

後現代主義對台灣教育改革的衝擊與啓示

湯堯

前言

在二十一世紀初期的此刻，人類的生活世界面臨著錯綜複雜、詭譎多變的情勢，社會中不同的團體、族群紛紛喊出要求重視的聲音，所謂主流思潮也不斷進行修正，一切呈現著混沌的狀態。以往一元文化所構成的社會型態，逐漸的趨向於向各方不同價值的包容與肯定。近年來，全世界的教育改革也因應這股風潮，逐漸改變了其原先教育體制中單一的意識型態，進而提倡理解和尊重社會中不同性別、種族、族群的價值，使得每一個體都能獲得基本的人權和尊嚴，而且不同族群的文化亦能獲得傳承，呈現多元文化教育的景像。在這樣的社會型態下，於是產生所謂「後現代主義」思潮，它是一種意識形態，包括範圍甚為廣泛，可見諸於文學創作、建築、音樂與電影等，有人形容該意識形態是對現代主義的反制，亦即以對主體哲學觀與理性主義所進行的批判和反思的論述。它代表著二十世紀末的一股流行的潮流，深深影響著文學與藝術的表達，也對於社會中的各項制度產生巨大的衝擊，而教育是社會制度重要的一環，自然也深受後現代主義思潮的影響。本文基於上述因素，試圖透過對後現代主義的了解，進而整理歸納出其對於台灣教育改革的影響，並呈現出教育改革理念下對教育願景的勾勒。

後現代主義思潮概述

後現代主義，一方面是指在藝術界的一種超前衛表達風格，另一方面是指在高度發展的資本主義文化中的一種省思、批判、或否定，或是在資訊爆炸及緊張生活時期呈現的表現（郭實渝，1996）。而李歐塔（Lyotard, 1984）認為：後現代就是在現代中，把「不可表現的」放進表現本身，就是拒絕完美形式的慰藉，拒絕品味上的共識，去使得集體分享不可企及的鄉愁成為可能；就是尋求新的表現，不是為了享受它們，而是為了給予「不可表現的」更強烈的意義（顏玉雲，1996）。Smith & Wexler (1995)認為後現代主義是現代的延續及超越，具備不確定性、自我組織、弔詭及遊戲四項特質。

後現代主義思潮並不是一種特定的風格，王岳川（1993）認為後現代主義是資訊時代、晚期資本主義及後工業社會中交互作用下的產物，旨在超越現代主義所進行的一系列嘗試，使得後現代主義具有巔覆性逆轉與標新立異的風靡魅力所致。為何後現代主義會有如此獨領風騷的實力？可以從它的興起背景來加以分析了解，高義展（1997）就外在的時代背景與內在的學術關連分別敘述，首先外在時代背景方面：

（一）資訊時代的產物

隨著人類知識的空前膨脹，電腦與資料庫的廣泛運用，科技的擴張導致了合法性的危機。這一狀況反過來深刻的規範了人類的心理與行為模式，導致一種反文化、反美學、

反文學的極端傾向。

（二）晚期資本主義的徵候

後現代主義是資本主義發展的第三階段，先期出現與資本主義的前兩個階段也就是現代主義和現實主義無法分開，這三個階段都反應了一種新的心理結構，標誌著人的性質的一種改變。

（三）後工業社會的產物

美國社會學家貝爾（Bell, 1988）以後工業社會的論點，認為後現代主義是現代主義的顛峰，它把現代主義的邏輯推到極致，造成了「文化霸權」，因此使社會喪失了終極意義。

另外，後現代主義也與當代的一些學術思潮有一定的關連：

（一）受到反抗現代性建築風格的思潮影響

後現代時期建築師認為現代化建築只強調均衡與國際化，不重修飾，太過於單調、格式化，缺少藝術氣息。這種反統一、反規格、反理性的建築風格，影響後現代的美學觀，間接影響思考的方向。

