

教育研究集刊
第六十八輯第三期 2022年9月 頁129-143

書評：後一批判教學論宣言

Book Review: *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*



李奉儒

壹、前言

《後一批判教學論宣言》（下稱為本書）（Hodgson et al., 2017）展現出理論的轉向，對於批判教學論的重新概念化。本書的背景是批判教育理論之關注點主要放在政治和經濟方面，期將教育作為手段以實現更好的或理想的未來：「平等和社會正義」。本書的宣言更關心的並不是這樣的未來能否實現，而是關注「現在」（the present）與教育的「教育性」。

本書的體例不同於其他專書或論文集，是由一篇「宣言」、六篇「評論」和一篇「後一批判的對話」所構成。第一部分的〈後一批判教學論宣言〉（下稱〈後宣言〉）是由N. Hodgson、J. Vlieghe和P. Zamojski三人合撰後於2016年10月17日在英國Liverpool希望大學發表。第二部分的回應包括〈後宣言〉的發表會上由Tyson Lewis所做的主題評論，作者們另邀請G. Thyssen、O. Ververi、O. Ergas、N. Friesen和S. Ramaekers的回應，以擴大對話。第三部分的〈後一批判〉，係由宣言的作者三人以對話方式完成，針對回應者提出的深具意義的或是

有爭議性的問題進行持續的開放對話。本書除提出「後批判」的教育哲學宣言值得重視之外，其先是呈現〈後宣言〉，進而邀請評論，最後回應以激勵學術對話的體例，更是值得習慣於孤坐在研究室的安樂椅上思考，或說是習慣於單打獨鬥的國內教育學術社群參考。¹

貳、本書內容概述

一、〈後宣言〉宣示的五項原則

〈後宣言〉主張從以揭露世界的錯誤並利用教育來解決這類錯誤問題為前提的批判教學論（critical pedagogy），轉變為確認我們現有實務中什麼是教育性的肯定立場，聚焦於我們做什麼和我們能做什麼，並認肯教育是基於對現在的希望，而不是對永遠推遲的未來之樂觀期待。

〈後宣言〉本文僅只有簡要的五頁，1,430字，提出五項原則，這些原則不是要將教育作為實現未來狀態的手段，而是「宣示」（make manifest）我們希望捍衛的教育實務。Hodgson等人（2017）基於對轉化是可能的信念，秉持一種肯定的態度：對於現在的掌握及即將到來的希望。

第一原則：有需要辯護的原則

第一個原則就是需要捍衛某些原則。但這原則本身不是指我們應該做什麼，也不是規範地界定一個理想的現在或未來狀態，藉以判斷當前的實務。這一原則是主張從「程序性」（procedural）規範轉向「原則性」（principled）的規範（Hodgson et al., 2017, p. 15）。「程序性規範」意指教育者根據他們對什麼是什麼和應該是什麼的卓越知識，決定應該做什麼，亦即規範性地指引教育的取向、實務和成果。「原則性」規範是在行動中所產生的，這是實際的傾向，可以幫助我們從完全內在的觀點回應眼前的情況。「程序性」規範根據已經證實的知識對

¹ 楊深坑國家講座教授（2016a, 2016b）生前在2016年8月《市北教育學刊》第54期發表〈教育哲學學術性質之歷史發展分析〉長文，再經五位重量級教育學者評論後，於同期再發表〈建構教育哲學專業溝通平台積極開展新知落實專業實踐——對拙文五篇評論之回應〉，是臺灣難得的學術對話饗宴。

情況做出判斷，而「原則性」規範則需要放棄這種對判斷和確定性的渴望，轉為對情況的肯定（p. 14）。

第二原則：從詮釋學教學論轉向教學詮釋學

在教育理論中，後現代主義思想關注他者性、異質性和聲音，要求教育者接受我們永遠無法完全瞭解他者的事實，否則就構成對他者的「暴力」。但〈後宣言〉主張即使我們無法完全瞭解他人，並不蘊含我們不能言談；如此的「尊重」，忽視了「理解和尊重是持續的挑戰和希望」（Hodgson et al., 2017, p. 16）。〈後宣言〉指出我們可以從一起言談和行動的假定開始，第二原則即是從批判教學論所蘊含的「詮釋學」轉向後一批判教學論所要辯護的「教學詮釋學」（pedagogical hermeneutics）。正由於在共同世界中一起生活的挑戰構成了「希望」，使得教育成為有價值的活動。我們不應該基於不可能真正相互理解和尊重的先前（a priori）假定來言談和行動，而應該認定儘管有許多分歧使我們分裂，但仍有一個事後發生（a posteriori）的「共同性」（commonality）的空間（p. 16）。共同性並不是教育開始的起點，而是教育的結果。

