

教育理論與教育實踐的關係及其合理性發展

游 振 鵬

教育部國教司科員

摘 要

教育理論與實踐之間存在著落差，而有關二者關係的論述頗多，然多言人人殊，且有些論述未必適切、周全，因此，本文先從哲學思潮的角度切入，分析教育理論與教育實踐之間大致有四種關係，分別為教育理論引導教育實踐、教育實踐開展教育理論、教育理論反省改變教育實踐、及教育實作取代教育理論等，而與之相對應的哲學學派則是實證主義、現象-詮釋學、批判理論、及後現代主義。

至於教育理論與教育實踐間的合理性發展，本文由教育理論的內外部，以及教育理論與實踐的後設分析著手，歸結出：第一，教育理論的內涵本身或形成過程，應該有高度的複雜性、專門性、獨特性，而教育理論呈現在外的部份，應愈清楚明白愈好，使之易於推廣；其次，教育理論有「純理論」的可能，亦即從教育理論開展其他理論，或是教育理論供作反省、批判，則儘管缺乏實作性，但仍具價值性；再次，教育實踐亦有「純實踐」的可能，儘管此或許會影響教育學專業體系的建立，然其只要有實際效用、符合市場需求，則仍有其價值存在；然而，教育理論與教育實踐應朝向二者相互含蘊、相互辯證的方向發展，亦即，從生活世界、教育情境中發展出具有實踐智慧的理論，一方面以此理論反思教育實踐，同時再從教育實踐中不斷修正教育理論，形成永無止境的辯證發展歷程。

關鍵詞：理論與實踐、教育理論、教育實踐、合理性

壹、前言

教育學是一門涉及理論與實際的學科，不管從教育理論入手，或自教育實踐著眼，都不可避免會產生一些衝突、對立、調節與平衡（何秀煌，1988：73-74）。當從事實際教育活動者所採用之教育理論的方法與過程，對教育實際已不再發生作用時，問題便顯現出來，通常解決這些問題的方法是，從事教育實際活動者就其所理解的去修正教育實踐。然而，理論與實踐的落差並不只視理論是否能有效運用於實際情況，而且也視理論是否像其所預期的一般，能充分顯示出實踐活動之特質（溫明麗譯，1997：50）。

事實上，教育理論與實踐之間往往存在著落差，因此，有一種現象普遍可見：有些實務工作者對理論不夠瞭解，也不大想去瞭解，以致於在處理事務時多憑經驗；而長期從事理論研究的學者，對於實際問題的解決也未必有把握。筆者認為，這類的問題多半源於教育理論與實踐間的關係尚未釐清，以及對教育理論與實踐的界定缺乏共識。有鑑於此，本文擬先分析教育理論與教育實踐的內涵，進一步探究教育理論與教育實踐的關係，最後則論證教育理論與教育實踐間的合理性發展，盼能有助於二者關係之釐清。

貳、教育理論與教育實踐的概念

有人可能拿理論與「實在」、「實踐」、「事實」等作對比¹，所謂的「理論」，亦可能因時、因地、因不同的學科領域或者重點，而不盡相同或大為不同。一般而言，理論至少包括二層重要的意義：一則將理論視作慎思熟慮過的思想，或成理有據之觀點；二則視為一系統的語句或一系列的關係式（何秀煌，1988：83-94）。一般而言，理論經常包含二種語句的集合：一是表述「基本命題」的語句集合，二為表述由基本命題加

¹ 有人把理論拿來與「實在」相對立，認為理論是虛妄空談之物，有點不切實際；有的則是以理論與「實踐」作對比，主張實踐是指身體力行，付諸行動，理論則用來指導實踐，或是產生實際效果；也有人將理論與「事實」作對比，視理論為統攝事實之物，理論用以組織並涵蓋事實，此時的理論係人為的，為了特定的目的而創設。參閱何秀煌（1988）。*文化、哲學與方法*。台北：東大。

上輔助命題，藉著推論機制而產生出來的「衍生命題」的語句集合。理論是人類的認知工具，人類構作理論，並使用理論來說明這個世界（何秀煌，1999：100-103）。大抵而言，理論是按內在邏輯與倫理預設為其價值高下的判準，實踐則是依照實用性為判斷價值的標準；理論偏向心靈、抽象的思維，而實踐則傾向身體的、具體的行動；理論是向內求的，有其自足性，實踐則往外求，缺乏自足性（Dewey, 1916）。

「教育理論」無論在理論或實際的可行性方面，以往被認為係產自一般哲學觀念而用於實際活動之原理原則，已有一段時日。實際上，以此種方式導出的教育理論，其目的在闡述重要哲學家的形上學、知識論、與倫理學的論點，再從中汲取若干教育義蘊，做為從事實際教育活動者的指導原則。然而，此種論點備受質疑：有人質疑自抽象理論抽取出的原理原則，未必適用於實際情境；有人則否定此種教育理論凌駕教育實踐的說法。但不論如何，教育理論的本質，應是將實踐活動所具有的原理原則統整出來，俾提供教師處理實際問題或改進教育實務之用。另一方面，凡認為教育理論必須吻合傳統上學術適切性判準的觀點，實已忽略了理論的建構須以系統且嚴謹的方法，去探究特殊領域之問題，並設立規準（溫明麗譯，1997：45-47）。

