

後現代教育研究及其出路

劉育志

國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

摘要

本文旨在從本體論、知識論與方法論等三個層面，探討後現代思潮對「教育研究的對象」、「教育研究的方法」、「教育研究要建立的知識」、以及「教育研究的文本」之影響，並以能力取向的觀點提出後現代困境的可能出路。本研究結果如下：一、後現代思潮下的教育研究轉向重視個人經驗、內心世界及個人的、地方的、本土的論述。二、後現代主張不同的知識有不同的語言遊戲規則，彼此互相競爭、共存，因此，追求不同的知識就必須採取不同的方法，如此一來就呈現方法論多元主義的局面。三、研究不能「再現」研究對象，因此不能誤將研究結果視為全部的事實，研究者作研究的時候必然會涉入個人的想法。四、研究文本必須跳脫制式的框架，改以充滿詮釋性、討論性、開放性的撰寫方式，讓閱讀者也共同建構知識。最後，本文更以能力取向的觀點，闡述後現代研究雖然重視差異、片段，仍須讓公共政策有其施力點；而學術社群也必須創造一個尊重差異、友善的學術氛圍，才能讓後現代研究有發展的可能。

關鍵詞：後現代、教育研究、能力取向

Educational Research into the Postmodern Wave

Yu Chih Liu

Doctoral Candidate, Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

This paper aims to explore the impact of postmodern thoughts on “objects of educational research,” “methods of educational research,” “knowledge to be established in educational research”, and “texts of educational research” from the perspectives of ontology, epistemology, and methodology. The author proposes the way out of the postmodern dilemma from the viewpoint of capability approach. The results of this study are as follows: (i) Educational research under the postmodern trend has shifted its focus on personal experience and the individual inner world, as well as personal, regional, and local discourse; (ii) Postmodernism advocates that different knowledge has different rules in the language game, competing with and coexisting with each other. Therefore, different methods must be adopted to pursue knowledge, thus presenting an insight of methodological pluralism; (iii) Research cannot fully “represent the research object”, so the results of the research cannot be taken as all facts. When the researcher conducts the research, his/her own ideas will be inevitably involved; (iv) The research text must get rid of the standard framework and change to an interpretive, discursive, and open writing method so that readers can construct knowledge together. Finally, from the perspective of capability approach, the author further elaborates that although postmodern research values differences and fragments, public policy must still be given its own strengths; the academic community must also create a respectful and friendly academic atmosphere in order to develop future postmodern research.

Keywords: postmodern, educational research, capability approach

壹、前言

自 18 世紀啟蒙運動起，「理性及普遍原則可以確保知識朝向進步發展」之觀點成為主流論述並催生了現代性(modernity) (Alvesson & Sköldberg, 2009)。現代性，即主張以客觀知識為基礎，透過理性擺脫僵化、迷信、成見、錯誤的權威等弊病，另外，科學的確定性、控制、測量、分析、因果、邏輯、秩序、權威、進步也是現代性的特徵(Alvesson, 2002)。但秉持啟蒙運動以來，理性、客觀的研究途徑卻逐漸走向「惟科學主義」，過度強調價值中立、因果分析、預測控制，導致啟蒙運動「原意在解除神話，其後自己卻成為另外一個神話」(楊洲松, 2000)。到了 1960 年代左右，學術界出現一股稱之為後現代的批判勢力，他們不只挑戰真理的權威，更挑戰主流科學知識再現(representation)的取徑，對他們來說，科學可以被視為霸權的一部分(Bereiter, Cassells, Scardamalia, & Hewitt, 1997)。除了批判科學的權威以外，當代社會科技及媒體的高度發展，新形態知識的產生以及社經體系的改變，皆促成後現代社會成形，而社會在這種轉變中需要全新的概念與理論，後現代理論於焉形成，大致可分為兩條路線：Jean Baudrillard 及 Jean-François Lyotard 以資訊、知識及科技的新形態為立論基礎來詮釋後現代社會；Fredric Jameson 及 David Harvey 則是以高度資本主義發展產生的全球大規模資本滲透與同質化來詮釋。這些後現代論者所詮釋的社會轉變之過程，也導致時空經驗的改變，並產生新的經驗形態、主體性與文化(Best & Kellner, 1991: 3)。

雖然後現代主義批判理性及科學，而且也改變了科學、文學及藝術的遊戲規則(Lyotard, 1984: xxiii)，但事實上，我們很難清楚地界定「何謂後現代」，其特徵是一種挑戰的態度(Bereiter et al., 1997: 330)，或者可以將後現代主義描述為批判的、策略的(strategic)、修辭(rhetorical)的實踐，而這些實踐當中遍佈著差異、重複(repetition)、擬象(simulacrum)及超實體(hyperreality)等概念，這些概念鬆動現代性的呈現(presence)、同一(identity)、歷史進步、知識的確定性及意義的單一性(univocity)(Aylesworth, 2015)。就以學術研究來說，他們反對主流社會科學的知識論假設，駁斥方法論的規範，抵抗知識主張，模糊了所有版本的真理(Rosenau, 1992)。普遍強調理性、客觀科學方法的自然科學或社會科學探究，在後現代主義者眼中是一種權力的再現，科學方法只是取得真理的眾多可能性之一，不能獨斷地解釋世界，在現今強調證據、量化、理性甚或知識符應論的研究場域中，後現代提供了新的思考方向與可能性，並且讓我們對研究產生不同以往的評估，諸如：如果沒有普遍的真理，那麼研究結果的價值是什麼？如果排斥科學的研究方法，那麼如何對實體進行研究？沒有科學方法，各說各話也算研究嗎？

後現代思潮廣泛地影響建築、文學、藝術等領域，那麼，後現代在教育領域

當中有什麼重要性呢？Usher & Edwards(1994)認為教育或許是我們和世界產生連結最重要的途徑，透過教育，我們體驗世界、理解世界並試圖改變之，並且，我們也在教育當中理解自己以及自己和他人的連結，因此必須特別重視有關解放(emancipation)和壓迫(oppression)的問題，而後現代思潮的精神正提供教育新的思考方向。進一步延伸到教育研究，則逐漸重視邊緣者，並且強調多元性、個體性（林奕成，2011），以後現代的觀點來探討教育問題者也越來越多，可以說教育研究正在轉型當中(Constas, 1998)。

