

The End of Education: Toward Posthumanism



汉译精品
思想人文

教育的终结

[美] 威廉·V. 斯潘诺斯 著 王成兵 亓校盛等 译

凤凰出版传媒集团 江苏人民出版社

by William V. Spanos

汉译精品 · 思想人文

教育的终结

[美] 威廉·V. 斯潘诺斯 著 王成兵 亢校盛 等译

图书在版编目(CIP)数据

教育的终结 / (美) 斯潘诺斯著; 王成兵等译. — 南京: 江苏人民出版社, 2006. 5

书名原文: **The End of Education**

ISBN 7-214-04170-7

I. 教... II. ①斯... ②王... III. 高等教育—研究
IV. G64

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 047751 号

The End of Education: Toward Posthumanism

Licensed by the University of Minnesota Press, Minneapolis, Minnesota, USA

Copyright © 1993 by The Regents of the University of Minnesota

Simplified Chinese translation copyright © 2006 by Jiangsu People's Publishing House

All rights reserved

江苏省版权局著作权合同登记: 图字 10-1999-072

书 名 教育的终结

著 者 [美] 威廉·V. 斯潘诺斯

译 者 王成兵 亓校盛

责任编辑 周晓阳 张惠玲

责任监制 王列丹

出版发行 江苏人民出版社(南京中央路 165 号 邮编: 210009)

网 址 <http://www.book-wind.com>

集团地址 凤凰出版传媒集团(南京中央路 165 号 邮编: 210009)

集团网址 凤凰出版传媒网 <http://www.ppm.cn>

经 销 江苏省新华发行集团有限公司

照 排 南京紫藤制版印务中心

印 刷 者 江苏新华印刷厂

开 本 960×1304 毫米 1/32

印 张 12

字 数 320 千字

版 次 2006 年 11 月第 1 版 2006 年 11 月第 1 次印刷

标准书号 ISBN 7-214-04170-7/G·1691

定 价 25.00 元

(江苏人民版图书凡印装错误可向本社调换)

威廉·V.斯潘诺斯(William V. Spanos) 纽约州立大学宾哈姆分校英语和比较文学特聘教授。著有《重复:文学和文化中的后现代时刻》(*Repetitions: The Postmodern Occasion in Literature and Culture*, 1987)、《海德格尔与批评: 找回解构的文化政治》(*Heidegger and Criticism: Retrieving the Cultural Politics of Destruction*);另编有《马丁·海德格尔和文学问题》(*Martin Heidegger and the Question of Literature*, 1980)和《文本问题: 当代美国文化批评的阅读策略》(*The Question of Textuality: Strategies of Reading in Contemporary American Criticism*, 1982)

出版统筹 余江涛

责任编辑 周晓阳

封面设计 南京七九八文化

此为试读, 需要完整PDF请访问:  www.ertongbook.com cn798@126.com

目 录

导 言	1
第一章 人文主义理解和存在—神—逻辑传统： 景观的意识形态	15
第二章 人文主义探究和监视政治学	57
第三章 现代人文主义教育理论的阿波罗投资： 以马修·阿诺德、欧文·巴比特、I. A. 理查兹为例	120
第四章 公正的暴力：20 世纪 80 年代教育“改革” 倡议的谱系学	213
第五章 越战十年间的大学：“控制危机”与 “拒绝顺从”	282
第六章 知识分子和后人文主义者的历史机遇：朝向 一种非中心化的教育	320
译后记	375

导 言

因此,“他们”(常人)事实上在下面各种平均状态中维持着自身:本分之事的平均状态,人们认可之事和不认可之事的平均状态,人们允许成功和不允许成功之事的平均状态。在人们先行描绘出什么是能够且容许冒险的平均状态中,它守望着每一种挤上前来的例外,每一种优先性都被无声无息地压制。

