

# 現代與後現代－後現代主義 對於比較教育研究的挑戰及啟示

方永泉

## 壹、前言

在解嚴之後，世紀末的台灣正呈現著與以前完全不同的風貌——政治上由過去的一黨獨大，逐漸走向兩黨甚或多黨的民主政治；經濟上由過去的計畫管制到今日的自由市場經濟；文化上則由過去的大中國中心而逐漸開始重視鄉土文化的發揚；而教育上也由過去的一元化師資培育演變到多元化、自由競爭的師資培育。整個社會日趨多元、複雜及動態化。有人甚至認為，台灣近幾十年來的發展就可以說是一部成功的「由傳統到現代」的「現代化」發展史，台灣已成功地從「開發中國家」邁向「已開發國家」之林；而當民主政治在台灣生根後，「台灣經驗」亦將成為世上其他「開發中國家」的最寶貴經驗之一。

但仔細觀察了台灣社會所存在的種種現象後，一些在台灣現代化發展過程中所隱藏的問題卻也慢慢地浮現了出來。在民主政治的發展中隱含了政治與金權、黑道掛勾的惡質化傾向；在自由經濟中充斥著投資性格強烈的泡沫經濟，正日漸腐蝕著幾十年來所建立的經濟基礎；在文化領域中，速食與膚淺的商業文化正迅速地進佔了主流的文化，精緻的傳統文化日益受到冷落；在教育的領域中，由於價值變遷與社會結構的多元化，校園暴力事件頻傳，校園倫理亟待重建，而強

調開放與自由競爭的師資培育，其實成效與後續影響究竟如何，則仍待時間的驗證。

揆諸台灣社會的諸多亂象，其實都與「現代化」(modernization)的問題息息相關，而隨著後現代主義(postmodernism)思想浪潮的來襲，原先已潛存於台灣現代化過程中的問題並未獲得紓解，甚至愈演愈烈，反而使得台灣社會有回到「前現代」(pre-modern)的危機；不僅缺少後現代社會中應有的容忍與創新，也失去了現代社會中理性的約制。面對這樣的危機，教育工作者的態度不應只是消極的因應，還更應該積極地了解「現代性」(modernity)與「後現代性」(post-modernity)的真正意義及其對於教育工作的挑戰與啓示，以使得教育活動在適應社會的功能之外，更能進一步發揮改造社會的領導功用。特別是對於從事比較教育研究的學者來說，後現代主義的風行不只是一種新思想的加入而已，它更牽涉到研究方法「典範」的改變，其影響不可謂不大。

準此，本文除前言外，將包括四個部分，第一部分以闡述現代化理論的內涵；第二部分則說明台灣社會在現代化過程中所面對的困境及其成因；第三部分則論述後現代主義的興起及其理論要點；最後再說明後現代主義對於比較教育研究者所構成的挑戰與啓示。

## 貳、現代化理論的內涵

現代化理論的興起與第二次大戰後，東西方的對峙、第三世界國家的紛紛獨立及美國亟欲圍堵共產勢力的國際局勢有關。當時美國一些社會科學家在美國政府的鼓勵下，在結構功能論的基礎上建構了一種「現代化理論」(modernization theories)的社會變遷理論或國家

發展理論。此派理論認為低度開發國家要發展成高度開發國家，必須採納根植於西方科技經濟複合體底層的行動模式，因為這些新的行動模式可以使得這些國家的社會、文化與政治、經濟結構發生變化，從而使國家踏上發展之途。換句話說，所謂的現代化理論，事實上是將作為現代西方社會中特徵的「現代性」放在理論的核心，認為「現代性」一方面是造成結構現代化的力量，另一方面也是結構現代化的後果（杭之，民76，pp.85-87）。

那麼什麼是現代西方社會特徵中的「現代性」呢？根據金耀基引D.Lerner的說法，列出了「現代」的六點主要內涵：工業化、都市化、普遍參與、世俗化、高度的結構分殊性、高度的普遍成就取向。金氏並且認為這些內涵不是一些不相連的社會文化現象，而是一「綜協的整體」（金耀基，民67年，頁150-154）。而Rust認為「現代性」指的是一個時代(era)，這個時代由英國的工業革命、法國的政治大革命，特別是啓蒙時代(Enlightenment)科學理性主義(scientific rationalism)所帶來的世俗化影響所開啓。此種意義下的現代性與藝術中所講的「現代主義」(modernism)有所不同(Rust, 1991,p.610)。西方的社會從宗教改革與文藝復興時代開始，一直在追尋人的「主體性」(subjectivity)，經過一連串漫長與自發的奮鬥，終於在啓蒙運動中尋獲了具有普遍性的「理性」，於是在價值制度、行爲模式及思考方式等方面，形成了某種類型的生產方式與文化價值觀，並進而在歷史過程中形塑成某種類型的政治、社會、經濟與文化的制度甚至於包括學術思想的「典範」在內。這些政治、社會與經濟、文化上的特徵也構成所謂的「現代性」，具備了現代性的社會便是現代社會，否則就是傳統或前現代社會(杭之，民76，pp.86)。因此，在本文中，「現代性」所指的將不只是一個時代，它也是一個