國內以後現代視角分析教育行政、領導、政策、課程、校園建築、教學等領域已有頗為豐碩的結果，但是以「教育研究」為分析對象者相對較少，即使談到研究典範轉移或研究方法的新思潮，也往往略過後現代不提。初步回顧文獻，我國探討後現代對教育研究之影響者，有楊洲松（2000）著之「後現代主義與教育研究」以及林奕成（2011）著之「後現代主義思潮及其在教育研究的蘊意」等文，不過，兩者都沒有處理到後現代主義特別關注的「再現」問題，而且其論文架構都是以後現代對現代性的批判為基礎。周珮儀（1997）則深入地從Lyotard、Derrida、Rorty、Baudrillard、Foucault等人的思想尋繹後現代思潮的特色，並從形上學、認識論和方法論三個層面探討後現代思潮對教育研究的影響，但該文在後現代思潮對研究文本書寫風格之影響方面則未加著墨。此外，也有學者探討後現代思潮對教育史研究及比較教育研究之影響，如周愚文（2014）在「後現代教育史學」一文中，深刻地分析後現代教育史學的研究之書寫方式、資料來源、文本與內容的關係及再現等問題，不過該文聚焦於教育史研究範疇，而不是範圍較廣的教育研究為主題。方永泉（1995）則在「現代與後現代－後現代主義對於比較教育研究的挑戰與啟示」一文中，從現代性的困境為出發點，探討後現代的興起、內涵及其對比較教育研究之影響，惟該文未探討研究主題、研究文本書寫等層面。本文將嘗試以後現代主義的本體論、知識論、方法論及再現為基礎，探討後現代主義在教育研究中的意義，以突破前述論文之限制與框架。

前述本體論、知識論、方法論及再現的架構是來自Mark Constas(1998)提出的後現代教育研究層面。在「解密後現代教育研究」(Deciphering Postmodern Educational Research)一文中，Constas提出教育探究層面包含本體論、知識論、方法論、政治、再現、分析及實踐等層面（如圖1），他主張聚焦後現代教育研究的難以理解性(elusiveness)來檢測方法論、政治及再現等三個層面就夠了(Constas, 1998)。該論點顯然有欠周延，對「研究」進行研究至少必須再考慮本體論及知識論，其理由有二：第一，提出一個研究問題必然涉及一個或數個研究對象，這個對象是永恆的、穩定的、不變的、彼此獨立的，抑或是變動的、暫時的、互動的？我們要研究的實體(reality)是獨立於我們存在，由我們去發現、找到，或者實體是我們建構出來的？後現代若否定永恆的研究實體，那麼，研究要處理什麼問題？這些問題是研究的最基本假定，必須先予釐清，後續的知識論及方法論層

面才有立足的空間。第二，研究的目的是增加知識 (Postlethwaite, 2005)，因此對於知識的性質必須有所理解。知識是否如實證論者所主張的命題與經驗符應者才能算是知識？知識當中是否隱含著權力的運作？科技高度發展的現代社會，知識的性質有何轉變？這些都是探討後現代對研究的衝擊必須考慮的。另外，Constas將政治層面獨立出來討論知識與權力的關係，本文將在知識論中一併討論這個問題。

後現代是由許多學者組成的一個思潮，每個學者的論述不盡相同。Rosenau(1992)將後現代分為「懷疑的(skeptical)後現代」及「肯定的(affirmative)後現代」。「懷疑的後現代」論者提出悲觀的、負面的主張，他們認為後現代是片段的、不融合的、令人不安的、毫無意義的年代，甚至缺乏道德尺度；「肯定的後現代」論者雖然同意懷疑的後現代對現代性之批判，但仍保持樂觀，不認為後現代必然走向虛無。雖然將後現代論者進行分類不太適宜，但Rosenau的分類在分析後現代陣營各學者之間分歧的意見時仍頗具參考價值，為了更全面了解後現代思潮對教育研究的影響，本文將進一步以「懷疑的後現代」及「肯定的後現代」來分析後現代思潮在研究的本體論、知識論、方法論及再現等層面之影響。

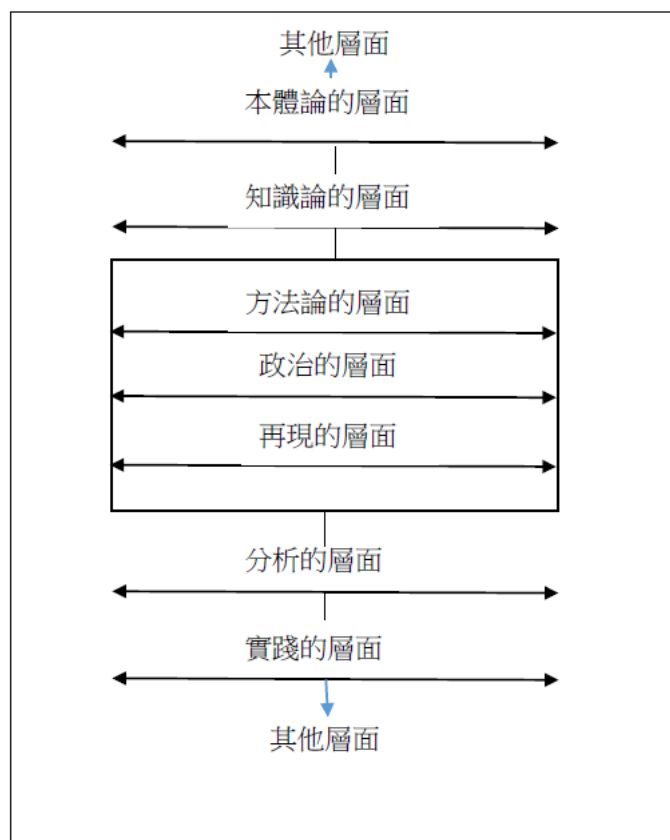


圖1 Constas的教育研究層面圖

資料來源：Constas, A. (1998). Deciphering Postmodern Educational Research. Educational Researcher, 27(9), p.37.

