

第三章 後現代主義的教育思潮

美國教育哲學家奧茲蒙（Ozmon）在其《教育哲學的對話》（Dialogue on the Philosophy of Education）中認為，教育哲學是一般哲學的實踐與應用，是一種態度（attitude）、一種思維模式（model）與典範（paradigm）、更是一種標準（criteria）的架構（framework）。教育思潮的研究可以消除無知、避免偏差與減少錯誤，而且每一種主要的哲學思潮都會重要的影響著教育、導引著教育的變革（Ozmon, 1972）。教育哲學思潮可以指引思維的方向、創造討論的空間、可以提供價值的判準，舉凡教育之定位、目的、價值與變革，都需要教育哲學思潮的參照與檢視（李聲吼譯譯，2002）。所以，教育思潮中有關教育觀點的思辯，應是教育研究的重要參照。

第一節 後現代主義的教育社會學觀點

後現代主義在整個思想文化的領域中，進行了一場革命性的變革與後現代的轉折，型塑了後現代社會文化。卡爾（Carr）指出：「社會文化具有宰制性，歷史和文化環境，成為導引社會組織結構、促進人類生活的力量。」所以，後現代主義學者認為，對事物的解釋、分析與研究，不但要瞭解社會文化的新知識與新理念，更要了解社會文化力量所帶來的教育轉變，以及對教育變革的導引作用。就如，工業化社會美國學校的教育目標為：培養端正、準時、安靜、勤奮且具有技術能力的公民。到了後現代社會，羅逖（Rorty）指出，後現代社會的教育核心是：新實用主義、自然主義、民主主義與文化哲學等中心理念（詹棟樑，2002）。可見，社會的轉型，關鍵影響著教育思維的取向與教育目標的轉向。

因為社會的變遷深遠影響著教育的發展，因為教育是一種極為複雜的活動，這種活動本質上就是社會行為，所以，任何的教育研究，不能忽略教育社會學的基礎分析。

教育制度非常適合於社會學的分析與研究，因為教育社會學一方面可藉嚴謹的社會學概念來探討教育制度，充實教育理論，這是它的「理論目的」。另一方面，亦可讓教育人員更具有社會學的眼光與智慧，來解決教育問題，這是它的「應用目的」。教育社會學研究可使教育決策者了解影響教育的社會因素，使教育決策更為合理與可行，尤其是對於「階層化」與「意識型態」的分析，以及「教育機會均等」的探究。（陳奎憲，2001）。

法國孔德（Comte）在 1838 年首創「社會學」（Sociology）學門，他認為人類知識乃遵循「神學→玄學→科學」的程序而進化，主張用自然科學的方法，客觀的從事社會現象的分析與解釋。英國史賓塞（Spencer）提出「有機比擬論」，認為人類社會與生物體系類似，以進化的觀點說明社會發展的過程、以「超機體」觀念來解釋社會文化的現象。美國華德（Ward）提出「社會導進論」，強調社會力與「社會動學」之研究，主張經由計畫性的社會行動來改進社會（林清江，1981）。

法國涂爾幹（Durkheim）提出「社會連帶」與「集體意識」概念，認為社會學的研究要針對純粹的「社會事實」，而社會事實具有外在性與強制性，教育的功能在使個人從「自然人」變成「社會人」。德國馬克思（Marx）則提倡「經濟決定論」，認為經濟結構衍生了社會階級意識與階級鬥爭，階級的對立、衝突、與疏離是社會流動的原因。德國韋伯（Weber）反對馬克思的觀點，認為資本主義的發展除了經濟因素，還有宗教、文化、價值觀、科層體制、權威典範等因素，因而提出「同理了解」的社會研究方法論（陳奎憲，2001）。可謂言人人殊，各有洞見。

後現代的社會具備了新的社會生活形式、新的文化特質、新的經濟結構、新的社會秩序與價值體系。後現代的社會有多元、多變認同的社會觀，後現代的文化也有多元共生、多元價值的文化觀，其結合而形成的後現代教育，就有多元文化、多元能力的教育觀（詹棟樑，2002）。

壹、教育社會學的意涵

社會學(Sociology)是研究社會之科學(the science of society)。社會學一詞為法國孔德(Comte)於1838年首創，孔德認為人類知識進化遵循「神學→玄學→科學」的進程，他主張用自然科學的方法，客觀地從事社會現象的分析和解釋，孔德致力於將社會學發展成為一種實證的科學。孔德之後，英國的斯賓塞(Spencer)提出「人類社會與生物有機體極為類似」的「有機比擬論」，他以進化的觀點說明社會學發展過程，並以「超機體」的觀念來解釋社會文化現象。美國的華德(Ward)則注重社會動學與社會力的探討，他倡導「社會導進論」，主張透過有計畫的社會行動來改進社會結構（林清江，1981）。

社會學研究涵蓋社會現象、社會結構、社會組織、社會制度、社會過程、社會變遷、社會互動等議題。社會學研究可簡單歸併為靜態社會結構與動態社會行為兩大類，若依社會學內容概分「普通」社會學與「特殊」社會學兩大類。普通社會學屬於一般性的研究，亦即對社會生活的全體現象作概括性的系統研究，提供整個社會學學理的基礎。特殊社會學則是專門研究社會某一方面的現象或問題，所以，特殊社會學的研究乃跟隨時代及社會背景之不同有所變異，特殊社會學是一種邊際學問，需融合兩種以上學科的知識內容。教育社會學屬特殊社會學的研究（陳奎憲，2001）。

「教育社會學」不是「社會教育學」。「社會教育」係與學校教育相對應，泛指學校教育以外的教育措施與教育活動，實施社會教育的機構有：圖書館、文化中心、博物館、社會教育館等。此外，傳播媒體，如電視、廣播、報刊、雜誌等，亦負有社會教育的任務與功能。「教育社會學」則是一門介於教育學與社會學的一門學科，是探討教育與社會之間相互關係的科學，教育社會學是要用社會學的觀點(perspectives)與概念(concepts)來探討教育制度，並藉以改善教育，並解決教育問題的學問（陳奎憲，2004）。

社會學常用下列概念來分析教育制度，例如：社會化(socialization)、社會文化(social culture)、社會結構(social structure)、社會功能(social function)、社會制度(social institution)、社會階層化(social stratification)、社會流動(social mobility)、社會變遷(social change)、社會互動(social interaction)、多元文化(multiculture)、權力(power)、意識型態(ideology)等，教育社會學就是運用上述概念去探討、去分析教育制度及教育活動，其研究範圍主要包括：社會過程與教育、社會結構與教育、社會變遷與教育、學校的社會結構及其與社區的關係、教師的角色與地位、學校文化、教學的社會學基礎，以及各類教育的社會學分析等主題(林清江，1981)。

美國教育社會學者莫琪 (Mulkey) 在《教育社會學》(Sociology of education) 一書中，運用社會學的原理來描述與解釋教育制度，這些社會學原理是：社會制度、社會化、社會階層化、社會組織、社會控制與社會變遷(Mulkey, 1993)。

陳奎熹、高強華的《教育社會學》在「教育與社會的關係」中論及社區與學校、語言、文化與教育、政治與教育、經濟與教育等議題。他們亦在「當前教育問題的社會學分析」中對升學主義、青少年次文化、成人教育、課程革新等問題進行社會學分析 (陳奎熹、高強華等，1995)。

貳、教育社會學的理论

教育社會學自二十世紀初在美國開始發展迄今，其理論演變的歷程主要分為三個階段，1950 年代以前是屬於「規範性」教育社會學的時代，此後側重「證驗性」教育社會學的崛起，1970 年代以後，則為「解釋的」(Interpretive) 新教育社會學出現。不同時期的教育社會學，有著不同的理論產生，這些理論大體可分為「和諧理論」、「衝突理論」與「解釋論」三大學派(陳奎熹，1990)。

一、和諧理論的內涵

「和諧理論學派」(Consensus theorists)的學者提出「結構功能論」(structural functionalism)，他們認為社會係由許多部門(parts)所構成，這些部門形成了社會結構(social structure)。此派學者強調社會結構中各部門對社會整體生存的貢獻，這些貢獻就是所謂功能(functions)，當社會結構的制度、規範、角色功能的正常發揮，就可維持社會的均衡(equilibrium)，促進社會和諧發展。他們認為社會結構中各部門之間相互依賴、彼此協調，具有互補的關係，所以提倡「整合」(integration)的概念，認為各部門之間相互影響的結果，促成了社會的團結與和諧，並可維持體系之生存。

和諧理論學派承認社會變遷是一種無可避免的事實，但是要設法維持社會的「穩定」(stability)，強調要在調適中求改進，在穩定中求進步。和諧理論學派更強調「共識」(consensus)的重要，他們認為社會之所以能夠存續發展，主要是因為成員之間具有某些共同的價值與信念，亦即具有高度的共識(陳奎憲，1990)。

和諧理論學派的學者大多是社會學功能主義的支持者，此派思想體系的代表人物有涂爾幹(Durkheim)、帕深思(Parsons)、墨頓(Merton)等，其中尤以涂爾幹與帕深思的理論值得特別重視。

(一) 涂爾幹(Durkheim)的觀點

涂爾幹是法國的社會學家，他提出「社會連帶」與「集體意識」兩個重要概念，並從純粹社會學的觀點分析社會現象，並在方法論上建構了科學的社會學。他認為社會學的研究對象是純粹的「社會事實」，而社會事實具有外在性與強制性，它是客觀存在而且對個人具有強制的作用。涂爾幹強調教育的功能在使個人「社會化」，即在本性的基礎上建設其一般性，使個人從「自然人」變成「社會人」(陳奎憲，1990)。

涂爾幹認為任何社會皆有其社會需要(societal needs)，教育制度的功能即在滿足社會需求。依涂爾幹的看法，教育的目的是在「激起並發展兒童生理的、智力的和道德的品質，以適應整體政治社會和個人將來所處特殊環境的需要」。質言之，教育的目的在使個人社會化，使每個人成為社會有用的一分子。從功能主義的觀點，涂爾幹認為教育制度與其他社會制度一樣具有維繫社會生存的目的，所以，教育是社會不可或缺的一種功能。教育的實施要呼應社會的需要，在使社會體系中的每一個組成分子都有一種「制度上的和諧」(institutional compatibility)，在使個人完成社會化之過程(Durkheim, 1956；轉引自陳奎憲，2004)。

涂爾幹認為教育不僅要使個人「社會化」，更要同時完成「個性化」。因「社會化」所形成的「同質性」，使社會成員具有共同的觀念、態度與行為，可作為建設社會的共同基礎。因「個性化」所導致的「歧異性」，使個人發揮潛力作為社會分工的基礎，並使文化創新與發展成為社會進化的可能(陳奎憲，1990)。

(二) 帕森思(Parsons)的觀點

帕森思是美國哈佛大學著名的社會學者，是二十世紀最負盛名的結構功能學派的代表。他提出「社會行為」(social action)當作社會學的分析單位。由於社會行動的發展是有意向、有系統的，所以他將這種行動者「彼此交互作用的網狀組織」稱為「社會體系」(social system)。帕森思對於社會體系的分析，就在闡明在一種社會制度下行動者的「角色」與「角色期望」的意義。所謂的「角色」就是社會制度賦予個人的期望，個人善盡其角色義務，制度的功能就能充分發揮，社會亦能穩定發展(陳奎憲，1990)。

「功能主義」偏重個人社會化過程的研究，「結構功能」的方法論則可探究社會結構中各種社會制度的和諧配合途徑(陳伯璋，2001)。

帕森思分析，社會體系具有：模式的維持(pattern-maintenance)、體系的統整(system-integration)、目標的達成(goal-attainment)與調適的作用(adaptation)。他認為一個社會體系既經存在，就應該維持其模式穩定不變，力求成員之間的協調合作，以實現團體目標。但為著跟上整體文化的變遷，自身就需不斷的調適，以達成平衡發展，這些觀點是帕森思「結構功能」分析的主要原理(Parsons, 1951；轉引自陳奎憲，2004)。

二、衝突理論的內涵

和諧理論基本上是把社會當作一個體系，從社會整合、穩定和諧的觀點來看社會秩序運作的情況。衝突理論學派(conflict theorists)則從對立、衝突、變遷、強制的角度來分析社會秩序的問題，重視社會關係的強制性和社會變遷的普遍性。

衝突理論學者強調「對立」與「衝突」(conflict)，它認為社會結構中支配者與從屬者之間利益的不一致性，將可能產生對立與衝突。他們分析，因為團體之間利益的衝突所引起的權力鬥爭，將導致社會產生不斷的「變遷」(change)，在鬥爭與變遷的過程中，任何一個團體為取得優勢地位，必然採取「強制」(coercion)的手段，迫使其他團體的合作，追求社會暫時的穩定與秩序。因為強制的過程必然引起抗拒，進而導致社會的混亂，最後終將產生一種新的強制性秩序維繫社會的穩定。衝突理論應用於教育方面的分析，大體上以「再製」、「符應」、「抗拒」、「衝突」等概念為主要基礎(陳奎憲，2001)。

衝突理論學派的重要代表有馬克思(Marx)的「階級鬥爭論」、甘博維支(Gumplowicz)的「種族鬥爭論」以及齊穆爾(Simmel)的「形式社會學」。當代衝突理論社會學者達連德夫(Dahrendorf)認為在現代工業社會各種社會團體之間的衝突是無可避免的現象，而且工業上的階級衝突已經形成制度化(Dahrendorf, 1959；轉引自陳奎憲，2001)。

柯索(Coser)雖認為衝突是一種社會事實，但強調衝突有某種積極意義，在現代開放社會中，透過不同意見的表達，與社會結構的調整可消除各種不滿因素，而形成更穩固團結的社會(Coser, 1956；轉引自陳奎熹，2001)。相關的學者與觀點如下：

（一）馬克思（Marx）的觀點

馬克斯是德國的社會學家，是早期衝突理論學者中最重要且最具影響力的一位。他提出「經濟決定論」的觀點來討論社會階級意識與階級鬥爭，他認為經濟結構決定社會生活的其他層面，是社會階層衝突的根源，是產生革命與變遷的原動力。馬克思認為在工業社會中，資本家與無產階級互相對立，階級之間必然產生衝突與鬥爭。馬克思強調，工人必須組織與發展「階級意識」，亦即一種共同利害的意識，用以抵抗資本家透過宗教信仰、教育文化、休閒活動等的壓迫（陳奎熹，2001）。

馬克思對社會學的影響很大，對立、衝突、剝削、疏離等概念的分析，是他在社會學方面的最大貢獻。他亦深入探討社會模式中的經濟因素、提出階級意識的概念，並以人道關懷的立場探討剝削、衝突與疏離的問題。

韋伯(Weber)大力地反駁馬克斯的看法，韋伯認為資本主義的發展不只是經濟因素，其他的宗教、文化等因素亦有重要的影響。韋伯對社會行動、科層體制、權威類型的探討頗有貢獻，此外，他的「理想類型」與「同理了解」的方法在社會學研究上也有深遠的影響（陳奎熹，2001）。

詹明信（Jameson）認為馬克思的唯物辯證解說，就是資本主義本身的歷史發展以及一種特定的資產階級文化佈署的分析，資本被視為一種獲得某種更具包含力的新社會主義的應許、架構和前提。根據馬克思的觀點，「未來」的種子已經存在於「現在」之內，人們只需將顯現的新社會秩序與關係形式自較早的資本主義社會關係分離出來（吳美真譯，1998）。

(二)包爾斯與金帝斯(Bowles & Gintis)的觀點

引陳奎憲說法，美國包爾斯與金帝斯運用衝突理論的模式與衝突、變遷與強制等概念來分析當代的教育制度。他們批判美國公共教育的目標，是為資本階級服務的，也就是說，教育為資本主義的存在而實施。

他們認為美國教育制度的功能，不但在於培養具備技術性及責任感的工作者，而且也在為社會階級之間的不平等現象，找尋合理的藉口，它使人們深信這種不平等的社會階級是基於才智與努力，而非強迫的手段所形成。他們認為教育制度事實上仍受到階級背景的影響，由上階層社會出身的兒童，仍然是下一代的精英，從低階層社會來的兒童，依然貧窮如故。社會階層的不平等現象還是會在下一代社會中重現，這就是「社會再製」(social reproduction)的理論(Bowles & Gintis, 1976; 轉引自陳奎憲, 2001)。

美國資本主義的教育，依照他們的說法，乃是透過教育的社會關係與工作的社會關係之間的「符應原則」(correspondence principle)，而產生再製的機制，其基本的動力因素，乃是社會的經濟結構(陳奎憲, 2001)。

