

南台人文社會學報 2011 年 5 月

第五期 頁 1-25

後現代主義思潮及其在教育研究的蘊意

林奕成*

摘要

本研究旨在探討後現代主義對教育研究的蘊意，內容分爲四大部分：首先從現代性與現代化的意義說明切入，接著對後現代是「取代」還是「延展」現代的概念來做評判，以探討現代與後現代的關係。其次，探索後現代主義的重要論述：1、解構：超越符號的自由；2、片斷：宏大敘事的衰落；3、多元：異質聲音的重視；4、科技：人類社會的雙面刃。復次，分析後現代對於教育研究的影響，針對形上學、知識論與方法論等三個取向提出對教育研究的啓發：1、形上學：處在上帝已死的世界；2、知識論：百家爭鳴的學術；3、方法論：多元化的架構。最後，根據相關文獻探究，可知後現代主義對教育研究的蘊意，如：對於教育形上學、知識論與方法論的顛覆與重構、發展出不同且合適的研究方法、善用小巧敘述或微型理論的架構並非以巨大的理論來建構整體論述、強調差異的敘述且重視「不同意見」的重要性等。

關鍵詞：現代性、現代化、後現代主義、教育研究

* 林奕成，國立中正大學教育學研究所博士生兼南投縣康壽國民小學教師

電子信箱：u8612007@gmail.com

收稿日期：2011 年 02 月 15 日，修改日期：2011 年 05 月 06 日，接受日期：2011 年 05 月 11 日

STUT Journal of Humanities and Social Sciences, May 2011

No. 5 pp.1-25

Postmodernism: Thoughts and Implications for Educational Research

I-Cheng Lin *

Abstract

This study investigated the implications of postmodernism for educational research in four main sections: In the first section, this study explored the meanings of modernity and modernization and discussed the relationship between modernisms and postmodernism with a focus on whether postmodernism is a “replacement” or an “extension” of modernism. In the second, this study explored major discourses on postmodernism, including (1) deconstruction: transcending the symbols, (2) fragmentation: waning of grand narratives, (3) pluralism: valuing heterogeneous voices, and (4) technology: a double-bladed knife for human societies. In the third, this study analyzed the impact of postmodernism on educational research and its implications with respect to metaphysics, epistemology, and methodology: (1) metaphysics: a world where God is dead; (2) epistemology: the competitive academia, and (3) methodology: the pluralistic framework. Finally, this study concluded that the main implications of postmodernism for educational research, including subvert and deconstruct educational metaphysics, epistemology, and methodology,

* I-Cheng Lin, Doctoral student, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University, and a teacher, Kang-Shou Elementary School in Nantou County
Mail : u8612007@gmail.com
Manuscript : Feb. 15, 2011 · Modified : May 06, 2011 · Accepted : May 11, 2011

develop different and appropriate research methods, use petit narratives or mini theories rather than grand theories to construct the discourse, stress differences, and attach importance to “different opinions”.

Keywords: modernity, modernization, postmodernism, educational research

壹、緒論

十八世紀人類開啓啓蒙運動，以科學理性破除了迷信與無知，甚至將知識公式化或條理化，整個人類世界昂首跨步進入現代化 (modernization) 的過程，此時這樣的現代化到了二十世紀，到達了最高峰，且形成所謂的現代主義(modernism)。

然而「知識公式化、符號化」的現代性擁護者天真的以為藉著這樣的科學理性，最後定可以達到「人定勝天」的日子，並且可以帶領人類通往幸福的大道；殊不知現代社會已逐漸地出現了病癥，人類的貪懶無厭埋沒了人類初始最純潔的心靈、原本的高尚理性卻沈淪成「工具理性」，人類的社會對於事物的定義偏向單一性、統整性、規律性、鉅大性等。若深層分析，科學理性是西方歐洲的理性概念，技術的發展使全球各地區的文化傳統消解在無遠弗屆的科技網絡中，N. Postman 指出全球幾乎已形成一個受到科技嚴密控制的「科技城」，不僅各區域的文化喪失其主體性，就連個人的主體性也有滅絕的危險（楊深坑，1996）。啓蒙運動原本意義在於破除神話，最後自己卻又淪為被人破除的另一個神話。此時，社會上出現了不同的聲音，對人類所處的「現代社會」提出質疑。巨大的知識革命正在發生，現代世界的根基正在崩塌，啓蒙時代人類賴以進步的理性，如今卻正倒塌毀壞之中。

人類已進入後現代的世紀，理性主義的崩潰與啓蒙氛圍的質疑，新社會形態的需求，也隨之到來（黃乃熒，2003；Best & Kellner, 1991）。人類的思潮演進到後現代主義，也因時代迭起變化，昔日所奉為準則「客觀真理」已不是唯一的標準，「後現代」以超越現代文化認同之姿興起，由後結構主義所主導的「去中心化」方案解放了多元的可能性；換言之，後現代性的時代特徵，表現在於經濟的靈活性、全球化的悖論、確定性的消失、組織方式和管理方式的流動性、無邊際的自我、高科技模擬世界以及時空的濃縮等方面（張文軍，1998）。變動與多元成了後現代社會的文化特徵，

後現代的腳步已不知不覺之中開始向我們所謂「現代」的時代邁開腳步，迎頭追上、或齊頭並進，甚至將「現代」拋諸腦後、使之難望其項背。

教育研究在這現代與後現代兩者思潮的衝擊之餘，研究典範也隨之轉移變遷。在前者的影響之下，教育研究廣泛的追求數據的證據與所謂真理，該學說有時被稱為「科學的」方法、或「進行科學的」研究、或是「量化的研究」與「實證主義者的」研究等 (Creswell, 2003)，因此拜科學之賜「量的研究方法」大行其道；然而，近幾年後者的影響之下，教育研究逐漸重視邊緣者與其聲音，並且強調多元性、個體性來對於主流派的量化研究分庭抗禮。此外，實證主義假設宇宙有一定的秩序，主張世上存有客觀真理；後現代主義則是反對這樣的假設，並認為宇宙應為混亂不可知的世界 (Grbich, 2007)。故，教育研究典範已轉而成為多元典範的詮釋競爭，而非單一主流量化研究可以撲天蓋地的主導，誠如楊深坑 (1999) 所言：1990 年代的教育與社會科學研究，已經超越了正統與異說，而達到理論多元主義與異質時期，否定了只有一種認知方式才具合法性的說法，只要符合其特殊利益與需要，不必追求知識的普遍有效性規範。在後現代思潮逐漸取代現代、甚至超越的同時，教育研究應如何回應後現代所拋出的挑戰。本文首先探討現代與後現代主義之間關係，其次敘述後現代主義的重要論述，最後探究後現代主義對教育研究的蘊意。

