

教育研究集刊
第六十四輯第三期 2018年9月 頁123-137

書評：從移動的時空看教育的脈絡： 評2018年世界教育年鑑 《不平均的教育時空：歷史社會學的 概念、方法與實踐》

**Book Review: *World Yearbook of Education
2018 Uneven Space-times of Education:
Historical Sociologies of Concepts, Methods
and Practices***



黃瑄怡

壹、前言

當今十二年國教課程改革強調「素養導向」的課程與教學，重視學習者「情境脈絡」的學習，期能產生「學習遷移」。例如：教育部國民及學前教育署於2018年《素養導向的教與學——給孩子面對未來的能力》影片所傳遞的訊息，要

培養孩子帶得走的能力，需使其具備「面對未來的核心素養」，素養是「在真實的情境下，可以用出來的能力」，而素養導向的教與學是「以學生為主體的真實情境學習」。由此可知，「素養」、「學習情境」、「脈絡」、「學習遷移」、「未來的能力」等詞語便是這波課程改革中關鍵的、核心的概念與知識，教師的教學則被期望以此為準則來做調整，以達到新課綱的理念。然而，我不禁好奇，我們對於「情境脈絡」的理解是什麼？對於「遷移」的定義是什麼？對於「學習遷移」與「未來的能力」的想像又是什麼？而「素養」相關的概念和知識又是如何產生的？我們對於這些教改詞彙的理解與想像是否是基於特殊的時間觀與空間概念？又或者我們對於「學習是如何產生這件事」是否有不同的理解與詮釋？那麼，學習與「知識建構」（knowledge building，或知識生產）是否為相同的一件事？或者它們二者有何特殊關聯？我提出這些問題，不是在玩文字遊戲，也不是出謎題，主要是希望我們能重新思考這些在我們生活與工作中的概念與知識，它們可能只是流行用語（buzzword），也可能早已成為大家習以為常的語彙，我希望我們能重新思考它們是如何產生的，又為何會出現在我們身邊，而對我們的影響又是什麼？本文介紹今年（2018年）《世界教育年鑑》（*World Yearbook of Education*），希望能對於以上的問題有一些不同的想像與啟發。

《世界教育年鑑》為國際出版商Routledge自1965年起出版的書系，集結全球各地教育學者每年針對不同的教育主題所撰寫的學術論著，從此書系可獲知最新的全球教育發展趨勢與研究議題，對於教育學術與實務工作者以及政策制定者，是值得閱讀的學術著作。奠基於此書系自2006至2017年在「教育的空間重構」（re-spatialisation of education）主題的研究，2018年《世界教育年鑑》專著聚焦於「教育的時空」（education space-times），關注全球化教育中知識建構（knowledge building）的問題，聚焦於知識建構的時空與其社會鑲嵌性（social embeddedness），探究全球化現象如何影響教育的時空、教育知識的型態與教育實踐的方式。本年鑑由來自澳洲La Trobe大學的T. Seddon、美國芝加哥Loyola大學的N. Sobe與澳洲墨爾本大學的J. McLeod等學者共同主編，邀集教育社會學、教育史和比較教育領域的國際學者，以不同的理論與方法探究全球化教育議題與研究趨勢，共收錄15篇學術論著。

該年鑑試圖架構一個新的學術領域——比較的歷史教育社會學（comparative

historical sociology of education），透過檢討與反思比較教育與教育社會學研究的問題與限制，借用其他領域之概念與方法，重新檢視全球化教育的議題。因此，本年鑑為比較教育、教育社會學和教育史學者共同努力之成果，提供多個跨領域的視角與概念幫助我們看見不同面貌的教育時空，具有不同能量的情境與脈絡，以及不同型態的學習和知識生產。以下先綜合整理第一、二篇論文的重點，包含全球化教育和比較教育研究的回顧，與本年鑑的研究目的、取向、途徑與焦點，接著概述其餘篇章論文之內容，最後針對本年鑑做整體性的評析與反思。

貳、一個比較的與歷史的教育社會學

該年鑑三位主編和比較教育學者R. Cowen分別於第一、二篇論文回顧全球化教育和比較教育研究的趨勢與取向，並對這些研究所生產的知識型態與他們對於教育時空簡化的理解提出批判。有鑑於現有比較教育研究的限制，Cowen於文末針對比較教育研究做出警示，並建議未來研究方向。主編則借用Cowen比較教育研究的理念，另擷取社會學與教育史的概念，提出一個新的全球化教育的研究取向——比較的、歷史的教育社會學，以「空間」、「時間」和「移動」等三個概念來探究與理解全球化中不平均「教育的時空」。

