

主體的爭議 與教育

philosophy of education

以現代和後現代
哲學為範圍

蘇永明 著



心理出版社

C140-02
20074

主體的爭議 與教育

以現代和後現代
哲學為範圍

蘇永明 | 著



國家圖書館出版品預行編目資料

主體的爭議與教育：以現代和後現代哲學
為範圍／蘇永明著．--初版．--
臺北市：心理，2006(民 95)
面：公分．--(教育史：1)
參考書目：面
含索引
ISBN 957-702-863-2(平裝)

1.教育——哲學,原理

520.11

94025785

教育史 1 主體的爭議與教育——以現代和後現代哲學為範圍

作 者：蘇永明

執行編輯：林怡倩

總 編 輯：林敬堯

出 版 者：心理出版社股份有限公司

社 址：台北市和平東路一段 180 號 7 樓

總 機：(02) 23671490 傳 真：(02) 23671457

郵 撥：19293172 心理出版社股份有限公司

電子信箱：psychoco@ms15.hinet.net

網 址：www.psy.com.tw

駐美代表：Lisa Wu tel: 973 546-5845 fax: 973 546-7651

登 記 證：局版北市業字第 1372 號

電腦排版：辰皓國際出版製作有限公司

印 刷 者：東繹印刷有限公司

初版一刷：2006 年 1 月

定價：新台幣 350 元 ■有著作權·侵害必究■

ISBN: 957-702-863-2

自序

筆者自一九九五年返國至今剛超過十年，這是算自己的第一本書，出書的速度實在是慢。一方面，是自己能力有限，另一方面，是哲學本來就需長期的醞釀。本書的議題也是在寫博士論文期間就開始思考的，至今算是有初步的答案。筆者在立場上與國內的前輩和同儕常有差異，但基於學術上的真誠，筆者仍有所堅持。哲學是非常主觀的，仍請多多批評與包容。

由於這是筆者的第一本書，我要藉這個機會感謝許多人。首先，是當年在台灣師範大學教育學系就讀時的哲學啟蒙老師，有伍振鷺老師（我從哲學概論、教育名著選讀、中國哲學史、中國教育史、教育哲學共修了伍老師 18 學分）、歐陽教老師（修過西洋哲學史、教育認識論，在課外還向歐陽老師有許多請益和借書）、徐宗林老師（理則學）。在高師大碩士階段受教的邱兆偉老師（西洋教育哲學研究）、陳迺臣老師（中國教育哲學研究）及指導教授蔡培村老師。在碩士階段，還旁聽過楊深坑老師的兩門課。及英國讀書期間的指導教授 Prof. Morwenna Griffiths（目前任教於 Nottingham Trent Univ.）。回國後，除了前述師長的提攜之外，還有黃建一老師（已故）、郭實渝老師、黃藹老師、周恩文老師、馮朝霖老師、但昭偉老師、李奉儒老師、林逢祺老師、莊勝義老師等人的愛護和指教，在此一併感謝。

本書的寫作還麻煩了許多人，初稿承蒙暨南大學助理教授王俊斌、政治大學教育研究所博士班研究生許宏儒、彰化師範大學教育研究所博士班研究生蔡幸芬先閱讀，並提供不少修正意見，

於此誌謝，但本書的所有缺失完全是筆者的責任。還有，要感謝我的家人對於我追求學業的支持，內人和小孩在英國陪讀三年。在本書寫作期間，書本在書房裡放不下，就到走道上當路霸。隨便一放就超過一公尺高，實在是防礙交通，本書的完成對他們應該也是一種解脫。

最後感謝國家的公費留學考試制度，讓我有機會到國外就讀。也希望本書對我們的社會能有所回饋！

蘇永明 識於新竹教育大學

2005 年 12 月 28 日

目錄

作者簡介

自序

第一章 緒論	001
第一節 主體的爭議	002
第二節 主體的意義與探討方式	006
第三節 本研究在教育哲學上的定位	017
 第二章 笛卡爾的主體——我思	021
第一節 「我思」的論證及理性的地位	022
第二節 笛卡爾式主體	027
第三節 「我思」的正當性	031
第四節 「我思」的教育涵義	036
 第三章 康德的主體——先驗的主體	041
第一節 康德的先驗主體 (transcendental subject)	042
第二節 對理性自主性的堅持	048
第三節 對理性的正當性之質疑	058
第四節 理性的開發與自主的教育目標	063
 第四章 黑格爾的主體——自我意識	073
第一節 客觀唯心論和辯證法	074

