

# 後現代思潮中的教育省思

李威伸

台中市大業國中教師

## 壹、前言

有人認為，現代的墮落引發後現代的甦醒。沒有現代化，就沒有所謂的後現代。換言之，如果缺乏後現代的質疑與反省，現代化將無法帶領人類到達進一步的理性啓蒙（李真文、濮世瑋，民 85）。然而，後現代亦何嘗不是需要不斷的反省與思考？本文嘗試由教育工作者的立場，針對後現代教育思潮的幾個主題，提出一些討論與反省。

## 貳、知識的合法性

李歐塔 (J.F.Lyotard) 認為，知識不能歸結為科學，也不等同於學問，知識就成為一種能力問題。而這種能力超越了真理標準的簡單決定，擴展到對於效力標準、正義和幸福標準以及聲色之美標準的決定和運用（呂宗麟，民 90）。由此看來，後現代思潮對於強調「多元文化教育<sup>1</sup>」的意圖似乎已經浮顯。正如同周佩儀的描述：「因為知識不再是代表實體的唯一真理，科學知識和敘事知識具有同等地位，各種文化產品，不論醫學、文學、哲學、人類學、史學、音樂、美術、科學等等，都具有其價值，在課程與教學中應該都受到同等的重視，而不是獨尊科學。」（周佩儀，民 85）

面對於多元文化教育的強調和呼籲，培養多種語文能力與批判思考的能力似乎是教育的重心所在——唯有兩者兼備，才能在增進族群間溝通與瞭解的同時，也能去蕪存菁，不至於人云亦云，全盤接受。（李真文、濮世瑋，民 85）

當九年一貫新課程的列車啟動時，「多語言」的學習成為必要的方向，「批判思考」能力的培養也是強調的重點，新課程中的「後現代」色彩，似乎也頗為濃烈。

## 參、知識的商品化

在知識合法性的過程中，科技的「行為性原則」<sup>2</sup> (performativity) 成為強力的基

礎，但在此一考量下，科技所追求的卻是權力，而非真理。（蘇永明，民 85）然而，強調效能的同時，卻也是「知識商品化」的形塑過程。所以，大學院校裡賺錢的科系必然享有了更多的發言權，結果往往是「應用研究」凌駕於「基礎研究」，「職業訓練」遠重於「博雅教育」。事實上，國民中學何嘗不是如此？從許多所謂「重點班級」的音樂、美術上課狀況，即可窺知一二。但必須要嚴肅思考的是，人文素養的培育對於在啓迪心靈的影響力，往往在「效率」無法量化的情況下而被人忽略了。

如果說，後現代是對於現代的反思，「知識商品化」，應該是最該反省的關鍵點，但令人不解的是，後現代狀況不僅延續了現代狀況，還更加深了現代對於「效率」的追求。進一步應追問的是，在這樣的基礎之下，李歐塔所謂「大敘事的衰微」、「小型論述的時代已經來臨」如何才可實現？學者所謂：「科學知識和敘事知識具有同等地位」、「各種文化產品，都具有其價值」如何才能成真？

## 肆、後現代的語言遊戲

李歐塔認為，整個社會其實是靠掌握不同財富及文化資本的個人或團體之間的語言遊戲所構成，語言遊戲將相互分裂或對立的各個成員或團體，連結成一個虛假的社會整體，因此，語言遊戲中，沒有人可以宣稱自己能代表社會進行論述（呂宗麟，民 90）。

