

批判教育學新近的發展及爭議— 兼論Gur-Ze'ev的「反向教育」觀念

方永泉

國立臺灣師範大學教育系副教授

t04007@ntnu.edu.tw

摘 要

本文的主要目的在探討批判教育學的新近發展。本文首先說明了批判教育學所本的理論基礎—批判理論，次再分析了批判教育學的主要論點及重要爭議。本文作者認為，除了其他理論陣營從外部所進行的批判外，批判教育學必須正視的是來自與其相關理論甚或其陣營內部所提出的挑戰。本文即以與批判教育學有密切關係，專研批判理論的學者Gur-Ze'ev所提出的「離散哲學」及「反向教育」為例說明當代的批判教育學在融入了受壓迫者教育學及後現代的邊界教育學後所可能產生的爭議。在Gur-Ze'ev的看法中，批判教育學所標榜的「積極烏托邦」理想，反會使其流於一種壓抑性的批判教育學，他因而主張後期批判理論所提倡的「消極烏托邦」及「離散哲學」的觀念，認為「反向教育」可促成教育關係中愛、創造以對他人「他者性」的關注。而除了Gur-Ze'ev的觀點外，批判教育學陣營尚有其他理論的加入(如生態教育學等)，作者認為，若是批判教育學能正視這些不同的聲音，這些不同視角的理論都將使得批判教育學不會輕易喪失其自我批判與反思甚至超越的活力。

關鍵詞：批判教育學、批判理論、離散哲學、反向教育、消極烏托邦

Recent Controversies and Developments of Contemporary Critical Pedagogy— And An Inquiry of “Counter-Education” Concept of Illan Gur-Ze’ev

Yung-Chuan Fang

Department of Education, National Taiwan Normal University
t04007@ntnu.edu.tw

Abstract

The aim of this article is to probe into the recent controversial issues and developments of critical pedagogy. The author firstly explores the theoretical foundation of critical pedagogy—critical theory—and then analyzes the main ideas and debates of critical pedagogy. The author argues that critical pedagogy has to face the challenges originating from the interior and relevant theories seriously besides the external critiques from other standpoints of theories.

Hence this article focuses on the works by Illan Gur-Ze’ev, the Hebrew scholar, who is attached to critical theory and critical pedagogy very closely but at same time proposes the “diasporical philosophy” framework and the concept “counter-education” in order to illustrate the challenges from the interior of critical pedagogy. Gur-Ze’ev integrates later critical theory views about negative theology and diasporic philosophy into his theory of counter-education, examines and criticizes the possible controversies that Freire’s “pedagogy of the oppressed” and Giroux’s “border pedagogy” entailed. From the viewpoint of Gur-Ze’ev, the ideal of “positive utopia” that critical pedagogy holds could possibly lead to a “repressive” critical pedagogy. Thus he argues that concepts of “negative utopian” and “diasporic philosophy” that later critical theory proposed and their corresponding “counter-education” would contribute to more emphases on loving, creativity, and other’s “otherness” in educational relationships.

Lastly, the author also identifies other important trends in the developments of contemporary, such as critical ecopedagogy, etc.. Only if critical pedagogy cherishes these different and oppositional “voices” and “viewpoints”, it would not lose its primordial capacities for self-reflection and self-transcending.

Keywords: critical pedagogy, critical theory, diasporic philosophy, counter-education, negative utopia

壹、前言

在我們日常所使用的詞彙中，「全球化」(globalization)可說相當的流行。追溯人類社會此次的「全球化」，1980年代可謂一個關鍵，在1980年代末期，原先與美國分庭抗禮的蘇聯開始解體，隨之發生的是東歐的社會主義政權亦相繼瓦解，持續近半世紀的所謂「民主與極權」對峙的冷戰體系正式宣告結束。美國成為世界獨強，而以美國為主導的新自由主義(neo-liberalism)全球化動力，則快速形成主導性力量，以資本為前導，以自由市場為手段，打通冷戰時期無法進入的疆域。簡單的說，在掃除與其對立的社會主義阻力後，資本主義全球化的契機終於出現(陳光興、錢永祥，2005)。

準此，此次人類的全球化可說是「新自由主義」甚至是「資本主義」的全球化，而當全球化的形式乃至手段都與新自由主義及資本主義息息相關時，所產生的「全球文化」乃至思考形式，實際上也都將屬於新自由主義式的文化及思考。Giroux即曾描述過這樣的狀況：「若我們相信新自由主義的預言，則我們想像這世界的終結要比想像資本主義的終結要更為容易。在這個去烏托邦的(dystopian)¹世界中，公共領域逐漸被化幻為無止盡地個人利益的追求……自律的領域則被化約為一種活動的領域，『在其中……各式各樣的私人目標均可以被追逐』。」(Giroux, 2003a, p. 92)由於「全球化」無異於「新自由主義化」，故從左派理論學者Giroux的眼中來看時，必然會造成「公共時代的危機」(crisis of public time)，這些危機包括私人利益重於集體關注、市場理念先於民主價值，公民精神失卻了政治的面向而被剝奪為一種消費主義的義務(Giroux, 2003b, p. 146)，簡言之，所謂公共時代的危機就是民主社會的「去公共化」、「去政治化」，然而這種「去公共化」及「去政治化」後留下的空間並未虛位以待太久，隨即就被「商業化」及「私人化」趁機侵入；其中背後更嚴重的問題就是人們在根本上的「去希望化」，亦即人們對於未來的改善不再抱有太多的期待，所有政府對於公共福利的鉅型改進計畫，往往被視為對於自由及民主的「干預」；人們從此對於大規模的社會進步圖像不敢再有過於激進的想望，「烏托邦式思考」(utopian thinking)乃成為一種罪惡。

¹ dystopia 作為一個名詞時，代表了一種文學類型，反映的是一種相對於理想的烏托邦社會的惡質社會型態，中文裡常將其譯為「歹托邦」、「敵托邦」或「反面烏托邦」等具有負面意涵。惟鑑於 Giroux 在使用此字時係以形容詞方式來形容目前新自由主義盛行的社會中，烏托邦思想已不再風行，故本文依其文意將其譯為「去烏托邦的」，以代表目前社會的思想狀況。

對於社會的進步及改革懷抱以熱情及希望，正是批判取向的哲學—包括批判教育學(critical pedagogy)之所以興起的初衷及特色。從K. Marx與F. Engels在《費爾巴哈論綱》第11條高聲宣告「哲學家只是用不同的方式來解釋這世界，但重點是要改造世界」。不是用以解釋世界，而是用來改造世界，如何透過實際且激進的行動來改造這個世界，便一直成為馬克思主義者及深受其影響的後馬克思主義者的思想主線，而批判理論(critical theory)以及後起的批判教育學的主張中無可避免地都帶有這種具備「希望原理」(hope principle)的烏托邦主義(utopianism)色彩在內。而此也正是當代的一些批判取向的左派教育學者(如Giroux)之所以對於當代社會中興起的新自由主義之風大加撻伐的原因。

但是從另一個角度來看時，這種具備「希望」原則的烏托邦主義卻也構成了在批判教育學發展過程中的一個重大爭議，到底批判教育學所抱持的希望及目標應該是一個「積極烏托邦主義」(positive utopianism)還是一個「消極烏托邦主義」(negative utopianism)²？

而在批判教育學發展的過程中，所加入的後現代主義及後結構主義之養分，究竟應該是否使其繼續堅持批判理論所揭櫫之獨立自主的「理性」及「批判」的概念，還是應該代之以後現代所強調的「尊重差異」甚或是如Freire所提供的從「受壓迫者」等弱勢族群之角度的思考？凡此種種其實都構成了批判教育學在今日必須面對的重要議題，而透過此項與「烏托邦希望」或「烏托邦思考」有關爭議的剖析，也可使吾人進一步理解批判教育學的新近發展。而這也正是本文寫作的主要目的。

² 此處的「積極烏托邦」(positive utopia)與「消極烏托邦」(negative utopia)在 Gur-Ze'ev 的解釋中有其特定的意義。作者之所以未用「正面烏托邦」或「負面烏托邦」在於，Gur-Ze'ev 所使用的 positive utopia 並非指美好之處的 Eutopia(優托邦)，而是指對於烏托邦的實現抱持著過份樂觀單純的想法，甚至試圖對於烏托邦建立的細節進行詳盡的規劃，此意義較接近於 R. Jacoby 對於烏托邦分類中的「藍圖派烏托邦主義傳統」。而「消極烏托邦」指的是雖然人們依舊懷抱著對於美好未來社會的想像，然而對於烏托邦的實現卻始終抱持否定甚或悲觀的想法，亦即他們相信，烏托邦的實現不會在今世，而可能是在彼世，甚至永遠不可能實現，其對於正面烏托邦不可能有著鉅細靡遺的規劃，最多只能算是一種「烏托邦的精神」(套用 E. Bloch 的著作名稱)，以 Jacoby 的講法就是屬於「反偶像崇拜的烏托邦主義傳統」(參見姚建彬譯，2007，頁 7-9)。

