

教育研究集刊

第四十九輯第三期 2003年9月 頁143-171

創新教學的哲學省思 ——從分析到後現代

簡成熙

摘 要

20世紀最後十年，教育學圈也受到後現代學術氛圍的影響，而有了很大的變化，一方面，各種創新的改革，不斷被提出；在另一方面，它也顛覆了許多傳統的教育價值。本文的目的即在於初步檢討創新教學所涉及的哲學爭議。文分五部分。除緒論外，第二節將針對代表英語系世界現代主義的觀念分析對教學的解析作一巡禮，並引出四個擺盪於後現代教育論述的正反論題。第三節則從此四項議題：反理性對重構理性；技術控制對反技術控制；價值的解構對建構；本土化對全球化的對壘，說明後現代的立場對教學革新正反論辯的各自蘊義。論文第四部分，則審視後現代影響下我國近年教育改革所衍生的問題及回應之道：包括理性的絕對性與後現代相對性的和解；教學科技的功過；另類價值的教育意義；以及本土教學理念的重構。哲學的思考將能豐富創新教學的理論和實踐。

關鍵字：教育改革、創新教學、後現代主義、教育哲學

本文作者為國立屏東師範學院教授

電子郵件為：yalingho@ms16.hinet.net

投稿日期：2003年4月15日；採用日期：2003年8月15日

Bulletin of Educational Research
September, 2003, Vol. 49 No. 3 pp.143-171

Some Philosophical Reflections on the Innovation of Teaching Methods: From Analytic Philosophy to Postmodernism

Cheng-Hsi Chien

Abstract

>From the perspectives of modernism and postmodernism, this article tackles the philosophical issues involved in the advancement of the innovation of teaching methods. First, after a preview of the issues concerned, the author presents that the concept of teaching upheld by the contemporary analytic philosophy of education is circumscribed by the Enlightenment (modernism) and directly contradicts the basic tenets of postmodernism. Second, the author outlines from viewpoints of modernism and postmodernism respectively the pros and cons of the following four sets of diametric views: (1)rationality vs. anti-rationality, (2)instrumental control vs. anti-instrumental control, (3)value construction vs. value deconstruction, and (4)localization vs. globalization. Third, the author examines the problems found from recent teaching innovations in Taiwan within the context of postmodernism and proposes possible

Professor, Department of Elementary education, National Pingtung Teachers Collage

E-mail: yalingho@ms16.hinet.net

Manuscript received: Apr. 15, 2003; Accepted: Aug. 15, 2003

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

Cheng-Hsi Chien Some Philosophical Reflections on the Innovation of Teaching Methods 145

resolutions. The concluding remarks suggest that philosophy might play a positive role in developing indigenous theories and teaching practices.

Keywords: educational reform, curriculum and instruction, postmodernism, philosophy of education

壹、緒論

不管我們如何為教育下定義，在學校中有形的「教學」（teaching）永遠占教育活動中最重要的一環。20世紀的英語系世界，對教學的理念也隨著不同的思潮而有不同的強調。1920、1930年代，進步主義（progressivism）承繼 J. Dewey 實用主義（pragmatism）的傳統，對傳統那種固定、僵化、以教師、學科為中心的教學，提出很大的質疑。精粹主義（essentialism）及永恆主義（perennialism）則較為重視基礎知識的養成，認為「兒童中心」只不過是弱化的教育。這種相互之間的擺盪，其實橫互了近百年。1950年代為了對抗俄國，進步主義所可能造成的學習遲滯再度被質疑，各種重視基本能力的「回到基本」（back to basics）又重溫精粹主義的傳統；1960年代，美國政、經、軍所形塑的對教育及第三世界掌控的文化霸權，受到嚴重的挑戰，存在主義（existentialism）等重視自由的呼聲，以馬克思為宗的左翼學者等都消弱了「回到基本」的教學實踐；1980年代，隨著日本等亞太經濟勢力興起，各種危機報告書又再度出籠，伴隨的教育改革是提振學生的能力云云。其實，在1950、1960年代，承襲精粹主義的代表人 A. Bestor 就曾揶揄「進步主義」式的教學，他說：「為我們國家起草聯邦憲法的人，難道他的教育過程是曾經實地去參觀『市長辦公室』，或是『州監獄』嗎？」（簡成熙譯，2002a：151）即便到了1990年代，提倡「文化素養」（cultural literacy），「核心知識」（core knowledge）最力的 E. D. Hirsch, Jr. 也不忘揶揄：「許多最近的教育改革，都來自哥倫比亞大學師範學院（進步主義教育的學術搖籃）過去的十年、二十年、三十年的失敗、浪漫、反智的老戲碼。」（簡成熙譯，2002a：153）Hirsch 在此也很指桑罵槐的暗批後現代主義。

我國近十年的教育改革，似乎有由精粹主義走向進步主義的趨向。「九年一貫課程」打破了原有基本學科的分際，「多元入學方案」解構了一試定終生，「建構式數學教學」的倡導，對傳統數學的「基本能力」，也有新的詮釋。「學校本位課程」對於知識的生產與傳遞，也相當程度的接受了後現代對知識權力的詮釋。「兩性平權教育」、「生命教育」、「情緒教育」等也多少解構了過去以知識為主導的教

學重點。

其實，在 20 世紀 1950、1960 年代，英國的教育哲學家對於進步主義來勢洶洶的大張旗幟時，就有相當的討論，這些學者運用「概念分析」的方法，企圖整合傳統與進步取向的教育訴求。尤有進者，他們更豎立了一分析的教育哲學（analytic philosophy of education）的典範，為英語系教育哲學開啓了新頁。這群分析學者致力於分析「教學」、「教育」等教育核心概念。分析學者希望能運用概念分析與邏輯論證為「教學」等活動豎立一客觀的規準。後現代勢力的興起，對於分析的教育哲學背後的理性勢力，深表不滿，此一波的擺盪，諸如多元文化論及後殖民論者質疑分析取向的教學觀假理性之名，偷渡了西方主流的勢力；女性主義學者認為分析取向的教學觀忽視了女性的經驗；批判教育學承襲 1960 年代左翼勢力，也對教育背後的權力運作，提出饒富生趣的反省。而隨著電腦網路科技的突破性發展，更因此改變了教室內的教學生態，這種教學生態，拉近了時間與空間，使得地球村的時代，正式到來。後現代的教育論述，大體上是強調差異性、地域性，可是全球化時代的來臨，一種求同的趨勢，也已儼然成形。

國內近十年的教育改革，很少認真地從哲學的觀點檢討。身為一位教育哲學工作者，筆者深深期待各種「創新教學」，不要只淪為一種技術運用，背後涉及的哲學立場與爭議，更值得吾人重視。本文即擬從哲學的立場，把臺灣這一波擺盪的教育改革的教學訴求，做一個反省。論文的第二部分簡述以分析的教育哲學所規劃的「教學」概念，代表傳統、現代以「理性」為主導的勢力。筆者更從中演繹四項與後現代相對立的立場；論文第三部分則更細部地從後現代的教育論述中對此四項爭議的正反哲學論辯，加以討論。由於後現代的多元性使然，因此筆者藉著此一正反論題，希望能激盪出後現代教育論述彼此之間不同的立場。論文第四部分，則根據前述的哲學論述，筆者針對我國現階段的各種創新教學，再提出一哲學式的反省與建議。

貳、分析傳統下的「教學」理念

英語系世界在 20 世紀 1960 年代教育哲學的發展有了很大的改變，受到分析

哲學的影響，教育哲學特別重視教育用語的釐清，而不在於空泛的提出各種教育目的。不過，這並不是說「概念分析」(conceptual analysis)或「分析的教育哲學」沒有自己的教育主張。事實上，以 R. S. Peters、P. H. Hirst 等倫敦路線的分析學者，正是要回應當時進步主義、兒童中心等「新式」教育的訴求。以現在的眼光來看，Peters 等的回應毋寧是很傳統的。無怪乎，Hirst (1993) 在 1990 年代後，重新反省倫敦路線，也認為 1960 年代以降英美分析的教育哲學的教育主張，是建立在理性論的傳統之上。分析的教育哲學固然攻擊傳統教育哲學不遺餘力，那主要是在方法論上，至於具體的教育主張，諸如強調「教育人」(educated person)，建立在知識「形式」(form)之上的博雅課程，以及「教學」中的各種規準，其背後的心靈論、知識論及倫理學基礎，都可以在啓蒙以來的哲學傳統覓得基礎。

