

## 第二章 適用於中國大陸教育研究的後殖民理論

後殖民理論何以能適用於中國大陸教育之研究呢？筆者所持的理由有三：其一，後殖民理論對中國大陸教育中的「文化解殖」和「文化自我形塑」，具有很高的參照價值。二十世紀中國大陸儘管在領土上從未真正落入帝國主義的殖民統治，但這絕不是說殖民主義與帝國主義對中國近代以來的歷史、政治、文化和教育，沒有產生重大影響<sup>1</sup>。正如薩伊德提出不同於傳統「領土疆域」概念的「文化疆域」概念一樣，今天對殖民主義的理解，已不是領土占有的事實，而是文化宰制的效應（宋國誠，2003：18）。後殖民研究對曾深受殖民力量侵略之苦的中國來說，探討與自己命運相關的民族國家與教育重建、發展，不僅具有歷史的意義，也具有當代的反省與參照價值。其二，在包括中國大陸在內的第三世界國家的教育研究上，後殖民主義是比後現代主義更有其適宜性。從上一章後殖民主義與後現代主義的意義關係探討中，可以發現後殖民主義是一種對於白人中心主義、西方中心主義甚至是啟蒙以來之後設敘事（meta-narratives）的反省批判，這使得後殖民主義顯得與後現代主義及後結構主義間有些異曲同工之處；但是在後殖民理論學者眼中，兩者之間仍有其不同處，其最大的不同處，就在於後現代主義或是後結構主義所具有的西方中心的特性。杜林（Simon During）就明白指出，後殖民主義要揭露「後現代主義遠不是去中心的，而恰恰是中心」，後殖民主義「要斷然地將後現代主義認定並指責為新的帝國主義」（During，1985：369）。是以，我們認為後殖民主義要站在一種反帝國主義和西方中心主義的立場，對西方文化霸權和我族中心論進行批判；它比後現代主義更適用於中國大陸教育之研究。

其三，全世界都是後殖民的，尤其在當前強調全球地方化、多元文化教育之際，

---

<sup>1</sup>後殖民主義學者在中國研究方面的著述並不多見。少數在這方面表達興趣的人，包括 Lily Ling（凌漢銘）、Lucy Cumming、David Blaney 等，見 Lily Ling, "Rationalizations for State Violence in Chinese Politics: The Hegemony of Filial Piety," *Journal of Peace Research* (1994). 石之瑜將此研究分成三方面來說明。第一個面向，是前殖民母國如何將中國（或中國的某一部份）視為是其文化的延伸，並在地理上將之看成為有別於母國的一群人，文化上則卑視之，但政治上卻又反而有受其威脅的感覺。第二個面向，則是中國人本身如何試圖抗拒或接受前殖民主義國家為中國所界定的位置，用中國自己（或殖民主義者）作為思考的主體來理解中國的現象。第三個面向，則是關乎中國文化地區內部的政治社會組合，如何地反映出了殖民主義的影響，最後這個面向至為關鍵。參閱石之瑜，後現代的國家認同（台北：世界書局，1995年），頁24。

後殖民主義的觀點相當受到重視。後殖民的理論內涵在學者研究下不斷地拓廣，首先是在後殖民研究中，時間的考量逐漸被空間的考量所取代——這個空間包含殖民時期以前或以外的歷史，透過對於殖民之前文化、歷史與社會的了解，可以對於殖民時期的經驗有著更深入的了解。其次是，後殖民研究包含的地區，史碧娃克認為，「後殖民」既非一個地域區別的概念，它不再是東西方或南北的差別，也不是一種嚴格意義的哲學思潮；「後殖民」所指的是一種新的世界格局，它既包括「去殖民化的」(decolonized) 區域，也包括了那些不能以「殖民」一詞去描述的區域，那些未經過領土/軍事侵略的地區，甚至也包括那些獨立後的殖民地和資本主義全球化等「新殖民」形式進行的對抗在內 (Spivak, 1990: 94)。最後，後殖民主義除針對現代社會中各種形式的殖民控制進行批判性的反省與重視殖民力量對被殖民者可能造成的影響外，也反過來對殖民力量在殖民者身上所可能造成的影響進行探究。綜合而言，後殖民主義所探討的焦點，其實仍延續了殖民主義中的重要問題，它雖策略性運用當代最新的後結構主義與後現代主義思潮，但它又能以新的角度檢視前殖民地中殖民者與被殖民者的關係，以及因殖民影響所遺留的種種問題；加上自從前殖民地獨立之後，新型的問題亦紛沓而至，包括種族歧視主義、新移民的文化認同問題等等，這些都成為後殖民主義學者所亟欲了解的課題，而其研究結果也將帶給現代教育研究重要的啟發。本章主要在介紹後殖民理論與中國大陸教育（包括民族國家教育、公民國家教育）研究之間的關係內涵，希望藉由近現代中國的歷史背景來建構「後殖民教育」的理論概念，再透過這些理論概念對於中國大陸教育的發展加以評析，進而對於中共的愛國主義教育嘗試提出理論反思之判準。

## 第一節 後殖民主義與公民國家教育

後殖民主義的出現，與近代西方殖民主義有著密切的關係。不過，殖民主義是否已真正成為歷史名詞，尚有疑義，但隨著殖民關係的轉變，殖民主義的影響卻從未真正完全消失。陶東風根據殖民關係的不同階段與不同特點，將「殖民主義」、「新殖民主義」與「後殖民主義」作了一些區分。他認為殖民主義、新殖民主義與後殖民主義分別代表了殖民關係發展的三個階段。(一) 殖民主義或稱舊殖民主義階段：二次世界大戰之前，西方國家在政治、軍事上對於殖民地國家赤裸裸的直接統治，殖民地國家

則徹底或部分地喪失了自己的國家主權。(二) 新殖民主義階段：二次世界大戰之後，大多數的殖民地國家在政治上紛紛獨立，擺脫了帝國主義的直接控制，但無論在政治、經濟方面，仍無法徹底擺脫對於西方國家的依賴。而西方國家透過自己技術與金融等方面的優勢，處於世界體系的中心，掌握著第三世界國家的命運，其相應的理論則是「依賴理論」<sup>2</sup> (dependency theory) 或稱「新帝國主義」理論。(三) 後殖民主義階段：與「殖民主義」及「新殖民主義」理論所關注的政經關係不同的是，「後殖民主義」理論所關注的是第三世界國家與西方國家在文化上的關係 (陶東風，2000：1-4)；因此後殖民主義有時又被稱為「文化殖民主義」(cultural colonialism)。

如上所述，後殖民主義可說是殖民關係發展的新階段，其關注焦點不再是直接的武力或政治控制，而是原來殖民宗主國對於先前殖民地在文化或教育等方面間接的宰制，甚至可以用更廣義的「西方」、「非西方」角度，來看待一些優勢國家對其他國家或地區、或者是同一國家、社會所進行的宰制。後殖民主義正是基於這樣的認知而發展出來的。史雷蒙 (Stephen Slemon) 曾以圖 2-1 來說明後殖民主義的分佈情況。在圖 2-1 中，箭頭「→」所表示的是宰制方向，殖民者對於被殖民者的宰制有直接的 A 路徑與間接的 BC、DE 兩條路徑。BC 路徑指政府透過一些機構如教育及在這些機構中知識專業領域的構成性力量，來生成殖民關係；DE 路徑則指殖民的意識型態透過「再現」(representations) 之記號學領域的策略性運用，來「再製」殖民關係。這些記號學領域包括文學作品、廣告、雕刻、旅行見聞、探險文件、地圖等 (Slemon, 1995：46-47)。自二十世紀八〇年代後期以來，西方文化思想經過後現代主義與後結構主義的衝擊後，開始進入一個多元共生的時代，其中後殖民主義很快地成為一種時髦的理論話語，在歐美文化思想界和大學的「文化研究」講壇上占有一席之地，對當今西方文化也造成一定的衝擊 (曹莉；1999：130-131)。換言之，後殖民研究已然成為二十世紀末最有活力的學科之一，它早已由原先的文學批評逐漸拓展到其他領域，而相關的後殖民主義也對於國際政治、教育等方面的研究提供了有價值的啟發 (石之瑜，1995：113)。據此，本節將在後殖民主義與公民國家教育之間的關係視角下，一方面反思近代中國的民族國家教育的重建，一方面理順適用於當代中國的公民國家教育的正確出路。

---

<sup>2</sup> 依賴理論是指 1970 年代在拉丁美洲興起的一種理論，認為低度開發係由於其在全球經濟體系中的依賴地位所導致，除非改變其依賴地位，否則將永無翻身的餘地。參閱蕭新煌編，低度發展與發展 (台北：巨流圖書公司，民 74 年)，頁 153。

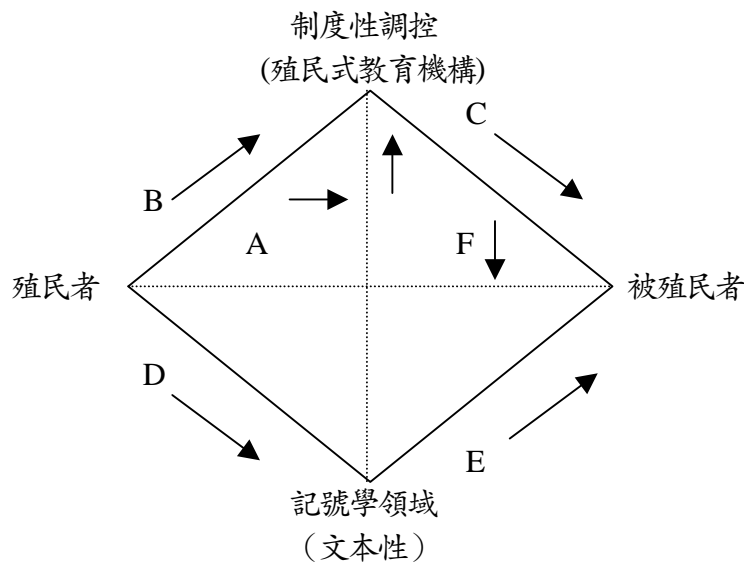


圖 2-1 後殖民主義的分佈情況

資料來源：Slemon, S.(1995).“The Scramble for Post-colonialism,” in *The Post-Colonial Studies Reader*, London and N.Y. : Routledge. P.46.

## 壹 後殖民主義教育即為重建主體性教育

我們應知道，「公民國家」是西方近代民主國家構成的基本形態，在其政治理論中，它的理念較之「民族國家」而言，並沒有受到充分的探討與注意。甚至連「公民國家」這個用語都不普遍，其主要原因乃「由於此種國家形態早已內化為其傳統的一部份，為理所當然不用討論的一種常識現象」（陳其南，民 81:28-29）。當我們站在中國人的角度，來觀察西方的社會，並經過嚴謹而深入的反思，不得不頓然發現自己所缺乏而為他人所擁有的此種特殊的國家社會形態。如果一個國家的教育發展僅僅是依賴傳統歷史、族群和文化等關係，這將是停留在一個封建的文化國家教育階段。因此，後殖民主義教育與傳統的民族主義運動並不相同。它拒絕用簡單的殖民者與被殖民者的敵我對立二元觀去確定自己的教育任務，它更認為民族主義是一柄雙刃劍：「一般的反殖民主義可能正是為用新形式去奴役人的思想而作辯護。」（Nandy, 1983 : xi）總括來說，後殖民主義教育是屬於跨文化、跨科際的學科性質，打破傳統二元對立的固定現象，屬於反抗與共謀的變化形態，同時也希望從回到過去的反思，重新找尋處於邊緣、被殖民的經驗，進行去殖民化的過程，對主體性教育加以重建，才能培育並賦予個人

新的生命力，以符合時代潮流，發展創造出具有自己文化特色的公民國家教育。

### 一、個人主體性的重建

近代民族國家賦予其成員的身分是由兩股相互排斥的力量所形成的：民族主義的傾向是追求依附於民族國家的國民 (nationals)，而自由主義則傾向於實現民族國家無法完全吞噬消化的公民 (citizens)。民族主義作為現代化的面向，必須將個人從傳統、自然的關係中拉出來，賦予他們一種普遍而平等的身分——「國民」。然而，國民的初步建構，往往是經由「國有化」的自然或傳統因素來達成，致使這種「國民性」表面看來有別於前政治，但卻與國家的政治組織同一外延；此之所以「同胞/族民」與「國民」的所指能夠完全吻合，發揮同樣的召喚能力以供國家動員。國民進一步的建構，乃從它的概念所涵蘊的平等、抽離、普遍主義取向，賦予個人平等的權利和義務，培育個人擁有民主、法治觀念，塑造所謂「公民」的身分認同（錢永祥，2001：377）。回顧百年來近代中國民族主義的發展，我們不能不說，就國家成員的身分建構而言，重點偏向於擺在「國民」而非「公民」的一端。然而，「公民」畢竟不等於「國民」，前者代表的是相對於國家的權限，人民所應享有的、不被侵犯的民主權利，諸如集會結社、言論自由等；而後者所強調的，則是人民對於國家的歸屬與責任。簡言之，從公民權出發的個人主體性之凝聚，到頭來將不同於民族主義式的結果，而這也攸關到當代中國憲政民主的前途。

當我們開始接觸西方政治體制、政治理論時，雖也將公民觀念引進來，但如今看起來卻只是名詞進了來，而實質內涵卻沒有跟著進來。近代西方的教育，正如歐克斯（J. Oelkers）的分析，深受近代意識哲學之影響，其基本觀點在於個人主體性取決於教育的建構，因而公民主體正是有意識的教育而成，亦即透過教育的影響措施來形塑一個國家社會的公民認同（楊深坑，民 84：17）。唯我們要知道公民主體的認同問題，一定是在「我」與「他者」雙方之間的拉扯與共謀共生的結構關係中發展；也就是說，「一方面固然需要本質主義的訴求，但另一方面卻不能固著在對本質主義的建構與想像裡，不然就會走進認同的死胡同，而將認同當成是一種絕對的、客觀實存的事實」（李英明，2003：122）。所以中國如果要轉化成一個現代化的國家，就必須跨越這種以血緣關係、家族主義為主軸的自然人理念，讓人與人的關係不再只是根據血緣或民

族的關係來界定。換言之，我們應從這種傳統身分的隸屬關係中抽離出來，而把自己變成一個社會人、政治人或法律人。「只有在變成政治人以後，才能真正參與許多的公共事務，才能體認到做為一個國家和社會的成員公民的權利義務」(陳其南，民 81:7)。總之，今日的中國必須透過教育、特別是公民教育的實施，讓所有中國人民做個具有公民身分的國民，而所謂公民身分則須由平等的權利義務來界定，公民的認同對象首先應該是憲政秩序與民主程序，公民之間的合作基礎應該奠基於公平的體制；最重要的是，公民身分所肯定的平等價值，本身具有潛在的反思與批判傾向，對於現有的制度、傳統與習俗，必然會維持批判的距離。一個成熟的理性公民，乃是中國重建個人主體性的教育目標。

## 二、社會主體性的重建

無論是台灣或中國大陸，近一、二十年來對於「公民社會」(civil society)的研究已成為一股潮流。公民社會被認為和傳統「民間社會」(folk society)在概念上有其差異性，對許多中國人而言，所謂民間社會通常會被說成是一種非現代化、非官方、非都市化的社會型態。在傳統中國時期，「民間」或「民間社會」只是一個被動依附的「屬民」社會，「不但缺乏主體性，也缺乏集體社會的意識，更沒有相對於所謂『國家機器』的政治意識」(陳其南，民 81:3)。即便是當今的中國大陸，由於民族主義風潮盛行，直接的一個影響乃國民概念壓倒公民概念，使得中國大陸的傳統「屬民」社會意識仍強，因而公民社會也未能建立起來。公民社會的一個特色，在於其個人或團體的交往與活動方式，必須具有公共的性格。公民社會的公共性格，首需表現在其成員能夠以公開且具有普遍性的規範方式，介入社會性的互動過程。它並不排斥許多私性的、特殊的認同與人際關係，如屬於特定族群感情的、文化的、傳統的或者生活方式的目標與規範。不過，「任何領域或團體仍須與外界維持對話與互動的關係，接受普遍性規範的約束與衝擊，而不能造成封建式的封閉勢力」(錢永祥，2001:378)。從這個角度來看，儘管中國大陸經濟的發展快速、人口的流動也頻繁，但由於民族主義傾向於用家族、地域、鄉里、族群等範疇來界定國民，國民意識的私性格，反而有所增強，開放、對話與批判的傾向則相對降低。在這種情況下，社會裡即使有許多人熱心公眾

事務，公共領域<sup>3</sup>（public sphere）成形還是面對許多障礙，整個社會的組成還是難以呈現公民社會的特色。

對目前中國大陸而言，社會主體性的重建應如何從「屬民社會」到「公民社會」呢？就後殖民主義來觀察，殖民話語對「我」和「他者」的二元對立曾抹煞人類社會生活的複雜性、多重性、人主體的能動性和多重主體位置性。後殖民主義者因此不應當用逆反二元對立論來簡單地強調第三世界國家相對於第一世界國家的特殊性，再度落入殖民話語的邏輯控制之中。它需要重新強調生活在第三世界國家中的人們實際社會關係的非單一性和錯綜複雜性。這也就是後殖民主義對差異的強調的真正關鍵所在。差異使我們能以新的表述和角度來說明在不同的社會、文化和經濟關係中的複雜多重主體位置，在中國大陸特定的社會環境中，這種多重主體位置觀的重要意義在於它將有助於動搖社會文化理論中幾十年來盛行不衰的對人的非此即彼、非友即敵式的和站隊亮相的簡單機械定位。只有當一個社會的公共領域真正發展起來，並使得社會獲得相對於國家權力的獨立性，社會成員才有機會去構建其身分。在公共領域能夠發揮作用的公民社會中，它的成員並不因他們各自身分的特殊性而無法形成共同體的意識。在現代社會中，這個共同體身分只能是「公民」；我們應當把「公民」看成是社會主體多重差異身分的匯合點。它不是一個靜止固定的身分，而是一種能允許每個能動的社會主體不斷衡量、調整和協調他的多重甚至是互相矛盾的主體位置的過程。在這個過程中，「公民」以及與此相關的共同體的意義都在繼續不斷地被修正、改變和完善（徐貴，1996：214-216）。易言之，在重建中國大陸社會主體性的過程中，對於公民身分與共同體意識培育的公民教育，是有其急切性。在本乎民主原則下，幫助公民培養其公民身分與社會共同體意識，使公民能認識權利、承擔義務；又能積極參與公共事務的指導與管理，以實現公民社會的理想。

### 三、國家主體性的重建

二十世紀六〇年代末，美國學者哈理遜（James Harrison）總結了當時美國的學術界對中國國家的研究，他指出，傳統中國只有基於共同的歷史傳統、共同的信仰之上

---

<sup>3</sup> 公共領域這個概念，筆者是從哈伯馬斯（Jurgen Habermas）的著作借用來的，請參閱 Habermas, Jurgen (1989), *The Structural Transformation of the Public Sphere*, Trans. by Thomas Burger with the assistance of Frederick Lawrence. Cambridge, MA: MIT Press, German Original Published, 1992.