貳、批判理論與批判教育學的興起及發展

「批判」以求進步，雖然是人類的天性，不過「批判」作為一種學術名詞並具備社會改革及教育革新的動能，在人類歷史上可說歷經了長久的發展。根據Kellner及楊深坑的說明，所謂的「critical」，在其希臘字動詞krinein(crinein)的意義裡，指的是洞悉(discern)、反省(reflect)與判斷(judge)的意思，該字可溯源於古代的醫學和法學，歸納其原始意義就是「分辨清楚」。因此，在古代的希臘，「批判」可說是植根於其日常生活裡，最佳的例子就是Socrates對於社會生活、制度、主流價值及觀念所作的檢視(楊深坑，2002，頁199；Kellner，2003，p. 53)。

後來到啟蒙運動(Enlightenment)時，「批判」則成為一個重要課題，因為啟蒙計畫所主張的正是對宗教及傳統權威的「批判」乃至以對於個人「理性」與「知識」的辯護。其中最著名的，厥為Kant關於「批判」的定義。Kant在其代表作「三大批判」中所使用的「批判」，著重在理性自身的「分辨」功能，特別是要去分辨理性所能認識的範疇，換言之，就是要為理性的認識範圍「畫出界限」；這種出於對於理性自身的批判，也進而使得Kant的批判終究必須質疑理性、道德，乃至於宗教及美學等領域所有重要的概念，檢視它們是不是有根據及合理的。簡言之，Kant之所以進行批判的目標，即在於追求能夠擺脫偏見及無根據之觀念的「自主性」(autonomy)，並且能夠對於自己的種種預設進行嚴格的反省(楊深坑，2002，頁199；Kellner，2003，p. 53)。

批判的意義到了Hegel及Marx時又產生重大轉變。在Hegel手中，批判變成了理性的「自我檢查」，這種自我檢查比Kant的理性自身的分辨更進一步，它一方面是要去批評單向的立場(one-sided positions)，一方面則是發展出更複雜的辯證觀點，這種辯證觀點拒斥了某些觀念其中的錯誤之處，但也同時地採納了某些正面與解放的層面(Kellner，2003，p. 53)。按Habermas分析，Hegel不贊同Kant式認識論或先驗意識(transcendental consciousness)的批判未出現於參考文獻，而將其轉變為理性的自我反省與自我形成，因而形成本體論式批判。而Marx的批判則與Hegel有所區別，其批判更進一步地強調了意識型態(ideology)的批判，進而指向了外在的物質條件(參見楊深坑，2002，頁200)。

歸言之，「批判」的意義到了Marx及Engels後，具備了實質的對於現狀不滿的意涵，進而蛻變為一種有力的武器。而透過Marx等人的分析，原先人類改善社會的「希

望」遂與「批判」之間產生了連結，「批判」成為達成人類希望的一項利器。原先手無縛雞之力的知識份子，藉著「批判」，可以面對著社會生活各個領域中各種具宰制性的意識型態、社會關係或政經體系等，而毫無懼色。面對各式「霸權」(hegemony)時，透過「批判」及相關的「解放」(emancipation)目標，他們甚至可以建構出另外一套理論與實踐方式，一圓自己淑世救世的夢想。這項批判的利器，到了20世紀30年代，隨著社會上新興政經情勢的出現、文化上新型媒體的發展，再加上思想上最新學說理論的滋養，乃深化為一種更具備體系性的社會學及哲學理論——批判理論。

回顧批判理論的發展，其與當時德國的法蘭克福學派(Frankfurt School)的興起脫離不了關係。按Bottomore的說法，「法蘭克福學派是一種複雜的現象，其社會思想所表現出的風格基本上與批判理論是緊密連結的。作為一種複雜的現象，法蘭克福學派受到許多不同方式的倡導與詮釋」未出現於參考文獻。法蘭克福學派的得名係來自該派係1923年於法蘭克福大學設立的社會研究所(Institute of Social Research)為研究基地而得名。不過早期的社會研究所並不側重馬克思主義的哲學分析，卻較偏向社會科學研究，因而具實證的色彩。此種情形直到1930年代時，M. Horkheimer繼任該所所長，以及一些重要人物如Th. Adorno以H. Marcuse紛紛加入後，其哲學研究的特色才被突顯出來。該所的重要成員後受納粹迫害，1933年至1950年間流亡美國，二戰後，才又於1950年重返法蘭克福，此時「批判理論」才成為該所主要標舉的學說。自此以後，法蘭克福學派對於德國及歐洲等處的社會思想都有著重要的影響——尤其是在1956年，所謂的「新左派」(New Left)在歐洲出現之時。同時間，法蘭克福學派的影響力仍在美國發燒，因為Marcuse留在美國繼續對於當時的學界產生實質的影響。總而言之，50-60年代可說法蘭克福學派勢力的高峰期，持續到1960年代後期，隨著當時激進學生的運動，其影響力更達到高峰。其中Marcuse在美國的影響甚至超越了Horkheimer與Adorno，成為新時代馬克思主義批判思想的最重要代表人物。

從1970年代開始，法蘭克福學派的影響有些式微，但該派新起代表人物Habermas仍以深具原創性的方式重新地對於社會知識的可能性條件進行了批判，並且也重新評估了馬克思主義的歷史及現代資本主義的理論未出現於參考文獻。在Habermas的努力下，讓批判理論的影響仍能延續至今，甚至影響到教育的領域。

作為一種社會批判，批判理論關注的是「生活與其他個體和群體間真實關係之中的個體」，而「個體的活動是社會現狀的表現」(曹衛東編選，1997，頁185)，因此批

批判理論必然會關注到整體的社會。它反對將社會及歷史中立抽離出來進行抽象的探討，而將社會及歷史當成主體與客體的統一，並且是不斷地發生運動的整體。在批判的過程中，理論家的地位因為居於某種領導地位，故具有某種程度的重要性。而理論家正是必須透過教育來培養，這使批判理論在是一種政治實踐的同時，亦是一種教育實踐。

「理論家的職責在於促進發展，引導社會走向公正。他可能發現自己同在無產階級中流行的觀點完全對立…要是沒有這種對立，理論也就是毫無必要的。…理論家社會地位既不是由其收入來源，也不是由他的理論具體內容來決定，而是由教育的形式因素來決定。…批判理論家的任務在於緩和他自己的洞見與他想要為之服務的被壓迫階級之間的緊張關係。」（曹衛東編選，1997，頁193-194）

要達成社會的解放，必須透過教育的行動。因此對於批判理論學者而言，教育成了連結批判及社會解放的一個橋樑。再加上，相較於其他取向的教育理論，批判理論往往更帶有一種規範性甚至於是烏托邦的面向，並試圖提出教育與生活如何去建構出不同觀點之理論的可能性（Kellner, 2003, p. 54）。這些都使得批判理論與教育的結合成為自然之事。希伯來教育學者Gur-Ze'ev就認為法蘭克福學派的思想家雖無狹義的「批判教育學」之名，然而其有關知識、自主性、反省性、行動性、改造／生產／再製以及實在的再現等論述主題，卻無一不與教育有關，直可視為廣義的教育學說（Gur-Ze'ev, 1998, pp. 464-465）。故從歷史的眼光看，批判教育學實可視為是在學校中對於法蘭克福學派批判理論之具體行動的實現，而由批判理論發展到批判教育學，更可視為批判理論欲從事社會實踐時在教育方面的行動落實。

當然，在批判教育學思想的形成過程（特別是在美國），批判理論並不是唯一的來源。巴西成人教育學者P. Freire「受壓迫者教育學」的出現，亦屬關鍵性影響。Freire在教育理論發展上的重要性，可從他有時甚至還被視為當代的Dewey（彭秉權譯，2005，頁16）。Freire相信，受壓迫者（the oppressed）必須學會自己教育自己，並進而發展出屬於自己的教育學（Freire, 1970; Kellner, 2003, p. 55）。相較於法蘭克福學派的菁英式、偏重知識份子的智識性，Freire的受壓迫者教育學則更具備了草根式教育改革的特性，這使其教育學說增添了政治性及社會性的意涵。Freire所強調之

受壓迫之弱勢者觀點的教育實踐，則為批判教育學所重視的社會與教育正義問題，提供了最佳的孕育溫床。

再者，當代批判教育學除了德國的批判的教育科學外，主要盛行於資本主義高度發展，而在社會、族群、文化等各方面均屬多元化的美國社會，是以其發展過程又受到屬於美國本土的進步主義教育(progressive education)思想—Dewey最為重要，由於杜威強調思考及反省在教學行動中的重要性，因此其又有重視反省思考(reflective thinking)的傳統(Darder, Baltodano & Torres, 2009)。另外，根據Darder等人的歸納，批判教育學在美國的出現，尚受惠於美國20世紀時所發生之社會與民權運動人士的啟發。最後，由於批判教育學特別著重「權力」意義的批判性理解，故A. Gramsci與Foucault的影響力亦不可輕忽，其中Gramsci對於霸權(hegemony)概念的解釋以及Foucault有關知識及權力關係的解析都啟發了後來學者對於教育制度「再製作用」(reproduction)及教育實際情境中權力關係的分析(Darder et al., 2009, pp. 3-9)。

