

教育研究集刊

2026年6月，72（2），頁39-82

[http://doi.org/10.6910/BER.202606_72\(2\).0002](http://doi.org/10.6910/BER.202606_72(2).0002)



G. Biesta教育與教學思想 之探微與闡釋

林建福

摘要

研究目的

教學是教育中至關重要的一項活動，教育者透過教學活動來達成教育的目的，假使教育活動缺少了教學，著實令人懷疑這是否是教育。然而，中文語境中的「教」可能意指教育或教學，英文「teaching」在不同語脈中可以分別指稱教育實踐、某種特殊的職業角色及某個特定時期的事件或活動。「教」或「teaching」是否蘊含學習，也是具有爭議性的，究竟教育、教學與學習三者的意義與可能關係為何呢？Biesta主張教育獨特之處在於有教學存在以及與教學相遇，而不是在於學習的現象，因此，探究Biesta的教育與教學的思想可以提供上述問題的參酌識見。具體而言，本研究的目的如下：一、探討Biesta的教育思想，以作為瞭解其教學思想的基礎；二、闡述Biesta的教學思想；三、進一步討論Biesta的教育與教學思想。

林建福，國立臺灣師範大學教育學系教授

電子郵件：t04012@ntnu.edu.tw

投稿日期：2025年11月24日；修改日期：2026年01月28日；接受日期：2026年05月25日

主要理論或概念架構

Biesta指出，教育實在包含「生理—神經—社會—文化秩序」及「存在的秩序」這兩者，而真正的教育是存在之秩序的教育，也就是把學生作為被召喚者的主體屬性放在利害攸關位置的教育。也因此，教育除了致力於追求資格化和社會化的目的之外，主體化的目的則在協助受教育者形成主體性而成為主體，或使受教育者在承認世界的他異性與完整性之下，存在於其中並與其共存。因此，真正教育意義下的教學旨在引導受教育者接觸他者並回應他者的稱呼、言說、呼喚及召喚，而不是在使其獲得作為掌握意義的學習。主要是基於這個思想理路，Biesta揭露教育學習化此現象的不當，即逐漸以學習的語言來論述教育，他進而強調教育獨特之處在於教學的出現以及與教學相遇，有必要釋放教學、恢復教學與重新發現教學。在面對教學的被給予性時，它展現出不能化約為學習的三項禮物，即被給予你並未要求的、給予雙重真理與被給予你自己。在上述Biesta的教育暨教學理論中，呈現出存在主義、現象學與後結構主義交織影響的色彩。本文進一步從存在之秩序的教育與教學、非肯定性教育與間接教學、驚訝與教育及教學的連結此三大面向提出反思。

研究設計／方法／對象

本研究運用文獻研究與觀念分析的方法，以Biesta《世界中心教育》（*World-Centred Education*）與《重新發現教學》（*The Rediscovery of Teaching*）為主要探究文獻，輔以他的其他論著，深入探索其教育與教學思想，特別聚焦於教育、教學與學習三者的意義與可能關係，並進一步論述Biesta教育與教學思想中的三大要項：存在之秩序的教育與教學、非肯定性教育與間接的教學暨驚訝與教育及教學的連結。

研究發現或結論

本研究有下列幾項發現：

一、Biesta認為，教育同時具有生理—神經—社會—文化的秩序和存在的秩序，其中，存在秩序的教育關係到受教育者能否以主體的方式存在，涉及能否讓受教育者有機會和自身之自由相遇而成為其生活之主體，因此，他主張真正的教

育在於存在秩序所進行的主體化教育。

二、Biesta指出，當代存在著把學習視為某種掌握之行動的強烈趨勢，展現出自我中心論的認知或存在方式。不過，考量為學生開闢種種存在的可能性，教育與教學上應採取鼓勵接觸他者及回應他者之稱呼的進路，引導並召喚學生關注世界。在其中，學生的「我」被拉入世界。

三、儘管Biesta指出當代存在視教學為掌握之行動的強烈趨勢，然一旦把非當代或非Biesta文化圈的教學意義列入考量，這種說法恐怕有所侷限。

理論或實務創見／貢獻／建議

本研究提出建議如下：

一、教育或教學除了協助受教育者進行學習以掌握世界之外，應該還要為學生開闢這種學習作為掌握之外的存在可能性。

二、對於主體化教育的推動，可考量以非肯定性或間接的教育或教學方式進行。

三、鑑於驚訝提供了從經驗中學習的機會，應重視教育或教學上與驚訝的連結。

關鍵詞：G. Biesta、非肯定性教育、教育、教學、間接教學

Bulletin of Educational Research

Jun, 2026, 72(2), pp. 39-82

[http://doi.org/10.6910/BER.202606_72\(2\).0002](http://doi.org/10.6910/BER.202606_72(2).0002)

An Exploration and Elucidation of G. Biesta's Thoughts on Education and Teaching

Chien-Fu Lin

Abstract

Purpose

Teaching constitutes a crucial activity within education, through which educators achieve educational goals. Should educational activities lack teaching, one might question whether such endeavors truly constitute education. However, in the Chinese context, “教” (jiào) may refer to either education or teaching. Similarly, the English term “teaching” can denote educational practice, a specific teaching professional role, or an event/activity of teaching within a particular period, depending on the context. Whether “教” or “teaching” inherently implies learning is also contentious. What, then, are the meanings of and the potential relationships among education, teaching, and learning? G. Biesta argues that education's uniqueness lies in the emergence of teaching and the encounter with it, rather than in the phenomenon of learning. Therefore, exploring Biesta's thoughts on education and teaching can offer insights into the questions posed above.

Chien-Fu Lin, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei City, Taiwan

Email: t04012@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Nov. 24, 2025; Revised: Jan. 28, 2026; Accepted: May. 25, 2026

Specifically, the aims of this study are as follows:

- 1) To explore Biesta's thoughts on education as a foundation for understanding his ideas of teaching;
- 2) To elaborate on Biesta's thoughts on teaching;
- 3) To further discuss Biesta's thoughts on education and teaching.

Main Theories or Conceptual Frameworks

Biesta points out that educational reality encompasses both the physiological-neural-social-cultural order and the order of existence. True education should be that of the order of existence, that is, the education that places students' subjectness as the ones summoned in a crucial position. Therefore, in addition to striving for the goals of qualification and socialization, the purpose of subjectification is to assist the educated in forming their subjectivity and becoming subjects, or to enable the educated to exist within the world and coexist with it while acknowledging its alterity and integrity. Thus, the truly educative teaching aims to guide the educated to encounter others and respond to their addressing, speeches, calls, and summonses, rather than achieving the learning understood as comprehension. Based on this thought framework, Biesta exposes the inappropriateness of educational learnification, that is, gradually most of the discussions on education are conducted in the language of learning. He further emphasizes that the uniqueness of education lies in the emergence of teaching in it and its encounter with teaching, and it is necessary to free teaching, restore teaching, and rediscover teaching. When encountering the givenness of teaching, it demonstrates three gifts that cannot be reduced to learning, namely, being given what you didn't ask for, double truth giving and being given yourself. In the above-mentioned Biesta's theory of education and teaching, the interweaving influence of existentialism, phenomenology, and post-structuralism can be found. This article further raises reflections from three major aspects: education and teaching based on the order of existence, non-affirmative education and indirect teaching, the connection between surprise and education/teaching.

Research Design/Methods/Participants

This study employs literature review and conceptual analysis. Using Biesta's *World-Centred Education* and *The Rediscovering of Teaching* as primary texts, supplemented by his other works, it deeply explores his thoughts on education and teaching. It particularly focuses on the meanings and potential relationships among education, teaching, and learning, and further elaborates on three key essentials in Biesta's ideas of education and teaching: education and teaching within the order of existence, non-affirmative education and indirect teaching, and the connection between surprise and education/teaching.

Research Findings or Conclusions

This study puts forward the following key findings:

1) Biesta points out that education encompasses both the bio-neuro-socio-cultural order and the existential order. Education within the existential order concerns whether the educated can exist as subjects— whether they are afforded opportunities to encounter their own freedom and become subjects of their lives. Thus, he argues that the genuine education lies in the subjectification process conducted within the existential order.

2) Biesta observes a strong contemporary tendency to view learning as an act of comprehension, reflecting an egological cognitive or existential mode. However, to open up existential possibilities for students, education and teaching should adopt an approach that encourages encountering and responding to the call of others. This guides and summons students to engage with the world, drawing their “I” into it.

3) Although Biesta identifies a strong contemporary tendency to view teaching as an act of comprehension, once the meanings of teaching of non-contemporary or non-Biesta's cultural circles are taken into consideration, this characterization may be limited.

Theoretical or Practical Insights/Contributions/Recommendations

This study proposes the following recommendations:

1) Beyond assisting the educated in acquiring knowledge to comprehend the world, education and teaching should open up existential possibilities beyond such learning as the act of comprehending;

2) The promotion of subjectification education may consider employing non-affirmative or indirect educational or teaching approaches.

3) Given that the emotion of surprise offers opportunities for learning from experiences, educational or teaching practices should emphasize the connections with surprise.

Keywords: G. Biesta, non-affirmative education, education, teaching, indirect teaching

壹、前言

教學是教育中至關重要的一項重要活動，教育者透過教學活動來達到教育的目的。¹假使某個教育機構有豐富的藏書、宏偉的建築、先進的科技設備等，但卻一點教學的活動或功能也沒有，著實令人懷疑這是不是一個教育機構。許慎《說文解字》以「上所施下所效也」來解釋「教」（中國哲學書電子化計劃，無日期-a），《禮記·學記》也提及「建國君民，教學為先」（中國哲學書電子化計劃，無日期-b），這些文獻中的「教」可能是指教育或教學，顯示「教」在生活中的自然性與重要性。另外，前引顯示出「教育」、「教學」與「學習」之意義可能重疊或甚至不易釐清。D. Carr（2003, pp. 19-21）指出，從英文「teach」在不同脈絡的用法來看，可以找出三個相當不同的意義，包含教育實踐、某種特殊的職業角色及某個特定時期的事件或活動，教學這個概念相當清楚是具有強烈的教育含意，但卻是具有歧義的。而在G. Biesta的教育與教學思想當中，教育獨特之處在於教學的出現以及與教學的相遇，而不在於學習的現象，也可以說對教育而言教學是必須要有的，而學習則並非是主要的（Biesta, 2022, pp. 62, 73），²且有必要恢復或再發現教學。揆諸臺灣近幾十年來的教育改革與發展，相當重視學生自我導向的學習活動，諸如強調跨學科整合與生活化學習、賦予學生更多學習的自主權與空間、增列彈性學習時間、提倡學習歷程檔案、學生作為終身學習者、出現學習科學研究機構等，著實令人想到這些倡導之中「學習」的意義及其與教學的關係，以及是否希望教育之中愈來愈多無需教學的學習。針對「教育」、「教學」與「學習」三者之意義及關係，探究Biesta教育與教學思想可提供參酌的識

¹ 本文原先以「教（學）」來翻譯「teaching」，因為是否「teaching」包含學習，Biesta並不這麼認為。編委會認為這樣會引起讀者困擾，所以統一以「教學」來翻譯「teaching」。

