

趙康伶 全球化與本土化的辯證

通識學刊：理念與實務 二卷一期

2010 年 1 月，1~18 頁



全球化與本土化的辯證 — 從後現代與後殖民觀點初探 通識教育

趙康伶*

(收稿：2009 年 12 月 9 日；接受刊登：2010 年 1 月 1 日)

摘 要

本文將從歷史觀來討論通識教育的歷史背景，試圖以全球化與本土化的角度來檢視現今通識教育，並以後現代與後殖民主義觀點重新建構全球化與本土化曖昧難解之情結，並期以後現代與後殖民對去中心、多元、差異、解構與重構的強調，進而創生出「全球化與本土化二元對立的消解」、「全球去霸權、本土化去中心」、「解構全球化、重構本土化」、「思維全球化、行動本土化」、「全球本土化、本土全球化」。

關鍵詞：全球化、本土化、後現代、後殖民

壹、前言

教育部自民國七十三年頒布「大學通識教育選修科目實施要點」，全國各大學便開始實施通識教育。因此，通識教育既代表一種引領方向的教育理想、一種實踐理念的教育目的，甚至是一種促進某種價值或尋找更好教育運動和規劃（何秀煌，1995）。

*永達技術學院綜合教學部助理教授，E-mail: chaokanglin@gmail.com。

通識教育深受教育發展、歷史脈絡中與外在情境的交錯影響。民主化的推展、資本主義、跨國議題與地球暖化之議題等，塑造出「全球化」對通識課程的影響，將世界壓縮成課程，視世界為整體意識強化，異中有同、同中有異。「本土化」深入探討權利與平等問題，主張個體的自主性與跳脫西方的理論框架。全球化與本土化之爭論如火如荼，值此新興亞洲興起與美國霸權沒落，後現代主義與後殖民主義加入論戰。

後現代主義與資本主義的現代化不同，卻又保持著連續性的關係，具有幻想與審美遊戲；後殖民主義則試圖打破主客二元對立的局面，重構主體的位置與開創主體性的局面。通識課程橫跨專業與非專業之鴻溝，更容易見到百家爭鳴之活潑度與豐富性。研究者所要關注的是全球化與本土的對話中，「通識教育」在全球化與本土化裡的獨特角色應該扮演的是什麼？其作為出發點是什麼？研究者之所以深思其意涵，其中理由來自兩個重要的問題－「我們正在使用誰的知識」與「誰是知識的受益者」。這些問題促使我們必須重新回歸通識教育特殊的「脈絡」複雜性。換句話說，通識教育是無法脫離外在環境因素而獨立，也正因為如此其特殊的文化與教育有著不可分割的關聯性。Hall（1973）便曾如此陳述：「...文化與教育是相關聯的，而後者主要扮演著依變項的屬性。在一個相當真實的意義，或許可以說文化就如一個獨特的社會中顯示本身。它不僅約制教育現象，而且在此社會中的教育機構，亦須傳遞這種文化內容」（Hall, 1973）。

研究者將從歷史觀來討論通識教育的歷史背景，試圖以全球化與本土化的角度來檢視現今通識教育，並以後現代與後殖民主義觀點重新建構全球化與本土化曖昧難解之情結，並期以後現代與後殖民對去中心、多元、差異、解構與重構的強調，進而創生出「全球化與本土化二元對立的消解」、「全球去霸權、本土化去中心」、「解構全球化、重構本土化」、「思維全球化、行動本土化」、「全球本土化、本土全球化」。

貳、通識教育的歷史情境剖析

西方世界在古希臘時期，即已出現通識教育這樣的教育；而在東方世界或中國，則春秋時期孔子與儒家的六藝及六經之教，基本上就是一種通識教育。因此，不管在西方或東方，通識教育這種教育都是很早發生的。

