

臺灣教育社會學研究 五卷二期

2005年12月，頁85～112

批判教育學：權力抗爭、文本政治和教育實踐

王 慧 蘭

摘 要

近年來批判教育學逐漸成為臺灣教育社會學領域中的重要論述，對於反省臺灣教育的深層結構和實踐提出許多的質疑和呼籲。本文主要探討兩個面向：一是了解批判教育學的學說特徵，將之視為一種對抗權力、朝向主體解放的文化論述和民主實踐；二是探討當代批判教育學所遭受的批評和學說分歧，了解批判教育學的不同修正版本，並將上述現象視為文本政治的過程。結語部分包含對批判教育學在臺灣的觀察和省思。

關鍵詞：文本政治、女性主義批判教育學、批判教育學、馬克思主義

- 本文作者：王慧蘭 國立屏東教育大學初等教育學系助理教授。
- 投稿日期：2004年11月3日，接受刊登日期：2005年10月8日。

Critical Pedagogy: Power Struggle, Textual Politics and Educational Practice

Hui-Lan Wang

Assistant Professor, Department of Elementary Education,
National Pingtung University of Education

Abstract

Critical Pedagogy has become an increasing important academic discourse in the field of sociology of education recently which provided many questions and warnings for reflecting the structure and practice of education in Taiwan. Briefly, there are two main domains in this articles: one is to clarify the characters of critical pedagogy by treating it as the discourses and practice toward struggle of power, liberation and praxis of democracy, the other is to investigate the criticism and division of critical pedagogy, explore different versions of critical pedagogy and put it as a process of textual politics. The conclusion including the discussions about the influences and implications of critical pedagogy in Taiwan and some reflections.

Keywords: textual politics, feminist critical pedagogy, critical pedagogy, Marxism

壹、前言：「他們」和「我們」的critical pedagogy (ies)？

目前國內對於critical pedagogy有不同的解釋和翻譯，爭議主要源於pedagogy是一個介於teaching和education的中間概念，在中文語境很難找到一個令眾人滿意的詞語加以定位。主張譯為「批判教學論」的學者，藉由扣緊英文字義和Paulo Freire的論述推敲出字詞的範疇和適用性，強調「教育學」是嚴謹的學門，而「批判教育學」的翻譯有浮誇之嫌；主張「批判教育學」或「批判教育論」的學者，強調批判教育論述的廣泛範疇和政治議程（pedagogy不只是教學，更是政治、文化行動和自由的實踐），以及西方批判理論的發展和傳播原本就是一種批判和轉化運用的歷程，應強調概念脈絡的掌握，不必拘泥於字義或「正名」；也有人乾脆不站任何一方，認為概念翻譯的正當性根本就是一種語用政治學。學術譯名的爭議不是壞事，至少讓我們思考概念或論述在不同意義體系的搬移。從知識社會學的角度而言，任何思想都是「鑲嵌」（embedded）在社會情境之中，鑲嵌意指概念思想的緣起條件，也暗示概念思想在不同時空被再詮釋的複雜過程。從後結構主義的角度而言，文本的閱讀即是消除唯一聲音，讓文本變成「眾聲喧譁」或「多音重鳴」，critical pedagogy的淵源有其歷史脈絡，但在「理論旅行」的過程中，作者的論述已被讀者的論述所取代轉化，讀者／作者根據自己的身處情境和問題意識重新建構論述的面貌。本文採取「批判教育學」為中文譯名的原因，除了參考方永泉（2003）¹的說法外，也因研究者贊同Stanley Aronowitz（1993）所言，即Freire的pedagogy常被詮釋為一種教學方法而非

¹ 方永泉在《受壓迫者教育學》（*Pedagogy of the Oppressed*, 1970/2000）一書的中文譯序中，說明其採取「批判教育學」為譯名的主要原因有三：一是沿襲國內教育學界已有之譯法；二是採取歐陸國家對於pedagogy一詞的用法較偏向教育學；三是認為Freire在《受壓迫者教育學》一書中的關懷超越了教學方法的論述（p. 39）。

