

後結構主義 與當代教育學探索

回到世界性真實（增訂版）

Poststructuralism and Contemporary Pedagogical Exploration
Return to Worldly Realities

劉育忠 著

 巨流圖書公司印行

後結構主義

與當代教育學探索

回到世界性真實（增訂版）

Poststructuralism and Contemporary Pedagogical Exploration

Return to Worldly Realities

劉育忠 著



序

這是一本以後結構方式寫作的、談論後結構主義教育學的書。雖然本書的主要目的，是引介後結構主義思想進入教育學界，但恐怕會讓預期在本書中找到後結構主義重點概述的讀者大失所望，因為本書沒有「盡責」地清楚「歸納」後結構主義的數個主要論點，然後具體指出這些論點在教育的啟示與可能應用實踐來推導出一個後結構主義教育學的完備理論。因為這樣做，不但讓後結構主義就不再是後結構主義，失去後結構主義的批判與顛覆性格；也讓所謂的後結構主義教育學，不過是傳統教育學思維下的「舊瓶新酒」，無法真正現身。

本書選擇的是採取一種後結構主義式的思路，來「改述」與「轉譯」後結構主義關注的議題，以觸發可能的教育學對話與探索。這樣的代價，或許是犧牲所謂的「明晰性」，如果「明晰性」意味的是對理論複雜性的強迫「歸類」與「化約」，那麼恐怕後結構主義思想中壓根就不存在這樣的「明晰性」。後結構主義必得是「不明晰的」，因為它企圖拒斥所有的既存理解框架；如果所謂的「概念」指的是一種洞悉真相的穿透性，那麼後結構主義的概念群所企圖洞悉的，恰恰是那承載穿透性的不穿透性、展演真理的非真理性。換言之，後結構主義追求的，乃是一種不同的明晰性，目的在突顯概念生成前的複雜

性、明晰性產製前的未決性，並對生成真實的人為性與非必然性予以警覺。或許可以再追問的是，身為教育學者，如果不是追逐流行的新思潮，我們為何需要理解後結構主義思想？後結構主義式地想像教育學，有什麼意義與必要性？我認為，這個答案就在於本書的命題「回到世界性真實」(return to worldly realities)。

教育學理論一直以來，只處理到認識論的可能性條件，而非存有論的生命處境。簡單地說，教育學理論處理的是虛假的理想情境，而不是真實的、複雜的、難以決斷的生命情境，更因為受教者生命情境的繁多性與無法選擇性，因此教育學理論一直被認為與所謂的現實脫節，因為無法隨插隨用地去解決現存的教育問題。那麼後結構主義教育學就可以解決這些教育問題嗎？很抱歉，答案是不行，更糟糕地是恐怕後結構主義還會「複雜化」問題、「問題化」問題，讓問題更難以「解決」。在一部好萊塢電影「虛擬偶像」(Simon)中有過這樣一段對白：「為什麼我們在這裡？」(Why are we here?)；「沒有為什麼，就是在這裡」(No why, just here)。在一個意義上，後結構主義教育學試圖要帶領我們去關注的，就是這個我們赤裸裸而又不容迴避的「這裡」：我們每個人所居處的各自迥異的「世界性真實」。通過後結構主義教育學，試圖重新帶回立基於真實生命世界複雜性的教育學反思與教育實踐探索，而不是真實簡

化後的片面掌握與追求效率的問題解決。或許當我們「回到世界性真實」之後，我們才可能真正開展屬於我們的當代教育想像。

本書之得以誕生，要感謝屏教大多位良師、益友的鼓勵，政大教育系諸位師長的鼓舞，尤其是馮朝霖教授、蔡敦浩教授、高敬文教授與簡成熙教授在為學、為人路上的不吝提攜，以及參與催生這本拙著的編輯助理：陳宥儒、李東諺，還有麗文黃輝雲總編輯的鼎力支持，這本書方得以落地面世，作為個人返國回母校任教滿五年的一個生命印記。感謝生我、養我、育我的雙親劉克鎗、林怡良，讓我得以無後顧之憂地完成這本書。如果生命的美好就在這一場場人世的相遇，我滿懷無限地感激與欣喜。

