

課程改革經典選讀

全球化與教學論：空間、位置與認同

導讀書目 Edwards, R. and Usher, R. (2000). *Globalization and Pedagogy---Space, Place and Identity*. U.K.: Routledge..

國立台中教育大學教育學系暨課程與教學研究所 顏佩如
yenpeyru@ms3.ntcu.edu.tw

前言

「旅程」(journey) 是變遷與發展的現代主義之原型隱喻，「旅程」與技術進步現象的線性敘事有關，如果將這樣的觀念投射，便很難發現此敘事會闡述旅程的方向。...我們要結束這個時空的論述，現在轉移到其它交會點上... (Edwards, R. and Usher, R., 2000)。

壹、「作者介紹」

作者Richard Edwards教授為英國斯德靈大學(Stirling University)教育學院的院長與正教授，他所任職的斯德靈大學位於英國蘇格蘭。Richard Edwards在進入英國斯德靈大學前，他在2001年是在英國空中大學(Open University, UK)教育(終身學習)領域擔任高級講師(Reader)，他參與遠距離學習課程教學，為那些對義務教育後期教育¹(post-compulsory education)和訓練感興趣的學生，廣泛地研究和撰寫許多終身學習的著作。

Richard Edwards亦是「終身學習研究中心管理群」(Management Group of the Centre for Research in Lifelong Learning)的成員之一。他在2004年-2006年之間擔任「繼續教育識讀學習」(Literacies for Learning in Further Education, LfLFE)三年期研究計畫的協同主持人，英國的「繼續教育」²(Further Education)是為成年人或離校人員設置的回流教育，此研究計畫受「經濟與社會研究委員會」(The Economic and Social Research Council, ESRC) (ESRC, 2008)教學和學習的研究方案階段III的補助，並成立一個「繼續教育識讀學習」資源網站(Literacies for Learning in Further Education, 2008)。

Richard Edwards執行的「繼續教育識讀學習」(Literacies for Learning in Further Education, LfLFE)計畫是由英國斯德靈大學(Stirling University)和蘭開斯特(Lancaster University)兩所大學及其Annie'sland, Lancaster and Morecambe, Preston 和 Perth四個學院的合作，此計劃並不在提升基本技能，而是著重在識讀與掃盲的實務工作，讓學生透過此計畫的課程能夠成功的學習，因此，識讀學習對於學習學校課程和生活課程是至關重要的資源。有越來越多的證據證明，繼續教育的學生學習受到所修讀課程識讀需求的影響。然而，最近的理論和研究在識字的研究顯示，在教育環境中低識字能力的學生，在其他領域的生活或是在他們的工作，家庭，社區和休閒活動可以有高度識字能力。這個研究側重於使用，完善和多樣化的識字做法，作為學生參與繼續教育課程的策略。此研究所使用的人種(ethnographic research)和合作研究(collaborative research)的方法，包括採訪和觀察去檢視學生自身所擁有的資源以及他們所修讀的課程對他們的要求。此研

¹註「義務教育後期教育」(post-compulsory education): 英格蘭5-16歲小孩的正式教育是屬於義務教育。這些學校可能包括國立、獨立學校或居家教育學校等。目前英國政府希望可以在2013年提升義務教育到18歲(吳來信, 2007)。義務教育後期教育指的是16歲或義務教育以後的教育與訓練，包括第六級學院(Sixth Form of a School, a Sixth form college)、繼續教育學院(further education college)或高等教育等。

²註「繼續教育」(Further Education): 爾後，大部分學生進入第六級學院(Sixth Form of a School, a Sixth form college)或繼續教育學院(further education college)，主要研究傳播、電腦科技應用方面課程，這些課程也可以提供超過18歲成年人，這個時期統稱繼續教育階段(吳來信, 2007)。

究主要的目的在探究學生的日常生活中識讀能力、他們的繼續教育課程的要求以及他們工作職場上識讀能力的使用間實際和潛在的重疊與聯繫的做法。目的研究包括：1. 界定日常生活識讀的做法，使他們能進行繼續教育成功的學習；2. 設計、實施和評估方案，主要是促進和發展學生的識字能力，使他們能夠在學習課程、生活上或成功；3. 比較英格蘭(England)和蘇格蘭(Scotland)兩者政策背景、課程和不同的學生群體；4. 發展高等教育與繼續教育之間的研究夥伴關係，以提高繼續教育場域研究裡的研究能力和證據為基礎的實務(Literacies for Learning in Further Education, 2008)。

Richard Edwards的著作頗多，其學術專書包括：

* Usher R. and Edwards, R. (1994). 著的〈後現代主義與教育〉(Postmodernism and Education)、

* Edwards, R. (1997)著的〈改變空間？彈性、終身學習和學習社會〉(Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and a Learning Society)、

* Edwards, R. and Usher R. (2000)著之〈全球化與教學論：空間、位置與認同〉(Globalisation and Pedagogy: Space, Place and Identity)、

* Carrie Paechter, Edwards, R., Roger Harrison and Peter Twining (eds) (2001).主編之〈學習、空間和認同〉(Learning, Space and Identity)、

* Edwards, R. & Usher, R. (2003)著之〈空間、課程與學習〉(Space, Curriculum and Learning)、

* Edwards, R. et al. (2004)著之〈修辭學和教育的披露：具說服力的文本？〉(Rhetoric and Educational Disclosure: Persuasive Texts?)、

* Edwards, R. and Robin Usher (eds) (2004)主編之〈空間性、課程與學習〉(Spatiality, Curriculum and Learning)、

* Edwards, R., Gallacher, J., & Whittaker, S. (2006) 著之〈學院外的學習〉(Learning Outside the Academy)、

* Robin Usher and Richard Edwards (2007) 著之〈終身學習-徵兆、對話與實務〉(Lifelong Learning – Signs, discourses, Practices)等(Edwards, R., 2008)。

