

後現代主義與教育研究

楊洲松

壹、緒言

自從康德(I.Kant)在其《教育論》中，提倡教育實驗與建立教育學的必要性後，教育學研究即朝向一門嚴格健全的理論發展。其後赫爾巴特(J.F.Herbart)及啓蒙諸子即承繼康德以來的啓蒙理性精神繼續為教育學的科學化而努力。

惟啓蒙運動原意在解除神話，其後卻自己成為另外一個神話。秉持著啓蒙精神發展的自然科學，由於進步與理性客觀的形象，成為啓蒙精神的最佳代言人，並因此形成「唯科學主義」，自然科學的研究方法成為所有社會科學研究的典範。教育研究在此種思潮影響之下遂形成一種以經驗——分析的實證研究取向，強調價值中立、因果分析及預測控制。

但此種沿用自然科學方法論來研究瞬息萬變的人類教育活動，自十九世紀末已遭受許多的質疑與批判。二十世紀六〇年代以來，後現代主義更是秉持批判啓蒙理性的精神，對唯科學主義、自然科學方法典範進行檢視，進而意圖顛覆啓蒙的現代化精神。其反對啓蒙運動以來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。後現代主義社會科學研究因而呈現出與

啓蒙以來強調的現代性研究不一樣的面貌，其對教育研究的影響也有所不同。本文即冀圖反省自啓蒙以來的教育研究，分析後現代主義可能對教育研究帶來的衝擊，最後並加以評述，以展望未來教育研究的前景。

貳、現代性研究典範與教育研究

西方社會進入所謂的現代化(modernization)社會，是從十八世紀啓蒙運動(Enlightenment)揭其先聲。啓蒙計畫(Enlightenment project)認為，「無知」(ignorance)是所有人類迷信的根源。人類若想走出迷障，邁向幸福進步的大道，就必須去除無知，代之以科學知識。而要去除無知，解除迷信、神話等的魔障，就要訴諸於人類的理性(reason)，「勇敢的運用你的理性！」(Sapere aude!)成爲啓蒙的名言。(Kant, 1784)理性成爲啓蒙現代性的中心概念。

啓蒙學者培根(F.Bacon)認為，人類能認識世界越多，就能越脫離愚昧，邁向幸福。因此，知識就是力量(knowledge is power)。而外在的物理實在(reality)只要經由量化處理，轉化爲客觀知識，就可爲人類理性所認識。而想要將紛雜的萬事萬物統一於客觀簡易的法則知識，就要掌握並能運用適切的方法。笛卡兒(R.Descartes)即提倡一種嚴格的方法論，主張可被認識的世界必須是可以由「理性的，客觀的」方法所證明的。透過此種方法，能夠發現唯一的真理，並獲得可以掌握並駕馭世界萬物的「道」(logos)。而價值、判斷、意見、解釋、情緒等主觀的性質，都僅是人類對世界的非理性運思結果，其是不可靠的，都必須被排除在客觀的科學知識之外。(Best & Kellner: 1991, p.60)

啓蒙運動以來的認識論即循著上述信念，強調建基在科學理性知識上的社會才有無限進步的可能，唯有人類走出蒙昧，了解自身及世界，才能使生活更加美好。(R. Hollinger, 1994: p.7)

十九世紀孔德(A.Comte)與彌爾(J.S.Mill)等實證主義者(Positivist)，即本諸啓蒙運動的現代性精神，主張從可獲得證實的經驗觀察中去建立起人類行爲間的因果解釋，形成普遍的法則以供預測人類未來的行爲。這種實證主義的主張，爲二十世紀初的邏輯實證主義(Logical Positivism)所承繼，其提倡「方法論的統一」，主張自然科學與社會科學在方法論上的統一，認爲社會科學的研究若要進步，就必須採取自然科學的方法與標準。至此，現代性認識論的觀點達到最高峰，形成一種研究「典範」(paradigm)。