教育理論的建構多半是透過各種不同知識形式的教育研究，如教育哲學、教育心理學、教育社會學、教育行政學、比較教育學等，這些不同學門可能只是研究領域、主題的差異，而非研究方法的不同（簡成熙，1997：262-263）。睽諸西洋思想史，關於「理論」一詞，大抵有二派不同的見解：其中一派主張，理論即是一組統整化的原理原則，與對知識一貫性的解說，可用來預測、控制及宰制世界。易言之，科學方法論的觀點認為，教育理論總以其實際所能運用於日常生活者做為判斷其價值的標準，同時，亦根據能否控制與指導教育實務來判別教育理論的強弱。另一派的觀點則是主張，教育理論的目的在理解，且理論的形成乃是人類智慧形構文化的社會過程，理論形成之後，人類則賴之以理解自身及我們生存的社會世界，所以，教育理論可用以反省日常教育活動的價值、概念及假設（但昭偉，1994）。

教育理論的建構有二層面，就本體論而言，係自然與精神；就方法論而言，則為因果解釋及歷史性、意義性的詮釋，二者對於教育理論皆不可或缺（楊深坑，1988）。教育實踐是一種經過深思熟慮且具有意識的行動，因此，實踐者僅能依其能力從事實踐活動，彰顯其行動特徵，並依其所具備的信念來解釋他人的實踐活動。該信念多少有其一致性與系統性，而且若其一致性及系統性愈高，則愈像一個理論；換言之，教育實踐者總是先持有某種理論基礎，且在從事實踐的同時，以該理論基模來理解實際活動，並以之做為理解他人實際活動之工具（溫明麗譯，1997：62-66）。此外，W. Rein

亦提出透過科學研究建立可靠的教育知識，並將此知識落實到教育實踐的必要性及可能性（引自楊深坑，1999）。

參、教育理論與教育實踐的關係

Herbart 可說是在教育學領域中最早注意理論與實踐聯結問題之教育家，而在教育學理論體系上有開創性的建樹（楊深坑，1988：6-7）。厥後，有關教育理論與教育實踐的關係之探討頗多，且言人人殊，在此，筆者不可能（故不打算）將所有關於此方面的論述一一羅列，而僅大致分為教育理論引導教育實踐、教育實踐開展教育理論、教育理論反省改變教育實踐、及教育實作取代教育理論等四方面，再分別相應於持該論點的諸學派（或學者）之見，茲分述如下：

一、教育理論引導教育實踐

持此一論點者主要為實證主義學派，19 世紀末由於受到自然科學的影響，實徵主義主宰整個學術研究，自然科學的研究方法被類推的運用到人文現象，教育研究也在這種思潮下，把理論與實踐的問題，轉移而為一種「理論-技術-型模」的研究，甚至有學者如 J. R. Kretzschmar 即宣判哲學教育學已經死亡，而主張建立類似自然科學的嚴謹的教育學（楊深坑，1988：7-8）。W. Brezinka 亦認為，教育實務者常面臨技術性、解釋性及預測性的問題，而所有教育的解釋性、預測性與技術性知識皆預設了實徵性理論的存在，這些理論包含必要的規範性陳述。以下三點必須注意：首先，理論的建構與其應用不同；其次，解決應用問題預設了具高度實徵內容的規範性理論的存在；最後，並非所有的理論都適於解決應用問題。教育的科學理論應先發展出來，如此才能考驗其是否可以應用，教育科學致力於獲得規範性知識，而這不僅純粹為得到知識，也是在解決教育實務的問題（Brezinka, 1992:127-129）。

在 Brezinka 看來，理論在描述存在於實際世界中的規範性關係，教育科學最重要的是將理論應用到技術層面，然而，理論亦可應用在解釋層面，如果有對事件更精確的解釋，以及發現更合適或更確定的規範性假設，則原先的解釋就會被取代。理論同時可應用在預測上，在進行預測時，演繹總是產生於事件發生之前。與解釋一般，科學預測亦需法則與先前條件的知識，預測便是從這些條件與相關法則中演繹出來的。

理論在解決技術性問題時，會先給關於目標的規範性陳述及單一的陳述，此一模式同樣用在解釋與預測時（Brezinka, 1992:137-148）。

科學知識是藉由假設而後考驗假設而達成，同時，科學並非從事實出發，而是從問題及試著解答出發。教育科學研究旨在將假設或意見、經驗等，進一步提升為經科學確證的理論（Brezinka, 1992:100-103）。在實徵科學裡，廣義的「理論」等同於「科學」，理論就是關於實體的部份的一套陳述系統，而形成一種正當化的關係（Brezinka, 1992:103-112）。規範性假設的考驗主要透過邏輯與實徵的程序，其中，歸納法的問題主要在有限的個案能否通則化（generalized），因為在歸納的過程中實際上會出現「推斷」（extrapolation），亦即，從觀察到的個案中增加陳述的有效範圍，以涵蓋無窮盡的個案。是以，由歸納法所獲得的普遍性陳述未必是真的，甚至從邏輯上看，普遍的規範性假設與築基其上的理論永遠無法被證實（verified）恆真。因此，K. Popper 便提出「否證法」（method of falsification）來不斷的考驗假設與理論，在他看來，科學知識的獲得係透過批判性考驗來不斷克服錯誤（Brezinka, 1992:116-122）。