時代之所以為現代的「時代精神」。而從引文中可以了解，這種時代精神與西方世界在十七、八世紀時的啓蒙運動實有著密切的關係。

十七世紀的法國哲學家笛卡兒(R.Descartes,1596—1650)在他的理性主義的哲學系統中，想要為人類找出一個堅實的思想基礎。他的名言：「我思，故我在。」建立了確定不疑的「主體性」，奠定了自然科學發展的哲學基礎。而比笛卡兒稍早的培根(F.Bacon, 1561—1626)則將知識視作一種「力量」(power)，而不只是被動地對於世界的了解；知識就等同於控制與預測，可以增加人類對於自然的支配力量。培根對於知識的理解，直可視為現代工具理性(instrumental rationality)或技術理性(technological rationality)觀念的濫觴(Hollinger,1994,pp.21—22)。從此之後，不論是在認識論或是倫理學中，人的主體都被當成是評斷所有真理與社會生活的工具，外在世界如自然或社會都是可加以量化與客體化的客觀世界。人不只是這世界的一部分，更是能計算、征服與轉化世界的獨立主體。這種高舉人類主體優位性(primacy of subjectivity)的看法，使得人與世界徹底分開，人可以透過他自己的意象、科學與藝術使世界客觀化，世界(自然和生活世界)對人類來說是可以加以操縱的，也是可以完全理解的(杭之，民76，頁90—91)。而哲學家康德(Imm. Kant, 1724—1804)則在他的「答何謂啓蒙？」一文中揭櫫了「啓蒙」的意義：「啓蒙便是人從自己所招致的未成熟狀態中解放出來。所謂的『未成熟』便是指一個人不能在無他人的指導下，運用自己的理性。……『拿出勇氣運用你自己的理性吧！』這便是啓蒙的箴規。」(Waugh,1992,p.90)對於康德及其他主張啓蒙的思想家來說，從事理性或是啓蒙的思考除了要擺脫對他人的依賴外，更應該依據理性判準的普遍性原理來進行思考，這些具有普遍性的理性原理應該是獨立於

特殊的歷史和文化環境之外，而成爲導引社會生活及組織、促進人類生活的客觀性歷史力量(Carr,1995,p.76)。但是康德等啓蒙思想家所抱持「理性優位」的觀點，卻也造成了理性(the intelligible)與感性(the sensible)之間二分，忽略了道德世界與自然世界的鴻溝(Turner,1992,p.29)。簡言之，在西方近代啓蒙運動影響下的「現代性」，就是指人類應該在理性的指導下，在已解除迷魅的(disenchanted)的世界中，重新站立在自己主體性的基礎上，去搏塑與建立現代社會中的各種價值理念與制度。但是這種強調量化、普遍化、計算與控制支配之主體性及理性的西方式「現代性」，由於過度地強調以人爲中心及「對世界之支配」的「工具理性」觀，卻也造成了西方現代化過程中難以避免的困境。在工具理性不知節制的發展下，不但將使得人類生活所依存的自然環境面臨毀滅的危機，也使得人類的生活世界遭到系統世界的殖民化(colonization)－借用當代社會學家哈伯瑪斯(J.Habermas)語，讓人類社會的各層面走向非人性與物化的處境。也因此，從十九世紀以後，許多學者，包括韋伯(M.Weber)、海德格(M.Heidegger)與法蘭克福學派(Frankfurt School)的思想家等對於西方社會中「現代性」問題都多所批判。

### 叁、台灣社會現代化過程面臨的困境

韋伯(M.Weber)在分析西歐社會現代化發展過程的時候，認爲它是一個不斷解除迷魅並且理性化的歷程，此一過程主要由兩部分構成，一是文化的理性化，造成現代之理性意識結構的出現；一是社會的理性化，造成現代化理性意識結構具體的表現於各種社會制度中。韋伯所講的「文化的理性化」意指宗教世界觀的理性化，在這樣理性

