



J. Bruner 庶民教學觀的述評及其對課程改革之啟示

羅逸平¹ 許建中^{2*}

摘 要

研究目的

本文旨在探討 J. Bruner 庶民教學觀的核心概念、理論基礎、研究應用，以及其在臺灣十二年國民基本教育課程綱要（簡稱：108 課綱）變革中的意義與影響。

研究設計／方法／取徑

本文採用詮釋循環方法，強調文件之間的「互為正文性」，透過在整體與部分之間來回雙向思考的動態過程，在文本的不同層次之間進行對話，進一步深化對文本的理解，揭示文本中隱含的意涵和內在邏輯，分辨異同並統整其相互關聯性，突顯隱而未見的論點，形成合理綜述。

研究發現或結論

本文發現 Bruner 的庶民教學觀強調文化背景在教育中的重要性，並為教師在設計素養導向教學活動中提供理論支持，有助於促進學

羅逸平¹，中國文化大學教育學系助理教授

電子郵件：LYP9@ulive.pccu.edu.tw

* 許建中²（通訊作者），國立臺中教育大學諮商與應用心理學系助理教授

電子郵件：danishsu@mail.ntcu.edu.tw

投稿日期：2024 年 8 月 11 日；修正日期：2024 年 8 月 29 日；接受日期：2024 年 12 月 6 日

生在文化脈絡中的學習。針對 108 課綱的素養導向教學設計，教師應靈活運用教學策略，將知識與文化脈絡結合，運用鷹架策略，引導學生思考、探究，培養學生的批判性思維和問題解決能力，以促進學生的全人發展，從而應對未來挑戰。

研究原創性／價值

本文系統性地將 Bruner 的庶民教學觀與 108 課綱中的素養導向教學實踐進行結合，特別是對庶民教學觀在多元文化背景下的應用進行深入探討，有其原創性。因此，本文應可為當前臺灣課程改革的實踐提供新的理論框架，也可為教師提供有效的理論依據和實踐指南，因而有助於在多元文化背景下促進學生的批判性思維、創造力及全人發展。

教育政策建議或實務意涵

本文建議教育執事者應鼓勵學校在課程設計中融入多元文化元素，通過結合文化心理學視角，培養學生的全球視野和文化敏感度，以促進學生的全人發展並減少文化偏見。其次，應提升教師專業素養，透過實務與政策上的支持，幫助教師更有效地面對學生的多樣性需求。第三，應制定支持教育科技與庶民教學觀結合的政策，鼓勵開發個性化學習策略，根據學生需求與情境靈活應用教學工具，以提升整體教學效果。

關鍵詞：J. Bruner、庶民心理學、庶民教學觀、課程改革



A REVIEW OF J. BRUNER'S FOLK PEDAGOGY AND ITS IMPLICATIONS FOR CURRICULUM REFORM

Yi-Ping Lo¹

Chien-Chung Hsu^{2*}

ABSTRACT

Purpose

This article explores the core concepts, theoretical foundations, and research applications of Bruner's folk pedagogy, as well as its meaning and impact on the reform of Taiwan's 12-year National Basic Education Curriculum (hereinafter, "the 108 Curriculum").

Design/methodology/approach

This article employed the hermeneutic circle method, emphasizing "intertextuality" between documents. Through a dynamic process of bidirectional thinking between the whole and the parts, a dialogue was conducted across different textual levels. This approach further deepens our understanding of the texts and reveals their implicit meanings and underlying logic. Differences and similarities were discerned and their interrelationships integrated, thus highlighting previously unnoticed arguments and forming a coherent synthesis.

Findings/results

Bruner's folk pedagogy emphasized the importance of the cultural context in education and provided theoretical support for teachers in designing competency-based instructional activities. This approach facilitates students' learning within a cultural framework. Regarding the competency-based teaching design in the 108 curriculum, teachers

Yi-Ping Lo¹, Assistant Professor, Department of Education, Chinese Culture University
E-mail: LYP9@ulive.pccu.edu.tw

* Chien-Chung Hsu² (corresponding author), Assistant Professor, Department of Counseling and Applied Psychology, National Taichung University of Education
E-mail: danishsu@mail.ntcu.edu.tw

Manuscript received: August 11, 2024; Modified: August 29, 2024; Accepted: December 6, 2024

should flexibly employ instructional strategies and integrate their knowledge into particular cultural contexts. Scaffolding strategies are recommended to guide students in thinking critically, exploring deeply, and developing problem-solving skills, thereby promoting their holistic development to effectively meet future challenges.

Originality/value

This article systematically combined Bruner's folk pedagogy with the competency-based instructional practices outlined in the 108 curriculum, conducting an in-depth exploration of the implication of Bruner's folk pedagogy in multicultural contexts, which contributed to its originality. Furthermore, this article potentially provides a new theoretical framework for the practical implementation of current educational reforms and offers teachers an effective theoretical basis and practical guidelines. Therefore, this article is intended to promote students' critical thinking, creativity, and holistic development in a multicultural context.

Implications for policy/practice

This article suggests that educational leaders should encourage schools to integrate multicultural elements into their curriculum designs and foster students' global perspectives and cultural sensitivity by incorporating cultural psychology perspectives. This approach is intended to promote students' holistic development and reduce their cultural biases. Second, educational leaders should improve teachers' professional competencies and help them address the diverse needs of students more effectively through both practical and policy support. Third, educational leaders should establish policies that support the integration of educational technology with folk pedagogy, encouraging the development of personalized learning strategies and the flexible application of instructional tools based on students' needs and circumstances to improve overall teaching effectiveness.

Keywords: curriculum reform, folk pedagogy, folk psychology, J. Bruner

壹、前言

一、緣起

J. Bruner 認為個體的學習和認知過程深受其所處文化的影響，這種文化體現在日常的敘述和故事之中，意即，幾乎所有的文化都存在敘述文化的結構體系的庶民心理學（folk psychology）中，並透過故事、神話和文學等形式來實踐（Bruner, 1990），因而不僅揭示文化如何影響人們的思維和行為，也強調敘述與故事在文化傳遞和個人認知的重要性。

基於庶民心理學論點，Bruner 進一步提出庶民教學觀（folk pedagogy）之說，將心理學概念應用於教育實踐，形成一個較完整的教學框架（Olson & Bruner, 1996）。於此，教育應該被視為一項文化活動，這意味著教育不僅僅是知識的傳遞，更是文化的傳承和創新。換言之，教育必須置身於文化的脈絡中理解和實踐，才能真正發揮其作用，因此學校教育的主要任務是幫助學生在其文化脈絡中建構意義，而教師則應該在教學中強調社會和文化的調解作用。

臺灣自 108 學年度開始實施新一波十二年國民基本教育課程綱要（簡稱：108 課綱）的變革，並以核心素養為課程發展主軸，培養具備自主行動、溝通互動及社會參與能力的終身學習者。為達此目標，學校課程結構需加調整，教師亦需規劃多元適性的教學活動，提供學生觀察、探索、提問、反思、討論、創作與問題解決的機會，以增強學習的理解、連貫和運用（教育部，2014，頁 34）。在此番變革伊始，教師立即面臨的議題就是：如何幫助學生將理論知識應用於實際生活，也就是這些知識「怎麼使用」、「對誰使用」、「何時使用」於生活。換個角度看，此其中的挑戰在於如何能夠將知識融入問題所在的脈絡（Bruner, 1996, pp. 44-45）。綜上所述，Bruner 庶民教學觀強調文化在學習和教學過程中的核心作用，其理論依據和實踐應可為課程改革提供一個獨特且深刻的視角，本文即以此視框進行後續的探討。

二、重要性

近年來，世界各國推動一系列的課程改革，目標不僅是提升學生的素質與國家競爭力，更在於培養未來所需的人才，臺灣也在改革之列。在此

背景下，本文從 Bruner 庶民教學觀切入，探討其要義與研究應用對教學之意義與影響，以及對於臺灣 108 課綱所帶動的變革之意涵，其重要性有三：

此番變革中，不應僅僅關注課程和教學方法的改變，更應關注文化因素在教育中的作用力和影響力。教育不只是傳授知識，更是文化的再生產和創新，課程改革應該綜合考慮文化多樣性和社會背景的變遷，以創新和靈活的方式推動學生的學習和成長。

