

教育研究集刊

第四十八輯第四期 2002年12月 頁1-25

# 批判教育學在台灣：發展與困境

林昱貞

## 摘要

發展自中南美洲，並由北美 Henry Giroux、Peter McLaren 等人所倡議之「批判教育學」，自 1980 年代以來已成為西方世界裡頭左派知識份子用以批判新右派、新保守主義、新自由主義、教育市場化的主要論述利器，同時也為饒富批判、解放色彩的教育實踐開啓另一扇希望之窗。隨著台灣近年來政治、經濟、社會文化的急遽變遷，批判教育學在台灣也從早年不談、「諱」談的受忽視狀態，一躍而為流行的批判語言。為了瞭解批判教育學在台灣被引用、應用的狀況；相關研究的應用範疇、分析焦點；及其隱藏的困境與問題等。本文第一部分先從批判教育學的理論源流與發展歷程、理論內涵出發，對批判教育學的發展脈絡作一整全性的理解。第二部分筆者透過中華民國期刊論文索引系統，對於國內批判教育學的相關研究進行廣泛蒐集、論述分析，以瞭解批判教育學在台灣的發展現狀和困境，並為將來相關研究的發展方向提出建言。本研究發現國內對於批判教育學的引介和應用有下列問題：1. 見樹不見林的理解；2. 理論與實踐的失衡；3. 去脈絡化的批判語言；4. 缺乏教師作為轉化型知識份子的實踐性研究；5. 缺乏以正面觀點看待學生抗拒的文化研究等問題，這些困境有待後續研究者持續進行批判教育學的轉化與本土扎根工作。

**關鍵字：**批判教育學、抗拒、轉化型知識份子、Henry Giroux

---

本文作者為國立臺灣師範大學教育學系博士班研究生

電子郵件為：[yujan@cml.hinet.net](mailto:yujan@cml.hinet.net)

投稿日期：2002年7月31日；採用日期：2002年12月10日

# **The Development and Difficulties of Critical Pedagogy in Taiwan**

Yu-Chen Lin

## **Abstract**

Since the 1980's, critical pedagogy, particularly its ideological and political aspects, has become a powerful discourse presenting a great challenge to American education. On account of its critical and liberal approach, critical pedagogy has been introduced and applied more widely by Taiwanese academics. In order to understand the application, this paper explores the development and difficulties of critical pedagogy in Taiwan. First, it introduces the background and major concepts of critical pedagogy. Second, it discusses related research in Taiwan. Finally, it makes some suggestions for further research. The results demonstrate that research in critical pedagogy in Taiwan has the following problems: 1. Critical pedagogy is only partially understood; 2. There is an imbalance between theory and practice; 3. Critical language is decontextualized; 4. Research about teachers as transformative intellectuals has been lacking; and 5. Research as to the resistance of student culture has been limited. Suggestions are presented at the end of this paper.

**Keywords:** critical pedagogy, resistance, transformative intellectual, Henry Giroux

---

Yu-Chen Lin is a Ph.D. student at the Department of Education, National Taiwan Normal University.

E-mail address: yujan@cm1.hinet.net

Manuscript received: Jul. 31, 2002; Accepted: Dec. 10, 2002

## 壹、前言

發展自中南美洲與北美洲的批判教育學，深受 Paulo Freire 在巴西所進行的成人識字教育影響。Freire 重新定義識字教育的概念並賦予政治化意涵，將教育視為解放人類的方式。H. Giroux (1985: xiv-xviii) 曾指出 Freire 的教育思想立足於兩種基進傳統之間，一方面是批判的語言 (a language of critique)，體現出新教育社會學的特色，另一方面是可能性的語言 (a language of possibility)，得自於解放神學的傳統，因而發展希望、鬥爭的哲學。承繼 Freire 教育哲學中所隱含的批判性語言和可能性語言，批判教育學一方面持續新教育社會學的努力，將教育視為一種政治活動，分析、批判學校教育背後隱藏的意識型態和霸權，另一方面也賦予學校教育積極的能動意義，將之視為達成社會轉化、解放的場所。由於批判教育學同時強調解構霸權的重要，又不忘正視、彰顯主體改變現實的能動性，可謂在結構和主體之間搭建起一道溝通的橋樑。使得 1980 年代以來，由北美 Henry Giroux、Peter McLaren 等人所倡議之「批判教育學」，已成為西方世界裡頭左派知識份子用以批判新右派、新保守主義、新自由主義、教育市場化的主要論述利器，同時也為批判性的教育實踐開啓另一扇希望之窗。而如此兼具理論與實踐意涵的一套教育論述，在台灣被引介、應用的狀況又是如何呢？

觀諸這股頗具基進、能動意涵的教育思想在台灣的發展，宋文里在 1995 年發現批判教育學在台灣鮮少有人引用、評論。他分析本地教育環境「不語」、「諱言」批判教育學，與之扞格不入的原因，可能和本地教育圈中諱言政治的文化氣氛有關。可是隨著台灣近年來政治、經濟、社會文化的急遽變遷，2000 年又適逢教育部公布九年一貫課程暫行綱要，處在這種教育結構的重要轉型階段，不免引發學者紛紛擷取西方的批判性觀點，藉以分析本土的教育改革走向。使得台灣在近幾年來的教育研究中，漸漸可以看見許多學者引用批判教育學的術語，如轉化型知識份子、文化霸權、官方知識、增益權能等詞彙，用以描述、批判台灣教育改革或課程設計背後的意識型態。其中幾位領導人物如 Henry Giroux、Michael Apple 等人似乎也成為具有批判色彩的文章中一定要提及、引用的大師。短短的四、五年間，批判教育學在台灣從早年不談、「諱」談的受忽視狀態，一躍而為批判教育

的有力工具，甚至可稱得上是流行的論述。姑且不論批判教育學本身是否存在理論內部的問題，這套產生於中南美洲與北美洲的論述，被引介到台灣的短短幾年間迅速竄紅，中間這段移植、借用、發展理論的過程卻變成一塊模糊地帶。關於這套外來理論在本土教育場域是否成功地達成吸收、轉化、應用的狀況，我們完全無從得知。爲了瞭解批判教育學在台灣被引用、應用的狀況；相關研究的應用範疇、分析焦點；及其隱藏的困境與問題等。本文第一部分從批判教育學的理論源流與發展歷程、理論內涵出發，先對批判教育學的發展脈絡作一整全性的理解。第二部分筆者再透過國內期刊論文查詢系統，對於國內批判教育學的相關研究進行廣泛蒐集、論述分析，以瞭解批判教育學在台灣的發展現狀和困境，並爲將來相關研究的發展方向提出建言。

## 貳、批判教育學的理論源流與發展歷程

批判教育學的成型絕非一蹴可幾，它深受巴西成人教育學者 Paulo Freire 的啓發；受益於歐洲法蘭克福學派、新教育社會學的批判傳統；美國社會重建主義、進步主義教育思潮的理想主義色彩；批判種族論、女性主義的實踐性格，晚近甚至轉向後現代主義、文化研究進行跨疆界的連結，才能匯合成今日的氣候。因此，若想完整回溯它的發展緣起，無異是一件龐雜且困難的工作。不過若循著教育社會學的歷史發展脈絡，以及其間出現的重要人物來理解，倒有幾條主要的脈絡可尋。以下順著歷史發展順序，首先介紹批判教育學的思想源流，主要承襲自 P. Freire 在中南美洲進行的成人教育運動、歐洲法蘭克福學派、美國社會重建主義、進步主義教育思潮及新教育社會學的智慧傳統。接著進入 1980 年代批判教育學的形成，以及 1990 年代批判教育學受到後現代主義、文化研究影響而產生的理論轉型。