² 讀者可以參照其重要著作的中譯本，例如《教育的美麗風險》（Biesta, 2013/2018）、《測量時代的好教育：倫理、政治和民主的維度》（Biesta, 2010/2019）、《超越人本主義教育：與他者共存》（Biesta, 2006/2020）、《重新發現教學》（Biesta, 2017/2021）、《世界中心教育》（Biesta, 2022/2024）。

見。因此，本研究運用文獻研究與觀念分析的方法進行探究，共分為三部分：一、探討Biesta的教育思想，以作為瞭解其教學思想的基礎；二、闡述Biesta的教學思想；三、進一步討論Biesta的教育與教學思想。

貳、Biesta的教育思想

從Biesta對教學的論述來看，他的教學思想和他的教育思想緊密相關，本文先行論說Biesta的教育思想，相信有對這些背景的理解，可以更清楚地認識其教學思想。Biesta關於教育的想法散見在其一系列的著作中，底下擇取和教學相關的教育思想，分四點加以說明。

一、教育的意義與性質

Biesta (2022, p. VII) 主張，教育是一種相當實踐性的技藝，關於這種技藝的意義與性質，可從四方面加以論述。

（一）教育在教育者有意的行動，或刻意從事的事，是對受教育者橫加的干預

首先，Biesta明白表示教育至少需要教育者與受教育者（Biesta, 2022, p. VII），在把「教育」視為是動詞而非名詞的理解下，就是教育者有意或刻意對受教育者所從事的事，包括有意不說話或不干預之類的不作為。當然，Biesta承認非有意或刻意的過程也可能對受教育者產生影響，但是，他提議「教育」所指的是更為特定的有意行動，即有意的教育行動（Biesta, 2022, pp. 4, 58, 86）。

其次，Biesta表明教育的行動對受教者而言是「不請自來、不受歡迎及橫加的」行動（Biesta, 2022, p. 56），即教育的工作是降臨在學生身上，是被給予的（given）而非選擇的（Biesta, 2022, pp. 9, 75-76），甚至他使用「干預」（intervention）這個詞來描述教育（行動）（Biesta, 2022, pp. 5, 56）。如此，教育帶給學生他們所沒有要求的東西，甚至學生不知道他們可以對此有所要求，Biesta認為這是教育的一項重要基本原理（Biesta, 2021, p. 48），這些教育的特性會出現在他所認為的（教育性）教學之上。

（二）教育的實在（*reality*）包含兩種秩序——生理——神經——社會——文化的秩序（*bio-neuro-socio-cultural order*）與存在的秩序（*existential order*）

Biesta指出，教育的問題根本上是存在的問題（Biesta, 2022, p. 75），或者說，存在的問題是教育的核心、根本及終極關懷（Biesta, 2022, p. 3），並且教育問題不是身分認同（*identity*）的問題，而是人們主體屬性（*subjectness*）的問題（Biesta, 2022, p. 29）。儘管「存在的問題」、「身分」、「主體屬性」等概念的意義要在後續的論述中才會述及，但更重要的是關於教育實在之兩種秩序的論點，即教育實在是由生理——神經——社會——文化秩序及存在的秩序這兩種秩序組成的（Biesta, 2022, pp. 29, 37）。這兩種秩序分別指的是什麼呢？就生理——神經——社會——文化的秩序來說，這是Biesta所論種種由內而外及由外而內來塑造個人的方式與結果，或者說是關乎人類發展與成長的各種先天及後天的因素與結果。例如，人們基於其基因組成及生物構成而發展的結果、各種環境影響的結果或內部生物過程與外部影響力所致的發展和學習（Biesta, 2022, p. 29），這個秩序的教育就是以受教育者基因之類先天遺傳的基礎，結合並安排後天的環境因素，俾使培養出理想的人。相信這是關於教育意義的常見說法，由於生理、神經、社會與文化幾乎涵蓋了影響人類成長與發展的先天與後天因素，因此教育一詞常會與發展、成長、社會化、培育（*culturation*）、濡化（*enculturation*）或涵化（*acculturation*）相互連結，甚或不加辨別地替換使用。一般的見解是把教育歸入後天的因素，教育的實在怎麼還會有另一個秩序呢？

在個人接受生理——神經——社會——文化秩序的教育中，可說已經以某些方式有所學習或發展，已經成為某種人，但是，個人要如何對待已學習的、已發展的、已成為的或得以獲致上述這些的方式，尤其是當個人遭遇到會對當事人有所稱呼、應對、呼喚或要求的事件或情境時，³置身其中的當事人要如何有所作為

³ 本文中分別以「稱呼」、「呼喚」及「召喚／請求」翻譯Biesta用語中的「*address*」、「*call(ing)*」及「*summon/call(ing) upon*」，前兩者表示他者對我們言說，我們是被稱呼或呼喚的，是要加以回應的，第三者表示更強烈的稱呼或呼喚，特別是教育行動或安排之中要求學生能夠有所回應的召喚，例如，Benner所提及「邁向自我行動的召喚」。

(Biesta, 2022, pp. VII, 75)，這就進入存在的秩序。這些事件或情境會召喚當事人的「我(I)」發揮作用，當事人必須由自己本身來加以回應，這種回應是第一人稱的，是無法由他人來代替的。來自世界的召喚會「中斷」(interrupt)當事人的與己同在(being-with-oneself)，使當事人的「我」突破生理—神經—社會—文化秩序，召喚其進入自身的存在之中。Biesta明白表示，在面對存在秩序中召喚「我」進入存在的情境或事件時，當事人也可能決定轉身離去或保持沉默(Biesta, 2022, pp. 36-37, 75)。

這裡有二項補充，有助於闡明Biesta關於存在的秩序之見解。首先，Biesta所討論的「教育」大部分都是存在之秩序的教育。例如，他認為教育所關注的是人類作為個人如何存在的問題，諸如如何過自己的生活、進行選擇、墜入愛河、面臨疾病等，當面對這些存在的問題時，當事人的「我」必須發揮作用，要走出由生理—神經—社會—文化之秩序的教育所獲致的狀態，決定如何存在或過自己的生活。甚至他直言當這個(存在／主體化)維度不存在時，教育不再具有教育意義(Biesta, 2022, pp. VII, 29)。其次，與存在之秩序及其教育相關的是主體屬性而非身分。身分(認同)的問題關乎我們是誰以及我們如何成為這個誰，但是，(存在之秩序的)教育所關注的是「我」如何存在或過自己的生活。在這樣的區分之下，可以理解Biesta為何主張教育的目標應該總是致力於提高學生們「表現」出其自身「主體屬性」的能力(Biesta, 2022, p. 2)，因為這樣的能力能夠使其作為自己生活的主體而存在。

(三) 教育中至關重要的是受教育者作為主體的自由，且其中存在著風險，教育者作為和受教育者表現之間不具有機械的因果性(causality)

存在之秩序的教育旨在提醒學生關注自身主體屬性的可能(Biesta, 2022, p. 9)，即受教育者作為其生活之主體的自由是至關重要的。這裡的自由是針對回應自身所遭遇之問題(Biesta, 2022, pp. 47, 92)，即前述情境或事件中召喚「我」進入存在的問題。為何這種作為主體的自由是重要的呢？理由是，只有讓學生有機會遭遇這種自己是否及如何回應的存在問題時，他們的「我」才能真正存在。Biesta在此參採A. S. Neill關於夏山學校(Summerhill School)的說法，「因為只有

與自己的自由相遇，更正式的教育對他們來說才成為可能和有意義」(Biesta, 2022, p. 50)。或許可以說，只有學生擁有作為自己生活之主體的自由時，才可能把在生理—神經—社會—文化之秩序的教育中所獲致的和自身的生命相結合，真正成為自身生活的主體。

Biesta認為，教育總是含有內在的風險，或者說教育者在教育之中總是讓自己冒著風險(Biesta, 2022, pp. 5, 57)。但為何是這樣呢？一方面，受教育者會遭遇到的存在性問題是不確定的，教育者永遠無法事先知道，根本上是無法加以控制的(Biesta, 2022, p. VII)。另一方面，教育者的意圖總是會有失敗的風險，亦即教育者意圖讓學生們獲得正確的知識與理解、正確的價值與態度等，但是不能理所當然地認定學生們會正確獲得，也無法替代他們這麼做，如此教育者所從事和學生從中所能獲得的兩者之間便存在根本的落差(Biesta, 2022, p. 55)。但Biesta提醒讀者，假使教育之中不存在風險的話，學生就沒有機會嘗試成為其生活的主體。有鑑於此，教育者應該樂於承擔此種風險(Biesta, 2022, pp. 56-57)。

Biesta觀察到在日益增加的研究和教育實務中存在一個關於教育的假定，即教育是一種應該導致某些預定效果或產出的干預(Biesta, 2022, p. 28)。在這樣的假定之下，如果干預和產出之間的聯繫愈有效，教育就會被認為愈成功，似乎在教育的干預和產出之間存在著機械式因果關係。然而，一旦把受教育者作為主體的自由和教育的風險列入考量，假使受教育者所選擇的和教育者所設想的有所不同或甚至是相反時，這反而會是存在之秩序的教育所追求的，即教育行動和學生端表現兩者之間的關係並不是機械式的，而是反身的(reflexive)、自我指涉的(self-referential)(Biesta, 2022, pp. 85)，教育者作為和受教育者表現之間不具有機械的因果性。

(四) 教育的姿態、教育的形式與教育的指向

由於Biesta的教學思想與教育思想之間的緊密關係，這裡有必要說明教育的姿態、教育的形式與教育的指向這三個觀念。首先，基本的教育姿態是教學。由於與存在性問題相關的教育活動或行動是降臨到學生身上的，是「不請自來、不受歡迎及橫加的」，是以，Biesta主張教育的基本姿態是教學而非學習(Biesta, 2022, pp. 9, 56, 75, 86)。這些教育活動或行動旨在提供學生作為主體存在的機

會，提醒學生關注自身主體屬性的可能。

其次，沒有指向就沒有教育，各式各樣的教育運作必須具備指向的形式。當人們指出有教育「發生」，或那是教育的行動或互動時，要如何確定是什麼特性使所發生的（行動或互動）是教育（的）呢？在此，Biesta參照K. Prange的見解，後者主張「指向」（pointing, *Zeigen*）是教育的基本操作或最基本的形式，「沒有指向就沒有教育」（*Wenn es das Zeigen nicht gibt, dann auch keine Erziehung*）。更具體一點來說，教育基本上是關於教某人某些事物的行動，即教育者指向某些主題或內容，以吸引受教育者的關注力（attention），希望或期待受教育者能觀注所指向的主題或內容（Biesta, 2022, pp. 80, 86）。此外，作為教育之形式的指向具有「雙重性」（double character）這項獨特之處，Biesta以「看那裡！」總是意味著「你，看那裡！」為例加以說明，即指向的行動所指向的不僅是某物，還涉及到其他人。指向同時是集中關注力與引起或要求關注力，指向可說是一種喚起的姿態（evocative gesture），也就是在教育指向的行動和學生端所可能發生的兩者之間並沒有任何因果關係。就Biesta所倡導以世界為中心的教育而言，教育者指向的行動不只是引導學生關注世界，此指向姿態同時是邀請學生來關注自身，即除了把學生的關注力聚焦於世界之外，實際上也指向學生，吸引學生觀注其本身的自我（Biesta, 2022, pp. 81, 87）。

