

後現代狀況下的全球化教育 隱憂與出路

陳文團¹、溫明麗

【作者簡介】

陳文團，奧地利茵斯布魯克大學哲學博士。現為國立臺灣大學哲學系教授，著有《我國當前的哲學教育》、《批判理論與政治意識形態批判》、《馬克斯與基督宗教衝突的研究》等書。

溫明麗，國立臺灣師範大學教育學博士、英國倫敦大學哲學博士、訪問學者，獲頒為2000年國際傑出領導者及20世紀傑出學者。美國華盛頓大學訪問教授。現任國立臺灣師大學教育系教授。

摘要

本文主要透過對後現代思潮的興起和其要旨，論述後現代所標榜的多元文化與全球化兩者間是否能夠相容。借用分析、詮釋、批判和現象學的方法，本文發現，全球化已經成為時代和教育活動的鴉片，但是全球化若非建立在誠正信實的基礎點上，則全球化不但無法凸顯多元自主和差異，反而讓教育被另一股更龐大的威權，以「全球化」的美名，蠶食鯨吞了人的本質，也混淆「多元文化」和「多元文化主義」，並以多元文化主義強奪了文化多元的發展性。本文也呈顯後現代主義者認為，多元文化主義乃有效遏止全球化惡夢的唯一武器。然而，本文認為此充其量是個夢想，難以實現，因為在全球化或多元文化主義的名義下，如美國和其盟國等強勢文化，將執掌文化的決定權杖；另一方面，若多元式的全球化可以存在，則人類又將陷入另一種無法彼此溝通的窘境中。因此，本文除了分析此全球化的隱憂外，也提出活絡思維的革命性，以落實主體自由、創造和批判的本質和能力之建議，即對全球化採取「多元文化」的觀點，但卻容許個人對各種面臨的文化，都可以自主地、批判地調適和吸納，而不必然進入某種集體式的全球化，因為「文化因個人生命力的源源不斷而富，個人的生命也因著文化的豐富而充實。」總之，本文相信，處於

¹ 本文主要的理念來自與陳文團教授的討論，以及其書籍的影響，並將之與自己的教育理念結合而成，撰寫後再送交陳教授修改，然後由作者依照陳教授的意見加以修正和潤飾。身為陳教授的學生，已經好長一段時間未再受教於他，此次為了撰寫此文，得以再度受教，本人甚為珍惜此機會，並感與有榮焉。

全球化的教育必須在不失自我主體的前提下，批判地面對各種文化，能如此，則臺灣教育在面對全球化之際，將更能以合理、理性、適切、包容和容易溝通的態度，面對問題，解決問題。

關鍵詞：多元文化主義、多元文化、全球化、後現代主義、後現代的教育

Education for Globalization in The Postmodern Age-Problem and solution

Van-Doan Tran, Sophia M.L. Wen

ABSTRACT

Total globalization extravagantly claims a uniformed society of a monological thinking with the same ways of acting as well as human common desires and needs. If human world is shaped in this way then the one who dictates the process of globalization would command the world. Determined to defend individual freedom and human creativity, postmodern thinkers strongly object to any form of globalization. They push forth a certain form pluralism, according to which each society has its own culture and each individual has his own way of thinking and acting. In a word, postmodernists believe that cultural pluralism is the unique weapon effectively fighting the oncoming globalization-nightmare. Postmodern solution seems to be rather utopian. How can cultural pluralism be possible when the strong culture of consummation is the law of the day, and when it is heavily defended and prosecuted by the superpowers like the United States of America and its European allies? Suppose that postmodern solution is tenable then it is equally dangerous. It would lead human world into the abyss of non-communication. Difference is an essential characteristic determining personality, and the particularity of a culture. It would become an obstacle for human communication, however. Not quite satisfied with the postmodern solution that we find equally dangerous, this article argues for a pluralistic culture and for an education for it. Pluralistic culture is a permanently and newly emerging form of thinking, acting and hoping that we acquire and construct in the process of encountering other cultures. The more one encounters with other cultures, the more one enriches oneself. Cultural richness is seen in human capacity of expanding and conserving oneself. At the moment of encountering, one discovers not only one's own difference but, at the same time, human commonality, solidarity, and consequently, one's own

responsibility to society and to other human fellows. That means, one "globalizes" oneself without falling into the danger of being totalized and uniformed. In this context, a sound education with critical thinking in the global age must be an education for pluralistic culture: the educated knows how to encounter other worlds and cultures, how to enrich oneself without losing one's own identity.

Key words: Cultural Pluralism, pluralistic culture, globalization, Postmodernism, education in the postmodern age

壹、前言

教育向來都無法「硬」起來獨立對抗外在的潮流，包括政治的威權，也涵蓋經濟的牽制，也因為如此，教育的自主性一直都是教育工作者企圖極力爭取的「權利」(rights)。隨著自然科技的工具理性受到質疑，以及後現代浪潮之來勢洶洶，教育能否在這一波呼聲高漲的後現代狀況中找回自主性，端賴教育工作者能否掌握並善用「機會」，且展現智慧的判斷和行動而定。

從近年來各國所出版的書籍、文章、研究專案，以及各類的研討會得知，不論我們是否喜歡，後現代的思潮已經席捲20世紀末的哲學界，且迄今仍餘波蕩漾(Papastephanou, 1999: 420)。臺灣教育在後現代思潮的推波助瀾下，能否從中獲取實質的效益或理念的啟迪？本文從全球化的觀點多少也可以彰顯，後現代思潮對於臺灣教育政策和實踐活動所產生的影響力。

如上所述，無論我們對於後現代抱持何種態度，教育工作者都必須對它有所了解——不僅僅理解其意義，更需要懂得如何「去蕪存菁」，防微杜漸，乃至於化險為夷。本文作者認為，對於後現代思潮，除了理解之外，更需要加以反省和批判，並採取「以其人之道，還治其人之身」的態度以對²，方能透過自己的生命，彰顯後現代思潮對教育的意義。

反之，若教育工作者未能意識到後現代的來臨及其潛在的隱憂，則教師又如何讓學生、家長和社會對後現代思潮的衝擊，建立起問題意識的共識？既無問題意識，則又如何理解並反思後現代思潮的衝擊？教師又如何在教育活動中，透過師生的理性論辯，敏感的掌握時代的機遇和全球思潮的脈動？果如此，則教育工作者又如何保證，「讓人人生活得更好」的教育目的必能達成？更甚者，若對後現代思潮的教育影響不知不覺，則教育又如何後現代思潮的衝擊下，轉危為安，化危機為轉機，為教育注入另一股新血輪？

有鑑於此，本文首先擬闡述後現代的興起，釐清與分析其要旨，並藉著掌握後現代的特質，進而思考化解後現代多元發展、講求差異等觀點所引發之「缺乏共通語言」及其所造成之溝通和對話的困難；繼之，本文作者與讀者之間，也將因為共通語言的建立，進而對後現代的理解，建立起對話的「視域融合」。一言以蔽之，「視域融合」乃搭建溝通橋樑的過程與結果。最後，本文將繼而論述，教育所面對之全球化的危機能否利用後現代的觀點來達成。

析言之，本文欲質問的是：全球化能否容忍多元文化？全球化彰顯的是後現代

2 此所謂的「以其人之術，還治其人之身」並不是要以牙還牙，而是要擷取其彰顯主體、關注差異、尊重多元的精神，俾對於權威不至於只是沈默以對，而且要批判權威的合理性，當然也需要時時心存對「他者」（無論是他人讀other或形而上的Other）的關懷。如此才是真正善用了後現代思潮對教育的挑戰，而且讓教育所含蘊之「人」的本質更為落實。

的多元化、去中心化？抑或建立另一個具現代主義本質的「主宰中心」？全球化在本質上是否也只是尋求問題解決的一種工具？若此，則工具理性化的全球化思維能否逃脫科技宰制的窠臼？此乃呼應後現代之多元化思想衝擊下，教育、社會與文化在追求全球化時應思考的重要議題。

為了確立後現代狀況下的全球化走向，並藉以反思全球化教育的隱憂與趨勢，本文首先釐清下列相關理念，包括：「多元化」指的是何種多元化？是經過自我主體融合為一，具有辯證合特性的多元化，抑或各自為政、互不相容的多元化？因為，對多元化所抱持的觀點不同，將是多元化與全球化兩者之間是否產生矛盾的關鍵。再者，若教育全球化是21世紀必然的趨勢，則教育又該如何化解全球化和多元化之間存在的「不可共量性」？

本文作者認為，理念乃化解矛盾最大、且最持續的力量，因為理念決定行動的方向和方法，更是設定目標的端點。因此，本文主要從理念上論述全球化、現代性及受後現代衝擊之教育相關問題，而非直接從教育的實際活動去省思其應興應革之道。質言之，本文偏重理論的論述多於實際活動或政策的檢討。雖然作者了解，勞動和活動都是教育實踐不可或缺的要件，但是仍要強調，若能透過省思，建立適切的價值體系，仍不失為替教育改革或教育問題尋求良策的重要里程碑。此可以從回顧中國歷代政治史上，多少萬古流芳的政策都因為謀士理念的落實³，得窺一二。本文不敢媲美古人，只期盼能在教育高喊全球化之際，盡一份教育工作者的棉薄之力，也算是盡教育工作者的言責。

總之，本文主要探討下列三部分：首先，從後現代的興起，釐清後現代的本質和其主要內涵，並藉此定位本文論述的範圍和「語言」⁴；其次，作者要論述已經被喊得漫天價響的全球化，應該可以藉著後現代思潮所強調之多元文化的推波助瀾，讓全球化更能發揮其正向力量，進而也能間接促使教育更具人文性與民主性。當然此論述有其條件，本文也將以區分「多元文化主義」和「多元文化」的理念最為論述的據點；最後，本文將接著上述的論述，回歸教育的觀點，探討後現代多元狀況對全球化趨勢可能造成的阻礙，提出思（*thinking*）、覺（*feeling*）、行（*acting*）、盼（*wishing*）之辯證融合的解決策略。

人云：山不轉，路轉；路不轉，人轉；人不轉，心轉。若在後現代狀況下，多元文化真的難以容忍全球化，也無法與全球化連通一氣，和平相處，則教育工作者不但無需氣餒，更應該採取辯證性思維以為因應。本文拋磚引玉，企圖為後現代狀況的全球化，提出問題思考的重點和模式，期能激發同好，齊心建立論辯的語境，俾為教育的自主性和發展性，排除「無知」所造成之遲緩教育向前邁進的各種因

