

自然科學」等四大課程領域，每個領域至少修習4學分，至多修習12學分。「跨領域整合性科目」因設計不易，近年內如無此類科目，則不須修習，如有此類科目，至多可修習6學分。

- 2.在前述架構下，各院系可自行規定各領域應修科目及學分數。
- 3.學生於畢業前修習完畢所有的通識教育課程即可。
- 4.學生所修的通識教育課程不得與主修學系的課程領域相同。

#### (五)配合措施

- 1.各通識教育科目應提供授課大綱，提供學生選課參考。
- 2.各通識教育科目宜於全校統一的數個時段中開授，不限系別，以便利學生選修。

#### 三、展 望

前述第二階段作法應於實施數年後檢討改進。此外，本校應設置一常設組織，致力於全盤性、長期性與持續性的通識教育課程規劃，重新思考本校所須之通識教育課程學分數、所須劃分之課程領域與其他相關的實施辦法。此外，亦須負責通識教育課程的開課事宜，例如審查開設科目的合宜性、評鑑通識教育課程的實施成效、改進通識教育課程的實施等。

## The Hermeneutic Exploration of Educational Reform: Taking the Claim of "Expanding Senior High School and Universities" for Example

*Chang Shu-Mei*

### Abstract

There are two main purposes in this paper.

First, the author tries to identify that educational reform is the process of interpretation. Among so many different interpretations, there still be critical, even contradictory points, how can we distinguish what is right from wrong ?

With the views above, trying to integrate the different interpretations is the second concern. To reach these two purposes, the author examines them in the views of hermeneutics by taking "expanding senior high schools and universities" as an analysis example for a deeper perspectives.

# 教育改革的詮釋學考察—— 從廣設高中大學的爭議談起

張淑媚

## 【摘要】

本文以教育改革為一詮釋過程作為立論基礎。並從『是否廣設高中大學』此一爭議性的教改主張切入，從詮釋學的演變進行考察。

從海德格（Martin Heidegger）及加達美（Hans-Georg Gadamer）以來近代詮釋學經歷了重大轉變，將詮釋概念視為人類的存在性徵，人的存在並非一靜態的抽象概念，人是基於對存有的理解，開展自我，進行詮釋，所以每一個開展的存在活動都是詮釋，因而教育改革也是一種詮釋。

然而，對教改主張所開展出的不同詮釋，甚至截然不同的詮釋，應如何面對？在詮釋學發展中，也正透顯出加達美詮釋學的不足。對此，筆者繼續提出呂格爾（Paul Ricoeur, 1913 -）的觀點進行思考。呂氏提出『採距性』（distanciation）的觀念彌補加達美過於重視隸屬性（belongingness）之不足，並以之對廣設高中大學的議題進行分析。

## 教育改革，人言言殊，何去何從？



乍看此題目，首先有的第一個困惑可能是：為什麼要從詮釋學的角度考察教育改革？本文以教育改革即是詮釋過程作為立論基礎；而陳述此論點，事實上也是對「什麼是教育改革？」提出探討。所以本文第一部分即論述：教育改革為一詮釋過程，也同時提出「何為教育改革」的說明，解決本文之根本立論。而為了突顯何謂教育改革，特別將「改革」和「革命」這一概念相互對照，以彰顯「改革」之含意及確當性。

其次，本文打算從「是否廣設高中大學」此一爭議性的教改主張切入，以深入進行考察。綜括正反兩方的論點（江文雄，民85；林文瑛，民85；張鈿富，民85；秦夢群，民85；馬哲儒，民85；薛曉華，民84），可抽繹出兩種不同的思路：

正方以人為本位做為基本思考點，強調教育不應受到政治經濟社會的宰制淪為工具，失卻其教育的自主性，應順應大眾強烈的升學需求，啓蒙學生的心智，帶給學生心靈的成長；而反方多從現實上的可行性著眼，認為教育仍應配合政經發展的需求、廣設高中大學實際上所引發的困難、教育資源的浪費等等理由，反對廣設高中大學。

這兩條思路，有著應然與實然的路線之爭。妙的是，贊成的民間教改者幾為非教育界人士，而反對者幾為教育體系成員（含教育部官員及師範體系的學者教師），這也透顯出民間教改人士和教育體系成員觀點對立之根本所在。民間教改人士往往從應然的角度出發，指責反方屈從於政治經濟等外在勢力，忽略人的本然目的；而教育體系成員則往往從實然的角度論述，認為民間教改者的立場太過理想化，未顧及現實上政經層面的需求，也未對教育實際有真正的了解，缺乏實踐上的可行性。後者被冠上保守僵化的稱號、前者則被評為激進。兩相指責之際，值得我們省思的是：這兩條路線到底誰是誰非？

