



基層教師對教育理論本土化應有的體認

簡成熙／國立屏東教育大學學務長

一、緒論

國內基層教師通常不會有興趣參與教育理論的建構。不過，隨著「教師即研究者」觀念的普及，以及愈來愈多擁有碩士以上學位的教師在基層服務，一股由下而上的教育力量，也令人欣慰。雖然由作中學，可以累積許多教育經驗，筆者忝為大學教師，卻也深深覺得，我們的教育改革走了很多冤枉路。學者孜孜不倦的建構教育理論，隨時接受委託，研究政府部門丟下的教育方案，基層教育工作者就等著接招，「生命教育」、「人權教育」、「性別教育」、「教訓輔三合一」、「友善校園」、「品德教育」…大夥忙成一團。說得難聽點，將帥無能，卻可能累死三軍。我在此無意指責教育當局，相反地，我反而覺得是我們學者專家對教育理論的概念出了問題。合理的懷疑是在學術養成的過程中，也就是基層教師的在職進修中，我們是如何培養基層教育工作者參與理論的建構呢？本文的假想讀者是基層教師，我不想用過多的學術字眼來包裝，寧願老老實實的呈現一些問題。我首先提出個人對教育理論性質的看法，再去回答教育理論為何要本土化。接著，我提出不同教育理論本土化過程中的重點，並期許基層教育工作者可以著力之處。我誠摯地期盼，教育理論能落實在本土的教育實踐中，使教育理論的建構與高級學位的取得，不只是有助於教授的升等及基層教師的敘薪，更能真正觀照到台灣的教育生態。

二、教育理論的性質與本土化的意義

為什麼教育理論要本土化？教育理論有什麼性質？何謂本土化？先讓我們看看一些學科，有沒有「美國物理學」、「台灣物理學」？好像物理學不這麼區分， $D=M/V$ 、 $F=MA$ 、力學、加速度的學理是「客觀」的知識，當我們說××是台灣的物理學之父，是指××奠定了物理學在台灣的基础。一位物理學大師在台灣進行物理教育時，他必須了解台灣學生的先備知識，因為許多民俗文化也可能阻礙（或幫助）台灣學生對物理學的認識，這位物理大師也要了解台灣學生的認知方式（相較於美國學生）。當然，這位物理大師也最好要熟悉台灣人的生活世界的做事方式，否則許多物理教育政策不容易落實。這位物理大師在鑽研物理的過程中，沒有本土化的問題，可是他若在台灣致力於物理教育，就有本土化的意涵。

再從物理學的內涵來看，一位物理學家致力於物理學本身的學術建構，有其一套內在知識規準。至於人們要如何應用此一物理學知識（如促進產業升級或製造毀滅性武器），可能涉及相關的倫理判斷，並不涉及物理學知識的內在規準。但是機械則不然，物理學家的車子壞了，他不會修理，並不奇怪，可是一位汽車保修科的教師不會修車，他堅持他只會教如何修車的「理論」，他不會真正的修車，就會令人覺得古怪，因為衡量汽車或機械維修理論的好壞，就在於這套理



論或技術能否把車修好。「應用科學」正是起源於人類生活的各式需求。綜合前述，一項知識或理論越有客觀的標準，就比較沒有本土化的問題；一項知識或理論越趨近於應用的色彩，就越涉及本土化的議題。自然科學相較於人文社會學，比較沒有本土化的問題；應用科學相較於理論科學，由於應用的過程，就會涉及該理論是否適用不同地域的問題。當然，我以上的說明是很粗略的，也並不是絕對的，理論與應用之間，也很難截然化分。