我國大學通識教育起源可溯自民國四十七年由教育部所頒定的「大學共同必修科目」之規定，將「國文」、「英文」、「國父思想」、「憲法」、「歷史」等科目訂定為各大學校院必修課程，隨後於五十三年、六十三年、六十六年加以局部修訂（劉金源，2006）。民國七十三年教育部更頒布「大學通識教育選修科目實施要點」，要求各大專校院開設選修課程「文學與藝術」、「歷史與文化」、「社會與哲學」、「數學與邏輯」、「物理科學」、「生命科學」、「應用科學與技術」等七大領域。確定我國大專院校「共同科目」與「通識教育」之發展。民國八十五年九月，大法官會議釋憲，「部定共同必修」違背大學學術自主之精神，吹起通識教育改革之風。

我國大學教育向來著重專門教育，易將通識教育視為補充性教育，使得通識教育在發展過程中喪失主體性。專門化乃資本主義之衍生物；而資本主義之推展乃是全球化中極為關鍵性的影響因素，但最重要的動力及促使今日全球化不同於以往全球化的因素，在於資訊與傳播科技的進步與改變。

相較於全球化之教育議題，本土化教育議題應運而生。對於通識教育之發展與政策上的衝擊，以及目前各國教育政策與措施上所做出回應，這些外部環境文化議題的變化深深左右政府當局對通識教育政策的態度與措施一如比較教育學者 Dale（1999）所言，「...我們必須了解究竟全球化驅力「如何」地影響各國教育政策的形成」，而在地的脈絡（如國家特性包括經濟資源、政策制定過程、國家價值等）是如何「篩選」這些影響（Fowler, 1995）。不容諱言，這些影響於直接或間接影響通識

教育之形成與發展。舉例來說，全球性之議題如氣候暖化問題、國際議題等將通識課程之角色烘托更加重要。

本土化之議題可從不同觀點出發，如人權觀點來論，著重點乃置於權利的平等問題，尤其是關於少數族裔所面臨的不利處境；若從知識與研究觀點來看，則強調學術的自主性與跳脫西方理論框架。除此之外，不同的背景脈絡亦會形塑不同的訴求，特別是深受殖民經驗影響的民族，則以去「殖民化」為主要訴求。其義係指：所有通識課程中最重要、最核心與最具有價值上之優先性的部份；或者是指：若我們將所有通識課程繪成一地圖，則它便是指居於地圖中心部份的課程。而這樣的課程，其實也就是「人文素養教育課程」，或是「生命教育課程」（陳立驤，2008）。

後現代是一種「超越現代性」的未來生活形式，是一種尚待實現的未來社會、情境或生活方式（Giddens, 1990）；Hassan（1993）則以「不確定的內在性」來說明後現代，並試圖從後現代與「現代」的對照比較中，來突顯「後現代」的特質，如「形式」對應「反形式」、「確定性」對應「不確定性」、「整體性」對應「解構性」等，最典型於生活藝術之展現、尊重多元之展現等。

後殖民主義則是打破東西主客二元對立的局面、抵制中心論、脫離若是邊緣的宿命、重構主體性的位置、開創主體性的實踐力量與藉由雜匯觀點去除統治與被統治的互動空間。因應社會文化急速變化，通識教育也必須回應這些社會文化之特色於課程之中。

參、當全球化遇上本土化

當通識教育恭逢全球化與本土化來臨之際，通識教育角色上的變化是什麼？在談這個問題之前我首先要談的是什麼是「全球化」？它的意涵又是什麼？

全球化的形成係出於綜合性的因素，包括冷戰的結束、民主的推

展、環境問題的跨國性影響、跨國組織與企業的增加與功能的擴展等等，而資本主義的推展乃是其中極為關鍵性的影響因素，但最重要的動力及促使今日全球化不同於以往全球化的因素，在於資訊與傳播科技的進步與改變，緊跟著就是日益龐大的跨國組織和跨國公司，對各國、各區域或其他單位的影響。