一、對於「什麼是有效」（what works）和「修補性的」（fix-it）研究取向之反動與反思

該年鑑主編與Cowen皆對於全球化教育和比較教育的「什麼是有效」或「修補」研究取向提出批判。Cowen的論文「比較教育的經線與緯線：時間與空間」指出，從1817至2017年的比較教育研究一致性地朝向「尋找有效的、成功的政策」的方向，它們比較不同地區或同一時期的教育政策，從中找出相似與差異、成功與失敗案例，及其移植的可能性，或是進行政策移植的前後比較，為的就是找出成功方案來修補失敗的教育系統。Cowen批判，這些研究對於時間和空間的概念是恆常不變的（universal），也未注意時空所乘載的社會鑲嵌性（social embeddedness）。Cowen指出，國際學生成就評量方案（Programme for International Student Assessment, PISA）為此代表性的比較教育研究取向，將空間

視為容器，裝載著教育的成功或失敗，例如：日本被視為一個成功的空間，西班牙則是一個失敗的空間。這個研究取向的時間概念是一種現代性的、工業化國家的「政策時間」，認為短期的介入能達到漸進的改變與改良。Cowen感嘆，基於這樣的時空概念，比較教育研究一直以來關注著一個實務導向的問題，也就是政策移植：從一個成功的地方移植政策到一個失敗的地方。

Cowen接著指出，近年來比較教育領域除了從其他學術領域得到時間與空間的理論性啟發，例如：社會學、後殖民主義、後現代與後結構主義，在領域內亦已有對於空間與時間理論化的研究。但即便如此，Cowen仍提出三點比較教育研究的警示：（一）比較教育的定義與範疇已經改變，比較教育已由傳統的大學科目發展為國際或地方機構的計畫，例如：世界銀行（World Bank）、經濟合作暨發展組織（Organization of Economic Co-operation and Development, OECD）與歐盟（European Union, EU）等機構，各有其定義的時間與空間，他們測量時間差異（measure-the-gap-time）或地區差異（gap-places）。Cowen提醒，這些機構的「應用科學」的比較教育實際上是延續舊有的成功政策取向，對於重新思考時間與空間的概念並無幫助。Cowen提醒，做為一門大學的專門科目，即傳統形式的比較教育，將會消失；此外，舊的時空概念將會以老酒裝新瓶的形式繼續存在，Cowen提到現行的比較國際與發展教育（comparative and international and development education, CIDE）雖強調其研究是超越比較的觀點，但還是抱持著恆常不變的時空概念。

最後，Cowen說明其比較教育的立場，認為比較教育為立基於大學的一門學術領域，其目的為理論性與智識性地理解跨國移動中的教育，而非進行工具性、應用性的比較教育研究。他透過研究「權力網絡」（imperium）¹以瞭解教育如何在國際與國內政治權力運作中改變型態。他強調，教育隨著時空移動而變形，「權力網絡」可幫助理解教育移動與變形的規則，這是透過大學內獨立的學術研究與深度思考和討論，並形成可信的論證。所以Cowen主張，這樣的學術型比較教育研究與國際或地方性機構的非獨立、應用性的比較教育研究是不同的。

¹ Imperium一詞直譯為「帝權、絕對權力」，筆者依據Cowen在第二章與該年鑑主編在第一章提及imperium一詞的用法與上下文推敲，可解釋為權力網絡，包含權力的流動、組織和影響。

該年鑑主編在第一篇論文〈重申比較的、歷史的教育社會學〉(Reclaiming Comparative Historical Sociologies of Education)中，呼應Cowen對於「什麼是有效」的研究或「修補性的」比較教育取向的批判。以J. Hattie於2009年出版的《看得見的學習》(Visible Learning)為例，批評這樣的研究取向將場域(field)視為脈絡(context)，將時空化約為線性的發展，將教育做為管理的工具，以促進社會進步。他們指出，這樣的研究將脈絡簡化為背景或容器，或是忽視脈絡與脈絡化的影響；易言之，這樣的研究低估了「權力網絡」的影響，也無法觀察到學習、知識網絡與教育系統中的交互影響與關係(即社會鑲嵌)。有鑑於前述研究的限制，該年鑑主編群試圖架構一個新的研究取向——一個比較的、歷史的教育社會學，希冀能更深入、細微地理解全球化教育多層面的變化與影響。

