

Habermas「現代性哲學論辯」與Lyotard「後現代知識論述」的論戰及其教育意義

哈伯瑪斯(J.Habermas)「現代性哲學論辯」與李歐塔(J.-F. Lyotard)「後現代知識論述」的論戰及其教育意義

楊洲松

【摘 要】

本文旨在分析Habermas與Lyotard思想間的異同，藉以釐清現代性與後現代的爭論焦點，進而提出其在教育上的意義。

研究結果發現，Habermas係高揚批判理論的精神，以修正並完成啓蒙計畫為己任；其肯認人類準先驗的語言溝通理性，冀期在「理想的溝通情境」中，透過「未受扭曲的溝通行動」來尋求各種分裂論述間的「共識」，以重建整體性的「生活世界」，確保民主社會的理性成果，繼續推動啓蒙現代性的進步計畫。而現代性要求心靈解放的教育觀也唯有在此種理性民主的社會情境中才得以保證。

但相反的，Lyotard卻認為要求「共識」的宏觀敘述將會形成可怕的威權主義，而主張以小巧的敘述來保留住各自特色，突出彼此的差異性。而在後現代社會中，此種「局部決定」的「小巧敘述」正可以協助解決知識論述的合法性問題，是以必須保留各種論述發言的合法空間，賦予同等的發言機會，在「尊重」的原則上相互競爭、多元創造。在此種多元歧異的後現代情境中，教育上亦要求更多樣化、「離中心化」與「鬆綁」。教育亦不再為狹義的學校教育，而是成為生活中的一個層面。而另一方面，由於電腦、資訊與科技的發達，知識進入網路市場成為販售的對象，電腦知識遂成為後現代社會中必備的基本能力，能順利透過電腦取得資源並應用的知識人將是後現代社會中的強大競爭者。

後現代社會的到來已是不可抑制的狂潮，其並將對教育產生極大影響。若肯認教育的基本涵義為「啓蒙」，則遵循啓蒙運動以來追求理性

發揚、心靈解放的人文主義路線應是必要的；但卻也必須注意到去尊重不同個人、群體、民族、文化間的差異性，避免威權主義的形成；如此則亦必要要求捍衛理性民主的社會，使各種論述可以得到合法發言的保障。是以「教育之目的為民主心靈之涵養」為現代主義者與後現代主義者共同接受，應著毋庸議。

關鍵字：現代性、後現代性、教育

Habermas「現代性哲學論辯」與Lyotard「後現代知識論述」的論戰及其教育意義

一、前言

西方在歷經二次大戰後快速的復甦與成長，從1960年代起，形成一種新的社會型態。此種社會型態是以資本主義為主導、以高度工業成長為目標，並朝向高科技電腦化世界發展，一般稱之為「後工業社會」、「高度發達的資本主義社會」或「資訊社會」，最常見的名稱則是「後現代社會」(postmodern society)。而在其背後推動前進的主導性思想是為「後現代主義」(postmodernism)，其所表現出的特徵則為「後現代性」(postmodernity)(楊洲松，民86：111)。

「後現代」的特色與性格具體地將自身表現在對於「啓蒙運動」(Enlightenment)以來的「現代性」(modernity)進步觀的質疑，因而在許多領域都引起相當大的論辯，尤其在哲學的領域，Habermas、Lyotard、Foucault、Rorty等人所掀起的現代與後現代的論辯更是精采。其中，Habermas繼承啓蒙運動的精神，跟隨著Kant與Weber的遺緒，反對反現代性的情緒主義者，指出後現代的質疑應該視為是西方啓蒙運動「邁向現代性所遭遇的挑戰」(modernity's challenge)而不是「向現代性挑戰」(challenge to modernity)(Steuermaier, 1992:111)。因而主張必須捍衛現代性的「啓蒙計畫」(Enlightenment project)，拒斥從Bataille到Derrida等放棄了現代性理性內涵與其未來前景的反現代「新保守主義者」(Neo-Conservatives)(Habermas, 1992:169)，而主張以溝通理性重新建構未完成的啓蒙計畫。

而對啓蒙而言，「教育是通往人類理性之路」(Smeyers, 1995:111)。現代社會中的教育，乃在捍衛理性民主社會與協助個人脫離愚昧，邁向理性的重要機制。當代重要教育機構如大學等，係承繼了啓蒙運動對「主體中心」(subject-centred)的論述，建基於理性主義與普遍主義的假定上，要求人類心靈的解放(Peters, 1995a:388)，啓蒙以來的教育觀遂成為「人文主義」(Humanism)要求心靈解放的「宏觀敘述」(grand narrative)。

相反的，從Nietzsche、Heidegger到Foucault、Lyotard與Derrida等法國學者，卻希望與啓蒙決裂，拒斥對真理、理性與自由的宣稱(Peters, 1995b: 25)。而其中，Lyotard對於「後現代知識狀況」獨特的分析，已成為研究後現代社會與後現代主義的經典之作。Lyotard認為啓蒙運動以來的進步史觀會流於烏托邦主義，尤其是Habermas期望藉由「相互主體性」(intersubjectiv-

ity)的「理解」(understanding)，透過「共識」(consensus)原則的建立來達到「普遍理性」(universal reason)的要求，而不尊重「差異性」(differentiation)，將會形成一種恐怖的霸權主義，宰制了其他「論述」(discourse)合法的發言機會。是以他主張以多元歧異的「悖理邏輯」(paralogy)作為後現代社會中之合法化的基礎(Peters, 1995a:394)。