Popper 亦持類似看法，認為科學理論本質上只是具有高度概然性的「假設」或「臆測」，並非放諸四海皆準的真理，而僅是不斷向真理「逼近」而已。因此，「科學」及「非科學」之間的判準，不在科學理論的「可驗證性」，而在科學理論隨時可經由實驗結果、經驗的事證、或具體的異例予以否證（陳曉林，1987：138-140）。主張社會科學基本上在處理某種類型的因果關係，對於任何一個問題的處理，須先區分自變項與依變項，再確立其中的因果關係，一旦確立二者具有因果關係，則可提出假設，建立理論語句，再經由經驗語句來進行否證。他認為，社會科學所遵循的邏輯為「情境邏輯」，必須依循假設演繹法的否證過程。在 Popper 看來，理論僅是一種行得通的假設，旨在解決實際問題，而實踐正是這些假設/理論在技術上的實際應用（沈清松，1994：385-386）。

綜言之，實證主義學派的教育主張，大抵承襲 Descartes 以來，以主觀心靈研究客觀實體的心物二元論主張，此種將教育視為客觀實體來進行研究，忽略教育是生命整全活動的向度，而與精神科學教育學持相對的立場（楊深坑，2000：3）。詮釋學的代表人物 Gadamer 便對實證主義作如下批判：在有限的可能裡，所有的知識主張需經過檢證來符合有效性是一種理想，這種理想難以達成，而那些追求精確的研究者也常未能說出真正重要者，在真理認識與可陳述性之間有一種非按檢證原則可以衡量的關係。僅僅把存在物呈現出來雖然是真實的，但同時也要對其作有意義的追問，並能進一步揭露知識；不可能僅獲得知識的進步，而不呈顯可能的真理（Gadamer, 1994：

39-40)。質言之，實證主義的教育理論好比精確的數理公式，可以準確的控制、預測教育實際，而教育研究常視教育理論為技術的基礎，教育實踐僅是教育理論的工具性應用而已。教育研究在此一科學形式下，會流於一種因果關係的工具性解釋，教育議題亦可能成為技術層面的問題（Ewert, 1991）。

二、教育實踐開展教育理論

持此一觀點者主要是 Gadamer，根據他的考據，古希臘「理論」(theoria)一詞的涵義如下：

希臘文 theoria 一詞最初的意義是一個團體參與某種祭祀神明的慶典，對這種神聖活動的觀察，不只是不介入的確認某中立的狀態，或靜觀某壯麗之展現。確切的說，理論的原初意義為真正參與一個事件，真正出席在現場（Gadamer, 1982：17-18）。

在 Gadamer 看來，實踐與理論並非對立的，理論是通過參與才獲得的，甚至實踐是理論的真正意涵，理論與實踐合而為一即為生活中最真實的體驗（Gadamer, 1982：77）。同時，他援引 Aristotle 的觀點，認為理論本身即為實踐（或實踐智慧）。實踐所構成的並非行為模式，而是生活方式（which is living），處於活動性（activity）及情境性（situatedness）之間（Gadamer, 1982：89-90）。Gadamer 認為，當代科技造成了「實踐概念的沒落」，科技發展導致對世紀圖像-技術的全面控制，以及人類文明的危機，進而改變「實踐」的原本意涵，使得實踐與具體生活脫節，而成為科學的運用，意即「技術」(Techne)（Gadamer, 1991）。近代科學的科學應用，只是一成不變的把某種普遍的原則或規律應用於具體情況，此與主動參與人類生活的實踐智慧迥異（洪漢鼎，1995：138-139）。

當代科學的 methodos 指的是反覆的研究之路，總是可以一再的走別人走過的路，就是方法，而這亦是科學的進程。如果檢證（verification）定義了真理，則衡量知識的標準就不再是真理，而是確定性。由於檢證的理想，認知被侷限於可被證實、模仿的範疇，計畫與技術便從當代科學按部就班（step-by-step）中發展出來，而文明化、技術化所導致的知識與實際應用之間的困境，無法藉由科學知識來仲裁，因為科學本身就是技術（Gadamer, 1994：37-38）。

就詮釋學而言，其反映出現代科學的理論與實踐脫節的境況，而進行相反的路徑，亦即從實踐出發，而導向實踐本身的理論省察。從哲學詮釋學的觀點而言，詮釋者的存有與被詮釋對象相聯結，無論會產生多少誤解，任何一種對他人或文本的理解，皆

包含在相互呼應的語境中。然而，這並不意謂著吾人可以棄絕現代科學在方法上的嚴謹性，詮釋學或精神科學儘管在研究旨趣及步驟上與自然科學迥異，但仍處於方法論的批判理性的尺度下（Gadamer, 1982）。

因此，如果將實踐當作既有的規則或理論應用到實際生活世界，則有把實踐化約為技術之危險，而使得社會實踐活動成為「手段-目的」關係；當技術性活動膨脹成為社會生活的主流時，人際之間就衍生為相互算計、控制，甚至導向自我疏離（楊深坑，1999：7-8）。質言之，Gadamer 認為，理論興趣與實踐行動之間有相互含蘊的關係，Aristotle 在其「倫理學」中即清楚的思索過此一議題。一個奉獻於理論興趣的人均預設了實踐理性（*phronesis*）的功效，但這不會範限理論或純粹求知慾的優位性；另一方面，「實踐」的優位性亦是無可否認的，Aristotle 便承認理論與實踐間的交互性（*reciprocity*）。因此，詮釋學是一種理論，但也必須處理對於實際闡釋、文本闡釋、闡釋及溝通經驗的理論態度，此一理論性態度讓我們反思實際的理解經驗（Gadamer, 1982：111-112）。

