



# 教育還應該繼續重視學習的表現產出嗎？G. J. J. Biesta 對證據本位教育、績效責任與 PISA 的批判

簡成熙

## 摘要

### 研究目的

近年來證據本位的研究結合績效責任的管理，已經成為提升教育專業的主流意見。隨著 PISA 的國際評比，也更形成各國教育決策的重要參考。本研究即針對此一議題加以探究，並提出對臺灣教育的反思之道。

### 研究設計／方法／取徑

本文運用哲學研究方法，研究者檢視西方學者 G. J. J. Biesta 對於證據本位教育、績效責任以及 PISA 等提出的哲學反思，研究者以 Biesta 的專書與論文為主，旁及其他學者的討論為文本分析的內容。

### 研究發現或結論

Biesta 認為證據本位教育在知識論上是建立在線性、因果的模式，本體論上是適用於封閉體系，在實際應用上無法滿足教育的需求。Biesta 提出價值本位以取代證據本位教育的偏失。績效責任源自

---

簡成熙，國立屏東大學教育行政研究所教授兼教育學院院長

電子郵件：chenghsi@mail.nptu.edu.tw

投稿日期：2021 年 11 月 2 日；修正日期：2022 年 6 月 17 日；接受日期：2022 年 11 月 18 日

於企業界的審計制度，主要的問題是將責任概念狹隘化。由於沒有深思教育目的，績效責任淪為管理主義，過度強調消費者本位，甚至可能破壞民主的價值。PISA 所測出的學習成果，更形成國際間競爭的社會心理現象，失去原意。Biesta 提出「教學即異議」的隱喻，說明教育過程的不確定性，不能受限於以線性時間觀念的學習產出的思維，教育人員要超越只重視能力表現的追逐，回復學生主體自由。

### 研究原創性／價值

臺灣教育政策的制定，大體上都是根據國際趨勢或國內實際需求。近年來學者們也大力疾呼證據本位教育、績效責任，也很重視 PISA 的評比。Biesta 認為這種重視學習成果表現的邏輯，會弱化吾人探索教育的本質。他認為教育目的應涵蓋三個層面的思考：資格化、社會化與主體化。量化的學習成果只能呈現資格化與社會化的部分成就，而欠缺主體化的省思。Biesta 很全面的反思證據本位教育、績效責任與 PISA，不僅可以提供臺灣對當下教育政策的反思，也可以提升教育研究方法論。鑑於臺灣教育政策論述，很少有嚴格哲學論證，本研究將能為臺灣學界探索教育政策時，提供國外教育哲學的優質論證範例。

### 教育政策建議或實務意涵

經由本文檢視 Biesta 對證據本位教育、績效責任與 PISA 的反思，將有助於吾人理解臺灣近年過於重視學習產出、關鍵指標等的缺失，從而擬定更符合學生主體性的教育政策。

**關鍵詞：**比斯塔、教育研究、國際學生評量方案、績效責任、證據本位教育



# SHOULD EDUCATION CONTINUE TO FOCUS ON PERFORMATIVITY AND OUTPUT OF LEARNING? BIESTA'S CRITIQUES OF EVIDENCE-BASED EDUCATION, ACCOUNTABILITY AND PISA

Cheng-Hsi Chien

## ABSTRACT

### Purpose

In recent years, the evidence-based research, combined with managerialism of accountability, has become the mainstream idea in the enhancement of education. With its worldwide study, PISA also makes an important suggestion for the education policy-makers amongst the countries. Hence, this study aims to explore this issue in an attempt to propose a reflection on Taiwan's education.

### Design/methodology/approach

Drawing on the method of philosophical study, the researcher investigates G. J. J. Biesta's philosophical reflections on evidence-based education, accountability, and PISA. Paying a particular attention to Biesta's monographs and essays, the researcher addresses the critical articles reviewed by other scholars on him as the content analysis.

### Findings/results

Biesta believes that evidence-based education is based on the linear and causal model in epistemology. Ontologically, it is applicable to a closed system; however, it is not to the practical needs of education. Biesta proposes value-based education as an alternative for evidence-based education. Accountability is derived from the audit system for

---

Cheng-Hsi Chien, Professor and Dean, College of Education, National Pingtung University,  
Graduate Institute of Educational Administration, National Pingtung University

E-mail: chenghsi@mail.nptu.edu.tw

Manuscript received: November 2, 2021; Modified: June 17, 2022; Accepted: November 18, 2022

businesses, in which its primary problem is to reduce the concept of responsibility in a narrow sense. Without the thinking of educational aim, accountability can be reduced to managerialism with an excessive emphasis on the consumers of education. This, however, may damage the values of democracy. The learning outcomes measured by PISA have lost their original intent by creating a social psychological phenomenon of international competition. Biesta's metaphor of "teaching as dissensus" illustrates that the uncertainty of the educational process cannot be restricted merely to the logic of learning output based on a linear temporal model. Instead, he urges educators to reclaim, rediscover and restore the subjective freedom of students beyond the linear model that focuses only on learning performativity.

### **Originality/value**

Taiwan's education policy is generally formulated in accordance with the international trend or its actual domestic needs. While scholars recently call for evidence-based education, accountability, as well as PISA, G. J. J. Biesta assert that this logic of education focusing on the performativity of learning outcomes will weaken our original intention of exploring the nature of education. He contends that the aim of education should encompass the three dimensions of thinking: qualification, socialization and subjectification. Learning outcomes based on the quantitative data can only represent one's partial learning achievement of qualification and socialization, failing to have a reflection of one's subjectification. Thus, Biesta's comprehensive reflections on evidence-based education, accountability, and PISA cannot only provide a reflection on Taiwan's current education policy, but also enhances the methodology of educational research. While little research has been made to address the discourse of Taiwan's education policy with a philosophical argumentation, this study will provide a good example of argument in the philosophy of education from this European scholar when exploring the education policy within Taiwan's academia.

### **Suggestions/implications**

By examining Biesta's reflections on evidence-based education, accountability for performativity, and PISA, this paper will help one understand the deficiencies of learning outputs and key indicators—the goals that have become so pervasive in Taiwan's recent education—so as to formulate educational policies that meet student's subjectivity more.

*Keywords: G. Biesta, educational research, PISA, accountability, evidence-based education*



## 壹、緒論

### 一、研究緣起

西方啟蒙運動以理性認知主體為本，所發展的民主政體，伴隨著工業革命與資本主義的價值追求，形成西方主流的價值。這種「現代化」(modernization)的理念，也成為二十世紀二次大戰後非西方國家普遍的追求目標(金耀基，1983)。其間，當然也引起許多反思，像法蘭克福學派，對於建立在實證主義的工具理性批評不遺餘力，更對資本主義所影響的文化工業，不以為然(Horkheimer & Adorno, 1992)，但也似乎無法撼動啟蒙後的發展態勢。不過，整個人類文明的物質發展，開始遭地球反撲。人類生活方式似已面臨到一個新的轉捩點。民主政治失能、經濟生活脫序、物質文明帶來的價值迷惘，亟待人類重新反思。

啟蒙運動以降的現代生活方式，也徹底改變了教育現貌。本該指引人類文明的教育事業，反而加遽了前述物質科技文明的發展，並頻頻以進步自居。以評鑑為例，教育評鑑的理念已從單純的課堂教師改進學生學習成效的手段，一躍而成為整個教育機制運作的核心，進而也重新形塑了教育目的。隨著經濟合作暨發展組織(OECD)或「國際學生評量方案」(Programme for International Student Assessment, 以下逕稱PISA)等國際評比的推廣，吸引了許多國家(至2022年止，已達85國)參與評比。

近年來，許多國家也都在發展所謂「核心能力(或素養)」(Key competences)。這些計畫的提出、執行與考核，都很重視「績效責任」(accountability)，影響所及，各級學校無不疲於奔命。從教育政策到教育研究，證據本位教育(evidence-based education)也儼然以客觀之名，讓其他教育智慧無法撻其鋒。西元2000年後，臺灣各級學校，也亦步亦趨。大學的各式競爭型計畫，如「教學卓越計畫」(2004-2017)、「區域教學資源整合計畫」、「通識教育中程綱要計畫」(2007-2010)、「發展典範科技大學計畫」(2013-2017)，以及現在的「高教深耕計畫」(2017-)、「大學社會責任實踐計畫」(2017-)等。溯自96學年度的「高中優質計畫」及2019年正式上路的《12年國民基本教育課程綱要》(108課綱)，也都在高中如火如荼推展。各校為了獲得經費補助，無不卯盡全

力，教育部得以要求各校達到教育部仿照企業界的「關鍵績效指標」（Key Performance Indicator, KPI）來問責（簡成熙，2022，頁 85）。

原本用意良善以學生學習為本的理念，實際的情形卻可能淪為各校為了服膺「證據本位教育」，讓學習成效光鮮亮麗，諸如規劃學生學習檔案、建立校院系課程地圖、明確各種核心能力、以學習雷達圖呈現學習成果。近年數位科技、人工智能更有突破性發展，所帶動的學習現象如磨克師（慕課，MOOCs）、翻轉教室（flip classroom）、大數據分析、學生線上回饋、虛擬實境等，證據本位教育的機制似乎愈演愈烈。Hopmann（2008）在 PISA 發展之初，就指出看似客觀的統計資料，反而無法說明個人、地方、國家教育成果的關連。我們固然無法否認科技帶給人類進步的善果，但是，這真是未來教育唯一應該發展的方向嗎？看似先進的教育作為，有沒有可能反而陷入另一種教育獨斷，而扭曲了教育初衷？

教育哲學當然應該不斷地對時代教育現象提出反思。荷裔學者 G. J. J. Biesta 最先從 J. Dewey 思想出發，近年從歐陸 H. Arendt、M. Foucault、J. Derrida、E. Levinas、J. Rancière 等學者汲取教育慧見，頻頻對前述教育現象，提出深刻的建言。簡成熙（2019a）已初步勾繪 Biesta 思想大要，繼之，針對 Biesta 學習化（learnification）的批評及教學觀也做了深入探討（簡成熙，2022）。本文即在前述研究的基礎上，集中在 Biesta 有關教育方法論的哲學討論，據此評述他對證據本位教育、績效責任等的慧見，希望對臺灣日益走向表現產出的當下教育現狀，提供教育研究及政策的啟示。