³ 此部分歷史上的例子很多，如蕭何、姜太公、諸葛孔明等人對其所奉之主所獻之諸多政策均屬之，因非本文重點，不再加以贅述，有興趣的讀者不妨自行閱讀相關的史料，即可驗證。

⁴ 後現代對於論述的語言相當重視，此處所稱之「語言」，指對後現代本質的共識，並非真正探索後現代的語言結構或語言詮釋等觀點。

子，包括理性、情性、主體性、人文性、殊異性、和諧性、民主性和互為主觀性等教育本質，是否已經淹沒於人云亦云的口水中隱而不見。

貳、後現代的興起及其要旨

後現代絕不只是一種單純的系統或理論，此乃因為「後」有兩種意思：一為時間上的先後次序；其次為思想上的再批判，即對「現代」的思考邏輯或方法提出質疑。就此而言，後現代應該在現代之後，後現代思想也應該興起於現代思考之後⁵；同時，後現代就是對現代性思維的質疑、批判和重建，但此絕不是為反對而反對的對立或否定思維。例如，對工具理性的批判、對文明威權的批判、對因果邏輯思維的批判、對絕對與普遍化深信不疑的批判等均屬於對現代主義思潮的反思 (Racevskis, 1993: introduction; Løvlie, L. & Standish, 2002: 317, 320-321, 329-331)。

就時間的先後言之，後現代興起於現代之後的說法，爭議不大；相對的，對於現代主義之思考、邏輯和理性掛帥等的批判，才是真正促使後現代意涵變得多元且複雜的主因；同時，對後現代性的理解，也隨著個人批判現代主義所持的觀點而有所差異⁶。由此可推，後現代思想的定義所以眾說紛紜，也是必然的現象。畢竟，後現代並不易以一個周全普遍的定義來為之界定，這也是後現代被描述為「衝突和挑戰的時刻」(the moment of contraction and challenges) (Usher & Edwards, 1994: 1) 之主因。

依據柯諾 (Stephen Connor) (1989:6) 的說法，後現代在1970年代以前，尚未形成較為穩定而紮實的概念，此表示後現代的發展和內涵，在1970年代以後才愈來愈講求具體特性，但是，無論後現代如何蓬勃發展，並不表示現代因為後現代的興起而死亡或完全終止。一言以蔽之，現代與後現代兩種思維可以同時並存，甚至是如影隨形。

現代性的發展雖然對人類生活的便捷和進步貢獻良多，尤其現代科技產品的創發，更使人類加速的超越時空的限制；再者，人類的生活也因為現代科技的發達而

5 大抵言之，現代乃以啟蒙運動為最具象徵性的年代，而更早的足跡是文藝復興時期對人及人之主體理性的呼籲。文獻的記載大抵是1750年代起，尤其是1890年到1945年；至於二次大戰之後，尤其是1968年以降，後現代就如火如荼的展開了 (Gromala & Bicket: 1998: 1)。依據R. Appignanesi (Appignanesi, 黃訓慶譯, 1998:1) 一書的資料顯示：最早使用「後現代」一詞的人是R. Pannwitz，他於1917年就使用過該詞，其次是1970年代英國的藝術家J. W. Chapman；不過，「後」學的開端則應該從1880年代的「後印象派」(Post-impressionism) 和1914-1922年的「後工業」(Post-industrial) 開始算起。

6 此可參考國內外諸多關於「後現代」之論述或哲學的書籍，較早一本針對後現代的教育論述，則可以參考中華民國比較教育學會主編，由楊深坑主導撰述與討論後出版的《教育：傳統、現代化與後現代化》一書。

更富裕且具績效，也更加的舒適。然而，我們卻不能因此而論斷現代主義的思維就是人類思想的至善。質言之，現代主義之思考的過程和結果，對人類產生的影響並非只有正面，其仍具有負面效應，舉凡工具理性和實證科學對人類生活面向的窄化，均屬於此等負面效應；而且人類的思想更不是在現代化之後，就永恆的停滯不前，反而進一步反思現代主義的單面向理性，及其科技產品對人類產生的宰制。此等對現代主義理性的警覺、質疑、反省和批判，也是對人文性逐步被現代科技削弱的現象提出警訊。

存在主義和法蘭克福學派對現代主義理性的批判就是此等案例。質言之，現代性思想無論在理論上或實際上，都存在被批判、被改變、甚至被推翻的空間，接踵而至的，乃另一種反省現代主義思維及其科學邏輯的思潮——後現代思潮就是其一。易言之，除了存在主義和批判理論的學者外，後現代思潮也批判現代思維中的二元對立，也批判現代科學講求精確與恆定的封閉式理性。此等批判亦是構築後現代講求多元、注重差異，並致力於去中心的思維體系的動力。

總之，後現代雖然緊接在現代之後，但並不意味著後現代必須等待現代完全「走完」之後才發生；相對的，後現代之興起，乃於現代走了一段路之後，有鑑於現代理性產生的偏失和不完足，尤其是自然科學理性彰顯的封閉性、絕對性和普遍性所提出之質疑，並思解放現代主義思想而另闢蹊徑所興起的⁷。故當後現代思潮興起之後，現代主義不但未完全消失，後現代思潮反而只是部分取代和重建現代主義之不足而開展起來。日常生活中有諸多現象可以說明，此等現代與後現代之辯證關係。例如，大眾文化逐漸受到青睞，並撼動傳統之古典和精緻文化在人類心目中的地位；同理，人類試圖在政治、經濟和科技中崙入美學、文學和主體的內涵和創意，以豐富其內涵等的現象均為此例。

綜上所述，後現代的時間點，應該在資本主義後期，即針對資本主義物化人性之思想，並造成人性疏離等現象提出挑戰；並對瓦解真實生活的工業化社會和文化現象加以批判，後現代也因此又被稱為「後工業」的資本主義時期（**post-industrial capitalism**）（Irvine, 1998）。由此可見，後現代基於反思的立場，扮演反省和解放的角色，因而較常出現對立、抗拒、顛覆、去中心、解構或再重構的形式和現象⁸。

易言之，後現代發展至今，也逐漸彰顯其清晰明確的共識，如去中心化、多元化、去一元化（普遍化）、小敘事、重差異、混沌性、不穩定等概念。後現代性的教育特色也常與下列的名詞有關，其中較常出現的用詞大抵如：片段（**fragment**）、弔詭、隱喻、詩的語言、意識型態、論辯／論述（**discourse**）、權力、解構、解放、無

7 Lyotard在比較現代與後現代時，也提出「毫無疑問的，後現代是現代的一部分」（Lyotard, 1986:79）之見解。

8 此去中心和再重構的現象，衍生為全球性多元文化的形式。（Irvine, 1998: 5）

序⁹、隨性、當下、衝突（或對立）、美學、大眾、變革、遊戲、去霸權、後工業、後殖民、反整體（anti-totalitarian）、去主流、在地化、重情感、關係取向、多元文化等；而較常和後現代相提並論的理論則有：存在主義、現象學、詮釋學、結構主義、建構理論、解構主義、後結構主義、馬克斯主義、語言遊戲、女性主義、批判理論、殖民與後殖民理論等。至於涉及後現代理論之學者大抵有：Karl Marx（1818-1883）、Friedrich Nietzsche（1844-1900）、Antonio Gramsci（1881-1937）、Ludwig Wittgenstein（1889-1951）、Martin Hhidegger（1889-1976）、Hans-Georg Gadamer（1900-2002）、Jacques Lacan（1901-1981）、Jean-Paul Sartre（1905-1980）、Maurice Merleau-Ponty（1908-1961）、Louis Althusser（1918-1990）、Jean-Francois Lyotard（1924-1998）、Gilles Deleuze（1925-1995）、Michel Foucault（1926-1984）、Jean Baudrillard（1929-）、Jurgen Habermas（1929-）、Jacques Derrida（1930-）、Richard Rorty（1931-）、Anthony Giddens（1938-）、David R. Griffin（1939-）等人，其中尤其以女性主義更被譽為後現代教育的主流思想¹⁰（Hill, McLaren, Cole & Rikowski（Eds.），2003: 1）。

尼采（Friedrich Nietzsche, 1844-1900）曾宣稱：上帝已死（God is dead）¹¹！就西方文化和思想言之，上帝扮演知識、理性和正義的主宰者或普遍性判準，故必須在上帝死亡之後，人類方可能真正擁有自我，真正的發揮自我的意志，並展現自我決定的自主性和主體性。唯有存在自我的真理，才能算是真正由人類自行決定、自行建構並自我負責的真理。

無論尼采或李歐塔均深刻的反思人類認識真理的意志和權力：前者提出追求真理就是追求權力（Will to truth leads to will to power）；後者則選擇語言遊戲的途徑，一方面從巴赫松（T. Parsons, 1902-1979）社會連結與功能論的觀點，反省現代性知識的「功能性主義」（Functionalism）呈顯的偏狹；另一方面更反對馬克斯（K. Marx, 1818-1883）物質辯證論，及其所論述的「機械化人性論」（cybernetics）（Lyotard, 1986:11）。質言之，李歐塔（Lyotard, 1986:11-12）認為，無論是功能論或機械論，均誤導人去相信，只有現代化之理性系統，方是確保人類需求普遍獲得

9 「無序」不等於失序，只是未必完全遵循既定的社會秩序而言，故其意思更接近「混沌」的概念。

10 本文所列出的名字並非全部，亦未將相關的論文和出版的書籍列入。因為本文主要在於透顯後現代的發展早在十九世紀已經萌芽，至二十世紀可以說蓬勃發展，並以法國為大本營，故本文之目的並非在於列舉後現代或研究後現代的學者，因而也未將國內研究者列入，更如本文所述，亦無窮盡所有的研究和相關的學者。若有不敬之處，於此向國內研究後現代的學者們致歉。

11 尼采在《查拉圖斯如是說》（Thus Spoken Zarathustra）中（Nietzsche, 1961），曾大聲呼喊著：「正是您和我，就是我們把上帝殺了！」（We have killed him - you and I.）而且「上帝已經死了，永遠死了！」（God is dead. God remains dead.）其實此句話最早出現在《Gay Science》第108節的「新挑戰」（New Struggle），再度出現在125節的「瘋人」（The Madman），最後在《查拉圖斯如是說》一書中又出現。