關於這一點，Van Manen 也有其見解：實行（*practice*）的實證論觀念強調「實際教學」，亦即注重個殊的技術或技巧，然而，實行如果是理論的工具性（*instrumental*）應用，則未必會產生教育學智慧。教師常使用所謂的技術、策略、或教學法來輔助學生學習，不過，「技術」這個字有更豐富的歷史意涵，而不只是為達課程目的之教學手段，從語源學上看，「技術」有「生產」、「導致」的意思，接近古希臘的真理概念，亦即將潛藏的事物揭露出來。古希臘字 *techne* 與 *episteme* 有關，都是認識、意義、揭露的模式，因此，教學技術可說是讓某事物呈現、開顯出來的行動（Van Manen, 1982：291-295）。

精神科學教育學的奠基者 W. Dilthey 就劃分了自然科學與精神科學，認為自然科學可以透過普遍法則來解釋，精神科學對其對象具有一次性、個殊性，因而其認知模式亦有別於自然科學，需要尋求意義的理解。1895 年他進而提出「生命」作為其精神科學方法論的核心概念，並將生命概念援引至教育理論，認為只有生命的目的方能導出教育目的，關於人是什麼及人的所欲為何，均無法從普遍有效的觀念來把握，而需從人的整全性本質所開展出來的生命體驗而理解。E. Linde 受其影響，指出理論應從實踐中解放出來，理論並非只憑思辯而成，而須從實踐中發展與成長；一種具有活力的理論，一方面須得到實踐的滋長，另一方面則須保證實踐不受理論之拘制（楊深坑，1988：11-12）。

準此，教育學研究的「現象-詮釋學派」取向，認為教育理論的形成與教育實踐合

一，教育理論本身即擁有實踐性；同時將教育理論與實踐的問題置諸教育家的人格，及高度成熟的教育文化來討論，其關注的焦點在從人本身的存有、整全生命出發，與整體歷史文化脈絡交融而成的價值體系。

三、教育理論反省改變教育實踐

「批判-重建」論者多贊同教育實踐優先於教育理論的形成，而教育理論用來反省、批判教育實踐。Habermas 追溯 Aristotle 時代的「實踐 (praxis)」概念，認為其所謂的「實踐」，指的是「做」(doing) 的意思，而非思想的形成。實踐的科學如政治學、倫理學、教育學等均屬之，Habermas 所要解決的正是這些實踐性科學 (溫明麗, 1986: 116)。而他在談理論與實踐的問題時，亦說：「人類的美善只會在實踐中遇到，而無法從具體情境中孤立出來，與其他事物分開；在具體情境裡，一項事物必與其他事物相關作為一個普通的理念，所謂正義生活的理念乃是空洞的。」因此，儘管理性在純粹的理論層次上，仍缺乏絕對客觀之判準，至少在實踐層次上，透過適度的溝通、對話及批判，仍展現了逐步解決具體問題的潛力 (陳曉林, 1987: 272-274)。而透過自我反思，知識及旨趣合而為一，理論與實踐亦合而為一 (曾慶豹, 1999: 120)。

Habermas 批判希臘以來所謂的理论 (theoria) 是純粹為知識而知識的觀點，他認為這種對實踐及價值保持中立的取向，最終會導致全面的宰制。社會理論最主要的作用在啟蒙，藉由理論來重塑「社會實在」，以反映各個角度與觀點，使人看出衝突及困難所在。唯有透過理論的啟蒙，才能使人們反省自己的認知興趣，放棄偏頗狹隘的看法，進而在理想的溝通中形塑共識。Habermas 強調，理論是行動之依據，除了工具理性之外，更應發揚價值理性，使人引發自覺，進而在實踐中創造更大的價值 (沈清松, 1994: 386-387)。Habermas 批判傳統理論觀點的目的，一方面在於拒絕使理論屈服現有的統治秩序，另一方面，則反對將理論理解為實踐的「沈思的對立」²；質言之，通過對於理論與實踐的傳統關係之考察，他所要強調的是批判理論的實踐使命，亦即「解放」(高宣揚, 1991: 83-85)。而教育的實踐規範，主要在幫助受教者走向獨立、自主、成熟與負責的「解放目的」(馮朝霖, 2000: 31-32)。

批判理論不以描述社會實在為已足，更要試圖改變之，亦即批判理論重視解放的實踐，故而，Habermas 意欲解決批判理論的二大問題：規範的基礎問題及理論與實踐間的問題 (Ewert, 1991)。至於理論與實踐之間的關連性，Habermas 認為此二者只有間

² 古代哲學家傾向把沈思性的純理論與實踐活動相對立。

接關係，而非因果關係，社會必須在一開放、理性而無扭曲的情境中，理論與實踐始有較佳的關連。他以下述三層次說明之（陳伯璋，1982：88-89）：

- (一)批判定理的形成及擴展：主客體(或另一主體)以理性對話的方式達到確實的敘述，由此產生的批判定理有其理性保證及科學意義。然而，此定理僅是暫時性的共識，隨時會被否定或修正，而這種批判定理並不具有「實踐」的必然性，只是提供合理知識的保證，除非在溝通過程中，能喚起自我反省，而由主體「決定」新的「行動」時，始出現實踐的活動。
- (二)啟蒙過程的組織：此乃將批判定理予以檢視及批判、反省的歷程，旨在藉由教育喚醒大眾自我反思的能力。此包括「理論的啟蒙」與「實踐」二方面：前者是指由知識份子喚起眾人對理論的了解與認識，以破除蒙蔽的意識型態及被宰制的人際關係；換言之，理論的啟蒙在為批判提供認識論的檢證與基礎。至於實踐，則是由一群有批判反省能力的人（特指知識份子），在理論知識的指引下，促使個人或團體進行自我反省。
- (三)策略性行動：在理論的指引和自我反省將真相呈顯出來後，接著以主體對實體的理解與期望為起點，選擇最有利的策略及謹慎的決定訴諸行動，進而解決實際問題。不過，Habermas 認為，理論無法直接做為政治行動合法化的基礎，亦即，政治行動的合法性僅能建立在公開且不受扭曲的實踐溝通之共識上。質言之，理論只能喚起自我反省，至於實踐則是透過倫理的參與及決定，而在生活世界裡實現。