我們可以再看一個例子。台灣的土木工程師在設計各種房舍、橋樑等建築時，他須要建築的專業知識，諸如三角測量、繪圖、力學等，他也要一些地質學的知識，最好，這位土木工程師也要有中西美學史、建築史、乃至台灣的歷史文化相關背景，才可以設計出符合本土性的人文需求。土木工程本身雖是一項專業，其專業實更有賴其他知識的協助。教育學，在筆者看來，正如同土木工程一樣，是一種較為應用的學術。一位老師說我很懂教學理論，不過，我不會教書，這是說不通的。衡量教育學理論的重要標準之一，正是其能否在教育實踐上，促成教育理想的達成。筆者之所以認為教育學非常接近土木工程，是因為教育學本身的專業有賴於其他多種知識的灌溉，如哲學、心理學、社會學、史學等。這些學術構成了教育學理論的基礎。教育的目的也無法自絕於人類共通的生活價值。在本土化方面，教育實踐既是在台灣的文化脈絡中，我們援引（西方）教育理學時，「橘逾淮則枳」的現象當然很難避免。但教育學與土木工程之本土化也有著程度上的不同，土木工程師在台灣設計房舍時，由於台灣與歐美的氣候、土質、雨量不同、自然在房舍造形、建材也要重新思考。台灣每年飽受颱風雨水肆虐，泰國則不太需要抗風（泰國沒有颱風），抗風、抗水

雖然是不同的需求，但抗風或抗水的知識卻是「客觀」的。也就是台灣的土木工程師，只要掌握台灣的需求，就可以援引一些適切的知識、技能以成就建築目標，土木工程的本土化，在於把相關的知識恰當地運用在土木上。教育學的本土化則較土木工程更為複雜。原因之一是人文社會本身是否有普遍性放諸四海而皆準的知識，未有定論。前已言及，教育學是一門接近科際整合式的應用學門，其基礎知識來自哲學、心理學與社會學等，而國內的哲學、心理學、社會學等學說與概念也是來自西方，這些學門也同樣存在著是否適用台灣的爭議。事實上，1970年代以降，國內心理學、社會學，早就有了本土化（當時叫中國化）的呼聲。師範校院的學生從教育心理學、教育社會學、課程教學所學到的學理、技術，有時不一定準確的反應國內教育生態（如在1960年代，台灣社會階層化影響學生學業成就的情形與同期西方並不相同）；有時學者們對於課程教學背後的政經勢力及其文化反挫力並未深究（如美國重大的課程改革及其國內反戰的文化傳統）。有時各種教學理念背後的哲學信念並不一致（如自由主義對體罰的深惡痛絕，東方文化的嚴師出高徒）。這些共同形成的生活世界觀，也當然會影響到教育改革的擬定與執行。諸如美國行為目標、能力本位師範教育、績效責任、升學制度等都有其特定的文化傳統。可惜的是，國內的學者總是很急切的把他（她）專業範圍內的「國外新知」引介至國內。作為一理想的追求，這沒有什麼不好，若作為一種制度由上而下推展，就可能窒礙難行。例如，紐西蘭是人間仙境，許多國內學者、記者很心儀紐國教育，認為他們不重視知識灌輸，強調問題解決……認為國內教育也應該學習，就可能忽略了天然資源、國際處境、生活世界觀的差異。紐國大台灣六、七倍，人口不及台灣半數，幾



乎完全不發展重工業（包括造紙工業），台灣平均每人用紙量居世界七、八名，台灣同學能想像紐西蘭同學學數學時的情形嗎？紐國貫徹的是一種永續生態的自然哲學，此一哲學與他們的自然位置與所處的國際現勢當然分不開關係，身處英倫三島的大英帝國就無法如此。

以上所說的本土化，完全沒有任何義和團式的排他性，也不是近年來以「愛台灣」、「台灣主體性」、「台灣優先」所作出的政治動員符碼。筆者要說的是，教育理論宜先立足於本土現象，深刻反思本土的文化資源或限制，再虛懷若谷的從國外取經。立足本土的過程中，無可避免地要把心思放在此間的人事物，從本地現象中抽絲剝繭，理論工作者當然也要對既存的文化結構，持批判反省的態度。但如果教育理論者所揭示的教育理想，完全不體察本土文化的氛圍，無視此間人物的共同信念，也不正視大多數教育工作者的日常生活世界，自然無法使大多數基層教師對教育理論產生熱情，那理論者自溺於所謂的學術規準，只不過是疏離教育實踐的托辭。這也是我並不太贊同李遠哲前院長在一次教育改革的論述中，指出教育改革的失敗是基層執行不力所致。這裡並不是要檢討教育改革。我只是要再次強調，大到教育改革，小到教師課堂教學，包括政府部門、學者專家及基層教師，都應該重新反思教育本土化的意義。