從Lyotard的後現代論述出發，將與Habermas要求理性溝通的共識原則有所不同，並對現代性解放教育思想產生衝擊，釐清二人思想的歧異是欲了解後現代與現代差異與關係必經之路。本文即冀圖透過對於啓蒙論辯歷史的考察，了解現代性與後現代性論爭的緣由；並經由Lyotard與Habermas的對話，來釐清現代性與後現代性間爭論的焦點並加以評述，進而闡釋從現代性教育主張到後現代性教育觀點的可能轉折與意義。

二、啓蒙論辯的歷史

西方社會進入所謂的「現代化」(modernization)社會，是從十八世紀「啓蒙運動」揭其先聲。「啓蒙計畫」認為，「無知」(ignorance)是所有人類迷信的根源。人類若想走出迷障，邁向幸福進步的大道，就必須去除「無知」，代之以科學知識。而要去掉無知，解除迷信、神話等的魔障，就要訴諸於人類的「理性」(reason)。Kant在「答何謂啓蒙？」(Kant, 1783)一文中即指出，「啓蒙即是人超脫其自身所招致的未成熟狀態」；而所謂的「未成熟狀態」係指無人指導即無法使用自己的「理性」(verstand)的無能，其原因並不是缺乏理性，而是缺乏使用理性的決心與勇氣，此乃導因於個人的惰性與怯懦，Kant因此要求「勇敢的運用理性(Sapere aude)」。

Bacon亦認為，人類能認識世界越多，就能越脫離愚昧，邁向幸福。因此，「知識就是力量」(knowledge is power)。而外在的物理「實在」(reality)只要經由量化處理，轉化為客觀知識，就可為人類理性所認識。而想要將紛雜的萬事萬物統一於客觀簡易的法則知識，就要掌握並能運用適切的方法。

Descartes即提倡一種嚴格的方法論，主張可被認識的世界必須是可以由「理性的，客觀的」方法所證明的。透過此種方法，能夠發現唯一的「真理」(truth)，並獲得可以掌握並駕馭世界萬物的「道」(logos)。而價值、判斷、意見、解釋、情緒等主觀的性質，都僅是人類對世界的非理性運思結果，其是不可靠的，都必須被排除在客觀的科學知識之外(Best & Kellner,

Habermas「現代性哲學論辯」與Lyotard「後現代知識論述」的論戰及其教育意義

1991:60)。啓蒙運動以來的認識論即循著上述信念，強調建基在科學理性知識上的社會才有無限進步的可能，唯有人類走出蒙昧，了解自身及世界，才能使生活更加美好（Hollinger, 1994:7）。

然而啓蒙運動所指導的現代性科學所欲建立起的理性神話在經歷幾次的大戰與不斷升高的區域鬥爭、武器競賽後，已引起許多的質疑（Rosenau, 1992:6）。尤其在唯理性主義的主導下，理性已被窄化為「工具理性」，人類心靈的自由解放也反過來被科技文明所宰制而產生「異化」與「物化」現象。

十九世紀以來，即不斷有思想家對啓蒙運動現代性的觀點提出批判。Nietzsche反對太陽神Apollo的規律理性，頌揚酒神Dionisysy的情感與意志，並訴諸生物論的立場，強調物種的「強力意志」（*der Wille zur Macht*），以徹底瓦解啓蒙運動想要追求最終的真理與基礎。

早期批判理論學者如Horkheimer及Adorno則承繼Weber對啓蒙抱持悲觀的態度。指出，啓蒙理性的不斷高漲，已經扭曲了人類本性並將「生活世界」（*life-world*）統合為一個單向系統，看似人類更自由了，其實反過來被宰制了。此啓蒙理性的辯證歷程，正如Homer史詩Odyssey說明人類理性開展的過程。Odyssey在海上漂流十年間，歷經了無數艱難與迷惑，不斷地藉由犧牲、欺騙、策略、交換與計謀等來脫離險境，最終得以回返家園。Odyssey的航海記正表現出了人類理性開展的雙重辯證意涵：一方面透過不斷貶抑自我、屈服於自然之下而保全自我與開展自我；另一方面，航海又可視為是理性的一種非理性冒險；是以人類理性即在於理性與非理性活動間不斷地辯證發展（Horkheimer & Adorno, 1972:61-80）。亦即，人類在追求自我認同的過程中，學習宰制外在自然，卻也打斷了個人與自然的連結，而反過來犧牲了自我的內在本性。理性原為解除世界魔咒，但理性發揚的結果反而割裂了個人與外在自然間的關係，亦即理性為了個人自存而不斷無限制發展的結果，已經超過了個體自存所需要的程度，反而形成一種宰制外在的力量，其又反過來壓抑了個人的內在自然世界（Habermas, 1985:106-114）。結果「啓蒙原意在解除神話，但最終啓蒙自身卻又成為另一個神話」（Horkheimer & Adorno, 1972:xvi）。

二十世紀六〇年代以來，後現代主義者更高揚此批判的精神，然而走得比批判理論更加極端，不僅批判了啓蒙現代性計畫，更主張應完全放棄啓蒙的思考模式，以一種瞬時的、平面化的感官逸樂模式來面對瞬息萬變的後現代社會。因而對於啓蒙理性以來追求整體性、同一性、主體性的現代性傳統，他們均予以反對；而以一种斷裂性、平面化、非理性與反主體的話語，向當

前的各種研究提出質疑與挑戰。其反對現代式對知識論上有任何假設、駁斥方法論上的任何約定、摒棄了對知識的任何宣稱，進而推翻真理、反對方法（Rosenau, 1992:3）。