——M. 海德格尔,《存在与时间》

规训权力的统治,从数量和价值两个方面分别度量和等级化着个体的能力、水平和“本性”。通过这种“赋予价值”的尺度,它压制着必须获取的一致性。最终,它发现了确定差异和所有其他差异的相互关系的界线,也即异常的外在边界……在规训机构中,能穿越所有的地方监视每一个瞬间的永恒的刑罚在对比着,在差异化、在等级化、在同构化、在排除着。简而言之,它在标准化。

——M. 福柯,《规训与惩罚》

这本书的基本主张是,当代高等教育危机是马丁·海德格尔所称的“哲学终结”的症状之一。在历史的意义上更具体地说,我坚持认为,

以越南战争为高潮的诸多事件揭露了内在于人文主义的话语和体制实践之中的本质矛盾：它的公正的探究原则，事实上成为一种被掩饰的权力的工具。作为这种揭露的一个提喻的例子，我希望借助于 20 世纪 60 年代发生的抗议运动，当时，学生们代表黑人、妇女、少数民族和其他迄今为止仍被剥夺选举权的团体，拒绝自发赞同人文主义大学的“仁慈实践”，以回应它和以“自由世界”为名入侵越南的战争之间的同谋关系。

越南战争之后，哈佛大学于 1979 年发动了一场大规模的教育改革运动（以《哈佛核心课程报告》的采纳为标志）。杰出的美国人文主义者，保守主义者威廉·贝内特（William Bennett）、沃尔特·杰克森·贝特（Walter Jackson Bate）、阿伦·布卢姆（Allan Bloom）和自由主义者 E. D. 赫希（E. D. Hirsch）、韦恩·布思（Wayne Booth）等把这场改革加以理论化。这场改革的目的，不仅是要恢复被 20 世纪 60 年代的抗议运动“摧毁”的人文主义课程，而且是要恢复现在受到那些被称为“后现代”或“后结构主义”而本书更愿意称之为“后人文主义”的理论话语质疑的“公正”话语。在这场改革运动中，处于优势地位的自由主义人文主义者一派，在总体上忽略了突然产生高等教育危机的历史的具体时刻：各种各样的学生组织揭露了大学和指挥越南战争的权力结构之间的同谋关系。相反，它聚焦于高等教育颇具破坏力的“随意性”上：《哈佛核心课程报告》称之为“课程增生”，它以实用性的名义，“腐蚀”传统的普遍教育纲领。E. D. 赫希、韦恩·布思和杰拉尔德·格拉夫（Gerald Graff）等人的改革设想尤其区别于贝内特、贝特、克雷默（Kramer）、布卢姆和更加新近的罗杰·金博尔（Roger Kimball）、丹尼斯·德苏扎（Dinesh D'Souza）、大卫·莱曼（David Lehman）等人文主义者狭隘的教育独裁主义和政治保守主义。但是，这种对比仅是表面的。在这场改革运动中，尽管对人文主义大学遵循的原则提出了激进的质疑，然而，处于主流地位的自由主义话语在把（人类学家[anthropologos]的）人文主义传统重新确认为它的多元主义课程改革倡议的出发点方面和保

守派是一致的。换一种方式说,改革者对最高主体和公正原则的遵从(真理外在于权力,是权力的敌对者),掩盖了十年越南战争揭露出来的真理和权力之间、知识生产和处于统治地位的社会政治秩序之间的同谋关系。保守的人文主义者公开号召强加一门符合国家目标的课程。事实上,所谓的自由主义的改革倡议对这一号召的反对,成为一种可以消除人们的顾虑的霸权策略。