三、各式教育理論的本土化意義

基層教育行政工作者及教師生活世界所遭遇的教育問題不盡相同，也不能太孤懸教育理論。以下，我打破各種教育學術分類的範疇，淺論不同教育理論類型，希望能有助於老師們去選擇、省思、建構這些教育理論，並思考其本土化的意義。

（一）教育現象的科學解釋

教育學不只是社會「科學」，但相信沒有人會否認教育學所涉及的科學成分。近年來，少子女化的結果，許多中小學都有招生不足的問題。學校的行政人員就可以透過轄區戶政事務所，掌握學齡前的出生人數，為學校擬定三、五年的班級數，進而規劃未來的校務，這也是我們學習教育統計的目的。晚近，認知心理學發展一日千里，洪蘭在很多本著作中，都指出了兒童的學習與其腦神經的關係，腦部的成長會影響到其學習結果。部份特殊需求兒童的行為迥異於一般兒童，教師若缺乏這些最新的專業知識，就容易把這些兒童視為班上的搗蛋鬼。基層教師要隨時增添自己的專業知識。

當然，教育科學理論是一種經驗通則，許多教學、輔導的實驗方案，是建立在不同實驗處理效果的平均數考驗之上。某位研究者操弄A、B兩種教學法，經過符合科學規準的內外效度控制後，A種方法優於B種方法，達到統計上的顯著水準。我們固然可以認同A法的價值，但是每位教育工作者面對的是獨特的情境，客觀的經驗通則不一定適用在特定的情境。筆者發現不少基層同仁在接受碩士的洗禮，學到了較高深的統計，就迷信數字。其實，大多數的推論統計公式，是建立在效果對誤差的比值，人文社會學的各種數據絕少正相關，所得統計上的顯著水準，代表的是研究的效果值大於自然誤差的或然率而已。而且，許多統計公式對其樣本、母群都有假定，不符合這些假定，強行運用統計分析，並沒有太大意義，晚近，不少研究生很流行用「線性結構模式」來運算。我期待研究者要多花些時間了解這些統計的來龍去脈，不要讓這些高深統計淪為只是學術包裝的障眼。

當然，我們要隨時吸取新知，但由於重要的學術發現是來自西方，國內的教育學者在引介的過程中也不能太一廂情願，要認真



的以本地學生為樣本。一般而言，基層教師沒有太多的支援從事大規模的量化研究。除了學者的研究外，眾多研究生的論文，就成為國內重要教育數據的基礎，學者指導研究生時，就要做到起碼的把關。不少研究生很任意的從事量化調查，統計方法錯誤百出，製造出許多有問題的研究結果，再互相引證之後，對於本土教育理論的建構反而有不利的影响，這一些現象值得有識者正視。

（二）教育理念的價值澄清

不管我們多麼精確的運用科學量化的方法，所謂讓「數字」說話。數字所呈現的意義以及根據數字所要抉擇的教育方向，永遠離不開價值的判斷。例如，假設有一項調查發現，同志間罹患AIDS是異性戀的兩倍。A老師可以解釋成同志間性關係混亂，並據此「警告」同志。B老師則解釋成我們社會不能容忍同志，同志們的情慾流動受到限制，在比較封閉的關係下，也就較異性戀有更高的危險，這是我們社會不寬容同志，使同志承擔著AIDS的污名，不是同志助長了AIDS。先不論此一調查是否科學客觀，是否隱藏偏見，A、B老師針對同樣的數字，卻得到不同的詮釋結果。當然，A、B兩位老師之所以詮釋的不同，也涉及他們所涉獵的性別教育知識。人權理念、性別教育、生命教育背後，都有非常豐富的論述。不同於科學理論的是，教育理念有著很多元的論述，接受教育理論的啟迪，也是培養自己多吸納各種論述的可能。傳統教育哲學的各種學派，對所謂知識價值、美感經驗……都提出了一些基本看法，分析哲學則要我們精確這些術語，晚近的多元文化、後現代、後結構觀點，則要我們對這些論述抱持警覺的態度，特別注意其背後所載負的階級、種族、性別的霸權意識。基層教師們進修時，對於這些抽象的教育哲學要從生活世界中去反思，

