

論文撰寫的三項重要條件： 概念分析、詮釋想像與慎思批判

單文經

中國文化大學師資培育中心

國立臺灣師大學教育學系退休教授

羅逸平

中國文化大學教育學系助理教授

張意翎

國立臺灣師範大學教育學系哲史組博士學位候選人

中文摘要

本文旨在就概念分析、詮釋想像與慎思批判三種在教育或課程領域所用的研究方法視為論文撰寫的三項重要條件，細加分析其意義，並綜合探討其意涵。本文於前言之後，設有主幹三節，先以概念的闡述、概念結構的評估以及概念作用的發展三者，說明概念分析要義與作法指引；次自詮釋學的發展看其定義、詮釋的內容要目以及從事詮釋想像的必備條件三者，陳述詮釋想像的意義與作法；再以慎思批判為對象，說明其意義、任務與作法。其後，本文除以反思一節解釋本文的學術意涵，並於結論總結本文的所得，且以本文未及之處，作成對未來研究的建議。

關鍵詞：論文撰寫、概念分析、詮釋想像、慎思批判

Three important conditions for writing papers: Conceptual analysis, hermeneutic imagination and deliberative criticism

Wen-Jing Shan

Adjunct Professor, Teacher Education Center, Chinese Culture University
Professor Emeritus, Department of Education, National Taiwan Normal University

Yi-Ping Lo

Assistant Professor, Department of Education, Chinese Culture University

Yi-Ling Chang

Ph.D. Candidate, Division of Philosophy and History, Department of Education, National Taiwan
Normal University

Abstract

The purpose of this essay is to analyze the meanings of conceptual analysis, interpretive imagination and deliberative critique, three research methods used in the field of education or curriculum as three important conditions for the writing of an essay, and to explore their implications in a comprehensive manner. To this end, after the introduction, this paper has three main sections, firstly, the conceptual explanation, the assessment of conceptual structure and conceptions development, to illustrate the conceptual analysis of the key meaning and practice guidelines; secondly, from the development of hermeneutics to look at the definition, the content of the interpretation of the main purpose, and engaged in the interpretation of the necessary conditions of interpretative imagination of the three, to explain the significance of interpretative imagination and practice; and then to the deliberative criticism as an object to illustrate its meaning, mission and practice. After that, this paper not only explains the academic meaning of this paper in the section of reflection, but also summarizes what has been learned in this paper in the conclusion and makes suggestions for future research in what has not been mentioned in this paper.

Keywords : paper writing, conceptual analysis, interpretive imagination, deliberative

壹、前言

寫這篇文章的緣由很單純，就是沖著“write to learn”或者“write to think”這兩句英文的片語而來的！其實，這是很多作者撰寫文章的原因：藉著寫作而學習與思考。因為要寫，就要先讀，蒐集資料，詳閱文獻，勤作摘要，細作筆記（從 1990 年代以後，大多是以電腦代筆了）。當然，在這些過程當中，就學習與思考，也就是孔老夫子所提示的學思並重。學習與思考略有所得，或者說蘊釀的差不多了，就產生了不寫（不是吐）不快的滿溢之感，而寫將起來。

那麼，為什麼選「以概念分析、詮釋想像與慎思評論為法的論文撰寫之道」為文章的主題呢？且讓筆者們分說！

首先，本文所關注的主題是「論文撰寫之道」，所以，先確認「論文」何所指？由文題的英文可看出，它是“papers”，而且，還是學術論文，或為學術期刊或書籍中出現者，或為滿足大學或研究畢業之要求而寫成的學位論文。當然，一直以來，人們也將“papers”理解為學校，特別是大學或研究所，要求學生寫作的作業；近年臺灣的中學生所寫的「小論文」，也可歸在此類。

其次，雖然本文聚焦的核心則是“papers”，但是，其性質卻為“essay”！在中文世界，這兩者都可翻譯為論文。不過，因為兩者所在的中文與英文世界的文化脈絡有異，所以，人們對其等的認識與理解不盡相同。不同於前已概述其意義（meaning）的“paper”，“essay”的意義應可以大英百科全書（Britannica）的說明為代表：

An analytic, interpretive, or critical literary composition usually much shorter and less systematic and formal than a dissertation or thesis and usually dealing with its subject from a limited often personal point of view.
(<https://www.britannica.com/art/essay>)

翻譯成中文是：

以分析、詮釋或批判等為方法寫成的作品。比起學位論文或專題論文，這種作品所具有之系統和形式這兩種性質的成分稍微少一些。而且，作者寫這種文章時，多從其個人的觀點處理其所聚焦的主題，所涉及的範圍也較為有限。

要之，筆者們即參酌英文世界中“essay”的意義（meaning），以分析、解釋或批判等為方法，就中文世界所理解的「論文」而寫成本文。須作補述的是，此處

的原文為“literary composition”，直譯應為「文學作品」，但是本文把“literary”理解為「以文字寫成的書面語」，比一般認識之「文學」的翻譯寬了些！

為稍微顯示本文所具的學術意涵（academic significance），筆者們乃以概念分析（conceptual analysis）、詮釋想像（hermeneutic imagination）與慎思批判（deliberative criticism）三種在教育或課程領域所用的研究方法為本文主幹三節的核心，細加分析其意義，並綜合探討其意涵。共為六節的本文，即包含前言、主幹三節、反思以及結論。

最後，須補充說明本文將“meaning”及“significance”分別翻譯為「意義」及「意涵」，係本李奉儒（2014，頁 49）之說。“significance”亦可翻譯為「重要性」，本文第伍節還會討論本文的學術意涵或重要性。

貳、概念分析

Coombs & Daniels（1990, p.27）是在視其為「分析哲學探究」（analytic philosophical inquiry）的脈絡下介紹概念分析這項方法，並提示其並非一種性質單純的方法，它包含了多樣的分析型問題、各種不同技術與相當繁複的程序等諸多內容。我們必須從它的目的或重點看它，才能做明白的辨識。那麼，其目的何在呢？

從歷史的角度看來，分析哲學做為哲學史上重要的派別，其特色即在於其「把哲學問題轉為語言問題」（簡成熙，1996，頁 3），認為過去哲學學界所存在的許多派別，派別之間也產生不少的爭議，其實這些問題本質上都是所運用的語言，特別是所形諸文本的概念，未加清楚而明確的分析所造成。因此，分析哲學家的首要任務即是針對大家所使用的語言，進行嚴謹的概念分析。

依 Coombs & Daniels（1990）之說，概念分析所處理的對象可大別為三類：一是一般理解的概念（concepts）；二是由相互關聯的概念所組合而成的概念結構（conceptual structures）；三是，若現有的概念或概念結構的使用，已經產生了問題，而須藉由一套概念發展的運作，重新建立新的概念或概念作用（conceptions）。在這項分類的基礎之上，作為研究方法的概念分析，亦可分為三類，概念闡述（concept interpretation），概念結構評估（conceptual structure assessment）及概念發展（conception development）。