除了保守與激進的立場指責外，我們能否有更堅實的理由可以判定教改主張之正誤？亦即，我們能否找到「對」的教改主張？此一發問往往預設了：

有一普遍客觀的真理，而這樣的預設是否正確？透過詮釋學的轉變歷程，正可幫助我們先拋開誰是誰非的爭論，先深入檢視此預設。

近代詮釋學經歷的重大轉變之一是從海德格（Martin Heidegger）以來，將知識論取向的詮釋學轉向存有論取向的詮釋學。也就是不再強調有所謂主客對立思考下詮釋出客觀真理的可能，而將詮釋概念視為人類的存在特徵，人是基於對存有的理解，開展自我，進行詮釋，所以每一個開展存在的活動都是詮釋；而加達美（Hans-Georg Gadamer）承接海德格的存有論，進一步闡述人為一歷史性的存有，在既有的歷史視域上不斷展現自己的存在，詮釋也就在每個此時此刻中發生，在每個當下彰顯出意義。以此角度來看對錯，就無所謂絕對的對錯，詮釋是每個當下所彰顯的適切性。

然而，我們仍須進一步追問：對教改主張的不同詮釋、甚至是截然不同的詮釋，應如何找出其適切性？就像長久以來政府規劃高中大學的數量，反對廣設高中大學者認為這是政府因應社會產業及就業的需求以及為了紓緩升學壓力而採取的必要措施，然而推動廣設高中大學者卻認為這是政府將教育視為政經發展的手段，利用教育傳遞意識型態，以維持社會階級再製和社會結構穩定的宰制作法。對於政府的同一措施，詮釋卻南轅北轍。若只是模糊的理解各項觀點背後的歷史視域，那麼衝突的視域如何進行交融是我們所關切，也是必須解決的。諸種觀點，若沒有一更通透的理解，找出適切於當前處境的詮釋，教改之路更是遙遙無期。在此點上，也正好暴顯出加達美詮釋學之不足。對此，筆者繼續提出呂格爾（Paul Ricoeur）的觀點進行思考。最後再回頭省思，以之理解並整合廣設高中大學的諸種爭議性主張。

故而本文順著以下思路開展論述：

- 一、教育改革是詮釋（interpretation）的過程
- 二、整合教育改革之衝突——從詮釋學的論爭談起
- 三、對廣設高中大學的主張進行詮釋

## 壹、教育改革是詮釋(interpretation)的過程

為何我們可以說，教育改革是一種詮釋？詮釋是對文本（text）的解釋與說明。而所謂「文本」，所指為何？書籍刊物中的文字章句嗎？若我們探

索西方哲學（在笛卡兒之前）的傳統，將會發現詮釋經驗不只是心靈對文字章句的閱讀詮釋而已，更是發生在所有活動中。亞里斯多德所謂的「人是理性的動物」，其理性不單指抽象的心智能力而已，事實上，人類用智能以及用手同樣能理性的掌握事物，所有的人類活動都被理性層面所含蘊，因此所有活動都可說涉及理性，都是一種說明與解釋的詮釋經驗。（Gallagher, 1992）

關於此點，細察詮釋學理論的發展，我們將更為清楚。近代詮釋學所經歷的重大轉變之一，即是將知識論取向變為存有論取向的詮釋學：（王榮麟，民85）從笛卡兒以來的現代哲學，確立了主客二元的對立思考方式，人為一認知主體、可以思考外在的客體世界，這種觀點將認識活動狹義地化約為心靈活動，藉由認知主體對客體（文本）的閱讀，重回作者的意圖，以尋得所謂的客觀真理。不論是施萊馬赫（F.E.D. Schleiermacher）或狄爾泰（Wilhelm Dilthey）都脫離不了這種主客對立的思考框架，然而從海德格、加達美以來，他們放棄了主客對立的思考基點，也放棄了有客觀認識作者意圖的可能，而將詮釋的概念視為人類存在的特徵。海德格認為人和世界具有一種隸屬性（belongingness），人是被丟到世界的在世存有（being-in-the-world），人和世界從未能獨自存在，相反地，人使用著、掌握著世界，人藉由不斷地開顯世界、不斷地將自身的可能性投向未來而繼續存在，所以人和世界的關係是一體的。而人之所以能不斷開顯世界、開展自身的可能性，其基礎何在？海德格認為這是基於人早就了解自己是什麼——也就是人具有對存有的理解（Understanding of Being），雖然這理解是模糊的，但是自我在一次又一次投現（project）意義的過程中，將自我的理解不斷開展、不斷顯明出來，這就是詮釋。（詮釋一詞在德文的原意即是「拿出來」（laying out; Auslegung），有使隱蔽物顯明之含意）。加達美發揮了海德格「在世存有」的觀點，更進一步地強調人自始即被丟擲於歷史傳統中，為一歷史性的存有。個人早已置身在傳統之中，傳統並非是和我保持距離的過往事物，而就在每個人之內，不斷在每個人身上發生影響，並形成每個人的視域。個人就在傳統中，站在自己的視域（horizon）上，投現自己種種可能性，所謂的詮釋，即是個人開放自身，容讓自己的視域和文本所開顯出的視域不斷進行視域交融（fusion of horizon），並且在當下開放出其意義。也就是說，人

