

教育研究集刊

第五十五輯第三期 2009年9月 頁1-28

教育研究本土化的再省思—— 困境與可能

黃騰

摘要

本文旨在回顧過去三十年來教育研究本土化的一些困境，並藉由近年來一些重要的相關研究，找出未來臺灣教育研究本土化的可能性。文中指出「缺乏實徵研究」和「採用過於簡化的二元對立立場」是這數十年來的主要困境。因此，作者提出可從「理論層面」、「實徵層面」及「理論與實徵辯證的層面」來發展本土化的教育研究。為了具體說明其可行性，作者在本文也嘗試提出幾個臺灣重要的本土議題來發展理論層面的概念和架構，如「升學主義」、「新自由主義」、「本體論上的集體主義」及「認識論上的整體論」來做為未來研究的可能開端。再者，作者在提出其理論層面的概念和架構後，也更具體和深入地從上述的「理論」、「實徵」及「理論與實徵辯證」三個面向，舉例說明未來教育研究本土化的種種方向。最後，作者還指出教育研究本土化不應只限於「本土」的研究，而應該是開啓世界大門的通道。

關鍵詞：教育研究本土化、理論與實踐、文化混種、整體論、集體主義

黃騰，國立臺灣科技大學職業與技術教育研究所博士後研究員

電子郵件為：diinesh@yahoo.com.tw

投稿日期：2009年4月16日；修改日期：2009年7月1日；接受日期：2009年8月11日

Rethinking the Predicaments and Possibilities of the Localization of Educational Research

Teng Huang

Abstract

This article examines some predicaments and possibilities of the localization of educational research through a review of previous studies. It shows that “lack of empirical studies” and “adoption of an oversimplified view of the East and the West” have resulted in such predicaments. To overcome these problems, the author suggests putting more efforts in three important aspects: theoretic, empirical, and dialogues between theory and practice. Some key issues of Taiwan may be need to grasp the notion of localization, such as educational fanatic, neoliberalism, collectivism, holism, and their possible development. In conclusion, the author indicates that localization of educational research cannot be limited to study local issues only, but should be taken as an opportunity and a way to connect to the global world.

Keywords: the localization of educational research, theory and practice, cultural hybridism, holism, collectivism

Teng Huang, Post-graduate Researchers, Graduate School of Technological and Vocational Education, National Taiwan University of Science and Technology

E-mail: diinesh@yahoo.com.tw

Manuscript received: Apr. 16, 2009; Modified: July 1, 2009; Accepted: Aug. 11, 2009

壹、前言

在長久的西化歷史下，本土化一直是臺灣社會的一個核心議題，而此議題許久之前就在社會科學領域開始發酵，如早在 1972 年，中央研究院民族學研究所就出版了《中國人的性格》一書。1980 年 12 月更舉辦了一場「社會及行為科學研究中國化」學術研討會，第一次由學術界有系統地集體檢討西方理論和學術本土化這個議題（林秀珍，1999），後來並集結成冊，由楊國樞和文崇一主編，在 1982 年出版了《社會及行為科學研究的中國化》一書。做為社會科學領域的一環，教育領域也對西化和本土化有很清楚的體認，例如，伍振鶯與陳伯璋（1985）就曾在〈我國近四十年來教育研究之初步檢討〉一文中回顧當時教育研究的問題，結語中他們語重心長地指出，我們的教育由於受到強勢西方文化的壟斷與控制，因此造就了教育研究的「移植性」、「實證性」、「實用性」與「加工性」，並使得國內教育研究無法進一步茁壯與發展。該文似乎也產生引領的效應，周愚文（1987）便以該文為前提，提出以教育研究「本土化」做為研究新方向的構想。後來「本土化」這個議題便一直出現在許多教育論文中，如吳清山（1993）與黃政傑（1995）。然而，將近三十年後的臺灣，教育西方化和本土化的問題卻依舊存在，我們仍然處在一種歐美生產、臺灣消費的模式中（周梅雀，2002；侯元鈞，2005）。而陳沛嵐（2004）在回顧近二十年來臺灣課程研究本土化問題時也發現，研究者大多是直接將國外的理論不假思索地運用在其研究，頂多再「打上一些本土的迷霧」或是「外來與本土的剪輯與拼湊」，很難發現有臺灣課程的「原音」。又如早在二十多年前，周愚文（1987: 128）就曾說：

當國外人本心理學成為第三勢力，我們就跟著研究羅吉斯、馬斯洛；國外解釋學、批判理論風靡一時，我們就開始談高達美、哈伯瑪斯……。

然而放眼今日，教育學術界仍然是將這些西方理論擺在首要地位，唯一不同的是，多了更多的國外理論，如後現代主義、建構主義或再概念化學派。這種狀況不免讓人意識到，究竟發生了什麼問題？為什麼西化和本土化的研究問題進展

4 教育研究集刊 第55輯 第3期

如此緩慢？而未來又將朝何種方向努力呢？本文基於這樣的問題意識，透過對先前教育本土化的論述與研究進行回顧與省思，並結合近來相關的研究成果，指出一些臺灣本土化研究的困境與可能性。

不過，由於之前研究者使用的概念通常沒有一致的界定，因此本文所涉及的概念與名詞似乎有需要先做進一步的釐清，特別是「教育的本土化研究」、「教育研究本土化」及「教育實踐本土化」三者。第一，「教育的本土化研究」應是指涉及「本土化」議題的相關教育研究，涵蓋理論與實徵的各類議題，涵蓋範圍在三者之中最廣。研究者可根據某種理論或實徵方法，來探討任何關於「本土化」的教育議題，例如，可以從後殖民理論來探討教育本土化的政策、課程或教學，也可以基於某種「本土化」的概念或理論，實際地探索特定議題，例如，「學校文化」的本土化研究。第二，「教育研究本土化」應是「教育本土化研究」中的一類，但較屬於「後設性」的研究，討論的是怎樣的「教育研究」才算是本土化的研究？它可能被定義和詮釋的方式為何？它可能涉及的議題為何？它又如何才能被本土化？它如何被分類？而又具備哪些特徵？等問題。這樣的研究通常涉及理論與概念的抽象議題，但其好處是可以引發更多的討論及更多的教育本土化研究和實踐可能性。第三，「教育實踐本土化」則是屬於「實踐性」的面向，主要是根據上述兩種本土化的研究（「教育的本土化研究」和「教育研究本土化」），將這些研究成果運用於實際的行動當中，藉以改善過去沒有反省就直接將西方理論帶入現場所造成的問題。其中，特別是「實徵性」的教育的本土化研究，由於這些研究相較於「理論概念」的研究更為具體，故其對實踐行動的啓示可能更為直接。當然實踐的過程也可以回饋給研究者新的反思，做為重新修正理論和概念的基礎。由這樣的角度看來，「教育的本土化研究」、「教育研究本土化」及「教育實踐本土化」是彼此相關、涵蓋及相互影響的，三者無法完全切割。

而本文基本上是屬於「教育研究本土化」的研究，偏屬後設研究，希望藉由反省過去教育本土化研究中的一些問題，提出未來進行教育研究本土化的可能方向和建議。本文將會提出一些可能的重要議題（例如東西認識論、東西本體論、升學主義、新自由主義等）和一個初步的理論架構。此外，除了理論架構的探討外，本文也會探討「理論」如何才能與「實踐」結合的問題，主要是為了呼應後

續會提及「缺乏有系統的實徵研究」的問題，亦即臺灣目前似乎沒有太多這類的實徵研究，即使有，也很少有清楚的理論或概念做為其研究基礎和視域。為了解決這個問題，本文會特別談到教育本土化研究應有的三種不同面向包括「理論」、「實徵」及「理論與實徵辯證」，並試著以各種研究議題為例說明。因此，本文乍看之下可能會令人覺得過於龐雜，但基本上是為了解決過去教育本土化研究中的一些問題，並期待能使「教育研究本土化」、「教育的本土化研究」及「教育實踐本土化」三者形成一種動態的交互過程，強化理論與實踐的關係。

