

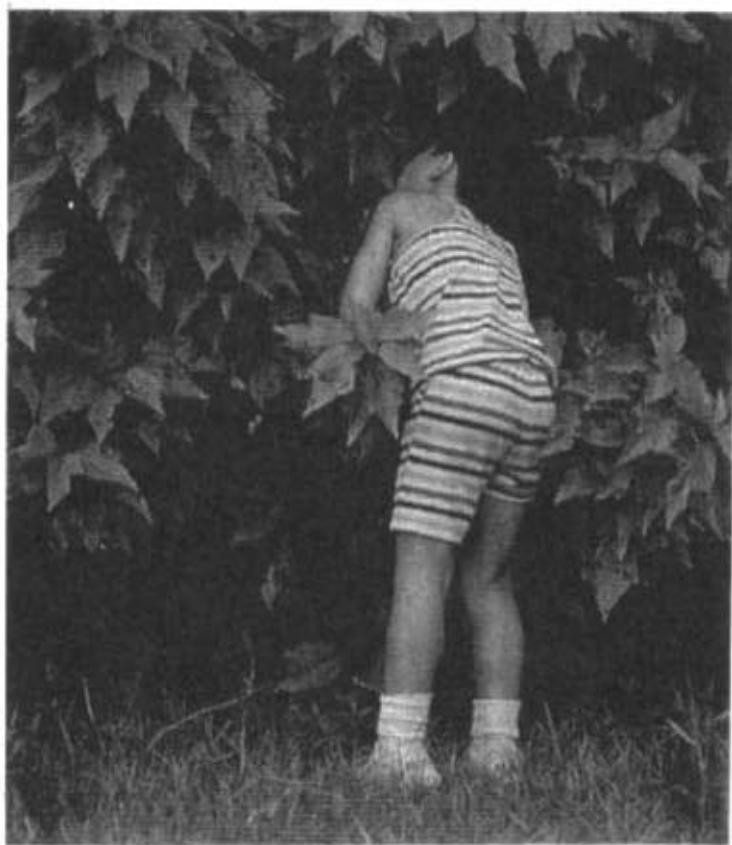
後現代思潮衝擊下的教育研究

周 珮 儀

台灣省國民學校教師研習會編審、台灣師大教育所博士班

教育理論和實踐係植基於現代的傳統。教育是啓蒙之子，它奠基於高度個人主義和人文主義假設所發展出來的整體主義和理性主義，使啓蒙的理念（批判、理性、個人自由和向善的進步）得以實現。教育組織參照「主體中心理性」的論述，使其自身和其措施合法化，教育的過程被視為理性主體內在的開展（bringing out）、天賦潛能的實現，以自我促進動機、自我指導，變成某種特定的主體。（Usher & Edwards, 1994, p.24）

針對教育現象的研究，也是建立在啓蒙傳承下來的知識權威，這些權威和假設現在產生了問題，因此，教育研究方法論在面對後現代的解構之際，是否正如 Derrida 所言，只要對這些基礎「輕輕一碰」，這個龐大綿密的體系傾刻間就會搖搖欲墜？而體系崩解之後，我們是邁進了一個自由、開放、多元、創造的新境界，還是陷入了希臘神話 Babel 城人人各執一



在後現代的氛圍中，教育研究者應如何自處

言的混亂失序、無法溝通？後現代飄忽、變動、破碎、平面的特質，是否正如昆德拉在《布拉格的春天》中所說的，是一種無法可逃卻又是不可承受之輕呢？身為教育研究者，在後現代的氛圍中如何自處？以下將就後現代對於實在、主體、規範與價值、真理與理論、方法論、功績規準、新科技的應用、想像力與創造力、科技整合等層

面的觀點與影響進行探討。

（一）實在（reality）

所有的後現代主義者都拒絕了任何實在的觀點，因為實在假定了個體心靈過程的獨立性與相互主體間的溝通（Rose-nau, 1992）。例如：Lyotard（1984）反對後設敘事（metanarrative）、Derrida 反對邏各斯中心主義（logocentrism）（王岳川，民 82；楊大春，民 84）、Rorty 反對哲學的鏡本質式（李幼蒸譯，民 79）、Baudrillard（1983）反對再現（representation）。

後現代認為實在是建構而來的，語言與符碼並不是實在的再現，而是語言符碼製造了實在。語言是我們唯一認識的實在，實在是一種語言習慣(habit)、語言共識，並沒有一個獨立於語言論述外的實在存在。後現代主義者感興趣的是「文本際性」(intertextuality)。所有的知識主張都僅在他們各自的脈絡、典範或社群中，才可能被認識與被討論。他們因而同意專業社群的存在，實在則是在一個特定脈絡中被常規所接受的社會過程的結果。

