歷史的某些東西。最終，詢問、發現和重構的活動，提供了學生一種批判性的洞察：讓他們理解到劇作家如何訴說關於社會的某些重要東西，理解到藝術家如何批判地、藝術性地影響劇本的形式和觀念。當學生瞭解到劇作家如何透過詩意（through poetry）來暗示意義時，戲劇的人類史（human history）就變得更加有意義。

P. 84

複雜的觀念、抽象的文字和戲劇理論，都是難以理解的，除非意義根據戲劇的詩意而逐步揭露出來。那些不可觸知的觀念，會在學生涉入到了戲劇形象的呈現或具體化（physicalization）時，才會變得更加可理解。例如，Chekhov 劇中的角色為什麼都無法繼續生活下去？面對這個複雜的問題，Chekhov 告訴觀眾他的角色有行動困難，他說，Masha 的腳睡著了。演員必須要能夠洞察到為什麼 Masha 有這樣的問題。演員知道，如果他們想要在舞台上好的表現，他們不可能依賴於膚淺的角色詮釋。Chekhov 有意引起觀眾注意到 Masha 的腿疾，而當學生潛入到戲劇的詩意核心之時，他們就會發現，這個特徵並非只是一個表面的舉止，而是 Masha 沈睡的內在自我的一種具像化。

## 終身學習技能

透過親身的體驗活動（signature experiential activities），劇場的課程計畫將讓學生學習到人性。表演者探索人性心理，是為了要創造出可辨認的角色和情境。但學生很快瞭解到，事實上，沒有一種劇場戲劇的詮釋，可以稱之為唯一正確的詮釋。藝術的詮釋依賴於對戲劇觀念、形象、角色等的理解。就像《哈姆雷特》和《海鷗》，總是不斷有新的、關於劇作家的世界被發現。劇場課程計畫鼓勵學生終生學習的過程，因為學生會變得更加有彈性，並且認知到，觀念（ideas）會臣服於不斷變化的觀點（views）。整個戲劇製作過程涉及到了複雜性、多元面向以及觀念的不斷演化。此外，學生與劇場的關係是有形的（可觸知的）、立即的，因此，也往往更加令人難忘。



整體來說，整個（按：戲劇製作的）合作的過程，伴隨主動學習的環境，不僅促進了與博雅教育相關的能力，也提供了可以增強進一步興趣和思考的技能。

### 劇場作為跨領域（學科）學習的模式

戲劇和劇場並非是在真空中實踐的。劇場學習計畫，讓所有大學生們都能看見和經驗到社會的議題。這門學科檢視了歷史、價值和人性心理，並且將這些發現融入到了舞台之上。批判探問的過程是跨學科的。如果教育改革者想要尋找學習人文學科和社會科學的有效方式的話，劇場課程的方法應該能夠引發教他們的興趣。

下一個案例是一個集體教學的大學核心課程。跨學科的氣氛將設計來促使學生從狹窄觀點中釋放出來，讓他們看見以啟發方式提出問題的價值，並投入抽象思考和批判分析的過程之中，同時允許他們思考細緻社會思維的相互連結關係。這個集體教學課程使用了 Bob Fosse 的電影 *Cabaret* (1972)，<sup>7</sup>以此為核心教材來討論德國表現主義。每一個系所的成員，以自己專業學科的角度來詮釋這部影片：EX：歷史教授說明了 *mise-en-scène*<sup>8</sup>如何反映並扭曲了當代人對於二戰前德國的態度和歷史的理解；英語教授透過探索角色、影像、語言和性別等議題來考察影片的演進；比較文學和影片的專家則專注於討論不同的文化運動元素如何影響了影片的電影手法選擇....

*Cabaret* 是學期的最後一個單元，但學生在他們的評估中指出，*Cabaret* 的材料是整個課程中最有用的一個單元。學生理解到跨學科交換觀念的價值，尤其是瞭解到如何能夠將不同領域的人文學科材料整合起來，以欣賞 *Cabaret* 在歷史、藝術、倫理以及人文主義上的意涵。

劇場課程扮演了重要角色，它幫助學生認識到戲劇劇本不僅僅是劇場表演創作的一個理由而已。劇本和戲劇製作呈現出了複雜地交織在一起的觀念連結，而這些觀念則照亮了社會的議題。舉例來說，Sophie Treadwell 的 *Michinal* (1928) 劇本描述了一位年輕女性(主角)的生命旅程，她生在一個由男人主宰的現代世界。Treadwell 探討了一個美國女性在 1920 年代的生活，她的生活受到了經濟以及工作相關事項的約束，並且因為缺乏溝通和家庭支持而遭受挫折。

---

<sup>7</sup> 《酒店》是 1972 年美國的一部音樂電影，由鮑勃·福斯執導，麗莎·明尼利及米高·約克主演。電影改編自 1966 年的同名音樂劇，而音樂劇則改編自克里斯多福·伊舍伍的 1939 年小說《The Berlin Stories》及其小說改編的 1951 年舞台劇《I Am a Camera》。

<sup>8</sup> The arrangement of the scenery, props, etc. on the stage of a theatrical production or on the set of a film.

女主角做了為了金錢而嫁人的錯誤決定。劇作家受到 1927 年 Ruth Snyder 和 Judd Gray 謀殺案<sup>9</sup>的影響，他創造了表現主義的劇作，講述這個女子陷於缺乏愛的婚姻當中，無法逃避令人窒息的傳統束縛，最終走向了某殺丈夫一途，最後也因此坐上了電椅被處死。

早期在東北大學（Northeastern University）中，這齣戲劇被引入並進行製作時，女性研究就變得重要了起來。它被列入數個適當課程的大綱當中。同時，還舉辦了一場座談會，來自不同學科的教授一起討論這個戲劇表演的觀念，觀眾中也有許多在不同學科中修習這齣戲劇的學生，發表人和觀眾都投入到了讓人振奮的討論中，並且交換了彼此的洞察。

### 劇場課程計畫創造了視覺的學習環境（optical learning environment）

劇場學門需有劇場技巧（dramaturgical skills）以及合作解決問題的能力，這個學科正是改革者所認為的一種視覺學習環境的活生生的、可見的例子。

P. 88

但 Arthur Chickering 和 Zelda Gamson 提出，這個設定仍有賴於應用好的教學實踐的七個原則：師生互動（student and faculty contact）、學生合作（cooperation among students）、主動學習策略（active learning strategies）、立即反饋（prompt feedback）、高期待（high expectations）以及對不同才能和學習方式的尊重（a respect for diverse talents and ways of learning）。只是不幸的是，Alan Guskin 指出，這樣的實踐並非常態現象。然而，劇場教學卻不能不運用 Chickering 和 Gamson 所建議的原則，否則便無法存在。

劇場課程支持了 21 世紀博雅教育的成果，博雅教育透過了以實踐為中心、提供問題解決的合作學習環境等教學策略，才能達至這樣的成果。劇場學習課程如果沒有最後戲劇表演的呈現，那就不算是真的完成。而藝術的思維和實踐，依賴於團隊的合作：在進行創作時，導演、設計師、技術人員和演員，全都必須共同合作。這個學習社群，或說戲劇製作團隊，會一起投入到過程之中，合作過程從數星期到數月不一，端看戲劇的規模。表演前的準備和表演活動本身，展示出了今日博雅教育的許多重要學習成果：例如，促進了對人類文化進行全面的批判性探問、意識到倫理問題和道德兩難、在合作過程中發展出問題解決的團隊、發展創造能力以轉化戲劇觀念為劇場形象，以向觀眾傳遞社會信息等等。

為此，戲劇課程和活動創造了具備藝術基礎素養（artistic literacy）的學習者：即透過觀看的強烈經驗或創作劇場演出的過程，來理解並詮釋劇本世界的一種批判性能力。

---

<sup>9</sup> 一名家庭主婦與情夫合謀殺死自己丈夫，並且據此訛詐高額保險金。

## 第六章 通過戲劇藝術進行有意向的學習

導讀者：陳灝翔

協同學習活動 (collaborative learning activities) 使學生沉浸在具有挑戰性的任務或提問 (questions) 之中。比起始於事實和想法、然後轉向應用的學習活動，協同學習往往從問題 (problems) 開始，學生必須針對問題去整理出相關的事實和想法。學生不是站在遠處看著提問與答案、或是問題 (problems) 與解決方案的觀察者，而是成為直接的練習者 (practitioners)，〔在過程中學生將遭遇到〕多樣情境的挑戰，並且練習和發展高級推理與解決問題的能力。

Barbara Leigh Smith and Jean T. MacGregor (1992)

美國大學院校協會 (Association of American Colleges and Universities, AAC&U) 研究大學裡的戲劇學程 (theatre studies programs\*)，發現其教學實踐 (teaching and learning practices) 能發展出所謂的**有意學習者** (*intentional learner*) (AAC&U, 2002, 2007, 2008)。<sup>10</sup>這些能進行有意學習和自我導向學習 (self-directed) 的本科生知道，他們的學習有其深層的目的。這樣的學生重視心智技能和實踐技能的兼備與發展；能認識獲得科學知識、社會知識和文化知識的重要性；能 (在現在和將來) 將知識轉移並應用到許多情況；面臨與回應個人挑戰時有道德感和社會責任感；能欣賞多樣性和共同性，從而能加深對自身社區的了解。AAC&U 鼓勵教育者發展一種實用的、當代的博雅教育，以培養有能力 (*empowered*)、有見識 (*informed*) 和負責任的 (*responsible*) 有意學習者。這些人能夠解釋、整合、應用和交流廣泛的知識，以解決複雜的問題並完成具有挑戰性的課題。<sup>11</sup>〔AAC&U 於 2006 年設立的〕國家領導委員會 (National Leadership Council, NCL) 提出「博雅教育與美國承諾」倡議 (Liberal Education and America's Promise, LEAP)，其中建議必要的學習成果和追求卓越的原則 (essential learning outcomes and the principles of excellence)，希望指引想要發揮影響力的教育人員去協助**所有**大學生有意向地學習 (become intentional in their learning)，使他們不僅能夠適應 21 世紀的世界，並且也在美國的民主社會裡成為積極的參與者。<sup>12</sup>

\* A specialized *studies program* refers to an organized curriculum that enhances or complements the degree to be awarded, but may not be used to satisfy a degree program's requirement to complete a minor.“

(<https://gradschool.fsu.edu/academics-research/graduate-specialized-studies>)

戲劇製作 (play production) 涉及協作和創造性的問題解決。Richard Florida 稱呼

<sup>10</sup> See Association of American Colleges and Universities, *Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College* (Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2002) and *College Learning for the New Global Century* (Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2007 and 2008).

<sup>11</sup> Association of American Colleges and Universities, *Greater Expectations*, 21–28.

<sup>12</sup> Association of American Colleges and Universities, *College Learning for the New Global Century* (2008), 3, 6.

戲劇系的學生為「創意課」(creative class)的成員，他們參與戲劇製作(尤其是側重於不同觀點、社會不公和社會變遷的戲劇)，是熱情且自信的有意學習者，他們既可以進行自我導向的學習，也能夠在團隊中進行學習。Richard Florida、Thomas L. Friedman、John Kao 等人認為，戲劇系為所有本科生提供了跨傳統知識領域的學習機會，在跨學門團隊裡鼓勵學生對多種觀點進行深入思考並重視思想的綜合。他們認為，具有協作、創新和創造力的公民會是美國在全球市場上取得成功的主要原因。

在對 2008 年 LEAP 報告做出回應的雇主中，有 70%的人將「創造力與創新」(creativity and innovation)列為學校、學院和大學應重點關注的心智技能和實踐技能，即「創造力與創新」應包含在學生的基本學習成果之中。<sup>13</sup> 儘管創造力的概念已經引起了對 21 世紀教育模式感興趣的教育行政人員的注意，但是許多教育者仍有理由質疑創造力要怎麼教。Richard Florida 指出，「儘管在創作的過程中有許多事情看起來很奇怪和難以捉摸，但似乎確實存在某種創作的方法。」他主張創造性思維涉及四個步驟：「預備—醞釀(孵育)—靈光乍現—驗證或修訂。」<sup>14</sup> 戲劇系的教學法和理論課程(content courses\*)以及(在戲劇教室和戲劇實驗室裡製作的)體驗式學習(experiential learning)，都是**創造力**研究的成果，這些研究成果進一步促進了當代博雅教育的目的和意義。

\* Content Courses: University courses that focuses on teaching pedagogy and theory. In: *Handbook of Research on Critical Thinking Strategies in Pre-Service Learning Environments* (2019), p. 20.

為何劇本寫作、戲劇史和戲劇理論的課程，以及文學、劇場構作(dramaturgy)、表演、製作和設計等課程能培養有意學習者？戲劇系〔但不限於戲劇系〕的教學法(signature pedagogy\*)如何使學生大腦(有序—理性—分析和非線性—直覺—整體)的兩個半球活躍起來，或者(像 Daniel H. Pink 說的)使學生「全神貫注」(engage whole mind)？戲劇教學法著重問題導向的個案研究—戲劇製作。如果一齣戲劇就是某個歷史時刻的縮影，那麼〔戲劇教學法〕探究導向的分析和創造性的詮釋當然可以促進**負責任的學習**(responsible learning)。戲劇裡的體驗活動會鼓勵公民就社會道德、社會正義以及我們的多元民主等議題進行對話。創作的過程需要批判力和想像力，戲劇教育不僅使學習者在探討劇戲世界時能收集和評估概念，而且能激發豐富的想像力，使他們在舞台上能有創意地(兼顧視覺上和實際上)詮釋戲劇和傳達其中的想法；從提供藍圖的劇作家，到協助藝術家挖掘劇本世界的戲劇顧問(dramaturg)，到為人類的複雜性創造出辨識度〔形塑角色〕的演員，再到打造劇本環境的導演、設計師和技術人員，製作團隊的每個成員都試圖以善盡社會責任的方式去詮釋和運用劇本裡的訊息。試想，戲劇探索了過去和現在社會的文化，呈現了多樣的故事、手工藝品、圖像及其本質，所以製作團隊的成員在仔細閱讀的過程中，會學習到劇本的歷史脈絡、文學觀念和跨文化的能力。戲劇系的學生不僅專精本科，也要涉獵多個

<sup>13</sup> Ibid., 11.

<sup>14</sup> See Richard Florida, *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life* (New York: Basic Books, 2002), 33. This four-step process is attributed to Graham Wallas; see his 1926 book *The Art of Thought* (New York: Harcourt Brace).

學門，他們能將課堂上學到的知識運用到現實世界的挑戰中，他們能成為有見識和負責任的思考者。因為戲劇的體驗式教學法（experiential pedagogy）藉由探究導向的活動來鼓勵積極的公民參與，所以當學生能靈活且敏捷地與他人在複雜的人類議題上共事時，也會更有能力去學習和演出貼近現實社會的劇本。

\* Signature pedagogy refers to the forms or styles of teaching and instruction that are common to specific disciplines, areas of study, or professions. Often cutting across individual courses and institutions, signature pedagogies help students build a “habit of minds” that allows them to think and act in the same manner as the experts in the field. ([https://wiki.ubc.ca/Signature\\_Pedagogies](https://wiki.ubc.ca/Signature_Pedagogies))

當學生能確認出劇本的核心理念，進而提出重要的問題，並努力通過協作的探索、討論和表演來理解人性時，民主的價值就會獲得發展。此外，在另一個時間和地點上演的劇本無法產生預期的效果，除非該劇本的理念在今日的世界各地都能引起共鳴。整合思維（integrative thinking）可以幫助學生把資訊切題且周到地詮釋出來，例如，藉由追溯劇本角色的心理發展，學生會逐漸意識到社會制約（social conditioning\*）促使劇中的角色做出他們的選擇，而那些選擇最終會影響他們的生活和他人的生活。學習閱讀劇本和戲劇作品裡所呈現的舞台意象（scenic images）和隱喻，並將它們視為劇中世界的縮影，也可以使學生進一步理解劇中角色的心理素質和劇本的社會脈絡。

\* Diverse cultural characteristics that have a pervasive influence over all aspects of our everyday experience, including “perceptions of, and interactions” with others. In: *Encyclopedia of Strategic Leadership and Management* (2017), p. 11.

戲劇系課程致力於能支持與提升意向學習效果的教學策略，鼓勵學生積極成為有意學習者。資訊不再成為先記憶然後快速遺忘的對象；知識變得實用，能成為戲劇工作者（theatre practitioners）詮釋觀點和責任時的必需品。劇作家、戲劇顧問、演員、設計師、導演和技術人員等人，都會對資訊作出評估和解釋，然後再進行創作與溝通，他們在跨學門和整合資訊的複雜性裡工作，培養出與他人共享發現與成果的能力。

## 戲劇領域有獨特的分析模式和專業詞彙

Robert Shoenberg 於 2005 年為大學生寫了一本易懂且訊息豐富的指引手冊，有心的學生會了解到本科核心課程及其相關通識教育課程的學術目的與性質，那些目的與性質不僅僅是個別課程目標和心智技能（intellectual skills）的加總（畢業的條件）而已。Shoenberg 在手冊裡討論了大學如何在本科系必修課程（major requirements）之外開出其通識核心課程（a general core of courses），使學生能夠體驗知識的四大領域（科學、社會科學、藝術和人文學）對待和解釋世界的不同方式。他說明了每個領域的專業詞彙和分析工具（模式）為何具有其獨特性，「科學領域有其實驗方法，社會科學領域有其測量、蒐集行為數據和統計分析的方法，人文學有其文本分析的方法，藝術則注重個人的靈感和洞察力。」作者不是要對各領域的差異性和相似性

進行深入研究，但他選擇「個人的靈感和洞察力」來說明藝術「分析世界」的方式，是不恰當的。<sup>15</sup>那樣的見解會把創作的過程化約為靈感帶來的神奇禮物，好像藝術家在苦思劇本、探索角色心理、或是構思劇場設計的時候，謬思女神就會贈予靈感一樣。

Shoenberg 觀察到，通識教育涉及「學習新語言的過程：社會科學、科學和人文學的語言」，「每個領域及其次領域內的研究都有自己的專業詞彙，這些詞彙反映了特定的關鍵概念，並為人們思考世界的方式提供了不同的洞察。所以，學習越多『語言』，就可能更廣泛地理解事物。」<sup>16</sup> Shoenberg 沒有將藝術語言列入清單，這是他的疏忽嗎？他不懂藝術的語言嗎？還是他認為藝術沒有專門的詞彙？如果是最後一種情況，戲劇工作者如何與同業或觀眾交流某個社會狀況裡困難且有歧異的想法？戲劇確實有其專業的語言和詞彙，包括口語的、肢體的、舞台意象的和隱喻的。

戲劇系的教師都知道，並且大多數人會同意，戲劇的特色教學法（協作的體驗式學習）的基礎是戲劇理論、歷史和文學。自上個世紀以來，戲劇學士學位的教學不僅比傳統課程有變化，還融合了表演、設計和技術面的製作。每個領域都促進了 LEAP 的落實，為當代的博雅教育（人文與自然的知識、心智技能和實踐技能、個人和社會責任、以及整合的學習）的發展做出貢獻。<sup>17</sup>

劇本分析（script analysis）既是核心課程裡的戲劇基礎課程，也是戲劇學程的課程。一份劇本就是一個案例，可以向讀者、藝術家或聽眾講述有關人類的歷史、社會狀況和心理。而戲劇文學、歷史、戲劇批評、劇場構作等進階課程，可以讓學生獲得更多的探究和分析的技能。在這些課程中，學生可以把他們的研究和心理洞察，創造性地轉化為視覺上的戲劇圖像和具有想像力的隱喻；當學生能運用戲劇的專業語言去發想劇本的時候，上述的轉化過程會加速。

在課堂上進行劇本的戲劇學分析時，學生起初必須大量且深入地閱讀劇本，接著，他們扮演戲劇顧問、演員、導演或設計師去模擬製作工作，自然而然地，這時候的學習會需要積極的協作：學生藉由細細品嚐劇作家的文字，學習到劇本裡某一部分的故事、角色、語言、想法、節奏和整體環境，及其是如何呈現出來並同時對人性有所刻劃的。批判性的閱讀會讓學生對劇作家的氣質、劇本的深層世界（其文化的、歷史的、心理學的、哲學的和藝術的遺產）、以及角色的心理等方面產生疑問。通常，上述問題都是很複雜的，需要進行研究才能闡明，例如劇作家對劇本裡的某個特定時刻所展現出的社會觀，或者他如何透過角色的道德抉擇去發展他們的心理層面，同時又能反映出他們的過去和成長環境所發揮的影響。當學生各自選定問題並進行探究之後，他們要向其他組員呈現他們的提問和研究發現。例如，戲劇顧問的分析可以探討劇作家的生活以及對相關社會問題的個人看法，如何影響角色的心理

---

<sup>15</sup> Robert Shoenberg, *Why Do I Have to Take This Course? A Student Guide to Making Smart Educational Choices* (Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2005), 22.

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> Association of American Colleges and Universities, *College Learning for the New Global Century* (2008), 3.

發展和道德困境抉擇。如此，學生將能學到如何協作、討論費解的想法、面對不確定性時能感到自在、並認識到理解人類複雜的行為時，經常沒有簡單快速的解答。

劇本分析課通常要求一個學期內閱讀一本或兩本劇本，以便讓學生有足夠的時間去蒐集和分析訊息、去綜合一些想法、以及去呈現藝術的圖像。這樣的案例研究不僅可以啟發學生的藝術作品、增進他們對戲劇的理解，也可以影響他們在舞台上詮釋（創作）劇本的方式。

製作團隊（演員、導演和設計師）需要的所有材料也是戲劇製作的一部分，這個部分包括文章、真實的訊息、圖像，以及所要引用的小說、詩歌、電影和音樂等。此外，展示「肖像藝廊」（portrait galleries）也是探索戲劇內涵的一種活動，學生在活動中蒐集圖像、照片或人物畫，來展示他們正在學習的角色及其心理；分鏡（故事板）的展示則可以讓學生將劇本的情感敘事轉變為令人回味的圖像，劇本中的重大時刻或幻想情節也都需要一連串的分鏡圖來展示。「肖像藝廊」是學生在視覺上呈現角色並顯示角色之間情感關係的方式，而「分鏡」則可以描繪劇本（隱而不顯）的社會觀、難以捉摸的戲劇節奏以及微妙的中心思想。<sup>18</sup>

詮釋劇本的理論過程和其中的體驗是複雜的、跨學科的和演進的。**製作**的活動使學生能夠對戲劇的舞台呈現做出明智和負責任的選擇。該活動包括詮釋劇本的世界如何影響角色的心理；整個過程是研究與分析劇本、團隊討論，接著進行創造性的探究活動（肖像藝廊、分鏡、演技探索等）。在這些練習中，學生會積極地去轉化劇本裡的世界為戲劇的圖像（即戲劇的「詞彙」或語言），其中，場景、服裝、燈光、聲音、道具和音樂等結合起來的舞台意象，最能傳達劇本的時空背景並揭示角色的心理狀態。由於劇本的詮釋經常涉及複雜的社會、文化和心理問題，所以學生在面對問題時會學到，在簡單快速的解答之外，還有特別值得珍視的、深刻並且具有反思的想法和多樣的觀點。

劇場構作有時還包括與觀眾互動的部分：戲劇顧問可能會提供觀賞說明給觀眾參考，或是在演出之後與觀眾進行對話，藉此拉近藝術家們和觀眾的距離。如果戲劇工作者進入（鄰近的）大學去推廣這樣的活動，藉由對話去處理「人們之間的異同並發展...把不同的人們聚集起來解決問題的能力」，這不就是博雅與通識教育的推廣與實踐嗎？<sup>19</sup>

表演、導演、設計和相關的技術課程也能夠培養有意學習者。表演和導演課裡的學生準備要呈現一個場景或劇本時，必須檢查一個或多個角色的心理發展，並運用溝通、批判性推理、對藝術形象的反應能力、及其民主價值觀和道德操守等能力，如此才能創造出具有舞台價值的角色。

（場景、燈光、服裝、聲音和道具的）**設計課**所培養的技能有：批判性思考、探究力、創造力、自我激勵、以及在技術層面、道德層面、終身學習層面和人際交往層

---

<sup>18</sup> Elliot W. Eisner, *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice* (New York: Macmillan, 1991), 1.

<sup>19</sup> Jerry G. Gaff, "What Is a Generally Educated Person?" *Peer Review* 7, no. 1 (2004): 5.

面的學習，進而創造出傳達劇本的人文、社會、道德、審美和個人問題的藝術形象。<sup>20</sup>在製作課裡，學生以戲劇獨有的詞彙來與他人交流和探索劇本裡的情節和構想、角色的心理狀態、以及場面調度 (mise-en-scène) 的節奏和氛圍。此外，拼貼 (collage) 是詮釋劇本的另一種視覺表達方法。

作者認為提出有效的戲劇圖像 (戲劇的專業詞彙) 是運用想像力的結果，這裡的想像力又是在創意的分析模式和熟練的批判性思考能力之上而產生。所以他主張只憑直覺無法創造出表達戲劇思想的藝術詞彙，戲劇的語言取決於對劇本的深刻理解，而不是 (像 Robert Shoenberg 所認為的) 僅取決於藝術家特有的「靈感和洞察」。

21

下一節說明研究、學習社群、體驗式學習等具有高影響力的教學實踐，可讓協助戲劇學程的學生達到當代博雅教育的目標。

## 意向性 (Intentionality) 與三種有力的戲劇教育實踐

### 1. 促進本科生的研究能力

當前的高等教育強調本科生要有研究和創新的學術能力，如此，他們才能有意向地去取得大學學位。一些高等教育機構重視學生的學術研究，專門設置了促進本科生研究 (undergraduate research) 的主任一職，專司本科生研究成果的出版。位於華盛頓特區的「本科生研究理事會」 (Council on Undergraduate Research, CUR) 的使命是「支持和促進優質的本科師生協作研究。」該委員會認為，師生共同進行應用研究時，其批判性思考和解決問題的能力將會增強。該委員會指出，大學本科生的研究活動是一種探究性的學術研究活動，目的是「對該學科做出原創的智力貢獻或創造性的貢獻」。<sup>22</sup> 最近，CUR 開始認識到，戲劇系的學程一直都在進行著差不多的事情。<sup>23</sup> 雖然戲劇學程在其體驗式製作課程裡融入傳統的學術研究技巧，但是這樣的作為並沒有得到學術界的一致認可，外人甚至不清楚戲劇系的這類研究是如何進行的。(第 8 章提供案例說明戲劇系本科生的協作研究在沉浸式的製作體驗上有哪些優勢條件。)<sup>24</sup>

講到「研究」通常會讓人聯想到實驗室或圖書館、而不是戲劇工作。外人經常認為，劇本的製作用不著科學方法，也不需要客觀的提問、觀察、以及因果分析和創新思考的結合。但是，當製作被視為一項探究導向的活動並要求藝術家考慮方法論、

---

<sup>20</sup> For further discussion on commanding image, see Nancy Kindelan, *Shadows of Realism: Dramaturgy and the Theories and Practices of Modernism* (Westport, CT: Greenwood Press, 1996), 70–99, 101–37. In this regard, I suggest that through the synthesis of the production's pre-sentational images and metaphors on stage, a commanding image can result—an inspirational insight that leads to a deeper understanding of the play's complex ideas.

<sup>21</sup> Shoenberg, *Why Do I Have to Take This Course?* 22.

<sup>22</sup> See Council on Undergraduate Research, <http://www.cur.org>.

<sup>23</sup> See Nancy Hensel, preface to “Theatre and Undergraduate Scholarship: A Focus Report,” ed. Nancy Kindelan, special section, *New England Theatre Journal* 20 (2009): 81–84.

<sup>24</sup> See *ibid.* This special section of the *New England Theatre Journal* includes some of what I offer in chapter 8 and three additional case studies contributed by Jennifer Blackmer, Cary M. Mazer, and Robyn Quick.



藉以促進對社會文化和人類心理的深入分析時，顯然，探究戲劇的模式能對學術研究的方法論做出貢獻。此外，研究戲劇的過程包括跨學科整合、以及師生在訊息和思想上的交流和協作。被視為藝術「實驗」的劇本製作，讓學生、藝術家或研究人員能持續觀察和分析因果關係，形成和檢驗假設，得出一些關於社會議題和人類心理的結論，和最後對藝術實驗的「成果」做出評估。這就是戲劇教育者經常將他們的小型黑盒子劇場稱為「實驗室」（lab）或「實驗」（experimental）劇場的原因。

### 探究導向的體驗式學習（Inquiry-Based Experiential Learning）

在戲劇系裡，寫好的劇本不只是拿來讀的，更要拿來演出，所以戲劇系課程的成果即是一種體驗式的活動，例如在（場景研究與設計創作的）課堂上演示戲劇意象（imagistic presentations），或是在所製作的節目裡演出劇本。在把劇本變為現實的創作（製作）過程中不能缺少體驗式教學法（類比科學實驗室裡的實驗過程），在可控制的實驗室環境（大學劇場）裡，師生會根據劇本一起創作戲劇作品。在排練過程中，學生將創造出劇本裡的環境並構建出劇中角色，這涉及探究導向的整合能力和應用技巧，而這些教育技巧也與新修訂的布魯姆分類法（Benjamin S. Bloom's revised taxonomy）（記憶、理解、應用、分析、評鑑、創造）所表達的思考技能一致。<sup>25</sup> 當師生完成製作工作之後，需要評估創作的成果，這時也來到了後製（postproduction）的階段，分析的技巧再次派上用場。

### 整合學習的社群（Communities of Integrative Learning）

戲劇系的課程以發展有意學習的教與學之創新措施為基礎：跨學科學習、學群學習、關聯課程（linked courses\*），學習社群和體驗式學習等。無論是在小型教室完成的作品裡、還是在大型公共表演中，戲劇教學法都兼含獨立的與協作的活動，並且這些活動都具有戲劇分析、研究及其創造性的詮釋等成分，在教師的指導下，學生不論是登台演出或從事幕後的技術支援，都像是年輕的藝術家。另一類學習社群是全由學生組成的製作團隊：學生在接受教師的指導之後，自行協作屬於他們自己的藝術作品，教師的角色則是共同創作者或主持人。

Kellogg (1999) states that *linked courses* put together "a cohort of students with two common courses. One course is typically content-based (science, math) and the other is an application course (writing, speech). The faculty of each course may teach independently or together and coordinate syllabi and assignments so that the classes compliment each other. The Linked Courses Model provides a shared experience for students that focuses on a content-based course that is actively supported by a skills course." ([https://wac.colostate.edu/aw/articles/luebke\\_2002.htm](https://wac.colostate.edu/aw/articles/luebke_2002.htm))

戲劇系每年在校內發表全套的製作節目，這樣的學習成果展示也是 LEAP 所強調的、不可或缺的活動。校內公演活動有助於提升學生的藝術成長和培養其對校園

---

<sup>25</sup> See Lorin W. Anderson et al., *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (New York: Longman, 2001), 65–92.

的社會意識，學生很快就會了解到截止日期、時間管理、自我激勵和團隊協作的意義和重要性，而公眾、教師、外部評判人員和同儕將能夠（正式或非正式地）評估戲劇系師生的工作成果。戲劇系學生每週必須安排 15-24 小時的排練，平均每天 3-4 個小時、每週 4-6 次，共排練 5-6 週。除了排練時間之外，對於演員而言，他們必須花更多的時間在研讀劇本、探究角色、和記憶台詞（learning lines）。<sup>26</sup> 戲劇製作顯然很耗時，並且也是勞力密集的，因此成本很高，然而所需要的整合、協作、問題解決和最後的創造活動，都顯示戲劇系的教育具有高度的意向性。

藝術團隊的所有成員在一個學習社群裡把劇本裡的想法帶到舞台上。與其他科系不同，戲劇作品的產出需要一段長時間的、有效的跨學科研究和協作，其他科系則通常不會在公開演講或學術出版之外，在大學或相關社群裡分享他們的研究和發現。

這與 Ernest L. Boyer（1990）對「學術活動」的見解是一致的，他認為應該重新檢視學者的定義，並且學術也應該不只是原創性的研究。他揭示了跨學門和整合型研究的學術趨勢，這就如同 19 世紀時人們對哲學的追求轉變為從事科學活動一般，「既要回應人類在心智方面遭遇的新問題，也要面對迫切的〔實際〕問題。」<sup>27</sup> Boyer 主張，大學教授的學術工作有四個既獨立又重疊的面向，即「發現、整合、應用、和教學。」<sup>28</sup> 值得注意的是，在許多戲劇學程所使用的教學法，都可以回應 Boyer 展開的學術觀念，因為他講的就是提高知識、支持思想交流的協作和重視參與體驗的心智技能與探究方法。<sup>29</sup>

## 結論

戲劇課程需要有創造力的問題解決能力。從對劇本的批判性分析開始，到評估在舞台上呈現創作的方式，詮釋的過程包含複雜的訊息收集、綜合思考、積極參與、和持續的反思。戲劇領域具有自身獨特的語言，使用獨特的符號、圖像和隱喻來表達其內容、主題或圖像的涵義。

戲劇教學法能反映 LEAP 的基本學習成果。劇藝藝術家為了展現其藝德操守（integrity）和交流思想與價值觀，他們的創作會考慮過去與現在的社會脈絡和觀點，正是因為如此，當學生參與戲劇的創作和詮釋時，即是在發展他們藝術素養（artistic literacy）—流暢地運用兼具思想和情感的戲劇語言。藝術素養指的是能深刻理解人性

---

<sup>26</sup> See Association of American Colleges and Universities, *Greater Expectations*, 8. The authors report that, in general, “faculty members expect students to spend significant time preparing for their courses: the standard is generally two to three hours per hour of classroom instruction. Students, however seldom meet that standard; they generally believe that one hour per hour of class time is adequate.”

教師認為學生應多花時間預習，1 小時的上課內容應該事先花 2-3 小時準備，但學生認為只需要 1 小時就可以了。

<sup>27</sup> Ernest L. Boyer, *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990), 21.

<sup>28</sup> *Ibid.*, 16.

<sup>29</sup> For the Association for Theatre in Higher Education’s response to Boyer, see “Scholarship for the Discipline of Theatre: An Association for Theatre in Higher Education White Paper” prepared by an ATHE task force: Donna Aronson, Suzanne Burgoyne, Kurt Daw, J. Ellen Gainor, Kathleen Perkins, and Stacy Wolf, <http://www.athe.org/files/pdf/ScholarshipForDisciplineOfTheatre.pdf>.

的一種能力，要掌握這種素養必須學習平衡的客觀知識、反思能力、和想像的感知能力。藝術素養是終身學習的一部分。

## 第七章 為參與式民主演練<sup>30</sup>

導讀者：陳伊琳

好奇心是重要的。當想像力將我們置身於他人經驗，開啟我們的眼光，望向我們從未知道其存在的情景與觀點時，想像力所給予我們的，是無論多少道德說教或政治正確性都無法取代的。正是這個去除習慣化（dehabitualization）的過程，這個發覺被他人視為稀鬆平常事務中，存在著魔法的過程，將世界以嶄新、洗滌、清晰的方式呈現給我們，引發那種狂喜感，這只有一部偉大的想像作品可以提供。

---Azar Nafisi<sup>31</sup> (2004)

(p.105)對於許多身處高等教育中的人而言，學生的冷感、全球化、多元主義、溝通方式的激進轉變等，都對於美國民主的本質，以及公民負責的重要性，形成新的挑戰。民主（democracy）這個字的本質，本身就蘊含著，投身於（engaged in）公民生活中的多元團體成員，享有參與有知對話（informed dialogue）的自由及平等權利。今日的科技進展，提供接觸他人的立即管道，但許多年輕美國人卻變得更加疏離。與他人的溝通太常指的是，透過臉書、即時訊息、手機、推特等，與家人及朋友做電子連結。(p. 106) David Batstone 在《好公民》（*The Good Citizen*）（1999）就預測這項轉變。他暗示，「『網絡』（the “net”）會取代『社區』（community）變成有意義的稱呼我們身為公民之存在的方式……將自己置身於網絡中，是定位（locate），但並未承諾（promise）；是關聯（associate），但尚未變成同類（homogenize）；帶來連結（connection），但尚未要求歸屬（belonging）」他提出，「真正驅動網絡社會（network society）的引擎」不只是電腦而已。而是這個可能性：虛擬溝通可以增能（empower）人們，使其做出廣泛而深遠的文化連結，並且鼓勵多元文化的溝通。然而，這個要成為可能，社會的「有線」公民（“wired” citizens）就必須得做出不只是蒐集資訊、與遠方他人交換想法而已。他們也必須藉由高品質的教育，發展出對於民主原則與德行的深刻且務實性的了解。這種教育能教導它的公民，如何詮釋與「了解那些交換對於他們自身生命的意涵」。

為了預備學生成為終生探究者與參與者，以回應道德上深具挑戰性的問題，高等教育便鼓勵他們要變成更加投入、更積極思考複雜的人類兩難困境，這是透過整合性課程、體驗活動與服務學習方案，來突顯深具挑戰性的社會議題。為了公民責任而教（Educating for civic responsibility）（就像 John Dewey 所描述的，公民責任是社會智能（social intelligence）的一個面向）是一項巨大任務，它是如此重要，以致於無法被降級為單一學科；倘若它能橫跨各主修內容，並且在學生的教育經驗中徹頭徹尾地被強調，那麼它會進展得更好。

### 為社會意識（social awareness）做預備

<sup>30</sup> 本章標題似乎是模仿 p. 114 Jill Dolan (2001) 一文的標題。

<sup>31</sup> 一位女性伊朗作家、英國文學教授 [https://en.wikipedia.org/wiki/Azar\\_Nafisi](https://en.wikipedia.org/wiki/Azar_Nafisi)。

正是在 Dewey 探討教育的龐大著作中，特別是他有關社會智能、道德教育與經驗的思想中，藝術（這裡的意思是表演藝術 performing arts）與當代博雅教育可以關聯起來。在 20 世紀之交，Dewey 與其他許多人認為，學校應當擔負訓練學生成為社會有價值之成員的任務，這是透過注入他們對於道德教育的更廣闊的意識（an expanded awareness of moral education）。（p. 107）在《教育的道德原則》（*Moral Principles in Education*）（1909）一書中，Dewey 說道，道德教育的觀念已經被以「太狹隘、太正式<sup>32</sup>、太病態的<sup>33</sup>」方式所詮釋。他提議一個另類觀點：「終極的道德動機與力量不多不少就是社會智能—觀察與理解社會情境的力量，與社會力量—經過訓練的控制力—為了社會利益與目的而服務。」<sup>34</sup>作為一個實用主義者，Dewey 感興趣的是，科學探究與推理技巧影響我們如何學習的方式，以及民主的社會化如何影響我們的行動。當學生發展出，為了適應這個正在變遷中的社會，所需要的批判性思考技巧與溝通技巧，他們就能夠在社會的倫理福利（ethical welfare of society）中扮演一角。對 Dewey 而言，這個過程的結果，就是「社會智能」。

在 1930 年代，Dewey 擁護一種學習的新形式，它建基在結構化的「經驗理論」之上，而非比較傳統、說教性的傳遞知識的方法。Dewey 論證說，教育要有效，就必須不僅留意學生是如何透過經驗來學習的，而且要留意個人過去的經驗是如何影響，以及與現在的經驗互動。透過經驗，個人可以冒險，超越封閉性、私人的感受，變成積極地與他人涉入。Dewey 覺知到經驗在幫助學生個體的成長，以及變成一個永遠變遷的世界中具生產力的公民是相當有價值的。今日，他的「經驗理論」持續影響革新性的教育實踐，尤其是在體驗性的學習環境以及問題導向的探究中。

Dewey 將文化與社會化連結起來，因而不僅強調將藝術置於課程中的重要性，且重視要給予它們一個根本性的地位。Dewey 提議，文化不該被建構為「一個外在的優雅，或人工虛飾」；反之，它「代表的是資訊與紀律有活力的統一（vital union of information and discipline）」<sup>35</sup>。這標誌著個體在其人生觀上的社會化。」在最重要的

---

<sup>32</sup> Dewey 的相關說法是：“By saying that the moral training of the school is formal, I mean that the moral habits currently emphasized by the school are habits that are created, as it were, ad hoc...but just in so far as the school system is itself isolated and mechanical, insistence upon these moral habits is more or less unreal,...The duties, in other words, are distinctly school duties, not life duties.” (p. 15)

<sup>33</sup> Dewey 的相關說法是：“Training is pathological when stress is laid upon correcting wrong-doing instead of upon forming habits of positive service. Too often the teacher’s concern with the moral life of pupils takes the form of alertness for failures to conform to school rules and routines.” (p. 14)

<sup>34</sup> Dewey 與此相關的一段話是：“I sum up, then, this part of the discussion by asking your attention to the moral trinity of the school. The demand is for social intelligence, social power, and social interests.” (Dewey, 1909, p. 30). 這本書的主要旨趣是要挑戰「狹隘的德育觀」—譬如，認為「道德教學因而〔只〕是與教導這些特定德行，或注入關於德行的某些情操有關。」(p. 30) Dewey 意在指出，學校的德育工作，除了「所謂的直接道德教學」外，還包括透過它的所有媒介、手段、學校生活的素材、學科教學而辦到的「間接而有活力的道德教育」(p. 8)。

<sup>35</sup> Dewey 論及，學科的學習（如地理、歷史、數學等）基本上是要讓學生領會到行動的社會情景（to realize the social scene of action）。據此，他指出教材的挑選要根據 3 項價值，分別是文化價值、資訊價值、與紀律價值。訊息能真正具有教育性，唯有當它能將所呈現的意象與觀念放在社會生活的脈絡下；紀律真正具有教育性，唯有當它代表的是資訊為個體的力量所掌控，且是為了社會目的而服務時；

層面上，藝術「意指自我與物體及事件世界之間完全的相互滲透。」Dewey 在《藝術即經驗》(Art as experience) (1934) 中主張，自從 (p. 108) 古希臘時代開始，藝術就與使個體們的生活形成一體 (unify) 的公共活動、儀式、典禮有緊密關係。在這樣一個社群中，繪畫、雕刻、戲劇與音樂，並不被貶謫 (relegated to) 至博物館、劇院或畫廊/美術館；相反的，藝術乃有機的再現，有助於例示 (exemplify) 一個有序社群的「顏色、優雅、與尊嚴」、「社會目的」、「意義」、以及「傳奇與歷史」。他提及，戲劇頌揚並強化社會傳統，並且教導、紀念與強化公民自豪 (civic pride)。

Dewey 認為，很重要的是要恢復/修復 (restore) 藝術作為某種並未從人類處境與經驗中分離開來之物的意義。在這個脈絡下，他警告，存在著一股將物理性人工藝品 (繪畫、建築物、書籍、雕像)，從創生它的人類經驗中分離開來傾向。例如，他說道，一旦藝術品達到古典地位，公眾可能就會接受這個產物為無庸置疑之完美的再現。他說，經過數年無可爭辯的讚賞過後，當一個藝術作品變成是富有名聲的完美再現時，它就不再喚起「新奇的識見」(fresh insight)，於是變成「從人類處境中疏離開來 (isolated)，當初便是在此處境下，它才得以存在；也從它在真實的生命經驗中所產生的人類後果 (human consequences) 中疏離開來。」他相信，當人們撰寫藝術哲學時，首要的任務便是「恢復/修復藝術作品這種精煉的與激烈的 (refined and intensified) 經驗形式，以及普遍被承認是構成經驗之日常事件、作為與苦難之間的連續性。」能夠維持藝術與經驗之間連續性的能力，或可稱作「藝術素養」，其中的一個層面，將是有能力在個人經驗脈絡中讀出舊有藝術品的意義，以及它們原本被創造的脈絡下的意義。劇院的探究模式、圖像式語言、特色教學法，提供了批判技巧與真實、虛擬與替代性的經驗，透過這些，學生可以提升他們覺知這與自我及他人之關聯性的能力。

為了社會智能而教是一個抽象的概念，除非就像 Dewey 所建議的，我們真的花時間去反省我們所居住其中的是哪種社會。對 Dewey 而言，民主有許多意涵，(p. 108) 但大體上它代表的是，對於以倫理方式來處理事務感興趣的一個社會。他深信，倘若一個社會關心要提供給它的公民「最高品質的經驗，包含物質的與文化的」，那麼它將會「沿著民主路線來組織它的事務」。Dewey 寫道，如果民主有道德意涵，「它將在解決所有政治機構與工業設置 (industrial arrangements) 的至高考驗中被發現，這些機構與設置應該要對於每個社會成員的整全發展做出貢獻。」為此目的，學習者必須有給予他們成長之可能性的教育機會，而這就是社會設置經受考驗的方式。對 Dewey 而言，教育活動的首要目的 (它強調社會過程) 是要發現學科之間的關聯性—包含學科學習與個人經驗的關係；去觀察價值，以及判斷它們對於社會的作用；去參與團體活動，在其中，個體的聲音因其獨特性與差異性而受到尊重；去學習如何解決衝突與協商差異。

---

文化真正具有教育性，而非是外在優雅或人工虛飾，唯有當它代表的是訊息與紀律的有活力的統一(p. 22)。

## 為道德發展做預備

Dewey 的進步主義教育聚焦於經驗、道德目的，以及為民主公民資質而教，這些提及 (speak to) 許多在當代博雅教育與劇院教育中可見的指導原則與學習策略。有意向的學習者 (intentional learner) 這個概念在 John Dewey 作品中隨處迴響。例如，想一下，Dewey 是如何承認，民主的生活方式仰賴於感到增能 (empowered) 的公民，因為當他們面臨涉及公民責任與參與的議題時，他們是有知的 (informed)，且能夠獨立地、回應式、創意地思考。對抗文化偏見的劇院藝術經驗 (theatre-art experiences)，可以幫助學生辨認到，存在著他們與其他社會所共享的支配一切的價值 (overarching values)。此外，這些集體的、替代式經驗，允許學生練習探究的過程，並且去思考什麼是社會性負責的行動。當藝術發揮經驗的功能 (when art functions as experience)，學生就投身於意義的尋求，而此意義具有轉化性。

(p. 110) 當 Dewey 思索藝術是如何對社會智能 (指的是以啟蒙之眼來觀看，並且領會道德情境的能力) 做出貢獻時，劇院教育家 Jonathan Levy 在〈劇院與道德教育〉<sup>36</sup> (Theatre and Moral Education) (1997) 一文提出若干例子，它們顯示，從歷史觀點來看，劇院實務如何訓練參與者辨識、了解、與評價人類行為與道德兩難。儘管 Levy 的焦點是放在年輕人的道德發展，但這些實踐與經驗，與高等教育中的劇院研究學程 (theatre studies programs) 所使用的策略，用來鼓勵大學生的道德成長與社會責任，並沒有太大差異。Levy 幫助我們看見這點，他藉由提供歷史上的例子，闡明戲劇的學習 (the study of plays) 是如何透過提供機會給觀眾與演員去體驗、或經歷道德兩難的探究與解決，進而促進道德成長。他將讀者的注意力引向兩個問題：1. 早先時代的神職人員、教育者與哲學家是透過什麼途徑 (by what means) 而變得相信，戲劇或劇院教育作為一個教育性的工具，可以製造道德小孩？2. 就我們對它的了解，或者以某些尚未實現的未來形式，劇院可以在道德上教育學生嗎？

Levy 概述 400 多年來教育家所做的論證，他們想像劇院是有助於道德小孩的形塑的。他表明「從 Socrates 到教義問答中對話 (dialogue) 具有的教育力量」、「重複 (repetition) 的教育力量」、「默記 (memorization) 的教育力量，當背誦者是生理上活躍、情感上投入時，默記是特別生動且持久的。」此外，劇場被覺知為強而有力的 (對演出道德教訓的演員，以及接收教誨的觀眾皆然)，因為劇場有能力呈現「道德兩難的要旨，並且移除圍繞在它周遭的生活中混淆的不相干物」。劇院訓練它的參與者「做決定的官能，這是透過呈現『困難的案例』，意即同樣好，但卻相反的論證，這是關乎在舞台上要做出重大的選擇。」演員與觀眾藉由演出與觀看戲劇，而被刺激去仿效「有德的主角」。誠如經典上所覺察的，喜劇在劇院中演出時，它成為社會的矯正物 (social correctives)，成為「公眾嘲弄惡德與愚蠢的舞台」。最終，(p. 111) Levy 說道，劇院促成「由外而內的原則」(the “outside/inside principle”)，意思是如果參與者精通了「外在一外面[例如無私的行動]，那麼內在一內裡[例如，變得無私]

<sup>36</sup> *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 31, No. 3 (Autumn, 1997), pp. 65-75。

將隨之而來。」

Levy 指出，戲劇的學習與劇本的演出乃耶穌會（Jesuit）教育系統的組成部分。從 1551 開始，超過 200 多年的時間，耶穌會在整個歐洲、亞洲、世上多數地方，超過 500 間校園劇場，使用劇本的演出（首次是拉丁悲劇）來促進教育價值，譬如，說拉丁語與「信仰的傳播（propagation）」。除了教育之外，耶穌會士對於透過劇院實踐來發展道德行為深感興趣。從 15 世紀開始直到 18 世紀，劇本也被認為是英國學校教育中的重要部分。喜劇，諸如拉爾夫羅斯特道斯特（*Ralph Roister Doister*<sup>37</sup>）（c. 1534-1541）與葛根婆婆的縫衣針<sup>38</sup>（*Gammer Gurton's Needle*）（c. 1552-1563）在學校中演出；透過劇本演出，學生獲得說拉丁語及英語的經驗。文藝復興晚期的哲學家與政治家 Francis Bacon 提供 Levy 一段動人的總結，說明當時人們認為的劇院的教育益處。在《學術的進展》<sup>39</sup>（*Advancement of Learning*）（1605），Bacon 宣稱，作為一門藝術，劇院「強化記憶、調節語調與發聲效能；優雅地組構表情與姿態，獲得適當程度的確信，最終，令年輕人習慣於男人的眼光（accustoms youth to the eye of men）」。

Levy 處理複雜的考量：一個人在早期劇院經驗中所學習到的東西，是否會持續？以及「當它的訊息與真實經驗產生矛盾時」，是否仍會有連結？特別是，他質疑劇院是否能夠教育道德孩童，在隨後生活情境中，還能以「正確」且「道德」的方式行動。儘管 Levy 說，他不確定他是否知道那些詞語的意義，但他確實說道，道德孩童是「可以被期待在未預見到的情境下道德地行動」，並且推薦劇院可以在兩方面提供協助。始於這項假定：劇院活動幫助學生體驗到他人的道德兩難（p. 112），劇院的虛構事件對於演員及觀眾兩方都富有成效，因為在體驗劇院的行動中，我們會蒐集資訊、意象，以及在我們記憶中持續存活的觀念。Levy 表示，這個物質進入「相同的記憶庫，作為(a)真實的報導事實（來自於新聞、電視新聞、歷史等）；(b)真實的經驗，這是我們親身或親眼觀察所經驗到的。」所有這些經驗變成，當我們在無法預見的情境下，需要決定如何行動時，我們可以引用的來源。Levy 的結論是，他承認記憶會以神秘的方式運作；他說道，「倘若記憶真的以這個方式運作，所有類型的虛構，特別是劇院，都可以，或許已經是，成為道德信念與道德行動的原始資料（raw data）了。」

許多劇院教育者詢問：透過觀看他人的動機、想法與行為，劇院可以幫助我們了解我們自己嗎？劇院可以幫助我們變成對道德兩難的同情性觀察者嗎？Levy 似乎這麼認為，當他說他認為，情緒教育非但是可欲的，而且是可能的時候，這是透過劇院經驗對於人類感受的描繪，允許人們更加意識到人類的感受。他的結論是：「就像我

<sup>37</sup> 這是 16 世紀英國劇作家 Nicholas Udall 的作品，它被視為是以英語寫作的第一步喜劇。資料來源：[https://en.wikipedia.org/wiki/Ralph\\_Roister\\_Doister](https://en.wikipedia.org/wiki/Ralph_Roister_Doister)。

<sup>38</sup> 相關評述可參見鄭月婷（2012）。繡花針與流浪漢：《葛根婆婆的繡花針》裡流浪漢的潛在破壞力。文山評論：文學與文化，6（1），167-182。李慧玲（2010）。《葛根婆婆的縫衣針》一劇之遊民、家庭主婦、與騷亂之性別政治。戲劇研究，5，99-117。

<sup>39</sup> 全文索引 <http://www.gutenberg.org/files/5500/5500-h/5500-h.htm>。



們信賴有教養的心靈，能比缺乏教養的心靈，做更好的推理一樣，我們可以信賴有教養的情緒（educated emotions）會比缺乏教養的情緒，以更人道、更道德的方式來做回應。」正因為人類對於他人的思想與行為感興趣，並且會與他人分享我們的反應，劇院活動告知我們，而且更重要的是，教育我們，使用我們的右腦能力去同理、尋找模式、看見全景圖象（see the big picture）。

## 為公民責任做預備

劇院活動自從西元前 5 世紀開始，便已培養公民理解與社會責任。從古希臘劇作家開始至今，全世界的戲劇與劇本演出，已被用來引發公民意識，在某些情況下，用以引發社會變遷。2500 多年前，戲劇與劇院在希臘公民的民主教育上，扮演重要的角色（p. 113）。一部希臘悲劇或喜劇的創生，將會在一個空間（the *theatron*，或稱觀看空間 *seeing place*）中演出，該空間是從小山丘側邊開鑿出來的，用以代表耳朵（an *auditorium* 聽眾席，或聆聽空間，源自於拉丁字，意思是「聆聽」to hear），在將近 15,000 位觀眾面前。史學家同意，例如像是 Aeschylus、Sophocles、Euripides、Aristophanes 在 Dionysus<sup>40</sup>劇院中演出的劇本，乃是一些範例，代表的是希臘城邦對於社會意識的鼓勵。

尤有甚者，劇本還會由一群人，他們是每個出席部族（tribes）的代表，予以評判並頒授獎項。儘管女人、男人、男孩、奴隸全都參與演出（attended productions），並且欣然表達他們的看法，但是投票特權僅只保留給那些成年的希臘男性，他們擁有財產，而且既非奴隸也非外邦人。儘管如此，即使學者與劇院從業者注意到，希臘民主城邦的公民資質並不平等，而且無法與當代的期望堪比，但是，古典希臘劇院並不完全是排他性、菁英式的活動。人們努力讓票卷可為窮人所取用，而且戲劇反映的是橫跨整個社會的各式聲音。

那麼，希臘劇院是如何引導觀眾投入公民責任的過程中？劇本（悲劇與喜劇）與隨後的演出，提供希臘社群具有代表性的一群人機會，讓他們聆聽並不常聽到的聲音，藉由觀察主角的行動，來發展對高尚德行的深刻覺察，並且思考做出健全判斷與決定的重要性。在〈表演與倫理學：21 世紀的問題〉<sup>41</sup>（*Performance and ethics: Questions for the 21st century*）一文中，國際性劇院導演 Peter Sellars<sup>42</sup>同意，「有關希臘劇院最重要的事情之一是劇院作為治理的一部分，劇院作為民主的一部分，劇院作為民主的一個首要基石機構。嘗試給予公民……他們所需的資訊，讓他們以一種具有某些覺知深度的方式來投票，同時讓他們聆聽他們通常不會聽到的聲音。」

<sup>40</sup> 希臘神話中的酒神，護佑希臘的農業與戲劇文化，資料來源：<https://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E7%8B%84%E4%BF%84%E5%80%AA%E7%B4%A2%E6%96%AF>。

<sup>41</sup> Peter Sellars and Bonnie Marranca PAJ: A Journal of Performance and Art Vol. 27, No. 1 (Jan., 2005), pp. 36-54. 該篇文章是 P. Sellars 接受 B. Marranca 的訪談稿。

<sup>42</sup> 1957 年生，美國劇院導演，也是 UCLA 教授，教授 Art as Social Action 與 Art as Moral Action 課程。

Sellars 仰慕希臘劇院，因為它的「抱負是要關照與維持民主」。古代劇院主要都是大型的，位置足供廣泛 (p. 114) 希臘社會大眾，只要象徵性地收取一些費用即可。雖然一部分的觀眾缺乏公民身分，也無法投票 (無論是在元老院 Senate，抑或劇院內 *theatron*)，許多緘默的聲音透過劇本而被間接地聽到。Sellar 說道：「每部希臘劇本都是關於女性、小孩與外國人。」他補充說，希臘劇院是一個「聆聽的空間，為的是那些在元老院沒有被聽到的聲音，為的正是在權力長廊上，備受忽略的聲音。」Sellar 聲稱，少了這個地方去真正聆聽、含納及承認那些聲音，「我們就沒有民主。」

透過劇本的學習與演出，廣大的觀眾是有可能聆聽到多元的聲音—特別是，聆聽那些因為歧視而不常被聽到的公民故事，這些歧視涉及有關性傾向、族群、種族、宗教、性別、語言、年紀、障礙、與社會階級等議題。當我們不再在乎要去辨認多元觀點、尊重不同團體之間的差異、同情他人的故事，我們就遺忘 (lose sight of) 民主的意義了。在一篇名為〈演練民主：劇院與表演研究中的倡議、公共知識份子、公民參與〉(2001) 文章中，Jill Dolan 肯認劇院與表演是有助於鼓勵我們「往真正的民主靠近」，這是藉由讓「身體政治更敏銳地感受到他人的苦難」。她補充說，這是可能發生的，「如果人們透過同理，以及未預期性地認同那些一度被視為是他者，或異於他們的人，人們就可能被說服朝向激進的改變。」儘管同理並不總是劇院的一個面向，但 Dolan 認為同理在點燃社會變遷上是必要的。她說，「這個情緒性的意識，是我們的文化所需要的，甚至是用來開始看見我們民主觀念的侷限性。」既然在社會責任上有此重大的歷史根源，加上主要教育者提出具說服力的論證，提及劇院藝術方案 (theatre art programs) 是如何發展道德思想與社會智能，實在是很難徹底了解，為何這些方案被許多人覺知為在教育學生的積極公民資質方面，僅具有邊緣性的重要性。

社區本位的劇院活動，鼓勵反省與對話。有時候，社區藝術具有行動主義的議程，這涉及一群人以集體努力的方式去尋求正義的 (p. 115) 方式來解決當前的問題。這些活動背後的洞見是進步 (在 Dewey 定義的意義上) 且民主的，當這些活動試圖要透過公眾的參與，來建立社區，藉由訴說有關個體的故事，來揭露多元群體的社會意識與區域處境，他們多數時候在商業劇院中是備受忽略的。舉例而言，像是 Tectonic Theater Company<sup>43</sup>(「拉勒米計劃」<sup>44</sup>/同志少年虐殺事件 (The Laramie Project))

---

<sup>43</sup> “Tectonic Theater Project is an award-winning stage and theatre group whose plays have been performed around the world. The company is dedicated to developing innovative works that explore theatrical language and form, fostering an artistic dialogue with audiences on the social, political, and human issues that affect us all. Tectonic Theater Project was founded in 1991 by Moisés Kaufman and his husband Jeffrey LaHoste in New York City, after Kaufman left the NYU Tisch School of the Arts. Moisés was encouraged by Arthur Bartow to start his own theatre company, as the themes he wanted to explore – namely theatre as a medium for social-political change – were not being aptly practised by existing groups.” ([https://en.wikipedia.org/wiki/Tectonic\\_Theater\\_Project](https://en.wikipedia.org/wiki/Tectonic_Theater_Project)).

<sup>44</sup> 拉勒米是懷俄明州第三大城，1868 年聯合太平洋鐵路的經過而興起，附近是印第安人的聚居地，擁有多元人口與文化，在 2011 年被財經雜誌評定為最適合退休人士的居住地。1998 年，該地同性戀青年馬修謝巴德 (Matthew Wayne Shepard, 1976-1998) 遭反同人士殘殺，頓時成為全美新聞焦點。電影《同志少年殺人事件》(The Laramie

這部電影的創造者)這類組織,探討地方事件與社會議題如何影響懷俄明州的居民。這種劇院不僅鼓勵社區內部的對話,而且試圖要強化居住在這逐漸與個人無關(impersonal)之世界中個體之間的社會互動。

## 結論

劇院的投入教學法(pedagogy of engagement)能提供學生機會去觀察與了解多樣文化的世界觀,這是透過學習與體驗許多不同種類主角的戲劇化行動的方式為之,這些主角涉入劇本的道德兩難之中。這個過程幫助學生注意到,社會條件是如何激發主角與真實人類的,讓他們做出影響他們與他人生命的特定選擇。

當學生辨認出有關劇本中重要社會問題的議題,並且與他人交換觀念時,他們就發展出民主的價值。探究本位的活動,諸如產出一個腳本,以及表演前與表演後的研究及反省,都促進從廣泛觀點來進行整合性思考,這終究會幫助學生去思考如何管理資訊與個人經驗,並且將他們經過思慮後的想法轉化為社會行動。

---

Project)即以此地命名。此事件促動各州與聯邦政府展開有關仇恨罪的立法討論。  
資料來源:

[https://zh.m.wikipedia.org/wiki/%E6%8B%89%E5%8B%92%E7%B1%B3\\_\(%E6%80%80%E4%BF%84%E6%98%8E%E5%B7%9E\)](https://zh.m.wikipedia.org/wiki/%E6%8B%89%E5%8B%92%E7%B1%B3_(%E6%80%80%E4%BF%84%E6%98%8E%E5%B7%9E))

## 第八章 實踐中的藝術素養

導讀者：李彥儀

詮釋的行動讓個體能夠辨識作品與它所反映的文化和社會的關係。此外，藝術作品與文化之間有一相互性的關係。也就是說，當藝術作品被放在一個文化脈絡中觀看時，它就充滿意義；而當文化透過其藝術作品而為人們閱讀時，它也變得可理解。因此，我認為，知識得到最大統整之處在作為理解關鍵的藝術作品。而這也意味人們應該將藝術放在課程中心位置，成為一個各方交疊的領域。

— Arthur D. Efland (2002)

儘管存在關於戲劇和劇場是否有助於社會變遷的重要論辯，但是劇場研究學程相當有益於學生確認社會問題並投入學習道德責任。在劇場中，公民參與（civic engagement）始於對各腳本的編劇式探索（dramaturgical explorations）而終於戲劇演出。劇場研究直到被人們閱讀的戲劇在劇場中被演出或體驗（*experienced*）之後才屬完整。種種製作（它們成了可以闡明人類互動的某些面向的個案研究）為學習提出真正目的，學習因此是帶有意向性的（*intentional*）。劇場活動可以透過培養有教養的、有權能的與認真負責的學習者（informed, empowered and responsible learners）而引起轉化經驗並促進社會責任。一個劇場學程的高效能課程與教學實踐憑藉著鼓勵跨系聯結、透過活動，而非消極被動學習促進透過問題解決技巧，同時透過問題導向的探究（problem-based inquiry）——對戲劇和表演的研究——增進文化理解與公民責任，而產生了「博雅教育與美國的承諾」（LEAP）實質學習成果（頁 117-118）。

接下來的兩個個案研究為劇場教育學展現 Lee S. Shulman 的「思考、行為、感受」（mind, hand, and heart）習慣的方式提供範例。<sup>45</sup>此外，它們說明編劇研究策略、體驗式劇場活動與擴大實踐（一）支持杜威社會智能概念、（二）回應二十一世紀的自由教學趨勢、（三）發展領導技巧與（四）促進公民理解的方式（頁 118）。

### 個案研究：拉勒米計畫（The Laramie Project）\*

這個統整合作學習經驗是一個在後來的《德朗西的兒童》（*Children of Drancy*）<sup>\*\*</sup>個案研究中所敘述之更龐大的學習社群先導計畫的前奏。

《拉勒米計畫》的一項成果展現大學劇場學系對社會參與以及藝術素養對大學校園的貢獻方式。《拉勒米計畫》呈現了 Matthew Shepard 這位學生的故事。Shepard 是懷俄明大學的學生，1998 年有人發現他被毆打致死並且被綑綁在城鎮郊外的一道

---

<sup>45</sup> See Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, “Carnegie Calls for a New Model of Undergraduate Teaching,” April 2008, <http://www.carnegiefoundation.org/press-releases/carnegie-calls-new-model-undergraduate-teaching>.

\* Youtube 上已有不同演出版本及相關報導的影片可供觀賞。

\*\* 可參考：<http://www.northeastern.edu/drancy/>

圍籬上。這齣戲透過與拉勒米鎮民的一連串接觸而展開。它的腳本是這齣戲的作者 Moisés Kaufman 及 Tectonic Theater Company 的成員安排並執行的若干訪問的結果。這齣戲於 2000 年在紐約首演，並已在美國許多地方演出。2003 年的秋季學期，在我執導並和一個學生劇作家 (a student dramaturg) 合作下於東北大學演出。<sup>46</sup> (頁 118)

關於發展一篇討論編劇法與社會責任的畢業論文 (honors thesis) 的想法緣於早期的一堂腳本分析課堂上，在我學生完成關於《拉勒米計畫》研究的案例紀錄之後。接下來的一年，為了繼續編劇分析，我們每周見面。然而，因為她當時也是一個實際製作團隊 (actual production of a play) 的劇作家 (dramaturg)，所以，她負責確認相關問題，同時彙編與導演的觀點有關的特定跨領域研究。我的學生必須跨越她大學時代腳本分析課程的理論經驗，並且面對一位和一個製作劇本的藝術團隊一起工作的劇作家每天會遇到的問題。因此，她參與她教授的學術研究，並完成一個創造性的計畫 (頁 119)。

劇作家的責任之一，是為一個製作團隊將針對某一劇本的相關研究彙編成案例紀錄，以便團隊成員在思索創造舞台上的劇本心理特點時，能考量該劇本的社會、文化及文學的歷史訊息。我的學生劇作家彙整了她關於《拉勒米計畫》的廣泛跨領域研究成果而編成特別的案例紀錄，這份紀錄會發給每位劇組演員。就像一位專業的劇作家一樣，她想要提供演員關於那個劇本的事實與觀點——尤其是，這事件的來龍去脈、與社會不公議題有關的材料、懷俄明與拉勒米近郊的細節，以及和那些敘說故事的人們有關的履歷 (biographical notes) (頁 119)。

我的學生按照一位專業劇作家的實作歷程 (practices)，彙編了一份 21 頁的劇作方案 (dramaturgical program)。因為劇作方案的目的是提供劇場觀眾能增加他們對該劇背景與社會歷史之理解的訊息，該方案包含一篇她撰寫的論文以及妥適的編年、圖片、訪談等摘選。專業劇作家的的工作通常包括社區推廣方案 (community outreach programs)，而我的學生完成了一項社區服務計畫，幫助中學生思考諸如仇視犯罪 (hate crime)、同性戀、不公不義、與透過劇場實作促進社會轉變的可能性等議題。她和一所當地中學教師和社區服務組織的主管以及 25 名位於內都市裡的中學的課後教育計畫學生討論多元性。透過預演小團體學習課程以及參加東北大學的《拉勒米計畫》製作的表演，這些中學生接觸了該劇的主題並體驗了一次現場表演。此外，她為她的學生準備並呈現關於拉勒米的背景資訊與該劇的文章的學習指引。在她陪伴這群中學生出席表演之後，她和她們談論該事件，並聆聽他們對該劇的個人回應，以及該劇對他們的仇恨觀點的影響。總的來說，這項深度的大學研究計畫不僅促成一次製作編劇的經驗，並完成一份畢業論文，也讓我的學生能夠有機會透過她的中學推廣方案了解負責任的公民行動的目的與價值——即同時為學校與其城市社區服務 (頁 119-120)。

---

<sup>46</sup> See Danielle Kline, "'The Anthropological Dig': Dramaturgy and *The Laramie Project*" (honors thesis, Northeastern University, 2004). See also Moisés Kaufman and the Members of the Tectonic Theater Project, *The Laramie Project* (New York: Vintage Books, 2001).

## 個案研究：德朗西的兒童

以《拉勒米計畫》的課程學習經驗作為基礎，東北大學的作品《德朗西的兒童》（2007）——Inez Hedges 的原創劇——得到用以提升跨課程高效能學習策略的機構補助（公共補助，institutional funding）。這個以進階學術學習社群為基礎的計畫的顯著目標（preeminent goal），是透過學生投入課程與陪同劇場活動而發展藝術素養。教學策略（劇作研究）與合作演出經驗被結合以增進道德意識與社會理解。我按照杜威與其他重視透過合作的經驗學習的觀念，在東北大學啟動這個教務贊助（provost-sponsored）先導計畫，幫助學生拓展創新與創造方式經由認真負責的探究、多樣的認知與積極的發現來學習。我與學習社群中的其他同事分享了對發展智性、溝通與創造性研究技術的興趣，探索學系間與學系內透過課程與活動之間的聯結的種種結合，同時透過深度分析和實作（hands-on）經驗，增進社會理解與公民責任（頁 120-121）。

我們形成這個學習者與藝術家的目標，是透過藉由鼓勵研究分享、學生教員合作、批判性自我反思、學生之間和教員之間的合作，以及文明和合理的觀念交流以解決問題的環境而強化對資訊（訊息）的吸收（assimilation）。計畫中的課程透過研究和對複雜主題的批判探究提升社會責任，同時鼓勵道德推理、整合思考與個人判斷。我也對在這個環境中的經驗是否會產生轉化性而非固著的學習結果感興趣（頁 121）。

對這項計畫的準備始於 2006 年，那年 Inez Hedges（東北大學電影研究學程的同事，也是 2006-2009 年 Stotsky Professor of Jewish Historical and Cultural Studies）向我呈現了一個她已經編製完成的劇本，該劇內容與相當罕為人知的二戰期間法國巴黎附近的德朗西拘留營（internment camp）<sup>\*\*\*</sup>有關。她要求我執導這部關於法國猶太人大屠殺的紀錄片，並以它作為劇場學系即將到來的劇本季的一部分。我當下被該故事震撼——帶著令人不安而難以忘懷的影像之令人難以抗拒且強而有力的敘事，這些敘事是由長期被消音的拘留者所訴說。我隨即告訴 Inez Hedges，我想將這齣劇的表演，放在我所構想的一個進階學術學習社群的核心。這計畫的主題會是二戰期間法國猶太人大屠殺。探究導向的個案研究會是這個新紀錄片《德朗西的孩童》的成

---

<sup>\*\*\*</sup> 維基百科英文版介紹摘錄如後：The Drancy internment camp was an assembly and detention camp for confining Jews who were later deported to the extermination camps during the German military administration of Occupied France during World War II. It was located in Drancy, a northeastern suburb of Paris, France. Between 22 June 1942, and 31 July 1944, during its use as an internment camp, 67,400 French, Polish, and German Jews were deported from the camp in 64 rail transports, which included 6,000 children. Only 1,542 prisoners remained alive at the camp when the German authorities in Drancy fled as Allied forces advanced and the Swedish Consul-General Raoul Nordling took control of the camp on 17 August 1944, before handing it over to the French Red Cross to care for the survivors.

Drancy was under the control of the French police until 1943 when administration was taken over by the SS, who placed officer Alois Brunner in charge of the camp. In 2001, Brunner's case was brought before a French court by Nazi hunter Serge Klarsfeld, which sentenced Brunner in absentia to a life sentence for crimes against humanity.

果。<sup>47</sup>這個計畫透過使用能產生社會參與和創造思考的高效能教育學，讓學生投入一個有意向性的與合作的學習活動裡。

### **帶有意向性的學習、腳本分析，與一個學習者社群**

這個學程作為進階學術學習社群（AALC）而被設立，因為它的主要參與者並不是大一新生。超過四百位大學生（非本科生與劇場系學生）以某種方式被聯結到《德朗西的孩童》AALC計畫。這個學習者社群包括來自多樣學科和學程（劇場、現代語言、電影研究、猶太研究、榮譽[honors]、歷史、跨學科研究）<sup>48</sup>的師生。參與的學系和學程提供四個與劇本聯結的課程：舞台腳本分析、法國電影與文化：德國佔領時期的法國（1940-1944）、電影研究實習、排練與演出。總的來說，三十幾位學生註冊參加AALC。他們從投入一門課或一項活動，到投入多種課程和參加戲劇製作。<sup>49</sup>這些課程裡的體驗式活動著重在劇本《德朗西的孩童》的準備和製作。大部分AALC的學生是劇場主修或副修生，然而，重要的是去注意到因為法國電影與文化課程滿足幾項一般教育要求、電影研究不是劇場課程的一部分，這些課程包含了相當數量的非劇場學系學生。此外，Inez Hedges 與我以及學生布景設計 Jaime Schrank 呈現與該劇本與製作的發展有關的概念的兩門課程，330位大一成績優秀學生（honors students）閱讀《德朗西的孩童》並且參加其中的一門課。<sup>50</sup>AALC也延伸到教室與舞台之外的觀眾群。在多數表演後安排的與全體演員、相關領域的教員與製作團隊的對話（對談時間）裡鼓勵觀眾參與。<sup>51</sup>製作之後的討論鼓勵更多思考、提供參與者交換對法國猶太人大屠殺的看法，以及使用戲劇來引起關於德朗西和拘留者生活的歷史記憶（頁122）。

腳本分析和法國電影與文化課程用於探索二戰期間法國猶太人大屠殺社會、文化、歷史與哲學脈絡。這兩門課提供學生從教員的研究和學問、學系內與學系間合作、師生合作、多樣的後續作業以及一場客座演講中獲益的機會。<sup>52</sup>教師在不同課室

---

<sup>47</sup> See <http://www.northeastern.edu/drancy> for more on the development of Northeastern University's production of *Children of Drancy*.

<sup>48</sup> Professor Gerry Herman (Department of History) required the graduate students who were enrolled in Seminar in World History: Genocide to see the production of *Children of Drancy*.

<sup>49</sup> For example, 12 students were enrolled in either 2 or 3 clustered courses or elected to take 1 cluster course and 1 production course outside the cluster. 24 students were enrolled in additional course offerings that provided production support for the play.

<sup>50</sup> *Children of Drancy* was produced in an 80-seat black-box theatre. The production had 6 performances and was seen by more than 470 people. Unfortunately, because of the limited run and the theatre's seating capacity, only 40 tickets were allocated to honors students.

<sup>51</sup> Talkback sessions after the productions were headed by: Alexis Berthier (press attaché from the French consulate in Boston), Professor Gerry Herman (Department of History), Professor William Miles (Department of Political Science), Professor Susan Setta (Department of Philosophy and Religion), Stotsky Professor Inez Hedges (professor of French, German, and cinema studies and codirector, Cinema Studies Program), and Professor Nancy Kindelan (Department of Theatre).

<sup>52</sup> AALC members attended a guest lecture presented by Professor Susan Suleiman, C. Douglas Dillon

之間走動，交換想法以及在某些時候提供建議。教學大綱是經過協調的 (coordinated)，如此一來，學生就可以從不同的觀點討論某些材料。課程討論以下主題：德國對法國的佔領、歷史人物、拘留營的生活、維琪政府、法國與盟軍的反抗、國族認同、存在主義與歷史記憶。在排練與表演課程裡 (計畫基礎的實驗室經驗)，教師之間交換想法，學生有機會和教員一起工作。此外，學生透過獨立工作和團隊工作來形成問題，並發展可以處理關於拘留營的心理與社會世界之多樣觀點的表演與設計策略。作為一個田野測試，劇本的製作會顯示德朗西 (在身體與情感方面的) 環境是否已被成功的詮釋為具創造性的、值得演出的 (stageworthy) 影像。在文獻檔案方面，學生在大學進階電視製作課程中累積 (taped) 許多從表演準備到製作之後的反思過程中合力解決問題的經驗 (頁 123)。

這個跨學科、以探究為驅力、進階學術學習社群及隨之而來的體驗式活動的設計，使得它的教員的研究成果變得有名，使人們注意到不同學科之間的研究方法的共同之處，並且激發師生在產生創造性作品方面的豐厚研究。接下來，我檢視某些劇作研究的細節，這些是來自全體演員、設計者《德朗西的孩童》的導演明智的創造性選擇。我打算闡明這個中階的學習者社群瀏覽這齣劇作的豐富敘事以及探討法國猶太人在大屠殺期間的複雜社會環境的方式 (頁 123–124)。

### 合作學習：思考的習慣

Inez Hedges 以在美國華盛頓特區的大屠殺紀念館的營區研究作為她的紀錄劇《德朗西的孩童》的基礎。根據 Hedges 的說法，劇本之非線性的「聲音蒙太奇」是根據「信件、檔案文獻以及被囚禁與驅逐的猶太受害者——包括 11400 兒童，從法國集中營到奧斯威辛集中營——的詩作與圖繪。」她寫道：「大部分的受害者是在德朗西受到驅逐。總計有 76000 人被驅逐。2000 位孩童不滿六歲。這些年幼孩童無一倖免。被驅逐者中只有 2500 人回來。」<sup>53</sup>在編劇學程裡，她稱德朗西是「黑暗歲月裡最陰暗的篇章。」<sup>54</sup>在研究劇作期間，Hedges 發現大屠殺的倖存者 George Horan 的藝術作品，該作品描繪了他個人對在拘留營期間的每日生活的觀點。這些扣人心弦的炭筆圖像對每位參與創作劇本世界的人而言是初期的靈感來源。<sup>55</sup>我們的目標不是重製 Horan 的藝術作品，而是記起其中事件，將它們帶到現今時空之中，並且將它們呈現為「人們的記憶」(“living memory”)，而非個人回憶 (頁 124)。

我們可以透過到博物館、閱讀小說、詩歌、劇本、歷史研究、觀看紀錄片與其他

---

Professor of the Civilization of France, Harvard University. See Susan Suleiman, “Crises of Memory and the Second World War” (paper presented at Northeastern University, Boston, October 25, 2007).

<sup>53</sup> See <http://www.northeastern.edu/drancy>.

<sup>54</sup> See the dramaturgical program. Inez Hedges, *Children of Drancy* (Boston, MA: Northeastern University, Cinema Studies Program, 2007), 2.

<sup>55</sup> Georges Horan, *Camp de Drancy* (Paris: Pouzet, 1946). The charcoal drawings are available for viewing in the library at the United States Holocaust Museum in Washington, DC.



電影、實際走訪相關景點、參加劇作事件等方式學習與法國猶太人大屠殺有關的事物。德朗西 AALC 的學生可以從埋首研究該時期的電影歷史學家身上學習。儘管這並不獨特，但在大學部的課程中少有劇作家作為學習社群的一部分而進駐其中。Hedges 除了是一位劇作家之外，她的研究能夠指導演員、設計者與導演準備創作舞台的歷史與社會世界。Hedges 介紹我們教員團隊與學生學習者無價的資源（書籍與電影）；她向腳本分析課程演講；她和導演、設計者與技術人員一起參與製作會議；她參加排練和演出，以及和觀眾的對談（頁 124-125）。

AALC 成員出席 Hedges 對學校社群的 Stotsky 演講「再現德朗西：歷歷在目的大屠殺」。透過她的演講，我們不只獲得更多關於劇作社會歷史的慧識，也開始瞭解這部劇作需要被人們呈現與演出的原因，我們並予以高度期待。Hedges 在她的演講中，主張戴高樂將軍在戰後對法國立場的定調，是一個重新將法國的認同「作為一個民主共和國並提倡公民權」的嘗試。在戴高樂的演講中，他主張巴黎是「受盡凌辱，巴黎四分五裂，巴黎飽經苦難」，但是「巴黎在法國軍隊與整個法國——真正的法國、唯一的法國、永恆的法國——的協助之下，透過自己、人民解放了自己。」他說的話是法國在被佔領期間之表現的官方版本，這是一個表現這個國家在整體上「已反抗佔領者與德意志帝國」的立場。她讓我們注意到幾個尚未得到處理，但對這個學習社群的目的而言特別重要的議題。首先，這個將軍沒有提到當他們在圍捕、處決與驅逐超過七萬的法國與外國猶太人之際，「法國警察與大部分人民之間（時而熱切）的合作」。這些猶太人多半為了躲避希特勒而從德國逃到法國，但在他們的德朗西拘留營期間之後卻被送到奧斯維辛、索比布爾、布痕瓦爾德、考納斯、列爾巴等集中營。其次，戴高樂的疏失（omission）——即他將過去變成神話（mythologize the past）的能力——在解放之後造成了嚴重影響。它影響了法國的國族意識。Hedges 解釋（頁 125）：

對驅逐猶太人和在驅逐過程中參與法國當權者和警察力量的沉默遏阻了對在法國蔓延的反猶太主義的公共討論。反猶太主義也使得法國和德國佔領者的合作，並且讓法國人民把自己當成受害者與反抗者，而非謀殺它們自己部份人民的共犯。<sup>56</sup>

她引用支持她論點的歷史學者 Omer Bartov 的話，指出在二十世紀末，「關於法國過往的知識」，仍舊是「不足的、破碎的、充滿偏見的，以及有選擇性的。」Bartov 發現，在法國與德國，「無法面對過去，導致更多當代對外國人的無理仇視，並且混淆了國族認同的問題。」<sup>57</sup>（頁 126）

---

<sup>56</sup> Inez Hedges, "Representations of Drancy: Holocaust as 'Living Memory'" (paper presented at Northeastern University, Boston, April 19, 2007), 1–2. For a later version of Inez Hedges's remarks, see *Drancy: History, Memory, Representation*, 2011, [http://www.auschwitz.be/index.php?option=com\\_content&view=article&id=483&Itemid=231](http://www.auschwitz.be/index.php?option=com_content&view=article&id=483&Itemid=231).

<sup>57</sup> Omer Bartov, *Mirrors of Destruction* (Oxford: Oxford University Press, 2000), 74, quoted in Hedges, "Representations of Drancy," 2.

儘管 Hedges 提出關於法國對德國佔領時期的國家記憶正在轉變的證據，但她也指出，事實上還有更多工作需要去完成。某些改變是因為某些藝術家完成的作品涉及對過去的正視。根據 Hedges 的觀點，法國作家諸如 Henri Raczymow 感興趣於「新敘事策略……修復記憶同時以公道對待加諸其上的暴力」<sup>58</sup>。根據或不根據個人記憶去了解 Shoah（即大屠殺）需要一個信仰的跳躍。比如，在創造一個「人們的記憶」時，無論透過小說角色、透過舞台上劇場圖像的傳達或透過對觀眾對藝術作品的觀點，在藝術作品之中，必須有一個想像方式去重建記憶，從而使得被消去的聲音能夠再度被人聽見，以及被壓制的圖像得以再次被人看見。傳達交流大屠殺的恐怖經驗有其自身的獨特挑戰。Raymond Federman 在一篇討論這個主題的論文中寫道（頁 126）：

當歷史學者闔上他們的書籍，統計學者停止計量，回憶錄作者和見證者無法再記憶，屆時詩人、小說家、藝術家將會檢視大火之後的荒蕪之境——餘燼。他翻遍殘垣，為的是尋得一項設計。因為如果大屠殺的本質、意義或無意義能倖存於我們悲慘的歷史，那麼，它將會存在藝術作品之中。<sup>59</sup>

Hedges 考量了那些可以在 Art Spiegelman 的 *Maus*（1973）、George Perec 的 *Wor the Memory of Childhood*（1975）、Henri Raczymow 的 *The Story of Esther*（1985）和 Raymond Federman 的 *Double or Nothing*（1999）等著作中找到的被發明的文學策略（the invented literary strategies）。她指出，藝術家發現，比起傳統的「敘事架構」（“frame of the narration”），「斷片、語言的分離、自我質疑和間接性」是更容易成功表現 Shoah 之無法想像的事實的方法（頁 127）。<sup>60</sup>

隨著時間的變化，許多電影已經協助公眾處理 Shoah 的不可思議事件，並反駁所有法國公民都參與反抗努力的看法。Hedges 在她的演講以及和 AALC 的討論中，提到許多作為主要文物而影響並反映法國演變中的歷史意識之文獻、電影和影像。<sup>61</sup>儘管電影處理了歷史意識和記憶的發展，Hedges 注意到當代沒有描述「對哪怕即便是七萬三千多名經過德朗西的猶太人的其中一人的拘留和驅逐」的故事電影（fiction film）（頁 127）。<sup>62</sup>

---

<sup>58</sup> Hedges, “Representations of Drancy,” 15.

<sup>59</sup> Raymond Federman, “The Necessity and Impossibility of Being a Jewish Writer,” 2004, quoted in Hedges, “Representations of Drancy,” 16. “The Necessity and Impossibility of Being a Jewish Writer” is available at <http://www.federman.com/rfsr5.htm>.

<sup>60</sup> Hedges, “Representations of Drancy,” 16.

<sup>61</sup> See *ibid.*, 17–26. Her list of influential films includes: Alain Resnais’s *Night and Fog* (1955), Marcel Ophuls’s *The Sorrow and the Pity* (made in 1969; aired in France in 1981), Claude Lanzmann’s *Shoah* (1985), Jean-Patrick Lebel’s *Cité de la muette* (1986), Anne Quesemand’s *Belleville-Drancy par Grenelle* (1992), Claudine Drame’s *Le tunnel de Drancy* (1993), Arnaud des Pallières’s *Drancy Avenir* (1997), Cécile Clairval’s *Drancy, Last Stage before the Abyss* (2002), and Marcel Bluwal’s *Le plus beau pays du monde* (1998).

<sup>62</sup> *Ibid.*, 26.

除了小說與電影之外，現存的紀念地點有助於人們重新知曉歷史記憶。事實上，在之前德朗西的拘留營裡有許多這類地點：一座獲獎的雕像（1976年公諸於世）和兩座博物館——一座在一部可能用作驅逐人民的廂型卡車裡（1988年開放），另一座在一個U型公寓複合設施的一間曾拘留人員的小房間裡。Hedges指出，儘管Shelomo Selinger的雕像設計意義深遠，而今卻沒有相應的說明文字，來幫助參訪者了解這一重要的象徵之複雜性。因為沒有文獻說明隱含在Selinger雕像紀念中的複雜象徵（主義）（symbolism），Hedges指出：「它用以教導並啟發反思的力量對造訪者是毫無影響的。」<sup>63</sup>再者，廂型卡車或類似博物館的房間也沒有固定的訪客開放時間。在1990年，許多紀念性的徽章被增添其上，用以表示法國的複雜性。然而，其中一塊徽章的用語是不明確的：它指出維琪政權的複雜性，但小心翼翼將它區隔於法蘭西共和國。<sup>64</sup>而對那些到德朗西朝覲的人而言，很難藉由搭車或走路找到該地點。因此，儘管有紀念活動／事物，卻不容易安排紀念性的慶祝。總的來說，Hedges觀察到，住在這個曾經作為拘留營地點附近的人們似乎沒有意識到這些二戰期間發生在德朗西的駭人事件，或對這些事件不感興趣。儘管德朗西的紀念活動／事物，以小而重要的方式回擊對1941年在法國猶太人受到圍捕並於1942年到1944年間被驅逐後發生在他們身上的事情的噤聲，直到最近，仍然相當少人對重新發現並面對德朗西的過去感興趣（頁127-128）。<sup>65</sup>

## 合作學習：行為的習慣

在製作過程中，我們找到的圖像與訊息指出，最好的情況是，德朗西的故事一直沒有被充分理解，而最差的情況是，它已被遺忘。對那些投入這項計畫的教師－研究者－藝術家和學生－研究者－藝術家而言，故事的力量，相當於迫切予以訴說的需求。歷史學者Maurice Rajsfus的話是一個令人難忘的挑戰。他說：「我們不能讓這個微小而脆弱的火焰熄滅，因為它構成了一種保證，如果不是反對抗野蠻主義的回歸，那麼至少也是對抗掩蓋發生在德朗西的屈辱的沉默。」<sup>66</sup>由劇中一位敘事者講述

---

<sup>63</sup> Ibid., 5.

<sup>64</sup> See “Drancy Today” at <http://www.northeastern.edu/drancy>. The plaque reads: “La République française en hommage aux victimes des persécutions racistes et antisémites et des crimes contre l’humanité commis sous l’autorité de fait dite ‘Gouvernement de l’Etat français’ (1940–1944) / N’oublions jamais.” (The French Republic in homage to the victims of racist and anti-Semitic persecutions and of crimes against humanity committed under the de facto authority of the so-called ‘Government of the French State’ [1940–1944] / Let us never forget.) Translation provided by Victor Wallis.

<sup>65</sup> The Associated Press reports that on February 16, 2009, the French Council of State, the top judicial body in France, formally recognized the role France played during the Holocaust in the deportation of Jews to Nazi concentration camps. Associated Press, “France’s Role in Holocaust Legally Recognized,” *Boston Globe*, February 17, 2009, sec. A.

<sup>66</sup> See “Representations of Drancy,” 6. Maurice Rajsfus, *Drancy: Un camp de concentration très ordinaire, 1941 – 1944* (Paris: Le Cherche Midi, 1996), 410, quoted in Caroline Wiedmer, *The Claims of Memory: Representations of the Holocaust in Contemporary Germany and France* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1999), 69.

的開頭幾句話裡，同樣引人深思：「納粹時期幾乎將所有人類帶到那個黑暗裡。我主張驅散這個黑暗的唯一方法，是在毫無誇飾的情況下，以真理的鮮明之光予以照亮。」（頁 128）<sup>67</sup>

## 合作學習：感受的習慣

因此，我作為劇本導演的任務變得清楚：如何能夠在舞台上創造「人們的記憶」？我們開始於選擇那些能幫助觀眾面對德朗西的過去的重要材料。隨即，我發現能夠為劇本的布景和道具定調的影像：這個製作將讓人想起德朗西那個時常關閉的廂型卡車博物館的圖像。開啟那座博物館並重新賦予生命，使得它遭到噤聲的精神（*silenced spirits*）有訴說的機會。最終，布景和道具（兩位主修劇場的大學生設計的布置、道具與服飾）反映了兩重真實。第一重真實由合乎位於德朗西的博物館重現文物組成——猶太人監禁者的鞋子、被丟棄的衣服、未完成的書信與手工製作的玩具。第二重真實由從劇作角度呈現用以指涉營區真實的舞台。比如，被拘留的年輕人與年邁者爬過的樓梯，他們睡過的非常擁擠且如同宿舍般（*dorm-like*）的房間（被塞進多層的鋪位裡），以及用各式各樣梯子重建之孩童玩耍的地點。這些梯子意指整個拘留營的不同方位。博物館的設置包括圖片——George Hans 對德朗西周遭的炭筆畫的放大複製品。然而，我們不是井然有序地予以懸掛。我們隨意將它們散置在整個布景裡。博物館的物品被覆以封套，微弱的光線製造預示性的陰影，意指被遺忘的博物館之內涵。隱蔽在整座關閉的博物館之後的、隱藏在倒下的家具與掉落的圖片之後的，是演員，他們首先以如鬼魅般的人物出現而最終為這個故事發聲。藉著開啟這座博物館，蒐集的圖像之中出現真理的鮮明之光，同時從歷史的角度記錄著並且充滿創意地（*imaginatively*）指向德朗西的「人們的記憶」（頁 129）。

在我認識到不可能在舞台上呈現大屠殺的真實（*realities*）之前，這個藝術過程似乎朝著一個有意義且可能完成的方向前進。我們要如何如何在舞台上呈現「孩童、女人、男人、父親和母親被如同牲畜般對待」或「被拆散的家庭及其成員被分別送到不同的地點」<sup>68</sup>、孩童照顧孩童、每日生活的不確定性、對未知的恐懼、無盡的飢餓……等混亂情景？相當坦白地說，我不知道如何以一種能夠持平處理那些驚人、無法想像之真實的方式，在舞台上表現驚恐、懼怕、屈辱、飢餓、失望、孤獨、力量與對未來可能性的希望等，從而表現劇作的聲音。Freddie Rokem 提出 Shoah 表演似乎強調歷史真相和那些想讓人感到荒誕的向度，因為在某些意義上，那些真實發生的事情，對任何人而言也太過荒誕而讓人難以置信。<sup>69</sup>在 *Performing History: Theatrical Representations of the Past in Contemporary Theatre*（2000）一書中，他指出一個荒誕

---

<sup>67</sup> Inez Hedges, *Children of Drancy* (Somerville, MA: Echidna Productions, 2009), 1. Hedges notes in the working draft of the script that these lines are from Georges Wellers, *De Drancy à Auschwitz* (Paris: Editions du Centre de Documentation Juive Contemporaine, 1946).

<sup>68</sup> See *Children of Drancy*, dramaturgical program, 8.

<sup>69</sup> Freddie Rokem, *Performing History: Theatrical Representations of the Past in Contemporary Theatre* (Iowa City: University of Iowa Press, 2000), 52.