貳、後現代主義的本體論、知識論、方法論

Alvesson(2002) 認為，雖然後現代陣營中，各個學者所關注的焦點不盡相同，對於某些議題的看法有時甚至是相反的，但還是可以歸納出後現代思想當中幾個重要的核心觀點，包括強調論述及脈絡、片斷的認同、批評再現論、消解大敘述的基礎與權力、知識中必然包含權力，簡單來說，其特性包括批判性、內省性、多元性、差異性、自主性、不確定性（吳清山，2007）。這些核心觀點其實是來自其本體論、知識論、方法論與再現，以下分別敘之。

一、本體論

當前主流科學的本體論，是以機械論(mechanicalism)為基礎建立的，其基本特徵是世界是由最基本的、不可再分割的固定原子所組成，而這些原子之間彼此獨立（劉魁，1998）。然而，後現代所持的本體論是以有機論為基礎，他們主張世界是由關係網絡組成，不可最終徹底分科的有機、流變整體，事物之間是彼此互動的，其關係是動態的（劉魁，1998）。現代科學假設永恆不變的基本單位構成世界，但後現代認為所有事件都是暫時的、變動的、互動的。也就是說，後現代本體論強調思考方式的關聯性，這種模式反應在社會科學當中就會強調溝通、互動、對話、互為主體、視野交融、生成(emergence)、超越個人(transpersonal)、互惠(reciprocity)等概念(Wright, 2008)。當現代社會科學致力於發現其所謂的外在實體時，後現代論者主張沒有適切的方法來加以再現，他們認為沒有獨立於個體心靈活動之外的實體，也沒有互為主體的溝通以外的實體(Rosenau, 1992)。

正因為後現代論者主張實體是互為主體的溝通，那麼，肯定的後現代論者和少數幾個懷疑的後現代論者同意實體的建構論，他們反對心靈狀態與外在世界的劃分，肯定的後現代論則更進一步支持實體的脈絡論(contextualist)，他們主張實體是在某個特定脈絡下社會運作的結果。懷疑的後現代論者則將實體視為語言常規(linguistic convention)，他們主張假使語言本身是相對的，而且語言是我們唯一知曉的實體，那麼實體就是語言的積習(habit)。總之，後現代的實體論是暫時的(provisional)而且是帶有情緒的，在哲學上有些人會說是相對論或主體論，而不是實證論或哲學上的物質論(materialist)或客體論(Rosenau, 1992)。

由上述分析可以發現，「語言」是後現代本體論的重要要素，Murphy(1990)指出，擁戴後現代實體論者將「真實」或「存在」等語詞的討論限定在語言的網絡當中。語言是變動的、演化的，如果世界是由語言呈現的，那麼人們所認知的世界就不會有所謂永恆不變的終極實體（許立一，1999）。後現代主義嚴肅看待

哲學中的語言轉向，意味著客觀論者（科學的目的是預測／控制自然和人類）與人文學者（特別重視個體經驗及提升人類自由）正面交鋒。後現代主義反對獨立存在的客觀實體或人類經驗與意義，而重視論述(discourse)本身就是重要的議題也是探究的事物(The Thing)(Alvesson, 2002)。

二、知識論

後現代主要關注的焦點是「反現代性」、「質疑再現及主體」、「反對絕對普遍真理」及「打破中心權威」(劉紀雯, 1999)，他們不接受科學理性將科學方法視為產生無涉價值(value-free)的真實知識之知識論立場，而主張知識是部份的、地方的、特定的，而不是放諸四海皆準的、無歷史的(ahistorical)，而且知識總是充斥著權力與規範。要之，後現代拒絕普遍的、先驗的(transcendental)知識與思想基礎，他們認為提出任何知識主張之前，必須提升對語言、論述、地方的社經現實的關注(Usher & Edwards, 1994)。

值得注意的是，劉紀雯(1999)認為後現代並不是要完全放棄理性、真理和意義，只是在尋求真理的同時，凸顯出它的建構和局部性。進一步說，後現代主張知識是由對話(dialogue)產生的，社群成員討論、協商各種相互衝突的詮釋與行動的可能性而產生有效的知識(valid knowledge)，與其要求絕對的知識，後現代追求的是「說得通」(defensible)的知識主張，效度(validation)在後現代知識論中成為一種抉擇的議題，也就是說，在各種競逐的、可否證的(falsifiable)的論述中選擇相對較可信的知識主張(Çakir, 2012)。

Lyotard 在 1984 年出版的《後現代狀況－知識報告書》(The Postmodern Condition: A Report on Knowledge)一書中深入分析高度科技化的社會中知識本質的改變，也討論科學研究及其典範(paradigms)產生的後果，而這樣的討論係由 Thomas Kuhn, Paul Feyerabend 等人首開先河(Jameson, 1984)，除此之外，他也對知識的正當化(legitimation)¹問題提出獨到的見解。以下簡要提出 Lyotard 在《後現代狀況－知識報告書》中闡述的後現代知識論。

(一) 電腦化社會當中的知識

Lyotard(1984)認為知識的供應者和使用者之間的關係，此刻已變成商品的製造者與消費者，從今以後，知識是為了要出售而生產，或為了對新知識議價(valorized)而購買，知識本身不再是目的。知識以資訊商品的形態成為生產力的

¹ Legitimation 一詞有不同的中譯。楊洲松(2000)譯為「正當化」，羅青(1989)、王岳川(1992)則譯為「合法化」。為避免和法律上慣用的「合法」意義混淆，本文將 legitimation 譯為正當化。

必備要件，而且將成為世界各國競逐權力的主要籌碼。他假設當社會進入後工業時代且文化進入後現代時期時，知識地位就會隨之改變，而科學知識（即使是最先進的科技）其實都是一種論述(discourse)，都和語言有關。他預言任何知識的組合體中，無法被轉化、傳送者將被拋棄，而新的研究成果都可能被轉化成電腦語言。

（二）知識種類的正當化問題

處理科學知識的立法者讓科學知識正當化的歷程，是他們被賦予權力去描述一個陳述(statement)是否具備納入科學社群討論的「條件」。由此看來，決定什麼是真的權力和決定什麼是正當(just)的權力是不可分割的(Lyotard, 1984)。而 18 世紀啟蒙運動以來，實證科學知識取得正當性地位，不符合實證科學客觀性、可驗證性、可重複性等規則之要求者，就會被排除在科學之外（楊洲松，2000）。然而，Lyotard(1984)指出科學知識必須訴諸敘述性知識，否則無法成為真正的知識，但是從科學知識的觀點來看，敘述性知識根本稱不上知識，如此一來，科學知識就面臨正當化的危機：科學知識不仰賴敘述性知識就無法主張其正確性，於是處於自己批評自己為非科學的境地；但如果運用敘述性知識來達成其正當化，又會遭遇運用自己瞧不起的敘述性知識之困境（楊洲松，2010）。

因此，Lyotard(1984)指出科學知識不代表知識的全體，知識也不能被化約為科學，科學知識和敘述性知識必須共存。科學知識和敘述性知識都是由許多主張所組成的，而這些主張其實是在可運用的規則網絡中的參與者的「步法」(move)，而每一種知識都有其特定的規則，因此我們不可能以科學知識為基礎來判斷敘述性之事是否成立或有效，反之亦然。

（三）以悖理邏輯(paralogy)達成正當化

在後工業社會及後現代文化中，大敘述(grand narrative)已經失效，而小敘述(petit récit)仍維持富有想像力的創發形態(Lyotard, 1984)，這種觀點係來自Ludwing Wittgenstein 語用學(pragmatic)及 Kuhn, Feyerabend 的多元方法論與不可共量性(incommensurability)概念，反對任何共識統一與整體的後設敘述，而運作效能(performativity)就成為衡量知識有效與否的標準（楊洲松，2010）。

