

第二章 Hirsch 對美國教育的批判及文化素養教育之開展

Hirsch 之提倡文化素養教育在於期望透過文化素養之培育，糾正美國當前教育缺失，本章先就 Hirsch 對於教育之批判加以分析，以說明 Hirsch 文化素養教育思想之形成背景，並進一步探討 Hirsch 文化素養教育之開展。

第一節 美國 1980 年代教育發展

壹、美國社會發展

Guttek(1986)指出1980年代初期，美國政治層面在新任共和黨總統 R. Reagan 帶領下，提出恢復保守價值，減低政府干預，並帶領美國走向世界強權的理念。經濟上則主要改善自 Carter 以來通貨膨脹的問題，進而消滅聯邦在社會福利及教育計畫之經費，並擴增軍事經費，雖然後來造成聯邦赤字嚴重，但有效降低了失業率。為了減少經費支出下，Reagan 打算裁撤教育部，而當時負責教育部的為 T.H. Bell。Bell 在經費削減及教育部面臨裁撤之時，藉由”The nation at risk”報告書，取得大眾對教育的關心並推展了教育的改革。相較於 1960 年代 Kennedy 時期而言，Reagan 也更明確的堅持教育保守主義之立場。

經過 1970 年代雖有部分呼籲回歸基本能力之學者及執行強化學術方案的學校，然而大體而言回歸基本能力的觀點仍是被忽略的。然而這些對於當時美國教育的批評，進而影響到 1980 年代美國教育改革。這些批判包含：過於重視教育實驗主義而影響學生學術表現、學校忽視學生日益偏差之價值觀、教學單位成效不彰且教師素養不足、學校趨向官僚體制化及收費昂貴卻無法提升學術表現、對於學生成就之評量模糊等。同時 1980 年代初期部分研究單位對於中等教育的目的、組織、結構、課程乃至於成效，做了重新檢視。此外 1980 年代美國為社會、經濟、文化困境之氣氛所籠罩。從 1960 到 1970 年代開始，美國在毒品及暴力日趨嚴重之問題不僅在學校造成影響，也影響整個社會。大眾批判學校並期許重振道德教育及教師權威，且經由教育可以教導明確的道德及公民標準。學校教育實踐上，相較於德國、日本培養出符合工作需求的人才，而美國 1980 年代失業率，讓大眾質疑學校教育的成效 (Guttek, 1986)。美國教育界也開始反省既有教育政策，而 NAEP (National Assessment of Education Progress) 提出標準化測驗的重要性。課程發展上，也回歸重視能力培養，訂立明確的指標 (McNergney & Herbert,

2001)。

這些政治、經濟、社會的因素影響下，美國教育對於以往教育方式有著不同的觀點。許多學者也相繼提出許多回歸基本的教育，期望教育能重視學生基本能力之養成。

貳、回歸基本能力之教育思潮

美國於 1980 年代”The nation at risk”的報告書前後，均有學者提出回歸基本能力，或重視既有文化涵養之論述，其中如：M.J. Adler、A. Bloom 及 E.D. Hirsch 等學者。

在 1980 年代初期，Adler 提出”The Paideia program”，重視兒童的學習內容及實際能力提升。學生應學習有系統之知識，並具備運用語言及數學的技巧及能力，且理解基本的知識概念及相關議題。學校需讓學生具備未來生活所需之知識能力，並成為國家甚至整個世界的良好公民，以追求個人美好的生活。在此理念下，也成立了 Paideia Center¹來作為教育理念推廣及研究的組織。Adler 本身的觀點與 R.M. Hutchins 相通，尤其兩人之間對於博雅教育的觀點及討論，也影響 Adler 的教育觀點（Adler, 1988）。

Hutchins 所處之 1930 年代初期，當時部分學者對於當時實用主義所造成反智現象提出反省。同時期之博雅教育觀點認為現代民主社會中，許多工作可由機器取代，而所有公民應為自由人，應具備一定的知識及溝通能力（簡成熙譯，1995）。Hutchins 重視博雅教育之理念，重視文法、數學、邏輯等能力，並提出”Great books”的規劃，期望培養高等教育學生全人的發展（Hutchins, 1943）。同時基於人的共通性觀點上，而給予共同的教材以培養有素養之公民（Hutchins, 1968）。Hutchins 理念之落實上主要對於高等教育進行改進，而 1980 年代初期 Adler 透過 The Paideia program 將博雅教育的理念落實於中小學上。同樣之博雅教育理念下，Bloom 在”The closing of American mind”中亦對於美國教育過於狹隘進而禁錮美國人的心靈，使得美國人心靈層次貧乏。藉由廣博知識之培養上，可以提升學生的心靈層次與發展健全人格（簡成熙譯，1995）。Bloom 提倡讓學生具備更廣博的知識以充實及發展健全之心靈（Bloom, 1987）。

¹ <http://www.paideia.org/content.php/system/index.htm>

Hirsch 提出文化素養教育，除了呼籲重新重視兒童基本能力之培養，也進一步規劃課程來落實這理念。尤其”The nation at risk”報告書中，學生學術低落的情形，Hirsch 認為確保學生學習到一定程度之知識，將有助於學術表現提升，同時也是促進民主公平的重要途徑。在此理念基礎上，Hirsch 對於所處美國教育提出批判，以彰顯美國教育之困境及文化素養教育之重要性。

第二節 Hirsch 對美國教育之批判

Hirsch 於 1996 年論述學校教育與文化素養教育觀點曾批判當時美國教育中意識型態，以突顯出美國教育所面臨的困境（Hirsch, 1999:69-71）。據其批評，美國教育受到六個意識型態影響，分別為：浪漫主義（Romanticism）、發展主義（Developmentalism）與自然主義的謬誤（Naturalistic fallacies）、個人主義（Individualism）、反智主義（Anti-Intellectualism）、美國的特殊主義（American Exceptionalism）與地方主義（Localism）、以及專業分離主義（Professional Separatism）等。

其中 Hirsch 將發展主義與自然主義謬誤、個人主義、以及反智主義視為浪漫主義的延伸，所以經過整合後可以三個主軸來看，分別是以浪漫主義、美國的特殊主義與地方主義、以及專業分離主義。以下分別評述 Hirsch 的批評：

壹、Hirsch 對美國教育中浪漫主義之批評

Hirsch 的批判重點對美國教育意識型態中浪漫主義為主，他也將發展主義與自然主義、個人主義、反智主義視為浪漫主義的延伸影響。Hirsch 認為美國教育受到啓蒙運動與浪漫主義兩種不同知識觀點的影響。其中「較傳統」的啓蒙知識觀點影響，可以追溯到希臘時期。Plato 認為教育的重要，是幸福生活與正義社會的基礎。惡的本質在於隨天性或慾望而行，教育是要試圖展現出人的理性。到中世紀神學為主的時期，聖奧古司丁（St. Augustine）也提出兒童本性帶有原罪（sin），如果是任由天性發展，將帶來不和諧的社會，需要透過教育來改善人的品行。啓蒙時期雖然盡量少了神學的原罪觀點，然而仍重視透過教育學生能符合社會規範。美國的啓蒙主義學者，如：Madison、Jefferson 等，也對於人的本性抱持一個懷疑的態度。也由於這樣的懷疑，認為教育不應放任兒童去隨自己的本性去做想做的事（Hirsch, 1999）。

