

遠距教學—主體是誰之淺談

汪書宇

國立高雄師範大學教育學系兼任助理教授

一、前言

當我們談到「遠距教學」，不同時代的人的腦海中便會根據所處的時代出現許多不同的樣貌。原因在於，遠距教學並非一個新興的名詞，而是在過去一兩個世紀之間行之有年的教學與學習活動。遠距教學是什麼呢？簡單來說，所謂「遠距教學」是指每一個時代利用當時的科技與通訊技術，讓教學者與學習者不需要一定以都在場的形式，讓教學活動與學習活動得以發生，而這樣的知識傳播，不會受限於時間與空間（李忠謀、邱瓊芳，1999；岳修平，2000）。遠距教學不是一個太新的專有名詞，然而隨著時空與科技的發展演進，遠距教學在不同的時空脈絡下卻為人類的學習行為述說與表徵著不同的意義。本文擬嘗試從教學與學習主體性的討論出發，探討教育中主客體的意義，進而延伸將遠距教學中的「互為主體性」作為一個嘗試性的實踐理想。

二、遠距教學的發展

以時間演進序列為基礎，遠距教學的發展可追溯至十九世紀後期，當時的遠距教學形式是以「函授」為主，教學單位或教學者將教材製作完成後，以郵寄的方式將教材與相關資料寄到每個學習者手中，讓學習者透過自行閱讀與吸收的方式學得知識。進入二十世紀，隨著傳播技術的開展，無線廣播與電視的發明，使得遠距教學更加結合視覺與聽覺而邁入多媒體學習方式的新里程碑。至此階段為止，遠距教學一直停留在「單向」的教學與學習歷程，直到網際網路的發明而有了重大的突破。伴隨著網路的誕生與相對應科技的進步，遠距教學得以不只打破時間與空間，還能使教學與學習在同一個「虛擬空間」中發生即時互動，進入一個空前雙向與普及的時代（黃格崇、陳呈容，2013；陳昭珍等，2021）。

遠距教學的產生與進步，受惠於科技文明的發展，它的存在承載著世界性與在地性，也因此在世界各地扮演著不同的角色與實現不同的意義。廣義而言，遠距教學的發展，使得人類的學習在時程上得以自踏出校園後繼續延續；在空間上，也讓教育發生的場域由校園擴大至任何場域，只要是網路所及，每一個人都能夠實現「隨時隨地」與「終身學習」的理想。狹義來說，遠距教學發展至網際網路學習，讓各校園的教育普及得以跨越地區與時空的藩籬，讓寶貴的知識流竄至每一個想學習的學習者手中，進而達到「資源共享」的學習新境界（岳修平，2000）。由此開始，世界各地的學校除了規劃原本的實體課程之外，也紛紛開始充實遠距教學科技工具的品質，發展頗具特色的網路虛擬課程，讓教學者與學習者以各式各樣的網絡形式進行每一個課程，數位學習時代由此展開（周華琪，

2020)。

三、遠距教學在臺灣

若是將時間與空間脈絡拉回我們目前所處的臺灣，臺灣的遠距教學也走在世界化與在地化的潮流之間。承襲著世界化的浪潮，我們的遠距教學也隨著科技與網際網絡之普及，使得學習者的學習成為一件隨時、隨地、隨手的事。隨著數位學習科技、途徑與工具的發展成熟，臺灣各處校園也持續堆動著讓學習朝向更自由、更彈性、更多元的方向。就在 2019 年末，由於 COVID-19 新冠肺炎疫情爆發與蔓延，世界各地的城市紛紛陷入膠著狀態，許多校園關閉，學生們被迫留在家中暫停上學，遠距教學瞬間成為唯一的學習途徑。臺灣相較於世界各國，雖然疫情控制得宜而較不嚴峻，許多學校仍紛紛提高遠距教學的執行，特別是大學院校（康韶芸，2020；陳昭珍等，2021）。

我們國內大學院校所採行遠距教學的方式，一般可分為「非同步遠距教學」與「同步遠距教學」二大類。第一類「非同步遠距教學」可分成虛擬教室教學平台及課程隨選教學系統兩部分：

1. 虛擬教室教學平台

利用電腦軟體設計出一套教學管理系統，模擬教室上課的情境，如教師上課、學習材料與講義、指定作業、測驗評量等，教師也可規劃一系列的單元進度、問題討論，或記錄管理學生的學習。而學生可自行連結至教學平台，根據老師所規劃的課程進行學習、發言參與討論，但師生雙方不一定需要在同一時間連結至平台系統上。