Lyotard 認為說話有許多種型態，且各自有其規則，這些規則無法化約，不同遊戲間存在不可共量性（楊洲松，2000）。Lyotard（1984）進一步指出語言遊戲有三個特徵：1.語言遊戲的規則是遊戲者之間形成的契約；2.沒有規則就沒有遊戲，即使是針對某向規則作極微小的修正都會改變遊戲的本質；3.每個發言(utterance)都應該被視為遊戲中的步法，好比遊戲，說話落入爭勝(agonistics)的範

疇。

因此，科學玩他自己的遊戲，不能正當化其他語言遊戲，因為彼此的規則不同。如此一來，各種語言遊戲的規則同時並存，也因此產生各種不同的論述，所以不可能產生 Jürgen Habermas 所追求的共識(Lyotard, 1984)，強調語言遊戲規則歧異性重於共識就是 Lyotard 悖理邏輯的主要內涵（黃瑞祺，2000）。如果知識無法取得永恆的共識，那麼什麼樣的知識才是有效的？Lyotard(1984)指出，在高度科技發展的社會中，科技不是與真理、正當或美有關的語言遊戲，其重點是效能(efficiency)，也就是以最小的輸入獲得最大的輸出，當一項科技步法能耗散最少的能量把事情作得更好，那麼，這就是一個好的步法。

除了 Lyotard 分析後現代知識外，Foucault 也深刻的分析了知識與權力之間的關係。他反對現代實證主義將知識視為中立且客觀的，也反對馬克思主義將知識視為解放，他認為知識和權力無法分割(Best & Kellner, 1991)，在「真理與權力」(Truth and Power)一文中，他指出真理必須被理解為各種主張的製造、規定、分配、流通及運作之程序體系，而且真理和產生、維持該知識的權力體系連結在一起，從而產生「真理政權」(régime of truth)(Foucault, 1980)。

「再現」也是探討後現代知識論時必須討論的重點之一。現今社會科學研究假設團體、個人、種族、態度、傾向、國家、社會之存在，可以在研究報告中創造正確的、可靠的再現(Alvesson, 2002)。傳統上認為「寫下結果」只不過是研究過程的一小部分，「寫什麼」很大一部分由理論、資料蒐集、分析與詮釋決定，後現代主義者則反對這種看法(Alvesson & Sköldberg, 2009)，他們強調的重點從理論、資料和詮釋轉移到語言及表現(presentation)，作者著述(authorship)及文本的產生才是研究的核心，特別是人類學研究及文化研究更加重視(Alvesson, 2002: 134; Alvesson & Sköldberg, 2009)。

那麼，研究文本如何再現研究對象？後現代的文本有何特色？好幾年以來，教育研究的寫作被去個人化的、有距離的、客觀的寫法主導，隨著美國心理協會(American Psychological Association, APA)出版論文寫作格式後，許多期刊要求高度結構化的、完全可預測的寫作風格，然而近來已有教育研究者以敘述的方式或小說的方式來描述個人的教育觀點(Constas, 1998)。後現代主義者駁斥西方科學抵制某些表述形式的正當性，包括修辭（被那些明確定義、清晰的語言形式取代）、小說（被認為和事實呈現負相關）、主觀性（必須消除來追求客觀性），但這些被排除的元素卻是社會與人文科學無可避免的，研究者不可能逃避意義的選擇和寫入(Clifford, 1986)，對後現代論者來說，文本是開放讓各方進行不同詮釋的，讀者就是詮釋者，具備主動性，而不是正確結果的消費者(Alvesson & Sköldberg, 2000)。

簡單來說，後現代主義反對原意、反對釋義、反對單一解釋而強調詮釋（王岳川，1992），後現代主義文本的特色就是不確定性，而這種不確定性是因為我們無法預測人們如何閱讀一篇文本，不同於現代性文本所要求的嚴謹結構，後現代文本的意義取決於讀者如何解釋這個作品（王岳川，1992），如同 Roland Barthes 高唱「作者已死」，後現代文本消解作者的權威並肯認讀者對文本的詮釋。

總而言之，後現代理論批判再現，以及現代性深信的「理論照映實體」說，改以站在相對論立場，主張理論最多只是對其研究對象提出一部分的觀點，所有對世界的認知再現都涉入歷史及語言。後現代理論也反對現代性假設社會融貫及因果觀點，改而支持多樣性、多元性、片段、不確定性（Best & Kellner, 1991）。

三、方法論

Constas(1998)以規範型(normative)經驗研究及特質型(idiosyncratic)經驗研究之區分來說明後現代研究之特質。以經驗為基礎的教育研究，其「研究策略」指的是資料收集的過程；以理論為基礎的教育研究，「研究策略」則是指闡明一個立場的論證技術，這兩種研究的方法論都可以被視為是再製規範(reproducing normative)，而規範型的經驗研究關注的是信效度、可通則化；相反地，特質型的經驗研究強調的是研究者和研究的關係以及個人，在這種研究範疇底下，傳統資料收集的途徑以及主客體分立主張就會受到挑戰。

現代科學強調變項之間的因果關係以及現象的可預測性，其基本假設是現象當中的所有變項都是彼此獨立的，可以透過一些統計技術分析一個或數個變項對另一個變項的影響，並且可普遍化，但後現代論者認為所有變項都是動態的、互動的非線性關係，不可能將某些變項孤立出來。對懷疑的後現代論者來說，世界是複雜的、混亂的、交錯的，我們不可能解開這些變項縱橫交錯的互動線路，極端者甚至所有事物的呈現都是隨機的，因此任何解釋都是不可能的（Rosenau, 1992）。懷疑的後現代論者以 Feyerabend 作為代表，在其名著《反對方法》(Against Method)中，他直接了當地指出「科學的本質上就是一種無政府主義事業」，他指出所有的方法論，即使是最顯而易見的方法論都有其局限性(Feyerabend, 1993)，因此他主張方法論的多元論，他批判過度追求清晰、精確、客觀性、真理，並且堅稱「什麼都行」(anything goes)(Feyerabend, 1993)。但事實上，後現代主義並不是拋棄方法論，而是強調研究過程中注重個體詮釋、解構，反對任何研究方法的權威，這一點可以從後現代研究與現代社會科學之差異來說明。

Rosenau(1992)指出，後現代的方法就是「詮釋」和「解構」。現代社會科學的詮釋要尋求的是對立真理之間的調節(reconciliation)及統一，而不是多元的局

