

行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

人文與自然學科之爭論：李歐塔（J. F. Lyotard）解構
「後設敘事」與後現代多元文化教育(I)
研究成果報告(精簡版)

計畫類別：個別型
計畫編號：NSC 94-2413-H-004-022-
執行期間：94年08月01日至95年07月31日
執行單位：國立政治大學師資培育中心

計畫主持人：陳幼慧

計畫參與人員：博士班研究生-兼任助理：廖志恒
碩士班研究生-兼任助理：謝明倫、蘇志明
協同主持人：唐經欽、莊德仁

處理方式：本計畫可公開查詢

中華民國 96 年 12 月 10 日

行政院國家科學委員會補助專題研究計畫 成果報告
 期中進度報告

人文與自然學科之爭論：

李歐塔（Jean-François Lyotard）與後現代多元文化教育
（Argument between humanity and science:
Jean-François Lyotard and Postmodern Multicultural
Education）

計畫類別： 個別型計畫 整合型計畫

計畫編號：NSC 94-2413-H-004-022

執行期間：94年8月1日至95年7月31日

計畫主持人：陳幼慧

協同主持人：唐經欽、莊德仁

計畫參與人員：廖志恒、謝明倫、蘇志明

成果報告類型(依經費核定清單規定繳交)： 精簡報告 完整報告

本成果報告包括以下應繳交之附件：

- 赴國外出差或研習心得報告一份
- 赴大陸地區出差或研習心得報告一份
- 出席國際學術會議心得報告及發表之論文各一份
- 國際合作研究計畫國外研究報告書一份

處理方式：除產學合作研究計畫、提升產業技術及人才培育研究計畫、
列管計畫及下列情形者外，得立即公開查詢

涉及專利或其他智慧財產權， 一年 二年後可公開查詢

執行單位：國立政治大學師資培育中心

中華民國 95 年 10 月 10 日

中文摘要

李歐塔 (Jean-François Lyotard) 在《後現代狀況：關於知識的報告》一書多處討論科學知識合法化的基礎，分析科學知識如何使自己合法化，並質疑知識合法化的基礎。李歐塔認為「後現代」就是對「後設敘事」的質疑，他理解「科學知識並不代表知識的整體，他總是與另一種我所指的敘事知識並存」，當代科學知識以「後設敘事」為基礎而形成文化霸權，並質疑「敘事知識」合法性的地位，因而導致「敘事知識」合法性的危機。

相應於後現代學者對當代人文學陷入「敘事危機」的擔憂，德國「精神科學」(Wissenschaften)的傳統論述，如：狄爾泰(Wilhelm Dilthey)、斯普朗格(Eduard Spranger)、李凱爾特(Heinrich Rickert)、里特(Theodor Litt)等亦對人文學科獨特性提出論述，質疑不同的科學的「典範」(paradigm)，是否存在任何「一種普遍可交流的後設語言(universal metalanguage)」？

關鍵字：精神科學、人文學科、自然學科、後設敘事、多元文化、後現代

Abstract

Respect for systematical differences means affirming another “autonomy,” in the same way that the “paradigms” for different sciences have their own legitimacy and cannot be arbitrarily exchanged. Lyotard considers postmodernism as doubtful of meta-narrative and that “scientific knowledge does not represent the totality of knowledge, which is always coexistent with a ‘narrative knowledge’ that I refer to.” Current scientific knowledge has formed a cultural hegemony based on meta-narrative and has doubted the legitimate position of narrative knowledge such that a crisis of the legitimacy of narrative knowledge has resulted. Many questions extended by the narrative crisis have become his core concerns for the study of postmodern cultural phenomenon. Humanity and science have their own linguistic peculiarities and “one type of universal exchangeable metalanguage” does not exist for both. The needs of a multicultural environment attempts to subvert any preconceived criteria as core of the universal world’s values, building a respect for differences while affirming the value of “otherness.” In the postmodern world, multicultural subjects are “intersubjectivity.” All discusses being equal, each respects the other’s “difference.”

