

教育研究集刊
第五十四輯第一期 2008年3月 頁87-116

A. Giddens 自反現代性 對師資培育課程研究之啟發

黃 騰

摘 要

本文根據二類不同的研究指出，教師教育的課程應該以「道德意義」做為核心。第一類研究是「教師改變」，但長期以來的研究指出，「教師」總是在改革中被視為是特定的「角色」。每個人總是認為做為一個「教師」，就應該具有特定的性格、特質、能力等，而其結果就是忽略教師身為一個活生生的人的重要性，並最終導致課程改革的失敗。第二類研究是社會現況的研究，而社會學家 A. Giddens (1991) 指出，「道德意義」不僅對個人存在是重要的，而且也是當代人們普遍的認同困擾與反思行動的基礎。因此我們認為，若要透過課程改革來促進社會進步，那麼就要能讓教師的個人「道德意義」結合在改革歷程中。最後我們將試著指出，這樣的師資培育課程未來主要的研究方向。

關鍵詞：自反現代性、教師改變、意義、師資培育

黃騰，國立臺北教育大學課程與教學研究所博士候選人

電子郵件為：diinesh.tw@yahoo.com.tw

投稿日期：2007年4月26日；修正日期：2007年7月7日；採用日期：2007年10月13日

A. Giddens' Reflexive Modernization and Its Implications on the Curriculum Research of Teacher Education

Teng Huang

Abstract

Basing on two different research approaches, we suggest that the curriculum of teacher education should pay more attention to the “moral meaning” of teachers. The first approach is about “teacher change.” These studies point out that the meaning of being a teacher was always limited to certain “roles.” It means that being a teacher one should have certain kind of personalities, traits, or abilities. The curriculum reform with this perspective always fails because it overlook that teachers are living persons. The second approach is about the situation of contemporary society. Giddens suggests that “moral meaning” is not only very important to personal existence but also the base of individual's identities and reflexivity. Therefore, if we expect to have a better result of curriculum reform, personal meaning of teachers should be integrated in the curriculum reform. Finally, we would like to provide some suggestions that may improve the curriculum research of teacher education in the future.

Keywords: reflexive modernization, teacher change, meaning, teacher education

Teng Huang, Doctoral Candidate, Graduate School of Curriculum and Instruction, National
Tapei University of Education
E-mail: diinesh.tw@yahoo.com.tw
Manuscript received: Apr. 26, 2007; Modified: July 7, 2007; Accepted: Oct. 13, 2007

壹、緒論

筆者有一篇論文，其焦點是討論教師如何才有可能產生改變（黃騰，2005）。因為在各國的教育改革方案中，教師均被當成改變的對象。但諷刺的是，在改革的推動下，教師又總是沒有什麼真正的改變，結果也導致改革的失敗。以下，將以此篇論文的主要發現做為本文的緒論，並指出當代教師改變的策略，應以教師「自我意義」的開展為核心。

首先，Richardson 與 Placier（2001）對近幾十年來有關「教師改變」（teacher change），提出兩種不同分類方式。第一種是「實徵—理性」（empirical-rational）的取向，在此取向中，教師被視為是研究和實務工作中的接收者與消費者，其改變被視為是線性的，是來自於教室外的一種新行為、想法或教學計畫，而這些通常是始於某個理論或研究。教師被告知改變的主題，而推動者也認為做為理性的人類，教師也應該要把這些改革在教室中實施。而教師若沒有實施那些被建議的改變計畫，則會被看成是頑強與抗拒的。也因此，這種取向中的教師改變通常是極端痛苦和困難的，而這種改革方式也是近數十年來主要的教師改變方式。

但是，Richardson 與 Placier（2001）又描述了另一種教師改變的策略在最近幾年正在興起，也就是「規範—再教育」（normative-reeducative）取向。而該取向之所以興起，部分原因正是因為實徵理性策略的不成功，另一方面則是因為有愈來愈多人用現象學和詮釋學的觀點來看一個人如何在他的生活與工作中得到意義。此一取向的假設認為，改變的產生是來自對信念與實務工作的深層反省。因為改變的過程包括理解一個人的信念與知識，然後才是決定是否需要改變，而這種過程通常也把對話當成是一個重要的關鍵。這種對話是發生在教師和其他教師、其他人或所謂的批判諍友之間。

而這兩種取向的不同，最主要是在它們「改變方向」的不同（Richardson & Placier, 2001: 906）。在「實徵—理性」的取向中，改變的過程是被引導的，它是由教室之外的人，如督導、學校委員會成員、地方、州或國家的政策制定者所決定的。在「規範—再教育」的取向中，改變則來自一個人參與的過程，來自教師

和他人的合作。換言之，Richardson 與 Placier 的研究與分類方式告訴了我們一件事：如果教師的改變是來自其自身以外的他人所決定的，把教師賦予特定的「角色」工作，而非當成一個活生生的「自我」，那麼這樣的改變幾乎確定是失敗的了。

在該研究的後半部，筆者於是開始討論了三種不同可能開展教師「自我」的方式，以做為教師跳脫「角色」觀點的改變策略。這三種策略分別是：進行歷史性的社會批判、與他者對話的自傳敘事及發展教師自我的實踐智慧。接下來，將對此三種策略做一比較討論，然後再來談談在當代社會中，自我與意義的重要。

貳、再論教師「自我」改變的三種策略

就第一個策略——「進行歷史性的社會批判」來看，這是屬於後結構主義的角度。後結構主義者（Foucault, 1983; Munro, 1998; Popkewitz, 2001）認為，自我主體受到了社會中權力與論述的影響，是被客體化的主體。所以主體並無法客觀獨立站在社會歷史的脈絡之外，主體只是權力技藝運作下的產物。但筆者在該論文中指出，這樣一來會出現兩個問題，一是隨著時代的改變，論述本身也出現了衝突與矛盾，因為 A. Giddens（1994）所謂的「自反現代性」（reflexive modernization）中那種現代性專業分工底下，專家論述是不可能包含一切事物的，不同的專家多半只能從他僅有的專業角度來思考判斷。而且就算是同一個領域中的專家之間，也會彼此意見不同。所以，這些專家論述的內容不僅充滿了風險，也彼此有著多元和衝突的看法。因此，當代社會中的主體並不全然是受論述所左右的，因為主體已經普遍地認識到這些論述的風險與衝突的存在。所以 Giddens（1991, 1994）形容，在當代社會中，做為主體的人們，會在這些專家論述中進行「反思」，並做出「選擇」，而這也成了當代社會中必然的結果。換言之，主體在當代社會充滿了更多自主和選擇的空間，而這也暴露出後結構主義對「自我」觀點的限制，也就是後結構主義向來較忽略「自我」的能動性（Archer, 2000; Barker, 2000），而這也就是我們所謂後結構主義的第二個問題——並未適切關注自我能動性對社會結構的影響。

而之前所提的第二個改變「自我」的策略則是「與他者對話的自傳敘事」，這

個策略基本上是以主體「自我」為核心，強調自我反思與能動的可能性，而同時也把「他者」和「當下的時空情境」放入敘事當中。而 Giddens (1991) 在談當代社會情境裡的自我反思時，也同樣是以「自傳敘事」做為反思的重要方式。所以若從 Giddens 的角度看來，自傳敘事的方法做為改變自我的策略，基本上是比較符合當代社會情境中的自我處境。但我們若進一步思考「自傳敘事」的可能問題時，就會發現，難道每個人在進行自傳敘事之時，就一定會喚起其主體的能動性嗎？而什麼又是能動性呢？我們常常可以聽到長輩們講到他們以前的故事，但講完之後，卻一切依然如故，不見得會產生反思或改變的能動性。因此，要問的是，是否有什麼核心的概念或特徵可以做為「自傳敘事」的依據呢？如果說有這樣一種核心的概念和特徵出現在「自傳敘事」時，我們才能說這樣的自傳敘事是能發揮主體自主選擇的能動性。