Richard Edwards的研究興趣聚焦在終身學習、政策研究、繼續教育與成人教育領域，他尤其有興趣從後結構主義者(post-structuralist)與後現代主義者(postmodernist)觀點來探究這些研究領域(Richard Edwards, 2008)。後現代主義則步尼采之後，徹底推翻現代性論述的正統。後現代主義在本質上是一個奠基於「後設敘述」(meta-narrative)的形上系統，它所推崇的「理性」與西方傳統出現過的「觀念」、「自然」、「本質」、「善之理型」、「太一」、「精神」等等沒有功能上的不同。事實上也正因為有此「本質／現象」之二分，西方哲學才會有知識論上真理與意見的分野以及倫理學上分辯是非善惡的道德客觀主義。相對於此，後現代主義提倡去中心、去主體、反根基、反本質的解構思惟，試圖完成一場包括知識論、形上學、倫理學在內的顛覆性革命。如果這個企圖成功，自由主義所代表的理性主義、普遍主義、憲政民主與共識政治將會被非理性主義、相對主義、草根運動與差異政治所取代。而所有的論述都將進入無限繁衍、無真無假的語言遊戲之局(Lyotard, 1984; Yeatman, 1994轉引自江宜樺, 2008)。

Richard Edwards於2007年獲得英國斯德靈大學(Stirling University)校網尊稱為地區研究的英雄(celebrating our local research heroes)之一，文中談到：

祝賀地區研究的英雄-

一個人擁有尊敬的勇氣，高尚的事蹟，傑出成就！在英國斯德靈大學心臟的圖書館的收藏是各種驚人的研究，這些研究可能在他國家中並不被瞭解，但肯定不是在英國斯德靈大學，英國斯德靈大學所列的書籍僅是學校少部分研究人員的書籍，這些研究是基於他們的智能、發人深省和精心仔細的研究，我們希望都可以向他們學習。塞繆爾·約翰遜(Samuel Johnson)提到：『知識就是兩種：第一種是我們知道主體本身；或

是我們知道哪裡我們可以找到知識的資訊』(Samuel Johnson, 1791轉引自Stirling University, 2007)。

Richard Edwards於2004年主編之〈修辭學和教育的披露:具說服力的文本?〉(Rhetoric and Educational Disclosure: Persuasive Texts?), 受到英國斯德靈大學校網的推崇, 並指出這本書是第一個教育修辭和對話的哲學和語言學分析, 此書藉由福柯(Michel Foucault, 1926—1984)、德希達(Jacques Derrida)、李歐塔(Jean-Francois Lyotard)的研究, 檢視課室活動中的修辭學, 在專業發展上探討資訊科技的學習(如網際網路)、政策性的文件、制度管理和領導研究本身等方面, 是在從事教育任何場域「對話」研究的關鍵資源(Edwards, R. et al., 2004)。

另一位作者Robin Usher為「澳洲皇家墨爾本科技大學」(Royal Melbourne Institute of Technology University, RMIT)教育系教授, 他於2007年擔任「澳洲皇家墨爾本科技大學研究委員會」(RMIT Research Committee)成員之一的官職人員³(Ex-Officio Members), 曾任該校研究革新處(Office of Research and Innovation)研究支援處長以及統籌人員、曾任該校學術委員會主席(Chair Academic Board), 2008年為該校高等學位(Higher Degrees by Research, HDR)指導教授、研究生研究室(Graduate Research Office)的主任。

Robin Usher教授於2007年與 Dr. Robyn Barnacle主持該校「研究生研究經驗普查研究」(Postgraduate Research Experience Survey, OPRES)。Robin Usher於2001參與籌備澳洲皇家墨爾本科技大學所舉辦之「研究檢視:轉變中的脈絡與角色」(Research Supervision: Changing Contexts, Roles), 此研討會提供機會給該校師生展現研究成果與研究檢視, 並提供研究社群研究機會來滿足全澳洲網絡大學教學。Robin Usher於2001在馬來西亞檳城舉辦「第六屆國際識讀和教育研究網絡」(the Sixth International Literacy and Education Research Network, LERN)研討會中發表, 在會中他與Fazal Rizvi教授根據全球化主題提供一個國際化主義發展與行動的挑戰性的分析以及資訊科技的挑展與影響。

Robin Usher是澳洲皇家墨爾本科技大學研究發展單位中的研究訓練處的高級政策顧問、主任與統籌人員。他的學術領域廣泛地包括全球化(globalisation)、終身學習、研究方法、教育倫理(educational ethics)和成人學習。他的著作包括:與理查德.愛德華茲(Richard Edwards)1994年合著的〈後現代主義與教育〉(Postmodernism and Education)、與戴維.斯科特(David Scot)1996年合著的〈了解教育研究〉(Understanding Educational Research)、自己1999年撰寫的〈研究教育〉(Researching Education)、與海倫.賽蒙(Helen Simons)2000年合著的〈處在教育研究的倫理〉(Situated Ethics in Educational Research)、與理查德.愛德華茲(Richard Edwards)2000年合著的〈全球化和教學論〉(Globalisation and Pedagogy)(HERDSA Conference, 2008)。

貳、內容簡介

全球教學實務正形塑新的面貌, 不同檢驗方式可重新發展其假設與意義的理解, 但卻突顯位置錯亂的感知與對權威論述的質疑。此書首先從後現代論述探討教學實務隱含的意義;其次再度檢驗後現代論述與觀點, 致力於當代世界的概念化以及存在當代世界中的關係與連結, 作者也提到後現代的討論無可避免地受到後福特、後工業、資訊社會、知識經濟、危機社會、後現代性、學習型社會、甚至是全球化的爭辯。作者在教學論與更廣泛文化實踐中, 探討空間隱喻的成長性為何, 以形塑社會理論中攸關全球化的空間論述, 並進一步分析教學論、開放

³註:官職人員(Ex-Officio Members):「ex officio」源自拉丁文, 意思是通常是指需要宣誓或透過法律程序取得的職位及職權, 依照所擔任的職務或所具有的職權, 來執行他的任務, 和「ex officio」意思很相近的一個形容詞是「official」。官職人員(ex officio)也可以當成名詞, 指的就是那些正在行使職權的人, 例如在職的官員可稱為「an ex-officio officer」(Oxford University Press, 2008)。

與遠距教學間的關係，進行時空壓縮的顯著分析，全球化是本書分析路徑的結果。作者亦以全球化體驗作為另一個分析路徑，認為大學教職員是全球化現象裡享受特權的參與者與消費者，但在購物的場域中也是全球商品的消費者，更是國際學術社區的一分子，來闡述大學學術與全球化、知識消費與生產等關係。

全球化的本質、範圍及意義有著分歧的爭論，影響教育相關事務的討論，教育事務對於全球政策的轉變深具影響，全球化與教育彼此相互關連與影響，Levin(1998)指出學校受到全球化經濟環境的影響，例如：