Keywords: Wissenschaften 、 Humanity 、 scientific knowledge 、 Meta-narrative 、 Multiculturalism 、 Post-modernism

一、研究目的

本計畫以「人文與自然學科之爭論：李歐塔解構的『後設敘事』與後現代多元文化教育」為題，研究計畫參與人員以「人文與自然學科之爭論」為思考核心，針對此問題探索各方面論述的意義，並循序漸進地著手規劃研究進程、閱讀相關文獻、書寫與整理文獻資料，以為後續研究提供堅實的基礎。

在探討「人文與自然學科之爭論」的同時，本計畫除了從李歐塔所討論科學知識的合法性基礎著手之外，由於本研究主持人留學德國背景與多位助理均具備研讀德文文本之能力，因此，本研究希望扣緊德國論述「精神科學」傳統脈絡中，汲取人文與自然學科之異同與其本質上的關懷論點，期待為「人文與自然學科之爭論」此一議題，提供更廣泛的理解與析辨，並能對長久以來該爭議做出系統的討論。

再者，身為教育研究社群之一份子，基於對教育研究深耕的期許，本計畫亦希望擴及探討「後現代教育論述」與「多元文化教育」在台灣教育界的論述情況。因此，本階段研究人員亦針對「後現代教育論述」與「多元文化教育」兩議題在台灣教育文獻資料中的討論情況，作了初步的文獻分析，以期能瞭解此二議題在台灣教育論述中所型構的形貌。

二、研究內容

本計畫執行截至目前為止，分別針對李歐塔論人文學科與自然學科之爭論、德國「精神科學」傳統論人文與自然學科之爭後現代多元文化教育論述在台灣的問題等三個部分的文獻資料作了初步的分析與整理，其內容彙整如下：

1. 李歐塔論人文學科與自然學科之爭論

李歐塔在《後現代狀況：關於知識的報告》¹ (Lyotard, 1986) 一書引言便指出，「後現代」(postmodern) 一詞，恰好標示出當今文化的思路與狀況，這項研究以「敘事危機」(the crisis of narratives) 為焦點 (Lyotard, 1986: 28)。書中李歐塔多處討論科學知識合法化的基礎，分析科學知識如何使自己合法化，並質疑知識合法化的基礎。李歐塔認為「後現代」就是對「後設敘事」的質疑 (Lyotard, 1986: xxiii)，他理解「科學知識並不代表知識的整體，他總是與另一種我所指的「敘事知識」並存，當代科學知識以「後設敘事」為基礎而形成文化霸權，並質疑「敘事知識」合法性的地位，因而導致「敘事知識」合法性的危機，「敘事危機」所延伸的諸多問題成為他對後現代文化現象的研究核心的關懷。

西方邏各斯的傳統，象徵著古希臘太陽神「阿波羅」(Apollo) 的理性精神，表現在形上學對作為現象基礎本體世界的追求，以及對知識普遍性、客觀性的肯定，並認為人類透過運用理性，透過概念的作用，可以掌握此客觀的真理。以理性為基礎追求知識客觀性的邏各斯傳統，締造了西方古老的文明，也影響了現代科學追求客觀、普遍、實證與重視效率的精神，更提供了「科學知識」文化霸權的理論基礎，也就是李歐塔「後設敘事」的蘊涵。理性之光的自覺，成了人類文明的唯一指標，是檢證知識合法性的唯一基礎，所有知識類型都必須通過理性「知識法庭」的檢證，形成了「一元中心主義」的後設理論。李歐塔極力想破除西方傳統對「後設敘事」的迷思，其他後現代學者亦力倡「去中心主義」(decentralization) 的主張，即是擔心此「宏偉敘事」(grand narratives)、「後設敘事」隱藏著可能導致「理性中心主義」、「一元中心主義」的危機²。

李歐塔認為，科學一直以「後設敘事」的方式使自己合法 (Lyotard, 1986: xxiii)，而

¹ Jean-François Lyotard (1986), *The Postmodern condition: A report on knowledge* (2nd ed.). Manchester: Manchester Univ..