二、教育的目的

對於教育目的或「教育是為了什麼」的討論，一直是Biesta持續關心的議題（Biesta, 2010, pp. 1-27, 127-134, 2012, pp. 13-15, 2017, pp. 28-29, 2022, pp. 16-17, 40-51）。他觀察到教育通常在三個不同領域運作，並會產生三種不同的作用，分別是資格化（qualification）、社會化（socialization）和主體化（subjectification）。首先，資格化是使受教育者習得知識、技能、理解、判斷的傾向與方式等，使他們得以「從事某事」，培育有助於國家經濟發展的勞動力就是資格化的例子。其次，社會化是使受教育者成為特定或既定「秩序」的一部分，這些「秩序」包含社會秩序、政治秩序、文化秩序、宗教秩序、專業秩序等，例如，教育機構致力傳遞特定文化或宗教傳說中的特定規範與價值，或是進

行專業社會化的活動。最後，主體化是成為主體的過程，在使人形成主體性，這個教育目的或功能涉及人類自由的問題，⁴必須由當事人親力親為，不可由他人代理，這也就是前述存在之秩序的教育（Biesta, 2022, pp. 40, 44-45, 47）。稍加比較一下，社會化比較是把受教育者或「新來者」嵌入既存的秩序之中，而主體化則和獨立於這些秩序的存在方式有關，個人在此不僅僅是某個更具有統合性之秩序的樣本（Biesta, 2010, p. 21）。

這三個教育的目的或所發揮的作用之間有何關係？首先，三者之間具有相互協同或相互衝突的關係。例如，教導特定技能的同時，也可能產生社會化作用，又如，不斷地施加測驗和考試的壓力以提高資格化領域的成就時，可能教給學生競爭總是優於合作的觀念，如此對主體化的領域就會有負面的影響。其次，這三者對人類生活都是必需的，這不是相互取代而是優先性的問題，而真正的教育強調主體化的目的，它是教育中必要而根本的維度，失去了主體化維度的教育就有可能成為管理對象或訓練對象的事，這已經終結在一個非教育的空間（Biesta, 2022, pp. 8, 16, 51, 55, 76）。教育或教學上如何在這三者之間找到平衡呢？Biesta認為，教育者或教學者必須具有實踐智慧（*phronesis*），才有可能在具體的教育情境中做出好的教育判斷。⁵

三、教育的任務

結合前述有關教育的見解，Biesta認為教育的主要任務是協助受教育者以成熟的方式存在於世界之中，並與世界共存，人們必須進行欲求的重置，方能達成這項任務。以下分述之。

（一）教育的任務 I：讓另一個人／受教育者有可能以成熟的方式存在於世界之中，並與世界共存

綜觀Biesta的論述，教育的任務在於「讓另一個人有可能以成熟的方式存在

⁴ Biesta指出英文不好表達教育的這個面向，德文中的「Subjektivität」及「Subjektwerden」是比較好的表達（Biesta, 2012, p. 13）。

⁵ 關於Biesta主張實踐智慧如何使教育者在具體的教育情境中做出好的教育判斷，參見林建福（2021）。

（grown-up existence）於世界之中，並與世界共存」，或者說是「喚起另一個人想要以成熟的方式存在於世界，並與世界共存的欲求，也就是作為主體（subject）存在的渴望」（Biesta, 2017, p. 7, 2022, p. 35）。這裡的「另一個人」指的就是受教育者，「世界」則同時指自然世界與社會世界，而「成熟性」（grown-up-ness）與「作為主體存在」的意義則需要進一步闡明。首先，「成熟性」一詞是用以區分兩種存在方式：成熟的和不成熟的。前者承認事物他者及人他者的他異性與完整性，⁶存在「在那兒」的世界提供我們各種可能性，也帶來限制與抵抗（Biesta, 2021, p. 51, 2022, pp. 7, 25, 49），不是任由我們加以製造或恣意利用的；後者則未能承認他者的他異性與完整性，會把他者視為都是我們製造出來的，可以加以恣意地利用。協助受教育者在承認世界的他異性與完整性之下存在於其中並與其共存，或喚起受教育者想要以這種方式存在的渴望，這是教育所需要從事的。

其次，關於教育任務中「作為主體存在」這部分，Biesta有比較豐富和細膩的論述。「作為主體存在」之中的「存在」，所指的是人存在的方式，或是人是如何存在的，而非人是誰的問題。前者是主體性或主體屬性的問題，是人作為主體的「狀態」（condition）問題；後者則是身分認同的問題，這有關身分識別（identification）。但是，前者人的存在方式或如何存在的問題，是有關人如何可以是或可以成為（主體）的問題，這類問題可說就是存在的問題。

為了闡明存在式理解下的「主體」具有不可取代的獨一性，Biesta區分「作為不可取代性的獨一性」（uniqueness-as-irreplaceability）和「作為差異的獨一性」（uniqueness-as-difference）。在此，Biesta引述了A. Lingis所舉的二個例子：一位行將離世的人請求與其朋友甲見面，或一位媽媽試著和自己還未具有共同語言的幼兒溝通，例子中的這位朋友甲或媽媽是被「選中」，是不能一走了之或由他人代替的，是被要求要有所回應的，且具有不可取代的獨一性。同時，這種不可取代的獨一性是在當事人與他者相遇的事件中顯現的。當從第三人稱視角來觀看並描述這位朋友甲或媽媽和他人的差異時，呈現的只是「作為差異的獨一性」，甚

⁶ 這裡的原文是「what and who is other」，指的是作為他者的事物和作為他者的人。

至凡具有這種第三人稱視角底下之差異性質的人都可以取代這位朋友甲或媽媽，而非當下與他者相遇而顯現其作為主體不可取代的獨一性（Biesta, 2010, p. 87）。

「作為主體存在」是指（教育者讓另一個人）能夠與世界相遇，並顯現其作為主體不可取代的獨一性。

此外，教育的任務還包含（讓受教育者）來到世界的部分，這涉及有關「主體是受制的」（the subject is subject）的論點。Biesta在此借助H. Arendt關於人類行動（action）的見解，闡明「我們的主體狀態，很大程度不在我們的掌控之中」，甚至是「一點也不在我們的掌控之中」（Biesta, 2010, p. 10, 2022, p. 48）。理由是什麼呢？Arendt認為，人類的三種基本活動共同組成了積極生活（*vita activa*），即勞動（labor）、工作（work）和行動，其中，勞動和工作兩者和人與物質世界的相互作用有關，⁷而行動則是「直接在人與人之間運作」的活動，「毋須事物或物質的中介」，並且行動意味著採取主動或開啟某事，行動如同是誕生的這個事實，因為每次誕生都讓某些「獨特的新事物來到世界」，而我們的「語言和行為」也不斷地把新開始帶入世界。然而，我們帶入世界的新開始能否真正來到世界呢？這「完全取決於他者是否會接受，以及如何接受我們發起的開始」，譬如他者是否及如何回應或重複這種開始，把這種開始視為發起進一步主動作為的提示等（Arendt, 1958, pp. 7-11, 178; Biesta, 2006, pp. 80-81, 2017, p. 10, 2022, p. 48）。所以，Arendt論及的「行動者」（agent）是具有雙層意義的主體：作為開啟某行動的主體和承受自身行動後果的主體，也就是受制於自身行動後果的主體，這也就是「主體是受制的」的意思。

（二）教育的任務Ⅱ：協助受教育進行欲求的重置而以成熟的方式存在

「作為主體存在」意指主體是在受制的情況下來到世界，亦即要看他者是否與如何接受這個主體所發起的開始，因此，他者的接受可能讓主體的行動受挫。在遭遇抵抗與挫折之中，世界教導我們並促使我們進行欲求的重置。假使人們有

⁷ Arendt的這些見解出自她的〈The Human Condition〉，這裡積極生活所對照的是沉思的生活（*vita contemplative*）（Arendt, 1958, p. 14; Biesta, 2006, p. 80）。

可能剝奪他者作為主體開啟新事物的機會，表面上看起來是消除所遭遇到的抵抗與挫折，但是，在只有我是主體而所有他者都是對象而非主體的情況下，人們反而失去了作為主體（而行動）的條件或狀態。Biesta在這裡採用E. Levinas關於前述第一人稱視角底下獨一性的識見。以Lingis所舉例子中的這位朋友甲或媽媽來說，他或她是被挑選出來的，本身必須承受是否回應這個呼喚的責任，這是沒有別人能加以替代的事。而且因當事人的獨一性涉及責任而開始要緊，這種責任結構上總是來自外面，而不是當事人自己產生的，當事人則是在回應此一責任時實現其主體屬性，這種責任總是以當事人「內在性」（immanence）的中斷而顯現，或是以當事人與己同在及為己存在（being with and for myself）的中斷而顯現。也因此，有時候Levinas把人類的主體性描述為「斷裂的內在性」，或說此刻這位他者喚醒了昏睡在其認同中的同一性。所以，順著上述Biesta及Levinas的思路來說，這位媽媽回應自己尚未有共同語言的幼兒，或這位朋友甲回應行將逝去的朋友之呼喚的時刻，實現其主體屬性，同時出現「內在性」的中斷。當然，這位媽媽或朋友甲可能維持昏睡在其認同之中，或把所有他者都視為對象而非主體，但如此一來，就落入Biesta所論自我毀滅（self-destruction）或世界毀滅（world-destruction）的情況（Biesta, 2017, pp. 11-15, 2022, p. 49）。

我們所開啟要進入世界的行動會遭遇抵抗而產生挫折，儘管這種當下遭遇抵抗的體驗彰顯出他者（世界）的他異性和完整性，然而，我們可能選擇對抵抗者強加施行我們的意圖或意志，當所強加的力量強大到摧毀了發出抵抗者，這就形成了世界毀滅的情況，而當遭受抵抗時選擇抽身退出，則導致最終完全從（在）這個世界（的存在）中抽身退出，這樣也放棄或毀滅了允許我們首先存在於世界的條件。相對於這兩個極端反應，存在著中間地帶，在其中可以出現存在世界中並與世界共存這種世界的存在（worldly existence）。Biesta認為，或可把這種中間地帶稱為對話的一種存在形式，或是一種尋求公正對待所有參與其中之夥伴的共存方式。由於中間地帶並非一個容易停駐的地方，因此，人們往往選擇毀滅世界或毀滅自我，但是，只有在這個中間地帶才有可能作為主體存在。

那麼，處於這種中間地帶和前述教育任務中的「成熟性」又有何關係呢？Biesta申明，這裡的成熟性並不是指某種生長的過程及其結果，而是指一種我們

已經成功克服不成熟地對待與回應他者的狀態，他分別以幼稚的（infantile）、自我中心的（egocentric）或自我中心論的（egological）來表示這種不成熟的特性，⁸即不成熟的對待與回應方式所遵循的邏輯是自我中心論的。表現出來的會是兩種性質迥異的存在方式：無視真實情況，只追求滿足個人欲求或只從事自己想做的事；想要對自己的意圖和欲求進行真實查核，和他者締結關係而非一味地加以拒絕或否定（Biesta, 2022, pp. 49, 91）。在後種存在方式中，當我們遭遇到來自世界的抵抗時，可能是世界試圖教我們一些什麼，也可能是某人詢問我們的所欲是否是真正可欲的，這可能形成我們欲求的中斷與重置，使可能以非自我中心論的方式和世界建立關係。

