

教育研究集刊

第五十輯第四期 2004年12月 頁147-174

# 析論現代性與後現代性下學校 文化變革之價值危機與出路 ——學校社群理性取向之論述建構活動

王耀庭

摘要

價值乃學校文化變革的核心，價值的決定攸關學校文化變革的發展。有鑑於此，本文採取哲學思考的方法，分析現代性與後現代性學校文化變革的價值危機現象，並探究其中可能之出路。

本文首先探究現代性之脈絡及在現代性下學校文化變革的價值危機，包括偏頗工具性價值、人性異化以及去自我等危機。另外探討後現代性之脈絡及在後現代性下學校文化變革的價值危機，包括否定基礎價值、倫理價值之消費化、客觀化價值規準的喪失。

基於現代性與後現代性學校文化變革的價值危機現象，本文提出學校社群理性取向之論述建構活動，作為學校文化變革之出路，主張將多元價值置於學校社群理性之中，透過價值的論述建構活動，確保教育本身自有的主體性價值，讓多元價值的正向發展為學校文化變革帶來新的契機。

關鍵詞：價值危機、學校社群理性、現代性、後現代性

---

王耀庭，國立中正大學教育學研究所博士班研究生

電子郵件為：[zygmuntbauman@yahoo.com.tw](mailto:zygmuntbauman@yahoo.com.tw)

投稿日期：2004年7月31日；修正日期：2004年10月1日；採用日期：2004年11月12日

# **The Modern/Postmodern Value Crisis Faced by the Reformation of School Culture(s) and a Possible Solution**

Yau-Ting Wang

## **Abstract**

This article analyzes the modern/postmodern crisis in values faced by school cultural reformation and seeks a solution. This value crisis involves, in the context of modernity, the problems of human alienation, bias due to instrumental values, and self-effacement, and, in the context of postmodernity, the flattening out of ethical values by consumerism, negation of fundamental values, and exclusion of objective value standards. Based on his analysis of this value crisis, the author suggests a solution: the discourse-construction of a given school community's rationality and a new openness to multiple values may be able to overcome the value-crisis faced by the reformation of school cultures.

**Keywords:** value crisis, school community rationality, modernity, postmodernity

---

Yau-Ting Wang, Doctoral Student, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

E-mail: [zygmuntbauman@yahoo.com.tw](mailto:zygmuntbauman@yahoo.com.tw)

Manuscript received: July 31, 2004; Modified: Oct. 1, 2004; Accepted: Nov. 12, 2004

價值的多樣性本身並不能保證學校教育主體的成長與茁壯，但是，若缺乏這樣的條件，實現的機會就會消失殆半。依更嚴謹的角度來審視，耳熟能詳的價值危機已經自行顯現成某種學校文化現象，甚至是某種必然的資本主義產物。

## 壹、前言

在人文主義思想中，人類自認為是具備主動性的行動主體，這樣的觀念是促使「現代性」萌芽的關鍵。而後客觀科學的信念興起，在 18 世紀的啓蒙運動，人類確立普世道德與律法、實徵科學與藝術的超然性價值後，現代性社會才產生。在 20 世紀前，以現代性社會作為研究背景的哲學家則包括 G. W. F. Hegel、F. Nietzsche、M. Heidegger。

什麼是現代性，J. Habermas 將之視為啓蒙運動不斷延伸的問題，亦即啓蒙理性的問題。很多人將啓蒙理性視為 18、19 世紀，或從法國大革命之後到 Hegel 的絕對觀念論體系所強調的理性自由，這與 Plato、Aristotle 以來一千多年歷史發展所強調之理性自由，其主要差異在於自主性的要求。換言之，藉由啓蒙理性對自由的開展，強調自主性。而這自主性到 20 世紀又產生了很大的改變，這樣的改變可以從西方歷史的發展去剖析：一是崇高的現代性（high modernity），即訴諸一種普遍之價值；另一是平實的現代性（low modernity），此與工具理性有關，不再是個空泛的概念，所訴諸的是效益的價值（Wood, 1997: 22）。後現代性（postmodernity）相較於現代性而言，它的特徵標誌著多元「差異」與「認同」，前者強調事件自身的獨特性，而後者來自各種論述的形塑與限制，亦即無論述即無認同。後現代性拒斥承襲自啓蒙運動普遍主義的現代性，其理由是現代性否定人類的經驗、文化、價值和身分的多元性。

本文採取哲學思考<sup>1</sup>（philosophizing）的研究方法，試著去論述現代性與後現

---

<sup>1</sup> Straughan 和 Wilson（1983）在合著之《教育的哲學思考》一書中指出，哲學就是一種思維的活動，也是一種論證之方法，而不將哲學當作是清楚界定而來之知識體

代性兩者可能帶來的價值危機，並嘗試藉由對現代性與後現代性的價值危機現象之批判與辯證，去建構出學校文化變革的價值建構出路。哲學思考是一種論證的方法，包括對於文字的意義與運用、文字背後的概念，以及有關論證與推論之類型的釐清 (Straughan & Wilson, 1983: 1-2)；當然，本文之論證一如 Murriss (2000: 275) 所言，在從事哲學思考的時候，能夠對日常假定為合理的事情提出哲學問題，並建構論證以支持某些結論。因此，本文的架構，首先從學校文化變革的現代性特徵與後現代性特徵談起；其次，聚焦於現代性脈絡與後現代性脈絡下學校文化變革的價值危機；然後根據前述的分析，進行現代性與後現代性下學校文化變革之價值危機批判與辯證；最後，進一步就現代性與後現代性學校文化變革之出路進行論述。

## 貳、學校文化變革之現代性特徵

所謂現代性，是指啓蒙時代以來的理性主體發展的歷史脈絡及基本原則。理性主體的發展經過 18 世紀啓蒙運動，成爲一種人類歷史上前所未有的精神解放運動，又經過理性知識份子的推波助瀾，使得人類社會和文化進入一個新的階段，產生特有的現代性精神狀態和文化特質。就如 Toulmin (1990) 所指出，從 R. Descartes 到啓蒙運動，關於現代性之理論都環繞著理性，將理性視爲知識之根源、真理之所在、社會進步之基礎，運用理性足以發現適當之理論與實踐規範，憑藉著這些規範，便能建立起思想系統及行動方向。不過，就歷史意義來說，現代性毋寧是含括與理性精神緊密相關的政治、經濟、文化、社會制度、思考、行爲模式及生活方式。

從字源學來看，「現代」一詞的含意可能來自於拉丁中的 *modo*，意思是指「剛才」。不過，在學術界裡，它的哲學意義與歷史內涵大抵上是指從文藝復興，特別

---

系，為的是避免阻礙人之批判思維。換言之，藉由「哲學思考」之意義的釐清、論證、分析、批判、反省等思維活動，可以讓平凡無奇的教育現象產生其獨特的哲學意義與問題。

是從啓蒙運動以來，人們勇能敢地使用理性來評估判斷一切的時代精神，這種精神表現出如下的理念：其一，對於實然世界，人們認為可以藉由理性的活動來獲得科學知識，所謂的「合理性」、「可計算性」、「可預測性」和「可控制性」就是理性。其二，在社會歷史的層面上，人們相信歷史發展的進程有著合目的、進步的趨向，這樣的趨向正是逐步實現其自由、平等和博愛的趨向。