二、比較的歷史教育社會學

該年鑑效法《2012年世界教育年鑑》以命名和選定研究方法與取向來確立一個學術領域——比較政策研究，從教育社會學出發，綜合比較教育與教育史的觀點，提出「比較的歷史教育社會學」，做為該年鑑的研究取向與研究方法，也確立其為一個學術領域。主編群強調，比較的歷史教育社會學關懷教育時空的不平均現象，聚焦於空間(社會學)、時間(歷史學)與移動(比較教育)，觀察其中脈絡的變化(時空變動、脈絡化)與脈絡產生的教育實踐、概念與方法(脈絡影響)。

比較的歷史教育社會學的主張有二：一是關注「社會鑲嵌」的概念與影響，二是帶著歷史的感知去理解教育的空間重構(re-spatialization of education)。第一個主張源於對知識生產(knowledge building)的倫理關懷，他們觀察到透過政策制定與標準化技術來「均勻化」全球組織(global configuration)，其所建立的規範與原則實則造成不平均與不平等，但人們經驗其中卻習以為常。因此關注教育的不平均(unevenness)，以及組織時空的方式如何造成教育的不平等。第二個主張借用「糾結交錯的歷史」(entangled histories，以下簡稱糾結史)的概念，聚焦於一個事件(event)，觀察其中移動的概念、人與事物的聚合、碰撞、互動的關係與影響，追溯其中多項勢力連結之處，探索涉入其中的成員之間

的關係性，以及在特殊糾結中所開展的型態。糾結史的概念因此凸顯了社會鑲嵌與脈絡化的重要性，也將全球化教育（做為一個學術領域）視為一個歷史現象，比較的歷史教育社會學因此試圖撰寫全球化教育為現在史（writing the present as history）。由此可知，比較的歷史教育社會學是一個學術領域，也是一個理論視角與研究方法。

承前述，比較的歷史教育社會學探究教育的時空，聚焦於「空間」、「時間」和「移動」，並兼顧這三者之間的變動關係來分析全球化教育的時空。從比較歷史教育社會學的視角，「空間」並非靜止不動，也不是固定的容器，該年鑑使用eventful一詞來形容空間的特性，比喻生氣勃勃的、活躍的和充滿多重事件的狀態。誠如三位主編所言：

這樣的空間假設認為概念、方法與實踐皆是事件，它們占據、定位，以及構成特定的位置。這些事件在一個特定位置的社會關係、心智習性與治理的實踐中形成，鑲嵌於這個特定位置中，具有意義、重要性和社會能量。（p. 13）

由此可知，這些事件的位置與交互關係創造了空間，產生特定的感知、認識與治理這個特殊位置的方式（即建構某種特定意義的知識），而這些事件（即概念、方法與實踐）的型態與樣貌也同時受到這些特殊方式所影響。因此，空間和創造空間的多重元素的關係是共構、共生的，如同主編群所述，這樣的空間是以「共時的多樣性、共存的異質性和不同的軌跡」（p. 13）的樣貌存在，也總是處於建構中的狀態。他們強調，這樣的空間的概念是包含「時間」要素的，概念、方法與實踐等事件在時間中開展與變化，呈現過去、現在與未來的「時間性」（temporality），在一個空間的多重存在與相互之間的複雜關係。而這樣的空間與時空的概念顯示出移動、流動的意象，因此該年鑑從「變動中的脈絡」與「改變脈絡」（changing contexts, changing做為形容詞與動詞）的雙重視角來觀察全球化教育時空中的「移動」（mobility）。