劉育忠 2009 年暮秋改版自序於屏教大

前言 | 假若教育沒有本質

1

第一部份 試論『主體之死』後的當代教育學
Contemporary Pedagogy after the death of the subject

第一章 | 備受挑戰的教育學本質及其論述

21

後結構主義對主體概念的「問題化」

教育的本質與西方教育論述的發展：教育做為主體性建構歷程

後現代條件與後現代教育發展：後現代主體性的差異建構

想像一種超越後現代教育的當代教育學可能

第二章 | 後結構主義帶來的啟示與探索

57

當代教育學的困惑：後現代主義抑或後結構主義

理解後結構主義：什麼是後結構主義

後結構主義對當代教育學的可能啟示：為何需要後結構主義

第二部份 從主體性開始

Reviving Subjectivity

第三章 | 後現代之後的主體建構與社群想像

113

陸王學派與後結構主義的進路初探

主體隱退後的「我」是誰？「我們」又是誰？

人類主體性的後現代概念與問題

人類主體性概念的功能性意義與西方哲學

主體性概念的侷限根源

中國哲學傳統中的非二元對立預設：

陸王學派中寓含的人類主體性倫理本體論簡析

後結構主義者對「我們」的解構與改寫：

主體構建的命名政治學與認同疆域

後結構主義式社群的可能形式探索：社群做為他性差異的冒險

二種動態的主體情狀：迷惘跌落的遊盪或篤定泰然的飄遊

第四章 | 真理、主體性與教育研究

139

朝向一種主體性教育研究方法論

再思教育研究的本質

社會科學研究中認識論立場預設的反思與研究取向焦點的轉移

主體性認識論與教育研究取向之相關發展：

傳記式研究、自傳式研究與生命歷史研究興起之意義與批判

超克主體性認識論立場的真理虛無主義化與相對主義化危機：

當代詮釋學對主體性認識論立場的啟示

真理座落處的尋覓：主體與語言的關係

回到活生生的生命經驗開採真理

第五章 | 晚期傅柯思想與主體性教育學

187

晚期傅柯思想的教育學詮釋

傅柯對主體概念的問題化與晚期主體問題和倫理問題的返回

道德的生產與主體的編造：

晚期傅柯的自身關係倫理學與存在美學

傅柯式主體性教育學的建構嘗試：

自問、自承、自創的主體編造技藝

教育做為一種主體與真理合一關係的追尋

第三部份 無可取代的差異

The Irreplaceable Difference

第六章 | 全球化、新自由主義教育與多元文化主義 的主體性可能形式

223

後結構主義者的多元文化教育觀

全球化概念的理解問題

再思全球化浪潮下新自由主義教育方案的必然性

全球化與現代公眾教育本質問題：

社群疆域的問題化與公民身份概念基礎的解消

再思當代公眾教育目的與新自由主義教育主張

多元文化教育的反省與多元文化主義下主體性的可能形式：
人類主體性做為自身技藝的持續解構

後結構主義者的多元文化教育觀：文化差異性做為一種邁向
更佳自我理解與新知識 / 主體性形成的教育冒險

結論：一種後結構主義式的多元文化教育

第七章 | 死亡做為責任與善性的贈與 德希達對死亡的解構與生命教育

281

德希達的死亡與死亡的解構

德希達對死亡概念的解構

從死亡的不可替代性揭露人的不可替代性

從人的不可替代性到責任的合法性建立

死亡作為善性的贈予：對生命教育的再思與啟示

第八章 | 無目的論的教育學可能性想像 後結構主義與另類教育的接合

315

再思另類教育的定位

教育中差異概念的再思與另類教育學的差異允諾

後結構主義與另類教育的接合：差異邏輯的彰顯與實踐

教育中後結構主義思想與差異主體的建構：

後結構主義思想所提供的另類教育學可能發展方向

結論：邁向一種無目的論預設的另類教育學

結 論	回到世界性真實	339
-----	---------	-----

參考書目		353
------	--	-----

假若教育沒有本質

假若所有的天堂是聲鐘鈴，
而存在，不過是一只耳朵，
我與靜默，某種奇特的族類，
寂寞地在此罹難---

之後是理性的支架，崩裂，
我跌落，又跌落---
撞擊到一個世界，以各式的顛簸
而後有所知解---

--- 艾蜜莉·狄金生 (Emily Dickinson)

〈我察覺腦中的一場葬禮〉 (I felt a funeral in my brain)

本書企圖從後結構主義思想中開採出一種理論態度：通過將後結構主義理解成一種「回到世界性真實」（Return to worldly realities）的倫理學與本體論立場，從中展顯當代教育學所可能呈現出的別種風貌。在一個意義上，後結構主義思想家所企圖揭露的正是：這個世界其實空無一物，真實不過是人類所產製的幻像，即使人類自身，對「主體」（subject）的握有都只是虛像，一切僅僅是差異的、存有之力，在個體每個「置身所在」（situated-ness）遭逢到的獨一無二的「給定」（the given），所產製出的多樣性運作效果（effects）。

