

教育研究集刊  
第六十八輯第二期 2022年6月 頁81-116

# 論G. J. J. Biesta對學習化的批評與 教學的期許：兼論對師資培育的啟示



簡成熙

## 摘要

本文利用哲學研究方法評述近年大西洋兩岸知名學者G. J. J. Biesta的教育觀。Biesta認為教育有三大任務：資格化、社會化、主體化的提升，不過，他認為西方啟蒙以後，過於重視資格化與社會化，這種只重視學生的學習產出，他稱之為學習化，反映的是資本主義的商業邏輯，未能真正促進學生主體的成長。同時，啟蒙重視的自主性、近年發展的詮釋學與建構主義，都高漲了主體的價值，未能重視主體的存在是與他者相連。在教學上，教師只淪為協助學生學習的促進者。Biesta發掘歐陸思想家的智慧，一一反省上述現象。他提出超驗、給予、中斷等概念，希望賦予教學新意，也重新探究師生關係。文末，研究者評述Biesta思想的兩項未竟之處：主體化涵蓋資格化、社會化的論據不足，以及教師超驗性角色過於倚重宗教詮釋，復提出未來師資培育應該培養教師的三項任務：深刻批判以學習成效為本的教育目的、體現以學生為主體的教育承擔、勇於教學承擔的實踐智慧。

關鍵詞：G. J. J. Biesta、主體化、師資培育、教學、學習化

---

簡成熙，國立屏東大學教育行政研究所教授兼教育學院院長

電子郵件：chenghsi@mail.nptu.edu.tw

投稿日期：2021年12月09日；修改日期：2022年02月14日；採用日期：2022年05月30日

# **On G. J. J. Biesta's Criticism of Learnification and Expectations for Teaching and Some Implications to Teacher Education**

Cheng-Hsi Chien

## **Abstract**

Using philosophical research methods, this paper reviews the educational views of G. Biesta, a leading scholar on both sides of the Atlantic in recent year. Biesta believed that education has three major tasks: qualification, socialization and subjectification. He pointed out that, however, too much emphasis had been put on qualification and socialization after the Western Enlightenment. This emphasis on students' learning output, which he called learnification, reflected the commercial logic of capitalism and failed to promote the growth of students. Meanwhile, the emphasis on autonomy since the Enlightenment and the recent development of hermeneutics and constructivism raised the value of subject, but failed to attach importance to the existence of subject as connected with the other; teachers had been regarded as facilitators who help students learn. Biesta explored the wisdom of European thinkers and reflected on these phenomena. He proposed the concepts of transcendence, giving and interruption,

---

Cheng-Hsi Chien, Professor, Graduate Institute of Educational Administration, Dean, College of Education, National Pingtung University

Email: [chenghsi@mail.nptu.edu.tw](mailto:chenghsi@mail.nptu.edu.tw)

Manuscript received: Dec. 09, 2021; Modified: Feb. 14, 2022; Accepted: May 30, 2022.

hoping to bring new ideas to teaching and to re-explore the teacher-student relationship. At the end of this paper, the author comments on two deficiencies of Biesta's thoughts: subjectification contains qualification, socialization, insufficient profound argument, and over-reliance on religious interpretation for the transcendental role of teachers. The author also proposes that teacher education should cultivate future teachers in three tasks: deeply criticizing the purpose of education based on learnification, embodying the educational commitment of students as subject, and daring to undertake the practical wisdom of teaching.

**Keywords: G. J. J. Biesta, subjectification, learnification, teaching, teacher education**

## 壹、緒論：教育與師資培育何為？

筆者於1980年在臺接受師範公費教育時，對於西方爭議教育學是不是一門專業，備感困惑。大三修習中國教育史時，張光甫老師曾推薦閱讀錢鍾書的《圍城》，赫然發現其中的一句話：

大學裡，理科學生瞧不起文科學生，外國語文系學生瞧不起中國文學系學生，中國文學系學生瞧不起哲學系學生，哲學系學生瞧不起社會學系學生，社會學系學生瞧不起教育系學生，教育系學生沒有誰可以給他們瞧不起了，只能瞧不起本系的先生。（錢鍾書，1999，頁79）

《圍城》描述1930年代中國大學教育學術地位的光景，反映的是整個西方世界的現象，至少不是臺灣1990年代以前師範教育的實狀。當時的筆者雖然困惑與不服氣，但也因此更加努力向學。教育學是不是一嚴格意義的學門（discipline），的確是西方學界爭議的另一個問題。晚近受社會需求使然，許多學術也發展成職場上的專業（profession）。教育專業涉及的是如何有效運用知識指引教育實務。無論是專業還是學術，教育學的重點都在於建構教育學知識的主體性。二十世紀師範院校或教育學術的發展，有目共睹。1960年代，英國倫敦路線的教育學者R. S. Peters、P. H. Hirst等不僅致力於教育哲學的開拓，也同步致力於教育學術或專業的提升。例如，Peters（1977, pp. 181-192）更強調大學有協助教育學（師範教育）學術或專業的責任；Hirst（1966）則致力於開拓以知識形式（forms）為基礎的學門，為教育學奠基。教育學術或專業地位的確是戰後西方教育學者汲汲努力的重點，教育心理學、教育社會學、教育行政學、課程與教學等學者共同致力於教育學術的建構與專業地位的提升。Elliott（1993）曾經區分師資培育的理性主義模式與社會市場模式。Peters、Hirst代表的是英國古典自由主義的理性模式傳統，Hargreaves（1994）可算是社會市場模式的代表，也正好反映了1980年代以後新自由主義市場導向的趨勢。社會市場模式重視績效、技術能力，透過全球化的無遠弗屆，幾乎席捲了各國師範教育。

2000年以後，英、美世界開始質疑新自由主義（Olssen, Codd, & O'Neill, 2004）。以後結構主義（post-structuralism）自許的英國四位學者，更批評當年倫敦路線Peters等過於偏向Kant的理性主義（Blake, Smeyers, Smith, & Standish, 1998, 2000），並反映在四人所主編的《SAGE教育哲學文集》中（Blake, Smeyers, Smith, & Standish, 2003）。在這一波反分析、理性傳統的趨勢中，G. J. J. Biesta也從J. Dewey思想出發，梳理M. Foucault、J. Derrida、E. Levinas、J. Rancière等歐陸學者視野，發展出有別於前述四人的論述。筆者認為，相較於N. Blake等四位學者，Biesta的教育哲學更為扣緊教育實踐，他的哲思還未廣為臺灣教育學界正視，故擬系統探索Biesta思想。此外，Biesta的許多慧見也來自他對於新自由主義教育過於重視所謂教育表現性產出（performativity）的缺失。隨著互聯網、人工智慧、大數據等突破性發展，當今教育受制於科技、市場導向更遠甚於Hargreaves的1990年代。2000年後教育部主導的大學各式競爭型計畫如「教學卓越計畫」（2004-2017）以及現在的「高教深耕計畫」（2017-）等所標榜的學習地圖雷達、關鍵指標考核等，也是同樣的趨勢。隨著COVID-19後疫情時代，視訊、E化教育更不可能走回頭路。我們當然也不可能抗拒科技的時代潮流。但是，當教育發展、師資培育的專業發展完全受制於此，總是不可承受之重。當此之時，筆者覺得Biesta理念就不只是學術的意義了。

Biesta對臺灣而言，尚屬陌生。他生於1957年荷蘭鹿特丹。1992年在荷蘭以Dewey主題取得教育哲學專業博士學位。2000年代開始發掘歐陸思想家的政治哲學、倫理學等精要，積極訪學於英美、歐陸等地，擔任多所知名教育哲學期刊的編務，並曾榮任美國教育哲學學會的主席（2011-2012）。目前同時服務於愛爾蘭Maynooth大學以及英國Edinburgh大學。

Biesta截至2022年6月為止，已經出版九本專著（Biesta, 2006, 2010, 2011, 2016, 2017a, 2017b, 2019, 2020a, 2022）。與他人合著、主編逾20本專書，論文更是不計其數。其中，Biesta（2006）是他的第一本專著，已初步呈現其基本視野。Biesta（2010）主要針對學習化現象以及重視績效問責（accountability and responsibility）、循證導向（evidence-based）的批評。Biesta（2016）則是筆者認為迄今為止最能完整代表其教育理想的著作，具體批判啟蒙理性傳統、晚近新自由主義所造成的教育缺失，提出教育之弱（weakness of education）的理

念，鼓舞教育者承擔風險，並致力於美麗的教育冒險。Biesta (2017a) 則更細緻地發揮教學的超驗性，批評詮釋學、建構主義等並不能真正重視學生主體性，並以J. Rancière的概念豐富P. Freire的教育解放理想。簡成熙 (2019) 已經針對Biesta (2006, 2010, 2016) 三本專書做了初步引介。本文除此外，更集中在Biesta (2017a) 專書，旁及Biesta其他專文對學習、教學等相關概念的詮釋，希望能在一片強調核心素養、能力、翻轉教學、雙語教學、數位AI教學師資培育浪潮中，為臺灣師資培育提出反思之道。

## 貳、教育目的：以主體化涵蓋資格化與社會化

Biesta (2010, pp. 19-27, 2016, pp. 4-5, 2020b) 在多處都提出教育目的至少可從三個向度來思考，是其教育立論的基礎。其一是涉及學生「素質」的提升，在於提供學生知識、技能、態度等，使他們能「從事」(doing) 一些事，類似從經濟學的角度看待教育之功能，重視的是培養個人在職場上所需的能力以及國家發展的需求，Biesta稱之為資格化(qualification)。其二是社會化(socialization) 功能，習得社會的規範、價值，如文化或宗教傳統，將個人嵌入既定的社會活動或樣態中。社會化當然也有著文化傳承或更新的功能。Biesta沒有否定資格化、社會化的教育功能，但是，他更強調個人主體性(subjectivity) 的呈現，稱之為教育的「主體化」(subjectification) 功能。本節即先從Biesta批評啟蒙Kant以降過於以認知為主體，執著於人的理性本質，然後帶出其有別於傳統人文主義(humanism) 的主體化意義及教育的想像。