我的目的是,展示自由主义和保守主义的改革倡议之间以及它们和路易·阿尔都塞所称的(压制性)国家机器之间的同谋关系。我认为当代自由主义人文主义的温和的多元主义构成了一种合并策略。不论它的明确意图是什么,这种合并策略总是通过把新兴的差异性团体容纳进人文主义的核心或中心,也就是人类逻各斯,而消除其具有的颠覆性威胁。因此,在解除公开的排除手法导致的不可避免的抵制过程中,自由主义改革者的合并策略在社会政治方面远比保守的人文主义者设想的策略经济实用。简言之,大学里面的自由主义人文主义者对公正探究的重新呼吁,在根本上是意欲恢复人文主义失去的权威。它借助于一种迄今为止比安东尼奥·葛兰西、路易·阿尔都塞、雷蒙德·威廉斯和爱德华·萨义德所称的霸权更加微妙的实践方式。在福柯的论述中,如此的霸权构成了一种规训社会的微观技术学,其目的是令规训社会的对象成为自身压迫的承载者。

由于一个文本的内容包括它未说和已说的东西两部分,所以我想首先澄清这本书不是什么。它不意欲去构成对现代人文主义大学的具体组织和纲领的批判,也不意欲去清晰地阐释机构组织和课程方案的诸多具体选择模式。尽管本书在以下两个方面做了许多论述:一方面,是对哈佛大学在二战之后采纳的普遍教育纲领和在越南战争后采纳的核心课程的扩展性批判;另一方面,是关于对知识分子的另一种看法的建议,它涉及到许多对师生关系和课程组织的具体论述,但我的基本意图是解构现代人文主义的教育理论和机构实践,以便澄清隐藏在它们里面的意识形态传承以及迄今为止这种传承还压制着的解放性教学的

可能性。我认为,尽管各种各样的后现代或后结构主义理论(它对主体、文本性、文化生产、性别和种族关系、社会政治结构等的理解)的实践者对人文主义探究的许多方面进行了强有力的批判,这些批判却一直被一种残存的规训倾向所限制。结果,它们非常易于被机构所容纳。换句话说,由于人文主义话语已经成功地抵制了批判,所以在这儿我尝试去清晰地阐释另一种具体组织和纲领的理论基础,它要比当代理论提供的基础更适合于完成这种批判的任务。

这本书的根本目的是,显示基于一种形而上学的人文主义探究的公正性。这种形而上学是从终结或超越的位置上对存在的时间性的一种知觉,它压制或容纳时间性散播的差异。这种人类学的形而上学在一种类似的容纳性的政治实践中展现自身,这种政治的压制性隐藏在对于个体主权的幻想中。第一章《人文主义理解和存在—神—逻辑传统》通过引用海德格尔的解构性解释学,展示了存在(古希腊)—神(中世纪)—逻辑(人文主义的)传统的根本连续性,这种连续性存在于形而上学传统特权化、自然化并铭刻在知识生产的话语和实践之中的隐喻群中。处于中心地位的隐喻有:全景眼睛(和它的光)和中心化循环的相关形象。它们温和的内涵遮盖了形成它们的权力意志。这种由海德格尔关于技术的谱系学促成的展示的首要意义是揭露了“哲学的”探究(一般而言,我意指人文学科的探究方式)和科学的探究之间的同谋关系。下一章的一个重要目标是指出,关于在所谓的两种文化中存在一种敌对关系的假定已经挫败了任何一种对处于统治地位的文化和政治秩序的激进批判,也就是说,挫败了任何一种后启蒙运动的现代性的批判。

这并不是说海德格尔的解构性解释学本身对这项激进的批判任务而言就是充分的。尽管开篇一章坚决主张,海德格尔早期把存在理解为一个从本体论通过文本和文化到社会政治的牢不可破的连续体这一点有助于为激进的批判创造一个基础,但它也承认,当海德格尔直接涉足德国政治时,他对本体论探究基础的质疑所带有的局限性导致了灾

难性后果。用被存在一神一逻辑传统赋予特权地位的隐喻学术语来解释这一点,可以说,海德格尔对中心化循环话语的解构除了展示出形而上学思考的无成效的结果外,并没有达到探究的目的:形而上学地思考,如事实上人文主义者所做的那样,就是忽略时间散播的本体论差异,因此,就是把它空间化或结构化,并最终遗忘它。