以「教學」的概念分析為例。首先，就教學活動而言，「教學」是教者具有一意向性，期待學習者能獲致學習成果的活動。再者，從知識的規準來看，分析學者認為教學是一理性的事業，「從事教學，在最標準的情形下，至少其重點是使教者能著重學生的理解與獨立判斷，要求教者能提供理由及精確的說明」(Scheffler, 1960: 57)，這有別於以技能為主的「訓練」(training)、制約(conditioning)，以及只要求學生強加接受的「灌輸」(indoctrinating)。此外，從倫理規準來看，獲致成效，不能建立在不擇手段之上，「灌輸」不僅不符合知識規準，也不符合倫理規準¹。

分析學者對教學的分析容或有不同，大致上大同小異，而其所爭論的細節，也失之繁瑣。就大方向來看，分析學者也大致同意對「教學」概念的邏輯探究，可以告一段落(簡成熙，1994)。爾後，應該在不同時空的經驗意義下，去探究「教學」的多元風貌。如 Kerr (1981) 分析教學素質的結構。Kerr 和 Soltis (1976) 已結合了教學情境、教學策略等對「教學」做有別於邏輯分析的描繪。MacMillan 和 Garrison (1988) 在教學分析面臨瓶頸之際，提出教學中的「激發」(erotic) 概念，重新強調教學過程就是師生之間互為提問的過程，教師除了要運用理性的

¹ 國內歐陽教 (1973) 很早就把英語系世界對教育、教學的概念分析，作了引介。簡成熙 (1996) 在《理性、分析、教育人》一書中也有詳盡的討論，於此不贅。

標準以解答學生的提問外，也要盡可能激發學生思索各種可能存在的問題。二氏特別強調這不是倫理上的尊重學生，而是知識上的引領學生。分析學者 Scheffler 在 20 世紀 1990 年代後現代、多元文化、女性主義等的挑戰之餘，仍然堅持「教育人」的理想，他說（Scheffler, 1995: 90）：

教育人的學習是廣博而非窄化；是知識的理解，而不只是資訊的堆砌或是技術的訓練。我們也指出了認知的通觀力包括主動的心靈、原則的掌握，以及概念的遷移。而知識的獲得也必須在以關懷、熱情或專注的形式。我們也一再強調個人自由發展其觀點，與他人交換意見能力之重要。最後，我們也強調如何建立一批判式的社群，並置身參與各種想像思考的傳統中。

表面上看來，分析學者的理性規準，很重視學生的批判、質疑，這從他們特別深惡痛絕「灌輸」可看出，而「批判」或「批判思考」更是常出現在像 I. Scheffler, J. Passmore, H. Siegel 等知名學者的論述中。不過，從這些分析學者的論述中，仍可看出，分析學者在允許、鼓勵學生質疑、提問、批判之餘，仍然堅持知識的認知性、引導性，以及確定性（certainty）。其實，早年 Peters 在《倫理學與教育》（*Ethics and education*）一書中，對權威（authority）、懲罰（punishment）及紀律（discipline）的分析中，就認為這些「社會控制」的形式，有其必要，他們當然反對懲罰，但是某種意義下的權威、紀律仍是「教學」過程中概念的必然（簡成熙，1999）。一言以蔽之，分析學者與傳統教育哲學學者對於知識論上及倫理學上的「絕對」，都有所堅持，這與後現代及多元文化下的教育風貌，確實有本質上的差異。

在 20 世紀最後的十五年，一股被稱之為「後現代」（postmodern）的學術氛圍，已儼然成型。西方自啟蒙運動以降所獨尊的「理性」（rationality）已日益受到質疑，這股從哲學、政治學、文化學、藝術等領域的翻轉，業已影響到教育學領域。諸如，批判教育學（critical pedagogy）承襲馬克思主義及知識社會學的立場，復受到 M. Foucault 等著作的深化，特別重視教育知識傳遞的權力運作，他們也質疑，學校教育的內容，只是反映了菁英的品味與需求；多元文化主義

(multiculturalism) 及社群主義 (communitarianism) 則質疑自由主義立基於個人的權利、義務，無力處理不同文化的認同問題，自由主義表面上尊重「差異」，其實是以西方啓蒙以降的標準為標準；女性主義 (feminism) 則認為建立在分析以降的教學論述，忽略了極有價值的女性育兒等之經驗 (Martin, 1994)，近年來與批判教育學結盟，更發展出女性主義教育學 (feminist pedagogy)；後殖民 (postcolonialism) 的學者更從馬克思、依賴理論、多元文化、社群主義等的部分論述中，全力突顯先進國家對開發中國家的中心——邊陲關係所產生的各種政經、文化侵略。這些思潮，容或有不同的旨趣。不過，其觸角也的確延伸到自分析以降的教學論述視野之外，成為最近教育學術的「主流」。

英美自分析以降的教學論述，與「後現代」的交鋒，產生了許多有趣的論辯。筆者嘗試提出四點區辨：

一、分析的教學論述，在知識論上，立基於啓蒙以降的理性傳統，強調發揚理性、批判，從各種愚昧中走出；後現代的論述則認為理性也是要被質疑與批判，認為理性會淪為知識上的霸權，那後現代的論述又如何使自己不淪為知識上的獨斷呢？

二、分析的教學論述，強調教學中理性的認知，較為忽略教學的技術面。部分批判教育學也循著另外的脈絡，而得到相同的結論，即教學不能淪為技術性的工具理性 (instrumental rationality)。不過，在後現代網路普及，教學技術的更新又遠非行為主義學派時期的教學機所能比擬之際，後現代的創新教學如何利用技術，又不為技術所操控呢？

三、分析的教學論述，在倫理學上也立基於啓蒙以降的各種自由主義傳統，如個人自主性、平等、尊重、寬容。後現代的教學論述，某種程度地解構既定倫理規範的標準，但是，後現代所據以解構既定倫理規範的標準，是否也必須建立在平等、尊重、寬容的基礎上。於此，後現代的各種教學論述，也必須要有更合理的說明。

四、分析學者認為對「教學」所作的邏輯與概念分析，所豎立的各種規準，具有普遍性。這引發了後現代教育論述相當的質疑。在後現代強調知識相對的基礎上，「在地」 (localization)、「本土」 (indigenization) 將能彰顯教育的主體性；

但在另一方面，後現代的世界也是一個「地球村」、「全球化」的無遠弗屆世界。本土化與全球化的可能緊張，也是後現代教育學者必須思考的重點。

以上從對分析以降的教學論述，引出了後現代教學論述可能有的正反論證。表面上，後現代的教育論述與分析的傳統，似乎格格不入。不過，筆者在初步檢視後現代的教學論述中，也體會到後現代教育論述的多元性，這些多元的訴求，在「後現代」的旗幟下，可能有不同的重點，值得做更仔細的梳理。

參、後現代對教學的正反論辯

一、反理性 vs. 重構理性

Burbules 和 Rice (1991) 在後現代思潮影響美國教育論述之初，就曾經歸納其「共通」的立場，諸如拒絕絕對，對「後設敘述」(meta narrative) 的否定，批判各種社會及政治論述存在的權力結構，對各種「多元」論述的承認等。建立在理性之上的知識或文化，相較於其他較邊陲的論述，並沒有優先性。不過，二氏也區分了兩種類型的後現代立場，其中一類的後現代，仍傾向於在現代主義的基礎上，來重構一些重要概念；另一類則是反現代主義，特別是對西方以「理性」為主導的各種後設敘述，提出強烈質疑。當然，這兩種立場並不是涇渭分明。有些學者也同時採取兩種立場。例如：Giroux 曾強力抨擊 1980 年代 A. Bloom 與 E. D. Hirsch 具影響力的著作，Bloom (1987) 提出回歸古典世界，以解美國人浮面、技術、逸樂之閉鎖心靈。Hirsch (1988) 則提出「文化素養」(culture literary) 作為一種基本知識以回應日益興盛的現代社會。Giroux 則認為這種純粹地文化復古，其實是建立在中產階級白人菁英份子的文化霸權 (Aronowitz & Giroux, 1991)。但 Giroux 也認為後現代主義的教育不應完全否定現代主義，現代主義所承襲的啟蒙運動傳統，對智慧的關心與後現代多元性的強調，應共同營造一公民文化 (郭實渝, 2000a: 255-256)。大體上，後現代教育論述中的批判教育學對現代主義、分析以降的教育主張，是採取較為激烈的立場。美國實用主義 Dewey 的傳統也重視知識的流變性，Cherryholmes (1988) 則以此結合後現代的權力論