### 一、對啟蒙的自主性與傳統人文主義主體觀的質疑

Biesta雖認定Kant賦予個體自由，使現代社會不再只從社會化的觀點看待教育，是一大進步。Kant將啟蒙定義為人擺脫不成熟(Tutelage, immaturity) 的狀態。所謂不成熟，是指缺乏擺脫盲從別人的勇氣，也就是不敢自身運用理性。Kant並不把理性自主(rational autonomy) 的運用視為歷史的偶然，而是將之看成人類本質目的(telos) 之所在。Kant並強調只有人才是唯一需要接受教育的動物。人作為理性自主的存有，可以經由教育，讓自己成為人，而不必出自於

他人 (Biesta, 2010, p. 76)。Biesta (2006, p. 4) 指出，當代教育依循Kant啟蒙傳統，抱持著理性本質的人觀，構建成啟蒙以降的神聖三位一體——理性、自主、教育——的教育觀。重視自由、獨立、自主的教育理念，相較於傳統的教誨 (inculcation) 或訓練，或可算是進步。

不過，Biesta提醒Kant以降的傳統，一開始的設定就造成了其主張封閉的結果，現代人自滿於人類理性的願景，幾乎不查此一封閉的可能。Biesta (2010, pp. 77-78) 認為，Kant將人類框架限定在理性自主，對受教者或教育目的都排除了其他的可能。這些人（如處於前理性或非理性）在還沒有發聲以前，就已經被排除在外了。也由於Kant認為理性自主不是歷史的偶然，也就被視為是人類終極進步的歸宿，反而喪失了多元的可能。Biesta (2010, pp. 78-80) 更從後現代等歐陸學者的角度批評傳統人文主義。人文主義在此是指一套特定的人類本性觀，並以此知識作為後續人類行動的基礎。Kant所架構的現代教育理念正是以特定的人類本質與歸宿為基礎，Biesta認為二十世紀人文主義受到兩大挑戰。其一是人類自己定義人類本質或根源是否可能之提問，M. Foucault、J. Derrida等所稱的「人的終結」(end of man) 或「主體已死」(dead of subject) 是為代表。其二是人文主義是否可欲 (desirability) 之提問，由M. Heidegger、E. Levinas等反思傳統人文主義在二十世紀所造成種種非人性的戰爭、災難、種族屠戮事件。誠如Levinas (1981, p. 128) 所云：「人文主義必須被譴責，……因為它不夠人道」。我們當可體會Levinas心悸的納粹種族屠戮。簡而言之，人文主義過於把自身本質化，在教育上產生了排他，Biesta (2010, pp. 79-80) 指出：

這種型態的人文主義，其問題在於它將人 (human) 之為「人」(humanness) 安置在一規範下，藉此排除那些沒有或無法達成此一規範的人。二十一世紀初已經很明顯可看出這不僅僅只是在一般理論或哲學上的可能，業已在教育上開枝散葉。從教育的觀點來看，這種型態的人文主義的問題在於尚未揭示人性的「實例」之前，就已經將人的意義加以規範了。在孩子、學生、新來者得以有機會展現自我以及未來將發展的樣態前，就已經規範了他們必須成為什麼樣的人。這種型態的人文主義勢必無法開放新來者提供從根本上改變我們對於人既定理解的可

能。結果導致教育再度成為社會化的形式。

Biesta認為啟蒙Kant所標榜的理性自主，希望藉此擺脫傳統社會的社會化對於個人的束縛，其實是受限於理性人觀的另一種桎梏。Biesta（2020b, pp. 98-101）更重申主體化的問題既不在於人格或人格發展，心理學的人格是一個解釋性（explanatory）的概念，如五大人格測驗（Big Five Inventory），是把人當成了客體的研究對象。主體化也不是一味地強調自我認同，認同是藉著與他人的差異而追問自我是誰，是發生在社會化的過程，很容易把他人視為工具。主體化更不是高唱個人主觀式對自我的想法、信念等，因為若不釐清主體與個性（individuation），會陷入自我的客體化（self-objectification），仍有把自我當成對象之虞。主體是關切存在，許多國家美其名強調學生自我管理，也使教師卸責。既不能流於接近社會化的認同，又不能完全訴諸唯我式的個己，Biesta如何說明主體化及相應的教育任務呢？他嘗試在啟蒙以降所強調的認知主體之外，尋求建構主體的其他可能。

## 二、主體化的意義

Biesta（2006, 2010, 2016）三本專書都有觸及主體化的議題，簡成熙（2019，頁66-71）已做了相當的引介。Biesta（2017a）在重探教學概念時，又重新析論主體化、主體性的教育意義，本部分特別據此加以論述。

### （一）來到當下世界的主體存在與承擔

Biesta認為啟蒙以降的現代主體觀所設定的真理、理性是自主的、前社會的、超越歷史的。後現代則高喊主體已死。他引申多位學者立場，從存在主義到後現代主義，提出來到當下（coming into presence）的主體意涵（Biesta, 2006, p. 33）。主體是什麼？J.-P. Sartre提出存在先於本質，我們首先存在，才能在存在中「發現」自己，關於我們是誰問題的答案，也才能隨之探詢（Biesta, 2017a, p. 10）。若採取Heidegger存在的字面意義，存在作為主體，並不是與己同在（be with oneself）地認同自己，而是「外於」（outside）自己，使自己朝向世界「站出來」（stand out, ek-sist），並被拋入（thrown）世界（Biesta, 2017a, p. 10）。Biesta所心儀的主體，並不強調操之在己（in our hands）。

關於人在世界的位置，Biesta用了「來到當下世界」（come to the present world）的字眼，他引用H. Arendt在《人類的條件》（*The Human Condition*）一書中所提出行動生活（vita active）對比希臘理論的沉思生活，說明多元性是人類政治生活的充分必要條件。行動生活有三類：勞動、工作與行動。勞動是人類面對大自然求生存的一切作為，人在此是以一物種而存在。工作，使人類異於其他動物，創設了許多人造之物，體現人的非自然性。工作也能彰顯人製作的不朽，人的工作，也對應著世界性（worldliness）。人在工作中，會發展出目的手段的工具式態度，也會使製造之物盡可能耐久，成就客觀性。行動則是在人際間，體現了人存在之精神，每個人都是獨特誕生（natality）。多元性是人類行動的條件，行動對應著多元性，體現在我們每個人都「相同」，都是誕生者，但又不可能過一樣的生活，這構成多元性之弔詭，但也正因此，人類才可以在與他人的行動中，呈顯自己的獨特性。若把自己孤立，也等於剝奪了自身行動的能力。行動領域的無邊界性與不可預測性，並不是負面消極，行動過程與他人產生之困難，反而說明我們與他人共存的可能。如果我們只想拒絕或強加諸在他人之上，未能正視他者之他性，終將使行動淪為技術（Biesta, 2006, pp. 80-83）。

人們不斷進入不同行動現場，與不同於我們的他者的複雜體系中共同行動。Biesta後來進一步指出，主體的能動性（agent）表現在兩方面，其一是主體的行動，其二是經受（suffer）其行動。主體行動不在於其是否有能力，而在於其初始行動時他人的經受。雖然別人的經受有可能帶給我們初始行動的挫折，但是，當我們企圖掌控他人，也就剝奪他人行動的機會——剝奪他人成為存在主體的機會。結果使我們成為行動主體，他人隨之而成為我主體的對象。孤絕個人也就是剝奪其行動的能力。多元性（plurality）是人們行動的條件，也使人的主體成為可能（Biesta, 2017a, pp. 10-11）。吾人可以看見，Biesta希望能承接存在主義的主體立場，但不希望陷入主體的認知獨斷，藉此重新詮釋人與世界（他人）的關係。

## （二）主體的獨特性及無可取代性的倫理承擔

Arendt已經指出了主體不可能單獨存在，不完全操之在我之手，Biesta認為仍有淪為「第三人稱」視角（third-person perspective）的主體觀之虞，代表主體受制於外來的條件，而無法體現「第一人稱」視角（first-person perspective）所

賦予主體的獨特性。也就是Arendt讓我們理解了主體誕生於世的存在，但沒有說明為何每一個人類主體的存在至關重要。Levinas認為這樣的主體理論有其危險。他心目中的主體觀是第一人稱，我必須「自我設想」（figure out），沒人能為我設想，我也不能為他人設想（Biesta, 2017a, p. 11）。在Levinas看來，主體性的關鍵字是獨特性。獨特性是一厚實語彙，若將獨特性視為差異（uniqueness-as-difference），又會回到認同的問題，即是從外在觀點來看待我們與他人之間的差異，這樣的提問會衍生「如何成就我的獨特性？」的問題，教育重點就會落入追求我所擁有的，使我與所有人有所不同的能力特質。Levinas關切的是，「我之為我是在何時重要？」（When does it matter that I am I?）之提問，是尋求情境、存在的事件，是藉著我身在何處的重要性彰顯我的獨特性。某人在某處呼喚我，呼喚指向我，而不是其他人，也只有我才能回應。我們所處的情境即是責任之所在（Levinas, 1985, p. 95）。也因此，Lingis（1994）曾以即將垂死的朋友想見我們最後一面為例說明。在此情境中，垂死朋友要見的「我」，沒有其他人可以取代，這也課我以見朋友最後一面的責任（Biesta, 2017a, pp. 11-13）。

Biesta更以Bauman倫理學說明人的獨特性在於倫理承擔。Bauman反對Kant等的普遍化法則為個人行動帶來信條化（codification）的後果。我對他人的責任是擺在那兒，不是理性思考的義務或責任，Bauman認為當下我們對他人無責任的不可能性（impossibility），方構成我的道德能力。Bauman指出，對他人的責任是我們人類的境況：道德責任——能與他人遭遇之前，為（for）他人之樣態即已存在——這是自我的首要實在（Bauman, 1993, p. 13; Biesta, 2010, p. 64）。Levinas（1989, p. 202）因此認為第三人稱的我可以表現差異性，但無法表現第一人稱的「無可取代性」（irreplaceability），正是這種無可取代性彰顯了主體的獨特性與責任之所在。

### （三）世界解構與自我解構的中道

當我們以主體方式面對世界時，會引起反抗，如何面對外在的困難呢？第一種態度是將反抗或困難視為阻礙我們主體行動，應該強化我們的意向或意志於反抗者身上。如果我們面對的是物質世界，戡天役物，正是這種態度的極致展現。當今世界正面臨史無前例的生態破壞，殆可想見。第二種態度是退縮（back off），這是自我破壞，否定人是存在的條件。這兩種極端立場都將使我

