

第六章 評價與結論

紀登斯思想的豐富與龐雜使他獲得許多的讚譽，但也引來不少批評，本章首先檢視對紀登斯思想的批評，再依據筆者的研究，嘗試對紀登斯思想給予評價，並對其思想作一總結，再基於本文的研究，提出紀登斯思想在教育上可能有的衍釋，作為本研究的結論。

第一節 對紀登斯思想的評價

對於紀登斯思想的評價，正反面都有，其學說受歡迎之程度，已如本文緒論中所述，但對其思想有所批評者亦不乏其人，有趣的是除了一些很難評價的評價之外，如透納(B. S. Turner)批評其學說不那麼具有創意(參見黃瑞祺, 2001: 87)，對其批評卻可能是相反的兩極，有人批評他的行動主體過度膨脹，也有人批評其理論最後仍不由自主地陷入結構所布下的安排中(林秀麗、林庭瑤、洪惠芬譯, 2003: 403)。左派對其主張不滿，右派亦多所批評。這一點紀登斯也有所知覺(Giddens, 2000: 1-24)。但對於一個試圖進行綜合、折衷或超越的學說而言，受到這樣的批評其實並不讓人意外。

筆者認為基本上大部分對紀登斯的批評都是誤解，或者是太多的苛求，觀諸紀登斯的理論，筆者認為他對能動主體給予了適當的地位，並且在強調主體能動性的同時，也沒有忽略結構的因素。如傲卓(Archer, 1996: 72-96)等人批評其結構化理論有「趨中融接」的色彩，哈伯瑪斯與克雷格(S. Clegg)等人批評其理論過份強調主體、忽略個別差異(林郡雯, 2001: 95-96)，筆者認為經過將結構、中介模式分別界定為「規則資源庫」與「規則資源組」(本文第二章第五節)，而

能動者又保持有隨時可以「另行他途、造成不同」的效果，則可以回應這種批評。亦即紀登斯既未忽略結構，也未輕視能動者，既強調結構因人類而存在的事實，也指出結構對個人而言具有外在性、實在性，並無將二者趨中融接的問題。

至於傲卓（1996: 72-96）批評紀登斯缺少文化層面的探討，穆澤理斯（N. Mouzelis）以層級分化說批評紀登斯未對不同種類的行動者之間階級化的分佈狀態有所說明（林端，2006）。筆者認為紀登斯提出影響論述透視力的因素有：行動者所在社會位置、所能獲得的知識管道、知識的組織及表達形式、信念被視爲知識的環境、可用以散播知識的方式等，因此，絕對不會將所有能動者都視爲具有同樣的認識力與能動力，而忽視其個別差異。當然紀登斯沒有具體探討何種文化因素或階層會造成何種情境有何種可變性，或一方（通常是結構或系統）如何壓迫另一方（能動主體），可能會讓一些社會學者感覺有所不足，但他應該不會反對有人進一步加以探討的重要性，只是他所著眼的應該是高度理論化的建構，較不及於個別具體現象，如文化及階級的問題。但這種作法仍有其好處——他讓每一個能動主體保留更多的可能性，因爲如果說整體社會或甚至整個人類歷史發展以來所有曾經出現的規則與資源類型都歸納爲「規則資源庫」的話，則抽取哪些作爲「規則資源組」，亦即中介模式，是可以持開放態度的，我們並不需要因爲能動主體處於何種身份、地位、階級、文化、時空位置，就判定他一定會有怎樣的思想模式、權力運作或正當性規範傾向，也就是說紀登斯的開放，肯定了即使處於特定身份、時空、文化等位置的人雖不排除可能會有特殊的傾向，卻仍有差異與改變的可能，因此是較肯定人類能動性的。

相對地，布迪厄雖然也提出類似的觀念，但就顯得較悲觀與憤怒，他認爲人的主體性是「社會化的主體性」、行爲是依據「惰性原則」，社會場域是各個子場域依據已經形成或重新構造的遊戲規則，進行永無止盡的權力追逐（宋國誠，2005）。以此作爲對照，紀登斯主張主體性的社會化不只是將外界的價值加以內化而已，而是主體透過與他人互動、交互作用而形成，兒童對成人的影響可能與

成人對其影響同樣巨大，實踐意識與論述意識可以互為辯證，在規則資源庫中抽取哪些作為中介模式來進行互動是可以改變的，對自己的自傳式生命論述也可以有多種可能，都顯示人的主體性具有各種可能，這並不排斥能動主體可能受到文化因素或社會階層因素而有視野或思想方面的限制，但保留了即使在某一文化或社會階層、身份中，能動主體仍有主動選擇與改變，做出不同於此文化或階層中其他人的決定之機會。而惰性的問題，紀登斯則認為是人基於本體安全感，有其要求穩定的需求，並不能只以惰性解釋，同時人類也有要求創造、冒險、不滿足於現狀的部分，也是同樣值得肯定的部分。

在場域或權力問題方面，紀登斯提出類似於場域觀念的社會系統，是透過各個次級社會系統之間的系統整合來達成，此整合有各式各樣的可能性，不需只以權力爭逐來看待。而且，當代社會雖有「控制的辯證」，最低層次的弱勢者可能將其擁有權力集合起來發動反抗的機會，但權力關係不一定是「強制與順從」的關係，也可能是「自主與依賴」的關係，也可以嘗試去創造新的資源、產生新的規則，產生所謂的「創生性權力」。此外，現代的人們越來越要求基於平等的地位，透過互惠來建立純粹關係，任何強制與權謀被揭露或發現時，都會受到唾棄與反擊，所以未必需要對現代社會太過於悲觀或憤怒。

另外，每個人都必須建立自己的生活風格，只是對社經地位較高者感到憤怒，而認定自己因為沒有同樣的財富，無能達到同樣的地位而陷入痛苦或悲觀之中，並無濟於事。對每一個具有生命獨特性的能動主體而言，如何善用自己所能獲得的資源過好生活，建立自己的生活風格，獲得自己的幸福也是很重要的。這並不是說大環境的社會結構不重要，但過去人們往往將典型政治領域的事物視為極端重要，佔據了生活中的絕大部分，在高度現代性之下，典型政治的事物變得只是人們生活中的一部份，人們雖然不能夠完全忽略它，但至少不會完全受制於此，將其重要性降低，在自己能夠充分掌握的部分付出更多的心力，追求可掌握的成就，是更積極的作法，加上從生活政治學提出議題，也可以推廣對話民主與

公共議題的討論，並滲透到正式政治領域中，促進民主態度的深化。

在社會鬥爭方面，雖然紀登斯並未提出他對社會鬥爭的看法，但他應該不是認為社會鬥爭不重要，而是認為處於弱勢地位的能動者唯有自己付出努力，並展示積極正面的態度與價值之後，才有更多的機會向優勢者爭取權力。例如，向富有者展示情感上相互關懷的價值、金錢無法獲得幸福，施比受更有福等等，可能對富有者接受重分配更具說服力。也就是說，過去基於激進的財產重分配的立場，認為富有者的財富是不應得的，對此忿忿不平而怨天尤人，所招致的反動是如新自由主義者所提出的，認為貧窮者是因為懶惰、不努力所造成，基本上是兩敗俱傷的雙輸結果。如果貧窮者肯定富有者是因為自己的努力所獲得的結果，而自己也同樣付出自己的努力，尋求獲得富有者的肯定，再提出需要協助的問題，爭取共識而加以制度化，更能避開你爭我奪的非勝即敗的結果，找到雙贏的可能，亦如貧窮不能夠當成犯罪的藉口一樣，貧窮也不應是自甘墮落、不求上進的藉口。當貧窮者沒有盡到努力追求自立的責任時，富者也會否定他們具有協助他人的責任。此外，需要協調的也不只是經濟議題，其他如代間、性別、家庭與工作等方面，都不是只靠鬥爭就能得到平等，透過持續的對話、協調或者社會運動的發聲可能是更好的作法。

至於必須對理論建構所可能產生論述暴力保持警醒（反思性）的問題，筆者分為兩個方面來支持紀登斯關於能動者與結構同等重要的立場。首先是關於結構與能動者倚輕倚重的問題，如果社會理論的建構者主張在「結構 vs. 行動者」之間應該偏重行動者意志的重要性，則可能對能動主體給予太大的壓力，甚至流為譴責受害者，忽略結構所可能帶來的影響；如果偏重結構，則可能讓人產生更深的無力感，沒有奮鬥的意志，因此無論就社會或教育而言，同時強調結構與能動者仍是最適合的策略。其次，在對理論暴力的警醒上，我們可以同意可能存在有這種情況，即研究者主體雖然感到自由，但他的見識卻可能是受到其生長的文化所限制，而他所建構出來的理論可能會對他人產生強制力。因此研究者對自身的

