

教育理論本土化的省思

林 秀 珍

【摘 要】

本文先從歷史發展，探討百年來西方文化對我國社會的衝擊，以及台灣四十年來社會變遷的梗概，從社會現象與學術研究兩方面，進一步提出教育理論本土化的意義與方向。最後本文從科學理性考察與生命體驗的實證研究態度、研究成果的有效性、學術研究自由與自律以及教育研究人才的培育等方面，論述教育理論本土化的重要條件。

筆者認為，教育理論本土化的訴求，反映出當代教育學者的研究自覺與文化認同。「本土化」有利於體認自身文化淵源，使學術推展獲得足夠的自我意識，更明智的把持進展的方向。但是「本土化」的努力，不應該自閉於文化傳統的靜態迷戀，造成本土文化與西方理論的嚴格對峙。相反的，在中西殊異的思維模式與文化視野中，透過對話、理解與詮釋，達成創造性的視野交融，讓多元催發帶來教育理論的創新與進步，不僅提昇國內的學術研究水準，也能貢獻於整體教育學理論的發展，這應是教育理論本土化的最終目的。

關鍵字：1.本土化
2.教育理論

壹、前言

現代資訊科技促進了國際交流，國與國之間休戚相關的互動關係，使世界一體的「地球村」於焉形成。地球村催生了國際化的潮流，也帶來地方文化的發展問題。聯合國教育科學文化組織（UNESCO）在二十一世紀的教育報告書（Rapport à l'UNESCO de la Commission international sur l'éducation pour le vinght et unième siècle）中指出，現代人在世界化（mondialisation）潮流與自我歸屬的文化尋根中，感到無所適從。成為世界公民與發展本土文化之間，存在著緊張關係，這是未來人類面臨的一項難題（UNESCO, 1996: 12-13）。這個問題對於近百年來深受歐美科技工業文化影響的亞非地區國家尤其嚴重，台灣也不例外。

根據葉啟政研究，自十九世紀中葉開始，西方國家挾其軍事、政治與經濟優勢，以統治者姿態出現在亞非世界，亞非本土文化受到致命威脅，往昔獨立的文化體系逐漸萎縮變形，取而代之的是一個以西歐科技文化為主體，而逐漸擴展成的世界文化（葉啟政，民80：220）。在國際舞台上要爭得一席之地，世界化的發展趨向勢不可免，但是對於一個缺乏深度批判與文化自覺的國家，唯西方先進科技馬首是瞻的結果，雖然帶來短期效益的經濟成長，卻可能造成文化認同危機，進而喪失民族自信與自尊。香港中文大學教授杜祖貽感慨指出，「無論在台灣、大陸或香港，三十多年來的教育和學術研究，仍然倚賴外來的理論和方法，而未能脫離附庸的地位。」（杜祖貽，民71：192），肩負思想啟蒙以及文化創造的教育活動，對西方文化的依賴如此嚴重，這種現象不免令人憂心。中央研究院民族學研究所，在1980年12月舉辦一場「社會及行為科學研究中國化研討會」，這是第一次由學術界集體而有系統的檢討過去數十年來，社會科學研究的發展與成果。研討會以「中國化」為題，顯示國內學者已經注意到西方理論移植與學術本土化的重要性。近二十年來，討論學術本土化的論文與專書日益增多，1992年香港中文大學也曾舉辦一項「西方社會科學理論移植與應用研究工作會議」，與會學者深覺學術振興工作刻不容緩，他們有意將百年來西學中用的成敗得失客觀檢討，並以此為基礎，把西學東移以及本土化的問題，做有系統的研究，以融合中外知識，建立本土的學術主流（杜祖貽，民82：v）。這些學者的用心與努力值得肯定。

本土化與世界化並不嚴格對峙，也不存在著非此即彼的二分邏輯。唯缺乏反省批判，不管是強調本土或世界化，都可能蔽於一曲，而闕於大理。本文以「教育理論本土化的省思」為題，主要從近百年西方文化的衝擊、台灣社會文化變遷梗概，以及國內教育研究的缺失等三方面，來思考教育理論本土化的意義與方向，進一步提出本土化的必要條件。