不要受制於艱深的術語。同樣地，我也發現部分進修碩士的現職老師，學到了教育哲學、教育社會學、女性主義等的「一招半式」之後，也會自滿於這些學術術語，高漲了自己的觀點，並把自己置於道德、社會正義的一言堂上。很弔詭的是，這些批判式的論述常是用來攻擊傳統的一言堂。批判霸權，自己最好也不要形成霸權。教育思想工作者不應該有太強的優越意識。理解不同視野、觀點、論述的特性，仍然必須座落在我國的教育生態中。否則，恨鐵不成鋼，也不一定有助於國內的教育實踐。人本教育基金會等對「零體罰」的堅持，很令我動容，但我也要說，我國傳統文化裏較缺乏西方人權之理念，東方文化對於加諸肉體的苦難而成就君子，並不視為一種罪惡，「零體罰」要能落實，絕不是靠「重罰」教師就能根除，這涉及文化的轉換。又如「自主性」(autonomy)是西方很核心的教育目標，到底是要尊重學生自主性本身，還是要根據成人所預想的後果，東方人比較會根據「後果」來決定是否要尊重學生自主性，這也受制於東方傳統文化。這樣看來，許多理所當然的西方教育理想，我們照單全收，並不容易成功。教育理論者不應用文化的大帽子去抗拒改革，而是要真切體察東西文化的差異，使典範轉移的速度加快。他山之石，固然可以攻錯，前提是要建立在知己知彼的基礎上。由於國內研究教育學術的人力不一定具有文化歷史的素養，師範院校的教育課程受限於學分，並無法充分提供，研究教育的學者見樹不見林的現象就不必諱言了，我們有必要更虛心的強化自己的視野。

（三）教育技術的精熟

許多師範生常抱怨在學校所學的理论無助於實際，通常學生實習之後，牢騷一大堆。譬如學生抱怨在學校行政的課中，並沒



教他們如何排課表。一位師培生到國小服務，值校慶運動會，他無法立即上手，籌畫整個運動會流程。資淺的教師簽辦公文，也常絞盡腦汁。我認為這並不是課程規劃的錯，因為上述這些做事的流程或技術，在教育現場中都可以「由作中學」。無論是教育行政、班級經營或教學，當然都涉及到一些技術。技術的學習並不是不重要，但用職前修學分的方式並不經濟，在職場中用「工作坊」的方式，反而容易立竿見影。國小的週三進修或各校新進人員的進修，用工作坊的方式精熟一些教育職場上的必備技術，值得資深的校長及行政團隊們去設計規劃。當然，技術不能流於機械化，各種教育技術，仍然必須隨時觀照到教育理想。目的與手段之間要時時加以省察，資深的同仁們對於自己所熟悉的行政業務，要抱持與時俱進的態度，否則也容易僵化而不知變通。

（四）教育智慧的傳承

「只可意會，不可言傳」，東方的思想家對於人際關係，實踐智慧的重要，都有不立文字的提點。不過，西方的學術發展，卻著重在可以具體陳述的事實之知、程序之知的獲得，至於實踐智慧，在亞里斯多德的思想中，固有一席之地，但晚近西方學術的發展，則不被視為一種學術知識。《莊子》中有記載一有趣的故事，齊桓公讀書，一工匠說那只是糟粕而已，桓公很生氣，要這位工匠說個道理，這位工匠對桓公說，我是做輪子的，我下刀時太快太慢都不行，但要如何恰到好處，我是沒有辦法說清楚的，我也不一定有把握傳給我的兒子。聖賢精采之處，存乎一心，是無法行之於文字的……這位輪匠要說的正是有些智慧是要在實際的場域中揣摩，無法靠文字的傳遞。國小校長面對地方各路人馬關說，一定也會累積出一些祕傳的經驗，既不違背教育理想，又不得罪地方有力人士，這些智慧能夠在教育行政

教科書或是期刊論文上學到嗎？身為碩博士班開課教授，我無法為這些校長們提供祕傳的智慧，我只能強迫校長主任們把國內外學術期刊的論文讀熟而已，如果輪匠說得有裡，形之於教育行政教科書上的各種行政原理原則，能涵蓋這些實踐智慧嗎？