² 陳幼慧 (2000): 多元與共識 plures et consensus—現代精神之合法性基礎，載於思與言-多元與共識，三十八卷，第三期，105-133。

「後設敘事」的可能性即是預設達成普遍「共識」(consensus)之必然性。他指出西方科學的傳統自柏拉圖的對話錄開始，發展至啟蒙時期的科學知識，科學知識更躍升為文化霸權的「知識英雄」，甚至發展到當今哈伯瑪斯的「溝通理性」(communicative rationality)思路，都是予以西方理性傳統相當的肯定。李歐塔則抱持批判的態度，尤其在對抗後工業社會的文化矛盾所產生合法化危機的意識，他更質疑「合法化是否能像哈伯瑪斯所設想的，建立在相互溝通所達成的共識上？」(Lyotard, 1986: xxiv)

李歐塔引用晚期維根斯坦 (Ludwig Wittgenstein, 1921) 的「語言遊戲」(Language-games) 理論來破除對「共識」的迷失 (Lyotard, 1986: 10)。誠如晚期維根斯坦的主張：像遊戲一樣沒有共同的特徵，只能落在一定的遊戲規則裏才有意義，也不存在語言的共同本質，語言的意義不在於他所代表客觀的意義，而是由它在語法中的使用決定。語言由不同人群，為不同的目的而從事一系列不確定的、由規則支配的運作，語言的特質和用法乃是隨著遊戲規則而設定，而且這些遊戲規則本身不能給自己提供自身的合法性，它們只能是遊戲者之間的契約式產物。不同的知識類型擁有不同的遊戲規則，因此，科學知識和人文知識有著不同的遊戲規則，科學的語言僅能落在科學的體系被檢證，經由科學家的專家共識僅能建立一套屬於自己的遊戲規則，「科學只能玩自己的語言遊戲，我們不能用科學來規誡別的語言遊戲的合法性」(Lyotard, 1986: 40)。科學與人文知識的範式 (paradigm) 不可任意轉換，這兩種知識類型之遊戲規則具有不可通約性，不能用一個取代另外一個知識，任何人不可能通曉全部的語言形式，因此介於不同的知識類型並不存在「一種普遍可交流的後設語言 (universal metalanguage)」(Lyotard, 1986: 41)。

解除科學知識文化霸權的合法化基礎，開創多元的標準，樹立不同的遊戲規則，是李歐塔所極力爭取的後現代主張。在《後現代狀況：關於知識的報告》一書中，李歐塔認為長久以來，科學一直以「普遍」共識為基礎的「後設敘事」使自己合法，再以「立法者」的立場，設定一些條件以判定「敘事知識」僅是神話與寓言的知識。後設敘事首先透過自我合法化的模式，進而積極扮演提供其他敘事知識的後設觀點 (Browning, 2000:2)。李歐塔認為，事實上科學自柏拉圖以來，便依賴於非科學的敘事知識將自己合法化，科學性的語言遊戲希望使其說法成為真理，但卻沒有能力憑自己力量，提出合法化的理論 (Lyotard, 1986: 28)，科學離開了「非科學」的人文科學，既不能自證為真理，也無法讓別人知其為真理。在科學的發明史，新的發明推翻現存的科學檢證原則，因此他必須回到「非」科學的敘事知識裡頭去證成自己，向敘事回歸成為科學知識成立過程的必然趨勢。

針對解構「後設敘事」的論述，李歐塔首先區分兩種知識類型：一種是敘事知識 (narrative Knowledge)，一種是科學知識 (scientific knowledge)。這兩種知識本來應相互並存，兩者的獲得途徑不同，屬於不同的秩序 (order)，每個秩序有自己的遊戲規則，然而啟蒙以來明顯地科學知識以「霸權」的姿態凌駕於敘事知識之上，以「科學尺度來衡量敘事學中的描述，多少都要流于寓言傳說」(Lyotard, 1986: xxiii)，因此敘事知識面臨僅是神話，象徵著未啟蒙、不文明的知識合法性危機。李歐塔認為「後設敘事」提供科學知識成為文化霸權的合法性基礎，吾們可以將西方科學知識的發展理解為邏各斯 (logos) 傳統重視形上終極實體的追求，以及絕對知識的普遍性、客觀性之預設，以及啟蒙以來的科學講求實證、量化的「後設敘事」之科學精神。

2. 德國「精神科學」傳統論人文與自然學科之爭

不同於自然科學追求實證、客觀的研究方法，人文科學乃是以「詮釋」為主；然而，詮釋是屬於個人體驗的意義探索，因此，人文學科乃是以個體主觀心靈的體驗為起點，連結成意義、價值的文化之客觀場域；人文學科教育工作者的意義，乃是文化客觀土壤的耕耘者，其中包括營造優質的學習環境、審慎選擇客觀的文化財等責任，藉以陶冶受教者的主觀心靈。人文素養的養成教育是文化土壤的播種與深耕，這當然絕對無法看到立即的、實證、量化的效果，而是必須回到歷史場景的等待過程。畢竟，唯有客觀的文化深植個體