們自外於世界，讓自己處於非存在的窘境。Biesta認為我們可以採取中道的對話（dialogue），一種尋求所有參與者公平一體（being together）的存在形式。對話不同於競爭，競爭有輸有贏，對話則是無終止的挑戰。而中道其實比兩個極端更困難，這也說明很多人之所以採取極端的原因。中道不是提供任何存在都可棲身的空間，而只在於說明存在的可能。不在於純然的自我表達，而是提供自我表達可能面臨的限制、中斷或反應的空間。中道需要我們正視，甚至於擁抱這些困難（Biesta, 2017a, pp. 13-15）。

Biesta從解構啟蒙以降的理性與傳統人文主義出發，開展存在主義式的主體觀，吸納Arendt、Bauman、Levinas等著重他者的聯繫，而提出有別於理性自主的主體獨特性與不可替代的倫理承擔，在共在中分享彼此的發聲與對話。這種類似後結構式的主體觀，既有別於啟蒙以降的認知主體，也不同于可能流於自我中心的獨斷，其對教育的意義正是Biesta要開展的教育冒險。

### 三、主體性的教育任務：成長、欲求、中斷、擱置、堅持

Biesta承襲他早年對於Dewey的研究，提出教育的任務正是要為主體（subject）帶來成長。教育的任務在於為另一些人提供在世成長經驗的可能，或者更確切的公式是：教育任務在於喚起另一人，渴望在此世界中以一種成長的方式成為存在主體（Biesta, 2017a, p. 7）。此一問題的答案涉及兩個層面，其一是成長（grow-up-ness），其二是存在。成長性不是發展過程中的成果，而是涉及存在的品質。就存在而言，指的是人們在世界的存在方式，我們的主體性（subjectness）的存在不是個人內在意向、欲求的外顯化，而是聯繫著我們與他人的相逢，是對於他者與我交談、召喚的反應。若是以此詮釋存在作為主體，教學就會有新的可能性，他人由外而內的發聲（address）不再是限制或阻礙我們存在作為主體的可能，而是不斷對我們開放的事件（event）。啟蒙理性的自主以及進步主義的以兒童為中心，看似尊重學生主體。其實，在資本商業邏輯下，很容易成為欲求的奴隸。各種學習化的邏輯或終生學習，也可能只是淪為主體欲求的滿足而不自知。當然，成長性不是要壓抑自我欲求，而是探詢自我生活與他人共同生活中自我的欲求是否可欲。成長與非成長方式的區分，不在於能力，而在於自身欲求反思的意願——能正視欲求及其可欲性。用更明確的公式來看，非成長的教

育是受制於欲求（being subjected to one's desires），成長的教育是能成為欲求的主體（Being a subject of one's desires）（Biesta, 2017a, p. 18）。

處於世界解構與個人解構之間的中道地，教育的任務——主體的成長，得以棲息其間，方能成就與他者的關係。只可惜啟蒙以降以及當今資本主義世界，追求的是成長或發展過程中的「成果」，汲汲於各種欲求，而忽略主體作為存在的品質。成長性不是個人可以聲稱擁有的，我們是否能以成長的方式成就存有與他者，是充滿冒險的。成長性不能以過程中的成果理想的語彙來表達，若此，反而是一種非成長，是幼稚（infantile）、自我中心，或是淪為Levinas所稱的自我邏輯（egological）。自我邏輯不關心存在與他者，完全由自我的欲求所決定，絲毫不探詢此欲求是否可欲。Biesta用幼稚一語，非二分成人與兒童，而是要說明與成長的相互關係，這是人終其一生不斷要面對的挑戰（Biesta, 2020b, p. 97）。

教育的任務是要為學生與其欲求提供開放的空間，建立彼此的關聯。在此，教育的原則是中斷（interruption）、擱置（suspension），我們因而可以正視欲求、駕馭（work on）欲求。這不是要征服或貶抑欲求，畢竟，欲求是重要的行動趨力，是要教育學生選擇、轉換欲求，俾能使吾人從受制於欲求，提升為成為欲求的主體。中斷與擱置說明了在中道路線的重要。此外，還有第三項教育任務——支持學生在困難的中道路線中停留。要鼓勵學生堅持（sustenance），能在世存有中，忍受困厄的存在。學生可以從世界解構與個人解構兩極端中走中道之路。教育的重點即是對自我欲求的中斷，更凸顯反抗的經驗。當面對反抗時，也正是世界向我們開釋、嘗試教我們一些事，中斷在教育的積極意義正是讓我們駐足反思個人欲求的可欲性，讓我們省思這些在世欲求的形式與品質，使人們可以用成長的方式體現在世存有（Biesta, 2017a, pp. 13-15）。教育存在冒險，中斷、擱置，也說明了教育的艱難。也是這些困難使我們的存在成為可能，需要我們對於我們之外的存在世界，懷抱渴望（desire）。教育任務正是喚起一群人對於另一群人的成長渴望。

## 參、反思學習化及建構論等的缺失

Biesta認為從啟蒙以降高舉自由、自主，教育領域從教學光譜的被動傳遞知

識的保守端，轉向學生主動所代表解放與進步的一端。強調學習多樣化，教育的語言轉向到學習的語言，教師的角色也成為協助學生學習的促進者，看似尊重學生的主體，也限定了教育的多元想像的空間。建構主義當道，過於強調學生主體的意義建構，也可能破壞人類與世界的關係。尤有近者，拜新自由主義及市場邏輯之賜，終生學習也儼然成為嶄新、進步的語彙。Biesta認為這些學習化（learnification）的現象，相較於過去制式、灌輸、被動或高壓的學習，當然可視為一種進步，但也會淪為主體的一偏之見。當今的政治、生態危機，已不是看似進步的重視資格化的教育政策能夠解決，而是涉及人們如何有責任地回應外在世界，與世界、他者和平相處的問題。Biesta藉著批評他自創的學習化術語，重構教學的新義。

## 一、學習語言取代教育語言之不當

Biesta對於教育語言讓位於學習的語言，教育已經被描述成學習機會或學習經驗的提供，教學也已被界定成促發學習，深表不滿。他提出四類理論或機緣促成所謂「學習化」的現象，分別是新學習理論（建構主義）、後現代主義、成人學習的無聲擴張（silent explosion）、新自由主義等（Biesta, 2006, pp. 15-19）。簡成熙（2019，頁63-64）已經初步引介，於此不贅。

Biesta（2006）針對新學習語言四個趨勢中之新自由主義，不滿之情溢於言表。他認為在政經氛圍下，西方國家福利國家理念被新自由主義取代。前者關切國家為所有公民提供醫療、社會安全、教育等，後者則將納稅人視為消費者，監督、控制的績效問責文化主導教育、教育券發放父母，提供選校權利，使得教育分配、消費的現象充斥教育，並以此壟斷對於學習的描述。政治上和教育上新自由主義之影響也帶動了個人化的學習，或恐造成公共教育的變質。至於其他三點，並沒有大篇幅的批評，但已鋪陳了學習化現象的疑慮。之後，則進一步對學習化現象及新自由主義市場邏輯所形塑的成人終生學習，以及新學習理論——建構論，展開激烈批評（Biesta, 2010, 2016, 2017a），下面即加以探討。

## 二、學習政治學：終生學習受制於市場法則

Biesta在所有學習語言中，特別檢討「終生學習」（lifelong learning）。終

生教育理念早在二十世紀初已被提出。在1970年代，聯合國教科文組織（United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO）與經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）的文件仍是與教育連結。但1996年UNESCO發布的《學習：內在寶藏》（*Learning: The Treasure Within*）中，不僅強調工作性質不斷改變、以形塑全體人類的終身教育需求之概念，更從社會整合、民主參與、經濟成長人類發展等來立論終身學習之政治、民主和全球層面之關聯。該報告書也可視為對經濟理性之快速回應。終生學習更在1997年OECD《為所有人的終生學習》（*Lifelong Learning for All*）中以人力資本強化經濟競爭、促進經濟成長定調，並將之視為一政策策略，以提升個人、家庭、工作場所、社群之新適應。終生學習從孩童教育到退休後的教育，一躍成為提升就業經濟，促成民主與社會整合，儼然從經濟成長角度看待人類發展。Biesta從學習政治學的角度，指出終生學習的四個問題（簡成熙，2019，頁63-64；Biesta, 2016, pp. 65-68），如下所述：

首先，終生學習從終生教育涵蓋個人、民主之目標，轉向經濟目標，不僅改變了個人的技能學習及巨觀層次世代的學習，也改變了學習之形式。根據Field（2000）的經驗研究，這種無聲擴張的個人化學習現象反而使個人需順服、適應全球化經濟的需求，其所形構的終生學習所需具備的彈性技術與能力，已經成為一種意識型態。改變的不僅是終生教育的「形式」（form），也涉及政治事務。人們卻漠視此一結構，忽略集體責任。終生教育本來是人民對政府之要求，是一項權利。在經濟強式理念之終生學習上，反而成了義務。Biesta（2016, p. 67）指出，透過此一權利、義務的轉換，終生學習已被塑造成在快速變遷的全球經濟體制中，個人適應或調適的進步表徵，人們反而不去質疑為何經濟、社會和政治生活要受制於此一市場法則。

再者，由於學習的壓力不僅來自外在經濟壓力，也內化成為個人期許。打造終生學習認同過程，已經不折不扣成為Foucault筆下的治理術（governmentality）了。人民將此一順應經濟體制的學習理念內化，也失去了反省的空間。UNESCO的內在「寶藏」，成為內在「壓力」。

其三，從終生教育到終生學習，學習政治學的悄悄改變下，在社會凝聚力、民主利益的整合上，都帶來問題。凝聚力強的社會，不必然是民主的社會。要

整合誰？誰又是整合遊戲規則之制定者？終生學習所造成的適應、社會流動或整合，其實是強制所有人接受既定的經濟秩序。

其四，終生教育轉入終生學習的學習政治學議題是將學習視為一種自然化（*naturalization*）現象。很自然地產生下列想法：（一）學習等同於生活；（二）學習是終生生活必要過程；（三）任何正常人都可以學習；（四）每個正常人都應該要學習；（五）如果你拒絕認同此一學習，是你不對（*Biesta, 2016, p. 68*）。

