【生命教育議題討論　第三組　生命發揚：奉獻與關懷】

國立台灣師範大學教育學系　溫明麗教授

後現代對教育專業的衝擊
打造一個既批判又感恩的教育希望

中文摘要

本文主要論述後現代教育的希望在於營建一個具有批判理性和感恩情懷的人文教育環境。為達此目的，本文採取辯證的精神，借用哲學分析、詮釋與批判的方法，對理論和現象加以批判，形成本文的論述。首先從紛雜的後現代定義和特質中，釐清並確立後現代的主要特質，並詮釋其對教育的衝擊和訓勉。其次，就後現代教育的發展趨勢，闡述後現代教育應該建採取辯證的思維，建構批判和感恩的教育理念和實踐。最後，論述後現代不是反現代而是另類的啟蒙，就此而言，教育或教學應該是個講求績效，而且也重視人文的希望工程。

關鍵字：後現代、批判性思考、感恩

The postmodern impacts on education: creating an educational hope with critical thinking and gratitude

Dr. Sophia M. L. Wen
Professor of Education
Department of Education
National Taiwan Normal University
http://web.ed.ntnu.edt.tw/~t04008

Abstract

This article is mainly arguing that we need an education integrated critical thinking with gratitude to respond to the impacts of postmodernism. In order to deal with this argument, the author takes philosophical perspective based on dialectic methodology to clarify postmodern characteristics, to interpret its impacts and significances on education. Further, with the trend of postmodern era, an educational theory and practice constituted of critical thinking and gratitude is profoundly encouraged. Finally, the author claims that post-modernity is not a kind of against-modernity, but an alternative enlightenment, in terms of taking education as hope-engineering with effectiveness and humanity.

Key words: post-modernity, critical thinking, gratitude

※※※※※※※※
探究就是解放，對話就是理解的轉化。
批判不是毀滅性的革命，學習是創意的轉型。
不確定性和混沌性，奠定後現代的辯證思維。
※※※※※※※※

一、前言：後現代對教育衝擊和訓勉

後現代發展至今，已經到了對後現代有個較為清楚明朗的共識，教育界對後現代特色的共識是：去中心化、多元化、去一元化（普遍化）、小敘事、重差異、混沌性，除了上述特色外，與後現代相關的名詞，較常出現的大抵是:片段（fragment）、弔詭、隱喻或詩的語言、意識型態、論辯（discourse）、權力、解構、解放、隨性、衝突、變革、遊戲、去霸權、後工業、後殖民、去主流、重情感、關係取向等，而較常和後現代相提並論的理論有：存在主義、現象學、詮釋學、結構主義、建構理論、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 Hdidegger (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-)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（Hill, McLaren, Cole & Rikowski (eds.), 2003: 1）。

那麼後現代到底是什麼？由上可知，後現代絕對不只是一種單純的系統或理論，若欲理解後現代，需要對所謂的「後」有所釐清。基本上，「後」有兩種意思：一為時間上的先後次序；其次為對其之前的批判。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，同時，後現代就是對現代的批判。時間上的先後，對於理論的興起，爭議不大，對於現代的批判，才是後現代所以如此多元，如此複雜的主因，而且此也意味著，對後現代的解釋也隨著個人對於人類對如何思考、如何看待世界，以及生產方式之不同而有所差異。

毫無疑問的，現代性雖然對人類的生活和進步有深刻的貢獻，但是其是否為人類思想的至善？現代思潮對人類產生的影響是否只有正面，而完全沒有負面影響？人類的思想是否在現代之後就不再改變或進步？無論人的思想、社會行為或自然世界是否在現代之後就停滯下來，再也不會有任何新的或無可解決的問題？如果上述的答案不是完全肯定，則現代思想就有被批判、被更改、甚至被推翻的空間；另一種對現代思想有所反省的思想也勢必產生，且此等思想，一則由於眾說紛紜，難以定於一尊，且由於該思想興起的時間是在現代之後，故被稱為「後現代」思想。這也是何以後現代也會被描述為「對立/衝突和挑戰的時刻。」（the moment of contraction and challenges）（Usher & Edwards, 1994: 1）綜上所述，後現代雖然不是緊接在現代之後，但並不是現代完全「走完」之後，後現代才發生，而是當現代走了一段之後，後現代有鑑於現代的缺失和不完足隨即興起，故現代並未因此而完全消失，故其時間應在資本主義後期，故

又稱為「後工業」的資本主義時期（post-industrial capitalism）。此外，後現代基於反思的立場和扮演反省的角色，故較常出現對立、抗拒、顛覆、去中心、再重構的形式和現象 。

Nietzsche 曾宣稱：上帝已死！（God is dead！）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判準。若上帝已死，則人類才可能真正擁有自我及自我決定，自我的意志也才能獲得發揮，而且所謂的「真理」，也才能真正由人自行決定。