社會出身和階級標記必須保持批判態度，並注意到學術場域中遭受「符號權威」支配的現象是非常重要的。而紀登斯已經指出不同地位的能動者會有不同的論述透視力，更多的對話、參照，與更多的透明度，將有助於理論建構者注意到不同於自己理論的可能性，而保持更多的彈性。依此來看，全球化不應只是經濟的全球化，全球化也可以促使人們接觸到更多的不同視角，使得人的能動性有越來越大的可能，都是值得肯定的正面性看法，即使極力反對經濟全球化的布迪厄也必須提出「全球化的反全球主義」(Global Anti-Globalism)，因此，全球化有其正負面意涵，其發展端視具有良知的知識份子與大眾如何體察全球化的正負面意涵，排除阻礙能動者賦權的因素，進行自我賦權以及對弱勢者的賦權。專家系統雖然普遍侵入每個人的日常生活中，但只要能動者願意花足夠的時間與精力就有可能獲得其中的知識並加以轉化，這其中需要「激進地涉入」的立場與布迪厄是相同的。如果說，布迪厄讓人們看到現行制度結構中惡的一面，激起人們的義憤，進行鬥爭，紀登斯則讓人們看到可以合作努力的、具希望的一面。

在國內研究者對紀登斯的批評方面，黃騰（2003: 226-227）批評紀登斯的全球化理論缺乏對能動者情感、靈性與身體層面的考慮，忽略價值觀的剖析。但紀登斯不僅對身體的議題多有著墨，對四大制度的正負面效應也提出說明及對應之策，不應該說其忽略價值觀的剖析，至於剖析能動者的情感與靈性這種哲學層次的問題，應該非紀登斯的研究旨趣，以此批評，實在有點強人所難。而黃瑞祺（2001: 88-89）引述貝克的批評，認為家務勞動非紀登斯架構所能涵蓋，但筆者認為紀登斯可以透過「純粹關係」的建構與對話民主的實踐來加以解決，亦即家務勞動可以透過家庭成員彼此開誠布公地討論彼此間的期待、互惠與義務，來達成一定的共識或妥協。

另外許家豪（2001: 104-111）整理了一些外國學者對紀登斯的批評，筆者則是選擇性地接受，例如 Derek Layder 認為紀登斯主張捨認識論而就本體論的正當性其實並不成立，事實上認識論與本體論必然有所關連，而紀登斯則是採取實存

論取向，也就是說他的本體論與認識論都是基於實存論的立場出發，所產生的論述。但紀登斯基於這樣的本體論與認識論主張個體具有能動性與認識力，在社會中能夠生產知識的預設，筆者認為是可以接受的，否則若主體不存在，一切討論均無意義。其次，Martin O'Brien 質疑紀登斯的主體乃是先驗的存在，抽離了社會脈絡、性別與階級認同，Kenneth Tucker 質疑紀登斯主張主體都有普同的心理需求與焦慮，能主動運用反思性來創造可欲環境的預設，忽略了歷史環境與條件。這種批評的確有幾分道理，因為不同時代不同社會中能動者之間的心理需求、焦慮、能動性與認識力都有極大的差異，紀登斯的主體或許比較接近受到西方現代文化影響之下的狀況，但就本文的研究目的而言，這樣的主體概念也是符合我國社會現況的。另外，Tucker, John Tomlinson, Albrow, Kaspersen 等人批評紀登斯學說有進化論的嫌疑，沒有說明時空如何分離、如何延伸，而且事實上現代性不一定會導致全球化。關於這些批評，筆者認為，首先紀登斯並未主張時空的延伸必然不斷地擴大，或社會必然不斷進步沒有逆轉的可能，因此，進化論的批評並不成立。其次，關於時空如何分離、延伸，由於不同系統有不同的時空延伸方式，無法一概而論，若要處理，則需要使用大量篇幅，紀登斯不去處理它，應該只是著重點的問題。第三，紀登斯的確沒有對資本主義追求利潤的合法性基礎或時空分離的原因加以探討，但就現實而言，在民族國家系統中，資本主義、工業化、監控與大規模戰爭等四大制度面向與新的時空組織方式、抽象系統和反身性等三大動力的相互影響下，全球的緊密聯繫似乎是一種不可避免的趨勢，批評者如果不同意，或許應該提出反駁或其他的關鍵因素，較能證成對紀登斯的這項批評。

除了上述的一些不足，以及其他部分語焉不詳、模糊不清之處外，筆者認為紀登斯思想中還有兩點是有待斟酌之處，第一是紀登斯在反對後現代主義的論述中，沒有注意到後現代主義的積極正面意義。事實上，後現代主義雖然不是統一的思想派別，但他們在質疑啓蒙理想、動搖唯理性主義、再現論與基礎論，批評

歐洲中心主義，強調差異、多元、跨界和異質性等方面，都有重要的貢獻。紀登斯將其中許多要素納入其「高度現代性」或「基進現代性」中，而不視之為「後現代性」或「後現代主義」，相對地，將許多後現代情境與社會負面的因素指為後現代主義的主張或是由其所導致的後果，有過於窄化或誤解後現代主義的嫌疑。而且後現代主義對現代社會各項制度所提出的警訊，如抽象系統的隔離效應、人的無力感、破碎、懷疑等等，並不是如紀登斯想像地那樣容易解決。而許多知識範圍也仍常常侷限於少數人的壟斷之中。

第二是在政治治理的方面，紀登斯的主張有「興利大於除弊」的傾向，亦即傾向於與既得利益者妥協，例如他主張讓富人能夠保有大多數財產而只要付出少數，以及削減福利，強制窮人尋找工作，要求弱勢者必須對自己負起自立的責任。這些作法如果能夠讓全體人民或全世界人類的生活品質都提升起來，不失為一種處理的方法，但如果在無法「把餅做大」又沒有妥善配套的狀況之下，其主張如果被選擇性地拿來當作工具，可能會導致貧富差距越來越大，社會中下階層越來越難向上流動，社會正義更難以伸張，必須小心因應。

除去這些批評之外，從正面來看，紀登斯在許多方面都對社會理論與教育學的推演上有所貢獻。他檢視了現代主義與後現代主義各派別的學說，加以融攝之後提出能動者做為主體的構成過程，對「人類能夠對自己負責，也應該對自己負責」提出了很好的理論說明。他也正確地指出人類的現況是人類自己所造成，不論是文化的深層結構、社會的現有政治、社會、經濟結構，或者是周遭環境，都是人們有意或無意之間所造成的，只要人們願意，這些結構都可能加以改變。當然不同的歷史文化傳統可能會使結構的可變性有很大的差異，但仍可透過人們的智慧、集思廣益，找出最好的解決或對應方法。而且因為結構是由規則與資源所組成，其運用都受到人們想法的左右，因此只要有更好的想法，就可能打破或轉化舊的規則與資源運用方式，產生最佳的規則與更新的資源運用方式，形成與過去的重大差異與變革。他還對世界情勢與社會狀態的演變提出許多新的分析，建

議人們在此高度現代性之下的自處之道，並打破政治上左右對峙的思想框架，重新檢視各項價值的可欲性，提出積極任事的主張，為人類社會的進步尋求可能的途徑，這些都是紀登斯著有貢獻之處。因此，不論紀登斯的思想是否具體影響了英國的教育體系¹⁰，或仍有不足之處，在教育上卻有許多可以加以發展推演的地方。以下先整理紀登斯學說的主要內容，再對教育上的衍釋進行總結。

第二節 紀登斯思想的總結

一、能動主體與結構的關係

紀登斯透過結構化理論為個人與社會之間的關係做了深入的分析，他明智地指出人的主體構成有身體、心理與社會的成分，彼此交互作用產生人的主體性，並且在時空演變的過程中不斷生成與演變。他也指出主體具有能動性，能夠向後統整、向前預判，並有隨時「另行他途、造成不同」的可能性，而人群的能動性則與結構呈現辯證與互為前提的關係。

對於主體性的意涵，紀登斯傾向於將其視為是能動者具有自我意識、認知能力、技巧、意圖、及創造性等等因素，並展現能動性，能動性既展現在行為序列中，可在任何階段進行改變，也展現在其能夠反思性地預測行動的未來進程，並進行創造之上。亦即能動主體有其自我的感覺，相信自己是自主地做出決定的獨立個體，不決定於任何的外在單一因素，而能動主體會如何做決定，做出何種決定，則是不斷地處於變化狀態，這部分無可否認地是有幾分神秘不可預測性，但卻符合一般人的感受。儘管如此，環境中的各項影響因素，仍具有重要的影響力，