須在此先作兩點有關術語的中英翻譯一事作一陳述：一，蓋一般多將“interpretation”翻譯成詮釋，但為與下文將“hermeneutic imagination”翻譯成詮釋想像有所區分，乃改以闡述代之。二，“conception”在英文具有生命起始（the

beginning of life，即妊娠、受孕、胚胎、胎兒）、起源、發端、設想、構想等等意涵在內的。不幸的是，在英文能與“concepts”明顯區分的“conception”，在中文則只能以「概念」或「概念作用」名之。

茲以三小節舉例說明之。為便於說明起見，我們所舉的例子皆聚焦於教育領域，特別是課程理論或實務方面的有關概念。

一、概念闡述

概念闡述之要在於針對概念進行闡明陳述，因而所採取的是仔細解釋概念的意義，並且詳盡而深入地指出其與別的概念之間的關係，務期全面而確切地理解之。

（一）要義說明

1. 一言以蔽之，概念闡述旨在做具體的說明

以課程研究和方案（curricular studies and programs）的簡潔陳述與有系統表達為例。舉凡陳辭理想的課程宗旨、含義深遠的課程目的，皆必須轉換而成較不抽象的語詞。無論中外，當今世界各國中小學課程無不強調批判思考、創新意識、讀寫能力和自主學習。這些概念所表述的學習成果何所指？彼此之間有何關聯？這些都有賴概念闡述之法做具體的說明。

2. 概念闡述協助專業人士將專門術語轉換而成為易解的日常語言

從外表看來，教育或課程工作者似乎擁有一套專門的術語，但是，大家不能忘了，究其根本，這些術語必須轉換為一般人可以理解的日常語言，方能將所推動的課程研究和方案落實在教育的現場，因為教育事務的末端接受者，是一般普羅大眾。質言之，唯有以可辨識的具體闡述，將教育或課程專業的用語轉化而成庶民百姓都能明白其用法或意義的日常語言，方為上策。在臺灣，將不易解的核心素養這個專門術語拆解而為態度、能力與知識，並以其英文的字頭合成 ASK，既易理解，又易記憶，就是一種可行的作法。

3. 概念闡述並非只求消極減少模糊，更要積極達致精確周詳

對於概念闡述的要旨，還可以從一般專業人員，包括教育或課程工作者，甚至社會科學學界人士，總是以為界定專業用語時，只需盡量減少模糊即可，然而，此一想法失諸太過消極。其實，任何教育課程甚至社會政策，若需求其真能有助於解決問題，進而達成工作目的，就須積極地做到精確周詳的要求，盡力適切地進行概念闡述。具體而言，即是既要精到確實地掌握概念的意義，更要周詳地捕

捉概念的複雜特性，理清概念與其他相近概念的關係，徹底明晰概念的真義。

論及於此，任何專業人員皆須特別謹慎面對所謂之規定性的定義（*stipulative definitions*），更須小心面對一些研究人員按照其特定需要而作成的所謂之操作型定義（*operational definitions*）。我們要問，約定俗成的定義或操作型定義，果真能我們能正確捕捉到我們通常所指的某個概念之要義嗎？例如「自主學習」就是讓學生自行找個題目，再找些資料或文獻，然後寫成一篇小論文嗎？許多人都這麼做，就對了嗎？為今之計，專業人員應該仔細作一番概念闡述，以便盡量掌握「自主學習」這個概念的意涵，方為正道。

（二）作法指引

1. 基本作法

概念闡述的基本作法就是針對某概念或一組相關概念，就其日常的意義進行正確理解的分析。換言之，概念闡述係透過清楚詳述某概念與其他概念的關係，以及它在日常語言互動所扮演的角色，藉以為概念提供明確而清晰的意義說明。本質上，這項作法並非試圖改變人們的概念，而是試圖理解之。由於概念體現在語言中，概念闡述的基本作法就是仔細檢視詞彙的意義。

例如，分析自主學習的概念時，應仔細研究稱職的語言使用者如何使用它及其同義詞，然而此舉並非為它下一單純或簡明的定義，而是在清楚它在語言和人際互動中扮演什麼角色。

2. 其他重要作法

為方便計，特別改以 *discipline* 為例說明之。

（1）依據須回答的問題，確認概念闡述的方向

闡述 *discipline* 的概念時，須先確認應朝著與高等教育機構所設置專業有關的學問、學習，或者（訓練有素的）學養，等方向闡述，抑或從訓導、管訓、紀律、約束、懲處等角度闡述。然後，考慮稱職的語言使用者在各種仔細確定的情況下會說什麼或不會說什麼。

（2）概念闡述的初期，辨識其上下文脈，藉以確認概念的適用範圍

一般使用 *discipline* 的語句，其上下文脈可歸納為四種：(1)A 正在管教 B（*A is disciplining B*）；(2)C 有紀律（*C has discipline*）；(3)D 是學養兼備的 E（*D is a disciplined E*）；(4)F 是一門學問（*F is a discipline*）。惟有清楚辨識這些語句的上下文脈，方能藉以捕捉概念的意義。否則不但會造成混亂而毫

無頭緒，甚至可能做出相互矛盾的結論。

(3) 同時，梳理概念的用途，藉以自正面確認其意義

緣於概念因有用而具有意義或重要性，是以確認其用途為概念闡述之要務。有的概念用途單純，有的則多樣不一：可為口號的提出，或行動方案的建議，或隱喻的表達，或責任的歸屬，或承諾的宣示。例如，說「X 是一門學問」，即是賦予某些專業領域特殊地位的一種方式，而非指陳其為管教的行動，也非兼備的學養。

(4) 待結論初得，仔細尋找反例以為驗證，藉以全面掌握其意義

待概念闡述得出了初步的結論時，重要的是通過仔細尋找反例來驗證這些結論，並據以做出適當的修正，以便全面掌握其意義。

二、概念結構評估

(一) 要義說明

概念結構評估之目的在於判斷人們將若干概念加以結合而形成的概念結構，是否足以構成課程研究與計畫的框架。進而言之，針對概念結構作出評估，不只為了解理論、模型、論證或研究計畫背後的概念結構，更是為了確定其在課程研究和發展中使用的適切性。茲舉二例說明之。

(二) 作法舉隅

1. 行為目標非合宜的概念結構！

日常用語裡，若有人說：「情況確實如此」（It is the case，或譯為「事情就是這樣的」，或「真有這麼回事」），即代表這宣稱為真。在教育用語裡，「X 知道 Y 是這樣」（to know that something is the case），亦即「學生 X 知道 Y 這項事實」，雖是常見的重要學習目標，但並非所謂的行為目標。此地，我們將舉例說明：「行為目標並非合宜的概念結構！」

請看這個片語具有三個主要含義：(1)X 相信 Y，(2)Y 是這種情況，(3)X 有充分的理由相信 Y 是這種情況，而且 X 領會（appreciate）其中的重要性。仔細分析之下，會發現這些含義似乎讓我們離行為描述越來越遠。不過，我們或可試著把「X 相信 Y」翻譯成對 X 行為的描述。然而，此試成立嗎？