第三原則：從批判教學論轉向後一批判教學論

在許多教育研究、政策和實踐中，為了支持基於不平等假定的社會正義，往往忽視當下的共同性空間。Hodgson等人（2017）指出，「在既定的事物秩序中沒有必然性，儘管目前的秩序似乎不可逾越，仍有希望」（p. 16）。批判教學論專注於批判功能失調的社會機構，〈後宣言〉則是宣示後一批判教學論的任務不是揭穿，而是保護和關懷；「這不再是一種批判關係，揭露那些真正發生的事情；也不再是一種工具關係，表明教育者應該做什麼；而是創造一個思想空間，使實踐能夠重新發生」（p. 17）。

〈後宣言〉宣示教育是建立在「希望」之上的。他們質疑傳統的批判教學論將這種解放的希望，依賴於三種特定方式：1. 教育者假定他者（如學生）不理解他們被他們觀看世界的方式所束縛，教育者必須批判現況並讓那些未開悟的人獲得自由；2. 重申教育者的優越地位，從而重新灌輸了不平等的制度；以及3. 批判教育者受到仇恨的激情所驅使（Hodgson et al., 2017, pp. 17-18）。

第四原則：從冷靜的樂觀主義轉向現在之中的希望

批判教育者扮演了揭開面紗的角色，然而，他們揭開面紗的所在，卻是他們

從外部判斷的現狀。〈後宣言〉則是著重於闡述教育者在引導新世代進入一個共同世界的積極角色，提出了對世界的熱愛之理念。「這不是接受事物的現狀，而是對我們現在所做的事情之價值的肯定，從而對我們認為值得傳承的事物之價值的肯定」（Hodgson et al., 2017, p. 18）。教育者必須願意將有價值的事物傳遞給新世代，新世代則是按照他們的狀況來自決地接受，教育的希望是關於共同世界之更新的可能性。

第五原則：從為了公民資質的教育轉向對於世界的愛

在當前眾多對世界負責的教育目的論述之中，強調為公民資質而教育、為社會正義而教育、為永續性而教育等。這種「為……而教育」的論述，其所關注的是教育本身之外的目的，教育成為其他目的之工具。〈後宣言〉宣示教育是內在的價值，而不是工具性的價值，亦即「教育是自為目的的」（autotelic）。我們要承認並肯定世界上有值得保留的美好，並將世界上的那些受到威脅的美好，以及我們希望保護的，置於我們關注的中心，並創造一個概念空間，讓教育者可以在面對災難和壓迫時依舊承擔起責任（Hodgson et al., 2017, pp. 18-19）。

二、回應者的關注焦點

本書的回應者傾向於選擇一至兩個原則來評論，各自的關注焦點有所不同。

（一）質疑〈後宣言〉的「宣言」形式與內容並不相符，其形式較接近「聲明」

美國北德州大學（University of North Texas）的Lewis應邀在〈後宣言〉的發表會進行評論。Lewis（2017）長達12頁的回應重點為〈後宣言〉的內容與形式相符嗎？Lewis指出「宣言」（Manifesto）是「預言性的、未來導向的，關注於朝向某種另類未來狀態的轉化」（p. 29），然而，〈後宣言〉不是像Marx和Engles一樣的《共產黨宣言》：「它的目標是預測正在進行的階級戰爭的某些趨勢，以幫助塑造和引導革命走向後資本主義國家。這一宣言診斷、預測並最終引導我們以共產主義未來的名義辯證地否定現在」（p. 29）。

Lewis也認為〈後宣言〉跟批判教學論學者的「宣言」有所不同，像是McLaren（2009）提出的〈21世紀的革命批判教學論宣言〉（A Revolutionary Critical Pedagogy Manifesto for the Twenty First Century），或Giroux（2014）提出

的〈當學校成為想像力的死區：批判教學論宣言〉（When Schools become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto）。他們在「宣言」中描述教師應該做些什麼，以幫助實現平等和民主的承諾，創造更美好的明天；他們關注一個又一個危機，預言特定的經濟和社會趨勢，以激發義憤和抗拒。