無論Nietzsche 或 Lyotard均對人類確立真理的意志和權力有深刻的反思：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T.Parsons社會連結與功能論的觀點，對現代性知識的「功能性主義」（Functionalism）提出反省；另一方面也反對K.Marx物質辯證論所引發的機械化人性論（cybernetics）（Lyotard,1984:11）。質言之，Lyotard認為無論是功能論或機械論，均誤導人去相信現代化的系統，以為現代化不但能夠確保人類的需求必定可以達成，並樂觀的將人類社會也像製造物質一樣，建立起輸出、輸入的生產體系，將社會化約為一個可以有效自我統整的和諧體（Lyotard,1984:11-12）。此等現象和思維方式就是M.Horkheimer所批駁的「理性的偏執」（paranoia of reason)。(Horkheimer,引自Lyotard,1984:12）簡言之，後現代所批判的，就是透過一種建立於假設命題基礎上的系統性思維，此思維系統試圖決定人類社會和生活的緣起緣滅。（Lyotard,1984:53）

M.Irvine (1998) 就已經對「後現代」一詞，以及其與「現代」兩者之特質作了系統的整理。本文摘錄其要點，並將其內容轉化為教育意涵

後，將後現代對教育的衝擊闡述如下：

（一）認同問題：

現代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）和偶發性（contingent），故人類難以只依據過去的歷史和影像，就掌握到現在，而且，後現代思想者相當質疑人類的文化和歷史可以再現（representation）的論點。他們認為，不但文化無所謂「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)，故不存在永恆的文化。此等思維無疑的引發人類自我認同和文化認同的混淆和不確定性問題。教育要求「知汝自己」和自我認同的本質，也隨著後現代思想的興起，而逐漸出現該本質、內涵和意義不同觀點的聲音，最後導致對「自我認同」的危機。目前台灣在社群、國家和文化上的認同多元即為一例。

（二）整體與片段的爭議：

由於現代講求的是系統性和一貫性，故現代主義的學者相信，理論是個統整且無所不包的體系，故可以涵蓋所有的知識、歷史、科學和文化；相對的，後現代既不認定歷史的存在和其意義，則當然反對現代掌握文化的系統和方法；後現代也因為不強調一貫性和系統性，而步上反對大故事敘述的典範，取而代之的是在地的、偶發性的片段現象(Irvine,1998:4)。一言以蔽之，後現代喪失文化和認知的統整性。此等思維對於教育而言，開發了創造的先機和理論基礎，卻也對教育理論的系統性提出質疑，尤其是實證論和經驗主義的論點，即教學與學生經驗結合後，是否需要歸納為一共通性的認知，或完全不要求有共同的認知？此現象雖然強調學生個人的經驗，卻可能衝擊學校教學的整個系統。九年一貫課程之教科書的版本，由國編本到現在的一綱多本，就是個明顯的例子。

（三）多元的茫然和價值的膚淺：

後現代在去中心化之後，到底主流文化何在？是否需要講求團體的凝聚力？國家的團結？社會與家庭的關係網絡是否更鬆散？失去了一定結構和次序的家庭、社會與國家，是否仍能維繫固有的秩序？不具共識的多元價值是否也會加速文化淺碟化，難以紮根？例如，今日的社會，多少人隨著流行和感覺走，若政治和教育政策也跟著流行和感覺走，則也就難怪會讓人民覺得沒有方向感。學校中所謂的「文化多元」，到底多元的範疇有多大？難道單純而無融入「雜質」的同種文化，其文化品質就必定低於異質文化？同樣種族或社經背景的文化，能否產生一個整體？抑或無論種族、性別、社經地位、語言、宗教等的次級團體也都打散了？縱然存在次級團體，充其量該團體只是隨意的、臨時的集合體，欠缺內在的精神和情感的凝聚力。若此，則什麼是校、什麼是家、什麼是國，將是教育的一大挑戰。

（四）大眾與小眾文化易位：

現代講求一致性和階層體制化，也講求歷史和傳承；後現代則要放棄此等現代性的思維，於是大眾文化可能被認為老舊，原被認為是文化「弱勢」的小眾文化反而成為後現代思潮追逐的「正統」，因為在後現代者的心目中，並不存在所謂「絕對」的概念或東西，因此，小眾文化會不斷的興起，一旦其成為大眾文化之後，就可能隨即被唾棄，而另一種小眾文化又會興起，這個過程正說明了「流行」的本質。物質世界可以不斷的更新和流行，但是一個社會和國家的文化是否也能如此？如果文化也如此，則文化也將成為失根的文化，世界也無所謂「經典」。這樣的理念若用於教育上，一則讓教育更重視弱勢，更注重極少被重視的部分，可以挖掘更多社會或人性中的黑暗面，讓社會更透明，但是也會更偏頗。同理，教育本質和知識的真理性將受到質疑，師者，所以傳道、授業、解惑者的地位