就全球化的意涵而言，Robertson（1992）將全球化視為全球一致性與各地殊異性交融者，將全球化這個概念分為客觀與主觀的意涵：一、世界的壓縮，指稱逐漸增強的全球互賴；二、視世界為整體意識的強化。全球化概念從 1980 年代中葉開始受到學術界的重視並迅速增長，致使其概念本身也成為一種全球意識。全球化觀念本身不僅包含了世界壓縮的歷程，也含括對全球化的「反抗」。而 Giddens（1990）主張全球化涵蓋了同質性與異質性，他界定全球化為全世界社會關係的強化，此種社會關係連結遙遠地方，因而使地方所發生之事件得以被他處的事件所形塑，反之亦然。另外，Dimmock 與 Walker（2000）用全球化指稱相似之政策與實務的跨越政治、文化與地理疆界，全球化、跨國機構等確實施予壓力，讓個別政府設定相似的政策與實務，以在全球競爭中擁有優勢，並且認為社會文化是全球化中極為關鍵的面向，它媒介或過濾了觀念與實踐的全球化散播、採用、調適或抗拒。

通識教育從這些全球化的界定中，可以分析出全球化影響通識教育的發展，它是一種綜合性的內涵，強調世界時空的壓縮、全球性依賴、同質與異質性並存、跨疆界活動、全球社會關係連結等的現象。

那麼本土化代表著又是什麼？不同於全球化的廣受矚目，本土化的聲音與運動似乎淹沒在全球化之中。關於全球化的論述多如牛毛，反觀本土化的論述卻是相對寥寥。這一方面歸因於本土化本身的特質，一方面則因為全球化勢力的龐大以及無遠弗屆。就本土化本身的特質而言，因為其源於地方、本土的反省與運動，因此多半是以本土的語言發聲，也以本土的情境脈絡與問題為關切核心，發聲的對象也以本土的族群為

主，因此較少傳達到外界。而由於語言的隔閡，使得我們對各地本土化的研究與瞭解相對性的減少。

本土化可從不同觀點出發，如人權觀點來論，著重點乃置於權利的平等問題，尤其是關於少數族裔所面臨的不利處境；若從知識與研究觀點來看，則強調學術的自主性與跳脫西方理論框架。除此之外，不同的背景脈絡亦會形塑不同的訴求，特別是深受殖民經驗影響的民族，則以去「殖民化」為主要訴求。另外，本土化所深具的脈絡屬性，亦使其在各地呈現極為不同的面貌，相較於全球化現象，其在解說與描述上更不易有一致性的說法。因此，以下就本土化的歷史以及其概念進行探討。

Teasdale（1998）認為本土化是地方或本土文化中的學者，在獲得權利與自由之後，從傳統與現代西方世界的互動中，創建他們自己知識分析與傳送的模式。Alatas（1999）則主張本土化關切的，是將社會科學從學術殖民主義、歐美社會科學的不相干性中解放出來，並建構另類選替性論述。亦即，本土化的社會科學乃是基於本土的歷史與實踐，建構出不同於西方社會科學的論述。

此外，本土化在產生與應用上有兩條路線，其一為內部本土化，指的是關鍵性本土概念、方法與理論的淬煉、編碼、系統化與應用的歷程；其二為外部本土化，此種歷程乃是將進口的材質予以修正與翻譯，最終達成理論上、文化上的同化（Alatas, 1999）。

綜合上述，雖然本土化的界定並不相同，卻可以歸納幾個共同特質：一、跳脫主宰性框架（無論是來自西方國家或殖民宗主國），反對帝國主義在智識以及政經方面的宰制；二、擁有自主的權利，建立根基於本土經驗與特質的獨創性內涵；三、邊陲地區向中心地區挑戰，並爭取文化象徵的創造和詮釋的主導權；四、本土意識的喚起、本土民族權力與權利的恢復、並創建自己知識分析與傳送的模式。因此，本土化乃是具有各地特殊性，是異質且多元的，是出於自發的反省，以及對外來文化與力量的對抗，或是兩者兼有，是一種考慮本土情境脈絡與文化特

質的趨向。

當全球化與本土化相遇，對台灣的通識教育產生什麼樣的影響？Law（2002）指出全球化理論在解釋台灣教育發展趨勢有其侷限性，因為台灣不止違背了全球趨同現象（例如國界的消失，國家角色的消弱，民主與自由的重要性、本土文化與認同的破壞等），但又不能歸類為「反全球化者」，因為台灣反而積極參與世界經濟資本追求，Law 認為邁入二十一世紀教育改革中的國家認同與本土化之追求，並非完全來自全球化的衝擊，卻是來自兩岸關係的改變，也正因為此種微妙的關係導引著台灣通識教育改革的發展。