美國也受到另一個觀點的影響甚深，亦即 Hirsch 所批評的浪漫主義。浪漫主義本身是一個相當複雜多重的思想，在討論 Hirsch 對浪漫主義及其延伸的主義與意識型態之評論前，對於浪漫主義有初步的探討，能有助於更整全的瞭解 Hirsch 的批評背景與實質內涵。先就浪漫主義的發展，以及其如何在美國，且發生影響作簡要陳述，分述如下：

一、浪漫主義的流變

浪漫主義本身是相當多元且複雜的，與其說是一個主義，不如說是種現象。不同浪漫主義對人性觀點並不一致，也衍生出不同的教育觀。浪漫主義本身的多樣性，應可說是同一個時期有著對啓蒙進步的信仰之反動，一種自然的人文主義，甚至可以說是一個時代氣氛，一種重大的知識革命（蔡申章譯，1993:347-351）。早在中世紀初，浪漫指涉方言而有別於拉丁古典，然而英國將這個字的意義變得普遍卻複雜，到十八世紀中則包含著想像力與感覺方面的意義（Furst, 1976:12-13）。法國浪漫一詞開始成爲對於想像力的詩或小說，慢慢也影像到寫作與藝術之中，進而成爲一種思想的轉變，對於想像力與情感取向（Furst, 1976: 13-14）。浪漫主義運動的產生在於新古典主義的衰退，對理性力量的絕對信服的質疑，並有開始透過非理性的創造過程的作品出現；連帶的對啓蒙主義產生質疑，試圖突破既有的理性規範；超越理性規範後，對於感受的有新模式的觀點，開始重視感受的重要性與表現性；外在社會環境變遷方面，則是社會風氣的改變，以及作家、藝術家作品的影響（Furst, 1976）。

Babbitt（1991）提出有不少人認爲浪漫主義始自於 Rousseau，其思想對浪漫主義影響甚深。尤其 Rousseau 1762 年所出版的“Emile”影響當時教育思想上做出出另一個轉向（Bowen,1972）。他的教育哲學觀點主要在於自然主義，多少影響到後來的實在論（realism）及心理學上的發展主義（Wilds& Lottich, 1970:301）。他也爲實用主義（pragmatism）與進步（progressive）教育立下基礎，並提出以兒童爲中心的教育（Frost, 1966:298）。他認爲社會爲惡，教育要避免兒童受到這些惡的影響，則要引發出兒童內在自然的善，使其爲好的人，而聚集這些好的人自然能達到好的社會（Frost, 1966:299）。他對後來浪漫主義者影響甚深，由於當時法國受到理性啓蒙持續影響，浪漫主義一開始主要在德國，一直到十九世紀初才在法國受到重視，同時期英國的也開始受到影響。浪漫主義也在十九世紀開始達到最大的影響力（蔡申章譯，1993:346-347）。

歐陸啓蒙運動的種子，以及浪漫主義的思潮也隨著學者移到了美洲大陸。從十五世紀以來美國教育與歐洲教育發展難以切割，雖經過美國獨立戰爭洗禮，及 1783 年部分美國自主社群的宣稱：與歐洲控制完全分離，迄今美國發展與歐洲思潮仍未截然劃分（Frost, 1968:243）。

美國自建國以來，早期的教育學者，如：Benjamin Franklin、Thomas

Jefferson、Horace Mann 等，對於美國教育走向影響甚深（Butts, 1978）。其中 Jefferson 主張一個自由社會若落入為經過教化的人民手中將是危險的，也因此他建議所有非奴隸小孩應該接受學校教育。Mann 也認為具資格的選民與政府同樣重要，沒有道德與知識對國家都是不安全的（Butts, 1978）。Jefferson 對於教育內容上偏向文化課程，而 Franklin 與 Mann 則偏向實務性課程。在此階段的美國教育中，啓蒙運動的理性觀點較明顯。

如前所述，Hirsch 認為美國受到啓蒙運動與浪漫主義所影響，雖早期學者，如：Jefferson 的教育觀點，明顯偏向啓蒙觀點，不過美國教育發展越來越受到浪漫主義之影響。歷經南北內戰的洗禮，對理性的質疑，也受到歐洲思潮影響，尤其到十九世紀 Emerson 重視自然的浪漫主義主張，敬重兒童與自我發展，質疑過去知識與書本的好處（林玉体，2002：487-495）。他的思想受到相當大的迴響，其寫作與演講吸引了當時美國大眾（林玉体，2003：144）。美國教育浪漫主義影響逐漸加深，這也造成後來 Hirsch 所批評美國教育深陷於浪漫主義的困境。Hirsch 對於美國浪漫主義與其相關主義批評論述如下：

二、Hirsch 對美國浪漫主義整體批評

Hirsch 宣稱浪漫主義將自然推向一個極高的地位與價值。Rousseau、Hegel、Schelling、Schiller 等，均認為自然是比社會好且善的，文明是一種墮落與不道德觀點起源於歐洲，影響到美國（Hirsch, 1999）。Emerson、Thoreau、Whitman 等美國浪漫主義的代表，在教育的影响在於自然運作即會成為善的（Hirsch, 1999）。這樣的觀點在 J. Dewey 及其同事時期做更進一步推展。在學校中不單課程，甚至硬體規劃上都受到這浪漫主義的影響。以自然為好的浪漫主義，甚至將課桌椅排列，都排除固定排列（Hirsch, 1999）。浪漫主義在美國教育上的主導統治，主要在於 1920 至 1930 年代之後，進步主義運動開始在美國教育成為主流後形成²。尤其到 1950 年代進步主義運動減緩之時，美國教育充斥著浪漫主義的

²美國公共教育在二十世紀中的幾十年間有相當多的面貌，一方面來自於共和黨與民主黨政權總統與議會的轉換及互動，另一方面來自於國際間的互動變化，以及整個教育派典（pedagogy）之間的轉換所造成。有重視學術研究與智能學科的教育觀點，如：1920 年代有精粹主義（essentialism）運動；1930 至 1940 年代有主智主義（intellectualism）；1950 至 1960 年代則有新數學、新科學及新社會教育的提倡；1960 到 1970 年代則有重視教育成效與回歸基本能力的訴求。同時也有重視個人與發展的教育觀點，如：1920 年代重視個人智能；1930 至 1940 年代以兒童中心的進步主義教育；1960 年代出現所謂的浪漫主義改革者；1970 年代則有國家對於幼兒及中學教育之職權探討（Butts, 1978:262-263）。

色彩。然而這樣教育所教出的學生，在學術表現上出現了危機，當他們成長到 1960 年代時，也是 SAT 成績出現了大幅度滑落的時期（Hirsch，1999）。

Hirsch 認為在浪漫主義影響下，美國教育社群太早從年幼者身上去除一切學術性學習。強迫式的給予在研究中被視為適不適當的，然而這也成爲一種反智主義的情形。亦即對於年幼者教拼字、數學等教學，抱持反對的態度（Hirsch，1999）。對於適當的發展上，美國家長深藏心中的對於快樂與學術之間的發展上，似乎只有非此即比的關係。如果只重視兒童的快樂與否或是是否強迫受教育，則相對的多數人可能會偏好浪漫主義的觀點（Hirsch，1999）。