四、教育的學習化

「教育的學習化」是Biesta著作中不斷出現的議題（2010, pp. 15-19, 2013, pp. 124-128, 2017, pp. 27-28, 2022, pp. 13-34），最主要是用來表示「新的學習語言」興起對教育論述及實踐的問題性衝擊（Biesta, 2022, pp. 60-63）。「學習化」（learnification）指的是教育論述中的一種語言使用的趨勢，逐漸以學習的語言進行言說，或是談論教育所使用的詞彙轉換為「學習」和「學習者」（Biesta, 2010, p. 18, 2017, p. 27）。諸如國際組織機構或各國政府機構之名稱用語、教育政策文件名稱及內容之用語或網際網路用語等，或如歐盟出版有關於終身學習的文件、英國產業大學（University for Industry）所創設的learndirect學習平台、經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）〈所有人的終身學習〉（Lifelong Learning for All）政策等，把學生、小學生或甚至成人稱之為學習者、學校被說成是學習的地方或學習的環境、把教學說成學習的促進或管理、教育被重新定義為提供學習機會或學習經驗、把教師說成學習的促進者，不再提及成人教育，而會說終身學習等，例如「深度學習」、「腦基礎學習」（brain-based learning）、「機器學習」的新表達進入教育的談話之中。

⁸ 依據Biesta自己的說明，其所使用「egological」一詞和Levinas所實際使用之術語的英譯「egology」有關（Biesta, 2017, pp. 16, 21註3）。

Biesta觀察到上述這些趨勢廣泛地蔓延在教育實務、政策及研究之中，相當大程度地以學習指代教育，稱之為教育的學習化。

對於學習之新語言的出現，Biesta並非完全加以否定。然而，他認為當中有下列的問題：（一）學習的語言是一種過程的語言，而不是有關內容及目的的語言。但教育不會只關於學習，其目的不是兒童及學生從事學習，而是他們總是出自特定的理由、參照特定目的而學習某些事物。（二）學習的語言是一種個體性（individualistic）語言，指的是人們作為個人所從事的事，個人獨自可以從事的事。也因此，學習的語言表示過程和活動，而在內容和方向上卻是可以自由選擇的——如果不是空缺的話。例如，當政策制定者提出學校應該「每年都要為每一名學生提供至少一年的學習成長」時，Biesta認為，這是完全無法讓人理解的句子，一點也沒有提及這些學習是關於什麼，或是為了什麼而學習的（Biesta, 2022, pp. 60-63）。有關教師或教育的文件上會說「……應該促進學生的學習」時，如果有說什麼的話，實際上說得非常少。但是，教育的語言是關係性的，也就是教育總是教育者教育其他受教育者，而教育者從事教育活動時，會帶著某個目的。隨著學習的語言在教育圈廣泛擴散時，就更難詢問有關教育內容、教育目的及教師於教育關係中之特定角色與責任的問題。如前所述，Biesta一再強調教育獨特之處在於教學的出現以及與教學相遇，對教育而言，教學是必須要有的，而學習則並非是主要的（Biesta, 2022, pp. 62, 73），再加上觀察到不斷蔓延的教育學習化現象，他立論疾呼讓教育恢復教學或把教學還給教育是可以理解的（Biesta, 2013, pp. 44, 46, 58）。

參、教學思想

Biesta教學思想和教育思想緊密相連，甚至說假使未論及其教學思想的話，就未能妥善說明其教育思想。特別是他從教育的姿態、形式與指向來闡發教學的蘊義，倡議從學習之中釋放教學，訴諸被給予性（givenness）現象學以陳述教學的三項禮物等，底下會依序陳述他這些關於教學的獨特見解。另外，由於Biesta主要是在論說存在之秩序的教育，比較難從生理—神經—社會—文化之秩序的教

育觀點理解其「主體化」之類的概念，因此，在本節一開始會呈現他曾經引述的一個「複雜而不尋常的事件」(Biesta, 2022, pp. 41-42)，相信這樣能夠藉此例證更清楚闡述其教育理念與教學思想。

一、存在性秩序之教育的例證：一件複雜而不尋常的事件

Biesta引述H. Lane在〈與父母及教師的談話〉(Talk to Parents and Teachers)中所提及的一個事件，Lane稱之為「一件複雜而異常的事件」或具有啟發性的案例。Biesta引述此事件說明存在性秩序的教育，視之為表現主體化「時刻」或「事件」之內在動力作用的好例子(Biesta, 2022, pp. 73, 76-77, 92)。研究者在2024年請他為主體化教育舉例時，他所舉的就是這件Lane所敘述之複雜而不尋常的事件(Biesta等，2025，頁38)。這個事件發生在Lane所創辦的小共和國(Little Commonwealth)，⁹主角是Lane稱之為Jason的16歲男孩。Jason因盜竊而被收容，過得不快樂，多次逃跑都沒有成功，以藐視(小共和國)市民法律和受輕微懲罰為榮。事情發生於Jason某次逃跑未遂的次日，Lane坐在他身旁陪他喝茶，試圖讓他高興起來，他都置之不理。對話中，Jason宣稱「我只想經營這地方，真的」。表1是Lane和Jason之間對話的重點摘要。

假使把這個事件和前述Biesta的教育思想結合，前者如何協助讀者理解後者呢？首先，Jason不知道Lane會激勵他砸碎杯碟或Lane自己的錶，更不知道Lane要藉此引發出Jason感到羞愧的溫柔本性，Jason甚至不曉得可以有此要求，可見Lane所從事的是有意的行動，是Jason不加以邀請的干預。其次，當Lane把杯碟或自己的錶拿給Jason砸碎時，Jason在此遭遇之下必須運用在生理—神經—社會—文化秩序之教育所獲致的，決定他的「我」要不要或如何發揮作用，當然也可能決定轉身離去或保持沉默。再者，當Lane提供給Jason決定要如何回應的自由時，Jason要如何回應根本上是無法加以控制的，Lane所從事的行動及其本人

⁹ 這是Lane在1913年至1918年間於英國Dorset郡建立並運行的教育實驗性社區，該社區所收容的成員從幾個月大兒童到19歲大的青少年，包括13歲以上被認定為行為不良者，此男女同校社區以其激進的、自由自主的教育方法和對年輕人的矯治而聞名。

表1

Lane與Jason對話摘要

Lane	Jason和其他市民
「那你會先做什麼？」Lane問道。	……「我要砸碎這些繁複的茶具！」Jason宣稱。
「為什麼？」Lane溫和地問	……
「這倒簡單得很，那把杯子砸碎不就得 了？」Lane開朗地說。	(……) 「你敢叫我砸自己的杯子嗎？」
「當然可以」，Lane親切回應。 「我希望你在共和國過得開心。若砸碎器 皿能達成此願，儘管動手。」	「別敢挑戰我」，Jason威脅道 「否則我真會這麼做。」
Lane從壁爐架取下火鉗，置於桌面，並且 說：「隨你便！」	(「來啊！Jason，砸碎它！」對面男孩興奮 地吶喊。) Jason抓起火鉗猛擊杯子，杯子瞬間碎裂成 片。(他的朋友們歡呼起來)
……Lane將杯碟放在Jason面前。 「再來一杯。」	火鉗再度落下。
「再來一個。」	轟然碎裂。但此刻Jason神情痛苦…… (其他市民……矛頭直指Lane。他們指責 道「是你逼他這麼做的。」)
「沒錯」，Lane附和道。「我正協助Jason改 善共和國，讓他喜歡待在這兒。」Lane將 盤子推向Jason：「來吧，老兄，別理那些傢 伙。」	Jason半心半意地再次敲擊餐盤，虛弱地 說：「不是盤子問題，是你逼我砸的。」 (Jason的朋友們這時趕來解圍。……，同 時指責Lane慫恿Jason出醜。)」況且」，他 們說，「這些餐具屬於家族財產。你根本沒 資格挑釁他砸碎它們。」

表1

Lane與Jason對話摘要（續）

Lane	Jason和其他市民
……。Lane接受了這個現實。「你們說得對。碗盤的事我很抱歉，我會賠償。」	「不是這個原因，而是你向我挑釁。」Jason說道。「我向來接受挑戰；我可不是懦夫。」（……眾人附和道。）
「我原以為Jason厭惡共和國是因為那些精美的餐具。」	
「我想看看你怎麼做，老兄。」Lane愉快地說，「我從沒從這個角度想過懦弱。這挺有趣的。這是我的錶，Jason。我賭你不敢把它砸了。」Lane把錶放到Jason手中。	Jason望著懷錶，又環顧周遭朋友們焦慮的臉龐，猶豫不決。片刻後，他的神情轉為絕望。他舉起手錶，彷彿要將它砸進壁爐，同時瞥了Lane一眼，期盼Lane能在最後一刻行使權威，讓他們得以離開。……他垂下手，將手錶放在桌上。
	「不，我不會砸碎你的錶。」Jason試圖以寬厚大度的姿態掩飾尷尬。
「但我敢打賭你不敢。」Lane挑釁道。	「不，我絕不做這種事。」Jason厲聲拒絕。
「但你不是懦夫啊。」Lane試圖激勵他。	Jason意識到自己陷入進退維谷的境地。……「快走吧，Jason。」一位朋友攙起Jason的手臂，將心煩意亂的Jason帶離現場。……

註：整理自“Talk to Parents and Teachers,” by H. Lane, 1928. <https://wellcomecollection.org/works/gcqnvq7/items>。

總是有失敗的風險。最後，Lane提供存在性問題以召喚Jason的「我」發揮作用，這是降臨在Jason身上不請自來的干預，其基本姿態是教學而非學習，而且Lane展現的指向邀請Jason關注世界，也吸引Jason關注其本身之自我。當然，Biesta引述Lane的這個案例主要是用以例示主體化的教育目的，即存在之秩序所進行的教育。可以想像的，Biesta認為Lane的行動旨在協助Jason能夠以主體存在

於世界並與世界並存，或是要喚起Jason能有這種存在方式的欲求。

二、釋放教學、恢復教學與重新發現教學

要完成釋放教學的工作，勢必會觸及到教學和學習之間關係的議題。Biesta指出，在英語之中「教學與學習」(teaching and learning)的短語幾乎無所不在，讓人覺得它似乎是一個單詞——教學(teaching and learning)(Biesta, 2017, p. 22)。然而，教與學之間真具有如此不可分離的關係嗎？「教學」的概念是否必然包含「學習」的概念嗎？Biesta著手處理這些棘手問題之前，他討論了G. Fenstermacher和B. P. Komisar如何區分教學和學習。首先，Fenstermacher是在教師教學和學生學習之間加入了「做學生」(studenting)的概念，所以，教師教學活動是在教導(instruct)學生進行「學生從事學習」的活動，諸如選擇要學習的材料、依學生程度調整材料、提供學習者最能通往所學內容的合適路徑等，如此，教師要對作為學生所特有的活動負責，而非對學習者所表現出對知識內容之獲致負責。也因此，「做學生」的觀念有助於在教學和學習之間創造出距離(Fenstermacher, 1986, pp. 39-40)。其次，Komisar更進一步認為「這位『教師』所意圖要產生的不是學習」，以「聽者」(auditor)的「覺知」(awareness)來說明教學的意圖會是比较好的，「聽者成功地意識到這個(教學)行動的要點」(Biesta, 2017, p. 27; Komisar, 1968, p. 86)。儘管Fenstermacher和Komisar在教學和學習之間創造了距離，但是，Biesta認為這樣做還不夠，仍然沒有表明應該為了什麼而學習和應該學習什麼。