貳、臺灣教育研究本土化的二大問題

一、缺乏有系統的實徵研究

在過去本土化的論述中，一個最常見的取向即是偏重於「理論概念」的探討，而非對「教育實踐現場」的研究。例如，作者在教育線上論文（<http://140.122.127.251/edd/edd.htm>）以「本土化」為檢索詞彙進行查詢時，可以發現相關的文獻共有 361 篇文章。然而，再做進一步的分析後，可以發現有 337 篇所謂的「本土化」研究，其實都是以理論概念或個人經驗做為焦點，而其中只有 24 篇的本土化研究是屬於實徵性的。再進一步分析這 24 篇實徵性的研究，又可以發現這些研究雖然有提到本土化，但本土化多半都只是這些研究的次要議題，是附屬在其他的研究主題之下（如評量測驗的修訂、創造性藝術教學、多元智慧、班級經營等），而且多半並未說明為什麼它是一個「本土化」的研究，足可見只有非常少數的「本土化」理論與概念被應用到實徵研究上。然而，我們知道教育現場是非常實踐導向的，如果僅有理論上的倡導，效果將十分有限，例如，長期投入本土化教育工作的 Aikenhead (2006) 就曾批判近年來一些學術界引用後殖民主義於教育研究本土化所產生的問題。Michinley 與 Aikenhead (2005) 說道，這些學術名詞通常與社區及班級實踐距離太過遙遠，因為他們常忽略了教育現場中的脈絡，進而導致了失敗。

在此可以舉一個成功結合理論概念和現場脈絡的案例進行說明。基本上，我們的教育現場是處在一個全球化的時代脈絡，追求競爭力似乎成了全民教育的核

心(黃騰, 2006)。而且教育是國家制度下的一部分, 換言之, 為追求國家競爭力, 國家免不了會將這樣的思維轉化成具體的教育制度, 進而影響到教育的實踐。在蘇進棻(2006)關於臺灣教育西化的歷史探討中也發現, 自十九世紀教育現代以來, 「科學」正是西化教育制度中最顯著的特徵, 而這是在傳統中國學校中所沒有的。而此問題在 Meyer 與 Kamens (1992) 和 Drori、Meyer、Ramirez 與 Schofer (2003) 關於全世界課程制度的研究中也已被發現。這些學者們發現, 為了追求國家經濟成長, 學習「科學」已成為全球課程的首要目標。換言之, 如果「科學」是臺灣教育制度與現場脈絡中一個重要的議題, 那麼, 在某種程度上試著將「科學」「本土化」, 或許會更有價值, 也更能與教師的實踐產生對話。例如, Aikenhead (2006) 這些年來便透過讓師生學習加拿大原住民的本土「科學」, 使其一方面能認識原住民的文化, 一方面也更能看到西方「科學」的不足。不過, 此項議題將留待後續有關「認識論」的部分再做深入討論。

臺灣教育本土化無法深入到教育現場的原因之一, 或許就是因為這些理論常常只是抽象的學術論述, 很難引起現場教師的共鳴。所以未來的教育本土化研究, 作者認為應該多多關注教師和學生在教育現場中的經驗, 是否與學者所提的本土化理論具有共通點? 且現場的脈絡也可以回饋給本土化的理論做為進一步修正與深化的依據, 試著讓本土化的理論與現場能產生對話。如此一來, 本土化的理論與實踐才能不斷地互動而產生生命力, 方能逐步深入和落實本土化的研究。

二、採用過於簡化的「二元對立」理論立場

然而, 理論若要是能與實踐對話, 也需要一定的理論立場和概念, 否則進入到現場, 恐怕就會被現場種種的複雜現象淹沒。而就本土化的研究來看, 首先有必要釐清的兩個概念即是「本土化」和「西化」了。研究者究竟是如何看待這兩個概念呢? 而研究者的立場又將會導致何種結果呢?

一般來說, 研究者認為「本土化」與「西化」之間似乎存在一種「二元對立」的關係, 好像這兩者是可以被截然二分且彼此對抗的概念。例如, 學者常會提到「西方知識會壓抑和邊緣化本土的知識」(周梅雀, 2002)、「我們教育學術受到外來強勢文化控制與移植, 造成我們對本土文化的忽略」(林秀珍, 1999; 陳伯璋,

1987)。這種說法彷彿是在說，西方與本土文化之間是一種零和關係，只要西方文化仍強勢地存在於臺灣教育體系，本土文化就會被排除。從歷史的角度來看，這種想法其實是有背景的。在中國歷史上，全盤西化最高峰的時期就是在「五四運動」之際，而當時主要領導人之一的陳獨秀便認為要救中國，唯有靠西方的「德先生」(democracy)與「賽先生」(science)。陳獨秀(1915)曾如此說道：

我們現在認定只有這兩位先生，可以救治中國政治上、道德上、學術上、思想上一切的黑暗。若因為擁護這兩位先生，一切政府的壓迫、社會的攻擊笑罵，就是斷頭流血，都不推辭。

而在談到科學時，他則說：

一遵理性，而迷信斬焉，而無知妄作之風息焉。國人而欲脫蒙昧時代，羞為淺化之民也，則急起直追，當以科學與人權並重。士不知科學，故襲陰陽家符瑞五行之說，惑世誣民，地氣風水之談，乞靈枯骨。(陳獨秀，1919)

在那種內憂外患的時代裡，像陳獨秀這類的說辭深切地表示一種中國能迎頭趕上西方的期望。然而，是否所有東方文明就是不好的，所有西方都是好的，似乎也在這樣的期望中被簡化了。如黃光國(1995)便認為當時這種對東西文化的看法，實在過於二元對立和反傳統，而且也用相當簡化的方式來看待東西方文化。或許正是因為歷史中這種二元對立和反傳統，讓後來的教育學者傾向認為「西化」就是西方強勢文化對本土文化的控制與邊緣化。

然而作者認為，當這種簡單「本土化」與「西化」的「二元對立」劃分被用在研究時，似乎反而導致我們在「理論」與「實踐」上模糊了教育本土化的問題。首先，就「理論概念」的層面來看，在過去這種歷史背景下，研究者似乎都傾向將焦點放在「描述」這種「二元對立」的現象。例如，有學者將重心放在「西化」的現代化歷史(林秀珍，1999；蘇進棻，2006)、社會(經濟與政治掛帥)成因(林秀珍，1999)，或是後殖民理論的詮釋(周梅雀，2002；侯元鈞，2005)。但究竟什麼是「西方文化」、「東方文化」及「本土文化」的意涵，反倒很少有教育研究者進一步去討論。好像所謂的「本土化」就等於是「去西方化」，且反之亦然，但

至於內涵是什麼，則不再重要。例如，陳沛嵐（2004）在分析臺灣課程研究本土化時，採用了「本土」、「外來」及「綜合」的分類，分析了臺灣近二十年來的 85 篇博士論文。在這種「本土」與「外來」的分析架構中，儼然有種「二元對立」的關係。然而，進一步探究其分析結果，卻發現陳沛嵐完全沒有對「本土」與「外來」文化提出任何具體的說明或定義，也沒有以論文為例做為分類的說明。而她在文章中則提到我們現在的課程理論仍然是個「空盒子」（陳沛嵐，2004：54），缺乏「系統、統整的研究」（陳沛嵐，2004：52），而最後她也期盼：「能早點聽到臺灣課程研究的原音」（陳沛嵐，2004：64）。這樣的研究看起來有些令人矛盾，既然我們還沒有一套「本土」的課程理論與架構，那研究者又如何針對「本土」與「外來」進行「分類」呢？她又是如何判斷什麼才是「本土」的原音，什麼才是「非本土」呢？