的現實主義形式需要以溝通（communication）的方式重新創造那些超乎可理解與合理性的事件。Rokem 的觀點啟發我尋求多種身體方式（physical ways）去暗示（suggest）劇本之歷史敘述的後設劇作面向。提供接近劇本靈魂、內在意義、情緒感受的方式的定調的圖像，從一名增加來傳遞對抗理性論述的情感語言的舞者之動作浮現。另外，從練習曲的表演、透過戲劇動作與固定的舞台造型，闡述被拆散且送到未知目的地的家人之間的情感對話之簡短故事（improvised stories），以及飢餓與希望的圖像來表達其他意義。一份原創樂譜表達了發瘋的世界之難以表達的緊張（頁 129-130）。

## 高效能教學法

由於《德朗西的孩童》，所有學習者的相關社群的成員都從劇本作家一起工作和接觸她的研究的豐富資源中獲益。在我們藉由參考她取之不盡的文獻收藏（書籍、電影與照片）去挖掘這個劇本的歷史細節與考慮展現在它的社會脈絡裡的觀念的過程中，我們震驚於在解放超過六十年後，過往殘暴的陰暗動力（dark impulses）持續在整個當代法國文化中迴盪著。尤其是，Hedges 讓我們注意到關於對猶太人的圍捕與驅逐的資訊之闕如與沉默，以及法國當權者和警察持續模糊處理法國與德國佔領者之間合作的真相的複雜性，如何影響法國民族良知以及如何在法國引發反猶太主義（頁 130）。

我們研究維琪政府的發展並觀看同時記錄那段時期的史實，且創造某些描述大屠殺之不忍卒睹的真相及其受害者之英勇之圖像的電影。兩位學生設計者與我繼續我們在華盛頓特區的美國大屠殺紀念博物館與圖書館的探索。我們在那裡發現 George Horan 描述德朗西情況的炭筆畫別具意義。最後，這些可以喚起記憶的圖像成為所有參與 AALC 活動的學生——尤其是那些製作布景與服飾的學生——的靈感之重要來源（頁 131）。

從理想上來說，在大多數劇場研究學系可以看到的課程與體驗式活動（製作學程），最佳展示了一個學習社群可以提供給它的學生、教員與觀眾的事物。<sup>70</sup>批判探究、開放討論與合力解決問題發生在劇本製作過程之中，而且學生有機會參與用以解決複雜問題的傳統式和創造性的研究方法。這就是當德朗西計畫所呈現的，於其中，學生演員、設計者、製作團隊成員開始他們創造過程的方式，是藉由建立教員的傳統式與創造性的研究以及和教員一起工作，而這些教員在整個學其持續檢視該劇的歷史與社會脈絡，以便從藝術的角度將訊息轉譯為製作的圖像，這些圖像又富含對該劇的社會觀念及其人們的心理特點的批判評斷（頁 131）。

讓我提供關於 AALC 策略培養一位特定學生之思想、行為與感受習慣的方式。該生對這個探究取向的計畫的工作提升了它作為一位研究者與藝術家的技術。《德朗西的孩童》的布景設計者是一位主修劇場與視覺藝術的大學生，它註冊了其中一門

---

<sup>70</sup> See Nancy Kindelan, "Theatre Studies as a Practical Liberal Education," *Liberal Education* 90, no. 4 (2004): 48-54.

的學習社群課程。設計一個主要舞台讓她有機會在延長的時期裡和許多教師－導師（teachers-mentors）一對一工作。因為她的設計必須在九月排練開始前完成，她在暑假裡獨自開始她的研究。她得到傳達我劇作觀念的文獻與電影清單。她獲得旅費補助而能到華盛頓特區的大屠殺紀念博物館，並在那裡研究展示品、閱讀文獻檔案，同時觀察那些啟發她最後設計成果的許多圖像（包括 Horan 的畫作）（頁 131-132）。

這個設計過程有點像是這樣：作為導演，我向學生設計者表達我對劇本在製作上的社會觀念，歷史與情緒之定調圖像與地點的看法。她考量她獨立研究與我的觀點之後，向我提出一系列的布景圖像與可以說明解決製作的可能問題的拍攝順序記事板。整個暑假，我們持續對話並修改我們對劇本場景的想法。最後，我們在紐約與波士頓進行製作會議，她的學系設計導師、我這個導演、AALC 的其他教員參與者，以及整個製作團隊都出席。在暑假尾聲，她向學習社群的成員們——教員、全體演員、製作團隊、註冊腳本分析的學生們——呈現一個場景的比例模型。在秋季學期開始的時候，她加入腳本分析課程並且（透過深入研究活動、圓桌討論與意象呈現）持續思索更多關於德朗西的歷史與社會條件的事情（頁 132）。

## 社會參與

沒有一位學習社群的成員經歷過大屠殺。學生必須使用包括蒐集與考量關於德國佔領法國及其對法國政府、公民和法國猶太人之影響的特別訊息在內的研究方法。這個劇作探索是角色發展與布景和服飾選擇這個創造過程的基礎。在腳本分析課程裡，劇本的複雜世界是透過關於德國佔領法國、維琪政府與德朗西的自然環境的研究來探討。在課堂裡經由圓桌討論呈現訊息。課程裡也展現諸如故事裡的人物肖像。這些圖像幫助學生在探索營區拘留者的心理特點及其人性史獲得新的看法。拍攝順序記事板被用來說明關於該劇的心理的與意象觀點。<sup>71</sup>經過揀選的紀錄片（*The Eye of Vichy*、*Night and Fog*、*Drancy: Last Stage before the Abyss*，與 *Une ombre dans les yeux*）引發了更多具啟發性的討論。總的來說，學生的探索投入產生了一個重要的、創造性的選擇：關於劇本的居民如何在舞台上動作、說話、唱歌和相互關聯的決定。討論仍舊是開放的，直到排練的尾聲才有所調整。當每個人為了將《德朗西的孩童》呈現為一「人們的記憶」提出恰當的解決方案時，個人的與合作的研究策略持續啟發著 AALC 成員們的想像力（頁 133）。

## 合作、創意與創新思維

以 Hedge 教授傳統的學術研究為基礎，AALC 成員們（作為「創造性的思考者」）運用探究方法（在準備劇作研究與反思）與特定的語彙（能夠有效闡明劇本觀念的圖像），在排練、選擇與調整圖像過程中探索我們在舞台上呈現劇本世界的方式。重要的是，這個過程合乎 Graham Wallas 提出的創造思維的四個步驟：「準備、籌劃、

---

<sup>71</sup> For examples of the storyboard exploration, see <http://www.northeastern.edu/drancy>.

闡明與驗證或修改。」<sup>72</sup>就像科學家將他的工作奠基於適用於她的學科的探究方法與特定語言之上，藝術家同樣使用適用於她的學科的探究方法與特定語言。兩者都產生了賦予權能與轉化性的結果（頁 133）。

## 結論

《德朗西的孩童》的進階學術學習社群透過製作一個劇本而聯結了各個課程。對各課程的評價根據的是大學制定的標準。對這個計畫的評量並非全面性的（*extensive*）。然而，我們的確要求學生提供我們關於他們個別經驗的印象。總的來說，結果是正向的，儘管有一位學生認為這項計畫包含太多作業。以下是學生評價的一個抽樣。那些為舞台課程註冊腳本分析並參與劇本製作的學生說道：「那是一個奇妙的學習經驗——我的生命改變了！」「我可以將我在其中學到的事物運用在其他地方。」「能夠從多重的角度／觀點學習是一個很棒的方式。」Hedges 教授「法國電影與文化：德國佔領時期的法國(1940-1944)」課程的學生聆聽我的演講並參與演出。他們認為：「將課堂上的材料運用到藝術的不同層面上是很棒的方式。」「(所有)活動提供我能夠呈現論證的新訊息和有趣的面向的許多觀點。」「外加的部分非常有價值，因為它們讓我得到更深刻的、更具體的聯結。」任何人都可以在《德朗西的孩童》網站上找到更多學生評論，也可以聽聽學生演員與設計者談論他們的轉化經驗。<sup>73</sup>他們的評論很有說服力地強化了戲劇教學法在處理有助於學生成為有教養的、認真負責的與有權能的學習者這個重要學習結果的價值——即高效能的、合作的、統整的、沉浸的、體驗式的問題解決。

---

<sup>72</sup> See Chapter 6, n. 5. Graham Wallas, *The Art of Thought* (New York: Harcourt Brace, 1926), 79–107.

<sup>73</sup> See <http://www.northeastern.edu/drancy> for interviews with the cast, director, writer, and set designer, as well as further dramaturgical and production information regarding *Children of Drancy*.

## 序言 第四「R<sup>74</sup>」推理思考(Reasoning)

導讀者：方永泉

### 壹、前言

- 一、21 世紀是資訊泛濫的時代，我們幾乎可以立即知道任何事。重要的是，那些是重要的？我們如何知道這些重要的事？我們如何分析、評估它？我們如何將其運用在新的及未見的情境中？在分析、評估及應用我們的知識時，我們如何合作？我們如何能創造新的知識？
- 二、學校中的每個科目都有其假定、定義和原理，並用不同的方法來回答這些問題。不過仔細考察，每個領域都有其獨特的質性及量性方法的混合。在科學的進程中，可以看到想像的重要性，而詩的分析也需要細密的推理過程。我們通常相信，知識是可以藉著新的事實和理解而獲得修正的。知識是動態的與成長的。
- 三、在每個科目中，批判思考(critical thinking)是核心技能。批判思考可以導航學生於廣泛的資訊大海中，而達到目的地。Tony Wagner(2008)這位哈佛大學科技與企業中心首位創新教育研究員，就將批判思考和問題解決視為 21 世紀中首要的生存技能。作者相信，Socrates 在今天也會同意 Wagner 的說法，蘇格拉底方法（或教學法）(Socratic Method)確實相當注重這項技能(pp.1-2)。
- 四、在西元前五世紀的雅典，蘇格拉底實行一種教導批判思考的教學法，其至今仍是許多有意義教學的基本。蘇格拉底的教學(Socratic pedagogy)(蘇格拉底教育學)的焦點在發問，尤其是透過有技巧的引導性(歸納性?)發問(inductive questioning)來促成更高層次的思考。引導性發問的過程是，從前提再到前提，再到發現。若以適當步調行之，此種教學方法可以激發引導學生進行具批判力的思考。學生可以學到如何檢查自己的假定、原則、推理及證據；如何考量蘊意和結果，如何去想像及批判可能的選項。若適當推行，蘇格拉底教學法可以讓學生更有能力進行思考與問題的解決。
- 五、引導認識蘇格拉底教學法的最好方式，就是柏拉圖的對話錄。其主要由哲學系學生研讀，但大多數人則忽略它。以教師的身份來閱讀，你會被蘇格拉底的教學技藝所著迷，在共同探究的過程中，他展現了敏銳的分析及評價能力。這本書的目的就是在告訴教師，如何以蘇格拉底的方法來引導性的發問。
- 六、蘇格拉底是古代最著名的教師，然而他的教學法卻少有人詳知。很多人將與法

---

<sup>74</sup> 3R's 教育（即讀 Reading、寫 Writing、算 Arithmetic）一般說來是初等教育的基本教育內容。作者以第 4R 形容 Reasoning，表示其在教育中的重要性。



學教育連結，如透過一些老電影或電視劇像《力爭上游》<sup>75</sup> (The Paper Chase，或譯「寒窗戀」)來認識，但卻是不正確的認識。例如會以為蘇格拉底教學法就只是等同於不斷問問題，最好用於資訊的演練和測驗，反而變成事實記憶的練習。實際上，蘇格拉底方法可以適用於更多不同的環境，從小學到法律及商業的研究所教育，它都可以幫助學生進入更高層次的思考。

## 貳、 近代歷史中的蘇格拉底方法

- 一、一個捕捉到蘇格拉底方法靈韻的例子<sup>76</sup>：Benjamin Franklin。年輕時 Franklin 曾讀 Xenophon 與非正式地用過蘇格拉底方法。當時的 Isaac Watts 在“The Improvement of the Mind” (1741) 中盛讚：「它引領學習者進入真理的知識，讓其看似學習者自身的構作。這對人性來說是件非常開心的事；而透過相關及有意的發問，它有效的將學習者牽引至可以發現自己的錯誤。而當學習者看似是由自己發現到真理時，他就較易放棄自己原來的立場。」(p.3)
- 二、19 世紀晚期及 20 世紀早期，關於柏拉圖學術研究有著很大進展。我們可以看到蘇格拉底教學法與教義問答的提問(catechetical questioning)有所不同，前者也獲不同宗教教育者的推崇。如 Sir John Addams<sup>77</sup>，他的”Primer on Teaching, with special reference o Sunday school work”這本小書包含三個對話的範例，其中提及蘇格拉底方法，並且高度贊揚。C. A. McMurry 和 F. M. McMurry 在其”The Method of the Recitation”(1903)中亦簡要提及蘇格拉底方法並予認同。另外 G. H. Betts(1910)也說蘇格拉底方法是”理想教學的高點”。H. H. Horne(1916)紐約大學教育史和哲學史教授，亦在其著作中提及蘇格拉底方法。S. Hamilton(1906)則在其”Recitation”中解釋了蘇格拉底方法特徵及益處。S. Chester Parker(1920)則對蘇格拉底方法有負面看法，但從其所作的觀察來看，作者相信 Parker 並未真正了解此法的用處。作者認為，我們應記得記誦(recitation)與蘇格拉底方法並非同義字，記誦是中學裡的平常活動，但教師若熟練運用的話，還是可以在其中適用蘇格拉底方法。

---

<sup>75</sup> 1973 年出品的電影，這部以哈佛法學院上課狀況改編的電影，講的是一段新生初入大學受到 Kingsfield 老師震撼教育、並細膩描寫在學業與愛情該怎麼選擇的故事。本片呈現出的師生情，流露出學生對於老師徹底的崇拜。教授充滿威嚴、架勢十足，課堂間講出來的話語邏輯且犀利，使用蘇格拉底的反詰法來上課，回答完一個問題，下一個問題就隨之而來，每一位學生都兢兢業業的、不知道該回答才是，還是不回答，電影中有一段精確且有趣的描述如下：「經過兩週左右的磨練，學生們自動地分為三個階層，第三階層放棄安排好的座位，自動坐到後排暗自學習；第二階層努力跟上老師，但是從不敢舉手發言，只求自保；第一階層則是主動舉手發言，以此博得老師的好印象，當然，這需要課下持續不斷的努力。」

<sup>76</sup> Franklin also loved the Socratic Method. He is one of history's most well-documented practitioners. He devotes several paragraphs in his autobiography to describing aspects of the method, its impact on his demeanor and reputation, and the great joy he took in winning arguments with it.

<sup>77</sup> Sir John Adams was the first Professor of Education at the University of London. His many publications and lectures made him an international figure in education and one who was especially respected in the United States, where he lived and taught from 1923 to 1934. He also wrote children's books under the pseudonym Skelton Kuppord.

三、更廣為人知的是將蘇格拉底方法予以改編，1870 年時，Christopher Columbus Langdell 首先在哈佛大學以個案法(case method)來進行法律研習，他相信法律是一門科學，而上訴案件則是學習此門科學的最佳教材。課堂的工作便是將案件中最明顯的事實部分區隔開來，然而試著偵測(detect)法官裁決(ruling)的推理過程。Langdell 透過引導發問來引導分析，當其於 1906 年辭世時，個案法已被視為是學習法律的最佳方法，誇言它使你像個律師一樣思考。(p.3)

四、法學課堂裡使用蘇格拉底方法的經驗，主要是仰仗提問教授的專業與特質，但有些教授使用時則過於無情。1960 年代晚期，對於蘇格拉底方法的抗議開始出現，雖然為其辯護者有之(可能屬於不同的光譜，從保守派到自由派皆有)，然而蘇格拉底方法在法學院的使用確已逐漸減少。一般來說，其如果在今日還被使用，多半是以一種較為軟性方式實施，並與其他的教學策略聯合運用(pp.3-4)。

五、蘇格拉底的發問法也在哈佛的商學院被運用。為了檢視及評估個案，它促成了學生間和師生間更多開放的交流。一些相關主題的優秀書籍也陸續出版，如 Christensen 等人的”Education for Judgment”(1991)。商學院的蘇格拉底方法並不似法學的嚴謹，它主要是對於真實生活中的商業案例中的分析、評估及決策進行探索。「在這個情境下，你會怎麼做？」可謂基本問題，後續問題則與澄清 (clarification)、判準(justification)、連結 (connection) 和拓展 (extentsion) 有關(p.4)。

六、我們還可以看到一個例子，Michael Sandel 的著名大學課堂上，所發生的刻意安排的意見及觀念的軟性碰撞，也是蘇格拉底方法取向。可在網路上看到。

七、還有其他優秀的改編例子。匈牙利數學家 George Pólya<sup>78</sup>即將蘇格拉底方法拓展成一種啟發式方法。在其 1945 年首版的《如何解題》”How to solve It?”中，列出了一個四步驟的方法，每一步有不同面向，要解決的不只是數學問題，而是任何問題。

步驟 1 理解問題

步驟 2 分析—理解資料與未知間的關係，並設計一套計畫

步驟 3 綜合—實施計畫

步驟 4 進行解決方式的檢查。

而在較早的出版(1935)中，Pólya 將解題過程簡述為「理解、拆解、合併、檢查」(Understand, Take Apart, Put Together, Check)。在過程中，教師引導學生，透過問題自己發現。在另部作品中，用一題詞來表述蘇格拉底方法：「什麼是理想的教育？提供學生系統的機會，讓他們自己發現事物。」(1972/1998)

---

<sup>78</sup> Georg Pólya 匈牙利數學家，研究成就橫跨了數學相當多的分支，包括機率論、實變函數、複變函數、組合論、數論、幾何等，在這些領域中他均有開創性的研究；而且他也在數學相近的科學領域中，解決不少有趣的問題。除了鮮明的數學家角色之外，他在數學教育領域中同樣也是貢獻非凡。

八、一次大戰後，哥倫比亞大學有關“鉅著”<sup>79</sup>(Great Books)的討論，發展了一套更具廣度的蘇格拉底式教學取向。在學校課程進行改變之初，所關注的是西方文化中許多的里程碑被忽視，小說家及教授 John Erskine 開始了鉅著研讀的小組，受到歡迎，此工作因而延續下去並又推廣，特別是受到 M. Adler 和 R. M. Hutchins 的支持，其討論方式是關於該作品的一些主題的重要對話，經由兩位領導人主持，激發出更深入的分析。為了便於此方案的推廣，Adler 特別寫了一本領導人手冊(1946)(p.4)。

九、前述是有關於高教及成人教育中蘇格拉底方法運用。以下是中小學的運用狀況。

(一.)蘇格拉底方法是一種引導式教學(inductive teaching)或發現式學習(discovery learning)，讓學生可透過自己的努力作出發現，而不是憑著被動的資訊接受。由 J. Bruner 與許多心理學家和教育學者所倡導的發現式學習，從 1960 年代起有著很大的進展，不管是在社會科、數學、語言及科學課程上都有很大進步。各種不同的教學模式，也發展出不同的引導策略，以供個人及團體學習之用。

(二.)不過奇怪的是，蘇格拉底方法在日常的使用時，其實並未被廣泛的理解與應用。一個傑出的例外是 Hilda Taba<sup>80</sup>(1902-1967)，Taba 生於愛沙尼亞，在哥倫比亞大學完成博士學位，之後參與課程的研究。Taba 所關注的是思考教學，她的引導發問的過程包括概念發展、類化及應用，充滿著耐心、智慧，令人印象深刻，而且實際上是蘇格拉底式的。透過引導問題，教師可以溫和地引導小學生發展概念，並進行類化，然而可以用一貫方式來應用(p.5)。

(三.)Linda Elder 與 Richard Paul 亦豐富了蘇格拉底式教育。他們透過批判思考基金會(Critical Thinking Foundation)以及許多的專書及文章作出了貢獻，在一些重要的文章中，他們闡述了蘇格拉底發問法中的幾項基本原則，同時他們也鼓勵將批判思考

---

<sup>79</sup> “鉅著”閱讀計畫之推行首由 John Erskine 提倡，其為哥倫比亞大學教授，主張開設古典名著閱讀與討論課程，1920 年其建議終獲同意。在此時期，Alexander Meiklejohn 於 Amherst College 闡揚蘇格拉底方法，他的通識教育觀念後成為其他學校名著選讀課程的哲學基礎。

<sup>80</sup> Hilda Taba 是著名美國課程學者，其發展出一套屬於歸納思考模式的教學策略，用來協助學生發展歸納思考的過程，特別是歸類及使用類別的能力。她界定了三個歸納思考的階段，並發展了三組策略分別應用在這些階段上：第一階段：概念的形成。這階段的目的是在拓展學生的概念體系，此概念體系可用來處理資訊。教師可安排三項活動：(1)確定或列舉與主題或問題有關的資料；(2)將這些資料分別組成類別，每一類中的資料有共同的屬性；(3)為這些類別加上標示或名稱。在這些看得見的活動之下，反應了學習者內在的心理運作，相對於以上三種外在的活動，另有三種內在的心理運作：(1)區分；(2)界定共同的特質；(3)決定資料的高低層次。第二階段：資料的解釋。此階段是為了解釋、推論、類化的心理運作而設計；教師安排的活動有三項：(1)教師用問題來導引學生確認資料的重要層面；(2)學生探索類別間的關係；(3)作推論。作用於這三項活動的內在心理運作包括：(1)分化；(2)將類別作相互關聯，決定因果關係；(3)超越現有的資料，引申其含義並作推斷。第三階段：原則的應用。即學生應用原則來解釋新的現象，或是從已建立的情境中預測結果，教師安排的活動有三項：(1)預測結果，解釋陌生的現象，假設；(2)解釋或支持預測與假設；(3)證實預測。相對於此三項活動的內在心理運作包括：(1)分析問題或情境的本質，重組相關的知識；(2)決定因果關聯；(3)使用邏輯原則或事實的知識，來決定充分及必要的條件。在這整個過程中，教師利用問問題來指引學生從一個步驟進入下一步驟，此模式的主要用途是發展學生的思考能力，在發展思考能力的同時，這些策略要求學生吸收、處理大量的資訊。此模式可用在每個課程領域，可用在從幼兒階段到高中的各個年級，教師經常使用可增加學生形成概念的能力，也可使他們注意邏輯、語言及字的意義。(教育大辭書，郭玉霞)

技能轉移到日常生活中。他們的努力，因為使得教育從原先主要是教師的資訊分享，轉變成學生自主的知識建構，而為人們所稱道(p.5)。

(四.)另個知名的貢獻來自於 Mortimer Alder，他將他的經典導向的教育理念，轉變適用到中學階段。他在 1980 年代所創製的派代亞人文教育計畫(Paideia Program)相當重要。蘇格拉底式的教學與討論，加上鉅著研讀計畫，成了重要的教學活動。今日派代亞中心在 Terry Roberts 與 Laura Billings 的主持下繼續有所進展，他們也撰述了一些著作深化了 Adler 的理念和討論的原則，此項人文計畫仍繼續對教育產生影響(pp.5-6)。

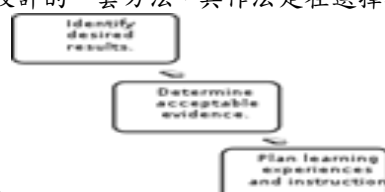
(五.)蘇格拉底式研討(Socratic Seminars)目前仍是在高中組織討論的一項好方法。但若就柏拉圖及 Xenophon 的對話錄來看，它其實並不是那麼地蘇格拉底。Adler 與 C. van Doren(1984: 15)寫道：「在柏拉圖的許多對話中，蘇格拉底以對話者出現的場合中，柏拉圖並非將其描寫成一場研討的領導人。它們並不是將研討式的討論當成是人文教育學校(Paideia school)中重要的一部分。在談話過程中的發問，蘇格拉底對於答案的尋索，是用以澄清觀念—諸如正義、愛、敬虔美德的觀念。他沒有像研討會一樣，先指定書籍，俾透過發問方式以完成對已閱讀材料的理解，他也沒有先提出議題讓參與者進行爭議。

蘇格拉底式研討或蘇格拉底學圈(Socratic Circle)，將「蘇格拉底式」(Socratic)當成是一種「以問題組織」(organized with questions)的同義詞，但這也並不意味著這些問題是類似蘇格拉底曾經問過的方式來排列順序。現代的中學所使用的蘇格拉底式研討，通常是主題式或論題式的。其目標則是一場開放和批判性的對話，以更深入地挖掘文本的意涵。討論圈(玻璃魚缸, fishbowl)技巧，其中包含一圈進行對話的學生，而他們又被另一圈觀察的學生所圍繞著，是訓練團體<sup>81</sup>(Training Groups, T-Groups)所發展出來的，其借用自蘇格拉底式研討。它不像鉅著討論小組有兩名領導者，教師也不介入討論。

(六.)無論有無系統性的發問，我們在教育中都可看到蘇格拉底的影響。在課堂上，發問可能是與個人對話，或者是班級討論。廣義來說，這些問題可以是在進行 Wiggins 與 McTighe(2011)等人的後向課程設計<sup>82</sup>(backward curriculum design)時的基本問題

<sup>81</sup> 訓練團體起始於美國國家實驗室(National Training Laboratories, 簡稱 NTL)，是提供人類發展和學習的一種團體模式。最初於一九四七年在美國的緬因州成立，一九五二年移到華盛頓市成為全美教育協會(National Education Association)的一部分。這個團體方式的理論概念源自社會心理學家勒溫(Kurt Lewin)和李普特(Ronald Lippitt)及兩位教育家布萊福德(Leland Bradford)和班尼(Kenneth Benne)。成員參與團體經驗中研究自己和他人的互動，了解一般團體過程和個人行為與團體情境發生關係的情形。這種投入和跳出來的學習方法曾經吸引世界各地中高階領導者，包括工商組織、政府機構、教會、學校行政、教師、社區領袖、學生領袖等前來參加。(教育大辭書，吳就君)。

<sup>82</sup> 後向課程設計是教育課程設計的一套方法，其作法是在選擇教學方法及評量形式前先設定目標，其



主要包含三個階段，如右圖。

(Essential Questions)；也可以狹義地說，就是如同一名專業訓練者或教教練在協助一群運動員時，用來指導學生的一系列發問(p.6)。

十、本書目標就是要學習系統性引導發問的方法，其重點不在資訊的傳授，而是在教導如何批判思考。蘇格拉底的教學法值得在教育中佔有一席之地，但實施它是件困難的事，而且需要練習。以前，它在記誦的傳統教學中，佔有一小部分的角，而目前在美國記誦教學早已過時，較嚴謹的蘇格拉底式的發問也不再時興。但我們必須知道，發問永遠是有它的重要性的，而嚴格地說，蘇格拉底方法基本上正是發問的技藝(art of question)(pp.6-7)。

## 參、 蘇格拉底方法：高層次思考

一、B. S. Bloom 的教育目標分類<sup>83</sup>(Taxonomy of Educational Objectives)

(一.)我們可以用 Bloom 所修訂的教育目標分類來建構蘇格拉底方法。1956 年，Bloom 所出版的著作對於測驗及課程設計的目標提供了有用的資源，不管是在大學或是在小學及中學。

(二.)2001 年時，Anderson 等人參考新近研究成果，他們基於認知過和和相關知識類型進行修訂，其不再視知識到評量是一個連續體(導讀註:意指區分了知識及認知向度)。它清楚地畫分了教學目標、活動及評量，並意識到，學習者是以一種一致的方式接受學習的挑戰及評量(p.7)。

1. 認知過程面向以層級式來安排思考過程，之前的層級依序是知識(knowledge)、理解(comprehension)、應用(application)、分析(analysis)、綜合(synthesis)及評量(evaluation)。在新的分類中，部分命名也有所改變，順序為記憶(remember)、理解(understand)、應用(apply)、分析(analyze)、評量(evaluate)與創造(create)。修訂版更

---

<sup>83</sup> 1948 年，美國心理學會年會時，與會學者認為有必要為教育目標進行界定，發展一些為測驗學者所能採用的共同性架構，以使用以規劃測驗的目的與內涵，也釐清教學與評量之間的關係。B.S. Bloom 等人於是邀集三十餘個參加分類會議的成員，包括測驗編輯者、課程建構者、實務教師等等，進行教育目標的建置與分類，並首先於 1956 年發表《教育目標的分類：認知領域手冊》一書，他們發現，大多數的教育目標都屬於認知領域，即事實之知。D. Krathwohl 等人繼之於 1964 年發表《情意領域手冊》，而 E. Simpson 與 A. J. Harrow 等人則於 1972 年發表《技能領域手冊》。至此，歷時超過二十年，包含認知、情意、技能等三大領域的教育目標終於分類完成。Bloom 等人所陸續提出三大領域與教育目標的層次，分別說明如下：

(一)、認知領域：於 1956 年的版本中，認知領域分為知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑等六大層次，各層次由低而高，每一層次中又可再細分為較小的層次，而較低層次的認知，乃是較高層次認知的基礎。至 2001 年，由 Anderson & Krathwohl 等人參考新進的研究成果，公布新的修正版。新的分類方法包括兩個向度：知識向度與認知歷程向度。在知識向度方面，包括事實知識、概念知識、程序知識、後設認知知識等；在認知歷程向度方面，則包括記憶、瞭解、應用、分析、評鑑、創造等。

(二)、情意領域：可分為接受、反應、價值判斷、組織、以及價值或品格的形成等五個層次。主要涵蓋個人對於人事物的感覺、情緒、態度、興趣、鑑賞等方面的學習。

(三)、技能領域：再細分為反射動作、身體基本動作、知覺能力、體能、具有技巧的動作、表達的動作等。技能領域的目標強調的是心理與動作聯合的學習，以發展操作或動作的技巧。雖然上述認知、技能、情意三大領域教育目標的分類，頗受各界重視與引介，但亦有學者提出不同的看法或補充。例如 Davis, I. K. 乃認為應該加上情緒領域。又 Simpson, E. J.、Goldberger, M.、Ragsdale, C. E.、Kibler, R. J. 等人也針對技能領域提出不同的分類方式。(教育大辭書，林永豐)

重視建構，並且也注意到保留(retention)和學習遷移。

2.知識面向則有四個範疇：事實知識、概念知識、程序知識和後設認知知識(metacognitive knowledge)。

3.新的分類學使用認知過程及知識兩個面向來表述教學目標，要說明教學目標，典型應該使用一個動詞及一個名詞或名詞片語。動詞代表認知過程，名詞(片語)代表知識面向。例如，「學生將學到認得文藝復興時代藝術的特徵。」認得(recognize)表示認知過程，其與「記憶」範疇有關。至於文藝復興時代的藝術則與概念知識有關，因其表達了一種分類。(pp.7-8)

4.透過分類學，我們可以更理解學習目標、活動及評量。而在活動及評量方面，我們也可以將課堂的問題予以分類。舉例來說，測驗事實記憶的問題是一類(它也是有用的，可以展示知識的保留)，但它不是蘇格拉底式的。繼續下去，接下來是可以導出較深層理解與更具體的應用，而不是更嚴密的分析及評量，它們亦有助於新知識的創造。然而，如仍是單一的問題(即便是重要的 how 和 why 的問題)，因為是彼此孤立的，所以也不是蘇格拉底式的。

進一步拓展為引導式發問，才能是蘇格拉底式的方法。當一系列的引導問題，沿著認知向度，逐漸引導學習者至較高層次的思考時，其就會逐漸變得蘇格拉底式。(事實向度→概念、程序、後設認知→高度的自我覺察和自我知識)

二、在本書中作者進一步區分了兩種蘇格拉底方法(都可透過 Bloom 的分類來理解)。

第一種是注意概念的表達(articulation)、應用與分析。第二種則是透過一種方法和過程，小心的引導。每個都會導向高層次的思考，都會導向在面對新問題及新情境時的創造性思考。換言之，蘇格拉底方法可以有效地呼應(appeal to)Bloom 分類的每個部分。

三、Daniel Kahneman(2011)及其他的雙重過程理論(dual process theory)的倡導者，皆認為思考具有兩種互動的系統。系統 1 是快速的、情感的與直覺的、非口語的、自明的(不需判斷的理由)；系統 2 則是慢速的有時懶散的(lazy)、邏輯的、需要證據來作為理由的、分化的，也就是說，它作出區分，而不會過度類化。蘇格拉底方法是在第二個系統中，導引著小心的思考，而不要受第一個系統所干擾(p.8)。

## 肆、 本書的組織

一、第一章.概述蘇格拉底生平。蘇格拉底行走於雅典街頭，以最不做作的方式，和不同的人們對話，使他們能汲取知識主張中的真理。他屬於思考系統 1，他作出區辨並應用邏輯得到適當的結論。這通常不為和其對話者所喜，故蘇格拉底最後被控以敗壞年輕人及褻瀆神明，被判死刑。

二、第二章區分兩種蘇格拉底方法。運用柏拉圖及 Xenophon 對話錄中的例子，特別是來自 Alcibiades 與 Meno 的例子。第一種蘇格拉底方法有六項基本特徵。透過 Meno，說明第二種方法，此方法後來為數學家 Polya 進一步發展，引導學生解

題的過程。兩種方法可以混合運用，端視個人及對話的目標而訂。

三、第三章及第四章—說明如何在課堂中準備及實施蘇格拉底方法。在著名的教學公式「I do, We do, You do」<sup>84</sup>中，蘇格拉底式教學建構了從「We do」到「you do」的橋樑

(一.)為了蘇格拉底方法 1，開始時會先把材料聚集成「對話活頁夾(Dialogue Binder)」。準備時有三個步驟。運用 Bloom 修訂版分類，選擇特定目標。形式視蘇格拉底的對話功能而定，其組成則以不同方式來結合及應用，端視目標如何。後向計畫是必要的，應該在中程目標時也同時考慮最終目標。在腦力激盪、研究及反思後，建構一個引導式的綱要，可以導引至中程目標並進行分析。

(二.)蘇格拉底方法 2 的部分較易準備。因為我們已知道教學的過程了。唯一的挑戰就是如何形塑問題，但問題只能提供剛好的幫助，不要給太多。在教導課程時，你必須營造一個心理安全的空間。時時聆聽注意學生的反應，雖有事先計畫，但仍要考量其他的路徑。你應該澄清、質疑、連結並探索不同的結果。

第四章最後並提出了蘇格拉底式發問的十項誡命 (10 Commandments) (p.9)。

四、第五章則說明如何教導學生以方法 1 來計畫並進行簡短的對話。讓學生有能力自己問出引導式問題，可以讓他們成為蘇格拉底式探索中平等的協同者，而不要只是依靠教師。作者運用了 Xenophon 及柏拉圖對話錄中的一些片段，來說明發問過程中可能的幾項錯誤。作者檢視了滑坡謬誤<sup>85</sup>(slippery slopes)及次序偏差<sup>86</sup>(order bias)。當學生問問題時，他們可以較佳地理解蘇格拉底方法。(p.10)

五、第六章及第七章，作者說明如何準備並實施一場蘇格拉底式討論，以及如何進一步發展討論的技術。當經歷過蘇格拉底對話的強度後，人們會更傾向開放討論，並對於問題的可能性有著高度的察覺。而在準備討論時，我們會形成內容、說明性及分析性的問題。討論遊戲(discussion games)可以強化協同工作所需的基本技能，在過程中學生可以逐漸獲得信心、自由和專長，不需教師介入就可自己進行討論。

六、附錄 A 中的進一步閱讀材料，作者討論了一些和蘇格拉底方法有關的最佳文本。附錄 B 則是提供了一些在規劃蘇格拉底對話時的範本。附錄 C 列出進行班級討論時一些適合的文本。(p.10)

## 伍、邁向蘇格拉底式課堂(Socratic Classroom)

---

<sup>84</sup> 「I do, we do, you do」的教學策略主要分為三個步驟，分別是：教師講解示範「I do，也稱為 modeling」，教師帶領學生練習「We do，也稱為 guided practice」，學生獨自練習「You do，也稱為 independent practice」原文網址：<https://kknews.cc/education/gpgngj9.html>

<sup>85</sup> 滑坡謬誤是一種非形式謬誤，使用連串的因果推論，卻誇大了每個環節的因果強度，而得到不合理的結論，因為事實不一定照著線性推論發生，而有其他的可能性。

<sup>86</sup> 次序偏差指人們會因事物或選項的排列順序，而影響到他們對於這些選項的印象和看法。例如，與中間的選項相比，在起頭和結尾的選項通常較受青睞，或使人以為其較為重要。

- 一、因為學習蘇格拉底方法，使作者有機會接觸柏拉圖及 Xenophon 的作品。而在閱讀這些作品時，作者受到蘇格拉底教學風格所震撼。作者承認，這些作品所呈現的對話有其文學及戲劇特性，有些時候對話開始的問題也有些無聊，應用於課堂時不是那麼有效，但作者還是能窺見一位古老教師的原創力及魅力。蘇格拉底可以激發個人，引領其獲得更好的理解。作者看見不同的教學，其先接受學生所處位置，然後引領其往前進。
- 二、作者以為蘇格拉底非凡的方法在目前的教育文獻中尚不足以充分表述，其對於教學應可以產生更獨特及深遠的影響，不管是發生於家庭(即在家自行教育)或社區。遇見蘇格拉底，可以讓你的思考方式變得更好。(p.11)
- 三、在進行有關蘇格拉底的寫作時，作者感覺有如進入哲學樂土。本書對象並非哲學家或哲學史家，他們其中可能會對蘇格拉底方法有些不同的理解。作者所引用的 Alcibiades，其真偽性尚待討論，但作者認為該篇有助於對蘇格拉底方法的瞭解。本書也不是一本關於教育理論的書，它希望成為一本實用的書，可以幫助教師及學生習得蘇格拉底式探究時的複雜技能。
- 四、作者的主要目標是要使蘇格拉底方法能被一般教師及學生所接受，因此他避免使用一些專業的詞彙(如 elenchus, eristic, dialectic, aporia, maieutic 等)，而致力於突出蘇格拉底動態式教學中的主要特點，並且用平常的語言來解釋它們。
- 五、蘇格拉底方法不是只重視旅程的終點，它也關注引導的旅程本身。那些在過程中所遇到的各種觀念和經驗，都可以提昇各種主張、概念、議題或問題的意義及描述。最好的狀況是，當學生理解它的要素，並融入其中時，蘇格拉底的方法將不再是引導式的探究，而是一種共同的探究(shared inquiry)。
- 六、40 多年前，Postman 與 Weingartner(1969)呼籲「人們所該擁有的最重要的能力—發問的技藝(art and science of asking questions)，學校卻沒教！」。作者希望這本書能有助於這門複雜技藝的教學。



## 第一章 I am a kind of gadfly<sup>87</sup>

導讀者：王俊斌

p.13

他經常說，很好奇那些雕刻石像的人，當我們看到他們是如此謹慎地想將石頭雕得很像本人，但是，如何不讓自己也像石頭一樣，他們對此卻是比較漫不經心。

— Diogenes Laërtius<sup>88</sup>

聰明、精明、幽默、固執、勇敢、節儉，堅定、醜胖、迷人、有趣、可愛，這是對偉大哲學家和導師—蘇格拉底—的形容，他生活在公元前 5 世紀的雅典（這是一個非常特殊的時期），因為當時存在著奴隸制度，而且婦女也沒有權利，可見當時的民主制度仍不完善。蘇格拉底見證了當時許多重要人物的思想與言行像將軍和政治家 Pericles<sup>89</sup>，劇作家 Sophocles<sup>90</sup> 和

<sup>87</sup> Cambridge Dictionary: Gadfly means someone who is always annoying or criticizing other people.

<sup>88</sup> 第歐根尼·拉爾修 (Diogenes Laërtius)，羅馬帝國時代作家，約活躍於 3 世紀，其名字暗示他生於奇里乞亞，生平不詳，以希臘文寫作，重要史料《哲人言行錄》(Βίοι και γνώμαι των εν φιλοσοφία ευδοκιμησάντων) 的編纂者。由於書中有關伊壁鳩魯的篇幅最長，有人認為他是該學派的信徒。他的聲譽在學者中頗有爭議，因為他經常重複收集信息而沒有進行嚴格的評估。他經常關注哲人生活的瑣碎或微不足道的細節，而忽略了其哲學教義的重要細節，有時他無法區分特定哲學流派的早期和晚期教義。但是，與其他遠古的二手資料不同，第歐根尼通常在寫作時不會嘗試對哲學教義進行重新解釋或擴展，這意味著他的論述更接近於第一手資料。《哲人言行錄》書分為十卷，他將古希臘哲學家不太準確地按籍貫分為「伊奧尼亞」和「義大利」兩組，每組再按哲學流派來劃分，卷一至七講的是「伊奧尼亞」哲人（包括蘇格拉底、柏拉圖師徒），卷八至十講的是「義大利」哲人（包括壓卷的伊壁鳩魯）。該書顯然是大量前代資料的總彙，有時編排得不好，顯得前後不一致，特色是軼聞、趣語佔很大比例，可能反映了他所處時代的文風。跟古今中外很多作者一樣，拉爾修喜歡在書中引用自己的詩句來湊興，除了自己的歪詩，他也引了不少古代大詩人的詩句，無心插柳，為後世保存了很許多重要的文學資料。《哲人言行錄》一直在古代流傳，但並不有名，到了文藝復興時期，該書開始有印刷本，也有拉丁文譯本的出現，變得為人熟悉，蒙田是該書的熱情讀者之一。尼采改行當哲學家前，也做過有關《哲人言行錄》的研究。（引自 [https://en.wikipedia.org/wiki/Diogenes\\_Laërtius](https://en.wikipedia.org/wiki/Diogenes_Laërtius)）

<sup>89</sup> Pericles (約公元前 495 年—前 429 年) 是雅典黃金時期 (希波戰爭至伯羅奔尼撒戰爭) 具有重要影響的領導人。他在希波戰爭後的廢墟中重建雅典，扶植文化藝術，現存的很多古希臘建築都是在他的時代所建。他還幫助雅典在伯羅奔尼撒戰爭第一階段擊敗了斯巴達人。尤為重要的是，他培育當時被看作非常激進的民主力量。他的時代也被稱為伯里克里斯時代，是雅典最輝煌的時代，產生了蘇格拉底、柏拉圖等一批知名思想家。Pericles 在他的早年就開始了他的政治生涯。他一開始抑制自己的抱負，因為他擔心他的社會地位會讓他被看作專制者或對希臘有危險的人。他通過增進中低收入公民的利益以避免他們的懷疑，進而消除他的擔心。Pericles 被認為是推動雅典民主政策改革，使它變得更為民主的人物。Pericles 還在台上時就已開始失寵於雅典人。當前 430 年斯巴達人進攻雅典時，他讓雅典人做好圍城的準備。不幸的是，圍城時瘟疫在雅典人和他們盟友中傳播卻沒有波及他們的敵人。Pericles 及他的很多親人在這場瘟疫中喪生。不過，當 Pericles 的最後一個兒子死去後，雅典人更改法律使得 Pericles 的非雅典人兒子成為公民以繼承他的財產。

(引自 <https://en.wikipedia.org/wiki/Pericles>)

<sup>90</sup> Sophocles (約前 496 年/前 497 年—前 405 年/前 406 年)，古希臘劇作家，古希臘悲劇的代表人物之一，和埃斯庫羅斯、歐里庇得斯並稱古希臘三大悲劇詩人，他的第一部作品比埃斯庫羅斯要晚，但略早於歐里庇得斯。他大致生活於雅典奴隸主民主制的全盛時期，在悲劇創作領域相當高產。據 10 世紀的百科全書蘇達辭書記載，他一生共寫過 123 部劇本，如今只有七部完整流傳下來，分別是《埃阿斯》、《安提戈涅》、《伊底帕斯王》、《特拉基斯婦女》、《厄勒克拉特》、《菲洛克忒忒斯》、《伊底帕斯在克羅諾斯》。他於 27 歲時首次參加悲劇競賽，即戰勝了著名的埃斯庫羅斯，並保持這

Euripides<sup>91</sup>，建築師 Ictinus 和 Callicrates<sup>92</sup>，雕塑家 Phidias<sup>93</sup>，畫家 Zeuxis<sup>94</sup> 和 Polygnotus<sup>95</sup>，以及歷史學家 Thucydides<sup>96</sup>，透過與當時各領域名人的對話，蘇格拉底為雅典黃金時代做出了貢獻。他的貢獻是獨特的，通過一種新的研究方法，這使得哲學能夠朝著新方向發展。他的方法一直啟發並引導著後世的教學者。我們如何了解蘇格拉底？我們可以透過一些很古老的文獻來了解，像是在 Aristophanes 在西元前 423 年的喜劇《雲》(The clouds)，他戲謔地嘲笑蘇格拉底<sup>97</sup>。

---

一榮譽 20 餘年。(引自 <https://en.wikipedia.org/wiki/Sophocles>)

<sup>91</sup> Euripides (約為前 480 年—前 406 年) 一生共創作了九十二部作品，保留至今的有十八或十九部(《瑞索斯》是否確為歐里庇得斯的作品，存在爭議)。後世對於歐里庇得斯的評價，古往今來的褒貶不一，有人說他是最偉大的悲劇作家，但也有人說悲劇在他的手中衰亡。

<sup>92</sup> Ictinus (Ἰκτῖνος, Iktinos) 是在前 5 世紀中期的建築師，古代文獻指出他和 Callicrates (Καλλικράτης) 合作設計了帕德嫩神廟。

(引自 <https://en.wikipedia.org/wiki/Ictinus>、<https://en.wikipedia.org/wiki/Callicrates>)

<sup>93</sup> Phidias (Φειδίας, 約公元前 480 年—前 430 年) 是古希臘的雕刻家、畫家和建築師，被公認為最偉大的古典雕刻家。其著名作品為世界七大奇蹟之一的宙斯巨像和帕德嫩神廟的雅典娜巨像，兩者雖然都早已被毀，不過有許多古代複製品傳世。據說帕德嫩神廟的埃爾金石雕 (Elgin Marbles; Parthenon Marbles)，也是在他領導設計和監督下完成的，這些裝飾雕刻主要藏於倫敦不列顛博物館，被認為是古希臘雕刻全盛時期的代表作。

(引自 <https://en.wikipedia.org/wiki/Ictinus>、<https://en.wikipedia.org/wiki/Phidias>)

<sup>94</sup> Zeuxis 約活動於公元前 5 世紀前後，公元前 430 年至公元前 390 年為其創作時期，於公元前 5 世紀前後移居雅典，多次受託作畫。後至馬其頓的阿爾克拉烏斯王宮 (公元前 409 年至公元前 397 年) 為宮廷作畫。他還曾贈予阿爾克拉馬斯一幅潘神畫像，他是一位著名畫師，還是帕拉西烏斯的競爭對手。他的作品逼真至極，以至招來飛鳥啄食畫中的葡萄。其最著名的作品為《特洛伊的海倫》及《媽人與其幼崽》。此外，他還繪製單色畫。(引自 <https://en.wikipedia.org/wiki/Zeuxis>)

<sup>95</sup> Polygnotus 他是 Aglaophon 的兒子和學生，為 Thasos 人，但被雅典人收養，並獲得其公民身份。在衛城入口處的大廳裡，他的部分作品得到保存。最重要的繪畫是他在 Knidians 的 Lesche 上的壁畫，這是 Cnidus 人民在 Delphi 建造的建築物。其中的主題是奧德修斯對哈迪斯的訪問以及對特洛伊的接見。(引自 <https://en.wikipedia.org/wiki/Polygnotus>)

<sup>96</sup> Thucydides (約前 460 年—約前 400 年) 古希臘歷史學家、思想家，以《伯羅奔尼撒戰爭史》傳世，該書記述了公元前 5 世紀斯巴達和雅典之間的戰爭。因為修昔底德對史料搜集和對因果分析方面嚴謹的態度，故被稱為「科學歷史」之父。他還被稱為政治現實主義學派之父，該學派認為個人的政治行為以及國家之間關係的後續結果最終是由恐懼和自身利益的情緒所介導和構建的。Thucydides 亦是政治學中現實主義派的創始人，認為個體的政治行為與其所引起的國際政治關係均建構於恐懼感情與自我利益之上，並受二者調整。Thucydides 希望通過認知人性，從而解釋諸如瘟疫、屠殺等災難中人的行為。今日，Thucydides 的著作仍在被世界各地的大學和軍事學院研究。其《米洛斯對話》(The Melian dialogue) 至今仍是國際關係理論中最重要的著作之一；《伯利克里葬禮致辭》(Pericles' Funeral Oration) 亦在政治理論、歷史和古典研究領域被廣泛參閱。

(引自 <https://en.wikipedia.org/wiki/Thucydides>)

<sup>97</sup> Aristophanes 寫於西元前 423 年的《雲》(The clouds)，該齣喜劇描寫當時的舊式教育在於教導年輕公民欣然接受城邦的傳統價值，並且從不讓年輕人去質疑這一套傳統價值。由於 Socrates 不接受任何既定權威，他只相信理性，甚至對於希臘諸神的意旨與命令都要求必須給出有道理的解釋，這樣的態度自然讓他被當成舊式教育的最大反對者。也正因如此，在《雲》中的 Socrates 被 Aristophanes 戲謔成一個怪異且惡名昭彰的傢伙，年輕人在他的「思想學院」(Think-Academy) 只會學到如何為毆打父母找一堆詭辯藉口而已。有關 Socrates 被控「褻瀆神明；毒害青年」以及最後處死的經過，這個故事或許可以說明發生在 Socrates 身上的「道德運氣」問題。當 Nussbaum 認為我們應該學習以批判的態度面對「自我與自身傳統」，也唯有具備這樣的能力，我們也才有機會過有意義的人生。(引自王俊斌 (2013 年 9 月)。善的至高性與脆弱性—Murdoch 與 Nussbaum 的立場及其德育蘊義。教育研究集刊, 59(3): 1-33。)

Xenophon<sup>98</sup> (約紀元前 371 年) 是一個軍人和作家，結識了許多哲學家，紀錄下他們之間的對話以及回憶錄。在古希臘時代另一位最偉大的哲學家，柏拉圖。

p.14

也認識蘇格拉底，他更以蘇格拉底為許多對話中的中心人物，紀錄下許多蘇格拉底的故事，Aristotle 則是留下對於蘇格拉底的一些評論，而在 Diogenes Laertius 留下的《哲人言行錄》之中，我們也可以看見其他古代哲學家作品提及蘇格拉底的片段。在解釋這些古代文獻時會遇到一些問題，不同人對於蘇格拉底形像的描繪，它們不能整齊地拼湊在一起：諸如 Aristophanes 的喜劇中能有多少是真相？Xenophon 筆下的蘇格拉底是否過於簡單？柏拉圖的蘇格拉底難道只是柏拉圖自身理論的代言人嗎？後來的片段是否充斥著傳說？學者們仔細研究各種謎團的細節，並做出了許多出色的分析。總體而言，許多人認為柏拉圖早期對話錄中所呈現的蘇格拉底應該最接近的形像。儘管存在缺陷，但從各種角度來看，事實上，我們可以將各種片段像拼馬賽克一樣鑲嵌起來，藉此可以讓我們看到一幅有趣的古代世界最偉大導師的圖像。

### 石匠之子(The stone worker's son)

p.15

蘇格拉底出生於公元前 469 年，父、母親(Sophroneus 和 Phaenarete)是雅典地區 Alopeke 的居民。Sophroneus 是一位石材工人或雕塑家，很可能蘇格拉底從父親那裡學到了這門藝術。在古代，許多人將雅典衛城上「優美三女神」的雕刻作品歸功於蘇格拉底 (antiquity, many attributed a clothed group of the Three Graces<sup>99</sup> on the Acropolis to Socrates)。他的母親是助產士，如同將人們的先天概念引導出來，這樣的職業也就被蘇格拉底 (或柏拉圖) 拿來做為教育工作者角色的隱喻。蘇格拉底年輕時就研究自然哲學，探索了物理界的本質，但他對不同學派間的觀點矛盾，似乎沒有任何一個自然哲學家能夠真正掌握確定性，這使他感到沮喪。在《斐多篇》(Phaedo)<sup>100</sup>中，

---

<sup>98</sup> Xenophon 的出生日期不詳。考古學者認為，公元前 431 年他出生於雅典附近的阿提卡城。Xenophon 出生在上層社會家庭，因此享有一些貴族特權。早年師從蘇格拉底學習，是蘇格拉底比較出色的學生之一。Xenophon 是古希臘最偉大的作家之一。他以他個人的傳奇經歷寫成《長征記》，既是出色的文學史學作品，也是出色的軍事學作品。從文學角度上說，這部作品引人入勝，扣人心弦。從史學角度上說，它記述了波斯帝國和希臘當時各方面的情況。Xenophon 也撰寫了《希臘史》，這個作品成就其作為古希臘偉大的歷史學家的名聲。此書記載了前 411 年至前 362 年的希臘歷史。作為蘇格拉底的學生，Xenophon 對老師懷有深厚的感情，他著有《回憶蘇格拉底》、《蘇格拉底的辯護》、《會飲篇》等。Xenophon 不是個哲學家，因此有人認為他並不能真正記載的蘇格拉底思想。(引自 <https://en.wikipedia.org/wiki/Xenophon>)

<sup>99</sup> 《優美三女神》或《命運三女神》是公元前 447 年至前 438 年由菲狄亞斯主持製作的大理石雕塑，現收藏於倫敦大英博物館。三女神石雕是古希臘建築物帕德嫩神廟東山牆上群雕《雅典娜誕生》中的一組雕像，現存 3 個無頭無臂的女神，名字分別叫做阿特洛波斯、克羅托和拉克西斯。她們是紡人的生命之線的神靈。三位女神身著長裙，體態優美多姿，錯落有致，尤其古代希臘式的寬大衣裙，刻畫得柔軟輕薄，衣紋線條流暢輕盈，透露出命運三女神的優美、豐滿而生命力旺盛的軀體，表現了古希臘雕塑藝術的高度水平，堪稱古希臘藝術珍品。(引自 <https://baike.baidu.com/item/命运三女神>)

<sup>100</sup> 《斐多篇》是柏拉圖的第四篇對話錄，內容為蘇格拉底飲下毒藥前的對話。斐多篇當中的敘事者為斐多，一個曾受過蘇格拉底幫助的年輕人並成為其弟子，在蘇格拉底死亡當年亦跟隨在他身旁。斐多

他坦白說：「我最終確信我對『自然哲學』研究根本沒有天賦」(finally I became convinced that I have no natural aptitude at all for that kind of investigation)，他因此他轉向探索其他問題。後來，Cicero 則是提出為熟知的話：「蘇格拉底讓哲學從天上回到人間」。他把哲學探究從自然現象轉向道德生活的問題。現在的問題變成：什麼是美好人生？什麼是美德？人們可以學習美德嗎？蘇格拉底就此成為第一位道德哲學家但是他並不是獨自躲起來思索自己的哲學思想，相反的，無論何時何地，他總是與遇到的人聊聊他們所提出的知識主張，並且共同檢視相關主張。他會說：「讓我們一起思索這個問題。」社會地位，地點和時間並不重要，可以是在集市上、在街上、在家裡、在商店、在摔角學校，不論在早上、下午或晚上，蘇格拉底都與不同人檢視並評論著他們的主張和相關議題。他不像是躲在偏遠學術象牙塔裡的教授，而是生活在人群之中。

與辯士學派(sophists)<sup>101</sup>不同，蘇格拉底沒有建立學派，甚至都不認為自己是教師。他不進行演講，實際上，他對所謂演講或講座帶著懷疑的態度，他們的表述使用了過度的修辭，這樣的做法迴避了對相關思想的仔細檢查。他與另一個人交談，並對那個人的想法和感受感興趣，他不信奉任何教義，也不會收取任何費用，憑藉著他那令人敬畏的智識天賦以及帶有喜感的外表，用著帶著冒犯和諷刺的話語對別人開玩笑。

或許，對人未必恭敬以及群居的生活，這可以解釋為什麼年輕會蜂擁而至，聽他對各種議題的探究，並且學習他的提問方法，柏拉圖就是其中之一，Xenophon 也是如此。在柏拉圖的對話中，可以看到蘇格拉底教導年輕人，向提出主張的人進行追問，年輕人也就學會了如何熟練地對問題加以質疑。蘇格拉底式方法教人學會評估證據、檢驗推理和發現真相。

蘇格拉底在雅典獲得一定的聲望或惡名後，喜劇詩人 Aristophanes 在他的戲劇《雲》中諷刺他，該劇最早於公元前 423 年演出，其中哲學家的人物角色建立一個崇拜雲的學派。在蘇格拉底出現的第一個場景中，他荒謬地懸浮在舞台上方的一个籃子裡，藉此表現對雲朵的崇拜。在他的學派中，他教他的學生們如何使薄弱的論點變得更有力，如何避免償還債務，以及如何威嚇父母以順從他的心願。這部喜劇片因輕率的猜想，煽動人們認為對蘇格拉底的崇拜會誤導年輕人，這也就毀了蘇格拉底的聲譽。後來，蘇格拉底也說這樣的譴責讓他更會被認定有罪。哲學家可能會因沉思而站在同一個地方不動許幾個小時，甚至整夜，他也曾說這是為了聆聽內心

---

的對話對象為弗里烏斯的伊奇，一個同是哲學家的朋友。在對話中，蘇格拉底從多方面試圖證明人靈魂的存在。

<sup>101</sup> 智辯家(σοφιστής, sophistes)是古希臘公元前 5 世紀至 4 世紀時的一種類型的教師，多數善於哲學和修辭學，但也有人教授音樂、體育和數學。他們通常聲稱自己傳授 Arete (各種方面的「卓越能力」)，學生主要是年輕的政治家或者貴族。另外，有關「辯士學派」(sophism; sophist movement, σοφιστικό κίνημα)，亦稱智者學派、詭辯學派，為公元前 5 世紀—前 4 世紀希臘的一批收徒取酬的教師、哲學家之統稱。其基本主張善良、真理、正義都與人本身需要的利益相關，所以沒有絕對的真理與正義，即「相對主義」。代表人物有普羅泰戈拉、希庇亞斯(雅典僭主庇西特拉圖之子)、高爾吉亞等人。

的聲音，這是神蹟，不時地激發他選擇行動的方向，但是，這總是不免引來議論。他的古怪與不凡，這樣的可愛形象，使得他成為雅典有魅力的人物。他與 Xanthippe 結婚，育有三個兒子 Lamprocles, Sophroniscus 和 Menexenus。在伯羅奔尼撒戰爭期間，雅典與斯巴達之間的長期衝突，蘇格拉底展現出了無懼的極大勇氣，他擔任武裝步兵時

p.16

注意到自己身體的耐性與韌性，像是他的穿著很簡單，即使下雪也沒有穿鞋。在西元前 432 年的 Podidaea 戰爭中，他拯救了年輕人 Alcibiades 的性命。公元前 424 年，當他 40 多歲時，他參與 Delium 的戰爭，當時雅典人被擊敗並被迫撤退。兩年後，他又投入 Amphipolis 的戰爭，Alcibiades 在會議上讚揚了蘇格拉底：

……我們一起當兵並共同面臨一樣的混亂局面，現在，首先，他面對艱辛局勢的能耐，遠比我以前所能做的都要好得多，事實上，他比全軍中的任何人都要好得多。當戰場經常會發生被切斷供應的狀況，沒有人可以像他那樣能夠忍受飢餓，事實上，忍受飢餓反而會變成是他的一種享受。儘管他不想喝酒，但是當他不得不喝酒時，他可以在桌子底下喝我們所能有最好的，然而，最令人驚訝的是從沒有人看到他喝醉過（因為我們將立即進行測試）。

此外，他對寒冷有著驚人的抵抗力，而且，我告訴你，冬天真的是可怕。我記得有一次，天很冷，沒有人比他的鼻子可以更耐凍。如果一定要離開帳篷，我們會將任何可以拿來的東西都包裹在身上，並在靴子上綁上毛氈或羊皮。好吧，蘇格拉底在那種天氣下外出，他卻只穿同樣那件舊的輕薄斗篷，即使是使打赤腳，他在冰上也比其他士兵穿靴子時可以走得更快。您應該已經看到他們所表露的神情，他們會以為蘇格拉底做這些是在故意激怒視他們！（柏拉圖公元前 385 年，19971，220a-220c）

蘇格拉底的朋友 Chaerephon 到 Delphi 祈問阿波羅神諭：「誰是最聰明的人？」諷刺的是，神諭回答沒有人比蘇格拉底更有智慧。這個答案使蘇格拉底感到困惑和煩亂，他唯一肯定的是自己一無所知。他認為自己的智慧在於他能知道自己的一無所知，而其他許多人則沒有這種認識。神諭為他的活動提供了新動力。他敏銳地意識到自己的無知，這也讓進一步也去檢視其他人的想法。他的檢視也讓使其他人能邁出第一步：意識到自己一無所知。

蘇格拉底沒有透過寫作留下他的思想，其他哲學家可能會用寫詩或論著來保存或傳播他們的思想，

p.17

後來對於柏拉圖透過對話的文字紀錄來保留思想的可能性表示懷疑，認為這很容易就誤解其思想。人們需要能夠質疑、澄清、挑戰、聯結、闡明可能的結果。書寫的文本無法像一個活生生的人那樣回答問題。

儘管蘇格拉底針對道德和政治議題進行了思考和論證，但他並未參與政治，而是以他的正直和勇氣來履行自己的公民責任。西元前 406 年，當一群將軍被指控造成士兵死亡時，只有他拒絕違反雅典律法來譴責這群受審的人，然而這群人在經歷一天的審問後，最後仍被定罪並處死。

兩年後，斯巴達在伯羅奔尼撒戰爭中擊敗雅典，斯巴達由三十僭主來統治雅典，其中最殘酷的領導者是 Critias，他曾經是蘇格拉底的學生，也是柏拉圖的叔叔。實施極度不民主的統治，三十僭主限制了人民財富的權利，並殺害了超過 1500 多人，以奪取他們的金錢和財產。在這種充滿陰謀和暴力的氣氛中，蘇格拉底仍反對非法逮捕來自 Salamis 的富有外國人 Leon。Xenophon 寫道，三十僭主禁止蘇格拉底進行教學（約西元前 371 年）。西元前 403 年，三十僭主被擊敗，Critias 在戰鬥中被殺。

### 逮捕、審判和死亡(Arrest, trial, and death)

一些學者認為，由於他曾有像是三十僭主領導者 Critias 這樣的學生，這加深了人們對於對蘇格拉底的敵意。另一個著名的學生 Alcibiades 則是叛逃到斯巴達，然後叛逃到波斯，最後在西元前 404 年去世前再次回到雅典。蘇格拉底在大眾心中的印象當然和這兩個叛徒有關。實際上，蘇格拉底拒絕同謀逮捕無辜人民，這讓三十僭主對蘇格拉底是懷有一定敵意的。蘇格拉底遵循 Delphi 神諭的檢視，使得他與當時具影響力的人物關係疏遠：

作為這項調查的結果，雅典的人們，我變得很不受歡迎，也成了一個很難相處，且給人沉重負擔的人。對我的許多誹謗來自這些向來以智慧聞名的人，因為在每種情況下，旁觀者都看出我證明自己擁有那些對話者所沒有的智慧。(Plato, c. 360 B. C. E.)

西元前 399 年春天，因為 Meletus、Anytus 和 Lycon 這三個人提出指控，使得蘇格拉底被逮捕。正式指控罪名是他不相信眾神，並且腐蝕年輕人。蘇格拉底本可以自願流亡，但選擇留在雅典進行審判。

審判是在 500 名公民面前進行的，這些人不是真正的城邦代表，而是一群需要津貼才來擔任陪審員的貧窮男人。審判中一定會控、辯雙方的說明，也許還可能會證人的證詞，蘇格拉底自己到底是如何陳述，就此沒有任何筆錄被留下來，但柏拉圖和色諾芬 Xenophon 都寫過想要重現他在法庭上陳述的紀錄，如同柏拉圖的《自辯篇》(Apology)，蘇格拉底巧妙地分析對他的指控，並指出他們缺乏實質性和邏輯性。他以 Meletus 的缺乏真誠來回應他提出有關腐敗青年的罪名。然後，也回應了有關無神論的指控，更與犯下惡行的學生 Critias 保持距離。在《自辯篇》中很有名的說法是他聲稱自己不是老師（參見 Plato c. 360, B. C. E., 33b）

他知道檢驗是必要的，對於城邦也是有益的。他告訴他們，他是「一種牛虻」(a

kind of gadfly) :

神將我和這座城邦聯結在一起—儘管這似乎是一件荒謬的事—就像一匹偉大而高貴的馬，因為它的高大，又必須驅趕身邊飛繞的牛虻，這反而讓這匹駿馬顯得呆滯。(參見 Plato c. 360, B. C. E., 30e)

但是陪審團仍然認定他有罪，而 Meletus 卻殘酷地要求判處他死刑。在結束辯論之前，蘇格拉底說：

也許有人會說：但是蘇格拉底，如果您離開我們，您將無法安靜地生活而不說話嗎？現在，這是說服你們中某些人最困難的一點。如果我說那不可能使我保持沉默，因為這意味著違背神，您將不會再相信我，並且會認為我的行為很諷刺。另一方面，如果我與一個人每天討論著美德或其他事物，你們也可以藉此可以聽到到我們之間的相互檢驗與交談，這才會是最高善，因為未經檢驗的生活，這對一個人來說是不值得過，而你根本不用再相信我說了什麼。(參見 Plato c. 360, B. C. E., 38a)

他這句「未經檢試的生活是不值得過的」，這表達了他對於真理的不懈追求，這個精神一直影響到現在。儘管蘇格拉底的辯護極為有力，但雅典法庭的出席者並沒有接受他的說法。他們將這位 70 歲的哲學家判處死刑。蘇格拉底鎮定自若地接受了這一裁決，這樣的態度一直令人欽佩。他期待著他到冥城的對話：

最重要的是，我可以像在這裡所做的那樣，花時間測試和檢視那裡的人，以了解其中有誰最有智慧，也可以看看又會是自認是最聰明，但卻又不是的。各位在場參與審判的人們，為什麼不讓他有機會去檢視那個曾帶領大軍與特洛伊作戰的人，像是 Odysseus，或者是 Sisyphus 以及無數為我們所知的男人和女人的人呢？能與他們交談，在一起並檢視他們，這將是一種非凡的幸福。無論如何，他們肯定不會因此而將人處以死刑。與我們相比，他們在這裡是更快樂的，如果我們被告知的確實是真的，僅剩的時間對他們而言則是永生的。(參見 Plato c. 360, B. C. E., 41b-41c)

在審判開始的前一天，雅典派了一艘船去 Delos，這是為紀念阿波羅而舉行的一項儀式。船離開的那段時間，所有死刑都必須暫時止，因此，蘇格拉底又被囚禁了一個月。他的朋友們試圖說服他逃走，以便他可以照顧家人並繼續進行哲學研究。他拒絕逃離雅典，不相信死亡會令人生畏，他接受刑罰，更帶著尊嚴地喝毒芹 (hemlock)<sup>102</sup>。

---

<sup>102</sup> hemlock (毒堇或毒芹) 是一種歐洲很常見的有毒香草。相傳古希臘著名哲學家蘇格拉底被處決時就是喝了這種植物的汁液而死。毒堇原長於歐亞，現在美國也有分布。在農場建築周圍的原生態地帶，特別是美國東西海岸附近區域，毒堇相當常見。服用後起初的症狀是全身乏力、心跳加速減弱、肌肉萎縮並伴有劇痛，最終致死。儘管中毒開始思維清晰，但視覺往往會慢慢喪失，然後雙肺麻痺而死。柏拉圖用筆描寫過蘇格拉底中毒的情況。他喝了一杯毒堇汁後四處走動，接著腿就像灌了鉛一樣動不

蘇格拉底去世後，他的聲譽不斷提高。一些追隨者也寫下了一些對話紀錄，但是常常通過蘇格拉底之口來表達自己的想法。在柏拉圖的對話中，我們看到了他與其他名人留下的事跡，人們搜尋那些認識他，或者可以回憶起或背誦他的對話的人。旅行者來到雅典找尋曾讀過蘇格拉底對話的人，將記下的文字經過澄清和更正後寫在羊皮紙上。一個追隨者到達另一個城鎮，並且很認真地回想所聽到蘇格拉底與他人的對話。我們看到人們尋覓並請求某人朗誦他所知道的對話，這個對話可能是從不同人那裡聽來的「由此可見蘇格拉底的影響」，蘇格拉底可以說是是教學界的第一位超級巨星，其影響已持續數個世紀。

---

了，一會兒之後，他躺了下來就讓毒素在體內擴散，很快蘇格拉底就全身麻痺了，手足不停抽筋，最後毒素到達心臟而死亡。

雖然柏拉圖的描寫並沒有說明這種植物的來歷，而根據毒性和中毒症狀來分析，這種植物可能是下列三種的其中一種：(1)毒參 *Conium maculatum*，俗稱「Poison hemlock」，含有有毒的鹼性毒芹鹼 (Coniine)，古代用於執行死刑。(2)毒芹 *Cicuta virosa*，俗稱「Water hemlock」。(3)藏紅花色水芹 (毒水芹) *Oenanthe crocata*，俗稱「Hemlock water dropwort」，主要生長於撒丁島，含有神經毒素，腓尼基時代用於人祭，使老年人和犯人喝下這種植物製成的毒藥，可使死者死亡時顯露出冷笑（「死亡微笑」）面容



## 第二章 如何檢視生命-兩種蘇格拉底法

導讀者：蔡傳暉

在閱讀柏拉圖對話錄時，你可看到不同的教學取向，例如，有效的演講與說故事。普羅塔哥拉斯(Protagoras)以說故事來解釋德行如何可以教；在理想國(The Republic)書中，蘇格拉底重述洞穴(Cave)預言。蘇格拉底最有名的是對他人的一對一檢驗(one-on-one examinations of other people)，我稱之為第一種蘇格拉底法，可用來陪伴人探究假設、一致性及對知識主張的結果。另外在與孟諾(Meno)的對話中，蘇格拉底引導一個年輕人求解一個幾何問題的方法，我稱之為第二種蘇格拉底法。

### 第一種蘇格拉底法

#### p.22 蘇格拉底式提問(Socratic questioning)

在與尤西弗羅(Euthyphro)的對話，蘇格拉底問道：What is Piety? 甚麼是忠誠？尤西弗羅並不立刻下定義，而是舉出許多虔誠的例子，他說：忠誠就是被神所愛的(Piety is what is loved by the gods)，於是蘇格拉底從這裡展開對這個答案的探究。

採用引導式提問(inductive questioning)的方法。反覆進行分析(analysis)、應用(application)、評估(evaluation)的循環；在這過程，問題與答案都相當簡單而尖銳。蘇格拉底利用一些簡短的敘述，揭示定義的限制與矛盾性，因此必須被揚棄。例如，他問尤西弗羅，神是否都無異議地有一致的愛，尤西弗羅承認不諱：某一些神所愛的，可能是另一些神所恨的。因此，眾神所愛的並不一致，因此，忠誠就是被上帝所愛的，此一定義不適合，必須另尋定義。

這個方法，蘇格拉底否決了許多概念的定義，最後也都無法找到一個滿意的答案。尤西弗羅必須面對這個事實，不像之前認為甚麼是忠誠，答案是很直接明確的。但他現在比較能夠掌握忠誠這個概念了。

#### p.24 第一種蘇格拉底法的核心元素：

六個核心元素：與個人切身相關 Personally Relevant Concept)、蘇格拉底式無

知(Socratic Ignorance)、引導式提問(Inductive Questions)、分析應用評估的循環(Cycle of Analysis, Application, Evaluation)、類比、案例、反例、假設(Analogies, Examples, Counter examples, Hypotheticals)、開放式的結局(Open-ended)

早期蘇格拉底對話的提問：甚麼是適度(temperance)？甚麼是勇氣(courage)？甚麼是友誼(friendship)？甚麼是美德(virtue)、甚麼是可教的(teachable)？甚麼是正義(justice)？

**舉例：蘇格拉底與歐諦德謨對談（以下摘自維基百科）**

蘇：虛偽屬於正義，還是非正義？

歐：非正義。

蘇：偷盜、欺騙、奴役等，屬於正義，還是非正義？

歐：非正義。

蘇：對於那些極大損害了國家利益的敵人，一個將軍懲罰了他們，並對他們加以奴役，屬於正義，還是非正義？

歐：正義。

蘇：將軍偷走了敵兵的財物，或者戰鬥中欺敵呢？

歐：這當然屬於正義，但我是說欺騙朋友。

蘇：一位元帥，因為士兵們士氣不振而精神崩潰，他欺騙部下「援軍很快到來」以激勵士氣呢？

歐：應該也是正義吧。

蘇：一個生病又不肯服藥的孩子，父親說「藥不苦、很好吃」，騙孩子吞了下去，病也好了。屬於正義，還是非正義？

歐：正義。

蘇：一個發了瘋的人，他的朋友怕他自殘，偷走了他的刀子與利刃，這屬於正義，還是非正義？

歐：是，應屬正義。

蘇：你不是說，朋友之間不能欺騙嗎？

歐：請允許我收回我剛說的話。

**p.25 蘇格拉底檢視一個簡單明顯而又與個人相關的概念、蘇格拉底式無知 Socratic Ignorance**

像許多好老師一樣，蘇格拉底不給答案。他唯一知道的是他甚麼都不知道，

他檢驗那些宣稱他知道一些事情的人。

蘇格拉底是假裝不知道，還是他真的不知道？蘇格拉底說他真的是不知道。我自己跟我的公民一樣的無知，而且我指責自己對於美德(virtue)的完全無知。(註：Meno 篇，柏拉圖所記蘇格拉底與孟諾針對美德的對話。)

蘇格拉底不回答任何基本的提問。隨著提問的進展，蘇格拉底對於他人的意見的限度總有很好的看法，但他還是不會給答案，得以持續保持強化個人的主動性，其他人不會變成被動等待老師講述釐清概念。蘇格拉底是指引和促進的角色，不是權威者。

引導式提問的流程，分享式的探索是非常重要的，不可或缺。蘇格拉底帶領人靠近問題的答案，教導研究的方法。

## p.26 蘇格拉底宣稱他不知道基本問題的答案

### 引導式提問與分析應用評估的循環(Inductive questions and a cycle of analysis, application, and evaluation)

蘇格拉底在引導式提問時，會朝清楚而有邏輯性的方向推進。亞里斯多德說，蘇格拉底發明引導式推理，其推理從具體細節到普遍一般的結論。蘇格拉底從一般人知道的事物開始，進入分析應用評估的循環；他以清楚簡短的步驟一步一步引導討論的進行，他的假設清楚，而且追求這些假設的意涵與結果。例如，蘇格拉底與阿爾奇畢亞得斯(Alcibiades)的對話：

蘇：你是一個好的指導者，有關你所知道的事？

阿：確實是

蘇：你是否知道任何你從他人學到的，或是自己發現的事？

阿：就是如此

蘇：如果你不願意從他人學或自己檢驗，你會學到或發現任何事物嗎？

阿：我不會

蘇：你會願意學或檢驗你認為你已經知道的事物嗎？

阿：確定不會

蘇：過去是否經有個時間，你在想一些你不知道的事物，但這些事物你現在應該要知道？

阿：確定

蘇格拉底很快引出阿爾奇畢亞得斯所研習過的學科（寫作、音樂、摔跤），也讓他知道這些不是雅典公民大會重要的學科，雅典公民大會通常討論的主題（占卜、城市健康、造船、其他），阿爾奇畢亞得斯所知甚少。

引導式提問讓阿爾奇畢亞得斯更誠實地評估自己的能力，隨著提問的進行，他更加意識到自己並沒有真正了解到甚麼是正義的、不正義的。

蘇：但是，你會想知道正義與不正義的本質，有關這個令你困惑的事？如果你不曾從他人學過或自己探究過。

阿：根據你所說的，我應該不會。

蘇：看，再一次，你說得如此不精確，阿爾奇畢亞得斯！

阿：哪一方面？

蘇：我所說的啊

阿：為什麼，你沒說過我對正義與不正義一無所知？

蘇：不，我沒這樣說。

阿：我嗎？

蘇：是的

阿：怎麼回事？

蘇：讓我解釋。如果我問你哪一個數字比較大，2 或 1，你會回答 2？

阿：我會

蘇：大多少？

阿：大 1

蘇：我們倆誰說 2 多於 1？

阿：我說的

蘇：我沒有問，而你回答了這個問題？

阿：是的

蘇：那麼是誰在說話？我提了問題，還是你回答了我？

阿：是我

蘇：或者，假設我問，而你告訴我這些字母，組成 *Socrates*，我們倆誰是說話的人？

阿：是我

蘇：現在讓我們把這個例子一般化：不論何時，有一個問題、一個答案，誰是說話的人，提問者或是回答者？

阿：我應該會說，蘇格拉底，回答者是說話的人。

蘇：從頭到尾我都不是提問人？

阿：是的

蘇：那你是回答者嗎？

阿：是吧

蘇：那麼，我們倆誰是說話的人？

阿：我是說話的人

蘇：沒有人會這樣說，阿爾奇畢亞得斯不了解正義與不正義，但是他知道如何在公民大會告訴雅典人他所不知道的？

阿：很真實

蘇：你所聽到的都是從你自己而來，不是我。你歸功於我是錯的，是你自己，你所說的是非常真實的。說真的，我親愛的夥伴，教自己所不知道的，而又沒有辛苦付出的學習，是無比的荒謬。

蘇格拉底要傳達的是：阿爾奇畢亞得斯你真的不知道任何雅典公民大會需要學習的。

### **p.29 蘇格拉底與與法庭詰辯**

在法庭上交叉詰辯時，律師倚賴誘導性提問，避免開放性問題讓回答偏離方向，變得複雜化。誘導性提問可以控制證詞。律師對一個事實做簡單陳述，避免任何形容，只要證人回答同意與否。這種提問是要導向一個特定的結論，蘇格拉底的提問法也與此相似嗎？答案：是也不是。蘇格拉底試圖研究更具分析性的假設與論證，他的誘導性提問著重在概念(idea)被提出來的順序控制，可以觀察到這些概念被提出來的軌跡。

提問的結構與順序是很重要的。在提問過程，蘇格拉底通常會確認聽者是否有懂，若有不懂，他會換個適合的提問，不會放棄或嘲諷。例如，在與拉凱斯(Laches)討論勇氣(courage)時，拉凱斯的理解有困難，蘇格拉底不會跳過他，而是用較短的敘述與類比，讓他了解。

### **p.30 類比、案例、反例、假設 (Analogies, Examples, Counterexamples, Hypotheticals) 蘇格拉底用類比、案例、反例、假設來測試、探索概念。**

用類比的方式在推理上，是最有創意行動的方法之一，同時在許多學科領域，從數學到科學，從法律推理到政治遊說，都是如此。蘇格拉底提出相似的概念，例如，當孟諾(Meno)提出對美德的定義，說人有許多種美德，蘇格拉底認為這定

義太混雜，於是建議 Meno 改用蜂群來思考，以蜜蜂來比喻，對話如下：

蘇：Meno，蜂群的圖像，如果我問你甚麼是蜜蜂的本質，然後你回答說，蜜蜂有非常多不同種。如果我問你：你的意思是雖然它們有很多不同種類，而且彼此都不同，它們都還是蜜蜂？還是它們沒有甚麼不同，只是在某一些方面，例如，美麗或大小。告訴我，你的回答會是甚麼？

曼：我會說：以蜜蜂來說它們沒有甚麼不同。

蘇：如果我接著說：告訴我，甚麼樣的狀況是合你意的，它們都是相同的而且彼此間都沒有差異，你能告訴我嗎？

曼：我可以

蘇：同樣的，在美德方面，也是如此。無論有非常多不同種，但它們都具有一個共同的形式，使它們成為一種美德。當一個人被要求弄清楚甚麼是美德，這個共通的形式即是正確的答案。還是你不懂我講的意思？

蘇格拉底用案例來教他的概念，用反例和假設去駁斥一個爭論。例如，當他在研究「適當(temperance)」時，卡爾米德(Charmides)說適當是安靜的，一種慢板的，蘇格拉底將這個定義應用在 11 種不同的情況，用誘導式提問。他針對寫作、閱讀、遊戲、拳擊、跑步、跳躍等活動，進行檢視，發現這個定義是不足的，必須修改。

### p.32 開放式的結局 An Open Ending

蘇格拉底是個壞老師嗎？相反地，你從開放式的結局可以發現蘇格拉底作為一個教師的偉大處，對於他人的尊敬。對蘇格拉底而言，意識到自己的無知是讓自己的概念清楚的重要一步。如果結束對話時，還沒有清楚的答案，事實上是因為他們在對話開始時就陷入不自知的混亂。他們深信有些自己以為懂的事情，事實上他們並沒有真的懂；蘇格拉底經由提問的過程讓這些困惑，看到一絲光明。

蘇格拉底教的不是答案，而是自我研究的方法。他用許多例子去引出一個概念，運用反覆的歸納流程去檢查及拋棄定義，培養批判思考的能力。

### p.33 總結第一種蘇格拉底法，有六項主要特徵：

有一些對話顯示，蘇格拉底駁斥他的回應者；其他的對話顯示，他用非常結構性的論證表達方式，幫助回應者。總結第一種蘇格拉底法，有六項主要特徵：

1. 蘇格拉底檢查一個明顯簡單又基本的道德概念，這些概念對每個回應者都是切

身相關的。

- 2.他聲稱不知道答案
- 3.他用引導式提問來引導
- 4.分析、應用、評估，有系統的循環。
- 5.他用類比、案例、反例、假設來探索概念。
- 6.討論通常都是開放式的結局

他教的不是答案，而是自我研究的方法。他用許多例子去引出一個概念。對比於現代科學方法，沒有來自權威的論證，而是用懷疑論的態度，你可以提出假設、設計實驗、分析數據、進行評估。科學同樣是歸納推理及開放性結局，因為科學理論與解釋不是被證明為對，而是沒有被證明為錯。

## **第二種蘇格拉底法 (pp.34-37)：解決問題(Problem Solving)**

先引導探索對問題有正確的理解，再循一套程序得到正確的答案。第二種蘇格拉底法是一種解決問題(Problem Solving)的流程。

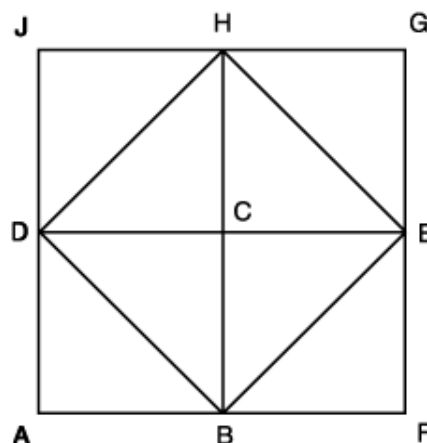
以下(此處至導讀稿 p.11 結束)摘錄自：蔡聰明，〈從蘇格拉底的教學法談起〉，《科學月刊》，第二十九卷第七期，pp.575-581。

參與討論對話的人物有三位：蘇格拉底、好朋友孟諾(Meno)以及孟諾家中蓄養的一位男童僕。以下分別用蘇、孟、童來簡稱。討論的主題是，幾何學的倍平方問題。

**題目：有一個正方形 ABCD 邊長 2 尺，要做出一個兩倍大面積的正方形。**

男童在蘇格拉底的不斷提問下，做了兩次猜測，但都被否定掉，男童僕被進逼到自己承認「無知」的境地，這正是「困而知之」的契機。以下是接續的對話：

蘇：孟諾，請你注意，從困惑的境地出發，透過追求真理，在我的陪伴下，他將會發現答案。雖然我只提出問題，並沒有教他。如果我給他指導或解釋，超過只訊問他自己的想法時，那麼你就馬上挑我的毛病吧。(蘇格拉底擦掉原先的圖形，重新開始。)(對男童僕)告訴我，我們的正方形  $ABCD$  是 4 平方尺，不是嗎？你懂嗎？



童：是的，我懂。

蘇：我們可以再加一個同樣大小的正方形  $BCEF$ ？

童：是的。

蘇：再加上第三個正方形  $CEGH$ ，大小彼此都相等？

童：是的。

蘇：然後我們可以在角落上填補正方形  $DCHJ$ ？(鋪地板)

童：是的。

蘇：現在我們總共有四個相等的正方形，是嗎？

童：是的。

蘇：全部的面積是原正方形的幾倍？

童：4 倍。

蘇：我們要作一個正方形是原正方形的兩倍，你還記得嗎？

童：是的。

蘇：今頂點到頂點的線段將每個小正方形分割成兩半，不是嗎？

註：這一步有作弊之嫌，美中不足，蘇格拉底應該提出問題：如何將 4 倍變成 2 倍，即將大正方形分成兩半？然後由男童僕自己思考，提出答案。

童：是的。

蘇：這四條線段都相等，並且圍出  $BEHD$  之領域，是嗎？

童：確實如此。

蘇：現在請你思考，這塊領域的面積有多大？

童：我不明白。

蘇：此地有四個小正方形，四條線段不是都將它們切成兩半嗎？

童：是的。

蘇： $BEHD$  含有多少個一半呢？

童：四個。



蘇：那麼 ABCD 含有多少個呢？

童：兩個。

蘇：4 與 2 的關係是什麼？

童：4 是 2 的兩倍。

蘇：BEHD 的面積有多大？

童：8 平方尺。

蘇：它建立在哪個底邊上？

童：這個邊。

蘇：在 4 平方尺的正方形，頂點到頂點的線段上，是嗎？

童：是的。

蘇：這個線段的專有名詞叫做「對角線」。如果我們採用這個名詞，那麼你個人的意見就是以原正方形的對角線為邊作一個正方形，這就是所欲求的倍積的正方形。

童：正是如此，蘇格拉底。

男童僕在蘇格拉底所提的一連串問題之下，終於「回憶」起倍平方問題的答案。事實上，這個答案只是畢氏定理的一個特例而已。畢氏定理告訴我們，任何直角三角形斜邊的平方等於兩股平方之和。因此，任何正方形的對角線之平方等於一邊平方的兩倍。更早的時候，古埃及人利用正方形材料鋪地板，就已經發現到這個結果。

對於上述教學過程的可能意含，蘇格拉底大膽地提出「靈魂不朽並且擁有所有的知識」之主張。雖然他無法確定這個主張是對的 但是他認為由此引伸出來的結果是有益的：我們的「無知」可以 透過適當的問題之激發，讓「真知」復現或「回憶」起來。知識獨立於吾人而存在，是一種「發現」(discovery)，而不是「發明」(invention)。另一方面，讓學生體認到，發現真理是自己能力 所及的事，努力探尋必可得到，要相信自己的推理與判斷，不要盲從「權威的說法」

蘇：孟諾，你認為怎麼樣？在他的回答中含有任何不是他自己的意見嗎？

孟：不，都是他自己的。

蘇：幾分鐘前，我們都同意他是無知的。

孟：對的。

蘇：但是現在他卻表現出這些意見，它們必定是藏在他自身的某處，不是嗎？

孟：是的。

蘇：因此一個無知的人，對一個論題確實隱藏有真知而不自覺。

孟：看來是如此。

蘇：現在這些意見，被問題激發出來，具有如夢幻般的特質。如果在許多情況下，以不同的方式，對他提出相同的問題，你將可以看到，他終究會如同任何其他其他人一樣，對該論題具有精確的知識。

孟：有可能是這樣的。

蘇：這樣的知識並不是由教學得來的，而是透過問題激發出來的。他自己就可以追尋而復得知識。

孟：是的。

蘇：發自內在的力量，恢復本來隱藏在他自身中的知識，這叫做回憶，不是嗎？

孟：是的。

蘇：因此只有兩種可能情況：他在某個時刻得到他現在所擁有知識，或者他一直就擁有它。如果他一直擁有它，他必定一直都知道；另一方面，如果他是在先前某個時刻得到的，那麼它就不可能藏在他自身之中，除非有人教過他幾何學。對於所有幾何知識或其他任何領域，他都會表現出同樣的行為模式。有人教過他所有這些知識嗎？你應該最清楚才對，因為他是在你的屋簷下養育成長的。

孟：是的，我知道沒有人教過他。

蘇：他擁有這些意見或沒有？

孟：我們似乎不能否認他是擁有的。

蘇：如果這些意見不是他在此生得到的，那麼必定是在其他時候擁有或學到的，這不是很明嗎？

孟：似乎是如此。

蘇：在他還不具人形時就擁有了嗎？

孟：是的。

蘇：不論在他是或不是一個人時，知識這很符合古希臘人的有機世界觀，他們相信萬物有靈，都有生機與生命力，按一定的機理來成長與演化。例如，一粒種子蘊藏有長成一棵樹的一切潛能，只要外在給予適當的土壤、風、雨和陽光，它就「自然地」把潛能充分地實現出來，長成一棵大樹，開花結果，這是大自然神妙之處。

## 蘇格拉底法 Socratic Method

以下摘錄自 劉貴傑 2000 年 12 月教育大辭書名詞解釋：

蘇格拉底法是由希臘哲學家蘇格拉底(Socrates, 470~399 B.C.)所發展出來，從問答中求得真理的方法。其目的是為了激勵、問難和啟發魯莽草率的人，承認對自己的思想原則與行為缺乏理性的了解，使他們能夠獲得哲學的智慧。經由蘇格拉底的使用，這種方法已成為消除自我膨脹的有效工具。蘇格拉底法亦指幫助人獲取知識的方法。據柏拉圖(Plato, 427~347 B.C.)〔西伊提特斯篇〕(Thaetetus)記載，這種方法是以各種問題，一步一步的詢問對方，使對方於回答時不自覺的陷入矛盾中。是種一間一答，迫使對方自認矛盾，並使之逐步獲得普遍知識的方法；是一種所謂「問答法」、「反詰法」(Elenchus)或「對話術」(Dialogue)，亦稱「辯證法」(dialectic)。蘇格拉底自稱雖然無知，但能協助別人獲得知識，猶如他的母親是位助產士一樣，儘管年老不能生育，卻能為別人接生。蘇格拉底自喻為思想的助產士，幫助別人產生更新、更真確的思想。因此蘇格拉底法也稱為「助產術法」。蘇格拉底的反詰法是在偏重主觀的形式上有辯證的成分，只是一種主觀的辯證法。因為蘇氏並不自認其方法是客觀的描述或是客觀世界的寫實，這種方法唯在發現人言說的矛盾，而不在關照客觀世界是否亦含有矛盾。反詰法旨在貶斥矛盾，否定矛盾，而不是提高矛盾，頌揚矛盾。蘇氏認為矛盾即是虛偽不真，反詰法重在發現矛盾，旨在發現他人言說的矛盾或虛偽而加以駁斥。但是蘇格拉底的反詰法或辯證法僅止於發現矛盾，對於如何解決矛盾，並無所言。只發現矛盾而不解決矛盾，可以說是蘇氏辯證法的弱點。反詰法可以發現某人言說的矛盾或虛偽，卻並不等於發現真理。說某人的話是錯的，並不能表明那句話是真的。所以，只運用問答法去追求真理尚不夠用。德國哲學家黑格爾(Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770~1831)的辯證法乃繼承蘇氏而提出解決矛盾之道。「正」(Thesis)與「反」(antithesis)是矛盾，而「合」(synthesis)即所以解決這一矛盾。黑格爾認為思想有其否定性，由於思想的否定，每一概念或範疇都包含了自身的矛盾。有了矛盾，思想就會進而解決其矛盾，發現真理，這一點即為黑格爾辯證法超越蘇格拉底法之處。

### 第三章 留意所提的問題—籌備一個蘇格拉底式對話

導讀者：張鎧焜

我們起身走向庭園。我想知道希波克拉底瞭解了什麼，  
於是就用幾個提問來考察他。 —柏拉圖 哥寄亞篇

對蘇格拉底來說，問答對話是考察道德問題的方法。他經常反駁他人的主張，但有時只是拆穿不充分的見解和論證，而像個接生婦般希望對方生出自己的觀念。同樣地，在教室也可以運用蘇格拉底式對話來釐清、建構、挑戰、擴展學生的思考，引導學生對各種主張、概念、議論、問題進行審慎思考 (slow thinking)。

如果要貼近地仿效蘇格拉底，可以藉由學生提出的問題來發展對話內容。與個人有關的議題是蘇格拉底的起點，他的目標是增進自知 (self-knowledge)。1960、70 年代有人提倡用這種方法來協商課程綱要。今天，麻州的 Sudbury Valley School 這類民主式學校更加徹底地延續這種作法。但是典型的初中、高中課程是提供許多與學生相關的議題，培養學生有足夠知能繼續升學或就業，而後進入社會。其實，初、高中的科學與人文課程有許多機會可以運用兩種蘇格拉底式教學法。

蘇格拉底式對話也可以為個人做個別化設計，而應用於一對一教學。蘇格拉底方法讓我們可以對各種主張、概念、議論、問題做細緻考察，這是一種有效而靈活的發現學習法。

蘇格拉底式對話有三個主要目標：(1)如同美諾篇的例子，你可以陪伴學生解決問題或經歷一段歷程。(2)如早期的蘇格拉底對話，你可以釐清、分析、評價一個概念。(3)你可以摹仿蘇格拉底的產婆法，經由界定概念，而後考察其預設、意涵與後果，以創造性地生成一個新觀念。這三種對話可以用各種方式結合，以邏輯性與創造性歷程去探究各主張、議論與問題。

