

第三章 Hirsch 文化素養教育之知識論基礎

前章已經分析 Hirsch 為拯救美國之失，批判當代美國教育之失當。Hirsch 基於語言學及社會學觀點，提出文化素養教育作為提升美國教育品質及教育公平性之方法。Hirsch 文化素養教育觀點架構在其知識論之基礎上，透過分析瞭解其知識論架構，更可窺知文化素養教育之全貌。同時透過分析及揭櫫其認知主體、認知客體、主客關係，以得文化素養教育知識架構，而用以作為探究文化素養教育內涵之基礎。

第一節 文化素養教育之認知主體

Hirsch 文化素養教育中，其認知主體觀點偏向理性主義中主體理性培養，然同時也受到社會學觀點影響，而重視由社會及文化中建構主體性。同時 Hirsch 本身語言學之背景而重視語言互動對於主體意識形成之影響。相對而言，Hirsch 並未特別探討先驗相關問題，而認為個人自我意識是由文化知識涵養中所建立出來。

認知主體在傳統西方哲學及教育中，有學者將主體意識偏向於獨立個人之意識發展，亦有學者則以主體與客體互動下形成個人主體意識¹。個人與外在世界互動建立主體意識觀點的有：Hegel 唯心論之自我意識，提出主體為意識自我與外在世界之關係，及處於道德社群中之意識，個體與社群結合以發展理性（蘇永明，2005；Atkins, 2005）；Erickson 則重視人格發展中與外在互動下主體性形成（Atkins, 2005）。Szalay 與 Deese（1978）則透過文化所形成的主體意義觀點做為人類行為分析之研究取徑，著重於社會文化對主體之影響層面。Hirsch 文化素

¹偏向個人發展的學者，譬如：Descartes 訴諸個人理性發展，以個人的圓熟思辯作為主體性彰顯之意義，而在教育中特別重視個人理性開展與內在探索以展現主體性（蘇永明，2005；Atkins, 2005）；I. Kant 以先驗主體（transcendental subject）做為主體性，並以主體為各種直觀法則綜合，可視為意識之邏輯特徵（蘇永明，2005；Atkins, 2005）；Heidegger 認為主體為一種關心自我的在世存有，而每個人需自我決定將成為甚麼樣的人（蘇永明，2005；Atkins, 2005）；Foucault 主體為自我的理解與創造，自我的意識與關心自我的美學倫理觀點是相相連結，加上批判觀點來檢視既有外在論述（蘇永明，2005；Atkins, 2005）；Freud 以個人內在本能的發動及約束，而有自我意識的形成，進而主體性的開展（Atkins, 2005）。

養教育中雖未特別強調主體之定位，然綜觀其知識觀點仍可釐清其主體性所採取之立場，為偏向於個人與外在互動下形成主體意識。

Hirsch 重視文化素養教育培養學生具備溝通知能，與外在社會互動中形成主體意識。Hirsch 對於主體性上採取文化形成之觀點，特別強調主體之形成來自於語言與社會互動過程之中。在 Hirsch (1987) 的文化素養教育中，接受教育之學生本身具有主動參與之特性。主體精神不是單面向的接受客體客觀文化素養，而在相互交流之時，主體也進一步創化新文化並影響到認知客體之發展。

Hirsch (1987) 論及學生面向時，認為文化素養教育並非一種單向知識傳遞，或要求學生具某種價值傾向。學生藉由文化素養教育而瞭解到全國公民所具有的共同價值傾向，在共通相互瞭解之基礎上，以進行溝通與理解。Hirsch² (Hirsch, personal communication, Jan. 19, 2006) 認為主體性之建立於社會互動中，亦即需要有溝通理解的知能，並從主體互動中建立自己主體性。Hirsch 文化素養教育重視主體的主動性，以下分析學生主體性、教師主體性。

壹、學生主體性

Hirsch (1987) 文化素養教育旨在提供給學生相當廣的知識基礎，由文化陶冶中學生可瞭解所處之文化，且從中瞭解自己並開創文化及自我主體性。這種學生主體之概念，基本上仍尊重學生主體性的創發性，而非囿於既有之文化價值。然學生主體性之發展與創發上，並非任其發展而放任之過程。Hirsch 認為主體無法在完全「空無」的狀態下產生出主體意識，或與外界世界隔絕的狀態下，產生主體性或互為主體之主體際性。關於學生主體之發展，從兩個面向做討論，首先，即為文化素養教育對於個人主體性發展之助益；再者，學生主體在文化素養教育中之定位。

一、學生主體之形成

Hirsch (1987) 文化素養教育中之文化與語言是兩個緊密的關係，兩者也均為文化素養的基礎，尤其語言為首要學習之能力。Hirsch 文化素養教育著重於語言與文化之學習，語言與文化對於學生主體發展上之重要性分析如下述：

² Hirsch 本身著作中對於主體觀點論述有限，為能更進一步釐清其觀點，故研究者以 E-mail 方式請教其對主體觀點。

（一）語言之重要性

Hirsch（1987）認為文化素養教育首重語言之學習，透過語言的熟悉及知能有助於學生主體性之發展需要，透過語言學習而能達到對自我的瞭解與認同，以及對於外在世界的瞭解，以得主體性開展。相關語言及主體意識之關係上，亦有學者提出相似觀點，如：Francis Jacques（1982/1991）也提出主體性的開展上，始於主體意識自我覺醒與對話，由於這種自我對話，語言變成相當重要的影響，而語言可為文化系統。這種自我對話並非一種單純的自我反射，而是一種自我關係的建立。當具有自我意識時，亦出現了自己為主體的概念。由此可知語言的能力在主體發展上佔有重要的地位，語言對於主體性發展上佔有關鍵的角色。Hirsch（1987）將語言能力作為文化素養教育重點，在於語言能力是各種知識學習及參與民主社會溝通理解之基礎。

有關語言在學生主體性發展上之助益，Hirsch 以語言發展及社會互動溝通作為主體發展之基礎。Hirsch 觀點中學生主體性之彰顯無論是自我意識之對話、或理性之開展、抑或外在社會世界之互動，語言能力之掌握均為最基本要求。透過文化素養教育培養學生語言能力，為 Hirsch 認為教育要培養學生主體發展之首要內涵。

（二）文化之重要性

Hirsch（1987）文化素養教育在培養學生具有文化素養的同時，也是提供知能與批判基礎，協助學生具更整全之思考能力，在自由民主社會中發展個人主體性。文化知識涵養對於學生主體發展上，將奠立其主體意識基礎，尤其在面臨當前多元之社會。在當前民主多元社會及重視學生的個別差異下，學生主體性的彰顯卻更顯得重要。

Hirsch（1987）文化素養教育培育學生具有文化素養以豐富之知能，對於文化知識有所瞭解，從以此基礎建構出自己的主體性意識。由於當前容納差異之民主社會中，加上現代性之偏頗所造成技術理性高漲中，反而更需要互動基礎，以及個人主體性之尊重及彰顯。多元的現代社會中也由於文化工業的影響下，人反而是被操弄與控制，失卻真正之主體性（洪翠娥，1988）。現代性之技術理性取代政治理性，使得社會出現了只有單面向的肯定性觀點，缺乏否定性批判的觀點

中，形成「單面向人」的情形，對人之主體性反而是壓抑的（李亦華譯，1989）。越是現代化與民主多元化下，個人的認同與主體反而可能被各種文化工業所左右，由文化工業所主導的觀點，沒有足夠的知識作為基礎的思考能力，容易被引導與左右。現代社會的媒體可能促進了文化工業與單面向的形成，學校教育需協助學生從中擺脫這些宰制。自由而多元之社會中的多樣選擇可能使人陷入一種無所適從的境地，若沒有發展出可以憑藉之自我主體性與思考體系，有些人可能寧可交出自己的選擇自由，遵循外在所給予的方向進行（Peters，1968）。學生若缺乏自主意識的接受外在引導，或遵循外在規範的行為與思考，是容易被操弄與控制，也失卻自為主體彰顯之可能。

然而以當前的社會情境中，外在有過多之資訊刺激以及潛藏之意識型態，學生若缺乏文化素養知能，無法建立起個人之思考系統以及用以批判意識之基礎，學生主體性可能會被各種意識型態所吞噬。學生主體性透過文化素養教育的養成，具備語言能力與瞭解文化系統，進而不斷的開展自己主體性。Hirsch 文化素養教育提供主體發展之自主意識的基礎，不斷豐富主體的意義，並學習開展自我主體性的能力。