按現代性之發展進程，現代性脈絡下之學校文化變革，其表現無外乎理論和技術兩種表現型態，這兩種表現型態直接或間接地表現於學校文化變革情境當中，使得學校成為理性主體化的化身。換言之，在現代性的開展下，技術化知識成為現代學校文化變革展現理性的重要憑藉，而理論則使學校文化變革轉而成為規範化秩序之制度化符碼體系。正因如此，學校文化變革的不斷專業化與分化過程，其發展方向始終以理性為基礎。而在現代性工具理性思維基礎下，學校文化變革循著單線式的運作邏輯，去尋求達到目的的有效方法與策略，並且找到許多有效的解決問題工具或解決問題模式。所謂層級化、專業化、角色分工設計，皆可以視為現代性學校文化變革思維的展現。因此，從學校文化現象看來，現代性取向之學校文化變革有如下特徵：

## 一、制度結構化的過程

將學校文化變革的工作任務與角色分派予以結構化與系統化，有其相對的權利與義務，從管理的角度來看，權力集中在學校科層體制<sup>2</sup>的頂端，其組織結構以功能為導向，學校職員之間具有的面對面親密關係被疏離化，人際之間的互動因而被削弱。

---

<sup>2</sup> 科層體制的概念是 Weber (1947) 所提出有關組織的理想模式，其主要特徵包括：權威階層、法規條例、專職分工、不講人情、書面檔案、支薪用人、資源控制。他早已指出：現代社會的根本核心就是「理性化」(rationalization)，理性化創造了社會科學，理性化也創造了科層體制，而科層體制再加上新教倫理，則又助長了現代資本主義。Weber 甚且認為，在理性的宰制下，最偉大的存在將只是象徵著理性紀律最高成就的科層體制。

## 二、分化的過程

分化的目的在於保護和確定學校教育現況的有效運作，正常的學校管理有賴於各處室邏輯性與分析性過程的決策分工。

## 三、科學化過程

從科學主義開始，學校文化變革就只崇尚來自經驗、經過工具理性推理和加工，然後成為實徵之科學知識，並把科學知識當作是維持學校正常運作、維護學校組織秩序和提昇教育效能的必要條件。

## 四、功績化過程

透過制度的設計與延伸工具理性的展現，使得學校文化變革的決策與行動具有合理性、規範性、一致性、普遍性，因此對決策與行動的結果產生可計量性與可預見性，藉以提昇教育效益。

## 五、知識符碼化過程

將知識進一步進行理性分析以及判斷知識與教育效能之間的特殊關係。在課程的涵義上，知識的符碼化也表現出各種教育活動的發展狀況或爭論的程度。

Bauman (1987: 4-5) 認為，在現代性的世界裡，表現出一種可能性的非均衡性分布模式，也因此導致需要對事件進行解釋，解釋如果正確，便會成為預測和控制事件的方法。而控制與支配行動相關聯或同義，這種支配行為被理解為一種對可能性的操縱。同時，在現代性的世界裡，提供了一種評判的標準，以區分現存實踐的優劣，這種區別在本質上是種客觀的存在，凡無法被客觀檢驗的實踐活動，皆是較為低劣的。換言之，「現代性」不僅僅是指涉著一種不斷發現新的科學知識來合理地改造社會的時代精神，亦指涉著所有事物都必須經過理性加以變更、處置、控制、設計的時代特性。

對學校文化變革來說，現代性所強調的工具理性<sup>3</sup>轉變，已經直接影響到學校的權力運作模式、教育價值的理性判準以及學校決策的正當性理由。在現代性的影響下，學校文化變革逐漸側重實際的效率和功利之價值面，學校一切的教育活動皆必須遵循實用的原則以及強調功績效益的重要性。學校文化變革不僅將功績當作是價值的唯一規準，而且將教育活動視為達成某種效益之工具和手段。同時隨著現代性的膨脹，功績制與效益化之價值化約過程也滲透到整個學校文化中，此種功績制與效益化之價值化約傾向也越來越支配著現代學校文化變革。

### 參、學校文化變革的後現代性特徵

本文對後現代性概念的界定，如同現代性一詞，乃是將其界定為一種時空情境所顯現的文化特質。關於「現代性」、「後現代性」的討論，早在 1970 年代就被學術界提出應用，但是促成各領域學者真正認真討論的動力，則要歸之於在 1984 年，由當代三大理論學者——J.-F. Lyotard、Habermas、R. Rorty 三人所進行「後現代性」對「現代性」的論戰，所引爆一股討論與研究的熱潮（Rorty, 1985）。所謂的「後現代性」是什麼呢？簡而言之，就是指稱在「後現代」文化處境中之時代性或時代精神。關於「後現代性」這樣的一個概念，或許可以指涉「後現代」能依照自身的邏輯與方式去發展它不同於現代的特徵。極力推展「後現代性」研究觀念的學者 Bauman（1987: 119）曾經就這種文化的精神主體，和「後現代主

---

<sup>3</sup> 「工具理性」一詞源自 Weber 所說的「目的理性」（zweckrational），而與「價值理性」（Wertrational）相對立。所謂目的理性是指以能夠計算和預測行為後果來實現其目的之行動，至於目的所針對的終極價值是否符合人們心願，則在所不論。又因目的理性著重的是手段對達成目的的能力或可能性，所以後來又稱之「工具理性」。Weber 在 20 世紀之初，就已經看到工具理性行動這一個理性的次系統，從其倫理道德的、實踐的基礎上分離出來所造成的時代問題——生命失去了意義、失去了終極的價值據點，以及組織官僚之集權主義（bureaucratic totalitarianism）對人類之自由與創造力的無情箝制，因此將這樣的理性異化現象稱為「理性的非理性化過程」（Weber, 1964: 117）。

義」的區別進一步加以說明，他認為所謂的「後現代性」這種概念，是指涉在後現代文化中一種智識氣氛之獨特性質（a distinct quality of intellectual-climate），或是指涉一種獨特的新後設——文化立足點（a distinctly new meta-culture stance），或是指涉一種獨特的時代自我意識（a distinct self-awareness of the era）；而「後現代主義」則多被用來泛指在後現代性狀況下或後現代文化中所產生出來藝術或知性思想的集合體。

誠如 Smart（1993）所說，後現代性概念的引進，不僅意味著一種新的獨特型態、一個新紀元或時代的存在，同時也描繪出一個相當新穎的狀況（condition）或心智（mood）的發展。因此，對於學校文化變革來說，研究後現代性之學者沿著批判與重建的方向，企圖從學校的知識、權力與價值等面向，去揭露學校文化變革背後權力運作基礎的不當，徹底超脫理論與實踐、正確與錯誤、主體與客體此種二元對立之解決問題模式。而研究後現代性之學者，深入揭露學校文化變革的理性中心主義與普遍價值基礎，並加以徹底批判，進一步揭露學校文化與知識論、價值論、正義論、道德論的內在關係，或分析後現代性在邏輯思考、道德領導和學校文化制度上的表現形式。一方面揭露學校文化變革的侷限性、弔詭和矛盾，一方面揭露學校文化變革的權力／價值的運作邏輯，徹底否定現代性主體中心主義之基礎，解構學校文化變革過程中賴以安身立命之主體——客體之間二元對立之各種模式，並且瓦解學校文化變革運作過程使秩序正當化賴以維繫之中心——邊陲基本原則。