的文化主義，而沒有基於現代民族國家概念之上的民族主義。這種文化主義雖然讓中國人擁有政治上的民族優越感和忠誠感，但其基本認同卻是針對中國文化，並不是對國家的認同和忠誠。簡單地說，中國人把最高的忠誠感給予了文化而非國家（state）。（鄭永年，2001：371）反觀近代西方「國家」的理念，乃是建立在「公民」意識的基礎上。沒有公民意識，那麼國家的「共同體」概念也就無法確立，這個國家更無法成其為國家了。傳統中國社會向來只有封建帝國的「子民」（subjects）觀念，而無源自西歐歷史的國家「公民」（citizens）意識，直接阻礙中國社會走向民主政治的道路。西方在封建歐洲即已存在著「自由城市」，這些城市的市民已透過公意產生議會和市長來管理自己的城市共同體社會。近代中國「在模仿西歐的政體架構和國家型態時，往往忽略了這些形式架構的實質內涵，而使得『國家』觀念像個空殼子，全無『公民』的內涵」（陳其南，民 81：15）。換言之，一個不能將其憲政民主制度合理安排的政治團體並不構成真正的國家共同體，因為其人民沒有成為「公民」，他們之間沒有在政治的層面形成有意義的共同體意識。而一個存在與理念悖理的政治團體不須侈言民族主義或愛國主義教育，它所要面對的是政權能否持續的生存危機。當然，更不用提國家主體性的重建了。

一般認為民族國家是民族主義的適當目的，也是獨特的民族認同得以形成的一個基點。在這一向度上，以民族國家獨立為目標的反殖民的民族主義與西方的民族主義之間具有一致性。如同甘地（L. Gandhi）說的，即使在解殖民的狀態下，「西方的」所謂普遍主義落實的場所也依然是民族國家的建構，且它試圖把異質的民族主義想像強行納入西方中心所謂「世界歷史發展」的單一軌道（Gandhi，1998：119）。唯需加注意的，即使西方在十九世紀經歷了「民族國家」的極盛時期，對國家共同體的建立也仍然是以希臘羅馬時代以來的「市民共和國」為基礎，只不過是在關於「市民」或「公民」的成員資格，和「國家忠誠」的問題上有所更張而已。換句話說，這些「想像出來的民族共同體」，並沒有取代「公民國家」的傳統，反而是要依賴這個傳統進而強化其國家共同體的組織型態。雖然中國大陸以「人民共和國」為名，「中華民國」的英文名稱也有「共和國」的意思，按理這兩個政治實體都應建立在公民國家體制之上（陳其南，民 81：15、29）。但是因為人民和政府都沒有近代的公民國家主體意識，這種觀念始終內化不起來，又怎麼產生共和國的「共同體」意義？因此我們對於那些



缺乏公民國家主體意識做基礎的中國民族主義運動，都不得不採取保留的態度，它們不但無法超越傳統中國的悲劇，也不知道要把當代中國帶向何方？所以，中共若想要中國政治發展走向健康的民主道路，應首先透過公民教育將公民國家主體意識落實到每個社會成員的身上，培養出正確的社會和國家公民權利義務觀念，如此才有可能使民主政治發展的活水保持暢通，才能經由公民國家主體意識，建立一個名符其實的共同體國家型態，才配稱為「共和國」，而每個中國人也才配稱為共和國的「公民」。

## 貳 後殖民主義教育即為喚醒人文精神教育

自從鴉片戰爭以來，屢遭屈辱的中國人一直有一個不懈的追求和夢想，那就是以「現代化」的形式實現中華民族的再次騰飛。百餘年來的中國教育無疑也是這個艱難的現代化歷程的一部份。就此而言，我們可以把中國教育的百年歷程概括為一句話：努力追求並實現中國教育的現代化。而有關教育的現代化理論卻直接淵源於二十世紀五〇至六〇年代在西方興起的現代化理論，它有兩個基本特點：第一，以進化論和單線發展論為基礎，帶有強烈的西方中心主義傾向；第二，忽視人的價值追求在現代化中的作用，把具有無限豐富性和可能性的「人」排除在現代化視域之外，使人屈居於現代化的工具地位（王嘯，2002：51-52）。相比之下，後殖民理論正可用來揚棄這種長期影響中國教育的現代化理論，它主要是以受殖民者的角度，對西方或主流文化殖民的不當理論及措施進行反省、批判，並建構以受殖民者為主體文化的一種意識型態；它在教育研究上，提供多元社會中公平性種族觀念的開展，西方殖民政權或主流政權利用教育機制對曾被殖民的國家或邊緣民族宰制的批判與討論，以及這些曾被殖民的國家或邊緣民族如何反抗、和用「他者」眼光重新塑造自己的課程、文化及語言模式，朝著各種族教育公平及均等的目標進行（Ashcroft et al., 1998：169-170）。所以，筆者認為，後殖民主義教育即為一種喚醒人文精神的教育。所謂「人文精神」，就是反對把人作為「物」來研究，因為人本身就是一個個活生生的豐富多彩的生命。它要求尊重人的需要、情感，並有高尚的道德情操和欣賞美、創造美的能力；它提倡每個人在自由生活的同時，承擔必不可少的對他人、對社會、對自然的責任；它要求關懷人的終極意義，弘揚道德價值和審美意蘊，培養健全的人格和高尚的時代風尚。質言之，人文精神以人的全面自由發展和公民認同意識的個人主體的提升為最高宗旨。因此，重

視後殖民主義教育所蘊含的人文精神，正可以在教育全球化與本土化的辯證過程中，提供當代中國教育發展努力的方向。

### 一、後殖民教育：在全球化與本土化之間

從根本上講，今日的西方文化和西方教育，是一種以科學主義敘事為內在支撐的文明方式。這種文明方式至少導致了三個不良後果：其一，科學話語成為唯一的話語標準；其二，人生意義的擱置；其三，極端個人主義的膨脹與氾濫。這一切反映在教育上，就是用「成物」取代了「成人」，究其實，這是對以「人是目的」為核心的現代性的背離和扭曲（王嘯，2002：203）。在以上西方文明指導下的科學主義教育培養出來的也正是占有性個人主體，或者說是一種「占有式教育」：它只關注占有而不關注意義和靈魂，只關注工具理性、經濟理性而不關注價值理性、人文精神，只關注手段而不關注目的，以致人失去了自己，失去了人性的自由，最終使人的「生活世界殖民化」了，這種教育是以「主/客」二分的認識論、知識論模式為立論基礎的，它使後殖民主義教育所探討和推行的旨在解放個體的主體性教育，淪為占有性的個人主體性。所以，作為第三世界國家的中國大陸教育，不能簡單照搬乃至復演這種以西方為中心的教育模式或道路，而是應該同時以「建構」和「解構」的雙重視野來看待現代性，這種整合的眼光意味著後殖民主義教育應該把「現代主義」和「後現代主義」辯證結合起來，一方面應對以科學主義敘事為內涵的教育全球化保持一份警醒，進而如同哈伯馬斯一樣始終把現代性看做是「未完成的方案」，它具有開放性和未成性；而為了把現代性發展下去，他提供的方法是把生活世界從科技理性的殖民統治中解放出來，恢復其作為「公共領域」的本來面貌（余碧平，2000：175）。另一方面，後現代主義的「後」絕不是時間維度上的「後」，而是如李歐塔（Lyotard, J.）所說的是「一種精神」，這種精神有助於我們以多元而不是一元的眼光來看待現代性，以動態而不是凝固的眼光來發展現代性（R.Rorty，王曉明譯，1992：69）。換句話說，對於教育現代化或教育全球化，我們可以反思，可以批判，但絕不能夠拒絕。因此，後殖民主義教育是既「解構」又「重建」，也就是在對當代中國教育的現代化或教育的全球化保持認同的同時，又能堅持後殖民主義的批判立場。

要了解教育本土化，首先我們必須把對「本土化」的考察置於「現代性」情境中

加以把握。西方中心主義企圖建構和想像出一個統一的全球文化和教育思想情境，其背後的設定是希望非西方國家也能表現西方國家經歷過來的現代性；而受後結構主義的影響，後殖民主義的批評，主要就在於解構西方中心主義背後堅持現代性的本質主義。這就是說，以西方為主體的現代性，在其向非西方國家擴散的過程中，不僅伴隨著西方帝國主義的行徑，同時它也是依據在不同國家和地區各自的本土國情和歷史條件來進行的；亦即現代性的擴散是必須經過本土化的洗禮才成為可能的（李英明，2001：135、138）。其次，我們必須認知到，在全球化的浪潮下對傳統或本土的堅持本來就是一種全球取向的概念或範疇。用本質主義回歸本真的傳統文化，認為一個地區或民族國家存在一種絕對本真、純粹傳統的文化，只是一種迷思。真實的傳統本身是不斷被建構或發明的，傳統也因此而被「累積」出來；所以，「對傳統與現代的區隔化、相對化不能被操作成是對傳統與全球化的一種反動，而讓回歸傳統成為一種基本教義主義的心態」。非西方國家「必須讓這種區隔化、相對化呈現一種正面發展，讓文化、文明在全球化的洗禮下成為傳統的一部份。日本之所以自傲，其原因便是在此，因為它可以不斷的把西方的現代文明變成自己傳統的一部份」（李英明，2003：56）。再次，從文化共生的觀點來看，本土化需要有全球的視野，而全球化必須落實在本土的需求。因此，非西方國家要關心的不是全球化「同」的霸權，也不是本土化對「異」的堅持，而是要如何在全球化與本土化的接軌過程中創造「新」意以延續文化教育發展。換言之，非西方國家必須對本土化有信心，肯定自己追求文化教育主體的用心，並堅持後殖民教育的理念，在本土化的基礎上，建立多元文化觀和世界觀。而這種教育所培育出來的公民必須瞭解並尊重不同的族群、性別、階級及其文化，結合弱勢團體的力量，消除阻礙社會正義和公道的限制因素，並由此擴充國際眼光和視界，建立「四海之內皆兄弟」的胸襟，達成「國際社區」的理想（歐用生，1999：190）。

聯合國教科文組織（UNESCO）前任主席德洛爾斯（Jacques Delors）曾為全球化與本土化在世界各國未來發展時所造成的衝突與緊張，提出以下分析：其一，全球化與本土化的緊張關係。因為國界距離打破，全球趨於一致化，每個人將逐漸成為世界公民，但又不能失去本土認同。在一致的文化趨勢下，又試圖彰顯本土文化的特質。其二，同質化與個性化的緊張關係。強勢的全球化發展造成文化同質性，威脅個人獨特發展的空間，也危及文化發展的創造性（聯合國教科文組織，1996b：6-7）。如同全

球化與本土化一樣，在教育全球化與教育本土化之間也存在著巨大的張力。在某種意義上這種張力對教育學的發展是有利的，它構成了教育學發展的彈性空間。以此論之，所謂教育全球化就是以現代性的標準來規範、引導教育學的發展；由此，教育全球化更多的是指一種開放的當代精神或當代氣質，而不是把教育學化約為幾種範式乃至簡約為唯一的範式。與此相應，所謂教育本土化就是在現代性標準下開出具有中國特色的教育學知識；由此，教育本土化絕不意味著向傳統的簡單回歸，而是創造性地走出符合現代性標準或具有現代性內涵的中國教育的道路。所以，儘管在教育全球化與教育本土化之間存在著「一」與「多」或「普遍性」與「特殊性」的矛盾，但就其所展現的現代性特質來說，教育全球化與教育本土化是一體的兩面，它們互為表裡，缺一不可（王嘯，2002：153）。所以，就方法論而言，後殖民主義教育應是指在教育全球化與教育本土化的張力間保持一種動態的平衡，亦即在教育全球化與教育本土化之間建構現代性的中國教育學。在這個意義上，作為對人之生命的一種建構方式，作為對人之生活的一種創造方式，後殖民主義教育要自覺地擔負起對以現今科學主義為內涵的教育全球化和以傳統歷史主義為內涵的教育本土化的雙重抗爭，進而在這種抗爭中譜寫當代中國教育學的現代性話語。簡單地說，後殖民主義教育目的的實質是對人之為人的內涵的揭示，是對極端個人主體和個人占有性的破除，是對這個世界所匱乏的人文精神的倡導。

後殖民主義教育應借自現代自由主義的觀點，其方法有兩個：（一）對話與重疊共識。在當代，文化價值層面的衝突和緊張的確是一個無法否認的客觀事實，究其根源，這是由各文化傳統自身的根源性差異所造成的；但同樣無法否認的，正是由於差異的存在，對話才有可能。對話不僅意味著對話者之間的相互尊重和平等，而且更要形成某種共識，儘管這一過程在現實的運作中常常極為艱難，但畢竟這是人類得以共同存在的基本前提。在這一點上，羅爾斯（John Rawls）的「重疊共識」<sup>4</sup>對我們思考教育問題有所啟發。正因為羅爾斯強調公共理性的作用，所以他才要求人們懸置各種可能充滿爭議乃至對立的完備性學說，從人類社會、人類生活的基本底線入手，共同堅持

---

<sup>4</sup> 羅爾斯認為，普遍的社會正義觀念或政治正義觀念，不可能建立在任何特殊的文化價值理想的基礎上；恰恰相反，必須基於社會公共理性和多元文化之間的「全體對話」，以達成一種合乎理性的「重疊共識」，從而最終形成一種可以為所有信奉不同宗教和道德觀點、承諾不同文化傳統的人們所共同認可和踐行的普遍正義觀念。以上請參見Rawls, John 著，張曉輝等譯，萬民法（長春：吉林人民出版社，2001年），頁40-43。

一種人性操守（張曉輝等譯，2001：45）。在這個意義上，教育學不僅具有地域性，它還具有人文性。作為一種契機，教育全球化就是把這種人性的要求以明確的方式歸攏起來、凝聚起來。所以，不同地區或民族國家的教育學又應當恪守一個共同的原則：「對生命的尊重，對愛的呼喚，對人的權利的承認和對理性的信念」（聯合國教科文組織，1996a：191）。可以說，這一基於人文精神層面的思考就是後殖民主義教育的「重疊共識」。（二）理解與相互主體性。哈伯馬斯非常關注人與人、民族與民族、文化與文化之間如何共處的問題。與羅爾斯一樣，哈伯馬斯也相信人類公共理性是建立普遍倫理的基礎；但與之不同的，他認為普遍倫理所需要的公共理性，不是通過如羅爾斯那樣的契約論方式，而是通過理想語言和語境基礎上的道德對話或道德商談而形成的。這就是以理解與相互主體性為核心的商議倫理與交往理性。簡言之，通過建立共同的論壇並尋求某種共同理想語言，以商談或辯論的方式，在人類交往行為中達成共識，進而在公共理性的基礎上建立普遍可以接受的道德規範（Habermas 著，張博樹譯，1989：4-5）。在這個意義上，以傳播文明和創造文明為己任的教育也應該吸收哈伯馬斯的觀點，即各種基於不同文化背景之中的教育學，應以理解和相互主體性的方式進行平等對話，而不是以霸權的方式強求統一。人類的歷史經驗一再地告訴我們，達到文化價值觀念的普遍化約有兩種途徑：一種是強權與強制，這是文化霸權主義或價值殖民主義的方式；一種是對話、寬容、理解、甚至是某些合理的妥協，這是文化多元主義和價值平等的相互主體性方式。毫無疑問，後殖民主義教育正屬於後者。因為這其實是對「人是目的」此一教育現代性思想的延伸。

在全球化時代，為了人類的和平共處，為了人類的共同發展，我們需要全球倫理與道德教育。然而，這種全球倫理的建構，「必然不是由單純消除差異、朝向統一的過程發展，而是必須在容許各差異存在的基礎上找出共通的普遍性」（李英明，2003：57）；在彼此溝通、對話、理解與互為主體的情形下，通過對差異的包容來建構普遍的共享，同時要以被多元行動主體都能接受的原則為共識，並以符合他們各自特色方式去解決全球性的問題。至於全球倫理與道德教育之間到底是一種什麼樣的關係呢？即：一方面全球倫理要求道德教育的全球視野和全球意識，由此，道德教育必須具有全球倫理內涵；另一方面，我們也可以站在後殖民主義角度來反思並改革現代教育和道德教育機制，為什麼它們是那麼乏弱無力，為什麼它們沒有很好地承擔起涵養人性的任務？

全球道德危機和全球性問題的出現，在迫使人們重新思考教育、道德教育之於人類的重要作用的同时，又不得不思考為什麼既有的教育和道德教育無法滿足人們的需要乃至自身都面臨重重危機？筆者以為，這裡的關鍵原因在於人文精神的失落。眾所周知，現代教育的一個根本缺陷在於其道德教化功能的衰竭和偏廢，或者更準確地說，是其「非科學知識」(non-scientific knowledge)教育的缺失。知識技能教育排擠乃至壓倒了「人文教育」。如此意義上的道德教育早已演變成一種知識教育。由此而論，全球倫理在籲求現代教育和道德教育的智力支持的同時，也要求改革其自身的不合理的地方，將其片面的唯知識主義和技術實用理性的純知識教育的模式，轉變為全面教育的模式，也就是一種側重於人性的模式（王嘯，2002：280-294）。在這種模式中，我們追求的是「智德雙修」的目的理性與工具理性的兼容；在這種模式中，我們需要大力加強的恰恰是人文精神和人文意識的培養。而所謂人文意識或人文訴求，也就是以後民族倫理道德力量來對抗純真、本能和理性萬能對人類文明的破壞與顛覆，使人們能夠更多的從個人主體的內在意識去尋求外在世界的最終意義。

總之，後殖民主義教育是以批判、反思現代教育的西方中心主義傾向、唯科學主義傾向為特徵，它對全球倫理與道德教育任務的論述，實際上表明了一種當代意義上的人文教育，這種人文教育是對現代性的擴充與發展。目前，它又有所深化，即特別強調道德在個體完美生活和人類社會發展中的作用，其中又著重強調如下倫理價值：理解與和平、人的尊嚴、自由和責任，敬重自然、創造生活（趙中建選編，1999：399），以上又可概括為和平教育、環境教育、生活教育與理解教育等具有人文意蘊與精神的教育。毫無疑問，這些人文教育是現代性的中國教育學話語的重要組成部份，而這種現代性的人文教育也必將為當代中國教育的後殖民主義意識取向所努力的成就。

## 二、當代中國教育的後殖民主義意識取向

後殖民主義教育所包含的人文精神有兩個重要的特點：第一，它從改善人的生存處境的目的出發；第二，它不僅是社會改革的基礎，而且更負有「啟蒙」的任務，具有「啟蒙」的意義。對薩伊德來說，一個人道的世界應當肯定平等、正義、自由和人的豐富性、複雜性。他反對「我」和「他者」的二元對立來割裂人類複雜豐富的聯繫。他的人文主義思想，和非洲民族解放運動先驅法農的人文主義一樣，不是建立在抽象

人性論之上，而是一種他們對現實生存處境所面臨的不人道待遇的對抗性反應。這種反抗的意識是與他們非常具體而特殊的民族身分聯繫在一起的。法農和薩伊德的人文主義是以具體的民族生存要求為基礎的，這種具體的生存壓迫使得人文主義具有一種迫切性和歷史特殊性（徐賁，1996：210）。若與西方科學主義敘事為內涵的教育全球化相比較，後殖民主義教育包含以下幾個層面：（一）從「物化」走向「人化」。它包含的要點：從追求永恆的本質轉向關注人的歷史生成，從重視過去轉向重視未來；（二）從本質論走向生成論，亦即從追問「人是什麼」走向「人如何存在」。它包含的要點：從強調人的理性認識轉向強調人的生存處境，從探索規律轉向探索意義；（三）從適應論走向超越論。它包含的要點：從決定論轉向選擇論，從反映論轉向創造論，從關注現實性轉向關注可能性，從強調人的既成轉向強調人的自由（四）從主體性走向相互主體性。它包含的要點：從獨斷轉向對話，從單子論轉向人的共在；（五）從矚目科學世界轉向關注生活世界。借用胡塞爾的話來說，即「理性向生活世界的回歸」；至於，人的生活世界則是事實與價值、科學與道德的基礎（王嘯，2002：241-252）。換言之，後殖民主義教育不僅適合於全球化時代的人類生存狀況，而且體現了現代性的開放性和生成性。後殖民主義教育在當代中國教育的應用，是對價值論研究、主體性研究等的深化與提升，其主旨在於探索一條以「人」的方式來理解人、把握人的思路。它給我們在教育學領域上的啟示，即當代中國的教育以處於現代化歷程中的中國為背景，以「成人」——人之轉型與發展為目的。由是可知，當代中國教育一方面應立足於全球發展態勢，另一方面又須立足於中國的本土實際。也正因為如此，後殖民主義教育極好地體現了當代中國教育必須「面向全球、立足本土」這一「全球化/本土化」互動機制的精神實質。

我們對近代以來西方文化和西方教育的分析，旨在克服教育全球化過程中的一種不良傾向：即走向極端意義上的教育科學化或科學主義。然而，向科學主義告別並不意味著我們要回歸傳統歷史主義敘述。許多中國知識分子特別是一些國粹者，以「現代性」出現的種種弊端為由而極力主張回歸傳統文化。中國從晚清到「五四」以後的幾次國粹運動，都是以批評現代性和發揚本土文化為出發點的。但是，當這些國粹者將西方文化和本土文化對立起來時，國粹的概念就不僅成為反對現代化的工具，而且也成為狹隘的民族主義的另一種說法（劉禾，1995：60）。同樣地，與回歸本土文化的

本真性訴求相關的，是另一種全盤西化論的幻覺。不管我們在理論上是否贊成，全盤西化這也絕對不可能是一個社會歷史或文化上的事實。當然，我們不能否定由於現代性起源於西方，隨著現代性的擴展，包括中國在內的非西方國家也都不同程度地在西方化，這在文化交往空前頻繁的全球化時代尤其明顯。但是當代中國教育對於現代性的接受同時必然也伴隨對於現代性的重構與改造，而不可能是什麼「全盤西化」。如果說西方科學主義敘事的弊端在於「成物」，那麼中國傳統歷史主義敘事的弊端，則在於「成奴」。前者畢竟形成了一種主體性，儘管是占有式個人主體性；而後者則還沒有達到這種個人主體性的地步，所以回歸傳統意義上的教育本土化或全盤西化都是不可取的，其實也是不存在。換言之，在需要大力培植主體性的今天，中國大陸也必須同時向傳統歷史主義敘事告別，因為它是現代性的羈絆（王嘯，2002：227-228）。在筆者看來，全球化與本土化之間是互證、互滲和互撐的，它構成了後殖民主義教育的重要內容、且可用它來考察當代中國教育的基本視域。在此需要重申的是，不存在孤立意義上的單一全球化或單一本土化，因為全球化與本土化從來都是彼此依存的。所以，問題的實質在於，在教育全球化與教育本土化的二元對立中，怎樣既具有一種全球化的眼光去審視當代文化教育問題卻又能夠保持中國教育的「我」性；同時，又因具有教育本土化的意識而對全盤西化乃至以西方為中心的全球化加以警惕，但也能夠自覺地克服本土化意識中本質主義的族性文化觀。總之，後殖民主義教育，亦即「全球化/本土化」兩者的辯證統一，實際上表明了當代中國教育應該持守的教育立場：即在全球意識觀照下的文化教育多元發展觀。