貳、現代與後現代的關係：理性世界的幻滅或延展

一、從現代的濫觴揭開了後現代的序幕

從十七世紀科學革命以來，因科學學科擁有預測與控制自然方面的方法與技巧，而使得科學成為當代最具優勢的知識形式。對 M. Weber 而言，理性主義是可以代表現代世界的特色，且是繼承了啟蒙運動強調理性的傳統。啟蒙時期可說是近代理性重要的發展時期。此外，J. Habermas 以啟蒙方案 (enlightenment project) 一詞來說明啟蒙思想家為人類的未來所勾勒

的藍圖來界定現代性，並認為這方案是持續進行當中，沒有中途間斷且尚未完成的現在進形式 (Habermas, 1981)。換句話說，理性主義是啓蒙運動中最重要的核心概念，這也是 Habermas 所認為的啓蒙方案之精神所在。然而，想要瞭解現代 (modern) 一詞，需先釐清其所包含的兩個代表—「現代性」、「現代化」。

首先，「現代性」似乎蘊含著某種的普世價值，甚至有人賦予它某種的規範性；現代性可從兩個層面來瞭解它的意涵：其一，在個人層次而言，指一種感覺、思維、態度及行爲的方式；其二，在結構層次而言，則是指社會制度、組織、文化以及世界秩序的一種特性 (黃瑞祺，2001)。接著，「現代化」並非是歐美國家才擁有的，在於落後國家亦實施與追求現代化過程，以期許能趕上先進國家，搖身擠進現代化國家的行列。追求現代化與現代性的渴望，無疑地是如今社會各領域所熱衷的目標，亦是在這整個社會、國家脈絡緊緊一起、相互影響的地球村關係中最普遍的特色。在追求「現代性」、「現代化」的二、三百年發展歷程中，將人類的理性發揮最極致的顛峰、現代主義 (modernism) 發展成極端成熟化的同時，其內涵所包含的理論和精神得到充分發揮時，其中的各種內在矛盾極其弔詭地不約而同顯現出來。

雖實證性科學對自然的控制允諾人們免於貧窮、慾望和自然災害。社會組織和思想的理性形式允諾人們能擺脫神話、宗教、迷信等非理性因素，用權力等人性黑暗面中解脫出來，只有透過這樣一個工程，才能宏揚全人類普遍的、永恆的 (張文軍，1998)。但是這種強調理性的知識觀，卻慢慢演變成工具理性，迫使人類走向「物化」，而喪失其主體性。啓蒙運動以來，理性高漲的結果使人的感覺和情緒受到壓抑，復以講求實效的精神，益之現代科技蓬勃發展，助長了工具理性的膨脹，使個體在技術宰制理性的控制下，陷入科層體制的組織叢林，造成人性發展因而偏枯與扭曲。啓蒙原來意在開展人類主體性，卻反而陷入了「反人性」的危機 (楊深坑，1997)。

「後現代主義」(postmodernism) 將現代主義視為母體依附著，等待

時機成熟而覺醒。因現代性的特徵是理性化和主體性的哲學觀，其過於追求窄化與偏頗的理性主體，而造成現代社會只追求短視膚淺的利益與秩序，使人們失去自我對於價值的判斷。從 F. Nietzsche、M. Heidegger、M. Foucault、J. Derrida 與 J. Lyotard 等學者皆希冀與啓蒙時期所倡導精神分道揚鑣，堅決反對真理、理性與自由的宣稱，後現代主義者不僅批判了啓蒙現代性計畫，更主張應完全放棄啓蒙時代以來以追求整體性、推論性、主體性的現代傳統之思考方式，取而代之是一種反客觀性、反再現性、反預測性與反主體的標語向當前各種現代性提出質疑和挑戰，並追求當地性、暫時性、差異性與多元性的精神（方永泉，2002；高宣揚，1999；溫明麗，1996；楊洲松，2000）。因此，後現代是對現代提出質疑與批判。

二、後現代是「取代」還是「延展」現代

後現代主義的崛起時間，眾多學者各持己見，至今亦無有共識，但根據 D. Higgins 在其〈世紀性的辯證法〉一書中所記述，英國畫家 J. Chapman 早在一八七〇年就曾提出「後現代」(postmodern) 繪畫一詞，以表達他個人所認為比法國印象派更加前衛、現代的繪畫手法。晚後，潘諾滋 (R. Pannowitz) 在其所著《歐洲文化的危機》一書中，也曾以「後現代 (Postmodern) 一詞描繪當時歐洲社會文化中的虛無主義和價值崩潰現象 (黃訓慶譯，1996)。在文學上的開創祖師可從 I. Hassan 在《後現代轉向》(The Postmodern Turn) (1987) 一書中認為可追溯到 F. Onis 在 1934 年所出版的《西班牙暨美洲詩選》採用了「postmodernism」一詞 (鄭祥福、孟樊，1997)；由此可知後現代所涉及的領域可是相當廣泛，涵蓋了藝術、文學、音樂、建築與電影等，教育亦是基礎科學之一，怎可能免於後現代主義思潮的影響？

的確，後現代主義是代表二十世紀末葉的一種流行時尚或前衛的潮流，除了影響著文學與藝術方面的表達方式外，也在社會及政治上產生相當大的衝擊，而教育為社會系統之次系統，以至於教育的發展無論在思想、制度及技術層面，無法迅速的反映與調適，因而產生了傳統與現代、漸進