批判教育學(critical pedagogy)一詞於學術專書的正式出現，應該首見於Giroux在1983年所出版的《教育中的理論與抗拒》(Theory and Resistance in Education)。在1980及90年代中，則有更多其他重要的學者針對了美國所謂的民主教育進行了相關的討論及批評(Darder et al., 2009, p. 3)。近年來，批判教育學的發展則受到Derrida解構(deconstruction)理論及後結構主義(post-structuralism)的影響，產生了進一步的發展(McLaren, 1997)。雖然在各方的影響力量下，批判教學產生了不同的版本，但根據Darder等人的歸納及其他批判教育學者的主張(方永泉，2006，頁42-47; Biesta, 2005; Darder et al., 2009; Freire, 1970; Gur-Ze'ev, 1998, 2005b; McLaren, 2009; Peters, 2005; Tubbs, 2005)，批判教育學的基本哲學原理略可歸納如下：

1. 教育是一種文化政治學(cultural politics)：批判教育學將教育視為一種文化政治學，教育因而成為一種具有政治的文化行動，意圖讓那些文化邊陲、經濟不利的學生都能獲得賦權增能。是以批判教育學會試圖改變那些不利民主生活發展的教學實踐，並改造教室中的權力結構(Darder et al., 2009, pp. 9-10)。從鉅觀的角度看，批判教育學相信，教育文化與社會中的政治及經濟脫離不了關係，而且學生及教師生活環境中的物質條件都會影響到他們對於學校及社會問題的理解。換言

之，批判教育學對於教育的觀察，是從政治經濟學的角度出發，關注階級再製與學校教育兩者間如何共謀並進而激化社會不平等現象的問題。但在另一方面，批判教育學卻也同時肯定了學校教育作為政治論壇（political arena）的角色，相信學校教育至少可擔負起論述及意義、主體生成的作用（Gur-Ze'ev, 1998, p. 473）。

2. 教育的知識應具有歷史性與解放性：批判教育學認為，所有的知識都是在某個歷史脈絡下創發出來的（Darder et al., 2009, pp. 10-11），歷史事件與教育實踐是無法分開的。Biesta曾比較二戰前德國教育學與批判教育學的不同，其認為前者將教育當成一種孤立的現象；而批判教育學則強調教育必須從其社會—歷史與政治脈絡進行理解，教育應該當成一項社會—歷史與政治的實踐（Biesta, 2005, p. 144）。事實上，除了強調知識及教育實踐的歷史性外，批判教育學還採取了更積極的看法，那就是在批判的教育實踐中，應該要讓學生體會到人類才是歷史的主體，就如Freire所言之「沒有歷史現實不是人性的」（there is no historical reality which is not human）（Freire, 1970, p. 125）。是以面對社會中種種不公狀況時，人們仍可以去改造它。批判教育學者及工作者總是樂觀地相信，透過人們的深思及集體行動，將可以創造出足以克服非理性、宰制及壓迫的社會條件。
3. 教育實施應著重理論與實踐、社會與個人的辯證關係：鑑於理論與實踐的辯證關係，批判教育學認為，在進行理論分析時，思辨的理論以及應用的實踐是不可能分割開的，而個人與社會更不可分開看待（Darder et al., 2009, pp. 11, 13）。就前者而論，批判教育學者心中所謂「理論」不再理論與實踐截然二分的「傳統理論」，卻成為能與實踐充分結合的「批判理論」（套用Horkheimer的畫分）。而就後者言之，批判教育工作者所講的辯證理論則是社會與個人的辯證，也就是說批判理論認識到社會問題不僅是個別的孤立事件或是社會結構中的缺陷而已，個人身為一位社會行動者，一方面會參與社會整體的創造，也會受到社會的創造，其亦為社會的一部份。以此論之，批判教育學所本的批判理論可以幫助我們同時對在社會矛盾的不同兩面（McLaren, 2009, p. 61）。
4. 重視教育中意識型態的批判及對霸權的抗拒：批判教育學強調要對於社會中宰制的意識型態進行批判（Darder et al., 2009, pp. 11-12）。所謂宰制的意識型態指的是社會中大多數人所共享的信念與價值模式，在資本主義的社會中，這些信念與價值模式常會不斷地透過大眾媒體、學校及家庭社會化的過程充斥於人們心靈之中，

進而內化於人們的心理結構一部分。除了意識型態外，批判教育學亦採用Gramsci對於「霸權」的分析，指出「霸權」是一種社會控制的過程，其透過某個宰制的社會文化階級對於其隸屬團體進行道德與智識上的領導來實行(Gramsci, 1971)。雖然「霸權」無所不在，但批判教育學還是提出了「抗拒」之可能性，展現了積極性的一面。批判教育學認為，相對於「宰制性意識型態」，所謂的「對立性意識型態」(oppositional ideology)確實存在於人們的心中，這種對立性意識型態會嘗試去挑戰質疑宰制性意識型態，進而打破既定的刻板形象(McLaren, 2009, p. 71)。雖然大多數時候，宰制性意識型態會想透過霸權的方式來操控對立性意識型態，但是由於所有的人都應該具有生產知識及抗拒宰制的能力，因此「反霸權」(counter-hegemony)是有可能的。此時，「反霸權」代表一種智識及社會的空間，在這樣的空間中，原有的權力關係因而獲得重塑，也使得那些傳統上被視為邊緣者的聲音及經驗重獲關注。

換言之，批判教育學對於意識型態的批判及霸權的抗拒，代表著對於教育中「權力」問題的關係。教育學者T. S. Popkewitz在其所編之《教育中的批判理論》(Critical Theories in Education)一書中，即從Foucault的觀點，重新看待批判理論取向的教育學，是將批判理論視為一種有關「權力」的論證(arguments about power)。這種與權力有關的論證，探討問題包括了：某些人羣的邊緣化是如何透過學校教育、以及權力運作的不同形式來達成？再則，這種與權力有關的論證也要重新去詢問過去那些形塑我們習慣及行事方式的證據和公式，消除我們日常的信念，以及採取一種新的規則與制度(Foucault, 1991, pp. 11-12; Popkewitz, 1999, p. 2)。

5. 教學方法上注重對話(dialogue)及覺醒，課程方面強調潛在課程(hidden curriculum)的分析(Darder et al., 2009, p. 13; McLaren, 2009, pp. 74-75)：批判教育學主張的教育策略就是對話的方法，對話可以說是所有教育反省與行動的基礎。受到Freire提問式教育(problem-posing education)的影響，批判教育學認為師生間的關係應該是一種平等對話的關係——學生固然從教師那兒學習，但教師也從學生那裡學到東西。對話的目的則是為了使學生「覺醒」(conscientization)。覺醒指的是學生能完成對於那些形塑他們生命之社會關係的深刻覺察，並且發現到自己也具備重新創造世界的能力。惟有透過覺醒，學生才能獲得重新解讀這個世界

的力量，也惟有透過覺醒，學生才能相信並激發出自己具有轉化自己生命及改造社會的力量。而在課程方面，批判教育學認為課程代表了對於某種特定生活形式的引介，它的重要目標之一就是讓學生習於接受現存社會中宰制或附屬的立場 (McLaren, 2003)。批判教育學者關心的問題正是，作為一種文化政治學的課程，那些「潛在於」教科書、課程材料等之中的各種描述、討論與再現，以及在教學實踐過程中所展現的社會關係是如何有益於宰制團體、排斥附屬團體。

M. Peters在總結批判教育學所本之批判哲學，認為批判哲學係建基在一種「反省性轉折」(reflective turn)(Peters, 2005, pp. 36-37)上，這種「反省性轉折」認為吾人在獲致知識之前必須先探究什麼是知識，並去建立什麼才稱得上知識，也由此批判哲學對於理性(rationality)的問題提供其獨特的答案，也就是說只有透過對於人類知識的本質及範圍進行探究，我們才能夠決定什麼稱得上知識。至於內含於「反省性轉折」的假定則是，此等批判哲學既是自主的又是中立的。惟這種對於人類理性及反省能抱持超然、客觀、中立的看法之主張在後現代社會的今日卻面臨了挑戰，致使批判教育學的發展產生了危機。而這樣的危機也產生不同陣營之批判教育學者的解讀及提出迥然各異的解決方案，包括P. McLaren及Gur-Ze'ev等人都有著不同的批判角度(Tubbs, 2005, p. 226)。而關於此點將在下一部分再予說明。