參、內容概述

該年鑑除了第一、二篇為主編與Cowen的回顧性與介紹性的論文，其餘論文（第三至15篇）依探究焦點分為空間、時間與移動三個部分，以下簡要概述各篇內容。

第一部分以「構築空間」（making spaces）為題，依序為第三至第七篇論文，共五篇，分析不同時空中的特殊空間如何形塑與構成。第三篇論文作者B. Niemeyer在〈培養女子認知方式或教導常識：一個（成人）教育時空的歷史分析〉（Training Female Ways of Knowing or Educating (in) a Common Sense: A Historical Analysis of Space-times of (Adult) Education）一文，探究十八世紀德國成人女子的書信書寫如何被構築為一個特殊的教育時空。Niemeyer從十七至十八世紀的空間變化觀察德國女性特質如何在「書寫的時空」中形塑，當時的空間變化包含交通與印刷技術的發展使文本與知識得以傳播，德文的普及性與特殊性（異於菁英使用的法文與知識分子使用的拉丁文）、書信的特殊文體（作為思想與知識交流的媒介）與便利條件（只需讀寫能力、墨水和紙筆）等，使當時的女性得以參與知識社群，建構知識，也逐漸形成中產階級的女性特質（femininity），包含女性美德、實用性、家務知識和兒童保育。女性參與書信書寫建構了一個特殊的教育時空，這個教育時空幫助女性建構知識，也形塑了特殊的女性特質，並逐漸成為涵養這些女性特質的媒介。

第四篇為M. Lawn在〈透過專長歐洲化：從科學實驗室到教育的治理〉（Europeanizing through Expertise: From Scientific Laboratory to the Governing of Education）一文，以歐洲做為研究焦點，分析戰後歐洲特殊的時空與條件下網絡與共同體的建立，成為現今歐盟的基礎。該文指出，戰後國家、地區與組織的結盟與資源整合，包含英國、美國、聯合國教科文組織（United Nations Education Scientific and Cultural Organization, UNESCO）的設立，各國教育專家致力於教育政策與教育研究，與國際教育成就測驗計畫（International Project for the Evaluation of Education Achievement, IEA）等，促成歐洲化與形成特殊的歐洲教育時空。

第五篇論文為〈臺灣混合全球與在地的教育改革政策：以教育選擇權政策做為教育機會不均等之例〉（A Global-local Mixture of Educational Reform Policy in Taiwan: Taking School Choice Policy as an Example of Unevenness of Educational Opportunity），卯靜儒（Chin-Ju Mao）檢視臺灣於1990年代教改政策中，其教育選擇權（school choice）在全球化與在地化的交互作用下如何於在地兩所不同的公立學校以不同的方式被理解、採納、行使或重塑，又如何影響在地學校與造成不均等的教育機會。卯靜儒指出，臺灣的教改朝向新自由主義發展，提供學校選擇，同時隨著國內政治民主化的趨勢、保障公民權與學生均等的教育機會，賦予家長教育選擇權；然而，在地學校位置、資源與家長因素影響著家長教育選擇權的行使，也造就了教育空間的差異與教育機會的不均等。

第六篇論文為〈構築機構的時間風景：以新加坡的技職教育為例〉（Producing the Institutional Timescape: The Case of Technical and Vocational Educational in Singapore），作者A. Raddon挑戰現代的線性時間觀，採用B. Adam的「時間風景」（timescape）與D. Massey的「權力幾何學」（power-geometry）概念，認為時間與空間負載著權力，時空由網絡、社會關係，以及權力與資本的流動交織著，時空形塑社會關係，而社會關係也形塑時空中的經驗與觀念。以這樣的時空觀念，Radden分析新加坡的技職教育，其負面形象如何受到過去的時空所形塑與維持，經過改革介入重塑其教育時空，逐漸扭轉成正面的教育機會。

第七篇論文作者L. White-Hancock在〈創新的時空：合作的跨領域工作與學習〉（Space-times of Innovation: Collaborative, Cross-disciplinary Work and Learning）一文中，探討科學與藝術如何合作產生創新。該研究以一位藝術家為研究對象，探究其參與澳洲的科學創新研究計畫的過程如何構築創新的時空。White-Hancock借用D. Haraway的多個概念，如越界（transgression）、賽博格（cyborg，半機器人）、邊界（boundary），來分析這位藝術家進入實驗室與科學家碰撞在一起時，如何越界、跨界，挑戰科學領域的界線，隨著時間的開展，物理空間、參與者的心理空間與社會空間重新配置，創新的時空由此產生。White-Hancock亦提出「經由工作學習」（learning through work）的概念，「經由」一詞強調時空的移動與改變，包含組成時空的每一分子，例如：學習者學習前與學習後的變化、知識與學科界線的移動、學習過程中的轉向與越界。