當代中國教育發展的最大難題，是如何對待傳統。教育本土化當然不意味著對傳統文化的照單全收，而是要進行合理地篩選。在此意義上，儘管人們無法選擇自己的傳統，但卻可以選擇對待傳統的態度。換言之，解決這一難題要站在後殖民主義教育的角度，從關於傳統的信念和對待傳統的態度方面進行理論突破。理論突破所要揚棄的對象，一是固守傳統的狹隘民族主義，二是極端反傳統的民族虛無主義。面對全球化的衝擊，「越是民族的，越是世界的」此一邏輯很可能成為民族主義的一面理論旗幟；而對於傳統的過分抽象的理性追究，則是導致民族虛無主義的重要原因。事實上，任何傳統，只要成為真正的傳統，就既是歷史的，又是現實的。因為是歷史的，所以很難對它進行準確的「文本」解釋，只能進行意義「理解」（樊浩，2002：31）。時下，



一種流行的觀點是：中國傳統文化具有深厚的人文精神傳統，也就是說，當把希臘、印度、中國等幾大古老文明作比較時，以倫理、政治為軸心，不甚追求自然之所以，缺乏神學宗教體系的中國文化，倒更富有人文精神（戴茂堂等，2001：283-289）。有人特別是新儒家進一步指出，中國傳統文化有一種「重人」精神，且中國文化必將成為未來的文化。因為未來的文化將是充分體現人文精神的文化，而中國文化的精髓就是人文精神，所以中國文化一定會成為世界未來文化的主流（劉小楓，2001：4）。果真如此嗎？站在「現代性」的高度上，筆者認為，中國傳統文化恰恰最缺少「重人」精神。儒家所說的「人」，其實是「五倫」之人；「人」指的幾乎是由人倫（核心是親屬血緣人倫關係）來形成的家族、種族、國家這類整體，和在這種人倫之網中被分別規定下來的一切個人。中國人及其文化，極少把人視做「原子」狀的孤立個人；「五倫」中的人，實際上只是群體意義上的人，只是依附於群體中的人，而真正的獨立個體則是不存在的。我們承認中國傳統文化中有「人為萬物之靈」、「人與天地參」、「人者天地之心」之類的說法，但真正說來傳統文化至多只是體現為一種原始式樣的人文主義，因為「它從來就不重視人的個體性和獨立性，而真正的人文主義必然是以對個體獨立人格和自由個性的尊重為前提的」（王嘯，2002：84）。所以，當代中國教育必須摒棄回歸傳統文化意義上的教育本土化。否則，不僅中國人的生存將永遠停留在缺乏個體內在支撐的「我們」階段，而且「現代性」的中國教育學也永遠建立不起來。

以上我們從教育全球化角度對西方科學主義敘事進行了分析和批判，從教育本土化角度對傳統歷史主義敘事進行了分析和批判。這種分析和批判，旨在從後殖民主義教育的角度為當代中國教育勾勒一個思考空間，即在全球化與本土化之間建立現代性的中國教育學。這種思考空間當然不是唯一的，但筆者以為它是有益的。所以，當代中國教育的後殖民主義意識取向，至少包含以下重要內容：首先，我們所倡導的當代中國教育其實就是在反西方中心主義的現代教育和反華夏中心主義的傳統教育的基礎上建立「現代性」的中國教育學。這一由後殖民主義教育理論結合當代中國教育實踐的研究，我們必須開創並繼續發展下去。其次，既然是要建立現代性的中國教育學，那麼，「現代性」無疑是教育本土化的根本所在。在此意義上，儘管現代性知識更多地源自西方，但現代性問題是一個具有普遍性的問題，它的實質在於人之形象的轉變或人之轉型，也正因為如此，現代性問題不屬於某一個地域或某一個民族，而是整個人

類共同面臨的重大發展問題。所以，西方的現代性知識可以作為人類共同的資源；無論是借鑒的意義上還是在批判的意義上。在這一點上，我們不能因為別人領先我們說出了真理，就否認那是真理。事實上，對人的尊重，對自由的捍衛、對真理的熱愛，早已超越了地域或國界而具有了全人類的意義。因此，以培養人為目的的教育無疑應該始終以「現代性」為核心。第三，現代性所內蘊的「建構」與「解構」的雙重維度要求我們在建構現代性的中國教育學時，應該始終保持後殖民主義教育的批判精神。換言之，現代性的中國教育學應該既是現代的，同時又是後現代的，既是人類的，同時又是中國的（王嘯，2002：109-123）。第四，後殖民主義教育即為「全球化」與「本土化」的合題，它構成了我們探索當代中國教育的現代性敘事話語。而現代性的中國教育學，其實就是「全球化」與「本土化」的合題，亦即是「全球化/本土化」在教育學領域中的體現。「現代性」表明我們必須以人類的標準來要求自己，「中國教育學」表明我們如何以後殖民主義教育來擴展現代性的內涵。

歷來對中國文化教育的討論，在一元化的思考，與本質主義認同觀的干擾下，往往受困於兩種扼殺文化教育生機的「權力順序」（hierarchy）之間，迴旋餘地極為有限（廖咸浩，民 77：7）。這兩種權力順序，一是「西方中心主義」所產生，一由「華夏中心主義」所產生。就當前中國大陸的文化形勢而言，「華夏中心主義」對文化教育生機的壓抑尤甚。我們必須要明白，對於中國文化教育的權力順序之解構工作，是大破亦是大立；因此，這裡便有待於我們運用後殖民主義教育的批判精神，來進行對中國文化教育的解構與重建。換言之，我們一方面應提出「一種流動主體性、多重自我與複合身分的概念來闡述文化身分（認同）與語境之間的關聯性，化解而不是加深文化認同危機」（陶東風，2000：172），進而拋棄狹隘民族主義情緒這樣一種族性的絕對化、本質化，而用一種更加靈活與開放的態度來思考文化教育的認同問題。另一方面，誠如學者沈清松所說的，我們應提倡一種「主體資源論」，讓每一個當代的中國人，都是創造自己文化教育的主體，並在此自覺下，把傳統中國文化、西方的文化，甚或其他文化傳統的精華，都視為此一創造的主體可以運用的資源（沈清松，1993：64-65）。簡言之，即以「主體」和「資源」的關係來替代過去「體用」的關係，以主體的身分來運用中西文化資源，在話語的學習和文化融合過程中進行中國文化教育的啟蒙與重建工作。例如，馬克思主義在中國大陸發展了八十餘年，對理解中國大陸的文化教育

發展極為重要。其中「主張社會平等、主張人透過勞動而自我實現，反自私、求公平等」，的確是正面的成分；然而，其中「階級鬥爭、集體主義（實施單位制）、生產力至上以及抹殺個人自由與創造力」，則是應予揚棄的負面因素。又如西方的資本主義，雖然「有尊重個人自由、社會責任、工作與休閒因素之均衡、資訊的流通與滿足等的好處」，可是「也有金錢至上、惡性競爭、消費主義、環境污染等的弊端」（沈清松，民84：130-131）。由此可見，無論是馬克思主義或資本主義都不能再束縛現代中國人的文化教育創造，阻礙文化教育創造主體的發展。相反地，唯有站在後殖民主義教育的批判角色，拆解本質主義認同觀的現有文化教育的權力順序，且需無止境的運用下去，以期每個作為文化教育主體的中國人，其尊嚴都能受到完全的認可，創造力都能獲得徹底的發揮；再者，世界各國家、各民族都為文化教育創造的主體，各主體之間應以理解與「互為主體性」的關係相待；進行文化教育互動與交流，並以「主體資源論」的原則，處理中西文化教育的關係，摒棄缺劣，發揚優長。

事實上，後殖民主義教育不僅僅是一種重建個人主體性、社會主體性和國家主體性的教育；更重要的，它同時也是一種培植「類主體」的教育。然何謂「類主體」的教育呢？其一，類主體教育著力探討的是如何對待人與人、人與世界、人與自然以及人與自我的關係，如何在個人發展與社會發展之間保持一個恰當的張力，如何以審美、道德的方式而不只是科技理性的方式來看待大自然。其二，由於在類主體的教育中，樹立起或內蘊著「公正的他人觀點」<sup>5</sup>，所以，它不僅能夠克服占有性個人主體性漠視他人存在的弊端，而且也能夠生發出一種真正的超越了二元對立思維的新型道德理論（王嘯，2002：303-309）。雖然目前的中國大陸還處於個人主體的生成和發展階段，但應從後殖民主義教育的角度自覺地借鑒西方發展的「得與失」，努力避免和重覆個體本位的種種弊端和西方中心主義傾向，用類主體教育的基本理念去引導、規範個人主

---

<sup>5</sup> 所謂「公正的他人觀點」，就是指互相把對方尊稱為「您」的「我與你」關係，只有當能夠把他人看做是超越了我的統一支配方式的存在，或者說，不再試圖把他人隨便納入我的整體統一的支配範圍，才能產生真正的互相理解。以往由於人們在思考「我與他人」的關係時一直使用的是傳統主體觀點，即以「我」（或特定統一群體「我們」）作為中心，作為「眼睛」，作為決定者，試圖以我為準，按照我的知識、話語、規則把「與我異者」組織為、理解為、歸化為「與我同者」，所以它無法實現對他人的真正尊重。因此，我們必須以把他人尊稱為「您」的他人觀點來代替傳統的主體觀點，只有以他人觀點為準的理解，才能尊重他人存在的超越性，才能避免把他人的超越性消滅在我的萬物一體化的企圖中，尊重他人的超越性就是尊重他人的那種不能被規劃、不能被封閉起來的無限性。可見，只有從內蘊他人觀點的類主體出發，才能獲得真正公正的相互關係，即「面對面」的關係（我與你是平等的，而我與他人是不平等的）。以上請參閱趙汀陽，「我們與你們」，載於趙汀陽主編，現代性與中國（廣州：廣東教育出版社，2000年），頁364-367。

體的發展，使之不斷地趨向於自覺的類主體階段。這個類主體的教育正是後殖民主義教育的終極意義所在，所以，當代中國教育的未來發展應是後殖民主義意識取向：首先，後殖民理論視角下的教育不同於民族主義思想的教育。薩伊德的人文主義具有明確的啟蒙意識，他對巴勒斯坦問題的關注，並不侷限於狹隘的本土主義或民族主義意識，他所期盼的乃是他所說的「從民族意識向……新的社會意識」的「偉大轉變」(Said, 1994: 267)。人文主義對民族意識向社會意識轉向有極重要的啟蒙意義。本土主義理論把「啟蒙」當作一個西方概念加以排斥，而看不到「啟蒙」在非西方國家中所能起到的意識轉變作用。民族主義在一個國家面臨外來侵略、壓迫、排斥和限制的時候，和人文主義是一致的；但是，薩伊德提醒人們不要因此而將這兩種思想或理論混為一談(徐貴，1996: 209)。其次，當代中國教育不只是受到資本主義全球化的制約，更是順著其內部社會歷史發展趨力在演變。照搬和拿來主義是一種外部取向的研究途徑，它如果不是對中國大陸社會內部機制和歷史的視而不見，往往就是加以扭曲或誤讀，因此當代中國教育必須在研究方法上做出從外部取向往內部取向<sup>6</sup>的轉折。當然，我們也不能把內外部的因素或力量視為互相對立的，而應該將其視為交互作用的辯證關係(李英明，2001: 144)。總之，當代中國教育適宜採用後殖民主義教育的研究途徑，並自覺地著眼於類主體的培養：它是主體性的，由此它可以滿足中國對獨立主體的需要——本土化；它同時又是類的，由此它不但沒有放棄個人對本土社會的責任，而且把人與本土社會的關係更進一步擴展為人與人類社會的關係——全球化。是以，類主體教育目的是「全球化/本土化」這一當代視野與思維框架的必然結果。

## 參 後殖民主義教育即為形塑公民社會教育

自一九七〇年代末期以來，東歐國家的知識分子或異議分子提出了「Civil Society」復興的觀點，使它相對於國家具有獨立性的意涵。這種對「Civil Society」作寬鬆化的理解，其背後蘊含人們對共黨國家民主化的期望(Madsen, 1993: 186-187)。當然，這些知識分子所期望的「Civil Society」，不是指與自然狀態相對的且具有現代性格的

---

<sup>6</sup>所謂內部取向，是指研究者必須以局內人而非旁觀者身分，將自己投身於和被研究對象同一結構之中，這樣才能使自已從歷史材料或當下的田野調查、訪談或深入的接觸互動，去掌握瞭解被研究對象的內在機制，以及在整個縱向歷史中的角色和意義。研究者若能採取這種內部取向的研究方法，其研究才能更為貼切和周延。以上請參見李英明，全球化時代下的台灣和兩岸關係（台北：生智文化事業有限公司，2001年），頁141-142。

文明社會，也不是指消極的免遭國家介入掌控的私域，而是能夠體現民主制度的公民社會（王紹光，1992:14-15）。但實際上目前中國大陸充其量只存在一些不受國家干預的私域，因此，就討論現階段中國大陸的政治、經濟、社會和教育問題而言，若要使用「Civil Society」，最好還是稱之為「市民社會」較為貼切妥當；然現今世界各國之社會重建，「公民社會」又是較合宜的譯法，其不僅配合多元民主思潮，更彰顯現代生活中公民資質（citizenship）的重要性。無論是公民社會或市民社會，就其被運用於分析中國大陸時的用法而言，預設了一種國家與社會間的二元對立（鄧正來，1997:3）。不過筆者認為，國家與社會的二元對立是從那種並不適合於中國的近現代西方經驗裡抽象出來的一種理想構造。我們應站在後殖民主義的觀點，儘可能把西方公民社會和公民教育理論視作研究出發點的思路轉換成將它視作參照框架的路向，亦即將中國大陸的歷史經驗或現實作為研究的出發點；這在具體的中國大陸市民社會與公民教育研究的過程中，便有可能表現為對西方和中國特色與差異的強調，進而在此一基礎上建立相應的並能有效適用於中國大陸的公民社會與公民教育理論。簡言之，後殖民主義教育即為形塑公民社會的教育。後殖民主義主張國家認同與愛國主義教育的基礎，不應只是在血統、地域、族群的同一性，重點在於公民社會的建立及國家共同體的再造；因此，透過合宜的公民教育所形塑公民社會，才能超越族群意識界線，並學會承認、尊重與欣賞各種文化差異與多樣性，實質確保各族群社會的文化、語言和歷史傳統獲得同樣發展的權利。茲按兩、三百年來近現代國家發展的過程可分為兩個階段：一為民族國家時代，二為全球化時代；而與這兩種類型國家發展相對應的中國大陸的公民社會與公民教育，似乎也應呈現出各自鮮明的發展特徵。

## 一、民族國家時代的公民社會與公民教育

近代西方公民社會的形成，乃與西方「近代國家」或「民族國家」的出現密切相關的；從人類社會發展的複雜性和多樣性角度來看，公民社會在不同的歷史階段以及不同的文化背景和國別，其含義、構成、作用和性質也會有所不同。公民社會絕對不是一種自然的和不變的東西，而是一種歷史現象；不是一致的共同模式，而是具有特質的社會現象。因此，我們應將公民社會放到特定的歷史環境中加以考察。另一方面，公民社會又具有眾多的共同特性，如以市場經濟為基礎，以契約關係為中軸，以尊重

和保護社會成員的基本權利為前提等。根據近代中國歷史的背景和當下的現實，學者認為中國大陸的「市民社會」是指社會成員按照契約性規則，以自願為前提和以自治為基礎進行經濟活動、社會活動的私域，與進行議政參政活動的非官方公域（鄧正來，1997：2）。此外，建立中國大陸的市民社會進而是公民社會，還應當消除幾種觀念上的誤識：（一）認為市民社會在性質上是資產階級的，因此倡導市民社會就是主張和維護資產階級的利益，甚至是鼓吹資本主義；這種認識的失誤之處在於把市民社會簡單地等同於資產階級。事實上，資產階級的興起只是西方市民社會的一種類型。從歷史發展角度看，市民社會作為近現代國家的對應物，具有普遍的特性，中國大陸的市民社會也不例外。（二）第二種誤識認為，強調市民社會的獨立性和自治性，就是不要國家，主張無政府主義。這種認識混淆了國家干預的必要性及其合理的界限。提出市民社會的獨立性和自治性，並不是否定國家干預的必要性，而是力圖對國家的干預劃出一定的界限。（三）另有一種錯誤觀念，認為市民社會是對抗甚或反抗國家的；這種觀念源出於中國傳統文化中的民反官思維模式。然而我們要知道，市民社會具有抑制國家權力過度膨脹的作用，但這種作用的目的並不是反抗國家，而是在國家與市民社會的二元結構中保持必要的平衡（鄧正來，1997:5-7）。綜合言之，全面把握市民社會和公民社會的真義，則必須將它的普遍性質和特殊形態辯證地結合起來，並透過合宜的現代公民教育，才能把中國大陸形塑成一個健全的公民社會國家。

百年前中國人為了打造現代民主國家而引進「公民」概念的過程之中，何以竟是「國民」的想法佔了上風，以致人民只知道自已對於國家的認同與職責，而渾然不知自己作為「公民」的權利保障何在。根據學者的研究，此正反映了中國一個世紀以來救亡圖存的民族主義對於一切的凌駕與統攝（沈松橋，2002：93-101）。而在筆者看來，中國大陸儘管改革二十多年來，市場經濟體制逐步確立，市民社會成分日漸增多，但由於中共的威權統治、加上外在的威脅仍便於持續操控，「國民」的召喚始終還是壓倒其他，以致一般大陸人民仍幾乎不識「公民」為何物。在民族國家時代，中共若想在中國大陸建立公民社會和公民教育理論，不應再是傳統民族主義或文化民族主義，而應是奠基於公民民族主義之上。所謂的公民民族主義，即是從後殖民主義教育的視角出發，不但要超越民族主義與自由主義的二元對立，同時更要以中國大陸所缺乏的自由主義理論與精神重新詮釋民族主義意義的另一種教育理論。就一個現代社會而言，

營建國族認同不可能是唯一的政治和教育要務；社會的組成能否以公民身分為原則、社會成員相互對待的方式能否符合自由、平等、正義的普遍標準，都是重要、棘手的難題。可是要在民族主義的基礎上，達成這些屬於公民社會的教育目標，卻有其內在的限制（錢永祥，2001：376）。事實上，正是由於這兩項工作極為重要，而自由主義對中國大陸建立公民社會和公民教育，才一直保持特殊的意義。作為後殖民主義教育者應當看到，公民社會是西方後殖民批判意識能夠形成、存在並表述其主張的主要條件；他更應當看到，沒有繼承西方自由主義的「理性」、「平等」、「自由」等觀念的現代思想，也就不可能有今天的公民社會。換句話說，後殖民主義教育一方面強調現代思想和體制是西方向非西方國家擴張和施行文化霸權的意識型態，一方面卻又得依賴於現代思想和體制來造就公民社會的理想以及批判自己國家社會的體制和環境。因此，後殖民主義教育者如果無視自己同現代思想和體制的雙重關係，如果不從實際出發多方位地考量現代自由主義的價值，如果僅僅因為現代自由主義與西方的關係而否定它（徐賁，1996:184-189），那麼，他光靠反帝、反殖的民族主義理論為其國家形塑公民社會和公民教育，就只能是一片面的、狹隘的、不會成功的。

然而，作為第三世界的中國大陸又如何實現以公民民族主義理論形塑公民社會和公民教育呢？這裡有兩點最為重要：首先，中國式公民民族主義是促使中國大陸初步由「私性社會」（private society）轉化成「公民社會」和由「民族國家」蛻變為「公民國家」。長期以來，中國人一方面過分依賴與順從統治者或官僚的控制，另一方面又形成與公共事務或政治的隔離（陳其南，民81：7）；而傳統的「民間社會」是以家庭式的結構所組成的，「私」性格很強的民間組織，他們是以血緣親疏來決定的，所以被稱為「私性社會」（林毓生，1996：79）。中共建政後雖曾對這些帶有「私」性格的民間組織大肆滲透與破壞，但在後文革時期又開始讓民間組織成長起來，不過它們在中共官方主導與控制之下，仍然無法突顯具「公共性格」的共同體的社會意識（俞可平，1999：112-113）。是以，今日唯有基於中國式公民民族主義理論上，使傳統的「私民」（private subjects）獲得參與政治、表達意見的合法管道，成為享有權利意識的現代「公民」（citizens）。而且這個轉化必須普及於全國，使所有的新公民都擺脫傳統地域、宗派、血緣的限制，對國家社會的認同基礎，也由血緣文化因素轉變為憲政制度因素。在哈伯馬斯看來，憲法是多元社會中表達形式的共識的最重要手段。文化多元主義的

事實和確保公民權利的任務，決定了民族國家層次上的整合力量只能是法，它既是在文化和族群方面各不相同的亞共同體之間的「公分母」，又是該民族國家中自由平等的意志的體現。對哈伯馬斯來說，重要的不但是要看到，在同一個法的共同體即憲政民主國家中，不同的倫理生活共同體可在同一個其核心為普遍主義原則的現代法律制度下和平共處，而且要看到，「以法的形式構成的公民身分所依賴的是，以共同的善為取向的公民，不可用法律來強制的動機和意圖的和諧背景的支持」，這種公民身分的共和主義模式提醒我們，「受憲政保障的自由建制只有對這樣的人們才是有價值的，他們習慣於政治自由，適應於積極自治實踐的『我們』視角。以法的形式建制化的公民角色，必須被植根於自由的政治文化的情境之中」(Habermas, 1996a: 499)。因此中國大陸當務之急，就是要促進源自於公民民族主義的公民社會與公民教育之實行，也唯有這樣整個社會的各股力量才能透過民主的公共領域在相當的公民意識共識下，多元並存並納入一個較合乎正義的互動模式下，以建立一個公民國家和社會。