第二節	自我意識	082
第三節	黑格爾的主體觀	085
第四節	對黑格爾的理性觀之質疑	090
第五節	教育主張：主體的形成與陶冶（Bildung）	097
第五章	結構主義的主體觀——主體之死	105
第一節	結構主義產生的背景	107
第二節	李維史陀的結構主義	110
第三節	皮亞傑的結構主義	117
第四節	對結構主義的批判	121
第五節	結構主義在教育上的主張	127
第六章	海德格對自我的定位——「此有」	135
第一節	海德格對「此有」（dasein）的說明	137
第二節	海德格對人文主義的批判	150
第三節	對「此有」的評論	156
第四節	教育上的引申	159
第七章	傅科的主體觀——自身的技藝	167
第一節	傅科對自我的定位	169
第二節	從考古學到系譜學	172

第三節	傳科晚期的自我定位——自身的技藝·····	185
第四節	傳科的自我定位之正當性質疑·····	190
第五節	規訓權力在教育上的涵義·····	194
第八章	後現代的自我定位 ·····	203
第一節	後現代的時代特徵·····	204
第二節	現代自我的破解·····	208
第三節	後現代自我的形式與內容·····	213
第四節	後現代自我定位的正當性之質疑·····	221
第五節	多元文化教育的理想·····	224
第九章	各種自我定位的比較 ·····	235
第一節	現代與後現代對自我的定位——形式 與內容的差異·····	236
第二節	自我定位的正當性問題·····	240
第三節	主體 vs. 認同的定位方式·····	241
第四節	現代性主體的矛盾·····	247
第五節	皮亞傑對傳科的結構主義批評·····	250
第六節	人文主義的問題·····	252
第七節	各種對自我的定位的教育涵義·····	257

第十章	本研究對台灣當前教育的引申	265
第一節	政治、社會背景的變遷	266
第二節	台灣人民的認同變遷	270
第三節	教改的風潮與開放	274
第四節	媒體的影響力日增	285
第五節	人權教育與環境教育的矛盾	292
參考書目		299
索 引		325

第一章 緒論

第一節 主體的爭議

第二節 主體的意義與探討方式

第三節 本研究在教育哲學上的定位

第一節

主體的爭議

台灣自從民國七十六年（1987）解嚴之後，各種思潮逐漸解除了禁忌，馬克思（Karl Marx）可以公開談，後現代（postmodern）的思想也跟著進來，進入所謂眾聲喧嘩的景象。然而，在政治上強調的是本土化。在教育上，先有國中教材「認識台灣」的爭議，而二千年政黨輪替後，建構台灣的主體性已變成是努力的方向，如《台灣教育的主体性》（林玉体，2002）、《台灣文化論：主體性之建構》（莊萬壽，2004），還有類似「建置台灣主體性的課程與教學」¹（二〇〇五年十一月舉辦）的研討會，都是把建構台灣的主體當做是理所當然。然而，在後結構主義已宣告「主體已死」（the death of the subject）的情況下，高喊主體是否還有正當性？尤其是由於「主體」概念本身的排他性，以及對於自身正當性的強調，台灣的主體性仍是一個爭議不休的問題。在戒嚴期間，政府所積極塑造的是對中國文化的認同，而在政黨輪替後，則要扭轉此一認同，轉向台灣主體性的建立，這樣做是否可能？是否有必要？筆者認為必須追本溯源從哲學上探討「主體」的概念，再來評估此一問題。

有關人的定位，在西方近代哲學中有很大的起伏與爭議。中世紀後，個人勢力逐漸抬頭，人們逐漸不再相信上帝為真善美的

◎ ¹ 該研討會於 2005 年 11 月 4-5 日舉行，地點是台中教育大學。

來源，笛卡爾（René Descartes, 1596-1650）的「我思，故我在」（*Cogito ergo sum*）開啟了以人的主體性做源頭，以為自己就能找到真善美，而此一能力就是——理性。這連帶的使人的主體地位也大幅提升，並且被以「人文主義」（humanism，或譯為「人本主義」）稱之。然而，這種以人為真善美源頭的假設也產生了吊詭的現象，當人們自以為應用理性可以找到真理時，實在是過於抬舉了自己。而且，更不幸的是，還認定自己的理性所找到的真理是客觀的。其背後的假設是每個人有相同的理性，所以只要是用自己的理性所找到的真理，其他有理性的人應該都會同意，如果不同意表示他不理性，被情緒等因素所蒙蔽。而這種客觀性的宣稱在社會情境上，正好為科學革命後的科學知識與民族國家（nation-state）所代表的客觀性權威所支持。