肆、當世界不再是絕對的白與黑－後現代與後殖民理論

既然全球化與本土化如此微妙的關係牽引著通識教育的走向，本文將從後現代與後殖民主義觀點解讀全球化與本土化之意涵。

一、後現代主義的意涵

Smart（1993）認為，後現代具有三種意義：

- （一）後現代與（資本主義式的）現代不同，但卻又與之保持著一種連續性的關係；
- （二）後現代與現代狀況之間存在著決裂或斷裂的關係；
- （三）後現代與現代生活形式之間具有相關性，須與之達成有效地妥協並坦然面對現代性所帶來的好處、問題叢生的後果、以及其界限與侷限。

Kohler 表示，後現代並非一種特定的風格，而是指超越現代所進行的一系列嘗試；在某種情境中，隱喻著那些被現代所捨棄的藝術風尚，在另一情境中，又暗指著反對客體藝術或涵蓋自己在內的事物（轉引自王岳川，1998）。

Jameson 認為後現代就是「晚期資本主義的文化邏輯」(Jameson, 1991)，將其理解成是一種「後現代意識」，即「在一個已經忘記要如何進行思考的年代，對當代進行歷史性的思考」，是一種專注於表面及字面意義的膚淺探討，並進一步指出後現代所具有的兩大特徵：第一，是舊有現代主義的原型政治使命與恐怖份子姿態的式微；第二，標示出高度現代主義所具有的情感，如深度、焦慮、恐懼、不朽情感等的消逝，取而代之的是以如 Coleridge 所稱的幻想或 Schiller 所謂的審美遊戲 (Jameson, 1991)。

Habermas (1993) 指出，後現代只不過是哲學與藝術領域中一個「新保守主義」的思想而已；Bell (1973) 表示，後現代即是一個「後工業社會」，是一個資訊世界，在此後工業社會或資訊世界中，誰握有知識、掌控資訊，誰就佔有絕對的優勢；以「擬像」、「內爆」、「超實體」等特徵來說明所謂的後現代；Giddens (1990) 主張，後現代是一種「超越現代性」的未來生活形式，是一種尚待實現的未來社會、情境或生活方式；Hassan (1993) 則以「不確定的內在性」來說明後現代，並試圖從後現代與「現代」的對照比較中，來突顯「後現代」的特質，如「形式」對應「反形式」、「確定性」對應「不確定性」、「整體性」對應「解構性」等，必須承認此種二分法仍是語意模糊的，因為二者之間的差異會一直不斷地變化，甚至崩潰，而且此種二分法的各個概念也並非完全地對等，不論是現代或後現代，其間仍存有例外與顛覆轉圓的可能性 (Hassan, 1993)。

因此後現代思潮的各種論述約略可歸納出以下幾項特質：

(一) 對二元對立消解的論述

後現代思潮主張反二元論，將對立的等級秩序顛倒過來，並摧毀這二元對立賴以產生的整體思維體系。

（二）對中心霸權去除的論述

後現代思潮主張顛覆中心霸權思想、打破一體化的世界觀，並主張以局部批判和非中心化來取代整體式或全球性的理論。

（三）對主體本身解構的論述

後現代思潮反對現代性的主體，質疑統一性的主體存在價值，質疑歷史寫實再現，認為是由社會和文字建構出來的，此種反本體論、反中心論、反二元論，是解構主義的表徵。

（四）對差異與多元重視的論述

後現代思潮主張客觀與真理不再是唯一的規準，去中心化霸權後，提供解放後多元的可能性，並且重視差異性的存在，於是產生差異性的尊重與多元價值的形成。

（五）對悖理隨機的論述

後現代思潮對事物不確定性的論述，後現代面對的是不可共量性、不連續性、片斷、弔詭等悖理情境，需藉由悖理邏輯創發出一種開放、寬容、多元的未知世界。

綜合上述，「後現代」強調主體差異、多元、折衷、打破疆界、消解正統中心、反對二元論並解構中央集權式的、歐洲文化理體中心的敘述，以及解構悖論邏輯創發未知的世界。因此，後現代主義具有強調去二元論、去中心化、多元、差異及質疑普遍客觀的真理等特徵。因而表現出一種開放、寬容、邊緣和不確定的特性並開啓一個「怎樣都行」以及「沒有什麼不可能」的新時代。