其次，公民社會的發展植基於論辯倫理 (discourse ethics) 的建立，而論辯倫理的產生又有賴於公民教育的養成。現代公民社會係強調自下而上的社會力，以及具主體性的主動、自發、自治與自律精神，藉由自由、開放、溝通與法治的過程與基礎，以形成豐富多元且具生命力的各種社會型態。然公民社會這種多元與豐富的生命力，並非分眾社會團體間的利益爭奪與分配，更非倫理道德相對論式的虛無主義，於一元與制式標準解消後，論辯倫理即成為重建公民社會的最佳規範基礎。換言之，公民社會的所有公民均基於一種溝通理性，一則尊重與容忍公民社會的多元，另則將此多元利益與價值置於論辯倫理的溝通過程，以尋求多元共識基礎與認同。所以，公民社會不再以數人頭方式或權力分配而達成和諧的假象，而是亟須一種在合理與正當基礎上的倫理原則，以為人與人之間社會互動規準，進而發展出具公民意識、健全人格的個體與成熟的公民文化 (李琪明, 民 90: 12-18)。唯公民社會與論辯倫理的相互配套固屬重要，但並非一蹴可幾，實有賴合宜的公民教育方得達成。然而何謂合宜的公民教育？包括中國大陸在內的民族國家的公民教育或愛國主義教育，向被視為傳遞主流價值與促進個人對國家認同的一種政治社會化過程與機制。此由上而下且一致化的教育運作，有時固因情境脈絡的迫切性與實際需要而採取的策略，但卻易成「定於一尊」的意識型態宰制與形塑出被動、消極、迷信權威的順民性格。我們所謂合宜的公民教育，



即以公民社會、論辯倫理理念與後殖民教育思想相結合所產生的公民教育。這種公民教育的目的「不再是主流價值的灌輸與順民的養成，而應是致力於培養主動積極、有個別差異，且具理性溝通與論辯能力的公民」(李琪明，民90：21)。質言之，後殖民的公民教育應使受教育者在參與公共事務過程，能以民主法治、自由平等與多元寬容的價值與標準，藉由以往較被中國大陸所忽視的現代自由主義思想與精神，凝聚出兼顧個人與社會、認同與差異、公共領域與私人領域的平衡點與共識，並養成一種自主的人格與形塑出成熟而健全的公民社會。

## 二、全球化時代的公民社會與公民教育

全球化發展直接帶來一個後果，就是全球性問題的增多與現有政治實體管理能力不足之間矛盾的加劇；因此「如何動員全球範圍的力量來解決全球性問題成了一個非常現實而且迫切的問題，全球治理和全球公民社會思想似乎為實現這個目標提供了思維的框架和可供選擇的路徑」(楊雪冬，2002：194)。全球治理是在世界互賴的情況下出現，而世界互賴的出現乃是因為包括資訊和通信傳輸科技的發展，特別是網路和寬頻科技的綜合多媒體的能力、高度互動性和立即性，不但縮小了社會、經濟、政治和地理的距離，而且加速了跨國溝通、網絡社會關係和參與式政治的發展，最終促使全球公民社會的形成(Warkentin & Mingst, 2000：239-240)。在全球化時代，我們應如何看待全球公民社會與世界公民教育呢？首先，西方學者在研究全球公民社會的普遍價值時往往以西方為中心，將西方的人權、勞工、生態環境等標準作為全球普遍適用的標準，並以此來衡量發展中國家政府的政策。如果不顧這一現實，片面強調全球公民社會在全球治理中的作用，很有可能為以美國為首的發達國家謀求全球霸權提供新的工具和渠道(何增科，2003：140)。其次，全球公民社會的目標，即在全球問題上用多元主義取代國家中心論。「當人類的歷史由『國家』發展到『國際』再到『全球』，象徵人類的統治行為由單純的國內事務向日益龐雜的國際事務過渡」，然後再發展成錯綜複雜的全球事務，非政府組織(Non-governmental Organization, NGO)等第三部門的產生，代表一些界限模糊領域的存在，這些領域不能僅靠政府、企業或第三部門單方面可以解決的，而必須由此三方面共同解決，這個過程中「國家由一個絕對的行動者轉變成全球架構下的一個相對行動者，而傳統絕對的『統治』觀念也轉變成另一種

相對『治理』格局，國家已經無法再以傳統的絕對權威行使的方式來作為」(李英明，2003：59-60)，它和企業、第三部門都被放入更寬廣的全球公民社會的範圍之中，呈現一種多元主義共治格局。第三，有些人誤以為以國家認同或本土社群認同為中心的公民教育，必然與所謂「全球性的公民文化」(a global civic culture) 互不相容。其實，這種看法是有待修正的。從歷史角度來看，戰後五十多年來的世界史出現兩大潮流：即「全球化」與「本土化」。兩者互相激盪，並互相支援，於是，越是深入本土的文化根源的人，越能走向國際舞台；而越是國際化的事務，也常是根源於本土的文化資源，「本土化」與「全球化」之間是一種複雜的辯證關係(黃俊傑，1999：8)。認識了這種關係，我們就可以了解：提倡公民教育並不必然與二十一世紀「全球性公民文化」互相抵觸。相反地，作為一個稱職的世界公民或地球村公民，正式始於成為一個合乎人道及普世價值標準的國家公民。

其實，國家和 NGO、企業、「資本-技術」菁英等主體，都是資訊生態中的節點。在電子脈衝網絡的中介下，他們不但會形成一個合縱連橫的關係，同時也是彼此互相支撐、保證而並非相互排斥。國家處於資訊生態之中，其傳統權力會受到侵蝕，而包括企業、NGO 在內的公民社會的權力會增加，這種現象帶給我們有什麼樣的啟示呢？首先，我們不能從二元劃分或零和的格局來看待這件事情。因為國家傳統權力的受侵蝕，雖意味著權力角色的轉變與調整，但我們不能斷然就推論國家即將式微、凋零或消亡；相反，國家在資訊生態中仍將扮演不可或缺的節點，只不過它不能排斥 NGO、企業等公民社會的單位和力量作為資訊生態中的節點。其次，它已不能再繼續以國家中心為基礎，去排斥和公民社會的權力分享。因為資訊生態的流動性，決定國家必須有能力和 NGO 或力量共同解決許多跨國界的問題，另資訊生態的流動性也促成了公民社會的全球化和跨國化，因此國家與公民社會權力的分享，絕不會僅在內政主權向度上來進行，更會在跨國領域中以互賴主權的向度來操作。第三，資訊生態不但可以增廣全球公民社會的民主空間，而且可以把國際關係導向擴大的多邊主義的情境發展，並對國家主權構成限制。它促「使國際關係朝民主化的方向發展，在國際社會中創造公共領域，擴大公眾參與的可能性，營造一種跨國多邊的參與情境」。在這種情境中，NGO 運用資訊生態的能力已大幅提升，使 NGO「有可能主導事件或議題討論和解決的走向，甚至形成跨國聯合的力量，擴大公眾參與的管道」；可以說，這種多邊參

與的情境，是 NGO 和全球公民社會之所以能夠對國家主權產生制約力的槓桿和載體（李英明，2002：174-175）。很顯然的，讓中共頭痛的法輪功現象，就是因為資訊生態所帶來的多邊參與情境，對中共國家主權形成限制的例子。是以，中國大陸如何在全球化中對國家角色重新定位，且利用公民教育來達成公民社會的目標，並使其與全球公民社會的互接提高自身的影響力和國際地位；換言之，面對資訊化與全球化趨勢的衝擊，如何建立公民社會與公民教育理論乃是中國大陸無法迴避的重要課題。

在全球化時代，中國大陸建立公民社會與公民教育理論，應在公民民族主義基礎上進一步轉化為後民族主義。全球化是多元主體的時代，非國家行為者（如 NGO）的存在，使得公民社會與民族國家的關係脫鉤，成為多元文化的公民社會，國家若能相容多元認同，那麼公民社會將成為憲政國家的合法性來源，淘汰單一的民族認同；然若不能，國家有可能隨認同崩解成不同的政治體（Habermas，曹衛東譯，2002a：92-93）。尤其以網路為介面的溝通，其區劃以議題為主而非疆界，讓個人得遊走於任一國的公民社會，若不進而將公民社會與公民教育理論推至全球層次，勢必喪失詮釋的空間。當然，哈伯馬斯清醒地意識到，世界公民團結的約束力顯然弱於在各民族國家內部近一兩世紀所發展起來的國家公民團結，而成為歐洲統一進程瓶頸的欠缺正是缺乏對世界公民團結意識的培育。情形正如社會學家達倫多夫（Ralf Dahrendorf）所指出的，「只要公民社會仍然侷限在民族的邊界之內，它就必然與排他的態度、措施和規則相結合，而排他的態度、措施和規則是違背公民地位和建立在它本身的基礎之上的社會本身的原則的。只有當所有的人都享有平等的公民權利，建立公民社會的歷史任務才算完成」（Dahrendorf，柴方國譯，2000：66）。在全球公民社會的理想上與達倫多夫一樣同屬康德信徒的哈伯馬斯則堅稱，如果我們不想回到作為「古老帝國中的政治上無能為力的農業人口的典型特徵」的宿命論，我們就必須把握複雜社會的民主的自我調控的思想，「為什麼那種偉大的、在歷史上曾成功地使地方意識和王朝意識上升為國家意識和民主意識的抽象力不能被繼續發揚光大呢？」（Habermas 等著，王學東等譯，2000：83）正是在這樣的語境中，哈伯馬斯用「後民族格局」來形容這個「只有借助其他形式的反思性，借助政治自我影響意義上的自我反思，才能把相互矛盾的局部合理性（此處指的是「公民」與「族民」）的代價，保持在社會可承受的限度內」的時代。而這一格局的規範性內涵，用他晚近發表的政治哲學文集的名稱，就是「包容他者」：

對每一個人的同等尊重並非僅限於同一類別者，而應當擴展到作為「他者」或「異類」的人，而對於作為「並非我們中的一個」的他者的支援，則關涉到一個話語共同體中開放的「我們」，這個共同體拒斥一切實體性，並將其具有彈性的邊界不斷向外擴展（Habermas，曹衛東譯，2002b：1-2）。換言之，哈伯馬斯是「以民族意識為基礎的國家公民團結」到「以政治文化為基礎的世界公民團結」的理想進程，作為因應全球多元文化對民族國家的衝擊同時，為民族國家公民集體認同尋求可能的新途徑。

面對「全球多元文化之下民族國家的公民團結如何可能」此一問題，哈伯馬斯進一步解釋是，「民主過程如果僅僅立足於一種自由的政治文化，如果多元利益格局、多元文化生活方式或多元世界觀壓倒了命運共同體的原始基礎，那麼民主過程本身就可以確保功能發生分化的社會不會一盤散沙」（Habermas，曹衛東譯，2002b：95-96）。這裡明白顯示民主制度在現今多元文化的趨勢當中的可適用性，「政治文化」就是對所有公民都保持了一種「開放態度」的政治共同體基礎，不管其組成成員的出生、語言及歷史背景。這融入了一種哈伯馬斯所言「世界公民」的概念——他們把自己看做是一個相互合作、相互兼顧利益的國際共同體成員。至於全球化時代的公民教育又應如何進行呢？我們認為，公民教育應當放在（一）市場經濟日趨全球化，以及（二）民主政治之成為全球化趨勢這兩大脈絡中思考，公民教育應該特別重視「民主」、「人權」、「發展」與「和平」等全球性的人類共同價值的培育與講授。公民教育的目標應在於建構一種「全球性公民文化」，這種「全球性公民文化」可以透過國際性的NGO如姊妹市、男女童子軍、國際運動會……等活動而求其落實。「全球性公民文化」的教育是因應關係日益密切的新世界的一種新教育（黃俊傑，1999：6）。做為一個世界公民，安德森（W. F. Anderson）曾就全球化與公民素養的觀點，認為在全球化的時代，我們不應將視野侷限於個人與單一國家的關係上，一個有能力的公民應具備對全球社會的參與能力（Anderson，1979：335）。由此可知，世界公民的素養必須跳脫傳統的以國家中心為基礎、強調個人與單一國家之對應關係的狹隘觀點，而代之以宏觀的全球視野，體認世界各國相互依存的關係，進而培養世界公民所需具備的民主素養與各項解決問題的能力，方能善盡世界公民的責任。經由上述民族國家時代與全球化時代的公民社會與公民教育的時代特徵的分析，可以讓我們在進行思考形塑中國大陸的公民社會與公民教育方向與途徑時起了啟示與引導的作用。總之，後殖民主義教育即為形塑

中國大陸的公民社會教育，它在方法論上也是研究中國大陸教育的學者們值得注視的一條重要路徑。

## 第二節 後殖民主義與中國大陸教育

後殖民主義的興起，代表了從二十世紀七〇年代以來，除流行的依賴理論之研究觀點以外的另類選擇。就後殖民主義的觀點來看，依賴理論遇到的限制如下：(一) 它關注的是「低度開發」的「經濟的」理論，不易進行有關族群的、文化的、語言的與認同等課題的分析；(二) 它太過強調被殖民者與殖民者之間的宰制關係，很少注意到殖民教育所具有的「反效果」，也容易忽略各種教育選擇與文化抗拒形式的發展；(三) 它仍屬現代化的論述，其研究焦點完全被置於殖民者與被殖民者、中心與邊緣的二元對立關係中，同時以民族國家作為其分析的基本單元。這種觀點可能會使得研究者忽略殖民力量不僅會影響被殖民者，也會反過來影響到殖民國家教育制度的事實 (Tikly, 1999 : 609-610)。換言之，後殖民主義與依賴理論的最大不同處，在於前者是從文化的觀點出發，而在全球化時代的今天，文化已經成為進行當代國家和社會生活分析時的最重要因素 (Hoffman, 1999 : 464)。透過後殖民主義對於文化、階級、族群、性別、文本等不同論述形式的理解，我們可以更清楚地理解到不同的團體是如何在課程、教科書與政策討論的過程中，將種種的「不平等」予以合法化的過程，畢竟在現代的社會中，所謂的「霸權」不只是出現在軍事、經濟與政治力量中，它也會以「文化霸權」的形式出現。當然，在探討教育中「文化霸權」的議題時，我們的分析不需要只限於「歐洲國家」是如何在歐洲、澳洲、北美及其他地區來維繫自己霸權的問題，在後殖民主義的分析中，更可將分析擴及那些「非歐洲的」菁英是如何透過教育制度對於族群、階級與性別的定義，來合法化其對於其他團體的宰制 (Tikly, 1999 : 612)。準此，後殖民主義教育之論述，應可以補充現代教育研究中的政治經濟學研究之不足，而以更微觀、更深入的文化議題奠立現代教育研究中多元論述的基礎。本節將從後殖民主義教育的觀點，探討中共建政五十多年來教育發展的情形，可分為三個不同的歷史時期：一為從一九四九年至一九五七年的「以俄為師」時期的教育發

展，二為從一九五八年至一九七六年的「不斷革命」<sup>7</sup>時期的教育發展，三為從一九七七年迄今的「走向世界」時期的教育發展。

自一九四九年以來，中國大陸教育依隨著共產主義的思想意識，確定了為政治和經濟服務的兩個基本目標，但在實際推行時，卻在這兩個目標間搖擺不定。當教育重視經濟目標時，中共就會把受教育者看成是一個生產力單位，教育主要是訓練個人，使其成為有用的生產力，並對社會經濟發展做出貢獻。而當教育強調政治目標時，中共又將受教育者看成是政治或意識型態的接受器，希望受教育者能不加反思的接受當權者所要他們接受的政治觀點和立場，以及社會主義的世界觀、歷史觀和價值觀，以促使受教育者認同、支持中共政權及其政策，進而維繫中共統治的正當性基礎。換句話說，中共對教育基本上是採取工具主義的向度，並且將教育視為是從屬於政治和經濟之下，無法具有對象的角色（李英明，2000：80-81）。以上中共對待教育的心態乃是立足於「主體/客體」二分模式，亦即「物性」基礎之上，所以這種教育獲得的其實就是一種「物化」的主體性、「工具化」的主體性，此已偏離上一節所說的後殖民教育的基本精神——它所強調的是以活生生的「人」為目的，並以公民認同為主體、公共論述為過程的公民國家教育。退開一步來說，即使這種教育關注的是「人」，但其根深蒂固的認識論立場又把受教育者牢牢定位於一個「認識者」，這必然使「人」發生斷裂和畸變；也就是說，作為完整意義上的「人」仍然是看不見的——這與後殖民教育的人文精神相去甚遠了。總之，後殖民主義視角下的教育學，乃是價值學科和意義學科，它作為一種人文精神教育，便要自覺地承擔起對中國大陸教育受限於經濟目標和政治目標的雙重抗爭和提升。在此意義上，任何喪失了價值關涉的教育研究都偏離了教育的「成人」宗旨，使得教育蛻變為一種操作技術；這是長期以來中國大陸教育得不到實質性發展並淪為一門二流學科的根本原因所在。

---

<sup>7</sup> 毛澤東在一九五八年提出「不斷革命論」和托洛斯基的「不斷革命論」有所不同。托洛斯基認為：不斷革命是以國際革命的形勢為前提，將資產階級革命轉化為無產階級革命；經濟落後國家的社會主義革命的成功，有賴於這種革命在先進的工業化國家的勝利。而毛澤東對這兩項先決條件卻不予考慮，他堅信精神力量可以轉化為物質，否認一定的物質基礎是發展經濟的必備條件，反而強調窮困是前進的動力；他主張「革命就是要趁熱打鐵，一個接著一個革命，革命要不斷前進」……如「1949年解放，接著搞土改，土改剛結束，就搞互助組，接著又搞初級社，然後搞高級化了，生產關係改變了，隨著就搞整風，趁熱，整風以後就搞技術革命」。以上請參閱邁斯納（Maurice Meisner）著，中共中央文獻研究室編譯，毛澤東與馬克思主義、烏托邦主義（北京：中央文獻出版社，1991年），頁60。丁望編，毛澤東選集補遺（香港：明報月刊社，1971年），頁162。

## 壹 「以俄為師」時期的教育發展

一九四九年中共建立政權後，毛澤東基於中國大陸內、外情況及實際的需要，決意實行「向蘇聯一面倒」(毛澤東，1966c：1471-1474)。依靠蘇聯和套用蘇聯模式，從根本上改變國家的政治和經濟形態及制度，以求達到把中國改造成一個現代社會主義國家的目標。而為了使教育制度與社會主義政治和經濟體系相符合，中共領導人乃根據毛澤東的意見決定了中國大陸教育應斟酌二十餘年來各革命根據地的教育經驗，吸收舊學制某些可用的部份，並特別借助蘇聯教育建設的先進經驗，來建立新的教育制度。其後，中國大陸採取全面「以俄為師」，竭力仿效蘇聯的教育制度——包括行政管制和組織架構，學制結構、教學內容、課程大綱、教學方法及教材等等，全盤從蘇聯移植到中國來，依隨蘇聯模式教育思想與體制(姚若冰，1984：10)，期使中國大陸真正能建設成為一個社會主義的國家。

### 一、移植蘇聯模式教育思想與體制

在「以俄為師」這一教育思想指導下，中國大陸各地廣泛開展了學習蘇聯教育經驗以改造「舊教育」、建立「新教育」的活動。在教育理論上，拋棄了西方教育思想和傳統教育思想，中國大陸各地組織師範院校、中小學教師學習蘇聯教育理論家凱洛夫的《教育學》，從思想上和理論上奠定了學習蘇聯教育的基礎。同時，在教育實踐上，中國大陸各地和各校乃至中共教育部都聘請蘇聯專家擔任顧問工作和教師，幫助培訓教員、編寫教材、制訂計畫等，致使教學領域的整套規定和辦法，全是蘇聯的複製品(董孟懷等著，2000：149)。學者指出，在一九四九年至一九五二年期間，學習蘇聯教育經驗主要集中於兩個方面：(一)制定學制和各級各類學校的規程時參照了蘇聯的經驗；(二)聘請大批專家按照蘇聯的經驗辦了兩所示範性的學校，一所是「中國人民大學」，一所是「哈爾濱工業大學」(金一鳴主編，2000：123-125)。學習蘇聯教育經驗的全面展開，是從一九五二年下半年開始的，直至一九五七年達至高峰。茲將這一時期移植蘇聯模式教育制度的主要內容敘述如下：

其一，接管和接辦中華民國政府所留下的學校。將教會學校和接受外國津貼的學校改為公立或中國人自辦、政府予以補貼的私立學校。共接管高等學校 21 所，中等學校 514 所，初等學校約 1500 所，收回中國的教育主權。自一九五二年起，將全國私立

的大、中、小學全部改為公立，共計接辦了 65 所高等學校，1412 所中學，8925 所小學（楊東平，1995：390）；由此，建立與蘇聯的教育模式一樣全部由國家公辦、單一體制的學校教育制度。