請看在什麼條件下才適合說「X 相信 Y」？具體而言，我們何時會說「X 相

信竹北是新竹縣治」？析而言之，似有幾種情況可如此說：

(1)X 說「竹北是新竹縣治」，表示 X 理解這話的含義，並打算告知我們。

(2)X 想去竹北參觀，所以買了一張去竹北的火車票。

雖然這兩種情況都涉及 X 的行為，但行為本身不足以歸因於相信。

X 說「竹北是新竹縣治」並不意味著，他不相信這句話的意思，可能他認為湖口是新竹縣治，但想騙我們，所以他這麼說。同樣地，X 購買去竹北的火車票並不表示他相信竹北是縣治，因而與 X 打算去竹北無關。所以竹北是新竹縣治這項「相信」，似乎不能轉化為任何有限的行為集合，甚至不能轉化為一組確定的行為傾向。這是因為相信竹北是新竹縣治的人，他們的行為方式取決於他的個人需求、目的和其他「相信」。然而「相信」是「有意向」的概念；如果不考慮意向，就無法對其進行充分解釋。值得注意的是，到目前為止，還沒有任何一位哲學家成功地找到一種將意向概念還原為行為概念的方法。

對「X 知道 Y」的分析可以進一步推進。但如果「X 相信 Y」無法得到準確的行為解釋，那麼該目標的其他方面就不可能得到準確的行為解釋。因此，「行為目標並非合宜的概念結構！」

2. Bloom et al. (1956) 的教育目標分類系統亦非緊密連貫的概念結構！

受篇幅所限，僅以認知領或的教育目標分類系統為代表說明之。此一分類系統的核心原則即是，較高層次的目標建基於較低層次的目標之上。蓋無論 Bloom et al. (1956) 或 Anderson, et al. (2001) 的版本，都是將目標分為以「較低的」記憶、理解、應用、分析四者為底，加上「較高的」綜合、評鑑，或者評鑑、創造等六個層次。記憶作為最低層次的目標，所表徵的是細節或事實 (specifics) 知識：

記憶細節的、可孤立的訊息。重點是具有具體指稱的符號。這種材料處於非常低的抽象水平，可視為建構更複雜和抽象形式的知識之元素 (Bloom et al. 1956, p.201)。

然而，記憶性質的材料果真是處於非常低的抽象水平嗎？這必須作一番概念結構評估。

依 Dewey (1901) 之說，記憶可分三類：(1)真正符合組織井然且條理分明等嚴謹條件的「記得」(remembering, recollecting) (p.325)；(2)相對較不嚴謹而十

分鬆散的「回想」(reminiscencing)(p. 325)；(3)等而下之的「純粹重複」(p.325)或「機械記憶」(p.326)。

在 Dewey (1901, p.325) 看來，只有機械記憶才是處於非常低的抽象水平，回想則雖略勝一籌，卻依然不是怎麼高明。然而可拆解為“re-”及“membering”二者的“remembering”，其要在「將事物重新組合在一起；亦即將經驗中的事實組合而成為一個有生命有組織的整體」，而「真正的記得」則意味著「對我們過去經驗的掌控；加以整理、分類，並加上我們的觀點，成為心智的一個部分(member)」。

本此，「記得」的這項學習目標，甚至可能包括了理解、應用、分析、綜合、評鑑，甚至創造等層次。

職是，我們才會作成如此的評估：Bloom et al. (1956) 的教育目標分類系統亦非緊密連貫的概念結構！

三、概念發展

(一) 要義說明

概念發展是針對某個概念或概念結構，加以修改、重建或重組，其目的在讓我們能夠完成我們現有概念未履行的任務。當人們發現公民教育、博雅教育(liberal education)或學術自主(intellectual autonomy)等等內涵有不完善之處，即會如此為之。

析而言之，概念發展之目的有三項：(1)使模糊的概念更精確，以使用於指導課程發展的進行：P. Hirst (1974) 所發展的博雅教育概念即是。(2)為具有應用價值的術語建構描述性的標準(descriptive criteria)：灌輸的概念即是為識別不合教育或教學原理的案例而建立。(3)為一系列現象提供富有成效的分類，以便清楚區辨某些抽象概念的構成要素：R. Ennis (1979) 發展的批判性思考的概念，乃至前曾述及的 Bloom 等人以認知領域教育目標的概念結構即為最佳例證。

(二) 作法指引

1. 先作概念或概念結構評估，以確認概念發展目的及其理由

此舉旨在確實掌握現有概念或概念結構的優缺點，以為發展新概念的依據。同時，要確認發展此一概念或概念結構的目的，完成什麼任務解決什麼問題，進而確認此舉之提出可接受的理由。例如，面對模糊的博雅教育這個概念結構，分別針對博雅與教育這兩項概念或概念結構，進行評估，以確認概念發展目的及其理由，即為首要作法。

2. 確認核心意義

若欲所重組的概念或概念結構產生作用，須針對所欲解決的問題或完成的工作，進行問題或工作分析，以便確認其核心意義。若原有的概念或概念結構依然能理解和表達人們所關注困難和問題，乃至所欲達成的目的，則應予保留。

3. 確認所用術語的真義

重組的概念或概念結構所用術語，無論為日常語言如灌輸，或具有專門特性（technical）者如批判性思考、道德教育或博雅教育等，皆須就具有代表性的使用者，如學者專家、研究人員和方案發展人員等人，如何使用這些術語的情況，作出嚴謹而周延的分析，以確認所用術語的真義。不過，切不可將他們視為不可挑戰的權威，而是可以參酌的對象。另外，尚可針對專門用來描述有關事務或活動狀態的術語，確實理清其真正的含意、掌握其成立的條件，明晰其提出的理由等等，作為確認所用術語真義的輔助。

4. 宜為所發展的概念或概念結構之所以優越提供充分的證明

提供充分的證明新概念優於其要取代的概念或概念結構，這是概念發展的重要組成部分。它們除捕捉其要取代的概念的核心意義之外，還應能確實引領我們對課程研究、政策或專案開發的思考方面必須更加富有成效。它們可能具有這樣的潛力，因為：它不那麼模糊，它突出了更重要的區別和關係，它消除了歪曲經驗的二分法，或者它系統地組織了一組以前只是鬆散相關的概念。

參、詮釋想像

須先說明二點：(1)本文將視上下文的脈絡，解“hermeneutic”為「詮釋學的」或「詮釋的」。(2)本文雖以詮釋想像這項能力為主題，但將先縷述詮釋學的字源與發展，次敘述詮釋的性質二者，以便為詮釋想像作法的說明做好鋪陳。質言之，本節將分三小節行文。

一、由詮釋學的發展看其定義

(一) 由 Hermes 談起

詮釋與希臘萬神殿中的 Hermes 有關 (Smith, 1990, p.187)。Hermes 固然是眾神之間以及眾神與世間凡人聯繫的信息傳遞者，也是能預見未來成功希望的想像力之「永遠年輕的神」(Stapleton, 1982, p.141)。這種詮釋的想像力，為其充沛豐富的生產力和與不畏艱難的上進心奠下基礎。此中的現代意涵在於，詮釋並非只是傳遞信息而已，更要以其所具有的想像能力，發揮其生生不息的創造力，引領

眾人理解生活世界的意義。

（二）Scheiermacher 為詮釋學找到定位

F. Scheiermacher（1768-1834）在 Aristotle 的《論詮釋》（*Peri Hermenia*），乃至中世紀學者的釋義學（*exegesis*）及文獻學（*philology*）等基礎之上，為詮釋學找到定位（劉貴傑，2005，頁 1；Smith, 1990, p.189）。