¹⁰ 根據黃藹（2001）〈英國工黨政府的教改回顧與前瞻〉一文，教育政策的主導人士主要是教育部長，與紀登斯沒有太大的關連性。依筆者之見，紀登斯的精神反而在紐西蘭獲得相當程度的實現（參見狄英、藍麗娟、馬岳琳，2006）。

並且是從生命初始即發揮作用。從出生的開始，嬰兒就開始與外界的人事物接觸，認識自己的身體，並逐漸地形成自我認同，從一片混沌中，衍生出無意識、實踐意識，以及論述意識等三部分，並不斷地繼續生成與變化、生產與再生產。其中，最早的無意識主要涉及基本安全系統，再加入後來發展出來的實踐意識部分共同構成本體安全感，是主體經由判斷自己與世界是如其所相信的那樣，因而獲得穩定感的一項需求。如果這種感覺遭到重大的打擊，則能動者的自我可能瀕臨崩潰瓦解，產生認同危機，甚至無法生存下去，因此，大部分的能動者都會盡一切努力，透過調適，重新建構一套解釋自我與世界的模式，來恢復其本體安全感。

此外，每一個能動者也必須解決一些存在性的問題，亦即建構他自己獨特的關於宇宙、生命、他者與自我位格的視角或解釋框架，這些框架有種種可能性，可能是犬儒式的、憤怒疾俗的，也可能是積極樂觀的。在建立這些看待自己與世界觀點的同時，能動者也會透過與他人的互動來為自己定位，這些定位包含身體的在場或不在場，區分前台與後台，以及日常生活、生命不同時期中的時空路徑安排，以及延續社群中跨越世代的例行時空路徑，還有透過社會身份所持有的資源來進行各項作為，所產生的對自己定位的效果。

能動主體還必然需要透過行動來驗證自己看待世界的本體框架與定位。行動的持續過程中包含動機的產生、方向目標的訂定、方法的使用、與避免偏離等部分，亦即紀登斯所稱的動機、理性化與反思監控等部分，之後並根據所得回饋展開另一階段新的行動。在行動過程中牽涉到論述意識、實踐意識與無意識等三部分的涉入，其中實踐意識同時涉入動機、理性化與反思監控三部分，而反思監控則涉入後二者，實踐意識並與論述意識相互辯證、相互滲透。整體而言，能動主體乃是透過意識將過去的經驗統整於當下，並向前預判，從而進行創造性的冒險與投入。

紀登斯明智地指出本體安全感需求與創造性兩部分互為前提，創造性地涉入他人與世界是個體維持心理滿足及發現道德意義的基礎。而且人類環境的不確定性，並無法只以退縮、僵化、固著或保守的方式來面對，因此，例行性的熟練實踐必須與創造互為前提，才能與環境產生良好的互動。當個人憑著天性去預測未來並採取行動時，如果得到驗證，則會產生信任感或信心，樂意繼續做進一步的預測與行動，並對自我與環境保有一定的穩定感、價值感與認同感，但這樣的建構與反身/反思監控的循環必須持續進行，沒有終止的時刻。

能動主體採取行動時，還牽涉到資源與規則的問題，亦即牽涉到物質配置、權威、定義與規範等因素，能動主體會考量環境中各項規則與資源所構成的限制與助益，做成延續或改變這些因素的決定，並進行策略性的行動。透過上述建立獨特看待自我與世界的框架，不同層面的定位，以及行動所得到的效果，來證明自己存在的意義與價值。

雖然能動主體會盡力嘗試去控制其行動，並預期一定的結果，但卻常常發生各種非預期的結果。這是因為能動主體的能力有限，無法面面俱到，也無法做太長遠的預判，而且往往會有非預期的事件發生，因此，行動將永遠具有不確定性的因素存在，並形成行動的未知條件。

從社會系統或人群集體的方面來看，個別能動主體必然有其能力上的限制，不可能了解所有的規則，也不能獲得所有的資源，這些由所有社會成員甚至包含前人曾經擁有的各種規則與資源所形成的整體，稱為社會結構，可能構成行動的限制，也可能有助於行動的產生。由於不同能動者相信的規則、擁有和使用資源的方式可能有所不同甚至衝突，因此依據筆者對紀登斯的理解，雖然各項規則與資源集成為結構，但結構作為規則與資源的總和，應該是一種「庫」的概念，這些規則與資源可能正被使用於人際互動或社會系統中，也可能存在於人的記憶之中，甚至可能以某種形式存在於儲存器（如經典）中。就整體人類社會而言，

結構因人類而存在，當然也會因為人類而改變，因此，就某種程度而言，結構內在於人類的行動或能動性之中。但就單一個人能動者而言，這些規則與資源並不一定存在於個人的記憶、知識或可使用的範圍中，因此，結構就可能是外在且具有強制力的，因此，結構既具有雙重性，也具有一定的二元性。

在不同時代、不同文化、不同群體中，規則資源庫中某些規則與資源比其他規則或資源較有親近性，可能形成各式的規則資源「組」，不同的能動主體會從中抽取不同的規則「組」來據以行事，形成不同的解釋模式、設施與規範等中介模式。在進行互動時，這些不同的中介模式可能產生不同程度與方向的折衝或矛盾衝突，然而互動的雙方至少必須了解彼此的模式，否則無法進行有效的互動。當然通常握有較多資源、能較有效地使用資源，甚或能創造新資源的能動者較有機會決定哪些規則應該作為主導性的規則，並形成主導的結構原則，而這些結構原則將參與更大範圍社會系統的整合。

在各種大小不同的社會系統的整合中，如果在某一系統中能動主體彼此之間能夠面對面地互動，感性因素能夠獲得相互知覺，且此系統中規則與資源的運用形成一穩定關係，可稱為「社交整合」，分析其中人們如何運用結構來互動，稱為「策略性行動分析」。當能動主體與不在場的他者互動時，或不同系統間產生互動時，由於比較不受到感性因素的影響，以及會有不同的思考模式，因而產生不同的規則、資源與結構，此稱為「系統整合」。同類系統之間與不同類系統之間，也可能會有各種不同方式的整合，這些都受到各系統之內與之間的結構內容所影響，因此，不同的整合結果將顯示不同系統之間，以及更大系統內的結構特性，稱為「制度分析」。

值得注意的是，作為上層概念的結構原則通常都含括一群下層的規則與資源，這些下層規則與資源可能會發生變化，因而改變結構原則的內涵，即使結構原則在表面上看似並無改變。另外，在一個社會的規則與資源庫內，主流結構之

外仍可能有不同的，或被排斥或被忽略或未使用的規則與資源，這些規則與資源仍有機會重新佔據主流位置，形成新的結構內涵，甚至結構原則。

二、高度現代性與能動主體自我認同

就歷史進程而言，西方社會的現代性是從人們擺脫傳統、迷信的束縛，相信人們能夠為自己作決定，並應為自己負責之後逐漸開始的。但現代初期，或者簡單現代性時期，在啓蒙思想主導之下，人們普遍相信人有來自上帝賦予的先天理性，可以恰當地做出判斷，因此只要理性不被蒙蔽，就能讓社會不斷地進步，人們可以活得更幸福。但是這種直線積累式的思考與期待並未實現，種種的悲劇更讓人們對理性感到懷疑。隨著資本主義、工業主義的興起，加上與民族國家有關的監控能力與現象的普及，與戰爭的工業化、暴力使用的形式改變等制度面的發展，加上時空的組織方式改變、抽離機制（抽象系統）的普遍化，以及制度化反身/反思性等因素的出現，社會開始進入反思現代性或高度現代性的狀態，因而造成全球化、風險與不確定性，以及去傳統化等後果。人們發現人類的未來並沒有外在的保證，一切都是人類自己所造成，也必須為自己的所作所為負起責任，人們也發現人們創造歷史，但卻不是在自己所能選擇的環境之下，也無法確切掌握歷史的方向。亦即人們一方面企圖對環境有所組織與掌握，另一方卻仍必須面對極端動態與不確定性的結果。