參、批判教育學面臨的爭議及挑戰

雖然批判教育學的理論已經是今日教育理論中的一個顯學，然而在它發展的過程中，一直面臨著其他學者的「批判」，主因來自於在批判教育學中向來即存有某些具爭議的議題(方永泉, 2006, 頁47-51)

一、批判教育學對於「教育」的看法會不會太過政治化？

批判教育學一開始就飽受那些主張傳統教育或自由主義者的批評，批評其太過強調教育的「政治」性格，認為其對於政治的強調，卻可能在實際課堂教學中不具任何實用價值，甚至也影響到教育原先所應具備的獨立自主性。面對著這樣的憂心，批判教育學的回應固然可為其所謂的「政治」重新定義，例如Giroux主張教育者應理解學生的主體性是如何透過某些歷史性的社會形式所生成並受其影響，其必須對於學校內

外的權力機器是如何產生知識的形式，而使得某種特定形式的真理或生活方式合法化過程有所理解與探究(Giroux, 1988, p. xxxv)。Giroux似乎認為，只要教師能夠保持對於各種權力的警覺，教育應該就能保持不受到黨派的污染。至於Gur-Ze'ev對於此點的回應則是，的確作為一種政治的計畫，教育的理論以及文化的鬥爭，批判教育學已經面臨相當的危機，然而透過後現代的場域(postmodern arena)仍可協助我們出一種新的哲學—教育的語言，以促成愛、責任與團結，來對抗政治將教育予以工具化的可能性(Tubbs, 2005, p. 226)。

二、來自不同理論立場者(尤其是以往受忽略之弱勢族群)的批評—

例如女性主義者即批評批判教育學中的女性學者過少、未能直接討論與女性有關的議題、以及未能立基於女性的經驗及知識建構方式來進行研究等等問題。甚至在某些女性主義者眼中，批判教育學仍未真正挑戰社會裡的父權體制(patriarchy)(Darder et al., 2009, p. 14)。除了女性主義者的批評之外，其他族群或邊界(borderlands)人士對於批判取向的教育理論也提出了不同角度的觀察，例如後者提出大部分批判教育學者大部份都是「白人」，這使得批判取向的學者無法真正從某些特定的族群的觀點來解釋附庸文化(subordinate cultures)相關問題。歸言之，從不同的理論來看批判教育學者時，其觀點可能仍未完全擺脫性別歧視及種族中心的枷鎖，有時更將其過度化約。不過筆者認為，女性主義者及其他多元文化理論學者的批評固然有其根據，然隨著批判教育學近年來「跨越邊界」式的融入各類後學理論及多元文化的主張，批判教育學這些新起理論間之差距也絕非其想像那般遙遠。例如女性主義批判教育學者bell hooks就認為在批判教育學與女性主義哲學及女性主義教育學間並沒有真正的矛盾，它們兩者都屬另類的教學典範，其也都強調「發聲」的議題(Gur-Ze'ev, 2005c, p. 169)，惟Gur-Ze'ev仍認為此一問題對其他的後現代女性主義思想家仍是一個充滿爭議的問題。

而從另一個角度來思考時，除了不同立論者立場的批判外，假若批判教育學向觀點知識論乃至多元文化理論立場的過度靠攏，會否反而導致其悖離其理論源頭—批判理論原本有的「理性」及「啟蒙」等觀念？這點也成為如Gur-Ze'ev等學者所質疑的一項焦點。

三、批判教育學者所使用的理論及語言問題

批判教育學強調透過教育行動要使得個體能夠「增權賦能」，甚至讓原先無法以自己話語為世界命名的「受壓迫者」得以覺醒，進而投入社會改造的奮鬥。不過諷刺的是，批判教育學者所使用的語言及理論卻常是高度學術性及專技性的，對於閱讀的讀者來說，必得經過某些的專業訓練後始得有所掌握；而對於那些勞動階級的人們來說，此類學術理論式的語言並無法真的促成他們這些「社會邊緣人」的解放，反而造就了一種新的壓迫形式。惟在此點上，隨著批判教育學加入了後現代、後結構更多不同的語言，使其在理論闡述上愈顯複雜，而更不易令學術圈外人士有所理解，以Gur-Ze'ev的學說為例，除了其欲回歸原始的批判理論學說外，又加上了猶太教否定神學的色彩，遂使其所使用的語言更蒙上了一層紗幕，其解讀也愈加費力。或許在這點上，批判教育學者仍有需要努力的空間。

四、當代重要思潮如後結構主義及後現代主義(postmodernism)的挑戰

後結構主義及後現代主義對於批判取向教育哲學的影響，可說是兩面刃，一方面它們提供了解構的方法，使得後者在論述權力及其與知識關係的問題上有著更廣闊的空間，因而可以在智識上進行「跨界」的行動；但另一方面它們也質疑了西方啟蒙運動中的「聖牛」(sacred cows)，包括理性、絕對知識的普效性等，使得所有的後設敘事(metanarratives)都成為可懷疑的。固然後結構及後現代主義可以幫助我們更深入地去探究文化混雜(cultural hybridity)、族群主體(racialized subjects)、性(sexuality)、及差異政治學(politics of difference)等問題，但是它同時也可能質疑批判教育學在政治上主張面對不同政治計畫時，應有統一性的行動方向之觀點。

從另一方面來看，批判教育學在加上了後結構及後現代的養分之後，更使得其探討內容多樣化，研究取向亦更加多元化。某些批判教育學學者如McLaren, A. Gruschka, M. Mason, N. Tubbs, B. de-Olivera, Zeichner與Weiler等人就繼續堅持現代性取向的人文主義計畫(modernist-oriented humanist project)，其他學者如M. Peters, P. Latti與G. B. Biesta則強調在後現代論述架構及條件下批判教育學應發展出新的可能性，至於C. Lankshear, W. Kohli, N. Burbules, R. Moraes, E. Heilman, E. Duarte與Giroux等人，則試圖在現代與後現代之尋求創造性的綜合(Gur-Ze'ev, 2005b, p. 9)。而在與後現代主義的拉扯中，McLaren的立場尤為鮮明，

他不僅認為後現代的論述會使得批判教育學中原有之基進的馬克思主義立場有所妥協，進而對批判教育學造成致命性的傷害，使其淪為「道德的放縱和自鳴得意的相對主義」(ethical licentiousness and complacent relativism) (Tubbs, 2005, p. 226)，他也高舉「革命批判教育學」(revolutionary Critical Pedagogy)，意圖抗拒人類主體性的「資本化」(capitalization)，甚至認為若要超越資本主義所加諸人性解放的野蠻枷鎖，則必須進行以階級鬥爭為中心的實際運動(McLaren, 2005, pp. 87-88)。從McLaren的角度來看，儘管有後結構及後現代帶來的衝撞，批判教育學仍較應關心資本主義、資本日益國際化對於勞工階級所可能產生的總體影響，階級分析與階級鬥爭還是應該占有中心的地位 (McLaren, 2003)。McLaren這一陣營的批判教育學者相信，後現代所謂「權力遍在於各處，卻又同時不存在」(The “postmodern” tend to see “power everywhere and nowhere”)—本句為Darder等引自Naiman(1996)之語—的看法，反會使我們無法聚焦於批判經濟結構之宰制及剝削的作用上(Darder et al., 2009, p. 16)。McLaren還提醒了批判教育學者，批判教育學與後現代及後結構主義近來雖有著更緊密的連結關係，但他更關心的是，馬克思主義式分析逐漸消失的情形，長此以往，終將使得批判教育學走上與過去自由主義者的改革運動相同的道路。

另位專研批判理論的以色列教育學者Ilan Gur-Ze'ev較不採取如McLaren基進馬克思主義的現代性立場，其主張應回歸Adorno及Horkheimer的批判理論及猶太教義，他提出了「離散哲學」(Diasporic philosophy)及「反向教育」(counter-education)的觀念，資以和當代的批判教育學者進行論戰。Gur-Ze'ev認為：「……晚期的批判理論中本質上就是一種『離散哲學』，其作為一種存在式的自我定位(self-positioning)，所進行的是反向教育裡充滿愛的努力(erotic endeavor)，並且向我們開啟了非壓抑性創造(non-repressive creation)、幸福及責任的可能性。」(Gur-Ze'ev, 2005a, p. 343)於此，批判理論對於教育的影響，可說又增加了後殖民主義(post-colonialism)甚至猶太哲學的某些因子在內。簡言之，今日批判理論的發展一方面早已從過去鉅觀的「社會批判」轉化至微觀的「權力批判」；另一方面則在多元多彩的當代理論思潮之滋養下，使其理論內涵得以逐漸擴充，因而讓相應的批判教育學開展不同路線與爭議。