後現代性學校文化變革現象可以視為是對現代性學校文化變革問題與危機之回應，也可以視為是對現代性學校文化之解構，或視為是尋求解決現代性教育問題的學校文化活動。從學校文化現象看來，後現代性取向下之學校文化變革有如下表現形式：

## 一、工具化思維的解構

在現代性學校文化變革之中，學校成員會將自己內化於組織並依據學校所有的既定標準與準則採取行動，使得機械化的思維方式融入學校成員的思考模式，產生所謂的工具化思維的現象。換言之，學校的管理者為了追求管理上的高度效



率，自限於工具理性思維，反而忽略效率之外的價值追求，更遑論對教育本質的探討，此種忘卻自我是學校主人，忘卻自我與學校之間的辯證關係，形成 Jun (1994: 242) 所謂失去潛能而無法知覺自己是創造者的異化現象。質言之，後現代學校文化表現在使學校成員產生對自我主體存在之自覺，使學校成員主動採取關於學校自身價值之建構行動。

## 二、反再現的語言遊戲

在後現代學校文化當中，學校每個成員都有不同的世界觀，對於真實世界各有其不同的詮釋方式，每個學校成員都可以根據他的認知規則與語言規則來表現出他自己的行為。因此，在語言遊戲之內，有其各種不同的觀點及議論，使多元觀點在學校成員彼此的互動下產生差異性，而這樣的差異性即是「差異性的辯證」(dialectic of difference) (Copper & Burrell, 1988: 98)。用另外的角度來說，反再現之語言遊戲提供吾人對後現代學校文化變革如下不同的理解：其一，後現代學校文化強調對話地位平等的觀念，排除了宰制性權威存在的可能性。其二，後現代學校文化重視弱勢群體的發言地位。其三，個體的差異性將更加受到重視。

## 三、異質性的重視與回應性的增強

後現代學校文化變革傾向重視他異性 (otherness)，以擴大學校文化之視野。所謂異質性的重視，即是將現代性學校文化中二元對立的概念予以消解，所謂理智與感性之間、科技與人文之間、強勢論述與弱勢論述之間，都可能成為學校教育活力與創新的來源。所謂回應性的增強，意指大多數人的主流論述與少數人的異類聲音其壁壘分明之界線越來越加模糊，學校成員皆願意正視另類之聲音，而為學校文化之教育實踐帶來多種的可能性。

## 四、反思與探索的強調

後現代性之學校文化變革注重教育實踐和教育論述，反對將現代性學校文化定於一尊，重視的是不斷的自我反思、自我更新與自我創造。正如 S. Argiris 所指出，或許我們在嶄新的後現代認知當中，將反思視為是人們工作當中的重要角色，

我們的確迫切地需要從錯誤當中進行學習 (Bergquist, 1992: 24)。在後現代性之文化氛圍，在無固定、無中心、無完整之知識途徑中，或許透過反思才能幫助個體認識其反省與批判的能力，這種批判態度稱之為「對於我們自身的永恆批判」(Foucault, 1984)。

總之，後現代性下之學校文化變革強調對多元價值的開放性、注重實踐行動的反思以及個體的價值論述，反對科學理性主義、結構主義、實徵主義、單一思考模式對多元教育價值的先前預設與界定。另外，後現代性下之學校文化變革注重的是學校個體透過語言的相互認同以及個體之間價值的多樣性，而且認為學校教育的價值是相對於情境中來進行權衡，沒有可普遍性的意義。

## 肆、現代性下學校文化變革的價值危機

現代性一詞代表著人類在西方文明發展進程當中，進入一種新的歷史文化階段，其基本信念源自於 18 世紀以人為主體去主宰世界的理性思維。於是，如何將這個世界置入人類的理性控制之下，如何創造一個理性秩序的世界，便成為現代性觀點下之重要課題。Habermas 認為現代學者亟欲建立某種根據線性邏輯思維之客觀科學、普遍原則、法則與自律方法，同時根據支配的認知，將人類從神異的迷信當中解放出來 (引自 Kellner, 1988)。故而，Weber 視「解除魔咒」為人類邁向理性化的指標 (顧忠華譯, 1986)。由此觀之，現代性指涉人類欲從所有的自然現象與社會現象之中，去探究某種理性解釋的可能，而且這種探究必須具備內在因果上的某種關聯或某種普遍規則之存在，使得人類得以運用其理性思考，去瞭解、解釋、預測或控制這世界的各種現象。

現代理論強調，社會生活可以透過工具理性或技術理性，去呈現理性與客觀之本質，這樣的本質可以涵蓋所有手段——目的計算方式的社會互動現象 (Habermas, 1981)。是故，現代性學校文化變革完全吻合這樣的工具理性本質，其學校文化的運作模式皆以量化的觀點去計算手段與目的之間的關係，學校個體的行為可以進行具體的分析，而且可以藉由工具理性的判準去評斷行為是否合乎教育效能的要求。因此，追求教育績效的目的明確，學校文化變革的主要工作即

是要思考如何採取最佳的手段與策略，藉由功能分化之機制來達到提高教育效能之目的。這種現象就有如 Weber 所說的「工具理性之行動」（引自 Callinicos, 1989）。析言之，學校組織成員角色的配置係基於工具理性基礎將學校成員角色予以正式化、非人性化，而且透過法令的規範，明確去界定角色的職責與功能為何。於是，學校文化的各種活動都成為具有功績取向的工具化活動。而在這樣的工具化取向之活動當中，學校文化變革將面臨如下之價值危機：

## 一、科技主義所帶來的效益化價值危機

學校文化應維持價值效益化的立場，事實與價值之間應該有明確的效益關係與量化數據，學校領導者最主要的任務即是秉持著標準化並遵循工具理性所建立的程序與規範，用量化的技術去達成教育績效。因此，在現代性實徵科學與官僚管理的引導下，學校文化變革的方法亦大量採用技術性量化的工具，例如校務評鑑、學生學習評量、教學技術的採用等，皆藉由社會科學統計方法所運用的外在效度測驗來檢驗。學校文化變革被降為是科學技術的運用。於是，價值效益化的結果，讓學校文化變革的價值走向由工具理性來決定，學校成員被迫追求績效以及專注於效益結果，都將降低學校成員的專業以及自主性（Hextall & Mahony, 1998）。在這樣的情形下，表面上雖然維持了某種的合理性，並藉由價值效益化的歷程去追求經濟效益，但這樣的過程卻容易在無形當中，使學校文化變革忽略效益價值之外各種可能的教育價值追求，以及容易使學校價值之發展偏狹化。

## 二、形式主義之人性異化價值危機

心理分析學家 Kafka（1983）指出，儀式（ritual）能產生完整的感情、整體的行動、成就的滿足，但是儀式的行為若是重複性機械的行為，缺乏主觀意義的呈現，將會陷入毫無止境阻礙個體成長的深淵。換言之，現代性學校文化變革受到實徵科學及工具理性的限制，將學校當中個體之間互動的價值化約為去人性化的溝通網絡，這樣去人性化的溝通網絡將逐漸遠離 Bauman（1997: 3）所說「真實的社會性價值互動」。亦即，現代性學校文化若潛心於去人性化的規則和程序，將溝通網絡化約成科層體制的技術管理，則容易使學校文化成為消弱學校成員主

