

評析庶民教學觀四分說之所本、確立及其有關問題

單文經* 羅逸平**

本文旨在分析 J. S. Bruner 等人提出的庶民教學觀四分說之所本、確立及其有關問題，並評述其學術價值與實用意蘊。本文先論列庶民教學觀四分說係以文化學習三分說為本的緣由、文化學習的要件及其個體發育學的解析，次為確認庶民心理學與庶民教學觀之關聯，並扼要敘述四種庶民教學觀的意義與內涵。接著，解說庶民教學觀之間所呈顯的轉變現象、相互衝突等問題。其後，就四分說作兩點評述：其學術價值在於：融匯新舊理論而成獨創一格的學說；其實用意蘊則提示：若欲施行教學改革，須先理解師生的庶民教學觀。最後，回顧本研究之所得，進而指出未來的研究方向。

關鍵字：J. S. Bruner、庶民心理學、庶民教學觀四分說、教學改革

* 作者現職：中國文化大學師資培育中心兼任教授

** 作者現職：中國文化大學教育學系助理教授

通訊作者：羅逸平，e-mail: LYP9@ulive.pccu.edu.tw

壹、前言

茲先以有關的文獻評述為據，說明本研究的重要性，再敘述研究主旨與撰文要項。

一、研究的重要性

將教學觀，特別是以學校情境為場域，針對有關人士的教學觀加以分類，並分述其要領者，早見於中西有關專著。惟自文化、心理與教育的角度，以庶民教學觀（folk¹ pedagogy）²為專題，說明其研究價值，進而將其四分，闡明

¹ Olson 和 Katz (2001, p. 243) 在合撰的〈第四類庶民教學觀〉一文，將“folk”與意指直覺的或直觀的“intuitive”一詞，二者視為同義，而以“or”一詞連結而成“folk or intuitive pedagogies”。不過，就僅見這麼一次，是以本文將不再提及“intuitive pedagogies”一詞。另須補述者，事實上，Bruner (1996, p. 162) 亦稱類似的理論或觀點為「隱晦的」(implicit)；除 Bruner 之外，Strauss (2001, p. 220) 也有此說。謹供讀者卓參。

² 謹就“Folk pedagogy”的中譯，作二點說明：首先，“pedagogy”一詞係希臘語 paidagōgia 的派生詞，源自本意為專門帶領兒童學習、類似教僕的 paidagōgos；是以，該詞原指帶領兒童學習的行動或學問。經過一段時間演變之後，其界說可以歸結為二：一為教學方法的本身，另一則為研究或探討教學方法的學問；而後者又進而擴大成為研究教育的學問。這就是一般英漢辭典將“pedagogy”一詞解為探討教育或教學的學問，亦即「教育學」或「教學論」之可能緣由 (<https://en.wikipedia.org/wiki/Pedagogy>)。惟因「教育學」所具「知識體系基礎建構意味太強」(王俊斌, 2012)，是以本文未採此一譯法。又因本文主旨並非就所涉及的有關理論(如心靈理論、文化心理學的理論、教與學的理論)進行解析，故亦未採「教學論」(張建成, 2002, 頁 45) 的譯法。緣於本文係在探討一般大眾對教學所持的想法、看法、信念、觀念或觀點，乃決定譯為「教學觀」。其次，茲依 Bruner (2001/2018) 作法，將“folk”譯為庶民。而 Strauss (2001, p. 219) 以“layperson”代稱“folk”而作的說明：「未曾學習認知科學、心理學，亦未曾觸及與人類心靈有直接關聯的領域」之一般人或外行人，允稱簡明易解。蓋一般大眾固有其受文化影響而形成的庶民教學觀，學校教師、如行政人員、學生及家長等亦皆各有其庶民教學觀。另將與庶民教學觀一詞有關用語的譯法列如表 1，藉供讀者參酌。

其意涵，則初見於 1990 年代 Bruner 等學者的專著中。後來，接續研究與論述者不為鮮見（如 Barrett, 1997; Ilić & Bojović, 2016; Kang, 2014; Kang, 2015; Katz, 2000; Olson, 2007; Sanders et al., 2017; Strauss, 2001; Torff, 1999）。本此，周作宇（2021）所作 Bruner 庶民教學觀「在國際教育學界產生了較大影響」（「一、民間³教育學：概念移植及其語義轉換」）⁴之評論，實為允當！

然在中文世界，雖亦有若干學者以庶民教學觀四分說有關主題撰成專著，但除曹文明和 Mashkina（2015），僅憑 Bruner（1996）於《教育的文化》書中〈庶民教學觀〉專章為據所撰成之期刊論文外，餘皆不此之圖：或簡介名詞（吳清山、林天佑，2010），或藉以觀察幼兒教育實踐狀況（張淑玲，2016），或於學位論文中稍微一提（柴成璋，2013），或於精闢的專論中大篇幅地論述民間教育學，而僅稍稍敘及庶民教學觀四分說（周作宇，2021）。本文作者相信以所掌握的各式文獻為據所撰成的本文，應可為此一專題提供較為周全的說明。

二、研究主旨與撰文要項

如文題所示，本研究旨在就庶民教學觀四分說之所本、確立及其有關問題，作一評析。惟在接續行文之前，須先就本文的主要參考文獻，特別是這些文獻之間的關聯作二點說明，俾敘明本文的主旨與及文題的要義。

表 1
本文中出現之與教學有關術語的英中對照

英文原文	中文翻譯
pedagogy	教學觀
pedagogical	教學的
teaching	教學或教
learning	學習或學
instruction	教導

³ 海峽對岸的學者多將“folk”解為民間，如曹文明和 Mashkina（2015），以及周作宇（2021）。

⁴ 此處內文引註作法，係本潘慧玲（2021）「引用文無法標示頁次」（頁 54）的範例 A11-10（網路資源）中所示：無頁次的網頁，可用標題或段名稱代替頁次的標示；惟「若標題或段太長，可縮寫並加上引號」。「一、民間教育學：概念移植及其語義轉換」即係為周作宇（2021）一文的第一節標題。

首先，仔細研讀後，本文確認 Bruner (1996) 及 Olson 和 Bruner (1996) 二者為庶民教學觀四分說得以「確立」的重要文獻，而 Olson 和 Katz (2001) 及 Olson (2003) 二者則為討論庶民教學觀四分說「有關問題」的重要文獻。

其次，確認 Tomasello 等人 (1993) 一文是庶民教學觀四分說之「所本」的重要文獻。蓋 Olson 和 Bruner (1996, p. 16)⁵自陳他們是「本於」該文而撰成；Bruner (1996, p. 213) 並述及，他這篇專章係「修改自」Olson 和 Bruner (1996) 合撰的專章論文⁶。

質言之，本文即在以上述諸位學者的五筆文獻為主，配合其他有關文獻，進行分析、綜合、歸併，並始終遵照詮釋循環 (hermeneutic circle) (Bruner, 1996, p. 122)⁷的規則，進行文本的理解與詮釋，再將所得撰成本文。

具體而言，除本節前言外，本文第二至四節分就作為庶民教學觀四分說之所本、確立及有關問題，進行分析。隨後以第五節進行評述，而於末了以結論殿之。全文共分六節。

須補述者，本文因主要參酌的五篇專著共涉及六位學者之多⁸，是以未便在文題中標明特定學者的姓名。

⁵ 此說之佐證，見於 Olson 和 Bruner (1996, p. 16) 所逕指：「立基於 Tomasello 等人 (1993) 一文，我們可以區分四種模式...」。

⁶ 此說之佐證，見於 Bruner (1996) 《教育的文化》書末。蓋該書有多章係改寫自原先發表的講演稿、專書或期刊論文，乃特設「出處說明」(Credits) (p. 213) 專頁，言明此事。謝啟首條即指該章「修改自」與 Olson & Bruner (1996) 所合撰的這篇論文集專章。

⁷ Bruner (1996, p. 122) 如此說：
就故事結構而言，其最有興味之處在於它所行經之途乃是一條雙向道路。此二方向即是其部分與整體，故事所重述者係自故事的整體取得意義。故事的整體又是由其各個部分所構成。此一部分/整體的關係有如蛇頭在追逐自己的尾巴一樣。而它有個令人望之儼然的名字：「詮釋循環」。

⁸ Tomasello 等人 (1993) 一文，另有作者 Kruger 和 Ratner 二人，加上 Bruner, Katz 及 Olson 等，一共六位。又，據 Olson (2007) 自陳其「於 1960 年代曾任 Bruner 的博士後研究人員」(p. xiii)，並指稱 Tomasello 為 Bruner 的「弟子」(disciple) (p. 57)。