然而，〈後宣言〉「聲稱現在本身包含一種新的潛能性，這種潛能性不能化約為個人信仰、法律認可的制度形式或是對即將發生的事情的預言」。既然〈後宣言〉的精神「不是希望某種自由、平等或民主能夠實現的未來，而是希望現在存在但需要驗證的自由、平等和民主」，因而，Lewis的結論是〈後宣言〉較為適當的命名是「聲明」（a declaration）。「這樣的聲明並沒有告訴我們做什麼，如何做，或者會發生什麼，它只是主張現在是具有新用途的開放潛能性」（p. 30）。

Lewis（2017）最後質疑〈後宣言〉如果想要提倡一種教育的非工具性取向，而不是將教育作為達到外部目的的手段，那麼工具性可能會以責任的形式回歸，因為責任不是教育的內在概念，而是一種倫理和政治的問題，藉由教育來實現；如此一來，重新引入一個「目的」（telos）到教育中，便不再是自為目的。因此，後一批判教學論與其說是關心「現在」，不如說是使「應該」存在的事物顯示出來。第四原則主張的「現在的希望」，正由於「希望」總是指向即將到來的狀態，從而遠離「現在」。〈後宣言〉的形式特徵——工具性、目的論和希望——因此滲透到文本的實質內容當中。換言之，〈後宣言〉的內容與形式並不相符。

（二）質疑後一批判教學論成為功能論的新詞且忽略社會現實

Hodgson等人的同事Ververi（2017）指出〈後宣言〉建議一種新的教育典範，期望在教育思想、研究和實踐方面有所改進和進步。之所以稱為新的「典範」，是因為〈後宣言〉所宣示的前四項原則，指出主流的教育典範的不適當性，並提出後一批判教學論力求成為研究和詮釋教育的不同典範。然而，Ververi質疑「後一批判教學論作為一種新典範是否足以令人信服，它是否將改變我們目前對教育的思考方式？」（p. 36）。

Ververi（2017）將第二原則的「希望」作為討論重點，〈後宣言〉主張以希望代替烏托邦式的未來解放，因為後者被視為一種帶有優越感和仇恨情緒的行

動，像是教師面對學生時的優越感，以及批判的趨力是來自於「仇恨的熱情」。但Ververi認為這一指責是無的放矢，正如同自由主義的基本原則是個人主義，「對於批判教育家來說，權力、霸權、社會階層化和剝削，以及社會正義的理念是驅動他們的研究興趣和分析方法的核心概念」，因而，「他們總是會選擇批判現在的狀態，而不是辨明自由主義哲學和意識型態所塑造之教育的各種積極方面」（pp. 38-39）。Ververi指出對於教育的積極方面之重視，屬於功能論對於維持社會穩定之主張，這會使得後一批判教學論成為功能論的新名詞。

Ververi（2017）認為〈後宣言〉對於批判教育學者和教師優越感的批判，也是無稽之談，他們是因為具有理論和專業知識，而能夠分析教育現象並揭露社會關係中由「肉眼無法看到」的壓迫和剝削；正如「當一位水管工向我解釋有問題的水管導致我家中的水壓變低時，我從沒想過他在展現居高臨下」（p. 39）的優越感。相反地，Ververi質疑〈後宣言〉「偏好社會的共識觀，忽視經濟、社會與文化的差異以及利益衝突等」，這是「對於當代實在界的一種相當片面的觀點」，使其似乎成為「一種相當菁英主義的教育典範」（p. 40）。

（三）肯定後一批判教學論宣示的教學詮釋學及對於世界的熱切希望

美國樹城州立大學（Boise State University）的Friesen根據M. Heidegger與H.-G. Gadamer的存在主義詮釋學，將詮釋視為在世界上的具體存有方式，再從K. Mollenhauer主張的教育的第一個問題：「為什麼我們想要兒童？」來探究〈後宣言〉之存有論的和存在主義的根源。

Friesen（2017）以「邁向教學詮釋學」為題，認同〈後宣言〉對於世界與新世代的熱切希望，肯定了教學是關注世界或兒童的主體性，這是代際之間的價值、意義、文化等的再生產和重新配置。Friesen借用Mollenhauer的觀點，認為兒童和青少年迫使我們將我們的行動指向他們，並使我們有意向地和深思熟慮地反應，這是具有教育意義的。「就我們每天體現、表達和行動的隱含模式和價值觀而言，從最廣泛的意義而言，參與教育幾乎是不可避免的」；Friesen認為，「我們如何決定在這種情況下採取行動，就是教學詮釋學問題的來源」（p. 45）。