在三大動力方面，時空的分離與重組使得人們有機會脫離特定時空的限制，跨越時空與不同時空之下的他人進行互動，是一種自由度的增加，時空延伸範圍的擴大，則是人們含括時空範圍能力的擴大，也有增進人們自由度的效果。抽離機制包含符號系統與專家系統，符號系統具有跨越時空的聚合效果與遞延效果，而專家系統則在廣大的生活範圍中滲入人們的周遭，代替人們做出不同的決定。人們對此現象兼有信任與懷疑的情感，一方面感到便利，另一方面卻因為專家系

統的不穩定性而感到懷疑，因為去技能化而感到不安。制度性反身/反思性則是人們的各種知識與作為發展出來之後會影響到他人，且最終也都會回到自身發生影響，亦即人們的各種實作或實踐，都將受到相關知識、信念與作為的影響而有所改變，不再由既有的傳統模式來決定。

全球化意指人與人之間的關係愈來愈緊密，人們的作為不再侷限於一個地區，而是往往會影響到遠處的他人，同樣地，發生在世界另一個角落的事物，也可能影響到本地的人們，這是受到與資本主義和工業主義相關的科技與交通發展的影響。風險與不確定性包含各種抽象系統所造成的一般性風險、後果嚴重的風險、和個人刻意追求的風險，以及對風險錯誤評估的風險等等，由於科學與知識的本質，或者說是人的認知能力有限之本質，使得人們永遠必須面對不確定性，這種不確定性有其令人焦慮不安之處，但也讓人們保有不斷探索的機會，並形成「例行性的反慣例化」的未來導向的思考。去傳統化意味著傳統不再能夠以理所當然之姿享有其絕對的權威，而是必須經過人們反思性地認可其正當性後才能得以延續，也讓人們能夠依自己的需求對過去進行反思性的融攝與創造。

在這種高度現代性之下，社會與能動者主體都有成為內在參照系統的傾向。在社會方面，監視能力的高度增長，產生更普遍而強化且影響到每一個人的行政控制，排除一切不能融入制度之中的事物；加上公私領域重新劃分，兒童期與成人世界的區隔，都形成了各式的內在參照系統，也導致人們可以將不同的事物依自己的需求，賦予不同的意義與價值，形成個人的內在參照系統，並因此有不同的罪咎感與羞愧感，其中罪咎牽涉到外在的規範，羞愧則涉及能動主體自己認同的目標。對作為內在參照系統的能動主體而言，羞愧感的重要性已經凌駕於罪咎感，亦即能動主體比較容易因為未能達成自己設定的目標而感到無能與自責，對違反他人的規範則比較以功利的角度看待。

在個人作為內在參照系統方面，個人的生命被視為與先前世代、所在位置、

初始的人際關係、和各種儀式不再有必然連結的系統，需要透過能動者自己的選擇來重新連結。亦即能動主體在心理層面的自我、生理層面的身體、物質層面的生活風格，以及與他人之間的人際關係方面，都必須透過選擇來建構自己的認同。在心理層面，自我是一種反思性的計畫，由過去延伸到未來形成一個發展的軌道，主體會持續在這過程中進行反思，並形成一種自傳式的自我論述，依此進行對時空路徑的安排，在機會與風險中進行平衡，目的是要讓自己感覺獨立與成就圓滿。在生理層面上，身體不再是生來既予的模樣，而是可以透過自我認同而加以培育或創造的。生活風格則是能動主體透過外在物質的安排，形成自己在生活方面的實踐。而在人際關係方面，需要發展一種稱為「純粹關係」的型態，此關係要求剝除預先存在的外部條件，純粹經由自己的自我瞭解、自我接納與自我敞開，投入與獻身經營與他人的關係，獲得他人的信任，彼此互惠互信，並瞭解彼此的責任是相對性的，需要持續地為關係的維持做出努力。

由於控制與內在參照系統的需求，許多無法控制的事物都被加以隔離、壓抑，其中包含瘋癲與犯罪、死與病、外在自然，以及激情與傳統、道德或生殖間的連結等等。但是內在參照系統與控制都無法完全，使得人們仍然持續受到懷疑心態、各式風險、焦慮與關鍵時刻的影響，而在封閉與破碎、無力感與融攝、權威與懷疑，個性化與商品化之間擺盪，甚至對生命產生無意義感。當人們的自我反思計畫越來越普及與開放之後，這些與道德和存在意義有關而被壓抑的事物仍會重新返回到人們的生活與思考中心，例如重新正視生命中的關鍵時刻，深刻瞭解異常與逸軌的意涵和所能提供給我們的省思，建立新的傳統以作為道德的穩固本源，透過宗教與超越界接觸，以及發動社會運動、重建公民社會向既有的社會結構原則提出挑戰與融攝。以此看來，人們自我成長的需求除了要求自由與脫離之外，也有連結與向心的需要。因此，在解放政治學之後，還必須探討生活政治學，亦即所有的能動主體都必須思考「我們應如何生活在一起？」的問題。

三、高度現代性之下的政治

高度現代性之下典型政治領域除了必須因應生活政治學所提出來的各式問題之外，也必須在傳統政治領域中提出因應之道，理想的治理原則是採取激進的中間政治，走出第三條路，並抱持與推廣烏托邦現實主義與世界主義。亦即政治措施的目標應該是讓人們都能自由地追求自己所認定有價值的生活，並具備與他者相處的能力與素養。所以應該超越左右兩大陣營的區分，在所有的綱領與價值中重新揀選合乎現代性所需要者，並加以堅定且積極地推動。一方面要認清事實，另一方面不放棄對理想的追求，並且要求獻身各種價值的人們都應該能夠透過說明此價值對他人的貢獻而為自己辯護。

針對四大制度面向的風險，應該分別採取多層次民主與深化民主、積極性福利與創生性政治、防止對自然產生負面衝擊，以及管制暴力等措施加以因應。其中多層次民主與民主深化是指在各個生活面向及政治領域中都鼓勵平等對話，以達成相互理解、包容或共識，滿足人與人之間連結的需求，並在各個層面都要求責任與增加透明度。在福利措施方面，其目標必須能夠達成「不排斥，不依賴，不壓抑」。亦即政府應該創造各種有利的環境與條件，幫助人民發展能力與自尊，使其能夠善用所能獲得的資源，獻身於有意義的事物中，追求自己的幸福，提升自我的層次，而幸福決定在努力過程中獲得相對的報償，而非數量上的絕對多寡。因此，弱勢者與優勢者之間有相對的義務，即弱勢者有善用資源、積極自立的責任，優勢者則不應拒絕其幫助他人的義務。在防止自然產生負面衝擊方面，我們應該在干預自然與生殖之前，先問問：這樣對我們真的比較好嗎？我們會過得更快樂、更幸福嗎？而對具有嚴重後果的風險如核子威脅、全球暖化等，則應思考其嚴重性，如果不預防，我們是否能夠承受如此巨大的風險？事先預防如果是更好的選擇，就應該努力去做，而非爭論這些風險是否存在。在暴力的管制方面，無論是政府、國際、個人之間、性別之間或種族之間，都應該避免其產生暴

力，因此，政府不得直接對人民使用暴力，國家間必須竭盡一切可能避免戰爭，公民的尚武精神應轉化為獻身於工作與幫助弱勢者，不同性別間應透過民主互惠，持續對話來重新結盟，種族間應加強接觸、溝通，以增進彼此瞭解。

第三節 紀登斯思想在教育上的推演

依照前節對紀登斯主體思想的總結，以及各章最後一節中所進行的衍釋，筆者再從教育學的立場，對相關議題進行推演，探討如下：

一、教育、能動主體與結構

從教育的角度來看紀登斯的結構化思想，首先可以發現紀登斯合理地指出人的主體性與其對他人及環境的認識同時產生，並不斷地進行生產與再生產，亦即主體性是終其一生不斷生成、變化的，非如笛卡爾或康德式的主體，或如其他啓蒙學者所主張的只需將被蒙蔽的理性加以開啓。嬰兒作為一個能動者，有其與生俱來的氣質傾向，但其主體性及其對環境的可信賴性或可掌握性的知覺，則必須來自於與環境中他人及物體之間的互動（調適與同化），因此，教養從生命的一開始即非常重要，應該從嬰兒時期開始，目前許多學者都強調自幼教育的重要性，與紀登斯的主張是一致的。當然兒童的發展有其生理的基礎，過於急切反而可能導致負面效果，但若家長認為幼兒年紀尚小，尚未懂事，因而放任不管或任性而為，則很可能導致兒童發展出不恰當的行為模式、生活習慣，甚至負面人格。

正因為人格的發展是從出生開始即不斷地進行，隨著兒童年齡的成長到達進入學校的階段時，每一位來到學校的學生都已經發展出獨特的人格與行為模式，也就是說他們都是帶著從出生至今與他人和環境互動所得到獨特思考與行為傾