啓蒙運動現代性的研究典範，強調的是科學真理獲得的必要性，客觀價值中立研究方法的必要性。教育研究在此種思潮之下，也以經驗——分析的實證研究爲取向，主張建立類似自然科學的嚴謹教育科學。經驗分析的教育研究學者將教育現象與自然現象等量齊觀，認爲教育現象也可透過觀察、描述與實驗等不含個人主觀經驗之價值中立的研究方法，來尋繹出內蘊的律則。教育的目的就在於掌握這些法則，以預測並控制人類行爲，建立「美麗新世界」。

但是這種將教育活動本身中的「規範」視爲「事實」，以進行科學的分析；將活潑潑的人視爲物理事實的研究觀點；將科學理性窄化到「因果性」與「法則性」等自然科學意識型態之框架的看法，忽略了教育歷程中的動態性、歷史性、社會性及教育現象與研究者間的交互關係，使得教育無法整全性的開展。

叁、從現代性到後現代性的轉折

現代性科學走向的實證主義，其觀點都是源自於啓蒙理性的一貫立場，嘗試將世界與人文現象化爲符號與數字，追求一種世界現象與符號間的同—性，並探究其背後具有中心指導性格的「道」(logos)。然而，啓蒙運動所指導的現代性科學所欲建立起的理性神話在經歷幾次的大戰與不斷升高的區域鬥爭、武器競賽後，已引起許多的質疑。(Rosenau, 1992: p.6)。

十九世紀以來，即不斷有思想家對啓蒙運動現代性的觀點提出批判。尼采(F.Nietzsche)宣告「上帝已死」，以徹底瓦解啓蒙運動想要追求最終的真理與基礎，進而代之以一種「超人意志」，強調非理性意志的重要性。

早期批判理論學者如霍克海默(M.Horkheimer)及阿多諾(T.Adorno)則承繼韋伯(M.Weber)對啓蒙抱持悲觀的態度。他們認爲，啓蒙理性的不斷高漲，已經扭曲了人類本性並將生活世界統合爲一個單向的系統。在其中，一切依循著理性與客觀的法則，人被異化爲「物」。結果「啓蒙原意在解除神話，但最終啓蒙自身卻又形成另一個神話」。(Horkheimer & Adorno, 1972: p.xvi)

二十世紀六〇年代以來，後現代主義者更高揚此批判的精神，意圖顛覆啓蒙以來的現代性理論。他們一反啓蒙理性以來追求整體性、同一性、主體性的現代性傳統；而以一种斷裂性、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、摒棄了對知識的任何宣稱，進而推翻真理、反對方法。(Rosenau, 1992: p.3)

羅狄(R.Rorty)即指出，在走入後現代主義後，那種作爲對科學、道德、宗教和藝術所提出的永恆問題或認知問題的仲裁者哲學已經終結。當務之急在於摒棄西方原有那種將萬物萬事歸結爲一，或在

人類、科學、政治、詩歌與哲學活動中尋找一種自然等級秩序的虛妄，而對一切合法性根基加以質疑，從而走向與非歷史性的永恆模式相反的歷史主義文化思考，並逐漸臻達後哲學文化之境。(王岳川，1992：p.206)

德希達(J.Derrida)更直指西方理性主義認識論的鼻祖——柏拉圖(Plato)。他認為，傳統西方哲學的主軸大體依循著柏拉圖的路線，強調理性明晰透澈的功能，並據以追尋唯一、至高至善的真理。啓蒙以來認識論所要追尋的目標亦是此柏拉圖理念界的「善」或可稱之為「道」的「東西」。而爲了說明其理性主義理念論的立場，柏拉圖用「日喻」來加以隱喻：「善」即是如理念界的太陽，代表理性之光，照射所有的理念，使之明晰清楚，爲人所見。(柏拉圖，理想國：卷五)

