

國立政治大學教育學系碩士學位論文

指導教授：黃譯瑩 博士



異文化經驗對課程學者實踐教育改革之影響
—以黃炳煌教授為例

研究生：柯方渝

中華民國九十九年七月

致謝詞

致謝詞是整本論文中最自由的一塊天地，但卻成了我最難下筆之處，因為當起筆的那一刻，代表我必須要開始回憶這一路的點點滴滴。

這一段研究的路程，走得很辛苦，想放棄的念頭從沒停止過，當我在轉錄十幾次、數十萬字的訪談逐字稿時，幾度崩潰大哭，因為每一次的逐字稿轉譯要花上約莫十個小時的時間，好不容易轉譯完大量的資料後，我卻步了。每一次回頭望見書房地板上堆著厚厚一疊的逐字稿，總讓人不知從何開始，於是有一陣子我開始躲避我的資料，企圖隱藏自己是研究生的事實，但是研究對象的一言一語卻常會不自主地在我腦海中翻攪，和我的生活對話，這才發現我從來沒有忘記自己是個研究生，我的研究即便沒有動筆，卻一直都在進行著。

曾經覺得，換個題目是不是可以不用這麼辛苦？做別人做過的題目再換個變項是不是容易多了？然而，這是我唸研究所的初衷嗎？現在回首，我很慶幸自己終究沒有放棄。而這一份堅持我必須要感謝很多人，是因為你們的付出才讓我有不得不完成的決心。

首先，我要感謝黃炳煌老師，沒有您豐富精彩的人生和願意分享的熱忱，就不會有這本論文的誕生，更不會讓我有勇氣面對這過程中的挫折和苦難，您給我的東西真的是太多太多，不只是故事，而是更多的感動和力量。謝謝您！我記得您說過，報答別人最好的辦法就是把事情做好，所以我很努力地完成，並且在未來的人生旅途中我會盡力做好每一件事。

接著，我要感謝我的指導教授—黃譯瑩老師。做您的學生最幸福的事就是有任何想法都可以隨時提出，您總是要求我要兼具深度和創新，我坦承這過程我真的跌倒過很多次，很痛、很苦，但因為您的堅持和鼓勵，我撐過來了，捧著和別人不一樣的論文，我感到一絲絲的驕傲，而這一切都是因為您。

我感謝陳幼慧老師和國北教大的吳麗君老師，您們就像天使一樣，在我懷著忐忑不安的心情在事隔將近兩年後再次請您們幫我口試時，您們依舊爽快的答應，口考前我因為還在趕工修改而較晚送稿，您們不但不介意還溫柔地鼓勵我，讓我非常感激。口試當天您們真誠的指教和讚美更讓我感動莫名，這一路的點滴因為您們的肯定，一切都值得了。

我還要感謝我的家人，特別是我的母親，因為您總是無怨無悔地支持我，雖然您總是說幫不上我什麼忙，但您非常努力地為我準備健康的飲食、不時地拿著各式各樣的維他命給我、堅持要替我張羅口試時的餐點，我知道這些都是您對我的關愛，如果我今天能有一絲一毫的成就，都是因為您的付出啊！最後我要感謝研究所陪我的同學們佑菁、士雄、士誠、彥宏，和曾經幫我或是為我打氣的漢文、怡銘、耿偉、育萱，還有伴我一路成長的朋友們，謝謝您們！

方渝 2010.7

摘要

本研究的目的是在於探析課程學者黃炳煌教授之異文化經驗對其教改實踐的影響。首先以深度訪談的方式勾勒研究對象從童年至今的生命軌跡，在對其整個生命概況有了基本的認識之後，再針對其在美國生活十四年的異文化經驗與其回國後教改實踐的部分進行連結與分析。研究結果主要以兩部分呈現：一為研究對象的生命故事，二為分析研究對象異文化經驗與其參與教改實務的關連性。前者旨在幫助對後者的理解與判斷。研究發現課程學者所接觸到的異文化對其在實踐教育改革上有一定程度的影響，主要層面如下：一、使研究對象對原文化與異文化的教育理念抱持著比較和融合的觀點。二、異文化對主體在教育改革意識上產生增強、削弱或是視野上的拓展。直接且顯著的影響是在觀念意識上的轉變與突破，體現在課堂發言、政策擬定、相關著作發表等方面。其中在推敲影響的過程中，發現異文化的吸收是一種經驗批判，植基於受影響者的人格特質，以及參與的動機和時機，這些也是在談論影響時不可忽略的因素。

關鍵字：異文化經驗、教育改革、實踐

Abstract

This research focuses on one curriculum scholar and the purpose of the research is to explore the effects of Professor Bing-huang Huang's foreign cultural experiences on his practice of educational reforms. At first, this paper depicts Professor Huang's life history since his childhood with profound interviews. After having a basic studying of his whole life history, the paper focuses on his foreign cultural experiences during his fourteen-year-long life in America. Then, the paper connects and analyzes those experiences with his practice of educational reforms after he came back to Taiwan. The results of this research are shown in two parts. One is his life history, and the other is the analysis of the connections between his foreign cultural experiences and his participation in the educational reforms. The former part aims to help the understanding and judging of the latter part. The research finds out that the foreign cultural experiences of this curriculum scholar do have effects on his practice of educational reforms to some extent. The main aspects are as follows, 1. Professor Huang's educational concepts for his original culture and for the foreign culture are compared and integrated. 2. The foreign cultural experiences have strengthening, weakening, or broadening influences on the professor's thoughts for educational reforms. One of the most direct and obvious influences is the alternation and breakthrough of the thoughts, and they are carried out in in-class speeches, arrangements of the policies, and the publication of related writings. In the process of considering the effects, it is noticed that the acquirement of foreign cultural experiences is a kind of empirical evaluation, which is rooted in the personality and the motives and time of participation. These factors can not be neglected when discussing the influences.

Key words: strange-culture , education reform , praxis

目次

第一章 緒論	10
第一節 研究動機與背景.....	10
第二節 研究目的與待答問題.....	15
第三節 名詞釋義.....	17
第四節 研究範圍與限制.....	18
第二章 文獻探討	21
第一節 異文化經驗之意涵.....	21
第二節 美國文化.....	33
第三節 台灣教育改革.....	50
第四節 實踐教育改革之意涵.....	66
第三章 研究方法與設計	79
第一節 研究對象的選擇.....	79
第二節 研究方法及其選擇理由.....	80
第三節 研究資料處理.....	87
第四節 研究倫理.....	92
第五節 研究信、效度.....	92
第六節 研究流程.....	94
第四章 研究結果：六個LZV的故事	95

第四章 研究結果：六個ㄐㄥㄨㄛ 的故事	96
第一節 前言	96
第二節 六個ㄐㄥㄨㄛ 的故事	98
春起	101
我中有你，共塑人格	101
第一篇 擁	102
一、因為擁有很多，所以想要付出	102
第二篇 永	105
一、因為永遠真誠，所以坦然自適	105
夏承	110
紮根待機，飄洋逐夢	110
第三篇 勇	111
一、因為想要不凡，所以勇敢爭取榮譽	111
二、因為勇於爭取榮譽，所以勇敢碰撞機會	112
三、因為決心緊握機會，所以勇於據理生存	113
四、因為目欲窮千里，所以更上「異」層樓	114
五、初至「異境」，看見不同	115
六、「異師」亦友，破除成規，予其異翼，開創可能	118
七、「異論」紛紛，奠定思考表達的邏輯系統	119
八、「異言」兩語，多了比較，添了異趣，加了周延	122
九、擁「報」自由，大放「異采」	125
十、「異元」文化發現億萬價值	127
十一、「異師」經驗，看見專業認證和課程史的重要	128
十二、「異學」風範，看見世界名校的偉大之處	129
十三、「異學」環境，看見民主自由中的教育態度	130
秋轉	132
學成歸國，踴起杏壇	132
第四篇 踴	133
一、萬里江山故鄉情——從美國到台灣	133

二、斯是政大，惟吾得馨——從師大到政大	134
三、先基本再應用——課程設計的邏輯	135
四、爭取公平機會，反對教育專賣——師資、教材、學校開放	137
五、直言敢諫，力爭上游——教育會議的勇者	139
六、開創每一個教育機會——	140
七、名校的理念與社會正義——明星學校的篩選制度	142
八、管事不管人——廢除髮禁	143
九、理論原則勝於事實雄辯——教改向前行	144
十、建立專業，首要紮根理論——成立教育研究院、師資養成、廢除體罰	148
十一、權利義務並重——鼓勵成立教師會	151
十二、多元思考——教育問題面面觀	152
十三、教育的低門檻、高藝術——教育小語人人談	154
冬合	155
貢獻所學，回饋家鄉	155
第五篇 湧&詠	156
一、堅定的自我認同	156
二、強烈的家鄉關懷	157
三、生命的一路走來	157
春回	160
樹人不己，薪火相傳	160
第五章 研究討論：	161
異文化經驗影響研究對象實踐教改之可能性連結	161
第一節 前言	161
第二節 研究分析	161
◎連結一——有實力，在哪裡都是王道	164
◎連結二——找尋可以讓他有最大意義發揮的地方	166
◎連結三——對弱勢主動伸出援手	168
◎連結四——體認到教育是一種專業	170
◎連結五——管事勝於管人	172

◎連結六一突破、創新.....	174
◎連結七一燃起尊重多元的意識.....	176
◎連結八一只要有理，直言敢諫.....	179
◎連結九一異文化書籍中理性客觀的立場風格.....	181
◎連結十一一異文化書籍中語言的措辭巧思和生動譬喻.....	183
◎連結十一一設計分析的概念和邏輯.....	186
◎連結十二一教育需要長期研究.....	189
◎連結十三一重視教師的權利與義務.....	191
第六章 研究建議與延伸	200
第一節 研究建議.....	200
第二節 研究延伸.....	206
參考文獻.....	209
中文部分.....	209
英文部分.....	216
附錄一：研究對象主要人格特質圖	219
附錄二：研究對象重要異文化經驗與教改實踐關係圖	220

第一章 緒論

本章共分為四節，第一節敘述本研究的背景與動機；第二節說明本研究的目的與待答問題；第三節為名詞釋義；第四節陳述研究範圍與限制，茲分述如下。

第一節 研究動機與背景

一、 研究動機

2006年春天，我懷著緊張又期待的心情踏入教室，因為即將要見面的是教育界知名的學者—黃炳煌教授。第一次會面的過程十分輕鬆，黃炳煌教授在聽完指導教授和我的想法後，隨即爽朗的答應並且毫不猶豫地給了我聯絡方式，就這樣展開了我對黃炳煌教授的生命探索。

「OK!」、「沒問題」、「我願意幫忙」這一直是我接觸黃炳煌老師至今最常聽到的答覆，他總是這樣地不吝相助，每一次訪談時間的敲定皆十分順利，順利到我一直都沒注意到我是在訪談一位大師，直到往後在眾人的欽羨聲中，我才驚覺自己何其有幸。老實說，訪談雖然很早就進行，但研究計畫卻遲遲未定，然而，再一次又一次的訪談中，我堅信自己一定要完成這項研究，因為與老師每一次的訪談、路上的相遇、專題採訪的經驗以及演講，上述的接觸在在讓我深深地為老師的親切和對教育的熱忱感動，我也許還沒想清楚我該如何呈現，但我卻對於這樣的感動有一種想要呈現其生命來表達我的敬意以及回報的心願，敬佩其歷久不衰的活力、感動其一視同仁的態度和提攜後進的胸懷。

一開始，在接觸黃炳煌教授之前我並沒有確定我的研究議題，只是對於呈現老師豐富的生命經驗感到興趣，但論文研究需要有議題性才足以見其價值，於是我思索著黃老師生命中獨具的個殊性為何？直到概括

性瞭解黃炳煌教授的生命圖像後，我從中選擇值得探究的議題。因此，就研究對象而言，我看到了老師過去豐富的「異文化經驗」以及畢生對教育界貢獻的不遺餘力，讓我思索著這之間的關係；就研究者而言，因為自己也一直嚮往美國留學生活而亦對此感興趣，漸漸地，我的研究揭開了序幕。

二、 研究背景

(一) 異文化經驗在 21 世紀中的重要性

近年來全球化的浪潮襲捲世界各地，文化全球化的發展在日常生活中，俯拾即是，尤其明顯表現在傳播媒體、流行服飾、消費產品、金融服務、溝通語言、通訊協定以及資訊科技等方面，上述層面的同質性與集中化，拉近了人與人之間的距離，更消弭了文化之間的差異現象（高博銓，2002）。面對這一波全球化影響，台灣不少有遠見的人亦大聲疾呼「國際化」的重要，但是就像龍應台（2005）所言：國際化不經思索就被簡化為「學英語」運動。其中隱藏的邏輯似乎是學好英語就有國際觀，就能與國際接軌。然而，研究者以為國際之間所需要的「文化理解」，在台灣教育中，似乎未曾在這波國際化運動中被具體、深層地重視。

放眼全台各縣市中小學乃至高等教育所掀起的國際化效應多半也只有「語言」上下工夫，而在社會生活上，所顯著的異文化影響反映在「麥當勞」、「牛仔褲」、「電腦軟體」等物質與非物質的引進與模仿。然而，台灣長期以來停留在 copy 文化或淺薄的速食文化中，接受國際知識雖迅速卻粗糙，例如在國際新聞的報導上缺乏深度，多半只是以聳動的大標題告知發生的事情，新聞背後的意義在媒體報導中卻鮮少引發建設性討論的作用，反觀國際娛樂卻能與全球同步（例如：好萊塢電影、國際影星的八卦消息等），當然這亦屬於與異文化的接觸，但這樣的深度似乎未達到所謂的文化理解，也讓人懷疑僅靠傳媒的二手傳播，是否

就能讓人擁有異文化的知識與經驗，因此，近來像是遊學、留學、交換學生等的管道成為與世界接觸更進一步的選擇。

跨文化的體驗和學習，已經成為全球化社會的基本教育，也創造了國際化教育的多元面貌，除了直接到異地的經歷外，隨著教育改革也融入了許多多元文化的議題，教改總諮議報告書中，更強調為因應 21 世紀社會的特點與變遷方向，教育現代化理應配合主體性的追求，反映出多元化、國際化的方向（行政院教育改革審議委員會，1996），九年一貫課程總綱要中亦明確指出，課程的主要目標之一是促進文化學習與國際了解（教育部，1998）。今日，在這樣學生與課程皆充滿異文化的接觸下，讓研究者不禁思考，教育改革學者本身又具備什麼樣的異文化經驗，在這波全球化浪潮中扮演什麼樣的角色呢？

根據文獻探析（陳美如，2004），談到教育工作者在多元文化教育中所具備的專業多半是在「信念」、「態度」上，甚少強調其本身對多元文化的「經歷」上，此「經歷」是指除了書本上的知識外，有真正接觸過不同於己長期身處的文化。而研究者認為教育工作者的異文化經驗能為教育實踐帶來新的養料，因此，希望藉由觀察擁有異文化經驗之教育工作者的生命歷程，分析該生命階段的思維成長與其實踐教育改革的關係，作為對台灣教育改革進一步的理解與啟發，誠如 Wise（1979：17）所言，透過解決問題構想歷程的公開，聽、讀者可以依據前人所採取的步驟程序，了解其思慮歷程的開展。

因此，研究者想針對教育改革中推動者的異文化經驗作為研究方向，特別是觀察其體現於實踐教育改革方面的思維歷程與行動之間的關係。

（二）美國文化在世界扮演的角色及其對台灣教育發展的影響

本研究對象的異文化是美國文化，美國文化對世界及台灣的影響甚鉅，使研究者認為研究擁有此文化背景的教改實踐者具有意義。

21 世紀的今日，美國文化全球化的發展於日常生活中隨處可見，透過傳播媒體的傳遞，文化資訊大量滲透到各種異文化間形成新的重組與融合，在教育方面亦與之脫離不了關係，這當然不是一蹴可幾的現象，而是在歷史的進程中循序可尋的。民國成立後，台灣的學制大體仿效日本（教育史，1997），五四運動以來，隨著民主與科學的日趨受重，歐美各種新思潮大量輸入，近年來，台灣的許多教育方針也有美國教育的縮影。當然不能單方面認定是美國教育影響了台灣，或說台灣全然地學習美國，但卻不得不讓人注意這兩者間的關係，畢竟美國在世界各層面扮演著舉足輕重的角色，在教育上亦然，以下從留美熱潮來說明這層關係。

1951 年到 1970 年我國由美國經濟援助送到其國受訓、考察訪問、見習和深造的人數有 2988 人，除了實質的交流外，美援對台灣的教育政策和內容也有一些重大的影響。當時國內前往美國留學的人數位居留學人數的第一位。根據教育部統計處資料，1950 年時，核准出國留學生計 216 名，其中美國就佔了 213 名，十年後，增為 643 名，其中留美者共計 531 人，到 1970 年已增加到 1825 人，70 到 80 年代之間，校園流行著「來來來，來台大；去去去，去美國的口號」（許智香，2006：133）。至今台灣留學美國的人數仍居高不下，1994 年是台灣留美最高峰的時期，有高達 37,580 人，近年來因為社會經濟種種因素，導致留學人潮降低，但就連 12 年來最低的情況亦有 28,466 人（引自 cheers 雜誌，2001）。〈英國泰晤士高教增刊〉：2005 年全世界大學排名，前 10 名中美國就佔了 7 名（引自東森新聞，2006）。這樣的數據當然不能直接或絕對地說美國對台灣教育產生重大影響，但台灣留美的比例卻一定程度反映了美國對台灣教育確實存在著影響力。

眾多異文化中，美國文化在世界的位置以及對台灣的重要性不容小覷，且台灣教育學者所觸碰的異文化也以美國為最大宗，因而本研究選

取擁有這方面深刻經驗的對象作為研究。

(三) 台灣教育改革背景及重要推手

台灣過去政治緊繃，直到 1987 年解嚴後，黨禁及報禁才陸續開放，隨著民主政治的開放，言論自由逐漸浮現，許多非官方的教育改革聲音像是民間教改團體因而在這樣的社會環境下成立。1991 年廢止了實施幾近 43 年的「動員戡亂時期臨時條款」，激發了各界對政治、社會、文化、教育等議題的論辯，對當時及其後的社會現代化、政治民主化、經濟自由化、以及文化多元化等有開放性的助益，也提供了教育改革的可能。

近年來，針對教育改革所做的研究層出不窮，但就文獻中(張芳全，1997；周祝瑛，2003；高新建，2004 等)，探討的對象也多是歷任教育部長或大型的民間團體，內容多是在政策層面而言，聚焦在公共政策執行者與民間團體上，較少論及以非官員身分參與的學術人，學術人長期扮演著建構教育理念的推手，但卻較少被系統、完整地探討。1996 年教改總諮議報告書明揭教育鬆綁為其五大理念之一，教育權力下放，像是提倡發展各自特色的校本課程、開放民間成立的體制外學校等，有更多來自四面八方的聲音加入，此一時期，專家、學者的支持、背書及參與日漸增多，有別於過去由政治人物主導，學術人從被動參與轉為積極投入的角色，因此研究者欲就學術人的視角出發，特別是觀看教育改革中具有異文化經驗的學術人於其中所扮演的角色為何。

台灣教育改革正適逢多元文化蓬勃發展的社會背景，因而讓研究者欲探究「異文化」與「教育改革推動」之間的關係，在眾多異文化中，居世界領袖地位的美國加上其教育對台灣存在著影響力，更奠基了其被探究的價值。台灣教改推手中亦有不少接觸美國文化之學者，但多半是 2~4 年的碩博士留學，因此研究者欲以在美國擁有數十年生活經驗，又在台灣教育改革中堪稱資深學者的黃炳煌教授作為研究對象，黃教授在

美國擔任過學生、教師、系主任與訪問學者，其回國後在教育改革上扮演著極重要的角色，不論是民間團體或政府機構，擔任編輯、審議、規劃召集等職位，其在「教育改革」方面豐富的學經歷使其生命故事足以作為研究對象，提供我們觀察其異文化的背景對其實踐教改的影響。

第二節 研究目的與待答問題

一、研究目的

潘慧玲（2004：29）提到：我們經常可以找到成功地解釋、應用個案的例子，其成功之道不在於利用一般人類通則加以演繹，而是透過找尋個體之所以如此行動的個人原因，透過竭盡所能地蒐集個體的相關訊息，並從中建立個體獨特的模式。

本研究也是個案，在今日提倡多元文化經驗的社會中，該個案擁有長時間的異文化接觸，且大力參與台灣教育改革，研究者希望藉由探析研究個案之異文化經驗對其實踐教改的影響，試圖找出「異文化經驗」在「實踐教育改革」過程中所帶來的養料與刺激。主要目的簡述如下：

- （一）探析黃炳煌教授於美國生活 14 年期間之生命史。
- （二）了解黃炳煌教授在台灣教育改革的實踐內容。
- （三）研究有哪些美國文化經驗影響黃炳煌教授實踐台灣教育改革。

關於研究目的（三），研究者也掙扎許久，最後決定直接書寫「有哪些影響」，而非「有無影響」，研究者以為這並不是一種進入文本前主觀的預設，是因為研究者認為在客觀推理上，要說 14 年的生活經驗對一個人完全無影響是不可能的，也許在影響的強弱之別下有的過於微弱或不易察覺，但研究者接受各種影響形式的存在，而本研究盡力挖掘其中顯而易見的部分。

二、待答問題

研究者以為生命敘說的研究不需要先預設太多微觀的問題，因為需

要等待生命敘說有一定的脈落時，才能連結起較完整的生命關係，因此研究者欲讓主題從文本中浮現，再加以分析詮釋研究對象生命中各階段之間的關係與系統。以下，研究者僅列出三個明確的研究問題：

- (一) 黃炳煌教授於美國生活 14 年期間之生命史為何？
- (二) 黃炳煌教授在臺灣教育改革的實踐內容包含哪些？
- (三) 哪些美國文化經驗對黃炳煌教授參與臺灣教育改革的實踐（包含教育信念及其相關行動）產生影響？產生什麼樣的影響？如何產生影響？

綜上所述，在此以下圖 1 總結第一、二節研究動機與目的：

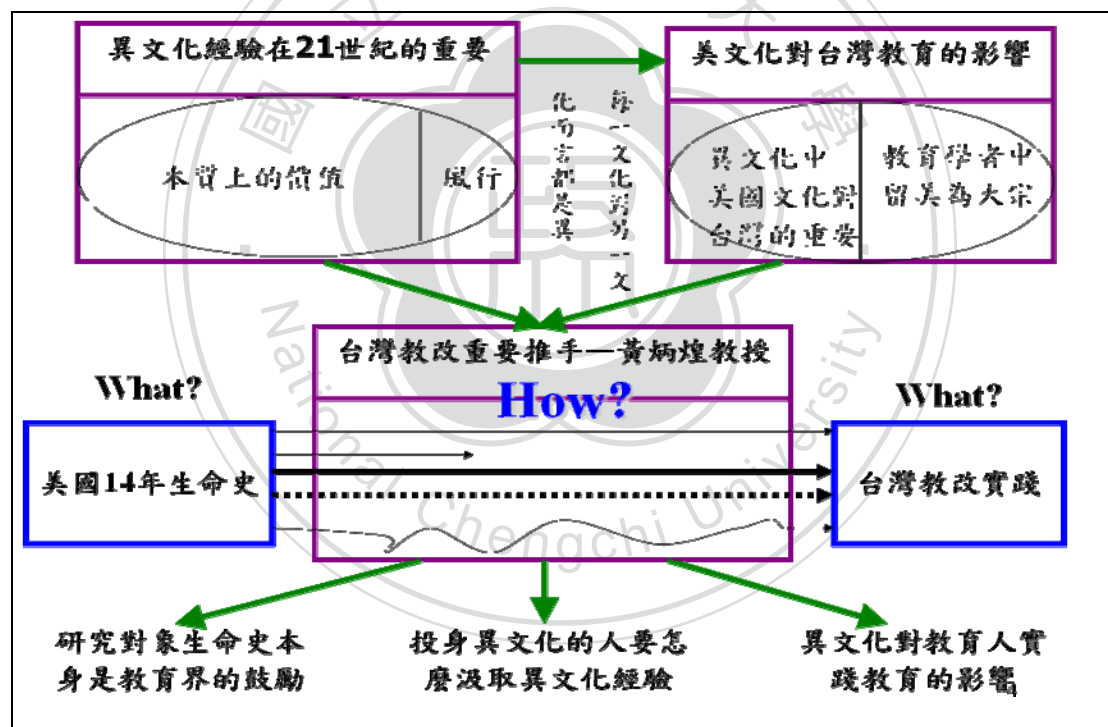


圖 1.研究動機、目的說明圖

第三節 名詞釋義

一、異文化經驗 (strange-culture experience)

哲學家 Badiou 認為，既然多元性和無限性 (infinity) 是存在的法則，「異」在任何情境都有 (紀大偉，2004)。「異文化」中之「異」可以是指國籍、出生地或生長文化等。本研究中是指「異於主體成長以外的、對主體而言是陌生的」文化，針對本研究個案的異文化經驗是指「美國經驗」，包含了其在美國打工、閱讀、聆聽當地的媒體資訊、求學、教學等所接觸到各種潛在的學習。

二、實踐 (praxis)

中文「實踐」一詞，在英文裡有許多相近的詞彙，其中 praxis 和 practice 最常被用來作為指稱，根據古希臘時期的研究文獻顯示，praxis 是指當時的一種生活方式 (a way of life)，希望能透過理智與道德的和諧運作，達致良善生活的實現 (洪仁進，2003)。今日在牛津字典中 practice 解釋為單純的行動 (action not ideals)，praxis 則解釋為應用/依據信念的行為 (the use of a theory or a belief in a practical way)。因此，就範疇和意涵來說，praxis 皆較 practice 更為豐富且深刻。

本研究中所言實踐，不僅是指研究對象的具體行為，像是政策擬定或街頭遊行之類的實踐 (practice)，亦如上述文獻所指稱為一種「依據理論或信念有所作為」。本研究中將此「作為」引伸在思想上的啟迪及言語的表述，像是形諸於文字的著作、以語言為表徵的演講、價值觀念的判斷、分析等皆屬於此範疇，因此，本研究中所言「實踐」，是考量研究對象依其信念的行為。

三、教育改革 (education reform)

廣義的教育改革是在合理範圍下突破現行的教育活動或超出教育政策既定的執行範圍。換言之，只要教育政策或教育活動，在合法的原

則下，突破現行的政策和活動範圍都可稱為教育改革（張芳全，1997：194）。教育改革內容甚廣，舉凡法規、制度、管理、課程、教學訓導和輔導等涵括在內（吳清山，1996：3）。

本研究所指之教育改革為黃炳煌教授 1976 年回國後參與至今的相關政策擬定，包含所參與民間團體或政府機構所執行的課程相關編輯、審議、規劃召集等工作內容以及其所發表有關教育改革的報章雜誌、專書著作還有實際課堂的教學等。

第四節 研究範圍與限制

一、研究範圍

本研究以教育改革推手黃炳煌教授為例，因其在美國擁有14年的生活經驗，黃教授在美國打工一年（1963）後，於哥倫比亞大學（Columbia University）攻讀教育學碩、博士（1964～1970），於畢業後擔任南卡莫里斯學院（Morris College, South Carolina）教授（1970～1975）以及院長，還有美國史丹佛大學（Stanford University）教育學院訪問學者（1988～1989）。本研究範圍即研究對象1963～1976年以及1988～1989年於美國生活的背景以及1976年迄今參與台灣教育改革的部分。

二、研究限制

（一）類推？

本研究屬於個案研究，故類推的空間有其本質上的限制，但因為本研究個案其文化背景的特殊性，使本研究具有「議題性」，而不僅是一般廣泛的人生故事，其所探討的異文化經驗，仍使其保有相似範疇的類推可能，其在教育改革上具有一定的意義。因此，研究者以為即便有大量類推的限制但仍不失具有研究的價值。

（二）故事的真實性？

沒有一個故事是完全真實的，沒有一種經驗的觀點是中立的，沒有一個故事能單一的、真正的再現，它們都已被重新建構、被再脈絡化。建構的依據是我們現在在哪裡，而不是那個時候在哪裡，這不是一個隨機的過程，在生活故事的後面有一個後設敘說，也就是故事的故事。這個故事的故事也就是生活史（life history）是講者、聽者一起說的故事（歐用生，2004：103）。

因此，敘說的過程難免與真實有差距，因為當故事透過回憶的方式，加上語言轉述，都是一種再現，加上時間空間的過渡，口述的資料不免有些限制，另外，一個人的動機包括了自己清楚知道的表面因素，也包括了一個人會拒絕承認的、深層的、困擾的因素（Lubin, 1972：163）。因此，研究者除了引用口述的資料外，會再加上研究對象的著作、會議紀錄、手稿等歷史性資料作為輔證，將生命故事在特定的歷史情境中定位，將生命故事定位為歷史時間中的社會現象。

儘管不能保證做到百分百真實的呈現，即便研究對象可能選擇性的建構自己的生命圖像，但 Lubin（1972）曾說：人們帶著自己的衝突從生命的一個階段到另一個階段，每個發展階段都會在下一個階段留下痕跡（引自丁興祥等人譯，2006）。因此，研究者會努力發覺烙印在研究對象的生命痕跡。

（三）故事與書寫的客觀性？

敘說研究使故事提供者和研究者一起在過程中詮釋故事，尋找自己和他者更廣大的理解，我們可以重新喚起我們的記憶，重新思考我們的存在，以及重新思索我們所參與社群的轉變可能。（Clifford, 1988:24）。

因此研究者在書寫時，盡量排除全然主觀詮釋，但認為生命敘說是敘說者及研究者彼此合作共構的歷程，文本中定含有研究者的意識成分，因此研究者採開放式的訪談避免在生命故事發展中主觀引導，並且

在書寫時，提供多元向度的資料以及呈現各種可能的詮釋。關於此部分第三章研究方法會詳細說明。



第二章 文獻探討

本章共分為四節，第一節探討異文化經驗之意涵以及分析相關研究；第二節概述美國文化，特別是指研究對象所待之時空，美國 60～70 年代，以及紐約與南卡羅萊納的特色；第三節勾勒研究對象參與教改時（1976～迄今）台灣教育改革的面貌；第四節討論實踐教改之意涵，特別針對「實踐」的範疇與意義作說明。

第一節 異文化經驗之意涵

一、文化對人產生影響

「文化」一詞原為西文 culture 的譯文，衍生自拉丁文 cultura，本意為用犁鬆土，以利作物栽培，引申為培養助長個人心靈的發展（引自余懿嫻，2004）。至今，牛津線上辭典（2007）中對「culture」的解釋包含五種層面：生活方式；藝術、音樂、文學；信仰、態度；培養、成長；細胞、細菌。

「文化」一詞最早的定義，見於Burnett Tylor（1871）所著《Primitive Culture》一書：「文化包括人之所以成為社會成員而具備的知識、信念、藝能、道德、法律、風俗、以及其他各種能力與習慣的總和之謂」（引自余懿嫻，2004）。

Max Weber（1864-1920）認為：文化首先是被傳遞的，它是一種遺產或一種社會傳統的構成。文化是經由學習而來的，它並非是人類遺傳構造的呈現，它世世代代不斷地被繼承和創造。它總是共存於人類特定共同體，文化既是人類社會互動系統的產物，也是這些互動系統的決定因素（引自高宣揚，2002：77）。

Clifford Geertz（1975）強調：文化基本上是一種以表達意義為目的的符號性概念。並歸納出文化的十一種定義如下：

1. 文化是人類生活的總合
2. 文化是個人自社群中所獲得的社會資產
3. 文化是思考、感覺和信念
4. 文化是行為所抽離出來的理念
5. 文化是人類學家的研究理論
6. 文化是共同學習的寶藏
7. 文化是處理不斷發生類似問題的標準化指標
8. 文化是已習得的行為
9. 文化是建立行為規則的一套機制
10. 文化是適應外在環境，並調整自己和他人相處的一套技術
11. 文化是歷史的沈澱物

Raymond Williams 提出一般文化的三大特點，首先，一般文化是指人類理智、精神和美學發展的一般過程；第二，文化是一個民族、一個時代或一個群體的特殊生活方式；第三，文化是指理智的、特別是藝術活動的作品與實踐（引自高宣揚，2002：78）。

Louis Kroeber(1952)認為「文化」是人類存在的最高層次(the highest level)，關乎價值與意義的認知，也主張「文化」現象必須預設「社會」的存在，「社會」又必須預設「個人」(person)的存在（引自余懿嫻，2004）。

Ernst Cassirer (1979) 對文化一詞的界定：所有不同形式文化的主要目的，均在建立一個思想與情感的感通世界 (a common world of thought and feeling)，一個超乎個人夢想、隨性所適的人道世界 (a world of humanity) (引自余懿嫻，2004)。

賈馥茗、田培林以文化教育學觀點而言，認為「文化」乃是一種「歷程」，即人類由其自己內在的本性，所產生出來的「自由創造」之全部

的活動；「文化」乃是一種「最高目的」，也就是「止於至善」的善；「文化」乃是人類精神活動所創造出來一切價值的總體。比較狹義的看法，認為只有文明，才算是真正的文化。

德國的教育哲學家，柏林大學教授包爾生，講到文化的本質時，他以為人類的任務是要把上一代所有的優良文化產業「傳播」到下一代，這種「傳播」就是文化。

從文化哲學的觀點出發，教育即是文化。教育本質的存在，乃是和人類文化界中的存在相同，只是一種「連繫」的存在，這種聯繫的存在既是「空間性」的也是「時間性」的，即是一種「繼續」，也就是「歷程」。文化是一種價值的創造，但是其最後的成就，必須依附在事物方面。

就文化發展的經過而言，我們可以得到兩個結論。第一，文化體系多少含有一些民族性，所以任何一個民族的文化體系，多少的都要求獨立的存在和發展。第二，相反的，任何一個民族的文化體系，都不能夠完全關門，不受外來的影響，這些來自其他民族的影響可以用來補充自己的文化內容，不過吸取新的文化成分之後，必須融解，消化，使其成為自己文化體系中的一些內在的本質，反之，若只是無意義的模仿，那新成分也就不會有什麼了不起的價值。

Pervin (1995) 認為：文化對每一個人塑造的力量很大，平常我們不太可能看出這塑造過程的全部力量（引自余懿嫻，2004）。

林建福(1997)提到，文化影響個人，而個人也能對文化有所貢獻、修正或充實它，該社群的文化和個人是相互隸屬的。此種歷程結合了過去的想法、當前獲致的知識與瞭解、以及對未來的抱負，其中過去的經驗與目前的狀況，會激發對未來的志向。

周德禎(2001：79-86)從人類學觀點詮釋文化的定義，歸納出三層面：第一，「社會文化體系」，文化是可以觀察的現象面，是指可見的

行為或事物；其次，「理念體系」，文化是指群體所具有的知識與信仰體系，人類以此來指導行動；第三，「意義體系」，文化是只對一群體所共同建構、共享的意義系統，它潛藏在前兩者底層，影響人們的學習、思維與行動。

研究者整理上述文獻，採眾家之言將文化定義和說明如下：

(一) 文化的定義：

1. 共存於人類社會中所具備的各種能力與習慣之總和。
2. 人類理智、精神和美學發展的一般過程。
3. 一個民族、一個時代或一個群體的特殊生活方式。
4. 理智的、特別是指藝術活動的作品與實踐。

(二) 文化的特性：

1. 廣泛性：強調意義與價值的認知，存在於個人、社會之中。
2. 時間性：世世代代不斷地繼承和創造。
3. 地域性：隨著不同民族及其所在地理環境而有不同的文化。

(三) 文化的目的：建立思想情感的感通世界。此處所言文化目的，乃將文化視為有機體，研究者以為文化為一動態系統，其自身似一種有機活動，其運作過程本身即為己身目的。

(四) 文化與人的關係：文化與人相互隸屬，文化是經由與人互動學習而來的，文化影響個人，個人調整、充實文化。

(五) 文化對人的影響：對人產生強大，但卻不易見的塑力。

由上述整理中可以呼應第一章在研究目的與問題時，研究者所持研究對象 14 年的美國文化經驗將會對其產生影響的觀點。

二、異文化經驗對人產生影響

異文化是指相對於主體「原先位置」的文化，所謂「異文化」不僅指異於主體成長環境之文化，凡是對於主體而言是陌生的文化，都是「異」，例如：對一個出生嬰兒來說，其所投身的文化即是「異」。異文

化經驗的獲得，包括了與異文化或深或淺的接觸，有涵蓋較屬於表面的「資訊接觸」，也包括了深刻的「文化體驗」，例如或短或長的留學。Klima (1975: 1) 指出，留學是大學教育的再延伸，「再延伸」的意思是指在學校裡所可能學不到的，例如：獨立性的培養、文化的衝擊、人格的發展等。Alder (1975: 22) 也曾經指出，到外國留學可以使學生在身處異鄉的情形下，更加了解自己。在歐洲，十九世紀之後的留學教育，除了專業知識的學習及取得文憑之外，十分重視「體驗其他文化」(to experience other cultures)。Tsay (1999: 253-255) 指出：台灣學生在出國之後，由於受到國外文化及環境的影響與衝擊，其人格發展有著一定的成長（引自蔡麗娟，2000）。

上述文獻中所指涉的留學，都說明了在異文化的接觸下，對人產生程度不一的影響，文獻中提到的影響層面至少有：

- (一) 獨立性的培養。
- (二) 文化體驗及衝擊。
- (三) 自我瞭解。
- (四) 人格發展。

三、異文化經驗影響人之實踐—個案實例

異文化經驗影響教育學者實踐教育改革方面，並無直接文獻探討，研究者以廣義的視角舉諸位學者如薩伊德、蔡元培、許恪士等人的個案，作為具有異文化經驗影響其實踐的例子。

(一) 薩伊德

薩伊德 (Edward W. Said) 1935 年 1 月出生於耶路撒冷，在英國占領期間就讀巴勒斯坦和埃及開羅的西方學校，接受英國式教育。1950 年代赴美國就讀一流學府，獲普林斯頓大學學士 (1957)、哈佛大學碩士 (1960)、博士 (1964)，1963 年起，任教於哥倫比亞大學，講授英美文學與比較文學。第三世界的背景使他對於研究對象有著異乎英美學術

主流的角度及關懷，薩伊德以知識份子的身分熱切關懷、積極參與巴勒斯坦的政治運動（黃玉蘋，2002）。薩伊德在其代表作《東方主義》中稱西方人所建構關於東方的認知與話語系統，其實是東方被置於西方文化的權力話語之下，即東方在「東方主義」的話語、權力網絡中被「他者化」了，成為被批判、被研究、被描寫的對象。這種話語的基本操作模式是一整套的二元對立模式：東方主義視野中的東方總是落後原始、荒誕無稽、神秘奇詭，而西方則是理性、進步、科學、文明的象徵。

薩伊德雖接受歐美的教育，卻因為其身分認同或說是家鄉關懷的因素，而反過來思考以歐美立場論述的真實性，但如果因此而說他與歐美思想是全然對立或未受其感染卻又不然，究竟是什麼思維讓他在西方世界中能帶著後殖民的批判眼光來論述？難道不能說是在歐美這樣重視主體性、批判性的教育下所陶成的結果？也或者是因為兩個文化的血液在他的體內產生交互作用，進而開拓了他不一樣的視野與論述。

（二）蔡元培

蔡元培教育目標的設定，其理念中對德育及世界觀教育的強調，可能與其留德經歷有關，受到德國 Kant 傳統的影響。吸收異文化經驗及知識，對其後半生的兩項重大教育專業成就有決定性的影響，而出國時的動機及回國後的實踐與其生命意義的追尋是可彼此參照的。當然這樣的影響不完全是全盤移植，和其個人特質亦有很大的關係，個人系統方面，蔡元培本人是前清翰林，又是同盟會員，有留學德國、法國之異文化經驗，見識過西歐現代化大學，加上其人格特質及民主作風、兼容並包，具和而不同、中庸精神，這些因素顯示其回國接掌北大是具有內在動機的（丁興祥，2006）。從蔡元培的生命歷程回觀，其「出國留學」的異文化經驗，與其回國後的教育專業實踐有密切關連。

（三）首批負笈德國的教育學者

許恪士、劉鈞、曾景、王文俊、馬秉文、張健、吳兆堂、蕭雲來、

田培林以上九位教育學者是中國歷史上第一批負笈德國多年，接受德國教育學的代表人物，根據劉蔚之（2006）的文獻，從上述留德學者的博士論文中發現一個共通性，即論文內容或多或少針對其本國情境的理解與關懷，使其在國外的學習形成一種自覺或不自覺的取捨，產生過濾或強化的作用，而學習的結果亦可能回過頭來增強其原先的理解與關懷，形成一種信念及實踐行動。例如：許恪士〈由歐洲新教育運動趨勢考察中國教育處境〉，又或者是像王文俊〈德國鄉村職業學校研究〉正結合了當時中國農民教育所需，將中國農民教育與文化教育學派的教育學觀點相結合，別出心裁地整合知識、興趣與本國需求。然而，文獻中也強調德國教育學對於中國的轉介性須抱持謹慎態度，需經由兩國文化脈絡仔細考察之後才可進行，不能貿然移植。

（四）小結

上述三個實例，可以從「異文化經驗與人的關係變化中」整理出以下三個重點：

1. 異文化經驗對主體產生視野的突破。

例如：蔡元培回國後在教育中對世界觀的強調。

2. 異文化經驗使身處異鄉的主體更加關心、了解自己原文化。

例如：（1）薩伊德在歐美的環境中更清楚看見其家鄉（第三世界）的位置。

（2）負笈德國學者回過頭來增強其原先對家鄉的理解與關懷。

3. 異文化經驗在產生影響的過程中，主體本身的人格及原文化皆是重要影響因素，例如：

（1）薩伊德本身有著複雜的身分認同，使其投身異文化時著力於對家鄉的關懷。

（2）負笈德國學者的研究多選擇從與原家鄉文化有關的議題

切入。

以上三大重點其中前兩者與文獻呼應，文獻中提到異文化經驗對人產生衝擊，以及能增進自我了解，而第三點則是從實際案例中所整理得到的結果。由上述三項重點亦發現：「異文化經驗的吸收」不是一種「植入」的方式，而是需要眾多系統條件的配合；「異文化經驗的影響」也取決於主體的詮釋。Lewin (1943) 認為個人的感受和行為是由當時他所觀察感覺到的世界中所有事物彼此之間的牽引力所決定的，但個體基於自己的想法在心中所描述的環境，比實際上存在的環境更足以影響他的行為。林毓生 (1988) 認為吸收異文化經驗，涉及不同文化系統中價值融合的問題。並不能經由推翻原文化而獲得，只能從過去經驗中創造轉化 (creative reformism) 而逐漸建立一個新的、有生機的改變。這改變不能只是「新」成份植入原文化，而是要在原文化的「系統」中被吸收主體接受，這需要時間，涉及自我選擇 (拒絕、接受、轉化) 的歷程及系統條件之配合。上述學者皆點出主體的選擇與視框對於異文化的感受力及影響具有重要意義。

另外，研究者以為「主體詮釋」可能由於投身異文化前的「動機」與「時機」之別，也會產生程度不一的影響。好比去「異地」短期或長期觀光、遊玩或留學、工作等，對於在心境或行動上有準備或有特定目標的人可能會有不同的意義。就像一般人一開始來到世界，若生活的目的只求生存，這個世界對其的「異」義，可能容易因習慣而不加思索。

另外，從間接影響的觀點來看，Gay (1977) 認為教師應成為「種族經驗的學者」(become literate about ethnic group experience)，他認為教師需要經驗各種族不同的生活型態，包括文化形式、價值系統、溝通和學習風格、心理及社會的成長和發展、歷史經驗及境內多樣的族群文化。此看法亦得到多位學者 (Baker, 1977; Burstein & Cabello, 1989; Sleeter, 1993) 的認同，並認為擁有對文化的經驗及認識有助於使教師

發揮多元文化教育（引自陳美如，1999）。

由此足見，文獻中指出教師的異文化經驗是有助於成就教師在多元文化教育上的專業，也間接地說明了異文化經驗對教師會產生一定程度的影響。而本研究對象亦同時具有「教師身份」，因此異文化經驗對研究對象實踐教育而言具有重要意義。

本研究雖無文獻直接陳述異文化對人產生的影響，但上述學者的實際例子不啻是一種異文化經驗影響信念與實踐的體現。而研究者欲從黃炳煌教授其異於生長背景 14 年的異國經驗中發現這對其實踐教改的影響。

四、異文化經驗國內外之相關研究

根據碩博士、期刊文獻探討，異文化相關研究在國外文獻方面，研究者以「strange culture」為關鍵詞在 ERIC 系統中，所搜尋到的期刊共有 64 筆，但其中 43 筆僅有「culture」或「strange」單一概念，與本研究所謂「異文化經驗」相去太遠，故僅選擇以下 22 筆有「strange culture」複合概念的資料作參考：

表 1. 異文化經驗國外之相關研究

類別	文學	文化震撼	教育	種族	語言	商管	認知行為	文化衝突	傳播	總計
資料數	4	4	3	3	2	2	2	1	1	22

資料來源：研究者整理自 ERIC 資料庫 2007 年以前

由上述表格可知，國外文獻中所謂「異文化」(strange culture) 的研究，以文化震撼 (culture shock) 以及文學類最多，文化震撼多歸在探討留學生的適應情況案例；文學類則提及了和不同文化接觸下能形成寫作技巧的提升，以及旅居異地的作家自我認同；教育類則是指班級中多元族群的學生文化相遇時所發展的變化；種族類則是指不同族群的發

展差異；語言類則是探討不同文化在語言發展上的歧異，以及外語老師如何提升學生學習外語的能力；商管類提到新鮮人在學主修和他進入職場所接觸不同領域的落差；認知行為方面則是討論不同文化背景者對於事物、價值觀認知的差異；文化衝突則也是從種族分支出來，只是相較於種族的探討，該類特別強調文化的「衝突」；傳播類則指不同的文化媒介（電視、音樂、書籍等）所形成學習上的差異。上述非教育類雖亦選用「strange culture」的概念，但內容上並無與本研究接近的文獻，而教育類中的異文化經驗也是針對研究對象的相異（學生族群之不同）及留學生的文化震撼方面。

在國內研究中，也是以非教育類的數量較多，35 筆資料中，教育類僅佔 5 筆，以下表格說明相關研究的分類情形：

表 2. 異文化經驗國內之相關研究

項目 \ 類別	族群文化	商管	文學	教育	信仰	語言	性別	總計
以「異文化」為關鍵詞所搜尋到的期刊資料數	6	3	0	1	2	3	1	16
以「異文化」為關鍵詞所搜尋到的博碩士論文資料數	5	4	6	3	1	0	0	19
總計	11	7	6	4	3	3	1	35