Scheiermacher 認為，由於詞義和知識的多方變化，典籍文本所示並非一定是作者的真實原意，研究者應當藉由詮釋想像力，試著回到作者寫作時的歷史情境，並揭示作者的心理個性。於是，理解和解釋即成了詮釋的兩項月具有創造性質在內的要素；而文本、藝術作品等等則都是創造性精神的表達，因而任何研究者都必須以積極融入其中，才能做出忠於作者原意的詮釋。本此，詮釋學探究中始終存在三個主題：即詮釋的內在創造力、語言在人類理解中的關鍵作用，乃至在詮釋過程中要注意到部分與整體的相互作用——此一過程即是所謂的「詮釋學循環」。於是，在 Scheiermacher 的努力之下，以語文釋義學為內涵的古典詮釋學，遂轉變而成具有哲理基礎與系統法則的學問（劉貴傑，2005，頁 1，4；Smith, 1990, p.190）。

（三）從 Dilthey 到 Habermas 諸學者為詮釋學確認定義

其後，歷經 W. Dilthey（1833-1911）、E. Husserl（1859-1938）、M. Heidegger（1889-1976）、H. Gadamer（1900-2002）、P. Ricoeur（1913-2005）以致 J. Habermas（1929-）的發展，詮釋學成了發源歐陸而普遍運用於世界各地的一門以意義的理解和解釋為主旨的學問（李奉儒，2014）。

1. Dilthey 以詮釋學應是對於歷史理性的批判，惟有將針對生活經驗所作的表述，置入歷史脈絡中，方能獲致真正的理解。
2. Husserl 讓後人接受這樣的看法：理解、詮釋和意義等語詞，都源起於人類經驗的對話、互為主體和會話等性質（the dialogical, intersubjective, and conversational nature of human experience）（Smith, 1990, p.192）。
3. Heidegger 將詮釋學視為人類經驗的存在（*Dasein*）之分析，因而理解須以前有（*Vor-habe*）、先前見識（*Vorsicht*）及先前把握（*Vorgriff*）等為基礎（Smith, 1990, p.192）。
4. Gadamer 承繼 Heidegger 關於存在之先前結構的想法，主張理解之前早已有先在了的意向、既定的視野和某些傳統的先前概念（*Vorurteil*），因而理解並非以空虛的意識面對所須詮釋的文本，更非個人的主觀行動，而是歷史脈絡

中過去諸多事件的效果所積累影響之下的行動。所以，詮釋者必須擁有這些效果或影響所形成的歷史意識，自覺到自己是整個歷史事件的一環，更是作為過去與現在的聯結。也因此，作為一位稱職的詮釋者，必須自覺為傳統形成的效果或影響史的一部分，而必須不斷地與這些傳統對話（Smith, 1990, p.193）。

5. Ricoeur 特別注重對於文本的語義結構，惟有從文本之直接的與原初的字面意義出發，發掘其背後的間接的乃至較深一層隱喻的意義，並且進行反思，以便克服文本和詮釋者本人之間的距離，在超越經驗的情況下理解歷史文本作者的自我，以便作成對文本的解釋（Smith, 1990, p.193）。
6. Habermas 則認為詮釋學是指人們在生活世界中獲得的能力，藉以學習與精熟我們日常所運用的語言，並且憑此與人進行溝通，採取適切的行動。當然，這種能力也會將遭到扭曲的溝通行動，復原而成可理解的語言，藉以維繫溝通的順暢（李奉儒，2014）。

綜上所述，詮釋學是指對於文本的意義，進行理解和解釋的學問。然而，須注意的是，隨著時勢遞移，人們對於語言及文本的範圍，已經超越傳統的認識，擴大地將具有「非文本」性質的對象，舉凡過去、現在與未來的自然、人文、社會等各個層面的人類生活世界都包括在內。

謹此申明，整個人類的生活世界都是等待我們詮釋的「文本」！

二、詮釋的內容要目

詮釋學作為對於文本的意義進行理解和解釋的學問，其核心概念為詮釋。為作為動詞的詮釋，是指詮釋的動作；作為名詞的詮釋，則是指詮釋動作的結果。本小節主要著眼於作為動詞的詮釋，探討此項動作的主體、對象、目的及精神；不過行文中，亦會提及作為名詞的詮釋之有關事項。

（一）詮釋的主體：人的自己

毫無疑問，詮釋的主體就人自己！雖然，與詮釋這項動作最早有所關聯的Hermes 是希臘萬神殿中的一員，但是，這位神祇——其實所有的神祇都一樣——都是人按照人的生活經驗所創造出來的。創造神祇，並為神祇編寫故事，其目的之一就是編寫故事的人，要藉著神祇的故事，為人們做過的事作一番報導，同時加上檢討過去、以策將來的詮釋，讓人們在有則改之、無則嘉勉的評論，以便將來行事時能不再干犯先前的錯誤。

人會進行詮釋，因為人會思考，為自己、也為自己的家人、為周邊的人、為整個共同生活體而思考；當人這麼做時，就必須對於自己和其他人互動而產生的經驗，作一番理解與解釋，這就是詮釋。那麼，明明是思考，為什麼詮釋學界要以詮釋代之呢？依據 Smith（1990, p.187）之說，其主要原因是過去所思考而得的論述傳統已經有所偏差，才需要作如此的改變。

這項改變的需求表現於重視正確知識、不變真理、力求客觀的「意識傳統」（tradition of consciousness），和凡事唯公平正義是求、貶低知識真理、力爭重建社會的「批判傳統」（critical tradition）（Smith, 1990, p.195）二者皆不足以為人們信賴，而須加以詮釋或再詮釋，以便衛護人們的真正權益。

（二）詮釋的對象：生活世界

前曾述及，詮釋之要在以想像與創造能力為據，引領眾人理解生活世界的意義。此一由自己與他人、自然、社會、歷史、傳統等交織而成的生活世界，即正是詮釋的對象。人們自幼及長，持續與生活世界互動而獲致的具體經驗，可從兩方面加以理解。

第一，人接受來自多方的影響——幼年時得自父母的呵護，學習語言與生活規範，稍長得自師長的教導，配合與同學的交流，學習知能與社會規範，成年得自自身與生活世界的互動，學習價值與文化傳統，以迄成家立業，成為社會文化團體的成員，過著一般人過的生活。

第二，做為詮釋主體的人，在這一過程中，因為所經歷的諸多事件，包括親歷其境而得到的直接而具體的經驗，乃至因聽聞、閱讀、推論等方式而得到的間接而抽象的經驗，所以，經驗得到充實，進而在「前事不忘、後事之師」的原理引領下，能記取過去的經驗教訓，可作為後來行事的借鏡，「經一事、長一智」此之謂也。本此，在多方體驗經歷的同時，也獲得了各項能力。

另有兩點須加補充。首先，這些體驗經歷與能力，都可以理解為各式的文本：有語言、有非文本的文本。其次，更重要的是，它們使得生活世界成為意義創造的泉源。合而言之，藉由各種文本的理解與解釋，意義乃得以創造，主體的存在方有價值。