就 Hirsch 的批判上，可以發現其較偏向古典主義的啓蒙觀點，而 Hirsch 對於整體美國浪漫主義批評上需要留意的有兩點。首先，Hirsch 批評的美國浪漫主義應是針對較激進的自然主義色彩，而非推翻所有浪漫主義的觀點，這部分研究後面 Hirsch 會有所說明。再者，以 Hirsch 觀點中 Emerson 與 J. Dewey 兩人雖然均具有浪漫主義色彩，然而此兩人的教育觀點並非一致的。Emerson 會大力推崇自然，並質疑既有知識或書本知識的價值，J. Dewey 在這方面則抱持保留的態度。J. Dewey 同樣重視自然及經驗，然而他自己對於既有知識也持歡迎開放的態度，認為讀書學習也是有價值的活動。同時 J. Dewey 也表明當學生學習過程中，學生興趣與知識學習之間難以協調時，也應該以知識學習爲重（J. Dewey, 1938）。

Hirsch 除了針對浪漫主義提出批評，也對於浪漫主義延伸出來的發展主義與其他自然主義謬誤加以批判，進一步分析如下：

三、Hirsch 對發展主義與自然主義謬誤之批判

在探討 Hirsch 的批判前，先簡要說明一下發展主義與 Hirsch 所謂的自然主義謬誤。發展主義主要唯一群重視心智本質與運作的研究者，基於兒童中心的觀點，尤其在心理學研究方面，並對於課程與教學有相當的影響，且 Rousseau 自然主義也被視為發展主義的根源（Wilds & Lottich, 1970:358-360）。而自然主義的謬誤根據 G. E. Moore 的說法，係爲把善等同於自然特性之謬誤（P.A. Angeles, 2004）。Hirsch（1999）認為對於浪漫主義所傳達的觀點仍有其可取之處，尤其對於兒童教育有新觀點，而有助於兒童的發展。同時也受到許多心理學家理論或實務上的支持，並在兒童教育中扮演重要的角色，然而非所有自然原則均是錯誤

的，而是當自然原則被過度推演時，完全不經批判時可能會出現問題。Hirsch (1999) 認為兩個主要的宣稱使得教育自然主義變成謬誤，首先在於發展主義中的自然節奏，認為到某些自然的年紀才適合學習。第二，則是以自然方法是最好的教學方式。

(一) 發展主義與自然主義的意涵

自然主義對美國教育與實務的影響甚深，而且歷史與哲學的自然主義的內涵與權力為美國政治與經濟結構之基礎。自然主義在教育上的影響主要在於發現與運用自然的法則在教育過程中，而教育也根據人的自然發展，且要回歸自然摒除人為(Wilds & Lottich, 1970:301)。近似啓蒙的理性主義，重視個人權益及自主性。然而與理性主義不同在於不認同冷漠的理性獨大及建基於理性的文化社會。自然主義並非完整的哲學體系，而是一種認為自然為所有存在的基源，試圖透過自然現象來解釋所有事物，這樣的觀點可追溯到西元前六世紀的希臘(Wilds & Lottich, 1970:302)。

自然主義的影響從十八世紀延伸到二十世紀，加上受到進化論的影響，而在心理學有發展主義的特色。發展主義認為教育應為兒童內在自然發展所控制，而非由外在成人標準所管理(E.H. Wilds & K.V. Lottich, 1970:358)。發展主義的代表人物有：Johann Heinrich Pestalozzi、Johann Friedrich Herbart、Friedrich Wilhelm Froebel、William James、G. Stanley Hall、Jean Piaget 等，其共通的教育目標也著重於個人目標甚於最終社會目的，尤其以個別兒童為中心，而教育基本上是奠立在個人取向(approach)及個人發展(Wilds & Lottich, 1970:358-375)。發展主義與自然主義之間關係密切，Hirsch 在批判美國意識型態中，將兩者合為一個主題做批判。

(二) Hirsch 對發展主義及自然主義之批評

承上所述，發展主義為浪漫主義與自然主義影響之教育理論，可以追溯到 Pestalozzi、Herbat 與 Froebel 等學者，他們的學說也影響到後來自然主義及發展主義的教育。Hirsch (1999) 認為並非所有自然主義的教育都是不好的，他們有心理學上的研究與支持，然而有些觀點則是在未經批判下產生的，有待加以檢視。這些有待檢視之觀點主要有二：首先，發展需與自然節奏呼應，對於學生適合學習書本知識有自然成熟的年齡，這個年齡通常為八歲；第二，「自然」總是

最有效的教學方式（Hirsch，1999）。

1. 發展主義及自然主義之優點

Hirsch（1999）肯定發展主義及自然主義在教育上，教育應關心並配合學生自然的身心發展，並減少不必要的學習壓力。發展主義或自然主義與以往教育不同的觀點出發，重視兒童的發展以及關心其身心發展，這可以使得教育由成人主導轉變重視兒童的面向。同時有些教育方法上，適度運用自然學習法可以協助學生有意義的學習。然而 Hirsch 反對完全採用發展主義及自然主義的教育，並認為完整的教育仍有其他重要觀點需要考量，尤其在促進學生素質及教育公平性課題。

2. Hirsch 之批判觀點

Hirsch（1999）提到雖然許多學者認為不應該過早進行教育，然而他們也認同適當的情境與引導有助於讓兒童發展可以更早與更好。Hirsch 提出許多基礎學習，如語言與數學，在教學上不容易以完全自然的方式進行。甚至許多的學習是不能只依賴自然學習法，譬如學鋼琴是要不斷練習才成的。發展主義認為要學生的個別自然發展都有其步調，對於發展較遲的也無須推動。然而更多有效的教學，是引導與鼓勵學生更努力與加強的。自然學習這樣的教學無法協助到發展較遲的學生。

Hirsch（1999）提到主張自然節奏主要學者為 Jean Piaget，然而認為其研究的科學與推論性仍有爭議，且 Piaget 本人也不否認環境能對於心智發展具決定性的角色。此外，自然主義以「自然」優於「人為」，或以接近生活意義脈絡的課程為原則，然而這些對於重視練習的學習（如：鋼琴、芭蕾舞等），則覺無意義。同時，自然主義對於不同學術表現的學生，往往以不同的自我評價或個別差異作為理由。自然主義對於沒在學習的學生採不同的觀點，認為是其天性不同，這會讓學校因而跳過甚至應該教的部分。有時這是社會因素所造成的，而非真正天分差異所造成。若學校因「個別差異」而對一些學生，將一些課程調整與跳過不教，反而造成這些學生學習上的不公平。發展主義在大量學生的教學上，會造成相當多的差異與不公平性（Wallerstein，2004）。

Hirsch（1999）認為自然主義重視天生能力的立場，跟實際觀察到的經驗上

有出入。許多學習是需要透過努力而得到的，無論天分，若沒有經過努力學習是難以有收穫的。有些知能是共同普遍，每個家庭中皆可以獲得的，然而對於一些社會生存所需基本知能方面則未必為每個家庭均能傳授，這個責任則落在學校教育中。有些學習，如：讀、寫、算，若為經過任何教學過程，是不可能不學習的。這些對於兒童沒有所謂的學習年紀已經自然成熟，才可以學習的限制。Hirsch 提出有研究發現適度的社會壓力與鼓勵能對於發展遲緩的兒童有幫助，能鼓勵他們繼續往前發展，同樣重要的則是不要予以過多壓力（Hirsch，1999）。此外，兒童學習的知識或技巧的效益，建基於先前經驗與知識上，若能協助學生建立好良好基礎是相當重要的。