(三)布迪爾(Bourdieu)的觀點

布迪爾的理論，主要在闡明「文化再製」(cultural reproduction)的觀點。他認為「再製」與「符應」現象的產生不全然是社會政經因素所決定，而是透過階級之間「文化資本」(cultural capital)，尤其是語言、文字以及生活習性的不同而進行的「社會控制」。社會既得利益者以「符號暴力」(symbolic violence)反映在社會生活與教育實踐中，「文化不利」者不僅在社經地位不利，即使在教育過程中，他們也常被標示為低成就者，因而產生不利的影響。布迪爾的理論重點在檢視學校的教育在文化資本的輸送過程中扮演的角色與功能(陳奎憲, 2001)。

布迪爾認為學校教育的課程內容與組織、學生的選擇與淘汰、考試與文憑的授予均有利於原本擁有豐富文化資本的宰制階級。因此，現代性的教育系統傾向再製文化資本的繼承分配，而非教育機會根本的改變。透過文化資本的中介，學校教育乃成為社會再製的機制(邱天助，1993)。

(四)艾波(Apple)的觀點

涂爾幹(Durkheim)強調教育社會學的實證性，注重教育現象的社會事實層面的探討，但是社會事實的外在性、集體性與宰制性，才是教育社會學更應關注的重點(陳伯璋，2001)。

艾波的思想領域包括知識社會學與批判理論，他不但從事學校教育中衝突、對立、矛盾和阻礙等現象的解析，同時也從政治、經濟層面進行「權力與教育」關係之探討。艾波認為再製與符應的理論使我們了解社會優勢階層的經濟與文化資本如何透過學校教育的機制產生再製(陳奎惠，2001)。

艾波反對「決定論」的看法，他認為學校教育本身具有「相對自主性」，因為學校教育活動非常複雜，充滿矛盾、對抗、衝突等現象。學生並不完全被動地接納社會既存的價值與規範，尤其是學校的非正式文化，常能穿越「再製」的循環，而發揮學校的自主功能，促進教育的正常發展(陳伯璋，1987)。因此衝突理論的直接再製論已經被強調再製過程中產生「抗拒」(resistance)的觀點所修正。

因為學校教育具有「相對自主性」與「創造性行動」的可能。所以，威里斯(Willis)在其《學習做勞工》(Learning to Labour)書中指出，直接再製論者對再製過程的判斷過於機械論，且對學校內部的矛盾、轉化與變革，無法提出適當的解釋。威里斯提出「文化創生」(cultural production)的論點修正「文化再製」(cultural reproduction)的理論，從另一個角度探討社會再製的現象，並建立了教育與文化研究的新模式(陳珊華，1997)。

(五) 華勒(Waller)的觀點

華勒是最早研究學校文化的社會學者，他從衝突的觀點進行學校師生關係的分析，發現師生關係是一種制度化的「支配—從屬」(institutionalized dominance and subordination)的關係，彼此之間存在著對立的情感。他認為學校是一種處於暫時平衡狀態的專制組織(despotism)，教師高高在上，由成人社會授以權威，學生則只能順從的接受教導(陳奎憲，2001)。

學校社會體系因為經常面臨各種勢力的影響，須不斷調適以求平衡。但學校本身基本上是一種強制性的機構，教師為維持紀律、增進學習，必須採取適當的控制方法，例如：命令、斥責、處罰、考試、評分等，教師在相對狀態中占有優勢。華勒對師生關係的看法是：對立、衝突、強制與不平等的(Waller，1932；轉引自陳奎憲，2001)。

三、解釋論的內涵

和諧理論與衝突理論兩大學派，均屬於鉅觀(macro)的研究取向；這類研究基本上是以整個社會制度的運作來解釋教育現象，對於學校教育中人際關係的現象較少觀照。解釋論學派(Interpretive theorists) 是於 1970 年代以後興起的第三種教育社會學，採用微觀解釋取向(micro-interpretive approach)的研究方式，重視被忽略的學校教育中人際關係的過程及這些過程中所隱含的「意義」(陳奎憲，2001)。

解釋論學派以微觀、非實證的質性研究為主，其理論內容包括：現象學、象徵互動論、俗民方法論、詮釋學、批判理論等。解釋論學者慣常採用「主觀」的研究法，透過「理解」的方法剖析行動者如何對所處情境賦予意義與界定情境。因為要達到完全客觀是不可能的，所以為了避免偏見的產生，他們主張運用「同理的了解」(empathetic understanding)與「互為主體性」(intersubjectivity)來詮釋行動者的社會行為意義(陳奎憲，2001)。

解釋論學派在教育上的探討範圍涵蓋：班級社會學(sociology of classroom)、知識社會學(sociology of knowledge)兩大領域。解釋論學派的主要研究模式，通常以「日常活動」(everyday activity)為研究對象，進一步了解整個教育活動的特質。解釋論學者強調師生思想與行為的「主動性」與人們所賦予其行為的「意義」(meaning)的詮釋。他們認為在日常活動中互動行為不是完全被安排的，互動雙方總有某種自主性。這並非意味著社會環境因素不重要，而是強調他們在某種程度上能「決定」自己的角色，並能「創造」彼此交互作用的過程與型態(陳奎憲，2001)。

解釋論學派重視日常活動的「互動」(interaction)與「磋商」(negotiation)，因為日常活動通常是與他人「互動」而形成，易言之，我們通常透過解釋他們的行為而彼此產生互動。所謂的「磋商」意指交互作用的「動態」過程，是指師生之間不斷交換意見，增進彼此了解，逐漸達成共識的過程。學校中師生活動的「意義」與「詮釋」，並非各校相同或一成不變(陳奎憲，2001)。解釋論學派主要的理論與觀點如下：

(一)現象學(phenomenology)的理論

現象學為胡塞爾(Husserl)所創，其最重要的理論是「回歸事象本身」，意指要真正了解世界和自己的真象，必需摒除「臆測」或視為「理所當然」的態度，直接檢視心中所思所想並面對現象本質(陳奎憲，2001)。

現象學是對「意識」和「直接經驗」的深層內省分析，係研究現象的自身表示給意識的內在特徵，試圖發掘人類意識的真正本質。現象學主張哲學的重心應當是探索生活世界的內在生命、解析意識的意向特徵，而非探討關於經驗科學的預設假定。它認為哲學不是、也不能是一種事實的科學，哲學它有自己的方法和發現(段德智等譯，2004)。

現象學方法論在講求「直觀本質」，所以主張對事對物要「存而不論」，把「經驗」的特殊性「放入括弧」或以「還原」的方式找尋事物的真相與本質。胡塞爾的「互為主體性」概念，成為現象社會學與解釋學派重要的分析工具(Schutz, 1967；轉引自陳奎憲，2001)。

(二)符號互動論(symbolic interactionism)的觀點

符號互動論(或稱象徵互動論)源始於米德(Mead)的「自我心理學」與柯萊(Cooley)「鏡中自我」的概念及湯姆士(Thomas)的「情境定義」的看法。1950年代由布魯默(Blumer)加以綜合並發揚光大，其理論分支有「標籤論」與「戲劇論」與「俗民方法論」(陳奎憲，2001)。

符號泛指：人們藉以知道的事物、一件事物的記號、一種意義或一種性質、一種觀念或一種意念、一種價值或思想。符號的意義係由社會或個人建構而成，並經由社會普遍的認同或大家共同的約定而形成(段德智等譯，2004)。所以，符號的意義具有解釋性、差異性、多元性與變動性。

符號互動論之研究係以非實證的質性方法，探討自我、互動、象徵、意義等主題，強調人與人之間的「互動」和「過程」。它主張：人們在互動過程中以象徵的「符號」，例如：語言、文字、手勢、表情等來表達意念、價值與思想，符號的意義隨著個人與情境的變化會有不同的解釋。所以，符號互動論主要是以社會心理學的觀點來分析微觀的社會現象，描述動態的人際關係，而非廣大的社會結構意義(陳奎憲，2001)。

依布希亞(Baudrillard)的觀點，後現代性的轉折，就是從「確定性」到「不確定性」，從「實在」(reality)到「符碼」(code)，從「生產」到「複製」，從「具象」到「擬象」(simulation)的改變。後現代的社會係依循「符號交換理論」(theory of signs exchange)而運作(季桂保，2002)。

(三)俗民方法論(ethnomethodology)的觀點

俗民方法論係由葛芬柯(Garfinke1)創始，於 1960 年代在美國形成，其理論基礎受「現象學」與「符號互動論」的影響，並以「常識性知識」為研究對象。它主要在探討人們日常生活的「態度」與「行為」，解析人們是如何了解生活世界的意義(how people make sense of their life world)，並試圖分析人們在現實社會裡的生活方式(Garfinke1，1967；轉引自陳奎憲，2001)。

俗民方法論概分為「反省性」與「指標性」的概念，所謂反省性意指所有行動者都對本身的活動具有反省意識，並且具有批判的能力；所謂指標性意指語言符號在不同情境下均有其特殊的意義，互動的雙方對於特定文化背景需有充分了解，始能有效溝通。此派學者主張採用「參與觀察法」，並於 1970 年代與符號互動論合流，從事學校內部人際關係的分析，一般稱為「學校教育俗民誌」(ethnography of schooling) (陳奎憲，2001)。

(四)知識社會學(sociology of knowledge)的觀點

知識社會學係承繼胡塞爾與蕭滋的現象社會學(phenomenological sociology)的學說，經由孟漢(Mannheim)、楊格(Young)與柏恩斯坦(Bernstein)等人針對「知識」與「教育」的關係進行研究，發展成為一個有系統的知識社會學學門。現象社會學認為「人」是其所處世界的創造者(the author)，人具主動建構知識的能力。所以楊格認為「知識」是社會建構而成，「課程」是社會所組織的知識。研究教育知識社會學的學者認為，學校課程與知識的選擇、分類、傳遞與評鑑都和社會結構有關，知識本身具有階層化，並且反映出該社會權力分配的現實狀況。此派學者認為：學校課程與教學的實施，均由社會優勢團體掌控，他們根據自己訂定的標準，安排並運用學校課程來灌輸某種價值、信念或意識型態，使學生被動接受事實，而壓抑其主動批判的能力，結果形成不公平的社會再製現象(陳奎憲，2001)。

知識社會學的觀點，在鉅觀方面與再製理論，符應理論相吻合，與包爾斯的社會再製與布迪爾的文化再製論有相近的主張。在調和鉅觀與微觀方面，則與批判理論相關聯。在微觀的研究方面，則重視日常生活意義的建構，因而與象徵互動論，俗民方法論相近(陳奎憲，2001)。

(五)批判理論(critical theory)的觀點

批判理論主要是以馬庫塞(Marcuse)與哈伯瑪斯(Habermas)的學說為代表，批判理論學者繼承康德、黑格爾及馬克思的「批判」傳統，試圖從人類社會發展的過程，批判其有關「霸權」、「宰制」與「優勢」等概念所牽連之背後的「意識型態」(ideology)。此派學者認為，隨著科技文明發展而來的「工具理性」對人性形成扭曲與貶抑，因此要喚起人們以主體理性的批判做為反省的起點，進而促成社會大眾批判意識的覺醒。這種批判與反省的自覺經過教育的作用，將可導致社會的變革(彭駕騏，2001)。

批判理論學者一方面重視微觀「意識」的分析，也同時注意社會鉅觀政治、經濟、文化等有關的「結構」問題。他們在方法論上提倡「辯證法」，它不僅是一種思考方式，也是一種實踐的行動，除了意義的「理解」，也強調客觀實體「解釋」的重要性。因此，他們的理論是試圖建立在個體意識反省及集體實踐活動之間所形成的「理性」調準(陳伯璋，1987)。

批判理論主張要反省多年來整個社會科學被實證主義所制約的現象，要以「解放」與「重建」的概念，透過「自我反省」與「自我形塑」(self-formative)的過程，來排除工具理性與意識形態的宰制，發揮「實踐性解放」(practical emancipation)的理性重建。批判理論認為主體自主與理性啟蒙的觀念，把理性化約為工具理性，原有的批判與深思都被數算、技術與律則所取代，反省性思考都要經過嚴格之方法論與科學知識之檢視。誠如 Mills 所言，我們的文化已被「沒有理性的合理性」所宰制。所以不可將知識論化約為科學式哲學或科學主義(溫明麗譯，1996)。

叁、後現代主義的教育社會學觀點

伽達瑪（Gadamer）與德希達（Derrida）認為後現代主義是伴隨現象學、分析哲學、存在主義、結構主義等的逐漸式微，並以詮釋學和解構哲學的興起為參照的哲學思維。貝爾（Bell）認為後現代主義是伴隨後工業社會的到來，在社會型態與文化領域的反映。李歐塔（Lyotard）認為後現代主義是後現代知識狀況的集中體現，係對原來後設敘述的質疑與否定。詹明信（Jameson）認為後現代主義是晚期資本主義的症候，標榜著對資本主義的反叛。斯潘諾斯（Spanos）認為後現代主義的本質是「複製」（Reproduction），即社會階層與社會制度的複製，其特質是「偶然性」與歷史呈現的「機遇性」（詹棟樑，2002）。

一、後現代主義的教育社會觀重視解構與開放觀念的提倡

在西方的社會傳統或文化機制和社會的經濟生產力有著結構性的交互關係，於是文化與文明就在傳統與創新交錯衍生。馬克思（Marx）創用「唯物辯證論」（dialectical materialism）提供了典範性歷史主義的論述，他將經濟性的生產活動領域歸類為「下層結構」（infrastructure），其變遷非常快速；他另將一般性的意識形態，包括宗教、藝術、政治和所有的傳統心態（traditional attitudes）都歸類為「上層結構」（superstructure），其演變速度緩慢，對於變革的抗拒比經濟下層結構來得大。馬克思的唯物論認為人的意識是由環境所決定，歷史的進程也是受到生產方式與階級鬥爭所決定，在此結構下，人必然喪失自我的「能動性」，霍爾（Hall）指出，馬克思的理論排除了把個人當作能動者（displaced any notion of individual agency）。舉凡人們的思考、假設、推論與主觀的價值判斷，都是被上層結構的種種意識形態所制約。但是，這種結構主義的解釋，忽略了人類部份的自我意識與主動性覺知，就如意識形態的批判、潛意識的味澀、自我認同的多變都被化約了（蘇永明，2006）。

後現代主義的思想內涵，可概分為「具象結構」與「抽象結構」兩大領域。在「具象結構」領域與馬克思的「下層結構」相近，它是資訊時代的產物，因為科技的進步與新技術的創新，通訊技術與知識經濟、大眾傳播與娛樂文化、數位網路與知識型態都有著大幅的改變，它衝擊了現有的社會結構與價值體系，大大的改變了人類原有的觀念（詹棟樑，2002）。

在「抽象結構」領域與馬克思的「上層結構」的內涵對應。在文化領域，哈伯瑪斯認為後現代社會文化是有危機，但只是在制度、科技、文化、語言等方面的進程出了問題，不必終止現代文化的追求，只需加以批判與修正，所有的文化仍將延續下去（詹棟樑，2002）。可是，李歐塔則斷言，在後現代的社會文化中，知識的合法性將以不同的方式呈現，「大敘述」（grand narrative）的可靠性已然消失，取而代之的將是「小敘述」（petit récit）的作用（Lyotard，1992）。他們認為後現代主義文化是一種「反文化」，是一種對於主體與人的自覺的革命，是對社會結構的一種檢討。對傳統文化而言具有特殊的歷史蘊含，它既是「終結」，卻又是「開端」（王岳川，1993）。

李歐塔認為在現代的後設理論中，常用歷史哲學的方法，將知識合法化，這是需要接受批判的。許多控制引導社會規範的典章制度，是否合宜？是否有效？這是需要接受質疑，並且需要給予合法的闡釋，所以它是需要「解構」，但卻同時又要「建構」的（Lyotard，1992）。後現代主義就是要漸次的擺脫現代性的盲動與偏狹，追求開放多元的發展。

二、後現代主義的教育社會觀重視差異與變遷觀念的強調

後現代主義的教育社會學觀點，認為整個社會文化都存在著典範轉向的問題，在科學領域中，後現代主義意味著向牛頓的絕對真理、笛卡爾的二元論的決裂，後現代主義學者們相信渾沌與複雜的原則，提倡不確定性的開放，闡揚解釋學的差異與多元的意義（Griffin，1995）。

後現代主義的教育社會學觀點特別強調「變化」與「變遷」，李歐塔認為後現代社會是一個變化的社會，因為人們怎麼做的行動能力、怎麼說的語言能力、怎麼聽的知識能力發生變化，帶動了社會各層面的改變。舉凡知識型態、傳播方式、研究方法、論證方式、社會結構等都產生變化。

所以後現代主義的教育社會學是各種文化思想、知識理論、變化哲學的綜合，它從早期的認識論轉進變化哲學的討論，從認識論的理性、邏輯、規範、秩序等，轉而注意時間、知識、能力的變化（詹棟樑，2002）。