其二，改革學制，實行教育「向工農開門」的方針。一九五一年，將原來小學 6 年，分為初高兩級的小學學制改為 5 年一貫制，強制推行，其動機是原有學制「妨礙廣大勞動人民的子女，首先是農民的子女，受到完全的初等教育」。新學制由於師資、教材等準備不足，絕大多數地區難以實行而於一九五三年廢止。於此同時，按照「向工農開門」方針開展的工農速成教育、大量開辦工農速成中學、工農幹部文化補習學校等，這也是向蘇聯學習的一部份；不過，因違反循序漸進規律，未達預期目的而於一九五五年停辦。中共政權成立初期，從沿襲戰爭時期的教育經驗和教育價值——重視教育平等和勞動人民的教育權利，重視以幹部教育為主要內容的成人教育，與靈活多樣、非正規化的教育形式——逐漸轉入以蘇聯模式為楷模的正規化、制度化、科層化，強調培養專家和尖子、重視教育質量和效率的英才教育軌道，一九五五年建立的重點學校制度堪為典型（高奇，1999：36-37）。在新的制度框架內，源自社會主義理想和農民革命實踐的教育平等的價值逐漸萎縮了；此後，毛澤東只能在以群眾運動的方法衝擊這一制度框架時伸張一下這種理想。

其三，加強中國共產黨對教育的控制和監督，建立政治教育和政治工作制度，用馬列主義指導教育工作並對師生進行思想改造教育。同蘇聯一樣作為社會主義國家，中共試圖把教育作為建立和統治國家的工具，符合政治和經濟建設的目的，發展無產階級文化，為社會主義社會的政治和經濟服務，促進國家生產（姚若冰，1984：1-3）。一九五一年，中國大陸各地高等學校和中等學校相繼開展思想改造運動，配合抗美援朝、土地改革和鎮壓反革命運動，「肅清封建的、買辦的法西斯主義流毒，清理親美、恐美、崇美為主要內容的帝國主義奴才思想，開展馬克思列寧主義學習運動」。由此開始對教師、知識分子和青年學生的思想改造和政治教育從無停息，成為學校教育的政治主題。一九五二年，中國大陸高等學校開設了馬克思列寧主義、毛澤東思想課程，試行政治工作制度，設立政治輔導處（楊東平，1995：391）。同時，強調政治理論課與專業課相結合，把政治理論教育作為一切專業教育的基礎，並在此基礎上加深專門的具體業務和技術的教育，使彼此結合成為一個整體（張孝宜主編，2000：72）。總之，



中共領導人希望在學習蘇聯經驗的基礎上，結合中國大陸的具體情況，逐步地形成了中國化的馬列主義思想政治教育體系。

其四，調整高等學校院系以培養工業建設人才和師資。一九五二年，為適應計畫經濟和工業化需要，按照蘇聯模式大規模改造高等教育，取消綜合性大學中的學院和多科性，調整出工、農、醫、師範、政法、財經等系科，合併成立單科學院，以培養工業建設人才發展單科性專門學院為重點。調整的結果，使高等工程技術教育占據主要位置，工科學生占在校生總數的比例由一九四七年的 17.8% 上升為一九五三年的 37.7%，在各科學生中占第一位；高等工科院校建成門類齊全的學科專業體系；高等教育的辦學效益得以提高，高校布局也較從前更為合理。同時，這次調整嚴重削弱了綜合性文理科大學在高等教育中的特殊地位和作用，嚴重削弱了文科教育，取消社會學、政治學、倫理學、心理學等學科。高等學校的組織結構和專業設置，實行文理分馳、理工分家，按產業部門、行業或產品設置口徑狹窄的學院或專業。按西方通才教育模式建立的中國高等教育，遂被納入與計畫經濟體制和產品經濟相適應的蘇聯式的專才教育軌道（程凱主編，1999：54-55）。而由於中共建政之後，走上了計畫體制的方向，教育的運作也免不了被納入計畫體制的制約下，於是教育運作就有直接或間接與計畫體制操作所延伸出來的政治和經濟效應關連起來，與計畫體制操作息息相關的中央和地方關係，政治和經濟、國家和社會關係，都會衝擊教育的運作；而由於教育與敏感的社會發展路線的變化直接連在一起，教育更容易受政治路線的變化所引發的風氣或動盪的影響。

## 二、對蘇聯模式教育思想與體制之評析

從一九四九年至一九五二年，是消除國民政府時代或中共所稱舊中國的教育制度影響的階段。這個階段中，中共在破除舊中國的教育制度影響的同時，也包含著反西方的考量，並著重從教育方面宣示所謂「新民主主義」<sup>8</sup>為標的政治原則和精神。從一九五二年下半年至一九五七年，中共在教育上開始全面走蘇聯模式的道路，蘇聯的教育制度和教育學的基本觀點和著作被移植進了中國大陸；遂使中共從所謂「破舊」

---

<sup>8</sup> 關於「新民主主義」的整體論說，在第四章第一節中會加以說明；另讀者亦可參閱毛澤東，「新民主主義論」，毛澤東選集，第二卷（北京：人民出版社，1966年），頁662-711。

中企圖擺脫西方特別是美國的影響，擺盪到受蘇聯影響的另一個光譜的極端來。這種擺盪是與中共依恃民族主義取得政權的道路有所扞格的。雖然蘇聯模式或許是中共進行社會主義改造時不得不然的選擇；但這樣一來，「中共不管在意識型態或體制運作，都籠罩在蘇聯的權威支配下，這相對地當然會影響中共在社會主義世界體系中的地位，以及毛澤東的權威」（李英明，2000：82）。這裡我們將從後殖民主義教育的觀點，就蘇聯模式教育思想與體制，提出三點批判：

第一，全面照搬蘇聯教育模式為中心，個人和國家已無主體性。「以俄為師」這一時期，教育界迅速掀起學習前蘇聯的教育學熱，翻譯凱洛夫所著的《教育學》為代表的蘇聯教育學，該書的教育價值取向如下：（一）機械式地以歷史唯物主義及唯物史觀分析教育的階級性；（二）以社會為本位的教育主體，明顯忽視學生在教育中的主體價值；（三）將教育學由理論學科轉變成應用性與工具性的「教育工程學」，突顯教育的外在與工具性的價值（孫喜亭，1998：19-20）。中共建政後，其教育目的一直是社會本位的，教育始終停留在社會需要的「工具化」主體性層面上進行思考，與全面照搬蘇聯教育模式有密切相關的；換言之，中國大陸教育欠缺真正意義上的獨立個體；而不解決這一點，中共所謂社會主義現代化只能是一句空話。因為社會主義現代化的根本乃是人的現代化，而所謂人的現代化就是指人由憑藉傳統、習慣、風俗而自在自發的活動的傳統族群主體向具體主體意識、批判意識、科學理性的自由自覺的和創造性的個體的轉變。所以，如何培養有獨立意識、責任意識和自我選擇能力的個體，才是當代中國教育最重要的任務。同時需加說明的，本文從後殖民教育的角度來看，個人主體是建立在類主體的基礎之上。類主體首先是個人主體，而不是在個人之上的超我主體或實體。也就是說，成為類主體，首先要成為一個個人主體，這是類本位中的人與群體（社會）本位中的人的根本差異。但類主體作為個人主體，又與個體本位中的個人主體不同，它是對個人主體性的揚棄。由此，這種「獨立的個人，是具有自立（能力）、自主（性質）、自律（意志）和自由（狀態）性質即獨立人格的人，也就是充分社會化了的人」（高清海，1997：181）。此外，當中共建政之後，國家主體性亟欲擺脫束縛，但意識型態與國際情勢的制約，使國家主體性無法真正解放開來，因「以俄為師」時期的教育思想與體制，讓國家主體性愈發被掌控和壓制，這種非中國式的社會主義教育思想與體制在中國大陸的土地上實踐起來扞格不入（李果編，2000：176），

終於使得毛澤東自己和社會凝聚一股亟待爆發的破壞力，反蘇和重建自我意識型態教育的過程，更使得國家主體性充滿了不確定性的未來。

第二，國家著重功利主義和專才教育，使得教育缺乏人文精神價值和內涵。現代教育始終有相輔相成的兩翼：一方面教育對人力資源的開發，對經濟振興、科技發展具有重要意義，具有強烈的功利價值；另一方面，教育又具有促進社會、政治、思想、文化、藝術的發展，保持和傳遞文化傳統，維繫和整合社會，以及陶冶人格等人倫教化功能，即教育的非功利價值，它主要是通過文科教育實現的。以迅速實現國家工業化和發展科學技術為目標，強調教育作為人力資源的開發所具的國家功利主義價值，無疑是必要與合理的。然而，它卻面臨一種考驗：能否在發展科技教育、專門教育的同時，保持教育的人文價值和人文內涵，重視普及教育和通才教育，防止教育的失衡和異化。而在「以俄為師」時期的教育發展，中共雖在人力資源開發、培養專門人才方面無疑取得了重大成就，但它同時奠定了中國大陸教育「頭重腳輕」的格局和英才教育的取向。由於沒有實行義務教育制度，教育資源配置和教育價值的重心放在能夠直接培養專門人才的高等教育上，出現了重高教輕基礎教育、重工程技術和科學教育輕人文教育、重專業教育輕普通教育等明顯的傾斜。重點學校制度的建立，旨在通過激烈的競爭和嚴格的篩選機制，培養少數尖子，提高教育質量和教育效率。教育被視為實現國家功利目標的經濟工具。因此，儘管政治運動不斷衝擊和掩蓋了學校教育的目標，學校教育中智育至上、考試至上、能力主義和英才教育的取向並沒有改變，且頑強地表現出來，而經常使毛澤東感到難以容忍。這實際是從實現工業化的國家功利主義和專才教育目標的教育結構、學校教育和教學過程中產生的強大功能。另一方面，這種功利主義價值觀的傾斜，造成了高、中、初級各類專門人才的比例失調和學科門類結構上的比例失調。由於缺乏足夠的中、初級人才和訓練有素的勞動者，造成高才低用的人才浪費和經濟效益低下（楊東平，2001：178-179）。換句話說，這種教育固然能夠有效地提供大批統一規格的「標準件」，卻忽視本文後殖民教育所論述的人文精神教育的目標，忽視教育不僅僅是為了經濟界提供人才，它不是把人作為經濟工具和手段而是作為發展的目的來對待的。因為人既是發展的第一主角，又是發展的終極目的。所以，使每個人的潛能得到充分發展，使每個人都能把握自己的命運並創造自己的生活，使我們的世界和文化更加豐富多彩，這既符合現代教育的人道主義使命，又

符合應成為任何教育政策指導原則的公正的需要，也符合既尊重人文環境和自然環境又尊重傳統和文化多樣性的內源發展的真正需要(聯合國教科文組織,1996b:68-71);同時，它更是符合本文所期待的後殖民主義的人文主義精神。

第三，在計畫經濟的制約下，教育脫離社會需要，也依附於國家體制。與新的意識型態、建立計畫經濟體制和實現工業化的要求相適應，按照蘇聯模式改造和重建教育。教育被納入國家高度集中管理與國民經濟建設密切配合，培養各類專業人才的軌道；但並未能克服一九二〇、三〇年代新式教育脫離社會實際的弊病。全國統一計畫、統一教材，以知識傳授為中心的課堂教學，是按學科中心的原則，而不是按社會生活和青少年生長實際需要組織的；教育重視的是書本知識的理論性、學術性，從中產生唯理性、唯智育的傾向；在教育過程中，則產生了考試至上、分數至上的導向，忽視能力培養和個性的協調發展。學校教育實際是一種為升學作準備——而非為生活作準備——的教育。此外，蘇聯模式課程更明顯地並不能達到中共思想政治教育的目標，即灌輸共產主義的世界觀和訓練學生要為無產階級服務。整體而言，教育在層次結構、高等教育在學科專業結構上的失調，脫離了社會經濟生活的實際需要，同時是高度集中的計畫體制的直接後果(楊東平,1995:392-393)。中共在一九四九年建政以後，逐漸形成了與計畫經濟相適應的高度集權的政治體制。這種體制不可避免地導致社會日漸國家化。換言之，中共在建立高度集中的計畫經濟的時候，建立起一種整體主義的教育與社會依附於國家體制，國家控制教育、管理社會生活和個人生活的所有方面，社會和私人的教育和空間受到嚴重擠壓。這種教育與社會依附於國家體制具體表現在三個方面：(一)國家通過行政手段對農村實行集體化和對民族資本主義工商業進行社會主義改造，把所有的經濟成分都統合於國家計畫經濟框架之中，使經濟成為政治的附庸，也使教育高度政治化，從而在根本上扼殺了公民社會的前提條件，即市場經濟。(二)國家與教育的邊界被摧毀，在這樣的社會中，已經很難存在自主性的社會制度與教育過程，其重要特徵之一可以稱之為社會的原子化；也就是說，凡是不能直接促進中共黨國的教育目標實現的社會紐帶均消失了。「這種社會否認私人領域和公共領域相區別的合法性，任何不是以中共黨國為對象的效忠都具有潛在危險性。個人只有通過與一個共同權威的聯繫而聚集在一起，而不是在一個互相依賴的群體中建立直接的聯繫」(陳子明、王軍濤主編,1996:8)。這種「原子化的大眾」的存在，不僅為維持

權力所必須，而且可以確保毫無障礙地對人民進行總體性的動員，而這種動員正是上一節我們從後殖民教育所論述的公民社會，無法形成的基本原因。(三) 國家在組織形式上通過單位制度把個人都納入了行政框架，致使個人成了高度的「組織人」，泯滅了其應有的獨立人格（鄧正來，1997：10）。這種社會國家化的體制，不僅使社會喪失了應有的獨立地位，阻礙了經濟的迅速發展，也使國家膨脹變形，既影響了其自身應有功能的發揮，也使教育完全依附在國家之下，進而民主憲政理想更無法實現。

## 貳 「不斷革命」時期的教育發展

所謂「不斷革命」時期的教育發展，乃從一九五八年至一九七六年，是在毛澤東主導下試圖走一條既不同於西方也不同於蘇聯的教育發展道路。這段時期，是往和蘇聯模式脫勾的方向發展，並開始摻入反學校制度和民粹主義教育的特色（李英明，2000：83）。這段時期，也是反映了國家對教育的壟斷、政治凌駕於教育之上的現實，使中國大陸教育進入一個「教育無學」和無教育家的時期。這段時期最重要思想家和教育改革家是中共黨的領袖毛澤東和劉少奇。由毛澤東接二連三地發動的教育革命成為這段時期教育發展的主要實踐，它們是一九五八年的教育革命，一九六〇年代初期的教育革命和一九六六年爆發的「文化大革命」。蘇聯模式的教育思想與體制是以傳授知識為核心的學校制度和菁英教育的模式，這與毛澤東從早年就已逐步醞釀形成的反「學校中心」和「知識中心」的教育觀點之間存在著嚴重的張力；而隨著一九五八年在農村開始推展人民公社化運動<sup>9</sup>後，毛澤東透過人民公社嘗試打破學校和社會的界限。不過，我們必須看到，毛澤東這種對傳統規範化學校教育的不滿，基本上是源自他個人的烏托邦浪漫情懷（袁振國，1993：32），然而卻與社會現代化進程不相符<sup>10</sup>。

<sup>9</sup> 人民公社是毛澤東所建構的一個理想中的社會模式，其誕生於大躍進時期，正式終止於一九八二年底。大躍進時期在毛澤東號召下發動人民公社化運動，企圖劇烈變革生產關係以促進生產力的發展，以「政社合一」的組織形式配合工農業的生產大躍進。中共對人民公社寄以厚望，期以人民公社此一理想組織基礎邁入共產主義的烏托邦，但不旋踵其希望即遭破滅。請參見關向光，論中共大躍進時期的「毛澤東路線」（台北：國立政治大學東亞研究所博士論文，民85年），頁144-159。

<sup>10</sup> 現代化最大的特點之一，是各項工作的專門化和社會分工的不斷精細化，這一點也自然表現在教育上。現代教育出現的一個前提，是教育的專門化，也就是教育和社會的分離。實際上，自從獨立的學校形態出現以後，教育和社會的分離就成為勢所難免的了。請參閱袁振國，「1958：毛澤東的教育模式雛形」，二十一世紀雙月刊，總20期（1993年12月），頁31。

## 一、邁向烏托邦式教育理念與措施

毛澤東的教育思想和理想，與「不斷革命」的教育發展的現實相吻合的方面，主要有二：一是「教育為無產階級政治服務」。它具體地表現為強調中國共產黨對教育的領導與控制，強調教育的政治社會化的功能，要求學校「把堅定正確的政治方向放在首位」，培養無產階級革命事業接班人，以及加強對知識分子的世界觀改造。另一是主張「教育與生產勞動相結合」，以及德、智、體全面發展的培養目標，但他真正具有個性、最重要和強烈堅持的是，教育平等的價值和對傳統教育的批判精神。「為政治服務、教育平等與批判傳統教育，正是貫穿了他歷次教育革命實踐的三大主題」（楊東平，1995：394）。換言之，毛澤東的教育思想和理想主要是打破學校中心，促使學校向新的社會全面教育和轉化，他在找到了實現其社會理想的組織形式——人民公社的同時，也找到了實現這一理想的在教育上的方法——教育與生產勞動相結合。人民公社是作為中國大陸邁向共產主義社會的重要憑藉和過渡中介，而要加速這種過渡就必須依賴教育，改變人的精神結構、動員人的熱情，因而思想教育和政治教育可說是毛澤東教育模式的核心。教育和生產勞動的結合，就是學校和工廠、農村的結合，就是學生身分和工人、農民身分的結合，就是知識分子勞動化、勞動人民知識化，就是消除腦體和城鄉的差別（Kwong，1979：89）。毛澤東這種烏托邦式的教育理念，在一九六六年的「五七指示」中，獲得更全面的發展，而其結果是文化大革命時期的民粹主義教育的狂飆。

一九五八年的教育革命，是當時的「大躍進」、「浮誇風」的組成部份。從一九五八年至一九六〇年，教育必須擔負轉變經濟結構、建構新社會的重要角色；其目的是訓練千百萬又紅又專的人力，為中國大陸快速邁向共產主義社會而服務。為了要達成這個目標，毛澤東從三個方向上開展工作：一是對資產階級思想、學術權威所謂「興無減資」的批判鬥爭，「拔白旗、插紅旗」，建設無產階級知識分子的隊伍。二是擴大教育機會、普及教育的「文化革命」，實行「全黨辦學」、「全民辦學」，對掃除青壯文盲，普及中小學教育等等，提出不切實際的過高指標。三是改革教育制度和學校教育，克服其脫離實際的弊端，包括建立「全日制」、「半工半讀制」以及「業餘學校」三類（中共中央教育科學研究所，1984：221）。這就是說，在正規的學校之外，設立了許多半工半讀的學校，這類學校是要讓學生「人人都生產，人人都學習」，進而能從生產

勞動中培養無產階級的世界觀，並了解到理論聯繫實際的重要性。除此之外，業餘學校也獲得大量發展，它不但能提升勞動階級的文化水平，而且也增進他們的技術能力。毛澤東這種普及化的教育制度，其用意就是讓地方特別是公社、礦場、工廠都能分擔國家對教育的責任，同時把所有的資源和群眾都能動員起來。總之，各類型的學校都必須投入建設社會主義的運動，每個學生也被要求投入勞動而且是體力勞動<sup>11</sup>，勞動生產便成為學校正式課程的組成部份。

而從一九六一年至一九六六年上半年，中國大陸的教育儘管將主軸擺在糾正調整大躍進時期的教育路線，再度採用蘇聯學術性取向的教育模式，著重專門知識技術訓練。但毛澤東的普及化教育思想與體制仍然被推動著，半工半讀、業餘學校繼續推廣，各級學校和學生數目也都急速擴增。具體來說，從一九六〇年至一九六二年，大躍進時期的左傾教育路線獲得一定程度的調整，即教育的目標強調培養大批的各種專門人才，而輕於培養「革命戰士」。不過，這段期間也是在學習毛澤東著作、學習解放軍、反帝反修以及階級鬥爭的政治氣氛中展開的；學校被視為「爭奪接班人」的主要陣地，「政治掛帥」和「突出政治」不僅成為流行的口號，更是生活的現實。從一九六三年至一九六五年，中共高層所存在的兩條教育路線的分歧更加突顯：一是以劉少奇為代表的當政者，強調教育應以傳授專業知識為中心和促進國家經濟建設的發展；另一是以毛澤東為首的革命派，強調教育應以階級鬥爭為綱、勞動生產與社會主義意識型態的重要性。而在一九六五年底往毛澤東的教育路線獲得勝利，從而在文化大革命時期中國大陸教育強調用毛澤東思想培養無產階級革命事業接班人的教育路線獲得極端的發展（李英明，2000：85）。基於此，一九六〇年代初期的教育改革與其說是一個獨立的階段，不如說是「文化大革命」的一個平緩的序曲。一九六六年五月七日，毛澤東在「五七指示」中，疾呼：「學制要縮短，教育要革命，資產階級知識分子統治我們學校的現象，再也不能繼續下去了。」（中共中央教育科學研究所，1984：398）從而中斷了制度框架內的改革，開展了一場空前絕後的「大革命」。

文革之前，毛澤東雖然對現存教育作了很多批判，但他的教育理想還未呈現清晰

---

<sup>11</sup> 毛澤東相信，勞動而且是體力勞動，可以消除人們的等級觀念和資產階級法權思想，克服財產私有特別是知識私有的觀念；他相信，人人都參加學習，全社會就融合了，就是「人人學習，人人勞動」的共產主義了。以上請參見袁振國，「1958：毛澤東的教育模式雛形」，二十一世紀雙月刊，總20期（1993年12月），頁33。