然而，德希達卻指出，日喻作爲西方傳統理性道中心哲學的主要隱喻，其實是意圖以一個最大的隱喻來消滅其他哲學隱喻的觀點。哲學語言原意在摒棄隱喻性語言而代之以清晰明白之嚴格性意義，然而，德希達指出，所有的語言其實都是隱喻性的，嚴格的字詞意義其實不過是各種意義中的一種而已。柏拉圖以「日喻」宣告理性至上，以消滅其他哲學隱喻之時，其實正也是反過來宣布了自身的不合法，並因而消解了自身；另外，日喻所仰賴的太陽，由於總是在自轉，因而人們無法窺其全貌，這也象徵著人類理性的限制。(Derrida，1972：pp.242~250)

德希達就以柏拉圖自身的語言裂隙解構了其理性主義的優位性，瓦解了道中心主義的神話。進而主張一種後現代式中心、邊緣的消融與取代的多元主義。

德希達與羅狄的看法正標示著後現代主義思想家者普遍的觀點，

他們顛覆了現代性整體、同一、理性優位的主張，而以平面化、斷裂性、非理性、邊緣性及多元方法論的言語在論述。

肆、後現代多元主義方法論

而單就方法論層次而言，啓蒙運動所指導的現代性科學典範，在理性客觀的要求下，已窄化爲自然科學的模式，並成爲一種獨斷的霸主。其反駁所有未依照其典範進行的研究爲非科學或不科學，並藉由宣稱科學真理的客觀有效性，確立了科學方法的唯一性。因而排斥了人文社會科學，並貶低其爲非科學。甚至因其未具所謂科學客觀性，而被宣告不具備知識的合法性。

然而，自孔恩(T.Kuhn)以科學哲學史解釋科學的進步其實是一種典範的革命之後，科學典範的尊崇性開始遭受質疑。費若本(P.K. Feyerabend)更是反對任何獨斷的方法，主張「怎樣都行」(anything goes)，而走向了方法論的無政府主義。

費若本認爲，傳統一些科學研究典範都是一種一元論的方法，其要求研究者必須遵守一套固定的研究規範。費若本指出，這是一種可怕的教條，必須徹底加以摒棄。他要求：「一個對最多經驗內容感興趣，想理解他的理論盡可能多方面的科學家，將相應採用一種多元的方法論。根據這種方法論，真正的科學研究者對於競爭理論的態度將採取一種寬容的態度，不會拋棄那些在競爭中看來已經失敗的觀點，也不會將科學理論看做是自我封閉的偶像，而將科學理論視爲一個開放的系統。因而這個理論可以從各種觀點中汲取營養，甚至包括古代神話、現代偏見、專家創造及狂人的奇想等等。總之，人類文化思想發展的全部歷史，都要給予利用，科學與非科學間的界限是不存

在的。」(Feyerabend, 1975: pp.47-48)

在這種多元主義的方法論研究下，不僅要不斷發明其他新理論，且要防止被反駁的理論消失。科學知識的發展既不是新理論包容舊理論，也不是新理論取代舊理論，而是觀點的增多。費若本因而認為，爲了發展科學，並不需要也不可能普遍有效的方法，「所有方法論都有他們的局限性，促使科學進步的唯一原則是『怎樣都行』」。(Feyerabend, 1975: p.27-28)研究的理論和方法在任何時期都是多元的，任何方法在任何時候都有用的，怎樣都行，因而也就沒有任何規範的方法論可言，是以他提出「反對方法」(against method)，反對在科學研究活動中需要規範性的標準，主張「科學研究是『無政府主義的事業』」。(Feyerabend, 1975: p.1)

費若本打破一切研究教條，提倡多元主義的方法論，將科學與神話、傳說等同觀之的革命性作法，不僅在自然科學引起廣大的論辯與影響，也深刻的啓示了後現代社會科學的研究取向。後現代主義著名的哲學家李歐塔(J.-F.Lyotard)也反對任何優勢的方法與真理共識的追求，他主張典範間的「不可共量性」(incommensurability)，提倡一種方法論的多元主義與「小巧的敘述」(pettit narrative)。