Biesta之所以呼籲從學習中釋放教學，部分理由是他認為教育或教學涵蓋內容都比學習豐富，釋放教學就是要讓它比學習豐富的部分更受關注(Biesta, 2021, p. 42)。Biesta為了從學習中釋放、恢復與重新發現教學，從事了好幾個部分的論述，諸如指出不同的認知或存在方式與人類存在的種種可能性、自我中心論世界觀的突破等，以這方面的見解作為其論述教學思想的基礎。以下分述之。

(一) 不同的認知或存在方式與種種人類存在的可能性

前述Komisar主張「學習不是這位『教師』意圖加以產生的」，實際上，他採取傾向性(dispositional)意義的「學習」，即學生一時的改變不算是學習，至少

需要產生半持久性作用（Komisar, 1968, p. 77）。當Biesta主張教學必須從學習釋放出來時，他也賦予了「學習」特定的意義。他指出，當代有把學習視為某種掌握（comprehension）之行動的強烈趨勢，即一種意義建構的行動，獲得世界的知識和理解的行動。他追溯comprehension的字源，它不僅由「完全地」（com）和「抓住」（grasping, *prehendere*）組合而成，而且拉丁語「*hendere*」和常春藤的拉丁語「*hendera*」具有相同的詞根，這所引發的意象是一個建築蔓生著長春藤，而且到了常春藤甚至要摧毀此建築的地步。假使學習是這樣的掌握行動，其中便蘊含著把自我置於中心，把世界變成自我掌握的對象（Biesta, 2015, pp. 236-237, 2017, pp. 30-31）。以前述教育旨在協助受教育者存在於世界，並與世界共存，這種學習作為掌握的存在方式並非理想的存在方式。

教育或教學旨在協助受教育者作為主體方式存在於世界，並與世界共存，或說是為其開闢種種存在的可能性，那麼人類有哪些存在的可能性呢？Biesta曾經指出三種認知世界的方式，這三者也各自代表著認知者存在世界的方式，這些方式和為學生開闢種種存在的可能性密切相關。研究者把Biesta所論述的整理如表2，相信有助於瞭解這三種認知或存在方式的意義與差別（Biesta, 2017, pp. 32-34）。

關於Biesta所論這三種認知或存在方式，有三點補充說明：1. 詮釋學姿態（hermeneutical gesture）或回應的姿態。在第一種認知或存在方式中，展現了Biesta所指出的詮釋學姿態，即認知者或建構者位於世界中心，世界呈現為我試圖帶入我之理解的某些事物，由自我走向世界，再從世界回到自我，這種姿態也展現在前述學習作為掌握的行動中。但在第三種認知或存在方式中，自我是被稱呼的，不只是打開耳朵以便收聽，而是被世界「請求」回應，可說是一種回應的姿態。2. 主動性或被動性。在第一種認知或存在方式中，認知者或建構者主動建構或掌控世界，世界是任其處置的對象，而在第二及第三種方式中，自我是被動地接納或回應世界。¹⁰3. 自我先於世界存在或在和世界的相遇中形成。在第

¹⁰ 這裡可以稍不同的術語表達差異，即「意向性（intentionality）與接受性（receptivity）」（Biesta, 2017, p. 33）。

表2

三種認知或存在的方式

差異點 \ 認知或存在的方式	知識作為某個建構的過程（認知是建構的行動）	認知是接受的事件 *
認知者在世界中的位置	建構者／認知者位於世界中心 *	*
世界	是被建構、被理解、被掌握的對象	是朝向我而來的「某些事物」 *
存在的態度	掌控與控制（尤其在科技的發展與涉入上）	傾聽、關心、關懷的態度，甚至是支撐的 *
存在的先後	認知者先於世界存在	接受者先於世界存在 世界先於自我（認知者），自我是在「相遇」中形成

註：表2中有些地方Biesta並沒有明示意見，這裡以*表示。整理自*The Rediscovery of Teaching* (pp. 32-34), by G. Biesta, 2017, Routledge。

一種或第二種存在或認知方式中，自我或認知者事先於世界存在，再對世界加以建構或接受，在第三種方式中，則是在和世界的相遇中形成的，也就是說，我們作為主體存在並不由自身掌控，不是由內而外產生，而是在回應他者向我們的稱呼或講話中出現的（Biesta, 2017, pp. 32-34）。

這裡的討論如何和教學相連結呢？從Arendt「主體是受制的」及Levinas以人類的主體性是「內在性的中斷」來說，在第一種認知或存在方式中，自我或認知者位居世界中心，得以任意處置世界這個對象，難以提供讓主體受制或其內在性中斷的經驗，對於主體化的教育目的幫助不大。第二種或尤其第三種存在方式能夠提供人類遭遇抵抗與挫折的經驗，有助於其進行欲求的重置。

（二）非自我中心論的教學進路：接觸他者及回應他者的稱呼

教學上可能提供學生第二種或尤其第三種存在方式的經驗嗎？在此，Biesta採納Levinas的主張，即人類作為主體存在並不是走掌握或意義建構這條進路，而是循非自我中心論的教學進路（Biesta, 2017, pp. 41, 57）。當Biesta在論述其重新發現教學的理念時，參採Levinas的用語，使用了「一個突破口中的突破口：論意指（signification）與意義（sense）」這個小標題（Biesta, 2017, p. 47），其中對於意指的突破算是第一個突破口，也就是接觸他者而非採取前述詮釋學姿態——起源於自我並返回自我的意指行動，而回應他者的稱呼則是第二個突破口，並且意指行動是自我在回應他者的稱呼之中獲得它的意義（Biesta, 2017, p. 52）。由於這部分的論述涉及Levinas的思想，所以，亦可針對前述Biesta的一些術語，諸如內在性（的斷裂）、中斷、自我中心論等，給予更多的說明。

1. 以接觸他者突破自我中心論世界觀

Biesta觀察到當人們回應教學即控制的想法時，提議把焦點放在學生的學習上，或更具體地把學習視為意義建構、意指或詮釋，但問題是，學生在這樣的行動中無法成為主體（Biesta, 2017, pp. 43, 55）。另外，當Biesta在討論Levinas對於意指的見解時，指出意指廣義上可視之為意義建構的行動（Biesta, 2017, p. 47）。這樣看來，以這樣的行動存在於世界時，可以說就是前述的第一種認知或存在的方式。至於學生為何在這些行動中無法作為主體存在，理由是其所展現的詮釋學姿態或詮釋世界觀，¹¹即透過詮釋與掌握的行動與世界建立關係，這些行動起源於自我，「經由」世界並回到自我（Biesta, 2017, p. 46），無法獲得以主體方式存在所需要的「內在性之中斷或斷裂」的經驗。

意指行動的討論如何和接觸他者的說法相連結呢？當Levinas在探討當代意指哲學中關於意指行動及其意義源頭時，描述了一種完全內在性的情境，即所有我們的意義建構及意指都發生在文化和歷史之中，而其意義都是源自於這種文化的和歷史的脈絡或架構。由於完全植根於並依賴現存文化與歷史的「框架」，此

¹¹ Biesta小心表明當他提及詮釋學時，用法上特別受到Levinas的啟發，無法「涵蓋」詮釋學的所有立場與觀點（Biesta, 2017, p. 57註4）。

種意指哲學缺乏能夠判斷不同意指行動之「品質」的標準，等同於文化與歷史的相對主義，在滿足於文化性意指的多樣性之中，表現出拒絕參與他者。而正是在這種與他者的接觸中，Levinas認為這能夠提供某種「導向」，此種導向是由同一向絕對他者的移動，或者說是從同者（Same）自由走向他者（Other）的導向，走向他者的移動不再返回同者自身。並且在為他者之欲求（Desires for Others）這種非自我中心主義式渴望的運作下，自我表達所表達的他者是以對話者呈現，這位對話者並非由自我的意指或建構行動所產生，相反地，只有經由他者是以對話者呈現的情況，諸如意指的現象獲得其意義而得以存在（Biesta, 2017, pp. 47-49, 52）。參照Levinas關於意指與意義的見解，Biesta指出在接觸他者而他者以對話者臨現的這種經驗中，自我能夠突破意指行動中完全內在性的困境，得以從同者向他者移動，超越詮釋學姿態或自我中心論世界觀的限制。

2. 回應他者的稱呼和參與啟示

為何說回應他者的稱呼是第二個突破口呢？前述諸如意指的現象只有在他者作為對話者臨現之下才獲得其意義，而且Levinas指出他者置身在一個脈絡中走向我，無須中介地顯示自己，他把他者這種走向我無須中介的臨現稱之為「面容」（face），而將面容的突現（epiphany）稱之為「造訪」（visitation）。在這之中，他者的面容穿透其意指或其形象，得以從其外顯或外形背後進行言說。重要的是，他者面容對我的言說、稱呼及召喚宣示了造訪的倫理層面，產生了讓「我／自我」（Me/Ego）獲得其獨特重要性的去中心化作用（Biesta, 2017, pp. 50-51）。以前述Lingis所舉一位行將離世的人請求與朋友甲見面之例說明，這位行將離世者作為對話者臨現，其無須中介而臨現的面容突現並造訪朋友甲，對朋友甲發出需要與其見面的請求，它中斷了朋友甲的內在性，即中斷了朋友甲的與己同在及為己存在，同時沒有任何人能夠取代朋友甲來回應這項請求，朋友甲必須自己承擔此責任。由於自我在其責任中是「不能互換的」，因此，這個時刻對自我是至關重要的（Biesta, 2017, p. 44; Levinas, 1985, pp. 100-101）。

在此相遇中，他者面容的稱呼與言說來自自我之外的他處，因此，涉及啟示與超越。在與他者的接觸中，經由他者以對話者臨現，或是在被稱呼的倫理事件中，意指獲得其意義，即意指把自己引入存在而成為真實的（Biesta, 2017, p.