然而，現代主義對知識的客觀性宣稱只是形式上的，既未與他人討論，也未經某種形式的檢驗，根本就是以客觀之名，行主觀之實。我們不能因為某人宣稱他是憑良心做事，就認定一定是好事。因為這只是主觀的認定，不能完全算數的。可是，一旦當事者自以為自己的主觀為客觀時，卻產生了排斥異己的效果，完全不尊重他人或是任何差異，凡是與所謂標準不合者都是較差的，都應排除。在後現代的眼中，「客觀」變成是「霸權」的同義字。當後現代在反對客觀真理的同時，也反對現代對於主體的界定，這就成了二十世紀後半期歐美哲學的主要議題（Henry, 1991: 157）。笛卡爾以來所強調的主體性受到歐陸哲學強烈的批評（Solomon, 1995: 857），在法國更成為哲學發展的主軸之一，德希達（Jacques Derrida, 1930-2004）在一九八八年接受訪問時也說：「在法國過去二十五年中，最明顯的策略就是導致對『主

體的問題』之爭議」（Derrida, 1995: 255）。質言之，李歐塔（François Lyotard, 1924-1997）及法國後現代思想家，如傅科（Michel Foucault, 1926-1984）、德希達等人，事實上其理論核心都是在探討人的概念（高宣揚，1996：40）。雖然主體也可以指人以外的事物（Heller, 1990: 61），但是，人此一主體確實是西方歐陸哲學的主要議題之一（Sedgwick, 2001: vii）。

而對主體批判的源頭甚至可以追溯到康德的批判哲學，當他認為我們無法瞭解「物自身」（thing in itself）時，就是在檢討主體的限制，不該像以往的無限膨脹，而「後現代對主體的批判」（postmodern critique of subject）已成了哲學字典中的一個條目（Hengehold, 2000: 868）。可見，此一議題已成為是相當值得探討的課題。高宣揚也指出，後現代對人文主義的批判為主要立場之一（高宣揚，1999：132-156）。紀傑克（Slavoj Žižek）說明了西方哲學自從笛卡爾主體出現後的流變：

笛卡兒主體（Cartesian subject）的幽靈。為了對這個幽靈進行神聖的圍剿，一切學術勢力都聯合起來了：新時代的蒙昧主義者（New Age obscurantist）（想要接替「笛卡兒典範」，以邁向新的整體取向）與後現代解構論者（對他們而言，笛卡兒主體是一種論述上的虛構、一種去中心的文本機制所產生的效應）；哈伯馬斯派（Habermasian）的溝通理論家（堅持要從笛卡兒的獨白式主體性轉為論戰的互為主體性）與擁護存在（Being）想法的海德格派（Heideggerian）（強調需要「越過」現代主體性的界線，這種主體性已在當前賈禍不已的虛無主義那裡達到顛峰）；認知科學家（竭力要從經驗上證

明，並無所謂自我的獨特性，有的只是各種競爭力量之間的擾攘喧囂）與深層生態主義者（責怪笛卡兒機械論的唯物主義，因為它為無情剝削自然提供了哲學基礎）；批判性的（後）馬克思主義者（認為布爾喬亞思考主體的虛幻自由，乃深植於階級的分裂）與女性主義者（強調所謂無性別之分的「我思」事實上只是一種男性父權形構）。哪裡還有學術取向不被敵手指控為尚未完全否認笛卡兒的遺產呢？且誰還沒藉大肆評擊笛卡兒主體來還擊其更為「基進」的批評者，以及其「反動」的敵手呢？（萬毓澤譯，2004：1，參考 Žižek：1）

從上述的引言中可知，當今仍流行的許多思潮都必須面對主體的定位問題，而且幾乎都是以笛卡爾為此一問題的源頭。主體的概念或是對自我的定位是擺脫不掉的，也是當今許多爭議的核心。可見，此一主題是相當值得研究的。

在教育議題上，「主體」的概念也是無可迴避的，馮朝霖從教育人類學的觀點指出「人的未確定性」、「人（主體）的自我完成性」、「人自我完成性的依他起性」都是和教育有密切關係（馮朝霖，2000：63-64）。「自我完成性」是自己主導的部分，「依他起性」是與社會、文化互動並吸收其內容的部分，對於自我的不同定位將會影響這兩者的比率。幾乎所有教育議題都會牽涉到對學生的定位問題，尤其是對學生此一「受教者」所擺放的位置就影響了教育的模式。本研究將就各種對人的自我定位所引申出來的教育模式，逐一討論其適用時機。再就對台灣當前教育的意義，筆者將以影響學生自我定位和認同的角度，來比較戒嚴時期以及解嚴和政黨輪替後的演進過程。尤其是探討當前的