（權威）將受到挑戰。師者要傳的是什麼道？誰的道？誰受（或授）誰的業？誰的惑才是真的惑？因此，除了「天、地、君、親、師」的倫理次序會被打垮，教師的角色、地位和教學方法也不能一元化、絕對化。在此等思維的衝擊下，教師能不終身學習嗎？「教到老，學到老」將成為教師生存的座右銘。

（五）語言的去結構化和意義化：

語言是教學不可或缺的媒介，後現代追求的解構，不僅解體歷史和文化（Foucault）；對於語言的結構也不放過，取而代之的是語言的意義。後現代針對語言提出論述的主要代表人物是 Lacan和Derrida，他們欲解構的是語言受到結構的束縛，以致於範限其發展空間，也縮小人類運用語言展現主體的意義。因此，他們也認為圖書館中的書是「印出來的知識」(2005)，只有網路上的訊息才能超越印出來且被固定化起來的知識；同時，知識或文字的意義並非由一中心思想所建構，而是由消費者、使用者所創發出來。

今日台灣有很多的語言就是最好的說明，例如「BMW」指的就是「長舌婦」(Big Mouth Woman，BMW)，這種中西融合而產生新意的語言，就是後現代學者企圖解構語言結構，反過來重視語言彰顯的主體意義的例證。在此種重視語言意義的情況下，學生更容易用其口說其心，但是，教師的教學、教科書中使用的語言能否深得學生的心？當任何文本均不應該、也無法「再現」時，教學活動如何進行？ 都是教師教學時會面對的棘手問題。此外，網路的訊息、大眾傳媒、以及師生之間的溝通，也會隨著彼此對語言意義詮釋的不同而有所差異，此等差異是推動教學的進步或反動的力量，值得進一步研究，但語言隨著後現代思潮成為研究的重要議題之一，不但是不爭的事實，更是必然的趨勢。

教育依照一個既定的力量往前推移，固然是一種進步，但是，教育出現反動的力量，是否都是負面的？當語言出現不同意義時，可能會隨著意義而帶出價值的高下。問題是：價值高下的判準何在？如何訂出此判準？就後現代主義的觀點言之，定於一尊的判準絕對不存在，甚至於是否有判準都存在爭議，因為，後現代主義所標榜的「差異」，並無法作為價值區分的判準：差異只是不同，沒有絕對的價值判斷。果如此，則教師有如何評鑑學生的學習成效？尤其語文科的教學中，對於語意的解讀，對於價值的認定只能採取開放的態度，在教學上還可以透過討論，激發學生的思考，但是討論之後是否要形成共識？對於少數無法認同共識者，教師又該如何處理？母語就是其中相當明顯的例子。這一連串的問題，表面上是語言結構消解的問題，但更深層的是，語言結構的去除，語言意義的抬頭，蘊含著對差異的認同；對差異的認同，雖然是一種文化的尊重，但卻極可能成為溝通上的強大阻礙，因為彼此可能會因為欠缺共通的語言或媒介，以致於無法溝通。

二、後現代教育的發展趨勢 – 批判與感恩的辯證合

本文所稱的辯證指的是從Socrates （ 469-399 B.C.)的詰問法，乃至於G.W.F.Hegel(1770-1837)、Marx所用的「正」、「反」、「合」的方法和精神，因此，辯證不僅是一種不斷追求更周全的方法，更是一種對自我的反動和否定，也是一種價值的不斷開展和思維不斷進化的歷程和結果。因此，每個人心中是否存在絕對的價值，是否認定進步存在一定的頂點，將影響其對辯證的觀點：即視辯證為持續不斷進行，是生生不息的活動歷程和暫時性的結果，抑或視辯證為達成至善或制高點的手段。前者偏向後現代的思潮，後者則仍追隨現代系統化、整體性的思維方式。雖然後者的

思維與Hegel較為接近，但是其與辯證本質相違，故個人對於辯證的觀點，受到Habermas的影響，融合上述兩種觀點，對上述兩種辯證觀再進行一次辯證的結合，雖然並不肯定至善或制高點存在的必然性，卻也不否定至善和制高點存在的可能性。此種「既不……也不……」的觀點，也是後現代精神的展現，因為這也是一種消解中心的方法（Derrida, 1979: 106）。易言之，對於是否存在至善或制高點，個人對之抱持開放的態度，所以，在有生之年，對於事情的觀點，乃至於人生的規劃，也勢必採取辯證思維的方法和精神持續走下去。

價值視角的正與反猶如意志的能動力和反動力一般，不是內部和外部對立的問題，而是如何讓此兩股力量不至於因為拉扯而消解，反而能因為對立而產生更大的作用力。若以Lyotard對於繪畫藝術的例子言之，則「抽象」才是偉大而不可再現的唯一表現方式。（Aggignanesi, 1998: 20）但是，無論價值或教育活動均無法只認定抽象面的存在意義和價值，也不能忽視具體和真實經驗的存在，因為教育活動的主體－教師和學生，除了抽象的思維面之外，亦有具體的生理和行為層面。就此而言，後現代教育活動的發展，不適合採取激烈的激進主義方式，即不宜讓教育完全和理性分離，就像Nietzsche宣告「上帝已死！」一樣的宣稱「理性已死！」相反的，教育應該對後現代的衝擊，抱持去蕪存菁的精神和作法，接納現代化的科學和科技資訊的優勢，並適切的融合後現代高唱的多元性和差異性－承認其存在，擴展其面向，發揮其存在的意義和價值，但卻不必一定要打垮傳統、知識體系或一統性，只需要能解構不合理，並重建其合理性才是上策。