1. 學校需求多受到經濟的主導；
2. 學校教育備受批評；
3. 學校革新的要求與日巨增，但是政府資源並沒有隨著增加；
4. 管理型態的變遷牽動著教育改革；
5. 學校被迫導向商業思維與市場導向的方式運作；
6. 學校教育強調標準、績效責任與評鑑等。

作者引用Carter和ONiell(1998:122)指出世界各地或學校教育改革具有五項基本要素：

1. 學校教育與就業；
2. 運用生產力和貿易緊密連結以提升國家經濟力；
3. 講求學生就業相關技能與能力的提升；
4. 對於課程內容與評量實施直接控制；
5. 減少政府對於教育的花費；讓社區參與學校決策以面對教育市場選擇的壓力，以及讓社區增加教育的投入。

這樣的情形也形成全球共通性的結果是：1.新自由主義取向、2.新制度經濟學、3.績效責任的講求、4.公共選擇理論(Public Choice Theory)、5.新管理主義。

這些全球共通性的結果造成全球化對於各國與各區域的相似影響，這五個結果的意義簡述如下：

1.「新自由主義」之「新」在於放棄了古典自由主義對經濟事務所採取的放任態度，除非以國家公權力對貧富不均現況進行調整，否則自由主義的理想永遠是空中樓閣。放任自由主義的特點越來越顯得以「經濟自由」為主要考慮，而新自由主義則不惜為了實現政治自由而限制經濟活動的自由，新自由主義可以說是二十世紀經濟大恐慌之後的另尋出路(江宜樺，2008)。

2.經驗科學的「新制度經濟學」的興起來自於邊際成本的引入(周業安，2008)，新制度經濟學的研究說明：如果一國的制度因素制約了該國人力資本的積累，那麼該國的社會發展和財富積累就會受到嚴重影響。反之，則可能形成某種良性迴圈，即一國的制度創新可更多地激勵社會對人力資本積累的投入，由此導致該國經濟競爭力的增強和財富的增多，能使它有更強的能力增加對人力資本積累的投入。因此，由制度創新所致的人力資本增多可以構成一國經濟增長和外貿發展的「內生變數」(Michael E. Porter, 2007; 大前研一，2006; 佚名，2005)。

3.學校「績效責任」最早來自於1983年美國卓越教育委員會(National Commission on Excellence in education)公布的「國家在危機之中」(A Nation at Risk)，社會大眾警覺到學童學習成就低落的嚴重性，績效責任成為這一波改革的主要話題(Ginsberg & Berry, 1998轉引自吳清山，2000)。「美國南部區域教育委員會」(The Southern Regional educational Board)曾提出績效責任的五個要素：(1)建立嚴格的內容標準；(2)評量學生進步；(3)專業發展與內容標準評量相結合；(4)向社會大眾報告結果；(5)依據結果進行獎懲與協助(Lashway, 1999轉引自吳清山，2000)，這些要素相互結合有助於改善學生學習。學校績效責任制度也形成全球化的影響。

4.「公共選擇理論」是由Ostrom提出，因官僚缺乏效率為由主張選擇極大化，導入市場機制於公部門，應運而生的政策如委託外包(Contracting Out)、解除管制(Deregulation)乃為政策的主軸，委託外包乃所選擇的效率、競爭並非獨一的考量，「連結公私部門的資源」也為委託外包所關注的面向。Ostrom的「公共選擇理

論」的理論基礎來自於：多元決策中心、大眾參與、分權的管轄權等主張民主行政典範(Democratic Administrative Paradigm)，公共選擇理論的主張為：(1)以經濟學市場理論為基礎，主張小而美的國家；(2)將行政功能的分權化極大化；(3)簡化行政程序；(4)徹底將公共行政經濟化，樽節用度；(5)對於公部門的擴張、行政裁量以及公共組織的目的，給予嚴格的法律限制。「公共選擇理論」的各項主張於1980年代政府財政赤字下，使成為政府樽節支出的依憑，委託外包也孕育了民營化運動(陳碧玲, 2004)。

5.新管理主義：是實務管理及行政的發展結果，包含兩項主要的方向：一是管理主義(managerialism)，另一項是新制度經濟學(the new institutional economics)。管理主義強調：即時服務、專業管理、明示之標準及績效測量、產出結果管理、金錢價值的重視、顧客服務等原則。而新制度經濟學在英國的實踐，是更為激進的管理改革風潮，其強調：誘因結構與服務提供之結合、官僚體制之分化、簽約外包、準市場操作、顧客選擇、競爭機制(詹中原, 1999:76)。所以，新管理主義採用企業管理的技術，強化服務導向及顧客導向，並引介市場機制及競爭功能到公共管理體系內。新管理主義雖改善了許多傳統式管理的缺失，但也延續了傳統式管理的優點，所以也有「新泰勒主義」(neo-Taylorism)之稱(König, 1996: 28轉引自陳政智, 2008)。新管理主義強調對公眾負責；追求效率；高品質的服務傳遞；傾聽顧客的需要等，不難發現其保留傳統科學管理對效率的追求，並加入了「負責」與「顧客」等要素。如何以其它服務輸送的替代方式增強或改善政府與科層結合所衍生出的問題，在社會福利服務也開始引起廣泛的討論(黃源協, 1999:198)。新管理主義在人群服務方面發展出準市場的情境，展現出對企業精神和商業管理方法的支持，新管理主義的目標在於確保專業受到管理者有效的監督，這是建立在確保專業工作者服務的品質，以相對於舊式的組織，其工作的判斷是必須維持在預算的範圍內(黃源協, 1999a:200-201)。

作者雖肯定全球化與其共通影響對於各區域可能有所影響，但是也提出警告，例如：第一、這些全球化討論的焦點大多在學校教育上，而非各級各類教育訓練機構；第二、這些趨勢的傳播是由有經濟主導力的英語系中心國家所發現的，他們對於全球化趨勢的認同本身頗受爭議，因為她們過度類化所有國家的教育型態，並且過度推論那些非以全民為主的原始學校教育地區；第三、賦予全球化當代主導論述的地位是值得質疑的。

全球化如同全球性病毒般，對於世界各地產生差異性的影響，雖然隨著國際政策的遷移，全球化對於世界各地的影響有所差異，無法推斷所有遷移都是普遍且統一的，全球現象仍具有地方色彩。但是全球化對於學校教育而言，使得能力本位與工作本位學習的重要性與日巨增；全球化對於職業與高等教育而言，朝向擴大參與、開放與彈性以及遠距教學取向邁進，作者建議運用終身學習的方式以因應全球化變異性的需求。