從前述爭議來看，批判教育學面臨的問題大概多源於當代不同其他理論思潮或是抱持不同觀點知識論立場者對其所進行的質疑。然而也不容否認的，這些批評都未撼

動批判教育學在教育學界中的地位，隨著這些不同意見的批評觀點融入，批判教育學反而更成長、更茁壯了。惟也誠如Gur-Ze'ev所言：「今日的批判教育學面對了一個非常奇怪的處境。它一方面身處安穩之位，受到許多自由派、後殖民者、多元文化者、後現代者主義者與女性主義者的歡迎(族繁不及備載)…它變得太成功，…在批判教育學的大旗下它卻變得更溫馴(domesticated)、更失去方向(disoriented)或是更教條化(dogmatized)。」從Gur-Ze'ev這位專研批判理論的學者眼中，當代批判教育學的壯大，相反地是對於其基礎理論的背離。「批判教育學的構成，係立基於批判理論的核心概念，以及物質、社會與文化條件，因而形成批判的烏托邦(critical Utopia)³。它應該是西方豐富傳統中的一部份，而不只是現代思潮與社會現實劇烈危機下的一個信號」(Gur-Ze'ev, 2010a, p. 15)。

是以批判教育學所必須面對的真正爭議，恐不是不同觀點下的批判與質疑，反而是批判精神或基礎是否喪失的問題。而關於後者，Gur-Ze'ev在其1998年的一篇文章〈邁向一個非壓抑的批判教育學〉(Toward a Nonrepressive Critical Pedagogy)中即曾加以討論。Gur-Ze'ev在眾多批判教育學者中選擇了P. Freire及H. Giroux作為他分析及批判的主要對象，他認為Freire的解放教育計畫的問題在於其對於受壓迫者所具備的自明知識(self-evident knowledge)是不加批判地自動接受，而這樣的看法卻是十分危險的；因為無論是民眾或是任何社會或文化團體，甚至於是某個偉大教育領袖透過其反思所發展出來的「自明知識」，無不都有可能演變為恐怖主義，而這也可能開啟了極權主義(totalitarianism)之門，因其可能誤以為後者即是世間的天國(Gur-Ze'ev, 1998, p. 469)。至於關於Giroux的批判方面，Gur-ze'ev則著眼於Giroux後來所受到的後現代影響，由於Giroux將「差異」(difference)當成「可能性的語言」(language of possibility)的基礎，所以他才會樂觀地假定某種「積極的烏托邦主義」(positive utopianism)存在。Gur-ze'ev進一步指出，Giroux結合了兩項因素來保證其「批判性後現代教育學」(critical postmodern pedagogy)在政治上的成功，但這兩項因素卻是有疑義的。一是他忽視了批判理論中有關體制對於個人自主能力與反省性之戕害的解釋，再則是他又忽視了批判理論中對於精神(Spirit)逝失、理性

³ 「批判的烏托邦」一詞在Gur-Ze'ev的用法中意指批判教育學的終極目標在產生一個透過批判力量所形成的烏托邦，在這個烏托邦中每個人都能夠以相同的理性秩序來進行運作，而此一理性又是超越於批判之上，是一種具普效性的善(參見Gur-Ze'ev, 2005b, p. 7; Osburg, 2008, p. 152)。

(reason) 出走的解釋，而使得後者卒被工具理性 (instrumental rationality) 所取代。而在Giroux同時犯了這兩項缺失的同時，他卻忽略了最基本的後現代立場：那就是知識與權力間的關係問題，這使得他未能注意到，後現代所進行的「真理」宣稱 (“truth” claim) 之批判，實則包括了對於知識份子以及那些解放運動 (看來似乎已「成功」解放個人與集體的運動) 的批判。易言之，在Giroux的學說中，其有關對話與師生關係的論述上，仍屬於現代性關於意志論 (voluntarism) 與生機論 (vitalism) 的態度，但其中卻無關於「理性」的清晰概念，此在哲學及政治上均相當危險 (Gur-Ze'ev, 1998, pp. 474-475)。

Gur-Ze'ev進一步論述，無論是何種版本的批判教育學均有下列的「弱點」，也就是他們對於「積極烏托邦主義」過於樂觀的態度，這種過於樂觀的態度，使他們容易去拒斥任何帶有悲觀色彩的理論學說，例如Giroux對於Adorno以及Horkheimer後期批判理論的否定即是一例 (Gur-Ze'ev, 1998, p. 476)。從Gur-Ze'ev的角度來看，批判教育學企圖以基進的方式改造人類的社會，並擘畫出理想完美的烏托邦圖像；但另一方面卻對弱勢族群以及流行文化的觀點不加思索地全盤接受，這無疑會造成另外一種形式的「恐怖主義」。他因而從批判理論後期思想出發，提出所謂的「反向教育」 (counter-education) 觀念。

肆、Gur-Ze'ev「離散哲學」⁴與「反向教育」的關係

一、「離散哲學」的批判理論源起

Gur-Ze'ev從今日的角度解讀，法蘭克福學派的思想家可視為當代仍試圖提供超越性 (transcendence)、意義和宗教性 (religiosity) 的最後努力，他認為這些思想家所提供的不僅止於「解放」與「真理」而已。而Gur-Ze'ev之所以有此「批判理論發展出某種獨特的宗教性」之見解，在於他自Horkheimer後期著作中所發掘到的「宗教

⁴ diaspora 或 diasporic 是否譯為「離散」，筆者於 2011 年 5 月 28 日「2011 當代教育哲學論壇暨郭實渝教授榮退研討會」中發表本文時，特別感謝東海大學哲學系俞懿嫻教授及中央研究所歐美所單德興所長的指正，俞教授告以宜譯為「流離」，以符合猶太民族族群的真實體驗；而單所長則告以一般文學界對此一名詞法亦不一而足，有使用「流離」、「播徙」及「離散」者，惟譯為「離散」則有「散播各地」、「開枝散葉」之意，為符合 diasporic philosophy 中多元之意，故仍維持原先「離散」之譯法。

性」，他體認到在批判理論後期思想中是與諾斯替教派傳統⁵(Gnostic tradition)有所連結的，而且其在某種程度上又可溯源至猶太教義(Judaism)。Gur-Ze'ev根據Horkheimer等人自己的說法提出，批判理論後期思想中呈現了一種修訂的否定神學(negative theology)，至於其所生成的架構則是「離散哲學」(diasporic philosophy)(Gur-Ze'ev, 2005a, p. 343)。

在1935年所出版的〈論宗教〉(Thoughts on Religion)一文中，Horkheimer寫到對於另一個完全公義之世界的宗教信仰，這種宗教信仰是與「約束性的宗教形式」(inhibiting religious form)——其試圖成為社會變遷的正向力量——完全脫鉤的。而Horkheimer之所以在其後期作品中表達出對於否定神學的觀念，應該是與Schopenhauer的悲觀主義有關，由於Schopenhauer悲觀主義焦點在於現世的苦難(suffering)，故其認為哲學無法設立任何實用的目標(practical aims)。受到了Schopenhauer的影響，晚期的Horkheimer抱持了一種宗教性的信念(但非對於組織性宗教的信仰)，亦即相信及企望一個完全屬於彼世(totally other)之較好世界發展的可能性，但同時又不可忘卻現世的種種苦難(Berendzen, 2009)。

而在1969年的另一篇訪談中，Horkheimer則提及與其交情甚篤的Adorno(當時Adorno剛過世)，他憶及Adorno總是渴望「彼世」(other)，但卻不使用天國、永恆或至美等字眼；他認為在Adorno提問裡最重要的是，Adorno在探尋「彼世」之時，卻又認為「彼世」不是透過描述即可掌握，而應將其視為不是單憑我們的思考即可邁向之處(Krockenberger, 2000)。在這篇訪談裡，Horkheimer將其與Adorno的批判理論定位為一種「否定神學」。

換言之，Horkheimer與Adorno的批判理論歷經與馬克思主義的緊密關聯後，但到了後期反而視馬克主義為一種「積極的烏托邦」因而和其疏離；Horkheimer進而明白宣稱其後期思想已由馬克思主義轉向至Schopenhauer及悲觀哲學的傳統(Gur-Ze'ev, 2005a, p. 344)。

⁵ 諾斯替教派為羅馬帝國時期，希臘—羅馬世界的一個「祕傳宗教」，產生略早於基督教。西元初年時為人所注意，該教派認為物質世界不是由至高神所創，而是由低於祂的一位造物主(Demiurge)所造。諾斯替教派主張精神與物質、靈魂與肉體、善與惡的二元論，惟有把握「真知」(Gnosis)才能得救，而對於肉體則應該禁欲清修。基督教產生後，諾斯替有些派別吸收了基督教觀念而形成「基督教諾斯替派」，在二及三世紀時盛極一時，後被基督教正統派視為異端。參見任繼愈主編(1998)，《宗教大辭典》，頁579-580。