向來到學校，教育措施對其所產生的效果自然也有所不同。教師應以互為主體性的態度來與學生進行互動，並注意到其主體性是處於不斷生成變化中的，但也要留意到學生的主體性是較不成熟的事實。因此，在「學生是教育的主體，而非客體」或「兒童是教育的真正主體」作為一種對「教師中心」的教育方式所提出的響亮而簡化的反動口號背後，必須注意不應流為「唯兒童中心」主義，以為兒童是唯一的主體，或圓滿自足的主體而放任自為。亦即教育不能只以兒童為中心，也不應只以教師或教材為中心，而應基於教師與學生都是不斷生成變化中的主體來進行互動，教師除了扮演提供、激勵、探究、支持、建議與提示的角色之外，當然也不排斥進行告知、教導、展現、解釋或監督。只是必須謹記在心兒童乃是從其生長背景中帶著特殊的認知、情感與需求來到學校，其認知也必然是透過其主動建構而成的，如果不能對兒童的特質與狀態有所認識，則教育的功效將大打折扣。

此外，作為與成人不同的兒童有其獨特特質，其中善的部分應加以尊重、保留，並促其進一步發展，此部分較多地是屬於尚未被文明化的人類本性，但成人所代表的人類文化乃是經過長期歷史發展所產生的，其中善的部分也具有不容抹煞的價值。兒童的質樸與成人的智慧兩者應相互協調互補，「文質彬彬」才是最理想的教育境界。也就是說教育作為「協助人成為人」以及傳遞成人文化積累中具有正性價值事物的工作，教師作為相對較成熟的主體，擁有更多的專家知識、權威、權力與能動性，應善用這些資源，積極發揮引導的作用，因勢利導、因材施教，並多多引介具有正面價值的事物，促使學生建構更完善的主體性，防止學生惡的傾向繼續發展下去。師生互動如果能夠達成共識最好，不能達成共識也應該積極地進行對話，促使學生發生內在的轉化，繼續成長，使其主動改變其主體性的內容，成為文質彬彬的君子。

相對地，教師也應該相信自己的主體性是可以改變的，對於自身的主體性抱持開放的態度，透過不斷進修促使其獲得進一步發展，並重視學生的反應，嘗試

從學生的角度看待問題，達到相互接軌、「視域融合」或甚至「教學相長」的理想，才不至於使得師生關係淪為「獨白者」與「旁觀者」的關係。

隨著身心的日益成長，每個能動主體都會在生命過程中為自己撰寫自傳，雖然大部分的自傳可能只是在實踐意識中以一種「宛似」的形式進行，但這種自傳往往可以形成特定的自我認同，亦即屬於能動主體特有的存有觀、生命觀、他者觀與自我觀。雖然這種自傳只是能動主體眾多可能論述之一，並充滿轉折的可能，但當遭遇問題時，能動主體通常都會努力想維持這一套原有的自我論述，來維持自己的本體安全感及自尊。先嘗試改變環境，當環境無法改變時，再以最小的幅度局部修正關於自己的論述。儘管如此，個體有時仍可能面臨山窮水盡的處境，亦即面臨自我認同遭到嚴重否定的危機時刻，如果不了解當前處境及自傳只是眾多可能之一，不了解可以換個角度來加以看待，則在生命轉彎處時，容易看不開而走上絕路。相對地，如果學生能夠知道當前傳記是眾多可能之一，可以轉彎、可以重寫、可以賦予不同意義，可以「柳暗花明又一村」，則可以更加提升學生面對困境的勇氣，及深化生命的可能。這種對生命的能動性，也是教育過程中可以善加把握的，雖然教育工作者要對每個學生產生巨大改變有一定的困難，但對少數學生產生重大影響，或對多數學生產生一定的影響，卻有相當的可能性，因此，教師應鼓勵學生相信並正視對自己與環境「另行他途」、「造成不同」的能力，並培養學生看待自己生命論述的多種可能，以及看到面對挫折時調適自己進行轉折，或獻身於改造環境的可能性，以增長其挑戰逆境的勇氣，並加深生命的意義。

上述自我認同一方面牽涉到本體安全感的需求，亦即穩定而有安全感的環境有助於避免焦慮感的湧現，然而另一方面，任何一個活潑躍動的生命也是充滿創造與冒險性的，因此，在穩定之餘，能動主體也會嘗試與陌生未知的他者交往，開創新的關係、發現新的事物，以滿足主體創造性的需求。因此，教育過程應該同樣重視穩定及創造，一方面注意穩定與可掌握性，一方面應該鼓勵適度的冒險

與積極的創造。也就是說，在各項教育活動中應提供學生充分情感上的支持、一定程度的成功經驗，與失敗後的接納與安全感，使學生得以建立其基本信任。學生得到足夠的安全感及鼓勵之後，才能夠勇敢地去冒險，並接受可能的失敗。否則一再給予挫折打擊，卻又一味地要求其提高挫折容忍度或有創造性的產生，不是緣木求魚，就是只能得到扭曲的結果。同樣地，各項教育措施的變革也不能不注意到教師的這種被肯定、被支持、被鼓勵的需求，當教師失去本體安全感或倍感壓力時，教育改革就容易失敗。當然，過於安逸、一成不變的教學環境，也無法令人感到滿足，應適度注入新的刺激，鼓勵其成長，只是所有外加的措施若沒有化為內在的動力，成效往往極為有限。「建立信心、鼓勵冒險創造，並給予一定程度的安全保障」這種規準不只用於對待學生及教師，也可以推廣到國家對待其所有人民、社團、企業之上。

在主體的意識中有實踐意識與論述意識的存在。實踐意識是一種知道如何行事，但無法以言語論述出來的知覺與能力，而論述意識則使人對其行動的性質、理由、動機與環境具有一定程度的認識能力。在教育上，實踐意識一方面是學習的基礎，另一方面卻也可能是錯誤直覺的來源，相對地，論述意識則具有引發反思的功能，但若只進行語言或文字上的學習則可能因為沒有實踐意識為基礎而無法形成真正的學習，也容易受到意識型態的影響。此外，能動者的論述透視力還會受到其身處環境、獲得知識的性質、管道，與信念的知識宣稱等因素而有所限制，因此，教育工作者應該安排學生多多體驗不同的情境、辯證訊息的正確性與合理性，以及考察知識或信念之產生背景，開闊自己的視野，並應重視身體力行中實踐意識的體會與論述意識之間的相互辯證，才能達到真正的學習，獲得真確的知識與批判力。

關於身體，身體既是個人體驗外界的媒介，又是自我表達的媒介，其表情、姿態、穿著與舉止在一定程度內可受到自我的操縱指揮，成為個體自我統整的一部份，與自我認同具有關連性。而且身體在現代社會中已經不再完全是既予的，

其受到傳統及外在因素決定性的影響也已減少，變得越來越可以且必須透過自我反思性監控來加以塑造的部分。在教育上，學生對身體的自主管理是其自我認同的一部分，也是學生練習自我表達的一種方式，因此，髮禁的開放，乃至於服裝的開放都有其教育上的意義，同時，藉由學生的穿著打扮作為線索，教師也可以解讀學生的生活方式與認同，因勢利導，若有不當，也可以及早給予適當的輔導，而非只是不斷地限制卻不加以教導。

在系統與結構方面，紀登斯指出系統是人們進行社會實踐時所產生的較固定的互動型態，其中歷時長久者，即為制度。結構則是蘊含在系統中的規則與資源，人們可能積極地據以行事或消極地受其限制。就教育系統而言，人們在進行教育實踐時所產生的較穩定互動型態即形成教育系統，但現代社會的制度通常都由透過法律加以規範而成，而非如紀登斯所說的是歷時長久的社會實踐系統，也就是說教育制度除了是歷時長久的傳統之外，也會隨著各方勢力的競爭而有迅速的改變。但無論如何，教育系統與制度中都有結構的存在，其中的規則，就如紀登斯所指出，是充滿著模糊與爭議性的，不同群體會爭奪對規則的制訂與解釋權。因此，我們在追求教育系統運作的最大合理性時，也要時刻警覺現行教育系統中的規則是主流階層所主導，可能有利益的考量或意識型態的影響，應隨時在必要時發動相對或相反的論述，以資對抗。至於資源如何使用，也會因能動主體而有所差異，亦即能動者除了可以對資源做延續以往慣例的使用之外，也可以對資源進行新的使用，或創造出新的資源，以發現新的可能性，因此，新的教育思維與作為應該受到積極的鼓勵。