## 二、Biesta 其人及著作簡介

Biesta 生於 1957 年荷蘭鹿特丹。1992 年在荷蘭以 J. Dewey 主題取得教育哲學專業博士學位。1990 年代開始廣泛涉獵歐陸思想家。Biesta 對歐陸思想家的解讀，一反大多數其他學者著重在知識論上，而致力於政治、倫理學的發掘。2000 年後他穿梭訪學於美國、英國、愛爾蘭、盧森堡、挪威等地，傑出且多量的研究成果，使得他擔任多所知名教育哲學期刊的編務，如 *Educational Theory*、*Studies in Philosophy and Education*、*British Educational Research Journal* 等，並曾以境外學者身份榮任美國教育哲學學會的主席（2011-2012）。目前任教於愛爾蘭 Maynooth 大學以及英國 Edinburgh 大學。前述 Biesta 學思歷程，可以參考 Biesta（2019, pp. 145-



167) 在其專書中自陳的小傳。Biesta 截至 2022 年 9 月為止，已經出版九本專著 (Biesta, 2006, 2010a, 2011, 2016[2013], 2017a, 2017b, 2019, 2020a, 2022)。與他人合著、主編超過逾 20 本專書。《超越學習：人類前景的民主教育》(*Beyond learning. Democratic education for a human future*) (Biesta, 2006)，這是他的第一本專著，該書即獲得 2008 年全美教育研究協會 (American Educational Research Association) 的評論家推薦獎。《測量時代的優質教育：倫理、政治與民主》(*Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*) (Biesta, 2010a) 主要針對「學習化」現象以及重視績效責任 (accountability and responsibility)、證據本位教育 (evidence-based education) 的批評。2013 年首版的《教育的美麗冒險》(*The beautiful risk of education*) (Biesta, 2016)、亦獲得全美教育研究協會 2014 年傑出圖書獎，該書具體批判啟蒙理性傳統、晚近新自由主義所造成教育的缺失，他提出教育之弱 (weakness of education) 的理念，鼓舞教育者承擔風險，並致力於美麗的教育冒險。《重探教學》(*The rediscovery of teaching*) (Biesta, 2017a) 則是更細緻的發揮教學的超越性，批評詮釋學、建構主義等並不能真正重視學生主體性，並以 J. Rancière 的概念豐富 P. Freire 的教育解放理想。該書也對於成果表現、證據本位教育等時間取向的線性模式，提出反思。《教育研究：非正統觀點》(*Educational research: An unorthodox introduction*) (Biesta, 2020a) 則是收入多篇檢討證據本位教育方法論之文。《世界中心教育》(*World-centred education: A view for the present*) (Biesta, 2022) 仍是沿襲前作，以人的存在、主體性為本，卻不應以兒童中心為口惠，陷入主體高漲式的唯我獨尊，而能成就主體存有與世界的和諧。

從前面 Biesta 專書中，吾人大概可以看出他對教育、教學、教育方法論多層面的討論，這些專書，都引起了許多廣泛的討論 (Laverty, 2009; Santoro & Rocha, 2015; Teschers, 2017; Thomas, 2021)。Biesta 這些著作，都反覆論述，教育目的可從三個層面來思考：其一是涉及學生「素質」的提升，重視的是培養個人在職場上所需的能力以及國家發展的需求，Biesta 稱之為資格化 (qualification)。二是社會化 (socialization) 功能，習得社會的規範、價值，如文化或宗教傳統，將個人嵌入既定的社會活動或樣態中 (簡成熙, 2022, 頁 86; Biesta, 2010a, pp. 19-20; 2016,

pp. 4-5; 2020b) 。Biesta 沒有否定這兩種功能，但是，他更強調第三個層面，也就是個人主體性 (subjectivity) 的探索，而致力於開拓教育的主體化 (subjectification) 功能 (簡成熙，2022；Biesta, 2006, 2010a, 2016, 2017a) 。

Biesta (2010a, pp.1-2) 慨嘆，「優質教育」(good education) 在搜尋軟體上氾濫，但教育學者精緻的討論不多，而這許多的討論還被教育的「效率」(efficiency)、「效能」(effectiveness)、「績效責任」等字眼取代，以技術或管理的字眼取代教育的「規範」意義，不僅傷害了教育，也阻止了社會各界，包括教師、家長學生參與討論的契機，從而也腐蝕了民主，邊緣化了教育目的之思考。

本文即以前述重要著作為文本，特別集中在其對證據本位教育、績效責任及教育研究的評論 (Biesta, 2010a, 2020a) 再以 PISA 為例，研究者希望展示 Biesta 企圖擺脫教育只重視學習表現的產出，回復教育主體性更細部的論證，也期待能在臺灣一片強調核心素養 (能力)、KPI 指標等的洪流中，提供教育有志者，暫時停下腳步，駐足深思的理論視野。

## 貳、Biesta 對證據本位教育的反思與回復價值本位

證據本位教育濫觴於醫學領域的教學 (Evidence-Based Medicine Working Group, 1992)，迅速擴及很多專業領域，也都有了專業期刊，如：*The Journal of Evidence-Based Medicine*、*The Journal of Evidence-Based Healthcare*、*The Journal of Evidence-Based Dental Practice*、*Evidence Based Nursing*、*The Journal of Evidence-Based Social Work*、*Journal of Evidence-Based Health Policy and Management*、*The Journal of Evidence-Based Library and Information Practice*、*The Journal of Evidence-Based Practices for Schools*。教育學領域中，也不遑多讓 (Davies, 1999)。誠如 Freidson (1994, p.167) 所云，這是因為專業事涉人類生活重大價值所需的知識與技術。Wilseman (2010) 已經指出了許多國家都認為教育專業的實踐應該建立在證據的基礎之上。Biesta (2007) 則質疑建立在醫學模式的科學證據如何能應用在教育中，認為用證據本位教育取代專業判斷與民主審議之

教育目的，反而會破壞民主。他這篇文章後來成為《測量時代的優質教育：倫理學、政治與民主》的第二章，對證據本位教育提出了三個層面的反思（Biesta, 2010a, pp. 28-49）。Biesta（2010b）又進一步反思證據本位教育哲學基礎之不當，收入《教育研究：非正統觀點》專書中（2020a）。本節即以此二書作為內容分析依據。

## 一、擺盪科學與民主之間的證據本位教育

### （一）教育專業不同於醫學專業的價值爭議

Biesta 認為醫學領域的證據本位教育的核心假設概念有二，其一是把專業行動看成是一種有效的介入（effective intervention），採取的是因果模式（causal model）。其二是把教育專業活動看成是目的與手段可加以分離的技術過程（Biesta, 2010a, p. 33）。Biesta 提醒，許多人盲目相信專業，對於專業介入能帶來何種價值，常常不深究。或許對於醫學領域而言，目的很明確，割除癌細胞，使人獲致健康。但是教育介入所帶來的學習成效是不證自明嗎？美國學者 N. Postman 和 C. Weingartner 在 1970 年代就曾經質疑：（Knight, 2008, pp. 3-4）

美國教育學者汲汲於創造教導拼字的新技術，教導兩歲孩童算術的新方法、保持學校講堂安靜的新方法、測量智力的新模式。教育工作者如此忙碌於創造和進行新的方法理論，以至於他們常不去詢問諸如「兩歲數學家是否值得獲致？」的問題。

英國教育哲學家 P. Standish（2003, p.221）對於歐盟 1996 年的《教與學：邁向學習社會白皮書》（*Teaching and learning: Towards the learning society. White paper on education and training*）指出有關教育目的之討論已經沒有必要，因為教育服務經濟即可的主張，不以為然，而期許教育學者應致力教育目的之反思。遺憾的是，這些跨國的報告書又常常代表所謂的時代趨勢，而影響各國。Biesta（2010a, pp. 12-13）對於這些建立在證據本位的實證研究，認為至少有點值得反思，其一是應然實然的老問題，各種事實調查，不足以形成教育之價值判斷。其二，測量的結果到底是不是我們想測量的東西？有沒有可能，我們只是測出了好測量的東西？Ball（2003）也指出，這導致一種重視成果表現的文化，手段凌駕目的之

上，規範效度被技術效度所取代。影響所及，主其事者常常認為，透過評鑑，可以督促學校辦學績效或教師教學成效。其實，效能只是一工具價值（instrumental value），是指執行過程的品質，常常是以安全的方法行之，但這個成果是不是真正的成果、符不符合教育的可欲性，並不深究（Biesta, 2010a, pp.13-14）。

## （二）教育行動有賴專業判斷與實務知識論

Biesta 從 Aristotle 區分技藝（*techne*, instrumental knowledge）與實踐智慧（*phronesis*, practical wisdom），更從 Dewey 的知識論立場說明教育專業知識的特性，發掘出 Dewey 的實務認識論（practical epistemology）（Biesta & Burbules, 2003）。Dewey 反對傳統二元論，二元論的認知重點在於認知主體保持與其關注外在世界（out there）的分離性，才能成就客觀，Dewey 稱之為知識的旁觀者理論（the spectator theory of knowledge）。Dewey 認為認知重點應該是行動與結果的互動關係。人們嘗試錯誤後，經過反思而獲得習慣。在不同的情境、經驗中，不斷思考、行動而解決問題。思考或深思熟慮，本身並不能解決問題，還有賴行動，但是思考卻能使付諸行動前的選擇更為明智。問題解決的思想實驗是體現在符號運作中，在語言、故事、理論、假設、解釋等習得思考習慣，更形成爾後進一步思考的符號資源，即所謂獲得知識（Biesta, 2010a, pp. 39-40）。根據 Dewey 觀點，Biesta（2010a, pp. 43-44）認為，教育專業活動至少有兩個明確特性：其一，所謂「證據」並不能完全提供作為行動準則，只能作為欲明智解決問題的假設。研究所獲得的知識，充其量只不過表示過去的運作情形，不能保證將來也行得通。再者，研究、專業行動不應視為運用所謂有效的方法，去獲致預定的結果，而是應該本於探究方式，不斷周旋於目的手段之間。因之，探究可欲的教育目的，決不能僅靠教育研究者或實務工作者，而是整個社會的共同任務。民主社會的教育目的，不是既定的，需要經過不斷的討論與審議。

## （三）教育研究的實務角色有賴文化反思

教育研究的角色，除了作為教育手段的效率性外，也必須回應教育目的之可欲性問題。證據本位教育的研究，只認定工具或技術的知識才有助

於教育實踐。Biesta (2010a, p.45) 引 de Vries 的觀點，認為社會科學研究與實踐的關連性，同時扮演技術角色及文化角色，後者重點在於對社會實體提供不同的詮釋、理解與想像。我們不僅對於原來的問題，可以有多元的看法，還能藉此思考以前未察的、未曾思考的問題，以此觀點，教育研究的文化角色，對教育實務的啟示，重要性實不亞於技術角色，甚至有助於技術的精進。這兩種角色是互補、浸染，非二元對立的。也只有多元的角度而非只是技術掛帥，才能體現民主的理想。Biesta (2010a, p.46) 提醒，如果社會只有單一目的，不允許質疑，研究所扮演的技術角色，當然就是唯一的可能。但是，民主社會對於教育目的等問題應該是開放的，可以經由訊息充分的討論。從民主、多元的觀點來看，證據本位研究對教育實踐的技術期待，反而令人擔憂與民主理念背道而馳。