的主觀心靈，內蘊歛化成每個個體的血液，文化的傳承才有可能，厚植本土文化的力量也才能落實結晶。

儘管人文與自然之爭早就沸沸揚揚，但是人文科學始終無法提出一個真正明確的方法論。相對於實證主義所擁有的明確方法論，人文科學和社會科學的狀態無疑相當混沌不明。是以，以人為研究對象，以人為研究旨趣的心理學、歷史學及社會學等學門，漸漸借用了自然科學方法來發展自身，因而引發了歐洲十九世紀下半的「科學方法大辯論」。在人文科學的發展史上，當時德國出現了「科學教育學」與「文化教育學」(Kulturpädagogik，或精神科學教育學)的對峙。由狄爾泰(Wilhelm Dilthey)、斯普朗格(Eduard Spranger)、李凱爾特(Heinrich Rickert)、里特(Theodor Litt)等人所組成的「德國文化教育學派」，他們希望提出一套有別於自然學科的方法論，設法使哲學、社會科學和人文科學在地位、作用和影響方面，達到與自然科學相媲美的地步。並把作為人文學科的教育學看作是一個人生完成、文化變遷的永恆過程，注重教育對人的價值和意義的提升，並將文化、教育(Bildung、Erziehung)、人三者連接起來，融為一體。這場辯論及其延續至今的影響，同時也促使西方學術界越來越重視這兩類學科之間的聯繫和區別，因而推動了西方學術研究上許多相應的發展。

文化教育學的先驅大師狄爾泰在《建構》一書，開宗明義就指出：「首先，我們必須以確定的標記，先行將精神科學與自然科學劃分開。」(GS VII, 79)自然科學與人文科學在研究對象、方法和目的上存在明顯的區別，自然科學以自然界為研究對象，關注事物因果關係層面的知識，對於自然物只能說明，不能理解；而人文科學以人的精神世界為研究對象，要求必須理解生活的價值與意義之揭露，在理解歷史、文化、作品乃至整個生活時，不能採用自然科學的說明方法，而只能通過理解和解釋。

狄爾泰定義作為人文學科認識論基礎的「了解」(Verstehen)，乃是指「由給予感官的心靈生命的表現，獲得心靈生命的知識的過程」(狄爾泰，GS V, 332)。「了解」所要把握的是意義與「意義系統」，而意義或意義系統是無法知覺到的(nicht vernehmbar)，只能加以「了解」(verstehbar)。(張旺山，民75年：229)在精神世界中，充滿了主體的人之情感、想像、意志、體驗等，這些全是無法加以精確觀察和測量，唯有通過了解。精神科學所指的客觀性，非如自然科學線性的、量化、因果解釋的實證方法，而是指「存在個體間的共通性(Gemeinsamkeit)，在感覺世界(Sinnenswelt)中客觀化出來的種種形式……包括了生活方式、交往的形式、社會所形成的目標系統，乃至道德、法律、國家、宗教、藝術、科學和哲學。」(GS VII, 208)

3. 後現代多元文化教育論述在台灣

本計畫針對「後現代教育論述」與「多元文化教育」在教育領域中所產生的效應之文獻，依據主題、領域彙整分析，以期從中觀察這兩股思潮對本土教育發展所激發之火花。本研究藉助「教育類期刊」所蒐集之「教育論文獻上資料庫」加以分析與歸納，並逐步瞭解「後現代多元文化教育思潮」出現在台灣教育論述中的位置與角色。

(一) 後現代教育論述在台灣

透過「教育論文獻上資料庫」系統之搜尋功能，獲得86筆期刊文獻資料。依照其內容要旨加以分類，共分成(1)教育通論類：共21篇；(2)課程與教學類：共22篇；(3)教育行政類：12篇；(4)藝術教育類：7篇；(5)道德教育類：6篇；(6)科技教育類：6篇；(7)教育研究類：3篇；(8)輔導與諮商類：3篇；(9)其他類：6篇。以下僅針對本計畫所分之各類別做初步的文獻分析：