許多學者（郭至和，2004；Giddens, 1991; Goodson, 1998）已經指出，自傳其中可能問題就是過於「自戀」（narcissism）。畢竟自傳指的就是自己的故事，而每個人自己的故事多少意味著是自己所看到和關心的情節，因此個人的自我難免會成為自傳裡的主軸。所以「自戀」這個問題幾乎就是自傳本質上所不可避免的一個問題。故我們一開始才會強調說，自傳中的「自我」必需要放在「他者」及「當下的時空情境」來看。換言之，我們認為若要指出自傳敘事的核心概念和特徵，我們就必須從「他者」及「當下的時空情境」來分析。因此在下一段中，我們打算將從 Giddens 的「自反現代性」理論中，思考究竟何謂此一自傳敘事的核心特徵。

而該論文中提到的第三個自我改變策略則是「發展教師自我的實踐智慧」。「實踐智慧」主要是來自 Aristotle 的倫理學，基本上是在談論個人道德倫理的實踐（趙敦華，2001）。課程學者 Stanley (1992) 企圖用這樣的一種概念來處理後結構偏向虛無主義的問題。因為後結構把主體視為是客體化的結果，因此相對地，後結構也認為沒有什麼先驗性的人類價值存在，再也沒有什麼價值是值得被重視的，而也正是此一說法導致了後結構被批評為可能淪為虛無主義。Stanley (1992) 提出「實踐智慧」的概念，就是希望人們能把道德倫理視為是人性中的基本價值和旨趣。不過這樣的道德倫理不再是強調永恆不變的特定道德內涵，而是強調人們

要透過自我的反省慎思，做出適當的道德選擇與判斷（Stanley, 1992）。

與「自傳敘事」一樣，「實踐智慧」的概念超越了後結構那種主體客體化的觀點，把教師視為能夠反省慎思的選擇主體。而且「實踐智慧」強調的是個人的倫理學，但它也強調主體的道德判斷必須在情境脈絡中來進行。換言之，個人的實踐智慧也必須考慮到情境中的他者與社會時空條件等脈絡，因此在這點上，「實踐智慧」與「自傳敘事」皆同樣重視自我所在情境中的他者與社會時空條件。不過與「自傳敘事」不同的是，「實踐智慧」更加重視「道德」的重要性。就這點來看，「實踐智慧」可說更清楚地指出，「道德」才是能動性與反思的重要特徵。

但誠如 Stanley（1992）所言，這樣的「道德」也不具有放諸四海皆準的特定內容，其意涵仍然必須放在特定的情境脈絡下討論。只是 Stanley 卻沒有進一步討論當前社會情境的條件脈絡為何，而它對人們的「道德」實踐究竟會產生何種影響。或許 Stanley 會辯稱，沒有進一步討論是因為每個人所處的情境脈絡不同，所以我們並沒有必要討論人們所在的情境脈絡。

但筆者卻認為這樣的說法只對了一半，因為就微觀的日常生活層次來看，人們所處的情境脈絡的確是差異頗大。但是若就鉅觀的社會結構來看，人們所處的情境脈絡卻是具有相當程度上的共同性，例如人們所在國家所制定的教育政策對教師的影響。所以就微觀的層面來看，我們或許無法討論其情境脈絡的問題，但是就鉅觀的層面來看，我們卻可以試著討論人們共同的情境脈絡條件。

總結來看，我們就上述的討論，可以歸納一些此三種教師改變策略的分析結果，指出我們探討教師改變時應進一步思考的方向：

第一，教師「角色」雖然是在社會歷史的論述與權力中被運作，但這不代表教師的主體就全然是被客體化的「角色」，其實教師「自我」所展現出來的能動性也應被重視。因此我們有必要帶入教師「自我」的概念，讓教師主體的能動性有可以討論的空間。

第二，自傳敘事與實踐智慧的概念則皆承認教師自我改變的可能性，但為了避免這樣的策略淪為自說自話的「自戀」，「自我」的改變必須放在「他者」與「社會時空」的脈絡下來討論。

第三，自傳敘事法只是個方法，但似乎缺乏一個特徵或判準來指出在什麼條

件下，這樣一種方法才能產生反思與能動性的力量。而從 Stanley 的實踐智慧看來，「道德」的反思似乎是可以做為一個適合的判準。

第四，雖然我們無法一一討論自我所在的微觀脈絡，但我們卻可以試著討論自我所在的鉅觀脈絡。而這樣一種鉅觀脈絡的討論，又再次指出或許我們可以借助 Giddens 自反現代性的理論來思考當代社會的鉅觀脈絡。

參、自反現代性裡的「自我」與「意義」

上述的討論指出，雖然教師「自我」是重要的出發點，但還是可以從鉅觀的面向來討論有關教師「自我」如何產生能動性與改變的問題。以下將試著從 Giddens 的「自反現代性」理論來分析。會這樣選擇是因為 Giddens 「自反現代性」的分析就是企圖抓住當代社會鉅觀情境的改變。Craib (1992: 191) 就直言，若沒有 Giddens，就沒有當代社會學。由此可見，Giddens 「自反現代性」理論對了解當代社會的重要性。因此我們接下來就要討論 Giddens 眼中的當代社會，究竟在鉅觀上有著何種改變呢？而這樣的改變又是如何影響人們的自我？

首先，Giddens 認為當代社會和過去傳統社會之間有著明顯的「斷裂」。而這種「斷裂」的特徵之一，就是現代社會制度涵蓋的範圍已經達到「全球」的程度了 (Giddens, 1990: 6)。在 1985 年 Giddens 《民族國家與暴力》(The nation-state and violence) 一書中，Giddens 還稱「民族國家」這種場所是當代社會中最有力的「權力容器」(power containers)，而且也就是「民族國家」這樣的「權力容器」，才讓當代社會中的配置性資源和權威性資源可以如此集中 (Giddens, 1985: 15)。但是不到幾年，1990 年他在《現代性的後果》(The consequence of modernity) 一書卻開始把重心從「民族國家」移到「全球化」：

我們應對社會學思想中「社會」這個概念有所保留，原因有二。第一，……他們所說的社會其實就是民族國家，但是有關民族國家的特性卻沒有被適當的理論化。……。我們應該把秩序的問題重新理解為：社會體系是如何「接合」(bind) 時間和空間的問題。所以，秩序的問題就可以被視為是「時

空延伸」(time-space distancing)的問題——也就是時間和空間是如何組織起來，並如何把在場和不在場連結起來的。……。如果我們要適當地抓住現代性的本質，我們就得打破剛才那些我們所提的社會學觀點。我們必須考慮到現代制度中那種極端的動力和全球性的範圍，並解釋它和傳統文化之間的斷裂性。(Giddens, 1990: 13-16)

上述這段話在該書的脈絡中，Giddens 其實是想指出，過去我們習慣把民族國家當成是「社會」理所當然的代名詞。但是他認為，如果我們用時空延伸的概念來分析當代社會的話，我們卻會發現當代社會並不同於民族國家。因為在現代性制度的全球化後，時空延伸早已不受限在民族國家的範圍了，而是全球性的。所以，就鉅觀的面向來看，過去我們所討論的範圍是以「民族國家」為核心，但是在自反現代性中，我們應該試著把焦點放在「全球社會」。換言之，「自我」現在所面臨的時空條件不再是「民族國家」為主，而是「全球社會」為主。那麼，這會對「自我」產生什麼影響呢？

第一，首當其衝的就是「自我反思」的出現。因為現代性的制度是由專家知識所建立起來的，而專家知識又如我們先前所言，充滿著衝突、多元和不確定性，其本身就具有風險存在。自我面對這樣衝突、多元和不確定性的專家知識，表示著自我已經沒有可供依賴的特定專家知識，也不得不在這些多元的專家知識間做出選擇。因此，我們才說自我的反思與選擇，是自反現代性裡的重要特徵。就如 Giddens (1991: 81) 所說：「唯一的選擇就是做出選擇」(no choice but to choose)。

而當「反思與選擇」成為自反現代性中自我行動的一部分時，Giddens 認為「自傳思維」就成了自我行動的重要關鍵。Giddens (1991: 70-72) 說道：