滿足的有效機制；此外，現代性思維並樂觀的視人類社會猶如製造物品的工廠一樣，可以建立起輸出→輸入的生產體系，將社會化約為一個能有效自我統整、自我管控的自動化之和諧體系。此等現象和思維方式就是霍克海默所批駁的「理性的偏執」（paranoia of reason）（Horkheimer, 引自Lyotard, 1986:12）。簡言之，後現代所批判的現代主義，就是透過一種建立於假設命題基礎上的系統性思維，及有效決定人類社會和生活之緣起緣滅的機制和權力（Lyotard, 1986:53）。一言以蔽之，後現代思維不僅反對現代主義的理性思維方式，也質疑人類理性具有形塑無限上綱真理之能耐。

波伯（K. Popper, 1902-1994）在其《開放社會及其敵人》（The Open Society and Its Enemies, 1966:3）一書中提及，一種思潮不是一蹴可及，而是逐步緩慢形成。此猶如開放社會一樣，後現代的觀念迄今仍相當模糊，而且，社會是否真的隨著現代理性的開展而更為開放？更為民主？此仍存在爭議。後現代的定義也因此被諷為「一人一義，十人十義」，此其實是一種思潮形成過程中的必然現象。

綜上所述，後現代代表一種反思現代的思維和作法，是一種強化反向思維的辯證思考（即走向「反向」的辯證合），也是一種既尊重多元，又重視差異的思路。

艾維尼（Martin Irvine）（1998）將「後現代」與「現代」兩者之特質，作了系統的整理，本文在瞭解其真諦後，對之重新詮釋與分析，並提出下列後現代的五大特質和其相對應的問題，作為思考教育邁向全球化的方向。此五大問題分別是：（一）尊重差異產生的認同問題；（二）強調偶發與在地化產生的片斷和零碎問題；（三）注重多元產生的失根問題；（四）標榜解構產生的失序問題；（五）強化個性產生的主流消弭問題。上述五大問題亦有助於激發我們思考全球化和多元文化的關係與其特質和內涵。

人類長久以來，一直追求完美思路的思考方向是否正確？對人類的發展和進步是否也有必要採取逆向思考的方式？後現代是否真的如波伯所言，將追求完美修正為對抗邪惡（Popper, 1966: 157-168）？依據上述的思維，以下將以批判和辯證性思維，討論後現代狀況下的全球化能否容忍多元文化的發展？本文對此問題的簡單答案是：「是！但也不全是！」此端賴我們是否採取辯證性思考的方式，來處理全球化和多元文化的概念和其實踐活動而定。其理由何在？

參、全球化能否容忍多元化？

後現代所以強烈的批判現代主義對人類心靈的宰制是其道理的，尤其藉著電腦

資訊、科學產品以及大眾傳媒等工具，將大量資訊塞進人類的心靈；同時，人類也因為超越時空的限制，遂擴增了人類隨心所欲的自由度，但是人類的自律性是否也隨著自主性而提升？則卻又在未定之天。

析言之，資訊科技的快速發展，促使大量的資訊瞬間湧入人類的眼中，也幾乎完全占滿人類的腦子和心靈，於是人類再也難以撥出時間來思考；同理，人類也因為電腦資訊的發達，以及數位時代的來臨，網路資訊取代人腦的決定和運算。長此以往，人類不但需要依賴資訊科技幫我們下決定，也仰仗資訊科技代替我們採取行動。目前，這些現象在我們日常生活中，已經習以為常，並變得不足為奇。但是，這些人類自以為是文明進步的表徵和活動，卻在在顯示人類心靈的空虛，思想的孤立無援，以及人際關係的疏離。易言之，人類的身體已然成為自然科技產品的棲身所，而心靈卻也因此而被腐蝕。

簡言之，現代啟蒙理性所追尋的主體性，不但未因科技的發達而更為突顯，反而隨著科技的發達，而黯然無光，甚至消失於無形。更可悲的是，人類不但毫不自覺，還沾沾自喜於科技產品所提供的生活便捷、經濟效應和精確目的。人類的確無法否認科技產品對於改善生活品質的貢獻，但是，也不能因此而忽略人類生活的內涵，除了物質層面以外，還存在另一個更深層、更珍貴的寶藏——那就是人類的精神文明和心靈文化。

科技產品屬於文化的一環，但絕不是文化的全貌。因此，試圖以科技產品作為衡量人類文化內涵，並作為衡量文化進步的唯一判準，不但過於化約，而且更凸顯人類思維的單面向和工具性。更何況科技是否真能成為激發人類進步的動力？仍為未定之天。法蘭克福學派的霍克海默（Max Horkheim, 1895-1973）和阿德諾（Theodor W. Adorno, 1903-1969），於反省現代科技對人類的影響之後，提出其犀利的批判。他們（Horkheimer & Adorno, 1972）認為，科技產品如水一般，可以載舟，亦可覆舟，科技雖然使人進步，但也使人退步和腐化。此所謂的「進步」，指的是物質層面上的實用性、經濟性和便捷性；相對的，所謂的「退步」，則指人類理性、心靈和精神層面的枯竭和僵化。

笛卡爾（Rene Descartes, 1596-1650）提出「我思，故我在」的明晰性和精確性原則，作為人類認知的起點，開展人類理性思維的先鋒。康德（Immanuel Kant, 1724-1804）繼之，更以純粹理性來掌握先驗和超驗的知識，繼續護衛並弘揚人類的理性。但是，人類生活在科技的牢籠之中，是否真的能夠發揮「自主性」？只有科技面向的人生，是否真的能夠讓個人和社群的生活都過得有意義、有價值，而且很充實？

對於科技與人生的問題，作者並不如現代科學家那麼樂觀；相對的，作者比較同意批判理論學者的觀點，也在臺灣經濟成長的歷程中警覺到，當科技悄悄的關上人類批判思考的心門之後，人類的生活不只變得單面向，而且還使得啟蒙理性所標榜的自我、自由和自主性，都隨著科技的量產，和科技在日常生活中的無所不在而全盤崩潰，自我也因此而物化成人「無心的人」，人際之間也因而更顯得疏離。

後現代重拾尼采的自我存在、認同差異和多元的觀點。此觀點多少化解人類過度信賴理性所導致的偏執危機。然而一旦人類意識到，科技產品已經如鴉片一樣的吸引著我們不放時，人類也將逐漸習慣與科技共存，甚至對之依賴，且無法自拔。此時人類的心靈和理性，已經和理性啟蒙初期為爭取主體自由的精神相去甚遠，甚至背道而馳。

就此而言，後現代雖然提供人類一個新的希望，然而因為此希望仍建立在理性的不確定性之上，故也會因為其難以精確的預測，未來人類能否免除理性全面被圍殺的危機；同時，人類理性也對此不確定性和多元性有所質疑。因此，理性對人類的發展，到底是福音呢？還是詛咒？

同理，後現代所標榜的差異、弱勢、多元、情感、自我、片斷、創生等，是否也和理性的發展一樣，雖然可能是福音，但是也可能是詛咒？果如此，則全球化的趨勢，在多元文化和數位時代的催生下，是否也存在一刀兩刃的困境？若此困境無法解除，則人類又該如何確定後現代對於人類生活的禍福？

隨著科技產品的資訊化，人類生活逐步邁向數位化；數位化的生活模式，加速了全球化的腳步。本文所稱之「全球化」，指「一個無法勝數，也是紛擾複雜的世界，在此世界中，沒有單一的理念，也沒有唯一的方法，更沒有獨一無二的知識可以與之呼應。」(Tran, 2005: 14) 例如，每個人的求生之道，會有不同；大家對柏拉圖的解讀，也存在差異。更廣泛的說，各種不同的文化，充斥在生活世界中，就此言之，全球化無異於要人人去接受一個可能是全然「不可共量」的新世界觀。易言之，是多元的，然而全球化就是期望人類在具有多元特色的世界中，建立起一個可以完全被認同的「同一性」或「統一體」。

就此論之，全球化雖然可能因為多元共容而開展出一個比現在更為開放的世界，但是另一方面，它也可能因為每個人陶醉於個人的意識型態中，而變得更為保守、更封閉，甚至更自我中心，或者因為某個強勢文化「統領」了其他的文化，而形成中心與邊陲相對應卻又並存的另一種型式的霸權宰制文化。此即全球化和多元化之間能否相容性，及其可能衍生的問題。

本文在論述後現代所發展的全球化，可能淪為人類追求另類新文化的鴉片之

際，也質疑受後現代思潮衝擊的全球化，是否會因為未能真正凝聚地球上各種族、各文化、各族群的心，反而背負著多元化的包袱，以致於無法向前邁進？如此一來，全球化的進程也會因為人與人之間無法捨下自我利益，無法合心協力，而粉碎全球化的美夢。更重要的，無論企圖在多元文化之下，豎立另一個跨時空的掌控中心，或一味的追求多元化，均可能促使全球化的思維產生負面效應。例如，全球化不但無法帶動人類的進步，反而因為其在實質上未能帶領人類衝出現代科技宰制的牢籠，反而更擴大科技理性對人類宰制的威權和範圍。質言之，若全球化無法讓後現代發揮求變和自我創發的力量，則全球化不但可能開時代的倒車，甚至會成為另一個宰制人類理性自由和主體發展的大怪獸。

雖然全球化可能導致文化多元發展的負面效應，但是本文並不因此而反對全球化，其實也無力反對全球化思潮排山倒海般一湧而入的強大趨勢，故本文的重點僅在論述全球化潛藏的危機，並鼓勵人類無需逃避，不但應該勇敢的面對，而且切勿採取視而不見的鴛鴦心態。畢竟，全球化的趨勢並不會因為我們對之避而不見就不來臨；相對的，它就像颱風一樣，不是我們不願意它發生，它就不會發生。更何況，人類更應該發揮引以為傲的現代啟蒙理性，開展省思和解決問題的能耐，理性地思考如何因應後現代和全球化衝擊的有效策略，此才是積極的態度。