## 二、證據本位教育的哲學再反思

Biesta (2020a) 分別從知識上區分再現論 (representation) 與交互論 (transaction)。在本體論上，區分封閉式 (closed) 的因果論 (causality) 與開放式 (open) 的複雜論 (complexity)。在實際上區分應用 (application) 與整合 (incorporation)。Biesta 分別指出運用在教育上，證據本位教育分別在知識、效能或功效 (effectiveness or efficacy) 及應用上，存在三方面的缺失。Biesta 提出價值本位教育，也只有致力於規範判斷，才能使優質教育的實踐成為可能。

### (一) 知識論：再現論或交互論？

Biesta (2020a, p.50) 引述牛津字典，指出「證據作為有效的事實或訊息之體，是指該信念或命題為真或有效」。證據涉及真理，證據本身不涉及真假的應用。若我們將知識界定成「證成的真信念」(justified true belief)。某人聲稱他知道某事為真，代表他相信該事，且此一信念經過合理的證成。證據因而在信念的證成上扮演關鍵的角色。但是，Biesta 提醒，所謂證據本位教育的實踐，或建立在知識上的實踐，把證據當成是認知術語，壓縮成科學知識，限定在實驗研究，由隨機來控制錯誤率，當成是唯一可信賴的知識來源，是否真能「行得通」(派得上用場)？這毋寧是各專業是否真能改善情境而獲得可欲結果的重點。證據本位教育真能派上用

場嗎？

證據本位教育的知識論基礎是再現論，認為事物在世界中可以準確的再現。再現論認為如果可以掌握事物關係之間的規則，就可以如實呈現存在於世界的事物，也就能夠獲得真實或是完整的知識。「從事 A，獲得成效 B」的確定性得以可能（Biesta, 2020a, p.51）。再現論者認為諸如教育等知識體系，只要按部就班，根據證據本位的方法，就能掌握教育現象的各種原因。再現論者所呈現的知識圖像是，知識獨立於認知者之外，不受認知者影響，就像是 Dewey 所質疑知識的旁觀者論。有些再現論者雖也會認為實驗是一種人為介入（intervention）（Biesta, 2020a, p.52），可能會曲解世界。但是，這些再現論者並不是否定實驗可獲得知識，而是強調在於實驗過程排除誤差，合法化客觀介入。

如果採取交互式知識論（transactional epistemology）的立場，知識不是靜態的實體等著被觀察，實驗應該看成是關係（relationships），是人我行動的後果。知識是人們介入世界的成果，實驗必須放棄要獲致有關實在（reality）的那種完整、靜態的知識，也不是如 K. Popper 所謂主體逼近（approximation）實在。世界，是我們不斷介入而改變的結果，我們是以參與者的身份一起參與宇宙的進化。所謂「行得通」的重點不是要找到一個靜態的真理，而應把重點放在行動與結果的關係。再現論認為可以完全掌握實在，知識有確定性（certainty），所以知識對未來而言，也具有有效性與預測性。交互論則認為我們所掌握的行動與結果的關係都發生在過去，實驗的結果只能說明已發生（in the past）的現象，不能保證過去的可能性一定會在未來發生。過去所探索的知識經驗，當然有助於對當下面臨問題的理解，我們可以據以形成假設，讓我們的行動與問題解決更為明智。不過，過去實驗的證據卻不能提供具體行動的方針（Biesta, 2020a, p.53）。Biesta 強調，從過去的實驗所建構的知識與行動之間，一定存有代溝。若認定知識是客觀的，可以完全指導行動，就會犯了知識缺失的弊端（Biesta, 2020a, p.54）。證據本位教育正是建立在這種再現論的知識基礎上。

## （二）本體論；因果論或複雜論？

證據本位教育的實踐存在的問題，不僅在於「介入」是否能掌握完美的知識以獲致成果，也在於介入與成果之間的關係要如何才能行得通。證

據本位的研究其實肯定了介入必然獲致成效的因果模式，這種類似「神奇子彈」(magic bullet)的強因果模式，近乎線性決定，適用在可完全控制的封閉系統。影響所及，許多社會領域的專業，即使沒有全盤依照線性模式，也致力於「複雜化約」(complexity reduction)，即關切系統各要素涉及行動的有效選擇。以速食業為例，從顧客點餐到速食員工的生產，快速順暢。通訊協定(protocols)是另一個例子，所有程序，按部就班。一旦社會的建構(social constructions)是以複雜化約的方式進行，從行動到成效，會逐漸為了可預測性或安全的原因創造出行動秩序，也就不會去思考社會建構的原貌初衷。Biesta提醒，教育界是充滿意義與詮釋的開放系統。不能以線性的強因果模式定調，退而求其次，即便運用複雜化約，仍應視為一項政治行動，有賴價值的評估(Biesta, 2020a, p. 56)。

### (三) 實踐：應用或整合？

醫學、農業等運用證據本位方法欲影響人文社會的建構，等於是將原本複雜開放的系統化約成可操控的封閉系統，已如上述。即使是醫學、農業等領域又是如何應用其所謂科技知識呢？Biesta引述2022年辭世的法國學者B. Latour的研究。Latour(1987, 1988)以法國Pasteur的相關研究所帶動法國工業等的經驗為例，嘗試說明技術科學(techno-science)對現代社會的改造，並不是單純實驗室內的科學技術知識「向外」影響，讓社會進步。反之，實驗室內生產的事實或機械，是轉換外在世界，讓外在世界符合實驗室內的條件。Pasteur技術在法國農村的推廣，是逐步將法國農村改造成符合Pasteur實驗室使然。Latour(1987, p.251)進一步指出，讓外在世界符合實驗室內發現的事實與機械是拜計量學(metrology)之賜。計量學可以將社會轉化到技術科學的網絡裡，讓實驗室內的事實與機械通行無阻、四處流串。並不是科學無遠弗屆，向外擴張，而是計量學所造就長程、窄化的網絡，使得科學知識的循環散佈成為可能(Biesta, 2020a, p. 58; Latour, 1983, p.167)。Biesta(2020a, pp. 58-59)更以醫學為例，其所謂客觀的療效，實有賴個人配合所致，如某藥「必須」禁酒、服後「不得」開車。醫院的場域更是介於實驗室與外在世界之間，讓醫學知識與技術得以運作。尤有進者，旁及看護家庭、各種從業人員、廣告等所影響的人、事、金錢、生涯、利益等網絡造成的外溢效果。這種醫療知識的應用，反

而阻礙了人們對健康或醫療其他另類（alternative）想像的可能，而無法有不同的作為。Biesta（2020a, p.59）提醒，在此用「另類」一詞，正說明了證據本位教育的科學知識或應用，有其規範（normal）的一面，也同樣涉及價值、權力的運作，會排擠另類的可能。證據本位教育的應用，也不似他自己所標榜的客觀。

#### （四）從證據本位教育到價值本位教育

再現論無視行動與結果的關係，純以旁觀者視之，以致無法體會證據本位教育只能具或然性，而非必然性，此為知識缺失（knowledge deficit）；社會互動是一開放、迴路系統，誤認行動與結果是線性關係，可以完全決定，此為功效缺失（efficacy deficit）；科學知識的應用是巧妙的改造世界符合其設定，此為應用缺失（application deficit）。證據本位教育的實踐會有此三個限制（Biesta, 2020a, p.59）。此外，複雜化約雖然有助於化繁為簡的行動抉擇與流程，仍涉及權力及規範運作。教育政策行不行得通，仍涉及目的、價值的考量。證據本位教育所考量的行動有效性與否，只不過是手段，應次於目的之考量。涉及行動與結果關係的知識判斷，仍然離不開價值判斷。Biesta（2020a, pp. 59-60）從兩方面來審視，其一，可以從最廣泛的可欲性來看，我們知曉改變某一情境，可以獲致良善的結果，但我們不會如此做。例如，改變家庭環境有助於學業成就，但很難因為此理由就讓處於文化不利地位的孩子與父母分離。我們得進一步思考何者是最可欲的行動，以及介入、不介入的利弊分析。其二，教育目的與手段是共伴的內在關係，我們期待達到目的之手段，不會是中性的，手段也會有教育目的之意義，我們仍得從特定的教育價值來判斷。以懲罰為例，適度的懲罰，施以夏楚收其威，從許多經驗後果來看，似乎有助於學習產出，許多人因而認可懲罰是一種教育的有效方式。Carr（1992, p.249）卻提醒我們，孩子可能學到的是「若要遂行當事人的意志，訴諸暴力是適當的、可被允許的」。我們若只看懲罰帶來的學習成效，而忽略此一違反程序帶來的影響，就得不償失。價值不僅僅是教育實際進行的要素，而是構成（constitutive）了教育實踐。Biesta（2020a, pp. 61-62）如此作結：

我們甚至於可以說，若沒有規範導向、沒有教育可欲與否的抉擇，沒有形成教育實踐之目的（telos），則教育實踐根本就不會存在—或至少不



會是教育實踐的存在。因此，唯有考量教育實踐中目的與手段的抉擇，探循證據和效能問題才會有意義。畢竟，沒有先決定教育實踐的目的或意圖，證據無從產出，也無從蒐集。這不是說一旦目的決定，證據就可接手。證據的延伸總是必須不斷從教育的可欲性中「選濾」(filtered)而出。

證據本位教育已經支配教育很久了，Biesta 提問所有教育工作者，我們是否應該重拾「價值本位」(value-based)教育，從學習成果回復到學生主體性的教育呢？

## 參、Biesta 對績效責任的反思與回復教育責任

Biesta (2010a) 專書第二章強調證據本位教育的評量方式，有可能扭曲教育目的，評不出許多可欲的教育想法，第三章則進一步說明以管理為本的績效責任，更可能使教育人員頻於追求績效成果，反而喪失了有意義的行動責任。