二、學生主體之特性

Hirsch 文化素養教育中，學生主體之發展有賴於語言及文化之學習。學生之主體性建基在文化素養，並且在此基礎上發展出獨立之個人主體性。關於學生主體性可歸納出以下兩個特性：

（一）具獨立自主性

Hirsch（1987）相當重視文化素養教育並非侷限學生意識發展之框架，而是培養學生主體發展之基礎。Hirsch 文化素養教育一再澄清文化素養並非限制學生想法，而是提供學生思考之基礎，並瞭解全國性共通之文化知能及想法偏好為何。進一步能參與民主社會之互動，從社會溝通中建立起自己之主體意識。學生能從各種互動中使其主體性不斷開展。

學生主體在文化素養教育中仍保有獨立自主性，主體性不是受客體文化的宰制，而是藉由客體文化來發展自主獨立之主體。Hirsch 認為文化素養教育不是僵化的限制學生發展，而是學生發展獨立主體性之基礎。

(二) 主體由社會及語言建構而成

Hirsch 認為學生主體性不能無中生有，應透過語言能力在社會情境中互動形成，亦即學生主體性發展以語言為基礎，而不脫離於社會。學生主體性必須經由語言能力之發展，透過自我及跟他人之間溝通互動中建立主體性。在 Hirsch 觀點中，學生主體性並無法完全孤立於世界之外自我發展，而主體性的建構需在社會文化互動中完成。

Hirsch 文化素養教育著重於學生文化素養之養成，並透過學生具備文化素養知能，以能進一步參與社會互動並建立主體性。教師在傳授文化素養過程中，也一併開展學生之主體性。Hirsch 認為文化素養教育不是僵化的文化傳遞與複製，更是學生自我思考能力發展之基礎。文化涵養及學生主體發展之理念中，作為教師之定位更顯重要，而教師主體性之定位，對於文化素養教育成效亦有相當重要影響。

貳、教師主體性

Hirsch 對於教師定位觀點上，雖未明確指出教師主體之重要性，然而在 Hirsch 文化素養教育落實上，若要是能實現其教育理想上，教師主體性佔有重要之影響。尤其文化素養教育在教授文化素養及培養學生主體性上，教師所擔負之角色及本身主體性是文化素養教育教育成效關鍵。

一、 教師主體性之定位

有關教師主體性之定位上，Hirsch (1987) 認為教師在傳授學生具備相當程度之文化知能素養，不應偏於僵化文化之教授而限制學生主體性發展。教師必須兼具兩種角色，即為文化知識教授者及開展學生主體性之輔導者，教師在面臨文化素養時，仍須展現教師主體性以能成功扮演兩種角色。

(一) 文化知識教授者

首先，在文化知識教授方面，Hirsch 並未對於教師主體做更深入的討論，然而就其觀點而言，教師主體性在此扮演相當重要的角色。教師主體性在文化素養

教育中具有相當重要的關鍵，在於文化素養教育本身為文化的傳遞及創化同時進行，且 Hirsch (1987) 之文化素養教育並非要求學生統一化的價值觀。這均仰賴教師本身高度的專業知能，以及其本身具主體性的面對既有文化素養內涵及教學過程。

面對社會中後現代及多元化的思潮中，對於主體性關注，從統一化轉向重視差異中，也突顯了一些課題。面臨各種文化衝擊下，教師本身主體性的彰顯在於能抗拒意識型態宰制，進而協助學生轉化知識，以開展學生主體性。Giroux 的邊界教育觀點亦以教師與學生共同去重新解讀教育文本，以更廣的面向來突破意識型態的宰制（周佩儀，1999）。Hirsch³文化素養教育中，既有課程佔一半，並留有一半的彈性時間給教師發揮。同時，Hirsch (1987) 認為文化素養教育是減少學生因社經背景之落差。教師在教學過程中，其主體性發揮將有助於協助在知識教授過程中，能自主的不受限於原有意識型態，以發展各種課程補足原有課程規劃，且轉化知識及協助學生發展主體性之可能。

教師主體的展現，並非為了反對或扭曲文化素養的內涵，而是更具主體性的觀點吸收這些知識財，以能作為轉化各知識成為教材之基礎。Hirsch (1987) 理想之文化素養知識教授，並非單向傳遞知識，而是奠立學生知識不斷循環發展之基礎。

(二) 開展學生主體性

教師主體彰顯亦可見於獨立思考及批判能力之形成，而對於知識權力連結進行批判思考，以能不受既有觀念宰制。在課程規劃中，教師將轉化知識給學生。Hirsch (Hirsch, personal communication, Jan. 19, 2006) 未特別要求教師必須成為轉化知識分子，然而著重於將知識交予學生，期許其能具有參與論述的能力，而在社會參與中建立主體性。然教師若本身主體性未能發展，則期望教授出學生發展主體性是相對困難的。

文化素養教育仍重視培養學生主體性彰顯，教師傳遞文化素養教育，同時培養學生在此文化素養基礎上，建立出自己的主體性。Hirsch (1987) 期望文化素養教育是協助學生具備一定程度素養，以作為民主社會良好公民，具備參與論述及彰顯個人的理想。教師培養學生主體性，以能在培養文化素養時，學生仍能不

³ Hirsch 相關課程內涵規劃將於第四章進一步介紹。

受限於既有文化限制之中。

二、 教師主體之特性

前述分析顯示，教師在文化素養教育扮演著協助及轉化學生主體性之重要角色，使文化素養教育作為提供主體發展基礎，而非壓迫宰制主體發展之情形。因此教師需要具專業知能並扮演轉化型知識分子之角色，教師非非單純的代理文化素養的傳遞。以此觀之，教師具備以下兩個特性：

（一）教師透過文化知識和學生主體交融

Hirsch (1987) 文化素養教育旨在文化素養之教授，教師具備文化知識知能，透過教學之過程將文化精華傳授給學生。教師本身需具備相當之文化知識，對於學生以能有效教導學生文化素養。Hirsch 對於傳授課程內容過程中，教師代表著社會成熟者與文化熟悉者的角色，亦即教師本身具豐富文化涵養。教師主體性之展現為奠立在擁有豐富的文化知能上，在此文化基礎上展現教師主體性。

教師是具備充分文化知識涵養，一方面對於教師自我主體發展提供基礎，同時也有助於教導學生主體發展。文化素養教育中教師之責為教導學生具備一定程度之文化素養，並學習國家文化及語言能力，以能進一步發展出主體性。

（二）協助彰顯學生主體性

教師主體性之開展主要亦為了引領學生主體性開展上，對於 Hirsch (1987) 而言文化素養教育重要是培養學生文化涵養，並培養出民主社會中獨立之公民。教師需透過文化素養教育過程中，引領學生發展出自我及具備文化素養之民主參與者。教師教學方法並非鬆散，而是有計畫的引導學生建立知識基礎，並在不斷建構知識。

Hirsch 並未特別強化教師主體性，然而這並不代表輕忽教師主體之重要性，甚至作為文化素養教育成敗上，教師扮演著相當重要之角色。在文化素養之傳授中，教師本身需具備豐富文化涵養，並確實落實文化素養教育之計畫，以培養有素養且獨立思考之學生。Hirsch (1987) 明確指出不因既有文化而限制學生自主發展及開創性，這也使教師仍須具主體性，以能轉化知識與引領學生發展主體性。

參、認知主體特性

Hirsch 對於認知主體探討有限，然而就其對於文化素養教育之觀點分析，且由上述分析可得文化素養教育中關於認知主體有兩個弔詭之特性：其一在於主體是經由社會建構；其二則是主體性具自主性。

一、社會建構

以 Hirsch 的文化素養教育中，其預設在於個人主體性是藉由社會所建構出來的，主體建構不能排除於社會之外（Hirsch, personal communication, Jan. 19, 2006）。Hirsch 的觀點中認知主體的主體性是由所屬社會中藉由語言與文化參與中，跟所屬社會其他人互動中所建構出來的。主體透過參與民主社會的過程中主體互動下，發展與充實完整的自我主體意識。

文化素養教育在於提供認知主體具有參與現代民主社會的能力，對於知識的接受能力與參與論述的知能。在民主社會中，需要公民具有相當的知識素養，以及民主參與的知能，以真正落實民主的意義，並促進社會的發展。具有文化素養的公民，共同參與民主社會運作與監督，具減少專家技術宰制或由少數部分階級專制政治的情形。