一種哲學或社會理論，這種對Freire學說的狹義解讀反映出美國學界對於「方法的崇拜」（the fetish of method），忽略了Freire以教育中權力關係的轉換（從教師到學生）為起點，進行一種超越教室的文化革命行動（p. 8-9）。在critical pedagogy的語意脈絡中，pedagogy的含義比teaching更深遠、複雜，故本文選擇以批判教育學為中文譯名。

為何討論批判教育學？只因為它是當前臺灣教育界的「時髦」玩意兒或「顯學」？或是有更深刻的意義？當然，學術界的「流行」往往並不同於「正確」。批判教育學起源於南美，在北美的發展過程中有其內在分歧，既受到推崇也遭受許多攻擊和質疑，在世界各地的影響和發展也不盡相同。Freire的論述基本關懷即是思考人在社會生產關係中如何被異化和壓迫的困境，臺灣學界對於批判教育學的引述從成人教育開始，解嚴之後臺灣社會運動的蓬勃發展和弱勢者的發聲需求，促使西方左派思潮大量被引進和運用，「解放」、「自由」、「增權益能」（empowerment）成為學術界的流行概念，也是生活世界中個人尋求自我認同和權力的重要參考。但當批判的語詞被大量運用，解放的意象逐漸流行，甚至呈現「意義稀薄」的狀態後，我們或許必須再回到西方教育左派思潮的基本精神和問題討論，以尋找實踐的活力和批判意識的深度，雖然事實上所謂教育左派本身也已經呈現分歧和激辯，社會本身的快速發展更是超乎社會學的想像和分析。

近年來批判教育學逐漸成為臺灣教育社會學領域中的重要論述，對於反省臺灣教育的深層結構和實踐提出許多的質疑和呼籲，早期的介紹文章如宋文里（1995）對Freire「問題陳顯」（problem posing）概念的說明，以及臺灣教育學術生態的批評、論述專書（周珮儀，1999；張盈堃，2001）的出版、Freire與Peter McLaren等批判教育學代表人物重要書籍的翻譯（方永泉譯，2003；蕭昭君、陳巨擘譯，2003），此外相關的學位論文也逐漸出現。本文擬直接切入幾個面向討論批判教育學的相關問題，因此對許多批判教育學的關鍵概念可能著墨不多，有興趣的讀者，可自行參閱相關文獻，找尋概念的脈絡性意義。

本文主要探討兩個面向：一是了解批判教育學的學說特徵，將之視為一種對抗權力的文化論述和民主實踐；二是探討當代批判教育學所遭受的批評和學說分歧，了解批判教育學的不同修正版本，並將上述現象視為文本政治的過程。結語部分包含對批判教育學在臺灣教育學界的影響觀察和省思。

貳、批判教育學作為一種對抗權力的文化論述和民主實踐

任何知識的起源都必須注意其「關聯性」和「局部性」，也就是說，任何知識的起源都是特定時空的產物，有特定的社會脈絡條件和經驗基礎，解釋運用也應有所限制。上述的說法亦可用來檢視批判教育學。基本上，批判教育學不是一種「教派」，而是一種「運動」，沒有宗教教主或首席詮釋者，而是不同層次的解放需求、思想概念和實踐路線被放進批判教育學的大傘下。McLaren（2003: 14）認為批判教育學有其緊張和衝突，且陷於矛盾的困境中，不應被視為一門統一的學科。上述說法顯示批判教育學是一個包含複雜的論述場域，其中不同學者借用那些理論概念以達到哪一種規準或層次的社會正義，殊難分解（教育左派的知識系譜和空間分布實有待釐清，但本文不擬處理）。

事實上，教育中所謂的批判理論學者在過去二十幾年來有其不同的理論參照，由原先Karl Marx、Antonio Gramsci、Raymond Williams、Nicos Poulantzas、德國的法蘭克福學派、美國的Harry Braveman、Manuel Castells等，以至晚近政治和社會學理論的後現代轉折，法國學者Jacques Derrida和Michel Foucault的理論概念為當代教育學者提供許多新的研究視野和問題。教育社會學的分析焦點從鉅觀的經濟、階級和教育的關係，擴及到語言、論述、再現與認同的政治學（Hargreaves, 1999）。