的想法。文革可說是按照他的社會理想所從事的社會改革運動，「五七指示」既是他的社會理想，也是他的教育理想：

「人民解放軍應該是一個大學校，這個大學校，要學政治、學軍事、學文化，又能從事副業生產，又能辦一些小工廠……軍學、軍農、軍工、軍民這幾項都可以兼起來。」「工人以工為主，也要兼學軍事、政治、文化，也要搞社會主義教育運動，也要批判資產階級。」「公社農民以農為主（包括村、牧、副、漁），也要兼學軍事、政治、文化。在有條件的時候，也要由集體辦些小工廠，也要批判資產階級。」「學生也是這樣，以學為主，兼學別樣，即不但學文、也要學工、學農、學寫，也要批判資產階級。」「商業、服務行業、黨政機關工作人員，凡有條件的，也要這樣做。」（中共中央教育科學研究所，1984：399）

毛澤東為中國大陸構築了一個學習化的教育社會：它是以鄉村社會為原型，以軍旅生活為樣板。全中國人學解放軍，解放軍是一所大學校，整個中國大陸就變成了一個準軍事化的、取消社會分工，全能型的自給自足的大公社。事實上，更早之前，一九五八年推行人民公社時，這種社會烏托邦的教育理想即已成型了。毛澤東說，我們的方向，應是逐步地、有秩序地把「工（工業）、農（農業）、商（交換）、學（文化教育）、兵（民兵，即全民武裝）」組織成一個大公社，從而構成了中國大陸社會的基本單位（陳伯達，1958：8）。全能型的學校教育和全能型的人格即是與毛澤東這種社會理想同構的。

文革期間的教育革命，從停止高考、停止高校招生、停課參加「文化大革命」開始，致使正規的教育制度崩潰，學校教育中斷，直至一九六七年中期「復課鬧革命」、恢復中小學校秩序，一九七一年大學恢復招生。而這種教育革命中重要的內容如下：

（一）「教育必須為無產階級政治服務」，所以文化大革命著重政治教育和階級教育，把學校辦成「訓練班」和「批判組」，訓練學生為好鬥善鬥的「紅衛兵」。（二）「教育必須同生產勞動相結合」，所以文化大革命著重勤工儉學和半工半讀，把學校辦成「勞動隊」和「生產組」，訓練學生為「拿起錘子能做工，拿起鋤頭能種田，拿起槍桿能殺敵，拿起筆桿能批判」的「全能手」。（三）「實行無產階級教育革命，必須由工人階級領導」、「結束知識分子統治學校的現象」，所以文化大革命安排工人、貧下中農管理學校（劉勝驥，民91：148）。總的來看，文化大革命十年，以社會為中心取代了學術為中心的教育革命，工農兵辦學代替了知識分子辦學，這一連串民粹主義式的教育革命



直至鄧小平復出乃告結束。

## 二、對烏托邦式教育理念與措施之評析

從一九五八年的教育革命、一九六〇年代初期的教育革命至文化大革命等「不斷革命」時期的教育發展，可以說是毛澤東藉由推動社會烏托邦的教育理想與措施，期使中國大陸早日邁向共產主義的社會。毛澤東在大躍進階段運用群眾運動、政治批判等民粹主義的方式從事教育革命，後來成為一種定式，在文化大革命中，由於劉少奇已被鬥垮，毛澤東這種革命性的教育模式便全面推行起來；不過我們看到的，仍是前述一九五八年教育革命的三個主題——「突出政治」、「教育平等」、「教育聯繫實際」，只是「文革」將這種偏激、片面並且浪漫的理想以極其簡單粗暴的方式誇張、放大了極致。毛澤東的烏托邦式教育理念與措施，既是由於他對科層化的官僚體制的不滿和失望，使他難以在制度的框架內實施改革；也是由於他源自戰爭經驗和農民習性的根深蒂固的反制度化、正規化、科層化的非現代化取向。這裡筆者仍將從後殖民主義教育的觀點，對烏托邦式教育理念與措施提出三點批判：

其一、教育既以階級鬥爭為綱，「他者化」個體也就缺乏主體性。一九五六年四月毛澤東發表「論十大關係」，力圖擺脫前蘇聯的影響，建立社會主義中國化。在教育理論方面，於一九五八年展開教育革命，實際上，所謂「中國化」是擺脫前蘇聯式工具性價值的教育思想，建立中國式的工具性價值的教育思想。因此，「不斷革命」的教育發展這一時期所出版的各種教育學課程和教材，其實就是官方教育方針或政策措拖的彙編，或者是對於官方教育方針或政策措施的詮釋，根本不是具有理論基礎的教育學，其中以一九六一年四月華東師範大學劉佛年教授所編的《教育學(討論稿)》較為有名，這本書以迄一九七九年累計印行 50 多萬冊(孫喜亭，1998：21)，實為此時期的代表作。綜觀這本書所反映出來的思想發展的價值取向：僅從社會階級關係價值說明教育問題。例如，主張教育的目的與價值是由統治階級的政治路線所決定的，統治階級才是教育價值的主體。而在文革十年期間，中國大陸也出版兩本教育學課程和教材，一是一九七二年上海師大教育系教育學公共教學小組編的《凱洛夫修正主義教育學批判》，和一九七三年廣西師範學院教育革命理論教研室編的《教育學講義(試用稿)》(孫喜亭，1998：23)。事實上，這兩本書也反映著當時教育思想發展的現實：中共決

策者重視的是教育的階級鬥爭工具價值，根本否定教育的學術價值。至於在教育實踐上，「不斷革命」的教育發展時期，在其大多數時間，一直是動盪不寧的。頻繁的政治衝擊和主觀意志造成教育的大起大落，使高度的震盪性幾乎可視為它的基本特徵之一。教育被視為國家的意識型態機構和政治工具，使教育喪失了自身的主體性和獨立價值，它後來被政治摧毀的命運事實上早已註定了。被極左政治選擇充當摧毀教育的「劊子手」的，正是文革前的政治教育——培養接班人——的直接成果紅衛兵。顯然他們並不是「從天而降」的，他們人格的非道德化、向權威人格發展的自我「他者化」歷程清晰可見。這一點正如學者指出的，在中國大陸，「不是先有個人價值，然後才集合成群體的價值，而是先有群體的絕對價值，個人只是群體價值的寄生者、分有者，個人作為孤獨的個人，沒有絲毫價值」（鄧曉芒，1995：93）。由此，個人不是真正的主體，他充其量只不過群體的附屬物罷了。當然我們也不要西方個人主義那種以「占有性個人主體性」為內涵的「我與他者」的關係；因此，我們應提倡一種新的道德，那便是上一節我們所論述過的「類主體」，它就是一種「公正的他人觀點」，主張應把對方尊稱為「您」的「我與你」關係，如此才能產生真正的相互理解。這也就意味著，不僅要尊重他人的生命和政治權利，而且更要看得起他人的人格和思想，否則「我」終究會變成「他者化」的個體而缺乏主體性。如果能這樣，「文化大革命」的悲劇也就不會發生了。

其二，用政治教育代替道德教育，人道主義蕩然無存。在「以階級鬥爭為綱」的社會環境中，對教育的政治功能不適當的誇大，導致教育的不斷政治化。一九五八年的教育革命運動中，中共中央、國務院〈關於教育工作的指示〉提出一個教育方針：「教育為無產階級政治服務，教育同生產勞動相結合。」（人民教育出版社，1992：273）此後，隨著階級鬥爭的不斷升級，政治對學校教育的衝擊越來越肆無忌憚，學校被視為首先是一種意識型態的障地、政治和行政部門的附屬，而非教育和學術機構。直至文革中，教育被赤裸裸地宣稱為是「無產階級專政的工具」。凌駕於教育之上的政治成為「不斷革命」的教育發展這一時期干擾、破壞教育最主要的因素。在持續不斷的政治運動中，人文和社會科學知識分子首當其衝，受到最嚴厲的迫害打擊。而科技知識分子則由於其實際功用，往往得到保護。這造成文科危險、文科無用的直接現實。毛澤東從不掩飾他對文科教育的輕視。他在文革中的一段著名語錄是，「大學還是要辦

的。我這裡說的主要是理工科大學是要辦的」(中共中央教育科學研究所,1984:401)。而在學校教育過程中,不斷政治化的後果,是人格養成的倫理道德教育逐漸被政治教育所架空和取代。雖然在高度政治化的社會環境中,同時對青年學生進行一種被稱為大公無私純潔高尚的道德教育——美其名為「共產主義道德」教育,但它往往被拔高成為脫離社會生活實際、脫離文明傳統的空洞教育(楊東平,2001:184)。在「不斷革命」的教育發展時期,青年學生不僅與中國源遠流長的傳統道德隔絕,也與本文後殖民教育所要弘揚的人文主義、人性之美、人類之愛隔絕,政治教育的內容是灌輸仇恨,培養大敵當前、勇於鬥爭的精神,以及對敵人像冬天一樣冷酷無情的「階級感情」和政治立場。這種政治教育取代道德教育,使得人道主義的精神更蕩然無存。一個典型的例子是,在一九六〇年代初期的青年楷模雷鋒。他既是一個道德樣板,也體現了當時的政治理想。與前者相應的是順從、感恩、克己、無私、集體主義等等,是一種工具論的道德人格,雷鋒「做一顆永不生鏽的螺絲釘」的名言便是這種人格的註腳。與政治目標相聯繫的是對黨和毛澤東的政治忠誠,「做毛主席的好戰士」,雷鋒正是在林彪發動的造神運動中作為以反修、防修、防止「和平演變」為宗旨的「接班人教育」。毛澤東在一九六四年提出「接班人的五項條件」,幾乎也成為學校思想政治教育的目標(許啟賢主編,1999:348、367)。在五項條件中,全部都是政治要求,而沒有知識、能力、專業、健康等方面的要求。當文革興起極左政治完全代替了道德和人格教育,即使是雷鋒作為道德樣板的一面也要被政治理想和政治忠誠所取代<sup>12</sup>,此時狂熱的「紅衛兵」便順理成章地出現了。

其三,民粹主義式的教育路線,帶給國家與社會嚴重的危機。所謂的民粹主義式教育路線,其實指的就是直接走向人民,對社會上層精英與正規的教育制度,抱著徹底不信任的態度,而突出政治價值並以思想教育為主的教育政策與措施。不過,民粹主義要求的是走入群眾,在理論上雖與中共標榜的群眾路線有平行之處,但後來實踐起來,卻因為領導人自己的焦慮與想像,而變成了是以教育、動員為主的政治鬥爭,其目的也不過就是要證明中國大陸的人民,可以積極主動地站起來,支持國家的建設

---

<sup>12</sup> 後文革時期,「學習雷鋒精神」仍在中國大陸各級學校思想品德教育中作為榜樣學習的示範宣傳教育,中共也把它和加強黨的基本路線教育,愛國主義、集體主義和社會主義思想教育結合在一起,強調學習雷鋒艱苦奮鬥、克勤克儉、助人為樂、無私無我、全心全意為人民服務的道德情操,至於學習雷鋒的「興無減資」、「以階級鬥爭為綱」的政治觀點和政治立場,已不再提及了。請參見許啟賢主編,《中國共產黨思想政治教育史》(北京:中國人民大學出版社,1999年),頁350-356。

(石之瑜, 85:14)。然而,民粹主義式的教育路線實踐起來,卻帶給國家與社會嚴重的危機:(一)經濟價值的危機。由於強調階級鬥爭,過份凸顯教育的政治價值,反而忽視教育的經濟價值,以致造成經濟發展的危機。再者,中共透過黨國機器對一切教育價值實施高度控制,特別是壟斷「文化資本」與「經濟資本」,造成黨國價值與市民社會上教育與經濟利益的衝突與危機。(二)合理性的危機。主要表現在「不斷革命」的教育發展期間,批判古今中外一切的教育經驗與理論,以政治方式推動教育革命。這是因為各派系為了自己的權力與利益,透過黨國機器對教育公共領域造成排他性佔有,致使政治與行政對教育合理性欠缺的介入,也使得教育系統充滿許多矛盾的操控指令,最後形成中共黨國機器在教育系統負擔過重的合理性欠缺的危機。(三)合法性的危機:主要表現在「不斷革命」的教育發展期間,中共實行空幻式「教育平等」思想。為實施這種教育平等思想,中共即以形式合法化的模式,利用各級人民代表大會讓人民以群眾運動的方式參與教育系統,歷經文化大革命的結果是,人民群眾因為參與,其在教育領域的所得卻反而減少(吳榮鎮,民89:121-122)。不可否認的,中共在「不斷革命」時期的教育發展,特別是文革十年期間,只有破壞,沒有建設,以致使得中國大陸的文化混亂,教育低落,形成所謂「文化真空」和「教育斷代」的現象(凌林煌,民80:110)。總的來看,中共在「不斷革命」的教育發展時期,確實使得其國家力量更深入至社會基層,壓縮了社會與教育的自主空間。在城市,有單位社會主義;在農村,人民公社化運動使黨委書記取代了傳統士紳的角色。與昔日的超穩定結構相比,意識上已由共產主義所取代,但它並非一儀式性的道德政權,而是透過黨國一體的方式深入基層,所以在政治制度上不再留有中介階層與空白地帶,其中城市與鄉村的發展略有不同,在城市以單位社會主義為主,單位成員形同國家機關的一員,而在農村則以人民公社為核心,個人因社區型權力反與國家保持了一定距離,通過這些設計,整個社會被整合在行政和政治意識的架構下,呈現由上而下的金字塔型資源壟斷,在包括教育在內的整個政策與措施,則強化了社會、教育與國家合一的傾向,因此在一九八〇年代之前,中國大陸幾無市民社會的發展。

## 參 「走向世界」時期的教育發展

我們都知道,中共教育路線在發展史上,長期受困於毛澤東模式和劉、鄧模式的

鬥爭，劉少奇已在文革中被紅衛兵鬥死，劉、鄧模式若改以鄧小平的學術性教育模式，將之與毛澤東的革命性教育模式列表比較，如表 2-1。毛澤東過度著眼於教育為政治服務，提出教育路線的「紅」、「專」對立問題；但鄧小平的教育思想，其實和傳統的教育倡導學術的學習並無二致。而所謂「走向世界」時期的教育發展，乃指一九七七年迄今，在鄧小平主導或影響下，以鄧小平教育理論為指導思想所建立的具有中國特色的社會主義教育思想與體制，它既有國際政治全球化趨勢的背景，也有中共官方因素的作用；換言之，「走向世界」時期的教育發展，是指鄧小平改變了毛澤東所採取與資本主義世界體系隔離的閉關鎖國方式，從中國大陸現實國情出發，執行以經濟建設為中心、堅持改革開放，堅持四項基本原則，即「一個中心，兩個基本點」的基本路線，同時讓教育服務於經濟發展並使其與世界接軌，形成「科教興國」的社會發展戰略。大體而言，從一九七七年至一九七九年是上述表 2-1 兩種教育模式同時存在並競爭，最後以鄧小平所強調教育的經濟目標勝出。從一九八〇年至一九八五年，所謂以經濟建設為中心的教育模式就一直扮演著主導的地位。其中有兩次中共試圖跳脫教育為政治或經濟服務的二元思考模式：一是鄧小平於一九八三年提出教育的「三個面向」，即教育應發揮多元的全面功能，面對未來面對現代化，同時也要面對整個世界；另一是一九八五年，中共公布「關於教育體制改革的決定」，即教育應為總體社會發展而服務，不再拘限於過去上層建築與經濟的二分架構，嘗試讓教育走出二元論述的爭論（李英明，2000：86）。不過，這種嘗試隨著一九八六年胡耀邦的下台和一九八九年天安門事件的爆發受到了衝擊，也就是說，從一九八六年至一九九一年，教育的政治目標兩度又被刻意強化<sup>13</sup>。一九九二年鄧小平南巡之後，這種教育路線才出現一定程度的轉折；此種轉折除了與中國大陸多數人擔心重蹈文革的極左政治的心理因素有關外，更重要的是與鄧小平的影響力有直接的密切關係。因此，「走向世界」時期的教育發展，其實也可統稱之為鄧小平式教育思想與體制。

---

<sup>13</sup> 由於中共實施改革開放政策以來，西方思潮即由各種管道而來衝擊青年思想，曾數度引發大學生研究熱潮，如一九八二年間的「沙特熱」、一九八三年間的「尼采熱」、一九八六年間的「佛洛伊德熱」和一九八九年天安門民運期間的「民主熱」，不幸民主運動以暴力鎮壓收場。李鵬下令強制軍訓和加強思想政治教育。北大新生連續兩年送往軍營實施一年軍訓，馬列主義由授課總時數的百分之十四至百分之二十。請參閱黃寬裕，「六四」以後中共高等學校思想政治教育研究（台北：國立政治大學東亞研究所碩士論文，民 82 年），頁 205、309。

表 2-1 革命性與學術性教育模式之比較

項目	革命性教育模式	學術性教育模式
國家目標	強調革命和共產主義，也注重生產和發展。	強調發展和現代化，也注重政治和意識型態。
培養目標	培養土專家、赤腳醫生、熱情的革命者、堅定的理論戰士和活動分子，紅比專重要。	培訓具有技能和技術的人才，獻身於無產階級事業和思想的受過訓練的專家、學者。紅、專並重。
學術	正規、非正規和不正規的教育結合，開門辦學，學習素質低，在初等、中等、高等教育間強調普及，不強調素質。	學術是教育制度核心，全日制學習為主體，相互銜接學制的升學。培養英才而設重點大、中、小學。
課程	校內外經驗的一致性和持續性，行動和書本知識一樣重要（或更重要）。政治思想教育是中心課程。生產、政治所需的知識和技巧，為當前服務的實際教育。	校內外學習和課外活動有別。各級學校要專注理論知識學習，重視高等學習的必要條件。教育為當前也為將來的需要服務。
方法	社會即教育，學習在農場、工廠、街道和練兵場進行，參加生產和政治工作是學習的重要方法。	教育、圖書館和實驗室是集中學習的地方。書本學習是基礎，考試是促進學習的重要措施。
學習過程	特定的學習是為滿足生產和政治的實際需要。職務升級建立在政治和生產成績的基礎上。	系統地學習是為了進一步學習打好基礎和為將來需要做準備，有些知識和技能必須學習，職務升級按學術標準。
領導	強調共產黨領導，工農兵人員來擔任教師和學校管理人員。知識分子的地位下降了。	在黨的領導下發揮專業教師、教育家的積極作用。
思想指導	毛澤東思想刻板地按語錄、引文、指示辦事，嚴格地執行黨的路線，狹窄的思想。	靈活地理解毛澤東思想，根據現實條件理解他的教導，思想從僵硬的教條中解放出來。

資料來源： 袁振國，「1958：毛澤東的教育模式雛形」，二十一世紀雙月刊，總第20期（1993年12月），頁30。

說明： 袁振國製表依據是來自於 Theodore His-en Chen, *Chinese Education Since 1949: Academic and Revolutionary Models* (New York: Pergamon Press, 1981), pp. 121-170.