52)。關於意指之意義來源的說法隱含著啟示及其「外在性」(exteriority)，即像意指之意義這樣的事並非是經由我們自身意義建構或詮釋的行動，而是從外面走向我們的。參照Levinas的見解，Biesta指出這種啟示是以特殊方式產生意義，也就是對內心世界獨一無二者的召喚，啟示以這種方式稱呼我、呼喚我與召喚我(Biesta, 2017, pp. 52-53)。再以前述Lingis所舉例子中試著和自己尚未有共同語言之幼兒溝通的媽媽為例，幼兒面容的造訪發出了倫理性請求，向這位媽媽表達不可由他人取代的召喚，對這位媽媽而言，這裡的啟示及其意義係來自其自我之外的他處(Biesta, 2017, pp. 53-54)。

在Levinas關於當代意指哲學的批判與啟示的識見上，Biesta如何論述他的教學思想呢？前述提及Biesta認為真正的教育是存在之秩序的教育，是把被召喚者的主體屬性放在利害攸關位置的教育(Biesta, 2022, pp. 36-37, 75)。從這點來看，當學習被視為意義建構或意指時，如同表2中第一種認知或存在方式展現出詮釋學姿態或自我中心論世界觀，自我總是指向自己而從不遭受內在性中斷、總是與自己共處並自給自足，如此的受教育者不能作為主體出現。基於相同的道理，可以明白為何會說我們的主體狀態是被外在呼喚而產生的，需要有我們內在性的中斷(Biesta, 2017, pp. 55-56)，即必須在參與啟示中接觸他者並回應其稱呼，需要的是能夠「把我們從自我中拖出來的教學」，以便「把我們從被欲求束縛或甚至被其決定的方式中解放出來」。這些理念讓Biesta勾繪出某種非自我中心論的教學進路，這種進路致力於中斷自我—客體，使自我朝向世界而成為自我—主體(Biesta, 2017, pp. 56-57)，即從「向……學習」(learning from)走向「被……教學」(being taught by)。

三、教學的姿態、形式與指向

前述「教育基本上是關於某人教別人某些東西」，是由底下三種成分組成的：教學者（教師或教育者）、受教育者（學生）及教學的內容或主題(Biesta, 2022, p. 80)，基於教育和教學之間的緊密關係，Biesta有關教育的姿態、形式與指向的見解自然出現在其教學思想中。基本的教育姿態是教學，那麼教學的基本姿態是什麼呢？Biesta在此討論Plato關於教學（技藝）的觀點，即對於人類靈魂

之眼已經具有的視力，確保其轉向它應有的方向，教學的基本姿態即重新引導他人的目光，使其轉向不同於原先自己所引導的方向，讓當下的焦點和下一個目標有所不同。因此，Biesta認為可以關注力來說明教學中所引導的目光或觀看，教學的基本姿態就是試圖把學生的關注力（重新）引導到某件事上，這裡的重新引導是無法由教學來引起或強行實施的，至多只能以教學來喚起（Biesta, 2022, p. 77）。教學基本姿態中喚起學生關注力的轉向，和前述教育的指向是一種喚起的姿態而不具有機械的因果性是相吻合的。

要確定某個行動或互動是否是教育（的）時，必須看其中是否有「指向」這項教育的形式，即教育者指向某主題或內容以吸引受教育者的關注力，而教學可說是（重新）引導他人關注力的技藝（Biesta, 2022, p. 86），是以作為教育之形式的指向重新引導受教育者的關注力。教學上可以透過各種方式把學生的關注力（重新）引導到某件事上，諸如對學生說「看那裡！」、「注意！」等，或是給某個特定任務或挑戰（Biesta, 2022, pp. 77-78）。當然，也可以說教學是多樣態的歷程，可以整合巧妙運用講演、問答、思考、演算、示範、練習、評鑑、欣賞等方法（歐陽教，2004，頁7-9），從Biesta的觀點來看，這些稱為（教育性）教學的方法都是含有指向某主題或內容以（重新）引導學生之關注力的教學形式。

作為教育之形式的指向具有「雙重性」，即除了把學生的關注力聚焦於某事之外，也指向學生使其關注自身的關注力。以Biesta所倡導的世界中心教育而言，教育或教學的指向一方面把學生的關注力聚焦於世界，另一方面則使學生關注本身的自我（Biesta, 2022, pp. 87, 91）。當學生把關注力聚焦於世界時，就有可能傾聽或回應來自世界的稱呼、請求、啟示等，而在關注本身的自我之中，同時得以對自身的意圖、行動及欲求進行真實查核，形成內在性的中斷。基於教育或教學指向的「雙重性」，Biesta主張這種世界中心教育蘊含主體化事件（Biesta, 2022, pp. 87, 91），即有助於受教育者以主體的方式存在於世界，並與世界同存。

四、教學的被給予性與三項禮物

在Biesta的教學思想中，教學的被給予性與三項禮物是重要的部分，因為這部分的論點涉及他所說的「被……教學」而不只是「向……學習」的可能性，同

時也關係到是否可能把教育或教學化約為學習，或有必要把教學歸還給教育等主張（Biesta, 2021, pp. 43-44, 51, 2022, p. 66）。在此，Biesta分別引用了J.-L. Marion、W.-M. Roth及S. Kierkegaard的識見，以作為進一步論述的理據，為瞭解他對於教學的被給予性與三項禮物之論點，底下會必要地說明所引用的識見。

（一）Marion的識見——被給予性現象學與對事物的兩種態度

為何Biesta要參採Marion的識見呢？因為他認為Marion的「干預」詢問了是否教學實際上是可能的，是否「向……學習」和「被……教學」的區分是有意義的（Biesta, 2022, pp. 64, 66）。那麼，Marion的哪些識見提供這樣的助力呢？主要是「被給予性現象學」與「對事物的兩種態度」，這些識見涉及人和世界之間的聯繫，以及把「我」拉入世界的意涵。首先，任何自我顯示（show）者必須先自我「給予」（give），因此，世界的給予先於自我的認知行動。Marion試圖弄清楚「被給予性」（*Gegebenheit*, *giveness*）是什麼，追尋被給予性現象的現象學，而不是聚焦於所給予的內容。他針對自己的被給予性思想，有點猶豫地提到一個原則，即「所有顯示自身的事物都必須率先給予自身」（Marion, 2011, p. 19）。從認識論來說，這個原則表明在任何有意的認知行動發生之前，必定有某些事物已經把自身給予了認知者，而不是事物的展現或被給予性要取決於某個認知意識的活動（Biesta, 2022, pp. 64-65）。在這個原則之下，正視被給予性意味著允許現象本身擴大自身與從自身顯示自己，我們則接收並接受它所給予自己的，而不是透過某物或某人給予或假定是以這種方式給予的（Biesta, 2022, p. 65; Marion, 2016, p. 48）。基於Marion這種被給予性現象學的識見，Biesta得以探究並討論教學現象之被給予性，以及與這種被給予性相遇對「我」進入世界的意涵。其次，對於事物的兩種態度——對對象的態度與對被給予者（the Given）的態度。即當人們和世界上的事物相遇時，Marion指出這些事物在人們採取這兩種態度之下，分別成為對象或被給予者，研究者把這兩種態度所涉及的內容整理如表3，以協助讀者加以理解。

表3

對於事物的兩種態度

差異點	兩種態度	對於被給予者的態度
周遭事物是否引發驚訝	此種態度減少我們被周遭對象引起驚訝（surprise）的機會，這是最普遍的態度，我們被訓練來養成這種態度。	在此被給予者之中，這是一個自我必須知道如何允許自己被發現的所在，而且自我並不決定這個所在。
人們與周遭事物的關係	我們不斷學習如何更能控制這些對象，真的指望能夠預料情況與事故，能夠反應、控制、糾正與確保這些對象的混亂舞動。 我們位於世界的中心，在我們組織的世界中，於準主人和自然擁有者的控制下，只保留可以構成對象的東西或可以理解的東西。	這是個無法則的區域，於其中不可預見的事情（即事件）仍然存在。在此不再能執行以對象化達成綏靖的過程。在此區域中，顯示出被給予者，因為它描述了
周遭事物的性質與所發生事件的意義	我們大部分時間發現自己只被對象包圍；這些對象基本上是功能性的，因為他們的目的和設想都是為了我們的	事物中抗拒對象化並自發地給予的東西。如此，自我離開其超驗
周遭事物的性質與所發生事件的意義	利益。 只有由我能加以決定與構成者會發生，沒有一件事是不能被立即理解的。 我們在排除危險之下，也就是遠離不可預期的或無法構成對象的，以獲得確定性與安全性。	的位置，遵循事件，在沒有預見之下觀看。 我們不再總是命令世界，而且發現事物命令我們，發現自己被召喚來體驗事件。
主體運作的理性與所認識的實在層級	超驗的主體被界定為花時間在保衛自己的那個自我，認知或安全都是指提早思考，使用形而上理性進行提前思考。此種理性只緊緊抓住它所能預期	

表3
對於事物的兩種態度（續）

差異點	兩種態度	
	對於對象的態度	對於被給予者的態度
	的，不想要任何它所自行忽略的，只保留能稱為對象的這個實在層級。但是，此對象只提供一個非常薄而膚淺的東西，把不能預見的、無法預期的、說是不可知的放在一邊。	

註：整理自 *The Rigor of Things: Conversations with Dan Arbib* (C. M. Gschwandtner, Trans., pp. 83-85), by J.-L. Marion, 2017, Fordham University Press。

從Marion的被給予性現象學和對事物的兩種態度之識見，Biesta試著（重新）引導讀者關注教學的被給予性及「被……教學」的體驗。在討論教學的被給予性之前，這裡有二點重要的補充：1. 聖三一（Trinity-on-the-Mount）修道院變形影像（anamorphosis）的例子——找到可以被發現的地方。Marion為了說明上述對於被給予者的態度，舉了一個繪畫中變形影像的例子。在羅馬聖三一修道院迴廊有一幅畫，該幅畫有一個祕密點，觀賞者必須置身在此地點，這幅畫的內容才能突然顯現。由於這個祕密點是由該幅畫而非觀賞者所決定，觀賞者要看這幅畫就必須服從這幅畫（Marion, 2017, pp. 84-85）。如同上述對照表中的敘述，即「自我必須知道如何允許自己被發現的所在，而且自我並不決定這個所在」。Biesta接受Marion以繪畫上變形影像說明對於被給予者之態度的說法，闡述人們應該將自己顯露給世界的被給予性，包括教學的被給予性（Biesta, 2022, p. 68）。2. 在與世界相遇之中，感通性（passability）與情感先於認知，被動性（passivity）是使能動性（agency）成為可能的基礎。當自我和世界相遇，例如遇到新食物或某種酒時，是如何決定（伸手拿來）聞一聞或做出其他舉動呢？即「知道伸手」的決定來自何方？W. M. Roth認為，這並不是出自當事人伸手之前的某個認知，而是所遇到食物或酒的事物要求當事人伸出手，這東西是給予當事人而非由其所建構的，並且試著要聞一聞或嚐一嚐的人還不知道會遇到什麼氣息

或味道。因此，Roth主張人們需要有感通性，也就是能夠被打動的能力，人類的感通性和情感使得認知成為可能，在任何認知與意義建構之前都有某種根本的被動性，這種被動性比人類所選擇的不作為更為根本。儘管它是人類能動性的基礎，但卻無法預期，因而稱之為「根本的」。由於無法預期或建構，我們所能做的是向世界敞開心扉，允許它來打動我們，或者如K. Meyer-Drawe所說的，讓自己處於全神貫注的準備狀態，等待自己被驚訝到（Biesta, 2022, pp. 92-96; Roth, 2011）。

建立在Marion被給予性現象學及對事物之兩種態度的識見上，Biesta對於教學有何看法呢？至少有兩點可以提出來：1. 教學的被給予性把其自身給予認知者，自我被召喚來體驗教學事件。面對教學的現象，人們可能採取對於對象的態度或對於被給予者的態度。Biesta指出，只要人們認為是由自己決定來理解教學的被給予性，這樣就是沒有認真加以對待，這麼做就存在將其「包含」在自己理解範圍之內的風險（Biesta, 2022, p. 62），而非允許現象本身擴大自身與從自身顯示自己。就被給予性的全部意義而言，它不源於或甚至依賴於人們意義建構的行動，而是被給予而非被選擇的（Biesta, 2022, p. 63）。在對於被給予者的態度中，人們並不先於世界或現象，而是被召喚來體驗教學事件，如表2中第三種認知或存在方式，世界先於自我，自我是在與世界的相遇中出現。2. 從「向……學習」到「被……教學」，暴露自己並讓自己被教學。Biesta指出「向……學習」表示想要從外於我的世界學習到什麼，把自我置於中心，試著要弄懂並理解這個世界（Biesta, 2022, p. 59）。這是表2中第一種認知或存在方式的展現。相對於此，「被……教學」是關於來到我身上的、被給予我的、伴隨我而來的東西（Biesta, 2022, p. 59）。這是有關那來自我之外他處的超越性他者，且他者的被給予性可能造成我內在性的中斷。儘管回應他者的稱呼可能帶來挫折，甚至出現毀滅自我或毀滅世界的情況，但是，Biesta認為「被……教學」之中與世界之被給予性相遇和把學生的「我」拉入世界兩者密切相關，正如變形影像原理所示，在「被……教學」之中，「我」不僅僅是主體本身，而且是「主體化」了，即面對了自己的主體狀態。亦即在追求主體化這項教育目的上，個人應該暴露自己並讓自己被教學（Biesta, 2022, pp. 66-68）。