(1)教育通論類：此部分的研究又可分成兩類：一類是以人物思想為核心出發，提出教育上的啟示或反思，其中主要分析對象有傅科(Michel Foucault)、李歐塔(J. F. Lyotard)、

羅荻 (Roty)、季胡 (Giroux) 等人；另一類則以後現代挑戰現代主義的觀點出發，探究其哲學意涵，研究後現代的社會網絡，並以此思考教育問題上可能的啟發與突破。總之，此類別之文獻，緊扣後現代之思想旨趣，挑戰當前台灣教育論述，並藉此提出後現代觀點的教育論述。

- (2) 課程與教學類：此部分的研究亦可分為兩大類：其一是在理論層面探討後現代課程觀的典範變遷所產生的課程新趨勢，企圖透過理論的解析，說明後現代課程觀之多種樣貌；另一類則將焦點放諸於「九年一貫課程改革」的實踐層面上，探討後現代思潮對台灣現行的九年一貫課程改革所帶來的影響與啟示，並以後現代關懷出發，從課程設計到教學各層面嘗試提出許多執行策略與反省角度。
- (3) 教育行政類：此部分之研究，大多集中探討後現代思潮對教育行政、教育領導及教育政策面帶來的影響與啟示，並反省後現代社會中的教育行政現實。
- (4) 藝術教育類：由於後現代思潮崛起於後現代藝術之表現，故在教育上的論述中，藝術教育的後現代思考也就成為後現代教育論述的一個重要的關注焦點。在所整理的文獻資料中，後現代思維成為九年一貫課程藝術與人文領域的課程之重要面向，並藉由藝術教育的實踐使得後現代觀點得以有落實的機會。
- (5) 道德教育類：在後現代思潮所引領的「多元」價值中，傳統上規訓式的道德教育受到極大的挑戰，因此在教育論述中道德教育的後現代意涵之出現，也就不那麼奇特了。這方面文獻主要在探討後現代社會中的道德律則或許已隨著時代的轉變而必須面臨部分的調整，而道德教育亦藉此衝擊而得到另一種省思的機會。
- (6) 科技教育類：由於網路與多媒體創造了後現代情境的特殊性，再加上教學上的日新月異，教育科技之需求不斷提升，因此，本研究彙整的文獻中亦有不少談論後現代觀點的科技教育，以促成教育與媒體的進一步整合。
- (7) 教育研究類：教育研究關乎於看待「人」的方式，而後現代解構「主體性」哲學的同時，勢必影響教育研究中長久以來對「人」之所以「受教育」的看法，當然也影響了教育研究的方向。因此，探討後現代思潮影響下的教育研究亦成為教育研究發展的重要課題。
- (8) 輔導與諮商類：輔導與諮商探討的是人與自己、人與他人的關係，在後現代思潮的影響下，由於對「人」的觀點有所轉變，進而也使得輔導與諮商的技術與方法有所發展。此外，在諮商者與當事人之間的倫理關係，亦受到後現代觀點的影響而有了改變。
- (9) 其他類：除了上述的分類之外，後現代思潮亦影響了多元文化教育、成人教育、體育教育、人權教育、幼兒教育各議題的發展與反省。

綜言之，台灣教育論述的場域中，受到後現代思潮的影響，在各層面與各議題上都產生了不小的波瀾。而這屬於台灣的「後現代教育論述」雖然或許無法成為撼動台灣教育現況的重要論述，但是至少這樣的氛圍卻是透過了理論與實踐的書寫過程中，逐漸地影響著整個台灣教育的發展。這樣的趨勢未來會往哪裡去？我們或許還無法斷定，但是透過這樣的思維方式，台灣教育論述的體質或許有了些改變的可能性。而教育不就是一種對人可能性的期待嗎？以此觀點而論，本計畫目前從事的文獻回顧確有其積極的意義，透過鑒往知來的分析過程，或許可以為台灣後現代教育論述作某些更合理的回饋與貢獻。此外，本計畫在「後現代教育論述」的部分，除了透過目前已經整理的期刊文獻資料外，後續將陸續針對國科會計畫、碩博士論文做更豐富的整理與分析，以期能型構出「後現代教育論述」在台灣的整體形貌，回首過往的足跡，並藉以前瞻後續研究的可能性。