上述對現代主義與後現代主義對立所採取的辯證思維，誠如女性主義後現代學者M. Wollstonecraft(1759-1797)於1792年出版之《女權宣言》

（Vindication of rights of women）一書的呼籲一樣，現代與後現代融入式的結合是最大的贏家，也是最不傷害現代和後現代優點和特色的作法。她說：

男人的權利，亦即美國「獨立宣言」中奉為具神聖性之男人的權利，其實可以延伸到女人身上，而不必對現存社會制度造成大規模的瓦解－即女人或女權運動應該朝向平等主義的自由之路上與男人共存。（Wollstonecraft, 引自Aggignanesi, 1998: 98-99）

教育活動受到後現代的衝擊之後，也同樣地可以採取激烈的反對方式來因應，或理性地採取共存共榮的方式以為因應。若採取激烈的反擊方式，則教育應該依照Foucault 的知識系譜觀，徹底反對知識歷史系譜的真理性和合法性，認定知識與權力之間不可分離的派生關係，以及其因為知識與權力關係所導致的知識與社會地位，並穿透知識與不同種族或文化間的歧視牢結。易言之，就Foucault的觀點，無論科學、文學、哲學、宗教、歷史或政治學等任何知識，皆非論述(discourse)而來，只是反應知識的範疇、分類的方式、常模和制度化的形式，因此等知識缺乏生命的內在性，也不具有地方特性（autochthonous characteristic）（Foucault, 1997: ch. 1）。一言以蔽之，Foucault認為，既存的知識乃不具生命活力且無法永續發展的死知識。然而。教育工作者若完全追隨此觀點，則現存的任何知識都是死的、固著的、僵化的，甚至是受意識型態宰制的知識，如此一來，教育活動的知識歷史性和系統性將完全被切除，不僅傳統不再，現存的知識也將完全瓦解，由師生共同重新建構符合個別生命體驗的「新」知識，才是真的知識。然而，若依循Foucault的觀點，則任何時候，由任何人建構起來的知識，都將立即成為枯槁的知識死灰，此等知識觀雖然符合辯證的永續性（endlessness），卻也造成整個知識體系的崩

盤，即知識不復存在的危機，或形成知識的「道可道，非常道」之形上迷思，知識也將成為不可說、不可知的形上學領域。設若知識成為形上學的範疇，便違背了後現代宣稱的主體性、多元並存、承認差異性、和重視個人體驗的概念。由此可證，若教育對於後現代採取激進的因應方式，並非合理，也不適切，甚至不可行。

那麼，教育工作者該如何看待Foucault對知識所做的「意識型態和權力宰制」的指控？尤其大專院校身為人師之為師者，其對知識的觀點將影響其教育觀，其教育觀也勢必影響其教學活動，包括其對教學本質和內容的認知，及其所採取的教學行動。個人認為，教育活動的實踐者不宜單純的接受Foucault的觀點，但是，的確應該深切反省其繼Nietzsche之後，對個人內在生命和意識的看重與提醒。因此，較為中肯的方式是，教師於教學活動中，必須承認每位學生的思想、經驗、想像和意識存在的意義，以及其生命和思想對學生自己建構知識的過程與結果具有不可或缺的價值。就此而言，教師應該培養學生獨立和批判性思考的能力，當然教師本身更需要強化和提昇獨立思考及批判性思考的能力與素養。因為，批判的起點和終點，都應該放在對自身的批判，去反省自己是否已經具備真正的批判態度？抑或只是為了打擊對方所做的自我護衛的「批評」？檢證批判和批評的方式之一，是讓自己接受他人的批判，並開放自己與他人對話的空間。

批判性思考的質疑、反省、解放和重建的辯證思維，有助於偵測知識在不知不覺中，由少數人的意見「偷偷的」在權力的包裝和護衛下，轉變為擁有巨大權威的怪獸，並像瘋子一樣的散發無可抗拒的霸權。同時，批判性思考的質疑和反省，皆可作為解構現代與後現代意識型態的能動力，無論對於講求量化取向的科學理性主義或實證主義，質疑和反省帶動對自