貳、西方文化的衝擊

一、晚清以來的思想發展

晚清以來，中國進入一個前所未有的變局，不論在政治、教育、思想與文化方面，都起了劇烈的變化，這種變局是西方文化衝擊的結果。張灝研究指出，甲午戰爭以後，帝國主義侵略轉劇，從甲午至庚子，五年之內列強步步逼近，大有瓜分中國之勢，在中國境內，救亡圖存的群體意識瀰漫朝野，知識分子開始大規模接受西方思想（張灝，民69：30-31），其中具代表性的是「中學為體，西學為用」的主張。光緒二十四年明白宣諭教育為「以聖賢義理之學植其根本，又須博採西學之切於時務者，實力講求，以救空疏迂謬之蔽」，同時詔各省府州縣「現有之大小書院，一律改為兼習中學、西學之學校」（王鳳喈，民34：357-358）。「中體西用」的盲點是忽略西方文化的整體性，單以實用動機，學習西方科技，企圖把西方科技產品與中國傳統農業的倫理思想、價值信仰與行為模式相接，自然造成失調的結果（葉啟政，民80：248）。

由於清末模仿西藝、變法圖強乃至辛亥革命推翻滿清，建立民國，國家一直處於積弱不振的狀態，眾人對時局感到失望，把國勢衰弱歸因於學習西洋未能徹底，所以民國八年五四運動主張全盤西化，批判中國舊文化，吸納世界新文化。這一連串西化運動也帶來教育的變革。民國十一年公布六、三、三學制；引進新的教育方法如「道爾頓制」、「設計教學法」；教育機關充分接受西方文化，尤其是美國文化（王鳳喈，民34：362-364）。隨著西化加深，留學生增多，西方文化挾其優厚的政治、經濟與軍事力量，挑戰中國傳統的文化地位，文化弱勢與心理弱勢往往互為表裡，借用余秋雨的感言「情感原則、文化原則暫時讓位給了開放原則、實用原則、經濟原則。誰也無法

簡單的判斷怎麼是對、怎麼是錯，這裡赫然橫亘著一個無可奈何（余秋雨，民81：476）。葉啓政也從社會學觀點，指出了這種複雜的心理情結。他認為，西方外來文化的衝擊，使中國社會產生文化質變，對舊有傳統造成某種程度的破壞，同時又威脅到整個民族的自尊和自信心，也在文化上產生認知失調。傳統與外來文化成為兩股相互推拉的力量，使最近一百多年來的中國人，一直掙扎於兩難的夾縫中（葉啓政，民80：276）。這種現象也存在於台灣社會。

二、四十年來台灣社會的文化變遷

葉啓政研究指出，民國三十八年國民政府遷台以來，支配台灣社會變遷的因素，一部分固然來自台灣特殊的歷史背景，主要還是反映整個世界的潮流，台灣社會變遷可以說是反映了西方社會變遷的步調。就過去歷史來看，台灣一直呼應著三個不同「中心」的文化，第一個是中國大陸；第二是日本；第三是西方先進國家。其中日本的影響在台灣重回國民政府統治之後，已經日漸衰退；中國的影響逐漸加重；西方國家挾其優厚的經濟與科技實力，對台灣的影響似乎一直不衰。政府接管台灣之初，面對共產黨的外患與經濟的內憂，採取穩健保守的兩項重要方針，第一是以穩定社會秩序，維持既有政治權威與權力分配的政治取向；第二是借重科技，謀求產業發展的經濟取向（Ibid., 199-268）。「政治掛帥」與「經濟掛帥」，是台灣社會文化長久以來成為西方文化附庸的直接或間接因素。

經過四十多年來的努力，台灣經濟成長迅速，工業化的成功結果，被世界各工業國家喻為奇蹟，這些成就改善了國民的生活水準，也強化了一貫的經濟主導政策。由於科技發展與產業提升的需要，自然而然倚賴西方先進國家的研究成果，在長期西方文化優勢的擴散作用與國際交流頻繁的多重因素影響下，日常生活的商品、器物與服飾已經不知不覺的西化（Ibid., 258-260），不管是有意或無意，這些現象至少反映出西方文化的強勢影響。