## 一、建設鄧小平式教育思想與體制

鄧小平作為一九八〇年代中國大陸改革的總設計師，同時也是「走向世界」這一時期教育方針和教育改革方向的奠基者。一九七七年，他自告奮勇主管科技和教育<sup>14</sup>。他說：

「我們要實現現代化，關鍵是科學技術要能上去。發展科學技術，不抓教育不行。靠空講不能實現現代化，必須有知識，有人才。沒有知識，沒有人才，怎麼上得去？」  
「現在看來，同發達國家相比，我們的科學技術和教育整整落後了20年。……抓科技必須同時抓教育。從小學抓起，一直到中學、大學。我希望從現在開始做起，5年小見成效，10年中見成效，15年、20年大見成效。辦教育要兩條腿走路，既注意普及，又注意提高。要辦重點小學、重點中學、重點大學。要經過嚴格考試，把最優秀的人集中在重點中學和大學。」（中共中央文獻研究室，1995：26-27）

在這裡，鄧小平重新確定了後文革時期的教育發展目標，確定了以自然科學教育和英才教育為主要的教育內容和教育價值。至於教育方針，可以鄧小平的兩段話作為主要內容：（一）一九八〇年五月，鄧小平為《中國少年報》、《輔導員》雜誌的題詞，第一次提出了「四有」的培養目標，即「有理想、有道德、有知識、有體力」（中共中央文獻研究室，1995：123）。這一表述後來在一九八二年中共十二大的政治報告中，改為「有理想、有道德、有文化、守紀律」；在一九八五年鄧小平的另一次講話中，確定了現在的「四有」表述：「教育全國人民做到有理想、有道德、有文化、有紀律」，他特別強調「這四條裡面，理想和紀律特別重要」（中共中央文獻研究室，1995：166）。  
（二）另一個教育指導方針是「三個面向」。一九八三年，鄧小平為景山學校題詞，「教育要面向現代化、面向世界、面向未來」（中共中央文獻研究室，1995：149）。所以，我們可以說，「四有」和「三個面向」構成「走向世界」這一時期教育發展的兩個基本目標和方向。

大致說來，鄧小平式的教育思想與體制的改革，其重點是：首先，一九八五年五月，中共中央發布「關於教育體制改革的決定」，這是一九八〇年代指導教育改革最重要的文件，其主要內容包括：（一）教育體制改革的根本目標是提高民族素質，多出人

---

<sup>14</sup> 鄧小平說：「我自告奮勇管科教方面的工作，中央也同意了。我們國家要趕上世界先進水平，從何著手呢？我想，要從科學和教育著手。」請參見中共中央文獻研究室編，鄧小平論教育（北京：人民教育出版社，1995年），頁29。

才，出好人才，務使整個教育事業能為一九九〇年代以至於二十一世紀初期中國大陸的經濟和社會發展準備人才。(二) 基礎教育之發展，其責任則下放給地方，全力推動9年制義務教育，為現代生產發展和現代社會生活所必須。(三) 調整中等教育結構，大力發展職業技術教育，務使職業教育與經濟和社會發展需要相互配合。(四) 改革高等學校的招生計畫和畢業生分配制度，擴大高等學校辦學自主權，使高等學校具有主動適應經濟和社會發展的積極性和能力。(五) 加強領導，調動各方面積極因素，保證教育體制改革的順利進行，成立「國家教育委員會」<sup>15</sup>，加強黨和政府對教育工作的領導，調動教師、學校政治思想工作人員、行政管理人員，以及全社會人民來關心教育（人民教育出版社，1988：15-18）。這份工作性文件也明確提出了「教育必須為社會主義建設服務，社會主義建設必須依靠教育」，它被視為教育指導思想的新內容。所謂「建設」雖泛指「現代化建設」，但人們都明確無誤地理解為主要是指「經濟建設」，這是與「經濟建設為中心」相一致的教育方針，而與一九五八年提出的「教育為無產階級政治服務」的方針相對應。同時，鄧小平對「教育與生產勞動相結合」也作出新的解釋，他強調最重要的「是整個教育事業必須同國民經濟發展的要求相適應」，學生所學與將來從事的職業不相適應，「學非所用，用非所學，豈不是從根本上破壞了教育與生產勞動相結合的方針？」（鄧小平，1983：104）

其次，一九九二年中共通過十四大的黨章，由於中國大陸的教育是在中國共產黨領導下的社會主義教育，因此，黨章中有關規定是最根本的教育政策和行動依據。這個黨章肯定中國共產黨在社會主義初級階段的基本路線，即「領導和團結全國各族人民，以經濟建設為中心，堅持四項基本原則，堅持改革開放，自立更生」，總綱特別強調「必須堅持以經濟建設為中心，其他各項工作都服從和服務這個中心」（張維平，1996：55-56）。是以，中國共產黨第十四次黨章的基本原則，已規定教育必須為經濟建設服務的工具價值。而在一九九三年二月中共又發布「中國教育改革和發展綱要」，以作為一九九〇年代乃至於二十一世紀中國大陸教育改革的綱領，其主要內容包括：

（一）當前教育面臨的形勢和任務，強調建立社會主義市場經濟體制，發展生產力，是客觀形勢對教育的要求。（二）教育事業發展的目標、戰略和指導思想，即在提高全

---

<sup>15</sup> 文革時，「教育部」和「高等教育部」同遭撤廢，一直到一九七五年又僅恢復「教育部」，主管教育行政。一九八五年，改設「國家教育委員會」。一九九八年，將「國家教育委員會」再更名為「教育部」。



中國大陸的教育水準，發展職前及職後教育，擁有基本滿足現代化建設的各類專門人才。(三)教育體制改革，包括辦學體制、管理、高等教育、研究生培養、學位制度、學校財政、人事制度、法制建設等體制改革，以及加強教育理論的研究等。(四)教育方針，包括德育是用馬列主義、毛澤東思想及中國社會主義理論教育學生，把堅定正確的政治方向擺在第一位；智育是改革教育內容和教學方法；體育是加強改善學校的體育衛生工作，關心學生體質和健康；美育在培養學生健康的審美觀和審美能力，陶冶高尚道德情操；勞育為學校要把勞動教育列入教學計畫（郭福昌，1996：26-31）。概括而言，中共中央、國務院印發的「中國教育改革和發展綱要」，提出了改革教育體制、全面貫徹教育方針、提高教育質量、加強教師隊伍建設等任務與措施。一九九四年四月，中共成立國家教育督導團；同年六月，中共在北京召開改革開放以來的第二次全國教育工作會議，動員全黨全社會認真實施「中國教育改革和發展綱要」；同年八月，中共又發布了「愛國主義教育實施綱要」（范利民，民 89：60-61）。由此可見，鄧小平式的教育思想與體制之改革，在加強教育服務於經濟建設的同時，仍不會忘記強調教育的政治目標。

第三，一九九六年發布的「全國教育事業九五計畫和二〇一〇年發展規畫」，它是在一九九三年的「中國教育改革和發展綱要」的基礎上制定的，將中國大陸有關教育發展的原則和構想加以具體化。其中，提及五項今後十五年中國大陸教育發展的基本指導思想：(一)切實落實教育優先發展戰略地位，使教育與經濟和社會協調發展。(二)從三個面向（面向現代化、面向世界、面向未來），使教育事業適應未來需要。(三)深化教育體制改革，加快教育發展步伐。(四)正確認識和處理規模速度與質量效益的關係，提高辦學效益。(五)堅持社會主義方向，貫徹黨的教育方針，堅持以馬列主義、毛澤東思想和建設有中國特色的社會主義理論教育學生（中華人民共和國國家教育委員會，1996：4-6）。一九九九年三月，中共中央、國務院批准「面向二十一世紀教育振興行動計畫」，這個計畫是中共所制訂的跨世紀教育事業改革發展的施工藍圖，是一個三至五年的行動計畫，其主要內容包括：(一)以鄧小平理論為指導。(二)加強「兩基」（基本掃除青壯年文盲、基本普及義務教育）和素質教育(三)加強德育教育，以及師資隊伍建設。(四)深化教育教學改革，促進教育為經濟發展和社會進步服務。(五)未來五年，建立以公辦為主體，社會各界共同參與，公民辦學校共同發展的體系；此

外，並要加強高校自主權以及與社會和科研機構合作的程度和範圍(陳至立，1999：9)。同年六月，中共中央、國務院在北京召開改革開放以來第三次全國教育會議，頒布「關於深化教育改革全面推進素質教育的決定」。江澤民在開幕式中講話，指出推動素質教育的指導思想和要求：(一)經濟實力、國防實力與民族凝聚力為綜合國力的增強，教育具有基礎性的地位。(二)素質教育要堅持面向所有的學生，依法保障適齡兒童和青少年的基本教育權利。(三)尊重學生身心發展特點和教育規律，使學生生動活潑、積極主動地得到發展(江澤民，1999：10，13)。

綜合而言，當前中國大陸教育思想與體制的改革之重大工作，諸如：普及九年義務教育、掃除青壯年文盲、素質教育、發展職業教育和成人教育、改革高校管理體制、改革高校招生併軌制度、高校黨建工作、高校科研工作、教育教學改革、師資隊伍建設、教職工住房建設等(周濟，2006：12-16)。而這些政策與措施其實都能自鄧小平理論得到啟發。前面提及鄧小平式教育思想與體制的持續是基本的，些微政策與體制變遷無傷鄧小平理論的指導性。中共十五大上把鄧小平理論高舉為「全黨的指導思想」、「號召全國各族人民高舉鄧小平理論偉大旗幟，把建設有中國特色社會主義事業全面推向二十一世紀。」中共前副總理李嵐清曾分析《鄧小平文選》一、二、三卷的233篇，絕大部份為開放改革近二十年來所作，尤其第三卷的百分之六十文章都是專門論述教育、科技方面，因而估論鄧小平思想的重心是「科教興國戰略思想」(李嵐清，1998：7，13)。是故，我們所謂「走向世界」這一時期的教育發展，其實也可以說是鄧小平式教育思想與體制的改革。

## 二、對鄧小平式教育思想與體制之評析

自一九七七年、尤其是八〇年代以來，中國大陸各級各類教育在規模和數量上的發展，人力資源的開發取得了巨大的成績，超過了前30年，國家對教育的重視同樣超過了以往任何時期——至少在宣傳上和文件中是這樣——教育被明確地宣布為社會現代化和經濟建設的戰略重點。然而，此一成長中的教育發展績效可歸功於三個主要因素：一是中共政權領導人特別是鄧小平的大力關注與倡導。二是中國大陸人民對於教育的重要性產生了高度的自發性認知與強烈的積極參與。三是現代大眾傳播工具的迅速發展及快速普及，而使中國大陸教育得以順勢擴大與發展(范利民，民89：70)。

另一方面，在這三項因素不變的情況下，中國大陸教育發展的榮景實是無庸置疑，仍將大有表現空間。但回首「走向世界」的教育發展這一時期，中國大陸教育雖然有上述亮麗的外在成績，然而其內在品質並未真正更新：教育的主體性和現代學校制度尚未確立，仍在政治衝擊和經濟擠壓的困窘之中；中小學教育仍然籠罩在應試教育、升學教育的氛圍中；高等學校脫離社會發展、效益低下、教育內容陳舊落後等弊端仍很嚴重；教育多元化的格局仍有待建立，學校和教育資源尚未成為向社會開放的系統，遠遠不能滿足大多數人日益高漲的教育需求。教育滯後於社會變革、不適應社會發展的情況仍很明顯，無論在體制改革還是教育思想、教育觀念、教育內容和方法的改革上，尚沒有真正的突破。面對資訊化、全球化時代的挑戰和日趨激烈的國際競爭，仍充滿危機（楊東平，2001：169）。此處筆者將從後殖民主義教育的觀點，對「走向世界」時期的教育發展提出三點批判：

首先，教育強調以經濟建設為中心，「工具化」主體性依然不變。迄今，中共仍然把中國大陸教育視為它的黨國機器操作的一環，不願看到教育相對於其他社會次級系統具有自主性。由上述鄧小平式教育思想與體制的改革可以看出，改革開放的結構性壓力充分表現在此一「走向世界」時期的教育發展中，基本上，中共現階段非常重視教育要以經濟建設為中心，要以促進社會生產力為目標；因此，中共仍然以「工具化」主體性的角度去看待教育，於是「科教興國」乃成為總結教育目標的訴求和口號。不過，雖然在傳統的計畫經濟體制下，再加上長期封建主義的影響，中國人的個人主體意識和主體地位相當薄弱；但隨著傳統的計畫經濟體制的打破和社會主義市場經濟體制的確立，中國大陸開始了一場真正的具有革命意義的社會轉型。這次社會轉型，是以社會主義市場經濟體制的建立為先導，由此引起一系列社會政治生活、文化生活等整個社會結構的變革。這一變革的一個明顯結果是個人的自我意識與主體意識顯著增強，表明了人們正在逐漸由依附走向獨立，因為市場經濟要求的是自我獨立的主體。反映在教育與道德教育理論上，就是「人是主體」的思想得到了確立。當然，個體的主體性的實質，就是個體的類化，個體的人化；可見，個人主體性是類主體教育的組成部份（王嘯，2002：222-228）。正因為如此，類主體教育不但不會排斥個人主體性的發展，反而必須以個體充分、自覺地發展為內在依據和前提。此外，值得一提的是，中國大陸教育學界有關鄧小平式教育思想與體制的改革，已經逐漸地擺脫前蘇聯傳統

「凱洛夫」模式，主要包括擺脫教育屬於社會上層建築的簡單又傳統的概念，教育不再僅有階級鬥爭的工具價值；教育價值，除政治價值外，尚有經濟、文化、科學、審美的價值；教育發展不僅受到政治制度的制約，更多受到人力素質、文化、經濟、科技等整體教育情境的影響；教育目的，除培養「社會主義新人」、「共產主義積極建設者」、「有社會主義覺悟有文化的勞動者」、「四有新人」之外，有關「素質發展」、「個性發展」、「主體性」、「兒童權益」等問題，成為部份教育學者研究的議題，教育主體性的發展已受到關注；在德育方面，除對學生的政治價值取向進行規範外，部份學術界人士主張：德育的目的在於使學生意識到自己的人生價值，建構以學生為價值主體的道德境界（孫喜亭，1998：23）。以上這些中國大陸教育學界有關教育學見解，不僅可供中共當局推動教育發展的參考，同時亦有助於中國大陸主體性教育的正確建立與發展。

其次，反思教育的「現代性」，人文精神教育有待加強。在上一節中我們已指出，儘管西方的確得「現代性」之先機，但「現代性」問題絕非西方的專利；亦即，「現代性」的擴散在非西方國家或地區也都要經過不同形式和途徑的改造和轉換。因此，就「現代性」的本土話語或中國話語而言，它是指面臨「人」之轉型或「人」之發展的中國人如何開展自己的想像，走出一條具有中國特色的現代化之路。然而，今日中國大陸教育卻把經濟發展作為其發展理論的核心。這種發展觀忽視了發展的多維性，也助長了教育中的「唯經濟主義」勢力：教育成了生產「人力資源」或「人力資本」的工廠。不過，這種單維的發展觀日益受到了人們的質疑。費爾格林德（Fagerlind, I.）等人在《教育與國家發展：比較的視角》一書中就指出，實際上，「教育貫穿了我們所劃分的發展的三大維度，即所謂經濟維度、文化/意識型態維度和政治維度」；換言之，「教育是發展過程三個維度的公共因素」，這其中，文化維度與教育的聯繫又最為直接（項賢明，2000：347）。而一九九五年召開的「世界發展首腦會議」更是呼籲：重建以人為中心的發展價值體系，重視人的和諧發展，重視包括物質生活條件的改善在內的人的全面發展的生活質量的提高，社會發展和人的發展都應該走向文化內涵發展的道路（趙中建選編，1999：256）。在當代世界，這種以人為目的、以人為本位的人文精神教育發展觀正在越來越明顯地改變著人們對社會進步的評價標準，越來越影響著人們的價值意識和社會行為模式。是以，從教育的「現代性」反思中，我們看到下列

中國大陸「走向世界」時期教育發展的缺失：(一) 片面功利主義。由於對人力資源開發的重視，教育被納入為經濟建設服務的軌道。教育發展中忽視人的發展，缺乏人文精神教育的內涵，急功近利的品質惡性膨脹，尤其表現為中小學的升學教育、唯理性教育模式和尖子教育。(二) 唯科學主義的影響。中國大陸的教育現實，獨尊自然科學技術，輕視人文社會科學，是經濟至上的教育發展觀的伴生物，致使「重理輕文」成為一種普遍的價值觀念滲入社會。在受過專門教育的學生中，「只有技術，缺少文化」，科學主義和人文主義的分裂相當明顯（楊東平，1995：433、435）。(三) 用愛國主義教育取代人文精神教育。隨著中共的綜合國力之增強，對於中國大陸人民而言，愛國主義與民族主義等傳統教育的集體價值意識型態，雖然更將富於正當性與合理性；但是，一個缺乏自由與民主、及尊重人性尊嚴的政權，僅僅以愛國主義與民族主義為內涵的學校教育來培養未來的國家公民，其結果將引起亞洲鄰近國家的不安（吳榮鎮，民89：357）。因此，中國大陸教育要真正走向世界，要有真正的未來，在於中共政權如何審慎利用愛國主義與民族主義，在多少程度上將現有的愛國主義和社會主義教育價值和目的，改為先進的教育制度與人文精神教育價值取向。

最後，教育必須與世界接軌，社會相對於國家較有自主性，公民社會也該建立。鄧小平鑑於世界各國教育價值情境的變遷，認知到中國大陸教育要與世界接軌，則必先處理中國大陸教育與外國教育的關係。第一，教育水準必須向世界發達國家看齊；第二，引進國外教育觀念、理論、技術、管理經驗；第三，面向世界不等於全盤西化（楊德廣，1995：80）。此外，為了維持推動經濟改革，中共在經濟領域中，已經逐步深化發展地在揚棄列寧式的國家統治，結果是「市場機制在經濟領域中的比重不斷提升，計畫的程度不斷下降和縮小。這種形勢的發展使得大眾和職工、或下級對上級的組織性依附格局鬆動或已被解構」；而隨著市場機制的逐漸擴大，人們的利益途徑呈現多元化的現象，這又會增加社會相對於國家的自主性，亦即更多的自發性的組織會陸續出現（李英明，2001：10-11）。因此，市場經濟改革帶來「市民社會」出現的契機：

(一) 單位人轉換成社會人，單位也擺脫國家的控制，成為為單位利益而爭的團體；(二) 社區及其他非行政組織成為現實社會的新凝聚點；(三) 契約化的出現，人際關係已由各種契約取代；(四) 法治的建立（李瑜青，2002：57-61）。不過，這種市民社會，通常很容易被視為是國家控制社會能力的弱化表現，然而我們的思考不能只停留在弱化

極權國家能力的水平上，而必須對如何重建國家與社會的合理關係加以處理。換言之，一方面要讓國家發揮適當的權力運作，另一方面也要使社會能有效的影響國家政策的制定與執行，同時在國家法律的保護下，合理地行使其權利和義務的社會生活。當然，我們「既不能使國家因為有能力干預和介入社會，使社會國家化，也不能使利益團體完全包攬操控國家，使國家社會化」，而為了避免這兩極端的產生，中共應允許民主的公共領域之存在（李英明，民 83：59）。所謂民主的公共領域，是指透過公民教育並讓中國大陸人民可以公開討論公共事務和公眾福利的機制，而其討論不是訴諸於社會地位或傳統權威，而是訴諸於理性。以此作為基礎進而要求朝每個成員的基本人權都不會受到國家的侵犯和有權參與國家政策的社會邁進，這種社會可稱為「公民社會」，而這種社會正是後殖民主義者在反思中國大陸教育時所最期望形塑的社會。

### 第三節 後殖民主義與愛國主義教育

在這一節中，我們嘗試用後殖民主義來反思中國大陸合理的愛國主義教育理論之可能性，即針對民族主義及其與國家認同、國家主權等相關議題來做後殖民的批判，進而能夠當作分析本文第四章不同形式的民族主義的愛國主義教育之反思架構。

#### 壹 關於國家認同論述之反思

誠然，人的認同不僅不是與生俱來和固定不變的，而且是被建構的，有時甚至就是被製造出來的；但是這樣的觀點，後殖民主義理論家薩伊德卻指出，竟為大多數人所拒絕；而它之所以被大多數人所排斥，是因為他們恐懼這樣的命題：「人類現實處於不斷的建構和解構之中，一切貌似穩定的本質的東西，都會持續地受到威脅。」(Said, 1979: 25) 正因為如此，薩伊德在他的著作《東方主義》一九九四年版增補的跋文中，語重心長也不無慨嘆地指出，本來這本書是在反本質主義，卻被那些執迷於「恆定本質」的愛國主義者、民族主義者及沙文主義者所誤解；尤其被伊斯蘭與中國大陸的民族主義者用來建構另一種新的本質主義，以為「東方主義」是在為他們做辯護的，結果《東方主義》變成反殖民主義批判的標竿（陶東風，王寧、薛曉源主編，1998：197）。然而，什麼是國家認同呢？在這裡我們遇到一個中文用語與英文翻譯上的困境。就中

文來講，國家認同是指一個人「確認自己屬於哪個國家，以及這個國家究竟是怎樣的一個國家」的心智活動。在英文裡，對等的用語是 national identity。可是，英文的 nation 不僅指涉中文的「國家」，也可以指涉「民族」，而當一個「民族」以追求獨立自治、建立「國家」為政治目標時，nation 亦可被理解成「國族」或「族國」（即 nation-state 或 national state）。因此，我們將以中文的意涵來掌握「國家認同」的概念，而不限於「國族認同」的意涵。

學者江宜樺認為，國家認同在實質上是一個多面向的概念，他將國家認同歸納出三個層面——「族群認同」、「文化認同」與「制度認同」，並說明：族群認同是「個人基於客觀的血緣連帶或主觀認定的族裔身分，而對特定族群產生的一體感」；文化認同是「由於分享共同的歷史傳統、習俗規範以及集體記憶所形成對某一共同體的歸屬感」；而制度認同則是「建立於特定的政治、經濟、社會制度的肯定所產生的公民的政治性認同」（江宜樺，1998：101）。若從後殖民主義觀點來看，族群認同是基於族群民族主義的國家認同，而族群民族主義又具有本質主義傾向，因此不適宜做為中國大陸國家認同和愛國主義教育理論的基礎。如果族群民族主義不是中國大陸國家認同和愛國主義教育理論的適當憑藉，那麼剩下來的就只能在基於文化民族主義的「文化認同」與基於政治民族主義或自由主義的「制度認同」之間求一平衡。換言之，中國大陸的愛國主義教育理論的正確出路，理應是一種後殖民主義的國家認同論述；而後殖民主義的國家認同論述，即是讓自由主義的「制度認同」與民族主義的「文化認同」辯證結合的愛國主義教育。

就今日中國大陸而言，改革開放二十多年來經濟成就非凡，社會也漸多元化，這已為自由主義的國家認同帶來一些新的契機。因此，中共有必要認真思考並加強認識自由主義的國家認同，我們的理由是（一）自由主義的國家認同論述雖然是以制度認同為核心，但是這種制度是憲政主義<sup>16</sup>（Constitutionalism）的制度，不是國家民族主義或社會主義的制度。中共要建立穩定的政治制度認同，必須在中國大陸實行憲政主義，建立憲法最高的法律地位；然而中共先後的四部憲法<sup>17</sup>皆缺少憲政主義的條件，

<sup>16</sup> 「憲政主義」亦可譯為「立憲主義」，乃是當代憲法學理中最重要的一項理論與制度。一般而言，凡是以憲法規定國家政治權力的分配與使用，並積極保障人民的權利，重視法治的原則，即可稱之為「憲政主義」或是「憲政之治」。請參閱克毅，民主與憲政（台北：高立圖書有限公司，民94年），頁125。

<sup>17</sup> 中共憲法，除了一九四九年「中國人民政治協商會議共同綱領」臨時憲法外，還包括一九五四年憲法、一九七五年憲法、一九七八年憲法和一九八二年憲法。