如此看來，語言遊戲似乎是社會「再團體化」的一種形式，換言之，「表述的類型」將作為社會團體進行區辨的指標。然而，傳統社會的統一性和共識都消解了，多元化社會因而形成。再次，我們提到了多元化的問題。教育改革的趨向，似乎是符應著多元化的要求。但是，多元化教育（或以教育鬆綁做為核心的相關論述）不應該作為教育的最高指導原則，否則，豈不又落入了另一種形式的一元化？況且，在教育改革的諸多政策中，無論是教材多元化、師資多元化、課程多元化、評量多元化或多元入學方案，似乎都只是在技術層面上進行思考，缺乏在教育哲學面向上對於教育目標的深沈省思。如同曾漢塘的描述：「我們依稀有個目標浮現，還來不及做一些本質性的基礎反省，教育技術導向的積極作為便已接手，急切去達成此一模糊的目標。大家可能壓根都沒想到，在基礎反省不足之際，此一技術導向的積極，反而使得剛浮現的目標更加模糊化，因為大家已經迷失在技術導向和目標導向的糾結之中。」（曾漢塘，民 88）。

## 伍、知識資訊化、符碼化的發展

在後現代社會的結構中，資訊決定知識，甚至資訊本身成為知識。然而，知識符碼化與不確定化的結果，使符號本身的遊戲式自由運作，便足以自我結構和自我驗成，使知識呈現出任意性、不確定及不穩定的性質，卻也在傳播的過程中，更易於被操弄或控制。正如同八掌溪事件的「預知死亡記事」在媒體不斷的強化下，形塑成政治的洪災。換言之，誰掌握了資訊傳播工具，誰就掌握了知識的建構權力——正如傅柯 (M.Foucault) 的揭示：知識是權力的眼睛，不但為權力界定範圍，也為

知識確定形式（張國清，民 89）。因此，教師在教學的過程中，無力感再次浮現，因為在「聽眾不足」的無奈現實下，學生作文簿裡，「粉」輕易的取代了「很」這個字的正當性。

## 陸、結論

李歐塔認為，巨事敘述的衰亡，是因為它預設了一個普遍客觀的基礎，然而，今日看來，如此的基礎是片面、主觀而無法成立的。但李歐塔並未提出另一個普遍的基礎，而認為並沒有如此的共識存在（蘇永明，民 85）。或許有很多人因此會問：在後現代境況中，教育倫理終將瓦解，教師地位必然遭受貶抑嗎？

別太悲觀！也許在師生間建立「真誠的對話關係」<sup>3</sup>——抑或是溝通者間具備的溝通美德<sup>4</sup> (communicative virtues) 將有助於彼此鴻溝的化解。另外，更重要的是，教師除了應該關心自己「如何教」之外，也更應該嘗試思考學生「如何學」以及「如何思考」，進一步嘗試培養出能思考、能創造的心靈，來因應後現代科學「不穩定探求」的需要。也許，教師的價值終能再度彰顯——教授，也終能再生。

## 參考文獻

呂宗麟（民 90）。當代教育思潮專題研究。台北市：稻香。

張國清（民 89）。後現代情境。台北市：揚智。

曾漢塘（民 89）。鬆與綁之間的擺盪。哲學雜誌，29，24-46。

王雅玄（民 88）。多元文化師資之社會學分析。國民教育研究學報，5，252。

李奉儒（民 87）。從「教授之死」談後現代社會的教師。暨南大學教育學程通訊，6。

周佩儀（民 85）。後現代社會中的教育省思。師友，353，50-54。

李真文、濮世瑋（民 85）。後現代與現代的關係——專訪師大教育系溫明麗副教授。教育研究雙月刊，50，4-7。

蘇永明（民 85）。知識運作效能與教授之死。教育研究雙月刊，50，24-29。

馬信行（民 85）。後現代主義對教育的影響。教育研究雙月刊，50，12-23。

註：1. 根據王雅玄（民 88）的歸納，多元文化教育不再追求至高無上的統合理性，在哲學思考、自我認同、社會與方法學、意識型態上均轉向多元並立、彈性、差異、他者、多元、較少主流中心的取向。多元教育也強調各族群文化、人權、多種選擇、機會均等、個殊的教育過程。

2. 或稱為「運作效能」。

3. 參閱李奉儒，民 87。

4. 參閱馬信行，民 85。