在其名著《後現代狀況》(Postmodern Codition)一書中，李歐塔徹底的分析了西方社會在進入如貝爾(D.Bell)所謂的後工業社會後，由知識結構產生的巨大變遷而導致知識的合法性地位遭受質疑。面對此種變局，他運用了來自於孔恩與費若本等理論家所開創的研究視角，著重討論了以新觀點來研究社會科學及其典範所產生之後果的問題。(Jameson, 1984: p.VII)

李歐塔認為，當社會進入如貝爾所謂的「後工業社會」(Post-industrial society)(Bell, 1973: p.53)，當文化進入哈桑(I.Ha-

saan)稱之為「後現代轉折」時(Hassan, 1987: p.84),知識的地位就產生了變化。其變化有以下:首先,科學知識是一種「論述」(discourse)。由於電腦語言、信息傳播、數據儲存及流通,電傳學、電腦數據機等,已經改變了傳統知識的功能,知識研究與知識傳遞隨著電腦的微型化和商品化改變了人們知識的獲取、分類、提供、應用的方式;而數據庫和訊息處理機的暴增,也對知識的流通產生巨大影響。在這種狀況下,知識的本質產生了重要變化:科技大規模將知識移入電腦,使知識成為可操作運用的資料。所有的知識都必須轉化微電腦語言,任何無法變成數字性符碼而加以傳遞的知識,都有被淘汰的可能,電腦因而成為新時代的知識霸權。(Lyotard, 1984: p.3)

隨著電腦霸權的形成,一種特殊的邏輯也應運而生。知識者過去由心靈和智慧的訓練獲致的方式已經式微。現今的知識者是以一種徹底的外在化、符號化的方式來實行商品化的操作倫理。另外,知識失去了傳統的價值而成為商品化的重要領域,並與權力相結合,成為一種新的壓迫、排斥與控制的權力形式。這勢必導致一種新的戰場出現,即如同過去人類為控制領土而戰,今後將為資訊的控制權而戰。(Lyotard, 1984: p.5)

而知識本質的轉變,使得傳統科學知識至上的觀點也遭受了危機。李歐塔指出,長期以來,科學知識一直與敘述知識(narrative-knowledge)相互衝突,以科學尺度去衡量敘述知識,常會淪於預言或傳說,但科學本身並不僅限於提出一套有用的公式去探求真理,科學還需在其遊戲中使本身所運用的規則合法化。因此,科學便針對自身狀況,製造出一種「合法化論述」(discourse of legitimation),這種論述稱之為哲學。(Lyotard, 1984: p.XXIII)然而,科

學知識有一種強勁的知識意志，一再地對敘述知識提出質疑，而敘述性知識將科學知識看做是知識家族中的一個變種，一再加以容忍與讓步，遂導致科學知識不斷侵蝕敘述知識。但科學知識不斷進逼與解消敘述知識之時，其實也在侵蝕自身的合法性基礎，而產生科學知識的合法性危機。(Lyotard, 1984: pp.7-8)

面對後現代這種知識的合法性危機，李歐塔引進維根斯坦(L. Wittgenstein)「語言遊戲」(language game)的概念嘗試加以解決。依此概念，在每種不同性質的語言中，都可以用其特質和作用的隨意遊戲規則去設定，但是，這些遊戲規則本身不能給自己提供自身的合法性，他們僅能是遊戲者間契約的產物，規則是遊戲得以運用的關鍵，其任何變化都將改變遊戲的本質，不同論述的發言，都如同遊戲一樣，具有對抗競爭的味道，因此具有一種不斷推陳出新的特徵。(Lyotard, 1984: pp.9-10)

是以將當代科學重新加以合法化，意味著應該尊重各種論述間的差異，依照不同的遊戲訂出不同的規則，各種遊戲之間是平等的，無高低之分，也不可互相侵吞。因而在後現代的理性中，沒有一種合法性的「後設論述」(meta-discours)可以在科學領域中組織起一種整體性或階層性；後現代的理性中僅有一種相對局部敘述的多元性小巧敘述或語言遊戲存在。後現代知識所面對的是種種的「不可共量性」、「不可決定的事物」、「不完全的資訊」、「不連續性」、「弔詭」等，即所謂的「悖理性」(paralogy)情境。(Lyotard, 1984: p.65)身處此種情境中，沒有任何的真理與方法有權宣告其優位或唯一性。在後現代的社會科學研究中，各種研究都能公平地進行遊戲，在其遊戲的脈絡之中，遊戲者僅需對於定義遊戲的規則達到一種暫時性的共識即可。因而後現代社會科學研究呈