做些什麼？怎麼行動？該成為誰？對於生活在晚期現代性中的每個人都是核心的問題。……。而治療只有發生在個人能對他的生活發展進行反思的時候。……。就如 Rainwater 所強調的，自我治療必定是基於一種持續的自我觀察。生活中的每個時刻，都是一個「新的時刻」(new moment)。每個人都可以在當下問自己：「我自己究竟想要什麼？」。活在當下的藝術(art of being in the now) 讓我們領悟到，我們必須根據自己的內在需求來往前

和建構一種生活軌跡。……所以，自傳式的思想 (autobiographical thinking) 就是自我治療的核心。……它是一種「與時間的對話」(dialogue)，在我們的過去和對未來生活軌跡的預期中不斷再次重建。

這段話我們幾乎在每天的生活中都可以感受到，尤其是：「我自己究竟想要什麼？」像這樣的問句，幾乎在我們每天的生活中上演，小到吃飯、大到工作的選擇與生涯的規劃。我們總是時常處於 Giddens 所謂的「新的時刻」，尋問自己要的究竟是什麼。

所以，如果從 Giddens 自反現代性理論來看為什麼人們需要「自傳敘事」的話，那麼我們可以說，「自傳敘事」的一個重要特徵就是要能夠為自我找到新的可能性，讓自我永遠能夠處在一個「新的時刻」，做出新的選擇與決定。因此，若回到之前的問題「何謂自傳敘事的核心概念或特徵」來看，「自傳敘事」最終的意義和目的不外就是讓自我能找到「新的可能性」。而接著我們就要進一步來討論這「新的可能性」究竟在當代社會意味著什麼？

Giddens 指出，自反現代性雖然促進自我反思的增長，但「自我」也受到現代性制度相當大的控制和隔離。畢竟，現代性的本質就是「控制」(Giddens, 1991: 155)。透過這些社會的控制，人們的某些存在焦慮因此而得到了平衡。例如和過去傳統社會相較，人們漸漸的比較不用焦慮生活中的水、電、食物、交通、突來的暴力等問題。但相對地，現代性的制度也把一些人們根本的「存在」議題給隔離在生活經驗之外了，例如死亡、瘋狂、自然、犯罪、性等。由於這些經驗是如此悠關人們的存在焦慮，所以一旦它們被制度隔離在生活經驗之外後，人們就會容易失去「存在」議題的道德敏感性。Giddens (1991: 185) 說道：

在這些被隔離的經驗中，包含著許多會威脅本體安全感的焦慮形式。這些存在的問題和疑問會引發人們最基本的存在焦慮。不過大致來說，在現代性中，人們不會直接面臨這些存在的問題，因為這些問題會被制度性的推向一旁，而不是人們可以直接處理面對的。

而 Giddens 還進一步推論，其實在這些現代性制度「控制」本質的背後，其

採用的則是「實證主義」(positivism)的思考方式，以便獲得預測和控制的可能性。但問題是，這種實證主義的程序中，也將道德判斷和審美標準等而向給忽略了(Giddens, 1991: 155)。而當我們以實證主義的方式所生產出來的知識來做為社會制度的同時，自然我們也就看不到其中的道德問題了。換言之，雖然自我的反思與選擇是提升了，但相對地，這種反思卻是在「存在與道德議題」受到隔離的情況下進行的。

因此，一方面看起來自我的反思和選擇是更普遍了，但另一方面自我卻又受到限制。雖然這看起來是矛盾的，但與其說它矛盾，不如說是 Giddens 提醒著我們，真正的反思不是盲目的過度樂觀，而是還要看到我們的反思是處在道德與存在的匱乏底下。而也這是因為我們能正思這樣的困境，我們的反思才能更加透澈。所以，Giddens (1991: 201-202) 說道：

自我反思計畫，被迫得在個人存在議題受到限制的社會環境中來進行。這樣的社會環境是一種相當技術能力取向、但道德枯燥的社會環境。不過，在生活計畫中最深層的過程裡，先前所提到的種種兩難問題，都仍會對個人造成無意義感的潛藏威脅。……。控制取代了道德，不論是能控制個人的生活環境或對未來的開拓能力，還是生活在社會系統中，這些都讓我們的社會與自然生活處於安全的基礎上。……。然而，想藉由這些參照系統來達到控制，其產生的信任感是相當脆弱的。事實上，我們可以說，當自我反思計畫愈是開放，愈是普遍，那麼我們就愈是有可能重返現代制度核心中受到壓抑的部分。

所以，對 Giddens (1991: 201) 來說，他反而把現代性制度產生的那種道德與存在的「無意義感」視為是一種潛在的動力 (underlying dynamic)，透過對這些問題的自我反思，人們可能可以重回到道德存在層面的反思。所以，他在談自我認同與自傳之時，其實背後的重點是要人們喚起內在的意義。因此，Giddens (1991: 72) 曾說：

自傳的重點不只是在把過去的事件一一地像編年史一樣呈現出來而已，而

是在對過去的事件進行「更正性的涉入」(corrective intervention)。藉由對過去的喚起，撫平過去的傷痛，或重新賦予過去經驗新的意義、情感與解決方法。而透過這種對過去的干預，人們就能對未來產生新的不同期待。

所以若回到之謂的「新的時刻」來看，其實這新的時刻意味著讓人們的經驗產生「新的道德意義」。因此我們可以更進一步清楚地說，在當代鉅觀的社會情境下，「道德意義」是自我產生反思與能動性最主要的判準。

不過，「道德意義」顯然看起來還是令人感到模糊。所以，我們有必要再次強調這裡所談的「道德意義」重點為何？首先，這種「道德意義」和社會一般所普遍認定的法律規範是不同的。借用社會學家 Bauman (1993) 的分法，「倫理」是具有政治強制性的、標準規範的、普遍又絕對的法律規範；而「道德」則是從這些社會法律規範中跳脫出來，重新進行價值判斷與反思。而 Giddens 也認為，社會結構制度正是造成「道德」喪失的重要原因。換言之，Giddens 認為的「道德」也是需要跳脫社會結構制度來判斷思考的。故我們可以說，這裡所謂的道德相當的程度是從「個人」的反思出發，並試著超越社會所給予的既有結構制度。其次，這裡說的「意義」則有兩個重點。第一，它必須是以上述的「道德」為前提，而非泛指生活中一切的種種意義。第二，它涉及了個人存在經驗的反思過程。就如 Giddens (1991) 花了許多篇幅所談論的，當代社會的情境基本上帶出來的就是「存在主義」所談的問題。而這些問題，又可以透過「自傳敘事」的形式來表現、沈澱，並做出新的選擇。而這樣的過程，就會為個人帶來新的「道德意義」。

談到這裡，我們肯定 Giddens 談論「道德意義」的重要性。但是有一個 Giddens 「道德意義」的相關問題，有必要再深入探討。許多學者（葉啟政，2004；Beck, 1999；Craib, 1992）皆提到，Giddens 的理論是偏重認知理性，忽略「人性」中其他層面，如愛與情感。就如 Archer (2000) 所言，西方討論「能動性」時的一個最大問題就是忽略了「人性」，把人化約扭曲為純粹的「理性人」。先前我們就談到，Giddens 強調的反思是建立在「專家知識」的風險與不確定上，除了專家知識這個理性認知的部分被 Giddens 一直強調外，我們的確很少看到 Giddens 對「理性」之外的「人性」有更深入的著墨。因此我們質疑，光是集中在理性認知上的

反思，就能產生新的「道德意義」嗎？

我們提到，Giddens 認為當代社會情境下的自我處境，與「存在主義」非常相關。此外，Giddens 也引用一些心理治療師的說法來解釋其中所涉及的身份概念。現在，讓我們也同樣引用一個存在主義者，同時也深入探討「意義」的心理治療大師 V. E. Frankl。看看這位大師所看到的自我，是否與 Giddens 那種著重「理性」所看到的自我相同。