貳、作為庶民教學觀四分說之所本的文化學習三分說

謹先說明二點。其一，重申前言所示，再度確認 Tomasello 等人（1993）所提出的文化學習三分說為庶民教學觀四分說之所本。其二，Tomasello 等人（1993）以 Bruner、Cole、Rogoff、Schweder 及 Wertsch 等文化心理學者的說法指出，「人類文化的進展與文化習得能力的提昇，是新興文化心理學派典的主要論題」（p. 495）。然當時的文化心理學者只單方面注意到文化所扮演的重要角色這項問題，卻忽略了解個人以學習這項利器促成文化傳延與創新這項一樣重要的問題。有鑒於此，Tomasello 等人乃撰成該一長文⁹。

本節即以該文為本，參照有關文獻，先以圖 1 示文化學習的三個類別，次以表 2 示其要件，再自個體發展的角度解析文化學習的軌跡，文分三小節。

一、三類文化學習圖示

茲據圖 1 簡述三類文化學習的意涵。

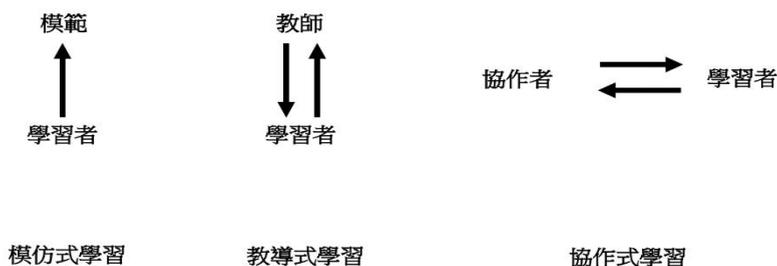
1. 模仿式（imitative）學習：是由學習者向模範（師長），進行單方面且無互動的學習，因而以單一的箭頭表示。
2. 教導式（instructed）學習：雙向但上下不對等的箭頭表示了教師對學習者的教導，以及學習者接受教師教導的狀況；二者皆以其互為主體性（intersubjectivity）的能力對待他者（the other），但其在互動時所採取的是上下不對稱之形式。
3. 協作式（collaborative）學習：雙向且平行的箭頭表示了，合作者在採取對稱互動的形式，於進行協作式學習的過程中，以其觀點認取（perspective-taking）¹⁰的能力，通過他者而學習；二者的互為主體性亦為對稱的¹¹。

⁹ 粗估該文約 20,000 字左右，在英文期刊論文中，不可不謂為長文也！

¹⁰ “Perspective-taking”與“role taking”有時皆譯解為角色取替，如潘慧玲（1994）。為避免混淆，本文乃改以觀點認取譯解之。

¹¹ 觀點認取及互為主體性等詞的意義，將在下文稍作解說。

圖 1
三類文化學習情境中意向性 (intentionality) ¹²的指向



註：出自“Cultural Learning” by Tomasello et al. (1993, p. 497)。

二、文化學習的要件

Tomasello 等人 (1993) 指出，雖然許多動物以群居的方式，生活在複雜的環境中，但只有人類生活在文化中，此間最明顯的區別在於人類的文化產品(如文物、社會制度、行為傳統和語言等)具有與時俱進、持續累增的特徵。本此，人類乃得以有別於非人類動物的方式相互學習，代代相傳，進而協同合作，力求創新。而人類能運用所「擁有之非常強大，且獨一無二的社會認知能力」(p. 495) 進行文化學習，尤為此中關鍵。

Tomasello 等人 (1993, p. 496) 以為，更重要的是，在文化學習中，人們並非只會直接「從」(from) 他者學習，更會間接「通過」(through) 他者學習。於是，以觀點認取他者立場為本質的社會認知能力，即成文化學習的要件之一，且是最為重要者。因為有了這項能力，才可能通過他者，學習到人的概念 (concept of person) 及認知表徵 (cognitive representation) 等要項，並且據以進行更大數量且更佳品質的文化學習。此其中，人的概念及認知表徵即為另二要件。茲分而概述之。

(一) 社會認知能力

社會認知能力可分解為三：

¹² Bruner (1996/2018, p. 316) 將“intentionality”一詞為解為「意欲狀態」；Bruner (1996/2018, p. 128) 亦將“intentional state”解為「意欲狀態」。或可看出，在某些行文的上下文脈中，二詞的中文同義。

1. 觀點認取的能力

觀點認取的能力表現於學習者試圖單向（而無任何互動）地從他者的角度看待周圍的人事物。例如，幼兒能與母親針對對象進行「共同注意」（joint attention）¹³（Bruner, 1983, pp. 68-77; 1996, p. 58），或幼兒能在母親的臉上找尋一些可做為自己採取下一個行動的「社會參照」（social referencing）（Bruner, 1983, pp. 67-78; 1996, pp. 140-142）便是。

2. 互為主體性的能力

比單向的觀點認取高一層次之互為主體性的能力，表現於學習者能和他者進行雙向且互惠（但不對稱）的互動，並進而以他者的觀點看待周圍的人事物。例如，兒童能通過「虛假信念」（false-belief）（Bruner, 1996, pp. 58, 111-112, 178-179）及「有意欺騙」（intentional deception）（Tomasello et al., 1993, pp. 500, 503, 505, 506, 509）等作業的測試，即表示其能辨識自己與他者信念的異同，因而可視其已具備了互為主體性的能力。

3. 循環的互為主體性能力

「循環的互為主體性的能力」（recursive intersubjectivity）（Tomasello et al., 1993, pp. 501, 503）表現於學習者和他者往復來回地互動，既雙向且互惠、又對稱地看待周圍的人事物。具備此種能力的兒童應能以「嵌入式的心智狀態語言」（embedded mental state language）¹⁴（Tomasello et al., 1993, p. 503）與他者進行往復來回的互動，俾便進行協作。

（二）人的概念

任何學習者皆是人，而人之所以為人，乃緣於其能依自己的意向採取行動、有所施為，因而成為一個能夠有所為而有所不為的行事者（agent）。這樣的學習者，自幼及長，在與外在環境中的人、事、物互動及交流的過程中，逐步習

¹³ 幼兒心理或幼兒教育學界人士多將“joint attention”中譯為「共享式注意力」，特此說明。

¹⁴ 嵌入式的心智狀態語言是指嵌入了從屬子句的心智狀態語言。當甲兒童說「我以為盒子中有 Smarties」（林敏宜、簡淑真，2011，頁 44）時，便是以嵌入式的心智狀態語言表示其想法。在這個句子中，「以為」即是表示其心智狀態的用語。「盒子中有 Smarties」這件事不一定為真，而可能是虛假或錯誤的信念或想法。但是，「我以為盒子中有 Smarties」卻是可以接受的想法，因為甲兒童在表達其所「以為」的想法。

得：不論自己，抑或他者，都是有意向性的人。學習者依其作為行事者，對於他者意向性的判斷與推測之各異其趣，而持有之人的概念，可分為三類：

1. 有意向的行事者 (intentional agent)：此類學習者尚未能對於他者的意向性作出判斷與推測，因而只能以有別於無生命的物體 (inanimate objects) 的方式表達意向。
2. 有心智的行事者 (mental agent)：此類學習者能對他者的意向作出判斷與推測。
3. 能反思的行事者 (reflective mental agent)：此類學習者能對他者關於別的他者之意向，進行反思式的判斷與推測。

(三) 認知表徵

認知表徵是指行事者透過知覺，將其外在環境中的物體或事件，轉換為內在心理事件的過程。依行事者所認取的觀點之簡單抑或複雜的程度，可將認知表徵分為三類：

1. 簡單的：行事者只能以動作、姿勢等簡單的認知表徵認取他者的觀點。
2. 交互的/協調的 (alternating/coordinated)：行事者能藉具體的圖像，甚至抽象的符號等可發揮交互或協調作用的認知表徵，認取他者與自身的觀點。
3. 統整的：行事者能以統合的、整體的認知表徵，特別是語言，進行雙邊對話式的互為主體 (dyad intersubjectivity) 之認取。

Tomasello 等人 (1993) 即將模仿、教導與協作等三類文化學習的過程，依社會認知能力、人的概念，以及認知表徵能力三個要件，作了一番相對應的解析，有如表 2 所示。

表 2
三類文化學習的要件解析表

文化學習過程	社會認知能力	人的概念	認知表徵
模仿式	觀點認取的能力 (如共同注意、社會參照)	有意向的行事者	簡單的 (他者觀點)
教導式	互為主體性的能力 (如辨識虛假信念、故意欺騙)	有心智的行事者	交替的/協調的 (他者及自己的 觀點)
協作式	循環的互為主體性的能力 (如嵌入的心理狀態語言)	能反思的行事者	整合的 (對偶的觀點)