其次，庶民教學觀強調教師和學生之間的互動和協作，這為 108 課綱所帶動的變革提供新的方向。Olson 和 Bruner (1996, p. 24) 認為，真正有效的教育應該是師生之間的協作、對話與協商過程，學生能夠更領略和掌握所學知識，教師的角色不僅是知識的傳遞者，更是學生學習的引導者和協作者。此種模式強調師生之間的積極互動，促進學生在學習中的主動參與和深度理解，從而提升教育的品質和效果。

最後，108 課綱強調核心素養的培養，注重學生的自主學習和創新能力的發展（教育部，2014）。教師需要在教學中融入文化元素，藉由與學生文化連結的情境化教學，幫助學生將所學知識應用於實際生活中。這與 Bruner 的庶民教學觀相契合，教師應激勵學生多方接觸各類資訊來源，並進行真正的對話和交流。

三、研究目的與方法

（一）研究目的

本文旨在探討 Bruner 庶民教學觀的核心概念、理論基礎、研究應用，以及其為臺灣十二年國民基本教育課程綱要所帶動的變革之意義。爰此，本文從瞭解庶民教學觀之起源為始，探討 Bruner 庶民教學觀的重要概念及理論基礎，同時剖析實證研究和案例分析，以展示 Bruner 理論在實際教育情境中的應用和效果，進而討論庶民教學觀在當前課程改革中的意涵與體現。

（二）研究方法

本文採用詮釋循環（hermeneutic circle）作為研究方法，強調文本整體與部分之間的反覆對話與動態理解。根據 Danner (1998) 對文本詮釋過程的說法，首先需檢視文本的真實性，並明確自身對文本的先前認識、理

解及問題背景，掌握文本的大略意義。在分析文本時，透過詮釋學的循環，不斷往返於整體與部分之間，以確保對文本不同層次的語義、語法與邏輯進行全面掌握，並依據整體脈絡修正或深化對細部內容的理解。Bruner (1996, p. 122) 也強調詮釋循環的動態特質，認為研究者在整體與部分之間的雙向思考有助於深化對文本的認識，尤其是在教育領域中，這種過程可幫助研究者更清晰地理解文本的主旨與隱含意涵。

游美惠(2000)亦提出「互為正文性」(intertextuality)的概念，指出文本之間存在相互參照與影響的關係。在詮釋循環中，研究者需關注文本如何通過相互建構形成意義，並在整體脈絡下對每個文本進行細部解析。這樣的過程能夠從文本的異同中統整其相互關聯性，揭示隱含的概念與內在邏輯，讓隱而未見的論點浮現。詮釋結論僅為暫時的假設，必須經過不斷的反思與修正(Danner, 1998)。因此，詮釋循環強調開放與批判的態度，在文本與背景、整體與部分的對話中，逐步攫取文本之外的隱藏意涵，形成合理的綜述。

故將上述的詮釋歷程應用到本研究時，首先略讀 Bruner 的著作，掌握其庶民教學觀的大要。接著，以這簡略的意義為基礎，再一次精讀他的作品，深入理解其中的語句與概念，進而把握 Bruner 在庶民教學方面的具體主張。同時，也了解 Bruner 所處的文化背景及學術環境，這有助於詮釋過程的進行。透過解讀 Bruner 的文本所得到的成果，擴展對庶民教學的認知與侷限性，並從中衍生出對此番課程改革的反思與啟示。

四、小結

期待在本文對庶民教學觀的梳理，為當前課程改革提供實踐指南，促進教育或課程理論與實踐的深度結合，為學生的學習發展和教育的持續改進做出貢獻。隨著上述研究緣起與方法的逐步展開，本節前言之後，以第貳節說明 Bruner 庶民教學觀之源起，接著，第參節至第陸節剖析 Bruner 庶民教學觀的概念及其四分說意涵、相關研究與應用，最後，殿以結論與未來建議，共分柒節。

貳、庶民教學觀之源起

一、隱於文明早期之知識與技能傳遞

庶民教學觀的起源可以追溯到人類文明早期，在當時，教育並非通過現代意義的學校形式來進行，反而是隱於眾人日常生活的一部分。換言之，在這些早期社會中，教育深深地嵌入於社會和文化結構中，知識與技能的傳遞主要是通過口耳相傳、儀式及生活中的日常活動等方式進行。此種方式下的教育實踐受到當時文化傳統和社會規範的影響，反映了當地社區的價值觀、信仰和知識體系（Bruner, 1996）。例如，在許多原住民文化中，知識與技能的教育與生活緊密結合，主要是透過故事敘說、儀式祭典舉辦和學徒制學習等生活方式來傳遞。這些教學方法注重實踐，強調通過實作的做來學習。當地社區中的長者、耆老在這個做的過程中扮演著關鍵角色，他們不僅傳授技能，還傳遞社會的道德與倫理價值。這種形式的教育本質上是社會性的和社群性的，學習發生在日常活動的背景之中，而不是在孤立的、形式化的環境下（Guthrie, 2011）。

這些隱於日常生活中的教學方法與信念，可以被視為今日所理解的庶民教學觀之前身。此外，這些信念源自於人們對個體如何學習的普遍理解，以及對哪些知識應該被視為重要的共識。儘管這些信念並未經過正式理論的系統化闡述，它們在無意識中引導著當時的教育實踐。這些教育信念隨著文化傳統的演變被代代相傳，並逐漸內化為文化的深層嵌入部分，影響著一代代人的教育方式和知識傳承（Halai & Durrani, 2017）。這樣的教育信念並非必然是經由反思或有意識的設計，反而是通過日常生活中的互動、社會規範和文化習俗自然而然地形成。它們成為文化中不可或缺的一部分，並在教育實踐中以內隱的方式體現出來（Bruner, 1996）。

二、形於認知科學的文化轉向

自 1950 年代以來，認知革命改變了人們對學習過程的看法（Barth, 1995）。Bruner 主張「人是主動的知識建構者」，此信念主導著心理學的研究重心從外在行為轉向內在思維運作。他的著作《思維的研究》和《教育的歷程》對行為主義提出挑戰，提出任何學科都可以藉由理智的形式，讓各個年齡階段的兒童學習，此論點開啟認知科學革命，使心理學從行為

觀察轉向認知運作，為認知科學奠定基礎（Bruner, 1996）。是故，人類的學習被視為類似資訊處理的概念，如同電腦一般，強調概念發展應循序漸進，認為人類具有內在的認知功能，透過社會化過程和適當的引導，逐漸形成自己的認知結構，從而吸收知識。然而，對 Bruner 而言，此種形式的認知科學仍然是減少了對心靈的理解（Bruner, 1990）。他認為有必要與其他人文科學結合，嘗試瞭解人們建構意義的方式，以及透過歷史和文化塑造心靈，強調「意義創造的本質和文化塑造，及其在人類行動中發揮的中心地位」（Bruner, 1990, p. xii）。延續 John Dewey 和 Lev Vygotsky 開創的傳統，Bruner 認為「正是人們對文化的參與，以及透過文化實現其精神力量，人們不可能在單獨的個體基礎上建構人類心理」（Bruner, 1990, p. 12）。於此同時，在 Vygotsky 的社會歷史心理學（socio-historical psychology）影響下，接受學習本質上是社會性的，認知發展無法脫離其所處的文化背景來理解（Vygotsky, 1978），因此，開始結合文化概念，將文化視為認知發展的核心，即是心理學的文化轉向（cultural turn）。

文化既是產物，也是規則與工具，幫助人在不同的社會情境中進行他人可接受的行為（Geertz, 1973），文化因此成為一個「工具箱」（toolkit），為從現實中創造意義提供支撐，這些工具可能是智力的、物質的或象徵性的，其中語言是最重要的一種（Bruner, 1996, pp. 17-18）。Bruner 開始用「文化」、「意義的行動」、「互為主體性」、「敘事」等概念，取代了1960至1970年代的術語，如「結構」、「直覺思考」、「探究」（Takaya, 2013, p. 38）。他認為知識建構是社會共構、相互對話的結果，應聚焦於「社會情境下決定事物意義的心理機制」（Harré, 2001）。