根據Frankl多年的個人與臨床經驗，他明確指出，「意義」確實是人們存在經驗中最核心的關鍵，而Frankl (1969: 83) 也同Giddens一樣，他也談到「無意義」對存在經驗的重要，他將之稱為「存在的真空」(existential vacuum)。不過相較於Giddens總是強調認知與理性的說法，Frankl有更進一步的超越。Frankl (1969: 17-19) 認為，要超越這種存在的真空，就必須要達到「精神／靈性」(spiritual)的層面，而他也認為我們不應只用宗教的角度來思考「精神／靈性」，因為這些都是「人性」中的一部分，並非是宗教的專屬品。他舉例，如「愛」(love) 與「良知」(conscience)，這些都可以讓我們從一種內在的道德與倫理來評價人事物。因此，Frankl (1969: 31) 提出，只有「自我超越」(self-transcendent) 才可以使人們找到其生命中的意義。因為「自我超越」使我們超越主體自己，而把「他者性」(otherness) 帶入到自我當中，使自己更加圓滿。他說，除非我們到達了這種自我超越的階段，否則人的存在絕對不會是真實的 (authentic) (Frankl, 1969: 52)。換言之，就人性本身來看，無法思考他者與自我關係的主體，就會面臨一種內在的存在真空。

筆者認為 Frankl 這裡提到用「愛」與「良知」來使自我與他者的關係圓滿，是相當重要的。因為 Giddens 向來另一個常被垢病的方面就是，他總是過於樂觀的把每個人當成是有能力自主反思的自我，而忽略那些遭逢苦難的社會弱勢者 (Bauman, 1998; Lash, 1994; Smith, 1997)。

Elliott (2001: 41) 在分析 Giddens 對自我概念的分析時，發現 Giddens 的思想中有很深的西方「個人主義」之自由意識型態。因為他總是強調「自我實現」的反思計畫，強調自我是可以自我掌控 (self-mastering) 和自我監控 (self-monitoring) 的，而這些我們在說明 Giddens 對「自我」的分析時也都介紹

過。且 Giddens (1991: 74) 自己也曾說過其對「自我認同」的分析，根源就是來自西方的「個人主義」。諷刺的是，Taylor (2004: 1) 明確指出，「個人主義」其實就是西方現代性裡的一種生活方式，而它導致的結果之一正是造成我們生活的「無意義感」。換言之，Giddens 犯了一個他自己所指出來的問題，也就是他並沒有跳脫社會結構的限制，來思考西方「個人主義」產生的問題。用 Giddens 自己的話來說，他這方面的道德意義，也被西方社會文化給經驗封存了。

因此，Bauman 非常諷刺地評論 Giddens 那種以個人為基礎的主張。因為在以個人為基礎的社會中，我們仍然很難解決社會的問題。Bauman (2000: 23) 說道：

我們的社會——一個由一群自由個人所組成的社會，已經使批判成為事實。對現狀的不滿意與表達這種不滿意的聲音，已經成為每個人生活中不可避免的義務。就如 Anthony Giddens 所不斷提醒我們的，我們現在過的日子都是一種「生活政治」，我們是可以「反思的存在者」，我們關心自己的每一步，但對其結果總是不太滿意，並總是想要去修正它。然而卻不知怎麼搞的，這些反思似乎還沒辦法遠到可以涵蓋整個決定我們行為結果的複雜機制，也更別說我們可以看清這些機制背後的條件為何了。

在此，Bauman 意識到「個人化」其實不能像 Giddens 那樣，被當成沒有問題的說法。反而我們更要超越「個人化」，才能看到背後存在社會結構機制裡的問題。而 B. Bauman (1993, 2001) 也不斷地提醒我們，唯有建立起人與人之間的「愛」，當代社會的重建才有可能。另一位對 Giddens 個人主義傾向問題有所批判的學者 Barnes (2000: 55-64) 也認為，我們應該視社會中的個人為一群相互依賴的社會能動者。其中沒有人對誰有決定性的影響力，也沒有人在這種相互影響中是完全自由的。於是他提出人是「有責任的能動者」(responsible agent)，認為沒有人在這種相互依賴的社會中是沒有責任的。

因此，再回到存在主義治療大師 Frankl 的看法，我們認為他用「愛」與「良知」來達到「自我超越」，處理存在經驗中的「無意義」問題，在當代社會中可說是相當重要且核心的議題之一，特別是當我們把焦點放在「自我」來看時。

讓我們再來看另一位心理學大師 Maslow 怎麼說。早期的 Maslow 一直被視為

是西方「個人取向的自我實現」(individual-oriented self-actualization) (陸洛、楊國樞, 2005: 10-11)。而 Giddens (1991) 在個人主義的前提下, 同樣也強調「自我實現」正是自我反思的重要精神。但晚期的 Maslow 卻從「自我實現」走向 Frankl 也強調的「自我超越」, 同樣表明「精神靈性」在「人性」中的重要。在 Maslow (1968)《朝向存在的心理學》(Toward a psychology of being) 第二版(第一版是 1962 年)的序中, 他首度指出另一種超越人本心理學的「第四勢力」心理學。Maslow (1968: iii-iv) 說:

人本心理學, 或所謂的第三勢力的心理學, 只是邁向一個更高的「第四勢力心理學」的過渡。它強調超個人、超越人類、宇宙中心, 而非只是人們的需求和興趣。它超越了一般的人性、認同和自我實現……沒有這種超越, 我們就會生病、變得暴力、空虛、感到無望和沒有同情心。我們需要有一個「比個人更大」, 可以令人感到敬畏的東西。

於是 Maslow (1971) 後來在《人性可達之境》(Farther reaches of human nature) 一書的文章中, 開始提出比他過去動機需求理論涵蓋還要更廣泛的動機與需求概念「後設動機」(meta-motives) 或「存在價值」(being-values), 而不論是後設動機還是存在價值, 他所要強調的就是和 Frankl 一樣, 把人類的「精神靈性」層而視為是人性中不可分割的一部分。Maslow (1971: 325) 說:

精神靈性的生活是人類本質的一部分。它絕對是人類本性的一種特徵, 沒有它, 人類的本性就失去了完整性。它是真我 (Real Self) 的一部分, 是個人自我認同的一部分, 是人們內在核心的一部分, 是完整人性的一部分。在某種程度上, 純粹地展現自我或純粹地自發是可能的; 而且這些後設需求在某種程度上也會被表發出來。「揭露」(uncovering), 或道家式 (Taoistic) 或存在式的治療, 或意義治療, 或本體開展的技術, 不僅能強化人們的基本需求, 也能揭露或強化人們的後設需求。

而 Maslow (1971: 270) 也談到, 「自我超越」的其中一樣特質就是能讓我們超越「文化」的限制。

自我超越的人是具有普世價值的人，他是整體人類的一份子，雖然他紮根於特定的文化，但他卻能超出這樣的文化。或者說，他在許多方面是獨立於這個文化的，他能從更高的角度來俯視這個文化。就像一棵生長於土壤上的樹，但樹上的枝葉卻能長得更高，超過他紮根處所能見到的範圍。

所以，Maslow (1971) 在該書中不斷地提到，一個自我超越的人，就能超越自己所屬的文化，超越自我的小我與個人認同，而與整個人類和世界達到一體性的認同。而且在上述引言中我們也看到，Maslow 其實還提到中國「道」觀點來解釋自我超越，其實不只如此，在整個《人性可達之境》一書中，Maslow 非常普遍地引用「道」和「禪」的觀點來說明他的第四勢力——超個人心理學。車文博 (2003: 114) 也指出，Maslow 其實後來受東方思想，特別是道家的思想影響很深。或許也正因為如此，所以 Maslow 才會認為在自我超越的層次上，是可能超越「文化」限制的。

而且除了心理學外，其他許多跨越東西文化的研究學者 (Assagioli, 1974; Smith, 1982; Wilber, 1977) 也都指出，自我的確有能力超越文化的界線，達到一種與他人和世界一體的境界。如 Smith (1982: 51) 在《超越後現代心靈》(Beyond the post-modern mind) 一書就指出東西方文化中皆有一種超越小我的大我，它是人性的一部分，而西方所謂的精神 (spirit)，就是東方的梵 (Brahman) 和佛性 (Buddha-Nature)。可見自我超越的確有可能像 Maslow 所言，不是受限在特定的文化視野下的。