資料來源：研究者整理自國家圖書館 2007 年以前

上述表格中，族群文化多是探討相異族群間的差異；商管則是探討多國籍企業中，異文化管理對經營管理制度與經營績效關係等或是跨國企業的合作；文學類則是將「異文化」視為創作者與創作對象相異文化間的相互解讀；信仰及性別類則針對相異信仰或性別作比較；語言類是指外語的學習及該外語所各自存在的不同文化背景以及彼此之間的相互作用。以上非教育類所探討的異文化結果皆證明「異文化」對人或事具有影響，但因為議題為「非教育類」，與本研究的差異相對增大，故

僅說明大概內容。

教育類的研究所著眼的「異文化」彼此間亦有所差別，有指國籍、族群、成長背景及學習環境等，研究主體也有「教師」與「學生」之別。以下針對教育類 4 筆資料說明，教育類研究包括：探討台灣留日制度及留學生問題（林怡煖，2000）；從社區大學中探討日語班的教學（吳佳伸，2004）；探討教師與多元文化族群學生的相互影響（陳美如，2004）；比較兩個不同學習環境背景的學生個案（周玉秀，2006）。上述文獻中與本研究的相關性不高。其中對本研究較具參考價值的是陳美如的研究，其結果說明了與異文化教學對象的相遇能拓展教師本身的視野，間接證明擁有異文化的經驗能拓展教師視野。

另外，研究者曾參與以「異文化」為主題（Symbolic universes of pedagogical professionalism in different cultures）的研討會，當中的資料與本研究的關係較近，皆以生命故事敘述的方式作為研究方法，探討異文化教師的生命對其現在位置的影響，所謂異文化包括了「成長背景」以及「學習環境」的差異，研究者將此作為主要參考資料。那是一場台德合作的研討會，當中有政大以及德國學者的文章，囊括了中外文獻，以下舉與本研究最接近的三篇作為說明：

（一）*Two Types of Pedagogical Symbolic Universes*（Hans-Christoph, 2006）：

主要是分析兩位不同專業領域的教師如何走到今天的人生位置，研究結果顯示兩個不同主體不同的成長文化各自成就了不同的觀點。此篇研究將「異文化」視為同一國家中，兩個生命成長背景的差異。

（二）*Encountering, Realizing and Internalizing Alternative Education — the symbolic universe of pedagogical professionalism of a transformed intellectual in cross-cultural societies*（倪鳴香，2006）：

主要是分析一位教師其生命意義，觀察其成長、學習於不同的文化

(台灣／德國) 對其產生的影響。研究結果分析出研究對象留學德國影響其生命發展甚大。此篇研究將「異文化」視為與成長背景相異之國家的文化 (與本研究所指接近)。

(三) 歷史及社會文化脈絡中教育理念之建構與實踐—以蔡元培 (1868-1940) 為例 (丁興祥, 2006):

主要是以歷史及社會文化脈絡觀點來分析蔡元培的教育思想及理念是如何形成與實踐。研究結果分析出研究對象留學德、法成為其影響生命發展至大的關鍵。此篇研究也是將「異文化」視為與成長背景相異之國家的文化 (與本研究所指接近)。

由上述文獻分析中可知, 教育類中的異文化經驗研究結果, 顯示對教師或學生皆具有影響。但教育類中的異文化研究, 所定義的「異文化」也有差異, 主要分為:

1. 學生成長背景: 「異」是指不同主體 (兩位學生), 不同成長背景 (兩位學生各自的成長背景)。
2. 學生求學環境: 「異」是指不同主體 (兩位學生), 不同求學環境 (德國 VS 台灣)。
3. 教師成長背景: 「異」是指不同主體 (兩位教師), 不同成長背景 (兩位教師各自的成長背景)。
4. 教師求學環境: 「異」是指同一主體 (一位教師), 不同求學環境 (德國 VS 台灣)。

本研究之異文化主要是指同一教師在不同學習環境中, 與第 4. 最接近。

五、小結

研究者在整理文獻時發現對於「異文化」依研究議題的側重各有所指, 但皆僅以各研究者自我觀點說明, 並無對「異文化」進行嚴謹的文獻探討。因此, 本研究者以整理文獻的方式從廣義的異文化經驗中釐清

與本研究議題最接近者作為主要參考。然而在閱讀文獻的過程中，發現「異文化」與研究主體的關係，隨著整個研究主體相關的系統條件之不同，有很大的變因，因此研究者以為「異文化經驗」此議題必須緊連個案不同的生命軌跡，文獻僅能作局部參考。但我們仍可以從文獻中所舉的異文化例子中發現，異文化經驗確實提供不一樣的視角，就像電影〈春風化雨〉中，Mr. Keating 要同學們於上課時嘗試站在講桌上，提醒自己站在不同的位置、以不同的方式觀看事物，換言之，異文化經驗對人所產生的影響，至少讓人跳脫習以為常的環境，站在不同的位置、不同的時空背景，創發不一樣的視角與思維，而這樣的視野也將可能體現在一個人的信念產發與具體實踐上。在本研究中，研究對象的異文化經驗也許能提供其帶著東方背景站在西方的環境下回頭看東方的另一種機會，研究者並不預設這樣的機會是利或弊，是否一定能更深入瞭解原文化，但至少跳脫了「不識廬山真面目，只緣身在此山中」的限制。另外，文獻中亦發現，這樣的影響與改變也關係著個人的人格特質，原文化的國情與社會背景甚至是教育，而非一種單純的、全盤的異文化移植，因此研究者欲觀察究竟這樣的影響過程面貌為何。

另外，由上述整理可知，教育資料庫（ERIC）系統以及國內期刊、碩博士論文中研究異文化經驗的文獻並不多，其中較偏向從文學家、企業管理者、學生族群等視角出發，「以教育改革學者」為角度的研究幾乎沒有，因此，研究者以為這是一個新鮮且有價值的嘗試。

第二節 美國文化

本研究對象的異文化，指的是美國文化，所以研究者以為有必要勾勒美國文化的特色，以助於分析文本時作參照比較。以下對美國文化的介紹是基於幾項前提和限制，首先，對於文化的普遍性作說明，其次，針對文化在時空差異下的個殊性著墨，也就是指研究對象所待的「紐約」

(1963~1970) 以及「南卡羅萊納」(1970~1975)。

一、美國簡史

在獨立革命之前的殖民時期，美國尚未稱國家，只能算是北美洲。1776年獨立革命宣言發表後，美洲地區的英國人要求脫離英國管轄，歷經七年成功。1783年英美簽訂《巴黎和約》，但直到1789年Washington就位，美國才正式成立。建國之後的美國進入中央與地方的整合時期，但各地方歧見難消，最後訴諸武力，爆發南北戰爭，之後才完成國家統一。戰後重建，總統、國會所見不同，歷經重重困難，至1877年南北才捐棄己見，合為一家。重建之後的美國朝工業化、都市化的方向發展，在完成國內建設後，轉向海外擴張，除了佔有一些亞太及拉丁美洲的土地之外，並介入一次及二次世界大戰，於二次世界大戰後成為民主國家陣營領袖。戰後美蘇互不相讓，進入冷戰時期，兩強軍備競賽。1989年蘇聯集團瓦解，美國獨大，造成以美國民主為主導的全球化局勢（林立樹，2005：25）。

二、美國文化普遍性

美國給人的普遍印象多離不開「民族熔爐」、「自由平等」等概念，經由閱讀美國歷史後，發現這些特色皆與其建國緣起有很大的關係。「獨立宣言」(Declaration of Independence)中顯現了美國人的立國精神為「生命、自由、追求幸福的權利」。這份由開國先賢Jefferson所草擬的文件說明了美國人講求「平等」、重視「自然」的信念，為美國的民主理念奠定了基石，成為社會發展的根基。值得一提的是，無論是「大熔爐」還是「自由平等」的精神都離不開個人主義的思維，因此以下研究者欲以「個人主義」作為說明美國特色的串連。

(一) 從個人出發的「融合」

美國的「融合」概念包括了兩個層次，一是去異（種族）存同（國家），二是同（國家）中求異（個人）。

1. 去異存同

美國箴言「E Pluribus Unum」意味「合眾為一」；Zangwill 成功地創造了熔爐（Melting-Pot）一詞來形容美國社會（宋亞克譯，1993：7）；美國諾貝爾文學獎得主 Steinbeck 認為：美國在地理與氣候上都是包羅萬象，人民也是各式人種應有盡有。然而，美國在民族共存共創的初始，並非輕鬆順遂。如同 Steinbeck 所言：這片土地不是一份禮物，是靠著四個世紀的努力、流血、孤寂與恐懼，創造了這片土地，先民為它賣命工作、為它奮鬥不懈、為它喪命（蔡梵谷譯，2002：38）。很多人都認為美國人所分配享用的資源廣博，然而卻忽略這也是先人筚路藍縷開拓的成果，也是因為這樣，看似和諧的民族大熔爐，其實也存在著濃厚的個人主義思想甚至是種族歧視，因為這個地方是靠競爭得以生存，開國之初，每一個人皆為自己而與所有人相爭，為了己身的安全、利益以及未來，每一波早期先民設起防禦工事，以防堵新一波的移民，這種團體相互抗爭的局勢往往一直持續到新團體站穩立場、能自衛、有經濟基礎為止，然後大家又一塊加入原先的舊團體來欺負新移民，這種對新移民的欺凌或許可以用來解釋，各個少數民族及外國人與「美國人」融合的速度為何會如此迅速（蔡梵谷譯，2002：43）。

由於移民初期競爭的不易，因此在過程中亦逐漸形成強欺弱的種族歧視。不過美國人也是從競爭中發現了合作的重要性，因此不同的種族最後才能彼此相融。雖然大家血統不一，人們學習彼此容忍，促使思想開放且善於接受變化，並造成多樣的文化混合（劉智，2005），也因為他們有一共識，他們來到美國就都是一美國人，而不再是波瀾人、德國人、匈牙利人、義大利人、英國人或其他（蔡梵谷譯，2002：45）。

2. 同中求異

雖然美國是文化大熔爐，但由於來自不同人種的組成仍會展現出不同的個殊性，像是美國職業籃球隊的組成、學校的教師成員等本身皆具

備了不同種族的特色，因為是從個人出發，所以此大熔爐仍舊充滿了「異」樣的色彩。加上大熔爐的融合過程中充滿了競爭，所以除了瞭解團隊認同合作的重要外，亦相當重視個人自我實力的展現。美國社會雖被視為平等社會，但事實上仍有階級區隔，但不是以血緣為區隔，而是視才能而定，靠自己努力改變地位。綜觀美國社會，它重視的不是身份，不是地位，而是才能。所以美國是一個能人社會，其社會結構除了牛仔、工業鉅子、律師以外，內戰以後，各式各樣能人輩出，電影明星、運動明星、任何有才華的人都有發展空間（林立樹，2005），個人在創造中找到自我價值，經由社會給予認可，並依據他的成功和作用賦予其社會地位。

（二）從個人出發的「平等」

由於美國是一個由「眾異」融合而成的國家，所以美國文化中重視「平等」，因為大家都是融合的「起點」所以平等，也因為融合過程免不了磨合競爭，所以需要平等，唯有平等才能平起競爭。

1. 因為競爭所以需要平等

美國被譽為重視平等的國家，特別是機會的平等，表現在追求財富與爭取社會平等方面（莊錫昌，1996）。儘管美國亦有不平等的社會現象，如印地安人、黑人的邊緣身分，但美國仍是一個充滿機會的國家。美國人講「平均主義」，但並非指人人生來平等，而是說每個人在起步時都應享有同等的機會，並照自己的理想去發揮所長以獲得最大利益。政府的第一職責就是要保障此一原則得以實踐。因為重視平等，所以特別強調教育機會均等，認為教育是使人平等競爭的重要途徑，因此美洲人士多支持以稅金來資助教育。美國義務教育的創始人 Horace Mann 曾表示，教育是促進人類平等的主要因素，也是終止貧窮的機構。美國人希望藉由教育實現平等，所以大力推動公立教育。美國提倡教育，不分年齡，成人也好學不倦，這也促使美國公立圖書館蓬勃成長，成人學校

亦如雨後春筍般發展（林立樹，2005：76）。

2. 因為平等所以能競爭

對美國文化詮釋有所謂「土地均分論」，土地均分的模式源自於殖民時代農村社會的需要，後來在獨立戰爭時期受到更進一步的認可。美國人認為維護這些人的獨立自主，才能使其擁有競爭的機會。（宋亞克譯，1993：12）。因此，美國人普遍認為「在經濟發展過程中，需要提供有利的社會晉升機會」，竭力阻止政治權力的集中或對大企業提供援助。也就是每個人皆享有「平等機會」（equal opportunity）參與自由競爭，爭取成就，個人不僅可獲得財富，同時亦有機會提高社會地位（Potter, 1969）。

人們依循著土地均分的傳統，讓大家處在相同的環境，同樣面對自然的挑戰，因此，在美國享有機會均等的權力比在任何地方都高，每個人均各憑本事和創造力求取生存。

（三）從個人出發的「創造」

美國是在 18 世紀末擺脫英國人的控制，離鄉背井到美國開拓，造成美國人民不斷於此新生，此點可用來解釋為何美國人總是在現今和未來創造自己的特性。正如同美國作家 John Barth（1930—）所言：缺乏歷史根源使得美國人成為孤兒，但同時卻也給了他們自由（引自宋亞克譯，1993：18）。

從美國歷史的沿革來看，美國文化中隱含著拓荒者的精神——自由、主動積極、樂觀。拓荒者各憑本事開創空間，選擇對自己最有利的方式生活，不斷勇於冒險和嘗試，同時也向中央要求權力下放，導致後來聯邦制度的產生。拓荒者到西部開發，往往在建立了一個農莊之後，又把它賣給後來的拓荒者，殖民並且出售，然後繼續前進，這就是拓荒者的特點，他們需要去行動，不滿足已達到的目標，個人和集體都朝著陌生的世界挺進，今天無論是在美國人的日常生活、政治機構還是在藝術

或商業界，都顯現著這種「動」的因素。也因為沒有太多的歷史包袱，他們對於向前開拓往往充滿了樂觀。Francis Lieber 說到：在美國他就感覺好像被綁在風車輪葉上一樣，他認為「動」變成了美國的歷史重任（引自宋亞克譯，1993：18）。

由最早期開始，或許因為拓荒先民除了帶來他們無止盡的想像力外，什麼都沒帶，於是美國先產生了工匠，然後是發明家。「發明」是美國人生存不可或缺的能力。美國人當中幾乎人人都曾將一部老舊廢車和另一部破車的零件拼拼湊湊成為一部還跑得動的克難車，這種能力至今並未失傳，美國孩子仍在這麼做（蔡梵谷譯，2002：70）。另外，這也表現在手工藝的發展上，由「DIY」工具的大量銷售便可證明。喜愛發明、動手創作的風氣，使得國家信任個人的創意，所以很少控制市場，艾克森石油公司（Exxon）、通用汽車、小型家庭企業、實驗學校、秘密宗派、福特慈善基金會都能和諧共存（宋亞克譯，1993：67）。

由上述整理的美國社會文化背景觀之，我們可以發現美國人的特性與其國家立國發展有著密切關係，積極、樂觀、創造的精神展現在生活各個層面，其中個人主義的思想影響著其對「自由」、「平等」、「競爭」的態度，甚至也包含了「歧視」。美國是一個強調平等卻又存在著歧視，重視個人獨特性卻也讓多元文化並存的地方，而研究對象當時所處的60~70年代，美國除了隱含著上述普遍性的美國精神外，更加入了60~70年代的轉變與影響。以下藉由說明此一時期美國的個殊性來一窺研究對象所接觸到的美國。

三、美國文化個殊性

（一）研究對象所待之美國主要時間之一——60年代

Daniel Bell認為：

「每一個年代都有它自己的標記，20世紀60年代的標記就是政治和文化的激進主義。兩者當時被一種共同的叛逆衝動聯合起來，然而

政治激進主義，不僅是叛逆性的，而且還是革命性的，它試圖建立一種新的社會秩序以取代舊秩序。」（引自劉思良，2004）

誠如上述，60年代的美國充滿了革命性，發生了許多歷史大事，像是大規模的學生運動、總統遭暗殺、越戰等，可說是「很不平凡」的時期，而研究對象正歷經了這樣的「不平凡」。

傳統以來美國給人的形象是一個充滿機會的社會，但是進入60年代，美國政治經濟發展與社會變遷迅速，社會不平等的現象普遍存在，像是美國教育學者Gordon（1953）曾表示：「都市和鄉村的教育機會不平等，白人學校和黑人學校的教育不平等」。這些不平等除了教育以外，也表現於工作、收入、居住環境等各方面（引自許綬南，1998）。以下針對60年代重要事件或思潮作說明：

1. 學生運動

有人將60年代的美國歷史（1960~1970）稱為學生反文化（counter culture）時期，或稱反文化運動，主張解放感官與想像力。Burner在解釋反文化時認為，這個文化沒有策劃者，沒有組織操縱指導，沒有經典可循，也不接受經典存在（許綬南譯，1998：181）。

學生反文化運動興起主要有兩個導火線，一來適逢戰後退伍軍人的入學以及嬰兒潮人口的湧入大學，促成學校當局為了改善教育品質，必須藉政府力量來提高教育的質與量。加上因為政府也基於國家發展與安全需要，適時地介入教育政策，也因此引發了學術自由的問題。此時學生除了質疑教授的授課方式與內容外，他們也發覺學校的行政措施幾乎是以學校利益為重，忽略了學生的權利與實際需要。學生們在享受教育設施、研究水準提升之際，對於教育內容無法配合個人實際需要，因而產生有一種被剝奪學習權利之感。因此在權力意識高漲的60年代裡，學生要求更開放的自治，每個學生希望能直接參與影響他們日常生活的決定（Charles, 1970）。

二來因為社會與經濟情況變遷，大學課程變得不合時宜。雖然高等教育在數量擴充上有顯著改變，但是對於教育品質問題方面卻無法配合改進。學生在這種教育環境下，逐漸警覺到學校傳統教育方式的缺失，並試圖找出問題癥結所在，以尋求解決之道。基於上述的不滿，學生走出校園參與黑人民權抗爭行動，並將參與活動所習得的精神與經驗帶回校園，頓時校園內瀰漫著抗爭的氣氛，搭配著民權運動促使學生運動興起。這項行動的興起是學生想講什麼就講什麼，想要為自己生活的社會做些什麼（Charles, 1970）。

意識產生後開始有了同盟集會，學生民主社會同盟於1960年底時美國只有8所校園有分支機構，會員不過250人。到了1968年，已有了350個分支機構，會員也增至了10,000人，其主要活動目標為批評社會的保守心態、譴責核武，主張一種新的激進主義。這樣的反文化運動在美國歷經抗議、改革、革命等過程，由1960年至1970年告一段落，早期與黑人民權運動相左右，發展至1964年成為大學校園運動，1968年更成為反越戰運動的主力（劉思良，2004）。

2. 嬉皮風潮

60年代美國擺脫戰爭陰影，經濟邁入消費時代，社會的自由風氣致使各式各樣的靜坐、遊行在各地出現。非裔美人對自身權利的要求，象徵多元社會的來臨。在此一時期，最引人注意的人士是嬉皮（Hippies），他們敵視一切權威。Clarence Major在他的研究作品《從朱巴舞到搖擺樂：非洲美國俚語字典》中追溯了嬉皮的起源。嬉皮源自塞內加爾 Wolof 語，類似 hepi，就是「看」的意思，或者 hipi，意為「張開眼睛」。18世紀初，在美國開始有了嬉皮的說法。從語言發展上來看，嬉皮這個辭彙被來自西非國家塞內加爾和岡比亞海岸的奴隸改進，帶有類似啟蒙的意味（曾進譯，2004）。嬉皮士（英語 Hippie 的音譯）本來被用來描寫美國 1960~1970 年代反抗習俗和時政的年輕人。嬉皮士不是一個統一

的文化運動，它沒有宣言或領導人物，主要用公社式的和流浪的生活方式來反應出他們對民族主義和越南戰爭的反對。嬉皮士後來被貶義使用，來描寫長髮的、骯髒的吸毒者，因為當時的嬉皮士利用毒品、神秘的修養企圖改變他們的內心，尋求未知、神秘的心靈空間（維基百科，2007）。

3. 重視科學

19世紀下半葉美國即開始重視研究工作，美國人採用歸納式和操作主義的思維模式，根據客觀事實做出合理反應的管理方針，重視效率，美國人所理解的客觀事實是根據一整套先決操作主義原則下的事實，而不是短暫形式的直接知覺。這種介於內在思想與外在行動的思維方式，以行動的結果作為衡量成功的標準，關心解決問題之道，重視抉擇或判斷，重視問題的解決和任務的完成，努力在工作中取得成效，致力尋找關於如何解決問題，如何決策及消除衝突的可行辦法。這是一種未來思維，以預測行動結果的形式出現，重抽象、分析、實用（林立樹，2005）。

1957年蘇聯發射第一枚人造衛星，摧毀了美國於軍備競賽的信心，以及威脅美國的國家安全，此舉顯示美國不再壟斷武力優勢，且在某些層面落後其對手。這種憂慮和恐懼之程度和傳統美國人的自信對比顯著（Gurti, 1982：755）。美國國內學者普遍認為美國科學落後是肇於教育失敗，因此60年代後，美國開始加快科學研究和開發的經費投入，根據統計，50年代初期美國科學研究和開發的經費約50億美元，1960年上升到136億美元，到1970年達到270億美元（莊錫昌，1996：158）。

4. 搶救貧窮

美國自立國以來，平等的問題始終是美國人關注的核心問題，美國也常以自由、平等傲於世人。然而60年代，在美國這個所謂平等社會裏不平等的現象越來越嚴重，尤其反映在嚴重的貧窮問題中。Michael Harrington 在1962年所出版的《美國的另一面》，暴露了貧窮始終存在

於美國的事實，書中寫到：

這個國家的窮人現在大體上可以說是隱形的...白人逃離都市，此舉腐蝕了他們的經濟基礎，剩下的是擠滿貧窮黑人的市中心（引自王祿威譯，1971）。

1960年代，自由主義的民主黨政府從多方面著手，處理貧窮問題。到60年代中期，美國經濟邁向高峰，1962年Kennedy總統宣布要結束貧窮，強調政府必須強化保育弱者（許綬南譯，1998：248）。Kennedy遇刺後，繼任的Johnson繼續反貧窮計畫，宣稱其作戰武器是「更好的學校、更好的健康、更好的家、更好的訓練，以及更好的工作機會。」並強調不贊成賑濟與保證收入，而是要使社會救助對象轉變成有工作、有自尊的個人（許綬南譯，1998：253）。雖然美國向來重視的平等是指「機會平等」，而非「結果平等」，但隨著貧富差距越來越大，人們發現教育方面的「機會平等」尚不足以保證「結果平等」，政府不自覺的傾全力營造出「結果的平等」，隨後在1965年「從頭開始」計畫（Head Start）、「醫療保健」、「就學獎助金、貸款」等福利相繼成立，為低收入家庭的學前兒童提供教育與社會經驗（朱岑樓，1974）。

5. 多元文化

美國的現代化讓美國人逐漸擺脫過去對個人的束縛，重視文化多元主義（culture pluralism）、世俗化（secularization）、消費至上經濟（consumer-centered economy），這些促使美國人重新審視社會的不平等。特別是在60年代之後，美國社會出現了種族認同的風氣。這種風氣來自亞洲及拉丁美洲人數增加後所帶來的種族自覺，經各大學研究計畫的推波助瀾，越演越盛。大學設有專門研究機構，如印第安研究、華人族裔研究（Chicano Studies）、女性研究（Women's Studies）等，族群研究更加速了多元文化的發展（林立樹，2005）。在眾多異質文化相互交融吸納的過程中，逐漸形成美國文化的核心（劉智，2005）。

(二) 研究對象所待之美國主要時間之二—70 年代

相較於60年代的激進，70年代做出了許多反省。有人認為，美國的自由主義和保守主義是周期性地出現，如果這句話反映了美國歷史的真實，那麼，相較於60年代的自由主義發展，70年代以後，美國的新保守主義思潮又一次周期性地出現（姜文閔譯，1999：11）。以下整理70年代主要的思潮：

1. 追求自我表現

60~70 年代又因消費資本主義產生「新個人主義」(new individualism)，更加追求個人權力、個人自主 (individual autonomy)。新個人主義是一種「權利革命」(rights revolution) 個人可自行決定該如何消費、賺錢、過日子、與人來往。

70年代，美國人在新經濟及新企業的激勵之下，更朝個人主義推進，美國人逐漸遠離社區或社會，追求自我，美國作家Tom Wole將之稱為「我」(Me)的時代，Christopher Lasch則認為這是個「自戀」(narcissism)的時代，多數美國白領階級追求個人的自我表現超過對工作的認同及社會的投入（引自莊錫昌，1996）。

2. 重視實用

70年代因為1973年的中東戰爭以及隨之而來的石油危機，使許多國家，特別是已開發國家的經濟受到打擊。加上國際間新興的工業國家如日本，帶來威脅，影響到美國經濟大國的國際地位（何思因，1993：405）。此一時期美國將注意力放在加強學習的實用性。此思維體現在美國70年代教育的指向上，為提振經濟發展，聯邦教育局在1971年設計「生計教育」(Career Education) 模式，當時對生計教育下的定義如下：

生計教育是一種綜合性的教育計劃，其重點放在人的全部生涯，即從幼稚園到成年，按照生計認知、生計探索、生計定向與生計準備、生計熟練等步驟逐一實施，使學生獲得謀生的技能並形成個人的生

活方式（引自劉思良，2004）。

此處生計教育是要借助其他學科的融合，而非另立專屬科目，由此可以發現美國該時期已漸重視學習領域之間以及生活之際的整合。

3. 強調道德

對於60年代性解放、嬉皮風潮以及校園反叛運動，70年代初期轟動美國及全球，最後導致總統辭職的「水門事件」，在在使美國人看到了不論階層的道德墮落，於是道德問題引起了人們的關注。保守主義認為60年代出現的學生騷動、青少年犯罪等，主要是在於過分強調個人的權力而忽略了他們的責任，因此引起了學生思想的混亂，要克服這種現象，就必須讓青年學生學習傳統道德觀，向青年人灌輸責任的意識（劉思良，2004）。

（三）研究對象所待之美國主要地方之一——紐約

除了時間上的差別外，美國廣大的地理空間，也產生不同的個殊性。研究對象所待的「紐約」，對美國來說相當具有代表性。紐約位於美國東北方，北方主要是以英國移民為主，文化建立在清教徒思想上，北方清教徒是一個神權社會，但由於這個社會採用聚會方式產生認定標準，因此也就發展為一個民主、個人主義的社會。因為教會希望人人會閱讀《聖經》，因而這裡的教育十分發達，特別是大學的蓬勃發展，像是1636年哈佛大學的成立（林立樹，2005：70）。以下概略勾勒紐約的幾項特色：

1. 紐約：美國之最

紐約是美國最大城市及第一大港，也是世界第五大城市。紐約與倫敦、東京並稱為世界三大國際金融中心。

紐約是全世界最繁榮的城市。這個城市也被稱為「big apple」，意即是美國最興旺最先進的地方有著最好的東西。

紐約也是摩天大樓最多的城市，代表性的建築有帝國大廈、克勒斯

勒大廈、洛克菲勒中心以及世界貿易中心等。帝國大廈和世界貿易中心大樓均有 100 多層，它直聳雲霄，巍峨壯觀，紐約也因此有了「站著的城市」之稱。

紐約也是美國的工業中心之一，服裝、印刷、化妝品等行業均居全國首位，機器製造、軍火生產、石油加工和食品加工也佔有重要地位。市內多數河流都通大西洋，港口規模巨大，設備優良，終年不凍。

紐約也是鐵路交通重要樞紐。紐約的地下鐵道全長 1000 多公里，是目前世界上最長、最快捷的地下鐵交通系統。紐約有 3 個國際機場，其中著名的甘迺迪國際機場承擔著全國 50% 的貨物空運業務和 35% 的國際客運業務（維基百科，2007）。

紐約也是美國少數民族最為集中的地區。黑人有 100 萬以上，主要聚居在 Harlem 區，著名的唐人街有 15 萬華人，還有眾多的義大利人和猶太人（維基百科，2007）。

紐約也是美國文化、藝術、音樂和出版中心，有眾多的博物館、美術館、圖書館、科學研究機構和藝術中心，美國三大廣播電視網和一些有影響的報刊、新聞社的總部都設在這裡。

2. 紐約：美國多元文化的窗口

紐約最偉大的優點之一是對於多元文化的包容，三百年來，這座年輕的城市，以各種形式揮灑出各具特色的創意，在衝突與融合的微妙互動之間，激盪出澎湃旺盛的生命力，也呈現出多采多姿的風貌。除了美國之最盡在紐約外，同性戀以及黑人區發展出的街頭文化也都在此深根茁壯。社會的主流與邊緣皆在此地共生共榮。紐約多元文化的存在以及多元的包容明顯地反映在性別意識的開放、以及街頭文化的蓬勃發展上：

(1) 性別意識開放

70 年代開始，媒體對性的規範不再，由前衛電影中可以看到裸露及

性交的影片，在圖書館也可以借到色情書籍，男女同居不僅普遍，也不太會遭人質疑或指責。影響最大的是，美國精神協會（American Psychiatric Association）於 1973 年不再視同性戀為一種病態行為（林立樹，2005）。

1969 年 6 月 28 日在 Christopher 街一家「石牆酒吧」內，爆發同性戀人士與警方的對峙，長期處在社會邊緣的隱形族群向全世界宣喊自己的存在，這一個偶發事件非但引起同性戀對自身權益的覺醒，也開啟了社會包容另類價值觀、愛情觀的省思，為了紀念這一個深具代表性的日子，每年 6 月的最後一個週末，格林威治村都會舉行同性戀大遊行，讓過去的隱形人光榮地攤在陽光下（紐約，2007）。

（2）街頭文化

60~70 年代美國紐約市社會底層的工人階級或貧民區中一些窮困黑人，因為物質生活匱乏，每天無所事事在街上打混，有的人打籃球、有的人在街上放著音樂並隨之起舞，有的人藉由噴畫、塗鴉、即興演唱發洩情緒所形成的街頭文化。

街頭文化，是 60~70 年代發展自紐約，後來迅速在美國傳播開來，甚至影響至全球。汲取街頭文化中充滿創意的精神，可以展現在音樂、街舞、塗鴉、刺青及造型 DJ 等，展現青少年自由執著的自我認同（彭成豪，2007）。街頭文化的代表如下：

a. 街頭藝術

美國從 1970 年代開始，素人畫家以艷麗油彩、狂放筆觸恣意揮灑在紐約的屋頂、牆壁、地鐵站上，這種沒有修飾的粗放「藝術」流露紐約都會的旺盛生命力，形成紐約特殊的都市景觀（彭成豪，2007）。60 年代藝術擺脫過去的物質主義，認為過去的藝術所表現的是虛偽、性壓抑。藝術在這個時代不是固定的形式，而是任何形式（Art no longer to be something, It could be anything or everything）。現代藝術從傳統的博物館

走出，也不再是貴族的專利，藝術呈現在各處，如運動衫、甚至水壩上。

b. 街頭籃球

在紐約的黑人居住區流行這樣一種籃球文化：一些黑人青年在擁擠、骯髒的棚屋之間的空地上，展現著極高的天賦與水準，這就是紐約的街頭籃球。這樣一群愛籃球運動的青少年，我們叫他 Hip-Hooper。而這些 Hip-Hooper 共同的特色是注重展現個人的籃球運動風格，具有創意、愛接受挑戰。他們對於籃球運動的創意表現，在場上隨時秀出想做的、感覺到的動作、絕招，球場下舉手投足間散發出則是一種自由、隨性、樂觀向上的態度。街頭籃球容許發揮個人創意，以各種不同的新奇方式使球賽更有趣，做一些迷人的動作讓大家發出驚嘆（彭成豪，2007）。

（四）研究對象所待之美國主要地方之二——南卡羅萊納

雖然整個美國給人一種自由開放的印象，然而各區之間仍有程度上的差異。相較於紐約的自由開放，南卡羅萊納較保守，種族歧視的問題也較明顯。因為美國北部受工業革命影響，工業蓬勃發展，興建鐵路和電報，交通便利，農業也因機械化和技術發達使勞動力減少，因此沒有用黑奴的需求，但相對於北部，南部較未受工業革命的洗禮，還是維持在傳統的農業社會中。根據南部的文化背景而言，因為南部文化為騎士文化（Cavalier），主要由莊主紳士所建構。因農事需要，南部引進一部分非洲的黑人，形成美國黑人文化（林立樹，2005：70）。

1670年由英國人殖民的南卡羅來納州以農園文化立州，它是一個由黑人奴工支撐的貴族社會。南卡羅萊納位於美國東南部的大西洋沿岸，地形、氣候適合種植，因此該州經濟和人民的生活方式趨向於農事生產及加工，主要工業是棉織業，其次是製紙業及煙草工業（南卡羅萊納，2007）。由此可見其需要大量的勞動人口，過去以黑奴為主要生產來源，因為文化背景的因素，奴隸制變成南方認為的「必須制度」，並沒有考

慮到道德、人權的問題。因此，當年因黑奴問題引爆的南北戰爭，在南卡羅萊納開啟了第一槍。關於南、北方對黑奴看法的歧異，也可以從名著《飄》中窺見：

「黑人是多麼愚蠢啊！他們從來不會去想任何事情，除非你去命令他們。」思嘉從陷落的亞特蘭大回到塔拉後曾這樣想。

「他們竟然敢笑，這些黑猩猩！她真想把他們全都抓起來，用鞭子狠狠的抽，直到他們皮開肉綻鮮血淋漓。北方佬要給他們自由真是見鬼了！」思嘉在戰後看到自由黑人時這樣想。

書中也重複著對美國蓄奴南方美好的描寫，奴隸制在南方的認知中是一種仁慈且必要的體制。

但其實自南北戰爭以後，黑人的地位並無多大的提升，「白人優越」、「黑人低劣」的種族歧視仍非常深刻地藉著種種「社會壓迫」虐待黑人。黑人不時掀起的民權運動都遭到強烈暴力的打擊和隔離（南方朔，1991：46）。1960年代美國黑人人口雖然佔全美總人口的10%，但其中至少一半以上都生活得十分窮苦，60年代攻讀大學學位的黑白人比例懸殊，黑人僅佔6.4%，白人佔93.6%，兩者差距頗大（American Economic Review, 1987：5）。由於未獲得充分教育與機會，黑人多仍處於窮困中，無法獲得相當的社會地位。而目前南卡羅萊納州存在著高比例的黑人，該州種族主要比例可分為：66.1%是白人，29.5%是非裔美國人，2.4%是拉美裔人（維基百科，2007），由此足見非白人佔了將近四成。根據研究對象敘述其在美國此地的經驗時，也有提到南卡羅萊納的公園還有黑人與狗禁止進入的警示牌，此地種族歧視的情況可見一斑。

四、小結

由上述整理的美國社會文化背景觀之，我們可以發現美國人的特性受其國家歷史背景相當大的影響，充滿了積極樂觀、勇於接受挑戰

的開拓精神，以及重視平等競爭、講求個人實力的文化，當然也有因為競爭成敗所帶來的種族歧視，美國即是在這樣一個重視平等卻不免歧視、重視國家認同卻又強調個人的矛盾文化下所開展出的多元文化風貌，而研究對象當時所處 1963~1976 年的美國，因為社會風氣的變化多端，使得國家更加多元發展，不論是在思想或行動上都出現了更多不同的聲音。研究對象所接觸到的美國，恰逢 60 年代的激進與 70 年代的調和時刻，剛好歷經美國自由與保守主義的相互增減，從叛逆、突破到反思傳統的一系列過程，正可以感受到美國多元聲音的綻放以及檢討的省思。

而在空間上，美國是一個幅員遼闊的地方，各州之間多少存在著差異，因此，研究者在對美國全貌作普遍性的瞭解後，特別整理研究對象所待最主要且最久的紐約（1963~1970）以及南卡羅萊納（1970~1976）的特色，作為對研究對象生命所處背景的理解，文獻中發現研究對象所待的是兩個文化差異頗大的地方，一自由、一保守，其中紐約更是一個資訊發達、充滿各式各樣文化的地方，除了洋溢著繁榮與希望外，也隱含了邊緣絕處逢生所激發的街頭創意，從中發展出「敢秀」的自我認同。

雖然在時間與空間上，文化分別都有普遍性以及個殊性，其中當然有重疊之處，但卻有強弱之別，像是美國普遍重視的平等精神在 60 年代產生了「機會平等」與「結果平等」的爭論；60 年代蔚為風潮的嬉皮文化在 70 年代時變成了反省批判的對象；多元文化存在於紐約及南卡羅來納卻遭受到截然不同的待遇。不過大體而言，美國人的精神與價值觀仍就在不同時空中有跡可尋。

另外，研究對象在美國所待的 14 年中除了紐約及南卡羅萊納以外，也短期遊歷了美國許多其它的地方，包括了史丹佛大學一年的客座等，這部分研究者以美國文化全貌以及研究對象在敘說文本中可能會

提到的部份進行理解。

最後，由於本研究主要是看異文化經驗對研究對象的影響，所以關於美國文化的文獻僅是參照，更主要的部分是需要藉由分析訪談中研究對象自身所陳述的樣貌作理解，因為研究對象「自我組織的異文化」，才能稱作其異文化的「經驗」，而一個人被「影響」的因素也不完全來自客觀歷史環境，更受到自身接受的各種變因所致，因此這部分的文獻還將與訪談文本作對照，才能顯出研究對象所真正經驗的「異文化」。

第三節 台灣教育改革

一、台灣教育改革之演進

由於本研究的重心是在觀察研究對象之異國經驗對其實踐教育改革的影響，而不著眼在教育改革的細部發展，因此，本研究針對研究對象所參與教育改革的部分作探討，時間大約為1976年研究對象學成歸國後，特別是在1987年台灣解嚴、民間教育改革萌芽時期，內容多選擇研究對象大力參與的部分。以下研究者概述此時期教育改革的政治、經濟、社會背景，再參考吳清山、周祝瑛、薛曉華等諸位學者對教改運動的分期，將台灣該時期教育改革運動發展概略說明。

(一) 70~80年代台灣教育改革的時代背景

教育改革並不是一時之間的突發性運動，更不是一人之主張就能推動，而是在陸陸續續回應社會變化時所做的更動，這些更動或輕或重都屬於教育改革的一環，既然是與社會變化有關，政治、經濟的發展自然也就成為影響的因素。許智香（2006）認為：

台灣重要的教育發展從1945年到1999年中，不難看出其與政治和經濟因素的交互影響，面對21世紀新的政治局勢和經濟變遷，台灣社會從封閉到開放，統一到多元，新一波的教育改革將是不可避免的

趨勢。

雖然以下就教育改革的背景依循政治、經濟、社會因素作說明：

1. 政治背景

過去戒嚴時代，政治受到嚴格的控制，為了控制思想教育也理當不能倖免，不論是學校體制、校園環境的規劃、學校人員的安排、教科書的內容等都深受政治意識型態的影響，具有統一性、專制性、忽略主體性。因此，教育政策的制定傾向中央集權，由中央決策，地方執行。

解嚴前，特別是 1971 年退出聯合國、發生釣魚台事件；1972 年與日本斷交；1975 年蔣介石過世以及 1978 年美國與中國建交等政治上重要大事件，都使得當時台灣教育訴諸於民族主義與愛國情操的培養。直到戒嚴禁制廢除、社會的急遽轉型，使得 80 年代成為台灣教育改革的關鍵年代（黃政傑，1993）。由於民主參與的聲浪日益加大，教改的呼聲持續高漲，催促著教育改革的步伐。吳介民（1990）認為 80 年代後是台灣 40 年來領袖獨裁專斷權威政體的強弩之末，認為此時期為「政黨轉型期」。黃政傑（1993）統計解嚴後登記的政治團體有 70 個，報紙高達 208 種，通訊社也有 178 家，政治團體的開放、中央民代的改選、民主法治人權的重視等，這些現象都提供了台灣教育改革運動興起的環境。

2. 經濟背景

除了政治因素與教育相互作用外，經濟因素的考量亦是瞭解教育內涵和發展的重要因素。過去台灣主要是以農業作為經濟生產的基礎，但隨著工業和商業的蓬勃發展，產業結構與經濟活動有了重大的改變，而這也改變了人類社會的勞動形式和階級劃分（許智香，2006）。根據經建會（1996）資料，80 年代後，十大建設使台灣經濟起飛，國民所得從 1981 年 2669 美元到 1995 年的 1,2439 美元，產業結構中農、工、服務業人口逐次減少，服務業相對增加，這一時期的總體經濟平均成長率都

在 6% 以上。行政院主計處（1989）統計 70、80 年代台灣地區中產階級約佔 64%，超過一半以上，80 年代後我國的教育改革，無論是民間教育改革團體與官方教育改革機構，多屬於「中產階級」中的家長、校長、產業界代表、教師、校長、官員、民意代表、大學教授及各界菁英所組成（張芳全，1997：198）。

在經濟提升的社會中，人們開始有餘裕關心教育、文化產業。薛曉華（1996）指出 80 年代後台灣教育隨著經濟發展，開始重視學生的權力以及校園民主的問題，人民開始反省教育中的社會公平問題，包括教育資源的分配、教育專業自主等問題。問題受到越來越多的關注，不免會興起改革的念頭，台灣大規模的教育改革也在此時逐漸萌芽。

3. 社會背景

由於經濟的提升，中產階級人數變多，相對的中產階級的意識也在教育中發揮極大的影響力，中產階級對於教育的關注，以及相對帶來的批評與革新的訴求，都在其經濟支援的基礎上化為具體的行動。林全、吳聰敏（1994）指出在 1980 到 1990 年代間，台灣的政府負擔教育支出經費的水準與其它先進國家相去不遠，但民間支出卻明顯偏高，他們認為民間之所以投入大量資源於教育、補習班、家教和出國留學等，除了顯示重視教育以外，也反映了政府不能滿足民間需求。

另外，中產階級雖然興起，但大多呈現地域集中的現象，1991 年台灣地區有 67% 的人口集中在 18% 面積的台北、台中、台南、高雄三大都會區內（行政院主計處，1991），顯示台灣地區人口集中不均的現象。高承恕（1989）強調人際關係網路的社會蘊含一種「結構性不平等」時，強勢群體對社會資源的掌握、人際管道的運用，顯然比弱勢群體更有利。因此，城鄉差距所帶來的資源分配不均顯然也引發了許多教育問題，成為教育改革的前哨。蕭新煌（1989）年提到：社會結構轉變是刺激改革運動不可獲缺的力量。社會結構性不平等促使社會運動帶來教育

改革，但也相對的建構出新的教育問題。

社會結構的複雜、中產階級意識的興起以及隨之產生的各式面向的社會運動，皆對教育改革的興起提供可能，這樣的力量多半是從民間開始，因為官方常處於被動保守的地位，既得利益者不願讓出控制權以及廣大的資源，但隨著政治社會的開放，公共論述的發展，公平正義的訴求被重新正視，也增加了人民對鬆綁教育的動力。這些政治民主化、教育自由化的改革方向，架構出一個迥異於戒嚴時期的教育環境，成為影響台灣教育改革的一個結構性因素。

除了上述台灣內部的政治、經濟、社會因素外，70~80年代，世界先進國家的教育改革亦如火如荼地進行，儼然成為一波世界的趨勢。黃泰豪（2003）提到：1970年代以降，世界先進國家有感於國內教育品質低落、學生學業成就不盡理想，為提昇國民教育水準，增加國家在國際社會的競爭力，便開始推動一系列的教育改革。如英國1988年以後陸續推出的教育改革法案，美國自1983年後歷任總統皆推出教育改革法案，企圖提升國民的教育水準及確保在國際社會的領先地位。基於國際社會的教改浪潮，台灣民間與政府亦開始針對現有的教育環境與制度作檢討，推動一系列的教育改革政策，除了改善現有的教育問題，更重要的是要培養具有國際競爭力的國民。

第一節文獻中有提到70年代有大批旅美的學者，因此，70到80年代這批回國服務的學者們也多少曾經歷過美國70~80年代的教育改革，加以回國後適逢台灣社會環境的推波助瀾，大幅度的教育改革也就自然應運而生，而研究對象也經歷了美國70年代的教育改革，並參與了台灣這一波的教改行動。

（二）台灣教育改革各階段大事件

在涉獵了各家版本的教育改革叢書後，研究者決定採用吳清山、薛小華、周祝瑛學者的分期概念來說明，除了考量這些學者的專長外，也

因為他們有參與官方及民間教改的實務經驗，也分別對教改有偏向支持或保留的立場，研究者以為從這些不同背景的學者觀點所列舉的事件具有客觀性，加上研究者也參酌了教育部的資料，並認同這樣的分期方式，所以決定採取這些階段的分期法。

根據吳清山（1988：264～268）的說法，解嚴後（1987）教育改革運動的發展可以分為幾個階段：1.萌芽期（1987～1988）；2.成長期（1989～1993）；3.熱絡期（1994～1998）。薛曉華（1996）在研究民間教改運動發展（1984～1994）時將之分成1.萌芽期（1983～1987）；2.組織化期（1987～）；3.法案推動期（1990）4.蓬勃期（1994.1～6）；5.多元熱絡期（1994.7～1994.12）。周祝瑛在教改專書中整理教改大事件的分期（2003：5～19）則認為在吳清山（1988）說法之後，應再加上批判與反思期（1999～2003）。以下研究者援引上述學者的分類方式分述之：

1. 萌芽期（1987-1988）

觀察第四、五、六次全國教育會議的主題，可以發現1980年代以前，教育政策走向多在配合國家建設上（李真文，1997），直到1987年政治解嚴、1988年解除報禁，隨著政治民主自由的開放，教育民主的風潮也逐漸萌芽（周祝瑛，2003）。中央集權的教育政策不得不改弦更張，於是教育鬆綁的政策也從此萌芽。例如：大學法中的大學課程自主、地方的各種課程實驗、國中小教科書的開放、學校的彈性、本土等多元課程的增加（黃政傑、張家育，2004）。在此階段，各類民間教育團體相繼成立，政府亦舉行第六次全國教育會議（薛曉華，1996）。

（1）民間教育改革團體相繼成立

自1987年以來各種教育改革團體也紛紛成立，共成立了以下幾個民間教育團體：「振鐸學會籌備會」（1987）、「中華民國全國教育會」（1987）、「教師人權促進會」（1988）、「人本教育基金會」（1988）、

「主婦聯盟」（1988）等（林新發，2002）。各種團體基於不同的理念為各自的立場發聲，如振鐸學會最初成立的目的是在於研究改良教育理論與實務，而不是以「教育改革」為主要訴求，後來才慢慢加入教改運動的行列。「教師人權促進會」則以推動教育改革、保障教師權益、維護教師尊嚴、尊重學術自由為宗旨，該會的基本訴求較強烈且非常重視教師的基本人權。「人本教育基金會」的目標為「結合家庭、學校、社會的力量，協助教育當局，革除當前教育積弊，共同推動以人為本的教育」，因此，他們非常重視學生學習主體性的彰顯與受教權的保障，反對教師體罰。「主婦聯盟」是以推動親職教育、改善教育環境、建立家長會的組織與功能、尊重父母教育權為主要的訴求。1988年1月31日，由人本教育基金會、主婦聯盟聯合32個民間團體召開第一屆「民間團體教育會議」，對當時教育問題提出一連串的建言。這次的會議，可以說是台灣解嚴以來第一波有規模的教育改革運動。民間團體亦經常派員進駐立法院，透過遊說和抗爭的方式影響立法院法案的審查（周祝瑛，2003：5）。