二、後殖民主義之意涵

一般說來，提到「後殖民」一詞，常會與「殖民主義」與「新殖民主義」概念加以區別。這三個概念分別是對殖民關係的不同階段與不同特點所作出的理論概括。「殖民主義」是指殖民關係的第一階段，在時

間上被限定在第二次世界大戰以前，其特點是殖民宗主國在政治、軍事和國家主權上對殖民地國家進行控制和干涉。在二次大戰後，絕大多數殖民地國家在政治上紛紛獨立，取得了國家主權，並開始擺脫帝國主義的直接控制。但是由於其他原因，它們在經濟與政治上仍然無法徹底擺脫對於原西方宗主國的依賴。這就是殖民關係的第二階段——所謂的「新殖民主義」階段。這個階段的相應理論是 20 世紀 60 到 70 年代在拉丁美洲國家發展起來的「依賴理論」或稱「新帝國主義」理論。它的宗旨是闡述新殖民主義階段西方發達國家與第三世界國家之間不平等的政治、經濟關係。「後殖民理論」則關注於討論第三世界國家、民族與西方殖民主義國家的文化、知識、語言和文化霸權方面的關係。是故「後殖民」又稱「文化殖民」（王岳川，2001）。

其次就後殖民的內涵而言，Giroux（1992）指出後殖民主義有以下內涵：1. 挑戰權力中心透過主流敘事與將體系整體化來自我建構；2. 他們挑戰藉由無情制度關係的再現與普遍性的宣稱來掌控的單一權威；3. 反抗那些將「他者」驅逐至權力邊緣的社會實踐；4. 質問權力與特權中心如何連結至他們作為帝國形式的政治位置；5. 與歐洲中心政治、歷史與政治撰述相競爭；6. 重新界定差異的文化政略；7. 創構出具有下述新特質的文化工作者——拋置同質與單一，重視歧異、多元與異質；拒斥抽象、一般與普遍，採納具體、特定與特殊；藉著權變、暫時性、變異性、試驗性、變遷性與變化性來達成歷史化、脈絡化與多元化。

因此後殖民思潮的各種論述約略可歸納出以下幾項特質：

（一）打破東西主客二元對立的局面

後殖民思潮對東方與西方的詮釋，始終抱持著批判的態度，從多個可解釋的角度，建立彼此對話平等溝通的互動關係。

（二）抵制中心論、奮力脫離邊緣的宿命

後殖民思潮以「去中心」為論述的原動力。被殖民者在殖民論述裏，往往被迫扮演邊緣角色。因此，位居劣勢的一方唯有抵抗「消音」，抵

制以對方為中心觀點的論述，才有奪回主體位置，脫離弱勢邊緣命運的可能。

（三）重構主體性的位置

後殖民學者為了避免陷入二元對立的邏輯（如殖民者/被殖民者），將重點放在再現及知識體系上，藉由重組及再塑造，作自我主體的重新定位。

（四）開創主體性的實踐力量

後殖民思潮期望在跳脫霸權中心觀後，開創出一種主體性兼具獨創性的實踐力量，以重塑主體性位置。

（五）藉由雜匯觀點去除統治與被統治的互動空間

後殖民學者主張去詮釋底層內被殖民階級與統治殖民者之間的互動空間，透過突顯異族文化之間的雜匯來削弱中心的帝國主義話語。因為殖民地這種時空上的文化落差，後殖民的可能性不再追隨其殖民主義，而是有新意的重複，在重蹈覆轍之中踏出新路。

綜合上述，「後殖民」是去中心論、重構主體與再塑造、反對二元對立邏輯、瓦解中心/邊緣雙元帝國殖民論述、主體的實踐「雜匯」的觀點。後殖民理論是關注於討論第三世界國家、民族與西方殖民主義國家的文化、知識、語言和文化霸權方面的關係。相較於後現代理論重視當代和未來，後殖民理論則偏重過去與歷史。