註：改自“Cultural Learning” by Tomasello et. al. (1993, p. 503)。

三、三類文化學習的個體發育學解析¹⁵

茲自個體發展的角度，概述三類文化學習的意義如下：

(一) 模仿式學習

一般幼兒於 9 個月大，始能以其有意向的行事者之概念，簡單地認取他者的觀點，進而採取適切的表徵方式，如拍手稱喜、揮手示意等，進行與趨向目標物有關行動 (object-directed actions)，也會試著在理解他者觀點的情況下，使用語言的符號進行溝通。

進入 2 歲時，幼兒已會以其透過模仿習得的共同注意技巧，逐漸學會一些足供其運用的語言 (動詞)，因而能更明白地傳達自己的意向。

成人模範 (雙親或照顧者) 的一些言行，也在幼兒努力地認取其等觀點的情況下，逐漸內化而積澱在幼兒的心靈中。

(二) 教導式學習

4 歲大的兒童方能以其有心智的行事者之概念，交替地/協調地認取他者及自己的觀點，採取適切的表徵方式如語言與動作，運用互為主體性的能力，與教師 (或雙親或照顧者) 進行雙向互動的教導式學習。

教導式學習超越了暗地裡的支持與協助，而致力於明顯的教導，更重要的

¹⁵ 本小節係參酌 Tomasello 等人 (1993, pp. 497-501) 而撰成，不再一一詳為注明出處。

是，兒童會在學習之後將成人的教導加以內化，進而將它們應用在隨後的自主學習（self-regulated learning）上，確保其注意力、記憶術、自我監控、後設認知等認知功能（cognitive functions）可以適切地發揮作用，並因而於原初的教導撤離時，能延續其學習效果。

（三）協作式學習

6歲大的學齡兒童，以其能反思的行事者之概念，整合地認取對偶的觀點，採取適切的表徵方式，如較高級的嵌入的心理狀態語言，運用循環的互為主體性的能力，與同儕進行協作式的學習。

協作式的學習除可透過同儕的合作，讓學習者較為有效且優質地、習得現有的文化，更因為心靈與心靈的交會與激盪，而增進學習者的創新能力，為文化的增值與更新帶來機會。

四、小結

本節於重申文化學習三分說為庶民教學觀四分說之所本，並說明 Tomasello 等人撰成文化學習三分說之後，先以圖示三類文化學習的區別在於其意向性的指向以及互動與對稱之有無，再敘述以社會認知能力、人的概念，及認知表徵為文化學習的三個要件，最後則針對三類文化學習進行個體發育學的解析（ontogeny analysis）。

下一節將在本節的基礎之上，就庶民教學觀四分說的確立，作一番解析。

參、由庶民心理學與庶民教學觀的關聯言及庶民教學觀四分說的確立

如前所述，Bruner（1996）論述庶民教學觀四分說的專章，係改寫自 Olson 和 Bruner（1996）所撰“Folk psychology and folk pedagogy”一文。經仔細核對後，確認二文並無太大變動，惟原有「庶民心理學與庶民教學觀對照表」（如表3）遭致刪除，則為較大的變動¹⁶。

¹⁶ 謹就 Bruner 文（前者）與 Olson 和 Bruner 文（後者）的架構及節名的變動情況，作一說明。(1)架構：前者在後者原由二節文字，再加上一節結論的架構之上，增加只有一段文字的一節。(2)節名：前者的第二節節名「心靈的模式與教學的模式」與後者的第二節節名「將心靈的概念與學習及教學的模式

就本文而言，表 3 實具有理解庶民心理學與庶民教學觀的關聯，進而掌握庶民教學觀四分說概念與意涵的重要作用，是以謹先將其中譯置於此地。本節即於簡述此一關聯及其大要後，逐項說明四類庶民教學觀的意涵。文分二小節。

表 3
庶民心理學與庶民教學觀的對照^a

人的概念	庶民心理學		教師角色	庶民教學觀	
	習得之物	何者讓學習可能		學習者角色	教師的概念
行者	技巧	有行的能力	演示	模仿	匠人
知者	知識	有學習的能力	解說者	理解	權威
思者 ¹⁷	信念	有思考的能力	協作者	詮釋者	同僚
專家	客觀知識 與專長	有貢獻於文化 庫藏的能力	資訊經營者	知識建構者	諮詢者

註 1：本表譯自 Olson & Bruner, 1996, p. 24.

註 2：原表下註：「^a部分參照 Tomasello 等人（1993）一文；該文將人的概念與文化學習過程二者加以關聯」。

一、庶民心理學與庶民教學觀的關聯與內容大要簡述

（一）庶民心理學與庶民教學觀的關聯

請先看一段引文：

庶民心理學不只關注意識如何運作，對於兒童心靈如何學習，以及怎樣讓心靈成長等事，也有定見。日常互動中，人們總受庶民心理學所引領，然而在幫助小孩學習關於世界的知識時，則是受到庶民教學觀所引領。且一看任何母親、教師，甚或保姆和孩子在一起的狀況時，我們就會驚覺到，這些師長的所作所為確實受到那套「兒童心靈是如何學習，以及如何教他們學習」的庶民觀念所引領，雖然他們也許無法用言語說出那套教學原理。(Bruner, 1996, p. 46; Olson & Bruner, 1996, p. 10)¹⁸

配合引文及表 3，應可理解庶民心理學關注「兒童心靈是如何學習」，而庶民教學觀則在掌握了兒童心靈的學習原理之後，著眼於「如何教他們學習」。

加以聯結」形式異而實質同。當然，某些段落或會有增刪，某些文字稍有變動，在所難免。

¹⁷ 本文有時將「思者」稱為「思考者」，依上下文脈而定。

¹⁸ 茲謹陳明，本文在引用 Bruner（1996）一文時，其中文的譯解皆參酌 Bruner（1996/2018）的譯本，並於必要時加以修改。

從另一個角度看，庶民心理學所著眼的是「心靈理論」(theory of mind) (Bruner, 1996, p. 52; Olson & Bruner, 1996, p. 15)，而庶民教學觀則關注「教學觀的理論」(theory of pedagogy) (Bruner, 1996, p. 38)。

本此，若說庶民心理學與庶民教學觀的關係密切，亦無不可。接著，且讓我們依據表 3 扼要說明庶民心理學與庶民教學觀的內容大要如下。

(二) 庶民心理學與庶民教學觀的大要簡述

因著行者 (doer)、知者 (knower)、思者 (thinker)、專家四種不同之人的概念，在庶民心理學這一部分，其習得之物 (what is acquired)，以及讓學習可能 (what makes learning possible) 的作法，即有所不同；接續下去，在庶民教學觀這一部分，其相對應的教師角色、學習者角色、教師的概念等，亦有所不同。合而言之，則有如下述：

1. 就行者而言，在庶民心理學這一部分，其習得之物為技巧/能力，讓學習可能的作法是有行的能力；接續下去，在庶民教學觀這一部分，其相對應的教師角色為演示 (demonstration)，學習者角色為模仿，教師的概念為匠人 (craftsperson)。

2. 就知者而言，在庶民心理學這一部分，其習得之物為知識，讓學習可能的作法是有學習的能力；接續下去，在庶民教學觀這一部分，其相對應的教師角色為解說者 (expositor)，學習者角色為理解 (comprehension)，教師的概念為權威。

3. 就思者而言，在庶民心理學這一部分，其習得之物為信念，讓學習可能的作法是有思考的能力；接續下去，在庶民教學觀這一部分，其相對應的教師角色為協作者 (collaborator)，學習者角色為詮釋者 (interpreter)，教師的概念為同僚 (colleague)。

4. 就專家而言，在庶民心理學這一部分，其習得之物為客觀知識與專長，讓學習可能的作法為有貢獻於文化庫藏的能力；接續下去，在庶民教學觀這一部分，其相對應的教師角色為資訊經營者 (information manager)，學習者角色為知識建構者，教師的概念為諮詢者 (consultant)。

二、庶民教學觀四分說內容的逐項說明¹⁹

如前所述，Bruner (1996) 一文係改寫自 Olson 和 Bruner (1996)，本節即以可能因為後出而轉精的 Bruner (1996) 一文為主要依據改述之，以敘明其內容大要。

須先說明，Bruner (1996) 與 Olson & Bruner (1996) 二文，於正式描述庶民教學觀四分說的內容時，只就表 3 中出現之人的概念、習得之物、何者讓學習可能、教師角色、學習者角色，以及教師的概念等六項，選取其中學習者的角色及習得之物二者，憑以說明「不同的學習取向和不同的教學形式」(Bruner, 1996, p. 53; Olson & Bruner, 1996, p. 16)。²⁰

(一) 視兒童為模仿的學習者：學會「怎麼做」(know-how)²¹

Bruner (1996, p. 53) 指出，此說視學習者的心靈如拷貝機，把學習當作模仿，立意教會一些「怎麼做」的工夫，學生亦步亦趨，依樣學些技術；教師全心作出最佳示範，而學生則盡力模仿。過去的社會，跟著師傅學藝，必須跟在旁邊模仿多年。例如，書藝臨摹中的「臨」字，即是將碑帖範本放在桌上，藉由邊看邊臨寫，逐漸習得訣竅；這正是以模仿他者為能事的最佳例證。另外，Bruner (1996) 也指出，以示範與模仿為基礎的學徒制，在現今的社會依然存在，這項事實釋明了，此說仍甚重要。他更指出，此間還蘊涵著一項在文化傳承上十分有意義的假定：

示範與模仿有可能使文化上相關的知識累積起來，甚至也因此而能造成一代到一代之間的文化傳承。(p. 54)

¹⁹ 茲謹照錄庶民教學觀四分說的標題之原文，俾便讀者參酌：1. Seeing children as imitative learners: The acquisition of “know-how.” 2. Seeing children as learning from didactic exposure: The acquisition of propositional knowledge. 3. Seeing children as thinkers: The development of inter-subjective interchange. 4. Children as knowledgeable: The management of “objective” knowledge.