二、主體為自主者

Hirsch（1987）的文化素養教育觀點中，詮釋其主體的個殊價值仍不應被抹滅於客觀文化素養之中。Hirsch 主要的論點在於主體由社會所建構，所以需要文化素養教育，同時現代社會中重視主體彰顯，而文化素養教育為達成此目的之基礎。再者，主體意識仍可自主抉擇自己的觀點，文化素養教育旨在使學生瞭解全國性共通的價值觀點與語言文化，而在此基礎上去發展自我主體。主體為在社會文化自主且主動積極參，並經由學習互動中建構個人主體性。

文化素養教育在於培養真正的主體性，彰顯主體的意義與價值，透過培養主體適應民主社會所需之知能，以健全主體在現代民主社會之發展。若主體性反而被既有文化所控制，則缺乏主體意識與批判思考下，民主社會亦會淪為少數專制的情形。文化素養教育之落實，仍需重視教師與學生主體的互動，及雙方主體性

的彰顯上。一方面如前所述教師主體仍要能在教育中突顯，以避免淪為意識型態宰制的代理者。另一方面，爲了民主社會正常發展，學生也需展現個人主體性，以健全長遠民主社會之發展。雙方的主體性彰顯下，在教育的場域中，進行一種互動的主體交流。

第二節 文化素養教育之認知客體

Hirsch (1987) 文化素養教育對於認知客體著重於語言與文化兩個面向，前述分析顯示 Hirsch 文化素養教育認知主體之建構需要語言與文化的基礎，他也以語言學與社會文化作為主要論述，對於認知客體也以語言與社會文化觀點為主，以下也以此兩層面作為剖析面向。

壹、認知客體中之語言

Hirsch (1987) 之文化素養教育理論中關於認知客體係以語言為重要之內涵。其相關論述以語言發展、語言之優越性兩個層面探討語言面向之價值。Hirsch (1987) 認為語言受到文化、政治、及教育之影響，並具有相當重要之功能。以 Judit Kádár-Fülop 定義語言具三種功能：其一，為對於文化及他人之間溝通之用；其二，為文化認同與共同價值觀建立；最末，則是有助於個人主體性之發展 (Purves, 1988: 3)。Hirsch 藉由語言發展及其對學習之助益，論述語言之價值，並進而闡明語言對文化素養教育之重要性。

一、語言之發展過程

首先，Hirsch (1987) 從歷史角度來看現代國家語言，及其與個人所處之文化息息相關，而公民素養內涵與國家文化彼此之緊密連結，始於國家發展現代化之時。現代化國家透過有意識地與政治性地調整語言，以做為區別各國家間之差異。多數的現代國家之區隔與語言差異是人為控制產生，亦即經由教育政策的引導形成。讓同國家之人民學習共同的語言，以產生國家凝聚力與國家意識。Hirsch 認為儘管少部分國家有多元國家語言，然而這也是因政治與教育政策所協調出來的。

Hirsch (1987) 也提出中世紀與現代國家語言發展上之差異，並認為中世紀歐陸各區域間之口語差異雖大，然文字之差別則相對較少且具穩定性。在工業革命之後，由於經濟發展與工作需求之趨勢，而使教育政策及語言學需有所調整，尤其面臨需要更多語言溝通之情境下，共通之語言更顯得迫切，而在現代國家發展下，語言發展已開始呈現穩定之情形。Hirsch (1987) 引用 E. Gellner 的論點，認為由於工業化社會本身之複雜性，反而更需要大量之語言溝通；也因而促成對更廣博的素養能力之需求，且為達此目的將有賴於國家教育系統之支持。在現代

經濟社會發展及需求下，使得共同標準化之語言及素養顯得更刻不容緩。

Hirsch (1987) 提倡在現代化國家中，國家社會及文化之統一性乃植基於普遍教育系統中，以及標準性語言文字之運用上。尤其現代國家中在新的經濟與科技發展下，整體社會發展需更廣的各別領域專家交流，也因需要更廣博的語言運用。現代化社會中也因對更廣博的知識素養與語言能力之需求下，而需穩定之國家語言以作為溝通之媒介。Hirsch (1987) 分析國家語言的發展上，不否認可能是由專家所制訂，或者於語言使用過程中為更簡便有效之溝通發展而成；而在國家語言之標準化過程，亦有可能以專斷的方式進行。Hirsch (1987) 認同 Guxman 的觀點，任何國家語言均經有意識地由特殊方言、宗教、社會階級所構成，不過也提出當前國家語言在實際發展上是難以由單獨某階層或特定族群所能掌握。Hirsch (1987) 以 Hume 與 Patterson 的觀點，認為語言在文化之影響上，並非某特殊階級所能左右。以英國的語言發展為例，英語的形成是各階級之間語言互動形成的，甚至受到新移民文化之影響，而非單一階級所能主控的，進而使語言之發展猶如一種文化熔爐，將各語言文字融合。

二、語言之優先地位

根據 Hirsch (1987) 之觀察，在國際化與經濟全球化的衝擊下，而使得美國語言更需廣博性，而有文化素養牽涉三個重要的面向：首先，國際化之知識素養，為全球有素養人所需共同知能。其次，英文素養方面需要之字彙與知能，主要針對英語世界國家所共通之文化。最末，對於自己國家所擁有特殊之資訊及語言，而文化素養標準常伴隨著語言標準化而來。在此三個面向中，因語言作為文化素養培育中之根本基礎，而佔有首要之地位。

(一) 語言標準化對國家文化之影響

Hirsch (1987) 認同美國尊重與保護地方主義，或重視個別文化之傳統，然作為一個統一的聯邦國家，應尊重國家之公共文化。Hirsch (1987) 提出美國各地或各種族可保有既有之傳統文化，然而同樣的身為美國人應瞭解「美國」之共通傳統文化。Hirsch 所謂的傳統文化是一種共同的價值觀及文化內涵，而作為一個公民所應瞭解的。

1. 語言標準化之重要性

Hirsch (1987) 認為由於歷史偶然的發展下，美國的文化素養最初具有英國文化的基礎，然隨著歷史發展下，許多國家文化也融入到美國文化之中，如：德國、愛爾蘭、法國、西班牙...等等。Hirsch 贊同美國接受不同國家文化融入國家字彙範疇中，因沒有單一文化是絕對優於其他文化。Hirsch 認為廣納不同文化是民主精神重要部分，同時無論是自由主義或保守主義者均會認同國家文化本身之穩定性及普遍性，其演進是緩慢而穩定的。Hirsch 指出學校也要讓學生應學習受到這些相關文化之字彙意涵，以具有國家普遍的素養及溝通能力。

同時 Hirsch (1987) 強調現今社會受科學及科技發展之影響加深，這些語言素養也要涵蓋這些範疇。如此能使公民能瞭解這些科學及科技發展之意義，而專家也能讓公民瞭解、甚至參與科學與科技發展之對話，也使不同領域專家之間也能彼此溝通與對話。Hirsch (1987) 提出在傳統西賽羅主義者 (Ciceronian) 之觀點，以民主共和是需要透過口語論述，而美國之民主共和即建基在民主論述基礎上。Hirsch 進一步認為這樣的民主精神轉換成現代，即透過教育使公民具讀寫素養，及具參與現代民主論述之能力，而此亦為學校所需負起之教育責任。Hirsch 認為任何語言及文化之標準化過程中，國家教育系統扮演著相當重要的角色。

對於教育系統在語言標準化所扮演角色之重要性上，Hirsch 則提出中國及日本之現代化語言發展為例。Hirsch (1987) 以歐洲在發展出國家標準語言學之時，中國在此方面發展卻缺乏的。以中國於十七世紀即有印刷術發展，應當已有相當穩定的文字系統，然卻缺乏標準化語言。Hirsch (1987) 歸結出兩個主因：其一，在於中國所使用的是象形文字，而非如歐洲國家的符號文字。符號文字所拼出來的文字，除書寫之外亦可直接拼音，可直接作為口述語言的溝通；然象形字雖然可以理解，但在發聲上會因方言而有所差異，而影響了溝通與語言標準化。其二，更重要的則是教育系統的關係，Hirsch 指出相對於亦有使用漢字之日本，其以國家教育之推展，由教育來標準化語言系統。Hirsch 指出現代中國也透過官方語言與義務教育的方式，以發展標準化的書、寫、聽、說之語言。

2. 公民信仰及國家文化之形成

語言一方面有助於民主社會之論述溝通，同時對於美國文化及價值體系有相當深的影響。就價值體系而言，Hirsch (1987) 提出美國價值體系為美國公民所共同理解的價值觀，甚至可謂共同的公民信仰。Hirsch 提出身為美國公民，在宗