以下先行論述全球化潛藏的危機，再思考教育對此危機可以採取的態度和作法。

（一）全球化可能成為消解多元化的父權

人類的生活模式隨著科技的發展而受到改變，傳播媒體也隨著數位時代的來臨，對人的生活產生更顯著的影響，甚至於可以說，媒體已經在不知不覺中成為人類生活的必需品。此等現象顯示，人類的心靈將點點滴滴¹²的被媒體所滲透，尤其當數位世紀來臨之際，此等現象將更加迅速、更為鮮明。

全球化的概念大抵約於1960-1970年代，源自美國¹³。一向跟著美國腳步前進的我們，可想而知，也會高聲應和，以顯示自己和國家的先進。此種不實事求是的態

12 此所稱的「點點滴滴」不同於波伯在《開放社會及其敵人》(The open society and its enemies)中所稱的「點滴工程」(piecemeal social engineering) (Popper, 1966: 89)。波伯所欲闡述的是，人類切莫以單一的系統來理解社會，應該一步一腳印的逐步建構社會，以免造成一有錯誤，即落得無法回首的遺憾。但是本文於此所稱的「點點滴滴」，雖然也是一步一腳印，日積月累的歷程和成果，且具有辯證發展的概念，並非特別指方法論上的系統謬誤。權力 (Vinnie's online, 2005)。

13 「全球化」一詞的意思很多，該詞也急速的成為大家耳熟能詳的名詞，直到1944年，才正式被納入韋氏字典中。所謂的「全球化」原意指地理位置的擴展延伸，但此地理位置的向外擴展，卻對各種地方性的生活產生影響，也因此全球化的意涵也隨之擴增。尤其，1950年代以後，亞洲和非洲的被殖民國家，加入聯合國，在經濟上也合法的具有其獨立性，且1989年美國冷戰之後，全球化的勢力挾著後工業的資本主義思潮，可以說已經瓦解了國家的

度，無疑的已經造成臺灣民眾思想的淺碟，以及人云亦云，疏懶於縝密思考的「吞文化」。試想：每個人的生命若是貧瘠的，則該社會或國家的文化又如何能豐富呢！全球化的真諦本在於讓文化因為能吸納多元而更豐富，但在資本主義和強勢文化的霸權下，以及其所造就出來的一些不具批判性思考的吞文化氛圍下，全球化的概念不是變得模糊不清，就是誤導人類的理解，乃至於造就一個「換湯不換藥」之後現代主義的新宰制。一言以蔽之，即以「多元文化主義」混淆「多元文化」，以致於任何事情都要多元，卻罔顧個人的主體性。

人與人之間的距離，雖然在全球化和網際網路之資訊科技的賜福下大大的縮短，國與國之間的界線也日益模糊。然而這些科學產品對人類是福？是禍？仍在未定之天，端賴人類能否善用之而定。析言之，人類若能善用科技，則科技將是造福人類的福音，否則人類將可能為蒙科學之福，卻先受其害。此等現象在今日已經多如毛牛，不可勝數。本文於此也不必多加贅述。

人類雖然無法精確的預料明天會發生的事，但是對社會和人類的未來有所關懷，也該謹慎的思索，並好好的規劃自己的人生，這些都是身為人不可推卸的職責。因此，處於資訊科技時代，人類更應該未雨綢繆的思考：一旦科技產品真的成為人類日常生活的必需品時，則目前人類生活的能耐是否會被科技所取代？人類對科技產品的需求，是否也會引發人類更大的貪慾？面對知識爆炸的資訊時代，人類自我思考的時間和能力是否也隨之被剝奪？隨著精益求精的科技知能和過度充斥的資訊，人類是否會像球一樣，依照早已被設定好了的軌道，循序的被推進預設的球洞中？果如此，則後現代所標榜的全球化，並未真正的吸納多元文化，只是被某種強勢文化所吸納，因而也喪失其主體性和自主決定權。

韋伯（Weber, in Gerth and Mills, 1972: 293）、海德格（Martin Heidegger, 1889-1976）（1977:14）以及法蘭克福學派的學者（Horkheimer & Adorno, 1972）均對科技提出強烈的批判，而且對人類提出如下的警惕：科技已經癱瘓了人類的自由、增添人類心靈無盡的痛苦，甚至更關閉人類思考的靈魂。

毫無疑問的，科技的確解開人類不少知識之謎，也為人類彰顯不少的真理，但是，就人類生活世界言之，實證主義所宣稱的真理，充其量只是部分的真理，而非真理的全部¹⁴。實證主義和科技產品，單面向的宰制人類的生活和思考，其中最明顯的現象是系統化、規格化和單一化思考模式和行為機制。正是此系統化、規格化和單一化的原則，窄化了人類思考和生活的面向。於此，作者欲質問的是：全球化的浪潮是否也像實證主義一樣，逐步的工具理性化人類的思維和心靈？

14 「真理」並非本文論述的重點，故對於何為真理，真理的判準，是否存在普遍真理等，均不在本文論述之內，此所言之「真理」僅概括的泛指一般被驗證過為真的知識。

面對全球化大趨勢的圍攻，人類能否在兼容多元化下，穩住主體性和差異性？後現代所強調的差異和多元，是否有助於人類在全球化和講求差異的多元文化之間，取得一個和諧而穩定發展的辯證合？此乃全球化與多元化是否會形成對立態勢？能否化解此對立的關鍵因素。

近年來，「全球化」的呼聲也在臺灣喧囂塵上。說得更明白一點，無論政治、經濟、教育和文化幾乎都全面地籠罩在全球化的雲霧中。此等被全球化浪潮掩沒的現象，逐漸麻醉並僵化人類的心靈和思考。此不難從臺灣社會各層面對全球化的熱中可以窺見一二。例如，企業、政治和教育，不論公、民營機構，均不斷的以追求全球化為個人或機構「朝聖」的目標。此等現象從書局對於「全球化」為題的出版品為數之多，亦可見一斑¹⁵；當然更可以從平面與有聲媒體的傳播中看到和聽到，臺灣民眾對於「全球化」一詞是多麼耳熟能詳。但是又有多少人真正深思：何謂全球化？全球化的本質為何？何以會產生全球化？全球化的目的何在？全球化對人類生活和社會文化會造成哪些衝擊？全球化對我們到底是福是禍？我們又該如何因應？在全球化的趨勢推擠下，人類有該何去何從？

上述概念若未能釐清，則全球化將會趨於成為「口號」。一旦口號維繫一段時間之後，該口號就很容易被視為「理所當然」的社會發展趨勢，該口號的本質也會因此而逐漸被淡忘，甚至再也不會去追究其真諦。如此一來，留在人們心中的「全球化」，將只剩下口號所殘留的「標準化」機制和日常語言的常識性意義。若無法還原全球化概念的本質，則全球化也會像科學一樣，沈澱為21世紀的意識型態。

雖然臺灣從全球化運動中獲得「好處」¹⁶；但是相對的，當人類向全球化挺進之際，卻也同時降低人類自我選擇的權利和自我決定的自主性。就此而言，康德（Kant, 1983）所強調的「理性」，和黑格爾（Hegel, 1977）宣稱的「精神」，無庸置疑的，也將在全球化的意識型態下，不僅被化約為科技產品，更會被化約為經濟，甚至是金錢及其含攝的權力。此等把思考化約和窄化為物化的現象，已經迫使人類的心靈愈發乾涸。此等現象從存在主義和批判理論等學派對工具理性的批判俯拾皆是。一言以蔽之，全球化若只是經濟和金錢的代名詞，則全球化將使後現代追求差異、主體和多元的努力化為烏有，因為包圍生活世界的就僅剩下工具理性和物質面向了。

就人類的「共通性」言之，差異性因為語言和文化的融合而縮小，全球化應該

15 僅僅就韋伯文化在1999-2000年間所出版與「全球化」相關的書籍觀之，至少就有十五本之多；讀者若再查閱一下近幾年來的學術論文、一般性科普和管理的文章和會議等，冠上「全球化」一詞者為數不少。就此現象言之，我們應該意識到，無論人類是否需要全球化、是否願意全球化，全球化實際上已經席捲了全球，任誰也阻擋不住。

16 此所稱的「好處」，指的是物質生活的便捷、經濟的利益、甚至是文化的交流，但是利弊得失之間衡量的依據何在？然而短程的利益也未必保障長程的利益，此也是臺灣追逐全球化之際，應該謹慎思索者。

會導致人類彼此相互依存的關係更為緊密，資訊科技正是促使全球化最直接、也最迅速便捷的手段。就此而言，全球化代表的則為「去中心化」、「相通化」和「虛擬化」。然而，當全球化讓地球上每個角落的每個人都開始「去中心」之際，是誰企圖成為全球化的主宰，轉化相通為新的「一致性」？

就資本主義社會言之，此主宰者即代表著權力、結構和經濟的龐大中心。當此中心成形之後，全球化卻又將轉變為「中心主義」的總樞紐。例如，目前世界各地成立的「『全球』經融中心」、「『全球』政治中心」、「『全球』文化中心」、「『全球』物流中心」等林立，即顯示一種新權力結構的移轉，卻未意識到此可能掩蓋全球化「去中心化」並保留「差異性」的精神。

析言之，當全球化成為權力中心重新洗牌的樞紐之後，有的致力於「去中心」，相對的，有的卻因為推動全球化，而將他人去中心的權力和利益移轉，全數囊括到自己的口袋中，成為世界最大的「權力中心」。柏林圍牆倒塌後，東西德的合一、歐盟的興起、中國的急起直追等，是否都在爭取資本和政治的權力？抑或單純的為了全球的和平和福祉？或者兩者兼而有之，不可分離。若屬後者，則多元與差異乃一體的兩面。然而事實上，全球化與差異性（或多元文化）卻仍存在對立與矛盾，所以有所謂的「主流」和「邊陲」之別。

若全球化本身即為一種意識型態，一種大權併吞小權的爭權遊戲：小權者在全球化的糖衣包裝下，喪失其自主性，也壓縮其主體發展的自由空間；相對的，強權者面不改色的從中獲取最大的權力和利益。若此，則全球化能否與多元文化相容，則只需簡單的問一問下列後設性的問題，答案即昭然若揭。試問：全球化指的是誰的全球化？全球中心又是誰的中心？由誰來主導該中心的運作？誰來訂定該中心運作的遊戲規則？又是誰從該中心獲益最多？上述問題，顯示全球化如同後現代一樣，存在自身的矛盾。此矛盾即彰顯在，人類試圖透過全球化達成某些個人或社群的增權，並藉著宣稱差異和容忍多元，以達成其一統全球的目的。政治有此現象、經濟亦然，教育文化有何嘗沒有此現象！

