

教育研究集刊
2026年3月，72（1），頁95-136
[http://doi.org/10.6910/BER.202603_72\(1\).0003](http://doi.org/10.6910/BER.202603_72(1).0003)



邁向共鳴導向的素養教育： H. Rosa共鳴教育學的啟示

郭展有^{ID}

摘要

研究目的

素養導向教育強調使學生具備解決真實生活問題的核心能力，並能在真實情境中展現其學習成果。然而，在今日高度升學主義與功績主義的氛圍中，教育的實踐極易使對學生能力的培養被工具化，成為從世界攫取資源以實現個人成就的手段，而非與世界建立深刻意義連結的經驗歷程。本研究試圖藉由德國社會學家H. Rosa的共鳴教育學觀點，對當代社會加速脈絡下開展的素養導向教育提出理念性的補充，以對抗可能的異化。

主要理論或概念架構

Rosa延續法蘭克福學派（Frankfurt School）對異化的批判，將重心從社會系統的壓迫，或是人與人之間的蔑視，轉向人與世界關係的疏離。他藉「加速」的

郭展有，國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所博士後研究員

ORCID：0000-0002-7714-8252

電子郵件：philofedu66@gmail.com

投稿日期：2025年05月05日；修改日期：2025年07月13日；接受日期：2026年02月02日

概念指出，在不得不講求持續進步與成長效率的邏輯中，人們與世界的關係逐漸失去意義感，轉而為支配、利用與物化，形成一種「缺乏關係之關係」。為回應這樣的異化，Rosa提出「共鳴」作為替代性的關係模式，試圖使人與世界的關係能一改工具性的單向挪用，而是在既受世界觸動，同時也主動回應世界的互動中，開展難以預先掌控與支配的共同轉化歷程。基於Rosa的理論構想，本研究試圖探究其共鳴教育學，如何在教師、學生與課程材料之間，創造非異化的共鳴關係。

研究設計／方法／對象

本研究透過對Rosa相關理論著作與研究文獻的梳理、分析與詮釋，試圖回應當代教育可能面臨的異化問題，並發展出一種共鳴導向之素養教育構想。本研究首先對可能扭曲素養導向教育理念落實的功績主義邏輯進行批判性反思，並在回顧Rosa之智識背景後，分別聚焦於其異化與共鳴概念的分析。最後，透過其教育意涵的討論，據以形成回應問題意識之省思。

研究發現或結論

在當代功績主義的社會脈絡下，教育的推動可能出現以下的異化：學生難以建構學習經驗與自身相關的意義感、師生關係陷入冷漠或敵意而難以相互傾聽與回應、學習材料不再使學生通向更廣闊的世界而僅存工具價值。如若僅單純著重培養學生的素養，可能不足以回應此一異化危機。相對的，共鳴教育學所主張主體與世界相互接觸、彼此回應並共同蛻變的無法全然掌控歷程，則提供了我們一條重新與世界建立積極意義連結的關鍵徑路。是以，本研究透過將共鳴導向之素養教育作為教育異化的可能處方，闡明素養應是學生基於在與世界相互轉化的共鳴關係中自然生成的結果。

理論或實務創見／貢獻／建議


本研究提出的共鳴導向之素養教育思路，期能為教育工作與政策制定者提供一不同於主流績效思維的改革參照。有別於傳統以能力習得為核心的教育，這樣的教學強調以學生與世界之間的共鳴關係作為教與學開展的基礎。本研究建議教學實務現場應為共鳴的發生創造條件，例如：一、營造安全信任、允許失敗與意見不一致的師生關係；二、設計能引發情感觸動與真實世界連結的學習情境；

三、透過反思性對話與自我效能經驗，強化學生透過「自己的聲音」回應世界；
四、減緩過度競爭與時間壓迫，為共鳴經驗保留必要的節奏與空間，讓學生能夠在先回到與世界建立「有感」關係的前提下，再使素養的學習發生於此共鳴關係之中。

關鍵詞：Rosa、共鳴教育學、社會加速、素養導向教育、異化

Bulletin of Educational Research
March, 2026, 72(1), pp. 95-136
[http://doi.org/10.6910/BER.202603_72\(1\).0003](http://doi.org/10.6910/BER.202603_72(1).0003)

Toward Resonance-Oriented Competency-Based Education: Insights From H. Rosa's Pedagogy of Resonance

Chan-Yu Kuo 

Abstract

Purpose

Competency-based education emphasizes enabling students to develop core competencies for solving real-life problems and demonstrating their learning outcomes in authentic contexts. However, within the context of today's credentialism and meritocracy, educational practice is prone to instrumentalizing the cultivation of students' abilities, turning it into a means of extracting resources from the world to achieve individual success, rather than an experiential process of forming meaningful connections with the world. Drawing on the perspective of resonance pedagogy proposed by the German sociologist H. Rosa, this study seeks to offer a conceptual supplement to competency-based education as it unfolds

Chan-Yu Kuo, Postdoctoral Researcher, Graduate Institute of Educational Policy Administration,
National Taiwan Normal University

ORCID: 0000-0002-7714-8252

E-mail: philoedu66@gmail.com

Manuscript received: May. 05, 2025; Revised: Jul. 13, 2025; Accepted: Feb. 02, 2026

under conditions of social acceleration, in order to counteract the alienation it may produce.

Main Theories or Conceptual Frameworks

Continuing the Frankfurt School's critique of alienation, Rosa shifts the focus from oppression by social systems or misrecognition among individuals to the disconnection between human beings and the world. Through the concept of "acceleration," he points out that under a logic that demands continuous progress, growth, and efficiency, people's relations with the world gradually lose senses of meaning, becoming instead relations of domination, utilization, and reification, which may be described as a "relation of relationlessness." In response to such alienation, Rosa proposes "resonance" as an alternative relational mode, in which the relationship between the subject and the world is not a one-way instrumental appropriation, but an interactive process where one is affected by the world while actively responding to it, giving rise to a mutual transformation that cannot be fully predicted or controlled. Based on Rosa's theoretical framework, this paper explores how resonance pedagogy can foster non-alienated resonant relationships among teachers, students, and curricular materials.

Research Design/Methods/Participants

This study conducts a review, analysis, and interpretation of Rosa's major theoretical works and related literature to address alienation in contemporary education and to develop a vision of resonance-oriented competency-based education. The paper begins with a critical reflection on the meritocratic logic that may distort the realization of the ideals of competency-based education. After reviewing Rosa's intellectual background, the study then focuses on analyzing his concepts of alienation and resonance. Finally, through a discussion of the educational implications, the study develops reflective responses to the identified problems.

Research Findings or Conclusions

Within the contemporary social context of meritocracy, educational practice may give rise to several forms of alienation: students struggle to construct a sense of self-related meaning in their learning experiences; teacher-student relationships lapse into indifference or repulsion, undermining mutual listening and responsiveness; and learning materials no longer open up a broader world to students, retaining only instrumental value. A sole emphasis on cultivating competencies may therefore be insufficient to address this crisis of alienation. By contrast, resonance pedagogy, which emphasizes the uncontrollable process through which subjects and the world encounter, respond to, and mutually transform one another, offers a crucial pathway for re-establishing meaningful and affirmative connections with it. Accordingly, this paper argues that competencies should be understood as outcomes that emerge organically from students' participation in resonant, mutually transformative relationships with the world, and proposes resonance-oriented competency-based education as a possible remedy for educational alienation.

Theoretical or Practical Insights/Contributions/Recommendations

This paper advances a resonance-oriented approach to competency-based education, aiming to provide educators and policymakers with an alternative point of reference beyond dominant achievement-driven paradigms. Unlike traditional models centered on the acquisition of skills, this approach emphasizes the resonance between students and the world as the foundation for teaching and learning. In practice, the paper suggests that educational settings should cultivate conditions conducive to resonance, such as: (1) fostering teacher-student relationships characterized by safety, trust, tolerance for failure, and openness to disagreement; (2) designing learning situations that evoke emotional engagement and authentic connections to the real world; (3) strengthening students' capacity to respond to the world through "their own voice" via reflective dialogue and experiences of self-efficacy; and (4) alleviating excessive competition and time

pressure in order to preserve the necessary rhythm and space for resonant experiences. Under these conditions, when students first re-establish a felt and meaningful relationship with the world, competency learning can then emerge within and through such resonance.

Keywords: H. Rosa, resonance pedagogy, social acceleration, competency-based education, alienation

壹、前言：功績主義脈絡下的素養導向教育

108課綱強調素養導向的教與學，期透過學習與生活的結合，實現「自發」、「互動」、「共好」的課程理念（教育部，2021）。依據吳璧純與詹志禹（2018），即便素養導向與能力本位教育的英文譯詞均為 *competency-based education*（CBE），但其背後實經過理念思潮的重大轉換：從試圖將學生能力的培養分割為細碎的行為表現，轉向在真實情境脈絡中，使學生透過與環境的互動，建構式地獲得認知、情意與技能平衡兼具的整合成果。是以，在中文的語境，方出現了能力本位與素養導向之別。

然而，在力求效率、確定、講求證據與結果可測量的當代（Biesta, 2010），特別是整體教育環境升學主義仍殷、學業競爭壓力仍嚴峻——補習風氣盛行、學生學業負荷沉重、高度學習疲勞，且依然存在許多學生學習興趣不足，以及對未來生涯迷惘焦慮等問題的臺灣社會（兒童福利聯盟，2023；盧延根，2017；Pham, 2023），單單將素養導向作為教學現場的核心價值指引似已顯示出仍有不足之處，需有更多觀念上的調整對治此一使學生「忙」碌卻「茫」然的教育困境（〈高中生為何更忙了？〉，2024；許籐繼，2022；藍茜茹，2025）。因為在瀰漫於臺灣社會過度以「成果」證明「價值」，而重視成績與成就表現的功績主義（*meritocracy*）風氣中（江宜芷、林子斌，2020；何英奇，1997），我們很容易會以「成就」為依歸（*erfolgsorient, achievement-oriented*），將焦點從教與學的「歷程」本身移開，著重於教與學的「結果」。而如此一來，學習便極易在成敗的焦慮中被工具化，成為對「與命題趨勢連結」或是「對準備學習歷程檔案與升學助益」的考量，並使「素養」再次在頑強的功績主義邏輯中，淪為可比較、可競爭的學習表現項目，而不是使學生於探究與實作中因為與生活世界相互動，展開更富內在動機，或是更願意冒險並向未知結果開放的經驗與省思歷程（EdYouth, 2025；陳逸年、林怡君，2021）。面對上述處境，或許我們可藉呼籲一種新的價值概念，以更加關係導向的方式回歸對教育歷程本身的重視，使素養導向的教育實踐更具抵抗競爭風氣的韌性。

在與德國教育學者W. Endres (1946-) ¹合著的《共鳴教育學：當課堂上出現火花時》(*Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert*)一書中，身為法蘭克福學派 (Frankfurt School) 第四代代表人物的德國社會學家H. Rosa (1965-) 指出，當代教育政策可能過於關注發展學生的「能力」(Kompetenz, compétence, competence)，²而忽略了「共鳴」(Resonanz, résonance, resonance)。前者是指「對某項技術的熟練掌握，而作為一種已獲得的資源且可隨時使用的東西」，而後者則相對強調「逐步與事物建立關係的過程」(Rosa & Endres, 2016/2022, pp. 61-62)：