### 一、績效責任？新管理主義與國家公民關係的退化

#### (一) 績效責任的緣起與新管理主義

根據 B. G. Charlton 的界定，廣義的績效責任與責任 (responsibility) 有關，在於被課責者要能回應 (being answerable to) 其業務職掌，狹義的績效責任則在於其技術管理的意義，是源自於財務審計制度 (Biesta, 2010a, p.51)。美國可能更早於英國，根據美國教育史學者 Pulliam (1991, pp. 216-217) 的說法，績效責任是 1960 年代 R. McNamara 從企業界入主國防部長時，大力引進的管理制度。L. Lessinger 在 1960 年代末大力提倡。績效不僅成為專業語彙，更有民主的意義，向學校問責，也就是為學生、家長及廣大的公民負責 (Davis & White, 2001)。績效責任在美國 1960 年代崛起以後，就有來自基層教育人員的抗拒，其所伴隨的學校效能、標準化測驗等，教育哲學學者也曾提醒忽視了學生「開放心靈」(open-mindedness)、「創造思考」(creative thinking)、「鑑賞」(appreciation)、「理解」(understanding) 等教育目的 (Morris & Pai, 1976, p.345)。不

過，績效責任在爾後世界科技、金融的突破性發展後，也似乎越演越烈，沛然莫之能禦。值得注意的是，Gewirtz (2002, p.32) 提醒，教育專業發展、民主、技術管理也受政治理念影響，從福利國家（強調國家要提供公平的資源以確保學習成效），到後福利國家，則是以消費者為本位，進一步追求效率與效能，強調市場競爭，績效等同於品質保證（quality assurance），Biesta (2010a, p.51) 更承繼 Gewirtz 的論點，績效在此更淪為新管理主義（new-managerialism）的工具。

Gewirtz 對從福利國家到後福利國家轉變的批評，大致反映的是 2000 年後對新自由主義（Neo-Liberalism）的批評。就研究者的體會（簡成熙，2023，頁 202；Chien, 2022, p.124），古典自由主義制度設計的重點是藉由對權力的節制來保障個人自由。F. A. Hayek、M. Friedman 的自由至上主義（Libertarianism）即使在冷戰時期，仍呼籲國家權力極小化，徹底排除國家對經濟事務的不當干預。西方國家在二次世界大戰前大蕭條時期，也發展出有別於古典自由主義的經濟觀，如凱因斯主義（Keynesianism），強調公共建設對於平衡經濟發展的積極作用。戰後英美等西方老牌民主國家，不完全遵循 Hayek 等自由至上主義，吸納了部分左派平等主義（egalitarianism）的福利國家理想。1980 年代美國總統 R. Regan, 及英國首相 Mrs. M. Thatcher 等所倡議新自由主義，重新再回到經濟放任、市場競爭的政策。值得注意的是，新自由主義承襲 Hayek 與 Friedman 的自由至上主義，表面上政府不主導重大經濟政策，如將必要的公共服務私有化（privatization），卻積極引進市場競爭，於是產生很弔詭的現象，政府一方面縮減社會福利，卻同時透過企業界的績效責任，企圖確保效率的達成，管理績效在於客觀衡鑑表現產出（performativity）。Ball (2003) 即曾慨嘆，市場本位、管理主義也在教育部門應運而生。學校貫徹此一管理主義在乎的產出，反使教師失去靈魂。

當政府引進企業管理模式於校園時，大學的學術資本主義（academic capitalism）成為主流，泰勒主義（Taylorism）在大學校園的治理，也視之為當然。當表現成為檢測辦學成效的依據時，競爭本位（competition-based）不僅主導教育改革走向，也成為學校內部管理的依據（姜添輝，2015，頁 147-150）。姜添輝檢討新自由主義帶動的管理主義對大學發展的限制，如是說：（姜添輝，2015，頁 151）。

這種企業主義改變學校的運作思維，致使教育被視為國家企業，因此須以技術理性進行管理，以產出可預期的結果。由於可預期成果被連結到社會期望與任務，所以使專制的泰勒主義取得正當性，即使其專制與集權的特性背離學術應有的中立性與自主性，但達成組織目標有益於全體成員，並使學校完成社會任務，這種集體利益的說法轉變為強有力的論述，因而大幅沖淡上述的獨斷性，違背這種獨斷性形同背離社會期望，因而使這種獨斷與專制取得正當性。

單純的績效責任，實際上卻透過市場機制，讓商業邏輯進入公部門系統，從而遂行更嚴密的管理，徹底改變學校運作。新管理主義在企業界本來是正面的意涵，不過，上文 Gewirtz、Ball 及姜添輝等，都對新管理主義在學校教育的運作，提出質疑。Biesta 正是在這個層面上加以反思，並從 Z. Bauman、E. Levinas 哲學上深化所謂倫理責任，重拾民主的真義。

## （二）國家與公民關係的退化

1970 年代石油危機等經濟衝擊，隨之而來的全球資本主義，新自由主義的市場邏輯取代福利國家，國家與公民的關係也不變。從政治關係轉為經濟關係。前者是雙方共同追求共善，後者則是國家向身為消費者的納稅人提供公共服務。選擇促成更民主了嗎？績效責任下，家長看似有選擇權，但是，如果家長並沒有參與社會中對於教育目的之民主審議，就很難說符合民主理想。套用 Apple（2000）的論述，只不過是社會文化資本，更複製了既定的不公平。Olssen（1996）認為傳統自由主義的重點是個人擺脫國家的不當干預，新自由主義的政府卻是巧妙透過立法等創造有利於市場之機制。Biesta（2010a, p.56）也認為，這是市場化個人主義與中央控制的古怪結合。教育既是一種公共服務，由納稅人買單，表面上，學生或家長有多元選擇。但是，家長面對的是學校，不是國家。學校才直接面對國家。國家與學校之間的關係是正式的（formal）（如財政監督和品管過程），不是實質的（國家透過課綱標準，可視為是準實質關係）；而政府確立的教育品質標準，公民雖可以透過投票，反應是否滿意，但他們對內容其實沒有置喙的餘地。Poulson（1998, p.420）的調查研究，1980-90 年代，家長不認為自己是教育消費者，教育也不是產品，可見 1990 年代以前，市場邏輯沒有全面影響英國大眾。可是，卻有越來越多的家長開始在

1990 年代後認為自己是教育消費者。甚者，Gewirtz 從對校長們的訪談記錄中，清楚呈現校長們是如何將績效責任內化於自身的專業認同中（Biesta, 2010a, pp. 56-57）。Biesta 在此的論述指出，政府放棄福利國家理念，接受新自由主義市場法則，而加速了國家對教育的技術控制，也連帶使社會大眾接受這一機制。

績效責任實施後，本來大眾期待可以直接參與監督教育品質，但是並沒有真正為公眾（public）負責，反而是要向上位監管者（regulators）負責。於是，「提高標準、強化效率、落實實踐，尊重病人、學生、員工福祉」等華麗的口號充斥（Biesta, 2010a, p.58）。

研究者比較近二十年來臺灣的現象，包括教育政策，以及各級學校辦學，也是不遑多讓。有填不完的各種問責報表。研究者緒論所陳的教育部各式競爭型計畫，申請的標準、執行、考核，也是如出一轍。這些績效成果先不說是否符合教育的可欲性，而在這種問責文化下，報喜不報憂、粉飾太平的現象，實無法避免。以各大學而言，無論公私立，校園充斥著各種榮獲績優或執行成效的標語或「榜單」，恐怕是世界大學文化的奇觀。若這些報表、資料，只是應付政府的要求，而政府也是藉此滿足政府上下不同部門之間的問題，那當然達不到績效責任原始的初衷。且要求量化的結果，各種「表現」成果，都是選擇易測量的部分，而不在乎真正之品質。更諷刺的是問責的結果，學校把重心放在可供測量的學習成就，因為國家以此評定辦學成效。「成功」的學校更使熱心的父母和頂尖的學生趨之若鶩，這些學校的重點變成了如何剔除平凡的學生。不是學校如何為學生，而是學生如何成就學校了。重視績效責任的結果反而傷害了「消費者」（Biesta, 2010a, p.58）。研究者認為，在績效責任的機制下，各被問責單位徒勞無功事小，若是個人、學者臣服此一機制，讓機制本身成為目的，大家又自溺於報表成果，而無法再深思教育的其他價值，實在得不償失。Biesta 正是擔心此一現象，他（2010a, p.59）指出：

前述分析的結論只能得出現在正流行的績效責任文化有嚴重的問題，績效責任淪為無關政治的（apolitical）以及反民主的（antidemocratic）策略。經濟語彙重新界定了所有的重要關係，因而將這些關係視為形式，而非實質關係。正如我已經指出的政府和公民之間的關係，以及政府和教育

機構的關係。父母和學生都被捲入此一經濟關係中——他們被稱為是「教育」供給面的消費者——卻沒有機會讓學校或政府直接向他們負責。結果，體制、機構、個人都淪為在適應這種績效責任邏輯的要求，績效責任本身成了目的，而不是獲致其他目的之手段。

一言以蔽之，新自由主義的全球化，藉口市場與績效責任機制，反而弱化西方國家戰後原本希望吸納社會主義所強調的福利國理念來改良資本主義的缺失，國家緊縮對社福、教育的責任。而教育淪為技術治國，服務資本主義商業邏輯的管理主義（姜添輝，2015；簡成熙，2023，頁203；Burbules & Torres, 2000; Olssen et al., 2004）。績效責任既然有這些缺失，為何大眾還趨之若鶩？Biesta（2010a, pp. 59-60）提出三個心理原因。其一，他稱之為英國中產階級的父母焦慮（middle-class anxiety），深恐兒女進不了優質私立的公學（public schools），故支持政府強化績效責任，建立公立學校（state schools）成就標準等。這些父母太單純的只考量學業成績，忽略了公學學生的成就及未來薪資表現，是受到文化資本的影響，要靠績效責任，是緣木求魚。其二，在新自由主義氛圍中，家長學生已習慣自居於消費者，想當然爾的認為只要有任君選購的自由，直覺相信績效責任可以使他們獲得更多教育權力。最後，績效概念上聯繫著責任，支持代表進步，不支持代表守舊，績效責任也就沛然莫之能禦。我們能不能改善此一現象，真正承擔教育的重責大任（responsibility）？

## 二、真正為教育的責任負責

Biesta 引述 Bauman 倫理學的責任觀來反思績效責任。Bauman 依循傳統對道德、倫理概念的區分，認為道德關乎人類對於是、非的看法、情感、行動的層面。倫理則是規則、信條、常規等。個人行為「信條化」（codification），可視為其普遍化法則、道德行動。現代性的道德思想在實際上，可能受「明確」（nonambivalent）、「不質疑」（nonaporetic）的信念所驅動。Bauman 期許後現代倫理學能發展「不信」（disbelief）的可能（Biesta, 2010a, p.61）。後現代可說是要對現代取向「倫理的終結」、「信條化道德」的終結，但不是要終結道德，而是要重新開創新道德的可能（Biesta, 2010a, p.62）。「責任」是 Bauman 後現代倫理學的核心概念。小心翼翼的遵守規則，並不能確保責任的達成，我們若一直追問服從某種