繼之，我們仍需要追問：何以全球化會被認定為，個人增權和維繫差異之唯一有效的武器？李歐塔（Lyotard, 1986: xxv）提及：「後現代的知識不僅僅是威權的工具，而且會更細膩的敏感到差異，並擴增我們對不可共量性的接受性和容忍度。」若全球化也像後現代的知識一樣，能透過容忍差異，找出共同的模式，並以之作為共同追尋的目標，不斷的吸納和同化差異，則全球化即可容忍多元性。反之，全球化將成為一種新的宰制意識和工具，也會如實證科學一般，視化約或預設之目的以及由歸納而來的原則為普遍的真理，並完全擁抱它、且對之深信不疑，此時全球化

的結果將可預期人類的發展將會邁入死胡同。

質言之，無法容納多元性的全球化，原緣起於企圖終結科技的宰制及單一理性的歷史，但它卻又弔詭的強迫新的歷史納入所謂的「全球中心」的體系。全球化因此也不僅無法達成解放文化之故步自封的功能，還可能轉變為普遍的「中心主義」式的父權封建文化。嚴格言之，此等具父權文化本質的全球化，只是本文所闡述之全球化下之隱藏性且具宰制性意向的意識型態。

若全球化既充滿矛盾，又會步上意識型態宰制的結局，則人類何以又汲汲營營的對全球化趨之若鶩？難道是眾人皆醉？抑或此乃人類無可逃脫的宿命？自啟蒙運動以降，人類一直企圖與天道爭鬥命運的主導權，科學就是人類自以為戰勝天道的最大明證。然而伴隨著人類理性勝利的科學副產品，是否讓承載著自主性和自由度的主體性更為彰顯？抑或讓啟蒙理性停留在科學工具理性的無底深淵中？此由歷史發展的足跡和社會的脈動，我們已經清楚的看到，也身陷其中。然而人類非但未能對科學發明和成就而知足，相反的，人類在享受科學成就帶來的生活便捷和經濟效益之後，更永不止息的思考如何進一步無止境的開展科學的成效。網際網路和基因科技就是當今最明顯的例子。思考不斷的進步固然是件好事，也是人類所以不斷創造歷史的動力因和目的因，本文所批判的不是不斷求發展的動力因，而是牽動動力因的動機和目的是否同時兼顧維繫人類主體的存在意義和價值。

但是隨著資訊科技和數位時代的來臨，溝通和自省愈難以深入，主體性和人文性的消融也將更為無形，更讓人類無法知覺或不知不覺。數位時代的來臨，縮短了世界的距離，也加速了知識的傳遞，但是人類對於知識的理解或詮釋是否具有「視域融合」，則難以檢證。此一則因為當我們處在數位環境下，便難以確認說話者真正的身份；另一方面，縱令我們可以確認說話者的身分，但說話者隨時都可以改變其身份，甚至改變其已經說出去的語言，故人類的歷史變得不再無法竄改（Lyotard, 1986: 15）。此乃後現代主張多元化所體現的現象之一：即在後現代的思維中，歷史可以不存在，人類也可以自創歷史，當然改變歷史也就輕而易舉。

反之，現代性的思維雖然也高唱人類可以創造歷史，強調歷史存在的脈絡不容忽視，但是卻不容任意更改被創造出來的歷史。因為若人類都能隨時各自任意的更改歷史，則也表示人類永遠都能顯現差異性，而且何時會產生差異也無法預期、難以捉摸。如此一來，全球化如何可能？全球化將只是南柯一夢，永遠無法實現。反之，若全球化所欲彰顯的是完全的個別差異，則此說明全球化雖宣稱應尊重個人的主體自由，卻難以達成主體性和社群性之兼容並蓄的境界，因為，此等一人一把號的全球性，雖符合多元化的思路，卻會讓人因為無法溝通而窒息，也將阻礙全球化

的順利發展。然而若能保有自我的主體性，又能透過理性的溝通論述，則將有助於全球化不至於淪為「一言堂」。

德里達（Derrida, 1978）認為，多元主義所宣稱的自由，乃藉著維繫差異來抗拒一統。如前所述，隨著數位時代和科技的突飛猛進，差異性和多元化已經成為後現代捍衛主體的具體作法，也是當代後現代思潮的共識。所謂「既來之，則安之」，對於揭櫫差異和多元的後現代主義而言，人類也應該勇於面對多元化和全球化矛盾與對立的尷尬和困境。

問題是：人類的理性能否一方面高呼多元和差異，另一方面又護衛全球化的大一統結局？人類的理性如何處理此兩者的對立？如果人類的理性無法化解此全球化與多元化不相容的危機，則康德等人所宣稱的啟蒙理性，將因為人類有所「不能」，而成為世紀的謊言；同理，理性的自由和人類的自主，也將只是個永不可能實現的白日夢或烏托邦式的「空思夢想」。再者，當全球化無法容忍多元化，即顯示出人類理性的不成熟，以及人類對自主性的過度期望，此亦是理性未臻成熟的表徵。

「全球化宛如人類的鴉片」（Tran, 2005: 2）。此種說法若依照全球化的普遍性和一致性特質言之，一點兒都不誇張，但是此等全球化正是本文所批判的。此等上癮式的全球化還真不少，無論政治、經濟、軍事、教育和文化的領域，處處充斥著全球化的呼聲，似乎只要有人不談全球化，就會被視為落伍一樣，可見全球化已經成為「流行文化」的一環了；教育亦無力獨排眾議，也傾全力企圖步入全球化，教育改革即可視為呼應全球化的一個結果，教育改革中強調的「國際化」便是其中明顯的例證。

但是更重要的，我們是否清楚的了解到，教育何以需要全球化？教育到底在追求全球化的過程中想獲得什麼？全球化是否為人類需求獲得滿足的唯一管道？若全球化像科技一樣地被化約為生活的全部和發展的終極關懷，則對全球化的反思將猶如人類對科技理性的批判一般，人類對之將存著又愛又怕、既愛且恨的弔詭情懷。

若欲反思上述全球化、多元化和後現代之間的弔詭問題，則清晰明確的理性和縝密地思維乃不可或缺者。不幸的是，倘佯在全球化的「時尚」中，人類的思考力已經呈現出麻痺與僵化的現象，視全球化猶如偶像一樣的崇拜。試想，此時若欲要求一個已經麻痺多時的腦袋重新思考，是件多麼困難的事。故在追求全球化的過程中，教育的首要之務，不是帶領學生為全球化作準備，而更需要致力於喚醒學生沈醉的心靈，並醫治好他們已經被媒體麻痺和被科技宰制的腦袋。質言之，當務之急，教育必須先破除學生迷戀科技的偶像崇拜心態，建立學生獨立思考的信心，並提升其批判思考的能力，俾讓學生們可以自行建構其具有主體性的社群和諧體，免

於為了追求一致性而喪失主體性。

人類在追求全球化的過程中也需要辯證性思考，以兼容並蓄的為全球化和自主性的對立開出處方，化解全球化被化約為大一統之單一理性或成為具宰制性之意識型態。易言之，教育需要解放單一性和習慣性的思維方式外，也同時需要承受因為解放長久倚賴科技所引發的心靈苦楚，此乃因為任何改變對人的習性多少會產生衝擊，尤其在無法預測改變的結局時，則心理的負擔就會更大，也難免因之萌生自衛與抗拒。無庸置疑的，天下沒有白吃的午餐，人類若欲獲得自主和自由，就必須自己去爭取，自己去承擔，並且自我決定和自我實現，否則人類極可能淪為意識型態宰制的籠中物。

人類為進步付出代價是必然的，故人類需要勇敢地、真誠地面對殘酷現實的考驗，方能逃脫身陷科技的囹圄，免於淪為科技僕人的宿命。本著此等「我承擔，故我存在」的價值觀，人類方在追求全球化的過程中，將更能開闊心胸、江納百川，既包容後現代強調之差異，又能擁抱因為差異而產生的多元共容。

本文透過反省全球化的內涵，論述在後現代狀況下全球化可能成為資本主義物化人性的工具，或淪為市場自由化之消費商品的幌子，故若教育未能及時喚醒學生去意識到全球化可能的危機，則將來學生也難以逃脫強權的魔掌。質言之，若全球化無法透過自主和民主的認同，則無法容忍差異和多元共容；再者，若人類欲強行將多元歸併為一元時，則全球化充其量也會複製出強權和宰制力。

（二）全球化可能瓦解主體的自主性

何以全球化既可能產生強權和宰制的危機，也可能瓦解主體的自主性？隨著全球化的大趨勢，國際間的接觸愈形頻繁，差異性和自主性的內涵，也隨之有所更迭。當人與人之間的距離縮短，則接觸更為容易，隔閡和陌生感理應更為降低，彼此間的互動勢必益形頻仍，差異性也因而愈形降低。就此而言，全球化的確有助於消解彼此的差異性；而差異性的降低，當有助於增進彼此的理解。若人與人之間彼此能夠深層的理解，則已經滿足建立共識所必備之視域融合的先決條件；如此一來，全球化的理想就不再只是烏托邦，而是指日可待。

只是，全球化之共通性一旦形成之後，各個不同文化的主導者是否能真誠的化解自我——他者的對立壁壘，同心協力完成全球化的目標？抑或如維根斯坦的語言遊戲一樣，仍會各自重新建立不同文化生活的遊戲規則，據地護衛其各自的文化，並爭相成為全球文化的「共主」？上述兩種不同產生新文化共主的方式，直接間接的決定全球化和自主性之間的和諧或對立關係。析言之，若新文化的共主乃「有心

人」刻意操作的結果，則全球化將瓦解主體的自主性；反之，若新文化的共主是透過論辯後產生的共識所建立者，而各個在地化都能視此共識為共同的目標，則全球化不但不會抹殺個人的主體性，還能在論辯的過程中彰顯出個別主體性，並將自我認同融入全球化的氛圍中。各地的麥當勞雖同樣打著麥當勞的旗幟，也有同類型的食品但卻可以有不同樣式的招牌，不一樣的經營方式等，即為此等融入全球化之後所產生之新自我認同的例證。