面。後現代指的詮釋是個體理解的形式，是內省的(introspective)、反客觀的。此外，後現代論者認清任何脈絡、文本都有無數種詮釋的可能，沒有任何一種詮釋凌駕其他詮釋；解構則是將文本、脈絡加以拆解，以彰顯其內在的、專斷的階層(arbitrary hierarchies)以及預設立場，以試圖發現其中的矛盾、盲目、中心論(logocentricity)。

雖然後現代主義者沒有提出明確的方法論，甚至反對權威的方法論，但後現代的對於實徵研究仍有三個重要的貢獻(Alvesson & Sköldbberg, 2009)：

- (一) 極力避免在理論及詮釋中接納已被界定的觀點
- (二) 研究必須注意事物的模糊性、差異及多樣
- (三) 強調研究者的主導性 (authority)

簡而言之，後現代研究重視語言、詮釋、論述的方法，這和主流的實證研究方法差異甚大。幾乎所有實證研究的研究設計及其文本都以嚴格控制的語言來發展、撰寫，在這種狀況下語言只不過是研究照映(mirror)世界的簡單工具，尤其以問卷調查最為明顯，研究者似乎都預設填答者能正確理解公式化的問卷題目真正要問的內容。這種照映的邏輯也反應在質性研究當中，只不過質性研究對「意義」更有興趣，也讓研究主體有更大的空間表達其見解，研究主體透過語言表達內心世界，語言本身正表達一些事物(Alvesson, 2002)。

參、後現代觀點下的教育研究

根據前述分析，後現代在實體論上反對獨立的外在實體，主張實體的存在有其脈絡性，是由互為主體的語言論述建構的；在知識論上強調脈絡、個別、片段與變動性，並且強調知識就是權力、科學知識和敘述性知識彼此並存；在方法論上強調解構與論述；在再現方面則強調無法完全客觀再現研究對象，並且研究文本的形式必須多元。要之，後現代主義消解形上敘述文體、反本質主義、消除基礎知識、不承認普遍永恆真理存在（郭實淪，2007），Constas(1998)則歸納後現代的的教育研究在政治層面上是解中心的(decentering)；方法論是特質型的；再現則是無邊界的(unbounded)。

進一步以懷疑的及肯定的後現代立場歸結後現代研究特質。根據Alvesson(2002)的分析，懷疑的後現代論者主張我們不可能建立任何真理，再現變成強將意義專斷地塞入(imposing)事物，而研究成為解構，藉由顯示矛盾、壓

制意義來拆解文本，此派觀點強烈地排斥實證研究。肯定的後現代論者則質疑真理與效度，但對研究的看法較為正向，他們以嬉戲(playfulness)、反諷、幽默、折衷主義(eclecticism)以及方法論的多元主義聞名，認為知識有區域性，反對尋求抽象的、普世的真理，此派對再現的批判沒那麼強烈，而是反對傳統智慧假設資料再現了可客觀量測的世界之真理，希望打破學科的疆界，挑戰傳統智慧，為那些迄今依然沉默的觀點發聲(Kilduff & Mehra: 1997)。基於這些基礎，以下進一步分析後現代思潮對教育研究在研究主題、研究方法及文本呈現等層面之影響。

一、如果沒有獨立於我們的穩定實體，那教育研究要研究什麼？

以實證主義為基礎的研究處理變項之間的相關、因果、差異等問題，這種研究是假定現象當中的變項是不動的、互相獨立的。然而，後現代主張實體是透過論述建構的，因此，不可能事先提出研究變項加以控制，並且線性地探討變項之間的因果關係。在時間上，教育研究不是要追求永恆的大敘述，而是探討暫時的事件；在地區上，研究不能揚棄區域、地方特質而追求放諸四海皆準的真理；在對象方面，後現代認為各種多元的、異質的小敘述皆有探討的價值。如同 St. Pierre(2000)所說的，研究者的責任就是保護各種不同的知識，並且為人類科學製造各種不同的知識來維護社會正義。後現代將研究的關注對象轉向第三世界、女性、弱勢，讓過去一直受到壓制的邊緣聲音被聽到(Kilduff & Mehra: 1997)。

現代科學的統計技術為了專注於通則而刪除資料當中的偏離值(outlier)，這種排除邊緣論述的方法可以促進、維持一個全面的同質社會科學。但後現代論者認為世界是不同質的，重視實體構成的論述及脈絡以及互為主體的精神，使後現代不同於現代研究只關注中心而忽視邊緣，這些觀點反應在教育研究上，即出現百花齊放的多元主題，教育研究不是為政府辯護、跟從熱門話題、對事件進行統一的解釋，或以大敘述論斷事件，而是覺察在教育場域中誰一直是緘默的？哪些聲音被抑制了？將研究視角從政策、大思想家轉向弱勢學生、原住民、身障者、女性。

後現代主義強調個體經驗在創造共享的世界當中的重要性，在研究時也關注到如何讓個體如何理解經驗，經驗又是如何建構、維持社會世界，並且關注敘述與文本，後現代主義關注邊緣並且走出先入為主的迷障，也為先前被忽視的聲音、文本及觀點提供一些空間(Kilduff & Mehra: 1997)，因此，在教育研究中即關注個人的經驗，不是對某一個現象追求普遍的解釋。舉例來說，眾多學者利用大型資料庫進行統計分析，試圖找出影響學生學習表現的因素，並作為政策推動的依據。將這些缺乏個體論述的「變項」視為永恆實體的作法，往往忽略每一個學生獨一無二的學習經驗所遇到的難處。基於個體所處環境與身心狀態的殊異性，

有些學生是因為家庭文化資本的缺乏、有些是身心疾病造成學習困難、有些是學校教育品質低落，實際上更是多種因素彼此互相牽動者，這些真實的因素往往需要透過個體的「論述」才能呈現出來。在這個例子當中，要掌握學生學習表現的影響因素至少牽涉了教育社會學、特殊教育、學校教育等領域，現代性導致學科分化，各自從壁壘分明的學理去討論問題，而後現代主張實體是互動的，並且強調知識的敘述與建構性，如此就消解了學科之間剛硬的疆界，特別是教育充滿複雜性，跨領域研究能夠在不預設假設的情況下更加整全地了解問題的全貌。

二、如果沒有永恆的、普遍有效的知識，那研究要建立什麼樣的知識？

後現代論者認為知識和權力密不可分，而且知識是暫時的、局部的、地方的、相對的，而且在產生知識的過程中，研究者必然涉入其中，也因此不可能達到完全客觀，他們反對現代社會科學強調以量化研究產生普遍通則的知識。以 Lyotard 的見解來說，後現代社會中的知識必須變成電腦語言被編碼、數位化才能傳輸否則將被拋棄，而且知識將成為一種商品供人購買。這個現象已經在索價昂貴的資料庫中實現，以電腦打字的學術論文以數位化的檔案格式收錄到資料庫中，消費者必須付費才能取得該論文的知識內容。此外，在高度科技發展的後現代社會中，以最小輸入獲得最大輸出的運作效能原則去製造與增加知識，而知識與真理將臣服於科技之下（楊洲松，2004）。