Foucault在「何謂啓蒙」（What is Enlightenment?）（Foucault, 1984）一文中，即批判了自Kant以來的啓蒙觀點。他認為Kant強調理性批判的啓蒙觀將會落入永恆的先驗主義之中，而這種啓蒙理性正是後現代思想家所要加以顛覆的。Foucault因而主張，啓蒙應該是一種態度的不斷活躍，一種哲學精神的永遠活躍。此種精神與態度，消極上可以避免落入「接受啓蒙是理性」或「批判啓蒙是非理性」的二分困境；積極上，可以建構並認識吾人自身為行動、思想語言與的主體，成就一種「自身的批判存有論」（the critical ontology of ourselves）的哲學氣質，而能在歷史上與實踐上測試能踰越的界限，表現出自身的自由生命。

另外，Lyotard則運用來自於Kuhn與Feyerabend等理論家所開創的研究視角，而著重討論以新觀點來研究社會科學及其典範所產生之後果的問題（Jameson, 1984:vii），指出了西方社會在進入所謂的後工業社會後，知識的結構產生巨大變遷而導致知識合法性地位遭受質疑。面對此種變局，必須轉換一種視野重新來銘寫啓蒙與理性的涵義。

三、Habermas與現代性的哲學論辯

八〇年代期間，Habermas進入後現代論戰。他承認，西方社會在現代化的過程中，由於金錢與權力的相互契合並介入了生活世界的溝通之中，使得傳統以語言作為溝通中介的生活世界已經被理性化成為經濟體系與國家體系，個人及傳統的勞動已經異化於系統之中，而產生了「工具理性」、「科技宰制」及人的「物化」與「異化」等現代性問題（Habermas, 1985:351-355）。

作為現代性捍衛者的Habermas，雖然對於啓蒙現代性所造成的壓迫與破壞傾向進行批判，但更堅定的支持現代性的進步要素。他認為，啓蒙計畫是正確的，惟其方向走偏了，而出現壓迫與破壞的傾向；是以他企圖透過批判的、反省的思維模式來拯救現代性啓蒙計畫，希望從理性的再反省為現代性尋找規範的內容。但Habermas並不從存有論的角度來重建人類理性，而是從生活世界的溝通理性實踐中來獲得。因為存有論的理性觀乃是從主體性做出發，但語言的溝通能力，乃是一種「相互主體性」，是一種超越了個人主體的相互主體性架構（Steuerman, 1992:103）。Habermas遂開始分析溝通的可

Habermas「現代性哲學論辯」與Lyotard「後現代知識論述」的論戰及其教育意義

能性條件以作為批判哲學的起點，並希冀以「溝通理性」來打通生活世界被工具理性、科技理性割裂的狀況，尋求一種普遍的共識，使社會能重新協調而消除危機。

Habermas認為溝通理性係植基於「普遍語用學」（universal pragmatics）的重建上，其目的在於認清與重建使「理解」（understanding）成為可能的「普遍性條件」（universal conditions）；亦即將說話者隱含的認識做一假設性的重建，使其成為明顯的制度性規則，而成為「共識性言說行動」（consensual speech actions）的「一般性預設」（general pre-suppositions）；而這些預設乃是作為理解之可能的「規範性條件」（normative conditions），亦即就是「必然」（necessarily）已經接受的條件。而這些要求也有所謂的「規範性內容」，但這些規範性內容所能使我們想起的不僅只有規範所具有的「約束性」而已，它其中應該還有著關於「言說」（speech）的「有效性基礎」（validity basis）（Habermas, 1979:1）。

Habermas認為，在任何人進行溝通行動時，都必須提出「普遍有效性主張」（universal validity claims），並且假定這些主張是可以受到辯護的。任何人，只要他想參與一個達到理解的過程，他都無可避免地會提出下列的有效性主張：表達是否具有「可被理解性」（comprehensibility），意即以可被他人理解的方式「說出」（uttering）某些東西；語句敘述是否具備「真實性」（truth），意即有供聽話者可理性認識的內容；說話者是否具備有「真誠性」（truth-fulness），意即願意真誠一致地與他人進行溝通；說話者之言說行動是否合乎規範上的「正當性」（rightness），意即說話者本人是否具備表達此言說行動的權力。此四項有效性宣稱係為要求說話者必須使聽話者相信其宣稱是否合乎理性，並加以確認，而後才能發展出合理的同意或共識（Habermas, 1979:2-3）。

在溝通行動中，一旦共識未能達成，即訴諸於「論辯」（discourse）。在論辯中隱含於溝通行動的有效性主張可以去作明顯的討論。所謂的「論辯」，係指在溝通行動進行時，若有效性主張被對方質疑，言說者就必須在某種情況下走出行動與經驗脈絡，以「論證」（argument）形式的溝通來建立（或否定）被質疑的有效主張（楊深坑，民86：33）。

由前述可知，有效性主張如果遭到質疑，必須由論辯過程中來加以考驗。但也並非所有有效主張均能訴諸論辯，由於「可理解性」是所有溝通的先決條件，「真誠性」則須由說話者在提出一個主張後的實際行動來考驗，兩者之考驗均非論辯之所能為。只有「真實性」和「正當性」的主張可以訴諸論

辯，前者涉及「實在」，後者則涉及了對社會實在的批判性行為（Habermas, 1979:56-58）。

然而真正的共識如何而能於實踐論辯的過程中達致？Habermas指出，首先參與論辯者必須是具有行動與說話能力之主體，亦即具備有溝通理性的能力，足以判斷真實性、正當性與真誠性；其次，必須假設一種「理想的言說情境」（ideal speech situation），在此情境下，所有參與論辯者都必須遵守下述的論辯規則：（Habermas, 1983:99；轉引自：楊深坑，民86：73）