教育觀，在媒體發達的滲透之下，學生的自我定位和認同深受影響，也衍生出了各種問題。

最後是檢討在目前中、小學所實施的九年一貫課程中，除了七大「學習領域」之外，還有六大議題，其中「人權教育」與「環境教育」對人的界定就有相當大的差異。若就人權概念原始的預設，那是高舉個人的主體性。而環境教育卻認為這種主體觀是破壞環境的主要罪魁禍首，不應該再高舉人的主體性。當然，今天人權教育的實施已推及到兼顧他人的人權，甚至也承認環境權，已做了相當程度的調和。但是，這樣的調和能否成功，有必要追本溯源，從它們對主體的不同假設著手，才能調整心態，坦然面對（詳見第十章第五節）。

第二節

主體的意義與探討方式

在此先界定主體概念的意義，再根據其意義所涉及的層面決定探討的方式與範圍，等於是本研究的研究設計。

壹 主體釋義及相關概念

主體的概念所指涉的範圍非常廣，海樂（Agnes Heller）指出在法語與德語對此一名詞的使用包括了以下的各種涵義：

觀點；個人；傳記的「主體」；詮釋的主體；能知的主體；知識（Wissen）的主體；政治主體；道德主體；人

(person)；人格；自我(self)；單一中心的自我；自我(Ego)；男人；自我意識；自我反省性；意志主體；主權主體；或只是「我」的代名詞。此外，「主體」也包括各種非人的主體，像康德的先驗的主體(Transcendental Subject)、黑格爾所界定的世界精神、或是菲希特所界定的我(I)，以及像上帝、和被稱為普遍主體的歷史、人文主義、權利、藝術等。(Heller, 1990: 61)

在這麼多的用法中，本研究所採用的是指涉人的主體。但由於每個哲學家對主體的內容界定不同，他們所認定的主體可能只是人的某一部分特質，如笛卡爾的「我思」、康德的「先驗的主體」等。應該說，他們是以人的某一部分特質來指涉人。之所以只以某一部分特質，這是與「主體」的概念有關。因為，「主體」一詞蘊涵著有絕對的正當性，或是無可懷疑的基準。這時常會以人所獨有的特質（即異於其他族群、物種）做為主體之所在或內容。

由於主體對於自身正當性的強調，雖然它是指涉著「我」，但並不完全等於心理學上的「自我」(self)，或是「自我概念」，那些是對「我」的知覺，並沒有強調正當性的意味。然而，也由於主體對正當性的強調，每個哲學家所界定的主體內容正是最值得探討的對象。為何他們所界定的內容不同，但卻又宣稱具有正當性。在現代與後現代對主體的爭議中，後現代對現代主體的否定是爭議之所在。因此，本研究將檢討哲學家所宣稱的正當性是否能成立。

在主體的爭議中包括了反對「主體」的概念，如果不用「主

體」的概念，那等於是不同意將人定位為主體，但仍需面對人的定位問題。所以本研究等於是在探討「人對自己的定位」，這與英文概念中的“selfhood”似乎較接近。由於現代與後現代對人的定位，現代主義偏向以「主體」來定位人，而後現代則反對，這就是現代與後現代對「主體」爭議的所在。因此，本研究有關後現代的部分，當它們不再用「主體」的概念之後，就以它們如何對人的「自我定位」做為與「主體」的對等概念（counter-part）。但是，在行文中，有些後現代的學者或是在引文中，仍有以「主體」來表示對人的定位，筆者尊重其用法，但是在討論時會明確指出他在使用時與現代主義對「主體」的不同界定。



本研究的架構

一、對主體概念的內容分析和正當性的質疑

主體概念的爭議在於它蘊涵了正當性與排他性。因此，有必要去檢討哲學家如何為其正當性辯護。而其正當性又與主體的內容有密切關係，即主體的內容要先立於不敗之地，才會有正當性。如笛卡爾就以思想的優先性——「我思」做為絕對的基礎。可是，當我們發現每個哲學家對主體內容的界定有差異，且為其正當性辯護的方式也不同時，這就更值得探討了。

本研究所持的立場是從哲學的角度出發，因為這是一個哲學的議題。筆者對哲學的界定是「對假設的反省」，即認定我們對人的界定，不管是內容還是形式，仍只是假設。就內容而言，人的特質有認知、情意、肉身等層面，從社會生活的角度看，至少有道德、政治、娛樂等層面。可是，不同的時代都只強調某些層