的存在並非一靜態的抽象概念，人基於對存有的理解，一次又一次地動態地開展自我的存在，每一次的開展都是詮釋。因而任何人類活動都關乎存在，也都是一種詮釋。

了解詮釋學的轉變，我們將發現教育是一個活生生的生活世界，所有的教育現象都可說是我們的文本。所以談教育不只是現有的種種教育法規、改革草案，或是教育理念等等，各種教育場域的活動，教學情境，以及整體社會環境的變遷等等也都應納入教育的詮釋中。

了解了教育即是詮釋的意涵，我們也會更清楚為何在教育實踐上強調「改革」而非「革命」。所謂的革命，指的是否定既有現狀，以另一種主張更換取代，也就是一種去舊換新的預設。若從存有論的角度來思考，所有的理論知識和實踐領域並非是二分的斷裂關係。人在其歷史視域上，不斷詮釋自身，交織成複雜多變的實踐領域。每種活動都有其延續的意義，教育也在此詮釋過程中不斷的自我形成與發展。理論對實踐並不具有無上的指導地位，不再是我們用某些教育理念批判並指導教育實踐，也無法意圖將實踐完全改變為另一種理想中的樣態，這樣斷裂的革命觀並不符合我們的存有方式。反之，所謂的改革，是不斷進行的活動，了解現狀其背後的先見、視域，不斷進行意義的理解與詮釋，也正在此基礎上，改革也就有不斷進行的可能性。

常常我們支持改革的理由多是：教育是百年大計，萬不可莽撞，應慢慢進行以免適應不良；大多數人對於改革有其惰性，沒有眾人的支持，改革也無法推動；現實條件不足，應等條件發展完足之後才能談到進步……，如果沒有堅實的基礎，這些理由似乎只是屈從於現實的權宜之計。當從人存有的方式來看待教育實踐必須「改革」，可為教育的改革觀建立根本的立論。

## 貳、如何整合各種教改主張之衝突—— 從詮釋學的論爭談起

加達美的觀點引導我們在面對諸多教改主張誰是誰非的爭議時，先分別檢視各個團體背後的傳統與背景，以及自己的先前見解，在彼此開放的前提下，開展視野交融的對話過程，讓教改主張在此時此刻的意義浮顯出來。

但是棘手的是各種不同的詮釋如何進行交融、整合？是我們面對繁複的教育實踐所需解決的。同一文本，確有截然不同的詮釋，若不使之淪為各說各話，如何使其產生關連？或者更明確地說，如何予以仲裁，化解各教改主張詮釋上的對立，並與予調和，彰顯其在當今處境中的適切性，為當今教改的當務之急。換言之，加達美並未解決各種詮釋之間的衝突問題。關於這個問題，我們可以援引呂格爾的詮釋觀點，進一步處理。

前已言及，加達美認為人隸屬於傳統、為一歷史性的存有。而即使傳統上採距性（distanciation）<sup>①</sup>的思考（亦即主客體互不隸屬的對立思考）也正基於此種隸屬性才得以成立。因而人與存有的隸屬性優先於採距性的思考。所以加達美強調開顯的真理觀，反對傳統對真理的符應觀點。他對於方法進行嚴厲的批判，認為在主客對立的思考中，主體運用許多方法對客體進行規定，欲達成主客兩極的符應，卻疏離了主客體原初的隸屬性，也以方法宰制、窒息了真理本身的彰顯。加達美此舉，雖然使真理穿破了方法的束縛，使真理重見天日，但開顯本身無方法可循，以至於我們只能說：加達美開啓了一條重新認識真理之路，然而卻無法提供地圖指引我們進入！我們想問的是：能不能也有方法得以開顯出真理——亦即「解釋」與「理解」有否可能兩者並存？這也是從狄爾泰以來即未獲處理的詮釋學困境；另外，過度強調人與傳統的隸屬性，並不能兼及意識型態的批判。效應歷史固然充滿了過去種種回音，是我們得以開顯詮釋的基礎，但歷史意識同樣也正是各種成見、權威以及潛在欲望扭曲重現的舞臺，（王榮麟，民85）這也正是哈伯瑪斯（Juergen Habermas）所極力反駁的一點。如何挖掘傳統導致「偏見」的因源是其批判詮釋學重心之所在。