對於理論與實踐的關係，實證主義及批判理論持不同觀點：實證主義的理論與實踐，其實是「經驗理論」與其「技術性的應用」，其間的關係是邏輯的、經驗的、內在的、直接的；而批判理論的實踐固然可引發社會變遷，惟理論與實踐的關係卻不是直接的，必須透過群眾意識的啟蒙（黃瑞祺，1996：38-39）。由是觀之，教育學的「批判-重建」取向認為教育理論的形成與教育實踐的關係是間接的，教育理論的作用在促使教育人員反省、自覺，從教育實踐的社會、文化背景，去批判背後的意識型態或宰制現象，進而發揚社會集體的理性實踐。同時，陳伯璋認為，由於理論與實踐之間常是間接的關係，人種誌研究在觀察情境或行動者的言行舉止時，應掌握理想與現實、理論及實踐之間接性，才能確實了解現象的特質，並把握真正的意義（陳伯璋，2001：188）。

四、教育實作取代教育理論

持此一論點者主要為後現代主義思想家，後現代思潮基本上不企圖與現代性一般

建立放諸四海皆準的偉大理論，而可以有歷時性、普遍性的效果；反之，後現代強調以實作取代理論，僅試圖從實作中發展出適合該情境的局部性「論述」，其中，Lyotard 即為一明顯的例證。Lyotard 將「現代」界定成藉由某種「大敘述」(grand narrative) 為其合法性基礎的科學，如精神的辯證、意義的詮釋、理性或勞動主體的解放、財富的創造等。至於「後現代」，他則將之定義為對大敘述的懷疑(Lyotard, 1984:xxiii-xxiv)。換言之，對現代性以「後設敘述」(meta-discourse) 作為知識正當性根基的質疑，正是其後現代知識論述的焦點。至於他之所以質疑後設敘述，主要是因為大而無當的後設敘述並未察覺權力與技術對知識本身的滲透，甚至已然駕馭了知識敘述體系，以增進權力及技術的運作效能(黃瑞祺，2000：107-108)。Lyotard 受到費若本「什麼都可以」(anything goes) 理念的影響，在對大敘述質疑、批判的同時，試圖以「小敘述」(petit narrative) 取而代之，「以對抗整體性，期能發現差異性」(Lyotard, 1984:82)。易言之，Lyotard 反對後設敘述，企圖動搖現代知識的合法性根基，而主張各種論述都可以成為知識的內涵，各種知識並無主副、高下、重要次要之別。後現代所追求的知識，不再是同質性的共識，而是異質性的多元論述。

同時，Lyotard 亦觀察到，後現代知識的特色是注重「可實作性」，亦即重視知識的市場價值、實用價值，著眼於如何以最小的輸入獲得最大的產出。Lyotard 指出，後現代情境下電腦的普及，與尖端科技的變革衝擊著知識領域，使知識的三大功能--知識研究考察功能及傳播既定知識功能皆受到影響(張文軍，1998：49)。因此，他認為進入後現代社會後，知識的地位產生巨變，主要表現在以下諸方面(王岳川，1993：179-180)：

- (一)科學知識是一種論述：科學知識都和語言脫離不了關係，如語音學、語言學、大眾傳播、電腦語言、電傳學等，知識的本質因而產生重大變化。科技大規模將知識輸入電腦，使知識成為可操作運用的資料。所有的知識皆須轉換成電腦語言，任何無法變成數字符碼，而予以傳遞的知識，都有被淘汰之可能。
- (二)知識商品化：隨著電腦霸權的形成，知識由傳統藉心靈與智慧的訓練獲知的方式已經式微，取而代之的是一種「符號化」。後現代知識不再以知識本身為最高目的，知識逐漸商品化。
- (三)知識即權力：知識與權力結合，知識成為一種話語，一種壓迫、排斥、宰制的權力形式。是以，擁有資訊或科學知識者即擁有權力。

隨著電腦霸權的形成，因而產生一種特殊的邏輯，以往知識由心靈及智慧的訓練而產生的方式已然式微，取而代之的是一種外在化、符號化的方式，實行商品化的

操作。此外，知識失去了傳統的價值，而成為商品化的重要領域，並與權力結合，形成一種新的壓迫、抗拒與宰制的權力形式。(Lyotard, 1984: 5)。

因此，現今專業的學生、政府，或是高等教育機構所問的問題不再是：「這是真理嗎？」而是「這有何用？」在知識商品化的情境下，這個問題等於是在問：「這有沒有市場？」從權力增長(power-growth)的脈絡來看，此問題即為：「這有效嗎？」(Lyotard, 1984: 51)。換言之，在後現代社會中，科學知識遵循的原則是「可實作性」原則，即「最佳表現」(optimal performance)原則：最大的輸出及最小的輸入(Lyotard, 1984: 44)。在Lyotard看來，後現代科學所追尋的不是真理或正義，而是依循最小輸入與最大輸出的可實作性原則所產生知識，造成知識與真理臣服在科技之下(Lyotard, 1984: 5)。