3. Hirsch 文化素養教育之立場

Hirsch（1999）批評受浪漫主義影響的美國教育社群，對於年幼兒童教育採取自然發展的態度。許多人認為有趣、非學術、適當發展，以及不有趣、不自然的學術存在著非此即彼的關係。這樣的觀點中認為學校學習需符合有趣且配合學生自然發展的方式進行，對於更學術性的課程認為可以晚點再進行，這也對美國學校教育影響甚深。然而對於兒童接受具挑戰性學術教育的可行性上，法國提供了相當具說服性的成果。

Hirsch（1999）從法國的研究中發現，越早接觸教育，有助於學生學術上的發展。甚至，社經背景較不利的兩歲兒童接受教育後，在六或七年級時，他們能跟較具有社經背景優勢的兒童在學術表現上是相當的。這樣的研究除了顯示學生的學習有幫助外，也同時顯示與連結一種社會正義的觀點。法國學前教育方面已經進行將近百年，擁有相當的研究統計數據。研究發現越早開始學前教育的在學術發展上更有效益，而且更早接受具挑戰性學術經驗，使他們更能適應並更快樂的（Hirsch，1992）。法國學前教育的結果同時帶來社會正義的立足點。對於不利背景的學生，當他們兩歲開始接受學前教育後，到六至七年級時在學術表現上，跟具有利背景直到四歲才開始進行學前教育的學生是相似的。法國這樣的結果，呈現出學術性的學前教育能克服美國近來不同階級所造成的學術表現落差（Hirsch，1999）。Hirsch（1999）認為 Rousseau 雖然是在法國完成其著作，然而法國學者本身則常挑戰其自然為善，人為為惡的理論。

法國或許提供一個如美國一般充滿歡樂的學前教育，然而目標依然清楚標明其學術性。以腦神經學家 Pasko Rakic 看來，越年輕越好訓練其發展，並沒有太

小而不適合運動其腦（間引自 Hirsch，1999）。美國重視發展主義，認為兒童要自然發展後才進行教育，使他們的兒童相較於法國或日本兒童在學術表現上落後許多，尤其數學方面。然而這樣的觀點或許不被許多專門研究兒童早期教育專家所能接受（Hirsch，1999）。

Hirsch（1999）認為若學習內容並非全然自然的，則兒童也很難是自然的準備好去學習。學習建立在學習上面，既有的相關學習為基礎。事先給予一些相關學習，可以使年輕的心智的學習適應力提升，並使學習變得更容易。許多美國專家堅持浪漫主義的宣稱，反對運用非自然的方式去要求學生，以免造成身心傷害。然而沒有自然的方式去學習非自然的知識，學生若缺乏一些原動力時，期待以自然的發展下，學生會有自己的原動力有時是相當難得的。持續給予年輕兒童壓力去學習確實會對其心裡造成某種傷害，或者反效果，然而適度的一些壓力並非是惡事。

發展主義認為每位學生應根據的自然節奏發展絕不應強迫，否則會造成兒童的傷害。這樣的觀點對於學習較慢的學生，採取放任其自然發展跟隨其自然的發展去進行。由於發展主義對於自然發展過度強調，他們認為學習的速度是天生的，然而這與事實經驗未必符合。在美國發現到低成就與低收入背景的關連中，可以發現學習成就與天分關係相對少很多。然而更成功的教育系統對於學習較慢的學生，應該鼓勵與協助學生更努力去達到一定的水準。甚至在標準化測驗下，發展主義對於家庭背景較差的學生是不利的（Spatig，1996）。美國教育中學術知識教學受到發展主義原則的限制，然而現實社會脈絡中，真正的限制來自於社會階級。對於不同階級，在家庭中對兒童提供不同的背景知識，使得他們到學校接受教育中有不同的基礎。

（三）小結

Hirsch（1999）認為發展主義者將美國文化潛伏的浪漫主義引導出來，透過所謂「混齡教育」（**multiaged education**），將不同年齡的兒童，依相似的閱讀能力做分班教育。其基本假設在於不同學生的學習，因其自然發展不同而有差異。在此觀點之下，學生不應受到太多的人為影響，有些甚至不應要求達到某些標準。有些學生被安置在所謂「適度發展」的族群中學習，無論其年紀、或真實「天分」。Hirsch 點出浪漫的發展主義的原則與教育安排，乍看之下似乎是正確的，然而事

實上卻缺乏足夠的研究證據支持，甚至對於學生也缺乏公平性。而上述分齡教育的方案，也沒有經過大規模的研究檢視，即被運用。

此外浪漫主義也延伸出重視個人的個人主義，對於個人主義的意涵與 Hirsch 的批評分析論述如下：

四、Hirsch 對個人主義的批評

Hirsch (1999) 肯定個人主義有其重要性，然而卻也應有其界線。當前的個人主義已經與以前的有所不同，我們學校所呈現的是一種對於浪漫的信仰與自然的崇敬，一種對學生個別價值與獨特性的絕對重視。Hirsch (1999) 認為當前美國沒有人願意或想放棄個人主義，然而個人主義有相當多種，也有程度上的差異，當前的個人主義與 1850 年前的個人主義已經不太相同。當前的個人主義強調個別兒童的獨特價值與特殊性，受到歐洲浪漫主義影響。教育中的個人主義受到這浪漫主義與崇尚自然影響。

(一) 個人主義的意涵

個人主義是一個，相當複雜且多變的信念、價值觀、思想習性，可追溯到基督教中對於重視個人獨特價值 (Watt, 1989:1-5)。傳統中的個人主義可以分為利他的個人主義 (altruistic individualism) 與自我的個人主義 (egoistic individualism) 兩種。前者認為個人價值無關乎其社經地位，而個人均有獨特價值，後者則是個人可以追求個人的利益 (Watt, 1989:28-29)。到二十世紀初的美國教育中，當時教育學者對於既有的規範與統一化的教育方式有所質疑，而開始重視學生的個別性，在 1920 年代後的個人主義教育觀點在進步主義教育運動推動下成為風潮 (Butts, 1978:201-205)。個人主義中，初期以兒童為中心的觀點，影響了初等教育，然而在進步教育學者帶動下，也延伸到中等教育，甚至成人教育中 (Butts, 1978:204)。

美國教育在 1960 至 1970 年代面臨一個激進變動的教育環境，包含非學校運動 (deschooling)、進步主義影響等。當時出現有兩種教育觀點因應，一是偏保守的回歸基本能力以達公平的教育；另一個則是社會理論與學者轉向微觀的社會學觀點，注意到教育與社會其他層面(如：政治、經濟、文化等)的互動影響 (Bowen, 1981:534-546)。而 Hirsch 批判的基本立場，也又這兩種教育觀點的影子。文化

素養教育內涵是重視學生基本能力，而在目的上是期望能減少不同社經背景學生學術差異，達到公平且符合民主的教育理想。他對於個人主義意識型態中，所可能造成的教育不公平現象，提出批判，論述如下：

（二）Hirsch 對個人主義之批評

Hirsch 對於個人主義批評上並非完全否認個人主義在教育上之價值，然而也提出過於重視個人主義的教育觀點可能帶來負面影響。以下就 Hirsch 所肯定之個人主義教育價值，及其批判觀點及文化素養教育觀點進行評析。

1. 個人主義之優點

Hirsch（1999）認為個人主義教育觀點可以提供學生創造力的空間，以及肯定教育中個人之獨特價值。文化素養教育並非使得所有學生成為僵化一致的集體，而且仍重視每個學生個人的獨特性。個人主義在教育上提供個人發展獨特性之基礎，然而這卻不能成為學生學習成效差異之藉口，也是 Hirsch 所批判誤用個人主義所形成教育缺失。