歸納而言，批判教育學的理論根源大抵是針對西方啓蒙運動之後對於理性問題的爭議（理性是普遍的或片面的）或Marx的問題架構（上層或下層

建築、多元決定或經濟決定、相對自主性或壓迫關係的再生產），促使在不同時空、擁有不同身分位置和問題的個人運用不同概念工具進行一連串的學術對話和實踐。有關批判教育學的立場觀點之爭將在下文提及。

(一)批判教育學的學說基礎

Marx的名言：「哲學家們只是用不同的方式詮釋世界，但問題在於改變世界」，延續馬克思主義對西方啓蒙運動之後社會理性的追求，強調社會理論和解放實踐的結合，批判教育學並不是為學院的知識生產和辯論服務，而是一種對弱勢和受難者的關懷和社會責任。批判教育學對於教育的看法和批評其實是一種政治進程的開展，即朝向真正自由民主社會的努力。

根據Marx的方法論，McLaren指出批判教育學對理論採取「辯證」（dialectical）的觀點（McLaren, 1998/2003: 193-194），強調理論的思考是在不同的面向（如觀念／客體）來回觀照，理論和實踐是一個動態過程而不是各自分立。Marx強調事物二元劃分（如身／心、主體／客體、觀念／物質）後的統一和整體性，再藉由事物的整體性中表現出差異複雜性、內在矛盾性和動態演展性（黃瑞祺，1994：18）。藉由Marx的辯證法（dialectics），一方面強調對現存事物的否定和自我批判，另一方面強調事物的潛在性和可改造性，如此構成了批判教育學對於傳統教育的批評和重建基礎。

在《受壓迫者教育學》（*Pedagogy of the Oppressed*, 1970/2000；方永泉譯，2003）一書的第一章，Freire即聲明他的主要關懷是對於「人性化」（humanization）和「非人性化」（dehumanization）的歷史考察和經驗思考，由此揭示學說的馬克思主義基礎和規範價值，也開展了他對於社會或教育過程中促使人「異化」的重要觀察和分析，強調解放是對抗人在各種社會制度、生產關係和形式中可能淪為「物」的困境。教育應是一種自由的實踐，社會關係的本質應是愛而非占有或支配。即如黑人女性主義學者hooks（1989: 131）所言，愛是對話的基礎和本質（love is at the same time the foundation of dialogue and dialogical itself），有能力的主體是產生於愛的對話關係中而非支配的關係中。

Freire強調人的存有是一個不斷成為（becoming）的歷程，人性應該是充分而完整的，而非扭曲和片面的。根據《受壓迫者教育學》整理出Freire對壓迫者和受壓迫者應發展的自我覺察或實踐行動的看法，如圖1。必須注意的是，壓迫者和受壓迫者是處於一種交互作用的社會關係中，彼此的行動和利益是交雜的，解放即是對壓迫關係的省察和重構，是必須透過對話－意識覺醒－實踐－修正－再實踐的動態循環過程。壓迫者／受壓迫者並不單指具體的個人，也是指因某種社會生產關係和交往形式而形成的群體。