(一)任何具有說話和行動能力者均可論辯；

(二) a.任何人均可對任何論點質疑；

b.任何人將任何論點引進論辯中；

c.任何人均可表達態度、慾望和需要；

(三)任何人均不可因內在或外在輿論而使約束力受阻於前述(一)、(二)項權力之享有。

這些規則確保了涉及規範所有個體參與論辯磋商之機會均等，也將個體可能的疑惑、慾望、態度與需求等都列入考慮，而防止欺詐、權力與意識型態的介入與扭曲（楊深坑，民86：74），而能完成「理性而未受扭曲的溝通行動」。

Habermas認為，透過「未受扭曲的溝通行動」可以達成社會理性的進步，提供診斷受到金錢與權力體系宰制的「生活世界」的病徵，且透過理性的溝通行動，可以增進溝通、社會參與、價值與規範的討論以重建社會；亦即，溝通行動可以保留諸如社會理性、共識、解放及團結等現代價值，而提供了社會批判與社會重建的基礎（Best & Kneller, 1991:239）。啓蒙學者可據此以抗拒來自於從Bataille到Derrida、Lyotard等後現代主義。

四、Lyotard對Habermas的質疑與後現代知識論述

但是作為後現代境況分析的代言人，Lyotard認為Habermas的理論乃是一種「整體性」（totality）哲學傳統所留下令人無法接受的殘渣，他質疑Habermas所思考的是何種的統一？「難道必須在不同的『語言遊戲』之間開闢溝通的統一嗎？此體系果真可以在這些遊戲間起一個綜合的作用嗎？」（Lyotard, 1984:72）。

就Lyotard而言，以「統一性」、「整體性」的口號下來強求溝通共識，很容易在貌似平等的溝通中，造成另一種形式的獨霸，將會導致各種語言遊

Habermas「現代性哲學論辯」與Lyotard「後現代知識論述」的論戰及其教育意義

戲的異質特色遭受破壞，形成新的思想控制和獨裁統一。「實際上，自十九世紀到二十世紀以來，爲了緬懷整體和單一，爲了感覺和概念的一致，爲明晰透徹和可溝通的經驗一致，人類業已付出了極高昂的代價」（Lyotard, 1984:81）。因而到了標示著反對「後設敘述」（meta-discourse）的後現代情境，「並不指望能影響語言遊戲間最終的協調一致，也不指望具有某種超驗的暗指可以將那些遊戲加在一起構成一個實在整體」（Lyotard, 1984:81），而是以一種「小巧的敘述」（petit narrative）「向整體性開戰，以成爲那不可表現之物的見證人，而能發現差異，予不同之名」（Lyotard, 1984:82）。

在「後現代狀況」（Postmodern Condition）一書中，Lyotard便徹底地分析了西方社會在進入後現代情境後，由知識結構產生的巨大變遷而導致知識的合法性地位遭受質疑的問題（Jameson, 1984:vii），要求必須重新給予各個論述合法的競爭地位，而呈現出百家爭鳴的多元差異的後現代情境。

Lyotard指出，當社會進入到所謂的「後現代社會」時，知識的地位與性質就產生了變化。由於科技發展所帶來的影響，尤其是電腦語言、信息傳播等符碼化的儲存及流通，已經改變了傳統知識的功能，知識研究與知識傳遞隨著電腦的微型化和商品化改變了人們知識的獲取、分類、提供、應用的方式；科技大規模將知識移入電腦，使知識成爲可操作運用的資料。所有的知識都必須轉化爲電腦語言，任何無法變成數字性符碼而加以傳遞的知識，都有被淘汰的可能，電腦因而成爲新時代的知識霸權（Lyotard, 1984:3）。

而知識本質的轉變，使得傳統科學知識至上的觀點也遭受了危機。Lyotard指出，長期以來，科學知識一直與「敘述知識」（narrative knowledge）相互衝突，以科學尺度去衡量敘述知識，常會淪於預言或傳說，但科學本身並不僅限於提出一套有用的公式去探求真理，科學還需在其遊戲中使本身所運用的規則合法化。因此，科學便針對自身狀況，製造出一種「合法性論述」（discourse of legitimation），這種論述稱之爲哲學（Lyotard, 1984:xxiii）。然而科學知識一再地對敘述知識提出質疑，且不斷地侵蝕敘述知識，終於在不斷進逼與解消敘述知識之時，同時也侵蝕自身的合法性基礎，而產生知識的合法性危機（Lyotard, 1984: 7-8）。

爲解除後現代情境的知識合法性危機，Lyotard認爲必須賦予「科學」更寬廣的解釋，並要求不同學科、不同論述都應該享有同等的發言權，而不能由某種獨大的「後設論述」來宰制其他論述。他遂運用Wittgenstein「語言遊戲」的概念來標明不同論述發言的合法性，認爲不同性質的語言，都可以用其特質和作用的隨意遊戲規則去設定；不同論述的發言，其實都如同遊戲一

樣，彼此處於對抗競爭的情境，因此具有一種不斷推陳出新的特徵（Lyotard, 1984:9-10）。

是以後現代科學所追求的合法性，要求應該尊重不同論述間的差異，同意各種遊戲之間是平等的，無高低之分，也不可互相侵吞。因而在後現代的理性中，沒有一種合法性的「後設論述」可以在科學領域中組織起一種整體性或階層性，「不相信任何後設敘述」即為後現代的意義（Lyotard, 1984: xxiv）。

後現代僅有一種相對局部的多元性「小巧敘述」或「語言遊戲」存在；後現代知識所面對的是種種的「不可共量性」、「不可決定的事物」、「不完全的資訊」、「不連續性」、「弔詭」等，即所謂的「悖理邏輯」情境（Lyotard, 1984:65）。身處此種情境中，沒有任何的真理與方法有權宣告其優位或唯一性，各種論述都能公平地在其遊戲脈絡中進行遊戲，是以在後現代社會中，強調的是一種多元與歧異的動態觀點。