（2）第六次全國教育會議

教育部於1988年2月1日起一連五天，利用國立中央圖書館舉辦「第六次全國教育會議」。會中探討幼兒教育、國民教育、高中教育、技職教育、高等教育、社會教育、體育發展、及各級學校課程架構研究發展等八項議題（教育部，1996），此次會議所做成的決議對往後的教育改革有相當程度的影響。

2. 成長期（1989～1993）

1989年以後，民間教育改革團體的數量逐漸增加，同時也形成一股強大的力量，對當時的教育當局造成相當程度的改革壓力。此階段的教育改革活動有：

（1）民間教育改革團體的蓬勃發展

除原先的教改團體外，本階段相繼成立的團體有：a.「大學教育改革促進會」（1989），成員以大學教授為主，其宗旨為「改革大學教育、維護學術自由、培育學生自治、推動校園民主」。b.「台灣教授協會」（1990），結合學術界認同台灣主權獨立之專業人士，以「促進政治民主、學術自由、社會公義、經濟公平、文化提昇、環境保護、世界和平」為其宗旨（周祝瑛，2003：6）。

（2）民間另類學校（alternative school）的開辦

12年前，在一片不滿主流教育體制的改革浪潮中，人本教育基金會為了實現成立之初的訴求：追求「以人為本」的教育精神，落實尊重學生學習權與主體性，因而於1990年創辦「森林小學」，由朱台翔擔任校長，開啟了第一所民間靠理念辦學的例子（人本教育基金會，1997）。「森林小學」的成立在當時不僅造成社會討論的話題，更在教育體制裡產生不小的影響。但礙於當時教育法令的限制，及教育當局的堅持，「森林小學」始終無法立案，一度被稱為「台灣體制外的實驗小學」。在「森林小學」的帶動下，部分不滿教育現況的民間人士，相繼成立體制外的學校。目前全台灣共有11所另類學校，其中除了開平中學、北政時代的自主學習實驗計畫、以及大坪國小合併後的雅歌小學是舊有學校轉型外，其它都是新設學校。例如：1994年毛毛蟲兒童教育基金會成立「毛毛蟲親子學院」（後來改名為種籽學苑）、宜蘭縣的「慈心華德福小學」、新竹縣的「雅歌實驗小學」、苗栗縣的「全人教育學校」、台南縣的「沙卡小學」、高雄縣的「融合中小學田寮實驗班」等（唐宗浩；李雅卿；陳念萱，2006）。

（3）第二屆民間教育會議的召開

第一次於1989年2月舉辦「小學課程研討會」，會中針對不合時宜的國民小學課程標準之部分進行討論修訂。第二次於同年6月舉辦「教育品質研討會」，討論師資培育多元化及教師在職進修等議題。第三次

於同年9月舉辦「教育評鑑研討會」，會中提出成立全國家長會及教師會，參與與評鑑教育政策等訴求（周祝瑛，2003：7）。

（4）救救下一代行動聯盟的組成

1991年3月，「婦女兒童安全保護協會」成立，4月與人本教育基金會決議籌組「救救下一代行動聯盟」，針對一連串學生自殺與體罰事件提出請願行動，其行動宣言為：a.教育改革，拯救下一代，已是刻不容緩的最後關頭；b.教育是全國民眾的教育，改革必須大家共同參與與推動；c.改革的大潮流方向：走向多元、走向分權；d.全國民眾必須站出來，表達對教育改革的高度期望，才能改變政府官員、民意代表對教育問題的敷衍態度。之後，並要求教育部儘速訂定「降低中小學班級人數時間表」（周祝瑛，2003：7）。

（5）推動各類教育法案的審查

此時期適逢「大學法」、「師資培育法」、「教師法」等各類教育法案待審，民間教改團體熱烈關切法案的進展，經常進出立法院，並以各種方式試圖左右立法院對教育法案的審查（周祝瑛，2003）。1991年修正師範教育法，讓一般大學也可以培養師資。該年通過「教育人員任用條例修正草案」，使未具行政經驗教師合於規定之任教年積成績優良者，具擔任校長資格，各級教師均為聘任制度（教育部公報193～204期）。

（6）民間教改運動的暖身

1993年台大數學系教授黃武雄發行「笑罷童年」的錄影帶，影帶內容針對台灣教育的兩大問題：「升學主義」及「集體管理主義」，提出一連串的批判，並提出解決之道（黃武雄，1995）。這是教育改革運動中首度以教育理論的觀點作為教改的論證基礎，而影帶中所提出的解決方法，也成為日後四一〇教改聯盟的主要訴求。

（7）陸續啟動一些政策革新

此一時期，開放多元的入學管道，除了試辦高中學年學分制之外，在高中畢業後的學生進入大學的管道將採取「推薦甄選」、「欲修甄選」和「改良式聯招」，也修訂高中、國中、國小課程標準，國中加入認識電腦、鄉土藝術、選修第二外語；國小增加母語、鄉土教學活動等課程，並加強通識課程（教育部公報205期）。

3. 熱絡期（1994～1998）

（1）四一〇教改遊行

有人說1994年是台灣的教改元年，當然台灣的教改不是從這一年才無中生有，只不過從這一年算起，事情開始多起來（黃榮村，2005）。醞積多時的民間教改力量，在1994年4月10日的「四一〇教改遊行」中爆發出來，在當時的社會造成不小的震撼，同時也獲得社會大眾的迴響。此次遊行由台大數學系教授黃武雄等人由民間發起，結合了兩百多個民間團體、近三萬民眾聚集於台北市中正紀念堂為孩子爭取教育權，並發表了一份「希望的火花來自民間」的聲明書，並提出四大訴求：1.落實小班小校；2.廣設高中、大學；3.推動教育現代化；4.制定教育基本法。遊行活動後，於4月16日旋即成立「四一〇教育改造聯盟」，作為推動「四一〇四大訴求」的基本組織（四一〇教育改造聯盟，1996），持續給予教育當局教改的壓力。四一〇教育改造運動對台灣的教育具有重大的意義，因為這是第一次由民間取得了主動地位，不再是民間掉入政府保守政策的架構中去反對，而是促動政府去反思教育問題（黃武雄，1995）。

政府為回應四一〇教改團體改革訴求，研擬「教育改革專案報告」，在落實小班小校方面，以三個年度為一階段，共分兩階段進行；廣設高中大學方面則鼓勵私人興學，調整教育資源，提升教育品質；推動教育現代化方面，以師資培育多元化、教材發展多元化、開放民間私人興學；制訂教育基本法方面則認為當前無迫切需要（張芳全，1997：217）。

（2）第七次全國教育會議的召開

教育部有感於民間教育改革團體對教改的需求日益急切，同時為因應社會、經濟的變遷，乃化被動為主動，於1994年6月召開第七次全國教育會議，會議的主題為「推動多元教育、提昇教育品質、開創美好教育願景」。討論的題綱分別為：a.教育資源分配；b.建立彈性學制；c.革新課程發展；d.改良師資培育；e.提昇大專品質；f.推展終身教育；g.推動全民教育；h.兩岸學術交流。會中提議在行政院底下成立跨部會的「教育改革審議委員會」作為統整教育改革政策的諮詢組織，並擬依此提出「教育白皮書」，擬議啟動國中小課程改革（教育部，1994）。

（3）地方政府實施開放教育

受到民間教改人士的鼓吹與帶動下，台北市於80學年度開辦田園教學，提倡回歸教育本質的教學，並開始試辦「教學評量改進班」。台北縣則於83學年度起選定20所學校試辦開放教育，84學年度增加至85所，85學年度全縣開始實施（鄧運林，1997）。

（4）行政院教育改革審議委員會的成立

為了符應民間教改團體的要求，以及促進國內教育體制的健全發展，1994年9月21日正式成立行政院教育改革審議委員會，由中研院院長李遠哲博士擔任召集人，與會委員來自社會各界，提供自身對教育的建言。1996年教改會運作期間，共提出四份諮議報告書與一份總諮議報告書，以教育鬆綁、學習權的保障、父母教育權的維護、教育專業自主權的維護為基本理念，並以教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會為教育改革的基本方針。由於教改項目既多且雜，教改會乃列出八個教改優先實施的項目（行政院教育改革審議委員會，1996）：

- a. 修訂教育法令並檢討行政體制。
- b. 改革中小學教育。
- c. 普及幼兒教育及身心障礙教育。

- d. 促進技職教育的多元化和精緻化。
- e. 改革高等教育。
- f. 實施多元入學。
- g. 推動民間興學。
- h. 建立終身學習社會。

同年立法院修訂大學法，標舉校園民主自治，強化校務會議權力，明文訂定校務會議為學校最高決策機構；修訂師資培育法，開放一般大學也可以培育師資，師資來源更加多元化；並決議教科書開放民編的基本原則，1996年則進一步要求國立編譯館全面退出教科書編印市場。該年大學招生策進總會，開始實施大學推薦甄選制度，1998年增加申請入學制度。1996年12月教改會功能性任務結束，隨後於行政院下成立跨部會之「教育改革推動小組」，由當時的行政院副院長劉兆玄擔任召集人，研擬落實教改會所建議的事項（張芳全，1997）。

（5）學校教師會的成立

由於教育權的開放與下放，教師必須有團結教育從業人員的組織，才能對內形成共識，對於各種關心教育改革勢力，進行互動，而且維持教師在教育事業上的主體性與自主性（引自彭富源，1998）。1995年8月教師法公告施行，條文中正式授予學校教師得以組織教師會的權力，從此各校的教師開始積極籌組教師會，也造成了學校行政權力的重新分配。

（6）教育部公布各類教育報告書

自1995年起，教育部為使關心教育改革發展人士能夠瞭解教育部門推動之教育改革政策的內容，以及為落實教改總諮議報告書之建議，乃出版一系列的教育報告書。如：1995年「中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景」、「中華民國身心障礙教育報告書—充分就學、適性發展」；1997年「中華民國原住民教育報告書」；1998年「邁向學

習社會—推展終身學習、建立學習社會」教育白皮書。而民間教育團體也提出許多教育建言書，如台灣研究基金會、澄社、及人本教育基金會共同企畫編印「台灣的教育改革」一書（羊憶蓉、林全等，1994）。

（7）中華民國教育改革協會的成立

1997年各地方性及議題性的教育改革團體共同組成「中華民國教育改革協會」，該協會的主要目標在於結合民間教改力量，要求參與教育政策的決策過程，同時扮演民間與政府機構溝通的橋樑，推動共通性的教育改革議題。由此觀之，民間教育改革團體已逐漸走向整合化與組織化，對教育改革的推動更具影響力（周祝瑛，2003：10）。

（8）搶救教科文連線行動

1997年7月16日國民大會三讀通過凍結憲法第164條對教科文預算下限的保障，造成全國譁然，於是由全國民間各教育機構及教改團體組成「搶救教科文連線」行動，對政府提出嚴正的抗議，也催生了「教育經費編列與管理法」的制訂（周祝瑛，2003：11）。

（9）教育改革行動方案的確立

教育部根據教改會各期諮議報告書所提的建言，整合出具體的「教育改革行動方案」，於1998年5月報院核准，決定五年內（1999-2003）共挹注一千五百七十一億七千餘萬元加以推動。方案的內容共分十二項，分別為：a.健全國民教育；b.普及幼兒教育；c.健全師資培育制度及教師進修制度；d.促進技職教育多元化與精緻化；e.追求高等教育卓越發展；f.推動終身教育；g.推展家庭教育；h.暢通升學管道；i.強化原住民學生教育；j.加強身心障礙學生教育；k.建立輔導新體制；l.充實教育經費與加強教育研究等。從此，教育改革政策正式進入行動的階段，具體執行改善教育的現況與提升教育的品質（我國教育改革實施情形與相關因應措施專案報告目錄，2003）。

4. 批判與反思期（1999-2003）

十年教改引發的爭議，2002下半年開始白熱化，除了立法院內經常的攻防之外，又有號稱十萬教師的928大遊行，教育成為全國關注的熱門政務。在十二項教改行動方案正式執行後，許多教育改革的訴求也逐漸納入教育政策中。然而在政策執行的過程中，社會各界也開始出現一些批評與檢討的聲音，其中，以多元入學方案、九年一貫課程、教科書開放民間編訂、英語教學等政策所引發的討論最多(黃榮村,2003:65)。

(1) 教師大遊行

2002年9月28日全國十萬教師以「團結·928」為主軸，進行有史以來最大的教師遊行。遊行的口號為「還我納稅權、悲憤被抹黑、脫離工具化、實踐我尊嚴、團結組工會、勞資要協商。」主要的訴求為：還我納稅權、組織教師工會、爭取尊嚴(團結·尊嚴928大遊行,2007)。

2003年6月12日「六一二拯救國教大遊行」，訴求包括「降低班級人數，提高師生比，三年內減少50%師資培育招生名額，教師課稅作為教育用途，訂定教師評鑑指標以汰換不適任教師，教師甄選缺額應在每年簡章發售時公告等」(自由電子報,2003)。

2003年9月28日全國教師會再次以「行動·928」為主軸，展開另一波教師遊行活動。主要的訴求有五項：還給孩子希望快樂、改善教改十年亂象、落實總統教育政見、傾聽基層教師聲音、及減輕家長教育負擔等。自此，基層教師對政府的所推動的教育改革政策不再沈默以對，選擇發出基層教師的心聲(2003年大遊行剖析,2007)。

(2) 各類批判教改的團體成立

由於十年教改政策的推行衍生出許多社會問題，如高學費問題、多「元」入學、教科書內容錯誤百出、流浪教師的形成、一個國家兩個階級等問題，許多不滿教育改革現況的人士開始發出批評的聲音。此時期成立的組織有：「反高學費行動聯盟」、「新世代青年團」、「中學生教改聯盟」、「快樂學習連線」、「重建教育連線」等。前兩者主要是

以反高學費為主要訴求，「中學生教改聯盟」則是痛惡當前教育體制的中學生所組成，由於抗爭手段激烈，還被黃榮村部長斥為道德教育失敗。「快樂學習連線」於2003年7月成立，夏鑄九教授為總策劃，以連日在烈日之下高舉「饒了孩子」、「饒了家長」等標語，凸顯主要的訴求，同時也捉住社會大眾的目光。隨後公布一項針對國內中小教師的調查，認為有超過五成的受訪教師認為教改是失敗的，同時有超過七成以上的教師認為教育政策搖擺不定，而主要原因是教育部長更換頻繁及專家學者意見意見分歧。也由於這份報告點燃社會大眾對十年教改的檢討（中央日報，2003年7月24日，第一版）。

「重建教育連線」是由二十幾位重量級學者，包括李家同、楊深坑、吳武典、林生傳、秦夢群、周祝瑛、黃光國、薛承泰、南方朔等共同組成，並於2003年7月20日發表「重建教育宣言」萬言書，文中提及十三項教育亂象，如自願就學方案、建構式數學、九年一貫課程、多元入學等，造成「四不一沒有」：即政府不負責、老師不支持、家長不安心、學生不快樂、及畢業沒有工作。文末提出四大訴求：1.檢討十年教改、終結政策亂象；2.透明教育決策、尊重專業智慧；3.照顧弱勢學生、維護社會正義；4.追求優質教育、提振學習樂趣。更號召全民連署批判教改亂象引起廣大迴響，直指行政院教改會及當時的召集人李遠哲院長，應負起責任倫理中的道德責任（張芳全，2006；黃光國，2003；黃榮村，2003）。

隨後，長期以來遭到漠視的師範體系的學者們也提出不平之聲。台灣師範大學的多位教授們於2003年9月6日發表民間版的教改報告書，強調提升師資水準才是教改成敗關鍵，教育部應保留師範公費生制度，並淘汰太差的師培機構，建立以師範院校及大學教育院系為主軸的多元師培制度（2003年9月7日，聯合報，B8版）。

（3）批判教改的文章、專書出版

教育改革於此時期也累積了不少議題足以回顧、檢討，除了一些單

篇的期刊、社論以外，也有雜誌做特刊的報導，像是莊宗憲（1998）在天下雜誌〈1998教育特刊〉中所著「體檢教改政策—教改，到底改了什麼？」；黃勝治（2002）在時報週刊的「教改大調查：教改等著被改」等文章，更有學者針對教改的政策以及問題集結出書，在2003年分別有三位學者針對教改出專書：周祝英《誰捉弄了台灣教改》、黃光國《教改錯在哪裡—我的陽謀》、薛承泰《十年教改為誰逐夢》。內容大抵是對教育改革的人、事、物進行回顧、對教育改革推行的政策提出質疑、對教育改革前後出現的現象提出反思。

周祝英所著《誰捉弄了台灣教改》，主要是探討1987~2003年中所歷經的重大教育事件，及其日後所造成的影響，並針對台灣社會重要的教改議題，包括介紹：自學方案、建構式數學、多元入學管道及九年一貫課程等，也整理歷任教育部長所執行的教育政策。最後提出「終結教改亂象，回歸教育本質」的呼籲，建議未來台灣教育走向應重新檢討以往教改的基調，配合國情、加強溝通宣導，才能走出更讓師生和家長接受的方向。

黃光國所著《教改錯在哪裡—我的陽謀》主要在指出「教改錯在哪裡」，並釐清李遠哲的「教改理念」及作者所認為教育部在政策形成過程中所犯的誤謬，之後進一步討論此種錯誤的「教改理念」為什麼會造成種種教改亂象，書中並收錄「重建教育連線」的《教改萬言書》。

薛承泰所著《十年教改為誰逐夢》認為教改一開始即特別青睞戰後嬰兒潮的最痛—升學機會的缺乏。於是廣設高中、大學。但大體上認同十年教改，是在善意的基礎下進行，只是錯置了時空，浪費了不少資源，並說明其撰寫目的不是反教改，只是希望有個檢討與改進的機會，認為要終結的並不是教改，而是教改的政策亂象。

由上述文獻可知，批判教改的學術立場多半是在指陳教改的問題，雖非否認教改的用意，但多從社會現實面切入，認為教改仍有許多需要

改進之處，除了上述文獻中的學者多站在批判的角度外，此一時期也有許多學者是提出正面的支持以及回應，在「誰捉弄了教改」之後，隨即有「誰扭曲了教改」的聲明以及「我對萬言書的困惑」等文章發表。李遠哲院長也在2004年3月發表長達1,6000字的「關於教育改革的一些省思」，文中大抵是釐清教改會主張的原意，也對一些影響深遠的社會價值觀及新生問題做剖析（李遠哲，2004）。雖然說政策的推行在政治經濟的考量下，自然存在著支持和反對的聲音；儘管教育是百年樹人之大業，但教改至此，約略也有十年的時間，利用表面上浮現的一些問題以及見仁見智或多或少的影響，在此時期支持、反對教改的立場呈現了更趨於兩極的聲音。

（4）全國教育發展會議的召開

面對一連串對教育改革提出反省的聲浪，教育部為了凝聚各方的共識，乃於2002下半年舉行多場全國性會議，包括有全國科學教育會議、全國技職教育會議、高職教育會議、全國教育發展會議、高中教育發展會議，並依此研訂全國科學教育白皮書、重大教育調整措施、編定五年教育促進方案等（黃榮村，2003）。以下列舉其中指標性會議說明：

2003年9月13、14日兩天假國家圖書館召開「全國教育發展會議」，針對三大主題進行討論：a.增進弱勢族群機會教育，確保社會公平正義；b.促進高等教育品質及效能，提昇國際競爭力；c.回歸國民教育本質，階段性推動十二年國教。會議召開期間，會場外抗議聲不斷，會場內各專家學者砲聲隆隆。經過兩天的激烈討論，會中達成多項「共識」。關於國民教育方面有：a.會中決議將外籍配偶、獨生、單親和失業等四類家庭子女定義為「新弱勢族群」，特別的是社會現況越來越普遍的獨生子女也在「弱勢」之列。b.在教育優先區方面：教育優先區計畫推動多年，花了上百億元，卻不見弱勢學生顯著提升能力，教育部，決定修正計畫，撥款補助在地退休老師及大專生下鄉，為原住民、單親、失業勞

工等弱勢族群的子女輔導課業。c.九年一貫課程方面：不再強調合科課程和協同教學，93學年度起教育部九年一貫部編本將進入教科書市場。d.規劃十二年國教的可行性方案。e.規劃「五年教育促進計畫」，初期納入十二年國教、九年一貫、高中職社區化等三項議題檢討、規劃；其中十二年國教將先由民間舉辦公論壇凝聚共識，再於2006年檢討是否推動試辦（周祝瑛，2003）。

（三）小結

十年教改的源頭，其實混雜著多重來源，1987年解嚴後，民主法治逐漸成為社會發展的依歸，直到1994年，整體的改革浪潮才撲捲到教育領域。當時的教改主題，例如教育結構性的鬆綁、改革入學方式、增加資源投入等，都不只是當前才出現的改革意識，可以說是長期以來的社會共識，當然也是陸陸續續不斷重複提出的改革方向。因此教改是一直不斷存在的，隨著政治經濟的發展、社會風氣的走向，一點一滴逐漸凝聚而成的，只是在1987年至此有比較具體的教改行動。上述文獻整理是研究者參考文獻勾勒出此的台灣教改圖像，近日，台灣教改的議題持續成為熱烈討論的對象，除了顯示台灣人們比起過去更重視、關心教育之外，政治力的介入也比過往更甚。如同黃榮村（2003）所言：2004年總統大選期間朝野教育攻防，教育領域成為大選煙消的入口網站。而近日2006年台北市長選舉，「回歸一剛一本」的問題成為政見之一；2007年為鋪總統大選之路，「十二年國教」、「高中學區制」的問題再度掀起風波。而黃炳煌教授即是在這樣政治、教育緊密相連的背景之下實踐教育改革。

第四節 實踐教育改革之意涵

一、實踐

基本上，對於「實踐」一詞，不同的領域，皆有其不同的定義。本

研究中所謂「實踐」，指的是廣義的實踐，為含有「practice」（實際行動）之意的「praxis」（實踐）。本研究中提及的「實踐」概念，是針對希臘羅馬時期「實踐」的原始意義而言，因此以下文獻，研究者先概述「實踐」概念的演變，接著從希臘羅馬時期Aristotle所談的「實踐智慧」論述起，然後連結與此概念相承的Habermas的觀點，並補充與其相關的命題，在下面的論述中，研究者以主題概念作為分類的標準，將相近的說法而非以年代放置一起討論。

（一）「實踐」概念的演變

在希臘羅馬時期，「實踐」（praxis）是相對於「理論」（theoria）的不同生活方式，「理論」是指人類對宇宙的沉思，經由沉思尋找宇宙不變、永恆的秩序和本質；「實踐」則指有關人類倫理和政治性活動的知識，關懷的是公正和良善的生活（高思謙譯，2006）。但由於科學的興起，對知識的區分和內涵隨之產生改變，理論不再是對宇宙永恆秩序的沉思，而是如同自然科學含有規律、法則的陳述，實踐性的知識也於此有所轉變。17世紀中葉，Hobbes提出以科學為基礎的社會哲學，因此，自然及社會科學的持續發展和實證哲學的相繼興起，在在讓實踐性的知識更加科學化，「實踐」因此也被化約到技術的領域上，一直到Habermas企圖挽救這種頹勢，欲使社會大眾重新反省、討論「實踐」意涵中的道德規範議題，實踐的原始意涵才因此又被正視地提出（王德睦，1983）。

（二）實踐是人生智慧

Aristotle 將知識分成三大類型：「科學知識」（Episteme, scientific knowledge）、「技術」（Techne, art）與「實踐智慧」，其中「實踐智慧」是一種直接且持續表現於所有行為當中的「人生智慧」，用以標示理性能力在德業行為中的實際指導活動（張鼎國，1997：67）。實踐智慧，希臘文 φρονησις，這詞是由 φρον 和 ησις（智慧）組成，φρον 在希臘文裡指人體的橫隔膜，按照希臘人的看法，在橫隔膜以上的部位，是心靈、

頭腦、思維的部位，因此 $\varphi\rho\omicron\nu$ 與 $\eta\sigma\iota\zeta$ （智慧）組成，意旨「明智考慮的能力」（洪漢鼎，1998：231）。

Aristotle 認為「實踐智慧」的特徵，有以下幾點（高思謙譯，2006）：
1. 具有實踐智慧的人就是善於正確考慮的人，誰也不會去考慮那些不可改變的事物或他無能力去做到的事物。2. 實踐智慧的本質是一種不同於生產或製作的踐行。3. 實踐智慧是一種與正確計畫相聯繫並堅持正當行為的踐行能力。4. 實踐智慧所考慮的乃是對人整體生活有益的事。5. 實踐智慧不只是對普遍事物的知識，更重要的是對特殊事物的知識，並且「經驗」在其中起了重要的作用。

Aristotle 特別提到「情境」對實踐的重要性，不同於技術性知識，須對整體情境做通盤了解，因為實踐性的知識源自於實用智慧，主要功能在於對情境作適切的認識，透過正確的實踐性推論（*orthos logizesthai*）以作抉擇（*proairesis*），此「抉擇」對 Aristotle 而言，一方面指的是一種意向，以完成某種實踐的目標，另一方面也是指足以發現實踐方法的能力。另外，實踐者本身即屬於情境，實踐智慧因而不能和情境分離，需將情境作審慎考量，以選擇適切的方法以完成導向善與幸福的活動，由此足見，實踐過程不僅影響情境，也影響實踐者本身（引自楊深坑，1999）。

Aristotle 也強調「實踐」固然是一種行為或活動，但與一般所謂的行為或活動有區別，實踐是包含了本身即為目的的內在活動（洪漢鼎，1998：244）。

由上述文獻可知，「實踐」所指並非一種產品或結果的產出，而是明智考慮的抉擇能力，此能力的思維模式是以「對生活有益」為前提，其展現與「情境」有著密不可分的關係，但文獻中亦無否認實踐含有「行為」、「活動」的本質，雖有說明「實踐」與一般行為活動有所區別，但並無認為其失去具體行為的指涉範疇。因此，綜合來說「實踐」被視

為一種意涵豐富的「人生智慧」，可以是指有形也可以是無形的。

(三) 實踐是以批判解放為使命

由於 Habermas 非常注重「實踐」問題，所以在其《Theory and Practice》(1963)一書中特別說明，並且他認為在希羅文化期間，理論和實踐的關連頗為重要，所以談「實踐」，免不了論及「理論」。在 Aristotle 時期，理論的目的在提升人類的實踐智慧，但是 18 世紀後，這樣的觀念被捨棄，只關心如何建立客觀而科學的知識，因此將「實踐」也化為「技術」的問題。

Habermas 強調實踐的使命是批判理論，其知識論最終歸結到以「解放興趣」為導引而形成了批判理論，此與傳統理論最大的差別不是一種純粹「知性」的探索，而是在建構具有「實踐」意義的理論，也就是「解放」(高宣揚，1991：83-85)。Habermas 把自主、負責和解放視為一體，認為只有在自我反省 (self-reflection) 的行動中，解放才是可能的 (陳伯璋，1987)。解放是立基於實實在在的生活與人，化熟悉為陌生 (making familiar strange)、視當然為非理所當然，將平凡視作不凡之洞察意識，以及永久不止息尋根究底與傾身地行動。所以解放的興趣不只要形成一種論述、形塑出闡釋壓迫和扭曲如何去約束自由的批判理論，而且它必然是一種真正的洞見 (引自 Grundy, 1987：18-19)。因此 Grundy (1987：104) 認為實踐是一種行動的形式，行動則是解放興趣的展現，解放的興趣在覺察歷史的壓迫。

以下探討 Habermas 將「理論與實踐」放在理想溝通情境中的三個層次來說明，以釐清「理論」、「實踐」、與「批判解放」之間的關係 (陳伯璋，1987：72-73)：

1. 批判定理的形成及擴展：此階段除非在溝通過程中，能喚起自我反省，而由主體「決定」新的「行動」，實踐的活動始出現。
2. 啟蒙過程的組織：由一群有批判反省能力的人 (特指知識份子)

在理論知識的指引下，促使個人或團體進行自我反省。

3. 策略性行動：理論只能喚起自我反省，實踐透過倫理的參與與決定在生活世界裡實現。Habermas 強調，理論是行動的依據，除了工具理性之外，更應發揚價值理性，使人引發自覺，進而在實踐中創造更大的價值（沈清松，1994：386-387）。

Freire(1970)也認為解放是一種實踐（liberation is praxis），人透過對生活世界所採的行動與反省來改變其生活世界，他特別鼓勵運用「批判反省」來組織思考，藉以導引人從單純的認知朝向更高的認知發展，讓人理解造成現實狀況背後的原因，才能對所希冀建構的世界（reality to be produced）有較清楚的概念。Freire(1970)所倡導的批判教育學，便是希望能從天真無知轉向批判意識，成為所謂豐沛的實踐（plenitude of praxis），更進一步認為要達到社會的改造，就必須有實踐（praxis）、行動和反思的結合。

與 Habermas、Freire 對於實踐具有批判解放概念的還有 Giroux，他引用 Foucault「對抗記憶」（counter-memory）的想法指出，對抗記憶是一種轉化歷史的實踐，也就是將歷史從以現在的真理評斷過去的方式，轉換到以反記憶的方式來衝擊我們眼前所認定的正義與真理的符碼，以一種新的關係來取代現在與過去的關係，幫助我們了解並改變現在（Giroux, 1997:152）。

綜上所述，將「實踐」概念置於主體的批判反省之中，可見「實踐」對於個人、社會乃至於歷史都具有反省的使命，可以是對個人生活覺知的反省，也可以是社會團體權力運作的省思，藉由對習以為常的事進行批判而獲得更清楚明確的思考或行動，此所重視的是「實踐」的深沉意義，而不僅僅是可觀察的具體行動。

（四）實踐是理論與實做間的修正

根據古希臘時期的研究文獻，理論（theoria）和實踐（praxis）的區

分，並不在於知識和行動的區隔；也不在於思考和實作的分別；更不在於事實之知與技能之知的差異，兩者只是反映古希臘時期人類生活的兩種形式，每個生活各有其相應的知識內涵與道德要求，此兩者應是相互蘊含的（洪仁進，2003）。

希臘文theoria一詞最初的意義是作為一個代表或團體的一員參與某種崇奉神明的祭祀慶祝活動，對這種神聖活動的觀察，不只是不介入地確認某種中立的事態或靜觀某種壯麗的表現，確切的說，理論的原初意義為真正參與一個事件，真正的出席在現場（Gadamer, 1982：17-18）。

由上述文獻足見，理論不是與實踐相對立，而是與實踐並存（洪漢鼎，1998：235）。因此，以下研究者藉由探討理論與實踐的關係，來釐清實踐的意涵：

Freire（1970）主張理論無法指示實踐，要使理論能對實踐發揮最大之作用，則需要在一種特定的脈絡時空下，對實踐的類型做一中介和批判的理解。所以理論從特殊的脈絡和經驗中崛起，並且基於精練的實踐去介入。

王德睦（1983：6）認為理論對實踐僅是一種間接作用，而且也不是必然產生的。理論對實踐的作用只是啟蒙。

Lather（1991）在研究方法的討論中，則認為實踐是指理論與實做間，來回修正兩者的辯證張力。根據馬克思思想辭典，實踐是自我創造性的活動，經由實踐我們創造這個世界。以實踐為中心概念的哲學，本身不希望只維持在哲學的層次，而希望變成實用的哲學。需要實踐的理論本身必須是和世界相關，並且需要藉由行動來培養的，行動成份在它理論化的過程中會長出實用政治性的基礎（引自Lather, 1991）。

實踐（praxis）意味著闡釋和獲得意義的過程以決定並採取適宜的行動，但卻不僅止於聽任於結果的行動，而是不斷地來回慎思目的

(ends) 和方法 (means)、主體和客體的反省性的判斷與行動 (Grundy, 1987; Posner, 1992; Reid, 1992; Schwab, 1978)。

王慶中 (1999: 132) 認為實踐 (praxis) 具有「理論-行動」間辯證互動的意涵在內，這種辯證互動包括了發現衝突、問題解決、反省、改變或轉化、實際行動等層面。

洪漢鼎 (1998: 237) 認為實踐智慧的踐行由於它是要在可變的具體事物中進行行為、考慮怎樣行為，因此往往需要我們在具體的實踐過程中加以修正、補充和發展。

莊明貞 (1998、2003) 認為實踐不是「手段-目的」關係，不僅是技術性的活動，從實際的層面來看，實踐的概念也可以解釋個人對生活周遭所經歷主觀和客觀事件的融合過程；從哲學的觀點來看，實踐 (praxis) 是介於思想和行動間，或理論與實際間的語詞。

由上述文獻得知，「實踐」泛指整個闡釋和獲得意義的過程，並且包括決定然後採取適宜行動的部分。文獻中顯示，從主體覺知、意識、動心起念的那一刻，「實踐」已經開始運作，所以研究者以為「實踐」並不是只停留在概念的生發，也並未設限需要達至行動的完成，而是在可變的具體事物中不斷地進行行為、考慮如何行為，因此實踐過程中也包含了修正、補充和發展的過程，在這修正補充的運思當中，也呼應了上段文獻中所呈現「實踐」具有批判理解的成分，這樣的過程並非有具體標準以界定評比，也因此隱含著一種自我創造的意味。

(五) 實踐是行動所依賴的信念

Schon (1983) 認為實務工作者在他的專業行動中，絕不只是在行動而已，他的行動也是他認識歷程的反映；也唯有能在行動實踐中不斷學習反映思考，他對事物的認識才能提升，專業的實踐品質才能改進。這樣的能力及方法，簡稱為「行動中的反映」。

王德睦 (1983: 5) 認為實踐不是必然的知識，而是對「可變的」

和「偶然的」事物的瞭解，並透過此瞭解指出合於道德的行動方向。因此，實踐性的知識並不是純為了「知」，目的是為了「行」。

Gallagher (1987) 認為實踐智慧既不是聰明也不是技術，而是當沒有法則 (formula) 可用時，一個人必須根據對的理由 (kata ton orthon logon) 而行動時所精確地被依賴的理念。

Carr (1987:171; 1995:71) 認為實踐智慧是一種認知的德行 (virtue of knowing)，亦即在實際生活的真實情境裡，能因應特定情境的實際需要，能將完善的實踐性知識與周全的判斷統合起來，透過慎思明辨 (deliberation) 的論證過程，在各種道德理念或倫理原則中，做出較好的抉擇和判斷，展現合理且具體的實踐行動。

楊深坑 (1999) 說明實踐性的知識實際已經隱含著一種自我認識，除了方法外，尚須對「目的」做深度的省察。

綜上所述，可知「實踐」並不是指行為，然而在動機與目的上卻與行動產生關聯，實踐雖不等於行動，但卻有著強烈的目的在實現某些行為，就像是行為背後的信念一樣，文獻中亦提到行動是認識歷程的反映，由此足見，實踐當中所隱含的「覺知」與「行動」成分兩者間存在著難以劃分的關連。其中，「實踐」因為含有「倫理道德」作為慎思明辨的原則，因此又有別於單純的行動 (action without ideals)，往往會深入思考行為目的的價值。

(六) 實踐三層次：道德實踐、社會化規模實踐、超越實踐

依據儒家思想的觀點，「實踐」可依目的性分成三種層次，分別為「道德實踐」、「社會化規模實踐」以及「超越實踐」，以下茲分述三種之特色：

1. 道德實踐

道德實踐即牟宗三先生所言「意志實踐」，意指人的實踐不能不透視到意志的善惡上。他將實踐區分為「意志上」的實踐和「方法上」的

實踐（牟宗三，1985）。意志實踐的價值在於能在活動中識別善惡、辨明是非、分清權利責任，且能為其活動進行價值上的定位，從而決定實踐的方向（王興國，1999：19）。

王德睦（1983：6）亦提到實踐性的行動有別於生產性的行動，實踐是良善、合於道德的行動，它是非生產性的。

由上述觀點可知，實踐在某一層次內是依其道德性的彰顯與否作為界定，道德實踐著眼於實踐的內在意義，包括了善惡是非的價值衡量。

2. 社會化規模實踐

社會化規模實踐是道德實踐的向外推廣和放大，可以說是以道德意志實踐為本質的外在實踐形式，其功能在於改造客觀世界的物質活動，像是創立制度等。

由此可見，社會化規模實踐強調的是實踐落實於情境脈絡下的具體意義（牟宗三，1984）。

3. 超越實踐

超越實踐是儒家思想所認為最高的實踐型態，是一種參贊化育與天地同流、生生不息的精神，更明確的說即是「踐仁成聖」的體現（牟宗三，1984）。此一層次的實踐，多半是傳承中國傳統內勝外王的思想，體現於今日的時情，研究者以為較貼近服務公職，實踐理想的層次。

（七）實踐的相關命題

Donn Martindale 針對實踐提出四點相關的命題：

1. 實踐係針對問題而發，有矛盾、有需求不滿、不符期望等任何一種情況出現時，令人興起要改變現狀的意願。

2. 實踐生智慧，有的行動成功有的失敗，反省那些不成功之處，反省後將會有所得。

3. 實踐影響別人，別人是環境的一部份，改變環境也包括改變環境中的人。

4. 實踐是一種自我承諾，相信自己有能力去執行，對自己內在有信心，對情境的定義後採取行動（引自王慶中，1999）。

此一部份的文獻也呼應了前述的概念，特別強調實踐產生的情境以及影響，提出實踐的產生有其需求性，以及主體欲改變現狀的能動性，並說明了實踐者以及與周遭自然、人文環境的連動性。

綜合以上這些從「哲學」觀點的說法，研究者整理「實踐」有下列意涵：實踐依其目的有層次區別，大多由於個體對現實中的現況，不符合個體期望的情形而產生改革的意識，實踐就是由這種改革意識所引導產生的行動，它並不是一種封閉式的狀態，而是理論與行動之間不斷對話、反省、修正的一種辯證關係，個體必須時時進行反省思考，並考量環境以及人事於其間所產生的相互影響，而且在反省思考的過程中，需要透過批判意識的覺知，細察實踐運作中的道德正義問題，再釐清問題與目的後，期望能做出明智理性的抉擇與行動。

二、討論「實踐」在本研究中的應用

關於上述文獻，實踐意涵主要分為：

- (一) 實踐是人生智慧
- (二) 實踐是以批判解放為使命
- (三) 實踐是理論與實做間的修正
- (四) 實踐是行動所依賴的信念
- (五) 實踐三層次：道德實踐、社會化規模實踐、超越實踐
- (六) 實踐四項相關命題

上述內容主要強調的是「實踐」的思考層面，乍看容易被侷限為實踐僅指行動之前的「理念」、「智慧」或「信念」，然而，這只是為了「強調」實踐（praxis）是從起心動念的那一刻即開始，但並不因此排除「具體行動」的部分，這點可以從上述學者說明實踐「不僅是」行動、行為或技術的表現（Aristotle、Schon、王德睦、王慶中、牟宗三、宋文里、

莊明貞等) 中看出。

然而，究竟到什麼程度才能稱作實踐？上述文獻中有學者認為動心起念那一刻，已稱得上實踐（Gallagher 等）；有學者認為實踐是包含動心起念後以致於行動（Aristotle 等）；有學者認為除了動心起念、行動外，還包括行動後的反思（Habermas 等）；也有學者認為實踐本身即含有三種層次：道德思考、具體行為、服務人群，每一層次都算是一種實踐（牟宗三等）。

本研究所指涉的「實踐」包含上述討論的內容，因此本研究中，研究者將考察研究對象「異文化經驗影響其實踐教育改革」的層面，包含了從研究對象受影響而動心起念的部分（例如：發現教育問題、價值觀的釐清、教育改革的想法產出、課程意識的形成等），也包括進一步的具體行動（例如：言論的發表、授課、政策的決定等），以及自我對其行動後的反思。然而，關於「動心起念」的部分如何發現？研究者將分析敘說文本中研究對象的自我陳述，找尋相關意念與事件的關連性。

三、實踐教育改革

「實踐」的概念正式成為教育領域中的重要語言，乃起自 Schwab（1969）年所發表的一篇論文—〈實踐的：課程的語言〉（The practical: A Language for Curriculum）。他大力抨擊傳統實證主義引導下之課程研究，完全為行為主義及技術主義所支配，Reid承襲Schwab的實踐觀點，將課程「實踐的探究」做進一步闡揚。他認為教學實踐的問題，因含涉著道德特性，且充滿著「不確定性」與「實用性」，隱含著解決實際情境問題的策略指向，這需要實踐者對教育真實不斷進行各種各樣的「價值判斷」（引自陳美玉，1996：23）。

由實踐的文獻分析，實踐（praxis）介於理論（theoria）與實際（practice）之間，既有理論的思辨內涵，也有實際的具體作為，因此「實踐教育」是指能經由縝密周詳的論證與判斷，將其慎思明辨所得的知

識、信念、價值與倫理原則轉化為合理可行的教育作為。正如J.Oelkers以及H.-Elmar Tenorth的分析，教育活動是一種具有真實功能的社會實踐（引自楊深坑，1999）。從「實踐行動」本身的觀點來看，在教育第一現場的人，如何將理論和實際經驗相結合，從「發現問題、運用理論、實踐問題、修正理論與實踐過程、繼續實踐」的歷程中，建構個人對教育學術的理論觀點和完成個人對教育志業的自我實現，就是「教育實踐」。

近年來也有越來越多課程研究與論述開始關注到教師在課程與教學實務中的主體性角色（引自甄曉蘭，2003）。亦開始有些學者進行教師思考（teacher thinking），的探究，企圖瞭解教師在教育實務中的思考過程及教師實務知識是如何影響課程與教學的（Clark & Lampert, 1986; Clark & Peterson, 1986; Cornett, 1990）。

「教師思考」關係到一個人的「覺知、意識」，從教育學者的觀點來看，意識是人的一種基本本質，是注意力的產物，是一種覺知型式，而這注意力常受到過去的經驗和當前的需要及目的所引導（甄曉蘭，2003：73）。文獻中課程「意識」意含著一種精神上的努力，企圖把握意識行動背後的意義，這種課程意識所反映的課程概念，乃是將課程視為一種「實踐」（praxis），而不是產品（product）（Grundy, 1987），這樣的論述對課程實踐者而言成立，相對於本研究對象實踐課程改革乃至於教育改革上亦能類推。

教師課程意識的的認知行動與批判反省層面，或有出於直覺反應，但絕大部分有意識的活動與省思，都涉及了實踐行動中極其複雜的分析、判斷及評估。Schwab（1971）認為課程慎思籌畫（curriculum deliberation）需要擇宜藝術（eclectic art），使其能在具體的情境裡決定最適合的實踐策略。無論如何，任和認知行動與批判省思背後都有其運思和參照的材料，亦即都有其內在的經驗知識和外在的條件和刺激（引

自甄曉蘭，2003：75)。

另外，文獻中有提到教育學者走向實踐需要具備的條件以及能力，在條件方面有：(一) 具有真誠的心。(二) 熱情的態度。(三) 具有先進的理論與獨特的實踐智慧；在能力方面有六種：(一) 觀察 (二) 思考 (三) 評論與建議 (四) 參與行動變革 (五) 提供有關資料 (六) 參與教師培訓。(陸振華，2004)。研究者將會參酌上述條件以及能力作為對研究對象在實踐教育改革方面的探討。

綜合上述，研究者藉由引伸「實踐」的概念，將「實踐教育改革」做一界定，在本研究中研究者擴大所謂課程與教學中的學校正式課程範疇，而是觀察課程學者於學校、社會、乃至於政策上的教育實踐，因為研究對象本身亦是以教師、教育學者的身分參與教育改革，本研究於此借用「教師思考」(teacher thinking) 的相關概念作為探討，特別是指「教師思考」中重視生活學習情境中發展出來的實務知識對其行為決定上有其影響的部分，另外，研究者欲探討的除了與教育改革相關可觀察的外顯行動，像是教育政策的制訂、執行，教學的實際運作以外，在研究中特別也關注了把握教育改革意識行動背後的意義、以及教育政策的慎思籌畫過程、教育理念的提出與釐清、教育問題的覺知與批判等面向。

第三章 研究方法與設計

本章共分為六節，第一節說明研究對象的選擇；第二節敘述研究方法及其選擇理由，第三節說明研究資料處理；第四節探討研究倫理；第五節說明研究信、效度；第六節呈現研究流程圖。

第一節 研究對象的選擇

因為本研究旨在探索具有代表性的個案其生命經驗，因此研究者採取質性研究方法。在選擇研究對象方面，Patton (1990) 認為質性抽樣的重點是一般樣本很少，但需要有深度的「立意」抽樣，此抽樣包含事前的探索工作和選取適切的個案，因為，質性研究重視的是資訊的豐富內涵 (information-richness) 以及對問題的深入與豐富性，也就是指問題的特殊性和故事的脈絡性所可能蘊含的「意義」。關於上述條件，研究者認為所選取的個案—黃炳煌教授，在本研究議題中具有代表性。

黃炳煌教授在美國擁有 14 年的生活經驗，其在美國打工一年 (1963)，於哥倫比亞大學 (Columbia University) 攻讀教育學碩、博士 (1964~1970)，於畢業後擔任南卡莫里斯學院 (Morris College, South Carolina) 教授 (1970~1975) 以及院長，還有美國史丹佛 (Stanford University) 教育學院訪問學者 (1988~1989)。在此期間，擔任過學生、教師系主任與訪問學者，加上其回國後在教育改革上扮演著極重要的角色。例如：大學入學考試中心副主任 (1992~1995)；大學入學考試中心顧問 (1995~2000)；行政院教育改革審議委員會委員 (1995~1996)；教育部九年一貫課程社會學習領域課程綱要發展小組召集人 (1997~1999)；考試院研究發展委員會委員 (1997~迄今)；教育研究院籌設規劃小組，課程研究發展規劃小組主持人 (1998~1999)；台北縣教育審議委員會委員 (1997~1998)；師範學院改制審議委員會委員 (2000)；

教育部九年一貫課程社會學習領域第三階段(5~6年級)教科書審查小組召集人(2000~迄今);教育部九年一貫課程「生活課程」教科書審查小組召集人(2000~2006);教育研究院教育研究與發展期刊編輯委員(2005~迄今)等,因其經歷異文化時間之長,以及在教育改革相關領域豐富的學經歷使其生命故事足以作為研究對象,提供我們對具有異文化經驗之學者實踐教改有更深入的了解。

第二節 研究方法及其選擇理由

以下分兩部分,首先,說明研究方法選擇的考量,其次介紹研究方法及其在本研究中的應用。

一、研究方法選擇考量

(一) 研究對人的影響需要有深度的資料

因為質的資料能提供詳盡的、豐富的描述,以及能直接引述經驗,對個人觀點切實掌握,加上質性研究特別以探索(exploration)、發現(discovery)、和歸納的邏輯(inductive logic)為導向(Patton, 1990)。而本研究目的在探討「經驗」對研究對象的「影響」,屬於內在層面,較難以量化的方式來概論,與質性研究重視深度的精神較貼近。