（二）受到後結構主義的影響

傅柯（Foucault, 1982）等人質疑結構主義者的主張，他們主張語言具有變化性，反對語言深度結構的邏輯性思考。這種思潮代表對結構、語言理性的反抗趨勢及對主體的放棄，對後現代主義的影響很大。

（三）當代實用主義復興的一部份

一些新實用主義者如羅狄（Rorty, 1991）等人，他們反對傳統哲學中對一元性、永恆性真理的追求，提倡一種多元的、暫時性的、有實際影響個人社會生活的真理觀，並展望一種無主導性哲學的「後哲學文化」。

綜合言之，後現代主義受到時勢之所趨，並受到當時的流行思潮的影響，而針對現代主義的一種質疑、否定及批判，它反對傳統的邏輯中心論、二元論、確定性及統一性，以及現代化所追求的普遍、系統、客觀的理性。相對的，後現代所欲建立的是個體、多元與主觀，認為意義是存在於情境中，由人自己去建構。總之，後現代主義思潮拒絕接受現代理性所建立的原理原則。

後現代主義下的教育發展

十九世紀以來，即不斷有思想家對啟蒙運動的「工具理性」觀點提出批判，尼采（Nietzsche）宣告「上帝已死」，以徹底瓦解啟蒙運動所欲追求最終的真理與基礎，取而代之以「超人意志」強調非理性的重要（楊洲松，民 85）。阿多諾（Adorno, 1990）、羅狄（Rorty, 1991）與德希達（Derrida, 1972）亦標示著後代主義思想家普遍的觀點，他們顛覆了現代性整體、同一、理性優越的主張，而以平面化、斷裂性、非理性、邊緣性及多元方法論的言語進行論述。

這股思潮對於教育的發展亦造成不小的衝擊，首先是多元文化的呈現，即在教育的研究上，或教育材料的呈現方面，沒有任何一種強而有力的典範或標準教材可以供人

依循，而是一種沒有中心性、多元並起、局部小巧的論述或課程，使得在研究上質與量、經驗分析與批判解放典範之間不再互斥，而在教育的內容和方法上，也能破除「種族中心主義」，呈現多元化的樣貌。

其次，後現代社會科學主張一種邊際中心互相消長，學科分際相互模糊的研究方式，教育的發展逐漸走向沒有所謂理性中心或學科中心的景況，基本的主張在於科際整合能力之提升，以充實學習者更寬廣的學習視野。

此外，資訊科技在後現代科技中扮演著非常重要的角色，由於電腦的發達及普及性，使得人人可依據自己的能力與需要從事學習，促得個人化的學習情形愈加普遍，個別差異的問題能夠被滿足。但另一方面，資訊網路的流通造成思考模式的重大改變。換言之，由於教學化、符碼化的便利性，將徹底減低個人思考的深度。

從以上所述，可以了解到後現代主義對於教育的影響有多元文化的呈現、學科教材的融合及思考邏輯的改變等。但由於後現代有走向當下經驗的實用主義、平面話語、破解與斷裂的現象，亦將影響教育的發展走向一種平面化、商業化、消費式的現象，而無法提供一個完好的教育遠景。學者廖春文(1996)亦指出，後現代教育發展有其困境，主要是陷落在傳統與現代兩者發展的辯論弔詭情結之中，分別說明如下述：

數量與素質的弔詭

隨著社會結構的急遽變遷，教育的發展亦面臨平等與卓越、普及與特殊等理想的困境，亦即究竟要追求教育數量的增加，亦或講求教育品質的提升？例如高中職學生的比例應如何調整？高等教育數量的膨脹是否為目前高失業率的主要原因？

科層與專業的弔詭

科層體制雖係一種提高組織效率，達成教育目標的功能模式，惟現代科層組織亦可能產生反功能或負面的結果（張德銳，1994），除此之外，專業自主與科層體制理性之間，亦會產生矛盾與衝突的弔詭現象，此乃教育發展在現代化過程或後現代化過程中的理性困境。