Bruner 主張，不論是否接受過正式教育訓練，每個人都持有隱性理論，這些理論關於兒童如何學習以及他們應該如何被教導。他認為，這些信念往往是由文化規範和個人經歷所塑造，而不是基於正式的教育（Bruner, 1996）。然而，這些信念不僅影響到家庭和社區內的非正式教育，還滲透進了後來的正式學校系統。隨著教育的制度化，這些基於庶民教學觀的隱性信念繼續影響著教師的教學方式，尤其是在教師與學生互動時的教學態度和方法上（Guthrie, 2011）。例如，一些文化可能強調師徒制和實踐學習的重要性，而另一些文化則可能更重視書本知識的傳授和記憶力的培養。這些文化習俗和信念構成了社會對教育的期望和標準，進而在形式化

教育中對學生的學習過程產生了深遠的影響（Cole, 1996）。

無論教師在教育實踐中是否自覺，仍然依賴這些來自於文化背景的直覺信念，確實反映了長期以來人類對於學習和教學的根深蒂固理解（Bruner, 1990）。因此，從最廣泛的意義上來說，文化在人類認知的發展中具有構成性和結構性的作用，學生每天在學校學習的方式構成他們的文化和發展的一個組成部分，教師在教學過程中強調社會和文化調節的重要性。

這不僅涉及承認文化信念如何影響教學與學習，還涉及批判性地審視這些信念如何影響教育結果（Halai & Durrani, 2017）。時至今日，庶民教學觀的概念在教育領域中仍然具有重要的現實意義。隨著教育者和研究者致力於創建更具包容性和文化響應性的教育實踐，人們越來越認識到理解和應對不同社區中的庶民教學觀。

參、Bruner 庶民心理學到庶民教學觀的進展及其四分說意涵

一、庶民心理學與庶民教學觀的交織性

Bruner 認為庶民心理學與庶民教學觀是相互關聯的概念，反映了人們對心智運作和學習過程的直覺性、文化影響下的理解，這些直覺性與理解在社會互動和教學實踐中發揮著重要作用。庶民心理學涉及人們對他人思想、意圖、情感的直覺性理解，庶民教學觀則是在這個基礎上，描述人們對教學和學習的非正式信念。

（一）庶民心理學

庶民心理學指的是個體對他人心智狀態（如信念、欲望和意圖）的非正式信念，是一種直觀的、日常的、通常是隱含的關於人類心靈的理論，指導人們的行動和行為，所涉及的是「心靈理論」（theory of mind）（Bruner, 1996, p. 52; Olson & Bruner, 1996, p. 15）。Bruner 特別關注庶民心理學，認為此概念應納入在人類的生活研究中（Bruner, 1990, p. 137）。此外，幾乎所有文化都擁有庶民心理學，並存在於「敘述和故事講述」過

程，透過「故事、神話和各種文學形式」來實踐，構成敘述文化的結構體系（Bruner, 1990, p. 138; Olson & Bruner, 1996, p. 12）。

Bruner 認為文化的基本要素是傳統的思想觀念和價值觀，庶民心理學來自於個人所賴以生存的文化，但此種文化因過於熟悉而常常被忽略了它的存在（Bruner, 1996, p. 91）。文化同時也表現在各種內隱和外顯的模式中，藉由符號的運用來傳播學習和資訊，開展人類群體的特殊成就（Kroeber & Kluckhohn, 1952）。

（二）庶民教學觀

庶民教學觀是指人們對教學和學習的直觀、文化影響下的信念，反映教師如何看待教學以及學生應如何學習，所涉及的是探討「教學理論」（theory of pedagogy）（Bruner, 1996, p. 38）。庶民教學觀是一組內隱的假設，同時在正式的學校環境及日常生活中指導著教育實踐（Bruner, 1996）。這些信念往往是無意識的，源於教師、家長及社區的文化、社會及實際經驗，影響著教師的教學方法、教室管理以及教育目標的設定。

Bruner（1996）認為庶民教學觀包含了教學本身和教育理論。他指出：

…觀察任何一位母親，甚至是帶著孩子的保姆，你會驚訝地發現，他們的行為在很大程度上受到兒童認知能力和如何幫助孩子學習的觀念指導，儘管她們可能無法清晰地用語言表達出她們的教學原則…（Bruner, 2000, p. 58）

但她們的行為卻體現出深刻的教育智慧和直覺，無論是引導孩子進行遊戲、解答孩子的提問，還是安排日常活動，她們都在不知不覺中運用了促進兒童發展的有效方法，這些方法源自於她們對孩子成長和學習的細心觀察和深度的領會。

（三）庶民心理學與庶民教學觀的相互關聯

Bruner（1996）強調，庶民教學觀根植於庶民心理學，因為教學本質上涉及到理解學生如何處理信息、他們的知識水平以及他們如何理解新知識。這意味著，教師對於學生心理狀態的直覺性理解會影響其教學方法。

其次，庶民心理學和庶民教學觀共同構成教學實踐的重要理論框架。庶民心理學提供關於學習者內在認知過程的深刻見解，庶民教學觀則提供

有效教學方法的實踐指導。結合這兩種視角，教育者可以更全面地深入瞭解學習和教學的複雜性，並在實踐中彈性運用這些理論來提升教學效果。這兩種觀點的互補性強調了在教育實踐中，理解學生的內在學習過程和教師的教學策略同樣重要，從而為實現高品質的教育目標提供堅實的理論基礎。

最後，庶民心理學和庶民教學觀在理解學習和教學過程中提供不同但互補的視角。庶民心理學提供個體內在的學習能力和過程，探討人們如何經由內在的認知機制和文化背景來獲得知識和技能。庶民教學觀則提供教學過程中的角色和方法，探討教師如何運用有效的教學策略來傳授知識和引導學習者，也反映教師對學生思想的信念和假設，這些信念和假設在教學實踐中有著關鍵性的作用。

教師的教學方式往往是根據他們對學生學習方式的直觀理解，這些理解來自於他們的庶民心理學假設。如果教師認為學生的學習能力不足是由於缺乏努力，那麼這種假設可能源自於他們對動機和認知能力的理解，這將影響他們的教學回應。Bruner 也（1996）強調，教育者應該反思他們的庶民教學觀，並將這些內隱信念與基於研究的教育方法相結合。此外，了解庶民心理學與庶民教學觀的文化維度可以幫助教師更具文化敏感性。

二、庶民教學觀的知識建構

Bruner（1996, pp. 13-15, 20-22）強調意義生成與其觀點架構有關，檢視所有相關觀點，提出「觀點論」（the perspectival tenet）的主張。觀點和真理是有意識選擇和行動的產物，用以驗證觀念之間的聯繫、比較不同觀念的影響，並認識被排除在主流價值觀之外的觀念，從而增強對生活世界的理解（Bruner, 2007, pp. 8-9）。Bruner 的「庶民教學觀」中，直覺（intuition）在社會實踐中培養，作為方法論循環（methodology cycle）的起點，系統觀察現象、理論、基本假設和研究設計及其相互關係，推動心理現象向普遍理論發展（Marsico, 2015, p. 242, 244）。

在此框架下，Bruner（1996, p. 65）的「庶民教學觀」採用建構論（constructivism），認為知識是由個人、社會、文化和歷史共同建構和協商的產物。學習社群中的知識與技能傳遞是師生互動過程，文化的傳遞、生成與創造涉及語言和非語言互動（interaction），透過語言、文字、姿勢

和情境脈絡，人們瞭解他人思想，形成「互為主體性」（intersubjectivity）（Bruner, 1996, pp. 20-22）。在引導學生學習交流與溝通的過程中，就是幫助他們融入個人、家庭及社會系統的文化（Bruner, 1984, p. 1）。庶民教學觀反映互為主體的文化心理學觀點，有助於學生組織學習和管理生活，並提升其後設認知（metacognition）發展（單文經、羅逸平，2023，頁105-106；Bruner, 1996, pp. 63-65）。在師生互為主體的關係中，相互模仿、持續評價、鷹架支持和良好學習環境，學習質量和教學效果顯著提升（Bruner, 1996, pp. 20-22）。

三、庶民教學觀四分說的意涵

Bruner的庶民教學觀四分說，以學習者的角色和習得之物說明「不同的學習取向和不同的教學形式」（Bruner, 1996, p. 53; Olson & Bruner, 1996, p. 16），而學習者角色代表心靈功能，習得之物代表教學目標，展現不同學習取向和教學形式的核心要點（單文經、羅逸平，2023）。這突顯了Olson和Bruner（1996, pp. 16-25）及Bruner（1996, pp. 53-63）描述的心智概念與教學模式間的關聯，並闡明他們對心靈、文化與教育重新思考的初衷，重新評估學習與教學的涵義。庶民教學觀四分說之內涵分述如下：