全球化必須注意的論述包括：1.開放與遠距教學，是時空壓縮和全球化影響的回應與促成因素；2.教育回應全球化經濟的變遷；3.多元素養的要求，尤其是語言與文化的差異性；4.全球教育(global education)與全球課程(global curriculum)。此書討論「全球化過程」中再概念化教學實務的意涵，「教學論」不僅僅論述教室內的生活，更廣泛地討論多樣的生活情境與空間，更包括課程、學習者的認同、以及社會經濟與文化脈絡之間的關係。

位置、邊界與界線等議題涉及「位置」(place)的存在與意義，空間隱喻包括邊界跨越(Giroux, 1992)、邊際教學論、邊際發聲(Spivak,1993)、跨越鴻溝(Elam,1994)、佔據中間空間(Bhabha, 1994)以及合理化邊陲參與(Lave and Wenger, 1991)，近來多成為教育與其他文化實踐的特色，社會理論開始進行「空間」(space)的研究，地理本身也重新定義為一種文化與政治實踐(陳儒晰譯, 2003; Edwards, R. & Usher R., 2000)，尤其影響到批判理論、女性主義與後殖民教學論中，並受到後結構與後現代理論的影響，重新對於位置、發聲、權力等爭論與質疑。

運用批判解放的方式探討教學論可以視為是一種改變位置的形式，空間隱喻可以揭露教育的規訓的控制力，當代全球化論述佔今日顯著的地位，此位置為定位與被定位，同時必然也是失位(定位)((dis)location)的型態，失位(定位)的空間不只是封閉與受限的，更是當代人群、資本、商品和文化移動的交叉現象，這樣的失位(定位)觀點有助於我們討論教學論的意涵。

當代對於全球化的論述、本質、內容的爭論是開放的，是一種推論式的實踐企圖與重新概念化、思考、發聲的方式與社會經濟、文化、結構變遷進行互動，我們可以透過崩解既定的假設，以及「國家-國際」或是「全球-本土」二元論來開啟討論的空間。全球化是一種過程與實踐，會受到權力實踐的形塑。全球化論述在地方生態體系、經濟與社會依賴下普遍自覺與反省，形成超越地理、文化和心靈束縛的多元地位過程。全球化是一個複雜的現象，並非是一個固定的定義，應該說是一種過程，代表著流動、關係、移動和網路等概念被賦予更優先的地位。作者運用敘事的建構探討教學論失位(定位)((dis)location)的型態。

科技技術會宰制自傳的資訊傳播，使人成為受機體的概念，尤其是人機關係或是介面的變遷上，是個影響力的隱喻。我們運用電腦操作的概念、想法與步驟重新書寫我們的自傳，使我們的自傳存在技術生產的文本內，學術寫作會以個人所處的空間、位置以及可用的技術為根據，來從事寫作的社會實踐，學術寫作也透過資訊傳播，資訊科技使得研究主題成為可能性。失位(定位)((dis)location)會依地理、部門、科目、性別、族群而有所不同，就某些人而言，會強化自傳與認同的界線，以準確地回應全球化的過程，但對於其他人而言，確有可能將全球化這樣不確定因素引入教學中，而造成既定的憂慮與壓力，我們必須要有理解型態的轉變來處遇這樣差異的定位。失位(定位)((dis)location)的教學論就是以學習者為中心，教學是沒有固定的實體或是位置，知識的定位也逐漸地變遷，必須運用終身教育的觀念去實踐。

作者文後以繪圖概念作為隱喻資源的一種運用，瓦解權力資源的定位，從歷史角度探討繪圖生產、殖民實踐與領土生產密切的關聯，這些空間是由位置來做決定。不同的繪圖與轉譯形式創造出領土新意義與新理解，去領土化成為全球化的一部份，全球化的影響使得每個人個別化主體意涵逐漸浮出檯面。

參、書評

〈全球化與教學論：空間、位置與認同〉一書探討變動的全球教學實務，雖然許多實務依然活躍於教育和訓練領域裡，不過它們卻面臨迷惘與位置錯亂。不同的教學實務有不同的檢驗形式，可以重新開展其假設及意義的理解，本書重點即在於檢視其假設及意義理解的轉變與發展。這種檢驗工作的焦點在於對「空間」的關注。空間隱喻是許多教學論的討論重心，而空間與時間的新面貌也是全球化論辯的重點，特別是在經濟、文化和政治的相關層面上(陳儒晰, 2003)。

一、充滿作者過去研究的學術沈澱與主觀興趣

此書可以說是Usher R. and Edwards, R. (1994). 著的〈後現代主義與教育〉(Postmodernism and Education)的延續與回應，〈後現代主義與教育〉受到學界批判其缺乏對於「教學論」的關注與論述，因此Edwards與Usher於2000年再出版〈全球化與教學論：空間、位置與認同〉(Globalisation and Pedagogy: Space, Place and Identity)一書。此書仍不脫離Richard Edwards長久以年終身學習、政策研究、繼續教育與成人教育領域的研究興趣，尤其是他擅長從後結構主義與後現代主義觀點來探究這些研究領域(Edwards, R., 2008)，我們可以從Richard Edwards的著作與學術專書看到他聚焦在後現代主義與教育、空間、終身學習和學習社會、全球化與教學論、學習、空間和認同、修辭學、文本、課程等概念上，彼此交錯重疊著。這樣的論述焦點與另一位作者Robin Usher的全球化(globalisation)、終身學習、研究方法、教育倫理(educational ethics)和成人學習長久以來的學術領域不謀而合。

二、延續作者前部著作的延續

然而，〈全球化與教學論：空間、位置與認同〉一書可以說是Usher R. and Edwards, R. (1994). 著的〈後現代主義與教育〉(Postmodernism and Education)的借屍還魂，作者充分地運用後現代主義的論述與理論架構解釋全球化的相關構念。

三、難以擺脫自己所警示的西方英語強勢國家的思想

雖然作者在本書前文中提出警示我們直覺地將西方強勢英語國家的論述將當代世界的概念化，並用以解釋存在當代世界中的關係與連結，充分地受到中心邊陲的中心強勢國家思想的宰制，然而，作者卻也乃以擺脫地認同今日後現代的討論受到後福特、後工業、資訊社會、知識經濟、危機社會、後現代性、學習型社會、甚至是全球化的爭辯，這些西方強勢英語國家的思想產物，文章中充滿西方英語國家的後現代與後結構思想。