由Lyotard的論述可知，其後現代知識觀與高等教育觀均傾向於，後現代重視的是實作之後的績效，重視知識的市場價值及實用價值，而非致力於理論的建立。同時，後現代教育學亦不強調具有廣大解釋力的「大型理論」，充其量只是想闡發其「論述」罷了。正如D. Bridges所言，現今哲學著作的形式不是去批判以前的作者，就是試圖提出自己的觀點並辯護，此種雄辯家式的(declamatory)形式，使作者有點像是自大的真理持有者(holder of the truth)，而非謙卑的真理探詢者(enquirer after truth)；換言之，作者是一個知識的「知者」(knower)，而不是尋找者(seeker)。對於後現代學者而言，任何的文本只不過是一種爭論(polemic)，以Foucault為例，其目標係在激發我們去聽不同的主張(claim)，而非接受某一種發現。如此一來，會產生一種未經論辯(unargued)、未自我批判的爭論，而只是在宣揚優點(Bridges, 1997)。

肆、教育理論與教育實踐間的合理性發展

啟蒙運動以來，西方理性偏枯化發展的結果，造成理論與實踐割離，技術凌駕實踐，而使得教育偏離正道，無法開展健全人格(楊深坑, 1999: 17)。揆諸西方知識形式的演進史，從實證主義(經驗-分析)理解-詮釋、批判-重建、到後現代，可說是一系列的典範轉移，而此一轉移的歷程或可說是一種從一元到多元、從封閉到開放、從追求 Truth 到探討 truth 的歷程。從教育理論與實踐的關係來看，實證主義認為教育理論引導教育實踐，教育實踐僅是理論的技術性應用而已；詮釋學則主張教育理論與教

育實踐互相含蘊，教育實踐開展教育理論；而批判理論則強調教育的社會實踐，教育理論旨在反省、批判教育及社會實踐，進而重建合理的教育情境；到了後現代，則強調教育實作，而不再講求普遍有效性的教育理論之建構。

為方便分析教育理論與教育實踐間的合理性發展，筆者試圖從教育理論的內外部——形成及推廣、教育理論與教育實踐的後設分析等二個層面切入，俾能從中釐清教育理論與教育實踐的關係，進而探討二者的合理性發展，茲分述如次。

一、教育理論的內外部³——形成及推廣

如果說構作教育理論的目的在用以應用於實際的教育情境，供教育人員解決教育問題的話，則教育理論的外部應該是愈簡單、愈清楚愈好，讓一般的教育實務工作者能一目了然，容易了解理論，進而拿來應用、解釋、預測，如此或可拉進教育理論與教育實踐之間的距離，並使教育理論廣為人知。然而，若教育理論為了便於傳播起見，僅止於將概念分析、解釋清楚，或僅以規準、原則、步驟的訂定為已足，則教育理論不免流於平面化，而難以確立教育學的專業性。因此，筆者認為，教育理論的內涵本身（指的是專業社群所討論的對象）或形成過程，應該有高度的複雜性、專門性、獨特性，這個部份不是其他領域的人或一般人所能置喙的。如此一來，既可縮短教育理論與實踐的差距，又能確保教育學理論的學術造型，而不會讓教育實務人員有「反理論」、「反智主義」的傾向，亦不致使教育學陷入「教育大家談」的困境。

二、教育理論與教育實踐的後設分析

在探究教育理論與教育實踐的關係時，若僅在理論與實踐這兩個層面打轉，則可能會落入「二元化」的迷思中，是以，本文試著在教育理論及教育實踐之下，復分成理論與實踐二個層面來解析，期能開拓較為寬廣的思考空間。

(一)教育理論的理論面向——理論開展理論

教育學是否有「純理論」的存在？易言之，倘若某一教育理論僅止於理論層次，而無法解決教育問題，則該理論是否有價值？筆者的答案是肯定的，但前提是若該教育理論雖不具實踐性，但具有實際的影響力，則仍然是有價值的。申言之，若教育理論儘管與教育實務脫節，然該理論卻開展出其他具教育實踐性的理論，或該理論讓教

³ 所謂「教育理論的內外部」是筆者為便於解說起見所為的區分，教育理論的內部大致包括理論的構念、內涵、邏輯結構等，其中，構念乃是專業社群共通的語言，與概念不同；至於教育理論的外部，係指理論呈現在外的部份。

育人員獲得一些啟發，進而去批判一些不合理的教育現象，則還是有「實際」的作用存在，也就有其價值性。舉例而言，後現代主義常被批評為「只破不立」，難以應用於教育情境中；不過，就算是「只破不立」（其實此批評未必公允），也是有其實際效用，至少它「破」了，破除了諸多啟蒙以降的「理性至上」、「唯科學主義」的迷思，讓遭受蒙蔽的人走出洞穴、重見陽光。是以，就算教育理論僅停留在理論層次，只要其有一些實際作用，則還是有存在的價值。

(二)教育理論的實踐面向—理論導向實踐

教育理論的實踐面向中又包括兩種不同取向，亦即教育理論含蘊教育實踐，和教育理論指導實踐（或教育實踐即理論的應用），前者屬於詮釋學傳統，而後者則是實證主義路數。若以 Gadamer 的哲學詮釋學觀之，實踐是理論的真正意涵，理論與實踐合而為一，理論本身便具有實踐性；然而，實證主義卻將教育理論與實踐截然二分，二者呈割裂狀態，實踐即淪為理論的技術性應用，此為詮釋學與實證主義對理論與實踐看法的歧異點。然而，此兩種取向皆有受批評之處：Gadamer 與 Habermas 同聲譴伐實證主義將理論與實踐二分，且把實踐化約為技術，則易陷入「工具理性」的窠臼；而 Habermas 則批判 Gadamer 視理論與實踐為意義的整體，忽略了社會文化的不合理面，並將此視為理所當然而不加批判。此外，即便是實證主義所主張的教育理論引導教育實踐，不過，正如 Hirst 所說的，教育理論是供教育實務工作者參考之用，教育人員在應用理論之前，亦須衡量教育實務（Hirst, 1966）。