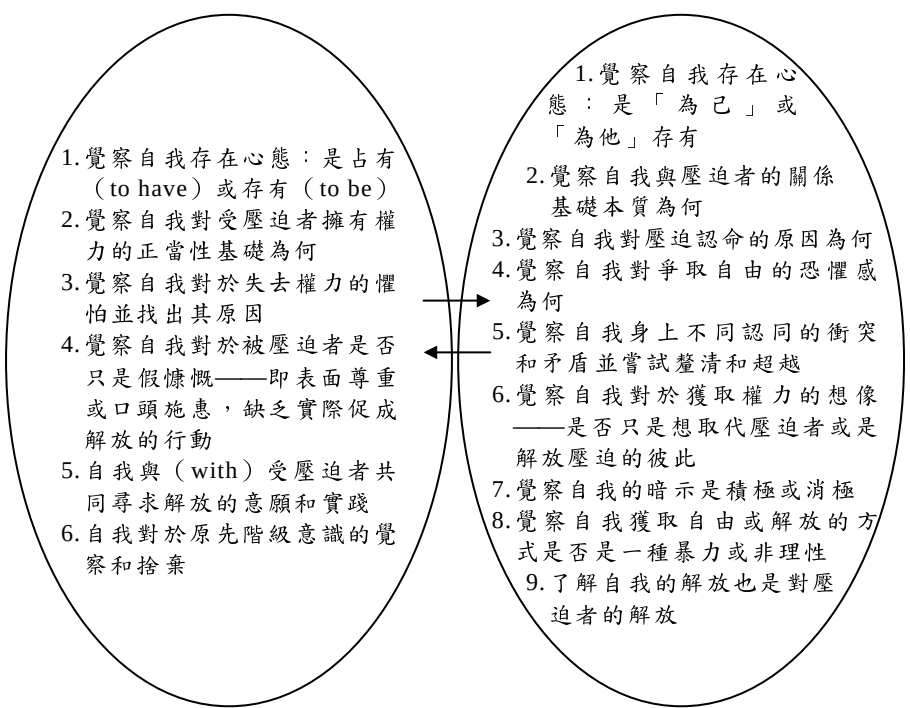


圖1 「壓迫者」與「受壓迫者」應發展的自我覺察或實踐行動

Freire在其作品中，明確指出壓迫者／受壓迫者關係形成的歷史脈絡或文化成因、壓迫的不同形式和反應、社會壓迫或自我壓迫的思想如何產生和

內化、解除壓迫朝向解放時可能面臨的問題和困境等。**Freire**的學說被許多受壓迫者擁抱（全球銷售七十五萬冊，更不提那些在拉丁美洲或非洲口耳相傳的影響），視為對抗壓迫的聖經。但必須注意的是，**Freire**的主張絕不同於暴力報復或權力惡鬥，或是一種虛假的和解，而是強調人在社會關係中對自我與異己的觀察、視野交融和平等對待，一種真誠而對等的相互回應。

Freire的分析和建議常被指為不夠具體，對於壓迫者／受壓迫的二分法也引起了一些批評，有人批評**Freire**的自由或解放過於天真，或是有將自由視為「本質論」之嫌疑。但也因為思想中存有許多空隙，因此**Freire**的思想可以在不同時空脈絡被持續補充和接合運用（**McLaren, 2000**）。例如女性主義學者和黑人學者進一步呼籲批判教育學必須加入對「隱藏於語言中的權力關係」的覺察，以及壓迫關係中的「性別因素」和「種族因素」的分析（**Ellsworth, 1992; hooks, 1993**）。這些概念都被加入**Freire**晚期的作品中。

黑人女性學者**hooks**（1993）曾提到當她初次閱讀**Freire**《受壓迫者教育學》時所受到的震撼和感動（一種對於生命的飢渴得以被滿足），因為她在其中找到分析自己身為一個黑人勞動階級女性的生命經驗的真實語言，雖然**Freire**並未談到女性受壓迫者的狀況，但**hooks**認為種族和階級的印記對她而言，更是一個深刻且重要的壓迫經驗。**hooks**認為**Freire**的作品充滿了寬容的精神和開放心胸的特質，是美國學界及女性主義學界常缺乏的特質，而**Freire**的偉大之處足以讓人原諒他對於女性經驗的忽視，更何況**Freire**在其後期的著作中，常提及女性主義對他思想的啟發，以及他自己與女性主義的關係。「假如女性是批判的，她們就必須接受我們身為男人的貢獻，就如同工人必須接受我們作為知識份子的貢獻，因為它既是一種責任也是權力，即我必須參與社會轉化。然後，假如女性在她們的抗爭中負有主要的責任，她們必須知道她們的抗爭同時也是我們的抗爭，也就是那些世界上不接受男性優勢位置的男性們。種族主義也是一樣……」（**Freire**引自**hooks, 1993: 153**）。**Freire**（1993）曾舉例，解放是為了民主，但對於世界上不同的人而言，民主或許有不同的意義，有些將民主等同於資本主義的掠奪和貪婪，殖