(二) 研究對人的影響需要有脈絡的資料

本研究主要是針對個案的情境脈絡作分析,Patton(1990)曾說:當研究者需要深入瞭解某些特定的人們、特定的問題、特定的情境時,個案研究特別有用。加上本研究對象的生命史中反映了教育改革的部分面貌,因此也能算是對教育現象的一種探討,而Merriam(1988)提到:個案研究是測量教育現象最有效的方法,因為它聚焦於特定的情境、事件或現象。另外,本研究主要是探討個案的獨特性,此目的和個案研究要瞭解參與事件的人類「經驗」,而非只是因果關係相似。潘慧玲(2004)也認為:個案生命故事的研究重視故事主角個人的觀點及主觀意識,也

因此使得研究結果能更加貼近故事主角內心思考的模式、解決問題的策略以及個人生命中的感受，這對於教育研究有很大的啟發，因為若無法瞭解教育中的個人，也就無法掌控教育的實然面。由上述論點足見，本研究重視研究對象所處特定情境的社會脈絡，其範疇與目的與個案研究的精神相近。

（三）研究對人的影響需要自我敘說

本研究在探求研究對象與其所處環境的關係，丁興祥等譯（2002：14）認為：探究人與所處環境的關係需要仰賴「生命的書寫」。書寫生命是對自身生命的行動，而個人生命是局部的文化，經由個人生命的書寫與建構，整體文化與社會的建構才有可能，社會的改造要從個人生命建構開始。因此本研究生命史取向的訪談針對研究對象生命故事的探究外，亦可透過研討生命的書寫，理解其由生命軸線所牽連出來的歷史脈絡與社會現象，除了瞭解研究對象個人的文化外，更能進一步窺見其所實踐台灣教育改革的樣貌。

（四）小結

綜上所述，對於瞭解一位「教育改革學者」而言，深入的生命故事書寫是合適的研究方式，加上本研究的目的是在於觀察「異文化經驗」對其「實踐教育」的影響，並進一步探索教育改革推動者背後的意義世界，過程關係著其所處的社會、文化和教育現象，另外，本研究中的「實踐教育」除了政策擬定外，亦包括思想上的啟蒙，因此更需要透過研究對象生命故事的自我陳述來使人理解其思想。加上訪談本身具有一些重要優點，因為語言如同獲致個體解釋他們與社會世界間互動關係的主要工具，也有學者指出訪談法允許研究者得以探索過去或是決定個體對於未來意向（許育光，2000）。正符合研究者研究「對一個人的影響」，研究者認為以訪談的方式，藉由敘說其異文化經驗來建構自我的成長圖像是比較客觀且深入的選擇，透過個體對自身的解釋來看他與環境的互動

關聯，從其現階段的思維與行動來分析過去所處環境對其產生的影響。一如現象學者將人們「所說的」話和「所做的」行為，看作是人們如何定義和解釋他們的經驗世界的結果（蔡美麗，1990）。

二、研究方法及其在本研究中的應用

本研究主要是採用生命故事取向的訪談來進行主要的資料蒐集，並以「文件分析」（研究對象個人著作、相關報導、會議記錄、研究者觀察其上課所做的觀察筆記等）作為補充。其中「訪談」用以回答研究問題一：黃炳煌教授於美國生活 14 年其間之生命史。亦從中整理出問題二：黃炳煌教授在台灣教育改革的實踐內容。至於問題二，除了研究者的敘說資料外，研究者加以採文件分析的方式輔助找出研究者於敘說時遺漏的部分作為問題二的補充。問題三：「異文化經驗」與「實踐台灣教改」的關係，則是藉由連結（一）和（二）的資料內容作詮釋。

本研究的訪談採用讓研究對象自我描述生命故事的方式，因為本研究的目的與性質和生命史取向的訪談接近，以下說明本研究與此方法的關係：

（一）生命史研究法

1. 生命史研究的目的與原則

關於質性研究中個案的研究，包括了其「生命故事」和「歷史」的部份，前者透過敘述者的記憶及敘說的選擇所建構，後者除了前者所提供的訊息外更多了歷史事件的佐證（蔡清田，2003）。潘慧玲（2004）曾說：以生活故事作為歷史研究的長處在於可以描述實務工作的真實經驗，以及個體面對歷史與結構因素的對應措施，並認為教育人員與學生都是教育活動中的主角，瞭解他們的生命歷程也是教育研究相當重要的一環。以教師來說，教師生命中的各種挑戰、轉折等事件都值得探索，因為這些事件可能影響其教育工作。蔡清田（2003）更直指歷史探究和教育的關係，認為歷史探究可以發現由真人真事以真實而自然的方式，

描述分析詮釋重要的真實教育革新事件之特性，像是回溯到課程革新方案當時社會脈絡情境當中，以當時社會文化背景脈絡回顧分析探究課程政策決定的革新影響因素。

歷史研究的基本原則是，「經由過去以理解現在」、「透過現在來了解過去」。Berg (1955) 指出歷史研究的理由：(1) 發現未知的。(2) 回答問題。(3) 尋求過去事件的意義及其與現在的關聯。(4) 評估過去的活動與個人、單位和機構的成就。(5) 增加對人類文化的了解 (引自李奉儒，1999)。

2. 本研究與生命史研究的關係

上述生命歷史研究的目的與原則和本研究雷同，本研究可藉由研究對象所陳述的生命史為主，並輔以教育改革史料的文獻對照，來看教育改革推手的異文化經驗和其所實踐台灣教育改革的關係。在目的上，透過敘說文本，發現除了著作、政策等具體外顯行為外，亦希望能藉由敘說了解個體的「思維歷程」，以及從個體的視角所觀察到的社會歷史脈絡。另外，本研究用此方法探索研究對象異文化經驗與教改實踐的關係，則是利用歷史研究中探究「政策決定」影響因素的這項特色；在研究原則上亦相似，探討研究對象「過去」的生命與「現在」體現在教改實踐上的關係，即是從「現在」研究對象的敘說當中了解「過去」的生命經驗，就是尋求過去事件（異文化經驗）的意義及其與現在（教改實踐）的關聯。

在此必須特別說明的是本研究所使用的方法僅是參酌生命史的概念，有部分的調整，採取的內容主要是研究對象主觀覺知到的部分，所得結果傳主不認同的部分我們會予以刪除或是併呈討論的結果，以尊重傳主主觀覺知的部分為主，並以多面向的觀察傳主其它時空場域的表現為輔，有別於嚴謹的生命史方式，在此並不採擷傳主學生或是教改團員等生命中其他人對其的評價。

3. 生命史取向的訪談法介紹

關於本研究，研究者採用的是生命史取向的訪談，此類型的訪談無預設的結構，具有更寬廣的空間和接近性，Fontana 和 Frey (1951)提到了無結構性的晤談能夠克服結構式晤談的兩項基本錯誤：一是受試者只回答了受訪者的問題，二是受試者讓自己的感覺影響了自己，使得研究者企圖以預先設計的分類來理解行為，反之，無結構的訪談則企圖了解社會中成員複雜的行為，而不強加預設的分類（引自許育光，2000）。

然而，本研究所謂生命史取向的訪談較接近「無結構式訪談」、「口述歷史」、「傳記式訪談」等，從相關文獻中發現「生命史」、「傳記」、「自傳 (autobiography)」、「生命過程研究 (life course research)」、「生命史 (life history)」、「生命故事 (life stories)」、「口述史 (oral history)」、「生命傳記 (life biography)」、「生活史 (life history)」、「生命歷程 (life course)」等名稱雖異，但精神相似（丁興祥等譯，2002；王麗雲，2003；黃瑞琴，1991；潘慧玲，2004）王麗雲在其〈自傳/傳記/生命史在教育研究上的應用〉一文中則將相關概念統歸類於「傳記法 (biographical method)」的研究領域，視為一「集合」概念，因研究者界定不同而在名詞釋義上有些微出入，但是共同的特色皆是一種透過文字表達生命歷程的書寫形式，強調個人在所處社會情境脈絡中的主觀經驗與知覺，同時也重視脈絡性與歷史性（王麗雲，2000：6）。

由上述可知，本研究是採開放式的態度讓研究對象自行決定敘說的重心、結構及順序等，依自己的主體意識選擇建構自我圖像，類似德國社會學者Fritz Schütze (1977) 年所提出的「敘述訪談法」，但由於與指導教授討論對此方法做了些微的調整，並非全然的依循「敘述訪談法」，像是逐字稿的轉譯有適時加入標點符號，因為研究者以為在轉錄的過程中已經隱含有研究者的分析觀點，而且訪談完畢後立刻轉錄是印象最深刻的時候，最清楚記得訪談對象當時的語氣、神情及語言的整體

意義，因此研究者仍在文本中加入標點符號，另外，訪談過程中亦有參與研究對象的即興分享（例如：唱歌），以及分析時加入現象學、系統理論等觀點的分析。但大體上本研究採用的方法與「敘述放談」的精神類似。以下對此法簡單介紹：

「敘述訪談」（narrative interview）方法可以說是一種透過受訪者敘說產出的資料形式，進行對個體經驗世界探究的資料採集方法（Flick, 1998：98）。Schütze本人則將敘述訪談定義為：

「敘述訪談訪談是一種社會科學採集資料的方法，它是讓報導人在研究命題範疇內，將個人的事件發展及相關的經驗濃縮、細節化的一種即興敘述。」（Schütze, 1987：49；引自倪鳴香，2003：28）。

「生命史訪談」由訪談者簡短的起始問句展開，通常是一個不帶過多限制、給予廣大發揮空間的起始句，敘說者依循自己的取材、架構出自己的生命歷程，透過說者自己對生命故事主軸的揀選與鋪排，生命中重大事件「依序」或是「縱橫交錯」地出現在受訪者自主的敘述流中。由Fritze Schütze發展的生命傳記生命史訪談方法，主要分成三個階段進行，研究者連結與本研究的關係，分別描述如下（引自倪鳴香，2003：27-28）：

（1）主敘述—敘述者對自我生命的主動建構。

不同於一問一答的訪談形式，訪談者提出一個簡短的起始問句（EX：請您從您有記憶以來開始談起您的生命過程？），引領受訪者進行長篇幅的故事敘述。通常起始問句需要涵蓋到研究命題的關注焦點，且盡可能在時間空間上避免過多的限制。在訪談者起始問句提出後，敘述者從小時候有印象的回憶開始敘說其生命故事，過程中訪談者扮演積極聆聽者角色，專注於敘說的故事並嘗試去理解它，傾聽中盡量不打斷或介入敘述者的敘說，或對受訪者提出主觀的評價，同時訪談者以支持性姿態或簡單回應聲（點頭微笑或說聲「嗯」）以支持鼓勵敘述

者繼續直到敘述者有主動地結束談論。

(2) 回問—訪談者針對部分敘說內容鼓勵敘說者深入鋪陳。

此時訪談者是扮演主動詢問角色，從主敘述階段中所引發的問題再延伸，其著重在前一階段的生命經歷敘說上，像是敘述語詞斷裂的地方、聽不清楚或是矛盾模糊的地方加以詢問，甚至有些是敘述者本身無法透視該事件的部分。回問的內容主要奠基在主敘述的延展上（倪鳴香，2003）。

所挑選的片段也可以是追蹤資料所呈現的主題，以確定研究焦點和範圍，訪問更直接的問題，同時檢核敘說者的談話（黃瑞琴，1991:171），這是一種研究者對所蒐集的資料加以反省檢討後，逐漸調整其關注焦點的調焦歷程（progressive focussing）（蔡清田，2001）。

(3) 平衡整理階段—敘述者對自我生命傳記的價值評論。

此階段主要是由兩個向度組成：第一個向度是讓敘說主體對自身陳述的內容進行抽象化理論性的表述，研究者引導的回問用以促發報導人針對重點事件、特定生命階段、或是對事件情境及社會結構背景等，提出生命傳記的自我評論或是整體性論點，像是「請敘說者總結自己是怎樣的人」。另一個向度則是以研究者角度，提出「為什麼？」的理論性問題，並由敘說主體進一步說明或評論回覆。

潘慧玲（2004：97）提到：一個能經由敘說有效表達的生命故事，其中一項重要的向度就是呈現「意圖」和「行動」之間的關係，而且這關係往往是意圖和行動之間的差距。在本研究中，透過研究對象敘說自己生活的經驗，藉由生命故事理解他的人格特質、處世態度，並利用敘說文本蒐集其所經歷的異國經驗，參照其回國後在教育改革上的實踐，去發現其從經驗影響到實踐的過程。因此，藉由生命史取向的訪談，觀察生命經驗所觸動的意圖以及行動是本研究的主要方式。

(二) 文件分析

主是是蒐集研究對象參與教改的會議記錄（例如：教科書審查等）、出版的專書（例如：《教育改革》、《教育小語》等）、報章雜誌的發表（例如：社論），以及一學期「教育改革」課程的課堂觀察。

三、研究者在本研究中的位置

Lincoln (1997: 43) 認為在創造平等的文本形式時，要做到研究者與參與者的平等，他稱之為雙人舞 (pas de deux)。敘說研究本是建構在放談者與敘說者互動的情境上，因此研究者並不刻意隱藏自身價值判斷在文本中出現，反而著力尋找研究者與受訪者長期相處下來對其觀感的深刻體驗和觀察，並在研究中真實紀錄聆聽、接觸後的所思所感。研究中包含探討以下兩個面向：（一）研究者發現、受訪者亦認同。（二）研究者發現，受訪者未察。

第三節 研究資料處理

本節說明研究資料的處理，包括轉譯、編碼、書寫格式以及分析的旨趣。

一、轉譯、編碼

訪談資料以訪談時間順序排列，每次訪談皆有錄音，全數轉譯成逐字稿，再進行編碼、分析。

在質的研究中，Bogdan & Biklen (1982: 157-162) 列舉出編碼類別的十種架構（引自黃瑞琴，1991: 181），其中研究者參考「情境定義編碼」(definition of the situation codes)、「研究對象所持觀點編碼」以及「過程編碼」(process codes)。「情境定義編碼」在本研究中採用的是整理研究對象如何定義他們的思維與行為，判斷何者對其重要；「研究對象所持觀點編碼」則是常直接引用研究對象所使用的語彙；「過程編碼」主要是顯示研究對象重要生活的階段，像是在本研究中將區分研究對象為幾個時期，例如：「出國前」、「出國後」。

Miller & Crabtree (1922) 在敘說資料的處理與分析中提出幾種方式，研究者採取其中兩者為參考「編輯式分析」(editing analysis)、「融入/結晶化分析」(immersion/crystallization analysis)。「編輯式分析」採主觀詮釋方式，研究者像編輯一樣，不斷剪裁安排，直到探出有意義的類別和關聯。而「融入/結晶化分析」則是指研究者長期在文本和經驗間來回檢視，使文本塑成可報導之詮釋型態，多軸向的敘說觀點透過來回檢視、重構，或經過剪裁和編輯，各個研究者依其研究目的，在（一）受訪者自己經驗世界的敘說，（二）研究者對研究對象所理解的敘說、以及（三）對於訪談脈絡的敘說，於此三個層次中選擇（引自許育光，2000）。在本研究中選擇引用文本內容時，亦會運用到相類似的編輯取裁。

Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber (1998) 也提出一個用以分類及組織敘事分析的模式，Lieblich 等人提出二個組織向度，一為整體 (holistic) 對類別 (categorical) 另一為內容 (content) 對型式 (form)。二個向度交叉形成四種組織方式，分別為：整體-內容、整體-形式、類別-內容、類別-形式等（引自許育光，2000）。其中研究者參考以下兩種。「整體-內容」是指將部份的意義放在整個故事的脈絡中來看；「類別-內容」則是指有關研究主題的類別已被清楚界定，代表各內容的類別的文本從整體文本中被摘取出來。

在本研究中，研究者會以「整體-內容」作為思考的大方向，亦即研究者主要採集的文本訊息是聚焦在研究對象生命史當中「異國經驗」的部分，然而此部分所探尋出的意義會放在研究對象整個生命流中來思索，因為這樣才能顧及研究對象本身人格特質及其在出國前即有的信念，而有助於提升在分析異國經驗對其影響時的客觀性，「類別-內容」應用於本研究中主要是先將有關研究主題的類別大致擬定，再將代表各內容的類別的文本從整體文本中被摘取出來做同質性的歸納，以及異質

性的比較。上述概念如下圖：

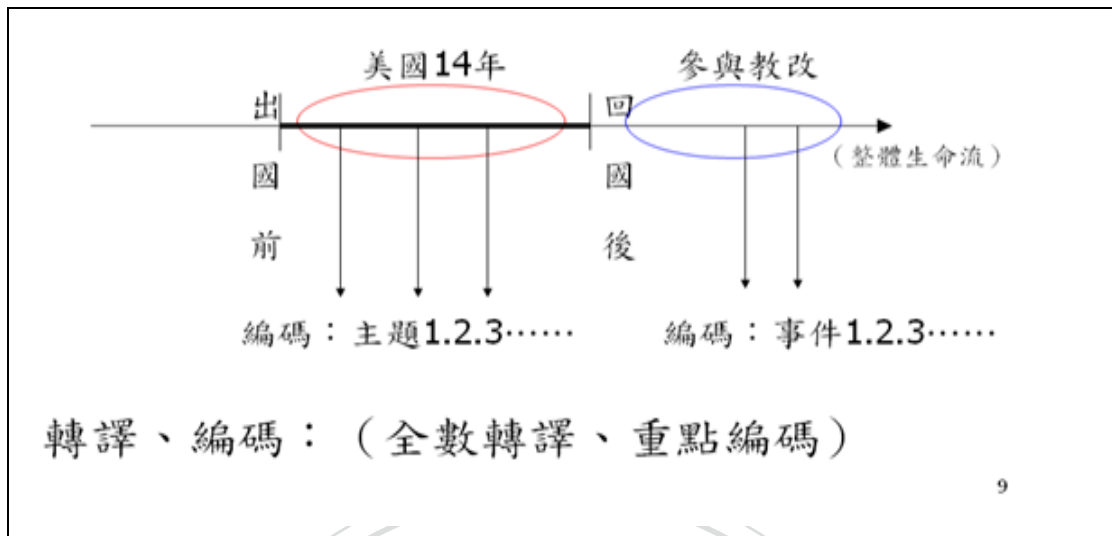


圖 2.研究資料處理方式圖

二、書寫方式

在書寫的過程中，文本採取雙主軸敘述呈現，其一敘寫訪談對象在美國的經歷，其二對照回國後的學思實踐，並輔以訪談對象個人特質作為貫串，在學思行為的說明上除了引用具體的原文外，亦加上能證成說明訪談對象特質的量化數據，譬如說他提到某個概念的次數，每一段重要的資料呈現會加上研究者的分析詮釋，並視情況補充在補問過程中訪談對象的觀點。

在資料分析處理過程中，研究者會不定時寫下資料閱讀的心得，因為研究過程中撰寫分析的備忘錄，以利幫助反思及分析的洞察（高薰芳、林盈助、王向葵譯），隨著研究的展開與進行過程，持續地將想法紀錄在備忘錄裡，進一步將它們發展出一些想法，並穿插於文本分析中。上述概念如下圖：

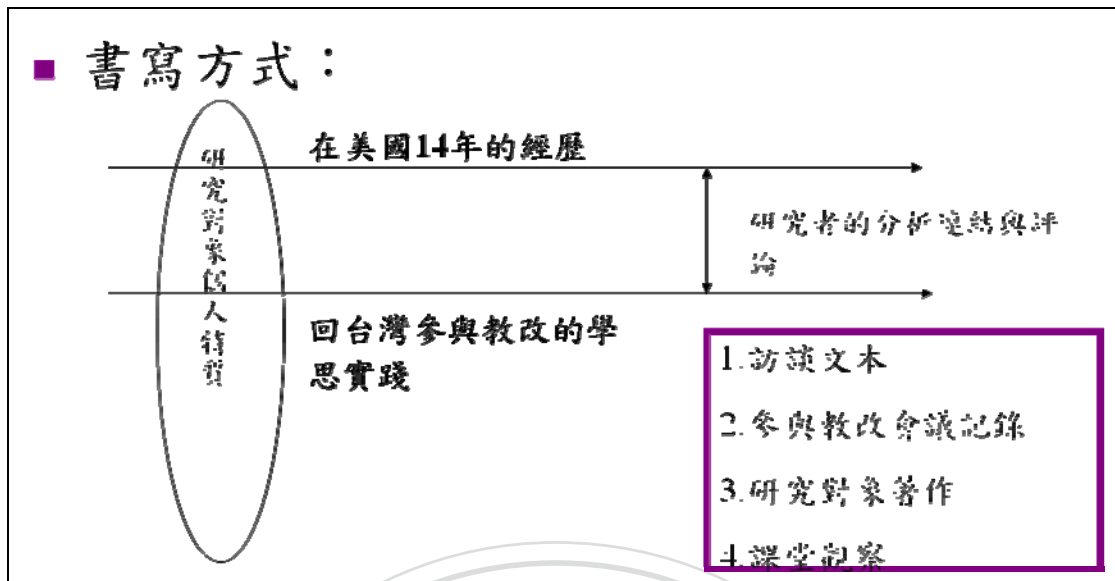


圖 3.研究結果書寫方式圖

三、分析旨趣

本研究分析的旨趣採取現象學分析的概念，以及系統理論的視框，並利用生命故事訪談法的技巧解讀文本，茲分述如下：

(一) 利用現象學分析的概念

因為本研究的目的不是在驗證某個假設，也不是要發展出某種理論，但確實欲從訪談資料中整理、歸納、比較、思考出研究議題的相關結果。所以研究者參酌保留文本真實意境較多的現象學方式，以其概念來詮釋文本，以下分為幾個重點：

1. 括弧議題或問題 (Bracketing the Topic or Question)

一開始分析文本時，先不去界定價值判斷，先細讀訪談稿中的資料，不排除任何思維發展的可能。

2. 視域化 (Horizontalization)

列出與本研究焦點相關的每一個重要敘述，並作大致的歸類。

3. 決定不變的要素 (Delimited Horizons or Meanings)

決定本研究文本中出現不變的要素 (invariant constituents)，像是一直重複出現的思維以及關鍵他人。

4. 找出主題 (Theme)

利用抽出現象的獨特性來分析，檢視研究對象學思實踐與其人格獨特性的關係，以及觀察其與環境中其他現象的關聯性，探求其異國經驗中生活點滴與其後來實踐教育改革之關係，依循關係並參照研究問題主出文本中呈現的主題。

5. 建構個人的組成描述 (Individual Textural Description)

依據視域與主題，建構文本中現象一貫的組成描述。例如：在此經驗中發生了什麼？

6. 建構綜合的組成描述 (Composite Textural Description)

參考整合指導教授以及協同分析文本的同學之描述，成為一個群體或普遍的描述。

(二) 採用系統理論的視框

系統理論可以作為一種方法、觀點、態度，端看用何種語言去詮釋。系統理論最重視的不是系統內外的組成，而是之間的關係，組成之間存在著非加合性，在互動過程中可能會出現各種變化（黃譯瑩，2006 上課筆記）。

因為本研究強調的是經驗與實踐的「關係」，所以本研究以系統理論的概念作為對敘說文本分析的參考之一，將整個敘說文本看作一個系統，將敘述主體（研究對象的特質）、敘說文本中的重大事件看作若干子系統，探索這些子系統間彼此之間的關連性，特別是其異國經驗與其回國後實踐台灣教育改革的關係，以及各系統在文本中不同位置出現的比較對照，藉以發掘個體意識到的或未覺察的認同變遷，或社會集體性條件逐漸轉變的過程。

(三) 運用文本中的「敘述流」與「指示器」來分析

另外，研究者在分析文本時，運用文本中的「敘述流」與「指示器」來分析。Fritz Schütze (1983) 提出一個原則性的序列分析觀念，即注意敘說脈絡的「前後始末」。敘述者重要經驗的流程，會從個別生命經

驗片段的理解推進中，逐漸顯現出過程結構的全貌。過程中文本結構中出現的規範性的連結器（像是串連兩個事件的詞語如：然後、因為、所以、接著）、時間流程的標記（如：首先、早就、曾經、還）以及一些不確定的標記（如：很可能會、好像、也許）與必要出現的補充（如：音調的驟變、自我修正敘說、肢體手勢、情緒變化）等，都是協助研究者理解的指示器。另外還有段落切割的「關係指示語」，像是「預告」和「結束」的標記（如連接詞：「那、然後」）、引導性的或是結束的語調、敘說某事件結束時的停頓等，可以幫助研究者對文本分段整理。

第四節 研究倫理

質的研究要嚴密及周延的研究倫理來防範研究者的一言一行，及可能對被研究者的不利影響，否則主觀、武斷、扭曲或別有企圖的研究結果，不僅會傷害到當事人，對社會也會產生負面的影響（陳伯璋，2000）。

然而，因為本研究對象本身同意公開其名字，因此本研究中不需要特意匿名，至於敘說過程中有不適公開出現的人、事、物研究者則是依照研究對象的意願予以刪除或是匿名呈現。研究成果待研究對象過目，進行事實確認且徵求公開同意後才進行發表。

第五節 研究信、效度

在信、效度方面，研究者以對逐字稿脈絡清楚的交代和深厚的描述，來提高詮釋的「確實性」與「可信性」，用不同的、可替換的詮釋觀點來看同樣的歷程，對於每個片段的生命故事探求之間的「相關」與「連續」，詮釋必須能圓融的說通每一個片段之間的關連，並能具備完整的「內在一致性」和「可靠性」，將研究分析中所醞釀形成的詮釋觀點，與受訪者進行溝通，避免陷入個人主觀思維，並且配合研究對象之著作等書面資料作為對其理解的佐證。總而言之，研究者主要採取以下

二種建立信效度的方式做檢核：

一、三角交叉檢證 (triangulation)

三角交叉檢證 (triangulation) 可包含不同資料來源、方法、研究者與理論之檢定 (Patton, 1990)。「三角交叉檢證」可以協助研究人員，瞭解不同的「探究證據」之間在比較對照之下的關係。「三角交叉檢證」的背後原理，乃是從不同的觀點蒐集不同取向的「探究證據」資料，以便進行交叉對照比較。換言之，運用不同種類形式的「探究證據」，可以將不同的觀點帶入描述分析所得的個案資料，因此，研究者便可以在各種不同類型的「探究證據」之間進行交叉比較，Elliott (1998) 也強調將「探究證據」進行「三角交叉檢證」是撰寫「個案研究」非常卓越的準備工作。

在本研究中，研究者利用研究對象的專書、期刊著作、報章雜誌的言論發表，以及教育改革相關會議的紀錄資料等，與多次的訪談文本相互進行交叉檢證，從不同的時間，主客體、情境、個人及文化層面的內外因素來書寫。蔡清田 (2003) 亦提到以檔案為依據的文獻紀錄 (archive-based-documents) 可以成為一種平衡反制 (counterbalance) 的研究資料來源。

二、運用參與者檢核

在研究過程中，研究者可將所蒐集的資料、所做的初步詮釋分析拿給參與者表示意見，檢視其中是否有偏誤之處，此即為參與者檢核 (member check) (潘慧玲, 2004)。

在本研究中，研究者在對外發表前，先將研究結果交予研究對象參閱，檢視是否有不當詮釋之處，另外，由於訪談過程中，除了研究者本身外，亦有指導教授以及另一名同學的參與，研究者也將一併請兩位幫忙檢核。

第六節 研究流程

本研究是在形成「問題意識」後即進行訪談，才慢慢從「初步訪談」中進一步確定研究問題，待研究問題確定後，進行研究設計，研究設計過程中以蒐集相關研究問題的文獻作為設計之輔助，在這其間訪談未中斷。因為研究者以為文獻探討與資料的收集和分析，應該是同時進行、連續循環且不斷修正的過程，因此訪談過程中仍持續蒐集文獻，作為對訪談對象時空背景的補充了解，如此亦能使訪談在「補問階段」中較能深入探討核心。訪談後將錄音檔轉成逐字稿分析，並輔以訪談對象的相關文件，以及參考研究者觀察研究對象授課時所做的筆記，作為對其理解的映證。相關文件包括了訪談對象的著作、報章雜誌的文章發表、參與教改的相關會議記錄等。在分析的過程中，視情況補問訪談對象一些關鍵性的問題，接著撰寫初步研究發現與成果，再將初步成果予研究對象檢核，在聽取研究對象對研究分析的建議後，研究者作適切的修正，並針對其間的差異於論文中作討論。以下為研究流程圖：

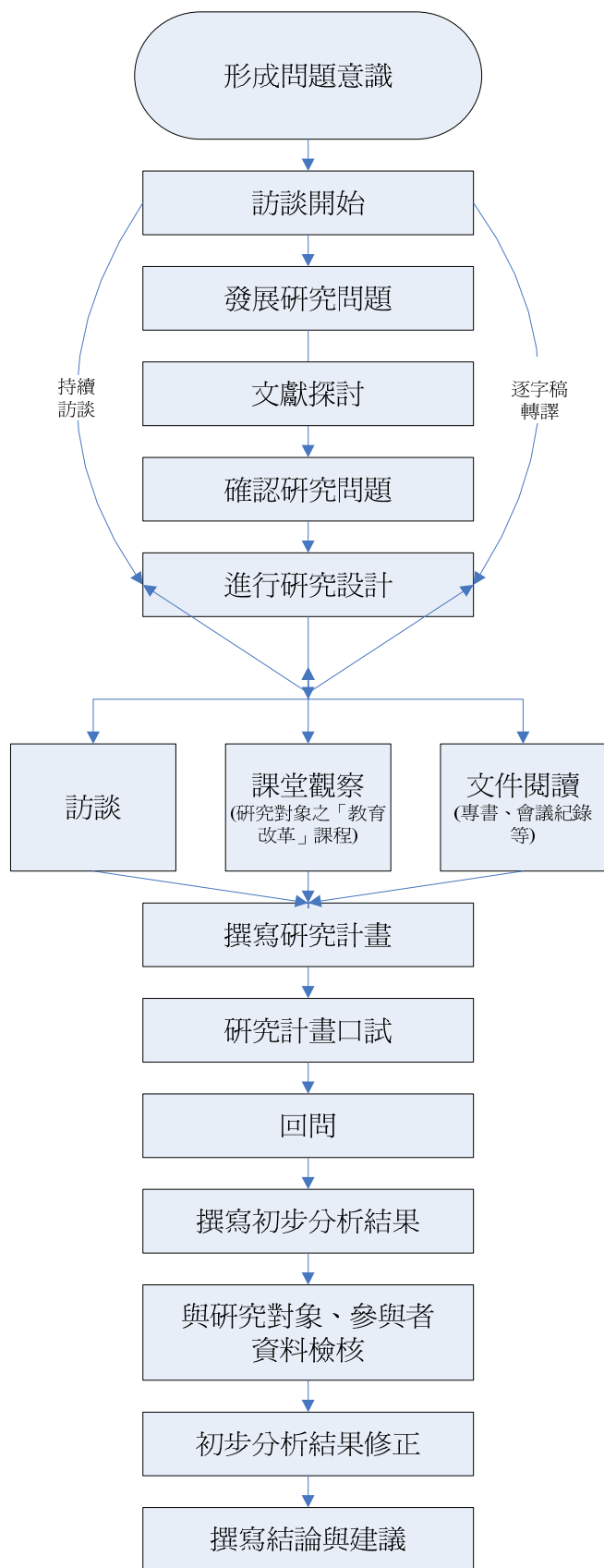


圖 4. 研究流程圖

第四章 研究結果：六個ㄣㄥㄨ的故事

本章分兩節，第一節為前言，說明研究結果的呈現；第二節為六個ㄣㄥㄨ的故事。

第一節 前言

牛頓說：站在巨人的肩膀上，可以看得更高更遠；皮亞傑卻說：我比別人幸運，因為我的前面沒有一個皮亞傑。前人之作於我而言，竟是這樣弔詭的存在，也許「它」可以提供參考，但卻也成了我難以突破的瓶頸。2006年我的研究對象在與我進行訪談的途中，接洽了一位專職文字工作者，同樣的生命故事在不同的筆下重疊進行著，正當我還在逐字逐句的轉譯原稿時，另一個充滿故事性的精彩作品已悄然誕生。於是我開始逃避，我必須要寫出一個迥然不同充滿新意的作品，來證明與說服讀者，但一樣的資料、一樣的故事，我該如何重新演繹呢？

我和專職傳記書寫者的不同為何？是「身份」和「企圖」吧！研究者以及所謂的研究議題區隔了我與先作的不同，一直到訪談結束未看先作前，我對研究對象生命故事欲下的編碼中有「爭」與「真」二字，當我看到先作的書名——杏壇老玩童的真與諍，當下心都涼了一半，雖說有種英雄所見略同的興奮，但更多的是身處時間後者的壓力，畢竟別人先寫出來了，我該怎麼辦？一直刻意不去閱讀先作內文，因為不想被影響，直到我開始書寫到一半時，終於忍不住快速瀏覽先作想證明我和「它」是不同的，然而，這「不同」的意義又是什麼？為不同而不同嗎？

翻閱了先作後，發現，作品內容確實存在著不同。就時間來說，我和黃譯瑩老師先對研究對象進行訪談，我們得到許多研究對象在第一時間思考說出的故事，如果說，先作比我們多的是研究對象在敘說一遍之後的重整，以及我們反問後的沈思，那我們多的便是第一手資料的新鮮

和真實；在書寫方式上亦不同，「先作」是順著黃炳煌教授的口述，按
時序稍加潤飾呈現故事，沒有重組分析生命經驗之間的關係，我相信兩
者各有存在的意義。因此，我不再視「先作」為一種壓力，反而是參考
檢證的資料。

研究身份和企圖讓我重新找到了方向來回應這個「不同」的期許，
從這段生命故事裡我有明顯的研究焦點——研究對象的異文化經驗，還
有不只是故事的研究深度——生命經驗對其實踐教改的影響。「異文化
經驗」、「教改」、「影響」，這是我所關注的焦點，在敘述呈現上要求的
更不只是文筆的優美暢達，還要更具說服力的證據，這也是我不惜花更
多時間逐字逐句轉譯的意義所在。愛默森曾言：故事的背後一定有一個人。
我所欲書寫的生命故事是我和研究對象共構的結晶，研究者本
身——我，亦為研究工具的一部份，所以故事裡有他也有我，我寫的故事
中可見客觀的研究對象生命，還有主觀融入的我與他的變化，研究對
象本身從生命時間軸中引帶出的轉變、我對研究對象生命感受的轉變，
以及我本身研究者的生命所連帶受影響產生的變化。基於上述考量，我
決定了我的研究書寫方式，我找尋研究對象每一段生命的主要概念貫串
在每一小節裡，以概念式的方法重組我的資料，並非完全按照生命的時
間順序，因為我的目的並非只有在他的人生故事，所以在呈現研究對象
的人格特質後我便鎖定焦點在他的異文化經驗上，若幾個彼此關連的大
概念能連結研究對象的人格特質，某種程度可以達到說服讀者的一致性
效果，再者，引用客觀資料（課堂觀察、訪談逐字稿）夾敘夾議的方式，
相較於只有創作者口吻的客觀書寫故事來得有論據。再加上第五章中輔
以理論的分析，以期帶領讀者看到有別於故事創作的深度和研究價值。

第二節 六個口∟∨的故事

序幕

我反覆咀嚼一個生命四年，從中聽到的東西太豐富，讓我無法不忖踱自己是否能寫出其中的精彩和感動，所以有段時間我開始躲避、畏懼，就這樣，時空的距離把我和這段生命越拉越遠，以致書寫的過程，讓人不斷在思索中卻步。生命述說的時間、空間、事件，和我過去的觀點、感想以及現下的時空、記憶、知識和知識的層層積累以及文本本身蘊含另一項虛實錯雜的時間、空間，彼此交織穿梭的敘述與跳躍的節奏，有形無形，在在都使這段生命故事的面貌不斷產生變化。兩年後再一次思考、沈澱、提筆書寫，漸次爬梳生命的深刻肌理，期盼能尋找出生命的原真，回報我從此生命中因感動而得到的力量，並探索其對實踐教改的影響。

在揭開研究對象生命前，我要先談談我與 Ben¹——六個口∟∨——的故事……。

¹ Ben 為黃炳煌教授在美國時被稱呼的英文名字

六個山
之
的故事



故事開始在沉著寧靜的冬天也在景明花開的春天。我認識 Ben 時，他已是杏壇赫赫有名的學者，早已建立不少豐功偉業，開始於沉冬中反芻、回饋他一路走來的生命。然而此時，我和他生命的邂逅，才正要開始，開始在這春起花開的季節。我眼中認識他的當下，已來到他生命的冬合；我耳中聽見他的過去，卻是他生命的春起，冬合春起相互交織的是我對他的認識與再認識，如此循環如四季遞嬗，生生不息。

春和景明，木欣欣以向榮，那是生之奮發，是 Ben 生命的開始，是我與他認識的開始，是他人格塑造的開始，而這個開始來自於許多重要他人的共同參與，所以我認識的「擁」與「永」，在 Ben 的春天。

夏日正炎，熱血奔騰，那是生命的熱烈，是 Ben 燃燒生命火花之時，而這樣的壯志與豪情體現在他努力充實自我、飄洋逐夢的踏實與勇敢之中，所以我認識的「勇」，在 Ben 的夏天。

秋風揚起，落葉歸根，那是生命的豐收，是 Ben 學成歸國，踴起杏壇之時，所以我認識的「湧」，在 Ben 的秋天。

冬藏蘊藉，不是一片落葉的終結，亦不是一朵殘花的最後姿態，是孕育下個季節輝煌前的沉靜，是護念後生的煦育之心，那是生命的蟄伏，是 Ben 貢獻所學、回饋家鄉之時，所以我認識的「湧」與「詠」，在 Ben 的冬天。

冬盡春回，循環往復，燦爛不息。Ben 的精神傳承不輟，故事，從未結束。是擁也是永；是勇也是湧；是湧也是詠；是春也是夏；是秋也是冬，Ben 的生命故事，互相交錯，循環往復，生生不息。



春起

生命的繁花盛景，從這一頁春天開起

我中有你，共塑人格

第一篇 擁

一、因為擁有很多，所以想要付出

我認識的 Ben，他很「擁」。

鈴～鈴～「喂～好，沒問題。」掛完電話，Ben 和全班同學說：*剛剛有一位博士生說要請我幫忙，其實我和他沒有很熟。但我很歡迎年輕人有事來找我，你們也是，以後有什麼需要幫忙的儘管開口，我一定不會讓你們失望的！*（課堂觀察，3/20/2006）²

我和 Ben 認識是在 2006 年的春天，一直想提筆寫下他的精彩人生，卻因遭遇書寫瓶頸以及自己人生的考驗而將此事擱置了兩年，這其間完全不敢聯絡他，心中一直存有彷彿積欠別人東西未還的愧疚。重新提筆，已是 2010 年，在正式啟動這段生命書寫前我寄了封信給他，當我懷著愧疚的心情寄出的隔天，我接到了他的電話：*我是黃老師，你不用壓力太大啦！慢慢來沒關係，我女兒也還沒畢業……，前些日子我又出了兩本書，你可以去看看……。*（2/12/2010）掛上電話，我彷彿卸下了一塊在心頭懸了兩年的大石。過去這段日子，我一直惦記著這個未竟的事務，除了是自己的理想責任外，更覺得回報 Ben 當初賦予我生命的感動是我一直欠他的。兩年沒有聯繫的過程中，我連一通電話甚或一則簡訊的問候都沒有，所以再次聯絡，心裡充滿了愧疚和擔心，然而，這些擔憂都在 Ben 爽朗的電話聲中煙消雲散，Ben 不但沒有絲毫責怪之意，反倒給予我安慰，甚至，讓我知道他的生命熱情沒有因為我的訪談結束而告終。我一直在想，是什麼力量讓這位年過古稀的他、在教育界堪稱大老級的他，能夠這樣毫不吝嗇地傾囊相授、毫無架子地提攜後進，並且無時無刻地在燃燒自己生命的熱情。在第 N 次回顧 Ben 的生命故事後，我有了答案——是因

² 字型細明斜體的部分為引用研究對象的訪談原稿或課堂觀察原文引述

為擁有很多，所以想要付出。

Ben 常說：一個人的成功是靠很多人的幫忙。(329/799)³所以在他的生命故事出現了很的「感謝」，訪談記錄中就有「52」筆。這個感恩的種子，可以追溯至三歲的一次落水獲救(329)，他直覺是因為別人的幫忙，讓他有這個機會可以成就今天的生命，所以他時常找機會幫助別人；在小時候的一場大病中，感念祖父拋開一切的祈求，所以他很珍惜生存下來的機會；在求學過程中，因為當年國北師館藏完整的教育哲學書籍，使他能順利的完成論文(329)，所以今天只要學生有需要的資料向他開口他都會竭力提供；因為哥哥犧牲小我賺錢供他們兄弟唸書(412)，所以他在學業上力爭上游；因為親朋好友的幫忙讓他完成出國的夢想(607)，所以至今他努力回饋鄉里；因為樂隊的學長將象徵榮譽傳承的制服送給他(503)，所以他永遠不忘提拔後進；因為留學生之母給予他們身處異地的語言幫助(503)所以他時時思索並力行人生中有意義的事；初至異地，毫無關係的留學生黃全吉慷慨相助，讓他往後在幫助別人時，從不以交情作為幫助與否的思考前提(731)。在 Ben 的記憶裡，這一路上幫助他的人太多太多，所以他心中的感恩也隨之滿溢。

人家幫我們忙，我們會很感激他，我們有餘力我們也會幫人家(412/639-672)。從生命發展的軌跡中，我們可以看見，因為擁有很多物質或精神層面的幫助，使 Ben 充滿感恩而心靈富有；因為擁有很多生存或表現的機會，使 Ben 充滿珍惜而努力擁抱生命，Ben 是一個對自己、對別人、對環境皆充滿熱情的人，對自己的自我期許很高，對別人盡可能的幫助，對環境充滿感恩努力奉獻，對於後進的提攜更是功不可沒。這些全來自於他懂得感恩自己擁有的，所以想要回饋。身為受 Ben 幫助的黃譯瑩老師曾

³ 引用訪談稿的部分以(日期/行數)呈現，例如：(412/639-672)表示四月十二號，第六百三十九行到第六百七十二行，若只有(日期)表示引用的是那一整段的概念，非特定句子，例如：(731)表示引用整個七月三十一號的概念。因訪談內容大部分為 2006 年，所以沒有特別標註年，僅有月分，有標註年分的為後來補問的部分以及課堂觀察。

說 Ben 在扮演教育界的聖誕老人，總是帶給很多人生命的禮物。

我想這是 Ben 從小埋下的人格，加上一路成長包含異文化經驗的種種累積，這些重要他人對其的影響，共同型塑出根深柢固的人格特質，也對其往後做人做事、改革教育發揮了一定的影響。

「因為擁有很多，所以想要付出」，是我選擇作為揭開 Ben 生命的主題，順著 Ben 生命的時間軸，我第一個注意到的關鍵字是「感恩」，在往下讀的過程中，與「感恩」相關的思緒不斷螺懸式地出現，因此我大膽的將之作為我對此段生命的第一個編碼，這份「感恩」影響著他的行動，促使著他以付出行動作為生命的回饋，而這之間的連結源自於 Ben 本身對自己擁有的人、事、物、情產生感受。

這是我我認識的第一個 $\square \angle \vee$ ，擁。



第二篇 永

一、因為永遠真誠，所以坦然自適

我認識的 Ben，他很「永」。

學者本來就是看到什麼講什麼，教育部如果只取對自己有利的，你把精要給我砍掉，剩下骨頭，我寧可不要掛我的名字，不然人家以為我黃炳煌做這麼爛。(教科書審查會議，5/5/2006)

這就是我所認識的 Ben，「看到什麼講什麼」，絕不希罕非我本意的虛名，他的率真還可從訪談的言談間感受到，他在談起退休後的作曲生活時，也常即興演出呢！不論是在課堂中、審查會議間、訪談過程裡，從大雅之堂到生活隨性間，永遠真誠的人格特質始終如一地展露無遺，不因政黨輪替、人事更迭而有變化，我想這是他能一直坦然自適的原因。我們可以透過 Ben 的生命故事來認識他的「真」面目。

風箏不是要讓你綁在牆上，裝好看，風箏也不行抓緊緊的，風箏是要帶出外，放出線，放來看，好天好日要把它放出線，較危險的時候要拉它回來(台語)。(黃炳煌詞/曲)

這首歌是 Ben 的創作，是他的教育理念，也是父親給他的教育環境。Ben 常說他父親給他的教育就是沒有教育 (no education)：「我的最大慶幸啊！就是我的父母從來沒有告訴我，你什麼都不能做，或者你應該要做什麼，他也沒有反對也沒有支持啦，但是至少給我一個發展空間。」(412/572-573) 就像歌詞中的風箏，Ben 認為父母親從小讓他自由探索，到處發展，反而使其有辦法自己去面對環境。我想父親的 no education 並非真的沒有給予教育，相反的，保留學習成長的空間，讓 Ben 可以展現他的原真。Ben 曾說：爸爸很正直、誠實、不動歪腦筋、沒有心機、相信人家 (412/639-672)。我對總統、對工友我都一樣的態度，因為我家裡就是這樣(412/582-583)我相信從身教

中父親給的是一種態度，而這樣的態度，讓 Ben 至今因為有懷質抱真的自信，所以敢言敢行。

在 Ben 的學習過程中亦然，他懷抱著對真知渴求的態度，至異文化求取知識，所以他在異文化求學中，婉拒了與同儕一起請知名教授吃飯的機會，他說：找指導教授我是看那老師有沒有真學問。(607/80-88)我想從小的人格薰陶，奠定了他處事的態度，所以他是抱著這樣的精神汲取異文化的經驗，從台灣到美國，始終如一。

每次在 Ben 的發表會上，我可以感受到許多教育先進們對他的敬重，在我拜讀他的作品、知悉他的名氣時，我常想，以 Ben 的能力和名氣是不是應該有個更相稱的頭銜？在細讀他的生命故事發現，他的確是有過不少次這樣的機會，不論是參選立委、市師院長、考試委員等，他都有許多支持者，甚至還被提名教育部長人選，但 Ben 從不積極爭取(717/365-371)，就連掌握在自己手上的位置，他都決定由老天安排，例如：淡江大學申請創立教育學院需要通過專家審查，第一階段審查結果一人通過一人沒通過，按此情況需要請第三人，原先副司長欲請 Ben 擔任第三審查委員，本來只要通過審查，Ben 便能擔任院長一職，但他不願操控結果。從 Ben 的言談間，我感受不到他想謀一官半職的氣息，只見其欲實踐理想的氛圍不時展露。

我想是因為身上那股無欲則剛的真誠簡單，所以對於虛名或官位從不汲營和戀棧，因此不管是作為一位學者或改革者，Ben 永遠展現出一種千萬人吾往矣的英雄氣概。他總是帶著真誠出發，像真的人才求真的學問，做真切需要的事。