²⁰ 二文並未解釋為何作如此的選擇。惟經研判，學習者角色所代表的意義為學習者的心靈功能，而習得之物則代表教學的目標；二者不僅能表示「不同的學習取向和不同的教學形式」的要旨，還能突顯 Olson & Bruner (1996, pp. 16-25) 與 Bruner (1996, pp. 53-63) 以專節描述心靈概念與教學模式之關聯，明其「對於心靈、文化與教育進行重新思考」(Bruner, 1996, pp. 63-65; Olson & Bruner, 1996, p. 25) 的初衷。

²¹ Olson & Bruner (1996, p. 16) 一文的標題原係「視兒童為行者：學會『怎麼做』」。

接著，Bruner (1996) 指出，「我們確實一向把深深仰賴模仿作法的庶民心理學和庶民教學觀稱為『傳統的』」(p. 54)，並且以此看待模仿式的教學觀。然而，他為此一事實，作了二項重要的提示：

其一，兒童模仿師長並非純然依樣畫符即可，而須用心辨識師長行事的「目的及達成目的之方法」(p. 53)，還須確認師長所作的展演與示範，確實能夠有利於目的之達成。亦即兒童的心中必須有一套以觀點認取為本質的「心靈理論」(p. 52)。

其二，「只是在示範怎麼做的同時，提供實作練習的機會，遠為不足」(p. 54)。正如畫藝精湛的畫家，絕非只有一雙巧手而已，而必須掌握位置、尺寸、顏色、光源等繪畫要素，並且精熟壓縮、位置、尺寸、重疊、陰影、投影、輪廓線、水平線、密度等繪畫基本法則。其實，論及於此，已經超越了怎麼做的模仿，而進入另外幾類的庶民教學觀了。Bruner 說了一段兼有教學哲學與心理學意涵的專業用語：

在這樣的交換之中，幾乎沒有所謂程序型知識（知道怎麼做）和命題型知識（知道是什麼）之間的區別。(pp. 53-54)²²

或可表達此意。

（二）視兒童為可從直接教訓而學習的人：命題知識的習得²³

Bruner (1996) 指出，此說視學習者的心靈如白板或漏斗，被動接受放在教師「心裡」(p. 55) 或者書冊、圖集、藝作、電腦資料庫中的資訊（即命題知識）；教師（或有關資訊來源）將諸般事實、原理和行動規則等正確而豐富的資訊，直接告知或呈現給學生。

Bruner (1996) 點出，此說所謂能力並非只是怎麼有技巧地做某事，而是要運用語文、空間、數字、人際關係等「心智能力」(mental abilities) (p. 55)，方可習得新知。若學生無法有適切的表現，則這項缺陷就會經人解釋為某種「心智能力」的闕如，或者 IQ 太低，以便讓教育體制本身得以免受責難。(p. 56)

²² 茲附上原文供讀者參酌：There is little distinction in such an exchange between procedural knowledge (knowing how) and propositional knowledge (knowing that).

²³ Olson & Bruner (1996, p. 17) 一文的標題原係「視兒童為知者：習得命題知識」。

這是與一般大眾乃至許多師生，不分大、中、小學，不計文理學科，皆擁有的庶民教學觀，也是許多主張主動學習的人士不以為然，而多方加以指責者。然而，Bruner (1996) 明示：

若譴責直接教訓的基本假定，就如同鞭打馬屍一樣，因為明顯地，在某些情況下，把知識看成「客觀」和給定的，還是很有用的。(p. 55)

Bruner (1996) 認為與其數落此種直接教訓做法的不適切，不如點明其強調被動吸收，必然會阻擋「主動的詮釋或建構」，乃至「雙向通行的對話」(p. 56) 之可能。而且，此中的原因乃在於，持有這種教學觀的人士從未試圖協助學生將所習得的命題知識「帶進學生的思維中」(p. 56)。

於是，第三類庶民教學觀，乃應運而生！

(三) 視兒童為思考者：互為主體的交換觀之發展

須先說明，Bruner (1996) 在作這部分論述時，既保留了 Olson 和 Bruner (1996) 一文原本的標題，內容也未作任何變動²⁴。

還須特別指出，這一部分的内容顯示，二文皆將標題中「交換觀的發展」(The development of intersubjective interchange) 這個較為難懂的術語，改以「相互教學觀」(pedagogy of mutuality) (p. 56) 與「對話交談、協同合作與協調商議」(discourse, collaboration, and negotiation) (p. 57) 等較為易解的語詞，進行其意涵的說明。

Bruner (1996) 指出，這種相互教學觀的預設乃在於：「人的心靈原本持有之信念和想法，透過討論與互動，即可能移向更與人共享的指涉架構」(p. 56)。換言之，師生與同儕之間的討論和協同合作，有可能會激勵學生妥切地自我表達，進而與不同觀點的他者（師長或同儕或另外的他者）在信念和想法方面多所交流，因而促成心靈的契合，且在思考方面多所擴展。更有進者，如此的心靈契合與思考擴展是「相互論與辯證性的，因此習得的是詮釋與理解的能力，而非僅是事實知識與技能表現的成就」(p. 57)。

隨後，Bruner (1996, pp. 57-58) 以四方面的研究成果佐證此說之漸受重視。

²⁴ 唯一的不同的是，作為《教育與人類發展便覽》(Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling) 論文中負有概論全書責任的專章之 Olson 和 Bruner (1996)，將說明該專章與全本論文集其它專章有所關聯，而作的一些內文註，加以刪除。

一是兒童「解讀他者心靈」(read other minds)的能力之發展,亦即「互為主體性」的研究;二是兒童掌握他者「意向狀態」(intentional states)的能力之發展,亦即「對他者的信念、承諾、意圖、欲望等」心靈理論之理解的研究;三是兒童對於自己的學習、記憶和思考是怎麼想的,亦即「後設認知」的研究;四是合作學習和解題方面的研究。

然而, Bruner (1996) 指出, 透過互為主體的協作學習而獲致的思考成果, 並非如後現代主義者所言, 任何真知只需透過某個「詮釋社群」(interpretive community) (p. 59) 形成共識即可, 而應如實用主義者所言, 凡知識或信念皆需經由持續不斷論證的假設。Bruner (p. 60) 乃明示:「任何假設不會因為有人『倡議』(sponsored) 就行得通, 總是要經過公開的考驗 (openly tested)」。

Bruner (1996) 並且明示, 此一公開考驗之說, 不僅是第三類庶民教學觀所關注之協同合作而獲得的思想或信念得以確立的基礎, 也是下述第四類庶民教學觀所聚焦的「客觀」知識得以確立的根據。

(四) 兒童是富有見地的學習者 (knowledgeable): 「客觀」知識的經營

茲先說明, Bruner (1996) 在作此一部分的論述時, 基本上, 跟上一部分的作法一樣, 既保留了 Olson 和 Bruner (1996) 的標題, 也幾乎保留了全部內容, 只在末尾為因應所刪除的表 (即本文表 3) 而在文字方面作了極少數的變動。²⁵

Bruner (1996, pp. 60-61) 提醒人們, 不可高估互為主體的合作學習所建構而得的思想、信念與知識, 而輕忽了「過去積累的知識」, 因為這些知識是前人長年以來汰舊換新, 保存在文化中的精粹, 所以, 它們已經成為「客觀的」知識。換言之, 富有見地的學習者必須明白, 我們所學習的除了「個人的、特異的」知識, 還有文化上「認定為已知的」客觀知識。

Bruner (1996) 指出, 負有教學責任的師長應讓學習者理解, 探究思考或自行發現的知識, 以及前人積累的歷史文化知識, 二者俱為人們據以形成假設, 進而付諸公開考驗以求證實的依據。師長應激勵學生, 當多方近取各類資訊來源。惟在接觸這些資訊時, 不可如同第二類教學觀一般地接受、記得、照作,