從另一個角度看，結構可分為意義、支配與正當性三個面向，並都以「庫」的方式存在，亦即會有不同的規則同時存在於社會系統中，其中相容的規則會形成一定的系統與層級性，而呈現由結構原則統攝結構叢的結構系統，具有一定結構特性。但結構庫中也有與此系統與層級不相容的規則，及尚未被利用或可以另做他用的資源，也就是說主流結構的意義、支配與正當性都不是完全被所有的人接受。教育上也可以明顯地看到同樣的情形，例如現有的制式學校教育系統在近

代被創造出來後，雖然普遍擴展，但也有不少人無法接受這種安排，而有各種另類教育系統的產生。這些不同的規則與資源不能只被認為是那些不適應現有環境的人的需求，而是可以作為主流結構改變與創新的參照物，值得認真對待、好好珍惜。換句話說，特定教育系統中的結構必須透過與其他不同典範教育系統間的深入比較對照，才能真正顯現其意義，以及掌握問題的關鍵。當愈多系統進行對照時，特定結構的意義愈能顯現出來。而透過相互參照、截長補短，共同演化的目的是要讓各系統達成更好的效率，但強求一致既無必要，也不可能。

也就是說如果不同結構間能夠有良好的互動，則教育結構會在再生產過程中不斷地發生轉變，只是其規模與範圍的大小可能有所差異。但大範圍的系統整合必須以小範圍的社交整合為基礎，因此，每個行動者都具有改變教育結構的能力，這個能力不應被忽視，這個認識可以作為教育應進行點滴社會改進的依據。相對地，一方面，規則有其類群性，亦即規則往往是或鬆或緊地組織在一起，只改變其中少部分，可能無法發揮作用，需要較大幅度的變革；另一方面，大範圍的整合有其不同於小範圍整合的規則，並會對小範圍整合發生影響，甚至會對能動者產生一定的強制力，因此，經過一段時空發展後，進行較大規模的教育結構改革也有其必要。只是人們預知未來及整體規劃的能力有限，貿然進行過大的改變，容易因為考慮欠周詳而失敗，必須特別謹慎。

此外，各國教育雖然都受文化深層結構的影響，但這些文化深層結構卻仍然必須透過能動者來傳遞，只有能動者接受這些文化深層結構中的規則，結構才能延續，但若能動者有心加以轉化，則即使是歷時久遠，仍有改變的可能。換句話說，結構是由規則與資源所組成，規則可以改變，資源也可以重新分配，結構因人而存在，也因人而轉變，因此教育問題不應歸咎於深層結構而怠於改革，而是應該致力於創造更好的社會或教育結構，大體而言，理想的結構，應該盡可能滿足每個人自我選擇的目標。

在教育系統內部的整合方面，對各項政策的推動必須注意到各系統間的互動

與整合關係，例如能力分班、課後的不當補習、假資優班，如果沒有全面地禁止，則有無上述作為的學校，就會面臨家長的選擇與學生流入或流失的問題。同樣地，有些學校會刻意對身心障礙學生在師資、設施及課程上加以忽略或給予刁難，若沒有行政機關的介入，則這些學生容易流向師資、課程與設施較佳的學校，但也會造成這些學校的困擾與品質的降低，這些都是負責監督各校運作的行政機關必須加以監控的。其他如髮禁、服裝的開放等等，也會因為各校的措施不一，而產生學生的流動，這些都是教育措施的研究與頒佈時必須考量的因素。

在教育系統與其他系統的關係上，其他系統會影響教育系統，教育系統也會影響其他系統，兩者並一起對社會整體結構有所影響。教育系統的工作人士既不應該妄想一定能夠導進社會，但也不應該妄自菲薄、隨波逐流，而是應該相信教育的正面價值，積極引導教育結構與社會結構朝正向發展。而且，就如紀登斯所指出，權力的運作可以是雙向的，當教育受到的不合理權力宰制，能動者應該能夠建構反向的或另類的論述及結構來加以對抗。

在時空因素方面，紀登斯指出由於歷史時空歷史不斷演變，看似相似的事件會有不同的意義與發展結果。教育上的現象也是如此，例如過去對於體罰可能有「不打不成器」、「棒頭出孝子」、「省了鞭子，寵壞了孩子」等的想法，但隨著人權觀念的改變，禁止體罰才是符合現代理念的作法。其次，現代的學習管道不斷增加，對無心於學業而準備就業的學生參加職業試探時，政策要求必須利用藝能科目課程，而不能利用國英數等「基礎」科目，這種加強基礎學習能力，卻未考慮學生學習興趣因素的作法，實在有待商榷。再如，教科書的版本問題，一元化時有多元的呼聲，甚至要求廢除部編版，但當多元已經出現後，部編版的重新出版，其意義已經不同於一元化時代，不能與當時一概而論。因此，教育措施的恰當性有必要時時加以檢討。

二、教育、現代性與自我認同

高度現代性社會呈現極端動態性與不確定性，但「組織」與「秩序」也是現代社會的必然現象與必要條件。因此，我們一方面應該解除不當的管制，設置有彈性的教育制度及扁平化組織，並隨時因應環境的變化而調整教育制度結構與策略行動，另一方面，也要瞭解教育內容與形式的改變將成爲常態，教育的目標應該包含如何培養具有彈性變通力之國民，以適應不斷變遷的世界局勢。

現代性的動力之一，時空分離的效應，是造成時空沒有一定的內涵，不一定與特定外界事物聯繫在一起，而是由能動者來賦予不同內涵與意義。雖然社會既存之各種組織與制度都會賦予時空一定的內容或形式，但這些內容或形式的意涵卻仍具有可變性。就教育來說，學校教育雖然有大致上的形式，但其內涵卻可能千差萬別，例如同樣是上課，其內容、方式、學生的收穫，都可能有極大的差異；再如早自習是否必須安靜地坐在教室，是否可以轉變爲學習討論的時間；班會是否只能討論學校制式的中心德目，或者可以轉化成學生的心得分享時間；學生回家馬上坐下來看電視或進房間打電腦的習慣是否能夠改變，這些對時空內容及意義的重新思考，都將有益於對教育、學習與存在意義的加深思考。因此，教育工作者應該審慎思索如何對時空加以利用，並且幫助學生也能對此有深入的認識，重新審視自己的學習生活，不再只是被動地接受安排，或陷溺於未經思索的生活習慣中。積極地將教育與生活結合在一起，也將生活與教育連結在一起，才能形成一種新的、有意義的生活風格與生活教育學。

現代性動力之二，抽象系統，在高度現代性社會中已無所不在，人們可能主動或被動地將許多事務交由抽象系統處理，但卻也往往因而導致隔離現象，也容易讓人產生無力感，需要審慎因應。在教育上，我們可以看到在學校教育中許多學科知識已非一般家長所能掌握，許多家長因此將教育的工作完全交給學校或補習班，連帶地在心理上也將自己的教育責任完全卸除。事實上，這種作法並非適

當，因為教育對學生與家長都具有相當的重要性，家長必須負起一定的責任，而非放任不管，否則學生無法獲得支持，家長也難以獲得真正心理的滿足。因此，對學生的教育必須由家庭與學校合作，讓學生能生活在一致而穩定的結構規則中，才能獲得好的成效，唯有當家庭與學校都能重視教育，孩子才能重視學習，如果孩子在家庭及學校接觸的是兩套不同的結構規則，將很難使其心性有所定向。加上因為任課教師無法完全關照到每一位學生，因此家庭乃具有極重要的補充功能，在實況上，甚至是由家庭扮演主要的學習輔導的角色，學校則退居次要的補充角色。因此，家長不應該因為有了教育的專家系統，即放棄了自身的關心，自我隔離於學生的學習成長之外。當然教師與學生也責無旁貸地應該為學習的成敗負起一定的責任，否則難稱為善盡本分，或對自己的存在意義有所掌握。

此外，無論是學生、家長與教師，都還應該更積極地反思運用各項抽象系統，從事更高層的融攝及創造，如在知識方面，可以從不同的管道，如學校、補習班、電視或網路上，學得不同的技巧、方法、內容與架構，不再只能依靠一種方式，局限於一種管道。再者，家長與教師雖不一定要對學生的所有學科都能使得上力，但都可以也應該在孩子的情緒與態度方面付出更多的關心，培養孩子迎接挑戰的豪情、面對挫折的勇氣，以及適當的學習習慣。這是面對抽象系統造成的隔離現象所能夠採取的高層次融攝策略。