化的過程中，人們不斷把宗教世界觀及宗教倫理生活中一切帶有不可知神祕色彩的要素視為迷信而加以揚棄，而轉以技術的、理性的方式與計算來理解。至於「社會的理性化」所指的是將「文化理性化」過中所得來的「目的理性」的態度從倫理、實踐的基礎上分離出來，並奠基於機械論基礎上，使近代社會生活世俗化，使物質技術機械化、工業化，使大規模的社會制度逐漸科層化(bureaucracy)。韋伯敏銳地觀察到「目的理性」的行動自倫理、實踐的基礎上分離出來後所產生的問題，那就是人的生命在科層化的集體主義(bureaucratic totalitarianism)下失去了意義與終極價值基礎，也失去了自由與創造力(杭之，民76，頁92-93)。

韋伯對於西方理性化及現代化發展過程的分析，不僅對於西方的現代性問題研究頗有貢獻，而借用他的觀點來分析台灣社會現代化所面臨的困境也饒富意義。台灣近幾十年來的現代化的歷程事實上是以經濟發展為主體的，而這種現代化的發展卻是偏重於韋伯所講的「社會的理性化」的發展，也就是西方後期資本主義社會中以目的導向掛帥、講求高度效率與分工的工具理性的發展。但是其中文化的理性化並未伴隨著經濟的高度發展而成形，由於台灣社會並未經歷過如西方社會中宗教世界觀理性化的歷史，因此其社會理性化的動因並非來自於文化理性化中的經過「目的理性化」的信念，而是來自於外在的經濟動力。這使得台灣社會的社會理性化歷程其實並未完全，因為它根本缺少西方近代文明中較為合理的制度結構，也缺少了由文化理性化而來的價值規範。是以當台灣社會逐漸開放與多元後，原先掩蓋在政治力下的種種現代化問題也隨之浮現上來，雖然在台灣社會底層仍存有蓬勃的生命力，但是價值失序與混亂以及生態環境的破壞、社會變遷所帶來的問題卻為台灣社會的未來蒙上了一層陰影。加以台灣社會

資訊科技與傳播媒體的高度發達，後現代主義的浪潮提前侵入台灣，遂使得社會上在價值觀亟待重整之時，還充斥了「只要我喜歡，有什麼不可以」與「抄襲模仿」等後現代主義的末流，而忽略了後現代主義中最重要的容忍異己、尊重多元、強調創新的精神，如此反而加深了社會原先就存在的價值混亂失序的問題，甚至引發了文化認同的危機。因此，對於面對雙重困境的台灣社會來說，除了必須解決現代化過程中所殘留的問題外，也必須在後現代主義的強力挑戰中，找出一條屬於自己的出路。

不過，從另一個角度來說，後現代主義的出現也提供了反省「現代性」的機會，對於台灣的教育工作者來說，他雖然面臨了徘徊在現代與後現代間雙重困境的問題，但當後現代主義的腳步在門口駐足時，卻也有了進一步問題思考的機會：後現代主義對於教育(包括教育研究)的影響究竟如何？它是否可能完全顛覆我們原有的價值觀？它有沒有提供我們對於「現代性」的一些深度反省的機會或是只是一場獨白式的夢囈？透由後現代主義的啓發，有無可能幫助我們解決「現代性」中的種種問題？而對於比較教育研究者來說，後現代主義所構成的挑戰，除了研究「典範」可能的改變外，後現代主義會否帶來研究方向的反轉與研究態度的改變？這些都將是教育工作者在積極回應後現代主義時所不能迴避的問題。在下部分中，本文將先對後現代主義作一個概觀，以便對於後現代主義與教育間的關係能有更清楚的檢視。