第二部分以「擾亂時間性」(troubling temporalities)為題，依序為第八至11篇，共計四篇論文，皆聚焦於時間，分別挑戰現代性的時間觀或以歷史探究方法來分析不同形式的教育時空。

第八篇為〈數位教室與教育時空的重置：瞬間的影像、短暫的記憶和學校的挑戰〉(Digital Classrooms and the Reconfiguration of the Space-times of Education: On Transient Images, Ephemeral Memories, and the Challenges for Schooling)，作者I. Dussel討論數位媒體如何重新組織教育的時間與空間。Dussel指出，數位媒體的教育研究認為媒體產生新的教與學的型態，改變師生經驗與重組學校組織與課程，但這些研究將時間與空間的概念視為同質與線性的，將學校與數位媒體視為個別的封閉系統，以為學校時空的改變是由於外來的數位媒體介入，帶著「後現代時間性」(非線性的、不穩定的)的數位媒體改變以「現代時間性」(線性的、穩定的)運作的學校。Dussel強調，數位學校為一個混雜的糾結體(heterogeneous entanglement)，他引用D. Messey的文字說明糾結體：「一個多重軌道交錯與多個未完結故事的空間」(p. 141)，他認為學校時空的不平均不僅在於學校位置的不同，還在於知識、媒體與人們所帶入不同的時間性與空間性。Dussel的研究發現數位媒體改變了時間性與真理的組織形式，重新規劃學校的時間與空間，相對地也對於學校造成知識的、倫理的與政治性的挑戰。

第九篇為M. Zembylas在〈賽普勒斯「我不忘記」教育政策中的情感論述正統性〉(The Affective-discursive Orthodoxies of the “I don’t forget” Education Policy in Cyprus)一文中，以「情感—論述糾結物」(affective-discursive entanglements)與「情感空間」(emoscape)之概念探究1996至2016年期間希臘賽普勒斯國家課程中的「我不忘，我奮鬥」(I don’t forget and I struggle)教育政策。² Zembylas聚焦於課程文件中的情感線索，分析情感與文字如何在特殊時空下交織而成為具正統性的歷史情感檔案，激起希臘賽普勒斯學童的民族情操，使其不會忘記土耳其人占領的那塊土地，這個正統的情感論述也保存了歷史、記憶和身分認同。

第10篇為N. Lesko與A. Niccolini在〈驅動敵意：學校改革運動的黏滯性與大

² 文中指出，1974年土耳其入侵賽普勒斯，就此分化為希臘人與土耳其人二區。

眾對教師的觀感〉（*Animating Animus: Viscosities of School Reform Movements and Public Feelings toward Teachers*）一文同樣關注情感層面，借用A. Saldanha的「黏滯性」（viscosity）概念描繪美國教育改革運動，自1983年《危機國家》教育報告書出版以來，至當代的標準化與問責運動，所產生對於教師的「敵意」如何作用在教師身上，這樣的情感（affect）如何運作、調節、積累，最後在教師身上增厚成為一個與大眾對立的集體黏稠狀態，而這個教師黏稠集合體又如何回應、作用於教改政策與措施。作者認為，這個黏滯概念幫助他們在美國活躍、快速移動的教改政策時空中觀察到，政策與大眾對於教師的敵意緩慢地凝結在教師身上。

第11篇為H. M. Tavares在〈現代性、認同與公民身分：再思殖民情境與其時間性遺產〉（*Modernity, Identity, and Citizenship: Rethinking Colonial Situations and Their Temporal Legacies*）一文中，挑戰歐洲文藝復興以來的現代性與人文主義所假設的時空性——進步、線性、同質、中立的時空，探究這樣的現代時空觀，加上殖民者控制與管理的意圖，對於夏威夷原住民所造成認同與公民身分的問題。作者Tavares分析1921年夏威夷州政府的土地政策對原住民造成的影響，這個政策以原住民血統來決定土地分配（血統測試），使當地原住民不得不遷就殖民者的時空觀，改變其思考與行動的方式。

第三部分以「移動與脈絡」（mobility and contexts）為題，依序為第12至15篇，共計四篇論文，分別借用其他領域的理論與概念來探討脈絡、空間與移動的概念與這三者之間的關係。