這三種方法式中最有挑戰性的是導引式序列〔提問〕(inductive sequence)。最嚴格典型的蘇格拉底式對話並不是開放性討論、對談，也不是呆板的引述或有界限的辯論，在蘇格拉底式對話中，有對論述的細緻分析，以引導方式從前提推到其他前提，再推到結論或通則。蘇格拉底式對話具有導引方法的優點和缺點。如何引導學生進入這種動態的考察過程是一項挑戰。

探究的起點是學生既有的想法。你必須清楚了解學生對一個概念的想法，最

好的方式就是直接問他們。如果問題不複雜，可以在課堂上進行，否則，可以用「預備單」(preparation sheet)(見 140 頁)來調查學生的想法。接著，解讀與省思他們的想法，找尋它們的模式或共同特點，而後再規劃整個對話考察活動。如果你不知學生對問題的想法，你就無法探究他們的思考內容，也無法引導他們達到對話的目標。

課堂中的對話須做必要的調整，以增進學生的理解。再者，學生的回應可能會改變討論的方向。以下將介紹如何規劃一個蘇格拉底式對話。首先，要介紹「蘇格拉底方法 1」，這是針對概念的分析與評價。接著再介紹「蘇格拉底方法 2」，經由一系列問題指引學生思考與討論問題，讓學生在過程中能自主地對話。

為了解如何準備與引導蘇格拉底式對話，並使學生熟悉該方法的要素與動態歷程，可以先安排一個 5 分鐘長、以概念習得為目標的對話，藉此以了解導引的歷程，並預備建構一個更長的對話活動。

### 對話資料檔案 (The dialogue binder)

對話資料檔案可使材料便於參閱及使用。資料檔案的組織方式，首先分為概念、議題或問題等大項目，以大標籤標示；每一大項都有 6 個小項目，以小標籤標示，此 6 項包括：**教學目標、定義、腦力激盪、研究、引導問題綱要、教學省思**等。

### 蘇格拉底方法 1—概念分析與評價

蘇格拉底式概念分析與評價必須預先準備。由於概念經常是多面向、多維度的，所以教師須要先徹底了解所要討論的概念，那些部分容易發生誤解，應如何安排引導問題的順序，及如何擴展學生的理解。不須有正確答案，但還是有較適當的答案。在更加深入的對話，可能會觸及概念的歧義，及其應用和評價。

首先，要確定目標是什麼。目標決定了對話的內容要素和結構。與學一起釐訂明確的目標，以為探索過程提供方向。修訂版的 Bloom 教學目分類可以幫助你清楚說明目標。

「蘇格拉底方法 1」是針對概念知識。蘇格拉底探討虔誠、正義等概念，他界定、應用、分析、評價。「蘇格拉底方法 1」中的對話即以這樣的程序來循環進行討論。

### （對話目標）

在蘇格拉底式對話，對話形式取決於該對話所意圖達成的作用。對話的目標指引對話的內容要素和結構。例如，**概念習得**的過程必須要有可以歸納地分類與解釋的例證和反例。**規則與原則應用**要有假設情境，以此導向紛歧狀況或灰色地帶，而促使學生加以區辨，找出重點，以純化這些情境狀況。**分析**則要求清楚地剖分情境和問題，揭示各部分的關係。**評價**則須提出判斷的規準。**與先前課程聯結**須要運用記憶性問題。這些運作都可以用引導方式來實施，只要確定目標，對話的型態就浮現了。

### （對話時間）

你必須決定對話所需時間。可以從5分鐘到50分鐘。可以全程實施，也可以局部穿插。例如，你可以安排一堂課進行關於文體的開放式討論，而從中插入一段以蘇格拉底式對話來釐清、分析、評價關鍵概念，然後再轉回原來的開放式討論。在柏拉圖的對話篇中，蘇格拉底也不是從頭到尾導引一系列問與答，參與者有時會進行延伸思考，或講述一則寓言，或發表一段簡短而有力的演說。因此，在課堂實施時，蘇格拉底式的提問可以置於長時段討論中涉及概念習得與分析的片段。

## 三個步驟

- (1) 選擇與界定所要討論的概念。
- (2) 腦力激盪：研究一開始擬訂導引綱要。
- (3) 完成導引綱要。

### 步驟1：選擇與界定概念

蘇格拉底所檢視的問題是對參與者具有重大意義的主張、概念、議題。通常是面臨了戲劇性事件、重大決定、迫切議題，其中的核心主張或概念須要釐清、分析、評價和理解。在與學生密切相關的情境中最容易找到重要的待討論概念。教室對話的首步是在課程中找到與學生有關的概念。

哪些概念值得在中學課堂中討論？像是科學領域中的物質、能量、光、空間、運動、力等重要概念，以及各種科學假設和理論。又如文學與藝術領域的重要主題，社會科與歷史科的基本議題。重要的概念可能出現在教科書或其他

特殊文本中。也有些概念並不侷限在特定領域，例如自由概念。我們也可把一些具有緊張關係的概念拿來對比，例如，（政治中的）現實主義政治與全球公民，或（藝術中的）新古典主義風格與浪漫主義風格。

Mortimer Adler 曾提出 100 個重要概念項目供人們反思與討論。根據他的清單並做了些許增減，這些值得分析與討論的概念如下：

動物、藝術、人工智能、美、原因、機遇、變化、公民、憲法、民主、欲望、責任、教育、情緒、平等、演進、經驗、家庭、自由市場、友誼、全球公民素養、上帝、善與惡、政府、習慣、幸福、榮譽、想像、帝國主義、直覺、判斷、正義、知識、勞動、法律、自由、生與死、愛、物質、記憶、心靈、國族主義、自然、意見、快樂、詩、進步、懲罰、現實主義政治、推理、關係、相對主義、宗教、革命、權利、感覺、原罪、獨特性、奴隸、社會契約、社會主義、靈魂、空間、國家、永續發展、科技、時間、真理、專制、效益主義、暴力、德性與惡德、戰爭與和平、財富、智慧、世界

為了釐清概念，可以使用辭典。但內涵較豐富的概念具有多元面向，亦即蘊含多重意義，必須注意這些不同方面的涵義。普通辭典只是起步，還需要查閱專門資源，以更深入了解概念。

實際上，定義是相當困難的，它包含三種型態。(1)以同義詞來定義；(2)以代表性實例來定義；(3)建立分析性定義—對最重要特性的簡明精確描述。三種型態都很有用，因為人們對什麼是適當的定義並無共識。把概念的核心觀念寫在對話資料檔案上，在下一步驟，這些觀念會進一步擴充與精煉。

在對話資料檔案中要記妥了目標、活動時間安排、擬研討的概念及其定義。例如，教導〈獨立宣言〉，會涉及平等、權利、生命、自由與福祉等概念，你須要充分了解這些概念。再者，你要規劃好實施蘇格拉底式對話的時機和時間長度，安排好討論各個概念的順序及分配時間。

## **步驟 2：腦力激盪：研究—開始擬訂導引綱要**

在柏拉圖對話篇中，蘇格拉底對於概念的性質、前提、限制與後果等方面有很敏銳的理解。教師在籌畫教室對話教學活動時，也應充分瞭解概念。但不是每個面向都要瞭解—這對於開放性概念是不可能的—而是要熟悉核心觀念、

基本取向及轉變、基本前提和一般結果。

界定概念後，須進行更徹底的研究，這可以查閱網路及圖書館的參考資料。

內涵豐富的概念其定義可能多變，在不同的文脈與時代會有不同的意義。重要的概念也會相互影響，例如，討論平等，離不開正義與公平，必須了解這些概念的區別、重疊處和各自的層次。

哲學辭典或百科全書是有用的資源，但須要將查到的觀念轉化為日常語言。優質的參考資源有以下幾種：

史丹佛哲學百科全書 The Stanford encyclopedia of philosophy (網路)

牛津哲學手冊 The Oxford companion to philosophy

Bryan Magee、Nigel Warburton、Stephen Law、Julian Baggini 等人的作品。

概念與學生的經驗、性格與教育背景差距愈遠，教學就愈困難。陌生的抽象概念更難以教給學生。對這類概念應該要提供更多資訊，再進行分析和評價。蘇格拉底式問答法不是為提供知識，而是要對已知的知識進行思考。

將學生必須了解的內容條列寫入對話資料檔案。這些概念的數量要有限制，大抵上不超過 7 項。簡短的對話（較長討論活動中的片段）可能只有一個重要觀念須要細緻地考察、探究和評價。一個簡單的概念習得對話可能只獲得一個重要觀念。要學習如何執行導引問答，一個討論重點就夠了。一旦有了信心，討論 3、5 個重點也能勝任。

接下來的工作是開始導引討論的活動。通常的綱要是以一個主標題（heading）為始，其下分層列出各個重點（points）及次重點（subpoints）。引導式綱要則反向而行，因為歸納的過程是從個殊實例導向概括通則，所以此處的綱要便是由次重點導向重點，重點導向主標題（即通則或結論）。

原先擬訂的討論重點成為這個綱要的主標題，討論的任務就是透過提問、類比、舉證、提出反例、假設等，引導學生逐漸領會這些標題的意義。導引的進程應當是直接而明確。曲折的過程會挫折學生，所以要找最直接的路徑。

### 步驟 3：完成導引綱要

蘇格拉底透過有系統的探究與發現來教導學生。但他的討論並不是遊移於



各個議題的隨意組合。系統的問題為蘇格拉底式討論提供了架構。前一步驟所訂定的主題決定了討論內容和架構。現在就擬訂導引問題的綱要—運用類比、例證、反例、假設及其他導引問題—這些構成了導入、發展、總結等階段。

### 對話的導入部分

導入階段必須能吸引學生。可以採取許多有效而吸引人的形式，以呈顯概念的重要性，及了解學生的想法。在活動前幾天就可以先在預備板（preparation sheet）上揭示開場問題（opening question）學生有更充裕的反思。

了解學生想法是很重要的事，可以藉此構思導向概念、總結或通則之過程的方向，以及討論長度。意見調查不是蘇格拉底式方法，但可以釐清對話的起始點。

以下是關於革命概念之討論對話的開場要點：

1. **戲劇性的軼事與問題。**故事是永不退時的良好教學工具。選擇一個能導出概念或與概念有類比關係的故事。

例：1973/4/3，J. F. Mitchell 和 M. Cooper 展示全世界第一部行動電話，摩托羅拉製造，重 2.2 磅。十年後開始商業化。1984 年，摩托羅拉的 Dyna TAC 8000X 是第一部商用行動電話，售價近 4000 美元，通話可持續 30 分鐘。這一項通訊革命是快或慢呢？什麼促成了這項革命？

2. **開放性問題。**預先向學生揭示的開放性問題可以引發對概念的熱烈討論。學生有所準備，所以更明確了解自己的看法。你所要的答案是這樣起頭：「這取決於...」（It depends...）

例：漸進的改變（演進）優於劇烈、快速的改變（革命）嗎？

3. **引述爭議性觀點。**爭議會激發熱烈討論。看到一個直言不諱的意見會引發對所分析概念的強烈反應。

例：「人們需要真正的正義嗎？我們只要給他們一個不是那麼不正義的正義...他們想要革命嗎...？我們就給他們改革...一些些改革...我們用改革來吸引他們的注意...或者我們用改革的承諾來吸引他們，因為我們根本不打算給他們改革。」

4. **兩難情境。**就核心議題提出兩難情境。

例：殘暴的獨裁者統治一個安定而富足的國家。如果獨裁者被推翻，就會出現政治與宗教派別間的激烈對戰，那麼反抗與推翻獨裁者（可能引發內戰）會比較好嗎？或者人民應該等待漸進的政治變遷？

## 導引綱要的發展部分

在第二步驟，探討了將做為對話之標題的關鍵觀念。現在的任務就是建構達到對話目標的路徑。引導問題系列是蘇格拉底式對話的最顯著特徵。要進行腦力激盪以找尋用以引導學生的問題、例證、反例、假設和類比。然後，檢視與反思一個有效的系列，建立有序的系列步驟以導向關鍵觀念。

腦力激盪有許多方式，你可以建立概念地圖，或單純列出概念清單，或以流程圖方式註記這些概念。或者你也可以把一張紙分為 5 部分，分別標示：**問題、類比、例證、反例、假設**。你也可以只是草擬一些問題（後續會加以修改）。

我個人偏好製作概念地圖。概念地圖是 J. D. Novak 在 1970 年代創製的，它是以簡圖形式呈現所探究內容的大輪廓。概念地圖可以再修整為圖像式的組織架構。

**問題**（question）具有多樣的角色。通常問題應當簡短，以尋求贊同，並引出能導向結論的主張。例如，在 Alcibiades 篇中，蘇格拉底一開始引導年輕的 Alcibiades 說出關於知識的一系列看法，這些看法後來就成為檢驗 Alcibiades 實際知識的參照依據。依照 Bloom 的教學目標分類，問題也能導引應用、分析、評價等基本程序。問題能引出事實（蘇格拉底式對話不排除事實性問題，但不以之為主導）；也可以藉著要求學生闡述或重述，來評估學生的理解狀況。問題也可以將討論轉移到對替代觀點的審酌。

許多教師並不習慣於提出問題，但提問在蘇格拉底式教學中具有重要地位。它們可以做為一個小步驟，以便在更細緻的推理中形成主張和推論。它要求敏銳的理解，以精確地提出問題引導學生進行分析與評價。

**類比**（analogy）在 Plato 的對話錄中是推理的重要部分。它們導出、釐清、解釋觀念，也能推進論證。在教導數學、科學及其他學科時，類比一直是很重要的方式。小學生學習類比、中學生學習類比的功用，大學生則應善用類比。二十世紀的天才教師暨諾貝爾物理學獎得主 Richard Feynman 在加州理工學院的物理學演講，即不斷提出充滿想像而令人記憶深刻的類比。米勒類比測

驗（Miller analogy test）包含 120 個類比，目前被用於許多研究所的人學測驗標準。

類比對物品、概念和程序提出比較，並提示它們之間的關係。熟悉的物品、概念和程序稱為類比源（source or analogue），所要解釋的不熟悉的物品、概念和程序則稱為類比標的（target）。類比敘述通常有一些聯結用詞（像、如同等），以及關於相同或不同的解說。以平行推理的形式可表述為：A 之於 B，猶如 C 之於 D。最簡短的表述方式是以比列式形式—松：樹 鷗：鳥。

類比是教師的好朋友。它們是蘇格拉底式對話的多功能要素。它們可以隨時導入運用，以釐清字詞、概念和程序。

擬訂類比須要選擇學生熟悉的類比源，然後從中找出將與類比標的對照的特性。在教室中最好的類比是來自學生的親身經驗。發現適當類是個驚喜時刻。R.Wormeli 建議詢問學生的旅遊、家庭和特殊興趣的背景。令人記憶深刻的類比也常在神仙故事、寓言、童話、遊戲、運動、歌謠、小說、新聞事件中發現。腦力激盪要求列舉學生所熟悉的類比源及其特性，而後尋找它們與類比標的的關聯。

例如，談到自由的概念，可能會定義為沒有壓迫，自由的人不會被壓迫去做他不想做的事。自由的範圍也擴及於使人免於因他人行動而受傷害。以棒球為類比，如果你有裝備，了解棒球規則，就可以自由地參參加棒球運動。但如果你胡亂投球，攻擊投手，拋甩球棒，或做任何可能傷及他人的行為，就會被逐出球場。當你有意傷人，就會被強迫離場。

另一個例子是與前述自由觀相抗衡的概念，即支配自己生活的自由。你不止是免於壓迫，你有權利去滿足自己的潛能和欲求。國家能保障其國民擁有這種自由嗎？以棒球為類比，國家能確保每個人擁有同樣的裝備，並學習如何比賽嗎？能保障每個人都可以學習與發展所愛好運動的能力嗎？

在論述中，類比提示兩項事物或程序的相同或不同，而促成獲致結論。類比有說服力，但也可能過度簡化，或過度概括化。學生學習分辨強類比（比較項目有相似性）和弱類比（比較項目缺乏切合性）。在對話中，類比能很快切進重點，你應當參用類比以促進學生的理解。

**例證（example）與反例（counterexample）**有許多作用。第一，它們可以是單純的例示。例如，我們定義暴君為以殘暴而獨斷方式行使權力的人，在小

說領域，它的例子是《哈利波特》中的佛地魔，《納尼亞傳奇：獅子·女巫·魔衣櫥》中的白女巫，《魔戒》中的索倫；在現實世界中，它的例子是薩達姆·海珊。

第二，例證可以有系統地收集與呈現，以使用歸納方式來界定概念。最基本的方式是用在概念習得方面。即提出概念的正面例證和反面例證，讓學生經由比較和對照，而歸納確認該項概念。對於較單純的觀念，這是一種直接的方法。例如以下的概念：玩具與工具，名詞與專有名詞，質數與合數等，都能藉由直接提供例證而讓學生了解及區分。但對於較抽象的概念，就比較困難。但仍可以透過一系列例證來導出概念，如：佛地魔、白女巫、索倫有什麼共同點？

第三，例證能提供做為歸納論證所需的案例。例如，關於政治權利問題，特別是像青年人是否能在 16 歲就有投票權，對於青年所能承擔的公民責任有什麼其他實例？

- 青年在 16 歲就開始能夠開車。
- 青少年從 14 歲起能開始（有限度地）從事有給工作，並繳付聯邦所得稅和社會安全捐；16 歲起工作限制更少。
- 給父母及/或法院同意，許多州的青年在 16 歲就可以結婚。
- 蘇格蘭 2014 年獨立公投允許 16 歲青年投票。
- 澳洲允許 16 歲青年投票。

結論：自 16 歲起，青年就可以開車、工作、繳付所得稅及社會安全捐、結婚，那麼我們的州可以考慮允許青年投票嗎？

最好的例證可以避免陳腔濫調，也不會深奧難懂，且切合學生的經驗和教育背景。從具體到抽象通常是較有效的解說和討論方式。

反例也會強迫學生檢視不同的觀點，一個反駁的論點。反例通常用來回應學生所提出的例證，目的不是阻礙學生的推理，而是提出質疑以迫使學生重新思考或精鍊他的論點。它促使學生反思他的論述所涉及的推理。學生也被鼓勵提出反例來反駁教師觀點。例證和反例可能同時由學生提出。從同一組對立概念提出相反的反例，這是很有用的方法。例如，在考察革命概念時，可以提出演進的例證來對照革命概念。

處理替代觀點或反例的方式是相當重要的，應當以堅定而清楚的方式陳述及論證，而非拖泥帶水、弱化的方式。概念、議論和問題的另一面向是什麼？

如何透過引導而發展出反駁論證？反類比與反例會是什麼？它如何與此論述或觀點相對比？

**假設**是「要是……會怎麼樣呢？」(what if?)的問題。這可以用很多方式來表達。將概念用於不同的假想情境，或就同一情境改變其重要變項。假設是理解概念（及規則、原則、決斷、前提）之蘊義的有效方法。假設應該是清楚的語句，而非複雜、冗長的問題（其細節難以被聽者所吸收）。假設是促使學生做迅速判斷的較高層次問題。**它們是小型的思想實驗**。假設可以單獨使用，也可以擴展或形成系列以進行引導式探究。

以細心設定的引導系列來組織假設，可以檢驗概念。例如，改變情境中的變項，就可以檢驗該變項的影響。當變項改變，這個概念（規則、原則、決斷、前提）會發生什麼狀況？是否在特定情況下它就無效了？接著就要問「為什麼？」哪種對立概念的作用會限定極端狀況的界限？

例如，我們回到自由概念，把此概念置於實際情境。教師循著以下問題，要求學生為其意見提出理由。你將會很快跳到平等與正義概念。接著你必須探索這些概念。

- 國家有責任提供兒童民主式教育嗎？
- 國家應提供初中學校教育嗎？
- 國家應提供高中學校教育嗎？
- 要是有人原先沒有機會享受教育權益，但幾年之後想尋求教育，應該允許嗎？
- 要是你想上大學呢？國家應該提供大學教育機會使你可以實現自己的潛能嗎？
- 要是公立學校資源不如私立學校，該怎麼辦呢？公立學校的資源應該如同最好的私立學校嗎？
- 要是你想當醫生呢？國家應該提供比四年大學教育更多的教育嗎？應該讓你接受醫學院教育嗎？
- 要是每個人都想當醫生呢？你如何決定誰可以接受醫學教育？或者真的每個人都能成為醫生嗎？

### **要納入多少項目？**

實施對話必須包含所有上述要素嗎？有多少項目是必要的？這取決於概念的性質、你希望涵蓋的重點、以及問題系列的型態。預期的作用會決定對話的形式。許多對話只須要例證和反例；有些則須要例證、反例和假設，完全由你決定。

任務在於為學生廓清路徑。從學生的反應就可以看出各步驟是否順利依序進行。

通常，教師須多預擬一些問題、例證、反例和假設，再回頭來檢視、修訂、挑選、組織這些對話材料。你可以使步驟精簡有效，以免學生跟不上進度。假設的問題系列大約 3~7 項為宜；3 個例證通常就能有效說明一個重點；1 個反例就足以顯示該主張的疏漏。

再者，最好採取切近的經驗，即以學生經驗為出發點。如果類比、例證、反例、假設遠離學生經驗，就會阻礙學生對它們的關注和理解。蘇格拉底是從廣場四週找尋對話題材。教室、學校和社區的情境，以及運動、電影、音樂和時事等都對話材料的可能來源。

檢查你的引導內容序列：各步驟順序清楚嗎？步驟太多了嗎？有沒有不一致或混淆之處？你如何以導引方式來進行整個對話？

## 對話的結論

許多蘇格拉底的對話並沒有結論。蘇格拉底不會說出自己的解答來結束對話。這有時會讓感到人不滿。但蘇格拉底的學生學會了批判思考方法以更深入理解議題內容。在教室中，問題解決的提問會導向明確答案。分析式的蘇格拉底式提問則不會如此，它可以釐清主張、議題、問題，並導向更開放的討論。特別是對複雜的問題，它會擴大討論形式，以激發個人對議題不同面向的思考和表達，及對可能後果的探討。

蘇格拉底式教學透過提問來引發學生對問題的概要理解和陳述（summary），及進一步探究的意願。概述是個關鍵要素，它可以讓參與者回顧引導過程、重要焦點、檢視自己的理解狀況。

## 蘇格拉底方法 2：問題解決

問題解決法是蘇格拉底法的最直接形式，許多教師運用這種方法而不知其淵源。教師透過引導式問題，指導學生以邏輯思考來解決問題。在美諾篇，蘇格拉底就引導一個童奴解決了幾何問題。

蘇格拉底方法 2 所討論的知識類型，依 Bloom 教學目標分類，定位在程序知識。規劃這種對話只要了解程序的步驟，並有能力敘述及重述問題以釐清概念。你必須變換措詞以免單調、重複。通常有個通向目標的路徑，你要能適度改變說法，以確保你的指引能有效達成。例如，指導學生解答代數問題，教師

首先應詢問如何將該問題表達為一般性陳述？解答的單位是什麼？已知的訊息是什麼？哪種解題方案最好（或許包括表、圖示、圖畫等）？如何執行該方案？如何檢察過程和解答。有些通行的步驟，教師可以帶領學生去實行。教師也應該讓學生面對一些既有解法無法適用的問題，這樣，學生就要自己決定要怎麼辦。

蘇格拉底方法 2 可以將問題解決程序轉化為 Bloom 教學目標分類中的「應用」。學生面對新問題，他們必須了解問題，以及解題的適當原理和程序。依 Pólya 的解題程序，大致步驟是理解、分解、組合、檢查。我們期望學生能將解題技巧轉化到實際生活情境。這是蘇格拉底方法的目標。

通常教師會徹底了解整個過程，但不必事先寫下所有步驟。這種分析式對話可能只是較長討論的一部分，例如，討論莎士比亞的愛情詩，通常要**考慮那些表達與突顯細微意義的形式特性**。詩韻的分析不止要指出抑揚格五音步，也要指出該詩如何刻意偏離格律（如插入揚抑格）以突顯某些字詞或概念。提醒學生使用頭韻或尾韻的策略會使概念和感受顯得齊一。教師可以提醒學生注意佩脫拉克體和斯賓塞體十四行詩形式的對比。也可以區分隱喻和明喻。這些形式性質都有助於詩人思想和情感的細緻表達。接著要**以開放的方式討論這些思想和情感**。莎士比亞是真的在戀愛中，或只是痴迷狀態？差別何在？痴迷是不是戀愛的開始階段，會持續進化增長？或只是物質性的吸引，會趨於冷淡？今天有表達類似情意的歌曲嗎？莎士比亞十四行詩與饒舌歌有類似性質嗎？莎士比亞的詩能套進現代音樂嗎？

### 結合不同的方法

兩種蘇格拉底方法可以用許多方式結合。例如，一個組織對話的有效方式是借用論證式文章的結構。選個有爭論的議題（例如，野生動物應該飼養於動物園嗎？）。你可以透過提問來引導學生界定議題，釐清問題重點及所蘊含的概念。動物有權利嗎？什麼是動物？我們能正當地主張為了人類的娛樂（或為了教育）而把動物飼養在獸欄中嗎？透過檢視例證和反例，以尋求立場或解答。討論要有清楚的導入、發展和結論。發展階段要對比正論和反論，基於清楚的原則和證據來做出評價。蘇格拉底式討論可以直接轉化為學習撰寫論證式文章。這可以實施中學，培養終身有用的批判思考能力。

教師也可採取其他類型的文章形式來發展引導式對話，將討論活動與文章

寫作學習結合起來。形式可以是 5 段長的文章、因果論述文章、比較性文章、文獻評述，或說服性演說。甚至可以全班共同撰寫一首集成詩。形式可採取科學性論文的標準 **IMRAD** 公式：導論、方法、結果、分析、討論。這些對話顯然需要更多準備工夫。每種型態都有助於開發批判思考的某些方面。

## 學生預習單

告訴學生對話的內容和目的，這可讓他們預先準備。對較短的問題解決對話來說，這可能不是必要的。但若要思考與討論概念，預習就是必要的工作。蘇格拉底方法對人們的要求確實相當困難。如果概念、議題、問題來自教科書或相關文本，就要在預備問題中澄清。應該讓學生預先知道將討論的概念、議題或問題，及對話的目的。

除此之外，你應該問學生關於這些概念的想法，特別是那些他們在理解與應用時容易混淆的概念。了解學生想法，可讓教師預見討論中可能遇到的問題，而預備如何解開那些混淆的結。

## 補充資料

### Bloom 教育目標的分類

1948 年，美國心裡學會年會時，與會學者認為有必要為教育目標進行界定。B.S. Bloom 等人於是邀集三十餘個參加分類會議的成員，包括測驗編輯者、課程建構者、實務教師等等，進行教育目標的建置與分類，並首先於 1956 年發表《教育目標的分類：認知領域手冊》一書，他們發現，大多數的教育目標都屬於認知領域，即事實之知。D. Krathwohl 等人繼之於 1964 年發表《情意領域手冊》；E. Simpson 與 A. J. Harrow 等人則於 1972 年發表《技能領域手冊》。至此，歷時超過二十年，包含認知、情意、技能等三大領域的教育目標終於分類完成。

Bloom 等人所陸續提出三大領域與教育目標的層次，大要如下：

#### (一.) 認知領域：

1956 年的版本中，認知領域分為**知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑**等六大層次，各層次由低而高，每一層次中又可再細分為較小的層次，而較低層次的認知，乃是較高層次認知的基礎。



2001 年，由 Anderson & Krathwohl 等人參考新進的研究成果，公布新的修正版。新的分類方法包括兩個向度：知識向度與認知歷程向度。在知識向度方面，包括**事實知識、概念知識、程序知識、後設認知知識**等；在認知歷程向度方面，則包括**記憶、瞭解、應用、分析、評鑑、創造**等。

(二.)**情意領域：**

可分為**接受、反應、價值判斷、組織、以及價值或品格的形成**等五個層次。主要涵蓋個人對於人事物的感覺、情緒、態度、興趣、鑑賞等方面的學習。

(三.)**技能領域：**

再細分為**反射動作、身體基本動作、知覺能力、體能、具有技巧的動作、表達的動作**等。技能領域的目標強調的是心理與動作聯合的學習，以發展操作或動作的技巧。

林永豐(2012)。教育目標分類。國教院，**教育大辭書**。

<http://terms.naer.edu.tw/detail/1453919/>

## **G. Pólya 《怎樣解題》**

解題 4 條原則。

### **1. 首先你要理解問題**

未知數是什麼？已知數是什麼？條件是什麼？

可能滿足條件的各個部分嗎？條件足夠決定未知數嗎？不夠嗎？過多嗎？矛盾嗎？

作一個圖，導入適當的計劃。

分開條件的各部分。你能把它們分別寫下來嗎？

### **2. 在理解之後要做一個計劃**

找出未知數和已知數之間的關係，如果找不到，就只得考慮一些輔助問題，想辦法擬定一個解題的計劃

### **3. 執行計劃**

實行你所擬定的計劃，校核每一步驟。你能清楚的看出那步驟是正確的嗎？

你能證明它是正確的嗎？

4. 反思，想想看你能不能做得更好？

校核所得的解答

## 第四章 與子偕行 帶領學生進行蘇格拉底式的對話

導讀者：楊洲松

人們對我一般的指責是：我總是問別人問題，卻從不表達自己對任何事情的看法。

—柏拉圖

在課堂上進行蘇格拉底式的對話是一門需要實踐和經驗的藝術。蘇格拉底式提問經驗豐富的實踐者被隱喻為職業網球選手 (Powell,1995)，逐漸挑戰並引導學生向前面對困難的領域。在某種程度上，這位職業網球選手是以口語在對她的學生進行訓練。除了口語外，她還示範了行為和動作，挑戰學生能提升到另一個比賽的水準。實踐和經驗是最重要的改進。在課堂上要做到這一點，重要的是要做好充分的準備，瞭解歸納提綱的步驟和行動，這樣你就不會在課堂裡將自己搞得被前面的講桌束縛住，緊張地掃視着正確的一行字。對於對話能在前一晚和第二天早上進行例行性的回顧，將能使你清晰地腦海中追溯歸納路徑的如何進行。如果你知道地圖，你可以帶學生們一同前行。

與此同時，也必須留意學生的表現，因為任何蘇格拉底式的對話需要非常高度的參與。藉由教學生蘇格拉底及他的教學方法，讓學生準備好參與特定對話、創造參與氣氛、選擇重要且相關的議題、概念和問題，尤其是以熱情、親切和清楚為原則。作為學習批判性思考的重要工具，如果可以讓學生感到安心，蘇格拉底的對話途徑可以使學生的思考到達另一個水平。

對於蘇格拉底方法所需要的所有計劃，學生的自發參與是絕對必要的，否則這種經歷就會變成一種非常奇怪的互動獨白。通過共同的調查來探索和澄清學生的想法是任何真實對話的全部目的。如果你不帶學生一起去，這趟旅程就沒有意義了。

### 給學生的預備單

提供一份概念預備表，閱讀或要看的作業，和初步問題，方便參與。預備表(見第 140 頁)應在對話前一星期發出。然後學生應該知道作業，目標，以及中心的要求，概念，問題和問題。他們懂得蘇格拉底式的對話——解決問題或分析問題。理解了這些基本元素，經驗就變得更加熟悉，也更有意義。

爲了進一步促進，你可以將關鍵的想法、問題或問題分配給特定的學生。這樣，學生就有了更集中的準備，可以成爲討論某一方面的專家。這也允許你從一開始就將蘇格拉底式的討論多樣化。

## 安全的環境

創造一個安全的環境是至關重要的。每個學生在觀念、議題和問題上都有自己的觀點。每個人對於不同問題都會有不同的反應和回應。你經常會發現學生們(實際上幾乎我們所有人!)認爲他們的觀點和態度的基礎是不言而喻的。審視這一基礎，並將其與其他觀點進行比較，是一種挑戰，會將人從他或她的舒適區拉出來。對於真正的投入和參與，你需要建立一種信任的融洽關係。

蘇格拉底提問的目的不是要學習關於文本的幾個重點，而是要批判性地思考一個概念、議題或問題，耐心地考慮其他觀點。學生不是要去學習在考試中重複的官方解釋。學生必須獨立思考。在蘇格拉底式的課堂上，學生必須知道他們的情感、觀點、信仰和知識對於討論是有價值和重要的。他們應該感到舒適。進行蘇格拉底式的討論需要社會智商和 EQ，而不僅僅是批判性思維。

與此同時，你不能將對話瓦解成簡單的相對主義(每個人都是對的)，因爲這將會阻礙真正的批判性思維。在檢驗不同觀點的基礎和結果時，要求學生更認真地思考概念、議題和問題。

## 傾聽

蘇格拉底式的提問，如果事先計劃好了，是完全可以接受對方的回答的。後續問題是對答案的迴應。所以，傾聽和理解這些迴應是非常重要的，不要匆忙去做大綱上的下一個問題。學生可以提出下一個問題。配速應該是步行或慢跑，而不是跑步和短跑。如果你跑，你就聽不進去。

一個人也應該在傾聽的時候，不要做出激烈的反應，不要冷笑，不要提高聲音，不要用新的音調擊打一個單詞，也不要加快節奏(這是辯論的跡象之一)。傾聽而不下定論。

聽反思。換一種不清楚的回答，問：“這就是你的意思嗎？”這就是你的感覺嗎？另一種方法是讓另一個學生重新表述答案。你可以在釋義中重複關鍵詞做出同理的評論。

觀察。非語言溝通告訴我們很多事情——我們是否可以進一步探索，我們是否應該更加剋制。學生的舒適程度不僅體現在身體上，也體現在語調、語速和用詞上。蘇格拉底式的提問不應該是探究性的。要觀察學生的反應。

### **蘇格拉底式的反諷：要友善，但不要給出答案！**

關於蘇格拉底的反諷已經有了很多筆墨，他對反諷的運用確實有不同的方面和細微之處。蘇格拉底聲稱不知道他提出的重大問題的答案。有時，他的聽眾覺得他知道得更多，但並不坦誠；在其他時候，他們感到被嘲弄，這在課堂上總是不合適的。

但在拒絕給出答案的過程中，有許多智慧之處。給出答案會讓學生停止思考。學生們經常認為答案是肯定的，無可挑剔的(或者至少會讓他們通過測驗或測試!)，而精神上的努力停止了。

不使用陳述句來回答問題，會將理解的負擔輕輕轉移到學生的肩上，他們必須一步一步地理解概念或問題。沒有什麼是預先包裝和簡單的記憶，為未來的解釋在測驗或測試。

一般來說，最好永遠不要給出答案。重定向的問題。要求學生澄清，提供信息。這並不是對蘇格拉底式實踐的輕率追隨，因為其目的是激發批判性思維。

### **後續的問題**

接下來的問題(參見圖 5)非常重要。他們維持了討論的流暢性，並讓老師確定學生的理解程度。這些問題是學生對答案的回答。

### **學習基本的論辯術語**

教授學生批判性思維的基本詞彙可以打開許多窗口。這將在下一章進一步闡述。太多的術語會使學生感到困惑，但是有一些術語提供了方向。選擇可能因主題而異，但我建議從圖 6 中的六個術語開始。

釐清	挑戰	結論	連結
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 那是什麼意思？</li> <li>- 你可以將這個字的意思再說清楚點嗎？</li> <li>- 你的看法如何？</li> <li>- 你可以換個方式再講一次嗎？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 你有什麼證據證明此事？</li> <li>- 有可能另一種觀點嗎？</li> <li>- 你能不能想個例子？</li> <li>- 你能想到什麼反例嗎？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 如果某個假設為真，會發生什麼事？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 你如何把這件事和文本連結在一起？</li> <li>- 你能不能把這件事和某個人的說法連結在一起？</li> </ul>

圖 5：如何跟進問題

宣稱 (claim)	一個可能是對也可能是錯的說法
前提 (premise)	一個作為相信某個結論的理由
結論 (conclusion)	可以成為連續推理的前提
論辯 (argument)	這個詞經常被用作吵架的同義詞，但在學術語境中，它更多的是指一系列支持某一主張的理由，即“結論”。在爭論中，某人給出了相信某事是真的理由。一個論證的結論可以成為另一個論證的前提。
價值判斷 (value judgement)	優點或優點的陳述。判斷標準應當明確界定和被充份理解
解釋 (explanation)	給出了事物為何是這樣的原因。某事已經被認為是真的。解釋和論證是不同的。在爭論中，某人給出了相信某事是真的理由。

圖 6：用來論辯的詞彙

再說一次，就像優秀的職業網球選手在示範技巧時一樣，在對話和討論中使用詞彙也很重要。學生們開始熟悉它們。你可以花一節課的時間來學習這些在日常生活中適用的單詞。更精確的思維需要更精確的詞彙。其他論辯術語則可以用一整年來好好學習。

## 等待時間

在柏拉圖的對話錄中，你並不總能看到蘇格拉底停下來等着別人思考。但他一定有。當你提出具有挑戰性的問題時，你必須等待對方做出反應。Hilda Taba 說得對，快速討論很少是完整的討論(Durkin, 1993)。

你可能會很想跳到另一個學生那裏，尋求快速反應。建議你多等 5 秒鐘。你必須做出判斷，也許會說：“我們一會兒再來。”或者你必須澄清你的問題，或者完全問另一個問題。

等待是很重要的。不要被沉默嚇倒。你如何處理它將會給學生更多的教育。當然，你不應該回答你自己的問題！

## 讓全班都參與進來

學生應該做大部分的發言。他們不應該覺得受到拷問，就好像教室是法庭一樣。讓儘可能多的學生參與進來。如果你給學生布置了問題，在他們的階段結束後繼續讓他們參與。要求他們提供鏈接和總結。徵求學生的一切意見。您甚至可以在討論中為他們分配角色，如圖 7 所示。

避免給出解釋或細節。我們有時會感到一種神諭的衝動，想要解釋。學生髮表評論或提供見解，我們把它作為我們自己的澄清和闡述的段落的主題句。我們引入新的事實，建立聯繫，得出結論。實際上，老師已經有了一個學習的時刻。教師確實有學習的時刻，但我們需要帶著學生一起。

學生可以提問嗎?通過各種方法!學生的問題是通往新方向的路標。此外，如果學生能夠歸納出一系列探索性的問題，這是一個明確無誤的跡象，表明他們正在吸收蘇格拉底的方法。訓練學生提問，而不是回答。

For variety, assign and rotate roles to students for the discussion:

為了多樣化，分配和輪換角色給學生進行討論:

- Defining the concept 定義概念
- Answering the first question 回答第一個問題
- Examples 舉例
- Counterexamples 反例

- Summarizing 總結
- Linking 鏈結
- Concluding 結論

圖 7：學生的角色

## 使用白板

讓學生專注於中心問題的一種方法是把它放在屏幕或白板上。大家都理解這個問題了嗎？學生們可以用自己的話來重新表達。然後開始探索答案。

寫下學生的主要觀點。這肯定了它們的價值，並允許清晰和有重點的探索。

有些內容，可以計劃在白板上和設想什麼可能寫下來。用箭頭、簡單的圖形和對話雲使黑板變得有趣。圖片、圖表和表格也可以作為證據。

## 明確指引和總結

問題是非常重要的。這些問題表明了探究的方向。“主張為何？”我們必須得出什麼結論呢？”這樣可以讓學生更好地理解對話的結構。

在每個階段的結尾，都應該有一個總結。徵求學生的總結。隨着對話的擴展，總結還應與前幾個階段相聯繫。你應該不斷地檢查自己是否理解並澄清什麼是必要的。

你能總結一下剛才所說的嗎？這個問題需要學生收集其他學生表達的觀點，並幫助其他學生理解討論中發生的事情。每 10 分鐘總結一下是有幫助的。你也可以任命總結人，他們的工作是向團隊彙報所講的內容。

## 使上課有趣一點

蘇格拉底是個有趣的人。他看起來很滑稽，知道如何開玩笑，也知道如何有趣。他的幽默在對話中以不同的方式表現出來——時而溫和，時而直率。幽默可以緩解緊張，放鬆團隊，並能從不同的角度照亮一個主題。最好的情況下，幽默能讓人洞察一切。

但幽默有時也很微妙。問題和幽默可能會在無意中混合在一起，讓學生感到被嘲笑，這是不可取的，所以要確保幽默是針對你自己或話題或情況的某個方面，



而不是學生的回答。有幽默的例子和反例——它們是單口喜劇演員評論日常生活中奇怪或荒謬的困難方面的基礎。

但是在說俏皮話的時候一定要小心。三思而後行。

## 反思經驗

Oscar Wilde 有句名言:經驗是每個人給自己犯的錯誤取的名字。在對話活頁夾中記錄你的經歷。看看課程的目標,並誠實地評估是否達到了目標。學生在理解主張、概念、議題或問題方面是否取得了進展?學生在理解如何進行批判性思考方面是否取得了進步?記錄學生個人的評論和參與情況。與同儕討論這些經歷。

專業發展的最好方法之一就是記錄課堂對話。透過不引人注意地把攝像機放在教室的一個角落裏,並通知學生們你正在記錄以評估你自己的教學,你讓課堂變得輕鬆,並給自己一個對話的忠實記錄。你有即時重放的機會。你可以看到你在哪裏失球,球在地上滾的時候發生了什麼。你可以觀察到什麼進展順利,串連起推理的鏈結在哪裏。有犯規嗎?一個熱心的裁判會不會在某個時候對老師吹哨呢?全班同學對問題的反應如何?你對這門課的反應如何?

蘇格拉底是否通過反思性的反覆練習提升了他的提問技巧?我們在對話錄中並沒有確切看到這一點,儘管在他年輕的時候,他坐在更早期的哲學家(如巴門尼德)的門下也有對話。但是,沒有人在沒有練習的情況下就能達到如此專業的表現,從而澄清觀點,使人們能夠直觀地找到必須加以審查的基本主張,然後系統地研究這一主張。練習以簡短的順序用歸納的形式寫問題,以達到重要的目的。在課堂上實踐。

## 持續練習,保持積極的態度

柏拉圖對話會中的討論有一種寶石般的文學的完美-詼諧,在正確的時間提出正確的問題,正確的類比,正確的假設,堅持不懈的啟發活動。在課堂上,蘇格拉底式的討論將會有更多的停頓,更多的重述,更多的澄清。所有這些都很好。

讓教學體驗不斷迷人和富有挑戰性的是,每一個班級,每一個學生,都是不同的。保持對話相對簡短和清晰的標記,使他們對學生更有幫助。完成後,回顧歸納到結論或通則的步驟。學生的學習有兩條軌道:一是對所選的主張、概念、議題或問題進行調查;第二個是批判性思維的過程本身。根據 Bloom 的新分類,

第一個方面是知識面向，第二個方面是認知面向。

學習像蘇格拉底那樣思考需要重複短暫的、適當的、具有挑戰性的經驗，而不是懲罰性的、累人的馬拉松式的思考。5-7 分鐘的簡短對話，讓學生在更開放的討論中熟悉概念。它是慢跑和步行的方法。慢跑幾分鐘，然後步行恢復體力。隨着學期的繼續，你可以在蘇格拉底對話中增加慢跑(不是賽跑)的時間。你永遠不希望在公開討論中逐步取消步行。更開放的討論總是很重要的，但是它也會變得對學生更加嚴格，希望學生學習批判性思維的期望。他們看到信念的內容，知識的邊界，真理的可能性。

蘇格拉底式的教學也使學生遠離膚淺的相對主義或人人正確的觀念。在一個多元文化的社會中，寬容是一種重要的美德，顯然，世界上對重要問題的看法有很多。但是，這並不意味着人們不需要去檢視這些其他觀點，不調查它們的假設和結果。每個人都有表達自己觀點的權利，但並不是所有的觀點都是正確的。

### **蘇格拉底式提問的十誡**

著名的法律質詢老師 Irving Younger 提出了律師在證人質詢時應牢記的 10 條戒律。教師不是主考官(教學要難得多)，但鑑於過去人們對蘇格拉底方法的應用產生了誤解，提供指導方針或戒律的想法很有吸引力。如果你讀過一些法律專業學生最糟糕的經歷，你就會發現，當它被認為是一種接觸性的運動時，老師會在討論的領域裏追逐一個彎彎曲曲的學生。

以下是我提出蘇格拉底式提問的 10 條戒律。1.在不理解概念或議題的情況下，你不應該提問。2. 永遠不要羞辱學生。3.你應該是友善的，堅定的積極的。4. 你應該用歸納的順序問簡單明瞭的問題。5. 你不應該用問題來說教。6. 你應該傾聽答案。7. 你應該檢查個人的理解。8. 你應該讓學生總結。9. 你應該教學生歸納地提問。10.你應該定期反省你的教學。

## 第五章 Cultivating Gadflies – Teaching Students the Socratic Discussion

導讀者：游振鵬

(p.69)在開始蘇格拉底對話法之前，教導學生關於蘇格拉底及其方法是有幫助的，可讓學生獲得課室對話的經驗，以及如何提問。他們會了解蘇格拉底對話法的主要目標就是在檢視某一主張或問題的解答。學生也將更加意識到思維如何經由引導式提問而發展出來。重要的不僅是教導蘇格拉底對話法，同時要教導學生如何設計與執行一項蘇格拉底式的對話，學生因而學會如何以歸納的方式提問、會遇到什麼挑戰，以及會犯哪些錯誤。經此過程，他們將學到如何參與蘇格拉底式的對話。

以下針對蘇格拉底對話法的介紹區分成三節課，從柏拉圖與 Xenophon 的著作中摘錄若干文句進行討論，此可引介學生了解蘇格拉底對話法的基本要素。(p.70)在討論的過程中，可聚焦於提問的歸納法。此後，學生開始撰寫簡短的對話，並設計互動式對話。在中學教蘇格拉底式的提問是可能的。

### 第一節課：什麼是歸納？如何提問可導出結論？

我會教學生基本的引導式推理，這樣的引導會得出發現，在現今的課室中，引導式推理是學科課程的一部份，且能在日常生活中被輕易地認知。引導歸納通常以下述兩個方式之一運作。首先，我們會從過去的事件推導出有關現在與未來，這樣的歸納我們每天都在做。例如，大眾會從過往的經驗歸納得知，大型超市的產品價格比小商店便宜，網路購物的價格又比大型超市便宜，而這就會形成現在與未來的購物思維。

其次，我們會從抽樣觀察歸納原理原則，歸納式推理即為科學方法的基礎，(p.71)科學過程經由觀察、測量、假設、實驗、統計，推論者在尋求模型與解釋，以對自然現象進行精確的預測。

### 歸納法的問題：不確定

歸納法有個問題，就是無法提供確定性，將很多案例集合並歸納出原則是有助益的，惟任何原則皆會被單一的反例推翻。例如：以前曾有數個世紀，人們觀察到每隻天鵝都是白的，因而歸納出所有的天鵝都是白的，然而自從 18 世紀澳洲發現黑天鵝後，此一原則就被打破。因此，吾人對於結論和原則的理解，通常會隨著知悉更多的例子而修正。

## 教導歸納法：翻轉大綱的格式

(p.72)假如對歸納法的形成有基本的理解，你就可以教學生如何歸納式思考。教導歸納法以及引導學生歸納出結論的有效方法之一，乃是翻轉學生在中小學所學的大綱格式，他們平常學到的大綱格式是先寫標題，然後在標題之下列述支持的細節，歸納式的大綱恰好相反。

### 歸納式提問如何導引出結論？從 Plato 的 Lysis 教起

教師可在讓學生閱讀、討論 Plato 的 Lysis 篇之前或之後解釋歸納式提問，倘若是在解釋歸納法之前，那麼就讓學生先閱讀 Plato 的 Lysis 篇，並允許他們自行發現提問的原則，進而提出問題。透過 Plato 的 Lysis 篇，學生便能從中檢視運用歸納法形成結論的例證。儘管 Lysis 篇在檢視「何謂友誼」的問題，且此篇對話係植基於古雅典文化，然而，(p.73)我會聚焦於教學一開始的提問方法上。蘇格拉底的提問是從一個例子到另一個例子，進而統合導出一個結論，學生清楚看到蘇格拉底知道要將結論引導至何處，而且他也小心地選擇結論與例子。

學生能明瞭以下四點：

- 1.蘇格拉底已先知道他的結論。
- 2.他選擇能推導出該結論的例子。
- 3.他使用簡短的問題伴隨著一項陳述，並尋求同意。
- 4.Lysis 有所發現。

至於課堂的延伸活動，可讓學生寫單張的引導式對話，此可以是任何主題，或是一個具有多元探討面向的想法(諸如平等)，在敘寫之前先形成大綱。接著，學生應先建立結論，再呈顯達到結論的必要步驟，他們同時能擴展其論點至次論點。

(p.74)訪談與蘇格拉底式提問的區別

訪談	蘇格拉底式提問
問與答	問與答
事實與意見	事實與意見
並不經常導出結論	指向結論
並不經常聚焦於分析及評價	總是聚焦於分析及評價
不是引導式的	引導式推理
	總是尋求一系列陳述的同意

讓學生在課堂上閱讀、討論對話，請他們說出困難處，通常會有個共通的錯誤，亦即讓學生寫成訪談，而不是引導式對話。訪談側重於訊息，而非對假定與結論的系統性檢視，二者的差異請見上表。

## 第二節課：我們如何經由提問進行分析？從 Xenophon 的”Memorabilia”切入

藉由對 Xenophon 的”Memorabilia”的閱讀與分析，學生學會如何通過引導式提問來分析，進而提出假設性情境和反例。在此篇章，Xenophon 呈現了蘇格拉底會依據他面前的人而變化提問方式，例如蘇格拉底和一位年輕人 Euthydemus 相遇，他成功引導 Euthydemus(p.75)進入關於正義的對話中。為了澄清他們的觀念，蘇格拉底畫一張「不正義」與「正義」的區分表，如下表所示，此時，Euthydemus 將說謊、欺騙、傷害、販賣奴隸置入「不正義」的類別中；然後，蘇格拉底舉出有關這些行為（如：說謊、欺騙等）的假設性情境，Euthydemus 故而了解必須將這些情境下的行為置入「正義」的類別中。即使這些例子是植基於古雅典社會，但當今的學生也能理解。

不正義	正義
說謊	奴役一個不正義的城市
欺騙	欺騙敵人
傷害	掠奪敵人
販賣奴隸	將軍對軍隊說謊，以防止士氣渙散
	父親對孩子欺瞞，讓孩子順利吃藥

此外，Euthydemus 歸結出他需學習更多有關正義與不正義的意涵，以及追隨老師學習會比獨自研讀來得好，也發現自己的無知。試想：假如蘇格拉底一開始就指出 Euthydemus 不了解何謂正義與不正義，然後直接發關於這兩個概念的講義給他，則 Euthydemus 能接受蘇格拉底的主張嗎？

(p.76)為了延伸學習，我會就「平等」概念讓學生敘寫一頁的對話，共同尋繹平等的四個面向：體能與智能的平等、人性尊嚴的平等、社會經濟的平等、機會平等。首先，要先界定「平等」，因而所有學生都在思考同一個概念；接著，可以指派「平等」的不同面向給個別學生，以發展出有著例子和反例的引導式大綱。在檢視「平等」的概念時，學生會發現他們也必須學習「正義」(justice)及「公平」(fairness)，因為這將影響「平等」概念的思索。經過對「平等」概念的腦力激盪後，學生便能準備引導式大綱。

### 第三節課：滑坡謬誤與次序偏差

在使用蘇格拉底對話法時，學生將了解到推理的一系列過程未必總是正確，提問者或許會製造令人困惑的錯誤步驟，而要其他人接受某個論點。以下即分析二個常見的錯誤。

#### 滑坡謬誤 (Slippery Slope)

「滑坡謬誤」係指微弱的因果關係可能推導出負面或錯誤的結論，(p.77)其形式為「假如發生 A，就會發生 B；假如發生 B，就會發生 C；假如發生 C，就會發生 D」。而後通常會推論「假如我們不想讓 D 發生，我們就不能允許 A 發生」。「滑坡謬誤」的問題在於每個「坡」(即推論過程)的因果關係強度不一，有些因果關係相當微弱，有些因果關係是未知或缺乏證據的，因而即使 A 發生，亦無法推論 D 必然發生。

#### 次序偏差 (Order Bias)

長期以來，民意調查專家和問卷設計者已注意到以操弄的方式依序安排問題，會引導回答者產生想要的回答，提問次序的安排使得回答者受到情緒性回應(而非被證成的理由)所引導，此稱為「次序偏差」。也就是說，經由問題安排，民意調查能獲得任何想要的結論。

(p.78)然而，這不是蘇格拉底式的提問，因為這類的問題無法引導式地釐清、分析觀念，不能挑戰斷言與假定，也無法檢視(p.79)任何可能的觀點或預測結果。此外，這類的問題無法進行批判的與有意義的延伸，亦不能使他人獲致重要的發現。

#### 結論

比起 Shakespeare 的劇作，中學生、大學生較有能力閱讀一些 Plato 的重要著作。在閱讀 Plato 與 Xenophon 的篇章過程中，學生一開始就知道結論，能確知從何處開始討論，也清楚討論的方向。此外，學生能理解經由反思後所選擇的實例。

倘若讓學生延伸閱讀其他的對話或較短的對話，則他們不但能知道蘇格拉底精於方法，亦能了解 Plato 有一些見解仍適用於今日，例如：可閱讀〈蓋吉士魔

戒) (the Ring of Gyges) 或 Euthyphro 的兩難問題<sup>103</sup>等。重要的是，需讓學生從簡單的對話開始，這樣他們就可建立程序性知識，亦即，他們能建構引導式的論證。自此，學生可學習檢視矛盾的主張，教師可以其他方式導入較複雜的內容，例如：讓學生檢視類比 (analogy)，探索強的類比與弱的類比。透過這些技巧的培養，他們就能成為蘇格拉底式探究的真正夥伴。

### 提問與反思：

蘇格拉底的引導式提問，主張提問者應先有結論，再讓學生透過實例一步步導出該結論，這可能有「先射箭再畫靶」的危險。批判教學論大家 P. Freire 也倡導「提問式教學」，筆者認為 Freire 的「提問」應和蘇格拉底的引導式提問有所不同，側重批判地開啟學習者的意識覺醒。準此，教師在教學時，或可不獨尊蘇格拉底的對話法，宜兼採 Freire 的批判性對話，甚至是後現代主義的多元開放對話精神，或許較能符合現今大學生的「脾胃」。

---

<sup>103</sup> Socrates and Euthyphro discuss the nature of piety in Plato's Euthyphro. Euthyphro proposes (6e) that the pious (τὸ ὅσιον) is the same thing as that which is loved by the gods (τὸ θεοφιλέζ), but Socrates finds a problem with this proposal: the gods may disagree among themselves (7e). Euthyphro then revises his definition, so that piety is only that which is loved by all of the gods unanimously (9e). At this point the dilemma surfaces. Socrates asks whether the gods love the pious because it is the pious, or whether the pious is pious only because it is loved by the gods (10a). Socrates and Euthyphro both contemplate the first option: surely the gods love the pious because it is the pious. But this means, Socrates argues, that we are forced to reject the second option: the fact that the gods love something cannot explain why the pious is the pious (10d). Socrates points out that if both options were true, they together would yield a vicious circle, with the gods loving the pious because it is the pious, and the pious being the pious because the gods love it. And this in turn means, Socrates argues, that the pious is not the same as the god-beloved, for what makes the pious the pious is not what makes the god-beloved the god-beloved. After all, what makes the god-beloved the god-beloved is the fact that the gods love it, whereas what makes the pious the pious is something else (9d-11a). Although it was originally applied to the ancient Greek pantheon, the dilemma has implications for modern monotheistic religions. Gottfried Leibniz asked whether the good and just "is good and just because God wills it or whether God wills it because it is good and just".[1] Ever since Plato's original discussion, this question has presented a problem for some theists, though others have thought it a false dilemma, and it continues to be an object of theological and philosophical discussion today.

## 第六章 「蘇格拉底式討論」的備課

導讀者：陳灝翔

要判斷一個人的思想，  
依據他的提問  
比依據他的回答  
還來得容易。

Pierre-Marc-Gaston, due de Lévis

在古雅典，受過良好教育的希臘人養成了交談（*conversation*）的能力，如同我們在 Plato 的對話錄裡所看到的那樣，Socrates 會在任何場合與任何人進行交談。在《饗宴篇》裡，一群人在 Agathon 的悲劇作品獲獎後，舉行宴會並討論「愛」這個主題；在《理想國》裡，一群人於宗教慶典時相聚談話，主題是「正義」。眾人談話的內容比一個人寫下的文字更加可靠，因為如果有誤解、不清楚、或是需要考驗的時候，您可以提出問題，也可以提出主張、以及作出澄清、分析與評價。總之，您可以從中獲得學習。

在現今的課堂上，討論（*discussion*）是教育過程中最刺激的活動之一，沒有兩個參與討論的小組會是一模一樣的，也沒有任何兩次的課堂討論情況會是相同的。每位學生都會為分組活動帶來獨特且不可缺少的東西，並且能從中獲得許多成長的機會。學生在討論的過程中是自主且具有批判能力的學習者，他們能夠表達意見、傾聽他人、同意或不同意某個特定的動機、釐清事情、以及仔細考慮自己或他人提出的證據。討論活動對學生而言是一個坦率交流的機會，他們也能學會寬容、以及善用別人提出的貢獻。

在本章裡，我們要來看看如何準備一次蘇格拉底式的討論（*Socratic discussion*）。與蘇格拉底式的對話（*Socratic dialogue*）不同，蘇格拉底式的討論在形式上更加開放，學生互動較多，對老師的依賴程度較低；**蘇格拉底式討論的要領在於，有節奏地提出三種類型的問題：跟教材內容有關的問題（*Content*）、探索式的問題（*Exploratory*）、以及分析式的問題（*Analytical*）**；這三類問題是 Mortimer Adler 建議讀書會在研討經典名著（*Great Books*）時所需要留意的，分別能讓討論的過程以文本為依據、提升個別學生的參與度、以及引導學生進行切題的分析與評估（Adler, 1946）。

蘇格拉底式的討論也有助於社交技巧的發展，學生會學到更仔細地傾聽，並為討論做出負責任的貢獻。（詳見下一章）



### 準備蘇格拉底式討論的步驟有三

1. 為教學的目標去挑選和準備文本；
2. 擬定與教材內容有關的問題和探索式的問題，以及學生的預習單（student preparation sheet）；
3. 準備一些可以延伸的活動。

#### 步驟一：教材文本和教學目標的選擇和準備

要選擇具複雜且帶有歧義的文本，用以引起討論；有爭議的文本能迫使學生對一個擴散性的（divergent）問題採取合理的立場，該問題的正確答案不只有一個，學生必須去分析和評估他們的解答。文本可以是報紙上的文章、也可以是歌曲、詩歌、短篇小說、小說、繪畫或藝術品、網路影片、電影等。媒體素養比以往任何時候都更加重要，檢視廣告和商品往往能引起熱烈的討論；與日常生活產生密切關係的重要談話和社論，當然也是可資討論的題材；當代音樂也是學生生活中不可缺少的興趣之一。顯然，文本來自任何學科，包括歷史、科學、文學、藝術、數學、時事等。在選擇文本時，要考慮的基本問題是：「文本是否會引起小組的興趣，並以不同的觀點進行真實且有意義的討論？」

可以運用新版布魯姆分類法（Bloom's revised taxonomy）來釐清一場嚴謹的討論所要達到的（一個或多個）教學目標：要藉由討論來確認對文本有基本的了解嗎？或是要專門去分析文本裡的一個特定概念？還是想要去檢視整個討論過程的程序？或是藉由討論去處理文本的形式品質（formal qualities）？您會要求學生與今日的世界建立起更多的聯繫嗎？學生是否具有一套評估文本思想與情境的準則？面對一個複雜的問題，學生能否在小組討論裡去澄清並解決之？

無論是準備何種文本，都需要搭配教學目標去精讀、重讀、審閱、以及腦力激盪，以便回答：是否有需要澄清的詞彙？文本的主題和基本概念有哪些？其中的議題為何？待解決的問題為何？文本裡的論證結構是什麼？抓出大綱對理解文本的結構有幫助嗎？如果需要文本的背景資料，要借助多媒體來提供嗎？還有哪些觀點與文本的主題有關？

閱讀就是與作者進行交談。著名的作家，例如浪漫主義詩人William Blake，就會在自己的書頁上留下兼具娛樂性和啟發性的回應；電子書的出現使得這種形式的心得註記變得更容易了，只要在筆電上寫下註記並記錄頁碼即可，人們也更能有效地對自己的觀察、提問和摘要做縮略註記（而不需要像傳統的註記那樣，甚至得依循一套方法，例如Mortimer Adler曾發明一套在書本裡使用記號和符號

的方法)。

## 步驟二：問題單和學生預習單

蘇格拉底式的提問能使問題的內涵和順序更為鮮明，在蘇格拉底式的對話裡，提問的順序通常是需細心審視的，但是，公開的蘇格拉底式討論無法依循嚴謹的提問順序，實際操作上所需要準備的問題也會比較少。並且，提出一連串的開放問題也不是蘇格拉底式的，因為那會使得整場討論流於漫談（wandering discussion），甚至很快就會變成一場缺乏深度的意見調查大會。所以，要把教學目標謹記在心，要準備可以達到那些目標的問題。

一般而言，討論的結構包括三個部分：(a) 開場，(b) 解釋與分析，以及 (c) 總結和延伸到課外。

在開場之前，有時需要一些問題來讓所有人記憶和理解文本的基本內容（新版布魯姆分類法的第一類），以便能找出和澄清作者說了什麼。如果文本是戲劇、電影或小說，則需要回顧其中的角色、事件、背景、生詞、時序和結構等，如此，我們可以說，每個人在開始對文本進行詮釋之前，都確實了解已知的部分是哪些內容了。

如果文本是一篇論說文，開啟討論之前要做的，是回顧該文中心思想的確切含義、結構與發展；若文本主題非常明確（例如探究某第一手史料），則討論開始之前，要先澄清作者的身份、社會地位、著述的目的、文風、寫給誰看、文章裡的觀點與偏見、作者所使用的語言和修辭手法等。

儘管個人的詮釋也是理解文本的一部分，但是應該優先去澄清作者所要傳達的東西（the author's own understanding），因為每個人都應該基於相同的事實和理解來開啟討論。有時候，如同Mortimer Adler（1946）所觀察到的那樣，小組成員要花更多的時間去了解文本的基本內容，但是那個了解的過程卻變成了背誦；蘇格拉底式的討論不應僅止於此，而應該進一步地邁向對文本的應用、分析和評估。

在確認了對文本的基本理解之後，每個人的立足點相同，討論也就開始了，每個人可以有不同的方式對文本做出分析和詮釋。

1. 從學生的預習單裡選出一個開放式的問題，這個問題可以從文本的某個主題衍生出來；也可以是更一般性的問題，讓學生去摸索探討的方向。

- a. 您如何看待Sherry Turkle (2012) 的看法，即人們對科技 (technology) 的依賴已對人與人之間的關係造成傷害？
2. 分小組並對一個問題做出回應，然後再向大組報告。這裡可以有三種教學策略：
    - a. 獨思—配對—分享 (Think-Pair-Share) (Lyman, 1981)：聽完問題後，學生自行思索一下問題，然後與一位夥伴分享和討論彼此的想法。這個兩人小組可以進一步跟其他兩人小組互相分享(乃至於繼續作滾雪球/金字塔式的分享)，或者可以向全班報告。
    - b. 嗡嗡小組討論法 (Buzz Groups) (Phillips, 1948)：J. Donald Phillips率先採用這種方法—分6個學生為一個小組，進行6分鐘的討論 (known as Phillips 66)。然後分別在最後2分鐘和1分鐘時，告知學生收尾。
    - c. 三人一組 (Discussion triads)：學生扮演三個不同的角色，分別是發言者、提問者和紀錄者。提問者問的任務是使問題得到澄清或詳細的說明，記錄者要寫下回應並向全班報告。完成一輪後，學生選擇其他角色進行下一輪。
  3. 討論文本中的重要引述—當中應該會有模稜兩可的文意，也會出現實質概念 (substantial concept) 或衝突，因而將帶出各種回應。
    - a. 「法律絲毫無法使人們變得更講道義；而且，正是遵守法律的良民 (the well-disposed)，每每成為不義的幫兇。」—Henry David Thoreau (1849/1992)，《公民不服從》(頁669)。
    - b. 「我衷心贊同這一句話—『管得最少的政府就是最好的政府』；我也希望看到這句格言能被迅速且系統地落實。如此一來，我相信，這句話最後會變成—『完全不管制的政府才是最好的政府』；只要人們做好準備，這樣的政府就是他們想要的。政府的存在，充其量不過是一種權宜之計 (expedient)；而大部分政府、甚至所有的政府，連上述的標準都沒有達到 (inexpedient)。—Henry David Thoreau (1849/1992)，《公民不服從》(頁667)。
  4. 接著，請學生完成一個句子 (Brookfield & Preskill, 2005)。
    - a. 這篇文章的主旨是...

b. 這部電影最讓人感到困惑的部分是...

c. 我想問作者的問題是...

#### 5. 詢問學生是否有與文本類似的難忘經歷 (Brookfield & Preskill, 2005)。

藉著小組所提出和分析的各種觀點，蘇格拉底式的討論要接著提出**探索式的問題**，用以進一步澄清文本的意涵。開放的探索式問題會引發一些回應，這時候老師可以接著提出跟**為什麼**和**如何**有關的問題（當然也可以不針對回應提出問題，而是直接對問題進行分析）。分析的方式可以是：探討回應意見與判斷的原因、找出關聯、引導學生應用一些原則或概念、要求對後果和影響進行預測等。這些分析式的問題可以在澄清疑問的同時，進入到新版布魯姆分類法的下個分類。

在探索式的問題之後追加分析式問題，可以使學生更徹底和更批判地探求問題，他們要去澄清斷言、找到支持某個立場的證據、以及對推理和論證作出評估。**小結一場討論應有的節奏：始於引起個人回應的開放式問題，接著提出分析式問題，然後由探索式與分析式問題的交替進行。**如果學生主動去與其他參與者互動，去比較、對照和連結彼此的回應，那麼這個討論活動很快就會生動起來，進而能分享出更多的個人看法和延伸分析。

上述有關討論節奏的安排是有其用意的。如果不提出探索式的問題，就無法看到個人回應的部分；另一方面，如果只關注開放式的問題，則會使得學生個人詮釋的部分太多，那些詮釋可能不是基於文本，或者與文本有不一致之處，甚至可能導致不想要的效果。背誦或朗讀文本，既不能使學生有充分個人參與，也無法對文本內容進行實質的分析；如果只有分析式的問題，討論會過於抽象，從而與學生失去連結。有節奏地提出三種類型的問題，能使討論有所進展、保持切題（不離題），兼顧了個人的參與和文本的分析。

老師在討論中會依據教學目標、學生的經驗和專業知識，而發揮不同的作用。學生每升上一個年級，應該要掌握更成熟的討論技巧；當然老師就會減少對學生的帶領與指導。甚至對於某些討論而言，一旦啟動，根本不需要老師的介入了。

至於需要多少個問題，才能達成所欲的教學效果呢？如果所提出來的探索式問題都能引發討論，那麼一個小時內有4-5個提問就足夠了，8-10個提問根本綽綽有餘。盡可能簡單明瞭地寫下問題，問題不是文本當中的一小段，也不要使用過於抽象或深奧的表達。不論如何，在進行討論的過程中，隨時有需要澄清問題

的可能。

## 學生的預習單

開會並從中獲取新知是司空見慣的事情，我們經常聆聽和觀看運用多媒體的簡報，但是當會議進行到提問和討論的部分時，或許是因為不確定簡報的重點為何、或許是因為沒有時間進行反思，導致與會者彼此的想法和感受未能達到基本的共識，所以猶豫躊躇，不敢提問和討論；這時，少數自信和口才便給的人可能會提出他們的看法，討論的結果變成只是對他們的發言留下些許模糊的印象，並且也欠缺足夠的廣度和深度。

許多學生所感受到的課程可能是這樣的：面對陌生的題材，在還沒有辦法釐清自己的想法和感受時，一些喜歡發言的同學就已經主導了討論。學生預習單（第140頁）在此就顯現出重要性，因為**預習單使所有學生都有機會思考他們對文本的想法和感受，使他們在進入討論之前就有清晰的個人理解**。在討論的過程中，我們不希望有人提出過於強勢的意見，而是期待共同的合作及合理的檢視過程。如果有學生在討論前已經釐清自己的想法並能適時分享，那麼討論的過程可以鞏固他們的想法，對這些學生而言，討論的重點變成在培養分享看法和檢視問題的技能，思路清晰的見解會受到同學的注意並脫穎而出。

在討論的前幾天提供**預習單**，介紹一些**基於文本的事實和基本認識**，以及提供幾個會派上用場的**探索式問題**（請參閱第42頁）。預習單的最後一個問題始終是：**您覺得困難或感到疑惑的部分是什麼？**歸納這些問題的回應，可能會看到學生對文本的某個方面進行精確討論的期待。

預習單能讓學生事先知道討論的範圍，所以他們可以準備好自己的觀點、說明內容和舉例；他們有機會去整理自己對主題的感受和想法，也可以準備自己想提出的問題。

為了讓預習單發揮效用，老師要教學生認識開放式和封閉式的問題，以及運用新版布魯姆分類法聚焦問題。在討論的前一天要求學生把提問交給老師，不僅可以讓他們有機會事先指出覺得特別困難或令人疑惑的部分，從而提升學生參與討論的熱度，也可以讓老師的備課更有效率。

### 步驟三：延伸活動

在討論的最後階段，老師要自問：**學生能學到什麼？**為討論做結語可以使學生反思整個討論活動的形式和內容，但是，如果老師只是為學生各式各樣的言論

做出總結，那無法達到我們期待的教學效果，甚至會適得其反。所以，在討論的最後階段，可以問學生什麼是討論中最重要的發現，以及這些發現如何和為什麼如此重要。**學生將如何運用他們的所學呢？這需要老師把討論的主題延伸到課堂之外**，老師想要的不是讓學生去記憶所謂的正確答案，而是看到學生能建構出自己的理解，並運用在自己的周圍與世界。提出結論式的問題或進行相關的延伸活動，可以促進學生的學習遷移。

距今20年前，Robert J. Sternberg & Elena L. Grigorenko (2004) 在成功智能理論（智力三元論）中提出，我們每個人都具有分析、實踐和創造等三種智能，世界上的不同文化對上述三種智能各有重視，而每位個體也會有不同的智能優勢與劣勢。成功智能理論與新版布魯姆分類法有吻合相通之處，可以提供學生更多的活動選擇，例如：

- 寫一篇論說文探討在動物身上測試化妝品的倫理。（分析的）
- 寫一篇有力的講稿，用以支持或反對在動物身上進行測試。（分析的）
- 為校園刊物寫一則有關動物試驗的文章。（分析的）
- 提出一個社區計畫，用以提升人們對動物權利的認識。（實踐的）
- 組織一次爭取動物權利的遊行。（實踐的）
- 遊說在地、州或聯邦的政界人士支持提升動物的權利。（實踐的）
- 拍一部有關在動物身上測試化妝品的短片。（創造的）
- 寫一個以動物為主體的動物試驗故事。（創造的）
- 寫一個故事，講述一個人受益於通過動物試驗的藥物或醫療程序。（創造的）

如果可以讓學生們根據以上的舉例去做腦力激盪，然後制定出他們自己要進行的活動，那就更好了。

### 怎麼安排班級座位？

增加團隊凝聚力的一個必要方法是重新安排課桌椅。每間教室的設置都呈現出其教學理念。打破傳統教室的樣子，能對上課產生強大的影響。Robert Chambers (2009) 指出，「座位的安排就是關係的安排，能讓我們處於有紀律或混亂、正式或非正式、集中或分散、行階級制度或平等主義、公開的或私密的、

具威脅性或不具威脅性的位置。」(第83頁)改變以教師為中心的座位安排時，教室的氣氛也將發生明顯的變化，小組的認同也開始形成。

有哪些可能的座位安排呢？學生可以圍成一個圓形、半圓形、U字形、正方形、三角形、或兩個同心圓（像魚缸）。在蘇格拉底教學法的社群裡，「魚缸」是較受歡迎的座位安排法，內圈討論文本，外圈則批判地觀察和評估內圈討論的情況。這種頗為流行的安排有一個缺點，即外圈原則上是被動地進行觀察，所以很容易變得無聊並衍生出其他的行為問題。一種解決方案是在10分鐘後輪替內圈與外圈的成員。

## 結論

最後，如有可能，請與同儕老師一起設計與討論教案。文本合適嗎？教學目標是可實現的嗎？所提出的討論問題是否與教學目標緊密連結？延伸的活動是否適當地具備多樣性和挑戰性？

在實施教學的前一個晚上、當天早上、以及走進教室之前，請多檢查幾次備課的內容，以保持教學想法的活絡。課堂上要注意的是積極傾聽和給學生適當的回應，去幫助學生發展思考與小組討論的技能，而不是受限於問題單。要非常清楚教學目標和討論時要提出來的基本問題，至少要看一眼就熟悉起來。

### 「蘇格拉底式討論」的備課

#### 準備蘇格拉底式討論的步驟有三

步驟一：教材文本和教學目標的選擇和準備

步驟二：問題單和學生預習單

學生的預習單

步驟三：延伸活動

怎麼安排班級座位？

## 結論

## 第七章 分解教育的原子：進行蘇格拉底式的討論

導讀者：蘇永明

一旦你知道如何問問題——相關且適當和實質的問題——你已學會如何學習，這時已經沒有人可以阻止你想知道的或應該知道的。

(Neil Postman and Charles Weingartner)

**Discussion** 一字是從拉丁文的動詞 *discutere* 來的，去粉碎、去分解。每個人都知道討論可能爆發出一個不可預期的方向，對許多人而言，會認為這是走偏了或是挫敗。但討論可分解教育的原子，在這過程中，我們會發掘有價值的新觀點。在蘇格拉底式的討論，教師要去指引和增進這方面的努力，使討論保持適切和開放。要形成學生具有這些經驗，要先創造一個有安全感的心理氣氛，以及對參與有信任感，進行討論時要有耐心和友善。這樣的話，學生不只對議題能有更細緻、切身的理解，而且也發展出重要的傾聽、思考和發言的技能。

討論是一個細膩和複雜的活動，不只是要有智能上的領導技巧，還需要 EQ。關於領導已產生了許多的理論和文獻。一個早期的理論是從對於兒童之間的互動的研究而來，將領導分成三種類型：專制、民主和放任。專制型控制整個團體，要求聽話和順從。對專制者而言，沒照順序發言可能被認為是不聽話，而不是不懂規矩。另一方面，放任型的領導給予非常大的自由，但如果這個團體沒有必要的焦點、技能和合作，就會產生混亂。整個團體會亂掉，目標也不會達成。民主是的領導是折衷的方式，將對學生的期望和目標講清楚，邀請參與和共享責任。Kurt Lewin 發現民主式的領導是最有效的方式。

不同的學生團體需要不同的領導方式。當他們還沒學會必要的技能，且還不成熟時，將需要老師較多的指導，這時需要較專制的方式來維持秩序並引導他們進步。你必須引導學生發展出民主式的討論。當學生已具備那些技能時，所需要的指導就不必太多，你就可以且應該變得比較放任，因為他們已知道該怎麼做。你允許他們有時間和空間去自主地成長。每個團體都不一樣，經過某些時日之後會變得比較好，你會發現你的領導方式在這三個模式輪流轉換。最好的情況是，擬將學生帶到能自己發揮(*self-sufficiency*)和靠自己(*self-reliance*)，這時你就可以放任，但他們仍能以民主的方式來進行。

民主式的討論是學校中合作式學習的最重要方式。經由模仿和形成民主式的領導，我們是要學生能負責任和尊重他人的方式來參與。學生變成是討論的創造者，持續發展出思考和社會技巧，並遷移到教室以外的生活情境。

### 參與的指引(Guidelines for Participation)

民主式的討論保持在正式與非正式的航道上。基本的指引是簡單、明確的。



太多的指引不容易記，且將使得教室好像在軍事演習。

- 1、準備討論。
- 2、知道要想甚麼及對主題有感覺。
- 3、主動且以尊重他人的方式聆聽。
- 4、有不同意見是受歡迎的，但我們必須用和平和友善的方式提出。

指引對於能明確進行討論是很重要的。學生必須能感受和理解到有安全的環境來自我坦露(self-disclosure)。也就是說不能對他人反諷或揶揄，或在私底下竊竊私語，或扮鬼臉，如翻白眼。一次只能一個人發言，不能打斷別人的發言，尤其是不同意別人的意見時，絕對不能有喊叫聲。尤其是在一剛開始，就應該明確規定那四項期望和它們的動機。那是在創造一個包容、容忍和支持的氣氛。如果沒有準備和尊重，而學生也不知道如何表達尊重的方式，這個討論將走不遠。在指引中，有比較多的自由和溝通。

每個老師都應有整體教室管理的計畫，都應明訂哪些行為已違反指引。比較輕的違規用眼睛瞪一下就可以改正，一個溫和的姿勢，和用溫和的用語。比較破壞秩序的行為就要直接干預。可以有各種處理方式，從在教室內加以區隔到送辦公室。私底下個別和學生談一向是比較好的方式，可以保持較溫和的語調。學生應該要反省為何要破壞，是什麼原因，未來如何避免再犯。

在說明指引時，學生可能仍以在別的班級的討論方式來想像。在別的班級，討論可能是非常權威式，老師的觀點要無條件接受；在另外的班級，討論可能是放任式的活潑亂跳，學生毫無節制，對別人吼叫、嘲笑、嘲諷。要將你的班級儘快導入民主的氛圍和形式。

### **看起來、聽起來、感覺好像...(Looks Like, Sounds Like, Feels Like)**

要強化教室的民主式討論，你可以試著去填圖 12 的大海報。那是簡單的練習，但能有效的聚焦在重要的概念。可用不同的方式來拼貼。將海報掛在教室當作整年的提醒。

圖 12

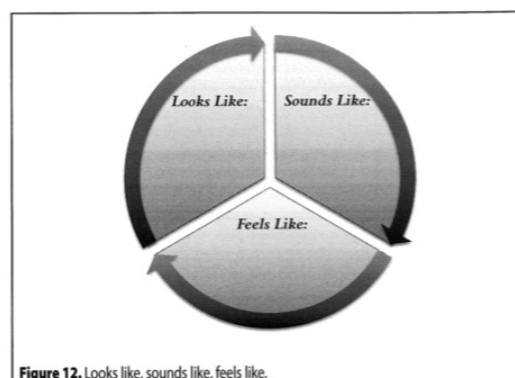


Figure 12. Looks like, sounds like, feels like.

## 民主式的討論：團體的建構(Democratic Discussion: Group Building)

最近我陪同一群學生去做模仿聯合國會議。對許多學生而言，這是他們第一次參加。這些學生來自許多不同的國家，英語也不是他們的母語。第一天，當我坐在會場參加開幕式，學生們似乎很緊張、不安和焦急。學生領袖親切地自我介紹，談到他參加模仿聯合國會議的經驗，並和與會人員共享。”我最喜歡的顏色是紫色，最喜歡的動物是熊貓(panda)。”然後他邀請所有人自我介紹，也說出最喜歡的顏色和動物。當一個個學生在分享時，緊張氣氛消失了。一個簡單的練習就有明顯的破冰效果，整個議程就在和緩的氣氛中進行。

任何班級都是一個小型的社群，而且不斷的重組。有些學生可能自從幼兒班就認識，有的可能九月開學才進入學校，或許是前一天才到。班級討論是在這種小型社群發生。如果社群有接納和和樂的氣氛，將會使成員具有正面的態度，此一社群將會在開放和不具威脅的方式合作。有許多方法可以形成更具接納和舒適的氣氛，就像破冰者，他可能是在團體準備中最被低估和忽略的元素。

有哪些有效的破冰範例呢？這裡有四個：

1、我的鄰居是...(Bond, 1990)。將學生配對分組。用 10 分鐘輪流互相訪問談他們的生活和興趣(每人 5 分鐘)。當一人在說時，訪問者做筆記。10 分鐘結束時，每個人要介紹他的鄰居。

2、偵探(Bond, 1990)。將互不認識的學生配對分組，並拿出筆和紙。在完全不說明用途的情況下，每個人要畫出過去 3 個月他們使用過的物品。那些物品必須能讓其他人發現他的重要特質(例如，一個游泳者可畫出游泳池)。當他們完成繪畫之後，對方嘗試去猜這個人所具備的特質。活動結束時，每個人從偵探的行為中去顯露出對方的特質。

3、分類(Bond, 1990b)。所有學生圍著圈坐。一個領導者喊出要分類的對象(例如，音樂愛好者、上網遊戲好手、部落客、棒球員、賈斯汀(Justin Bieber)的粉絲等)。凡是屬於該類者要出列到中間來。然後再叫另一類的人。如果中間這些人也屬於這一類，那就留下來，其餘的回坐。對於分類的類別要事先腦力激盪。

4、缺席的朋友(Bond, 1990b)。學生圍著圈坐。問他們：“誰是你下一位最想要看到的人，你想告訴他們甚麼？”這些人可以是——一個朋友、一個名人、虛擬人物、家庭成員。

其他破冰法也能有效的幫忙同學們互相認識。大部分要看教師和群組的人感受到舒適的程度而定。有些老師要用到破冰者的活動，我不必，但要用也可以。有些方法無疑的會比較適合在較小間及有桌椅妨礙的教室進行。許多方法可以在網路上找到(用 icebreakers 關鍵字)，也有很多書可參考(例如，Ragsdale & Saylor,

2007; West, 1999)。它們提供在學術討論中可緩解嚴肅和過於正式的氣氛。破冰者活動整年都可以做。每個群組活動的過程是以最後結束時的成果為準。

### 帶領討論(leading the discussion)

討論一開始要明確說明議題和目的。我們要討論甚麼以及為甚麼要討論它？所有學生都應該要知道討論的目的。然後，帶領從已準備好的問題大綱開始。你可以預見每個議題大約用 10 到 15 分鐘，雖然並沒有硬性規定。對中學生(middle school)或高中生一年級(first year of high school)，每 15 分鐘換個主題可抓住他們的興趣。

課堂本身決定討論的步調和方向。議題的基本內容必須是大家共享的，進一步的探索則依個人的理解而異，而對議題的分析則是對此一理解的檢視。從基本、探索、和分析進行的節奏逐步完成整個討論的過程。探討與檢視是討論是否具備蘇格拉底特質的要素。

後續的提問順利的使整個討論保持動力和不離題。除了討論特別形成的問題，後續問題可幫助學生開發和探索他們的想法，就像在本書 63 頁圖 5 所示(後續問題有四個部分：clarify, challenge, consequence, connect)。

Clarify	Challenge	Consequences	Connect
What do you mean by that?	What evidence is there for that?	What will happen if...? (hypothetical)	How can you connect this to the text?
Can you clarify this word?	Is there another point of view?		Can you link this with what X said?
What do you think about this?	Can you think of an example?		
Can you say this in another way?	Is there a counterexample?		

Figure 5. Follow-up questions.

沉默一直是有益的。不要急著用緊張的語詞來掩飾它。你可能要再將你的問題講得更清楚或是更容易反應。創造出一個接納的氣氛會哄出學生有所貢獻。

你也可以提出某一個觀點來製造一個軟性的衝突，然後問有沒有不同的看法(就像 Michael Sandel 在哈佛通識課用的很有技巧的方法)。提出兩個相對立的觀點，然後去質問各自背後的假設以及可能造成的結果。問每個人如何去面對他人不同的立場。是否有較多的人同意某個觀點？是否還有其他觀點？

最好的情況就如前面提過的，教室的討論會有它自己的生命。學生將會自動和他人共享他的想法和意見，也會和他人做有建設性的互動。將會產生釐清、挑戰和關聯(clarify, challenge, connections)。許多人都會參與。也不會有過於激烈的爭辯。老師將能觀察討論的進行並做筆記。但學生必須發展出一組複雜的技巧才能達到自主的程度。

所需要的第一個技巧是傾聽。仔細聽對每個人都是富有挑戰性。我們移動很快。換到別的班級需要做不同的種類的活動，這對老師和學生都一樣。學生可能剛從體育課過來、或是科學實驗室、或剛考完試。然而，傾聽是一個不可或缺的技能。因為沒有傾聽就沒有討論。我們不只聽內容，而且還抓著細微的差異、新觀念、態度、情緒和感情。在傾聽時，我們觀察臉部的變化、姿態和肢體語言。我們注意聽是在肯定發言者的重要性及他說了甚麼。我們在顯示 EQ。

Daniel Goldman (1996)已將情緒智能(emotional intelligence)變成流行的概念。他確認了五個層面：自我覺察、情緒管理、動機、同理心和社會技能(social skill)。所有這些技能在討論時都會用到。老師和學生互動發展出更多的自我覺醒，他們必須管理自己的情緒，在他們激烈反對時要予以節制。他們應該要用同理心和社會技能與他人建立情緒的橋梁。

就像我在前一章所說的，爭論並沒有不好。事實上，他能增進學習，這會使人回頭去檢視自己立場的動機和假設。但在面對一個特別有爭議的議題之前，可以和班上學生溫習四個指引，特別強調要注意聽和尊重他人。將音量提高並不好，因為這是對情緒的反應，而不是針對觀念。經常的情況是先從溫和的真誠逐漸增強到直率的惱怒。預期會爆發和把它們當作班級學習的好時機。學生將要管理情緒，你也要用策略去緩和和冷卻爭論。一個很好的方法是使用貴格會(Quaker)會議的方式，先停止討論幾分鐘，使情緒重新平衡。

另一個技巧是領導者較難學到和磨練的。要有趣，至少有時要如此。依照討論的主題，幽默經常會帶來一陣歡笑和娛樂。它具有發洩、解放緊繃的氣氛和情緒。莎士比亞在《馬克白》(Macbeth)一劇中的門房(porter)那一幕可以用到教室來(不要用的太粗俗)。許多研究指出幽默在各級教育中都有助於學習(Minchew Hopper, 2008; Torok, McMorris, & Lin, 2004)。有些老師和學生天生就會搞笑，在任何情境自動發覺好玩的地方和用詞。有趣是教學的一個重要元素；否則教室將一直是很嚴肅，每天進行嚴肅地討論將變得無趣。如果天生沒有搞笑的本領，可以去找和討論主題有趣的故事。

雖然學生討論的準備是不可或缺的，而且討論確實需要一個主題，我相信討論要盡量開放。指導和強化雖然是必須的，但這並不是說要用”正確答案”強加上去。反過來，這也不是說每一個答案都同樣為真，只是說每個觀點都一樣被考量和分析其真實性。如果一個專制的老師強加一大堆像蒼蠅一樣沒價值的意見給學生，學生將學會沉默，但會接受。他們知道考試時只能重複老師給的答案。許多學生完全放棄思考，只會想問最底線的學術生存問題，”標準答案是甚麼？”

蘇格拉底拒絕給答案是非常明智的。回答問題時也給出問題。將問題轉向別的學生。在大部分的討論中，我比較喜歡同學們不知道我的想法。

認可學生的貢獻也很重要，但不要讓學生以為只是因為同意你的觀點才得到讚賞。雖然有教育學者不主張獎賞或懲罰學生，我相信很誠實的誇獎學生是非常重要的，因為這樣能馬上看得見對學生自尊的增進。許多學生被認為不夠聰明、沒創造力和沒有智慧都是長期被老師和同學制約出來的。他們怕上學。誇獎可以翻轉過來。誇獎鼓勵這些學生從新的角度看自己。你可以看到臉部的變化和肢體語言跟著新得到的自尊而改變。

學生應該占較多的發言。要忍住，不要對學生的回答長篇大論或發表一小段演說。可能有必要較持平的整合大家的貢獻。不要讓一個學生或一小群人控制了討論。固定模式的贊成或反對要打破，因它已將別人排除。這可能要用換座位或調整順序來打破固定的模式。

### **觀察和紀錄蘇格拉底式的討論(Observation and Recording the Socratic Discussion)**

觀察討論的動力是領導者主要的任務。你必須分辨每個人的強項與弱項，然後幫他們改善。記錄討論的模式也很重要。有許多方法可以用來記錄。一種是做一個互動的圖表，像圖 13(不要忘記將自己也列入!)