有一個事情我要提一下，二二八事件，我常常開玩笑，二二八沒有來訪問黃炳煌，歷史是不完整的，因為我有幾個，我有幾個切身經驗啊……(412/297-298)。

在傾聽 Ben 的生命故事中，我注意每一個他特別提出的事件，其中談到二二八事件時，我以為我從這個「歷史事件」中得到的會是關於許

多作為課程發展史的資料，但在細讀 Ben 的論述觀點以及他所選取的角度時，我發現我看到的依舊是他對「成為人才」以及「用人為才」的嚮往。

歷經二二八事件，Ben 曾在生命故事中提到當時的情景，印象最深刻的是謝雪紅在街頭演講，鼓勵人民反抗（412/319-320），小小年紀的 Ben 燃起崇拜之情，講者當時講了些什麼早已不復記憶，但那股在眾人之前慷慨激昂的影響力卻深深烙印在 Ben 的心中。聽到這段過去，我不難想像 Ben 當時的心情，因為我認識的他一直散發著想站上舞台發揮影響力的熱切，在回憶二二八事件的故事中，我印象最深刻的是 Ben 提到混亂中班上同學要去打一名老師，這名老師是個外省人，當時的軍公教人員多半是外省人，Ben 在反思這段歷史事件時提出了「用人唯才」的想法，他很討厭當時的裙帶關係和省籍情結，因為在他的想法裡只有人才才有資格出頭，這樣的思維一直影響著他的教育觀。

從 Ben 在每一次教育工作團隊的選擇裡，我們可以發現他都以真誠發掘人才為前提，因為他珍惜的是真正的人才，他曾在演講時說：*很多人我跟他們完全沒有關係，就是只看他們的才華，就把他們引薦到適合的地方。我每到一個地方，就開始觀察有沒有人才，有機會就把他們介紹出去。*（政大專題演講，2007）

一直覺得身為 Ben 的學生就像萬綠中的一株小草，Ben 是雨露，他從沒有選擇他所欲霑蓋的小草，小草的每一片葉子，或長或短或寬或窄，能吸收多少、茁長多少，各憑本事，在他的觀念裡，誰的本事越高，誰就能得到越多。所以他說：*真正的大師只有高徒沒有愛徒*（607/141-142）。

然而，Ben 之所以能區辨出誰是高徒，是因為他懂得觀察別人。對人如此，對自己亦然，他也無時不在探察自己，他珍惜人才，所以也珍惜自己能被稱之為「才」的能力。從 Ben 的學習歷程中發現，作為一位學生，Ben 並非是中規中矩的乖寶寶，他曾經逃實驗課、畫畫課去圖書

館唸英文，他不喜歡填寫沒有實際操做的實驗紀錄（503/707-714），也不喜歡一層不變的美術課(726)，就連自己最喜歡的音樂，在他發現老師將象徵肯定的教室鑰匙只交給學弟時，他立刻放棄了這條路

（503/635-636），只要他發現自己在那一塊領域不是頂尖，他會毫不猶豫地替自己的學習做出選擇，他說：*我記得，不好的我就離開了*（503/726）。

在我眼裡他是一個很率真的人，興趣至上一直是他努力的價值取向，這樣的取向從學習延伸到做事，他說：*我做事盡力而為，但做不好就馬上退場，我很多次都是自己先辭職，我不要貪其位，坐在那邊我不要，我這邊不能發揮我寧願把時間用在別的更有意義的事上*（503/726-733）。他永遠懂得看自己好的那一面，不是因為他自以為完美，而是他知道與其浪費時間在自己不擅長的事物上，何不全力發展自己的特長，所以他把精神專注在自己的正向特質，他有強烈的正向自我歸因：*我國小學習很快、全班英文最好、論作文筆不錯、在弟弟面前立了很好的楷模、唱歌、音樂、乒乓球都不錯……*（329、412、503）。

一開始認識 Ben，覺得這個人對自己很有自信，也很積極爭取自我表現的機會，甚至對自我不吝給予高度的肯定，彷彿好像許多「第一」的評價都該在自己的身上，但他談到一件事，令我打從心底燃起敬意：他提到自己當初為了出國努力唸書考取公費的事，他覺得自己很認真也堪稱優秀，所以當公費留考公布名單不是他的時候，他有些失望，但後來知道是邱連煌先生拿到公費時，卻又立刻說：*應該是他，他有東西*

（629/40-41）。這一句「他有東西」，讓我很感動，我知道他還是一貫珍惜「真才」的態度，對人對己都是如此，雖然「爭」，但是爭得有道義，他是真的爭得很有氣度的人。

因為他的率真，他的執著，他的選擇，他成就了許許多多件更有意義的事，而每一件，都是他的真情表現。

I say what I believe

I practice what I say

I reflect what I practice (731/170-175、課堂觀察，3/7/2006)

Ben 自述自己的人生哲學：言其所信、行其所言，省其所行。永遠真誠的永者，不論何時何地，思、言、行、省都是這樣的一致，所以總能無懼於實踐自己的理想。

這是我認識的第二個口ㄥ∨，永。





第三篇 勇

一、因為想要不凡，所以勇敢爭取榮譽

我認識的 Ben，他很「勇」。

我看戲啊……我就想我要當賺人（布袋戲角色），我要演那個主角啊，對不對，我就想我要演……尤其是我看到我爸爸的相片喔，他沒有什麼受教育，他每次照相（台語）啊，他一定躲在最後面的最角落，我當時我很小我就想，耶……他為什麼不能坐中間啊，中間為什麼別人坐，我說以後我要坐中間，你看……就是先有這個……我不曉得為什麼，我這個人很好勝……。（503/264-275）

如果說 Ben 是天上的繁星，那一定是最耀眼的那顆；如果說 Ben 是地上的群樹，那也一定是最挺拔的那株。我所認識的 Ben，沒有壯碩的身材，卻給人一種懾人的英氣，我想是因為骨子裡想要成就不凡的氣勢吧！

我的同學去考……考一中的時候啊，我到車站去送他們，我到埔里車站送他們上車，我都流眼淚啊，我應該可以……我放棄了……而且我……我是班上最好的，我去我一定……。（503/321-323）

成績明明比人家好，為什麼不能念台中一中？（329、503）為什麼人家只有小學畢業，從六十五歲開始至今能創作出三千多個石雕作品，我一個博士從七十歲開始作曲，難道做不出什麼？（329/974-977）「我要拼拼看」就是這樣做什麼都要「拼拼看」的想法，讓 Ben 做什麼事情無不卯足全力。雖然因為家庭經濟因素，無法如願進入台中一中就讀，但從台中師範到師大，雖然含著遺憾與失落，但他沒有因此放棄努力，「我幾乎都是天天上圖書館的，我就很認真，因為我就是，我就是要往前衝，弟弟妹妹看我……他們都考得很好……」。（412/687-688）除了自己不服輸的個性外，Ben 也認為自己的努力成為弟妹的楷模，所以覺得自己不努力對不起父

母，就是這樣的使命感和企圖心，為 Ben 往後踏上異文化之路埋下了伏筆。

爲什麼出國去留學，因爲台灣當時我唸的領域只有碩士……台灣只有碩士就沒有啦，那我想耶……沒有……我應該可以（503/279-281）我的意思就是說我只要有路我就往前走，一直往前走……我也不曉得，我很好……好……好勝啦。

（503/285-286）

「好勝」是 Ben 對自我的理解，也是我們這些聽故事的人在其身上所能感受到的特質，從求學階段的不服輸到如今退而不休還創作不輟的一生，我們發現他非常勇敢的碰撞生命中每一次發光發熱的機會。

二、因為勇於爭取榮譽，所以勇敢碰撞機會

我當過田徑隊隊長啊！呵呵……我鼓勵他們……運動他們不要，不要我自己去，我自己去練，我連練球我都參加阿，我參加跳遠，我跳遠不知道好像得到第幾名……他們運動都不會，我都自己去參加，反正爭取榮譽嘛……。（503/543-546）

因為爭取每一個可以表現的舞台，所以 Ben 不放棄每一次的機會，唸書的時候，別人不參加的比賽，他都全力以赴，不只把握他甚至主動去挖掘機會：*那我想談這個樂隊阿，就是樂隊啊比較有機會出去，我記得……有請我們去，去演奏對不對，有這個機會，可以出去晃晃（503/567-570）。*因為想要看見更廣大的風景，所以他為自己尋找可以「出去晃晃」的機會，而這一晃，也讓他看見了更多的箇中好手，讓他又燃起了更上一層樓的衝勁。

*那學生很厲害，音樂一談咻都記得起來，那和我們就差太多了。就鄉下跟都市的差別阿，我如果站在都市我也會……（503/796-797）*敏感的 Ben 立刻察覺出鄉下和城市的差別，也在此時，他發現唯有站在更高的舞台，才有機會接觸更棒的學習，這股精益求精的動力，不難預料其往後出國深造的決定。

三、因為決心緊握機會，所以勇於據理生存

每一次爭取榮譽、碰撞機會的過程，並非都是十分順遂的，但是，達成目標的決心總能促使 Ben 憑藉說理分析，找到最後的生存之道。敘說中第一次成功的經驗是為了升學爭取緩兵：這給我很大的啟發，就是說你……有道理要自己爭對不對 (510/43-51)。在爭取的過程中，得到了「有理行遍天下」的信心和「雙贏」的思維：這個事情歸納起來有兩件事，第一個就是說，不要輕易的放棄，不要遇到困難就說，啊，沒辦法了，辦法是自己想的……你不能只講不合理，你要想辦法帶他解決。(510/297-303) 在異文化經驗中也有這樣的例子：Ben 為了太太在美國申請護理證照一事無下文而爭取退費，當時對方拿出規定回答不管拒絕或接受我們都不予退費，但 Ben 認為雖然太太沒有通過但也沒有收到拒絕通知，等於既沒被接受也無拒絕之實，所以 Ben 為了低於來回交通費卻攸關權益的退費相當堅持，最後該單位的經理被 Ben 的辯駁說服。這一次的經驗讓他再一次肯定「據理」便能「力爭」，也見識到美國民主的可貴：美國人對不對……他也不是強權……他也不是鴨罷，他知道你有理……他還是輸知道吧，他還是 ok……我認錯，台灣人可能不是……不用你你去告啊，對不對，這點也是民主的可貴啊！(717/144-152)。除此之外，更讓 Ben 對自己審視問題跳脫二元思維的技巧相當自豪：後來我講問題面面觀，我們看問題就看兩邊，不是黑就是白，不是是就是非，但是實際上有很多都是在中間，我說你不是 accept，也沒有 reject……你是 no response(717/115-127)。

這個成功的方法在往後 Ben 的生命故事中不斷地上演，不論是身處異文化的困境還是在面對教改的瓶頸，他都是帶著「說理分析、製造雙贏」的理念得到解套。我們可以說這是他出國前就有的思維和經驗，但不能否認的是這個經驗在異文化的美國讓他更加深了對此思維的肯定。

四、因為目欲窮千里，所以更上「異」層樓

我一直想往前……只要有一道門，門有一個縫隙，前面有一條路我就往前走，我不會停下，耶……真的沒有路那我就認了……（629/1-10）。

看著 Ben 一路不服輸的表現，我想除了天賦的人格特質外，是否還受到其他人事物的影響？Ben 自述：我這個人……我不曉得為什麼，我……我求上進的心很強，我想走到前頭，不想輸給人家（629/1-2），一開始 Ben 說自己「不曉得為什麼」，但在後面的陳述中我們卻清楚地看見了答案：因為我的祖父講：輸人不輸陣（重複兩次），一定要擺前面啦……（629/2-3），一直努力向前，成了 Ben 的生活方針，而當時台灣只有政治研究所有設立博士班，所以當 Ben 取得碩士學位時，便決定要出國，雖然沒有錢、沒有依靠，但「一直想往前」的信念給了他堅定踏出去的勇氣。

除了不斷追求自我實現的想望使 Ben 毅然決然地飄洋逐夢外，另一個吸引他踏上異文化之路的原因是他覺得那裡是出人頭地的希望所在。當兵的經驗，使他看見特權份子的得勢，達官貴人的孩子可以當憲兵，既不會離島、坐車也不用錢，在 Ben 的眼中，他們享盡了利益，所以「跟著特權走，就不會吃虧」的想法開始在他心中發芽，當他發現：奇怪這些人在上課的時候都不在上課，都在準備到美國去（607/292-301）時，Ben 也決定跟進。這一趟異文化之旅，讓他看到了公平的機會。

這個又從美國得到，像美國……你不要特權嘛，你不要限制我，有能力的就能出去。（823/136-141）

Ben 一開始對於那些含著金湯匙出生的特權者是不滿與鄙視的，但是到了美國，他發現這些特權不再管用，縱使他們的父母在台灣是權貴，他們的孩子到美國還是需要打工；就算金錢充裕的，也多半因為不是自食其力而被瞧不起（629/659-662），所以 Ben 說：「到了美國我改變，所以環境改變人，一到美國以後啊，他們這些特權就沒有了……大家到那邊就憑實

力」。(607/481-490) Ben 覺得到了那裡，大家是平起平坐、各憑本事的，也是在這樣的平等基礎上，許多的不可能變成了可能，Ben 覺得美國是一個給機會的地方，許多他在台灣不可能交到的朋友，在這裡變成了可能。「美國就是可貴，美國就是有實力，你就贏了！」(607/482)至此，更奠定了 Ben 實力為成功基石的觀念。

五、初至「異境」，看見不同

(一) 異地文化落差，進而反思己身

到了美國，我住了13年，13年，很長，然後再加一年 Stanford 大學訪問學者，14年，一個人住了14年你不能說不會受影響吧……。(412/137-138)

Ben 初到異地，就像塊全新的海綿，所見所聞所感都成為學習的一部份。身無分文的來到美國，第一件要事當然是——打工。

我在美國就靠三館，當時的三館，第一館是餐館，第二個是洗衣館，中國人很多人在洗衣啊，洗衣服啊，二十四小時的，第三個這比較高級，這個是圖書館，當時唸圖書館的最多，在那邊找工作，所以當時啊很多，尤其是文科的，尤其是外文系的(629/372-375)。

當時台灣人在美國打拼，多半是以勞力換取金錢，因為不夠熟悉，加上語言文化的差異，不免犯了一些小錯，像是點錯菜之類的，「學到東西，然後被炒幾次」(629/362)便是當時 Ben 打工生活的寫照，在異地打工的經驗中，老闆的階級之分和對員工的苛刻態度都成了 Ben 往後待人處事引以為鑑的警惕。在餐館打工中，有一次因為客人點的是龍蝦糊⁴而非龍蝦，Ben 為了掩蓋錯誤急中生智，將龍蝦「毀屍滅跡」的經歷更讓他體悟出帶人要帶心，多一點寬容，不但利人也利己。

也因為在美國的華人圈打工，又剛好是一家由美、中老闆合開的餐

⁴ 龍蝦糊是由龍蝦肉末組成，非真正放入一隻完整的龍蝦。

館工作，讓 Ben 有機會接觸中國老闆和美國老闆，更能感受他們文化素養的差異，中國老闆嚴禁 Ben 利用閒暇時間看書，並且以「waiter」稱呼 Ben；美國老闆則任其用空檔看書且以炳（Ben）的英文喚他，讓他感受到後者對人基本的尊重，在異文化中受到的尊重竟然不是來自與己身同一種族的人，也讓 Ben 再一次打破一般狹隘的觀點，不分種族、身份地去看每一個人，所以往後 Ben 的教改團隊，從未出現「xx 幫」或「xx 團」等以身份為組成依歸的現象，在他的世界裡，只有「尊重」和「專業」，不論「出身」和「關係」。

回憶這一段打工的過程，是 Ben 最辛苦也是最痛苦的經歷

(629/634-638)，本以為自己的英文能力足以在美國討生活，親臨異地後才發現文化的落差，讓自己遭遇不少挫折，Ben 形容當時的台灣是個連手扶梯都沒有的地方，「他有的你沒有」(629/655) 對於 Ben 這個外來者來說，便成了適應上的鴻溝。此時的 Ben 宛如背水一戰的勇士，因為除了勇氣和決心，沒有其他，他一度開始懷疑「我到底是誰？存在到底是什麼？沒有錢，沒有儲蓄，剛剛去，什麼也沒有啊！正式學籍也沒有啊！沒有正式工作，沒有太太，沒有女朋友，沒有家庭……(629/654-655)。因為「什麼都沒有」的背井離鄉，所以 Ben 更加用心地思索自己存在的意義和未來的自己。一切——從零開始。

(二) 異地經驗歸因，實力造就勝利

這個就是我為什麼不怕人家 fire，因為我有經驗，只要我有本事喔，我到什麼地方我都不怕，這個地方自由……(706/293-294)。

不論是打工生活或是學業環境，Ben 秉持著出國前的個人經驗和對此地民主自由的信心，憑著實力迎向接二連三的挑戰。過程中，一度還擔心因為特別的日子沒有送禮給老闆的女兒，會在餐館要裁員的時候產生效應，但後來得知自己因為實力而被留下(717/341-342)，更加深了

他「有實力便能行遍天下」的信心。在學業上亦然，他絕不刻意登門拜訪主任、院長，但是教授交代的事情一定盡自己最大的努力，同時他深信理可服人，所以當哥倫比亞大學不承認他在政大修的相關領域學分而請他補修時，他坦率的說出自己的困境並表露對自我能力的信心：我這個人就這樣，我有理我就爭取，我說沒有錯啦！這個教授，但是我告訴你，他為什麼這麼好我這麼差，我就告訴她因為他是公費、他有家，他都不用操心，你知道我在打工，對不對？所以我能夠這樣不簡單了！那我就說好啦！你也看看成績，我也拿了政大的成績，你看看我政大的成績，我不比他差啊！後來她竟然承認了！（629/726-731）還有一次，Ben 更主動邀請別人來檢視自己，因為他認為那是證明自己實力的機會，真金不怕火練的自信讓他很早就有評鑑的觀念，因為他在美國找教職時，主任校長講一句話：「你都很好，但是學生他聽不懂你的英文。」所以我爲了保護我自己啊，那個時候你看台灣根本就不用談啊，沒有什麼教學評鑑啊，美國有啦，但是他也沒有要求，我就自己做，教學評量，*instruction evaluation*，我的學生我教我就設計……（706/184-192），不管後來有沒有用到，我們都可以從中看出 Ben 的危機意識以及他的自信。

這幾次在美國的經驗，讓他對美國教育的信任和講理感到信服，更肯定「只要有實力」就能贏得別人的認可並解決自己的問題。所以在他的生活價值裡，與其花時間在做人，不如花心思把事情做好，「把事情做好」就是他對人最好的報答，也是他往後參與教改選拔人才的標準。

（三）異地求生，激發潛能

社會事件層出不窮的 60 年代，美國的治安非常糟，廉價旅館 YMCA 成了同性戀、吸毒者的大本營。Ben 一次住宿的經驗，讓他差點失身，幸好他機警地發現和通報，不但逃過一劫，還順利協助指認犯人。Ben 最得意的是，那個黑人慣犯大概做夢也想不到，有一天竟會栽在一個看似文弱的黃種人手上！（魏柔宜，2007：143）

在異地求生存，Ben 特別小心謹慎，我相信這是人的本能，但其中

我覺得最特別的是在敘述中 Ben 提到種族，透露出潛意識裡他是帶著比較的心態進行思辨，在異地的勝利，格外令人有成就感，顯見其在異地更加展現骨子裡那份不肯認輸的精神。這份不認輸的精神也體現在本能的危機意識上：哥大畢業後 Ben 很擔心自己不是美國人，在工作上仍有劣勢，於是未雨綢繆地做了很多準備，一方面去考紐約市的中學中文老師，另一方面自己替自己設計教學評鑑……*這個應該是在那邊想到，在台灣我不會這樣*（706/208-210）雖然 Ben 在出國前就常常替自己找尋很多條可能的出路，但因為要在異地生存，更加需要時時動腦筋讓自己具有競爭力，所以他開啟了評鑑自保的觀念，也因為後來有了很好的成果，他更加覺得「評鑑」是善意讓自己明瞭自己不足的地方，積極而言，更是一種肯定、證明自己的方式。

六、「異師」亦友，破除成規，予其異翼，開創可能

那我這個老師(Margaret Lindsey)跟她學到什麼東西？她非常 critical，老師能力很強，我就在學她，我這個教授很厲害，口齒很清晰，頭腦很清晰（629/831-832）。

大學時期，田培林教授沒有標準答案的思辨方式，和不必有結論的開闊思維，早已影響他，但是到了美國遇到指導教授之後，更增進了他的批判分析能力。當時的台灣像田培林老師那樣開放性思維的人不多，但在美國相對的多了許多，這對本來就喜歡開放思考的 Ben 來說，無疑是如魚得水。除了生活經驗上的學習外，在學業上受到的影響從美國的教育環境到指導教授的身教言教：

她外表很嚴肅我很怕她，但其實她心很溫暖，外面很酷……，我唸不到一個學期她就叫我考試了，因為當時她就說我再念 28 學分就剛好滿 60 了，但是我那個學期要唸 28 個學分我沒有信心，我說我可以嗎？她說可以阿！她說你怕的話我出幾個題目，你做看看。美國有一種考試叫做 Take home，你可以帶回家去寫，我那時

候就寫，她一看說：可以可以！她說沒問題！參加！（629/737-744）

教授對 Ben 的信任，給了他挑戰的信心，資格考教授開了一百本的參考書目，短時間內閱讀這麼多外文書對 Ben 來說是一件困難的事，所以後來他決定：

每天準備一個題目，那題目應該是最接近領域的，最當紅的，最重要的。那這個怎麼找？考古題一個，雜誌裡面的，它是談論題，還有教科書裡面的共同題目，每天就準備一個，看它們的定義，如果不合，就表示真的有問題，他的原因在哪裡？他的困難在哪裡？要怎麼解決？大概就是這樣一個邏輯了。（629/763-769）

在資格考的準備過程中，因為時間以及精力的壓迫，使 Ben 發展出一套自創的解決問題邏輯。

在美國的這段回憶中，Ben 對指導教授的談論並不算多，但是在每次回問異文化經驗的相關問題時，他一定會提到指導教授對他的影響，因為教授接受了他的辯駁、替他創造了機會，還有在指導論文寫作那段過程中批判的邏輯皆影響了他面對困境的選擇以及思考模式。接受 Ben 的辯駁，給其機會，不像上對下的師生關係如同朋友；鼓勵他在半工半讀的情況下挑戰一百本書的資格考，促使其發現原來自己是可以做到的，這些幫助彷彿在異地的困境中給了他一雙飛往夢想的翅膀。

七、「異論」紛紛，奠定思考表達的邏輯系統

（一）異國學者的概念與原則

美國唸書的時候給我影響，其實美國的學者他們，我的看法啊，我們輸在哪，第一個就是說我們事實的觀察不錯，但是我們不會把這個事實，具象的東西概念化……我要感謝……我到美國就學到這個，第一個是概念應用，第二個是原則。

(731/730)

Ben 是一個自主概念很強的人，訪談期間好幾次問他「某個人、事、

物經驗」對他有沒有產生影響，他都不會輕易地正面回應，唯一他清楚說過他從「哪裡」學到什麼，或是「哪裡」對他產生影響，就是美國經驗中思考的「概念原則」以及隨之演繹出的「理論」。

如果說關在象牙塔裡只知理論不切實際是一般人對學者的刻板印象，那麼我覺得 Ben 不是學者，我看到的只是一個一直在生活中解決問題的人，從他每一次的言談、講課中，他那一貫的思考邏輯讓我們清楚看出他解決問題的過程：從「觀察事實」到「抽取概念」，漸次「形成原則」進而「組成理論」最後「實際應用」。理論對他來說是一個實用的東西，並非一般人詬病的無用，而是端看使用者怎麼用。他曾說：我一整個念頭進來，我都不會亂，我可以放在一個大概念中(731)。因為 Ben 處理事情是先掌握其概念，所以他對「定義」非常講究，因為定義的背後正顯示出一個人的思考是否周延、概念是否清晰，除了訪談中提及，在教育改革的課堂中，Ben 也是這樣說的：教改以理想為前提，以理論支持(3/14/2007)；在口試評論中，Ben 是這樣說的：最重要的是概念，細節我等下個別再跟你解釋(口試，2/24/2010)；回國提倡社會科合科，當時大家對於歷史、地理、公民三種不同的專業要如何合科有許多質疑；對於大學聯招的突破也一直遲滯不前，面對這些問題 Ben 始終認為理論最有用……，他們都是從事實出發對不對？來自技術，我不是，我是從理論，理論就從概念、原理、目標，有沒有？criteria，喔，我都這樣出來(731/746-765)。Ben 認為事實層出不窮且千變萬化，所以該掌握的是事實背後的概念，概念出來便能找出方法類推到其他的事實中，檢驗是否符合，若符合就能形成原則(803/49-58)。在原則組織的思考過程中，Ben 於美國所學的課程組織排列亦對其產生了影響(731/1641-1645)。

Ben 除了受到直接接觸的學者影響外，另外一些大師的形象和話語也間接在其心底留下深刻的印象，例如：皮亞傑。Ben 在訪談中特地提到自己畢業時與皮亞傑受頒榮譽博士一起進行，讓他發現是要真正很有

成就的人才夠資格獲頒這樣的頭銜，他說他聽到皮亞傑說過一句話：我比你幸運，因為我前面沒有一個皮亞傑。(731/241) 小時候祖父和他說：「有樣看樣，無樣自己想」，他便立刻想到為什麼要先有樣看樣，不是應該先自己想，想不到再參考別人的嗎？(5/2/2007，課堂觀察)「不懼權威在前，成就獨特自己」的觀念在接觸皮亞傑說的這句話後更使得 Ben 從小不服輸的心裡得到正增強。因此他說：所以我一直往前衝，我一直寫，當時也沒想到我會寫出那麼多《教育小語》。(731/241-249)

(二) 異國書中的理念與實例

Ben 相當重視「原理原則」這樣的思考原型，他好幾次提到是受到美國的影響，我很好奇這影響是在什麼樣的情況下產生，所以對 Ben 提出了疑問，他回答：書！Ben 提到最主要的學習來源是他在美國讀到的書籍，書中在講事實以前會論及講相關的 criteria，譬如：課程設計的書籍(731/1401-1417)。

在美國初期，因為省錢及生活習慣的適應住在華人圈，所以較沒有機會練習說英文，但在寫作及閱讀能力方面卻突飛猛進。由此可見，異文化經驗中，「書」對他的影響某種程度來說是比較大的。

大量閱讀 New York Times 之外，Ben 還會隨手記下優雅同義字，讓自己的寫作能力更臻於成熟、道地。特別提及的兩本書分別是 Tyler 的《課程理論之基礎》⁵和 Arthur comb 的《美國教師的培養》，前者主要是理論、觀念的影響；後者則是寫作風格及文筆。「因為 Arthur 的用字遣辭平順流暢，又常常搭配生動活潑的例子。所以我的文章也盡量以通順、簡單為主，並佐以許多實例。」(補問，5/18/2010) 前者是當時哥大學習「課程」領域的聖經，回國後 Ben 還將此內容翻譯引進台灣；後者是協助其看懂全英文書寫的入門書，Ben 自言當時大量閱讀英文書很痛苦，而這本淺顯易

⁵ Tyler 是美國的課程教學大師，也是評鑑之父。他在 1949 年所著的“Basic Principle of Curriculum Instruction”，在美國賣了四十多刷，堪稱美國教育界的經典之作。

懂的措辭方式以及大量的比喻和舉例讓他很容易理解，對他往後創作朝向深入淺出、生動譬喻有很大的影響。

(三) 異國生活的模式與經驗

除了自己主動提及指導教授的身教、言教對其產生影響外，我還進一步發現異文化書籍對其的影響力也不容小覷，並從接下來的言談中發現異文化的生活經驗，也在 Ben 的觀察中產生潛移默化的影響：

在美國辦事情，一、二、三、四、A、B、C、D，就等於條件一樣，那個條件訂得大家都知道，你若缺這個就不用來了，是不是很清楚？……我剛剛回國發覺台灣有的做事情很奇怪，每一樣事情一定要跑至少三次以上才能完成。……我當系主任的時候，我們學生登記借球很快就可以借到，因為我們有明確的規定……

(731/1444-1479)

Ben 往後在做事情時發展一套自己的歷程模式：規準 (criteria)、程序 (procedure)、階段 (stage)、步驟 (step)，從他的言談間可以看出這樣的思維邏輯，連口述自我生命故事時亦如此，將自己的生命分段分期，例如：出國前、日本時期、光復階段；出國的時候分兩個，一個求學階段，一個……，不論是以時間或事件作為生命經驗的分段依據，皆可看出 Ben 在陳述上已習慣這種思維模式。在異文化中的人(學者)、事(生活經驗)、物(書)裡，理論的重要及應用性深深植入 Ben 的思考模式中，也成了他往後論及異文化對其影響時必提的收穫。

八、「異言」兩語，多了比較，添了異趣，加了周延

我發覺喔，外國的語言比較精準。(731/1537-1575)

追溯 Ben 接觸異文化之初，既非離鄉背井北上求學，也不是遠渡從洋到美國取經，而是語言之異——英語。Ben 在眾多學科中偏好英語，在還未萌生出國念頭時，他就樂於花許多時間在英語上，語言多少透露

著國家歷史文化和民族思維邏輯，在研讀的過程中，不論是語言使用、語序、內容指涉等或多或少受其影響。在幾次的訪談中，Ben 常以英文來詮釋自己所欲表達的概念，在英語的語法邏輯中，對於概念表達相對中文精確，因為中文的涵涉空間廣，在釋義上保留許多自由心證的可能空間。英語的接觸和慣用，有意無意地影響了 Ben 的思考模式，廣義而言，異文化對其影響在此已悄然萌芽。

我從國小開始接觸英語至今，卻很少特別去比較中英文的差異，在思考上仍舊是以熟悉的中文模式進行，平常說話也甚少穿插中英文，或以兩種語言相互詮釋，但我在 Ben 的身上卻發現這樣的特質，一般來說，很多從國外留學回來的人或多或少都會有這種習慣，其中又以在國外待的時間多寡為差異，但是以非語言學研究者而言，對此現象特別探究的人卻不多，我想是習慣於斟酌遣詞用字的人才會注意語彙之間細微的差異，Ben 曾言自己對語言是很計較的，前陣子觀摩一場 Ben 為主審的口試時，聽到他強調標題用字要精確，*criteria* 應翻成「規準」，「面向」、「層次」、「規準」是不一樣的，「面向」不可以增減，一旦增減那是「層次」不叫「面向」；「內容」小於「內涵」，選詞時要考量範疇；試行研究發展？三個動詞擺在一起？宜再斟酌。(口試，2/24/2010) 訪談中也有這樣的例子：之前有一場校長的甄選，本來是兩階段，後來改成「一階段」，但 Ben 認為改成一次就沒有所謂「階段」(7/31 1537-1618)；又一例：沒有下「次」出口，只有下「個」出口，量詞不同，意義不同，「次」有時間概念，英文裡可以清楚呈現「*next time*」，中文就不行。(7/31 1537-1618) 從 Ben 的分析中可以看出，他很用心區辨每一個詞彙的差異，除了他對中文的敏感度以外，還可以發現他加入了英文的思維，譬如說三個動詞不宜擺在一起，其實在中文裡如果太多相同詞性擺在一起，會出現「轉品」的情形（詞性改變），但是不同詞性的中文字字「形」是一樣的，不像英文單字的拼法會隨著詞性做變化，例如：我難過你的離去（動詞）、我很難過（形容詞）、我看見你的難過（名詞），

我難過地看著你離去（副詞）四個「難過」不同的詞性但是寫法是一樣的，但在英文裡有許多單字不同意思字型也不同，例如：depress(動詞)、depressed(形容詞)、depression(名詞)、depressingly(副詞)，另外，英文裡的介系詞有清楚的關係指涉，譬如說「方位」或是「隸屬」關係，例如：of /that /in /on /to /under.....等，所以 Ben 認為外國的語言比較精確。

其實語言沒有優劣，主要是因為背後的文化風俗差異，而有其表現的特色，語言透露出來思維的概念，同是在美國留學的黃譯瑩教授在訪談時也舉出了類似的例子：譬如說美國人，他們所謂的親屬，系譜的概念，就沒有像我們這麼複雜，譬如我們有叔叔、伯伯、舅舅，他們就只有 uncle，所以他們的親戚關係比較是一群一群的，那這個就影響到它的 mind... (黃譯瑩老師 731)，此時 Ben 回答：對，這個是重點，因為我們重倫理嘛，倫理，他們覺得沒有啊！但是，顛倒過來，我們是人分得很細，但是對東西呀，他們分得很細。(7/31 1537-1618)以下舉了許多動物和器物的例子，比如說我們對各式各樣的鱷魚一般都稱鱷魚，國外還分成長吻鱷 (crocodile)、短吻鱷 (alligator) ……等，盤子、湯匙、叉子也都因型態不同而各有其專名，例如：大圓盤 (plate)、小碟子 (dish)、醬料碟 (saucer) ……等，但我們口語表達習慣只稱「盤子」，頂多是大盤、小盤的區別。我們人分得很細，東西啊、器物，我們分得馬馬虎虎，所以我們到最後都搞不清楚啊！所以他們科學可以發展成這個樣子。(7/31 1560-1570)

Ben 還舉了一些美國地名：休士頓 (Houston)、夏威夷 (Hawaii)、希爾頓 (Hilton)、紐約 (New York) ……等的發音其實和台語很雷同 (補問，5/18/2010)，我發現除了他本身對於語言的敏感，加上他關注和經歷異文化的關係，讓他在思考和應用時多了更多的比較和融合。

Ben 在美國的十四年，每天用這種語言跟在這種語言的社會底下生活、思考，自然而然地也會用英文的概念在想事情，所以回國之後也很

容易用自己的母語以及早已內化的第二外語來審視邏輯是否通暢，融合理性的科學觀和感性的倫理觀、用詞精準的英文與意義可延伸的中文，所以思考時更加有比較，思維更趨周延。

九、擁「報」自由，大放「異采」

(一) 措辭多元有創意

妳如果看我的英文、我的寫作，很受 *New York Times* 影響，為什麼？因為我去了以後我就喜歡 *New York Times* (706/57-61) 而且我覺得他們相當客觀，有世界觀，不會偏那一邊，ok，好，那我就說我幾乎天天看，尤其是社論，我都看它社論，所以你看我的文章，我真的很受它影響，我的文筆，寫法，什麼不阿……守正不阿。

語言文字是思想的具體呈現，其對人的影響從它為三不朽之一可窺見其中地位，因為它足以影響人，甚而使被影響者將此影響傳承下去。Ben 曾提到自己深受紐約時報的影響，其影響來自於報刊中的語言和立場，語言背後的思維和態度在此影響下被 Ben 以另一種形式呈現發展。提到紐約時報時，Ben 舉了一個例子 (706/78-82)，當時許多運動比賽的報導，例如 NBA、MLB，在描述賽況的輸贏時，常以不同的動詞生動刻化，比如「beat」、「eat」、「swallow」，幾乎沒有重複，以隊名呼應相對應的動詞，使表達更加豐富、有趣、傳神。雖然台灣現在也有這種報導的趨勢，例如：達欣「乾」了台啤、象隊「吃」了「熊」心豹子膽……，但 Ben 當時的年代是沒有的。他反思這之間的差異，認為是因為當時美國比較自由開放，所以反映在語言文字的使用表達較為活潑多元。當他在陳述這之間的差異時，他不失平衡地思索東方人也有自己多元創意的一面，他認為在吃的方面東方比西方來得多采多姿，隨即又推估背後的原因應是來自於「吃」相較於「思想」對政權較無影響。

我講 *New York Times*，我瘋狂到什麼程度呢，我畢業以後，我離開到南部南卡羅萊

州教書，那個地方是很落後、很保守的地方，幾乎沒有人看 *New York Times*，我實在太喜歡它，所以我個人訂，訂航空版，影響我最大第一個是自由……紐約時報，紐約時報它的立場，……第二個是文筆。(706/90-93)、(731/155-166)

(二) 開放立場包容異己

因為極喜愛紐約時報的語言風格和論述立場，所以在每天浸染其中的情況下，連自己都察覺自己深受影響，Ben 認為該報追求自由、理性客觀的報導，不怕得罪當道，甚至因揭露執政著的弊端被取締也不改風格(731/155-166)，所以回國後，Ben 也經常在中國時報、聯合報寫文章，當時（指黃譯瑩老師）還沒有出來，還不知道，我早期（指剛回台灣時期），早期我應該是最 *responsible*，有問題我就馬上最敢講。Ben 為了發表對議題的看法，蒐集了很多相關報導，寫了很多社論，每一篇自己探討問題的報導至今也都蒐集下來，所以報紙上常常出現黃炳煌……黃炳煌講……，反正有 *issue* 就講，你就可以看出我的 *style*，我是比較正直，堂堂正正，絕對不受權慾誘惑……。(706/46-53)

Ben 自述其受到紐約時報論述立場以及文筆的影響，在風格上追求民主自由正義，在文采上用詞多元有創意，所以回國後在著書立說上不遺餘力地展現他義正詞嚴的精神。在 Ben 的作品裡常見其喜歡講求精緻、對稱的標題，除了本來對語言文字的高敏感度外，也不難看出與報章雜誌用心經營標題有異曲同工之妙，紐約時報的標題風格，多元、創意、對稱，也影響了 Ben 往後致力創作的《教育小語》。雖然 Ben 自述其生病期間受到《靜思語》的影響以及學生常感念他說的一些話，是他親口提及他著力在《教育小語》的直接動機，但我認為他如此喜愛並以引為傲的《教育小語》，有著像報紙標題或社論一樣簡短有力的風格，以及擲地有聲的影響力也可以窺見紐約時報的影子。「異報」的風格和文筆，可以說對 Ben 的書寫表達和思想立場產生了可觀的影響。

十、「異元」文化發現億萬價值

我要跟你組成圓，但我不一定要跟你一樣。(803/823)

多元不一定違反統一啊，這個我在美國學到的。在美國遇到的老師中，除了指導教授外，還有另一名波蘭籍的教授令 Ben 印象深刻，他會大約十幾個國家的語言，他曾講過一句話：因為我學比較教育，比較有多元的觀點，對於多元的文化，比較容易接受。(629/957-962) 因為接受與包容，所以他可以學到更多的東西。美國有許多來自世界各地的人才，在那裡求學自然也能接觸到各式各樣不同背景的人，特別是可以看到不一樣的觀點，但吸收多寡，也取決於自己的胸襟有多大。

波蘭籍的教授曾舉一個例子來打破美國種族自我中心的高傲：我是百分百的美國人 (I am 100% American)，當你在說這句話本身你就已經融合了許多種族的歷史文化，例如：英文 (I am American)、阿拉伯 (100) 和拉丁 (%) 的民族發明。

Ben 在比較教育教授身上看到因接受而產出更大的力量，也在美國的教育環境中體認到這個事實：有一次我去紐約開會，會議的主題是 *Unity VS Diversity*，還沒有出國以前，我認為要一樣才能統一，但美國就是這樣，統一跟多樣不違背。接著 Ben 舉聯合國為例，認為聯合國的理想不是要變成一個國家，而是以承認每個國家的主權為前提，在承認多樣性之下進行整合。又以美國以前稱做 *melting pot* (大熔爐) 說明，你進去就被它融合，現在它改變了，為什麼要變成融爐，你可以尊重他們啊，你有你的個性，很好，多采多姿啊！

(803/823-877) 在 Ben 的觀察中，融合不是要消滅，而是需要磨合，在互相磨合適應的過程中，產生另一種協調後的力量，將原來稜稜角角的地方，修飾地更完善，這樣的結合更緊實、更有力量，我們追求的應該是這樣更具競爭力的統一，核心價值相同才是我們的目標。這是 Ben 在異文化中潛在學習的收穫。

一般人就算沒有去過美國，在中學的歷史課程裡也都知道美國是一個存在多元文化的地方，但是像 Ben 一樣親身去感受多元文化組成的過程及背後深沉的意義和價值，卻又是另外一種更深刻的體認。我想也是因為親身感受，所以回國後對於多元、異質的聲音有更敏銳的關注和誠摯的包容。

十一、「異師」經驗，看見專業認證和課程史的重要

Ben 在南卡當上系主任後為教育系爭取州政府的認證 (application)。有了州政府認證，學生畢業後才能繼續攻讀碩、博士學位，及申請獎學金，或是進入政府機關工作。為了達到州政府認證制度所需的資格，Ben 竭盡所能做好各項努力。認證通過時，全校師生歡欣鼓舞，對於被州政府批示“Leadership is excellent!”的 Ben，更因而成為學校的英雄人物。「我因為這件事，在學校奠定了良好的聲望，這可以說是我在美國教學最自豪的一件事！」(魏柔宜，2007：154-155) 回國後當教育學院院長，也積極替學校爭取不少認證，建議籌措不少檢定中心。

還有一次經驗是在南卡當助理教授時，當地學區的督學，打電話詢問 Ben 當時任教的系所要不要一批舊的教科書？(329/724-730) Ben 心想「對於研究教學課程的人來說，舊時的書可以看出以前的教育制度與歷史背景，這是非常具有參考價值的。」於是他興沖沖向系主任報告此事時，系主任卻一口回絕。日後當他接替系主任，立刻請人去把那些書載回學校。「我仔細翻閱過那些書後，發現那些書很有研究課程史的價值。1970 年，在美國的教育史上是一個分界，因為我學課程所以我知道，1970 年在美國教科書裡，你看不到多元，你看不到黑人，都是以白人為主，到了 70 年以後，少數民族才開始有圖畫和角色介紹……等。

(329/758-763)從那時候開始 Ben 發現蒐集各階段教科書，保存教科書史料是很重要的，所以回國後他希望台灣有一天可以成立教科書博物館，並建議國立編譯館做這件事，認為這是它應該的責任。(329/758-768)

十二、「異學」風範，看見世界名校的偉大之處

(一) 名校的環境——藏書量之豐

提到哥大圖書館，Ben 十分讚許它的藏書量之豐，你任何的書有沒有？就一打開來，後面不是參考書嗎？你打開來一定找得到，我從來沒有找不到，不論是自己買或別人捐的，經典是應有盡有。(629/1054-1058、補問，5/18/2010) 藏書的齊全對研究生寫論文有很大的幫助，這點也是 Ben 認為台灣大學環境仍有待努力的地方。他認為一個不錯的大學至少應該做到這樣。

(二) 名校背後的理念——開放機會

在擔任 Stanford 訪問學者那一年，Ben 看到參加 Stanford「暑期試讀」的學生，他們大部份是在校成績不佳的黑人、墨西哥人或其他少數民族學生，這些學生的學習經費，一部份由 Stanford 提供；一部份靠外界捐助；剩餘三分之一由學生幫忙學校掃地、撿樹葉、洗碗等的工讀收入支付。在 Ben 好奇詢問主辦人意義所在的問題中得到了令人動容的回答：以我們史丹福的條件，這些孩子啊可能一輩子沒有辦法進來，但是我們覺得即使他沒有辦法進來，但是讓他們體驗一下，也許他們有機會會努力讓他的孩子或讓他的孫子進來。(823/675-683)當下 Ben 心想，Stanford 有這樣的心胸和關懷，一流學府真是當之無愧啊！在短期的試讀中至少可以開闊他們的視野，刺激他們產生鴻鵠之志，也許成果不能在一代展現，但靠著累積和傳承，整個家族總有翻身的一天，使社會階層有代間流動的可能，也讓他們感受到人間還是有溫情的，也能縮短貧富之間的冷漠鴻溝。這樣的經歷讓 Ben 看見一流大學的風範，體認到偉大的學校有它偉大的理由。

(三) 名校的社會責任——我好你也好

Ben 在哥倫比亞大學唸書時，常見剛興建好的大樓，窗戶總是被磚塊砸破。原來是因為名校哥倫比亞大學旁邊竟然是貧窮髒亂的哈林區。早先，哥倫比亞大學不懂得與鄰為善，只顧發展學校的軟硬體及興建大樓，但是，當學校察覺是附近社區人士的蓄意破壞後，便積極與社區合作，協助社區發展。後來，不僅提升了哈林區的環境品質，也從此不再發生破壞事件。(魏柔宜，2007：189) Ben 在出國前就體認到要別人來幫忙解決自己的問題前，你要先帶著別人來解決問題，也就是替對方想出一個對對方也有利的方案，出國後有了這樣的經歷讓 Ben 更加確立了「我好你也好」的共榮共存的觀念，所以在往後做事上他都會極力找尋一個對大家都有利的方法。在政大做系主任時，積極想要挽救政大附近瀕臨廢校危機的北政國中，請政大的學生去北政輔導，也是受了哥大的影響。(5/18/2010，補問)

十三、「異學」環境，看見民主自由中的教育態度

(一) 自由中學習做選擇

台灣的教育制度中從小學開始一直穿著制服，甚至師範體系的大專院校也還一直秉持這項規定，我們的學生不曾思考穿衣的哲學和技巧，所以剛到美國時，Ben 才發現穿衣服是要學習、要教育的，在自由的環境中必須要為自己做一些選擇，在身份、身材、天氣、場合等的考量斟酌中，「學習」正在產生。所以 Ben 認為應該是管事而非管人，把事情的規準建立好，讓人自己去應用發揮。這也是 Ben 在美國經驗中體認到的教育意義。(803/290-300)

(二) 民主中學習尊重

美國的成績單我記得很清楚啊，我的孩子成績寄來了，她成績有分兩種，一種是

只有寫她的名字，那這種父母都不能打開，打開他會告你耶，第二個是下面寫 CO，custodian(監護人)啊，這個你可以打開，不然你不能打開。(803/619-627)

因為陪著孩子在美國唸書的關係，Ben 也接觸到美國一些中學文化，從成績單感受到美國尊重學生的一面。

(三) 重視技能之外的態度

美國的教育很重視體育課，幾乎天天都要上。那時，小女兒做不好單槓運動，於是 Ben 每天下課後陪她到學校練習。(魏柔宜，2007：241) 後來，她的體育成績竟然是 A⁺，而且還當選為籃球選手，令 Ben 非常意外！原來美國教育注重的是運動精神，父女倆放學後練習單槓的身影在體育老師的眼中留下了深刻的印象，於是給她 A⁺。至於被拔擢為籃球選手，他們主要的考量是，球隊裡面如果通通是明星球員，那麼，那些需要為人服務的事誰做？小女兒雖然球技差強人意，但是喜歡籃球隊，又有服務熱忱，所以被選上。(魏柔宜，2007：241) 關於這點也讓 Ben 見識到美國重視技能以外的態度，多面向的評比一個人的表現與 Ben 凡事都有例外的價值觀不謀而合，大部分的規定和標準都是從技術或量化層面評估，然而，每一個獨立個體的行為表現應該還存在著他背後值得肯定的意義或價值。