（四）後一批判教學論之差異地解讀

利物浦約翰摩爾大學（Liverpool John Moores University）的Thyssen（2017）

從宗教的角度解讀〈後宣言〉，因持續出現彼此相關聯的希望、信念、愛和關懷等用語，且「錨定在一種共同性之上」（p. 52）。Thyssen好奇〈後宣言〉的用語選擇的顯著差異，是否受到宗教的影響？是否指向後一啟蒙的教育計畫中持續存在世俗化和神聖化之間的緊張？Thyssen的另一好奇是，〈後宣言〉似乎是在「不再是」和「希望發生的事情」之間徘徊，表現出對「未來過去」（a future past）的期待；使得其珍視的「現在」是根據它的（未來的）潛能性或它的（過時的）給定的「事物秩序」來界定。Thyssen更好奇的是〈後宣言〉的最後部分更為強調「轉化的可能性」，這卻又被強調「值得保留的」事物所抵銷（p. 54）。

（五）正念的後一批判的心靈與後批判性

以色列Beit Berl學院的Ergas同意〈後宣言〉質疑批判教學論對於「批判」的過分強調，可能使「希望」消蝕，而希望正是使教育成為合理行動的條件。Ergas（2017, p. 58）不否認教育必須對不平等和壓迫等相關問題做出回應，但為了避免導致過度的絕望或未經證實的浪漫烏托邦主義，「批判」的回應方式中有必要引入平衡的積極性，一種既不是放棄批判，也不是天真地逃向烏托邦主義的「後批判性」（post-criticality）轉向：批判應該有一個規範性的導向，增強對世界的希望和愛；承認批判當中的鬥爭，但強調它與希望和對世界的愛的辯證連結；在教育中務實地使用批判，重新定位教育的倫理根源。這種後批判性是來自後一批判的心靈運用內省方法來進行「正念的練習」（mindfulness practice），藉以脫離個人自己的觀點和思想。正念承認思想是真實的現象，但不一定是真實的；我們藉由正念的練習來培養對這些思想的超然，從而削弱它們的力量。因而，正念提供培養更加解放的能動性，展現於積極參與社會公平的「希望」（p. 60）。

（六）後一批判教學論是主張什麼樣的愛？愛什麼樣的世界？

比利時KU Leuven大學的Ramaekers（2017）首先關注於〈後宣言〉主張的是什麼樣的愛？愛可以是占有的，因此一個人可能不願意與他人分享這個對象；愛也可以夾雜著怨恨和恐嚇，則愛的對象可能不是我們全心全意或全心投入的對象。愛可以是浪漫的、盲目的，這可被理解為戀人否認現實，而不能看到局外人可以看到的對方缺點。當然，愛也可以是具有愛的值得稱讚的特性。因而，究竟

〈後宣言〉主張的是什麼樣的愛，使得我們愛這個世界並傳遞給新世代？不需要任何限制嗎？他的第二個提問則是什麼樣的世界？不需要資格限制嗎？〈後宣言〉主張的是美好事物存在的世界，不過，Ramaekers認為這是「巧詞」，並不是哲學上健全的論證，因為如果所愛的是世界上美好的事物，那為什麼是美好的事物？如果不是，那為什麼不是呢？〈後宣言〉並未明確指出這其中的規準究竟是什麼呢？

三、〈後一批判〉及延伸對話

Hodgson等人（2017）承認宣言本身的形式必然是簡短的，並且做出大膽的聲稱和陳述，卻沒有空間來完全證立其中的理念，使得特定的名詞、觀念和片語等可以用許多的不同方式來詮釋。他們回想起當初撰寫宣言這一想法的源頭時，愈來愈覺得教育理論正在發生他們尚未覺察到的轉移，這可能是新的「時代精神」（Zeitgeist）或是「世界精神」（Weltgeist）；但對於Ergas（2017）提議的正念的後一批判的心靈，Hodgson等人表示「〈後宣言〉的目的不在改變人們的心靈，而是表達有新理念在空中遨翔的感覺」（p. 77）。