用錄影機將討論的過程錄下是非常棒的方式。告訴學生你將錄下來改善你自己的領導方式。學生很快就會忘記有在錄影而繼續討論。你將可以從中學到老師該做的事。

### **評量(Assessment)**

作為一個老師，你有三個基本任務。你已設計和引導討論，現在你必須評量整個經驗(entire experience)。評量對每個人的進步很重要，包括老師也是。如何評量蘇格拉底式的討論呢？

第一、評估討論的目標是否達成。像圖 14 的圖表對你在評量時很有用。學生是否充分準備？有沒有批判思考？有沒有解決問題？對某一個目標是否進步了？有甚麼證據可以來證明這一項？學生學到了甚麼？不要忘記也要評量討論過程中的社會技巧。是否營造出支持的氛圍？經由主動的傾聽是否鼓勵了發言？

將對討論的反省寫在教學日誌上是絕對必要的。這將幫你更了解每個學生的貢獻，尤其是你的反應，哪些地方表現較好，還有哪些需要改善？

私底下和學生討論對他的評量。也和整個團體共享評量。結束時，從討論技巧的進步情形做報告。問學生他們的印象和判斷。有沒有進步？那些地方要加強？是否還有哪些議題需要進一步討論？這是抓住後設認知成長的機會。

### **改進討論技巧(Improving Discussion Skills)**

一般而言，必須用民主的方式教導學生如何討論。即使是愛發言也有自信的學生也可以經由傾聽他人發言及考量別人的觀點而受益。許多學生一開始保持緘默。大部分人都可以從他們躲避的殼中把它哄出來，只要他們知道根本沒有危險。缺乏參與的動機有很多原因。沒有準備是共同的因素。一個學生可能覺得他的自我表達笨拙，或是怕在眾人面前發言。也可能他與班上的某人敵對。也可能覺得主題無趣和跟他不相關(這樣的話你應該去找和他們有明確相關的議題或換材料!)。可能學生的問題不在校內。有些動機是老師無法觸及的，需要學校的心理師用委婉和隱密的方式去探索。

何以討論進行緩慢的另一個原因是學生對公開討論的方式一點也不熟悉。在他們的學習生涯，可能是在家裡，他們都被要求沒有聲音，只要聽話，而不是勇於發言和批判。他們要等待指示才能做出正確的事並得到認可。它們認為成人是專家，而他們的義務只是聽話。它們也怕成績被評的不好。學生很快就會知覺到界線在哪裡，然後了解老師期望他們的觀點被吸收和執行。學生們不知道他們和同儕的想法和感覺是有價值的。

除了偉大的音樂，在 1960 和 1970 年代也產生了美好和有價值的教學法來引導討論。出版於 1969 年的《經由遊戲學習討論技巧》(Gene Stanford and Barbara Dodds Standford 合著)是一個用有趣活動來發展技巧的小寶藏庫。他們後來在 1977 年出版的書更進一步發展和擴大一些洞見和反省，將它們放入引導學生發展的五階段的理論模式。這兩本書都是很棒的資源，可用來理解和發展教室裡的民主式討論。我已經從他們 1969 的書摘錄了五個遊戲，並稍加修改來適用於不同的議題。另外的遊戲，你可以參考 Bond(1990)和 Brandes(1990a, 1990b)。

### **有責任去貢獻(Taking Responsibility to Contribute)**

每個參與討論的學生都會有話說。這個活動鼓勵學生往前走，提出自己的貢獻。將學生分成小組，然後圍著圈坐。他們要回答問題，而且一定有答案。例如：

- \*最好玩的網路遊戲是哪一個？
- \*現在誰是最好的歌手或音樂團體？
- \*哪一個 app 最好？
- \*哪一部電影最好？

每個學生都要給出答案，而且不必照座位的順序發言。第一個回答的就算贏得遊戲。

在這個遊戲，每個小組說明如何讓那些保持沉默的人發言。

### **對他人的回應(Responding to Others)**

在教室的討論，經常很難去有效確認學生的貢獻。有時是共享經驗，一個接一個發言，但並沒有針對別人的發言做反省來反應。在一個好的討論，人們並不是各談各的。這個活動是要養成針對他人發言做反應的習慣。

將一個開放性的問題給一個小組(不管大或小)。”學校一定要有制服嗎？” ”過度使用手機會損害人際關係嗎？” ”電影是否比書本重要？”先問一個學生要他給出答案。然後問另一個學生針對前一位的答案做回應。第二位學生要看著第一位同學，複誦他的說法，然後說出自己同意或反對，以及理由為何？然後的三位同學對二位的觀點做相同的反應。

### **仔細聽(Careful Listening)**

爭議可引發討論，尤其當在檢視有爭議的議題，經常的情況是會有成員將討論轉成爭辯，那將會壓縮鼓勵更多建設性參與的開放討論氣氛。有些班級會有對每個議題採反對立場的人。為避免團體就這樣垮掉，以下的活動是有幫助的。

選一個有爭議的題目：

\*學校是否應禁止垃圾食物(junk food)？

\*網路是否應該管制(censored)？

\*動物實驗是否應該禁止？

\*讀大學是否應該免費？

\*選美是否應該禁止？

\*槍枝買賣是否應該更嚴格？

選一個學生針對議題表達意見。另一個同學複誦他的意見，然後說明他同意的程度。他不能只是說不同意。他必須明確了解他人的意見，並指出第一位同意的程度。這樣做了之後，第二位同學要更完整地給出自己的觀點，說出為何以及他不同意第一位同學的程度(如果是不同意的話)。然後第三位同學複誦的二位同學的意見並做反應，然後是第四位。

### **鼓勵做出貢獻(Encouraging Contribution)**

競爭可以滲透和遍布在討論中。競爭可以無傷的變成論辯(argument)，而論辯可以變成激辯。雖然對不同意見的認知和探討很重要，但應避免論辯變成針鋒相對。

Gene Stafford 提示用人際關係的議題來進行活動。對這種議題或問題一個很好的資源是 Gregory Stock 所著的《兒童的提問書》(The kids' Book of Questions, 2004)。在這本書中，有 268 個問題，有一些可能不是用於學術情境。但有許多都可以，包括以下的。

- \*甚麼是成長最困難的事？
- \*如果你可以改變對某一件事的看法，你要改變哪一個？
- \*當你不懂時，你是否不敢去問？例如，對於聽不懂的笑話假笑？

在開始討論前，先將可能同理反應的不同答案寫在板子上。領導者不能表達自己的看法，但要想辦法讓他們仔細聽並引出他人的看法。可以不必有論辯。可能的同理心反應包括：

- \*問問題以得到更多資訊
- \*表達支持
- \*要求澄清
- \*將主持人說的換個用詞重述一遍
- \*提供同樣經驗的個人例子

然後小組可以觀察兩個學生進行不做判斷的(nonjudgmental)討論。學生可以兩兩分組繼續這項活動。

### **學會新的角色(Learning New Roles)**

學生的互動可能變成固定的模式。此一活動探討學生在討論時可以扮演甚麼角色。包括以下：

- \*引言者：開始討論、引入新觀念、提出新問題
- \*釐清者：求更多的資訊、對模糊的用詞要求定義
- \*做結論的人：指出哪些是大家同意的那些是不同意的、指出團體對此議題站在甚麼立場
- \*評論者：觀察討論的過程和指出過程中的優缺點

老師將上述角色(引言者、釐清者、做結論的人、評論者、誰扮演哪一個角色)寫在小紙片上，並分配給不同的人，每個人不能透露自己扮演哪一個角色。當討論結束時，學生要猜哪一個人扮演哪一個角色。

### **結論(Conclusion)**

有各種不同類型的討論。在經過對各種可能的選項的假設和可能的結果深思熟慮之後，可以是要解決問題、形成共識或共同做決定。Edward De Bono 的六種思考帽子(Six Thinking Hats)方法對於用來整合以產生建設性的思考有驚人的效果。蘇格拉底式的討論同時要發展出個人和社會，以及認知的技巧。那不是心靈的碰撞，而是小團體學習者的集合。

討論最有影響的層面是環境的調性(tone)。如果所有的學生都覺得受尊重和舒適，那麼將會有真誠的共享。他們將坦露個人的意見和信念。如果是敵對的氣氛，



或覺得不同意就會被處罰，聽話的有賞，那就只會是順服的一言堂。一個有侵略性或歹托邦(dystopia)的教室關閉了真誠的討論，學生也學不到對團體很重要的民主式技巧。

Mortimer J. Adler (1946)曾經寫過說沒有完美的討論。永遠是說不完，而且是值得探討的真理。所以要選目標並嚴格的評估。關於蘇格拉底式的討論，去反省改進是很重要的。在課程的所有科目都需要討論，讓學生形成民主的習慣。

## 第八章 結論：一起思考與論辯

導讀者：林麗珊

p. 115

在兩次世界大戰期間，德國 Bauhaus 學校<sup>104</sup>誕生一種新的藝術教育形式。之前，藝術家主要是透過近距離的複製圖紙或模仿石膏模型來學習。但在 Bauhaus，出現了一種新的教育理念：教師們教授藝術的要素與原理，學生再自由地應用到新的現代材料上。這種新的哲學產生了全方位的創造力。Bauhaus 不但在繪畫、雕塑和建築上留下鮮明的印記，更在工業設計中，從玩具到茶壺再到版畫，都以各式各樣的方式開創新局。佛羅倫斯代表文藝復興時期，Bauhaus 代表的是 20 世紀。「大都會」（City skylines）和「兒童遊樂場」（Children's playrooms）顯示出其創造性和高智能的影響力。

蘇格拉底式的教學法在此同樣需要學習蘇氏方法中適合的要素和通用的原理，以便在新環境中自由的、創造的和聰明的應用它們。這極富挑戰性，需要複雜的技能，但在瞬息萬變的 21 世紀尤為重要。正如 Vernor Vinge 和 Raymond Kurzweil 等人指出的，技術變革的步伐呈越來越快的「指數式速度」（an exponential pace）的增長<sup>105</sup>。沒有高點、不會停滯，適應陡峭的發展曲線是一項關鍵技能，需要批判創新的思維與民主合作的方式。

116

蘇格拉底式學習法的廣泛應用，聚焦於問題和開放性的問題上，已成為當今許多教育學家提倡的學習法。以更嚴格的對話形式上課，對老師和學生都是相當具有挑戰性的，因為儘管事先有計劃，但執行起來卻仍很不穩定，需要靈活運

---

<sup>104</sup> 譯註：德文「Bau」為「建築」，「Haus」為「房屋」之意，創立於 1919 年，是一所講授並發展設計教育的藝術與建築學校。

<sup>105</sup> 譯註：1993 年既是數學家也是作家的 Vernor Vinge 在名為《技術奇點即將到來》（The Coming Technological Singularity）的隨筆中表示：「藉由即將到來的技術奇點，新的超級智慧（super intelligence）將持續自我更新，以技術上所不能理解的速度不斷進步，並宣告人類時代的結束。」現在，若以 AI 的脈絡來述說奇點，便是指這個「技術奇點」（technological singularity）。Ray Kurzweil 於 2005 年所撰寫的《奇點臨近》（The Singularity Is Near）一書中預測奇點將於 2045 年發生：「到了 2040 年代中期，1000 美元所能買到的計算能力將達到 10 的 26 乘 cps（cps 為每秒鐘的計算次數），一年內所創出的智慧，則為今日人類所擁有之智慧的十億倍之強。」而這樣的結果，讓人類的能力徹底被推翻，預測變了樣的奇點將於 2045 年到來。參見 [https://www.books.com.tw/web/sys\\_serialtext/?item=0010776724](https://www.books.com.tw/web/sys_serialtext/?item=0010776724)，索引日期 2020/08/29

用。正如 Paolo Freire (1996) 所寫的那樣：

通過對話，學生的老師和老師的學生不復存在，新的現象浮現：師生、生師（他們一起）對課堂流程負有共同責任並在其中成長。(p. 61)

但是，蘇格拉底式的教學並不僅僅只是對話式的教學，它不是討論或訪談。從個別到普遍或結論，都在進行引導的活動，一種批判性的活動。正如 Pólya 所言：「什麼是優良的教育？系統性地給予學生自己探索事物的機會」(Polya & Szego, 1972/1998, p. vi)。

蘇格拉底式的對話和討論為「探索」(discovery) 提供系統性的機會。柏拉圖和色諾芬的蘇格拉底式對話是「探索教學法」(discovery pedagogy) 的經典。它們不僅僅是文學創作，更讓人看見雅典第一個開放式的民主教室。雖然我們再也看不到 Polygnotus<sup>106</sup> 是如何繪製他的《奪取特洛伊》(Taking of Troy) 作品，或 Phidias<sup>107</sup> 是如何雕刻雅典娜的大理石塑像，但我們卻能在這麼久遠之後，還能了解蘇格拉底是如何利用其獨特的方法來實踐他的教育藝術。蘇格拉底不是完美的老師，而西元前 5 世紀的雅典也不是一個完美的社會。但是他仍持續做一些有意義的事情，他教導的是理解力和真實性。在學習批判性思考時，這類引導性的詰問法，始終佔有一席之地。

## **An Age of Paraphrasing? 改寫改述的時代？<sup>108</sup>**

現代學生正面臨著大量信息充斥的現象，而這僅只是限制他們的技能與好奇心。在作業繳交期限到時，學生可以不加思索地將電腦上的信息變成作業的內容。限制學生學習的關鍵正是 ctrl+c 和 p，複製和剪貼。

### **117**

學生上網搜尋，對諸如 Wikipedia 或更專業的網站，快速瀏覽和整理成作業，卻不知道這些訊息的實質意涵。他們無法分析、評估或創建資料，猶如收集礦石並展示，卻不知如何識別、分離和提煉金屬，或如何用它來製造精美而有用的東

---

<sup>106</sup> 譯註：西元前 5 世紀中葉的古希臘畫家

<sup>107</sup> 譯註：約西元前 480-430 年古希臘的雕刻家、畫家和建築師

<sup>108</sup> 譯註：paraphrase 是重新敘述、找到另一種說法

西。

蘇格拉底式的方法使學生超越了這樣的複製剪貼，也遠離死記硬背的方式。通過蘇格拉底式學習，學生從資料收集轉向知識的生產。在一個蘇格拉底式教學法的教室裡，大家無法忍受改寫改述，會本能的一起探索和研究。這對老師特別具有挑戰性的是，必須認真思考。老師必須批判性思考，徹底理解關鍵概念或過程，然後知道如何通過適當的提問、比喻和實例，指導學生進行分析和評估，引導學生自我裝備成具有創造力的個體。

### **Why Use the Socratic Method? 為何要使用蘇格拉底式的方法？**

批判性和創造性的思考方式，在不同的主題上會有不同的方向。亦即，批判性和創造性思考在自然科學中採用一種形式，而在藝術、數學或文學課程中則採用其他形式。例如，科學方法是觀察、假設和檢驗的順序過程，通常就不會出現在作文課上。對繪畫的形式分析將引導出更具啟發性的藝術詮釋，有時甚至是非常個人化的詮釋，而數學課中的演繹思維，則嚴格地導致另一個正確的答案。這些領域都是通過不同的方法來創造知識。

然而，兩種蘇格拉底式的方法，都可以指導所有這些領域的教學。一種是為了加深理解而進行的教學，而這時時刻刻都會阻止老師只是自說自話，老師必須與學生互動，老師和學生必須專注於問題的探索。操作貧乏、質問含糊不清、沒有重點，或者獨斷陳述沒有轉圜餘地，這些都不是真正的蘇格拉底式的方法。蘇格拉底式的提問是反專制的、不服從教條的，且不接受未經分析、評估和運用的任何陳述。

118

一生多采多姿、充滿爭議卻又務實的 Saul Alinsky (1909-1972)<sup>109</sup>和 Studs Terkel (1912-2008)<sup>110</sup>有過一場對話，談論關於如果有位勞工組織者尋求「德爾菲神諭」(Oracle of Delphi) 並獲得「認識你自己」(Know your-self) 的指示，會發生什麼情形？務實的勞工組織者會回答：「好吧，神諭，現在我該如何去做？不要告訴我必須獲得什麼，請告訴我必須如何得到它，因為除非我知道『如何』，

---

<sup>109</sup> 譯註：美國社區組織家，通常被認為是現代社區組織的創始人

<sup>110</sup> 譯註：美國作家、演員和廣播員，n.d. = no date 未註明對話日期

否則獲得『什麼』只是如大家所知的不切實際之論」(第7段)。

蘇格拉底式的方法如何進行？透過引導式提問，教師可以促進對主張、前提、議題和問題更深入的理解。教師透過口頭指導學生批判性的思維，引領他們向前發展，這正是教育一詞的核心意義。蘇格拉底式的教學範例就是，我做 (I do)，我們做 (We do)，你做 (You do)。在「我做」和「我們做」之間，讓學生感覺從「我們做」開始，老師給予足夠而非過多的幫助，以便過渡到讓學生「你做」的自主學習。

蘇格拉底式方法的特殊表現在於它的適應性與靈活性。在柏拉圖和色諾芬的著作中，以及現代基礎、法律和商業的教育中已經可以看到這些，但是在中學和高中，人們也是可以採用蘇格拉底式方法來實現科學和人文科學，這兩種學科中不同類科的不同學習目標。經由分析和評估的過程，可以引導學生在新的情況下運用原理與規則。

學習如何進行批判性和創造性思考，如何進行「論辯」(這個詞的最佳詮釋就是如何「建構論證」)，以及如何進行協作的重要性不可低估。這些技能構成了民主的基礎。開國元勳們都是哲學家，他們說話大都精心選擇而且論據巧妙，他們大都閱讀過柏拉圖和色諾芬的對話錄。就像大多數 18 世紀的讀者一樣，他們最為推崇的是色諾芬。Thomas Jefferson (1743-1826)<sup>111</sup>非常不喜歡柏拉圖(他處理「人類心靈無法理解的神秘主義」)，並向學生推薦色諾芬(Wright, 1943, p. 229)。Benjamin Franklin (1706-1790)<sup>112</sup>在自傳中寫道，透過閱讀色諾芬作品可以了解蘇格拉底式對話中，蘇氏柔和而無對抗的說服他人之方式(Houston, 2004)。

## 119

民主因資訊公開與批判性論辯而蓬勃發展，這在學校中就應學習。Martha C. Nussbaum (2010) 在最近討論批判性思維對於維持朝氣蓬勃的民主制度之重要性時，特別引用了蘇格拉底及其緊追不放的提問習慣，她認為蘇格拉底的教育方法要比通過標準化測試的衡量方法要好。批判性思維使目標和如何實現目標，變得清晰明白，使社會中有意義的政治辯論成為可能。

---

<sup>111</sup> 譯註：美國第三任總統。同時也是《美國獨立宣言》主要起草人，及美國開國元勳中最具影響力者之一

<sup>112</sup> 譯註：美國全方位的開國元勳，許多學者稱他是「美國革命之父」

蘇格拉底式的教育還認真地研究了主張、概念、議題和問題，在今天多元社會或地球村中，這種教育可以避免相對主義式的評論。相對主義者相信，真理因社會和文化，甚至可能根據個人而變化。相對主義者斷言，對你而言是真的，對我就不見得是真的。

雖然很容易就各種事情表現出各樣意見，並且主張與教導人們應該尊重不同的意見，但是這並不妨礙個人對意見本身進行嚴格的審查和判斷。對於蘇格拉底式學習者來說，不會被動的接受每個人自己的觀點。可以確認的是，我們通常認為我們知道，但是我們可能尚未嚴肅檢視。通過與其他人進行對話和討論來認真思考，通常是有效的方法。

蘇格拉底式方法可以應用在任何領域，但是倫理學的議題仍然是討論的沃土。Robert J. Sternberg(2013)是一位學校倫理教育的倡導者，Howard Gardner(2006)也是。學生需要了解如何在自己的生活，以及面對瞬息萬變的社會，處理倫理問題。參與式民主要求有能力理解和討論這些深遠的議題和原則。

對於這種分析和評估，蘇格拉底式方法在個人和群體中，以清晰的步驟提供歸納指導。

## **Designing the Steps 設計步驟**

120

羅馬階梯為提問教學法提供很好的類比。在義大利 Aracoeli 的 Capitoline Hill 上聳立著天壇聖母堂（Santa Maria in Aracoeli），這是一座宏偉的中世紀大教堂，前面有一段在 14 世紀黑死病之後建造的長長階梯，共有 128 個臺階，在教堂的大門前傾斜成陡峭的角度。除非對山間徒步旅行的訓練有特殊興趣，否則這是一趟辛苦的攀登過程。



Santa Maria in Aracoeli 參見 <https://zh.wikipedia.org/wiki/天壇聖母堂>

距此不遠的是通往 16 世紀米開朗基羅設計的廣場式階梯或坡道階梯（Cordonata）<sup>113</sup>。緩緩傾斜的寬闊臺階使人可以毫不費力地爬上廣場。較長的臺階曾經允許馬和馬車進入。今天，每個人都可以不受約束地到達廣場。事實上，大多數人都是邊走邊聊的在向上漫步，他們意識到自己正在攀登但並未因此而分心。當他們走進世界上最著名和歷史最悠久的廣場之一時，大多數人對他們所做的努力都興奮不已。

---

<sup>113</sup> 譯註：階梯為防水防滑的特殊設計，以略為傾斜但不會滑倒的角度拾級而上



Piazza del Campidoglio 參見

<https://rome.us/squares-and-fountains/piazza-del-campidoglio.html>

第三個階梯是著名的西班牙階梯 (Spanish Steps)，由一位義大利建築師在 18 世紀時為法國委託者設計。此座階梯的臺階會走上平臺，使攀登更加輕鬆。爬上一點，然後可以在平臺上漫步和聊天，再繼續向上。樓梯和平臺寬闊，促進社交的互動。平臺讓人們適應攀登並稍作喘息。從新的高度和優勢出發，可以環顧四周，並使自己適應熟悉的地標和先前的經驗。





Spanish Steps 參見 [https://en.wikipedia.org/wiki/Spanish\\_Steps](https://en.wikipedia.org/wiki/Spanish_Steps)

就如同大家所猜想到的，應該避免在教室裡建造中世紀階梯。一連串陡峭的、看似永無止境的引導步驟，將只允許少數個人在頂端獲得結論，並使其中的大多數人將不願重複這種經驗。無獨有偶的是，「講課」(lecture) 成為中世紀的主要教育方式（儘管持平而言，也有論辯）。許多課程都是藉由閱讀文本，迅速攀爬知識的階梯。教就是講。

蘇格拉底式的老師是文藝復興時期或後文藝復興時期的建築師，設計引導式步驟，引領個人在更高的思維層面進行討論。藉由學習如何拾級而上的方法，賦予學生可以更有分析性和創造性的思考能力。

## **Time for Improvement 改善時間**

121

課程設計兼顧垂直與水平兩個面向。在水平面向上，是在學年的 180 天內設計一定數量的學習單元，包括概念、技能、議題、作品、實驗、問題等主題，並

對學生進行定量評估。在垂直面向上，必須將這些材料與學生個人聯繫起來。培養真正的學習，需要許多教學策略和敏銳的時間意識，垂直行程不是從 A 點到 B 點的集體乘船，而是兩點之間的單獨潛泳。

實際上，這意味著教師必須清楚分辨年齡層，並選擇討論主張、概念、議題和問題的合理時間。學生將課程帶到船上，但在途中會定期停下來，讓個人背起水肺潛泳，以探索這些主張、概念、議題和問題。蘇格拉底式的教學使個人參與其中，並引領對個人的長處與弱點有更深刻的認識。

## **The School of Socrates 蘇格拉底學校**

教師們必須一起踏上蘇格拉底之旅。合作計劃、同伴指導、反思教學以及參觀課堂，實際的觀察和理解都是提高教學質量的關鍵策略（Barber & Mourshed, 2007）。將這些策略重點放在學習蘇格拉底式的教學上，可確保其在學校的成長。

今天，蘇格拉底仍然是一位非常具有吸引力的人物。他的系列引導式提問方法，經由個人推理，引導學習者在高層次的思維中，獲得有意義的發現。在許多方面，他的方法非常現代。若進行順利，老師可以針對每個學習者，區分其問題的順序。這是一種真實的發現方法，而不是冗長的辯論，它使學生有更多的獨立思考和解決問題的能力。有個中國諺語說：「師父領進門，修行在個人」蘇格拉底式的方法正打開了這道門。

## 導論 Introduction

導讀者：林建福

作者 Hanan A. Alexander 一開始即指出教育當中過往數十年來有一種逃避的趨勢，而她一直在尋求逆轉此一趨勢之道。詳言之，教育迴避了建立在哲學、神學、倫理學或政治學之上的規範性論述，對於學校該追求的最高理想，不加以系統地、認真地與細心地深思熟慮。觀察到的情況包括：今日全世界設有教育哲學教學職位的大學減少；提及宗教和教育的關係就引起驚恐；許多元文化社會中，對於要把哪些價值傳遞給隔代兒童出現混淆。在教育的學術上，諸如要變得更加科學與硬心智（而非軟心腸）、能對於新的與創新的研究方法（論）提供清楚與有說服力的證成、甚至在進行哲學論證時能更加嚴格，太常看到的是過度聚焦於比較技術性的教學與學習層面，對於該加以尋獲的目的卻忽略了。如何加以逆轉呢？要引導人們進入動態的傳統，使其準備好參與不同的觀點，這是一個多元民主社會中學校教育的崇高理想。

這本書反映了作者多年的知性之旅，一路上她努力理解兩點：在開放、多元、自由主義式民主社會的公民教育中，堅定的隸屬（affiliation）與觀點所扮演的角色，以及這些隸屬和探究的關係。這裏前者所指的隸屬與觀點是建立在信仰、文化、語言、性別、種族、倫理與政治之上的，後者所指的關係同時是關於進行種族教育與教導其特定學科內容的過程與制度。在堅定隸屬於特定生活方式之下，針對教育的學術探究及實質內容的檢視與教導，如何堅持嚴格的、開放的與總體批判的立場，這是這裡探究的的關懷所談論的。對於當代教育研究、政策與實務的脈絡之中，信仰和理性兩者的適當關係，哲學上與神學上有長期的對話，這裏處理隸屬和探究之間的張力有益於上述的對話。

作者對自己的生平情況有所著墨，因為她自述本書是這些情況底下的產物。出生於二次世戰後嬰兒潮中期，地點是加州極度自由的柏克萊（Berkeley），自己是東歐猶太移民的小孩。在持續更加接納新想法與不同生活方式底下，這些移民尋求找回他們自身種族的與宗教的遺產。童年過著愉快的生活，經濟逐漸成長，學校大部分而言是安全的，允許自由地閒逛，幾乎沒有面對危險的恐懼，自由地探索父母從未曾夢想得到的機會。除了父親戰時曾在美國軍旅服役之外，全家都能免於歐洲猶太人所遭受的創傷，如同在大部分非猶太教土地上的猶太人，整個家族都感受到能被完全接納。儘管朋友和師長對差異或那些測試所接受規範之底線的人，可能都一直寬容以對，但是如何從當代人們正在試驗的種種新道路進行選擇，師長與朋友只提供很少的指導。當作者等當代人尋求選擇返回其祖先傳統，而不是完全聚焦於不確定的現在或未知的未來時，師長與朋友常常是不知所措或甚至是不耐煩的。作者年輕於柏克萊時，一方面只要提出來的主張被人們認為是

和他們一樣開明的，就會得到大家的寬容，但是課堂內與課堂外的課程卻沒有接納差異這回事，這是看似普遍寬容氛圍下的弔詭現象。學生們純潔無瑕，假日大部分是基督教的，學習的內容反映出這麼「一個最好的系統」，此系統中盛行著對於自然科學與人文科學之客觀性及美國大熔爐之中立性的信念。

作者自述她所選擇研究的主題和生涯軌道是個人掙扎的結果，而且這種信仰掙扎是許多具有特定宗教或文化忠誠的人所共享的。這些人致力於讓自己不同於許多自由主義式民主社會邁向同質性的趨勢，在看起來更接受不結盟之世俗主義多於接受對祖先傳統之堅定忠誠的社會中，這些人致力於找到自己的道路。如此，作者決定以她自己遺產方面的密集教育完善其哲學研究，並追求雙軌生涯軌道——教育哲學和猶太學術。一開始，Alexander 在洛杉磯（Los Angeles）擔任一所大學院校的主管，這個單位以猶太人的與西方的文明這項核心課程為特色，培育在宗教學校從事教學的教育者，同時她也在 UCLA 教授教育哲學。有兩種情況讓作者感到極大不安：使用於關於公部門事務的教育研究和如信仰、靈性所謂非公部門事務研究資源的差距；要在單一機構內這兩者之間營造智性對話的困難度。

之後，作者決定在一所以色列的高等學術機構繼續這種雙軌生涯。她這麼做是基於這麼一種認識，即以色列（Israel）提供了能夠統合兩種追求或關懷的獨特機會，一方面是大體上的教育哲學，另一方面是特定單一文化的傳遞與轉型。這裏所說的單一文化為多數公民所共享，同時它存活在私人與公共領域之中。換句話說，在一個民主的與猶太人的政府中，是有可能探索猶太人許許多多各式各樣的教育，而這不僅需要在考慮到民主之要求底下重新詮釋一個特定傳統，也必須在考量該古代遺產之下重新評估民主的價值。

在 1999 年 Alexander 到達海法（Haifa）時，所遭遇的反對強化了她的想法，也就是要對自由主義採取新的方式。當時增長中的反對來自兩方面，一者是以色列境內的少數知識分子，另一者則是持續增加的海外人士，其所反對的是任何猶太文化的（文化的或宗教的）集體認同的解釋和民主是相容的這個想法。這些反對人士主張要處理以色列巴勒斯坦少數族群的權利，以色列必須斷絕它的猶太人的聯繫，成為一個「對所有它的公民都是」中立的「國家」。至於作者所說處理自由主義的新方式，她從年輕及早期生涯即縈繞著此一想法，新方式採取的方法肯認多數族群和少數族群雙方的權利，同時擴展民主政權所需要的個人能力——明智抉擇個人自由與尊重差異等。如此，對於讚揚殊異性和獨特性的教育而言，這種面對民主的新方式衝擊它的研究與實務。

作者自述其研究計畫要探索更加穩固類型的隸屬所扮演的角色，也就是比起許多年前前柏克萊同胞所能容忍的更加穩固的隸屬，在作者的出版作品中略述了這個研究計畫的輪廓。因而，這個研究計畫引發了關於這個想法的困難問題——在開放多元與民主社會中有關教育的或在教育之內的，就個人應該如何生活的問題來說，頑固的（tough-minded）探究可以總是真正地中立。作者於 2001 年出版

《Reclaiming Goodness》，此研究計畫到達一個里程碑。作者在這本論著中主張，民主的教育應該以激發靈性的探求為目標，學生於此能夠在學習社群的脈絡中找尋自我定義，這些學習社群致力於更高的善，學生們有意願和另類觀點進行對話。這裏論及「較高」而非「最高」的善，因為任何一般認定的善之願景，可能在之後被另一個更好的願景所超越。

本書各章的文章從何而來呢？其中大部分是〈Reclaiming Goodness〉出版之後發表的作品修改後集結而成，修改的方式則強調一個共通論證連貫出現。Alexander 以讓她走上這趟知性之路的那篇文章開始，藉此文的最新版本介紹這些文章。這些文章開展一些創新的概念，作者希望讀者能夠圍繞這些概念重新想像博雅教育，以便讓像她一樣的人有更大的空間，也就是同時一方面獻身於某個古代傳統和另一方面獻身於開放的、多元的與自由主義式民主。透過考量這篇論文對底下教育思想與實務三個不同層面任何一者的結果，這裏的每篇文章都標示著作者智性發展的一個階段：（一）教育研究的歷史與哲學；（二）公民教育及其在政治哲學的基礎；（三）民主課程中道德的、靈性的與宗教的教育。

這種對於人類幸福（flourishing）之超越願景的探求，此種願景樂於接納和另類觀點相互結合，作者把此探求稱之為明智靈性（intelligent spirituality）的追尋。個人學習經由認同此一願景，同時能夠尊重他人的差異，作者把這個過程稱之為差異教育學（pedagogy of difference）。此外，Alexander 把這個見解的政治面向稱之為開明的共同體主義（liberal communitarianism），這和 Isaiah Berlin 的差異性（diversify）自由主義緊密相關，這個見解之更寬廣的哲學與知識論觀點稱之為先驗實用主義（transcendental Pragmatism）。開展這些概念的路線並不是編年式的，對方法論和知識論的關懷會和對靈性、倫理學、政治學與教育學的關懷相互重疊，以致於會前後來回致力於不同主題。不過，作者指出為了這本書的目的，她從概念的層面組織這些概念。為了使這些主題的意義與重要性更加清晰，同時要釐清他們在本書的結構中是如何被組織起來的，作者表示這裏會更深入地詳細說明本書要處理的問題、使用的方法及這些文章共同結合的論證。

### 〈本書的問題〉

作者在此依序介紹了二個頑固（tough-minded）的理性解釋，也就是在有關要相信什麼及如何相信的決定上，理性可以是中立的，而教育之中頑固心智的傾向則和建立在此種理性解釋的想法緊密聯繫在一起，此種理性的解釋主張存在有本然的觀點（a view from nowhere）。第一個解釋是 James 二分法之中位於柔軟面的理性主義，所指的是某種理想主義的與樂觀的智性氣質，熱衷於自由意志及建立在原則之上的宗教或靈性超驗主義（假使太常是一元論與獨斷論），諸如他風光時期的新黑格爾（neo-Hegelian）絕對論者。第二個解釋有二個來源：來自 Immanuel Kant 或 John Locke 之中，David Hume 針對 Francis Bacon 的經驗主義提出毀滅

性的評估，而這種理性解釋，出自康德對上述 Hume 評估的回應，經由維也納學圈的邏輯實證論 (Logical Positivism)，進入早期的分析哲學；另外，此種解釋也從 Locke 的〈次論〉(Second Treatise) 和 Kant 的〈實踐理性批判〉(Critique of Practical Reason) 傳遞下來，進入 John Stuart Mill 的〈自由論〉(On Liberty) 和 John Rawls 的〈正義論〉(A Theory of Justice)。這種頑固的理性主義和素樸經驗論緊密相關，其吸引力長期縈繞在政治、社會與教育思想之中，部分的動機是想要證明人文科學在每點上都可以和它在自然科學的相應者那麼頑固。作者指出這種比較懷疑的與無宗教的理性氣質至少理論上承認多元主義，並且傾向於唯物主義、悲觀主義與宿命論。

理性如同是嚴格中立的，這種想法長期主導著許多具有影響力的思想傳統，衝擊知識論，在政治學、倫理學與宗教之中迴盪不已。透過有關真是什麼與善是什麼的討論，對於理性之中立性的愛好進入許多教育相關的思考之中，諸如教育性質、所照顧的學生、雇用的專業人員、應該追求的抱負、該傳遞的內容、從事這些事該有的方式，及要證成、慎思與反思前述種種該使用的論證。問題是，我們之中很少會繼續相信中立性。因為在沒有預設所要著手加以證實的之下，是沒有辦法進行論證的。

作者在陳述頑固的理性解釋與影響力之後，接著指出這本書是關於沒有中立性的教育 (education without neutrality)。他把這種教育觀稱之為開明的 (liberal)，因為針對如何和他人分享某種生活，尤其是這種生活要在極端種類之間尋找中間路線時，(這裡一個極端種類是全面性的與差異性的自由主義，其在犧牲多元性之下優先考量某種個人自主的理性解釋，另一個極端種類是排除個人之下的多元主義) 開放的、多元的與自由主義式民主提供了所能得到的最好說法。作者進一步認為對於教育的任何真正寬闊理解來說，說明底下這兩者之間的關係是必要的：一方面是民主的公民資質對個人的要求，另一方面是尋求跨越差異及共同生活之不同傳統的要求。要能夠構思出一種說法，連同有關學校應該尋求達成什麼，對此提供加以辯護實質性看法，作者強調這是教育思想的重要任務，但是在迷戀理性之中立性那些教育家的手上，這項任務已經喪失。

不可能把我們所相信的或我們要如何行動建立在中立的標準之上，這個理念也和開放、多元與自由主義式民主社會所面對的兩個急迫兩難關係密切。像是相互尊重與和平共存之類重要的自由主義價值，這些和嚴肅信仰、文化的或國家的承諾之間的相容性，這是一個兩難；在 (被視為) 共同或公共領域與 (被視為) 特定或私人領域之間，國家隔閡之內與跨國家隔閡的關係，這是另外一個兩難。Alexander 提及許多具有影響力的自由主義理論處理了這些兩難，譬如對於宗教的及其他所謂的非公共的承諾維持基本上的冷漠等。不過，她認為這個途徑是失敗的，因它導致至少三個另外的困難。第一，對於信仰及其他傳統，它太常贊同扭曲或甚至不寬容的圖像，如必然是瘋狂的、教條的或分裂的，這種描述限制了

人們認同的能力，即阻礙認同那些尋求與他人和平生活的人。第二，它鼓舞自由主義的對手（尤其是批判的社會理論家）尋找隱藏在中立性底下的權力關係，這傾向於惡化而非改善社會衝突。第三，它擁抱一個過度以自我為中心的個人自主圖像，而不是專注普遍接受的傳統或他人的需求。這樣的途徑可能變成對一切開放，以致於個人一點也沒有獻身於任何事務的能力。

沒有了理性之中立性的假定，或者不存在於事務之間進行裁定的中立標準，如此一來，對自由主義民主當中公立學校的課程或研究此等課程的方法論來說，似乎陷於危機之中。跨代之間應該傳遞什麼知識與價值，自由主義的教育者並不確定；對於最適合系統地檢視這種傳遞過程與機構的方法，教育研究者仍然論戰不休。要在多元社會中引導人們進入某個特定的規範性傳統，或者以某種研究途徑優於另外一個，如何有可能在不激發意見對立者之間的不和底下這麼做呢？或者說，在一個公共的公民社會中，或跨越國家的或知識論界線，如何教育敵對觀點使其和平共存呢？

### 〈本書的方法〉

對於民主的學校教育中隸屬與探究（信仰與理性）之間的關係，或者是針對那些建立在對立的神學、倫理學、政治學或知識論傳統之上關於探究的競爭性、規範性哲學與傳統，他們之間的關係，以及在開放、多元與自由主義式民主社會中的公民教育中，他們可能匯聚的理由，作者指出本書要提出一個比目前能獲得的更加深層或更能調和的理解。這正如同 Robert Nozick 所指的一種哲學解釋，其所清楚表達的深層原則能夠去除表面上的衝突，同時能整合個人的信念。

這需要在調和新舊觀念上某種更新的與細膩的嘗試，諸如智能與靈性、個人主義與共同體主義、實用主義與先驗主義等，這些新舊觀念看起來彼此相互衝突。這樣做需要考量一種想法「實際的兌現價值」（practical cash value），使其在個人的經驗流之中發生作用，需要「把目光從第一事物、原則、範疇與假定的必然性移開，而轉向最終事物、成果、結果與事實」。作者在此指出我們可能已經放棄中立性的妄想，但是許多人不滿於虛假的二分法或誤導的二元論，例如頑固心智與柔軟心智的二分法。從這個觀點來看，「就只要理念（其本身為我們經驗的一部分）協助我們和他們經驗的其他部分建立令人滿意的關係，這些理念就成為真的。」

此外，在這裏 Alexander 採用了實用主義意義下的「超越」（transcendence），也就是說這個術語意味著有些想法即使不是最終或最高理想，不是能夠免於基於後續經驗而來的批判，但是可能在判斷上至少暫時地高於其他想法，所以作為評估的規範性標準。作者引述了 James 的理解，即為了適當地在「最終事物」為基礎上細想我們的世界，我們需要關於這些善的一個穩健的想法，雖然是在經驗中

經歷到這些善，縱使他們可能起源於種種的宗教的、靈性的或超越的傳統，但是（他們）可以作為判斷其他經驗之價值的標準。

作者自述本書的論述是哲學的，是廣泛分析意義下的哲學，特別是考量許多現代有影響力之分析者的實用主義轉向，使用了概念分析的方法解開語言的意義，以邏輯分析釐清論證的融貫性，應用辯證分析來考量如何平衡處於緊張關係的想法。換言之，作者充滿熱情的使用這些智性工具，用以處理理價值和意義的規範性問題，而教育的分析哲學曾經迴避此等問題。追隨 Berlin 和 Alasdair MacIntyre 之類人物，作者了解到分析概念和論證時，需先把他們放在其出生的歷史脈絡加以理解。

儘管 Alexander 自己是在分析的傳統中培訓出身，但她認為教育哲學可以從事的不僅僅是消除語言與邏輯中的混淆。一個好的理論是最講求切合實際的，不過，作者觀察到今日西方的課程和學校教育正為缺乏此種統整性理論所困擾，部分的原因在於許多這裏所提及之觀點所產生的困難。這裏的任務並非開創某種新的巨性理論，而是針對開放、多元與自由主義式民主社會中的教育，發展出中型的統整性理論。

### 〈本書的論證〉

在沒有了理性的中立性解釋之下，針對開放、多元與自由主義式民主社會之中的教育，本書重新想像它的證成、要旨、過程與研究。在這樣的狀況之下，博雅教育有必要引導學習者進入某種善的超越願景，對於有關真實的對立性解釋和如何過最好的生活之不同的洞察，此種善的超越願景體現在有意願參與這些解釋與洞察的動態遺產之中，而不是使學習者暴露於軟弱而私人化的文化，或者對其灌輸那些無法接納另類傳統的獨斷傳統。鑒於人們絕對無法置身於自己所過的生活之外，透過學習成為差異與尊重他人的差異，這樣做是可能獲得做出獨立選擇的能力。這麼做必須理解自己所繼承的或選擇隸屬的文化，必須能夠接納來自自己傳統之外的傳統所揭露與批判的。

作者為何說「再想像」呢？因為她了解到這項任務要求重新詮釋古老的隱喻，以便在考量當前情況下設想教育的目的與可能性，至少說明動態傳統如何能夠相互學習。Alexander 提及她想像到的隱喻反覆提及 Aristotle 的哲學和希伯來聖經的宗教傳統，而這裏的重新詮釋是以避開絕對主義及接著改造他們之間長期存在的關係這種方式，把這些見解相互獨立起來一一加以重讀。沿著 Aristotle 的路線，這種再詮釋區分建立在傳統之上的實踐智慧 (Phronesis, practical wisdom) 和建立在理性之上的哲學智識 (Sophia, theoretical knowledge)，但是作者特別指出，這裏提出的見解賦予傳統的重要性勝過理性（實踐智慧勝過哲學智識），而不是倒反過來的方式，這樣做不像亞里士多德，而卻和 Oakeshott 保持一致。這樣做必



須要有某種強健的多元主義，它預設一個超越人們不同觀點之界限的較高善，但僅僅只能從這些界限的範圍內才能理解此較高善的可能性與要旨。

緊接著，作者介紹 Aristotle 絕對先驗理性觀及其所產生的多元主義<sup>114</sup>。依 Aristotle 的看法與推理，理性是宇宙形而上構造的一部分，而就是某事物被另一事物引起的這種可能性預設第一因，當存在本身的目的生來就是基於理性的時候，第一因的存在才說得通。在這樣的理解之下，Aristotle 這個先驗理性的概念成為絕對的、單一的與不變。那麼在 Aristotle 的見解當中，人類的幸福又是什麼呢？藉由使用目的論的推理以找到中庸之道，即極端之間的適中，以便在人類社會中理解並展現神聖理性的這種智慧。作者指出假使不同政治文化中各式各樣習俗與儀式能夠遵守此一絕對超越理性之最終權威的話，原則上這種超越性的說法是可以由這些習俗與儀式加以表達與保持。因此，亞里士多德的政治學允許一種萌芽的、截頭的多元主義，其使得伊斯蘭教、猶太教與基督教中世紀宗教哲學之間的少許寬容成為可能。但是，最終在這個見解之中理性支配信仰，而不是兩者加入對話。

現代懷疑論揭露 Aristotle 神學形而上學之中種種謬誤，對於這樣的壓力，希臘理性主義和單一神論信仰之間的結合崩潰。當 Hume 使用相同的懷疑論指出科學經驗論的結果只是偶然而非必然的時，Kant 從獨斷論的微睡中甦醒，主張經驗論要在結合因果關係是意識(而非物自身)之理性結構的一部分這個假設之下才說得通。這意味著一種作為理性之開始與結束之神的新哲學觀念，必須要有一個純粹理性限度內的普遍宗教。此一理性的宗教尋求征服所有其他信仰傳統，雖然全面性的自由主義宣稱多元主義的信仰，此理性主義的宗教也成為他們根本的信仰承諾，同時成為其進入自由主義式社會的代價。

然而，作者引進 G. W. F. Hegel 對 Kant 的批評提出不同的看法，即先驗地或外於某種根植於歷史、文化與語言的具體實務傳統，不預設談論中的這種先驗理性，這樣是沒有辦法證成任何理性的解釋。遵循 James 及 Dewey 等實用主義者，這要求重新評估理論和實務之間的關係，使人們構想解決實際經驗中所感受到之問題的理論。Alexander 在此分別引進 Quine 和 Oakeshott 的意見，指出人們明確陳述什麼算是需求或滿足要求，或者什麼算是問題或解決問題，就只有置身在某個信念網絡之中，才能做得到，而這些網絡所埋置的實務傳統在歷史上、文化上及語言上總是偶然的。

信仰要求隸屬，理性傳統則呼籲要堅持批判探究的嚴格性，對於這兩者所具有的關係來說，相較於迄今為止大部分哲學性說法，上述得到的結論是信仰和理性應被放置在更加平等的位置。作者甚至認為倫理學要處於知識論的前面，因為就民主的公民資質所要求之道德上的獨立性來說，首先需要的是個人獲得某種涉

---

<sup>114</sup> 作者在這個段落同時使用「transcendent」、「transcendence」和「transcendental」。

及與他人互動的實務傳統，這發生在尋求主張個人之理性自主之前。也因此，Alexander 認為博雅教育的探究與實務需要從事兩件事：引導進入最初繼承的傳統，加上接觸另類觀點。這當中一者使得有可能從特定立場之內建構統整的倫理與知態認同，另一者使得有可能從局外人觀點對該看法進行批判。因而人們學習把道德的與知識論的選擇建立在特定倫理立場之上，而也考量自己所生長那條生命道路之外的其他可能的生命道路，同時學習以來自另一個研究傳統的洞察完善某種研究傳統。

### 〈本書組織〉

作者在這裏對於本書各部分與章節內容有所介紹，包括為何要這樣安排整個組織結構。全書一共有五個部分：第一部分由序和第一章組成，這一章在論證支持教育的超越面向；第二、三、四部分各章處理每一個前述的主題，包括教育研究的歷史與哲學、公民教育及其政治理論上的基礎、民主課程中的道德靈性與宗教教育；最後第五部分是結語，加上回應批評的兩章。Alexander 提到讀者可以依其關注跳選閱讀，不過，由於她相信這些文章共同敘述有關整體博雅教育之研究與實務的連貫故事，因而把他們集結成一冊。這個故事從關於教育研究的新思考開始，接著移動到自由主義在教育中不常被考慮到的一面，因為是這種自由主義政府設定了如何實踐教育學的具體條件。故事的結尾考慮了這種另類自由主義觀對信仰與道德(中之)教育的結果，理由在於這些是今日民主學校教育最為需要的。本書每個部分開始之前會有個簡短的引言，以便把不同的故事線彙在一起。

第一部分「序」包括了第一章〈沒有信仰的學校〉，這章陳述了本書的問題：在沒有經驗性的、理性的或效益論式的中立性之下，如何重新構想博雅教育？本章表明人生而具有某種超越的想像，一種根據最終理念來詮釋其環境的傾向，如果加以遺棄而不加發展的話，這會導致自由主義式社會的重大問題：一方面是虛無主義和自戀，另一方面是教條主義。要在接納能夠和敵對觀點進行互動的動態傳統之脈絡中，致力於培育這種傾向，這就是博雅教育的任務。

在第二部分〈教育研究中先驗實用主義〉之中，整個二、三、四章考量了量化及質性知識論如何促成逃離(的趨勢)。也就是藉由假設某種經驗性或理性本然觀點的可能性，規避了教育研究與實務中的哲學、神學、倫理學與政治學。相反於這個見解，作者主張要在實務經驗的背景下檢視某個想法的優點，這必須要說明什麼叫做可稱讚的，而只有在這種善之超越願景的脈絡中才可能進行這種檢視。

教育中規避規範性論述，教育政策和實務中的經驗研究興起，作者認為這兩者緊密相關。因此，第二章〈從某處而來的觀點〉由檢驗社會與教育研究中量化和質性方法(論)之間的知識論論辯開始。量化研究在追求確定性之中規避了規範性論述，而推測質性研究則會考慮到這種論述，這是作者批判前者的一個方向。

不過，作者在此提出一個問題，即鑒於行為與社會科學關心客觀性，為什麼人們應該完全相信質性參與觀察者的主觀知覺，因此她對於社會與教育研究社群中這個問題最常見的回答加以論述。這個回答假定有兩個（或多個）同樣具有正當性的知識論典範存在—實證主義與建構主義，他們分別堅持較強的與較弱的以經驗為依據的中立性此一概念。Alexander 將此稱之為二元（或多元）的知識論論點。本章提出另一種論點—先驗實用主義，對於所有量化與質性教育研究所要優先提出來從事的事項，先驗實用主義把它放在理解人們歸給教育實務的目的與意義。而只有在從某處而來的先驗觀點這種脈絡內，人們才能完全懂量化與質性的研究發現。這種教育政策與實務中的經驗性轉向，增強而非減輕對於規範性論述的要求。

要嚴肅考量對於來自某處之規範性觀點的需求，但在這種方式下，如何有可能構想教育的實務與探究呢？透過解釋根植於藝術想像之教育，第三章〈教育中的美學探究〉處理這個問題。作者以挑戰社會與教育研究中兩大有影響力的信條，重新安排科學、藝術與倫理學之間的關係，即認知和情意領域之間存在明確的分離，以及真、善和美三者完全互相獨立。這樣一來，不只導致重新看待教育學的實務、理解與評估，對於那些能夠豐富地告知教育學之成就的種種探究，也會另眼相看，這些探究構成此二元知識論論點之實證主義與建構主義知識論之外的另類選擇。譬如說，作者再次指出要評估某個教育學範例是否值得或到達何種程度值得稱讚，這只能在對於什麼算是值得稱讚的有清楚且站得住腳之概念的脈絡中，才能講得通，而這種脈絡需要以明智靈性的方式從事規範性考量，必須在具有更高善之願景的社群脈絡中，探究關於我們自己的更好說法。

在第四章〈教育中的探究傳說〉之中，作者從 Oakeshott 批判人類行為研究之理性主義的觀點，檢視這個二元知識論論點及前述的兩個教育研究信條。依實證主義的見解，建立在隨機實驗處理之上的因果解釋是最高的知識標準，作者則持相反的論點，即涉及人類主體的探究時，即便是統計的通則，也必須植基於某種先驗的質性理解，這和人類賦予其行為的意義與目的有關。認同是出自偶然的歷史傳統建構出來的，人類則是經由這些傳統參與世界的。有關如何在一個此種傳統的脈絡中學習做出明智的抉擇，作者認為整體教育都和這件事有關。對完成這件任務進行系統性探究，這應該使人們邁向實質地涉入這些傳統的價值，而不是遠離這些價值。

但是，在開放、多元與自由民主式社會中，在不淪為過度灌輸的犧牲品之下，如何才能完成這種參與呢？該如何設想這種社會及服務社會之學校的性質呢？明智的靈性需要引導人們進入動態與敵對的傳統，經由探索這種必要的引導，第三部分〈差異教育學及自由主義的其他面〉處理了這些議題。為了達成這個目的，作者借用 Berlin 及 Oakeshott 的政治哲學與 Michael Sandel、Charles Taylor 和 Michael Walzer 等人從共同體主義對全面性自由主義的批判，以詳細說明這種教

育學所要求的這種民主。William Galston 把這個稱之為「差異性」（而不是自主性）自由主義，然而作者採納的是比起 Galston 「較弱(的)版本」，一種偏好動態性勝於教條性傳統的版本，如前所述，能夠接納和另類觀點互動的動態傳統。John Gray 稱這種立場為自由主義的另一面，Rorty 則提到這些自由主義另類說法 and 實用主義之不同詮釋之間的近似性，作者把這種見解叫做開明的共同體主義。

假使教育的過程和探究都要求涉入某種先驗善的實質性說法，會不會這當中總是包含了某種灌輸，其破壞內在於教育念之真正的批判精神呢？透過檢視道德或倫理意識與非道德或非倫理意識形態這兩種教授之間的差異，第五章〈意識形態之中的教育〉處理這項掛慮。前者有助於開放社會中的教育，要求引導進入動態傳統，後者則含有封閉社會中的灌輸，偏好教條式傳統。為了確保意識形態當中的教育維持開放而非封閉的，這必須要有差異教育學，其致力於前述的那種先越倫理(學)，除了引導進入特定的觀點之外，包含了接觸另類的傳統。

對於能夠孕育出現這種差異教育學所鼓舞之教育的政治社群，該如何加以構思呢？經由從三個盛行的理論之觀點探索引導進入動態傳統，第六章〈讀寫能力與公民教育〉考慮這個問題：公民共和主義、全面性自由主義、批判的社會理論。作者指出這三者皆無法符合開放、多元社會的要求，前者太偏狹了，後兩者則過於寬廣。作者主張對於差異教育學所孕育的博雅教育而言，某種差異性自由主義就是可取的政治理論，這是立基於 Berlin 的穩健自由主義和 Oakeshott 對於政治學中理性主義的批判。以和 Gray 的自由主義之其他面有關係之價值多元論為本，這個理論主張自由主義的任務不在於把自由主義的容忍作為普遍理想強加推行，而應該是要在共同的公民社會中找到使敵對的與不相容的文化能夠共同生活的暫行架構。

對於那些幫助此一差異社會的學校，他們該具有何種特性呢？第七章〈公立學校哪裡共同？〉處理這個疑問。作者在此詢問要完成引導進入這裏所說的動態傳統，最好是在哪種學校進行。是在自由主義式民主的公立學校，其促進作為全面性自由主義之特徵的理性自主之中立說法；或者是在贊同特定信仰或國家傳統的另類學校中進行，其促進較為堅穩的人類能動性說法，這樣是否同樣或甚至更有效。Alexander 對此有何看法呢？以宗教或強調特定文化的、國家的或語言的傳統這類學校來說，假定能讓學生涉入動態的傳統，及能夠參與尊重不同觀點並接受和敵對觀點對話的傳統，這類學校可以和自由主義式民主的公立學校居於同等的位置。

本書第四部分〈課程中的明智靈性〉探索先驗實用主義和開明共同體主義的輪廓，經由檢視什麼叫做設計課程，這種課程強調透過差異教育學進行明智靈性的教導，同時檢視如何把此種課程比擬為開放、多元與自由主義式民主中道德教育與宗教的其他理論，以進行這裏的探索。

第八章〈人類能動性與課程〉主張一些主要的課程理論逐漸破壞這種人類能動性，也就是引導人們進入動態倫理傳統所必要的人類能動性，包括 Ralph Tyler 的科技課程、Joseph Schwab 的學術課程、Elliot Eisner 的美感課程和 Michael Apple 的激進課程。在本章結論當中，討論了藉著差異教育學，這些理論有可能從開明共同體主義的觀點適合自由主義社會中的教育。

第九章則是〈道德教育與自由主義式民主〉，當中主張和明智靈性有關的這種堅定認同，以 Terence McLaughlin 和 Mark Halstead 稱之為「延伸義」品格教育途徑的形式，這種堅定認同是自由主義式民主的亟需品。作者主張這種途徑在自由主義式民主之中要優於 Lawrence Kohlberg 的認知發展論、Nel Noddings 的關懷倫理和 Peter McLaren 的批判教育學，而且開明的共同體主義是差異性多元主義最理想的確切表達。此一品格教育途徑所要求的是哪種實踐智慧呢？本章在結尾加以討論。

在第十章〈自由主義式民主當中的宗教引導〉中，提及 McLaughlin 和 Eamonn Callan 曾經就父母教導其子女特定宗教的自由權利有所爭辯，本章藉由此一著名的爭論，作者把前面的分析應用到宗教教育。透過釐清 McLaughlin 所論「經由信仰而致自主性」的意思，也就是作者所稱「人類能動性」的一種特殊情況，Alexander 站在 McLaughlin 這一邊，反對 Callan 的「經由理性而致自主性」。「經由信仰而致自主性」含有接受另一個人或傳統進入自己本身的能力，它一致於差異性自由主義之開明共同體的一種說法；「經由理性而致自主性」則含有在理性之基礎上的自我主張，傾向自主性自由主義。

本書第五部分〈結語〉包含兩章。第十一章是〈臻於真理，大致說來〉，作者在這裡把她自己針對 Callan 的回應擺在 McLaughlin 晚期有關自由主義與公民教育的脈絡中，藉以開展差異性自由主義之開明共同體主義觀的細膩解釋。除了檢視 McLaughlin「具有根源的開放性」此一觀念之外，本章區分較強與較弱兩種差異性自由主義。前者牽涉到一種跨越差異之共同善的限定觀念，其容忍無法和敵對觀點進行對話之自以為是的傳統，Galston 擁抱這種較強的差異性自由主義。後者尋求這種善之共同觀念與特定觀念之間較大的平衡，作者和 McLaughlin 持這種立場。

第十二章是在回應 Kevin Gary 對於〈Reclaiming Goodness〉的慷慨評論，考慮了兩個主要關懷：一者指作者傾向把靈性和道德合併，另一者是作者未能充分敏銳感受靈性和批判思考之間的張力關係。Alexander 引入義務論道德和德行倫理學之間的區分，指出靈性關注有價值的生活，這正是德行倫理學的關懷，反而是 Gary 未能適當說明這兩種倫理學之間的差別。另一方面，把靈性和批判思考相互連結也不是謬誤的，要有評估選擇某種生活是否是值得的這種能力，否則不可能明白過有目的之生活的意義。也因此，教育和靈性這兩個概念是緊密交織在一起的。

## 〈結論〉

把這些文章匯聚之後出現一個見解，它讓人了解差異民主所需要的公民——一方面能夠獻身於特定遺產，另一方面也接納觀點和生活路線與己不同的人們。而個人必須認識自己才能接受他人，但是個人也必須接受他人才能夠認識自己。

導讀討論(略)

## 第一章 沒有信仰的學校

導讀者：陳伊琳

導論—頁 19

(頁 19)

今日許多自由社會對於人類靈性與超越善(*transcendent goodness*)的重要性，態度顯得模稜兩可，太少提供年輕人(與老人)有關如何指引人類強烈的內部熱情朝向有意義且有價值的生活之指引。它們似乎更關注於實體的構成(*makeup*)，勝過實體的意義，表象勝過倫理實在、因果先於重要性與目的、論證效度先於其道德後果。儘管對民主如此關鍵的實徵性轉向(*the empirical turn*)，無疑導致許多重要的科學發現，但它可能也隨之帶來信仰的喪失(*a loss of faith*)，失去以高遠價值來引領我們的行動、將崇高理想傳遞給我們的小孩之可能性的信仰。

本章探索信仰在開放、多元、自由、民主社會的學校中的角色。本章分成五節。第一節，我探索人類以超越的理想(*transcendental ideals*)來指揮生活的需求與傾向(*propensity*)，這些超越的理想經常用解放性神話(*liberating myths*)來表現。我稱之為**超越的想像**(*transcendental imagination*)。第二節，我討論這個需求如何被系統性地排拒在現代學校教育的發展與課程之外。第三節思考導致這項排外的假定。第四節處理這些假定對於學生的靈性生命(*spiritual lives*)的後果。第五節與最後一節重申本書的核心挑戰，來回應這個靈性萎靡：重新想像能夠投入，而非迴避這個超越的想像之博雅教育，究竟是什麼意思？

我主張，我們已經如此成功地減少特定的超越信念與靈性實踐於現代(頁 20)學校教育，尤其是自由民主政體的公共學校(*common schools*)之外，讓它們提供「不動感情的」、「客觀的」、「科學的」、「價值中立的」教育，結果是我們的成功正有助於我們的衰亡(*demise*)。這股潮流明顯廣泛流行於教育研究方法論，以及公民教育及課程思想中。然而當不動感情的中立(*dispassionate neutrality*)付諸執行時，它太常變得意指：沒有組織是值得維護的，以及沒有觀念具有終極的重要性。不具有有神聖事物(*things sacred*)的觀念，我們既無法傳遞社會願景，也無法傳遞目的感給我們的年輕人。如果教育要成就任何事，它必須要成就這點；儘管學校不應該因社會病症而被責備，畢竟這些病症源自於學校圍牆之外，但是它們經常可以在處理(*address*)這些病症上扮演重要的角色。

### 第一節 超越的想像 (*transcendental imagination*) — 頁 20

為了了解信仰與價值在學校中的角色，我們必須首先處理它們在人類生命中更普遍的角色。

人為了生存需要秩序。缺乏秩序，世界除了感官覺知的無意義粒子、混沌外，別無他物。如果我們要思考、學習、記憶、飲食—確實，如果我們要存在 (to be) 的話，就必須克服混沌。我們透過組織或解釋我們的覺知來達到秩序。意即，我們感知哪些覺知是最引人注目、生動、真實或重要的，並根據它們的栩栩如生或顯然性而接受它們真的是真實的。具有宗教信仰的學生 (Students of religion) 指涉這種栩栩如生的經驗為聖顯 (hierophany, a hierophany is a manifestation of the sacred)。William James 稱呼這些信仰假定 (faith assumptions) 為真實假設，這些是活的而非死的、強迫的而非可避免的、重要的而非瑣碎的選項。James 主張，我們透過選擇這種假定，而航行於生命的「漫天飛雪與炫目薄霧」之中，這些假定建置了規範與實踐，來提供社會穩定性、生理安全感，以及生存基本問題的答案：我為什麼在這兒？我要為什麼而活？我應該如何活？

歷史上，人們傾向於用宗教語彙來表達他們覺知為終極重要，或真正真實的東西。我們的根本預設變成神聖的。這在古老的或傳統社會中尤其顯著。古代神祇總是與創造人們生存於其中的實在有關。源自於我們對神聖的覺知所建構的秩序，經常以神話的形式表達。神話與神聖的歷史有關。它們訴說著事物是如何開始的；實體是透過跨人類 (trans-human) 力量的介入而開始存在，不論此實體是整個實體、宇宙、或者實體的斷片—島嶼、植物物種、特定種類的人類行為、組織。作為對實體來源的描繪，神話變成典範性或模範式 (exemplary)。我們試圖重複它們，並且根據它們的基本訊息來過活。它們表達了統治我們生活的規範。

(頁 21)

儘管特別盛行於傳統社會中，但對神聖的訴求、對神話的傾向，仍舊可在我們的時代中發現。譬如，Thomas Jefferson 深信，我們具有神所判定的生存、自由與追求幸福的權利，儘管寫在 200 多年前最重要的政治革命中，但對今日我們許多人來說仍舊聽起來是真的。另外也想看看出埃及記 (Exodus) 的敘事如何變成今日許多爭取政治自由與社會平等的模範。即使是認為一個事件是由另一個事件所造成的，根據哲學家 David Hume 的說法，這項基本科學原則仍舊是一個文化上根深蒂固的假定，而它是由我們的心理必然性 (psychological necessity) 所構成。

換句話說，人類被賦予 Richard Rubenstein 所謂的宗教想像力 (a religious imagination)，被賦予自我導向 (self-orientation) 的能力，這使我們不單只是接受所覺知的東西，而是根據我們接受為重要、根本、終極重要的東西來塑造環境。但考量到這個想像不必然繫於特定的宗教傳統，事實上某些對於宗教的解釋反而妨礙了這個過程，因此我喜歡稱呼這個自我導向的傾向為超越的 (transcendental)，而非僅只是宗教的想像，而對於敘事、神話的渴求，以及表達這個渴求的習俗，則稱為靈性的追尋 (a spiritual quest)。當代課程理論家 Dwayne Huebner 稱它為「超越的誘惑」(the lure of the transcendent)。政治理論家 Alexis de Tocqueville 在



他 19 世紀對於美國民主的觀察中，已經說道，這個「對於無限的喜愛以及對於不朽的愛好」並不是「意志隨想 (caprice) 的產物」，而是「內嵌」(embedded) 於人性中。正是透過超越的想像，透過神話，我們得以引導處於這個失序世界中的自己去過有意義的生活，這些有意義的生活是植基於我們可以彼此討論並轉傳給我們孩子的價值之中。

James 在他開創性的研究《宗教經驗的種種》描述此現象如下：

個體，就他為自己的過錯所苦，並批評它來說，.....將他真正的存有 (real being) 認同於.....自己較為高等的部分 (higher part of himself) .....他變得意識到這個高等部分與具有這相同屬性的更大 (MORE) 是相連且連續的，這個更大則在他之外的宇宙中運行著。

這個「更大」僅只是我們自己的說法而已，抑或它真的存在？若是如此，它是什麼型態 (shape) 存在？

正是在回應這些問題時，各種神學發揮它們的理論性作用.....它們全都同意，這個「更大」真的存在；儘管有些主張它是以位格神 (a personal god or gods) 的型態存在；但其他則滿足於將它想成是嵌入永恆世界結構中的一連串理念傾向 (a stream of ideal tendency)。它們全都同意，它存在，並有所行動，當你將自己的生命拋擲進它的手中，某事就真的往好的方向發生了。

(頁 22)

根據宗教學者 Kees Bolle，這個對於超越的需求與傾向，具有解放的屬性。在他有關神話與神秘主義的研究《神話中人的自由》(*The Freedom of Man in Myth*)，Bolle 討論神話如何透過賦予存在以秩序並重新安排秩序，而使人自由。如同藝術家需要傳統的結構來給予天賦自由，為的是超越過去的創造物一樣，人類需要這樣一個結構來賦予天賦自由，去有意義地生活在潛在痛苦且混沌的世界中。適當構想的話，超越的經驗是具有解放性質的經驗——從混沌中解放，走向秩序，從未開化中解放，走向人文化成 (the cultured)。James 同意：

如果宗教要意指對我們而言的任何明確東西的話，對我來說，我們似乎應該將它看作是情緒的這個增添的面向 (this added dimension of emotion)，信奉的熱忱情緒 (this enthusiastic temper of espousal)，嚴格稱呼的道德頂多只能向它鞠躬，並且默認它。它應該指的就是對我們而言的新達至的自由.....

超越的想像不僅解放吾人，從混沌的環境中去創造有意義的秩序；它也有助於我們思考這個秩序的方式。本著 Lev Vygotsky 的精神，他探索了文化與大腦生理的關係，教育心理學家 Manuel Ramirez 與 Alfredo Castaneda 檢視了文化脈絡

與認知風格的關係。根據 Ramirez 與 Castaneda，工業化與後工業化社會偏好分析性的思考風格，聚焦於必然邏輯的無爭議性結果；而傳統社會則偏好一種敏感於人類關係的存在主義式思考風格。在一個著名的區分中，社會學家 Ferdinand Tonnies 指稱這些當代的工業化與後工業化社會為法理社會/社會 (Gesellschaften)，而傳統社群為禮俗社會/社群 (Gemeinschaften)；Emile Durkheim 稱呼它們為「機械 vs. 有機社群」。如果我們關於終極重要的經驗，位於社會秩序的核心，那麼超越的想像就是認知風格中一個決定性的因素。我們顯然需要神話，不僅是為了有意義地活著，並且是為了以一種將我們的推理能力與我們的人性連結起來的方式來做明智合理的思考。

此外，心理分析學家與種族屠殺的倖存者 Victor Frankl 主張，這個超越能力中固有的這種目的與意義，對於一個正常或均衡的心理構成來說，是必不可少的。正是因為這種目的感，他與許多人得以從奧斯維茲的暴行中存活下來，未屈服於情緒失衡；但他的許多心理失常患者，正因缺乏清楚的目的觀，才落入情緒失調。缺少這個自我導向感，這位於 James 所謂能提供生活目的與方向的「健康心靈」的態度中，我們可能會罹患某種 (頁 23)「靈魂的病症」(“sickness of the soul”)，據此「所有事物背後都有著普遍死亡的巨大幽靈」。

那麼，當社會對於超越 (transcendence) 顯得模稜兩可，有時甚至是抗拒時，會發生什麼事呢？在這樣的學校中接受教育的世代又會變成什麼樣子呢？該學校對於任何指涉到神聖或靈性的事物，都感到不自在。他們可能會變得遭受靈魂的病症之苦嗎？Elliot Eisner 在他的論文〈貧困的心靈〉中主張，如果我們可以說，人類的心靈是由多樣性的潛能所構成，而倘若教育的目的是要提供機會來發展它們，那麼，任何可及的潛能未能遭到觸動，都可以被類比成肌肉遭到萎縮一樣。如果神話位於人類文化的根源，超越性想像在吾人年輕人心中與心靈中的萎縮，確實是可能相當嚴重的。靈性精密 (spiritual sophistication) 的缺乏，可能導致社會凝聚力的衰敗；關於人類價值與共享人性的思考與溝通能力降低，可能帶來社會病態。1978 年發生在瓊斯鎮<sup>115</sup>上的群眾自殺是這個問題的早期線索。全世界過去數十年間，激進的伊斯蘭根本教義派的興起，甚至發生在接受最佳教育的穆斯林當中，可能構成最近棘手的事例。

現在讓我們轉向在工業化與後工業化世界中興起的學校教育的發展、結構與

---

<sup>115</sup>「瓊斯鎮 (Jonestown) 位於南美洲國家蓋亞那西北部的叢林地帶，是一種農業型人民公社，1974 年開始在人民聖殿教教主吉姆·瓊斯 (Jim Jones) 的領導下由眾教徒集體開發。1978 年 11 月 18 日，瓊斯鎮及其附近凱土馬港的飛機跑道以及蓋亞那首都喬治敦合計共 913 人死亡。自此以後，瓊斯鎮這個名字也成了發生在該地區的恐怖事件的代名詞。在事件中有 908 人死於瓊斯鎮，他們均為集體服毒自殺，除 2 人外均明顯被氰化物毒殺。根據事件參與者在自殺當日及先前的錄音帶紀錄，套用教主吉姆·瓊斯的話，他們不是被毒殺，而是『革命自殺』。」(維基百科)

內容。我們將看到作為科技的代理人，學校太常變得忽略存在的超越性面向，這  
是用狹隘的理性說法與天真的經驗主義取徑，來取代歷史性的信仰傳統所致。

## 第二節 學校教育的去神格化（desacralization）—頁 23

家庭是傳統、前現代社會中，社會化的主要代理人。教育問題只是在年輕人  
身上複製舊世代的價值觀、習慣與技能而已。然而當個人取代了宗族，成為認同  
的焦點時，家庭就停止成為價值的首要來源。父母不再能作為理想的楷模，因為  
每個人都必須找到自己的路。於是，群族團體停止作為終極忠誠的焦點所在。忠  
誠必須要重新定義，而新的楷模需要被尋求。去與那些個體最能分享的人產生  
連結，就變得很能被理解。年齡就成了社會分化（social division）最自然的普世  
性原則。

S. N. Eisenstadt 也解釋了對於專業化與專門化的科技需求，以及相關的（頁  
24）由家庭而至個人的勞力重新分配，增加了家庭作為基本的教育機構的垮台/  
衰敗。兒童不再能被期待追隨家庭的經濟追求。家庭不再能為社會整體提供經濟  
需求或專業預備。

最後，科技發展的快速，以及隨後迅速的社會變遷，使得父母不可能教導他  
們的小孩專門化的專業領域。社會無法擔負得起讓成人以他們自己的形象來形塑  
他們的小孩。父母經常在他們的技術上顯得即將過時（遑論他們的想法與價值觀），  
他們接受的工作訓練是即將不復存在的工作，也因此他們無法傳遞累積性的社會  
知識。目睹今日的數位革命，在其中能夠接近這些科技的小孩，比起他們的父母，  
在接近與操弄科技的能力上，遠遠地走在前端。

就我們所知，學校乃工業革命的產物。Raymond E. Callahan 討論了一個例子  
說明這個過程如何在 20 世紀早期的美國發生，在那段時間內，教育機構的決策  
裝置變得是為了所謂的科技理由（technological reasons）而做的。似乎在上個世  
紀的前半葉，商業領導人試圖要採用盛行於當時物理與生命科學中的方法論，為  
的是系統化操作、增加效能，因而最大化利益。這類發展最顯著的是 Frederick W.  
Taylor。Callahan 說道：

在熱情的最高點，人們試圖將科學管理的原則運用到美國生活的諸多領域，  
包含陸軍與海軍、法律專業、家庭、教會，最後但非最不重要的是，教育。

科學效能變成是美國行政人員的萬靈丹。有關班級大小、師生比、成就標準  
所做的決定，都不是基於教育性的理由，而是為了商業效能的理由。目標是要使  
用最低預算、最高效能的方法，盡可能產生最多獲得學位的個人。

不僅是學校行政被工業化，教室與課程亦然。Henry M. Levin 描述學校如何

僅只是工業化工作場所的一個模型而已。教師是根據她自身興致而指派學生工作（而非學習）的老闆般的人物，指引的建立則是根據她的上級而定。教室是由校長執行長（principal-executive）所督導，他又向更高行政官負責，往上直到學校委員會為止。此外，一般假定學生必須要為其在學校中的勞動，獲得外部酬賞（an extrinsic reward），畢竟學習不是玩樂，而是工作。玩樂時間是保留給放學後—工作後的時間—此時，教師—老闆不再支配學生的行為。

（頁 25）課程照著工業化的步調而做。不僅課程計劃與建構被塑形為科技效能的事業，尤其在 20 世紀後半葉，學校進入了太空競賽，以及隨後的數位革命，強調數學、科學與科技技能。我自己可以回憶在 1960 年代期間我的中學總是認為數學與物理的學生是最聰明的。他們享受新建築、豪華設備，最重要的是，大學獎學金。我的同學會說，任何人都可以學歷史，但要想學數學，那就必得是真的聰明才行。

隨著課程即科技（curriculum as technology）年代的到來，科技不僅為教學內容，且為教學方法所服務。有人說，電腦能比人教得更有效能。教育套裝（education packets）於是被銷售，試圖抹殺教師之間的個別差異，創造一貫可靠的閱讀教學系統。確實，在教學或行為目標背後的說法，是要以科學方法來操弄教室變項，為的是再製可預測的結果。

少有懷疑的是，我們當前的教育系統緊密地與增長中的科技社會秩序連結，這個秩序的標語太常蘊含著對於科學的單純說明（unsophisticated account of science）。就像在電腦開始宰制我們生活之前很久的 Theodore Rozak 所說，「在科技社會中，那些治理的人訴諸科學的知識形式來證成他們自己，在科學之外，別無其他的訴求（there is no appeal）。」

### 第三節 狹隘的理性主義與天真的經驗主義—頁 25

我們當前世代並未完全缺乏神話。相反的，將各種宗教與靈性傳統中的神話取而代之的，太常是一組新的運作性假定（working assumptions）。對於科學與科技的狹隘說法，變得為這個神聖的功能所服務，作為終極訴求的法庭（as a court of ultimate appeal）。讓我們檢視這個當代神話的運作性假定，為的是探問，狹隘的經驗主義是否確實可以以具有充分意義的方式賦予存在秩序，以證成它作為學校課程的焦點。

首先，人們經常假定，要發現真理、不被欺騙，必須採取懷疑的觀點。我們必須相信的，既不是我們所讀到的，也非我們所聽到的，除非它被證據所充分證實。用 Rene Decarstes 經典的表述來說，這個假定可以用下述方式予以陳述：

……永遠不要接受任何東西為真，如果我並未清楚知道它為真的話；意即，

謹慎地避免偏見並驟然做出結論，不要將任何東西包含進我的判斷之中，除了對我的心靈顯得清晰且明確的東西外，對它我沒有機會置疑。

(頁 26)第二項假定與什麼算是真理的證據(what counts as evidence for truth)有關。在科技世界中，我們願意承認為真的，只有可以被我們五官知覺的東西。更甚者，此知覺必須是共享的，或者原則上是可以共享的。其他人必須能夠用相同觀察到的結果來重複我們的經驗。於是，被個人內在的存有(the individual inner being)所覺知的東西，無一可算是真理。用 John Locke 的話來說：

讓我們假定心靈是，如我們所說的，白紙.....：它如何被佈置？.....它從哪裡具有所有的理性與知識的材料？對此，我一言以蔽之，來自於經驗(EXPERIENCE)。我們所有知識在此中，由此心靈最終得到自身。

第三，廣為人所接受的，尤其是在美國，觀念、方案、機構等，根據它們的結果可做出最佳的判斷。美國人傾向於用實用性觀點思考，且最常對於 James 所說的觀念的「兌現價值」(cash value)感興趣。然而，這個字太常被以字面上的意義所理解，這可見於近來的運動是從有限的標準來評價所有的教育成功，而非從它原本所意欲的隱喻角度來加以理解，它指涉的是目的論的目的，諸如超越的理念或美好生活與社會的觀念。

第四，我們經常尋求形式邏輯作為真理表述的古典模範。如果一個觀念是「邏輯的」，那麼我們認為它就是真的。這個最極端的版本，可見於 Alfred Tarski 的史詩般對於真理的語意學觀念，他主張，絕對的確定性只有在形式語言中可以發現，在其中經驗性陳述只能達至非形式的近似值(informal approximations)而已。

第五，我們相信要接近真理，或迫近真理，需要「客觀的」、不帶感情的方法，這可防止研究者的私人感情歪曲邁向確定性的道路。用 Max Weber 的話來說：

陳述事實、決定數學性或邏輯關係或文化價值的內部結構是一回事，回答文化的價值以及個人內容的問題，以及個人應該如何在文化社群與政治團體中行動的問題，是另一回事。這些是相當異質性的問題。如果他(大學老師)進一步詢問為何他在演講廳中不應該處理這兩類問題，答案是：因為預言家與煽動者不屬於學術講台。

由此可見，我們在事實與價值之間做出截然的區分，只有接受已經證明的事實為真。價值乃個人偏好之事。並且，事實一旦經過證明，就具有普遍的(頁 27)重要性。真理永遠為真，並以任何相等的表述皆為真。因此，我們限制我們的陳述，無止境地試圖除掉任何使它們為假的論點，排除任何它們將無法適用的情況。這些是我們最後的兩個假定。

這些運作性假定在今日學校中的反映，可在前述的學校的科技發展與結構中

看到。大眾教育已經從家庭與社區中移開，它們傳統上作為價值的來源，而移向國家的公共場所。父母不再代表道德典範—有些人甚至主張，父母應該避免傳遞給下個世代有關善的願景，因為擔心這會侵犯孩子的自主；相反的，教室代表的是經濟典範。**George Spindler** 主張，在傳統社會中，教育的目的並非職業訓練，而是要傳遞文化的本質、終極重要的、神聖的東西。當代的科技化學校確實提供這樣的訊息。工作與經濟維繫就是終極的價值。物質的世界、可觀察的世界、客觀事實的世界，才是真正真實的。除卻了我們可見或測量的東西之外，並無真理。教育者不再是道德生活的典範。他是生意經理人。

更驚人的是，中立性與價值自由（value freedom）甚至進入道德教育之中。20 世紀中葉「價值澄清」與「道德發展」理論的作者宣稱，教育者的任務不是「強加」他或她的價值系統，而是使學生能夠根據他們的認知發展而學習，並協助他們在道德發展尺度上進一步發展。儘管有許多努力要促進許多品格教育取徑，但在許多自由社會的大眾教育中，改變的並不多。教師總是被期待是不動感情、客觀的。我們可以聽到她說，「Jimmy，不是針對你個人，我會懲罰任何以同樣方式丟紙團的人」。教師變成不是愛的楷模，而是不動感情（dispassion）與距離的楷模。

最後，我們根據可測量的結果，來評鑑我們的學生、教師、學校。對於大學入學委員會或教師標準化測量的提倡者來說，**Smith** 先生在中學的過程為何，並不太重要，只要他的成績與心理測量分數具有競爭力就行。我曾聽到家長抱怨說，「我不在乎問題，我想要**看到**結果。」

這些不過是科技性前景（technological outlook）如何影響我們教室生活的幾個方式而已。這個運動提供孩子生活意義了嗎？幫助他看見生命中的秩序與目的了嗎？抑或學校的工業化限制了我們年輕人的智性視野（intellectual horizons）？上個世紀出現的科技性學校以啟發性的理解，解放我們了嗎？抑或它變成一個用專斷（arbitrariness）與徒勞（futility）加工而成的苦差事了呢？

#### **第四節 靈性萎靡（spiritual malaise）—頁 28**

（頁 28）在他經典的對美國教育的檢視《教室生活》中，**Phillip Jackson** 描述四個處理這個問題的研究，這是在上世紀中葉進行的。這些研究代表的社經團體的橫斷性研究—廣大的美國學生主流。他總結其中一項研究的方式似乎捕捉到它們全都共享的關鍵發現：儘管「女孩比男孩對學校有較正面的感受」，而且「快速讀過這些研究會獲致這樣的結論：大多數學生喜歡學校。但同樣有效的結論是，介於 1/3 至 1/2 的學生對於這件事有所懷疑。」他繼續說道：

如果我們相信統計，它們似乎指出，在任何一般大小的教室中，1/5 或 1/6

學生感受到足量的不適感而抱怨教室。如果這個數字在所有年級與所有地理區域都一樣的話（當然這是一個很大的「如果」！），這意味著當我們談論不喜歡學校的小孩時，我們正在討論的是大約 7 百萬光是我們小學當中學生的問題。這當然不是一個可以輕易忽視的數字。

當考慮是同時期較低社經階級時，這些負面發現尤其會更顯著。Gerry Rosenfeld 在他對哈林區一所貧民窟學校的戲劇化描述中，他描述了學生感受到的徒勞感，以及教室生活的獨斷屬性。他引述年輕的 Thomas 的話，Thomas 是 1960 年代哈林區學校的學生：

當你是個小孩時，所有事物都有某種特殊意義。我總是可以找到某事可做，即使是什麼事情都不做。但上學則是另一回事。學校糟透了。我憎恨學校以及所有老師。我恨教師精神爽快的（crispy）表情，還有他們從 9 點到 3:30 從我生活中抽離的時間。不論何種天氣，我都在外頭挖掘。只有木頭人才會努力與學習……總是以相同方式做結。我起床並上學。但我不總是待在那裡……這就像是從某種監獄中逃離。

Kenneth Keniston 在他的書《不做承諾》中描述 1960 年代疏離的青年人的問題與挫敗。學校人口中有一部分人似乎是冷淡且疏遠的，缺乏清晰正面價值感，對於「確定的不可能性」感到挫敗。（頁 29）Keniston 主張「這些疏離青年生命中的主要論題，不過是對於影響所有年輕美國人之壓力的極端回應而已。」

或許這些發現中最令人困擾的面向是，已經改變的似乎並不多。如果有的話，情境是更惡化的。一方面是自戀與虛無主義的極端表達，另一方面是基本教義與仇外的暴力形式，這兩者逐漸變成吸引全世界的學校畢業生，所帶來的效應更具有破壞性，更甚於發生在瓊斯鎮的集體自殺，那是首次激發我提出這項分析的事件。例如，911 暴行還有發生在倫敦或 Madrid 爆炸案的行兇者，全都是在自由社會公立學校中接受教育的人。

Peter McLaren 的《學校文化》植基於批判教育學之上，提供較近期針對美國學生經驗的說明：

今日的學生繼承了自由與民主正在撤退的年代。嘲諷地說，現有的對於學校教育的批評，以及教育改革的議程本身，就構成了這個撤退的部分。一方面，新保守主義者將學校定義為勞力市場的附屬物，將他們的分析用技術官僚的人力資本理論的語言來表達。另一方面，自由主義者提供了比較全面性的對學校教育的批評，但是現在為止還無法處理學校在一個分裂社會中所面對的主要問題。

批判的社會理論家像是 McLaren 宣稱，這個疏離最好能用不平等的權力分配來做解釋；在經濟、文化、智識、語言與其他資源分配上的不平等；建基在眾族、

族群、國族、性別、宗教、性傾向上的壓迫等等。McLaren 將學校中年輕人的覺醒歸因於建基在階級上的古典馬克思主義分析。他寫道：

變得清楚的是，學校教育的後果取決於小孩的社會階級。激進的教育者主張，學校教育與廣泛社會的結構性束縛強化了不平等的階層化——亦即，學校被化約為提供證書的機制，保護了偏好較富有者的族群。「最好的」學校培育了雅痞幼蟲的卵，促進某些學生進入勞力市場中較特權的位置；最糟的學校只是將提供給那些特權位置的大門向不利的學生封閉。總的來說，學校構成一個已經載重的社會樂透（a loaded social lottery），在其中骰子偏好那些已經有錢有權的人。

（頁 30）隨後的疏離並非單獨影響受壓迫階級而已——少數團體、移民、女性與窮人——「中產階級、郊區的青年也落入兩難中」，他們在停滯的經濟中長大成人，在數位化的「建基在商品買到幸福的原則上的自利與貪婪的世界中」長大。跟隨著 Ralph Larkin，McLaren 認為學生的疏離是雙重的，「來自於當中存在權力的成人社會，也來自於彼此，因為有害的競爭與流動，損傷了本真性與彼此的理解。」

McLaren 主張，要對抗學校教育中的這些不平等，以及隨後的無助感與絕望感，需要培養一種批判意識，它能使學生有能力以懷疑來對待他們在學校中被教導的所謂知識，因為它們不過是統治的經濟精英的壓迫性意識型態的表現而已：

這些學生並未意識到他們自己的自我壓抑，以及由宰制性社會的壓制，在我們遭損毀的學習環境中，他們並未被提供所需要的理論性構念來幫助他們了解為何他們會感覺這麼糟。由於教師缺乏批判教育學，這些學生並未被供給批判性思考的能力，這種技能能使他們得以更好地了解為何他們的生命被化約為無意義、任意性（randomness）與疏離的感受，為何宰制性的文化設法使他們適應於其生命的貧乏。

底下關於批判性觀點的重要性，以及可以如何培養它，我將有很多東西可以說，但在我看來，這種分析是公式化，且令人不滿意的。首先，想一下它這麼常蒙受的內在矛盾——倘若所有知識宣稱都是可疑的，因為它們全都是不平等的權力關係的產物，那麼，批判性社會理論的宣稱也是可疑的。這裡存在著一種混淆，混淆了解釋與證成，結果允許表面上看似解放性的目的得以證成，而不只是解釋而已，幾乎是任何手段。但最明顯的，許多那些深受今日宗教極端主義最有害與暴力形式所吸引的人，不必然是深受壓迫的少數群體。如同 McLaren 所承認的，他們符合 Jackson 中產階級多數團體的側寫。儘管人們主張，這些年輕人帶著怒意覺醒（awakened with anger）於他們因其特權性的養育而成為共謀的那種壓迫，這無法說明他們皈依於宗教狂熱，那是如此極端，以致於它尋求訴諸暴力，而將它的信仰強加於其他人身上，即便是無辜的旁觀者。



那些具有全面性自由主義思想的人，可能會表示，這個疏離根本來自於另一個根源，亦即剝奪了在家與在校中學生的自主性。Harry Brighouse 表達這個立場如下：

（頁 31）教育應該旨在使人們有能力過幸福的生活，教育應該促進自主的論證，取決於自主在使人們能夠過幸福生活中扮演重要角色的想法。……某人要真正能夠幸福，他們必須要認同他們所過的生活。他們必須由衷地（from the inside）過活……他們務必至少要不曾感受到他們的生活方式與他們最根本的經驗、興趣與欲望相衝突。

就此觀點而言，學生可能深受極端宗教所吸引，那是因為他們無法由衷地去過他們在家或學校中所被提供的生活。但我發覺這個論證——主張學生傾向於疏離是因為缺乏自主，就跟社會批評家提出的解釋一樣，是不具有說服力的。如果年輕人尋求更多自主，為何他們會選擇與他律繫在一起的生活路徑？在當中，他們將自己奉獻給權威的形式，而他們對此毫無控制力可言。

不。除了對抗壓迫的覺醒，以及自主的缺乏之外，這個萎靡還涉及更多的原因。如果我們撤退到有關研究方法的辯論，那將會是冒著風險來迴避它。Jackson 就很小心地提醒我們不要給予他所能提供地零星資料過多的重要性。我同樣地要小心謹慎，不要誇大我的主張與論證。許多年來學生所報導的對於學校教育的不滿，當然有許多不同的與重疊的解釋。但是，很難避免做出這樣的結論：至少其中一個解釋與這個事實有關——這些年輕人接受的學校教育，將他們帶入如此受限的知識本質的假定，結果導致當要選擇一條路來讓其生命充滿意義與目的時，他們被遺留只能憑靠自己做決定。確實，少有判準可供其區辨各式有關有價值的生活與（頁 32）美好社會的優缺點時，他們對於什麼可能算是對學校教育感到滿意也顯得困惑。

Eisner 主張，允許狹隘的科學與科技觀來宰制我們在學校中所教的知識觀，減損了學生經歷與表達他們居住在其中的世界之能力。或許這個狹隘觀造成對青年人心靈最重要的侷限，是超越、宗教經驗與靈性實踐在學校的邊緣化。對某些人來說，這可能導致在這科技架構中的疏離與無意義。對其他人來說，這可能意味著，校內常教的科技世界觀，乃是他們每日生活其中的城市腐敗與壓迫的根源所在。然而，對多數人來說，這意味著缺乏與那些無法被理性化或解釋的生活面向的接觸與控制。這讓學生沒有工具得以處理不可知的或不可言喻的東西。

儘管狹隘的理性主義與天真的經驗主義在我們學校中變得神聖化，但它們迥異於歷史上對於神聖事物所做的宗教表達，因為科學與科技的宗教，在太多事例中已經變成是反宗教的——這導致某些具有信仰的人的回應方式是，擁抱極端反現代的詮釋他們所繼承的傳統。狹隘的理性主義與天真的經驗主義的價值，否認了任何價值觀的真理；它們將宇宙去除神聖化，將我們的世界除魅。用 Mircea Eliade

的話來說：

現代人的「私人神話」——他的夢、夢想與幻想等——從未提升到本體的神話地位。同樣的，現代人的焦慮、夢中或想像中的經驗，儘管從形式的觀點來看是「宗教的」，但並未構成「世界觀」(Weltanschauung)的一部分，並提供一套行為的基礎。

狹隘的理性主義與天真的經驗主義的神話，根本就不是真的神話，至少不是 Eliade 所指的強義上的神話。作為一套中性「價值中立的」價值觀，它對於行動甚少提供指引，對於存在的基本問題也未提供解答。它讓父母與教育者對於要傳遞給下個世代什麼樣的人類生活的目的與意義，都陷入絕境之中。儘管這讓年輕人對許多的生命路徑所開放，這提升他們施展個人自主的機會，但是這些路徑當中某些是較不有益的，而這個導向提供極少的判準讓他們得以去評量哪個路徑是最值得追求的。因此選擇的施展(頁 33)比所想的更加隨意，讓年輕人向極端形式的宗教根本教義派，以及教派式的(cult-like)組織所開放，這些組織根本很少關心他們的幸福。這個問題很戲劇化地由一位拉比(rabbi)說出，當時他正在跟聚會者的兒子談話，談論有關這個兒子參與某個流行的當地教派。「他們要你的靈魂。他們所感興趣的全部，就是你的靈魂。」年輕人答以「至少有人對我的靈魂有興趣。」

## 第五節 多元主義的問題——頁 33

但，問題仍在：在多元化社會的學校裡，我們可以如何嚴肅地看待超越性的想像，當超越性的想像這麼常被用特定的文化與信仰傳統所表達時？信仰要如何在學校中扮演角色？而未允許特定宗教加諸在具有不同背景的孩子身上？教育的超越面向的表達方式，可以不違反宗教與國家或孩童的道德獨立之間的分離嗎？它可以在學校中被擁抱而未灌輸嗎？在自由主義的理論中，以信仰為基礎的教育可以被證成嗎？除了促進特定的善觀外，它還可以保留空間給橫跨差異的共善嗎？對於這些問題的回答絕對不簡單，底下會談談回應這些問題的方式。此時適當的總結本章的方式是提出一些初步的觀察：

第一，務必強調的是，這裡並不反對科學與科技發展的正面特性。我所聚焦的反而是當一幅科學與科技的諷刺畫(a caricature)被導向排外性的極端時，會發生什麼事情。自從 Thomas Kuhn 《科學革命的結構》出版後，變得逐漸清楚的是，「科學」是由多元相互競爭的針對我們經驗的現象所做的描述性理論所組成。當以科學作為排他性的知識之名而做出宣稱，就像對於科學實證主義的某些說法那樣，一個新的科學教條就此產生，這無異於被 Descartes 所拒斥的中世紀教條。要重燃超越性的想像，並不是要取代科學，而是要取代科學主義，科學主義

是專業科學家意圖的流行性腐敗。

第二，我們必須回想起一般而言的靈性傳統，特別是宗教，傾向於是特殊主義的（particularistic）。神話是向特定的人談論他們生命中、他們家庭與祖先生命中的特殊事件。但是，如果要擁有一個真正的多元社會，就必須要有空間保留給許許多多這種特殊的觀點與教育空間，讓人們得以學習它們。宗教必須從學校中排除的說法，經常是源自於族群少數團體想要不被強迫（頁 34）向主流文化的宗教實踐屈服，也經常是源自於想將宗教與國家分離的欲望。但是學習並參與特定的傳統，並不必然要以犧牲寬容與尊重不同的他人為代價，不管他們的地位或影響力如何。應該要有對於不同於自己的其他傳統的探索。事實上，暴露於另類的宗教與靈性傳統，透過學習他人的實踐，除了可以促進不同背景同學間的相互尊重外，也可以更清楚的顯出自身的靈性傳統。

第三，如果我們要維持科學觀點的優點，同時尋求傳統的根源，那麼我們必須要在兩個觀點之間維持平衡，並努力尋找互動點與矛盾點。如此一來，學校課程中似乎就有地方可提供不僅是哲學與宗教傳統的教育，還有比較學術性的宗教研究的取向。過去一個世紀以來，從「客觀的」或「遠距的」觀點做比較宗教的研究，已經對於各種宗教傳統之間的關係，以及宗教與科學間的關係，有了許多闡發。

還有諸多問題會在底下各章處理。包含，如果一個令人敬畏/難以應付的內容領域，要如何被強迫進入（forced into）已經相當擁擠的課程中？如果學校本身就是由科技所主宰的社會的產物，那它可能提供空間給對宗教來源的傳統研究嗎？那些認為沒有必要做此類研究的學生與家長，該拿他們如何？要以必修課的方式強加在學生身上嗎？宗教與靈性的研究可以顯得對學生的生命有意義與有相關嗎？可以如何培養批判性的態度，以緩和投身於超越性想像可能產生的有問題的後果？例如，引發宗教熱情或古代的迷信或憎恨？我們要如何系統性地檢視以這個精神所設計的教育方案、解釋它們是如何運作的、理解教師與學生是如何經驗它們、評量其有效性、評價其成果，這種學術研究可以如何被用來改善實務呢？

正是透過靈性修練與智性投入、儀式遵守與學術解釋、傳統結構與創造性創新的嚴謹度，宗教與靈性機構一方面提供管道表達人類對於超越的熱情，另一方面教導我們（頁 35）對它們施以控制。這是何以我會主張學校應該重燃對數世紀以來之傳統，而非對今日教派的重視。投身於超越性的經驗本身是充滿張力的，而將它納入我們學校課程之中，不無危險。但即便如此，其他的選項，例如有人建議一種朝向無根開放性（rootless openness）的傾向，或者激進的基本教義之興起潮流，可能是更加可怕的。



## 第二章 教育研究中的超驗實用主義

導讀者：陳灝翔

在第 2 部的 3 篇文章裡，考慮到所有客觀的觀點都有其立場，我/作者運用最嚴謹的學術工具去研究社會制度與教育制度，並試圖去理解其中的意義。為達此目的，我/作者需要表明某種立場，藉此去看待所探究的各個主題，然後基於某個或多個可行的假設（working assumptions）來展開研究。James 認為，這類學術性的假設（scholarly assumptions）可能與信仰的假設（faith assumptions）在彼此之間有很多共通之處，能指引我們的生活、用以表達最基本的情感和欲望的美感價值觀、以及可以啟發學校師生的某些重要觀念（ideals）等。若仔細檢視學術性的假設（與信仰的假設），會發現它們看起來可能與本書先所前提及的，狹隘、理性且素樸的經驗主義者之假設（empiricist assumptions）截然不同，因為後者乃取決於具體傳統文化的歷史和語言〔會隨著各種傳統文化的歷史和語言之情況而有所不同〕。到底本書所要探討的這類假設（前者）會是什麼樣的呢？我們應該根據什麼規準（criteria）來制定和評估這類假設？在教育的量化研究與質性研究裡要如何使用這類假設？它們對教育工作者和決策者可以有什麼樣的用處呢？

第 2 部各章的內容企圖在知識論的意義上了解學校學科知識（subject-matter knowledge）的本質、相關課程的類型及其教學法知識（pedagogic knowledge），這些文章雖然是在〈沒有信仰的學校〉（Schools Without Faith）（Alexander, 1981）出版後數十年才發表的，但這幾章的發想早在我/作者的研究生時代就開始了：如果我們據以構思教育內容與教育過程的知識，僅僅是依據理想的因果關係和相關性等機制去塑造出來的，那麼我/作者當然會懷疑，我們所設計的課程和教學法，如何能反映出超越技術（technique）的層次？我/作者了解到，在教育研究裡要解決這類的問題，需要 Karl Popper 那種探究歷史和科學哲學的嚴謹度，易言之，我們需要進行教育史和教育哲學的探究，尤其要注意關於量化研究與質性研究之間的方法論爭議。25 年前，在 Denis Phillips 的指導下，我/作者的博士學位論文所處理的，正是這個（量化與質性方法論爭議的）主題。

但是，教育史與教育哲學的研究不僅僅是充當各種教育科學（educational sciences）的助手（John Locke 所說的下層勞動力，under-laborer），它們還能闡明研究人員在蒐集與分析資料時的思維邏輯，這樣的工作本身就具有很高的價值，或許更重要的是，教育哲學研究能提供給我們一個共同構思教育的門徑，讓我們去批判地檢視既有的教育構想，進而形塑出其他更好的想法。如果從實用主義、尤其是我在下文中所主張的「超驗實用主義」的角度來審視前述的問題，就會需要把探究的邏輯思維放在其歷史脈絡下來加以考慮，並採用 Richard Rorty 所稱的「小寫 p」的哲學去思考，特定的探究理論（particular theories of inquiry）在多大程度上能處理我們所經驗到的關鍵問題，而其中最令人關注的，是我們（不

論是個別的或集體的) 超驗想像力 (transcendental imagination) 萎縮的問題；所以我們現在就要對教育哲學領域裡的關鍵議題進行評估。

## 第 2 章 具有某種立場的觀點 ( A View from Somewhere)

### 引言

教育研究人員對以下這個問題感到困惑已有一段時日了：如果考慮到社會與行為科學的實證主義 (positivism) 方法所關注的客觀性與可推論性 (generalizability)，要如何能從單一參與觀察者在特定個案裡的種種主觀見解來產出名實相符的知識呢？<sup>116\*</sup>這個問題是具有辯證性的，即「要怎樣才能在某些矛盾對立的事實裡面，得出另一個事實？」如前所述，回答這類問題需要哲學，哲學能深入闡明有關的原理原則，進而排除明顯的分歧，使人們的信念趨於一致。

117

或許，教育研究人員對上述問題所提出的一個最常見的解釋是：諸如現象學和俗民誌等質性研究是以建構主義 (constructivism) 的知識論為基礎的，有別於以實證主義的知識論為基礎之量化研究，<sup>118</sup>準此而論，實證主義之外還有其他與之相提並論的知識論取向；至少我們可以區分出兩種知識的概念，一種旨在發現和解釋因變項和自變項之間的關係，另一種則旨在理解人類的經驗、規範和目的。<sup>119</sup>為了支持這種區分，有的人會引用 Thomas Kuhn 的科學研究典範論，<sup>120</sup>間接地表明質性研究在社會研究與教育研究裡構成了一個新的典範，它和量化典範都能在智力的意義上取得合法性。<sup>121</sup>

---

<sup>116</sup> 教育研究人員經常會使用「實證主義」這個詞，該詞指的是一種知識論的取向，與自然科學或精確科學 (the natural or exact sciences) 中的經驗研究 (empirical research) 有密切的關係。服膺這個觀點的科學實證主義者 (scientific positivists) 斷言，經驗上的真理僅能從受控制的實驗中來發現；邏輯實證主義者則斷言，實驗的目的是為了證成因果法則，並用以進行說明、預測和控制。

在英美學術脈絡下，知識體系區分為科學與人文學科 (sciences and humanities)，[科學又分為自然科學 (精確科學) 與社會科學]「科學的」(scientific) 一詞顯然劃歸精確科學 [自然科學]；然而，並非所有的質性研究人員都依循英美學術脈絡，例如德語學術脈絡下的知識體系乃區分為自然科學 (Naturwissenschaften) 和精神科學 (Geisteswissenschaften)，但不論在上述何種學術脈絡底下，質性研究都是「科學的」[屬於英美脈絡的社會科學或是德語脈絡的精神科學。]

<sup>117</sup> Nozick, *Philosophical Explanations*, 8.