甚至早期與 Giddens 同樣以「雙重性」概念來分析個人與社會關係的 Bhaskar (2002a, 2002b)，後來也開始提出「非雙重性」(non-duality) 的概念。Bhaskar (2002a: 16) 企圖以一種「後設實在」(meta-reality) 的角度來擴展我們過去的本體論觀點。書中他一樣引用許多道及瑜伽的觀點來解釋這種「後設實在」，Bhaskar (2002a: 16) 說：

後設實在論的哲學深化了我們對世界本體論的觀點。這種擴展可以打破主客雙重性的概念，因為存在會立即變得有意義，就像我們打破事實／價值的區別時，存在的價值就會馬上自當中顯現……。

當我們談到超越和超越性認同這個主題時，它就會打破雙重性和我們對不同創造存在物的區分。這種共現（co-presence）的觀點甚至會打破我們認為我們是在和外在於我的其他人互動的看法。我不再只是和他者在一起，而是我就是他者，因為他者與我就是共現。

於是他後來把處於這種超越性的認同稱為：「超越的能動性」（transcendental agency）（Bhaskar, 2002b: xvii）。而具體實踐表現這些能動性的，其實就是創造力、愛與自由。當然對這些特質的解釋也已經不再是我們一般的解釋，而是他引用了更多非西方文化的觀點來說明這些特質與後設實在論之間的關係。

上述這些談論人類超越，可能對他者或世界會有一種「共現」體驗的說法，其實很多就涉及 Giddens（1991）所說「靈性／精神」的活動。而 Giddens（1991: 207）亦認為這些「靈性／精神」活動是重要的，因為它們處理的議題，正是直接地指向存在道德的層面，而這樣的議題也正是現代制度最想消解的東西。可惜的是 Giddens 雖然意識到它的重要性，但是在理論中卻沒有給予太大的空間。

總而言之，就當代鉅觀的社會情境來看，自我的反思與選擇的確是更有可能的，但這卻不是說人們所有的反思與選擇都是具有能動性意涵的。在這個仍然受到現代性控制與道德隔離的社會中，最重要的是要能從「道德意義」的層面上來反思，喚起新的道德意義。而這樣一種道德意義在我們的討論中，我們認為可以回到人性中的「靈性／精神」層面，而且這樣一種層面不僅是自我人性中的一部分，而且也具有跨越文化差異的特性，能納入不同文化中的他人，形成一種「共現」的存在。而 Giddens 也強調，當今社會已逐漸超越民族國家的空間，形成一個全球的社會情境，因此我們不能再受限於國家貨櫃這樣的前提來思考教師改變的課程。而既然「靈性／精神」能提供人們生命存在的道德意義，又是超越不同文化的現象，又是普遍存在於人性中的一部分，那麼將「靈性／精神」視為是一個能回應全球社會的教師改變策略，應該也是值得探討的一個方向。

肆、道德意義與自我改變的方法

然而道德意義的提出，是否就能讓教師產生改變呢？顯然這當中還有很多需要討論的問題。個人認為在談論「自我如何改變」之前，有必要先談談自我改變的「條件」。

首先，我們得承認，「自我」的確很大程度上是社會的產物。如後結構主義者提醒我們的，主體並非像自己所認為的那般自主，因為主體還是可能受權力與論述所影響，是被社會客體化的主體。因此我們在思考言行的同時，其實可能會不自覺地受到社會結構文化的影響。Giddens (1979, 1984) 發現了這點，於是他會就後結構的觀點，把這種被客體化主體的結果稱為「內在的記憶痕跡」。他說道：相對個人而言，結構並不是什麼「外在之物」，從某種特定的意義來說，結構做為記憶痕跡 (memory trace)，具體體現在各種社會實踐中，「內在於」人的活動 (Giddens, 1984: 25)。

但問題是，如果社會結構會進入到主體的內在心智中，成為主體的一部分。那麼，當主體在進行反思，特別是當這些心智結構是如此根深蒂固時，又如何可能跳脫這些內在心智結構的影響，找到新的道德意義呢？Giddens (1979, 1984) 自己沒有認真回答這樣的問題，而只用了「雙重性」(duality) 的概念來解釋。他堅稱，這些內在心智結構雖是「限制」，但也可能是「資源」。的確，我們也承認如果人是有反思能力的主體，那我們就不能否認人們是有可能運用他所習得的社會知識與經驗做為「資源」來解決問題。但如果所有的資源都是來自社會所賦予的內在心智結構，那麼人們又如何超越這些社會結構的限制呢？照 Giddens 這麼說，如此一來，我們日常生活中的行動，不就只是社會結構的再製，而非改變與創造社會結構了？這個問題 Archer (1988: 88) 在過去評論 Giddens 雙重性概念時，就曾質疑過。舉個最簡單的例子，如果教師只能用社會賦予的心智結構來思考，那麼教師是否會永遠受到社會的影響與宰制，而這樣的教師又如何可能產生改變，創造新的社會結構呢？於是 Archer (1988) 採用了不同於 Giddens 的策略，她建議我們在分析自我時，應該把「自我」和「社會」兩者分開來看，而非像

Giddens 一樣視為是一體的兩面。

接續她自己的研究，於是後來 Archer (2000) 也進一步開始研究「自我」。而她發現，「自我改變」的關鍵就在於「人性」中，如內在對話 (inner conversation)、情感 (emotion)、關注 (concern)。而人性雖然會受到社會的影響，但人性卻是普遍與生俱來，具有相當的獨立性。此外，Craib (1992: 172-173) 亦評論 Giddens，認為 Giddens 過度天真地認為自我是可以自由且堅決地做出理性選擇，沒有猶豫與衝突。但實際上這卻是不可能的，因為人性中總是存在著各種衝突與矛盾。上一節我們就提到，Giddens 對人性的看法過度偏向「理性」面，而忽略了人性中的慾望、情感、靈性／精神等層面。

談到這裡，我們就可以再度和上一節的內容綜合起來討論了。之前我們談到，「愛」、「靈性／精神」其實在「道德意義」的喚醒中占有著重要的關鍵，如果我們能強化這個層面，就能不斷自我超越，並在人與人（或說自我與他者）之間達到一種道德和愛的關係。不過問題正如 Craib 所言，人性中總是存在著各種衝突與矛盾。這時，教師並不是像 Giddens 說的那樣，只要理性地做出決定就好。做為一個實踐者的教師，而對現場這麼多的問題與工作量，並長期受到教育體制的影響下，最後可能會用相當社會化的「角色」來決定自己的身分與工作內容，例如按考試時程來安排課程進度、做一個乖乖聽話避免衝突的教師、按分數來斷定學生成就、把知識與生活經驗拆離、把學科當成是知識的本質形式……。但其實在教師心中可能非常衝突，不斷地進行「內在對話」。教師可能會「理性」地告訴自己別跟體制過意不去；但「情感」上卻為學生的處境感到同情、愛惜與不捨；或在「慾望」上儘量選擇讓自己工作量減少的項目來做。

而 Giddens 總是強調「選擇」的重要，但他卻忽略了人們在做出選擇的同時，其實不只是面對眾多的方案策略，同時內在也充滿了衝突。特別是教師，教師的行動與思想受到教育制度和培育過程長期的影響，就算教師想要改變，其內在衝突之大是可想而知。這時，個人認為「意志」在此就扮演了重要的角色；因為沒有足夠的「意志力」，人們的選擇最終也可能無法落實，結果無法改變。心理學家 May (1969) 就曾指出，正是因為人性中自我是如此的衝突，所以「選擇」與「意志」皆是自我中不可區分的一部分。以下，我們更將進一步用 Giddens 「內在記憶