四、預設「終身學習」與「遠距學習」作為最終的學習觀點

此書與其說是探討全球化與教學論的關係，不如說是後現代主義的教育取向，比起〈後現代主義與教育〉多了「學習」的角度與觀點投射，尤其是終生學習與遠距學習的觀點，作者運用此類型的學習型態做為未來學習具備的取向，將自己的學術研究興趣預設在後現代觀點的全球論述當中，可以說是預設的情境立場來論述教學的脈絡與學習的未來觀點。

五、從後現代主義的觀點揭露人類主體性的迷失與流離失所

作者運用後現代觀點解構既有的當代思維、自以為是以及缺乏反省與解放的直線思考觀點，提示人類文明會逐漸被工業文明所控制而受到「物化」(reification)或「異化」(alienation)，導致凡事講求科學至上，社會的運作則以效率、迅速、規律等，對現象的解釋過分重視量化的數字，無形中人類的理性批判思考能力遂慢慢地被侵蝕殆盡，價值觀亦趨於僵化、功利和單一化(陳鈺林、楊裕富)。人類思維受到桎梏使得人的主體性逐漸模糊和喪失。

六、嘗試運用全球化的再概念化重建人類對於世界的理解與思考

作者再度揭露現今科技資訊進步下的人類認同與自處的失位與定位，以及思維位置與空間的轉變，作者採用美法的後現代理論像是布希亞(Jean Baudrillard)、德希達(Jacques Derrida)、傅柯(Michel Foucault)、李歐塔(Jean-Francois Lyotard)、詹明信(Frederic Jameson)或是羅逖(Richard Rorty)等大師的理論。作者運用「解構」與後現代的思維，強調現代生活的「去中心化」，強調生活面貌應具有多樣的可能性以及相對主義或多元主義，作者運用德希達將全球化、後現代與解構聯結在一起，後設敘事(metanarrative)與影喻來描述人類思維的解構與重新建構的可能性，而全球化的再概念化有助於改變人類的行動與思維，重建人類對於世界的理解與思考。

七、運用後現代文本與元素解構全球化過程

作者跳開全球化經濟環境對於學校教育影響的論述，也忽略全球化共通影響因素：新自由主義取向、新制度經濟學、績效責任的講求、公共選擇理論、新管理主義等進一步的申論。僅從後現代的隱喻、旅行、去中心化、去理性化等相關概念去探究全球化，與一般從社會、政治、經濟、文化等分層結構的大眾詮釋全球化有所不同。

八、歷史非直線進程而是人為的、被宰制的

作者秉持後現代的思維跳脫歷史範疇與文本，來論述全球化的進程。後現代主義者都是反歷史主義的，一方面他們否認傳統文化所確認的歷史秩序，否認存在著某種有方向的、有目的與有意義的歷史過程。後現代主義者也往往反對傳統的時空觀，反對將各種歷史與時間當作連續不斷的流程。所謂的歷史是人為的與被宰制的，都是經邏輯加工而系統化的被喬裝的「大敘述」，然而後現代要批判與解構這種敘述，揭示歷史的斷裂性與突變性，亦揭示時間的維度是單向、逆向與多向的重疊交錯。後現代的「後」是要永遠保持對於歷史事物與現有秩序的超越態度(阿特拉斯, 2002)。

九、科技虛擬逐漸取代人類實境的思考與與社會的互動

資訊與科學技術進步的全球化近程中，科技的效率化、快速化、符號化、訊息化、複製化等的人為因素逐步取代自然的因素，各種事物之間的差異的界限模糊化，因果性與規律性為偶然性與機率性所取代，隱含於資訊與科學技術的空前未有的自我虛擬、自我增生與自我更新的力量，使社會永遠處於不穩定的變動之中；在另一方面，後資本主義的社會氣氛中，休閒與消費優先於生產，娛樂與遊戲取代規則化與組織化的活動，生活形式日益多元化與速食化。在權力的滲透、競爭與反控制的訴求、衝撞下，公民的個人自由極端化，各種社會組織也逐漸失去其穩定性，各種組織原則不斷地受到批判(阿特拉斯, 2002)。

作者認為位置、邊界與界線是一種社會理論與文化實踐，他運用位置、邊界與界線等議題論述「位置」(place)的存在與意義，探究全球化對於教育與教學論的影響、解構與反省。他運用空間隱喻包括邊界跨越(Giroux, 1992)、邊際教學論、邊際發聲(Spivak, 1993)、跨越鴻溝(Elam, 1994)、佔據中間空間(Bhabha, 1994)以及合理化邊陲參與(Lave and Wenger, 1991)，來勾畫後現代主義視野下的全球化環境，他運用後結構與後現代理論，重新對於位置、發聲、權力等提出爭論與質疑。作者也認為個人對於全球化思維與概念的認同，影響到個人在所處世界的失位(定位)((dis)location)問題，人們也會依地理、部門、科目、性別、族群而有所不同，強化自傳與認同的界線，個人認同會增加全球化的過程的回應與互動，對於全球化不認同可能將全球化這樣不確定因素引入教學中，而造成既定的憂慮與壓力，形成全球化思維下差異的定位與自我認同。

全球化教學論係指出時空壓縮與新媒體科技構成當代開放學習的成因並持續影響其結果，著眼於空間、場所、與認同的混雜性所導致的全球化教學失位、錯位與重新定位。換言之，人人隨時隨處可學習(Learning anyone, anytime, anywhere)的時空錯位導致教學規範的消滅與重新描繪，而教師時空存有的彈性以及數位內容傳播的取代，更將控制、調適、資訊處理的主體性推向學習者中心；課程成為主流文化選擇的結果，教學成為一種傳遞，一種時空錯位的不連續的傳遞，形成教學本身產生定位與失位的現象(林美純, 2006)。