與西方文化交流接觸，並不必然帶來負面影響，相反的善用異質文化刺激，或可加速褪去固結保守的文化惰性，創造新的文化生命力。但是衡諸台灣數十年來的發展，由於經濟主導政策，為了提升國家競爭力，社會瀰漫在功利競逐的潮流中，這是未開發或開發中國家在躋身國際舞台過程中的無奈。影響所及，台灣多年來的教育也為短視、功利與現實所限。葉啓政指出，在救國意識與經濟發展意識的交互作用中，我國過度強調策略性的科技知識，

過分重視專業知識學習，忽略不同性質知識的均衡發展，造成社會批判與反省能力萎縮（Ibid., 254-255）。此外，長久以來的戒嚴政治，雖然維持了社會秩序，但是人民被訓練成服膺權威的順民，統一與極權的政治控制，更透過學校，滲透到每個孩子的心靈，壓抑理性思考的能力。不管是政治理由或經濟因素，過去台灣教育在思想啟蒙與獨立思考能力的養成上，顯然是不足的，對於本土文化的關懷，也付諸闕如。這諸多原因，造成台灣社會多年來面對西方文化，不僅未能批判詮釋，兼容並蓄，開創新局，反而隨著西方潮流亦步亦趨，不論日常生活或學術研究，都可以察覺這種現象。憫於戰後台灣政治、經濟的無奈，才能寬於理解今日的文化現象，進一步體認「本土化」的意義所在。

參、教育理論本土化的意義

近幾年來台灣逐漸出現「本土化」運動，從傳統民俗技藝的振興、鄉土教育的重視到學術研究本土化的訴求，都顯示出台灣人民尋求文化認同的渴望，這種文化自覺的努力，不能只停留在民族情感的心理訴求，也不應畫地自限，一味排斥外來文化的價值，走入自我封閉的歧路，這是倡言「本土化」應有的基本態度。

教育理論本土化不是口號，也不是想要建立一個自以為是的「台灣教育理論」。「本土化」毋寧說是教育學者為國內教育學術植根，冀求擺脫他國學術附庸的努力與期待。只要了解國內教育研究的現象，就不難理解「本土化」背後所隱含的深刻意涵與期盼。

陳伯璋研究指出，我國四十年來的教育研究，仍然脫離不了實證、實用、移植與加工性格。造成這種現象的原因，一方面是教育學本身在知識架構與方法論上尚未臻成熟，另一方面則是因為我國教育學術發展，受到外來強勢文化控制，以及「急功近利」心態的影響，在教育研究上反映出對外來理論的過度依賴，忽略了自身社會文化特性，與社會當前處境的需要（陳伯璋，民76：258）。教育理論在人類共同的經驗範疇內，固然可能具有普遍的原理原則，所以借用外來理論，取石攻錯，無可厚非，但是誠如溫曲（Peter Winch）所言，有關人類行為解釋的法則，在邏輯上與自然科學法則應有所不同，因為人類認識社會「實在」的觀念，與社會情境密不可分，因此理解行為的意義，不能忽略社會層面的影響（Winch, 1958: 116-117）。教育理論

不管如何客觀與科學化，理論本身不免帶有深厚的文化色彩與歷史淵源（杜祖貽，民71：195）。忽略社會文化與歷史脈絡的考量，不僅無法洞察西方理論移植的可能性與限制，更難真正掌握本土教育問題的癥結，提供針砭之道。

從西方強勢文化對我國的影響史，可以理解教育理論本土化的訴求，除了文化自覺與民族自信的重建意義，更重要的是基於教育學術本身的社會文化特性而提出的反省與努力。文化情感的心理層次姑且不談，若純就學術研究的觀點而言，教育理論本土化的意義，包括了西方理論的證立與應用、將歷史文化脈絡納入研究架構、尋找適合本土的研究工具與研究設計、發展本土教育現象的解釋模式，以及建立解決本土教育問題的理論模式等等層面之外，還有更深邃的方法論與認識論上的意義。葉啟政指出，如果把「本土化」視為彰顯主體性的反思活動，或作為一種思考體系的創作歷程，在研究過程中，研究者應走入被研究者的生活世界，以「擬情」方式來捕捉他們的身心狀態，彼此達成相互的了解。透過對國人在文化——歷史形塑過程中的解析與詮釋，建立一套具有特色與啟發性的論說體系，其目的在為人類整體的學術論說，提供可能的理解方式，以豐富人類了解世界的空間（葉啟政，民82：191-192）。這項觀點不僅道出了「本土化」的要義，也點出了教育理論本土化的方向。