李歐塔認為文化一定要經過變遷，然後其理論才會慢慢的形成，歷史促進了社會與文化的改變，產生知識、文化與現代社會的斷裂，因此需要新的思維、新的價值、新的理論去修正現代實踐的不足。李歐塔與傅柯強調需要提出新的知識和新的語言來彌補現代性的不足，詹明信與哈維則強調需要新的經濟、新的社會、新的文化與新的經驗形式來修正現代社會的瑕疵（Lyotard，1992）。在新的社會領域裡，後現代主義的教育社會學宣稱：當社會與歷史發生了根本的變化時，就要用新的理論和概念去描述。

三、後現代主義的教育社會觀重視多元主義觀念的闡揚

法國的後現代主義是建立在反笛卡兒的理性主義和反啟蒙理論的傳統上，它與現代性、現代主義與現代理論徹底的決裂，它反對理性主義，主張社會學中的社會變革與多元發展；它反對哲學是人類存在的指導，是為生活需要而服務的學術，主張哲學應是現代生活的解釋，並經分解與再造之產物，鼓勵多元論述的辯證；反對思想上所有沉穩與和緩的樣態，主張發展新的理念、新的表述和新的價值，推展一系列嶄新而有創見的理論，例如「建構」(Constructive)、「生態」(ecological)與「重構」(restructive)等概念（詹棟樑，2002）。它是多元主義的推動與實踐。

後現代主義反思人類自啟蒙以來迄今的現代化過程中，有關總體性（totality）、理性（reason）和基礎主義（foundationism）的觀念，亦批判現代文化中所謂高級文化與低級文化、中心文化與邊陲文化、男性文化與女性文化間的分化，強調後現代的部分、變動、歷史、暫時、個殊、差異、多元、異質、解構、詮釋等觀念之重要性，希望從現代化過程所呈現的物化與異化的反省中，檢視後現代社會的差異、開放、民主、多元等後現代的境況（黃嘉雄，2004）。

後現代主義學者認為追求萬事歸結為一、自然等級秩序、永恆終極真理的傳統哲學已經終結，後現代主義要打破傳統形上學的中心性、整體性與宰制性，倡導綜合性、差異性與變動性的哲學，要經由整體性的解構而體現差異性、透過主體性的消解追求多為多元文化的對話。後現代主義的理論是多元、多維、多變的，對真理的認知是反對先驗假設與否定絕對真理的，對研究方法是主張多元主義方法論的（楊洲松，2000）。

他們反對以預設的外在標準來評斷文化的價值，反對以主觀的標準來論斷客觀的事實，提倡主觀的標準必須服從客觀的事實。他們認為對事物只有經過不斷的理解與詮釋，不斷的溝通與對話，才能趨近現象的本質，所以後現代的教育社會觀，鼓勵人們積極的探索、勇敢的創新，希望人們要不斷的去發現世界與自身的全新的意義。這種不確定、但有可能性的期望，在後現代理論中成為一種重要的動能與推力（詹棟樑，2002）。

奧國知識論學者費若本（Feyerabend）提倡「理論多元化」的主張，因為認識的功能在追求客觀性的知識，理論多元化可以加強經驗在認識過程的檢證與批判能力。李歐塔亦認為知識非權威者的工具，理論多元化可以容忍異質的聲音、進行對等民主的對話，較能找到客觀的共識。所以，後現代的教育社會觀追求的不是一致性，而是多元性（Lyotard，1992）。

肆、小結

綜合以上論述，後現代主義的教育社會學的教育觀點為：

- 一、重視解構與開放觀念的提倡；後現代主義文化是一種「反文化」，是一種對於主體與人的自覺的革命，是對社會結構的一種檢討，要漸次的擺脫現代性的盲動與偏狹，追求開放多元的發展。
- 二、後現代主義的教育社會觀重視差異與變遷觀念，後現代主義學者們相信渾沌與複雜的原則，提倡不確定性的開放，闡揚解釋學的差異與多元的意義。後現代主義的教育社會學是各種文化思想、知識理論、變化哲學的綜合，它從早期的認識論轉進變化哲學的討論，從認識論的理性、邏輯、規範、秩序等，轉而注意時間、知識、能力的變化。
- 三、後現代主義的教育社會觀重視多元主義觀念的闡揚；後現代主義批判現代文化中之高級文化與低級文化、中心文化與邊陲文化、男性文化與女性文化間的分化疆界，強調後現代特質—變動、部分、歷史、暫時、個殊、差異、多元、異質、解構、詮釋等觀念之重要性；希望從現代化過程所呈現的物化與異化的反省中，檢視後現代社會的差異、開放、民主、多元等後現代的境況。
- 四、後現代主義的教育社會觀強調「理論多元化」與「多元主義方法論」、「多元主義文化論」的觀點，所以，後現代的社會衍生了新的社會生活形式、新的文化特質、新的經濟結構、新的社會秩序與價值體系。後現代的社會有多元、多變認同的社會觀，後現代的文化也有多元共生、多元價值的文化觀，其結合而形成的後現代教育，就有多元文化、多元能力的教育觀。後現代的教育社會觀追求的不是一致性，而是多元性。

第二節 後現代主義的教育觀

現代教育學起始於「啟蒙」、「教育」與「主體」三個概念，它們三位一體、關係密切，而其內在的關聯又與「現代性」背後的「三大敘述體」，「啟蒙」、「唯心論」、「馬克思主義」所共有的意理結構有著密切的關係。啟蒙的定義依照康德的說法，就是人類根據內在理性能力獲得自主性，擺脫純粹自然對人的桎梏並自傳統權威的盲目信仰中得到解放，成為歷史的主體。準此，啟蒙的本質就是一項偉大的「教育計畫」，教育在啟蒙的現代性特徵中，就是一種「完成主體的教育」（馮朝霖，1995）。所以，主體性與教育學有著緊密的關聯，主體的定位必然關鍵影響著教育的取向。

因為後現代的社會文化反對邏各斯（Logos）主義、反對以理性為中心的思維、反對本質主義（Essentialism），因為後現代主義強調自由、民主、開放、平等、公義、多元、差異等核心價值，所以，後現代主義的教育觀有著開放、鬆綁、多元、改革的取向。尤其在資訊時代的後現代社會，因為知識的膨漲、電腦資料庫的運用與資訊網絡的連結，有關知識的合法性、系統的教育學、核心的價值觀、統一的認同說、文化的主體論都受到批判與質疑，相關的符號交換論、邊界教育學、變異價值觀、多元認同說、文化相對論、多元文化論等反思的論述，關鍵影響著後現代教育觀的轉向（詹棟樑，2002）。

在教育的過程中，知識的追求佔有很重要的地位，所以，後現代主義非常重視認識論，也就是知識與教育的問題。知識含有傳播和教育的層面，我們常可以看到知識體系受到教育機制中主體、權力、價值、標準等情形的制約與操作。誰來傳授知識？傳授什麼知識？要傳授給誰？用什麼形式進行教學？教育的目標？教學的成效？成效的指標與評量的方法要如何決定？等等相關的問題，都需由教育哲學的觀點深入探討。

壹、現代性的教育問題

十九世紀以來，孔德(Comte)與米爾(Mill)等「實證主義」(Positivism)學者，本諸「啟蒙運動」的「現代性」精神，主張從可檢證的觀察去建立人類行為的因果解釋與普遍律則，這種實證主義的主張，被二十世紀初的「邏輯實證主義」(Logical Positivism)所承繼，它提倡「方法論的統一」(methodological unity)，堅持在知識論的層面同等對待社會世界與自然世界，形成現代性認識論的一種研究「典範」(paradigm) (楊洲松，2000)。

實證主義把社會世界的理論化約為純技術的操作，使得社會探究成為價值中立的科學，因而忽略了人性的潛在、缺乏反省式的思考、喪失研究的本質與目標。它導致所有的教育研究都被化約為因果與律則的追求，並以預測與控制來操控教育的目標與學生的發展。此種以「經驗—分析」(empirical-analysis)為取向的實證主義，受到「批判理論」的責難，認為它忽略了教育實踐過程中，有關意識形態的可能扭曲 (溫明麗譯，1996)。

韋伯(Weber)認為「理性化」乃是現代性發展的主要表徵，雖然這種工具理性的過度擴張與膨脹已為現代性帶來諸多問題與破壞，但是理性化原則仍是支配人類社會發展的最大力量。後現代教育學則揭櫫：啟蒙的結束、普遍理性的質疑、主體的死亡、真理的放棄、多元性取代統一性的轉向 (馮朝霖，1995)。這些批判對於教育學的發展產生強烈的震撼。

一、個別性與一般性的辯證

現代性的教育學啟始就已存在「個人本位」發展 (盧梭、夸美紐斯等提倡) 和「社會本位」目的 (赫爾巴特、洛克等提倡) 的爭辯，在現代性的教育場域中不但未能解決，反而衍生「形式教育」和「實質教育」、「學問中心」和「學生中心」的更大爭議 (張文軍，1998)。

現代性的教育學相信人類文明的進步歷史觀，康德與黑格爾都努力強調「進步」在辯證的過程中乃是絕對不可避免的理性實現。他們認為根據人類的「理性」能力將能認識自然領域和社會領域的「真實」。在自然領域方面，經由這些科學理性所認識的「真實」，就能不斷發現近似真理的「自然法則」，人類就可進一步的預測、改變、甚至於操縱自然界的變化與發展，促進人類文明的進步。在社會領域方面，韋伯認為「理性化」就是「現代化」的表徵，理性化的原則乃是支配人類社會進步發展最為重要的力量（馮朝霖，1995）。

這種「進步」與「理性」的支配性觀念，都隱含「個別性」與「一般性」的辯證，在此意義下「主體」的第一指涉乃是「一般性」，其次才是「個別性」。因為人類的歷史在理性的原則下若逐漸走向解放，人類將成為「個別性」的個體，則「一般性」就是需由教育過程才能實現的潛能，而不是天生的臨在。現代性若是被定義為人在歷史進程中是成為他自己，並成為社會的主體，則現代化的教育就需負起「一般性」的社會化過程，並幫助個體成為他自己，完成他個別的主體性。因此教育的意義就在所謂的「個別性」與「一般性」之間呈現著辯證的關係（馮朝霖，1995）。

傅柯把社會看作是一種不均衡發展的離散規則體系，反對現代性的主體與社會結構的牢獄式運作結構，他認為這種牢獄社會處處對它的人民施以規訓和限制，使其服從其統治。傅柯主張應該「尊重差異」，應該對對各種的社會場域中的權力反思，予以尊重（陳瑞麟譯，1998）。

現象社會學則認為「人」是其所處世界的創造者(the author)，人具主動建構知識的能力。所以，楊格認為「知識」是社會建構而成，「課程」是社會所組織的知識（陳奎熹，2001）。

二十世紀 60 年代，「法蘭克福學派」的「批判理論」(Critical theory)指出工具理性的過度發展已造成人類「主體性」(subjectivity)的消解及「意識型態」(ideology)的蒙蔽，自由多元的社會成為受到意識型態宰制的「單向社會」(one dimensional society)，個人失去反省和批判能力，思維受到制約，人性已然物化與異化，因此他們主張對於人們積極進行教育的「再啟蒙」(楊洲松，2000)。

二、普遍性與確定性的消解

現代主義相信啟蒙運動理性的發展和現代技術能力的進步，預設了人類文化、歷史發展或自然世界，必然存在著普遍的、統一的、確定的、絕對的客觀真理，不加批判的盲信人類理性之普遍存在。於是社會文化的規範、價值體系的結構、科技理性的擴張，形成現代社會物化與異化的危機。

啟蒙運動試圖把自然科學的方法運用到人文科學與生命哲學的領域，許多現象的詮釋都被化約成機械的操作或因果關係的呈現。啟蒙理念相信任何問題都有普遍的、確定的答案，相信只要找到一條確定的公理，那麼世界就可以被控制與被合理的安排，它就可以為啟蒙的理由採取任何手段。現代主義因為工具理性的過分強調，使人類的經驗與基本的客觀世界分離，導致人的信念破滅、信仰體系分歧（詹棟樑，2002）。

後現代主義質疑這種確定性世界觀的假設，拒絕普遍性客觀真理的存在，對其解釋的有效性存疑。後現代主義認為任何試圖描述在經驗背後之普遍的、統一的、確定的、客觀的真理宣稱，都只是一種「虛構」，都是實證主義與技術中心論的說詞，是一種對直線進步說、理性社會、絕對真理等神話的迷信。後現代主義提倡尊重「差異」、認同「部份」與「特殊」、捨去「普遍性」、揚棄「確定性」等觀念，嚐試在多元文化的各個領域中找到有效的方式，以多元主義的方法進行對話與再詮釋（Lyotard，1991）。

因為後現代的經濟不是「規模」經濟，而是「機會」經濟，在資訊科技的發展下，經濟訊息跨越了時空的限制，在整個產業結構中的機動性增強。人民、商品、地理和空間在後現代社會的經濟角度下成為全球化的流動。資本主義到了後現代的轉折：個性化的製程、消費者的社會，符號價值（symbolic value）、多元文化與多元價值的改變，都與個人多元多變的認同密切相關，因此普遍性與確定性必然相對消滅。尤其，全球化所帶來的複雜性和流動性，加上機會因素的偶然性本質，後現代社會明顯呈現確定性的消解（張文軍，1998；蘇永明，2002）。

三、轉換視界與後哲學文化的提倡

後現代社會中，全球化、資訊化與多元化的社會變遷，使以往穩定的、單一的、封閉的知識結構和信仰系統受到衝擊，知識和信仰成為變動不定、多元多樣的開放體系。因為大家熱衷知識的探索，使專家越來越多、專業分化日益嚴重，而專家們之間相互競爭觀點殊異，使人們無所適從。更因知識半衰期縮短，人們無法跟上知識更新的速度，於是可能就放棄了對知識的依賴，於是對確定性知識的信賴也崩潰了。在後現代的境況中，全球化不僅引起了文化上的不確定性，它同時引起了科學知識和信仰體系的不確定性與多元主義的轉向（張文軍，1998）。

羅遜（Roty）認為現代主義認識論所預設的「價值中立」與「旁觀者角度」應受抨擊，後現代教育哲學的當務之急就是「轉換視界」，不可再堅持「永恆不變的哲學」與「絕對確定的真理」，甚至對一切知識合法性的根基都要加以質疑，這樣才能找出一條擺脫歷史主義哲學的道路，使哲學與教育走向日常生活的世界，走向「後哲學文化」（post-philosophical culture）的世界，讓教育與哲學除了在建立知識架構、為人類的思想文化活動提供基礎和秩序外，更要成為再現「表象」與「實在」，以新實用主義的「鏡式哲學」與「教化哲學」取代「系統哲學」（詹棟樑，2002）。

貳、後現代主義的教育觀

在後現代主義教育觀的探討中，我們發現有些後現代學者並不迴避現代主義思想中的一些理念，因為，後現代主義所反對的，主要是現代主義中霸權主導的「後設敘事」及其「客觀真理」的宣稱，他們並不認為後現代主義的出現必須以消滅現代主義為目的，而是指現代主義需做調準並與其他話語平等對話。另外，後現代教育學強調的是多元的教育理念，例如：後現代女性主義（Feminism）教育學、季胡（Giroux）的後現代邊界教育學、麥克拉寧（McLaren）的批判教育學等，它們雖非「體系」性的教育學，但是其揭櫫的解放、平等、多元、差異的思維，對教育的變革影響深遠（蘇永明，2006）。

後現代主義反對啟蒙運動隨意賦予客觀真理的宣稱，否定試圖將渾沌現狀規準化的努力，質疑標準化知識的產製，顛覆了對理性秩序與絕對真理的信賴。所以，後現代主義產生了不確定性、斷裂性的特徵，對普遍性或整體化的概念進行徹底的反動。後現代主義提出「相對主義」的觀點，它認為一切的真理都是暫時的共識，都是可被質疑的論述，都是權力結構的藉口。所以，一切都是相對的（詹棟樑，2002）。

後現代主義對於教育的思想形式與決定模式的正當性、對於知識獲得的可能性與合法性、對於真理的確定性與有效性，都有深刻的檢討。使教育自啟蒙運動以來，天賦再製社會秩序及改造社會的重任，不再被認為必要與當然。所以，教育對於社會不再具有控制力，當然，教育也不應再被社會所控制，不應再被意識形態所宰制（Lyotard，1991）。尤其，批判理論教育家，試圖去探究知識是如何、為何如此決定與建構，他們努力去解明學校如何、為何為著要維繫廣大社會既存的主流經濟和階級關係，進行社會再製的做法與態度，這些探究都影響深遠（蕭昭君等譯，2003）。