## 肆、後現代主義(註)的興起及其理論要點

按照Husen等人所編的《教育國際百科全書》(The Interna-

tional Encyclopedia of Education)中「後現代主義與教育」一則釋文的說法，「後現代主義」此一名詞大約在1930與1940年代時出現，最早主要是與藝術(包括建築與歷史)有關(Husen & Postlethwaite, 1994,p.4639)。而Rust也認為，後現代主義的觀念事實上在1950年代時就已經存在於社會科學及美學、文學的領域中。特別是在建築與文學批評中，關於現代主義轉向至後現代主義的討論則是一直延續著；而在社會科學中，後現代主義觀念的發展則可分成兩個時期，一是1950、1960年代關於「後工業主義」(postindustrialism)或「資訊社會」(information society)的討論；二是1980年代中期時，社會科學家再度興起討論後現代主義的熱潮，使得後現代主義成為當時學術思想的主流(Rust,1991,p.610)。因此，後現代主義似乎不應只被視為一種流行的風潮，相反地，它的多樣性中呈現了一種如Kohler所分析的內在邏輯：「後現代主義並非一種特定的風格，而是旨在超越現代主義所進行的一系列嘗試。在某種情境中，這意味著復活那被現代主義所擯棄的藝術風格，而在另一種情境中，它又意味著反對客體藝術或包括你自己在內的東西。」這種內在的邏輯使得後現代主義不僅成為風靡歐美的文化思潮，也在整個思想文化領域中進行了一場「革命的冒險」和「後現代的轉折」，後現代主義中的顛覆性逆轉與標新立異其影響力已遠遠地超出了藝術與文學的領域，而深達哲學、科學哲學、心理學、宗教、法學與教育學的領域(王岳川，民82，頁7-8)。

至於在後現代主義的興起背景方面，可以分成外在的時代背景與內在的學術關連兩方面加以敘述，其中外在時代背景又包括了下列方面：

一、後現代主義是資訊時代的產物。當代後現代主義思想家



Lyotard認為，隨著人類知識的空前膨脹，電腦與資料庫的廣泛運用，科技的高視闊步導致了合法性危機。這一狀況也反過來深刻地規範了人類的心理與行爲模式，導致了一種反文化、反美學、反文學的極端傾向(王岳川，民82，頁8)。

二、後現代主義是晚期資本主義的徵候。例如Jameson以爲後現代主義是資本主義發展的第三個階段，它的出現與資本主義的前兩個階段－現代主義和現實主義無法分開，這三個階段都反映了一種新的心理結構，標誌著人的性質的一種改變(詹明信原著，民83，頁169)

三、後現代主義是後工業社會的產物。美國學者Bell從分析後工業社會理論入手，認爲後現代主義事實上是現代主義的顛峰，它把現代主義的邏輯推到的極致，造成了「文化霸權」，因此使社會喪失了終極意義。(王岳川等編，1992年，頁9)

後現代主義除了是後現代社會(資訊社會、晚期資本主義與後工業社會)的產物外，它也與當代的一些學術思潮有著一定的關連(Rust,1991, p.611)：

一、後現代主義與後結構主義(poststructuralism)有關。後結構主義是法國過去廿年來興盛的一股思潮，它的主要倡導者，如J. Derrida、M.Foucault、J.F.Lyotard都對結構主義者(structuralist)下列的主張有著質疑：語言中的深層結構可以幫助我們理解話語中的終極意義。相反的，他們強調意義的偶然性(the contingency of meaning)與語言的不可信賴性(the slipperiness of language)。

二、後現代主義的形成受到了某些建築風格爭議的影響。在現代建築中重視的是一種普遍的、跨國的風格，它強調適合功用與效率的純粹的幾何形式，但是忽視了與素材不統整的裝飾性。後現代

主義者認為現代建築的這種看法會導致單調、獨斷與藝術上的貧乏。

三、後現代主義也是當代實用主義(pragmatism)的復興的一部分。一些新實用主義者如R.Rorty等人，他們在反對現代科學及社會知識上的主要看法與後現代主義者都是一致的，但是他們並不像後現代主義者那麼不信任自由主義(liberalism)或是布爾喬亞政治(bour-geois politics)。

綜言之，後現代主義的興起有其內在與外在的背景，在此內外背景的錯綜複雜的關連下，雖然其發展及影響力正在當代的各個領域中不斷蔓延著，它的內涵與定義也莫衷一是，未有定論，但我們仍可尋繹出後現代主義的基本精神如下：後現代主義一詞中的「後」(post)事實上是一種「not」(對於「現代」說「不」)，它代表了一種主動的否定(nega-tion)，而想要超越現代及現代的理論與文化(Best & Kellner,1991,p.29)；後現代主義更代表了一種新型的自我理解(self-understanding)，這種自我理解使得「現代性」本身成爲一種批判反省的對象，使得關於「啓蒙」的假定能夠更透明化並且對著問題及質疑開放(Carr,1995,p.79)。當我們將後現代主義作此種理解的時候，雖然不同後現代主義者的彼此看法並不一致—按後現代主義的精神，後現代主義也不可能有一種能含括全體的「後設敘事」(meta-narrative)存在，然而仍然可以發現下列幾點是許多後現代主義者都同意的論點(Beyer & Liston, 1992,pp. 373-383；Rust,1991,pp.614-625)：