體意識的場域，而有關道德責任這樣的倫理價值亦將被典章制度所取代。

### 三、官僚主義之去自我價值危機

工具理性與科技理性趨向的學校文化變革會迫使學校成員去接受兩個自我，即組織規範的自我與真實的自我。組織規範的自我，意指專業化與系統化下的個體自我角色認知；真實的自我，意指用自我意義與興趣去構成個體自我角色的認識。前者迫使學校組織成員調整自我去符應學校例行化原則與支配性規範，後者被壓抑在組織規範的自我之下，結果造成學校組織成員在去人性化的世界裡，忘卻真實自我與組織規範的自我之間存在著辯證關係，也忘卻真實自我可以是學校組織價值的創造者。此種現代性學校文化趨向經過實徵主義的強化，加之以本質為手段與目的之工具連結關係之資本主義的推波助瀾，導致學校成員個體加速的去除自我價值，形成 P. Berger 與 T. Luckman 所說的「物化現象」<sup>4</sup> (dehumanized) (鄒理民譯，1994：89-91)。

現代性取向的學校文化變革其要害在於其工具理性將價值簡化成可以用工具化管理來處理的特質，並將價值納入學校科層體制既定架構下管理的範圍，因此，學校文化變革本身不再重視教育原有的價值使命，而是重視現代性下教育去人性化制度的運轉。換言之，現代性最大的價值危機在於，工具理性把教育價值本身的獨特性，化約成達成某種教育效益的程序、方法及手段的合理性，把對教育價值的外延或內涵意義是否具有某種教育意義與本質之正當性的判斷，變成一種解決方法是否正確，是否完成教育效益的判斷。

---

<sup>4</sup> 此處所言之「物化」，意指從非人性化的角度來看待人類現象，如同將人類現象當作是某種自然事實、宇宙定律或者是神意彰顯，因此，物化的世界就是非人性化的世界，人類在經驗它時，幾乎無能為力控制它。當然，Marx (1964) 亦提出類似但意義不同的「物化」概念，認為在資本主義生產形態的社會裡面，勞動者（尤指工人）基本上是被「異化」的，其異化之基本特徵，即是不把一個人當成具「個體性」(individuality) 之完整人格的「人」看待，而是把一個人當成僅具「物」性的工具，Marx 稱之為「物化」(reification)。

## 伍、後現代性下學校文化變革的價值危機

後現代性反對將現代性所強調之理性與自主性之價值扣聯在一起。在現代性所強調的工具理性下，學校文化常被知識與權力系統之中所衍生的某種理性論述與常規所架構，產生學校文化價值異化現象，而此種現代性所形成學校文化價值異化現象在後現代性中將遭到解構。換言之，後現代性透過價值的多元開放去擴展學校文化價值之自我建構能力，在這種多元價值的發散、傳播、溝通、推進、相互交流、相互作用、相互依賴的過程中，學校文化可以透過自我創造的過程，去強化自我的價值體系。

後現代性讓價值的形成處在短暫的時空中與流動的世界裡，所有中心化、權威化、合法化之價值皆須被質疑並成為被批判的對象，因此，價值有被分散化以及詮釋性的傾向，不但對主流價值予以解構而且也轉而重視邊陲價值。是故，在後現代性看來，單一統整的學校價值系統不但不具備普遍性，相反地，單一統整的學校價值系統可能是某種政治或經濟力量主導宰制之偏狹價值體系。因此，後現代性下學校文化變革的某種特徵，即是超越某些宰制的力量而訴諸價值的不確定性與創新變化，並且強調價值的多元差異性。然而價值的多元差異不容易消解學校文化變革脈絡中各種的價值衝突、矛盾、正反相倚（*ambivalence*）、模稜兩可（*ambiguity*）現象，甚至形成後現代性下學校文化變革之價值危機：

### 一、反基礎主義之正當性價值危機

後現代性否定基礎價值的存在，認為價值是人所建構出來的，在不同的情境脈絡或時空當中可以有不同的價值建構，多元而無共同基礎的價值具有其正當性。甚至，後現代性拒斥共通之基礎價值，反映基礎價值的存在容易產生價值的僵化以及某些價值的獨斷與霸權。然而，在學校文化變革的動態歷程中，後現代性此種反價值基礎傾向的確將衍生內在的價值困境：其一，沒有某種普遍性之價值或某些價值作為基礎，非但容易導致學校運作或學校教育活動的價值失序，也容易導致在價值意識上的相互理解以及達成價值共識的困難。其二，學校文化變

革的錯綜複雜性，尤其是在全球化的影響下，已經超越教育理論的範圍，此時與學校文化緊密連結在一起的已經不是對某些基礎價值的厭倦，而是對某些基礎價值的需要。其三，在學校文化變革的運作過程當中，越是沒有某些本質的價值、核心的價值取向（如教育的社會責任），就越有完全被技術理性取代的可能。其四，在學校文化變革中，其具體化的教育實踐過程裡，若沒有某種程度藉助理性的中介作用或以理性為基礎，將難以審核和不斷監督價值行動其實踐過程中的正當性或有效性。

## 二、消費主義之倫理價值危機

在後現代消費取向的學校文化變革中，倫理價值被嚴重扭曲，教育服務和時間的金錢化，將學校成員之間或學校與外部人際關係變成徹頭徹尾的利益交換關係，消費價值踰越倫理價值，原本相互同情的理解以及應負的社會責任這樣的倫理價值不復存在。人與人之間倫理互動的消費化，使得原本建築在人與人之間相互協調、相互關懷、相互理解之倫理價值，在後現代消費價值的外部干預下逐漸喪失，學校文化的倫理結構與價值逐漸被摧毀。這樣的現象已經成為後現代性下學校文化變革中最嚴重的價值危機現象。尤有甚者，後現代學校文化透過教育活動的安排，將人性內心深處認同的倫理價值僅僅只是作成一種消費儀式性的慶典，或者消費性的嘉年華會慈善活動來表達其象徵性、消費化的倫理價值宣示。但這樣的慈善嘉年華會只不過是一種慣例，一種禁錮已久之倫理價值的曇花一現（Bauman, 1997: 80）。直到最後，學校例行性的倫理價值之慶典儀式間接使得倫理上的道德冷漠變得可以令人忍受，而學校文化活動將確認這樣的信念：那就是證明在倫理價值上的道德責任與教育使命感被放逐是合理的。而這就是後現代性越來越沉重的消費價值壓力所帶來學校文化變革氛圍之倫理價值危機。

## 三、多元主義之主觀價值危機

後現代取向之學校文化變革氛圍下，學校教育活動之價值趨向變得更加相對化與不確定化，進而可能導致學校文化客觀化價值規準的徹底喪失，一旦使得價值上的客觀化規準的徹底喪失，學校文化變革容易演變成不需要監督或檢證的價

值遊戲，或者淪為為所欲為的價值主觀判斷。此外，以個體價值為本位的後現代學校文化變革，若置入個人私領域或許很難被反駁，但若置入公共領域，這種由主觀性所驅策而生、隨多元主義起舞之價值抉擇，如何受到學校社群所認可，又要如何被學校社群予以正當化？再者，在後現代多元而碎裂、片斷的價值抉擇中，學校文化活動很容易走向強烈的個人價值主義，而且在這樣的後現代脈絡下，學校文化活動過程中，其個體性價值與團體性價值之間的對話、溝通、協議將越形困難。因此，就某種意義來說，多元價值的衝突與競合，若無法透過學校社群之間某種客觀理據的價值論述及某種理性架構進行規範，則容易使得學校文化變革過程當中的價值建構活動陷入困境。