²⁵ 唯一的不同的是, 作為《教育與人類發展便覽》(Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling) 論集中負有概論全書責任的專章之 Olson 和 Bruner (1996) 一文, 將一些內文註加以刪除; 這些內文註, 旨在說明該專章與全本論文集其它專章有所關聯。

而是要進行真正的對話 (dialogue) 或會話 (conversation)，實實在在地進行「論述與詮釋，或對過往的思想作『走向後設』(going meta) 之舉」(p. 62)。

所謂走向後設，在 Bruner (1996) 看來，是指「有能力思考他們自己的思考，並且還能透過反思而校正自己的論點和觀念」(p. 57)。若套用 Tomasello 等人 (1993) 的說法，走向後設的真諦在於，具備了「循環的互為主體性」(p. 503) 能力的人，應該會與他者往復來回地互動，且又會互惠且對稱地看待他者。另外，這種能力更是人們與同時的他者，以及過去的他者進行對話的條件，因而也是人們與文化上認定為已知的客觀知識，進行往回互動的基礎。

Bruner (1996) 明示，他所謂的客觀知識，並非因為它出之於某些實證主義者所謂的「獨立的、原生狀態下的事實」²⁶ (free-standing, aboriginal reality) (p. 61)，而是「經得起持續不斷的檢查，以及至今可得的最佳證據之考驗」(p. 61) 的「事實」(p. 60) 型知識。Bruner 並指出這種經得起考驗的知識，乃是 Popper 所說之「『第三界』裡經過證實的知識」(p. 61)，因而與「『第二界』裡個人秉持的信念、直覺和意見」(p. 61) 迥然不同。

Bruner (1996, p. 63) 在舉出一些課堂教學的實例之後指出，為人師長者應讓學生自行發現有結構的知識，並且讓學生合作編演歷史大劇，乃至共同評賞千古名畫等教學活動，俾便帶領學生「超越自己的印象而與過去的世界相連」。透過細讀經典名著，因而得以與也是他者的古人多方動，亦是可行的做法。

三、小結

本節於再度指明 Bruner (1996) 論述庶民教學觀的專章係改寫自 Olson 和 Bruner (1996) 以庶民心理學與庶民教學觀為題的專章後，藉由遭 Bruner (1996) 刪除的表 3，先敘明庶民心理學與庶民教學觀的關聯及其內容大要，再逐項說明模仿、教導、協作與經營等四種庶民教學觀的內容大要，期能釋明確立了的庶民教學觀四分說之意涵。經過確立的庶民教學觀四分說既已說明，且讓我們進入以討論其問題為主旨的下一節。

肆、庶民教學觀四分說的有關問題

本節以 Olson 和 Katz (2001) 及 Olson (2003) 二文為據，依序討論庶民教學觀四分說的三項問題，文分三小節。

²⁶ Bruner (1996/2018, p. 132) 意譯為「第一手證據」。

須先說明者，這三項問題，涉及人們（主要是教師）所持有的庶民教學觀，因故發生轉變或衝突，乃至有待解決的實際問題等狀況。作者以為，討論這些問題，須先確認：人們有可能同時持有不只一種庶民教學觀，而且，這些同時持有的庶民教學觀，有可能會發生轉變、衝突，甚或往復互動等異動的情況，而非一成不變。

一、第四類庶民教學觀有可能轉變而成第二類庶民教學觀

關於這方面的問題，Olson 和 Bruner(1996, p. 21)及 Bruner(1996, p. 59-60)在論及第三類庶民教學觀時，曾於文末略加敘述：

我們的課題是：主觀秉持的信念如何轉變而成關於世界與其種種事實的可行理論。...「今天是星期二」這句話之可以轉變為平常的事實（conventional fact），非因其原本即「真實」（true），而是透過它與一週七天命名的慣例一致而使然。其中的互為主體性之達成，乃是由於慣例才變成獨立於個人信念之外的「事實」。此即 Popper 對於「客觀知識」²⁷著名辯護的基礎，亦為 Nagel 對其所稱「無自而觀」²⁸（the view from nowhere）的觀點基礎。

是知，這段文字為第四類庶民教學觀所關注的「習得之物」（請見表 3），亦即存放於「文化倉庫或工具房」（cultural warehouse or toolhouse）（Bruner, 1996, p. 52）²⁹的事實或客觀知識的來源，做了先一步的交代。

然而，Olson 和 Katz（2001）針對有關「第四類庶民教學觀主張教學必須

²⁷ Popper（1972）《客觀知識：一個進化論的研究》書中論及的三個世界論：世界一為物理世界（如物質、能量、一切生物的機體等），世界二為心理世界（如意識、感覺等心理狀態和過程等主觀世界），世界三是思想內容及意識的世界（如語言、藝術品、圖書、機械設備、工具、房屋、問題、猜測、理論、反駁、證據等客觀知識的世界）。三者統一連貫而相互作用。

²⁸ 「無自而觀」譯文係本 Bruner（1996/2018, p. 131）；亦有譯為「本然的觀點」者（如冀劍制，2010）。查 Nagel（1986）於該書中論及，解決主觀性和客觀性的關係問題之關鍵在於如何看待客觀性。客觀性無法對世界作出令人滿意的解釋，但解決的方法並非禁絕客觀化，而是求得客觀性與不可還原的主觀性之協調，採取本然的觀點看世界。

²⁹ 經核對 Olson 和 Bruner（1996）及 Bruner（1996）二文，發現「文化倉庫或工具房」（cultural warehouse or toolhouse）一語，是 Bruner（1996）於改寫時加上的。他在《教育的文化》書中還多次提到與此相近之「文化工具或工具包」（cultural tools or toolkit）的概念。

協助兒童掌握個人知識與客觀知識之區分」(Bruner, 1996, p. 61; Olson & Bruner, 1996, p. 22) 的聲言，作了知識論方面的評析，進而直指第四類庶民教學觀有轉變而成第二類庶民教學觀的可能。

蓋 Olson 和 Katz (2001, p. 244) 指陳：

第四類教學觀既已確認，在每一文化當中都有一套由社會認可的知識 (socially sanctioned knowledge) 所構成之文化庫藏，而這些存放於文化倉庫的已知之物 (what is known)，與作為個別之知者 (individual knower) 的人們所經驗到之技巧、知識及信念等，有約略之不同。因為這些與較個人化的、主觀化的知識有所區別，所以，人們才會稱之為客觀知識。

不過，這裡可能存在著一項值得考慮的問題。因為這麼一來，第四類庶民教學觀就有可能轉變而成第二類庶民教學觀。且看以下的說明。

首先，舉一個假想的例子。若某位教師持有第二類庶民教學觀，他或她就自然會按照自己的教學觀，將文化庫藏裡的「客觀知識」變成人們可經由直接教訓的「命題知識」；但是，若他或她持有第四類庶民教學觀，則會引導學生在個人知識與客觀知識之間作一番區分，並且提供機會讓學生與文化上認為已知的客觀知識，作一番往復的互動，進而善加經營之。

其次，就知識的性質而言。從先驗或是後驗兩個方面看來，所謂客觀知識，既為客觀的存在，就意味著這種知識不受主體管控，而是可能是獨立於個人之外的知識。既然這種由社會認可而存放於文化倉庫的知識，不再受個人主觀意識所影響，那麼，它們即有可能變成不再需要人們經營的「客觀」知識，反而有可能變成人們可經由直接教訓，乃至任人傳遞的「命題」知識。

二、教師有可能面臨第二類與第三類庶民教學觀二者之間的衝突

茲先以 Olson 和 Katz (2001) 為據，例示若干呈顯第二類庶民教學觀性質 (亦即將學生視為從直接教訓而習得命題知識的學習者) 的教師陳述，以及若干呈顯第三類庶民教學觀性質的教師陳述 (亦即將學生視為能從互為主體性的角度與人互動的思考者)，再以 Olson (2003) 為據，舉出陷入第二類與第三類「庶民教學觀衝突」(folk pedagogical conflict) Olson 和 Katz (2001, p. 253) 的教師陳述二則。然後，再稍作討論。

(一) 呈顯第二類庶民教學觀性質的教師陳述舉隅

依 Olson 和 Katz (2001, p. 253) 之說，凡是比較關心學生習得「所知之物」(the known) 的教師，所作陳述可能較偏於第二類庶民教學觀。由他們在進行

專論

教學活動時，針對學生的學業表現而訂定的一些期望，進而傳達這些期望、說明成績標準，以至制定行為規範等所作的陳述等等表現，似皆可看出其等係持有以傳遞為本質的第二類庶民教學觀。例如：