就是因為台灣特殊歷史主體，與今日時空背景反映在台灣通識教育改革有了新的發展，績效責任與管理主義成為組織文化的要求的行政官僚體制，存在於「市場」修辭面具後的角色（Apple，2001）。

伍、走出全球化與在地化的糾葛情節－從後現代與後殖民主義觀點 — 代結語

現今的全球化現象的確同時存在著同質性與異質性、普遍性與個殊

性等二元對立的向度，然而其彼此間的關係並非靜態的「同時共存」而已，而有著動態的辯證性生成關係，這種辯證關係並非單一環狀的型態，而是呈現螺旋式循環，「正」遭遇「反」之後所形塑的「合」將可能成為另一波辯證的「正」或「反」，在遭逢「反」或「正」之後形成另一種「合」，如此不斷循環演進。

全球化現象若視為後現代世紀的一種產物，以後現代論述來分析，則全球化恰可提供一個批判反省的空間。另外，全球化若視為一種向全球擴張的帝國主義，勢必會引發了來自本土的後殖民論述。因此以下將從後現代與後殖民的觀點，來分析通識教育於全球化與本土化的辯證關係，進而為各種全球化與本土化的通識教育相關論述尋找出路。

一、 全球化與本土化二元對立的消解

後現代反對二元論，不僅要將對立的等級秩序顛倒過來，而且要摧毀這個二元對立賴以產生的整體思想體系。而後殖民反對二元對立邏輯（如殖民者/被殖民者），將重點放在再現及知識體系上，認同問題係透過想像重組及再塑造，成為不斷變化，一再重新定位。因此，通識教育在全球化與本土化過程中，兩者是相互連結、相互滲透的關係，同質與異質並立、普遍與特殊共存，兩者應捨棄二元對立觀念。

二、 全球化去霸權、本土化去中心

後現代在於解構中央集權式的、歐洲文化理體中心的敘述，而後殖民則在瓦解中心邊緣雙元帝國殖民論述，兩者皆強調去霸權、去中心並主張文化多元論。通識教育為避免全球化淹沒本土的主體差異性，以及將本土化陷入另一格局的霸權文化，全球化引用時應去除霸權觀，而本土化推展時應除去中心論。

三、 解構全球化、重構本土化

後現代與後殖民的思考，雖然都在抵抗權力中心，但二者最大的區別，乃是前者源於資本主義高度發展的歐美，爲了是解構主體，後者則崛起於第三世界，爲了是重構主體。因此，通識教育應藉由對全球化權力運作的解構，以便再現本土化主體意象的重構，以致形成文化多元的存在。

四、 思維全球化、行動本土化

全球化的思維應該是差異、多元、折衷、打破疆界、消解正統中心的思維模式，創造一種開放、寬容的特性，而本土化的行動應該是抵抗中心、抵制消音傾向的，並奪回主體的實踐。因此，通識教育應善用全球化與本土化是一種互補性的發展趨勢，先具備遠瞻的全球觀後，再進行本土的行動與實踐。

五、 全球本土化、本土全球化

後現代強調悖論邏輯創發未知的世界，因而表現出一種開放、寬容、多元和差異的特性，而後殖民從「雜匯」的觀點出發，強調後殖民的可能性不再追隨殖民主義，而是有新意的在重蹈覆轍之中踏出新路。全球化與本土化皆有個殊主義普遍化與普遍主義個殊化的歷程（Robertson, 1992），而且兩者是互補的。因此，藉由全球本土化與本土全球化的相互交融，創生另一個新的面向。

全球化與本土化二者的關係，相遇在通識教育，呈現出一種不斷進行正、反、合的辯證關係。全球化與本土化現象自身的形成原本即是一種辯證的過程，二者遭逢後也出現辯證關係。二者關係透過後現代與後殖民有關去中心、多元、差異、解構與重構論述，創生出「全球化與本土化二元對立的消解」、「全球化去霸權、本土化去中心」、「解構全球化、重構本土化」、「思維全球化、行動本土化」、「全球本土化、本土全球化」