對於教育研究者而言，現代性主張因果性、預測性、說明性；後現代主義者認為世界上的每件事都是相關的，無法獨立出來研究，用文本際性來取代因果解釋。世界現象是紛雜多變、渾沌不清且是相互關連的，想去連結所有環節以定義任何現象是不可能的，每個文本也都是相關於其他文本，每件事的出現都是隨機的、無序的、無法加以說明的(Rosenau,1992)。

(二)主體

後現代主義者反對現代性的主體，質疑一個統一的、一貫的主體存在的價值，他們提及「後--主體」(post-subject)或「反主體」(anti-subject)時，不是在要求客觀性，而是對於被視為文化與歷史的先前建構中心的主體--人--不去強調。他們認為主體是虛幻的，甚至是一種語言上的共識或是語言思考的結果，像Derrida與Foucault就認為，自我僅是語言中的一個位置，是論述的產物。(Rosenau,1992)主體也顯現了權力的形式，Foucault認為主體一詞有兩種意思：透過

控制與依賴主從(subject to)於別人，和透過良知和自我認識束縛於自己的個性，兩種含意都意指一種使個體屈從並處於隸屬地位的權力形式(錢俊譯，民84)。

對於教育研究者而言，主體的失落使得研究結果變成一種不斷分延、散播、替補的文本，概念永遠在不確定性中流浪與漂泊。主體再也不能運用其權力對客體進行控制和預測，而只是在語言遊戲中不斷地向中心權力話語挑戰。固然能增進研究者對「後設敘事」和「堂皇敘事」的洞見和批判，揭露在中心之外豐富的邊緣和他者，但是在去除結構時，解構也失去立足點，在「體系哲學」喪失時，「啓迪哲學」也失去挑戰和批判的對象，這是後現代的研究者無法逃脫的困境。

(三)規範與價值

現代性科學觀認為價值不能影響研究，研究必須排除研究者的主觀意識。就算無法完全排除，仍需註明，讓讀者了解。後現代主義者認為價值、情緒、感情都是人類悟性運用的產品。沒有任何一個價值系統是高於其他系統的，所有的價值都是相同的。倫理選擇無法被視為人類道德的選擇，其僅是一種語言範疇，一個建構。反對現代主義的客觀主義，主張價值的相對主義(Rosenau,1992)。

(四)真理與理論

真理是啓蒙的價值觀，其帶來了秩序、規則、依賴邏輯、理性等，為了製造知識，就要假定真理的存在，以便追求，據以累積知識。然而後現代主義者認為真

理是獨斷的，獨斷帶來權力，有權力就有優位，有優位會造成宰制。因此，真理主張會形成恐怖主義：挑戰真理者會被判為異端，權力並用真理來合法化它自身。有些後現代主義者認為真理是語言論述(discourse)的結果，真理無法獨立於語言而存在。此外，語言沒有確定的意義，沒有一定的解釋觀點，任何解釋都是平等的，沒有好壞、適當不適當，因此，真理也就失去生存空間。

後現代主義者反對現代性理論，因為現代性認為理論是系統的、不變的、統一的、具有優位的，後現代主義者則認為理論是多元的、相等的、沒有任何一個理論可以宰制其他；沒有理論是系統的，一切都是混亂的、龐雜的、分裂破碎的；著重相異性、部份的、個殊的部份，並瞭解到理論是權力的合法性武器。

後現代主義者不想以現代性名詞建構一套新的理論。甚至，沒有理論。理論代表有目標、有計畫，但是這是啟蒙理性的產物。後現代懷疑理性、拒斥推論，沒有目標、哪來計畫？更何況理論，因此，後現代常用悖論(paralogy)代替理論一詞(Rosenau,1992)。

對於教育研究而言，後現代提醒研究者去反省視為理所當然的(take for granted)理論和真理，察覺理論和真理中權力的宰制，主張典範之間的不可共量性(incommensurability)，提倡一種多元的理論觀和小巧敘述(pettit narrative)；鼓勵重新詮釋和創新，具有包容尊重的研究倫理，接納歧異和矛盾。此外，後現代關心多元、他者和差異，所以許多教育的核心

概念必須重新脈絡化(recontextualized)，概念的轉型使教育研究具有較為流動、建構性的觀點。然而，如果採取過於激進的觀點，將一切視為混亂、破碎、差異、失序、變動的，那麼教育研究也就沒有理論可言了。

