

後現代思潮衝擊下的道德教育

高博銓

國立台灣師範大學教育研究所博士班研究生

壹、前言

本世紀末，人類社會在政治、經濟、社會、文化各方面，都發生了極大的變遷。而後現代主義(post-modernism)所訴諸的「後現代性」(post-modernity)則經常被用來定義這個時期的文化狀況，以別於從「啓蒙運動」(Enlightenment)以來所標榜的「現代性」(modernity)。這種相異於現代性的主張則反映在文學、藝術、建築、經濟、社會思想、甚至宗教等領域，成為當代重要的思想。

就教育而言，道德教育在後現代思潮的衝擊下，亦深受影響。尤其後現代主義者認為，啓蒙以降，由唯理性主義主導下的理性發展，已窄化為「工具理性」，而人類追求心靈自由解放的神聖使命，也反被科技文明所宰制，從而產生「異化」與「物化」的現象。因而拒斥現代性所企求的整體性、確定性、普遍性、巨型理論、以及統一性等，轉而強調差異性、不確定性、多元化、局部理論、以及動態性等相反的論點。由是觀之，在後現代思潮的衝擊下，實應詳加考察，才能使我國邁向民主開放社會的道德教育。

貳、後現代主義的道德教育觀

後現代主義對於啓蒙運動以來的「現代性」進步觀的質疑與挑戰，已對人類社會產生了極大的影響。而其所表現的「後現代性」也為當前道德教育的實施，提供反省再造的機會。茲說明如下：

一、反基礎主義(anti-foundationalism)

後現代主義強調倫理規範的偶然性(contingency)，認為倫理規範的建立必須植基於其偶發的本質(accidental nature)，因而拒斥傳統康德學派之基本主義哲學(foundationalist philosophy)，主張倫理規範的發展應在人類歷史文化的脈絡中尋繹，不應訴諸先驗的理性作用，更非受外在因素的「應然」(shoulds and oughts)所左右(Rorty, 1985: 214~215)。質言之，倫理規範是生活世界中，人與環境交互作用下的產物，有其多元性、特別性、差異性、以及實效性，絕非基於先驗理性的

單一固定型態。

二、道德多元主義(ethical pluralism)

後現代主義排斥任何形式的道德原則與規準，強調倫理規範與人類興趣、社會習俗、以及文化環境之間，密不可分，因而倡導倫理規範的多元性與異質性(diversity)。據此，人類在倫理規範的發展過程中，不同的群體或利益團體會建構符合其本身需求或社會文化條件的價值系統，藉以因應社會結構的急遽變遷。

三、反權威主義(anti-authoritarianism)

後現代主義批判生產與權力行使之間的關係，認為知識(包括道德知識)的型態，反映了知識生產者的興趣與價值。Foucault 認為，權力之能支配行動主體，是因為權力與知識共生。知識源於權力，權力產生真理(Foucault, 1980: 131)。而後現代主義既然關心「工具理性」、「科技宰制」、以及的「物化」與「異化」等現代性問題，對於道德知識受權力宰制的現象，自然不能等閒視之。Lyotard 便指出，知識的生產必須打破知識霸權者長期壟斷的局面，使知識與價值的生產回歸自我(Lyotard, 1984)。而 Rorty 則解析權力與知識、語言之間的運作關係，主張大幅降低權力的影響與優勢語言(dominant language)、方法的支配程度，使社會各階層的人(people of all walks)亦能進入知識的生產行列(Rorty, 1989: 37)。

四、團契(solidarity)

後現代主義者強調團契與關懷情操的重要性，主張其培養的歷程絕不能涉及任何形式的威嚇、脅迫、暴力、剝削、操控、以及壓制。尤其由社會的統治權威所賦予學校的「教學權威」，更應嚴密監控。譬如，賦予教師角色、職責與任務，以社會認可的方式教學；賦予教學內容(課程)的正當性，使學生順從接受；增強社會制約的符號力量，使學生在順從教學權威中，達到霸權宰制的目的。正確之道乃是透過民主、開放、尊重、互信、合作的方式，耳濡目染，日日陶冶，達到潛移默化的效果。