結構」的概念，來解釋「意志」在「自我改變」過程中的重要性。

首先我們先來看看，「內在記憶結構」究竟是指什麼呢？照另一位 Giddens 常引用的學者 Mead (1934) 的看法來說，這些來自社會學習而來的知識符號，就是儲存在我們的「中樞神經系統 (central nervous system) 內。因此 Mead (1934: 26) 亦認為，「中樞神經系統的模組 (pattern) 其實就是行動的模組。按現代科學研究的說法，其實這「中樞神經系統也就是以大腦為主的神經系統。所以我們可以說，「內在記憶結構」其實可說是那些儲存在大腦神經系統的訊息。而近年來 Schwartz (張美惠譯，2003) 這位大腦神經醫生就透過「意志」的訓練來治療患者，改變其神經系統。他採用的是「禪坐」的專注力訓練方式，結果發現意志的訓練可以改變強迫症、中風、語言障礙和憂鬱症病患。他發現人類的確存在一種內在的力量——意志力，可以改變大腦「習慣性的神經組織方式。而他用量子力學來解釋這樣的現象，也獲得諾貝爾物理學家的肯定。因此，如果像 Giddens 所言，社會文化結構若會成為大腦內的「記憶痕跡」，那麼「意志」的確是有可能改變這些內在結構的可能性。

有趣的是，Schwartz 的主要治療項目之一就是「強迫症」，而「強迫症」對 Giddens (1994) 來說，正是代表個人被社會傳統那種儀式性的行為給占據，並使人無法在後傳統社會中自由做出選擇的重要特徵。Giddens (1994: 90-91) 如此描述強迫症：

我想說的是，強迫症是一種僵硬的信任 (frozen trust)，是一種沒有客體對象的自我持續投入。……。以之前所說過的那些原因來看，在一個抽象系統的世界中，以及具有潛在開放性生活風格選擇的世界中，人們需要的是主動地投入。也就是說，信任是建立在具有不同可能的選擇性之上的，但是一旦這種不同可能的選擇性被強迫性給排除了，那麼這樣的信任就會淪為只是簡單不斷重覆的行為催促。這種僵硬的信任就會阻止我們對那些支配我們日常生活抽象系統的再投入。

換言之，如果有足夠的「意志力」，那麼人們在進行選擇時，其實是可以幫助人們跳脫過去社會結構的影響。不過可惜的是，西方探討「意志」的方式似乎顯

得有些侷限。對東西方文化皆有很深涉入的「心理綜合」(psychosynthesis) 創始人——Assagioli (1974: 46) 在《意志的行動》(The act of will) 一書中，就指出了西方一向對「意志」觀點上的問題。其中尤其有兩點極端是非常錯誤的，一是以維多利亞時代那種殘酷而不人性的方式來看待意志，把意志視為是控制內在慾望和驅力的力量；二則是相反，完全放棄了意志，任由慾望和驅力在無規範和引導的情況下活動。他根據許多東方的文化觀點，認為我們若能適當地運用一些「意志」相關的技術，我們一方面可以調節我們內心的各種衝突，一方面也可以使我們更能達成原先預訂的目標 (Assagioli, 1974: 47)。因此，Assagioli (1974: 9) 認為「意志」對主體來說是相當重要的：

發現自己內在的意志，或者說了解到自我與意志的密切關係，我們就可以知道我們是可以改變個人的自我覺察 (self-awareness) 和他對自己、其他人和世界的整個關係。他會了解到自己是個活生生的主體，具有選擇的力量，可以改變自己的人格甚至環境。這種覺察會喚醒我們一種新的內在視野，打開內在擴展和外在行动的無限潛能，讓我們產生一種新的自信、安全和喜悅——一種「完整感」(wholeness)。

就像 Schwartz 的研究，其實也就是運用了東方文化中的方法與技術來訓練自我的意志力，而這些方法與技術就如 Assagioli (1974) 所言，在西方幾乎是沒有的。

而若是要用東方的概念來表達我們培養意志力的方法與技術，個人認為「修養、修行、鍛練」這些概念會比較接近。國內一位長期探討能動性概念的社會學者——葉啟政 (2004) 就是用「修養」這個概念來表達這種來自主體能動性的力量。葉啟政 (2004: 516) 也是借用了禪的概念來解釋「修養」，他說：

禪是無法用純粹理智來解釋與理解的，……。因此我們只能靠體會和覺悟的方式來接近禪。這麼一來，「禪是一個品性問題而不是理智問題，這是說禪產生於做為生命第一原理的意志。光輝的理智也許不能打開禪的奧秘，只有堅強的心靈才會啜飲無盡的源泉」。因此，它所達致的是一種生命的境

界，而且必定是一種具超越性的境界。就這樣的意涵來看，禪於是乎內涵著修養的必要。

此外，一位專門研究中國儒道釋修養方法的學者王建疆（2003：3）也認為，人的自我修養實質上就是透過不斷地「自我調節」來完善自我，並進而同化與改造世界。而之前 Assagioli 對「意志」的觀點，最重要的正是其「自我調節」的工夫。所以我們說「修養」與「意志」具有直接的關連性。王建疆（2003：4-5）也談到，西方的修養多半停留在理性層面或訴諸外力（如上帝），而東方談論「修養」，最大的不同正在於他們都是從「內在」的方式著手，如靜默、致虛守靜。為了區別，王建疆（2003）於是用「內審美」稱之。而這種透過內審美達到自我超越的方式亦正與前述「道德意義」的概念相呼應。所以，我們可以發現，不論是從科學、心理學、社會學、哲學來看，意志的修養與鍛練不僅可以改變我們內在原本的神經結構，也可以讓我們達到超越社會結構可能的限制。

伍、教師培育課程研究的未來方向

根據我們之前的討論，當代社會裡的教師若要能發揮自我的能動性，那麼以「靈性／精神」的道德意義做為教師培育課程的目標，應該是值得我們重視的。個人認為可以朝以下幾點努力：

一、可從教師「專業認同」研究師資培育課程

在歐用生、黃騰（付梓中）一篇有關對臺灣教師九年一貫課程統整實務現況探討的研究中，有個有趣的發現：其實影響教師教學最深遠的是他們對「專業認同」的看法。這個研究發現之所以有趣是因為一般的研究皆認為教師受限在特定外在的「社會結構」（如考試制度、教科書內容、時數不足），導致無法展現自己的專業判斷和實踐，但忽略掉教師「專業認同」的重要性。「專業認同」本質上是一種對「自我身分」的界定，換言之，真正影響教師實踐最深遠的不是「外在」的「結構限制」，而是「內在」的一種「自我認同」。用 Giddens 自反現代性的話

來說，就是當我們能反思「自我認同」時，許多道德意義亦將就此開啓。更有趣的是，在該研究中，教師的專業認同其實和「學科專業」緊緊相扣，也就是教師在界定自己是不是好教師時，是用外在「學科專家」的那套標準來看自己的，並帶入到教學實務中。有關這點，許多有關教師專業認同和知識的研究也有同樣的發現，他們指出透過教育決策者和學科知識專家所強調的那種「專業」（如傳遞客觀知識和得到好的成績），教師們也因此將之內化成爲自己「專業認同」的一部分（David & Elizabeth, 2000; Dillabough, 1999）。而這也相當符合 Connelly 與 Clandinin（1999）所言，教師對知識的看法，其實正代表著他們的認同。此外，這些「專業認同」不僅與個人生命經驗故事不可脫離，也混雜在教師的知識和情感中，並與教學實踐有相當密切的關係（Beijaard, Meijer, Verloop, 2004; Hashweh, 2005; Nias, 1989）。

用 Giddens 的形容，這就是社會結構內化於主體的「記憶痕跡」，然後主體又不自覺地帶入到其生活實踐中。而這種主體也像我們所提的，是混雜著知識、情感的複雜綜合體。自然在這種主體的實踐過程中，如果缺乏了道德的反思，教師就很難會經驗到 Giddens 所謂「自我存在的意義」。而問題還不僅如此，由於教師是教室現場中最具影響力的主體，因此學生的學習經驗也因而深受教師教學實踐的影響（Schoenfeld, 1998）。所以我們可以合理推論，若是能讓教師「覺察」到其實所謂的「專業認同」本質上和社會結構及權力論述的關係，甚至進而透過反思而「改變」原本的「專業認同」，那麼教學實踐和學生學習經驗，也可能會產生極大的改變。當然還有一點要注意的就是先前所提的，我們要小心不能淪爲後結構的虛無主義。而 Stanley 與 Giddens 的研究給了我們一個很好的方向，就是「道德意義」，無奈的是長久以來它一直以不當的方式和觀點被看待與操弄。正如 Hansen（2001）所強調，教學本質上就是一種道德活動。因此，如果我們能從「道德」的角度來研究教師「專業認同」，挑戰與重建原有的「專業認同」，或許這將提供一個有價值的教資培育之思考方向。