共鳴包含一種開放性和無法全然掌控性，這正是它與能力的不同之處。能力是一種化用 (Aneignung, appropriation, appropriation)，而共鳴意味著「共同蛻變」(Anverwandlung, emmétamorphose, adaptive transformation)，³意即在與世界互動的過程中，我也隨之發生變化。

¹ Endres有多年師資培育講學經驗，於1973年創辦聖布拉辛學習中心 (Studienhaus St. Blasien)，開發「Endres學習法」，並撰寫與編輯多部作品。

² 關於competence一詞的翻譯，為了避免讀者將Rosa對此概念的批評，直接關聯於素養導向教育，本研究在說明Rosa對此概念的批判時，將統一翻譯為「能力」。不過，當作者試圖援用他的觀點來回應當前的素養導向教育，並提出可能的改善方案時，則會使用「素養」一詞。這主要是希望本研究對Rosa觀點的討論，能根植於目前素養導向教育的既有基礎上進行轉化，並橋接臺灣過去從能力本位到素養導向的改革與論述脈絡。

³ Anverwandlung一詞常見之英譯為適應性轉化 (adaptive transformation)，法譯則為emmétamorphose，有「在其中」(em-)「蛻變、徹底改變」(métamorphose)之意，某種程度表達一種在世界之蛹內羽化的隱喻。若以Anverwandlung的德文詞素來看，則有使兩物接觸(an-)而變化、轉變(verwandeln)之意。若與Jaeggi的Aneignung化用一詞進行比較，不論是將Aneignung解讀為占據、挪用、學習或掌握，均可以發現在Aneignung一詞中包含著eignen「為我所獨具」之占有意涵，以求重新吸納世界，回復其與自我的關係。但值得強調的是，Rosa實不反對共鳴關係中會包含某種化用，只是這樣將世界部分占為己有，或嚴格來說建立「屬己」意義的過程，應在雙向的相互改

從這樣的區分中，我們可以看到Rosa將共鳴作為一不同於達成預定目標或聚焦能力習得結果的概念，來凸顯與事物互動並相互轉化過程本身的意義。透過Rosa共鳴概念的討論，我們或許能得出一個有別於著重學習「成果」或其運用的價值概念，作為推動素養導向教育理念性的補充，使教與學的歷程能更好地避免在功績主義的社會脈絡下，被扭曲為以獲得有用資源為依歸的工具性流程，並且進一步開展更深刻與富含溫度的學習經驗，使教與學不只是為因應問題解決的需求，而是熱愛所生活的世界，持續朝向意義追尋與自我開展的終身學習旅途。

基於此問題意識與討論脈絡，本研究將從Rosa智識背景的分析出發，梳理其對於異化（*Entfremdung*, *aliénation*, *alienation*）狀態的批判，以及針對此異化狀態所提出的解方——共鳴。⁴最後，本研究將聚焦於共鳴教育學的討論，並提出一種邁向共鳴導向的素養教育，期可協助讀者透過有意識地覺察，避免以「成就」為依歸風氣下教與學的可能異化，並促進教與學歷程共鳴的發生，使學生在真實生活的探索中，拓展與世界非工具性利用的意義聯繫。

貳、Rosa的智識背景與思想概述

法蘭克福學派關注現代社會對於人性的壓迫與異化，捕捉其中有違人類存有之社會病態，並致力於提出對應的處方，故其批判理論通常包含著對社會問題之分析、診斷與治療三個環節。⁵而Rosa作為法蘭克福學派第四代的代表人物之

變關係之中發生。

⁴ 根據Jaeggi (2014) 的整理，德文的異化一詞可關聯於以下七種，可能導致人們出現分裂、空洞、陌生、受迫、無能為力或無家可歸等感受的情境：（1）個體的行為不是受真正屬於自己的慾望所驅使；（2）僅是為了工具性目的而參與某些活動或維繫某些關係；（3）個體無法認同所身處的社會環境（家庭、國家或文化脈絡）而感到「失根」；（4）人與人或人與物關係被商品化，變得「抽象」、可取代、不具獨特性；（5）在勞動分工中從事狹隘的職能，無法揮發人的整全能力；（6）人被所建立的制度反過來支配而不自由；（7）對生活感到疏離與荒謬，無法獲得存在的意義。

⁵ 所謂批判，在此意味著一種相對分離、保持距離的姿態，以後設地質疑既存的社會結構與規範。其功能在於使人類的種種活動不是被社會毫無保留的影響，而是能透過意識到其中的非理性，促進社會的更新與變革（Horkheimer, 1968/1975）。故批判不只是

一，則延續並發展了批判理論的核心關懷，致力於現代社會中異化問題之分析，並將「共鳴」作為其診斷的處方。

一、Rosa之於法蘭克福學派的傳承與創新

有別於僅單純地描述研究對象，法蘭克福學派認為真正的社會科學，實應為所揭示的社會問題提出改善方針。故批判理論的論述，總是包含著相當的規範性成分，而除了對社會進行結構分析，指出異化的存在及其肇因，更試圖指導與促進人類朝向更美好的生活發展。換言之，除了分析社會的構成特質與發展趨勢，並指認其中值得檢討之處，批判理論某種程度也嘗試為身處結構之中的能動者，提供可能的行動選項，以及從事改善行動的動能——透過某種烏托邦的願景，以對社會進行集體的治療（Reckwitz & Rosa, 2021/2023）。又當人們處於異化狀態而受到此負面情況妨害的同時，往往對此壓迫不以為意，難以發現當下生活形式（*Lebensformen, formes de vie, forms of life*）的問題。故法蘭克福學派的學者也可謂是試圖藉批判理論的論述，提供不同觀點或概念工具，啟發人們重新審視被壓迫的處境，並提升對異化的覺察與批判，以助其突破既定生活框架、超越現狀。

然此處批判理論的規範性解方，並非將人視作可支配物來操弄或管理，而是以一種促進自我認識、自我理解與自我省思的方式，來提供盡可能好的說明與建議，幫助人們釐清社會生活遭遇的問題及其背景條件。在此基本共通點上，法蘭克福學派的學者們各自發展出自身獨特的批判論述。第一代批判理論家——親身經歷二戰時納粹對猶太人侵害的T. W. Adorno與M. Horkheimer——在面對錯誤運用理性的現代性問題時，相對更聚焦於反對與對抗極權主義的要素，以及任何形式的暴力。J. Habermas作為第二代領軍人物，則傾向建構性地勾勒社會的理想狀態，特別是公共審議情境中的民主討論與對話。然透過溝通尋求共識的方案，在此資訊爆炸的年代似乎日趨難以實現（Voirol, 2020），且一定程度也可能過於認知取向和去身體化（*désincarné*）（Pencolé, 2018）。是以，第三代的A. Honneth試

負面地批評社會現狀，更同時是積極地呈現出內在於人類實踐當中的改變可能性，以及人類生活可能擁有的不同樣貌。

圖透過著重「前於語言」、在展開溝通之前便已發生，諸如感到受傷、屈辱或不被尊重的承認受損經驗，來延續Habermas的互為主體路線，並將此負面感受作為社會改進之內生動力，主張「為肯認而抗爭」——從未受公正對待者的立場，尋求不同於蔑視的「共感且參與」(*anteilnehmend*) 關係 (Honneth, 1992/1996, 2005/2008)。

相較之下，第四代的Rosa則似以更加「被動」的取徑來延續Honneth對美好生活 (*gelingendes Leben, the good life*) 社會條件的討論：

Rosa的分析取向並不是首先提議改變某些具體的社會實踐，而是提出一種派典的轉變，其中的指導概念不再是「自主」(*autonomie*)，而是「共鳴」。(Hétier et al., 2022, p. 183)

即便Rosa也希望積極創造美好生活的條件，但有別於前輩們主張主動鬥爭或自主行動的路線，他十分強調美好生活的實現無法來自主體的全然掌控，而是包含相當程度的放棄與非控制 (*Pencolé, 2018*)。因此，共鳴可能意味的是變得脆弱與喪失控制，來使自我發生改變。相對地，鬥爭與衝突可能反而導致共鳴關係的消失：⁶

我們無法為共鳴而鬥爭 (不同於為肯認而鬥爭)：一旦我們進入一種對抗的關係，就會被迫封閉自己，這會削弱共鳴的效果。(Rosa, 2020a)

⁶ Rosa對於Honneth肯認抗爭的批判可能過於字面，因為Honneth的抗爭與其說是為了與他人拉開距離，毋寧說是為了建立合理的關係，創造更能相互影響的連結。是以，抗爭是否真如Rosa所言不利於共鳴，實尚值得商榷 (*Voirol, 2020*)。另一方面，Rosa可能也確實低估了衝突所具備的正向價值，以及對既有權力關係的批判，特別是僅依靠共鳴的力量，是否能改善社會既有之不平等，而避免使不公正的社會結構被表面的正向交流所遮蔽；又或者，如何可能使共鳴成為批判意識覺醒的契機，並轉化為開展社會行動的政治動能，尚須進一步探究 (Hétier et al., 2022)。

並且不僅限於主體之間未受肯認的內在心理經驗，Rosa也試圖在更大的脈絡下，檢視主體與外在世界的關係。因為除了被他人尊重、接受或認可外，我們的美好生活應涵蓋一種更加寬廣、擴及到與客體事物（包含自然或超越存在）間的良好互動關係（Cheng, 2023; Hétier et al., 2022）。

二、Merleau-Ponty知覺現象學對Rosa的影響

若進一步追究Rosa對於與世界共鳴關係的強調，可謂相當程度受到M. Merleau-Ponty的啟發。對Merleau-Ponty（1945）來說，人們身處於世界之中，面向世界並向世界敞開（ouvert sur le monde）。當我們與世界接觸、知覺世界的同時，也受到世界的影響——知覺不只是個人的感受，更同時是世界的一項「給予」；世界並非純然被動的對象，更是一回應性的場域。當我們置身於世界之中，便無時不在與世界發生雙向互動的關係。故在知覺的現象中，我們與世界可謂作為一個「整體」，而在本質上共同存在：我們並非先驗地被給定主體身分，而後才與世界建立關係，相對地，我們與世界是在「關係之中」同時出現的（Reckwitz & Rosa, 2021/2023）。

對Rosa而言，世界可謂是我們在日常生活中，與所遭遇者不斷互動，從而開顯的整個過程。在與世界的原初關係中，人們並非僅僅將所遭遇的外在事物視為認識或計算的對象，而是我們關心、在乎，向我們開啟意義並使我們受其影響、關聯其中者：

世界，可以被設想為與我們相遇（或可能相遇）的所有事物。它呈現為一個最根本的視域，在其中，事物可以發生，對象可以被發現；或者，按照H. Blumenberg的理解，它是「所有可能經驗總體的隱喻」。然而，這種總體同時又不僅僅是各部分的總和，它既超越、也異於各個部分的加總。世界，是先於任何意識之前已然既存者。主體總會發現自己被嵌入、或被包圍在世界中，並與之相關聯——Heidegger可能稱之為「世界化的主體性」（worlding subjectivity）。（Rosa, 2016/2019, p. 34）