<sup>118</sup> E. Guba, "The Alternative Paradigm Dialogue," in *The Paradigm Dialogue*, ed. E. Guba, 17-27 (Newbury Park, CA: Sage, 1990); E. Guba and Y. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation* (Newbury Park, CA: Sage, 1989); E. Guba and Y. Lincoln, *Naturalistic Inquiry* (Beverly Hills, CA: Sage, 1985).

<sup>119</sup> G. H. von Wright, *Explanation and Understanding* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1981); C. P. Snow, *The Two Cultures* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990); L. J. Cronbach, "Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology," *American Psychologist* 30 (1975): 116-26.

<sup>120</sup> Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*.

<sup>121</sup> M. Q. Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods* (Newbury Park, CA: Sage, 1990); M. Q. Patton, *Qualitative Evaluation Methods* (Thousand Oaks, CA: Sage, 1980).

我/作者將其稱為**知識論的雙元（或複數）論點**[the dual- (or plural-) epistemology thesis]，這種論點的主要優勢在於，在質性與量化之間的方法論戰裡，提出一種緩和爭議的策略，使兩種研究取向可以在社會與教育研究的領域裡並存。但是這種使兩種研究方法可以共存的解釋，仍有一些重大的缺陷。<sup>122</sup>

在本章裡，我/作者避開了知識論的雙元論點（dual-epistemology thesis）所導致的難題，我/作者認為，可以從 John Dewey（1859-1952）實用主義之類的想法中找到一條出路，用以擺脫二元對立的困境。<sup>123</sup>同時我/作者也承認，**要避免實用主義陷入自我毀滅的相對主義困境**（和 William James 一樣），**就需要訴諸一種有限的超越概念**（conception of transcendence），包含較高層次的種種觀念，那些觀念支配著人類的活動，這裡所說的觀念，比較不是抽象理論或純粹理性所指的那類觀念，而是**與 Aristotle 的實踐智慧（practical wisdom）有更緊密的聯繫**。既然 Thomas Nagel（1937-）所謂的「沒有特定立場的觀點」(the view from nowhere) —這種觀點聲稱能對客觀實在(objective reality)做出完全中立的描述—是無效的，那麼我們便需要一個有某種立場的觀點(a view from somewhere)，即使我們對於該觀點的出處或其所延伸出來的見解無法取得一致的同意<sup>124</sup>，這就是我/作者所說的**超驗實用主義**的思路。<sup>125\*</sup>

這一章分為 5 個小節。第 1 節描述教育研究社群裡質性與量化的方法論戰；[2]接著，考慮知識論的雙元論點及其困境，用以消解論戰陣營之間的緊張；[3]並藉由歷史上的有關爭論來找到一條出路；第 4 節即展開這條新的思路；最後一節討論這個思路對教育研究的影響與重要性。

## 1. 方法論戰的新爭議

如果在教育研究社群裡，人們關注的是因果關係的說明、以及研究成果能否**普遍化（generalization）**，那麼，質性研究及其成果要如何取信於人呢？這個問題曾在 20 世紀末引起討論。美國學界的 Egon Guba（1924-2008）、Yvonna Lincoln（1944-）、Robert Stake（1927-）、Michael Patton 和 Elliot Eisner（1933-2014）等人都曾對實證取向的重要假定提出質疑，他們表露出來的論據是質性方法取向的；<sup>126</sup>後來又有一些批判取向的學者提出對這個問題的回應，他們是 Henry Giroux

<sup>122</sup> H. A. Alexander, "Cognitive Relativism in Evaluation," *Evaluation Review* 10, no. 3 (1986): 259-80.

<sup>123</sup> G. Biesta and N. C. Burbules, *Pragmatism and Educational Research* (Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2003); R. B. Johnson and A. J. Onwuegbuzie, "Mixed Method Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come," *Educational Researcher* 33, no. 7 (2005): 14-26.

<sup>124</sup> Nagel, *View from Nowhere*.

<sup>125</sup> 本章試圖闡述一種實用主義的立場，這種實用主義所採取的相對主義比 Richard Rorty 的不徹底（a less radical form of relativism than that of Richard Rorty à la Richard Bernstein）。See Rorty, *Consequences of Pragmatism*, and R. J. Bernstein, *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983), 197-206.

<sup>126</sup> Guba, "Alternative Paradigm Dialogue"; Guba and Lincoln, *Naturalistic Inquiry*; Guba and Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*; Patton, *Qualitative Evaluation Methods*; Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*; R. E. Stake, *The Art of Case Study Research* (Thousand Oaks, CA: Sage, 1995);

(1943-)、Stanley Aronowitz(1933-)、Peter McLaren(1948-)、Michael Apple(1942-)和 Thomas Popkewitz (1940-)，他們非常懷疑在實證資料的蒐集與分析之外，教育領域（或其他領域）的知識能否與權力和意識型態區分開來。<sup>127</sup>

在 1/4 世紀的方法論戰之後，不論是實證主義者、還是反實證主義者，教育研究的方法論爭暫告一個段落（休戰），他們之所以能容許（甚至是不夠尊重地容忍）不同陣營的立場，有部分是因為都採納了知識論的雙元論點。然而好景不常，由於美國國會在 2001 年通過了「不讓任何孩子落後」法案（No Child Left Behind Act, NCLB），**隨機對照實驗（randomized controlled experimentation）**被認為研究方法論的「黃金標準」（gold standard），這一休戰被打破了。美國教育部的研究部門開始分配聯邦資金去支持實驗研究，例如幾乎完全支持隨機實地試驗（randomized field trials），或者在少數情況下支持準實驗研究（quasi experimental approaches），例如使用斷點回歸的研究方法（regression discontinuity methods）。<sup>128</sup>當時美國（華盛頓）的政治氛圍是社會保守主義，並且對教育研究品質低落的現象感到擔憂，這促使美國的教育研究社群裡有許多利害關係人呼籲其國家科學院（National Academy of Sciences）的國家研究委員會（National Research Council, NRC）成立一個獨立小組，「...要提出一個範圍更小但更為合理的報告...那必須是『嚴謹科學的』（rigorously scientific）」<sup>129</sup>；那份 NRC 的報告審慎地認識到教育研究中各個學科在學術上的令人尊敬之處，例如教育人類學和俗民誌可以提供以下 6 個科學研究的規準作為「指導原則」，用以「促進研究社群的興盛」。該報告指出科學研究應該：

(1)提出可以憑經驗（empirically）調查的重大問題；(2)將研究與相關理論聯繫起來；(3)使用可以直接調查問題的方法；(4)提供連貫且明確的推理（論證）；(5)在下一個研究裡能再製或推論出的一樣的發現或成果；(6)能透露研究的數據和方法，用以促進和鼓勵專業的審查和批評。<sup>130</sup>

---

E. W. Eisner, *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, 2nd ed. (Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1998).

<sup>127</sup> H. Giroux, *Border Crossings: Cultural Work and the Politics of Education* (New York, NY: Routledge, 2005); S. Aronowitz and H. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture and Criticism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993); McLaren, *Life in Schools*; M. W. Apple, *Ideology and Curriculum* (New York, NY: Routledge, 1979); M. W. Apple, *Education and Power* (New York, NY: Routledge, 1985); T. Popkewitz, *Paradigm and Ideology in Educational Research: The Social Functions of the Intellectual* (London: Falmer, 1984).

<sup>128</sup> D. T. Campbell and J. Stanley, *Experimental and Quasi-Experimental Design for Research* (Chicago, IL: Rand McNally, 1963); W. R. Shadish, T. D. Cook, and D. T. Campbell, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference* (Boston, MA: Houghton Mifflin, 2002).

<sup>129</sup> D. C. Phillips, "A Guide for the Perplexed: Scientific Educational Research, Methodolatry, and the Gold versus Platinum Standards," in *A Companion to Research in Education*, eds A. D. Reid, E. P. Hart, and M. A. Peters, 129-40 (Dordrecht: Springer, 2014).

<sup>130</sup> M. J. Feuer, L. Towne, and R. J. Shavelson, "Scientific Culture and Educational Research," *Educational Researcher* 31, no. 8 (2002): 4-14.



另一方面，也有不少評論者指出，<sup>131</sup> NRC 的報告並未如其擁護者所聲稱的，藉由教育研究中所謂的「實驗主義」(experimentism) 之復興，從經驗主義的窄路裡走出來。<sup>132</sup>例如，該報告仍堅持以研究的可再製性與可推論性作為標準，將其套用於大部分（如果不是全部）的教育研究之上。也有批評指出，NRC 的報告沒有充分考慮到知識論層次上的差異：試圖發現因果關係以進行預測和控制；或是尋求帶有目的（或意圖）的說明和詮釋學的理解。<sup>133</sup>還有一些評論提供不同形式的實用主義或後實證主義（postpositivism），想要取代科學實證主義所偏好的隨機實驗。<sup>134</sup>

或許是受到社會與政治層面上的影響，使得 NCLB 及有關的 NRC 報告在教育研究社群裡再次引起激烈的討論，但這個爭議顯然也涉及一些哲學問題，如同先前方法論戰的中止，也可以說是由於各自的理論都有其弱點；此外，「知識論的雙元論點」也尚未充分處理以下問題：若考慮到經驗主義者對於隨機化（randomization）和可推論性（generalizability）的要求，質性研究的發現與成果要如何令人接受？或者，若考慮到詮釋學對實證主義和後實證主義的批判，量化研究的結果要如何才能富有意義？

### 2.+3. 知識論的雙元論點之不足

[2.]首先，「知識論的雙元論點」導致一種自我反駁的相對主義困境，使得社會研究與教育研究的功績無法被適當地評估出來。若根據知識論的雙元論點，則每個派典都有自己的預設，並且以一個派典的預設去批評另一個派典的研究，是不合理的；如此一來，評估一個研究時所使用的規準，就只能來自該研究所預設和運用的派典，例如，如果某個研究取向不重視邏輯上的一致性，該研究就無法用與之有關的派典和規準來評估。正如 R. Burke Johnson 和 Anthony Onwuegbuzie（1962-）最近所指陳的：「關於研究的品質，並非任何一個人給予好評、下一個人也給予一樣好的評價，就可以說該研究具有好的品質，因為有些人缺乏訓練或專業、甚至沒有做研究的興趣。」<sup>135\*</sup>

<sup>131</sup> F. Erickson and K. Gutierrez, "Culture, Rigor, and Science in Educational Research," *Educational Researcher* 31, no. 8 (2002): 21-25; E. St. Peter, "'Science' Rejects Postmodernism," *Educational Researcher* 31, no. 8 (2002): 25-28; M. Eisenhart, "Hammers and Saws for the Improvement of Educational Research," *Educational Theory* 55, no. 3 (2005): 245-61.

<sup>132</sup> K. R. Howe, "The Question of Educational Science: Experimentism vs. Experimentalism," *Educational Theory* 55, no. 3 (2005): 307-21.

<sup>133</sup> P. A. Moss, "Understanding the Other/Understanding Ourselves: Toward a Constructive Dialogue about 'Principles' in Educational Research," *Educational Theory* 55, no. 3 (2005): 268-83; see von Wright, *Explanation and Understanding*.

<sup>134</sup> T. A. Schwandt, "A Diagnostic Reading of Scientifically-Based Educational Research," *Educational Theory* 55, no. 3 (2005): 285-305; Howe, "Question of Educational Science"; Phillips, "Guide for the Perplexed."

<sup>135</sup> Johnson and Onwuegbuzie, "Mixed Method Research," 16; Ken Howe 在反對他所謂「不相容性的論點」(incompatibility thesis) 時，也提出類似的主張。此外，並非所有支持「知識論的雙元論點」的人都認為量化研究與質性研究是不相容的，甚至，有一些人認為在某種意義上，質性研究是量化研究的補充，但不論如何，上述看法都有其缺陷，理由如正文所述。see K. R. Howe, "Against

第二個與「知識論的雙元論點」有關的問題是，這種論點鼓勵知識論與方法論的純粹主義（purism），傾向妨礙同時使用質性與量化方法的研究。但是，事實上有越來越多的研究設計都在尋求兩種方法的整合，<sup>136</sup>「為了解答研究問題，不去限制或約束研究人員的選擇，而是接受和使用多種方法。」這種具有擴展性、包容性和多元性的研究形式，意味著研究人員可以依據待答問題來折衷地揀選所需要的方法。<sup>137\*</sup>

第三個與該「雙元論點」有關的問題，涉及對 Kuhn 的科學研究派典論之詮釋。有一種看法指出 Kuhn 曾經是一位實證主義者，所以不認為科學派典存在於社會科學或行為科學裡；但是另一方面，質性研究的出現，依照他的理論來說，不也是一次的科學革命嗎？而這個質性研究所引發的科學革命，無法不影響我們對前一個派典—實證主義社會科學（positivist social science）—所抱持的態度吧！？依照 Kuhn 的觀點來說，新的派典應該要取代舊的派典，如同 Copernicus 的天文學取代了 Ptolemy 的天文學一般，新型態的研究資料是舊理論無法說明的；或者，新的派典應該能讓我們用新的觀點來看待舊的派典，就像是可以用 Einstein 相對論的角度去看待 Newton 力學的意義一樣。<sup>138\*</sup>

第四，（承上，循著從新派典的觀點來看待舊派典的思路，顯然）社會研究與教育研究的質性革命（qualitative revolution）提出了一些難題，例如實證主義觀念下的社會規律（social laws）是否真的能跨越歷史、文化或語言的背景來進行推論？行為事實（behavioral facts）能否與倫理價值或政治意識型態無關？或者，透過有效且可靠的測量（measures）是否就可以捕捉到人類交流時的動態變化？<sup>139</sup>儘管如此，許多該「雙元論點」的擁護者仍想用實證主義的規準（即使是所謂

---

the Quantitative-Qualitative Incompatibility Thesis, or, Dogmas Die Hard,” *Educational Researcher* 17 (1988): 10-16 and K. R. Howe, “Getting Over the Quantitative-Qualitative Debate,” *American Journal of Education* 100 (1992): 236-56.

<sup>136</sup> S. D. Sieber, “The Integration of Fieldwork and Survey Methods,” *American Journal of Sociology* 73 (1973): 1335-59; A. Tashakkori and C. Teddlor, *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches* (Thousand Oaks, CA: Sage, 1998); J. W. Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Approaches* (Thousand Oaks, CA: Sage, 2003).

<sup>137</sup> Johnson and Onwuegbuzie, “Mixed Method Research,” 17. 這屬於自然科學方法與人文科學方法趨向 Clifford Geertz (1926-2006) 所謂方法上的「模糊類型」(blurred genres)。see C. Geertz, *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology* (New York, NY: Basic Books, 1983), 19-35.

<sup>138</sup> Kuhn, *Structure of Scientific Revolutions*. Jerome Bruner (1915-2016) 在區分研究的派典和敘事時，似乎提出了類似的觀點，他的區分接近德國的自然科學與精神科學，而與英美的自然科學、社會科學與人文學科之區分不同。諷刺的是，大部分對 Kuhn 的見解提出評論的人，不論贊成或反對，都把《科學革命的結構》詮釋為一種相對主義，此舉在事實上破壞了經驗科學的根基；這裡的經驗科學似乎是建構主義者想要去保護和補充（而不是挑戰）的實證主義。然而，人文科學（human sciences）最終形成比 Kuhn 意義上的自然科學更為深刻的一個派典，實質言之，服膺這個派典的各種人文科學涉及超驗觀念（transcendental ideals）的例證之彙整與創造，這暗示著以某種形式進行的學術探究，一些人文科學甚至超出了我們所能直接掌握的範圍。see I. Lakatos and A. Musgrave, eds, *Criticism and the Growth of Knowledge* (Cambridge: Cambridge University Press, 1970) and J. S. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986).

<sup>139</sup> Campbell and Stanley, *Experimental and Quasi-Experimental Design*; C. G. Hempel, *The Philosophy of Natural Science* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1966); E. Nagel, *The Structure of Science: Problems in the Logic of Scientific Explanation* (London: Routledge and Kegan Paul, 1961).

比較寬鬆的版本)，來檢驗質性內容裡的錯誤 (errors)，那些規準像是 (Eisner 於 1998 年提出知識有效性的三種規準：) 共識效度 (consensual validity)、結構的確證性 (structural corroboration) 與參照的適切性 (referential adequacy)；或是可信賴度 (trustworthiness)、真實度 (authenticity) 以及績效責任 (accountability)。<sup>140</sup>在此，質性研究像是經驗主義 (empiricism) 的某種寬鬆形式，若以建構主義者的觀點來看，質性研究建立在全然不同的基礎上，能對相應知識的本質提出更具說服力的描述。雖然已經有人認識到，上述標準仍過份地受到實證主義的影響，把質性的探究扭曲為經驗研究的弱化形式；<sup>141</sup>卻很少有人承認以下批評的影響：以測量為基礎的研究應當〔僅〕依循自身的標準，但如何能如此呢？並且，它應當能夠連結到質性探究的新興趨勢，但又要如何做到呢？<sup>142</sup>

相對於先前提及的方法論之純粹主義，接受弱化的經驗主義意味著向折衷主義 (eclecticism) 靠攏，導致在概念上與知識論上對不同的研究過程之間的差異，未有充分的考慮。例如 Madhabi Chatterji 指出，班級規模 (class size) 的縱貫研究需要在許多小學中進行隨機實地試驗，但這樣的研究構想卻違反了教科書裡實施田野實驗的假設條件，因此需要質性和量化方法的混合；即使如此，研究人員還是很難恰當地操控 (manipulate) 試驗的自變項，因為那些自變項如果存在於現場的話，應該是罕見的、奇特的、能被仔細描述的、並且具有辨識度。

在大多數「縮小班級規模」的研究中，自變項的定義會因為有無志願受試者、準專業人員、實習教師或其他與原班級教師一起支援教學的老師，而變得複雜，師生比和操作性定義都會變動，現場作業條件還經常會隨著不同的班級或學校而有所改變，甚至在同一天的同一個教室裡，進現場的時間不同也會導致作業條件的變動。這些質性變項 (qualitative variables) 的第一手書面證據若不夠充分的話，就很難去解釋這些自變項的影響為何，更不用說去複製試驗了。<sup>143</sup>

在 (類似) 上述的案例中，對於班級規模及師生比等變項，會有某種觀察的形式是有用的，能夠協助研究人員 (evaluators) 發展在經驗上有效的操作性定義。但是，正是在「量化變項」的適當操控過程中，我們可以識別出「質性變項」是一個被誤解的觀念，即質性探究的目標在於理解人類活動 (activity) 的意義和目的，而非人類行為 (behavior) 的原因 (causes)；更關鍵的是，上述案例即使聲

---

<sup>140</sup> E. W. Eisner, *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, 3rd ed. (Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1994), 236-42; Eisner, *Enlightened Eye*; Guba and Lincoln, *Naturalistic Inquiry*.

<sup>141</sup> Guba and Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*; L. Richardson, "Writing: A Method of Inquiry," in *Handbook of Qualitative Research*, eds N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, 923-48 (Thousand Oaks, CA: Sage, 1994).

<sup>142</sup> A. J. Onwuegbuzie, "Positivists, Post-Positivists, Post-Structuralists, and Post-Moderns: Why Can't We All Get Along: Towards a Framework for Unifying Research Paradigms," *Education* 122, no. 3 (2002): 518-30.

<sup>143</sup> M. Chatterji, "Evidence on 'What Works': An Argument for Extended-Term Mixed-Method (ETMM) Evaluation Designs," *Educational Researcher* 34, no. 5 (2005): 25-31; G. K. Chesterton, *Orthodoxy* (New York, NY: Dodd, Mead, & Co., 1952), 14.

稱補充並克服了方法上的不足，仍低估了隨機實地測試的種種困難。

[3.]教育研究的「質性革命」與一個尚未解決的哲學論爭有關：David Hume 曾對因果說明 (explanation) 的觀念提出質疑，從而削弱了〔質性探究〕對 Plato 與 Aristotle 以降的知識概念之背離。<sup>144</sup>Hume 的質疑曾引來一些回應，其中有兩個特別具有影響力的回應（但這兩個回應也有其自身的問題）：其一依循 Immanuel Kant 路線，主張知識即人類運用其共通的認知結構，理性地得出實在的某種近似 (a rational approximation of reality)，<sup>145</sup>這個路線不損及經驗科學 (empirical science) 的方法，並且賦予人類心智結構權威，所以知識是客觀的、共通的和可普遍化的，實證主義者和後實證主義者通常採取這個路線。其二所依循的是 Georg W. F. Hegel 的路線，質疑 Kant 路線並試圖復興 Plato 與 Aristotle 以降的超驗主義 (transcendentalism)，<sup>146</sup>該路線主張知識是具有脈絡性的、主觀的和特殊的，體現於能動者所生活的具體歷史和語言社群之中；一般來說，現象學與詮釋學的學者依循這條路線。<sup>147</sup>

實證主義是應用經驗主義的思想流派中最具影響力的一支，早期的提倡者諸如 Francis Bacon 和 John Locke，改變了對自然的研究方式，以及對人與社會的研究方式。<sup>148</sup>然而，要使用新興的統計科學來解決 Hume 的質疑，這樣的想法仍是素樸的。回顧 Hume 的主張：我們無法以某種不容質疑的方式確知經驗上的後果 (empirical consequences) 「Ci...Cn」是否必然隨著初始條件 (initial conditions) 「Ii...In」的改變而改變，充其量只能說經驗上的後果很可能會隨著初始條件的改變而改變。Hume 的結論是，我們之所以接受基於因果關係的、所謂的科學定律 (scientific laws)，更多是由於人類的心理需求和文化習俗，而不是出自知識論的保證；<sup>149</sup>即使出現經驗後果的可能性很高，我們也無法準確量測到後果與初始條件的關係，因為我們無法劃定可能適用此因果關係的範圍。<sup>150</sup>

Karl Popper (1902-1994) 曾對 Hume 的批判 (critique) 給出回應，聲稱我們或許無法改變隨著初始條件「Ii...In」而來的後果「Ci...Cn」，但如果兩者之間沒有確切的因果關係的話，那種情況倒是可以確定的；證偽 (falsification) 應該取代檢證 (verification)，成為科學研究的首要目的。<sup>151</sup>

---

<sup>144</sup> Hume, *Enquiry Concerning Human Understanding*.

<sup>145</sup> Kant, *Prolegomena*; Kant, *Critique of Pure Reason* (New York, NY: Macmillan, 1970).

<sup>146</sup> G. W. F. Hegel, *Reason in History*, trans. R. S. Hartman (Minneapolis, MN: Bobbs-Merrill, 1953); G. W. F. Hegel, *The Phenomenology of Spirit*, trans. A.V. Miller (Oxford: Clarendon Press, 1978).

<sup>147</sup> Isaiah Berlin traces the origin of this tradition to Vico and Herder, see I. Berlin, *The Proper Study of Mankind*, eds H. Hardy and R. Hausheer (London: Random House, 1998),243-435.

<sup>148</sup> Comte, *Introduction to Positive Philosophy*.

<sup>149</sup> Hume, *Enquiry Concerning Human Understanding*.

<sup>150</sup> M. H. Lesnoff, *The Structure of Social Science* (London: Allen and Unwin, 1974).

<sup>151</sup> K. R. Popper, *The Logic of Scientific Discovery* (London: Routledge, 1992); K. R. Popper, *Objective Knowledge* (Oxford: Clarendon Press, 1972).

這種被稱為後實證主義的觀點在教育研究中尤其具有影響力，<sup>152</sup>但該影響力被誇大了。Popper (1902-1994) 的追隨者 (disciple) Imre Lakatos (1922-1974) 指出，科學研究人員不逐次偽造單一的陳述或是更為複雜的理論，相反地，他們在規模較大的研究計劃裡擴展其核心預設 (複數)，直到有充分的證據與那些預設相牴觸時，新的核心預設及其研究計畫產生了，同時，舊的預設也被揚棄了。<sup>153</sup>易言之，科學的研究計畫可能會隨著不同的認知主體 (knowing subjects) 的判斷而有所改變；這種主觀判斷對科學知識的客觀性會造成威脅，但可以透過互為主體的研究社群成員來消除這個威脅。然而，**後實證主義終究無法從 Hume 的批判中挽救科學知識的客觀性。**

**如果在知識論的發展史上曾經發生過派典的轉移 (paradigm shift)，尋求取代上一個的，正是建構主義，而建構主義知識論的根基，又可追溯到 Edmund Husserl (1887-1938) 的思想。**<sup>154</sup>Husserl 認為，若考慮到 Rene Descartes 質疑他自己存在的真實性，就可以指出經驗主義從一開始就錯了，或許人生 (life) 就是一場夢或是一個宏大的騙局。<sup>155</sup> Husserl 認為 Descartes 的「我思故我在」是不周全的論證，因為某人對自己存在的事實提出懷疑，僅僅表明了提問的主體 (a questioning subject) 之存在，但無法據以說明一個人的實體之存在 (a physical presence)；Husserl 的結論是，我們只能確知某事物將自身呈顯於意識裡面 (which presents itself within consciousness)，對於超出我們自身的思想與經驗的生命/活物 (life)，我們一點也無法確知什麼。**為了獲致確切無疑的知識，「現象學」 (phenomenology) 這門新科學將所有在意識之外所談論的實在都放入括弧 (brackets)，並專注於生命 (life) 及其內在體驗。**<sup>156</sup>可惜的是，正由於不論及意識之外的任何事物，所以 Husserl 的括弧將提問的主體獨自留在其唯我論的世界中 (solipsistic universe)。

不只是把客觀的實在放入括弧，現象學也採納了 Friedrich Nietzsche 對外在超越性 (external transcendence) 的任何形式之批判，只分析意識之內的建構物。<sup>157</sup>但是，假如獨立於意識之外的觀念 (ideals) 也和客體 (objects) 一樣被排除在外〔放入括弧不處理〕，那麼就沒有獨立於自身的東西 (nothing independent of the self) 可以拿來當作判斷現象學描述 (phenomenological depiction)〔優劣〕的規準

---

<sup>152</sup> D. C. Phillips and N. C. Burbules, *Postpositivism and Educational Research* (Lanham, MD: Roman and Littlefield, 2000).

<sup>153</sup> I. Lakatos, *The Methodology of Scientific Research Programs* (Cambridge: Cambridge University Press, 1978).

<sup>154</sup> E. Husserl, *The Crisis of the European Science and Transcendental Phenomenology*, trans. D. Carr (Evanston, IL: Northwestern University Press, 1970).

<sup>155</sup> R. Descartes, *Discourse on Method*; R. Descartes, *Meditations on First Philosophy*, trans. J. Cottingham (Cambridge: Cambridge University Press, 1996).

<sup>156</sup> E. Husserl, *Cartesian Meditation: An Introduction to Phenomenology*, trans. D. Cairns (The Hague: M. Nijhoff, 1960); E. Husserl, *Ideas: A General Introduction to Pure Phenomenology*, trans. W. R. Boyce Gribson (London: Allen and Unwin, 1967).

<sup>157</sup> F. Nietzsche, *The Birth of Tragedy, The Gay Science, Thus Spoke Zarathustra, and On the Genealogy of Morals*, ed. D. B. Allison (Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001).

了；如此一來，必然導致自戀主義（narcissism）和虛無主義（nihilism）的結果。當然，就如同後實證主義者那樣，Husserl 及其追隨者也將互為主體的檢驗運用於現象學研究，<sup>158</sup>但是，Husserl 對 Descartes 思想的批判，導致了本體論的孤立，對現象學而言，能夠被描述的主體，就是那些呈顯自身於意識之中的主體，所以要認識互為主體性的涵義是很困難的，而且依照 Husserl 的學說，也無法確知那些主體是否超越其自身而存在。

#### 4. 一個解決之道：超驗實用主義

現在，我們要去設想什麼樣的原理原則，才能相信在實證主義要求下的質性描述？或者，什麼樣的原理原則能讓我們採納基於現象學批判的實驗成果？我們的思路需要讓不同的方法共存，但同時也要明確界定讓方法共存的條件，這樣的思路原本是 Kant 的研究課題，他跟隨 Aristotle 所闡述的，強調理論比實踐重要，但也沒有否認兩者之間具有深層的連結。

Aristotle 區分理解如何處理個人與政治事務的實踐智慧 Phronesis，以及世界如何運作的理論 Sophia。Phronesis 由與幸福人生及公義社會密切有關的倫理與公民之美德所組成，儘管美德暗示著抽象的觀念，但總是以在地的文化和習俗來表現；另一方面，Sophia 則是欲藉由技藝（techne）和知識（episteme）來掌握物理的和形而上的實在：techne 用來揭示事件（events）的動力因/機械因（efficient or mechanical causes），episteme 則處理目的因（teleological or final causes）。動力因先於事件，以隨機或偶然的方式所產生的擾亂或干預來「推動」事件；目的因則是把事件「拉」往其自然或固有的狀態，那是事物本身設計的一部分。因為要闡明一個事件，必須將其置於一個更大的事件裡來進行，所以整體比部分擁有更大程度的實在。對 Aristotle 而言，目的因的闡釋（explanations）比動力因的闡釋更為根本，因為前者將物理的實在和形而上的實在聯繫起來。<sup>159</sup>

或許後實證主義和現象學所遭遇難題都只是源自一個素樸的區分，即理論與實踐—描述與處方（description and prescription）—的區分，這樣的區分經不起批評，美國的實用主義、尤其是 Dewey 的實用主義，特別強調理論與實踐的區分是不明確的。Dewey 反對所謂的「虛假的二元論」（false dualisms），他不在人類的內在生命和所謂的「客觀」實在之間做出嚴格的二分；但是，Dewey 沒有以德國觀念論來表達他的觀點，而是採取了他有時稱為素樸自然主義（naïve naturalism）的觀點，即存在的東西不是客體，而是事件（events），像是 Martin Heidegger（1889-1976）所說的「存有」（Being），事件涉及有機體及其環境之間的交互作用，

---

<sup>158</sup> A. Schutz, *Life Forms and Meaning Structure*, trans. H. R. Wagner (London: Routledge and Kegan Paul, 1982); A. Schutz and T. Luckmann, *The Structures of the Life World*, trans. R. M. Zaner and J. Tristram Engelhardt (Evanston, IL: Northwestern University Press, 1983).

<sup>159</sup> Aristotle, *Metaphysics*; N. H. Smith, *Charles Taylor: Meaning, Morals, and Modernity* (Cambridge: Polity, 2002), 35-41.

<sup>160</sup>Dewey 將事件的聯合 (amalgamation) 稱為經驗，所有的探究，不論是自然科學或人文科學，都與解決問題有關，問題呈現自身於經驗之中。我們為了處理所面對的問題，會去形成假設，在經驗中檢驗該假設是否有效；若假設為真，指的不是該假設能與外部實在產生對應，而是該假設解決了對應問題的困境。所以探究是一種實踐，旨在解決在經驗中所遭遇的問題，<sup>161</sup>是實踐（而非理論）推動著科學的進展，這樣的想法翻轉了社會心理學家 Kurt Lewin (1890-1947) 的名言—好的理論就是最實用的（最能解決問題的），就 Dewey 而言，聰慧的實踐具有最高的理論性。<sup>162</sup>

但是，無論這一立場〔以 Dewey 為代表的實用主義〕有何優點，都無法避免其傾向徹底的相對主義或主觀主義。可能有人會問，既然每個人都對解決當前問題有自己的看法，那麼如何能說明對特定事件的某個考慮，在多大的程度上優於另一個考慮？或許在人文科學的領域裡，可以運用 Aristotle 對動力因和目的因的分析，來為 Dewey 綜合理論與實踐的方式提供一種解決辦法。

Charles Taylor (1931-) 主張，即使某些行為可以通過統計法則來解釋，並且行動者 (actors) 不能施加任何影響，許多（如果不是大部分）的人類活動仍受到規範或目的 (norms or purposes) 的影響，人們運用控制 (control) 仍是基於對規範和目的的需求。如果要理解為何某人今天從傘架上拿了一把傘，而昨天沒有，或是要理解某人進入宗教場所時需不需要遮蓋頭臉，則我們必須去探詢其文化規範，以及這個人為何選擇如此行為。人類是帶有目的性的存有 (purposeful beings)，要理解人的行動及其目的，我們不得不參考目的論的說明 (teleological explanations)。雖然許多在生命中或經驗中的目的是近在眼前或即將發生的，例如渴望融入特定團體、取悅（或惹惱）家人、或滿足生存的基本需求等，但這些目的總是從屬於更抽象的觀念，例如友誼、忠誠、團結、尊敬、或是人的生命之神聖性，Taylor 稱這些觀念為強固的價值 (strong values)。<sup>163</sup>\*簡言之，回想一下 James 的表述，至少，要理解人類活動時，我們需要在考慮一件事情的「開局」(first) 之前，先考慮「終局」(last) — 在考慮關於客觀性與主觀性的知識論基礎之前，先考慮有價值的生活和公義社會的倫理目的與政治目的 (ends)。<sup>164</sup>\*

---

<sup>160</sup> M. Heidegger, *Being and Time*, trans. J. Stambaugh (New York, NY: SUNY Press, 1996).

<sup>161</sup> J. Dewey, *How We Think* (Boston, MA: Heath, 1910); J. Dewey, *Logic: A Theory of Inquiry* (New York, NY: Henry Holt, 1938).

<sup>162</sup> See Biesta and Burbules, *Pragmatism and Educational Research*; S. J. Maxcy, "Pragmatic Threads in Mixed Methods Research in the Social Sciences: The Search for Multiple Modes of Inquiry and the End of Philosophical Formalism," in *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, eds A. Tashakkori and C. Teddlie, 51-90 (Thousand Oaks, CA: Sage, 2003).

<sup>163</sup> C. Taylor, *The Explanation of Behavior* (London: Routledge and Kegan Paul, 1964); Smith, *Charles Taylor*, 33-57. 上述 Taylor 的評論是專對人文科學所發；但如果自然科學本身是一種文化現象，那麼理解自然科學也離不開人文的目的與意義。C. Geertz, "The Strange Estrangement: Taylor and the Natural Sciences," in *Philosophy in an Age of Pluralism*, ed. J. Tully, 83-95 (Cambridge: Cambridge University Press, 1994).

<sup>164</sup> James, *Meaning of Truth*, 29. 在這個連結上，Mill 還是將社會研究和人文研究視為道德

但是，倫理和政治方面的觀念經常是有爭議的，那樣的觀念如何能在教育研究裡發揮批判的功能呢？事實上，批判的觀念即暗示著基於競爭的傳統或基於善的概念之評估標準，當然，某些傳統會以其觀念為教條，抗拒變化的環境、與自身相左的論述、或相反的經驗；那些傳統還反對不受影響和操控的觀念和選擇，認為人類的行為受到外部因素或力量的控制或授權；那樣的傳統經常提供明確的倫理標準，據以評論和判斷社會的政策與方案。然而，那些教條意味濃厚的傳統往往使得一些需要經過討論或爭辯才能顯現其意義的情況難以成立—在合理的範圍內，人們是自己的信念、行為和欲望的能動者（agents），但如果我們對有關的議題無法做出改變，討論和爭辯就沒有任何意義了。另一種情況是，我即自身行動的主宰者，即使是那些最基本的工作與義務，也必然會有失誤的時候；假如我沒有失誤，是因為我的本性就是要做出正確的事，選擇做好我的工作和義務的，是我的本性，不是我。換句話說，**要使觀念符合倫理，則那些觀念就必須是可出錯的（fallible）。**因此，**提供真正評估標準的倫理傳統必須是動態的而不是教條式的**，必須是擁抱觀念的，並且那些觀念能表述最好的善（good），至少正如我們當下所理解的那樣，但不排除有更好的方式或更令人信服的觀點。<sup>165\*</sup>

從這個觀點來看，知識（尤其是教育的知識）總是擁有具體的能動者，其受到語言、文化與歷史的約束，儘管不完美，能動者掌握了某個實體的輪廓或某個超越（transcends – exists independently or outside of –）自己的有限經驗之觀念，從這裡可以得出一個原理原則，即觀念的存在超越了我們自身的脈絡化經驗，必須承認，具有某種立場的觀點（a view from somewhere）是可能的，如此也才能認清，沒有特定立場的觀點（a view from nowhere）是徒勞的。

與《不讓任何孩子落後》的立法相反，看來，在教育領域裡，我們解答可能被視為重要的因果關係之前，必須先將歷史傳統的意義展開、辨識出該傳統的目的、或是掌握能體現該傳統的概念，或許需要設計新的方式去擴展或理解歷史傳統，甚至有可能偶然地創造出對傳統的全新理解。<sup>166\*</sup>簡言之，與人的境況有關的知識，在本質上首先是質性的，並且在一定的程度上需要測量，藉以幫助我

---

科學（moral sciences），即使在他對這些研究的本質之描述裡透露著他對物理科學（physical sciences）的實證主義概念之過分偏愛。J. S. Mill, “The Logic of the Moral Sciences”, in *Collected Works of John Stuart Mill*, Vol. 8, ed. J. M. Robson (Toronto: University of Toronto Press, London: Routledge and Kegan Paul, 1977), 832-952; also I. Murdoch, *The Sovereignty of Good* (London: Routledge and Kegan Paul, 1970).

<sup>165</sup> Phenix, “Transcendence and the Curriculum”; Alexander, *Reclaiming Goodness*; also Alexander, “Education in Ideology,” **我/作者認為教條的觀念（dogmatic ideals）在本質上無關道德或倫理，因為教條的觀念抹煞了人類運用其能動性之可能（參見第5章）。**

<sup>166</sup> H. G. Gadamer, *Truth and Method* (New York, NY: Crossroad, 1989); Moss, “Understanding the Other”;

David Bridges 稱這樣的過程為「在誓言下寫就的小說」（fiction written under oath），我/作者的理解是，這是超越人類的存在或經驗的，意味著致力於個人能力的最佳理想表現。D. Bridges, *Fiction Written under Oath: Essays in Philosophy and Educational Research* (The Hague: Springer, 2005).



們更細膩地去澄清、理解和區辨，從而提升知識的品質。

正如 Plato 很久以前所觀察到的那樣，上述（超驗實用主義的）觀點不是藉由可推論性、而是藉由舉例說明的邏輯（logic of illustration）來證成的；可推論性指的是透過論證的描述和非論證的符號去傳遞真理（truths）。<sup>167</sup>我們根據經驗來理解和創造意義，此處的經驗所指的是敘事和寓言裡的例子。對 Plato 而言，例證可以促進絕對真理的傳達，<sup>168</sup>與之相反的立場則主張，舉出具體案例雖然很好，但只是不完善的方法，只能表達我們非常有限的理解，對於超出我們所能掌握的事情，只能瞎扯（assume lies）。<sup>169</sup>超驗實用主義的觀點認為真理不是與客觀實在互相對應的，也不是理論或是服務於某種目的，而是以描述的方式體現，並使我們能掌握先驗觀念（transcendent ideals）的細微而動態之形式，<sup>170</sup>以及掌握文本、符號和故事的角色，用以勾勒出各種形式的意見輪廓。從這個觀點來看，即使是一個大型的隨機統計樣本，也只是一個詳盡展開的案例，其中概括出在許多人的經驗上常見的概念樣態（conceptual shape）。<sup>171</sup>

若考慮到行為和社會科學領域裡基於測量的研究派典中的智力測驗，Walter Feinberg（1937-）已證明這種測驗在很大程度上反映了社會經濟、文化和語言上的偏見，而非反映既定認知結構的能力（capacities）。換句話說，這些測驗實際上是在衡量一個人實現某種文化、社會或倫理觀念的能力。儘管人類蓬勃發展的一個面向就是表現在其種種觀念之中，但通過這類測驗所量測出來的構造（constructs）絕不是絕對的或不變的。不過，像 Feinberg 這樣對量測（measures）提出脈絡化的批判，已引起我們對個人特質（personal qualities）的不同觀點進行重估（reevaluation）的討論：由於個人特質和其日後的學術成就、教育成就或社會成就有關，這意味著我們得反過頭去，再次對那些我們想要成功生活其中的社會型態做出評價（reassessment）。<sup>172</sup>

## 5. 對教育研究的啟發

從本章的分析中至少可以得到對教育研究值得一提的啟發。首先，所有的教育研究都涉及哲學層次，涉及實質倫理學（substantive ethics）以及對教育目標和願景的分析。在人文科學裡對因果關係和相關性的適當詮釋，有賴於對人類的目的和意圖的理解，那些目的和意圖也是人們在其社會和文化中生活所需的規範、

---

<sup>167</sup> Plato, *Phaedrus*, trans. R. Waterfield (Oxford: Oxford University Press, 2002); also P. Bourdieu, *The Logic of Practice*, trans. R. Nice (Cambridge: Polity Press, 1990).

<sup>168</sup> Plato, *Republic*.

<sup>169</sup> See Chapter Nine.

<sup>170</sup> On the idea of dynamic form, see S. Langer, *Problems of Art* (New York, NY: Scribners, 1954); also see Chapter Three.

<sup>171</sup> Thus, among today's most compelling reconstructions of scientific explanation after Hume is Peter Lipton's notion of "inference to the best possible explanation." P. Lipton, *Inference to the Best Explanation* (London: Routledge, 1991).

<sup>172</sup> W. Feinberg, *Understanding Education: Toward a Reconstruction of Educational Inquiry* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983).

價值和觀念之一部分，而且我們只能從我們的目標和願景的制高點去獲得這樣的理解。所以，名副其實的教育研究只能在善的願景下適當地進行，這類善的願景是明確且能夠充分自我辯護的，在其中，非教條式的規範、價值和觀念能被清楚地闡述出來，用以影響和指引教育的政策、實踐和教學法（pedagogies）。在當代大學名校的教育學院中，訓練有素的哲學家有減少的趨勢，而受到更多青睞的，是所謂務實的（hard-nosed 頑強、固執的）、專門從事隨機實地測試的經驗研究人員（empirical researchers），這樣的趨勢正嚴重威脅到那些研究機構的學術品質，也威脅到教育從業人員和政策制定者的職涯標準。正是 NCLB 所帶來的觀念，強調教育的標準以量化為首要，卻忽略了更為本質的、對實踐的品質進行判定，以及忽略了評估一個以某種方式進行的活動在何種程度上值得嘉許。但是，要理解一個活動值得多少嘉許，就要先去理解該活動的價值為何，在此所進行的，正是對善的願景做出充分辯護的工作。

其次，隨機實地實驗不能作為教育研究的「黃金標準」，因為在人文科學的領域裡尋找相關性和因果關係的說明之前，必須先對切題的目的論說明有所理解（prior understanding），以便知道人們選擇如此做的理由、希望達成的目的、所依循的規範、以及所體現的觀念。確實，因為大部分的質性探究尋求對人類的目的和意圖有所理解，所以可以在進行研究時不需參採量化變項之間的影响關係；但是，實證主義的社會探究或批判的社會理論卻不能套用前述的說法〔不參採質性研究〕，因為其仍然必須適當地考慮切題的社會規範和觀念，才能被適當地理解。就此而言，量化的與批判的教育研究自然可被稱為混合研究法（mixed methods），質性的理解在這類的研究裡是有意義的。另一方面，儘管質性研究可能經常受益於各種測量或徹底批判的整合形式，但整合當然取決於所涉及的研究問題，不一定要依賴相關性、因果關係或權力關係。

最後，分析具體案例可以獲得對規範、價值和觀念的最佳理解。相關性和因果關係能夠增添細微的差別和精準度，但尋求抽象的涵蓋法則（covering laws）之組合，並非理解人類的目的與意圖之適切途徑。易言之，在研究人類活動的領域裡，舉例說明的邏輯優先於可普遍化的邏輯；如果將舉例說明〔以事例證成〕理解為經驗主義的弱化形式，而以信度、效度和可推論性為依歸，真是犯了一個重大的範疇錯誤（category mistake）。例證所強調的更像是去理解使用語言時的細微差異，或是一條法則的精妙之處，而非統計學上的規律性；要掌握語言和法則，最好的方式就是透過有限的、清晰且詳細的案例，那些案例將可以在超出自身範圍的許多情況中闡明（illuminate）實務和原理原則。可以確定的是，那些案例可以並且經常與試驗、測量或徹底的分析相結合，以各種有用的方式去澄清語言或說服法官（或陪審團），使能在特定的情況下以有把握的方式應用法則（法律）。但是，在語言的溝通或法則的詮釋之前，需要先理解規範其使用的實務和原理原則，教育研究也是如此；相關的、因果的和徹底的批判都有助於特定教學法的改善，或有助於說服政策制定者以新穎的方式思考所面臨的情況，但若要實

現其目的，除了去理解文化的規範、價值和觀念之外，別無他法，我們得去找到這些在清晰且能自我辯護的善之概念所衍生出來的目標與願景裡、跨越不同世代仍能傳遞下去的規範、價值和觀念。

有的人偏好在說明和預測的基礎上尋求控制性質的知識論，對他們而言，上述的論述是令人失望的；雖然我們有時候的確可以預測出什麼，但不表示我們可以去控制它，無論如何，我們所能控制的都比實證主義者曾經想像的要少得多。探究（inquiry）能預測什麼？對此我們應該保持警惕，因為今天認為正確或對的事情，明天可能會變成錯誤的或麻煩的。最好的探究能讓我們有所洞察，以便更好地控制自己，而不是藉由普遍化來更有效地支配他人；並且自治（self-governance）的最佳途徑在於重申 Socrates 的體認，即真正的智慧始於我們承認自己所知甚少。

### 第三章 教育中的美學探究

導讀者：何佳瑞

P. 53

#### 導言

把教育做為一種藝術來理解，這是什麼意思？什麼是從美學角度去構思教育中的探究？什麼是藝術化地去評估教育學（pedagogy）？這些問題的答案，常常是立基在杜威樸素的實用主義、新馬克斯批判理論，或後現代的懷疑論之上的，然而，結果卻往往陷於激進相對主義的弔詭中，以及極端的主觀主義之中。本章將提供一種不一樣的、**作為藝術的教育，並探究一種作為美學努力的教育**，它避免了這些困難，並且是**立基在某種超越的實用主義之上的**。

在教育研究文獻中，出現了質性的革命（qualitative revolution），最初，要證成質性轉變的努力是在兩種影響力極大的學說下進行的：一是有關認知與情感的理論，另一是有關真、善、美的理論，而這兩方面是被清楚地區分開的。這種討論的方式卻導致了實證主義與建構主義認識論的二分（上章已提及），其一擁抱了絕對主義、客觀主義和理性主義，另一則擁抱了相對主義、主觀主義和浪漫主義。

從美學角度來構思教育學，挑戰了當前盛行的實證主義認識論，因為這樣的教育學對區分思考與感受、區分真、善、美的看法，提出了質疑。

P. 54

**如果藝術可以被構思成一種伴隨情感表達的認知探究的形式，那麼想要評估和理解作為藝術的教育，就需要我們對科學、藝術和倫理學之間關係的概念進行重新洗牌，並對於如何去看待教育進行新的想像。**

如果接受 Iris Murdoch 將主權從屬於一個超越善（a transcendent good）的看法，那麼這些概念就可以避免激進相對主義和極端個人主義的種種弔詭。

#### 教育研究的兩個教條

有兩個教條自上世紀中就主宰了教育的研究：一是認知和情感領域的分裂，一是真、善、美各自獨立的假設。由此，真理的追求，成了由科學主宰的認知領域，而倫理和藝術則被繫於情感與人文的領域。對前者的探究是客觀的，其可靠性是立基在方法上，而非立基在研究者身上；對後者的探究則是主觀的，其結果可以基於不同的詮釋者而改變。在這種態度中，認知領域透過科學的聲望和影響

力，主宰了一切公共的空間。

直到 1970 年代中期，教育中的行為和社會研究，指出了這種量化和質化研究的二分。前者是科學的、客觀的，後者是人文的、主觀的。到了 80 年代，質化研究的支持者在尋求其研究的證成與合法性，首先他們指出質化研究可以檢證錯誤，它是與量化研究一樣嚴謹的。隨後，認知[科學]的領域被重新定義為既非客觀亦非主觀，而是相對的，並且是主體際性中的產物（intersubjective）。

然而，這種質化的探究並沒有撼動認知與情感、以及真、善、美之間的割裂。

它以社會性建構知識的形式（按：指知識都是在社會關係中建構出來的），來批判內在實證思考的客觀主義。

P. 55

質化的方法尋求描述並理解影響社會活動的原因和意義，而不是透過隨機選擇、比較團體和測量工具的方式（即量化的研究方式）來解釋、預測與控制行為。

所有的資料都被編輯成厚重的社會情境的論述，基於人只能用自己的眼睛來看和自己的耳朵來聽，所以我們只能在可允許的範圍內盡量地保持中立性。為了要限制觀察者的偏向，不同的資料來源、觀察者的觀點、各種相關理論、各種研究方法等，都要在所謂的三角測定法（triangulation）中被相互比較。**如果以多種多樣的觀點來檢測某個現象，我們就會發現一種在主體際中的論述有效性（validity），其有效性的程度則是由各種不同主觀觀點來確認的。**

至少有三種自然主義的觀點，可用於詮釋質化探究，一是現象學，二是民族誌（ethnography），三是藝術。

這三種立場導致了質性資料詮釋的不同進路。現象學家常運用自我投射的同理心（empathy of self-projection），來掌握人是如何經驗一個特定的事件。民族誌學者更傾向於分析可觀察的儀式、象徵和概念之間的相互關係。藝術家和藝評家不僅描述他們所經驗到的，他們還透過與新的藝術品相遇，在語言、時空或者聲響中，創造新的視覺經驗，使他人也能掌握他們所直接知覺到的東西。

相比於藝術式的探究，現象學與民族誌的質化探究進路顯得較接近於純粹的知識認知論述，因為它們（現象學與民族誌）支持以下觀點：即社會的事物，儘管只有短暫的存在，它也等待人類的心智去理解和詮釋它。

P. 56

這些社會事物可能只存在於我們的意識中，或僅僅隱含在我們公共的社會生活中，但它們確實在那裡，而另一種社會探究的方法，即新的研究範式，就是要

去理解它們。

然而，卻有一種認識論上的相對論隱含在這樣的觀點中，此種相對論常常立基於後現代論或批判理論的懷疑主義之上。Laurel Richardson 說道：

懷疑的後現代主義的脈絡，公平地摧毀了一切的方法。無論是主張科學優位於文學，還是相反的觀點主張文學優位於科學，全都受到了挑戰。但是後現代的立場確實允許我們去認知「某物」，而不宣稱自己認知到了一切事物。擁有一種部分的、在地的和歷史的知識（按，指某個地區的、某個時間中的部分知識），也仍然是一種認知。

然而，這樣的觀點卻陷於眾所周知的激進相對主義與極端主觀主義的弔詭之中。（建議討論此段）這種思維模式的結果，並非導致了認知的多元方式，而是讓任何融貫的知識都成為了不可能。

有一個更加戲劇性的背離，挑戰了認知-情感的分裂。藝術並不只是感受的表達，根據這樣的觀點，科學也不只是純粹的認知，「認知的成長...無法與情緒的教育分離。」藝術家也表達認知的知覺，而不只是感受而已，象徵性的表象給出了新的觀看、理解外在世界的方式，而非僅僅是一種內在生活的形式。同樣的，科學也不僅僅包含了保存真理的發現方法，它也表達了重要的感受，如「驗證的喜悅」（joy of verification）、「驚喜的感受」、「靈感與好奇心的推動力」或「對有趣的問題和有希望的假設感到興奮的種種提示」等。

藝術不同於科學，在於它們的象徵性表象（symbolic representation）的方式不同，而不是在於它們投入認知或情緒的程度不同。根據 Goodman，象徵的「密度、充實與典範性是美感的特徵，而清晰性、稀薄與指示性（denotation）則是非美感的特徵。」Langer 稱後者為推論性的（discursive），而前者為非推論的象徵形式。

藝術也像科學一樣，包含了探究的方式，此方式亦將導致知識的形成。但這並非一種知識的獨立美感形式，而是去認知某物的一種轉化。

P. 57

探究並非僅僅是要去掌握已經存在於世界中的、外在於我們的那些意義，探究還要為一個未見的世界創造出新的意義。我們建構再建構，我們詮釋再詮釋，創造再創造。我們的思想和感受與全然的他者發生關係，Parker Palmer 說，「依賴於認知者與所知完全分裂之上的客觀性的神話，已經宣告破產了，我們現在明白，認知某物，就是與它發生一種活生生的關係...」Philip Phenix 與 Dwayne Huebner 稱此他性（otherness）的意義為一種「超越」（transcendence）。

現象學與民族誌傾向於保留認知領域的主導性，而藝術的探究則傾向於超越

此認知的主宰性。雖然參與-觀察者是以自身全部存有去經驗文化的事件，但是現象學與民族誌的方法卻運用導致推理論述的認知過程，以這些經驗為資料，將其從內部觀察者轉化為一個外部觀點（按，這裡是說，現象學與民族誌的進路，還是運用了所謂客觀的認知方法）。

藝術探究卻把這些（內、外）觀點的區分模糊掉了。內部的觀點不是文化參與者的觀點，而是美感研究者的本身。描述也不僅僅是參與者經驗的反思。更適當的說，一種視覺的實在被一個完整的人以非推論的方式創造出來了，這個人是一個思考-感受的主體（按，思考與感受不分），他運用隱喻的語言、象徵的行動或視覺的形狀、聲音和運動等，創造出這個實在。（按，似乎這種藝術進路，將整個經驗不分內外，以非推論的方式闡述出來）

此外，詮釋學理論家區分了 **exegesis**（註釋、解釋）與 **eisegesis**（創造性詮釋）。前者是抽出原本就在文本中的意義，並參考作者的創作意圖，以及文本被創作的脈絡。後者則允許我們從文本中讀出新的意義，這意義可能是作者自身也未曾預想到的。現象學和民族誌努力以解釋的（exegetical）觀點來閱讀文本。描述主體（認知者）是不同於所描述的（所知），是人的心智建構了詮釋。

不同於此，藝術允許我們以創造性詮釋的方式來閱讀自己的經驗，教導我們去看、去聽過未曾被看和被聽見的東西。

## P. 58

透過作為一思考-感受整體的人的全面投入，藝術探究培育了新觀念、新情緒的發現。科學的特權地位受到了美學觀點的質疑，然而，教育研究第二個教條卻仍然沒有受到挑戰。有些人主張知識實際上是與美感發現一起開始的，因為藝術尋求對於初始的經驗給予非推論性的表達，正是這些初始的經驗後來在不同科學學科中被概念化。康德就曾說，這是理性的「起源」(origin)。有些人甚至欲以藝術優位來取代科學優位。又或者將科學當成是與藝術一道真理捍衛者，而有了「美即真理，真理美」的表述。然而，善仍然停留在完全主觀情緒的領域中。而以美學來守護真理，卻無法提供將自身區別於謬誤的判準。

沒有一個超越（transcendence）的概念，藝術與其他形式的探究皆不能從激進的相對主義和極端的主觀主義的泥潭中抽身。我們不僅需要消除事實與感受的二分，還要重新將真、善、美的追求統一起來。而要揭穿第一個教條的假面，需要先將第二個教條打破。這裡要求一個綜合的原則，它就是善（goodness）的概念。科學與藝術皆非優位。所有的探究都涉及了倫理學。用 Murdoch 的話來說，主位/主權（sovereignty）是從屬於善的。

## 善的主權/主位

我們人類生活在社群中，其中充斥了人該當如何活的種種概念。現在要區分兩種生活的概念，一是意識型態的概念，另一是倫理的概念。意識型態表達了當權者的利益。在此情況下，真、善、美之監視沒有差異的，因為它們全都由意識型態所決定。自由探究與真正的發現都不被允許，因為所有的知，都是已經在保衛當權者利益的意識型態當中的知了。

這樣的立場導向了極端的建構主義，在其中，沒有知識，只有意識型態。真理，就像美一樣，都是在極端意義下建構的，沒有任何外在的實在和內在的意識架構，可以影響我們所相信的真。

#### P. 59

社會權力的分配是唯一決定意識建構的力量。再沒有留下什麼空間給予自由的能動性、倫理和民主以及教育。在此脈絡中，象徵的表達已無創新可言。

然而，從另一方面來說，善是動態的、複雜的。首先，倫理概念可以區分為正面和負面的價值。我們必須假設人有自由能動性、智性與會犯錯性(fallibility)。若人沒有自由能動性與會犯錯性，負面的價值就不可能出現，這些價值也無法區分於正面價值。同時，若沒有智性，好壞之間的差異，也就不可能被理解。沒有某種特定善的表達(particular articulation of the good)可以宣稱自己比其他善來的優越，因為所有人都是會犯錯的，而他人的概念可能比我自己的要好。善也是整全的(holistic)，是實用的(即，善能夠在人們的生活中和典範者的品格中看見)，也是綜合的(因為它能與其他的倫理觀點結合在一起)。

也存在一些非倫理的善，例如好的食物、好的藝術、好的品味與好的學術等等。J. J. C. Smart 表明，善與讚揚、認同，或回應特定的目的有關。可讚揚的、值得認同的或朝向於某個特定目的的，這些都依賴於我們所認定的價值，而這些價值的意義只有在其與善的關係中，才能獲得解釋；而善的概念則又來自於社群或傳統所珍視的東西。這樣一層一層的，所有的善最終都會臣服於更高的善，這更高的善是一切善的價值的來源。在這樣的觀點中，真、善、美的區分被模糊了，它們不是各自獨立的，然而這並不是說它們之間毫無差別可言，而是說，它們都受到善的觀點的影響，而非是被意識形態的利益所決定的。

這樣的結果並不是激進的建構主義，因為真理是與善相關的，而是一種類實在論(quasi-realism)、弱客觀主義(weak objectivism)或弱相對主義(soft relativism)。說知識(真理)是社會地建構的，就是說對實在的詮釋是受到研究者看待世界的倫理觀點所影響(但並非被決定)的。說美是在觀者的眼中，就是承認集體的倫理觀點對我們所見以及如何看見所帶來的影響。

#### P. 60



什麼是「好的科學」，或「好的藝術」，必然相符於某特定傳統或社群的善。若要陷於激進的相對主義或極端的個人主義，那就必定有在一種超越個體與社群的善，儘管人們在表達這善的內容與形式上會有不同的意見。這個超越的理想是內在於意識的本性的。這是希望和創造力的源泉，因為它向一個更好的可能性開放。它也是懷疑的根源，因為為了要看到一個超越現有的可能性，那我便必須去質疑手前的現有。因此，我會說，超越是一種更高的善，而不是絕對或終極善。無論我們如何設想，總會有更好的方法。

是以，對善的追求，可以適當地被稱為一種**靈性的**努力。Murdoch 表明，這是一種哲學家不斷訴諸的、非形上意義的超越觀念。「善是超越的實在」，這意味著，德行（virtue）是穿透私有意識並試圖融入真實世界的一種嘗試。

認識到每個觀點都是有限的，並且每個架構都可能犯錯，這一點規範了我們對當前觀點之價值的信念。即使是我們最基本的信念和實踐，也可能是錯誤的。

意識之外的世界概念，同時具有倫理和理論上的意義。這個世界不應僅僅是一種嘗試解釋世界的科學理想；它還是道德理性藉此教導我們見賢思齊的一種存在。這一概念也具有美學意義，它是審美想像力所追求的「自然世界」。科學、藝術和倫理學的理想，於是成為了相同的理想。我們是透過意識與超越的相會，才建構了真理和美，而超越則受到集體的善的觀點所影響（但並非被決定）。換句話說，倫理學先於探究，無論是科學或美學的探究。

P. 61

## 作為藝術的教育

Charles Taylor 認為，人類經驗是有層次的。機械行為和信念這類行為，是幾乎不需要用到智性的行為。機械式行為諸如我們的心自己會跳動、我們學會走路等；信念又如我們相信太陽明天一定會升起等，這些都是不需要耗費太多的智性來理解的行為。但隨著機械行為和態度變得越來越複雜，我們必須學會去執行或運用這些行為。這個過程通常稱之為訓練（training）。

複雜性越高，需要投入的智力也越多。當信念涉及了理性認知或意義時，它們也會是智性的活動。智性的行為和信念都是透過學習得來的，我們通常稱促進這種學習的過程為教學（teaching）。進行教學前通常需要事先的訓練，例如我們必須先學習字母，然後才能閱讀，先學習拼寫，而後才能寫詩，先學習減法，然後才能學畢氏定理。

教育（education）可以理解為對所教和所學的積累，但其任務不是要教導所有的結論、意圖、理解和設計等，而是要教那些值得學的東西。然而，要了解什

麼是最值得學習的東西，就需要有善的概念。因此，教育涉及了被視為具有價值的理性傳統、道德、意義和創造性，而這些被視為有價值的東西，都是在群體中所構成的某個善的概念的脈絡中，才成為有價值的。

教學不僅傳遞舊的觀念，它也創造新的觀念。它不僅與已存在的感受和規範相關，它還創造了新的態度和實踐方式。教學是創新，而非只是生產。它回顧了過去，同時也推翻了限制，它批判、探索並且檢驗。據此，教育可以被視為一種創造性或藝術性的活動。從美學的角度看待教育，就是將其理解為對學習材料、過程、制度的創造，以及對在不同象徵的表象中的體驗的創造，而這些體驗將引發人們進入到善的觀點之中。

P. 62

這些集體的觀點指向了一種理想，該理想是在可見的符號之外，雖然我們無法不透過這些局部的符號來構想它。因此，教育可以理解為是「一種來自超越的誘惑...一種對仍有可能再被改革和轉化的現有形式的抗議...一種我們生活在時間中的意識，該意識被無法拒絕的他性所吸引，而他性則把判斷和希望帶入了各種不同生活的形式當中...」如果手工藝（craft）與美術（fine arts）之間的區分是成立的，那麼教育可以看成是後者。工藝或實用藝術運用設計以求達至預定的目的。而美術則不僅為工具性目的產出象徵的形式，它還探索並且表達我們所珍視的東西。它在文化的交界處運作著，不斷擴展並檢驗了我們對善的共同觀念。教育有時候也是一種手工藝，但它更是一門藝術，它是一門透過學習、實踐與慶典將人們帶入（某個已有特定的善的觀點的）群體之中的藝術。教育學則是一門培養善良的人的藝術。

## 對教育的欣賞

要欣賞作為一種藝術的教育，就是要理解各種表象的象徵形式，這些形式被用來使人們了解善的觀點，並能夠判別各類象徵形式所展現出的、或多或少的優勢。使一個人有能力進行判別的標準，其實是源於（按，所身處的）社群對善的看法。之所以如此，一部分是因為教育本身是一個目的的王國，它瞄準了促進善的內在目的，另一部分則是因為所有藝術表現形式最終都將擁抱、重新定義並回應一種共同的善的概念。

就像科學、學術或各類理論一樣，藝術的優點/價值總是在一個具有善概念的子社區（subcommunity）中進行判斷的。**說一件作品很美，就意味著它是好的藝術。**藝術和科學的社群，與倫理善的概念有著很複雜的關係，倫理善的概念支配著更大的社區，而藝術或科學的子社群則居於其中。有時，他們支持大社群的價值觀，而有時則挑戰其價值觀，不斷衝擊著文化的限制，並探索新的觀念和理想。

教育（者）社群在他們所服務的更大的倫理社群中，構成了其中的一個亞文化。與其他藝術和學術社群一樣，他們與主流的倫理價值觀時而和諧共處，時而充滿張力。

#### P. 63

他們尋求傳遞傳統的善概念，但也會改變它。欣賞一種作為藝術的教育的審美標準，是來自於各種不同的社群，而各種社群又來自於更大的一個倫理社群，該社群對善的觀點已經傳遞在各個特定機構之中。

欣賞一種作為藝術的教育的標準，也與學科有關，在不同的學科中，特定的內容和教學法被發展出來，是以標準也來自於各學科中對資料不同的詮釋。

將教育視為一種藝術，就是要發展出一種對社群的理解，教育計畫正是在這個社群中被執行的，因此社群的觀念和理想也會影響著這個計畫。

### 教育評論

要理解比訓練更複雜的教學，我們不僅要看量化行為科學的解釋，還要看質化探究的觀點，要了解人們是如何體驗教學以及主宰了教學的文化規範。現象學說明了學生和教師如何在意識上體驗學校教育，而民族誌則闡明了教室中未言明的公共規範。

然而，要把教育作為一種藝術完全掌握，我們不僅需要解釋和理解，而且需要欣賞和評估教育所表達的價值。除了從實證主義、現象學的、人類學的觀點來進行審美研究之外，教育還應以創新的方式來理解，它作為一種藝術探究的形式，不斷創造或重新創造出新的意義。

#### P. 64

如果對教育的欣賞可以被當成一種鑑賞（*connoisseurship*），那麼對它的評價就可以構想為一種藝術評論的形式。而且，如果將教育作為一種藝術來欣賞需要理解教育過程，那麼對此作為藝術之教育的評論，就意味著將這種理解轉化為他人可以理解的形式，並提出與特定案例的教育價值有關的判斷。Eisner 討論了教育評論的四個方面：描述性、主題性、詮釋性和評價性。

#### 描述的面向

如果藝術家以更高的清晰度看見實在，並以非推論的形式來他們所看到的事物，那麼藝術評論家也能以相似的清晰度看見作品，並以符號的形式來呈現他們在作品中所感知到的東西。因此，教育評論家所提出的資料，並不僅僅涉及對規

範或經驗的解釋，它還涉及了創新的詮釋——透過使用豐富的、隱喻的、象徵的語言，創造新的對教學工作的直接覺知。任務是創造一種新的工作體驗，在其中實在的某一面向被照亮了。

EX：Sarah Lawrence Lightfoot<sup>173</sup>的肖像繪製（portraiture）拼圖：（74）

拼合出的肖像，具有拼圖和拼布的元素。一個人如何將鋸齒狀的、不平坦的碎片組合在一起？放置到位後，會出現什麼樣的設計？掛毯出現了，帶有形狀和顏色的紋理作品創造出了趣味和強調的重點。...聲音或姿勢的細微差別，都揭示了一種批判的態度...詞語的選擇，也是為創造讀者的感受並喚起視覺效果。

追問這類呈現方式「準確性」或「可靠性」，那就是提出了錯誤的問題。這就像在問莫扎特《安魂曲》或《蒙娜麗莎》的準確性或可靠性一樣。我們想知道的是，評論家所掌握到的實在，是否「聽起來像真的」（ring true），是否捕捉了整體體驗中存在的某種事物的「動態形式」（dynamic form）。

P. 65

Eisner 提出了三種評論描述的評估策略：結構穩固性、共識有效性和指稱適當性。第一項是探問整個故事是否連貫在一起。它要求的不是準確性，而是藝術整體性。它試圖了解評論家對作品的演繹是否呈現了一個完整的整體。第二項策略考量描述性的資料是否已從不同的觀點獲得了確認。第三項策略是探究評論資料是否運用了在作品中呈現的符號和主題。適當性追問的是評論家重新創作的整體是否是全新的創作，或者實際上是否涵蓋了所討論作品的某個方面，使我們能夠以新的角度看待作品。

Egon G. Guba 與 Yvonna S. Lincoln 也提出了兩種判斷質化研究優劣的判準，在某種程度上可與 Eisner 做比較。他們提出的前一個版本由於太過接近實證主義的立場，所以提出了第二個版本，這個版本則較接近建構主義認識論，即本真性的判準（authenticity criteria）。他們認為，一項研究應滿足五個條件。首先，應該要公平。不同的受訪者觀點應以公平的方式來呈現。其次，它在存有論上應該是本真的。參與研究的結果應會增強受訪者的自身的建構（按，應是指結論是本真地來自於這些受訪者自身的建構）。第三，它應該在教育上也是本真的。參加調查的人應藉著他人的觀點來加深對自己的了解。第四，研究還必須反映出一種催化行動的本真性（catalytic authenticity）。它應該會激發適當的行動。最後，它必須授權參與者採取行動，以獲得自身在策略上的本真性。

---

<sup>173</sup> Wikipedia: Sara Lawrence-Lightfoot (born August 22, 1944) is an American sociologist who examines the culture of schools, the patterns and structures of classroom life, socialization within families and communities, and the relationships between culture and learning styles. She is the Emily Hargroves Fisher professor at the Harvard Graduate School of Education and a 1984 MacArthur Genius.

## 主題的面向

教育評論的描述性是伴隨著主題的，在該主題中，重要的文化和藝術比喻被識別、比較，並獲得了考察和探索。在這裡，寫作在探究過程中扮演著重要的角色。我們透過編寫的過程來發現和完善這些主題。Richardson 表明：我寫東西是因為我想找出一些東西。我寫作是為了學習在書寫之前不知道的東西。但是，我被教導不要去寫作，除非我知道我想說什麼...這種寫作模型存在嚴重問題，因為它忽略了寫作作為動態創作過程的作用。

## 詮釋的面向

在詮釋方面，評論家試圖闡明他在作品中所看到的新洞見的意義。為了做到這一點，評論人常訴諸於在教育、藝術、文化或社會科學理論中發現的其他類比。用 Eisner 的話說，在評論的詮釋性方面，來自社會科學的一些觀念經常發揮作用。這些觀念形成了概念圖，使教育評論家能夠解釋已經發生的事件並預測它們的某些後果.....。重點是，不是只使用一種理論，而是要用各種各樣的理論，來解釋這些發生在教室中事件的意義。沒有人對事實本身感興趣，人們感興趣的是對事實的詮釋。

## 評價的面向

教育評論的最後一個方面涉及對價值的評估。要做出判斷需要應用到教育的標準。真正稱職的教育評論家將能夠為做出的價值選擇提供依據，同時認識到其他人可能不同意這些選擇。為這些價值觀的提供根據不僅需要了解教育的歷史和哲學，它也從學校的實踐經驗中受益。

當評論家評估其研究資料的「本真性」、發現潛在的主題，或根據某種社會科學理論來詮釋教育現象，又或者以教育史、哲學或實踐來為其價值判斷建立根據時，她便是為一種好的教育概念發聲，這概念是嵌入在社群的溝通符號和語言之中的。雖然正是在此社群中，她的詮釋和判斷才能成形。但從一個更高的善的觀點，或從某種神聖的共同意義，這些概念又或隱或顯的回過頭來刺痛了它們的評論權威性。

## 結論

透過重新構思和構想我們的集體精神遺產來實踐、欣賞和批評教育的藝術，將因此而保存了這些遺產。這將使我們「能夠超越表象而看見生命的實在，超越事實看見真理，超越自我利益看見憐憫，超越我們搖擺不定的精力和煩人的慾望而看見愛。這種洞察力使學生和教師對他們每天所面對的新實在做出有意義的回應。

儘管柏拉圖不喜歡藝術，但他認為美可以通過 Murdoch 所謂的「精神生活的圖像」(images of the spiritual life) 而成為追求善的起點。藝術揭開了面紗，使表象之下的實在概念獲得了意義。藝術不是偏離軌道的支流或某種附帶的議題，它是人類活動中最具教育意義的地方，也是可以看到道德本質的地方。因此，教育中的藝術探究並不是其他形式的調查和研究的補充材料。它是教育學研究的核心。通過藝術性的教育探究，我們可以進行自我教育，重新衡量為我們而言具有最高優先性的教育學，同時重新定義我們最根本的承諾，並重新找回我們最珍惜的東西。

## 第四章 教育中的各種探究傳統

導讀者：李彥儀

### 導論

教育研究作為一門獨立學術領域，始於十九世紀後期與二十世紀早期致力於將教學、學校行政與課程奠基在經驗發現之上。<sup>174</sup>它是提倡把在前兩個世紀裡相當成功的自然科學方法應用到對心靈與社會的研究之更廣大運動的一部分。孔德以實證主義來傳達經驗科學就可以檢證關於人類、社會與自然世界的實在陳述（*positive statement*）。<sup>175</sup>根據這個運動的支持者的看法，那些原先根據宗教或政治隸屬以及以神學傳統或政治意識形態作為他們行為之依據的教師與行政人員，因而可以透過在兒童發展、人類學習或組織管理的科學原理之嚴格訓練而變得專業，而人們可以根據堅實的統計基礎建立課程。據此，教育研究是發展和行為心理學以及在某程度上將科學實驗作為探究之理想模式的組織社會學的一個應用分支。<sup>176</sup>

如我之前指出的，尤其是在美國，在它受到來自以文化人類學與人文學（特別是文學與藝術<sup>177</sup>）為典範以及以植基於馬克思及其追隨者的激進社會批判主義作為典範的兩個陣營的攻擊之前，這個觀點直到二十世紀中葉仍主導著教育研究。<sup>178</sup>前一個立場的倡導者稱他們的方法為質性的，並稱他們的掌握知識的取徑為建構主義式的，以之對比於實證主義者們將世界裡的各對象或諸事件間的量化（或譯計量、定量）關係之統計式概括的偏好（*penchant*）。<sup>179</sup>後一個取向的支持者把他們的觀點看作是批判的，因為它旨在批評諸如學校等意識形態的建制中隱含的權力關係，藉以實現社會裡更為平等或公正的資源分配。<sup>180</sup>為了指涉這些競爭的探究傳統，教育中的實證主義的反對者們從孔恩那本有影響力的科學史研究著作《科學革命的結構》裡借用了「研究典範」（“*research paradigm*”）

---

<sup>174</sup> Callahan, *Education and the Cult of Efficiency; Track, One Best System*; H. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum, 1893- 1958*, 3rd ed. (New York, NY: Routledge, 2004).

<sup>175</sup> Comte, *Introduction to Positive Philosophy*

<sup>176</sup> K. Egan, *Getting It Wrong from the Beginning: Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget* (New Haven, CT: Yale University Press, 2004).

<sup>177</sup> D. J. Clandinin and F. M. Connelly, *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000); Eisner, *Enlightened Eye*; Rist, “Relation among Educational Research Paradigms”; Stake, *Art of Case Study Research*.

<sup>178</sup> Kincheloe and McLaren, “Rethinking Critical Theory.”

<sup>179</sup> Guba, *Toward a Methodology*; Guba, “Alternative Paradigm Dialogue”; Guba and Lincoln, *Naturalistic Inquiry*; Patton, *Qualitative Evaluation Methods*; Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*.

<sup>180</sup> P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York, NY: Continuum, 2000); McLaren, *Life in Schools*; Popkewitz, *Paradigm and Ideology*.

一詞。他們也改造了他對自然科學新典範的出現的觀察，以證成他們在教育研究裡看到的種種創新。<sup>181</sup>

這幅圖像相當準確地說明了超過一個世紀以來盎格魯—美國式關於教育裡的研究的思考。然而，它迴避了 1980 年中期以來為人所知的方法論論戰的激烈論辯，於其中，實證主義者及其質性的與激進的批評者試圖擊敗對方。1990 年代，兩大陣營似乎達成和解。不過，正如我們已在第二章裡討論的，當美國國會在 2001 年宣告「隨機操控／對照實驗」（“randomized controlled experimentation”）為教育研究的「黃金標準」（“gold standard”，[一般譯作「金本位」]）時，這些論戰陣營遂準備展開新一輪的爭辯。毫無疑問，彼此間敵視戰鬥的重現之主要催化劑可見諸《有教無類法案》（No Child Left Behind）挑釁意味的實證主義傾向和對於比較質性與批判的探究的不贊同。<sup>182</sup>但是我們看到休戰協定也是脆弱的。它透過擁護有問題的種種假設而掩蓋了知識性質與人類行為的深刻與自古以來的哲學差異。倡議和解者傾向單純地把教育中的實證主義看作是用來評判教育研究的其他傳統的標準，認為建構主義是一種忽略了經驗主義興起之前的知識概念之質性探究根源的弱經驗主義形式，擁護頑強且通常不一致的作為通向實證主義與建構主義共存之道的知識相對主義形式，並且沒有充分注意到批判社會理論對做為教育實踐或政策的無關利害的知識（uninterested knowledge）之可能性的潛在破壞性影響。<sup>183</sup>

我在前面兩章裡的兩個不同題目——(1)二元（或多重）知識論題與(2)教育研究的兩個教條——下批評這些假設。第一個題目提到實證主義與建構主義可以被同等看作知識的合法理論。<sup>184</sup>第二個題目談論對當代教育思想的知識與情感領域及事實與價值，或真、善、美，這兩個常見區分。<sup>185</sup>我在本章希望透過探討它們與歐克夏（Michael Oakeshott）的技術與實踐知識及他在關於人類行為的研究中對理性主義的批評之間的關聯來闡明這些反駁。歐克夏的觀點提供了一個有用的概念架構，我可因此而重述與開展先前的意見，並釐清我們思考教育

---

<sup>181</sup> Alexander, “View from Somewhere,” 209 (see Chapter Two).

<sup>182</sup> 美國國家科學院國家研究會議（The National Research Council of the American Academy of Science）提供了一個較寬的「嚴格科學」說明，它承認包含教育人類學之類的質性學科教育研究裡的各種方法論在學術上值得尊敬，但許多批評者指出這個觀點和狹隘的經驗主義取徑相去不遠（請參考 Feuer-Towne 和 Shavelson, “Scientific Culture”; Eisenhart, “Hammers and Saws”; Erikson and Gutierrez, “Culture, Rigor, and Science”; Moss, “Understanding the Other”; St. Peter, “‘Science’ Rejects Postmodernism”; 與第二章）。

<sup>183</sup> Alexander, “View from Somewhere,” 208-12 (see Chapter Two).

<sup>184</sup> Alexander, “View from Somewhere.”

<sup>185</sup> See Chapter Three.



研究的種種典範的方法。<sup>186</sup>相較於實證主義之認為奠基於隨機實驗的因果解釋是知識的最高標準，我將主張在探討包含教育研究在內的與人有關的學科方面，即便是統計概括也仰仗質性理解的先天形式。我會以考慮我名之為「先驗實用主義」這個觀點在教育中的探究之實踐的某些後果結束本章。

## 兩種知識概念

歐克夏將人類生活分成兩類彼此相關的經驗：一方面是我們與由事物、物件、事件與事實構成的自然世界相遇的經驗，我們可以在科技上透過確定的機械規則、普遍率則、統計概括、交互關係與因果解釋來理解這些東西。另一方面是表現與境遇（*performance and occurrence*）的世界，這是一個具有可以不同方式詮釋的意義世界。儘管人們擁有身體並且生活在自然世界之中，但是讓他們有別於自然世界的其他部分的是，他們也住在一個由多元文化形成的自我創造之歷史世界裡，這個世界由表現和境遇組成。前者是揭露與我們選擇成為的人的類型的信念、我們偏好與他人一起生活的方式，或者我們賦予周遭世界意義的活動；後者產生了我們根據這些信念予以詮釋的事件和經驗。比如，我們告訴我們小孩關於他們是誰以及他們來自何方的故事涉及表演，而我們可以在被我們賦予意義或我們藉以推衍生存目的（比如一個國家或小孩的誕生）的歷史或自然事件中看到境遇。<sup>187</sup>

因此我們可以區分兩種知識：一是技術的（*technical*），聚焦於事物、物體、與事實，另一是實踐的，關注的是表演、境遇和意義。技術知識產生為從事諸如自然科學、藝術或良序社會的治理等人類活動所需要的技術（*technique*）。人們可以使用能在烹飪、駕駛、或科學研究中的命題／陳述——律則、原理、指引、準則——予以表達。而實踐知識只有在使用而且在透過實踐傳統，卻非藉由系統化的學說，而被人們分享或成為公共的知識時才存在。「我們可以從書中學到技術知識」，「多數可以用心學習、反復硬記與被機械式地應用」歐克夏如是寫道。總之，它可以「被人們以這些詞語最簡單的意義教導和學習。」另一方面，實踐知識「無法被教導或被學習」，而只能透過傳授與養成（*imparted and acquired*）。它只存在於實踐之中，而養成它的唯一方法是透過師從（*apprenticeship*）一位能手／師傅——不是因為一位能手／師傅可以教它（他無法做到），而是因為只有透過與這位不斷予以實踐的人的持續接觸而得以養成。<sup>188</sup>

順此思路，歐克夏區別了行為和舉止。行為和技術與客體的世界、制約及對環境的反應、與對無涉乎一個人所思或所感或所欲的作為的觀察有關。而舉止則在實踐與意義的世界之中。它關涉乎想望（*wants*）、積極回憶、思考與信念、理

---

<sup>186</sup> M. Oakeshott, *The Voice of Liberal Learning* (New Haven, CT: Yale University Press, 1989); Oakeshott, *On Human Conduct*; Oakeshott, *Rationalism in Politics*.

<sup>187</sup> Oakeshott, *Voice of Liberal Learning*, 64.

<sup>188</sup> Oakeshott, *Rationalism in Politics*, 10-11.

解與詮釋、創新與創造，而非需要 (needs) 及只是消極記憶、作為、紀錄和模仿。換句話說，行為是機械式的，或者受制於自然或行為法則或預立的人類規則。舉止則與智性有關，屬於多層次詮釋並能夠產生新的規範。<sup>189</sup>

教育中的實證主義研究是技術知識的一個例子，因為它奠基於理性規則並且主要聚焦在可觀察的人類行為。實驗的成素被用以解釋事物、物體、事實、事件和行為彼此之間的關係的整個機械陳述。有效的與可靠的測量、實驗組與對照組、隨機選擇、前測與後測、自變項與依變項之類的概念，被用作歸納那些聲稱在既定的條件下特定事件必然或可能產生可預期後果之普遍法則或從混亂資料中的統計概括。根據這個所謂的推論法則的 (deductive- nomological) 陳述，當可預期的結果得自那些原初預想的條件中的個別案例，那麼，科學解釋可從這些法則或概括中推論而得。<sup>190</sup>較不嚴格的研究設計，例如將實驗對照於非系統的比較，而非隨機選擇的對照組或非實驗(組)——而且可能放棄比較組——的準實驗(設計)，可以測量兩個事件之間的關聯性，但不是測量它們之間的因果關係。<sup>191</sup>

另一方面，質性探究旨在透過對多元歷史文化傳統裡各種表現、境遇與意義 (儀態、風格、品味、習慣、象徵與故事) 的豐富意義的透譯，而闡明人類舉止的實踐知識。為了建立對出現在特定自然情境中的表現的一致解釋之 (三角) 檢證目的，人們蒐集資料的不同來源——參與觀察、深度訪談與物質文化——並與其他來源——再觀察、訪談或手工製品——比較。<sup>192</sup>人們隨後可以根據一個或幾個詮釋學取向予以詮釋：比如，以現象學的方式，讓局內人表達經驗環境的方式與它們賦予這些經驗的意義；以人種誌的方式，提供關於影響該情境裡的行動者的社會規範的陳述；或者，從美學的角度，根據一個或其他優點評價出現在該情境中的事件的價值，或發現其中未曾被覺察的的新意義。<sup>193</sup>

儘管許多批判理論支持踐行 (praxis) 這個核心概念並強調破除理論與實踐的二分，但在歐克夏看來，批判的社會知識是技術性，而非實踐性的。<sup>194</sup>就像實證

---

<sup>189</sup> Oakeshott, *On Human Conduct*, 40-41.

歐克夏對「行為」(“behavior”)、「舉止」(“conduct”)、「技術」(“skills”)或「能力」(“abilities”)這類詞語的用法並不特別嚴格。比如，他有時候提到的是作為一個行為傳統的實踐傳統，但實際上他想的是有意義的舉止，而不僅僅是可觀察或不經思考的行動。同樣地，他把技術描述成一種較不複雜的能力，而且通常使用「複雜能力」(complexabilities)指更複雜的才能 (capacities)。簡言之，我使用「行為」來指較不具意義或智性的活動，用「舉止」來指具有更多意義與智性的付出 (endeavors)。同樣地，我使用「技術」來指教不複雜的才能，用「能力」指較為複雜的才能 (請參考：H. A. Alexander, “Engaging Tradition: Michael Oakeshott on Liberal Learning,” in *Learning to Live with Tradition*, eds A. Stables and S. Gough, 113-27 (New York, NY: Routledge, 2008))。

<sup>190</sup> Hempel, *Philosophy of Natural Science*; Nagel, *Structure of Science*.

<sup>191</sup> Campbell and Stanley, *Experimental and Quasi-Experimental Design*; Shadish, Cook, and Campbell, *Experimental and Quasi-Experimental Design*.

<sup>192</sup> R. Bogdan and S. K. Bilken, *Qualitative Research for Education*, 5th ed. (Boston, MA: Allyn and Bacon, 2006).

<sup>193</sup> Alexander, “Aesthetic Inquiry in Education,” 2-6 (see Chapter Three).

<sup>194</sup> 比如：Bourdieu, *Logic of Practice*; Freire, *Pedagogy of the Oppressed*; G. Lucas, *Critical Anthropology* (New York, NY: New School for Social Research, 1972). 在歐克夏看來，馬克思與恩格斯是最無可救藥的政治理性主義者。在提到辯證唯物論時，他寫道「沒有一種技術如此將自身

主義，批判社會理論——從馬克思到諸如霍克海默、阿多諾到比如傅柯等後現代理論者等新馬思主義者——立基於儘管不同但同樣嚴格的規則。<sup>195</sup>實證主義者的推理是歸納式與演繹式的，而批判理論（的推理）是辯證式並且關涉權力。馬克思主義哲學家阿圖塞把這種邏輯稱為「矛盾科學」（“conflictual sciences”）<sup>196</sup>，詮釋學哲學家呂格爾稱之為「懷疑的詮釋學」（“hermeneutics of suspicion”）——和阿圖塞一樣，他也把它（指「懷疑的詮釋學」）和佛洛伊德及心理分析傳統關聯在一起。<sup>197</sup>批判社會理論的成素是用以揭露當權力在一個社會中分配不均時人們認為必然會發生——機械式地——的隱藏衝突。人們使用諸如基本結構（生產工具、勞動異化、政治經濟、社會經濟狀態）、超結構（虛假意識、意識形態、霸權[領導權]、權力關係與社會利益）、後結構（論述分析、解構、後殖民主義與後現代主義）等概念，或者加快了帶著烏托邦式的正義之重新分配資源的不可避免之革命，或者讓我們敏於彼此宰制的各種方式，以降低卻非緩解籠絡我們的那些代代傳承的權力關係。<sup>198</sup>

儘管他們彼此之間齟齬有別，但歐克夏認為，這些知識的技術與實踐形式彼此不可分割。許多諸如藝術——繪畫、舞蹈、行動與詩作——等人類活動需要高度的技術知識。但是這種知識只有在實踐的具體傳統脈絡裡才能得到意義。在一個傳統裡被看作重要技術者，在另一個傳統裡可能為人蔑視。這現象不只發生在廚藝和陶藝等手藝上，也發生在自然與社會科學之中。比如，若從實驗或行為心理學的觀點來看，心理分析技術毫無意義。若它要說得通，它的規則與格準必須被置入心理與治療實踐的傳統裡。對藝術、手藝、科學、與治療為真的事物，在教育裡亦然，這包括透過學習在實踐的歷史與文化的傳統的鏡子中達到自我理解。歐克夏寫道：「技術知識與實踐知識密不可分，兩者之間並不同，也無法彼此相代。」<sup>199</sup>

## 知識追求和教育研究

相較於技術知識產生用以評判其他觀點的標準此一觀點，關於這點的知識追求始於獲取保留在實踐傳統中的人類舉止的意義。當我們區別了技術和能力、訊息和判斷，這點就變得清楚。技術與我們透過行為創製某事物的能力有關。然而，

---

強推到世界上，彷彿它是具體實在的知識；沒有人創造了一位如此龐大的思想上的普羅大眾，除了失去技術之外他甚麼也沒有。」Oakeshott, *Rationalism in Politics*, 26.

<sup>195</sup> Marx and Engels, *German Ideology*; M. Horkheimer and T. Adorno, *Dialect of Enlightenment* (Palo Alto, CA: Stanford University Press, 2007); M. Foucault, *The Order of Things: An Archeology of Knowledge and Discourse on Language* (London: Pantheon, 1982).

<sup>196</sup> L. Althusser, *Writings on Psychoanalysis* (New York, NY: Columbia University Press, 1999), 7-32.

<sup>197</sup> P. Ricoeur, *Freud and Philosophy*, trans. D. Savage (New Haven, CT: Yale University Press, 1970); P. Ricoeur, *The Conflict of Interpretations*, trans. D. Ihde (Evanston, IL: Northwestern University Press, 1974); P. Ricoeur, *Hermeneutics and the Human Science*, trans. J. B. Thompson (Cambridge: Cambridge University Press, 1981).

<sup>198</sup> L. Harvey, *Critical Social Research* (New York, NY: Routledge, 1990).

<sup>199</sup> Oakeshott, *Rationalism in Politics*, 9.