### 一、批判教育學的思想傳統

#### (一) 批判教育學的先驅：Paulo Freire (1921-1997)

批判教育學的先驅 Paulo Freire 爲一巴西成人教育學者，他所提出的解放教育神學，對第三世界國家的成人識字教育不但具有革命性的影響力，還帶動追隨者

如 Farabundo Marti、Cesar Augusto Sandino、Rosa Luxemburg、Che Guevara 等人投入拉丁美洲的解放運動 (Sleeter & McLaren, 1995: 14)。Freire 肯定個人有發展批判意識的能力，因此，他的教育特色在於將教師與學生視為共同參與與意義建構的主體，透過批判式的識字教育 (critical literacy)，個人因此得以認知到自身的真實處境，並產生對抗霸權的意識，進而採取行動改變這個世界 (Weiler, 1988: 17-18)。Freire (1972) 對教育賦予積極性的解放意義，並據此批評傳統教育有如銀行囤積型 (banking education)，學生只能被動地接受、儲存、堆積知識，這樣的知識不但容易造成學生疏離感，抹滅其自覺與價值，而且只呈現主流文化的觀點。因此他在《受壓迫者的教育學》一書中提出對話式與質疑式教學，主張教育應是為改變、為批判意識而教，教育目的在使受教者得以對自身的處境產生「意識覺醒」(conscientize) 的反思，而教師也要時時進行自我反省的工作，以瞭解自身意識型態背後的預設。P. Freire 重新定義識字教育 (literacy) 的概念，將之予以政治化，同時還積極地將教育視為一種自由的實踐，一方面顯示出新教育社會學的批判色彩，另一方面也可看出解放神學的影響，使其教育哲學蘊含著解放的色彩，可謂同時兼顧批判教育學所念茲在茲的「批判的語言」(language of critique) 與「可能性的語言」(language of possibility) (Giroux, 1985: xiv-xviii)。

## (二) 歐洲批判理論與美國思想傳統的影響

批判教育學除了得力於 Freire 的啟發之外，對於學校教育的批判基礎，也受益於歐洲的法蘭克福學派 (Frankfurt School)，包括 Theodor Adorno、Max Horkheimer、Herbert Marcuse 等人發展的批判理論 (McLaren, 1994)。批判理論嚴厲批評現代西方工業文明中工具理性、科學主義、科層體制、資本主義等特質的合理性，他們認為從啟蒙以來人類理性的發展，成為資本主義與工業文明的基礎，其目的本欲「解放人類理性並征服自然」，然而由於內在邏輯的矛盾，使之反轉而走向自我毀滅。因此批判理論認為在科層體制的發達之下，學校教育也服務於資本主義，成為工具理性和技術體制宰制個人心靈並控制社會秩序的工具 (譚光鼎，1998: 24-25)。除了取經自歐洲法蘭克福學派的傳統之外，批判教育學同時也受惠於美國自身的獨特傳統，如 John Dewey, William H. Kilpatrick 等人為首的進步主義教育運動，以及 1920 年代的社會重建主義者如 George Counts 和 Dwayne

Huebner、Theodore Brameld 以及 James McDonald 等人的貢獻 (McLaren, 1994)。進步主義的教育哲學認為教育的目的在於促進民主的社會生活；教師的角色是問題解決的引導者和科學的探究者；課程的安排必須基於學生的興趣，包含人類問題、事務的應用，重視跨學科的主題教學。社會重建主義者認為教育的目的在於重建社會、進行社會改革。教師的角色是一個改革的能動者，如同一個方案的引導者、研究的領導者，可以幫助學生覺察到人類社會所面臨的問題。因此課程的焦點放在社會科學和社會研究方法，對於社會經濟、政治問題的檢視等 (Ornstein, 1995: 13)。雖然這些思想傳統都對批判教育學的理論奠基有所啟發，但它為何能在美國發展成一家之言，則和 1970 年代以後新教育社會學對於潛在課程、知識／權力之間的研究有密切關連。

### (三) 一九七〇年代後新教育社會學的影響：從再製論到抗拒論

七〇年代以後所發展之新教育社會學，受到現象學、詮釋學、符號互動論、俗民方法論、批判理論等的影響，拒斥傳統以結構功能論以及實証功能論為基礎的教育研究，要求回到社會行動者本身的生活經驗，檢視那些吾人一向習以為常或視為理所當然的知識，和教室中的權力關係。其研究重點從傳統實証主義的觀點轉到以反省的角度出發，關心知識、課程合法性的問題，同時也探討課程的意識型態、決定的程序及分類等問題 (陳伯璋, 1988: 172-174; Weiler, 1988: 12)。其中某些受到新馬克斯主義和批判理論所影響的學者，更引用馬克斯 (Karl Marx) 的再製概念批判學校教育透過經濟、文化、國家權力之再製的關係，以維持社會宰制的狀況，而被稱為「再製理論」<sup>1</sup>。

新教育社會學對於潛在課程的批判，有助於吾人檢視每日生活裡各種訊息、符碼、儀式底下的意識型態和利益旨趣。尤其，再製理論有力地分析了教育背後如何與政治社會情境中的經濟、階級文化以及國家意識型態，產生再製或符應的

<sup>1</sup> 經濟再製模式以法國 Louis Althusser 以及美國 Samuel Bowles 和 Herbert Gintis 的分析為其中主要代表人物。文化再製的重要人物有法國的 Pierre Bourdieu 和 Basil Bernstein。國家意識型態再製的模式分析焦點放在國家在教育系統中的角色，以 Antonio Gramsci 為代表人物 (譚光鼎, 1998; Giroux, 1983: 76-98; Weiler, 1988: 6-11)。

關係，但是從「抗拒論」(resistance)的觀點來看，這些批判有幾項共同的問題：1.它們落入高度抽象的分析層次，以致忽視學校與課堂中實際的狀況；2.它們是鉅觀的研究取向，關懷體系因而忘了人們存在；3.它們把學校當成「黑盒子」，可以投入和產出，執行特定的社會功能(如文化和經濟不平等關係的再製)，可是卻忽視課堂中日常生活、人際互動、生活經驗等。綜合言之，再製理論「決定論」(determined)的色彩過濃，幾乎否定了人類主體意識的能動性，因此並不能提供一系統性的論述以瞭解權力和人類能動性之間，如何透過交互作用的關係促成學校中的社會實踐，同時呈現宰制和抗拒的情境和結果(Gibson, 1986/1988: 71; Giroux, 1983: 72)。