2. Hirsch 之批判

Hirsch（1999）認為個人主義重視強調學生獨特的想像與創造力，然而缺乏對於傳統知識的學習之價值。這樣的個別主義也造成對於不同社會、種族、族群的學生，他們學術成就上有差異時的一種藉口。多元智能的提出，以及個別化教學有其價值，然而也有學者質疑多元智能的科學性。同時這是否就表示學生發展其個別智能而忽略應有的學術標準能力。就公道上，學校應提供每位學生擁有一定的知識與技能，以成為有能力運用政治權利、經濟上成功與自律的公民。

3. Hirsch 文化素養教育之立場

就個人主義之課程與評量上，Hirsch（1999）質疑在個人主義下由於不同學生個別具有其獨特性，並不需鼓勵共同學術上的競賽，重要的是個別學生的想像力與創造力，而非密集的學習既定與死板的傳統，而個別主義認為是獨立的心智使得美國強大。對於成績給予上，是依據個別差異，均給予 A，或甚至有些地方政策是不給成績的情形。一些教育社群認為若給予低成績會影響到學生學術上的

自我評價。Hirsch (1999) 提出 Dawes 的研究發現學術的自我評價與學術表現缺乏相關，跟學術表現有相關的是努力程度。學校表面上將成績作調整以示公平，然而實際學術成就上在社會、族群或根本上的公平性並無進步。學生一方面在學校的個別主義中，另一方面當他們離開校園後，他們卻必須面臨各種壓力與競爭，甚至難以爭取到一份好工作。他們不會怪學校，而將錯推給社會的不公平，這在教育上是沒有意義的。

Hirsch (1999) 認為多元文化的融入，確實能帶給學生瞭解與尊重不同文化，也讓少數族群文化的兒童受到重視。不過單是個人主義下的多元文化課程並不能帶來真正的自我認同。多元文化的公平需考量到社會、心理、歷史等複雜的因素，沒有意義的分數調整無助於學生的。真正讓學生擁有信心是學校內的表現，而良好的學術成就基礎是努力用功。

Hirsch 也提出近年來也有許多「科學」研究，有關於多元學習、多元智能等方面，使得學生不再以學術表現為唯一規準。以往認為教師讓學生天分發揮，並補強學生的弱處。然而在 Howard Gardner 的多元智能觀點中，提供鼓勵學生非學術發展的立基點。許多學校接受這樣的觀點，並以為這是更公平且符合潮流的方式。Hirsch 提醒當前多元智能的研究本身仍受到質疑，其研究方法也受到挑戰。George A. Miller 提出多元智能可能有誤，以及在教育政策上運用多元智能時要更謹慎 (Hirsch, 1999)。Miller 的觀點對於強調重視個別化的教育中，提供不同的觀點。無論研究或是多元智能的個別發展運用是否正確，回歸到公平性方面，我們必須讓兒童擁有知識與技能可以在民主社會中，參與其中並能為自主的公民 (Hirsch, 1999)。

Hirsch 在個人主義意識型態批評上，未做區分而使得他的批評可能會被混淆及誤解。若進一步分析美國個人主義，在美國文化中個人主義有五種，分別為新教徒式個人主義 (Protestant individualism)、共和的個人主義 (Republican individualism)、功利的個人主義 (Utilitarian individualism)、表現的個人主義 (Expressive individualism)、以及經濟個人主義 (Economic individualism) (Thrower, 1994:3-8)。Thrower (1994) 分析出清教徒式的個人主義重視個人與神之間的直接關連及重視個人實際責任，因而好工作與此世之成功為神所讚許的，而工作觀點連結了後來的功利的個人主義及經濟的個人主義，在世的成功也跟倫理作連結。共和的個人主義宣稱個人的自然權力先於社會，正義建立在法治上，關注政治、經濟與倫理問題。功利的個人主義隨共和主義在美國發展，並重

視幸福的追求，十八世紀後認為好的社會是開放每個人去追求自己想要的，人有追求夢想的自由、成功界定為經濟上的評量，而正義是提供公平的機會。表現的個人主義可為部分功利的個人主義之反動，認為自由在於表達個人感覺與發展的可能性。對於成功不在於物質，而是智性與心靈方面的，而正義在於免於干擾。經濟的個人主義由功利的個人主義中對於物質的觀點發展延伸，認為個人在自由市場中不受干擾去追求個人想要的，成功的界定來自於經濟成就。

Hirsch 在個人主義批評上，則缺少了對其所批評的個人主義做明確的界定，使得他對個人主義的批評可能會有不一致的立場。Hirsch 所批評的個人主義主要在於功利的個人主義，對於公平機會的是否是實質的，以及經濟的個人主義中對於教育的負面影響部分。Hirsch 重視教育的公平性，以及對於弱勢者提供足夠的文化素養教育，以補足其所缺乏之處，能在學術表現與升學中具競爭力。然功利的個人主義表面上重視公平，然而只是制度上的公平，並非實質的公平或真正公道。經濟的個人主義抱持自由市場，不干擾的態度，卻可能使得原本弱勢者無法得到任何支援，而無法真正追求想要的。

五、Hirsch 對反智主義的批評

反智主義本身也是相當複雜的意涵，而 Hirsch 認為其承襲浪漫主義的色彩，且對美國教育有相當的影響。為能更進一步瞭解 Hirsch 的批評，先對於反智主義的實質意義與分類範疇做探討，分析如下：

（一）反智主義的類型

反智主義對美國有相當深的影響，根據 R. Hofstadter 的分類美國共有五種反智主義類型，分別為：反理性主義（anti-rationalism）、反菁英主義（anti-elitism）、未反省的工具主義（unreflective instrumentalism）、未反省的快樂主義（unreflective hedonism）、及後現代主義（postmodernism）或解構主義（deconstructionism）（Hofstadter, 1963）。

反理性主義主要基於宗教基本主義，認為理性是冷且無趣的，其懷疑之探究對既有權威（尤其宗教上的）造成衝擊，擔心會產生道德的相對主義。反菁英主義是認為智能活動是不民主，這觀念根植於美國民主中最普遍的政治本體觀，而相對之下，歐洲人較能接受因知識與技術所造成的不同階級。為反省的工具主

義，在於思想若沒有實務性則是無價值的，這主要來自於資本主義。未反省的快樂主義則認為思考需要努力，那又何必呢？這主要來自於娛樂媒體文化的帶動。後現代主義或解構主義主要來自於法國，然而美國人將其超過了原有的範疇。認為知識是相對的，不同文化會有不同的知識體，科學也未必是最有效的研究方法（Pigliucci, 2003:32）。

瞭解反智主義的類別後，可以瞭解美國反智主義有不同的範疇與意義。可有助於釐清 Hirsch 的批評。對於 Hirsch 對於反智主義提出一些批評，探討如下：

（二）Hirsch 對反智主義的批評

Hirsch (1999) 認為浪漫主義往往引導出的反智主義，對美國教育影響極大。他具體觀察到美國的教育教授甚至大眾對於「死背」採取相當敵對的態度。這樣的態度也延伸到一些對知識的記憶上，而成為一種反智主義。Hofstadter(1963) 定義反智主義為一種對於「知識為自為目的」的輕蔑態度，而美國人對於傳授的書本知識並不感興趣。美國人這樣的反智主義，由於「興趣」的關係，使得知識獲得多來自於經驗而非書本。美國對於經驗及書本價值的衝突，始於十九世紀中。當時書本被認為跟腐敗的傳統及罪孽的歐洲相連結。