因為想要不凡，所以 Ben 勇敢爭取榮譽、勇敢碰撞機會、勇於據理生存；因為目欲窮千里，所以勇於踏上異文化之路。從「異境、異師、異論、異言、異采、異元、異學」，他打開心胸看見異文化的不同。以一個外來者的身分在異文化裡嚐盡人情冷暖、歷經風風雨雨，從什麼都沒有到拿到哥大博士學位當上系主任；從熟悉的台灣到陌生的亞特蘭大；從繁華的紐約到相對落後的南卡，一路上一人獨飲孤單寂寞，一人跨越適應鴻溝，在異文化的世界裡勇於開創自我的可能。

這是我認識的第三個口ㄥ∨，勇。



秋轉

秋葉落下轉而歸根，堆疊起大地的一片輝煌

學成歸國，踴起杏壇

第四篇 踴

一、萬里江山故鄉情——從美國到台灣

我認識的 Ben，他很「踴」。

爲什麼我要回來，我在美國房子、車子都有了，是因爲我看到自己的家鄉需要改進的空間比較大，需要我比較多，我能發揮的地方也較多。(717/848-849)

美國和台灣，一個是令人稱羨的先進國家，一個是孕育自己的家鄉，在異地學成後的學子總會面臨這樣的抉擇，究竟是在異地發展還是回鄉服務呢？Ben 曾說：*我會講美國一百個好，台灣一百個不好，那反過來我也可以講台灣一百個好，美國一百個不好。在 Ben 的價值觀裡沒有絕對，所以當吳靜吉教授邀請其回政大當客座教授時，他決定回國看看台灣的教育環境，給自己也給台灣一個機會。*

當政治、教育圈的朋友告訴 Ben 趕快回來，有人可以提拔他時，他都非常不以為然，因為他認為：*只要給我公平競爭，我認爲我只要公平我就可以……(823/146-150)*，他不想被「特別」提拔，因為他相信有實力就會被看見，刻意的提拔反而代表著對 Ben 實力的質疑，所以 Ben 想要的只是一個公平發聲的平台，而台灣的教育環境是否能提供這樣的平台也正決定著他此趟回國究竟會成為歸人還是過客。對台灣民主自由公平的測試從路權開始，當 Ben 行經總統府前時，遭到攔阻，Ben 回答：*我是剛從美國回來的學者，我在美國總統府前都是可以經過的啊，他說不行，我當時想，我對台灣的教育也是一樣，一步一步，看你能讓我走到多近。(726/870-875)* 他知道台灣和美國在民主自由的程度上仍有一段差距，但他想測試台灣是不是願意接受挑戰，是不是願意改變。回國後不久，有不少次演講的機會，有一次是家鄉的埔里教師會、一次是台東師專校長邀請（魏柔宜，2007：176-177），前者是針對一般教師，後者是針對教育局長、廳長、師專校

長等專業人士，不論是小地方的邀請還是大人物的邀約，Ben 秉者一視同仁的精神，場場全力以赴。有人說鄉下小地方老師不會想聽，但是 Ben 卻在埔里得到很大的迴響，讓他感受到鄉下地方對知識的渴求，當下有種被需要的感覺；剛回國就被局長級的人物邀約，讓他感受到人才在台灣是被重視的。事後，Ben 將自己對台灣教育看法的演講稿整理、投書中央日報，很多人說投書通常都是有關係才會被刊登，Ben 心想若真如此那台灣沒有留下來的必要，沒想到隔沒幾天 Ben 的作品登出來了，它特別登了一段 Ben 至今仍清楚記得的話：*台灣什麼都比不上啊，美國建設好環境好，那你爲什麼還要回去，我的回答是這樣，我不怕台灣不夠好，我只怕你不求好 (823/582-589)*，這篇報導被 Ben 看見了，也讓他看見了台灣發展的可能性，這是他決定獻身台灣教育的關鍵，不因薪俸，不問福利，更非權勢，因為三個極為簡單的理由：「被需要」、「被重視」、「論實力」，Ben 回來了。曾有教育學者說：教育愛不是因為對象的完美而愛，而是因為對象有發展的可能而愛，我在 Ben 身上正看到這樣無私的教育愛。

二、斯是政大，惟吾得馨——從師大到政大

山不在高，有仙則靈，一樣的啦，你做得好人家還是找你。(717/615-621)

在回台後的第二年，有人建議 Ben 考慮轉到師大，因為師大是當時教育界的龍頭，但是 Ben 引了自己在《教育小語》裡的一句話說：*我不要跟人家搶，我要創，不要去爭搶，我要拿把刀子另闢天下。「要做就做最好的」*一直是 Ben 從小對自己的期許，他認為只要自己夠好，到哪裡都是一樣的，你的實力和光輝不需要靠環境來幫你增添，「君子居之，何陋之有？」的信念深藏在 Ben 的心裡，所以頂著哥大教育博士的光環，他選擇繼續留在政大，而未刻意爭取到當時教育界的龍頭——師大。他自述：*做得好他就會找你，不會因爲你是什麼學校，這個也是我的經驗，靠自己，最好就是靠自己。*

你要好好做，你充實你的實力。(717/631-636)

「靠自己的實力」是他的特質使然，也是他經驗的體認，因而造就了他今日的選擇。所以他今天可以很自豪的說：以後談到課程人家就會想到我黃炳煌，尤其是社會科。(717/638)

三、先基本再應用——課程設計的邏輯

1976年回國後教育改革我大部分都參與了。(3/7/2007，課堂觀察)

1976年的教改 Ben 參與了大部分，若從廣義的角度來看教育改革，所有有關於教育環境的改變都可算是，而課程結構的改變算是 Ben 教改之路的起點。也許是因為在美國學的是課程，所以回國後 Ben 第一個關注的點是台灣的課程設計，師專的教育概論課程開在四年級，Ben 提到按照課程理論應該是基本的在先，應用的在後，怎麼會教心排在三年級，教育概論排在四年級？(726/620-627) 他說當時我們的課程修訂多半只有上下左右，也就是時數的增減、選修必修的轉換，但是課程結構本身的考量卻是有待加強的，回國後提出這個問題，有其他的教授回答他因為他們認為師大教育系一年級開教育概論課，師大一年級相當於師專四年級，他們認為調查結果顯示師專四年級前教教育概論學生聽不懂。Ben 當下反駁這個理由：他們都是從現實開始，而非從背後根基的理論思考。Ben 說：

我這個人就是美國式，我不會說因為跟你不一樣我就不講，我不合道理的我就跟他辯，我說我的看法跟你不一樣，比如說我可以解釋為什麼我們現在的實習制度變來變去，都是從現實，他沒有什麼理論，沒有理想。反觀這件事，你講說他聽不懂，這可能是事實，我不能否定，因為你有調查我沒有調查，但是我想他們為什麼聽不懂，我說第一個就是你是怎麼學教育概論的？第二個誰在教教育概論？

(726/620-627)

Ben 開始從根本性的原因檢討，不因事實卻步，認為是因為過去的

教育概論融合心理學、哲學、統計學……等，宛如教育小百科，對於十五歲的孩子來說當然會覺得很困難，光教育哲學一門課就可以教一年以上，所以 Ben 建議從議題 (issue) 開始，就關鍵問題來學。同樣的課程設計邏輯在心理學上也是如此，普通心理學應先於教育心理學，先基本再分化，他舉了自己在美國的經驗：

你們知道美國的教育概論怎麼學嗎？因為我教過啊，美國教育概論怎麼教，What is your motivation to be a teacher？你為什麼要當老師你告訴我，從你的動機開始，當老師有什麼好處？有什麼快樂？有什麼挫折？老師要扮演什麼？你要怎麼找教職？換句話說，就是非常跟 teaching 有關係，What is teaching？How to teach？如果如此十五歲的孩子還是無法接受，那就表示五專這個制度要改 (726/670-677)。

從動機開始，引起學生的興趣；從議題開始，化繁為簡。Ben 在周延地檢討完原因後，下了這個結論：*反正我這個人就這樣，我不忌諱權位，不合理的制度要改！ (726/681-683)*

回國後第一個檢討的教育問題即是——課程。除了上述課程的結構外，還有課程設計的順序，Ben 說：*課程有規劃、設計、發展、習練、實施，可以分啊。但是有的人說發展，規劃放在設計之後，或者是發展放在設計之前，我心裡很清楚，設計在發展之前。*Ben 舉了做衣服的例子來說明，設計可以一人獨力完成，但發展牽涉到找裁縫、試穿等，需要眾人的協助。究竟是什麼讓 Ben 如此清楚這之間的差異？是出國前就有的思維模式嗎？他回答出國前沒這麼清楚，是因為外國的語言比較精確。(731/1537-1575) 從語言分出基本和應用的順序，由字義背後涵蓋範圍的大小之別來區分，課程設計中先基本後分化的概念讓他改變台灣教育系的課程結構。

Ben 進一步指出，*課程需常常修訂，永遠也不會 100% (4/11/2007，課堂觀察)*。在他的眼裡沒有教不會的課程，也沒有規定什麼課程一定要多少時間才能教會，重要的是要看老師會不會結合學生舊經驗，要用方法

來教學，他舉日本五十音和台語的關係、注音和偏旁的關係、外國地名和台語的關係……等，在教育改革課程中，他分享了自己對課程教學的心得，掌握先基本再應用的原則後，剩下的就是教師的功力了。

四、爭取公平機會，反對教育專賣——師資、教材、學校開放

(一) 師資開放，教師檢定

我不要人家特別提拔，你師範院校為什麼現在垮掉，因為以前就特別保護啊……學程開放，我是點燃第一把火的。(803/1235-1243)

民國七十二年上節目辯論「誰才有資格當老師」到八十三年正式開放師資培育。一路走來，Ben 秉著一貫「入口給機會、出去憑本事」的理念。他認為師資的輸入應該要開放，但輸出要品管。(808/30-37) 為什麼各大學不能修教育學分？在其觀念裡唸書是個人的事，不應該阻擋，但是唸完去執行公務對別人有影響，這個時候政府就要管，需要專業品質的鑑定。(3/20/2007，課堂觀察)這是 Ben 對教育鬆綁的看法：鬆鬆地綁。(3/20/2007，課堂觀察)。入門開放(各大學有機會修教育學程)，出去要控管(教師要通過檢定)，這一政策的實施，給了許多非師範體系但也想孕育桃李的人機會，給機會，成功與否則仍要看自己的本事。

(二) 教材開放，一綱多本

教育就應該百花齊放、百家爭鳴，而不是只有一言堂。因此，返國後，Ben 致力於發起「中華民國社會科課程發展學會」，及推動教科書開放。(魏柔宜，2007：211)

1995 年，在康軒出版社李萬吉先生請託下，Ben 帶領國內數名編輯教科書的學者專家，到美國參加 NCSS(National Council for Social Study)「全美社會科課程研究」第七十五屆會議。他看到琳瑯滿目的教科書攤位，當下十分感動，因為當時台灣還處於只有單一部編本的時代，走訪

美國，讓他發現原來教科書的資源可以這麼豐富，選擇可以這麼多樣化。於是他開始積極引進教材開放的聲音，Ben 在教育改革的課堂中提到：一網多本，現在是合作的時代。(3/7/2007，課堂觀察)

教科書的開放是合作也是競爭，在彼此的切磋琢磨下共同締造更完善的商品，如今，台灣也有多家的教科書商、有選書的說明會。然而，改革初期，並非一帆風順，有人批評九年一貫不連貫，外國教材都是一整套。Ben 努力回應這樣的問題：何以能做到？因為出版商團隊很強，行之有年。也許目前仍存在銜接問題，但 Ben 認為這是改革必然付出的代價，而且他覺得銜接的關鍵不是教科書而是老師，學生、老師換學校畢竟是少數，所以整體來說教材開放利多於弊。Ben 依照理念談（對整體受教人好），也看事實（注意銜接），美國收許多移民的學生，文化、語言都不同更別說教材，但卻不會因為銜接而有重大問題，甚至表現比土生土長的美國人還要好。就像是新移民是我們的資產，多元民族，將能帶來更多的特色。(2007/3/20，課堂觀察)

(三) 學校開放，成立自主學校

我覺得一個民主社會進步與否就是看你能不能容忍異己(808/904)。

台灣有部分自主學校，是由一群相似理念的人創辦的學校（或稱另類學校），不受體制的限制，發展出一套自己的辦校理念，其中由「人本教育基金會」主辦的森林小學是規模最大的，他們常常向傳統、制式的教育風氣挑戰，因此受到許多師範體系出身的教師排斥，而 Ben 是其中唯一出身自師範體系的學者。因為他認為它沒有危害社會，也沒有動搖國本，只是和體制的理念有些不合，我們應該要尊重不同聲音的存在。至於外界質疑他們不像體制內那樣考試、寫作業、使用標準教科書、教師通過檢定……等的現象，Ben 認為：你不用管它。(808/904-909)

因為自主學校只是一種選擇，非公辦也無強制力，所以社會夠民主的話就應該開放存在的機會，體制內出身的 Ben 能有這樣的思維甚至給予異己支持是相當不容易的。他選舉了自己去國外參觀開放教育的經驗證明

他在這樣的學校裡看見自尊自信自我負責的成效：

台北縣他們要有推展開放教育，給我經費讓我帶人去國外參觀、我是副領隊，領隊是林玉体啊，我們一般去參觀都是老師、校長來介紹對不對？他不是，他是學生來，美國都這樣，好學校都是叫學生帶，不一定要大人，他也知道你是台灣來的，他派一個台灣來的一個學生，口才流利、充滿自信，一間原來是森林小學畢業的。

(808/920-928)

五、直言敢諫，力爭上游——教育會議的勇者

以我參加過四十多次國際性會議的經驗，我發現，「愈是小國的代表，口才反而愈好！」這或許是因為，形勢比人差時，唯有加倍努力才能出人頭地吧！（魏柔宜，2007：210）

1980年年底，日本文部會「大學入試中心」，邀請各國專家學者，與會討論各國入學考試制度。Ben代表台灣大考中心參與會議，他以簡明扼要的方式，陳述改革方法，在與會者冗長的陳述中別具一格，讓人印象深刻。他還參加過幾次「中華民國全國教育學會聯合年會」，對於年會中每次會議開始前，要發一份向總統致敬電文，以及每次主題演講，多半邀請高官，Ben認為教育相關會議應該找高瞻遠矚的人，不必拘泥於教育界的人。不平則鳴的他，不怕得罪教育界大老，逕自將心中的不滿，撰寫成一篇名為「我們應該可以變得更好」的文章，刊載在聯合報上。「中國教育學會」舉辦年度理監事會議，學會會長（由當時的教育部長朱匯生兼任），詢問與會者，對於「由臺灣省教育廳廳長及台北市教育局長，分任臺灣省教育學會會長及台北市教育學會會長。」有無意見時，全場鴉雀無聲，只有Ben直言敢諫，據理力爭。（魏柔宜，2007：213-215）

Ben在各式場合發言時都按照理念，不管對象的身份階級，所以常

常令人替他捏一把冷汗。(717/865-833) 他常說自己不一樣，他是單打獨鬥回來，具有美國經驗，因為沒有深厚的師徒關係，加上個性使然，所以朋黨派系問題與他絕緣，也因為直言敢諫的作風，在教育的會議上常常一針見血地直逼問題的核心，不過他也很欣慰台灣的教育環境還能容納的下他這種改革派的作風，也加深了他對台灣教育未來的希望。

六、開創每一個教育機會——

從高中出國到大學社團開放；從夏令營規則到轉系破例

唸書是私人的事，只要沒有違反國家利益，想去哪裡唸就該讓他們去。(魏柔宜，2007：221)

1995 年，Ben 受邀參加國建會時向主席林忠建議，希望與立法委員安排一場座談會，討論開放高中生出國留學的問題。因為 Ben 當年考研究所受到一些制度的阻礙、出國進修攜家帶眷受到諸多限制，讓他在往後的日子裡，看到不影響大眾利益的陋規總是努力破除，也因此為後代開創許多受教育的機會。

「我總覺得，應該給他們機會！」(803/1295)

因為 Ben 在生命經驗中替自己創造許多機會，所以他也給後生晚輩很多的機會。政大曾有一個「國父思想研究社」，因刊登了一篇違反傳統思想的文章，而被學校停刊一年。復刊後，學校規定他們必須要有指導老師，他們耳聞 Ben 的作風開放、思想自由，於是拜託他擔任該社團的指導老師。Ben 在瞭解該社團實際運作狀況後，與其約法三章，稿子刊登前要先讓他過目，確認可行才可發刊，因為既然要擔任指導老師對於出去的成品品質就必須負責任，依然是抱持著入口開放、出口把關的思維，給機會又不失負責的態度，讓他得到學生們的敬重。

(803/1263-1290)

某個系所對未來沒有用……但如果五十年能出一個哲學家，那就值得辦下去。(魏柔宜，2007：224)

眼前沒有用的思維從來不是 Ben 考量的範疇，因為當他抬頭，看見的永遠不會只是一顆閃耀的星星，而是整個浩瀚的宇宙。他看的是未來。

1978 年，救國團主任宋時選邀請 Ben 在救國團的年終檢討會演講，Ben 針對救國團活動的報名資格侃侃而談，簡章的限制上寫著「限在學學生」，Ben 心想，既是「中華民國青年救國團」，就不該限定為在學生，社會中還有許多家境不好的失學青年，也可能想參加此類活動。於是他提出了建言，翌年救國團接受了他的建議更替失學青年辦了幾項活動。(魏柔宜，2007：221) 1988 年，Ben 在史丹佛大學擔任訪問學者時，看到了名校為清寒學生辦類似夏令營的活動，更加感動莫名。十年前，Ben 在台灣就有這樣的胸襟，十年後出國，更加肯定自己的作為。

除了替清寒學生爭取參加救國團的機會外，他也對「高等教育要成立什麼系、招考多少學生，都需經過經建會評估決定」一事，向經建會主委趙耀東提出建言。(魏柔宜，2007：227) 給各個領域、各種興趣一個機會，至於要長成什麼樣子就端看個人的造化，我們永遠不知道教育的成效會在什麼時候開花結果，因此給每一個人各式各樣的學習機會一直是 Ben 始終如一的堅持。

就像他一生都在追求一個公平的競爭機會般，他也想給學生一個公平的競爭機會。

(魏柔宜，2007：182)

在 Ben 當系主任的時候，有位經濟系一年級的學生梁雲霞，因為英文成績低於低標一分，她覺得自己並不差，希望系主任可以再給她一次證明自己的機會，從她身上，Ben 彷彿看到從前為理想以理爭取的自己，因此很想幫忙她，但又不能師出無名，於是，主動為她找幾個破例准許報考的理由。(823、魏柔宜，2007)

Ben 要梁雲霞證明她的英文程度其實並不差，那個成績並不代表她真正的英文實力。同時 Ben 也特地去經濟系查證原委，因此特准她報考。Ben 當時早已抱著破例大不了下台的決心，他就是這樣只要覺得有理想的事便奮不顧身，即便那並不是攸關己身利益的事。其實此事從頭到尾他並不認為自己不妥，因為他認為這只是給學生一個參加考試的公平機會，並沒有操弄任何結果。

結果，梁雲霞在轉系考試中考了第一名，教育系畢業後，她繼續攻讀教育研究所，拿到碩士學位後，又考上公費留學美國，目前擔任台北市立教育大學教授。Ben 看到梁雲霞今日的成就，更加肯定自己當初的決定，因為破除成規，避免了教育界的遺珠之憾。

七、名校的理念與社會正義——明星學校的篩選制度

我不反對明星學校，但我反對不合理的篩選制度。(4/11/2007，課堂觀察)

明星學校反對推甄，怕學校收不到全台灣最優秀的人才，但 Ben 卻認為開放申請學校就像奧運比賽提倡「大家一起玩」的精神一樣，給大家機會，他舉了美國的例子：

論排名，美國很多面向都是世界第一，那他就關起門來自己玩就好，不是嗎？有一次看到史丹佛畢業生代表致詞，是一名越南人，他用流利的英語致詞，我覺得很感動，很多人進來時英文都不怎樣，但是給它機會，將來也有開花結果的可能。

(4/11，課堂觀察)

Ben 自言回來了四十年，明星學校問題還是存在。他舉了外國的明星學校和台灣不同的地方，台灣明星學校的理想在於搶成績好的學生，外國大學不一定。因為台灣靠聯招取天下英才，但國外卻是靠優良傳統或是師資吸引各式才能報考的人，甚至藉由社區經營的力量（例如：史丹佛大學）。Ben 認為公平很重要，但社會正義更重要。就像每一粒種

子都需要充足的陽光和水分，教育就是盡可能給它一個優勢的環境；相反的條件則等同置它於劣勢。而公平絕不能淪為以一己之立場來思考，強迫規定、強行剝奪機會才是一種不公平。(3/14/2007，課堂觀察) Ben 記得自己有次到國外去參觀特殊教育，有隨行的老師看到偌大的設備只給一個人使用直呼太浪費了！但國外的老師卻回答：He deserved！Ben 說我們只是讓他站在跟我們一樣的起點，不要一直站在自己的觀點說不公平。(4/11/2007，課堂觀察)

在 Ben 的觀念裡，名(明)校背後應該有種令人信服的篩選制度和景仰的偉大理念。所以，當他在位系主任時時，他很想替政治大學挽救北政國中。北政國中位於政治大學旁邊，當時北政國中的經營績效不彰，學生成績及風評都不佳。Ben 想到自己在哥大的經驗(哥大協助哈林區的發展)(5/18/2010，補問)，希望可以輔導北政國中，當時政大有附設幼稚園及小學，但是沒有國中。如果北政國中成為政大附中，不僅符合九年一貫的教育，而且教育系的學生就有實習的地方。一旦這個學校改善了，政大教職員將樂意讓他們的子女就近就讀，因而能號召優秀的人才到這裡教書，如此不是一舉數得。明星學校之所以明星，除了靠著優秀學生的光環外，更應該符合社會正義原則，如此才可說當之無愧！

八、管事不管人——廢除髮禁

對事情要管理，人要教育(803/928-934)。

在美國，Ben 看到他們努力在管事；在台灣，Ben 看到我們拼命在管人。例如：我們大費周章的管頭髮太長，卻不管廁所太髒、圖書館書太少，他認為就是因為事情沒有管好，才需要花很大的力氣在管人，做事情若能在一開始把 criteria 和 procedure 做好，就不會衍生出許多問

題。所以他覺得第一個要建立制度，管事不是管人，這樣他自然會乖乖遵守。

九、理論原則勝於事實雄辯——教改向前行

(一) 以理想、理論談教改

教改需要修改，但還是要往前走。教改以理想為前提，以理論支持。(3/14/2007，課堂觀察)

Ben 1976 年回台，曾說：以協助台灣教改為我最大職志。

(3/27/2007，課堂觀察)雖然教改路上風風雨雨，不信任與批評聲浪不斷，但卻從未動搖 Ben 改革的決心和決定，因為他很清楚教改背後的理想和理論，過程中就算有不完美的部分，需要的也應該是修改而非停止，他舉了美國火箭升空的例子：*升空是理想，背後的專業設計是理論。*

(3/27/2007，課堂觀察)理想和理論要並行，更不能因為失敗就不研究。再舉孩子學走路的例子：*跌倒了，是要爬起來繼續走，還是停止？(3/27/2007，課堂觀察)*說明教改不該因為挫折就停止。況且 Ben 達觀看待教改的批評，他自言對批評教改之看法：*一個人成名的方式很多，一個是自己建立一套東西，一個是批評名人的東西，(4/11/2007，課堂觀察)*他舉了美國課程之父 Tyler 為例：*Tyler 影響美國課程重大，所以批評他的人也很多。Ben 翻譯了 Tyler 《課程理論之基礎》，二十年前寫出的理論，至今仍複印千刷，可見理論具有禁得住時間考驗的一致性和重要性。在教育改革的課程中，Ben 舉了船的例子說明有些針對教改的批評是不具建設性的：*教改像坐船，有裂痕要補，而不是馬上跳船。批評者像是沒有給另外一條好船，只是叫人把船開回原點，也許沒有新的挑戰和錯誤但也失去了原來要把人送到對岸的目的(3/14/2007，課堂觀察)。**

由此足見，Ben 因為帶著理念進行教改，所以針對別人的批評反而

更能坦然相應，冷靜分析，更因為有了理念，所以看待教育問題時不會只看表面的現象，Ben 舉要不要考作文為例：當初反對理由為「不公平」和「增加負擔」。但不考不唸教育程度漸趨低落，如此重要就不能說是「增加」負擔。

(3/14/2007，課堂觀察)也舉社會科合科或分科為例：有人質疑國外都失敗了又回來，為什麼我們也要走一遍再退回原點？但這真的是原點嗎？再舉政府贊助科學園區實驗學校為例：有人質疑贊助新竹科學園區的實驗學校是否公平？國家究竟是為了留住高科技人才而不惜付出？還是執著在擔心全台納稅所提供的資源花在將來九成會出國的園區小孩身上？(3/14/2007，課堂觀察)給人才一個好的環

境，這是 Ben 的教育理念，所以當他在思索這個教育問題時，能更加宏觀，一方面也因為思考到自己當初的留學經驗，夫妻被迫兩地相隔，子女分開，這樣人才為了家人考量，流動率相對提高。人才外流，對整個教育環境的損失恐怕是更大的。所以 Ben 認為教改要有理想，加以理論的支持，為政的人若沒有理想，只是遷就現實，投其所好，例如家長的選票，那只能稱作教育發展 (develop) 而非教育改革 (reform)，前者是好壞未必，後者是企圖往好的方向走，這是以 Ben 在美國所學原理原則的思維方式對教改的詮釋。

(二) 以突破萬年聯招為例

大考我從理論改，理論包括什麼？概念嘛！概念的研究。(731/816-817)

「概念」是 Ben 從 Tyler 書中學到的原理原則。Ben 1976 年回到國內任教時，發現當時台灣教育界對 Tyler 並不熟悉，於是他試圖將 Tyler 的教育思想引進台灣。

出國以後學到什麼東西，我學到批判精神、概念理論這兩種，我很會利用這個東西，解決問題，那我在課程學到這個東西，回來台灣很有用 (816/5-9)。

Ben 將從 Tyler 課程設計中用到選擇、組織、排列的概念，用在突破教育問題中。第一個選擇，Ben 說：

如果我碰到報紙上有人談到課程我就剪下來，或者社論、雜誌，碰到相關問題和想

法我都把它蒐集下來放進一個袋子裡，大概一個禮拜前盡量收集資訊，我大概收集了20~30頁。第二步開始組織，譬如說第一個紛爭的由來，為什麼有這些爭議，我可以分贊成是哪些，反對是哪些。第三個排序談解決之道或者是展望未來。我覺得這個非常有用，選擇、組織、排列。(816)

Ben 大概以這樣的模式進行教改的議題，不會在一開始急著把問題邏輯化，會花一個月或者二個禮拜，廣泛多元地蒐集資料，選擇各方面的言論，不只選擇自己要的聲音，然後放著思索，想到時間到了，再開始按照概念組織，最後依邏輯將議題排列，Ben 自言：我的處理都很簡單，做什麼事情，演講，大概都是這樣：第一、selection 選擇，第二、organization 組織，第三、sequence 順序排列(816/17-55)。

Ben 將課程理論所學到的定義、目的、功能、模式、原則……等概念也應用到突破聯招制度中，首先思考目的與規準。在突破舊有制度前應該先分析過去的利弊得失，所以 Ben 從目的出發：

大家都講聯招很好啊，公平啊、經濟啊。公平？公正？經濟？那我就從辯論開始，我都是先出題目，再擬定辦法，我說我們先來探討一下，招生的目的在哪裡？(731/816-844)

在經過一番辯論、蒐集資料、討論後，Ben 歸納出「適性」為入學制度的目的。也就是用適當的方法選擇適合的學生，也讓學生進適切的科系，然後達適性發展。Ben 說透過統計，過去聯招十幾萬人中真正應屆畢業生大概只有一半，約有百分之六十的學生因為進入不適性的科系而重考(731/887-919)，所以讓學生適性發展便成了突破聯招的明確目標。

目標確定後，第二個進行的是找出良好的大學入學考試的規準(criteria)，Ben 說：「規準」這個觀念是我從美國學來的，簡單說就是條件，於是我就請大家回去想，有人說要公平啊！好，公平，第一個；有人說要客觀啊，好，客觀一個。(731/964-969) 在蒐集完大家的意見後，他從縱的和橫的兩方面來

探討，在縱的方面，先找出歷年來國內之研究改進方案約三、四個，如果當初做此項研究的人還在，就請他們來報告當初失敗的原因；若已經不在，就請委員從文獻中搜集整理後，報告該方案的利弊得失。在橫的方面，則邀請對各國（如英、美、法、德、日、韓等國）入學制度有研究的專家學者，與會報告其所知的各國大學入學制度的優、缺點。

（731/984-989）研究小組再從中歸納出一些規準。就這樣第二步條件的確立也完成了。進一步是進行的模式，Ben 每個禮拜找一群人研究開會，人員除了幾個固定的研究員以外，他們還有請外界人士來溝通討論，Ben 很自豪自己的小組成員，他說：

我的小組成員我覺得兩個條件最重要，*open minding* 和 *critical minding*，就這些而已。我選這些人進去，後來都表現得不錯，例如：黃政傑他們都是厲害，腦筋轉得很厲害，我們雖然不懂，不懂沒有關係啊，別人也會送東西進來有沒有？

（731/984-986）

因為打開胸襟、容納異己，將別人不一樣的聲音視為禮物，再加進批判分析的能力，他們終於成功突破了聯招，讓入學考試多一些選擇，讓不同特質的學生能用不同的方式進自己適合的科系。

除了打開胸襟以外，還要有批判分析的能力，在分析的過程中，Ben 用了比較利益原則和反向思考，他認為比較政策方案的優缺點後，當優點大於缺點便可以嘗試。（4/25/2007，課堂觀察）他進一步認為：

教育改革一定要 *We can do without*，我們沒有這樣也可以，沒有名門也可以，沒有圍牆也可以，沒有校門也可以，沒有制服也可以，一樣是好學校，那些都不是好學校的必要條件，*We can do without*，我們沒有這樣也可以。（731/763-765、4/11/2007，課堂觀察）

所以他以反向思考提出教改七不：不必要、不應該、不可能、不可或缺、不夠成熟、不公平說、事不甘己說。利用這七不推翻大家的疑慮（3/27/2007，課堂觀察），他曾說：天下唯一不變的就是改變。很多時候不是不

會改變，只是還沒發現方法而已（3/27/2007，課堂觀察）。Ben 自言：我做事
情大概都用「建議」不用「要求」，我認為只要你的建議設計得很好，
人家自然就會選擇不用強求。我大學聯招突破就是用這種方式。

（4/11/2007，課堂觀察）

由此可見他對自己堅持改變的自信，只要設計出來的東西夠好，自
然有突破的可能。而這份自信源自於萬全的準備（調查統計、研究辯論）
以及清晰的析辨能力（清楚明確的目標和規準、周延的正、反思考），
所以教改之路他走得如此堅定。

十、建立專業，首要紮根理論——成立教育研究院、師資養成、廢除

體罰

（一）成立國家教育研究院

教育是系統的、長期的，要有理論、有理想。（3/20/2007，課堂觀察）

Ben 認為雖然我們有中央研究院，但中研院多半是點的研究，研究
對象也多是挑選自己有興趣的範疇，而教育研究需要三五年甚至二十年
以上才能看出成效，所以他鼓勵成立國家教育研究院。並在課堂中舉美
國芝麻街節目關心弱勢，以生活經驗為主題的教育活動之影響，經研究
發現是在二十年後才出現。（3/20/2007，課堂觀察）所以 Ben 回國後一
直建議以財團法人的方式成立教育研究院，你知道美國現在很多高等教
育也是用財團法人的方式推展，就是你屬於官方，但是你具有部分的獨
立性，然而行政院卻主張我們教育部不要設國家教育研究院，這樣許多
發展沒有通過教育部審視便於法無據，如今連教育研究院的成立申請也
卡住了，其實主要是因為他們沒有信心，他們覺得沒有教育部支持就完
蛋了，Ben 卻不以為然，甚至舉大考中心為例，大考中心起初只獲得教

育部給的五億，剩下的部分自行籌措發展，如今發展得欣欣向榮，甚至獲得盈餘，如果一開始有教育研究院便可成立測驗中心，舉辦教師檢定、英語檢定、華語檢定……等測驗，既有教育意義又能增加收入，像如今的台大語言中心賺錢，不是很有發展嗎？（723/936-957）

（二）教師的專業認同

師資培養，一個 *general education*，通才教育，就是你們的共同必修，有關於教育的基礎，譬如說教育社會學，教育心理學，還有一個 *profession education*，另外就是方法學，如：測驗統計研究，前者是規準後者是方法，第三個則是理論和實際的總合也就是實習。這是我觀念的貢獻。（726）

Ben 認為要得到別人對你的認同，自己要先建立屬於自己的專業，所以他認為教師要學基本的教育概念、原理並實習，有規準有方法還要檢定，在要求開放各大學修習教育學程之後，他很努力致力於學程課程的探討，開放是給機會，但同時也對專業有所要求，才算負責。然而 Ben 認為一開始幼教修的課程是有問題的：作為一個教育專業人員，不管你是教小學，中學，當行政，當校長，都必須有共同的基本專業，然而幼教沒有教育理論，以致於教師檢定的通過率最低，沒有專業，只是一味訴求提高薪水，輕視理論的結果，就會在別人的質疑下啞口無言。（726/781-786）

Ben 舉一次參加中華民國幼稚教育學術年會的經驗，當時發表的論文只有一篇講學術理論，其它的都在講實際問題，例如：老師的待遇不好，教師供過於求……等現象，Ben 認為：

這些都在講 *facts*，我不是說 *facts* 不好，但是 *facts* 背後是要教一個概念，概念聯合起來變一個原則，這個才有用阿，因為你這個事實，因為這個都是翻來覆去，一過就沒有啦，一直在變啊。

於是 Ben 忍不住發言，直批原因很簡單：因為你們不重理論！

（726/793-794）

自主還需要有一個專業，我們講專業自主。所以第一個，這個專業的問題你可以自主，不是專業，你不能自主。(731/1232-1233)

Ben 從理論來看待「專業自主」，他認為教育部甚至是校長都不能規定老師應該怎麼教以及測驗的方式和次數……等教學方法，因為這是老師的專業和責任，但自主也不是恣意妄為，必須以專業為根基。Ben 舉一個幼稚教育的例子，什麼叫 profession？什麼不叫 profession？有許多家長質疑幼稚園不過是讓他吃東西和玩而已，我讓他在家也可以做到何必來這裡浪費錢呢？Ben 認為這時有幾種處理方式，最差的就是說：好，沒差你一個，不高興就走。其次回答：你讓他在這我們可以幫你照顧、帶她玩啊。最好的是有理論地回答：我告訴你，不是喔，在這裡不是七投（台語）是教他遊戲。遊戲跟七投不一樣，七投是不用規則，遊戲要規則，要教他遵守遊戲規則，要學著與人合作，你把他帶回去，就不能遊戲，只能玩而已，給她吃東西、上廁所也一樣，我們會透過這些給他一些健康知識，透過遊戲，字型，形狀，顏色，我們的教育行為都有隱含教育意義的。有人說我不是只有替孩子洗手（I do not wash her hand）我是洗滌幼兒心靈（I wash her mind），幼兒工作是很神聖的，不然外勞才一萬多塊而已，我為什麼要花 3 萬多塊請幼教老師，因此 Ben 認為這就是為什麼現在幼稚園老師薪水都不高，因為你自己也把它當作帶孩子而已，騙孩子就當安親，沒有理想沒有理念，沒有專業作為根基，剩下的訴求都是空談。(726/799-828)

（三）廢除體罰

我是從理念走，如果有了權可以提升你的專業，這種權你可以爭取；如果這種權降低你的地位，這種權你必須放下。(3/20/2007，課堂觀察)

在 Ben 的觀念裡，如果是專業就要力爭到底，如果不是就該放下，在要求自主和提高地位前，必須要審視自己是否合乎專業，而理論則是協助審視的利器。例如：兼票工作、夜間值班巡邏都不是教師的專業，

我們有權拒絕；體罰也不是，流氓打得比你好，所以處罰可以是教師的專業自主，但體罰不是，所以我們必須放下，有專業能力，才能與人談自主。同樣的事情我以最漂亮非粗暴的方式，處理好即謂專業。

(731/1225-1240、3/20/2007，課堂觀察)

十一、權利義務並重——鼓勵成立教師會

Ben：「剛回國教師是沒有力量的，教師團體是除了軍人外，最多人的團體，竟沒有形成力量。」美國教師會大到什麼程度，總統參選前一定先拜教師會大老，我回到台灣看台灣的老師任人宰割，我覺得不對啊，所以我鼓勵成立教師會。(4/25/2007，課堂觀察)

一開始接觸 Ben，會認為他非常支持學生和家長，除了他「學生第一」的觀念外，加上他對人本教育金會的支持，該基金會長期以來以各式各樣的行動表達對體制內校園文化的不滿，報導許多體制內教師的負面新聞，通常校園新聞以人本基金會立場發言的多半是挺學生的，所以當 Ben 提到他鼓勵成立教師會時，我是相當震驚的，因為現在社會太多的人是非黑即白的二元思維，挺學生的就會反老師，教育圈中很少有人支持人本教育金機會同時也支持體制內教師。

Ben 說學校型態現在有四種力量在互動，人本基金會（學生）、教師會（教師）、家長會（家長）、政府（決策者）。在合情合理的前提下，他支持每一種力量，如此，才能彼此制衡。長期以來，教師團體一直爭取組織工會，但因為罷教權的開放與否一直存有很大的爭議，所以教師一直無法組成工會，在理念上 Ben 贊成有罷教權，只是他認為實際上不能亂用。要看出發點為何。之所以支持是因為他認為勞工本來就分兩種：勞心與勞力，教師即屬於後者，所以你不能說老師沒有勞工的資格啊，也不能因為罷課會影響學生家長權利就認為不符專業。他認為要看

出發點為何？例如：私立高商職選擇教科書是董事會決定而非老師，這才是違背專業，應由老師決定，否則，運作罷課有理。學生在危樓建築上課，老師請求若不修建，罷課有理。

在課堂觀察中，Ben 說道：我在國外常買一些有關於教師權利法律之書帶回來給台灣的老師。對於老師的權利義務我是從理念出發，我反對老師下了班還要繼續 take care，下了班是父母該盡的責任；我反對老師值夜，這是保全人員的專業。但我也反對教師免稅、體罰；因為這也都不符專業，不要再講老師很重要，因為大家都可以很重要。Ben 提到美國教師為什麼進修風氣盛？因為進修可以抵稅，所以政府拿此當誘因。他想表達的是教師無條件免稅是不符專業的，所以他覺得教師的課稅問題其實從理念出發不在於課稅與否，而是正名問題，也是專業問題，這和一般人打著公平正義的旗幟是不同的出發點，讓我覺得 Ben 的見解十分獨到。

一貫從理念出發的 Ben，在專業的前提下，同時重視教師的權利與義務。

十二、多元思考——教育問題面面觀

(一) 教改課堂談時事

我希望上課能培養你們分析的能力（3/14/2007，課堂觀察）不要以為很多教育批評都是對的，要好好去分析。（4/11/2007，課堂觀察）

我旁聽了 Ben 的教育改革課程約莫一個半月，發現他每一堂課都彷彿有一種模式，課程總是以回應時事開始，接著進入主題，在談論主題時會不斷舉例（常連結國外經驗），舉完例子後利用原理原則加以分析。我想這和他做學問的方式有很大的關係，他在求學階段便有閱讀報章雜誌的習慣，對於時事保持一定的敏感度，加上在美國訓練的分析批判能

力，讓他在解讀時事時總能條理清晰，他從分析時事進入課程，足見其具有將課程連結生活經驗的概念，例如：前些日子討論大學是否加考公民？Ben 從理論提出自己的看法，從理念、原則、原理、目標來分析 (808/384-395)。他也曾說：出題時我一直在注意時事，所以只有我的題目沒有被猜出來。(5/2/2007，課堂觀察) 從時事談教育的精神，讓他總能在理論與實際之間相得益彰。

(二) 教改組成多元化

其實我們當時在市北師只是組成研究小組，沒有想到有一天變成正統，我們當時只想說多一個 option (823/888-898)。

「多一個選擇」是 Ben 做很多事情的初衷，沒有冠冕堂皇的華麗理由，我在 Ben 身上看到的只有對問題容納多元態度的簡單，他曾說：異質性才能有不同的視角 (5/9/2007，課堂觀察)、只知其一不知其二很危險

(3/27/2007，課堂觀察)。所以 Ben 對其教改團隊組成份子的訴求要多元：

我找人不管派系，優秀的我就找。自然界也告訴我們多元是好的，一元是危險的，新加坡的行道樹一排都五種以上，一方面美觀，一方面病蟲害不會一起傳染。

(5/2/2007，課堂觀察)

從 Ben 舉的例子中我們可以發現他看到多元的燦爛 (美觀)，和避免缺點 (蟲害)。Ben 還談到因「多元」經驗而受益的例子，有一次他去香港大學開會找不到其名牌「Huang Bing Huang」，想到其於美國打工廣東人叫其「阿王」，才想到可能名字被打成 Wang，結果果不其然。

(3/27/2007，課堂觀察) 因為有接觸或知悉各式各樣民族、國家的經驗，讓他在面對事情的時候有更多的解答線索，然而 Ben 曾說：在美國，有人形容華人像螃蟹，不用蓋蓋子，因為第一隻要出來時，一定有別隻把牠壓下來。

(5/2/2007，課堂觀察) Ben 聽到時很慚愧又難過，因為這彷彿揭露出我們害怕別人比我們優秀，而不懂得多元合作其實可以創造出更大的價

值。

十三、教育的低門檻、高藝術——教育小語人人談

「老師，你講的某句話影響我很深！」（黃炳煌，2007：《教育小語》

序言）

太多的學生和 Ben 提到自己深受老師經典名句的影響，因此 Ben 決定將這些話語記錄整理下來，希望可以將許多教育理想傳播到每一個角落，並且將自己豐富的教育經驗與人生閱歷匯集成《教育小語》。《教育小語》至今已再版三次，內容主要分成校長、教師、學生、家長篇，還有一些綜合性的內容以及自勵的部分，以及關於教育問題的答客問。雖然不是學術性的著作，但卻是 Ben 非常喜愛且自得的教育小書，他希望可以透過一些發人深省的句子不論對象地把教育的種子散播到每一個人的心中。我自己也相當喜歡這系列的書，因為書中內容是由 Ben 一貫幽默的筆調、深入淺出的譬喻所組成的，更有匠心獨運的精緻字句，在對比的巧思下令人對內容更加清晰且容易記誦，Ben 曾說教育口號要簡單容易記，像是紐約時報的口號：Say No to Nos.(no yes)。(5/2/2007，課堂觀察)這也影響了他提出的教改七不。這系列的書輕、薄、短、小、言簡意賅，現今也已成爲教師甄試的熱門讀物。看著 Ben 對此系列書的喜愛勝於學術著作，我不禁發出會心的一笑，這的確是我認識的 Ben，一位簡單熱情、可愛可敬的老師，他不追求名利，但卻是真正熱情參與、深耕、躡躍杏壇的人。

這是我認識的第四個口ㄥ∨，躡。



第五篇 湧&詠

一、堅定的自我認同

我認識的 Ben，他很「詠」。

飄洋逐夢十四年的 Ben，對於美國文化風俗也算知悉的他可算是半個美國人，然而他對自我圖像的認同卻深深根著於他的家鄉，他曾說：

我說我這個人，我為什麼講這個事，這對我影響很大，有人說我像美國人，我到日本，也有人說我是日本人，有人問你是台灣人嗎？我說是，我是台灣人，正港的台灣人（412/202-204）。

他不像有些國外回來的人喜歡自稱 ABC，或強調自己的美國經驗，他反而更加認同自己台灣人的身份，並引以為榮。

《教育小語》第二版的 119 頁啊，我有一句話，我說要保留台灣人的勤勞、樸實、友善，我認為這是台灣人的特色，非常拼，拼命三郎，很樸實、友善，台灣人對人家很友善，要承襲華人，我不知道講過沒有，華人的靈活，中國人很靈活你有沒有注意到，你看那個動作，刺繡啊，很靈活，堅忍，堅忍的樣子，還有寬容，我不是講官方，你知道日本時代撤退，東北留下很多日本孩子，沒有人養，他們去養他（412/180-185）。

他對自己國家的人是充滿正向肯定的。

同時也因為他豐富的異文化經驗，包括了美國、日本、台灣的相關文化接觸，加上其多元開放的心胸，總是能汲取其它民族的優點和特色，所以在文化上的自我認同是相對多元的：

我是台灣人、日本人、美國人，也是中國人。要學習台灣人樸實友善、日本人誠實守法、美國人創意平等、中國人寬宏堅忍。（口試當天補敘，07/15/2010）

二、強烈的家鄉關懷

不知道什麼原因，其實我都很喜歡參加同學會，但是他們我不知道，有一次我在國外，對不對？他們就沒有告訴我，其實他們告訴我，我一定會去，我再怎麼忙我一定會參加。(503/580-583)

上述是一段簡單隨意的對話，但我感受到 Ben 對家鄉以及家鄉人的熱愛，他頂著七十幾歲的高齡花十小時的車程去暨大教書，兩小時的交通費背後所代表的意義是更多他對家鄉人的回饋之心。他說：

我這次回到埔里，我很高興，我發覺他們告訴我，我們現在埔里圖書館是全國評鑑鄉鎮最好的，我很高興。(503/205-206) 我和哥哥說我們會關懷家鄉的發展，會想去回饋，就覺得是好事。(503/814-815)

Ben 說：

我一直到現在都很愛我的家鄉，如果我留在美國絕對不會作曲，我怎麼作曲，沒有那個環境，沒有靈感對不對？我怎麼去作曲呢？我喜歡家鄉，我愛那裡的風景。

(717/579-601)

除了對家鄉的喜愛，我相信相較於異地在家鄉那種被需要的自我使命感也是他喜歡留下來的原因，他是一個想要舞台的人，家鄉的可發揮空間更大，讓他更想回饋，因為在那裡，他也得到許多。

三、生命的一路走來

學成歸國的 Ben 在當時台中師範校長的引薦下，參與課程改革小組，從此踏入課程這個領域，接著參與了許多教科書的編輯、課程改革的籌備、九年一貫領域統整的召集、各縣市的評鑑與輔導、師院的改制，以及各式各樣和教育有關的學會……等等，也因為 Ben 的個性，以及西方教育的獨立思考影響，Ben 是個勇於表達意見的人，因此他在我們的

教育改革上有許多突破性的貢獻。總之，一連串教育發展的親身經歷，Ben 正式將自己所學身體力行的奉獻，這樣的努力，一直到 Ben 今年已高齡七十又五，卻仍不間斷的繼續著……。

Ben 是一個對自己、對別人、對環境皆充滿熱情的人，對自己的自我期許很高，對別人盡可能的幫助，對環境充滿感恩努力奉獻，Ben 是教育界的聖誕老人，只要他能做到的他會盡可能的幫助。