一、反對後設敘事(against meta-narratives)：Lyotard曾提出了一個著名的後現代定義：「後現代就是對於『後設敘事』的懷疑。這種懷疑無疑地是科學進步下的產物....未來的社會不太可能會

落入牛頓式的人類學(如結構論或系統理論)，而是會落入語言粒子(language particles)的實用學(pragmatics)的領域中。」(Lyotard, 1984, p.xxiv)。所謂的「後設敘事」指的是「敘事的敘事」，它與「典範」類似，是用來引導思想與實際的(Cherryholmes, 1988, p. 11)。Lyotard透過對法國馬克思主義(Marxism)反省，他對於「現代性」中自然科學的後設敘事所進行的「整體化」(totalizing)工作進行批判，認為這種後設敘事就像基督教、西方形上學建構及其對於西方命運的信念一樣，使得知識與真理都建基於抽象的理論與原理之上，而非以直接、主觀的人類經驗為基礎。此外，後設敘事還常企圖將其自身的觀念與規則強加於其他所有的敘事上。後現代主義者不僅反對自然科學中的後設敘事，也拒斥社會、道德、政治與心理學理論的後設敘事；他們相信後現代的世界是去中心的(decentered)，也是經常在改變的；他們也以為現代社會是一個多元化的社會，其「故事」(story)是由許多不同的敘事方式而寫成，而非透由某些哲學體系所提供的普遍性標準，例如史密斯(Adam Smith)、佛洛伊德(S.Freud)、黑格爾(G.Hegel)、孔德(A.Comte)與馬克思(K.Marx)等人的思想。後現代主義者因此多主張以「局部的批評」(local criticisms)及「非中心化的理論產物」(noncentralized theoretical products)來取代「整體式或全球性的理論」(totalitarian or global theories)。

**二、反再現主義(anti-representationalism)**：後現代主義者此一論點與其對於後設敘事的拒斥及對於「局部分析」(local analysis)的偏好有關，他們不認為關於社會世界的知識是可以系統化或是「再現的」(representationl)。「知識不再認為是某一獨立實在(independent reality)的反映，也不能被化約為心理、文化與自然

諸現象的預測與操縱」(Kiziltan, Bain & Canizares, 1990, pp.353—354)，任何知識的分析都不能忽視權力(power)與知識間的共生關係而在一個中立的基礎上獲得。而從語言學的研究中，後現代主義者也得到下列的結論：所有對於文本(text)的詮釋(interpreting)或再詮釋(re-interpretng)都不是要去「發現」(to discover)那些關於社會、文化或個人世界的新世界的新知識，而是透過能指/所指(signifiers/signifieds)間的遊戲(play)去「創造」(to creat)新的意義。後現代主義者的「反再現主義」論點可說是對於傳統知識論的反動，是對於傳統「在場形上學」(the metaphysics of presence)(借用德希達的名詞)的拒斥，他們否認「實在」可以直接歸給主體，因而主張所謂的「文本主義」(textualism)。他們雖然否認了有關於「實在」的獨立知識存在，但也鼓勵了個人對於新奇知識的創造。

三、對於「其他」(otherness)的重視：在後現代主義者的著作中常可發現到對於「他人」(other)的關注，這些「他人」在過去是受到壓迫與剝削的。在過去「理性」(Reason)掛帥特別是「歐洲中心」、「白人中心」或「男性中心」的時代中，這些「他人」常是被排擠於中心之外的「邊緣人」—如女人、有色人種、經濟劣勢的階級、兒童甚至於囚犯，而受到不等的待遇。但在社會逐漸多元化與世界秩序中，獨大的勢力已不復存，取而代之的是多種權力的共同競逐，一些過去獨大的權力已不再可能強加意志於「他人」身上，因此，任何關於後現代的論述都成爲一種「權力的研究」，它們要去研究是誰產生這些權力？是基於何種利益產生這些權力？這些權力會影響到誰？等問題。簡言之，後現代主義不僅提出了關於「其他」的合法性問題，也主張應進一步地描繪出存在於一些整體