Hodgson等人（2017）在〈後一批判〉的延伸對話中，首先討論Ramaekers（2017）所提出的「什麼樣的愛？愛什麼樣的世界？」，一方面說明他們提出的教育「愛」不是如Ramaekers所評論的「人際之間」意涵下的愛，如偏差的、盲目的或嫉妒的等，而是將其理解為一種中斷既定事物秩序的「開端」，這是對持續的教育和責任的呼籲：「教育者別無選擇，只能使世界成為新世代關注、感興趣和關懷的對象」；「出於愛的教育是要給予和釋放我們共同的世界」（p. 72）。另一方面，Hodgson等人針對「愛什麼樣的世界？」採取現象學的態度，認為「對世界的愛在任何意義上都不意味著否認世界上或世界上正在發生任何不好的事情，也不是要求你選擇忽略這種錯誤」（p. 73）；「愛不是我們觀看世界的唯一情感：但教育要求我們充分地熱愛這個世界，願意將它傳遞下去」（p. 74）。

Hodgson等人（2017）指出教育的責任並不是如Friesen（2017, pp. 46-47）所認為的：「同時面向兒童現在的福祉和他或她的未來，一個透過希望實現目前可能明顯的潛能性（以及限制）的未來」。〈後宣言〉將未來視為是一種風險，

「本質上是未知的，留給新世代以及他們的創造力。因此，未來不是目前可見的潛能性的實現」。相反地，未來「指涉的是純粹潛能性的開啟，因此它關注於一些不可預見的、無法計算的、不可預測的事物」（p. 78）。就此而言，教育總是關於世界的轉化，但不是特定的、直接的轉化。〈後宣言〉提出的「希望」在於現在而不是未來，這是一種純粹的教育的希望，希望在世代之間建立共同點，以及世界重生的可能性。

Friesen（2017）雖然提出「邁向教學詮釋學」的回應，Hodgson等人（2017）認為這和〈後宣言〉的理念仍有不同。〈後宣言〉的教學詮釋學是實用的，同時也是方法論的，它開啟一種言說、思考和理論化的方式，允許人們以特定的方式行動，並理解他們自己的行動，必要時為它們辯護，並用文字說明它們為什麼重要。

對於Ververi（2017）憂心後一批判教學論會成為功能論的新名詞，Hodgson等人（2017）先是說明批判教學論起源於與我們現在截然不同的時代，其時對抗的結構性不平等及其構成因素，已經跟現在有所不同，儘管「批判」曾經適用於實現其當時的目的，但現在已不適用。至於Ververi的憂慮，「意味著理論是不可移動的，不受到其存在條件及其關注對象的構成的變化之影響」（p. 80），這是僵化的訴求。Hodgson等人「不支持功能論、穩定的呼籲及共識的尋求」，在〈後宣言〉中之所以不批判現在的教育是市場化的、私有化的及成果驅動的，是因為不需要一再重複已經被確認的世界之惡，而是要「以我們認為值得傳承的名義，以保護教育」（p. 80）。教育可以轉化我們，這是內在地有價值的；換言之，教育轉化的自身就是良善的。批判教學論需要根本的改變，〈後宣言〉的「立場是後一批判的，而不是反一批判的」（p. 82）。

Ergas（2017）提出正念的心靈，Hodgson等人（2017）認為這是正向心理學的論述，當我們處於消極情緒時，正向心理是有助於介入我們自己的思想，但這將使「希望」充滿正向心理熱情的風險，亦即藉由正向的傾向來糾正消極的傾向，以進行積極的社會變革，這是一種「否定主義的樂觀主義」（denialist optimism），必須將其與希望區分開來，希望並不意味著一切都會變好（p. 84）。

〈後宣言〉為何主張教育跟政治要區分的理由，在〈後一批判〉中有進一步

的說明。Hodgson等人（2017）指出教育考慮到根本改變的可能性，改變我們自己和我們的集體生活以及我們關注的世界。「政治活動家與世界的關聯方式與教育家不同：前者被義憤和仇恨所驅使，而後者則充滿激情和愛；政治技巧都是關於動員人們反對所知覺到的社會問題，而教育技術則旨在中立化解決這些問題的責任」（p. 92）。Hodgson等人認為即使是出於最好意向的批判性觀點，也往往會掩蓋住教育的特殊性和獨特性，並用非教育的事物取而代之。