（三）詮釋的目的：意義創造

那麼，作為主體的人，在面對作為客體的生活世界時，就只是為了獲致各種經歷與能力嗎？這就是詮釋的目的嗎？當然不是！由詮釋學作為對於文本的意

義進行理解和解釋的學問這項定義看來，意義的獲得，甚至創造，才是詮釋的目的。

意義何所指？我們或可從「有意義的」這個詞入手而求得理解。一件事情、一樣東西、一個故事...怎麼才會是「有意義的」？首先，它與我們有所關聯；與我們無關的事情、東西、故事...，不會有意義的！其次，凡是對我們有用的、有價值的、能為我們帶來好處的、能為我們消解疑難的...，就是有意義的！

意義不會憑空而來，要靠我們費心創造；創造並非無中生有，而是在先前積累的知識、經驗、傳統作為基礎，按照實際的狀況，創造出對我們有用的、有價值的、能為我們帶來好處的、能為我們消解疑難的意義。

(四) 詮釋的精神：人文的關懷

作為詮釋主體的人，面對作為客體的生活世界，持續不斷創造意義之時，必須存有人文的關懷，方有可能在自己與他人、自然、社會、歷史、傳統等交織而成的生活世界中，與過去、現在和未來進行對話。

所以，人文的關懷表現於兩個方面：一是對自己與他人的尊重，亦即能以互為主體性對待他人，凡事設身處地，為他人著想，以便作到與人為善，善與人同的要求，於是，協商與對話取代了專斷與獨白，成為重要的詮釋原則。另一則是對於生活世界所包含意義的珍視，亦即能以全面而整體的心態對待生活世界，跨越各種可能的邊界與限制，妥予對待其中的可能差異與距離，周延地對待之，使其所可能創造的意義維繫在蓄勢待發的狀態，等待人們加以詮釋。

三、從事詮釋想像的必備條件

本小節據上一小節所列詮釋的內容要目，依序說明之。

(一) 良好的語文能力

良好的語文能力之所以重要，是因為一切文本皆以語言為基礎而形成。透過語文，我們才可能理解生活世界當中，過去、現在乃至未來的一切故事，掌握人們的願望、夢想，甚至憾事。同時，有了良好的語文能力，我們才可能將我們所獲致的意義，以人們能明白的話語作成完善的解釋。

若欲培養良好的語文能力，須對於語文本身有著深刻關注，隨時注意自己如何使用語文，進行思考並寫成文本，同時，更要關注包括歷史人物在內的其他

人如何使用語文，並且藉助優質的詞源字典，掌握語詞中帶有的詞源痕跡，以便理解它們在歷史上所指向的內容與涵義。

須指出者，此地所指的良好語文能力，固然所指的是母語，但是，外語能力也有必要。當然，今天的人工智慧日漸精良，可以方便地將外語翻譯備用，但是，稱職的詮釋想像工作者仍應具有評估翻譯的精確度，並作必要修正的能力。

（二）充實的生活經驗

做一個稱職的詮釋想像工作者，應該以充實的生活經驗為據，加深對生活世界這個意義場域所具有之「基本可詮釋性」（basic interpretability）（Smith, 1990, p.199）有深刻的認識。

我們須知，我們生活在一個充滿許多厚重意義的生活世界當中，更有許多偏差、惡意且主觀的意識形態，甚至是難以破解的原教旨主義（fundamentalism），有待我們發揮詮釋想像的力量，揭開其黑幕，剝除其面具，以便確切地理解與解釋其真正的意義。

Smith（1990, p.200）自述，其在研究生的專題討論課中，帶領的圖像研究（Icon Studies）、聲音研究（Sound Studies）、對話窗口（Conversation Windows）、時間研究（Time Studies）等多項活動，以便於增進學生文本解讀的能力之同時，也在關注生活深層肌理的狀況下，充實其生活經驗。此一報導很值得注意。

（三）優質的意義創造

誠如 Smith（1990, p.201）所指「詮釋學是關於創造意義，而非僅僅是報導它」。這將詮釋學與以紮根理論（grounded theory）為本的民族誌（ethnography）的作法區分開來，因為後者恰巧就是將研究者自己所發現的意義，作出所謂的如實報導；研究者在這一過程中要力求客觀，不能將自己摻雜在其中。

然而，就詮釋學的作法而言，就絕不會將研究者的主體性，從與他人互動的過程中加以排除，而須背負著新的責任感對待這項研究，亦即，研究者和研究對象是在互為主體的情況下，以對話、協商的方式參與其中，不分研究者和研究對象，都是在共享的情況，共同進行意義創造。

（四）專注的人文關懷

需要特別提到這一點，是因為運用詮釋想像的研究者，固然關心詮釋學這項

任務的達成，但畢竟詮釋想像只是整個詮釋的一個部分，研究者更關懷的是任務達成之後，能為自己、他人，乃至整个人類，包括過去、現在與未來的人類，帶來真正的意義，並因而能讓進行中的生活，得以持續下去，直到永遠！

從另一個角度看，詮釋想像乃是以獲致人類的意義理解與解釋為最高的指引原則，將我們人生所具有的特殊性，從日常生活的負擔中解放出來，進而在人類整個發展軌跡中，確認人類意義的存在。本此，專注於這種對於人文意旨的關懷，乃成為從事詮釋想像的另一項必備條件。

肆、慎思批判

須先說明二點。(1)本文將視上下文的脈絡，解“hermeneutic”為「詮釋學的」或「詮釋的」。(2)本文雖以詮釋想像這項能力為主題，但將先縷述詮釋學的字源與發展，次敘述詮釋的性質二者，以便為詮釋想像作法的說明做好鋪陳。

本節以三小節討論慎思批判的意義、任務與作法。

一、慎思批判的意義

本小節先分別說明批判的意義，再解釋慎思批判的意義。

(一) 批判的意義

就本文而言，批判（critique）作為研究寫作的方法，既非指「康德哲學的方法」（唐君毅，1974，頁 189），亦非指著眼於對抗社會不公平為主旨的批判理論（Horkheimer, 1968）或批判教學論（李奉儒，2019），而是取其「較淺一層之意義，而可通於一般之所謂批判者」（唐君毅，1974，頁 189）。

鄒謙（1974，頁 44）細察批判的字源，實為具有分析之意希臘語 krino，其要在：

分析事實學說之要素，分別規定其適當之意義與價值，以明其全體之關係，及闡明事物存在之理論的基礎者也。

依 Dewey（1922-1923, p.353）在名為〈哲學思想的類型〉（Syllabus: Types of philosophic thought）的講義中指出，批判是：

根據具體的歷史起源、語境和運作（concrete historic origin, context and

operation) 來闡釋哲學思想的一種作法，它所根據的不是真理與價值的抽象標準。

Dewey (1925)《經驗與自然》(Experience and nature)一書第十章〈存在、價值與批判〉(Existence, value and criticism)中，從「價值理論」(Dewey, 1925, p.295)的立場論述「批判」的意義時，主張任何存在的事物，或者是我們所享有的事物，其等之所以有價值，端視其所以發生的條件，以及其所產生的後果而定，且任何關於價值的理論勢必進入批判的領域之內。因而：