Emerson 認為美國人要向前看，不需回頭看。此時連結民主與書本學習的啓蒙傳統，以及輕蔑文化與書本的浪漫主義開始有了衝突。反智主義與個人主義下，Emerson 甚至認為書本會毀掉個人靈魂的獨特性。從十九世紀中，美國對於書本知識出現了一種不信任感，認為那是歐洲的舊知識，知識應該要往前看。此外美國文化生於啓蒙運動，而又沈溺於浪漫主義的背景下，有一種即在於期望更接近社會正義，然而同時擔心會影響到個人主義的矛盾心情。同時一種重視實用性與有趣的學習的觀點，也慢慢深入美國教育中（Hirsch, 1999）。

在同時具有啓蒙精神與浪漫主義的美國文化中，美國人對於教育及從書本學習保有著矛盾的態度。啓蒙精神希望能接近社會正義，浪漫主義卻擔心個人的心智、理解與獨特性被埋沒。Hirsch (1999) 認為如《Cardinal Principles》之出版，使反學術之立場影響了多數的美國人。此書將非學術目標，如：健康、職業、公民等列為重要學習目標，忽略文字學習方面的目標，將傳統重視的主科，如：文字、數學等，改由非學術的科目取代，如：家庭經濟。然而這樣的反智傳統在現今開始受到質疑。一個建立在普遍知識與識字下的普遍學習能力，會比專門的職

業訓練更有意義與實用。然而反智主義者仍認為字詞會帶來學生只學會美麗詞彙，對於知識沒有幫助。然而文字帶表示物，文字對於人類認識實體是不可或缺的工具。獲得廣博的知識是需要文字的理解，因此文字學習是最實務與重要的教育目標。

Hirsch 雖不認為識字是死背文字，而需要一個複雜的成長過程，然無論用甚麼方式，識字本身確實需要記憶。Pestalozzi 如其他浪漫主義者一樣反對咬文嚼字主義（*verbalism*），不過他運用各種方式讓學生學習識字，因為他瞭解文字記憶的重要性，是獲得理解與批判思考力的基礎。Pestalozzi 對於社會正義相當有興趣，並思索如果有系統的傳授知識，則貧窮兒童能獲得跟中上階級兒童一樣的知識（Hirsch, 1999）。儘管如此，多數浪漫主義者認為實務經驗比書本知識更優越。甚至到現在，他們以「批判思考」，以及「問題解決」技巧等，取代所謂傳統讀書的心智訓練。然而在實際教學中我們可以看到，只教批判思考或一些實務技巧反而不實際，也對於學生學習幫助不大。同時沒有具體的證據顯示批判思考技巧的培養，有助於減少不同階級學生的差異（Hirsch, 1999）。

（三）小結

由上述 Hirsch 的批評可以發現其對反智主義主要批評主要是針對：反菁英主義、未反省的快樂主義、以及後現代主義等三類。美國因不認同歐洲的階級制度，以及劃分知識高低的觀點，認為這有危害於公平性，而有反傑出統治論的觀點。然而這樣的觀點表面上是公平，卻出現了平庸化的情形。在當前娛樂媒體影響下，所形成的未反省的快樂主義，也對於知識學習造成了限制。美國對於後現代主義的過於推展，造成的知識相對主義，或對於知識的懷疑也助長了反智主義。這三種反智主義以 Hirsch 的觀點而言，對於學生學習有相當的限制，反而使得學生無法真正學習到應有的知識，以及具備充足的文化素養。

上述為 Hirsch 對浪漫主義及其延伸的思潮對美國教育影響的批評，然而浪漫主義本身的多種特性與美國教育交織的關係是相當複雜的。Hirsch 對於浪漫主義的批評上，並未做清楚的劃分，這容易造成解讀文化素養教育時對浪漫主義造成誤解。浪漫主義本身對於教育仍有其價值，Hirsch 所批評的在於部分浪漫主義之偏頗教育現象。此外若 Hirsch 對於浪漫主義批評未做釐清，則對於其後續由浪漫主義所延伸出的其他意識型態批評上，可能會帶來誤解。由於浪漫主義是一個相當複雜且龐大的面向，其中也不乏 Hirsch 所推崇的觀點，譬如：重視兒童

的價值。除了浪漫主義之外，Hirsch 對美國教育另有兩的面向的批評。下面先陳述所謂的美國特殊主義與地方主義，論述如下：

貳、Hirsch 批評美國教育中的特殊主義與地方主義

除了浪漫主義之外，Hirsch 也對於美國教育中所隱含的美國特殊主義與地方主義的非理性觀點提出批判。以下將先理解美國特殊主義及地方主義之意涵，並進一步分析 Hirsch 批評觀點。

一、美國特殊主義

美國特殊主義的主要內涵在於認為美國特殊主義在於認定美國是一個獨特，不同於其他國家。無論在地理上或文化發展上，跟其他國家不同。地理上獨立的美洲，也因而不受到其他國家的影響。文化上脫離歐洲的文化而獨立發展成美國文化。美國的特殊主義也對於美國對外國態度有所影響，然而這樣的一個文化取向在全球化下也有所改變（Rodgers，2004）。

這名詞由 Alexis de Tocqueville 於 1831 年提出³，主要指出美國與其他國家發展不同，由於獨特的發展起源、歷史發展、國家信條、及有特色的政治與宗教立場。這樣的觀點也點出美國這國家及人民跟世界上其他國家有所不同，然而這也被認為會帶來狹隘的愛國主義以及美國中心觀點。

美國的特殊主義認為美國人是與其他人是不同的，所面臨的問題也是獨特的。Hirsch(1987)亦提到甚至早期的教育學者 Noah Webster 甚至認為連語言拼字都要反映出美國得獨特性。

二、地方主義

地方主義主要為社會評量中，重視地方個別或是較小的現象之價值，而非大型或全包式的觀點。這樣的觀點相對於全球化，兩者亦可相輔相成。Hirsch(1999)所指之地方主義主要為美國教育過於重視各地特殊性。這樣的也連帶認為所需要的教育是與其他國家有所不同的。同時存在著一種地方主義，亦即對於中央與地方之間有著差異與衝突，而地方保有相當的權利不被控制。

³ 資料來源：http://en.wikipedia.org/wiki/American_Exceptionalism

三、Hirsch 對特殊主義與地方主義之批評

Hirsch 認為美國擁有許多來自不同文化的人，在教育中教師常需面對不同文化甚至國家的學生。雖然美國教育中有來自許多不同國家的學生，然而美國學生未必在種族或經濟上更優越。

Hirsch (1999) 指出美國特殊主義所形成的立場，將美國視為一個與其他國家相較而言具有自己獨特特色的，也因而很少甚至不需去學習別的國家，甚至拿來做比較。不但美國人與其他國家不同，甚至是更優越。William Heard Kilpatrick 為具美國特殊主義教育觀點的學者，在教育上認為與其他國家不同。其他國家是還不民主、有階級、平靜的，他們的需求是一種封閉、穩定的教育，而美國是帶領變動的民主時代，在教育上是要有變動性的，而這樣的觀點迄今仍有支持者。如：Harold Stevenson 的” The Learning Gap” (Hirsch, 1992) 以科學的研究，進行國際教育比較研究，對於全球共通有效的初等教育系統提供相當豐富的資料，不過卻難以使具美國特殊主義教育觀點者願意去學習其他國家較好的教育發展。