針對以上兩點，呂格爾認為必須引進採距性（distanciation）的方法，以解決詮釋學上只強調真理彰顯卻不重視方法的偏失<sup>②</sup>、先見與偏見混淆等衝突問題。他提出採距性的最佳典範為文本。此處所指的文本為用文字書寫固定下來的言說。（Ricoeur, 1991）

呂認為採距性存在的基礎正在於隸屬性中。首先，歷史意識之所以產生效應，本身即含蘊採距性。因為效應正是在歷史距離中發生的。過去種種回響到當下，產生了一種遙遠的親近（the nearness of the remote）；再者，視域交融的可能也是自我和他人有一定距離下才成立的。這預設了各個不同

情境的意識，彼此在一定距離下開放溝通。沒有距離，就無從融合。呂格爾接受加達美對隸屬關係乃是採距性成為可能的論述，再逆轉回來，認為採距性同樣也使得隸屬關係成為可能。（Ricoeur,1981；王榮麟，民85）

呂氏所強調的採距性具有以下幾種積極的作用：（王榮麟，民85；Gallagher,1992；廖炳惠，民82）

#### （一）文本具有整體結構

呂格爾和結構主義有番辯證。他認為正由於作者將零散的言說對象化為一具有結構的言說作品，亦即和作者的零碎言說保持間距，才使得結構主義者的分析成為可能。但是呂氏反對結構主義者將語句之間的變化化約為差異值，認為整體不能化約為僅是語句組合的差異，而忽略其實質的意義內涵。因而他認為客觀解釋的結構中，有其開放的意義，有待進一步的理解。

#### （二）採距性產生對象化

被固定下來的書寫文本，本身即被對象化，和詮釋者有所距離。這和口頭言說有所不同，口頭交談時，彼此處於共同的情境脈絡中，直接進行問答之溝通，然而當書寫的文本產生後，脫離作者本來的脈絡，讀者也無從找到作者進行回應，因此文本具有言說的語意自主性（semantic autonomy），亦即失去與讀者在對話中共處的周遭實在，所以文本超越自己誕生的社會背景，有無限的開放性容許各時各代的讀者與之對話。

#### （三）採距性產生陌生

文本從對話中聽與說的關係轉變為寫與讀的關係，脫離了共同指涉的脈絡關係，文本導向一非情境的指涉——建構一文本的世界。成為相異於詮釋者的不熟悉的未知事物。這點在虛構的文學作品中尤其明顯。虛構的作用乃在於顛覆日常實在，好讓在世存有從既有的、僵化的、甚至是陷溺的日常實在中釋放出來，藉由文本對實在的重新描繪，而理解、投現（project）種種存在的新可能性。

#### （四）採距蘊涵超越的融攝（appropriation）

理解就是融攝的過程。其成立的基礎乃在於採距性。「融攝」的德文字

為Aneignung，意為使那原本是殊異的（alien）成為我自己的。所以融攝的含意有幾層：一來是藉由對文本的理解以達成自我的理解；二來是藉著克服時空距離讓文本呈現的陌生之存在意義成為我自己的；最後是使文本的意義落實在下的「此時此境」當中。融攝是為達成自我的理解，而真正的融攝必須先放棄對自我的理解，也就是先對自我採取間距，把自我交付給文本。任其帶領，好從這閱讀過程中回收一個由文本所擴充、滿盈的自我、重新獲得自我。對自我的理解即在這採距與融攝的辯證過程中不斷擴展。

因而隸屬性與採距性不再對立，相反地，透過呂格爾的立論，巧妙地化解了詮釋學上的衝突：一來既可保持加達美對讀者從傳統及作品中達成自我理解的看法；二來更能顯現文本之中批判意識型態的作用，化解加達美和哈伯瑪斯的詮釋學論爭；另一方面，其提出文本可擺脫作者，成為客觀的存在，而此客觀存在雖為一結構整體，卻仍可開放出事件的意義。此番和結構主義所進行的辯證，化解了從狄爾泰以來解釋與理解、真理與方法不能共存的難題。