總之，啟蒙運動以來的現代主義，肯定人類的普遍理性能力，主張道德教育旨在確保客觀、理性及普遍的倫理規範，能成為道德實踐的規準。然而後現代主義卻採取「去中心」(decentered)的立場，提倡多元化、不確定性、尊重差異性和他人的觀點，強調道德多元主義，認為社會是一個包容差異和多樣性的多元文化主體。是以，道德生活中，應該發展不同的指導原則與信念。而後現代主義既然對於「啟蒙運動」以來的「現代性」進步觀質疑，當然也不會認同現代性所強調的基礎主義、確定性、絕對性、普遍性及統一性等，因而提出反基礎主義、道德多元主義、反權威主義、以及團契等主張，藉以解決現代性所引發的「工具理性」、「物化」、「異化」等脫序現象。

參、後現代思潮衝擊下的道德教育

值此社會變遷快速，教育環境丕變之際，道德教育的推展日益艱難，而後現代主義者勇於挑戰傳統，拒斥權威，並對當前由「現代性」所主導的教育活動，提出強烈的質疑與批判，確實值得肯定。然而，教育畢竟是百年大業，對於後

現代思潮衝擊下的道德教育，理應詳加考察，審慎因應，以促使我國走向民主開放社會的道德教育。

一、現代主義與後現代主義

後現代主義旨在突破啓蒙時代以來的理性觀，解構康德之基本主義哲學。而其解構過程主要包含三種策略，一是質疑啓蒙對於理性概念所主張的普遍、先前及絕對的性質。針對普遍性，後現代主義者相對提出決定理性思維與行動的局部決定因素(local determinants)；針對先前的必要性，則提出易誤性(fallibility)和偶然性(contingency)加以因應；至於所謂的絕對主義，後現代主義者則強調理性總是相對於時間與空間。第二，對於啓蒙概念中的「理性自律主體」，後現代主義者則主張自我是「去中心」，並且是一個歷史文化脈絡中的參與者；第三，啓蒙所謂人類共通之超歷史的理性概念，後現代主義者則強調沒有任何理性之普遍法則是外在於傳統和歷史的，至於人性則是透過先前存在的論辯和實務而變成社會建構的(Carr,1995:124~126)。

二、基礎主義與反基礎主義

傳統基礎主義主張倫理規範的普遍性與絕對性，後現代主義則持反基礎主義的立場，強調倫理規範的多元性、差異性與實效性。然而，衡諸事實，不可否認的，倫理規範有其道德的基本原則，其價值永恆不變，例如，公平、自由、孝道、尊重他人等倫理規範，並不會隨時間的變遷或文化的多元而有所轉化。但是另一方面，道德價值也應與時俱化，不能拘泥於形式，死守成規，因而在作法或實踐上，應有若干幅度的修正或改變。是以，就道德的價值而言，應該採取基礎主義的觀點，而從道德實踐的層面來看，則應堅守反基礎主義的立場。

另外一種看法則是認為基礎主義與反基礎主義的論辯是基於形而上的方法設定，而不是根據經驗實證或邏輯推論的方法來區分。因而德育價值一元性與恆常性的人，常會形而上地設定有個絕對的價值，不管是神、天、或人(理性)，但認為理智理性是道德或德育價值之判斷根據的人，則會有較為彈性或相對的看法(歐陽教，民74：54)。

三、權威主義與反權威主義

現代主義所形成的「唯科學主義」，使自然科學的研究方法成為所有社會科學研究的典範，影響所及，道德教育的實施亦採取「經驗--分析」的實證方法，而其所建立的科學理性知識與體系，乃理所當然主宰了道德教育的活動。舉凡行政的推展、課程的設計、教學的方法、班級的經營、以及師資的培育等，皆深受影響。尤其肩負傳道之責的教師，在工具理性與道中心主義的薰陶之下，逐漸形成以權威主義為主軸的教育觀，而道德教育在此權威主義主導之下，雖能收立竿見影之效，但卻無益於道德理性的發展。

至於後現代主義則批判權力與知識(道德知識)、語言之間的運作關係，認為道德知識與價值，長期以來，受知識霸權所宰制，因而極力倡導反權威主義。然而，反權威主義的立論雖然合理，但卻把當代道德教育的基礎侷限在權力與知識的關係之上，簡化並窄化了教育制度的功能，而這種單向解析也忽視了教育制度