教信仰之外，還有這些「公民信仰」。這信仰的價值體系是從美國歷史發展中逐漸形成，成為美國文化中各種善（good）的意義與價值。這些價值觀融入於各種節慶、活動、以及法律規範中。這些價值體系來自於獨立宣言、各種文獻、歷史事件，甚至晚近的著名演講錄，如：“I have a dream”等；同時這些價值體系也非絕對一成不變的，而是隨著時代發展而略有調整。Hirsch（1987）認為所謂的公民信仰，提供美國文化方向及定義其價值體系，其雖對於文化內容相關，然而卻未能決定美國各種文化內容，而決定性之因素在於溝通所用之字彙系統及範圍。

Hirsch（1987）認為美國公共文化源自於三個部分：一，公民信仰，如：自由、平等、自律.....等等；二，為國家論述所用的字彙範疇，作為各種文化議題討論的基礎；三，受前兩者影響下之各別文化，而成為文化之內涵組織。在 Hirsch 看法中，最後一項雖然在生活運用層面上比前兩者更顯著，然而其穩定性卻遠不如前兩者，並更可隨著時空而改變。Hirsch（1987）認為此三個部分彼此界線並不明顯，且相互連結與影響。由於第三種是文化內涵之重心，然其重要性及易受其他價值引導而變動之特性，反而使公民信仰之價值觀及國家字彙系統之健全性更顯得迫切。

Hirsch（1987）認為公民信仰為社會提供一個共通之價值觀，而國家字彙範疇或語言系統提供了廣泛溝通的基礎。經由共通的語言基礎而能民主地且有效地處理社會文化所面臨的各種爭論。Hirsch 反對有些人會質疑國家語言系統的運用是否會造成某些階級的主導性與優勢，而認為事實上這些字彙語言系統之運用只在促進溝通之便利性及瞭解文化內涵。

（二） 文化素養對語言理解之助益

語言標準化有助於國家文化的形成之外，而文化素養對於語言運用及溝通上之理解亦有所助益。Hirsch（1987）引述 R. Glaser 對於閱讀方面之研究，而認為以往我們瞭解字的意思在連結成句子及瞭解各句子組合成意思後，以來掌握完整的意義。然而這卻忽略了有更多的意義傳達未必是文字所呈現的，亦即讀者完全的理解文本是閱讀的同時掌握沒有被文字描寫出來的意義。重要的內容與意義往往為表面文字之延伸，而文字不過是冰山一角。真正展現的意義為隱藏於文字表面之下，意義的產生是跟讀者既有的知識連結而成。

Hirsch（1987）指出 G. Miller 之認知心理學中對於短期記憶的研究，有助於

理解人是如何接收文字與瞭解語言。記憶為億元（**chunk**）的組合，對於要記憶的客體加以結構化，這些經過短期記憶處理後轉成長期記憶。Hirsch 也提出 T. G. Bever 解釋短期記憶的操作，說明以子句（**clause**）為基礎單位，透過語義學關連到主要詞彙形成相關連之概念形式，使短期記憶將子句整合，也可作為結合下個子句的基礎。即一般人閱讀或聽到某些事物時，管理記憶的方式主要透過與過去既有的記憶連結。真正掌握文字所表達的意義，是能從文字中掌握要旨（**gist**）這是從記憶中打破各獨立文字而浮現。Hirsch（1987）透過心理學的研究認為更好的閱讀理解能力，需要有熟悉背景脈絡為基礎，這脈絡基礎即為文化素養⁴。語言為 Hirsch 文化素養教育之基本要素，而擁有文化素養回饋到對語言能力有所助益。

貳、認知客體中之文化

Hirsch（1987）對現代國家統一語言之發展與文化之關係作探討，認為國家文化在語言發展下形成。對於語言的確認與標準化，一方面有助於確立國家語言及國家文化，另一方面肯定語言所連結主流文化之地位，也造就國家認同感及統一性。即使在現今多元化文化的潮流中，為維繫國家之統一性，仍須透過教育來推行共通的語言文化，作為公民共同生活及國家統一之基礎。當前美國面臨到尊重多元文化，同時需顧及整個聯邦國家之統一性課題。

一、文化之發展過程

以 Hirsch 認為教育上，文化素養提供了一種社會生活之文化基礎。此文化基礎並非僵化不變的，仍會隨著時空而有所調整，只是大體上仍是一個相當穩定之發展。由於文化具有客觀穩定特性，可以做為國家接受多元性同時，仍保有統一性之基礎。同時在 Hirsch 觀點中，國家語言及國家文化之關係為一體兩面，彼此難以完全分離的，在文化探討上需考量語言之影響。

（一） 異中求同之國家文化及語言發展

Hirsch（1987）認為美國文化有所謂兼容並蓄的民族大熔爐，及歷史上為爭取尊重地方權利之獨立戰爭之背景，使得美國具有豐富多元的文化，然聯邦政體

⁴ Hirsch（1987）以 T. Trabasson 研究為例，其研究提出五歲與八歲在閱讀能力上相仿，閱讀上的差別在於理解能力與眼部控制力

的統一性作為國家統一之重要基礎。美國素養教育需要更為廣泛與有所調整，對於素養教育之推展上，需要提倡共通資訊融入學校教學之政策。然而這也面臨到若干爭議，包含：地方個別的文化，如何融入課程中？由誰來定義哪些是要放入課程中之共通文化？Hirsch 認為暫且無論爭論結果為何，在美國教育中之多元主義觀點下，美國仍需更高層次且廣博共通文化素養可能為各方所接受之論點。

根據 Hirsch (1987) 的分析美國的建國特色在於對各種宗教的包容力，這精神也延伸到對多元文化的包容，而美國也視多元文化能為國家帶來更多力量與動力。Hirsch 認為在這在政治上也保留了多樣性的特質，使得各州與聯邦政府之間保持一個平衡的力量。Hirsch 覺得文化多元主義發展在美國大致上處於一個較平和的進行方式，雖然文化多元主義者或是社會同化主義者 (assimilationists) 對於保有多少程度的多樣性仍有所爭論。同時 Hirsch 也提出對於是否將所有文化融為一體，或是提倡更多元的文化，尤其對於移民者文化應採取何種立場上，均值得進一步探討，同時 Hirsch 認為共通的文化觀點也將受到文化分離主義 (separatism) 的挑戰。

Hirsch (1987) 認為這些爭論中，需要將語言的多元主義或分離主義另做探討，因文化多元主義並不能支持語言的多元化。Hirsch (1987) 認同 William James 與 Horace Kallen 等美國多元文化主義者對於認同每人均可有不同的思想，也均認為需要有共通的語言方能進行論述與溝通共識。Hirsch (1987) 在語言選擇上，認為美國人會為國家統一性之基礎上選擇單一語言而非多語言。

Hirsch (1987) 認為美國若使用雙語言之觀念與多元文化主義，其在本質上是與傳統聯邦文化是相互矛盾且不實際的，而多元化觀點不應與共通國家語言及國家文化相悖。Hirsch 批評多語言的支持者，不應認為美國在內戰後，美國即可有永遠的統一，因為這樣會忽略到長久文化與教育對於國家文化與現代文明的可能影響。尤其當多元文化與多語言可能造成某種程度的國家分裂時，則需要重新定義這些多元化文化之定位及價值。Hirsch (1987) 並非完全反對多語言之能力，甚至贊同多元素養能力，只是這些必須建立在自己共通國家語言與文化之基礎上。

(二) 國家文化及語言形成之意義

Hirsch (1987) 認為國家文化的產生是人為的，透過方言、宗教、社會階級

等，來形成可被意識到的結構。Hirsch (1987) 藉由 Ernest Gellner 的觀點，認為建國者透過運用有意識的選擇文化財，及國家主義的形成來創造出國家文化。Hirsch 提出國家文化與國家語言有相當類似的關係，國家文化的構成需要語言，語言可視為文化的一部份，甚至文化可視為語言的全部。對於美國而言，認識語言文法結構之外，以及國家字彙 (national vocabulary) 亦即除了如何使用文字也要瞭解相關字彙含意。建國者會透過文化選擇，對於文字的文法、結構、字義、及發音等做整理，形成標準化的國家語言。在建國的初期，語言發展可能會囿於有限的歷史及文化，然透過歷史發展與文化的逐漸豐富，透過有意的選擇安排，形成國家語言及國家文化。

Hirsch (1987) 建議國家語言與國家文化以透過教育系統及教科書之方式傳遞到整個國家各處。美國自建國以來透過語言與文化，以試圖區分美國與歐洲的差異。國家文化傳統上是透過公立學校的教育過程中傳遞，這些教學也是透過相關書籍來完成，從中傳遞共同的文化與觀念，使公民具有共通之文化素養。這些文化素養也是身為民主公民知能及不斷吸收新知識的基礎。Hirsch (2004) 認為當前越是快速變動發展的社會，反而更重視能作為有效吸收新知識之基礎預備知識。