（二）教學的三項禮物

從Marion被給予性現象學及對事物之兩種態度的見解，Biesta進一步揭露教學的被給予性。即在允許教學現象本身擴大自身並從自身顯示自己之下，Biesta指向教學的三個層面或「展現」，這三者根本上不同於且不能化約為學習，他稱之為教學的三項禮物。底下分述之。

1. 第一項禮物：被給予你並未要求的（being given what you didn't ask for）

這項教學的禮物是指學生在接受教學時，被給予他們所沒有要求的，首要的是因為學生甚至不知道自己可以對此有所要求，Biesta指出，這是教育的一項重要基本原理（Biesta, 2021, p. 48, 2022, p. 70）。以前述該件複雜而不尋常事件中的Jason來說，他被給予了可以砸碎Lane的錶之自由，甚至不知道可以要求這項自由。基於教學的這項禮物，Biesta主張以世界為中心之教育或教學的指向就是要引導學生把關注力轉向世界（Biesta, 2022, pp. 70-71），在那兒，學生可能會被給予重要的事物。另外，眼見教育中日增以服務學生客戶需求為導向，即學生想要什麼，就給他們什麼，Biesta認為這和教學中學生被給予其並未要求的這項教育基本原理相違，所以，教育專業人員還要能夠和學生共同澄清他們可能「需要」的（Biesta, 2022, p. 70）。這會是協助學生進行欲求的重置，使所欲求的會是可欲求的。

2. 第二項禮物：給予雙重真理（double truth giving）

這項教學禮物是指教學不只提供給學生真理，同時也提供他們「把該真理確認為真理」的條件。即教學中提供給學生知識時，當學生要把教授的內容確認為知識、有意義的或真的東西時，除了需要「內容」，也需要有能夠使某些東西有意義或被視為知識的「架構」，即需要進入此「架構」之內（Biesta, 2021, p. 49, 2022, p. 71）。要確認所教授的內容是有意義的或者是知識，這裡的「架構」是需要的條件。¹²Biesta在此以自身學生時期數學老師的教學為例，在無法進入瞭解

¹² Biesta在此提及教學第二項禮物的想法來自S. Kierkegaard以及M. Westphal的論述。Kierkegaard使用J. Climacus的假名進行思想實驗，針對Plato〈美諾篇〉（Meno）中Socrates執行助產術協助童奴發現畢氏（Pythagorean）定理進行討論，假使知識即回憶的話，學生可以經由教師之外的協助發現真理，如此師生的關係只是偶然的而非必要

內容所需要的「架構」之下，光看到教授的內容卻仍然未能加以瞭解。就這兩項所給予的「真理」來說，要把學生拉「入」瞭解的架構和提供他們知識兩者相較，Biesta認為教學的困難在於前者，而且這種「拉（入）」的行動根本上是超越學生所能從事的意義建構，是完全超出其自身能夠理解的範圍。或許這就像是某種突破性的洞察，這確實是被給予的某個東西（Biesta, 2021, p. 49, 2022, p. 71）。把Biesta這裡的論述和前面Marion及Levinas的識見結合來看，Biesta會說教學中所給予的是超越學生所能理解的，而且是來自學生自身之外的啟示。

3. 第三項禮物：被給予你自己（being given yourself）

「被給予你自己」是指學生在接受教學中其本身的「我」被給予了，這從教學時提供的主體化事件中更能清楚看到。前述Lane之複雜而不尋常事件是這項禮物的有力例證。在當中，Lane把錶放在Jason面前，把Jason的自由交給他本人，就在Jason意識到他可以說「不」的那一刻，他的「我」和「自由」同時「到來」（Biesta, 2022, pp. 72-73）。換句話說，學生本身自己被給予了，學生的「我」發揮作用。當然，也可能出現前述的自我毀滅或世界毀滅而退出中間地帶的情況。當Biesta在討論教學的這項禮物時，他引述D. Benner對教育（*Erziehung*）的界定，即「邁向自我行動（self-action）的召喚」（*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*），這個指令的重點不在於主動積極或只是做你自己，而是在做一個自我而不只是某個人（Biesta, 2021, pp. 49-50, 2022, pp. 33, 72-73）。就Biesta所倡導的世界中心教育來說，教育或教學的指向引導學生關注世界時，除了召喚學生觀看世界，也要在那兒「發現」的東西做一點什麼（Biesta, 2022, p. 84）。這裡的「做一點什麼」所指為何？相信Biesta是指在學生和世界之被給予性相遇而回應世界的稱呼時，他的「我」被給予並被拉入世界。所以，在世界中心教育中，教師的關鍵任務在於引導學生關注世界，如此，學生才有可能關注並回應世界所提出的要求，但是教師所從事的是為學生被教的可能性而教，是世界真正召喚出學生的「我」，是世界從事了教師那樣的（*teacherly*）工作（Biesta, 2022, pp. 92, 99）。

的。不過，Climacus提出啟示作為回憶的替代，在經由啟示而獲得知識之中，學習者內心尚未擁有真理，教師提供學習者真理以及將其確認為真理的條件，在這當中師與生的關係是必要的（Kierkegaard, 1985, pp. 13-14; Westphal, 2008, pp. 24-25）。

即在學生的關注和回應之中，世界可能會教會學生並出現了前述第三項禮物，即學生的自己被給予了，而教師所從事的則是引導學生關注世界。

肆、進一步論述

對於Biesta的教育與教學思想，有了前述的探微與闡釋，相信讀者能體會到這些思想涉及諸多相關重要議題。基於篇幅無法完全加以詳論，底下以三個要項進行進一步論述。

一、存在之秩序的教育與教學

綜觀Biesta的教育與教學思想，他指出教育實在包含生理—神經—社會—文化的秩序與存在的秩序，且教育的目的同時具有資格化、社會化與主體化三者。在這兩個秩序的教育與三種教育目的之中，雖然對於人類的存在都具有重要性，然而他認為真正的教育是存在之秩序的教育，旨在實現主體化的目的，提供受教育者有機會和自身的自由相遇。唯有在學生能具有作為主體的自由時，他們「所從事的」（某事）（資格化）或所隸屬的「秩序」（社會化）才能和自身的生命相結合而具有意義。而且在存在秩序之教育中，教育者行動和學生表現之間不具有機械式因果性，學生會以參照到自己的方式做出反應。從這個角度來看，當教育者死板地恪遵教育法令或機械地推動課綱時，往往會扼殺主體化教育的空間。即使訂定完善的法令或課綱，實際執行教育者的實踐智慧，決定了能否因地制宜地留給主體化教育該有的空間。

建立在存在秩序之教育的基礎上，（教育性）教學的基本姿態在喚起學生關注力的轉向，在Biesta的世界中心教育中，教學把學生的關注力同時聚焦於世界與其本身的自我。於揭露教學的被給予性與三項禮物之下，他強調教學不能化約為學習。從前面的論述來看，Biesta基本上是把「學習」視為掌握或意義的建構，這會使人有兩方面的反思：（一）教育或教學在開闢學生進行學習之外的存在可能性。當Biesta把學習當作掌握或意義的建構時，他認為這是詮釋學的姿態或自我中心論世界觀的展現，然而，要協助受教育者以主體的方式存在於世界並

與世界共存時，協助其接觸他者並回應他者的稱呼、言說、呼喚及召喚等，是更為重要的教學進路，這種啟示式教學進路不同於蘇格拉底式教學進路，¹³值得加以探究與運作。(二)視學習為掌握可能的侷限性。當學生被世界教學時教學是有意或刻意從事的教育行動嗎？Biesta指出當代有把學習視為某種掌握之行動的強烈趨勢，然而令人好奇在非當代或非Biesta所屬的文化圈中，是否都存在此種強烈趨勢。至少在華語系統中「學」的造字或「學習」的意義中沒有強烈的掌握意涵，¹⁴也因此有必要顧及以學習為掌握之行動可能的侷限性。另外，在教師教學生使其有可能被世界教學時，學生的自己被給予了，不過這當中世界是有意或刻意從事教育性教學嗎？由於他原本探究的是如教學這樣有意或刻意的教育行動，所以這一點或許讀者會想瞭解。

二、非肯定性（non-affirmative）教育與間接教學

在Biesta所論存在之秩序的教育或主體化教育目的中，教育者的行動除了有意的不作為之外，實際上是蘊含著一種非肯定性教育及教學思想。即在召喚或鼓勵學生成為自身生活的主體時，是將受教育者視為主體而非干預的對象。正如同前述Lane和Jason互動的例證，Lane所做的就只是讓Jason和他的自由相遇，「提醒」他以作為其自身生活之主體而存在的可能性，而非告訴他應該成為怎樣的或應該怎麼處置其自由。假使Lane告訴Jason該接受並追求某種「榜樣」或「形象」，這會是肯定性教育的例證。以Biesta所主張的三個教育目的來說，資格化和社會化這兩項很大程度是肯定性教育所尋求的，然而，主體化教育旨在提供受教育者弄清楚如何以盡可能好的方式過自己之生活的機會，所以會是謹慎進行的非肯定性教育（Biesta, 2020, pp. 93-95, 2022, p. 47, 2023, p. 265）。

提及非肯定性教育，立即令人想到J.-J. Rousseau對於教育的劃分，即自然的教育、事物的教育及人的教育（Rousseau, 1995, pp. 3-4）。Biesta引述Prange的見