述，強調權力／知識的相對性及不穩定性，教育的重點在於協助學生反思所接受知識的權力性質，建立其自主的空間。Neiman (1995) 也同樣從實用主義的立場認為教育既不能孤懸於絕對的本質，也不能無止盡的解構，而陷入虛無，成長是經驗不斷的重組改造，他認為後現代主義的去中心，多元論述等的積極意義在於能夠重構教育主張的意義。Pignatelli (1993) 則重振進步主義的精神，提出「後進步教育理論」(post progressive theory of education)，認為教育的重點在於更公平地重視各種多元的聲音，在持續地對話中去發展「異中求同」的可能，各種差異性、多元性，應視為一種積極向上的教育契機。Cherryholmes、Neiman、Pignatelli、Burbules 和 Rice 等學者大體上都算是較溫和的後現代教育學者，他們肯定差異、多元等眾聲喧嘩的教學聲音，但並不完全放棄理性的智慧(郭實淪，2000a)。

對「理性」的質疑，近二百年來並不是新鮮事，從 Nietzsche 到批判理論對「工具理性」的質疑。不過，批判理論的學者 Habermas 卻認為應重構理性之多元風貌，沒有必要敵視理性，不要把理性狹隘化，溝通理性可以取代工具理性帶來的惡果。Habermas 基本上還是肯定自啟蒙運動以來，所強調的主體自我反省的力量，經由溝通理性，互相揭除彼此的權力宰制，建構一個沒有權力扭曲的理想言辭情境，使不同主體間「互為主體」的共識成為可能(陳幼慧，2002)。²

後現代的重要學者 Lyotard 則認為近代的啟蒙精神，過於強調人的「主體性原則」致產生了「知識英雄」與「解放英雄」兩大「宏偉敘事」(grand narrative)，這其實又承繼了西方的邏各斯(Logos)傳統，認為透過對知識概念的作用，可以掌握客觀普遍的真理，科學知識更是以普遍性的知識自居(陳幼慧，2002)。Feyerabend (1975, 1978) 更從科學哲學的立場，質疑科學的客觀性。Lyotard 反駁 Habermas 的共識說，國內學者陳幼慧在歸納 Lyotard 的後現代知識論時，也認為這是一種浪漫式的立場(陳幼慧，2002：33-34)：

² 國內楊深坑有系統的介紹了 Habermas 的溝通理性，溫明麗也有多篇論文。至於理性的概念在教育哲學的更深一層蘊義，筆者將另文述及。

李歐塔宣稱，他已經證明普遍共識只是屬於討論問題時的某種特殊情況，共識並不是科學討論的終極目的；反之，討論的目的不是追求共識，而是類似發明家的追求謬誤推理，企圖破壞以前的科學已建立好的基礎架構。後現代主義的特色不是求同，反而是求異。後現代主義的實現，唯有仰賴語言遊戲的異質多重性的充分肯定。在遊戲規則上的被所有後設理論所含的中心主義，以更深廣的氣度去寬容不一致的標準，倡導異質標準，尊重創造者的謬誤推理或矛盾產生的可能性。……後現代合法的「新」基礎乃是建立在謬誤產生的可能性之肯定，承認錯誤、矛盾、異質、多元的存在，充分顯現李歐塔法蘭西浪漫式的解決方式。

就教育的立場來講，尊重學生自主性、差異、多元性似乎已經是後現代的主流意見。但是也有學者指出，這種重視差異性的多元訴求，難道不是一種後設敘述嗎？難道本身不是一種意識型態嗎？「解構理性」難道不會淪為另一種獨斷嗎？Beck (1995) 即曾質疑後現代對多元的強調，會犧牲了「共通性」(commonality) 的認知，他反問，為什麼「差異性」的重要性要勝過「共通性」呢？在教育的場域中，我們終究有必要去傳遞一些價值。對「理性」的立場，筆者願意採取修正、重構理性，而非反理性的立場。哲學層次的論辯，表面上無助於教育實踐，其實從他們對「理性」的各種立場，仍然有助於吾人對各種創新的教學論述加以反省，Habermas 肯定多元的共識，Lyotard 否定多元共識的可能，在課程教學的實踐風貌中，仍值得吾人細究。

筆者認為，即使我們採取 Lyotard 的立場，放棄在教育中共識統一的追求，不企求不同主體間分殊的統一，也無法否認在這些多元分殊內，存在一些共同的標準，可據以各自追求其共識。

二、技術控制 vs. 反技術控制

在西方邏各斯理性的傳統之下，歷經啟蒙時代，科學擅場；20 世紀之後，「技術」更從科學中脫穎而出，主宰人類生活的各個層面。20 世紀的重要哲思，如存在主義、馬克思主義等，也都曾對這種技術至上的思維，提出反省。科技、人文

的對立與論戰，最有名的是 C. P. Snow 所提出的「兩個文化」的對壘。如果電影也可以作為學術「文本」的話，《2001 年太空漫遊》（2001: *Space Odyssey*, 1967）、《銀翼殺手》（*Blade Runner*, 1982）、《人工智慧》（*A. I.*, 2001）都相當程度對科學、技術與人類的互動關係，作了深入的反省。現代科技在教學中的兩難，也是後現代社會必須面對的挑戰（郭實渝，2000b）。

就教育教學場域而言，20 世紀前半葉行為主義當道，強調技術、控制的「編序教學」（programmed instruction）、「教學機」（learning machine）廣為流行，1960、1970 年代逐漸興盛的「電腦輔助教學」（CAI），到後現代的視訊、網路、寬頻、電子書包。人類對技術的需求，愈演愈烈。有些學者就認為 21 世紀教育改革典範的最大改變，厥為科技在教學上的應用（Thornburg, 1991）。美國蘋果電腦公司更在 1985 年開發「明日的蘋果教室」（Apple Classroom of Tomorrow, ACOT）。Dewyer（1996）曾對 ACOT 加以研究，指出隨著個人電腦普及於教室，科技已取代教師，知識的提供不再透過教師，而是學生面對電腦的互動。教師的角色遠不如程式解說員與維修人員。學生個人的學習能力、效率、興趣等都有顯著的提昇。雖然，這樣的改變會讓人緬懷教師的傳統角色，但「科技典範」的主流趨勢下，卻是要教師去提昇自己的科技素養，方不致被時代淘汰。在電腦成為教學新寵之下，由於電腦的速度性、複製性、可改變性，都非常有利於教師設計各種靈活的教具，也利於教師把各種平面資料數位化，而能做更靈活的剪輯與應用。

對電腦科技最樂觀的學者認為，各種數位的科技只是一種工具，透過這種有效、新穎而快捷的教學工具，可以「寓教於樂」，靈活而生動的提供各種教材，各種「傳統」的教育目的，都可透過電腦來達成。教師不必對電腦恐慌，反而要更積極的去靈活使用，「美麗新世界」即可到來。

另有些學者並不只從上述「工具理性」的觀點，只從技術效用的角度看待電腦，但他們依然肯定電腦科技在轉換教學上的積極意義。諸如靜態、絕對知識體系的改變，使得多元的聲音真正來臨，解構教室權威的唯一合法來源，教師不再是知識的一言堂，教學方法的改變加上知識再現的多元，促成了知識更新的可能。傳統絕對的知識體系，教師在教室內，其實是用一絕對的知識標準在「規訓」（discipline）學生，美其名矯正學生學習錯誤。可是在新的電腦互動中，萬萬千