肆、教育理論本土化的方向與條件

一、教育理論本土化的方向

有關教育理論本土化的方向，陳伯璋曾提出六點建議，包括：教育研究要反映出本國社會、文化特性；對我國重要而獨特的教育問題，做有系統的研究；有系統的整理出本國重要的教育文獻；全面評介西方重要教育文獻；建立教育研究者的信心與專業精神；以優勢文化語言，呈現研究結果，提升我國教育研究的學術地位（陳伯璋，民76：258-260）。這六點建議可以歸納出三項重點，第一是研究者本身的文化自覺與專業能力的充實；第二是以我國社會文化與教育問題，作為研究取材與詮釋的基礎；第三是對於國外重要的教育理論加以反省批判，以便適當的定位及借取。這些見解提供了具體可行的方向。基本上陳伯璋與葉啟政都指出了社會文化歷史的掌握，是「本土

化」的必要條件，強調進行研究時，研究取材與本國社會具有歷史意義的連帶關係，而不是一味移植西方國家的經驗；葉啟政更進一步指出，運用歷史——詮釋的視野，可以開顯出「本土」的深層意義，為人類整體學術發展，提供另一種理解的選擇，這是把「本土化」的努力，賦予宏觀的學術價值，免於陷入閉門造車的窘境。綜合前述討論，有關教育理論本土化的方向大致有了初步認識，這些方向如何具體落實，筆者認為一些必要條件的配合，是重要關鍵。

二、教育理論本土化的必要條件

(一)實證的研究態度

本文強調的實證態度，包含雙重意涵，一為科學理性的考察，二為生命體驗的實踐性。科學理性的考察，不只是一種技術—控制的思維模式，更重要的是對於當前現實環境中錯綜複雜的教育事實，能夠透過縝密的察考，「去偽存真」，免於陳陳相因的臆想與一廂情願的推理。實證的考察是暫時離開書齋，捨棄概念知識的靜態把握，實地走入生活世界，親臨教育現場，藉著研究對象的「提問」與「對話」，讓自我理解得到補充與擴展。余秋雨指出：「在中國，有兩種沈重的積累，使實證態度顯得尤為重要，第一種是對歷史文本、書面記述的迷信；第二種是理想主義（即變相神學）和激憤情緒的盛行。這兩種積累，都阻礙了我們通過切切實實的生命感知系統而走向真實（余秋雨，民87：182）。」教育的對象是活活潑潑的生命個體，教育事實的把握不能一味的鑽入文獻資料中，把豐富多樣的生命表現降格為瑣碎的文字記述；另一方面，研究者也不能任憑隨意的情緒好惡，選擇性的強調，削弱事實的嚴峻性。「揭示真相」是教育研究的基本責任，也是建構教育理論的基礎。

教育理論本土化的重要工作是「真實」呈現本土社會的教育事實，對於「真實」的認知，不管是從「符應事實的陳述」著眼，或是從「意義開顯」的詮釋理解，研究者的實證態度都是必備的要件。研究者走入生活世界，這種具體而直接的經驗，也是生命體驗的實踐歷程。在人際互動與溝通理解的過程中，可能帶來立場的轉移與觀念的改變，這種身歷其境的感知，是無止境的詮釋循環與體驗，研究者因此而開展新的詮釋視野，獲得動態的生命力。

杜威把人的經驗分成初級經驗與次級經驗兩種類型，初級經驗是主體在日常生活中直接的經歷與感受；次級經驗是主體運用理性分析，把初級經驗

歸納整理，形成抽象的概念和理論，初級經驗是次級經驗的材料（Dewey, 1958: 3-9）。豐富的初級經驗是建構教育理論的材料，研究者如果純粹從抽象的概念知識，來把握教育事實，這種次級經驗，很容易變成顯微鏡下的橫斷切片，雖然彰顯部分事實，卻也遮蔽了事實潛藏的多種可能性。初級經驗的傳達，難免訴諸思考與分析，將經驗予以概念化，這種概念化過程，雖是理論建構所必須，但是當人爲生活世界附加的邏輯愈多，就愈離開生活世界的原貌。所以研究者不能自閉於抽象的思維世界，切斷與生活溝通的渠道，只有時時回到教育現場，親身體驗與實際檢證，教育理論才能免於變成智性的文字遊戲，具有教育實踐的指導功效。