化機構(如監獄、軍隊和學校)中的種種權力間相互抗拒(resistance)的狀況。

四、在對於社會的描述上，後現代主義者大多承認科技的進步使得社會進入了一個新的時代，但同時也面臨了新的問題。例如Bell認為在當代的後工業社會中，知識與資訊取代了原有的工商業生產而成為社會組織的「軸心原則」(axial principle)，這種「以知識為軸心」的社會現況固然讓人們成為自我指導(self-directed)與自主的創造者，但另一方面卻也造成了知識的宰制，掌握知識來源者就有力量，反而加深了階級間的不平等，成為資本主義的壓迫工具。此外，現代社會的發展也導致了不少的問題產生，其中最嚴重的就是「人工世界」(artificial world)的問題，世界不再是一個「實在」的世界，而只是一個「類像」(simulation)的世界，人類不太可能分得清何為真實、何為影像。依照Baudrillard的分析，這種「類像」的過程會經過下列的過程：影像(image)最初僅是實在的反映，後來它們遮蓋、歪曲了實在，然後影像假裝實在的存在，最後影像與實在不再有任何關係而成為純粹的「類像」(Rust,1991,pp.621-622)。類像形成後，人類便失去了與真實實在接觸的機會，也會被剝奪真正的人性。

總之，上述四項論點是大部分後現代主義者都會強調的重點，這些論點不僅在當代的各學術領域產生了深遠的影響，在教育方面也形成了許多關於後現代主義與教育關係的論述。後現代主義不僅對於教育研究和比較教育研究構成了挑戰，也帶來了一些啟示，此將在下部分中予以敘述。

## 伍、後現代主義對於比較教育研究的挑戰與啟示

後現代主義興起至今，也遭到了不少批評，有些學者就認為後現代主義者「游言無根」(standpoints without footings)和「言之無物」(talking about nothing)，因為後現代主義者否定了「後設敘事」的存在時事實上也是否定了自己的論點，而且他們也提不出一些選擇的準則和對於正確性的追求(Beyer & Liston,1992,pp.383-387)。在90年代的今日，後現代主義雖然在西方已有退燒的趨勢，但不可否認的，它在台灣似乎還仍是方興未艾，對於教育工作者也形成了嚴峻的挑戰。不過這樣的挑戰事實上也是幫助我們有重新思考自西方啓蒙以來哲學觀點的機會，讓我們將教育與民主間的關係重新概念化(reconceptualizing)(Carr,1995,p.79)。透過對後現代主義的意義的正面積極的理解，將可以幫助我們對於過去教育中視為理所當然的觀念作一番批判性的反省(critical reflection)。

Giroux指出，在過去啓蒙的人本主義的教育計畫中，所要創造的是某種自主的、理性的個人，這種啓蒙的教育並且要使社會化過程及某種符碼(codes)合法化，以使關於進步與人類發展的巨型敘事(grand narratives)可以傳給下一代(Giroux,1988,p.65)。受啓蒙影響下的教育事實上包括了下列的假定：物質的進步可以藉由科學而無限地累積，人類最後可以知道所有的事情；它有著一種理性控制的欲望，認為主體可以對於自我、他人與外界事物進行理性的掌握；將社會秩序藉由「共識」(consensus)而合法化。而這些假定V.Walkerline稱之為「理性的迷夢」(Reason's Dream)(Usher & Edwards, 1994, p.30)，後現代主義的挑戰正可以幫助我們自此種教育中「理性的迷夢」裏驚醒，將過去在啓蒙式教育中習以為常的「進步」、「發展」、「解放」與「啓蒙」等觀念打碎，轉而採取一種對自身開放的態度，透過與他人及文本的批判性對話來將理性的傳統予

以解構(deconstruction)。因此，受後現代主義影響後的教育，其風貌應該是(Usher & Edwards, 1994,pp.210-212):

一、教育在目標與過程上應更加多樣化，而最後教育的組織結構、課程、方法及參與者也都應該多樣化。教育將是從不同的文化脈絡中找尋它的線索，而非自普遍的「理則中心的規範」(logocentric norm)中。

二、教育不應該再被視為社會秩序的再製或是社會工程的改造者，它並不具有控制力，也不受到控制。

三、學術知識的生產及散佈的功能不再在教育中具有支配性的地位，它只是教育貢獻中的一部分而已，所有標準化的課程、技術化的教學方法、理性或道德等普遍化的「訊息」都很難再加在教育中。

四、現代教育常是精英主義的，但是後現代的教育則涵蓋了不同層級與種類之參與的教育。後現代教育中的參與是以文化脈絡、局部性及特定的知識為基礎，將學習的經驗視為一個定義「生活風格」(lifestyle)統整過程中的一部分。

五、也許最重要的是，後現代主義下的教育應該是一種界限(boundaries)的「去中心化」(decentering)與「鬆綁」(loosening)，正式的教育不再獨佔「教育性」的過程，因為每個生活背景下的活動都有潛在的教育性；教育也不再只是狹義的教育，而是要成為生活中的一個層面。