規則是否正確，永遠也不會有結論。許多人擔心這是否會陷入道德失序？Bauman 反而認為，後現代這種「復魅」（re-enchantment），重新去除人類理性之魅後，雖不能保證回復道德的能力，但至少也重新喚起對「責任」的解釋（Bauman, 1993, p.34）。

啟蒙運動以降，倫理學在於建構普遍化的法則。「我」在倫理上是「我們」的單數形式，而我們中的我，也可代換成他或她。對他者之責任是人類經理性思考後的承諾與抉擇—為他人負責，這是互惠式的（reciprocal），也是「可逆的」（reversible）。Bauman 認為這仍是信條化的道德。「我」作為一道德之存在，是單一的形式，無可取代，不能轉成他\她或我們。我對他人的責任，是擺在那兒的，是單向（one-sided）、非互惠、不可逆的，不是我思考後的結果。Bauman 指出這種對當下此時此地對他人沒有責任樣態的「不可能性」（impossibility），才構成了我道德的能力。Bauman 進一步指出，對他人的責任是我們人類的境況：道德責任—能與他人遭遇之前，為（for）他人之樣態即已存在—這是自我的首要實在（簡成熙，2022，頁 90；Bauman, 1993, p.13; Biesta, 2010a, p.64）。Bauman 認為，這種建立在個人非普遍化、單一、獨特的責任觀，才能達成 Kant 普遍規則的理想。

Bauman 的責任觀引出了人與他人關係的社會性意義。Biesta 更從 Levinas 的「臨近性」（proximity）說明 Bauman 的責任觀是如何在社會性中展現個人的獨特性。Levinas 認為道德只存乎兩造雙方之間的獨特關係。「臨近性」不是物理、距離的概念，反而是要「泯除距離」（suppression of distance）（Bauman, 1993, p.87）。不是壓制行動，而是「注意」或「等待」行動（Biesta, 2010a, p.65）。以此觀之，「臨近性」描繪了人們成為道德自我、身處道德情境的尷尬狀態（predicament），勾繪了道德情境的特定品質，但也賦予了道德發生的可能。當有第三方介入，必將改變道德情境，「社會」之概念，於焉而生。Bauman 認為，正是第三方介入，人類誤以為必須建立客觀規範、法律等，這個重要性被誇大了，得不償失，這使得「他者」被消融在「人群」（many）裡。用 Levinas 的話，我們可能因此消融了他者的「面容」（face）（Biesta, 2010a, p.65）。社會常提供兩類模式來「協助」人們道德推展：「社會化」（socialization）、「社會性」（sociality）。但無論是社會化或社會性，都無法體現道德自主性，因

為社會化等是希望能透過社會結構，將道德納入其結構中（Biesta, 2010a, p.66）。Biesta 接著引出 Bauman 認為社會化三種會阻礙道德激活（moral impulse）的方式，特別與績效責任相關。

首先，行動的兩造雙方，不以臨近性視之，而強調距離。行動者成為長鍊中的一個環節，他只能看到下一環節，而無法掌握全局。社會擔心影響最終成果，因而會阻礙行動者的道德能力，將行動者的重點部署在服務過程的效率上。雖能強化彼此的忠誠、紀律與合作意願，但反而弱化了行動者責任。再者，「安排」某些他者豁免於道德責任的對象之外，Bauman 以「非人性化」（dehumanization）稱之，也就是否定行動接收端的他者的道德主體能力，不允許他們登上道德位置挑戰行動的意圖或成果。其三，將行動目標拆解成一套「特質」（traits），使其不會以一種潛在的道德自我出現。行動指向特質，而不是全人（whole person），全人的理想也就不可能達成。這種現代社會之社會化的效果，號稱中立，其實只會造成道德的無關痛癢（adiaphoric）與「冷漠」（morally indifferent）（Bauman, 1993, p.87; Biesta, 2010a, pp. 66-67）。Biesta 認為績效責任完全反映了 Bauman 的擔心，他（2010a, pp. 71-72）如此作結：

我想總結的是績效責任是對責任的最大威脅。績效責任不只是我們對於理解責任的另一套話語，也不是另一種對於責任的定義或操作。而是績效責任嚴重威脅到臨近性的可能。Bauman 對中立化道德激活所描述的三種方式，很精準的描繪了績效責任文化產生的微視關係。它揭示了績效責任的技術管理取向完全不能與以責任為核心的取向相容。

1960年代美國萌生的績效責任，歷經1980代英美新自由主義而席捲全世界。1980年代末期，臺灣學者開始介紹，邱兆偉（1993：84）指出「漠視績效責任，指責其缺失，都不能改變其方興未艾的一股改革力量。」邱兆偉的評論，就「實然」面而言，確實預測了往後三十年的走向；就「應然」面而言，臺灣當時正是引介績效責任的起步階段，將企業精神帶入教育園地，或有其需求，但當下也的確步入了英美績效責任缺失的後塵，Biesta 的反思，值得臺灣學界正視。

## 肆、Biesta 對學習表現（PISA）的反思與回復教育主體

Biesta 認為證據本位教育、績效責任與所謂學習化現象互為表裡，國際近年盛行的 PISA 更是將上述理念發揮至極。Biesta (2015) 也專文批判，他認為這些所展現出的「教育之強」，所謂以學生為本、強化學生競爭力云云，並未能正視學生臨現於世的存有。Biesta 與 Safström (2011) 發表的教育宣言，教育即是探詢在「不可能」中發掘其「可能」意義，Biesta 以「教學即異議」(teaching as dissensus) 的隱喻，反對線性因果式的教育觀，在其 (2017a) 中重新提出，很適合於此與學習化的表現產出邏輯相對照。本節即主以前述文獻加以論述。

### 一、學習表現產出的極致：對 PISA 的反思

Kliebard (1987) 很早就指出，美國課程發展從來就不是理性模式，而是不同團體、黨派利益角逐鬥爭的結果。當今各國競逐的課程改革，似乎已超越國家層次，但我們仍可嚴肅提問，所謂「世界課程」改革的動力何在？世界經濟組織扮演的角色，如世界銀行、經濟合作暨發展組織等，原先只是經濟上的協助，卻逐漸成為世界競逐的重點，而形成各國的政策 (Ball, 1998)。特別是 2000 年後 OECD 主導的 PISA。Biesta (2015, p.349) 指出，原初評量系統的結果，只不過是提供各國一個參照，用以改進其教育或教學成效。不過，這項結果卻成為「軟法律」(soft law)，各國競逐之，而一發不可收拾。

Biesta 開宗明義，先行質問，PISA 的氾濫，到底是測量值得珍視的成果，或珍視測出的教育結果？這涉及對教育目的深層的價值思考。他對於 PISA 只重視資格化的向度深表不滿。他說：(Biesta, 2015, p.353)

連結到我之前曾論述的，這意味著我們不能只關注教育系統的產出表現，也應該不斷探詢這些產出表現是如何造成的，關鍵問題在於其是否可被道德接受，是否具有教育意義。部分國家教育系統的高表現是伴隨著很多青少年的心理問題。某些例子至少也說明了追逐 PISA 表上的頂級表現，在人性及教育上，付出的代價太高。

Biesta 並不想把社會化、主體化都納入測量的範圍，而是提醒各國教育政策人員重新反思教育的意義與初衷。重視表現產出的初衷是想提供



一個客觀的數據，以改善教育，使教育得以順暢運作（making education work），卻反而使各國教育人員只在乎測評的結果，而忽略了所謂表現成果可能潛藏的複雜邏輯。那為何當今多數人都奉行這種技術期待（technological expectations）呢？Biesta 細部分析其原因，他認為當今投入一成果的模式，其來有自，就像是 Aristotle 所謂的「製造」（poiesis, making things），清楚易懂，Biesta（2015）稱之為「教育的產出隱喻」（production metaphor）。這種對技術的期待，使得學校效能運動以及教育研究的證據本位，被視為是教育運作的重中之重。雖然許多教育學者不會完全認可教育活動可以完全用因果系統（causal system）來說明，不過，大部分教育學者仍然持著「準因果」的邏輯，認為教學就是「投入」課程、教學方法，透過精緻的設計，能使學生獲致學習「成果」。Biesta 重申，教育系統與接近自然的因果系統有三項很明顯的差異。其一，教育系統是開放的，學校時間並不是學生的全部。其二，教育系統是符號系統（semiotic systems），是溝通與詮釋的歷程。其三，師生的行動是迴路系統（recursive system）。這三項教育系統的特性理應使教育人員放棄用線性、決定性的因果模式來掌握教育現象。但是，人們卻為了滿足可預測性，不思教育系統原本的開放性價值，限制符號溝通的自由，屈就於線性因果模式來使教育得以運作。將教育限定在表現性的產出，用客觀的評量方式呈現，使教育系統成為決定性的投入產出機制，最能達到此一企圖。Biesta（2015, p.356）指出：

此處的重點不在於非黑即白，優質教育也不會全然是開放的。而是表明教育應是「開放」相對「封閉」的連續體，處於此一臨界點，教育也就不是教育。特別是若教育系統帶給孩子或學生沉重的產出表現壓力，更應受道德的譴責。PISA 及類似的機制不僅落入教育產出隱喻的傳統與控制中，也深受那些以此種方式理解教育的人士，甚至是那些認為教育就應該是如此的人士所支持。PISA 在教育上無遠弗屆所形成的問題已經逾越臨界點，甚至也逸出了原先「贊助者」的意圖。

當然，PISA 以及類似的評估系統也標榜有助於機會均等，學校人員可藉此瞭解學生的不足，給予補救，也樂於投資系統的建置。Biesta 也認為不容樂觀。理由是這等於假定有一客觀標準可以適用不同地區的每個

人，國家的介入可以確保每個人有一致的學習成效。對個人而言，看似適性，其實是用社會的一致標準來看待自身。Biesta 舉英國政治人物的說辭為例，每個學生只要確保高中學習成效，都能念牛津劍橋。這不僅為教育機會帶來假象，因為教育系統無法負荷此一成果，出發點的良善其實也掩飾結構不公的問題。雖然如此，重視表現產出的 PISA，能夠滿足人們對教育可預測性的期許與教育執行的透明，能夠使社會大眾或國家獲取競爭性的教育資訊，更有國家介入機會均等的假象，這已經形成社會心理的信念之網，使各國趨之若鶩。PISA 到底是測量值得珍視的成果，或僅僅珍視測得出的教育結果，永遠值得教育人員，特別是教育主政者深思。