有鑑於此，「抗拒論」的學者透過經驗性的研究，以修正「再製論」過度單一、扁平、抽象的論點。例如 P. Willis (1977) 曾針對一個英國中等學校中十二位勞工階層「烈德族」(lads) 的反抗文化作批判性的調查研究。他發現烈德族十分有自覺地拒斥學校教育的官方標籤、文化意義、課程和作業，他們有其自成一套的價值邏輯、意義語彙。他們譴責乖乖牌，並自覺自己的反抗行為超越了他們。但是當抗拒成為重點時，抗拒卻變成確保再製的出現。因為這些烈德族瞧不起學校教育所強調的知性工作，使得他們的抗拒停留在缺乏知識的狀況，他們因此只能沿襲原有的挫敗經驗、階級位置，同時也失去了解放的可能。Willis 的研究顯示了勞工階級的再製，不只是資本主義社會關係中結構、意識型態運作的結果，它同時也是由勞工階級自己形塑的過程。因此，文化不該被化約為過度決定論色彩或是對語言、文化品味、禮儀等文化資本的靜態分析。相反地，文化應被視為一種實踐的系統、一種生活的方式，係由特定階級行為、特定社會群體環境與廣泛社會中意識型態和結構力量共同交互作用，互相形塑而成(Giroux, 1983: 100-101)。由此觀之，抗拒論對不平等的再製觀點有別於機械式、決定論式的再製論，主張課程或教育研究不可忽視主體主動創造意義與進行文化生產的能力，並擁有以下幾項共識(Gibson, 1986/1988:72)：第一，那些再製從來不會被完整或巧妙地完成，只是被某些團體所反對和反抗而已。第二，這些團體強調它們自己的文化以作為持續它們反對立場的資源。第三，反對的行為本身常會促成不平等的再製。第四，在反對團體的價值裡可以發現有選擇性的(解放性)的教育種子之存在。

## 二、1980年代批判教育學的成形：超越抗拒論

抗拒論雖然超越再製論的悲觀決定論色彩，有效地解釋了經濟關係、文化、意識型態霸權複製過程中，主體所擁有的「相對自主性」(relative autonomy)，並認知到不同生活面向中意識型態霸權彼此之間存在的矛盾、衝突性格。但是對於批判教育學而言，單單對現象作批判的分析和解釋仍是不足、被動的。Giroux(1983: 102-107)曾批評抗拒論有以下五項弱點：第一，抗拒論無法適當地描述有助於促進抗拒和掙扎模式的情境，亦即它通常不分析這些對抗行為產生的歷史、文化因素。第二，抗拒論很少討論性別和種族的問題。第三，新馬克斯主義者對於學校教育的研究通常會將抗拒當成一種和政治無關的模式。因此，很少將抗拒置放於特定政治運動或實際政治行動的脈絡下作討論。第四，對於不同論述和不同的教室實踐，如何促進各種學生意識和行為的矛盾形式瞭解甚少。第五，不關心宰制如何進入個人自身的結構之中，意即個人意識和行動間的矛盾。由於抗拒論存在著以上的限制，因此，Giroux認為有必要將抗拒論的觀點拉到一種具有解放概念的旨趣當中。亦即，批判教育學認為抗拒行為的性質和意義必須包含解放的可能性。因此，抗拒必須有揭露的功能，它可以有效批判宰制的霸權，也可以達成自我反省、自我解放和社會解放的目的，抗拒必須同時具備批判的語言和可能性的語言。所以抗拒論可以被視為批判教育學的前身，而批判教育學則在超越抗拒論後，從1980年代逐漸發展出獨立的學術造型。

1980年代由Henry Giroux、Michael Apple、Jean Anyon、Philip Wexler、Bill Pinar、Madeline Grumet等人為批判教育學建立奠基的基礎(Giroux & McLaren, 1995: 30; Sleeter & McLaren, 1995: 15)。相關研究可以分為兩大範疇：其一是理論基礎工作，如Peter McLaren、Henry Giroux、Stanley Aronowitz、Bill Pinar和Michael Apple屬之；另一方面則是學校的批判民族誌研究和個案研究，從事這方面工作的有Paul Willis、Kathleen Weiler、Barry Kanpol及Peter McLaren等，這些作品比較有真正觸及到性別、種族、階級等範疇的問題(McLaren, 1994)。

### 三、1990年代的批判教育學：轉向後現代主義、文化政治

到了1980年代末期，H. Giroux有感於過去批判教育學多將關注的焦點擺放在學校教育之中，如改革師資培育教育、公共學校、高等教育和社區教育等領域，雖然這是必要且正確的著力點。但是，他也發現有許多批判性教育者將自己鎖在傳統學科疆界中，不斷反覆研究一些舊有的學說思想，忽視了其他領域所產生的重大改變，也無視於外在世界充斥對於民主、社會和學校的威脅。以至於他／她們無法處理現今公立學校、高等教育和廣大社會所面臨的重要問題。H. Giroux同時也發現多數美國教育者興起一種反智主義的傾向，只想尋求實用的解決方法，不願投注於公共教育和高等教育所面臨的政治、社會問題。此時，教育的批判論述被化約為一種對於經驗的讚揚，理論和實踐的對立之聲再起，理論變成次要或無用的知識，實踐反而變成教育學的權威。因此，他結合了女性主義理論、後結構主義、後現代主義、文化研究和文學理論等，以處理教育學中有關文化差異政治的問題，跨越學科疆界、開啓新的連結，為日益惡化的教育領域注入新的希望和養分。如 Bell Hooks、Cornel West、Stuart Hall、Edward Said、Chandra Mohanty、Larry Grossberg、Gayatri C. Spivak 等人，同時都對「批判教育學」和「文化政治」的概念重新定義。他／她們都拒絕將教育學簡化為知識的實踐和技術的傳輸，而是將教育學視為政治、文化生產的一種形式，並認為它與知識、主體性和社會建構有很深的關係。這些不同領域的文化工作者，將教育學從去歷史化、無理論性的實踐轉化為一種文化政治的形式（Giroux, 1992: 1-2; Giroux & McLaren, 1995: 34-37）。為了宣示1990年代批判教育學向文化政治轉向的立場，這時，H. Giroux將批判教育學重新定義為：

將教育學理解為一組文本的、言語的、視覺的實踐結構，以投入人們瞭解自己的過程，以及他／她們投入他人和其環境的方式。它也認知到符號的表徵發生在文化生產的不同領域之中，而生產文化的社會中存在許多競爭性和不平等的權力關係。而教學作為一種文化生產的形式，正與知識、慾望、價值觀、社會實踐的組織和建構有關。在這個勝敗關頭，必須發展一種教育學的概念足以對抗主流的符號生產模式。教育學作為一種文化的實

踐，以 Roger Simon 的話來說，就是要投入對抗、重塑這些不同形式的影像、文本、說話、動作的建構和呈現，並造成意義的生產，以告知文化工作者、教師和學生，她／他們個人和集體的未來（Giroux, 1992: 3）。

隨著 Giroux 這段向文化政治轉向的宣稱，在 1990 年代的今天，批判教育學出現越來越多跨越學科的學者。如 Lankshear、McLaren 藉著後現代社會理論來進行識字能力（literacy）的分析；Patti Lather 結合了後現代主義和女性主義的理論。未來，批判的讀寫能力以及媒體的讀寫能力將是重要的新方向，在學校教育的改革中將會扮演一個重要的角色（McLaren, 1994）。而在批判教育學傳統底下的學者，為了因應此時代潮流的轉變，紛紛從事理論轉型的工作，進而生產出形形色色的相關詞彙：如 Giroux（1992）的「邊界教育學」（border pedagogy）、McLaren（2000）的「革命改造教育學」（revolutionary pedagogy）、Bell Hooks（1994）的「投入式教育學」（engaged pedagogy）等。不管名稱為何，基本上，它們都同意批判教育學的理念：將教育視為一種增益權能（empowerment）的催化劑，並希望透過此一途徑達成社會的整體轉化。