*Biesta*提醒吾人認清看似自然的學習語言，並不中性。也可能是支配，而非解放。學習，不只是描述詞，更應該是評價詞，離不開我們的判斷。*Biesta*勉勵吾人應積極反思學習標準，如競逐各種學習資格化的表現是否合理、追問是誰握有權力在制定這些判斷標準、發掘學習化概念所順應的經濟體制可能違反民主而造成排他的現象，才是正道。

### 三、詮釋學與建構主義世界觀的問題

#### （一）掃地機器人隱喻教師角色之不當

*Biesta*（2017a, p. 44）以掃地機器人（*robot vacuum cleaner*）來說明智慧機器人可以根據環境的不同，自行適應、調整，發展出適合的清潔方式。人們也以此來看待學習，學習是一個終生過程，人們必須隨時因應新的環境，發展智慧適應的策略與技術，以成就當代的教育想像，甚至是唯一的教育想像。*Biesta*（2017a, p. 45）如是說：

這種想像是把教育視為學習者中心的努力，學習者竭其所能建構其理解與發展其技能，教師的任務則是布置能獲致此學習發生的環境。在此情境，教師不再傳遞任何事情，完全以設計促發學生學習的環境為依歸。學生也不再是被動的接受，而是主動的建構，以獲得能增進其日後適應未來情境的技術與能力。這也改變了課程的意義與立場，課程不再是所欲傳遞與獲致學習的內容，而重新被定義成「學習契機」，學生能以彈性、個人化方式自行追求其獨特的學習彈道。

這種看似尊重學生主體詮釋、建構外在世界的教育觀，Biesta以詮釋學的人類學，或詮釋學的世界觀稱之，人類以此建構其知識、溝通、倫理、政治、教育。不過，一定要接受這種世界觀嗎？

## （二）詮釋學與建構主義

### 1. 建構主義帶來教學之終結

古典知識論中的理性論認為知識來自於內在，經驗論則認為來自於外在，極端經驗論者認為心靈是白板，極端理性論者也認為知識已存在於心靈中，學習基本上是回憶（recollection）的歷程。理性論者認為感官會騙人，如水杯中讓人誤以為湯匙是彎曲的。經驗論者也提出，我們確切感覺能知道的事情，不一定能確認，如D. Hume對因果論的質疑。Kant加以調和二者。Kant的主張也直接導致了當代J. Piaget、L. S. Vygotsky、E. Von Glasersfeld等建構主義論，共同創造出建構主義教學典範之轉移——從教師教學轉換到學生學習。這種典範轉移，使得當今大多數教育學者都把教學典範從教師有效地將教學內容傳遞給學生，轉移到教師的促進者角色、為學生搭鷹架等，並打擊傳統所謂的教誨式教學（didactic teaching）。建構論者認為認知、學習是認知者或學習者主動建構或理解其知識的歷程，是他們自己賦予意義，而非被動接受，甚至於認為，唯有我們自己才能學習、賦予意義、理解自身，別人不能代勞。Biesta同意建構論者批評以教師單向傳遞知識之不當，但是，若只把教師看成是學生學習之促進者，是誤解了學生主體，也會打擊教師的主體，其實也等於屈從於學習化現象，這與放棄教育理念無異。他如何建構回復教師主體，又不至於讓學生淪為對象的立論基礎呢？

### 2. 主體與世界關係的再思考

建構論不能迴避知識論的問題，即我們自身建構的活動真是自身建構嗎？先不說可能的唯我獨尊，Biesta提醒，對於認知與世界關係不同的理解，涉及不同的存在模式。學習本來就是作為存在者對這個世界的理解，這本是詮釋循環的精神，讓我們不斷透過理解，豐富、修正存在的意義。但是學習化的理解卻窄化了存在的意義，因為其讓自我成為中心，使世界成為自我的對象。Biesta（2017a, p. 31）並以comprehension為例，其本身有捕捉（grasping, prehendere）、全體（com）的意思。hendere與hedera有相同的字根，在拉丁語中是藤蔓（ivy）的意思。comprehension字源上，也可想像一建築物被長春藤纏繞而被腐蝕破壞的意

象。將學習以特定方式來理解，也就是對人所處世界及人與世界的關係，採取特定的理解方式，亦如藤蔓會纏繞建築的隱喻意象。

建構論對知識的看法仍是把認知者視為世界中心、世界淪為自我的對象，這將大大限制人們存在的可能性。自然世界、人文世界都淪為建構者的對象——是我建構、我理解的對象。這就像是技術論者認為憑技術可以掌控世界，我的存在是在這世界存在之先，我具有第一優先性來賦予世界意義。世界也是為我而存在（Biesta, 2017a, pp. 30-31）。但是，如果把認知視為接納的「事件」，而非建構的行動，人與世界的關係將會大大不同。世界不是我恣意（at our disposal）掌控的對象，不是我意向的對象，不是人可加諸技術於自然世界或人文世界的態度，而是「迎向著我」（come to us）的事件。認知或理解可以看成是聆聽世界、關注或在乎世界的歷程，是我們所攜至（carrying）世界或被交付的責任（Biesta, 2017a, p. 33）。建構性與接納性體現了不同的自我與世界的關係。從接納性的角度，世界先於自我，自我是在與世界邂逅中萌生。我們作為主體的存在，不是操之在手，不是來自先驗內在，而是來自於對外界、外在之聲、他者的回應。聆聽（listening）始於自我的開放，來自於外在的發聲（being addressed），是外在世界要求我做出回應。Biesta（2017a, p. 34）認為以此界定主體與世界，就不是傳統意義上的學習或理解。他更藉著收養（adopting）的隱喻，說明收養不完全來自收養者的選擇，而是意願。雖無從預知收養對象，卻是每一收養者的承擔與責任（Biesta, 2017a, p. 36）。

### （三）接納式的詮釋與建構：世界向我開釋

詮釋學不是奇想或純然建構，而是主體賦予對象意義（signification）。若主體執著於內在性，就容易高漲主體所建構的意義。Biesta再從Levinas的智慧中，探討此內在性（immanence）與意義性的問題，並嘗試找出中道路線。Levinas探索意義建構時，評論Hegelian、Bergsonian及現象學派別等當代反Plato論者的立場，Plato希望意義超越文字與文化等系統之上，直接將世界呈現於思想之上。當代反Plato立場論者則認為，意義建構來自於個人所處的文化與歷史。Levinas固然反對Plato接近本質論的立場，卻也認為當代許多反Plato的立場過於強調內在性、過於重視意義立基的文化和歷史框架。看似尊重多元，卻可能實質上排斥與他者的互動，無從展現開放性。在哲學、實踐（涉及溝通）及政治上都會衍

生問題，也會造成文化和歷史的相對主義。Levinas從兩點加以論述：其一，意義先行於文化；其二是意義體現在倫理中。Levinas認為在與他者文化的相遇中（engagement），成就了意義的原生性（origin），形成了導向（orientation），將認同導入他者，這種導向是從相同邁向他者（from Same to Other），Levinas稱之為工作（Work），工作中的他者對我當然有影響，但不是技術式的將陌生的他者納入我的觀念中，一如詮釋學式的理解。Levinas堅持其工作的理念是從相同邁向他者，不會回到相同的作為（a movement of the Same toward the Other that never returns to the same）。工作，不只是積極邁向他者，而且不求回報（ingratitude from the other）。不求回報的給予才是給予，這種不求回報的工作，Levinas稱之神聖儀式（liturgy，在此也或可譯為天職），正是倫理本身之所在（Biesta, 2017a, pp. 48-49）。

Levinas不求回報的工作之神聖儀式，引出了對自我與他者欲求的新意。當代大多數哲學從詮釋的結構出發，強調我們賦予自我或他者意義。然而，Levinas的第三條中道指出，他者既不是我們所處社會中工作的合作者或鄰居，也不是我們的藝術創作對象，他者是一個自我表達的對話者（interlocutor）。意義的建構不是自我邏輯的活動，也不是自我產生意義，也不是自創的表達以進入（onto）世界。他者以面容與我聯繫，不是我意義下的產物。他者以對話者的方式呈現，產生了自身，賦予自身的意義，進入存有之中。他者作為我表達對象的對話者，賦予了我們意義（sense），Levinas認為這不至於走入文化決定論或相對論的窠臼。我們不能把自己看成是建構意義的學習者。意義的建構，必須在我們相遇他者時，才得以滋生。

Levinas更以西方主顯節（epiphany）中主耶穌基督首次向外邦人「靈顯」（若沒有宗教意涵，也可將epiphany譯為臨現）的隱喻來說明我們與他者的邂逅。他者的面容以靈顯的方式造訪（visitation）而激活（break through）了意義，他者的面容直接與我相逢。面容不是以普遍化的方式、不直接揭開世界，而是直接面向我、述說、召喚，這是倫理的造訪。於此過程，意識失去其優先地位，而被中斷。這是對意識的挑戰，但不是挑戰意識。Levinas也不是要解構自我，而是藉著去中心來回復自我的獨特性意義。用Levinas（2006, p. 33）的話，「清空了獨霸式自我」的責任，乃「確立了自我的獨特性」。這種對自我的導向

在於將自我與道德結合，避開唯我獨尊的自我，正是Biesta開展「主體倫理學」的精神（Biesta, 2017a, p. 51）。

當代多元觀點下，溝通如何可能？不同意義的判準（criterion）何在？Levinas認為重點不在於追求一種本質的真理，或是誇大個人或文化主體。意義之源是來自於與他者的事件與遭遇他者的呈現，像「靈顯」一樣，不是靠形象（image），不是我們意義的對象，而是面容。面容也不能將我主題化，成為他者的對象，而是面容不斷地以第一人稱對我傾訴（speak to me）、向我發聲。我的霸權被干擾了，我的意識受挑戰，面容使我做出回應。Levinas賦予了溝通的倫理新意，當此之時，他者的面容宛如靈顯一樣，向我發聲、開顯。溝通不只是意義的傳遞，傾訴、發聲就是本源，此一倫理事件，自我得以獲得意義。Biesta認為可以用Levinas所提供更精確的公式來表達：意義引導自身進入存有，使其成真（the signification introduces itself into being, that becomes real）（Biesta, 2017a, p. 52）。發聲、溝通也因此成為Biesta討論教學時重要的概念，見下節的討論。