千的學生會將傳統的書寫變形、展現新的論述方式，進而改變傳統書寫的風格，也直接促成了許多麻辣教師的誕生，與學生站在同一陣線，這種新的教學實踐，符合後現代一貫的知識訴求。同時，由於電腦科技的突破性發展，各種遠距教學更易於實施，知識不再隸屬於少數菁英份子的操控，更利於全民的普及教育。P. Freire 以及更早的 I. Illich 等的訴求，都點出了此意義。Kellner（2000）認為在後代這種全球化的趨勢中，批判教育學更應強化此一科技素養，結合在地的社會運動，將能促成更符合正義的社會到來。

無人會否認科技應用於教學上的便利性。但若要說它真的具有前述的價值，也未免言過其實。Marshall（1998, 2000）固然肯定電腦網路所形成的「電子文本」（electronic text）或「超文本」（hypertext），的確是一個巨大的資料庫，的確沒有任何一位傳統教師勝過此一資料庫。可是，電腦庫只能提供資訊，而非知識。Marshall 認為自分析以降的主流教學論述，所重視的即為知識、概念、原則的掌握，認知的通觀。資訊的價值即在於使用者是否具備一般的知識背景，能理解及運用此一資訊。在電腦成為人們生活的一部分的今天，「科技素養」（technological literacy）已成為新的教育目標或能力。如果科技素養只是諸如熟悉上網流程、指令、網頁設計、電腦文書處理、傳輸電子郵件等，這些只不過是特定的「技巧」而已，就好像錄放影機、電視機、手機成為人類生活中的一部分，如何使用當然是現代人的必備技能，但那應是教育或教學的目標嗎？真正的「素養」或稱之為類似古典三 R 的基本讀寫算能力，從來就不只是技巧而已，更包括該能力所載負的判斷、理解、批判，乃至於更大的文化面向（Blake & Standish, 2000）。就師生關係或是教育的人格面向，網際互動的隱密性固然可以更利於師生之間談一些隱私的議題，但是也阻礙了人與人之間互動的可能。除非我們要完全放棄人與人之間真實互動的生活方式，否則只是用虛擬／真實的語言來辯護電腦虛擬世界的真實性，或質疑真實世界的虛擬性等再現論述，是無助於後現代日益疏離的人際互動³。

³ 《大英教育哲學期刊》（*Journal of Philosophy of Education*）在 2000 年 34 卷 1 期的專題即是以電子書寫等網路科技為主題，有多篇精彩的論文探討科技背後的哲學蘊義。

此外，科技網路雖然會促進知識的普及化，但筆者卻認為，在知識經濟的時代，更可能造成不同知識擁有者之間的差距。譬如，在創新教學的理念之下，教師要求學生用網路蒐尋或完成作業。學生的社經背景，家裡有無電腦配合，就會是一個決定性的因素。而且，在英語作為一種強勢語言的世界學術及文化氛圍下，網路所儲存的數位資訊，英文是最方便的介面。教學網路化的背後，可不可能是另外一種文化的殖民，也是教育學者不能不深思熟慮的地方。

法蘭克福學派學者 W. Benjamin 在 20 世紀 30 年代，機械已能複製藝術（如印刷繪畫、留聲唱片）的時候，就指出在機械複製時代，複製藝術欠缺了真實藝術的「氛圍」（aura）。就好像印刷書本的普及，「說書人」會自動的消逝。可是，我們從小說中的閱讀經驗，與聆聽說書人的現場經驗，絕對有其差異。到今天為止，現場聆聽大師的演奏，仍是許多愛樂者的最愛，這是任何再精密的數位錄音也無法比擬，對於教師學生而言，教學現場的「氛圍」為何？師生情誼、人格陶融等情意面向的教育目標，如何在已邁入「數位複製」年代的後現代社會裡，仍是一困難的挑戰。方永泉在論述機械複製與數位複製等媒體時代對教育的衝擊時，也有一種「無奈地樂觀」，他（方永泉，2002：93）說：

也許，在科技進步的影響下，我們必須失去以往所認為的最重要的事物；但是在教育工作者的努力下，新的教育活動形式也將使每個人不再只是傳統知識的「複製者」與「被複製者」，而是能進一步成為新型知識的「生產者」與「傳播者」！

在後現代創新教學的趨勢下，電腦科技等技術是一種新型的教學科技，會轉換人類已有的學習風貌，自不待言。只是，此一翻轉，所流逝的不僅是傳統教學的氛圍，更可能是教育所珍視的情意面向。一言以蔽之，後現代仍然擺盪在科技的擁護與嘲諷之間。

三、價值的解構 vs. 建構

極端的後現代論述不僅否認知識的絕對性，在價值論上更是採取相對論的立場，認為傳統的價值規範，表面上也會強調「尊重異己」，但骨子裡卻是以主流的

文化、立場為立場，反而真正忽略了少數邊陲、弱勢、女性的聲音。筆者在前面已提出，為了強調對異己的壓迫，後現代論的學者傾向於從知識論的相對性出發，去顛覆自啓蒙運動以來以理性為主導的勢力，去挑戰理性獨大的一元主張。不少學者認為解構理性不一定是最好的方法。J. S. Mill 這位古典自由主義者在論證「言論自由」時，即曾以知識論上的立場指出，人不可能不出錯為立論依據之一，人不能確保自己不犯錯，統治者當然也不能恣意用國家安全之名箝制新聞或言論自由（但昭偉，2002）。但是，這不蘊涵著我們不能用客觀的標準來仲裁一些事情。事實上，古典自由主義正是為了防止有權者濫用權力，欺壓異己，才強調運用理性，以從各種獨斷的勢力中走出。後現代學者汲汲於顛覆各種傳統價值，表面上好像會使價值邁入虛無，不過，他們對傳統價值的嘲諷，難道不需要立基於某些價值之上嗎？馮朝霖（1996：548）在評述多元文化時，曾經提及：

新文化主義及多元文化教育都涉及到一種基本的倫理學原則，就是對於「異己」的尊重。但是要求尊重、要求「主體間際的彼此認同」，豈不是又須訴諸對於人類普同有效性的「期待」？難道除此之外，別有立足點？而這樣的倫理學預設與現代理論中的基本出發點又有何差異？

Siegel 這位分析取向教育哲學的後起之秀，在「分析」被後現代、女性主義、多元文化圍剿之際，起來捍衛以理性為主導的教育觀，他（Siegel, 1997: 181）曾以女性主義對主流學術的批評為例，說到：「女性主義學術的主要貢獻即在於提出了一些特定的標準……其實是反映了對女性的偏見。然而，我們不可能一方面反對這些有偏見的標準，同時又反對評鑑這些偏見的標準。」Siegel 認為後現代等所強調的尊重差異與多元，也是一種道德的訴求。Siegel 不反對這種道德訴求，反而認為「尊重他人」，其實是啓蒙運動以來最主流的道德訴求。所謂「自主性」代表的是個人擺脫外在環境的干擾，訴諸於理性的獨立判斷，而「自主性」也是自分析以降，英語系世界最主流的教育或道德教育目的。部分後現代的論述一方面質疑傳統的價值，壓抑了個人的自我，但也同時質疑「自主性」本身是啓蒙理性的產物，這種主體性原則（principle of subjectivity）是啓蒙的宏偉敘事，後現代學者高喊「主體已死」，正是此一脈絡的極致。我們不禁要問，主體已死是否代表

著徹底解構各種價值，如果是的話，也不用談教育了，因為教育絕對是要被解構的對象。如果後現代的各種論述，只是要強調各種多元價值的獨立性，就仍得預設一些價值如平等、尊重、寬容、自由等，所謂價值的多元，正是要落實這些價值。雖然其論證的方式與分析以降的教育哲學有很大的差異，但可能結論沒有什麼不同。筆者掃描國內重要的後現代道德教育論述，大概都仍然強調尊重多元，培養批判思考、獨立思考、對邊陲、落實的正義呼聲……筆者要說的是，分析以降所建立的教育主張，是建立在啓蒙運動以降的自由主義傳統，擺盪於後現代的各種教育訴求，看似另外一個領域，但對自由主義或分析的教育學者而言，他們都願意吸納這些後現代的精神，只是他們認為這些訴求都可以在原有的理性架構中，得到證成。教育工作者如果不要只把這些訴求視為結論或口號，仔細去看他們不同的論證方式將更能體現彼此的主張。