2. 課程隨選教學系統

教師可將上課內容預先錄製完成，放到網路平台上，供學生自行觀看學習。學生可依照個人的可行時間、學習狀況與速度，自由決定學習的歷程。

另外一類「同步遠距教學」模式，即是指授課教師與學生於同一時間透過遠端連結方式，進行課程的教學與學習。在課程進行中，師生雙方可藉由遠端攝影機與麥克風等科技輔助工具，即時地進行雙向的交流，意即教師可以看到參與課堂的學生、實際進行課程活動，也可與學生交談；而學生也可看到老師、參與課堂，或是與其他同在平台系統上的同學進行互動（岳修平，2000；羅方吟、陳政煥，2021）。

四、遠距教學中教育主體的轉換

上述所列幾項遠距教學模式，都是在現代數位科技的發展下，讓師生得以克服時間與空間的教學與學習模式。而以上無論哪一種遠距教學模式，在更有意義的層面，是讓傳統學習場域中教學者與學習者之間的角色得以翻轉，從以教學者為主體轉變為以學習者為主體。其轉變主要的原因有二：首先，是讓學習發生的場域由固定的實體空間轉變成為遠端或虛擬空間，學習者的學習不再受限於「必須」到實體場域中經由「出席」才得以學習；相反地，學習者能自由地選擇是否出席於遠端或虛擬空間中，而此種選擇，必須是立基在發自學習者的學習意願，由此，學習者的學習由被動化為主動。第二，即使是在「必須出席」（或稱登入）的虛擬空間（或稱會議教室）的學習，學習者也享有很大的空間決定自己是否要真正地投入這個學習歷程中，而決定是否投入的主要因素，除了學習者本身對該課程的內容有著強大的興趣或習得目的，否則一項有效的教學與學習之所以能夠發生，絕大部分取決於教學者的教學是否能引發學習者的學習動機，進而讓學習者產生學習意願（黃秀仍，2007）。

經過此次被迫式的遠距教學模式執行，無論在全世界或是臺灣，對於教學與學習意義的巨大轉變，成為每一個教育中的個人都必須面對、重視與審視的問題。國際學生能力評比組織（Programme for International Student Assessment, PISA）負責人 Andreas Schleicher 就認為這波遠距教學浪潮是一種教育界的「破壞式創新」，經過這個創新的洗禮，「學生對學習個人化的需求會提升，他可以選擇全世界最適合自己學習方式的老師（賓靜蓀、陳詩妤，2020）。」而此種「創新」，讓作為學生的學習者在學習意願的表現上，從最初的「實體在場」、到「角色在場」、進入了「真心在場」的新境界。

五、遠距教學中「互為主體」的企圖與意義

然而，從另一層角度審視，一個有意義的教學歷程得以發生，師生之間應為一種「互為主體」的性質，教學者與學習者能透過在教育場域的教學歷程中彼此學習，進而達到教學相長的意義（林香君，2015）。這種意義的實踐，不只是能存在於實體空間的學習場域，在遠端或虛擬空間也應當如此。所以我們必須要問，在現今的遠距教學場域中，教學者與學習者該如何彼此合作調整，而得以讓這個「互為主體」的「教學相長」實現？關於這個問題，我們必須要認知到，在教育場域中「互為主體」的意義，指的是作為主體教學者，發自自己意願地將所要分享的知識與理念透過演說、教材或工具，主動地呈現給學習者；另一方面，作為另一主體的學習者，亦是根據自己的意願，在主動地接收教學者所分享的知識內容後，將引發的所思所感回饋予教學者，進而讓教學者也在這個教育活動場域中有所收穫。上述這個教育歷程中互為主體性實踐的意義，主要關鍵在於，教

學者與學習者在教學與學習的過程中，是否能夠從基本的「傳達與接收」層次發展至「傳達、接收、對話、反思、獲得」的境界，這樣的層次過渡，意義在於透過「對話」將教學者與學習者的「在場」意義提升至前述的「真心境界」。

如何能稱做「真心境界」呢？在平日生活脈絡中，當我們定義「真心」的時候，以一般最直接也最通俗的解讀來看，真心指的是「發自內心」且「合乎自己意願」地說一句話或從事某一件事，這個發自內心與合乎自己意願的表述或行為，是由行為者作為主體出發，不為任何其他目的、單純真心地想做這件事而為之。而接收話語和行為的對方，是以「被尊重」的方式接收這些表述，接收者感受到了行為者的「真誠」（或稱「善的意志或動機」（good will）後，自然也會以同樣的「真誠」給予反饋。在這樣相互真誠的情況下，就如同康德（Immanuel Kant, 1724-1804）在其倫理學論述中所提到以義務觀點為出發的「定言令式」（categorical imperative），一句話語、一個行為之發生的主角二者，同時都被「真誠地」看做是「目的」的「主體」，而他們之間的「互為主體性」也在這個當下得以實現。