綜合言之，1980 年代批判教育學吸取批判理論、新教育社會學養分，使它得以細緻地分析學校教育中的權力關係與霸權複製，指陳出教育中的不平等現狀。抗拒論強調主體能動性的觀點，更提供了批判教育學重要的養分，使它有力量正視結構與主體間的辯證關係，而 Freire 對於教育目的所抱持的解放性觀點，影響批判教育學的旨趣帶有一種「無上命令似的道德感」（moral imperative），亦即一種急迫要改善人類生活的政治性認同（Weiler, 1988: 12-13）。將學校視為提供改變力量的場所，把教育當成一種批判性的實踐。可謂兼具批判過去、想像未來的作用，到了 1990 年代，批判教育學受到後現代主義與文化研究的召喚，轉向文化政治的模式，藉著打破學科的疆界，加入新興的、跨學科的議題研究，加深教育的解放工作。

### 參、批判教育學的理論內涵

批判教育學嘗試調和結構與主體的對立，將學校理解成一個社會與文化再製

的場域，同時也將它看成一個個體主體性、階級文化生產之地。相信個體對其所處社會環境採取回應、行動的能動性，也相信透過政治行動和實踐，得以達成社會的轉化。學校不只是社會文化再製的場所，它同時也是個爭論、鬥爭的場所。由此觀之，隱藏在批判教育學背後的研究假設為：第一，分析模式必須抓住集體的能動者（agents）以及特定歷史、在地情境之間的辯證關係。第二，學校必須被視為一個矛盾的社會場域，存在著掙扎、和解，它們對抗政治剝奪的努力不能被完全的否定。第三，學校教育和批判教育學的目的必須被結合到發展新的公共領域的議題（Giroux, 1983: 115-116）。而它所要處理的面向有兩種：（一）學校教育作為一種篩選的機制，根據學生的種族、性別以及階級作為篩選的依據；（二）學校教育作為社會和自我增能的機構（McLaren, 1994）。前者可以視為一種批判的語言，以 M. Apple 對官方知識、新保守主義教育政策的評析為代表；後者將教育視為實踐解放的場域可當作一種可能性的語言。它強調個體的存在絕對不是單純被動地接受文化霸權的洗禮，應是如 P. Freire 所認為的「有能力發展自己的批判意識」。因此，批判教育學係將解放的希望放在學校教育主體——教師和學生身上，一者是期待教師能成為轉化型知識份子，從教師的角度研究教育成為批判性實踐的可能。另一條理路從學校教育和青少年次文化之間的緊張關係出發，希望從學生反抗文化中找到解放的出路。鼓勵教師成為轉化型知識份子的相關實徵研究，如 K. Weiler、Bell Hooks、P. McLaren 等的教師實踐經驗屬之；欲彰顯學生抗拒霸權的能動性，可以英國伯明罕大學的「當代文化研究中心」（Center for Contemporary Cultural Studies，簡稱 CCCS）對青少年反抗文化的研究為代表。由於批判教育學的相關學者、研究取向、重點十分龐雜，台灣對於批判教育學的理論取用又以官方知識、教師成為轉化型知識份子、學生反抗文化，三個主要概念較為常見，因此以下就這三項內涵依次說明，以便與台灣的批判教育學研究進行對照。

## 一、對於官方知識的批判

批判教育學透視教育與政治密不可分的關係，並直指知識的政治性本質。對於主流知識的宰制性格，可以 Apple（1993）對於「官方知識」（official knowledge）的分析做為代表。Apple 指出社會上有權力的人認為某些團體的知識為正統的知

識，該知識就被認定是最重要的，它就被訂為官方知識。官方知識通常瀰漫著鼓吹壓迫、不公平的意識型態，並透過國定課程、國家考試取得合法化的地位。尤其，美國在過去二十年來新右派執政之後，新保守主義之強調傳統知識與價值、權威、標準、國家認同，和新自由主義所重視之市場導向原則結合起來，形成一股強調提供自由選擇的機會、提升國家標準與能力證明、要求基本的課程目標和知識的教育改革運動。Apple 披露這股官方知識倡導共同的文化、目標指向學力的提升，卻忽略了社會中的差異和不平等，形成一種文化的宰制政治。因此，吾人應小心檢視課程的目標是誰的目標？誰有權來決定這些目標？亦即誰有權來決定何謂國家教育的重要及基本技能？教師和學生又是如何來看待這些目標？值得注意的是，Apple 雖然認為學校知識、組織和功能都受到意識型態霸權的影響。不過他也認知到個體及學校仍有相當的自主性，教師和學生不會完全內化學校所傳遞的訊息，人的主體意識具有改變社會結構的可能性。而一個具有批判性的教師必須知道如何利用教材，把它當成反省、詰難的活動，以幫助學生澄清他／她們所經驗和建構的真實。

## 二、鼓勵教師成為轉化型知識份子

為了達成教育的解放目的，Giroux 對教師寄予深重的期待。因為，若期待教師帶領學生一起質疑、對抗「真理政權」(regimes of truth)，重要的關鍵就是要協助教師成為一位轉化型知識份子 (transformative intellectuals)，致力於承擔社會轉化的實踐工作。Giroux 認為身為一位轉化型知識份子的教師必須認同以下理念：將教學當作一種解放性實踐；將學校創造成一個民主的公共領域；尋回一個可以分享進步觀點的社群；強化共同的公共論述，以連結平等、社會正義的民主律令 (McLaren, 1988:xviii)。如果教師願意認同自己是轉化型知識份子的話，就應致力於將學校轉化為一個為民主奮鬥的機構。落實到教學實踐上，Giroux 主張教師一定要使課堂知識和學生生活相關，使學生有其聲音。也就是說，要肯定學生經驗是鼓勵師生交流的重要部分，便要提供與學生生活經驗有所共鳴的課程內容，並將之意識化與問題化，質疑學生這類生活經驗背後埋藏的假設，幫助學生瞭解其政治、道德意涵。最後，Giroux 堅持教師必定要解放知識與經驗，促進學生社

會幻想和公民勇氣，幫助學生形塑自我認同，或進行社會經驗與文化意義的再生產 (McLaren, 1988:xv-xvii)。不過，如果我們希望看到這些想法的具體實踐過程，就必須轉而求諸於 P. McLaren、K. Weiler、Bell Hooks 等人的作品。

P. McLaren 曾擔任過貧民區的小學教師，他將自己教導少數族群以及貧窮學生的經驗整理成教學日誌，並收入《學校的生活》(Life in schools) 一書中，以呈顯一位老師在日常生活的教學中，如何帶入批判教育學的意識、目標；另一方面，也希望讓讀者看見理論到實踐之間的辯證過程。足見，McLaren 本身的確身體力行批判教育學的主張，並從經驗中汲取養分，不斷進行理論的反思。