四、本土化 vs. 全球化

在後現代的論述中，另外有一個政治、文化、科技交相衝擊的論爭，那是本土化與全球化的爭議。隨著經濟結構改變以及網路科技的普及，時間與空間不再靜止與固定、不再阻撓了彼此的距離，「地球村」的時代，確已來臨。為了增進國際彼此的了解，全球化會強調一個「共通」的基礎，以促進彼此擺脫政治疆域的藩籬。但在另一方面，後現代論述很強調對多元異己的尊重，也很質疑西方世界一直以自我的文化作標準，沒有尊重不同國家的文化。這種對啓蒙以降西方中產階級男性白人的批判，說是後現代的主流論述，也並不誇大。「全球化」使得國與國之間的疆界逐漸泯除，弱化了國家的獨立性（national autonomy）；但是隨著多元文化的重視，本土在地文化的重視，又蔚為一新的時尚。這之間存在著既緊張又辯證之間的關係（Burbules & Torres, 2000: 14）。

從西方政治哲學的發展來看，近年來自由主義以個人的權利義務為出發，企求建立一普遍性的公民身分觀，已受到相當的質疑。社群主義與多元文化主義都認為個人並不是以其獨立的自我去發展其認同。而是在一共通的文化傳統與氛圍中，去建構個人的自我、文化、價值、乃至國家的認同。C. Taylor 與 A. MacIntyre 都曾論述過個人自我是不斷與外在世界的「對話」而成形。不過，Waldron（1996:

114) 則認為個人的認同都是在多元的脈絡中成形，個人不再僅受到他特定隸屬的文化社群的影響。Waldron 在此的意思是勸告特定文化認同（無論是社群主義或多元文化主義）的人士，不要很狹隘地假文化認同之名，行文化壓迫之實。多元文化教育的重點不能只單一的強化個人與族群的維繫，因為個人與族群之認同並非如此單一。個人對族群文化的肯認也宜從世界觀（cosmopolitanism）的立場，在肯認自我族群之文化的同時，也能更「多元」的從其他不同的文化，建立參考架構。事實上，在邏輯及概念上，個人或某一族群之所以要肯認自己的文化，正是在接觸到不同的文化後，對自我文化所做的特別承諾。如果多元文化真的是建立在異己的尊重，那出自於文化的防衛（如恐懼自己的文化被消滅），或是對其他文化的不屑，那只不過是我族中心下的文化認同，這種排他性，並不足取。McDonough（1998）即認為從多元文化的世界觀立場，可以修正 Taylor 等較為偏狹的文化認同立場（簡成熙，2000）。S. Hall 從歐洲整合的觀點，提出「現代國家是文化複合體」的概念（modern nations are all cultural hybrids），鼓勵多元文化間的相互涵攝，使單一的民族國家彼此之間更易於相互理解，而建立更大的經濟、政治或文化的共同體（Stoer & Cortesão, 2000）

Luke 和 Luke（2000）對於全球化與特定本土化、在地化的緊張關係，提出了一個極有價值的教學模式。二氏以在泰國研究的經驗，他們首先從後現代、後殖民等的批判架構中去分析西方世界的文化，然後要泰國當地的社區人士去質疑、批判、反省這些「普效」的西方文化，並從在地的觀點去發展課程。泰國人因此可以理解西方人如何看待事物，也能理解西方人如何看待泰國人，再檢討他們自己是如何看待西方人，甚至於使不同泰國地區比較彼此之差異。換言之，從全球化的觀點，可以提供一些參照視野，豐富地域性的文化，使特定區域的文化認同能保有由下而上的草根式特色，保有自我而又不失創新。全球化並不企求去建立一單一、普遍的文化認同，個人自我在特定地域的文化認同，能夠不排他性地與其他文化接壤，彼此共享又尊重彼此的獨特性。

沒有人會否認，建立臺灣文化主體認同的重要性。但是，我們不能否認中國傳統文化的影響，也不能自絕於世界文化社群。「新臺灣人」不僅需要對自我文化的肯認，更要有信心，不自限於特定政治現實，不必有排他性的文化訴求，才可

以在國際化、全球化下保有我們本土的獨特性。

肆、我國創新教學的省思

分析學者在分析「教學」時，曾經指出，在概念的設定上，「教學」是一種目的導向的活動，預設著學習成效的獲得（簡成熙，1994）。嚴格說來，「有效」教學是多此一舉的形容詞，只要教學活動，符合其概念界定，即為有效。「創新」教學呢？筆者必須說，「有效」教學，未必創新，而「創新」教學也有可能不是教學（如果採取分析學者對教學所設定的相關規準，特別是理性規準）。擺盪於現代與後現代的論爭，筆者是持著以現代調和後現代的立場，對於知識、價值並不持極端相對的立場。本節筆者將針對前節後現代教學論述的正反論題，結合近十年來我國教育場域中的現象，嘗試提出創新教學實踐上的省思。

一、理性的絕對與後現代相對性的和解

知識的解構成為後現代時髦的口號後，我國教學過程中的各種多元評量，也應運而生。2002年彰化一所國中的是非考題「養兒防老」是否正確，答案是「×」，而某書商所編之教科書論及革命先烈八指將軍黃興是在「武昌起義」一役中負傷，被斷二指（應為「黃花崗之役」）。筆者僅以此二見諸媒體的例子，做初步的討論。誠然，「養兒防老」這句古語，可能反映了一靜態的家庭倫理，（後）現代社會，隨著國民年金的規劃，政府也扮演著老人安養的積極角色。不過，此一價值陳述，是不是適合用「是非題」來確認，則不無疑問。分析學者很早就指出，價值的傳遞不能流於「灌輸」，後現代更強調價值的多元。「養兒防老」這樣的觀念，是應該透過班級的討論，而不應是定於一的答案。黃興在黃花崗一役中彈，失去二指，此一「事實之知」，應該沒有知識相對絕對的爭議。固然，Lyotard 的論述很強調差異，乃至錯誤的積極意義。後現代的教育學者 Doll（1993）也認為現代主義的知識論，無法正視變動、混亂、失序、錯誤等在教育的價值。但是，這並不是說我們可以任意篡改科學或歷史事實。我們當然可以再確認黃興是否真的在黃花崗一役失去二指。也可以質疑這樣的歷史「事實」有沒有必要列入教材或考題。其

實，從後現代知識論的立場來看，歷史事件的記載，很大程度反映了當權者的意識形態。以漢族為中心的歷史，對北伐匈奴的解釋，就可能犯了我族中心的毛病，這是可以也應該提出反省的。如果我們不真正去正視後現代多元的精神，或是把後現代知識論的相對性與對理性的質疑，視為是另一種口號，也容易形成另一種獨斷的教條。Siegel (1987, 1997) 即認為堅持知識的相對性或包容 (inclusion)，不見得就不會排他，而堅持知識的絕對性也不見得就會陷入獨斷。後現代知識相對的立場，鼓勵我們從多元的角度去思考各種可能、提醒我們思考既定知識背後的權力運作，理解不同知識傳遞過程所代表的各種情境與立場，這些都應視為重構多元理性的積極意義。分析以降的教育論述，易於把教學過程中的理性原則普遍化，並不是這些理性原則有什麼不對，而是普遍化的理性原則，很難在具體的脈絡中真正發揮其功能。筆者站在分析傳統的立場吸納後現代論述，認為後現代各種多元論述，反而可以增加理性的範圍，也能使理性的準則在實際的情境中，體現更多元的可能。如果我們的創新教學是孤懸另一種「正確」的價值（如貶抑養兒防老），或是忽略了一些事實，而造成錯誤（如黃興於武昌起義斷了二指），都曲解了後現代多元論述的精神。