二、文化之特殊價值

Hirsch (1987) 提出閱讀理解需要運用記憶之連結，使閱讀之同時對既有知識之擷取能力是相當重要的。閱讀不僅在表面文字之理解，而牽涉其背後所隱含之意義與知識。一般人在面對處理問題時，會以過去經驗對於腦中各範疇之知識體中，擷取出最符合需要且適當有用的組合。Hirsch 藉以陳述以文化作為背景脈絡知識之價值性，也進一步探究背景知識之認知心理結構。

(一) 以文化作為認知基模

Hirsch (1987) 提出 E. Rosch 等認知心理學者之研究作為理論基礎，說明在記憶過程中辨識能力並非記住個殊的字，或是整個普遍性的範疇，而是一種介於兩者之間一種中間層級 (middle-level) 的範疇，而 E. Rosch 的研究中提出以中間層級為記憶的基本結構，稱為基本層級詞彙 (basic-level terms)。閱讀者在此基礎上，對於不同的字做調配與選擇以達整個文句中之適當性。一個基模的運作在於對將背景知識的成為系統之基模化 (schemata) 過程，而閱讀的注意力也會

受到這些既有的基模的影響。Hirsch (2004) 認為有效的教育是從既有知識基礎上吸收新知識，也因此需要年級間彼此建立共享知識以逐漸往上發展。

Hirsch (1987) 引用認知心理學對於閱讀及基模交互作用之研究，以作為文化素養為知識基礎的支持論點。認知心理學研究中之 Bartlett 研究中瞭解到人在閱讀的過程中，一般人在記憶文章的內容時，會試著以某些組織的方式去記憶，訊息是被嘗試主動的吸收 (林青山譯, 1997:314)。Bartlett 在閱讀一篇文章時，會試圖將新訊息跟既有現存知識同化，而現存知識即稱為為基模 (schemas)⁵ (林青山譯, 1997:315)。閱讀者對於所閱讀內容的記憶，會受到先前知識 (prior knowledge) 的影響，且所記憶的部分受到閱讀時之觀點 (perspectives) 的影響 (林青山譯, 1997:322)。在 Lipson 的研究中比較不同背景讀者之閱讀差異，發現不同背景的小學生在閱讀不同文章後的記憶與推論上，若有先前知識能有較正確的回憶與推論 (林青山譯, 1997:328)。閱讀者往往透過熟悉的基模來吸收新接觸的文本，以文本基模 (text schemas) 作為記憶與回憶的基礎 (岳修平譯, 1998:121)。

Hirsch (1987) 以 A. M. Collins 及 M. R. Quillian 的研究來說明學習中，認知基模在理解上之重要性。一般在閱讀、寫作及溝通上運作時，既有之基模有助於分類與擷取適當的資訊，而成為輔助理解之重要一環。這些輔助對於教學生讀與寫是相當有益的，文化素養之養成及溝通理解的有效在於擁有且共享這些輔助基模。Hirsch 將這些能力之運作可將資訊吸收與編碼成為基模，透過基模之間的連結成為完整之知識，而這些知識有助於成為有技巧之閱讀者與理解者。Hirsch 認為文化素養即可為學生各種學習之基模。

(二) 文化素養學習與閱讀技巧之關係

Hirsch (1987) 認為一位好的閱讀者，猶如一位好棋手，能快速認出各種棋子運用的模式，區分出各種典型模式。即好的閱讀者能快速發現到文本中的各種特徵，透過短期記憶去建立意義結構。之所以能如此做在於已經建立相當大量且完整的相互連結的基模結構。

Hirsch (1987) 藉 Larkin、Simon 與 Barenfeld 等之研究，提出一位好的棋手

⁵對於基模的定義因學者而略有不同，以 Mayer 的觀點基模皆包含：普遍性 (general)、知識 (knowledge)、結構 (structure)、包含 (comprehension) 等特性 (林青山譯, 1997:318)。

大約能分辨出五萬個特殊模式，有趣的是這個數目也是一個有素養人所應認識的字彙數目，即五萬字彙或概念所形成各個基模，而足以完整的作為一般生活上及思考活動之基礎。Hirsch（1987）提及長期記憶一般是超過五萬個基模，而在短期記憶中五萬個基模相互連結以被快速的擷取，其餘更多的延伸記憶則置於長期記憶之中。Hirsch 期望透過文化素養教育來培育學生具備這些基模，以能適應社會生活及進階學習之基礎。

Hirsch（1987）認同 Krauss 與 Glucksberg 的研究，以及 Bernstein 的實驗，均指出閱讀理解的優劣在於資訊掌握程度。Hirsch 認為有技巧的閱讀者，能在快速擷取各種資訊，以快速閱讀與掌握意義。良好的閱讀及理解能力需要素養的基礎，以能提供廣的資訊與基模連結，這素養高低不在於年齡的限制，有時成人未必具有更好的素養，有兒童在年幼之時即具備相當的素養。有閱讀與理解技巧能力，在於有背景知識，而能有良好的背景知識將能成為有技巧的閱讀與理解者。Mayer 提出各研究顯示無論年齡如何，所有閱讀者會以既有的「先前知識」作為幫助瞭解閱讀內容。Mayer 認為在教學過程中需考量學生的興趣與經驗，閱讀材料要符合其年齡層，同時閱讀也應與其他學科領域結合，以提供更豐富的先前知識，而有助於不同學科領域的學習（林青山譯，1997:328）。若學生具備更多已知知識，在新的知識的記憶與學習上會更有效益。

藉由相關認知心理學之研究中，Hirsch 以文化素養為學習之基模，文化素養確可有助於學生學習理解。對於其論證文化素養的價值上，Hirsch 將文化素養視為所有知識的基模，而更顯得文化素養教育之重要性。

參、語言與文化之關連

Hirsch（1987）對於心理學中基模的重視，在於基模對於認知上的特殊價值，說明更有效學習與理解需要先前知識的重要性。先前知識會被組織形成所謂的基模，可以快速的被擷取，有助於聽、說、讀、寫的能力，尤其在理解與對於有效新知識的同化上。這樣一個基模觀點對於 Hirsch 而言，正好提供了文化素養在教育上的獨特價值。若先前知識或基模，對於學習者是如此重要且基本的，作為有能力吸收新知識的基礎，將文化素養教育等同於這樣一個「基模」的角色。在 Hirsch（1987）視文化素養教育為現代人所應該具備的基本素養，以作為參與民主社會之門票，有能力瞭解與參與溝通討論的基本能力。同時作為吸收進階知識之基礎，也為升學與社會流動上提供一個公平競爭之基礎能力。

對 Hirsch 而言，認知取向的心理學研究針對基模之功用與價值提供相當豐富的結果，也認同知識是建立的先前知識的基礎上，而在文化素養教育的規劃中在各不同的階段提供不同的課程內容，期望透過這些內容與銜接可以讓學生能逐漸學習與建立知識系，同時使不同背景學生，均有能力在民主社會與升學考試中，擁有參與論述及公平競爭的機會。此可視為 Hirsch 對於文化素養價值的核心理論，並以肯定文化素養存在之價值性。

肆、文化素養教育認知客體特性

Hirsch 文化素養教育所指之認知客體的定位上，有相當豐富的內涵與特性，其文化素養教育的知識客體綜上所述有以下的特點：

一、獨立性

文化素養的認知客體即為文化，亦即獨立存在之客觀精神。這客觀精神具有獨立存在的特性，獨立存在於主體意識之外。語言與文化可為獨立存在的，而由主體去習得與掌握。客觀的獨立性為文化素養提供一個穩定的特質，也使文化素養能作為共通性的文化財。

文化素養的獨立性使語言及文化是可存在於主體意識之外的，具有其客觀性及不受個人個別的意識所左右。由於具有獨立客觀存在的特性，學生則必須具主動性的去學習文化素養，擷取文化素養的內涵，加以涵化並轉為實踐能力。當學生獲得這些能力，也才能真正參與民主社會的運作。

二、辯證性

文化素養具有獨立性之外，其內涵之演變上亦具有所謂的辯證性。文化素養教育培養個人具有文化素養，同時具思辯批判能力。透過群體社會的文化發展而使文化素養內涵有所創新。文化素養教育的目的並非要讓學生只是遵循既有的文化價值，而是具有參與社會的能力，並進而具有創造新文化的基礎。