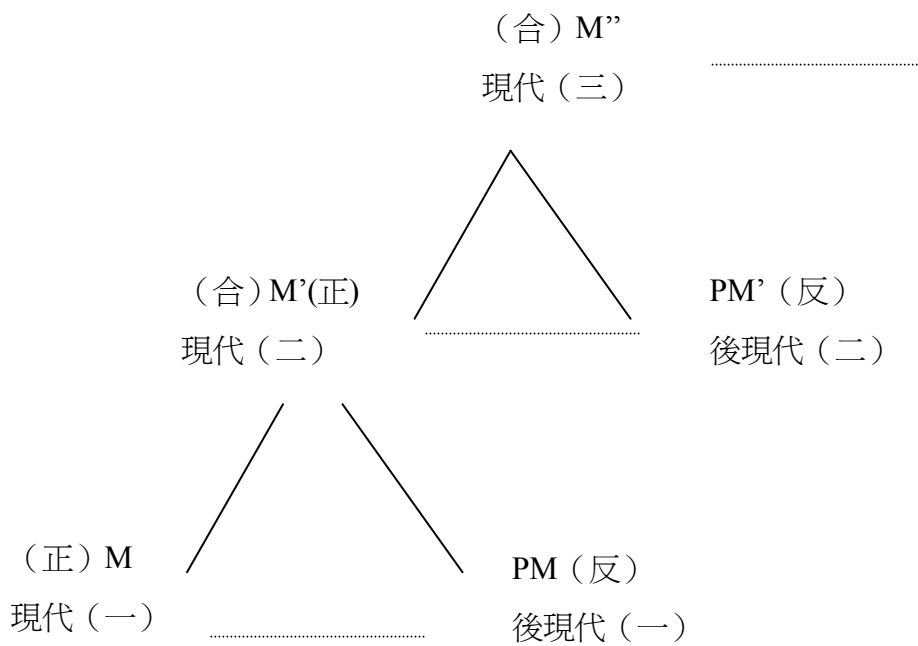
與激進、本土與全球、現實與理想等兩難困境(廖春文, 1996)。因為如此, 對現代思想與理性所有反思的批判聲音也勢必隨之產生, 這也是後現代被描述為「對立與挑戰的時間」(the moment of contraction and challenges) (Usher & Edwards, 1994)。誠如楊深坑(1996: 166)所言:

當現代化運動席捲全球, 成為全球一致的訴求時, 一股反統一化的後現代主義思潮也逐漸興起, 反對現代化運動下的歐洲中心、理性中心的思想, 對現代性所持「後設敘述」(metanarrative) 所隱含的集體主義, 否定各種地方性、局部性敘述所包括的文化認同等觀點, 提出嚴厲批判。

到處充斥著後現代主義的宣告, 如何界定其範疇? 其實「後現代主義」這語詞本身定義很廣泛, 可說是沒有人能夠清楚說明答案, 因為後現代主義的特徵就是反對巨大的論述、不追求統一性的說法, 故要尋求一個明確的定義只是徒增困擾, 後現代主義者亦反對被標榜成一種思想學派。對於後現代主義, 按 Lyotard (1988) 的說法「後現代」(postmodern) 意指為「不是現代主義的終結, 而是與現代主義的另一種關係」。換句話說, 在 Lyotard 的用法中, 「後現代」與「現代」兩者間並非絕對斷裂的狀況。溫明麗(2007: 140-141) 認為後(post)有兩個意涵, 其一為時間上的先後次序、兩者為對先前的批判(如圖一所示)。就此而言, 後現代應該在現在之後, 後現代就是對現代的批判, 這也是後現代為何如此多元, 如此複雜的主因。另外, 後現代主義一詞中的「後」(post), 表面上字義, 是有在現代主義之後的意思, 事實上是一種「not」對現代說「不」, 它代表一種主動否定的精神, 而又具有想「超越」現代的理論和文化之「時代精神」(Best & Kellner, 1991)。誠如 Lyotard (1984: 19) 所說:

作品必須先為後現代，才能成為現代。因此我們理解，後現代主義並非末端的現代主義，而是處於新生狀態的現代主義，這種狀態會一直持續下去而不停止。

總之，將「後現代」這一詞「postmodern」拆為「post」、「modern」，便可曉得後現代與現代兩者之間關係，乃緊密不可分，且有一前一後的意義，即為「後現代」是跟著「現代」之後，前者可能趕上後者，甚至超越過後者。



圖一：現代與後現代關係圖¹

資料來源：出自溫明麗（1996：100）

¹ 根據溫明麗（1996）「邁向二十一世紀的教育：超越現代與後現代」一文中圖形意義說明：

M / M：表示主重宰制自然的普遍化系統性的現代理性。

PM / PM'：表示對上述現代性之反省，轉而注重感受性內省性的後現代性。

M' / M''：表示後現代性已被認可而成為另一層次的現代性，是現代化成功之典範。

此外，上圖的意涵：（1）現代與後現代同指向不斷之現代化；（2）現代與後現代成現正、反、合之辯證關係；（3）現代若缺乏後現代理性之批判，則可能使現代化之方向遲至或走偏，亦可能使現代的進步因停滯而淪為僵化；（4）經後現代化反省後之現代化已超越「過去式」現代化與「現在式」後現代化。

參、後現代主義的重要論述

後現代主義具備了批判反省的特性，針對現代主義的種種現象提出質疑與批判，尤其是現代主義所追求的「一致性、普遍性、簡化性」的理念。在一九六〇年代以降，後現代主義激烈地衝擊人文社會界，以致形塑了一股反傳統、反單一的新潮流氛圍，因而造成社會文化的丕變。雖然，後現代主義是個百花爭放、百鳥爭鳴的時代，但在許多擁護者對後現代主義的特徵與重要的論述卻有其共同的想法。首先，解構：超越符號的自由；其次，片斷：宏大敘事的衰落；復次，多元：異質聲音的重視；最後，科技：人類社會的雙面刃等四點茲說明如下所列：