綜上所述，呂格爾所提出的採距性作用，積極地解決了結構主義、加達美以及哈伯瑪斯等人的詮釋衝突的問題，聯繫了解釋、批判及理解三者。所謂「解釋」，即是採用結構主義的架構進行對文本的拆解；而「批判」則是針對傳統歷史中可能隱含的意識型態進行反省與澄明；「理解」則是結合前兩者進行文本與讀者之間的視域交融，融攝文本所開顯出的真理，在當下處境中達致自我的理解。

透過採距性的作用可解決詮釋的衝突，此一迂迴可讓我們再重新省思現象學路徑的觀察：當我們不再從理念、本質來界定人的存在，而延伸到複雜多變的生活世界、強調人與世界原初的聯繫關係、如實地描述事物之時，卻又可能過於限於隸屬關係中，陷入彼此的對話，或是過於強調各自視域的獨斷理解，無法有更深一層的反省，達致存有真理的真實理解。因而採距性的態度有助於我們在理解過程中保持清明的反省。而想更清晰地在隸屬性中保有採距的態度，固定下來和當前已有時空距離的言說最為可行，因而從諸般現象中回頭重視對書寫文本的詮釋。面對教改的諸種詮釋亦然。除了注意現象的理解，為了更在採距性中批判地進行省思，因而著重對論述數年的「教改主張」進行詮釋。如此一來，也可更明瞭重新討論「廣設高中大學」此一



前兩年熱門議題的價值之所在。

### 參、「廣設高中大學」此一教改主張的整合詮釋

以下即回過頭來針對廣設高中大學一爭議性主張進行詮釋，並嘗試將不同詮釋予以整合：

	正 方	反 方
升 學	基於文憑量發行的稀少性，度照制憑教差，根主其是創出另一種身分。業限等義社	高中教育專注於升學的需求。高職教育體系也延燒升學主義的熱潮。
反升學	讓文憑價值回歸市場的自評價，否則文憑就不具相應的價值。	教育體制經過社會價值的扭曲。教育資源分配扭曲。
		競考明星學校是升學激烈的主因。
		升學競爭的激烈並非由於學校數量不夠，而是學校水準不一和地區分配不均所致。
管制	以市場機能進行調節。	高等教育一度急速擴充，相對的大學入學機會也提高很多，這項誘因，使得原本高職教育體系因升大學的誘惑，遭到相當程度的扭曲。 紓解升學壓力，行政部門往往偏重高中教育改革部分，不自覺地忽略高職教育。 為了降低升學壓力以及兼顧產就業人力需求對高級中等教

		育做了相當的規劃與控制。 1969-1994年高中成長率為7%、同一時期，高職成長56%。 高中、高職等值的教育體系是最重要、否則廣設的高中只會加重職業技術發展的壓力，提早摧毀國內多年來建構的職業教育體系。 目前宜減緩大學生成長速度，大三，研究生成長不超過百分之五來規劃人力發展。
反管制	強制分流所帶來升學競爭，強使大學生人才供不應求，社會健康與零競爭，中國曲解惡劣的遠比增設高職更嚴重。統一的社會人才供給與競爭所造成。	高中之門過窄，高職設置過於高浮濫，無社會發展的需要。應需要重新檢討。
質	打破教育為經濟服務、為產業真正進行人格陶冶的教育。	質的提升比量的提升來得更為重要。當務之急是協助提質，從寬、從嚴、同時鼓勵各校發展特色。
	分流教育使得國中教育嚴重扭曲。	人的性向能力有別，有人抽象思考能力強，有人適合學習一技之長，因此應因材施教，才能適才適所。
量	廣設高中所指的應是使普通高中更為主體，若私立高中更為主體，則公立高中更為主體。	量的大量擴充，造成政府財政預算的困難，近兩年國立大學預算呈現負成長的現象。
	大家的目標在大學，而為了避免大免大學競爭地提前在高中後升學。	以數量來看，台灣的高等教育問題的主必要關鍵是學校規模太小。有必整要學校整合、擴充經濟規模。
		調整大學規模一樣可以達到擴增大學、增加大學入學機會的目的。

在「解釋」的層面：

我們先取消文本對周遭世界的指涉，單就文本本身的結構來看。將「廣設高中大學」的正反意見（贊成廣設高中大學者以下簡稱為正方，反對者以下簡稱為反方）在升學與反升學、管制與反管制、質與量幾條主線之下進行論述。茲列表如下：（江文雄，民85；林文瑛，民85；張鈿富，民85；秦夢群，民85；馬哲儒，民85；薛曉華，民84）