K. Weiler (1988) 結合女性主義與批判教育學的觀點，分析一所都市中學的女性主義教師和行政人員，她們的性別意識、實踐行動及其面臨的權力關係與障礙等。Weiler 的研究屬於批判性的民族誌，目標在於提供一種解放的政治性模式，內容包括了這群教師、行政人員如何共同奮鬥、相互支持以形成對抗霸權的策略、並致力於讓學校成爲一個更爲民主的場域。

Bell Hooks 本名 Gloria Watkins，爲一著名的黑人女性主義者。她自承其思想受到 P. Freire 的影響很深，她也同樣批判教育被統治者當成壓迫他者的手段，不過相較於 P. Freire，Bell Hooks 更能同時兼顧種族、階級、性別所帶來的差異與不平等。而且 Bell Hooks 還在 1994 年提出「投入式教育學」(engaged pedagogy) 一詞。投入式教育學同樣將教育視爲一解放的場域，不過更強調「從愛出發的批判實踐」。因爲她認爲如果教師想要提供一種能夠讓學生深刻且親密學習的情境，就必須以尊重和關愛的態度對待每個學生，而且她所強調的教學不止是知識上的分享，還包括身、心、神整合式的教學，她認爲唯有如此，才能促進學生達到整全式的自我實現 (Hooks, 1994: 13-22)。除了提出理論建樹外，Bell Hooks 本身也十分積極地從事投入式教育學的教學實踐，並且將她實踐的方式、過程與成果等細節，發表在作品上、並到處演說鼓吹，可說是一位理論與實踐兼具的學者。

### 三、青少年抗拒文化研究

批判教育學重視青少年文化研究，和抗拒論的影響有很大的關係。Giroux 強調學校裡頭雖然存在各式各樣的壓迫和張力，但是壓迫底下不可能完全沒有爭論

和轉化型掙扎的存在。換句話說，壓迫的存在同時也提供學生抗拒的可能。因此，Giroux 認為批判教育學應該研究學生抗拒的過程，因為學生的經驗可以幫助我們瞭解認同、政治和意義如何在學校裡頭主動地建構不同的中介變項，以介入、干涉霸權的運作 (McLaren, 1988:xv-xvii)。可見對批判教育學來說，抗拒不一定會如 Willis 所言：成為再製的保證；相反地，反而可以重新瞭解主體究竟是如何被定位、被建構，從中發現霸權運作的邏輯，甚而發展出轉化型的抗拒霸權策略。

批判教育學看待抗拒的觀點和英國伯明罕大學「當代文化研究中心」(CCCS) 的青少年反抗文化研究，頗有互通之處。「當代文化研究中心」認為某些被標籤為離經叛道的行為或文化模式，可以被視為是個人或群體對主流文化的抗拒。例如 Dick Hebdige (1991) 提出英國某些特異的青少年次文化，如摩登族 (mods)、光頭仔 (skin-heads)、龐克文化 (punks) 等代表資本主義主流商業文化之外的集體文化意義生產。在這種觀點之下，次文化成為對抗主流群體意識型態霸權的主動生產意義的場域。在一些近期的民族誌研究中，澳洲的 R. W. Connell 以及加拿大的 Roger Simon 也嘗試以文化生產的概念，檢視學校這個社會性機構。R. W. Connell 及其同僚 Dowsett、Kessler、Aschenden (1982) 研究公立學校勞工階級的孩子和私立學校中上階級的孩子在家庭和學校中的文化，同時兼顧了階級和性別，並且嘗試調和結構性決定和個人性選擇、行動之間的對立。Roger Simon (1983) 則是以一群修習職業教育課程的學生為研究對象，觀察勞動階級的孩子如何受到學校、工作和家庭的影響 (引自 Weiler, 1988: 23-24)。Connell 等人和 Simon 雖然還是關心社會再製如何發生，但同時也重視文化生產的面向。尤其他們開始將性別當作構成個人主體性的一個重要成分，並且強調家庭、學校和工作與意識形成間的交互作用，對於深入瞭解學生生活各個面向的文化交互作用，有很大的助益。

## 肆、批判教育學在台灣

### 一、必也正名乎

“critical pedagogy” 在台灣一般翻譯為「批判教育學」(王俊斌, 1999; 宋文

里，1995；張盈堃，2000a），張建成則另翻為「批判教學論」。筆者在此沿用「批判教育學」的翻譯，一方面因為這是國內學術界比較常見與習慣的譯法，另一方面是因為批判教育學十分強調教育學與教學不同之處。Roger Simon（1987）曾從批判教育學的角度，將「教育學」（pedagogy）與「教學」（teaching）做一區分。他認為相對於「教學」而言，「教育學」是一個更為複雜更為廣泛的詞彙。

教育學指的是特殊課程內容和設計、教室經營策略、技術，以及評量、目的和方法實踐的整合。所有這些教育實踐的面向，匯聚在一起成為教室中所發生的現實世界（realities）。它們共同組織了一種關於教師如何置身於機構脈絡中工作的觀點、說明它們認為什麼知識最有價值、所謂「知道一些事」代表什麼意思？以及我們如何建構自身、他人以及我們的物質、社會環境的表徵（representations）。換句話說，談到教育學同時就會談到學生和他人會一起作些什麼的細節，以及這些實踐活動所支持的文化政治。由此觀之，我們不可能只談教學實踐而不談到政治（Roger Simon, 1987: 30）。

可見「教育學」一詞置放在批判教育學的脈絡中，不止牽涉到教學的技術、方法，還包括對於教育背後的假設、信念，指涉了知識、認同的生產與權力關係的分析（Hernandez, 1997: 11-12）。由於國內教育人員對於「教學」一詞，長久以來多習慣將之視為附屬於課程之下的一個技術性概念，以為它只是用來傳遞課程的特定活動（張建成，2002：42-43）。為了避免國內人士誤解，或輕忽了批判教育學以“pedagogy”而不以“teaching”為名的用意，筆者認為使用「教育學」的譯詞，比較能凸顯批判教育學背後的整套知識論獨特之處。

## 二、國內的相關研究

批判教育學在台灣의 相關研究可以分為「理論的」和「經驗的」兩種。前者係就理論建構的重要代表人物，或理論自身進行整理、潤釋的工作，更有不少研究者將其學說應用在台灣的教育改革或課程研究的批判上；後者則是研究者抱持

批判教育學的觀點，進入台灣教育場域裡頭進行批判民族誌或個案研究。以第一種理論引介的研究而言，只有 Freire<sup>2</sup>、Giroux<sup>3</sup>和 Apple<sup>4</sup>三人曾有國內學者對其理論做過比較完整的介紹，但是能夠清楚整理、介紹整個批判教育學全貌的作品，仍付之闕如。其中 Freire 又因為他早期教育工作和第三世界的成人識字教育相關，再加上國內主要引介 Freire 的學者王秋絨一向致力於成人教育研究，因此，使得 Freire 的理論比較常被應用在社區教育、成人教育、社區大學的領域中<sup>5</sup>。由於被視為一種成人教育的學說，反而使得 Freire 的重要性在討論學制內教育時較易被忽視。至於 Giroux 和 Apple 則常被借用來批判台灣中小學教育改革或課程研究。尤其是 Apple 針對官方課程提出的一系列質疑，如課程呈現的是誰的知識？課程內容是誰來選擇的？課程為什麼以這種方式來組織與施教？誰的文化資本被安置在學校課程中？……等，近來常被學者借用來批判國內九年一貫課程改革的