然而，這樣的立場，並非意味著後結構主義是一種變形的寂靜主義（quietism）¹，主張消極而犬儒地面對世界的空無，正好相反，研究者希望在本書呈現的是：後結構主義思想家乃積極且具體地實踐著世界真實的更新與重建，即使這意味著對滋養安全感的幻像加以揭露、揚棄所必然帶來的不安全感，甚至混亂，以及為了維持「小寫複數形」的世界真實，而必須面對與處理由差異性與多樣性所導致的真理相對主義、價值虛無主義。但正是在這樣的疑難與過程中，從中銘寫了人類的存在痕跡，所謂的世界性真實在此現身。

這樣的宣述，並非主張將後結構主義詮釋成一種以重建主

¹ 寂靜主義（quietism）來自靈修神學，主張將自己交給上帝，不認為人能夠靠人為的努力達到完美的境界，靈修者所追求的那種能與神交通的神秘經驗，乃是神主動白白賜下的，並非來自個人修為。因而，寂靜主義意味的是一種對主體積極能動性的絕棄與不信任，是一種主體主動構成的被動性。

體施予性 / 能動性 (agency) 為標示的主體哲學之復活，而是企圖彰顯後結構主義並非全然棄絕了主體的積極性。必須強調後結構主義絕不過度地誇大這種積極性與主體施予性 / 能動性 (agency) 的可能，如現代主義的意識哲學所堅持的錯誤那般。通過強調主體構成處境中必須面臨的、因力的運作差異性，所給出的獨特情境性，後結構主義主張的是：主體在一種給定的被動性之生存狀態下，去從事主體構建的可能性探索，或者說去抗拒、踰越既成的主體框架的可能性。後結構主義主要由「語藝」(rhetoric) 的創作帶領，嘗試創造出傳統哲學的他者或者說另類的視角與多樣可能性。

因此，研究者大膽地認為，或許後結構主義的論述實踐策略，可大致特徵化為「解構式地回顧重述」、「系譜學式地讓差異性與多樣性可能從中現身」、「通過創造新概念產製不同的真實觀」等三大面向。後結構主義總是通過重整或者鬆動了原先的論述空間與邊界，藉以讓一個新的論述可能性現身，而倚之構建了多樣的世界性真實：如德希達 (Derrida) 的「解構」(deconstruction)、傅柯 (Foucault) 的「問題化」(problematization) 與德勒茲的「去畛域化」(deterritorialization) 等策略性概念群，以及所主張的「存有的美學化」、「倫理學的美學化」與「倫理學的本體論化」等立場。透過這些由語藝帶領的概念創造、經驗重組，後結構主義

思想家提出了一個有別過去西方哲學傳統的世界觀、主體觀、倫理學與本體論立場，甚至是哲學自身的定位。通過後結構主義思想家所創製的諸多概念群，一個「小寫複數形的世界真實之繁多樣貌」因而得以在此間現身。至此，過去哲學概念的本質框架不再適用，而根據過去哲學概念與預設而構設的教育理論與教育哲學，自然也必須重新加以探索，必須再次開展一種教育學想像。即是立基於此，本書嘗試依循後結構主義思想的觸發與路線，對當代教育學提出一些思考與發展方向。

關於研究定位與命名語藝

在此，或許有需要先針對本書所涉及的幾個定位問題，略做釐清：在導論〈假若教育沒有本質〉這樣的標題之下，由於採取的是假設語氣的寫法，似乎透露出研究者已先行預設了「教育具有本質」這樣的命題。但研究者自身，其實並未打算立基於如此的假定之上，或者更清楚地來說，啟用「假若教育沒有本質」這樣的招呼，研究者所企欲表述的立場是存在主義式「存在先於本質」²的視角，並希望對「教育本質」採取類現象學「存而不論」³的態度。這也說明了，本研究並不打算涉及「教育『是否』有本質」或者「教育是否『應該』有本質」

² 「存在先於本質」是存在主義的代表人物之一沙特（Sartre）所提出的重要命題，強調的是人類存有不是一種先具本質性的實現性創造，而是一種通過存在實踐而後呈現出特定的本質，因而本質乃是從實踐中產製出來的。

³ 現象學的「存而不論」，強調對先見的擱置，以讓事物本質得以提交給意識的與料中現身。

這樣的「實然」與「應然」的論證問題，通過這樣對「教育本質」的假設性命題，研究者希望表達出的是對現行教育學從事一種「逾越性」(transgressive)想像的理論建構企圖，戮力爭取一個遠離現存教育學本質預設的虛擬平面，企圖在其上從事種種可能的概念創造工程⁴，揮別本質存否的爭論，專心勾勒一種「沒有本質」的教育學可能，以及在這樣的教育學想像中可能出現的教育學面容。