因著複雜性的增加以及對更高程度的心靈活動的需求，「技術」一詞往往被展現和人類舉止的特質有關的「能力」一詞所取代。我們可以在留意技術與能力所產生的知識種類中看見其中變遷。就技術需要知識而說，它通常會採取技術訊息的形式——即通常毫無疑問與探究過程而被接受的僵化事實。訊息受制於如同規則般的命題，並且在機械式的程式和技術的應用中被發現。另一方面，複雜的能力需要結合訊息與「判斷」——這是無法在命題中被具體指明之知識的默會成素。判斷無法被以訊息的事實性格的形式分列陳述。它關注的是知識的「如何」，而非「什麼」，這是就能使我們詮釋訊息、決定其相關性（意義）、辨識據以應用的規則，並且在毫無規則可依循時發現可以採取之相應行動的意義而說，而非從那些可以被當作訊息傳達的探究規則而說。判斷不是另一種形式的訊息，它某些時候會被稱作探究藝術，缺少了它，則探究本身仍就不可理解。受到啟導而進入一個理解模式（比如：歷史、哲學、科學、政治或教育研究）需要的不只是獲得覆誦訊息之機械般的技術或應用探究藝術，還需要熟稔理解和解釋該訊息與那些規則的能力——也就是獲得必要的判斷，以便掌握其意義，甚至透過以嶄新方式使用相關語言而產生新的觀念。<sup>200</sup>

學習探究意味成為一位良好判斷和恰當舉止的行家，他不只是一位技術製程與規則的師傅。這不只是重複事實或應用規則或原理，它需要理解與創造意義的能力。這是透過師從一位合格的導師而在不知不覺中完成的，（技術）則是透過條件制約、訓練和敘述（conditioning, training and telling）。歐克夏解釋，傳承的實質恰恰是在學習領會訊息的意義（重要性）的過程中：分辨適用於不同問題各種答案，享受諸如好奇、耐心、誠實、精確、勤勉、專注和懷疑等智性之德——要言之，思考的能力。而且，這不是透過格言或學校課表或大學研究課程之外的一個主題而刻意被教會的。思考的藝術在課程裡的所有事物中，以伴隨教學而來的聲調或姿勢，在離題（asides）和委婉的話語中<sup>201</sup>——要言之，在一個傳統或文化中的「錯綜複雜」（“intricacies”）和「暗示」（“intimations”）裡<sup>202</sup>——被悄然傳授。即便如此，技術知識和實踐知識個別自主並相互依賴，因此，獲得技術知識預設了先於技術知識存在而能夠啟導人們進入一個傳統的實踐知識。質性理解在邏輯上先於因果解釋，反之不然。

在這個觀點下，變得有教養（becoming educated）讓人進入一個關於如何理解與詮釋我們生存其中的世界的多元對話之中；去欣賞文學的多樣性，而非只是使用相應的語言；去熟悉根據幾種觀點，而非根據在各可能性裡狹隘排序之偏頗觀點的論證的微妙技術。學校或大學本身是帶著它們自己的習俗與生活方式的歷史群體，是一個隔離於世俗之外而讓學生能投入形塑那些促成那些可能未曾被想像或企望的滿足的文學作品（有些可能還未被人讀過）的「卓越暗示」

---

<sup>200</sup> Oakeshott, *On Human Conduct*, 54.

<sup>201</sup> Oakeshott, *On Human Conduct*, 61.

<sup>202</sup> Oakeshott, *Rationalism in Politics*, 129.

（“intimations of excellence”）的地方。<sup>203</sup>以此觀之，教育研究不可被化約為以僵化事實和用以促進學生成就、減少校園暴力或產生預定的技術結果之政策的成果或不容改變的規則或的教學技巧；它需要一種對這些事實、規則與政策及其價值、期望和卓越的構想內嵌其中的文化傳統的理解。總之，質性理解在教育研究與其他探究的量化分析都是一項前提。抽象的規則無法取代內嵌於教學實踐中的詮釋學精妙（hermeneutical subtleties）。如果教育研究有一個「黃金標準」，它絕非是在「隨機操控／對照實驗」中被發現。

### 歷史視野中的方法論論戰和研究典範

那麼，在教育和社會研究的許多圈子裡，它是怎麼使得幾乎相反的情況成為事實並被大家共同接受為妙理呢？歐克夏將此歸諸為他所說的政治學裡的理性主義謬誤，或錯誤觀念——即認為人類事務可以完全藉由諸如經驗科學與批判理論所教導的抽象和嚴格的概念、規則，或技術來把握，它們包括推理的歸納、演繹與辯證形式，以及各種解構社會結構、權力關係與意義政體的懷疑方法。由此觀之，「理性主義」主張實踐知識並非知識；所有知識是技術性的，其優越性在於它源自無知而終於確定性此一表象。但這是一個錯覺。技術性知識從來不是自我完滿的，她倚賴實踐中的種種前提，若無此前提，探究的個別領域的技術將不具意義。<sup>204</sup>

歐克夏主張，這裡所理解的理性主義其問題在於它混淆了人類事務的真實知識與在一個社會的政治傳統中通常被恢復之對世界的經驗扭曲而來的部分真相。更糟的是，它將實際上屬於源自枯槁技術的意識形態原則的「性質之嚴格與固定」（“the rigidity and fixity of character”）當作這些傳統的性質。<sup>205</sup>這有兩個極糟的後果。首先，因為唯一能夠矯正其錯誤的知識體已先被排除，所以它無法處理自身的缺點，以至於當一個理性主義者的計畫失敗了，它只能被另一個取代。<sup>206</sup>其次，一個擁抱這種理性主義的社會傾向於偏好相當技術化的教育形式，這種形式以康德和洛克，或者黑格爾的左—右派辯證思想為基礎。這種理性主義相信技術知識裡的訓練，而非其社會的道德與思想成就的啟導，是唯一有價值的教育，「因為他受到除了技術知識之外，沒有任何知識（就其正確意義而說）這個信念的影響。」<sup>207</sup>

根據歐克夏的觀點，這個謬誤的源頭是十七世紀時培根與笛卡兒等知識論著作，他們主張科學探究可以還原為對主題無關乎利益和可被表述為一套精確的指導的「清晰與明白」（“clear and apparent”）之規則。而教育研究中的方法論論

<sup>203</sup> Oakeshott, *Voice of Liberal Learning*, 69.

<sup>204</sup> Oakeshott, *Rationalism in Politics*, 11-12.

<sup>205</sup> Oakeshott, *Rationalism in Politics*, 31.

<sup>206</sup> Oakeshott, *Rationalism in Politics*, 32.

<sup>207</sup> Oakeshott, *Rationalism in Politics*, 33.

爭裡得到特權的實證主義技術可被追溯到這些經驗主義起源。<sup>208</sup>但是，如同我在此暗示者，教育裡的方法論戰爭牽涉的是一個關於知識的可能性這個更為古老的哲學討論，於其中確定性的定然與不可變異的規則始於一個更為古老形式的先驗理性主義，而非經驗主義。

柏拉圖是第一位質問實踐知識是否為之是的一個可靠來源者。他爭論道，確定性只有透過從實踐中被經驗的事物的物質事件中理性地抽象出本質形式才能達到。儘管柏拉圖的方法是辯證的，而非歸納的或演繹的，它指涉一個概念化與批判的過程，但它導致一種技術知識的嚴格、一元論式的理性特質，而且，他的發現是先驗的，而非經驗的，從經驗抽象而來，而非立基於經驗。<sup>209</sup>為了處理這個取徑的一元論與嚴格性，亞里斯多德將抽象理論與實踐智慧分開。儘管如此，他和他的老師一樣，認為理論優先於實踐。亞里斯多德的理論知識概念包含了動力因與目的因。在科技知識意義下而說，前者是機械式的，透過隨機干預而「推動」先行事件使之存在。另一方面，後者將事件「拖曳」(“pull”)到內在於理性設計或事物意義的一個自然狀態。亞里斯多德的實踐智慧由反映了作為其目的因但在地風俗表現的同一個理性目的之良序生活和正義社會所需的倫理的和公民的德行構成。<sup>210</sup>因此，當諸如笛卡兒等懷疑者挑戰亞里斯多德(理論與實踐的)目的因時，動力因全被拋置一旁，這使得培根等經驗主義者認為確定性只有在自然法則機械式地說明物體之間的因果關係時才有可能。

然而，實證主義者經常忘記的是休謨就像其他人對待目的因那樣，將笛卡兒式的懷疑主義應用在動力因之上，指出經驗主義的法則是偶然的，而非必然的，因為事件並不會如所預期般出現。因此，我們對因果推理的信念更多是心理上與文化上的，而非知識論上的。<sup>211</sup>對此，康德的回應是，因果的必然性是建立在心靈的普遍結構之上，而非物自身，透過這個結構，我們可以發現理論法則和實踐義務。<sup>212</sup>正是康德對休謨的回應，使得像孔德等實證主義者仍舊對因果推理保有相當信心，並將之延伸到人類科學裡。但是，一旦人心在知識建構過程中扮演了一個角色被承認，就很難否定這個結構會隨歷史與文化而不同，從而不是普遍的。為了挽救因果律，波普爭論道，儘管休謨在主張不可能證實因果之間的關聯性這方面可能一直是對的，但我們仍有可能證明這關連性是錯的。<sup>213</sup>但就如同我們在第二章看到的，這最後成了一種誇大，即如波普的學生拉克托所指出者，經驗科學家不否認單一陳述或者甚至更複雜的各種理論，而是否證整個研究綱領；而一個研究綱領的進步或退化取決於對研究者們的社群之文化啟導有相當程度的涉

---

<sup>208</sup> F. Bacon, in *The New Organon*, eds. L. Jardine and M. Silverthorne (Cambridge: Cambridge University Press, 2002); Descartes, *Discourse on Method*; Oakeshott, *Rationalism in Politics*, 15.

<sup>209</sup> Plato, *Phaedrus*; Plato, *Republic*.

<sup>210</sup> Aristotle, *Metaphysics*; Smith, Charles Taylor, 35-41; Taylor, *Explanation of Behavior*; Taylor, *Philosophy and the Human Sciences*, 15-17.

<sup>211</sup> Hume, *Enquiry Concerning Human Understanding*.

<sup>212</sup> Kant, *Prolegomena*; Kant, *Critique of Pure Reason*.

<sup>213</sup> Popper, *Logic of Scientific Discovery*; Popper, *Objective Knowledge*.

這或許是黑格爾的知識論思考採取了一個迥異於康德之後的發展方向的原因。黑格爾完全捨棄了經驗主義的機械因，並復甦了柏拉圖辯證推理和亞里斯多德的目的論推理的先驗知識。這個觀點下的探究目的是為了達到一個能產生一個個別的人類文化之絕對自由的歷史的理性目的，而非宇宙的（理性目的）。我們在每一個世代批評前一個世代的觀念的同時朝著這個目的前進。<sup>215</sup>馬克思隨著黑格爾理路，接受探究之目的是解放的觀念，但認為這唯有透過批判用來合理化社會之中的經濟與文化資源的不平等分配之壓迫性意識形態才能夠完成。這成了批判社會理論的基礎。<sup>216</sup>可惜的是，即如同傅科所說，它變成了從一個虛假意識解放出來卻導致另一個虛假意識。<sup>217</sup>而在另一方面，胡賽爾提出探究應該尋求理解主體的意向性和人們用以創建社會與文化的互為主體方式，而非理解歷史的終極目的，從而在另一個方向採取了這個目的論式的思維。這個思路變成了建構主義的基礎。<sup>218</sup>但是失去了一個藉以證成此推論之終極的形而上或歷史的目的，就難以區分探究的主體的意向與尋求理解他們的研究者的意向。要言之，有關源於理性理論的西方確定性的知識論之傳奇故事，看來走入了死胡同。<sup>219</sup>

詹姆斯和杜威這兩位實用主義者，特別強調回到亞里斯多德原來對理論和實踐的區分，但重視後者而非前者。<sup>220</sup>這使得許多有影響力的教育家以實用主義的語彙證成質性探究是實證主義之外的另一條方法論取徑。然而，杜威是一位知識論的一元論者。他將所有的探究看作同一件事，應用反覆試驗的一套新的普遍邏輯來處理我們與環境互動過程的經驗中的所有問題。因此，當孔恩透過主張科學的進步並非如同疊加磚瓦，而是拒斥人們在一個典範中掌握資料與方法的方式以接受新的典範，藉以將科學歷史化，它是訴諸於以此證成教育研究及其他人文建制的方法論多元主義，即便孔恩自己沒有完全放棄實證主義而將社會與教育研究當成一種前典範式的。另一方面，歐克夏和詹姆斯一樣，是一位相信奠基於多元實踐傳統中的理解之多元模式的方法論與價值的多元主義者。<sup>221</sup>他和休謨同道，認為理性理論不過是文化實踐的技術摘取。根據這個觀點，意義是偶然的人類成就在歷史中的展現，而非按照亞里斯多德的宇宙架構，或康德的心靈，或黑格爾的歷史，或馬克思的階級，或胡賽爾的意識中的普遍理性的表現。而機械因從它們被嵌入的實踐傳統之中得到意義，而非由它們促成意義。

<sup>214</sup> Lakatos, *Methodology of Scientific Research Programs*.

<sup>215</sup> Hegel, *Reason in History*.

<sup>216</sup> Marx and Engels, *German Ideology*.

<sup>217</sup> Foucault, *Order of Things*; Foucault, *Archeology of Knowledge*.

<sup>218</sup> Husserl, *Ideas*; Husserl, *Cartesian Meditation*.

<sup>219</sup> Alexander, "View from Somewhere," 212 (see Chapter Two); Alexander, "Is Phenomenology the Basis?"

<sup>220</sup> James, *Pragmatism*; Dewey, *Logic*.

<sup>221</sup> W. James, *A Pluralistic Universe* (Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1996); Alexander, "Engaging Tradition."

## 重訪教育研究和二元知識論教條

方法論論戰的停戰協定是以這個對人類事務中的統一理性技術的偏好作為基礎，這是它之所以脆弱而終究注定失敗的原因。這個偏好導致我在先前已提到的標題下批評的相互關聯預設，它們都反覆回到那個經驗主義之源：(1)教育研究的兩種教條，主張我們一方面可以區分認知和情感的領域，另一方面也可區分事實與價值，或真、善、美；(2)二元（或多重）知識論命題，聲稱實證主義與建構主義同樣是知識的合法理論。

第一個指的當然是奎因那篇具有影響力的論文〈經驗主義的兩個教條〉，他在這篇文章裡按照休謨的方式爭論道，經驗主義自身奠基於兩個沒有事實根據的假定。第一個假定主張真假值取決於其意義的陳述——通常被稱作分析的——可以被有效地和那些真假值取決於事實的宣稱——通常被稱作綜合的——區別開來。第二個假定認為陳述的意義可以透過某些邏輯建構而被還原為當下的感官經驗——這是為人所知的還原主義。有兩種支撐分析／綜合區別的方式。根據第一種方式，我們需要指出諸如「沒有單身漢是已經結婚的」這類陳述可以被轉換為形式的邏輯真理「沒有未結婚的男人是已經結婚的」。然而，這只有在「單身漢」與「未結婚的男人」是同義詞的時候才是可能的。這預設了諸如此類的詞語是可交互使用而不影響它們出現其中的句子的真假值；而這當然完全是指一個陳述是分析式的。支持這個區別的第二個方法是將所有陳述的意義還原為可檢證的感覺材料，因為據此分析陳述可被看作是不需要檢證的意義的極端案例。這個策略的難題在於經驗主義一直提不出具體指明感覺材料語言和指出如何將其他有意義的論述逐一轉譯為這類語言。奎因認為，直到他們這樣做了，還原主義必須被當成另一種「信仰的形而上信條」（“metaphysical article of faith”）<sup>222</sup>。

在教育研究中，這些被轉譯為認為真理是一種倚賴科學檢證事實之認知事務，而美與善則與在藝術與人文學裡表現的情感有關的實證主義信念的經驗主義教條。量化研究被認為是硬心腸的、科學的與客觀的，而質性方法是軟心腸的、人文學的與主觀的。當質性探究被運用時，它的支持者根據認知優勢而尋求合法性。它首先主張它和量化研究一樣嚴格檢查錯誤，接下來則援引諸如確證（corroboration）、可靠性（trustworthiness）或真誠性（authenticity）等互為主體式的標準。<sup>223</sup>這個我稱之為弱經驗主義的策略，透過區分「至少兩種知識概念——一種旨在發現與說明自變項和依變項之間的關係，另一種致力於了解人類經驗、規範與目的」<sup>224</sup>——的二元（或多重）知識論而使得認知與情感以及真、善、美等區分文風不動。然而，我在前文曾經討論過，二元知識論有一種阻礙對優點系統評價的自我反駁（或硬）形式的相對主義的毛病，因為每一種典範被認為擁有

<sup>222</sup> W. V. O. Quine, "Two Dogmas of Empiricism," in *From a Logic Point of View* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999), 20-47.

<sup>223</sup> Alexander, "Aesthetic Inquiry in Education," 2-6 (see Chapter Three).

<sup>224</sup> Alexander, "View from Somewhere," 206 (see Chapter Two).



自己的假定，這些假定可免於來自其他基礎的批評。它也不允許混和方法，因為各種典範在本體論、知識論與方法論上都彼此獨立。此外，它誤解孔恩，他不是方法論上的多元主義者，而是主張新典範應該取代舊典範。最後，它無法承認無利害關係的知識的可能性問題，包括事實是否能夠與價值分離，或可從各種文化概括而來的因果法則。<sup>225</sup>

另一方面，奎因認為經驗陳述的意義以一種整體論的方式彼此關聯，這使得關於單一陳述的經驗內容產生誤解，因為當我們考慮一個至少在原則上於其中所有事物都可以修改的理論裡的任何陳述與其他陳述之間的關係時，該一陳述都可以被當成必然為真。換言之，在一個理論的諸對象是在一個整體或在其他理論中詮釋或被詮釋的，而非單獨作為感官經驗的邏輯表徵的理論脈絡中是可判讀的「諸文化斷定」(“cultural posits”)的意義下，本體論是相對的。<sup>226</sup>與二元知識論所抱持者相較之下，這是一種較柔性的相對主義，因為它並不主張一個理論不可以從另一個理論的基礎被批評。<sup>227</sup>正是這種相對主義，讓孔恩與拉克托有機會主張研究典範或綱領是歐克夏所謂的能夠讓我們在文化遭逢 (the edges of culture) 處「觀察」我們周遭世界的偶然歷史成就。儘管孔恩與拉克托可能從未完全覺察這點，這個歷史觀的要點是在將實踐或文化知識提升為使觀察成為可能的稜鏡這各方向上追隨休謨，而不是如同二元知識論者所認為的透過將典範彼此孤立而去保護一個典範或使一個典範免於另一個典範的攻擊。歐克夏的意義的範圍在邏輯上先於事物與對象；從語義學的角度來看，我們可根據表現和境遇預測行為與事件。

承認文化意義是技術知識的一個前提不只意謂模糊了認知和情感的實證主義式區分，也減少科學作為真理仲裁者與文藝和人文學作為感覺和價值的行動者之間的差異。相關的區分不在事物與情感，也不在事實與價值之間，因為奎因的本體論相對主義認為它們多少有些站不住腳；這個區分在於遭逢意識之外的世界的兩種方式——菲尼克斯稱之為「超越性」(“transcendence”)，而列維納斯稱之為「激進他者」(the radically other)：(1)作為主體間的一種相遇或(2)作為各主體與各客體間的對抗 (confrontation)。<sup>228</sup>

在第一個情況裡，如布伯所指出者，我們以一種活潑的關係將他者接納進我們之中，讓它能夠告知我們的知覺關於世界的訊息以及我們決定身處其中的互動的方式，我們形成的意向、我們遵循的規範以及我們追求的目的。<sup>229</sup>因為這些活潑的關係，用瑟爾 (John Searle) 的妙語來說，我們建構了「人類文明的本體材

---

<sup>225</sup> Alexander, “View from Somewhere,” 209 (see Chapter Two).

<sup>226</sup> Quine, *Ontological Relativity*, 26-69.

<sup>227</sup> H. A. Alexander, “Liberal Education and Open Society: Absolutism and Relativism in Curriculum Theory,” *Curriculum Inquiry* 19, no. 1 (1989): 11-32; Alexander, “Cognitive Relativism in Evaluation.”

<sup>228</sup> Phenix, “Transcendence and the Curriculum”; Levinas, *Humanism of the Other*.

<sup>229</sup> Buber, *I and Thou*

料」(“ ontological stuff of human civilization” )<sup>230</sup>，我們對藉以遇見他者的感官的掌握、我們使用的語言，我們學習的文獻，以及我們告訴我們小孩關於他們是誰與他們從何而來的故事（他們後來可能予以重述或丟棄）。我們在這些關係中累積並且一代又一代傳承的知識，在某些實用主義者用來說明只有解決經驗裡的問題的程序意義下，以及關乎透過與我們共享生活的他人創造和再創造、詮釋和再詮釋的方式而和我們周遭世界發生關聯（海德格所說的「在世存有[“being in the world” ]」<sup>231</sup>）的人際意義下，是實踐的。謝富勒（Israel Scheffler）稱之為個人的知識。

在第二種情況裡，我們主張自我，將興趣加在（物質與人類）他者之上，彷彿他們只是可用為服從於我們理解、操縱、解釋、預測與控制能力的對象。為了做到這點，我們從我們首先藉以和世界相遇的偶然文化關係中歸納、演繹或辯證地抽象出一種技術知識。根據布伯的看法，用來達成目的的工具意義下的技術正是在這種關係裡形成的，它凌駕於他者的感受需求之上，這不是杜威那種毫無牽掛的自我（unencumbered selves）。謝富勒稱之為命題式和程序性知識。<sup>232</sup>

### 對話與形成判斷

正是透過這種對話我們讓一個傳統進入我們的生命，我認為，那就是歐克夏所說的文化「投入」(“engagement” )所透露者。布伯主張我們可以透過如同和把人類主體當成客體並用以達到某種工具目的一樣而與他們產生關聯，把物體、事件、地點、文本與傳統當成主體來教導（inform）我們的存有，從而與它們產生關聯。正是由於這種和各種文化傳統的投入，人在探究過程運用判斷的能力出現了！那麼，透入一個以理解並將目的和意向置於律則和技術之前的探究或研究典範的辯證過程，就像投入一個以一個典範為憑的這個或那個文化裡的教學或學習或學校教育之類的社會實踐傳統之中。這發生在許多彼此連結的層次上。我們在第一個層次透過形塑我們表達者以及我們感知與經驗者的各種形式，學習表達我們的感情。在第二個層次，我們藉著使我們能夠相互溝通與跨越世代而適當傳達的表徵來學習詮釋這些表徵。我們在第三個層次建構治理我們社會生活的規範和理念。而在第四個層次，這些規範和理念反過來成為社會環境中探究舉止的倫理指引。

如同我們已經看到者，蘇珊·郎格（Suzanne Langer）指出，從驚恐到揚揚得意等充滿美妙情感的時刻，可能在用以傳達各種以雕刻或舞蹈等藝術表達之感同身受經驗裡的種種感情非論述的成語之中能被最好的把握。她將其對比於抽象觀念藉由承載與所描述的形式條件之直白或明確關係的直接象徵論述表達。諸如隱喻等藝術語言可以說是在此間「展現生氣」(“alive” )，它掌握了生活經驗的動

<sup>230</sup> J. Searle, *The Construction of Social Reality* (New York, NY: The Free Press, 1995), 1-30.

<sup>231</sup> Heidegger, *Being and Time*.

<sup>232</sup> I. Scheffler, *Conditions of Knowledge* (Chicago, IL: University of Chicago Press, 1983).

態形式，而在經驗被為了達到某些工具目的或經驗自身以外的客觀理解而表述時變得「了無生氣」(“dead”)。非論述式表達不只讓我們在世間表達我們的情感，它也形塑了我們能夠經驗的內容以及我們能夠予以感知的方法，透過賦予我們原初的主體－主體投入型態而教養我們的覺知。只有在這之後我們才抽象各種論述理性的各式各樣的工具技術去達到從此一投入中產生的目的與追求相應利益。<sup>233</sup>

我們在第三章提到，詮釋學理論家區分詮釋的兩個環節。註解(exegesis)涉及將一個文本或藝術作品當作一個客體，透過考慮其作者或藝術家的意向和它被撰寫或創作的語言、文化或歷史脈絡而讀出它的意義。<sup>234</sup>釋義(eisegesis)則涉及將一個文本或藝術作品當作另一個主體般與之相遇，透過與它對話的過程發現可能未被作者或藝術家想到或尚未在其語言、文化或歷史脈絡中被理解的新意義。<sup>235</sup>前者仰賴的是論述推理以形式化並證成詮釋，後者倚仗的是賦予源自遇見新的與創新的觀念和經驗之原初情感型態的非論述表達。<sup>236</sup>要提供一個文本或藝術作品之內的諸意義的一個形式論述，我們必須首先獲得源自在對話中與她相遇的文化前理解(cultural understanding)。註解預取了釋義，論述表達預取了非論述表達，理性抽象以文藝式投入為基礎。歐克夏將文化前理解稱為「判斷」(“judgement”)，人們透過擁護某一探究自我的傳統之預設與優點的標準而能獲取。為了「取出」(“draw out”)文化裡的意義、意圖、關連與原因，我們必須首先參與其中，投入它的理解、語言和文學、細微和敘事(nuances and narratives)、角色和禮儀、風格、態度、習俗和卓越暗示的模式。<sup>237</sup>在人類學的語言裡，從局外人，也就是從客位觀點(etic perspective)分析一個傳統，我們需要首先作為一位局內人，也就是主位觀點(emic perspective)，來經驗它。<sup>238</sup>

實證主義社會科學或弱經驗主義對質性探究之保有我們經常在現象學或人種誌的討論中可以看到的主體與客體、認知者與被知者之間的區分的說明，或致力於揭露隱蔽且通常無法克服的權力關係的批判社會理論，都不能宣稱在真理追求過程中的特權——對真理的探問源於主體與主體，而非主體與客體之間的關係，以及和他者的直接相遇和接納而非予以控制。儘管在此相遇中出現的情感是以藝術形式——敘事、象徵、再現和禮儀——的非論述過程形塑，這些情感的內容基本上傳達的是倫理性的特質，和我們選擇與其他人一起生活的方式有關。從這個主體－主體相遇裡產生的不是嚴格的律則或因果法則，而是舉止的規範和引導欲望、情感的表述，以及能夠讓各人類主體投入並理解它者且產生能被他們感受與理解的新義的方式的種種目的。據此，人類舉止是受規範影響並由規範產生的，而來自主體－主體相遇的規範被藉著構成實踐傳統的故事、習俗、風格與表達裡

---

<sup>233</sup> Langer, *Problems of Art*.

<sup>234</sup> Hirsch, *Validity in Interpretation*.

<sup>235</sup> Gadamer, *Truth and Method*.

<sup>236</sup> Alexander, “Aesthetic Inquiry in Education,” 5 (see Chapter Three).

<sup>237</sup> Oakeshott, *On Human Conduct*, 54.

<sup>238</sup> H. R. Bernard, *Research Methods in Anthropology* (Lanham, MA: Rowman and Littlefield, 1995)

的細膩之處而經過一代又一代的保留並傳承下來。那麼，了解這些傳統，我們首先需要掌握藉著進入憑藉這些目的和意向生活的人們的對話而了解這些目的和意向，也就是那些影響舉止和表達的規範。唯有如此，我們才可以從局內人的觀點將經驗的結構轉譯為局外人的理論語言，或者揭露隱蔽的權力關係，或者透過那個提供論述視角藉以觀察、詮釋與評價人類互動的理解之主體－客體模式衡量關聯性、眾因、諸果，但這些模式本身與那些他們試圖探索的傳統一樣，是文化的偶然歷史體現。

因此，論及教育研究，賴特（Georg Henrik von Wright）曾稱之為目的論解釋者在邏輯上先於因果或科學解釋。<sup>239</sup>66 我們必須先理解人們在他或她所遵循的規範、價值或理念的情境中選擇以某種方式行動或說話的理由，以恰當詮釋那些可能會影響他們選擇的變項，這些可以從各種利用明確的學科理解模式——包括人類學、社會學、心理學、政治學、歷史與哲學——之彼此競爭的理論觀點來理解。因此，教育研究的各傳統不只包括量化探究、質性分析和批判社會理論在內的廣大的方法論範疇，也包含社會科學、人文學和藝術裡各學科的最大可能範圍，因為這些被用以處理教育政策和實踐方面的問題。此外，包含在社會與文化規範裡的人類舉止與表達的倫理學不只提供社會與教育探究的焦點——我們想要理解與解釋者——也提供我們據以執行與表現這個探究的標準。我們只能從我們自己的脈絡去掌握另一個人的目的與意向，以及那些可能影響他們的變項。

以此觀之，人類事務的知識總是一位受制於語言、文化與歷史的有形主體的執持，他／她能掌握世界的輪廓——儘管不完美——或超越他或她的有限經驗的觀念的意義。而這需要——至少作為一項軌約原則——物質實在以及在我們自身脈絡化經驗之上的觀念的存在，即便它們的終極形態與內容在文化、歷史、語言與傳統之中仍舊受到遮蔽。<sup>240</sup>

### 教育裡的先驗實用主義和探究練習

我已經將這種觀點稱為先驗實用主義。與歐克夏、詹姆斯與杜威一道，它將所有的探究——量化的、質性的和批判的——看作植基於實踐的歷史偶然的社會與文化傳統之中，而非立基於普遍的理性理想。然而，和歐克夏、詹姆斯一樣，但不同於杜威之處，在於它承認一項康德式的軌約原則（詹姆斯稱之為「工作預設」[working assumption]）——比人類經驗「更多的」或「更高的」被經驗的實體、觀念、理念存在，即便我們只能透過那些來自人類文化起源的主體－主體相遇之傳統的稜鏡來感知它們。其結果是我所說的軟的——相對於硬的——相對主義，它承認真理與良善和認知與文化架構有關，但這並不減殺從另一個傳統的基

---

<sup>239</sup> von Wright, *Explanation and Understanding*

<sup>240</sup> Alexander, "View from Somewhere," 214 (see Chapter Two).

礎批評其中一個的可能性。<sup>241</sup>

實證主義者尋求根據因果律來解釋事件，如此一來它們可以被預測和操控，而批判社會理論企望揭露必然隱藏在社會關係中的壓迫。但我們必須注意這些目標，這可回溯到歐克夏所說的政治學理的理性主義謬誤。一個人的行為有時可被預測並不授予另一個人控制他的權力，而社會關係並不總是體現著權力的不正義聲明。人是主體，而非客體；要了解他們，我們必須致力於在對話中與它們相遇，由衷接受他們的想法、情感和欲望，讓他們能夠——若只是片刻——用布伯著名的話來說——充氣（fill the firmament），掌握規範和理念、實踐的傳統，他們能藉以理解一個超越透過我們自己可辯護的目標與抱負之稜鏡而成的文化以外的世界。諾汀絲（Nel Noddings）稱之為專注（engrossment），或與他人一同的情感，而非同理心，或設身處地——這需要我們退後一步，而非向前一步，這是一項限制而非主張的行動，是自我控制而非宰制他人。<sup>242</sup>如同列維納斯所說，在人類主體的研究中，倫理學是第一哲學，如果我們真要理解它的意思以便教養我們自己和他人的話，這種倫理學立場是不可替代的。<sup>243</sup>

---

<sup>241</sup> Alexander, “View from Somewhere,” 212-215.

<sup>242</sup> N. Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (Berkeley: University of California Press, 1984), 30.

<sup>243</sup> Levinas, *Humanism of the Other*.

## 第五章 意識形態之中的教育

導讀者：游振鵬

### 一、意識形態的兩種概念

「意識形態」一詞，係指治理我們個人或集體生活的某些面向之信念、習俗架構，舉凡價值、責任、目的、意義、對錯等，通常會植基於道德或宗教意識形態，諸如：存在主義、人文主義、世俗主義、天主教主義等。若是涉及權力與財富，則常會與政治的或經濟的意識形態有關，例如：保守主義、自由主義、社會主義、資本主義等。有關知識與真理方面，就會以知識論和目的論意識形態來展現，諸如：實徵主義、超驗主義、觀念論、實在論、理性主義、實用主義等。關於表現與美的問題，就屬於審美的或藝術的意識形態，例如：古典主義、浪漫主義、表現主義、象徵主義等。事實上，「哲學」一詞可理解為「生活哲學」(92-93)。

經由上述，政治的、宗教的、道德的、知識論的、美學的意識形態，會形成巨型或後設敘事 (metanarratives)，如現代主義；或是反敘事 (antinarratives)，如後現代主義。這些巨型敘事會與歷史時期、宗教及族群、語言學或文學連結。所有的社會都會傳遞意識形態給孩子，惟並非所有的意識形態或傳遞方式都同樣適合每一種社會，以 K. Popper 的術語來說，「封閉社會」較喜愛傳遞一致的、單一的意識形態，且傳遞的方式較注重成果甚於過程，亦即讓年輕人相信並表現某種行為；然而，「開放社會」則需要多元的、競爭的意識形態來增進孩子的自我管理，以及對自由選擇的認知 (93)。

從另一個角度看，威權意味著最一致的意識形態，常發生在封閉社會。不過，開放社會在教年輕人如何在彼此競爭的觀點作選擇時，假如沒有規準，那麼自由就不具有任何意義，而是僅憑當下的奇想做出獨斷的選擇，在這情形下，作選擇是取決於他們喜好的自由，如同 Plato 所稱的「選擇的弔詭」(93)。

當代的道德哲學頗關注道德義務的判斷上，強調對、錯、公正、不公正、許可的、禁止的層面，這些是義務論的概念 (deontological concepts)，主要在探討一個人必須做什麼。然而，早期有關「倫理」一詞，係關於善、惡、令人尊敬的、值得的、不值得的、德行、惡行等概念之道德價值判斷，這些是德行取向的概念 (aretic concepts)，主要在探討德行或卓越。Socrates 所問的是最根本的倫理問題：我們應該如何活？他是將德行取向優位於義務論取向，旨在探究道德論述的核心——美好生活的本質。事實上，Socrates 的問題正是在探討公正社會的本質、財富的適當分配、真理、及藝術表現 (94)。

以下分述二種類型的意識形態：道德的（或倫理的）與非道德的（或非倫理的）。道德的（或倫理的）意識形態是一種善的視角，會呈現價值和德行，它們

是整體的且是我們生活的重要部分。道德的（或倫理的）意識形態是不同文化中德行與價值的具體表現，也會回應經驗並隨時空而改變，它們不是封閉的，是能夠與各種不同傳統的觀念、價值對話。更重要地，道德的（或倫理的）意識形態使人們在理性限制下能運用自由意志選擇其信念及行為，並能運用道德智能分辨更好的或更差的（94）。反之，非道德的（或非倫理的）意識形態則不允許以多樣的視角呈現整體生活，也不願意隨著時空而改變，此類型意識形態論者認為他們已包含所有的真理，所以不需要向他人學習；他們同時拒斥倫理的論述（95）。

John Watt 指出，對意識形態中的教育之討論大多跟著 Karl Marx 或 Karl Mannheim 的腳步，前者會將意識形態理解為統治者用來宰制人民的虛假意識，後者主張一切的知識都是社會控制的產物。上述關於意識形態的理解係屬認知面向—認識實在、形成知識、或理解真理的方式（95）。

相反地，現今的分析延續新亞里斯多德路線，主張所謂的「應該」（ought/should），需包含善的概念，Watt 認為關於意識形態倫理面向的評價，應回到「客觀性即理解性」（objectivity as comprehensiveness）的認知判準，也就是要從各種不同觀點理解現象，惟此一取向可能會落入道德相對主義，對評價向度給予相同的權重，而不管其倫理內涵。儘管如此，我們不採取極端相對主義或絕對獨斷主義的立場，開放社會的道德意識形態是植基於善的概念，而封閉社會則偏好較為一致的非道德意識形態（95）。

以道德意識形態為例，其包含倫理規則，如存在主義、自由主義、效益主義、社群主義等，抑或現代宗教取向的當代基督宗教神學，以及前現代宗教哲學，如穆罕默德、Thomas Aquinas 等；至於非道德意識形態，則包含極左派與極右派的政治、宗教教義，諸如布爾什維克主義、基進主義等。質言之，道德意識形態隱含有美好生活的願景或善的概念，而非道德意識形態就僅僅是意識形態。（95-96）。

同樣地，規則接近於自然法則，其會產生缺乏能動性的行為，一個人若僅依規則而行，就僅僅會出現不用動腦（unintelligent）的習慣，諸如我們停等紅燈或開車不超速，這樣的行為是源於習慣。在類此情境中，我們常運用行為主義的法則，例如各種獎賞與懲罰系統，來消弱、制約行為（96）。

行動（activities）不同於行為（behaviors），行動與能動性有關，包含評價慾望、理解原則、運用理性、形成意向、進行決定等。我們的行動會依循從理性、證據、態度、情緒、習慣、價值所形成的社會或文化規範。規則較無模糊地帶且不具彈性，基本上是藉由外在酬賞與懲罰而驅動；相反地，規範具有多面向，例如言說、穿著、食物、音樂、欣賞藝術等，會由內部影響我們的行動，這就是為何我們未必會意識到對社會規範的實行（96-97）。

Thomas Green 亦對行為與行動予以區分，認為行動不僅是習慣性的，行動有

別於行為，總是與規範相關。事實上，吾人依循規範，正是我們是什麼的展現，同時體現我們對於如何成為一個好人的理解。規範不僅是屬於認知原則，也和主體的需欲、目的、情感有關（97）。

經由上述，封閉社會較喜愛非道德意識形態及遵循規則的行為（rule-conforming behavior），而開放社會對於善存在多重觀點，主張公民能透過內在與內部化的規範而自治，此可說明為何開放社會偏好道德意識形態，且認為公民需要人的能動性之能力。人具有評價慾望的能力，Taylor 稱之為強評價，準此，我們能計算行動的道德結果，係因我們能評價行動的倫理價值。質言之，人能進行這類的評價，就需掌握善的概念、倫理觀點或道德意識形態，亦即能判斷哪一種慾望或行動比另一種好，而這就需要教育（97-98）。

## 二、教育與美好生活

自從 Plato 認為教育是在追求有價值的知識，或如同 Peters 所主張的，教育涉及兩個條件，一是知識，另一是可欲性。晚近，教育較重視什麼是學生值得去認識的，而此關乎 Socrates 的提問——人應該要過怎樣的生活，這意味著人需過美好生活（98）。

人的能動性可說是任何教育概念的根本，當我們認知到知識的本質或選擇何種內容在課程中時，須先假定我們正在教的是什麼樣的學生，並教導他們自由選擇想要學習的內容。此外，知識與課程的概念會隨著知識論的、政治的、道德的、及意識形態取向而改變；惟教育有其共通理念——教育之所以為教育，而不是灌輸，二者的差別就在人的能動性（98-99）。

此一人的能動性觀點是道德意識形態的核心要素，也是美好生活的立基點，人的能動性成為我們生活的一部份，且體現在具體的關係與德行中；當人受過教育，人的能動性亦會展現於具體的社會及文化規範裡，此即 Taylor 所稱的「強價值」（strong values）。這就需要在教學中進行道德意識形態的涵育；換言之，在教育過程中，倫理學優先於知識論、政治學、宗教（99）。

人的能動性之涵育需透過規範的探索與獲得，Green 稱之為「規範化」（normation），亦即經由吾人擁有某些價值及德行，而朝向 Taylor 所謂的「慾望的強評價」（the strong evaluation of desires）。規範的意義是複雜的，需要許多可能的路徑來實行。至於規範的獲得，則需了解規範的意涵和規範在過去如何應用，同時需了解規範在現在與未來的重要性；換言之，想要具有人的能動性，需學習在社群或傳統的脈絡中理解、應用、詮釋、創造規範，並使其有意義。簡言之，開放社會的公民資質就是在不同規範社群下的資格（membership），而這需要差異教育學（99-100）。



### 三、灌輸與意識形態

假如教學者是採灌輸的方式，那麼他會傾向於免除適當的證據，且當他在運用教學方法時會忽略相關的推理，或不提供教學內容的合理性論證。正如 Green 所言，灌輸將助長信念的非證據形式（100-101）。

灌輸的道德問題在其會削弱人的能動性，而導致道德判斷缺乏意義；倘若教育是在培養每個人內在的道德潛能，則灌輸將會削減此潛能的實現。正如教育必需是倫理的活動，灌輸因此就是非道德的，因為灌輸會削減倫理與道德論述所需的條件。準此，灌輸傾向於培養非道德意識形態（101）。

### 四、倫理學即第一哲學

### 五、課程中的意識形態及倫理學

意識形態在各種取向中扮演不同的角色，理性主義者強調批判性思考，人文主義者重視個人的展現，批判理論者側重社會批判，而宗教學家則著眼於信念的培養。每個取向都有其價值，但並不是從人的能動性切入：批判性思考對於任何課程皆是重要的，惟在方法上，其無法證成能動性的條件；個人的展現也是重要的，但是否具有創造性，僅能在傳統的脈絡下判斷；聚焦於社會不正義確實有其價值，然此一取向較少論及道德論述，而較常提出何謂不正義的宣稱；宗教的信念是重要的，但有時會過於獨斷（104）。

倫理學與教育的深度連結就需要「差異」的教育學，而非綜合性或一致性，此即非道德和道德意識形態的差異。析言之，道德意識形態不同於非道德意識形態，其教育學係在開展人的能動性，會讓學生更能覺知他們的選擇自由及運用這些自由的意願。此一取向接近於民主的公民資質教育，假如民主被視為社會的一種類型，那麼就需保存、保護公民的道德潛能—運用能動性的覺察與能力，其價值和技巧正是民主社群或公民社會的基礎（104-105）。

為了承認差異性，一個人就必須學會不一樣。差異教育學在啟發善的具體視野中人的能動性，而此蘊含於實踐傳統或生活方式中，差異教育學可說是在培養此一傳統的素養—理解傳統的規則、儀式、歌曲、故事，以及文本和詮釋方式。這類的傳統不僅是傳承下來的知識與文化，而是轉化後的信念、行為之動態網絡；在轉化的過程中，傳統即在教育歷程裡形塑並重塑師生。是以，此一教育下的公民不僅是再製品，而是能自主負責、自主決定的自我，這正是自由民主與開放社會之所需（105）。

此外，差異的學習需要對善的多重概念進行探索，這就是為何道德意識形態

是全面性而非一致性的，視野的多樣性才能導向有目的和有意義的生活（105-106）。

導讀者：張鎧焜

## 一、導論

人們都同意民主社會的公民應該具備一定的文化識讀素養，為了參與選舉，商議公共事務，保護個人權益，乃至維護家庭、社群、文化、階級、性別、性取向等的利益，都須要有能力解讀語言，詮釋社會潛規則，了解文化上慣常的行為方式，或掌握與運用倫理、政治、美感等方面的價值。但是，在上述狀況中，所謂具有文化識讀素養是什麼意思？按照 John Searle 的說法，語言構成了所謂「存在論上的文明實體」(ontological substance of civilization)，構成人類社會的真正內容。據此，要獲得運用語言的能力就要去學習在特定社會、文化、或傳統的脈絡下表達自己的目的和意向。要成為有文化識讀素養的人，就要被啟引去認識一個以特定方式表達自身的特殊社群，並且，要獲得民主公民所需要的文化識讀素養，就要探究民主社會的公民所應關注的各種目的和意向。

民主體制的文化識讀素養似乎有一難題。一方面它要啟引學習某些表達的律則，這些律則被特定社群用來闡述他們的習俗、信念和實際作為——也就是他們的生活方式或對至善 (the Good) 的概念。另一方面，它也將這些律則限定在特定團體內，而排除不屬該團體的他者。要使全體社會成員具備參與政治的權能，必須使公民有能力闡述自己的目的、意向、興趣和欲求。然而，要求人們採取特定言說方式以參與政治，這也否定了其他表達方式的正當性，因為這種表達方式可能不為現行主流言說方式提供者所喜好。主流言說方式雖然促進了共同的溝通規則，但所謂「共同」其實也依社群不同而有所差異。

這並不是一個抽象的問題。像以色列，它被視為一個猶太人的也是民主的國家，維繫著一個古老民族的文化與政治理想，但並不排斥其他民族的同樣願望。將近 80% 的以色列國民是猶太人，其他約 20% 國民是信仰伊斯蘭教的阿拉伯人、基督徒、和德魯茲派 (Druze) 穆斯林，他們有許多在文化與政治上認同為巴勒斯坦人。猶太裔的以色列青少年在學校被教導的政治論述語言是立基於現代希伯來文化，這一文化是二十世紀前半葉錫安主義 (猶太復國主義) 肇建者所建構的。而即使以色列國民中的巴勒斯坦青少年的初等教育語言是阿拉伯語 (這也是官方語言之一)，猶太人與錫安主義者的歷史與文化也是以色列的阿拉伯人學校課程的重要部分，並且巴勒斯坦青年要就讀高等教育的規定語言也是希伯來語。究竟什麼是這兩群國民參與以色列民主政治所必要的文化識讀素養，其實並不明確。若

---

<sup>244</sup> 「UNESCO (2005a) considered literacy as the ability to ‘identify, understand, interpret, create, communicate and compute using printed and written materials’ associated with varied contexts. Today, literacy is seen as a continuum of skills that enables individuals to achieve their goals in work and life and participate fully in society, a point confirmed by the international community in the 2009 Belém Framework for Action (UIL, 2010).」 (UNESCO. *Education for all: 2000-2015*. 2015. p.137)

認為以色列應該是猶太國家，則巴勒斯坦裔的阿拉伯語文及文化應該排除於權力管道之外，但這會令人質疑以色列的民主性格。若主張民主體制必須把文化權利賦予所有人（這挑戰了希伯來文化的特權），這就否定一個民族國家可以依據特定民族的傳統來建立它的政治文化。如同我們所看到的狀況，這可能會連帶破壞文化識讀素養與民主政治發展的根基。並非只有以色列面臨這樣的問題，世界上大部分的民主社會都展現某種特定的民族文化，但也面對少數族群教育的難題，這些族群具有與主流族群相異的歷史、文化遺緒和語言，國家倡導主流的文化和語言，而少數族群也企望享有同等的公民權利。

處理這類問題須要一種特別的哲學解釋，它所釐析的深層原則能夠調解矛盾觀點或消弭衝突，使各種信念相協調。為了調和自己的各種信念，我將嘗試探討如何論證一種適合於民主社會之政治教育的文化識讀素養——它必須充分立基於特定傳統或文化，以使「文化識讀素養」一詞有意義，同時也要顧及對全體國民的參政權能的賦與（enfranchisement）。

為了處理這個問題，本章將評估在民主教育的三個標準論述中文化識讀素養所具有的角色——這三種論述是**共和主義（republicanism）**、**自由主義（liberalism）**和**批判社會理論（critical social theory）**——依照 John Gray 所謂的自由容忍的多元主義面貌。我將引用**伯林（Isaiah Berlin）**和**歐克夏（Michael Oakeshott）**的政治理論，以論證上述三種對民主政治之文化識讀素養的標準論述都是有問題的：共和主義偏重某一特定社群，而排除其他社群；自由主義和批判社會理論倡導某些明確而具有同等普遍性的理想，而犧牲文化識讀素養及民主政治所需要的特定習用語言。歸結而言，我將提出一種不同的主張，它是基於自由的社群主義（liberal communitarianism）的觀點，有點類似 Yael Tamir 所說的「自由的民族主義」（liberal nationalism）。我把這種政治理論所導出的教育稱為「**差異的教育學**」（pedagogy of difference）。

## 二、民主教育之文化識讀素養的幾種競爭觀點

在民主社會政治教育文獻中居主要地位的三大思想傳統各自以不同的方式處理公民的文化識讀素養：共和的、自由的、基進的。我所說的政治教育是泛指一種有意的啟引（the intentional initiation），它引導社會成員去了解政治治理所運用的概念、理想和實踐措施。而所謂的民主，則是泛指一個如同林肯所說的「民有、民治、民享」的社會，雖然這三個傳統對於誰算是人民的一員，什麼是人民所治、所享的體制（government），有明顯不同的看法。

### （一）共和主義觀點

依據從亞里士多德、西塞羅、馬基維里到赫德及黑格爾（或許還包括當代社群主義者如麥金泰和桑德爾）的共和主義傳統，要成為公民必須具有特定團體的成員資格（membership）。這種資格如果是由世系或文化繼承來決定，就稱為**族**

裔的或民族的共和主義 (ethnic or national republicanism)；如果是因習得或選擇某種特殊生活方式或至善觀 (concept of the Good)，而獲得這種資格，就稱為倫理習俗的或意識型態的共和主義 (ethical or ideological republicanism)。依共和主義觀點，所謂為民所治、所享的體制是指這個體制能運用國家權力以支持並維繫這個群體或生活方式。要成為一個有基本文化識讀素養的公民就要被啟引去學習那個族群、民族、文化或傳統所固有的習俗、信念和行為方式。

以色列初中入學資格要求猶太裔和阿拉伯裔學生都必須通過希伯來語言和文學或錫安主義復國運動史的考試。英國的普通中等教育文憑的高級和普通級考試 (A level and O level) 要求各種不同背景的學生都必須在英國語言及文學、或英國史達到精熟程度，並且國家對這些學科的師資培育、課程建構、教室教學都編列經費。以色列的大學在猶太教節日不上課；法國、德國、丹麥的大學在基督教節日不上課；巴基斯坦或印尼的大學在穆斯林的節日不上課。上述的學科和習俗都是依據共和主義而被賦予特權。做為民族的或意識型態的共和國的公民，為了要有效地行使其權責，他必須用這個國家的語言說話，大致了解它的歷史或集體故事，並尊崇它的宗教和文化遺產。用 Michael Walzer 的話來說，這一取向對於民主公民資格之文化識讀素養，所提出的會比較豐富的 (thicker) 觀念，這種文化識讀素養是植基於當地的文化、語言、歷史和習俗。

## (二) 自由主義觀點

依據從康德、洛克到密爾和羅爾斯的自由主義傳統，民主公民資格是一種的體制必須保障他們依循自我選擇生活之道而生活的基本權利，只要個人的選擇不會侵犯他人的愛好。依 Eamonn Callan<sup>245</sup>的看法，這必須具有相當的能力以確實地按照理性真誠性 (rational truthfulness) 的適切規準來評估自己的真正興趣。Callan 心目中的興趣是指一個人最深切堅持的確信 (convictions) 和欲求，類似泰勒 (Charles Taylor) 所說的堅定價值 (strong values)，而不是一些表層的效益、利潤或好處。再者，依 Callan 觀點，要成為自主的人，他必須具有心靈的獨立性，才能在面重大障礙時持續追尋自己的真正興趣。依自由主義觀點，要成為一個有文化識讀素養的公民，就必須具有 (各個抱持不同生活理想的團體所共有的) 共同的批判理性觀 (a common conception of critical rationality)，每人都能基於這種批判理性以獲得他的真實而獨立的選擇。自由主義觀點可能導致 Walzer 所說對民主政治文化識讀素養的相對稀薄 (thinner) 的觀點，因為它仍尋求一種可以同樣用於個人愛好和審議性公共政策的、共同的且中立的論述。

在小型的自由共和政體中，這會構成共同學校的穩固基礎，在共同學校中，不同宗教、民族、種族的學生，多數群體和少數群體，都一起接受教育。以以色列

---

<sup>245</sup> Professor Emeritus, Stanford Graduate School of Education. Dr. Callan is a philosopher of education whose work draws heavily on contemporary moral and political theory. His principal interests are in civic and moral education, and in the application of theories of justice and democracy to problems in educational policy and practice. (該校網簡介)

列為例，自由主義觀點會建議讓巴勒斯坦裔和猶太裔學生在共同學校中一起受教（目前兩者是分開受教），這可以將阿拉伯與希伯來文化同時教授兩個社群的學生，雖然對每一社群可能會有不同的重點，但都強調一個共同的知性特質，就是使學生能夠培養自己的興趣，並形成關於人生基本方向的獨立選擇。在像美國這樣的大型而多元的民主政體，自由主義觀點會反對公立的族群區隔學校，及支持限制父母對於子女宗教教育的權利。例如，Harris Brighthouse<sup>246</sup>反對阿米緒（Amish）社群的父母有權利以維持他們的特殊信仰為由而限制子女就讀中等教育，因為這會侵害這些孩子的自主性。另外，Callan 不贊成父母有權利完全以宗教傳統來養育他們的孩子。

### （三）批判社會理論觀點

批判社會理論傳統遠自柏拉圖，到馬克斯和法蘭克福學派，以及批判教育學、後殖民主義和後結構主義。依據它的主要信條，所有人類社會基本上都是立基於權力衝突。依這一觀點，人民是指所有社會成員，無論他們是否在法律上被承認為具備充分條件的公民。而人民所共治、共享的體制則向擁有權力者徵取權力，而並非平等分配給每個人，從而達成將資源平等分配給人民。據這一觀點的立場，民主政治的文化識讀素養的核心就是辨識那種主張強勢階級可以壟斷資源的虛妄不實意識或意識型態。

教育哲學家 Ilan Gur-Ze'ev<sup>247</sup>主張以色列教育應摒棄以下的殖民觀念：當建立屬於自己的國家，猶太人返回家園了；猶太人已經達成烏托邦的或彌賽亞的理想。錫安主義者是錯誤的。沒有烏托邦，沒有家園，沒有終極的目的地或彌賽亞時代。Ilan Gur-Ze'ev 與 George Steiner<sup>248</sup> 同樣主張我們都存在於精神上寄居他鄉（spiritual Diaspora）的處境，沒有任何阿基米德點可以讓我們憑以奠立生命的意義與目的。這對於此地的猶太人與巴勒斯坦人，對於寓居他鄉的人們，都是真的。不要再教導以色列的猶太兒童追求一個虛妄的烏托邦，也不要教導巴勒斯坦兒童沉浸於這樣的懷舊信仰：時光終會倒轉回到一個沒有猶太國家的美好時代。這兩群兒童都應該接受反向教育（countereducation），承認每個人都曾經承受的痛苦，這樣的教育才能開創新的共生式對話（a new dialogue of coexistence）。依著名批判教育學者弗雷勒（Paul Freire）的觀點，這可以運用提問式教學來達成，也就是提出一些問題讓老師和學生合作探討與解決，而不是把學生當成銀行，不斷積

---

<sup>246</sup> Harry Brighthouse is a British political philosopher at the University of Wisconsin–Madison. His research interests include the relationship between education and liberalism. (wiki)

<sup>247</sup> Ilan Gur-Ze'ev (1955-2012)。猶太裔教育哲學家，以色列海法大學教授。「Gur-Ze'ev 針對批判教育學所可能產生的缺失，從後期批判理論及猶太教義的離散哲學（diasporic philosophy）架構出發，提出「反向教育」（counter-education）。」（方永泉，批判與希望：以行動為中心的教師哲學，2012. p. iv）

<sup>248</sup> George Steiner (1929年4月23日－2020年2月4日)，猶太裔、法國裔的美國文學批評家、散文家、哲學家、小說家和教育家。寫過大量關於語言、文學和社會的關係以及大屠殺影響的著作。(維基中文)

存反映現行不平等權力關係的既有意識型態。

以上三種取向的主張有一項共同點，也是我認為有問題的。我所看到的困難，參照 Gray 所稱的自由容忍的多元主義面貌，就可以清楚說明。Gray 的這一概念主要是針對自由主義，但也適用於共和主義和基進政治理論。

Gray 認為：「自由主義有兩種面貌」。容忍一方面適用於追求人生的理想型式，另一方面也適用於尋求不同生活方式間和平共存的途徑。就前一觀點，各種自由的制度可以視為某些普遍原則的具體應用結果。就後一觀點，各種自由的制度其實是達成和平共存的手段。在前一方面，自由主義是一個整全政體的規範（the prescription for a universal regime）。在後一方面，自由主義是不同政體所能追求的共生的計畫（a project of coexistence）。洛克和康德的哲學代表整全政體的自由計畫，霍布斯和休姆代表和平共生的自由主義。就當代而言，羅爾斯和海耶克為前一種自由哲學辯護，伯林和歐克夏則是後者的代表。

Gray 稱康德和洛克的政治學為**整全的自由主義**（universal liberalism）（或稱綜合的，comprehensive），而稱伯林和歐克夏的政治學為**妥協和平的理論**（a theory of modus vivendi<sup>249</sup>）。Gray 稱後者是「調適於多元狀態之歷史事實的自由容忍」。尋求不同生活方式和平共存，所預設的倫理理論稱為「**價值多元主義**」（value pluralism）。它包含的觀念是：「存在著許多相衝突的人類福祉觀，其中有些是不能做價值比較的。」我認為民主教育中的各種文化識讀素養理論，有以下問題：它們並未充分說明多元境況的歷史事實，因為他們都支持伯林所說的**積極自由**，及歐克夏所說的**理性技術和實踐的傳統**。伯林關於多元主義的探討，及歐克夏對於如何尊重差異的主張，都可以與特殊傳統的信奉相結合。

### 三、刺蝟、狐狸，及自由概念

伯林依據古希臘詩人 Archilochus 的作品殘卷，以刺蝟與狐狸為喻，區分兩種知識分子的類型—刺蝟知曉一項大技能，狐狸則懂得許多技能。伯林指出：

兩種類型有極大分歧，一種是把所有事物連繫到單一的核心見識，一個具有或多或少一貫性、關聯性的系統，可藉此以理解、思考與感受；他們將一切歸結於一種單一的、普遍的、有組織的原則，據此所有遭遇的狀態和言論便有了意義。另一類型是追尋多種目標，這些目標經常是不相關的，甚至互相矛盾的。他們為了某些心理或生理的原因（與道德和美感原則無關），以現實的方式把各種目標相連結。這些目標引導生活、展開行動、抱持理念，卻是離散而非聚合的。他們的思想支離、散漫，在許多層次間遊走，攫取紛繁經驗與事物的本質，而未嘗試將之納入或排拒於一個不變

---

<sup>249</sup> *Modus vivendi* is a Latin phrase that means "mode of living" or "way of life". It often is used to mean an arrangement or agreement that allows conflicting parties to coexist in peace. (wiki)

的、全涵的、有時自相矛盾而不完全的、有時是狂熱的、統一的內在視域。前一種知性與藝術人格屬於刺蝟；後一種屬於狐狸。若不是一定要嚴格區分，我們可以不必憂慮會扞格矛盾，而將但丁歸於第一類，莎士比亞歸為第二類。柏拉圖、盧克萊修、帕斯卡、黑格爾、杜斯托也夫斯基、尼采、易卜生、普魯斯特屬於不同程度的刺蝟。希羅多德、亞里士多德、蒙田、伊拉斯莫、莫里哀、歌德、普希金、巴爾扎克、喬伊斯是狐狸。

狐狸心目中的社會鼓勵公民從眾多相衝突的人生理想中選擇，只要他們也尊重別人的選擇。刺蝟則推崇那些遵循特定路向的人。狐狸即代表伯林所謂**消極自由**概念——一個人的行動不受限制與干涉。刺蝟則連繫到**積極自由**概念——自我主宰；自我定義或命運自己掌握。

伯林對積極自由概念相當反對。因為那些倡導積極自由的人傾向於區別日常世界的實際自我，和那種奧妙而難以領會的「真正的、真實的、更高境界的」自我。他們會主張即使經驗自我覺得自由，但真實自我其實是受奴役的。伯林認為這種觀點會忽略人們的實在願望，而造成霸凌、壓迫——以他們的「真實」自我為名，堅持有關人生目標的可靠知識必須符合其「真」我的自由的選擇，而對他們進行磨難。伯林的批判是針對那些潛在的權威主義，這是承自強烈反對啟蒙運動的浪漫主義，以及黑格爾學派。黑格爾學派結合**亞里士多德與西塞羅的倫理共和主義與柏拉圖的辯證觀念論**，而成為現代共和主義與基進傳統的先驅。

伯林深知多種批判傳統間的複雜關係。他認為托爾斯泰本性是狐狸，但自認為刺蝟。他對葛蘭姆西、霍克海默、阿多諾也有類似的說法。他對柏拉圖、黑格爾、馬克斯之後學的批評，比對亞里士多德、西塞羅、馬基維利的批評，更加嚴厲。一部分的原因是他認為後者為多元主義思想開闢了發展空間。伯林所關心的是：衝突分析的最後目標往往是全然地消除差異。確實，有些社會區分是應該去除，因為它們導致權力的濫用，像階級、種族、性別、族群、宗教、性取向等方面的社會區分，常會造成利益、資源、機會被某些群體把持，或將語言、情感、身體的虐待強加於另一群體。然而，權力的行使並非總是惡質的，權力平等分配也不必然是正義的。有實例顯示我們需要國家明智地運用權力，以對抗腐蝕、保護弱者與純真善良者。再者，有些貢獻值得享有較高報酬，儘管對這種貢獻的種類、報酬差距的幅度，人們可能看法不同。然而，關於什麼是正義、明智、腐敗、純真善良，並沒有「客觀」標準。要區辨權力運用或資源分配是正義或不正義的，除了政治傳統，就沒有什麼可依憑的了。相較於馬克斯的基進取向，伯林較同情於馬基維利與赫德等人的共和主義。伯林認為共和主義調入了消極自由這帖強效藥劑，將可產出對差異的尊重，有助於形成使高度差異人群和平共存的制度。而批判理論致力於完全消除差異，因此並不關心差異共存。

伯林反對積極自由的過度發展，既是針對康德、洛克等的一元論式德道與政治理論，也針對共和主義和基進理論。他認為馬基維利和赫德是未成熟的狐狸，而



啟蒙運動的自由派則是刺蝟，執著於那種能調解不同生活方式的理性能力。自由主義常與多元主義相伴，因為自由主義主張公民有權選擇自己所愛好的至善概念，這是假定人們能夠依據適切的理性來自由地選擇，並從事合理的慎思以宣告自己的異議。然而，伯林也同意黑格爾的看法，而認為我們的選擇並不總是自由的，我們的慎思也不見得全然合理，因為理性評價的理念處於歷史情境之中的。再者，伯林雖然偏好消極自由，他也承認這個概念是歷史發展的結果。如果轉而以追求對生活方式的全面影響為信條，歷史就會傾向積極自由。因此，他認為**理性自主的概念與對自由容忍的追求**是立基於康德和洛克學說的普遍理想，也是積極自由的極致版本。

伯林與黑格爾（特別是黑格爾左派）不同，黑格爾派認為只有在權力平等分配時，選擇才真正是自由的。要使權力平等分配，首先要解放弱勢與受壓迫群體，使他們擺脫卑弱屈從的觀念和物質處境。伯林則主張人的權力根源並不在於一致的分配，而在於認定人能跨出現行環境，選擇一條新的道路，儘管會有許多外在影響加諸於他們，有許多力量阻礙著他們。這是因為環境不是既定的，選擇也不能基於普遍理想的某種觀點。伯林的看法較近於麥金泰、泰勒等人的**社群主義**。他們主張要對理性評價進行評估必須訴諸適切的理性標準。他們並認為如果缺乏良好的理性根據，愛好就會化約為只是個人感受的表達，這是混淆了自由與任性，並將使公民間互相隔離而逐漸變得自我中心。有意義的評估須基於個人之外的價值，亦即繫於在歷史發展中適然形成的、**個人嵌入其中的社群或傳統**。

羅爾斯等自由主義者回應以上的異議，指出：(1)弱勢與受壓迫者會透過無知之幕而選擇分配正義的原則；(2)程序正義本身並不是整全性（comprehensive）學說，而是可以保障個人選擇的中立機制；(3)雖然有人對這種政治最低限主義提出異議，而主張自由的價值應同時適用於私人與公共領域，但大多數人同意自由國家應保護，而非否定，穩固的群體連繫和身分認同。但是，他們的答辯並未充分處理伯林之支持黑格爾學派對康德與洛克的批評，這些批評所質疑內容包括無偏見地判定差異的理性能力，及自由主義真正的理性基礎。當然，共和主義和基進理論批判自由主義而提出的不同見解，並不能擺脫極端積極自由所帶來的難題。從虛妄意識中解放也可能會導向新的壓迫形式；而傳統主義可能難以接納那些追求框架外人生理想的人。因此許多人雖批評自由主義，仍回到某種自由主義的正義。儘管有其限制，仍然只有某種自由主義民主體制能保障基本權利和自由。但如果理性既不能做為自由價值的基礎，也不能成為公共審議的中立場域，則對自由主義的重新擁抱，要以什麼為基礎才能維持呢？這把我們引回 Gray 的**多元自由主義**（pluralistic liberalism）。此理論主張有多種不相容的人生型式，而追尋能使這些人生型式和平共存的妥協方案。

Callan 挑戰伯林對整全性自由主義的批判，他質疑積極與消極自由的區分是否禁得起細密檢驗（至少比照伯林從西方政治思想史去追索這個問題的作法）。Callan 認為伯林立場的困難在於：

如果用心檢視積極或消極自由的特殊事例，就可能會出現可以用相反的自由類型來稱述原先認定的自由狀況。有人會說伯林所推定的積極自由擁護者會希望集體自決行動不會受到社會外部勢力和內部破壞因素所干涉；消極自由擁護者則希望個人能自由地決定自己的生活，在自己關心的領域能如其愛好地過生活。因此伯林所謂積極自由倡導者的主要興趣就顯得有點消極，而他們的政治對手的首要關切反而是積極自由。這並非意謂兩種政治思想學派沒有顯著差異，而是說它們的差異其實與積極和消極自由的區分無關。

依 Callan 觀點，兩個學派的差異在於一方主張集體價值先於個人權利；另一方則主張個人有權利從他們可選擇的價值中選出一個集體價值概念。前者是共和主義的共同想法；後者是整全性自由主義的核心信條。然而 Callan 對伯林的詮釋忽略了關鍵重點，即倡導個人自治的社會在未納入不侵犯他人自由的界限時，其壓迫性並不低於 Callan 所反對的極左和極右集體主義。當我們承認關鍵理性的歷史適然性及多樣性時，他人的慾求和抱負就取得獨立的道德地位，因為如果評估生活方式的標準是普同的、獨立於歷史、語言、文化、傳統的交迭變化之外，則自治的理念就毫無意義了。因為是普遍理性而非個人選擇，在決定個人的意志，所以結果是人人一致。在這些狀況下，就不須特別考慮他人，因為每個人的選擇都會是相同的。簡言之，Callan 對伯林兩種自由觀的詮釋使他像許多整全性自由主義者一般，顯出自己有點像刺蝟而非狐狸，困於歐克夏所稱的政治上的理性主義謬誤。

#### 四、政治的理性主義和實踐的傳統

歐克夏的理性主義批判顯示他也是多元主義者。雖然 Gray 認為歐克夏過度支持單一傳統。Gray 認為歐克夏的錯誤在於認定自由主義是一種價值體系，並試圖以傳統的指引來取代對原則的參照——彷彿每個晚期現代社會都只有一種傳統。如果當代社會包含著多個傳統，有分屬不同傳統的多元民族，政治就不能以遵循單一傳統的方式來運作，而須致力於調解相競爭傳統的隱微狀況。Gray 的評論就像許多其他自由派哲學家，把歐克夏對單一社會政治傳統的關注，與一般認定傳統必定是封閉刻板的看法，混為一談。然而，正是歐克夏對封閉與刻板傳統的批判，提示了適切方法讓我們可以了解敵對傳統的群體如何才能共存與相互學習。

歐克夏的立論是基於對**技術知識**與**實踐知識**的區分。前者須要掌握（將行動建議公式化陳述的）技術——可以概述於書本或手冊的規則、原則、指引和方針。後者只存在於實際運用中，它的分享與普及並不是透過系統化的學說，而是透過實踐的傳統。歐克夏認為理性主義的問題在於它反對實踐知識應當被視為知識，因為一切知識都是技術知識。歐克夏指出，理性主義認為「理性」的至上權威意謂著技術的至上權威。問題的關鍵是理性主義堅持確定性。技術的優越性顯現在

它始於一無所知，而止於完全之知。因此，傑弗遜的獨立宣言和法國大革命的人權宣言只是概述了洛克從英國政治傳統提煉出來的思想意識，但他們錯誤地認為這些原則不是文明的產物，而在人類理性本質中發現的。然而，這種對邏輯性技術的熱情把政治實務知識誤以為是片面的、偏頗的知識，從而誤解了理性與傳統的真正關係。

據此，整全性自由主義的困難在於它屈從理性主義所醉心的一致性和規則性。因而，民主教育中的文化識讀素養就極度傾向 David Tyack 所說的「一個最佳體系」(one best system)，即主張關於如何與為何教導兒童溝通能力的論述，都須符合普遍理性標準。例如，羅爾斯就呼籲自由民主體制的公民要接受「**判斷的重任**」(burdens of judgment) 做為審議公共價值目標的共同基礎。這些重任要求必須以**全民接受的理據**來為政策辯護，而非訴諸特殊的價值傳統。據此，一個天主教徒反對墮胎合法性，就不該以人的生命始於胚胎為理據，因為這一觀點並不是所有國民共同支持的。然而，Meira Levinson 指出，要接受這一方式，就必須說明多元主義如何在公共領域中妥協，但這本身就違反了多元主義，因為這是要求擱置我們最重大的差異。建議以色列放棄其獨特的猶太文化特性，以妥處對巴勒斯坦人不正義的問題，這其實也是困於這種**統一技術**的謬誤 (fallacy of uniform technique)。這種建議預設有一種共同文化可以傳遞給全國兒童——基於某種普遍理性的文化，這種理性並不屬於特定文化或傳統——然而，根本不可能有這樣的文化，因為即使是啟蒙運動的理性也是深植於一個身處特定時空之特殊人群的歷史中。

批判社會理論也經常屈從於這種理性主義謬誤，雖然他們所採取的技術與自由主義並不相同。康德與洛克採取經驗—演繹邏輯，這是源於亞里士多德；黑格爾和馬克斯則運用辯證推理法，這始於柏拉圖。歐克夏在論及馬克斯、恩格斯時說到「沒有一種技術如此介入世界，就像它是具體的知識。沒有人曾經創造如此龐大的智識無產階級，他們除了技術就沒有什麼可失去的。」

將複雜社會關係化約為抽象而一致的技術，這種傾向特別顯現在批判社會理論中的衝突與權力概念。後殖民主義觀點認為錫安主義造成形一種殖民主義，它構畫出以色列和歐洲在中東的權力行使的並行關係，但否認了猶太人與以色列土地的深刻歷史連繫。在以色列與中東，猶太人和阿拉伯人之間的權力關係已擾攘數個世紀，但將這些關係化約為單面向的殖民主義型態——猶太人是入侵者，巴勒斯坦人是原住民—這是從某一極端誤解這些民族互動的複雜性。以這種分析為根據的民主教育文化識讀素養，就不可能有助於消解他們之間的諸多緊張關係。因為它會促成一種籲求返歸穆斯林主導的鄂圖曼帝國的統治，而很難導向民主或多元主義的結果。

這並非要減少對權力的關注，也不是建議要關注細微的差異，重點在於當致力消除那些會導致權力濫用、資源分配不正義的族群區分時，批判社會理論常會

貶斥文化與傳統的差異，但這些差異是他們對抗壓迫的重要道德動因。正如歐克夏所堅稱的，社會衝突的倫理評價是歷史適然的；或如傅柯所說，辯證推理方法也是權力關係的產物，因此不能做為抗拒非正義的基礎。

歐克夏的分析可用於了解理性技術和政治傳統的性質，他說：理性主義者認為傳統具有刻版和固執的性質，這種性質屬於（源自「枯燥的技術」的）意識型態性質。然而實踐的傳統並不受限於任何理性規則觀念，透過傳統，特定族群從社群生活實際經驗所累積的知識就可以保存、回憶，並世代傳衍。這種知識是實踐的而非技術的，它不能藉由任何規則、原則或程序，或簡化為抽象的政治或宗教的意識型態，來充分掌握。它被保存於共同生活的複雜狀況與細節中，它是經由各種制度、儀式、禮節、習俗、故事、及反映集體經驗的奇聞軼事，而傳播開來。實踐傳統不是一成不變的行事規矩，它既不固定，也尚未終了；它沒有可憑以理解的不變核心；沒有可模仿的典範，或待實現的理念。各種實踐知識都會變化，一切都是暫時的。不過，傳統雖是動態的，但也不全然是流動不已而沒有統一性。因為各個局部不會同時改變，傳統的同—性展現於過去、現在、未來之間的影響力的交錯中。實踐傳統中的變遷是正常的，它會漸進浮現，而非乍然突發——透過間接演進，而非預謀革命。

然而，對共和主義的批判經常認定政治傳統具有固執性（*dogmatic*）（與動態性正相反），拒絕從事有價值的對話與辯論。其中一個例子就 Sigal Ben-Porath 所稱的「戰鬥性的公民權責概念」（*belligerent concept of citizenship*），這出現於國家與個人安全受到威脅時，例如戰爭時期。這種概念導向對三種公民關鍵要素的窄化：(1)公民參與，由正常狀況下的自願性變成強迫徵召從事戰爭；(2)愛國主義，從對民主理想的自豪轉變為面對共同敵人的統一與團結；(3)公民審議，平常是開放與廣泛，但面臨只有少數可選方案的安全議題時，就變得侷限而狹隘。這些令人遺憾的傾向是因戰爭壓力而產生。Ben-Porath 認為由於公民教育常被視為一種對國家認同的教導，尋求揭制而非保存多樣性，因為它假定國家認同優先於其他認同。Ben-Porath 倡議一替代方案，她稱之為擴展的教育（*expansive education*），將公民權責視為共同承擔的命運，這可以包含共有文化或族群的認同，也能以其他因素為基礎，如制度或物質的連繫。

這一替代方案似乎無可反對。但 Ben-Porath 對國家認同教育的批評似乎是立基於視傳統具固執性的觀點。這樣的傳統即使在非戰時也具有戰鬥性。如果歐克夏認為不會有實踐傳統以這種方式運作，那他就錯了。某些宗教與政治取向有一種畏懼他者的固執傾向，批判社會理論的一項重要貢獻就是在這類傳統過度狹隘和壓迫時，要求它們負責。然而，當歐克夏指出許多實踐傳統是動態而非停滯的，並且在適當條件下它們會進化並適應各種威脅，因為它們能開放地從不同觀點及所處世界中自我學習。歐克夏這一觀點是正確的。綜言之，我們所需要的公民權能論述既要使不同背景族群能把自己視為一個共同體的部分，也要闡明各個傳統的背景，促成相異族群的對話。

## 五、自由民族主義與差異教育學

伯林的學生 Tami 在其自由民族主義的論證中，為上對傳統理解的任務，提出一個可能基礎。她用「文化」這個詞來指稱相當類似於歐克夏所謂的**實踐傳統**。如同社群主義者對綜合式自由主義(comprehensive liberalism)的批評，她設想公民和他們的選擇是根植於共享的語言、歷史、習俗，而不是單單以超越的或假設的理性來管理。但不同於某些社群主義所抱持的完美論，她採取了開放與反身性的(reflective)文化觀，而主張個人可以塑造他們的文化，而不只是基於文化來決定生活。因此她區分兩個不同概念：**自我決定(self-determination)**和**自治(self-rule)**。前者是個人層次——個人選擇文化表達方式的權利；後者是群體層次——文化團體或民族藉由國家權力來確保其成員的自我決定。民族的特權是固有的價值，而非工具性的價值；基本權利是每個人所應有的，不是用以矯治集體苦難或維護文化的工具。關心非屬同胞的他者是基於類似**諾丁**所說的**關懷的同心圓(concentric circles of care)** 理念，對人的關懷首要的是最近圓心的一環，但並非對較外環的人漠不關心。

Tami 在其《自由民族主義》1995 年平裝版的序言中區分民族教育(national education)與公民教育(civil education)。

在一個多元民族的政治體系(不論是市鎮、州省、聯邦、區域組織、或全球社會)最重要的是使所有兒童都能夠尊重那些具有不同生活方式、價值與傳統的他者，並平等對待這些同屬一個政治體系的成員。在這個稀簡的(thin)層次之外，每個民族團體都應教導年輕人關於其社群、歷史、語言和傳統的知識。公民教育與民族教育應該加以區別，這是多民族社會和平共存的關鍵。各個民族團體(少數與多數群體都一樣)都應當能自由地擁有自己的教育體系(不論是採取獨立學校型態，或在同一學校中分配特定時段或教學日)，而與公民教育並行。公民教育應培養所有人之間的公民情誼，但作法不是文化同化，而是尊重文化差異。

除了啟引學習自己的文化遺產，所有兒童都應適度了解國內所有民族的文化、歷史與傳統，並尊重其他民族。

就像 Levinso 的「弱完美論」(weak perfectionism)，Tamir 的自由民族主義也試圖進一步處理個人權利與特定文化識讀素養之間的緊張關係，或如柏林的說法，尋求積極自由與消極自由的平衡。但或許因為 Tamir 依循理性主義觀點，而誤認傳統是刻板的、固執的，因此有人可能懷疑她會不會過度偏重個人權利，而忽略文化的完整性與連續性。她拒絕文化「**本真性**」(cultural“**authenticity**”)的觀念，因為文化本真性是基於**前賢所規定的角色模式**，如果違背這些角色，就會被認定是落入虛妄意識，或認不清自己的「**真我**」(true self)，這兩者都顯示積極自由受

損。所以 Tamir 主張本真而真誠的生活方式是**個人為自己而自由選擇的**。因此並沒有阿基米德點可讓我們據以衡估文化的本真性。

本真性的爭論與現代民族之「稀簡性」或「豐富性」的爭論，有密切關係。我們應當質疑以下觀點：以緩慢而有機的方式發展的民族，比以不穩定、非持續的方式發展的民族，更具本真性；展現較具關聯之價值與信念的社會，比一個多元異質的新社會，更具本真性。

關於個人可以對自己的群屬關聯和道德認同進行選擇這一假定，其實也包含尊重動態與多元的文化觀。這一假定認為不同的文化詮釋都在爭取自己民族的認可。文化群體的成員權能就是參與這種辯論，而非追隨一個特定詮釋。

Tamir 認為雖然缺乏評斷文化本真性的依據，但對自己人生理想的關鍵選擇只能基於自己的感受。但是這一主張並非根據以下事實：我們的愛好是在歷史過程中適然地形成的，既不是由專斷的傳統，也不是由普遍的理性所決定；唯一可用的選項就是泰勒所說的基於感受的「不堅定評價」(weak evaluation)。因為關鍵選擇是深植於文化，所以 Tami 主張需要泰勒所說的基於外在規範的「堅定評價」(strong evaluation)。這就須要「豐富的」文化與傳統概念，這些傳統是從回應差異互動而逐步生成的。這些因回應環境而發展的傳統不一定是同質的或整全的。Tami 認為多元主義和異質性應具有的優先性就是這種實踐傳統的產物。

再者，如果不採取中立立場，則什麼才是(有別於民族教育的)公民教育的內容呢？要用什麼語言，或是基於什麼文化價值，來教導公民教育呢？Tamir 似乎支持由國家資助少數族群文化與信仰的教育，這似乎是建議一種多民族式的公民教育。但她也不甚明確地說到，社會資源公平分配，少數族群反而更會被侷限於學習實踐自身文化的能力。這不是社會的過錯。少數民族會覺得文化遭受剝奪，而持續盼望生存在一個自己是多數群體的社會。因此，共同公民教育應當基於多數群體文化，但這必須較為稀簡，以免冒犯少數民族。但是當個人面對尊重差異這一基本價值時，如果他所見的文化不足以令他信服，這種文化就不太可能促進和平共存。因此，我們所必需的既不是公民教育與民族教育完全分離，也不是純然訴諸個人選擇的稀簡性文化。多元民族共存須要一種傳統的教育，這種傳統必須與所屬政治體系中的相異族群開放地對話，並尋求共同基礎以建立共同公民教育。這可以包括 Ben-Porath 所說的共同命運、制度和物質關係，也應包括共同歷史、宗教和意識思想的關聯要素。猶太教、伊斯蘭教、基督宗教共同享有亞伯拉罕和撒拉的故事，這些創世紀人物的故事與現代啟蒙運動文化擁有共同的聯結，而啟蒙文化孕育了自由民主體制。以色列的猶太學校和阿拉伯學校都應該探討這些聯結，以及其共同命運要素、制度與物質的關聯。以上這些正可做為共同公民課程的起點。

## 六、結論

要形成這樣的公民教育，須先使每個族群都有一個健全的關於其傳統的教育，要把傳統視為開放和動態的，而非封閉與固執。同時，也要探究其他的傳統，文化啟引除了要讓學生覺察自己文化的歷適然性，也要讓學生能批判地了解自己傳統內、及各傳統間的權力關係。簡言之，我們需要**布伯與諾丁式的對話的詮釋學**，而不是弗雷勒式的懷疑的詮釋學——即承認與肯定他者，而非究責他者。猶太與錫安主義的教育須自我檢視猶太人如何與他者互動。阿拉伯裔穆斯林學生和基督徒學生也應各自接受族群文化教育，及批判審視自己所屬的文化與社會，他們應探究基督徒、穆斯林與猶太人之間的歷史權力關係。由此發展出來的公民教育不應與民族教育分離，它必須在各個文化中尋根，以對話方式、發展角度來理解各個文化。

對猖獗理性主義和整全性自由主義的解毒劑並非不堅定的個人式文化，或固執的壓迫性傳統，而是動態性的文化遺產(植基於 Jonathan Sacks 所說的差異的尊嚴性 *dignity of difference*)容許多元真理進路及多樣的人生理想，這須要批判地理解自己的傳統，承認與肯定相異的他者，並願意與他們展開對話。我稱這種自我批判和對話的教育為差異教育學。

## 第七章 何謂公立學校教育中的普通？

導讀者：楊洲松

許多自由主義政治理論家認為，民主社會需要具有理性的自主公民。按照這種觀點，在自由民主國家中，學校教育的首要目標是要去促進學生的理性自主。由此可見，自由社會應該為所有公民的孩子資助公立學校，這些學校的課程應至少要強調那些可以促進自主理性的傳統，以及提供未來公民批判性的評估技能，讓他們可以做出個人生活選擇和參與公共政策辯論。在這種觀點中，某種理性構成了一個可以作為這些選擇和辯論的中立基礎。然而，關於這種中立理性的解釋，哲學文獻中有一些棘手的問題。其中一種批評認為，理性不會是中立的，因為它服務於特定階級、文化、種族或性別的利益。在這種觀點上，教導學生基於這種理性來評估計畫和政策並不能增強他們的獨立性，反而把他們奴役在他們沒有選擇或不願選擇的權力利益之下。另一種批評則指出，如果不訴諸所討論的理性標準，理性評估就無法被證明是合理的，這意味著要是依賴個人或公共偏好的標準就不能被當作是中立的嗎？一個理性的課程取向可能會使學生對確實不合理的生活方式產生偏見，例如那些在特定的宗教傳統中。根據這一立場，或者會將人文和自然科學相關的知識和技能優於那些在造型和表演藝術中培養的知識和技能。

然而，根據大多數人的說法，自由的價值觀和制度是建立在這樣一種觀念之上的：公民是自由的，因為他們有能力理性地評估選擇，不同生活方式之間的差異可以透過提出異議，交給一個理性中立的會議來裁決。挑戰理性的中立性，似乎就是對開放、自由民主在道德和智力上的可持續性提出質疑，除非有人能求助於另一種沒有中立性的自由主義解釋。這正是 Gray 在區分自由主義的兩種形式時所提到的一種選擇。一種是促進以普遍原則為基礎的理想生活形式，另一種是尋求不同生活方式之間和平共處的臨時方式。在本章中，我認為，自由民主的信念仰賴於透過共同課程培養理性自主，是建立在自由的教義之上的，該教義促進了對基於普遍原則的理想生活形式的認同。在討論了持這種觀點的一些主要困難之後，我將概述一種在開放、自由的民主國家中，以追求不同生活方式共存為基礎的學校教育。這會挑戰大型多元化的民主國家（如美國和英國）傾向於所謂的特殊或附設式教育的趨勢，而傾向於像在一些較小的自由共和國（丹麥、以色列、立陶宛）的國家文化中，許多類型的世俗和宗教學校是被放在一個更平等的地位，並且提供道德證成理由與特定群體保持特殊關係，同時承認所有公民的權利。

出於個人和公共原因，理性自主與學校教育聯繫在一起。第一類原因與理性評估的作用有關，認為做出選擇時理性評估會帶來充實的生活；第二部分則論述了自主在自由國家正當化和運作中的作用。首先，公立學校應該提倡理性自主，因為它比他律更能讓學生成長；第二，學校應該這樣做，因為自由民主國家的合



法化和運作需要具有理性自主的公民。因此，本章將分為四個部分。第一部分會考量關於自主作為公共學校教育基礎的個人論證。第二部分將討論自主在證成自由國家中的角色。第三部分將把這些爭論置於 Gray 所稱的普遍自由主義中，並簡述基於所謂價值多元主義的自由主義的另一種解釋。最後一部分將論證，真正致力於自由多元主義需要一種植根於動態傳統的教育，而不是中立理性或流行的教條，或是會導致對立觀點、重新解釋當前實況的教條，而且會同意所有人天生平等和值得尊重。在前兩章中，我將這種教育稱為「差異教育學」(pedagogy of difference)。

## 自主性和人類的繁榮

Harry Brighouse 認為，在個人層面上，教育的目標應該是讓人們可以富足的生活，其特徵至少有兩個標準：首先，繁榮的生命是值得活的，這意味著它們包含了對「客觀善」(objective goods) 的選擇；其次，一個人要在這樣的生活中蓬勃發展，他們必須認同它。什麼是客觀的善並不是一個直截了當的事情，但是一些實踐和理想對我們來說會比別人更好，不同的人可以透過相當不同的善組合來滿足，這著毋庸議。要想過充實的生活，就必須認同它，這也不是一個特別有爭議的問題。Brighouse 使用「自主」這個詞——「充分了解行動的機會和深思熟慮的判斷」指出了如何生活的方式，得出的結論是：(1)「理性評價是去發現如何生活得更好的可靠方法」，(2) 這是唯一可以被確認並教導的支持方式。

他提供了下列理由以支持他的結論：

理性反思有助於發現矛盾和謬誤論證，有助於發現證據的誤用。它幫助我們看到一個選擇是否與我們已知的判斷相一致，包括我們關於我們應該成為什麼樣的人的判斷。它也協助我們評估我們與他人的聯繫方式，並更有效地履行我們的利他義務和目標…重要的是要注意到，理性反思可以，而且經常會讓我們肯定我們現有的特質、價值觀、承諾和歸屬。

這個說法因為幾個理由而形成問題：

首先，如果不預設人們將要評價的理性標準，理性本身就無法經受住理性評價的考驗。想像一個從未接觸過理性論述的人，像是 Jean-Jacques Rousseau 的 Emile。如何能向他證明理性評估的準則確實有效，而不是透過必須要捍衛的邏輯法則？但是，假設這些法則是有效的，就等於假定了我們要證明的那一點，即屈從於一種迴圈推理的形式，而這種推理是那些法則所拒絕的。

Imm. Kant 則試圖把理性的先驗原則建立在人類意識的構成上。因此，作為 Kant 的自由主義追隨者，Brighouse 可能會回應說，從某種意義上說，愛彌兒已經理解了這些原則。按照這種觀點，理性評價的教育，是為了激發內在的邏輯能

力，而不是為了證明它們的真實性或有效性。然而，現在很少有人相信這種普遍的認知結構，正是他對這種信仰的懷疑，很可能導致愛彌爾像是被強迫而不是被說服地進入到由理性評價所支配的文明論述中。

我的第二個關心點已經被教育領域的批判社會理論家——馬克思主義者、新馬克思主義者和後結構主義者——提過。他們認為，人們用來確定自己應該成為什麼樣的人的任何標準，都將與經濟、意識形態或文化利益相聯繫；而任何試圖將這些判斷從這種或那種基於理性的利益中解放出來的嘗試，其本身就需要權力的行使。所以當訴諸理性的評價也許是為了將年輕人從加諸他們身上的權力，如他們的父母對他們的生活中解放出來，以讓他們可以自主選擇，但它可能實際上只是征服其他經濟，意識形態或文化利益，可能是也可能不是對他們是最好的。

第三，我將在後面更詳細地論述，我們如何確定什麼對一個人是最好的，這是完全不清楚的，除了在一個關於什麼應該被視為更好或更壞的傳統背景下。儘管有許多理性的傳統以富有成效和有趣的方式來處理這個問題，但並不是所有的倫理傳統都必須經受住理性的考驗，包括，正如我所指出的，也許甚至包括那些非常理性的傳統本身。當然，這並不是說，在這裡提到公平的激進觀點就會比較好，他們也必須連接到經濟、意識形態、文化或其他利益，從那裡解放出來其實僅是放在一個新的權力關係中而已。**Richard Peters** 指出，為了培養道德獨立，我們別無選擇，只能限制它，而一旦限制了，就很難找出如何將一個孩子從最初的強迫行為中解放出來。

在 **Brighouse** 關於自主性在教育中的角色的論述中，我遇到的第四個困難是，作為一種符合人類繁榮的生活的候選題，我可能遺漏了什麼。我想到了那些宗教傳統，它們呼籲信徒們相信上帝，遵守神的誡命，即使沒有明顯的理性理由這樣做。當然，為何一個人可能會選擇這樣的道路而不是建立在有效證明上帝的存在或邏輯的解釋特定的宗教活動的基礎之上。並非每個人都有一種宗教生活方式，確實，對於某些傳統中有異議的思想家，或者對於另一些傳統中的婦女，或者是受到武力或暴力侵犯的時候，這樣的生活可能是徹頭徹尾的壓迫。但不可否認的是，許多人是在非理性的基礎上過著健康而有價值的宗教生活，像是天真的宗教信仰、他們成長的家庭，或者導致皈依的主顯節（**epiphany**）。很難想像，理性評價的標準會不去阻止年輕人選擇這樣一條非理性的道路，但這將剝奪他們實現存在的目的的機會，而這種存在的目的維繫了人們幾個世紀的生活的歡樂和考驗。當然，這種困難可能不是所有理性自主的結果，我們將在接下來的討論中考慮至少兩種試圖解決這個問題的觀點，但這似乎確實是 **Brighouse** 立場的一個問題。

我認為理性評估是進入一種生活方式的最佳途徑的第五個問題是，它要求我們做相反的事情。為了比較和對比不同的取向，我們需要從外部去看，就像記者、社會學家或歷史學家所描述的那樣，而不是從內部去看，就像內部人士所經歷的那樣。事實上，這種做法的全部意義在於客觀地收集和評估證據，而不考慮圈內

人生活中的那種主觀依戀。然而，當我們理性地評估其他選擇時，我們期望評判的正是這一特定依戀的價值；要做出這樣的判斷，似乎就需要以犧牲其他生活方式為代價，沉浸在一種生活方式中，而 **Brighthouse** 也批評這種生活方式有損自主。當做出這樣的決定所需要最相關的證據被草率地排除時，人們無法理解這樣的決定如何能被恰當地稱為理性的。想想 **Brighthouse** 所討論的那些將自己的性行為視為固定且無法適應的人吧。

從內部人而言，一個同性戀者覺得他的同性戀是不可改變的，他無法在由局外人如異性戀婚姻與撫育孩童所限定的生活方式中過活。被困在這樣的生活方式中，他會被異化。這可能是一種很好的生活方式，但並不是內部人所認可的生活方式，因此並不是他能過得很好的生活方式。

但是，如果他的年齡足夠大，可以感受到自己的性取向是不適應的，那麼他的生活中就已經有了真實的主觀依附和經歷，其中一些可能告訴他，他的性取向要麼是固定的，要麼是彈性的，而另一些可能告訴他，性取向要麼是禁止的，要麼是被允許的。他的問題不是在排列組合中作出選擇，而是至少在部分的基礎上，自己的主觀經驗告訴他是否想留在他目前的生活或選擇另一個？通過尋求改變傳統或完全放棄這一傳統？然而，這樣做可能會使他與他最珍視的家庭、社區或上帝發生衝突。我很難想像還有比這更具情感上的選擇了。原因可能是有助於解決一些問題，在這種情況下（事實上，這是一個通過 **Brighthouse** 歸因於它的角色在這裡援引的段落），但不大可能，理性評估可以自行負擔這樣一個重要的決定。

## 自主且自由的國家

**Meira Levinson** 在她的「弱完美主義」(weak perfectionist) 系列著作中，闡述了將理性自主作為是國家合法性的來源。在概述她自己的方法之前，她通過區分自由主義的三個承諾，確定了目前普遍存在的綜合性和政治理論中的一些主要困難：(A) 接受現代社會中根深蒂固的多元主義；(B) 關注基於正義原則的國家公共合法化；以及 (C) 相信這種合法化計劃會產生實質性的自由和制度。將這三個承諾統一成一個連貫的自由主義理論是困難的。例如，**Joseph Raz** 認為，根據多元主義的事實，合法化是無法實現的，因此主張自主的價值——自主是一種形成、修正和理性地追求有價值的人類生活的能力，其方式直接從多元主義連接到實質性的自由制度。另一方面，**John Stuart Mill** 則犧牲（或曲解）了現代多元主義的深度，傾向於透過對自主（或「個性」）價值的爭論，將合法化直接與實質的自由制度聯繫起來。**Levinson** 寫道，將 **Raz** 和 **Mill** 聯繫在一起的是「一種對自主價值的信仰，這種信仰既體現在自主本身的價值上，也體現在自主作為一種證明實質性自由的手段上。」她解釋說，這種政治思想被稱為「全面的」或「完美主義的」自由主義，因為它提倡理性作為一種實質性的自由價值來指導個人價值的選擇，除此之外，它還在評判不同的生活方式時發揮中立的作用。像這樣的