(二) 多元文化教育在台灣

台灣多元文化教育導因於多元文化社會的環境，再加上本土文化後殖民式的反省運動，使得當前台灣多元文化教育配合社會改革與教育改革的風潮，逐漸成為社會文化上為人注意的焦點。然而，實際上多元文化教育在台灣仍屬於發展階段，故其中仍有許多衝突與矛盾尚待釐清。本節將根據國內學者（王登安，2001：60-65；但昭偉，2000：225-42；陳美如，2001：233-53；黃政傑、張嘉育，1998：69-81；馮朝霖等人，1997：123-64；楊智穎，2002：134-43；溫明麗，1999：487-514；劉蔚之，1993：71-99；譚光鼎，2001：295-339）的研究分析，分別從理念、政策與實踐三個層面探討多元文化教育在台灣所面臨的問題。茲將其內容簡述如下（由於篇幅所限，僅列出標題）：

1. 理念層面

- (1) 多與一的衝突，文化價值的難題
- (2) 文化認同與國家認同的危機
- (3) 教育機會均等與教育品質提昇的兩難
- (4) 過於依賴西方理論，缺乏本土多元文化教育論述

2. 政策層面

- (1) 多元文化教育政策之對象與範圍過於狹隘
- (2) 政治主導的語言政策
- (3) 多元文化教育課程的隱憂
- (4) 相關配套措施的不足：1.師資培育過程的不足；2.缺乏其他行政支援；3.相關法令修訂；4.政策目標失焦。

3. 實踐層面

- (1) 教師對多元文化教育教學的認知與能力不足
- (2) 學生缺乏多元文化教育的行動能力與批判思考能力

然而，從分析的過程中，可以發現許多問題的癥結都在於理念層面的模糊不清，進而導致政策與實踐層面的無所適從；在多元文化的教室實踐層面，也由於牽涉過多理念與政策的問題，使得即使多元文化教師有心營造更積極正向的多元文化教室環境，亦困難重重，更遑論學生在多元文化能力的培養上，更是力不從心。總言之，多元文化教育的問題從理念、政策到實踐各層面，實際上是環環相扣，無法獨立解決的，尤其是上層的理念與政策問題，由於牽涉層面較深且廣，必須教育專家學者與行政人員更大規模地統整公、私部門資源，為多元文化教育在台灣創造更合適的環境，也讓教師與學生能在一個真正多元、尊重的環境中學習多元文化的民主涵養。最後，台灣若能透過多元文化教育改革運動的推動，轉變整體教育改革的功利思考模式，進而培養社會改革的生力軍，將可創造更美好的生活環境，並促成終極的社會改革目標。

4. 參考書目

- Browning, K. Gary (2000). *Lyotard and the end of grand narratives*. University of Wales Press.
- Dilthey, Wilhelm. *Gesammelte Schriften. 12 Bände*. Leipzig und Berlin: B. G. Teubner (1914-1936)。
- Rickert, Heinrich (1921) . *Kulturwissenschaften und Naturwissenschaften*. Tübingen: J.C. B. Mohr.
- Rothacker, Erich (1948). *Logik und Systematik der Geisteswissenschaften*. München/Berlin 1927 (Bonn 1948)
- Theodor Litt (1959). *Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis*. Leipzig 1941 (2. Aufl. 1959)
- Eduard Spranger 著，王文俊譯（1957）。**青年期心理學**。台北：臺灣省教育所編審會。
- 王登安（2001）。多元文化教育的省思。**南投文教**，15，60-65。
- 卡西爾著（2004）。**人文科學的邏輯**。北京：中國人民大學出版社。
- 史諾（2000）。**兩種文化**。台北：貓頭鷹出版。
- 田培林（1978）。**教育與文化**。台北：五南。