學習化語言所衍生的問題是窄化了教育。若將學習視為個人化現象，將過於看重學習者主體的詮釋與建構，這會割裂與世界的聯繫。以此看待教育，勢將窄化教育過程與實踐中機構人員的相互關係，無法正確看待教育人員的任務與責任。將教育視為學習化後，就不再探尋主體與世界存在的問題。教育也就完全淪為學習問題，如專業內容、學習成就、客觀評量分數等。教育的三個領域或功能：資格化、社會化、主體化，應該形成有意義的平衡。

## 肆、重探教學：「超驗」與「給予」的積極性

Biesta曾以德語Aufgabe、Auftrag與荷蘭語opgave、opdracht的意義為例，這些字都代表著人們處於某種職位必須完成的任務。Aufgabe、opgave中的gabe、gave是禮物（gift）之意，二字代表的是被賦予（given）的工作任務，是伴隨職位中的責任。Auftrag、opdracht則有tragen、dragen的意思，是攜帶（carry）的意思，既賦予給我們，也要求承擔。教育的任務類似Aufgabe，是特定責任的交付（Biesta, 2017a, p. 7）。但是，此一任務不應淪為資格化與社會化的發展成果，

如既定知識給予學生、確保成效云云，應該追求的是主體存在成長的品質。教育所帶來的成長，是指能正視他者的他異性（alterity）與完整性（integrity）。

教學既不能流於所謂「教育之強」的目標結果式的產出，甚至走向傳統過於高壓、灌輸之社會化老路，也不能僅強調教師協助者的角色。教學在當今後現代、資訊社會要如何展現教師之積極性呢？Biesta引入「超驗」（transcendence）之概念。Biesta並沒有為「超驗」做明確的界定，他藉由宗教的視野，結合解構理性的立場，重拾教學的師生主體地位。本節即初步分析在面對當代以學習為主導的教學觀中，Biesta如何重拾教學的積極意義。筆者首先論述「從教師學」（learning from），翻轉到「被教師教」（be taught by），藉此賦予教育之弱的開創意義，繼之，引申Biesta從現象學角度，提出把教學視為「給予」（givenness, gift）的積極意義，最後則是以「猶豫」的字眼賦予教師體現學生主體的教育（師生）關係。

## 一、重拾「被教師教」的積極面向：超驗的魅力

Biesta提倡「被教師教」，不是要回到以教師為中心，由上而下的灌注。他引述S. Todd詮釋Socrates的「引出」之教學，不是沒有教。更從M. Westphal討論Levinas, S. Kierkegaard的論述中，說明「超驗」（transcendence）在教師教學的意義。最後，直接訴諸Levinas對天啟的詮釋。本節一一展開Biesta的歸納。

### （一）Socrates沒有教？S. Todd的詮釋

Meno篇，Socrates與奴童之對話，引起了學習或教學的弔詭。一個人若不知他要尋求的對象，他如何能尋求？這是說，若他未知，就不可能知，因為他無法得知探求的主題。反之，若他已知，就無須探求。所以，一個人不可能探求他已知的，也不可能探求他未知的。Socrates解決此學習弔詭的方式是將學習視為「回憶」（recollection），他因此可說自己並沒有教什麼，教學是產婆術（maieutic）。Nola與Irizik（2005, p. 105）甚至認為Socrates是最早體會建構式教學的人。

Todd（2003）認為，Socrates一直要奴童相信自己是擁有那些知識的，只是自己未曾意識。Socrates堅持教學沒有發生，很像是一個完美的殺人犯，沒有留下現場任何線索，辯稱自己沒有殺人。不過，Socrates確實在過程中，讓奴童感

受到「被教師教」。Todd認為Socrates可能混淆了其師生關係的結構變化。Todd的解釋不僅說明了教學的確有從外在加入到學習者上，不只是學習者之本然，也說明了Socrates產婆術隱藏教學的一面。Todd引用Levinas企圖說明，產婆術作為一種教育實踐模式，是會抹煞「他者」的重要性（簡成熙，2019，頁72；Todd, 2003, p. 30）。Biesta（2016, pp. 48-49）肯定Todd之餘，復提出兩點叮嚀：其一，許多人重視教育的產出結果，會把Todd的主張看成是要重視教學過程，學生會「變成」（learning to become）的樣態。這會導致教學仍只在於提升學生該領域之學習能力，甚至於陷入目標成果導向，Biesta更重視的是Todd所發掘出教學中肯認教學行動對於教學目的的積極性。其二，Todd已經從Levinas「他者」之概念，點出「超驗」之方向，但尚乏對於「他者」的說明，Biesta接著從Westphal（2008）中進一步發展。

## （二）超驗的探索：Westphal討論Levinas與Kierkegaard

Westphal（2008）討論Levinas與Kierkegaard之觀點，二者都認為「超驗」，涉及的不只是其他人之他者，所謂「他者」或「他異性」，更可以「神性」（divine）稱呼，無法在理論知識覓得蹤跡，是認知主體去中心化後，回應「至高」（high）的要求所致。Levinas認為鄰人（neighbor）介於我與神之間，Kierkegaard認為神介於我與鄰人之間。Socrates的教學知識回憶說，等於視教學為偶然。有別於Socrates的詮釋，Kierkegaard認為教師不僅要提供學生真理知識，還必須提供學生認可真理之條件。這種雙重真理之提供，就是天啟之所在（簡成熙，2019，頁72；Biesta, 2016, pp. 49-52; Westphal, 2008, p. 25）。

Levinas與Kierkegaard都認為教師提供給學生的知識，既不是來自學生本有，也不是由學生本有知識定奪其有效性，這涉及知識的權威議題。二者都認為倫理與宗教生活的基礎，來自於天啟的權威，非人類本有之回憶力量所能獲得。Levinas認為天啟就像是「謎」（Enigma），超越人類之認知與理解、超越存有與理性。Levinas質疑西方邏各斯中心的理性排除了神，這種理性之獨斷，將神轉換為可看得到、想得到的現象，驅散了神的神聖性。Levinas強調限縮神的知識，會阻礙我們聽見他者；Kierkegaard則擔心「他人」阻礙了我聽到神。聖經的神超越哲學思想，理性的神則盡力將神的意義安置於人類存有之中，這阻礙了超驗之可能性。Levinas不想讓理性的哲學限縮於存有之意義，哲學應該更開放，

讓超驗「中斷」存有（Biesta, 2016, pp. 50-51）。

如果教學不只是促進學習，教學對學習而言，就必須引入超驗的概念，可以理解成由外在帶入嶄新的視野。如前述Kierkegaard雙重真理的提供，或Levinas將教學理解為一種關係，在此關係中，我能自他者獲得自身容量以外的一切。學生「從教師學」，與「被教師教」，是相當不同的。前者是學生把教師視為資源，努力自行理解、建構教師提供的知識。但是後者，卻是外在進入到存有之境的真實感受，這種教學能帶給我們思考自身行動與存在樣態的動見，不是我們自己能想或願意去想的，這種真理得來不易，有學者名為困難的知識。Derrida以「禮物」（gift）名之。禮物者也，正是給你不曾擁有的。教師對自我的認同，不是其職業或專業，而是偶爾學生真正感受到「被教師教」的那種來自教師的「給予」（簡成熙，2019，頁72；Biesta, 2016, pp. 52-54）。

### （三）天啟在教學倫理學的意義：Levinas的詮釋

Biesta繼續檢視Levinas修正詮釋學傳統之〈天啟與猶太傳統〉（Revelation in the Jewish）專文。雖有些人認為Levinas該文對天啟是採激烈批判的立場，但Biesta把重點放在Levinas對主體內在性批評。Levinas企圖說明，人們生活中，不是每件事都是人自己賦予意義，而是外在呈現到我們面前的那些事（things），彰顯了主體的意義。天啟的意義不在於其內容，而在於天啟是外在的（exteriority），是呈現在人面前，不是人的詮釋或建構。Levinas因此提問，外於人類天啟的真理或是徵兆，如何對人有意義？又何能開啟人的理性？答案是人們參與天啟。不過，Levinas不是要我們回到重新無條件肯定人主體詮釋之價值，而是要重新說明天啟和自我在心靈上的關係。天啟的語彙（word）來自別處，來自外在，同在一時間為人所接收。天啟此一外來呈現人類存有，天啟唯一可以呈現的「領域」（terrain）是人，但人不只是傾聽而已，來自外在的訊息並不與人類理性的自由相抵觸，也不是要回到人類主體的表現。天啟是一種特定的意義，獨特地對我訴說與召喚（Biesta, 2017a, pp. 52-53）。

Levinas強調，我的獨特性在於我對他者的責任，無人可以為我舒緩，就好像我大限的時刻，無人可以取代我。自由主義的自由概念是有能力做想要做的事。Levinas的自由觀則是沒有任何人可以在我所處的位置行事。自由就是服從至高（to obey the Most High）。這不是要將天啟視為理性或至高的真理，而

是要彰顯理性的破綻（fracturing），此一破綻超越人的能力。天啟的模式，是倫理的意義，規範、服從扮演重要角色。服從在此，不是無上命令以一種普遍的降臨方式指導意志，而是一種像愛你鄰人的方式，沒有情慾，不會自溺。這種服從的愛暗示著不是奴役式的他律，不會淪為聽話行事。Levinas不是要我們無條件接受外在呈現在面前的一切，我們仍保有何者該進來的責任。不是要把超驗等同於理性支配的概念，否則，我們會裂解思想，企圖掌握思想對象，反而破壞了思想。以倫理的關係看待他者，當追求知識時，不會把環繞人的周遭看成是外在性，也不會轉換成內在的內容。維繫的關係是保持其不可把持性（uncontainable）。Levinas回應天啟是否淪為獨斷的弔詭，是以一種邁向他者的非冷漠態度（attitude of non-indifference）來發展人們與外在關係的模式。經由此人與外在關係，人們變成他自己的自我，倫理也才能成為超驗的價值（Biesta, 2017a, pp. 53-54）。