後現代主義的教育觀，隱含著批判與反思、鬆綁與賦權、多元與開放的理念。其較為重要的教育觀念分析如下。

一、在「追求平等」中兼顧「尊重差異」的後現代女性主義教育觀

「女性主義」(Feminism)泛指歐美發達國家中主張男女平等的各種思潮，它是 1960 年代以來的「新社會運動」(new social movement)。女性主義提出「個人也是政治的」(the personal is political)的主張，它反對以「主內」、「主外」、「公領域」、「私領域」的二元區分，它把「性別主體」(gendered subjects)的論述變成政治和社會的議題，它把女性的定位、主體性、認同和認同的過程推展成政治化的公共論述，它反對將男人和女人看待成同屬一個「人類」的認同。後現代女性主義認為此非「兩性平等」的問題，而是「性別差異」的認知與尊重 (Hall, 1992)。

這種「性別差異」的認知與尊重，來自「性別主體」的了解與詮釋，它是一種「被建構的主體」(constituted subject)，是種後現代的多元認同，有著被建構的成份。它與現代性的「形構的主體」(constituting subject)不同，它不是由自己主導而形成的主體，也與笛卡兒知識論中的主體和沙特存在主義的主體不同 (曾漢塘等譯，2000)。

後現代女性主義的主要重點是，超越了經典女性主義「男女平等」的概念。它承認男女之間的差異現狀，以此為基礎，來分析男女性之間的關係，並從女性的獨特性出發，來看待人與人、人與自然、個人與社會的關係。後現代女性主義的興起在教育領域的反映是，從追求「平等」的觀念走向尊重「差異」的教育觀 (張文軍，1998)。

後現代女性主義教育學可以概分成「本質論」與「構成論」兩大派典。

（一）本質論後現代女性主義教育學的觀點

「本質論」後現代女性主義教育學承認男女是兩個「對立」的範疇，它們選用「後現代主義」與「批判教育學」的一些概念和方法，重新討論男女性別、權力不平等的問題和女性解放的可能性。

她們認為批判教育學有三個重要的努力面向與觀點可以參照，第一，批判教育學試圖開發一種有政治性的知識形式，以便對學校與社會的關係、權力、統治和解放問題進行重新探討。第二，批判教育學試圖使那些被遺忘的和無權充分參與文化建設的團體和個人，積極參與學習，使這些學生有能力反思平等和民主等觀念。第三，批判教育學試圖培養學生的批判思考能力，增強他們的自我意識，使他們了解自己的歷史和意義系統，分析影響和侷限他們生活的結構因素和意識形態因素（張文軍，1998）。

但是後現代女性主義教育學認為批判理論亦有其侷限性，例如：批判教育學將教師與學生分開、其重點偏重在被壓制的人和團體（他者）、忽視教師在重塑權力關係方面的作用、缺少關注知識產生的條件和意義等盲點，因而限制了教育學的潛在作用，必須予以修正和發展。後現代女性主義者認為，要將教育學應用到實踐過程的潛在作用，要建立對話機制，使學生成為積極參與學習過程的批判性主體（Gore，1992）。

「本質論」的後現代女性主義教育學認同傅柯的「權力」的概念，它認為權力是一種財產、是一種網絡，是教師所具備並可分給學生共享的東西。她們亦探討「知識」的問題，她們認為，批判教育學接受了啟蒙運動的假設，試圖去尋求普遍的真理以做為解釋社會壓迫關係的統治敘事，這種知識是建立在「差異」的基礎，而這種差異是基於「女性主體特殊的、衝突性的歷史」。由於女性主體認為權力是透過統治敘事作為常規真理的

運行過程，因而必須尋求作為反對男權社會的合法化的知識，這樣的知識必須是開放的、能夠自我反省的（張文軍，1998）。

（二）構成論後現代女性主義教育學的觀點

另一派「構成論」的後現代女性主義認為，「兩性平等」的理論和實踐無助於真正改變女性的地位，在男權社會結構中，女性的自然作用和社会作用都是透過男性標準來制定的，所以，女性要取得社會平權就要進入男性的領域，用男性標準來要求自己，把達到男性社會的標準認為是女性的解放。構成論者們認為，這是一種誤解。她們廣泛吸取後現代觀念，放棄了對女性解放的具體目標的追求，選擇解構社會意識、改變思維模式，解放男權思想對女性主義的制約（張文軍，1998）。

構成論的後現代女性主義艾斯勒（Eisler）運用考古學與系譜學方法，吸取了非線性動力學，包括災變論和混沌理論的方法，指出女性社會與男性社會的區別根源在於男女性別「角色的差異」而引起的不同思維方式。女性的思維方式是包容的、合作的，對人、對自然、對社會採取發自本質的關愛態度。而男性的思維方式是攻擊的、階級的，對自然會採取利用和掠奪的態度。她透過生態危機、社會危機和人們內心的危機的分析，指出女性的「伙伴關係」思維方式，才是能夠引導人類走出危機（Eisler, 1988）。

（三）以「關愛」為核心打破學科分界的教育觀

在教育領域，與女性主義教育學密切相關的是諾丁斯（Noddings）提出的「關愛教育學」，它是以「關愛」為核心的教育學，她認為「關愛」才是合理教育學的基礎，才是所有課程的共同核心。

諾丁斯指出大多教育學家還是死現代主義的進步預設及過時的教育方法不放，以為只需在現代教育框架中進行一些修正，只需透過更好的課程設計或運用更好的教學方法，或者建立有效能的組織及改進課堂的管理

等方式，就可改善現代教育的問題，但是這些都無濟於事，都不能改變現代教育的困境。諾丁斯認為必須採取一種截然不同的思維方式來改善教育，它就是「關愛的教育」，要以「關愛」發心，並以關愛和照顧兒童作為教育的原始職責與永久責任（Noddings，1992；轉引自張文軍 1998）。

諾丁斯批判傳統的學科分類，將課程按照語言、文學、藝術、數學、科學或社會等學科分類的做法，雖然在歷史上起過進步的作用，但旦，它有許多弊端。首先，它只反映了人類能力範圍的部分內容，並且還預設了學生學習結果的不平等。其次，它是按照有利於某些階層的利益的政治原則來組織。第三，其內容並非是每個學生都需要的知識。並且，這種教育過程中不自覺倡導的競爭引起人與人之間的不信任。從實質來看，現在教育學的癥結在於，它是根據男性社會的標準和方式來構造的。這種構造方式偏離了教育的原始功能：「關懷兒童」、「健康成長」，這種教育方式以不合理的方式只履行教育的一部分責任（曾漢塘等譯，2000）。

諾丁斯強調教育必須以「關愛」為核心，來組織課程並落實在教育實踐的過程，而不是根據傳統的學科分類來組織教育。所有的學生都必須接受這樣的通識教育：關心自己、關心他人，關愛全世界的植物、動物、環境，關愛人為的世界及思想觀念的世界（Noddings，1992）。

二、「理性多元性」和「知識非主體」的教育觀

在現代和後現代的爭論中的焦點問題是關於「理性」的能耐及範圍。李歐塔指責將理性視為具有普遍性與統整性的觀點是一種意識形態，因為事實上不可能有一個「後設的論辯」可以做為異質理性的共同基礎。他認為理性的問題在於「單複數」的多元抉擇而已，例如：哈伯馬斯的溝通理性，康德的純粹理性批判、實踐理性批判、美感的判斷力批判等三大批判，依據他們的分析，理性是複數而且是多元的（Lyotard，1991）。

自笛卡兒以降，藉由所謂精確的科學與普適性的邏輯與數學，開啟了普遍理性支配世界的啟蒙宣稱。在現代文明中，社會學、經濟學、藝術、哲學及政治學的發展，呈現的乃是彼此的「斷裂」，各自封閉發展邏輯與學理。但是，在後現代社會中我們面對的卻是異質理性的多元歷史，尼采駁斥了理性「普遍化」與「整體化」的假說，哥德爾（Godel）的「不完備定理」宣告單一科學語言的模式不可能完成，數學系統基本上不可能封閉，因此，世界不可能被視為一個「整體」，必須要以「斷裂」、「異質」及「多元」觀點去理解（馮朝霖，1995）。

後現代社會因為資訊科技的進步，以前的「知識」的傳授變成「資訊」的傳輸，變成「數位符號」的流傳，變成知識經濟型態的「商品」交換。所以，李歐塔認為有關「知識」的建構，乃是人與知識「關係」的演進，知識因而逐漸「去主體化」，傳統的知識的獲得與道德人格教育的密切關係已逐漸流失。李歐塔繼阿多諾在《啟蒙的辯證》中有關「文化工業」的剖析指出，科技的進展並未帶來人類在精神層面的同步自由與成長，人類的精神沒有因此獲得知識啟蒙所希望的「解放」，所有的經驗卻都呈現相反的景像，新的文化的霸權、知識的落差、語言的貧瘠、靈魂的失血等情狀，形成現代性的問題（Lyotard，1984）。

李歐塔主張多元性的理性源自於多元性的語法系統，他接受「溝通的結構」可以做為社會秩序的基礎、社會的聯結需賴「語法系統」的溝通、「溝通理論」可以做為社會分析的關鍵，但他認為溝通理論只是一個必要條件，但非充要條件，李歐塔認為只將「語言」做為溝通的「工具」，或將「語言」做為社會的「全部」的觀念是狹隘與偏執的，語言雖是社會秩序的基礎與聯結的部份，除了語言，還有「感覺」與「不可說、不可思」的部份（馮朝霖，1995）。

所以，李歐塔反對「理性普同性」、「整體同質性」的假設，因為語言系統絕非一元，而是「異質且多元」，所以，由此異質產生的「爭議」就必須被傾聽及尊重、被鼓勵與期待。因為人類從來就不是語言的主人，因為個人意識與行為必然受到語言系統的範限，所以個人的主體性」很明顯的是沒有根據的假設，沒有個人的主體，只有溝通關係的主體存在。因為語言的不可共度性與不可轉譯性（馮朝霖，1995）。所以，歧異、異他的期待與尊重，異質、差異的對等與對話，正是後現代社會多元理性與主體消解後該有的應對。

三、「多元認同」與「多變認同」的教育觀

後現代對自我的知覺是具體的，不像現代的哲學家以先驗的抽象思維或理性為主體，這些具體的認同，有性別、膚色、種族、族群、階級、職業等，在個人成長的過程中，多元交錯的建構著自我的概念。後現代的自我深受媒體與電腦的影響，這些媒體型塑的影像文化與資訊科技創造的虛擬空間，打破了許多現實世界的各種界限，改變許多現有的社會結構，造成了多元的社會變遷與個人無限可能的改變（蘇永明，2006）。

現代性的主體，認為只有一種統合與穩定的認同；後現代性的主體變成是零碎的（fragmented）、多元的、消解的，它沒有單一的核心、沒有普遍的、同一的認同。同樣的，以往在社會情境中所形成的共有認同，也因為社會變遷的太過快速而崩解。後現代社會的認同過程，已被要求要變得更開放、更變異、更多元（Hall，1992）。

「本質主義」認為性別、族群與認同的差異，是根深蒂固不能改變的，並對各種差異賦予不同的意義與價值，並以階層的結構優劣排序。但由於後現代社會交通與溝通的發達，人們不再相信本質主義，認為任何特質並非先天決定，而是由後天的環境互動並由社會建構而成（蘇永明，2006）。

因為後現代持「反本質主義」與「社會建構」的觀點，所以認為每個人都可以自己決定自我的認同，不必受先天生理的性別、膚色、族群等因素的制約，每個人的認同可以因著環境與個人的差異，可有許多不同的選擇，亦可不斷變換認同的內容，使得社會變得多元與多樣。所以，霍爾(Hall)認為：每個人在不同的時間會有不同的認同，這些認同並未形成一個完整的「自我」。認同就是一個人活在某個論述，此一論述不需經過大多數人的認可，因為後現代多元論述的創發，所以人們需要不斷地找尋新的認同(Hall, 1992)。所以，後現代的自我，是一種多元的認同、多變的認同，一種同時多元的認同，它具有「雜多性」(hybridity)的特質(蘇永明, 2006)。

四、從「主體」意識走向「差異」與「他者」關懷的教育觀

後現代主義作為一種反對基礎主義、絕對主義、本質主義的思潮，對普遍性與整體化理論的拒斥，使教育研究者們的視角發生了轉變，促使我們去正視原先被忽略的問題。這些問題包括：「差異問題」、「他者問題」、「權力問題」、知識與課程的「合法性」等問題。後現代主義在消解了現代主義有關自由、平等的神話基礎上，將差異作為民主的中心概念，認為差異必然體現在人與人之間、文化與文化之間。後現代分析使我們正視人與人之間的差異是不可避免的，試圖透過掩飾「差異」來達到「平等」是自欺的，後現代主義反對基於差異而產生的階層、等級與畸形的競爭，反對社會中處於優位的人和團體對他人合理控制的宣稱(張文軍, 1998)。

人與人、文化與文化、人與自然世界之間的關係不是「客體」，也非「互為主體」，而是「他者」的關係，都是如此。在這樣的前提下，尊重「他者」以及關懷「他者」的作為，成為擺脫現代社會人類「異他」、「排他」現象的有效方法。正因為人與人、與外界世界的關係不再是主客體的關係，教育的任務就從使學生認識他者，發展自己與他人及自然界的和諧關係，要培養分享(sharing)和關愛(caring)的能力(蘇永明, 2006)。

後現代主義學者拉斯特(Rust)提醒我們要特別注意：後設敘事的極權主義本質、「他者」的差異、科技發展所引起的訊息社會、現行制度的權力宰制等問題。他認為在權力結構不可避免下，要如何對學生和處境不利的團體進行賦權(empowerment)，就成為教育實踐的重要課題。而由於教育任務和認識論的變化，課程與知識的合法性、高雅文化和通俗文化的對話，與課程開發的多元化、跨學科、跨文化的整合等問題，都是後現代教育要特別關注的重點（Rust，1991）。

美國的教育學者季胡（Giroux）提出「後現代邊界教育學」（border pedagogy in the age of postmodernism）的教育觀，他反思主流文本、文化優位、符號語言所產生的形式權威與文化邊陲，他認為沒有任何傳統或權威可以解釋人類的所有事務，他反對以歐洲文明作為歷史、文化判準的唯一參照（Giroux，1991）。邊界教育學特別關注「他者」（other）和重視「差異」（difference），提出反主流文本和反主流記憶兩個概念（Giroux，1991）。

它的教育觀認為意義的產生與情感的投入和快樂的產生是聯繫一體的，所以教師必須在教學過程中重視學生對於意義的理解與認同。它更把差異積極定位，並設法將對差異的理解導引到生活層面的邊緣性體驗、進而內化成為學生自覺的反思意識（張文軍，1998）。

就教育目的而言，季胡（Giroux）認為教育的目的在造就具批判能力的公民，協助學生學習個人在社會關係網絡的經驗。個體在批判能力的發展過程中，瞭解自己與他人的關係，學會認同自己與他人。並由於溝通對話能力的增強，進而發現各種論述的意義、深化自我的認知層次。學生藉由知識的增進學會超越意識形態的邊際，學會超越學術、文化的邊界，解除優勢文化的霸權與宰制，進而能夠重新解釋、分析及重塑人們在一個文本世界(textual world)的地位，建構個人的經驗及歷史詮釋（郭實渝，1996）。

就教師角色而言，季胡認為教師的工作是在於「轉化智慧」，以其具有識或是社會行動者的角色，協助學生探討自己的個人歷史，對種族、性別及階級的自我反省，建立個人在特定社會團體中的認同與個人的定義。季胡駁斥「教師僅僅只是知識存在形態的傳遞者的假定，教師應自覺為大眾文化成果擔負責任。」教師不只是在傳達知識，而且更要協助學生看到各種知識與意識形態及政治利益的關係、知識如何被利用、並藉此批判能力來解放學生，使其成為一個民主社會中之具批判能力與負責任的一份子，使學校與文化、歷史、社會相連（郭實渝，1996）。

因此，教師的職能發生了變化，教師不再是權威的文本闡釋者，他們要在教育的過程中對多元的差異進行本職的識別和探討，為了貫徹差異的教育學，教師還必須處理多元的意見，詮釋課程和教學中出現的各種差異及特徵，對學生個體的發展，發揮倫理和人文的引導作用。

所以，季胡認為「邊界」代表的是對認知、政治、文化和社會的區隔，它們塑造了歷史、權力和差異，教育過程應該是一種「跨界」（border crossing）的鼓勵，教育應該去建構一個教育情境，讓學生能夠體驗批判與對傳統權威的挑戰，讓學生去體驗「他者」的感受，創造「邊緣地帶」（borderlands）做為各種認同的視界交融（蘇永明，2006）。