這樣的教育觀點也影響到英國，英國教育曾採用反學科的進步主義方式進行教育。然而由於英國位屬歐洲，也讓其有機會接觸到歐陸不同國家的教育政策與發展。不過到 1980 年代之前，英國教育社群與美國教育社群觀點立場上是相當一致的 (Hirsch, 1999)。直到 1987 年開始，英國訂立國家課程，英國採用國家課程學校學生表現優於沒有採行的學校。這樣的轉變也顯示出不同的知識觀點，英國雖然自傲於其自己的獨特性，然而在追求更優質教育的目的下，他們國際化的學習，也為美國立了楷模。Hirsch 建議調整美國特殊主義氣氛，或許能將達成教育進步列為優越位置。

美國特殊主義對於美國學生獨立批判能力感到驕傲，然而對於這樣的自傲我們也必須做一些調正。美國教育學生重視批判思考，並有獨立的思考能力，並認為是美國文化所獨有的自然本質。然而事實上並非如此，獨立的批判思考需要知識作為基礎，否則將不可能有真正有效的批判獨立思考。美國的特殊主義過於非理性，並不能使教育發展變化依據真實情形。若我們長期將學生或教育視為不可跟其他國家比較，那美國特殊主義將使得教育無法真實的改進 (Hirsch, 1999)。

除了自認美國的獨特且不同於其他國家的自大傾向外，還有一個相當影響性

的，即為地方主義。不同的於其他地方，美國人對於中央對地方控管權力，指導學校要教甚麼內容是相當反對的立場。這是美國歷史背景中所產生的文化，獨立戰爭即是為了擺脫專橫專權的中央管理，這也是最初地方主義精神。甚至當代地方主義也反對透過聯邦中央的控管，認為他們不能理解地方的複雜性與特性，或個人需要何種知識（Hirsch，1999）。

然而進入二十世紀後，似乎需要重新檢視這些地方主義。美國要反對這種地方主義，似乎是不可能的，況且仍沒有適當的機制來取代。由地方控制教育仍是政策的基本。不過我們也需要留意地方主義的影響。二戰結束時，美國建議日本將學校教育改為地方管理，認為這樣比較符合民主，並能去除中央的思想控制。然而日本回應地方化管理教育並無法真正保障民主化教育，反而只是影響到學生接受教育的公平性（Hirsch，1999）。

美國地方主義教育對於教師提供自主性與專業判斷的立場，教師也在教室中享有大量的自由，並從同儕共享目標與合作中獲益。然而極端的地方主義反而造成教育上的失敗，當我們將教育權力下放的同時，反而造成相關教育主管機關卸責，這並非真正民主美德。這不但對於學生，甚至對於努力盡職的教師也是不公平的。

美國的特殊主義一方面自認美國的獨特性，然而同樣的也造成美國本身一種非理性的觀點。特殊主義可能導致非理性的自我滿足，這樣對於教育的發展與進步事有礙。地方主義可能造成所謂的失敗與不公平，即表面上給予各地自由的空間，然而可能導致對於課程目標的不一致與缺乏理想課程目標引導教學的作用。

美國特殊主義在歷史發展上，或許能助於早期美國國家主義意識的形成，使得美國人民產生國家主義與國家認同。然而美國的特殊主義也造成了美國教育不願跟其他國家做比較與交流，反而限制了發展空間。地方主義從另一個角度而言，雖然給地方政府甚至個別教師相當的自由空間，卻使得應有的共同整合性喪失。這對於一個國家整體的教育發展與追求素質上，帶來相當的困擾。然而美國地廣，各地文化也多少略有差異，適度的彈性教育空間依然不能少。對 Hirsch 而言，美國特殊主義或地方主義所產生的問題，在於一方面美國應檢視既有教育的缺失與改進，另一方面為建立共同的文化素養，以真正促進國家教育的整合性。美國應跟國際各國相較與改進，以追求國家教育的卓越。同時有共通文化素養，以兼顧到教育的公平性。

除對於美國特殊主義及地方主義意識型態的檢討外，Hirsch 也進一步探究教師素養，因為教育，或文化素養教育需要有良好的教師配合。然而近年來的教師培育上，確有 Hirsch 所認為的專業分離主義的意識型態的困境，就其觀點論述如下：

參、Hirsch 對專業分離主義之批判

Hirsch 對於專業分離主義的批判是對於美國教師培育發展上的反省。以 Hirsch 的觀點而言，二十世紀初為追求教育專業而形成的分離主義反而限制教育學術性發展，以及日後師資培育上的困境。

首先，Hirsch 談論到師資培育的理念與方法之發展時，提出在二十世紀初之教育界專業建立上，為了能建立其專業性，在師資培育上特別著重教育學的培育。然而這樣的過程中，反而無法達到應有的期望。其中 Hirsch 認為 Kilpatrick 的教育觀點具有關鍵性的影響。Hirsch 認為 Kilpatrick 在教育與師資培育理念之影響力更甚於 Dewey 或其他當時學者，在於其所傳授與影響的學生比 Dewey 多很多。同時 Kilpatrick 的觀點鼓舞著許多期望教育專業化的人士。Kilpatrick 認為教育本身具專業性，也因此獨立於其他學科，然而這也造成日後教師培育缺乏專業學科素養的結果。此外，Kilpatrick 提出重視設計教學（project）導向取代學科導向，以及重視方法的學習甚於課程內容的新教育觀點，這對於希望擺脫傳統的教育學界是相當新穎與進步的觀點，受到相當大的迴響。Hirsch 也提出許多批評 Dewey 教育理念的論述，其實對象弄錯了，而應該是批評 Kilpatrick 或進步主義教育。

再者，受到 Kilpatrick 所影響的師資培育，由於自認以任務導向，並以具獨立學科自居，反而重視教師的教學方法，甚過學科內容的專業性。這反而使得教師本身學術性專業受到質疑或低落。教師培育脫離專業學科之後，反而缺少了專業學術性支持，使得教育學術性低落。

Hirsch 認為傳統的教育觀點中，一種統合式的互動交流，反而能提升教育學術性。Hirsch 舉法律與工程方面為例，認為雖然任務導向的培育過程中，仍有其學科學術性，以及跟相關領域結合的發展，以真正提升其學術專業。Hirsch 偏向較傳統的師資培育，強化教師學科專業與教學能力。同時涉及相關領域的部分做

結合，以共同發展教育專業。

在國家在危機中的報告中，也提倡教師專業的提升，以能具備學科專業以及教學能力（林寶山編譯，1984:36-37, 46）。然而美國到 2001 年仍有 6% 的教師仍未具合格教師資格，而且師資培育面臨培育出之教師缺乏學科專業，以及教育課程本身貧乏且對教學幫助不大的情形（彭森明，2002）。可見仍存在著 Hirsch 所關注的師資培育問題，連帶影響著教育的專業性質疑。

綜上所述可以瞭解 Hirsch 對於美國教育計有意識型態的批評，可作為瞭解其文化素養教育所處美國教育的困境。同時也呈現出 Hirsch 所處當代美國教育所面臨的挑戰即意識型態影響。Hirsch 批判的立場，在觀點與時間點上，亦含有 1960 至 1970 年代，美國教育中較保守回歸基本能力，以及社會學有關教育公平性之關心。清楚釐清其背後預設立場對於瞭解 Hirsch 文化素養教育上，而更有助於做深入的探討。