目前實行憲政主義最大的問題是黨的地位。由於在中共看來，黨的地位高於國家、也高於法律，所以國家憲法當然就不是國家的最高法律（廖光生，1987：67-68）。（二）自由主義在國家認同中較不重視文化認同，是為了要保障每個公民以其自認合理的方式形成自我認同，特別是自由主義所主張的個人權利預設了個體具有自主性，而不預設個體從屬於一個高度同質性如族群、宗教或階級等集體認同的團體。雖然中共官方與大部份的憲法學者仍以階級分析去界定公民權利的本質，但也有學者強調既然階級矛盾不是現今社會主要的矛盾，則應該在階級本質外去發掘公民權利的本質內容<sup>18</sup>。正因為如此，中共憲法與憲政主義逐漸有了對話的空間。（三）學者指出，中共憲法與憲政主義已存在著匯合的可能性，包括：在「權利」的概念方面，中共憲法對於市場經濟制度的接受與財產權概念的轉變；在「權力」的概念方面，中共憲法強調政府依法行政，必須接受監督，使其與憲政主義可以對話；在「以權利制約權力」的概念方面，中共逐步地完善選舉制度並建立司法救濟制度，這代表中共憲法不完全排斥憲政主義的思想（顏國秉，2001：302）。

如果要使中國大陸愛國主義教育理論採取後殖民主義的國家認同論述途徑，那麼除要加強自由主義的「制度認同」外，當然也不能完全忽視民族主義中的「文化認同」。這就是說，政治上的制度認同與歷史上的文化認同並非二元對立，誠如瓦瑟所說的，這兩種認同可以同時並存於國家這個層次，他的辦法是：以多元寬容的心態詮釋多元社會成員的自我認同。不過也有人認為，多元社會所成立的國家不可能有一致的文化認同，只能保持純制度法律面的認同，瓦瑟不贊同這種看法。因為當一個人決定淡化自己的文化族群認同，而寧可強調自己的公民身分，則事實上某種新的文化認同便已悄悄形成了。以美國為例，如果一個公民只願強調他是美國人，而不是猶太裔或亞裔美國人，他其實已經把制度認同方面的價值擴大至連字號左邊的文化認同，用瓦瑟的話來講，他是「美國裔美國人」（American-American）。這種人為數仍算不少，而當他們人數多到一定程度，就無異表示美國在某個意義上已變成了一個「民族」（Walzer，1992：41-46）。最後，我們要指出，以國家為中心的公民認同對人而言，已不再是那

---

<sup>18</sup> 改革開放之前，中共官方與憲法學者認為憲法的最主要內容是「階級」，並非「權利」；「權利」只是資產階級的觀點，必須加以完全否定。改革開放之後，中共強調社會主要的矛盾不再是階級矛盾，而是生產力落後的矛盾。因而在「階級」之外去分析公民權利的內涵，如學者童之偉強調以「社會權利」取代憲法學中的階級分析方法。請參閱童之偉，「用社會權利分析方法重構憲法學體系」，法學研究，1994年第5期。



麼重要了，相反，多重忠誠和認同有可能越來越普遍的趨勢。今天，認同之所以會形成張力和衝突，主要是因為「人們從本質主義去看待定位和運用認同，在各自本質主義的堅持下，形成二元對立思維和實踐邏輯」。資訊化和全球化的時代，構成族群認同的基本要素如文字、語言和習俗，大都與他者的文化融合，加上「在全球治理的格局下，國家不再是操作認同的唯一主導者，在不斷發展的多元主體的交叉互動過程中」（李英明，2002：183-184），多元認同的趨勢已越來越明顯。

## 貳 關於國家主權論述之反思

二十世紀以來，當非西方國家在倡導民族主義的運動時，其最直接追求的目標就是建立主權國家<sup>19</sup>；而這個運動則與非西方國家要求從西方的殖民統治中解放出來的去殖化（decolonization）運動的發展相關連。主權觀念在二次世界大戰結束後，主要被分為外在（external）和內在（internal）兩個面向來理解：（一）從外在向度的主權來談，它是指國家和國際社會的關係，強調國家擁有在自己領土上的完整和獨佔的權力，不可受到國家之外的其他權威的干預與宰制。它通常被稱為法理主權，可再細分為兩個層次，即威斯特伐利亞主權（Westphalian Sovereignty）和國際法主權（International Legal Sovereignty）。前者強調主權的獨立性，國與國之間彼此互不侵犯、互不干涉；後者強調國家間相互承認的原則，透過擁有在國際法上的合法地位，使國家存在的正當性基礎更形鞏固。（二）從內在向度的主權而論，它是指國家和其內部社會的關係，強調國家擁有比在社會上其他權威更高的位階，且有權力去統治和控制領土範圍內的社會和大眾的生活和行為。它有時又被稱為經驗主權或內政主權（Domestic Sovereignty）。另外還有一種是「互賴主權」<sup>20</sup>（Interdependent Sovereignty），它主要是

<sup>19</sup> 所謂主權國家，即它是完全自治的，因而是獨立的且不服從任何其他國家法律秩序的國家（或社會）；在它之上，除了國際法的世俗權威以外，不存在其他任何的世俗權威；它通過一個有效的法律秩序而結合起來，而且，它的特殊地位和組織使它能代表這個國家的人民參與國際間的往來，決定相互間的重大事務。以上請參見王逸舟，探尋全球主義國際關係（北京：北京大學出版社，2005年），頁65-66。

<sup>20</sup> 國際社會固由國家單元組成，各分子理論上均為獨立個體，依其所轄領地與人民，有效行使自治管轄權，並按互不侵犯原則，共存於國際社會中。然而面對國家功能發展已趨極限，國際互動互賴體系日益繁複精密，疆界藩籬隨區域整合而逐漸消失之際，如何能夠期望舊有國家體制，能以因應全球化時代的到來。為此，美國學者克瑞斯納（Stephen D. Krasner）以國際法主權、威斯特伐利亞主權、內政主權和互賴主權等四種主權行使方式，說明當代國際政治所劃分的各種主權類型。以上請參閱 Stephen D. Krasner, *Sovereignty: Organized Hypocrisy*, Princeton University Press, New Jersey, 1999, pp. 9-25.

因應資訊化、全球化時代來臨所建構出來的軟主權形式，亦即「國家通過互賴向度，雖然一方面必須讓渡出主權，但另一方面卻能展現國家處理跨國事務和問題的能力」（李英明，2002：164-165）；本文乃是藉由上述四種主權來檢視和反思中共愛國主義教育的理論基礎。

從後殖民主義的角度來看，今日中國大陸應如何建立合理的愛國主義教育理論？首先是，外在主權特別是威斯特伐利亞主權不該再過度堅持或強調，甚至應將主權往人民主權（Popular Sovereignty）的方向來定義。一七六二年法國思想家盧梭（Jean-Jacques Rousseau）發表《社約論》，提出人民主權的看法，強調國家主權屬於人民，是公共意志的運用，從而確立三原則，即主權是不可轉讓、不可分割及絕對至高無上與神聖不可侵犯<sup>21</sup>。一七八九年法國「人權宣言」重申主權屬於人民，它是統一而不可分、不可侵犯與不可轉讓。依盧梭的看法，主權是屬於人民，政府只是受人民付託，行使「主權的權力」（sovereign power）。換言之，人民才是主權的主體，國家是因人民將主權付託而行使其國家「主權的權力」。基於此，主權原本是國內法的概念，但自二十世紀起，將主權用在國際法上，則有將「有限領土主權」觀念，逐漸取代以前的傳統「絕對領土主權」的共識。特別是國際社會以「聯合國憲章」、「國際人權宣言」、「公民與政治權利國際公約」、「經濟、社會與文化權利國際公約」等，確認了個人和民族的政治、公民、社會、經濟及文化人權，國家也以憲法和法律保障國民人權，於是人權的內容與地位普遍地受到法律的保障。雖然由第三世界一些國家組成的所謂「曼谷集團」（Bangkok Group），在一九九三年四月的聯合國人權會議中，發表「曼谷宣言」（Bangkok Declaration），要求人權問題應該依國家和地區的特性與各種不同的文化、歷史和宗教背景加以衡量，更凸顯國際社會因人權問題而欲干涉一國內政的困難。不過，有關人權問題的爭執，卻也令人權專家改以思考國家的職責，來做為要求改善人權狀況的理論基礎（陳文賢，民 88：148）。當然，國際政治的演變對國家主權，無論是在國際法上的探討或實際的行為上，都產生一定程度的衝擊。

其次，伴隨著資訊科技與全球化的發展，互賴主權已經成為中共思考國家主權問題時必須考量的課題。著名管理學大師杜拉克（Peter F. Drucker）認為，全球化的意涵

---

<sup>21</sup> 請參閱 Jean-Jacques Rousseau, *The Social Contract* (New York: Penguin Book, 1968), Book 1, chapter 6, Book 2, chapter 1, 2.

並不專指所謂的西化，在經貿方面主要是：第一，以市場機制為主的經濟體系的大幅擴散；第二，通過多國籍公司跨越國界的政商活動以取得資本技術；第三，政府也視多國籍公司大規模的商業活動為政府財政的主要來源之一。杜拉克也指出在很多已開發國家，跨國企業的產值已經超過這些國家工業化產值的三分之一，甚至於二分之一以上 (Drucker, 1997: 171)。同時國家也仰賴經由跨國公司與國際市場經濟之間的聯繫以取得新的科技，甚至取得國防裝備等。杜拉克認為從這個角度觀察，國家要維護的利益已遠超過傳統保護領土的完整及避免他國的侵略等。除了經貿活動外，國家所面臨的諸多問題，例如非法移民、難民、恐怖分子的活動、國際販毒、流行疫病及人口買賣等，這些問題都已變成跨國界的全球性問題，國家不可能單獨解決這些問題。即便是國家被動的參與處理這些問題，國家仍必須獲得充分的資訊及得到其他國家的合作，才能在面對上述這些跨國問題時制定一些有效的政策。這種處理共同問題的國際互賴即隱含有合作的意義，同時也象徵權力政治情況的相對消失。綜言之，處於資訊革命所引發的全球化大趨勢下，經濟發展、科技進步與技術理性及其社會生活諸領域所造成的後果，正在改變傳統國家主權的觀念。主權並不意味著國家可以我行我素、為所欲為，它還意味著對他國主權的尊重以及對國際合作承擔權利和義務 (趙旭東，資中筠主編，1998: 290) 隨著各國對人類相互依存關係以及人類面臨的共同威脅的認知程度的提高，越來越多的國家已開始從互賴主權的思維高度，來重新認識維護國家主權與保證國際協調和合作機制正常運轉的關係問題。

是故，包括中國大陸在內的非西方國家，通過民族主義的訴求和運動，都已獲得外在或法理的國家主權之獨立，若能進一步透過人民主權的向度依循民主程序的正當性，並以此為基礎「具備了統治或治理內政的能力和條件，這才算完成了去殖化的第二步驟」；而在上述的格局上，又能「自信的和和其他國家特別是西方國家依循互賴主權的邏輯來進行互動與合作，一起處理和解決許多國際和全球的事務，這樣才算真正的實現去殖或解殖」(李英明，民 91: 40)。總之，在全球化的時代，中國大陸若要建立合宜的愛國主義教育理論，最重要的是表現在對國家主權論述的反思，即對傳統的威斯特伐利亞條約下所發展的絕對主權觀念應不再被強調，取而代之的是在國家主體性的堅持下實踐人民主權和互賴主權的觀念，這樣中國大陸及其愛國主義教育才能真正建立在中國式公民民族主義的理論基礎上。

## 參 關於民族主義論述之反思

在上一章中，我們認為唯有將愛國主義視為政治正當性的信念，並從後殖民主義的角度加以分析，方有可能突破麥金泰爾的傳統民族主義式愛國主義的理論困境，如此中國大陸也才可能重建合理的愛國主義教育理論。假如我們將中國大陸的愛國主義教育理論——文化民族主義、國家民族主義以及階級民族主義三者綜合地來觀察，可發覺此三者恰對應於古典社會學理論大師韋伯所提出政治正當性的三種可能根源——傳統的、理性的以及卡里斯馬（charismatic）等三個基礎。根據韋伯的理論，統治有三種純粹類型；他指出，正當性的主張是否妥當，必須建立在：（一）理性的基礎——確信法令、規章必須合於法律，以及行使統治者在這些法律規定下有發號施令的權力。（二）傳統的基礎——確信淵源悠久的傳統神聖性，與根據傳統行使統治者的正當性。（三）卡里斯馬的基礎——對個人及其所制定的道德規範加以神聖化、或對其英雄氣概、非凡特質的獻身和效忠（Weber 著，康樂編譯，1989：25-26）。基於韋伯的取向，我們認為愛國主義可以有理性的、傳統的與卡里斯馬等三種基礎。換言之，愛國主義雖然是一種特殊性信念，但是每個公民可以依照不同的動機而建立對其所歸屬的政治社群的正當性信念。以韋伯的觀念來說，麥金泰爾所主張的愛國主義的特殊性並不能進一步推論出愛國主義只能建基在傳統的行為取向上。

今日，中共基於現代化與經濟發展的需要，加上領導人已無像毛澤東型卡里斯馬領袖，因而特重於「經濟理性」的國家民族主義。然而，中共這種僅靠經濟合理性來取得統治正當性，卻漠視政治合理性的憲政民主的制度認同，我們只能說是一種不具完整意義的國家民族主義。至於在全球化時代的今日，中共是否因反對自由主義而以文化民族主義來取得其統治的正當性呢？從這個角度去觀察，我們便要了解麥金泰爾所提出自由主義國家的「存有僵局說」<sup>22</sup>，其實是一種正當性危機理論。但他所指稱的危機，或許在特殊主義與普遍主義二元對立的架構中還可說是一種危機；在正當性理論的架構中卻彰顯出他的觀點實是一種詭論。反觀，中共的愛國主義主張就像麥金泰爾如下的一個命題：自由主義國家必然面臨正當性危機，因為其公民的國家認同的

---

<sup>22</sup> 這是社群主義者常用來解釋何以自由主義國家仍能持續存在的說法。所謂「存有僵局」，是指自由主義國家無法證成愛國主義，但其持續存在又有賴於公民的愛國心。請參閱 Alasdair MacIntyre, "Is Patriotism a Virtue?" The Lindley Lecture (University of Kansas, 1984), p. 14.

基礎不是傳統的正當性信念 (MacIntyre, 1984: 15)。這個命題無法成立的主要原因在於，合理的法制型統治被一個國家實現後，自會逐漸發展出相應的公共文化並成為人民社會生活的一部份乃至構成背景。

無可否認的，當我們談到民族主義在非西方國家的現代化過程中的作用時，可以說，民族主義在非西方國家的現代化過程中具有重要的地位。但是在另一方面，我們也必須談到民族主義的雙重性。當民族主義強調和捍衛一個國家的文化、宗教或語言上的和諧時，它也應該接納多樣化 (diversity) 和多元化 (pluralism)，接納一個國家內的多元文化、多樣化的生活方式、多樣化的語言等。作為一個文化統一體的國家，應當允許其某些國民有權做出選擇，允許他們不支持那種理想化的文化統一理念，而保留自己的看法 (程笑，2000: 177)。基於此，我們應如何從後殖民主義角度來克服民族主義式愛國主義教育的理論局限性呢？在全球化時代，我們應該在民族主義復興的情形下，重新去認識西方共和傳統中的愛國主義，並用它來克服狹隘和極端的民族主義：(一) 愛國主義所愛的是人民共和國，是那種以自由、平等的公民權利和公共幸福為法的原則的社會。所以這是一種理性的、有條件的、在人類自由平等原則基礎上的愛國情感。(二) 愛國主義不是盲目的激情。它來自公民們積極參與政治事務的主人地位和精神。人民之熱愛祖國首先是因為祖國給予了自己自由平等權利，並使之活得充滿尊嚴和幸福。(三) 自由平等的根本原則使得愛國主義有可能克服民族主義的排他主義、自我中心或沙文主義及族群的、文化的和宗教的一元性和獨斷性。共和派的愛國主義不僅能夠理解和寬容，而且也能夠鼓勵和支持個性自由與民族文化的多元發展 (商戈令，2000: 200)。(四) 唯有這樣的愛國主義才能真正培養出公民道德和公共情操來，每個人都會在發展自我的同時為整個社會或公眾利益作最大的貢獻。

再者，在全球化的時代，中國大陸合理的愛國主義教育理論之建立，不僅僅是將傳統民族主義提升至上述具現代意義的民族主義，同時更須進一步轉向後民族主義。理想地說，民族意識應為族群與政治上開明的世界共同體鋪路，但同時還要警惕的是以國際主義面目出現的西方中心主義，它把自己所謂的普遍主義建立在對非西方國家的自我意識的否定之上。針對這一難題，法農認為強調自我意識並不是要關閉通向交流的門戶，相反地，它是交流的保證。唯一賦予我們國際向度的，乃是非民族主義的民族意識 (Fanon, 1967: 199)。職是之故，後殖民主義面臨的關鍵問題：在堅持民族

自我意識與族裔身分以抵制冒牌的國際主義或普遍主義的同時，不把這種身分絕對化，以實現真正的世界主義。霍爾 (S. Hall) 便警告說，堅守特異性的文化主義，最多只能被視作「必要的虛構」，或一種與殖民遭遇的危急狀態相關的策略性本質主義 (Hall, 1989: 34)。在殖民主義以後，想像一種新的社會意識的轉化是十分必要的，這種新的社會意識超越了由民族意識所促發的僵化身分與邊界意識。換句話說，後殖民主義應當促進薩伊德所說的一種開明的後民族主義的出現 (Said, 1994: 267-268)。而所謂後民族主義的愛國主義教育，即是肯定每個人在全球化時代，都需具有全球意識與成為國家和世界社會基本成員的能力，相信透過憲政愛國主義教育的歷程，不但能使其受教育者成為國家公民，同時也能在包括國家認同在內的多元認同主體的基礎上使其受教育者成為世界公民。

總而言之，後殖民主義的愛國主義教育的理論內涵，就是要將民主自由的原則與民族文化的自主性相結合；將普遍的人道原則與特殊的民族個性相和諧；將自由派的個人主義與公民社會的參與精神相映照，從而倡導一種現代或後現代社會所缺乏的道德情操和人文精神。所以，我們可以這樣說，唯有從後殖民主義的角度出發，才能為中國大陸建立一種合理的愛國主義教育的理論基礎。

## 本 章 小 結

本章主要探討後殖民理論是為何和如何適用於中國大陸教育和愛國主義教育之研究，希望藉由近現代中國的歷史背景來建立後殖民主義教育的理論概念，再透過這些理論概念對於五十多年來中國大陸教育之發展加以評析，進而對於中共的愛國主義教育嘗試提出理論反思之判準。

### 一、後殖民主義教育的理論概念

在後殖民主義教育即為重建主體性教育方面，後殖民主義教育，不僅是一種重建個人主體性、社會主體性和國家主體性的教育，更重要的，它同時也是一種培植「類主體」的教育。在後殖民主義教育即為喚醒人文精神教育方面，後殖民主義教育所包含的人文主義精神有兩個重要的特點：第一，它從改善人的生存處境的目的出發；第

二，它不僅是社會改革的基礎，而且更負有「啟蒙」的任務，具有「啟蒙」的意義。在後殖民主義教育即為形塑公民社會教育方面，後殖民主義教育，使我們儘可能把西方公民社會和公民教育理論視作研究出發點的思路轉換成將它視作參照框架的路向，亦即將中國大陸的歷史經驗和現實作為研究的出發點；這在具體的中國大陸市民社會與公民教育研究的過程中，便有可能表現為對西方和中國特色與差異的強調，進而在這個基礎上建立一種相應的並能適用於中國大陸的公民社會與公民教育理論。

## 二、後殖民主義與中國大陸教育

長期以來中共對待教育的心態乃是立足於「主體／客體」二分模式，亦即「物性」基礎之上，所以這種教育獲得的其實是一種「物化」、「工具化」的主體性，此已偏離了後殖民主義教育的基本精神——它所強調的是以活生生的「人」為目的，並以公民認同為主體、公共論述為過程的公民國家教育。在「以俄為師」時期的教育發展方面：（一）全面照搬蘇聯教育模式為範本，個人和國家已無主體性；（二）國家著重功利主義和專才教育，使得教育缺乏人文精神價值與內涵；（三）在計畫經濟的制約下，教育脫離社會需要，也依附於國家體制。在「不斷革命」時期的教育發展方面：（一）教育既以階級鬥爭為綱，「他者化」個體也就缺乏主體性；（二）用政治教育代替道德教育，人道主義蕩然無存；（三）民粹主義式的教育路線，帶給國家與社會嚴重的危機。而在「走向世界」時期的教育發展方面：（一）教育強調以經濟建設為中心，「工具化」主體性依然不變；（二）反思教育的「現代性」，人文精神教育有待加強；（三）教育必須與世界接軌，社會相對於國家較有自主性，公民社會也該建立。

## 三、後殖民主義與愛國主義教育

本文認為，用後殖民主義來反思與建立中國大陸合理的愛國主義教育理論，具有可能性，即針對民族主義及其與國家認同、國家主權等相關議題來做後殖民的批判，進而能夠當作分析本文第四章不同形式的民族主義的愛國主義教育之反思架構；亦即，以此一論述作為中國大陸的愛國主義教育理論之判準。