世界首先可被理解成是我們所遭遇或可能遭遇的所有對象，從現象學的角度來說，世界不只作為被經驗、向主體開顯的內容，更本質地作為自身與他者或他物之「關係」。故世界不是可與主體純然割裂的客體，而是與主體相互關聯的共在存有。或者說，此關係性的經驗過程，除了使我們於回應的過程中與對象共同變化，更同時作為我們存在的根本基礎。然而，今日的人們卻往往將世界只作為可掌控與利用的「物」，透過「科學」與技術進行宰制，並彷彿將自身「置身於世界之外」而對世界無度需索：

科學操縱事物，並放棄棲居其中。……它傾向於將一切存在視為「一般對象」(objet en général)，好像它們與我們毫無關係，但又好像注定處於我們的人為巧計之中。(Merleau-Ponty, 1964, p. 9)

歸結言之，對Rosa (2016/2019)來說，此一試圖對世界進行控管、利用以謀求個人利益的姿態，正是我們與世界的關係陷入異化的主要原因。而透過Merleau-Ponty此一將「與世界關係」從旁觀的認識論取徑，轉向作為「與世界共在之在世存有」的現象學路線，我們也能更好地理解何以Rosa將異化或共鳴界定為一種主體與世界之間的關係形式，而非只是個人自身的心理狀態，並更具脈絡性地隨著Rosa，省思世界如何在只關注從真實經驗抽象出可量化或管控數據的科學與技術邏輯中，被扭曲地顯現，從而使我們遺忘棲居其中活生生、充滿意義與感受、能夠與其共同變化的生活世界。

三、與世界之非異化關係：Rosa與Jaeggi的不同處方

然前述關於異化狀態的描述，並非為Rosa所獨有。與他同為法蘭克福學派第四代的R. Jaeggi (2014)，便將異化界定為一種「缺乏關係之關係」(Beziehung der Beziehungslosigkeit, relation of relationlessness)，以指涉人類與自我或他人之本真、原初關係的缺陷或扭曲。換言之，異化可謂是因未能整合原本與己相異者，與世界建立「屬己」的、和自己有關聯的聯繫，所產生的疏離與無意義感。這就彷彿我們處在一大堆東西之中，但卻感受不到有什麼東西呼喚著自己、激起

自己的好奇與興趣、與自己有任何意義連結，而陷入一種倦怠（burnout）、缺乏渴望與動能的病態。我們因而也可將異化重新理解為某種不自由，亦即「一種意願的受損，其源於對自我或世界進行化用（使之成為自己一部分）之可能性的消失」（Honneth, 2014, p. ix）。

不過，Jaeggi與Rosa雖同樣關注疏離、和世界無意義連繫的扭曲狀態，並試圖恢復現代社會人們與世界間的健康關係。但若我們稍微比較兩人對於異化狀態的處方——化用與共鳴，便可發現其間存在著相當的差異。首先，化用被理解為一將世界吸納進我們當中加以運用的活動，使世界與自身的關係得以恢復，並將世界轉化為有助於自身生活形式開展的資源。故Jaeggi（2014/2018）主張，人們唯有透過持續地化用——如透過學習、生活中問題的發現與解決之意義獲取歷程，才能朝向更美好的生活。換言之，我們必須藉由不斷的化用，擴大意義的獲取、擺脫學習的阻礙，來因應被排除在世界之外的無意義感受，讓生活中的社會實踐免於異化（鄭作彧，2021）。但對Rosa（2018/2020b, p. 35）而言，單純的化用反而「只會停留在一種缺乏關係之關係中」，而降低人們受他者觸動並因此發生改變的可能。是以，解決異化的方法並非透過化用、擴大自身的方式來重新掌控世界，而是在無法全然掌控之相遇與共同蛻變過程中，使共鳴發生。

若參考E. Fromm（1976）對「占有型生命情態」（mode of having）與「存有型生命情態」（mode of being）的區分，相較於占有、試圖將世界納入自身的化用，共鳴似乎更傾向以存有型生命情態中開放與冒險的精神來面對與世界的關係。面對人們日益無法與世界建立真實連結關係的異化狀態，Rosa認為，若要不與世界「缺乏關係」，其方式不是藉化用世界來擴大意義連結，而是在參與世界的過程中放下掌控與占有。此時，主體與世界不是被視為兩個獨立、分離的孤立實體，而是共在一相互影響的關係整體中。而在此整體中，我們不再是將世界作為控制與獲取資源與意義的對象，而是能與之相互傾聽、回應，使共鳴關係得以展開的夥伴。

四、Rosa對現代社會說明之概覽

綜合來說，即便Rosa可能如同許多思想家一樣都會批判在證據本位的測量時

代，主體淪為僅僅是外在目標追求的工具，而未能開展行動當下的內在價值，但是，Rosa相對更注重主體在此離開異化狀態過程中，接受回應、無法全然由能動者掌控的「被動性」（我們頂多只能掌控使共鳴發生的條件），以及與非主體事物之間建立意義連結的同等重要性。這樣的觀點不只使Rosa與其他理論家做出了區隔，也顯現了在教育思考上我們可能尚未充分留意的面向。

教育實踐中，我們可能不應只是聚焦主體的自主與本真性，或是強調能與其他主體正向的交互往來，而是應使學生與世界在敞開與回應中重新連結、相互轉化。他的理論使我們反思「使主體能動性最大化」或是「忠於自身本真性」的立場，可能反而使共鳴無法發生，並忽略在世界之中與其共同蛻變的重要性。又對比於「藉強烈行動意志獲得解放」的思路，Rosa也使我們注意到似唯有願意適時放下控制，才可能從異化的狀態離開。

而在對Rosa智識背景進行簡要描繪後，讓我們聚焦於其自身思想的論述框架。承續批判理論的傳統，Rosa對於現代社會分析、診斷與治療之構思，可以概括為表1。首先，透過結構與文化的「雙重視角」，Rosa使我們在概念上區分兩者的同時，不致遺忘這更多是對同一社會分析角度的差異：前者是從第三人稱的旁觀視野對社會進行觀察、探究其運作法則，而後者則是從第一人稱出發，從主體自身的角度，討論內在的主觀經驗。而不論是系統規則或能動者之心理，兩者絕非各自全然獨立，而是彼此相互影響的一體兩面。當社會體制傾向不斷追求進步與效率提升，人們也將更傾向具有一種掌控與控制世界的態度；反之亦然。而所謂現代社會的異化，便可說是來自「加速」的時間結構對人們內心造成的負面影響——汲汲營營於透過追求成長以維持現狀，並擔憂在社會競爭中落後——及其對惡性結構的強化（Reckwitz & Rosa, 2021/2023; Rosa, 2010/2012）。

進一步具體而言，Rosa指出現代社會為了維持自身運作，往往陷入一種若不進步就無法維持社會穩定的困境，而必須不斷地追求成長與創新。但如此一來，往往導致社會系統間或系統與主體間之時間節奏的失衡與不同步（Desynchronisation），引發制度的失調與生活焦慮。面對這樣的社會症狀，Rosa認為我們應抵抗「快就是好」的邏輯，發展適應各自需求的節奏，來形構一種「適應性的穩定」（adaptive Stabilisierung, adaptive stabilization），使社會不依賴

表1

Rosa對現代社會批判之雙重視角

	結構視角（第三人稱視角）	文化視角（第一人稱視角）
分析	動態穩定	擴大對世界的作用範圍、謀求掌控
診斷	不同步	異化
治療	適應性穩定	共鳴

註：引自 *Late Modernity in Crisis: Why We Need a Theory of Society* (V. A. Pakis, Trans., p. 157), by A. Reckwitz and H. Rosa, 2023, Polity. (Original work published 2021)。

加速與擴張也能穩定存在。換言之，我們或許可以不再是汲汲營營於進步與成長，而是能慢下來、在與世界回應性的互動關係中自然地「後成長」（Postwachstum, post-growth）（Reckwitz & Rosa, 2021/2023; Rosa, 2016/2019）。在這樣的歷程中，我們不是拒絕成長，而是可以選擇把目標重新定位在與世界建立可相互轉化之共鳴關係的建立，並讓成長作為共鳴關係之後不期而然的禮物。另一方面，當人們傾向於透過科技、知識與制度來不斷擴展與控制世界，以期資源最大化利用。個體與世界、他人及其自身的關係，也將變得疏離、失去意義感而陷入異化。對此，我們亦應恢復與世界之間能相互回應、彼此轉化的共鳴關係，使生活重新獲得意義與連結（Reckwitz & Rosa, 2021/2023）。

最後，因本研究側重於將Rosa之理論轉化為教師可具體開展之實踐參照，來實現不同於異化狀態的可能性，故將以從個別能動者出發，更直接涉及主體與世界互動經驗層次之文化視角為主要討論主軸，再適時論及結構視角的內涵，兼顧對宏觀社會系統的理解。下一節，本研究將進一步聚焦於Rosa對主體與世界異化之社會關係，特別是其中之教學關係所提出的診斷，復於第四節展開對其治療方案的討論。

參、分析與診斷：社會加速所造成的教育異化

教育現代化促進了教育資源的普及，也提升了教學的效能。然而，對教育績

效的強調，卻可能也在一定程度上伴隨著弊端，損害教育本欲實現的理想。例如，課程內容與評量的標準化，易使我們傾向於忽略個別學生的多樣需求與智能的多元展現，並在一元化的價值下競爭。甚而在此一過程中，學生與教師彷彿成為了僅僅是教育系統達成指標並履行體制要求的工具，而被物化為僅僅是促成社會進步的手段。

教育系統這樣的現象，實與當代社會整體時間結構的「加速」相關。根據Rosa（2010/2012, p. 22）的界定，加速意指「經驗與期待的可靠性之衰退速度增加，以及被稱為『當下』之時間範疇的壓縮」。而今日社會在科技發展、社會變遷、生活步調等面向的加速，使我們往往經驗到一種「跟不上」或「無法安頓於當下」的焦慮，並產生了更多與社會脫節的疏離感。人們變得愈來愈容易感到急迫、時間不多、相互追趕與競逐，或「必須用更少的時間做更多的事」，即便人們好似於「在相同時間內處理更多事，或說以更少時間處理相同事」的過程中節省下更多的時間，但是卻反而變得比過去更忙碌、更不悠閒，彷彿在實際上弔詭地失去了更多時間。並且，在此生活節奏不斷加速的社會脈絡中，也使得人與自身的生活世界，變得愈發難以深度交流、建立情感連結與意義聯繫。

一、社會的加速與「新異化」

作為Rosa現代性批判的關鍵否定性概念——用以否定現實中的不合理現象，並間接暗示某種尚未實現的可能性——之一，「加速」的概念使我們覺察現代社會在要求進步、提升與成長的邏輯中，對於時間本身的過度追求，以及此一不斷要求擴大動能的結構，對個體造成的負面心理影響。時間成為重要的資源，社會好似若不透過強化管控以謀求更多的時間、不更快速的增長，便會陷於落後而無法維持「動態穩定」（*dynamischer Stabilisierung, stabilisation dynamique, dynamic stabilisation*），個體也「必須投入更多能量維持競爭力和資源水平，來保持自身現狀」（Rosa, 2016/2019, p. 105）。就像在倉鼠輪中——雖然不斷奔跑，卻只是為了使自身保持在原地、不被甩出輪外，今日人們似乎也無法不以擴大掌控、不斷追求效能最佳化，並時時追求進步、成長與創新的方式來讓社會良好運作（Rosa, 2017）。我們變得總是需要比原本預期的更好，並不斷提問如何才能更有