雖然科技高度發展影響知識的形式，但這並不代表科學是唯一的權威知識，在後現代思潮的衝擊下，敘述性知識再次取得正當性，教育研究並不是以產生科學知識為唯一的目的。後現代思潮肯定個體的殊異性，教師、學生、行政人員在教育場域中的感受、所發生過的故事、經驗與見解即使不具普遍性及可預測性，其所闡述的內容同樣具有知識價值。

三、如果「什麼都行」，我們能怎麼進行教育研究？

量化研究追求知識的普遍性，在樣本數、信賴區間、顯著性皆以推論全體為目的，忽視個別差異，個體經驗也因為不能代表全體，不能作為知識。然而，這種追求普遍、同一、客觀的研究假設無法套用在複雜的社會世界當中，即使是自然世界也充滿了複雜性，況且再精準的測量工具都無法分析事件的全貌，只能解釋一部分的現象而已(Radford, 2008)。以後現代的觀點來看，學術社群不能獨尊某一種方法，正如 Lyotard 主張科學知識與敘述性知識應該並存，於是獲得不同知識所應採取的方法自也有所差異，因為所有的研究其實是根據不同的規則進行語言遊戲，沒有任何研究方法是優越的，因此後現代的教育研究將朝向方法論的

多元主義，質性與量化研究不再相互排斥，而是相互競爭的（楊洲松，2000）。更精確地說，要解決一個研究問題，只要能提出解釋就什麼方法都可以。例如要了解學生學習成效不張，研究者可以採用因素分析法，課室觀察法，訪談法、文件分析法，甚至不存在於研究法教科書的方法，沒有任何一種方法才是絕對正確的，重點是研究者和被研究者之間互為主體的對話。

在眾多研究方法中，後現代強調「論述」的重要性。實證主義取得主流地位後，客觀的、普遍的、可重複驗證的方法才能進入學術殿堂，即使從事質性研究也必須透過三角檢證法來確認蒐集到的訪談或觀察資料是「真理」。無論量化或質性研究，在當今以科學為主流的時代中，都強調客觀、信度、效度的重要，然而，後現代質疑有絕對的客觀真理，抵抗客觀論／相對論的二分假設，因為他們認為真理是多元的、歷史的、脈絡的、持續的、政治的，而且和權力綁在一起(St. Pierre, 2000)。因此，解釋事件必須回到脈絡當中，並且有無數種詮釋的可能，透過參與者的論述建構出知識，而各種論述就散布在各種資源當中，作研究需要參考的文獻不再局限於學術著作或官方資料，電影、小說、日記都成為資料來源。

許多教育研究者都接受後現代者的看法，了解到教育這個領域充滿複雜性(Constat, 1998)，然而，在教育研究當中，教育哲學最常受到「方法不嚴謹」的批評，甚至被指為「沒有方法」。持此論調者係以社會科學的立場來評斷教育哲學的研究方法，用他們的語言遊戲規則來貶抑教育哲學的語言遊戲規則，這正是Lyotard 所要打破的後設敘述之專斷。為了突破這個困境，林逢祺與洪仁進在 2014 年主編了《教育哲學：方法篇》一書，企圖建立教育哲學研究的語言遊戲規則，而不是強將社會科學的研究方法套用在教育哲學研究。

最後，後現代教育研究呈現多元主義的方法論，但不是 Feyerabend 主張的方法論無政府主義，而是研究觀點的多元與擴充（楊洲松，2000），事實上 Feyerabend 的立場是「役法，不役於法」，他並不是全然排斥研究方法，而是不能被方法束縛（歐陽教與洪仁進，2014），因此，即使帶著後現代的精神進行研究並不代表完全不用方法，而是不奉某種方法為獲得真理的唯一途徑。

四、研究論文能夠再現研究對象嗎？後現代的研究文本呈現什麼面貌？

根據 Alvesson & Skoldberg(2009)的解釋，後現代研究的再現問題包含兩個層面：第一，研究者是否能夠重建／再製特定實體？第二，研究者在表達誰的利益和觀點？因此，再現其實包含知識論和倫理學－政治學層面。「正確再現世界」的問題成為後現代批評的主要議題之一，對後現代主義者來說，沒有任何一種方

法論可以達成事實的客觀再現，與其要在研究成果中抹除所有研究者的個人涉入，使讀者誤以為自己是不透過中介地(unmediated)與該主題接觸，後現代主義者主張應該清楚地、鉅細靡遺地寫上研究者如何參與其中(Kilduff & Mehra: 1997)。後現代主義主張再現的多元性，鋪天蓋的現代性後設敘述(meta-narratives)可以由語言、隱喻及論述來與之競逐，沒有所謂最後的故事，每個故事都反應人們如何組織、理解社會世界(Jennings & Graham, 2006)。要之，後現代者不認為我們能夠再現研究對象，因為研究者已經涉入研究當中，並且閱讀者對於文本也有自己的解釋，因此，任何宣稱嚴謹的、精密的、準確的研究，其實都無法完全地再現研究對象。而且，經驗的素材如此繁多，研究者必須做出許多抉擇，因此經驗實體永遠無法明確地決定報告研究結果的最終文本，而研究者所做的抉擇是以價值和利益為考量(Alvesson & Sköldbberg, 2000)。

教育本身就是個複雜、動態的實踐，在不斷變動的場域中不可能透過研究論文加以再現。舉例來說，PISA, TIMSS, PIRLS 等跨國性的學習表現評比風起雲湧，除了測驗數學、科學、閱讀的能力之外，更重要的是教師、學生、行政人員的問卷，利用這些成績與問卷建立的數據資料建構變項極為豐富的資料庫，世界各國的教育統計專家幾乎窮盡所有變項來找出影響學生學習表現的因素。但資料庫釋出資料再到研究者完成論文，其研究結果所指涉的現象早已是「過去」的歷史了，但這類研究論文往往以過去的資料提出對「現在」的建議，而現在的現象和施測時的現象是否相同就沒有人在意了，這類研究者在乎的是極低的 p 值，找出影響「當時」學生學習表現的變項。更進一步說，這些變項其實也只反應了一部分，即使迴歸分析的變異量高達 99%，還是不能完全解釋變項之間的關係。