民的野蠻事實，有些將民主視之為眾人社會正義的平等解放層次——不僅在民族國家，也在社會運動、文化形式、制度實際和主體性批判模式的形塑（p. xi）。所以Freire所談的自由或解放不是鐵板一塊，而是一種不斷反省追求和實踐的多層次歷程。

在教育的知識論上，Freire採用John Dewey實驗主義的取向，強調學生經驗的優先性，以及教育和社會民主的重要連結。但同時Freire比Dewey更透視到殖民現象或階級對教育的影響。Freire的意識覺醒是指在教育過程中，學生對身處的世界有一種醒覺，發現自己有能力改變世界，並且掌握物與我之間的關係，從客體（object）變成主體（subject），知道自己能創生並改造文化，這是整個教育的最重要目的。教育不是知識的灌輸，而是由學生的經驗和世界出發，將世界的共同問題展現在學生眼前，共同去解決，這種教學法Freire稱之為「問題陳顯」。學生意識自己的世界能由自己去掌握和改變時，學習成為必然的事，學習的動力不是教師的命令或考試，而是學生的自我經驗、問題和動機。教師的角色從知識擁有者和傳遞者變成生命啓導者及點火者。

（二）批判教育學的對抗方法和具體策略

「讓教育更政治，讓政治更教育」（making the pedagogical more political and the political more pedagogical）（Giroux, 1988: 127）被視為批判教育學的重要宣言。前者提示揭露教育中的權力關係，後者強調教育的影響應穿透教室和校園，成為政治批判的重要聲音。

Freire以階級為主要分析基礎，但在後現代社會中，消費和交換關係構成社會關係的重要基礎，每個人都生活在社會體系或日常生活世界的關係網絡中，在社會分工、角色分配和從屬關係中，我們都可能在有權力／無權力、壓迫／受壓迫的界線和身分中轉換，例如教師可能是學生的壓迫者，但也可能是國家霸權的受壓迫者，因此所謂壓迫／受壓迫的界線其實並不易截然劃分。受壓迫者不只是反抗壓迫者，也必須抗拒自己內心的虛假意識——即那些被灌輸的「自貶意識」或與被壓迫者之間關係乃「天經地義」的錯誤

意識。因此對於兩種角色的可能社會關係必須運用哲學人類學的反省和覺察，努力尋找人受到壓迫和異化的歷史因素和社會脈絡，以找出突破的策略，改變原有的權力壓迫關係，讓所有人都是追求自由者。

Freire強調教師作為文化工作者，不應是社會既有意識型態和知識的承載者和灌輸者；教育不應只是知識的儲存（banking）過程，更應涉及解放和正義。教師必須是一個跨越邊界者（border-crosser），對自我生存其中的文化和意識型態保持一種反思批判的距離，因為在慣有的社會價值和文化範疇界線內常使教師封閉在某種自以為安全的地域空間，而失去對現況可能的質疑、關照和批判轉化的能力。批判教育學主張教育不應只侷限於個人心理認知層面或學校教育的社會化或經濟功能等，更應洞察教育中的文化選擇、認同的形成和差異、不平等和正義等議題。個人應真切反思自我的受教和文化經驗、質疑學校生活中習以為常的規範價值、開放傾聽不同社群（種族、階級、性別）的價值和聲音、洞察教育學術的權力關係、論述形構和實踐形式等（Sleeter & McLaren, 1995）。