一、解構：超越符號的自由

後現代理論思潮中，形構出一種被反諷的修辭手法支配的思維風格 (Lemert, 1992; Rorty, 1989; Sköldberg, 2000)。反諷不僅在 Derrida 的思想中顯得突出，且還是這方法最重要的部分。然而，「解構」運用了反諷的方法，它在被研究的文本中暴露了一個隱蔽而具有決定性的弱點—表面統一中的破裂；通過解構被抑制在非存在範圍內的各方面，使其被引到中心位置來，因此邊緣角色就轉變為主角 (Alvesson & Sköldberg, 2000)。

「解構」的意旨：理論與實踐之相互關係，兩者本來就是既不可區分、又不可克服的矛盾。Derrida 對「解構」的意涵，不僅意味著將它拆解，且還要加以替換，並使之安置於新的不同地方；由是觀之，「解構」不只是在理論上否定傳統觀念的正當性，揭露其封閉自我論證的荒謬性，且在實踐上找尋克服傳統約束的出路 (高宣揚, 1996)。

此外，Alvesson 與 Sköldberg (2000: 154) 提出解構的兩步驟：第一步即為「打破」，把被抑制的方面轉變成為支配性的方面，甚至不滿足於顛倒兩個對立面的等級；在解構的第二步，消除兩對立的差異，並用另一個概念取代整個對立情況 (Krupnick, 1983)。質言之，前者所代表著將強勢面的瓦解，而讓隱藏與支配性的一面能突顯出來；後者則是代表著將此兩個層

級的瓦解，並且同時建構新的與大廣大的東西直接取代兩者。誠如方永泉（2002）認為在解構主義中，詮釋變成一種符徵之間的無窮盡的遊戲，它消解的不只是符號與客體間的對應關係，它也打破符號與符旨間一向被視為穩定的「結構」。

由是觀之，解構的思想的興起，頗值得研究者重視，因不斷質疑表面所呈現的事實，比追求最終合法的真理，更為後現代主義所看重。職是之故，藉由解構來瓦解 Logos 的核心真理與支配地位，並顛覆舊有秩序與拆除固有架構，進一步去解構語言符號及其理論背後的文化脈絡，強調迴異性與不確定性。

二、片斷：宏大敘事的衰落

後現代主義是強調差異性、小巧性的敘述，且反對巨大理論模式。倡導後現代主義學者主張大論述與理論的時代已經結束了，當前需要的是與特定時間、空間及情境緊密相關聯的各種小敘述 (Flick, 2002)。換言之，後現代主義代表著對後設敘事 (metanarrative) 的批判與宏大敘事的檢討。

Lyotard (1984) 反對「宏大的敘事」，認為那是神話或英雄故事，並解釋了大量的事件，它需要一種心靈的力量，這種力量以絕對真理或信條方式發揮作用。因 Lyotard 與其他後現代主義者一樣，他所關注的是細小的、局部的、片斷的、歷史地出現、矛盾的與偶然的事物，與此相對的是一種統一系統的建築物，是思想獨缺的巨石和大教堂 (Alvesson & Sköldberg, 2000)。由是觀之，最真的理論都只是一種故事、敘事，對之需褪去主宰的面具。

除此之外，Lyotard 針對 Habermas 的思想形式提出批判，其認為後者從根本上高估了擺脫紛亂和矛盾的交往自由的重要性，而且為行為者之間的對話給定了一個錯誤的終極目標—共識 (consensus)，但依據 Lyotard 憑藉著 Habermas 的理念：以對話最高準則的精神，對話參與者想透過通過對話達到統一是不可能的，因為這種最高的準則是不存在的 (Alvesson & Sköldberg, 2000)。

總之，無論從「上帝之死」到「作者之死」，二十一世紀是一個從結構走向解構甚至是重構的年代。現代所關懷的重點是「新的事物」；而後現代所看到的卻是「新事物的破碎不整」處 (Jameson, 1991: ix)。因此，巨大敘事之衰落、後設敘述的崩潰，即代表著後現代思潮對社會存在著元素的異質性與局部的規則性，並支持差異的、多元的觀念。

三、多元：異質聲音的重視

後現代主義所揭櫫的價值，即是對異質性、個別性的尊重，並首肯多元化發展的信念與價值。換言之，後現代重視的是異類 (others) 聲音的發言權，強調將事件以個性化的情緒語言表達清楚即可，未必要有最後協商結果 (王秋絨，1997)。

的確，後現代思潮重視邊緣的發聲權，著重多元與異質性。其針對凡事講求差異的敘述知識觀，指出每個人都有詮釋事物、批判或創造事情的知識權，這種觀點與 P. Feyerabend 主張以「什麼都行」的多元性方法，才能探究真理的可能性是相適的 (王秋絨，1997)。此外，後現代主義者是倡導社會當中多種的文化得以並存，各個文化同時維持清晰的身分，並且共享平等的社經地位和政治地位 (Hollins, 1996)。

質言之，後現代思潮的重要啓示之一即是呼籲吾人重視各種不同觀點的多樣性，並傾聽每個人的故事 (Knight, 2008)。因此，尊重「他者」以及「他者」的聲音與文化，成為擺脫現代社會異化現象的途徑，尋求「有差異但平等」的理想 (蘇永明，1995)。的確，世界多元性是不容抹殺，對於弱勢者採取「積極性差別待遇」、重視「他者」的聲音與權益，保障弱勢者的正義。後現代主義認為多元社會中的決策是多元化的，以往主導世界的思想霸權如我族中心主義、殖民主義或種族主義等逐漸不再具有強勢的領導地位，他們也只不過是眾多「他類」 (the other) 之一而已 (Rust, 1991；李奉儒，1996)。

四、科技：人類社會的雙面刃

隨著世界的新思潮重整之際，人類社會不僅悄悄地邁向資訊社會，而

且是一個多變的後現代社會；而後現代的資訊社會是個知識發展迅速、科技日新月異以及文化更迭融合的時代。在後現代的世界中，由於現代科技的飛躍突破與資訊的突飛猛進，因而造成社會急遽變遷與進步。