和其他社會勢力間的互動。尤其任何下層結構的矛盾衝突，都會牽連道德教育的發展，所以權力與知識的宰制，只能反映部份現象而已。再者，個人自主意識也不應扭曲為被動的行為，其對權力宰制所產生的抗拒、辯駁與排斥，不應受到忽視。

平心而論，道德教育的推展應兼顧權威主義與反權威主義。就前者而言，道德教育的實施必須揚棄工具理性主導下的權威主義，改以人類自主理性為依據的權威主義。是以，教師可以在權力、合理、及親和的規準下，慎用其法理性的權威(legal-rational authority)、學術認知的權威(academic authority)、道德涵養的權威、以及傳統習俗的權威(traditional authority)等(歐陽教，民 74：254~255)。而就後者而言，反權威主義旨在解構工具理性主導下的權威主義，尤其受知識霸權所宰制的道德活動，更應加以批判，以導向正向之道德教育。

四、道德專家與學習夥伴

以往道德教育的實施大都是以教師為中心，學生只是被動的學習者。因而學生對於價值的取捨端賴教師之心向，教師猶如是道德專家。然而，隨著社會的變遷與教育改革的積極推動，教師大都能接受角色的遞變，由道德專家轉化為學習夥伴或教育諮商者。但考察現況，教師在教學的實務中卻仍無法跳脫傳統的桎梏，造成形式上服膺教改的理念，但實質上卻是陽奉陰違，甚至習焉不察，影響所及，道德教育目標的達成仍是遙遙無期。

舉例而言，某位老師以小組討論的方式，進行單元教學--「民主的素養」，然而教學過程中，卻由教師主導整個討論的議題與流程，而對於不善表達，不守常規的學生，剝奪其參與的機會，甚至以籐鞭伺候，實在是大開民主倒車，侈言「民主的素養」。

揆其原委，乃是一般教師在教學活動中，缺乏「反思性的再建構」(reflexive reconstruction)思考，一種反省性地整理自己的經驗與社會脈動契合的思考。但許多老師並未養成這種習慣，總是聽命行事或援用舊經驗，因而在面對問題時，無法彈性因應。事實上，這也是教改理念落實的最大阻力。

五、道德認知與道德實踐

道德教育除了加強學生的道德認知之外，更應重視有效的道德實踐。由上述的探討中可知，後現代主義對於倫理規範的哲學論述大都偏向道德原則的基源之探究，以及道德形式與條件的解析，對於道德實踐的意志與動機，除了提出尊重差異與興趣形式的原則性說明外，鮮少論及道德實踐的實務層面。而道德認知與道德實踐之間所存在的落差，也正是國內道德教育推展上的盲點與瓶頸。

毫無諱言，當前道德認知與道德實踐之間缺乏有效的中介作用，無法產生連結(link)或超連結(hyperlink)，因而培養出來的學生，可能是道德認知的巨人，卻也可能是道德實踐的侏儒。理想之道，應是改善道德教育的實施方式，強化課程的設計，提供多元化的學習與評量方式與道德實踐的機會，並透過有效的教學策略，使學生能將價值內化(internalization)，作為其生活和道德的基礎。

六、單科教學與綜合取向

道德教育包括知識觀念和真實行動兩個層面，前者是屬於道德理念，後者則屬於道德實踐；前者的目的在使學生真知、願行，後者的目標在確保學生能夠有效實踐。質言之，道德教育旨在提升學生的道德認知層次，並激發學生的感情與意志，身體力行，從而培養學生成為自為立法、自為司法、自為行政的道德自律者。

從教育成效的觀點來看，道德自律的培養，應該植基於師生互動的班級社會體系，兒童在此動態的社會交互作用(social interaction)中，耳濡目染、潛移默化，所獲得的效果最佳。易言之，道德教育以生活適應，健全人格為目標，理應融入各科的教學活動中。職此之故，除了「道德與健康」、「生活與倫理」、「健康教育」等單科教學外，道德教學應採取綜合取向，融入其他科目的教學中。