科技與人文的弔詭

由於整個世界科技理性（工具理性）的過度膨脹，造成人類價值理性（溝通理性）的相對萎縮，使得教育的發展在現代化進程中，產生科技與人文如何均衡發展的困境，這也是後現代教育發展的弔詭現象。

漸進與激進的弔詭

後現代的教育發展，民眾對教育改革的要求出現不同的聲音，有人認為因大刀闊斧的進行激進改革；有人則認為教育改革的影響深遠，故主張以漸進穩健的方式改革。前者所秉持為「全知理性」(註 1)的激進策略，優點是較能因應急速變遷的社會需求，缺點是風險大，易導致社會動盪不安；後者乃基於「有限理性」(註 2)的漸進觀點，雖易被批評為保守且缺乏開創性，惟可確保社會的安定和諧。

計劃與自由的弔詭

一個國家的教育發展，基本上與該國思想意識型態和發展階段有關。一般而言，社會主義國家、未開發或開發中國家，主要採用計劃控制的模式；資本主義國家、已開發國家，則逐步走向以自由市場作為教育發展的機制。

現實與理想的弔詭

教育系統乃整個社會系統的一個次級系統，與其他社會系統有密切的關聯性，任何一項教育政策的創立或變革，所影響的層面既深且廣。而後現代中強調多元民主社會，因此常出現民間改革團體與政府教育單位在認知上的差距，進而產生矛盾對立的局面。

後現代社會中教育改革的具體措施

台灣在近幾年來，興起了一股強烈的教育改革巨浪，而其中蔚為風氣者而有具體貢獻者，當可為早期的「行政院教育改革審議委員會」和民間的「四一〇教育改造聯盟」，以及一九九八年九月三十日教育部公布的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」(教育部 民 87)，就其改革中心主軸也反應出後現代主義的精神，即是以反權威、反知識本位與反精英導向。陳伯璋(1999)從社會變遷與課程發展角度來分析後現代主義與教育改革之關連性：

反「集權」(或權威)：

台灣以往課程發展大抵是一種「由上而下」(top-down)的模式。教育部屬於「上游」，主導課程標準修訂，成員以行政人員、學科專家為主體，而教科書更是以此標準為準則。國立編譯館成為「中游」重工業(國定本)，學校則成為下游「廠商」。然而世紀末的反權威、「離中化」(de-centralized)，卻對此模式加以解構，先是教科書「審定本」的呼籲，以打破國立編譯館的寡頭壟斷及「球員兼裁判」的角色混亂，而對「課程標準」，

提議以「課程綱要」或「課程指導要領」取而代之。同時也對「學校本位課程發展」(school-based curriculum development)予以肯定。

反「知識本位」(或專業)：

五十多年來，「學科本位」反映在課程標準中是相當明顯的，隨著學術的快速分化，中小學課程的學科數不斷增加，而學生書包的重量也隨之加重。學生作業的數量，考試的次數也「水漲船高」，因此上學變成了沈重的負擔。應該學習的知識增加了，但卻與日常生活愈來愈疏離。知識反成了心靈宰制的工具。而世紀末的「反知主義」(anti-intellectualism)卻道出了經驗及情意世界的重要，「我們真的要學那麼多的知識嗎？」要不要「拋開書包，看雲去！」I.Q(intelligence quotient)以外的 E.Q(emotional quotient)、C.Q(creativity quotient)、M.Q(morale quotient)是否該成為另類重要的學習。這些都導致刪減科目、時數的強烈呼籲。

反「精英」導向：

在民主社會中，教育的主體是全體受教者，每位學習者都應獲得其適性發展的機會。然而多年來，在教育過程中，或是學習內容中，卻反映出「精英」的導向，課程內容或課程類型(合科或分科)表現出階級利益，此已得到學術研究的證實(如 Bernstein, 1990)。在教改諮議報告書中提出「帶好每位學生」，正是此一時代精神的例證，課程應提供給每位學生充分發展的機會，及適應社會所需的基本能力，而不是少數精英獲利的特權。在這種世紀末「解構」及「去中心」、「多元」的思潮下，教育改革轉向教育內容的更新可說是全民的共識。而對課程、教材也期待更大幅度的變革。