（一）視兒童為模仿的學習者：教會他們「技能之知」（know-how）

Bruner（1996, p. 53）指出，將「學習者視為模仿者」，學習過程是一種模仿，旨在教會實際操作技巧。這種方法在傳統手工藝和技藝中普遍存在，如素描學習，學生模仿名家作品以掌握基礎技巧。Bruner（1996）提到，現代社會中，「示範與模仿」的學徒制仍然重要，因為它能累積文化知識，促進代際傳承（p. 54）。然而，兒童模仿師長時需要理解行為的「目的及方法」（p. 53），需要一套基於觀點識別的「心靈理論」（p. 52）。僅僅示範和提供實作練習是不夠的，像鋼琴家需要掌握基本要素和情感表現，這超越了單純的模仿（pp. 53-54）。

（二）將兒童視為能從直接教學中學習的個體：命題知識的獲取

Bruner（1996, p. 56）認為「學習者如同白板或漏斗」，被動接受教師或書籍等來源的訊息（命題知識）。教師傳達事實、原理和行為規則，強

調心智能力（如語言、空間、數學和人際關係）來獲取新知識。「如果學生表現不佳，常被解釋為心智能力或智商不足，為教育體系的正規教學免受責難」（pp. 55-56）。這種觀點在各教育層次普遍存在，提倡主動學習者不以為然。Bruner 指出，譴責直接教學如同鞭打馬屍，在某些情況下，把知識看成「客觀」和給定的有其優勢（p. 55）。過分強調被動吸收阻礙了「主動的詮釋或建構」和「雙向交流的對話」（p. 56）。

（三）視兒童為思考者：互為主體交換觀之發展

Bruner（1996）引用 Olson 和 Bruner（1996）的「相互教學觀」（pedagogy of mutuality）（p. 56）和「對話交談、協同合作與協調商議」（discourse, collaboration, and negotiation）（p. 57），指出「人們的信念和想法透過討論和互動轉向共享指涉架構，促進心靈契合和思考能力擴展，習得詮釋與理解的能力」（pp. 56-57）。Bruner 指出，互為主體的協作學習成果需經過持續不斷的論證和辯護，不只是形成共識（p. 59），而是經過公開考驗（p. 60），這是第三類庶民教學觀和第四類庶民教學觀確立「客觀」知識的基礎。

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

Bruner（1996, pp. 60-61）提醒不要高估合作學習所構建的知識，忽視「過去積累的知識」，這些知識是文化精粹，已成為「客觀的」知識。學習者應理解，學習包括「個人的」和「客觀的」知識。教師應激勵學生探究並發現知識，不應被動接受，而要進行對話和交流，進行「論述與詮釋」（p. 62），走向「能夠思考自己的思考，並透過反思校正論點和觀念」（p. 57）的後設。這種能力是與當代和過去的他者進行對話的條件。客觀知識是經得起持續檢查的「事實」型知識（p. 60），與個人信念和意見不同。Bruner 舉例指出：

…教師應讓學生自行發現有結構的知識，合作編演歷史劇、欣賞經典名畫等活動，幫助學生超越自身印象，瞭解歷史和文化脈絡，提升團隊合作、表達能力和批判性思維，實現知識的深層意會和應用…（p. 63）

教師在這些過程中扮演著引導者的角色，幫助學生在探索和討論中發

現知識的結構和內在聯繫，鼓勵學生超越表面的知識習得，深入探討和連接過去與現在的世界，從而實現對知識的深層剖析和應用。

四、庶民教學觀四分說之評析與討論

Bruner 的「庶民教學觀」將學習者分為四個類型，分別是模仿者、知識接受者、思考者以及富有見地的個體，這四個類型試圖描述學習者在不同教學環境中的角色及學習方式；然而，在實際應用中受到一些挑戰，「庶民教學觀需要用明確的方式來加以呈現，重新接受檢視」（Bruner, 1996, p. 49）。首先，Bruner 的四分說被認為過於簡化了學習過程的複雜性，將學習者劃分為固定的類別，這忽視了學習者在不同情境中可能同時扮演多種角色的事實。學習是一個流動的過程，學習者的角色會根據學習內容、情境和目標不斷的變化，這種靜態的分類無法充分捕捉到學習者的多樣化學習方式和需求，也忽略了學習過程中的複雜性和個體的差異。Kang (2015) 的研究指出，庶民教學觀未能充分考慮到正式與非正式學習環境之間的交互作用，而學習者往往在這兩者之間自由轉換。這種僵化的分類在實際教學中應用時，可能會限制教師的靈活性和教學創新性，進而影響學習效果。

另一個對 Bruner 庶民教學觀四分說的討論在於其文化適應性的限制。Bruner 的教學類型大多基於西方的教育背景，而在不同文化或教育體系中，適用性往往受到質疑。例如，Brooks 和 Kitto (2021) 的研究顯示，庶民教學觀在中國的幼兒教育環境中遇到了挑戰，未能有效符應當地的文化特點和教育需求。除了文化適應性問題，亦被認為過於關注認知發展，而忽略了學習的情感、社會和文化層面。學習不僅僅是個人認知的過程，它還是社會互動和文化協商的結果，而在未能充分體現這一點，這使得它在處理多元文化教學或社會學習問題時顯得力不從心。

此外，庶民教學觀四分說在實際應用中也面臨著操作性問題。雖然 Bruner 的庶民教學觀在理論上具有吸引力，但缺乏具體的實施指導，難以在課堂中有效應用。Stickney (2006) 指出，許多教師在面對這些抽象的教學理論時，常感到與自己的教學實踐脫節。這些理論過於理想化，未能充分考慮課堂教學的現實需求和挑戰，特別是在面對資源有限的教育環境時，這些理論難以提供具體可行的教學策略。因此，儘管 Bruner 的庶民教學觀鼓勵以學習者為中心的教學方法，但在實際應用中，許多教師仍舊依

賴傳統的教學方法，因為這些方法更符合他們的實際教學情境。

儘管面臨諸多挑戰，Bruner 的庶民教學觀在課程改革中的影響仍然不可忽視。首先，Bruner 強調學習者的主動性和批判性思維，這與現代課程改革的核心理念不謀而合。當前的課程改革往往試圖從傳統的死記硬背轉向更為靈活的、參與式的學習模式，Bruner 的「思考者」類型尤其鼓勵學生通過反思和批判性思維來建構自己的知識體系，這與 108 課綱倡導的探究式學習、問題解決技能的培養相吻合。此外，Bruner 的敘事理論與文化心理學也為課程設計提供了一個新的視角，使得課程能夠更加靈活地適應學生的文化背景和學習需求，有助於我們重新思考現代教育中的教學與學習模式。

肆、Bruner 庶民教學觀的相關研究

一、文化心理學與學習

文化心理學關注人們如何學習和互動，以「創造一種相互關注、和諧或『主體間性』的形式」，也可以被定義為「人們如何了解他人的想法以及他們如何相應地進行調整」（Bruner, 1996, p. 161）。教育是文化的一部分，因此，如何看待教育文化就成為一件重要的事，「學生置身於學校的生活脈絡和文化脈絡，從文化角度來看，學校的主要教材是學校本身，這就是大多數學生的體驗方式，它決定了其所生成的理解和意義」（Bruner, 1996, p. 28）。

在適應文化的生活方式中，學習是其中的一個部分，依賴著共同的意義和概念，也依賴相互協商和解釋差異的共同話語模式（Bruner, 1990, p. 13）。Bruner 認為文化和對意義的探索是塑造我們的主要因素，而生物學則是限制；然而，正如我們所看到的，文化甚至有力量放鬆這種限制（1990, p. 11），教育的重要功能就是為人類提供所需的符號系統。正如 Bruner 所說「思考思考」必須成為任何賦權教育實踐的核心成分（1996, p. 19）。事實上，文化促進智力成長的一個最重要方式即是透過經驗豐富的人和經驗不足的人相互之間的對話，這為思想的內化提供一種手段。