- 1.我希望學生能分清“minute”有細小和分鐘兩種意義。
- 2.我會事前告訴學生，我希望他們能達到什麼標準。
- 3.我今天上了五堂課，其中三堂都在檢討段考試卷。
- 4.我要求學生上課時一定要認真聽講、作好筆記³⁰。

(二) 呈顯第三類庶民教學觀性質的教師陳述舉隅

依 Olson 和 Katz (2001, p. 257) 之說，凡是比較介意學生「主體性」的教師，所作陳述可能較偏於第三類庶民教學觀。由他們在重視學生及其需求、自我期許以催化員 (facilitators) 的角色多方帶動自主學習，乃至盡量安排合作學習等作法時的陳述，似皆可看出其等係持有以培養能與人互動的思考者之第三類庶民教學觀。例如：

- 1.不論他們的程度如何，全班學生都試著做了！有的只做完一部分。這項做法顯示學生的學習是我一直最為關心的事項！
- 2.我總是試著因應學生的程度而調整課程的內容。儘管有時他們考出來的成績並不怎麼理想，但是他們學習得很有成就感。
- 3.我總是鼓勵學生們相互協助，共同合作，找出可以改正的錯誤。
- 4.我在這個單元一直以催化員的角色帶動學生學習。我總是試著鼓勵他們主動學習，而非滔滔不絕地講課。³¹

(三) 陷入第二類與第三類庶民教學觀之衝突的教師陳述舉隅

依據 Olson (2003, p. 221) 的說法，不少教師陷入「反覆強調試題所聚焦的細節而犧牲了深層理解，以及遵循課程標準而忽略了學生的進步」二種不同的庶民教學觀之間的衝突。茲試舉二例如下。

³⁰ 這些教師陳述係取自 Olson 和 Katz (2001, pp. 253-257)。

³¹ 這些教師陳述係取自 Olson 和 Katz (2001, pp. 257-260)。

A 教師表示：

官方文件說：「學生將獨自...」[寫一份以 Louise Riel³²為題的報告]。雖然[某位兒童]可能只有“2”的水平，但我給了他“3+”，因為他很努力。鄰座的另一位兒童，雖然絕頂聰明，卻十分懶惰，只得了個“2”。有時我只好把官方文件所要求援的標準擺在一旁；我試著維繫孩子們的自尊，尤其看重他們用功的情形。(Olson, 2003, p. 221)

B 教師則說：

噢，我會先把他的[作業]仔細看過，然後再依據全班同學[的常模]，評估他的表現所占的位置。接著，我會回頭仔細檢視他的作業，[相對於]他過去的表現，以及他現在學習的情況如何。(Olson, 2003, p. 221)

由這二位教師的自陳可以看出，他們深知，盡責的教師在實施教學時，固須遵循官方課程文件所要求的標準，也須顧及學生的特質、興趣與需要。

誠如 Olson (2003, p. 221) 所示，常見教師們（其實也包括本文作者在內）經常在這兩類庶民教學觀間「來回轉換」，以致於一方面對於必須全力以赴、以直接傳遞的方式，教導學生必考的內容要項，以及應付考試的要訣，俾能同時達成官定的標準，以及大多數家長的託付，而體察到極大的壓力（第二類庶民教學觀），另一方面則對於一直以來所接受之以學生為主體、帶領他們在互動協作與人分享信念，而成為能多方探究的思考者為主要內涵的教師專業教育理念（第三類庶民教學觀）無法落實，深感歉疚與無奈。

依 Olson (2003) 之見，這些教師確實很努力地試著進行調節類此的衝突，但卻不見得總是心安理得。下一個問題的討論即與此有所關聯。

三、教師依第三類庶民教學觀進行教學時，有可能面臨學習評量規準的這項有待解決的實際問題

依 Olson (2003) 之見，第三類庶民教學觀著眼於培養能思會想的學生，因而重視學生與同儕互為主觀地分享思想或信念。惟若欲做到與人分享想法，學生必須先行建構自己的想法，並且在尊重他者想法的前提下，與同儕進行交

³² Louise Riel (1844-1885) 為加拿大歷史上的著名政治家，作為草原三省 (Alberta Saskatchewan 及 Manitoba) 原住民梅蒂人 (Métis) 的精神領袖，多次為西北地區梅蒂人的權利與文化與政府抗爭，終於促成 Manitoba 省的建立，而成為加拿大的民族英雄。

專論

流，俾便完成協同合作的學習。

若將教師所可能採用的評量作法，可概分為學生的學習過程，以及學生的學習結果二者，那麼，採用第三類庶民教學觀的教師似應比較重視前者，亦即應著眼於學生進行分享、交流及協同合作的言行表現。至於其習得的思想或信念之內容的「真實性或確切性」(truth or validity) (Olson, 2003, p. 223)，則並非關鍵所在。

然而，Olson (2003) 主張，學生能思會想的言行表現固然重要，其思想所得的內容結果亦同樣重要，二者皆應訂定規範，俾便作為評量的依據。他並且建議，教師可採取兩階段的作法。第一階段，先行謀求共識，訂定大家同意的評量規準；第二階段，則選取達到規準的方法，並且將大部分責任留予學生承擔。

Olson (2003) 並且指出，以「共同注意」(Bruner, 1983, p. 68; 1996, p. 72) 為先決條件而形成的「共同意向」(joint intention) (Olson, 2003, p. 225; Olson, 2003, p. 25) 應是教師可用以訂定明確評量規範的重要原則，因為共同意向是人類建立共識，並且在共識的基礎上進行協同合作活動的基礎。

小結

本節先說明以「客觀」知識經營為內涵的第四類庶民教學觀，有可能因為存放於文化倉庫轉而變為成可任人傳遞的命題知識，以致轉變而成第二類庶民教學觀。次則以若干教師的自陳為據，說明其等在實施教學時，因為既須顧及課程標準的規定，又須考量學生的學習情況，因而有可能造成第二類與第三類庶民教學觀衝突的問題。末了，則就教師本第三類庶民教學觀進行教學時，所可能面臨之學習評量規準的問題，作了進一步的說明。

伍、評述

本文文題為〈評析庶民教學觀四分說之所本、確立及其有關問題〉，前文貳、參、肆各節的重點在「析」，係個別地針對特定事項進行分解式的析述，而旨在評述的本節之重點則在「評」，則係整合地針對庶民教學觀四分說作一綜括式的議論。質言之，本節評述之要有二，一為其學術價值 (academic values or scholarly significance)，另一為其實用意蘊 (practical implications)。文分二小節。

一、庶民教學觀四分說的學術價值

本文以為，庶民教學觀四分說的學術價值在於融匯新舊理論而成獨創一格的學說。謹先敘庶民教學觀四分說的舊理，次則在述其新論的同時，議其融舊合新而得四分說的緣由。

須先說明，論及庶民教學觀四分說的舊理，本應先述其所本的文化學習說，惟因本文第貳節業已專論該說，是以不再於此贅言，而係本前言關於早有學者針對教學觀加以分類的說法，將庶民教學觀四分說置於近百餘年來教學觀歷史的脈絡中，作一討論。

(一) 庶民教學觀四分說的舊理

自 James (1899, pp. 54-55) 在其《與教師談論心理學並與學生述說某些生命的理想》(*Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals*) 一書中提出：

軟式教學觀 (soft pedagogy) 取代了陡峭崎嶇的古老學習道路。³³但是，在這股不冷不熱的空氣中，卻把支撐氧氣的努力給遺漏了。若以為教育的每一步驟都可能讓人感到有興趣，純屬無稽之談。

James 提出興趣與努力這兩種教學觀的對比之後，陸續有學者在此一基礎上進行討論。

14年後，Dewey 所撰《教育中的興趣與努力》(*Interest and effort in education*) (1913, p. 168) 即屬最為著名的篇章之一。值得一提的是，Dewey 可能是較早在只提及軟式教學觀的 James 之說上，增加了相對照的硬式教學觀 (hard pedagogy) 的學者之一。Dewey (1913, p. 168) 是這麼說的：

教師普遍採取的實踐，以及他們所接受的訓練，乃至其等的素養，決定了他們究係訴諸「硬式」或「軟式」教學觀，抑或是採取「施粥式」(soup-kitchen) 或「監獄式」(penitentiary) 的教學觀。

在 Dewey 看來，硬式教學觀強調努力，而軟式教學觀則強調興趣，與 James 的說法一脈相通。

³³ James (1899, p. 111) 明示此一軟式教學觀係指 Herbart 的興趣說。他是這麼表述的：「Herbart 的興趣說，原則上不應該因為使教學觀變成軟式 (soft) 而受到指責」。

Cuban (1993, p. 7) 於《教師如何教：1890-1990 年之間美國課堂教學的恆定與變異》(*How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990*) 就此作了一番歷史性質的總結：