(五)方法論

現代對於真理和客觀性的假設，不幸地使方法變成社會科學的目的，甚至全部；甚且方法常被窄化為唯一的科學方法。後現代主義的研究者並不一定排斥方法一詞，但他們較常用策略、競爭等詞彙代替方法。後現代主義者主張「反方法」，認為沒有真理、沒有中心、沒有唯一的方法，怎樣都行(anything goes!)後現代社會是多樣的、變動的、斷裂的，因此，方法也是多元的，沒有固定解答，任何答案都可以。方法論將更為折衷、有彈性，擺脫社會科學中心的主體。較少使用量化的技術(例如：資料分析)，而更為依賴俗民誌、描述、敘事、詮釋、和文學。而從另一種個人和團體的分析而言，解構、系譜學、考古學等方法更能增進特定的瞭解，鑑賞差異和多樣性，避免下判斷的結論。那些增進或限制人的可能性的過程和機制得以為人所知。隨著俗民誌的新發展，更多的「他者」的聲音將會被聽見。(Hollinger,1994,p187-188)

(六)功績規準

後現代對於功績效能的要求，使得對於高科技工具媒體的需求大增，而新工具、新媒體的出現與應用，又改變了傳統

研究的模式，甚至改變了整個知識狀態，並進而影響人的思考邏輯與架構，形成了功績主義。

Lyotard 認為教育知識的傳達受功績(performality) 規準的影響，教育研究機構提出的問題不再是：「這是真理嗎？」，而是：「它銷路好嗎？」（由知識商品化的脈絡而言），「它有效能嗎？」（由權力增長的脈絡而言）。由其他規準所鑑定的能力（真／假）、（正義／不義），由於實作性低，所以不再有能力了。因此，知識不再以自身為目的，不再重視理想的實現與人類的解放，知識變成一種商品。知識的傳播將不再是專屬於專家學者和學生的責任，每個人都可以在網路上自由地接近所有資料，研究機構和專業團體喪失了原有的特權，臣屬於現有的權力。

(七)新科技的應用

教育研究生產和傳播有組織的知識累積體，將新科技用至此累積體，對傳播媒體影響很大。學術知識可轉換成電腦語言，傳統專家或教師的地位被電腦記憶庫所取代，學生在終端機前取用電腦資料庫，使用終端機的方法將會比研究和教學內容更為重要。資料庫是明日的百科全書，它們超越所有使用者的能力，成為後現代人的本質。研究者要能掌握電腦語言，具備精確發問的語言遊戲的能力——亦即如何在相關的記憶庫中找到所需的資料？如何形成問題才能避免誤解？因此，資訊學和電傳學的基本訓練將成為研究的基本能力。(Lyotard, 1984)

(八)想像力與創造力

在後現代社會中的教育研究者不只要具備資訊傳遞、記憶資料或操作電腦的基本能力，最重要的是活用資料解決問題，組織資料成為有效策略的能力。後現代知識在於追求資訊的完整，其最大功績在於以新方法重組資訊，組成新步法，這種將過去分散的事物連結並清楚表達的能力叫做「想像力」，其特質之一是「速度」。只要任何人想要，都可以獲得資料，沒有科學的秘密。每個人都有相同的能力，額外的功績在於想像力的分析，藉以創造新步法或改變遊戲規則(Lyotard, 1984)。

(九)科際整合

教育不只是提供技術的複製，也要促其進步，所以知識傳播不只限於資訊傳播，而應訓練所有能增加聯繫各種知識領域的能力。Hollinger (1994, pp.186-187) 認為由於科學主義被視為現代性的殘骸，而被棄置在一旁，加上對文學的內省和邊際聲音的讚揚，將更可能出現科際整合的作品。

例如：在 Rorty 的後哲學文化中，哲學不斷進入文學、歷史、人類學、政治學各文化領域；在 Derrida 的解構閱讀中，不管是哲學或文學都只是一種文本，不具支配性的地位；Lyotard 的知識觀認為科學知識與敘事知識同等重要，這都是一種科際整合的契機。