除了與馬克思主義漸行漸遠外，據前所述，Horkheimer及Adorno的後期批判理論中似乎更具有了某種宗教性，惟這種宗教性不是來自他們對於某個特定組織性宗教的信仰，而是來自他們對於更好世界的「彼世」帶有高度的渴望。基於對現世現實不幸的理解與體認，他們並不敢確信真正完美的世界會在今世實現，這使得他們心靈中雖仍懷有烏托邦的夢想，但是面對著多變的人性及世界之時，他們最終選擇擁抱的是一種不同於馬克思主義的「消極烏托邦主義」。

據Gur-Ze'ev的分析，Horkheimer等人的這種否定神學觀與消極的烏托邦主義係與其「離散哲學」之架構有關。在Gur-Ze'ev的看法中，離散哲學代表的是一種與世界、思考以及存在之間游牧式(nomadic)關係，它的起點是真理、神及有價享樂主義(worthy hedonism)的缺如(absence)，它的定位是對任何世俗性及有神論的哲學、生存及政治計畫的反對，因為這些計畫代表的是一種積極的烏托邦及關於「返家」(homecoming)需求的反映(Gur-Ze'ev, 2005a, pp. 343-344)。易言之，「離散哲學」的最特殊之處，在於它不同於以追求「返家」或希望能尋獲一個「安身立命」之基礎的傳統哲學觀，以往的哲學總是希望能為人的生命找到定點及真理、建立單一的標準，甚至進而能夠發現超越的上帝，但離散哲學卻反其道而行，其所歌頌的是多元、流浪及漂移不定。

「離散」(diaspora)一詞，據維基百科的說法，指的是「某個民族遠離其既有或祖先故土(homeland)的運動、遷徙或散居」或是「某個民族基於某個原因散居到不只一個地點居住。」。又依Brubaker(2005, p. 2)的說法，早期關於「流離」的討論多半是源自概念上的「故土」(homeland)，其相關範例一般指的是猶太人的離散。而在最近的使用，這些與「故土」有關的範例卻較少見，談的多半是外移的移民團體如何構成了「離散」的境況，但在此同時，他們一方面仍涉入「故土」的政治，極端者甚至會涉入支持恐怖主義或極端的民族主義運動之中。

惟根據Gur-Ze'ev的角度，離散哲學不應該走向極端，而應該要去拒斥所有的教條或其他形式的封閉性與同一性；但這並不意味著離散哲學可以放棄理想的追求，它同時也應該反對所有版本的虛無主義和相對主義。Gur-Ze'ev分析，Horkheimer等人後期的批判理論本質上實則就是一種「離散哲學」，這種新型的哲學配合上當今社會的新型態，開啟了我們人類存有的新的可能性，也為所謂的「反向教育」(counter-education)打開了一扇門(Gur-Ze'ev, 2005a, pp. 343-344)。

二、離散的反向教育 (diasporic counter-education)

從字面形式來看，Gur-Ze'ev所講的「反向教育」應該與所謂的「反文化」(counter-culture)、「反霸權」(counter-hegemony)等概念有關。「反文化」的概念意指反抗於統治(主流)文化的價值、信念與價值，其通常指與主流或優勢文化相對立的弱勢團體之文化(許夢芸譯，2007，頁53)；不過以Gur-Ze'ev對於Freire的批評來看，他顯然不會認同「反文化」中「弱勢團體之文化」的意涵。另一方面，所謂的「反霸權」則屬廿世紀馬克思主義者A. Gramsci所提出之「霸權」的相關概念。「霸權」在Gramsci的用法中，意味著的社會中所瀰漫的整套價值、態度及信念、道德觀，這套價值觀在權力關係中發揮了維持現況的效果(Burke, 1996/2005)；此外，霸權此一用語似乎也暗示了一種情境，在該情境中，統治階級的歷史集團會透過力量的結合，對從屬階級運作著社會權威以及領導權，而且這種鬥爭是被默許的(許夢芸譯，2007，頁108-109)。Gramsci本人雖從未使用過「反霸權」此一概念，然而揆其對於「霸權」的使用，「反霸權」應該是對於「霸權」控制的抗拒(resistance)殆無疑義。就處於批判理論傳統下的批判教育學而言，「反霸權」反而成為一種文化創生(cultural production)方式，它是鬥爭、希望、肯認(affirmation)的來源，亦是師生生成意義(meaning making)的可能性(Kanpol, 1995, p. 35)。就此點來看，Gur-Ze'ev所用的「反向教育」其實也如同「反霸權」一樣，具有向主流教育(理論)「抗拒」的意味，但它又不具備「反霸權」中結合抗爭團體重新建立權力從屬關係的意味。

綜合Gur-Ze'ev所述，所謂的「反向教育」應該具有下列的意義：

- 一、「反向教育」代表的並非「反教育」，而是「反主流教育」、「反『常規化教育』(normalizing education)」，它是對於主流教育的制度及規範所進行的「反抗」，甚至連批判教育學所認同的教育行動都在其抗拒之列。「常規化教育是符號暴力(symbolic violence)的一種展示(manifestation)，其組成部分則受到那些成功的非符號暴力及適合條件所制約。常規化教育之所以是暴力的，最主要原因在於它與主體的生成(production of subject)有關，它的主體性皆來自『外部』(exterior)!!」(Gur-Ze'ev, 2000, p. 363)。常規化教育對於主體的控制及生成雖然相當強烈，不過仍然必須面對「無窮性」(infinity)及「存有之開放性」(openness of being)的挑戰，作為一種存有的特殊展現，每個人都具備實現成

為主體的潛能，而不需完全受制於外在的控制、壓制及操縱。而這些也正是人類之所以能夠致力於「反向教育」，進行對話性反省(dialogical reflection)與超越(transcendence)的源由(Gur-Ze'ev, 2000, p. 364)。

從Gur-Ze'ev的論述中，可以看出其深受猶太教義與對話哲學的影響。而其所強調的存有的「開放性」與人類潛能的「無窮性」，也可以讓人理解到Gur-Ze'ev的「反向教育」並不刻意強調「組織性」的對抗，因其認為後者若未經過不斷的否定及反省，也可能會形成另一種新起的「常規化」霸權及教育，甚至造成新的壓迫，因而終結了教育或教化(Bildung)中所蘊藏的無盡可能性。而這也正是他對於當代受壓迫者教育學及批判教育學所提出的最重要警語。

二、「反向教育」代表的是一種「逆向的教育」，與另一類似名詞「逆向記憶」(counter-memory)相同的是，「逆向記憶」並不是「記憶」的相反(即「遺忘」)，「反向教育」也不是「反教育」或「反對教育」。

「逆向記憶」一詞應該是首見於Foucault於1977年所出版的《語言、逆向記憶與實踐》(Language, Counter-Memory, Practice)一書。Foucault認為，「逆向記憶」是一種實踐，可以以現今真理之名，對過去作出判斷，因而得以改造歷史(Wang, 2010)，換言之，它代表了一種我們與過去的新型關係，而且這種新型關係則是不斷地在動盪中。而Aronowitz與Giroux則根據Foucault的用法，將「逆向記憶」視為一種批判的解讀(critical reading)方式，認為其可用以解讀過去如何對現在造成影響，而從現代的角度進行新的解讀；而作為一項理論工具，「逆向記憶」亦可以回復公共生活與差異論述間的關係(Aronowitz & Giroux, 1991, p. 124)。「逆向記憶」之所以會出現，在於主流文化所塑造的記憶常常是隱匿真相，甚至刻意製造或是扭曲弱勢族群的記憶，而為了要能夠對抗主流的記憶，弱勢族群必須發展出另外一套對於自我記憶的解讀策略，面對以往所遭遇到的各種不公、不幸及痛苦，最好的方式不是選擇遺忘，而是發展出屬於自身的「逆向記憶」，就自我與過去的關係重新地從今日的角度予以解讀。

而在Gur-Ze'ev的「反向教育」中亦有對此動盪關係的理解，根據Adorno及Horkheimer的「離散哲學」，他不僅想如同「逆向記憶」般地產生對於現今歷史時刻的批判性重建，還想更進一步產生一種「存在一哲學」式(existential-philosophical)的拒斥，以對抗現今社會與文化中權力的展現，而此一主張必須

透過「反向教育」來實現(Gur-Ze'ev, 2004)。或許我們可以這樣說,「逆向記憶」屬於自我對於自身及過去關係的重新解讀,旨在認清現世生活中人生各種苦難的真相及其成因,但「反向教育」則試圖在「逆向記憶」所理清的基礎上,重新開展並教化人類存有的真實性,那就是不斷「否定」與「拒斥」外在的權力,進而不斷地重新創造改寫自我。