五、Habermas與Lyotard爭論的焦點

Habermas現代性主張與Lyotard後現代論述間的論辯為思想界的大事。然而Habermas與Lyotard之間其實並無實際的論戰發生，Lyotard曾在「後現代狀況」一書中點名批判Habermas（Lyotard, 1984: xxv, 65-66, 72-73），但Habermas卻未在「現代性的哲學論辯」或其他文章中予以回應。導致Lyotard抱怨說：「無此殊榮為Habermas教授所閱讀，這至少可以使他們免於因為新保守主義而被打不及格」（Lyotard, 1984:73）。大力主張必須理性溝通、尋求共識的Habermas對於Lyotard的叫陣竟無動於衷，毫無溝通的誠意與動作；反而是追求歧異，反對共識與全稱的Lyotard卻頻頻叫陣，冀求與Habermas對話。

從上述Habermas與Lyotard對於「啓蒙運動的現代性計畫失敗了嗎？」（Sarup, 1988:130）觀點的分歧，其實就標示著啓蒙理性與後現代論述間的差異。現代性論述是一種「宏觀敘述」，嘗試用一套理論來解釋世界所有的一切，Habermas可作為代表；但以Lyotard為主的後現代論述則反對此種偉大論述，認為像Hegel、Freud、Marx，甚至Habermas等人欲以一套包山包海的學說來涵蓋其他學說的說法是一種獨斷論的想法，而必須賦予各種論述同等的發言空間。

就Lyotard而言，現代性已成為一種「宏觀敘述」，是一種作者式的、英

Habermas「現代性哲學論辯」與Lyotard「後現代知識論述」的論戰及其教育意義

雄式的敘述。現代性的錯誤就在於其欲尋找一種整體性的宏觀敘述來含括其他敘述。然而此種整體性在後現代中是不可能的，在後現代的社會情境中，整體的主體與作者已經化成片段的、多元的、局部的實踐。是以「後現代」「不相信任何後設敘述」，而要問：「在後設敘述之後，到哪裡去找知識的合法性？」（Lyotard, 1984:xxiv-xxv）。準此，Habermas不過也是一種「關於解放的後設敘述」（Lyotard, 1984:60）。

但是Habermas認為，「不信任後設敘述」仍應該考慮到「至少必須以一種標準來解釋所有理性標準的崩潰」，只有在這種情形下，揭露真相的作法才有效。如果不能維持這樣的標準，就會變成「自我參照式批判」（totalizing self-referential critique）（Rorty, 1985:161）。

Habermas承繼Horkheimer與Adorno以來的「法蘭克福學派」傳統，但更希望走出先輩們的悲觀態度，積極的藉由「溝通行動理論」來重建理性的社會。他採取了一種「語言的轉向」，從「準先驗」（quasi-transcendental）的語言層次來尋求批判與重建的立場（Best & Kellner, 1991:240）。Habermas認為，經由他所發展的「溝通行動理論」正足以成為捍衛民主與批判理性的哲學立場，「理想的言說情境」正為民主參與提供了理性的正義程序，而「共識」概念則是達成同意並擴大民主參與的規範。因而「溝通行動理論」對Habermas而言，乃是現代性的進步貢獻（Best & Kellner, 1991:241）。

然而Habermas此種看法，卻也被批評為是一種「準基本教義主義」（quasi-foundationalism）的立場（Best & Kellner, 1991:240）；Lyotard則更不客氣地指出Habermas毫不批判地複製了啟蒙運動的理性主義遺產，粉飾了具壓迫性與恐怖主義的傾向（Lyotard, 1984:72-73）。Rorty亦認為，Habermas的「理想言說情境」具有普遍主義與準基礎主義，是以Rorty主張回歸Dewey的「實用主義」立場，希望再創另一種能夠感受到新社會、宗教及制度的可能性的新哲學（Rorty, 1985:173-174）。

從上所述，Habermas與Lyotard二人學說有基本的相異處；但其實二人彼此的論述，未必無任何相似或相容之處。譬如，Lyotard對於「宏觀敘述」的不信任態度及其威權的合法性宰制就類似於Habermas對於意識型態的批判。

另外，Lyotard與Habermas一樣，分析的焦點在於工業社會中知識狀況的改變，指出知識的研究與傳遞受到了科技與資訊工藝改變的影響，不再是為了「教化」（Bildung）或是成為「精神資訊」（information of spirits），而是成為科技上的有用知識，其標準在於「有效性」（efficiency）與電腦語

言的轉譯性。於是「那是真的嗎？」、「那是公平的嗎？」、「道德上重要嗎？」，成為「那有效嗎？」、「可以出售嗎？」、「能轉譯成資訊量嗎？」都有化約成「有效性」的傾向，知識將成為權力角逐的中心。社會在此種知識有效性準則的運作下，也被化約成為「輸入——產出」(input-output)規則的系統。雖然Lyotard批評Habermas的諸多論點，但無疑地，上述對於現代社會的分析二人是接近的(Steuerman, 1992:107)。

而Lyotard對於科學知識成為學術霸權並壓制人文科學的批判，與Habermas等批判理論學者對於十九世紀「實徵主義」(Positivism)以來的「唯科學主義」所進行的批判亦相當接近。二人都反對科學知識的無限擴張，而主張應給予「敘述知識」合法性地位；其中，Habermas認為「知識」已經被化約成「工具理性」；Lyotard則指出「知識」不能被化約為「科學」。而為了對於知識有更寬廣的解釋途徑，二人都運用了Wittgenstein「語言遊戲」(language game)的概念來強調人類語言能力的多樣性，並將科學語言限定於一種「指示性」(denotation)的「語言遊戲」(Steuerman, 1992:109)。