## 二、擺脫線性思維的教育期許：教學即異議

### （一）擺脫教學的線性思維

Biesta 與 Safström (2011) 的教育宣言，提出教學即異議。異議在此並非反對意見或缺乏共識，是代表存在狀態的不可共量要素 (incommensurable element)。當我們面對學生而將其視為一主體時，教師的起手式正是要開放學生的可能性。學生的不可能 (impossible)，不是不會發生 (not possible)，而是如 Derrida 所云的無法預見，無法當下加以算計。教學即異議正是說明在促進學生做為主體的成長時，是無法事先預見的。教學即異議的邏輯不是把兒童發展與學生成長綁在一起，反而是要打破此一邏輯。自然也就不會拘泥學生的成果表現 (Biesta, 2017a, pp. 83-84)。該宣言首先指出教學即異議企圖超越兩個對立的教育理想：教育的民粹主義 (populism) 與理想主義 (idealism)。前者是將教育簡化成個人品味或是工具式選擇，教師將教育視為單一的流程，可以將知識或學生按部就班 (order)，美其名是根據科學的證據加以運作。理想主義則以民主、團結、包容、寬容、社會正義、和平為理想，設計各種教育方案。這兩種教育觀彼此相互批評，卻都會威脅到自由。前者或受制於事實，教育淪為對事實或現狀的適應，這是社會化的限制。也可能給學生定性，是資優、過動、學習障礙等標籤，企圖用專業知識回應之。解決上述問題不能陷入不切實際的另一烏托邦式期待 (理想主義)，至反而忽略了當下的自由。前者執著於教育現實 (What is)，是將教育委由教育以外的力量；後者

執著於教育理想（What is not），則是將教育委由不可捉摸的未來。宣言建議教育應該介於二者的緊張之間（Biesta, 2017a, pp. 84-85）。不過，二氏提醒吾人，教育傳統另有一種「時間」（temporal）的術語，是把教育理想視為「尚未達成」（What is not yet），當代許多教育論述，都把自由視為是學生充分學習後的教育成果，或者說待學生成長、發展之後，就能為自己行動負責、達到解放的理想。但是，這種「尚未達成」的看法，卻是犧牲當下的自由，反而冒了延宕永恆的風險，不可不慎（Biesta, 2017a, p.85）。

Biesta的「教育的時間邏輯」議題涉及的是「改變」、「學習」、「發展」、「學校教育」、「兒童」、「進步」等概念。Biesta（2017a, pp. 86-87）指出，從兒童到成人，教育的成果正是為學生帶來「改變」，教育的行動也支持改變。「學習」是指個體非生理成熟的認知、理解、技能等持久性的改變。也可用學習來說明改變，因為學習了，所以改變。學習歷程產生了改變的結果。「發展」是一個心理學概念，影響教育思想與實踐。F. Schleiermacher將教育視為人類發展的社會回應。J. Piaget、L. Vygotskij都重視發展的序階，L. Kohlberg提出道德推理的發展，當代腦神經科學等等，都是顯例。Dewey則批判目的論式的發展，以生長的觀念代替之。從「學校教育」來看，前述改變、學習、發展的時間概念都是線性的，而非循環式的，K. Mollenhauer曾以「教育時間」稱之，當代對於生命中的時間化（temporalisation）及有效運用時間的概念，已經對學校教育的結構與內容產生影響。諸如，學校對學生的發展進行同質分組，律定教學內容，以便進行有效評估，學校的課表也用線性的方式，而不間斷。教育的目標是以時間，而非學習成就來界定。時間到了放學，而非學習完成放學。義務教育的結束是以學生年齡來決定，而非學習成果。是時間律定了教育過程，而不是教育歷程決定所需的教育時間。時間性架構了教育環境的原則，也同樣影響了對「兒童」的概念（Biesta, 2017a, pp. 87-88）。我們所理解的當代兒童是具可教育性存有（educable being，德語為Bildsamkeit，或可譯為可塑性存有），是將學生理解為「未完成」（not-yet）、「發展中」（in development），有賴教育成就兒童發展。如I. Kant所云，唯有人才需要教育。兒童或學習者也是未完成，是一種匱乏（lacking）或需要（being-

in-need-of)，教育重點在於弭平此匱乏（Biesta, 2017a, p.88）。Biesta 也引述人類學家 J. Fabian 的「異時性」（allochronism）概念，人類學家研究某原住民文化，常常忽視、否定該文化與研究者文化之經驗，以至割裂了時空。當代把兒童視為匱乏與需要，也會割裂教育者與兒童的時間，教育也就成了縮短二者暫時差距的良方。這都有著道德規範和政治選擇的意義（Biesta, 2017a, p.89）。理想上，教育是促成兒童、社會、國家、全人類「進步」的工具。在此時間邏輯下，教育方案是為了獲致更好的未來的工具。更好可能是指物質，如知識經濟，也可能指社會或文化資本的投資，兌現於未來。也可能以平等、解放、自由的語彙來代表教育進步。我們又要如何看待上述以線性時間觀念所代表的進步呢？

## （二）超越能力表現：回復學生主體自由

前述的六個概念，表現在教育上，就是一種線性的時間觀念，提振學生的能力（competence）。教育的確會使學生淪為培育資格化、社會化所需的知識、技能的對象，不復為主體。即使學生是主動的學習，也不是一個主體。Biesta（2017a, pp. 90-91）認為在時間邏輯下的教育作為，根本就沒有觸及主體性，充其量只是一種能力的主體，即便如批判、同理等的技能，都是強化行為人（agent）的能力。但主體不是擁有，不是自我能夠擁有，而是有賴一種發生或未發生的事件。當事件來臨時，我能在場（I will be able to be there），不是我被賦權（empowerment）或所謂打造有能力的自我。主體的卸除武裝（disarmament），為的是我的發聲能夠「顯現」（come through），使主體「到來」（arrive）。主體的到來決不是發展式的投射，不是學習成就的極致，也無關乎兒童或任何年齡層準備與否，而是發生於事件突破（break through）時。若執著於兒童的「尚未達成」，放棄當下，企求教育的未來能賦權、成功、解放，可能永遠也不會達成。教學即異議藉著否定當事人的「不可能」而突破了存有的狀態，因為每個學生能力都是不可共量的。我們無法事先遇見未來成功，但卻可以營造一開放的可能未來。

Biesta 認為教學即異議的邏輯不同於教學即能力或表現，信任扮演關鍵的角色。如果知識有效，能夠充分預測學生未來，教育也就不需要信任，人們互動完全可靠理性的算計。正因為我們無法預測他人行為，所以信任

有風險，但不能因此說人不可信任，信任的風險正認可了人的自由，人可以不必完全受制於其他人。我們信任學生，正是賦予他們自由。我們賦予學生信任，不是要學生達成我們的期望。信任為學生開啟了自由的空間，學生必須考量作為一個主體（subject），他要如何運用此自由來行動。教師面對學生或兒童，必須自許「不可能」，意思是教育過程不能使預見、預測、算計成為可能（Biesta, 2017a, pp.91-92）。偏偏證據本位教育、績效責任、PISA 都是建立在學生學習成果預測的「可能」或「必然」產出。

姑暫不論學習成效，許多學者也會建議教師掌握學生更多的訊息，越能有助於學生。這不盡然，太多知識反而阻礙學生未來成為主體。這也涉及教育中診斷知識存在的問題。例如，心理學的五大人格測驗（Big Five Inventory）。Biesta 提醒，主體關切存在。主體化的問題也不在於人格或人格發展，若把人格當成是一個解釋性（explanatory）的概念，也等於是把人當成了客體，會陷入自我的客體化（self-objectification）（Biesta, 2020b, pp. 99-100）。診斷知識假定我們行動時，必須先瞭解學生「問題」之所在。事先掌握學生狀況越多，越能及早因應。這可能有害學生的主體性，先入為主的否定學生未來的可能。若沒有這些先入為主的知識，反較可能以嶄新的方式，讓學生揮別過去，告別診斷的問題。這也可以同樣反思特殊教育，傳統教育專業上，若診斷某位學生是自閉，接下來就是根據自閉症專業診斷的「事實」（What is），照表操課，而失去了其他的可能。其實，G. H. Hudak 特別指出，教育者對於特殊學生的能力、想像（imagination）、親密（intimacy），都應該抱著更為開放的態度，以擺脫既定的想法。教師的任務不是為被標籤為自閉症者詮釋世界，而是要假定自閉者是能思考、有感情、且是有言說能力的主體。這是哲學、政治上的挑戰，挑戰主流專業的權力運作（簡成熙，2022，頁108-109；Biesta, 2017a, pp. 93-94; Biesta, 2019, pp. 90-91）。Biesta 期許教育工作者，「遠眺還未看見的，不要只看到眼見的」（Seeing what is not visible; Not seeing what is vision）（Biesta, 2017a, p.94）。

一言以蔽之，Biesta 認為教育之目的在於為學生獲致成長的自由，學生應被視為主體，而不是對象的存在，教學不只是打造其能力或潛在能力，而是在不可能預測的可能性中，體現學生的主體性。這種可能性無法被預見，卻是做為主體的在世存有，也是教育最可欲的價值。執著於證據本位

教育、績效責任，只會呈現教育資格化功能，也可能在社會化過程，破壞了民主的理想，更嚴重的是忽略了主體化的教育意義。

## 伍、對 Biesta 的評述

筆者基本上同意 Biesta 的立場，不過，也願意在此就所蒐集的資料分三個層面檢討 Biesta 相關論點。

### 一、教育目的

Biesta 彰顯主體性來檢討資格化、社會化的教育目的，對當代教育弊端之批評，令人耳目一新。MacAllister (2016) 卻認為其主體化概念難以理解 (elusive)，Biesta 認為過剩的 (surplus) 理性限制主體的發展，使主體失去獨特性。MacAllister 認為這等於是否定理性共同社群的功能，理性雖有缺失 (deficit)，仍應做為人類共善的依據。循著 MacIntyre 的遺緒，MacAllister 認為教育的任務應該是支持學生學習如何為他們自身來思考，並導入共善的行動。其實，Biesta (2017, pp. 30-31) 在強調主體性之餘，也曾藉著 Levinas 的他者倫理學批評詮釋學、建構主義，可能造成的唯我獨尊。研究者認為，Biesta 的理念並不與共善的行動衝突。但 Biesta 論述主體化、社會化、資格化的關係，的確曖昧不明。他曾用范恩圖解 (Venn diagram) 來說明三者有其核心 (Biesta, 2010, p.22)。可是，大部分的論述幾乎全在批評資格化與社會化。簡成熙 (2022, 頁 110) 因而指出，主體化如何涵蓋資格化與社會化，Biesta 尚未提出完全說服人的理由。Biesta 據此批評證據本位教育、績效責任只能成就資格化、社會化的論點，也可能過於嚴苛。證據本位教育、績效責任是否一定達不成主體化的目的，都值得進一步探索。