在書名「後結構主義與當代教育學探索」的標示之下，涉及到的是研究者「探索一種後結構主義教育學」的企圖。本書所謂的「後結構主義教育學」，指的是採行若干後結構主義思想家視角或概念之後所產製出的教育學觀點，而這裡所謂的「後結構主義思想家」主要指的是德希達 (Derrida)、傅柯 (Foucault)、德勒茲 (Deleuze) 三位法國哲人，一般公認為後結構主義的代表人物。由於德希達、傅柯、德勒茲與教育學之間的關聯可能性，不可能窮盡，也勢將不斷衍長，因而本研究特別強調「探索」與「一種」來標示本書所具有的拓荒性與實驗性，以及對其他可能性的存設與尊重。也就是說，本研究所企圖「接合」⁵出的後結構主義教育學，在二者「後結構主

⁴ 這裡汲取了許多德勒茲式的語彙與概念，在德勒茲那裡，從事哲學就是從事概念創造，研究者以為，若將此觀點延伸至教育哲學的話，或許可以大膽如此言之：從事教育哲學，就是從事教育概念的創造。這正是本書／研究的根本立基點之一。

⁵ 「接合」(articulation) 這個概念，是英國文化研究大將 Hall 所提出的著名概念，指的是不同且有時甚至是矛盾的概念藉以相鏈結的過程，如同「大貨車上頭的汽車」。對 Hall 來說，「接合」

義」與「教育學」之間尚存在許多其他可以擴展與飛行／逃亡的路線，而本研究所捕捉的，不過只是其中的一種可能性，並處在一種變異的動態中，故或可以「探索一種後結構主義教育學」來姑且命名本書所涉及的研究企圖。

關於「後結構主義」一詞的使用與指涉，在學界向來有所爭議，比如「後結構主義」一詞被認為是美國的產物，用來指稱戰後深受尼采影響的法國哲學家，如德希達、傅柯、德勒茲等人，以及「後結構主義」與「後現代主義」混用的問題，這些爭議留待本書正文中再加以細緻處理（詳見本書第二章的討論）。在這裡，研究者想先說明的是：本書雖然採用了「後結構主義」一詞來指稱德希達、傅柯、德勒茲三人的思想，但並未存在任何將德希達、傅柯、德勒茲三人思想化約為一派哲學的預設，也不認為光德希達、傅柯、德勒茲三人就能夠涵蓋所有的後結構主義思想家，或足以代表整個後結構主義思想。事實上，即使德希達、傅柯、德勒茲三人各自不同作品間的觀點，都存在著歧異，因而連勾勒各自思想體系的系統性都頗受質疑，更遑論虛構一個宏大而後設的「後結構主義」立場將三人一舉納入。此外，本書也不企圖後設地去重建德希達、傅柯、德勒茲三人個別的完整思想體系，而是視議題所需，以實用主

是一種連接的形式，能夠造就出不同成分／元素之間的統一體，是一種非必然性地連結、不必然總是絕對或必須的。因此，其內部的不同元素皆可以用其他的方式加以接合，因為其中不存在必要性的歸屬關係（Dimitriadis & Kamberelis, 2006: 138）。

義的精神與態度開採相關概念，作為處理的材料與養份。是故，對本書所使用的「後結構主義」一詞，或許較佳的理解方式是將之視為對德希達、傅柯、德勒茲三人思想的「通稱性」標示，只是為了便於討論與行文的流暢度，而暫時沿用台灣教育學界對本書牽涉到的討論範圍所使用的習慣性用語。

本書目的

承上所述，本書企圖通過對「後結構主義」與「教育學」二者的接合來產製出一種後結構主義教育學，藉以展現受到德希達、傅柯、德勒茲三人思想影響所啟發出的當代教育學想像，並嘗試藉由後結構主義來進行實驗性接合，以誘發嶄新的當代教育學思維。

然而，若欲開展這樣的教育學想像，作者認為首先有必要掌握當代教育學論述所居處的理論脈絡，作為想像開展的基礎；而在從事此脈絡性理解的過程中，又勢必對教育論述所牽涉到的若干根本議題進行「問題化」的質問，從中加以釐清並說明研究者的教育學視域與立場。但通過這些姑且稱之為教育學發展的系譜學拆卸，本書並不打算去「復興」一個抱持普世性、絕對性、唯一性的「大寫單數形的」教育想望；而是企圖去產製、滋生得以肯認特定性、多元性與多樣可能性的「小寫複數形的」教育諸多可能性之基礎。

此外，由於在當代教育學的討論中，常以後現代教育為起