在制度性反身/反思方面，現代社會因為人們不斷地獲得與自身實踐的相關知識與訊息，並調整自己的行動，使得知識與實踐的關係不斷發生變化，個人及社會因而都是反身/反思性的構成，並導致去傳統化現象，各種傳統事物不再被視為理所當然。因此，各項教育措施必須有隨時被問題化的準備，並能為其正當性提出論證，唯有通過個人與集體反思性地思辨之後接受的教育措施，才能贏得能動者真正自發性的行動實踐。同時，由於高度現代性呈現向前預想的未來導向，而未來又往往具有反事實性的傾向，因此，鼓勵學生對於傳統進行不同於過去或現在的創造性使用，是教育上值得鼓勵的嘗試。當然傳統不只是一種限制，

也是一種資源，應該積極地發現其意義與價值，善加利用。

全球化使得世界上的人們關係越來越密切，彼此的相互影響越來越大，也獲得越來越多的參照。面對高度現代化的全球化後果，教育系統一方面必須注意到他國教育的水準與本國學生的全球競爭力，另一方面，教育措施也必須有個人、地方、國家等不同層級的思考，才能既為自己定位，同時又能參與全球社會的建構，對全球社會有所貢獻。至於面對各種風險、不確定性與新的可能性，由於不同的能動者會有各種不同的需求，因此多元教育乃具有極大的重要性，而且多元教育不僅應該只是形式與內容上的多元，也應該培養學生認識、尊重與欣賞世界與社會的多變性與不確定性，以及忍受不確定的能力與態度，更進一步發展勇於、樂於挑戰未知，探索新境界，開創新可能性的能力與素養。因為停滯不前並不符合生命活潑的本性，但在探索未知時也不應該冒進，必須對可能的危險有所認知，積極做好預防措施，避免因此而喪失生命或造成無法彌補的嚴重後果。

在高度現代性制度性反思之下，大部分的個體已能知道自我認同和透過論述與實踐所建構的自傳都是個體反思性地建構而成的，並形成一個發展軌道，由過去延伸到預想的未來，個體必須對其負責。能動者會透過對時空與不同生活路徑的規劃，尋求不同的機會與承受不同的風險，並每隔一段時間進行反省、檢視、修正，以確保自己的價值感與自傳的一致性。但這些自傳只是多種可能論述之一，必要時可以對其過去經歷進行大幅不同於過去的詮釋，並產生不同的自我認同。但能動者也可能在成長過程中耽溺於不良的生活習慣，失去對自己生命進行反思性建構的機會，因此，教育必須培養學生對這一方面有深刻的認識，並協助學生擺脫沈溺的生活經驗，讓學生有機會接觸與體會不同的生活風格，並從不同角度看待自己，養成從不同視角建構主體性的習慣。

即使能動主體作為一個自我參照系統，仍有與他者連結的需求，只是高度現代性之下的連結必須透過能動主體反思性地加以建構，無論是世代、地域、生命階段或是與他人之間，各種初步或原始關係都需要經過進一步證成或賦予內涵。

換句話說，由於能動者常常有機會脫離既予的位置，在某種程度上，個體所選擇的位置即是個體所較願意接受的位置（即使是在眾多不理想的選項中做出的選擇）。其中人際關係的典型或理想樣態，應該是純粹關係，亦即是透過雙方努力經營關係本身獲得的回饋，得到滿足，並不作無限制的要求，而能長期維持互惠互利的關係。教育工作者、家長與學生之間都應該培養這種純粹關係，亦即透過「將人視為目的而非手段」，完成互為主體性或「我與汝」、一對一的深知深愛關係。

現代教育系統曾經經歷過追求「標準」答案的階段，此與紀登斯所指出現代性中對事物獲得「控制」的趨向與「內在參照」的傾向一致，這種趨向使得人們往往將一些無法控制或無法納入內在參照系統中的事物排除在外或加以隔離，雖看似得到充分的掌握，但也壓抑了一些重要的事物。事實上，人類無法避免一些無法控制、非自己設定標準、沒有一定答案的事物，這些事物雖然會對人產生困擾，但也使得人類能與世界產生連結，同時，這些沒有確切答案的事物，也是人類可以永恆思考的問題。因此，在教育內容中置入一些開放性的問題，是符合人們需要的。教育者應該協助學生習慣對於道德問題及存在性問題的探索，並透過此過程來獲得真正的本體安全感。

個體的自我認同會遭遇許多兩難困境，如封閉或破碎、從眾或獨立、懷疑或信任、不確定或權威、無力感或融攝，需要個體加以調和或超越。這些兩難困境是教師必須在教育過程中協助學生加以解決的問題，亦即在保持自我認同的統整之餘，也注意到並願意面對無法納入自我認同之內的破碎傾向；在隨波逐流與孤僻自為之間，維持「和而不同」的態度；在凡事懷疑與完全相信權威之間，有所保留也有所投入，隨時尋找新證據，保持接受新論述的心態，但也不永遠漂流不定、無所用心；即使可能感到不如意，也願積極地將周遭事物加以積極地融攝，並努力改善周遭環境。

從另一個角度來看，教育的目的之一是要使能動者能夠獲得自主與自律，此

自主自律需要經過解除外在不當的拘束與限制來完成，但一方面自主自律的主體存在的意義仍必須回到人群中來找尋，另一方面，人與人之間的相互影響日益明顯，會妨礙他人自由與自主的生活方式與內容並不值得鼓勵。因此，只追求解除管制的「解放教育學」、「只要我喜歡，有何不可以」的態度乃有所不足，應該進一步追求「生活教育學」，探索哪些價值與生活方式是值得大家共同遵守的，也就是說應鼓勵能動者不僅追求自己的自由，也應該探索與他人共同生活的方式與內容。

三、教育與高度現代性之下的政治

現代社會存在有資本主義、工業主義、監視、與戰爭等四大制度，其中有向善的可能，也有向惡的方向發展的可能，這些可能性的實現完全掌握在人們的手中。教育工作者宜採取烏托邦現實主義、世界主義與基進中間的態度來積極行事。烏托邦現實主義主張一方面應該瞭解現實的狀況是如何，一方面應該有不放棄追求理想的堅持。世界主義則是相信普世價值的存在，並強調不同的個人及團體對他們所堅持的思想與所從事的實踐負有責任，並應能夠清楚表達自己所獻身投入的理想，以及判斷這些價值對其他具有不同觀念的人所具有的意義，也應該能夠判斷不同觀念的他者所持有的價值對自己有何意義。特別是面對不同教育理念的工作者，積極對話既有助於澄清彼此的觀念與價值，也有助於刺激反省，促進雙方教育理念的變化，避免不當的教育理念未被警覺而持續下去。積極行事則是指不要犬儒式地嘲諷現實卻束手旁觀，也不只是注重眼前利益或消極悲觀地預期世界將繼續沈淪，而是相信人類的努力可以改善世界的現況，防止世界向惡的方向發展。唯有如此，教育才有可能讓世界變得更好。

基進中間立場是對所有的價值觀重新加以檢視，不拘泥某一派別，經過審慎思辨兼採過去左右派政治中符合現況需求的主張。這種想法也符合教育經營的根本，亦即教育的實施必須先做「對」事，而非僅僅是做事「對」(do right things rather

than do things right) ——把事做好。因此，無論是各級學校或各類體制外教育，對本身的各項理念、課程、教學都應該審慎思考其價值，而不應該只是基於「傳統」、「慣例」來行事。相對地，對過去可能忽略的面向，如對弱勢家庭學生或低成就學生，發現其長處與亮點，進行個別化教育指導，則應該積極進行。當然左右派的基本價值並不一定不互相衝突，但如何加以折衷、融合或超越，是值得教育工作者進行創造性思考的部分。