在「實踐」的層面上，這種過於簡單的「二元對立」想法也會面臨困難。之前說道，臺灣身處於一個全球化的世界，研究相關議題的學者也都認為「本土化」不是想「故步自封」、「惟臺獨尊」或「自以為是的臺灣教育」（林秀珍，1999；陳沛嵐，2004）。「全球化」基本上是一個必須面對的現實，雖然全球化主要是受西方現代性的影響，但社會學家也開始認知到，晚期現代性的全球化基本上會因為各地文化而有所不同（Giddens & Pierson, 1998）。後殖民學者也認為，基本上我們生活的社會是一種文化「混種」（hybridity）的情境，而不是單一的文化作用結果（Bhabha, 1994）。倘若當代生活真是混種而成的，那麼簡單的「二元對立」便很難用來詮釋生活中的「混種」現象。例如，理論上我們可以假設「西方文化」是「外來」的，是可被排除的，但問題是實際生活上卻不可能截然劃分為東方與西方。所謂的「西化」其實只是一種「理論」上的「提煉」，實際上卻是一種「東西混種」的結果。就實踐的角度來看，根本沒有純粹的「本土」與「西化」。早在伍振鸞與陳伯璋（1985）的文章中就提出，「實用性」與「急功近利」是造成教育研究受西方文化移植的原因之一。然而，「實用性」正是東方文化的特徵之一（黃光國，1995；Nisbett, 2003）。換言之，簡單的「二元對立」並無法解釋生活實踐的過程，特別是就「文化混種」的角度來看。在 Weber（2007）一篇討論「教師工作」的論文回顧中也語重心長地提到，全球社會是一種兼具「全球」和「地方」特性的情境。想要了解「教師工作」究竟發生了什麼，我們就得從不同的文化區

域脈絡來了解，而非簡單地以北美的角度套用在其他地區上。因此，他的結論提到我們目前的一項重要工作，就是要對各地的教師工作進行深度的「質性研究」。Weber (2007) 的呼籲似乎也某種程度呼應了之前 Michinley 與 Aikenhead (2005) 的說法，從事本土化研究不應只停留在理論概念的抽象層次，而應該要更進一步地了解教育現場究竟發生了什麼？

由於「二元對立」會造成「理論」與「實踐」上的種種困難，因此，重新省思如何超越「二元對立」的立場是有必要的。作者認為區分三種層次的本土化研究，或許可以幫助我們超越「二元對立」立場所造成的限制。

(一) 理論層次

這個層次上的研究應該以「概念」與「理論架構」的釐清與討論為主。例如，何謂「本土文化」？以及在何種角度上的「本土化」？是與西方文化比較之下所提出的本土化，還是與中國大陸比較之下的本土化。而「本土文化」又與「西方文化」在本體論、認識論及方法論上有何不同？而這些「本土文化」與「西方文化」對臺灣教育的影響主要又是如何？此外，當這些概念研究累積到某種程度時，這些概念又如何發展出某種「理論架構」，做為對實踐現場的分析基礎，幫助我們對現場的理解和解決問題的依據。

(二) 實徵層次

這個層次的研究應該要考慮到現場實踐的「混種」特性，認知到理論上的種種概念都可能「同時」作用在現場。研究者的角色不應只是關心他所想要看到的特定「本土」或「西方」的概念，而是要進一步了解不同的「本土」或「西方」的概念，是如何在現場交織，及具體影響的實踐過程，尤其，要找出哪些概念具有特別的影響力，而哪些概念又比較不具有重要性。

(三) 理論與實踐的辯證層次

而實踐現場的種種現象也可以做為「理論架構」的回饋，透過理論與實踐的辯證，讓研究者對原本所持的「理論架構」重新省思，修正或豐富原有的架構。不過，更重要的是，一旦「理論架構」比較成熟後，研究者應該更進一步地以此「理論架構」發展出一些「解決」現場實踐困境的策略方能使學術的「理論架構」更具有實用價值，而非只停留在理論上的抽象探討。當然，「解決策略」的提出就

不只是簡單的詮釋現象，而是包含了更多的「價值判斷」。此時研究者不能再用「二元對立」的角度來判斷價值，例如，將西方文化全部當成是不好的，或將本土文化全然視為好的。研究者還需進一步地提出支持與討論，來說服讀者為什麼某種文化的某個部分是不好的，它可能會造成的問題何在？

基於上述的分類，作者企圖在接下來的部分，在「理論層次」上提出一些可能的理論概念與架構，並基於這樣一個架構提出未來本土化研究的種種可能。提出這個核心概念主要的原因有二：第一，這些核心概念常會被教育本土化的研究（周愚文，2008）、東西方文化研究（Nisbett, 2003）或是本土心理學的研究（王震武，2002；楊國樞，2008）所提及，所以這些概念對教育研究本土化來說，可能是相當重要的。第二，為了與之前的論述呼應，本文認為理論概念不能漠視「情境脈絡」的條件。而作者認為最首要的「情境脈絡」，應該就是全球化下的「新自由主義」和「風險社會」概念，因為這些概念對全球教育皆有極大的衝擊（Basu, 2004; Freire, 1998; Greene, 1995; Sleeter, 2008），而且也可能造成全球的失控與崩潰（Beck, 1992, 1999b; Giddens, 1990, 1991）。是故，作者認為它們具有一些潛在的貢獻，可以進一步協助釐清臺灣的教育問題，甚至對未來的全球社會也具有潛在貢獻。以下針對理論的幾個核心概念或文化提出說明。

參、升學主義

「升學主義」一直是臺灣教育中的重要文化，但也是一個最為嚴重的問題（簡成熙，1999）。因此，它應該也是教育本土化的研究首要概念之一。不過可惜的是，這個概念雖然看似可以解釋許多教育的問題，但卻很少人針對此概念進行分析（王震武，2002）。當然許多教育學者也都曾對此文化提出批評與分析，例如，黃政傑（2003）就曾經從潛在課程的角度來分析入學考試所造成的結果，但也如同王震武（2002）所言，許多「升學主義」的研究，經常描述的是升學主義文化造成的「現象和結果」，而非它自身「如何」產生這些結果。因此，王震武（2002）便認為，我們可以將焦點放在「升學主義」的文化心理機制，或許會是一個好的切入點。

而與「升學主義文化」相關的一個重要心理機制，便是所謂的「士大夫觀念」。臺灣社會目前仍普遍存在「萬般皆下品，惟有讀書高」的「士大夫觀念」心態（黃政傑，2003）。而從王震武與林文瑛（1998）的一篇論文中，則可以一窺這種文化可能的心理機制。他們指出「升學主義」中的「士大夫觀念」基本上可能是源自孔子對「君子」和「小人」的論述所留下來的華人人格原型，而後在歷史的發展中，不但被解讀為「賢」與「不肖」，而且更與「尊與卑」、「貴與賤」、「士大夫與庶民」等概念漸漸地合流。而這樣的歷史背景，讓「讀書人」成了一種具有文化意義的象徵性指標（王震武，2002）。也就是說，社會大眾會傾向將「讀書人」當成是一個有德性、有能力與有地位的人。