Hodgson等人（2017）對於Ramaekers（2017）的質疑，承認〈後宣言〉從現象學來理解愛確實是一個複雜而困難的概念，需要進一步澄清。他們指出：「愛具有本體論意義，指明著學習、思考和練習的勞動。這是對世界的愛，不是對一個人的愛。然而，這種愛是雙重的，因為對世界的愛蘊含著對新世代的愛。之所以如此，是因為只有新世代才能使世界重生」（p. 93）。以教師對於學生的愛為例，不能摻雜其他理由，否則就不再是「教育的愛」。教師對世界的愛展現在其熱情地教授學科，這種愛是共同的愛，是一種可以與他人分享的態度，且邀請其學生共同愛這個學科。至於詢問「什麼樣的世界」，涉及到課程中應該包括傳遞世界的哪些部分，這是政治問題，而不是教育問題；或者說，這是一個教育和政治在何處交會的問題；Hodgson等人認為，「世界是什麼樣的問題沒有最終的、普遍的、堅定的答案，這個我們無法回答的問題，使教育成為公共事務」（p. 96）。要教什麼是在公共領域中不斷討論和反思的教育議題，是關於教育的核心政治問題。

最後，Hodgson等人（2017）主張〈後宣言〉在內容上不是規範性的，並沒有提出教育實務「應該」是什麼；也不是菁英主義式的，而是處理早已存在卻沒有被覺察到的問題，因為它們被主流的教育思維所掩蓋，將教育化約為科層體制控制和管理的問題（pp. 97-98）。

參、評述與反思

〈後宣言〉提出新穎的理論觀點，但這些觀點一方面仍然植根於批判的傳統，另一方面積極肯定對世界的希望和熱愛是教育的根本基礎。本書評認為「批判」並不就是揭露世界的醜惡、否定現在的一切美好事物，而是分辨清楚並導

回正軌，如此，批判教學論跟後一批判教學論之間並不存在巨大鴻溝，雖然還是有著重視程度的不同。

一、相同於批判教學論的觀點

首先，〈後宣言〉分享批判教學論的基本前提：教育具有轉化的潛能。Hodgson等人（2018）主張，「在任何既定的事物秩序中都沒有必然性，我們總是可以讓世界重新開始」（p. 8）。正如Freire持續批判悲觀的宿命論，將「未來」概念化為一種可能性，意指：「未來不是超越我們能力所能影響範圍之外的事物，不是等待我們去抵達的實體。相反地，既然未來是一種可能性，未來就是轉化，對於社會的轉化」（Freire et al., 2014, p. 51）。雖然〈後宣言〉提出的「希望」在於現在而不是未來，這毋寧是論述的角度不同，Freire也是著眼於轉化「現在」的可能性，而不是即將到來的浪漫烏托邦。

其次，批判教學論主張為了共同思考和行動，我們必須教育平等和相互理解。Hodgson等人（2018）同意採取和捍衛這一立場至關重要，因為今天有許多不同的觀點，儘管關注聲音和社會正義，但也蘊含著某種形式的懷疑：「對他者的真實理解和對他者的真正認識，不僅被認為是不可能的，而且是一種不負責任的、不是倫理的願望。所謂的完全認識他者就是對他者實施暴力」（p. 11）。同樣地，批判教學論主張教師與學生必須檢視彼此的觀點，並發展出他們可以共享的新觀點，一種對於世界之共享的理解。

第三，後一批判教學論並不是反批判或是放棄批判的。Hodgson等人（2018）指出我們如今承受著工具理性的壓力，教育持續且日益結構化為「生產的、績效責任的和管理的企業」，因此，「批判理性對於我們確認並反對當前生物政治的、新自由主義的以及數據本位的危險，相當重要」（p. 9）。〈後宣言〉重視的批判理性，類似Freire主張不將這個世界視為理所當然的批判意識，有鑑於全球化所發散的教育的形式必須臣服於市場經濟旨趣的訊息，Freire致力於去迷思化這種悲觀的和命定的訊息，肯定人類的能動性與批判意識（李奉儒，2003a）。批判正是後一批判教學論的必要組成部分。