文化素養教育內涵為一種不斷發展的循環辯證過程，並非一個單純直線式的發展，或不再有所變動而僵硬的知識體。整個國家社會環境以及文化均影響文化

素養教育的內涵，同時學生獲得這些素養知能後，參與民主社會論述，並可由群體形成影響整個文化發展面向。

三、認知客體以語言及文化為核心

文化素養的認知客體為客觀獨立的文化素養，而這些文化素養受到國家社會的發展所影響。文化素養的獨立客觀存在，使得文化素養具有相當的穩定性與共通性，以作為教育公民重要內涵。語言與文化均為文化素養中重要的內涵，而語言能作為吸收文化知識與參與民主論述的重要基礎。由於文化素養為客觀獨立性，學生亦需主動去獲得這些知識，且這些文化素養不會因為不去重視即不存在，相對的唯有掌握這些文化素養方能在現代民主社會中生存與發聲。

美國傳統文化的民主精神，也在彼此能溝通與論述中繼續延續。如此一來由於瞭解與參與論述，也減緩了成為被科技所主宰的可能。Hirsch 試圖透過其論述，來闡明其仍對多元文化的重視，然而這樣的多元文化不應危及國家統一性。Hirsch 文化素養教育在多元化國家與社會中應作為共通的基礎，國家文化統一的根本。在 Hirsch 觀點中，一個國家中所有多元文化要能被尊重與在民主社會中能發聲，需要的即是一個共同的溝通基礎，而這溝通基礎建立在共同的語言、字彙、以及相互能理解之文化上。

Hirsch 論述國家語言與國家文化在其文化素養教育中，其目的在於肯定語言的意義與決定性，以及國家文化的價值。以 Hirsch 而言，語言為發展現代國家的重要條件，做為國家區分與認同的指標。語言也同時作為文化發展的基礎，因為語言能指與所指上，所結合的符號、語音及意義，亦代表著文化意義的彰顯與發展。

認知客體本身雖獨立存在，然而其與社會發展形成一種辯證關係，亦即仍具有不斷演進發展的特性。學生習得文化素養後，瞭解國家社會的文化素養內涵，並進一步參與民主社會中能透過論述，保有發展開創新文化的可能性。這些創新文化亦可融入既有的文化素養之中成為教育內涵。

第三節 文化素養教育之主體間及主客關係

由前述分析 Hirsch 文化素養觀點分析，可窺知其對主體及客體之觀點，而文化素養教育知識論中另一個重要的課題，即為主體之間及主客之間關係為何。教育活動中勢必牽涉此兩層面，如：師生關係、個人之間等，主體間互動關係，或課程內涵、如何學習等，主體對客體知識之相互關係。

壹、互為主體性之主體關係

Hirsch 文化素養教育中學生不是被動限制於既有文化框架，以及培養民主公民的理念時，已經暗示出尊重及培養個人主體性。互為主體性之主體際性關係，亦為民主社會理想中所期望的人際關係。

一、師生主體關係

教育場域中主體關係之師生關係是相當重要的一環，一方面影響著學生主體意識之形成，師生關係亦影響著教學活動之進行。Hirsch (1987) 文化素養教育中教師之責任為協助學生文化素養之養成，並使學生能逐漸自主獨立。教師需要比以往更為積極的去負起教學與引導學生之責任。

教師在教學過程中主要傳遞文化，並協助學生具有能力參與民主論述，從學校互動中培養民主能力。民主社會之正當發展，在於公民參與論述之知能及機會，公民在社群中亦能保有個人自我主體性。透過教育過程中培養學生成為具主體意識之公民，故需要培養學生基礎知能以瞭解所議論之議題，並具備接受不同觀點之涵養，以及民主溝通的語言能力以參與論述。Hirsch (1987) 文化素養教育即培養學生兼具這些公民素養。教師雖然更主動積極之教導學生達到一定之文化素養，然而並非抹煞學生個人主體性。師生關係中是彼此皆積極參與教學活動，經由互動過程中建立主體意識以及民主素養。

二、主體際性關係

Hirsch (Hirsch, personal communication, Jan. 19, 2006) 認為主體性之建立於社會互動中，亦即需要有溝通理解的知能，並從主體互動中建立自己主體性。以學生作為認知主體的教育中，同時考量主體的個殊性以及身處社群中的共通性。

Hirsch (1987) 文化素養教育著重於共通性的建立，而這共通性仍須顧及個殊性的差異。為維持社會和諧或國家統一就教育層面上，文化素養教育要建立所謂的共通基礎，學生在文化知識體系中陶冶其基本文化素養。共通的文化素養視為民主國家統一與溝通之根本，民主社會中仍須有共同的基本知識，做為彼此理解的基礎。

在當前多元化社會中之多元化訴求下，對於文化素養方面是否可能為知識宰制性仍有所爭議。在教學過程中之背景脈絡區域 (Context zone) 中不同文化之相遇，彼此之衝擊或衝突中往往牽涉權力的關係 (Pratt, 1991)。然透過不同文化之激盪，學生亦可學習從不同文化觀點去看世界 (Bizzel, 1994)。Bhabha (1994) 在「第三空間 (Third Space)」中建議在教學中保留不同文化發聲之空間。邊界教育學 (border pedagogies) 也主張教育中讓師生接納不同文化，並可擴展人類生活與民主之可能性 (Giroux, 1999)。教育在多元化的風潮中，對於知識仍不能沒有基礎，而這個基礎需具有正當性，並加上批判能力來避免一種宰制性的規範 (Soetaert, Mottart & Verdoodt, 2004:155-174)。Hirsch 文化素養教育的學生主體性方面，即為協助學生具有一個基本的素養知能。有這樣的共同基礎方能促成主體間的交流溝通之可能，在共同認知基礎下之溝通中，以達到互為主體性的交流，以及作為批判思考之內涵基礎。

1980 年 Kirsteva 亦提出主體在社會中，猶如置於一個開放的系統中，而透過自我及他人語言交換的過程中建立起主體性，這是一個不斷發展的過程 (引自 McAfee, 2000)。Habermas (1996) 亦提出公民在於能進行互為主體之交互溝通能力，並非單獨個人所能發展的，而公民社會更需要形成共識處理公共議題。教師與學生之間主體發展，也將建基於語言與互動上，亦即兩者之間在互為主體性的關係中進行教育工作。學生民主公民的養成，需要在人際互動中培養，師生主體的確認與彼此間的互動將有助於發展出能參與民主政治之公民。

在民主多元化社會中，主體際性考量兩個層面，一為文化與主體之間的互動關係，另一為主體與主體之間的互動關係。文化與主體的互動方面如前所述，文化素養為學生主體性彰顯的重要基礎，使學生在外在文化影響中仍能保有自我主體性。第二部分，關於人與人之間的互動上，互為主體性的觀點作為出發。社會中的個人是難以完全孤立的，人與人之間的關係也是相當複雜的。尤其在當前民主社會中，人與人的互動性是更趨於重要。以 Habermas (1979) 的溝通行動觀點中，對於互為主體的溝通行動，有所預設基礎，需符合四個有效宣稱：可理解

性(*comprehensibility*)、真實性(*truth*)、正當性(*rightness*)、真誠性(*truthfulness*)。在四個有效性宣稱下之互為主體的溝通行動，以作為破除意識型態宰制，並真正彰顯個人主體性。主體際性為互為主體下，學生能開展出個人主體，同時與社會不同主體做適切的互動。

基於社會或國家的運作需要共通性的觀點，文化素養教育在使所有學生學習到到相似基礎的文化素養。基於共通性的觀點下，亦需學習共通的文化素養體系。共通性的觀點中，文化素養的內涵亦具共通性的，學生的學習相對也變得更重要。因為這些共同的文化素養學習，是日後融入社會與參與民主的關鍵，所有學生需要能瞭解到所屬整個社會的共同價值觀與文化。文化素養教育中對教師及學生主體性均重視，文化素養教育並非強制性的灌輸給學生，而讓學生具有思考能力。教師與學生共同在知識的領域中發展，師生相互交流共同成長。此外，文化素養教育中，除學生本身具備主體性，教師在面對課程內涵上，亦需要具有主體的意識與轉化性角色，以協助學生不受壓迫的發展。

貳、主客體之辯證關係

Hirsch 文化素養教育主體關係建立在民主社會之溝通論述需求上，而在知識層面上則要對主體及客體的關係做討論。對於主客關係互動上，也必須從主客定位去進一步瞭解彼此關係。

一、主客體之預設

針對 Hirsch 論述中推論其主客體之預設，可以進一步有助於主客體關係之發展，而主客關係影響著對知識論之探討。從既有之主客體特性延伸，進一步推論 Hirsch 文化素養教育對於主客體關係及知識論之探究。