簡言之，後現代主義下的教育不應該再是理性、科技掛帥的，教育也不再只是狹義的教育，它最重要的功能應該是充分發展不同文化脈絡下每個人的潛能，「求異而不求同」。它雖然主張「價值多元化」，但並不因而強調「價值的迷失」；它雖然對於「啓蒙」質疑，但並不認為所有的人都應放棄「啓蒙」的機會。這種教育可說是一種

「邊界教育學」(border pedagogy, 借用Giroux語)。後現代主義對於進行「比較」的比較教育研究來說也深具意義，因為在「比較教育」中「比較」的目的除了實證主義者所強調的要以跨國性的研究形成實證性的陳述與律則外，文化相對主義者認為「比較」還應該去發現人類滿足自身的不同方式，以了解、尊重彼此間的差異性(潘慧玲譯，民81，頁2-5)。很顯然地，文化相對論者的「比較」更接近後現代主義中的「去中心化」的觀點，而實證主義者所強調的「形成律則」，則正是後現代主義者所反對的「後設敘事」。歸結來說，後現代主義對於比較教育研究有著有下列的挑戰與啟發(Rust,1991,pp. 610-626)：

一、在反後設敘事方面：比較教育研究者應該要釐清到底是何種「後設敘事」驅策著他們的工作。R.Rorty認為「後設敘事」是一種必須打破的「傳統的外殼」，因為它會造成「理論的恐怖主義」(theoretical terrorism)，進而否認偶然性、價值、人性動力與奮鬥的可能性。在過去比較教育研究中，一直有種企圖以實證方法找出普遍律則的傾向，但從最近的發展趨勢看來，許多比較教育學者都嘗試在文化相對主義及實證主義間找出折衷的方法。在後現代主義的影響下，最健全的態度應該是，雖然後現代主義者反對後設敘事的存在，但我們卻不一定非得排斥後設敘事不可，因為這將使得比較教育研究者陷於「局部性的架構」(local frameworks)而無法作出有效的比較，它也否認了文化與價值和諧統整的可能。但是後設敘事存在的合法性並不是獨斷任意的，它必須對個人及社會開放，提供一種可以表達與形成差異及鼓勵批判思考的分析型式，如此才不會阻絕了思想的開放與創新。

二、在對於「其他」的尊重方面，由於現代的學校制度都是為著



現代的目的是形成的，亦即是學校是爲了培養一統觀念及國家、公民精神而存在的普遍化機會，因而忽略了次文化的利益及全球性的議題。後現代主義提供了一個使「其他」合法化的機會，主張每個研究者都應聆聽「非主流」的聲音。這也導致了比較教育研究方向的改變，原先鉅觀的研究逐漸轉變到微觀的研究。Altbach(1991)曾描述了當代比較教育的趨勢：「當比較教育這個領域已不再如同1960年代一樣有著智識的重心後，它在研究與分析上都有著更多的多樣性。一些新的領域已經成爲研究的焦點－性別、學校內的變項、學校所具有的反功能、國家的角色、課程與教科書及其他等。」而Welch(1991)也指出比較教育研究中教育知識合法性研究已經轉到知識與文化間的關係上，注重教育與國家合法性需求的關係；認爲知識與文化已經成爲競爭的場所，或多或少都與社會上權力的分配有關。在多元化的社會中，比較教育研究者一方面應該拋棄自我中心的驕傲心態，虛心聆聽另一種聲音外，而局部性的或次文化中微觀的「壓迫－抗拒」關係也應該成爲比較教育學者所關注的問題。

三、對於比較教育研究者來說，他也應該注意當代社會的變遷與隨之發生的新問題，這些問題包括了資本主義與商業化侵入學校的問題，知識外部化而成爲一種商品；傳播媒體的發達也導致了注重「類像」的影像文化產生；人類的生命逐漸被平面化，缺乏深度的意義，這些都是比較教育研究者所面臨的新問題。對於教育研究者來說，現代性中學校教育的「工廠模式」(factory model of schooling)的定義已經過時，我們必須致力於另一個適合於當代的學校定義研究。

總之，在現代主義影響下的比較教育研究應該是一種開放性「多元敘事」的研究，它對於現代性中的「後設敘事」應該抱著批判性的反省的謙虛態度，並且接受「典範轉移」(paradigm-shift)的可能

性。在研究方向上則應該從鉅型研究轉變至局部性的不同權力間對抗的微型研究，最後它也應針對當代社會中科技、知識的發展對人類心理所造成的深刻影響及問題進行研究，以提供我們擺脫所面臨的現代及後現代雙重困境的可能方法。