姑且不論人類建立的新遊戲規則是否適用？其適用的範圍又如何？我們可以從人類的經驗中加以驗證：新規則可以不斷的產生，但是無論規則如何完美，總會有不盡人意處。此一則顯露人類理性的有限性，也是經驗主義迄今難以跳脫的瓶頸；再則也為人類必須時時自省提供合理性的基礎。另外，此等現象也透顯理性論述的弔詭——即人類以不甚完美的理性，卻企圖建構和驗證理性的適切性與普遍性。溫區（Peter Winch）（Winch, 引自Carroll, 1957: 56）提醒我們：理性與邏輯一樣，都迫使人類不得不去接受和面對它。溫區的觀點一則指出理性同時兼任球員和裁判的不合理現象，即理性一方面訂定規則，另一方面又回過頭來反省其所訂定的規則；然而此正彰顯理性的自主性和自律性，但也提醒我們，理性可能存在獨斷性，此亦是現代主義最為人詬病之處。

現代化理性倡導的是整全的理性（totalitarian）——即透過一定的程序，便可以預期的掌握或推斷必然的結果。然而整全的理性卻是不整全之理性本質，因為它隱含視而不見的形上預設。此形上預設即科學的必然性。就此而言，現代主義的理性啟蒙難怪會走入自欺欺人的迷思（Horkheimer & Adorno, 1972: 6, 11）。析言之，若人類視理性等同於宰制，或試圖以理性宰制他人或客體，則理性既不合乎邏輯，也無法呈顯其自我的整全性。因為，整全理性及成熟的理性，其所講求的是理性的自主性和同一性，而不是宰制和被宰制之不對等的權力遊戲。

因此，若全球化是理性批判和論辯的產物，則全球化不但不會成為某人或某個集團宰制他人的工具，也不應該由某一中心或某一機構完全取代各個在地的多元特質。如此一來，全球化不但不必致力於消弭差異，也不必刻意削弱各個在地的主體自主性。質言之，全球化若站在理性的基礎上，則將可以凝聚全球的共識，緊密彼此的關係，而且也不會因為形成一個強大的世界中心，而消弭個人或地方的自主性。總之，全球化所以會成為自主性的殺手，乃因其違反理性自主原則，並欠缺理性論辯可以發揮之審議式民主社群生活所致。

全球化、差異性和多元性皆屬後現代主義者反省現代科技宰制的產物。但是若全球化在統整了地方的差異後，未能留給個人和地方社群因應殊異的自主性和自由

度，則後現代所肯定的差異性，將只是片斷的、暫時性的主體，也無法掩蓋全球化的霸權心態或作風；此等具霸權式的全球化也隱藏著現代科學追求普遍化、一體化和總體性的陷阱和威權。若不反省此等霸權式的全球結果，則後現代狀況下的全球化，充其量只是現代主義的延伸；全球化的大眾化特質，也將如工具理性壓迫人文性一樣，人類在全球化的洗腦下，人文性和主體性也將被困死在現代科技理性和拼政治和拼經濟的歷史洞穴中不見天日。

舉例言之，英語已經成為世界通用的語言，但是若英語無法容忍各種不同文化和種族的口音，而且設定獨一無二的規範，作為「標準英語」的唯一範本，則此等全球化的英語不但符合後現代追求多元共容的本質，更彰顯其以某種「自命高人一等」的傲慢，壓抑英語以外之其他文化的發展。一言以蔽之，此種強求英語標準化的思維，仍是現代主義的思維，不是後現代所強調的主體性，也不是後現代尊重差異性的思維模式。總之，此等全球化無異於開展大一統的霸權，無異於成為現代主義文化霸權的同謀。

由上可知，全球化必須彰顯主體性才具備後現代趨勢下經過理性反思和批判的合理性。主體性的本質，除了自主性之外，也包含責任和義務。後現代透過解放和反思，挖掘其解構後的創新符碼，顛覆主流文化，並反對文化的複製與再現，因此，大一統的核心價值並非後現代所追求的全球化。當然全球化也不能盲目的倚賴科學邏輯的技術理性，其所追求的應該是一種新舊文化不斷辯證發展的融合性文化，且此融合性文化的核心精神，就是自我的主體性。隨著此新文化的產生，新的社會規範將伴隨而至；相對於舊有的文化和規範，新的文化規範對於人類行為的規範力開始時會比較薄弱，但是，卻也因為此等約束力較為薄弱的文化規範的存在，使得各文化間的界線不再像舊有文化一樣的清晰明確，也使得各地方性的文化更有機會「趁」此混沌之際，除了自我認同和自我定位外，亦可因為接觸新文化，而擴增或促進各種不同文化間彼此共容的機會和可能性。數位時代對「全球化」頻頻招手，就是此等全球化歷程的案例。

然而，如同孔恩（Thomas Kuhn, 1922-1996）所稱之「典範轉移」的現象一樣。一旦新的共容文化形成一股強烈的連結棒（bond）之後，規範的強制性也連帶的被強化。相對的，各文化的自主性自然也隨之降低。析言之，當全球化的連接點愈形鬆散，則主體的自主性相形愈大；反之，當全球化與各文化間的連接點愈形緊密，則各地方文化的自主性也就愈為微弱。此猶如化學元素一般，物質結構愈穩定，則各元素之間的自由度就愈小。由此可知，為了提升主體的自主性，全球化的腳步必須加速，全球化的內容更需要加速變革，否則文化的發展性將受到限制：即

若非受到「保守性全球化」¹⁷ 思維的限制，就是因為各地方文化的自主性薄弱，以致於降低各文化生命自我建構和創生的動力。一旦文化的生命力不再持續旺盛，文化的變革性也會隨之降低，文化的發展性和進步性也會因此而變得較為遲緩。簡言之，當全球化透顯其保守性時，文化的多元性將逐步喪失，文化的差異性也將隨之削弱，甚至導致文化的停滯和死亡，此猶如進化論一般，同種綿延的結局將導致滅種。一言以蔽之，欠缺主體自主性的文化是全球化的奴隸；不斷變革的自主性文化，雖然是異質文化的彰顯，卻更是全球化永續發展的要件。

不同文化的融合與自我認同是全球化和主體自主性關係的另一個議題。現代主義講求的是文化的連續性，因此沒有文化認同的問題；但是，後現代強調的是文化的地域性（local）和可能性（contingent）¹⁸，故後現代的學者認為，人類難以依據過去的歷史和影像，就可以準確的而握現在；同理，後現代思想者也質疑人類文化和歷史的可再現性（representation），不但認為文化無所謂「高級文化」或「大眾文化」之別，而且人類具有文化健忘症（cultural amnesia）（Irvine, 1998: 3），故永恆的文化並不存在。因而縱令地域文化成為全球化之後，也同樣會遭到解構，不會成為亙古不變的文化，正因為如此，全球化才不至於擴張為另一個宰制的霸權文化。

然而後現代的不確定性文化觀將引發人類自我認同和對某種特定文化認同的混淆或矛盾。因為，自我認同所肯認的是地方性的文化；相對的，對迎面而來的異種文化便容易產生視而不見的心態，表面上異種文化並存，但本質上並不相融，在此自我認同的心理抗拒下，自我肯認的文化將隨著對自我的堅持，而趨於自閉。目前臺灣社會在社群、國家和文化上顯現的認同多元，甚至彼此對立，就是一種文化自閉的徵兆，此可能導致全球化目標的破局，臺灣欲步入全球化的範圍和可能性也會縮小。若欲破除此多元文化與自我認同對立產生的危機，必須先建立自信心，啟發主體理性，開放的批判，讓自己的文化在接觸多元文化時能去蕪存菁，甚至更為豐富。

現代主義講求系統性和一貫性，現代主義的學者也相信理論有其統整性，而且理論本身也是個可以無所不包的大敘述體系，因此，就現代主義言之，理論可以涵蓋所有的知識、歷史、科學和文化。若依此觀點推論之，則全球化乃資訊科技時代

17 此所謂「保守性全球化」指穩定性極高，且內部規則相當明確而難以變動的文化融合。此等文化具有較強的科學邏輯理性；相對的，此等全球化常化約規則為具有普遍性特質，且其所具的系統性也更周全。因此，此等全球化持續發展的可能性較低，對於異質性文化大多採取視而不見的態度，故在此等保守性全球化的社群中，邊緣文化和弱勢文化難以轉變為主流文化或被認可為「常態文化」。

18 「contingent」在邏輯上，指的是一種存在可能性，但卻非必然性的現象。因此，若該事件屬於必然的，或完全不可能者，就非「contingent」。就此而言，「contingent」一字的意義，具有有條件的可能或在某種條件下存在必然性。

必然的趨勢，而且此等全球化的體系具有普同性，故此全球化的文化發展趨勢，不致於產生文化認同的問題；相對於現代主義的理性觀，後現代主義學者既不認定固有歷史的存在和意義，亦反對將文化的理解視為方法的系統化（Irvine, 1998: 4）；因此，後現代狀況下的全球化也不會強調文化背後的思維邏輯必須要具有一貫性和系統性的特質，此理念將有助於確保文化在邁向全球化之際仍能彰顯主體的自主性。

由上可知，對於文化所抱持的觀點不同（現代 vs. 後現代），亦會呈顯出不同類型的全球化思維；全球化思維類型的不同，不但影響文化主體之自主性的彰顯，也會影響多元文化相互融合之可能性的大小。質言之，若全球化欠缺地方主體文化的生命動力，則該種全球化縱令其暫時存在，也無法永續發展，因為該種全球化只是另一種威權的彰顯；相對的，若全球化能顧及地方文化的主體自主性，則全球化的本質雖然不變，然而其內涵將因為地方文化融入多元文化的特質，而與時推移的改變其自身文化的內涵，故也會豐富其文化的生命力。此即彰顯地方文化的自主性和多元文化間之辯證的歷程與結果。全球化是否斷傷地方文化的主體自主性，端賴人類對全球化和地方或本土文化抱持的態度，以及其面對不同文化時能否採取辯證與批判的思維而定。