第三節 Hirsch 文化素養教育之開展

經由 Hirsch 對所處美國教育情境之批判論述，能有助於瞭解美國教育之情境及 Hirsch 可能之教育基本觀點。對於 Hirsch 思想淵源之探究，則有助於開展 Hirsch 文化素養教育之意義。本節探析 Hirsch 受到語言學及社會學之影響，以及對教育公平性上之關懷，以說明其文化素養教育開展之基礎。

一、語言學及社會學

Hirsch 透過語言學及社會學基礎上，開展出文化素養教育。Hirsch 透過其語言學及社會學之觀點，以發展出文化素養教育之意涵，也因而隱含著語言學及社會學若干理念。Hirsch 文化素養教育以社會學及語言學作為出發點，旨在透過語言及文化涵養，以培養能適應社會之公民。

(一) 語言學觀點

Hirsch 初期研究以語言學為主，同時有研究文學詮釋學及寫作哲學方面之著作，並擔任 University of Virginia 之英語系教授，隨後則提倡及推廣文化素養教育及核心知識課程，而在教育界引起廣泛討論及影響。Hirsch (1987) 文化素養教育中，語言是首要的學習課題。透過語言知能的培養，以能作為所有知識學習之基礎。Hirsch (1967) 亦指出語言的互動溝通主要在於共享的特性，而理解之有效性需透過適切的擷取語言意義。

文化素養教育中，語言學習同時也是培養民主公民素養之本。Hirsch (1987) 提出民主社會之參與，需要考量到所謂公民參與論述的能力。民主社會需要公民參與，而公民參與則需基本知能，包含著：理解報章媒體所傳達訊息、有能力發表自己觀點、及與他人溝通的能力等。甚至進一步除了瞭解不同訊息意義，更能進一步延伸思考批判的能力，更能成為正常民主社會運作的基礎。Hirsch 文化素養教育中語言學亦為個人主體形成的重要知能，透過語言及溝通以建立個人主體性。語言能力的學習作為詮釋理解世界，以及吸收知識的核心能力，也成為文化素養教育中具高價值及重要之學習領域。

Hirsch 將語言學對於知識形成及自我形成之影響觀點融入文化素養教育中，加上 Hirsch (1987) 認為語言與文化之間的緊密連結關係，也使得語言成為

文化素養培育不可或缺一環。語言的學習成了文化之學習基礎，而語言甚至代表著文化涵養及精神。文化素養教育透過語言學習過程中，也是達到某種文化的學習。

(二) 社會學觀點

Hirsch 的理論觀點隱含著教育社會化的功能，尤其在民主社會中要能培養出參與論述能力之學生。Hirsch (1987) 在文化素養教育學習上，其教育目的亦為了培育學生具備先前知識以作為進階知識基礎，同時培養思考能力及溝通論述的基礎，以作為日後參與民主社會之知能。Hirsch 認為教育應負起更積極的責任，來確保學生具備一定文化素養，以能適應民主社會生活。

Hirsch (1987) 文化素養教育中，培養學生的重要目的即為適應社會，尤其是民主社會之所需。Hirsch 文化素養教育運用有關於教育為社會化功能，以及重視社會學中有關公平性課題。文化素養教育要培養的是一個健全的民主公民，具有廣泛的知識內涵，並可在此知識素養上做判斷，且具參與民主論述的能力。在 Hirsch 觀點中，公民應具有瞭解事件及發表社論的能力，並能充分表達自己的觀點。

Hirsch (1987) 文化素養教育以語言及文化作為學生能社會化的重要學習內涵，期望能改善過去影響美國教育各意識型態所造成學生知能素養減少，以及日趨嚴重的教育落差問題。Hirsch 思想為了對於提升美國教育學生素質，並落實真正民主社會中民主精神及教育公平性的理想。文化素養教育透過所有學生具備一定知能，使所有學生具備公平競爭升學的機會，以及日後參與民主社會論述能力，以促進民主社會的發展。Hirsch 文化素養教育運用社會學研究，將教育在社會扮演更積極的角色，一方面提升學生素養以促成社會之進步，另一方面則作為改善社會再製的困境。

Hirsch 文化素養教育思想源自於兩個層面，就教育功能上偏向社會化功能，並重視語言及文化的涵養，並且期望透過文化素養教育能改善教育公平性問題。Hirsch 期望藉由文化素養教育可以全面提升學生素質，尤其減少因社經及文化因素而造成之學生學術表現差異。

二、教育公平性

Hirsch 受到 Gunnar Myrdal 研究黑人在美國社會中不公平現象之影響，而重視教育公平性議題及文化影響（Goldberg,1997）。Myrdal（1958）認為少數族群的移民者，他們很快的放掉原有的文化並擁抱美國文化，他們的第一代背景或許較低下層，然而他們的第二代表現往往驚人的成功。反混合論（anti-amalgamation doctrine）觀點在白人社會中仍存在著，使得黑人難以真正融入白人文化中，然而黑人卻不像中國人或日本人等移民者，具有自己固有的文化可以取得慰藉。

Hirsch 文化素養教育在教育公平性理念上，仍試圖解決 Gunnar Myrdal 所發現之社會不公平現象。透過文化素養教育提供所有學生相同的基礎文化涵養，使學生至少能具有一定文化為根基，以及公平參與標準化測驗的能力。無論社經背景或原生文化，學生至少具備主流文化素養，可以作為日後民主溝通與學習知識之基礎。Hirsch（1987）期望能藉由共通文化的建立，以及經由教育之過程中，提升學生素質並減緩學生學術成就之差異。

Hirsch 期望減緩社經背景或文化問題而造成學術成就上之差異，進而促進教育之公平性。提出解決方法即為共同的文化素養教育，讓所有學生無論其出身背景或資質為何，均確保學生共同基礎之文化素養知能。Hirsch 文化素養教育不是忽略學生的差異，反而是提供所有學生具基本知能，以作為公平升學或參與民主社會之基礎。

三、文化素養教育開展

Hirsch 在語言學及社會學觀點出發，並結合教育公平性的課題，而開展出其文化素養教育。這些觀點貫穿 Hirsch 文化素養教育之核心，以及開展文化素養教育之基礎。Hirsch 語言學觀點提供文化素養教育課程內涵及理念基礎，而社會學觀點則將文化素養教育與民主社會公民素養做連結。

Hirsch 教育公平性方面觀點影響著整個文化素養教育目的，也因而影響其內涵及方向。開展出文化素養教育中核心課程內涵，及重視標準化測驗中，協助學生均達到一定學術水準。透過標準化學術表現上之評估，以確實學生學習成效及教育公平性。Hirsch 文化素養教育對於學生差異化方面，則是提供落後學生更多協助以提升其知能素養，而非如同當代美國教育中放任各自發展。Hirsch（1999）

認為過於放任學生各自發展，可能造成社經背景所造成學術表現落差之藉口。

語言學及社會學的理念，以及教育公平性關懷上，均對於 Hirsch 文化素養教育有相當之影響。加上 Hirsch 批評美國當代教育之弊，可見其觀點中著重學生素養之理念及立場。以下各章分析文化素養教育之本質、目的、及內涵上亦可看出這些觀點融於其中。