二、教師教學中的庶民教學觀

在教育活動中，個人所持有相關於教育和教育活動參與者的觀念、認識、態度和瞭解等，其不僅關係著教師，同樣也和學生有關，並在教學的過程中，透過師生雙方互動的過程顯現出來，進而影響教育活動的歷程和結果，而在知識表徵上，這是屬於「隱性的知識」（Bruner, 1996, p. 47）。Torff（1999）以直覺心靈和教師教學的關係出發，探討庶民教學觀的概念及其在教師教學中的角色和影響。他認為庶民教學觀是教師在職業生涯中自然形成的直覺性和常識性的教學知識，這些知識與專業的、理論化的教育學存在著差異，庶民教學觀是深植於人類心智理論和文化上的庶民心理學，並且強調教師在教學中承認並整合這些知識的重要性，有助於教師更有效的應對教學挑戰。

在臺灣，較少研究使用庶民教學觀這個概念，而在中國大陸，已開始有學者探討庶民教學觀在教育上的意涵，多數學者將 folk pedagogy 譯為民間教育學。劉黔敏（2008）在《民間教育學芻議》一文中，將民間教育學定義為是指在人們長期的教育活動中，於民間所創造、傳承和享有的教育思想和行為。儘管它尚未納入科學化的教育理論體系和制度化的教育實踐系統，且具有非理論化、非體制化、非系統化的特徵，但卻展現源遠流長的民間教育思想和智慧。

康永久（2008）則說明庶民教學觀為深藏在個人日常生活實踐中的教育常識，並要求關注「人們對於他者心靈運作的日常直覺理論」對互動的影響。庶民教學觀不僅作為一種「教育的文化」影響著學校教育的運作，其本身就是一種獨立運作的實踐教育學，深藏在民間社會的非學校教育形式中。這種教學觀包括人格教育學和學科教育學兩個方面；人格教育學指的是個體的人格特質和溝通能力，而學科教育學則深藏在人們的學科知識和能力之中。此說明了教育中的生活世界與庶民教學觀的廣泛運用有著內在的關聯，現代教育應減少對教師教育學知識、技藝和理性反思的過高要求，更多地依賴教師的人格和學科知識中的庶民教學觀來面對教育的挑戰。

三、庶民教學觀在教育中的挑戰

庶民教學觀的非制度化特性，使其在與正式教育系統接軌時，面臨一系列挑戰，特別是在設立教學目標和評估標準方面。由於庶民教學觀依賴於日常生活經驗和文化傳承，這些知識往往是隱性的（tacit knowledge），且在不同文化背景下呈現出不同形式（Bruner, 1996）。在正式教育中，評估標準通常需要量化的、可操作的指標，這與庶民教學觀注重的非正式、體驗式學習形成了對比。這種不確定性可能導致在教學實踐中難以制定具體的學習成果評量方式，也難以衡量學生在非正式學習環境中的成長與發展。

其次，庶民教學觀中隱性知識的傳遞過程通常依賴於教師的經驗和直覺，這對於缺乏經驗的教師來說可能是一項挑戰。教學經驗豐富的教師能夠更靈活地運用直覺和經驗，將隱性知識傳授給學生，但這種教學方式較難以系統化或標準化，特別是在大型教學場景或現代教學系統中運行時，會面臨可操作性不足的問題。對於新手教師來說，如何捕捉和轉化這些隱性知識可能是較為困難的，因為這類知識並非通過明確的語言或理論傳遞，而是需要長時間的實踐積累。

教師的經驗與直覺在評估過程中也存在難點。隱性知識的特點是難以言傳和難以量化，因此很難將其納入標準的評價體系。這可能導致教師在教學評估上感到困惑，特別是當現代教育體系強調標準化測試和數據驅動的學習評估時，這類依賴經驗與直覺的教學模式較難用傳統的評估工具進行量化評估（Green, 2008）。因此，在正式教育中如何整合庶民教學觀，並同時建立有效的評估機制，是現代教育研究和實踐中的一大挑戰。

四、庶民教學觀與偽理論之分辨

庶民教學觀是一種高度依賴直覺、個人經驗與文化傳統的教學理念，特別適用於具有文化敏感度的情境中，因其能靈活適應特定文化背景，即時回應學生的學習需求（Drumm, 2019）。教師在應對學生的個別差異時，基於庶民教學觀進行教學調整，可隨情境變化做出適切反應，從而提升教學的適應性與有效性。此觀點有別於缺乏實證基礎的偽理論（pseudo-theories），原因在於，偽理論通常以過於簡化的方式解釋複雜的學習現象，儘管其表述簡單易懂且對部分教師具有吸引力，但因缺乏科學事實的

支持，往往與實際教學需求脫節，無法有效促進學生的深層理解（Drumm, 2019）。相比之下，庶民教學觀雖未完全基於實證研究，但其根植於教師的實踐智慧與文化脈絡，使之在多樣化的學習環境中具有一定的靈活性與實用性，有助於滿足學生的即時需求並促進個性化學習。

庶民教學觀以其靈活性和實踐導向，成為教師在多元文化背景下有效反思與調整教學策略的重要工具。其核心特徵在於強調直覺、個人經驗與文化傳統的結合，使其能因應不同文化情境的需求，靈活地滿足學生的學習需求（Sinagatullin & Akhmedzianova, 2019）。在實踐中，庶民教學觀促使教師以學生為中心，根據當前情境調整教學方法，從而提升教學的適切性與效果。此外，這一教學觀特別強調反思的重要性。教師在應用庶民教學觀時，通常會定期檢視自身的教學效果，根據學生的回饋與學習表現進行改進，這一過程不僅優化了教學實踐，還促進了教師的專業成長。庶民教學觀的實踐價值體現在其能將文化敏感度與教育策略相結合，為學生提供更加多元且符合需求的學習支持，進一步強化了教育在文化傳承與創新的角色。

從文化與情境的角度來看，庶民教學觀更強調文化背景對教學的影響，使其在不同文化情境下得以靈活運用。文化不僅影響學生的學習方式，還會影響教師的教學決策。特別是在多元文化的教育環境中，庶民教學觀能幫助教師與學生建立更緊密的聯繫，促進跨文化理解；相較而言，偽理論則由於其脫離具體的文化背景，往往無法有效應用於多樣化的教學情境（Ilić & Bojović, 2016）。總體來說，雖然庶民教學觀與偽理論都依賴直覺與個人經驗，但庶民教學觀在實踐中的靈活性和文化敏感度使其在教學效果上更具優勢，而偽理論因其缺乏實證基礎和應變能力，可能導致教學效果的不佳甚至阻礙學生學習的進一步提升。教師應結合庶民教學觀的靈活性與學術理論的實證基礎，避免過度依賴偽理論，以實現最佳教學效果。

伍、庶民教學觀的實踐

一、在多元文化教學中的庶民教學觀

在培養未來教師的多元文化能力方面，授課教師的庶民教學觀在發揮著關鍵作用。Sinagatullin 和 Akhmedzianova（2019）的研究探討了如何發使用庶民教學觀來提升未來小學教師的多元文化敏感度與能力。研究強調利用庶民教學觀的方法和資源，能夠激發未來小學教師學習多元文化能力的動機、發展多元文化的知識基礎、提高對其他文化的理解和尊重，並解釋和接受不同文化的行為模式和教育傳統，在與來自不同族群背景的同學互動時，表現出相互尊重的能力，且能夠在教學實踐中運用庶民教學觀的方法。

二、在藝術和創意教育中的庶民教學觀

在幼兒園和小學教育中，教師的庶民教學觀被運用在藝術、音樂和其他創意性的課程或活動。在早期教育階段中，教師利用故事、歌曲做為媒材，結合文化與當地環境，以自身的庶民教學觀進行教學設計，期能夠幫助兒童建立基本的能力、激發他們的創造力，促進他們的社會和情感發展，提供全面性的學習體驗。

在臺灣，Chen 和 Walsh（2008）利用庶民教學觀的框架探討兩所小學的美學教育，瞭解藝術領域教師如何設計學校藝術的課程，並結合當地文化，引導孩子尊重和關心在地文化。研究結果發現，教師有必要引導孩子在他們的文化背景下學習他們的傳統藝術了解文化的意義與學習舞蹈或音樂表演一樣重要。此外，教師提出有意義的問題並仔細回應每個孩子的答案至關重要。幫助孩子在創作和觀看藝術的過程中參與意義創造也很重要。該研究強調文化背景在教育中的重要性，連結當地的文化和民俗民情，有助於學生更全面地發展。