(三)教育實踐的理論面向—實踐發展理論

教育實踐的理論面向指的是，從教育實踐中創發適合該教育情境的理論，以解決實際問題，「行動研究」可說是具代表性的例子。「行動研究」顧名思義就是將「行動」和「研究」結合起來，由實務工作者在實際工作情境當中，根據自己實務上所遭遇的問題進行研究，研擬解決的策略方法，並付諸實行，進而予以評鑑、反省、回饋、修正，進一步解決實際問題。行動研究重視實務問題，然其不僅注意實際問題的解決及行動能力的培養，同時更注重批判、反思的能力，以增進實務工作者的實踐智慧，企圖建立實務的理論，縮短理論及實務之間的差距（蔡清田，2000：54-55）。

此外，行動研究強調批判、解放的觀點，而此觀點主要源自批判理論，主張教育實務工作者有能力從學校、社會組織體系的運作當中，獲得行動的解放。而批判解放的起點，乃是從學校教育實務工作者本身開始反省檢討，批判其受意識型態的型塑與影響的方式，同時反思理論與實務行動的社會結構屬性，進而促使實務工作者採取策略行動與立場，以解除社會結構的宰制及束縛，進而重構合理的學校教育組織（蔡清

田, 2000 : 58)。

(四)教育實踐的實踐面向—實踐取代理論

既然教育學有「純理論」的可能，同時根據 Lyotard 的觀點，筆者大膽假設教育有「純實踐」的存在。因為有些教育人員在處理教育問題時，並非依據理論（例如國文教師未必懂教育學），而是憑著經驗或是信念⁴而做，然後在一段時間的摸索、經歷之後，發現有些方法對行政或是教學特別有效，從此便依此來從事教育實踐。W. Carr 也認為，教育實踐者對自己的理想，多少會以一些概念來說明，然有些人的概念具有一貫性、系統性，因而具有理論的特質；有些人的概念則較缺乏邏輯性（Carr, 1986）。後者在從事教育實踐時，便可能出現「純實踐」的情形，或許這類教師的作為未必符合教育的理論或規準，然其行政或教學可能是有效的、被多數人認同的，這也代表其教育實踐是有市場的，難道我們能全盤否定「純實踐」的教育的價值？又如，我們可能常聽到有人以「擁有豐富的教學經驗」自豪，卻較少聽見有人在學校中以「博通教育理論」自居。不過，這也可能是教育學特有的現象，亦可說是教育學發展的困境。

三、教育理論與教育實踐的合理性開展

歷史上有諸多教育家曾企圖拉進教育理論與實踐間的距離，例如 J. Dewey 為了親自證明教育的原理原則，創辦實驗學校，並投注多年心力，在實作中體驗及驗證，這些實證活動遂成為未來進一步發展理論之基礎（林秀珍，1999 : 8）。然而，誠如 Carr 所言，二十一世紀的教育應重建教育的實踐理念，質言之，教育實踐不只是實際行動，而應與理論相結合，係理性與傳統融合的啟蒙（Carr, 1995 : 125；引自溫明麗，1995 : 112）。準此，在筆者看來，教育理論與教育實踐應朝向二者相互含蘊、相互辯證的方向發展。申言之，教育理論與實踐間有其交互性，教育理論本身就在處理實踐問題，然而，並非先有理論，再將理論應用到技術層面，而是從生活世界、教育情境中發展出具實踐智慧的理論，一方面以此理論反思教育實踐，同時再從教育實踐中不斷修正教育理論，此一辯證發展的歷程是永無止境的。

⁴ 例如教育改革有一響亮的口號「帶好每一位學生」，這可能只是信念，未必經過檢證或確證。

伍、結論

B. Waters 為複雜的後現代思潮下了一個定義：後現代觀點代表對思想、宗教信仰、道德信條的現代模式重新進行批判性評價，也就是對現代性的二分（dichotomies），如客觀實體與主觀經驗、事實及想像、世俗與神聖、公私等，提出深刻的質疑（Doll, 1989），換言之，後現代極力反對現代理性傳統脈絡下的二元對立，而主張朝向多元、複雜、開放。此一觀點讓筆者產生一些啟發，即吾人是否可以跳脫理論與實踐二分且對立的框架，從不同的角度或更寬廣的視野來省察教育理論與實踐的關係。是以，本文在論述教育理論與教育實踐間的合理性發展時，便嘗試由教育理論的內外部，以及教育理論與實踐的後設分析著手，最後歸結出：

- 一、教育理論的內涵本身或形成過程，應該有高度的複雜性、專門性、獨特性，而教育理論呈現在外的部份，應愈清楚明白愈好，使之易於推廣。
- 二、教育理論有「純理論」的可能，亦即從教育理論開展其他理論，或是教育理論供作反省、批判，則儘管缺乏實作性，但仍具價值性。
- 三、教育實踐亦有「純實踐」的可能，儘管此或許會影響教育學專業體系的建立，然其只要有實際效用、符合市場需求，則仍有其價值存在。
- 四、不過，筆者認為，教育理論與教育實踐應朝向二者相互含蘊、相互辯證的方向發展。從生活世界、教育情境中發展出具有實踐智慧的理論，一方面以此理論反思教育實踐，同時再從教育實踐中不斷修正教育理論，形成永無止境的辯證發展歷程。