自由主義受到至少這裡提出的前四個反對意見，這也是一種全面的自由主義：理性和非理性的權力利益間的可能連結、價值的決定來源中脈絡的角色、在理性主義去合法化像是宗教信仰之價值的非理性來源中的傾向...等等，缺乏理性的非循環論證，

與全面自由主義相比，Rawls 認為，在一個更有限的政治自由主義理論中，Levinson 強調的這三個承諾可以連貫地統一起來。他避免將自主作為一種實質價值，而支持人類的兩種道德力量：(1) 正義感的能力和 (2) 善的概念的能力。在第一個例子中，Rawls 透過他所稱的「判斷的負擔」重新解釋了多元主義，接受它是公民在治理國家的合法原則上達成一致性所需要的正義感的一個要素。理性的人們在生活中最重要的差別原因至少有六個：(i) 正在衝突的證據，(ii) 歧異上證據的相對權重，(iii) 「艱困案例」的不確定性，(iv) 過去對現在經驗的影響，(v) 價值的不可共量性，(vi) 在任何特定社會中的價值環境。Rawls 認為，接受這些所謂的判斷負擔，作為合理歧異的來源，意味著接受多元主義的一種特殊解釋，而不僅僅是承認它是一個事實。這導致公民尋求與每個理性人對善的概念相一致的正義原則，而不是說服其他人接受基於特定生活方式的國家觀。接受判斷的負擔，換句話說，就是「接受使用公共理性來指導政治權力的合法行使的後果。」Levinson 認為，這一立場的困難在於，Rawls 要求公民改變他們對多元主義的理解，而不是僅僅要求他們接受它的存在，這違反了多元主義本身的界限；就接受這種說法而言，它要求人們認識到，他們的生活方式並不是唯一合理的，它要求，至少以他們作為公民的身份，他們行使最起碼的自主權。在理性自主的中立問題上，這似乎使 Rawls 與 Raz 和 Mill 處於幾乎相同的地位。

如果 Rawls 試圖透過判斷負擔去合法化第一道德力量以連結到多元主義的計畫，他試圖藉由第二個道德力量「形成、修正與理性追求的能力...一種我們認為有價值的人生的概念」去合法化實質性的自由機構。因為自由追求善的願景是由自由國家所保護的基本自由，一個人現存的生活方式可能需要不定期修正，合法化過程中的參與者必須假定公民不僅形成，也可以修改他們的生活道路。從這一點 Rawls 獲得了其他的實質自由，比如意識自由，這是允許一個人承認和同意錯誤所必需的，還有與志同道合的公民交往的自由，這是有意義的意識自由所必需的。但 Levinson 指出，形成、修正和追求善之願景的能力，正是理性自主。因此，Rawls 對實質性自由制度的證成，並沒有逃避對自主的依賴，認為它是一種積極的，因此是非中立的價值，比他藉由判斷負擔來解讀多元主義更好。

為了解決這些困難，Levinson 提供了一種自由主義的觀點：「價值觀的個人自主，但並不歧視那些在他們自己的生活不去實現自主的人。」以提供他們將自己視為是 Rawls 所謂的「自我驗證的有效來源聲稱」，像 Benn 所說的「獨裁的人」，他嘗試影響改變世界，為自己的行動承擔責任，能夠有一個善的概念。Levinson 認為，這需要的不只是像 Dworkin 提出的那種薄弱或形式的自主。在他

看來，自主個人是那些評估和修正一階欲望：「我要 X」(I want X) 的形式，以形成「我想要 X」(I want to want X) 的二階欲望形式，以確保他們行動的欲望是那些他們確認或「接納的」Dworking 認為形式主義——事實上並沒有根據他們欲望內容而區分自主和異議——這是一種優勢，因為它允許相關而異名的生活方式（如那些遵守神的誡命）可以自由選擇，所以這些生活方式可以被自由的機構所保護。另一方面，Levinson 認為，將歧異的價值觀歸入自主的範疇是很奇怪的，因為這允許人們奴役自己，並繼續被視為自主，還有其他原因。因此，她選擇對這個概念作更實質性的解釋。

根據 Levinson 的觀點，一個自主的人必須處於一個連貫的文化導向中，擁有健全的人格（情感上、智力上、精神上、審美上和道德上），並擁有多種基本的欲望和價值觀。文化一致性使個人能夠認同價值的來源，而不僅僅是作為對一階欲望的二階評價基礎的個人偏好；擁有成熟的個性可以讓一個人在各種各樣的個人能力和承諾之間複雜的相互作用上做出自主的選擇；從不同的，甚至是競爭的來源獲得的多種構成欲望和價值，為批判性地評估一套欲望和行為提供了有利條件，可以在另一套基礎上批判性地評估一套欲望和行為。Levinson 致力於同意文化的角色、人格的非理性面向以及人類在做出實質性生活決定方面的作用，但她可能做得還不夠。她的敘述的困難之處在於，它成為了 Brighouse 關於自主的觀點中提出的第五個反對意見的一個版本：它要求一個人同時站在一種生活方式的內部和外部。一方面，自主的人必須處於一個連貫的文化取向之中，另一方面，她必須接受多種價值觀，包括一些與她所處的文化相衝突的價值觀。這被認為可以從外部對這種文化取向的全部或部分進行批判性評估，但似乎更有可能讓孩子感到困惑。此外，我認為，它並不是很清楚的：外部觀點如何使人能像內部人般地去理解一種經驗特別文化的意義，這對於決定是否想去過這種生活的人而言是至關重要的證據。

### 自由主義的其他樣貌

Brighouse 的繁榮說和 Levinson 的弱完美主義都動搖了，因為他們都認為自由主義是一種基於理性自主的普遍生活形式，不管它有多有限。正如前一章所指出的，Gray 把這稱為普遍自由主義。Isaiah Berlin 常用的術語是，像 Brighouse 與 Levinson 這樣的普遍自由主義者傾向於變成只知道一件事的刺蝟——理性自主，而不是像狐狸一樣知道很多事情——與傳統競爭。儘管他們公開承諾多元主義，他們解釋自由主義是依著 Berlin 的積極自由的概念，自我精熟、或自我決定、或自我掌握命運等的理念，而不是消極自由——沒有約束、或者是不去干擾個人的欲望與行動。眾所周知，對積極自由過於熱情的困難在於，那些贊同這種自由的人傾向於將一種生活方式強加給那些可能選擇其他方式的人，因為這種生活方式被認為符合他們的最佳利益。簡而言之，藉由強加理性中立性（即使是一種弱形式）在 Levinson 的第二和第三個自由主義的承諾，公共合法及實質自由和制度，普

遍自由主義與 Levinson 的第一個自由主義承諾——多元主義這一無可補救的事實——發生了衝突。以柏林為代表的另一種自由主義是一種權宜之計的理論，它與理想的政體無關，而是尋求各種生活方式能夠共存的條件。Gray 寫道，權宜之計「是適應多元主義歷史事實的自由寬容」。與自由主義思想的這一歷史性轉折相關的倫理理論被稱為價值多元論，即「存在著許多相互衝突的人類繁榮，其中一些在價值上無法相提並論。」與理性主義的基本願望相比，這是一種更具有試探性和不和諧的自由主義。

正如前所述，Michael Oakeshot 提出了普遍自由主義的根本問題是其接受了理性的規則、程式和技術作為政治知識的基礎，這些技術知識何時有意義？必須在一個植基於實踐的政治傳統脈絡中被解釋。Gray 認為，Oakeshot 用傳統取代原則作為自由主義的基礎是錯誤的，正如我之前回答的那樣，這混淆了對單一社會政治傳統的關注與傳統必然是封閉和僵化的觀念。Oakeshot 認為自由主義是一種特殊的政治傳統，這一事實絲毫沒有侵犯他對多樣性的承諾，這一點在他的觀點中很明顯，他認為教育需要藉由參與構成文化的多種理解模式來培養個人認同。事實上，對 Gray 追求共存所固有的各種取向的容忍，只有在 Oakeshot 所贊同的那種政治傳統的背景下才有可能實現。

這裡要強調的一點是，如果不訴諸某種傳統觀念，就很難理解價值多元主義可能意味著什麼。即使我們假設存在許多與之競爭的傳統，人們可能會堅持其中的不止一種，與僅僅是個人選擇相比，有意義的選擇必須植根於其中一種或多種傳統之中的更強大的價值觀。如果說自由主義的復興需要一種共存於各種相對生活方式之間的權宜手段，這一假設本身就處於一種特定的歷史反思中，它假定人們依附於一種或多種不同的生活。但是，假設民主社會對於公民可能考慮的取向是或應該是漠不關心的，從普遍自由主義所基於的任何觀點看來都是錯誤的。在缺乏中立的理性，自由的挑戰是辨別流行的傳統如何作為的一個來源，而不是一個障礙，道德獨立並確保相關的權利和自由，並不否認那些依附於少數文化或那些薄弱或無力的公民。問題不在於多元自由主義是否需要開創傳統，而在於擁抱價值多元化的社會需要什麼樣的傳統。

尋求在不同生活方式之間和平共處的自由社會，應該讓來自多數文化和少數文化的學生對他們所繼承的傳統進行「動態」的詮釋。除了慶祝他們自己的遺產、充滿活力的傳統，也願意參與對立的觀點和重新解釋當前的實踐。他們還致力於這樣一種理念，即所有人，不論背景或所屬，都有能力自由行事，因此生來平等，值得尊重。在大多數社會中，將大多數公民聯繫在一起的並不是一個中立的公共廣場，而是一種共同的生活方式。例如，在丹麥、以色列和立陶宛等自由主義的小共和國，從學校教師到國家元首的公職人員很難躲在中立的假像背後；他們是你兄弟的朋友，或者是你嫂子的親戚，或者是街坊鄰居，有時也可能是隔著籬笆的敵人。然而，這是一個原則問題，而不僅僅是規模的問題——大的民主國家也

依賴於面對面的聯繫。大多數人獲得致力於法治的制衡或憲法或系統這樣做，因為他們講述自己的故事和他們的家庭，對他們的歷史、命運或使命，用自己的語言和透過他們自己的文化媒體。要過這樣的生活，敘述這樣的故事、說這樣的語言、參與這樣的文化、理解這樣的歷史、設想這樣的命運、把握這樣的使命，有不只一種方式；而且很可能會有一些公民，他們的遺產、語言和來源與大多數人不同。在某種程度上，我們剝奪了公民參與解釋過程的機會，或者限制了與其他或競爭的傳統的接觸，我們使公共習俗變得越來越機械化，限制了它們通過共用道德意義和行為將人們聯繫在一起的潛力；在某種程度上，我們剝奪了少數民族、弱勢群體或受壓迫者的文化獲得公開表達意見和資源的機會，我們就限制了有這種聯繫的公民選擇認同自由國家的可能性。此外，自由社會的教育應該培養學生在相互衝突的取向之間進行對話的傾向。說傳統內部和傳統之間的討論超越了中立理性，並不意味著它們缺乏理智的論述或批判性的評估，但這樣的論述和評估並不總是容易為所有人所接受。因此，公共審議將要求在不同的，甚至是不可共量的善之間進行交流，而不是被認為是中立會議場所的共同理性。

### 道德機構和自由民主的教育

因此，對付猖獗的理性主義和普遍自由主義的解藥，既不是極端分裂主義，也不是徹底的無政府狀態，而是承認 Jonathan Sacks 所說的「差異的尊嚴」，它承認多種令人信服的接近真相的觀點，以及許多可以接受的關於如何生活的觀點。一個人可以獲得做出獨立選擇的能力，因為我們永遠無法站在我們所過的生活之外，透過學習變得不同和尊重他人的不同。這需要瞭解我自己，包括過去和現在，並準備好為我的未來承擔責任。它還需要去理解那些與我不同的人，包括過去和現在，並認識到應該是他們，而不是我，為他們的未來承擔責任。根據 Sacks 的理論，與受壓迫者的教育學相反，受壓迫者的教育學傾向於將自己所處困境的責任，放在社會結構或權力關係上，而不是放在自己身上，我將這稱之為差異教育學。

我在這裡的理解並不是來自於 Israel Scheffler 所討論的那種基於證據的命題或基於規則的程序知識，儘管理論證據和實踐程序間並非無關。Martin Buber 把這些作為客體知識的例子，因為它們的目的是服務於主體-客體或 I-It 關係的工具目標。然而，對於理解差異教育學需要，更接近 Buber 所說的主體知識，這是透過個人邂逅人類主體—丈夫和妻子、父母和孩子、老師和學生，朋友和情人之間的物件和資料和理想，給了他們的生活方向。

在這樣的邂逅中，一個人站在一種生活方式之內，接受它進入自己，而不是站在它之外，以便與他人比較。在這種狀況下，自主和他律的區別有點誤導人，因為自我的內部和外部的界限是模糊的。一種生活方式，從某種意義上說，可能被視為外在的，透過個人達成自我定義而成為真正的內容。結果是強烈的主觀主

義，提供了 Charles Taylor 所謂管理構成我選擇成為誰的那種決定的二階慾望的堅強評價——我應該說出協助朋友的真相嗎？即使它可能帶給我傷害，或者是擁抱我的同性戀即使宗教傳統教我不應該嗎？另一方面，沒有一個理性中立的基礎，採用 Brighouse 的批判性評估或 Levinson 慾望與價值的多樣性，進行一種生活方式與另外一種間的外部客觀比較，常常是以一種建基於個人瞬間感受的主觀評價的薄弱形式——今天我會嘗試這種生活方式，明天另一個。

為了明智地做出人生選擇，我需要堅定地站在一種能夠為我提供指導的生活方式中。因此，當父母相信他們的生活方式是最適合人類繁榮的選擇，他們有一個莊嚴的職責，愛老師和監護人，不是權利或特權，把它作為遺產，最終會使孩子成年後做出明智和獨立決策。但是，如果這種生活方式試圖完全支配孩子的獨立判斷，以致她只會做出這種生活方式規定的狹隘的選擇，或者以一種排除了考慮所有其他選擇的方式，那該怎麼辦呢？Brighouse 要我們考慮他提到的阿米什人的案例。阿米什人是美國中西部一個半獨立的宗教團體，他們挑戰了要求青少年必須在 16 歲之前上學的法律，並成功地將上學年齡降低到 14 歲。在著名的美國最高法院 *Yoder v. Wisconsin* 案例中，當事人認為，法律要求「侵犯了他們對信仰的自由，因為在青春期早期，兒童特別容易受到世俗的影響，所以對這個年齡的孩子正規教育危害他們的對上帝的信仰，還有他們救贖的機會。」Brighouse 擔心這一決定不適當地讓父母限制了他們的孩子自己做出明智的生活選擇的機會，而且自主權如此重要，以至於有必要要求所有的孩子接受旨在促進自主權的教育。但這將使國家或其他機構強加一種全面自由的世界觀給所有的孩子，即使他們的父母不同意。

差異教育學提供了另一種解釋這類案例的方法，這種方法基於這樣一種認識，即認同教育旨在引導人們過一種值得活的生活。對於這樣一個生活在任何規範意義上都會是善的，我們必須假設，生活在其中的人們未必是理性自主的，但他們是獨立的道德人，從限制他們在許多生活路徑上，以及有能力去區辨他們的選擇之中能解放出來。有能力理解和解釋欲望、信仰和行為的人可以自由地在這些欲望、信仰和行為中做出選擇，也正因為如此，他們可以為自己的選擇所帶來的後果負責。如果阿米什人和他們這樣的社區希望他們的孩子最終為他們的生活方式承擔責任，那麼就有必要鼓勵這些孩子在長大成人後在一定範圍內自由地接受這種生活方式。正因為如此，一旦他們長大成人，阿米什人就會把他們的年輕人送走一段時間，讓他們自由選擇要回到社區或者不回來。因此，差異教育學不僅需要深度沉浸在個人會被啟發的傳統故事和實踐中，作為一個局外人，也要有機會學習其他的傳統和經驗，欣賞那些不同於我的人們並且考慮是否要加入他們的行列。要瞭解自己，必須遇見對方；但要真正遇見對方，我也必須瞭解自己。我只能自由地選擇一種生活方式，要麼是父母提供的生活方式，要麼是其他的，前提是我對一種生活方式有一個全面的、熱愛的基礎，同樣的也可以接觸到一些其中的選擇。接觸傳統除了我自己完成一個 Brighouse 和 Levinson 所要求的批判性評



估，還建立在一個開始進入一個特定傳統的強力價值觀中，它並不要求同時擁抱兩者或是對立的觀點，也不是假定用來評估不同生活方式的「無立基觀點」的中立理性。

當然，有一些家庭、學校、社區或社會沒有像其他人那樣意識到需要整備學生透過培養自由行動的意識來做出人生選擇。在某種程度上，這些機構壓制或否認人類的能動性，它們限制了其成員做出負責任的道德決定的能力。因為道德論述假設了能動者當他們理解的時候，是可以選擇一種生活方式，抑制機構導致了不道德的社區對外部選擇封閉，成為灌輸一種機械化規則約束的存在，而不是用自由選擇的倫理或宗教認同來進行教育。然而，像這樣政府干預的例子，去強加一種全面性的質疑或理性觀點於一個封閉社區，會破壞了人類機構所依賴的選擇自由，也危及了國家本身的道德合法性。這樣做並不能把孩子從這樣一個社區的強迫下解放出來，這只能透過她自己的自由意志來實現。

顯然，如果一個孩子在身體或情感上受到某種方式的虐待，國家有義務保護她，無論她是生活在一個封閉或開放的社區，儘管有時很難就虐待的含義達成一致。同樣的情況也適用於任何企圖把自己強加給其他人或公眾，例如通過強制和暴力，例如攻擊墮胎診所或其他恐怖行為。此外，儘管我同意 Brighouse 認為說國家可能有興趣提供資金給宗教學校去開放出不同的觀點，我個人的觀點是更積極的賦予自由民主動態的信仰傳統，而不是消極的關注於封閉社區的呼籲。除了在明顯的或極端的情況下，它是一個完全可以競爭的，不管孩子會更好地生活在一個社區或另一個。因為除了在管控我們集體生活的宗教或世俗倫理傳統脈絡之中，並無法去對孩子們而言，何者是好或壞。

## 結語

與 Brighouse and Levinson 提出的普遍自由主義觀點相反，與這裡所表達的教育和教育觀點最相容的倫理和政治哲學涉及到對價值多元論的傳統導向或社群主義解讀。我稱之為社群自由主義（或自由社群主義）。中立的理性自主形式是站不住腳的，道德機構必須建立在學生與家庭、社區、和傳統（當然，包括理性的傳統）的關係之上，提供學生能準備思考反對意見，修改當前的實踐，並承認所有的權利。宗教信仰或由特殊文化所啟發的教育不是自由主義的對立面；就像 Brighouse and Levinson 暗示的那樣，它也不應該僅僅在民主中被容忍，作為主流理性主義的一種次要選擇。相反，動態傳統中的教育有深遠的貢獻，使民主公民可以準備評估自主的選擇和所需承擔的責任，也沒有理由說這些決定和責任的基礎會外於良心。除了追求虛幻的理性自主之外，自由社會選擇支持為其子女提供廣泛世俗教育的學校還有許多很好的理由。然而，與特定傳統、社區或文化相關聯的學校，在引導學生進入自由民主所需要的動態傳統方面，即使不比所謂的普通學校做得更好，也可能和它們做得一樣好。

## 第八章 人的能動性與課程

導讀者：蔡傳暉

本章檢視四種與人的能動性相關的課程理論，包括：泰勒、施瓦布、艾斯納、批判教育學，雖然這些課程理論不是這個領域的全部，但可以讓我們看見這些理論很明顯的是在努力解決蘇格拉底式提問法的問題。作者本章主要在談倫理學、人的能動性、課程，三者之間的連結。

### p.142 倫理學與人的能動性(Ethics and human agency)

作者首先論證一個關鍵性的倫理立場，是有關人具有能動性的這個假設。這意謂著在合理的範圍內人有選擇信仰、慾望及行動的自由，分辨好與壞，我稱這種情形為道德或倫理的論證，包括自由(freedom)、道德智慧(moral intelligence)及易誤(fallibility)。如果人的信仰和行為是由歷史、社會、化學或神所決定，如果不能瞭解值得與不值得之間的差異，那麼思考選擇甚麼樣的人生是沒有意義的。

泰勒(Charles Taylor)的三個有關人的能動性的概念：自我決定(self-determination)、自我表達(self-expression)及強烈評估(strong evaluation)。泰勒承繼康德相信人的自主性(autonomy)是一種倫理學上的超越條件(transcendental condition)。道德智慧與泰勒的自我表達相關聯。自我表達是有很豐富的意義，我們必須假設人具有自我評估的能力，此能力與會犯錯(fallibility)的能力有關。

兩種二階的欲求，例如兩種口味的冰淇淋，泰勒稱之為弱評估(weak evaluation)，因為這種選擇是取決於當下的感覺。例如，當朋友危難時，我會只顧自己、懦弱逃跑，或者冒著生命危險去救他，這牽涉到自主的倫理抉擇，泰勒稱之為強評估(strong evaluation)。人必須有強烈的價值判斷作為倫理抉擇的基礎，針對其欲求與行為進行自我檢視(self-examination)。

師生皆具有能動性，能夠自我決定、自我表達、強評估。因此作者根據這三個面向來論證泰勒(Tyler)的自我決定、施瓦布(Schwab)的自我表達、艾斯納(Eisner)的強評估，以及綜合這三者的批判教育學(critical pedagogy)。

### p.143 泰勒原理(The Tyler rationale)

以下引自《教育大辭書》

名詞解釋：泰勒原理 (Tyler rationale)，作者：郭至和，2012 年 10 月

1949 年泰勒(Tyler)的《課程與教學的基本原理》(The Basic Principles of Curriculum and Instruction)一書出版，將教育科學管理與行政控制導向的課程理論推向高峰，其課程設計模式形成「泰勒原理」(Tyler Rationale，

亦稱為「泰勒法則」或「泰勒理論」)。泰勒重視「課程即目標」的課程意義，強調課程設計的第一步是以行為主義觀點來確立明確的行為目標，並依這些目標來選擇教材、組織及設計教學內容、發展教學程序，最後實施教學評量。當某一目標沒有達成，課程設計者就必須重新檢討這個過程，可能重訂目標、或是重新選擇活動、檢討評量。

依泰勒的看法，課程發展必須解決下列四個問題：1.學校應該達成什麼教育目標？2.學校提供何種教育經驗以達成這些教育目標？3.如何有效組織這些教育經驗？4.如何決定這些教育目標是否達成？

泰勒非常注重明確的學習目標與有系統地編製課程，因此在制定課程前，首先要根據學習者的需要、當前的社會生活、學科內容、學校教育及學科專家建議等，擬定學習的目標，明確的指出學習的結果，「要說明學習者會做什麼？能知道什麼？能感覺到什麼？」。其次，選擇能夠達成目標的學習經驗，並將學習經驗加以組織，使其產生意義，更有利於教師的教學與學生的學習；最後，設計評量工具進行評量，藉以了解預定的教育目標是否已經達成。

泰勒認為課程目標必須考慮學習者本身、社會環境及學科內容。因為想要達到的目標總是多過於自身能力所及，因此必須經由學校的辦學哲學及學習心理學來篩選調整，也就是甚麼是學校最優先的規範，及每一個優先項目適當的階段性發展的安排。

要建立語言或數學課程的目標，應該先了解學生已經知道的、會的，並與社會環境及學科教材所需做比較。法國學校或美國學校會提供不同程度的語言課程，考量到在國內比出國的多；科學學校與藝術學校相比，其數學課程的期待也不同。不論何種環境，學科教材總是比學生能夠完成的多，所以要有辦學哲學來建立其優先順序。

當課程目標確立後，課程規劃者必須考量學生所能達成的學習經驗，而且這些經驗必須是有組織的且能被評量。泰勒是第一位強調在構想課程的過程中，必須以學生學習與社會條件為規劃依據的課程理論家，而不是只考慮學科內容本身。學生的學習成果必須能被評量，必須依據學生的興趣來選擇教學內容；課程設計必須持續進行，直到學生完成所學為止。

課程史學家 Herbert Kliebard (克利巴德) 對泰勒的批評：在評估學生的知識或學科教材的需求之前，我們必須先知道應該教哪些學科；然而實際上學校的課程發展是取決於學校的規範哲學(normative philosophy)，決定哪些學科該教，事實上早就被成人世界所決定了。但泰勒未能提出如何評估決定該選擇那些學科及內容。

作者批評：泰勒要求課程規劃者在評估學習者的需求時要衡量學生的興趣，以先定好的社會目標為先的做法，而非積極迎合學生真正的渴望與關心的事。泰勒針對此批評的回應：通常這種渴望是由社會決定的，而課程的目的也是依據社會需求來形塑學生的渴望。這個回應忽略了 Kliebard 質疑的關鍵點：學習的內容設計必須根據學習者的經驗，預先確定學習的成果產出，這個假設的道德性有問題。Kliebard 質疑其「學習內容必須先由學習者的經驗來設定的假設」的道德觀，他認為泰勒沒有考慮學生是否掌握了學習的成果，也沒有提出這樣的建議：課程的任務是要能說服或激勵學生超越他人，形塑學生的成就動機。依照泰勒的看法，使學生掌握學習成果的途徑，只有透過前置安排好的經驗學習始能達成。

針對 Kliebard 對泰勒原理的批評，泰勒的回應方式是：這些批評混淆了以下兩種不同的行動或策略：(1)在某些確定的情況下暗中減損了特定人的自主行動，阻礙了道德判斷的能量發揮；(2)含蓄地拒絕道德能動性(moral agent)，有能力判斷自己行為的是非對錯的前提，例如自主性，但無論如何，即便是在此情況下，人仍具有道德能動性。

自我決定(self-determination)是道德能動性的必要條件，得以判斷所學的課程教材是否具有學習價值。泰勒暗中有意無意地略過學生的意志，以顛覆一個假設：為使「有規範的討論對話」具有意義，人的能動性是很有必要的。作者認為這存在一個緊張關係：如果在課程設計過程去估算「該課程所提供的內容是否是最值得學習」，不就會扼殺了學生自主決定的機會嗎？甚麼才是最值得學習的，最理想化的假設是：學生才是自己的渴望、信仰及行動的能動者。

### **p.146 施瓦布與學科的結構(Schwab and the structure of the disciplines)**

補充參考資料：每個學科都有其結構，呈現這學科的核心概念間的關聯性及其探究模式。教師應該善用這些核心概念及探究工具幫助學生更深入了解這個學科的內涵。

施瓦布是學科結構運動的倡議者。知識快速成長、日新月異，我們無法提供學生完整的學科內容。與其專注於教導學科本身的概念與結果，不如教學生發現、驗證的方法，也就是發展一種探究式課程(inquired-based curriculum)、發現的方法。

基於亞里斯多德對於理論知識(theoretical knowledge)與實踐智慧(practical wisdom)的區別，施瓦布堅持課程應該是實踐的而非理論的，他很強調實踐實作的重要性。課程目標不再於發現自然、社會、行為的定律，而是轉化這些發現，設計成為這些學科結構的教學策略。施瓦布提出了課程慎思(curriculum deliberation)的策略、方法。

補充資料：課程慎思 Curriculum Deliberation 作者：徐超聖，2000 年 12 月，教育大辭書

施瓦布對課程研究強調課程實際的重要性，認為理論研究對課程和教學的真實並不管用，對教師面臨的教什麼、如何教的實際困難並不能解決。因為課程問題的本質是實際的，若課程研究者過分不當的依賴理論，而且未加以考驗，則理論並不能解決實際的課程問題。因此他強調要從實際的思考方式重新探討課程問題，而所謂的實際的思考方式，即在得到一個與實際情境有關的決定，亦即可能的行動選擇或指引。此種針對課程的實際情境去慎思可能的行動或決定的過程即為課程慎思。

施瓦布指出，「慎思」的基本立場是將手段和目的視為彼此互動的，互為決定的，而不是由目的來單向地決定手段。在「慎思」過程中，必須確認出那些事實和目的與手段有關，並將其置於具體的個案中。「慎思」也必須確定個案中急切需要的東西，並設法形成各種變通方案，還要努力去剖析各個變通方案可能產生的後果。最後，「慎思」必須衡量各個變通方案的成本和效益，進而做成最佳的選擇。這裡值得注意的是「最佳的」而非「正確的」，因為慎思的結果並沒有「正確」的可言，而是在某個實際的課程情境中，各個變通方案何者是最佳的解決方案和決定。

渥克(D. Walker)進一步指出課程慎思的重點工作為：第一，課程發展人員必須找出與形成行動的相關事實或價值為何；第二，他必須在這些基礎上形成各種可能的變通方案；第三，他必須考慮各個變通方案的優缺點或價值衝突的情況；第四，他必須仔細衡量，做出選擇，做一系列的決定。渥克指出整個課程慎思的核心工作，是在設計者的課程立場或基礎之上一即信念、假定、價值、目的、理論、意象、程序等，加上額外的實證資料，從各種變通方案做選擇與決定，而慎思過程就是一個為各種選擇與決定辯論的過程。

施瓦布認為課程是由教師、學生、教材(subject matter)、環境(milieu)四個要素所構成的，這四個要素間持續的交互作用構成了「課程實踐」的基本內涵。(補充說明：課程進行過程若缺乏對話與溝通，會流於單邊的認知，成為教師自以為是的獨白，學生成為旁觀者。)

相較於泰勒是重視規範性的，而施瓦布呢？在課程慎思的過程中，規範教育哲學是否應該提供一個概念性或倫理學的架構，施瓦布的立場是不清楚的。這有關於人的能動性的第二個條件，道德智慧與自我表達。

#### **p.149 艾斯納的美學人文主義(Eisner's aesthetic humanism)**

泰勒著重於課程技術面的激發學習動機(producing desired behaviors)，施瓦布則著重於學科結構的認知過程(cognitive process)，艾斯納則是強調教育的情感面向(emotional dimension)，他是課程美學重要的理論家，以藝術(art)作為一種教學與教育過程的基本隱喻(root metaphor)。

補充資料：陳伯璋、張盈堃提及：「課程美學所要彰顯的是教師和學生，都能夠投入學習活動中，如此的課程才是活的課程，在此課程中，學生能找到意義，能透過美感感悟的相互引導，獲得全面覺醒的自主性。師生主體經驗在課程實踐中，相互交錯編織著新的意義」。

補充資料：楊深坑(教育大辭書，教育美學)：艾斯納(E.W. Eisner)則從認知的觀點認為美感也是人類認知的一個途徑，人類總是運用各種各類的感覺方式來蒐集資料、形成概念並表達出來以與別人溝通。過去學校課程設計偏於科學與邏輯的認知，難以提供學生完整的學習機會，因此必須強化課程的美感方面，而教育結果的評估也宜運用藝術批評的原理來作教育批評，以補量的評鑑之不足。

艾斯納援引蘭格(S. Langer)的看法：藝術是一種代表人類情感的符號。蘭格將藝術(符號)分為論述性(discursive)的表現及非論述性(nondiscursive)的表現。論述性的表現是抽象的、概念的、理論的，是在我們的日常生活與學術生活中溝通用的。非論述性的表現則是具體的、特殊的、經驗的，是用來溝通我們經驗的各個面向，而這些經驗是無法用文字、概念來溝通的，例如喜怒哀樂。

例如，當生車禍事故時，警察會用論述性的語言，很有邏輯性地描述事故的發生，汽車擦撞的方向等。但是車禍當事人在向他的家人或朋友敘述時，則會充滿感情描述事件的發生經過，例如嚴詞批評對方。

因此學術課程多半用具邏輯性的論述性表達來呈現概念、探究的方法、真理等；而美術課程則多半用以非論述性表達來呈現人的情感。艾斯納根據蘭格的看法，重新思考課程的內容與評量。人不會描寫其眼中所見的，而是看到他們所能描寫的。意識(consciousness)的體現是透過經驗的表達而來，而非經過研究而來。

如果課程能夠讓學生以藝術的形式表達，那麼課程的評量就需要針對表達的形式來鑑別與批評；若將教學與教育看成是一種美術，就必須以藝術的鑑賞與批評的方式來評價之。鑑賞離不開品味，品味要從豐富的藝術經驗培養而來。只是教學生有關友誼、友情是不夠的，而是必須讓學生去交朋友；只是在課堂討論公眾愛、傳統、美麗、上帝是不夠的，我們必須讓學生參與能豐富他們感情的活動；只是讓學生仔細思考人的不同處是不夠的，我們必須讓學生主動富創意地與他人相處。

艾斯納傾向認為個人的鑑賞概念是用來評估教育優點的第一手資料。本書作

者認為艾斯納的主張會弱化了「優點」此一評價。因為個人的評價若要有義意，就必須很有影響力。如何判別「卓越」，必須是有一個公認的標準，而這個標準若是要有意義，就必須訴諸超越自我與社會的強價值(strong value)。當然，優點的標準是隱含在其自身的表達形式中。如果對某教育方案的評價只是立基於個人的詮釋，那麼其伴隨的「優點(merit)」的概念仍是相當弱的，因為這種評價主要是根據個別的品味。

泰勒所談的「強評價」必須是針對「質(quality)」的評價，而非只是個人的喜好，若要能如此，優點的標準就必須超越自我或社群的侷限。艾斯納傾向以個人鑑賞或從業者社群做為美學權威(aesthetic authority)的根源，此一主張顯然排除了前述「超越」的觀點。

### p.152 批判性教學與基進課程(Critical pedagogy and the radical curriculum)

補充資料(維基百科)：批判性教學是一種教學取向或教學方式，它企圖幫助學生質疑、挑戰人們對於宰制的信念與實踐。換句話說，這種教學取向是一種幫助學生成就「批判意識」的理論與實踐。在批判性教學的傳統中，教師要做的，是引導學生對各種意識型態進行質疑，以及練習思考「壓迫」（包括在學校的壓迫），並且鼓勵集體的解放（liberatory collective）及鼓勵學生對自己生活的真實狀況進行個人反思。

補充資料(教育大辭書)：艾斯納(E.W. Eisner)創用了三類課程名稱：**1.外顯課程(Explicit Curriculum)**：指學校中具有公開、明顯之教育目標的課程內容；通常出現在全國性或地區性的課程指引，或教師所作的課程計畫、教師方案中。簡言之，外顯課程即是學校提供給家長、學生及一般大眾的「教育菜單」，明確地指出學校準備提供給學生的課程內容。**2.內隱課程(Implicit Curriculum)**：指學校祕而不宣，暗地裡實際進行，以達成某種未公開之目的課程安排。例如，學校以獎懲方式來增強學生的順從行為，因為教師認為學生未來的生涯中，大部分的工作都有階層性，少有個性發揮的餘地，所以學校必須先為學生預備好順從的行為，以適應學生未來的工作世界。**3.空無課程(null curriculum)**又稱為懸缺課程，意指學校該教而未教的學習經驗，包括觀點、概念及技能等。空無課程的成因有三：一為故意設計的，二為無意疏忽的，三為社會變遷造成的。將空無課程補偏救弊為實有課程時，後二項較容易，前者因是故意設計的，涉及利益、意識型態、偏見、刻板印象及歧視等，故改革較困難。空無課程從「懸缺」的角度探討課程，具有「警示」的作用，可以提醒我們莫受不當意識型態的宰制，或無意疏忽而不知自省，應該把握社會變遷的脈動，促使教育的均衡和健全發展。

批判社會學家艾波(M. Apple)認為內隱課程及空無課程不只是被忽略，而且

是被有權力者刻意隱藏。以批判社會理論為基礎的批判教育學，就是要來揭露教育是如何被統治階級利用來複製既有的權力關係，揭露他們是如何讓學生接受更真實的意識形態，這些意識形態反映出統治階級的文化利益、社會利益與政治利益。艾波建議批判教育學在策略上，要揭發剝削與控制的淵藪，以解放學生，讓學生可以基於他們的基進洞察(radical insight)做選擇。

基進課程理論包含了 I. Berlin 所說的自由權的觀念，自由權即是一種提問的權力：質疑甚麼是控制或干涉的來源？誰決定別人該做甚麼、或成為甚麼？

作者的重點並不是因為基進課程理論未能包含自主性，所以是偏狹的，而是因為它減低了人的能動性的重要性。它侵蝕了「宣稱有人受到壓迫的道德性」，因為它暗中破壞了倫理概念間有意義的連結。

### **p.155 課程中人的能動性(Human agency in the curriculum)**

談到課程中的倫理學，不需要有另外有關教學內容、設計或評量的考慮，這些是可以從各種不同課程定位方向中折衷而來。人的能動性不是與生俱來的，能動性的覺察與開發很容易被忽略或壓抑，所以推動能動性的覺察是每個課程的基本任務。以下針對如何將能動性的三個條件融入到課程中做總結，亦即自由意志或自我決定、道德智慧或自我表達、易誤或自我評估。

### **p.156 自由意志或自我決定(Free will or self-determination)**

為了促進自由意志與自我決定，在課程設計中，孩童的獨立性是最主要的考量；讓孩童有能力，有足夠的成熟度選擇學習的方向，做智慧的決定。我們的教學重點不是要讓學生從沉悶的形式中解放出來，而是讓他們對於自己的生活有更大的認知與情感的控制。這種教育與伯林(Berlin)所說的自由權(liberty)相關，學生應該學習的或者能夠學習的範圍，不受他人的干預。自我決定的教育，不只是評估不同選擇所能獲得的快樂程度，同時也要評估不同選擇所帶來的滿足感。

### **p.157 道德智慧或自我表達(Moral intelligence or self-expression)**

布柏(Martin Buber)有關客體學習(objective learning)與主體學習(subjective learning)之間的區別，有助於我們清楚傳統如何變成自我認同的一部分。就自我決定而言，我們必須轉換客體的學習為主體的學習。主體與客體之間的關係(布柏稱之為「吾-它」關係)，主體與另一個主體之間的關係(布柏稱之為「吾-汝」關係)。詳見以下參考資料：

Principle of I-Thou Relationship 作者：陳雪麗，2000年12月，教育大辭書

名詞解釋：「吾-汝」原則是以色列著名的宗教哲學家布柏(Martin Buber,



1878~1965)在其名著〔吾與汝〕(I and Thou; Ich und Du)一書中所提出來的原則。布柏認為「吾—它」(我—它)、「吾—汝」(我—你)是人與世界溝通的二種方式，兩者共同建構了人性的存在。「吾—它」關係意指：凡是與「我」產生關聯的人或萬物(它)，都是滿足「我」的利益、需要、欲求的工具，因此「我」與「它」建立的只是局部、片面的關係，此時的「我」並不完整。而「吾—汝」關係則是：「我」把「你」視為世界、視為生命，而不是為了滿足「我」個人的需要而與「你」建立關係。因此要以「我」的整個存在、全部的生命與接近「你」，此時的「我」才是一個真實存在、真正能自我覺知的人。總之，「我—你」的「我」是公我；「我—它」的「我」是私我。

布柏這種「吾—汝」關係的對話原則，對於教育理論與實踐有極重要的啟示。因為在教育的動態歷程中，師生之間一直存在某種程度的互動與對話關係，布柏擴大這種對話關係，主張教育的基礎主要建立在師生之間的對話關係，因此強調「吾—汝」之間的真誠對話原則，希望師生雙方都能秉持「吾—汝」(而非我—它)之間的原則，相互尊重、互信互愛，此原則不僅提醒教師不要因為自視為知識的權威、專業的代表，而將學生當做學習的機器(It)；同時也提醒學生要尊重師道，不要抱持以金錢換取知識的心態，而將老師視為知識販賣機。並不是每個學生都具有良好的對話能力，因此培養學生的對話能力也是教師的任務之一，對於某些對話有困難的學生，要一視同仁地陶冶其對話能力，促使他對生命做真誠地回答。雖然師生之間常常因為彼此經驗、學識的差距，而無法達到充分的對話，但是教師卻可從整個對話過程中，不斷體會「教學相長」的快樂。

麥可瓦瑟(Michael Walzer)有關厚與薄的道德理論(詳見 Thick and Thin. Moral Argument at Home and Abroad 《厚與薄：國內外的道德論證》)有助於我們釐清自我表達的傳統。道德論證有兩種取向，一種是我們自身歷史與文化的部分(是「厚」的)，另一種是跨文化間共通的部分(是「薄」的)，也就是大家所共有的。人的能動性的條件是屬於「薄」的普遍性的倫理的一部分，亦即是許多不同文化與道德傳統所共有的。從客體到主體的學習的轉變，倫理必須能有足夠的情感說服力，吸引學生的道德想像。

### **p.158 易誤或自我評估(Fallibility or self-evaluation)**

為了推行強評估工具，道德理解必須建立在有價值的知識上，它不是天生的而是要靠學習而來，亦即不是靠人的本能就能掌握倫理傳統中的智慧。我們很不願意量化學生的學習，也不願意認為當他們失敗時他們必須負責。在探索或建構一個傳統的評價時，他們將面對重大的困難。

學生將必須面對他們性格上不安的部分，這會帶來恐懼或壓力，但從好的一

面想，他們將會認知到他們有能力改變路線，做出差異。學生將學會接受自己是不完美的，當他們能盡力改善缺點時，仍然是值得存在的；縱使我犯錯，仍然是值得的，我有能力付出以得到更美好的明天。

### **p.159 結論(Conclusion)**

嘗試就建立(establishing)、實現(realizing)、評估(evaluating)行為的目標，或學科、知識、理性的結構，或美學表現與評估的形式，或受壓抑的解放等面向來構想課程，都會暗中破壞人的能動性。為了確保有價值的知識，課程設計必須預設這些條件(人的能動性)是人具有的能力，而且會積極推行。學生必須學習做獨立選擇，也必須認知到在傳統的脈絡中，有關於他們自己所想的、所感覺的、所做的，都有可能犯錯，但同時也都有能力改變路線並做出不同。

## 第九章 道德教育和自由民主

導讀人：方永泉

### 導言

- 一、在 *Reclaiming Goodness* 一章中，我認為近來靈性覺醒(spiritual awakening)的復興可理解為是一種對於現代性的政治成就及道德失敗所作出的回應。
  - (一) 政治成就導致當代自由民主的締造，讓擁有對於「善」不同看法的人們可以生活在一個的公民社會。然而在這個需要「開放性」的社會中，若要培養一種特定的「善」的概念則有著持續的困難。這也是道德失敗的發生之處。
  - (二) 近來教師和父母當其欲告知孩子如何才是最好的生活方式，以及欲告訴身處困惑時代的兒童如何尋求他處，以回應永恆的存在問題時，常會難以啟齒以及深感不安。
- 二、此處立論是將靈性需求奠基於道德生命的尋求上，以古典的意義來說，便是尋求一個有價值的生命(a life of worth living)。其中一個明智的答案便是「叡智的靈性」(intelligent spirituality)。其會培養我們在身處於一個具有更高善的學習社群(learning community)中時，對於自我能夠產生一個更真誠或卓越的識見。在本章中，我認為自由民主社會需要那些有著「強烈」真誠認同(authentic identities)的公民，一方面具有個別的公民美德，另一方面則亦能在共同社群中為某個更高善而投入。「叡智靈性」的教育，在自由民主的社會中是必要的。(p.162)
- 三、此處所要發展的道德教育，比較偏於自由社群論(liberal communitarian)所講的品格教育(character education)，而不是那些看似較有影響力的取向，如認知道德發展，關懷倫理、批判教育學、以及更為保守的品格教育之詮解。(p.162)。
  1. 作者認為，自由社群論的取向，可以讓特定社群亦能擔負培養民主所需之真誠自我的教育重擔，而不需要貶損共同性的重要。
  2. 此外，其也將學校所獨自肩負的道德及公民教育責任，分攤到社群。在這過程中，學校仍佔有一部分的重要責任。
  3. 在檢驗道德教育的良好實踐時，它也模糊了社會科學和人文學科間的界限，並且主張對於人文學科應該重新予以尊重—文學、藝術、歷史、哲學、神學—將這些倫理遺緒不只視為學科內容，亦將其視為教學及教育政策的資源。
- 四、本章可分為五節，第一節，作者探究自由民主中的強固本真性(robust authenticity)及「厚重」(thick)認同。第二節，探究道德教育的四個取向：認知道德發展，關懷倫理，批判教育學和品格教育。第三節，探討幾個反對品

格教育的理由，並且以一個更為詳盡的自由社群論來進行回應。第四節，作者再回顧將「善」(goodness)定義為「叡智靈性」的說法。第五節作者則探索藉由實踐智慧(practical wisdom)來完成此類道德教育的根源(p.163)。

## 壹、 厚重認同(Thick Identity)和自由民主

- 一、第五章曾言，「道德」(morality)和「倫理」(ethics)在日常言語中常被混用，用以指稱正當的(justified)或合宜的(proper)的行為。而哲學家則常將前者視為是一個較為狹義的和較不那麼理論的概念。
- 二、在過去四分之一世紀以來，社群論哲學家則回歸“ethics”的原始意義，認為其與 Bernard William 所稱的「蘇格拉底問題」：一個人該如何活？(How should one live?)
  - (一) 社群論哲學家指出，自從 Kant 的道德哲學較關注道德義務的判斷而非道德價值的判斷以來，與前者有關的理論—強調諸如權利(rights)、錯誤(wrong)、公正(just)、不公(unjust)、可允許的(permissible)、被禁止的(forbidden)、義務的(obligatory)與禁制的(prohibited)—通常被稱為義務論的(deontological)。該字來自希臘文，意指義務(duty)或一個人所必須做的事。
  - (二) 至於與後者有關的—諸如善(good)、惡(bad)、令人欽佩的(admirable)、可悲的(deplorable)、有價值的(worthwhile)、無價值的(worthless)、美德(virtues)、邪惡(vice)—則被稱為德行論的(aretaic)。該字來自希臘字，意指美德或卓越。蘇格拉底問題可以說是德行論的，因為它所探問的是某項善或是有價值生命的本質為何。(p.163)
  - (三) Kant 之外，效益論對當代道德哲學亦頗有影響。兩者都為自由民主進行辯護。惟廣義來看，效益論與 Kant 倫理學都可視作德行論理論，因為效益論關心的是「善的最大化」，而 Kant 則視正義、公平和合理性(reasonableness)為美德。而如此運用德行論，則會模糊道德義務和道德價值的判斷，因為效益論和 Kant 倫理學都特別關注道德義務的證成，或將道德義務奠基於定言令式，或將其奠基於效益原則。Jan Steutel 與 David Carr 因而提議，我們應該區分廣義的德行論及狹義的德行論(後者不包括效益論和 Kantians)(p.163)。
    1. 例如，效益論和 Kant 倫理學都較偏好個人，允許個人選擇其生活方式，雖然他們對此有不同的解釋。另一方面，某些德行論倫理學者(不是全部)則視他們的生活方式，因為基於外部的權威(如家庭、社群、教堂和國家)則具有強制的義務性。如 J. S. Mill 所言：「唯一配上自由之名的自由就是，以我們自己的方式追求我們自己的善，只要我們不要嘗試去剝奪他人的自由或是去阻礙他們在過程中的努力。」
    2. 不幸的，效益論對於自由原則的辯護卻會陷入兩難(p.163)。效益論唯一的道德判斷的規準便是在於善的總計(aggregate of goods)—最大多數的最大善。然而在此計算中所包括的善，卻只能由個人偏好來決定。而假

如所謂的善只能由個人基於自己的偏好來自己判斷，那麼我們該以何種根據來說明為何我們會偏好某些價值(如容忍、自由、公平或是效益原則本身)，而不是那些源於較不容忍或較不自由的環境下所出現的善(如主張未出生胎兒的生命要母親來選擇決定、認為無論其父母是否信仰神而其子女在公立學校中向某個特定神祈禱是重要的，或是認為某個團體要比另個團體更重要)。「對於自由主義所進行的相對主義式辯護，其實完全不是辯護」。Michael Sandel 如是說。

3. 另一方面，若我們正視總計說，該如何防止公開共識(public consensus)或大多數人將其意志強加於少數人身上？Sandel 舉羅馬人觀賞獅子噬殺基督徒為例，認為若果如此，那羅馬人的集體樂趣顯然超過基督徒所遭受的痛苦。從 Kant 的角度來看，對於自由與權利採取工具式的辯護，不僅會使得權利脆弱不堪，也無法維護人的內在尊嚴。效益論的計算將人當成是促成其他人幸福的工具，而不是視為值得尊重的目的本身。(p.163)

(四) Kant 對於此一兩難的解決方式是將權利(Right)與善(Good)予以分別。「在基本權利和自由的架構與人們可以選擇追求的善的觀念架構之間」畫一條界限(p.163)。

對於 Kant 式的自由主義者來說，權利要先於善。此可從兩個意義上來說，首先，個人的權利不能為全體的善而犧牲；第二，指明這些權利的正義原則，也不能以善的任何特定主張為其前提。真正證成這些權利的是....它們構成了一種公平的架構，在其中個人和團體可以選擇他們自己的價值與目的，並與其他有類似自由的人一致(p.164，本段引文出處待查)。

1. Rawls 是當代對於 Kant 式自由主義的首要辯護人，因為他的「正義即公平」(justice as fairness)的理論有著重大的影響。而社群論則是其主要批評者。

回想 Hegel 對於 Kant 的論述，當代自由主義的批評者—社群論所質疑的是「權利先於善的」主張以及它所呈現的自由抉擇之個體的圖像。和 Aristotle 一樣，他們主張我們不能不慮及共同目的及目標就去證成政治措施。而且我們也不能不考慮我們身為公民及共同生活參與者的角色，就去認定我們的人格(personhood)(p.164。引文待查)

2. 即便是自由主義下的民主，仍然需要與其他人緊密相連的公民，他們在共同的生活下，擁有共同的目標目的。那為何在晚現代(late-modernity)的今日，孤立的個人主義仍會如此猖獗？對此，Charles Taylor 的回應是，當代對於個別性(individuality)的追求，構成了一種理想，而這種理想又為個人主義者(事實上是所有的現代人)所認同。和 Lionel Trilling 一樣，Taylor 稱其為「本真性」(authenticity)—忠於自我(being true to one's self)的概念。「有一種確定的存在方式，那就是我的方式(my way)。我的天職就是以此方式過活，而不要模仿其他任何人。」但他也建議，

我們可以不用一個過於瑣碎的方式來定義自己的觀點，「不是站在那些事會影響的立場上，而是考量到我們所生活的世界，有著它的歷史，或是有其公民責任，或是來自神的呼召或是其他類似的命令等等這些重要的影響。」Taylor 又繼續說：本真性，「並非意味著人不能接受源於超越自身之上的要求；它預設著此種要求（demands）。」

3. 對於民主公民來說，要去定義一個強固的身份（認同），也就是要能有權利去抉擇自己的生活方式的話，需要的是，我發現到自己已經處於這樣的生活方式中。即便是我選擇要離開某個社群，但其實也已先預設了對於這個我選擇拒絕之社群的涉入。若沒有抉擇發生的脈絡，則不可能有任何的抉擇，也不可能有任何的自治（self-governance）。正義與公平仍然需要在某個傳統中具體實現。要維護「權利」，也需要擁抱「善」。（p.164）

## 貳、 品格教育的回歸

一、過去五十年來道德教育領域的成長與倫理學及道德哲學的發展有關。

(一) L. Kohlberg 拒斥他稱之為「德行袋」(bag of virtues)的道德教育取向而主張一種在價值澄清（其認為太過相對主義與主觀），和 Durkheim 社會化導向（其認為太過公事化和灌輸）之間的中道立場。

1. 價值澄清假定青年人已經擁有需要澄清的價值（主觀的假定），而評估這些價值的標準也蘊含其中。至於社會化則代表了社會共識強加於少數身上，無論他們喜不喜歡。甚至也反過來強制了每一個人。
2. Kohlberg 起初的解決方式是一種嚴格的義務論。他認為道德教育應該促進道德思考的發展，並以 Kant 關於意識的理性架構來定義。道德推理的最形式是與定言令式(將他人當成目的而非工具)以及自由主義的原理(在不侵犯他人自由的情形下，每個人都應有選擇的自由)連結在一起的。而其道德成長的階段則是受到 Piaget 認知發展理論的影響。此一研究典範主要是量化的，它是透過一個六階段的發展量表來評估學生對於道德兩難問題之回答的道德思考(p.165)。

(二) 對於 Kant 式自由主義的批評不只有社群論者。早在社群論者之前就至少 1. 有兩派的學者分享了社群論中的德行論取向：

- (1) 新馬的法蘭克福學派闡述了 Hegel 集體主義論題(collectivism themes)，並且跟隨 Plato，認為自由主義的權利架構掩蓋了掌權者的壓迫及宰制。
- (2) 存在主義者如 M. Buber 發展了 Hegel 主體主義論題，宣稱 Kant 對於效益論的批判仍然不夠；因為其繼續將人們視為孤立的客體，而不是彼此有關的主體。(p.165)

2. 道德教育中最有力的對於認知發展理論傳統之兩股批判正是來自上述兩派學說的繼承者：(p.166)

- (1) 法蘭克福學派的 J. Habermas 認為 Kohlberg 的研究計畫其實是詮釋學

的，而非量化的，這也是其為何沒有一套針對道德兩難問題回應進行編碼之明晰方法論的原因。Habermas 認為若不在討論社群的脈絡下，不可能有道德思考的發生。所以 Kohlberg 的研究所顯示的，不是個人道德發展的心理結構，而是理性社群(rational communities)漸進拒斥他人的霸權宰制(hegemonic dominance)的傾向。

- (2) C. Gilligan 與 N. Noddings 則受到 Buber 的影響，主張道德規則與原則並非對於道德行為的可靠導引。她們認為道德成長其實更偏情感面，而不是認知面—來自於關懷情感(feeling of care)要比來自那些可證成的規則原理更好。所謂的規則(rules)，主要是基於客體對客體(object-object)或工具的關係，Buber 稱其為「我一它」關係。相反的，關懷，則是兩個主體在某個時刻的會遇(meeting)。Nodding 引用 Buber 的話來說，就是他人「充滿穹蒼」(fills the firmament)之時。Buber 將這種會遇的時刻稱為「我一汝」關係。此一批評造成的結果，就是認為道德主體不再孤立存在，而是位於與他人的關係中。這兩位女性主義者都轉向了詮釋研究的傳統，Gilligan 偏向質化的社會研究，而 Noddings 則轉向哲學現象學。

(三) Kohlberg 對於這些批評的回應，則是在他生涯的晚期時，如 Habermas 及關懷倫理所建議的，將 Kant 式的主體脈絡化，把學生定位在正義社群(just communities)之中。只有在社群的脈絡下，才會有真實的道德兩難發展，並由而促道德成長。Kohlberg 也認知到在定言令式之上，亦可能還有道德發展階段，其將道德行為與態度奠基於先驗的更高善。在道德教育中，「善」已經開始再次地從「權利」的陰影下浮現出來。

(四) 這反映了一種對於「德行袋」德行論的回歸，其更加的細緻，透過社群論關於道德教育的解釋，其變成了「品格教育」(character education)。雖然品格教育是有著不同派別的複雜運動，基本上它意味著透過引導與經驗來培養穩定的特質與美德，其間涉及模仿、習慣養成、洞見、同情心、敏銳與感性。

(p.166)

## 參、 品格教育再思

一、為何要回到品格教育？為何不只要主張法蘭克福學派及女性主義的主張即可？我們的一個答案是，「善」是一個廣泛的概念，在一個更加多元的情形下，可以涵括批判教育學與關懷倫理。然而，這並不是說要把 Kant 與 Mill 當成德行論倫理學家；因為這會模糊了對於所謂 Hegel 的左派(新馬與存在主義)及右派(保守的社群論)間的區別。

(一) 在其 *Educating Moral People: A Caring Approach to Character Education* 一書中，Noddings 承認，關懷其實是一種美德，而她對道德教育的解釋其實與社群論有許多相同之處。不過，她關心的是，品格教育會否將某種特定的「善」的觀念強加於年輕人身上，而不問他們的情感和興趣為何。其次，她也質疑

社群與傳統的倫理基礎，認為其並非為所有人享有，而且未必都帶有正面意涵，並且就像規則一樣，不一定保證有道德的結果。對她來說，一對一(one-on-one)的關係(不是社群或傳統)，才是道德教育與倫理最可靠的根基(p.167)。

- (二) 批判教育學的主張者則認為強加某種善的概念於年輕人，即便不是暴力的，但也往往是一種霸權和宰制的行動。道德的生命不能如此培養，真正的道德教育應該是要裝備年輕人，透過反向教育(countereducation)使其能抗拒此等壓迫。
- (三) 這些論述都說明了道德教育中，品格、關懷及基進三種取向間的不同。惟它們都並未完整說明為何社群論會認為善比權利更重要的動機或問題，那就是：我們如何去設想一個自我，其夠堅強足以維持自由和民主的重擔，但不需因承受許多外加的美德，喪失獨立行動和思考的能力，而使其窒息？以 M. Walzer 的話來說，女性主義和基進批判者的品格教育，所假定的自我過於「厚重」(thick)，使其無法受到挑戰；而另一派的自我卻又太過「薄弱」(thin)。
- (四) 要澄清該點，我們有必須提到 Terrence McLaughlin 和 J. Mark Halstead 所區分了兩種品格教育取向：
  1. 非廣義的(狹義的)(nonexpansive)品格教育概念—「由學校、家庭及社區所採取的審慎作法，希望能幫助年輕人理解、關心並實踐核心倫理價值」，其在原理部分「有著相當的限制」(significantly limited)，品格特質或美德被視為是「基礎的或基本的」，而其教學則傾向「直接教導」和「這些特質的實踐」到「道德推理的發展」。
  2. 廣義的(expansive)品格教育—將前述的限制放寬。其對於自由民主提供了較為複雜與細緻的(sophisticated and nuanced)的解釋，作為其品格教育原理一部份。他們一方面希望促成「基礎或基本的」，同時也注重新起的品格特質與美德，如民主公民素養的條件、強調在培養這些特質時推理所扮演的角色等。(p.167)
- (五) 女性主義和基進派注意到，有人可能認為可以用狹義品格教育應用到全體品格教育運動，並藉此合併兩種品格教育取向。他們正確的指出，狹義的品格教育可能會導致不好的道德後果，尤其是在民主社會中。「善」的觀念不僅在此點上被偏好，它還透過強制進一步限制了個人反省及選擇的機會，來支配「權利」。而基進或關係論的主張也未必更好，因為基進派的自我比 Kant 的主張還要「薄弱」，而關係論的自我雖然「厚」些，卻仍然不夠「厚重」。(p.168)
  1. 基進論的自我其所面臨之困難可以由下列的主張看出：所有常規化教育(normative education)都構成了一種宰制或暴力的形式。假如我們所提供兒童的所有道德概念及文化內容都侵犯了他們的個體性，那我們應該要能武裝他們使其能對抗道德教育的暴力，以便建構一個更具個人性的自我。但什麼才是年輕人應該建構的倫理認同(ethical identity)? 如果從基進論的解釋來看，不論家庭、社群或傳統的遺緒都不被接受，因為有關



這些遺緒的教導都被視為暴力或宰制，即便是 Kant 的自由主義架構中的規則和權利(其可以保護個人對於自身善之主張的選擇)都會被排除。

2. 若從關係倫理學的角度來看，自我的問題會更困難。Buber 跟隨 Hegel 的看法，將 Kant 式的自我定位於與其他人產生關係的脈絡中。而關懷倫理又隨著 Buber，對於 Kohlberg 作出類似的改變。此論點的困難之處在於，我們無法理解，所謂的「產生關係」或「關懷某人」意指為何？除非這些概念被定位於某種生活方式之下，而該生活方式又能賦予這些活動以意義。某項行動是否被詮釋為關係或關懷，在不同情境下會有不同的詮釋。「會遇」和「關懷」不能單從「一對一關係」來解釋，它們還需要使其有意義的背景脈絡。在外於公共生活的情形下，我們便無以確認公民人格性，同樣的，除非在一個社群或論述傳統下，我們也才能說是自己是一個關係性或關懷的個人。雖然 Buber 式的會遇和關懷倫理提供了我們思考的一個方向，因為兩個人的彼此相遇產生關連的確構築了一個初生的社群。但是要能維繫自由民主，此等會遇仍需要更多的歷史及社會縱深(p.168)。
3. 當然我們亦可回應，Buber 及 Noddings 等已經形塑了某些賦予其意義的傳統—Buber 是基於其對 Hassidism<sup>250</sup>的詮釋中，而 Noddings 則是從「母親」的傳統發聲。儘管如此，他們還是試圖在一個更大的脈絡下來直觀其關係及關懷的根基。Nodding 所關心的品格教育的危險，其實並不在於將道德教育奠基於某個社群或傳統，而是在於特定社群和傳統所主張的善的概念。(p.168)

## 肆、 品格教育和叡智靈性

一、廣義的品格教育並不需要對於「善」有著特定的概念，它要求的是一個架構。在這個架構下，我們能推定一些倫理觀點，俾以填補現代性中的道德真空，同時也不對民主的要求造成傷害。

- (一) 如果新 Kant 式的自由主義構成了一種自由民主所需的權利架，那自由的社群論則提供了一套關於善的互補架構，使我們能在民主的限制下生活。而此一善的規準應該同時能滿足自由主義的政治需求及社群論的道德需求，也能符應有關善本身的概念(p.169)。
- (二) 假如我們所推定的倫理觀點偏向左派的空洞概念或是偏向右派 Hegel 的狹義觀點，就會傷及「善(理想)生活」(good life)概念的核心。而此一核心也正是民主的核心，因為民主的關鍵美德正位於價值的概念之中。否定它們，並不意謂我們會去擁抱另外的「善」的概念；它是對於「善」(goodness)可能性的全盤否認。在某種重要的意義上來說，狹義的品格教育並不是道德教育，

---

<sup>250</sup> 原文中似乎多寫了一個 s，Hasidism(哈西迪主義)是猶太教正統派的一支，受到猶太神祕主義的影響，18 世紀時出現，以反對當時過於強調的守法主義猶太教，哈西迪主義是組成現代猶太教極端正統派的一部分。(Wiki 百科)

而比較接近政治或宗教上的灌輸(p.169)

二、作者在 *Reclaiming Goodness* 一書中主張，也在本書第五章重申，我們對於「善(理想)生活」的觀點應該是倫理的、整全的、實用的與綜整的。其中第一及最後一項規準考慮的是自由主義的需求，第二及第三項則傳達了對於意義及目的的尋求。

(一) 首先，「善」一詞的使用具有倫理的(ethical)意含。當我們一般從倫理的角度來使用「善」(好)與「惡」(壞)等字眼時，通常用以描述人或人的團體，包括他們的行動、特點、情感、性向、意向、動機等。而從非倫理的角度來使用時，則用以描述物體、過程或狀態，我們認為其「卓越」，但不是與人有關，而是與優美的藝術、好的食物或好酒有關。兩者間最重要的差異，就是涉及人類能動性(human agency)。人們可以為自己所作的負責，因為他們就是其行動的能動者；他們在某些限制下，可以自由選擇並且理解其選擇的道德意義。在結果上，人們會犯錯，錯誤可能來自他們的信念或是他們如何決定其行動。在道德意義上，善的概念與宿命論(fatalism)或強烈的決定論(strong determinism)並不相容，因為後者認為我們所做的事情完全受到與我們的抉擇和欲望無關的因素所控制。但善的概念則與較弱的決定論相容，其認為外部因素會影響，但不會控制我們的抉擇(p.169)。

1. 如果我們否認以下三個條件的話，就沒有道德或倫理言談(discourse)的可能，因為除非有道德能動者(moral agents)，只談道德義務或特質的話，是沒有任何意義的。假若我們所推定的觀點，否認其中一個或更多的條件，那麼就會限制其成為一種倫理觀點，也限制了其彌補自由主義道德空缺的能力。作者將其稱為道德能動性和倫理言談的條件：自由(freedom)、理智(intelligence)、可誤性(fallibility)。
2. 這些條件並只是屬於當代自由主義的價值，它們也可在不同的傳統中(如希伯來和基督教聖經、中世紀亞里斯多德主義、當代存在主義)找到。這些傳統都理解到，如果人們無法影響自己的行動，或是了解到基於某些關於這些字眼的解釋來判定好與壞之間其實是有區的，甚至於只是因著自己的本性去為善或為惡的話，那麼用道德的字眼來評估其品格或行為，其實是毫無意義的。簡言之，善的概念其中內建了人類的能動性(human agency)(p.170) s1f a
3. 在合理的限制之內，可以影響自己的命運(無論選擇、意欲還是目的)，這是民主倫理精神(democratic ethos)的核心。正因為人有能力管理自己的行動，所以其才有能力和有資格去管理他們的集體生活。所謂民主，正是對於一個道德能動者所組成的社會所進行的一種管理形式(a form of government)。而自由主義的首要工作，便是要去保護民主公民執行其能動性的能力。道德教育的首要工作，同樣是培養道德能動性，其應該與民主公民素養的能力密切相關(p.170)。

(二) 善應該是「整全的」(holistic)，也就是說它可以提供一種整全生活(holistic life)

的觀點。Williams 指出，蘇格拉底的問題「不是立即性的；它也不是關於我現在或接下來該知道些什麼的。對此觀念希臘人本身即已深植在心，也就是此一問題終究必須，與一種整體生活、一種理想的生活方式有關，它必須關注什麼是理想生活的目的。」(p.170)

1. 這並不意味這樣的生活必須是一種集體主義的(totalistic)。一個人仍然可能在宗教、民族、專業、藝術、娛樂等許多的不同價值上，擁有不同的倫理觀點。每個人可以用自己的一生來履行。但它們通常也會彼此連結在一起。原初認同的社群(communities of primary identity)，提供了我們定義自我的理想和角色楷模。某些比其他更「厚重」，因為它們對於我們的自我定義有著更多的要求，可以反映出更長遠豐富的個人，提供我們對於人類景況更多的洞察，或是提供我們更長久的生活目標與意義。
2. 而我們可能會頌揚特別某些倫理觀點。某些傳統會相互牴觸。我們可能會排斥社群中的某些價值和理想，這就排除了接受主流價值保持該社群成員身分的機會。例如，猶太教中的主流觀點認為彌賽亞尚未到來，而此觀點就排除了一個人同時身為猶太教徒與基督徒(接受耶穌是彌賽亞)的可能性。既然社群中的價值與利益可能相互衝突，所以最好還是生活在一個能夠保護自身權利和他人權利的社群，以便能追求我們的基本善(primary goods)。而這樣的社群便是自由民主的社群。
3. 因此對於原初認同的情感，仍然需要予以調節，如藉由參與公共生活、忠誠於國家等，來平衡我們的個人認同。然而，對於國家的集體認同(即便對於自由民主國家)，也可能仍然產生右派的 Hegel 式狹義品格教育的問題，其並不亞於對於宗教或族群團體的集體認同。
4. 在一個自由社會中，學校無法全然擔負道德與公民教育的重擔；它們需要與家庭、社區之間合作，或者當學校缺席時，亦能有代理的機制。這樣的社群所要求的教育，結合了 Ferdinand Tonnies 所稱的「Gemeinschaft」(共同體、禮俗社會)和「Gesellschaft」(社會、法理社會)，以及 Durkheim 所講的機械與有機社群的特點。禮俗社會指的是家庭、部落組織，其中的傳統、角色與規定相當清楚。由於它們是既有的封閉與緊密團體，通常由出身決定，所以它們是機械的。至於法理社會，則是現代的、開放的，人們可以為了社會、經濟、意識型態其他理由而選擇加入，所以它們是有機的。前者通常伴隨著義務，具有一種歸屬感、鄉愁或感性，集體記憶，敘事及關係。後者則與自主、選擇、歷史批評、理性言談和規則有關。廣義的品格教育應該藉由這些不同取向間的微妙平衡來達成，試圖去克服感性和理性、情感和理智、情緒與智能之間的對立，以便能說明一種更為整全的道德生活。
5. 自由社會中，需要有公立學校(common schools)，也需要有私立學校(separate schools)，兩者固然各有其不同目標，但民主社群的共同觀點和各自社群的個殊觀點在兩類機構上都應該反映出來。公立學校應該主動

鼓勵學生培養獨特性，但目標不是要促使他們加入某些特定社群。私立學校(不管是全時還是補充性)，一方面要培養學生的特定認同，但也需注意到共同的認同。至於兩類機構的共同及特定認同，該如何安排，則有待一種綜整的詮釋。而父母要選擇何處作為兒女的教育處所，亦與父母自己本身對於不同社群的投入以及他們想要其兒女進入那一類的社群之間的平衡有關。(p.171)

(三) 善應該是「實用的」(pragmatic)。這不只是其理論上與 W. James 和 Dewey 有關，而是因為美德應該在具體的實例中表現出來。

1. 要像某個人，就要跟隨其角色楷模。擁有美德，則必須表現出美德的行為。例如正直(integrity)，就要全心地情願實踐某個倫理觀點；謙虛(humility)，就是儘管衷心投入某種生活方式，但仍然覺察到自己有可能犯錯；素養(literacy)，對於自己所屬社群的信條、敘事、象徵、儀式、詮釋方法和批評形式有所理解；滿足(fulfillment)，理解到我能對自己的生命及他人的生命造成不同，並產生喜悅。
2. 美德的邏輯不是義務論的判斷，不是只要把普遍性的規則應用至個殊的行為即可。它是德行論的判斷(aretaic judgments)。美德所具有的「卓越」特質應該經由複雜的具體案例來發現及闡釋。這也是為何敘事、象徵、與儀式，在進行不同世代間關於何為善的溝通時，是如此重要的原因。當然我們還是可以用抽象的及普遍的方式來談論美德，但我們最好還是以在具體例子中的經驗來進行討論。

(四) 最後，善是「綜整的」(synthetic)。體會到自己可能會犯錯，了解自身社群及傳統關於善的觀點，意味著我應該要能、也應該願意從其他不同的觀點中獲得學習，當然這是在他們亦可以接受道德能動性及倫理言談的條件下。

1. 善是「綜整的」，意指我們在看待傳統時，應該同時以局內人和局外人的角度，一再地解讀並重讀我們的傳統。這是 Simon Rawidowicz 所稱的「詮解」(interpretatio)的詮釋過程—在讀出(解經)(exegesis, reading out)與讀入(私意解經)(eisegesis, reading in)、解釋(explication)與挪用(appropriation)、意義(meaning)和意旨(significance)、歷史和記憶之間進行協商。品格教育也應該在忠誠與隸屬、開放及接納另類觀點之間謀取平衡(p.172)。
2. 每個人找尋何為理想生活的答案或有不同。有人認為應在自身之內尋求(主體導向)、有人認為應該透過團結及歸屬來尋求(集體導向)，有人則認為應藉著儀式及與神的關係之更新來尋求(客體導向)。作者的看法認為這些不同的對於「善」的追求導向，皆是對於靈性(spirituality)追求的導向。而這三種導向若不走向極端的話，都有很多人推薦。作者則推介 Philip Phenix 和 Dwayne Huebner 所發展的「超越」(transcendence)概念(p.172)。根據此一觀點，雖然始終可能有另外的時間、不同的地方法甚至是更好的道路存在，但是為了使我們的倫理觀點有意義，我們必須假

定，即使它只是一個規制性原則，這些另外不同的時間地點及價值，都指向一個超越我們現有經驗的實在。Robert Adam 以下列的話來說明有限和無限善(finite and infinite goods)：「許多的有限，只有一個無限。」我將此稱為較高的善(higher good)，但不是最高，因為每當我們要去呈現它時，我們就會更加進步(p.173)。

(五)「叡智靈性」所代表的理想生活，是能夠將主體的、集體的及客體的導向統整在一起，而又能避免走上極端，因其一方面能掌握倫理言談的條件，另一方面又具有超越的規制原則。這種靈性可以對造成當代社會的道德失敗作出回應，但也不會傷害到其政治成就。

1. 惟這並不表示人類必須信仰神才能成為倫理的或道德的，它也不意味著人類一定要相信在個人自我及社群之上存在著某種有價值的事物。Thomas Green 在論及道德教育中神聖事物的重要性時曾說：「也就是說，它的全面不存在，為的是要去設想一個不會有任何事物可以激發懼怕的景況。而在這樣的一個世界中，道德教育無法獲得立足之處(foehold)。」所謂的神聖事物並不需要讓我們在宗教中「被拴住」(tethered)(使用 McLaughlin 及作者自己的話)。而是必須要超越個人及社群的意義，認識有一個超越於我們時空和價值的體驗之上的實在存在者，其可以啟示我們不同的關於善的觀點。因此，**道德教育的另個目標，就是在培養對於超越的覺察。**
2. 從這個觀點來看，道德教育就是有關一種靈性或倫理認同的習得。這種認同植根於特定的與共同的社群中，而該些社群又需受限於倫理言談及另方面的超越。這種認同所認定的理想，不是心理學或社會學的過程，也非內建於意識的結構，亦非出生時就已成成熟的完整形式或日後會自然發展的新生形式。對作者來說，其遲疑於是否要使用「靈性發展」(spiritual development)一詞。所謂的「既有」和「內建」其實是一種潛能，它是逐漸理解的一種可能性，人們逐漸理解到，自己能夠確實地掌握自己的命運，並且真正地影響自己的生活歷程和他人的生活。此一潛能必須予以滋養、培養，並且應用。它就像肌肉，或學習語言的能力，或是如 E. Eisner 所講的「表徵的形式」(form of representation)。
3. 但是若不就道德能動性(moral agency)的能力進行教育，其所造成的不只是心智(mind)的傷害，更是意志的斲傷。道德能動性覺察愈被忽視或壓抑，個人的道德視野就愈被限制。反之，則其追求意義及目的的機會就愈獲得增強。在一個狹隘的社群、基本教義的宗教或集體主義的國家中，要增進道德上的清晰和目的，其實只是一種幻覺。它們事實上只會減少有價值生活的可能性。(p.173)
4. 因此，作者較偏向將靈性或倫理認同視為是必須經過「培育的」(cultivated)或「教育的」(educated)，而不是「發展的」或「傳遞的」。要引導學生進入學習社群，必須經過對於該社群所持之較高善(a higher

good)觀點的學習、實踐和表彰的過程。

## 伍、 道德和靈性教育的實踐

一、善的這種本質提供給自由社群民主教育(liberal communitarian democratic education)的觀點是「廣義的」(expansive)。但當我們要引導學生帶著某種對於善的叡智觀念進入社群時，如何不會傷害這種廣義性？即使是 Amy Gutmann 和 Eamonn Callan 所主張的公民主美德(civic democratic virtues)，如正義(justice)、理性(reasonableness)和慎思(deliberativeness)，都受到質疑，認為其能否在兒童幼年時培養，而不需某種程度上倚賴善的觀念？如果需要具備某些善的叡智觀念，那麼狹義及廣義的品格教育取向也許並不像我們所想像的那麼容易區分，因為民主公民素養所基於的公民美德，仍然是以一種非民主及非理性的方式加諸於兒童身上。

1. R. S. Peters 多年前就曾提過道德教育的弔詭(paradox)。也就是道德教育的進行，需要有某種程度的外在權威及背誦學習。因此真正重要的問題還是在於權威及習慣養成等方式其意向到底是要加強還是要壓制學習者的道德能動性？而當學生較為年幼時，我們能否察覺這些不同的意向？希望培育道德能動性的教育，目的應該仍在養成好奇心和獨立性，即便它是為了引領學生進入社群(p.174)。
2. 要在權威及民主間謀取平衡，作法並無定則。它需要有 Aristotle 所講的 Phronesis(實踐智慧)。相對於理論智慧(Sophia)，前者希望理解人應該作什麼及如何生活。那實踐智慧的根源究竟為何？
  - (1) Joseph Schwab 試對於教育中的實踐智慧作出更具說服的解釋。他認為教育思想若只從實證性自然科學理論來出發，則並不完整。人類行為太過複雜，在其四篇有關「實用」(the practical)的論文中，Schwab 認為，教育與其說是一種思考方式，不如說是一種實踐方式(way of doing)，一種綜整活動(synoptic activity)，其中包括矛盾的需求、資訊、價值和理想，它們藉著那些來自不同學科各種理論構念而更加豐富及改進。Schwab 並不是將教育當成心理學及社會學律則在教學上的應用，而主張的是一種課程審議(curriculum deliberation)，讓發展心理學家、學習理論家、當代社會的社會學家、教材專家齊聚一堂，去討論另類教材及教法的可能性。這表示，量化的社會科學應該要與一種更具詮釋性的、亞里斯多德式的教育思維結合，探索具體事例中的卓越規範(transcendent norms)，以對實際形成啟發(p.175)。
3. Schwab 的解釋包括下列的特點
  - (1) 內容和教學並不像一般教育研究和課程思維所想的那麼容易區別；
  - (2) 學校與其所服務的社區間關係緊密；
  - (3) 在考慮教法時，必須考慮到內容，而不是只考慮教學的抽象規則—Lee Schulman 稱其為「教學內容知識」(pedagogic content knowledge)。

- (4) 教室中的生活(Philip Jackson 的用法)是一個複雜的活動(enterprise)，任何抽象的描述都不夠完整，有可能犯錯。
- (5) 教學基本上是一種道德活動，學校中則充斥道德的生活，它在一個文化及共同生活的背景中存在著。
- (6) 課程專家(Eisner 稱其為教育鑑賞家 educational connoisseurs)的一個重要角色是創造出對於這種複雜性的統整詮釋，以擦亮知覺並改進實踐(p.175)。

二、這些觀察使得提示了道德教育一種新的研究方案(research program)，其不再強調社會科學和人文學科之間的區別，而是開始對於文學、藝術、歷史、哲學和神學在教育與政策、課程上所扮演角色予以重新的尊重。叡智理性作為一種實踐，正處在教育中人文和量化社會科學的十字路口。作者認為這種研究方案的邏輯、資料、結果和方法論如下：

- (一) 如上述，美德的邏輯有一項就是去發現具體事例中的「卓越規範」，而不是將抽象規則應用在個殊行為上。美德本身可能較難理解，而且微妙，因此最好透過與一個完整人格的關係來理解，而且是藉著 Suzanne Langer 所講的「非言談性溝通」(nondiscursive communication)，如象徵、儀式、故事等來掌握。例如要探討正直之美德的細節及複雜處時，可以研讀聖經人物—挪亞(Noah)，「據說在他那個世代，是一個公正及正直的人。」但接下來就有一連串問題。從他所做的事來看，為何文獻描述他是一位公正、正直而又誠心的人？為何說是在他那個世代？是否意指他具有的美德只適用於某個世代而非所有世代？有無一個適用於所有世代的美德？諸如此類問題。或者我們亦可參照對於當代教師的描述，如 Ms. Payton, Mr. Peters, Mr. James, Ms. Smith 等，就像 David Hansen 在其《教學的呼召》(Call of Teaching)中所描述的一樣(p.176)。
- (二) 在探討品格的培養時，我們所運用的「資料」，不一定限於當代的教育實際。我們亦可從文學中的人物、藝術作品、歷史案例、哲學研究和神學詮釋中來學習，其可能橫跨不同時代，但當然也包括了當前的教育政策和教學理論。從 Schwab 的說明來看，人文學科應該在道德教育的材料中扮有重要角色。
  1. 而作者也認為從文學及歷史傳統中習得一些關於教育及政策的古代智慧，至今在教育研究領域中仍待開發。他舉了一些例子，如 N. Burbules 與 McLaughlin 檢視了耶穌的教學，將其視為是當代倫理教導的一個典範(model)。而作者自己與 Shmuel Glick 則自猶太教法典(Talmudic)拉比(rabbis)所發展的課程中，檢視其進行文本教學時所提出的問題。至於 Yusef Waghid 則探討古蘭經文本對於民主教育的啟示(p.176)。
  2. 上段作者們寫作的目的都是為了一般的讀者，而不限於基督徒、猶太教徒、穆斯林。而他們的假定則是相信，古代文學、藝術、歷史、哲學及神學的材料中，所呈現的規範、箴言及寓言，其可以超越時空，對今日的道德教育有所啟發。基本上這不是屬於任何宗派的狹義研究方案，它

比較像是廣義的方案，希望傳達給更多的讀者，並能跨越不同時空及當代生活的界限。其當然也適用於特定宗教的學校。但更有趣的挑戰則是如何將其應用於一般的道德教育上(p.176)。

3. 甚至於，倫理遺緒中的實踐及敘事並不一定只在學校中得見，也不一定得教師的故事或教育的歷史中尋找。它也可在學校、教師及教育所發生的社區和背景中找到。Lawrence Cremin 對此有著出色的描寫，他對於 19 世紀美國小鎮中家庭、學校及教會間相互關係進行了「生態的」(ecologicl)描述。要研究道德及靈性教育的「實踐智慧」，需要我們能更廣闊地探討那些過著理想生活，並具有典範人格之人物其生活的背景，透過他們的實例，教導其他人也作出一樣的行為(p.177)。

(三) 「Phronesis」的廣泛概念或可許視為 Shulman 「教師實踐智慧」用於叡智靈性教育上的改編。Shulman 認為，我們可以透過對於一位好教師所作工作的考察，去發現理想教學的原則、寓意、箴規及規範。作者認為我們可以藉著對於當代及歷史社群和傳統所作的研究，來培養並掌握叡智靈性的相關智慧。而研究的相關成果，則可被視為教育中倫理學的紮根理論(grounded theories)，其描述了教育在叡智靈性中的卓越規範，至於其來源則奠基於特定傳統及社群之信條、敘事、寓言、象徵、儀式、詮釋概念與批評(p,177)。

(四) 相關的方法可於量化社會探究、文學與藝術批評、歷史學、及哲學、神學方法論中發現。作者還認為，如果道德教育的研究需要去紀錄並詮釋那些具有實用智慧的傳統時，那麼它的目標必須不只是詮釋而已，而是也必須重新將現有的實踐進行、教育、更新、復興、再概念化。

1. 因此我們不是要去對傳統進行原義的註疏，我們也要吸收消化傳統，將其適度轉譯，以適用於當代的脈絡。這種改編的過程有時稱為「讀出」(eisegesis)(私意解經)，這種「讀出」仍忠於傳統，但認為傳統隨時代而演進，並且希望讓傳統能在當代環境中發聲(p.177)。
2. 跟隨著 W. Frankena 對於 Kant 對於「善」和「權利」相互關係所作的諷刺(parody)方式，我們可以說「沒有讀出的讀入是死的，但沒有讀入的讀出，則是狂野的(wild)。」在質化的教育研究中，類似的平衡也需要見於參與和觀察之間、局內人與局外人之間。Eisner 則稱我們的知覺需要再教育，並藉此更新教學傳統。作為一種教育批評(educational criticism)，我們需要有某種的教育探究方法，其可類比於文學藝術中的評價方式(p.177-178)。

三、叡智靈性提供了道德教育的另類解釋。它同時可避免教條主義與相對主義，並且也反映了社群論對於民主的捍衛。就像 W. James 一樣，較之 Dewey 對於傳統有著更多的依戀，但仍然會去懷疑它。而此種立場應該可以描述成道德教育的「自由社群論」(liberal communitarian)取向。(p.178)



## 第十章 自由主義式民主當中的宗教引導

導讀者：王俊斌

p.179

### 導論 Introduction

本章重新思考 Terence McLaughlin 與 Eamonn Callan 之間關於父母權利和宗教教養(religious upbringing)的著名辯論。儘管辯論集中在關於道德自律和宗教理解的含義分歧，但作者認為兩者之間的差異，其實是在自由社會的本質存在看法有著更大的分歧。McLaughlin 的立場其實反映他對 Isaiah Berlin 和 Michael Oakeshott 價值多元化主義(value pluralism)的解釋，這也被 John Gray 稱之為自由主義的另一面。Callan 則是一種整合論(comprehensive)的支持者，稱其為普遍自由主義(universal-liberalism)，這與 Immanuel Kant 和 John Locke 有關，而 John Rawls 更對此提出許多極具影響力的解釋。McLaughlin 顯然擁護一個由公民組成的豐富多元社會，其公民的道德獨立性植根於厚實的文化之中，這些文化可以透過人際間的相關互解(subject-subject understanding)，個人的信念深受宗教信仰傳統的影響(beliefs in)，並與理智的宗教社群聯繫在一起。另一方面，Callan 則是支持一種更為統合的社會，他認為社會應由理性自主的公民所組成，傾向支持社會成員的宗教立場是「複雜的」而不是「單純的」—兩者之間，一個是合理的，另一個則是獨斷的—後者係從邏輯上或經驗上來評斷「信仰」，因而是一種基於主—客關係的理解(subject- object understanding)。

本章分為五個部分，在第一部分中，作者總結了 McLaughlin 與 Callan 之間關於父母權利和宗教教養的辯論，其中也包括 Callan 針對 McLaughlin 聲稱宗教信仰產生了對於信仰的獨特與自主理解的最新挑戰，Callan 認為這種理解並不能使信仰者或非信仰者感到滿意，

p.180

作者不同意這一觀點，他認為，儘管 Callan 從局內人的角度詳盡地闡述他的理解，但他的自由主義立場卻對「虔信」(belief in)的信仰過於苛刻，也就將之簡化為邏輯或經驗可以評估的「信教」(belief that)。在第二部分中，作者區別“belief that”和“belief in”之間的差異，在第三部分和第四部分，作者則是指出“unbeliever’s objection”是如何對於前者有所誤解，而“believer’s objection”又是如何誤解後者。在最後一節中，作者回到自由社會本質的基礎辯論，這將是本書知識之旅的核心。

### 兩種自主概念(Two concepts of autonomy)

McLaughlin 的最初文章提出了這樣的主張，考量宗教的教養不免會是種灌輸，更可能並破壞自由社會中的道德自主性，因此父母無權以特定信仰立場來撫養其子女。根據 Bruce Ackermna 的看法，McLaughlin 主張父母應該在一種穩定而連貫的「基本文化」(primary culture)之中，因為孩子並非與生俱來就是自由生活形式的成熟參與者，原初文化是可以被加入宗教的成份，其後發展為自主成年人時，他們都還要仰賴它。我們可以通過以下方式來避免灌輸：讓孩子們的成長受能到宗教以外的其他影響，並接受他們最終可能會選擇不同於父母的道路：「必須保留信仰行為的基本自由」，他寫道：「採取宗教自由的父母應該希望他們的 孩子信念的最終自主權能夠得到行使。信仰應該是按照他們自己的宗教立場以及自由派立場的邏輯，這必須是出自於個人的期待，而不是被要求。」McLaughlin 將之稱為「通過信仰所展現的自主」(autonomy via faith)。

Callan 則是主張父母應該仍保有低限度的權利(weak right)，應該將宗教視為基本文化的一環，並讓孩子生活其中，鼓勵兒童保持宗教信仰直到他們成熟到足以自行決定為止。無論他們後來是否放棄信仰，父母都沒有灌輸信仰的不對等權利。Callan 認為會變成灌輸這是因為沒能用合理的方式來引導信仰，即便沒能產生不可動搖的信念，最低限度的灌輸也足以使自我決定會變成一種「邪惡」。Callan 會讓我們相信在宗教傳統中成長以及理性自主範圍之間，他們會對於孩子產生不同影響，兩者之間存在某種對立性的關係。Callan 指出應該是由理性來指導生活的選擇，而不是宗教，包括那些關於是否信奉宗教的觀點在內，任何對年輕人過分強加宗教信仰的觀點，這都會阻礙理性能力的發展，我們可以把這個立場稱之為「基於理性的自主」(autonomy via reason)。

p.181

McLaughlin 對低限度 (weak)與強勢(strong)的宗教教養權利的區別及其與自主的關係提出挑戰，他認為「Callan 忽視從宗教內部來理解和評估宗教的重要性，對於理解父母施加孩子教養的價值與意義之解釋，也過度有信心」。McLaughlin 的看法大致如下：

- (1) 宗教的引導無法透過其他手段使人獲得理解，唯有透過宗教生活的引導來 使孩子做出有關過宗教生活的抉擇，這會有助於自主性的提升。
- (2) 讓孩子能夠基於了解才進行選擇，這有助於兒童自主性的提升，也才是合理的宗教引導。
- (3) 因此，父母有強勢的權利引導自己的孩子信仰宗教。

Callan 將陳述 1 稱為「引導論題」(initiation thesis)，這是陳述 2 和 3 的前提，他認為父母可能擁有強勢的權利來使他們的孩子接受宗教信仰(陳述 3)，這不是因為宗教教育符合孩子的最大利益(陳述 2)，而是唯有在孩子受到嚴重傷害的情況下才應干預父母的教養權。

我們能為孩子所做的最好事情和我們有權利如此做，這不是同一回事……。

從親權的道德限制之良好論據來看，他人唯有在傷害會達到某種程度的明確理據下，基於父母無權侵犯兒童的基本利益，這也才有理由干涉親權以防止這種行為。

Callan 還承認如果宗教的引導有助於對宗教抉擇的獨特理解，(陳述 1)，那麼進行宗教教養便可能符合兒童的利益(陳述 2)。

本論文的重點是「從某種意義上來講，生長於虔誠信仰家庭，這可以證明宗教的養育對孩子的信仰有益」。然而，他對於主張透過宗教引導可以得到對宗教理解的觀念提出挑戰(陳述 1)。

繼 Jonathan Kvanvig 之後，Callan 提出宗教教養肯定可以讓一個人從局內人的角度產生宗教的欣賞性理解，當然，這必須是一種批判性的判斷，而不是對於主要概念及其相互關係的了解而已。但是，他認為這種主張是沒有任何人能符合的。從信徒的角度來看，這是相把宗教引導轉化為一種獲得對宗教的欣賞性理解，儘管這會是虔誠的信仰，但對信徒而言，宗教是目標而非段。

p.182

從非信徒的角度出發，即使宗教信仰有助於人們對宗教的理解，若非如此，對宗教的理解是無法實現的，但這樣做的代價卻可能是對兒童有害的方式來灌輸虛假訊息。

從一方面來看，有關宗教引導對於對宗教信徒的論證是無效的，這是因為它使理解與信仰之間的正確關係發生了轉化。另一方面，它之所以失敗，儘管宗教教養在某些方面促進了理解的發展，但在其他方面卻阻礙了它的發展，像是不能因為不合理而將之視為不重要而加以忽略。

根據這種邏輯，即使陳述 3 是正確的，也並未遵循陳述 2，即使陳述 2 也依循陳述 1，最初的前提對信徒和非信徒來說可能都有異議。因此，若與年紀較大且能自己做主的人相較，McLaughlin 的觀點沒能證明為何接受宗教教養的兒童會好得多。因此，Callan 刻意說「為什麼要把孩子帶入這樣的境地？」

Callan 承認自己與 McLaughlin 「一起走入綿密糾結的問題之中」，其複雜性「超出了他們的理解」，與他先前無比的信心(brazen confidence)形成鮮明的對比，目前的評論則相對和緩。他哀嘆：「與我們原來的爭執相較，現在的我也沒有聰明得多，我只是用舊的錯誤換來新的錯誤，我想除了 McLaughlin，沒有人是更值得我學習的」。事實上，Callan 在在許多其他問題上看法都極具智慧，但他可能還是重複了一些舊的問題。而 McLaughlin 本來就認為 Callan 對「引導論題」的反對都是失敗的，一個是因為他沒能洞悉透過 personal god 與信仰傳統中的「虔

信」來進行宗教理解的結果，另一個是將核心信仰教條簡化為可以從邏輯或經驗來評估的「信教」，這兩個錯誤都源於一個錯誤的假設，即將批判理性視為中立性的準則，而不是非中立的文化遺產。

## 兩種信仰(Two types of faith) Martin Buber

區分了兩種信仰：一個“belief that”，一個是“belief in”，

p.183

前者指關於一個命題或一組命題的認知狀態可以確知是真的；後者描繪了人與人之間或人與重大事件、符號、地點和故事之間的信任和忠誠關係。這可以從 Greek *pistis*<sup>251</sup>中來體現，尤其是 Paul 將教會作為一個由眾多個別個體人所組成的跨國性的團體，人們是可以從中確知基督宗教的信念。另外，在希伯來語聖經 (*emunah*)中的用法是指人們對上帝的信任，這樣的教導構成了他們集體生活的核心。但是，這種嚴格二分法似乎並不能事情變得更正確，其實這兩種信念似乎是相互關聯的。例如，對於我們信任的人來說，許多事情都是正確的，忠於某人而不確認某人的存在，這根本毫無意義。此外，耶穌做為猶太教徒，*emunah* 如同 *pistis*，聖人與希臘思想的相遇，相關思想則體現在猶太教之中，至少在某些群體裡，這種觀念認為對成員資格的要求是相信某些教條為真。藉由兩個角度可以更好地理解 Buber 對於信仰的區別，而不是用基督教和猶太教之間的明顯差異來理解。一個以理性和主—客體知識為基礎，以最簡樸共同生活的方式來討論跨文化議題，另一方則以強調基於人際交往之主體實踐的厚實的在地實踐為基礎，這些實踐是符合語言習慣的，在文化上是特定的，並且在歷史上是處在特定位置的。對於宗教是如何被看待，這有著深遠的影響。