只是，隨著全球新自由主義社會的漸漸成形，現實經濟的因素似乎正在取代過去「士大夫觀念」的文化象徵意義。就「現實」角度來看，過去讀書人可以透過科舉考試而成為官宦之家。然而，現在擔任政府公職已不是讀書人的主要出路，大部分有高學歷的人在離開學校後，都進入私人企業求發展（王震武，2002）。在資本主義的社會裡，商人反而成為當代社會成功人士的代表，過去的「士農工商」也彷彿有了不同的排列順序。在資本主義社會裡，反而「商工」（金融、貿易、工程技術）等行業在社會地位與成就上正在取代過去「士人」的地位。在周愚文（2008）的研究中，也發現過去「萬般皆下品，惟有讀書高」的「士大夫觀念」似乎已不能解釋臺灣目前的教育情境。因為如果只是當個「士大夫」來獲取文化象徵，那麼在廣設大學之後，「升學主義」的現象應該會減緩才是。可是不論是在臺灣、日本或韓國，卻都發現事實不然，「升學主義」的現象並未在廣設大學之後減緩，而「經濟」上的現實因素正是其主要原因（周愚文，2008）。因為和冷門校系相較之下，國立知名大學在求職的成功率上還是具有強烈的對比。在今日，如何找到一份好的工作，似乎才是升學主義背後的更重要因素。

如果這樣的觀察是正確的，那麼從這個角度來看，新自由主義似乎正不斷地在轉變傳統的「士大夫觀念」。傳統上，「讀書或高學歷」本身就可以取得好的社會地位和得到他人尊敬，如今卻只是一種跳板和橋樑，是為了在全球資本主義社會中得到好的工作職業。而唯一沒變的是「競爭」。周愚文（2008）提到，科舉考試之所以歷經千年而一直存在的一個原因，正是因為它提供了一種「公開和公平」

的「競爭」管道。雖然科學考試並不利於平民，但它至少是「公開和公平」的，而相同的道理也適用於新自由主義社會，因為新自由主義重視的也是「競爭」（Beck, 1999b）。而臺灣人們尚無法接受口試這種多元入學的客觀性，所以

人們寧願忍受考試領導教學的種種惡果與弊端，也不願意容忍有限而稀少的資源，被少數特權人士或某一階層不公平、不公開地分配。（周愚文，2008：10）

所以就「升學主義」文化來看，在「競爭」的表象背後，其實又是一場「文化混種」的結果，即透過士大夫觀念、千年來的競爭心態及新自由主義的社會狀況交織而成。而這對教育本土化的研究者而言，就帶來了新的挑戰。我們有需要進一步深入探索，到底這些文化混種的過程如何影響人們的心理判斷和選擇，又是如何進一步影響到教師的教學，這些研究或許可以帶給我們對未來考試制度和教學研究的新啓示。

肆、本體論的集體主義：教師權威

長期以來楊國樞等人對本土心理學的研究，是提供教育本土化概念化的一個好起點。基本上，楊國樞的研究大多聚焦於中國人的「自我」（楊國樞，2008）。根據陸洛（2008：2-3）對「自我」的定義，它一方面涉及「本體」的層次，另一方面也涉及「社會實踐」的層次：

「我觀」奠基於「人觀」的哲學意涵，但在對「人」作為哲學性本體的反思與界定外，更形凸顯人我關係、人與社會及人與環境的關係，可謂同時彰顯了人最根本的社會性與文化性，亦根植在每個人的社會參與及文化實踐中。

而對西方人而言，其「自我」基本上是一種「個人主義」的自我（陸洛，2008；楊中芳，2008）。這種「個人主義」的特色在於：

它的「自己」是「個己」的概念，以個人身體實體作為自己與別人的分界線。同時，具有這種特色的個人主義認為一切的控制皆起源「個己」。……所以，這種「自足式」的個人主義是具有排斥（他人）性的。它是以表達、表現及實現「個己」為最高理想。（楊中芳，2008：98-99）

也因此，陸洛與楊國樞（2005）曾批評如西方 Maslow 等人所強調的「自我實現」，是西方個人主義式的概念，並不一定符合華人社會。為此，楊國樞等人於 2000 年開始了長達 4 年有關「華人本土心理學」的研究。他們發現相較於西方的個人主義文化，華人則比較偏向「集體主義／社會取向」。楊國樞並以這些實徵發現，建構出有關華人自我的「四元論」理論，包括，關係取向、權威取向、家族取向及他人取向（楊國樞，2008）。不過，就教育研究學術來看，這「四元論」仍然過於龐大，若要了解這「四元論」對教育的影響，勢必需要考慮教育情境的脈絡特徵。考量有限的篇幅、教育的脈絡與既有的實徵發現，作者將就「權威取向」做進一步討論。

楊國樞（2003，2008）對「權威取向」的定義為：「個人在垂直式人際場域中與對方的互動方式，且互動關係中的雙方具有相當懸殊的權力」。在學校的脈絡中，「師生關係」似乎與「權威取向」具有最具體且直接的相關。例如，楊中芳（2008）所言，「社會教化」是每個文化傳承的基本方式，而在中國文化中，除了父母，「教師」即扮演了社會教化的核心角色，就如傳統上對教師的期待，華人一般認為教師是「傳道、授業、解惑」的人。教師一方面具有較崇高的地位，另一方面華人文化又強調「權威」的重要，所以學校中「師生」的「權威關係」便值得進一步探討。而從既有的研究文獻來看，「師生」的「權威關係」似乎也在華人教育情境中有著重要的影響。

試以「認識論信念」（epistemological beliefs）的研究來看，與西方人相較之下，Qian 與 Pan（2002）就發現，美國中學生在「高學術表現」與「認識論信念」的關係和中國學生是不同的。對美國學生來說，一般有「高學術表現」的學生，其認識論的信念也比較「複雜」。意思就是說，那些比較相信「知識會不斷改變」（epistemological beliefs about certain）及「知識概念之間沒有什麼太多複雜關係」

(epistemological beliefs about simplicity) 的美國學生，比較會有「高學術表現」。然而就中國學生來說，「高學術表現」和「認識論信念」的關係就沒有這樣的相關性。也就是說，有「高學術表現」的中國學生並不一定會比較相信「知識會不斷改變」及「知識概念之間沒有什麼太多複雜關係」。Hofer (2008) 發現了這個耐人尋味的現象，因此她就再做了一個類似的研究來進一步了解這個現象。她比較了日本和美國學生的認識論信念後發現，東亞學生會比較傾向相信「知識會不斷改變」及「知識概念之間沒有什麼太多複雜關係」的原因，可能是因為他們比較相信且不去挑戰所學的知識，認為知識是由「權威人士」所給定的 (epistemological beliefs about authority)。而對學生來說，其實他們通常沒有真正接觸過特定領域的權威專家，他們的知識來源通常是來自學校裡「教師」的傳授。因此，很有可能學生對知識權威的看法是受到「教師」的直接影響。Chan (2008) 在他一系列的認識論研究中也發現，香港師範生也比較相信且不去挑戰知識的「權威」。他解釋道，這是因為在傳統的中國文化中，

學生被期待要去尊重和遵守長者與權威人士，知識是由這些權威人士所傳授的，而在受儒家文化長久影響下的華人，教師和教育人士則通常就被當成是這些知識的來源。(Chan, 2008: 261-262)

從這些研究中可以發現，生活在華人與東亞集體文化的社會裡，「教師權威」其實可能就發生在教師每天的日常實踐當中，並對學生的學習產生直接的影響。當然作者並非認為東方集體主義就能完全地解釋教師權威，但從這些研究看來，集體主義至少是一個了解教師權威的重要理論視角。

除了此處所提的「權威關係」，當然還有許多議題是有待發掘的。例如，究竟教師權威是「如何」在現場實踐中運作的呢？它對「教學」和「學習」還會有何種其他的影響呢？還有，四元論中的「關係取向」、「家族取向」及「他人取向」是否會對教學與學習產生影響呢？而陸洛與楊國樞 (2008) 更發現，在逐漸受到西方文化影響下的今日，當代華人的自我也出現了「雙文化」的「混種」趨勢，呈現西方「個人主義」和華人「集體主義」並存的現象。而這種「雙文化」是否會對教師與學生的自我產生什麼衝突？他們又會如何調適？種種議題都將對臺灣