效率、更具競爭力。但這樣的提升與成長，與其說是為了人們的福祉，不如說是依照當前社會系統自身的運作邏輯，而不得不「跟上」、追趕永無止盡的不足，又或者不如說是害怕變差，擔憂落後、退步，或是「被甩在後頭」，而陷入永遠還不夠多、還不夠快、時間還不夠充裕的恐懼。

恐懼彷彿內蘊於「理性」的運用，而使我們除了朝向免於恐懼之目的外，不再反思行動背後的價值。換言之，若以M. Weber (1968) 的術語來說，現代社會雖然日趨理性，但這樣的理性卻僅限於是依照具體目標來有效追求成就的工具理性 (Zweckrationalität, instrumental rationality)，而讓省思行動本身是否具有意義的價值理性 (Wertrationalität, value rationality) 面向被邊緣化。現代社會似已然陷入對手段的癡迷，沉淪於不斷添列新待辦事項的「任務拜物教」(task-fetishism) 病態中，而不是對目的批判性的參與 (Susen, 2020, p. 321)。看似理性化的社會加速，反倒成為一種奴役人們的結構壓迫，而不是為人類帶來自由與解放。在對時間進行幾近極權化掌控的社會加速中，不只使個人產生缺乏足夠時間、或是落後於社會進展之感，更構成了一種異化的體驗：

自我與世界之間的關係，亦即主體在世界中位處或置身 (localisé) 方式的一種深層且結構性扭曲。(Rosa, 2010/2012, p. 115)

這種因社會加速產生之「新異化」，不同於過去馬克思主義者所主張，是指人變得與自己的勞動過程或勞動成果相疏離，而是更關乎人變得與其所處的時空分離開來，陌異於所棲身世界的狀態。

當人必須時時依照預定要求，跟隨社會的進程前行，便很可能在謀求成效的過程中，為了使世界更符合己用，而透過支配世界、使自己與世界保持距離的方式，來最佳化此利用關係，而非與之共好、建立回應性的關係。是以，Rosa (2010/2012) 指出此試圖利用數據控制與優化一切，以求全面掌控的過程，實可能偏離最初使人們更好生活的初衷，而陷入新一形式的倒退。因為這樣的「進步」，很可能是以主體與世界的共鳴關係——美好生活的前提——為代價：

在現代晚期，主體逐漸失去將世界視為一個具有回應性、能夠交流對話者的視角，而愈來愈多地使用工具來開發和利用世界。個人的效能不再以對世界的共鳴敏感度來衡量，而是以對世界的物化和支配能力來衡量。(Rosa, 2016/2019, p. 493)

而教育活動也相應地承受來自經濟效率和政治管理措施的壓力 (Reckwitz & Rosa, 2021/2023)。⁷在以計畫、評量與追蹤檢核來評估與管控學習成效的過程中，我們與其說是為最佳化學生能力的發展，不如說是將「績效證據」當作教育的全部，而忽略其中那些重要但卻無法全然掌控的部分。甚至這樣的管控，在 Rosa (2018/2020b) 看來，更可能只是以表面的績效證據來粉飾教育中教與學異化，並掩蓋其對共鳴條件 (Resonanzverhältnisse, resonance conditions) 的剝奪。「現在」成為僅是達成目標的「工具」，教師與學生被加速的壓力拉向「未來」，而難以「在當下」與世界相互生成意義 (Haugaard, 2020)。

二、教師、學生與課程材料的異化關係

外在過分的時間壓力與效能要求，或是為主體所內化的績效與競爭意識，都可能使教育關係受到扭曲。面對缺乏彈性的進度、不同利害關人的檢視與評估，以及在此不得不前行的體制中相互比較的壓力，教師與學生除了心理上的煎熬、無奈、渴望逃離，難以在教與學的過程中產生熱忱、興趣與意義感，其彼此間的關係更可能陷入沉默，而無法開展相互聆聽、對話與回應的關係，也無法在此基礎上共同與作為「通往更廣闊世界」的課程材料建立共鳴的關係。而所謂的異化，「正是這種與他者建立關係的不可能性與無能為力」(Lijster et al., 2019, p.

⁷ 就社會結構的層次而言，Rosa提出的診斷為「不同步」。也就是在社會加速中，不同社會系統間可能會以不同的速度相遇，而使較快的系統對較慢者形成壓力，迫使較慢者提升節奏以跟上較快者之進程。以本研究的脈絡來說，即有教育系統被政治經濟系統與社會文化系統驅趕之意。對Rosa而言，達到重新同步化的適當做法，應是使較快之系統減速，並回歸到對世界的適應性穩定 (adaptive Stabilisierung, adaptive stabilization) (Reckwitz & Rosa, 2021/2023)。

65)。

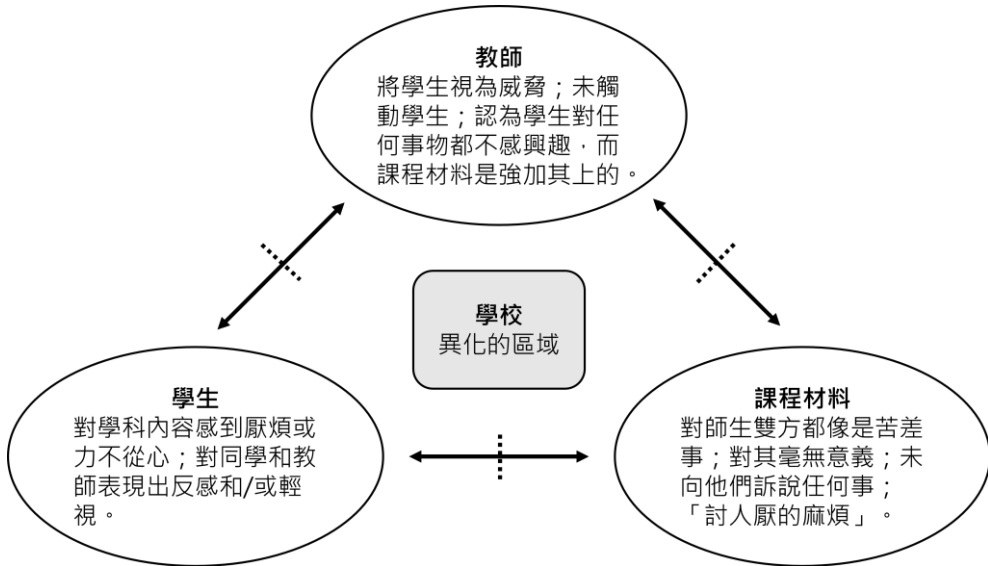
根據Rosa與Endres（2016/2022）的分析，異化大致可分為冷漠或無感（*Indifferenz, indifférence*），以及排斥或敵意（*Repulsion, repulsion*）。也就是在面對具威脅性的世界（他人或他物）時，我們因避開它以求自保，或者發起進攻以使之屈服，而讓關係無法真正建立的兩種樣態。首先，關於冷漠或無感，並非指師生之間不說話、沒有語言交流，而是指其各自感到自己彷彿對著空洞說話，而不是對著彼此交談、對彼此感興趣——教師可能感到學生對自己的教學內容毫無回應，同樣地，學生也可能感到教師對自己的學習經驗不感興趣（Rosa & Endres, 2016/2022）。在此情況下，雙方也未能對教／學材料進行有動力與熱忱的互動、建立真正的意義聯繫，頂多只剩下形式上有交流，但內心實彼此漠不關心，無意理解對方觀點、與對方交流的沉默。同時，課程材料也令其無感，就彷彿「沒有任何事物對我說話，也沒有任何東西對我具有價值」（Rosa & Endres, 2016/2022, p. 31）。

其次，排斥或敵意則表現為對立、攻擊與暴力。學校如同成為一個戰場，師生相互視對方為威脅，彼此厭惡、批評與輕視（Rosa & Endres, 2016/2022）。當教師傾向將學生視為有待克服與處理的對象，而須依著清單整飭其不足，便似乎不可避免地透過威嚇、指責與獎懲來「搞定」學生，或是將之抱怨為教學問題的來源。相對地，學生則視教師為威脅自身自尊、侵犯自身領域的存在，而出現抗拒與挑釁的行為。從而這樣一種因恐懼被傷害、貶低、不被認可，而採取的一種防禦性進攻態度，實可能在將對方拒於門外以自我保護的過程中，使雙方的信任關係更加惡化、更加無法交流（Rosa & Endres, 2016/2022）。而課程材料也在此過程中，成為師生角力的武器或是令人反感的無用之物。

我們可用圖1來表示上述關於教師、學生與課程材料之間異化的教學關係。

在力求達成課程進度或政策目標，和滿足升學考試需求的過程中，教師愈發難以、或者說「沒有時間」將心力放在學生身上、陪伴其探索世界。教師不得不趕課、拉高學生學生成績與「管理」學生。對學生而言，學習則變得可能像是積累個人私有財產與資源的過程，只（被）希望獲得「有用」的內容，甚或只是被要求服從與乖乖聽話的過程。而這樣的學習，將使得學生愈發感受到某種「主觀

圖1
異化的三角



註：引自 *Pédagogie de la résonance: Entretiens avec Wolfgang Endres* (I. von Plato, Trans., p. 38), by H. Rosa and W. Endres, 2022, Le Pommier. (Original work published 2016)。

時間矛盾」：花了非常多的時間學習，經驗到的學習時間非常長，但能記得的、留下深刻經驗的時間卻很少（Rosa, 2010/2012）。因為這些被用來學習的時間，並沒有成為學生自身「屬己」的、⁸對自己有意義的時間，反而更多是感到自己把時間拿去交易（因而失去）為成績與「未來」成就：

⁸ Rosa對於「屬己」的強調，有別於工具性的挪用與占有。相對的，此處的學習是讓事物擁有自己的聲音，使學生在世界之中與之共同變化。不同於使世界僅僅作為一客體，被我們切割為所需的碎片，轉化為可用、可控的資源，對Rosa而言，雖然我們仍於相當意義上，在與事物接觸時，使事物成為自身的一部分並納為己用。但有所不同的是，在共鳴的關係中，其既掌握世界的片段，也同時遭遇著事物中無法完全為自身所掌控的部分，使世界以某種無法預料的方式反過來影響自己。

我們無法使自身經驗的時間成為「我們自己的」時間：經驗的片段以及花在這些經驗上的時間，對我們而言都是陌生的。而這種對自身行動與經驗化用的缺失，將導致更加嚴重的自我異化。（Rosa, 2010/2012, p. 132）

而這可能是對今日教育一項極為重要的警示。因為即便我們提供學生與真實生活情境相連結的經驗，但若這樣的經驗沒有成為學生「自己的經驗」，而只是被要求來反映他人期待的經驗，那麼學習很可能仍是「非屬己」、缺乏與自身內在意義連結的。生活世界並未能在教與學的過程中被激起生機，引發學生興趣與好奇，反而可能使其感到厭惡或持續地陌生。

三、側重能力培養的異化危機

在加速的社會脈絡中，即便我們的教學相較於過去已活潑許多，且可能包含愈來愈多創新的部分，但卻可能仍在競爭、控管與最大化績效，或是偏重學習外在工具性價值的過程中陷入異化。