批判乃是具有鑒別作用的判斷 (discriminating judgment)、審慎的評估 (careful appraisal)，凡是要鑑別的題材是良好的或有價值的事物，這種判斷就可稱之為批判。……對於「價值——對象」(a value-object)的條件和後果進行明智的探究 (intelligent inquiry)，那就是批判。(p.298)

Dewey (1934)更在 1934 年所出版的《藝術即經驗》(Art as experience)一書的第十三章〈批判與知覺〉(Criticism and perception)，從「美學批評」(esthetic criticism, p.302)的立場論述批判的意義，以及進行批判時的注意事項時明示：「批判就是判斷，無論在語源學上的還是在觀念上皆然」(p.302)，並進一步作了三點補充：

第一，批判並非就著某個對象的優缺點「宣布無罪或有罪的過程」，而是就其「實質與形式的內涵詳為解說的工作」(p.303)。這種批判的工作總是有著假設的因素，並且存在著危險，所以任何人在進行批判時，都是在為假設尋求驗證，更是在執行冒險的任務，也因此：批判別人的人，實際上是「在其所作的批判中，也把自己給揭露了出來」(p.312)。

第二，批判與測量 (measurement) 不同。測量要求的是以一套外在的標準、規則或規定 (standards, rules, or prescriptions)，就著自然的事實 (physical fact) 加以測度與衡量，著重的是多方的比較。批判講究的是以適切的、可變的準則 (pertinent, variable criteria)，就著個別對象的性質加以感受與認知，著重的是個別的判斷 (pp.312-313)。

第三，批判固然強調個別判斷，但是批判仍然必須具備一個共同的形式，而此一形式表現在批判者必須發揮兩種作用：「區分與結合」(discrimination and unification)，也就是一般所謂的「分析與綜合」(analysis and synthesis) (p.313)。然而，此二者不可分立，它應由事理的分析開始，俾便確切理解其內涵，繼之以綜合，俾便掌握其全體，並洞察事理之性質。

（二）慎思批判的意義

請先看 Schwab（1978）在其著名的〈實踐的：一種課程語言〉文中，首先批判了 Sputnik 之後的課程改革所依據的理論的不足之處。這些評論的重點是用來支持廣泛的課程改革運動的理論在範圍、抽象性和多重性方面的不足。然後，他提出了他所謂的「慎思」（deliberation）。他說：

它既非演繹，也非歸納，而是慎思。它不可能是歸納的，因為此法的目標並非概括化，而是在具體情境中作出行動的決定。……它不可能是演繹的，因為它涉及具體案例而非由眾多案例作出的抽象化，而且具體案例不能僅通過應用一個原則來解決，因為幾乎每一具體案例都落在於兩個或多個原則的範圍之內，因此不是任何原則的完整實例。……慎思是複雜而艱鉅的，它同時處理目的和手段，而且必須把它們視為相互決定的。……它必須嘗試找出案例中的需求，它必須產生替代的解決方案……。（p.318）。

然而，筆者們以為，慎思一詞，實已含蓋了反省思考（reflective thinking）與擴展論證（ampliative argument）的意義在內。

關於反省思考，是 Dewey《我們如何思考》再版書名副題“*How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*”中的反省思考之簡稱。Bruner（1983, p.127, 129）則以當今習用的「後設認知」（meta-cognition）詮釋之，意指就認知或思考，再作思考，以便確認所思考更為全面、深入且周延。至於擴展論證，則如 Douven（2019）所示：「因為誘導和歸納（abduction and induction）二項論證所導出的結論，『超越』了前提」因而具有擴展性的特點，所以有擴展論證之稱。

本此，慎思批判的意義或可如此表述：

慎思批判針對批判的對象，著眼於其歷史起源、語境和運作等內在條件，採取分析與綜合的作法，亦即以事理的分析確切理解其內涵，再以綜合掌握其全體並洞察其性質，並在明智地探究其條件和後果的前提下，作成具有鑒別功能的判斷與審慎的評估；同時，針對實際的問題，進行多方的反省思考與擴展論證，以便解決問題並產生替代的解決方案。

二、慎思批判的任務

（一）批判的任務

依 Haggerson（1990, p.47）之說，對於慣例、制度或規定而言，批判的「任務」(missions)乃是一定不變的：於賦予其以意義後，讓人們意識到其管理規範，以便尋找準則來判斷好壞、有效性、適當性、效果等等。換言之，批判應針對慣例、制度或規定等，完成三項任務：一是賦予意義，二是確認規範，三是判斷好壞。

（二）慎思批判的任務

若以前述慎思批判的意義為本，慎思批判的任務則除了這三項之外，還另有二項：一是，須針對實際的問題，進行多方的反省思考與擴展論證，以便解決問題，二是，在解決問題之同時，生替代的解決方案。就本文而言，這兩項才能確實顯示「慎思」一詞的作用。Haggerson（1990, p.47）亦說：「確認管制慣例、制度或規定的規範只是批判過程的一部分；另一部分是想像和表達替代方案」。

然而，若仔細研究一些學者的主張會發現，包括慎思批判在內的一般批判，還有一項最為基本的任務：檢討現有的社會慣例、制度或規定。請先由 Dewey 談起。蓋 Dewey 除了是一位哲學家兼教育家，也是一位「社會批判者」(Sidorsky, 1984, p.xxxiii)，尤其晚年曾多次針對「社會慣例」(institutions，或制度，或規定) (Dewey, 1929, p.173)，「現有的社會安排和傳統」(existing social arrangements and traditions) (Dewey, 1933, p.315)，「現況」(the status quo) (Dewey, 1933, p.315) 等加以批判，因為 Dewey 認為「美國所發生的各種重要事件，進行批判性的塑造」乃是其最為關注的問題。由此可知，在 Dewey 看來，慎思批判的任務應該是針對社會的現況進行批判。

另外，Fisch（1956, p.15）則基於同樣的考量，將哲學形容為「慣例、制度或規定的批判者」(critic of institutions)。Haggerson（1990, p.43）即本此而指出，與學校和課程有關的。雖然「每種慣例、制度或規定都有其存在的獨特價值、原理，甚至是合理性」，但是，適時作出批判性質的檢討，則絕對有其必要。

三、慎思批判的作法

（一）基本作法

1. 確實按照批判的意義，以分析與綜合為方法，完成批判的任務

批判意義之要在以分析與綜合為法，完成批判的任務。論及於此，當切實明瞭 Dewey (1933, p.220) 對於分析與綜合的特有看法：「分析導致綜合，而綜合使分析完善...二者有著緊密的交互作用」。Dewey 如此說：

正如人們認為分析是把整體分開，綜合則是將實體的碎片加以拼湊。若真如此想，它就太過神秘了。事實上，每當我們掌握一些事實與一項結論，或者一項原則對一些事實的關係，就已經是綜合了。就像分析就是強調一樣，綜合則是放置；前者引出所強調的事實或屬性，並使得作為重要的事物明顯表現出來；後者則將所選擇的事物放置在其情境中，或者置於它所表示的事物的關係中。...。每項判斷都是分析性的，因為它涉及到辨別、分辨、從重要的事物中挑出瑣碎的事物、從指向結論的事物中挑出不相關的事物；而每項判斷都是綜合性的，因為它讓心靈有一個包容性的情境，將所選擇的事實放在這個情境中。