第12篇論文〈比較教育研究關注的問題：脈絡、糾結關係與聚合體〉（*Context, Entanglement and Assemblage as Matters of Concern in Comparative Education Research*），作者N. W. Sobe與J. Kowalczyk鑑於許多比較教育研究將脈絡視為已經存在的，是研究者可以客觀地觀察與描述的，忽略脈絡化（contextualization）本身為比較教育研究重要的研究焦點。作者因此提出三個脈絡化研究的焦點：脈絡（context）、糾結關係（entanglement）與聚合體（assemblage）。首先，他們使用J. Gee的大寫Discourse——在歷史與社會中形成的特殊思想模式，讓人們可以表現或辨認特殊的人物或活動，小寫discourse——指特殊思想模式的語言使用，二者之意涵應用於解釋脈絡。將大寫Context視為

脈絡（大脈絡），做為教育研究中一套重要的歷史與社會生成的思想模式（即大寫Discourse），編織著行動者與物件，治理適當的思想與行為；將小寫context視為大脈絡的組成物（如object，即小脈絡），大脈絡與小脈絡之間是相互交織的關係，因而形成糾結關係（entanglement）。作者從Werner與Zimmermann的糾結史（entangled histories）概念引申，將大脈絡中的組成物（包含行動者、物件、論述與行動）的關係視為相互糾結的狀態，其中研究者本身涉入糾結狀態的產生。作者解釋，糾結關係的研究也涉及聚合體或拼裝物（assemblage）的概念，強調不同性質的組成物聚集在一起，以結盟、混合的方式一起作用，同時形成整體以及被其他組成物所形塑。作者指出，這三個焦點幫助我們重新思考脈絡化——脈絡隨著研究者的足跡與調整，一再地產生與再生，其中的調整包含了人物（研究者與其他參與者）、物件、觀念糾結的方式與鑲嵌其中的多重觀點。

第13篇論文以〈治理全球時代（不）移動的高等教育學者：一個空間／移動的歷史社會學分析〉（Governing (Im)Mobile Academics in Global Times: An Analysis through Spatial/Mobilities Historical Sociology）為題，作者 M. A. Larsen 採用「空間／移動歷史社會學」的概念探究全球化高等教育學者的移動／不動與時間性、空間性的糾結關係。基於空間／移動歷史社會學，作者使用「聚合體」（assemblage，或拼裝物）與網絡（network）的比喻來說明移動的概念。聚合體是指「不同與異質的成分或物件聚集，形成關聯，而建立整體」（p. 206），聚合體是不穩定的，內部成員的關係與整體的型態隨著時空變化而變動或被取代。聚合體如同網絡，由異質成員之間的關係連結而成，這些成員包括個人、群體、物件、組織和機構。由聚合體和網絡的比喻得知移動是關係性的、網絡式的和流動的。作者也強調，除了觀察流動，空間／移動學者也觀察不動（immobile），因此作者探究全球高等教育學者的移動與不動的情形，發現有些學者主動移動（具有人脈資本、具研究熱忱、研究表現突出），有些學者被迫移動（戰爭，尋求高教工作、職位因素被迫參與國際合作計畫），而另一些學者不動只是因為無法移動（政治因素、研究表現不突出、缺乏人脈資本等），形成不平等的全球移動，移動與不動因此共同形塑全球學術聚合體。

第14篇論文為〈歷史教育、認同形成和國際關係〉（History Education, Identity Formation and International Relations），作者E. Klerides首先指出現有研

究與國際組織（如UNESCO）以現代性思維來理解歷史教學與認同形成這二者的關係，限制了其他可能的觀點，提出以國際關係理論的觀點：現實主義、自由主義與建構主義，分析這二者之間的複雜關係，希冀能開啟新的想像與可能性。Klerides對照此三個國際關係觀點，說明各個觀點所主張的歷史教學與認同形成之間的關係。Klerides指出現實主義的國際關係觀點主張歷史教育的目的是為了形成國家認同，Klerides說明這是傳統的歷史教學取向。自由主義則以世界秩序與和平為依歸，主張歷史教學是為了跨文化理解與國際整合，例如：UNESCO與德國國際教科書研究中心的教科書修訂（或共構）計畫，即為此取向的代表。Klerides認為，這二者明顯不同的主張可由建構主義的國際關係觀點來解釋，他說明現實主義所關注的國家權力與自由主義所關注的和平皆被這二種觀點視為恆常不變的獨立概念，但基於建構主義的觀點，這二者皆由國際關係中各種不同的參與者（如國家組織、國家技術、國際組織，利益團體或個人等）之間的互動所產生，因此，歷史教學與認同形成的關係是一個社會建構的場域（field），其中不同的邏輯（現實主義或自由主義）和處於不同國際位置的參與者，隨著全球化產生不同的變化，例如：跨國教科書共構，混合傳統歷史（國族認同）與新歷史（國際認同），使得歷史教學與認同形成產生矛盾或模稜兩可的關係，以及與歷史與認同相關的「文化戰爭」（cultural wars）。最後，Klerides強調他的分析還未完成，建議未來的研究能以整合性（aggregation）的方式，整合前述三個觀點的其他概念（如現實主義的權力政治學、自由主義的專家網絡和建構主義的互動潛力），更深入地探究歷史教學與認同形成之間的關係。