生活中不是缺乏「真理」，只是缺少「發現」。杜威努力把哲學從形上玄思，回歸生活世界，他指出，哲學長久以來停留在次級經驗的層次，不能回到初級經驗中，審視思維結論的妥當性，結果哲學不僅缺乏科學的驗證精神，也與日常生活世界漸行漸遠（Ibid., 6-7）。爲親證教育的原理原則，杜威甚至創辦實驗學校，投注多年心力，在實作中體驗與驗證，這些實證活動，雖然侵占了專業研究的時間，但是未曾影響杜威在教育學術上的深入與精進，反而成爲未來進一步發展理論的基礎，杜威 1916 年出版的代表作〈民主與教育〉（*Democracy and Education*），可以說就是早年教育實驗經驗的改造與重組。實證的研究態度是爲初級經驗與次級經驗之間，搭起互動的橋樑，讓研究者走出抽象的概念世界，從次級經驗潛藏的觀念陷阱中解放出來。生活本身爲研究者揭露了一個實存的世界，只有身歷其境，才能感知人際互動的象徵意義，體驗生命表現的實質內涵。教育的對象是人，教育研究理所當然不能自外於人的生存處境，實證的研究態度，就是捨棄虛幻的想像、主觀的臆測與偏失的推理，直接在教育現場找尋「證據」，向「生活」虛心請益。

國內四十年來的教育研究，多採實證性的研究方法，其中以調查研究最爲普遍，這是受到實證主義影響，以描述事實與量化分析作爲知識的基礎（陳伯璋，民76：231，245）。這種實證取向的研究與本文提出的實證態度並不相同，前者以技術－控制所得的量化資料，作爲事實的客觀依據，容易化約事實的複雜性；本文提出的實證態度，兼重科學理性的考察與身歷其境的體驗，強調研究者走出書齋，面對思辨與理想之外的教育實境，在經驗驗證與深刻體驗中，發展出適合本土社會的教育理論。

實證的研究歷程是一步一腳印的探索與體察，行萬里路讀萬卷書，爲的就是把書本知識與個人體驗相互校正，彼此印證，這種過程除了有助於真相的揭露，更重要的是拉近研究者與本土社會的心理距離。曾經用汗水擁抱這

塊土地，更能感受土地的親密性。身歷其境的感知，開放的溝通與互動，滋養真切的鄉土之愛與捨我其誰的使命感，這份濃濃的情感將會支持著研究者，排除萬難，勇往直前，戮力推動教育理論的本土化。

(二)研究成果的有效性

教育理論本土化的基本條件之一，是教育研究結果具有解決本土教育問題的效用。然而「效用」不僅止於解決現實問題而已，學者作研究可以本著學術興味，與社會功利價值保持距離，不囿於現實、短期的效用，以宏觀教育問題。這也是一種研究的效用。但是學術的執著不是孤傲，也不是自溺在研究的興味中，切斷與世俗溝通的渠道。教育是一種實踐性的活動，實踐的意義體現在生活的具體作為中，所以無益於教育實際活動的理論，都是無效的空言。

研究結果的有效性，可以從研究問題的選擇與界定、研究方法的適切性與研究結果的解釋等多方面加以探討，唯這些在教育研究法的書籍中已有詳述，本文暫不討論，筆者擬從研究成果的開放溝通，來思考有效性的問題。

教育研究結果如果不能暫時擱置學術的莊嚴性，進入日常生活世界，與平民百姓立於平等態勢，展開辯證對話，則研究成果的效用程度必然大打折扣。專業的學術領域都有其特有的知識體系、邏輯系統與專門術語，但是即使是高深的專業知識也不必然固守肅然的學術論說規範，尤其是人文社會學科，原本就是以真實的人生百態，作為觀照的起點與終點，所以即便是抽象的理論，如果想要發揮實效，也只有放下學術身段，面對理想之外的真實。教育學術是一種專業，但是專業不是一種遺世獨立，甘於寂寞的高貴。學術的單向綿延，無法逃遁閉門造車的狹隘，容納百川，並無損於專業的尊嚴。而且教育的需要性，使人人無法置身事外，每個人都可以從自身經驗體察教育的親密關係。教育研究成果通過溝通的開放性，打破學術語言與日常語言的區隔，透過如敘家常的話語，進入尋常百姓的生活，在現實非議與經驗的檢驗中，漸次擴散「教育」的影響力。當平常百姓對教育論述不會感覺遙不可及，教育人員不再覺得教育研究不著邊際，陳義太高，教育理論的效用自然大為提高，不僅有益於教育問題的解決，也是教育理論在本土社會生根與重建威信的開始。