後現代主義的擁護者大部分承認科技的進步使得社會進入了一個新的時代，但是同時也面臨了新的問題（方永泉，2002）。不過人類對科技依賴程度愈高，似乎表示愈進步，那麼，科技即意味著進步，科技、理性與進步遂成爲三位一體（張世雄，1983）；因此人類在現代化過程中，科技的肆虐並凌駕於人文價值，形成了科技理性的膨脹，使得整個社會被科技資訊所宰制。

此外，知識的客觀性與合法性正遭受到科技的荼毒。誠如王秋絨（1997）所認爲：傳統重視客觀知識的觀點，在後現代影像虛擬衝擊下，以及電腦霸權興起聲中，正受到知識合法性的質疑；尤其後現代運用語言的遊戲在變化中推陳出新，強調知識的「不可共變量性」、「不完全資訊」、「不完全敘述」、「不連續性」、「弔詭性」等「悖理」（paralogy）情境，才是後現代的知識創造遊戲規則。

科技資訊已將社會瓦解成一種混沌雜亂的狀態，就像是 Baudrillard 所認爲現今社會已被「擬象」所填滿，加上媒體氾濫讓事物真真假假之間已難以判斷，因擬象（simulacrum）構成了真實；然而，Lyotard 的後現代知識論也提及了「後工業社會」中知識性質的轉變，因新科技的發明與運用，加速了教育研究的改變、教育理念的變遷、課程知識的多元等，已成爲不爭的事實。

綜合上述可知，後現代的特徵顯示出對一致性價值體系的解構，取而代之的是片斷、局部的價值。在面對客觀真理實應要質疑其合法性，因其不再成爲唯一的準則；現代科技的發展，使人類的心靈受到宰制，從而轉變成爲物化與異化的現象。因此處在後現代社會中，應當以多元的面向、開放的胸襟迎接接踵而來的挑戰。

肆、後現代主義對教育研究的蘊意

當今人類所處的後現代社會，其理性所建構出的社會，如今面臨重大的危機。而啓蒙知識危機的批判及克服、擬像社會及消費社會的興起、歐洲中心主義的解構及多元文化的興起等等，構成了後現代的情境(黃瑞祺，2001)。後現代論述已經充斥著整個西方社會文化與思想界。後現代思潮已然浮現在社會、政治、經濟、文化等層面，在教育的領域更是如此，那麼後現代主義對教育研究有何衝擊？以下將就形上學、知識論、方法論三個層面來討論說明之。

一、形上學：處在上帝已死的世界

形上學即是找尋、處理終極實在(ultimate reality)的問題。在主體的建構發展歷史過程中，從古希臘的思想而言，人是有理性的動物；在中古世紀，人則是上帝依照祂的形象創造出來的；自文藝復興以後，人類逐漸擺脫宗教的束縛，其最重要的是對人的尊嚴和潛能的尊重，R. Descartes 延續此傳統精神，爲了探詢真理，首先肯定人的理性，並企圖發現最終不可懷疑的確定知識(蘇永明，2006)，Descartes 並提出至理名言「我思，故我在。」建立了確定不疑的「主體性」，奠立自然科學發展的哲學基礎；因此人的主體都被當成是評斷所有真理與社會生活的工具，外在世界如自然與社會都是可以量化與客體化的客觀世界(方永泉，1996)。

啓蒙運動及觀念論者抱持著人文主義，即是認爲「個人」是神聖的、是獨立的，人的心靈是唯一真實的意義及價值領域，每個人的權利也都是不可讓渡的，然而解構主義與後現代主義並不贊同啓蒙運動及觀念論對於「人」、「主體」的看法(方永泉，2002：19)。從 Descartes 的本體論確立其穩固的統領地位後，便不斷地拓展研究的觸角到各個研究領域，並強調誰處於外在與內在、誰又是主體與客體，或是主從關係。然而在真實社會之中，主體邁向現代化之自我意識與自我反省功能，容易被物慾或慾望所淹沒，而不再彰顯其作用；自我主體的反省能力消蝕披靡，以致於現代性

喪失反省 (Berman, 1989)。因此，對任何事物或人，不管是做為主體，還是客體，都不應隨便地提出「界定」的問題；因為任何「界定」都免不了限定著自由 (高宣揚, 1996)。

後現代主義者對於形構主體² (constituting subject) 抱持著懷疑的態度，其描述了一種「已完構主體」(constituted subject) 與多元化的認同，這樣的觀點不但挑戰到 Descartes 知識論中的理性主體，也對 J. Sartre 所主張的存在主體形成莫大的威脅；後現代主義者並不是要提出一個形上學的主張，而是呼籲人們拋棄形上學 (Noddings, 2007)。

對西方文化而言，上帝代表著知識、理性的規準。然而 Nietzsche 宣稱「上帝已死」，那麼人類才可能擁有真正的自我，「真理」也才不用依附於上帝。此外，後現代主義者拒絕任何實體的觀點，因為實體假定了個體心靈過程的獨立性或相互主體間的溝通 (Rosenau, 1992)。由此顯示，後現代思潮徹底崩解啓蒙運動思想的最終真理，將人類從工具理性的泥沼中解放，進而強調非理性的意志。

對於教育研究者而言，主體性的消失使得現代主義所追求的因果關係、推論的預測性質頓時喪失意義性，再加上世界上的事件是雜亂不清，每次事件的出現是隨機並無法說明；因此，後現代的研究結果變成一種不斷分延、散播、替補的文本，概念永遠在不確定性中流浪與漂泊 (周珮儀, 1997)。雖現代主義是強調以人類理性共營群體社會，而後現代主義在自我碎片化，無可無不可的理念衝擊下，個體的感官及異類的發言權，使得現代化中的社會自我瓦解，自我中的主體性也死亡，隨之而來的卻是「虛無」，無法創造人類深度反省及偉大存在的意義 (王秋絨, 1997)。易言之，主、客體間的界線被模糊化，甚至將兩者的區隔的界線打破，主體無法再持有權力對客體進行控制；另外，在解構的同時也失去了立足點，消除了主體性對教育研究本身是相當的不利；另一方面，後現代主義的要義仍可啓發