幾個世紀以來，對於教師應該如何教，以及教師到底怎麼教這些問題，至少還有兩種作法；這兩種作法不但引發了爭論，也進而形塑了教學的實踐。有人把我所稱的教師中心，也稱為科目中心、「硬心腸的」(tough-minded) 或「硬式的」，以及「摹擬式的」(mimetic) 教學觀；不同時代的人把我所稱的學生中心教學觀，名之為兒童中心的或「進步的」(progressive)、「軟心腸的」(tendered-minded) 或「軟式」的教學觀，以及「變革的」(transformative) 教學觀³⁴。

歸結而言，教學觀的二分是為其舊理。

(二) 庶民教學觀四分說融舊合新的緣由

細察教學觀的二分舊理，吾人應可確認，其中一種是以教師或科目為中心，採取摹擬、硬式的教學作法，重視學生努力的傳統教學觀，另一種則是以學生或活動為中心，採取進步、軟式的教學作法，重視學生興趣的變革教學觀。

本此，庶民教學觀四分說融舊合新之處，可概述為三：

其一，此說將傳統教學觀分成以「藉由摹擬別人，學習怎麼做事」為本質的模仿，以及「藉由師長直接教訓，學習命題類的知識」為本質的教導；此二者即分別構成第一及第二類庶民教學觀。值得注意的是，Olson 和 Bruner (1996) 及 Bruner (1996) 二文在敘述此事時，指出此二項傳諸久遠的舊理雖然有其無法避免的限制，但是依舊有其可持續為人們使用的必要性。

其二，如前所述，此說將變革教學觀加以保留，並且依據(1)解讀他者心靈或互為主體性，(2)意向狀態或心靈理論，(3)「思考他們(自己)的思考」(Bruner,

³⁴ Cuban 這段文字的注釋所列的三筆參考文獻，除了 James (1899) 一書外，另有 Katz (1968, pp. 132, 139) 的《早期學校改革的諷刺：19 世紀中葉的教育創新》(*The irony of early school reform: Educational innovation in mid-nineteenth century*) 一書，以及 Jackson (1986) 的《教學實踐》(*The practice of teaching*) 一書。

1996, p. 49)³⁵或後設認知，以及(4)合作學習和解題方面等四方面的研究，轉換而成第三類庶民教學觀。值得注意的是，Olson 和 Bruner (1996, p. 57) 及 Bruner (1996 p. 19) 二文在敘述此事時，特別強調第三類庶民教學觀的真諦乃在「建立教師與學童間的理解交換，...俾於兒童的直覺中發現有系統知識之根源」，藉以培養學生成為能與人進行「互為主體的交換觀之發展」的「協作思考」。

其三，Olson 和 Bruner (1996, p. 60) 及 Bruner (1996, p. 21) 二文為了避免第三類庶民教學觀所可能帶來的「低估了過去知識積累的重要性」，以及「輕易地將舊典範拋棄」之危險，因而重新注意到「過去的知識和可靠的實踐」之必要性，乃依據近幾十年來頗受重視的兩位哲學家 Karl Popper (1902-1994) (1972) 及 Thomas Nagel (1937-) (1986) 分別提出的「客觀知識」及「無自而觀」之說，醞釀而成第四類庶民教學觀。³⁶值得注意的是，Olson 和 Bruner (1996) 及 Bruner (1996) 二文特別強調，第四類庶民教學觀的要點在於培養學生成為能是經營「客觀」知識之富有見地的學習者。

於是，模仿、教導、協作與經營等四種庶民教學觀，乃成為融匯新舊理論而成獨創一格的學說。

二、庶民教學觀四分說的實用意蘊

茲以 Olson 和 Bruner (1996) 及 Bruner (1996) 二文為據，先行說明應如何看待四種庶民教學觀的功用，再進而申論：若欲施行教學改革，須先理解師生的庶民教學觀，這一項可供關心教學且亟欲推動改革方案者參酌的原理。

(一) 四種庶民教學觀各有其功用，宜整體而觀之

Bruner (1996, p. 63) 明示，「一般所謂之真正的學校教育 (Real Schooling)³⁷當然不會只限於一種學習模式，或一種教學模式」。因為在大部分日常的學校

³⁵ 須說明者，此地是由 Bruner (1996) 在根據 Olson 和 Bruner (1996) 一文改寫時，特意增加的一句話。其原文為：They can begin to “think about their thinking” as well as about “the world.”

³⁶ 此處因論及當代兩位哲學家的主張，乃在其等全名後面附上生卒年代。

³⁷ Bruner (1996, p. 63) 解釋“real schooling”的意涵。茲特照錄 Cuban (1993, p. 322) 對於“real school”的說明如下：

一般而言，人們長期以來從文化與社會的角度會對於學校之所以為學校，在所應教導的知識，所應採用的教學與學習作法等方面，逐漸形成一些概念，這些概念即組合而成所謂的「真正的學校」。換言之，所謂的「真正的學校」就是人們自歷史、文化與社會的角度，所形成的、大家希望見到的學校。

中，教育都是設計來培養技術和能力，傳授事實知識和理論，以及養成對於過去和現在種種信念與意向的理解。選擇了任何一種做法，就都表示對於學習者擁有了一套想法，而且，在一定時日之後，學習者也會接收這套想法，形成其等對於學習歷程的想法。

職是，Bruner（1996, p. 65）於其所撰的〈庶民教學觀〉專章之末，從綜整的角度為該四分之說，作了一番總結：

吾人宜將此四種教學觀視為一片廣袤大陸的幾個區塊，而其等各自的意義就要用它們的局部性（partialness）來加以理解。

本此，四種教學觀各有其功能，亦各有其存在的必要性，因為技術的習得、知識的累積、協作共享的思想信念，乃至可信的過去知識與當前正在學習的事物之間建立起關聯，都具有其重要性。所以，我們亟需：「將上述四者融合而成為某種內在一貫的統一體，肯認它們是屬於同一片大陸裡的各個區塊」（Bruner, 1996, p. 65）。

（二）若欲施行教學改革，須先理解師生的庶民教學觀

然而，Bruner（1996, p. 64）亦坦言，凡是關心教學現況，力求革新，以帶動教育進步，並促成社會與文化發展的各方人士，應於整體看待庶民教學觀時，亦理解現代教學觀已經逐漸移向：

學生應該自我察覺其思考歷程，也因而使得教學觀理論家和教師們都必須協助學生變得更具有後設認知的能力—使學生對於自己學習和思考的意識變得和他所正在學習的教材一樣清楚。

本此，若死守著只學會技能，或只懂得累積知識，已然不敷應用。負責任的現代教師應該讓學生在其適切的協助下，充分掌握自己的學習歷程與結果，並且對於其所從事的學習，以及學習如何求得改善，都能進行反省思考。

於是，Bruner（1996, p. 46）建議，凡是試圖引進教學改革的人士，皆應當理解其等所須「競爭、取代或以任何方式修正的對象，正是那些已經在引導著教師們和學生們的庶民理論」。

Bruner（1996）並且舉了一個例子作為說明。若是倡導教學改革的人士，相信教師應該安排機會，協助引導學生去發現，進而讓學生形成自己的知識通則才是最佳作法。那麼，這位人士所需要面臨的問題卻可能是：大眾已經形成一套信念，把教師看成應該傳遞知識給學生的權威，而學生的責任則是認真聽講、好好記誦。

所以，若欲施行教學改革，須先多方理解師生所持有的庶民教學觀，確實掌握其真正想法，進而據以擬定合適的應對方策。在此一前提下推動改革，亦才有可能獲致成功的機會。

三、小結

本節先從庶民教學觀的學術價值開始，點出其在傳統與革新二分的舊理之上，將傳統的教學觀一分為二，融匯了兩種革新的立論，而成獨創一格的學說。其次，則自施行的立場，闡明其實用的意蘊，先明言四種庶民教學觀各有其特定的作用，宜整體而觀之；再於指出教學觀改革的方向後坦言，若欲施行教學改革，須先理解師生的庶民教學觀。

陸、結論與未來建議

整體而言，本文已以有關的各式文獻為據，就庶民教學觀四分說之所本、確立及其有關問題等諸事項，皆作了一番全面性質的分析。以此為基礎，本文既已掌握了庶民教學觀四分說之大要，亦評述了其學術價值與實用意蘊，應可確認本文的研究目標已初步達成。茲於此再進一步，自學理解析與實務探討兩個方面指出未來研究的建議。

一、先自學理解析言

作者因撰寫本文而對於五篇主要文獻的六位作者之研究成果有較多接觸，特別是對於專研文化學習的 Michael Tomasello，確立庶民教學觀四分說、並對其有關問題頗有研究的 David Olson，以及鼎鼎大名的教育與文化心理學者 Jerome Bruner 等人的專著有了更進一步的認識。長期以教育基礎理論為研究與教學重點的本文作者，對於這些和課程與教學領域有著密切關聯的專著，存有十分好奇的心理，冀望未來能就這些學者的專著作更進一步之研究。