二、有別於批判教學論的主張

首先，後一批判教學論更積極地關注當下世界的美好，並不停留在只是指出什麼是錯的、壞的及需要改變的等問題。「後一批判教學論致力於超越批判，積極地說出教育中什麼是良善的和有價值的，不僅作為改變的手段或作為可欲的改變狀態，同時描述了什麼是值得繼續或保持的」（Wortmann, 2020, p. 1）。〈後宣言〉的第五原則主張教育源於我們對世界的熱愛，源於我們承認世界上有些美好的事物值得保留。我們為了保護它們，需要下一代能夠讓它們重新煥發生機。

其次，後一批判教學論主張教育是為了教育，不贊成批判教學論以解放的名義把教育理解為政治行動，反對教育服務於某些外部目標或政治目的（就業能力、知識經濟或民主、平等和自由），無論其意義多麼美好，都受到質疑。然而，Ververi（2017, p. 41）認為Freire主張教育是引導「意識醒悟」與「實踐」，同樣是反對教育的工具性目的。

第三，Hodgson等人（2018）質疑「傳統的批判教學論實際上或許與教育轉化的可能性背道而馳」（p. 8），「解放和賦權增能本身可以成為權力的工具，對受壓迫者行使權力是為了紀律，而不是解放」（p. 9）。因為：「在閱讀批判教學論時會發現總有一個更大的強力（如社會）、更深層的權力（如種族主義）或無形的手（如慣習）在起作用，而身為教師的卻什麼都不是，只能屈從」（Wortmann, 2020, p. 2）。然而，所謂教師只能屈從而不能進行轉化的說法，已經扭曲了批判教學論的基本主張，如同Freire提倡教師作為文化工作者，或是Giroux主張教師作為轉化型知識分子（李奉儒，2003b）。

第四，Hodgson等人（2018）質疑批判教學論的立場是由對世界的仇恨驅動的，仇視構建社會的權力機構，以及它的不平等和那些維持它們的不平等。他們主張：「我們沒有理由相信，揭穿現實並進一步證明世界固有的錯誤，將使人們改變他們的行為，從而改變世界本身」（p. 17）。後一批判的教育哲學不否認權力關係，不否認世界上存在惡意的意向和行動。只是，後一批判教學論更關注於保護世界中有價值的、美好的事物以傳遞給新世代。

第五，〈後宣言〉的第二原則主張轉向「教學詮釋學」，強調共同性並不視作為起點，而是作為需要教育者努力達成的目標。這意指：「一種思想空間、一

種言說方式、一種態度，使現有和新世代能夠相遇、相互交談、共同行動，從而（重新）建立與世界的關係」（Hodgson et al., 2018, p. 13）。如果不存在這樣的共同性，教育者只能退到一個唯我論、相對主義和反諷的立場，反而是變得冷漠的。

第六，〈後宣言〉主張教育目的不再是為了民主、社會正義、公民資質、就業能力、福祉等，而是熱愛世界及新世代。〈後宣言〉的第五原則不是要對公民資質教育進行重新概念化、不是要闡明需要什麼形式的公民資質教育來克服現在，這是注意到當代的公民資質論述和運作方式，呈現一種限制性的概念，以政治、經濟和社會不確定性之類的恐懼來進行教育。

第七，後一批判教學論強調對於他者的尊重，即使Freire提出教師與學生在共同成長的過程中共同負起責任，他們仍然質疑教育者會肆無忌憚地將自身所理解的範疇強加給他者。Hodgson等人（2018）指出教育者必須意識到：「我們試圖解放受壓迫的他者的努力，最終往往是純粹的傲慢：我們錯誤地認為我們可以超越我們理解自己的不同範疇所設定的邊界」（pp. 11-12）。然而，對於Freire而言，教育總是具有指導性的，且指導性可以跟對話並存，並尊重師生間理念與意見中的差異。

最後，「後一批判教學論」的「後一」究竟是何義？「後一」可以是指時間的進展，如「後一現代」指現代時期的結束；也可以是指觀點的不同，如Foucault對於「後現代」的理解。本書評認為〈後宣言〉的「後一」是兼有時間進展的意涵，如Hodgson等人（2017）認為批判教學論已經大致完成其任務而不再適合現代的說法；也有不同觀點的訴求如〈後宣言〉就是主張教育必須為其自身內在之「教育的」目的，而不是其他如社會正義及民主、經濟競爭及效率等外在目的之工具。