參考文獻

中文部份

- 王岳川（1993）。*後現代主義文化研究*。台北：淑馨。
- 何秀煌（1988）。*文化、哲學與方法*。台北：東大。
- 何秀煌（1999）。*記號、意識與典範—記號文化與記號人性*。台北：東大。

- 沈清松 (1994)。 *現代哲學論衡*。台北：黎明。
- 但昭偉 (1994)。 教育理論的建構及教育實作。 *初等教育學刊*, 3, 189-204。
- 林秀珍 (1999)。 教育理論本土化的省思。 *教育研究集刊*, 42, 1-15。
- 洪漢鼎 (1995)。 詮釋學和詮釋學哲學的觀念。 *哲學雜誌*, 12, 130-144。
- 高宣揚 (1991)。 *哈伯瑪斯論*。台北：遠流。
- 陳曉林 (1987)。 *學術巨人與理性困境—韋伯、巴柏、哈伯瑪斯*。台北：時報文化。
- 陳伯璋 (1982)。 哈伯瑪斯的「批判解釋學」及其對課程研究的啟示。 *台灣師範大學教育研究所集刊*, 24, 73-134。
- 陳伯璋 (1990)。 *教育研究方法的新取向*。台北：南宏。
- 陳伯璋 (2001)。 *新世紀教育發展的回顧與前瞻*。高雄：麗文。
- 黃瑞祺 (1996)。 *批判社會學—批判理論與現代社會學*。台北：三民。
- 黃瑞祺 (2000)。 *現代與後現代*。台北：巨流。
- 張文軍 (1998)。 *後現代教育*。台北：揚智。
- 曾慶豹 (1999)。 *哈伯瑪斯*。台北：生智。
- 馮朝霖 (2000)。 *教育哲學專論—主體、情性與創化*。台北：元照。
- 溫明麗 (1986)。 *哈伯瑪斯溝通行動理論及其德育涵義*。台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 溫明麗 (1995)。 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*。台北：師苑。
- W. Carr 著 / 溫明麗譯 (1997)。 *新教育學*。台北：師苑。
- 楊深坑 (1988)。 *理論、詮釋與實踐*。台北：師苑。
- 楊深坑 (1997)。 *溝通理性、生命情懷與教育過程—哈伯瑪斯的的溝通理性與教育*。台北：師苑。
- 楊深坑 (1999)。 *世紀之交教育研究的回顧與前瞻*。載於中正教育所教育學門研究生研究方法研討會論文。
- 楊深坑 (1999)。 *知識形式與比較教育*。台北：揚智。
- 楊深坑 (2000)。 迎向新世紀的教育改革—方法論之省察與國際改革之比較分析。 *教育研究集刊*, 44, 1-34。
- 蔡清田 (2000)。 行動研究及其在教育研究上的應用，輯於中正大學教育學研究所主編 *質的研究方法* (頁 307-333)。高雄：麗文。
- 簡成熙 (1997)。 教育理論、研究與實踐的關係—教育分析哲學式的省察。載於簡成熙

主編 *哲學和教育—20 世紀末的教育哲學*，261-288。

外文部份

- Bridges, D. (1997). Philosophy and Educational Research: a reconsideration of epistemological boundaries. *Cambridge Journal of Education*, 27, (2), 177-189.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of educational knowledge*. The Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
- Carr, W. (1986). Theories of Theory and Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 20(2), 178.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Doll, Jr., W. (1989). Foundations of a postmodern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 243-253.
- Ewert, G. D. (1991). Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. *Review of Educational Research*, 61(3), 345-378.
- Gadamer, H.-G. (1982). *Reason in the age of science*. Trans. by F. G. Lawrence. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Gadamer, H.-G. (1991). *Truth and Method*. New York: The Crossroad Publishing Corporation.
- Gadamer, H.-G. (1994). What Is Truth. Edited in *Hermeneutics and Truth* (B. R. Wachterhauser, Trans). Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Habermas, J. (1973). *Theory and Practice*. (J. Viertel, Trans.) Boston: Beacon Press.
- Hirst, P. (1966). Educational Theory, In J. W. Tibble(ed.), *The Study of Education*. London: RKP.
- Lyotard, J. - F. (1984). *The Postmodern Condition : A Report on Knowledge*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Van Manen, Max. (1982). Phenomenological pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283-299.

文稿收件：92.10.28

接受刊登：93.01.19

The Relationship between Educational Theory and Practice and Its Rational Development

Chen – Peng You

Officer, Ministry of Education

Doctoral Graduate Student

Department of Education, NTNU

Abstract

According to the philosophical paradigms, including positivism, phenomenology-hermeneutics, critical theory, and postmodernism, the relationship between educational theory and practice has four dimensions respectively : educational theory leading practice, educational practice developing theory, educational theory reflecting/modifying practice, and educational practice replacing theory.

As for the rational development of the relationship between educational theory and practice, the study draws the conclusion from meta-analysis. Educational theory and practice are “ inter-becoming ” and the development of their relationship is dialectic. In other words, educational theory with practice wisdom is developed in life world and educational situation. We can use educational theory to reflect practice, and constantly modify educational theory from practice at the same time. That will be an endless, dialectic development process.

Key words: theory and practice, educational theory, educational practice, rationality