<sup>2</sup> 國內教育界最早對 Freire 有完整介紹的研究，應是王秋絨（1990）的《弗雷勒批判的成人教學模式研究》。前後也陸續發表數篇從成人教育的角度介紹 Freire 教育思想的文章，如 1988 年發表〈包魯·弗雷勒的對話教育思想評析〉；1989 年翻譯兩篇由 J. L. Elias 及 S. Marriam 所寫的〈弗雷勒的教育原理與成人教育法〉、〈激進的成人教育之歷史淵源與弗雷勒的意識化理論〉；1995 年發表兩篇〈包魯·弗雷勒教學模式在語文教育的運用狀況〉、〈弗雷勒教育模式在社區教育的運用實例評析〉；以及 2000 年所發表〈弗雷勒的成人教育方案設計〉。

<sup>3</sup> 對於 Giroux 課程理論的完整介紹有周珮儀（1999）的《從社會批判到後現代：季胡課程理論之研究》。其他期刊文章如周珮儀（2001）〈追求社會正義的課程理論：H. A Giroux 課程理論之探究〉；高博銓（2000）〈Giroux 課程理論初探〉；蔡其綦（2000）〈Giroux 後現代主義教育理論之啓示〉；鄭博真（1999）〈Giroux 後現代邊界教育學思想之探討〉；吳瓊如（1999）〈從吉諾斯公共知識份子觀論現代教師應有的角色〉。

<sup>4</sup> 王麗雲（1990）的《艾波教育思想研究》。

<sup>5</sup> 根據筆者查詢中華民國期刊論文索引系統的結果，發現七篇介紹 Freire 的文章就有四篇出現在《社教雙月刊》、《成人教育》、《成人教育輔導季刊》、《成人教育通訊》等屬於成教範圍的期刊中，如王秋絨（1995a）〈弗雷勒教育模式在社區教育的運用實例評析〉；張德永（1995）〈「被壓迫者教育學」之理論譯介〉；宋明順（1998）〈弗雷勒的批判教育學思想〉；王秋絨（2000）〈弗雷勒的成人教育方案設計〉。

走向，如歐用生（1999）、巫有鑑（2001）的課程意識型態分析屬之。另外也有學者援引批判教育學的概念，針對特定個案進行文本分析。如李文富（1998）從批判教育學的觀點析理原住民教育的教育改革策略；章五奇（2001）針對國內電視文化研究委員會所編制的一系列電視課程進行文化批判。此類研究將批判教育學的批判面向視為一有力的理論工具，藉以釐析國內不同層面的教育改革、課程意識型態或原住民教育政策。

就第二種經驗性研究而言，篇數相對較少，有者多為近幾年的作品。如張盈堃（2000a）從批判教育學的抗拒觀點，探討父權意識型態如何在教科書文化工業中運作。張盈堃（2000b, 2001）研究幾位屬於轉化型知識份子的基層教師，如何將教室當作自己抗拒與轉化的戰場。林昱貞（2001）結合女性主義與批判教育學的觀點，以個案研究的方式研究兩位具有性別平等意識的教師，挖掘其意識覺醒歷程與性別平等教育的實踐經驗。許雅涓（2000）研究一位國小教師的課程實踐與批判教育學的理論落差。謝明杰（1998）透過一所學校課外活動的實施，探討學校知識與權力的關係，以及教師專業主體建構的過程。

### 三、研究範疇與分析焦點

從以上列舉的相關研究我們可以發現，若以「理論性」和「經驗性」這兩種性質作區分的話，台灣的批判教育學發展理論研究多於經驗研究。而理論研究之中，又可區分為個別人物的教育理論引介，以及依據批判教育學的理論藉以分析國內教改現況這兩種取向。在個別人物的引介方面，國內對於批判教育學的認識只停留在如 Freire、Giroux、Apple 等大師的教育思想，而 Freire 的貢獻又常被歸類為成人教育的範疇，導致中小學教育的研究者忽略其重要性。其他實踐取向的學者如 Weiler、Hooks 等，由於缺乏學術取向的鉅型論著，使得她們深具啟發性的實踐性研究反而常被台灣教育工作者所忽略。而擷取批判教育學的理論用以分析、批判國內教育的文章<sup>6</sup>，多半是受到 Apple 闡述官方知識的概念所啟發，或套

<sup>6</sup> 如巫有鑑（2001）套用 Apple 的課程分析模式，質疑九年一貫課程改革以七大學習領域，十大基本能力取代過去的分科教學，為何是「七大」領域？「十大」基本能

用 Apple 分析課程意識型態的模式，關注國內課程改革背後的意識型態，到底是為誰服務？代表誰的利益？分析的面向在於教育內容如何再製國家、政治、經濟意識型態霸權，很少碰觸到性別、種族、階級等問題，文中也缺乏可能性的語言。再者，就經驗研究而言，只有張盈堃（2000b，2001）和林昱貞（2001）的研究屬於轉化型知識份子的實踐性研究，他／她們的分析面向同樣都集中在性別議題上，對於種族、階級的面向碰觸較少。至於從批判教育學的抗拒觀點從事學生反抗文化的研究者則付之闕如。

## 伍、臺灣的批判教育學研究困境

批判教育學從美洲引進台灣，到如今受到本地教育研究的重視，甚至可說是成為流行的論述，也不過是近四、五年的事情，雖然它的確是蘊含希望、解放力量的新興教育論述，但是，透過前文對於台灣相關研究的現狀探討，我們可以發現，當台灣研究者在引用或應用這套流行論述時，已經產生見樹不見林的理解、理論與實踐的失衡、去脈絡化的批判語言、缺乏教師作為轉化型知識份子的實踐性研究、缺乏以正面觀點看待學生抗拒的文化研究五項困境。

### 一、見樹不見林的理解

如前文所述，台灣的批判教育學研究在理論引介方面，僅對幾位理論奠基者 Freire、Giroux、Apple 等人的教育思想較為熟悉，如此一來，國人對批判教育學的理論容易產生見樹不見林的危機。因為批判教育學本身的跨學科、跨疆界取向，使得它雜揉許多理論、領域的研究內涵或學術旨趣。北美學者不免因為自身的研究旨趣或學術背景，而有不同的關懷重心。如 Apple 朝向再製／結構靠攏、Giroux

---

力？「九年」一貫？這些數字背後是否蘊藏著什麼樣的意識型態？選擇國民教育階段實施九年一貫課程，是否因為阻力最小？國中小基層教師是最弱勢、最沒有聲音、配合度最高的一群？又除了這些領域和能力之外，其他的是否就較不重要？或如李皓光（2002）將九年一貫課程中明訂的「六大議題」視為政治、經濟統治階級支配之下的恐怖主義。