教育研究本土化有深入的貢獻。

伍、認識論的整體主義

除了從「自我」的「本體論」角度思考本土化以外，「認識論」的差異也是一個重要的面向。例如，從後殖民的角度來看，Dei 與 Doyle-Wood (2006) 指出這些西方文化的殖民其實可以算是一種「認識論暴力」(epistemic violence)，因為它會將本土的認識論與知識邊緣化。從後殖民和後結構的角度，Cary (2006) 也認為西方的文化霸權在教育和課程中，會產生一種「認識論危機」(epistemological crisis)。為了讓課程有更多的自由空間，她也認為課程應該對「我們如何知道的方式」(the way we know what we know) 更加地開放，超越西方原有的方式。換言之，在教育領域中「找回」或「重新了解」何謂本土認識論，也可以說是西化過程中一種去殖民或與西方對話的方式。而認識到東西文化之間認識論的根本差異，就成了研究本土化的一個基本思考面向。

黃俊傑 (2001) 指出在眾多中國文化特色中，對現代最有啓示意義的，莫過於「聯繫性思維方式」(co-relative thinking)。「聯繫性思維方式」是將個人、世界、宇宙的諸多部分建構緊密的聯繫性關係的一種思維方式。這種方式基本上認為「宇宙間的部分與部分之間，以及部分與全體之間，是一種有機的，而不是機械的關係，牽一髮而動全身」(黃俊傑，2001)。例如，莊子在《齊物論》中說道：「天地與我並生，而萬物與我為一」。而儒家則強調仁心仁德，認為透過「仁」可以感通萬物，達到與物同體的境界。又如中醫裡講究腑臟和五行的關係，認為不同的腑臟之間會影響彼此對方的功能。關於這種「聯繫性思維方式」，沈清松 (2002) 也有類似的說法，只不過他將之細分為「整體論」、「有機論」及「歷程論」，將黃俊傑所界定在「聯繫性關係」中的「有機論」與「動態歷程論」再劃分出來。因此，聯繫性的思維方式或整體論，基本上可說是中國人看待世界的一種基本認識論立場。

然而，或許有人會質疑，現代人具有深厚儒學、道學或中醫等傳統文化訓練的人畢竟是少數，這種聯繫性的思維方式或整體論的認識論還會存在於當代華人

或臺灣人心中嗎？這個問題在 Nisbett (2003)、Nisbett 與 Miyamoto (2005)，以及 Masuda 與 Nisbett (2006) 等人的研究中似乎也指出了這種可能性。Nisbett (2003) 發現西方受到古希臘哲學的影響，認為真正的知識在於那不變的本質，也就是說，西方人較關心的是如何從實體物質中，找到其中的「抽象屬性」(abstract attributes)。而希臘語言則有利於他們思考與表達這種「抽象屬性」，例如，希臘文中有「-ness」，在 black 後面加上 ness，就成為 blackness，可以用來表達這類的「抽象屬性」。但中文裡沒有這樣的系統與概念，且中文本身就非常的具象，常用具體形象來表示意涵，如「川」、「人」。再者，希臘人也認為思考對象是可以被「分離」(isolated from) 於背景之外的，他們在分析時，時常將分析的對象拉出其所在的環境脈絡中 (Nisbett, 2003)。而這樣的思考可有利於專注在特定對象，找到其抽象屬性。相較之下，Nisbett (2003) 發現中國的文字語言較關心具象的事物，而且哲學上也強調萬物之間的「整體性」。所以中國人比較不會像西方人一樣，關注在物質的抽象屬性上。而這樣的歷史文化背景，後來也在 Nisbett 的實徵研究中發現差異，例如，在一篇題為“The influence of culture: Holistic versus analytic perception”的論文中，Nisbett 與 Miyamoto (2005) 發現，東方的亞洲人比較傾向以「整體性的」(holistic) 角度來思考，較易考慮到脈絡的因素，會思考關注對象和其脈絡之間的「關係」。但西方人不同，他們則傾向將思考的對象分離出來，當成是一個獨立於脈絡之外的凸顯物體 (salient object independently of its context)。因此，Nisbett 與 Miyamoto (2005) 結論道，東方人是比較屬於「整體性」思考，而西方人較屬於「分析性」思考，而這種知覺過程的差異，則是受到社會文化環境的影響。此外，Nisbett 與 Miyamoto (2005) 指出西方人比較會用抽象的「規則」(rules) 來進行推理，但東方人則不同，東方人比較強調事物與事物之間的「關係」。

倘若人們的認識論確實會受到社會文化的影響，那麼對教育本土化研究又有何啓示呢？Ventura、Pattamadilok、Fernandes、Klein、Morais 與 Kolinsky (2008) 的一個相關研究似乎帶來了許多可能的啓示。Ventura 等人 (2008) 找來了位於葡萄牙和泰國的一些成人，分為「完全沒有受教育的」、「自學的」及「受正式學校教育」三組。結果發現唯有在葡萄牙的「受正式學校教育」這組成人身上，可以

明顯看到他們的「分析性」能力明顯提高，而「相關性」的能力則明顯下降。至於其他的組別，不論是葡萄牙或泰國，則是沒有什麼變化。因此，Ventura 等人（2008）下了這樣的標題：「Schooling in western culture promotes context-free processing」，他們認為，或許真正影響人們認識世界方式的不是 Nisbett（2003）說的「文化環境」，而是「學校教育」，是西方獨特的學校教育方式，造成西方人「分析性」的思考方式。倘若 Ventura 等人（2008）的推論是正確的，那麼我們可以再繼續問道：這是否意味著西方的學校和東亞學校有著不同的教育方式呢？否則何以泰國的學校教育沒有讓泰國「受正式學校教育」這組成人的身上產生「分析性」的知覺方式呢？此想法如果正確，亦即表面上，雖然東亞國家在過去都已號稱受到「西方現代化」的殖民控制或是「認識論暴力」的宰制，但實質上，所謂「西化」的學校教育並未發揮像西方學校教育的功能，讓學習者學會「分析性」的思維方式。因此，還有很多的問題是需要本土化研究者進一步去探討的，例如，我們原封不動地將西方的知識搬到學校裡，但為什麼學生在學校裡還是學不到西方的思維方式？而這樣的學習結果是否為我們所期待的？會不會到頭來我們的學生既沒學好東方的文化知識，也沒學好西方的文化知識？當然，這些都需要再進一步研究才能確定。但就教育研究者來看，這也提醒了我們，我們的教育目標究竟定位在哪裡？如果只學了一堆知識而沒學到思維的方式，那麼這樣的知識會有用嗎？又如果西方的思維方式和東方如此不同，在教學和學習上面是否會造成什麼困難呢？這樣的學習困難又可以發展何種策略來解決呢？

陸、東亞文化在「風險社會」中的價值

最後，作者希望將焦點放在中國／東亞文化對全球化世界的可能貢獻，一方面可讓教育研究更與社會實踐接軌，另一方面則可在某種程度上做出一些價值判斷，而不是莫名奇妙地將東方文化或西方文化視為是好或不好。前文曾提到「科學」已成為世界課程裡的主流，原因是在新自由主義的社會中，「科學」可以提高競爭力。但就「全球風險社會」的角度來看，「科學」同樣也為人類社會帶來許多潛在的莫大災難。2008年一連串的能源危機和金融風暴，至今仍對世界上大多數

的人類產生直接的衝擊。而面對將要發生的溫室效應和氣候變遷，更沒人知道它將如何改寫人類歷史。社會學家稱這種現象為「風險社會」(Beck, 1992, 1999b; Giddens, 1990, 1991)，而造成風險社會的主要原因，即始於西方現代性。當時人類為了追求更好的生活，便透過種種「科學技術」的專家打造一個工業化的現代社會。然而，幾百年下來，人類卻面臨它自身所帶來的後果。人們發現這些「科學技術」所打造的社會，似乎不如我們所預期的結果，例如，生態破壞、金融風暴、貧富不均等 (Beck, 1999a)。