(三)學術研究自由與自律

1.學術研究自由

民國七十六年解嚴以前，我國非常時期的國情國境，為求自救自存，難免使學術研究與國家政治或政團政治發生關係，中央集權的教育行政，更會以公家教育財政或人事命令來左右大學教育的發展（歐陽教，民74：434-435）。在政治的牽制影響下，我國學術研究的自主性自然受到限制。然而誠如陳伯璋所言，知識與權力間雖有複雜的糾結，但是若要使知識成為解釋和改造世界的動力，就不宜與政治權力有太密切的關係，因此「中國化」或「台灣經驗」的研究，不該成為政治的工具（陳伯璋，民80：172）。學術研究在探求真理，唯有自由的環境，理性思維得有馳騁空間，真理才能愈辯愈明。

自由的概念有兩個重要涵義，第一是指身心無拘無束，不受任何有形無形的桎梏；第二是根據自己理性判斷所作的意志抉擇，換言之就是選擇的自由（歐陽教，民80：113-114）。所以學術研究的自由重在獨立自主的研究精神，從研究目的、材料選擇到結果呈現，能夠免除外力不必要的干涉與牽制，讓研究者得到絕對的尊重。唯有如此，學術才能蓬勃發展，更上層樓。然而學術自由並非意味研究者可以為所欲為，不受任何規範。真正的自由蘊含了自律。歐陽教指出，自由與自律這兩個概念有邏輯必然的關係，如果提倡自由而不涉及自律，將是一種沒有道德意義的自由，所以自由與自律是一體兩面，相輔相成的關係（Ibid., 111-112）。

2.學術研究自律

筆者認為，學術研究自律可以粗略分為學術操守與文化氣節兩部分，前者與學術倫理相關，後者表現在學者的文化責任與學術研究的自我期望。在學術倫理方面，最基本的是遵守道德或至少不違反道德規範，避免惡意曲解事實，顛倒是非，損及社會國家利益。其次是從學術的真誠性出發，知之為知之，不知為不知，有一分證據說一分話，不因簡陋的推理而妄下判斷。就西方理論的借取而言，學者對於西方國家教育理論的引介，應該縝密考察理論背後隱含的基本前提，包括哲學基礎、認識論、方法論與社會文化的關聯性等，俾能掌握理論的說明力與限制，避免淪為西方理論的「加工」（Martin Heidegger, 1889～1975）或「添足」。至於自我期望方面，研究者的理性批判是重要的條件。海德格指出，研究者對於現象的理解，都是以既有的先見（fore-sight）或先前概念（fore-conception）為基礎（Kurt, 1986: 223），這意味著任何理解都不可能沒有基本預設，這些基本預設潛在的個人慾望、信念或社會的價值體系，只有透過批判反省，才能顯現出來。批判不是否定，

而是不斷自我超越的成長與進步。從消極面看，批判是指研究者以慎思明辨的態度，避免研究失誤；從積極面看，批判導向心靈的解放，將研究者引入無宰制的詮釋視野。就文化責任而言，研究者對於各種教育論說有必要加以適當定位，讓本土的學術發展在多種可能的知識體系中，以各守片面，分工與分層的互補關係，來代替唯我獨尊，分裂與斷層的互斥關係，使教育理論在總體上因互補而增加理論的說明力，這是教育學者的責任，也是義務。