雖則如此，學術工作者真正尊重基層的聲音，盡可能的去蒐集這些來自行政、教學現場上的智慧，將之視為教育理論建構的重要成分，而不自限於博士養成的既定規準。基層教育工作者也要對自己來自實務上的智慧有更大的信心。我堅信實踐智慧的開拓，不僅能開創本土性教育理論的契機，也將真正能打通教育理論與實務的任督二脈。

四、結語：只緣身在此山中的互為主體

我自己與資深中小學校長、主任的互動中，常獲益良多。但我也發現國內教育學術養成的奇怪現象。許多教授常常很急切的推銷其在國外最新學到的東西，學生也就被要求去咀嚼生硬的國外學理。如果我們要資深同仁提出實際教育現象，他們在侃侃而談之餘，也很容易屈從現實。雖然，我在本文中一直強調理論與實踐的整合。不過，教育理論者所處的視野與教育實踐者本來就會有差異，互為主體的尊重是必要的。教授應多鼓勵基層者從自己所處的位置中去呈現教育問題，教授也應提供相關的學理、新知或國外的做法，以形成基層實務者的參照架構，而不應片面的要基層者花時間去解讀國外文獻，美其名強化學術培養。教授實不必太擔心這樣會降低學術的要求。當基層者能勇於從實際場域中呈現問題，他才能更進一步的去思考學術養成過程中習得的各種理論的價值。教授自己也能藉著師生互動，重新反思自己所熟悉的〈國外〉學理的解釋效力。師



生之間共同在本土文化的脈絡中，體現教育理論指引教育實踐的價值。

基層工作者不要對教育理論抱著輕蔑的態度，應勇於透過各種管道發掘教育問題，應該隨時對教室生活世界進行文化覺察，也不要自滿於已熟悉的教育經驗，因為日復一日的教學活動很容易僵化。基層行政者要鼓勵優秀的教師回饋其教學經驗，以形成良性競爭的工作團隊。在「校本」的基礎下，各處室應根據業務內容，時時檢討工作是否體現教育目標。透過校際間經驗的交流與分享，累積彼此的成果。近年來，「行動研究」已日益受到重視。無論是教師的班級經營，導師對班上特殊個案的記錄，各處室的例行活動，都應該用更務實的态度去檢討。基層工作者最有利的位罝是站在教育第一線上，各種教育目標、理想、方案的推行，窒礙難行之處的體會最為深切。以九年一貫課程為例，要在國中階段進行協同，教務處對教師們的排課調度，就絕不是教育部或學者專家所能代勞，這也說明了在上位者或學者專家要重視來自基層的聲音。學者專家所扮演的角色不只是官方政策的操盤者或諮詢者。我前面已經反覆說明了，學者專家從教育學理、國外最新潮流而擬定的政策，有可能會孤懸於文化脈絡。其實，學者還有一個很大的責任是從實務者的抱怨中，反思教育結構的合理性，協助基層者向上爭取資源，或

提醒政府解決來自結構上的問題。當然，基層者也不能高漲教育實踐的困難而抗拒教育改革。最後，我願意很誠懇的向教育部進一言。逾十年的教育改革，成敗見仁見智，一股來自基層由下而上的自省力量已然成形，但也由於政府教育改革的步調太快，各種交辦的口號方案已嚴重干擾到學校的正常教學。教育工作不能求速成，應該休養生息，讓學校回歸到正常面。我相信由下而上的自主力量，才會落實教育改革的理想。否則琳瑯滿目的教育政策，宛似霓虹燈的速成變化，真實的狀況卻是基層學校的人仰馬翻。

本文原是針對基層教師，但教育理論的建構，學者專家及政府部門，當然應較基層教師扮演更重要的角色。本文也並不是在基層同仁平日行政、教學繁忙之餘，再增加大家投入「研究」的負擔。我深深期待，基層同仁能在自己的工作崗位上，利用所學過的專業知識嘗試解決實務問題；力有未逮之時，也不要灰心，許多問題是結構因素使然，要隨時反應教育現象。只要教育基層工作者抱著一股求知之心，隨時汲取新知，有系統的利用校內教學研究會或在職進修機會，踴躍反芻自己的心得。我堅信，在本土實踐的脈絡中，政府、學者及學校基層教育工作者若能互為主體，那本土教育理論的建構，將不是一個遙不可及的夢。