¹³ 請參見前註關於這兩種教學進路的不同（Biesta, 2012, pp. 7-10, 2013, p. 46-56）。

¹⁴ 當「學」作為動詞時，具有下列意義：覺悟、領會；研習、學習；模仿、仿效（教育部，無日期）。

解並討論了Rousseau關於事物之教育的主張，Prange指出事物並非是我們加以詮釋或學習的對象，我們會遭遇到他們所提出的要求，無生命事物和有生命事物會把我們的「我」之不同部分以不同方式拉入世界，也就是對「我」會要求不同種類的關注（Biesta, 2022, pp. 98-99）。Biesta在2024年至臺師大演講時，提到人和兔子的互動，兔子並不是要求人去學習關於牠的知識，而是要人去照顧牠（Biesta等，2025，頁39）。換言之，透過人和事物接觸而獲得啟示，是進行非肯定性教育的一種方式。另外，針對認識與推動存在的教育（*existential education*），H. Saeverot提出間接教學（*indirect pedagogy*）的見解，這應該可說是吻合Biesta非肯定性教育的教學方式。關於Saeverot間接性教學的主張，主要重點如下：（一）涉存在問題的存在教育適合以間接方式進行。Saeverot指出，存在教育有機會讓人們走出某種存在，轉而進入另一種人們能對其責任負責的存在方式，因此這種教育可以使人對治社會中冷漠的殘忍行為。然而，由於有關存在的問題並沒有單一答案，太直接、直白或非反諷式的溝通或教學方式會很有問題，反而反諷（*irony*）、誘惑（*seduction*）或欺瞞（*deceit*）等方式是無關理性而不可預期的，但是，這些間接方式得以觸及學生更深於理性意識的生命，產生存在教育的作用。（二）這些間接的溝通或教學方式具有優點，但同時有其危險，必須在瞭解其倫理界限下謹慎運用。相對於直接給予答案或加以解釋的方式，例如針對如何作為一個人存在於世這種問題，上述間接方式往往能使人遠離自己，具有使人著迷某些事物的魔力，像是使用誘惑能夠喚醒學生詢問其自身存在之問題，透過欺瞞也具有提高人們敏感度與關注力的力量，但也會使人過於著迷或誤假為真，因此，教學上的運用必須明瞭其倫理界限，避免誤用而誤導學生。例如，在運用欺瞞的間接教學方式時，教師是要帶著向被欺瞞學生揭露事物真相的意圖，讓學生有可能依自己的意願行動（Saeverot, 2013, pp. ix-x, 52-54, 2022, pp. 1-6）。基於這些認識，在整體教育與教學活動之中，如何給予非肯定性教育及間接教學適當位置，應該是重要的事項。

三、驚訝與教育及教學的連結

前述Marion所論人們對世界上事物的兩種態度中，對於對象的態度會減少我

們被對象引起驚訝的機會。由於只有我們能加以決定者與構成者方能成為對象，在這種態度之下增加對於對象的控制而減少驚訝的感受，是可以理解的，而對於被給予者的態度則使世界能夠走向我們，把其自身給予並使我們感到驚訝（Biesta, 2022, pp. 73, 97），也就是原先看不見的，經由驚訝突然變成看得見的（Roth, 2011, p. 50）。另外，就人類的學習而言，對於所不知道的事物，人們是不能打算加以感知和學習的（Roth, 2011, p. 47），如同前述聖三一修道院變形影像例子的繪畫一般，觀賞者必須將自己顯露給該繪畫，敞開心扉等待自己被驚訝到。也因此，在人類的教育及教與學之事物中，應該重視感通性並珍視驚訝的感受，因為在驚訝之中原先看不見的事物會被給予而意外地成為可見之物。

既然驚訝的感受可能蘊含著新事物的出現，教育或教學上如何和驚訝相連結呢？I. Scheffler針對人們如何從驚訝的情緒中學習有所論述，或許其見解可以作為參考。他基本上把驚訝視為認知性情緒（cognitive emotion），即驚訝是立基在認識論的相關假定上——已經發生的和先前的預期相衝突。儘管當先前的預期或涉及的信念並非是個人生命的核心時，驚訝可能使人興奮或著迷，但是，對於驚訝的接納性可能導致個人信念動搖的痛苦或知態的苦惱，因此，其中含有一定的易受傷害性。無怪乎人們會採取大規模防衛驚訝的態度，諸如拒絕所有的期待或信念（激進的懷疑論）、接受所有的信念或期待（全然的輕信或易信）或對所有擁抱或拒絕的信念在立場上非常堅定（教條主義），這三種態度都阻擋了驚訝的出現與從中學習的機會。如果要從驚訝這種認知性情緒中有所學習，就必須具有對這種情緒的接納或確認的能力，進而將其轉化為想知道或好奇，由原先迷失方向轉變成積極的探索（林建福，2002，頁22；Scheffler, 1991, pp. 12-15）。如何把驚訝的情緒提升為批判性探究，儘管Scheffler認為這當中並沒有任何機械性的常規，但他上述的見解或可作為連結驚訝與教育或教學的參考。

伍、結論

Biesta認為，教育同時具有生理—神經—社會—文化的秩序和存在的秩序，其中存在秩序的教育關係到受教育者能否以主體的方式存在，涉及能否讓受教育

者有機會和自身之自由相遇而成為其生活之主體，因此，他主張真正的教育在於存在秩序所進行的主體化教育。另外，**Biesta**指出，當代存在著把學習視為某種掌握之行動的強烈趨勢，展現出自我中心論的認知或存在方式，不過，考量為學生開闢種種存在的可能性，教育與教學上應採取鼓勵接觸他者及回應他者之稱呼的進路，引導並召喚學生關注世界，在這當中，學生的「我」被拉入世界。對**Biesta**的教育與教學思想進行探究，本文提出三點建議：一、教育或教學應開闢學生進行學習之外的存在可能性，而**Biesta**視學習為掌握之行動的說法恐怕具有侷限性。二、對於主體化教育的推動，可以考量以非肯定性或間接的教育或教學方式進行。三、鑑於驚訝提供了從經驗中學習的機會，應重視教育或教學上與驚訝的連結。

致謝：感謝國立臺灣師範大學教育研究所博士生林詩雅協助文書處理。

參考文獻

- Biesta, G. (2018)。教育的美麗風險（趙康，譯）。北京師範大學。（原著出版於2013）
[Biesta, G. (2018). *The beautiful risk of education* (K. Chao, Trans.). Beijing Normal University Press. (Original work published 2013)]
- Biesta, G. (2019)。測量時代的好教育：倫理、政治和民主的維度（張立平、韓亞菲，譯）。北京師範大學。（原著出版於2010）
[Biesta, G. (2019). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* (L. Zhang & Y. Han, Trans.). Beijing Normal University Press. (Original work published 2010)]
- Biesta, G. (2020)。超越人本主義教育：與他者共存（楊超、馮娜，譯）。北京師範大學。（原著出版於2006）
[Biesta, G. (2020). *Beyond learning: Democratic education for a human future* (C. Yang & N. Feng, Trans.). Beijing Normal University Press. (Original work published 2006)]
- Biesta, G. (2021)。重新發現教學（趙康，譯）。北京師範大學。（原著出版於2017）
[Biesta, G. (2021). *The rediscovery of teaching* (K. Chao, Trans.). Beijing Normal University Press. (Original work published 2017)]
- Biesta, G. (2024)。世界中心教育（丁道勇，譯）。教育科學。（原著出版於2022）
[Biesta, G. (2024). *World-centred education: A view for the present* (D. Ding, Trans.). Educational Science. (Original work published 2022)]
- Biesta, G.、簡成熙、但昭偉、林建福、何佳瑞（2025）。格特·比斯塔的教育哲學及所面臨的挑戰：與臺灣學者的對談。臺灣教育哲學，9（2），1-39。https://doi.org/10.1007/JTPE.202509_9(2).0001
- [Biesta, G., Chien, C.-H., Dan, Z.-W., Lin, C.-F., & Ho, C.-J. (2025). Gert Biesta's philosophy of education and the challenges it faces: A dialogue with Taiwanese scholars. *Journal of Taiwan Philosophy of Education*, 9(2), 1-39. https://doi.org/10.1007/JTPE.202509_9(2).0001]
- 中國哲學書電子化計劃（無日期-a）。教。https://ctext.org/shuo-wen-jie-zi/jiao-bu/zh
[Chinese Text Project. (n.d.-a). *Shuo wen jie zi: Jiao bu*. https://ctext.org/shuo-wen-jie-zi/jiao-bu/zh]
- 中國哲學書電子化計劃（無日期-b）。建國君民，教學為先。https://ctext.org/wiki.pl?if=

gb&chapter=968500

[Chinese Text Project. (n.d.-b). *To build a nation and govern its people, education must come first*. <https://ctext.org/wiki.pl?if=gb&chapter=968500>]

林建福（2002）。教育哲學——情緒層面的特殊觀照。五南。

[Lin, C.-F. (2002). *Philosophy of education: Special considerations on the emotional dimension*. Wu-Nan Book.]

林建福（2021）。實踐智慧融入師資培育研究的趨勢與展望。載於高新建、林佳芬（主編），*臺灣教育研究趨勢*（頁246-277）。五南。

[Lin, C.-F. (2021). Trends and prospects of integrating practical wisdom into teacher education research. In H.-C. Kao & C.-F. Lin (Eds.), *Trends in Taiwan education research* (pp. 246-277). Wu-Nan Book.]

教育部（無日期）。學。重編國語辭典修訂本。<https://dict.revised.moe.edu.tw/dictView.jsp?ID=7352&la=0&powerMode=0>

[Ministry of Education. (n.d.). Learn. In *Revised Mandarin Chinese dictionary*. <https://dict.revised.moe.edu.tw/search.jsp?la=0&powerMode=0>]

歐陽教（2004）。教學的觀念分析。載於黃光雄（主編），*教學原理*（頁1-26）。師大書苑。

[Ouyang, J. (2004). Conceptual analysis of teaching. In K.-H. Huang (Ed.), *Principles of teaching* (pp. 1-26). Lucky Bookstore.]

Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.

Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm.

Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), 8-21. https://www.researchgate.net/publication/316624710_The_Future_of_Teacher_Education_Evidence_Competence_or_Wisdom

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm.

Biesta, G. (2015). Freeing teaching from learning: opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 229-243. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9064-9>

- org/10.1007/s11217-014-9454-z
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2021). The three gifts of teaching: Towards a non-egological future for moral education. *Journal of Moral Education*, 50(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1763279>
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Biesta, G. (2023). Outline of a theory of teaching: What teaching is, what it is for, how it works, and why it requires artistry. In A.-K. Praetorius & C. Y. Charalambous (Eds.), *Theorizing teaching: Current status and open issues* (pp. 253-280). Springer.
- Carr, D. (2003). *Making sense of education : An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. Routledge.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 37-49). Macmillan.
- Kierkegaard, S. (1985). *Philosophical fragments, Johannes Climacus* (H. V. Hong & E. H. Hong, Eds. & Trans.). Princeton University Press.
- Komisar, B. P. (1968). Teaching: Act and enterprise. In C. J. B. Macmillan & T. W. Nelson (Eds.), *Concept of teaching: Philosophical essays* (pp. 63-88). Rand McNally.
- Lane, H. (1928). *Talk to parents and teachers*. <https://wellcomecollection.org/works/gcqqnvq7/items>
- Levinas, E. (1985). *Ethics and infinity* (R. A. Cohen, Trans.). Duquesne University Press. (Original work published 1982)
- Marion, J.-L. (2011). *The reason of the gift*. (S. E. Lewis, Trans.). University of Virginia Press.
- Marion, J.-L. (2016). *Givenness and revelation* (S. E. Lewis, Trans.). Oxford University Press.
- Marion, J.-L. (2017). *The rigor of things: Conversations with Dan Arbib* (C. M. Gschwandtner, Trans.). Fordham University Press.
- Roth, W.-M. (2011). *Passibility: At the limits of the constructivist metaphor*. Springer.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Emilius; or, an essay on education* (J. Stern, Introduced). Thoemmes Press.
- Saeverot, H. (2013). *Indirect pedagogy: Some lessons in existential education*. Sense.

Saeverot, H. (2022). *Indirect education: Exploring indirectness in teaching and research*. Routledge.

Scheffler, I. (1991). *In praise of the cognitive emotions and other essays in the philosophy of education*. Routledge.

Westphal, M. (2008). *Levinas and Kierkegaard in dialogue*. Indiana University Press.