而之所以會造成這些非預期的後果，其中一個重要的原因在於「專業分工」(Beck, 1999a; Giddens, 1991)。Giddens (1994) 提到，現代社會情境中，所有的專家都是專業人士，也就是整個專業系統其實是由許多不同專長的專業人士所組合起來，例如，醫院這個專業體系中，就有許多像神經內科、新陳代謝科、骨科等不同的專業人士；銀行中的專業人士則包括如會計人員、金融衍生商品的管理人員、鑑價人員等。所以基本上，就是一種「專業分工」所組織起來的專家體系，而其直接反應出來的結果就是，沒有一個人是百分之百的專家。因為每個領域都是如此專業，而生活中涉及的領域又如此多樣，所以就算是律師這類的專家，當他們面臨財務管理或電子設備維修等基本生活的問題時，他們也和一般大眾沒有兩樣。簡言之，在現代性的專家系統中，人們不可能是各方面的專家，這也意味著我們所謂的專家知識也只能被設限在知識分工的特定領域中 (Giddens, 1991)。由於專家是受限在其領域中，因此根本不可能有什麼專家可以設計出一套包羅萬象的社會制度和理論。但在真正社會實踐的運作中，又不可能將整個社會現象區隔成不同的專長領域，因為這些社會現象之間總是存在著複雜的關係，因此，專家系統在這種專業分工的特性下，直接導致了現代性不穩定和失控的特質 (Giddens, 1991)。於是人們發現，改變總是不在人類的預期和控制之內。設想著社會和自然環境能受到理性秩序的控制，也被證明是無用的了 (Giddens, 1991)。

此外，Giddens (1991, 1994) 還提到在這些專家、科學技術及現代性制度的背後，主宰的就是「實證主義」(positivism) 的思維方式，一種對「科學」合法性表示強烈認同的文化，因為「實證主義」的思考方式可以幫助我們獲得預測和控制的可能性，人類為了「控制」自然，從自然中獲得更多資源與運用，使得「實

證主義」成爲現代性中重要的思維。但它帶來的相對問題則是將道德判斷和審美標準等面向給忽略了，因爲在這種客觀邏輯的思維方式下，「主觀」的判斷被認爲是應該排除的。簡言之，我們生活在一個「片面的」世界中，依據「專家和科學技術」來生活，但隱身在「專家和科學技術」背後的，卻是人們看不到的整體性和道德議題。

在沈清松（2002）對西方自然科學的批判中，也提到這種偏重「客觀」、「預測」、「依不同領域而區分」的西方科學問題。而要解決這樣的問題，他認爲中國哲學中「整體論」的人文精神，或許正是一帖良方。例如，在道家思想中，特別重視人與自然的親切關係，在此關係中，「自然」不再只被視爲是提供人類生活資源的物質，人與自然都是整體的一部分，是不可切割的，而且中國哲學中的「整體論」強調部分與部分的關係，「自然」是不可能以現代性這種「專業分工」的方式來理解與認識的。借用 Nisbett 與 Miyamoto（2005）的說法，西方自然科學的問題正是一種「分析性」思考的具體展現，企圖客觀地將「人類」從「自然」脈絡中抽離，而且也沒看到不同「專業領域」之間的「關係性」。因此，中國文化中的「整體論」思維，看來對理解和解決當代「風險社會」問題有一定的貢獻。基於這樣的出發點，作者認爲中國文化中的「整體性」認識論對世界未來的發展是有所助益的，但並非代表我們就得因此放棄西方的科學思維或分析性思維，因爲「科技」的使用畢竟還是會受到人類意志的影響，因此，「科技」也可能被用在「正面」的用途，從這個角度而言，西方的「分析性思維」仍有其價值。當代社會發展的關鍵應該是如何讓人們「看到」更多西方「分析性思維」所「看不到」的層面，這點則是東方「整體性思維」所具有的潛在價值。

基於此立場，作者認爲教育研究本土化不應該被簡化爲「褒東方，貶西方」的價值判斷。兩種文化皆有其重要價值，而教育研究者要做的是，讓我們的學生有能力在這兩種文化之間進行「對話」，能用不同的「認識論方式」來理解和批判各種知識。

柒、發展一個可能的理論架構

最後，基於「能動性」(agency)的概念，並整合先前的概念，提出一個初步的理論架構。之前我們曾提過，西方的科學在主客二元對立的出發點上，傾向以「客觀」的方式來理解世界，而將主體／自我給排除。在楊國樞與黃光國等人參與主編的一本書 *Indigenous and Cultural Psychology: Understanding People in Context* (Kim, Yang, & Hwang, 2006: 3) 中，也有類似的批判：

一般的心理學一直以來，都想發展出客觀、去脈絡和普遍性的理論，結果將人類主體性的部分給排除在外，例如，意識、能動性、意義和目標。

為了解決這個問題，Kim、Yang 與 Hwang (2006) 不斷提到「能動性」和「脈絡」這樣的觀念應該要被視為是本土心理學的核心。Kim、Yang 與 Hwang (2006) 認為，人們並不只是「被動」地在適應環境，而是有能力去「了解」和「改變」其周遭的環境、他人及自己。以 Giddens (1984) 和 Taylor (1985) 的角度來看，做為一個主動、有能動性的人，亦即他們具有一定程度上自主的渴望和目標，而這些目標讓他們不斷地評價與監控著外在的情境與社會結構，並主動地針對外在情境脈絡與結構做出回應。而本土心理學的重點就是試圖去獲得關於主體與環境之間互動過程的「描述性理解」(descriptive understanding) (Kim, Yang, & Hwang, 2006)。

然而，若光是強調主體與環境之間互動的過程似乎是不足的，因為這樣好像又「過度」放大了主體。讓我們再想想 Kim、Yang 與 Hwang (2006: 10) 的這句話：「人們並不只是被動地在適應環境，而是有能力去了解和改變其環境、周遭的他人及自己」。如果每個人都真的「有能力去了解和改變其周遭的環境、他人及自己」，那麼每個人應該可清楚地了解到東西文化有何不同。而且不論他現在周遭的環境、他人和自己為何，照理來說，應該都是人們自己選擇和決定的結果。如果大家早已了解且有改變的能力，那研究者又何必試著去找出升學主義在中國文化裡的人格原型？何必還去分析比較東亞／中國文化和西方文化有何不同？何

必一定要走向本土化呢？因此，作者認為這種對主體能動性的描述似乎太過簡單了。以下以 Giddens (1984) 對「論述意識」(discursive consciousness) 和「實踐意識」(practical consciousness) 的區分，來進一步釐清「能動性」的概念。

所謂的「論述意識」是指可以用話語的方式表達自己的行動歷程與原因的意識部分，而「實踐意識」指的是雖然自己有意識行動的一部分，但卻無法用話語論述表達的意識部分。因此，對能動者而言，雖然都是有意識地在行動，但兩者能被意識的程度卻是不同的。Giddens (1984: 4) 曾說道：

人們真正能說出來的理由，經常與他們在行為流中的理性化行動是不同的。但大部分哲學家 and 社會場景中的觀察者關心的通常都是到底人們是不是在掩飾他們內心真正的理由，卻很少人關心到在這兩個層次（論述層次和實踐層次）之間，其實存在著很大的「灰色地帶」。在我們接觸他人時，套用 Schutz 那種大量「知識庫」的概念，或是我所稱的那種「相互知識」(mutual knowledge)，其實大部分是行動者意識無法觸及的。這樣的知識特徵上是實踐性的：它也是人們在社會例行生活中如何可以「進行下去」(go on) 的能力。