總之，後現代性迄今為止，從它自身之中發展出各種價值建構的可能性，在這樣的文化氛圍下，人類的確會面臨各種新價值的出現，但各式各樣新價值的產生，又會為學校文化帶來更多的價值衝突，使得學校教育在面對某種突然出現的價值衝突局面時，得尋求另類新的解釋以及解決的模式。對學校文化變革來說，後現代性的文化氛圍是一種對現代性下的理性進行反思的文化氛圍，雖然後現代性有著無基礎論之多元價值的豐富性文化特質，這樣的特質可能造成價值的失序甚至基礎價值的崩解，然而，這樣的文化特質卻讓我們懂得對現代性基礎主義帶來價值僵化的可能性作一全面性的反思。因此，在現代性與後現代性的文化氛圍中，學校文化應該明白自身可能的價值危機，並對這樣的學校文化變革價值危機作一全面性的反思與檢視，以尋求可能的解決途徑，那麼，價值危機轉化成新價值形成之契機的時刻似乎已經到來。

## 陸、現代性與後現代性學校文化變革的價值危機批判與辯證

當價值內涵的合理性或正當性蛻變為價值實踐的效益性，理性便萎縮為工具理性，而價值實踐的效益性使人將焦點放在獲得最大效益之合理程序。亦即，現代性讓理性被視為是一種惟功利原則徹底異化的理性，讓價值決定也變成是一種只是講求效率與效能之價值決定的合理性。於是，學校文化變革之價值決定不再

是作為人之主體性所設計或從人之主體性互動的過程當中所產生理性的建構活動來決定，而是由偏狹惟功利的理性原則、方法或程序來決定。

現代性下理性的偏頗發展造成人類自身主體性價值的斷喪，遂形成後現代性對理性進行反思的文化氛圍。在後現代性氛圍下，主張價值無基礎論之後現代學者認為應揚棄理性之思維，甚至另闢蹊徑找回人類之「後主體性價值」，不再強調人的主體性，人不能作為價值的中心（Rosenau, 1992）。當然，揚棄理性的說法固不足取，但是在現代性文化氛圍下，工具理性卻暴露出越來越多的缺陷，繼之而來的應該是人類對理性的反思與重建。換言之，從後現代性的觀點看來，對價值的物化與功利化，以及仰賴科層體制之官僚管理所產生價值扭曲現象之反思已日益增強，而將價值決定問題視為是依照標準化程序以求取最大經濟效益的思維也受到嚴峻的批判與挑戰。

Habermas（1984）就認為，現代性下工具理性的畸形發展，破壞人際之間互動的和諧基礎，造成工具理性對人的統治，而且這種統治隨著科學技術的進步，越來越嚴密，越來越冷酷無情，而人的本質與價值也越受壓抑、摧殘，也更加機械化、標準化。因此，在現代性下工具理性與實踐之間所產生的價值發展異化與危機，尤其是人找不到人性價值定位的價值危機，都可能使得工具理性之於實踐優先性的主張因此被揚棄。加之以後現代性文化氛圍下對工具理性獨斷的反思，強調多元價值的社會實踐性與人性化價值的實踐，都將使得某些基本的價值侷限被一一解構，所呈現的是多元價值開放的局面。因此，合宜地讓人之理性與人之價值實踐產生正面的結合，並避免人之理性的片面化與工具化，使人類之多元理性意識在不斷形成和運作的情境脈絡中，用行動去建構多元的價值，其實就是一種社群理性的展現。

本文認為，在學校文化變革的過程當中，仍需保留理性價值建構之反思機制，讓學校文化變革借助理性反思去揭露學校教育之價值危機現象，或者進一步檢視學校教育之價值危機問題背後所支持的社會歷史條件，更重要的是，可以藉由學校社群理性進行創新的價值建構，使多元價值能在理性支持下進行多元發展。不過，就學校文化變革之價值建構方面來說，學校文化變革往往需考量諸多的價值取向，在這樣的前提下，若只是運用一套明確的價值體系，當作解決學校文化變



革所遇到價值危機問題或學校文化之價值實踐唯一基礎，那麼，學校文化就容易掉進某種價值取向的框限，導致學校文化變革之價值建構與實踐陷入單面向發展的困境。因此，某種合宜的價值建構仍必須要透過理性的規範，而不是靠敵視理性來產生。在現代性與後現代性價值危機之中，唯有繼續對理性加以審視，才能克服理性偏頗運用所帶來的價值危機。因此，絕對的解構理性，只會造成理性自身的毀滅，合理的運用理性去進行價值建構，並且正視理性在價值建構上的界限，才是學校文化變革所需注意之處。

或許，與現代性或後現代性概念聯繫在一起的，再也不是對價值的維護或某種承諾，尤其是學校教育本身作為文化價值的傳承者，其價值實踐與批判的性格相當強烈，學校教育處在現代性與後現代性文化的氛圍當中，理應正視現代性與後現代性文化氛圍下所可能帶來的價值危機，並對這樣的價值危機現象提出反省。換句話說，如果學校文化變革不正視現代性工具理性所帶來的理性偏狹化，或者不正視後現代性多元價值的精神，或是對後現代性在理性上的質疑或反省未能有所體悟，那麼，作為價值承載、發展與創新的學校文化變革，就容易在價值建構上失之偏頗，落入現代性與後現代性學校文化變革價值危機的窠臼。

從上述現代性與後現代性下學校文化變革之價值危機現象來看，現代性工具理性誤用的結果，造成價值效益化、價值去人性化、去自我之價值危機；後現代性多元價值發展的結果，則造成否定基礎價值、倫理價值的消費化、客觀價值規準解構的價值危機。針對這些學校文化變革的價值危機現象，似乎可以提出如下的分析：

第一，學校文化變革活動若欲避開現代性下工具理性過度誤用所帶來的價值危機，即應對理性做一全面的反思。對學校文化變革之價值建構過程來說，工具理性的運用應該是價值建構與檢驗的某個部分。若以手段——目的之學校文化變革過程進行分析，前者為工具理性之運用，而後者則應當屬於價值理性之範疇，而且即便是工具理性與價值理性有所衝突的時候，價值理性的確優越於工具理性，如此才不至於產生手段與目的之間倒置的問題。而且，工具理性與價值理性在學校文化變革過程當中的確扮演著舉足輕重的角色，前者會提出「什麼樣的方式可以很有效率的達到學校教育目標」之方法問題，而後者會提出「要使學生成

爲什麼樣的人？對學生來說，什麼樣的教育活動才是好的？」之價值問題，而當兩者相聯繫的時候，即須以一種後設的立場來看待工具理性與價值理性之間的關係，那麼理性的批判活動就必須要在這個時候發揮作用，使工具理性與價值理性的運用不至於僵化。因此，就「理性」的界定來說，理性並不全然是工具理性的縮影，在學校文化變革的價值建構的複雜過程中，不能簡單地認爲工具理性之運用才能展現指導教育實踐的力量，至少學校文化變革的價值建構仍然需要價值理性的活動。