參、小結

綜合以上論述，後現代主義的教育觀有以下之重點：

- 一、後現代學者不認為後現代主義的出現必須以消滅現代主義為目的，而是指現代主義需做調準並與其他話語平等對話。後現代教育學強調的是多元的教育理念，揭櫫的是解放、平等、多元、差異的思維。
- 二、後現代女性主義的主要重點是，超越了經典女性主義「兩性平等」的概念，走向「性別差異」的認知與尊重。其在教育領域的反映是，從追求「平等」的觀念走向尊重「差異」的教育觀。
- 三、後現代女性主義者認為，要將教育學應用到實踐過程的潛在作用，要建立對話機制，使學生成為積極參與學習過程的批判性主體。
- 四、諾丁斯（Noddings）的「關愛教育學」，是以「關愛」為核心的教育學，她認為「關愛」才是合理教育學的基礎，才是所有課程的共同核心。以關愛和照顧兒童作為教育的原始職責與永久責任。
- 五、歧異、異他的期待與尊重，異質、差異的對等與對話，是後現代社會多元理性與主體消解後該有的應對。因此後現代的教育應該是「理性多元性」和「知識非主體」的教育觀。
- 六、後現代社會的認同過程，被要求要變得更開放、更變異、更多元，後現代的自我，是一種多元的認同、多變的認同，一種同時多元的認同，它具有「雜多性」(hybridity)的特質；所以後現代的教育是要具有「多元認同」與「多變認同」的教育觀。
- 七、人與人、文化與文化、人與自然世界之間的關係不是「客體」，也非「互為主體」，而是「他者」的關係；尊重「他者」以及關懷「他者」的思維下，教育的任務就從使學生認識他者，發展自己與他人及自然界的和諧關係，以培養分享(sharing)和關愛(caring)的能力。後現代教育觀要是從「主體」意識走向「差異」與「他者」關懷的教育觀。

第三節 後現代主義的課程觀

現代教育體制始於工業革命，大工業對勞動力素質的要求，使下層勞動者享有了接受教育的機會，教育不再是貴族階級的特權，又因為現代性的進步，終使教育體制發展成為龐大的全民教育機構。由於現代性在經濟上講求效率，為有效的培養產業需要的人才，現代教育就實行「分軌制」以因應社會的需要。隨著現代工業的門類日益增多，學校的「專業分化」現象也日益嚴重，而且對教師和學生實行績效控制、推行標準化考試等。使現代教育在追求「人的全面的、自由的發展」的同時，卻越來越悖離教育的理想（張文軍，1998）。

研究教育知識社會學的學者認為，學校課程與知識的選擇、分類、傳遞與評鑑都和社會結構有關，知識本身具有階層化，並且反映出該社會權力分配的現實狀況。學校課程與教學的實施，均由社會優勢團體掌控，他們根據自己訂定的標準，安排並運用學校課程來灌輸某種價值、信念或意識型態，使學生被動接受事實，而壓抑其主動批判的能力，結果形成不公平的社會再製現象與文化宰制（陳奎憲，2001）。

隨著後現代狀況的來臨和後現代主義的興起，在西方社會出現了各種後現代課程觀。這些課程觀批判了現代性教育的缺失也為後現代社會的教育體制提供了機會。

壹、課程理論的概念

課程與教學是學校教育的核心，也是教育改革成敗之所繫。1970 年代之後，課程領域的概念、理論和實施都產生了劇烈變化，從簡單明晰、價值中立的技術觀點，轉向複雜多元、政治含涉的爭議觀點。造成這些變化的因素是多元的，但是可大致歸納為三個方面：

- (一) 有些因素來自於課程領域的自身內在特質與自主意識的覺醒；
- (二) 有些因素來自影響課程外在因素的改變，例如：社會、經濟、科學、政治、文化等層面的劇烈變遷，也使得課程的基礎必須重建；
- (三) 還有一些因素來自課程理論學術社群的研究焦點改變，希望脫離實證主義和科學典範的宰制，從現象學、詮釋學、心理分析、批判理論、後現代主義、女性主義、文學批評等領域，擷取新的研究概念和方法，建立新的研究語言和架構（周佩儀，1999）。

一、課程理論的發展

根據周佩儀的研究，在 1970 年代之前，課程領域深受實證主義和科學化運動的影響，這時的課程理論的基本原理是 Tyler 的課程模式。課程如同一種工程，只要設定學生必須精熟的基本知識形式，就能將學生塑造成我們想要的公民、家長和勞動者，並使他們具備應有的社會、公民、個人和智力的知識。嚴格地來說，這時候的課程祇是一種行政管理的技術，還沒有自身獨特的學術造型，也沒有考慮研究對象的特質、教育現象的豐富多元，以及理論的移植性所造成的種種問題。

在美國，呼應後現代境況出現的課程理論變革始於皮納（Pinar）在 1975 年出版的《課程理論化：概念重建主義者》，他提出組織課程的方法需由四種個人經歷的反思組成：回憶性反思（regressive reflection），回憶過去、尋求自己之所以會成為現在的原因。前瞻性反思（progressive reflection），想像自己今後的生活或行動的可能性、以便對目前的行動作出決定。分析性反思（analytical reflection），分析當前的個人狀況或處境與過去及未來的各個層面的複雜關係。綜合性反思（synthetical reflection），將以上三個步驟的思考綜合起來，作出思想和行為上的決定（Pinar，1975）。

隨著課程研究的反省批判、外在社會運動和社會的變遷，自 1970 年代之後，許多新的課程理論與研究紛紛開始發言，「再概念化」(reconceptualization)學派即是其中最重要的一股力量。它開始批判 Tyler 原理，企圖在行為目標的課程模式之外尋求新的理論建構。「再概念化學派」包含了「現象學」和「社會批判」等兩種取向的課程理論。「現象學」的課程理論除了重視課程的生活經驗與生活意義，也重視語言和文本分析，將所有的象徵系統都視為生活世界中的層面，必須回歸主體上具體化的人。「社會批判」的課程理論贊同現象學課程理論，但更注意社會結構因素，社會批判範疇大約在 1970 年代早期，首先出現了「再製理論」，但被批評為過度化約和簡化，因此有些學者提出強調動態的「抗拒理論」(周佩儀，1999)。

在 1990 年代，隨著後現代社會的浮現和身處邊緣的論述整合，抗拒理論又被斥為過度簡化。新一代的社會批判課程學者認為抗拒的概念對勞工階級抱持過度浪漫的觀點，高估其創造解放的社會之潛能。這個時期批判的課程理論焦點從社會學擴及文化研究，特別重視知識和權力的關係。當這方面的研究越來越多越複雜，它的範圍也不斷擴展，不斷結合課程領域湧現的新議題，例如：性別、種族、政治、生態學、詮釋學、批判理論、神學、美學、俗民誌、多元文化、全球教育、文學理論、後結構理論、後現代理論等等(Slattery, 1995)。這些新的議題使得課程內容和實施產生了很大的改變，課程理論和研究的分歧不斷擴大，呈現一種多元紛陳的景象，朝向充滿激烈分裂、爭議和批評的新階段發展。

後現代主義的多元主義，反對文化的概化與宰制，強調本體論的平等、文化相對主義與文化多元主義，鼓勵「差異」與「多元」的尊重，推崇「對話」產生的「溝通」與「認同」，兼顧學習的「經驗」與「傳統」的功能，對課程理論的發展有著重要的影響(詹棟樑，2002)。

二、課程領域的內在特質

根據周佩儀的研究，教育領域中，課程是一個很特殊的領域，與其他的學術或應用學科都不同，課程所處理的是獨特的教育問題。課程領域是開放的，開放蘊涵了匱乏與不安，也蘊涵了爭議與矛盾，更蘊涵了無限開展的可能性。課程理論的終極目的都在於實踐教育的理想。

教育的對象是整個的人，包括個人的知識、價值、信念、情感和慾望，教育的終極目的在於達成自我實現與社會正義，在民主社會中，一般都同意教育過程是一種個人潛能不斷開展實現的動態過程，經由個人與週遭世界的磋商，逐步浮現互為主體的社會方案。在這種過程中，不能壓抑個人的差異，也不能忽視社會的群性，而是要「在差異中發展群性」。因此，課程不祇要教導學生現行知識形構和社會中所需的知識技能，更要賦予個人更多的權能(empowerment)，使其得以批判並超越隱含於課程中的宰制和不平等，建構自身的主體性和歷史，這也正是任何課程理論的發展規範（周佩儀，1999）。

三、課程的社會和歷史建構

課程是從特定社會和歷史中發展出來的產物，隨著當代經濟、科學和政治等等層面的變遷，課程理論也必須加以修正。

經濟因素是促進當代課程發展的重要動力之一，課程理論誕生於二十世紀初期，當時資本主義的工業社會盛行的是福特的生產方式，採用 Taylor 的科學管理，進行標準化、規格化的大量生產，並鼓勵同質化、去除個性的大眾消費型態，使產銷合一，推動整個經濟體系的進展。因此，課程由傳統人文陶冶的象徵取向，轉向現代實用主義的取向，績效評估、目標管理、標準化規格與品質檢驗等企業理念很自然地被應用到課程領域，而符合企業需求的知識、能力與價值也成為課程的基本內容（張文軍，1998）。

經濟活動的不斷發展卻導引出另一種經濟型態－後工業社會。這種新經濟型態以高度發展的資訊科技為基礎，採用一種「後福特」(Post-Ford)的生產模式，強調小量彈性、多樣性、分化、流動、溝通、分權與國際化。因為消費者追求「個性與主體」的滿足，而在商品生產過剩的情況下，商品必須符號化，從實用價值轉向象徵價值，由有用的物品轉向被附加某種特殊意義的符號。此外，人們的生活、認同及自我觀念逐漸不再以生產和工作為核心，而是形成一種消費文化和享樂主義，摧毀了資本主義社會的社會道德倫理。隨著整個生產與消費邏輯的改變，工商界及社會大眾也察覺到課程的設計原則與內容必須做大幅的修正（周佩儀，1999）。

在科學方面，二十世紀初期人們對科學的進步建立高度的信心，乃將自然科學原則大幅應用到人的身上，造成了心理實驗與心理測量大為盛行。Thorndike 宣稱：凡存在的必有數量，有數量的必可測量。他又主張有機體對刺激的制約反應，如果施與報酬，該反應就可能重複出現，因此，他認為兒童的學習即是對情境中所安排的刺激產生反應。

除了產業結構的變革，科學領域也產生重大變遷。例如：費若本（Feyerabend）批判現代科學理性的霸權性格，它透過工業或國家機制，甚至帝國主義的強壓，迫使「其他」非主流的觀點和世界觀消失。因此，他主張「隨便都可」(Anythinggoes)的多元主義！認為只有讓多樣、多元的各種觀點自由競爭、平等對話，較好的觀點才能在嚴格的考驗和批評中存在，暫居下風的觀點亦有捲土重來的機會(周昌忠譯，1996)。Prigogine 亦認為宇宙的觀點要脫離 Newton 系統普遍、穩定、封閉、永恆的假設，轉向渾沌的多元、暫時、複雜與開放的系統(Doll，1989)。這些新的科學觀點對於課程領域造成很大衝擊，使得課程脫離預設目標、依序學習的線性模式，轉向多元多樣的開放系統與複雜結構不斷的自我組織（周佩儀，1999）。

政治力量亦是控制課程發展的重要因素，政府常常對學校課程進行直接的控管，以達成培養國家意識和政治社會化之目的。因為民主思潮的發展，大眾發覺政治力量常為少數優勢社會階級的利益而犧牲全民的正義。因此在 1970 年代興起了多元文化與民權運動的風潮，各種種族、性別、社經階級和其他種種弱勢族群，紛紛要求中央的權力核心分權與授權，要求自身文化的尊嚴與發展。他們發現許多課程再製社會階層，沒有對等看待他們的知識、價值與文化，而要求重新建構學校課程（張文軍，1998）。

因此，從歷史的分析而言，學校課程強烈地反映出社會、經濟與政治的需求和現代科學的典範。然而，近來在社會、經濟、政治與科學方面都產生了根本的變革，由普遍到個殊、由單一到多元、由封閉到開放、由集權到授權、由永恆到變動、由秩序到渾沌，這些變革顯示了現代性文明的困境與轉向，後現代主義順勢而起。課程的學術型態、核心概念、理論和實踐都必須從新反省、批判和重建（黃永和，2001）。

貳、季胡（Giroux）的課程理論

當代課程理論的發展有兩個重要的歷史轉折，一是 1970 年代由實證主義取向擴大到再概念化的課程學派，走向社會批判取向與知識社會學取向。二是 1980 至 1990 年代再擴及後現代主義、後結構主義、女性主義、等來自邊緣的論述（周佩儀，1999）。

一、季胡的課程理論

季胡的課程理論具有不斷跨越其他學科邊界的開放特質，他質疑我們習以為常的文化、理論和意識型態的封閉界限，主張不固守某個特殊階級、團體或文化，提倡以批判和轉向重寫傳統。他主張當課程領域跨越學科邊界時，不可祇是吸取其他學術和學科的精華和洞見，更要發揮教育的批判精神來做改進與創化，要消解優勢學科與知識的壓迫、偏見與宰制。

其次，因為社會、經濟、政治、科學的社會變遷催化了許多新的課程議題，例如：符號消費、資訊社會、媒體文化、知識境況、局部化與全球化、多元體系的社會架構、多重的認同和主體性的消解、邊緣族群與他者論述的興起、宰制與鬥爭等等的議題，這些論述並非附加在現行的課程理論中，而是從根本上改變了變課程理論的形構（Giroux，1997）。

季胡以新馬克思主義的觀點，批判實證主義的主流課程模式，解析學校課程與教學的價值意識與政治含涉，提倡要釐清意識型態、文化和霸權的關係，要增進對於「抗拒」的了解，要發展出超越抗拒與支配的課程理論。他結合這些論述，從事深入的文化研究，從文化政治(culturepolitics)的觀點，發展一種「邊界教育論」，帶領課程研究的轉向（周佩儀，1999）。

二、季胡課程理論的學術思想

（一）批判理論

批判理論源自法蘭克福學派，他們認為以抽象的範疇和分析模式來解釋當前學校教育的本質只是一種教條假設，他們宣稱任何理論的世界與實際的世界之間必然存在落差，主張社會研究要從社會矛盾中開始發展。他們認為實證主義是啟蒙思想的終結，也是理性的敵人，這種實證主義的工具合理性和科學的技術觀，無法判斷權力、知識和價值的複雜互動，也無法批判地反省自身意識型態（張文軍，1998）。

季胡認為歷史的意義必須要連結到批判和解放的觀念，闡明現存社會改革的可能性，並將歷史視為一種不斷浮現的開放現象，否定獨立於人類行動之外預示人類進步的歷史法則。使教育者更了解師生和其他教育人員如何變成社會和文化再製系統的一部分，特別是經由潛在課程所製造的訊息和價值來運作。深度心理學使得教育者打破現行的社會和心理學的支配形式，重建再製的機制社會的實施和過程（周佩儀，1999）。

（二）後現代主義

現代主義強調個人有能力進行批判思考，運作社會責任，在啟蒙的理性和自由之下重建社會。現代主義主張科學和技術的持續進步、產業工作的合理區分、人類勞力和對自然支配的強化，永久的改變和歷史不斷地進步開展，這種知識的範圍來自歐洲的文明模式和白人男性的文化，賦予高級文化特權，拒斥通俗或大眾文化。因此，教育所提供的是特殊版本的社會化過程和合法化法則，將進步與人類發展的巨型敘事(grandnarrative)傳給下一代（溫明麗譯，1996）。

後現代主義的出現卻凸顯了現代主義所謂進步層面，事實上潛藏著更多保守的特質。後現代的批判將現代主義的疆界解除，重繪它的政治、社會和文化邊界，同時肯定種族、性別和倫理的「差異政略」挑戰西方主流文化模式的普遍有效知識。它也注意到電子大眾媒體和資訊科技的影響，後工業資本主義社會中階級和社會形構的變遷及各種邊界。這些觀點有助於教育者了解現代主義的文化霸權，以及它們如何影響學校教育與課程。

季胡認為後現代主義最重要的理論貢獻是增進教育者了解文化、權力和知識的關係(Giroux, 1991)。後現代主義強調多樣、偶然、差異和文化多元主義，主張權力不是抽象的，也不應和日常生活領域分開，拒絕以神聖的合法性論述包裝的知識和教育形式，揭示現代主義對整體化理論和主宰敘事的依賴，宣稱所有的敘事都是局部的。它拒絕以普遍理性作為人類事務的基礎，重視個人所產生的意義和情感的投入。它把所有科學、文化和社會文本當成是歷史和政治建構而進行批判閱讀，發展解放和授予權能的教育方案。他以對話、想像和同情不斷重組社會，讓不同的聲音和傳統滋長，為民主公共生活和批判的公民權而鬥爭（周佩儀，1999）。