當學習成為只是使用他人知識成果來與他者競逐的手段，那麼學習將淪為一種唯有在「可能獲勝」時才被從事的苦差事。學生不再為學習而學習，因其本身將變得與焦慮、壓力和痛苦相連結。並且在此一學習必須講求獲得「有用」、能不致落後於他人成果的過程中，學生也愈來愈容易錯失在與世界之不確定關係中，開放自身並與他者相遇、對話的機會。相應地，如果我們總試圖透過評量與考核，讓教師與學生不致偏離預定的進程，那麼我們也可能在此尋求占有、確切可控的過程中，難以接受無法全然掌控或「無用」經驗的發生。

當我們的教與學被迫以效率與效能為依歸，並須時時監控與評鑑自身成果、做成檔案時，我們與他人和他物的關係亦很難不被工具化，成為為自身利益的手段。如同我們和朋友玩遊戲，但始終只在意自己的輸贏，如此無法真正與他者建立關係的異化狀態，也在物化他者，並拒絕聆聽、甚或是消滅他者聲音的過程中，使自身陷入了封閉的自利與不自由。

對Rosa而言，上述側重於主體自身能力充實，以求勝過他人或不致落敗的傾

向，實對立於對關係性的強調，使人難以獲得美好生活所必要的共鳴條件。就好比相較於因單純「熱愛」運動，為了改善體態、提升體能等外在目標而運動，雖然「未必會全然消除共鳴的可能性，但確實降低了共鳴發生的機會」(Rosa et al., 2025, p. 5)。若教育的過程過分側重改善現有的不足或是未來生活的準備，而非享受教師、學生與課程材料之間的互動與對話，那麼其亦使共鳴關係難以於教與學的歷程中發生。

換言之，教育與美好生活的關聯，可能不是藉更好、更溫和或活潑的方式來培養學生的能力，而是透過使學生免於社會加速所導致的異化來讓共鳴得以發生：

當學校將「能力」與「共鳴」混為一談，就會採用管控性的教育手段，最終讓學校成為一個缺乏共鳴的空間，成為一個陰暗、沉默的地方，並促成異化的經歷和關係。(Rosa & Endres, 2016/2022, p. 35)

即便強迫式的威權教育已大幅降低，但Rosa的上述文字似乎暗示我們若仍將教育的焦點放在彷彿置身於世界之外主體能力與自主性的培養，那麼我們依然會深陷無法與世界建立真正關係的不自由。此處，能力的純粹取得與共鳴之間存在著鮮明的對立：前者僅僅是將事物據為己有、加以控制並納為己所用的一種方式，而後者則是互動與共同蛻變的過程，主體在其中與對象相互對話，既改變對方，也被對方改變 (Visioli & Quidu, 2023, p. 154)：

能力與共鳴是截然不同的兩件事。能力意味著對某技術的穩固掌握，即能夠隨時支配自身所化用之物。相較之下，共鳴則指逐步與某對象建立關係。……它包含一個開放的時刻，在其中我無法完全支配該對象，而這正是它與能力的區別所在。能力是一種化用，而共鳴則意味著「在世界中共同蛻變」：在這當中，我也改變我自己。(Rosa & Endres, 2016/2022, p. 4)

Rosa在這裡提供我們一個新的視角，從對學生外在可觀察的「表現」或內在擁有的「能力」離開，轉向一種使教育擺脫異化的可能性。而在他以「共鳴」所指稱的可能性中，教與學的目標將不是去渴望占有、或能夠工具性地使用「某物」（如資源、知識或技能），來滿足己方的需求或目的，而是去創造一段積極的雙向互動關係。在此關係中，我們能使自身與活生生的世界共處、相互回應，並在使自身向世界開放、和世界向自身說話的過程中經歷共同的蛻變。於下一節，讓我們進一步討論Rosa對於異化的規範性解方——共鳴，以及這樣的關係於教育場域的可能開展。

肆、將共鳴作為治療處方的教育

針對社會加速所導致的新異化，Rosa（2016/2019, p. 444）試圖將共鳴的概念作為「異化與物化的『他者』，並以之為具建設性的調節理念和使願景定向的錨點（anchor of longing）」。¹換言之，共鳴的概念透過呈現「另一種存在於世界的方式」，或者說與世界建立「富有關係之關係」（*bezugsvolle Beziehungen, relation-laden relations*）是可能的，來批判與世界「缺乏關係之關係」的異化（Rosa, 2016/2019, p. 444）。

一、共鳴概念中的四個環節

對Rosa而言，共鳴不只是作為「在世存有」（*In-der-Welt-Sein, being-in-the-world*）之我們的基本需求，更是對此一可能性充分實現的盼望（Pencolé, 2018; Susen, 2020）。於《共鳴：論世界關係的社會學》（*Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*），Rosa（2016/2019, p. 163）將共鳴界定為：

一種與世界的認知、情感與身體性關係。在此關係中，主體一方面被世界的某個片段觸動，……也在另一方面，以主動、具影響力與「回應性」的方式與世界產生關聯，並經驗到自己在其中是有效能的。

我們可以看到Rosa在這裡以一種非限定、內容開放的方式，描述此既受世界影響，又採取行動予以回應的雙向運動。具體來說，共鳴具有以下四個環節：被觸動（Af←fizierung, af←fect）、回應（E→motion, e→motion）、⁹共同蛻變、無法全然掌控。¹⁰首先，共鳴意味著被觸動、接受世界對自己的影響，並「任憑自己被帶走、感染或被點燃」（Rosa & Endres, 2016/2022, p. 49）。其次，我們主動地有所回應，試著「應答」，並為世界帶來一些東西。在此，透過有效回應世界的經驗，我們擁有一定的自我效能（Selbstwirksamkeit, auto-efficacité, self-efficacy），相信自己能對世界產生影響。

結合前二點，共鳴的關係可謂是一種開放、非封閉的關係，主體在其中既聆聽世界的聲音、向世界敞開，也嘗試回答、做出自己的回應，用「自己的聲音」來與世界對話。在此一與世界雙向振盪的弦（vibrating wire）中，主體並非純粹的主動者，而是在半主動、半被動的動態中，參與但不企圖宰制、接受但亦非無力地聽任；同時，世界也並非純粹的被動者，而是「有反應」的，能主動地對我們產生影響。

第三，在此互動關係中，主體與世界發生著共同蛻變：

⁹ Rosa (2016/2019) 指出，主體與世界之間如同振動的弦，而此弦的雙向振盪關係可以遊戲性地表達為由外施加的Af←fizierung與由內發出的E→motion（箭頭表示運動的方向）。Af←fizierung顯示出世界的影響在主體內部的流動，而E→motion則表示著主體對世界的行動與影響。

¹⁰ 無法全然掌控之德文原文為Unverfügbarkeit，法譯為l'indisponibilité，英文則有不可控制uncontrollability、不可用unavailability、不可預測unpredictability、無法任意處理non-disposability和難以捉摸elusiveness等不同翻譯。鄭作或與馬欣之中譯則為「不受掌控」（Rosa, 2018/2022）。惟「不受掌控」除有某種「失控」之意，也可能使人感到共鳴是「全然無法掌控」的。然Rosa (2016/2019, 2018/2020b) 透過此一詞彙，似更多意在描繪共鳴之發生的「無法全然掌控」，而無法被製造與工程化的生產。就如同人們去音樂會，但不一定能夠被演奏所打動，而更有待於機緣。再者，共鳴實也可能有賴特定條件的達成，例如信任關係的建立、充足的閒暇、或對世界保持開放態度等，方更可能發生。是以，本研究以無法全然掌控描述共鳴這樣一種並非完全無法把握，但某種程度上又只能虛位以待，無法預測與強求的特性。

人與世界的關係不是被固定、僵化的，而是流動、變化的；它涉及的是主體與世界都有可能變得不同、煥然一新，因而實現與「他者」的真實相遇。(Rosa, 2016/2019, p. 191)

有別於單向的宰制、利用、從世界攫取資源，在與世界的共鳴關係中，其「同時改變主體及其遭遇的世界」，我們自然地將世界的部分轉化進自己內部，使自己在世界之中發生蛻變，也使世界在自身的影響下有所不同 (Rosa, 2018/2020b, p. 35)。

最後，共鳴關係具有一種難以藉因果說明的無緣由 (*gratuité*) 或無法全然掌控之性質 (Rosa, 2016/2019)。換言之，其雖非不可得或不可追求，卻往往以一種無法事先預測或控制的方式發生：

不存在通往共鳴的既定道路，也沒有任何既定的方法可以使這種經驗成為可能。共鳴「無法全然掌控」，因為它是一種無法事先確定結果的現象。(Voirol, 2020)

在共鳴關係中，世界並非作為可掌控的「物」，而是可能給予非預定回應的「對象」或他者。而它為我們帶來之可遇而不可求的經驗，「既不能被強迫，也無法被保證」(Rosa, 2018/2020b)。

二、共鳴教育學的實踐：點燃火花與鏗鏘作響的策略與條件

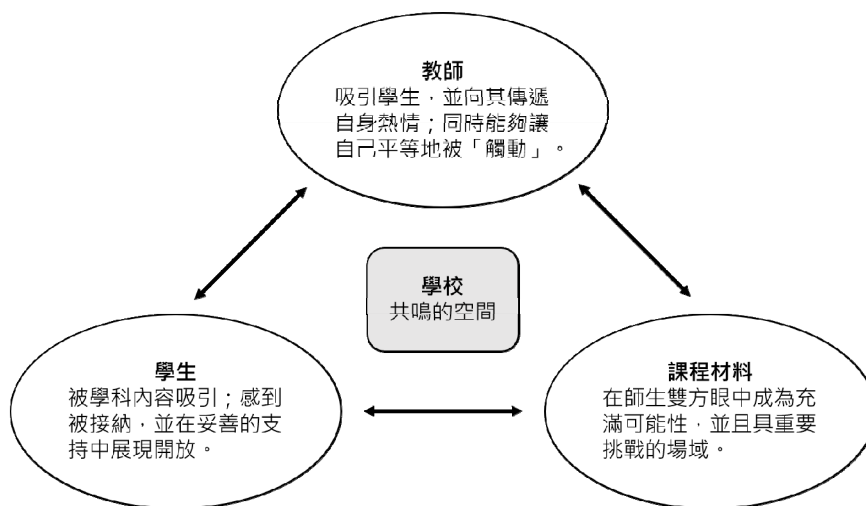
若將目光聚焦於教室之中，討論教師與學生彼此相互回應，以及其與學科材料對話的共鳴軸 (*Resonanzachsen, axes de résonance, axes of resonance*)，¹¹共鳴

¹¹ Rosa (2016/2019) 區分了三類主要的共鳴軸，分別為：(1) 人與人之間的水平共鳴軸：包含愛、友誼與社群關係，例如在家庭與公民社會中的互動；(2) 人與物（包括文化建制）之間的對角共鳴軸：包含工作、消費或教育等形式中與材料互動的部分，例如閱讀與工藝創作等；(3) 人與超越存有之間的垂直共鳴軸，則是關乎與自然或某

教育學的開展則可表示為圖2所呈現的三元關係。

圖2

共鳴的三角



註：引自 *Pédagogie de la résonance: Entretiens avec Wolfgang Endres* (I. von Plato, Trans., p. 38), by H. Rosa and W. Endres, 2022, Le Pommier. (Original work published 2016)。