² 依據 Noddings(2007)對於「形構主體」的解釋：曾是現代哲學的核心，既是抽象者，也是特殊的認知者。

研究者對於巨大與後設敘事的批判，進而彰顯邊緣與他者的意義性；教育研究者面對這樣的兩難困境，著實應該小心謹慎應對。

二、知識論：百家爭鳴的學術

認識論即是研究知識的方法、結構與有效性，與知識論有時相互交錯使用。在實體和主體預設之下，知識的產生是主體爲了表象實體 (represent Reality)。因此，知識必然是正確的、客觀的、不因人、時、地而改變的，而且可以被一套客觀的規準所驗證。所以知識也就等同於真理，並蘊含了秩序、規則、邏輯、理性等概念 (周珮儀, 1997)。然而，啓蒙學者 F. Bacon 指出知識就是力量，科學理性的知識增加了對自然的控制力量，對於實在 (reality) 只需要量化的步驟，即可轉變成爲客觀知識；自古以來知識論遵循著以科學理性來探究知識，強調立基在科學理性知識上的社會才有可能進步、生活更加的美好 (Hollinger, 1994)。

處在「現代」的思維模式中，無形中，人的理性被誤認爲是了解所有實體的唯一方式。知識是否只包含事實性、說明性的東西，像自然科學一樣，而不包括道德價值判斷或批判？啓蒙知識觀一方面倡導普遍性知識及價值中立的研究態度，一方面又認爲知識與社會進步、理性有所關聯，這時間不免有所扞格或緊張 (黃瑞祺, 2001)。基此之故，後現代主義則完全摒棄對統一性、單一性的探討，其摒棄現代主義對人理性以及科學作爲探求實體基本架構之崇尚不移的信心；也質疑現代主義對人類倫理道德、進步之某種理想的信心。就某種意義來觀之，後現代主義是主張對傳統的知識論進行大幅度的修正。

「美麗的新世界」的幻想已證實破滅，科學理性爲主的知識論以狹隘的觀點來套住人類的知識發展，後現代主義擁護者深覺這樣的統一、固定、單一的知識論是偏頗的。易言之，後現代主義者否定普遍的真理，因爲其認爲要找到一個可以涵括知識所有面向的敘述是不可能的，取而代之則是研究知識和權力如何連接、專業領域如何形成、有誰從不同知識的主張中獲利或遭受傷害、甚至在認知者的社群裡發展出什麼樣的語言 (Noddings,

2007)。Lyotard (1984) 曾指出在這個社會潮流中，知識的合法性有不同的形式，科學的研究即其合法性都是透過績效 (performativity) 來決定的；哲學也面臨 危機，哲學合法責任，將其功能只歸於對邏輯系統和實在主義的觀念歷史之研究。

此外，從 Foucault 的知識系譜觀可知，其徹底反對知識歷史系譜的真理性和合法性，認定知識與權力之間不可分離的派生關係，以及其因為知識與權力關係所導致的知識與社會地位，並穿透知識與不同種族或文化間的歧視牢結 (溫明麗，2007)。知識與權力的結合關係：研究可以被視為研究者和被研究者之間權力關係的互動，或者是研究者和世界之間權力關係的互動。誰來解釋、誰是意義的創造者、誰決定資料的意義？藉著否認價值觀和權力的位置，科學可已變成一種騙局，一種壓迫的來源 (Usher et al., 1997)。

如同 Foucault 所辯稱的權力總是存在任何一種瞭解的企圖之中，權力透過它與知識暗藏的關係確實產生它的影響力。因為這個緣故，使用後現代主義研究法的研究不僅重視結果和過程，也重視研究中暗含的權力、未明言的價值觀或政治和其對研究的影響 (Usher et al., 1997)。對 Waugh (1992) 來說，後現代主義有許多形式，它們都意識到我們繼承和重視的知識形式正經歷某些事情從根本上的改變。對於教育研究而言，後現代的核心概念在於提升研究者本身的批判、反省的能力，使研究者在充滿巨大論述與科學理性中，具備能力去檢視所謂的真理與理論，並反省普世規準的正確性；提倡小巧敘事、強調多元觀點，甚至在於教育研究的方法與內容知識移植時，需注意差異性與本土性的適用。

然而，後現代主義問世之後，價值與知識漸漸被發現不是中立的，而是與權力掛勾產生另一個知識霸權，強調權力與知識之間儼然成為另一種新的支配體制。誠如 Popkewitz (1991) 所言：一旦人們期望理性的行為會導致進步，無形中忽略了在進步裡，事實上早已內含一種對於知識與權力的特定假設。身為教育研究者應以批判、知識份子的角色自許，面對教學

與課程的霸權力量與意識型態之介入與扭曲需一一釐清與探討，因從 Foucault 的觀點言之，教育制度是典型的知識與權力的結合，或者成為「有權力者決定知識內容」的謬論，當控制了知識時，則權力者享有更大的權力。

三、方法論：多元化的架構

現代主義起源於啓蒙運動，然後延續到今日社會，從啓蒙運動到現代化與工業化的社會等，造成了社會各領域的巨大變遷；然而，後現代主義有不同的視野與觀點，其亦可代表著一種發展的歷程，透過對於現代主義的質疑、反對啓蒙運動以來的假設，且挑戰之前的真實與知識的概念。此外，從現代主義所強調的理性來達成解放以宣告失敗，有越來越多的有力的證據顯示邏輯方式的缺失，正如 Lather (1991) 所認為：透過一般人通稱的名詞和「科學」的程序，使每件事可知的設計已被徹底質疑。希望建構一個不是智能就是政治的「巨大論述」以提供終極真實，引導我們走向自由的想法，在很多方面已被粉碎。

後現代主義不排斥各種研究方法或取向，但也對這些方法或取向提出可疑之處。誠如 Richardson (1994: 517-518) 所稱：

任何理論或方法、論述或形式、傳統或新穎的事都有一個普遍、一般的要求，要建立正確或特權形式、權威知識。後現代就是對這些提出質疑，並懷疑所有真實的要求都受到地域、文化和政治力量的掩飾和牽扯。但是後現代主義並不機械地排斥傳統獲得知識的方法，認為它們是錯的或不適用的。它打開一扇門，讓標準方法發展出新方法，而新的方法也是必須接受評論。後現代主義者公平地懷疑所有方法的真實性，沒有一種方法是可以擁有特權地位。