本文作者感觸最深且認為亟需多加研究的是 Bruner 的教育專著，藉以尋繹其為課程與教學的理論與實務所帶來的啟示。蓋一般教育學術領域的人士，對於 Bruner 專著的理解可能多仍停留在其《教育的過程》(*The process of education*, 1960) (Bruner, 1960)、〈發現的行動〉(*The act of discovery*) (Bruner, 1961)、《邁向教學的理論》(*Toward a theory of instruction*, 1966) (Bruner, 1966) 等早期的作品，對於 Bruner 教育事蹟的理解亦多未超過其早年積極倡議，以認知結構與發現教學為本之新課程運動的有關事宜（如，編製《人的研究》[*Man: A course of study*] 課程）。事實上，Bruner 於其參與新課程運動的同時，曾以其在嬰幼兒認知發展方面完成的實徵研究為據，配合美國聯邦政府推動以「及早開始」

(Head Start) 為名的學前教育方案，其後，並在英國協助促成幼兒教育義務化。後來，Bruner 深受 Lev Vygotsky (1896-1934) 社會歷史心理學及其他人文思想學者的文化理論等影響，形成其文化論 (culturalism) 為本的教育主張。本文作者至盼與同道配合，就 Bruner 一生的重要教育專著及研究成果，擇其要者進行一系列的學理解析，期能針對這位人稱為 Dewey 思想繼承者的 Bruner 有更為深入的認識³⁸。

二、次自實務探討言

今天臺灣不少中小學正在試行推動著重學生主體及學習能動性的發展，藉以培養終身學習素養能力的 NPDL (New Pedagogies for Deep Learning, 中譯為深度學習教學新創) 計畫 (陳佩英等人, 2022)。該計畫以六個全球素養 (品格、溝通、協作、批判思考、創造力和公民素養)，為每個素養提供深度學習進程以檢核素養發展的階段，並以學習設計四要素 (學習環境、學習夥伴關係、教學實踐、數位利用) 改善教學設計，俾使學生拓展經驗並與真實世界連結，強調在其生活問題中探究思考與解決問題的能力。

自本文的立場而言，此一深度學習教學新創計畫的推動，涉及了參與計畫的師生所持有之庶民教學觀的問題。因而為確保此項教學改革得以遂行，計畫團隊應自實務探討的角度，於推動該項計畫工作之同時，組成研究任務團隊，進入參與計畫的學校教學現場，研究師生所持有的庶民教學觀，俾便確實掌握其等真正想法，進而理解其等接受新創教學觀之轉變與適配的可能性，並據以擬定合適的應對方策。

作者不揣淺陋，針對未來研究試提的兩項葛藟之議，尚祈方家賜正為感！

致謝

作者們敬謹感謝於撰寫過程中，多方提供諮詢意見的國立臺灣師範大學教育學系陳佩英教授，以及匿名審查人所提各項修正意見；又，本文為第一作者所主持的行政院國家科學及技術委員會補助之《美國中小學課堂教學的變與不變，1890-1990 (第二版) 譯注計畫》的部分研究成果，特誌之。

³⁸ Olson (2007, p. 64) 曾指出：「將 Bruner 視為 Dewey 進步主義的繼承人，並無不妥」。

參考文獻

- Bruner, J. S. (2018)。教育的文化：文化心理學的觀點談教育的本質（宋文里，譯）。遠流。（原著出版於1996年）
- 王俊斌（2012）。教育論；教育學；教學論。國家教育研究院雙語詞彙。
<https://terms.naer.edu.tw/detail/1453876/>
- 吳清山、林天佑（2010）。庶民教育。教育資料與研究雙月刊，92，213-214。
- 周作宇（2021）。民間教育學：泛在的教育學形態。教育研究，2021（8），53-75。
- 林敏宜、簡淑真（2011）。幼兒心智言談研究及其對教育的啟示。幼兒教育，304，43-55。
- 柴成璋（2013）。教師課程潛力與教學想像之探究教師課程潛力與教學想像之探究（未出版博士論文）。國立臺灣師範大學。
- 張淑玲（2016）。論課程實踐的庶民教育學—以德國五所幼兒園為例。樹人學報，13，105-113。
- 曹文明、Mashkina, O. A.（2015）。論布魯納的民間教育學。外國教育研究，42（3），13-20。
- 陳佩英、許美鈞、黃靖維（2022）。變革敘事探究：在地轉化 NPD L 素養教育之政策學習。教育研究月刊，339，4-21。
- 潘慧玲（1994）。角色認取的探討。教育研究集刊，35（3），193-207。
- 潘慧玲（2021）。教育論文格式（三版）。雙葉。
- 冀劍制（2010）。論耐格對意識問題的觀點。思與言，48（3），97-130。
- Barrett, T. S. (1997). *Exploring the moral dimension of professors' folk pedagogy*. [Unpublished doctoral dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-31.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. W. W. Norton.

專論

- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk*. W. W. Norton.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Dewey, J. (1913). Interest and effort in education. In L. Hickman (Ed.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. Intelelex Corp.
- Jackson, P. (1986). *The practice of teaching*. Teachers College Press.
- James, W. (1899). *Talks to teachers*. W. W. Norton.
- Kang, H. -S. (2014). Curriculum design and pedagogy based on Bruner's narrative. *Advanced Science and Technology Letters*, 59, 113-116
- Kang, H. -S. (2015). Future of school curriculum design based on the Bruner's folk pedagogy. *Advanced Science and Technology Letters*, 103, 266-270
- Katz, M. (1968). *The irony of early school reform: Educational innovation in mid-nineteenth century*. Harvard University Press.
- Katz, S. (2000). Competency, epistemology, and pedagogy: Curriculum holy trinity. *The Curriculum Journal*, 11, 133-144.
- Nagel, T. (1986). *The view from nowhere*. Oxford University Press.
- Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development* (pp. 9-27). Blackwell.
- Olson, D. R., & Katz, S. (2001). The fourth folk pedagogy. In B. Torff & R. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 243-263). Lawrence Erlbaum.
- Olson, D. (2003). *Psychological theory and educational reform: How school remakes mind and society*. Cambridge University Press.
- Olson, D. (2007). *Jerome Bruner. The cognitive revolution in educational theory*. Continuum.

- Popper, K. (1972). *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Clarendon Press.
- Sanders, K., Boustedt, J., Eckerdal, A., McCartney, R., & Zander, C. (2017). Folk pedagogy: Nobody doesn't like active learning. *Proceedings of the 2017 ACM conference on international computing education research*, 145-154. <https://doi.org/10.1145/3105726.3106192>
- Ilić, M., & Bojović, Ž. (2016). Teachers' folk pedagogies. *Journal of Arts and Humanities*, 5(9), 41-52. <https://doi.org/10.18533/journal.v5i9.987>
- Strauss, S. (2001). Folk psychology, folk pedagogy and their relations to subject matter knowledge. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 217-242). Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-511.
- Torff, B. (1999). Tacit knowledge in teaching: Folk pedagogy and teacher education. In R. J. Sternberg, & J. A. Horvath (Eds.), *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives* (pp. 195-214). Lawrence Erlbaum.

A Critical Analysis of the Origin, Establishment, and Related Issues of the Four Models of Folk Pedagogy

Wen-Jing Shan* Yi-Ping Lo**

This paper aims to analyze the origin, establishment, and related issues of the four models of folk pedagogy (4MoFP) introduced by J. S. Bruner and colleagues, and to evaluate its academic values and practical implications. Firstly, this paper discusses the reasons why the 4MoFP is based on the three-part theory of cultural learning, the essential components of cultural learning, and its analysis in terms of individual development. Secondly, the paper confirms the relationship between folk psychology and the 4MoFP, and briefly describes the meaning and connotation of the 4MoFP. Then, the paper explains the changes and conflicts that have arisen between the models in the 4MoFP. Furthermore, two evaluations of the 4MoFP are given: the first is its academic value, which lies in its unique combination of old and new theories; the second is its practical implication, which suggests that to implement educational reforms, it is necessary to first understand the folk pedagogy of both teachers and students. Finally, the paper summarizes the research findings and suggests directions for future research.

Keywords: J. S. Bruner, folk psychology, four models of folk pedagogy, pedagogical reform

* Wen-Jing Shan, Adjunct Professor, Teacher Education Center, Chinese Culture University

** Yi-Ping Lo, Assistant Professor, Department of Education, Chinese Culture University

Corresponding Author: Yi-Ping Lo, email: LYP9@ulive.pccu.edu.tw