(一) 文化本質

Hirsch (1987) 文化素養教育之教育本質在於對於文化財採取肯定的態度，同時兼容文化創新的可能。Hirsch 認為國家發展歷史背景及為了國家統一性中，加上民主社會溝通論述之需求上，更需要國家語言與國家文化的穩定性作為穩定發展與交流之基礎。甚至越是現代化與科技發展更快速下之社會，學生越是需要文化素養教育陶冶。此觀點相似於 Spranger 教育為文化陶冶之理念。

Hirsch (1987) 對於文化的觀點在於一種穩定性的知識體，固有文化的傳遞可以作為文化創造的基礎。相似的是 Spranger(1928)亦認同文化是超個人的，文化雖由個人出發然而一旦形成文化時，已經過渡為一種不死的文化精神。Spranger 之文化發展是非線性，且連續性與交流性，可以透過教育來傳遞固有文化，也能創造新文化來接續既有文化，而交流可以使其更為豐富（詹棟樑，1981:645-646）。此外，文化教育觀點中之文化雖然是超越個人的，並不表示忽略個人價值，文化雖為圍繞個人的客觀文化，然而需要個人主觀性參與方能發展與延續（詹棟樑，1981:667）。

Hirsch (1987) 肯定文化的價值，作為國家發展上，需要人民具有普遍的能力。尤其美國在 1980 年代前後在教育上出現平庸化的現象，同時對於不同社經背景學生發展上差異的重視，使得 Hirsch 更重視文化素養能力，認為這可能提供一個解決問題與重新重視「文化」的價值。Hirsch (1987) 在國家語言與國家文化中，以歷史的觀點將語言與文化發展視為一種人為偶然性，在這樣的偶然性中文化成為後續發展的基石。Hirsch 認為為了建立現代國家及維持統一性，共同的國家文化與國家語言是需要被確立的，而這些均被 Hirsch 歸為文化素養。Hirsch 認為所有人要成為民主時代公民，則必須有參與論述之權利及瞭解議題之能力，這需要能擁有一定知能及語言能力，這些能力即為文化素養。甚至越是快速進步的社會，高科技人才與普羅大眾間橋樑之建立，在於兩者能否溝通交流，而這仰賴著文化素養基礎。

就 Hirsch 的觀點中，可以瞭解到其肯定文化之價值性，其在文化的穩定性與發展性上，近似 Spranger 的文化觀點，將文化視為一種不斷發展，且文化亦可作為社會發展的穩定基礎。文化並非一個僵硬不變的，而是具有生命力發展的，Hirsch 也從歷史發展中分析出國家文化的形成。以文化素養為基礎之教育，運用文化來陶冶學生。Hirsch 更進一步將這樣的陶冶延伸到不僅個人主觀性的成長，更是在社會競爭的客觀環境中生存的力量。Spranger 將教育與陶冶連結，主體本質與客體精神的連結，在 Hirsch 的文化素養中進一步導向由主體提升，主體參與客觀環境（流動機制）而突破客觀限制（社經背景），形成彰顯主體本質（文化素養知能）與改進客體精神（文化）的一種主客和諧。

Hirsch 之文化素養教育在於提供學生具備基礎文化的知能，瞭解文化體內涵，加上語言的交流能力，逐漸培養獨立人格與合乎群體生活的能力，使文化能

被保存、傳遞、以及創新。

(二) 社會本質

Hirsch (1999) 指出唯有知識方能帶來智慧，而文化素養即為提供知識基礎及促進社會公平。Hirsch 文化素養教育亦具有社會本質，期望教育能在協助學生社會化上能更為積極。Hirsch 在教育社會化功能之立場上，也與 Durkheim 的教育扮演社會化的觀點相似。

Durkheim (1961) 提出在歷史發展下使得社會對於個人在各層面的興趣與需求具有影響及規範性，語言上所傳達之意義與概念也是由社會範疇所形成。Durkheim 認為社會與個人之間的對立觀點，在事實層面上不存在的，因為兩者之間是彼此是彼此依賴發展的，教育作為協助學生發展在未來社會中所扮演角色。Durkheim 認為教育具有兩項特性：其一，有一個世代成人與新一代青年；其二，前一代施予下一代的交互作用，並兼具統一性（社會文化）與多樣性（個人特性）（梁福鎮，1999:172，Durkheim，1961:67）。

Hirsch (1987) 文化素養教育之社會本質上，在於文化素養教育對於作為成人教師及文化之課程對於學生社會化的積極作用。Hirsch 之社會文化為一個客觀存在，個人為在此客觀世界生存與發展需要具備能符應此時此世的外在規範，而可為 Durkheim 之教育統一性。Hirsch 文化素養教育中亦留給個人也因選擇與發展而有自己獨立性的主體存在，此可為 Durkheim 之教育多樣性。Hirsch (1987) 文化素養教育中，針對學生學習內容方面，期望學生之學習能與民主社會中適應。Hirsch 認為教育應更積極教導學生而非放任由其自行發展，並提出民主社會中應當要使學生具備論述溝通的能力，以能瞭解與參與民主社會運作。在現代化社會中 Hirsch 亦重視瞭解科技發展的涵養之重要性，而文化素養以廣博的素養知能，使學生具備廣博知識與論述能力，以避免工具理性與單面向人的社會。

文化素養教育一方面重視社會價值，同時也肯定個人的發展性與主體性。Hirsch 認為文化素養教育並非要學生完全接受既有社會價值觀，而是瞭解普遍社會成員的觀點與文化，在此基礎上去發展個人的價值觀點。Hirsch 文化素養教育牽涉到兩個重要層面，即為教育本質中具文化與社會元素。這樣的觀點一方面決定了客體的意義與存在，也影響著主客關係。

二、主客體循環發展

Hirsch 文化素養教育主客體之發展推論中可以進一步推論出知識論中主客關係，以及彼此之交互影響。從客體特性與主體特性至回溯主客體預設之推論，可以進一步探究其知識論。

(一) 客觀存在之客體

從客體特性以及推論客體預設上，可以瞭解到 Hirsch 文化素養教育之認知客體為客觀存在之實體。文化素養教育之教育本質以文化及社會為主，其本身為一種客觀存在之實體，不會因主體忽略而不存在，甚至有可能影響著個人主體性意識的形成。

Hirsch 文化素養教育主要在於將這樣的客觀實體或客觀精神，能夠教導給下一代公民，作為文化精髓之傳承工作。文化素養教育認知客體本質以文化及社會為主，可為一種與主體獨立而不分離的主客關係。

(二) 主動參與之主體

主體的特性及文化及社會本質之文化素養教育中，可以進一步將主體視為主動參與建構的特質。文化的陶冶或是社會化的過程中，主體與文化社會是彼此交互而逐漸形成主體性意識。主體並非完全被動的被客觀精神所影響，文化之發展亦需要主體主動參與，共同交流而形成。

教育在進行學生社會化的過程中，主體亦需主動性之參與方能培養學生主動參與社會，以真正落實民主社會發展的進程。Hirsch 文化素養教育並非將學生變成統一化，成為僵化受到既有文化及社會規約。容納多元觀點亦為民主精神，文化素養教育旨在培養學生具有基本對自己文化之理解及知能，以能接納差異及開創文化。Hirsch 文化素養教育中之主體是屬於文化及社會之主動積極參與者。

(三) 主客體交互影響

Hirsch (1987) 文化素養教育中將認知客體內涵作相當多的討論，然同時卻也肯定認知主體之主體意識及主動參與之重要性。Hirsch 之觀點中可以瞭解到認

知客體之選擇，以及讓認知主體擁有這些認知客體，對於文化開創及民主社會發具有相當關鍵的影響。同時主體意識在文化陶冶過程中建構出來，以作為接納更多元文化及參與社會之和諧主體際性關係。

主體與客體的關係是彼此相連結的，表面上雖然是經由認知客體的陶冶以達到主體之發展。然主體之成熟發展，並參與社會及開創文化的過程中，將形成新的知識與社會文化，將回饋影響著認知客體。兩者之間彼此不斷循環的交流，在既有基礎上不斷持續發展。

第四節 文化素養教育之知識論架構

經由對於 Hirsch 文化素養教育之主客體分析，可以歸結出其主客之定位以及交互關係，作為架構出其知識論。對於文化素養教育認知主客體的分析，以及所推論 Hirsch 之預設觀點，將文化素養教育做後設探究，用以建構出知識論架構，以作為後續教育理念及文化素養教育課程之探討基礎。