朝向抗拒／主體傾斜；Apple、Giroux 長於理論的建構、Weiler、Hooks 則著力於實踐經驗的累積；Apple、Giroux 把分析的重點偏重於階級和國家意識型態的再製，Weiler、Hooks、Connell、Simon 則加入了性別和種族的分析。但是北美的批判教育學正由於有這麼多不同領域、專長的學者共同在這個領域耕耘，而讓它呈顯出內涵的豐富性、多元性，並藉助不同學者所處社會情境與身份認同的異質性，而對多元教育情境中、政治、經濟、種族、階級、性別種種權力關係所產生的張力，擁有更全面的瞭解。如果台灣的批判教育學研究只看見某些特定人物的理論性作品，勢必會忽略其他具實踐、解放取向的民族誌研究，尤其第三世界國家的女性學者更有被邊緣化的危險。而分析的重點也會侷限在國家意識型態、政治力量與階級的面向，對於性別、種族的權力運作，瞭解較少。顯見，國人對於批判教育學的整體瞭解，還停留在見樹不見林的階段，仍有待後續研究者繼續開發符合本土實踐取向的研究範疇，以及能夠雜揉種族、性別、階級等多重分析面向的研究。

## 二、理論與實踐的失衡

從國內批判教育學的文獻回顧裡頭，我們可以發現以理論譯介型的研究居多，而批判性民族誌或個案研究的實踐性研究，則寥寥可數，亦即本土的批判教育學研究善於取用其批判的語言，發揮針砭時弊的作用，卻拙於根據台灣的教育場域發展希望的語言、可能性的語言。而本土經驗性研究、批判民族誌研究的缺乏，將使得批判教育學無法紮根於台灣。因為，本土的經驗性研究或實踐性研究有助於我們從台灣的教育情境，對西方外來理論進行在地化的轉化工作；同時也可避免批判教育學成爲另一種西方文化帝國主義的入侵，造成國內學術界被殖民的狀態。換言之，國內批判教育學的發展可能只學會西方批判的語言，對於本土可能性的語言、希望的語言，卻略顯蒼白、貧乏。可見，國內批判教育學的實踐性研究，仍有待累積，如此才能發展出適合本土，又強而有力的批判性、解放性論述。

### 三、去脈絡化的批判語言

受到批判教育學及課程再概念化學派的影響，國內許多學者檢視課程政治時，會特別關注課程背後的意識型態，到底是為誰服務？代表誰的利益？以最近熱門的九年一貫課程改革為例，九年一貫以七大學習領域，十大基本能力取代過去的分科教學，引起許多人<sup>7</sup>套用 Apple 的模式追問：「為何是『七大』領域？『十大』基本能力？『九年』一貫？這些數字背後是否蘊藏著什麼樣的意識型態？選擇國民教育階段實施九年一貫課程，是否因為阻力最小？國中小基層教師是最弱勢、最沒有聲音、配合度最高的一群？又除了這些領域和能力之外，其他的是否就較不重要？」。或是將課程中明訂的「六大議題」視為政治、經濟統治階級支配之下的恐怖主義<sup>8</sup>。無獨有偶的是，莊明貞（2001）也從批判教育學的觀點，將九年一貫課程改革解讀為符合社會重建理論和批判教育學者理想的實踐政策。形成同在批判教育學的屋簷下，卻各說各話的雞同鴨講現象。將同一套理論擺放在相同情境下，卻可以做出天南地北的詮釋，其中的落差可能出在有些研究者只是一味挪用植基於美洲情境脈絡下所發展出來的批判語言，將它視為具有普遍效度的真理，卻忽略了不同情境背景下進行教育的背景及邏輯。如果研究者面對不同時空情境下的教育政策，全都去脈絡化地以同一套批判模式任意切割、解剖所有課程的意識型態，那麼批判教育學豈不成了現代主義下的啓蒙論述、亦即另一頭真理政權的怪獸。而在這種去脈絡化的「正義之聲」抨擊下，任何課程改革無非都是霸權的運作，批判的語言成為抗拒改革的藉口，最後勢必流於虛無主義和無政府主義式的方法論，腐蝕所有教育改革的正面意圖。因此，研究者在進行外來理論的引用之時，應注意不同國情、場域之下的歷史、情境脈絡，不要讓批判的語言流於支離破裂的殖民者語言。

<sup>7</sup> 如巫有鑑（2001）在〈從韋伯社會行動理論檢視九年一貫課程的「合理性」〉一文中所呈現的質疑。

<sup>8</sup> 如李皓光（2002）在〈九年一貫課程六大議題之文化建構歷程與權力關係：論批判教育學的出路與困境〉一文中所作的批判。

#### 四、缺乏教師作為轉化型知識份子的實踐性研究

批判教育學鼓勵教師成為轉化型知識份子，的確可以鼓舞教師的能動性、讓我們看見教育的未來和希望。但是落實到實際教育場域中，勢必會因為國情、學校文化、教師角色、工作內容的不同，而影響到教師是否有足夠的條件、資源成為轉化型知識份子。如果沒有將這些多元複雜的因素納入考慮，轉化型知識份子只會成為一種架空的理想或流於道德理想主義的訴求罷了。因此，國內研究除了介紹批判教育學積極看待教師能動性的觀點外，勢必要從本土教育情境裡頭尋找在臺灣中小學校園中，作為轉化型知識份子教師的增能條件、生存策略以及實踐經驗。例如張盈堃（2000a, 2000b, 2001）研究幾位轉化型知識份子的教育實踐，發現校園中其實充滿了各種阻力阻礙老師成為轉化型知識份子，如「基層教師的當兵心態」、「校園中無型的電眼」等，導致教師必須採用「陽奉陰違」、「偶然性的集結」等障眼法，才能偷偷摸摸地當一個轉化型知識份子。林昱貞（2001）研究實踐性別平等教育的教師也發現，這些致力於教育實踐的轉化型知識份子，由於挑戰到一般教師對於教學本質和學校教育角色所抱持的既有概念，因此往往會遭遇到被另眼相看、孤立無援的處境。可見，由理念到實踐絕對不是一個直線化約的過程，而主體和結構間的辯證關係、教師增益權能的條件、教育實踐的策略和經驗等，還有待更多研究者進入真實教育場域中，進行深入、細緻的觀察和瞭解。

#### 五、缺乏以正面觀點看待學生抗拒的文化研究

國內從批判教育學的抗拒觀點從事學生反抗文化的研究不但付之闕如，對於青少年次文化的研究，也一向抱持著負面的看法，將之視為一種偏差行為。就像一提起嗑藥、看漫畫、上網咖、拜金主義、一夜情等，總會讓憂心的大人立刻皺起眉頭，就算教育工作者願意探求現象背後的深層意涵，最終也是從結構功能論的觀點出發，希望能達到矯正、輔導的效果，以維持社會秩序的穩固。然而，批判教育學要求正視學生抗拒文化裡頭的正面積極意涵，將之視為足以分析文化、權力／知識關係的線索之一。同時也要求教育工作者提供學生機會，培養學生發