三、在語言和數學教育中的庶民教學觀

Preiss（2010）研究聚焦於在智利語言和數學教學中，賦予教學任務文化和個人意義的教學原則，並探討這些原則如何轉化為實際教學實踐。研究試圖探究教師的庶民教學觀，以及與學生共享的隱性教學模型。

在數學教學的例子中，教師透過智利的傳統遊戲，讓學生在熟悉的文化情境中學習數學概念，在語言教學的例子中，教師則是使用當地民間故事與口述傳統的方式，將文化元素融入課程當中，結果皆顯示不但能夠促進學生對概念的理解，還能增強對本土文化的認同感。該項研究同樣強調文化背景在教學的重要性，並指出教師的教學方法反應其庶民教學觀，教師要思考如何可以有效促進學生在多元文化背景下的全面發展，運用後設認知的啟動、回應和跟進，瞭解自己的文化背景，培養出更具認識自己和他人信念的學生。

然而，Hamilton 和 Murphy（2023）以庶民教學觀探討歌曲在英國幼兒園和小學教育有效性的研究結果則提出重要的提醒。儘管在質性訪談資料的結果顯示，教師認為歌曲有助於教學內容、管理課堂行為、支持語言發展和建立社交技能，然而，支持使用歌曲來提升非音樂學習成果（如促進語言發展）的實證證據非常有限。這也呼應了前面所提到的挑戰之一。

四、疫情期間的教育挑戰與庶民教學觀的應對策略

全球 COVID-19 疫情大流行期間，教育系統面臨前所未有的挑戰。Henriksen 等人（2020）的研究探討在疫情期間，線上課程取代傳統的課室教學，教師在教學上面臨了困難。該研究運用 Bruner 的庶民教學觀之概念和視角，批判性的思考疫情引發線上教學快速的轉變，以支持在虛擬教室中的學習。庶民教學觀是一種闡明教師和學習者基礎知識的分類模型，透過教師對人們如何學習的看法和對有效教學實踐的信念形成的，在模仿、教導、協作和經營的庶民教學觀四分說中，提供一些方法，同步使用到線上教學環境。所使用的教學方法中，分述如下：

（一）將老師視為學習設計者，在線上教學中的思考和管理，可以克服溝通障礙，並解決學生不願意參與的問題。

（二）將教師定位為共同建構者，學習是動態的，意義是共同建構的，教師可在教學中讓學生更具活動性，而不只是被動的角色，如分組聊天室的使用，可以幫助學生進行合作創新思考和建立存在感。

（三）線上課程技術的可及性，線上課程不同於實體教室，具有多樣態的特徵，教師可藉由線上平台工具的可用性，承擔管理者的角色，例如聊天室、白板功能，引導學生參與和回應。

（四）在 Bruner 的互為主體的交換觀中，教師和學生在線上課程裡，面對外面世界的變化，需加強融洽關係，增強情感參與，瞭解學生的需求，以促進其學習動機。

教學是一種個人行為，透過在數位空間中使用這庶民教學觀的框架，教師能優化教學媒介和設計學習，學會隨機的使用工具（包括有形的、技術的和理論的工具）。在這種庶民教學觀的運用下，一套針對數位學習設計的教材可能會在這些不確定的時代衍然而生。

陸、從庶民教學觀理解與實踐 108 課綱所帶動的變革

一、庶民教學觀與教育文化的關聯

Bruner（1996）在其《教育的文化》中指出，要理解教育，必先瞭解文化。教育置身於文化中，教師在教學實踐中無可避免地會受到文化的影響，身處其中的人也會對教育有自己的想法與體會，這便是庶民教學觀的出發點。Bruner（1996, p. 64）坦言，所有關心教學現狀並致力於變革以促進社會和文化進步的人們，應意會到現代教學觀已逐漸轉向學生應對自己的思考過程有自我察覺，這一觀點指出教師需幫助學生提升後設認知能力，使學生對自己的學習和思考有同樣清晰的認識。

在前一節中已提及，Bruner 所提出的庶民教學觀中，首先說明，一般庶民會將人的學習看作學習技巧、理解所教、思考所學或建構知識。他指出，庶民持有示範、教訓、思考與建構等四類教學觀，每種教學觀各有其功用與限制，不可一體待之。欲實施教學改革，須先瞭解師生的庶民教學觀，否則將事倍功半。因此，在變革的過程中，教師扮演至關重要的角色（Bruner, 1991）。他們的參與和投入，藉由實際行動推動班級和學校的參與、投入、實踐和轉化。Bruner（1996, p. 87）提出，在教與學的變革中，需要包含能動性（agency）、反思（reflection）、協作（collaboration）和文化（culture），藉由建構、協議、體制化等生活及思維模式形成的教學，學生學會如何教別人，以及自己如何能進一步的運用知識。對學生而言，學校是一個複雜的環境，課程應具備多元價值，課程的合法性因應個別學習者而存在，而非課程本身（卯靜儒等人，2019）。

Bruner 的庶民教學觀提出了一個與眾不同的論點，即知識不僅僅是被傳遞的客觀事物，而是需要在師生與文化的交織中動態建構。這打破了傳統的「教師傳授、學生接受」的單向觀點，要求教師在教學中不僅傳遞事實，還要幫助學生在文化背景下重構知識和思維方式。這使得教育不僅關注「教什麼」，更關注「如何學」以及「文化如何影響學習」，從而推動學生在文化脈絡中進行深層次的反思與理解，促使他們主動參與知識的創造與轉化。

此外，庶民教學觀亦指出，課程改革不僅是教學方法的變革，更涉及社會對知識定位的深層重構。這要求教育者和政策制定者反思，如何通過教育促使學生認識到文化與社會如何框定學習的方式與內容，進而讓教育成為個人身份和文化塑造的過程。這種視角下，教育的目標不再僅是知識和技能的傳遞，而是透過學生參與知識生成，讓他們理解自身在社會中的角色與責任，從而引發對教育如何形塑文化的更深層討論。

二、核心素養與 108 課綱所帶動的變革

自 1980 年代起，世界各國持續推動課程改革，以應對未來人才需求。核心素養的培育是變革的新理念，素養導向的課程與教學理念因應世界人才的需求而生。臺灣自 108 課綱在 2019 年正式實施以來，各領域課程科目的學習內涵有了相當大的轉變。課程發展與設計為應對 108 課綱，朝向核心素養的新方向調整（教育部，2014）。108 課綱實施以來，聚焦在知識、能力和態度的整合，運用在情境脈絡化的學習過程，強調學習歷程、方法和策略，透過在日常生活中的具體實踐，培養學生適應現在生活和面對未來挑戰，以涵養自發、互動、共好的關鍵能力（林永豐，2018；Chen & Huang, 2017）。

陳斐卿（2023）的研究指出，在普通高中校訂必修的課程中，「跨領域」和「專題實作」相關課程受到較大的衝擊，此類課程之教學原以「教學者為主體」的模式傳遞知識，漸轉變為以「學習者為主體」的方式進行整體教學模式的改變，教師的教學信念、價值觀和意識型態有了不同的形塑，此類型之課程需結合不同專業之教學者攜手合作，共學共備，改變教學現場。教師的角色從主動傳授「學科知識」轉而成為由「學生」主動自發的學習。此時，教師的角色陷入了三重的兩難：「進度」與「進步」、「教

導」和「引導」，以及「給分」還是「評量」。

學生的學習成效在於鼓勵和培養學生實作和應用知識的能力，因此，學習目標需設定在「完成進度」還是「啟發學習」，教師的任務是「答案提供者」還是「探究引導者」、「指導者」還是「學習引導者」、「知識傳授者」還是「策略催化者」（張志維，2020）。無論是跨領域學習還是專題實作，對教師和學生而言，這些教學模式都與傳統教學方式有著顯著差異，並與 Bruner 庶民教學觀中的「互為主體交換觀」和「客觀知識的經營」高度契合。傳統教學通常側重於單向知識傳遞，教師是知識的唯一源頭，而學生則是被動的接受者。但在核心素養導向的課程改革中，教師和學生之間的關係發生了根本性的轉變。教師和學生成為了學習過程中的合作夥伴，雙方在學習的互動過程中互為主體，通過不斷的對話和協作，共同探索知識的內涵與應用。