壹、文化素養教育知識論基礎

Hirsch 文化素養教育的知識論基礎建立在哲學主客體觀點的分析，深入瞭解文化素養教育，需先就主體與客體的定位及兩者之間關係加以分析。

一、主體定位

前述對 Hirsch 文化素養教育主體定位的分析，可以得知其認知主體需要透過社會建構而成，而在主客關係中主體保有主動積極參與之特質。主體之定位為一個具有主動積極的能動者，且需要因應民主社會中之生活，而需要民主論述相關之文化知識與語言溝通能力。同時從社會中建構出主體之意識，無論是文化涵養或順利社會化過程，均為 Hirsch 文化素養教育所強調之處。同時具備主體間之理解及溝通能力，亦為正當民主社會之充分條件。

二、客體定位

Hirsch 文化素養教育中認知客體主要指文化知能涵養，而能有助於個人能因應社會發展，以及參與民主論述之需求。尤其是所屬國家文化相關知識，以及作為吸收知識並參與論述所需之語言能力。文化素養教育亦為國家民主及長遠進步之基礎，培養學生具備基礎知識，除了作為良好民主公民，甚至為日後更深入學術研究奠立基礎，以能作為知識不斷發展之動力。Hirsch 之文化涵養及互動交流是培養個人主體意識的重要一環，也是增進個人知能以促進整個國家發展不可或缺之要素。

三、主客關係

Hirsch 文化素養教育中之主客體之交互作用過程中雖然認知客體是認知主

體發展之基礎，然而相對的認知主體之發展對於認知客體有所影響。同時認知客體雖然呈現一種穩定情形，然而完全的僵化不變的。主客體之間的交互作用下，讓認知客體不斷發展進步，也使認知主體能不斷開展。認知主體在初期可能先瞭解認知客體意涵，然而隨著主體性發展及自主開創能力之發展後，將回饋到認知客體，而對於整個文化知識及社會發展有所影響。

釐清 Hirsch 文化素養教育中認知主體與認知客體之定位，及兩者彼此辯證關係，有助於瞭解 Hirsch 知識論觀點。主體具主動性瞭解認知客體，同時認知客體有助於認知主體發展，在認知主體趨於成熟之後，亦能回饋開創認知客體之發展。

貳、文化素養教育知識論結構

Hirsch 文化素養教育可從已知之認知主客體關係，及 Hirsch 定義文化素養中認知客體之意涵，可以架構出文化素養教育之知識論內涵。從 Hirsch 對於認知客體論述，以及客體及主體兩者間辯證關係可以得知其知識論元素為何，以及文化素養教育知識論循環性結構。

一、知識論元素

在 Hirsch 文化素養教育知識論之元素上，可從 Hirsch (1987) 討論文化素養之意涵中，可以得到認知主體主要以學生主體性發展為重，而在認知客體上則是以文化及語言為主軸，同時落實在社會脈絡之中。主體發展在參與社會過程中，進一步在知識與社會的開創，可助於既有文化素養內涵之發展。故 Hirsch 文化素養教育知識論元素有：

- (一) 國家語言：學生所屬國家之語言，為學生應具備語言能力以作為學習知識及溝通論述之基礎。
- (二) 國家文化：經由專家學者從國家歷史脈絡及知識知能中，加以篩選出之文化精華，同時可能含有共同價值觀念，以作為學生學習及個人發展之基礎。
- (三) 參與教育之主體：包含著教師及學生，教師負起積極教育責任，而學

生則是奠立知識基礎及民主素養（含：溝通論述能力），同時發展個人主體性。

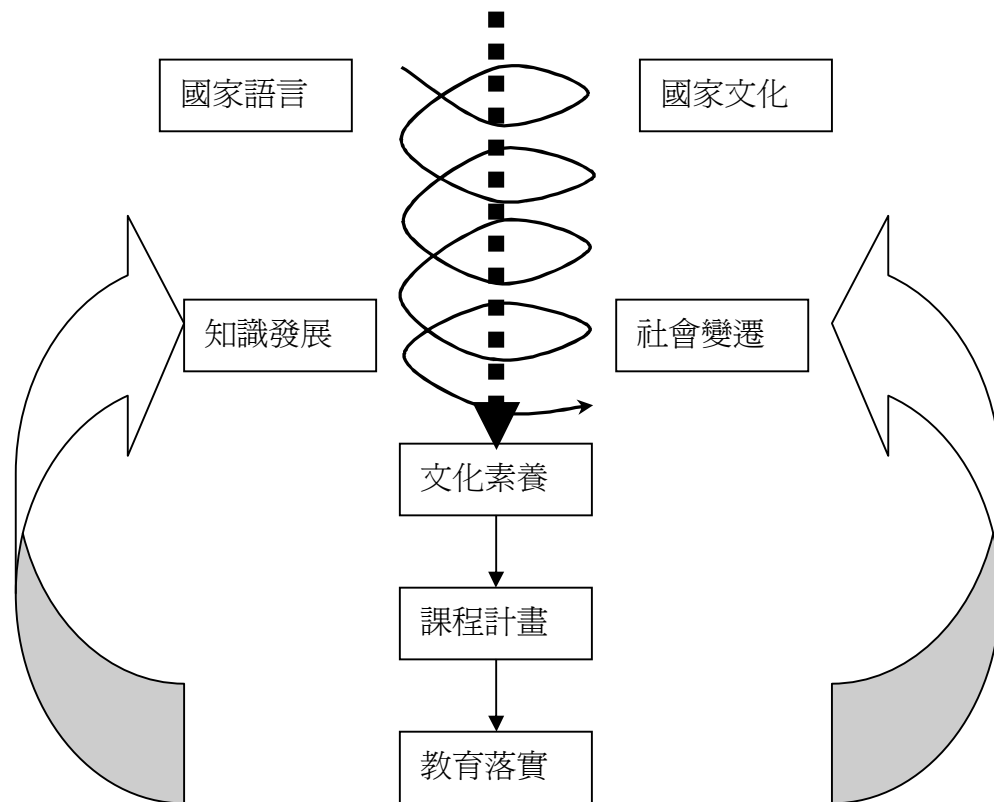
（四）社會脈絡：文化素養及主體意識發展均不能脫離所處社會脈絡，同時主體亦參與所屬社會脈絡發展之中。

（五）知識發展：知識發展一方面影響著文化素養內涵的調整，同時也因主體的參與，將創造新的知識，使知識不斷發展。

這些知識元素即為 Hirsch 文化素養教育中知識論架構中之要素，以作為其文化素養教育發展知識系統之基礎。

二、循環知識論

Hirsch 文化素養知識架構可由文化素養的內涵發展到運用來分析，再以文化素養作為知識認知基模的概念。首先對於國家語言與文化的探析，以確認文化素養所含涉的範疇，並在此範疇中有系統的安排於課程中。文化素養教育範疇的形成，兼具統一性與個殊性，亦即由專家訂立之文化素養知識為共同學習基礎，同時亦保持彈性，以接納新的或不同之知識觀點。



文化素養教育知識架構圖

從圖中可由國家語言與國家文化之間具有互動性開始，而社會變遷或知識發展亦可能影響國家語言及文化，再而影響文化素養。科技、自然、或人文相關新知識的產生，可能影響到語言的運用，亦可以直接納入文化素養的範疇中，再由課程去落實教學。此外，社會快速變遷的情境下，可能是個殊性的變遷可能直接進入課程中，此為地方性課程保留之彈性。同時經由文化素養教育所培養之學生深具基礎知能，具有能力參與民主社會論述及運作，而促進民主社會的發展及變遷。同時具有共同之基礎知識，一方面，專家與民眾距離拉近，相互作用之下產生知識的可能性增加；另一方面具有充足知識基礎，有助於對研究有興趣學生去發展新的知識。

認知主體成熟發展後亦可能發展新的知識或參與社會變遷，進而影響既有國家語言及國家文化，而使文化素養教育中認知客體持續發展。擁有認知客體知識，亦非要求所有認知主體均遵循既有的思想與價值觀，然至少能瞭解全國人民

共同的偏向與想法，而能相互理解及溝通，並在此基礎上去發展個人觀點。認知客體則為認知主體發展之重要基礎，而認知主體需主動參與學習及具回饋文化素養之可能，並促進認知客體的發展。認知主體與認知客體成爲一個不斷交互發展的關係。

文化素養教育是一個不斷循環發展的過程，並非單純線性單向的發展。初期學生所接受爲精選而穩定之文化素養內涵，然而隨著學生知識之成長及主體性發展下，發展出自己的觀點。這些學生成爲公民後，進一步參與社會論述與各領域知識交流中，促成文化素養內涵之調整與發展。