二、應探究風險社會中的新教育方式：如「社會科學議題」

再者，我們要注意的是，Giddens 所談的自反現代性不是一個抽離於社會情境

脈絡的空泛名詞。它是基於全球風險社會的形成，基於我們對科學知識有限性的覺知。即使它重視個人的道德意義覺醒，但此一覺醒有一大部分是建立在對整個現代性社會背後的專家系統之再反思。所以，這裡談的「個人道德」並不能和「社會文化」切割，更不能和「理性知識」區分。

向來在重視理性的現代教育中，知識一直被當成是客觀的事實傳遞給學生，特別是有關自然科學的知識。Giddens (1990) 引用「潛在課程」(hidden curriculum) 的概念來解釋，其實正規學校教育在傳遞科學知識的同時，其實不僅只是在傳遞知識的內容本身，同時還培養學生一種對科學技術知識的尊重態度，讓他們以為這些知識是不容被懷疑的。而這種尊重的態度，就是一種潛在課程。換言之，對科學技術的這種尊重，讓我們從學校教育開始就對「專家系統」有著相當的「信任」。亦正因如此，現代的科學才一直被視為相當可信賴的知識，因此，除非是某個人在某科學領域中受到長久的訓練，否則他很難知道其實這些科學知識也有其潛在的可能錯誤 (Giddens, 1990: 89)。Walton (2000) 亦指出，學校教育的方式會讓學生傾向把知識當成是客觀確定的，讓學生用一種簡單的方式來看待知識。而這樣的問題在強調標準化測驗的同時更被強化了，因為學生更加傾向會認為所有的知識都是客觀而具有標準答案的。而這樣一來，學生便會傾向以樸素的實證主義方式來認識世界，把世界當成是可以預測和控制的客體，失去其反思能力。

所以教師若真要有能力讓學生反思風險社會中，當務之急就是要讓學生認識到我們現存社會所存在的一些問題，並把過去視為是客觀的知識帶入學生的道德反省中。而就個人所知，目前的科學教育研究也非常關心這樣的問題，它們是以「社會科學議題」(socioscientific issues, SSI) 的方式呈現。「社會科學議題」乍看之下，很像過去所提的「科學、科技和社會」(science, technology, and society, STS)，但其實不然。Zeidler、Sadler、Simons 與 Howes (2005) 指出，SSI 和 STS 最大的不同就在於它特別強調要讓學生知覺到「科學知識」和其「社會文化」環境中的種種問題的相關性，更重要的是，它也非常強調學生「道德」品格的重要。SSI 是這幾年來方興未艾的一個重要科學教育的研究，但它與我們之前所提的一些風險社會的要素（個人道德、社會文化和理性知識）卻有極大相關。而 SSI 雖然是科學教育領域所提出，但它本質上是超越學科的，也具有社會意義的，所以

筆者認為，無論是否為一個科學教師，如何將 SSI 的精神帶入學校教育的個領域中，肯定是重要的。因此在未來的師資培育課程上，這點或許是可以努力的方向。

三、應研究可以如何提供教師更具體開展「道德意義」的方法？

「精神／靈性」的層面可以提供個人存在意義上的深層反思，這是本研究中一個重要的發現，但也可能是最容易產生誤會與衝突的議題。因為「精神／靈性」不僅容易讓人聯想到「宗教」，在西方歷史中，「宗教」也一直還充滿許多負面的評語。但課程學者 Slattery (1995) 就區分了「神學」與「靈性」，前者是已被「宗教」的社會團體所控制發展出來的一套結構體制和思想；而後者則是普世人類具有的人性價值。所以我們不能把所有「愛／靈性／精神」所涉及的議題都視為與宗教相關。而另一課程學者 Hwu (1998) 就從禪與道的思想，來談論課程與自我超越的可能性。因此，不是所有「靈性／精神」的東西，都一定要從「宗教」的角度來思考。就如我們文中一再強調的，「靈性／精神」是「人性」的一部分，是跨文化的普世表現，它不能被化約成為「宗教」的附屬品，所以當我們在談論到「佛」、「禪」、「道」、「瑜珈」等名詞時，不是在對特定「宗教」做宣傳或壓迫，而是企圖用這些概念來詮釋人性中的「靈性／精神」，把它當成是學術研究的一部分。而這部分的課程研究，Pinar、Reynolds、Slattery 與 Taubman (1995) 便稱之為「神學文本」(Theological Text)。

從我們先前的研究中也發現，Schwartz 成功地擷取了某些東方修養的元素，幫助他的個案跳脫社會慣例的強迫性控制，讓個人更具有選擇的能力(張美惠譯，2003)。而從他的例子中我們也可發現，這些個案不一定要信奉特定宗教才能使用，甚至他們從來就沒意識到宗教這個問題。而 Schwartz 本人則更是完全沒有涉及宗教的討論，全然是用量子力學的角度來詮釋這個現象。Schwartz 的研究之所以重要，是因為它從一些有關談論「精神／靈性」的古老文化中，找到了一種簡單但又不涉及宗教問題的「具體實踐」或「修養」的方法，讓人們更有能力調節其內在的限制與衝突。就像日前，世界上成千上萬的人在修習瑜珈和太極拳，但

這不表示他們也接收了瑜伽或太極拳背後所涉及的宗教部分，甚至他們還可能持著完全不同的宗教信仰。套用在師資培育的課程研究上，或許這樣一種具體簡單，較不涉及宗教內涵的「修養」方法，可以提供做為教師參考。但是到底該如何具體地提出這套方法其實已經超過個人能力所及，甚至它需要的是像 Schwartz 這樣具有醫學背景的人士來投入。但做為學術研究的討論，個人還是認為未來它或許具有極大的潛力，可能可以做為教師個人調和內在衝突和改變記憶痕跡的方法，故在此提出。

四、從教師自我改變到社會改變的研究

最後一個重要的問題就是，如何從教師的自我改變，進而影響到社會結構的改變。Giddens 自反現代性的一個大問題就在於他缺乏對自我改變到社會改變歷程間的描述，或者說，他有著過於簡略而樂觀的說法（黃騰，2007）。然而對於真正的社會改變來說，我們是有必要討論這個歷程的，以下我們分成「微觀」和「鉅觀」的角度來看。

從「微觀」的層面來看，其實我們認為「教室」裡的改變就是一種小型的社會改變歷程。就如我們第一點中所提的，當教師從自己的「專業認同」反思做起，進而影響學生而改變學生的學習經驗，讓他們對所處社會有更深的覺察，用更具道德性的角度看待科學知識，這樣基本上就是一種改變，一種從教師自我擴及到班級社會改變的歷程。而且這個歷程比較是教師能掌控的範圍，只要教師有意願，至少都可能在某種程度上產生影響。

不過從「鉅觀」的層面來看，從自我到社會結構的改變歷程恐怕是緩慢許多。首先，我們得承認，教師的自我改變是個人的，而個人的改變要和整個全球制度這個龐然大物抗衡，肯定是困難的。當然不是沒有機會，因為只要有愈多的個人覺醒與改變，那麼社會就愈有可能改變。就如 Giddens 的教師 Elias（1991）所提醒，事實上根本就沒有具體的「社會」這個東西，所謂的「社會」，不過就是由許許多多的「個人」所組成，是這些「個人」之間的互動，組成了這個社會。根據這樣的觀點，假設個人自我產生了改變，社會結構本身就一定會產生某些改變；只是這樣的過程，恐怕是漫漫長路。