肆、結語

〈後宣言〉提供了一個有積極、肯定意義的視野，宣示了原則性的規範性，而不是程序性的規範性；主張教學詮釋學，而不是詮釋學教學論；將教育視為自為目的的為了教育本身，而不是為了全球公民或就業準備等外在目標；並放棄冷

靜的樂觀主義，熱情投入當下的希望與「此時此地」中的美好事物；熱愛世界，而不是對世界的仇恨，不是期盼一個永遠不會到來的烏托邦。

本書評必須強調的是，〈後宣言〉仍肯定批判教學論曾經「獲得巨大轉變」的成果，這對於任何後一批判的主張來說都是至關重要的。後一批判教學論不能是去批判的或反批判的，它本身不可避免地是批判的。本書評選取《後一批判教學論宣言》進行討論的初衷，期待藉此激發臺灣教育學術界對於批判教學論的限制，以及「後一批判」教學論的可能性之關注。

DOI: 10.53106/102887082022126804004

參考文獻

- 李奉儒（2003a）。P. Freire的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示。《教育研究集刊》，49（3），1-30。
- [Lee, F.-J. (2003a). P. Freire's critical pedagogy and its implications for teachers' implementing educational reforms in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 49(3), 1-30.]
- 李奉儒（2003b）。從教育改革的批判談教師作為實踐教育正義的能動者。《臺灣教育社會學研究》，3（2），113-150。
- [Lee, F.-J. (2003b). Teachers as agents to perform justice-based educational reform. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 3(2), 113-150.]
- 楊深坑（2016a）。教育哲學學術性質之歷史發展分析。《市北教育學刊》，54，1-81。
- [Yang, S.-K. (2016a). A critical analysis on the historical development of disciplinary identity of educational philosophy. *Journal of Education of University of Taipei*, 54, 1-81.]
- 楊深坑（2016b）。教育哲學專業溝通平台積極開展新知落實專業實踐——對拙文五篇評論之回應。《市北教育學刊》，54，115-129。
- [Yang, S.-K. (2016b). A rejoinder to my critics. *Journal of Education of University of Taipei*, 54, 115-129.]
- Ergas, O. (2017). The Post-critical mind as a gateway to embodied hope and love for the world. In N. Hodgson, J. Vlieghe, & P. Zamojski (Eds.), *Manifesto for a post-critical pedagogy* (pp. 57-61). Punctum Books.
- Freire, P., Freire, A. M., & Oliveira, W. F. de (2014). *Pedagogy of Solidarity*. Left Coast.

- Friesen, N. (2017). Towards a pedagogical hermeneutics: A response to the “Manifesto for a Post-Critical Pedagogy.” In N. Hodgson, J. Vlieghe, & P. Zamojski (Eds.), *Manifesto for a post-critical pedagogy* (pp. 43-48). Punctum Books.
- Giroux, H. A. (2014). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy Manifesto. *Policy Futures in Education, 12*(4), 491-499. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.4.49>
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (Eds.). (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Punctum Books.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2018). Education and the love for the world: Articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación, 16*(24), 7-20. <https://doi.org/10.14516/fde.576>
- Lewis, T. (2017). A response to the “Manifesto for A Post-Critical Pedagogy.” In N. Hodgson, J. Vlieghe, & P. Zamojski (Eds.), *Manifesto for a post-critical pedagogy* (pp. 23-34). Punctum Books.
- McLaren, P. (2009). A revolutionary critical pedagogy Manifesto for the twenty first century. *Education and Society, 27*(3), 59-76. <https://doi.org/10.7459/es/27.3.05>
- Ramaekers, S. (2017). Love for the world in education. In N. Hodgson, J. Vlieghe, & P. Zamojski (Eds.), *Manifesto for a post-critical pedagogy* (pp. 63-67). Punctum Books.
- Thyssen, G. (2017). Differences that might matter? A Manifesto diffractively read. In N. Hodgson, J. Vlieghe, & P. Zamojski (Eds.), *Manifesto for a post-critical pedagogy* (pp. 49-56). Punctum Books.
- Ververi, O. (2017). A sociologist’s conversation with the “Manifesto for a Post-Critical Pedagogy.” In N. Hodgson, J. Vlieghe, & P. Zamojski (Eds.), *Manifesto for a post-critical pedagogy* (pp. 35-41). Punctum Books.
- Wortmann, K. (2020). Drawing distinctions: What is Post-critical pedagogy? *Journal for Research and Debate, 3*(9), 1-5.