同樣地，建構式數學教學如果視為「一種」數學教學方式之一，沒有人會反對。如果是以後的數學教學都只能用建構式教學，先不論這樣的政策制定符不符合數學教學的專業意見，也不挑剔是誰可以從中獲得利益（立法委員批露部分編輯委員在坊間補習班授課、兼職），這種一元的精神，就已經違反了後現代多元的精神了。我們隨意舉國編本第七冊《數學習作》（頁 73），有下列的例子「用有 ÷ 號的算式填充題記錄問題，並用有乘號和減號的算式把你的做法記下來」，「264 本書，39 本裝成一箱，儘量裝完，可裝成幾箱？剩下幾本書？」許多教師根據指導語，要求學生一定得用有乘號和減號的算式，否則就錯。筆者要再強調，建構式數學教學對於適應個別差異，落實學生經驗以及增進數學在生活中的應用，都有其良善的教育意義。但是當教師「不准」學生背九九乘法時，此一創新教學的推行手段，就值得吾人深省了。

二、教學科技的功過

科技的改變當然會直接影響到人類的生活方式。但是，人類與科技之間的關係，也並不是很單純的人類利用科技，改善生活方式等。人與科技之間更可能存在異化或物化的關係，使人的主體性淪喪，很多人文學者都提出類似的警訊。當然，我們也無法浪漫式的反對科技，但是時時對科技抱持著警覺立場，毋寧是一合理的態度。「創新教學」不能一味的以各種視訊電腦革新為唯一技術考量，我們也不要忽略了科技的提昇，也一定會改變人類的某些價值。例如，在電腦軟體淘汰換新的世代，對「節儉」的概念，理應有所調整。否則，「節儉」的結果，反而會使得相關的軟硬體耗材，無法物盡其用。此外，電腦的無遠弗屆，也使得 e 世代的人對於時間、空間的距離感減弱，天涯若比鄰之下，親朋好友、情人之間的情愫，也會產生質變，火車站等也不再是離情依依之圖騰象徵，文學作品也不會再以兩地相隔之離情作主軸……時間、空間在電腦空間的快速切換，電腦耗材的快速淘汰，各種影音複製的普及，都在在使 e 世代的人不再珍惜一些傳統時代所珍視的人事物與價值。而網路世界以及各種互動創新的電腦教學軟體，也使得使用者更能根據既定的程式去掌控。前教育部長吳京任內，一項新的電玩——電子雞風靡臺灣，吳部長樂觀的說可在學校設立「養雞場」，透過電玩，培養學生關懷、責任云云。其實，這種技術性的透過程式去操縱、控制的心態，是否能增進關懷、愛心等情意目標，殊為疑問。

後現代對現代社會以理性為主導的勢力，對大自然無窮無盡掠奪以換取文明進步的做法，深深不以為然。環保意識的抬頭，也是後現代的重要訴求。網路的電子傳輸，好像節省了許多紙上作業，有時未必。至少現在仍然無法完全取代平面媒體。在過去打字機的時代，由於無法任意更改，從手稿到印刷成形，使用者無不戰戰兢兢，不會有太大的浪費，而現在每個人都可在印表機前，自由創作、修正，憑添許多耗損。教師在教學過程中所使用的學習單，拜電腦科技之賜，班級教室所耗損的紙張，不知凡幾。如果我們的創新教學，是要讓師生透過電腦，製造更多光鮮亮麗的成果作業，而且，以之作為教學效能的標準，就可能製造更多的環保問題，而不自知。筆者有一次去評鑑一所國小，某班級的活動設計是鼓勵學生做家事，活動設計之一是要小朋友們協助父母煎荷包蛋，這種生活課程，立意良善。但是該方案卻要小朋友去電腦繪圖、填寫煎荷包蛋的學習單。其實，

類似這些實作性的活動，應該在於實作經驗的分享而不是光鮮亮麗的教學檔案。當筆者把自己的想法提出時，該學校的同仁反映，「上面視察時，我們就必須要有這些學習單，才會符合小班小校學校本位的創新教學精神」。一葉知秋，筆者要再強調，在電腦科技時代裡，我們絕不能浪漫式的否定科技，也不能孤芳自賞於過去的價值。必須正視科技所帶給人類生活方式改變所因應的新價值。而教師對科技抱持警覺立場，不一味的去擁抱，也將可以使我們隨時維持人的主體性，不致於役於物。

此外，創新教學可能也會違反社會正義。熟悉教育場域的人都知道，在 20 世紀 1950、1960 年代，「教育機會均等」的理念，已被高唱入雲，後現代各種多元的訴求，背後其實有一股很濃厚的道德訴求，至少感動筆者的不是各種亮麗新異的訴求，而是對各種邊陲、弱勢的發聲。這種對「正義」的強調，筆者覺得與啓蒙運動以降自由主義所期待捍衛人類尊嚴的終極目標，並無二致。筆者在此擬從一教育政治經濟學（political economics of education）的立場指出，我國這一波九年一貫課程的改革方案的提出約在 1996、1997 年之際，當時的各種政治情勢，如經濟成長率、失業率、政府財政情形、民間消費指數……，與政黨輪替後的今天，不可同日而語。筆者要說的是，許多教學理念所需的配合度，無論是政府能提供學校的資源，以及家長們所能提供的教育負擔，都設定在相當富裕的經濟條件之上。這一、二年來，「小班小校」的落實受限於經費而停擺；偏遠地區學生交不出營養午餐費的情形，時有所聞；各種多元入學方案的報名、準備事宜，也考驗著家長的財力；學校內各種創新教學，也需要家長物質條件及家長教育程度的配合。一言以蔽之，九年一貫課程的落實，將有可能在貧富差距急速擴大的臺灣，帶來更大的不公⁴。很吊詭的是教育改革的初衷之一是要把每位孩子都帶上來。筆者在此完全未質疑教育改革或九年一貫課程的理想，只想指出，如果我們的教育政策或是教師在班級內進行的創新教學，不能體察這種環繞在教學場域外的政經風貌，那教育改革到底對誰有利的後現代式指控將更有合理性。如果教育

⁴ 朱雲漢（2003）指出，十年前前 10% 家戶收入是後 10% 的 19 倍，2002 年差距達 61 倍。教育體系正成為擴大社會階級鴻溝與城鄉差距的幫兇。

改革或各種創新教學的實質，是另外一種教育優勢者的障眼法，無助於學生的向上流動，那後現代教育論述最彌足珍貴的解構主流霸權，真正落實照顧弱勢的正義呼聲，將不復存。

三、另類價值的教育意義

國學大師章太炎曾嘲諷筆鋒常帶情感的梁啟超「媚少年」，以輕率的文俚語取悅年輕讀者。筆者在唸大學時，教授們諄諄教誨我們大學生要「學術取向」，不要「逸樂取向」。近年來，愈來愈多的學校開學、畢業典禮，充斥著各種「媚俗」的活動。教育部曾鑑於清華大學舉辦千人擁吻、成功大學的花內褲活動，受到社會壓力而發文給各公私立大專院校，「請加強道德教育，避免辦理傷風敗俗接近『性暗示』之活動，以改善社會風氣……」（臺(91)訓(二)字第 91123786 號書函）。筆者即以千人擁吻、花褲子反穿及中正大學畢業典禮的鋼管舞為例，做簡要的討論，以回應本論文創新教學在多元價值的正反論題。首先，某些後現代論述會認為從價值多元的觀點，擁吻、鋼管舞、花內褲與傷風敗俗聯繫在一起，是否是一種「污名化」？而教育部用一紙公文，也多少流露出一些「父權心態」。持文化傳承立場的教育學者，則認為大學是追求真理、時代亙古價值之寓所，應抗拒庸俗流風。擺盪於此二者之間，難道沒有辦法建立共識嗎？這些活動，已相當程度的成為某種儀式（ritual）或傳統，具有一些象徵意義，也會逐漸發展其內在邏輯，進而形成學校的特色與校風。這些活動之所以引起爭議，都或多或少與性的暗示有關，筆者從性別意識的觀點，願意再進一言。對清華大學、成功大學而言，都是「陽盛陰衰」的學校，學校正可以透過一些活動、儀式來彰顯其男同學的情感需求。「擁吻」代表的是當事人情感的公開，願意接受共同的祝福，也代表學校鼓勵學生去修戀愛學分；「花褲子」除了顛覆傳統隱私部位外，還有何積極意義？筆者能想到的是如果此一活動能設計讓成大學生（男生）自行穿針引線，自行彩繪。學生因此能在有趣的活動中了解傳統女性的工作，激發日後更能成熟扮演女性角色之意願，那也不失為一陽剛學校對男性扮演父職前的洗禮儀式。中正大學鋼管舞，如果能有更縝密的套裝，而不是只有反映資本主義的買賣行為——學生花錢欣賞鋼管舞。鋼管女郎議題至少涉及相關的美學標準與工作環境，諸如對鋼管女郎舞技