我的覺知，也讓平時被忽視的那些視為理所當然的大敘述或系統理論重新被解構（Hohler, 1982: 25），更能因此開啟新理念創生的空間 。

繼質疑與反省之後的解放和重建，其實是質疑與反省的一體兩面：質疑與反省是開啟解放和重建的動力，解放和重建則成就質疑和反省的活力。質言之，批判性思考不僅僅是理性的產物，更是人性的彰顯，是具有人文性和創造性的新價值與新方法，因為批判有助於在「不疑處有疑」（looking something familiar in an unfamiliar way）（Gamache, 2002: 279）。後現代思潮的學習者，不再只是在故紙堆中找尋知識，也不像海綿一樣的吸收文本中或教師傳授的知識，而需要透過主動的探索，並排除時間和歷史所累積下來之知識的影響，自行創發知識。質言之，後現代思潮下的學習者必須是具有能動性的主動出擊者，也是知識的創造者；相對的，教師也不再是「標準知識」的定位者和提供者。就此而言，不具批判性思考的師生是難以在後現代思潮的衝擊下自在的生存，也難以在教學活動中，散發互為主體性的生命魅力和獨立思想的張力。

總之，批判性思考不僅是現代啟蒙思想的功臣，更是解構後現代知識和權力的推手。綜上所述，處在後現代衝擊下的教育，實在不能不積極的培育和提昇批判性思考能力。誠如Nietzsche《權力意志》(Will to Power)一書所提出的觀點：意志彰顯的不是真理，而是詮釋的藝術（Nietzsche, 1968: 317）。此等詮釋的藝術是具生命活力和爆發力的新生和創造。批判性思考亦然。後現代講求的批判，是革命性的、戲劇性的與偶發性的批判，而不僅僅是理性的、邏輯的檢證。由此可知，「去中心化」絕不是單純的取代或換掉真理的參照點，而是將上帝、純粹理性、時空概念和人的生活綑綁在一起，並使上帝從此喪失其超越人之上的絕對地位（Deleuze, 1983: 152）。

教育若欲發揮批判的理性功能，首要之務，必須確保師生思想和言論的自由和安全（Fletcher, 2000: 40），因此營建一個倫理和諧的氣氛是不可或缺的。此外，教育工作者也需要採取共存共榮的思維模式，來看待後現代教育的師生互動。此等共存共榮之思維模式的具體表現方式很多，亦存在個別性和差異性。然而，本文提出一個立於個別性和差異性之上的上位概念，作為教育活動依循的方針，此即「感恩」的理念與情懷。此等情懷與後現代詮釋學將哲學定義為「為愛服務之愛的智慧」（Olthuis, 引自馮朝霖，2003：40）有異曲同工之妙，兩者均融合小我的自我創化與大我的參贊化育為一體。若師生雙方均能心存感恩，無論對於知識的探求，人格的化育，師生的關係，均奠基於感恩的情懷上，則大學教育對於真理的探求，思想的論辯，將更能彰顯解脫權力宰制的自由和自在。

在台灣，「感恩」一詞的提倡者，首稱慈濟的證嚴法師。她一則借用「慈悲」與「博愛」意涵之比較，為「感恩」寫下慈悲的寬廣含義。她提及「慈遍無緣，悲至同體，於蠢動含靈，無微不至；而「博愛」卻只限於人類。」（證嚴法師，2001：22）另一方面，她更明確的點出「佛陀的教育是慈悲」，其中所謂「慈」，就是讓人快樂；「悲」，乃拔除人的苦難（證嚴法師，2002：216）。因此，證嚴法師心目中的「感恩」，不是一般的感謝，而是一份心中慈悲的展露。在《三十七道品偈誦釋義》中，證嚴法師以七覺支勸勉弟子。她說：「心住一境不散亂，歡喜自在心能定；諸禪不生煩惱念，禪在生活日用間；慈濟世界感恩心，愛為天下眾生生；全力奉獻無所求，堅定心意道中行。」（證嚴法師，2002：128）此也說明，感恩是一種心智成熟的智慧表現，因此，要能心懷感恩，必須心存正念、正信和正定，然後才能隨時知足、處處善解、多多包容，則無人無處不感恩。她說：

攝諸心念正定法，心不移動能靜定；心靜定則道能通，正信才能夠正定；萬法本來無所住，正住真空道理中；動靜皆寂為賢相，正確修行菩薩道；慈濟世界感恩心，愛為天下眾生生；但願眾生得離苦，大愛包容地球村。（證嚴法師，2002e：148-152）。

由此可知，感恩不但必須付諸行動，而且必須從修身做起。證嚴法師所言極是。她說：一念之心動三千，起心動念剎那間；相入於心想生思，慈濟世界為眾生；但願眾生得離苦，大愛包容地球村；把握因緣種福田，修成正果在眼前。（證嚴法師，2002：126-129）。析言之，只有感恩心，方得以化解人的貪瞋癡，也方能誠正信實的關懷他人，並且無私、無所求的付出大愛。後現代主義衍生的「任我行」（anything goes）的缺失，真的需要證嚴法師提倡的感恩智慧來化解，因為感恩不但有正念，而且能產生大愛的行動，不但心存對「他者」的善念，更要造福人群。