(四)教育研究人才的培育

歸納有關學術研究本土化的觀點，幾乎學者們都會談到社會文化傳統的重要性，主張以自身的文化特色，作為學術研究的基礎。這項原則大概沒有人會反對，問題是研究者對於本土歷史文化與社會動態的掌握，豈是一朝一夕就能克竟全功？何秀煌語重心長的指出，我國的社會科學家不是進大學讀外文書，或者出國留學深造之後，才開始「西化」，從小的教育早就潛藏著西方的概念與理論系統，數學、邏輯、種種科學，甚至連中國歷史與哲學等，都可能是以西方的概念為架構在認知。固然不必有意排斥西方概念或剪斷西方的影響，但是對於我國「文化遺產」更積極的重新認識與了解，在歷史文化上銜接固有傳統，中國化才有深刻的意義（何秀煌，民71：27-28）。何秀煌對「傳統」的觀點或許有待斟酌，但是他強調文化淵源的繼承與發揚，確實是學術在本土生根的重要工作。不過筆者認為，任何本土化的努力，除非從學校教育開始奠基，否則事倍功半，困難重重。

對於本土社會文化的理解，根本之道只有透過教育，從小建立學生的社區意識與鄉土關懷，結合學生的生活歷程，成為最真實的文化參與，讓豐富的人際互動，成為未來建立抽象概念或理論的材料。這些初級經驗的獲得，不僅自然、真實，還有時間與歷史脈絡的延續性。唯長久以來，學校教育與生活經驗出現斷層，學生以抽象的知識學習取代真實的生活體驗，未來學生長大成為研究者，也只能以陌生的眼光，對斯土斯民做一些外在而膚淺的觀照。陳其南經過長時期觀察，有感而發的指出，在台灣地區，學校好像是地方上的一塊割讓地，不屬於地方、社區，只屬於教育局。社區的生活世界與學校的世界幾乎不相干，學校也未想過與社區結合，把地方文化變成教材的一部分，地方也不覺得學校是社區的一部分，所以接受教育就是讓人遺忘故鄉的歷程（自立晚報，民86）。「遺忘」故鄉潛在著嚴重的危機，也深深影響著學術本土化的推動。

台灣以經濟優先的政策為導向，加速推動現代化的腳步，商業上的爾虞

我詐，功利競爭，連帶影響學校教育。過度競爭（over-competition）造成過度教育（over-education）（Russell, 1932:162），過度的教與學、賞與罰，使學生身心與道德皆蒙其害。仇恨、自私、驕矜與自棄伴隨著你爭我奪的惡性競爭而來，連最親密的親情倫理也不得不讓位。學生心靈填塞著成堆的「資訊」，卻怎麼也感受不到學習的意義與樂趣，老師與家長只是無奈。升學主義使親子關係疏離，惡性競爭使同儕無情無義，念不完的書本、講義與參考書，把學生變成家庭與社區裡的陌生人。研究生會血刃摯友，十八歲青年會弑親逆倫，這些「個案」不正是學校教育的警訊？「遺忘」故鄉的惡果是人性的自私自利與冷漠無情，這種教育培養出來的學生，因為缺乏生活的溫煦與初級經驗的材料，即使飽讀詩書，也只能在抽象的概念層次，建構冷峻無情的知性世界，把理論變成一種自得其樂的智性遊戲。

教育理論本土化的長久之計，應該著眼於教育研究人才的培育。從教育活動初始，就逐步培養學生對生活世界敏銳的感知能力，與自然環境及社會環境建立和諧的互動關係。親近自然的蟲魚鳥獸，山光水色；在人際關係中體認民俗民情，自然心與人文心相輔相成，相得益彰，這是未來學術研究本土化的「資本」。認識「自己」是「本土化」的第一步，也是關鍵性的一步，學校教育任重而道遠。

伍、結 論

本文先從歷史發展，探討百年來西方文化對我國社會的衝擊，以及台灣四十年來社會變遷的梗概，從社會現象與學術研究兩方面，進一步提出教育理論本土化的意義與方向，包括西方理論的證立與應用、將歷史文化脈絡納入研究架構、找尋適合本土的研究工具與研究設計、發展本土教育現象的解釋模式、以及建立解決本土教育問題的理論模式等，此外把「本土化」視為彰顯主體性的思考活動，或作為一種思考體系的創作歷程，強調研究者走入研究對象的生活世界，彼此達成相互的了解。透過對國人在文化一歷史形塑過程中的理解與詮釋，建立一套具有特色與啟發性的論說體系，為人類整體學術論說，提供可能的理解方式，豐富人類了解世界的空間，這是「本土化」更深邃而且宏觀的意義。最後本文從科學理性考察與生命體驗的實證研究態度、研究成果的有效性、學術研究自由與自律以及教育研究人才的培育等方面，論述教育理論本土化的重要條件。其中教育研究人才的培育是長遠而根