通識學刊：理念與實務 二卷一期

的辯證關係，兩者是相互連結、相互滲透、相互交融、同質與異質並立、普遍與特殊共存的關係。

參考文獻

1. 王岳川 (2001)。後殖民主義與新歷史主義文論。山東：山東教育出版社。
2. 王岳川 (1998)。後現代主義文化研究。台北市：淑馨出版社。
3. 何秀煌 (1995)。大學通識教育：理想、內涵以及問題：以香港中文大學經驗為例。通識教育季刊，2(1)，65-74。
4. 陳立驤 (2008)。通識教育若干問題之釐清與省思。通識學刊－理論與實務，1(4)，1-22。
5. 劉金源 (2006)。我國大學通識教育的現況、問題與對策。通識學刊－理論與實務，1(1)，1-30。
6. Alatas, S. F. (1999). The Discourse on Indigenization—Definitions, Criteria and Pitfalls. Singapore: Pagesetters Services PTE LTD.
7. Apple, M. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. Comparative Education, 37(4), 409-423.
8. Bell, D. (1973). The Coming of Post-Industrial Society. New York: Basic Books.
9. Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus of the mechanisms. Journal of Education Policy, 14(1), 1-17.
10. Dimmock, C. & Walker, A. (2000). "Globalisation and Social Culture: Redefining Schooling and School Leadership in the Twenty-first Century". Compare, 30(3), 303-312.
11. Fowler, F. (1995). The international arena: The global village. Journal of Education Policy.

12. Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
13. Giroux, H. A. (1992). "Postcolonial Ruptures/Democratic Possibilities" . In *Border Crossings — Cultural Workers and The Politics of Education*. N.Y.: Routledge, 19-38.
14. Habermas, J. (1993). "Modernity versus Postmodernity" , in Joseph Natoli and Linda Hutcheon(Eds.). *A Postmodern Reader*. New York: State University of New York Press, 91-104.
15. Hall, W.D. (1973) *Culture and Education: The Culturalist Approach to Comparative Studies*. in E. Edwards, B. Holmes and J.V.D. Graaff (eds.) *Relevant Methods*
16. Hassan, I. (1993). "Toward a Concept of Postmodernism" , in Joseph Natoli and Linda Hutcheon (Eds.). *A Postmodern Reader*. New York: State University of New York Press, 273-286.in *Comparative Education*. Hamburg: UNESCO.
17. Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism*. London: Duke University Press
18. Law, Wing-wah (2002). Education reform in Taiwan: a search for a 'national' identity through democratization and Taiwanisation. *Compare*, 32(1), 61-81.
19. Robertson, R. (1992). *Globalization-Social Theory and Global Culture*. London: SAGE.
20. Smart, B. (1993). *Postmodernity*. London: Routledge.
21. Teasdale, G. R. (1998). "Local and Global Knowledge in Higher Education: A Search for Complementarity in the Asia-Pacific Region." *Journal of Educational Development*, 18(6), 501-511.

Dialectics of Globalization and Localization: A Preliminary Study of General Education from Postmodern and Postcolonial Views

Kang-Lin Chao *

Abstract

The article is from the view of history to research the context of general education. Then the author tries to clarify globalization and localization to inspect general education with the viewpoints of post-modern and post-colonization to restructure the complex of globalization and localization, emphasizing decentralization, diversity, discrepancy and de-structuring. It is important to create the solutions to the conflict of globalization and localization, decentralization of globalization & de-centralization, de-globalization and re-localization, thinking of globalization and acting of localization, globalization with localization and localization with globalization.

Keywords: Globalization, localization, postmodern, postcolonial, general education.

【作者簡介】

趙康伶簡介：國立台南大學教育經營與管理研究所博士，Monash University 訪問學者，現任永達技術學院綜合教學部助理教授。研究方向：教育評鑑、教育管理。

* Assistant Professor, Division of General Education, Yung-Ta Institute of Technology and Commerce.

通識學刊：理念與實務 二卷一期