明顯可見台灣的課程改革是反應社會現象的一部份，而在這短短幾年之間，不但改善了台灣教育的沉苛，並且就其所提出的改革措施還具備有前瞻性，以符合後現代社會中所需要的基本能力。根據後現代主義的觀點來檢視台灣的教育改革措施，大致可以歸納出以下幾點：

(一) 鄉土教學活動

「鄉土教學活動」為國小新課程標準中的一大特色，內容包含母語教學(包含閩南語、客家語、原住民方言等)，鄉土藝術、民俗，地方歷史、地理等，以培養學生認識家鄉環境，熱愛地方文化的情懷。此舉與後現代主義的多元主義相符應，破除原先教育活動中的大中國意識，代之以尊重各族群文化的「互為主體性」。

(二) 課程的融合

自 2001 年起，國民教育將實施「九年一貫制課程」，新課程標準採取知識合科的設計，例如國中的公民與道德、歷史、地理科合併成社會科，改變以往過於重視學識本位的缺失。此外，電腦教學也將納入國小的課程之中，以迎接後現代社會中資訊科技的來臨。

(三) 師資培育多元化

教師的養成由原先的師範院校所把關，開放至一般大學凡是修滿教育學程學分的學生，亦是彌補了單一價值的侷限，而改以採用多元主義的方式，來刺激原先師資培育的

品質。在後現代主義的多元論的風潮之下，造成了教育制度極大的變革，除上述二點之外，尚有升學管道的彈性多元(如推薦甄試、自學方案、聯考等)、多元型態的高等教育機構(如科技大學、社區大學等)，眾多的措施都打破了原先教育制度中單一化的現象，進而提供多項的選擇，滿足不同個體差異的需求。

(四) 高等教育的發展

修正大學法並依其精神，成立大學評審委員會以推動多元的評鑑制度，並配合教育資源的合理分配，衡量高等教育的均衡發展，設置競爭性研究經費以協助各高等教育朝向學術卓越發展。並就私立學校補助方面，逐漸提高其經常性收入的補助比例，促進其發展競爭力的提昇。

(五) 終身學習的理念

前教育部長林清江自上任起，即不斷的提倡終身學習的理念，並發表白皮書提出具體之措施，如建立回流教育制度、鼓吹社區大學的成立等，明示教師在職進修的重要性等。

因此在後現代主義的衝擊之下，台灣的教育改革正踏著多元化的腳步前進，同時揚棄知識理性永恆不變的理念，而積極落實終身學習的理念，並且打破學科之間的界限，培養學生的科技能力，以達成「有教無類」、「因材施教」的理想教育目標，使學生在後現代主義的洪流之中能夠踏穩腳步、屹立不搖。

結語

綜觀後現代主義的諸項特徵，很明顯的在台灣地區已具有很濃厚的後現代主義氣氛，因此在未來的教育發展方向應該順應此潮流，提出有效的措施以肩負起時代的使命。在教育目標方面，應特別重視教育機會的均等，對於各族群的文化應予以尊重，並促進批判思考能力的培養，養成終身學習的態度。在課程安排方面，應秉持生活實用為原則，避免艱澀零碎的知識，強調學科之間的統整性。在學習評鑑方面，可多採納動態評量或卷宗評量的方式，免除紙筆測驗的單一化，且應兼重知識、情意、技能多方面的學習內容。