參、其他後現代學者的課程理論

一、後現代課程理論的其他觀點

從廣義的角度來看，後現代課程觀主要指那些關心在後現代狀況下，如何建構一種新的課程典範，以擺脫現代主義教育所帶來的弊端問題的課程理論和觀點。在西方國家，由於美國的歷史較短，並且具有多元文化的特徵，因而成了後現代課程觀的主要陣地。在美國，呼應後現代狀況而出現的課程理論變革始於從七〇年代開始的概念重建運動。人本化、民主化、多元化、科技化與國際化等全人教育提倡，亦成為台灣教育改革的核心思考（蘇永明，2006）。

皮納（Pinar）是該運動的創始者，1975 年，皮納出版了《課程理論化：概念重建主義者》一書，指出了美國現代主義課程所帶來的弊端，皮納的課程觀結合了許多當代哲學思想，如胡塞爾（Husserl）現象學中有關生活世界和主體性思想以及現象學的還原方法，沙特（Satre）存在主義中有關個人存在的思想，以及伽達瑪（Gadamer）詮釋學中有關視界交融的思想等（張文軍，1998）。

許多後現代學者認為：知識並非先驗存在的概念或律則，不是獨立於認知者之外等待被發現的事實。相反的，是人創造了知識、界定了概念，人類所知的一切都是他們自己所創造。所以學生與教師都必須「學習去發展它們自己的知識」，師生共同創造知識的建構主義（constructivism），正是後現代主義在教育領域的重要幅輳（簡成熙，2002）。

現代教育的認識論基礎的衍生和變革過程的一個明顯特徵就是在科學主義和人文主義之間搖擺。更由於現代認識型中知識的分化，分科教學的課程一直主宰著現代教育。傅柯所論述的知識—權力—教育的關係，對現代教育提出了批判，實際上反映了對現代主義本體論和認識論的懷疑，

以及對灌輸這些本體觀和認識論的課程之強烈質問。它將整個現代教育的基礎及構件都作了徹底的解組（張文軍，1998）。

在現代典範中，穩定的、可控制的、先驗的原初實在的課程觀，都被視為自明且是理所當然的推論。但在後現代的典範中，則認為沒有什麼是必然的，所有的發展都是關聯的，偶然性隨處可見，一切的機制都來自於「自我組織」。自我組織是生活的本質，是「同化」和「順應」過程的基礎，更是課程發展的最重要機制。若用自我組織做為課程設計的基本假設，「挑戰」和「干擾」正是組織與再組織存在的理由，學生不再是被動的接受制式的課程，教師與學生更非權威的隸屬結構，而是互動在「反思性」的關係中，所以，課程是來自於師生共同的探究、知識源自於師生共同的建構，教學的過程則要歸因於學生的體驗（Doll，1999）。

就課程而言，Giroux 認為學科之間界限的爭議都是在西方文化獨霸的情勢下的爭議，科學知識、科技發展、市場經濟等相關科目始終站在知識的主導位置，形式及工具的理性是唯一合法的追求知識方法，否定人文學科、邊際論述、歷史與文化科目的價值，這些現代主義形成的知識界限及其觀點在後現代教育中都應該被打破（郭實渝，1996）。

新的教育課程理論強調以文化為中心架構，提供瞭解與批判分析多元歷史、經驗和文化的敘述空間。在文化課程中，首先要求各學科將內文回歸到其產生時的內容之相關性的討論，打破由現代主義思考所得的知識合法性及普遍性基礎。其次，強調課程與經驗的連結、邊際論述、以「他者」的觀點所建構的學科內容，由學科的約定俗成特性決定知識之合法性及可靠性。後現代的容納邊際論述的理念及開放課程的界限，使形式教育能容納各種邊際論述於正式課程中。

二、後現代課程理論的發展

對於課程理論而言，後現代主義的興起對這個領域造成很大的震撼。後現代主義的出現，對於課程領域不是發展出更統整、穩定、和諧的課程內容、方法和解決問題的途徑，而是引起這個領域的爭議、衝突、矛盾、對話、複雜、多元、變動、去中心化，一如後現代主義本身的多元特質。

（一）批判的後現代課程理論

由於「訊息主義」(informationalism)的興起，我們正經歷一種具有新特質的社會形構，知識的權力比在工業社會中更強大，訊息的生產和分配決定了社會關係的組織，權力透過符號在網路中流傳，並且在這種過程中形成了個人和社會的集體認同。在這種社會中，訊息的結合反抗西方科學和歐洲人文主義中知識的本質主義，文化運動的過程組成了它所表徵的知識基礎;將思想合法化的範疇和規準不再是社會組織，而是社會運動。因此，課程本身就是權力，而不祇是生產權力的機制;課程是社會運動，是一種政治的文本(PinaLeta1，1995)，代表並增強某種權力關係。

後現代的課程理論使用「眾聲喧嘩」(heterglossia)的概念，尊重差異與多元，包容各種衝突的聲音，使得各種差異的特質都能獲得政治的力量去發言和改造(WhitSoil，1988)。學校的課程知識應該建立在學生從文化來源中獲得的潛在知識，學生的日常生活應該成為課程中統整的一部分，使他們能夠書寫、生產和表現自己的觀念，批判和超越那些剝奪他們能力的條件，解除支配的迷思，並參與重劃知識和權力結構的方式，協調各種對立的文化政略(Aronowitz&Giroux，1991，McLaren&Hammer，1989)。

雖然批判的後現代課程理論反對所有文化實體都必須遵循一種主流的敘事，但是它也反對賦予所有文化實體同等的聲音，因為許多文化實體隱藏了種族歧視和性別歧視，單純的文化多樣性並不能解決問題，而是要

發展一種批判的多樣性，將人們的文化選擇置於歷史和社會的建構。我們必須重視差異的特質，使各種不同的聲音得以批判地參與社會關係和文化實施；媒體研究是後現代課程的核心(Kincheloe，1993)。媒體研究對於批判主流文化、分析大眾文化提供了有力的工具。

「認同」是教育和課程發展的基礎。後現代的大眾文化境況使得人們對現代主義的敘事和解放失去信心，使得現代主義的主體變成異化疏離，代之以後現代破碎的自我；他們置身於電子影像符號空間，意義與表徵、影像與指涉的實體互相分離，感受到破碎、不確定和隨機的經驗；他們處於不斷變動的多元語言、文化和社會範圍，不再屬於任何單一場所；因此，他們的認同不斷融合和改變，而非變得更一致和穩定(Giroux，1994)。

面對後現代社會中知識和文化境況的激烈改變，批判取向的課程理論者迫切需要發展一種新的課程與教學理論基礎，使得教室中的各種階級、種族、性別的聲音可以被聽見，使得學生能夠重新面對破碎的自我認同，重新創造自我認同，成為歷史中主動的主體，並區分自我真實的需求和別人製造的慾望，使得教師、學生、家長、行政人員成為批判的公民，去改變資源和財富的不當分配（周佩儀，1999）。

（二）解構的後現代課程理論

認為：權力需要有關客體的知識才能有效運作，而知識存在的條件和它們作為真理宣稱的合法性，也必須經由權力而產生。權力關係必然和某種領域的知識有關，反之亦然；二者互相包含，結合為「權力-知識」，互為對方存在可能性的條件。而所謂的「真理」預設了能忠實表徵「真實」世界並且沒有權力運作的知識。任何不合乎這種狀況的事物，將會被貼上「假」、「信念」、「錯誤」、「意識型態」等標籤而遭到拒斥（Usher&Edwards，1994）。

德悉達認為西方思想受到邏各斯中心主義(logocentrism)的宰制，預先設定了一個整體化的實體，努力將異質化為同質、差異化為相同、變動化為固定和永恆，限制和封閉語言的散播力量，禁制文字符號之間的互相指涉，以理性壓制了邊緣者或他者的位置與聲音，以不平等的二元對立方式，建立永恆的階層、嚴格的界限和我們所稱為真實的結構(Usher&Edwards，1994)。。

簡言之，Cherryholmes 從 Foucault 觀點說明結構是歷史和權力的產物，從 Derrida 觀點說明結構在分析上是不穩定的，從而闡述 Tyler、Schwab、Bloom 等人的課程結構是虛幻的，依賴一種不穩定的範疇區分，表面上否定意識型態，事實上卻埋藏了另一種意識型態，將非線性的結構化約為線性結構，將教育決策與倫理分閱，忽略了所有論點的政治特質。結構主義顯示了意義是外在於個人的，是穩定的；而後結構主義則顯示了意義是轉變的、破碎的、不完整的、分歧的和延擱的。對以後結構的課程觀點而言，課程的結構、一致、理性的順序和意義都是虛構的，課程是一種政治的、物質的產品，以某種特殊的方式來看待實體，反映出特殊的政治和經濟的立場(Cherryholmes，1988)。

(三) 建構的後現代課程理論

多爾(Doll)的後現代課程理論並非源自社會批判和政治取向，也非溯源於 Foucault、Derrida、Lyotard 等理論者的思想。因此在後現代的課程理論者中顯得相當特殊。他早期研究進步主義和 maget 的學說，近年來他受到 Prigogine 的渾沌理論影響，才使得他的研究焦點轉向建構的後現代課程理論(Pinaretal，1995)。雖然立論的基礎不同，但是他所發展出來的課程系統和教學原則卻與其他後現代課程理論極為相近，多有會通。

現代主義的課程假設了學習結果的改變是累積的，而非轉化的。後現代觀點則認為改變是轉化的，而非累積的。錯誤是發展過程必要的行動。轉型改變有許多假設不同於現代的觀點。後現代的課程卻是不確定的，目標祇是課程實施過程的指引。課程發展的權力從外部轉移到內在的課程經驗，目標以一種相互連結的形式從課程中不斷浮現，探究和創造的規範取代了事先設定的發展方向和過程，課程變成不斷發展的過程，而非靜待學習的知識體，於是，課程目標、課程材料、教師或學生，都要轉型。

後現代主義的課程則是屬於一種開放系統的設計，從外在環境汲取變動的物質和能量作為回饋，以促進系統內部的轉型和更新。這種系統需要適度的變動、混亂、失序、錯誤，來觸發系統的重組，所以開放系統的課程架構的設計也鼓勵學生從渾沌中重組經驗，形成內在的、觸媒的轉型。

肆、小結

綜合上述論點後現代主義的課程觀有以下特點

- 一、後現代主義的課程是屬於一種開放系統的設計，開放系統的課程架構的設計鼓勵學生從渾沌中重組經驗，形成內在的、觸媒的轉型。
- 二、後現代主義的課程，假設學習結果的改變是轉型的，而非累積的。錯誤是發展過程必要的行動。
- 三、後現代的課程基礎內容主要是 4R：豐富(richness)、回歸(recursion)、關係(relations)和嚴密(rigor)等原則，指引課程經驗的發展過程。
- 四、後現代的課程理論使用「眾聲喧嘩」(heterglossia)的概念，尊重差異與多元、包容各種聲音，各種差異的特質都要能夠發言和發展。
- 五、後現代的課程是不確定的，目標祇是課程實施過程的指引，師生經驗範圍中的一種信號，探究和創造的規範取代了事先設定的發展方向和過程，課程變成不斷發展的過程，而非靜待學習的知識體。

第四節 後現代主義的行政觀

後現代主義被定義為後設故事敘述的質疑；故事敘述（narrative）本質上是一種關係網絡(Fisher,1987)，而後現代主義則強調對於任何的關係或結構的質疑，藉以增加政治運動的能量。因此就某種意義來說，後現代主義是強調才智更新的運動(Seidman & Wagner,1992)。就關係的質疑而言後現代主義的立場是重視差異(difference)；就結構的質疑而言後現代的立場強調非中心化(decentring)；差異和非中心化構成了後現代主義的重要意義(Lemert,1992)。

教育行政是一門解決實際問題的學問。後現代主義強調才智的更新，因此，後現代教育行政哲學可以應用於教育行政創新與倫理向度。舉凡教育行政專業實踐的重建、新教育行政倫理的建構、教育行政革新或學校革新、組織文化的經營、教育行政問題的解決、教育行政決策偏見的解決、教育政策遊戲的正當性，均是其運用的範圍（黃乃熒，2000）。

綜觀台灣過去的中等技職教育發展，它是根據經濟發展計畫、預估長期人力需求、引用強制教育分流、規劃就業準備課程、養成技術人力的終結教育型態。但因為：人力預測準確性低、能力養成與產業需求嚴重脫節、制式的課程對於快速的知識創新無法提供有效的學習，於是衍生學非所用、用非所學的學習浪費（謝小苓等，1996）。台灣的中等技職教育於焉產生：偏重社會控制、忽略全人發展、悖離教育機會均等之流弊。

壹 後現代教育行政管理的意涵

現代性的教育體制使教育組織發展成為龐大的全民教育機構。現代教育為人們提供了教育機制，開拓了人們的視野和生活的可能性，隨著現代性教育的發展，教育組織的規模越來越大，普及程度越來越高，專業分化越來越細，但也同時衍生了日益激化的問題與矛盾（溫明麗，1995）。

依泰勒(Taylor)分析，先進國家現代的教育問題有：缺乏遠見、決策僵化、目標狹隘、判準單一、對公眾需求反應遲鈍、為社會需要犧牲個人的發展。尤其僵化的科層體制，過分強調工具理性、由上而下的管理機制，嚴重宰制了教育主體性的發展(Taylor, 1989)。因為現代性講求效率，現代教育就採分流教育與生產線的管制，以標準化的課程、集中化的教學、統一化的考試、課程目標管理等方法來產製技術人力，使現代教育體制悖離個人自由發展的需求與社會自然進化的需要。

現代教育出現許多危機，例如：吸毒問題、愛滋病問題、青少年犯罪問題、輟學問題、學校中的文化、種族和性別衝突問題等等。學校行政管理試圖透過更「科學的」有系統的管理手段來整治學校秩序，卻一直未能解決這些問題。不僅如此，現代教育管理在提高學生的學業成績、提高畢業率、提更多的社會流動機會等方面的承諾也未能實現。它還導致了管理理論研究領域混亂，研究結論大而無當、無助於解決切實的教育問題等現象（張文軍，1998）。

通常差異和非中心化與後現代主義、後結構主義、解構學的立場如出一轍，強調語言價值的社會本質，以及社會或文學形式的自主，當作社會意義結構的指示，而以批判或啟蒙當作發展意識或主體的主要形式、中心控制的批判與提供公平的理論，構成後現代教育行政哲學的主要意義。因此後現代教育行政哲學主張社會互動的實體構成；也強調相互主體(inter-subjective)的知識構成，認為真理是權力政治運動的產物，故真理是由不斷探索權利與實體關係而來（黃乃熒，2000）。

因此，在後現代主義思潮的啟發下，教育管理領域的研究者們發現，在現代主義的思路中進行研究無法解決脫序的教育問題，必須跳出它的模式，從它之外來分析教育問題。

一、後現代學校教育管理重要學者的觀點

美國學者貝茨（Bates）在 1988 年提出，必須開發與當前的教育管理理論完全不同的理論。此後，美國湧現了一大批提倡後現代教育管理觀的學者，這些學者包括馬克西（Maxcy）、舒里奇（Scheurich）、波琅忒（Blount）、戴維斯和福斯特（Davies and W. Foster）、米榮和艾利奧特（Miron and Elliott）、鳩里（Curry）等人。他們都認為「後現代主義」的典範是可能出現並且必然取代現代主義教育管理典範，並從不同的角度對後現代教育管理觀進行了探討。

（一）馬克西（Maxcy）的觀點

美國馬克西（Maxcy）指出，有關現代主義的教育行政觀使教育行政領域出現了許多問題：盲信技術過度追求精確、偏執科學方法迷信目標管理，誤將學校、教師、學生視為變量並在框架中進行操控。教育行政者誤將自己定位為控制者、管理者，一切只為教育產出而作為。後現代主義的行政觀則認為必須扭轉現代教育行政觀對人性的扭曲與宰制，要使教育行政的功能轉向以「教化」為主，而不是以「管制」為主（Maxcy, 1994）。

馬克西指出，現代主義或結構主義出現的問題有，教育研究者們竭力用「科學技術」上追求「精確產出」、用「科學方法」管理「教育目標」，並試圖將學校、教師與學生等變量納入其設定的框架。教育行政者將自己定位為進行控制、管理與教育產出的經營者，擁有對「被管理者」的決定權。根據後現代主義對主體和認識論基礎的分析，他們提出，必須扭轉現代教育管理對人的扭曲，用注重質、道德和人與人之間的美感的方式，使教育管理的職能轉向以「教化」為主，而不是以「管制」為主。所以，哈伯馬斯提出「溝通理性的共識」、李歐塔倡言「差異性的尊重」、羅遜呼籲「轉換視界的教化哲學」，都有相同的反思（詹棟樑，2002）。