一般而言的存在一神一逻辑传统和具体而言的人文主义传统赋予循环的哲学话语以特权地位。海德格尔揭露了促成这种循环的哲学话语的权力意志。而福柯对全景监狱和全景主义的历史的具体政治分析,可以被看作是对海德格尔的揭露的一种矫正,或更确切地说是一个扩展。因此,第二章《人文主义探究和监视政治学》对福柯现代资产阶级的资本主义规训社会的谱系学(在《规训与惩罚》中)进行了新的解释。福柯追寻到启蒙主义对光学的痴迷,它在杰里米·边沁的全景监狱,或者监视屋中达到高峰。它是一个有圆心的、环形的建筑物,从而通过不断的监视方式,而不是力量形式,使各种社会的不正常分子得到再造和正常化。最终,一种到处渗透的全景话语实践(在车间里,在医学和精神病学中,至少在教育机构中),在总体上把中心化循环铭刻进政治国家中。简言之,海德格尔阐释为现代性的人文主义话语的一种否定性局限——作为对遍布本体论的不同的忽略和遗忘——的东西,在福柯这儿变成了一种积极的或有生产能力的潜在的权力关系。它是遍布整个社会的对不同的监视和规训。

然而,这并不是要用福柯关于现代知识—权力关系的谱系学取代海德格尔对人文主义现代性的哲学话语的解构。在把规训社会的谱系追溯至在启蒙运动中首先产生理性和自然科学的话语实践并接着赋予其特权地位的认识论断裂的过程中,福柯无意地再现了两种文化的论争。他允许人文学(哲学、文学、文学批评等)实践(恰恰是海德格尔批判的对象)逃避和规训社会的同谋关系的责任。然而,以相反的观点阅读福柯,第二章也表明,尽管他把启蒙运动作为现代性的全景主义的根源加以强调,但是,福柯的话语在事实上暴露了后启蒙运动运用全景图

表(和它促成的全景监视)于其中的社会政治的规训实践和在整体上透露由存在一神—逻辑传统赋予特权地位的中心化循环(和可视的意义)的形象的权力意志之间的根本连续性。

换句话说,从海德格尔的角度重读福柯,就是突出了福柯这个一贯的认识(不论它多么不成熟):福柯认为,“全景监狱(历史的具体机构)是一种能还原为理想形式的权力机械主义的图表……在事实上,它是和任何具体的用途可以并且必须相分离的政治技术的一种形象。”因此,在把全景监狱的形象性和多价性主题化的过程中,这种海德格尔话语和福柯话语的比较分析,造成了一种解构性解释学和谱系学的妥协。这表明本体论和社会政治学构成了一种牢不可破的传承关系。无论这种妥协在任何历史的具体时刻的发展是多么的不均衡,它表明了这一理论方向比海德格尔、福柯和其他后现代话语的任何理论方向都能更充分恰当地完成根本批判晚期资本主义时代知识/权力关系的现存状况这一任务。更具体地说,在说明形成人文主义学科的“公正的”或“客观的”话语实践以及经验科学的那些实践的中心化循环/全景图表的过程中,海德格尔的解构和福柯的谱系学作了很大的妥协,它消除了现代大学是由一种根本的异质性决定的那种普遍而无用的观念(尤其以杰拉尔·格拉夫和弗雷德里克·杰姆逊[Frederic Jameson]为代表)。因此,这种妥协不仅暴露了人类学探究的容纳功能,而且也把在处于统治地位的社会政治秩序的再生产中的它的各个部分间的同谋关系暴露了出来。简言之,它造成了对霸权的一种不可抗拒的批判。