展批判的意識，以擁有處理生活中眾多文化表徵系統的能力。這種重視學生主體性、能動性的教育理念，是國內教育論述中一向缺乏的，也可以為青少年文化的研究開啓另一扇窗。

## 陸、結論與建議

批判教育學一方面注意社會鉅觀層面（如政治、經濟、文化結構）對教育內容、過程與結果的影響，另一方面則認為學習者的知覺和意識，也必須予以重視。亦即，它們認為學校的功能雖然受到學校之外政治、經濟和文化勢力的影響，但是學校、教師在上述因素的緊張、衝突之下，也可獲致相當的自主性，引導學習者不斷創造，甚至透過集體意識的覺醒，而改變社會的現狀。簡言之，批判教育學試圖兼顧「結構」和「主體」這兩個層面，並朝著「實踐」、「解放」的路上前進。反觀國內對於批判教育學的引介和應用，偏重批判的語言、忽略可能性的語言，最後批判的語言反而變成抗拒的藉口。重視結構的作用力、忽視主體的能動性；長於階級、國家、政治意識型態分析，拙於關注種族、性別等其他面向的壓迫，因而有著見樹不見林的理解、理論與實踐的失衡等危機。這些危機有待於後續研究者廣泛地介紹批判教育學中不同路數，甚至是美國以外其他國家學者的研究工作，期能匯聚更多元、差異的力量，以瞭解教育中紛雜、錯綜的權力關係。在批判的語言方面，國內某些研究隱然有全盤移植外來理論對國內教育改革進行去脈絡化批評的現象。建議研究者在進行外來理論的引用之時，應注意不同國情、場域之下的歷史、情境脈絡，不要讓批判的語言流於悲觀的虛無主義。在希望的語言方面，建議後續研究者可以進行教師成為轉化型知識份子以及青少年抗拒文化的研究，再深入探討究竟哪些因素是影響教師成為轉化型知識份子的關鍵，以及轉化型知識份子的實踐策略等。至於青少年反抗文化的研究，應將之置放於文化／知識／權力的脈絡下做理解，發掘學生文化對於霸權的積極抗拒意義，相信這些研究方向將有助於批判教育學的本土紮根工作。

## 參考文獻

- 王秋絨（1988）。包魯·弗雷勒的對話教育思想評析。社會教育學刊，17，頁 147-172。
- 王秋絨（譯）（1989）。J. L. Elias 及 S. Marriam 著。弗雷勒的教育原理與成人教育法。現代教育，4（4），頁 126-134。
- 王秋絨（譯）（1989）。J. L. Elias 及 S. Marriam 著。激進的成人教育之歷史淵源與弗雷勒的意識化理論。社教雙月刊，32，頁 31-47。
- 王秋絨（1990）。弗雷勒批判的成人教學模式研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 王秋絨（1995a）。包魯·弗雷勒教育模式在語文教育的運用狀況。教育研究，46，頁 46-52。
- 王秋絨（1995b）。弗雷勒教育模式在社區教育的運用實例評析。成人教育，25，頁 20-24。
- 王秋絨（2000）。弗雷勒的成人教育方案設計。成人教育通訊，2，頁 20-25。
- 王俊斌（1999）。批判教育學做為希望轉化的可能性——傅柯式存在美學的對照。教育研究雙月刊，60，頁 66-75。
- 王麗雲（1990）。艾波教育思想研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 吳瓊迦（1999）。從吉諾斯公共知識份子觀論現代教師應有的角色。中等教育，50（3），頁 78-86。
- 宋文里（1995）。「批判教育學」的問題陳顯。通識教育季刊，2（4），頁 1-15。
- 宋明順（1998）。弗雷勒的批判教育學思想。社教雙月刊，83，頁 24-31。
- 巫有鎰（2001）。從韋伯社會行動理論檢視九年一貫課程的「合理性」。載於臺灣教育社會學學會（主編），九年一貫課程與教育改革議題：教育社會學取向的分析，頁 361-376。高雄：復文。
- 李文富（1998）。台灣原住民教育改革的分析：一個批判教育學的觀點。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 李皓光（2002）。九年一貫課程六大議題之文化建構歷程與權力關係：論批判教育學的出路與困境。載於國立嘉義大學（主編），教育政策的社會學分析國際學術研討會論文集，頁 57-68。
- 周珮儀（1999）。從社會批判到後現代：季胡課程理論之研究。台北：師大書苑。
- 周珮儀（2001）。追求社會正義的課程理論：H. A Giroux 課程理論之探究。教育研究集刊，46，頁 1-30。

24 教育研究集刊 第 48 輯 第 4 期

- 林昱貞 (2001)。性別平等教育的實踐：兩位國中女教師的性別意識與實踐經驗。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 高博銓 (2000)。Giroux 課程理論初探。中等教育，51 (1)，頁 16-25。
- 許雅涓 (2000)。一位國小教師「課程實踐」之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 張建成 (2002)。批判的教育社會學研究。台北：學富。
- 張盈堃 (2000a)。性別迷思——從批判教育學的抗拒觀點論教科書意識型態再生產的問題。國立清華大學社會學研究所碩士論文，未出版。
- 張盈堃 (2000b)。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。教育與社會研究，創刊號，頁 25-58。
- 張盈堃 (2001)。在教育場域中實踐基進民主：以同志教師身份認同與抗拒實踐為例。台灣教育社會學研究，1 (2)，頁 131-169。
- 張德永 (1995)。「被壓迫者教育學」之理論譯介。成人教育輔導季刊，2，頁 9-16。
- 陳伯璋 (1988)。意識型態與教育。台北：師大書苑。
- 莊明貞 (2001)。當前台灣課程重建的可能性：一個批判教育學的觀點。國立台北師範學院學報，14，頁 141-162。
- 章五奇 (2001)。電視文化批判課程之研究：從批判教育學的觀點。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 蔡其綦 (2000)。Giroux 後現代主義教育理論之啓示。教育社會學通訊，20，頁 20-25。
- 歐用生 (1999)。九年一貫之「潛在課程」評析。載於中華民國教材研究發展學會 (主編)，九年一貫課程研討會論文集 (上) 邁向課程新紀元。
- 譚光鼎 (1998)。社會與文化再製理論之評析。教育研究集刊，40，頁 23-48。
- 鄭博真 (1999)。Giroux 後現代邊界教育學思想之探討。教育研究，7，頁 157-167。
- 謝明杰 (1998)。知識／權力的空間：對一所學校課外活動實施的個案研討。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版。
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in conservative age*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Herder and Herder.
- Gibson, R. (1986/1988). *Critical theory and education*.  
吳根明 (譯)。批判理論與教育。台北：師大書苑。
- Giroux, H. (1983). *Theory, resistance, and education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

- Giroux, H. A. (1985). Introduction. In P. Freire, *The politics of education*, xi-xxv. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. (1995). Radical pedagogy as a cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism. In P. McLaren, *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*, 29-57. New York: Routledge.
- Hebdige, D. (1991). *Subculture, the meaning of style*. New York: Routledge.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress*. New York: Routledge.
- Hernandez, A. (1997). *Pedagogy, democracy, and feminism: Rethinking the public sphere*. Albany, NY: State University of New York Press.
- McLaren, P. (1988). Foreword: Critical theory and the meaning of hope. In H. A. Giroux, *Teachers as intellectuals*, ix-xxi. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- McLaren, P. (1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*(2<sup>nd</sup>). New York: Longman.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Boulder, CO: Rowan and Littlefield.
- Ornstein, A. C. (1995). Philosophy as a basis for curriculum decision. In A. C. Ornstein & L. S. Behar (Eds.), *Contemporary issues in curriculum*, 10-17. Boston: Allyn and Bacon.
- Simon, R. (1987). Empowerment as a pedagogy of possibility. *Language Arts*, 64 (4), 370.
- Sleeter, C. E., & McLaren, P. L. (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class & power*. New York: Bergin & Garvey.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.