肆、議題討論

一、後現代主義影響今日世界村時代的思維，還是世界村時代的思維匯流成後現代思潮？

後現代就是對現代性思維的質疑、批判和重建，例如，對工具理性的批判、對文明威權的批判、對因果邏輯思維的批判、對絕對與普遍化深信不疑的批判等均屬於對現代主義思潮的反思(Racevskis, 1993: introduction; Lyvlie, L. & Standish, 2002: 317, 320-321, 329-331轉引自陳文團、溫明麗, 2006)。後現代的時間點，應該在資本主義後期，即針對資本主義物化人性之思想，並造成人性疏離等現象提出挑戰；並對瓦解真實生活的工業化社會和文化現象加以批判，後現代也因此又被稱為「後工業」的資本主義時期(post-industrial capitalism)(Irvine, 1998轉引自陳文團、溫明麗, 2006)。後現代雖強調反省、解放、對立、抗拒、顛覆、去中心、解構或再重構，卻成為今日二十一世紀的主導論述，充分地呈現西方論述主宰我國思想，學者們前撲後擁地擁抱與追隨這樣的論述，無時無刻地滲透到各種教育場域與我們對於全球與世界的觀點。後現代一直聲稱必須反省解放等等鼓勵多元自主的觀點，然而卻成為世界村時代的主導強勢語言與一言堂，這是一種很弔詭的現象，試問：後現代主義影響今日世界村時代的思維，還是世界村時代的思維匯流成後現代思潮？我們抄襲西方英語強勢觀點其背後目的在於何處？學者們大量引進後現代主義並運用來解析世界各種思維與構念，是否關注到我國教育現場的混亂與教室中的失序現象？是否會造成師生的失位與錯位問題，形成教育的另一種混亂與混沌？這是值得我們進一步省思的！

二、全球化論述中是否需具備在地的脈絡與聲音？

全球化論述中缺乏在地的脈絡與聲音？所謂的「全球化」原意指地理位置的擴展延伸，但此地理位置的向外擴展，卻對各種地方性的生活產生影響

，也因此全球化的意涵也隨之擴增。尤其，1950年代以後，亞洲和非洲的被殖民國家，加入聯合國，在經濟上也合法的具有其獨立性，且1989年美國冷戰之後，全球化的勢力挾著後工業的資本主義思潮，可以說已經瓦解了國家的權力(Vinnie's online, 2005轉引自陳文團、溫明麗, 2006)。然而對於全球化相關論述，我們較少檢視實踐這些論述在台灣本土的經驗與發展的狀況，我們可能只是套用或是以這樣的取向來建構本土的課程論述，更為甚者，本土學者較少匯集本土的課程發展經驗與論述驗證、批判、評論或是挑戰這些西方的學術觀點，促使我們的課程思維桎梏在美式的區域經驗與美國的價值與觀點。我國受到西方影響，科學理性機械等論述也深深影響課程研究，自然科學自17世紀以來已成為其它所有科學的「模型」，在笛卡兒與牛頓等人的引導下，科學家們運用一種機械性的世界觀來發展並精煉他們的概念架構，這種機械性的概念架構根深蒂固地深植在我們的文化，使課程感染了濃厚的機械論色彩，奠基於工廠機械生產模式的課程理論不僅成為課程研究的起源，同時也未加以批判地成為現代課程理論的基礎(黃永和, 2000轉引自顏佩如, 2008)。

三、全球化就是一種資本主義的論述？

我們可能不能完全地認定全球化就是一種資本主義的論述，我們可以說資本主義與科學技術的發展驅動今日全球化的動能，全球化是一個複雜的概念，具有多樣的面貌，會隨著所視的層面與應用的意義，而有所不同，全球化概念本身隱含著：普遍論(universalization)與個殊論(particularization)、調合論(homogenization)與差異論(differentiation)、統整論(integration)與分裂論(fragmentation)、中央集權(centralization)與鬆綁分權(decentralization)、並列(juxtaposition)與融合(syncretization)等(Porter, & Vidovich, 2000)等二元的對立論述與超全球主義論、懷疑論、轉型主義論三種爭論學派的詮釋，呈現全球性轉變和現代性過程擴張的新現象，增強時空的壓縮，促成時空的轉型，是二十世紀晚期和二十一世紀早期的霸權論述(顏佩如, 2007)。全球化概念與資本主義的討論也會隨著國家、區域、不同學術領域、理論與實務的場域討論而有不同的關係與詮釋(顏佩如, 2007; 顏佩如, 2008)。

四、構圖(Mapping)與轉譯(Translation)得以重新定位全球化教學？

Edwards與Usher延續1994年Gibbons所提出的知識生產類型以及1996年Luke的「文化性集中知識」、以及「社會性分散知識」，論述全球化所導致的知識定位與失位。第一類型知識生產(mode 1 of knowledge production):即學術研究與科學化的知識，通常以學科來表徵，並受到全球化課題優先性、知識顯隱性、以及合理實踐之影響，以「文化性集中知識」、「研究的積極份子」重新建構教學定位。第二類型知識生產(mode 2 of knowledge production):即合理性的實踐知識，通常以專業訓練來表徵，並受到真實應用情境、跨越科際、異質性、社會績效主宰、反思實踐、品質控制之影響，使得知識與資訊的界限越來越模糊。結果更多社會以「為販賣而生產的知識」、「科際性的知識」、以及「社會式分散的知識」，重新定位知識生產，實踐全球化教學的重新定位則透過構圖(Mapping)與轉譯(Translation)，認知構圖是指重新描繪超越時空的概念與概念連結，以及再概念化；轉譯是指藉由重新編碼以習慣語言來使知識具有效性(林美純, 2006)。作者在本文中提供我們重新思考全球化教學、知識生產與學習之間的固有關係，希望藉由構圖與轉譯，達成勾勒因應全球化時代的教學，然而，全球化時代的教學的真實面貌為何？是否有一致性的定論？能否符應多元需求與多元區域的差異？是否又落入西方英語強勢國家的論述陷阱中？這是我們需要再度的省思與後設反省！

伍、對課程改革的啟示與取徑

<全球化與教學論：空間、位置與認同>一書提示我們課程改革必需意識到時代的脈動與背景，瞭解當代世界的概念化以及存在當代世界中的關係與連結，藉由重新的詮釋、構圖與轉譯，透過對於全球化近程與關係的認同建立，尋求新的定位(失位)，重新描繪因應全球化概念的教學的認知構圖。此書對於課程改革

深具許多啟示：

一、可運用社會學理論與地理概念發展課程改革的論述

我們可以運用社會地圖學與空間位置的另一種角度來探究課程改革的發展，運用空間隱喻以形塑社會理論中攸關課程改革的空間論述，並進一步分析課程改革與教學發展間的關係，進行課程與教學時空壓縮的顯著分析，重新發現今日社會課程應有的失位與定位，找尋世界村時代的課程新認同。