Biesta最後援引Levinas的話，「在認同中昏昏欲睡的同者（the same），是經由他者來喚起」（Biesta, 2017a, p. 54）。一言以蔽之，教師沒有理由只自居為學生協助者，我們更應該不獨斷但勇於為昏昏欲睡的學生承擔他者的喚起角色。

## 二、重構「給予」之教學意義：J.-L. Marion的詮釋

自學習化概念提出後，深度學習（deep learning）、「建立在腦科學的學習」（brain-based learning）、機器學習（machine learning）等結合新科技的學習，愈演愈烈，現在則是3D列印、虛擬實境當道。對教育而言，學習化現象是把世界看成是可獲取知識、技能、理解的資源，就像是準備糧草。Biesta認為教學才是教育之本（essential），是從「他處」（elsewhere）臨現（come to）於學生。之前，Biesta（2016, pp. 52-56）已從Levinas、Derrida、Kierkegaard等提出教學是超驗的給予，Biesta（2021）更從J.-L. Marion的作品中，進一步發展教學「給予」的現象學分析。

### （一）給予的現象學意義

Biesta（2021, pp. 13-14）認為Marion對給予的狀態（being given）或「給予」（givenness）的現象學分析引致了如下的問題：其一，知識論層面，知識是否完全或部分來自於我們的建構，或是外在給予？其二，神學層面，天啟是否

可能，抑或任何所謂從「外」(beyond)臨現於我們的一切，都是我們自己的建構？其三，從詮釋學來看，是否如Burke(1966)所云，人類首先是一個詮釋的存有，是意義建構的動物，又或是有些東西是，且必須是在人們意義建構行動之前？其四，Husserl的現象學的野心是要回到事物本身，而不是對這些事物的詮釋？其五，是否一切事物源出於「我」，抑或有先於我的事物(Biesta, 2021, p. 13)？這些大哉問，在Biesta看來，不僅是當代哲學的主要議題，也是人類存在的核心問題，也直接涉及當代重要實質議題，如新自由主義所標榜的自我是世界的中心，世界是我征服掌控的對象，引致生態與民主危機，也就不足為奇。這些大哉問也同樣導致當今將教育還原成學習成果，教學的意義何在之提問。

Marion將「給予」界定成「萬物開顯自身會先給予自身」之原則。知識論的意思是，任何有認知的意向性活動發生前，事物自身必須先給予認知者。Marion的重點在於說明將「給予」視為現象學的模式或方法，不是給予立即的經驗、內容、知覺、活生生意識的經驗等，也不在於建構「給予」形上學或本體論。若是探究「給予」形上學或本體論，就會把注意力放在給予的本質是什麼、給予的內容是什麼的問題上，反而「逸出」了給予本身，停止對於給予本身的說明，從而否定了「萬物開顯自身會先給予自身」的理念。Marion(2016, p. 47)認為，Kant的知識論源自於一個「超驗的自我」，其臨現先於世界，視現象為客體，其出現是根據存在的條件而定，萬物開顯自身必須假定在一個前存在的意識(pre-existing consciousness)。Marion正是要挑戰這種知識論的假定，若真是這樣，呈現或給予必須完全依靠認知意識的活動，那不啻代表現象完全的消逝。Marion期待的給予是假定，或者更好的字眼是「接納」(accept)，現象是自身開顯，也來自於自身，給予也是來自於自身(Biesta, 2021, pp. 14-15; Marion, 2016, p. 48)，不是來自於他物或他人。

Marion認為現象學讓自身呈現自身，是最具野心的哲學，回到事物本身，在Marion看來，無論是成為被給定對象的存有(Heidegger)，或是超越被給定對象的還原(Husserl)，都無法真正回到給予本身。他認為還需要第三次的還原，以超越Heidegger與Husserl。Marion(2017, pp. 72-73)認為所謂還原的意思是，不要把每一件我知覺的事物都視為當然，也不要把發生在我身上所接收的每件事物，都用同樣的證據程度來定奪其確定性，必須一項一項根據給予的實際情形，

以區分那些從片段中統整、妄自推論、或其他繞道、間接的方式。這也是Husserl回到事物本身，以及Heidegger釐清事物和其存在差異的精神。不過，二者都沒有著墨「給予」的還原。Husserl止於對象（objectness），Heidegger止於對象的存有（beingness），並沒有真正合法地為「給予」正名，必須靠第三次更原初的還原——還原給予（reduction to givenness）（Biesta, 2021, p. 15）。

## （二）給予的教學意義

給予現象學對於重探教學觀念的意義何在？是否為教學現象學理論奠基？教學是否能賦予給予自身存在的意義？抑或給予只是依賴自我（教育語彙則為「學習者」）的認知活動？我們如何能夠賦予意義？賦予意義如何發生？當嚴肅地看待「給予」時，對自我有什麼啟示？針對上述問題，Marion區分了人們對於事物的兩種態度：第一種態度最為普遍，也是人們最常被培養的態度：生活周遭的事務讓我們驚奇，可以還原成機會，我們學習如何有效控制，事先預想可能的狀況與意外，從而能夠反應、控制、校正，以獲致安全。我們居於世界中心，讓事物的功能使人們蒙受其益。人們建構對象化的世界，發揮事物功能，並排除危險。所謂危險，是指無法排除未能事先掌握的對象，Marion質疑，人們不將世界視為對象，就沒有辦法保護自身嗎？這種態度所著重的理性只是實在的表層，忽略那些不能被預測的、未知的層面。

反之，若採取另一態度，將給予視為自發的，反對將其對象化，我們並不是「發現」此一給予，是「給予」以非對象的方式呈現自己的特性。在特定事件的時空中，自我必須讓「給予」自身能夠被發現，不是自我所能決定。自我因此遠離了中心位置，遵循事件、沒有預先掌控，這有別於前述看待對象（seeing-of-objects）的態度。對於「給予」而言，我們是被事物所命令、被臨現的經驗所召喚（Biesta, 2021, p. 16; Marion, 2017, pp. 84-85）。雖然「給予」需要自我具有「被動接納」（passive receptivity）的一面，Marion認為被動一詞並不像其字面上的消極，因為在事件之前，不可能全然被動，我還是得選擇接納或逃避、承擔風險等，拒絕反應也是一種反應。也就是說，在與事件邂逅表現被動時，仍得主動做一些事：人們要有相當勇氣讓自己暴露於事件中（Biesta, 2021, p. 16; Marion, 2017, pp. 85-86）。這種現象學的主體性，不再先於（before）所處時空的世界或現象。這種主體性的地位，法文是adonné，通常譯為給予（gifted）。

Biesta認為「給予」不只是知識論、現象學等的多樣視野，更是關切自我、主體等存在的事物。若將外在世界的一切都視之為複製或是自我的創制，那再輝煌的事物也失去意義。如果我們能將發生在我們身上的視為他處（elsewhere）的「給予」，那每件事將會有不同的意義，都值得期待，也都值得為之努力。

在真理探索之途，教師該給予學生未提問、未要求的一切，教師也應給予雙重真理（double truth giving），如前節Kierkegaard、Westphal所云，不僅是真理，還應包括真理的條件。更重要的是，提供學生自身為主體的存在經驗。主體不是由內在到外的建構（construction from the inside-out），而是對這些的回應。自我是被給予其自身（self is given to itself）（Biesta, 2021, p. 21）。教師在教學中的「給予」，不是外在的傳統式灌注，也不僅是學習的促進者，而應涵蓋前述的積極意義。

### 三、重拾新的教育關係：教育關係中的猶豫

Biesta（2006, pp. 24-31）在反對學習語言後，曾經重構「信任」、「暴力」、「責任」三概念。Biesta認為經濟模式把預測教育成效視為客觀、精確的模式，忽視了教育過程是一個冒險歷程，太多的想像在其中，如果學習者不去參與冒險，會錯失許多契機。因此，信任，不能被預先保證，能被保證，一定要有信任的理由才信任，那就不是信任了。必須是沒有理由的信任（without ground），歷經冒險，才能使教育成為可能。學生「進入世界」，此世界非他所獨有，學生不能只是自我坦露，他必須去認識外在世界，而外在世界千奇百怪。Biesta借用Derrida對「超驗的違反」（transcendental violation）術語，來說明教育也是對「學生主體主控權的違反」（violation of the sovereignty of the student）。教育是一種涉入學生的方式，可視為一種暴力，此暴非彼暴。教師要帶領學生面對一連串人生艱難的問題。我們固然要尊重學生的感受與反應，也要挑戰、干擾學生原來的舒適圈與安樂窩，以便在教育冒險中體現教育的成長。此即「超驗的暴力」（transcendental violence）。

此外，教師的責任就是透過教育帶領學生進入世界，藉著提問重大、艱難的問題，讓學生保有其獨特性。責任在此，不是事先規劃好的結果，能夠透過知識加以掌握，進而以此問責。師生要共同信任、承擔，勇於接受挑戰，迎向未

知的人類歸宿。這種不賴知識的責任（responsibility without knowledge），才有更新人類生活世界之可能（簡成熙，2019，頁72-73；Biesta, 2006, pp. 29-31）。Biesta（2012）後來又更完整以「猶豫」（hesitation）來說明教育關係，他回顧德國自1930年代W. Dilthey到H. Nohl所開展之教育理論中，教育關係居於核心地位（參閱林建福，2021）。不過，當教育過度強調教育者與學生的關係時，也會承擔一些風險，這會讓教育者把精力放在掌握、理解學生的方方面面，如加強評鑑、學習成效評估或掌握學生各項身心特質云云。這些訊息到頭來，還是符應資格化、社會化的教育目的，失去學生主體性的教育空間。Biesta接著從教育或教學師生關係的溝通說起。