### 二、從實用主義到後結構方法論

Garrison (2004) 在評論 Biesta 與 Burbules (2003) 《實用主義與教育研究》 (*Pragmatism and educational research*) 一書時，曾批評二氏未能完全認清 Dewey 在《經驗與自然》 (*Experience and nature*) 中致力於科學與藝術所承認的二者有區分，但非對立的整合之道，Biesta 雖然是站在

Dewey 角度，也可能陷入二元論的困境。他或許也過度將證據本位方法、績效責任等的哲學基礎，如再現論與互動論，因果論與複雜論等對立起來。當然，Garrison 仍然指出該書將是往後很長時間有關 Dewey 教育研究所涉哲學探討的最佳範本。

Floden (2009) 評述 Burbules 與 D. C. Phillips、Biesta、M. Peters 分別合撰寫の後實證主義、實用主義與後結構主義的三本教育研究專著。Floden 特別檢視這些質疑確定性 (certainty) 的趨勢在經驗研究的定位。Floden 認為前兩本都有助於經驗科學的探究，但是後結構主義基於對權力的反思，雖然可以提供多元詮釋的視野，但仍缺乏明確的指引。Biesta 的實用主義教育研究專著，也沒有提供具體研究範例。雖然如此，Floden 仍然期許經驗科學的教育研究者，能夠與教育哲學學者共同討論，耐心閱讀這些不易閱讀的教育哲學著作，相信會提升教育經驗研究的視野。Biesta 與 Burbules 著作是成書於 2003 年，之後，Biesta 後結構主義的色彩，更行強烈。從 Floden 的評論中，吾人也能體會，即使是西方世界，教育哲學在教育研究方法論上的反思，也未能真正激起經驗科學研究者的漣漪，令人唏噓。

### 三、證據本位教育、數據化的功過

Biesta 對證據本位教育所引發新管理主義的反思，影響一些學者進一步分析教育現貌，如 Chahal (2017) 就引用 Biesta 的分析，去反思澳大利亞高等教育的現貌。他指出證據本位教育實踐論述 (evidence-based practice discourses) 已經形成了特有的專業語言與學習 (academic language and learning)，只要教育研究不符合所謂科學證據，就會被視為品質堪虞，使教育淪為實證科學與技術。證據被看成是唯一的合法力量以管理學校。教育實踐完全視為目的手段的干預。弔詭的是，教育研究中很難真正執行實驗研究。但是，證據本位教育的高唱入雲，又使教育研究者沾沾自喜於科學的證據。並以此浸染到學校治理，成為 Davies (2003) 口中的以表現、績效來作為新管理主義的全景監控 (panoptic surveillance technology) 技術。Chahal 最後以類似 Biesta 要人們反思教育淪為學習化的專業語言論述，質疑教育目的何在的提問，重新反思證據本位教育實踐的論述。

若說 Chahal 同意 Biesta 論述，Thoutenhoofd (2018) 則對照 Biesta 「學

習化」字眼，以「數據化」（datafication）嘗試為教育系統中的數據技術辯護。Thoutenhoofd 首先描繪當今已邁入資訊社會，學者們固然也多所反思，他主要藉著討論 Luhmann 與 Schorr（2000）合著教育系統理論中的技術缺失（technology deficit），來說明如何藉著數據來克服技術缺失，企圖為數據辯護。在 Luhmann 系統理論中，涉及人們的心理系統，社會則有不同組織，也各自構成許多系統。心理系統涉及人們意識，社會系統則有賴相互溝通。人與人之間、人與社會，或不同系統間，是在環境中運作。系統為了應付環境的需要，各系統間必須達成其功能，此功能常常形成各系統目的，在教育中因之成形的諸多規則、範例，如制訂相關的課程、方案與教學模式等，即稱為技術。系統功能所發展的技術若無法達成系統與環境的關係，即所謂的成效，就會產生反思。Luhmann 等特別指出，系統有其複雜性，人們在回應系統問題時，所做出的選擇，其實是一種適然性（contingence），而非必然性。也就是教學過程之所以達不到預想的成效，是因為教師、學生各自有其心理的詮釋與選擇，二者也會各自在其互動的系統中產生適然性的影響，其中更涉及到可能滋生的倫理議題，這種技術缺失，導致教學成效不彰。Luhmann 與 Schorr 不認為有普效或所謂科學客觀的教學方法來克服這種技術缺失。他們希望在理性化的過程中，對於目的手段間的關係，能夠更為看重情境因素，也就是不要用太狹隘的方式去看待教育中的因果關係。朱啟華（2018）檢討 Luhmann & Schorr 對技術缺失的反思，雖不認為二氏能完全克服技術缺失問題，但透過不斷互動歷程，仍有實現教育成效的可能性。

Thoutenhoofd 分析 Luhmann 與 Schorr 之論述，似乎仍然是接近 Biesat 的反思，但是 Thoutenhoofd（2018, p.443）卻引 R. Vanderstraeten 觀點來說明，Luhmann 與 Schorr「取代技術的技術」，仍是一種技術，Vanderstraeten 稱之為「人造秩序」（ersatz order）。此外，Biesta 原先引 Latour 實驗室內生產的事實或機械，企圖轉換外在世界，讓外在世界符合實驗室內的條件，並不真正是所謂科學知識本身的客觀性使然，Thoutenhoofd 反而據此說明科學知識是社會建構，人們當可運用數據來改善社會，運用數據淑世化的使命也就可以得到證成。Biesta 對學習化現象、證據導向等的批評，固然正確指出教育問題是涉及價值判斷，不能只從事實的「實然」推論到價值的「應然」。教育也不能只著眼效率或效能，還



應該審視到底要獲致何項目的，但這不應解讀成數據化、證據導向本身的缺失，牽涉的是誰或如何來解釋這些數據。Thoutenhoofd 並不反對 Biesta 等的質疑，而是期許數據化、證據本位教育能擴大人們的認知，更積極的在教育中克服技術缺失的問題。

## 陸、結論與建議

本文已檢討 Biesta 對時下盛行的證據本位教育、績效責任及追逐 PISA 的批評，旁及其他學者論點，僅在此針對臺灣未來如何引為借鏡，提出下列結論，並提出未來研究的建議。

### 一、結論

#### (一) 妥善運用證據本位教育

Biesta 認為證據本位教育的證據過於狹隘，教育事業充滿著意義的互動，不是線性、因果模式可完全說明。教育判斷須要靈活智慧。更重要的，教育目的在於學生作為存在主體的自覺，這些都不是證據本位教育完全可以說明。雖然，Biesta 也說，他並不完全否定資格化、社會化教育功能，是以學習化的結果產出，也無法全然排斥。但是，Biesta 確實也用了很強烈的字眼批判之。

今天臺灣的教育生態，雖然也高唱證據本位教育，但我們的許多政策，仍然過於隨性，如正在推展的雙語政策。至於像課程涉及的意識形態，就更不在話下。特定議題仍須證據本位教育的專業研究。筆者認為，我們可以接納 Biesta 的善意提醒，釐清教育政策的現實，肯認教育研究的多元方法，反思證據本位教育的「證據」不只是數字、實證。若此，將 Biesta 理念視為是對證據本位教育中「證據」概念的重構，如此倒也無須全然反對證據本位教育。

#### (二) 慎防績效責任的弊端

源自企業界的績效責任，Biesta 不僅認為這種新管理主義會異化了教育目的，斷傷教育的主體性，甚至於過度強調市場消費取向，到頭來侵蝕了民主。筆者幾乎完全同意 Biesta 的分析。

筆者甚至於認為，近二十年來，臺灣過多的教育評鑑、學校評鑑，讓基層忙翻天事小，我們因此自我感覺良好，才是最大的隱憂。簡成熙（2019b，頁 232）指出：

國家要擺脫狹隘意識形態的紛爭與工具理性下對於學校行政的績效要求，學者專家評鑑校務或審核計畫時，不要執著於學校特色、課綱目標與學校課程等指標的機械對應，使學校疲於奔命於文書報表的專案爭取或光鮮亮麗的執行成效。與二十年前相較，我們基層教師的能動性，已然提升。只要我們信任學校與教師，放開不必要的行政績效要求，無須明星教師的巧奪天工，不必校校特色的業績報表，在反璞歸真的教學實踐中，終必能展現臺灣深遠翻轉、參與人類新文明的教學力道。

來自商業上的績效責任，當有助於教育工作者更有效率的辦學，但若過度拘泥，反而可能削足適履，破壞教育的本有理想。Biesta 強調有別於績效責任的責任觀，仍值得教育工作者自許。

### （三）回復 PISA 的初衷

雖然 Biesta 也不假辭色的批評 PISA。筆者認為，倒也不能完全否認 PISA 的初衷。PISA 希望透過測驗編制的專業，能導正傳統偏於記憶的教學，增加學生實際解決問題的素養與探究精神，不宜全盤抹煞。筆者當然也可以諒解 PISA 表現有助於臺灣國際能見度。但是，若國家過於工具理性的提倡，反而不易達到 PISA 初衷。臺灣測驗學者們或許可以深思 Biesta 的諍言，讓 PISA 的修正及使用更符合其初衷，相信更能符合臺灣所需，而非在世界的競逐中失去了自我。

## 二、進一步研究建議

### （一）Biesta 的哲學立場反思

Biesta 大致是站在後現代或後結構的立場，質疑啟蒙以降的理性傳統。同時，Biesta 也從後現代立場重新發掘美國 Dewey 實用主義的觀點，他對於證據本位教育、績效責任方法論上批評的立論基礎，也大抵如上。熟悉科學哲學的人都能體會，Biesta 在知識論、方法論上的批評，大致不脫自 T. Kuhn 以降對邏輯實證論的批評。邏輯經驗論及分析哲學傳統曾以

「證成的脈絡」(context of justification)與「發現的脈絡」(context of discovery)回應(陳瑞麟, 2010, 頁8, 27, 159)。持平說來, Kuhn以降的新科學哲學, 乃至於女性主義知識論等, 確實可以一新耳目, 讓吾人體會方法論的多元性, 但也無法否認邏輯經驗論「證成脈絡」的邏輯效力。Biesta從教育本位或價值本位的立場, 質疑證據本位教育或績效責任背後的哲學基礎, 值得有識者繼續論戰——無論贊成他或反對他。