教師此處扮演著催化共鳴經驗的關鍵性角色，來為自身、學生與學習材料三者打開一能「鏗鏘作響的空間」(Rytzler, 2024)。首先，當教師展現出對於所教內容的熱情，誠摯地邀請學生聆聽他的分享、串起學生與課程材料的可能關聯，並對學生的需求與興趣做出巧妙的反應，這樣「充滿熱情的教師就如同音叉」，使學生對特定內容的興趣也能被喚醒與激發，進而隨之共同振動 (Rosa & Endres, 2016/2022, p. 98)。

儘管課程材料本身可能即具有一定的主動性，能夠召喚學生的熱情與好奇，

種終極實在的聯繫。不過，對Rosa而言，這樣的區分並非窮盡，如其亦於後續的作品指出自我軸 (Selbstachse, self-axis) 的存在——關於個體對自身身體、心靈與人生 (Cheng, 2023; Reckwitz & Rosa, 2021/2023)。

但當教師引領著學生超越封閉書本內的學科知識，轉而向世界開放，使之成為學生與更廣闊之人事物接觸的機會，學習材料將更能在這樣的過程中被賦予生機，並抵抗社會結構對其物化的傾向，而對學生產生吸引力。具體來說，教師可以透過鼓勵學生勇於提問和給出自己的回應，或設計連結學生興趣與生活經驗的活動，為學生開啟更多經由課程材料與世界接觸、對話的機會。同時，藉由具挑戰性、反思性的問題發現與解決活動，增加學生運用所學來進行決策與展現自我效能的機會，學生也將能在此透過自身努力來開展和獲得回饋的互動關係中，得到更多內在的學習動機，¹²並使自身與材料間的聯繫更加富有意義（Rosa & Endres, 2016/2022）。

基於這樣的見解，Rosa故而指出教育之中必然存在著某種「監護」（Bevormundung, tutelle）的性質。因正是在教師的協助下，學生方得以更好地展開其與課程材料——作為世界的碎片——的共鳴關係，而相互觸動、彼此回應並共同改變（Rosa & Endres, 2016/2022）。只是有別於始終由教師發號司令（威權家長主義），或是純然由學生主導，教師僅從旁協助（市場家長主義）的兩個極端，Rosa提出了第三形式的家長主義，也就是一種由教師提出建議，而學生願意相信並跟隨的「審議民主式的自我家長主義」（demokratisch deliberativen Autopaternalismus, autopaternalisme démocratique-délibératif）（Rosa & Endres, 2016/2022, p. 49）。換言之，不同於專制與強硬，讓自己的聲音對立於學生，或是完全放任，讓自己的聲音全然順從於學生的教學方式，教師此處是基於誠摯的對話邀請，透過討論、給出可被進一步發展、修正與共同再建構的建言，幫助學生學習（Visioli & Quidu, 2023, pp. 153-154）。而Rosa此處對「監護」的強調，便在於凸顯教育無可避免地涉及某種引導與介入，並期透過第三種形式的家長主義

¹² 依據Fromm（1941/1994）於《逃避自由》（*Escape from Freedom*）一書中的區分，我們可以將人的感受、想法或意願區分為源自自身的「真實」感受、想法或意願，以及相信自己擁有，但實際上卻非如此的「擬似」（pseudo）者。結合註1，我們似乎可以說，若學生的學習並非源於屬己的慾望，而是基於滿足他人或社會的期待，那麼即便學生具備高度學習動機，這樣的學習仍屬於異化。相對的，在共鳴的教學中，教師致力於激發的，將會是學生基於與世界相遇而產生的真實學習動機。

轉化其原先「干預、代為決定」的負面意涵。

「從新事物中激發火花，並不是一項在全然自由狀態中發生的任務」(Rosa & Endres, 2016/2022, p. 41)。對於學生與課程材料之間的共鳴軸，教師應積極地使學習變得鼓舞人心、充滿活力，激發學生對更廣闊世界的好奇，期能持續地發現與探索吸引著自身的世界風貌。而為了促成這樣的共鳴關係，教師除需留意可能引發學生共鳴的內容，奠定使學生與課程材料間的共鳴得以發生的基調，更應透過建設性的回饋與支持，提供激發學生學習熱情與成長的槓桿 (Rosa & Endres, 2016/2022, p. 96)。

其次，Rosa也特別指出師生之間建立安全、相互信任共鳴軸的重要性。因為若雙方缺乏互信，那麼教師的回饋很可能引發學生被貶低、擔心自己不夠好的恐懼，而傾向封閉交流的可能性或激發防禦性的抵抗，更遑論使教師建言產生真正的回饋效果 (Rosa & Endres, 2016/2022, p. 56)。相對地，唯有當雙方的關係足夠強韌並共同處於開放的狀態，真誠的批評才可能在正向的互動關係中，被接受並轉化為建設性的積極行動。

關於如何營造出使共鳴經驗更可能發生的師生關係，Rosa指出，可從幽默、友好的互動出發，逐步建立信任、對彼此持基本肯定態度的學習氛圍，以搭建使彼此相遇與聯繫的橋梁。並且教師真誠而同理的傾聽、包容創意並鼓勵開放性的問題，也將有助於學生對教師信任感的建立。而當教師面對學生的提問、反饋或是錯誤時，也應透過鼓勵與讚美學生的努力與用心，或幫助學生看到在學習過程中自己的成長，使其獲得信心與勇氣。¹³若教師能允許失敗、包容犯錯，學生也將能因為這樣的安全感，無懼於共鳴過程中伴隨的脆弱性 (*vulnérabilité*)，正面看待向世界開放與接受改變時所必然遭逢的意料之外。綜合來說，透過將兼具認

¹³ 此處，教師也允許學生說「還沒有」，並邀請學生改天再試試看 (Rosa & Endres, 2016/2022, p. 66)。畢竟，「只有在遭遇無法任意支配的事物時，我們才真正體驗世界，才會感到被觸動與充滿活力」(Rosa, 2018/2020b, p. 2)。也就是說，學生與課程內容的共鳴，並不是可任意支配與控制的，而可能需要等待進一步的機緣，或是使所思所感發酵與醞釀一段時間，才可能聽到世界的聲音並與之對話。不過，如果學生是因為擔心犯錯、覺得自己不夠好，那麼這樣的恐懼便會是教師需要處理的。

知與情意的真誠回饋作為槓桿，教師將能為學生在世界中的蛻變與轉化提供關鍵的支持（Rosa & Endres, 2016/2022, p. 57）。

然關於共鳴關係的發生，Rosa也提到了「傾向」（disposition）的問題——主體願意參與和世界共鳴關係之意願或準備狀態（Rosa & Endres, 2016/2022）。不同主體在面對世界時都有習慣採取的姿態，有些人較為開放，並期待自身能有所回應，但有些人則可能傾向警戒或服從。學校若要促進正義，「就必須為『所有人』打開共鳴的可能性，而不是只為某些人打開」（Rosa et al., 2025, p. 11）。因此，教師應盡可能協助所有學生探索多元領域的可能性，並擁有獲得共鳴經驗的機會。

更寬廣來說，宏觀層次的政策改善也將有助於學生開展共鳴關係的社會公平。例如，透過減緩教育場域的時間壓力與競爭氛圍，將使人可放心探索，而非汲汲營營於避免失敗的發生，並有助於消弭人與人之間的屏障，而更願意彼此交流、相互合作，使不同的聲音得以相遇，而不是忽視他人與勝負無關的差異及獨特性（Rosa, 2017）。唯有當教育體制慢下來，學生也才能在學習活動後，有足夠的時間自我反思、整合他人的回饋。

共鳴經驗及其在教育上的開展，本質上無法全然掌控，而逃離我們的支配：

這種形成性的、有時改變人生，甚至賦予生命意義的共鳴，不是透過「死記硬背」的學習產生；它們無法量化、衡量或比較，也無法透過調整一些方法、技術或教學措施（Stellschrauben）來系統性地生產。（Rosa, 2020c, p. 7）

不過，即便無法透過標準化的流程來產生共鳴，「我們當然還是可以嘗試創造出使我們被觸動所必要的安排或情境條件」（Rosa, 2018/2020b, p. 56），或是改善影響共鳴發生的社會建制來使共鳴關係更可能發生（Corrêa et al., 2021）。因此，雖然共鳴的發生總是不確定、無法事先預見且無法被製造，但教育應作為一「半受掌控」（Halbverfügbarkeit, semi-disponibilité, semicontrollable）的過程，從個體或集體的角度，積極創造使共鳴更為可能發生的前提條件，為學生奠立開展

共鳴關係的基礎，催化學生的共鳴經驗（Borsgård, 2024; Rosa, 2018/2020b）。

具體來說，使共鳴更可能發生的實踐策略可能包含：（一）透過真誠的關懷問候，在學生疲憊的時候關心其身體，在學生挫折時回應其情緒，使學生感覺到被看到、被接住，逐步深化師生之間的信任關係。（二）關於「讓教材自己說話」，教師若能從一個具張力的情境、問題或故事片段開始，並分享自身對該議題或知識內容的熱情與感受，讓學生先被觸動、提出感想，甚或是辯論，那麼這樣的教學將有助於學生與學習材料「有感」關係的建立。並且教師也可以在教學結尾設計挑戰任務，增強學生的自我效能感，或是透過「共鳴反思問題」（如「今天有哪一刻讓你特別覺得『這跟我有關』」）來幫助學生在回饋中反思自身被觸動與蛻變的經驗，體察世界如何對自身說話，而不是將學習歸結到「這會考」。此外，重溫之前的高峰經驗或是儀式性的慣例，例如定期的小組討論或專題式學習，也能夠使學生因為新活動與過去深刻記憶的連結，促成共鳴經驗的發生（White & Wilde, 2024）。（三）在教師專業的培養上，共鳴的教學也期待教師能將專業視野從專心、學會或聽話與否的「效能指標」，擴展到學生的表情、教室的氛圍，以及對學習內容情感投入的關照（Steinwachs et al., 2025）。（四）提供非競爭性環境、給予充裕的時間安排，而非進一步激化效率計算與競爭，則可能是教育體制調整需要努力的方向。因為共鳴需要時間醞釀與沉澱，並允許幽默、即興創作與冒險合作。（五）對於作為共鳴教育核心催化者的教師，其本身也必須是能與世界建立共鳴關係者。然當其承擔高度工作壓力而缺乏餘裕與身心條件時，這樣的期待勢必難以落實。因此，如何透過相關政策給予教師適當的支持與協助，也將會是使共鳴關係得以出現於教室之中的關鍵。

而當我們能善盡人事，或將發現教室裡充滿火花、鏗鏘作響。在其中，師生能夠從彼此的眼神中讀出共鳴的發生——其眼睛（共鳴之窗）發著光（Rosa & Endres, 2016/2022）。不同的聲音能在討論之中相遇、相互應和，發生著精神上的碰撞，催生出心流（flow）的經驗。並且在此回應性之互動過程中，師生之間也在知情意各個層面相互影響，交會出充滿活力的共同蛻變體驗。

三、在與不同聲音的會遇中轉化與蛻變

經由上述討論，我們可以發現友善環境的營造不是終點，而是朝向共同成長與蛻變的前提。而如此因與他者相遇而轉化的過程，實可能伴隨著不適，而不總是使人喜愛：

學校並不應僅僅是一個大家彼此喜愛的舒適區——這是一種不切實際的幻想，而且並不可欲。學校應該具有一種基本傾向，使人們能夠在其中看到一起轉變的可能性。(Rosa & Endres, 2016/2022, p. 40)