- 伽達瑪 (Gadamer, Hans-Georg) 著，洪漢鼎譯 (1995)。真理與方法。台北：時報文化。
- 但昭偉 (2000)。多元文化主義觀點之下的道德教育與評量——一項初步的觀察。教育資料集刊，25，225-242。
- 李歐塔著，島子譯 (民 85)。後現代狀況-關於知識的報告。台北：實驗藝術叢書。
- 狄爾泰著，童奇志、王海鷗譯 (2002)。精神科學引論。北京：中國城市出版社。
- 科林伍德 (R. G. Collingwood) 著 (1992)。歷史的理念。台北：桂冠。
- 張旺山 (1986)。狄爾泰。台北：東大。
- 陳美如 (2001)。多元文化課程在九年一貫課程改革中的省思與作為。教育學刊，17，233-253。
- 馮朝霖、簡瑞容、詹志禹 (1997)。多元文化與教育——其理論、政策與課程。載於林本炫 (主編)，**教育改革的民間觀點** (123-173 頁)。台北市：業強。
- 黃政傑、張嘉育 (1998)。多元文化教育的問題與展望。教育研究資訊，6 (4)，69-81。
- 楊智穎 (2002)。當前國內多元文化課程的反省與展望。人文及社會學科教學通訊，12(6)，134-143。
- 溫明麗 (1999)。理性、詮釋與多元文化教育：辯證性對話。載於中華民國比較教育學會、國立暨南國際大學比較教育研究所、國立台灣師範大學教育學系 (主編)，**教育改革——從傳統到後現代** (487-514 頁)。台北市：師大書苑。
- 維根斯坦 (Ludwig Wittgenstein)，著，張申府譯 (1921/1988)。名理論 (邏輯哲學論)。北京：北京大學。
- 劉蔚之 (1993)。多元文化教育思想之研究。載於中國教育學會 (主編)，**多元文化教育** (71-99 頁)。台北市：臺灣書局。
- 鄭重信 (1963)。Spranger 教育思想之研究。台北：國立政治大學。
- 譚光鼎 (2001)。多元文化教育的批判和檢討。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠 (主編)，**多元文化教育** (295-339 頁)。台北縣：國立空中大學。

三、計畫成果自評

本計畫執行進程依照原計畫進行，預期達成之資料採集與分析工作亦逐步建立豐碩之成果。此外，本研究之學術價值除了探討後現代主義在多元文化教育脈絡下的省思之外，亦針對自然科學與人文科學在英美脈絡下的偏頗，從德國傳統中探尋出某些可能的解釋架構，而德國傳統的文化教育學領域在台灣的研究也在中斷了數十年之後，由本計畫的重新重視而開展出新的樣貌與後續研究的可能性。因此，本計畫之研究不僅在計畫期間執行成效佳，而且從過程中所探討的新議題亦足以為臺灣教育哲學研究注入一股新血。

四、附錄：與執行本計畫相關之著作

(一) 期刊論文：

1. 陳幼慧 (民 96)。斯普朗格 (Eduard Spranger) 「文化教育學」 (Kulturpädagogik)：精神發展與實施「通才教育」、「專門教育」的先後順序。通識在線雜誌社。
2. Yu-hui Chen (民 95). *Das Nichts in der Hegelschen Dialektik-Konzeption und in der Interkulturalität. Orthaftige Ortlosigkeit der Philosophie, eine interkulturelle Orientierung.* Traugott Bautz.
3. 陳幼慧 (民 95)。通識教育與多元文化。通識在線雜誌社。

(二) 會議論文：

1. 陳幼慧 (民 96)。陶冶 (Bildung) 與「文化傳承」 (Kulturfortpflanzung)：斯普朗格 (Eduard Spranger) 文化教育學 (Kulturpädagogik) 的研究。漂流 陶養 教育 (Troubadour, Bildung and Education)。2007 另類教育學術研討會。地點：國立政治大學。2007 另類教育學術研討會。地點：國立政治大學。

2. Chen, Yu-hui (2007). Dialogue and Conflict of Cultures. **Association for Moral Education, New York University.**
3. 陳幼慧 (民 96)。哈伯瑪斯之現代性論述 (Discourse of Modernity)。哈伯瑪斯思想研究小型研討會。中原大學。
4. 陳幼慧 (民 95)。高教評鑑與人文學科之本土化。跨國教育與教育全球化國際學術研討會。興國管理學院。
5. 廖志恒 (2006 年 12 月)。誰是誰的「誰」：多元文化教育的後現代倫理學關注。論文發表於第十五屆課程與教學論壇「新世紀課程與教學變革下的多元文化觀點」國際學術研討會，台南市。