此種兩兩對立的矛盾結構，正凸顯了教育改革的運作邏輯。李維史陀認為：「各關係組織之間連結的不可能性被這樣的斷定給置換（或說克服）了。」亦即兩組矛盾的關係是——他們當中的任一組都如同另一組一樣是自相矛盾的。在此點上可說是同一的。（轉引自王榮麟，民85）也就是說，升學與反升學的矛盾關係正如管制與反管制、質與量之間的矛盾關係相同。但是這只是客觀性地解釋了廣設高中大學的教改文本，此文本結構的意義，盈溢於文字結構之外。

我們可以進一步進行「批判」與「理解」：

所謂升學與反升學、管制與反管制、質與量的結構，其背後糾結地透顯出台灣教育長年以來的傳統視域，為了凸顯正、反兩方之視域，我們分別從正方與反方的背景進行理解，以作為彼此對話的基礎：

在進行文本的詮釋時，正反的教改主張中有著矛盾的結構：在管制與反管制中，正方雖然主張廣設高中大學，其實他們也並非反對管制，而是反對政府的管制，認為政府的插手會以意識型態宰制了教育過程，因而覺得將管制權交由市場機能，如此一來，由人民的需求來管制學校的品質及數量。而反對廣設者，基本立場雖贊成管制，但是卻反對現行的管制，認為應該因應變遷而有所調整；至於在質與量的矛盾上，同樣有著吊詭：反方認為量沒有質來的重要，言下之意有增量會犧牲質的顧慮，正方卻較重視量的發展，並認為只要量的開放，就會帶來質與量的同時發展。

而升學與反升學的矛盾，則是在不同層次上。正反兩方有著巧妙地矛盾連結，不論是否贊成廣設高中大學者，皆是強烈的反升學主義者。而雙方反對對方的最大理由，竟然也都同樣是認為對方的作法會加強升學主義。怪哉！正方認為管制手段縮小了競爭管道，加強大家的競爭壓力，也形同加深升學主義；而反方同樣指責贊成廣設高中大學者，忽略了是升學觀念在作祟，高

中大學再多，大家還是想擠進幾間明星學校，一樣無法消除升學主義。

這三層結構，其實關係環環相扣。

升學主義的盛行，可說是正反兩方除之而後快的教育毒瘤。對於反方面言，幾將此歸為文化因素。認為傳統文化中儒家經世致用的理念結合了萬般皆下品，唯有讀書高的觀念，將教育的重心放在如何藉由讀書謀得一官半職，以揚眉吐氣。此想法隨著歷代用人選才的科舉制度，以及現代社會強調和重視知識等因素交互影響，強化、傳衍成為吾人根深蒂固的價值觀。

然而對民間教改者而言，升學主義即使有其文化因素，但是國家管制的教育政策卻成為升學主義的幫凶，並成為升學主義的製造者，升學主義的來源。（薛曉華，民84）而林文瑛在論證其應該廣設高中大學的主張時，也認為升學主義的猖獗是政府為了經濟發展的考量，強行控制分流所造成的惡果。換言之，整個國家機器利用經濟發展的理由對教育體制的宰制，形成了教育發展的毒瘤。而國家管制教育的作法之所以行之有年，其合理化的基礎則在於：人民一直相信國家對教育負有主要責任，任由人民自由辦學，將會因為辦教育與受教育的人資訊不足，或是做教育決策時不夠理性，而造成教育品質的低落。（林文瑛，民84）也就是說，透過國家對教育的管制，依經濟需求在數量上進行規劃，教育品質才能提升。也就因為「管制造成品質」這樣的邏輯，才強化了國家介入教育的合理性，以致於同時強化、助長了升學主義。

我們可從台灣教育史的變遷來看正方視域之形成：來自民間的教改呼聲其實漫長，然而因為長年的政治戒嚴，對言論自由、集會遊行的諸多限制，使得社會安全大於個人自由，個人尊嚴及選擇自由受到壓抑，民間的不滿逐步聚流匯為一股潛流。隨著民國七十六年的政治解嚴，諸種潛伏的社會力迸蕩而出，開始湧成一股巨浪，衝盪著社會各領域。不論是人權、反核、環保抑或教育等各種社會運動齊出，改革之聲，蓬勃大振，對長年以來群體社會重於個人選擇的現狀進行反動。也正由於教育改革是隨著政治解嚴而開始蓬勃展現，也因而對於民間改革者而言，其特別著重教育與政治的關係。接受新馬一派的社會衝突理論以及人本教育、自由主義的立論。他們不但從鉅觀角度剖析國家機器透過教育對人性的宰制，也從微觀角度剖析，認為隨著現行教育體制起舞的學校工作者也是升學主義下的罪人。為了達成升學的目的，