## (二) Biesta 哲思的實踐意義

有關 Biesta 教育哲思智慧的實踐上, 簡成熙(2019a: 74)曾指出「比斯塔多次明白指出, 教育不能預先提出具體藍圖, 沒有提出細部的教育作為, 只能是拆解」。是不是真如此? 本文 Biesta 反對證據本位教育而提出的價值本位或是「教學即異議」, 但是又要如何從事價值本位或貫徹「教學即異議」呢? 所謂的「拆解」(interrupt)(或可翻譯為中斷), 是不是無法有具體的步驟? Biesta 理念實踐上的問題, 教育的資格化(也就是本文的教育表現產出)如何與社會化、主體化協奏, 也有待 Biesta 日後建構, 或許也值得有志者齊步探詢——無論贊成他或反對他。

## 致謝

本文是研究者科技部專案「Biesta 的教育美麗冒險: 啟蒙傳統與後分析的教育邂逅(MOST 109-2410-H-153-005-MY2)的部分成果。原文曾以「未來教育還應該重視學習的表現產出嗎? G. J. J. Biesta 對循證本位、績效問責與 PISA 之批判」發表於 2021 年 10 月 22 至 23 日臺灣師範大學教育研究與創新中心舉辦「未來教育: 教育公平、卓越與效能」國際學術研討會。復蒙本刊二位匿名審查人及責編的費心, 增添許多資料並修正了原先部分誤植之處, 謹此致謝。

## 參考文獻

- 朱啟華（2018）論 N. Luhmann 與 K. E. Schorr 對教育「技術缺失」的反思。臺灣教育哲學，2(1)，27-49。https://dx.doi.org/10.3966/252044592018030201002
- [Chu, C. H. (2018). On N. Luhmann and K. E. Schorr's reflection about technology deficit of education. *Journal of Taiwan Educational Research*, 2(1), 27-49. ] https://dx.doi.org/10.3966/252044592018030201002
- 邱兆偉（1993）。美國教育改革。師大書苑。
- [Chiou, J. W. (1997). *Educational reform in America*. Lucky Bookstore. ]
- 金耀基（1983）。從傳統到現代。時報出版社。
- [King, A. Y. C. (1983). *From tradition to modern*. China Times Publishing Co. ]
- 姜添輝（2015）臺灣高等教育政策依循新自由主義的現象與缺失。臺灣教育社會學研究，15(2)，131-165。https://dx.doi.org/10.3966/168020042015121502004
- [Chiang, T. H. (2015). Why do higher education policies in Taiwan incline towards Neo-Liberalism. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 15(2), 131-165. ] https://dx.doi.org/10.3966/168020042015121502004
- 陳瑞麟（2010）。科學哲學：理論與歷史。群學。
- [Chen, R. L. (2010). *Philosophy of science: A theoretical and historical introduction*. Socio Publishing Ltd.]
- 簡成熙（2019a）教育評價時代的危機與 Biesta 的教育美麗冒險。湖南師範大學教育科學學報，18(1)，61-75。
- [Chien, C. H. (2019a). The crisis in the era of educational evaluation and Biesta's beautiful adventure of education. *Journal of Educational Science of Hunan Normal University*, 18(1), 61-75. ]
- 簡成熙（2019b）創新教學的哲學省思—從分析到後代回應文：創新教學的美麗、哀愁與淡定—一期許新課綱後的教學實踐。國立臺灣師範大學教育系主編，教育改革今與昔（頁 226-232）。元照。
- [Chien, C. H. (2019b). Response paper 'Some philosophical reflections on the innovation of teaching methods': The beauty, sadness and moderation on innovation of teaching methods and the vision of Curriculum Guidelines of 12 Year Basic Education in teaching practice. Department of Education, National Taiwan Normal University(Ed), *The present and past of educational reform*(pp. 226-232). Angle Publishing Co.]
- 簡成熙（2022）論 G. J. J. Biesta 對學習化的批評與教學的期許：兼論對師資培育的啟示。教育研究集刊，68(2)，81-116。https://dx.doi.org/10.53106/102887082022066802003
- [Chien, C. H. (2022). On G. J. J. Biesta's criticism of learnification and expectations for teaching and some implications to teacher education. *Bulletin of Educational Research*, 68(2), 81-116. ] https://dx.doi.org/10.53106/102887082022066802003

- 簡成熙 (2023) 重探愛國主義：後疫情時代全球倫理的省思。教育科學研究期刊，68(1)，199-228。https://doi.org/10.6209/JORIES.202301-68(1).0007
- [Chien, C. H. (2023). Revisiting patriotism: Reflections of global ethics in the post-epidemic era. *Journal of Research in Education Science*, 68(1), 199-228.] https://doi.org/10.6209/JORIES.202301-68(1).0007
- Apple, M. (2000). Can critical pedagogies interrupt rightist policies? *Educational Theory*, 50(2), 229-254. https://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00229.x
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in educational policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130. https://dx.doi.org/10.1080/03050069828225
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Blackwell.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning*. Democratic education for a human future. Paradigm Publishers. https://doi.org/10.4324/9781315635811
- Biesta, G. J. J. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x
- Biesta, G. J. J. (2010a). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers. https://doi.org/10.4324/9781315634319
- Biesta, G. J. J. (2010b). Why "what works" still won't work: From evidence-based to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491-503. https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3
- Biesta, G. J. J. (2015). Resisting the seduction of the global education measurement industry: Notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, 10(3), 348-360. https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1106030
- Biesta, G. J. J. (2016). *The beautiful risk of education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315635866
- Biesta, G. J. J. (2017a). *The rediscovery of teaching*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315617497
- Biesta, G. J. J. (2017b). *Letting art teach: Art education after Joseph Beuys*. ArtEZ Press. https://doi.org/10.1386/eta\_00044\_5
- Biesta, G. J. J. (2019). *Obstinate education: Reconnecting school and society*. Brill. https://doi.org/10.1163/9789004401105
- Biesta, G. J. J. (2020a). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury. https://doi.org/10.1111/edth.12515
- Biesta, G. J. J. (2020b). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. https://doi.org/10.1111/edth.12411

- Biesta, G. J. J. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Biesta, G. J. J., & Burbules, N. (2003). *Pragmatism and educational research*. Rowman & Littlefield.
- Biesta, G. J. J., & Safström, C. A. (2011). A manifesto for education. *Policy futures in Education*, 9(5), 540-547. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.54>
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (Eds.). (2000). *Globalization and education: Critical perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315022642>
- Carr, D. (1992). Practical enquiry, values, and the problem of educational theory. *Oxford Review of Education*, 18(3), 241-251. <https://doi.org/10.1080/0305498920180305>
- Chahal, D. (2017). Evidence-based practice and its discontents in academic language and learning. *Pedagogy, Culture, & Society*, 25(4), 601-617. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1312495>
- Chien, C. H. (2022). An ethical view of globalization in the post-epidemic era: Reflections on multiculturalism and patriotism. In M. Wu (Ed). *Moral education during the global pandemic*(pp.119-138). The Asia-Pacific Network for Moral Education. <https://doi.org/10.978.98876579/03.ch-008>
- Davies, B. (2003). Death to critique and dissent? The policies and practices of new managerialism and of evidence-based practice. *Gender and Education*, 15(1), 91-103. <https://doi.org/10.1080/0954025032000042167>
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>
- Davis, A., & White, J. (2001). Accountability and school inspection: In defense of audited self-review. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 667-681. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00252>
- Evidence-Based Medicine Working Group (1992). Evidence-based medicine: A new approach to teaching the practice of medicine. *JAMA (Journal of the American Medical Association)*, 268(17), 2420-2425. <http://dx.doi.org/10.1001/jama.1992.03490170092032>
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: In the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417-456. <https://doi.org/10.1080/00220270801989818>
- Floden, R. E. (2009). Empirical research without certainty. *Educational Theory*, 59(4), 485-498. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00332.x>
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy, and policy*. Polity Press. <https://library.dctabudhabi.ae/sirsi/detail/154139>.
- Garrison, J. (2004). Book review of pragmatism and educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 38(4), 679-682.
- Gewirtz, S. (2002). *The managerial school: Post-welfarism and social justice in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203450918>
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1992). *Dialectic of enlightenment*. Continuum.
- Kliebard, H. (1987). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203339985>

- Knight, G. F. (2008). *Issues and alternatives in philosophy of education*. Andrews University Press.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard University Press. <https://dx.doi.org/10.1126/science.238.4827.695>
- Latour, B. (1988). *The pasteurization of France*. Open University Press. [https://doi.org/10.1016/0039-3681\(91\)90020-S](https://doi.org/10.1016/0039-3681(91)90020-S)
- Laverty, M. (2009). Gert J. J. Biesta, Beyond learning: Democratic education for a human future. *Studies in Philosophy and Education*, 28(6), 569-576. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9136-4>
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (2000). *Problems of reflection in the system of education*. Waxmann.
- Morris, V. C., & Pai, Y. (1976). *Philosophy and the American school: An introduction to philosophy of education*. Houghton Mifflin Co.
- Olssen, M. (1996). In defense of the welfare state and of publicly provided education. *Journal of Education Policy*, 11(3), 337-362.
- Olssen, M., Codd, J., & O'Neill, A. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446221501>
- Poulson, L. (1998). Accountability, teacher professionalism, and education reform in England. *Teacher Development*, 2(3), 419-432. <https://doi.org/10.1080/13664539800200062>
- Pulliam, J. D. (1991). *History of education in America*. Macmillan Publishing Company.
- Santoro, D. A., & Rocha, S. D. (2015). Review of Gert J. J. Biesta, The beautiful risk of education. *Studies in Philosophy and Education*, 34(4), 413-418. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9468-1>
- Standish, P. (2003). The nature and purposes of education. In R. Curren (Ed). *A companion to the philosophy of education* (pp. 221-231). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470996454.ch16>
- Teschers, C. (2017). Insights from an editor's journey: An interview with Gert Biesta. *Educational Philosophy and Theory*, 49(2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1069032>
- Thoutenhoofd, E. D (2018). The datafication of learning: Data technologies as reflection issue in the system of education. *Studies in Philosophy and Education*, 37(5), 433-449. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9584-1>
- Thomas, G. (2021). Review essay, Educational research: Unorthodox introduction by Gert Biesta. *Educational Review*, 73(2), 252-256. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1813944>
- Wilseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, 34(1), 1-24. <https://doi.org/10.3102/0091732X09350472>