二、課程改革需找尋「教育」應有的定位與認同

學校教育受到經濟的主導，因應經濟效益的要求與日巨增，但是政府資源並沒有隨著增加，商業思維的管理型態的變遷牽動著教育改革，使得教育被迫導向商業思維與市場導向的方式運作，過份強調標準、績效責任與評鑑等，迷失教育本身自我的定位與認同的價值與標的，產生學校教育的核心價值與規範隨波逐流、流離失所，迷失自我的定位與認同，也可能與外在環境產生價值衝突與教室內失序的狀況。一味採用西方英語強勢國家的觀點可能形成西方理論與我國教育現場的失衡與錯位的現象，造成教育理論與實務更大的鴻溝，形成課程改革潛藏的危機！

三、課程改革必須在「商業經濟」與「教育本身」的關懷中達成權衡

世界各地或學校教育改革呈現學校教育與就業二者的強力連結，希望藉由對於課程內容與評量實施直接控制，講求學生就業相關技能與能力的，提高教育提升生產力、貿易和國家經濟力，並減少政府對於教育的花費，讓社區參與學校決策，使學校教育面對教育市場選擇的壓力，來提升學校效能與效益。然而，學校教育過度向商業與績效靠攏的結果，形成學校是大型的工廠，課程發展採取機械模式與工學原理，老師成為組裝的工人，學生成為展示的商品，學校教育變可能忽視了人性的關懷、道德倫理的訴求、師生情感的交流與學校成員間相互合作共生共容的熱情與寬容！因此，課程改革必須在乎的是理性與感性的權衡，經濟績效與人文精神的共存，課程改革必須在「商業經濟」與「教育本身」的關懷中達成權衡！

四、再度批判與重新檢視西方英語強勢國家的全球化論點

西方英語強勢國家認為：新自由主義取向、新制度經濟學、績效責任的講求、公共選擇理論 (Public Choice Theory)、新管理主義是全球共通性的結果。台灣也真得是如此的現象嗎？台灣也必須被迫接受如此的論述嗎？我們必須把以上觀點放入我國所處的人文脈絡與民族哲學中去思考，尤其是放入我國傳統的文化遺產與儒家文化規範的價值體系中，考量現階段台灣主流的課程價值與課程意識，納入我國現階段的教室教學現場從事實證的研究，放入本土意識的思考，才能發展屬於台灣地區的全球化思維的課程改革。

五、解放對全球化的固有觀點，重建全球化的多元性可能

作者雖肯定全球化與其共通影響對於各區域可能有所影響，但是西方的全球化思維如同全球化病毒席捲各國學術論述，然而這些全球化討論的焦點有所侷限，僅是由有經濟主導力的英語系中心國家所傳播，過度類化與推論所有國家的教育型態，同時也過度賦予全球化當代主導論述。我們實在必需對於現有的西方全球化論述加以批判與反動，後設分析背後所潛藏的價值與西方資本主義觀點，瞭解自身的需求與處境，重新建構與省思課程改革發展的路徑以及採納西方觀點所承載的價值取向，重建全球化的多元性可能。

六、建構屬於全球化時代的課程改革方向

作者於本文中談到全球化近程必須更廣泛地討論多樣的生活情境與空間，包括課程、學習者的認同、以及社會經濟與文化脈絡之間的關係，在這樣的論述中我們必須關注到的教育取向與觀點有：因應時空壓縮和全球化影響的回應的「開放與遠距教學」；發展回應全球化經濟的變遷的教育內涵與型態；發展講求多元素養的教育內涵，尤其是語言與文化的差異性部分，最後是發展全球教育 (global education) 與全球課程 (global curriculum)，作為因應全球化近程的課程改革發展取向，以再概念化教學實務的意涵，以因應今日世界村的生活與人類文明

的進展！

參考文獻

- 大前研一(2006)。M型社會。台北:商周出版。
- 江宜樺(2008)。自由主義哲學傳統之回顧。江宜樺個人網頁。上網日期:2008年5月19日,網址:<http://homepage.ntu.edu.tw/~jiang/PDF/D2.pdf>
- 佚名(2005)。大前研一修正波特競爭優勢的看法。上網日期:2008年5月19日,網址:<http://tw.knowledge.yahoo.com/question/question?qid=1004122800501>
- 林美純(2006)。數位學習之應用與趨勢—職業教育與訓練規畫師觀點(The Application and Trend of E-Learning: Perspectives for Vocational Education and Training Planner)。上網日期:2008年5月19日,網址:
<http://dlearn.ncue.edu.tw/1000110312/2006Profile/Work/%E6%95%B8%E4%B D%8D%E5%AD%B8%E7%BF%92%E4%B9%8B%E6%87%89%E7%94%A8 %E8%88%87%E8%B6%A8%E5%8B%A2%E2%80%94%E8%81%B7%E6%A 5%AD%E6%95%99%E8%82%B2%E8%88%87%E8%A8%93%E7%B7%B4% E8%A6%8F%E7%95%AB%E5%B8%AB%E8%A7%80%E9%BB%9E.doc>
- 阿特拉斯(2002)。後現代主義筆記。阿特拉斯的人文隨筆。上網日期:2008年5月19日,網址:http://www.atlas-zone.com/think/talk/part_1/literae2100.htm
- 周業安(2008)。關於當前中國新制度經濟學研究的反思。上網日期:2008年5月19日,網址:<http://web.cenet.org.cn/upfile/36580.doc>
- 吳來信(2007)。歐洲國家教育體制。空中大學專科進修學校。
<http://jc.nou.edu.tw/960525.pdf>
- 吳清山(2000)。學校績效責任的理念與策略。學校行政, 6, 頁3-13。
- 黃源協(1999)。新管理主義、社區照顧與社會工作。社區發展, 85, 頁200- 213。
- 陳文團、溫明麗(2006)。後現代狀況下的全球化教育:隱憂與出路。載於教育資料集刊。31輯, 265-294。台北:教育資料館。上網日期:2008年5月19日,網址:
<http://web.ed.ntnu.edu.tw/~t04008/frontpage/online/postmodernity/post2.doc>
- 陳政智(2008)。新管理主義對社會福利服務的啟示。上網日期:2008年5月19日,網址:
http://www.swwtc.gov.tw/att/0000005/0_0_2_1_0_0_7%e6%96%b0%e7%ae%a 1%e7%90%86%e4%b8%bb%e7%be%a9%e5%b0%8d%e7%a4%be%e6%9c%8 3%e7%a6%8f%e5%88%a9%e6%9c%8d%e5%8b%99%e7%9a%84%e5%95%9f %e7%a4%ba.doc
- 陳鈺林、楊裕富(2008)。怎麼解後現代呢? 論人類對後現代主義社會的抗拒。蔡子遊後現代工作室。上網日期:2008年5月19日,網址:
<http://home.educities.edu.tw/tsuiyh/go/depo01013.html>
- 陳碧玲(2004)。建構知識管理重要因素探索性之研究-以行政院研考會辦理委外研究案為例。私立世新大學行政管理學系碩士論文。台北, 未出版。
- 陳儒晰譯/ Edwards, R.& Usher R. 著(2003)。全球化與教學論(Globalization and Pedagogy: Space, Place and Identity, 2000)。台北:韋伯國際文化出版社。
- 詹中原(1999)。新公共管理與國家發展。於詹中原等(編著), 新公共管理:政府再造的理論與實務(頁71-83)。台北:五南。
- 顏佩如(2007)。全球教育課程發展。台北:冠學文化出版社。
- 顏佩如(2008)。全球教育課程實踐:國小課程發展與融入。台北:冠學文化出版社。
- 顏佩如(2008)。課程的簡化扭曲與課程典範的反思。國立台中教育大學教育學系暨課程與教學研究所2007年12月29日主辦「課程:史學與哲學觀點」系列講座之第四場次深度座談。