現的是一種方法論的多元主義。

從上述可知，後現代主義反對以往典範式的研究。現代式的研究典範認為在研究中僅有一種普遍有效的研究方法，其他都是歧異或是例外的研究，但是後現代認為沒有一種放諸四海而皆準的方法，所有的方法都有其適用性與限制性，其間的關係是競爭的，非宰制的。傳統的研究因為主張方法上的唯一性，就會導致中心性與唯一真理性，如此，就有優勢權力產生，就有了宰制關係，並因而有了主客對立的情形產生。但後現代主義者認為，後現代社會是多元的、變化的、沒有唯一的中心，也沒有唯一的真理，就無所謂主客對立的問題，方法因而也是多元的，怎樣都行。

伍、後現代主義與教育研究

從前述對後現代社會、知識狀況進行的分析，可以知道，在後現代主義中無論是科學研究或是社會科學研究，所呈顯出來的是一種多元主義的方法論。認為在種種競爭的理論當中，沒有任何一種強而有力的後設論述可以作為研究的規範，所有的研究都能公平地依其自身的遊戲規則進行研究，沒有任何研究方法有權宣告自身的優位與權威；是一種沒有中心性，多元並起，局部而小巧的論述。從後現代無典範的研究典範出發，今後教育研究可能形成的主要取向，也將朝向方法論上的多元主義，不再有任何典範標舉其權威性。質與量之爭、經驗分析、理解詮釋與批判解放典範間不再是相互排斥的，而是相互競爭的。如此一來，將使得研究的觀點更加的擴展，研究的方法也漸趨多元。

其次，後現代社會科學主張一種邊際中心互相解消，學科分際相

互模糊的研究方式，其研究邏輯並沒有所謂的理性中心或學科中心的看法。此種看法也將對教育研究有所影響，在後現代式的觀點中，教育研究將促進與其他學門間界限的模糊，不再僅是單一學科的研究，而著重在科際整合的研究。如此，教育研究的領域可更加擴展，觀點更加多元。但也由於任何人都有權對教育進行發言，將會使教育走向非專業化，怎樣都行，此恐未必是教育之福。

另外，後現代社會中一個相當重要現象，即是資訊科技在家庭及學校教育活動中扮演的角色已逐漸增加，這勢必引起「教」與「學」產生革命性的變化。由於電腦與資訊庫的發達，個人在學習工作時可根據個人學習速度與時間適度調配，個人化的學習、注重差異表現的學習將更為便利，如此知識的傳遞能以一種更完整生動的方式提供個別化學習的基礎，個人可以透過他們的電腦擁有知識，且可與他人進行交流，而不需要進入一般定義下的學習中心——學校。然而電腦可能完成的僅是知識，但為人所應學的情意教育，是再怎麼精細的電腦或人工智慧所無法感動的。

而由於電腦的發明及不斷的推陳出新，所帶來的是以往進行教育研究無法想像的境界。大量資料收集與分析在先進的科技下成為容易的事，使得教育研究的解釋更具說服力。尤其是電腦的發明，不僅改變了傳統研究的模式，甚至改變了整個知識狀況，並進而影響人的思想，改變人們的思考邏輯與架構。傳統教育研究中，由於財力金錢與時間的限制，研究對象通常無法太過於龐大，但在科技發達的後工業社會，大規模的調查研究成為可能，資料的收集與分析在電腦的輔助下，可以不斷累積收集，並透過電腦升級了統計與分析資料的能力，而能對於研究樣本提供更多的解釋力。而由於資訊的普及，今後，知識將成為最為重要的資源，能順利取得資源並應用的知識人將是後現