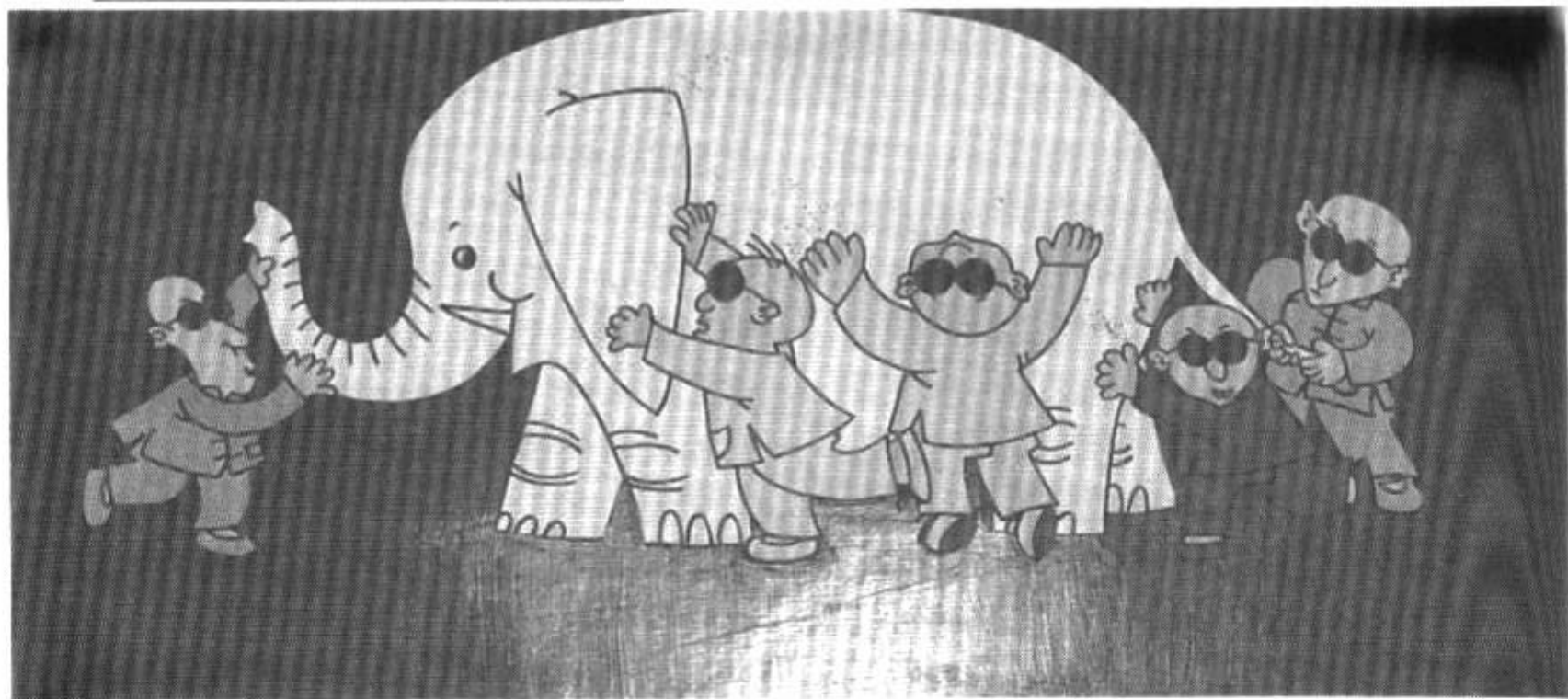
Lyotard 認為「科際整合」是「解合法化」時代和急進的經驗主義下特有的方法。「科際整合」和知識的關係並不是像

「精神生活」或「人性解放」等術語所表達的，而是由複雜概念和物質機器的使用者，以及由其功績能力的人來解釋，他們無法用後設語言形成最終目標，並更正機器的使用，但他們可以用腦力激盪的方式改善機器的功績。

對於教育研究者而言，從事教育研究將不再是單一學科的研究，而是具有多元的觀點和方法，獲得許多前所未有的研究結果。然而，教育研究如果失去本身獨特的學術造型，陷入各學門混沌模糊的迷障中，未必是教育之福。

參考書目

- Lyotard, J.F. (1984). Postmodern condition : A report on knowledge, Minneapolis : University of Minnesota University.
- Rosenau, P.M. (1992). Post-modernism and the social sciences. New Jersey : Princeton.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). Postmodernism and Education. London: Routledge.
- 王岳川 (民 82)。後現代主義文化研究。台北：淑馨。
- 理查·羅蒂 (李幼蒸譯) (民 79) 哲學和自然之鏡。台北：桂冠。
- 陳光興 (民 81) · 布西亞。載於葉啟政編：當代社會思想巨擘。(頁 188-209)。台北：正中。
- 楊大春 (民 84) · 德希達。台北：生智。
- 蔣年豐 (民 84) · 羅蒂的民主思想：輕鬆一下嘛！載於張福建與蘇文流編：民主理論：古典與現代 (頁 171-198)。台北：中央研究院。
- 德雷福斯、拉比諾 (錢俊譯) (民 84) · 傅科 -- 超越結構主義與詮釋學。台北：桂冠。



教育研究如果失去本身獨特的學術造型，陷入各學門混沌模糊的迷障中，未必是教育之福