不惜公然違反教育原理與法令規章。(薛曉華,民84)而產出中小學教師的師範教育系統更是因為再製了這些意識型態的傳遞者,而成爲攻擊焦點之所在。也因為這些觀點,所以民間教改者除了大肆批評控制體制下的政治及教育官員之外,同樣也將改革的矛頭指向廣大的學校行政人員、基層教師以及師範體系的教育學者。

反觀持反方意見的這些所謂保守的教育體系內人員:他們沿襲了固有傳統,在其觀念中,將升學轉爲望子成龍、望女成鳳的教育期待,不自覺地將此種期待在每天的教學中展現爲對學生智育成績的要求。除此之外,傳統文化中強調個體社會性的觀念,也深深影響教育體系者多半認同結構功能論,認爲教育必須在經濟的規範下進行規劃,幫助社會在既有的分工結構中穩定發展。教育的目的和功能論結合,因而教育既是手段也同時是目的。諸種觀念的糾結,往下游即發展了管制措施,進行分流教育,並認爲如此一來,對個人是因材施教、對社會是適才適所、如此兼及了社會與個人層面,既能提升教育品質、又不浪費教育資源。可見,體制內的成員,自始即不把國家社會和教育的立場相對立,也因而在進行對升學主義的反省時,即偏向從文化層面闡述病因(如前兩段所述),所以論述解決之道,仍沿襲既有的國家管制架構,但因應社會經濟發展的變遷,決定將現行的管制比例予以調整。

由上可見,文本的三層結構,其相互的矛盾與相關性,訴說了廣設高中大學此一爭議主張的豐盈意含,也呈顯了正方及反方視域之所在。

有趣的是,透過正反兩方的視域,詮釋學的爭論正恰如其分地爲我們開啓了理解教改問題的新觀點!民間教改者對於傳統採取間隔性的批判態度,而教育體系成員看待教育傳統偏向於隸屬性的關係。誠如本文第二部分所言,隸屬性與間隔性應是進行詮釋時不可或缺的配對概念,正如「當局者迷」與「旁觀者清」的拉鋸一般,應在視域交融的過程中不斷辯證地開展。

先就民間教改者而言,它們所採取的批判立場,正強力地揭露了反方結構功能論立場的虛假意識,破除了國家神話,指陳在分流教育背後隱含的意識型態,實有助於反方對教育實際的深刻反省。然而當正方從批判角度大肆抨擊反方時,卻忘記自己和傳統的原初隸屬性。其同樣置身於傳統之中,即使反傳統也是站在傳統的歷史效應下進行的。首先,弔詭的是這些高倡大刀闊斧進行教改的民間人士,皆爲高學歷人士,甚至諸多是處於高等學府中的

菁英分子,也就是說他們是在其所謂升學主義的傳統「迫害」下才獲得其知識視域,在此傳統中才得以對傳統文化進行反省的批判。也正是在此點上,我們可以說置身於傳統中仍有革新的成分、仍能不斷開展新的可能性。因而是若貿然地全盤否定傳統,失去對傳統的較周全理解,是爲一偏之見,因而正方未理解當初規劃高中職的背景是爲了經濟發展的基礎人力所需以及兼顧產業就業人力的需求;其次,當正方站在破除虛假意識的批判視域中,也忽略了升學主義不全然只有惡的影響。強調繼續不斷地閱讀書本、吸取知識,以啓蒙心智、發展精神人格,不也是傳統教育的目的嗎?只不過教育在政經社會生態中,所受到的宰制及影響,漸漸把升學傳統形成了必須破除的「主義」——一種僵化的意識型態。

相對來說,教育體系成員重視與傳統的隸屬性。教師理解家長對子女深切教育期待,並期許他們在智育上不斷突破,成爲社會有用之材。過於看重隸屬性,陷於一種日用而不察地日常存在狀態,即使有所省察,也著重於歷史效應如何與現有的教育現實進行一種歷史效應的對話,注重如何在現有的基礎上進行革新,此種未有間隔的省察,往往疏忽了從政經層面對虛假意識的深層批判,不能對人的圖像、教育的目的進行更深入的全面理解。

以上就兩方視域之形成、觀點之所見與所蔽進行分析,以下嘗試進行交融:

將正、反兩方的視野交融擴大之後,我們可以提升到更高一層的視域來看待所謂的升學傳統。原來想藉由知識發展人性的升學傳統,在長久地歷史發展中,在政經結構的糾結下,沈積了扭曲的意識型態,演變至今,教育弊病叢生。所以在傳統中開放既有的視域,鬆動對智育的過度重視,擴大對人性各方面能力的開展與培養、兼及人文及技術內涵進行一綜合性的陶冶確有必要。這也是正、反兩方可以認同的。