大社會中的強勁競爭者(Drucker：1984，pp.12-14)，教育研究在此種轉變下，將使跨國或大區域的研究成爲可能，無論是縱時性或貫時性，如此擴展了教育研究的範圍與視野。

除此之外，資訊的流通與電腦的發明對於未來教育改變最大的還是在於改變思考模式與邏輯方面。由於電腦資訊儼然已成爲後現代社會中知識的霸主，未能掌握電腦語言並順利快速的輸入電腦，將會影響知識的流通程度。因而電腦輸入的邏輯會反過來影響人腦的思考模式，未來便利於電腦輸入，數字化及符碼化勢在必行，思考模式的改變也將影響教育研究的傾向。

陸、後現代式教育研究的批判——代結語

從上所述，可以了解到後現代爲教育研究帶來的影響有研究觀點的擴展、研究方法的多元、研究工具的更新改進及研究邏輯及策略的改變等。但另一方面，由於後現代有走向當下經驗的實用主義、平面話語、破碎與斷裂的現象。影響所及，教育研究也可能走向一種平面式、商業化、消費式的研究，僅偏重當前實際所需，以一種要求能馬上解決問題的速食研究面貌呈現。如此一來，完全導向於實際化的研究將會使得教育研究無法爲教育提供一個遠景。

而研究解釋偏向於當下經驗的平面模式，也使得深度詮釋行動意義的可能性失去。如此，研究僅著重在對當下經驗的平面解釋，而沒有注意到其背後所帶來的歷史文化意識與生活世界的脈絡，使得研究視野侷限於表面可見的系統機制，忽略了真正在教育活動中活動的主體。

另外，在後現代的教育研究中，雖強調多元競爭，但不能如費若

本所言完全無政府、怎樣都行的研究方法。無政府式的研究方法論調可能造成教育領域的割裂與破碎，而落入各說各話的情境；但是教育現象與教育活動是整體的，任何的研究方法所能見到的都僅是整全教育活動與現象的一部份，而部份的總合並不等於全部，將所有局部論述完全相加並無法還原教育活動的原貌，而無法對於教育行動做整全而合理的詮釋及理解。因而在後現代方法論的衝擊下，今後的教育研究雖然應基於知識的多層面性，採取方法論上的多元論，但仍需視每一種後設理論觀點為可能的「期待視野」，並能自覺其本身的極限，而與其他方法論的論點做溝通的對話與互補，才能使教育研究更能恰如其分把握教育現象。

綜而言之，在後現代中，教育研究所呈現的面貌是一種多元主義的方法論，但卻也不是各說各話的無政府情境，而是研究觀點的多元與擴展，並要求方法上進行統整與互補以獲得教育活動的全貌，進而提供教育實踐的理論基礎。

參考書目

- 王岳川(民81)。後現代主義文化研究。台北：淑馨。
- 楊深坑(民77)。理論、詮釋與實踐。台北：師大書苑。
- P.Drucker著，傅振焜譯(民83)。後資本主義社會。台北：時報。
- Plato著，侯建譯(1970)。柏拉圖理想國。台北：聯經。
- D.Bell(1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. N.Y.
- J.Derrida(1972). *Margins of Philosophy*, Chicago: The Univer-

sity of Chicago Press.

P.K.Feyerabend(1975). *Against Method*, London : New Left Books.

I.Hassan(1987). *The Postmodern Turn*, The Ohio State University Press.

R.Hollinger(1994). *Postmodernism and the Social Sciences*, London : Sage Press.

M.Horkheimer & T.Adorno(1972). *Dialectic of Enlightenment*, New York : Continuum.

J.-F.Lyotard(1984). *The Postmodern Condition*, Minnesota : Minnesota University Press.

P.M.Rosenau(1992). *Postmodernism and the Social Sciences*, New Jersey : Princeton University Press.

B.Steven & K.Douglas(1991). *Postmodern Theory*, London : Macmillan Distribution Ltd.

P.Waugh(1992). *Postmodernism*, London : Edward Arnold.