另外，學術期刊、學術研討會的徵稿皆訂定了明確的格式，研究文本的形式變成可以預測的，無論研究主題為何、採用何種研究方法，我們都能在閱讀之前大致描繪出論文的格式架構，然而，後現代文本的概念包含多元聲音、多元主義、多樣態的實體以及模糊性，且「研究者即作者」，一個好的研究文本應該避免封閉，遵循單一邏輯，研究作品應該要呈現不一致(inconsistencies)、片段、反諷(Alvesson & Sköldbberg, 2000)。然而，在現代將學術表現化約為論文發表數量的學術氛圍中，學者為了取得更多的發表數，不得不服從於制式的論文寫作。教育研究關心的對象是人，無論研究政策、教學法、家庭背景、心理狀態、智力，最終教育研究還是要回到人本身，無論是決策者、學生或教師，既然是人就有各種可能性、不確定性、模糊性，用唯一的格式來分析如此多彩多樣的個體有多少說服力？

肆、後現教育研究的困境與能力取向(capability approach)的可能出路

上述分析顯示後現代思潮鼓勵研究者解構、重視論述、勇於研究邊陲、他者，並且強調文本風格的殊異性與方法論的多元，對教育研究者來說，實有諸多啟示。然而，後現代教育研究仍面臨一些挑戰，如「去除結構、過度強調個人，忽視了總體性的宰制」、「將一切視為變動、失序，教育研究將沒有理論可言」等(周珮儀，1997)。這些挑戰或可從能力取向找到出路。

能力取向是由印度經濟學家 Amartya Sen(1933-)奠基，並與哲學家 Martha Nussbaum(1947-)及其他學者共動發展的取向，其核心元素為「將每個人都視為目的」、「聚焦在個體的抉擇或自由而不只是成就」、「價值多元」、「深刻關切根深蒂固的社會不正義及不平等」、「消弭不正義與不平等是政府和公共政策的任務」(Nussbaum, 2011: 18-19)。該取向對後現代研究困境的突破，概述如下：

一、實體無法預測與控制，在沒有因果性、預測性底下，研究可思考轉向個體的「能力」，探詢個體的真實處境

後現代走到極端之後，什麼都可以研究，加上反對預設的穩定實體，過度強調個體當下經驗，導致教育研究的破碎、片面，流於「為差異而差異」。在這樣的情況下，缺乏對整體教育問題的反省，公共政策難以介入改善。能力取向的觀點或可在重視差異、重視論述的後現代精神中，找到出路。

能力取向的兩大核心概念為「功能運作」(functioning)和「能力」(capability)。功能運作是「個人的成就」，其代表的意義是「一個人的狀態(state)」，也就是一個人生命中，順利完成的事或其存在(to be)的狀態(Sen, 1993: 31; 1999: 7)，換句話說，功能運作是個體生活現況的不同面向，包含「存在」與「作為」。而能力反應了個體獲得有價值功能運作的自由，並且直接關注自由，而不是獲得自由的手段(Sen, 1992: 49)。對能力取向來說，達成功能運作的「能力」比實際成就的「功能運作」更加關鍵，因為能力涉及到個體是否有真正的自由去做抉擇，其關注的焦點是個體「能做什麼」，而不只是「做了什麼」。具體來說，功能運作呈現的是個體的學業表現、就學狀態，能力則是個體達到學業表現或就學狀態的過程中有多少自由。舉例而言，同樣不念大學，甲是高分通過入學考試，卻選擇直接繼承家族企業；乙雖然同樣有入學資格，卻受限於極端貧困的家庭經濟無法負擔學費只好放棄入學。兩者的「功能運作」相同(都沒讀大學)，但甲具有自由選擇的空間，乙卻沒有其他選項，兩者的「能力」卻大相逕庭。

探討個體的能力而不是功能運作，即把研究的焦點放在個體。此外，能力取向重視個體的福祉與殊異性，因此在探討個體處境時，並不是預設各種變項探討其因果關係，而是藉由被研究者的言說，了解不同個體的真實生命處境以及限制其能力的種種內、外在因素，這就呼應了後現代強調的論述與差異之重要性。傳統上先找出變項、建立假設、驗證假設的研究模式在能力取向探討個體實現功能運作的能力時也不適用，因為種種能力的剝奪與限制，都必須透過被研究者的論述來建構。

能力取向更進一步主張消弭不正義與不平等是政府和公共政策的任務，所謂的不平等或不正義並不是資源、經濟、財貨的不平等，而是指能力的不平等，也就是說，當研究者了解個體能力受限的因素之後，必須更進一步透過公共政策逐一排除，使公民都能具有充分的選擇自由，選擇過其理性評價為有價值的人生。

總之，將研究聚焦於個體的「能力」，一方面符合後現代強調論述、個體差異、重視邊緣的精神，一方面可以突破後現代主義的研究主題漫無目的、無法解決現實問題的批評。

二、從事後現代教育研究，除了研究者必須具備勇於批判、呈現多元的能力以外，其所處社群的學術氛圍給予尊重與空間也很重要

後現代思潮發展自 1960 年代發展至今，已對教育研究的面貌產生一些影響與改變，但是在學術社群當中，現代性仍有極大的規範性。例如研究論文的章節架構、格式、研究方法與設計等方面仍有一定的規範，能獲得更多補助的研究更具有價值。在這樣的研究環境底下，研究者是否具備充分的自由，落實後現代的精神進行研究，即是一個必須關注的議題。

Nussbaum(2000: 84-85; 2011: 21-23)將能力分為內在能力(internal capabilities)以及結合的能力(combined capabilities)。「內在能力」指的是已發展的個體狀態，這個狀態是執行必要的功能運作之充分條件。有些內在能力僅需時間或身體成熟即可獲得（如說話的能力），有些則只能透過週遭環境的支持才能獲得（如學習和他人遊戲）。「結合的能力」指的是內在能力結合適切的外在條件，例如暴政專制的政體中，即使個體有理性思考的內在能力，但受限於環境，無法表達其意志。一個國家要使其公民實現該種能力的話，除了必須發展公民的內在能力外，還必須讓個體所處的整體環境，都能讓公民的實踐理性及其他主要功能運作得以落實。從事教育研究者，即使具備「批判思考」、「獨立研究」、「方法多元」等後現代精神，其所處研究社群如果不能給予尊重與認可，研究者仍必須屈從於從事「有價值」的研究主題，以設定好的章節架構、以既有的研究方法進行研究，因此，