（二）舒里奇（Scheurich）的觀點

舒里奇認為，必須採取「後現代主義或社會相對主義的認知方式」。他的「社會相對主義或後現代相對主義」的意思是：「所有的認識論和本體論範疇都是受社會條件、歷史的相對性和特定情境制約的」。受傅柯的影響，他指出，認識論或「真理遊戲」是在不斷轉換的歷史性話語與實踐中發生的，真理遊戲的規則最終是政治規則或倫理規則。因此，要以兼顧學校具體情境的正確的理论或後設敘事的方式來建構教育管理理論。教育管理在這個意義上說是一種「政治學」而不是「管理學」（張文軍，1998）。

啟蒙以來，教育就透過「思想的型式」與「決定的模式」規劃或宣示理性、科學、知市與社會階層的合力性與合法性，後現代主義則認為一切真理都是可疑的，凡是權力決定的結構都要被質疑，教育要擺脫再製社會秩序及改造社會的重任，教育要提供發展批判理性、多元認同的學習情境（詹棟樑，2002）。

（三）戴維斯和福斯特（Davies and Foster）的觀點

戴維斯和福斯特審視了大學教育的管理問題，他們指出大學的教育管理課程提供的是既定的「文本」，其實質是本質主義的，而且這種文本是與一定的權力、資源、法律以及地位觀密切相關的。所以，必須用批判性、實用性的後現代主義來組織教育管理專業的課程。

他們說明了美國教育管理教育中的本質主義的基礎，他們批判：研究會產生理論；經過時間考驗的那些概念能夠解釋管理行為；本質主義模式能使某些概念具體化等假設，他們對現行教育管理培訓的恰當性提出的懷疑。他們發現，教育管理主要是透過管理者的個人影響發生作用，並非歸功於任何管理領域的任何本質主義的知識，他們與羅遜一樣，提倡一種批判性的新實用主義的立場（張文軍，1998；詹棟樑，2002）。

二、後現代教育管理觀成為教育管理的主流

後現代主義對教育中傳統的專家統治論的話語與實踐進行了認真的考察，麥奇尼和加里森（McKinney & Garrison）建議要根據「情境」進行，而非由線性思維和邏輯來決定。他們根據傅柯的理論及其對「現代全景式監獄」的分析，對權力問題進行了反思。認為「自我」是由歷史、社會、語言等因素建構的，全景式監獄實際上成了現代「自我被限制」的典型例子。他們認為，現代學校中，學生所接受到的權力管理與壓制、觀察和比較等教學方法與監獄控制罪犯的權力技術是相同的（張文軍，1998）。

法扎羅、沃爾特和麥凱羅（Fazzaro, Walter & Mokerrow）批判了學校和學校管理中的「科技」主義意識形態。他們分析了兩種基於不同的價值觀的認知方式，提出現代教育政策偏重技術性知識，忽視常規知識。以技術認知方式為主導的教育思想導致「結構主義」的教育理論方式。斯沃茨（Swartz）認為，後現代主義的任務之一是將質的研究和定性的批評融入教育管理和決策過程中去。他引用米德（Mead）和羅遜（Roty）的觀點，反對「客觀性」和「個人主義」等天真的現代主義概念（張文軍，1998）。

在結構主義的技術語境中的管理特徵是：個體被淹沒在組織機構中；其目的是竭力維持現狀；技術性語言遊戲超乎關於道德和倫理的談論；素行成為合法作的途徑；教育領導行為成了「科學管理」。社會機構成了透過特殊階層的語言來實行社會控制的工具（蘇永明，2006）。

後現代教育管理觀有下列重要的觀察：現實是多元的、建構的與變動的；知者和被知者是互動的、權式的與不可分割的；教育的運作是與時間和情境緊密相關的；互動是貫時性與共時性；任何的溝通與問詢都不會是價值中立的。所以，採用質性的分析不僅能豐富認知基礎和知識基礎，它還能夠導向新的批判性的管理實踐（詹棟樑，2002；張文軍，1998）。

三、後現代教育管理組織的認識

約翰遜（Johnston）認為，要改革教育管理的目標就必須改革組織結構和管理結構。他指出後現代的啟示在於，必須將學校看作是書寫有關教師與管理敘事文本的場所。學校的管理人員必須考慮到學校成員每天帶到學校來的文化訊息和意義，將它們納入學校的日常工作中，而這些管理成為不斷建構學校與社會關係的行為（張文軍，1998）。

米榮和艾利奧特（Miron & Elliott）認為後現代主義理論可以為新的「道德領導」提供基礎。他提醒我們考慮當前在學校改革方面所作的努力，消除現代主義和結構主義的學校教育管理觀中的缺陷，對組織機構中的權力關係進行批評和重構，呼籲建立後現代主義的學校管理觀。他的後現代學校管理觀的核心是反對現代主義將管理者作為「教訓式的領導」來塑造的現象，提倡以學校為基礎的管理和分享式的決策方式，建立真正的「轉變型的學校管理方式」（張文軍，1998）。

現代性大學主要的功能及任務即在於理性客觀地追求永恆一貫的真理，並帶領人類走出愚昧，開展出個人無限的潛能。根據此種基本理念，現代性大學建立在三種現代性概念的不同組合：大學的目標、學科性質與學科功能的理解。鳩里（Curry）主要針對高等教育和制度的變化這兩個方面來研究後現代學校管理問題。她呼籲將高等教育機構作為「學習機構」來看待，其本質應該是參與性和諮詢性的，在適應和革新過程中不斷調整。她希望透過注重高等教育中各組成部分的敘事來建立新的更具靈活性的、與整個社會思潮相符的高等教育狀況（張文軍，1998）。後現代社會中高等教育最必須去強調的應該是「自我創發」的概念，體現教化(bildung)與文化(kulture)(Aviram,1992；轉引自楊洲松，2000）。

後現代教育管理的特徵乃強調權力與語言的關係、結構與情境的關係和批判的實用主義行動，是一種轉變式的教育管理機制。這樣的高等教育組織形式必須具有以下特徵：組織的共同體都參與系統學習和自我學習過程；組織機構的領導者支持系統學習和自我學習發展過程；組織中的成員分享領導職能；組織的運行是根據成員間的關係決定的；組織中的變化是組織的內部需求引起的；組織的行為目的是為了其成員的個人發展與職業發展；組織成員之間的衡量標準是個人是否處在最好狀況中。其基本的原則與精神就是：每個個人都擁有各種不同面向的發展機會、每個人都致力於實現他的獨特潛能、沒有客觀的或相互主觀的標準允許他人決定個人。（張文軍，1998；楊洲松，2000）

貳、後現代教育行政的哲學

後現代教育行政哲學強調「主動-社會」(active-social)的本體論，由尊重主體以驅動其表現主動性，再透過開放社會互動開展其教育行政行為的邏輯基礎。社會的實體建構是其認識論的基礎並以此探究真理。教育行政行為藉著相互主體的互動、滲透、管理或分析加而以拓展。

地球村或全球化是現今的趨勢，教育行政問題將更趨複雜化，因此必須以新的思維模式來因應。尊重多元價值的教育行政組織實體，將是教育行政實踐的重要基礎；尊重多元價值的教育行政組織，強調複雜化、不明確、生活化與自由選擇的實體。地球村的基本理念應包括文化複雜的深層差異、社群導向的教育發展，以及知識概念的差異(Hayhoe,1999)，也就是說，全球化(globalization)、本土化(localization)、個性化(individualization)將成為未來教育行政實踐的基礎（Cheng,1999）。

後現代教育行政哲學強調要提供創造性及動態性的組織學習環境，以吸收不同文化的價值，來當作教育行政實踐的基礎就更顯重要。脈絡化的多元智慧經營，乃是鼓勵多元智慧互動，並增進智慧學習機制，以促進智慧的發展，而成為教育行政實踐的重要導向（Cheng，1999）。後現代的教育行政哲學亦主張實體、真理、知識的哲學預設，強調主體性、相互性、系統性。因此，後現代的教育行政哲學可以因應全球化、本土化、個性化的趨勢。

根據黃乃熒的說法後現代教育行政哲學的特點有以下幾點：

- 一、後現代教育行政哲學強調相互主體性的哲學預設。
- 二、後現代教育行政哲學可以因應全球化的趨勢。
- 三、後現代的教育行政哲學強調反省式的專業行為。
- 四、後現代的教育行政哲學強調演化典範的理論。
- 五、後現代的教育行政哲學強調革新向度的經營。
- 六、後現代的教育行政哲學強調倫理向度的經營。
- 七、後現代的教育行政哲學強調智慧精神與政治的調和。
- 八、後現代的教育行政哲學強調實踐向度的經營。

後現代主義的各種學校行政學理論，漸與傳統學校行政學理論並駕齊驅，更有凌駕傳統理性模式之學校行政學理論之勢。因此，探討後現代主義的學校行政理論與應用具有價值性。例如批判組織理論學說（critical organization theory）之盛行，已幫助學校行政理論與實務的工作者更了解學校的複雜現象。由此，顯現後現代主義的學校行政學對於學校行政問題的解決扮演重要角色（黃乃熒，2000）。

參、後現代學校管理觀的特點及主題

一、後現代學校管理觀的特點

（一）提倡「教化哲學」及共同體之間的對話交流

根據後現代主義在真理問題上所強調的多元主義與相對主義來看，一些教育管理研究者認為，必須對如何看待教育的問題進行批判性的詳細研究。必須將對基礎主義的顛覆和反對後設敘事作為新的管理理論的特徵。還有一些後現代主義者提倡開放文本的非立場（open-textured nonposition）主張。這些後現代理論者認為，過程重於結構，因而導致了徹底的相對主義。它們反對尋求大寫真理（Truth）的企圖，提倡「教化哲學」，以及共同體之間的對話交流（詹棟樑，2002）。

（二）隨時改變「領導者」和「管理者」

在這的理論背景下，在教育管理領域占主導地位的現代主義觀點被注重領導與被領導，管理與被管理之間關係不斷轉變的情境變化組合觀所取代。由於知識和權力的關係在散佈到了離教學事件最近的區域，教育管理模式從原來的籌畫與命令轉變為合作及聯合領導，即根據「領導」活動的任務和所需技能，隨時改變「領導者」和「管理者」（張文軍，1998）。

（三）後現代的學校管理反對單一的認同模式

後現代主義教育管理觀的倡導者重新探討了權力、知識和制度的關係。他們通常根據傅柯的權力理論來審視問題。後現代教育管理觀強調在決策和選擇的過程中對新的方式和程序的開放性。後現代主義注重反思教育實踐和教育話語的重要性，但它拒絕用一種元標準來做這項工作。後現代學校管理注重獨特的程序、強調隱喻、分析和其他方式，反對科學理性主義，反對單一的認同模式，反對結構主義和實證主義（蘇永明，2006）。

（四）學校是有機的、非控制性的、心靈創造和自我形成的場所

後現代教育管理觀反對預先設置的管理結構。它認為，除非所有的參與者都對教育不滿意並需要作一些改善，否則學校文化並不需要巨大變化。必須更新教育的概念，採用一種不同於在現代主義教育研究和實踐中一直占主導地位的工廠模式的教育管理概念。這種概念之一，是將學校看作由許多人參與組成的道德共同體。另一種概念認為學校應該是有機的、非控制性的、心靈創造和自我形成的場所（張文軍，1998）。

二、後現代教育管理觀的主題

（一）「學校領導」含義的變化

後現代化的邊緣化和離散化的特徵使「學校領導」一詞的含義發生了變化。這表現在學校領導的話語和實踐從技術理性的「領導科學」轉向一種發散性的行政管理，這種管理將領導的職責分散到教師與學生、行政管理人員和家長等各方面的互動關係中，並在此之間轉換。它使我們從後現代主義消解後設敘事和宏大理論的角度去重新思考傳統的教育管理問題。後現代主義的教育管理觀再也不是像現代主義的管理理論那樣的整體化（張文軍，1998）。

（二）提倡社區化的個人觀

後現代主義對現代主義的主體觀的否定，意味著「企業式的內部導向的個人觀」的終結。在現代主義時期，對管理行為構成障礙的因素之一，是個體的非中心化。現代主義的教育管理理論將個體移植到教育現象的話語之外。創造性的自由人類的話語和實踐則被實證的話語和實踐取代，學者們熱衷於從各種因素的相互作用來解釋人的成功和失敗的原因。

根據控制論的預測觀，現代主義認為教育管理是可預測的。該理論的集中體現是人力資本理論，它研究如何將組織中的個體塑造為有生產力單位的問題，從而將個人異化為整個生產力中的某個零件。

後現代主義者們認為，歷史並不一定與人類的願望和創造力相對應。後現代教育管理所倡導的社區化的個體觀，則試圖重新將人作為合作的、不受父權制等級關係約束的、為更好的社會生活和個人生活而努力的個體來看待。這樣，「進步」、「效率」等現代管理的核心概念，就成了需要根據特定情境受到權衡的變量（張文軍，1998）。

（三）注重科技發展對教育的影響

後現代教育管理將受益於科技的發展和時空的濃縮而對教育價值所進行的重新定義。互動的計算機電話聯絡、互動的電視、對話書本等等減弱了教師作為領導的中心地位。在由技術提供知識的地方，發生了一種重整的現象。以前是書本代替了口授的講座，現在是螢幕代替了講座和書本。隨著知識逐步成為權力，教學朝自動化發展，管理的方式也必須作出調整。科技發展成為取消現代教育管理等級制的基礎（詹棟樑，2002）。

（四）注重開發後現代批判性管理哲學

在《教育管理研究手冊》中，維洛爾（Willower）指出「即使是領導群也對哲學非常無知。」一些提倡批判和反思的後現代主義者試圖重新重視推理過程、決策邏輯和問題解決步驟，他們並非只是揭露對抽象理性的信念，而是為管理理論和課程理論以及決策提供新的推理基礎。他們透過這種理論上的遊戲和概念切換，很容易又回到另一種基礎主義中去，後現代主義所反對的東西又出現在它自己的理論中。所以要特別注重開發後現代批判性管理哲學，避免後現代的不確定性導致了信仰系統的多元化和相對主義（張文軍，1998）。

肆、小結

綜合以上論述，後現代的行政觀有以下結論：

一、後現代學校管理觀的特點

- (一) 提倡「教化哲學」及共同體之間的對話交流。
- (二) 隨時改變「領導者」和「管理者」。
- (三) 後現代學校管理反對單一的思考模式。
- (四) 學校是有機的、非控制性的、心靈創造和自我形成的場所。

二、後現代教育管理觀的主題

- (一)「學校領導」含義的變化，學校領導的話語和實踐從技術理性的「領導科學」轉向一種發散性的行政管理，這種管理將領導的職責分散到教師與學生、行政管理人員和家長等各方面的互動關係中，並在此之間轉換。
- (二)後現代教育管理所倡導的社區化的個體觀，則試圖重新將人作為合作的、不受父權制等級關係約束的、為更好的社會生活和個人生活而努力的個體來看待。
- (三)注重科技發展對教育管理的影響，後現代教育管理將受益於透過科技發展和時空濃縮而對教育價值所進行的重新定義。
- (四)注重開發後現代批判性管理哲學。

第五節 後現代主義的認識論

認識論是探討「認識」的問題，亦即探討思想、邏輯、知識等問題。人類需要認識，認識自己、他人、萬物，因此「需要認識」已成了生活的一部分。英國哲學家培根(Bacon)的學說「知識就是力量」(Knowledge is power)，正是說明由認識而得到知識最有力證明。

人類大都將自己的精神力量用於知識或認識的獲取。人因為不足與欠缺才會需要認識，需要學習，學然後之不足。時代在改變對於知識的觀念有很大的改變，對於認識的活動也有很大的改變。知識的獲取是需要透過學習，亦即透過教育而獲取知識，而知識是因為認識而得，故認識、教育、知識三者間互相關聯密不可分。後現代社會是因為對現代社會的批判而產生，後現代主義也因為哲學家們對現代性的不滿而發生。

壹、認識論的意涵

一、何謂認識論

認識論是知識論中重要的部分，人們沒有透過「認識」，就無法獲得「知識」。人類知識的來源問題，一直是教育與哲學兩方面學者所關心的問題，哲學的意義是「愛智」，與知識有關；教育的實施更是因為人們要獲取知識。

認識論的英文為 Epistemology，是希臘文的知識(episteme)與學或論(logos)而成，意義為知識論。「認識論」這名詞是十九世紀中葉才被提出，但理念是希臘時期形成，十七世紀時歐洲的認識論進入一個新階段，著重從主體入手去解決認識問題。「認識能力」(Knowing faculty)功能作用的結果就稱為「知識」，即對於一事務、一對象之明白清楚的辨識或知覺的狀態。在哲學中有一部分討論知識的來源、性質、極限、條件、效性等問題，這就是知識論。總的來說，知識論是知識獲得可能結果的問題討論，而認識論是知識獲得過程的問題探討（溫明麗譯，1996；詹棟樑，2001）。