在這一過程中，不僅教師之間，教師與學生之間的學習互動也變得更加密切和深刻。這種互為主體的學習方式強調了信念與想法的交流，透過協作探討問題，師生能夠共同建構新的知識，並且不再僅限於知識和技能的掌握，而是鼓勵學生主動接觸和整合來自不同領域的資源。這不僅使學生更加靈活應對各類挑戰，還促使他們在學習過程中厚植批判性思考與詮釋能力，最終實現後設認知的提升。此種學習模式有助於學生超越表面的學習，深入理解知識背後的脈絡和意涵，並將其應用於實際問題的解決中。

三、教師角色的轉變與學生中心教學

108 課綱以全人教育為核心理念，以「個人」的成長為著眼點，致力於推動學習者為導向的課程轉型，培養學生的核心素養以為其學習成果；同時，課綱強調教師在教學過程中應融入生活情境，並鼓勵學生注重實踐力行（單文經，2020）。因此，在 108 課綱的框架下，課程設計以「學生為中心」，教師不再是以「教師教學」為核心，教師需清楚不同文化背景下的教學情境脈絡，認識文化在教育中的重要性，協助學生藉由相互論述、討論、合作和協商來進行學習，開展學生心靈的信念，從已知推導未知，能在熟悉的領域內和跨領域的學習探索中，具備思考性和策略性的面對問題，創意的思考和解決問題。在 Bruner（1996, p. 4）庶民教學觀心靈與教育的模型中，模仿、教導、互為主體的協作和知識的經營，對於教導與學

習的觀點，最終落在兩個向度：

（一）教師如何幫助學生學習，以及學生自我的學習。

（二）相互為主體和客體學習，把心靈等同於固定聯想和習慣形成的力量，就會讓「練習」（drill）變成優先的教育。

在 108 課綱素養導向教學的推動上，學生需察覺自己的思維和學習歷程，教師則是協助學生發展其後設認知，使學生對於自己的學習與思維意識更加清晰。教師在素養導向教學設計上，需思考如何透過學生自身文化的認識與領略（例如：語言、肢體動作、生活事物等）、學習環境的佈置、教學協同的支持，提供學生學習的認知。同時，藉由鷹架策略，引導學生進行思考、探究、理解的相關循環，當學生在協助下完成對學習的掌握，達成階段性的任務，提升學生的學習動機，再進一步提出更具挑戰性的問題，逐步漸進的深化學生的學習（游自達，2019），其最重要的方法就是讓學生對於所學習的內涵，以及工作的進程和取向，能有所掌握，進行反思，將學習的責任由教師移轉給學生，幫助學生發展主動學習。

由教師中心教學邁向學生中心教學，教師和學生在課程中是一種相互主體化的過程，教師的教學樣態是形塑學生學習樣態的重要因素，不同的教學樣態，會帶出學生不同的學習樣態。過往，在傳統儒家文化的脈絡下，教師的角色具有至高無上的權威，教學是以「教師為中心」的教學模式，然而，隨著時代的演進和教育的改變，在世界各國的課程改革中，轉以「學生為主體」的理念漸被重視，將學生的學習權利和學習責任還給學生，教師的教學樣態引領著課室的生態，藉由 108 課綱改革中所強調的探究、實作、理解與反思，激發了學生的學習動能，以學習為核心，瞭解學生的學習文化，尊重學生的學習歷程，師生平等共學，亦為 108 課綱三大理念：自發、互動、和共好的努力目標。

柒、結論與未來建議

綜合以上內容，接下來將先總結本文之所得，並反思本文中未能涵蓋的部分，試提出對未來研究的建議。

一、總結與反思

本文透過分析 Bruner 的庶民教學觀及其在 108 課綱素養導向教學中的應用，提出了一系列理論和實踐上的重要觀點。首先，Bruner 強調文化在認知發展中的構成性和結構性作用。他認為，知識不僅是個人認知過程的產物，更是社會共構的結果，必須置於文化脈絡中來理解。這一觀點與庶民心理學相呼應，強調透過故事、神話和文學等敘事形式構建文化知識體系。在教育層面，庶民教學觀強調師生互動與角色扮演，提出示範、教訓、思考與建構四類教學模式，並分析其各自的適用性與限制。

其次，探討如何將 Bruner 的庶民教學觀融入 108 課綱的素養導向教學設計中。透過強調文化背景在教學中的重要性，提出了以文化脈絡為基礎的教學策略，並具體分析了如何通過師生互動，幫助學生在文化背景中重構知識。這一框架為教師在課程設計中提供了具體的實踐路徑，使其不僅能夠關注學科知識的傳遞，還能靈活調整教學方法，以適應學生的文化背景和學習需求，從而提升課程的情境性與適應性。

第三，進一步深化「互為主體性」的理論內涵，並將其具體應用於教學實踐，尤其是在跨領域學習和專題實作的教學情境中。透過強調師生在課堂中的協作關係，展示了如何實現師生角色的平等互動，師生雙方不再是單純的知識傳授者和接受者，而是共同參與知識建構的夥伴。這種突破傳統角色分配的教學模式為當代課程改革提供了新的方向，並賦予師生更多的主動性與參與感。

第四，討論「鷹架支持」概念在素養導向教學中的創新應用，特別是針對跨領域學習與專題實作等新型教學模式，教師如何根據學生的需求提供適當支持，幫助其發展後設認知能力。這樣的具體策略展示了教師如何在教學過程中動態調整支持力度，從而促進學生的自主學習與全面發展，這對實現素養導向教育目標具有重要意義。

第五，引入庶民教學觀作為應對數位學習挑戰的理論工具，特別是在

COVID-19 疫情期間，線上課程成為主流教學模式時，如何利用庶民教學觀的核心理念來促進師生之間的互動和情感連結。本文提供了具體的操作建議，幫助教師克服線上教學中的溝通障礙和孤立感，提升學生的參與度和學習動機，並在數位化轉型過程中提供理論依據與實務指導。

最後，針對教育或課程改革中的「變」與「不變」提出了可行性之策略，強調改革不應僅限於教學模式的表面轉換，更需要理解並靈活應用教學中的「變」與「不變」。具體而言，在學生主體教學中，教師的角色如何在知識傳授與引導支持之間轉換，並根據學生的需求和文化背景調整教學策略。這些建議為教師提供了可操作的實踐路徑，有助於他們在實施變革時更具靈活性和適應性。

臺灣是一個兼容多元文化特色的社會，具有多樣化的族群與文化背景，庶民教學觀在課程中的應用能發展出其獨特的特色，並促進學生在學習過程中接觸與理解不同的文化與價值體系，強調以生活經驗為基礎，通過具體情境的學習來達成教育目標，與實際生活相呼應。例如，108 課綱中推動的本土語言課程（教育部，2014），在國家語言發展法（2019）通過後，將本土語言及新住民語文課程與其他領域進行主題統整教學，以尊重多元文化並增進族群關係。學生可根據自身需求選修閩南語、客家語、原住民族語或新住民語等語言課程。

在教學設計上，教師採取本土文化為核心的課程規劃，使學生在日常生活中習得本土語言。例如，透過地方故事、鄉土活動以及社區調查，學生不僅能學會語言，還能深入理解其背後的文化意涵與歷史背景。此外，教師將多元族群的語言與文化納入教學活動中，藉由比較不同文化背景下的生活智慧，促使學生學習尊重與欣賞多樣性價值。此類教學模式不僅有助於學生對本土文化的認識，亦有助於培養其全球視野，這在其他國家的教育體系中較為少見，甚者，在課程實施的過中，學生能在具體的生活實踐中進行深層反思，亦能有效回應文化與社會的需求。

二、未來研究建議

最後，受限於論文篇幅字數規定的限制，尚有本文未及與不少值得未來持續研究之議題。這些議題分別與多元文化教育、教師專業發展、與教育科技的興趣有所關聯，茲就此三者，簡述如下：

（一）在全球化背景下，教育面臨多元文化的挑戰。Bruner 指出，不同文化脈絡中的教學實踐具有多樣性。庶民教學觀強調文化對學習的重要性，如何在多元文化背景下運用此觀點促進學生全人發展，減少文化偏見與刻板印象，並提升校園和諧與多樣性，是為重要課題。