三、「反向教育」代表了「返回」的精神,但是這種「返回」不是「返回」安居之所的「返家」情懷,卻是一種「逆流而上」、「追本溯源」的「離散」心態。為了具體說明「反向教育」,Gur-Ze'ev引用了Socrates作為例子來說明何為「反向教育」的教育者。Gur-Ze'ev認為,在Socrates的哲學中,不可能與下列的行動進行區隔:意義的追尋、克服錯誤的知識,以及基於對他人的愛(the love of the Other)所進行的具救贖性的自我構成(self-constitution),還有致力於拯救他人的「他者性」(otherness)。在啟蒙運動所帶來的現代性,其所著眼的解放性作為,基本上都是以他人之被殖民化(his/her colonization)為前提下所進行的解放(liberation)、預備(preparation)與發展(development);但回歸教育原始精神的Socrates式的反向教育,卻是要盡力避免這種矛盾,也就是尊重學生的「他者性」,不強調教育者本人所認定的「解放」於學生的身上。「相反的,Socrates式的反向教育,是以批判性的重建、解構與對自明(self-evidence)之超越等烏托邦的建立為己任,包括了自我在內。它是一種消極的烏托邦,然而也是一個『具體而微』(concrete)的烏托邦。它在現今的環境中是可實現的,特別是在那些微觀的範圍內,有時甚至在公共領域中亦可能實現;即便只為了那剎那眼神的閃爍,都必須為此而再一次的奮鬥」(Gur-Ze'ev, 2003, pp. 1-2)。

為何Socrates可以成為「反向教育」的一個範例?因為他是一位重新定義「生師關係」(pupil-teacher relationship)的教師。對Socrates而言,他教育工作的起點是在於認知到其自身存有正被「無意義」(meaninglessness)所吞噬,除非他自己能投入他人所具有的「他者性」中,也就是說,Socrates在傳達他自己時,他是以某人而非某物的身份發言,他是一個承認自己無知的人(Gur-Ze'ev, 2003, p. 2)。Gur-Ze'ev分析,Socrates的教育方式不同於辯者(sophists),辯者的教育最終仍將成為「常規化教育」,而Socrates的「反向教育」則與「常規化教育」的內在邏輯相左。Gur-Ze'ev認為,Socrates對於「全然他者」(the totally

other) 的責任，絕不會脫離了「愛」，而變成了達到自己目的的手段；Socrates 的教育行動，不會自囚於自明的知識之中，認為自己已然掌握真理並因而放棄了反省 (reflection) 與超越 (transcendence) (Gur-Ze'ev, 2003, pp. 5-6)。此外，Socrates 的哲學基本上是一種愛的對話 (erotic dialogue) (不只是理性的行動)，一種靈魂與世界的真正對話，這種愛，一方面固是出於對「善」與「美」的熱情，但在《饗宴篇》中我們更看到，它還是一種對於「超越」及「他者性」的熱情 (Gur-Ze'ev, 2003, p. 16)。準此，Socrates 為我們所進行示範正是下列的愛：愛不只是對於抽象理念的愛，更是對於具體他人的愛；愛不僅是對於自我關注的愛，更是一種對於超越自我限制之可能性的愛。

透過前述對於 Gur-Ze'ev 「反向教育」觀念的分析，我們可以發現，Gur-Ze'ev 的反向教育雖然本質上是一種「否定的」教育行動，但其實它絕非為了「否定」而「否定」的教育；它所反對的其實是一種固定不變的觀點或是積極的烏托邦主張，因為這些主張會使教師將自己的理論框架或是某種僵化的理想強加於學生的身上。反向教育之所以要進行「否定」，原來是為了「肯定」在人的生命中可以創造出更多的空間，能夠讓我們在心靈「裝滿」理性、常規、自我之餘，還能夠容納愛、創造性以及他人。「反向教育」所期盼的，正是藉著持續的對話與反省，使教育工作者能夠不斷地超越自我，進而得以專注地投入對於他人(學生)的關注及責任中。

伍、批判教育學的未來展望與前瞻

面對著變遷快速的現代社會及飛躍進步的科技發展，加上各種新時代思潮的挑戰，批判教育學的確面臨了發展的關鍵時刻。固然後結構及後現代中所謂「解構」方法，以及其所強調的差異、邊緣、異質等觀念，使得批判教育學不致固守於馬克思主義及批判理論的立場，進而能夠吸納多元文化主義，與過往被忽略的弱勢族群一同發聲。而除了與弱勢族群站在一起外，批判教育學也主張應跨越界限，試圖打破權力與知識的原有配置，正視一般通俗及流行文化中所具有的積極意義 (Giroux, 1992)，凡此種種都代表了批判教育學在內容及觀點上均有所拓展。

然而，批判教育學的這種擴張，卻也代表了批判教育學本身仍然必須時時加以反省，以免自己佔據了學術及社會的霸權時反而形成了另外一種新的壓迫形式，甚至喪

失了批判理論中自我批判及反省的原始精神。因此Gur-Ze'ev所提出的「反向教育」正是這種對於批判教育學「吹哨子」的舉動。

相較於批判教育學者Freire及Giroux的等人所提出的「積極烏托邦」觀念，Gur-Ze'ev從晚期批判理論的「否定神學」、「消極烏托邦」的主張出發，質疑了Freire對於「受壓迫者」的全盤信任、也挑戰了Giroux對於「流行文化」的高度肯定。Gur-Ze'ev的「離散反向教育」思想結合了批判理論、猶太教義、對話哲學、為他倫理學及後殖民等概念，交織成為他所謂的「非壓抑性的批判教育學」，的確為批判教育學的發展方向開啟了另一扇視野。

在Gur-Ze'ev的批評中，最重要的就是他對於「自明」(self-evidence)知識的批評。某個角度來看，Gur-Ze'ev的批判的確有其中肯之處。舉例而言，在目前資訊科技及文化傳媒工業高度發展的社會中，若敢有人冒大不韙對於今日之流行文化或網路文化進行批判，認為其過於膚淺速食，則立即會遭來傳媒人士或網友進行批判，甚至還有某些以青少年次文化代言人自居者立即跳出進行抨擊，予以冷嘲熱諷，譏評其罹患「網路時代變遷創傷症候群」者。固然囿於時空背景的落差，某些保守的衛道人士其對於現今網路次文化的批評有其不夠公允甚至狹隘之處，惟也令人憂心的是，當網路世代已然佔據社會中主要發言位置時(例如目前許多的電視新聞報導經常引用來自網路的訊息)，是否會喪失自我批判的力量？甚至向商業及消費文化邏輯靠攏卻沾沾自喜而完全不自覺？而對於從事學術研究的工作者也要去思考的是，所謂的「立場知識論」(standpoint epistemology)是否會因社會正義之名，常被化約為「弱勢者觀點」的知識論，只要是受壓迫者的主張就一律正確無誤，不可更動，因而失去了進一步理性論辯及反省批判的可能性？

當然，Gur-Ze'ev基於後期批判理論所主張的「消極的烏托邦」，可能在當代其他的批判教育學者的眼中，可能仍有過份悲觀或是不夠基進之嫌，畢竟左派或是傾向馬克思主義教育理論者若不主張對於社會及教育的現況「大破大立」，若不能夠有著高遠的社會改造的理想，就不太可能真的推動社會及教育的實際進步；若只是單純的犬儒式的嘲諷批判，但卻無實際宏大藍圖的具體規劃，或許將也會墮入其所批判之新自由主義，其對於社會進步採取「點滴式的社會工程」但卻無核心理想的困境。

於此筆者在此倒是願從另一個角度來解讀Gur-Ze'ev所主張之「反向教育」對於批判教育學的貢獻。筆者認為，「反向教育」除可幫助批判教育學者重新檢視Horkheimer

及Adorno後期批判理論否定神學及「消極烏托邦」思想外，Gur-Ze'ev的教育理論實屬微觀角度之師生關係的解構與重建，而他所倡導的「離散哲學」在筆者看來則偏向個體內在之自我生命的解構與重建，從而企圖在與他者的關係中，創發出更多的愛與創造力，豐富個人的存有意義。

而在「反向教育」之外，批判教育學尚有另些學者從不同的觀點解讀人性中的潛能，特別是其仍希望透過鉅觀的角度之人們集體力量來實現世間的社會正義，至於其所主張的途徑則是試圖培養人類的「批判性生態素養」(critical ecoliteracy)。在他們所主張的生態素養中，永續性(sustainability)，地球性(planetarity)與生命之愛(biophilia)等觀念可說是其中心概念。至今這些學者的主張雖仍未具學術上的一致性，惟其主張概可稱之為「生態教育學」(ecopedagogy)。而根據R. Kahn(2010)的說法，批判教育學中的「生態教育學」亦是源於Freire的著作—Freire身後所出版的《義憤教育學》(Pedagogy of Indignation)。再者，尚包括一些重要的專書，如F. Gutierrez與C. Prado所著的《生態教育學與地球公民素養》(Ecopedagogy and Planetary Citizenship, 1999)以及M. Gadotti的《大地教育學》(Pedagogy of the Earth, 2000)等的闡發，遂使得「生態教育學」似乎已成為新世紀批判教育學中的一項運動，而在國內郭實淪老師也實際早已從生態文化素養及教育的永續性等角度引介了C. A. Bowers的生態文化理論，並且予以進一步闡述發揚。容或兩者角度或有不同，然而這似乎都顯示了國內外教育哲人對於教育問題思索及關注的相似處及一致性。