## 陸、結 語

後現代主義在精神上雖是反現代性、反啓蒙與反理性，而與教育活動中所強調的「啓蒙」、「理性」與「紀律」有所相違，但當將後現代主義者對於「後設敘事」的懷疑也視作是一種批判性的反省時，後現代主義的「反啓蒙」事實上是一種「啓蒙的過程」，雖然它的目的並不在重建一個可為萬事萬物準則的「普遍理性」；而它的反現代性，事實上也豐富了關於現代性論述的內容。對於教育工作者來說，進行後現代主義的思索與反省，不僅可以豐富我們的視野，更可幫助我們釐清現代性中的種種困境，從而在現代性這個未完成的計畫（借用Habermas語）中找出一條可行的出路來。

註：按著Usher與Edwards的看法（Usher & Edwards, 1994, pp. 12-13），後現代主義（postmodernism）與後現代性（postmodernity）應該分開。例如Hutchison認為「後現代主義」是後現代性的文化表達，而「後現代性」則是社會—經濟的狀況或條件（condition）；而Lovlie也認為後現代主義是現代（後現代）時代中多面向論述中的一種聲音」。Usher等人因此認為，後現代主義指的是「發生於文化生產、流通與消費的變遷。」而Rust歸納了關於「後現代主義」的兩種看法，第一種看法認為後現代主義是一種時代的變遷，它指的是不同於「現代」（modern age）的新時代；第二種看法則認為後現代主義並不代表了西方社會政治與文化方面的尖銳的斷裂，它代表了只是現在世界中另一種型式的論述與理論取向。Rust接受了前者的看

法，以爲現代主義與現代性的意識型態已經斷裂並且經過了徹底的重組。準此，本文將後現代主義視爲當代在文化生產、流通、消費方面的改變，但本文也認爲，後現代主義雖然是一個新時代的來臨，並不意味著它與現代世界的完全斷裂。它對現代主義或現代性的質疑雖然構成了不小的挑戰，但也可幫助我們進一步去反省主宰現代性中的「後設敘事」(meta-narrative)或巨型敘事(grand narrative)。

## 參考書目

王岳川、尙水編(1992年)。後現代主義文化與美學。北京市：北京大學出版社。

王岳川(民82)。後現代主義文化研究。台北：淑馨。

杭之(民76)。依賴的現代化發展的反省，載於當代雜誌，13期，1987年5月。

金耀基(民67)。從傳統到現代。台北：時報。

詹明信原著，唐小兵譯(民83)。後現代主義與文化理論。台北：合志文化。

潘慧玲譯，E.H.Epstein著(民81)。比較教育中「比較」之疑義，載於楊國賜、楊深坑編：比較教育理論與方法。台北：師大書苑。頁1~23。

Altbach(1991). Trends in Comparative Education, *Comparative Education Review*, 35:3, pp.491-507.

Best,S. & Kellner,D.(1991). *Postmodern Theory*, London: Macmillan.

Beyer,L.E.& Liston, D.P.(1992). Discourse or Moral Action? A Critique of Postmodernism, *Educational Theory*, 42:4, pp.371-393.

Carr,W.(1995). Education and Democracy: confronting the post-modernist challenge, *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 29:1, pp.75-91.

Cherryholmes,C.H.(1988). *Power and Criticism: Poststructuralism Investigation in Education*. N.Y.:Columbia University.

Giroux,H.(1988). Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism, *Journal of Education*, 170,3:5-30.

Hollinger,R.(1994). *Postmodernism and the Social Sciences-A Thematic Approach*, Thousand Oaks,California: Sage.

Husen,T. & Postlethwaite,T.N.(ed.)(1994). *The International Encyclopedia of Education*, Vol.8, Oxford:Pergamon.

Kiziltan,M., Bain,W. & Canizares A.(1990). Postmodern Conditions: Rethinking Public Education, *Educational Theory*, 40:3, pp.351-369.

Lyotard,J.-F.(1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Minneapolis: University of Minnesota University.

Rust,V.D.(1991). Postmodernism and Its Comparative Education Implications, *Comparative Education Review*, 35:4, pp.610-626.

Turner,C.(1992). *Modernity and Politics in the Work of Max Weber*, London:Routledge.

Usher,R.& Edwards R.(1994). *Postmodernism and Education*, London: Routledge.

Waugh,P.(1992). *Postmodernism-A Reader*, London: Edward Arnold.

Welch,A.R.(1991). Knowledge and Legitimation in Comparative Education, *Comparative Education Review*, 35:3, pp.508-529.