要進行後現代教育研究，外在條件的配合也是重要的因素，研究者具有這種「結合的能力」才有落實後現代研究的可能。

在教育領域當中，教育哲學研究特別會遇到與現代性規範格格不入的困境。教育哲學無論在方法、章節架構上都迥異於其他教育領域，在經費補助上，更難以和實驗研究抗衡。後現代思潮雖然肯認了文本的詮釋性、研究主題與方法的多樣性，卻沒有認識到整體學術社群仍受現代性規範控制，這一點從能力取向強調內、外在能力結合的概念可以得到一些啟示。

伍、結論

本文從後現代主義的本體論、知識論、方法論及再現，並以此為基礎探討後現代主義在教育研究的研究主題、方法及呈現方式的啟示，並進一步針對後現代主義的教育研究提出一些反省。依據前述分析，以下提出結論：

- 一、後現代否定不變的、獨立的實體，主張實體是由語言、論述建構起來的，也關注到長久以來被忽略的聲音，因此研究主題轉向細微的、獨特的、個別的事件，並且關注到事件中微觀的、局部的部分。教育研究也從全稱的、普遍的、同質的研究轉向重視個人經驗、內心世界及個人的論述，也從普遍的、全域的轉向地方、本土。而且後現代認為實體之間是互動的，因此教育研究的主題也必須是跨領域的。
- 二、後現代主義質疑科學知識的正當性，主張不同的知識有不同的語言遊戲規則，彼此互相競爭、共存，因此，追求不同的知識就必須採取不同的方法，如此一來就呈現方法論多元主義的局面。
- 三、研究不能再現研究對象，因此不能誤將研究結果視為全部的事實，研究者作研究的時候必然會涉入個人的想法，即使是實徵性研究，在無數的資料中抉擇就是研究者的價值涉入。而研究文本必須跳脫制式的框架，改以充滿詮釋性、討論性、開放性的撰寫方式，讓閱讀者也共同建構知識。

另一方面，後現代思潮在教育研究中面臨了無法解決實際問題、難以在現行學術社群中落實後現代研究等困境，本文嘗試以能力取向的核心概念加以突破。教育研究可思考將研究的目光轉向個體的「能力」，並且學術社群必須建構一個友善的、尊重差異的學術氛圍，讓秉持後現代研究精神之研究者，能夠獲得「結合的能力」，展現教育研究的多元面貌。

參考文獻

- 王岳川 (1992)。後現代主義文化研究。臺北市：淑馨。
- 方永泉 (1995)。現代與後現代－後現代主義對於比較教育研究的挑戰與啟示。載於中華民國比較教育學會 (主編)，**教育：傳統、現代化與後現代化**，145-164。臺北市：師大書苑。
- 吳清山 (2007)。後現代思潮與教育改革。載於黃乃熒 (主編)，**後現代思潮與教育發展**，頁 30-53。臺北市：心理。
- 周珮儀 (1997)。後現代思潮衝擊下的教育研究。**教育研究集刊**，38，47-75。
- 周愚文 (2014)。後現代教育史學。載於湯志民 (主編)，**後現代教育與發展**，頁 125-154。臺北市：高等教育。
- 林奕成 (2011)。後現代主義思潮及其在教育研究的蘊意。**南台人文社會學報**，5，1-25。
- 許立一 (1999)。後現代主義與公共行政：理論與實務的反思。**行政暨政策學報**，1，219-266。
- 郭實渝 (2007)。後現代思潮與傳統文化教育－兩個論辯的探討。載於黃乃熒 (主編)，**後現代思潮與教育發展**，頁 177-194。臺北市：心理。
- 黃瑞祺 (2000)。現代與後現代。臺北市：巨流。
- 楊洲松 (2000)。後現代知識論與教育。臺北市：師大書苑。
- 楊洲松 (2004)。李歐塔(Lyotard)後現代知識論述與教育。載於蘇永明 (編)，**後現代與教育**，頁 71-102。臺北市：師大書苑。
- 劉紀雯 (1999)。導讀。載於唐緯敏 (譯)，**後現代文化導論**。臺北市：五南。
- 劉魁 (1998)。後現代科學觀。臺北市：揚智。

歐陽教、洪仁進（2014）。教育研究的哲學方法。載於林逢祺、洪仁進（主編），*教育哲學：方法篇*，頁 1-13。臺北市：學富。

羅青（1989）。*什麼是後現代主義*。臺北市：臺灣學生書局。

Alvesson, M. (2002). *Postmodernism and social research*. PA: Open University Press.

Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New vistas for qualitative research*. (2nd.). London: Sage.

Aylesworth, G. (2015). Posmodernism. In E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2015 Edition)*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/postmodernism/>

Bereiter, C., Scardamalia, M., Cassells, C., & Hewitt, J. (1997). Postmodernism, knowledge building, and elementary science. *The Elementary School Journal*, 97 (4), 329-340.

Best, S., & Kellner, D. (1991). *Postmodern theory: Critical interrogations*. London: Macmillan Education.

Çakir, M. (2012). Epistemological dialogue of validity: Building validity in educational and social research. *Education*, 132 (3), 664-674.

Clifford, J. (1986). Introduction: Partial truths. In J. Clifford & G. E. Marcus (eds.), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (pp.1-26). Berkeley: University of California Press.

Constas, M. (1998). Deciphering postmodern educational research. *Educational Researcher*, 27 (9), 36-42.

Feyerabend, P. (1993). *Against Method* (3rd version). London: Verso.

Foucault, M. (1980). Truth and power. In C. Gordon(ed.), *Power/Knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977* (pp.109-133). NY: Pantheon Books.

Jameson, F. (1984). Foreword. In Lyotard, J. -F., *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge* (pp.vii-xxiii). Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Jennings, L. E., & Graham, A. P. (2006). Postmodern perspectives and action research: Reflecting on the possibilities. *Educational Action Research*, 4 (2), 267-278.
- Kilduff, M., & Mehra, A. (1997). Postmodernism and organizational research. *The academy of Management Review*, 22 (2), 453-481.
- Lyotard, J. -F. (1984). *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Murphy, N. (1990). Scientific realism and postmodern philosophy. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 41 (3), 291-303.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capability approach*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Radford, M. (2008). Complexity and truth in educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (1), 144-157.
- Rosenau, P. (1992). *Post-modernism and the social sciences: Insights, inroads, and intrusions*. Princeton University Press.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. In M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The quality of live* (pp. 30-53). Oxford, NY: Oxford University Press.
- Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- St. Pierre, E. A. (2000). The call for intelligibility in postmodern educational research. *Educational Researcher*, 29 (5), 25-28.
- Usher, R., & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education: Different voices, different worlds*. London: Routledge.
- Wright, P. G. (2008). Postmodern ontology, anthropology, and religion. *Culture and Religion: An Interdisciplinary Journal*, 1(1), 85-94.