現在，Ben 除了繼續演講、出書以外，最想做的事就是作曲，Ben 總是要求自己要做就要把事情做好，所以現在的他，可是非常認真地在發展他的音樂呢！

我不是一個生來享受的人，我喜歡為人生奮鬥。(魏柔宜，2007：176)

我想 Ben 的故事最讓人感動的地方莫過於他不畏艱難的勇氣和永不褪卻的生命熱情。他的努力深深感染著與他接觸的人，與 Ben 的訪談告終後，我常反思，如果我的生命可以活得像他那樣精彩，閉上眼睛的那一刻，我將沒有遺憾。他的精彩並非是建立多麼了不得的豐功偉業，而是來自對生命的積極進取和對人的一份單純執著。

從台灣到美國，再從美國回台灣，這一路 Ben 秉著真誠簡單、勇往直前的信念，造就今天的自己；對別人的幫助，對家鄉的關懷，Ben 秉著感恩回饋的胸襟，提拔了多少莘莘學子，打造教育界的繁花盛景。

Ben 為了回饋他的家鄉，不辭辛勞地回到暨南大學去任教，同時仍持續參與各縣市，包括許多偏遠地區的深耕輔導團，希望可以將許多教育理想傳播到每一個角落。他是杏壇之湧，因為常保對社會、環境的關心，連結年輕人的世界，所以總能保持一顆年輕的心湧現源源不絕的創作靈感，對教育如此、對作曲亦然；他是杏壇之詠，因為致力奉獻教育不遺餘力，提攜後進功不可沒，所以得到同輩的認可和後輩的讚詠。

這是我認識的第五個口ㄥ∨，湧

也是我認識的第六個口ㄥ∨，詠。

我認識的六位ㄣㄥㄨ，是擁、也是永、是勇、也是踴、是湧、也是詠。

ㄣㄥㄨ的故事接近尾聲了，但卻沒有結束。





第五章 研究討論：

異文化經驗影響研究對象實踐教改之可能性連結

本章主要分三節：第一節為前言，第二節為研究分析、第三節為綜合討論。第五章將第四章所呈現的研究結果更具體、系統化的分析，推論異文化對研究對象實踐教改的影響，除了連結第三章的文獻探討外，更進一步呈現文本中的新發現。

第一節 前言

第四章寫的是生命，所以研究者以充滿靈性的筆調、故事的形式呈現之，希望讀者在字裡行間看見的是活靈活現、貨真價實的人。然而，故事的背後、本論文的最終目的仍是在探析研究主題之間的關連，所以第五章研究討論的部分，未與第四章風格相承，反而是以嚴謹的形式，以說明分析清楚、有據為主要依歸。

第二節 研究分析

本研究以現象學旨趣和系統理論的視框來分析研究結果，一開始分析文本時，先不去界定價值判斷，先細讀訪談稿中的資料，括弧議題或問題，不排除任何思維發展的可能，透過回歸主體的方式，深刻、真實地解釋研究對象直接經驗的生活世界。接著，視域化主題，列出與本研究焦點相關的每一個重要敘述，並作大致的歸類。主要分成三個重點：1.出國前的重要經驗（含研究對象出國前的人格特質）2.重要的異文化經驗 3.回國後在教改實踐上的體現。在這個步驟中，研究者穿透視域與視域、主題與主題之間的關係，來檢視研究對象學思實踐與其人格獨特性的關係，以及觀察其與環境中其他現象的關聯性，探求其異文化經驗中生活點滴與其後來實踐教育改革之關係，依循關係並參照研究問題找

出文本中呈現的主題。特別注意的是本研究分析中，並未忽略先前的經驗，一面倒地認為研究對象都是因為受到異文化經驗的影響，而是肯認組成因素之間存在著非加合性，在互動過程中可能產出的各種變化，於是本研究將整個敘說文本看作一個系統，將敘述主體、敘說文本中的重大事件看作若干子系統，探索這些子系統間彼此之間的關連性。

以上述觀點整理第四章研究結果可以發現，異文化經驗影響的產生多半是透過當地的人（打工老闆、指導教授、留學生）、文化媒材（書、報章雜誌）、教育政策的觀摩（教科書年會）、文化（多元民族共構）、學校風氣（名校偉大的經營理念）……等或感受或觀察的方式產生影響，有些是研究對象本身即具有的人格特質（研究對象在補問中自述其出國前即有的特質為：據理力爭、誠實、率直、天真。）使然，進一步在異文化中得到正增強（研究對象在補問中自述在美國環境中被增強的信念為：積極進取、有自信、民主、講道理、效率高。）體現在具體行為上為：檢查國內的教育問題，第一在民主方面，我看到學生中心和自由人權的體現，回國後我就反髮禁、反統編，我覺得要管事物不要管人，事物管好人自然好，就像排隊問題，動線規劃好自然就會快速有效率。第二在講理部分，我要改教育中不合理的地方，像是髮禁。）當然也有部分是至異文化中才被打開的視野，而這些被正增強或是新開的視野所產出的影響透過研究對象的實踐，體現在台灣的教育改革中，文獻中曾討論過本研究實踐的意涵囊括了受影響而動心起念的部分（例如：發現教育問題、價值觀的釐清、教育改革的想法產出、課程意識的形成等），也包括進一步的具體行動（例如：言論的發表、授課、政策的決定等），以及自我對其行動後的反思。因此，研究分析中研究者欲探討除了與教育改革相關可觀察的外顯行動，像是教育政策的制訂、執行，教學的實際運作以外，在研究中特別也關注了把握教育改革意識行動背後的意義、以及教育政策的慎思籌畫過程、教育理念的提出與釐清、教育問題的覺知與批判等面向。

研究者在分析異文化和實踐的關係時，注意到系統主體深受影響的前提，因此在推論異文化對研究對象的影響前我們先考量他出國前是否已存有某些相關的特質或信念，因此，在此前提下我們發展出如下表的分析架構：



◎連結一——有實力，在哪裡都是王道

出國前的相關重要經驗	來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
<p>出國前欣賞田培林教授不分省籍、沒有愛徒只留高徒的作風。</p>	<p>1.在異文化打工中受到的尊重不是來自與己身同一種族的人。</p> <p>2.餐館打工經驗：面臨裁員時不和同事一起送禮給老闆卻因實力(英文好、做事佳)而被留下。</p> <p>3.在異文化任教，設計教學自我評鑑，證明自己的實力。</p>	<p>1.推薦人才以實力為第一考量。</p> <p>2.「實力」成為他選拔教改團隊的標準。</p> <p>3.當教育學院院長亦不喜愛請官員來演講，只找真正有實力的人。</p> <p>4.認為「把事情做好」是對人最好的報答，所以盡力把自己作為一位教育學者該做的事做到最好。</p>

分析：

文獻中有論及異文化經驗會對主體產生或多或少視野上的突破，而這樣的突破多半也和原先人格特質有很大的關係（劉蔚之，2006；林毓生，1988）。我們可以從連結一中發現研究對象從美國生活中體認到「實力」和「專業」遠勝於「出身」和「關係」。這一趟異文化之旅，讓他看到了公平的機會，到了那裡，大家是平起平坐、各憑本事的，這和當時外省人較容易出頭的台灣是不一樣的。然而，我們在第四章人格形塑的論述中已可看出他在出國前的處事態度和思維本就是直率真誠的，求學路上也都秉著自己的能力不靠關係往上爬，所以他到異文化中對於「實力是王道」的經歷可以說是加深了他原文化既有的觀念，異文化所強調的公平、實力相較於國內的經歷，其範疇從體系、省籍拉廣至種族，

可以說更有力地證實了他心中專業和能力是立身處事的準則。於是影響到他回國後打破一般狹隘的觀點，不分種族、身份地去看每一個人，所以往後所帶領的教改團隊，有來自各教育體系的人才，來自各地學成歸國的學者，沒有省籍之分、沒有派系之別，有的是「有真才實學的人」。

另外，在學業上他秉著相同的信念，絕不刻意登門拜訪主任、院長，但是教授交代的事情一定盡自己最大的努力，同時他深信有真才、有道理便可服人，所以當哥倫比亞大學不承認他在政大修的相關領域學分而請他補修時，他坦率的說出自己的困境並表露對自我能力的信心。這幾次在美國的經驗，讓他對美國教育的信任和講理感到信服，更肯定「只要有實力」就能贏得別人的認可並解決自己的問題。所以在他的生活價值裡，與其花時間在做人，不如花心思把事情做好，「憑實力把事情做好」就是他對人最好的報答，也是他往後參與教改選拔人才的標準。研究對象在異文化初執教鞭的時候，很擔心自己不是美國人，在工作上仍有劣勢，於是未雨綢繆地做了很多準備，一方面去考紐約市的中學中文老師另一方面自己替自己設計教學評鑑……*這個應該是在那邊想到，在台灣我不會這樣*（706/208-210）研究對象一開始可能只是出於自我保護的想法，但不可否認，「評鑑」的觀念也就在這樣的思維中發展出來，也許評鑑是為了自我保護但也是一種對自己實力的證明，特別是在異地。

◎連結二—找尋可以讓他有最大意義發揮的地方

出國前的相關重要經驗	來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
只要他發現自己在那一塊領域不是頂尖，他會毫不猶豫地替自己的學習做出選擇，到一個自己可以有所發揮的地方。 (例：美術不好，發展音樂，音樂不是最好，認真讀英文)	在異文化任教，替該系所爭取州政府認證成功、在位時獲得系評鑑最佳，但最後因發現自己在此已無從發揮而毫不猶豫請辭。	回國後當院長、系主任等官位通常沒有期滿就自動請辭，他認為若已沒有自己可發揮的地方，絕不戀棧，轉而向其他方面發展。

分析：

研究對象從小就對自己相當有自信，從他敘說中的用詞以及敘述者對事物行為的解釋和歸因中可見，他所選擇敘說的主題多半是正向的，例如：父母的開放與信任、老師對其的信任、祖父的關愛、恩人的搭救、自己各方面表現都不錯。這些正向的主題可反應出研究對象人格的特徵，即對自己的自信、開放的態度、時懷感恩的情緒。參考 Manaster-Perryman(1974)對早期記憶的七大分類方式，可從記憶中的人物主題、細節、場所、主動被動、控制感、情感反應，以及開放編碼後得到的記憶中的自我圖像。

研究文本中出現很多第一人稱自謂的「第一」、「很好」、「不錯」，可見敘說中的自我意像⁶大部分為正向觀點，亦即研究對象對自己的看法是積極的、正面的。文本中研究對象在談教改的時候常說「這和我有關」，

⁶自我意像：個體對自我能力、地位及潛力的評價，為自我概念(self-concept)的一個層面(汪珊妃，2001)。

可看出他對記憶事件是採內控⁷和主動⁸的。對記憶中事件的評價常以「高興」、「感恩」等正面情緒，偶爾穿插一兩個「遺憾」（未能唸台中一中），足見其情感反應⁹是正向的居多。而此種正向的自我意像，再加上研究文本中看出主動、內控、正向情感，可反映出研究對象自我肯定的態度。在異地求生存，更激發了其不服輸的精神，在敘說中研究對象會特別提到種族的差異，這也透露出潛意識裡他是帶著比較的心態進行思辨，所以在異地的勝利，對其格外有成就感。他在YMCA以異鄉人的身份抓到慣犯、在南卡以異鄉人的身份當到系主任並替系所爭取前所未有的榮耀，這些在異文化經驗中感受到的驕傲，更加深了他的自信。一個人總是願意且勇於開拓他所認為需要且有發展的境地，是植基於深沈的自我肯定，異文化經驗，讓研究對象在這方面得到了正增強。然而，對於自我的肯定，研究對象卻又是謙沖為懷的，在政大頒發榮譽校友時，他要系主任介紹他時不要列舉官職、頭銜，寫貢獻就好（補問，07/05/2010），可見比起外界眼中的榮耀，他更在乎的是自己是否成就了更有意義的事。因此，我們發現在爭取榮譽的背後，他其實更在乎自己的生命是不是能發揮最大意義，所以在異文化與原文化比較之後，他發現自己在原文化備受重視，可以發揮的空間更大，便毅然回國，在這個歡迎他的地方盡自己最大的力量。

⁷內控：指的是記憶者將記憶中的事件的責任歸於自己身上。

⁸主動：在一件事情採取負責任的態度。

⁹情感反應：記憶者在記憶中的感受，分成正向與負向（註 7-9 參考吳淑禎，1996）

◎連結三一對弱勢主動伸出援手

出國前的 相關重要經驗	來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
	看見史丹佛大學背後的 理念（給弱勢機會參與暑期試讀，擴大其視野） 哥倫比亞大學重視社會責任（替學校附近的哈林區解決問題）	檢討台灣明星學校的辦學理念。 主動建議讓失學青年可以參加當救國團的活動。 挽救政大附近當時瀕臨廢校的北政國中，規劃讓政大的學生去北政輔導。

分析：

看見哥倫比亞大學以協助哈林區發展的方式來處理哈林區經常性破壞其校園的問題。文獻中有提到紐約是一個資訊發達、充滿各式各樣文化的地方，除了洋溢著繁榮與希望外，也隱含了絕處求生的邊緣文化。（林立樹，2005）當時研究對象看到的哥大環境即是如此，但他發現以哥倫比亞大學這樣具權勢地位的學校，在解決自己的問題時並非以打壓或剷除的方式，而是以協助對方的方式解決問題，使研究對象感受到對弱勢的關懷。於是回國於政大擔任系主任時，積極想要挽救政大附近瀕臨廢校危機的北政國中，規劃讓政大的學生去北政輔導，並向教育當局申請將北政國中併為政大附中。

在當訪問學者時看見史丹佛大學的「暑期試讀」開放給社經地位較低的黑人就讀。結合社區、企業家以及學生自己的付出，創造一個看見偉大的機會，當下讓研究對象更體認到名（明）校背後應該有其景仰的

偉大理念，回國後檢討台灣明星學校的辦學理念。

另外，有一次到國外去參觀特殊教育學校，偌大的設備只給一個人使用，但國外的老師卻回答：He deserved！當下讓研究對象體認到給各個領域、各種人、各種興趣一個機會。所以回國後對「高等教育要成立什麼系、招考多少學生，都需經過經建會評估決定」一事，向經建會主委趙耀東提出建言，並替失學青年爭取參加救國團舉辦的相關活動。

「異文化經驗的影響」取決於主體的詮釋 (Lewin, 1943)。主體的選擇與視框對於異文化的感受力及影響具有重要意義。研究者以為「主體詮釋」也因為投身異文化前的「動機」和「時機」不同，而產生程度不一的影響，在動機上，因為研究對象唸的是教育，所以他特別關注教育的問題，因此異文化中的學校文化對其產生較大範圍的影響。在時機上，因為 1960 年代的美國正逢自由主義的民主黨接手，幫助弱勢的行動如雨後春筍般出現，貧窮問題的處理 (許綏南譯，1998：248)、1965 年「從頭開始」計畫 (Head Start)、「醫療保健」、「就學獎助金、貸款」等福利相繼成立，為低收入家庭的學前兒童提供教育與社會經驗 (朱岑樓，1974)。上述時間點，正是美國成立許多幫助弱勢行動的時機，「給機會」和「協助弱勢」的觀念，在這樣的歷史文化下也對研究對象的價值觀起了作用。

研究對象曾說：我總是跑在人生跑道的最外圈(補問 07/05/2010)，因為自己人生的經驗，包括了身處異地的競爭，所以更加重了對弱勢的關懷，在此我們也發現異文化經驗在產生影響的過程中，主體本身的人格及原文化皆是重要影響因素。證實「異文化經驗的吸收」不是一種「植入」的方式，而是需要眾多系統條件的配合。(林毓生，1988)

◎連結四—體認到教育是一種專業

出國前的 相關重要經驗	來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
	<p>一、看見哥倫比亞大學的圖書環境。</p> <p>1.館藏書量之豐(光教育相關書籍就占了好幾層樓)。</p> <p>2.放置了很多教育名人像。</p> <p>二、替任教學校爭取州政府認證，使該系所學生能繼續攻讀碩博士或進入政府機關工作。</p> <p>三、自辦評鑑。</p>	<p>因為肯認教育是一種專業。在此基礎上於幼教研討會上說明要提升幼教地位應先標舉證實自己是有別僅止於供吃、喝、玩的專業。</p> <p>主張教師既屬專業，就要學基本的教育概念、原理並實習，教學時要有規準、有方法，最後必須要透過檢定獲得認證。</p>

分析：

研究對象在美國求學時，發現哥倫比亞大學藏書量之豐，書中附錄參考資料中所列舉的書目，全部都能在圖書館中找到，這讓研究對象在研究時感到十分方便，不禁也反思了自己當初在台灣唸碩士時，經常找不到參考資料的情況。另外，在哥倫比亞大學看見光教育類書籍的圖書就可以放好幾層樓，所以往後當有人質疑教育是一種專業時，他便會以這個例子回應。哥大圖書館中還放了許多教育界的名人像，例如：Thorndike 等人，可見其對教育這塊領域的重視。教育類書籍藏書量的豐富，正也顯示了教育專業的厚度，看到這樣的景像，讓研究對象更加肯定「教育」絕對是一門專業。在教育相關研討會時，他會以這個觀念

出發，從教育的專業基礎理念作為分析的規準。另外，在美國擔任系主任時還替任教系所爭取州政府的認證，這些作法無疑都是在爭取一種專業的肯定。研究對象在回國後積極推動教師檢定考，認為專業不只是會做，還要懂理論基礎，並通過認證(補問，07/05/2010)，所以他質疑幼教論文發表會時多數論文都只探討幼教的實務面，甚至是薪水待遇的問題，他認為提出足以證明幼教是一門專業的論述才是當務之急。



◎連結五—管事勝於管人

出國前的相關重要經驗	來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
	由小女兒在美國的成績單分兩種感受到美國尊重學生的一面。 在美國辦事情，感受到原則清楚、有效率，體認到美國是花時間把事情管好而非管人，把事情的規準建立好，予人自主的空間。	廢除髮禁。 禁止體罰。

分析：

因為台灣教育從小都是穿制服，換季也是由學校統一決定，對於服裝和頭髮裝扮管理相當嚴格，所以研究對象剛到美國時，才發現穿衣服是要學習、要教育的。另外，因為女兒在美國唸書，當時中學的成績單分兩種，一種是家長可以看的，一種是必須由學生親自打開的，這讓研究對象感受到學生的隱私和自主權是被尊重的。在異文化的生活體認中，研究對象回國後強調學生的自主空間和能力，認為教育應該是管事而非管人，把事情的規準建立好，在合於規準的範圍內予人自主的空間。所以回國後提倡廢除髮禁、禁止體罰，呼應當時民間教改團體的訴求。1991年4月人本教育基金會決議籌組「救救下一代行動聯盟」，針對一連串學生自殺與體罰事件提出請願行動，當時「人本教育基金會」的目標為「結合家庭、學校、社會的力量，協助教育當局，革除當前教育積弊，共同推動以人為本的教育」（周祝瑛，2003），因此，他們非常

重視學生學習主體性的彰顯與受教權的保障，反對教師體罰。研究對象也是人本教育基金會創會元老之一，至今仍是董事會的一員，他支持人本的一些理念，例如：「尊重學生」、「自主負責」……等，但堅持不參與體制外的抗爭行動，他是以體制內的立場進行改革。



◎連結六一突破、創新

出國前的相關重要經驗	來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
小時候我祖父跟我說：有樣看樣，無樣自己想。這句話對我影響很大，我不認同，為什麼不能一開始就自己想呢？	受皮亞傑的話影響：「我比你們幸運，因為我前面沒有一個皮亞傑」，使其從小不服輸的態度得到正增強，認為對的事就要勇往直前。	突破大學聯招制度、提倡開放各大學修教育學程、打破過去只有部編本的時代……等教育革新政策。

分析：

研究文本中不斷出現「我可以」、「我要創」的觀念，對於記憶中的行為研究對象的歸因屬於主動多於被動。主動指的是記憶者為行動之起始者；被動則指記憶者未有行動或只是遵循照辦(吳淑禎，1996)。從主動多於被動的現象來看，似可呼應到研究對象所說：「不要輕易的放棄，不要遇到困難就說，啊，沒辦法了，辦法是自己想的，就是要去想」。而此一主動的精神亦可反應在研究對象的生活實踐中，例如對教改的熱忱，對音樂的創作以及各種課程委員會的參與。

教育心理學大師皮亞傑在研究對象哥大畢業典禮中獲頒榮譽博士，研究對象親睹大師的風采，這一幕在他心中留下了深刻的印象，特別是他提及皮亞傑所說的一句話影響他很深：我比你幸運，因為我前面沒有一個皮亞傑。這讓研究對象從小不服輸、想開創的心理得到正增強。回國後參與教育改革，提出了許多革新，1994年9月21日正式成立行政院教育改革審議委員會，由中研院院長李遠哲博士擔任召集人，與會委員來自社會各界，提供自身對教育的建言(周祝瑛，2003)。研究對象即為其中之一。其中與其直接或間接有關的有：教育鬆綁、學習權的保

障、父母教育權的維護、教育專業自主權的維護、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會等。同年立法院修訂大學法，標舉校園民主自治，強化校務會議權力，明文訂定校務會議為學校最高決策機構；修訂師資培育法，開放一般大學也可以培育師資，師資來源更加多元化；並決議教科書開放民編的基本原則，1996年則進一步要求國立編譯館全面退出教科書編印市場。該年大學招生策進總會，開始實施大學推薦甄選制度，1998年增加申請入學制度(周祝瑛，2003)。上述革新政策都標舉了研究對象回國後大力推廣的突破。除了配合當時台灣教育環境的逐漸開放外，也需要許多像研究對象這樣敢於突破的人，才能形成教育改革的浪潮。



◎連結七—燃起尊重多元的意識

出國前的 相關重要經驗	來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
	<p>於波蘭籍教授所教的比較教育課堂體認到多元文化的意識。</p> <p>參觀教科書年會，發現教科書原來可以這樣多采多姿。</p> <p>畢業典禮時看到畢業生代表竟然是由越南籍的學生擔任，讓他感受到美國在實力為前提下給人多元發聲的胸襟。</p> <p>小女兒在美國讀書時，雖不擅運動，但卻因為研究對象陪其不斷練習，教師認為其具有運動精神而獲得高分。</p>	<p>教科書開放。</p> <p>支持自主學校。</p> <p>開創各大學修教育學程</p> <p>推動多元入學方案，多面向的評比一個人的表現。</p>

分析：

在美國求學經驗以及教職經歷中，讓研究對象體認到多元文化的好處。文本中提到教比較教育的波蘭籍教授會多國語言，課堂中舉例以打破美國種族自我中心主義，提倡尊重多元，令研究對象印象深刻。該教授曾講過一句話：因為我學比較教育，比較有多元的觀點研究對象自言：還沒有出國以前，我認為要一樣才能統一，但美國就是這樣，統一跟多樣不違背，核心價值相同才是我們的目標，這是在美國學到的。(803)。對於多元的文化，比較容易接受。

一般人就算沒有去過美國，在中學的歷史課程裡也都知道美國是一

個存在多元文化的地方，但是像研究對象一樣親身去感受多元文化組成的過程及背後深沉的意義和價值，卻又是另外一種更深刻的體認。美國人的特性受其國家歷史背景相當大的影響，充滿了積極樂觀、勇於接受挑戰的開拓精神，以及重視平等競爭、講求個人實力的文化(宋亞克譯，1993)，當然也有因為競爭成敗所帶來的種族歧視，美國即是在這樣一個重視平等卻不免歧視、重視國家認同卻又強調個人的矛盾文化下所開展出的多元文化風貌，研究對象所接觸到的美國，恰逢 60 年代的激進與 70 年代的調和時刻，剛好歷經美國自由與保守主義的相互增減，從叛逆、突破到反思傳統的一系列過程，不論是在思想或行動上都出現了更多不同的聲音。又因為美國 60 年代之後，社會出現了種族認同的風氣。這種風氣來自亞洲及拉丁美洲人數增加後所帶來的種族自覺，經各大學研究計畫的推波助瀾，越演越盛。大學設有專門研究機構，如印第安研究、華人族裔研究 (Chicano Studies)、女性研究 (Women's Studies) 等，族群研究更加速了多元文化的發展 (林立樹，2005)。

這是研究對象在異文化中所處的時空背景，美國多元聲音的綻放以及檢討的省思直接或間接地成為研究對象的學習。

除了大環境的歷史背景外，還有一些直接的異文化經驗加深了其對多元文化教育的尊重。去國外參觀開放教育的經驗，發現一些自主學校所培養出的學生相當獨立負責，因此回國後對於多元、異質聲音的學校有更敏銳的關注和誠摯的包容。更以開放的思維積極提倡多元的入學管道，除了聯考外還有「推薦甄選」、「申請入學」等，課程方面，也以綱要取代標準，增加通識課程、選修第二外語等多元的課程。

1990 年研究對象支持的「森林小學」開啟了民間另類學校嶄新的一頁，這也對體制內學校產生不小的影響。研究對象雖然是體制內的教師但卻支持體制外學校的發展，這也是因為肯認多元發展帶來更大的價值。

另外，在師資養成方面，1991年修正師範教育法，讓一般大學也可以培養師資。師資培育多元化、教材發展多元化、開放民間私人興學等多面向的開放，都是研究對象積極推動的目標。

1995年，在康軒出版社李萬吉先生請託下，研究對象帶領國內數名編輯教科書的學者專家，到美國參加 NCSS (National Council for Social Study)「全美社會科課程研究」第七十五屆會議。他看到琳瑯滿目的教科書攤位，驚覺原來教科書也可以這樣多采多姿，回國後提倡教科書開放。

不擅運動的小女兒因為運動精神可嘉在美國運動成績被評為 A 還被拔擢為籃球隊。這件事讓研究對象見識到美國重視技能以外的態度，多面向的評比一個人的表現勝於只從技術或量化層面評估，因為每一個獨立個體的行為表現應該還存在著背後其他值得肯定的意義或價值。回國後提倡多元入學，不只看聯考一次的成績來斷定一個人的成就。自己也有因「多元」經驗而受益的例子，有一次他去香港大學開會找不到其名牌「Huang Bing Huang」，想到其於美國打工廣東人叫其「阿王」，才想到可能名字被打成 Wang，結果果不其然。因為相信多元思維能讓他在面對事情的時候有更多的解答線索，看待教育問題亦然，所以出了一本《教育問題面面觀》。回國後也力邀對各國（如英、美、法、德、日、韓等國）入學制度有研究的專家學者，與會報告其所知的各國大學入學制度的優、缺點。研究小組再從中歸納。也讓教育改革的議題在每一次的檢驗過程中，接受來自各方的辯論，從研究小組的爭辯到電視台的公論。因為有接觸或知悉各式各樣民族、國家的經驗，讓他回國提倡教改時能朝向包容多元，集思廣益的方向邁進。

◎連結八一只要有理，直言敢諫

出國前的相關重要經驗	來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
以理爭取緩兵。	指導教授能接受研究對象的直言辯駁，接受其在政大的學分。	在教育的會議上直言敢諫、直逼問題的核心。因學生以理爭取而給其規定以外的機會，那名學生後來也在杏壇上發光發熱。

分析：

在異文化求學經驗中，研究對象勇於和指導教授爭取權益並且獲得機會，使他感受到美國的講理和民主，不論關係、就理論事，加上研究對象本身個性使然，所以回國後在台灣教育界朋黨派系問題與他絕緣，因為他發言、行事都按照理念，不管對象的身份階級，也因此教育的會議上常常不用顧忌一針見血地直逼問題的核心。

研究對象 1976 年回國，台灣教育環境尚未開放，直到 1987 年政治解嚴、1988 年解除報禁，隨著政治民主自由的開放，教育民主的風潮才逐漸萌芽。此時剛從民主國家回國的研究對象不斷於會議中、媒體言論中挑戰台灣教育環境對於諫言的接受度，也因為台灣教育環境不夠好但卻願意求好的態度讓研究對象決心於這塊土地奉獻自己，於是教育鬆綁的政策陸續推動。例如：大學法中的大學課程自主、地方的各種課程實驗、國中小教科書的開放、學校的彈性、本土等多元課程的增加等都是一種機會的給予。

也因為研究對象在美國得到指導教授給的機會，所以在他回國當系主任時曾破例給予某位不認識的學生參與轉系考的資格，因其以理證明

自己的實力。研究對象賭上自己的教職只為了給學生一個入口的機會，是因為他覺得有理。



◎連結九—異文化書籍中理性客觀的立場風格

出國前的 相關重要經驗	來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
	<p>在美國準備資格考的時候，發現從對教育時事議題（issue）的關注，有助於對教育的快速理解。</p> <p>每天閱讀<u>紐約時報</u>，習染報導中自由、理性客觀的論述立場。</p>	<p>教授教育改革課程，常以談論教育時事開始。（課堂觀察）。</p> <p>從蒐集教育議題來談論、辯論教育改革。</p> <p>常發表簡潔明瞭的社論。</p>

分析：

在美國準備資格考時，迫於受限的準備時間，研究對象以報章、雜誌、書籍蒐集時事，整理主題來歸納教育問題而在資格考的作答上得到教授的認同，成為他往後關注教育的模式。據研究者觀察研究對象的教育改革課程，發現有一定的模式可尋：通常每一堂課都一定會用至少五次以上的時事舉例或譬喻的方式談論教育問題，當中幾乎都會連結到美國經驗，或分享個人經歷，有時也會提到其他國家的例子，再以原理原則加以分析，異文化經驗對其的影響可見一斑，其具體次數如下表整理：

課堂 觀察	3/14	3/20	3/27	4/11	4/25	5/2	5/9	加總
舉例	10	6	7	10	9	6	6	54
提到美國	6	7	2	5	4	5		29
分享經驗	3	1	2					6
提到他國			1	2		1	1	
			香港	新加坡、 英		新加坡	馬來西亞	

(表 3：研究對象課堂觀察舉例次數統計，2006 年)

以教育時事或議題來談論教育改革，是植基於主體性的思考，如同現象學中肯認主體在不同時空脈絡下的變化，進而影響對於知識非永恆固定的看法。現象學中所認為的「知識」是具有「處境式的」(situated) 存在(李子建、黃顯華，1996)，非具有絕對性，知識可能存在於歷史或社會的脈絡之中，因此知識是隨時值得質疑的 (problematic)。這樣的觀點和研究對象時時提醒學生對於教育政策和相關批評必須抱持分析的能力有異曲同工之妙，除了知識外，師生間的關係也是互為主體性的，研究對象常在教改課堂中從學生所經歷的教育環境下探討當前的教育問題，所以研究對象的課程觀如同現象學中課程即「生活經驗」。上述行為也和研究對象在異文化的閱讀體認有關，因為極喜愛紐約時報的語言風格和論述立場，所以在每天浸染其中的情況下，連自己都察覺自己深受影響，研究對象認為該報追求自由、理性客觀的報導，不怕得罪當道，甚至因揭露執政著的弊端被取締也不改風格，所以回國後，他也經常在中國時報、聯合報寫文章發表對教育的看法。

◎連結十一異文化書籍中語言的措辭巧思和生動譬喻

出國前的相關重要經驗	來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
他本身對於語言的敏感度。自述從小對罐頭上的英文都會主動去查。	每天閱讀 <u>紐約時報</u> 。閱讀 Arthur comb 的《美國教師的培養》。(該書充滿了生動淺顯的譬喻，是研究對象大量閱讀第二外語的入門書籍。)	著作或審查皆字斟句酌，還常以英文來詮釋自己所欲表達的概念。出版《教育小語》、《教育物語》等以生動譬喻、深入淺出為特色的書籍。

分析：

研究對象自言在美國初期，因為省錢及生活習慣的適應住在華人圈，所以較沒有機會練習說英文，但在寫作及閱讀能力方面卻突飛猛進。由此可見，異文化經驗中，「書」對他的影響某種程度來說是比較大的，特別是指風格與語言。

言說不僅能傳遞說者的思想，也能表達其態度與關係，也就是說，言說表達了「說—行動」(speech-act)或語內行為的力量(illocutionary force)(林靜如，2006)。人類使用的語言會影響對世界的認知。語言影響思維和認知的假設，最先由語學家沃爾夫(Benjamin Lee Whorf)在其一九五六年出版的《論語言、思維和現實》中提出。(大公報，2010)維果茨基：「思維不是在言語之中表現出來的，而是在言語中實現出來的。」(引自何秀煌，1993)德國海德堡大學的學人亦證明，語言對一個人會注意到什麼東西、對他如何描述所看到的東西影響很大，也就是說，在語言和思維之間存在著相互影響的關係。(德國之音，2010)

由上述可知，語言某種程度是影響以及反應使用者思維的，關係到其所關注的焦點，因此研究對象深受異文化語言的影響，勢必也會反映在其思考邏輯表現上。

研究對象在美國十四年，每天用這種語言跟在這種語言的社會底下生活、思考，自然而然地也會用英文的概念在想事情，加上指導教授對於文字的分析批判、以及每天都閱讀的紐約時報，這些都會影響他的措辭以及思考。所以回國之後也很容易用自己的母語以及早已內化的第二外語來審視邏輯是否通暢，所以思考時更加有比較，思維更趨周延。我發現除了他本身對於語言的敏感，加上他關注和經歷異文化的關係，讓他在思考和應用時多了更多的比較和融合。

紐約時報和 Arthur comb 的《美國教師的培養》是研究對象自言深受影響的書籍，這兩份書籍常在敘述中利用生動的譬喻、生活化的例子來敘說也影響了研究對象在上課言談及寫作中常用譬喻以及舉例子的習慣。而這些語言文字背後的思維和態度在此影響下被研究對象以另一種形式呈現發展。除了課堂言論外，我們還可以從研究對象的著作《教育小語》、《教育物語》等這類深入淺出的創作中發現。

對語言的敏感體現在教育改革上，他經常提醒一些教科書的用字，例如：他建議將社會科中的「孝順」改成「孝敬」。在談論到語言之間的差異時，他反思這些現象，認為是因為當時美國比較自由開放，所以反映在語言文字的使用表達較為活潑多元。當他在陳述這之間的差異時，也不失平衡地思索東方人也有自己多元創意的一面，他認為在吃的方面東方比西方來得多采多姿，隨即又推估背後的理由應是來自於「吃」相較於「思想」對政權較無影響。從研究對象的論述中我們可以發現文化經驗使身處異鄉的主體因為比較所以更加關心、了解自己的原文化。

在美國的許多經歷，總會不忘反思台灣或東方的情形，在比較中思考，已成為他思考問題的模式，客觀立場的平衡思維也讓他從不會一味媚外而貶低自己、也不會排斥外來而缺乏世界觀。



◎連結十一—設計分析的概念和邏輯

出國前的 相關重要經驗	來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
	閱讀當時美國課程經典 Tyler 《課程理論之基礎》並翻譯此 書，從中學到課程設計中的基 本概念和理論的原理原則。	改變台灣教育系的課程結構 和順序。 因為帶著理論進行教改，所 以針對別人的批評反而更能 坦然相應，冷靜分析。

分析：

從異文化的閱讀與求學經驗中，研究對象體認到課程設計的邏輯觀念，美國經驗中思考的「概念原則」以及隨之演繹出的「理論」，從「觀察事實」到「抽取概念」，漸次「形成原則」進而「組成理論」最後「實際應用」。他參考了當時課程經典 Tyler《課程理論之基礎》以及自己在異文化中所修習、所教授的課程心得，和美國文化中重視概念原則的行事作風，讓他在回國後積極修正台灣教育系的課程結構和順序。

教育部於 1988 年 2 月 1 日利用國立中央圖書館舉辦「第六次全國教育會議」，會中探討幼兒教育、國民教育、高中教育、技職教育、高等教育、社會教育、體育發展、及各級學校課程架構研究發展等八項議題（教育部，1996），此次會議所做成的決議對往後的教育改革有相當程度的影響。從師資培育的課程改革之後，1994 年 6 月召開第七次全國教育會議會中提議在行政院底下成立跨部會的「教育改革審議委員會」作為統整教育改革政策的諮詢組織，向下推動國中小課程改革（教育部，1994）。研究對象所提的課程改革相關概念也在會議

中被討論。

利用理論來組織和分析問題是研究對象自言受異文化影響最大的地方。而這份影響是透過異文化的人（指導教授）、文化媒材（書、紐約時報）、教育政策的觀摩（教科書年會）、文化（美國由多元民族共構）、學校風氣（名校偉大的經營理念）等所共同形成的概念。此概念用在回國後突破教育問題中：第一步選擇。如果我碰到報紙上有人談到課程我就剪下來，或者社論、雜誌，碰到相關問題和想法我都把它蒐集下來放進一個袋子裡，大概一個禮拜前盡量收集資訊，我大概收集了20~30頁。第二步開始組織，譬如說第一個紛爭的由來，為什麼有這些爭議，我可以分贊成是哪些，反對是哪些。第三個排序談解決之道或者是展望未來。(816)

在突破舊有制度前應該先分析過去的利弊得失，並思考欲建立新政策的目的與規準。在分析的過程中，使用比較利益原則和反向思考，所以研究對象在教育改革時以反向思考提出教改七不：不必要、不應該、不可能、不可或缺、不夠成熟、不公平說、事不甘己說。以上七不是研究對象從「定義」、「目的」所一一推翻反對者的論點，他認為很多贊成或反對不是指對事件（現象）本身，而是針對贊成或反對的理由。所以面對反對批評的聲浪，他總能坦然以對，因為他相信自己可以以理和對方辯證，也認為這本來就是可以討論的。例如有一次教改課堂中研究對象提到有人反對政府補助科學園區子弟，認為那些人將來多半會出國發展，也不會留在台灣，但研究對象說從目標來看，政府的目的是為了留住高科技人才，若從這觀點剖析便能看見現象背後更大的意義。

所謂教育革新，是經由理性化的、有計畫的改變，以一種創造性的選擇、組織與人力資源的利用，並以嶄新和獨特的方式，來完成確定的目標（楊國賜，1990：14）。而本研究便可以發現研究對象將其

異文化所學的課程邏輯組織、原理原則，帶回台灣，在課堂、媒體或有影響力的會議中進行一系列有系統的教育革新。



◎連結十二—教育需要長期研究

出國前的相關重要經驗	來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
	<p>從美國的節目中發現教育的影響力是需要長期研究的。</p> <p>在美國看到新舊教科書的差異，正反映出歷史文化的變遷，體認到教科書資料保存的重要。</p>	<p>建議成立國家教育研究院，目前已有籌備處。</p> <p>回國後建議成立教科書博物館，蒐藏完整的教科書。</p>

分析：

在教育改革課堂中舉美國芝麻街節目關心弱勢的成效在數年後才顯見，體認到教育是百年樹人的大業，需要長期的追蹤觀察，並說明為什麼台灣教育政策朝令夕改，因為沒有把教育視為一門專業，有一套可依循的理論依據，所以回國後一直提倡要成立國家教育研究院，希望可以將教育視為可系統研究的專業學門。

民 85 年「中華民國教育改革總諮議報告書」中已建議盡速整合相關單位成立國家級教育研究院，期能以學術研究與實務現況為基礎，解決國內教育相關問題。自 89 年 5 月行政院核定成立國家教育研究院籌備處，至今籌設工作已將近十年。立法院於 99 年 1 月 4 日召開第 7 屆第 4 會期司法及法制、教育及文化委員會第 4 次聯席會議，已一讀通過行政院函請審議「國家教育研究院組織法草案」，修正後將送請院會審議（國家教育籌備處，2010）。

另外，在美國任教期間，從捐贈的舊教科書中發現教科書是研究課程史的重要資料，因為美國 60、70 年代正好是多元文化開始發展的

分野階段，所以以此階段之前的教科書都是以白人思想為主，很少出現與黑人有關的資訊，因此如果有保留這段教科書便可以比較出文化發展前後的差異。研究對象回國後建議台灣有一天可以成立教科書博物館以保存教科書，以便作為研究課程史的資料。教科書博物館目前尚未成立，但國中小的圖書館都已有留存舊的教科書。



◎連結十三—重視教師的權利與義務

出國前的相關重要經驗	來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
	<p>在媒體上看到美國在選舉前候選人都會拜訪教師會大老的報導。讓他感受到教師是一群有力量的團體。</p>	<p>回台鼓勵成立教師會，並將美國相關教師權利義務的判決書和觀念引進台灣。</p>

分析：

研究對象在訪談時曾提到，美國在選舉前候選人都會拜訪教師會大老，傾聽他們的聲音。他感受到教師是一群有力量的團體，其聲音是被重視的。而隨著教育權的開放與下放，台灣教育界也開始體認到教師必須有團結教育從業人員的組織，才能對內形成共識，對於各種關心教育改革勢力，進行互動，而且維持教師在教育事業上的主體性與自主性是必要的（彭富源，1998）。研究對象回國後帶回一些與教師相關權利義務的判決書供台灣教師參考，也積極鼓勵學校教師會的成立。1995年8月教師法公告施行，條文中正式授予學校教師得以組織教師會的權力，從此各校的教師開始積極籌組教師會，也造成了學校行政權力的重新分配。

第三節 綜合討論

一、從異文化對人的影響談起

以現象學的觀點而言，認為「我」是在變動的時間中不斷重建的，只有在歷史的創造過程中，才有真「我」(蔡美麗，1990)。除了認為主體主動自我建構的重要外，現象學亦將與他者互動的互為主體思維視為要點，認為一個真正的人是一個倫理的存在，而非像孤島一樣的個人，真正的人是存在於和他人的關係之中(吳瓊洳，2003)。關於上述觀點我們可以在本研究中發現，研究對象在談及自己的生命時，不斷提及許多「重要他人」，有些是研究對象明顯意識到的，例如：祖父、哥哥、在美留學生黃全吉、美國指導教授、波蘭籍教授等人，有些人是研究對象沒有明說，但我們從文本中重複出現以及前後影響推敲，覺得也許不是最重要但或多或少也有一定程度的影響，例如：留學生之母、許水德、樂隊學長、田培林教授等。在心理學上所謂周哈里斯窗理論，包括了自己清楚知道的表面因素，也包括了一個人會拒絕承認的、深層的、困擾的因素。然而，Lubin(1972)：人們多少會帶著自己的衝突從生命的一個階段到另一個階段，而每個發展階段其實都會在下一個階段留下痕跡。(引自丁興祥等人譯，2006)所以上述這些重要他人及相關連的事物對研究對象而言，在接觸的時間點上有的是在進入異文化之前，有的是之後，但因為影響的生發是很難清楚分期分段的，所以我們前後比較，把相似的關係放在一起推論。

在推論的過程中，發現所謂異文化對其的影響最主要在於意識和信念的增強或轉變。所謂轉變(transformation)意指「重新構成」、「重建」。意識的轉變不只意味著覺醒(waking awareness)，而是一種「意識到自己的意識」的生命狀態，即領悟、洞察。注意自己的思想過程、心靈的運作方式、恐懼與好惡等情緒的來源，以及價值觀建立的歷程；這

些對個人內在運作的觀察，將為自己提供更自由的透視觀點。(Sanaya, Roman, 1989)

基於上述所言的轉變，我們可以從文本中看出異文化經驗使研究對象意識到自己的生命狀態，主要分三大部分：

(一)使研究對象反思自己的生命狀態：

因為踏入異境，讓他反思自己的存在究竟為何？*(我什麼都沒有?)*所以更容易想要表現證明自己，從中獲得的成功將使其回原文化中更有自信和發揮。

(二)比較原文化和異文化的差異：

(他(指美國)有的你(指台灣)沒有)，在意識到差異的存在後，通常有兩種情形，一是選擇留在比較之後較佳的環境，二是帶著提升原文化的使命回國發展，本文中研究對象選擇後者，當然因素繁多，不能化一而論，但最主要還是根基於選擇主體的意識，就像研究對象在國外寫的論文是關於台灣的課程，當然一方面是因為較熟悉，但也有部分應是出自對原文化的關心。根據劉蔚之(2006)的文獻，從幾位留德學者的博士論文中發現一個共通性，即論文內容或多或少針對其本國情境的理解與關懷，使其在國外的學習形成一種自覺或不自覺的取捨，產生過濾或強化的作用，而學習的結果亦可能回過頭來增強其原先的理解與關懷，形成一種信念及實踐行動。研究者相信研究對象也是在這樣的理解與關懷下而影響他的行動。所以在接觸異文化後，容易在一種比較的心態下使人更加倍關注原文化，積極而言，會希望提升原文化的水平，在思維上易產生「別人怎麼做，不錯，我們也可以這樣做」的想法。

(三)開拓研究對象新視野，使其主體產生視野的突破：

(我來這裡才想到，在台灣我不會想到)，這和第二章文獻中提到異文化經驗對人的影響分別在獨立性的培養、文化體驗及衝擊、自我瞭解、人格發展有相似的呼應。當我們在推論異文化帶給研究對象新視野

的開拓時，我們發現也有不少部分是原有特質的正增強，文獻中有提及異文化經驗在產生影響的過程中，主體本身的人格及原文化也是重要因素之一。因為唯有某現象與吸收主體本身有關聯、值得其注意時，他才會特別去關照(Dan Sperber & Deirdre Wilson，引自林靜如譯，2005)。所以異文化經驗對研究對象影響的歷程，多半從原有人格特質出發，進行有方向性的吸收。因為個人情感的詮釋和行為的藍圖都存在於信念的系統之中。只是大部分人都以實際經驗印證自己信念的不容辯駁，所以以為「經驗」強化了「認知」，實則「認知」創造了「經驗」。(Sanaya, Roman, 1989) 因此，與其說是異文化經驗主動影響了研究對象，不如說是研究對象自己選擇了某些經驗使之交融而有新的意識轉變產出，進而影響他的行動。

這層意識轉變的過程也牽涉到文化認同的改變。異文化經驗，迫使人「重新想像」所存活的世界裡頭的政治、經濟、教育、社會與文化，也「重新劃定」了邊界所在，改變了原有的思考和辨認事實與世界的邏輯(柯振安，2002)。倘若我們沒有真正沉浸在異文化中，我們就算可以從新聞媒體中接受到相關訊息，也很容易有「I'm not there, 那些這些，與我無關」的想法，但當我們看到、體認到更多不同的「那裡」的事件或觀點，就會增加我們對「這裡」的系統性理解，也就是對原文化的辨識能力。而這些能力也間接改變了研究對象的文化認同。

二、異文化的吸收是一種經驗批判

引用 Ivan Illich 《Deschoolizing Society》認為人真正學得知識一定要有經驗的驗證，經過經驗的同化與順應。並進一步批評一般人常誤以為有教就有學的現象，特別是教育現場中像「文化性、感知性、思考性、探索性、批判性」等知識常是有教無學，因為缺乏與經驗的結合，也就是沒有有意義的連結(黃武雄，2003)。