本的工作，這項工作與學校教育密切相關，從教師的理念、課程與教材教法的改進等，可以專文再深入探討，筆者在此僅提出粗淺的想法，藉以拋磚引玉。

筆者認為，教育理論本土化的訴求，反映出當代教育學者的研究自覺與文化認同。「本土化」有利於體認自身文化淵源，使學術推展獲得足夠的自我意識，更明智的把持進展的方向。但是「本土化」的努力，不應該自閉於文化傳統的靜態迷戀，造成本土文化與西方理論的嚴格對峙。相反的，在中西殊異的思維模式與文化視野中，透過對話、理解與詮釋，達成創造性的視野交融，讓多元催發帶來教育理論的創新與進步，不僅提升國內的學術研究水準，也能貢獻於整體教育學理論的發展，這應是教育理論本土化的最終目的。

參考書目

- 王鳳喈（民34）。中國教育史。台北：國立編譯館。
- 何秀煌（民71）。從方法論的觀點看社會科學研究中國化的問題。載於楊國樞、文崇一主編。社會及行為科學研究的中國化。台北：中央研究院民族學研究所。
- 余秋雨（民81）。文化苦旅。台北：爾雅。
- 余秋雨（民87）。余秋雨台灣演講。台北：爾雅。
- 杜祖貽（民71）。論外來教育理論之限制與今後教育學研究的路向。載於楊國樞、文崇一主編。社會及行為科學研究的中國化。台北：中央研究院民族學研究所。
- 杜祖貽編（民82）。西方社會科學理論的移植與應用。香港中文大學社會科學及教育理論應用研究計畫出版。
- 自立晚報（民86）。陳其南專訪報導。86年1月20日。第二十版。
- 陳伯璋（民76）。教育思想與教育研究。台北：師大書苑。
- 陳伯璋（民80）。社會變遷中我國大學教育的「解構」。載於楊瑩編著：轉型社會中的教育。台北：財團法人民主文教基金會。
- 張 灝（民69）。晚清思想發展試論。載於張灝等著：近代中國思想人物論：晚清思想。台北：時報。
- 葉啟政（民71）。從中國社會學既有性格論社會學研究中國化的方向與問題。載於楊國樞、文崇一主編：社會及行為科學研究的中國化。台北：中央研究院民族學研究所。
- 葉啟政（民80）。社會、文化和知識分子。台北：東大。
- 葉啟政（民82）。學術研究本土化的「本土化」。載於楊國樞主編。本土心理學的開展。台北：台大心理學系本土心理學研究室。

教育研究集刊 1999・1・42輯

歐陽教（民74）。評「民國三十九年以來學校教育的發展與檢討」。載於中國論壇編輯

委員會主編：台灣地區社會變遷與文化發展。台北：中國論壇雜誌。

歐陽教（民80）。教育哲學導論。台北：文景。

Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. N.Y.: Dover Publications, Inc.

Kurt, M.V. (ed.) (1986). *The hermeneutics reader*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

Russell B. (1932). *Education and the social order*. London: Unwin Brothers Ltd.

UNESCO (1996). *L'Education: un trésor est caché dedans*. Paris: Odile Jacob.

Winch, P. (1958). *The idea of a social science and its relation to philosophy*. London:

Routledge & Kegan Paul Ltd.

Some Thoughts Concerning the Individuation of Educational Theories

Show-Jane Lin

Abstract

The main purpose of this paper is to examine some issues concerning the significance of the individuation of educational theories. In order to understand the plea for the individuation of educational theories, it is necessary to clarify the historical background and the meaning of individuation. Such clarification, in fact, is a prerequisite for achieving the goal of individuating theories for educational practice in Taiwan. This paper is divided into three parts. First, the influence of western civilization to our culture and society is discussed. Second, the meaning of the individuation of educational theories is explored. Finally, directions and necessary conditions for establishing educational theories suitable for our country are suggested.

Keywords: individuation; educational theories