的審美經驗，此一舞技在社會場域的學習或培訓模式，鋼管女郎在此一表演生態中的人權條件，如經紀人制度，是否被人蛇集團控制，有否違反性自主，表演所得的利潤是否被剝削等議題。透過此一企畫，鋼管舞進入校園，也將能帶動學生去反思而具有性別平權的社會實踐意義。可是，上述學校學生在舉辦這些活動時，是否經過這些反思呢？

筆者並不先認定這些活動傷風敗俗；當然不能用既定的價值全然否定；但也不同意學校為迎合學生，或者甚至於為了上媒體，而舉辦各種另類活動。正因為多元價值時代的來臨，我們仍應賦予這些企圖顛覆或解構傳統價值的活動嚴肅的意義。而筆者也相信，各級學校教育工作者如果能用這樣的態度去重溫各種創新教學、另類活動的教育目的，那多元的價值將不會造成價值的脫序，後現代多元活潑的生機，將會發展另一種文明的秩序。

四、重構本土教學理念

近年來，筆者也有機會觀摩許多基層教師生動的教學，深深為這些基層教育工作者的熱情、奉獻與創意而感動。不過身為國內教育理論工作者，筆者仍然覺得國內教育理論工作者，未能扣緊「本土化」的意涵，致使教育理論無法展現指導教育實踐的效果（簡成熙，2002b），筆者願意在此多贅一言，以就教同道。

「本土化」不應該是特定時空政治勢力的「政治正確」主張，教學活動不僅是一種技術性的活動，也不僅只是特定專業的理性事業，它同時載負著一區域的歷史文化、共享的價值、以及人們心中的既存信念。吊詭的是，教育改革或創新教學，常常是要促成已有價值的變遷。這種態度、價值、信念的改變，絕不能只靠技術或制度。我國近年來教育改革的缺失，政府官員或學者專家常歸之於執行面出現偏差。執行面的偏差，本就是教育改革推行之際，必須先行考量的重點。而且，執行面有偏差，正代表著教育工作者（基層行政者、學校行政者及教師）的基本教育信念、能力，以及教育改革的目標之間有差距。我們不否認，基層教育工作者可能的怠惰、安逸、不求進步的保守心態，是教育改革的阻力。不過，身為國家規劃教育政策的學術工作者，我們也必須深自反省，我們是如何引進教育新知、我們是如何培育可畏後生，各種教學碩士或行政碩士的班別，我們為之

所提供的學術訓練，是真有助於教育實踐，還是只是學位的授與，直接助益於個人的地位與敘薪。一言以蔽之，教育學術工作者如何看待教育理論、如何建構適合本土的教育理論，將是「執行面不偏差」的充分條件。不諱言，我們大多數的教育學術工作者，常常在自己的專業領域中汲汲於介紹新知，而較為忽略該教育新知、理論其實是在一更大的教育學術傳統，甚至是西方文明的學術氛圍。而國外教育理論常是在其文化傳統中因應特定問題的具體實踐。因此，國外學校行政、諮商輔導、課程教學，乃至各種教學科技理論的提出，是有其特定的文化脈絡。如果我們只是單純的引進，橘逾淮則枳的現象，將無可避免。這不能只單純的把責任推到執行面，在另一方面，要在建構完善的教學理論，除了真正的「了解」他山之石的各種文化傳統外，更必須了解自我。我國過去 50 年來的教育現貌，是否成為我國教育學術工作者的「資源意識」，諸如對於過去教育重大教育變遷的成敗分析，重大教育思潮在不同時空的意義，以及大多數的教育工作者所持守的信念等。也許，家長們對教育有一些不當期望，這些期望的社會、文化因素為何，如何營造一個更多元的空間，落實行行出狀元的文化或制度機制，恐怕是多元入學方案之前要去醞釀的文化或制度。如果本土化，不是一個狹隘地政治正確，或故步自封，而是我們對於自己需求的深刻自省，學者絕對不會有「外國的月亮比較圓」的心態，我們會合理的思考國外教育理論在其特定文化脈絡中的精神，然後把握此一精神，在考量到我國教育的具體生態中，適時引進、創新轉換。教育改革的失敗，不能全怪政府顛覆，不能全怪執行躁進，更不能把責任推到基層工作者身上。教育學術工作者的急功近利與食洋不化，也難辭其咎。

筆者以上對學術工作者的指控也許很強烈，但筆者認為教育學術的論述會形成一個廣大的教育理念氛圍，而成為國家教育政策或改革的重點，當然也就會形成萬萬千千基層教師的教學指引。這之間可能形成良性的互動也可能導致惡性的循環。筆者身為一位教育學術工作者，當然也無法由上而下的企圖「指導」基層教師，筆者（2002b）指出教育理論具有非常強的實踐理論（*practical theory*）特性。在概念的設定上，實踐理論即有其本土化意義。但由於實踐理論有賴於基本學科的灌溉，而教育學的許多基本理論基礎（如心理學、社會學、哲學）本身也是來自西方學術社群。所以教育理論的本土化，較之「純」基本學科的本土化，

存在者更爲雙重的困難。雖則如此，在「應然」上，本土化與國際化仍應互爲和解，葉啓政（2001：165）指出：

學術研究本土化的志業，絕不能與整個人類文明發展的歷史脈絡隔離，成爲僅是類似清末義和團盲目之揚土排外的區域化運動而已。因而，「本土化」的目標不是衝撞著西方現代「理性」文明，以來形塑與經營「取而代之」式的輪替性霸業，而是能夠藉此努力，為全體人類文明的未來，提供更合理的生活環境和生活方式，也提供給整體人類文明更寬廣、更豐富、更深邃、更多采多姿的文化契機。因此，「本土化」是人類文明朝向「全球化」之現實歷史軌跡中絕對不可或缺的一環，二者互爲表裡，也相互支撐、扣銜與含攝。

筆者相信，教育學者若能深刻體會此一精神，必然不會因政治正確的本土化而故步自封，更不會食洋不化，甚至於挾洋自重。由之而建構的教育理論或改革論述，將更能與基層工作者形成良性互動。

伍、結語

已經進入本論文的尾聲，筆者從分析到後現代已作了一全面的檢視，筆者力不足以完全解決相關的學術爭議，但筆者已盡力把後現在的各種論述，作一較細部的考量，並對我國的教育現場，作了一反省與建議，茲在此歸納本文結論：

一、分析的教學論述，立基於理性的傳統，後現代的論述同時具有反理性與重構理性的特色。筆者採取重構理性的立場。具體表現在教學實踐上，後現代的相對性、多元性，乃至珍視各種混亂、失序、錯誤等的意義，不意味著在教學上可以曲解許多事實之知。

二、分析的教學論述，重視人類的理性認知甚於技術訓練。後現代的論述對於技術的價值同時有正反立場。有些學者承襲批判理論的傳統，質疑過於技術應用的工具理性，另有些學者則強調技術對人類生活多樣性的貢獻。筆者認爲兩種立場在教學實踐上，各自有其適切性。在我們運用各種網際科技之餘，不要忽略