中世紀著名拉比和詩人 Yehuda Halevy 曾經區分的“the God of the philosophers”和“the God of Abraham”，前者是通過理性的力量發現的形而上的神靈—柏拉圖的“transcendent good”以及亞里斯多德的“prime mover”，他是宇宙的開始和結束，祂不在於關照每個人的苦難。後者是“personal god of revelation”，祂進入歷史並與人聯結在一起，祂深入人們的實際生活之中，伸出手將他們從奴役中解放出來、讓他們得到救贖，並教導他們通往正義的道路。Halevy 寫道：要優先考量“the God of Abraham”而不是“the God of the philosophers”—即以通過揭露理性的局限來捍衛傳統的優勢。但是，抽象教義所傳達的最低限度的宗教普遍性，以及由當地習俗所具有的繁瑣特殊傳統之區別，它們都與如同佛教的非神性信仰有關。

---

<sup>251</sup> 在希臘神話中，‘Pistis’是真誠、信任和可靠性的化身。在基督教和新約聖經中，‘Pistis’是「信仰」的意思。提及這個詞的還有其相近的概念，例如 *elpis*(hope), *sophrosyne*(prudence)和慈善 (*charites*)，這些都與人的誠實與和諧相關。

從一世紀亞歷山大的 *Felo Judaeus* 到十七世紀 *Baruch(Benedict)*的 *Spinoza*，*Mohammed Al Farabi*, *Moses Maimonides* 與 *Thomas Aquinas* prioritized 等穆斯林、猶太人和基督教哲學家都將 *pistis* 放在最重的地位，認為哲學家的上帝存在於 *emunah* 之上，對啟示神的信仰是基於理性確知的信仰，而不是其他方式。這種看法形成另一種二分法，這樣的宗教信仰與 *Aristotle* 的看法息息相關，

p.184

它更富思辨與更少教條性。當亞里斯多德形而上學在笛卡爾懷疑論的勢力下瓦解時，許多知識分子認為純粹基於當地風俗和「非理性迷信」的宗教觀會太過“naïve”，更將被基於 *Francis Bacon* 探究經驗主義之嚴格信仰所取代。然而，一個世紀後 *David Hume* 同樣採取笛卡爾懷疑論來證明培根的方法所產生的結果只是偶然與非必要的，這使得康德從教條沉睡中醒來，他認為經驗主義是在因果律假設基礎所建立的意識理性結構，它不是事物自身。這需要一種新的哲學思想，也就是必須將上帝視為理性的起點和終點，而不是普遍性本身，並在理性的限制下建新的普遍宗教。許多人便藉由經驗推理的不夠有彈性的類似批評來回應啟蒙對於傳統的失之過苛，這種論述已成為他們捍衛自己信仰的方式，但這樣說法並不是以前宗教信仰的會有的做法。這擴大了思辯性宗教與單純宗教之間的差距。當人數不算太少的傳統主義者將啟蒙理性主義視為自我迷戀和道德空虛之際，許多啟蒙運動者則是將傳統主義視為是蒙昧主義和教條主義。

另一方面，*Halevy* 從未承認理性優先於啟示，因此不會接受思辯性信仰與簡單信仰之間的二分法。他認為，傳統常常是比理性更可靠的真理來源。明智地宗教建立在歷史悠久的信仰和實踐基礎上，這些信仰和實踐從父母傳給孩子，從教師傳給學生，這不一定是反映人類探究的最新結論。這並不是說要完全拒絕理性，例如，它在解釋跨文化的特定信仰時就很有用，即應該了解其脈絡，並承認其局限性。與亞里士多德形而上學的思辯性特質性相反，*Halevy* 身為一個拉比學者，基於保留作為世世代代對見證證詞的準確性，這使得他更看重傳統。若 *Halevy* 今天還活著，他當然不能否認經驗科學的非凡進步，但他可以滿意地指出，儘管具有更科學的性質，但唯有傳統才能賦予其更高的邏輯地位，這也是 *Thomas Kuhn* 和 *Imre Lakatos* 等後實證主義歷史學家和科學哲學家所做的貢獻。

理性主義趨向於普遍的政治理論，即通過將自己從錯誤中解放出來，進而實現自我控制的權力，*Callan* 通過理性的自主只是其中的一個例子而已。這裡描述的傳統主義傾向於政治多元主義，在這種權力的概念下，政治多元主義強調應壓抑將自己意志強加於他人的衝動，這便與個人、社區、歷史或神之間的關係產生一種不同的自我控制。

p.185

這種主張類似 McLaughlin 的藉由信仰來提升自主的說法。Berlin 則是將此區分為積極的自由，以及另一種的消極自由。前者可以由 Jean-Jacques Rousseau, Karl Marx 及其知識分子所繼承的社會民主與整全的自由主義理論中看到，而後者則可以由 Kant, Locke，尤其是 John Rawls 所代表，如同 John Gray 在自由主義的兩種面貌中所表達的，這與 Johann Herder, Thomas Hobbes, Edmund Burke 與最近的 Oakeshott 等人的主張相關。

### 「信教」與非信仰者的反對("Belief that" and the unbeliever's objection)

Callan 區別理性知識和欣賞性理解的不同，也認為從局內人角度來理解宗教的能力，來強調後者的重要性。認為宗教就像是一個對象，需要欣賞的對象才能理解。但是，他認為將宗教視為一個可以被理解的客體，這仍必須由一個能夠欣賞理解宗教的主體為之。

對於天主教的欣賞理解，這要求必須從實踐的角度出發，接受一個信奉天主教的人應採取的觀點。例如，就大眾來說，要某人相信麵包即基督的身體，在此當下，世界會如何看待，這只能藉助敬畏上帝存在之假定的情感敏感性了。

人們必須能夠考慮這個世界的樣子，Callan 確實堅持認為，欣賞的理解是「客觀的」而不是「命題的」，緊隨其後的是直接的對象，例如支配性或支配者，或者是英語的概念中所謂投入其中的理解等諸如此類的說法。然而，當他主張以化約性的重要準據做為來評估信仰的標準時，若真理被視為一個理解主體以及一個被理解對象之間的符應關係，他所採取的欣賞性理解的評估標準，看來便與這樣的區分無關了。對於宗教教義理解的程度，「任何命題的真理是對還是錯的觀點，這是不能被拆開來理解的」。「最好的欣賞性理解除了要有還要採取適當的觀點之外，有時還需要對目標做出明智或關鍵的判斷」。

據 Callan 的說法，為非教徒提供宗教教養之問題涉及可能違反關鍵要求的情況，這不僅僅只是這些信念可能是錯誤的，而且還因為它們構成「期望兒童接受規範性身份的層面，一旦接受，這便可能使他們容易對理性的修正功能產生抵抗」。這種反對立場的困難不在於

p.186

將「虔信」簡化為「信教」。就像前述提及的那樣，若在相信對象之前不能相信祂的存在，這是沒有道理的。問題在於，是否有可能對照「嚴厲批評」的判斷標準來檢驗這種信念，還是可以不參考傳統就「合理修改」這些信念—簡言之，是否存在一種沒有特定立場的中立的觀點，並可以來評估這些信念。

Willard Van Orman Quine 不認為如此，正如本書第二部分中有關教育研究的教條所討論的那樣，他指出，從 Gottfried Wilhelm von Leibniz 到 Kant，哲學家們區分兩種批判的標準：依賴於概念之間邏輯關係的標準，這源於「上帝就是那無法想像的偉大存在」，以及那些涉及經驗世界的事物，例如相信歷史中上帝對希伯來人免於被奴役的救贖。這些都與 Quine 兩個著名的經驗主義之主張有關：(1) 可以將真值係取決於其意義的陳述，以及取決於事實的陳述之間進行有效地區分；(2) 可以通過某種邏輯結構將當將下的意義陳述加以簡化。正如我們所看到的，兩者都證明都是不可辯駁的。

Quine 提出意義是在整體的信念網絡中相互聯繫起來的，這使人們談論單個陳述的經驗內容具有誤導性，因為通過重新考慮其與其他陳述之間的關係(至少在原則上可進行修訂)的理論，這便可以將任何陳述視為必定是正確的。換句話說，本體論是相對的，在某種意義上，理論的對象是在整個理論的脈絡下被解讀的「文化假設」(cultural posits)，或者在另一種理論中被解釋或重新解釋，而不是單獨地作為感官經驗的邏輯表示。這是一種弱的相對論觀點，它承認邏輯的好處，並且在某種程度上是一種明確可見的主張，即真理(並由此延伸為善)是相對於概念框架而言的，而不是那種僵硬和不一致的立場—即會基於某種框架而批評另一個框架的可能性之完全相對形式，儘管 Callan 提出了反對的想法，但這也不是不好哲學。

Quine 的相對性本體論立場與為 Kuhn 及 Lakatos 等相似，爭辯科學典範和研究程序包含核心信念，而這些信念僅在(異例產生)的邊緣經驗時才會受到檢驗；即使我們放棄人文科學以及自然科學的理論時，Michel Foucault 與 Oakeshott 分別以自己的方式來加以保留，我們仍無法逃脫框架的束縛，就此，Alasdair MacIntyre 則是將這些見解轉而應用到宗教傳統之上。除了極少數革命性經歷所造成的轉變—像是新的啟示、奇蹟事件或某些神秘的實踐—對信仰傳統的批評通常像是與內部標準相聯繫，例如拉比或典律，

p.187

它們本身可能會在社群中引起廣大爭論。它也可能涉及外部資源，包括歷史、考古學、演化論、哲學神學，批判社會理論，其他宗教傳統或世俗觀點等，這可能會激發人們重新考慮甚至拒絕重要的信仰和實踐，面對傳統本身，宗教並有任何特權。例如，許多宗教的猶太復國主義者將以色列國的建立視為預示著救贖，這引發有關慶祝以色列獨立的禮拜儀式(liturgies)之辯論。當英國國教徒考慮同性戀者在其教會中的角色時，他們在內部和外部都受到批評。

Callan 將宗教「虔信」簡化為邏輯或經驗的「信教」，這可以從他對「單純的信仰」和「受過良好教育的成年人信仰」之間的區別中看出。他通過以下方式說明了這種區別：他引用 Elizabeth Anscombe 的好文章《論轉化》(On

Transubstantiation)。從三歲孩 Anscombe 在母親參加聖餐禮後而在其面跪伏的例子，這便可呈現何謂「單純的信仰」。小孩問道「祂在你裡面嗎？」，他的母親肯定地回答，孩子便虔誠地鞠了一個躬。根據天主教的轉化學說，聖餐期間，祭司奉獻聖餐，慶祝耶穌的最後晚餐，薄酥餅和酒成為了基督的身體和血液。從牧師那裡領受主人並將其奉獻後攝取，就構成了參加聖餐的儀式。這種信仰是可以通過參與宗教儀式而得到最好的體現，Anscombe 認為，在這種儀式中，敬畏和驚奇可以通過低聲勸告，引起虔誠的關注和模仿來培養年輕人的敬畏精神，並深入這種儀式中，以及它們如何相互聯繫。至於思辯性的信仰 Anscombe 認可以在神學家之中找到，當梵蒂岡議會想要「改變或削弱」信仰，他為孩子跪倒在母親懷裡而感到是一種愚蠢行為，甚至是偶像崇拜。Anscombe 猜這個神學家可能失去信仰，事實也可能確實如此。在她看來，這是可悲的。

與 Anscombe 相反，Callan 與 Halevy 的立場相似，他似乎更喜歡思辯而不是單純的虔敬，這可以從他關於政治教育的《創造公民》一書中關於「單純」和「思辯」之區別的討論中看出，一種是指全心全意地忠於角色和信念，盡量減少摩擦，且不受虛偽或逃避的影響；另一種則將「嚴格的信仰」與「合理辯護的可能性」結合在一起。前者可能包括「瘋狂的教條主義」或「否認必須自由給予信仰之基礎主義形式」，而後者要求既要使宗教脫離公共領域，這只能使公眾理性不受特定觀點的束縛，如果不能包括可能確實是真的可能性，也要容忍包括不信仰在內的相反觀點。

p.188

根據 Rawls 的說法，接受這些條件是所有自由主義公民預期的判斷負擔之一，是一項嚴格的措施。要保持對所有同胞的尊重，這「不僅應視為一種真實的美德，還應將其視為一種至高無上的美德」，越輕忽我們對人應有的尊重，就會更容易以鄙視態度來對待那些意見相左的人。如果這種方法與原教旨主義相兼容，那麼它就必須與目前所熟悉的完全不同，要維持這種教養方式，「就必須徹底摒棄各種原教旨主義形式的教條式教義」。換句話說，要成為一個有信仰的人和一個自由的公民，就必須放棄簡單並採取思辯性的信仰。這種偏好是建立在另一種正直的基礎上的，Callan 稱之為「反思」，這意味著「對於個人生活的最佳判斷」，而不是內在一致性或完整性的自我。他引用了意第緒(Yiddish)小說家 Isaac Bashevis Singer 豐富多樣的生活。與小說《奴隸》(The Slave) 的主角 Jacob of Josefov 相較，儘管他經歷了艱難和宗教質疑，他仍然堅持自己的單純信仰，但 Singer 屈從於不確定性，在接觸世俗文學和現代科學時放棄了青年時代的虔誠信仰。在 Singer 自傳的《愛與流放》中，Singer 將自己描述為「一個苦行的苦難者……他躁動的想像力似乎是個人認同的唯一固定點」。雖然能夠同情地描繪 Jacob of Josefov 的美德，卻也以「讚揚這種刻意懷疑的態度，並會蔑視一個與 Jacob 精神相對立的傳統」。可以肯定的是，這樣的人必須對他的生活施加某種秩序。



最重要的是，如果一個人生活在對各種美好生活的意識中，那麼很自然地想要在一個人的生活中包含許多價值觀念，因此，與其生活在簡單完整的生活，倒不如說是生活是雜亂而不穩定，卻也因此豐富些。

相當矛盾的是，那些對各種事物開放的多樣性，這也將使人意識到無法得到真正的開放。

但是，經過反思，人們可能會認為獲得的將可抵消損失，或者損失的東西無論如何都不是真正的選擇。放棄美好生活作為想當然耳的追求，可能會帶來迷失方向的痛苦。但是，它也可能產生強大的解放感。

這就是 Callan 的默認立場，即採取「其他」立場來反對宗教引導的判斷，然而人們卻無法通過「其他」手段來加以理解時，所謂採取嚴格信仰的思辯信仰者，他必須堅信開放性的可能會是對單純信仰兒童的「合理修正」。

p.189

這是 Rawls 的公共領域，充滿了公共理性，藉由判斷負擔來維持，不受任何教會觀點的影響。

但是，除非人們接受 Quine 所挑戰的那種簡化主義，或所討論的非常理性的反思中立性，否則這種理性反思可以對多種善的觀念完全開放之觀點，它是無法辯駁的，這導致以理性為基礎的循環論證是不可接受的。Oakeshott 會選擇這種理性思考的方式來說明理性主義在政治上的謬誤，人類的事務中會有錯誤的觀念，這透過抽象的、僵化的概念中得知，也可以從經驗科學中講授的概念和技術，以及普遍自由主義者和批判性社會理論家的說法被找到。所有這些都是方便法門，用於總結人們與他人共同生活的複雜方式、習俗、符號和故事。他將這些總結稱為技術知識和複雜生活的實踐知識，它可以用命題、規則、原理、方向和格言來加以表述。另一類僅存在於人類生活中，在這種人類生活中，人們通過實踐傳統而不是理論學說來進行並共享生活。Oakeshott 將這種謬論的源頭歸因於 Rene Descartes 和 Bacon 等人的「確定性」概念。但實際上，這可以追溯到 Plato 以及 Aristotle 在某種程度上對理論的偏愛，認為信仰應以免於犯錯的信念為基礎，而不是源自實踐和權力歸屬的觀念。但是，《希伯來聖經》提供了另一種解釋，它建立在自由人與道德上帝之間的信仰盟約的基礎上，而上帝在傳統上由神聖敘事、崇高習俗和禮儀所保留。

Callan 宣稱一個信徒要接受審判的負擔，這意謂要「在雅典和耶路撒冷之間的矛盾，兩者的差異在其傳統的開端就很明顯，並從此改變其發展」。雅典哲學代表了自由主義的先驅，在這種基於普遍理性寬容的對比下，這顯露耶路撒冷宗教對於容忍則流於僵硬教條或沒有根據的地方習俗，但前提是要通過和解以及理解的方式將其從單純轉變為思辯性。但是柏拉圖的理性主義，以及在較小程度上

亞里士多德的理性主義，不會是對差異的容忍。這種所謂的和解更像是出於理性對啟蒙的服從，而不是基於相互肯認而承認彼此。儘管 Callan 有關寬容的看法都遵循雅典人的腳步，他對聖經的世俗論者或人類對超越性傳統的描述缺乏耐心，將其表述為「單純」，並用「瘋狂的教條主義」或「普遍性的原教旨主義」來污穢它們。在某種程度上說，這種自由主義準備擁抱宗教教養，它似乎優先考慮

p.190

缺乏彈性的信仰，例如哲學家透過理性辯護來看待神存的信念，而不是依靠對於上帝的堅信。

諷刺的是 Callan 和其他志同道合的理性主義者卻也將之歸因於宗教傳統，也就是將理性原則視為源自於“arid technique”，將此概念納入宗教領域即在於回應理性主義。如前所述，實踐傳統並不是毫無彈性的處事方式，它沒有固定不變的中心，理解可以以此為基礎。改變實踐傳統是很正常的，它通過與其他觀點的接觸而逐漸改變。相關的教育問題涉及信仰願意，會允許學習者可以採取不同觀點，這不必是信仰的理性思辯。因此，當通過將關鍵的信仰教條簡化為一系列的信念，認為某些情況可以根據不合理的邏輯或經驗標準來進行評估，這樣做便誤解了宗教，致使「非信仰者的反對」無效了。這一種單純和思辯宗教之間的錯誤二分法，它將反思的不連貫說明作為要決定生活道路的預設位置，並屈服於這樣的錯誤觀念：包括認為宗教在內的人類事務可以通過抽象的理性技巧加以適當掌握，並與動態文化遺產保存的實踐經驗割裂。

### 「虔信」與信仰者的反對("Belief in" and the believer's objection)

信仰者的反對也同樣是失敗的，因為通過信奉宗教而獲得的主要理解，這不是以欣賞諸如藝術品或某些假定的神學真理－諸如上帝存在或轉化(Transubstantiation)－而是通過在親密的 I-Thou 中與另一個主體建立聯繫，用布伯的話來說，即“the other fills the firmament”。對於信徒來說，上帝的存在是絕對真實，而不是假定或想像，Buber 稱之為不同主體面對面的「對話」。結果根本不是任何形式的「客觀」理解，而是一種自我與他人之間的領悟形式。Parker Palmer 將一種能被他人、上帝、耶穌、真主、佛陀或摯愛的朋友所感知的形式稱之為自我知識。這是 Israel Scheffler 所說的一種個人知識，它與命題或程序性知識相反，不是一個主體及其所卻理解客體之間的對立，或者是一個主體在面對客觀世界。在這種情況下，主張 Buber 認為人為掌握一個概念或者精熟某種實踐，會以一種工具性目的與世界聯繫在一起。但是，在主體與主體的相遇中，我們拋開了利益，以便在沒有其他目的的情況下接受對方，並與之邂逅。

p.191

因此，Buber 更認為我們可以這種方式與重要的地點、事件、藝術品或神聖文本相遇，但前提是我們是出於自己的目的，而不是出於某種工具性目的而接受，在這種情況下，我們會以新眼光來看待自己，對於自我感知也因而會有所改。

許多神秘的傳統是通過人際間的親密關係來描述這種觀點：聖經意義上的知識，例如「當這個男人認識了他的妻子夏娃」，可能得到洞察「不存在於一個主體中，而是在主體之間的相遇之中—即一種新的互為主體形式，至少在這樣的時刻，一個主體消失在另一個主體之中。根據 Thomas Merton 的觀點，正是通過這種洞察力，我們學會了擺脫他所謂的「虛假」自我(“false” selves)—即內在的自我主義(egotism)和自我中心(self-centeredness)，這驅使人們把個人企圖或期望—我們的意志—強加在他人身上。另一方面，為了發現更純正或更真實的自己，這使得人會更關注他人的需求和感受。從較不神學的角度來看，Nel Noddings 用“onecaring”來描述對他人表達關懷(one-cared for)的感覺，這種感覺便會增強自我意識。在這種情況下，道德獨立應可見諸於關係之中，而不是在自我之主張中找到；是透過人際間感覺的接受而不是對他人的干擾，這也就是 Nel Noddings 所稱的「全神貫注(engrossment)」，或許這也是為何 Berlin 偏愛消極自由而不是積極態度的原因，即意味著要承認對方的獨立性，而不是主張或強加自我。儘管宗教不是通往這種洞見唯一途徑，也可能不是每個信仰傳統的中心，敬拜儀式做為最重要規範顯然有助於發展與他人聯結的能力；一個虔誠的基督徒透過享用麵包和葡萄酒來感受耶穌的聖靈時能經驗到什麼，一個虔誠的猶太人在聖潔者面前屈膝並默默奉獻時會感受到什麼，一個虔誠的穆斯林在阿拉面前屈身自我會發生什麼，以及當佛教徒在冥想中可能會發生什麼。

在這種經驗之中，人與人之間的相遇是神聖的或超越的，這是一種習俗和種宗教儀式的中介，這種歷數個世紀的傳統，塑造了如同 Rudolph Otto 所稱的「聖潔」(Holy)，Paul Tillich 所指的「終極」(Ultimate)，或者是 Philip Phenix 的「超越」(Transcendence)。當我們面對這個「真實實體」(True Reality；Mircea Eliade's term)，無論我們發現什麼傳統，我們都會從中學到東西，儘管我們可能擁有一些真理，但我們本身並沒能體現絕對真理。儘管我們都可能是上帝的兒女，但我們都不是上帝。儘管每個人都可能瞥見神靈，但我們自己並不神聖。儘管我們每個人都是聖潔的，但無論個人還是集體，我們都沒有至高無上的聖潔。因此，自決是通過承認對方，不是以自我為中心而開始的。

p.192

然而，儘管我們不是上帝，但我們還是可以像上帝一樣，因為我們可以透過全神貫注學會控制自己，而不是宰制別人。歸根結底，對話者仍然為自己負責，無論他們之間的邂逅會改變自己。再次思考聖餐的意涵，它在於紀念耶穌最後的晚餐。在一個猶太教節日(Passover Seder)中講述以色列人從埃及法老那裡解放出來的故事，埃及法老相信自己是神聖的，因此有權奴役他人。摩西以上帝的名義

要求「讓我的百姓離去，以便他們可以在曠野慶祝節日(that they may celebrate a festival for Me in the wilderness)」。為此，猶太人應從埃及人和其他法老的奴役中解放，要求接受並尊重他們獨立性的啟示。當以色列人仍通過敬拜法老王權力的金牛犢而拒絕此一信息，仍相信要在敬拜過程中犧牲小牛，才得以從束縛中解放出來。這種犧牲儀式被耶路撒冷的邪教制度化維持了近千年。在西元一世紀，神殿被羅馬人摧毀，耶穌的受難取代了犧牲儀式，在猶太人敬拜儀式也被悔罪的祈禱所取代，這種奉獻正好體現出面對學習自我控制的挑戰，以通過接受而非強加他人的方式來尊重人。

正如同 Anscombe 希望看到她的年輕朋友受到引導的邂逅，Abraham Joshua Heschel 將此稱其為敬畏和驚奇。也許這就是為什麼神學家有可是錯的，而年輕人卻會被認為是對的，因為對比年輕人崇敬地鞠躬，而神學家則試圖使之客觀化並合理化，因而迴避了客觀和理性。Buber 指出，當我們試圖從客觀的角度看待 I-Thou 當下的洞察時，例如當對話是帶著某種目的時，可能的洞察便會失去。如前所述，Suzanne Langer 建議，當一個人從恐懼到興高采烈的轉變時刻，面對情感的澎湃，如同我們在觀看雕塑或舞蹈等藝術形式的體驗，最好用非語言的方式來掌握這個當下。

宗教習俗和儀式也可以用這種方式來理解，使信徒能夠體驗與上帝的直接相遇，這是傳統的一部分，也在在於各種象徵和儀式之中。在被稱為 kedusha(即 sanctification of the Deity，神化成聖)的猶太禮拜儀式。在敬拜的高潮中，當祈求者感到自己站在上帝面前並誦唸：根據以賽亞書，天使們在神聖降臨時吟詠「Holy, Holy, Holy is the Lord of Hosts, His presence fills the Earth」，然後根據以西結書 (the book of Ezekiel)<sup>252</sup>，天使則是回應

p.193

「主降臨之地當然祝福」。在傳統中，敬拜者站在上帝的面前，並通過以賽亞和以西結的話語重現這些預言性的經驗，領悟生命中聖潔的含義。從這個觀點來看，Anscombe 的神學問題不在於承認隱喻在敬拜之中的作用，而是對他而言，隱喻本應具有促進宗教的作用正走向滅亡，就隱喻本身，問題至少會是他混淆了理性神學理解與信仰行為的不同。如 Oakeshott 所言，理性主義經常與教條主義經常拘泥於文字，反而混淆了態傳統的特徵。

雖然宗教經驗的體悟其沒有年齡區別，但成熟與否還會有影響的，且許多傳統仍涉及需要練習的技能，這就如同例演奏樂器或說一種語言。Oakeshott 認為它們被實踐傳統的敘述、符號和習俗所保存。一個人越早開始，就越容易具備。

---

<sup>252</sup> 《以西結書》是《希伯來聖經》中的一部先知書，天主教翻譯為《厄則克耳先知書》，作者普遍認為是猶太先知以西結（厄則克耳）。在《聖經》全書中，這本書列第 26 卷。《以西結書》中有很多異象和使徒約翰所寫的《啟示錄》有很多類似的東西。

人能夠表達自我的能力不僅影響人表達的能力，還影響著人們的感受。通過敬禱的藝術，學習了體驗信仰的能力—Heschel 將之稱為 “prayers of empathy”，同理可以使我們感到神的同在，而不只是禱告(或行為)的表達而已，這教導人們感受神的降臨。當 Anscombe 的年輕朋友學會聖餐禮時，他正在學習成為一個能夠同理感受的祈禱者。當他自發向母親鞠躬時，他正投入一個表達的儀式之中。我知道許多成年人在猶太教堂(synagogue)感到不自在，因此會刻意避免甚至貶低猶太敬拜，因為他們從來沒有學會夠熟練的技能來參加活動。當然，這種反應也可能是因為受到教條或辱罵的錯誤地教導方式所致，或者只是單純因為沒有能激發其崇敬之情，在這種情況下，應該先讓人們可以自由地尋求其他生活方式。但是，對於 Callan 主張將孩子帶入傳統的問題答案，這是明確的：必須如此，否則將會大大削弱人們明智地為自己選擇如此生活的能力。

因此，信徒的異議根本就不是異議，因為獲得這種洞察力就是對其他對象(無論是神性的還是其他方面)的信仰。在這種意義上，對另一種信仰不僅是相信某種形而上對象的存在，而且要是真正關係所要求的相互的信任。信徒預立的立場(default position)—Heschel 稱其為本體論的預設—是透過對話尋求上帝的事實，而不是中立的反思。與神的交融所涉及的洞察不是達到其他目的的手段，本身就是目的。這就是《希伯來聖經》中 Emunah 的含義的核心，Emunah 以盟約的方式設下了神與人相遇所應有共同義務，儘管其他傳統可能對此立場有所不同。這樣信仰既不會太過簡單，但卻也不致過於複雜，它會是智識的，而不是靠思辯得來的，也就是必須以理智、情感和道德來擁有一

p.194

這種智識來自持續的實踐傳統，面對時代與環境的變化，它透過調適來保留幾代人留下的洞見，不畏懼疑問或批評，能正視可能錯誤(當然也包括神的錯誤)，在對話的動態關係之中，他律與自律之間的二元對立界限是模糊的，因為所謂外在他者的要求—諸如 the other-lover, one-cared-for, nature, history, community, sacred text, God—將被嵌入我對關係的關注之中，這也就成就了我們得以分享，以及得以從關係中得到互惠。這就是為什在猶太禮拜儀式之前會誦讀“You shall love the Lord your God with all your heart, with all your soul, and with all your might”。“You have loved us with abundant love, O Lord our God... enlighten our eyes to understand your Torah and dedicate our hearts to observe your commandments”，這表明在選擇一種宗教生活時，人們正在回應啟神聖的愛所體現的啟示。

### **重新審視自由主義的其他面向(The other face of liberalism revisited)**

理性思考不能被假定為尊重不同傳統之間相互競爭的預立立場，正如 Callan 的建議，它的價值是傳統的一部分，而這樣的傳統更蘊含著特定的自由美德和信

念，「必須教育未來的公民以特殊方式思考那些合理地超出公共理性範圍之主張」。「必須質疑各種道德權威以及兒童成長所身處各種場合，並對社會對權威規定的內容提供合理的替代選擇」。提出將特殊傳統作為普遍之理想，這可以使用 Gray 的 formulation 來掌握，即對其他生活方式來判斷表述，不是用多元主義的觀點，而是將之視為另一種積極自由的個案，Berlin 對此表示了保留的看法：

一旦採取這種觀點，便會掉入一種無視個人或社會真現願望之立場；對他人霸凌或壓迫；以「真實」自我的名義凌虐他人；無論人的真實目標為何（幸福、履行職責、智慧、公正的社會、自我實現），必須出自於個人的自由—即關於真理的抉擇自由，儘管這樣的自我經常未能明顯呈現。

若不是基於兒童的最大利益，不然就會被認為會有害的東西，它們往往不能以任何有意義的方式來被確認，除非在政治、宗教、文化或教育實踐等相互競爭的傳統範圍內來看待。正如 McLaughlin 指出：

p.195

兒童利益的不確定性不僅為強調父母對其子女的「非家長式」權利的論據提供起點，而且為主張為協助孩子走出困惑，這使得父母處於最佳位置之觀點提供了支持。

既不是多元主義(或普世主義)的理由，也不是以兒童的最大利益的考量，它們都不是以所謂虛假的開放感為其理由。

也就是說，沒有什麼能反抗作為一種生活方式的反思完整性，但它卻也不能用來作為判斷其他生活方式的標準。在自由社會中，它必須與各種不同的傳統、文化與宗教一起競爭，身處其中的公民可以自由地選擇認為合適的方式，並依其肯認的程度將之結合起來，在這之中沒有任何預先設定的規則或協議。在繼 Rawls 之後，Callan 認為自由主義理論的任務應該提升並超越所謂「權宜妥協下的生活模式」(modus vivendi)—像是維持競爭者之間和平關係、關注競爭者的行為如何被行使、達成行為必須受到公共理性約制之共識、了解判斷的負擔以及其他自由主義價值觀和學說。但是，如果沒有某種形式的理性中立性或優先性之可能，modus vivendi 就可能是自由民主所能達到的最好目標了。在這種情況下，沒有任何理由可以做為主張以引導來帶進宗教之保證，所謂的反思也就不能持續作為一種普遍理想。另一方面，試圖證明某些宗教傾向需不同的開放性觀點，像被理解為對於某種文化不同傳承觀點的接受—例如，聖經中關於人際信任的概念是以自由人之間的立約為基礎，他們控制了自身的衝動，這便構成了更加多元化的自由主義基礎。

現在無法確定這樣的宗教是 McLaughlin 通過信仰來呈現自主的想法，還是他會接受並強烈支持 Berlin 價值多元主義。毫無疑問，上述討論的內容是比較能

能反映出作者的觀點，而不是 McLaughlin 的看法。但作者相信，不同觀點仍是對於理智信仰以及深刻的多元主義發展的共同承諾，正是通過肯認每個人的神聖火花，透過這種擁抱彼此的能力，這激發個人將他視視為朋友的召喚。當然，這不是滿足民主公民身份對於自主性的唯一解釋，也不能像 Callen 的建議那樣輕易將其駁回。Noddings 說，理智信徒和非信仰者可能比不聰明的信徒和非信彼此之間有更多共同點，肯定所謂的理智是由合理、反思、宗教或其他傳統所產生，這樣說法很恰當，它會是民主公民所要求的道德獨立的核心。

## 第十一章 臻於真理 大致說來

導讀者：鍾怡慧

### 導言

p.199

第十章中，Terry McLaughlin 與 Eamonn Callan 在一場關於父母對子女進行宗教教育自由權利的著名辯論中，我站在 Terry McLaughlin 這邊。我認為 McLaughlin 喜愛那種堅固的多元主義(robust pluralism)，是根據自由公民的個人自主權可以內嵌到充滿了「虔信」(belief in:往往來自內部，並非憑經驗的信念)動態信仰傳統的濃厚文化中，而 Callan 則支持由理性自主公民組成更加統一的自由社會，他們的宗教和其他承諾則基於邏輯上或經驗上有正當理由的「信教」(belief that:由經驗而來的信念)事實就是這樣。我認為，McLaughlin 的觀點與希伯來聖經中所找到的聖約神學(covenantal theology)相符，這些文本經常被那些以狹義理性為基礎的自由主義人士所誤解。

對此觀點提出了兩個想法。首先，即使 McLaughlin 接受了關於信仰的盟約，但這與 Callan 反對父母灌輸孩子這種信仰的自由權利無關。其次，通過聚焦在 McLaughlin 1984 年關於宗教和博雅教育(liberal education)的論文，我可能沒有完全領會 McLaughlin 的自由主義的微妙之處。我總結道：「遺憾的是，現在我無法確定，不管是我所描述的這種宗教是 McLaughlin 所想的……還是他會接受我對……價值多元主義的強烈支持。」

儘管篇幅有限，無法考量 McLaughlin 晚期在致敬卷裡的作品，但他後來的觀點確實可以理解並且值得研究。在本章中，我將為 McLaughlin 的後續工作辯護，以澄清 McLaughlin 的某些重要細微差別，並最終闡明我對知識、自由主義和博雅教育的看法，以回應這些擔憂。

p.200

本章分為五段。在第一段中，我總結了 McLaughlin 和 Callan 之間最初的辯論，包括 Callan 最近在致敬卷中的答辯，以及上一章我對 McLaughlin 的辯護。在第二段中，我回應 Michael Hand 對 Callan 的辯護，其中他辯稱，「虔信」(belief in)和「信教」(belief that)之間的區別與 Callan 的反對無關。這導致在最後三段中進行了更詳細的討論，一方面是關於外部和內部的宗教理解之間的差異，另一方面是對欣賞性理解與具有根源開放性之間的區別。



我們中許多認識並喜愛 Terry 的人都記得他經常用餐先吃吐司。「臻於真理，」他說，堅定地舉起酒杯，然後帶著苦笑和閃爍的眼神，補充說：「大致說來。」正如 Karl Popper 所說，儘管他顯然地虔信絕對真理（包括位格神的存在），但他不虔信任何人會受到他人的支配。我會爭辯說，正是這種微妙的超越觀點指導了 McLaughlin 對博雅教育(liberal education)的信仰。

### McLaughlin 談宗教啟蒙

McLaughlin 主張父母有理由在其子女中培養一種穩定而一致的基本文化，其中可能包括宗教信仰，使他們可以接觸其他觀點，並在成年後自由選擇與父母不同的生活方式。他稱這個狀態為「經由信仰而致自主性」(autonomy via faith)。Callan 回應，父母僅能夠有微弱的權利使自己的孩子接觸宗教，而不是強大的灌輸信仰的權利，因為理性應該是生活選擇的基礎，而不是宗教或文化，宗教教養會阻礙理性的發展。我稱這個狀態為「經由理性而致自主性」(autonomy via reason)。McLaughlin 再次表示，「Callan 太快地忽略宗教內部對於能力的重要性，以至於無法評價它。」。在致敬卷中，Callan 透過聲稱反駁 McLaughlin 的答辯，把它稱為「啟蒙論點」(initiation thesis)，既不滿足信徒，也不滿足非信徒：

一方面，宗教啟蒙的理由對宗教信徒而言是失敗的，因為它顛覆了理解與信仰之間適當的關係；另一方面，它對不信者是失敗的，因為雖然宗教教養可以在某些方面加強理解的增長，但在其他方面卻阻礙了它的發展，而在其他方面不能合理地認為它不重要。

p.201

在 McLaughlin 的辯論中，我認為信徒的反對失敗了，藉著分析或辯解來剖析關係以提出反對的理由，是犯下 Michael Oakeshott 所說的「政治中的理性主義」的謬誤觀點，誤以為可以通過抽象的，刻板的技巧來充分地把握人事，而不是具體而動態的「實踐傳統」，例如在禮拜中，還有其他的儀式、習俗和儀式。由於這個原因，經由信仰而致自主性，導致自我的紀律或控制必須接受或全神貫注在另一個人或傳統中。

我堅持主張非信徒的反對也失敗了，因為它將虔信(belief in)降低為信教(belief that)，這些信念是根據中立的邏輯或經驗標準進行裁定的。這是 Willard Van Orman Quine 著名的「經驗主義教條」，即分析可以與合成陳述區別開來，或者邏輯與經驗真理可以區分開，並且所有表述的含義都可以簡化為感知數據。

Quine 提出，在整體的信念(belief)網絡中意義相通，在這樣的理論中，「客體(objects)」不過是「文化假設(cultural posits)」，只能在整體理論的脈絡或從另一種理論的角度中來解釋。自主性只能適當地被理解為和一個人在邏輯上的能力或憑經驗評估陳述的真實價值有關，這是不可辯駁的，由於這個想法是思想傳統本身的產物，它不能或不應該以某種方式和經由信仰而致自主性(autonomy via faith)相結合 (McLaughlin 顯然贊成這種結合)，那只是必須在自由社會中爭取信徒忠誠度的幾個競爭對手之一，各有各的優缺點。Isaiah Berlin 稱這種立場為價值多元主義(value pluralism)。

### 重新審視兩種信仰

在對 McLaughlin 致敬的總結性講話中，Hand 回應了我對 McLaughlin 的辯護，他斷言，即使我對 Callan 關於宗教理解的誤讀是正確的，但這也錯過了信徒反對的重點。

p.202

對於信徒來說，證明宗教教育為正當的理由是「信仰和救贖的可能性」，而不是「任何可能性的理解都以假設為前提。」宗教理解不會成為信徒的藉口(justification)，因此關於信仰本質的分歧是順便一提的(by the by)。

但是聖約信仰(covenantal faith)不是宗教理解的產物或途徑。正是這種理解，達到收縮(contraction)而不是自我主張，來得到或接受他人的要求。「我為服務而活，」Terry 想說。他提倡的那種信仰是為他人服務。這就需要一種自我控制或自我約束的形式，孩子們可以接受初步的知識而不用擔心被要教化(indoctrination)，讓他們可以有其他的選擇並且當他們成熟時能自由選擇其他的途徑。自我主張儘管在事情本質(nature of the case)上不成問題，但可以導致人們以自我為中心，在這種自我中，人們將自己視為上帝，有權強加於他人。McLaughlin 寫道：「每個人都有尋求宗教真理並自由遵守宗教真理的權利。」

由於這個原因，可以通過終身服務來獲得救贖。人們通過跟隨實踐者的榜樣來學習這樣的生活—通過實踐的智慧，而不是理性的理由—亞里斯多德稱之為實踐智慧而不是智能(慧)的人。

在實踐智慧中，實踐善的知識(knowledge of the good)是和才智以及個人對情況的感受性，個體(包括自己)以及信念(belief)和生活的傳統，在構成

內在柔順以和非制定的實踐判斷中，在特定情況下所形成一種合適的善的表達。

按照 Hand 的說法，如果把握住「虔信」(belief in)的含義是「順便一提」，那麼理解「信教」(belief that)本身是如何內嵌於傳統中的，同樣是不相干的。

非信徒的反對……肯定地認為，使一個人的信念經受理性批評的能力是寶貴的……Alexander 只是反對從公認的傳統超越觀點進行批評，從另一種傳統角度對一種傳統的理性批判讓他很放心。然而，很明顯地，宗教教化對 Alexander 所偏愛的批評和對 Alexander 所拒絕的批評都是一樣不利的。非信徒的反對由「受人敬佩和喜愛的成年人」給予孩子信念(belief)……這使他們遭受任何形式的批評，超越傳統或內嵌傳統的挑戰是極其困難的。聲言某種形式的批評無論如何都被其他考慮因素所排除，幾乎無法解決這種擔憂。

p.203

然而，如果從任何地方都排除了超越傳統觀點的想法，那麼理性或非理性的唯一可能的批評就必須是嵌入傳統之中，無論是從傳統內部還是從另一種角度來看。Callan 擔心某種宗教啟蒙會阻止這種批評是完全正確的，而且這並不是 McLaughlin 所倡導的宗教教養方法。他同意 Callan 的觀點，即完全不接受其他選擇的信仰啟蒙--宗教選擇和非宗教選擇--等同於站不住腳的教化，並試圖補充經由信仰而致自主性來阻止這種方法，即「具有根源的開放性(openness with roots)」。根據這種想法，進行宗教教育或 McLaughlin 所說的（在我們共同完成的工作中）宗教束縛的靈性，除了基本文化以外，還必須接觸其他觀點，以確保孩子沒有受強迫可以自由選擇生活的方式。

在「開放」方面，自由民主社會應在熟悉的範圍內致力於建立健全的多元主義，以適應宗教和精神信念，奉獻和活動的多樣性，並確保個人發展自我定義工具……但是，在「紮根(rootedness)」方面，自由民主社會也對宗教和精神信念，奉獻和活動的形式再次興起感興趣，這不僅對人的形成以及民主特徵構成了重要的脈絡，也是塑造生活的資源。

p.204

## 宗教理解的兩種類型

那麼，我們可以在宗教領域的兩種理解之間進行區分：「從外部」對宗教的理解和「從內部」對宗教的本質理解。正如我所論證的那樣，在一個主題中，一個對象獲得了對一個對象的知識或欣賞，反之在另一個主題中，一個對象接收或接受另一個對象進入他或她自己本身；一個是與經驗的「信教」(belief that)有關，另一個與非經驗的「虔信」(belief in)有關。儘管我是從他與 Callan 之間早期的爭論和後來我們的合作中推測出這種區別，McLaughlin 在隨後的許多重要文章中都討論了這兩種宗教理解的類型對宗教和靈性教育的重要性。例如，在他對教育、靈性和公共學校(common school)的分析中，他認為前者最適合沒有懺悔室的情況，就如同多元化的公共學校那樣，自由民主社會中沒有任何宗教或精神傳統被賦予規範性的偏好。另一方面，在他為宗教和其他社區等教會學校(separate schools)的辯論中，以及他對天主教學校的論述中，他認為後者更適合在家中進行宗教教養，或是在信仰學校中傳授特定傳統。然而，他對 Ludwig Wittgenstein 關於宗教和教育的討論，更細緻入微地說明了這一區別，不僅指出了信徒和反信徒反對意見的局限性，而且指出 Callan 的分析對宗教教育的貢獻。

McLaughlin 指出，在支持他所謂的「自由理性」(LR)方法進行宗教和靈性教育的許多當代哲學家和教育學家中，有些人承認外部和內部理解之間的差異，有些人則沒有，Callan 就是。然而，繼 Wittgenstein 對教育和宗教的看法之後，McLaughlin 進一步指出，許多承認宗教應該從內部理解的自由理性倡導者未能完全理解其含義和複雜性。Callan 也屬於這個陣營。根據自由理性的第一個描述：

至少在多元化的自由民主的公共學校中，宗教教育不應旨在培養學生的宗教信念和實踐，而應著眼於他們在這一領域的理解.....。學生應該意識到宗教領域雖然值得關注，但仍存在不確定性和爭議，因此，宗教信仰和實踐問題是個人反思、決定和回應的問題。

p.205

自由理性的這個陳述，雖然得到了熟悉論點的支持並且向多元的、自由民主的公共學校提出，「也使人們對宗教學校中宗教教育的性質和合法性提出質疑。」自由理性的第二個陳述強調

這種觀點並不是在表達對宗教信仰的敵意，而是尋求為個人實現適當程度的客觀判斷和自我決定...也不必忽視或過分簡化對宗教領域的理解所涉及的複雜性。「內部」觀點的意義.....。通常被公認為.....。由於這種普

遍觀點排除了信仰的形成和主張，因此嘗試通過比如同情的想像參與之類的策略來滿足這種「內部」觀點的要求。

Callan 在宗教領域的欣賞理解敘述似乎使他進入了第二個自由理性陣營。與 Jonathan Kvanvig 的關係理解相比，後者需要「內部掌握對大量信息中各個元素之間如何相互聯繫的正確評價」，而欣賞性理解「則需要以某種意義上的事務來記錄其真實價值，並且在某種程度上，能夠以有益於其真正價值的情感做出回應。」這不僅需要我進一步的批判性評估，而且還需要有觀點

天主教的欣賞性理解，要求一個人從實踐的天主教徒角度出發，至少是想像自己進入一種暫時的觀點……任何一種宗教，如果要完全理解（在欣賞的意義上），必須從內部進行理解。

但是，McLaughlin 問：「『同情的想像參與』這樣的策略能否充分滿足『內部』觀點的要求？」從 Wittgenstein 的角度來看，至少在 McLaughlin 讀該書的時候答案顯然是否定的。根據 McLaughlin 對 Wittgenstein 的看法，宗教經驗比一般經驗更為特殊。因此，從內部來看，宗教理解主要是通過宗教生活來實現的。宗教呈現不確定或爭議性甚至是同情或讚賞的，都歪曲了這種生活的重要要素。無論如何都不能為了在宗教領域取得任何理解，而在民主的公共學校裡教導年輕人表明一種或另一種宗教信仰，這並不意味著沒有宗教信仰，這些學校崇尚多樣性，而不是特定的宗教生活方式。他們應該從外部而不是從內部促進宗教理解，Callan 對欣賞性理解的描述對此提供了令人愉快的貢獻。使用 D. Z. Phillips 的話，正確地教導同情欣賞可以幫助「闡明(elucidate)」特定的信仰生活。儘管 McLaughlin 強調，「闡明」面臨的幾個問題仍待探討，例如難以對「正確信仰」(orthodoxy)和「正確行為(orthopraxis)」本質和力量的理解帶來「智力和精神上的精熟(sophisticated)」，但它可能會幫助非宗教學生理解某些非常普通的宗教生活特徵，並幫助有一個信仰的孩子欣賞另一種信仰的關鍵部分。

p.206

但是，對於那些認真考慮接受特定信仰傳統的人，以及旨在使學生進入這樣傳統的家庭和教育機構，欣賞性理解不能替代 Phillips 所說的「倡導(advocacy)」，使人接受一種特定的生活方式。但是，McLaughlin 也很快指出，從維特根斯坦主義的觀點(Wittgensteinian perspective)來看，宗教倡導並不排除允許、甚至教導學生質疑信仰的重要文章。宗教生活的形式有其自己的評估標準以及過程，如果涉及教育而不是教化，應讓學生將這些標準應用於重要的宗教學說和實踐。此外，

Wittgenstein 不會排除從一種信仰傳統的觀點來批評另一種信仰傳統，包括通過參考適當的外部理性標準來評估特定的神學立場，前提是必須採取適當的步驟以確保對反傳統的相關標準和概念有適當的理解，並且一方不享有比另一方更高的特權。同樣，Callan 的欣賞性理解可能是最有用的，可以作為一種從外部理解另一種信仰傳統的方式。

### 欣賞性的理解對抗具有根源的開放性

McLaughlin 在比較 Richard Peters 和 Israel Scheffler 兩人對宗教和教育方面的論述後，再從外部對宗教的欣賞性理解與內部基於具有根源的開放性的宗教理解之間的差異，說明了這種更細微差別的複雜性。

p.207

McLaughlin 指出，Peters 認為自己「是宗教信仰和經驗的外人」。Peters 以自己在貴格會(Quakers)(Society of Friends, Quakers)中的成員身份，提出對宗教生活的同情欣賞，就他自己而言，儘管他「處於那個社會的邊緣」。他還指出，貴格會厭惡教條和權威，並且強調「個人精神見解」，使它成為「與虔信理性的人並沒有格格不入」的一種宗教形式。從 Peter 的解釋來看，宗教「是建立在任何有思考的人原則上都可以得到的經驗基礎上：敬畏」，這是一種「具有壓倒性意義的」情感，不可避免地「偶然發生」。面對創造的偶然性以及意識到理性的局限，對這種感覺的適當反應是以象徵性的崇拜形式來表達與認可它們--禮拜，祈禱，唱歌和公開儀式。這種宗教經驗通過強調特定的價值（例如對人的尊重）來增強道德而不是取代它，在「從地球上更廣泛的人類生活環境中來看」，這種價值會「變得崇敬和熱愛」。根據 McLaughlin 的說法，他強調 Peters 很可能已經同意，儘管這個說法給予「宗教意識(sense)以及宗教態度和反應的基本原則」，但它「過於薄弱」。

它沒有詳細說明這些基本原則如何與「更成熟的宗教信仰、儀式和實踐，如猶太教等較深的宗教傳統」相關聯。McLaughlin 指出，Peters 沒有探討這種宗教觀點對多元的、自由民主的公共學校或教會學校中宗教和靈性教育的教育意義，但他可以堅持認為至少在這些社會的公共學校中，學生應該有機會思考這些問題。

McLaughlin 比較 Scheffler 的生活和工作。與 Peters 的邊緣宗教派別(affiliation)不同，Scheffler 在猶太家庭中長大，在猶太信仰學校接受教育，直至並包括他被美國猶太教神學院(Jewish Theological Seminary of America)任命為拉比(rabbi) 猶

大祭司)，在他的一生中一直遵守傳統。他還是一位傑出的哲學家，鑑於民主與理性之間的關係，他認為自由社會中的公共教育(common education)應「解放思想」，增強其批判力量，用知識和獨立探究的能力來告知，並闡明其道德和實踐選擇。

p.208

當時，Scheffler 似乎是說明 McLaughlin 「具有根源的開放性」概念的理想人選。實際上，Scheffler 甚至稱自己為「聰明的雙語者」(intellectual bilingualist)，即「致力於哲學的普遍性，一方面強調懷疑主義，合理性，客觀性等，另一方面又致力於宗教信仰與實踐」。然而，信徒對 Callan 所提到的以及我在我們各自對 McLaughlin 致敬卷的貢獻的回應中，經過仔細檢閱，Scheffler 的個人資料可能與複雜的(sophisticated)更加吻合，而不是簡單。通過信仰的屈從(subjugation)，簡單轉化為複雜的宗教，原因是內部對宗教的理解被外部對宗教的理解所超越，而 McLaughlin 「具有根源的開放性」的內在聖約信仰則導致了兩者之間的對話，結果就是我所稱的聰明的靈性 (intelligent spirituality)。正如我之前所說的那樣，這種信仰「源於不斷出現的實踐傳統，既保留了前幾代人的見識，又適應了時代和環境的變化」，「既不懷疑也不批評」。

McLaughlin 特別關注 Scheffler 從他在神學院的老師，偉大的猶太教重建派大師和神學家 Mordecai Kaplan 那裡學到的「歷史和自然主義研究」對猶太教和猶太人的教育。這個方向

「避開護教學(apologetics)，並在一般學術、理性哲學和科學研究中建立最堅定的觀點。」因此，「我們對真理，邏輯和證據的獨立概念」優先於繼承的文本和宗教實踐，並要求重新評估和重新詮釋其知識的和道德的權威。」

不管猶太教傳統是否有責任如此廣泛的重新解釋，Scheffler 一方面對真理、邏輯和證據的偏愛，另一方面關心繼承傳統，兩者之間似乎存在著相當緊張的關係。基於早期在通識教育(general education)的研究中，Scheffler 堅持認為我們必須「放棄形塑(shaping)或模製(molding)學生思想的觀念」。然而，他在猶太教育的論述中，某種意義上呼籲後來的人，他的目的是培育、支持甚至塑造(mold) 兒童成為特殊文化社群的一員。Scheffler 似乎認為猶太教的文本、教義和儀式在某種程度上提到或暗示超驗的(transcendent)或形而上學(metaphysically)重要的現實和主張，如字面上看是不正確的，假設正確轉化後，它們提供了關於生命的具體

評論，這是科學的抽象觀察所沒有的。猶太傳統的特殊貢獻在於儀式的「反身性象徵影響」，可以幫助參與者將「與更高的價值和更崇高的目的聯繫起來」。他的貢獻的獨特性仍然完全不清楚，但是，如果為了保持價值，猶太傳統的理想必須轉化為 Scheffler 在通識教育研究中所擁護的自然主義真理。McLaughlin 問，在這種情況下，如何才能證明以猶太教的精神「塑造」(mold)孩子的正當性，當適當的轉化後，它的價值觀只是要求我們放棄這種方法的自由民主的價值觀？當其特殊的信念、價值觀和實踐在當代社會中似乎不是錯誤就是用平等或更清楚的方式表達出來，為什麼要認為這種文化的生存是有價值的呢？因此，McLaughlin 想知道，在這個重新詮釋計畫中，理性超越傳統觀念和實踐的特權(privileging)是否看起來更像 Peters 所提供的薄弱觀點，而不是人們可能期望的更強大的願景，就是能夠保留重要的猶太連續性。

p.209

McLaughlin 的輪廓替代了複雜的宗教，在他評論 Scheffler 有關儀式在猶太教育中的教育作用的論述中可以看到「具有根源的開放性」。參加儀式時，Scheffler 堅持以哲學反思為基礎的「對清晰的批判性追求」，在該哲學反思中，學生被要求問自己這個問題，就是 Kaplan 曾在 Scheffler 被任命的神學院裡問過他的學生：「你真的虔信你所說的嗎？」這是 Scheffler 和 Kaplan 的重新詮釋計畫的開始。繼 John Dewey 之後，Kaplan 稱它為重建主義(Reconstructionism)。然而，McLaughlin 堅持認為，要使這項重建計劃順利進行，需要一面將「虔信」(belief in) 與另一面「信教」(belief that) 明智而審慎地混合在一起。

某種意義上學生樂意參加儀式，以及讓儀式透過多樣的方式對他們「說話」，沒有過度關心意義上的明確性，如果儀式具有任何權威、力量和穩定性，並且要發揮其特殊的教育效果，那麼「接受」似乎是必要的……儀式要素可能同時通過許多過程和方式象徵著許多事物……正是儀式的這一特徵使它對 Scheffler 嘗試的那種重新解釋持開放態度……然而，儘管儀式的解釋具有彈性，但儀式要想產生其多重含義而不是瓦解，被拋棄，或是被變化無常卻又缺乏相同深度和範圍的象徵意義的新儀式所取代，就必須採取一種「接受」的態度。

**McLaughlin 建議「虔信」(belief in) 有時應優先於「信教」(belief that)。**



儀式的教育價值部分在於它們的穩定性和「給予性」，這些都可能因為過於專注意義的明確批判性而被破壞，在這種情況下，每次儀式參與都會成為專題討論的機會。

Scheffler 倡導的這種重新詮釋邀請學生以「可能將注意力從儀式本身轉移開」的方式思考自己的獨立信念。McLaughlin 繼續說，「低估了儀式的權威性、嚴肅性以及堅持傳統」，這是很冒險的，例如，一些學生可能會問，為什麼，曾經重新詮釋的見解已經以一些「一般範例的形式獲得，他們持續的儀式化具有若干價值和力量，」Scheffler 可能會透過建議回應這些擔心，建議「接受」和「批判的明確性」之間的正確平衡需要某種形式的猶太實踐智慧，故而產生了許多對猶太人生活的意識形態的研究。儘管 McLaughlin 在其他方面對實踐智慧持肯定態度，但在這種情況下，很可能破壞了傳統的穩定性，

p.210

但他詢問是否根據對 Scheffler 所概述的傳統宗教元素的重新詮釋方法，可以將這些多元性和共同性要素以一種既定的生活方式連貫地結合在一起。教育，乃至生活本身，不可能在真空中進行。它們需要傳統和本體，而傳統則不能輕易地被發明或重新發明。

由於「具有根源的開放性」而存在的智慧信仰，需要更紮實的實踐智慧，據 McLaughlin 所說，運用替代傳統與替代傳統本身之間，充分「建立」實踐傳統，進行「平衡判斷」。在這種相遇中，兩種傳統在一個公平的競爭環境中碰上，其中，互不占主導地位。

### 強硬與柔和的價值多元主義

這種平衡的方法需要對自由主義傳統進行複雜而微妙的解釋。對 McLaughlin 所支持的那種自由主義，我認為，McLaughlin 是 Berlin 和 Oakeshott 精神的價值多元主義者，其中動態傳統和智慧宗教內在的「經由信仰而致自主性」和「有根源的開放性」被視為盟友，甚至是資源，更不是威脅。相比之下，Callan 是對 Rawls 的政治自由主義的友善批評者之一。由於某種形式的理性中立的可能性，我認為，在競爭對手無可相比的傳統之中和平共存的作法，「也許是自由民主可以實現的最好的目標。」在後來的著作中，特別是他眾所周知的區分最大公民權和最小公民權與公民教育之間的差異以及公共學校教育的負擔和困境中，McLaughlin 清

楚地表達了一些這種妥協和平(modus vivendi)的複雜性。他解釋這些複雜性還允許在價值多元主義的強硬形式之間做出另一種區分。

p.211

開始區別兩種善的觀念是有用的--可以促進對特定文化的信念，實踐和興趣，而另一種則可以在不同文化之間尋求共同點。這些觀念中的每一個都可以在較強(thicker)概念和較弱(thinner)概念之間的連續體上構想，其中可以根據善的版本來評估強弱程度，試圖將強加自身成為 Berlin 所稱的在生活的各個方面都享有積極自由的形式，因此，無法與其他觀點進行對話，與消極的自由相對，後者避免強加於他人。一個非常強烈特別的善的觀念應該看起來像是種族或公民共和主義或宗教原教旨主義(fundamentalism)的極端形式，然而跨越差異之共同善的一個很強烈版本，例如利用自由主義的寬容作為普遍觀念，無異於全面自由主義的極端形式。隨著對共同觀念變強，他們容忍特殊的生活方式越來越弱的。相反地，當善的特殊觀念愈強，他們容忍跨越差異之共同善的觀念就愈弱。全面的自由主義國家對共同的概念相對較強，Rawls 的公共理性概念允許僅基於所有人共同承擔的判斷為公共政策的正當性，防止特定區域基於某些珍貴的信念捍衛自己的立場。由於這個緣故，虔誠的天主教徒不得出於宗教理由反對公眾支持墮胎或同性婚姻。相反地，強烈的共和主義國家傾向於使那些與主流民族、公民或宗教精神背道而馳的習俗、語言或承諾的公開表達邊緣化。例如，儘管西語裔美國人(Hispanics)在加利福尼亞州代表最大的少數族群，即使沒有排他性，但英語(而非西班牙語)，仍然是公開談話的主要語言。

McLaughlin 在最小公民權和最大公民權之間的區別，又被視為連續體而不是二分法，在連續體的最小端，通過公民權賦予個人的身份僅僅是正式的或法律上的，忠誠和責任主要被視為是地方的或教區主要的，另一方面，根據最大的觀點，「公民必須要自我意識到作為一個生活在具有共同的民主文化社會中的成員，它涉及到義務、責任和權利。」

p.212

愈多的公民觀念趨向於這個連續體的最小端，則其對共同善的觀念就愈薄，其接受特定傳統或文化的教條觀點的能力也就愈大，這些傳統或文化是如此深厚以致於幾乎無法接受其他的觀點。相反地，愈理解公民權就愈傾向於連續體的最大端，則其對共同善的觀念越強，並且將傳統理解視為動態的需求就越大，透過接受稍微弱的文化解釋來體會參與反對觀點的好處。McLaughlin 指出，原則上，

自由的共有應「沒有重大的爭議假設和判斷」，因此足夠弱到允許甚至鼓勵「公民自由在公平的框架之內追求多樣化的個人善觀。」然而，它不應太弱以至於允許各種教條主義或偏執。

McLaughlin的輕與重負擔之間的差異，又被視為一個連續體，而不是二分法，在多元化、自由民主的教育中也與「統一，共同或公共」觀點有關。朝著這連續體輕的一端邁進，發現了統一教育觀點的負擔，喚起彌合社會鴻溝的廣泛共識所反映的相對無爭議的價值觀，而在較重的一端，則是更加複雜和精密的負擔，需要更持久的爭論和更深入的理解（例如教育的作用和個人自主性的限制，或者在民主社會中統一與多樣性之間的適當平衡）。根據 McLaughlin 所說，可以確定有關民主教育統一方面的負擔，在多元化、自由的社會中，就教育的「多元化、非共同或非公共」方面產生了一系列相應的困境。這些是困境，而不是問題或困難，因為它們通常是棘手的，必須經過引導而不是解決，才能獲得多元社會的信任和支持。基於平衡沉重負擔和相應困境，McLaughlin 清楚地闡明為公共學校和教會學校辯護的標準。

價值多元主義者與其他自由主義者一樣關心保障民主公民選擇自己的生活方式的權利。他們也贊同其他的自由主義，這將需要跨越差異的共同生活，更大或更小的強度，建立共同的價值觀和程序，以使差異很大的人們能夠和平共處。正如我們所看到的，John Gray 跟隨 Thomas Hobbes 稱這些共同的價值觀和程序為一種妥協和平(modus vivendi)。然而，在這種共同生活的程度和實現方式上，價值多元主義者與全面的自由主義者或一般的自由主義者不同。

p.213

一方面，全面的或一般的自由主義者傾向支持根據某種理性基礎，實現較強的共同善的觀念，一些人也稱這種方法是倫理自由主義(ethical liberalism)，因為寬容是一種普世理想(universal ideal)。另一方面，價值多元主義者認為，無論這共同性是弱的還是強的，都必須在截然不同的文化和社會中的對話基礎上進行談判。強硬的價值多元主義者通過保護可能在某種程度上不能容忍差異的教條傳統形式，他們對共同的想法更強，對民主的公民權的觀念也更大。

儘管他對複雜性的偏愛通常很難在這些問題上歸咎於 McLaughlin，但要說他是一位柔和的價值多元主義者並不是太過分。

極簡主義者(minimalist)和極繁主義者(maximalist)對「公民教育」的解釋是有爭議的。極簡主義者的解釋.....是容易受到非批判性社會化(uncritical socialization)的指責,尤其是對於他們經常體現的未經審查的政治價值觀。另一方面,極繁主義者的解釋.....是處於以一套實質性的「公共美德」為前提的危險之中,可能會超出已經存在或可以實現的原則共識。

因此,他批評 Galston 的公民教育觀念,例如依賴過於薄弱的共同性觀點, Galston 太過於支持極簡主義方法而不是民主的公民權。McLaughlin 可能被視為一種「差異自由主義者(diversity liberal)」,因為他捍衛了特殊的美德,尤其是基於信仰,他避開了 Galston 錯誤的多元性和自主性之間的二分法。儘管 McLaughlin 偏愛經由信仰而致自主性,但他既沒有將信仰與批評隔離開來,也沒有通過理性反對自主。相反,他主張兩者之間進行對話,但前提是建立在適當程度的相互理解基礎上,即一方不控制另一方。最重要的是,McLaughlin 認為公民的自由選擇至為重要,特別是在信仰問題上。

p.214

另一方面,儘管他與 Callan 的全面自由主義有很多共同點,包括希望平衡統一與多樣性,促進公民尊重差異,但 McLaughlin 還擔心,全面自由主義者無意中偏向統一多於偏向多樣性。這種觀點可能會「通過後門」演變成普遍的道德立場,他建議,將共同價值觀建立在未經審查的共有理性假設之上,而不是對話和辯論上。這種支持全面自由主義方法所帶來的跨越差異的共同生活負擔,確實比 Galston 的觀點本身存在的負擔要重,因為它們需要很大程度的批判性參與,像那些信仰傳統特別關心個人的善一樣。公共美德並不總是受到與私人美德相同程度的監督。對於私人美德,特別是那些基於信仰的美德有時被排除在公共話語之外,也沒有給予足夠的重視。

儘管他對自由主義的解釋在許多方面比起 Galston 來說更接近 Callan,但 McLaughlin 認為,這兩者都沒有充分考慮到各自觀點帶來的困境。McLaughlin 認為,公共學校應該

在這類學校中的學生必須能掌握出於政治目的的公共價值觀的特點,而且還必須體會到這些價值觀在整體道德評估的局限性和以及更廣泛的生活考量。

這種意識需要學生學習一種「道德雙語主義(moral bilingualism)」，其中包括接受自由社會中公共美德的潛在變革性意涵，同時承認「公共學校一定不能低估合理的道德觀念，在非公共領域、在整體道德評價和更廣泛的人類生活中所起的作用。」公共應該促進對尊重的深層理解。「公共學校不應傳達需要對人們在他們的權力範圍內，所做的選擇進行必要的認可給予『尊重』這樣的印象。」替代 Galston 強硬的多元自由主義和 Callan 的全面自由主義，McLaughlin 似乎比較喜歡柔和的價值多元主義，就是同情(sympathetic)，而不喜歡 Tomasi 沒有中立的正義觀的自由主義。Tomasi 透過對公共的和個人的善採取更平衡的方法，將更重的負擔放在公共上，在這種情況下，每種善都受到同等的監督，並相互考慮。這種自由主義與 Berlin 偏向消極而非積極自由的主張一致，後者認為，即使是自由的寬容也是 Oakeshott 所稱的歷史上偶然的實踐傳統產物。

p.215

我感謝 Michael Hand 和 Eamonn Callan 提出有用的評論，這些評論釐清 McLaughlin 的立場和我自己觀點的細微差別。但是，Hand 的批評和 McLaughlin 的後來著作，都沒有對某人或某物的信念主張提供任何理解依據，或者是因為我的焦點放在 1980 年代 McLaughlin 與 Callan 辯論的文本而不是後來的作品上，導致對 McLaughlin 在宗教啟蒙或自由主義的誤解。相反地，McLaughlin 的反對立場表示「Callan 太快忽視宗教內部對於能力的重要性以至於無法評價它」，正如我對評論 McLaughlin 心中的智慧宗教(intelligent religion)與一種信仰價值多元主義形式是一致的，當有關開放的解釋被視為是同盟，甚至是資源，對開放、多元化、自由的民主國家肯定不會是威脅。

## 第十二章 教育中的靈性、道德與批判

導讀者：陳灝翔

### 引言

Kevin Gary 在他對《重拾良善》(Reclaiming Goodness) 的周到評論裡，抓住了我/作者在那本書中談到的許多最重要的主題，同時對智能靈性 (intelligent spirituality) 提出了兩個憂慮。<sup>253</sup> 首先，他認為我/作者未能充分地區分靈性和道德 (morality)；其次，他論述了批判 (criticism) 在靈性以及靈性教育中的作用。在本章中，我/作者將逐一斟酌他所提出的憂慮。

### 1. 靈性與道德

Gary 總結我/作者的觀點如下：「當前的靈性衰退 (spiritual failure) 在本質上...主要是由於現代思想無法提供引人注目的倫理學願景 (ethical vision)，因此在生命中缺乏可依靠的整全觀念 (holistic ideals)，這說明了現代生活因自我中心化而顯得支離破碎，並且反過來導致...一種缺乏高層次目的的工具主義。」<sup>254</sup> 到目前為止的評論都很好。

Gary 間接表明我/作者以靈性來補救上述問題的的缺失：「靈性藉由提供關於善 (goodness) 的、有意義的實質願景，巧妙地回應現代人生活的不適，而這個善的願景是當代世俗的道德框架所缺乏的。靈性被廣義地定義為以善的願景生活並從中獲得善的願景之擴充。」他認為，我/作者的分析最有幫助的地方是「提供了一個將許多聲音 [意見/觀點] 置於靈性之中的框架，讓不同的傳統能夠進行有意義的對話和交流。」<sup>255</sup> 正是在這一點上，Gary 開始遠離我的立論。

#### 1.1 靈性這個概念的意思是什麼？

不是我/作者提出靈性作為現代人生活不適的一種補救措施，而是最近數十年來有許多人開始尋求靈性。為什麼有那麼多人開始追求靈性？獲得靈性對他們而言有什麼樣的意義呢？我/作者的結論是—因為現代性 (modernity) (更確切地說，是現代自由主義的道德理論) 無法為他們的生活提供意義和目的—不是因為世俗主義 (secularism)，而是現代性。的確，我竭力避免在世俗主義和宗教之間做出錯誤的二分法，或者正如 Terence McLaughlin (1928-) 和我/作者的另一種表達那

<sup>253</sup> K. Gary, "Spirituality, Critical Thinking, and the Desire for What is Infinite," *Studies in Philosophy of Education* 25, no. 4 (2006): 315-26.

<sup>254</sup> K. Gary, *Studies in Philosophy of Education*, 322.

<sup>255</sup> K. Gary, *Studies in Philosophy of Education*.

樣，不在受拘束或不受拘束的靈性概念之間做出選擇；<sup>256</sup> 我指出，在許多自由社會（liberal societies）裡，現代的宗教機構諸如自由派教會（liberal churches）和猶太會堂（synagogues），被詬病沒有世俗機構（例如公立學校）所具有的意義和目的。我/作者反覆主張，宗教沒有也無法壟斷靈性，因為許多靈性的概念都比宗教更具包容性，能允許信徒和非信徒就其生活的意義和目的進行共同的對話。

**我/作者對靈性的解釋很寬泛—因為這些都是當前使用該術語的人所賦予的涵義**，而不是因為我/作者（任意）選擇了以這種方式定義靈性。如 Gary 所說，如果這帶來了「將靈性與道德合併的風險」，那麼承擔這種風險的不是我/作者（或者至少不是我/作者一個人），而是各式各樣的神學家、教育家和公眾人物如此廣泛地使用該術語的緣故。接著，我/作者的分析被期待能公允地考慮到由於這個概念的廣泛使用所產生的許多複雜性，既然 Gary 認為我/作者這個分析很有幫助，所以他對我/作者的分析應該是肯定的。

有關他質疑靈性的轉向（the spiritual turn）之必要性，我/作者也可以說，**不是我/作者呼籲靈性的覺醒（spiritual awakening），而是許多人已經開始探索靈性**。我/作者沒有說，面對現代性的道德危機，靈性是唯一或必要的回應。這樣的聲稱指涉強制性的信條（ethos），要求每個希望解決啟蒙道德弱點（the weaknesses of Enlightenment morality）的人都做出靈性的回應，但這與我/作者的立場相反，**我/作者的立場顯然是非強制性的、重視自由且允許出錯的**。然而，許多人認為有必要以他們所認為的、包含靈性在內的方式，去回應這個危機。《重拾良善》的任務就是去理解他們使用該術語時的意思，去檢驗他們為何感到有此等需要，以及去探索靈性追求與教育和民主等概念之間的某些聯繫和緊張關係。

## 1.2 靈性應該從倫理學中區分出來嗎？

但是，這種將靈性與道德混為一談的風險，是否像 Gary 所描繪的那樣令人不安？我覺得不是；我相信，理解為什麼不是如此，將有助於闡明這種渴望靈性的本質。為此，回顧第 9 章中所討論的、規範性話語的義務論（deontological）和德行倫理（aretaic）在形式上的區別是有用的。自 Immanuel Kant 以來，前者經常與現代道德哲學有關，它試圖理解義務（duty）方面的規範（norms）；後者關注卓越（excellence）與德性（virtue），與 Socrates 的著名問題有關：人應該如何活著？（How should one live?）藉由處理這個問題，我們想到，過良善的生活（to live a good life）意味著可能伴隨著各種信念、行為和欲望。狹義的、正當義務（justified obligation）意義上的「道德」一詞，通常與規範思想的現代義務論傳統有關；另一方面，「倫理」一詞通常與考察良善生活本質的德行倫理傳統相

---

<sup>256</sup> Alexander and McLaughlin, “Education in Religion and Spirituality.”

聯繫，儘管有時它也與義務論有關，例如處理證成道德義務的原理原則之「後設倫理學」，又如與實踐守則有關的「專業倫理」。<sup>257</sup>

我的分析是為了表明，術語「靈性」在目前的廣泛使用，通常是受到古代和中世紀哲學家探討過良善生活的影響，那是與德行倫理有關的；但是，當 Gary 說我將靈性與道德混為一談時，他所指的是這些取向中的哪一個，則沒有交代清楚。他把問題表述為靈性與道德的對比，這意味著他想到了像現代道德思想之類的東西及其對義務論的強調。舉例言之，他問說，若不訴諸靈性的語言或資源，一個人能否闡明超越自我的、整全的善之願景？這使我們回到了世俗主義與宗教之間的二分法，其預設是，除非另行證明，否則與神（God）和宗教有關的概念（例如靈性）往往是多餘的。這種區分建立在啟蒙思想的基礎上，啟蒙思想又經常以 Kant 義務論強調的普遍合理性為基礎，去尋求公民對話之公共領域。

Gary 想要把靈性與道德區分開來，假定現代道德哲學在 William James 與世俗道德主義者（secular moralist）的論戰中得到鞏固，其中，世俗道德主義並不想去制定規範性的信念（normative convictions），<sup>258</sup>依照 Gary 的理解，James 認為世俗的意志在哪裡顯得薄弱，那就是宗教經驗可以介入之處，在此，Gary 似乎是認同靈性的；儘管從 Gary 的簡短敘述中完全看不清楚靈性的樣貌，或者為何宗教經驗可以促使世俗主義者去制定他（她）的道德信念。他不滿地指出，智能靈性「仍無法處理其內在缺陷，其對靈性的成長是否會矛盾地造成妨礙或促進，也沒有定論」<sup>259</sup>，這意味著靈性是主觀的（我曾稱之為主觀/主體的靈性 subjective spirituality），能自行在生命中找到有價值的資源。如果上述的理解是正確的話，那麼 Gary 的反對意見就令人費解了。為了自身在具有更高層次的善之社群裡發現可欲的願景，我持續尋找並討論著內在生命的動力，也對人類在道德上的弱點以及會出錯的本性，進行了廣泛的評論並指出其重要意義。關鍵在於，德行倫理的傳統不對世俗與宗教、內在與外在、或是靈性與道德去做出嚴格的區分，並且今日的靈性追求者所共通的、關於意義和目的的語言，也發揮了重要的作用。

儘管 Gary 也承認啟蒙道德的義務論證成（justifications）「顯得單薄，並且讓情緒主義（emotivism）剝奪了當代社會中規範性的善之願景。」<sup>260</sup>他以「當代的亞里斯多德主義者（Aristotelian）」作為非靈性的世俗主義者的主要例子，這意味著，他之所以不滿我/作者的分析沒有劃出靈性與道德的界線，是因為他將〔我/作者的靈性論述〕連結到德行倫理學。如果是這樣，我/作者再次不知道要如何去處理他的不滿，〔因為〕整個德行倫理的重點在於設想良善的人生；〔並且〕人們可以在宗教的與世俗的、有神論的和非神論的、受拘束和不受拘束的等各種不同的傳統之中想像其生活。我/作者認為，當代對靈性的追求，意味著人們重新關注

<sup>257</sup> Frankena, *Ethics*.

<sup>258</sup> James, *Varieties of Religious Experience*.

<sup>259</sup> Gary, "Spirituality, Critical Thinking," 323.

<sup>260</sup> Gary, "Spirituality, Critical Thinking," 316.



良善生活或明智生活的意義，那是被現代的、道德思想的義務論傳統所忽略、甚或壓抑的。堅持要嚴格地將靈性的論述與道德區分開來，是要要求我們回到被證明是有問題的道德反思的形式，如此一來，靈性便陷入了危機。

## 2. 靈性與批判

德行倫理的取向也有助於闡明批判（criticism）在智能靈性中的作用，這是我/作者的立場。在這方面，Gary 同意「批判性思考（critical thinking）對於評估靈性教育和靈性傳統是不可或缺的...，但是，也可能阻礙靈性的意識與實踐。」<sup>261</sup>為了說明這一點，他提及新多馬斯主義哲學家 Josef Pieper 認可 Thomas Aquinas 對理性（ratio）和明智（intellectus）的區分，Pieper 認為，前者指的是與推論思考（discursive thinking）或批判性思考有關的心靈能力（mind's capacity），而後者指的是與敬畏（awe）和驚嘆（beholding）有關的心靈能力；<sup>262</sup>Gary 參考 Abraham Joshua Heschel（1907-1972）的敬畏和驚奇（wonder）概念來說明這一區別。<sup>263</sup>Gary 說：「我不是要去重複 Alexander/作者區分靈性與理性（rationality）的工作，而是要提醒，這種區分會影響靈性教育的實施方式。」他的結論是：「Alexander/作者在靈性和批判性思考之間的幸福婚姻有點似是而非。」<sup>264</sup>

在此，我的不滿與其說是 Gary 把我的分析不適當地放在啟蒙思想中（如同他先前處理靈性和道德的關係那樣），不如說是 **Thomas Aquinas 的典故應置於新亞里斯多德主義者（neo-Aristotelian）的論述中才更為恰當**。困難之處即在於：理解 Aristotle 對理性和倫理學的分析時，當代關於靈性的討論應該置於其中的何處？當前的新亞里斯多德主義者與前現代的亞里斯多德主義者有何不同？以及，在新亞里斯多德主義的脈絡中，什麼才算是批判？

### 2.1 什麼樣的活動具有靈性？

回顧 Aristotle 區分了理解個人事務與政治事務的實踐智慧（practical wisdom），以及世界如何運作的理論（theories），他稱前者為 Phronesis，包含了過良善生活和創造公義社會所需的倫理德行和公民德行。儘管德行意味著更高層次的觀念，但總是以當地的文化和習俗來表達；他稱後者為 Sophia，包含掌握物理實在和形而上實在的兩種推理（reasoning）：techne 用來揭示事件（events）的動力因或機械原理/機械因（efficient or mechanical causes），episteme 則處理目的因（teleological or final causes）；動力因先於事件，以隨機或偶然的方式所產生的擾亂或干預來「推動」事件；目的因則是把事件「拉」往其自然或固有的狀態，那是事物本身設計的一部分。因為要闡明一個事件，必須將其置於一個更大的事件裡來進

<sup>261</sup> Gary, "Spirituality, Critical Thinking," 325.

<sup>262</sup> j. Pieper, *Leisure, The Basis of Culture* (South Bend, IN: St. Augustine's Press, 1998), 12.

<sup>263</sup> Heschel, *God in Search of Man*.

<sup>264</sup> Gary, "Spirituality, Critical Thinking," 326.

行，所以整體比部分擁有更大程度的實在。對 Aristotle 而言，目的因的闡釋（explanations）比動力因的闡釋更為根本，因為前者將物理的實在和形而上的實在聯繫起來。<sup>265</sup>

如果用上面〔Aristotle〕的術語來說，Aquinas 的 ratio 構成了目的論的推理，並且我們藉由 episteme 來認識所有存在的終極原因—神（God）；一旦我們理解到終極實在的宏偉，及其對存有本身的目的之重大意義，我們的所做所為就是 intellectus。易言之，對 Aquinas 而言，與 Sophia 有關的那種思考的終點是理性的沉思（rational contemplation），而不是 Gary 以為的非理性經驗（nonrational experience）。可以確定的是，目的論的推理—episteme—在幾個方面上都不同於某些教育哲學家所指的那種、與批判性思考有關的理性：前者與終極目的有關；後者受到經驗主義的影響，經常強調 Aristotle 所說的動力因或 techne。可見 Gary 的控訴不夠徹底，所以，從士林哲學的傳統（scholastic tradition）來看，神聖的沉思（contemplation of the Divine）還比（他所允許的）intellectus 更加理性。<sup>266</sup>然而，他的以下主張或許是對的：過分強調推理的技術形式（technical forms of reasoning）、尤其是在那些形式中的現代懷疑論之表述，對靈性追求可能有不利的影響。

但是，Gary 的擔憂不止於此，他認為更困難的是將靈性與批判聯繫起來。確實，這觸及了我/作者討論靈性覺醒（the current spiritual awakening）的核心。要了解原因，請先看一下 Gary 引用 Heschel 所討論的猶太人案例（Jewish case）。實際上，若說天主教的士林哲學代表人物是 Aquinas，那麼相對應的猶太代表人物並非 Heschel 這位 20 世紀的拉比（rabbi）和神學家，而是 Moses Maimonides（1138-1204），這位 12 世紀的拉比和哲學家認為，對神的理性沉思是人類存在的終極目的。<sup>267</sup>另一方面，Heschel 繼承了猶太教哈西迪派（Hasidic dynasty），他想要把猶太神秘主義的基本概念轉化為當時的慣用語（idiom）；根據這個神秘的傳統，我們不是藉由理性的沉思、而是在直接的宗教經驗中與神相會，在這個脈絡下，他使用了術語敬畏和驚奇。這種直接的經驗是透過宗教實踐獲得的，按照猶太教的傳統，這些宗教實踐又是根據神聖的誡命來劃定的。<sup>268</sup>

對 Heschel 那樣的人來說，靈性經驗的基本範疇歸屬於 Phronesis 而非 Sophia，所以，信念（faith）作為通往靈性的宗教方法或拘束法，並非理論推理（theoretical reasoning）的產物；信念嵌入特定的社群之中，並藉由其思想與實踐的傳統來體

---

<sup>265</sup> See Chapter Two; Aristotle, *Metaphysics*; Smith, *Charles Taylor*, 35-41.

<sup>266</sup> 在 Gary 隨後發表的〈休閒、自由與博雅教育〉一文中，他也將士林哲學的沉思（scholastic contemplation）與靈性的鍛煉（spiritual exercise）相混淆。*Educational Theory* 56, no. 2 (2006): 121-36. 話雖如此，他的這個觀點是可以被接受的，因為靈性覺醒（the current spiritual awakening）正以「鼓勵進取的、懷疑的和質問的心靈」來回應批判性思考。(122)

<sup>267</sup> I. Twersky, *A Maimonides Reader* (New York, NY: Behrman House, 1972).

<sup>268</sup> Heschel, *God in Search of Man*, 348-60.

現，且社群在自身的思想和實踐之中頌揚其最高層次的觀念。易言之，信念涉及對一種特定生活方式的信仰 (belief)，這就是我在《重拾良善》中提出的、通往靈性的實踐取向。(也是我在本書第 10-11 章為 McLaughlin 辯護的取向。) 我/作者認為，追求靈性的那種智力 (intelligence) 與具體的實踐有關，而不是與抽象的信仰有關。為了闡明這種靈性實踐 (spiritual practice) 需要什麼樣的思考方式 (thinking)，我/作者需要多談一下當前的新亞里斯多德主義者如何理解實踐推理 (practical reasoning)。

## 2.2 新亞里斯多德主義與亞里斯多德主義的不同之處為何？

在 Martin Buber (1878-1965) 區分 belief that 和 belief in 之後，Menachem Kellner (1946-) 指出，直到 Maimonides 之前，古典拉比猶太教 (classical rabbinic Judaism) 的特點是 Heschel 神學所闡述的一種實踐智慧，在此等實踐智慧中，對世界是如何形成的、或誰創造了世界之信仰，即嵌入在實踐的傳統 (traditions of practice) 之中；<sup>269</sup>其他的信仰傳統或許也可以這樣說。和 Al Farabi (872-951) 與 Aquinas 的觀點一致，Maimonides 依循新柏拉圖主義對 Aristotle 的詮釋，將 Sophia、尤其是 episteme 或抽象的目的論推論，置於在靈性生活的中心。在這種觀點下，一個人要得到救贖或自由 (be saved or liberated)，就需要去接受與〔上述〕哲學家對其自身宗教傳統的詮釋相一致的終極真理〔觀〕。然而就如同先前所提及的、Isaiah Berlin (1909-1997) 稱之為積極的自由概念，不寬容 (intolerance) 嚴重傷害了在歷史上與掌權者不同信仰的人 (例如改革者，持不同政見者和不信教者)。<sup>270</sup>

這一觀點被現代哲學家藉著削弱神存在的學術論點，成功地挑戰了，但是他們並沒有放棄亞里斯多德主義者對理論推理的偏愛，例如 Kant 將道德和宗教生活的觀點建立在實踐理性的基礎之上，而實踐理性與純粹理性處於相同的認知結構之中，結果產生了高度形式化的、幾乎是數學意義上的道德概念 (morality)，根據這樣的道德概念，所有規範性的義務都源自一個公理 (axiom)，即待他人為目的而不是手段的無上命令，以及一個對神或本體的同一觀念 (a uniform Idea of God or Numenon) — 就在那樣的真實世界 (actual world) 裡，純粹理性與實踐理性得以相遇。<sup>271</sup> Michael Walzer (1935-) 稱這種抽象的普遍主義為一種單薄的道德傳統 (a thin moral tradition)，<sup>272</sup>正是〔Walzer〕這樣的思想讓 Alasdair MacIntyre (1929-) 之類的批評家以及許多靈性追求者回到了亞里斯多德的德行論取向 [i.e. 新亞里斯多德主義]，這種取向促進了更厚實的、脈絡化的和具體的生活方式。<sup>273</sup>

<sup>269</sup> Kellner, *Must a Jew Believe Anything?*

<sup>270</sup> Berlin, "Two Concepts of Liberty," in *Four Essays on Liberty*, 118-72.

<sup>271</sup> Kant, *Groundwork*.

<sup>272</sup> Walzer, *Thick and Thin*.

<sup>273</sup> MacIntyre, *After Virtue*.

但是，這種回歸到 Aristotle 實踐智慧的看法並不意味著復興了他中世紀門徒的專制形而上學（absolutist metaphysics）特徵；相反，這種看法涉及了與 James 之類的人更有關聯、也更具有動態特徵的超驗主義（transcendentalism）。<sup>274</sup>根據這種動態的觀點，也為了避免現代對不同觀點的開放性所導致的相對主義的泥淖，我們必須假設某種超驗的觀念或目的（telos），接著在這觀念或目的下追求互相競逐的倫理學觀點，即使我們無法就其內容達成共識，並且每一種觀點都可能被證明是錯誤的，這正蘊涵了良善（goodness）這個倫理學概念的真義；若非如此，我們將被邏輯或自然、而非選擇所侷限——只能接受一種觀點，從而使任何有倫理學意義的對話都可能受到破壞。這樣的思路允許我們對自由主義的民主傳統做出多元化的描述，競逐的善之概念得以並存，同時，善的重要概念也得以被接受。這裡所涉及的推理的確是目的論的，但乃是基於實踐而不是理論上的考慮，我們所關心的目的是人為選擇的（chosen by human agents），而非邏輯、自然、歷史或神的決定。那麼，我們在什麼基礎之上做出這些選擇呢？

### 2.3 靈性需要什麼樣的思維？

為了避免破壞民主多元主義，我認為，除了擁抱自由和允許出錯之外，靈性需要對現代性在倫理學方面的缺陷做出明智的回應。也就是說，必須假設人們有能力（capacity）評估不同的行動、信仰及其欲望之優劣。如果不是因為我們有能力做出諸如此類的規範性區分，我們的選擇將是武斷的、而不是自由的，如果有一條更有價值的途徑，我們將無法辨別所選擇的路徑是較好的或更糟的。

為了闡明這些選擇所需要的思維，再次參考 Charles Taylor 所提出的強固價值（strong evaluation）的看法將很有幫助。Taylor 接受了 Harry Frankfurt 在一階欲望（first-order desires）（滿足需要或避免危險傾向）與二階欲望（second-order desires）（為滿足欲望而有的欲望）之間的區別。人類與其他動物都具有一階欲望的能力，但是只有人類才能設想二階欲望，藉此我們可以對其他欲望做出評估。<sup>275</sup>Taylor 還觀察到，二階欲望可再分為兩種：我們可以基於短暫的感覺或享受到愉悅感的數量去評估欲望的價值；今天我喜歡香草冰淇淋，但是明天我可能會喜歡巧克力，或者如果我在午餐前游泳，那麼我可以享受鍛煉而又不會有胃痙攣的危險，Taylor 稱這些評估為薄弱的評價（weak evaluations），因為算計這些事情沒有什麼意義，而生活也會帶給我們其他比較困難的選擇。我應該在戰鬥中優先救我的朋友還是自己？這種決定與我想成為的那種人有關，因此在判斷的品質上與前述的例子有所區別。Taylor 認為，若要使評價具有豐富的意義，就需要去考慮

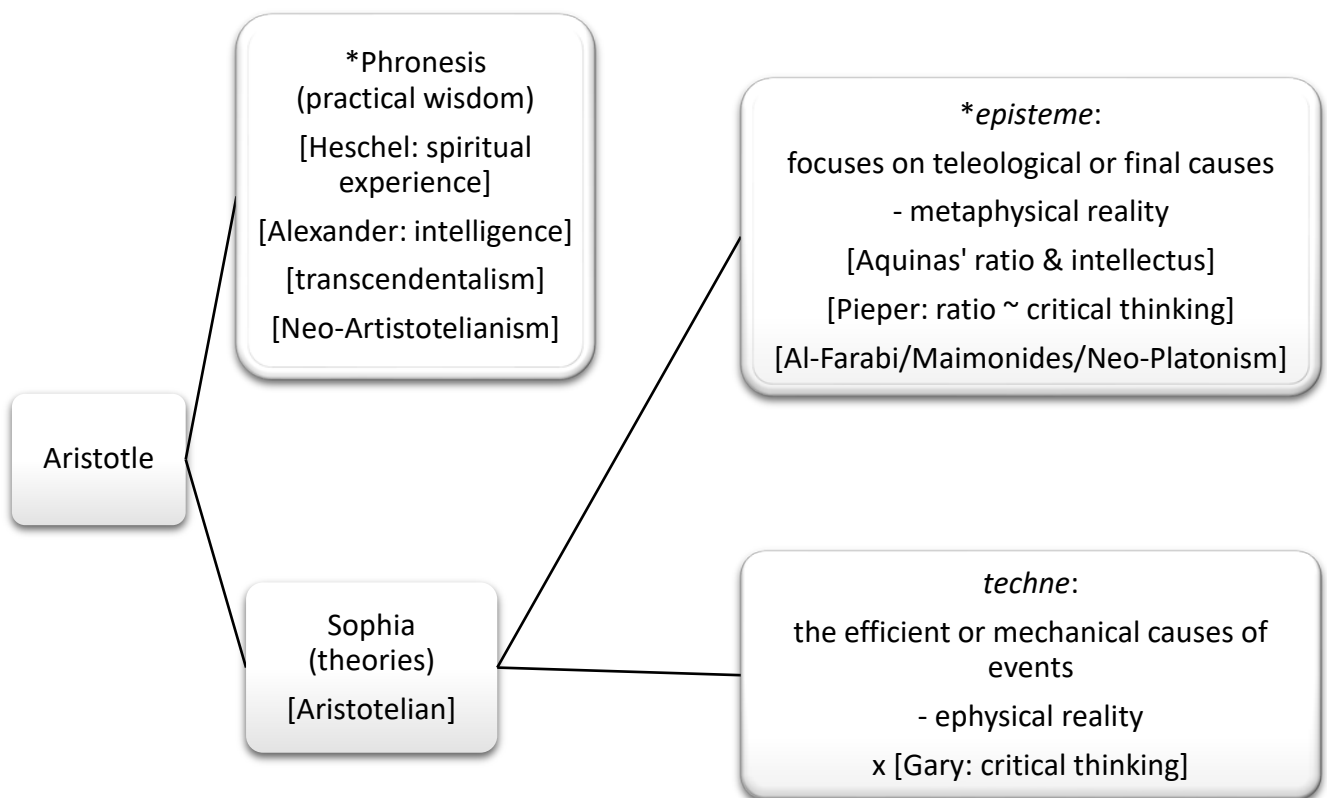
---

<sup>274</sup> W. James, *Talks to Teachers on Psychology: And to Students on Some of Life's Ideals* (New York, NY: Henry Holt, 1921).

<sup>275</sup> Frankfurt, "Freedom of Will"

什麼樣的生活是有價值的，而那樣的生活植基於社群、傳統或神，必然不是只有考慮到自己。<sup>276</sup>

追求靈性與識別並認同 (*identify*) 強固價值有關，強固價值又嵌入社群及其傳統的倫理實踐如宗教、文化、美學、智慧、語言，所以智能靈性指涉批判的能力 (*a capacity for criticism*)。因此，所謂的靈性與批判性思維的結合，在質性 (*qualitative*) 的意義上並非虛假，這裡的質性是實踐的、目的論的與非技術的。相反，如果沒有能力去評估何種生活具有價值，又如何聲稱可以活出具有明確目的的人生呢？以上我/作者所論述的，就是追求靈性的全部要點。但是，在質性的意義上判斷什麼是善 (*good*) 並不容易，我們必須去學習，可能的話，要從實踐特定靈性傳統且獲得智慧的那些人身上學習—這也是教育與靈性在概念上緊密交織在一起的原因。



<sup>276</sup> Taylor, "What is Human Agency?" in *Human Agency and Language*.