在學校中，我們期待的不應是彼此純然的和諧融洽、沒有任何意見分歧——這反而是虛假共鳴常給人的誤導印象 (Susen, 2020)。相對的，因「共鳴關係並不是單向的投射，而是一種相互關聯的動態過程」(Rosa & Endres, 2016/2022, p. 28)，故真正的共鳴必然包含著相異觀點之間的相互對話，而非同質單調的友好。

共鳴並不意味著「回音」或協調一致，在共鳴的隱喻中，互動對象的聲音並不是自我聲音的迴響或同一聲音的複製，而是某一聲音與「另一種聲音」的相互聆聽與回應。這個「另一種聲音」，不應被視為敵對，而應「被視為一種與對方有關的、面向對方的聲音」，其「有權利表達矛盾」，因而向我們帶來其獨特性 (Rosa & Endres, 2016/2022, p. 27)。在此過程中，事物的意義並不是只由單一的權威角度出發，而是能從多個不同的出發點去發掘與詮釋。

差異的存在，方使共鳴的關係「作為一相互轉化和適應的回應性關係」(Rosa, 2017, p. 451)。共鳴帶來的不和諧，並不表現為暴力與貶低，反而是基於相互認真對待，使得互動充滿積極的挑戰性，並繼續向新的共鳴關係開放，期待更多相遇 (Rosa & Endres, 2016/2022)。

基於這樣的理解，在共鳴的課堂中，學生並不是去複誦教師的說法，而是能給出自己的且可能是與教師不同的理解，使課堂出現觀點的不一致或是抵抗與反對。學生的想法在此是「無法全然掌控」的，而不是可被支配與控制的。而教師也期待學生成長為一個擁有「自己聲音」(own voice)的人 (Rosa, 2018/2020b,

p. 68)。又對於學生與課程材料而言，其也「與尚不瞭解但渴望瞭解的事物，處於一種尊重而微妙的關係之中」，期待與之開啟持續轉變的過程（Rosa & Endres, 2016/2022, p. 21）。

更寬廣地說，共鳴的教學使教育目標超脫於學習成果的獲得，回歸到與世界深刻聯繫、發生共振的體驗。並且這樣與相異他者相遇的經驗，也將激發我們向未知冒險的渴望，召喚我們踏出常識之外，勇敢地離開熟悉的領域，探索未曾察覺或為人忽略的「他處」。在此過程中，我們接受不確定之風險，願意放下固定的框架與預設的結論，並心繫於即興創作全新的理解與體驗。

四、從共鳴教育學反思教育異化

共鳴教育學作為對抗異化之教學處方，可謂有以下三個作用：批判、烏托邦、抵抗。首先，批判的作用在於理解和指出當前教育系統、社會結構與文化模式中存在的錯誤與盲點。在社會加速所導致的異化背景下，教育往往被簡化為工具性的目的，忽視人類與世界之間的深層聯繫。而共鳴教育學作為一種批判的實踐，便在於從中反思、質疑並發掘解放的契機。其次，烏托邦的作用則能夠為我們提供希望與信念，指出一個理想的教學願景，以供教育實踐參照，使實踐者繼續懷著對未來的可能希望前行。故此處烏托邦的意義並非不切實際的空想，而是鼓勵教育工作者超出當前現實的限制，看到教育更好的可能性與希望，實現更溫暖、更有人性的世界。最後，抵抗的作用則來自其促使我們挑戰既有的僵化結構，反抗社會的系統性壓迫，而不只是停留在感受到「不對勁」（Wallenhorst, 2023）。

透過共鳴教育學，我們得以對今日在功績主義、成果導向、競爭風氣盛行之加速脈絡中日趨異化的教育環境，有更深入的反思。其讓我們發現現有教育的不足，並構想更自由、更具解放性，或者說更為健康的教育，以深化學生與生活世界之意義連結。我們也不再陷入能力「愈多愈好」的泥淖，不是去讓學生從世界中汲取資源、擁有能力，以盡可能「可用、可得、可及」（available, attainable and accessible）的成長取徑，為學生裝備各種美好生活需要的先決條件（Rosa, 2017）。相對地，我們離開謀求掌控（Verfügbarmachung）、擴大對世界作用範圍

(Weltreichweitenvergrößerung)，而只在乎自身成就的邏輯，讓學生與世界相遇、互動協作，建立「有感」的關係，並共同蛻變與轉化 (Reckwitz & Rosa, 2021/2023)。

不過，如同是否異化的標準是內在的，唯有當主體自我封閉並將世界僅僅視為可供控制與利用的對象，而阻斷開放的雙向交流時，方可謂陷入異化之中 (Rosa, 2010/2012)。能力的獲得可能未必全然對主體而言是異化的，而與共鳴相對立，因為雖然共鳴的結果並不是能事先確定的，但「能力卻可能幫助我們進入這個過程」，成為共鳴的媒介或催化劑 (Rosa & Endres, 2016/2022, pp. 61-62)。再者，能力也可能是當我們處於共鳴的關係中，因適應世界、與世界共同蛻變產生的自然結果。而其間的關鍵便在於如何使學生不是感到學習只是為了既定目標的達成、個人成功資源的獲取，而是真正地在世界之中探究與實作。

因此，共鳴教育學的目標，雖然不是以能力獲取之「成長」(Wachstum, growth) 為依歸，但卻也並非是要「去成長」(Degrowth, degrowth)，反對學生習得解決真實生活問題的能力。相對地，共鳴教育學更多的是期待「後成長」——對比於使人與世界的關係被工具化，而預先規劃與要求之成長，後成長希望學生的成長是作為關係歷程之自然結果而非目的 (Reckwitz & Rosa, 2021/2023; Rosa, 2016/2019)。也就是說，「後成長」並非指共鳴的教育應對立於「成長」，而是透過強調不依靠加速、動態增長與進步來維持社會穩定的邏輯，改變我們與世界可能的關係模式，並在無法全然掌控的共鳴關係中收穫自然而然的成長。

而共鳴教育學作為一種對抗異化的實踐，其所可能帶給素養導向教育的貢獻，或許是使我們能有意識地避免加速邏輯所可能導致的異化，使學生素養的習得過程不是淪為對世界的工具性利用，只求個體能力的裝備與強化，甚至成為升值人力資本的手段，而是能夠在與真實生活連結的歷程中，使學生作為與世界建立關係的存有者，開放主體邊界，在世界之中與其共同蛻變。如此一來，對素養的強調或許將不是基於社會要求而來的進步與提升，而是在共鳴、單純適應環境過程中的自然結果。在這樣共鳴導向的教育歷程中，我們並非是排除對學生素養的培養，而是使素養教育能夠更好地在一關係性的歷程中展開，讓學生在生活世界中與之共同「後成長」。

伍、結語：共鳴導向的素養教育

本研究從對當代教育環境的反省出發，討論其中功績主義「重結果、輕過程」的傾向，在素養導向教育推動上可能造成的異化及共鳴教育學處方。當我們過度重視成效的達成與相互比較，便可能損傷「教師－學生－材料」關係的健康開展，使教學中的火花在競爭、謀求成就的壓力中消失。若我們能更著重主體與他人或他物關係的開展，或許便可使教與學脫離「準備未來」的工具性，甚至是限於成績、名次或文憑的狹隘考量，而回歸持續生成、在與生活世界互動中使經驗不斷重組與改造的教育本質。

換言之，素養導向教育雖然相對更重視學生與真實生活經驗的連結，強調情境脈絡的學習，而能整合、活用並實踐所學（洪詠善，2018）。但若我們忽略或拋棄了此過程中，與世界建立經由富於意義的聯繫、對話、共感，而共同蛻變之關係，那麼我們似乎難以在功績主義的脈絡下，使學習不只是為習得成果的成功運用、為自身「能活得好」而積累、成長與進步，而是能與他人、他物「共好」並「熱愛生活」。畢竟，即便我們的學生可以成功地解決生活中的問題，但若其對所生活的世界無感或厭惡，那麼這樣的成功解決似也將失去意義。故透過共鳴的強調，我們不只期待素養能協助學生「適應現在生活及面對未來挑戰」（教育部，2021，頁3），甚而是能開創令其感到美好的生活。

值得再次強調的是，能力的習得並不直接意味著異化——因為能力也可能是在共鳴關係中自然的「後成長」。所以，本研究對於素養教育的討論，更多是希望學生素養的習得，能夠脫離功績主義的負面影響，使學生知識、技能與態度的培養不只是工具性的攫取、或達成預定目標的手段，而是在情感、認知與身體的化合中生成的意義連結。在這樣的過程中，我們能因教育願景的重新定向，以及教與學心態的轉變，使素養的學習是經由與事物相連繫的感受、回應與共同蛻變過程，亦即共鳴關係開展後自然的收穫。

當我們能肯定這樣一種「以共鳴為素養習得之基礎，而素養為共鳴開展之後自然結果」的「共鳴導向素養教育」，那麼我們或許便更能使學生與世界建立有意義的連繫，讓素養的學習不只是與真實生活相關，而是透過深化對世界的熱

愛，使學習在有感的生活發生。並且因為共鳴關係的開展是一無法全然掌控之事（Rosa, 2018/2020b），這也提醒了我們理想的學習或許是在充滿生機的生活情境中自然發生，擁有非事先掌控的「後成長」。透過悅納無法全然掌控之事件的發生（或不發生），我們也將能擺脫成果導向的邏輯，更開放地自在投入生活的終身學習與探索歷程，使自身的世界更加寬廣，而不是汲汲於超前防患、止步於被規劃好的適應成果，或是深陷於既定標準與目標的服膺與壓力。

共鳴的概念作為一個批判性的價值指引，讓我們能對使教育失去火花、無法實現充滿生機之學習的社會條件予以洞察與抵抗。而若我們能意識到社會加速下效率與競爭邏輯的負面性，並將教育重新理解為一種急不來、無法事先預知的共鳴關係，我們將能透過具體的師生互動、教學實踐，或教育政策在時間、評量與學校制度的系統性調整，使教與學在氛圍更具關係性、節奏更多樣化的情況下，更好地落實素養教育中「自發」、「互動」及「共好」的理念，讓學生真正與世界建立妥善關係，並謀求彼此互惠。當素養教育能以促成共鳴的發生為基礎，我們將能使學習內容與生活的連繫更為「有感」，並使學生參與世界、與不同人事物相逢並予以回應的過程更加充滿火花，而讓終身學習從因應社會變遷挑戰的「不得不然」，成為將共鳴體驗延伸至教室之外、令人期待的持續共同蛻變與轉化。

歸結而言，本研究認同素養導向強調使學習連結真實生活情境的基調，然問題卻可能是目前的社會條件，實難以讓學生真正地生活、真正地與世界建立富於意義的連結關係。是以，本研究試圖主張素養導向教育的推動，應立基於共鳴的視角，抵抗教育被結構性地吸納為「競爭—增長—績效」邏輯的一環，喚醒學生對於世界所發生之事的興趣，或者說保護其共鳴可能性不被加速的社會環境所消磨，重拾在異化狀態下失去之共感參與的自由。期本研究的討論可協助教育工作者敏覺社會中的異化，並創造性地開拓對抗此疏離狀態的共鳴教育學經驗，織就學生與世界的意義連結，開展其間「相互往來的奏鳴」（zurück-tönend, resonating），讓學生的素養成為與自身產生真實有機聯繫的成果（Rosa, 2016/2019; Susen, 2020）。