質言之，批判的要領在於進行旨在「強調」的分析之同時，亦作旨在「放置」的綜合。若果真如此為之，必能完成賦予意義、確認規範及判斷好壞等批判的任務。

2. 確實按照慎思批判的意義、以超越為要領，完成慎思批判的任務

慎思批判之要在以反省思考與擴展論證為本，在充分理解其複雜而艱鉅的性質之同時，試著超越概括化與抽象化，於確認問題關鍵得以查明的情況之下，找出替代的解決方案，終而完成慎思批判的任務。

（二）注意事項

以下的注意事項都是提供執行慎思批判的人士作自我省思之用的。

1. 充分理解：批判者是否充分理解批判對象——包括其人、其作品——所持有的立場？是否充分理解批判標準所採取的立場？是否充分理解與闡明批判對象的內部邏輯、概括、應用、結論？當然，批判者更要自我理解，是否使用了適當的批判標準？
2. 公平無私：批判是否公平？它對對象不公平嗎？批判者的行事是否負責？無私：批判者自己的偏見是否已經公開？在得出結論時或提出建議時，都將自

己的偏見排除了嗎？亦即批判者自己真的無私嗎？

3. 善待回應：批判者是否仔細聆聽和閱讀了批判的回應？這些回應是具有相當大的啟發性，可以看到觀點的轉移，意識到隱藏的規範、細微差別等等？
4. 耐心以對：批判者是否會在多年之後，還會耐心地對自己的作品提出批判？切記：有時候，有說服力的批評需要數年時間才能在實踐中得到結果，而且，要確切理解所作的批判的是否真的促成實踐的改善，也必須耐心以對！

若能有效運用上述的基本作法，再配合充分理解、公平無私、善待回應及耐心以對諸項自我省思的要項，批判者就更有可能達到慎思批判的任務要求。

伍、反思

筆者們撰文時，常以反思一節，或就整個撰文過程作一項後設認知型的反省思考，反覆檢視、省察多方、思其得失、考其長短，或就所發現的問題，再行研究，遂行研究後的研究，於鑑往知來的前提下，進行稍微深入與稍微寬廣的探討。無論何者，皆自期不當止步於主幹各節的撰寫，而能藉所作反思，更進一步思索未盡之研究事宜，以為對日後再行撰文的參考。本此，現就兩項問題，進行自問自答型式的反思，並據以略作討論。

一、本文為何談論概念分析、詮釋想像與慎思批判三法？

(一) 為何在此談論原應在前言撰寫的學術意涵或重要性的問題？

照理說，此一涉及學術意涵或重要性的問題原應在本文前言一節即予以交代。然而，事實上，人們在針對論文進行蘊釀或構思之時，即應該對於整篇論文或是研究的學術意涵或重要性有所考量，但是，一般而言，在這個階段，甚至實際落筆撰寫前言時，多半只有初步的想法，思慮往往並不完善！總是隨著撰寫的進度有了逐步的進展，才會對於撰寫中的論文所具有之學術意涵或重要性有更為深刻的理解。

當然，有的時候，也會因為在寫作的過程中感受到，若是再如此寫下去，對於其學術意涵或重要性越來越沒有把信心。這時，往往就會中途叫停，要不就是完全放棄，另起爐灶而重新來過，要不就是修改題目，調整思路而進行補綴，直到恢復寫作的信心，並且再度思索研究或撰文的學術意涵或重要性。

事實上，本文也是如此，但還未到畫地自限或止步不前的地步，而是有進有退，逡巡前行。在此過程中，時時與自己對話協商，終能於慢慢細細的原則指引

下，緩步前進，完成論文。也就是在這樣的過程中，對於本文的學術意涵或重要性有了更進一步的掌握，並且嘗試在論文的後端而非前端，回答此一問題。

（二）本文的學術意涵或重要性究竟若何？

一言以蔽之，本文至少在選題方面，具有相當大程度的獨創性。蓋筆者們以為，撰寫學術性質的論文，總要以先前的研究文獻為依據，並且多少要引用這些文獻為助，因而任何論文皆不可能具有完全的獨創性，只能在程度上有所區別。據此，本文應有相當大程度的獨創性。且待說明如下！

1. 原以概念分析、詮釋想像與擴展型評論三者為主幹即為獨創性的考量

誠如前言所述，本文旨在為撰寫有別於學位論文或專題論文（a dissertation or thesis）的一般“papers”或“essays”所普遍採用的分析、詮釋或批判等三項方法而作。然而，既然撰文，就要比現有以類似主題撰成的著作稍有突破或超越。在針對本文進行蘊釀或構思之時，細讀了早已久仰的《課程探究形式》（Forms of curriculum inquiry）（Short, 1990）文集中，由 Coombs & Daniels、Smith、Haggerson 三組作者分別撰寫，以概念分析、詮釋想像與擴展型評論（ampliative criticism）等三篇專章與本文原本關注的分析、詮釋或批判等三項方法這個主題，有著最為直接的關聯。

於周詳地研究此三文後，確認其等為本文可酌予參考的重要專著，並且初步決定以概念分析、詮釋想像與擴展型評論為主幹三節的核心主題。之所以暫時作如此決定，是因為中文世界裡，至少在臺灣，本文若果真能寫成，應該會比現有以類似主題撰成的著作稍有突破或超越。其理由可自兩方面說明：（1）先就三者的整體情況而言，蓋談論概念分析者或有之；討論詮釋者亦或有之，但未見有關於詮釋想像者；評論或批判或批評者有之，但似未見有人探討擴展型評論。至於將這三者，置於一篇探討論文寫作方法之中，則可確認付諸闕如。（2）再就三者的個別情況而言，至目前為止，臺灣學界人士，至少在教育、哲學或有關的學界，極少有人就這三者的細目作過完整的介紹。

請先看概念分析。本文參考 Coombs & Daniels（1990）之說，將概念分析分為概念闡述（concept interpretation），概念結構評估（conceptual structure assessment）及概念發展（conception development）三類。且不計郭實淦（2014，頁 345）所撰〈教育哲學論文的重要條件——概念分析與邏輯推理〉主要在簡介「分析哲學之父」的德國哲學家 Frege（1848-1925）所談論的概念分析，固然未及於細項的分類；就連簡成熙（1996）共設九章的《理性、分析、教育人》一書，可謂臺灣探討概念分析方法最具代表的專書，亦未有所論列。另外，宋明娟（2019，頁 6）於〈杜威實驗學校的課程理念與實踐〉的研究方法一節則見到下述的文字：

本文運用課程的哲學研究方法中的概念分析方法。依 Coombs 與 Daniels（1991）的界定，課程領域中有三種概念分析的探究法，包括概念解釋、概念發展，以及概念結構評估。本研究運用了其中概念解釋的方法，即試圖對於概念提供適當具體的解釋，亦涉及解釋相關概念之間的關係，以減低概念用語的模糊性。