此外，教師與教育行政人員也應了解後現代主義的內涵，並對於教育改革的執行擔負起帶頭的作用，才能使教育改革的成效得以發揮。在教師角色方面，教師應放下其知識權威的角色，不斷的進修以提升專業形象，並增進資訊運用、及輔導技巧方面的知能，以符合後現代社會對教師角色的期待與要求。在教學方法方面，可以創意化、多元化、資訊化、及個別化為原則，依實際教學情況，權變應用各種教學方法，以有效達到教學目標。在教育行政方面，應強調彈性處理、權變領導、溝通協調等方式，行政運作，並應重視教師專業自主，實施參與式的管理，兼重學校效能與教師教學效率，以共同達成教育改革的理想目標。

後現代主義精神的概念主要在「解構」與「多元」兩個概念上，這樣的理念正衝擊著目前的教育環境，原先的社會秩序正遭遇後現代主義的挑戰下，教育的腳步亦需掌握人本化、多元化、民主化、科技化、國際化的原則而邁進。如此一來，才不致於在後

現代主義的雜音之中，錯亂了腳步而迷失了方向，進而能夠培育出符合未來時代要求的新公民，教育改革措施所勾勒的美好願景也才得以落實。

註釋：

註 1：全知理性為一種烏托邦式的理想，屬於「經濟人」的觀點，其所追求者為效率或效用的極大化，主要係基於完全知識與充分理性的假設。

註 2：有限理性為一種趨近組織文化生活的現實，屬於「行政人」的觀點，其所追求者在於滿意的效果或較佳的效用，主要係基於人類知能不完全的基本假設。

參考資料

王岳川 (1993)。〈後現代主義文化研究〉。台北：淑馨出版社。

林清江 (1998)。〈邁向學習社會—未來教育的希望〉。《成人教育》，42 期，2-3 頁。

高義展 (1997)。〈後現代主義教育哲學對學校教育的啓示〉。《初等教育學報》，10 期，273-297 頁。

張德銳 (1994)。《教育行政研究》。台北：五南圖書出版公司。

郭實渝 (1996)。〈後現代主義的教育哲學〉。載於邱兆偉主編《教育哲學》，237-75 頁。台北：師大書苑。

楊洲松 (1996)。〈後現代主義與教育研究〉。載於中華民國比較教育學會主編《教育：傳統、現代化與後現代化》，89-124 頁。台北：師大書苑。

陳伯璋 (1999)。九年一貫課程的理念、內涵與評析。
<http://www.nknu.edu.tw/~edu/item2-article7.htm>

陳伯璋 (1998)。邁向新世紀的課程改革—台灣九年一貫新課程綱要評析。廣東珠海「邁向二十一世紀基礎教育課程教材改革學術研討會」。

教育部 (1998)。《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》。台北：教育部。

廖春文 (1996)。〈後現代教育的困境與超越〉。《台中師院學報》，10 期，1-42 頁。

顏玉雲 (1996)。〈後現代主義與比較教育學之發展〉。載於中華民國比較教育學會主編《教育：傳統、現代化與後現代化》，125-43 頁。台北：師大書苑。

Adorno, T. (1990). Notes on Kafka. In *Prisms*. Trans. Samuel Weber and Shierry Weber. 1981. Cambridge, MA: MIT, 243-71.

Bell, D. (1988). *The end of ideology*. (2nd edition with a new afterward.) Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. NY: Routledge.

Derrida, J. (1972). *Margins of philosophy*. IL: The University of Chicago Press.

Foucault, M. (1982). The subject and power. In Hubert L. Dreyfus & Paul Rabinow, Michel Foucault (Eds.), *Beyond structuralism and Hermeneutics*. NY: Harvester Wheatsheaf.

Liotard, J. F. (1984). *The Postmodern condition: A report on knowledge*. Translation from the French by Geoff Bennington and Brian Massumi, Foreword by Fredric Jamson. Manchester: Manchester University Press.

Rorty, R. (1991). Essays on Heidegger and others. Philosophical Papers, Vol.2 Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, R., & Wexler, P. (Eds.) (1995). *After Post-modernism*. Falmer Press.