#### （一）溝通的傳遞—接受模式之反思

Biesta認為傳統把溝通界定在傳遞—接受模式（sender-receiver model），這是建立在認同邏輯（logic of identity），傳遞者希望建立一套機制（mechanism），雙方在溝通發生前能有共通基礎（common ground）。建立在Dewey實用主義基礎上的溝通，則建立在差異邏輯（logic of difference），強調事件（event）常有不可預期的結果。前者希望能將傳遞者的意圖以安全、有效的方式，讓接收者理解，接收者的自我是臣屬於溝通（is subjected to communication）。實用主義的差異邏輯更傾向於賦予接收者自我成為溝通的主體（subject of communication）。Biesta也援引H. Bhabha的說法，Bhabha認為在不同人或文化之間，除了各自所代表本有的空間立場外，還存在著際間空間（in-between space），或稱為第三空間（third space）。第三空間無法自己呈現（unrepresentable in itself），溝通過程中的一方同時自行運用第三空間來接收或理解對方。第三空間不是外於溝通雙方的客觀立場，外於對話者之間不存在著中性立場。也就是在對話者溝通過程中，任何想要客觀再現第三空間以作為共通基礎者，會不斷創制另一個第三空間，而這將會不斷逸出人們已有的空間掌控。因此，溝通過程的任何一方無法完全為己掌控（owned），溝通不是用中性的客觀標準，也不是企求雙方尋求共識，而是要認可際間空間差異的事實、認可差異、不斷尋求對話。這同時有知識論、倫理與政治的意義（Biesta, 2012, pp. 3-4）。如果溝通是建立在接收模式，教學關係也就會建立在共通標準的機制，學生學習成果也將納入有標準答案的評鑑機制，也就關閉了教學過程或師生關係間隙的多

樣可能，流於單向傳遞式的接收或理解。但如果體察第三空間的多樣性，將會豐富教或學的內涵。

## （二）言說與發聲

師生關係的溝通過程，學生得以言說（speak），Biesta更用「發聲」（being addressed）來說明。當討論兒童言說時，當然無法否認其語言發展能力等。若此，重點就在於審視兒童言說過程，找到其障礙，使其能流暢自在與人溝通。這等於是又把兒童的言說導入社會化的既定秩序中。兒童若無法言說，是失能（incapacity），這是將教學能力資格化。但我們可以從兒童成為言說主體的角度來探討兒童言說的另類可能性。Biesta（2012, p. 5）如是說：

我期待另類探討的觀點不是從假定兒童失能開始，而是要強調兒童的能量（capacity）。亦即，是假定兒童能言說，或是說不要糾結於兒童能力與否的問題。一開始就必須假定兒童已在言說。這確實只是一個假定，但這一假定可以讓我們得以開始、得以領航我們的教育行動。

晚近自論於進步的教育主張很重視傾聽（listen）、肯認（recognition）學生聲音。Biesta提醒，過度重視傾聽，仍是把焦點放在對言說內容的詮釋、理解、轉譯等等，而忽略了言說者的存在。「肯認」的邏輯也在於權力的運作，言說者是否被肯認，仍取決於權力者。有鑑於此，Biesta提出用發聲來取代言說，希望在傾聽、肯認的基礎上更上一層，真正建立兒童、學生、言說者的主體性。當某人向我發聲，無須我權力上的肯認與否，我直接置身在別人的發聲之中，我即在肯認的行動之中。肯認應涉及的是迴向自我，而不是邁向他者。Biesta在此又引G. Hudak詮釋自閉症的觀點來說明傳遞接收的溝通模式與主體發聲模式的差別。傳遞接收模式的重點在於確認溝通客觀能力的範疇（category），教育者要掌握自閉症無法溝通的專業知識，然後對症下藥。Hudak則呼籲大膽對自閉症能力（competence）、想像力（imagination）以及親密（intimacy）的假定持更開放的態度。教師的任務不是為被標籤為自閉症者詮釋世界，而是要假定自閉者是能思考、有感情、且是有言說能力的主體。Hudak鼓勵教育者重新思考教育既定的言說、溝通與關係，從哲學及政治上挑戰既有的權力結構，撕下那些被視為失能者

的標籤，真正公平地對待所有的人。Biesta (2012, p. 7) 如是說：

經由「發聲」、言說的問題、進行言說、成為言說主體等理念，已經把傳統各式關係視為重要的因素，如個人的技術、能力加以脫鉤了。我們可以說，言說不再是言說者能力的獲得。對我而言，致力言說與企求被理解，已不重要。我言說的「能力」，可以看成是當我說時所引致的別人發聲，即便是這些言說，就像是嬰兒牙牙學語或自閉者的寂靜無聲，沒有肯認的形式。這也意味著以這種方式進行言說，涉及的不再是資格化或社會化的問題，而是主體的究竟問題。

我們也可看出，Biesta所探究的教學或師生關係，絕不僅只是心理學式的同理與關心，除倫理學外，更涉及政治哲學，Biesta據此開拓出有別於自由主義與傳統左派思想的另類解放觀。筆者將另文討論。

## 伍、結語：師資培育的啟示

### 一、Biesta主體化目的觀與教學觀評述

Biesta從歐陸思想家的哲學，並引申眾多學者反思教學的慧見，整合成對時代的教育呼籲，成為近年影響大西洋兩岸教育哲學界的重要學者。筆者不擬重複其學說要點，僅在此初步提出兩點評述。

#### (一) 主體化涵蓋資格化、社會化的論據不足

Biesta對於所謂教育之強的資格化，即教育的重點在於培養學生知識、技能等社會經濟發展的謀生技能，有嚴格的批評；也對於教育的社會化，即教育將個人嵌入社會秩序，以延續文化傳承或更新，深表不滿。他希望能強調教育的主體化。他也深知，教育不可能放棄資格化、社會化的功能，他用范恩圖解（Venn diagram）的方式，希望能說明三者交互中的核心（Biesta, 2010, p. 22），但在同一頁又說希望把資格化、社會化看成一面，而把主體化看成另一個面向。從本文前面學習化的批評，讀者應該也能體認Biesta教學著墨之處，在於主體化教育理

想的達成。簡成熙（2019，頁74）探究Biesta教育思想時，曾指出其實踐上可能的弔詭，一方面Biesta指出既定的教育過度資格化與社會化，亟待解構，但同時認為教育不能事先具體規劃，只能是拆解（或中斷），我們若心儀其說，想要全盤引進改革教育，正是Biesta所要反對的心態。實際教育進行時，也很難完全避開學習化現象中學習成效評量的功能。雖然Biesta也用公民教育（代表主體化與社會化的協調）、數學教育（主體化與資格化的協調）為例，希望說明教育目的的三個面向，不是截然分明（Biesta, 2010, pp. 23-25）。主體化如何涵蓋資格化與社會化，筆者認為Biesta並沒有提出完全能說服人的理由。雖則如此，Biesta仍然為教育工作者提供一個教育冒險的美麗想像。

## （二）教師超驗性角色過於倚重宗教詮釋

Biesta既反對學習化的商業邏輯，重視「產出」的教育成果，「掃地機器人」當然不是理想的教師角色。他同時反對教師只是類似進步主義、兒童中心，或是只單面重視學生的主體詮釋與建構所扮演的「促進者」角色。教師既不能由外而內的灌注式教學，「促進者」又過於消極，Biesta發展出「被教師教」的超驗魅力、現象學式的「給予」，重拾教學的積極性與教師的主動性。筆者雖然心儀其論點，但是Biesta對Kierkegaard與Levinas等的詮釋，有很明顯的西方宗教傳統。我們有自己的宗教傳統，宗教傳統如何成為教學或教師的理想圖像，當不同於西方。從另一個視野，對於沒有宗教信仰的人而言，去除宗教色彩後，如何可以體會教學的超驗與神聖意義，也需要進一步的論證。Biesta當有此自覺，他最新的作品中從現象學的「給予」分析中，已盡可能脫離宗教的色彩。筆者不禁想到倫敦路線的Peters（1981, pp. 41-48）本身有宗教信仰，論述教育目的是否應涵蓋宗教時，也有些游移。他在強化的理性的通觀認知之餘，仍然幽然神往於「神聖領域」（the holy ground）（Peters, 1966/2017, p. 116）。適度吸納或不用宗教的立場，如何賦予教學超驗、神聖的積極性與主動性，仍然值得Biesta或吾人進一步的探究。

## 二、Biesta哲思對師資培育的啟示

筆者對於Biesta學思意猶未竟之評述，已如上述。他對當今教育學習化現象的批判，確實值得我們在當今一片素養導向、數位教育等的風潮中，駐足片刻，

重探教育本質。本文初引錢鍾書《圍城》書中所反映對教育學的質疑，Biesta當不會滿意Peters等致力於教育學術或師範教育的理性模式，更不會追隨Hargreaves新自由主義的社會市場模式。Biesta在《教育的美麗冒險》中探討主體化的意義，重新強調「從教師學」轉化到「被教師教」的超驗意義，在末章中提出「德行為本」（virtue-based）的師資培育精神（Biesta, 2016, pp. 119-137），他並沒有具體規劃師範教育制度、課程等培訓細節（Biesta也不會同意可以預先規劃制式的師資培育藍圖）。筆者身為教育哲學工作者，仍在此歸納對於師資培育的啟示。

### （一）深刻批判以學習成效為本的教育目的

晚近教育政策制定及教育研究社群所重視教學之「循證導向」（evidence-based）的學校課程、教學、評量師教學之「能力」（competences）。歐盟（European Union, EU）及OECD之國際學生評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）等的訴求，都加速了本來美國就已經強調的「能力」本位的師資培育。PISA之國際評比以及代表進步的OCED等對教育的關注，都使得各國唯恐落後。臺灣九年一貫課程及108課綱強調的素養（competences）導向，也直接透過政策、研究補助、各式研習，影響現在的師資培育。政府從學校課程、教學、評量到師資培育，重視教師實務的能力，已完全將知識、技能、行動視為以產出為本的能力觀。我們看似進步回應時代需求、挑戰的各種作為，其實已經一元化了教學與師資培育之重點。尤有進者，不僅能力之概念造成一元化觀，更讓教育工作者以此形塑教育之思考樣態，失去了差異、多元的嘗試勇氣。Biesta（2016, pp. 124-126）更以歐盟教育與文化委員會的「歐洲教師能力與資格共通原則」（Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications）之文件，所揭示的「與他人工作之能力」、「與知識、技術、資訊工作之能力」、「與社會工作之能力」，將學校教育視為促成社會之善的工具地位，舉凡社會整合、社會融合、知識社會、終生學習、知識經濟、歐盟公民、文化內部尊重與理解、共善等，這看似包羅萬象，其實是相當功能取向之教育觀，也可能落入市場導向的競爭邏輯，而不自知。各國教育都在全球競爭力的養成上打轉，重視所謂表現、產出的教育，無論是知識、態度、技能、還是素養，愈來愈扭曲教育的主體性，也腐蝕了民主政治的精神與理想。這