除此之外，二人都認為當代社會的中心問題即是「規範」問題，Habermas稱為「規範性」(normativity)問題；Lyotard則稱為「合法性」(legitimation)問題(Steuerman, 1992:108)。Habermas從不受扭曲的溝通中嘗試建立合法性的基礎，認為在「理想的言說情境」可以獲得理性而無宰制的共識；然而Lyotard卻認為Habermas的「理想言說情境」忽視了策略行動強制形成共識的力量，以至於最有權力及最有權謀之士會將其立場強加於他人之上。是以對Lyotard而言，合法性論述係為人與人站在反支配的立場上以同等發言的機會來競爭，以追求多元的「悖理邏輯」。

而在解決當代知識合法性危機的方法上，兩人都受到二十世紀語言哲學轉向的影響，從「語用學」(Pragmatics)的角度出發，援引後期Wittgenstein「語言遊戲」的概念與Austin、Searle等人的「言說行動論」(theory of speech act)來導引出不同型態的論述，並同意各個不同論述即如「語言遊戲」般有其特定的規則。二人的差別係在於Habermas提倡以「共識」概念來打通不同論述領域間的爭議，但卻也可能太過於強調語言的認知層面而排除了其他可能的「語言遊戲」。Lyotard則不同，他強調語言的「競爭」(agonistic)層面。此強調語言行動的策略層面，其總是處於爭鬥中的；語言的「步法」(moves)並不是預先定的，而是不斷進行、改變而被製造出來的。因而對Lyotard而言，「語言遊戲」爭鬥的方法強調的是持續於語言實踐中，經由語言「步法」而非先驗規則背景所建構出來的規則來作為其準

Habermas「現代性哲學論辯」與Lyotard「後現代知識論述」的論戰及其教育意義

則（Steuermaier, 1992:111）。是以必須同意「悖理邏輯」，給予不同論述同等的發言地位。

總結言之，二人的論述都可看作是對於權威與霸權的批判與反對，不同處乃在於Habermas提供了一個途徑給邊緣論述者參與主流論述的機會，而Lyotard具備了法國式浪漫的性格取向，採取了革命式的顛覆手段，冀期打倒主流論述，重新賦予各個論述合法的地位。

從實用主義的角度看來，二人的說法其實都有其適用性，「我們可以贊同Lyotard，不再需要後設敘述；但我們也贊同Habermas，不願意陷入乾枯的窘境。我們可以同意Lyotard的看法，研究超歷史的主體溝通能力對增強我們的社群認同感並沒有幫助，但是我們堅持這一認同感的重要性」（Roryt, 1985:173）。亦即，從實用的觀點言，「共識」與「歧異」同等重要，都有其存在的價值。在某些情境中，形成歧異、挑戰霸權並捍衛差異性是好的；而在另外的脈絡中，達成共識來支持某種政治或道德目標是有必要的。例如人權、自由、民主等普遍價值在人類歷史中是相當重要的論述，這些都值得保護，而不應通通宣告無效。但這些需要加以捍衛的普遍價值其實也是特定歷史脈絡中社會鬥爭的產物，有其歷史性格，而不是如Habermas所認為的是源自於語言的「準先驗」特性（Best & Kellener, 1991: 241-242）。

六、Habermas與Lyotard論戰的教育意義——從現代性解放教育思想到多元創發之後現代教育觀

在現代社會中，教育所扮演的角色與任務主要是植基於十八世紀啓蒙以來的觀點。「啓蒙運動」最基本的隱喻即為「照亮」（light），其所傳達的訊息即在於人類理性能力的發揚，可以照亮由專制社會中宗教與政治制度所產生的無知與迷信的黑暗。啓蒙運動因而成為一個教育的工作，亦即透過教育來發展人類理性的普遍能力，可以協助個人從無知及迷信中解放出來，並以理性能力來轉變自己及所居住的世界，創造出一種滿足個人需求的社會生活形式（Carr, 1995:76）。

隨著啓蒙運動以來的此種現代性宏觀敘述，科學知識的發展與現代性計畫緊密結合，被認為可以引導人類心靈走向解放，科學知識將會取代神話、信念與迷信，而走向真理與解放的道路。教育的計畫遂作為指引每個人邁向科學之路的敲門磚（User & Edwards, 1994:172）。

Giroux與Aronowitz即指出，當代重要的教育學者如Dewey、Tyler、

Gintis 與Goodlad等人都有共同的信念，即現代主義者的信念，強調個人批判性思考的能力、履行社會責任、以有益於理性和自由的啓蒙思想改造世界；對於多數教師而言，現代性即是「科學與技術的持續進展，工業作業的合理化區分，以及勞力密集化、人對於自然的支配」（Aronowitz & Giroux, 1993:57-58）。而在過去啓蒙計畫中所要創造的是某種自主的、理性的個人，此種啓蒙教育觀且要使社會化過程及某種「符碼」（codes）合法化，以使關於進步與人類發展的偉大敘述可以傳給下一代（Giroux, 1991:65）。

此種理性自律的個人必須在一個具有理性準則的社會中才能實現，因而對於主張解放教育觀的人來說，必須去促進民主社會的發展，讓社會視為理性的原則所約制，且讓人人都有能執行自己理性思考的自由（Carr, 1995:77）。Habermas 即秉持啓蒙精神，企圖透過「理想的言說情境」的建構，來重建「理性而未受扭曲的溝通行動」，以確保民主社會的生活，確定啓蒙以來的現代性解放教育思想。