技術可能扭曲人性的情感，可能對大自然有破壞作用，也可能不經意的擴大貧富差距，而違反社會正義。

三、分析的教學論述，重視倫理的規範功能。後現代在各種價值上，持多元的立場，強調對既定規範的解構。筆者基本上認為，後現代各種重視多元、邊陲的論述，仍得預設一些諸如平等、尊重、寬容等傳統價值。在具體的教學中，教育工作者一方面不能 LKK，完全不否認既定價值的意義，但也不能只流於逸樂、膚淺，應在這些逗趣的教學活動中，正視各種邊陲、顛覆傳統價值的嚴肅意義。

四、分析的教學論述，認為教學規準具有普遍性，後現代一方面強調在地化，可是由於科際網路的無遠弗屆，全球化、國際化也是後現代的一項特徵，這也具備相當程度的普遍性。具體表現在教學實踐上，也不免產生緊張。筆者認為教育理論建構者應重新思考教育理論的本土化意義，才能與教學實務工作者形成一更良性的互動。

最後，筆者要為許多基層工作者喝采，由於學術與實踐的分工，不管學術工作者如何促進理論與實踐的整合。「創新教學」仍有賴基層教師去落實。學院內的學者也許可以體察教學理論的內涵，隨時引進新知（如認知心理學及神經科學）、爭取教學資源的各種相關配套措施，及深刻反省教學及知識傳遞背後的多元權力運作。但是，這些都完全無法取代教師自行發展的教學技能與實踐智慧。這幾年的教育改革與課程改革，雖然有許多的缺失，一股由下而上教師自主的生機，也逐漸成形。筆者相信這股力量不會破滅，這有賴教育行政當局肯定，教育學術工作者正視。或許這是教育行政界、教育學術圈，以及基層教師互動的契機。假以時日，在全球化的相互刺激下，我們將能重構真正適合本土的教學理念。

致謝：本文曾以「變與不變之間的擺盪：創新教學的哲學省思」發表於臺灣教育傳播暨科技學會、國立臺灣師範大學教育學系合辦之「課程改革與教學創新兩岸三地學術研討會」。另外也感謝單文經教授的邀請。

參考文獻

- 朱雲漢 (2003)。政治的虛幻與真實。中國時報，92 年 7 月 14 日，A2。
- 方永泉 (2002)。機械複製與數位複製——從班雅明〈機械複製時代的藝術作品〉看資訊媒體時代的教育。載於蘇永明 (主編)，**科技對教育的衝擊 (教育哲學與文化 4)** (頁 39-99)，臺北：五南。
- 但昭偉 (2002)。重讀彌爾的「自由論」。臺北：學富。
- 陳幼慧 (2002)。現代與後現代之爭——李歐塔對後現代知識的反省。載於蘇永明 (主編)，**科技對教育的衝擊 (教育哲學與文化 4)** (頁 1-38)，臺北：五南。
- 馮朝霖 (1996)。後現代的多元主義：中型理論或局部性理論的建構評論。載於中華民國比較教育學會等 (主編)，**教育改革：從傳統到後現代** (頁 547-549)。臺北：師大書苑。
- 郭實渝 (2000a)。後現代主義的教育哲學。載於邱兆偉 (主編)，**教育哲學** (頁 237-275)。臺北：師大書苑。
- 郭實渝 (2000b)。現代科技在教學上之應用與生態教育理念之推動產生的兩難。**歐美研究**，30 (2)，頁 111-144。
- 葉啓政 (2001)。社會學和本土化。臺北：巨流。
- 歐陽教 (1973)。教育哲學導論。臺北：文景。
- 簡成熙 (1994)。教學的概念分析及其所涉及爭議的探討。載於 82 學年度師範學院教育學術論文發表會論文集 (第一冊) (頁 377-411)。
- 簡成熙 (1996)。理性、分析、教育人。臺北：師大書苑。
- 簡成熙 (1999)。教育方法。載於歐陽教 (主編)，**教育哲學** (頁 277-309)。高雄：麗文。
- 簡成熙 (2000)。多元文化教育的論證、爭議與實踐：從自由主義與社群主義論起。載於但昭偉、蘇永明 (主編)，**文化、多元文化與教育 (教育哲學與文化 1)** (頁 81-132)，臺北：五南。
- 簡成熙 (譯) (2002a)。教育哲學導論。臺北：五南。
- 簡成熙 (2002b)。本土教育理論之建構：教育哲學工作者的反省。**教育科學期刊**，2 (2)，頁 36-61。
- Aronowitz, S. & Giroux, M. A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Beck, C. (1995). Postmodernism, ethics, and moral education. In W. Kohli (Ed.), *Critical*

conversations in philosophy of education (pp. 127-136). New York: Routledge.

Blake, N. & Standish, P. (2000). Introduction. *Journal of Philosophy of Education*, 34(1), 1-16.

Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind*. New York: Simon & Schuster.

Burbules, N. C. & Rice, S. (1991). Dialogue across difference: Continuing the conversation. *Harvard Educational Review*, 61(4), 393-416.

Burbules, N. C. & Torres, C. A. (2000). Globalization and education: An introduction. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspective* (pp. 1-26). London: Routledge.

Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and criticism*. New York: Teachers College Press.

Dewyer, D. C. (1996). The imperative to change our schools. In C. Fisher et al. (Eds.), *Education and technology: Reflections on computing in classrooms* (pp. 13-33). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Doll, W. E. Jr. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.

Feyerabend, P. (1975). *Against method*. London: Verso.

Feyerabend, P. (1978). *Science in a free society*. Norfolk, London: Lowe & Brydone Ltd.

Hirsch, E. D. Jr. (1988). *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York: Vintage Books.

Hirst, P. H. (1993). Education, knowledge, and practices. In R. Barrow & P. White (Eds.), *Beyond liberal education: Essays in honour of Paul H. Hirst* (pp. 184-199). London: Routledge.

Kellner, D. (2000). Globalization and new social movements: Lessons for critical theory and pedagogy. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 299-322). London: Routledge.

Kerr, D. H. (1981). The structure of quality in teaching. In J. F. Soltis (Ed.), *Philosophy and Education*. Chicago: National Society for the Study of Education: Distributed by University of Chicago Press.

Kerr, D. H. & Soltis, J. F. (1976). Locating teacher competence: An action description of teaching. *Educational Theory*, 24, 3-16.

Luck, A. & Luck, C. (2000). A Situated perspective on cultural globalization. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 276-298). London: Routledge.

- MacMillan, C. J. B. & Garrison, J. W. (1988). *An logical theory of learning: Erotetics and intentionality*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Marshall, J. (1998). Information on information: Recent curriculum reform. *Studies in Philosophy and Education*, 17(4), 313-321.
- Marshall, J. (2000). Electronic writing and the wrapping of language. *Journal of Philosophy of Education*, 34(1), 135-150.
- Martin, J. R. (1994). *Changing the educational landscape*. New York: Routledge.
- McDonough, K. (1998). Cultural recognition, cosmopolitanism and multicultural education. In S. Laird (Ed.), *Philosophy of Education 1997*. Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- Neiman, A. (1995). Pragmatism: The aim of education and the meaning of life. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp. 56-72). New York: Routledge.
- Pignatelli, F. (1993). Toward a postprogressive theory of education. *Educational Foundations*, Summer, 7-26.
- Scheffler, I. (1960). *The language of education*. Springfield, IL: Charles E. Thomas.
- Scheffler, I. (1995). On the idea of an educated person. In V. A. Howard & I. Scheffler (Eds.), *Work, education and leadership* (pp. 81-100). New York: Peter Lang Publishing.
- Siegel, H. (1987). *Relativism refuted: A critique of contemporary epistemological relativism*. Dordrecht, Netherlands: D. Reidel.
- Siegel, H. (1997). *Rationality redeemed? Further dialogues on an educational ideal*. New York: Routledge.
- Stoer, S. R. & Cortesão, L. (2000). Multiculturalism and educational policy in a global context. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 253-274). London: Routledge.
- Thornburg, D. D. (1991). *Education, technology, and paradigms of change for 21st century*. [s.l.]: Starsong Publications.
- Waldron, J. (1996). Multiculturalism and melange. In R. K. Fullinwider (Ed.), *Public education in a multicultural society: Policy, theory, critique* (pp. 90-118). New York: Cambridge University Press.