第二，現代性形式主義所帶來去人性化之價值危機，造成學校組織成員之溝通網絡被科層體制所取代，而學校組織成員之自我價值意識容易被典章制度所壓抑，此時，學校組織將缺乏學校革新導向的反省（Baillie, 2000）。而重建學校的權力生態是必要的，學校成員必須藉由一個「自我幫助」的社群去實踐價值議題（Popkewitz, 1998）。因此，學校社群的理性建構活動是需要的，藉由學校社群的理性建構活動使學校社群個體與個體之間能夠做有效的理解與連結，使原本現代性形式主義下機械式的個體交互行爲提昇轉化爲有機式的多元主體行動，使學校社群個體擺脫消極無力、被動服從的心態。在學校社群的理性建構當中，社群個體能夠共同思考、共同反省教育實務中的價值議題，能夠從學校自身所處的特殊歷史社會條件，去進行一種新的自我批判與反省，或者進行新的價值理解以及採取新的價值實踐行動。換言之，透過學校社群理性的價值建構，去檢視學校教育活動當中各種理性思考的論述模式與價值建構的歷史社會構成條件，或者去定位與發展學校教育在社會歷史實踐當中所建構的價值論述活動。

第三，官僚主義所帶來的去自我化價值危機，顯然對學校文化變革造成相當程度的衝擊。基本上，學校文化變革至少受到下列因素影響：一是學校教育的歷史與意識型態意圖（Popkewitz, 1991）；二是學校群體對教育所持有的公開態度；三是有關教育與社會價值的學校管理哲學。而官僚主義這樣的學校管理哲學透過權力的運作對學校文化的控制是相當明顯的，在官僚管理之權力運作下，價值變成是權力者意識型態的傳遞媒介，價值也成爲學校文化條件的反映。在這樣的情況下，學校成員遂變成沒有自主能力的價值接受者，而個體對價值論述的遲滯現象將使權力者對學校文化價值建構的規制成爲可能。因此，爲了讓學校社群成員

對價值詮釋與建構不為單方面權力所決定，讓學校文化變革能夠在新世紀多元社會中得到多元價值建構的體現，那麼「自由而開放的學校文化體系」的確是需要的。由於學校文化變革會對學校社群的自我反思與價值認同產生影響（Adkins & Russell, 1994），而學校社群個體的價值傾向也常常超越學校文化變革所規制的理性規則（Popkewitz, 1998），學校文化變革與學校社群多元個體兩者之間的互動關係，將讓價值的建構過程益形複雜，也因此產生價值的新認同關係。因此，自由而開放的學校文化體系容許對權力／價值關係的批判與重建以及價值論述的自由，其意涵包括：1.多元價值認同的社群連帶，學校社群成員透過開放的價值論述，去形成彼此相互連結的社群連帶與認同關係，而學校教育當中各種社群連帶與認同關係，將開啓學校文化場域多樣的價值建構空間；2.權力網絡的分析，學校社群成員應在自由而開放的學校文化體系下，理解學校教育自身所處的獨特文化場域，質疑那些習以為常的論述主張，並檢視權力網絡關係下價值論述背後所支持的規則和制度；3.後設倫理關係，意指學校社群個體在價值的論述與建構過程當中，其互動關係並非由霸權權威所限制，而是在自由而開放的學校文化體系中，經由學校社群理性去架構或檢視價值論述的互動規則，或者去察覺價值論述建構規則本身所隱含的權力效果。

第四，後現代性否定基礎價值之傾向，並不能否定學校教育需要某些基礎價值作為學校文化變革之磐石。而某些社會價值的堅持，例如公平、正義、倫理這些社會性價值的事物，是學校文化變革與權力生態的重要條件（Blanke, 1991）。換言之，若沒有某些倫理價值作為基礎，在學校文化變革的過程當中，則容易將深刻之教育價值意涵問題降格為一般教育問題的處理。因此，所謂公平、正義、倫理、自由這些社會取向基礎價值，有必要納進學校文化變革，以規範學校權力生態以及價值建構過程。此外，從另外的角度來看，藉由公平、正義、倫理、自由這些社會取向基礎價值的反思，的確可以加強意識型態合理性的批判，並帶動學校文化革新。而 Foster（1986）甚至認為，學校文化變革的利害關係人，必須要在既定的基礎倫理價值之上，去加強權力運用的正當性，特別是校長必須經由合理的價值分配以及物化的解放，去促進社會正義以及達成學校文化變革之目的。

第五，倫理價值消費化之後現代學校文化傾向，的確在學校場域中衍生許多

問題，例如在倫理價值消費化的影響下，家長作為學校重要教育關係人，家長與學校之間的關係已從教育夥伴關係演變成消費關係。在這樣的情況下，學校文化之中的教育意義與倫理價值容易被教育市場商品化所擱置，換來的是，學校文化對倫理價值感的薄弱與對經濟價值的重視。然而，依據 P. Bourdieu 的理論，學校文化場域可能有著雙重的支配邏輯，其一為層級的自主性原則（autonomous principle of hierarchization），其支配邏輯主要是經濟場域的逆反，越是去利益化，其學校自主性越高；其二為層級的他律性原則（heteronomous principle of hierarchization），其支配邏輯主要是經濟場域的商品生產，競爭的是市場消費價值（Bourdieu & Passeron, 1970/1990）。因此，依 Bourdieu 的論述，學校作為自我反省與結構解放的自主場域，理應對消費價值宰制學校文化變革現象作更深層的反思，而學校越能對市場消費價值所帶來的侷限性進行反思，則越有利於學校文化變革之自主性實踐。除此之外，學校文化變革之倫理價值維護是必要的，在教育市場化的過程當中，學校的領導者如欲做好倫理領導，不僅要能加強學校組織對市場消費價值之自我反省能力，而且還要專注於學校社群關係的建立，以作為倫理價值以及道德意義建構之基礎（Mitsifer, 1995）。基於此，學校社群關係的倫理實踐是教育市場化下必須面對的重要課題，其重要性在於學校文化變革不能被視為是消費活動的過程，而是一種社會、權力與價值取向的活動。在這樣的前提下，學校文化變革重視的是學校社群之間的教育倫理關係，以及相應的道德責任問題。

至於有關多元主義之主觀價值危機所造成價值多元、含混與相衝突的情況，Habermas 認為可以透過未受扭曲的溝通行動<sup>5</sup>歷程，讓各種分裂的價值論述進行對話，藉以達成「共識」，以避免現代性之理性思維走向極端，導致理性思維的困境。但 Lyotard 卻批判 Habermas，認為達成「共識」是一種宏觀的敘述，是一個無法達到的視野（horizon），在價值實踐的敘述上，應該被強調的是異議（dissension），而主張以小巧的敘述（petit narrative）來保留各自的價值，凸顯彼

<sup>5</sup> 對 Habermas 溝通行動理論有興趣之讀者可以參閱楊深坑（2000）《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》一書，此書有極為深入精闢的分析。

此的差異性 (Lyotard, 1984)。然而，本文認為，在學校文化場域實踐的脈絡當中，尤其是在學校文化變革的實踐行動中，所存在的教育問題並不是 Habermas 所說的可普遍化之共識問題或 Lyotard 所說的多元異議問題，而是學校教育社群如何將多元價值之論述主張置於學校社群理性之「理性化客觀架構」下，依自身之社會歷史條件去形成學校價值差異性的多元發展，然後在學校價值多元差異性之中，去形成讓主觀價值客觀化之「多元共識」。Quinn (1990) 甚且認為，共識與差異在學校文化革新上，並非是一種「非彼即此」(either...or...)的關係，而是「兼容並蓄」(both...and...)的關係。易言之，對學校文化變革來說，價值建構的過程是歷史研究與社會研究的範疇，由於價值內涵的歷史情境與社會條件的變化，「價值」當然不可能是內涵一致、固定不變的統一體。因此，本文認為對價值差異的重視，並不能視為是阻礙共同價值論述形成的表現，反過來說，對價值差異的重視應該視為是為了加深學校社群對歷史情境與社會條件的認識，在承認價值差異的前提下去開展某些共通之價值論述。