換言之，人們的確是從社會文化互動中，學到許多經驗，並成為其個人行動所參照的「知識庫」。但很多時候，人們只是潛在地使用這些知識，若是要人們用話語的方式說出卻是困難的。因此，作者也承認人是具有能動性的，但能動性的話語表達也有程度之分，人們所經驗到的不一定是他所能完全表達的。這就可以解釋為什麼人們生活中也許常常受到中國文化的影響，但要他說出中國文化具有什麼特色時，他卻不一定能說得出來。相較來說，本土化研究的一個核心工作就是要試著用各種方式讓這些「知識庫」能用語言文字的方式呈現出來，讓人們能清楚地意識到這些文化及其之間錯綜複雜的關係，進而提供未來的行動做為修正的參考。而這就回應了 Kim、Yang 與 Hwang (2006) 所認為的，本土心理學的重點就是試圖獲得關於主體與環境之間互動過程的「描述性理解」(descriptive understanding)。由此看來，有些現象對主體來說或許是可清楚意識的，有些卻不是。為了區分這種差異，可以「外顯層次」(explicit level) 和「內顯層次」(implicit

level) 來區分。當然，這不是說外顯層次和內顯層次之間就是可以被簡單劃分的二塊區域。就如上述 Giddens (1984: 4) 引言中所說，論述層次和實踐層次之間具有很大的「灰色地帶」，具有某種程度的模糊性，是無法截然二分的。

圖 1 即是基於上述「能動者與情境互動」及「論述意識與實踐意識」的概念所呈現出來的一種理論架構。而圖中「人際間 (interpersonal) 與個體內 (intrapersonal)」的劃分，則是根據之前幾個可能的重要本土化研究概念所區分的。「人際間」是指存在於人與人之間互動所產生的社會文化現象，而「個體內」是指與個人內在認知與情感較直接相關的部分。至於放入「競爭」是為了要表示教師有可能在「外顯層次」指出臺灣學校中的競爭性，但可能沒有在「內隱層次」上意識到「競爭」背後是受到過去科舉制度、士大夫觀念及當代新自由主義的影響。

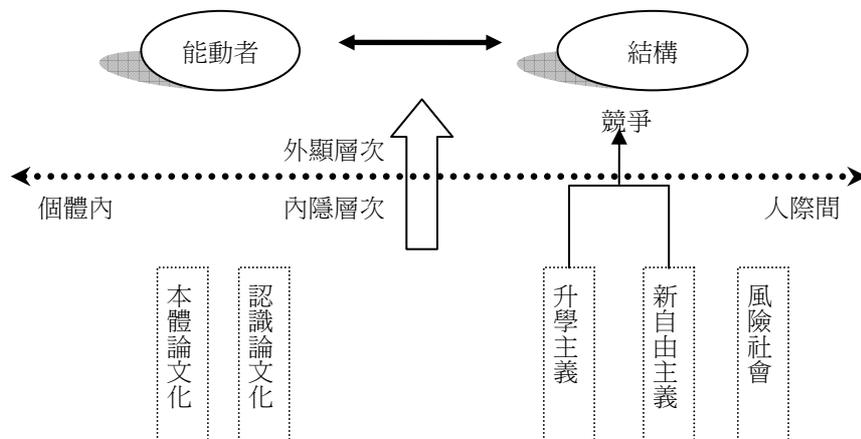


圖 1 臺灣教育本土化的初步理論架構

這是一個初步的理論架構，但基於此架構，我們似乎可以更清楚地思考未來本土化研究的可能性。以下將以先前的三種本土化研究做分類，分別深入說明如何運用此架構來進行研究。

一、理論層次

此類研究者的重點可由二個方向著手：第一，不斷地試著探索位於「內隱層次」的各種概念，這些概念可能源自本土文化歷史，也可能源自全球現代化社會，或是東西文化混種的結果。包括本文所提出的幾個核心概念，如整體論、新自由主義、集體主義、升學主義等，都是值得再深入探索的議題。

第二，單一的概念研究仍是不足，我們需要有更「整體論」的理論架構。所以研究者亦可探索這些概念之間如何彼此影響，提出更精細的理論架構，做為未來本土化研究的進一步依據。例如，一個具有權威文化的教師（「個體內」層次），會如何看待科學知識具有「風險」這件事呢（「人際間」層次）？慢慢找出這些關係，便可更清楚地認知這些概念之間以何種方式在影響著教育實踐的運作了。

二、實徵層次

實徵層次較為複雜，研究者必須考慮研究對象是一個能動者（具有自主的動機與目標），而且行動的情境脈絡也必須被考慮進去。除此之外，上述的種種本土與混種的理論概念也會「中介」地影響能動者和情境脈絡之間的關係。例如，一個教師（能動者）可能想要在中學（情境脈絡）從事「方案教學」的教學（目標）。但從之前的理論概念來看，學生有可能會受到「競爭」（升學主義與新自由主義）文化的影響，覺得方案教學並非有利於考試，所以學生（能動者）的動機就無法產生。此外，另外的情況是可能教師本身受到東方「整體性」或西方「分析性」的認識論影響，結果對方案教學的理解和方式產生差異，進而造成教師對方案教學實踐的落差，或是教師有「動機」（能動者）想要從事方案教學，但擔心此教學方式可能與其他教師的教學有明顯不同，而影響同事間彼此的和諧「關係」（集體主義），所以無法盡情地發揮其對「方案教學」的想法和熱情。累積這類型的實徵研究，可以讓學術研究較不會淪為抽象的理論與概念，也可以讓學者對原有的理論概念有更進一步地反省。

三、理論與實徵辯證的層次

這個層次的研究約可分成三類（這些分類並不具有規約性，只是希望能刺激出更多的研究想法）：第一類是理論層面，過去的研究因為過於依賴外來的理論，因此，常常會忽略「內隱」層面的一些文化因素。但透過前兩個階段的研究累積，我們可以更清楚地認知到這些「內隱」層面是如何影響著現場的實踐也可以讓學者在理論層面上修正一些原有的西方「外來」理論，而形成更具有「本土」特色的理論，產生與西方理論對話的可能性。

第二類的研究是實踐面向的，研究者可以試著再思索，如何發展出一系列的解決策略，來改善教育既存的問題。這樣的解決策略，因為是基於一些本土理論與實徵的研究基礎上，因此，將更有可能看到問題的關鍵，也較能獲得現場教師的認同。例如，研究者可以探究是否有可能透過改變認識論的模式，使教學變得更有效率，學習變得更容易理解。我們常常可能是以整體論的角度來思考所學的西方學科知識，這樣就可能造成學習上的迷惑，因為我們無法理解為什麼這些學科知識要這樣看待事物。

第三類研究則是要將「本土」的眼光拓展到世界舞臺上，為這個充滿「風險」的全球社會做出一些獨特的貢獻。我們說過，風險社會和西方的科學有密切的關係，而東亞文化則又可以幫助我們看到西方文化所未及之處。因此，在累積許多研究結果後，或許還可以發展出一套與西方文化互補，可以試著解決風險社會問題的理論和學習模式。

捌、結論：走出「本土」的「本土化」研究

如前言所述，本文只是從過去相關的本土化研究中，省思一些其中的問題，而不是先選擇特定的理論或議題做為研究的切入點，目的是希望能夠藉由對過去的反省，找出對未來研究的貢獻。但就另一方面來看，透過這些省思所帶出來的議題卻也可能略顯龐雜，因為其中可能涉及的議題都仍待進一步地釐清與探討，但也因為有更多的探討，教育研究就有了更多對話的空間，可以促進更多的研究