同理，證嚴法師也指出，世間最可怕的是人心。所謂：知人知面不知心，即使認識一個人，卻無法洞悉他的心。人心行惡時，可怕到什麼程度呢？像毒蛇、猛獸一樣。國家混亂，社會之所以不安寧，都是人造作出來的（證嚴法師，1999：178）。此再度說明，人若欠缺感恩之心，則心將難以產生正念和正信，以致於身心無所寄託，隨波逐流，或為所欲為，甚至害人害己。

就後現代思想所重視的主體性言之，女性主義者主張的關懷倫理，一方面展現女性對「關係」的綿密思維與男性的理性正義不甚相同；另一方面，也補足了理性所建構之正義倫理的偏失。證嚴法師提倡的「感恩」更是融合了人心、情性和大愛的情懷、心境和智慧的行動。因此，她勸勉弟子修行時，除了無欲無求外，還要時時懷抱一分感恩心（證嚴法師，1999：210）。唯有心懷感恩，布施出去，才不會要求對方的感謝或回報；

更甚者，因為心存感恩，所以要感謝讓您布施的人。人之所以能夠布施，乃因為自己無所欠缺，也才是真正的知足；因為無所求，才顯現真正奉獻和偉大，所以教育應該時時培養學生感恩的心。就是這份感恩的心，讓個人與社群不再有隔閡，讓教育的環境充滿了溫馨與和諧。何以感恩心有如此的功效？

證嚴法師開示說：什麼人最富有？最平常的人最富有。因為他沒有事業的野心，故具有知足心，也因此有時間去關心親友、關心社會，更因為無私的奉獻，因而更可以獲得真正的友誼，這是最富足的生活。富有，不僅限於物質層面，更是精神層面，而且富有應取諸社會、用諸社會，以慈心、愛心去關懷別人，才能獲得精神的真正富足（證嚴法師，1999：272）。倫理是教育活動的本質，也是其核心。倫理的發展必須從培養倫理的情感和情操著手，因為，「道德情感都先於道德理性的發展。」（何懷宏，2002：129）

由上可知，感恩不只是情感的發抒，更是理性自我修行的結晶。因此，教育在後現代思潮的衝擊下，除了提昇批判能力外，更需要加入感恩的素養，方是融合現代理性與後現代主體差異性、創生性，而讓個人、社會與文化得以生生不息，永續發展的良策。I. Kant (1724-1804)也宣稱：人之所以展現人文性（humanity），乃因為其權力或意志皆能與他人的情感相融合，此等情感（susceptibility）不僅是與生俱來，而且是人類對於悲喜的彼此感同身受。（Kant, Quoted from Tierney, 1994: 29）

1983年4月，美國轟動一時的「國家在危機中－教育改革勢在必行」的報告書，轉動世界教育改革的巨輪，開啟終身學習和學習型社會的風潮，學習-工作-退休（休閒）的線性思維，也隨之轉變為螺旋型而不斷向上運轉的辯證思維。在資訊科技發達喧囂塵上的數位時代，人類除了

不斷學習和精進之外，更應時時自我警惕，切莫淪為科技的奴隸，而且不能只顧及個人的利益和發展，應該兼顧個人的自主性和社會正義，同時提昇個人自愛和愛人的能力，並發揮個人對社群的認同和與群體共存的情懷（commitment），此方是融合批判與感恩的智慧。

V.Shen 提及個人和社群兩個向度在結構上是對立的，但卻是一種辯證的動力對立，不是絕對的敵對。批判和感恩的關係也是這樣的一種辯證關係。他說：

〈處在資訊科技的數位時代〉道德教育的過程已經從個人的自主性自律發展到社會正義、批判和反省；同時，也從重視個人關係到對社群的大愛、奉獻和行動。個人和社群兩個面向，無論在反省和行動、批判和奉獻、正義和大愛、自主和關係的發展階段中，均存在結構上和互動性的對立……因此，更需要將自我意識融入社群的共存（being-togetherness）中。（Shen, 2005:11）

由上可知，個人和社群的關係不但不因為資訊科技的發展而有所改變，更因為現代科技的發展，可能忽略人與人之間彼此的關懷，也無視於人與他者間密不可分的關係，故造成人與人或人與自己的疏離，於是後現代對人類社會重新呼籲的多元性、差異性、主體性和本土性，更是現代化（modernisastion）免於淪為現代化主義(modernism)的暮鼓晨鐘。質言之，批判著現代主義的同時，也應該重視後現代所高唱的人文關懷，才能兼容並蓄現代與後現代之優，而免受其害。

明顯的，除非我們能證明後現代的主張是完美無缺，否則教育不應該完全依循後現代的批判走下去。那麼，在現代和後現代的衝擊下，教育該何去何從？姑且不論教育政策如何因應後現代的衝擊，針對上文所提出的認同問題、整體與片段的爭議、多元導致的膚淺、精緻主流與小眾文化的