但現代性解放的思考到了後現代情境中面臨挑戰與質疑（User & Edwards, 1994:174）。Lyotard指出，後現代社會中科技發展對知識的「製造」與「轉移」的方式產生了重大影響。知識的製造與學習必須透過技術的發展才有可能，資訊科技在教與學及電腦在家庭、學校中扮演的角色已逐漸增加（Lyotard, 1984:4）。在這種情形下，個人學習可根據其速度與時間作適度的調配。而各式各樣的教育媒體也使得不同形式的學習成為可能，導致知識能以一種更完全生動的方式提供個別化學習的基礎，個人可以透過他們的電腦擁有知識且可與他人進行交流，而不需要進入一個定義下的學習中心，即學校。

在這種情形下，電腦資訊的地位更形重要，因為知識必須成為一種電腦化形式，能夠以電腦語言被編碼、輸入、組合與傳輸。這不僅影響知識的陳述形式，也影響到個人與知識間的關係（Lyotard, 1984:4）。因而教育的過程不再僅是關乎個人的發展，而將成為一種知識製造者與消費者間的關係，傳統知識價值觀已被改變（User & Edwards, 1994:173）。

準此，對於知識控制的機構將從國家轉移至電腦網路上，「接受教育」意味著去學習「實作」（performance）知識，在「有效性」（efficiency）的規準下，知識與教育的世界，將更像是一個超級市場。其不再去問「這是真的嗎？」（Is it true?）而是「它有何用？」、「它出售嗎？」、「它有效嗎？」（Lyotard, 1984:51）。因而傳統上高等教育作為知識製造者的優越地位就被顛覆了（User & Edwards, 1994: 175）。在未來社會中，任何與應

Habermas「現代性哲學論辯」與Lyotard「後現代知識論述」的論戰及其教育意義

用於訓練「電子視訊學科」(telematics)的技術，都是教育中最必須先獲得的條件(Lyotard, 1984:48)，「教育機構成為功能性的，強調技術更甚於觀念。」(Sarup, 1993:138)。

另外，Lyotard主張多元歧異，論述間不是任一個去消滅另一個，而是不同的遊戲有其不同的「步法」，呈現出多元的局部性。後現代的知識法則因而不是由專家學者的「邏輯中心主義」(homology)觀點，而是不斷創發的「悖理邏輯」。此種多元創發的觀點，在教育上將呈現出「反抗」(resistance)、「顛覆」(subversion) (User & Edwards, 1994:174)的「反集權主義」特性(Rust, 1991:610)。未來教育因而會鼓勵學生發展新的觀念，且對於過去習以為常的知識提出質疑，培養學生對「差異」具敏銳的感受(Smeyers, 1995:117-118)；而能以更開放的態度來對待個人及社會，並尊重「另類」(the other)，賦予教育上少數及弱勢族群發言的機會，使其權益受到重視(Rust, 1991:610)。

即如Giroux與Aronowitz所標舉的「邊界教育學」(border pedagogy)，指出學生之於知識，就如同是個邊界的「跨越者」(border-crossers) (Aronowitz & Giroux, 1991:119)；其應該跨越個人的意義領域，重新銘寫由歷史脈絡與社會規則所組構的個人圖像與社會文化地圖，以「反文本」(counter-text)理念挑戰如父權、白人及男性等「支配性論述」。而教師的任務就在於提供學生一種結合主流文化外之邊緣性知識的新語言，來重新界定複雜、多元與異質的生活世界，打破由階級、性別與種族等型塑的意識型態(Aronowitz & Giroux, 1991:120-121)。

另外，亦鼓勵學生採「反記憶」(counter-memory)的理念(Aronowitz & Giroux, 1991:118)來質疑由某個世代、某個族群共有的記憶所構成的傳統文化(Aronowitz & Giroux, 1991:121)。尤其是去否定以歐洲主義為中心所書寫的人類文化史，因其已誇大為全體人類文化史，抹煞了其他民族文化的局部論述。後現代教育要求學生去體認到歷史脈絡中存在著多元性與不確定性，其是開放的，不是封閉的；因而必須給予各種有關歷史、公民權、性、種族、性別、人性等差異性論述合法的地位，並承認各種對立的、異質的、開放的與不確定性(Aronowitz & Giroux, 1991:122-123)。

七、結 語

綜上所述，Habermas係高揚批判理論的精神，以修正並完成啓蒙計畫爲己任；其肯認人類準先驗的語言溝通理性，冀期在「理想的溝通情境」中，透過「未受扭曲的溝通行動」來尋求各種分裂論述間的「共識」，以重建整體性的「生活世界」，確保民主社會的理性成果，繼續推動啓蒙現代性的進步計畫。而現代性要求心靈解放的教育觀也唯有在此種理性民主的社會情境中才得以保證。

但相反的，Lyotard卻認爲要求「共識」的宏觀敘述將會形成可怕的威權主義，而主張以小巧的敘述來保留住各自特色，突出彼此的差異性。而在後現代社會中，此種「局部決定」的「小巧敘述」正可以協助解決知識論述的合法性問題，是以必須保留各種論述發言的合法空間，賦予同等的發言機會，在「尊重」的原則上相互競爭、多元創造。在此種多元歧異的後現代情境中，教育上亦要求更多樣化、「離中心化」（decentering）與「鬆綁」（loosening）（Usher & Edwards, 1994: 210-212）；教育亦不再爲狹義的學校教育，而是成爲生活中的一個層面。而另一方面，由於電腦、資訊與科技的發達，知識進入網路市場成爲販售的對象，電腦知識遂成爲後現代社會中必備的基本能力，能順利透過電腦取得資源並應用的知識人將是後現代社會中的強大競爭者（Drucker, 1984:12-14）。