第15篇論文為〈邁向行動的教育社會學〉（Towards a Mobile Sociology of Education），作者P. Landri透過新興的研究領域——社會—物質方法與教育研究的交流，嘗試拓展社會學的範疇與方法，他說明這個新興的領域結合科學與科技研究（Science and Technology Studies, STS）和教育研究，其中STS的主要理論觀點來自於行動者網絡理論（Actor Network Theory, ANT）與後行動者網絡理論（After ANT），將科學視為行動（practice），聚焦於生產中的知識（knowledge-in-the-making），以及科學和知識生產的場域。Landri以四篇行動教育社會學的研究論文為例（限於篇幅，本文不詳述這些研究的內容），說明這個社會—物質轉向為教育社會學帶來的三個啟示：（一）從人類中心（human-

centered) 的社會互動概念轉向人類與非人類 (non-humans) 在社會關係的互相牽連性 (co-implication)，Landri解釋STS與教育研究交流所產生的後人類概念 (posthuman view)，拓展了傳統社會學以人類為中心的視野，轉向關注其他行動中的非人類成員，包含物件、科技與事件，它們與人類一樣具有能動性 (agency)。因此，這樣的轉向使得社會學研究可觀察人類與非人類的聚合體 (assemblage)，也可嘗試理解人類的網絡特徵，也使得教育研究可聚焦於教育政策與實踐中「失蹤的群集」 (missing masses)，以及物質性如何形塑教育能動性。(二) 從國族主義與國家為研究單位轉向更複雜的教育時空，亦即全球和地方教育時空的形成與配置。(三) 從政策焦點轉向較複雜的教育實踐，也就是從實踐 (或行動) 的角度重新思考政策。最後，Landri強調社會一物質的轉向開拓傳統教育社會學的視野與焦點，以行動的教育社會學探究變動的教育時空。

肆、評論與結語

本期《世界教育年鑑》挑戰現有比較教育研究與政策研究的時空觀與方法，提出新的理論視角、概念與方法探究全球化中不平衡的教育時空，從教育社會學、教育史和比較教育獲得概念啟發，並從其他領域借用觀點，將時間、空間、脈絡和移動等概念重新概念化，呈現不同視野的教育時空與脈絡。本年鑑大部分的論文 (如本年鑑Seddon, McLeod, & Sobe; Cowen; Raddon; Tavares; Sobe & Kowalczyk) 皆挑戰現代性的時間觀與空間觀，這樣的觀點將時間視為線性發展的、進步的，將空間視為恆常不變的真空容器，時間與空間交錯為一個固定的、具有明顯時空界線的真空脈絡，認為各地的時空皆是一樣的狀態 (原本就存在的)。基於這樣的時空觀，教育政策是可以移植的，只要將空間的條件控制為完全相同，就可以成功複製。本年鑑從其他學術領域得到啟發，借用不同的概念與視角探究時間、空間、脈絡與移動等層面，聚焦於這些概念的關聯性，呈現出時空與脈絡之間交錯的糾結關係與互動力量。

本年鑑的研究取徑與成果提醒著我們，教育的時空與脈絡的景象是複雜的，脈絡不是原本就存在的，也不是固定的承載容器，它是超越現代性視野的，由充滿各種不同能量與故事的成員交互作用而形成的；它和處於其中的成員相互