不相容、語言意義凌駕語言結構所衍生的溝通和建立共識的困難，以及論述批判和感恩對於人類主體性和社群發展的關鍵性，身為大學教育工作者，應該透過專業的發展，化解上述的困難，從自身更具體而實際去奉獻一己之力的作法，方是替教育發展解套踏出堅實的第一步。

畢竟，學生所以勇於批判權威，乃因為教學環境提供他們免於恐懼的言論和思想自由的揮灑空間，而師生關係的和諧和彼此的信賴和關懷，更是免於恐懼的最佳保證。（Curzon-Hobson, 2002: 267-268）因應後現代思潮的衝擊，教育的主旨不再局限於理性的啟蒙，更不能只是知識的傳播，應該回歸到人本身，開啟人類反思和批判的理性，以及展現人與人相互的誠摯對待，以及無私付出的友誼和服務的人生觀。

三、後現代不是現代的公敵，是另類的啟蒙－營建績效與人文的希望工程

後現代到底需要什麼樣的教育，端視我們對於後現代理解的深度和態度而定：若我們視後現代為現代生活的公敵，則我們將對後現代提出抗爭，並將之驅逐出去我們的教育中；相對的，若我們視後現代為必然的趨勢，而且是不可或缺的一環，則後現代應該完全取代現代。但是，如本文所述，後現代並非完美無缺，亦非一無是處，可見前面兩者的處理方式並非對教育最佳的觀點，因此，如何擷取後現代提供給現代的教訓，如何讓現代更臻完美，化解後現代所批判和反省的缺失，才是教育政策或教育活動的適切因應。簡言之，教育應該採取辯證的方式，視後現代為現代「另類的啟蒙」，發揮現代科技和科學之光，融入後現代的多元差異和多采多姿，才是教育因應後現代的衝擊後，產生的最大、最優的結局。教育既是投資事業，就不能不講求績效；但是，另一方面，教育事業不同於一般的

營利事業，故不能為了講求績效，就將人性最珍貴的情感和正義，遺忘在科技的暗巷中。

張賜琪（2001）　在「21世紀教育發展的五大趨勢」一文中引用美國學者所提出的教育未來之六大觀點，個人將之歸納闡述如下的六大知能和態度：（一）廣泛運用資訊科技，包括圖書、資料等能力；（二）提昇邏輯、批判與創造思考能力，以分辨語意、預測方法和因應變化；（三）善於溝通的能力與態度；（四）認識生存的環境、生態和宇宙等自然與人文現象，並重視其與人類共存的密切關係；（五）瞭解人與社會的存在、發展與存續的生物學、法律和倫理關係；（六）自我提昇和因應變革的知能。

相對應於上述六大教育趨勢，21世紀應該重視的課程，也應培育下列六大類別的能力：（一）資訊基本知能的熟練；（二）數學、邏輯、批判與創造力思考的重視和提昇；（三）語文能力的加強；（四）對自然與生態環境和生命關係的認識；（五）適應並發展社會與社區生活的知能，包括法律和倫理等價值觀的建立和行為的規範；（六）不斷自我理解、自我反省乃至於自我實現的能力。

就上述教育的六大發展趨勢以及課程所需的六大內容觀之，教師專業也需要不斷的提昇。各領域或各學門的教師，必須不斷的透過研究與自我成長，加速充實其教學的專門和專業知能。由此可見，教師的終身學習不但應該落實，更應該成為社會終身學習的典範；大學自然也應該開放，並成為全民終身學習的場所。此外，因應後現代重視差異、多元、主體等特質，課程的多元化、教學和評鑑的多樣性；教材、教學與科技結合的數位化，學校與工商企業結合的實用性等，均是教師專業發展應把握的方向。然而，若教師只是一味的往資訊、科技和實用性邁進，反而忽略了大學學

術的人文性和社會知識份子的風骨，則當大學迎合企業和社會需求之際，勢必因為流失大學的主體性和學術的倫理性，而淪為企業的附庸，使後現代對主體性、多元性、去系統性、去中心性、解構霸權等的呼喚成為過眼雲煙。其實此乃21世紀的大學，承受後現代衝擊時，應該擔負起為人文把關的社會責任，讓文化得以在理性的批判和人性的感恩情懷下生生不息：即大學教育應該達成將現代理性啟蒙的批判，融入後現代關懷與感恩的智慧，開展兼具績效與人文的希望工程。

為達上述目的，不能單純的靠學校的教育，而且此亦非一蹴可及的工程。首先，大學教師首當其衝的要務，應該勇於面對後現代的挑戰，不逃避，不推諉，並能自我期許：終身教育從我開始，學習型社會從大學做起。個人相信，大學教師能如此自許，則大學的學術就不會停留在不知SSCI、TSSCI的真諦為何，就不假思索的隨著某些人或政策的潮流而起舞；反之，教師們應該能更宏觀的追求學術的真理和人之所以為人的人文品行，帶動社會科技與人文齊頭並進的發展和進步。