總結而言，後現代社會的到來已是不可抑制的狂潮，其並將對教育產生極大影響。教育人員倒不必如Habermas般完全抱持質疑否定的態度，卻也不必隨Lyotard與Baudrillard等人高唱後現代之歌。事實上，若肯認教育的基本涵義爲「啓蒙」，則遵循啓蒙運動以來追求理性發揚、心靈解放的人文主義路線應是必要的；但卻也必須注意到去尊重不同個人、群體、民族、文化間的差異性，避免威權主義的形成；如此則亦必要要求捍衛理性民主的社會，使各種論述可以得到合法發言的保障。是以「教育之目的爲民主心靈之涵養」爲現代主義者與後現代主義者共同接受，應著毋庸議。

參考書目

王岳川（民81）。後現代主義文化研究。台北：淑馨。

Habermas「現代性哲學論辯」與Lyotard「後現代知識論述」的論戰及其教育意義

中華民國比較教育學會編（民84）。教育：傳統、現代化與後現代化。台北：師大書苑。

李衣雲等譯（民86）。Smart, B.著，後現代性。台北：巨流。

朱元鴻等譯（民83）。Best, S. & Kellner, D.著，後現代理論—批判的質疑。台北：巨流。

楊洲松（民86）。大學的演變-現代與後現代的比較。載於比較教育通訊，四十三期，中華民國比較教育學會。

楊深坑（民86）。溝通理性·生命情懷與教育過程。台北：師大書苑。

傅振焜譯（1984）。Drucker, P.著，後資本主義社會。台北：時報。

鄭祥福（民84）。李歐塔。台北：生智。

Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern Education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Benjamin, A. (ed.) (1992). *Judging Lyotard*. London: Routledge.

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

Carr, W. (1995). Education and Democracy: confronting the postmodernist challenge, *Journal of Philosophy of Education*, Vol.29, No.1, pp.75-91.

Foucault, M. (1984). What is Enlightenment? in Patricia Waugh (ed.), *Postmodernism: a reader*, pp.96-108. London: Edward Arnold.

Giroux, H. A. (ed.) (1991). *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics*. N.Y.: State University of New York Press.

Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society*. Boston: Beacon Press.

Habermas, J. (1985). The Philosophical Discourse of Modernity. Halliday Lithograph.

Habermas, J. (1992). Modernity-An Incomplete Project, in Patricia Waugh (ed.), *Postmodernism: a reader*, pp.160-170. London: Edward Arnold.

Hollinger, R. (1994). *Postmodernism and the Social Sciences*. London: Sage Press.

Horkheimer, M. & Adorno, T. (1972). *Dialectic of Enlightenment*. N.Y.: Continuum.

Jameson, F. (1984). Foreword, in Lyotard, J.-F., *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, pp.vii-xxiii. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Kant, I. (1992). An Answer to the Question: What is Enlightenment? in Waugh, P. (ed.), *Postmodernism: a reader*, pp.89-96. London: Edward Arnold.

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

Peters, M. (1995a). Education and Postmodern Condition: revisiting Jean-Francois Lyotard, *The journal of the philosophy of education society of Great Britain*, ol: 29, No.3, pp.387-399.

Peters, M. (ed.) (1995b). *Education and the Postmodern Condition*. London: Bergin &

Garvey.

Rorty, R. (1985). Habermas and Lyotard on Postmodernity, in Bernstein, R. J. (ed.), *Habermas and Modernity*, pp.161-176. Oxford: Polity Press.

Rosenau, P. M. (1992). *Postmodernism and the Social Sciences*. New Jersey: Princeton University Press.

Rust, V. D. (1991). Postmodernism and its Comparative Education Implications, *Comparative Education Review*, Vol:35, No:4, pp.610-626.

Sarup, M. (1988). *Post-structuralism and Postmodernism*. N.Y.: Harvester Wheatsheaf.

Smeyers, P. (1995). Education and Educational Project, *The journal of the philosophy of education society of Great Britain*, Vol:29, No.1, pp.109-119.

Steuerma, E. (1992). Habermas vs Lyotard: Modernity vs Postmodernity? in Andrew Benjamin (ed.), *Judging Lyotard*, pp.99-119. N.Y.: Routledge.

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

Waugh, P. (ed.) (1992). *Postmodernism: a reader*. London: Edward Arnold.

※作者感謝審查人惠賜寶貴意見並提供重要參考資料。

On the Habermas's Philosophical Discourse of Modernity and Lyotard's Discourse on Postmodern Knowledge: Its Implications of Education

Chou-Sung Yang

Abstract

This paper is to clarify the argument between "modern" and "postmodern" through differentiating the differences and similarities of the thoughts between Jürgen Habermas, one of the critical theory academics in contemporary German, and Lyotard, one of the postmodernism scholars in contemporary France. Moreover, its implications on educational activities.

The methods used in this paper are theoretical analysis, historical hermeneutics and comparative method. After the analysis on the related literature, the author points out that the main purposes of Habermas are to modify and implement the project of Enlightenment by provoking the spirit of critical theory. In order to reconstruct the wholeness of "life-world", protect the rational fruits of democratic society and continue to promote the progressive project of the modernity of Enlightenment thought Habermas appreciates the "quasi-transcendental" rationality of human language. However, the requirement of the mind-free education of modernity can only be achieved and assured under a rationally democratic society.

Lyotard supposes that the requirement of consensus from the grand narrative will lead to a terrible authoritarianism, therefore, he suggests the petite narrative approach to maintain individual features and emphasize the differences between each other. He also intends to

utilise the local determination and petite narrative approaches to deal with the legitimation of discourse on knowledge of postmodernism and show the phenomena of diversity and continuous creativity. In such a situation of postmodernism, the requirements on education are diversity, decentralisation, deregulation and one of the dimensions of everyday life.

Finally, the author points out that education still has its modern character on the one hand, and protects the right of voicing of race, culture and class etc., on the basis of mutual respect on the other when facing the chaos of postmodern era.

Keyword: modern, postmodern, education.