產生。所以本文只是扮演了一個試探性的角色，希望能藉此研究引發更多相關的討論與研究。

文章的最後，作者還是要強調，臺灣的本土化研究應該要試著走出「臺灣領土」。當然我們要愛鄉，但這不一定代表我們就不愛這世界；我們要反殖民，但不一定代表我們就不與西方文化交流、對話。本文中提及的一些研究，許多都是在國際期刊中常被討論的議題，而且作者也相信，東亞文化的確能對目前的全球風險社會或西方科學文化的問題有所貢獻。這些例子都說明，臺灣的本土化研究是具有站上世界舞臺，甚至改變世界的能力。教育本土化的研究既能幫助我們理解與改善本土的問題，亦能對世界有一份貢獻，所以教育學者應將本土化視為一種全世界文化交流的起點，而不是將本土化鎖在狹隘的地理上的臺灣。能走出「本土」的「本土化」，或許才能打開臺灣與世界交心的另一個大門。

參考文獻

- 王震武（2002）。升學主義的成因及其社會心理基礎：一個歷史觀察。《本土心理學研究》，17，3-66。
- 王震武、林文瑛（1998）。傳統現代華人的「士大夫觀念」：階級社會的素樸心理學分析。《本土心理學研究》，10，119-164。
- 伍振鸞、陳伯璋（1985）。我國近四十年來教育研究之初步檢討。《中國論壇》，21（1），130-143。
- 沈清松（2002）。對比、外推與交談。臺北市：五南。
- 林秀珍（1999）。教育理論本土化的省思。《教育研究集刊》，42，1-15。
- 周梅雀（2002）。臺灣課程知識處境的後殖民論述。《課程與教學》，5（3），65-80。
- 周愚文（1987）。我國教育研究的新方向：教育研究的本土化。《現代教育》，4（6），128-134。
- 周愚文（2008）。科舉制度中三個重要問題的現代分析。《教育研究集刊》，54（1），1-14。
- 吳清山（1993）。教育研究本土化的取向。《教育研究雙月刊》，31，15-21。
- 侯元鈞（2005）。黃皮膚白面具：西方課程學術移植的後殖民反思。《課程與教學》，8（4），153-163。
- 陸洛（2008）。緒論：從自我心理學的研究中找回自我。載於楊國樞、陸洛（主編），《中國人的自我：心理學的分析》（頁1-10）。臺北市：國立臺灣大學出版中心。

- 陸洛、楊國樞（2005）。社會取向與個人取向的自我實現觀：概念分析與實徵初探。《本土心理學研究》，23，3-70。
- 黃騰（2006）。國民教育課程之省思：Bauman、Beck及Giddens的全球風險社會觀點。《國立臺北教育大學學報》，19（1），63-88。
- 黃光國（1995）。《知識與行動》。臺北市：心理。
- 黃政傑（1995）。教育本土化的理念。《北縣教育》，7，26-29。
- 黃政傑（2003）。入學考試的潛在課程分析。《課程與教學》，6（4），1-18。
- 黃俊傑（2001）。《東亞儒學史的新視野》。臺北市：喜瑪拉雅基金會。
- 陳伯璋（1987）。《教育思想與教育研究》。臺北市：師苑。
- 陳沛嵐（2004）。析論臺灣課程研究之本土化：以博士論文層級為例。《課程與教學》，8（1），49-68。
- 陳獨秀（1915）。《敬告青年》。2009年4月16日，取自<http://zh.wikisource.org/w/index.php?title=%E6%95%AC%E5%91%8A%E9%9D%92%E5%B9%B4&variant=zh-tw>
- 陳獨秀（1919）。《新青年》罪案之答辯書。2009年4月16日，取自<http://zh.wikisource.org/w/index.php?title=%E3%80%8A%E6%96%B0%E9%9D%92%E5%B9%B4%E3%80%8B%E7%BD%AA%E6%A1%88%E4%B9%8B%E7%AD%94%E8%BE%A9%E4%B9%A6&variant=zh-tw>
- 楊國樞（2003）。華人自我的理論分析與實徵研究。《本土心理學研究》，22，12-80。
- 楊國樞（2008）。華人自我的理論分析與實徵研究：社會取向與個人取向的觀點。載於楊國樞、陸洛（主編），《中國人的自我：心理學的分析》（頁133-197）。臺北市：國立臺灣大學出版中心。
- 楊中芳（2008）。試論中國人的「自己」：理論與研究方向。載於楊國樞、陸洛（主編），《中國人的自我：心理學的分析》（頁83-131）。臺北市：國立臺灣大學出版中心。
- 簡成熙（1999）。我國升學競爭的機制與變革：以近年來高中入學制度為例。《教育研究資訊》，7（6），61-84。
- 蘇進棻（2006）。教育理論西洋化的歷史源流與本土化可行途徑。《研習資訊》，23（6），45-53。
- Aikenhead, G. S. (2006). Cross-cultural science teaching: Rekindling traditions for aboriginal students. In Y. Kanu (Ed.), *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations* (pp. 123-248). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Basu, R. (2004). The rationalization of neoliberalism in Ontario's public education system, 1995-2000. *Geoform*, 35, 621-634.

- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity* (M. Ritter, Trans.). London: Sage.
(Original work published 1986)
- Beck, U. (1999a). *Globalization*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Beck, U. (1999b). *World risk society*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Chan, K. W. (2008). Epistemological beliefs, learning, and teaching: The Hong Kong cultural context. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 257-272). New York: Springer.
- Cray, L. J. (2006). *Curriculum spaces: Discourse, postmodern theory and educational research*. New York: Peter Lang.
- Dei, G. J. S., & Doyle-Wood, S. (2006). Is we who haffi ride di staam: Critical knowledge/multiple knowings-possibilities, challenges, and resistance in curriculum/cultural contexts. In Y. Kanu (Ed.), *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations* (pp. 151-180). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Drori, G. S., Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Schofer, E. (2003). *Science in the modern world polity: Institutionalization and globalization*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1994). Living in a post-traditional society. In U. Beck, A. Giddens, & S. Lash (Eds.), *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (pp. 56-109). Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A., & Pierson, C. (1998). *Conversations with Anthony Giddens: Making sense of modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hofer, B. K. (2008). Personal epistemology and culture. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 3-22). New York: Springer.
- Kim, U., Yang, K. S., & Hwang, K. K. (Eds.). (2006). *Indigenous and cultural psychology: Understanding people in context*. New York: Springer.

- Masuda, T., & Nisbett, R. E. (2006). Culture and change blindness. *Cognitive Science*, 30, 381-399.
- Meyer, J. W., & Kamens, D. H. (1992). Conclusion: Accounting for a world curriculum. In J. W. Meyer, D. H. Kamens, & A. Benavot (Eds.), *School knowledge for the masses: World models and the national primary curricular categories in the twentieth century* (pp. 165-179). Washington, DC: Falmer Press.
- Michinley, E., & Aikenhead, G. (2005). Comments on “thinking differently about cultural diversity: Using postcolonial theory to (Re)read science education. *Science Education*, 89, 901-906.
- Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently and why*. New York: Free Press.
- Nisbett, R. E., & Miyamoto, Y. (2005). The influence of culture: Holistic versus analytic perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 467-473.
- Qian, G., & Pan, J. (2002). A comparison of epistemological beliefs and learning from science text between American and Chinese high school students. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 365-385). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sleeter, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1947-1957.
- Taylor, C. (1985). *Human agency and language*. New York: Cambridge University Press.
- Ventura, P., Pattamadilok, C., Fernandes, T., Klein, O., Morais, J., & Kolinsky, R. (2008). Schooling in western culture promotes context-free processing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100, 79-88.
- Weber, E. (2007). Globalization, “glocal” development, and teacher’s work: A research agenda. *Review of Educational Research*, 77, 279-309.