接下来的三章论述了 20 世纪 80 年代为了回应高等教育危机而发起的改革倡议。威廉·贝内特认为在十年越南战争期间,“人文学科的崩溃”导致了高等教育的危机。这三章的重点集中在中心化循环和全景监视的隐喻学的意识形态用途上。首先,这三章的内容构成了现代人文主义大学理论的谱系;其次,构成了它的机构实践的谱系,也就是说现代人文主义大学对公正探究、对普遍教育(核心课程或必要知识的共同体)以及对大学构成一个价值中立(非政治的)的空间这一原则的

持久遵循。

第三章《现代人文主义教育理论的阿波罗投资》，对三位颇具影响的、有代表性的人文主义者提出的关于高等教育的理论话语进行了一种解构性分析，重点集中在他们要求恢复古典的“希腊”模式的共同倡议上。他们的理论倡议和先前的三场发生在现代的改革运动非常一致：马修·阿诺德(Matthew Arnold)回应由工人阶级意识的觉醒导致的危机而提出的改革，欧文·巴比特(Erving Babbitt)回应欧洲衰落的危机和布尔什维克革命的胜利而提出的改革，以及 I. A. 理查兹(I. A. Richards)回应苏联作为一个超级大国的出现而提出的改革。这种分析揭示了存在于他们明显不同的言论之中的中心化循环和全景监视的隐喻学的根本连续性。它暴露了支配社会政治的“他者”(包括工人阶级、妇女、同性恋者、种族和民族的少数分子、第三世界人民)的权力意志。这种权力意志促成了这些作者所称的公正话语。正如他们的理论所干预的具体历史时刻所表明的，这些作者的各种各样的人文主义暴露了自身和国家机器之间的一种根本的同谋关系。在阿诺德对“文化”、巴比特对“古典尺度”和理查兹对“反映西方总体状况的概要性大学”的赞同中，我将揭示出这种同谋关系。

这一章的最后部分进一步扩展了阿诺德、巴比特和理查兹关于教育的理论话语的解构性阅读，重点集中在他们对古希腊教育和对形成他们的人文主义的中心化循环/全景监视的隐喻学的共同呼吁之间的密切联系上。这一部分引用海德格尔对古希腊人把真理理解为去蔽和罗马人把真理理解为符合(思想和事物的一致)的区分，揭示了这些杰出的人文主义知识分子倡议和加以理论化的古典教育的根源事实上不在希腊文化中，而在罗马人对希腊文化的果断再现中(由通常所称的启蒙或奥古斯都时代所传播)。它表明人文主义的教育工程，不是奠基于“原初的”和“迷失的”希腊思想之上，而是奠基于从属的或派生的(和算计的，即“政治上正确的”)罗马思想之上。罗马思想把存在展现为一种从属于文明和野蛮这个基本对立之下的一系列具体化的和等级化的二

元对立的传承。正如海德格尔反复展示的(以及正如福柯在他关于规训社会的起源的谱系中反复提到的“罗马意义”所指的),罗马教育包含学术和良好品行的训练。

这是《教育的终结》一书的一个关键部分。在把人文主义的谱系追溯至罗马起源的过程中,这部分内容表明了,尽管有阿诺德所称的它的“拯救话语”,人文主义教育——它的文化抵制无政府状态——却蕴涵在专横的政治工程中。渗透人文主义探究的人类逻各斯和大都市是同时出现的。前者凭借它的固定而永久的中心(核心)地位以正确的名义调整和驯化差异性知识的力量和威胁,后者凭借都市的地位以文明的名义调整和驯化野蛮地区的力量(威胁)。中心化循环和对叛逆者的监视(和正常化)使这两者的出现得以可能。以一种不确定的程度暗含在阿诺德、巴比特和理查兹的文本中的东西,在 T. S. 艾略特(T. S. Eliot)的文化批评中以结论的形式清晰地显示出来。不管他们意识形态的侧重点多么不同,在一般的意义上,T. S. 艾略特可被认作他们中的一员。简言之,这一部分对阿诺德、巴比特和理查兹的教育话语的分析表明,为了回应各自具体的历史时刻产生的教育危机,他们每一个人所拥护的人文主义教育在根本上都意欲生产一种专横的或殖民化的政治经济学,不管它们的公开程度有多大的差异。