Liotard 也反對任何優勢的方法論，其主張典範間的不可共量，提倡一種方法論的多元主義與小型敘述。我們應該掙脫本來的研究典範的束縛，重新

找尋局部、小型但卻更接近實在 (reality) 的理論架構。Usher、Bryant 與 Johnston 等人(1997) 敘述得更明白：後現代主義反映出絕對的反抗—不再跟隨保證有真實答案的正確方法。不再只有一種真實和一種確定的答案，我們對於可能有許多真實和不一定只有一種必然性有更多心理準備；懷疑什麼是科學的、嚴格的研究，它們的影響是什麼，都是當代情況的一部份；傳統關於如何科學地進行研究的輿論已被取代。Howard & Samuel (2003) 認為：後現代主義者不喜歡籠統性 (encompassing) 敘述，且也無法在一種壓倒性的哲學原理中找到共識，更指出後現代主義是一種破除偶像的看法，與現代主義的普世性宣稱決裂，且拒絕尋找終結討論與論爭的客觀有效性宣稱，其結果造成學科之間的知識疆界似乎正在消褪。

就教育研究而言，後現代主義包含兩種方法論途徑：內省反客觀主義的解釋和解構；它是一個體化的理解形式，且是想像而不是材料觀察；後現代主義消除了現代實體，消解了自我和他人、事實和價值之間的任何清晰關係；且反對現代是對知識論尚有任何假設、駁斥方法論上的任何約定、摒棄對知識的任何宣稱，進而推翻真理、反對方法 (Roseau, 1992)。

後現代主義這個風潮已經動搖了現代思想的整個體系架構，它挑戰了許多以往被視為相當重要的假設、方法、態度、思考的模式，以及種種價值 (Noddings, 2007)。因後現代社會已轉變成為電腦化的時代，知識的傳遞方式與教育研究方法已大幅更動，若不能將知識與真理轉化為電腦的數字符碼，其有可能走向被淘汰的命運。加上，資訊媒體發達的結果，各種聲音充斥，使得任何單一權威無法成立，所謂的客觀真理被戳破，而進入了多元主義的社會 (蘇永明, 2006)。教育研究者應察覺到，後工業社會中知識傳遞方式的變遷，教師已不再是知識的代言人。由是觀之，傳統教師權威面臨嚴重的挑戰，教師和學生的地位關係，不再以上對下的不對等關係，而是雙方互為主體的關係彰顯，其解構了教師中心權威。

另外，啓蒙時代的遺風成就了現代特徵的方法論，而充斥著「真理」的框架，又將科學方法窄化為唯一的方法；雖然如此，後現代主義者卻

主張「反方法」因認為沒有唯一的方法，且秉持任何方法都行 (anything goes)，結果兩股勢力的交戰成就了教育研究典範的轉變。這亦是因為，後現代強調社會是呈現多樣的、變動的、斷裂的情況，所以方法也是隨之轉變成為多元的，沒有固定答案，反對整體一致性 (Hollinger, 1994)。

伍、結語與省思

啓蒙運動的現代性精神，強調人的理性，主張可用實徵的方法來彰顯事物的因果關係，因而建立普遍法則。然而，由文中論述可知，現代主義的研究典範乃以科學理性為訴求，凡事標榜科學實徵的方法論證，著重程序、標準、整體以及統一性，一切以數據資料來決定；卻也因為如此，人類陷入僵化、宰制的「工具理性」的框限，反造成人類思想的固化、人的自我主體性漸漸殞落。伴隨而來的後現代主義，即對啓蒙現代性所強調的普遍理性、絕對真理提出最嚴格的批判與質疑。

後現代主義對台灣教育研究的影響有與日俱增的趨勢，像是燎原之火正到處蔓延、拓展。面對歷史所遺留下來的舊有傳統，不是忽視其所建築的高牆，應積極接受挑戰，並且勇敢面對並且破除現代主義所建構出來的桎梏。後現代主義所衝擊的社會顯得多變，教育研究者應覺知主體當下感受到的意義，且差異性是被認可的；換言之，後現代主義給予教育研究者另一扇窗的抉擇，藉由後現代主義找尋新論述與研究的新源頭。

在現代與後現代之間的辯證、連續動態關係中，教育研究者應秉持著開闊的胸襟對現代理論的核心觀念提出批判與質疑。教育研究原本以科學實徵為主流，講求資料數據下的證據，但是教育現場中的現況問題探究應不只有單一、整體或者以一概全的答案，因為在這美麗嬗遞的世界中「一切可能的事情都可以發生」。後現代主義是以百家爭鳴的多元、不確定去挑戰現代主義的絕對、既定；也因為如此，使得教育研究的工具、內容、邏輯一一嬗遞，甚至方法論都是多元的架構，學術研究不再為單一權威的形

式出現，而是以「百變的萬花筒」模式顯現。

因此，後現代主義思潮對於教育形上學、知識論與方法論的顛覆，在教育研究中的影響波及了許多面向，如：需因應不同的族群、層級、區域以及個別差異的研究者，以發展出不同且合適的研究方法；不再以巨大的理論來建構整體的方法論，需考慮到小巧敘述或微型理論的架構，將與之共存辯證發展，其在教育領域中漸漸與大型理論齊頭並進，甚至超越之；此外，後現代知識觀對於事物強調差異的敘述，重視「不同意見」的重要性，亦深深影響教育研究。此外，後現代平反了知識的霸權，反對階級對知識權的控制、反對文本的意識型態，卻掉入多元化與商品化的知識泥沼，那麼何者才為真正的知識？強調人人都有權發聲、主張差異性的敘述，儼然轉變成爲無政府式研究方法的窘境，落入各說各話，豈不是又落入另一種「唯我獨尊」窠臼？重視邊緣論述，是否又成就了另一個知識霸權的「一言堂」論述？故，身爲教育研究的一份子面對知識的商品化、教育研究方法的破碎、權力的解構等，表面似乎得到更多的自由，事實上不得不小心又陷入另一場權力爭奪、自我迷茫、混亂的問題中。