而落實到實際作法上,是否廣設高中大學就不是首要之爭了,如何讓職業教育和普通教育並行,一方面強調普通教育在人文素養及人格陶冶上所扮演的角色,另一方面也看重學生在技術能力方面的培育,才是首要考量的條件。這必須彼此在視域開放的前提下,對現有的教育資源做一番整體的考量與評估,在不斷地對話與溝通中研擬出實際的措施。

綜言之,每種教改主張其背後的視域,一方面是我們得以理解教育現象



的基礎，但卻也無可避免地形成我們詮釋教育問題的限制，因而不斷地視域交融才能整全地理解教育，彰顯出教改主張對當前處境所具有的意義。所以在教育改革不斷革新的過程中，各方教改人士如何繼續開放彼此的視域，不斷就既有的實施成效以間隔性的批判態度進行評估，繼而持續地交融對話，應是面對教改不變的努力之道！

## 註 釋

- ①對於Distanciation此字翻譯不一，有間隔性、間距性、採取距離、採距性等等。此字與靜態表示距離的distance有所不同，為動詞化的名詞。應而譯名以呈顯動態過程者為佳。故而前兩者較不合宜，至於「採取距離」雖符原意，然加在文內撰寫不易通暢；最後筆者決定採用「採距性」一詞，雖有艱澀之失，然其較符合原意且與「隸屬性」一詞相對應，撰寫上較易比對。
- ②自從1975年加達美出版了《Truth and Method》一書，並且大肆抨擊方法之後，加氏是否全然反對方法？一直為人所爭議。事實上，其並未全然反對方法，從此書的導言中即可得知：
- 1.一版序言中，加達美言明自己所反對的方法，是近代科學狹隘的科學方法。
  - 2.二版序言中，他反駁貝諦（Emilio Betti）的誤解，認為其並不截然反對方法，只是關注的重點並非在方法。亦即如何構思一套人文科學的方法進程以引導理解的進行，不是他想處理的。

## 參考書目

- 王榮麟（民83）。真理與方法中正確理解的問題。《哲學與文化》，二十二卷第三期，頁265-275。
- 王榮麟（民85）。反思的出路：呂格爾之我在詮釋學和文本詮釋學。未出版，國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 行政院教改會（民85）。《教育改革總諮議報告書》。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 江文雄（民85）。廣設高中大學的省思。刊於《教育研究資訊雙月刊》，四卷一期，頁1-6。
- 林文瑛（民85）。關於廣設高中大學的一些爭論。刊於《教育研究資訊雙月刊》，四卷一期，頁7-13。
- 林文瑛（民84）。台灣教育的管制、規範或扭曲—鬆綁原則整合研究。台北：行政院教

- 育改革審議委員會。
- 林文瑛（民85）。我們不需要教育哲學了嗎？刊於《教育研究資訊雙月刊》，四卷一期，頁42-45。
- 張如慧（民84）。民間團體國民中小學教育改革主要訴求之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 張鈿富（民85）。重新省思廣設高中大學的適切性。刊於《教育研究資訊雙月刊》，四卷一期，頁14-22。
- 馬哲儒（民85）。對廣設高中大學問題之補充意見。刊於《教育研究資訊雙月刊》，四卷一期，頁23-28。
- 薛曉華（民84）。八十年代中期後台灣的民間教育改革運動：國家——社會的分析。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 楊國賜（民85）。我對廣設高中大學之回應意見。刊於《教育研究資訊雙月刊》，四卷一期，頁34-39。
- 秦夢群（民85）。從實務面思考廣設高中大學之訴求。刊於《教育研究資訊雙月刊》，四卷一期，頁29-33。
- 廖炳惠（民82）。里柯。台北：東大。
- Hans - Georg Gadamer (1975), *Truth and Method*. tr. by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall, New York: Crossroad Publishing Company.
- Paul Ricoeur (1981), *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*. tr. by J.B. Thompson, Cambridge: Cambridge University Press.
- Paul Ricoeur (1991), *From Text to Action. --Essays in Hermeneutics, 2.*, tr. by Kathleen Blamey and John B. Thompson, Evanston: Northwestern University.
- Paul Ricoeur (1974), *The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics*, tr. by Don Ihde, Evanston: Northwestern University.
- Shaun Gallagher (1992), *Hermeneutics and Educations*. New York: State University of New York.