第四章《公正的暴力》,通过考察美国的现代机构实践,再次论述了这项谱系学工程。为了准备对哈佛大学在 1978 年发起的大规模的教育改革运动进行批判的基础,这一章的第一部分集中论述了两个具有分水岭性质的机构改革倡议。它们塑造了普遍教育纲领的思想。在美国的学院和大学里,普遍教育纲领的思想被作为大学生学习的基本的(直到最近)和无需审查的尺度。这两个机构改革的倡议,一个是由哥伦比亚大学在一战和布尔什维克革命后提出的,另一个是由哈佛大学在二战后冷战开始时提出的。在美国,普遍教育的机构实践的这种谱系学,也即“知识共同体”的纲领性表述,在历史的具体政治反应中展示了它的根源。就哥伦比亚大学的改革倡议而言,我们发现了具有非凡

影响的“高等荣誉和当代文明”课程的根源。这是联邦政府在一战期间命令所有的学院和大学开设战争问题课程时于1919年出现的一些课程。开设这些课程的目的首先是同国内外的“威胁民主”的“破坏分子”作斗争,其次是同战后出现的“赤色革命分子”作斗争。就哈佛大学于1945年提出的普遍教育纲领而言(这个纲领在《一个自由社会中的普遍教育》一书中得到详细阐释。它一般被人称为《哈佛红皮书》,它主要以哥伦比亚大学的课程为模式),我们在冷战中发现了它的根源。

根据先前的谱系学,根据被报告公开陈述的旨在重新确立被过渡期间的“课程增生腐蚀的”普遍教育纲领的目的所合理化的工程,这一章的第二部分解读了1978年的《哈佛核心课程报告》显然乏味但却极具影响的话语。出于策略上的考虑,该报告没有提及突然导致这种“增生”的历史背景(在十年越南战争期间学生、民权分子、女性主义者的抗议运动),相反却使用了一种表达核心课程的不言而喻的普遍价值的言论。然而,对该报告产生的具体历史时刻的分析澄清了以下问题:推动先前更加公开的意识形态改革运动的社会政治议程也推动了这种新近的恢复核心课程的机构努力。该报告和其他报告一样,面对危机,它在恢复“美国遗产”的文化记忆方面构成了一种努力,然而它却比以前的报告具有更强的容纳功能。危机的产生是由于伴随美国以“自由世界”的名义在越南大规模地使用技术权力而出现了许多迄今仍具排他性或边缘性的团体。正如对核心课程报告的言论的分析所表明的那样,中心化循环/全景监视的隐喻无情地决定了由发生在十年越南战争中的话语爆炸所激活的所有差异的知识的纲领性表述。

因此,在揭露使公正探究和人文主义大学的话语实践得以可能的矛盾的过程中,20世纪美国高等教育的这种谱系史不仅指出了“教育的目的”,而且指出了和后现代性的非中心主义的社会、文化和历史现实相适宜的一种新的后人文主义的高等教育理论的积极可能性。

第五章《越战十年间的大学》再一次开始探索这些从人类学结构中释放出来的可能性。它构成一种对多情境下的学生抗议运动的症候性

阅读,目的在于为本书最后一章详细阐释的后人文主义的教育学提供一个背景。虽然 20 世纪 80 年代的改革运动把对学生抵抗运动的描述局限于美国文化记忆的叙述框架之内,但是此章把学生起义阐释为是内在于人文主义大学的理论和实践之中的矛盾的一种自发暴露:社会地构成的“公正探究”原则和作为意识形态的国家机器的“自治大学”。本章把学生对大学和军工联合体之间的同谋关系的揭露和他们对“中肯”的要求,解读为(用葛兰西引起共鸣的话说)对北美霸权的话语实践的自发赞同态度的明确拒绝。这些构成了把现代性(启蒙运动的遗产)带到它的圆满/终结状态的认识论断裂的结束时刻。