- Carrie Paechter, Edwards, R., Roger Harrison and Peter Twining (eds) (2001). *Learning, Space and Identity*. U.K.: Paul Chapman.
- Edwards, R. (1997). *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and a Learning Society*. U.K.: Routledge.
- Edwards, R. and Robin Usher (2000). *Globalisation and Pedagogy: Space, Place and Identity*. U.K.: Routledge.
- Edwards, R. & Usher, R. (2003). *Space, Curriculum and Learning*, Greenwich, CT: IAP.
- Edwards, R. et al. (2004). *Rhetoric and Educational Disclosure: Persuasive Texts?*, London, U.K.: Routledge Falmer.
- Edwards, R., Katherine Nicoll, Nicky Solomon and Robin Usher (2004). *Rhetoric and Educational Discourse: Persuasive Texts?* U.K.: Routledge.
- Edwards, R. and Robin Usher (eds) (2004). *Spatiality, Curriculum and Learning*. U.K.: Information Age Press.
- Edwards, R., Gallacher, J., & Whittaker, S. (2006). *Learning Outside the Academy*. London, U.K.: Routledge (Taylor & Francis).
- Edwards, R. (2008). Professor of Education-Richard Edwards. Stirling University, U.K.. Retrieved May 15, 2008, from the World Wide Web: <http://www.ioe.stir.ac.uk/staff/edwards.php>
- Levin, B. (1998). 'An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other?', *Comparative Education*, 34(2) : 131-141.
- Literacies for Learning in Further Education (2008). *Literacies for Learning in Further Education*. Retrieved May 15, 2008, from the World Wide Web: <http://www.lanacs.ac.uk/lflfe>
- Michael E. Porter 著/ 周旭華譯 (2007)。競爭策略：產業環境及競爭者分析 (Competitive strategy: techniques for analyzing industries and competitors)。台北：天下文化。
- Oxford University Press (2008). ex officio. *Oxford English Dictionary*. Retrieved May 15, 2008, from the World Wide Web. <http://dictionary.oed.com/>. U.K.: Oxford University Press.
- Robin Usher and Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. U.K.: Routledge.
- Robin Usher and Richard Edwards (2007). *Lifelong Learning – Signs, discourses, Practices*. U.K.: Springer.
- HERDSA Conference (2008). *Biography of Robin Usher for the Higher Education Research and Development Society of Australasia 2002 conference*. Retrieved May 15, 2008, from the World Wide Web. <http://www.ecu.edu.au/conferences/herdsa/main/papers/bios/RobinUsher.html>
- Stirling University (2007). *Research Led - celebrating our local research heroes. Doing Research*, Find Books. Retrieved May 15, 2008, from the World Wide Web: <http://www.is.stir.ac.uk/research/catalogue/display.php>
- The Economic and Social Research Council, ESRC (2008)。What is ESRC ? *ESRC*. Retrieved May 15, 2008, from the World Wide Web: <http://www.esrc.ac.uk/ESRCInfoCentre/index.aspx>
- 附錄：〈全球化與教學論：空間、位置與認同〉一書之章節架構
 匆匆一瞥
 第一瞥 全球化：迷失在時空中

- 壹、全球的省思
- 貳、全球化:對我來說都一樣
- 參、全球化、現代性與後現代性
- 肆、休息一下:時空壓縮
- 伍、全球化的合理化:再現與意義實踐
- 第二瞥 讓空間回到地圖裡:空間、位置與自傳
 - 壹、空間形成的差異
 - 貳、在進行中:空間、位置與自傳
 - 參、網際空間:讓虛擬成為真實
 - 肆、差異性的空間
- 第三瞥 全球化、教學論與課程
 - 壹、全球化與教學論的新面貌
 - 貳、全球化、開放與遠距教學、以及規訓的死亡
 - 參、教育、民主與虛擬
 - 肆、重新思考全球化連結脈絡下的學習
 - 伍、新的空間
- 第四瞥 全球化、大學與新知識
 - 壹、績效時代的知識生產
 - 貳、新知識生產型式
 - 參、績效與能力
- 第五瞥 專業與學科自傳的定位(失位)
 - 壹、終身學習、反思性與認同
 - 貳、反思性實踐
 - 參、技術與自傳
 - 肆、流離失所的自傳
- 第六瞥 定位(失位)教學論:教學論的定位(失位)
 - 壹、失位與消散
 - 貳、定位與認同
 - 參、定位(失位):差異所形成的差別
 - 肆、以學習者為中心:沒有實體、任何地方
 - 伍、知識定位的變遷
- 第七瞥 定位(失位)的實踐:繪圖與轉譯!
 - 壹、繪圖與轉譯
 - 貳、繪圖與轉譯的實踐
 - 參、理論與實踐的定位(失位)?
 - 肆、輔導與諮商的繪圖及轉譯
 - 伍、定位(失位)實踐的反思困境
- 第八瞥 無止境的學習
 - 壹、定位(失位)的繪圖
 - 貳、自傳的起始與終結
- 參考書目