影響，也和其他的脈絡互動或牽扯。所以脈絡是動態的，處於建構與再建構的狀態，如本年鑑使用eventful一詞來形容空間，是多采多姿的、騷動的，也是多變的力量，可以想見脈絡的多變性、不穩定性和複雜性。這樣的時空與脈絡的景象亦誠如本年鑑第15篇論文作者Landri所言，「脈絡中的脈絡」(context of context)的概念，也如第三篇Niemeyer所描繪的十八世紀女性的「書信書寫時空」，為當時特殊歷史脈絡所形成的一個特殊空間，也在女性參與建構書信書寫時空的過程中影響女性特質的形成，也類似第五篇卯靜儒的分析——全球化、在地化與在地學校等三個時空脈絡的交織互動如何影響在地學校的教育機會。

此外，本年鑑所編織的教育脈絡也拓展了我們對脈絡組成的想像。本年鑑借用許多其他領域的理論與概念，諸如糾結史、後結構主義、地理學、語言分析、國際關係理論、科學與科技研究(STS)和行動者網絡理論(ANT)等，來說明、解釋、想像或捕捉脈絡成員之間的複雜關係，例如：以糾結史的概念呈現時空成員之間錯綜複雜的關係(entanglement)(見本年鑑Seddon, McLeod與Sobe; Sobe與Kowalczyk)、用「聚合體」、「拼裝物」(assemblage)，和「網絡」(network)形容脈絡成員異質整合的關係(本年鑑Sobe與Kowalczyk; Larsen)、用「黏滯性」來捕捉一個群體形成的時間過程與空間因素，及其表現的物質性的移動及黏稠狀態(本年鑑Lesko與Niccolini)、以「大寫論述」(Discourse)和「小寫論述」(discourse)的關係比喻脈絡與成員的關係，即大寫脈絡(Context)與小寫脈絡(context)(本年鑑Sobe與Kowalczyk)，加入STS與ANT的行動概念來觀察實踐與非人類成員(例如物件、事件或論述)(本年鑑Landris)，也以「越界」(transgression)、「邊界」(boundry)和「半機器人」(cyborg，賽博格)等概念說明跨脈絡與跨領域所產生的可能性(本年鑑White-Hancock)。

本年鑑以「比較的歷史教育社會學」探究全球化教育不平均時空的議題，其豐富多元的理論視角拓展全球化教育研究的可能性，它示範了多樣的脈絡化分析，開展了全球化教育研究的範圍，刺激我們對於教育時空的想像。它提供我們新的一套概念與方法，幫助我們以新的方式理解教育的時間、空間、脈絡以及其中成員彼此之間交錯的關係。然而，在應用實踐上，因為脈絡的複雜性，教育實務工作者或研究者尚需抱持反思性的(reflexive)的態度，覺察自身習以為常

的假設，以開放的眼界去看見以前從未注意到的地方，例如：我們與物件（如科技）的關係，我們與它們皆有能動性（agency），是交互作用、相互生成的關係；或是對於時間性的概念，時間除了線性進展，還可能是鑲嵌在脈絡中、在脈絡的關係中和脈絡的成員中，所以觀察學習者的學習，不僅是從學習前與學習後的表現來觀察學習，還有其他可能性可用來說明學習的產生與效果。此外，脈絡化的分析也是具有挑戰性的，以本年鑑Landri所言「脈絡中的脈絡」與其他論文所分析多個脈絡的互動關係來看，脈絡化分析的範圍應如何界定？這個問題包括在哪個脈絡中需要解釋那些脈絡？脈絡是變動的，脈絡中的故事是待續的，所以需要解釋到哪個脈絡層次才算完整？我想，依據本年鑑比較的歷史教育社會學所主張的，脈絡是變動的，我們所做的脈絡化分析也是暫時性的，是特殊時空和脈絡的產物。

最後，回到本文開端所提的問題，本年鑑對於當前的素養導向的課程與教學改革有何啟示？若是思考「素養」本身是一個脈絡（context），或是一個多重事件的空間（an eventful space），這個脈絡的脈絡可能是什麼樣貌？這個素養的事件包含哪些事件？其中有哪些成分或成員，它們之間的關係是如何連結的？在素養的脈絡中，學習的定義為何？知識的定義與型態又是為何？對於未來的想像又是如何？這些定義和想像如何影響我們對於教育的定義，如何影響我們的教育實踐？本文從比較的歷史教育社會學觀點重新思考這些問題，希冀刺激一些啟發和覺察，提供未來研究的角度與方向。

DOI: 10.3966/102887082018096403004