根據文獻的探討結果，可發現教育研究的發展與社會的更迭休戚與共。處在一個錯綜複雜及競爭激烈的資訊社會，隨著後現代主義的興起，產生了創新力量顛覆了傳統理論與方法，教育研究從一元到多元、統合到破碎、獨尊到共存、連接到斷裂。教育研究者處於後現代思潮的洪流中，需關注到個體性、差異性、當下的覺知而非事後的詮釋，教育研究也應與時俱化，不能拘泥於形式。從某種層面來說，教育研究者已經無法跳脫這場風暴，那麼應該勇敢面對、接受其挑戰，其具備批判性思考的檢討和反省，在知識和權力間尋找對本質的意識啓發，不致陷溺於盲從而毫無自覺。最後，教育研究者應對大型敘述、科學理性與實徵主義等所建構傳統理論，勇於重新將它解構再將之重構，進而打破「見林而未見樹」的詬病，達到「見林且見樹」的境界。

陸、參考文獻

- 方永泉 (1996)。現代與後現代—後現代主義對於比較教育研究的挑戰及啓示。載於中華民國比較教育學會 (主編), **教育：傳統、現代化與後現代化** (頁 145-164)。台北：師大書苑。
- 方永泉 (2002)。當代思潮與比較教育研究。台北：師大書苑。
- 王秋絨 (1997)。成人教育的思想與實務：現代、後現代的論辯。臺北：心理出版社。
- 李奉儒 (1996)。後現代主義、多元主義與德育研究。**教育研究雙月刊**, 50, 30-41。
- 周珮儀 (1997)。後現代思潮衝擊下的教育研究。**教育研究集刊**, 38, 48-75。
- 高宣揚 (1996)。論後現代藝術的「不確定性」。台北：唐山。
- 高宣揚 (1999)。後現代論。台北：五南。
- 張文軍 (1998)。後現代教育。台北：揚智。
- 黃乃熒 (2003)。後現代思潮與教師專業發展。**教育資料集刊**, 28, 1-24。
- 黃訓慶譯 (1996)。後現代主義。台北：立緒。
- 黃瑞祺 (2001)。現代與後現代。台北：巨流。
- 楊洲松 (2000)。後現代知識論與教育。台北：師大書苑。
- 楊深坑 (1996)。現代化與後現代思潮衝擊下的師資培育。載於中華民國比較教育學會 (主編), **教育：傳統、現代化與後現代化** (頁 165-188)。台北：師大書苑。
- 楊深坑 (1997)。溝通理性、生命情懷與教育過程—哈伯瑪斯的溝通理性與教育。台北：師大書苑。
- 楊深坑 (1999)。世紀之交教育研究的回顧與前瞻。載於國立中正大學教育學研究所主辦,「**教育學門研究方法研討會**」會議手冊 (頁 I-1~I-11)。
- 溫明麗 (1996)。邁向二十一世紀的教育：超越現代與後現代。載於中華民國比較教育學會 (主編), **教育：傳統、現代化與後現代化** (頁 89-124) 台北：師大書苑。

- 溫明麗 (2007)。後現代對教育專業的衝擊—打造一個既批判又感恩的教育希望。載於黃乃熒 (主編), **後現代思潮與教育發展** (頁 139-160)。台北: 心理。
- 廖春文 (1996)。後現代教育的困境與超越。 **台中師院學報**, **10**, 1-42。
- 鄭祥福、孟樊 (1997)。 **後現代學科與理論**。台北: 生智。
- 蘇永明 (1995)。國家與教育: 現代與後現代的觀點—一個西洋近代教育史的考察。載於中華民國比較教育學會 (主編), **教育: 傳統、現代化與後現代化** (頁 45-63)。台北: 師大書苑。
- 蘇永明 (2006)。 **主體的爭議與教育—以現代和後現代哲學為範圍**。台北: 心理。
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2000). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Berman, R. A. (1989). *Modern Culture and Critical Theory: Art, Politics, and The legacy Of the Frankfurt School*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Best, S., & Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory: Critical Interrogations*. London and New York: MacMillan and Guilford Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches (2nd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative Data Analysis: An Introduction*. CA: Sage.
- Habermas, J. (1981). Modernity versus postmodernity. *New German Critique*, 22, 3-14.
- Hassan, I. (1987). *The Postmodern Turn*. Ohio State University Press.
- Hollinger, R. (1994). *Postmodernism and the SocialSciences: A Thematic Approach*. California: SAGE publications, Inc.

- Hollinger, R. (1994). *Postmodernism and the Social Sciences*. London: Sage Press.
- Hollins, E. R. (1996). *Culture in School Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howard, A. O., & Samuel, M. C. (2003). *Philosophical Foundations of Education* (7th). New Jersey: Virginia Commonwealth University.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*. London, New York: VERSO.
- Knight, G. R. (2008). *Issues and Alternatives in Educational Philosophy* (4th). Berrien Springs, Mich.: Andrews University Press.
- Krupnick, M. (1983). *Displacement: Derrida and After*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern*. New York: Routledge.
- Lemert, C. (1992). General social theory, irony, postmodernism. In S. Seidman, and D. Wagner(Eds), *Postmodernism and socialTheory*. Oxford: Blackwell.
- Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. MN: University of Minnesota Press.
- Lyotard, J. F. (1988). *The Defferend: Phrases in Dispute*. Manchester: Manchester University Press.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of Education* (2th). Boulder, Colo.: Westview.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/ Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York :Teachers College Press.

- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln(Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516-529). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: University Press.
- Rosenau, P. M. (1992). *Postmodernism and Social Sciences*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rust, V. D. (1991). Postmodernism and comparative education implications. *Comparative Education Review*, 35(4), 610-626.
- Sköldberg, K. (2000). *The Poetic of Administration. Styles and Change of Style in the Art of Organizing*. London: Harwood.
- Usher, R., & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. New York: Routledge.
- Usher, R., Bryant, I., & Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning beyond the Limits*. London: Routledge.
- Waugh, P. (1992). *Postmodernism :A Reader*. London ;Edward Arnold.