教育該如何因應此後現代思潮下的衝擊？處在全球化趨勢推擠下的教育活動又該教導社會公民具有何種視野？依據上文的論述，我們必須謹慎的區分「文化的多元主義」（cultural pluralism）（簡稱「多元文化主義」）和「多元主義下的文化」（pluralistic culture）（簡稱「多元文化」）：前者強調護衛文化的差異性和自我認同，即文化的差異和獨特性不容消蝕；後者則主張文化是在差異當中，不斷的變化和發展，如同羅馬的軍國民文化吸納希臘的自由民文化後，形塑出更優質的新羅馬文化，但此新羅馬文化既非完全等同於希臘文化，也不完全只有舊有的羅馬文化。前者主張獨斷的文化觀；相對的，後者的主張比較具有發展性。前者的思維方式將成為阻礙全球化永續發展的包袱；後者則為推動全球化發展的舵手。教育在面對全球化的大趨勢下，該如何在邁向全球化的同時，也能兼顧維繫本土文化的自主性，下文將提出若干化解的可行性策略和思維。

肆、教育面對全球化危機的思維和作法

全球化既然存在上述的危機和轉機，教育在全球化的趨勢下，無可避免的，也將面臨類似的危機。後現代狀況下的教育危機是什麼？若以大學教育言之，教育的

危機，或甚至於說大學教育的最大敗筆，乃因為大學本身失去其主體性，無法彰顯其獨有的特色，也因此既淪為平庸，更欠缺大學追求學術自由的傳統風格。其實不僅是大學，各級學校亦是如此。

近年來政府持續推動「學校本位課程」(school-based curriculum)，其用心在於期盼學校能建立起各校的特色，以免因為平庸辦學而走入被邊緣化的命運。然而反觀各校所提出的學校特色或願景，是否具有教育的主體自主性和人文性？此所稱之「教育的主體自主性和人文性」，除了指古希臘自由民所強調的自由、文雅的教育意義外，更指稱透過教化和思考的行動，激發個人自我形塑出某種期待達成的特質和模式，即德文所稱之「Bildung」¹⁹。若各學校無法經營出各自的特色，則培養出來的學生可能大同小異；若此大同小異尚符合社會或時代的主流需求，則教育的危機暫時性還不明顯；反之，一旦培養出來的學生清一色的都是社會的邊緣人，又缺乏自我創生的能力，則不但學生自己的生存和發展顯現危機，國家的發展危機更為驚人，此時國家就像瀕臨絕種的動植物一樣，難以禁得起任何內外在此的考驗。

為了化解此教育危機，我們可以藉助後現代思潮的衝擊，激發出「革命性的思維」，推動教育改革的大旗。例如，我們可以先解構傳統或固有之不合理的教育政策和制度，然後培養獨立思想和批判的能力，更根本的解構不合理政策背後的邏輯思維和教育內容，繼而以追求和創造更大的自由空間的精神和毅力，也更具信心地以更開放的胸襟，健全地去面對多元的挑戰。然而教育不是單純的活動，而是以人為中心，以倫理為軸心的複雜活動；教育既是人的活動，則教育活動也不會是個靜止的客體，而是具有生命活力的動態綜合體，因此教育績效無法只依賴一套制度或某種量化或質化的方法，就企圖精確的衡量其高低好壞和問題癥結所在，故無論現代、後現代、多元文化或全球化等所提出的主張，均無法單獨作為解決教育問題的普遍法則，畢竟任何一種思維，都只是針對若干問題所下的處方。

同理，當教育面對全球化的衝擊時，既不能只解決教室或學校圍牆內的問題，也不能忽視圍牆外的社會市場機制所產生的決定性力量，故教育工作者應意識到，教育活動難以脫離國家或政治的威權，但此並不是要教育工作者卑躬屈膝的臣服於威權之下，而應該更關切此難以逃脫的宿命，教育本身應該先喚醒師生的自我意識，俾透過自我反省，解構僵化、化約、過時與傲慢的自我，並對來自四面八方的威權加以質疑和批判，期能在建立自我認同的基礎點上，更深入的反省和重建新的自我主體性與學校的新文化²⁰。

19 2002年《英國教育哲學雜誌》以「教出人文性：具後現代性特質的教育」(Educating humanity: Bildung in post-modernity)為題出了一本專刊，此一則可見後現代思潮的熱浪到21世紀仍未消逝，而且也讓教育重新反省在後現代狀況下，教育應該彰顯的本質，該本質乃植基於人之主體性和自主性的人文性和民主性，尤其是自我教育，生命教育、情意教育和品格教育更為重要。"Bildung"是"bild"的名詞，意指依據某種形象陶塑而成的過程與結果(Journal of Philosophy of Education, 2002: 317-512)。

教育的本質應該具有因應變遷、不斷自我創新、自我進步和永續發展的活動體。若教育政策的制訂者和決策者欠缺自我的主體性，則教育很可能成為決策者達成其工具理性目的之棋子。也因為如此，處在現代主義猖獗的資本主義制度下的教育被工具理性化，或成為達成國家製造「精良機器人」之加工廠的可能性也大為增加；值此後現代的挑戰不斷襲擊人類的思想和社會文化之際，教育似乎脆弱得足以隨時被任何「勢力」終結，也成為隨時可以被任何權力擁有者把玩的玩具一樣，遭逢隨時有被撕裂、被丟棄的危機；更甚者，教育問題可能因為一直未被重視而被冰封，如同潘朵拉的盒子時時期待被人所關注，重新燃起世界的希望。這樣的教育難怪有人會哀嘆：既沒有明天，也沒有可以倚靠的堅實樁柱（Baudrillard, 1987: 69-70）。教育在此境況下又怎能繼續沈睡，而不思自我奮發！

教育活動既是人的活動，更是教化整全個人的活動，故任何教育活動或制度，均應該也可能發揮「牽一髮而動全身」之效，因而我們不能如後現代主義者任教育中的每個人都隨性而發，也不能走一步算一步的認定「路是人走出來的」或「天生我才必有用」，而應該因為已經意識到教育未來的難以預測，故教育決策者和施教者更不能依賴某單一的思維邏輯，就企圖客體化或普遍化教育的活動和發展；相反的，教育決策者必須採取接受變化球的思維來思考，了解教育主體的「不確定性」，又同時能尊重教育理論與實踐具有某種程度的穩定結構，如紀洛斯（Henry A. Giroux）（Giroux, 1988: 125）所主張的，教育決策者和施教者均應秉持開放的心胸，接受批判並自我反省，以營建民主、自我發展、開創可能性的教育文化。

質言之，教育活動應該培養具有批判性思考能力的人，而不是一些死守某些教條主義的人。為達成此目的，教師也應該是「轉化型的知識份子」（transformative intellectuals），隨時準備接受瞬息萬變的文化變革和挑戰，教師再也不能淪為製造機器人的工廠或技工（Giroux, 1988: 121），而且更應積極地參與社會的變革，隨時思考如何結合課程與社會的脈動，讓不具生命的課程轉化為具有建構自主生命力的活教材。尤其當教育面臨全球化浪潮的衝擊之際，教育專業人員更需要本著「能力可以隨時創生，舊思維可以隨時丟棄」之「準邏輯」（para-logy）²¹ 的思維模式，即時批判具意識型態的教育結構、政策和活動，洞燭機先的掌握教育改革的契機，不受制於任何標準化的窠臼，並以主動代替被動，審慎地批判和省思問題的癥結，勇於面對各種可預期和不可預期的挑戰。

20 批判性思考能力的提升，國內除了本文作者外，近十年來也有不少論文和專家學者進行各領域的研究和開展，也與創造力緊密的結合，因此，對此有興趣的學者可以上網查詢相關書籍和研究，讀者應可從中找到更多的理念和更具體的作法。於此作者更竭誠地歡迎大家加入共同耕耘批判性思考及其教學研究的園地。

21 「para-logy」意指一種尚未成形，卻可能成為合乎某種邏輯思緒的邏輯。其具有後現代主義思潮所強調的「contingent」一樣的特質。故於此譯成「準邏輯」，因為其邏輯性雖然尚未成形，但卻以經是正在成形的過程中，隨時都可能形成某種邏輯。

為了使教育不淪為「只知如何解決問題 (know how)，卻不知其所以然 (know why)」的工具或技術性活動，教育應該有所堅持，有自己的骨氣，師生也要展現出自我的風格。一言以蔽之，教師不但必須是位具有自主性自律能力者，他／她也必須善用質疑、反省、解放、重建之心靈辯證能力的學習者、參與者、思考者、行動者、研究者、關懷者和知識轉化者。此即是教育面對全球化和多元文化的衝擊所亟待形塑的形貌。

質言之，永恆主義的教育觀已經面臨落幕，後現代衝擊下的教育不再存在絕對的價值。史賓塞 (Herbert Spencer, 1820-1903) 所謂「最有價值的知識」，其內涵也應該隨著時代的腳步而改變。更重要的，教育所建構的世界文明或主流文化是否和多元文化的發展矛盾？多元化能否容忍在地化？全球化能否接受多元化？全球化到底是「一」的概念？抑或是「多」的屬性？此等問題均是教育工作者面對後現代思潮的挑戰應該深思的課題。

教育的目的在於創發人類的文明，教育活動更應該明確的掌握「變」與「不變」之間的「轉捩點」(trade-off)，則無論面對古文明的文雅思想、或迎戰啟蒙的辯證、抑或面對資訊科技的虛擬世界時，教育才不會六神無主。就歷史言之，人類的戰爭隨著文明的興盛有愈演愈烈的趨勢，但是任誰也無法確定，曾經是人類福音的文明，何時會變成人類不幸的禍源；在地文化和多元文化之間的拉扯亦是如此的弔詭。在地文化標榜文化的自我主體性，多元文化則尊重文化的自主性；然而若主張多元文化，卻不容許主流文化的存在，則此多元充其量也只是另類的霸權；同理，在地文化若無法融入「他者」的文化，則在地文化也是一種獨裁的意識型態，此等文化將難有發展，更難以永續。以生物學的观点言之，文化的單一性將導致文化滅亡的高危險性。總之，教育應該批判的就是那些只能容納多元，或只能接受在地化，或只關懷全球化的「唯一」或「獨大」式思維，因為這些都是意識型態的表徵，也都會阻礙全球化和文化的發展。此等現象與論述更凸顯提升師生批判性思考素養的迫切性。