七、相同性與差異性

現代主義原以人類理性的啟蒙為職志，然而在其發展的後期，卻逐漸悖離理性的本質，朝向工具理性的效率觀。是以，社會的運作不再以理性為導引，人類反而受制於「律法」；個體生活也不再立基於「自我利益」(self-interest)之上，而走向集體化(Touranine, 1995: 1)。而這種講求效率、普遍性、簡單性、有效性、實證性，並由科層體制與機制化呈現出來的人與社會、人與自我的疏離，也使得人類由「理性的伊甸園」淪為「理性的失樂園」，成為現代主義發展的隱憂。就此而言，現代主義所標榜的「相同性」，實為肇因。

而後現代主義則興起於現代化偏離之際，致力於消弭人類迷失自我(與自我疏離)所產生之物化現象。其以「差異性」為基礎所建立的「個體」、「多元」與「主觀」，正是化解現代化所衍生的「普遍」、「系統」與「客觀」之最佳策略。由是觀之，後現代主義試圖透過差異性的呈現，進而彰顯實體的不連續性(或斷層)、大變動、不可複誦性與矛盾性，從而「解構」、「重構」人類理性的發展。

如上所述，現代主義雖因「相同性」的強調，而使「啟蒙的」現代化陷入「僵化的」現代化，但其關切自然世界，找尋世界的普遍結構所促成的工具性效率，直接提昇了科技的進步與物質生活，對於人類科技文明的發展，有其一定的貢獻。另一方面，後現代主義堅持「差異性」的一貫立場，亦使遭受扭曲的「異化」社會蛻變為「人味」社會，這種自我反省能力的重建與精神生活的擴充，更應受到肯定。兩者皆是人類發展過程中，不可或缺的要件。

再者，從功能主義的觀點來看，Durkheim 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。而社會只有在其成員具有充分的「同質性」(homogeneity)時，才能生存，教育可以及早養成兒童共同生活所必需的基本品格，以延續並加強這種同質性。可是另一方面，如無某些「異質性」(diversity)存在，則一切合作將無可能(Durkheim, 1956)。易言之，由「相同性」所形成的同質性使社會成員具有共同的觀念、態度與行為，作為建設社會的共同基礎；而由「差異性」所導致的異質性，使個人發揮潛力作為社會分工的基礎，並使文化創造成為可能，兩者舉足輕重。

結 語

在現代化與後現代思潮的衝擊下，道德教育的實施應朝以下的方向努力：首先，道德活動的設計應朝向綜合方式，透過科際的整合與交流，擴大道德認知的深度與廣度，進而提升學生學習的動機與興趣；其次，確認並接受差異普遍存在的事實，抱持尊重和包容的態度，創造理想的對話情境與溝通文化，以防止優勢語言、霸權力量與意識型態的介入與扭曲；再次，在尊重個別差異的前提之下，尋求生活和道德的基礎，俾供實際行為規範的指導，以發展自己的價值體系，從而安頓本身的生命；再次，道德教育的實施應嚴守非權威取向的立場，以學生為中心，推動各項道德活動，教師則轉化為學生學習的夥伴、諮商者、以及教育活動的推動者；最後，道德教育應提供學生與同儕、團體、以及社會交流互動的機會，以體會不同個體或群體所存在的需求、規範、價值、理想等，進而構築利他主義的基礎。

參考書目

歐陽教(民 74)。德育原理。台北：文景。

Carr, W.(1995). *For education : Towards critical educational inquiry*. Buckingham : Open University Press.

Durkheim, E.(1956). *Education and sociology*, trans. By S. D. Fox, New York : Free Press.

Foucault, M.(1980). *Power and Knowledge*. Brighton: The Harvester Press.

Liotard, J.F.(1984). *The postmodern condition: a Report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rorty,R.(1985). Postmodernist Bourgeois Liberalism.in Robert Hollinger (ed.), *Hermeneutics and praxis*.Notre Dame,IN : University of Notre Dame Press.

Rorty,R.(1989). *Contingency, irony,and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Touranine, A.(1995). *Critique of modernity*. Oxford & USA : Blackwell.

時時以微笑面向
家人、朋友及工作夥伴，
則有助於人際間良性互動。