種所謂重視學習化的強式教育現象，反而使教育失去個性，教師失去智慧判斷。Biesta希望發展一種教育之弱，強調勇於教育冒險，彰顯人的主體性與獨特性，以對抗前述強調素養、能力、表現的教育觀，仍令人動容。

## （二）體現以學生為主體的教育承擔

Biesta期待以「主體化」為核心，來涵蓋「資格化」、「社會化」的教育目的與任務。值得我們注意的是，他對主體化教育的期許不從啟蒙Kant的理性自主，他認為教育的重點在於喚起受教者內在的渴望，能啟發學生在所處世界中以一種成長的方式成為與世界共在的存在主體。每個人都是嶄新地臨現這個世界，此一主體的語言，是獨特但不能淪為孤絕於世界的個人語言，而是與他者共在於社會。每個人既不能阻礙別人的成長，也都需要領受他者的給予。理性自主或建構主義無法正視他者存在的價值，若誤解主體的意義，將使得教育學習的語言取代教學語言，教師的角色終淪為學習的促進者而矮化了教學的承擔。

學習的語言，把教師淪為促進學生學習成效的角色，並不是真正地重視學生主體，只服膺了資格化的社會需求。「被教師教」的超驗意義，以及「給予」的現象學分析，則重新賦予了師生主體共在的責任。教學上，教師的積極性喚起學生邁向其主體的渴望。「猶豫」的師生關係，不僅擺脫了師生的傳遞接收的溝通方式，言說與發聲也提醒教師不能只是心理學式的同理與關心，更有倫理學挑戰既定權力的政治意涵。長時間以來，師資培育在追求學術化或專業化的過程中，概以確保學習成效、掌握學生身心發展需求等學習化的語言來限定師生的素養與能力。未來師資培育的課程要強化傳統人文對生命探索的哲思，教師必須深刻體驗在世存有的困境、未定性，鼓勵學生共同面對人生的挑戰。

## （三）勇於教學承擔的實踐智慧

Biesta認為人的主體性，不能全看成是人有能力學習、建構或賦予意義等，而應是在被說話、發聲、被教學中體現自身的存在。一言以蔽之，人類不只是能學習的動物，而是能被教學、能接受教學的存有。教師又需要何種素養？科學知識所形成循證導向的專業判斷不是唯一。Biesta（2016, pp. 131-134）特別回歸W. James與Aristotle的智慧。James在〈與教師們談心理學〉經典文中，認為心理學是科學，教學是藝術。科學可在我們理性運作時，或發生錯誤時，協助我們檢視、批判。但科學無法取代藝術，面對學生需要巧思（*ingenuity*）、具

體情境需要機智（*tact*），都非科學能夠比擬。Aristotle區分理論生活與實踐生活。前者涉及必然、永恆，聯繫的是知識，Aristotle以科學（*science, episteme*）稱之，後者涉及變動世界人們的行動，Aristotle又區分成技藝（*poiesis*）與實踐（*praxis*），前者是指「製造」（*making action*），是在變動的世界中產生之前未出現的具體事物或成品。人類變動的世界除了涉及製造外，另有社會世界——人類行動及互動的世界，也就是實踐（*praxis*），代表人類的「踐行」（*doing action*），涉及人類行為之善，或是良善生活（*flourishing, eudemonia*）。良善生活之行動本身就是目的，其涉及之判斷，不似製造般將重點放在如何有效獲得成果，是行動指向人類善行理性判斷之真正能力，Aristotle稱之為「實踐智慧」（*practical wisdom, phronesis*）。教育活動是變動世界之人為活動，雖不能排除技藝，但實踐才是主要特性。實踐智慧不是技術判斷，而是價值判斷。根據此觀點，師資培育之重點不在於技術、氣質或能力，而在於人之為人的品質與卓越（*virtuosity*），Aristotle的「德行」，同時有美德及卓越的雙重意義。這種實踐智慧的判斷能力，不應看成是人可有可無之「外加」能力，而應看成是人的整體品質或全人的「品格」。師資培育不只是相關的專業知識、技術、氣質，見習其他優秀教師（社會化），還必須時時反思質疑知識、技術、氣質、價值、傳統、能力等，以形塑、轉化人格，以進行明智的教育判斷。此德行本位的教學與師資培育，可稱之為「判斷本位」（*judgment-based*）的師範專業（Biesta, 2015），有別於循證本位，才應是教育或師資培育的重點。Biesta鼓勵教師在教育情境中，與學生共同探索教育目的與人生方方面面之關聯。

Biesta解構理性主體，以與他者的邂逅來體現人的主體存在。他曾援引Arendt的一段論教育之言，很適合作為本文結語（Biesta, 2006, p. 147）：

教育的立足點著眼於我們設定對世界之愛的責任是否足夠，同樣地，要免於教育衰敗，存乎於不斷更新，繫之於不斷代有新人及年輕人的加入，否則衰敗將無可避免。教育也同樣關乎我們對兒童之愛的抉擇是否足夠，既不驅離兒童遠離我們的世界，任其自生自滅，也不橫加干預他們著手進行新事物、那些連我們也無法預見的契機。

未定的教育冒險、不阻礙學生的新意、隨時迎接新血、勇於教學承擔，教育如是，師資培育亦如是。

致謝：本文是筆者科技部專案「Biesta的教育美麗冒險：啟蒙傳統與後結構的教育邂逅（MOST 109-2410-H-153-005-MY2）的部分成果。原文曾以「後結構主義的師資培育：G. J. J. Biesta對學習化現象的批評與教學的期許」宣讀於2021年10月15-16日國立屏東大學師資培育中心舉辦第九屆師資培育「全球化衝擊下的雙語教育&國際接軌」國際學術研討會。筆者感謝當時評論人洪如玉教授對部分譯名建議，復蒙本刊二位匿名審查人及責編的費心，修正了原先部分誤植之處，僅此致謝。

DOI: 10.53106/102887082022066802003

## 參考文獻

- 林建福（2021）。再思考教育關係：緣起、意義與挑戰。《教育研究集刊》，67（4），1-37。https://doi.org/10.53106/102887082021126704001
- [Lin, C.-F. (2021). Rethinking pedagogical relation: Origins, meanings, and challenges. *Bulletin of Educational Research*, 67(4), 1-37. https://doi.org/10.53106/102887082021126704001]
- 錢鍾書（1999）。圍城。臺北市：書林。
- [Qian, Z. (1999). *Fortress besieged*. Taipei, Taiwan: Bookman Bookstore.]
- 簡成熙（2019）。教育評價時代的危機與Biesta的教育美麗冒險。《湖南師範大學教育科學學報》，18（1），61-75。
- [Chien, C.-H. (2019). The crisis in the era of educational evaluation and Biesta's beautiful adventure of education. *Journal of Educational Science of Hunan Normal University*, 18(1), 61-75.]
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm.

- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Biesta, G. J. J. (2012). No education without hesitation: Exploring the limits of educational relations. In W. Ruitenberg (Ed.), *Philosophy of education 2012* (pp. 1-13). Urban, IL: Philosophy of Education Society.
- Biesta, G. J. J. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professional professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. J. J. (2016). *The beautiful risk of education*. London, UK: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2017a). *The rediscovery of teaching*. New York, NY: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2017b). *Letting art teach: Art education after Joseph Beuys*. Arnhem, Netherlands: ArtEZ Press.
- Biesta, G. J. J. (2019). *Obstinate education: Reconnecting school and society*. Leiden, Netherlands: Brill.
- Biesta, G. J. J. (2020a). *Educational research: An unorthodox introduction*. London, UK: Bloomsbury.
- Biesta, G. J. J. (2020b). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. J. J. (2021). On the giving of teaching: Encountering the educational phenomenon. In P. Howard, T. Saevi, A. Foran, & G. Biesta (Eds.), *Phenomenology and educational theory in conversation* (pp. 11-25). London, UK: RKP.
- Biesta, G. J. J. (2022). *World-centred education: A view for the present*. London, UK: Routledge.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (1998). *Thinking again: Education after postmodern*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (2000). *Education in an age of nihilism*. London, UK: Routledge.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (Eds.). (2003). *The Blackwell guide to the philosophy of education*. Malden, MA: Blackwell.
- Burke, K. (1966). *Language as symbolic action*. Oakland, CA: University of California Press.
- Elliott, J. (1993). The assault on rationalism and the emergence of the social market perspectives. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education* (pp. 15-19). London, UK: The Falmer.

- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Hargreaves, D. H. (1994). *The mosaic of learning: Schools and teachers for the next century*. London, UK: Demos.
- Hirst, P. H. (1966). Educational theory. In J. W. Tibble (Ed.), *The study of education* (pp. 29-58). London, UK: RKP.
- Levinas, E. (1981). *Otherwise than being or beyond essence*. The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1985). *Ethic and infinity. Conversations with Philippe Nemo*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1989). Revelation in the Jewish tradition. In S. Hand (Ed.), *The Levinas reader* (pp. 190-211). Oxford, UK: Blackwell.
- Levinas, E. (2006). *Humanism of the other* (N. Poller, Trans.). Urbana/Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Marion, J.-L. (2016). *Givenness and revelation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Marion, J.-L. (2017). *The rigor of things: Conversation with Dan Arbib*. New York, NY: Fordham University Press.
- Nola, R., & Irzik, G. (2005). *Philosophy, science, education and culture*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Olssen, M., Codd, J., & O'Neill, A. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. London, UK: Sage.
- Peters, R. S. (1977). *Education and the education of teachers*. London, UK: RKP.
- Peters, R. S. (1981). *Essays on educators*. London, UK: George Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (2017). 倫理學與教育 (簡成熙, 譯)。臺北市: 聯經。(原著出版於1966)
- Todd, S. (2003). *Learning from the other*. Albany, NY: SUNY Press.
- Westphal, M. (2008). *Levinas and Kierkegaard in dialogue*. Bloomington, UK: Indiana University Press.