在自发的学生抗议运动的积极贡献外,这一章继续分析了这场运动在促使大学发生和由十年越战这一事件导致的知识爆炸相称的有成效的变化方面所遭致的失败。我的论点集中在抗议运动的两个一般阶段:存在主义阶段和马克思主义阶段。前者由于借助于本真性(自我同一或自我表现的主体)原则挫败了一种有成效的协作实践;后者由于借助于经济基础和上层建筑模式的本质主义而没能认识到在一定程度上文化生产(人文学科)和服务于军工行业的“知识工业”之间的密切联系。我得出的结论是:抗议运动没有促使大学的结构产生持久的变化是它抵制理论的结果,或更确切地说,是它没能成功地把霸权加以理论化的结果。也就是说,没能把文化生产和物质生产以及它们和国家权力的关系之间的密切联系理论化,没能把“公正的”人文主义话语(和自主主体)的意识形态和“客观的”经验科学话语的意识形态之间的密切联系理论化。换一种方式说,抗议运动没能把福柯所称的压制性假说理论化。它没认识到,真/美的话语是权力的工具,而不是权力的敌人。

抗议运动没能把大学的意识形态议程理论化。在分析它的这一失败的过程中,本章描述了 20 世纪 80 年代的改革倡议在努力恢复核心课程方面所取得的显著成功。但是,在把这种意识形态议程从根本上意欲控制的众多团体网络——抗议运动所忽略的各种密切联系——主题化的过程中,我的意图是奠定基础,以将 20 世纪 60 年代和 70 年代

早期由大学的自我解构释放出来的许多差异性(却又密切相联的)力量传承加以充分理论化。

第六章《知识分子和后人文主义者的历史机遇》承担了以上这项任务。由于知识爆炸和十年越南战争中被压制的历史主体迄今为止不停地增多,有关和学术/批评、教育学、课程相应的知识分子角色的教育规则不断地显露出来。本章划定了把这些教育规则理论化的界线。同时,本章再次论述了这样一种观点,以理解由人类学循环的非中心化导致的差异性知识,这种知识不是“分离的和自治的”,而是分离知识持久的(不论发展的程度多么不均衡)传承。尽管存在着这种确定的非中心化,但是学院里各种形式的后人文主义理论的实践者——解构主义者、谱系学家、新马克思主义者、新历史主义者、女性主义者、黑人批评家等——并没有完全成功地和高等教育的传统确立的规训特性割断联系。这种失败绝不是偶然的因素所致,它解释了他们的话语为什么十分容易被制度化,更进一步说,它解释了为什么他们无意识地达到了分工和统治的规训逻辑(它构成了“自主主体”和“自主规训”)的有成效和霸权的目的。对多元情境下的学生抗议运动加以充分理论化要求对立的知识分子承认在受压制的异化的知识形式的具体基础之间,存在着密切的关联。具体而言,需要的是一种专门性投入的但是合作的实践。我的意思是指这样的一种实践:它自己并没有再一次融入主导性知识分子的一般或普遍的范式中,它消融了规训社会所发明的劳动分工——这些劳动分工取消了知识分子的合作实践,扩展和深化了由霸权通过生产知识/权力而进行的审慎运作。

最后一章的第二部分,尝试把对立的知识分子关于教室里面的教学活动的思想加以理论化。它借助了一个十分关键的传统二元对立:成熟和幼稚、年老和年轻之间的对立。可是,处于对立面的知识分子诸如阿尔都塞、福柯和德里达等在努力思考 1968 年“五月风暴”事件时,却奇怪地忽略这一关键的传统二元对立(尽管它在尼采那里具有中心地位)。正统的马克思主义在赋予一般的知识分子以优越性的过程中