而若是將上述的真心境界延伸至教育場域，對教學者與學習者的意義為何？一般在教學與學習歷程中，我們最常看到的狀況會是如下。作為教學者的教師，在一定的課程時間內，將每次課程進度計畫中所安排的內容，以平鋪直述的方式進行，完整且確實地將課程知識「傳達」給學生們。而「在場」（無論是哪一層次的在場）的學生們，基本上也都能「接收」到授課教師所傳達的知識。但，此種接收只能說是「表面上的接收」。而如何能將只是「傳達與接收」層次提升至「傳達、接收、對話、反思、獲得」的境界？是一個作為教師需要深思的問題。

從對話、反思到獲得，主要的關鍵在於開啟對話，而能夠開啟對話的重點，在於在第一步的「傳達」中將「刺激」的元素注入「接收」的過程中。唯有先讓接收者在接收的過程中產生刺激，才有可能在刺激中引起「反應」，進而產生對話的「意願」。對話一旦展開，教學者與學習者之間就不會只停留在「單向」的傳達與接收，而是成為「雙向」的「交流」。在交流的過程中，每一位參與者皆會是交流中的「主體」，如此一來，便開啟了「互為主體性」的第一步。隨著交流的進行，處在同一虛擬空間中的每一個人，都能透過發言表達意見與看法，也能挑戰其他參與者的觀點（其中亦包含教師的觀點），在如此的交流刺激中，每一位參與者都有可能因為遇到自己與其他人的觀點產生衝突或矛盾的時刻，在這個時刻的當下，「反思」就此產生。經過反思的進行，參與者得以檢視自己在知識、想法或觀點的狀況與限制，進而在思考中有所突破，而這種突破，就是「獲得」的開始。此種獲得，是一種經由對話所引起的「差異」對照，進而引發對自身思想觀念的解構再重構的發現歷程（林香君，2015），亦是「教學相長」的開始。如此由「傳達」到「獲得」的過程，是整個教學與學習歷程顯得有意義的展

現，此種意義的展現關鍵，來自於「對話」的開啟，而開啟對話前的「傳達與接收」以及對話中的「反思與獲得」，都必須在真誠的參與中才可能發生，如此的真心參與，來自教學者與學習者雙方的「真心在場」，缺一不可。

六、結語：一項未完成的志業—遠距教學中「互為主體」的實踐

這裡我們必須要問的是，如何能讓教學者與學習者雙方都能「真心在場」？我們必須體認到，作為教師在其職業、專業與道德要求上，能夠先以自己的「真心在場」作為引線，是必須的。真心在場的關鍵在於「投入」，真心地投入在教育歷程中，並以在場的方式實踐這份真心。無論是何種教育場域的教師，都必須秉持這樣一份承諾（commitment）。然而相較於實體空間的遠距教學場域，特別是在同一虛擬時空的進行教學的教師，必須要能更深刻地思考且珍視能夠創造這種「真心在場」的機會與意義。因為在虛擬時空中，學生的在場從必須的「實體在場」，跨越到「角色在場」，這在學習上已是由被動到主動的第一步；而若是能再由「角色在場」提升至「真心在場」，透過授課教師的引導與教學，在對話、交流與思考中有所獲得，這將會是基於發自內心自由意志的基礎下，與授課教師「真心地」合作完成了一項課程的進行，亦是體現了「互為主體性」與「教學相長」的意義。而這樣的有意義教學與學習歷程，有賴於每一位教育工作者共同努力。

參考文獻

- 李忠謀、邱瓊芳（1999）。遠距教學環境：支援系統的發展與評估。科學教育學刊，7(1)，49-69。
- 周華琪（2020）。高等教育遠距教學之品質保證。評鑑雙月刊，88，15-17。
- 岳修平（2000）。即時群播遠距教學之班級經營。課程與教學，3(2)，63-74。
- 林香君（2015）。在互為主體性中建構主體性：以批判實踐取向敘說與對話為方法的教學實踐。教育實踐與研究，28(2)，181-211。
- 康韶芸（2020）。遠距教學的教學品保思維。評鑑雙月刊，86，54-57。
- 陳昭珍、徐芝君、洪嘉馥、胡衍南（2021）。COVID-19下臺師大的遠距教學經驗與省思。當代教育研究季刊，29(1)，1-23。
- 黃秀仍（2007）。學生對「非同步遠距教學」看法之探究—以遠東科技大學

進修部為例。遠東通識學報，1(1)，152-159。

■ 黃格崇、陳呈容（2013）。發展同步遠距教學之執行策略與應用研究。文化創意產業研究學報，3(4)，167-174。

■ 賓靜蓀、陳詩妤（2020年5月）。疫情危機將成個人化學習轉機。臺北：親子天下。

■ 羅方吟、陳政煥（2021）。COVID-19疫情下同步與非同步資訊科技輔助的大學遠距英語文教學。當代教育研究季刊，29(1)，69-71+73。

■ 王靜珠（2002）。我對托兒所和幼稚園功能整合的建議。幼兒教育年刊，14，1-20。