誠如Horkheimer在其〈論宗教〉一文的末了所言：「在真正自由的心靈中，無限的概念被保存在對人類生活的有限性和人的不可改變的孤獨的領悟中，它使社會不至於陷入不加思考的樂觀主義，使社會不致把對自身的認識膨脹為一種新的宗教。」(曹衛東編選，1997，p. 166)批判教育學作為人類自由心靈的產物，在面對不同時代及環境的社會變遷時，必然會有其不同的因應及調整方式，到底是要回歸馬克思主義的走向，甚至保持「革命批判教育學」的能量與動力？還是偏向後現代，發揮「多元包容、兼容並蓄」的精神？這些都是批判教育學者所必須面對進而思考的矛盾。但不論選擇那條路線，我們還是可以這樣說，發展個體批判反省的能力，透過教育的重建以達成社會的改造，進而使現代社會能夠成為真正的民主社會，應該仍是批判教育學在發展過程中「一以貫之」的理想。所謂的批判教育學，若是只固著於原有的「受壓迫者解放」或是「弱勢者觀點」不加思索的樂觀主張，但是卻忘卻「堅持個人自主解放」、

「追求真正的社會平等與社會正義」的原始初衷，它就可能變成另一種形式的「宗教」，而不再是真正的「批判的」教育學。

參考書目

- 方永泉（譯）（2003）。**受壓迫者教育學**（原作者：Freire）。臺北：巨流。
- 方永泉（2006）。批判取向教育哲學的發展、議題及展望。載於李錦旭、王慧蘭（主編），**批判教育學—臺灣的探索**（23-57頁）。臺北：心理。
- 任繼愈（主編）（1998）。**宗教大辭典**。上海：上海辭書。
- 姚建彬等（譯）（2007）。**不完美的圖像—反烏托邦時代的烏托邦思想**。（原作者：R. Jacoby）。北京：新星。
- 陳光興、錢永祥（2005）。**全球化與知識生產：反思臺灣學術評鑑**。臺北：唐山。
- 許夢芸（譯）（2007）。**文化研究智典**（原作者：C. Baker）。臺北：韋伯。
- 曹衛東（編選）（1997）。**霍克海默集**（原作者：M. Horkheimer）。上海：遠東。
- 彭秉權（譯）（2005）。**批判教育學的議題與趨勢**（原作者：B. Kanpol）。高雄：麗文。
- 楊深坑（1988）。**理論·詮釋與實踐—教育學方法論論文集（甲輯）**。臺北：師大書苑。
- 楊深坑（2002）。**科學理論與教育學發展**。臺北：心理。
- Berenzen, J. C. (2009). Horkheimer. In E. N. Zalta (Ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/horkheimer>
- Biesta, G. (2005). What can Critical Pedagogy Learn From Postmodernism?—Further Reflections on the Impossible Future of Critical Pedagogy. In I. Gur-Ze'ev (Ed.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today---Toward a New Critical Language in Education* (pp. 143-159). Haifa, Israel: Faculty of Education, University of Haifa.
- Brubaker, R. (2005). The 'diaspora' diaspora. *Ethnic and Racial Studies*, 28 (1), 1-19.
- Burke, B. (1996/2005). Antonio Gramsci, schooling and education. In *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved from <http://www.infed.org/>

thinkers/et-gram.htm

- Darder, A. , Baltodano, M. & Torres, R. D. (2009). Critical Pedagogy: An Introduction. In A. Darder, et al., (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader (2nd edition)*(pp. 1-20). New York, NY: Routledge.
- Foucault, M. (1991). *Remarks on Marx: Conversations with Duccio Trombadori* (R. J. Goldstein & J. Cascaito, Trans.). New York, NY: Semiotext(e), Columbia University.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Continuum Books.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. & McLaren, P. (Eds.). (1989). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albany, NY: State University of New York.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York, NY: Routledge.
- Giroux, H. (2003a). Utopian Thinking under the Sign of Neoliberalism: Towards a Critical Pedagogy of Educated Hope. *Democracy & Nature*, 9(1), 91-105.
- Giroux, H. (2003b). Youth, Higher Education, and the Crisis of Public Time: Educated Hope and the Possibility of a Democratic Future. *Social Identities*, 9(2), 141-168.
- Gramsci, A. (1971). *Selection from the Prison Notebooks*. New York, NY: International Publishers.
- Gur-Ze'ev, I. (1998). Toward a Nonrepressive Critical Pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 463-486.
- Gur-Ze'ev, I. (2000). Introduction. *Studies in Philosophy and Education*, 19, 363-367.
- Gur-Ze'ev, I. (2003). Socrates, Counter-Education, and Diasporic Love in a Postmodern Era. *Journal of Thought*, 38(3). Retrieved from <http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/Socra2684.pdf>

- Gur-Ze'ev, I. (2004). Beyond the limitations of Hegemonic Critical Pedagogy—Toward Diasporic Counter-Education (Draft Paper). In *International Critical Pedagogy Workshop-Pre-INPE-Madrid 2004 Conference Meeting*. Retrieved from <http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/madrid/site/index.html>
- Gur-Ze'ev, I. (2005a). Adorno and Horkheimer: Diasporic Philosophy, Negative Theology, and Counter-education. *Educational Theory*, 55(3), 343-364.
- Gur-Ze'ev, I. (2005b). Critical Theory, Critical Pedagogy and Diaspora Today: Toward a New Critical Language in Education (Introduction). In I. Gur-Ze'ev (Ed.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today---Toward a New Critical Language in Education* (pp. 7-34). Haifa, Israel: Faculty of Education, University of Haifa.
- Gur-Ze'ev, I. (2005c). Beyond Postmodern Feminist Critical Pedagogy—Toward a Diasporic Philosophy of Counter-Education. In I. Gur-Ze'ev (Ed.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today---Toward a New Critical Language in Education* (pp. 160-192). Haifa, Israel: Faculty of Education, University of Haifa.
- Gur-Ze'ev, I. (Ed.). (2010a). *Diasporic Philosophy and Counter-Education*. Rotterdam, NL: Sense Publishers.
- Gur-Ze'ev, I. (2010b). *The Possibility/Impossibility of a New Critical Language in Education*. Rotterdam, NL: Sense Publishers.
- Kanpol, B. (1995). *Critical Pedagogy: An Introduction*. Westport, CT : Bergin & Garvey.
- Kellner, D. (2003). Toward a Critical Theory of Education. *Democracy & Nature*, 9(1), 51-64.
- Krockenberger, P. (Trans.)(2000). Heaven, Eternity, and Beauty: An Interview with Max Horkheimer at the time of Theodor W. Adorno's death. *Contretemps*, 1, 46-49. Retrieved from <http://sydney.edu.au/contretemps/1september2000/horkheimer.pdf>

- McLaren, P. (1997). Critical pedagogy. *Teaching Education*, 9(1), 1-7.
- McLaren, P. (2003). Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Globalization: Notes form History's Underside. *Democracy & Nature*, 9(1), 65-90.
- McLaren, P. (2005). Critical Pedagogy in the Age of Terror. In I. Gur-Ze'ev (Ed.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today---Toward a New Critical Language in Education* (pp. 70-94). Haifa, Israel: Faculty of Education, University of Haifa.
- McLaren, P. (2009). Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts. In A. Darder, et al., (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader (2nd edition)* (pp. 61-83). New York, NY: Routledge.
- Naiman, J. (1996). Left feminism and the Return to Class. *Monthly Review*, 48(2).
- Osburg, D. (2008). The Logic of Emergence: An Alternative Conceptual Space for Theorizing Critical Education. *Journal of Canadian Association for Curriculum Studies*, 6(1), 133-161.
- Peters, M. (2005). Critical Pedagogy and the Futures of Critical Theory. In I. Gur-Ze'ev (Ed.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today---Toward a New Critical Language in Education* (pp. 35-48). Haifa, Israel : Faculty of Education, University of Haifa.
- Popkewitz, T. & Fendler, L. (Eds.). (1999). *Critical Theories in Education-Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York, NY: Routledge.
- Tubbs, N. (2005). The Philosophy of Critical Pedagogy. In I. Gur-Ze'ev (Ed.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today---Toward a New Critical Language in Education* (pp. 226-240). Haifa, Israel: Faculty of Education, University of Haifa.
- Wang, Chia-Ling (2010). Power/ knowledge for education theory. *Journal of Philosophy of Education* (in press). Retrieved from <http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/Wang%20PESGB%202007.pdf>