致謝：本文部分內容曾於2025年5月臺灣教育社會學論壇發表。感謝會議主持人、與會者、期刊匿名審查者及編輯委員的悉心指導與寶貴修改建議，謹此銘謝。

參考文獻

- EdYouth (2025)。2025年度108課綱觀察報告。EdYouth台灣一滴優教育協會。
[EdYouth. (2025). *2019 Curriculum guidelines observation report: 2025 Edition*. EdYouth Taiwan.]
- Rosa, H. (2022)。不受掌控 (鄭作彧、馬欣, 譯)。上海人民。(原著出版於2018)
[Rosa, H. (2022). *The uncontrollability of the world* (Z.-Y. Zheng & X. Ma, Trans.). Shanghai People's Publishing House. (Original work published 2018)]
- 江宜芷、林子斌 (2020)。當「大學選才」遇見「高中育才」：大學多元入學考招改革的批判論述分析。《教育研究與發展期刊》，16 (1)，1-34。https://doi.org/10.6925/SCJ.202003_16(1).0001
- [Chiang, Y.-C., & Lin, T.-B. (2020). Selection or cultivation? A critical discourse analysis of reforming the multiple pathways of the college admissions program. *Journal of Educational Research and Development*, 16(1), 1-34. https://doi.org/10.6925/SCJ.202003_16(1).0001]
- 何英奇 (1997)。唯智功績主義與正義之衝突：臺灣升學主義改革的兩難困境與挑戰 (NSC 87-2413-H-003-022)。行政院國家科學委員會。
[Ho, Y.-C. (1997). *Intellectual meritocracy versus justice conflict: A dilemma and a challenge for diploma-disease reform in Taiwan* (NSC 87-2413-H-003-022). National Science and Technology Council, Taiwan.]
- 吳璧純、詹志禹 (2018)。從能力本位到素養導向教育的演進、發展及反思。《教育研究與發展期刊》，14 (2)，35-64。https://doi.org/10.3966/181665042018061402002
- [Wu, P.-C., & Chan, C.-Y. (2018). Reflecting on the perspective transformation of competency-based education. *Journal of Educational Research and Development*, 14(2), 35-64. https://doi.org/10.3966/181665042018061402002]
- 兒童福利聯盟 (2023)。2023年臺灣兒少學習狀況調查報告。https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2655
- [Child Welfare League Foundation. (2023). *2023 survey report: Child and adolescent learning conditions in Taiwan*. https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2655]
- 洪詠善 (2018)。素養導向教學的界定、轉化與實踐。載於蔡清華 (主編)，課程協作與

- 實踐（第二輯，頁58-74）。教育部中小學師資課程教學與評量協作中心。
- [Hung, Y.-S. (2018). Competency-based instruction: Definition, transformation and practices. In C.-H. Tsai (Ed.), *Curriculum collaboration and practices* (Vol. 2, pp. 58-74). Collaboration Center for Teacher Education, Curriculum, Instruction, and Assessment, Ministry of Education.]
- 高中生為何更忙了？《108課綱忙與茫》（2024，6月15日）。鏡新聞。https://www.mnews.tw/story/20240615rep005
- [*Why high school students are busier: The hustle and confusion under the 2019 curriculum guidelines* (2024, June 15). Mnews. https://www.mnews.tw/story/20240615rep005]
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002057
- [Ministry of Education. (2021). *Curriculum guidelines of 12-year basic education*. https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002057]
- 許籐繼（2022）。十二年國教課綱實施對高中生學習負荷的問題與因應。臺灣教育評論月刊，11（3），7-13。
- [Sheu, T.-J. (2022). Issues and responses to the learning load of high school students under the implementation of the 12-year national education curriculum guidelines. *Taiwan Educational Review Monthly*, 11(3), 7-13.]
- 陳逸年、林怡君（2021）。高中學習歷程檔案的現況與挑戰。中等教育，72（2），89-102。https://doi.org/10.6249/SE.202106_72(2).0016
- [Chen, I.-N., & Lin, Y.-C. (2021). Introduction to learning portfolio and practice. *Secondary Education*, 72(2), 89-102. https://doi.org/10.6249/SE.202106_72(2).0016]
- 鄭作彥（2021）。化用的生活形式，還是共鳴的世界關係？批判理論第四代的共識與分歧。社會科學，3，53-67。
- [Zheng, Z.-Y. (2021). Appropriated forms of life, or resonant world relations?: Consensus and divergence in the fourth generation of critical theory. *Journal of Social Sciences*, 3, 53-67.]
- 盧延根（2017）。學生學習壓力問題與策略之研析。立法院。https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6590&pid=146944
- [Lu, Y.-G. (2017). *An analysis of student learning stress and coping strategies*. Legislative Yuan. https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6590&pid=146944]
- 藍茜茹（2025）。華人家庭的教育期待與新課綱下台灣學子的升學壓力與補習風氣盛行之探討。臺灣教育評論月刊，14（8），9-17。

- [Lan, C.-J. (2025). A study on educational expectations in chinese families, academic pressure, and the prevailing cram school culture in taiwan under the new curriculum guidelines. *Taiwan Educational Review Monthly*, 14(8), 9-17.]
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Borsgård, G. (2024). Dialectic of the event: Perspectives from Gert Biesta, Hartmut Rosa, and Thomas Kuhn. *Speki. Nordic Philosophy and Education Review*, 1(1), 86-98. <https://doi.org/10.5617/speki.11564>
- Cheng, T.-Y. (2023). On the quadrants of the thing-world relations: A critical revision of Hartmut Rosa's resonance theory in terms of thing-world. *The Journal of Chinese Sociology*, 10(11), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40711-023-00191-8>
- Corrêa, D. S., Peters, G., & Tziminadis, J. L. (2021). Human beings are first and foremost resonant beings: Interview with professor Hartmut Rosa of Universität Jena and director of Max-Weber-Kolleg. *Civitas: Journal of Social Sciences*, 21(1), 120-129. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.1.39974>
- Fromm, E. (1976). *To have or to be?*. Continuum.
- Fromm, E. (1994). *Escape from freedom*. Holt Paperbacks. (Original work published 1941)
- Haugaard, M. (2020). What is resonance? What is alienation? How do the two relate? Reflections on Rosa's theory of resonance and alienation. *Journal of Political Power*, 13(3), 324-336. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2020.1831085>
- Hétier, R., Prouteau, F., & Wallenhorst, N. (2022). De la résonance à la transformation du monde. *Réseaux*, 235(5), 169-191. <https://doi.org/10.3917/res.235.0169>
- Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts* (J. Anderson, Trans.). The MIT Press. (Original work published 1992)
- Honneth, A. (2008). Reification and recognition: A new look at an old idea (J. Ganahl, Trans.). In M. Jay (Ed.), *Reification: A new look at an old idea* (pp. 17-96). Oxford University Press. (Original work published 2005)
- Honneth, A. (2014). Foreword. In F. Neuhaus (Ed.), *Alienation* (pp. vii-x). Columbia University Press.
- Horkheimer, M. (1975). Traditional and critical theory. In *Critical theory: Selected essays* (M. J. O'Connell & Others, Trans., pp. 188-243). Continuum. (Original work published 1968)
- Jaeggi, R. (2014). *Alienation* (F. Neuhaus & A. Smith, Trans.). Columbia University Press.

- Jaeggi, R. (2018). *Critique of forms of life* (C. Cronin, Trans.). Harvard University Press. (Original work published 2014)
- Lijster, T., Celikates, R., & Rosa, H. (2019). Beyond the echo-chamber: An interview with Hartmut Rosa on resonance and alienation. *Krisis: Journal for Contemporary Philosophy*, 39(1), 64-78. <https://doi.org/10.21827/krisis.39.1.37365>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *L'œil et l'esprit*. Les Éditions Gallimard.
- Pencolé, M.-A. (2018). Hartmut Rosa, résonance. Une sociologie de la relation au monde. *Théorie critique*, 536. <https://doi.org/10.4000/lectures.29658>
- Pham, T. (2023). *Educational challenges in Taiwan: Mental health in taiwanese high schools*. Brokenchalk. <https://brokenchalk.org/educational-challenges-in-taiwan-mental-health-in-taiwanese-high-schools/>
- Reckwitz, A., & Rosa, H. (2023). *Late modernity in crisis: Why we need a theory of society* (V. A. Pakis, Trans.). Polity. (Original work published 2021)
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération: Vers une théorie critique de la modernité tardive* (T. Chaumont, Trans.). La Découverte. (Original work published 2010)
- Rosa, H. (2017). Dynamic stabilization, the triple A. approach to the good life, and the resonance conception. *Questions de communication*, 31, 437-456. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.11228>
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world* (J. C. Wagner, Trans.). Polity Press. (Original work published 2016)
- Rosa, H. (2020a). Grand résumé de résonance: Une sociologie de la relation au monde, Paris, Éditions La Découverte, 2018. *SociologieS, Grands résumés*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.12552>
- Rosa, H. (2020b). *The uncontrollability of the world* (J. C. Wagner, Trans.). Polity. (Original work published 2018)
- Rosa, H. (2020c). Lesen ist Leben– Was man von Fack ju Göhte lernen kann. In K. Bismarck & O. Beisbart (Eds.), *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht: Lernen in Beziehungen* (pp. 7-9). Beltz.
- Rosa, H., & Endres, W. (2022). *Pédagogie de la résonance: Entretiens avec Wolfgang Endres* (I. von Plato, Trans.). Le Pommier. (Original work published 2016)
- Rosa, H., Quidu, M., Visioli, J., Favier-Ambrosini, B., & Andrieu, B. (2025). Interview with

- professor Hartmut Rosa. *Sport, Ethics and Philosophy*, 19(5), 1-14. <https://doi.org/10.1080/17511321.2025.2579518>
- Rytzler, J. (2024). The subject as vibrant matter: Resonance and the acoustics of teaching. *Speki. Nordic Philosophy and Education Review*, 1(1), 99-115. <https://doi.org/10.5617/speki.11419>
- Steinwachs, J., Kalthoff, J., & Reinold, M. (2025). Resonance-sensitive professional vision: A qualitative study on teachers' noticing practices. *Frontiers in Education*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1524417>
- Susen, S. (2020). The resonance of resonance: Critical theory as a sociology of world-relations?. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 33, 309-344. <https://doi.org/10.1007/s10767-019-9313-6>
- Visioli, J., & Quidu, M. (2023). Hartmut Rosa, pédagogie de la résonance: Entretiens avec Wolfgang Endres, Paris, Le Pommier, 2022. *Staps*, 142(4), 151-159. <https://doi.org/10.3917/sta.pr1.0074>
- Voirol, O. (2020). Aliénation et résonance: Notes sur la théorie critique de la modernité d'Hartmut Rosa. *SociologieS, Grands résumés*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.13057>
- Wallenhorst, N. (2023). Critique, utopia and resistance: Three functions of a pedagogy of "resonance" in the anthropocene. In N. Wallenhorst, R. Hétier, J. P. Pierron, & C. Wulf (Eds.), *Political education in the anthropocene* (pp. 217-225). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-40021-6_18
- Weber, M. (1968). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. Bedminster.
- White, C., & Wilde, L. (2024). A resonant learning (RL) framework. *Education Quarterly Reviews*, 7(3), 76-96. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.07.03.597>