（二）教師的專業素養對教學成效和學生學習影響深遠。從文化心理學視角出發，提升教師對學生多樣性需求的理解與應對能力，進一步增強其專業素養，為值得深入探討之方向。

（三）教育科技與庶民教學觀的結合為學生提供個性化學習的新途徑。然而，如何根據學生需求設計量身定制的學習策略、教學方法與工具，並提升其在多元情境中的應用效果，亦是未來研究的重要焦點。

參考文獻

- 卯靜儒、黃政傑、陳麗華、藍偉瑩（2019）。課程與教學改革經驗之辨證與反思。
教育研究集刊，**65**（4），117-139。https://doi.org/10.3966/102887082019126504004
- [Mao, C. J., Hwang, J. J., Chen, L. H., & Lan, W. Y. (2019). Dialectic and reflection on reform experiences of curriculum and instruction. *Contemporary Educational Research Quarterly*, *65*(4), 117-139. https://doi.org/10.3966/102887082019126504004]
- 林永豐（2018）。素養導向教學設計的要領。載於周淑卿、吳璧純、林永豐、張景媛、陳美如（編），*素養導向教學設計參考手冊*（頁1-4）。教育部。
- [Lin, Y. F. (2018). Essentials of competency-oriented instructional design. In S. C. Chou, P. C. Wu, Y. F. Lin, C. Y. Chang, & M. L. Chen (Eds.), *Competency-based lesson planning manual* (pp. 1-4). Ministry of Education.]
- 國家語言發展法（2019）。
[*Development of National Languages Act*. (2019).]
- 康永久（2008）。回歸生活世界的教育學。*教育研究*，**6**，24-30。
[Kang, Y. J. (2008). Pedagogy returning to life world. *Educational Research*, *6*, 24-30.]
- 張志維（2020）。校訂必修社群實務與省思—以臺北市立南湖高中為例。*中等教育*，**71**（3），94-100。https://doi.org/10.6249/SE.202009_71(3).0023
- [Chang, C. W. (2020). Community of practice on school-based curriculum and reflection--Taipei municipal Nanhu senior high school as example. *Secondary Education*, *71*(3), 94-100。https://doi.org/10.6249/SE.202009_71(3).0023]
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。作者。
[Ministry of Education. (2014). *General guidelines of the curriculum guidelines of 12-year basic education*. Author.]
- 陳斐卿（2023）。從教學者為主體到學習者為主體：普通高中校訂必修課程教師的難題。*教育研究與發展期刊*，**19**（2），47-78。https://doi.org/10.6925/SCJ.202306_19(2).0002
- [Chen, F. C. (2023). Shifting from a teacher-centered system to a learner-centered system: Dilemmas of teaching compulsory school-developed courses in senior high schools. *Journal of Educational Research and Development*, *19*(2), 47-78。https://doi.org/10.6925/SCJ.202306_19(2).0002]
- 單文經（2020）。在十二年國教課綱「總綱」中遇見杜威。當代教育研究季刊，**28**（2），1-29。https://doi.org/10.6151/CERQ.202006_28(2).0001
- [Shan, W. J. (2020). Meeting John Dewey in the directions for curriculum guidelines of 12-year basic education. *Contemporary Educational Research Quarterly*, *28*(2), 1-29. https://doi.org/10.6151/CERQ.202006_28(2).0001]

- 單文經、羅逸平（2024）。評析庶民教學觀四分說之所本、確立及其有關問題。《課程與教學季刊》，26（2），91-122。https://doi.org/10.6384/CIQ.202304_26(2).0004
- [Shan, W. J., & Lo, Y. P. (2023). A critical analysis of the origin, establishment, and related issues of the four models of folk pedagogy. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 26(2), 91-122. https://doi.org/10.6384/CIQ.202304_26(2).0004]
- 游自達（2019）。素養導向教學的實踐：深化學習的開展。《臺灣教育評論月刊》，8（10），6-12。
- [You, Z. D. (2019). The practice of competency-based teaching: The development of deep learning. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(10), 6-12.]
- 游美惠（2000）。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的應用。《調查研究》，8，5-42。https://doi.org/10.7014/SR.2000080001
- [You, M. H. (2000). Content analysis, textual analysis and discourse analysis in social research. *Survey Research*, 8, 5-42. https://doi.org/10.7014/SR.2000080001]
- 劉黔敏（2008）。民間教育學芻議。《上海教育科研》，1，18-22。
- [Liu, Q. M. (2008). On nongovernmental pedagogy. *Shanghai Research on Education*, 1, 18-22.]
- Barth, B. M. (1995). The role of contexts and interactions in the child's construction of knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 3(1), 73-84. https://doi.org/10.1080/13502939585207701
- Brooks, C., & Kitto, E. (2021). Folk pedagogies of change: Developing an early years education development strategy for China. *Early Years*, 43(2), 242-256. https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1935495
- Bruner, J. (1984). Interaction, communication, and self. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23(1), 1-7. https://doi.org/10.1097/00004583-198401000-00001
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The meaning of educational reform. *The NAMTA Journal*, 16(2), 29-40.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2007, March 13). *Cultivating the possible* [Paper presentation]. Oxford Dedication Jerome Bruner Building, Oxford, UK. https://silo.tips/download/oxford-dedication-jerome-bruner-building-13-march-cultivating-the-possible-jerom
- Chen, H. L. S., & Huang, H. Y. (2017). *Advancing 21st century competencies in Taiwan*. https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-taiwan.pdf
- Chen, Y. T., & Walsh, D. (2008). Understanding, experiencing, and appreciating the arts: Folk pedagogy in two elementary schools in Taiwan. *International Journal of Education & the Arts*, 9(6), 1-19.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.

- Danner, H. (1998). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. Verlag Ernst Reinhardt.
- Drumm L. (2019). Folk pedagogies and pseudo-theories: How lecturers rationalize their digital teaching. *Research in Learning Technology*, 27. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2094>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Guthrie, G. (2011). *The progressive education fallacy in developing countries: In favour of Formalism*. Springer.
- Halai, A., & Durrani, N. (2017). Teachers as agents of peace? Exploring teacher agency in social cohesion in Pakistan. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(4), 535-552. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1322491>
- Hamilton, C., & Murphy, V. A. (2023). Folk pedagogy? Investigating how and why UK early years and primary teachers use songs with young learners. *Education 3-13*, 52(8), 1488-1509. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2168132>
- Harré, R. (2001). Norms in life: Problems in the representation of rules. In D. Bakhurst & S. G. Shanker (Eds.), *Jerome Bruner: Language, culture, self* (pp. 150-166). Sage.
- Henriksen, D., Creely, E., & Henderson, M. (2020). Folk pedagogies for teacher transitions: Approaches to synchronous online learning in the wake of COVID-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 201-209. <https://www.learnlib.org/primary/p/216179>.
- Ilić, M. & Bojović, Ž. (2016). Teachers' folk pedagogies. *Journal of Arts and Humanities*, 5(9), 41-52. <https://doi.org/10.18533/journal.v5i9.987>
- Kang, H. S. (2015). Future of school curriculum design based on the Bruner's folk pedagogy. *Advanced Science and Technology Letters*, 103, 266-270.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. *Papers. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University*, 47(1), viii, 223.
- Marsico, G. (2015). Cultivating possibilities for cultural psychology. Jerome Bruner in his becoming. In G. Marsico (Ed.), *Jerome S. Bruner beyond 100: Cultivating possibilities* (pp. 241-245). Springer.
- Olson, D. R., & Bruner, J. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development* (pp. 9-27). Blackwell.
- Preiss, D. D. (2010). Folk pedagogy and cultural markers in teaching: Three illustrations from Chile. In D. D. Preiss & R. J. Sternberg (Eds.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching, and human development* (pp. 325-355). Springer.
- Sinagatullin, I. M., & Akhmedzianova, G. F. (2019). Folk pedagogy as an important means of developing prospective primary school teachers' multicultural competence. *ARPHA Proceedings, 1*, 839-850. <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0612>

- Stickney, J. (2006). Deconstructing discourses about ‘new paradigms of teaching’: A Foucaultian and Wittgensteinian perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 327-371. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00198.x>
- Takaya, K. (2013). *Jerome Bruner: Developing a sense of the possible*. Springer.
- Torff, B. (1999). Tacit knowledge in teaching: Folk pedagogy and teacher education. In R. J. Sternberg & J. A. Horvath (Eds.), *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives* (pp. 195-213). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.