唯該文僅止於此，為本文留下了可以超越的空間。

至於詮釋想像及擴展型評論二者，前者可以李奉儒（2014）〈教育哲學研究之詮釋學方法〉為代表，該文雖就詮釋學方法的意義、歷史發展與主要類型、研究取向之內涵與步驟、釋例，乃至主要問題的分析討論，作成詳、簡適宜的介紹，但並未及於詮釋想像這項主題的討論。至於擴展型評論則未見有任何專題的論著問世！

2. 後改以慎思批判代替擴展型評論，本文依然具有選題的獨創性

如本文第肆節第一小節，論及慎思批判的意義時指出，慎思一詞實已含蓋了反省思考與擴展論證（*ampliative argument*）的意義在內。現再度重申，慎思者，謹慎思考也，因而與反省思考意思相近；又，Schwab 創用慎思一詞時，即明言其在原本內涵為分析與綜合的批判之基礎上，另有所超越，亦即針對實際的問題，力求解決問題並產生替代的解決方案。本文將 Schwab 創用慎思一詞，配合 Dewey 所講究的批判作法，因而依然具有選題的獨創性，自不待多言。

（三）本文還有哪些可以更求精進一些之處？

相信讀者們明白，筆者已將「有哪些不足之處」真實想法，以較為正面一些的用語加以表述。坦誠言之，若果有更多篇幅，本文應可盡量舉一些研究方面的實例。這些實例應可自教育或課程研究的文獻取材，Coombs & Daniels、Smith、Haggerson 三位作者的專章論文中，即有一些現成的實例可用。當然，這些畢竟是以美加地區的脈絡下的實例，且距離現在至少三十多年之了。若有可能，以臺灣近年來施行教育或課程改革的實例，應該較為合適。筆者們拋出此事，是希望讀者們共襄盛舉，戮力為之。

陸、結論與未來研究的建議

筆者們撰文時，常以反思一節，或就整個撰文過程作一項後設認知型的反省思考，反覆檢視、省察多方、思其得失、考其長短，或就所發現的問題，再行研

行文至此，當先就全文作一番總結，以確認研究目的達成的情況，並在說明本文亮點的同時，檢討未及之處，並據以擬定未來研究的建議。

總結。本文前言，並未明示本文的研究目的，然而，讀者應可清楚看出那就是，概念分析、詮釋想像與慎思批判這三項一般論文撰寫的重要條件，作一番說明。為達到此一目的，乃以主幹三節細加分析其意義，並綜合探討其意涵。據此，第貳節的三小節，分就概念的闡述、概念結構的評估以及概念作用的發展三者，說明其要義與作法指引；第參節的三小節，包括了由詮釋學的發展看其定義、詮釋的內容要目以及從事詮釋想像的必備條件三者；第肆節的三小節，分就慎思批判的意義、任務及作法等三者，加以說明。綜合而言，本文所設定的研究目的，應該算是圓滿達成。

亮點。最值得一提的亮點應是，本文比現有以類似主題撰成的著作稍有突破或超越。其理由有二：首先，在中文世界裡，至少在臺灣，將概念分析、詮釋想像與慎思批判三者，置於一篇探討論文寫作方法之中者，本文當屬首見。其次，臺灣學界人士，至少在教育、哲學或有關的學界，極少有人就這三者的細目作過完整介紹者。

由未及之處論及未來研究的建議。照理說，本文應盡量在概念分析、詮釋想像與慎思批判這三項一般論文撰寫的重要條件再多舉出一些研究方面的實例，特別是以臺灣近年來施行教育或課程改革的實例，應該較為合適。但受限於主客觀的限制，本文所舉出的實例仍極有限！但盼讀者們能與筆者們，就此項未來研究的建議，攜手共進，一同努力。

參考文獻

- 宋明娟（2019）。杜威實驗學校的課程理念與實踐。**教育研究集刊**，65(1)，1-41。
- 李奉儒（2014）。教育哲學研究之詮釋學方法。載於林逢祺、洪仁進（主編），**教育哲學—方法篇**（頁45-75）。五南。
- 李奉儒（2019）。P. Freire的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示。載於卯靜儒（主編），**20年教育改革的昔與今：挑戰與回應**（頁147-191）。元照。
- 唐君毅（1974）。**哲學概論（上卷）**。學生。
- 郭實淪（2014）。教育哲學論文的重要條件—概念分析與邏輯推理。載於林逢祺、洪仁進（主編），**教育哲學—方法篇**（頁343-358）。五南。
- 鄒謙（1974）。**哲學概論**。河洛。

- 劉貴傑（2005）。詮釋學及其教育意涵。《區域人文社會學報》，8，1-27。
- 簡成熙（1996）。理性、分析、教育人。師大書苑。
- Anderson, L. W., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives complete edition*. Longman.
- Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, the cognitive domain*. David McKay.
- Bruner, J. S. (1983). *In search of mind: Papers in autobiography*. Harper & Row.
- Coombs, J. R., & Daniels, L. R. B. (1990). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. In E. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 27-42). State University of New York Press.
- Dewey, J. (1901). Educational lectures before Brigham Young Academy. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [LW17, pp. 213-347.]. Intelix Corp.
- Dewey (1922-1923). Syllabus: Types of philosophic thought. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [MW13, pp. 349-372]. Intelix Corp.
- Dewey, J. (1925). Experience and nature. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [LW1]. Intelix Corp.
- Dewey, J. (1929). Philosophy. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [LW5, pp. 161-177]. Intelix Corp.
- Dewey, J. (1933). Ethics. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [LW7]. Intelix Corp.
- Dewey, J. (1934). Art as experience. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [LW10]. Intelix Corp.

- Douven, I. (2019). *Abduction and explanatory reasoning*. <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780195396577/obo-9780195396577-0385.xml>. DOI: 10.1093/obo/9780195396577-0385.
- Ennis, R. H. (1979). A conception of rational thinking. In J. R. Coombs (Ed.), *Philosophy of education 1978*. Philosophy of Education Society.
- Fisch, M. H. (1956). The critic of institutions. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 29, 42-56.
- Haggerson, N. L. (1990). Philosophical inquiry: Ampliative criticism. In E. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 43-60). State University of New York Press.
- Hirst, P. H. (1974). Liberal education and the nature of knowledge. In *Knowledge and the curriculum*. Routledge & Kegan Paul.
- Horkheimer, M. (1968). *Traditionelle und kritische Theorie: Vier Aufsätze*. Fischer.
- Schwab, J. (1978). The practical: A language for curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.), *Joseph J. Schwab: Science, curriculum, and liberal education* (pp. 287-321). University of Chicago Press.
- Short, E. C. (1990). Introduction: Understanding curriculum inquiry. In E. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 1-26). State University of New York Press.
- Sidorsky, D. (1984). Introduction. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [LW3, pp. ix-xxxiii]. Intelelex Corp.
- Smith, D. G. (1990). Hermeneutic inquiry: The hermeneutic imagination and the Pedagogic Text. In E. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 187-211). State University of New York Press.
- Stapleton, M. (1982). Hermes. In M. Stapleton (Ed.), *The Hamlyn concise dictionary of Greek and Roman mythology* (pp. 140-142). Hamlyn.