在處理現代性可能的危機方面，紀登斯認為為了預防高度現代性之下監視現象演變成爲集權主義的增長，應有對話民主與多層次的民主參與。對話的目的不僅在達成共識，更重要的是作爲調解爭端以及建立相互容忍態度的方法。要達成有效的對話不僅要求自我瞭解、自我接納，也要求透過相互坦誠得到彼此的信任，並建立長期互惠的純粹關係，以此來有效更新社會連結（團結）的意義。至於更大範圍的社會，除了對話民主之外，還應增加行事的透明度與建立責任感，來深化民主。這一點在教育上也有重大的意義，目前有些學校的各種措施是由校長及少數行政人員決定學校的方向及各項活動，很少讓全體教職員工及學生有參與意見、共同決定的機會，甚至提出意見的師生往往被視爲是製造麻煩的人物，在事後處處給予刁難，另一些學校則是教師團體非常強勢，使得行政人員大感無力。其實這些都是忽略了對話民主的精神，如果相關人士都能夠積極地開放自己，持續地以平等的地位進行對話，讓所有的人都能夠參與和自己有關事務的討論與決定，以積極的態度面對差異，將互惠視爲雙方的義務，並增加責任與行事的透明度，自然能夠解決許多不必要的紛爭。當然，學校行政層級的扁平化，消除不必要的階級，以及領導者的能力與聲望真正能夠達到專業領導，也是深化民主的必要條件，否則將會造成學校內部的疏離、冷漠，學校變成少數人的學校，而非全體師生的學校。校長受到師生的輕視，將會如現今許多國家政治人物被人民所漠視一般。

在積極福利方面，紀登斯指出高度現代性社會已經是後匱乏社會，福利制度應該以增進全體人民的福利爲目標，並應以創生性的手段鼓勵能動者發揮善用自

己所能獲得資源的能力，追求幸福，成爲自主自律的自我，其中教育是最重要的方法之一。就教育而言，針對不同的學生應該給予適性教育雖已經是老生常談，但無論是資優學生與有特殊需求的弱勢學生，以及一般中等程度的普通學生都應該有所適性的發展，卻無人能夠否認，只是我國現有的教育卻離此目標甚遠。爲達此目標，除了在師資、教育理念及制度設計上應該有所更迭之外，最常被提出的是經費方面的限制，雖然教育經費有限，可能產生預算排擠是事實，但許多經費未真正發揮作用也是事實，另外，過多的限制也使得各級學校缺乏發揮空間，因此，要達到創新的效果，就應該給予各校一定的彈性，鼓勵各校發揮其創造性，將經費做最好的應用，成爲各具特色的學校。此外，教育當局也可以提供經費，鼓勵民間團體對一些教育事務，如課後輔導、特殊教育及補救教學等方面進行提案，找尋最有利的方法來幫助適性教育的達成。亦即教育當局不能只要求學生、家長自行尋找資源，善加利用，也應該創造更多可供學生及家長利用的教學資源與機會，並鼓勵學生及家長積極地加以掌握，以獲得自我完成的機會。這一部份也包含對於失業者的教育。

在高度工業化的後果上，一方面大量的機械化生產使得物資豐富化，雖然使得生活的舒適度提高、教育的便利性增加，但也造成「無物神聖」的觀念，及不珍惜物力的習慣。另一方面高度工業化也導致物質與生態的破壞越來越嚴重，其後果將會影響到每一個人。因此如何教育下一代養成舒適而不浪費的習慣，並認識到繼續浪費生活將不再舒適，對未來的社會極爲重要。另一方面，也應該採取以積極的態度保護生態，儘量維持自然自我復原的能力。而且面對這些可能具有高度後果的風險，應該積極地採取各項預防措施，而不是停留在爭辯風險是否存在。

針對暴力所可能帶來的負面效應，由於暴力將導致人們失去生命或遭到強制、感到絕望，因此在教育上必須反對心胸狹隘的基本教義主義，並透過強調和平主義、轉化軍國主義與男子漢氣概的內涵成爲積極投入工作、扶助弱勢的精神，正視男女平等、正面看待各項差異，以及加強積極對話、避免情感溝通的退

化來避免暴力。

四、社會研究與教育研究

人文與社會科學在經歷過自然科學化的思潮衝擊之後，仍然在重新尋求自己的定位，紀登斯透過自己的親身經歷與反思，指出人文社會學科具有雙重詮釋性，會不斷地影響與改變其研究對象與本身的內容，而且專家與常人乃處於變動性的關係中，這一點對教育研究方面的衍釋也有其貢獻。

在教育研究與實踐關係方面，認知到人文社會學知識具有雙重詮釋性與反身/反思性，對教育研究者與教育實際工作者都有極大的重要性。這項主張與日本學者野中郁次、竹內弘高將知識分為內隱知識與外顯知識的主張有可以相對照之處，野中與竹內主張透過身體力行可以產生共同化的內隱知識，而這些內隱知識又可以藉由用語言、形式將想法訣竅表現出來，外化成為外顯知識；外顯知識之間透過組合語言與形式，彼此連結，個人再透過掌握語言與形式而將外顯知識加以內化，如此循環擴大，有助於對知識的掌握與管理。而就知識管理而言，成功的案例顯示，知識的可行性或組織力的提升，應在日常業務層面落實，並使用淺顯易懂的文字。換句話說，就是要使用自己常用的文字語言來表達知識管理的各類概念（參見劉京偉譯，2000: 34-36）。教育學術上的研究成果常常被束之高閣，其原因可能很多，但若陳義過高，玄之又玄，或只成為少數人的遊戲，則將失去其轉化世界的力量，也將失去與實踐互動的機會。

研究者雖然不必像費若本所主張，認為因為所有人類的知識都是產生這些知識的人所選擇、思考與實踐的結果，所以他們比其他人都清楚自己生存環境的需求（參見苑舉正，2003），但卻應該注意到每個人思想中都所帶有某種廣義而言的理論，也都是帶著理論來行動。換一個方式來看，若理論代表外顯及反思性的知識或論述意識，實踐代表內隱的知識或實踐意識，則理論既可能是用以說明實

踐，也可以是用來指導實踐，實踐既可用來產生理論，也可以用來驗證理論，兩者乃是呈現辯證的關係，相生相成，缺一不可。否則理論將可能無法發現實踐中所蘊含的複雜智慧與問題，而實踐中也可能含有未經思想淬練的不成熟想法或者意識型態，兩者無法產生交流互動。

因此，面對都經過教育歷程而具有許多不同實踐意識的大眾與教育實務工作者，教育研究者一方面需要將大眾的實踐意識轉化為論述意識，使其能夠接受檢驗，不至於受到意識型態的宰制；另一方面，也有必要將較高深的學術研究成果加以適當的轉化，成為教育實務工作者及大眾所能參考、對照及回應的材料，甚至親自投身到教育實踐中，才能讓教育研究更「有血有淚」，更有人味，也使其成果更能發揮其功能。

高度現代性之下各項專業知識都不再只侷限於特定的少數人透過特殊的管道方能擁有，任何人只要具有一定的能力，並願意花費夠多的時間投入，就有可能獲得專業知識。且相對於專家的常人也具有大量的相關知識，雖然與專家的專業能力方面的確有差異，但這種差異有時只是程度的差異，而不一定是「質」上的差異。而且即使是質上的差異——專家總是能發常人所未發，但常人雖沒有先創的能力，卻大部分有能力了解專家的發現，並能對專家所提供的知識做出獨立判斷與決策，從而採取行動，導致情況的改變。加上每個人都有自己自主的情感需求，專家必須加以尊重，因此，專家最好基於平等的立場提出建議，並不適合強行代替當事者做出決定。所以只要不是心存操縱的專家，都應該盡可能先了解常人的想法，再透過分析，讓當事人能夠自我反思，破除自己的迷思，獲得正確的認知，形成正確而對大眾真正有利的民意。

就教育措施而言，教育是所有人共同的事，每個人都應該有權利去關心，並提出自己的主張。而且，無論是家長或學生在相關方面的能力與知識都已經越來越強，如果能夠讓他們充分了解情況，他們所提供的將不只是像消費者對供應者

的「市場回饋」而已，也可能會是專家所未曾注意到的深刻見解，專家必須考量到這些利害相關者的意見，並提出最佳的主張來說服參與者。

因此，教育「專業」不能成為官僚宰制的藉口，也不能成為所有人共同信任的唯一依據，民意也不應是可怕或錯誤的毒蛇猛獸，如果要避免民意受到蒙蔽，加強對話才是真正的解決之道。也就是說，理想的教育制度或結構，應該讓所有人都有權利參與和自己相關事物的決策過程中，充分表達意見並進行理性辯論，以形成共識。專家則應以其能夠提出更佳的理念、意見、解決方案與論證而受到尊重。就如所有人在面對科技專業人士時，並不希望只能任其擺佈一樣，所有的個人在面對教育專業人士時，同樣也希望能夠了解各種措施的其中原委，而不希望只能任其牽引。而且，就專業、民意與權力之間的關係而言，如果說民意可能受到權力的影響，則專業也同樣可能受到權力的影響，唯有當專業與民意雙方建立積極信任的關係，尊重對方的需求及建議，找出其中具有意義的部分，形成可行的共識，並增加各種行事的透明度與責任，才能創造雙贏。