## 柒、現代性與後現代性學校文化變革之價值危機出路

從上述之批判與辯證可以看出，學校文化變革之價值建構，如果僅僅只是依賴現代性那些「免除價值」的工具理性，那麼學校文化變革之價值建構，將無可避免的讓工具理性去支持所謂特殊權力的意識型態，反而造成學校成員只是工具理性運用下的宰制工具。而學校文化變革之價值建構，如果僅僅只是依賴後現代性反基礎、反本質的多元論述，解構某些基本價值作為學校文化變革價值建構範疇的基礎，以擴大價值建構的視野，卻可能使多元的價值論述產生脫序。因此，重構理性是必要的，狹隘的工具理性不能作為學校文化變革價值建構範疇的唯一基礎與規範，換言之，從後現代性的立場來看，應該可以從「多元理性」的角度去思考各種可能，包括既定價值背後的權力運作、價值傳遞過程所代表的各種情境與歷史社會條件以及新學校教育價值論述的出現。當然，絕不能浪漫式的否定理性所帶來對新價值論述的積極作用，也不能孤芳自賞於現有的學校教育價值的

維護，而無視於學校教育多元價值在特定時空的意義。事實上，若觀察後現代學校文化變革現象，可以發現在多元的價值論述中常呈現不同的價值訴求，而這些多元價值訴求之所以不是紊亂無序，乃是其中仍有相當的價值論述規範以及某些基本條件存在，也就是說，後現代學校文化變革呈現多元價值取向，在這些多元價值的建構與發展過程中，仍需以某些客觀的理性架構去檢視多樣的價值論述活動，以作為學校文化變革之正當性基礎。

因此，從上文現代性與後現代性學校文化變革價值危機的批判中，本文認為，學校文化的變革可以從下述之方式找到出路：

第一，重構學校社群的多元理性。學校文化變革之價值建構永遠無法逃避權力關係，因而必須保留學校社群的多元理性去質疑、批判與檢視既有的權力關係，使得權力的宰制關係不至於成為常規。因此，學校社群的多元理性必須獲得保障，而多元之價值論述都必須納進於學校社群多元理性的「客觀架構」之下，而不是立基於必然之基礎。學校社群理性之旨趣在於：1. 揭露學校教育價值論述、權力展佈和歷史社會條件之間的相互關係，並檢視那些習以為常的學校教育論述潛在的價值意義或價值形構規則；2. 價值並非是普遍性與一致性的，在學校社群理性反思下，學校教育論述的價值意義與內涵必須重新思考；3. 將價值論述的問題歷史化，所關心的是在學校文化作為價值建構的場域中，有關學生學習行為、教學方式、課程內容、學校行政等各種不同之價值論述如何在某種歷史社會條件下被區隔以及形構出來；4. 表現出一種自我批判的態度，以及一種專注於理性探究、道德判斷與教育愛的學校社群主體意識。簡而言之，學校社群多元理性之積極作用，在於讓多樣之價值論述能夠統合在某個客觀化的理性架構之中，藉以形成價值論述建構的共識，而消極之作用在於轉變當前優勢之權力關係，避免優勢權力成為封閉的學校文化霸權。

第二，自由開放的學校文化體系。為了催生一個對權力／價值關係更易理解的制度，自由開放的學校文化體系是必要的。自由開放的學校文化體系使得我們可以在瞭解權力之多元面向的同時，不斷對現有的價值論述提出異議與批判，也不斷地彰顯現有制度可能的壓迫面向，並且不斷致力於推翻單方面價值論述可能產生的壓迫關係。同時，由於不能對權力關係所產生之價值論述以及壓迫關係作

全面性的理解，只能依賴這樣自由開放的學校文化體系，持續對權力關係做出比此時更好的理解，以進行新的價值論述建構以及不斷發現新的壓迫關係。

第三，價值論述建構相關的資訊分析。資訊的分析在學校文化變革價值建構的過程當中具有許多正面的功能，儘管許多資訊仍需藉由工具理性的機制進行多方蒐集以及驗證。本文認為，藉由相關資訊的分析，可以減少價值建構中的衝突，即使資訊的分析未能解決相互競爭之價值觀，但至少也能縮小爭議中的價值問題領域，就像在法律過程中，案件的兩造都同意有關情況的特定資訊。此外，資訊分析可以提供「啓蒙」的來源，幫助學校設計價值建構之策略與程序，或者將價值建構之相關問題重新概念化，以重新思考價值建構問題之相關方式與主張。

第四，進行以學校教育為主體的價值論述。透過多樣的學校教育主體價值論述，可以不斷地建構與重塑對新價值的認同。而且，透過學校教育主體價值論述，對價值的新認同關係以及價值層面上的對抗關係都會持續不斷地被建構出來，正因如此，才能使得價值的建構與權力關係解放的可能性更加多樣，而能包含更多不斷產生的價值認同與範疇。例如學校內不同的次級團體或個人，針對特定的教育議題，競相協商分配正義的價值內涵，因而產生新的分配正義價值認同與理解。此外，以學校教育為主體的價值論述強調價值再脈絡化的過程，基本上，本文認為，價值論述建構應該隨著動態之歷史文化脈絡的轉變或教育情境脈絡的轉換，不斷地進行調整與再建構。透過學校社群個體社會互動之價值論述活動再脈絡化的建構，不但可以強化學校教育社群文化的獨特性，而且可以強化學校教育社群對自身價值立場的理解，也可以幫助學校教育社群重新認識、重新評估，進而有意識地對學校教育價值內涵產生某種新的理解、新的意象與新的行動。

最後，透過學校社群理性進行教育系譜學的分析。所謂教育系譜學的分析，意在探求權力與教育價值的來源，及其權力與教育價值之間的演變互動過程。而教育價值的建構的本身即是權力糾纏的領域，教育價值所牽涉的是在學校制度中價值論述之位置與機會。因此，教育系譜學分析運用在學校文化變革之價值論述建構上，會產生三種問題化之分析方式。第一種問題化之分析方式是指價值論述依附著權力而運作，在學校文化的變革過程當中隨時發生影響，致使學校文化變革的每個角落都充滿權力／價值的互動關係，而權力擁有再現價值對錯高低的地

位，例如學生學業成就的好壞、教師教學表現的優劣。第二種問題化之分析方式是指學校個體的行為，是學校個體根據權力對抗關係與價值認同加以服從或反抗的行為方式，學校個體可以藉由權力對抗關係與價值認同去區別、排除或合理化特定之價值立場。第三種問題化之分析方式著重於學校個體或次級團體行事的自我態度，也就是學校個體或次級團體將自己如何形塑成價值主體。從教育系譜學分析來探究並批判學校文化變革之論述建構過程，並非在建構一套新的價值論述，而是在解構既有而獨霸的權力關係，揭露原有權力宰制關係之無以使學校教育個體成為學校文化變革之論述建構主體，並進一步地使學校教育能夠導向教育倫理價值。