文化是人類活動的歷程和結果，此活動包括人與人、人與自然，以及人與內在的自我和形而上的心靈或精神。所以，若人類一直抱持「河水不犯井水」或「自掃門前雪」的自私和冰冷態度，則全球化的理想勢必無法達成；相對的，如本文所論述的，全球化也不能一直停留在某個時空點上，而必須與在地文化維繫一種動態的平衡關係，否則全球化將因為欠缺革命和生成的動力，導致文化的純化和單一化，乃至於步上枯竭和毀滅之途。那麼教育在此全球化的趨勢和後現代的衝擊下，該如何確保融入全球化，而不失其自我的主體性？既能保有主體的獨特性，卻也不會喪

失其發展性？除了上文所強調的提升批判性思考素養，改變師生教和學的思維和方式外，教育活動還需要返回思想的創新，而不是止於產品的創新；應該尊重各個主體的真實感受，避免範限主體的想像力；此外，也應該儘速建立更合理、更理性、更適切和更便捷的溝通管道和民主開放的教育文化氛圍，方能促進彼此深層的理解，進而相互的尊重和疼惜，同心攜手為全人類謀幸福而自我強化（self-empowerment）。畢竟，只有建立起相互理解和彼此疼惜的氛圍，教育致力於每個人的自立自強才不會淪為霸權式的意識型態，也才不會被威權宰制卻不知不覺，或只能無聲無息默默承受。

俗云：有奶便是娘；會抓老鼠的就是好貓。這種現代績效的思維有其存在的必要性和價值，但不應是教育活動的全部，更不能是教育的終極關懷。但是教育也不能因為全球化或後現代的衝擊，就完全放棄追求效益和培養實用的能力；相反的，正因為教育面臨全球化和後現代的考驗，故更需要提升效益，更需要強化人的轉化能力，也更需要提升問題解決和批判性思考的能力，方足以因應變化多端的多元世界。

除了上述技術性的知能外，教育更應該強化結合創新、應用、轉化和想像的能力，以及關懷、包容、開放和心中有他者的利他思想和情懷，以因應多元社會層出不窮、難以預測的問題。若欲提升上述能力、胸襟和遠見，教育絕不能忘記其啟蒙理性、涵化情性、展延生命意義和價值的本質，尤其是實證科學無法證明，但卻在生命中「發聲」的「神秘經驗」²²。析言之，教育面對的是生命，生命不是一元和單面向的發展，而是含納慾望、意志、關懷、愛與情感等生生不息之身心靈統合為一的辯證體，故教育活動在發展人類能力的同時，也應該融入誠正信實和包容感恩的倫理情懷，並提升批判和創發的生命活力，俾能因應瞬息萬變的世界，並在文化和時空的萬變流轉中，仍能堅持邁向美好生活的終極關懷。

無庸置疑的，教育活動無論在思想上、政策上、制度上、課程上、教學上和評鑑上，都應該打破追求固定、單一、絕對的結構性迷思，開放的吸納多元的方法和思想，方能因時、因地、因人、因情境，而有適切而創新的制宜之策，也方不致於陷入僵化、偏執的意識型態牢籠中而無法自拔。教育決策者更應如此，才能在面對複雜的教育問題時，從容的思考，並提出兼顧績效與生命、理性與情性、全球與多元的辯證性方略。

雖然因應後現代和全球化最大的力量不是科技、不是策略，也不只是行動，而是改變思維的批判和反省能力，但是光說不練是無法解決問題的，因此，本文針對

22 實證主義認為，無法證明的知識就不存在，縱令存在也毫無價值（Tran, 2002:2）。但是人的經驗中，尤其宗教層面，以及催眠狀態所「經驗」到的現象，在日常生活中卻難以推翻其存在的真實性。催眠不是睡眠，而是將潛藏於潛意識中的存在「挖掘」出來，或讓這些留在潛意識的「記憶」「再現」。雖然實證主義無法證明這些知識的真實性，但是，我們也不能完全否認這些形而上的「知識」的確存在的事實。畢竟無法驗證，並不能證明不存在。我們或許只能說，此等神秘的形上存在是無法採用實證科學的方法去驗證。

教育需要之開放心胸和批判能力，提出下列建言，與教育工作者共勉，並願意與教育伙伴們共同為人類真善美聖的理想而奮鬥。為達此目的，教育工作者在教學上，除了需要嚴謹的研究和廣博的閱讀，以豐富個人的專業和專門的知識外，也需要不斷的提升民主開放的心胸，方能在教學活動中留有讓學生思考和探索的不確定空間，並鼓勵學生批判性的思考和論辯，甚至不僅是落實「學生中心」的教學，更能抱持「以學生為師」的學習態度。

教師的專業除了展現在教學之外，也展現於課程設計上，尤其是在課程設計上所彰顯出來的理念，便展現教師自己的教育觀。處於後現代狀況下，為因應全球化的趨勢和時代變局，課程設計的主要目的在於提升學生批判思考、圓熟生活、自愛愛人和自覺覺人的智慧，故課程設計亦應涵蓋此等內容，教師本身也應該朝此方向努力。上述智慧主要包括以下五大知能，此五大知能不僅師資培育機構需要能納入教育目標，教師本身也要將此落實在教學中，並以此為終身學習的重要內涵。

第一，積極培養接受新思維的能力；

第二，提升解決和敏銳的意識問題的能力；

第三，能更多元的建構自己的生活，並能往真善美的方向擴展自己的視野；

第四，培養批判性思考的能力，讓能適切的規範自己的需求和慾望，避免淪為科技的奴隸；

第五，培養尊重他人文化的胸襟，以及理性融合他人文化優點的能力。

綜上所述，終身學習將成為全民共同的課業，具辯證性特質的批判思考能力和人格特質，更是面對多元文化和全球化不可或缺者。其實此能力也是強化自身，免於陷入科技牢籠，並從心靈上過濾媒體和雜多污染思考源的過濾網。然而，世界上沒有一步登天的成就，人類的文化和人格的圓熟都必須仰賴教育點點滴滴的耳提面命和苦口婆心的諄諄教誨，尤其絕不能教育學生成為自私自利、目中無人、無法傾聽他人意見、也無法與他人理性溝通、或沒有能力去愛他人的「洞穴人」(the man of cave)。本文願以此與關心教育的朋友們共勉！

後記：藉此機會，作者欲向審查委員致謝，感恩其提供本文修改時的寶貴意見，讓本文在論述和文字的潤飾上均更臻圓熟。

參考文獻

中華民國比較教育學會主編（1995 / 1996）。教育：傳統、現代化與後現代化。臺北：師

大書苑。

Aggignanesi, R. (1998) . *Postmodernism*. 黃訓慶譯 (1998) 。後現代主義。廣州：廣州出版社。

Baudrillard, J. (1987) . *Forget Foucault*. New York: Semiotext.

Carroll, L. (1956) . 'What the tortoise said to Achilles, in *Complete works*. London:None-such Press.

Connor, S. (1989) . *Postmodernist Culture: An introduction to theories of the contempo rary*. Cambridge: Basil Blackwell.

Derrida, J. (1978) . *Writing and difference*. Bass, A. (Trans.) Chicago: University of Chicago Press.

Kant, I. (1784) . What is Enlightenment? in *Perpetual Peace and Other Essays*. Humphrey T, (trans.) (1983) . (Indianapolis: *Hackett Publishing Company*.

Gerth, H. & Mills, C.W. (1972) (Eds. and trans.) . *Max Weber: essays in Sociology*. New York: Oxford University Press.

Giroux, H. A. (1988) . *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, Connecticut and London: Bergin & Garvey.

Gromala, D. & Bicket, D. (1998) . *Modernism and postmodernism*. Retrieved from <http://www.geneseo.edu/~bicket/panop/modpomo.htm> on 2003/09/19

Hegel, G.W.F. (1977) . *The Phenomenology of spirit*. Miller, A.V. & Findlay, J.N. (Trans.) (1977) Oxford: Oxford University Press.

Heidegger, M. (1977) . *The questions concerning technology and other essays*. Lovitt, W. (trans.) New York: Harper Torchbooks.

Hill, D. McLaren, P. Cole, M & Rikowski, G. (Eds.) (2003) . *Postmodernism in educational theory: Education and the politics of human resistance*. Retrieved on 2003/09/17 from <http://www.tpress.free-online.co.uk/postmodernism.html>

Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1947) . *The dialectic of enlightenment*.

Cumming, J. (1972) .New York: Continuum Publishing Co.

Irvine, M. (1998) . *The postmodern, postmodernism, postmodernity*. Retrieved from <http://www.georgetown.edu/faculty/irvinem/technoculture/pomo.html> on 2003/09/19

Journal of Philosophy of Education (2002) . Special issue for educating humanity: bildung in postmodernity. In *Journal of philosophy of education*. 36 (3) . 317-512. Oxford: Blackwell.

Lyotard, Jean-Francois (1979) . *The postmodern condition: A report on knowledge*.

Bennington, G. & Massumi, B. (trans.) (1986) . Manchester: Manchester University Press.

Nietzsche, F. (1961) . *Thus Spoke Zarathustra: A book for all and none*. Translation and with an introduction by R.J. Hollingdale. London: Penguin Books Ltd.

Nietzsche, F. (1968) . *The will to power*. New York: Vintage Books.

Papastephanou, M. (1999) . Discourse theory and its implications for philosophy of education. In *Journal of philosophy of education*. 33 (3) . 419-434. Oxford: Blackwell.

Popper, K. (1951, 1966) . *The open society and its enemies*. London: Routledge & Kegan Paul.

L φ vlie, L. & Standish, P. (2002) . Introduction: bildung and the idea of a liberal education. In *Journal of philosophy of education*. 36 (3) . 318-340. Oxford: Blackwell.

Tran, Van Doan (2002) . The mystical experiences of reality. In *The Journal of Philosophy and Religion*. 3 (1) . 1- 21.

Tran, Van Doan (2005) . *Towards a pluralistic culture: essay on cultures in the postmodern era*. Washington, D.C.: The Council for Research in Values and Philosophy.

Vinne's online, (2005) . *A quick guide to the world history of globalization*. Retrieved from <http://www.sas.upenn.edu/~dludden/global1.htm> on 2005/11/13

Winch, P. (1957) . *The idea of a social science and its relation to philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.