在本研究中我們發現，經驗影響連結的過程，必須伴隨著批判，並非通盤接受。人的主體經驗隨時可能與外在的客體經驗發生衝突，在經驗網絡的發展過程中，人的主體經驗不只限於吸納或屈從客體經驗，有時還須修正經驗，修正是雙向的，修正客體經驗以同化於主體經驗，或修正主體經驗去調適客體經驗，這便是「經驗批判」(黃武雄，2003)。在本研究中，研究對象談及過往的經驗時，會不斷從一種比較的視角來論述，例如用詞上會說「他們」、「我們」(他有的我們沒有、我在這邊才會想到)；「東方」、「西方」(西方人比較開放所以措辭多元、東方人為控制思想，所以在與政權較無關的飲食方面比較多元)；「美國人」、「非美國人」(越南畢業生代表致詞、栽在我這黃種人手上)……等，從上述例子中發現，主體、客體經驗上的差異，讓研究對象在來回修正經驗之間人從不斷的經驗批判、比較中，建立獨立思考、判斷的能力。就像研究對象在接觸異文化時會思考原文化的情況，並假想如果他留在原文化又是甚麼樣的反應呢？這樣的觀點和 Marcuse 的批判現實、反對單向思考有異曲同工之妙，所謂「沒有批判就沒有創造」的觀念，這一段經驗創造的過程影響研究對象在教育中培養對問題的意識，有問題的意識才會對答案敏感，正所謂進步的教育實踐之另一個最重要任務乃是促進批判性、勇敢與冒險性的好奇心(馮朝霖，2003)！

在經驗批判的過程中，觸及到主體與客體交互作用下產生待調和的歧異性，倫理學中所談論的「主體性倫理學」(Subjectivity)和「他者倫理學」(Otherness)，有所謂個性與群性之間的調和，前者談主體性的自我認同，後者談尊重他者(黃武雄，2003)，從研究對象的生命文本中我們可以發現他是一個自我價值充分發展的人，本來就對自己有強烈的自我認同，在經過異文化的洗禮之後，更進一步感受到尊重他者與被他者尊重的需要，除了在美國那樣強調民主自由的國度中感同身受外，更因為自己以一個外來者的身分進入，自然有一種內在被肯定的需求，

所以他自然也會珍視別人的內在價值，而尊重別人的感受，了解別人，除了尊重自身主體性以外，在與異於己身的世界互動之後更平衡了「主體性至上」的想法，除了自己、我族以外，更關注到其他文化種族的存在空間，類似後現代主義提出「人的消亡概念」(Foucault, 1970: 386)，非徹底否定人的存在及其意義，只是要求「取消作為與客體相對立」的人的存在，及擺脫主客心物等依存關係，擺脫對外在世界和普遍理性的依賴，提倡正確地培植學生的渴望(張文軍，1999)。研究對象在這樣的體認中於回國後的教育改革中提倡重視學生的情感、發展其體驗和多元的視野，尊重多元發展，和培養其批判意識與分析能力，讓學習主體的未確定性免於壓抑。放入教育來看，就是給學生多點時間與自由，多點問題去思考，重視每個學習主體的個別差異，因此主張教育中的開放多元，讓他們對自己的學習自主負責。

因為研究對象自身豐富的異文化經驗，所以他能以更多元的觀點批判所經驗的世界。Gay (1977) 認為教師應成為「種族經驗的學者」(become literate about ethnic group experience)，他認為教師需要經驗各種族不同的生活型態，包括文化形式、價值系統、溝通和學習風格、心理及社會的成長和發展、歷史經驗及境內多樣的族群文化(引自陳美如，1999)。一個人必須把自己的經驗，拿來不斷與他人經驗相互印證，視野才能廣闊，判斷才能周延，思路才會清晰，人的內在世界才能充分發展。所以研究對象回國後積極提倡開放，是制度的開放、機會的開放，也是視野的開放。

在教育改革中，此異文化經驗讓研究對象意識到尊重主體性之下所發展的投契，將邂逅所生發的共感置入參贊化育之中才是教育應該有的視野，所以從此思維出發，不應該有完滿的既定學習標準，沒有所謂完滿的教育、完滿的課程是固定存在的，就像人性本質存有未確定性一樣，因此我們應該在教育中多一點留白的空間，提供更多的可能性。而

這樣的思維體現在教育改革上，有了許多對傳統制度突破的政策。

三、從人的行為結構來看一個人受影響而產出實踐的過程

本研究從人的三大基本命題(不確定性、自我完成性、依他起性)來理解研究對象受到異文化影響而實踐教育改革的路程：

(一)未確定性&自我完成性：

人類生命本質有其「未確定性」，未確定的主體自然有各自的主體殊異性，各主體的生命又具有其內在的目的性，因此不能忽視生命「自我完成」的重要(馮朝霖，2000)。

在肯定人有未確定性與自我完成性的同時也就是認同人的主體能動性(active knower)，這對於教育具有非凡的啟示，因為不再將人視為缺乏主動性而可任意由外在加以塑造或操弄的對象，帶動了正視教育必須正視對象所具有的主動創造發展需要的意義。所以我們在論及異文化經驗對一個人在教育實踐上的影響時，必須要先注意主體在吸收異文化經驗時的主動性。

黃武雄(2003)：「只有『發生』知識，沒有學習知識」，只有學習者充分意識到自己主體經驗的存在，以自己的主體經驗去印證，去批判客體經驗，才能發生新的知識，所以說知識只有發生，無法只憑學習而來。這裡說明的正是人有自我完成性，而對於自身所謂「學習的意義」也是建構於這樣的精神中。知識學習植基於自由建構的精神，人學習知識，並非線性成長，而是一邊循序漸進，一邊忽前忽後，所以在推論異文化的學習中，我們必須觀察研究對象自由建構的部分。因為真正的知識產生是主體發自內心先認定有某種意義而非來自別人傳授，所以在探討異文化產生的影響和實踐時，可以從觀察研究對象選取哪些因果之間是有意義的連結來進行理解。

(二)依他起性（與人互動）：

大江健三郎：所謂有意義的連結在於和世界連結，了解自己在世界的位置，其連結對象包括了與過去以及同時代人互動，與家人之外的不同生長背景的人互動。人生下來要與不同時空下的人類經驗相連結，人藉著與世界互動，了解自己在世界的位置，才能反觀自己了解自己(引自陳保朱譯，2002)。這裡所謂的連結思維正是人類學命題中的「依他起性」，生命的整體性直接而具體的表達於它和世界的相遇之中（馮朝霖，2000：28），所以學習的自我完成不可排除與之互動的各種連結充滿著非加和性，而這些連結也都影響了一個人的學習。所以所謂的「與世界連結」，不宜化約為「人際關係」，還應包括個人、社會、心靈、物質、微觀、宏觀層次，是整個生態性的思維，彼此之間的影响也是交互關聯的（黃武雄，2003：109）。Buber稱人作為人之實存的領域(Sphere)乃是「之間」(Zwischen)（引自朝霖，2000：110），突顯「人」恆是「同人」，存在也恆是「共在」。Freire(1998)將人理解為相連結的、動態的存在，可以為了要改變現實而介入現實。由此可知，人在活動中的「參與」是重要也是必然的存在，正是一種生命間的「邂逅」和「投契」，人類透過與世界的交互作用而成為自己，認識自己。

在本研究中可以看出異文化經驗對研究對象的影響亦是在這樣動態的系統觀中與自己以外的世界互動。常常反問研究對象所說「在美國學到」，究竟是指美國的什麼？研究對象常回答「很多方面」。我想的確是，從敘說文本以及文獻連結中，我們很難切斷人格特質、人際之間、歷史文化、時間空間等因素的直接或間接影響，畢竟「主體經驗」在不同時空下與不同人們探索所留下來的「創造經驗」相互連結，是在無止境的學習及生活實踐中，和其他生命不斷碰撞及超越中創造而來的，從這點理解，我們可以反過來從研究對象實踐教改的具體觀念或是行動來推論異文化在研究對象身上留下的影響。



第六章 研究建議與延伸

本章分兩節，第一節為研究建議，分為兩部分，一為可進一步研究之方向，二為提出本研究其它值得深入探討的議題，共分七點。第二節為研究延伸。

第一節 研究建議

一、可進一步研究之方向

從本研究中發現，通常教育學者回國後會被視為人才而參與一些相關政策的擬訂或推動，所以留學地點的教育風格也很容易成為台灣教改的風向球。因此希望教改團隊小組能網羅不同背景的人才，本土或國外，甚至留學不同的國家，如此更能將多元的觀點帶入教育改革之中。因為目前針對這方面的研究很少，所以建議之後也可以研究接觸其他異文化經驗的學者，觀察其從異文化中帶回什麼樣的養料於我們的教育改革中。因為本文是針對學教育背景的學者，所以之後研究也可以探討異文化經驗對其他領域人才的影響。台灣的教育改革常被批評一味學習西方世界，但本研究卻發現異文化經驗的吸收很大的原因是植基於吸收主體自己原文化所塑造的人格特質以及原文化發展的時空背景，所以對於往後研究也建議可以探討其它因素對教改主力人員的影響。

二、 本研究其它值得深入探討的議題

除了上述提出可以進一步研究的建議外，本研究還有一些值得深入探討的議題如下：

- (一) 應釐清以傳記作為方法學的課程傳記研究與以課程學者為個案的研究。

以傳記作為方法學的課程傳記研究和以課程學者傳記作為個案的研究應是屬於不同範疇和旨趣的研究，然而，本研究在蒐集資料時，發

現很多研究會將此二者混為一談，前者若是專門探討課程研究的方法學則可以稱為課程傳記研究，但後者則不能輕率灌以課程傳記或課程研究，因為課程在此僅代表個案的身分，探討此身分與研究議題的相關性，所以研究者以為這兩者應謹慎釐清。

(二)研究人物傳記，特別是該人物還在世，究竟要做到什麼程度的檢核？

因為本研究對象是當代人物，在時間、空間和研究對象意願上都允許做到隨時檢證，但究竟要做到什麼程度的檢核才算恰當呢？要每一個推論都經過研究對象的認可才算是具有信效度嗎？本研究以為研究結果可以呈現經檢核後發現研究對象自己沒有察覺但研究者推論或是與共同研究者也有共識的部分，只要做出適當合理的推論，足以提供閱讀者省思。

(三)研究對象所處時代背景的相關資料蒐集更完整於分析時將更有依循空間。

本研究在文獻探討時有將研究對象所處相關時代背景作一對照，但這部分自己覺得做得仍不夠詳盡，建議以後的研究可以在這部分多著墨。

(四)如何處理研究者在面對自己的記憶有時會有意無意的選擇和遺忘？

每個人對記憶可以追溯到年齡不同，記憶中一定有斷裂和美化的成份，這部分該怎麼處理？像是本研究中有一段研究對象生重病的部分，他是請第三者(研究對象的太太)來說，彷彿是研究對象記憶中的黑洞，研究結果未呈現此一部份，因為研究對象對此段輕描淡寫且未提及對其的影響，所以我認為研究對象本身不清楚，因此這部分在分析時被選擇先擱置。

(五)如何面對某些情境下的思維、行動與後續行為的關連性，在推

敲上的困難？

本研究覺得最困難的地方是研究對象生命的分期分段，以及相互影響的交織程度。因為各主題之間的可能連結依動態系統觀是有交互作用的，然而若要進一步分析彼此之間先後順序以及受影響的強弱是相當大的挑戰，因為可能連研究對象自己都沒有察覺之間的差異。在此提供此思維給往後類似研究題目的人思考如何在質性資料上判斷因果關係的循環問題。據本研究的經驗，建議多找一些較熟悉研究對象的人共同討論，在選取上亦以影響人格特質為主要的部分先呈現，有助於後續討論理解上的合理性。

(六)異文化的學習完全是當事者全知的？全是好的嗎？

本研究中研究對象提及的內容多半是正向的，所以在分析時也容易將異文化對其的影響歸類為正向，然而，異文化的學習完全是好的嗎？是不是還有一些當事者自己也沒有察覺的部分，沒有察覺的的方面也是研究還值得討論的部分。而這部分需要靠大量的訪談稿推敲，若是可以問到當時研究對象在異文化的其他重要他人，可能可以說明得更詳盡。

(七)分析時的歧異有助於獲得更清楚的推論

質性研究，由其在談論「影響」時，推論和連結的過程需要多次的討論和研究對象的檢證，以下有兩個部份在和研究對象確認時，發現研究對象自覺關連不大，讓我幾經思索究竟要不要刪去或修改：

來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
修正前	
◎連結三一雙贏+連結十一透過檢定，證明專業	
看見名校的環境(圖書館藏書量之豐)	帶一些相關書籍回國、翻譯課程經典之作、強調保存舊教科書的重要。
要得到別人對你的認同，自己要先建立屬於自己的專業，所以認為檢定和	教師需要透過檢定，要學基本的教育概念、原理並實習，教學時要有規準、有

評鑑是一種自我證明。	方法。
修正後	
◎合併成連結四—體認到教育是一種專業	
<p>一、看見哥倫比亞大學的圖書環境。</p> <p>1.館藏書量之豐(光教育相關書籍就占了好幾層樓)。</p> <p>2.放置了很多教育名人像。</p> <p>二、替任教學校爭取州政府認證，使該系所學生能繼續攻讀碩博士或進入政府機關工作。</p> <p>三、自辦教學評鑑。</p>	<p>因為肯認教育是一種專業。在此基礎上於幼教研討會上說明要提升幼教地位應先標舉證實自己是有別僅止於供吃、喝、玩的專業。主張教師既屬專業，就要學基本的教育概念、原理並實習，教學時要有規準、有方法，最後必須要透過檢定獲得認證。</p>

一開始連結的時候，我將「看見哥大圖書館館藏量之豐」連結到對書籍的保存上，再次確認後，發現此事件對研究對象本身影響最大的是體認到教育是一門專業，可見原先只有在字面上的直接推敲，是有問題的，所以有再確認的必要。不過研究推論也不是完全照著研究對象的說法進行，在斟酌考量後也有部分是保留研究者與共同研究者推論的結果，例如：「自辦評鑑」的部分，研究對象說只是為了自我保護，沒有想到專業的議題，但研究對象有說自我保護的目的是為了證明自己的授課內容和語言表達學生都是可以接受的，因此我認為這個「評鑑」的概念在保護的同時也隱含一種自我證明，所以我還是將之歸類在「體認到教育是一種專業」。

除了和研究對象確認時做了一些調整外，在和指導教授，也是此研究的共同研究者討論時，也有一些修正，特別是連結標題的部分，在討論的過程中，讓人更清楚明白事件與影響之間最具體的亮點。

出國前的相關重要經驗	來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
修正前		
◎連結二—自信		
<p>只要他發現自己在那一塊領域不是頂尖，他會毫不猶豫地替自己的學習做出選擇，到一個自己可以有所發揮的地方。</p>	<p>身處異地，想要表現證明自己的意圖更加強烈。在異文化中不論打工、求學、任教，成功的經驗都讓自己對自己更加有自信。</p>	<p>因為自信，所以他相信自己可以找到一展長才的地方，當院長、系主任等官位通常沒有期滿就自動請辭，他認為若已沒有自己可發揮的地方，絕不戀棧，轉而向其他方面發展。</p>
修正後		
◎連結二—找尋可以讓他有最大意義發揮的地方		
<p>只要他發現自己在那一塊領域不是頂尖，他會毫不猶豫地替自己的學習做出選擇，到一個自己可以有所發揮的地方。</p> <p>(例：美術不好，發展音樂，音樂不是最好，認真讀英文)</p>	<p>在異文化任教，替該系所爭取州政府認證成功、也獲得系評鑑最佳，但最後因發現自己在此已無從發揮而毫不猶豫請辭。</p>	<p>回國後當院長、系主任等官位通常沒有期滿就自動請辭，他認為若已沒有自己可發揮的地方，絕不戀棧，轉而向其他方面發展。</p>

修正後比修正前更進一步彰顯研究對象所謂的自信不僅是自我想要爭取第一的想法，而是想要將生命的意義發揮最大。

來自異文化的學習	在教改實踐上的體現
修正前	
◎連結三一雙贏	
名校背後的理念（給機會擴大視野） 名校的社會責任（我好你也好）	讓失學青年可以參加當救國團的活動。 規劃讓政大的學生去北政輔導。
修正後	
◎連結三一對弱勢伸出援手	
看見史丹佛大學背後的理念(給弱勢 機會參與暑期試讀，擴大其視野) 哥倫比亞大學重視社會責任(替學校 附近的哈林區解決問題)	檢討台灣明星學校的辦學理念。 主動建議讓失學青年可以參加當救國團 的活動。 挽救政大附近當時瀕臨廢校的北政國 中，規劃讓政大的學生去北政輔導。

本來的連結「雙贏」似乎停留在只是想解決自身的問題，但修正後改成「對弱勢伸出援手」更能彰顯異文化經驗中帶給研究對象「主動提供機會」的概念，也更清楚明確地說明提供的對象在處境上是屬於「弱勢」。

上述兩個例子的修正，除了將所舉的例子從廣泛的觀念改成具體的事件外，也在連結上更注意推論的精準度，使之更貼近事實。

另外，還有一件有趣的事，研究對象翻譯課程之父 Tyler 的目標模式，但自己本身卻是個可以改變目標的人、而且其立身處世比起現代主義的課程觀而言卻更接近社會批判的想法，但他對 Tyler 的模式卻是支持的，從這點來看，研究對象所受異文化的影響及其所展現的思維不盡然是直接移植，這也是值得深入探討的議題。

第二節 研究延伸

The perfect ending is in the endless.

在無限中結束的是完美。

~泰戈爾

這份研究開始於我與研究對象的相遇，我自己本身就是研究工具之一。在進行研究的同時，我也在準備教師甄試，雖然「教甄很難考」的傳聞多少在心底造成不少信心打擊，但想當老師的企圖和肯定自己有能力自信還是讓我毅然決然地踏上教甄之路。不過底心深處的擔憂——「筆試」一直存在著。因為高中聯考失利的經驗，讓我深刻認定自己不是考試的料，那些理論和所謂的標準答案是我一直不以為然也不擅長的，大學好友曾說：「小柯（指研究者本人）要考上應該沒問題，只要她的心態能調整。」好友認知中的我是一個有自己想法但卻十分固執的人，讀書考試亦是如此，對於教科書和考題常常有許多自己的看法和堅持，當我認定它無用我就不想吸收，所以我看著書桌前堆疊著一本又一本的教育理論，心想著：我要如何啃下這些我所認為沒有意義的東西呢？沒想到後來準備考試的那段時間，我異常的喜歡甚至是享受在那些教育理論當中，我想是因為研究對象「理論非無用，看你怎麼用」的人生經驗給了我很大的指引。在他每一次生動的舉例與分析中，我是真的被說服了，所以往後在唸教育理論的時候，我會試著模擬實際問題加以記憶。

研究對象曾說皮亞傑的那句話(我比你們幸運，因為我前面沒有一個皮亞傑)影響他很深刻，然而，如果說皮亞傑在此代表的是某種權威或經典的象徵，那前面真的沒有皮亞傑嗎？也許不是真的沒有，而是那股勇於突破的精神，使其在基礎上仍能不斷推陳出新。我在書寫第四章

研究結果時，因為已有了研究對象相關故事的出版在前，讓我倍感壓力，除了在指導教授的鼓勵外，也是因為研究對象「不懼權威在前」的精神感召使我開始轉念，迫使我努力思考有別於出版作的其他可能。在研究過程中，研究對象的生命故事及其對我產生的影響一直和我的生命交織進行著，包括了他對生命勇往直前的態度，讓我在教育現場遇挫時更有了站起來的勇氣。記得在研究進行到一半時，我一邊也在選擇實習學校，由於我欲參加的實習學校只有開一年制的缺，但我覺得2006年左右大部分學程的學生都是半年制的實習，只是國中小的實習簡章上面有的還停留在開一年制的缺，所以我決定自己到該學校去毛遂自薦，讓我燃起這股勇氣的人正是我的研究對象，因為在他的生命故事裡總是出現他以理替自己爭取條文制度以外的空間和機會的實例。

關於上述研究對象對我的影響，我也將之視為研究對象教改實踐的一環，從本研究的推論中可以看出所謂實踐教育改革不應只有政策的制定，像這樣帶給後生晚輩勇氣以挑戰我們教育環境的影響也應該屬於實踐的一部分。

在研究過程中，除了正式的訪談以外，在每一次非正式的接觸中也一直不斷再建構研究對象的形象，這四年來大小場合的接觸，都是一種對研究對象思、言、行理解的檢證，當中有一致的地方也有變化的地方，一致的是他對理論的支持、對生命的熱情，變化的是我對他的理解。坦白說，一開始我覺得研究對象有些過度自信和好勝，他一輩子好像都很想爭第一的榮耀，一直到後來我才發現，我把他眼中的第一看得太簡單了，他好勝背後有令人更為感動的意義。他想站上舞台發光發熱，但他更在意的是這個舞台是否能對別人有所貢獻。還有他對後生晚輩不計身分、關係的提攜，更是百年樹人的最佳典範，這些當然也都是一種教育實踐。如果說改革的起點在於觀念的改變和信念的建立，那這樣傳承的影響力絕對也是一種教育改革的實踐。

研究對象在敘述他的生命歷程時，就已經綻放了意義，因為一個對生命充滿熱情的聲音真切踏實地在我們身邊響起，即使受到挫折，卻還是按著自己的意志、信念前進的生命態度，無比動人，不怨天、不尤人，每天追求新的事物，無論生活在順遂，或失意的時候，都不曾喪失自己前進的勇氣。還有他豐富的異文化經歷使其身上多了對多元文化的理解、尊重與欣賞的態度，因而從中綻放不同文化帶來的美麗與豐富。他穿梭於西方與東方的思索裡，自由奔放且光芒四射。在教改的實踐上，予後生晚輩的感動，不是一種具體可言的方法或收穫，而是一種生命歷程的觀照，思想的開通，和生命境界的體會，是一種教育美學！而這樣的實踐將燦爛不息。

因為擁有對生命的熱情，所以勇敢面對生命的困難；
因為永保對生命的真誠，所以破蛹生命應該的改變；
因為關注於生命的湧動，所以湧現不絕的生命創作；
因為對生命實踐的踴躍，所以得到發自真誠的詠嘆。

參考文獻

中文部分

2003 年大遊行剖析。2007 年 3 月 20 日，取自：

<http://www.sunny.org.tw/fin/teach/teach71.htm>

Cheers 雜誌 (2001)。美國之外的選擇。2007 年 2 月 10 日，取自：

<http://www.cheers.com.tw/content/009/009118.asp>

丁興祥 (2006)。歷史及社會文化脈絡中教育理念之建構與實踐—以蔡元培

(1868-1940) 為例。Symbolic universes of pedagogical professionalism in different cultures 研討會，未出版。

丁興祥、張慈宜、曾寶瑩 (譯) (2006)。Smith, J. A. (著)。質性心理學：研究方法的實務指南。台北：遠流。

丁興祥、張慈宜、賴誠斌 (譯) (2002)。Runyan, W. M. (著)。生命史與心理傳記學：理論與方法的探索。台北：遠流。

人本教育基金會 (1997)。以教育耕耘台灣的人本基金會。台北：作者。

大公報。2010 年 7 月 19 日，取自：

<http://www.takungpao.com/news/08/04/08/JX-888665.htm>

牛津線上辭典。2007 年 3 月 15 日，取自：

http://www.oup.com/oald-bin/web_getald7index1a.pl

王志弘、王淑燕、莊雅仲、郭菀玲、游美惠、游常山 (譯) (1999)。Edward, W. S. (著)。東方主義。台北：立緒出版。

王祿威 (譯) (1971)。Michael Harrington (著)。美國的另一面。台北：三山。

王德睦 (1982)。評理論與實踐—哈伯馬斯的實踐觀。東海大學社會學研究所碩士論文，未出版。

王慶中 (1999)。教育改革與反作用力。應用心理研究，1，129-162。

王興國 (1999)。實踐型態與哲學功能—從儒家與康德的觀點看，鵝湖雜誌，25，4，18-24。

台灣省政府資料館姊妹洲簡介—南卡羅萊納州。2007 年 2 月 18 日，取自：

- http://www.tpg.gov.tw/c-life/TPAIH/sister/link1_09.htm
台灣教師舉行遊行爭取權益。2007年3月20日，取自：
- http://news.bbc.co.uk/hi/chinese/news/newsid_2286000/22864742.stm
四一〇教育改造聯盟（1996）。民間教育改革藍圖：朝向社會正義的結構性變革。台北：作者。
- 朱岑樓（1974）。美國如何對貧窮作戰。台灣省政府社會處。
- 朱儀羚、康萃婷、柯禧慧、蔡欣志、吳芝儀（譯）（2004）。Michele, L. C.（著）。
敘事心理與研究。台北：濤石。
- 牟宗三（1984）。中國哲學的特質。台北：學生。
- 牟宗三（1985）。道德的理想主義。台北：學生。
- 羊憶蓉、林全等著（1994）。台灣的教育改革。台北：前衛。
- 行政院主計處。2007年2月20日，取自：<http://www.dgbas.gov.tw/>
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。台北：作者。
- 何思因（1993）。美國。台北：政大國關中心。
- 何秀煌（1993）。邏輯。台北，三民書局。
- 余懿嫻（2004）。從文化哲學論現代文化教育的困境。載於但昭偉、蘇永明（主編），文化·多元文化與教育（1-46）。台北：五南。
- 吳介民（1990）。政體轉型的社會抗議：台灣一九八〇年代。台灣大學政治研究所碩士論文，未出版。
- 吳清山（1996）。教育發展與教育改革。台北：心理。
- 宋亞克（譯）（1993）。Fichou, J. P.（著）。美國文化。台北：遠流。
- 我國教育改革實施情形與相關因應措施專案報告目錄，2007，3月19日：取自
http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/E0001/EDUION001/menu01/sub05/01050017b.htm#a1
- 李遠哲（2004）。關於教育改革的一些省思。2007年4月20日，取自：
<http://www.cna.com.tw/spec/index.php?no=0206>
- 沈清松（1994）。現代哲學論衡。台北：黎明。

- 周玉秀 (2006)。兩個異文化個案之研究：關於學校教育與學習環境。臺北教育大學學報，19(1)，1-38。
- 周祝瑛 (2003)。誰捉弄了台灣教改？。台北：心理出版。
- 東森新聞 (2004)。全球大學排名。2006年11月20日，取自：
<http://www.ettoday.com/2004/11/07/327-1710373.htm>
- 林立樹 (2005)。美國文化史。台北：五南。
- 林靜如(譯)(2005)。Sperber, D. & Wilson, D. *Relevance Communication and Cognition*
- 林全、吳聰敏 (1994)。教育資源的分配與管制，載於台灣的教育改革。台北：前衛。
- 林怡媛 (1999)。前往東瀛之路--台灣留日制度與留學生問題之探討。國立臺灣大學新聞研究所碩士論文，未出版。
- 林建福 (1997)。文化多樣性與教育。「多元文化教育的理論與實際」國際學術研討會論文集。台北：國立師範大學教育系。
- 林毓生 (1988)。中國傳統的創造性轉化。北京：三聯書店。
- 南方朔 (1991)。憤怒之愛---六〇年代美國學生運動。台北：久大。
- 姜文閔 (譯) (1992)。Dewey, J. (著)。經驗與教育。台北：五南。
- 洪仁進 (譯) (2003) Carr, W. (著) 何謂教育實踐？。2007年1月13日，取自：<http://academic.ed.ntnu.edu.tw/~scpe/txt/910603.htm>
- 洪漢鼎 (1998)。當代詮釋學與實踐智慧概念，社會理論學報，1(2)，229-251。
- 紀大偉 (2004)。全球的文學，認可的機制。清華學報，34(1)，1-29。
- 倪鳴香 (2004)。敘述訪談與傳記研究。教育研究月刊，118，26-31。
- 紐約。2007年3月20日，取自：http://travel.mook.com.tw/guide/guide_city159.htm
- 高承恕 (1989)。台灣新興社會運動結構因素之探討。輯於台灣新興社會運動。台北：巨流。
- 高宣揚 (1991)。哈伯瑪斯論。台北：遠流。

- 高宣揚 (2002)。流行文化社會學。台北：揚智。
- 高思謙 (譯) (2006)。尼可羅馬倫理學。台灣：商務。
- 高博銓 (2002)。全球化與教育改革。人文及社會學科教學通訊。12(6)，6-22。
- 高新建 (2004)。台灣課程研究趨勢分析與比較。教育資料與研究雙月刊，65，54-73。
- 高薰芳、林盈助、王向葵 (譯) (2001)。Maxwell, J. A. (著)。質化研究設計：一種互動取向的方法。台北：心理。
- 國立編譯館 (1997)。教育史。台北：作者。
- 張芳全 (1997)。教育問題與教育改革：理論與實務。台北：商鼎。
- 張奕華 (2003)。APA 手冊第五版本—文末參考文獻之格式。教育資料與研究，51，106-114。
- 張鼎國 (1997)。實踐智慧與亞里斯多德主義，哲學雜誌，19，66-84。
- 柯振安 (2002)。任教於原住民地區的漢人教師—文化/自我、認同與教學之建構。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 教育部 (1994)。第七次全國教育會議實錄。台北：作者。
- 教育部 (1998)。九年一貫課程總綱。2006年11月5日，取自：<http://www.moe.gov.tw>
- 教育部八十三年六月份重要措施，2007，3月19日；取自
<http://140.111.1.22/cgi-bin/checkgopher1.pl?school=/home1/gopher-data/moe/secretary/moe-politics/.//1994/.a8306&subject>
- 教育部公報 193-204 期。
- 教育部公報 205 期。
- 教育部統計處。2007年2月20日，取自：<http://www.edu.tw/statistics/>
- 莊宗憲 (1998)。體檢教改政策—教改，到底改了什麼？台北：天下。
- 莊明貞 (1998)。後現代主義、女性主義與教育實踐。道德教學與評量—多元教育觀點。台北：師大書苑。
- 莊明貞 (2003)。性別與課程—理念、實踐。台北：高等教育。
- 莊錫昌 (1996)。二十世紀的美國教育。台北：淑馨出版。
- 許育光 (2000)。敘說研究的初步探討—從故事性思考和互為主體的觀點出發。輔導季刊，36 (4)，17-26。
- 許智香 (2006)。台灣教育 400 年。台北：經典。

- 許綏南（譯）（1998）。Burner, D.（著）。六〇年代。台北：麥田。
- 連樹聲（譯）（2004）。Tylor, E. B.（著）。人及其文化研究。桂林：廣西師範大學。
- 陳伯璋（1987）。教育思想與教育研究。台北：師大書苑。
- 陳伯璋（2000）。質性研究方法的理論基礎。載於中正大學教育學研究所（主編），質的研究方法（1-49頁）。高雄：麗文文化。
- 陳美玉（1996）。教師專業實踐理論及其應用之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 陳美如（1999）。多元文化學校教師專業的重構。人文及社會學科教學通訊，9（5），111-120。
- 陳美如（2004）。側寫一位教師與異文化的相遇—從理解、行動到發現。教育研究，117，22-33。
- 陳振華（2004）。論教育學者的實踐關懷。中國教育學刊，6，23-25。
- 彭成豪。何謂 Hip-Hop? 2007年3月20日，取自：
<http://www.ctsh.hcc.edu.tw/~art/art1/photo/play/hip.htm>
- 曾進（2004）。華盛頓觀察週刊。第37期。
- 黃玉蘋（2002）。薩伊德(Edward W. Said)後殖民主義初探及其在教育上的啟示。教育研究，10，125-135。
- 黃光國（2003）。教改錯在哪裡？我的陽謀。台北縣：印刻。
- 黃武雄（1996）。台灣教育的重建---面對當前教育的結構性問題。台北：遠流。
- 黃武雄（2003）。學校在窗外。台北：左岸。
- 黃炳煌（2007）。教育小語。台北：高等教育。
- 黃政傑（1993）。回顧與前瞻—教改會成立週年檢討會—強化教改藍圖的整合工程，教改通訊，15，24-28。
- 黃政傑、張嘉育（2004）。台灣課程研究的回顧與展望：1949~2000。載於中華民國課程與教學學會（主編），課程與教學研究之發展與前瞻(1-23)。台北：高等教育。
- 黃泰豪（2003）。國民小學教師對教育改革政策之認知與執行研究—1994~2003年。臺北市立師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 黃勝治（2002）。教改大調查：教改等著被改。台北：時報。

- 黃瑞琴 (1991)。質的教育研究方法。台北：心理。
- 黃榮村 (2003)。國內教育的回顧與前瞻。立法院院聞，31 (4)，46-67。
- 楊深坑 (1999)。知識形式與比較教育。台北：揚智。
- 團結·尊嚴928大遊行。2007年3月20日，取自：<http://w3.dpgallery.com/portal/928/>
- 甄曉蘭 (2003)。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49 (1)，63-94。
- 維基百科---紐約。2007年3月20日，取自：
<http://zh.wikipedia.org/w/index.php?title=%E7%B4%90%E7%B4%84&variant=zh-tw>
- 劉思良 (2003)。從自由主義和保守主義的輪替探討美國八〇年代教育政策。中國文化大學美國研究所碩士論文，未出版。
- 劉智 (2005)。美國文化的移民特徵。重慶交通學院學報，5 (3)，59-62。
- 劉蔚之 (2006)。跨國知識轉移研究：以我國留德教育學者對德國教育學的接受 (1928-1943) 為例。台北市立教育大學教育與哲學研討會，未出版。
- 歐用生 (2004)。質的研究。台北：師大書苑。
- 潘慧玲 (2004)。教育研究的取徑：概念與應用。台北：高等教育。
- 蔡美麗 (1990)。胡塞爾。台北：東大。
- 蔡梵谷 (譯) (2002)。Steinbeck, J. (著)。美國與美國人。台北：一方。
- 蔡清田 (2001)。教育改革實驗。台北：五南。
- 蔡麗娟 (2000)。留學教育對台灣留學生在其人格發展上的影響。清雲學報，201，267-276。
- 鄧運林 (1997)。開放教育新論。高雄：復文。
- 蕭新煌 (1989)。台灣新興社會運動分析架構。輯於台灣新興社會運動。台北：巨流。
- 龍應台 (2005)。請問雅典在哪裡？—談台灣的「國際化」危機。中國時報 2005.3.14
- 薛小華 (1996)。台灣民間教育改革運動。台北：前衛。
- 薛承泰 (2003)。十年教改為誰逐夢。台北：心理。
- 汪珊妃 (2001)。具人際困擾傾向大學生之生活型態分析研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。

- 吳淑禎 (1996)。適應欠佳兒童的早期記憶探索。輔導學報，19，323-351。
- 張文軍 (1999)。後現代教育。台北：揚智。
- 馮朝霖 (2000)。教育哲學專論—主體、情性與創化。台北：元照。
- 陳保朱 (譯) (2002) 大江健三郎 (著)。為什麼孩子要上學。台北：時報。
- 私人印 (譯) (1989)。Roman, Sanaya (著) *Spiritual Growth: Being Your Higher Self*。《靈性成長》中譯本，129-135。
- 高新建、魏柔宜合著 (2007)。杏壇老玩童—黃炳煌的真與謬。台北：頂點。
- 國家教育研究院籌備處。2010年7月08日，取自：
http://www.naer.edu.tw/editor_model/u_editor_v1.asp?id=12
- 德國之音—語言對思維影響。2010年7月19日，取自：
<http://www.news100.tw/modules/news/article.php?storyid=352>



英文部分

- Bauer, M. (1996) The narrative interview —Comments on a technique for qualitative data collection. *Journal of Advanced Nursing*, **19**, 1-19.
- Carr, W. (1995/1996). *For Education: Towards Critical Education Inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W. (1986). Theories of Theory and Practice. *Journal of Philosophy of Education*, **20**(2), 178.
- Carr, W. (1987). What is an educational practice. *Journal of Philosophy of Education*, **21**(2), 163-175.
- Charles E. S.(1970). *Crisis in the Classroom*. NY:random House, Inc.
- Clifford, J. (1988). *The Predicament of Culture: Twentieth Century Ethnography, Literature, and Art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D. J. (1988). On narrative method, biography and narrative unite in the study of teaching. *The journal of Education Thought*, **21**(3), 130-139.
- David, M. P. (1969). *People of Plenty*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment*. Buckingham:Open University Press.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish : the Birth of the Prison*. NY:Vintage Books.
- Foucault, M. (1970). *Postmodernism and Education* .NY:Vintage Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. NY : Continuum.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers : letters to those who dare teach*. Colorado: Westview Press.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers-letters to those who dear teach*. Weatview Press.
- Gadamer, H.G (1982). *Reason in the age of science*. Trans. By F. G. Lawrence. Cambridge, Mass.MIT Press.
- Gallagher, Shaun (1992). *Hermeneutis and Education*. NY: NY State University Press.
- Geertz, C. (1975). *The interpretation of cultures*. London:Hutchinson.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals :toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts:Bergin & Garvey .

- Giroux, H. (1994). Teachers, public life, and curriculum reform. *Pedagogy Journal of education*, 69(3), 35-47.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope*. Boulder: Westview Press.
- Gordon, C. L. (1953). *An Introduction to Education in Modern America*. NY: Henry Holt and Company.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum : products or praxis*. London, NY & Philadelphia : The Falmer Press.
- Gurti, M. (1982). *The Growth of American Thought*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Hans-Christoph (2006). *Two Types of Pedagogical Symbolic Universes*. Symbolic universes of pedagogical professionalism in different cultures 研討會，未出版。
- Lather, P.(1991). *Getting smart:Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. London:Routledge.
- Lewin, K. (1943). *Group decision and social change*. In G.E.Swanson, T. M.Newcomb, & E.L. Hartley (eds.), *Readings in social psychology*. NY: Henry Holt and Compant.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Londen: Sage.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Manaster, G. J., & Perryman, T. B. (1974).Early recollections and occupational choice. *Journal of Individual Psychology*, 30(2), 232-237.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Posner, G. J. (1992). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill, Inc.
- Potter, D. M. (1969). *People of Plenty*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Reid W. A. (1992). *The pursuit of curriculum schooling and the public interest*.Norwood, New Jersey : Ablex Publishing Corporation.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : How professional think in action*.NY : Basics Books.
- Schwab, J.J. (1978) *The Practical: A Language for Curriculum*. In Westbury & N. J.Wilk of (eds.) *Science, Curriculum and Liberal Education* .Chicago : The university of Chicago Press.
- Susman, W. I. (1984). *Culture as History*. NY :Pantheon Books.

Wise, R. J. (1979). The need for retrospective accounts of curriculum development.

Journal of Curriculum Studies, 11(1), 17-28.

倪鳴香 (2006)。 *Encountering, Realizing and Internalizing Alternative Education — the symbolic universe of pedagogical professionalism of a transformed intellectual in cross-cultural societies*. Symbolic universes of pedagogical professionalism in different cultures 研討會，未出版。



附錄一：研究對象主要人格特質圖

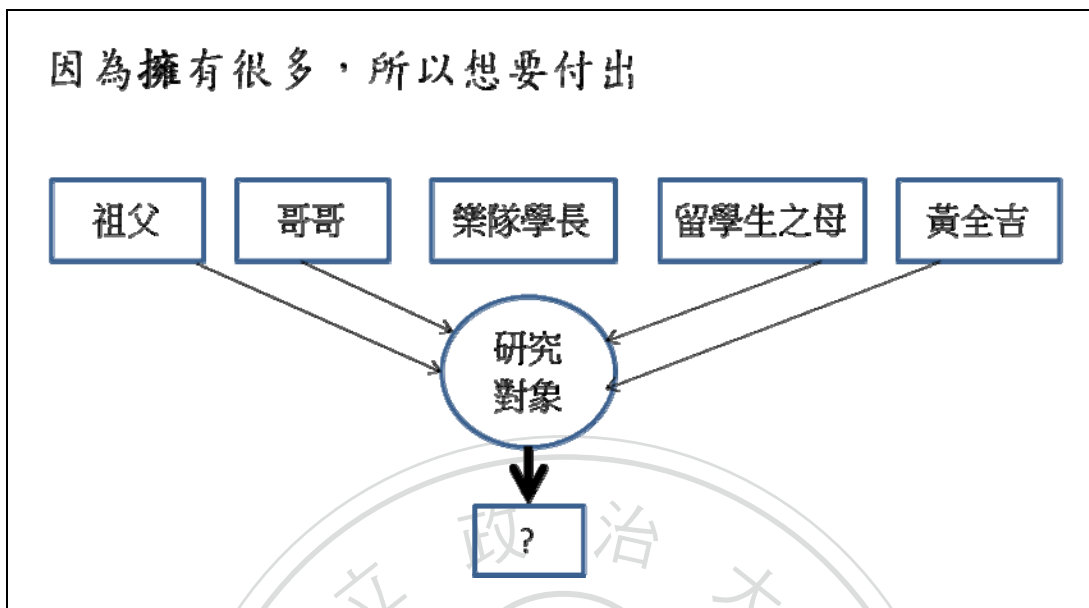


圖 5.研究對象主要人格特質(一)

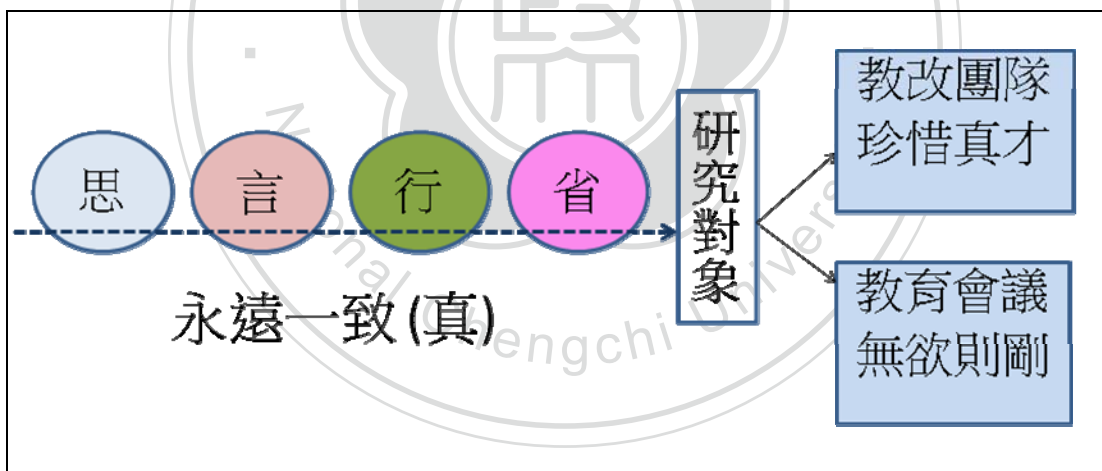


圖 6.研究對象主要人格特質(二)

附錄二：研究對象重要異文化經驗與教改實踐關係圖

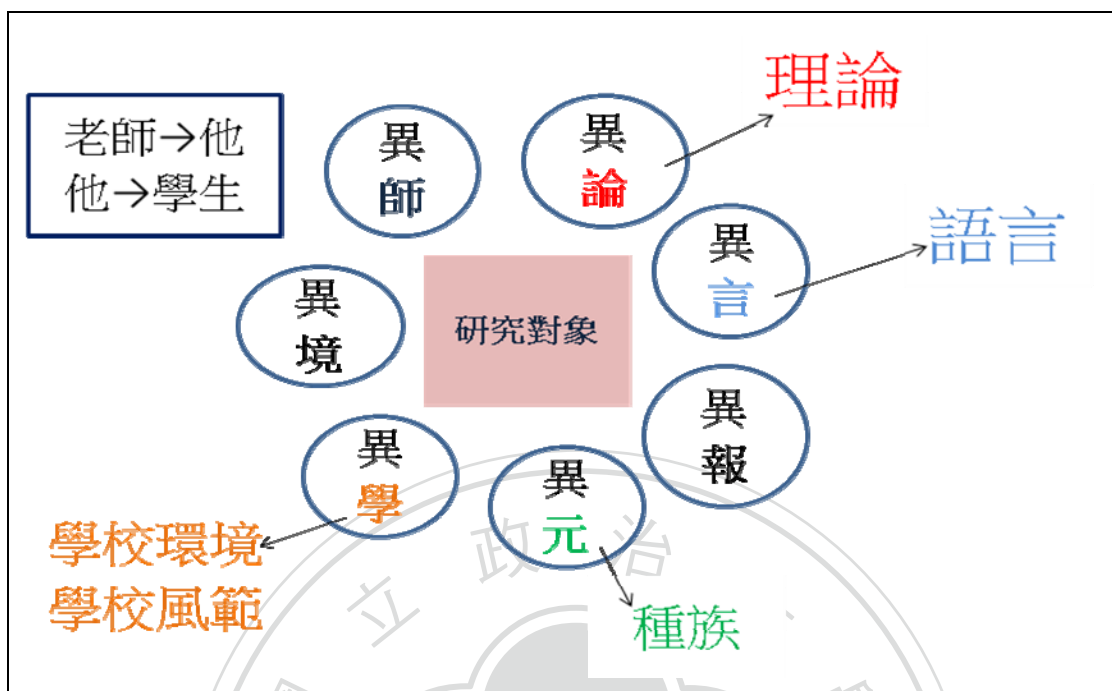


圖 7.異文化對研究對象的影響層面

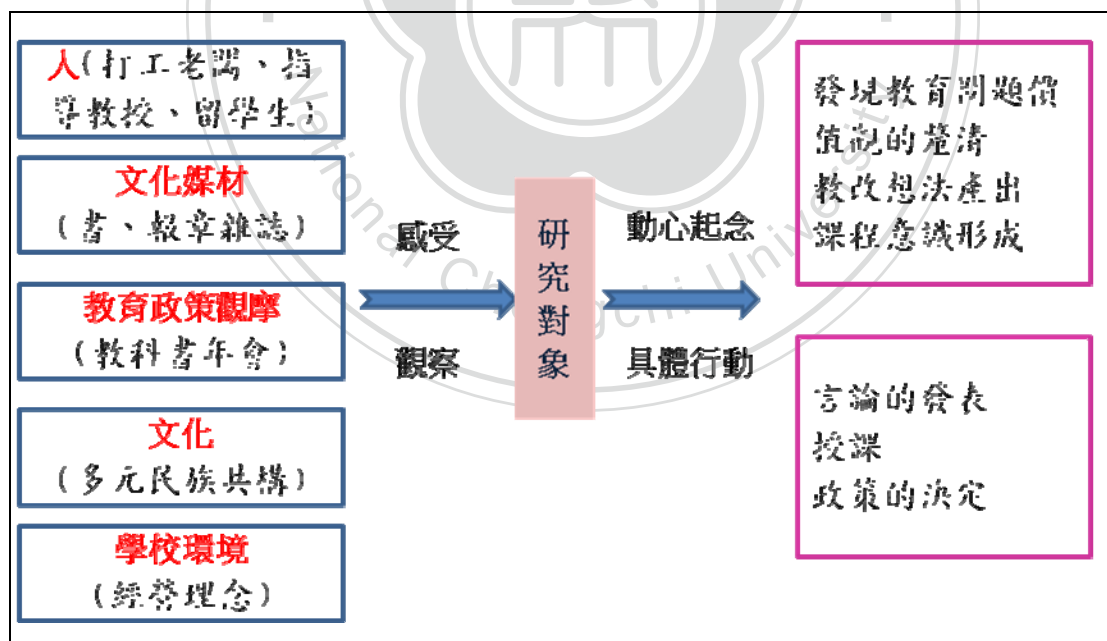


圖 8.異文化對研究對象實踐教改的影響概況