二、認識、教育與知識的關係

認識論與邏輯有密切關係，邏輯是討論正確思維的法則之學，而認識論也在求思維正確的理論，兩者極為相似。哲學的邏輯為求知的方法，「哲學的知識」即「實在」的全體，而認知「實在」(reality)，必須「觀念」(idea)與實在有系統的一致性，能達到這種境界就是知識，也就是真理。

美國哈佛大學教授謝富樂(Scheffler)在其著作《知識的條件—認識論與教育導論》書中提到一般認識論討論的五個主題為：(一)什麼是知識？(二)何種知識最為可靠而重要？(三)知識的來源為何？(四)應當如何去追求知識？(五)什麼是傳授知識最好的辦法？謝富樂認為獲得知識的條件是認識與教育。因為有了認識才有「反應性的思考」(reflective thinking)，而教育的目的在於「創造廣泛的認識」(create wider perception)，認識與教育有相互的關係。謝富樂的觀點，是透過認識與教育的方式來求得知識，認識與教育在知識的獲取中佔了重要角色（詹棟樑，2001）。

三、認識論的重要性

認識論的重要性在於引導人去認識真理；對於真理的認識，如果缺乏認識的能力，就不易認識清楚，真理的認識需要靠思考與判斷，而真理的認識也與受教育有關。認識論的了解，在於引導人去認識真理；認識論的理論是在教人判斷，經過判斷才能知道對錯、真假，並引導人們去認識事務的正確性或真理，這引導作用在教育上是有幫助的。

認識與思想原是人類心理生活的一種基本現象，因此研究認識與思想，較之研究其他的一些如自然界及其結構更來的重要。因為認識與思想涉及了人本身的問題，所以人們應該多予關注。現代的思想家們對於認識問題的探討，採用了科學的方法，包括使用心理學、邏輯等方法，使人們對認識問題了解的更多、更確實。因此，認識論的問題與教育更為密切，教育用它來求取更多的知識獲得更多的經驗（楊洲松，2000）。

貳、後現代知識論概述

二十世紀六〇年代以來，後現代主義者高揚批判的精神，意圖顛覆啟蒙以來的現代性理論。他們一反啟蒙理性以來追求整體性、同一性、主體性的現代性傳統；而以一種斷裂性、平面化、非理性與反主體的話語，向當前的各種研究提出質疑與挑戰。其反對現代式對知識論上有任何假設、駁斥方法論上的任何約定、揚棄了對知識的任何宣稱，進而推翻真理、反對方法(Rosenau,1992；轉引自楊洲松，2000)。

特納(Turner)認為：現代性引起了意義的缺乏與多元價值的衝突，科層體制嚴重宰制了主體性的發展。工具理性雖然使得世界變得更為合理、更有秩序，但它卻不能使世界變得更有意義(Turner，1990)。所以，現代主義認識論，成為後現代主義教育理論的重要檢討。

反對不斷高漲的工具理性、道中心主義及唯科學主義，而強調非理性、邊緣性，主張任何研究典範都有同等的發言機會，沒有任何的「後設敘述」有權宣稱其具優位性(楊洲松，1995)。後現代主義學者對於知識的論點有不同主張，以下是一些學者的論述：

一、羅逖(Rorty)的觀點

羅逖(Rorty)認為，現代主義認識論的來源，是啟蒙時代以來根據洛克、笛卡兒、康德等人的努力而逐漸被人類所信服的人之鏡式本質，其假設人具有能夠反映外界的「能對普遍性進行把握」的心或理智的意識。羅逖隱喻「語言與思想只是處理經驗的工具」，無法提供實體真實的圖像，認為知識是主觀的，反對真理的符應論(簡成熙，2002)。

羅逖應用分析哲學的方法，對哲學發展史與心物對立的二元論進行剖析，指出「我們的鏡式本質不是一種哲學學說，而是一幅圖畫，是人的想像」，並不具有「不可懷疑性」，它只是人類的臆想，不是人類的實在，我

們在言語中必須徹底擺脫視覺鏡喻，特別是鏡像的鏡喻。言語不僅不是內在表象的外在化，而且根本就不是表象。羅遜對現代主義認識論之鏡式本質、與現代主義的「認識論轉向」的批判，解構了現代主義認識論的基礎，他認為把知識看做是再現準確性的企圖是不必要的，應該去除知識的神秘性和拋棄尋求知識地位的優越性，並將知識作為對現實經驗中所出現的問題之解答來看待。他認為：唯科學主義是荒謬的，系統性哲學的努力也是徒勞的（張文軍，1998）。

羅遜認為必須將各種知識作為相互協調的人類經驗，消解知識之間的等級劃分及學科界限，以便形成後現代時期的後哲學文化，並將人類導向以協同性為特徵、各種共同體間能進行和平對話的自由民主社會，其觀念深深影響了後現代教育的課程觀念（詹棟樑，2002）。

二、 傅柯(Foucault) 的觀點

傅柯（Foucault）在《知識的考掘》（The Archaeology of Knowledge）中，運用了系譜學的方法對知識的歷史和實質進行了系統的探討。他從不同的視角對知識的發展歷史進行考掘，對現代主義的知識分化及各類知識的重要排序及合理性提出了質疑，並對將知識截然二分自然科學與人文科學做了嚴格的批判。傅柯在《事物的秩序》（The Order of Things）中以「知識型」（episteme）的概念分析了知識的歷史，他認為知識是一種必然的、無意識的思想形式。他對西方文化的裂變，將文化史區分成四種知識型：其一，文藝復興的相似知識型：詞與物統一；其二，17—18 世紀的古典知識型：用詞的秩序再現物的秩序；其三，19 世紀以來的現代知識型：詞的秩序不表示真實事物，是人對物的表現；其四，傅柯預言：近代，知識將又面臨一次新的裂變，新的知識型將會很快的產生（歐崇敬，1998；張文軍，1998）。其立論整個動搖了現代主義的認識論基礎，催化了現代教育的轉向與變革。

傅柯對於「知識」與「權力」的關係，對於「知識即力量」的觀點有不同角度的解析，傅柯認為權力製造了社會的真實、權力規定了真理的範圍，也就是說權力決定了知識的範圍、與發展的方向。知識不能脫離人的影響而獨立、知識不是文化中立者；人是社會存在者、受外在權力關係制約著，因此知識的建構始終無法脫離社會現實及政治干預。換言之，社會及政治權力影響著知識的建構及發展方向。權力不是附屬而是先存於經濟與政治的能力之中，權力不是一種可由外在型塑的商品，而是在整個人際、社會關係網絡的一個特性。「人」的主體，就是由權力影響的整體關係所塑造的，這種權力與知識之間的互動，提醒我們對歷史的了解，不能盡信主流敘述、或只研讀一種文本，各種論述都應有其合法的位置（Foucault，1989）。

傅柯的理論重點在於：對歷史的重新解釋、對文本（text）的解讀、對意義的結構之詮釋、及權利與知識關係之分析。傅柯重視非理性與「他者」（otherness）對歷史的看法，他將歷史學的概念重新定位為宗譜學（genealogy），傅柯否定歷史只有單向、唯一可能的說法。他反對人是自主的、能自我批判的、可由意志力主宰的主體之論述。傅柯的著作在在彰顯著他對知識、理性、歷史等相關議題的立場。

從傅柯對西方文藝復興以來的整個知識論的考察，我們可以發現，為教育尋求認識論基礎的努力並不是隨著教育的出現而出現，到了現代認識型階段，當人成為認識的「客體」的時候，教育學才以一門學科的形式出現，所以教育的發展與「主體性」的認知有著密切的關聯（Foucault，1989）。

三、詹明信（Jameson）的觀點

詹明信（Jameson）認為後現代主義是：高尚文化與通俗文化、商業文化的總匯，是高尚與低俗疆界的一種模糊。它是：「一種新的無深度文化。」詹明信認為後現代主義將會發展出新的文化與社會形式，凡是資訊、

消費行為、藝術形式、生產模式無不與以前的時期大相逕庭，需以新的敘事理論去描述（Jameson，1998）。詹明信認為市場和媒體之間密切合作是後現代特點，商品與廣告的結合使後現代社會發生很大的變化，市場和媒體的結合導致資本對人的意識的巨大影響（朱剛，1995）。後現代主義是晚期資本主義邏輯發展的必然結果是它的文化主導形式，因此，詹明信把後現代主義概念理解為「後現代意識」，即「在一個已經忘去如何首先進行歷史思考的年代，對當代進行歷史性地思考」（Jameson,1991；轉引自朱剛，1995）。

詹明信認為後現代主義的主要特徵是：一種新的無深度文化，這種無深度在當代的「理論」及形象或擬像的全新文化中一再延伸；隨之而起的是歷史性的消弱，不僅我們對大眾歷史缺乏歷史感，連我們私下的時間性也呈現出新的形式；一種感情強度的全新模式，似乎又回到以前所謂的雄渾；還有以上這種與新科技所形成的深入的建構關係，所建立起的新世界經濟體系；以及晚期跨國資本所帶來的新世界空間，令人目不暇給，我們置身其中，對政治藝術也得做些反省（Jameson，1998）。

四、李歐塔（Lyotard）的觀點

李歐塔（Lyotard）他認為：後現代其實是現代的一部份，對於所有的東西，即使是昨天才接受的概念，都必須被質疑。一件作品惟有先是後現代的才能成為現代性的作品。後現代主義不是已達到終點的現代主義，而是現代主義的初生狀態，且此狀態一直保持不變（Lyotard,1984）。

李歐塔反對有任何固著中心的「根基主義」（Foundationalism），主張要去不斷追求奇異、否定、創新、不讓自身固著成為一種典範，如此才能無限自由的追尋所有一切的無限可能性，這才是真正所謂的後現代精神（Lyotard,1984）。

李歐塔直言：「後現代就是對現代的不信任，是一種對於現代性的否定」，更是對於「啟蒙運動」所標榜的進步主義、普遍理性與規律性等信念的質疑，而且這種質疑是隨時、隨處、對任何事件都存在的。李歐塔認為：現代主義初生之時，是以標新立異、反對權威、並以否定前論為自身的立論基礎（Lyotard,1984）。

李歐塔重視多元悖理、反後設論述的優位性，對後現代教育有很大的影響，其在教育課程的重要影響是：多元文化、多元智能、資訊能力、與學習能力、終身學習態度的重視。在教學方法上的影響是：在後現代社會中知識在電腦科技的環境下，要把知識換化為電腦語言與符碼並需藉由電腦網絡為傳播通路，改變了傳統教師的角色與任務，重構了師生的關係，帶來了全球化的衝擊（Lyotard，1984）。

五、Lash and Urry 的觀點

對於後現代主義和後現代性（postmodernism and postmodernity），Lash and Urry 有精闢的闡釋，他們認為：「後現代主義是一種文化與意識型態的全貌，已經取代或將要取代現代狀態（modernity）和現代主義

（modernism）。人們認為「後現代狀態」意味著普遍信仰科學理性的局面已經結束，單一的進步（progress）理論宣告退位，經驗論的表象和真理（truth）理論將被取代，並且日益強調潛意識，強調自由的象徵與形象，強調觀點的複雜與多樣等。」（Lash and Urry，1987）。

參、後現代主義的教育認識論概述

後現代主義的產生是對現代主義的社會、文化、及學術界的一種反映，在教育理論上與教育實踐上也產生以後現代主義為基礎的反思與改革。後現代的教育理論除了回應西方的時代思潮外，更呈現了教育體系與社會思潮的連結，表達了教育活動與社會生活的不可分割之意義，同時也強調了西方教育思想具有的彈性、實用性、及社會適應性。另方面也提昇

了學生對社會文化的關心、強化了學生的批判能力，進而發展自我的意識、與自我的認同、及對社會及自然生態的責任感。這正是後現代教育理論的特點（郭實渝，2000）。

現代性與後現代性之間存在著許多糾葛與歧異，現代性經濟強調的靈活性，使一成不變的教育體制無法滿足靈活性對人力素質的要求，這份衝擊卻也為靈活地創造了教育改革發展的契機；網路世界的數位革命，使傳統上經由心靈與智慧的訓練來獲得知識發展的現代性教育觀點，已被「知識是以外在符碼方式傳遞，教師與學習者則是成為『提供者』與『使用者』的平等關係，知識成為並被製造唯一種流通的商品」的後現代觀點所取代（溫明麗，1995）。

後現代主義是二十世紀後半葉廣泛流行的一種思潮，也是社會現象進入多元型態之後對現代西方文明社會的一種省思，也可說是後現代社會的產物。雖然到目前，尚未形成一種特定的風格，但是它所代表一種前衛性、全民性的潮流，不但已深深影響著文學藝術的發展，尤其是它對女性與原住民以及其他族群能力價值與文化遺產之肯定，更顛覆了多年以西方優勢文化為唯一的發展方向（郭實渝，2000）。

後現代主義的教育觀，在教育目的方面：認為是在造就具批判能力的公民，協助學生了解個人在廣大社會關係中的地位，並要能認同他人。在課程方面：認為課程不應分主題及科學或為學門設限的主張，強調善用學生現象文化與特定的社會文化性，並促使學生重新檢討反思個人對自然的態度。在教師方面：認為教師首要能力，要能將知識轉化為智慧，協助學生在民主社會中，成為具有批判能力及負責任的一分子（彭駕騁，2001）。

綜合後現代主義教育哲學各家對教育哲學的觀點有以下的幾個重點：

- 一、對科學理論及其應用的反省，而不認為科學的各種發現是唯一絕對的知識，教育哲學應求透過多元角度而了解科學。女性主義的科學觀，應用女性主義的各種科學探討途徑及人文主義的觀點所拓展的語言及方法，應予重視。
- 二、對傳統的教育哲學文本（texts），如柏拉圖以下各哲學家的著，作應作深入研究與解決。
- 三、在教育活動中，教育工作者應不斷拓展自己的心靈及界限，重塑傳統，並在反省過程中，提出對問題的新思考。教師是社會的行動者，必須超越對既有社會秩序的批判，促進社會的轉化，揭示新的願景（Giroux，1997）。
- 四、重視課程的「過程」（process）而非「內容」（content）。課程不再被視為一種被設定、先驗的「跑道」（course to be run），而是個人可以轉換的通道。強調的不是跑道本身，而是其中的自我組織與轉換的過程，形成「課程活動」本身（Doll，1999）。

肆、小結

- 一、認識論是知識論中重要的部分，人們沒有透過「認識」，就無法獲得「知識」。知識論是知識獲得可能結果的問題討論，而認識論是知識獲得過程的問題探討。認識與教育有著相互的關係，認識與教育在知識的獲取中佔了重要角色。
- 二、現代主義強調的機械理性、實證主義、理性的普遍論、改變即進步的線性思維、知識的標準化、絕對真理、與理性的社會秩序等，後現代主義都有相對的論述，後現代主義強調多元性、及不同性；重視邊際論述；科技整合成為重新定義文化論述的自由力量。斷簡性、不定性及對集權（totalizing）論述的不信任。

三、後現代主義重視現實，而不重過去或未來的精神，重視影像文化與複製文化。後現代主義學者強調人類思想的多元性，否認「絕對」的存在，對「後設敘述」(Meta-narrative)採取否定的態度，對社會及政治秩序論述中所出現的霸權權力不予認同。

四、受後現代主義影響後的教育，其風貌應該是：

- (一)教育在目標與過程上應更加多樣化，而最後教育的組織結構、課程、方法也都應該多樣化。教育將是從不同的文化脈絡中找尋它的線索，而非自普遍的「理則中心的規範」(logocentric norm)。
- (二)教育不應該再被視為社會秩序的再製或是社會工程的改造者，它並不具有控制力，也不受到控制。
- (三)後現代主義下的教育不該是理性、科技掛帥的教育，它最重要的功能應該是充分發展不同文化脈絡下每個人的潛能，「求異而不求同」。它雖然主張「價值多元化」，但並不因而強調「價值的迷失」；它雖然對於「啟蒙」質疑，但並不認為所有的人都應放棄「啟蒙」的機會。它是一種「邊界教育學」(border pedagogy)。
- (四)現代教育常是精英主義的，但是後現代的教育則涵蓋了不同層級與種類之參與的教育。後現代教育中的參與是以文化脈絡、局部性及特定的知識為基礎，將學習的經驗視為一個定義「生活風格」(lifestyle)統整過程中的一部分。
- (五)後現代主義下的教育應該是一種界限(boundaries)的「去中心化」(decentering)與「鬆綁」(loose-ning)，正式的教育不再獨佔「教育性」的過程，因為每個生活背景下的活動都有潛在的教育性；教育也不再只是狹義的教育，而是要成為生活中的一個層面。