誠如本文第二部分所論，人文性的範疇無邊，本文所以提出「感恩」為訴求，並非視之為最後的防線和最高的鵠的，相反的，感恩只是一個人之所以為人最基本的倫理與為人處事的態度。何以感恩的德行如此重要，除了上文所提證嚴法師所開示的道理之外，也可以從人的成長歷程比其他動物更長，從出生到成熟期，也比其他動物更容易受到傷害的生理和心理層面可以推知，每一個人的成長需要獲得的支持和協助，比其他動物更多元、更多面向、更大量、也更長久，因此，一個人的成長，無論是生理、心理或知能的發展和成熟，所需要感恩的人和社會，乃至於自然界的萬物，都比其他動物來得更多。故若欲開展人的人文性，務必從心中先建立起感恩的價值觀，先意識到人類的脆弱，體悟到互助合作與天人合一的必

然性和重要性，然後發揮理性啟蒙的自主性和自律性，方能對既存的社會和生活，以感恩的心，提出建設性的批判，如此，社會與人類也方能生生不息地永續發展。

此等思維的適用性雖然不限於大學的教育，也不限於大學的教師，但若大學教師都不具備此價值觀，大學也不重視此融合批判和感恩的教育氛圍，則教育在現代和後現代思潮的衝擊下，追求真理和開發人類善性的希望，將因為主體性的欠缺，乃至於被思潮帶著走，而成為失根的大學教育，遂難以達成大學追求學術真理、個人自主和社會發展的目的。大學教育的成敗一方面繫乎大學行政領導者的視野和掌舵的智慧，但是更重要的，大學的中堅份子－大學的師生，更需承擔起「捨我其誰」的使命感，發揮自主自律的精神，致力於專業知能的提昇，也積極豐厚人文的素養，讓大學之所以稱為「大-學」的真理性和人文性的希望之火，重新點燃在校園的每個角落。

參考文獻

何懷宏（2002）。倫理學是什麼？台北：揚智文化。

張汝倫（1999）。思考與批判。上海：三聯書店。

張賜琪（2001）。21世紀教育發展的五大趨勢。載於民辦教育動態（5）。1-13。亦可Retrieved from http://www.pep.com.cn/200406/ca527021.htm on 2002/08/25.

馮朝霖（2003）。教育哲學專論：主體、情性與創化。台北：高等教育文化事業公司。

證嚴法師（1999）。靜思、智慧與愛。台北：慈濟文化。

證嚴法師（2001）。靜思小語。台北：慈濟文化。

證嚴法師（2002）。三十七道品偈誦釋義。台北：慈濟文化。
Aggignanesi, R. (1998). Postmodernism. 黃訓慶譯（1998）。後現代主義。廣州：廣州出版社。
Curzon-Hobson, A. (2002). A pedagogy of trust in higher education. In Teaching in higher education. Vol. 7(3). 265-276.
Deleuze, G. (1962/1983). Nietzsche and philosophy. New York: Columbia University Press.
Derrida, J. (1979). Spurs: Nietzsche’s style. Chicago: University of Chicago Press.
Derrida, J. (2005). Intellectual courage: an interview. Retrieved from http://culturemachine.tees.ac.uk/Cmach/Backissues/j002/Articles/art_derr.htm. on 2005/10/25.
Fletcher, S. (2000). Education and emancipation. New York & London: Teachers College Press.
Foucault, M. (1997). The Archaeology of knowledge. London: Routledge.
Gamache, P. (2002). University students as creators of personal knowledge: an alternative epistemological view. In Teaching in higher education. Vol. 7(3). 277-294.
Gromala, D. & Bicket, D. (1998). Modernism and postmodernism. Retrieved from http://www.geneseo.edu/~bicket/panop/modpomo.htm on 2003/09/19.
Hill, D. McLaren, P. Cole, M & Rikowski, G. (eds.)(2003). Postmodernism in educational theory: Education and the politics

of human resistance. Retrieved from http://www.tpress.free-online.co.uk/postmodernism.html. on 2003/09/17.

Hohler, T.P. (1982). Imagination and reflection: intersubjectivity Fichte's Grundlage of 1794. The Hague, Boston & London: Martinus Nijhoff Publishers.

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

Lyotard, Jean-Francois (1979), Bennington, G. & Massumi, B. (trans.) (1984). The postmodern condition: A report on knowledge. Manchester: Manchester University Press.

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

Shen, V. (2005). Anthropological foundation of moral education in a technological era. Retrieved from http://www.crvp.org/book/Series03/III-2/chapter_vi__anthropological_foun.htm on 2005/09/25.

The National Commission on Excellence in Education (1983). A Nation at Risk: the imperative of educational reform. Retrieved from http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/title.html. on 2005/08/11.

Tierney, N. L. (1994). Imagination and ethical ideals: prospects for a unified philosophical and psychological understanding. New York: State University of New York Press.

Usher, R. & Edwards, R. (1996). Postmodernism and education. In The Care Review, 8(1). Also can be retrieved from http://www.care.org.uk/resource/ls/ls960620.htm.