但另一位社會學者 Mouzelis 的理論，則提供了我們一條更快速的可能道路。Mouzelis (1995) 曾擴充 Giddens 「能動者」的概念，在「個人」之外還加上了「社會組織」，他之所以這麼做，是從行動的「影響力」來思考的。因為就大部分「個人」行動的影響力而言，是不及於「社會組織」的。也就是說，如果有志一同的個人能集結成社，那麼其所發揮的影響力，將可能遠遠超過個人的力量。所以，雖然某些社會組織（如國家結構）會對個人產生「限制」，但就 Giddens 的說法，組織也可能提供個人行動的「資源」。特別是當這樣的「社會組織」行動的目的是與「個人」行動目的一致時，那麼透過這樣的社會組織來行動，將對社會產生更強的改變力量。先前我們也曾提過 Barnes (2000) 所強調的「有責任的能動者」（一群相互依賴的社會能動者）。Barnes (2000) 的研究指出，這樣一種「有責任的能動者」，正是西方社會長期以來在個人主義文化中「所忽略的。所以本文中強調的「自我超越」、「共現」、「愛」與「精神／靈性」，是有可能讓社會成員更意識到相互依賴的重要性。而且，在 Giddens 所謂的自反現代性中，個人擁有更多可能性可以依其興趣組成特定的「社會組織」。而當這些「社會組織」（例如荒野保護協會、世界展望會、慈濟……）的精神具備了「自我超越」、「共現」、「愛」與「精神／靈性」的特質，那麼，這類「社會組織」行動的結果就可能產生巨大的影響力，讓社會更能意識到自我、他人、自然之間的道德關係，進而形成 Giddens 所謂的「生活政治」，帶動社會結構的改變。所以，至少在理論上我們認為從教師個人自我的改變到社會改變是可行的。不過，具體的實踐方案與過程，則需要有更多的研究與嘗試。

陸、結 論

總之，上述我們提的幾點教師培育的研究方向，從當代社會情境來看是相當重要的。若根據我們之前的討論，這樣的方向是基於教師的「自我」，而非針對特定「角色」來培育師資。用 Richardson 與 Placier (2001) 的話來說，這是一種讓教師產生內發改變的自主力量，而非來自外在政府、學者與特權份子所決定的政策。

而且這些研究運用到教師培育課程的結果，則將具有以下一些優點。首先，它將是符合當代社會情境與問題的課程方案，因為它認識到當代社會的風險存在，承認主體反思與選擇在此一風險社會中的重要性。其次，它捉住了主體反思最核心的精神道德意義，因為當代社會另一個最大的問題就是它產生主體在存在上的無意義感，而這樣的研究正是針對喚起那些被隔離的存在經驗與道德意義為目標的研究。其三，它也不過度理想地沈溺於自我一定能改變結構的觀點。我們承認後結構說的那種去中心化的主體，但我們卻找到了一種可以改變這種內在於主體的社會結構的方式修養。因此，有了這些研究，將可以使教師在培育的過程中，對存在的道德意義有更進一步的認識與實踐能力。這樣的專業能力是跳脫「角色」思維的能力，是能面對當代社會問題的能力，也是能真正產生教師改變的能力。

參考文獻

- 王建疆 (2003)。修養、境界、審美。北京：中國社會科學。
- 車文博 (2003)。人本主義心理學。杭州：浙江教育。
- 郭至和 (2004)。「解放」？「發聲」？「增權賦能」？——一位從事課程行動研究小學老師的省思。論文發表於國立臺北師範學院舉辦之「課程研究與教師」研討會，臺北市。
- 張美惠 (譯) (2003)。J. M. Schwartz & S. Begley 著。重塑大腦 (The mind and the brain)。臺北市：時報。
- 陸洛、楊國樞 (2005)。社會取向與個人取向的自我實現觀：概念分析與實徵初探。本土心理學研究，23，3-70。
- 黃騰 (2005)。從「角色」到「自我」——論教師改變的歷史困境與可能。教育研究集刊，51(4)，89-116。
- 黃騰 (2007)。A. Giddens 反思現代性理論及其對課程理論之啟發。國立臺北教育大學課程與教學研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 葉啟政 (2004)。進出「結構——行動」的困境。臺北市：三民。
- 趙敦華 (2001)。西方哲學簡史。北京：北京大學。
- 歐用生、黃騰 (付梓中)。「銜接」課程統整的理論與實踐：以臺灣九年一貫改革下的教師觀點為例。課程研究，3(1)。

- Archer, M. (1988). *Culture and agency: The place of culture in social theory*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Archer, M. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Assagioli, R. (1974). *The act of will*. Baltimore: Penguin Books Inc.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (1998). *Work, consumerism, and the new poor*. Buckingham: Open University Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Oxford: Polity Press.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Oxford: Polity Press.
- Barnes, B. (2000). *Understanding agency: Social theory and responsible action*. London: Sage.
- Barker, C. (2000). *Cultural studies: Theory and practice*. London: Sage.
- Beck, U. (1999). *World risk society*. Cambridge: Polity Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128.
- Bhaskar, R. (2002a). *Reflections on meta-reality: Transcendence, emancipation, and everyday life*. New Delhi: Sage publication.
- Bhaskar, R. (2002b). *Meta-reality: The philosophy of meta-reality*. New Delhi: Sage publication.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London, ON: Althouse Press.
- Craib, I. (1992). *Anthony Giddens*. London: Routledge.
- Carlyle, D., & Woods, P. (2002). *Emotions of teacher stress*. England: Trentham Books.
- David, C., & Elizabeth, O. (2000). Teacher professionalism: The wrong conversation. *Education Canada, 40*(1), 4-7.
- Dillabough, J. A. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education, 20*(3), 373-394.
- Elias, N. (1991). *The society of individuals*. London: The Continuum International Publishing Group.
- Elliott, A. (2001). *Concepts of the self*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, M. (1983). Subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). Chicago: The University of Chicago Press.
- Frankl, V. E. (1969). *The will to meaning: Foundations and applications of logotherapy*. New

- York: The New American Library.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. London: The MacMillan Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1985). *The nation-state and violence*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. CA: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1994). Living in a post-traditional society. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Eds.), *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (pp. 56-109). Cambridge: Polity Press.
- Goodson, I. F. (1998). Storying the self: Life politics and the study of the teacher's life and work. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 3-20). New York & London: Garland.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 566-603). American Educational Research Association.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273-292.
- Hwu, W. S. (1998). Curriculum: Toward new identities. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 3-20). London: Garland.
- Lash, S. (1994). Reflexivity and its doubles: Structure, aesthetics, community. In U. Beck, A. Giddens, & S. Lash (Eds.), *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (pp. 110-173). Cambridge: Polity Press.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Van Nostrand Reinhold Company.
- Maslow, B. G. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: The Viking Press.
- May, R. (1969). *Love and will*. New York: W. W. Norton & Company.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mouzelis, N. (1995). *Sociological theory: What went wrong*. London: Routledge.
- Munro, P. (1998). Engendering curriculum history. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 263-294). New York & London: Garland.
- Nias, J. (1989). Teaching and self. In M. L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional development* (pp. 151-171). London: Falmer Press.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. F., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*.

- New York: Peter Lang.
- Popkewitz, T. S. (2001). The production of reason and power. In T. Popkewitz, B. M. Franklin, & M. A. Bereyra (Eds.), *Cultural history and education* (pp. 151-183). New York: Routledge.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 905-944). American Educational Research Association.
- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in Education*, 4(1), 1-94.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. London: Garland.
- Smith, H. (1982). *Beyond the post-modern mind*. New York: Crossroads.
- Smith, D. (1997). Modernity, postmodernity and the new middle ages. In C. G. A. Bryant & D. Jary (Eds.), *Anthony giddens: Critical assessment* (Vol. IV) (pp. 20-35). London: Routledge.
- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. New York: State University of New York.
- Taylor, C. (2004). *Modern social imaginaries*. London: Duke University Press.
- Walton, M. D. (2000). Say it's a lie or I'll punch you: Naïve epistemology in classroom conflict episodes. *Discourse processes*, 29(2), 113-136.
- Wilber, K. (1977). *Spectrum of consciousness*. Wheaton: The Theosophical Publishing House.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89, 357-377.