## 捌、結 語

本文從現代性到後現代性種價值危機的檢視中，試圖探索價值危機發生之緣由與現象，認為欲避免現代性與後現代性下學校文化變革之價值危機現象，至少必須讓理性回歸到價值理性上，也必須對現代性之工具理性發展進行全面的反思，知道理性發展的可能限制。同時，本文認為欲避免價值危機之產生，使多元價值能夠以學校社群理性進行自由而正向的發展，並維護自由、正義與教育愛等基本倫理價值，為學校文化變革帶來新的可能性，應將學校社群理性取向之論述建構活動<sup>6</sup>作為學校文化變革之出路。

---

<sup>6</sup> 本文「學校社群理性取向之論述建構活動」論點與 Habermas 之溝通行動理論有所區隔。其主要差異有三：前者旨在透過學校社群理性的批判與反省，去強化認識或包容各種價值論述差異的能力，而後者旨在透過溝通理性去達成某種的理性共識；其次，學校社群理性意在加強對教育論述背後權力／價值關係的理解以及正視各種價值論述本身所可能擁有的權力生產特性，而 Habermas 之溝通行動理論意在透過溝通理性去解放統治權所造成的宰制現象，以及運用意識型態批判來揭露壓迫的權力關係。再者，學校社群理性取向之論述建構活動，其本質是一種學校教育主體意識的論述建構活動，除了藉以檢視教學方式、課程知識以及學校行政的合理性外，還提供引導在特定社會歷史條件下反思教學方式、課程知識以及學校行政倫理價值



亦即，學校社群多元理性的論述建構活動意欲透過理性客觀架構讓主觀價值客觀化，而在自由開放的學校文化體系之中，讓學校文化的價值論述建構更多樣化，然後去擴充學校價值論述建構的視野。其次，攫取與彙集必要的相關資訊，去支持複雜的學校教育價值議題或價值論述，以縮小價值論述建構過程的爭議性。再者，透過多樣的學校教育主體價值論述，可以不斷地建構與重塑對新價值的認同。最後則是透過教育系譜學分析，使學校文化變革能夠朝權力／價值之互動關係方向作一全面性的反省，讓學校自身成為價值論述建構與實踐之主體。

職是之故，學校文化變革的價值主體性應該呈現出來；作為價值傳承、孕育與創新之學校文化變革，絕不能淪為只為某種價值觀的維護者，或者自覺或不自覺地煽動各種價值觀之間的對立，而必須超越各種價值立場，從更高的理性架構思維，去看待和處理各種多元價值觀之間的關係，並消解現代性與後現代性下之價值危機現象。

總之，學校社群理性之多元價值論述並非是一種獨斷式學校文化變革，而是直接或間接讓學校社群個體在多元理性的論述建構活動中，主動將彼此的價值論述透過學校社群理性的審視，發展多元價值的新視角，讓多元價值在學校社群理性之中被當作變革整體的一部分來理解。

最後，本文列出 Habermas 所提出的問題，供讀者省思其中蘊含的深層意義，並為本文之研究主題作另一分析式的反思：

與現代性概念聯繫在一起的，再也不是對幸福的承諾。儘管出現了形形色色的後現代論調，在這種生活形式之外，然而我們卻看不到還有什麼別的

---

的正當性；而 Habermas 溝通行動之本質乃是程序理性，意即透過理性論辯之程序加強公共領域的民主化。另外，Dewey (1966: 86-87) 曾提出民主教育哲學之主張，其旨趣乃在強調透過民主教育讓學生能夠進行多元理念的分享以及對民主社會的適應。其與本文論點最大之差異為：前者之中心旨趣聚焦於學校教育即是民主教育的場域，學校教育承擔著民主教育的重責；而後者之中心旨趣聚焦於藉由學校社群理性對多元價值論述的重新審視，讓多元價值論述可以為學校文化變革帶來更大的可能性。

理性選擇。除了在這種生活形式內部爭取實事求是的改良，我們還能做些什麼呢？（章國豐譯，2003）。

## 參考文獻

- 章國豐（譯）（2003）。J. Habermas & M. Haller 著。作為未來的過去—與哲學大師哈伯瑪斯對談。台北：先覺。
- 楊深坑（2000）。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。
- 鄒理民（譯）（1994）。L. Berger & T. Luckman 著。社會實體的建構。台北：巨流。
- 顧忠華（譯）（1986）。W. Schluchter 著。理性化與官僚化—對韋伯之研究與詮釋。台北：聯經。
- Adkins, C. L., & Russell, C. J. (1994). Judgments of fit in the selection process: The role of work value congruence. *Personnel Psychology*, 47, 605-623.
- Baillie, L. (2000). Empowering professional relationship. *Management Communication Quarterly*, 13, 347-342.
- Bauman, Z. (1987). *Legislators and interpreters*. Oxford, England: Polity.
- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its discontents*. Cambridge, England: Polity.
- Bergquist, W. (1992). *The postmodern organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blanke, V. (1991). *Organizational theory*. Columbus, OH: Ohio State University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (N. Richard, Trans.). Newbury Park, CA: Sage. (Original work published 1970)
- Callinicos, A. (1989). *Against postmodern: A Marxist critique*. Cambridge, England: Polity.
- Cooper, R., & Burrell, G. (1988). Modernism, postmodernism, and organizational analysis: An introduction. *Organization Studies*, 9(1), 91-112.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Free.
- Foucault, M. (1984). What is enlightenment? In P. Waugh (Ed.), *Postmodernism: A reader* (pp. 96-108). London: Edward Arnold.
- Foster, W. P. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. Buffalo, NY: Prometheus.
- Habermas, J. (1981). *Toward a Rational Society: Student protest, science and politics*. Boston:

Beacon.

- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action (vol.1)*. Boston: Beacon.
- Hextall, I., & Mahony, P. (1998). Effective teachers for effective schools. In R. Slee, G. Weiner, & S. Tomlinson, (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements* (pp.128-143). London: Falmer.
- Jun, J. S. (1994). *Philosophy of administration*. Seoul, Korea: Daeyoung Moonhwa International.
- Kafka, J. (1983). Challenge and confirm in political action. *Psychiatry*, 46(1), 31-39.
- Kellner, F. (1988). *Jean Baudrillard: From Marxism to postmodernism and beyond*. Cambridge: Polity.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Mitstifer, D. (1995). Leadership: Reflective human action. *Kappa Omicron Nu Dialogue*, 5(3), 1-4.
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261-279.
- Marx, K. (1964). *The economic and philosophical manuscripts of 1844*. New York: International.
- Popkewitz, S. T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York: Teacher College Press.
- Popkewitz, S. T. (1998). *Struggling for soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teacher College Press.
- Quinn, R. (1990). *Beyond rational management: Mastering the paradoxes and competing demands of high performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rorty, R. (1985). Habermas and Lyotard on postmodernity. In R. J. Berstein (Ed.), *Habermas and modernity* (pp.161-176). Cambridge: Polity.
- Rosenau, P. M. (1992). *Post-modernism and the social sciences: Insights, inroads and intrusions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Smart, B. (1993). *Postmodernity*. New York: Routledge.
- Straughan, R., & Wilson, J. (1983). *Philosophizing about education*. London: Cassell.
- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis*. New York: Free.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Oxford University Press.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

Weber, M. (1964). *The theory of social and economic organization*. New York: Free.

Wood, L. (1997). *In defense of history: Marxism and the postmodern agenda*. New York: Monthly Review.