為了突顯批判教育學的「特色」，學者不斷為pedagogy貼上「正名」或「解釋」的標籤：「解放教育學」、「對話教育學」、「抗拒教育學」、「革命教育學」、「後殖民教育學」等。另一方面，基於對批判教育學的批評和修正，也有學者相繼提出其他名詞。例如hooks（1994）從女性主義的角度，揭露大學教學場域中對「腦」和「抽象知識」的重視，而忽略了「身體」和「真實感受」在師生關係中的重要性。「身體」在知識的殿堂中總是「存在卻不可見的」，與身體相關聯的慾望也是被壓抑的。所以hooks嘗試顛覆學院裡身心二元分立的迷思，讓身體的經驗和內在慾望變成「可見的」和「可討論」的。換言之，基於女性主義的教學觀，打破私領域／身體和公領域／教室之間的界線，讓愛慾與情色慾望（eros and eroticism）（愛慾不只是性慾，也是促進自我實現的力量）得以被正視，多元的價值觀可以被自由討論，嘗試連結教學與生活實踐，轉化師生關係和每個人的世界觀。她強調「交融教育學」（engaged pedagogy）是一種經驗領域的重要跨越和解

放。

在《跨越邊界》（*Border Crossings*, 1992）一書中，Giroux邊界的比喻暗指權力擁有、世界觀和自我認同的分野，邊界的跨越即是解殖、多元對話和邁向真正民主的過程。跨越邊界的呼籲，來自對傳統教育實踐和研究保守性格與實用取向的反動，強調廣義的教育應與文化、社會、歷史和政治深切關聯，而不只是順民意識的灌輸、謀生技術的傳授和資本主義生產體系與價值的再製。Giroux以「對抗文本」（counter text）、「對抗記憶」（counter memory）、「差異政治」（politics of difference）等概念作為其對抗傳統教育觀的核心策略。對抗文本強調讓學習者覺察文本建構的政治性、如何透過逆向解讀與改寫以重新塑造解放主體；對抗記憶強調對歷史記憶的重新詮釋和建構；差異政治強調讓學習者覺察差異的論述和建構。而教師作為轉化型知識份子的角色則是教育批判和改革實踐的根本動力（Giroux, 1988, 1997）。

簡言之，藉由批判識能的增長，批判教育學都強調對各種霸權形式的辨識、釐清、揭發、對抗和超越，包括個人所處的社會權力和文化語言脈絡、某一國家內部的文化霸權或全球資本主義霸權。批判教育學可視為一種對抗權力的教育論述和實踐，以追求普遍的社會正義為目的，社會學理論中有關權力、意識型態、權威、統領（governance）的論述都可以作為批判教育學檢視權力和壓迫的資源。

參、文本政治：對批判教育學的批評和分歧論述

根據上述，批判教育學可視為一種「政治文本」（political text），即透過分析社會世界中權力關係和受壓迫者的情境，喚醒解放意識和革命行動，論述的最終目的不是學院知識的生產，而是系統和生活世界全面解殖的政治行動，所以Freire、Ira Shor或McLaren有些文章很像顛覆教育現況的行動手冊，戰鬥意味極濃，有很強的感染力和行動誘發力，但也被右派衛道人

士視為危險之作。

另一方面，批判教育學本身的產生和變化與「文本政治」（textual politics）有關，其中涉及思考教育實踐的不同政治意識型態和立場，以及學術論述的生產和傳播生態中的權力關係。Lemke（1995）指出，「文本政治」的概念主要是說明論述和社會動力的相互關係。廣義的文本泛指我們生產意義的媒介，例如言語、圖畫或行為；政治則是我們運用權力以形成社會關係的歷程。文本政治主要探討意識型態的生成和傳遞，與社會脈絡、論述形構、個人或群體的立場有關。文本政治強調「意義」解讀的社會脈絡和個人立場，以取代所謂的「真理」概念，因此文本的解讀可以是多義的。

（一）對批判教育學的批評或修正

對批判教育學的主要批評之一來自女性主義學者，我們將在下文分析批判教育學的兩個主要文本和其理論脈絡，在此先說明Freire等人的批判教育學主要遭受到哪些質疑和批評。

Tinning（2002）討論了將批判教育學運用於澳洲體育教育的一些回應和問題，分析過相關文獻後，他發現在後現代情境的大學教室中運用批判教育學的效果似乎十分令人挫折。Tinning將之歸因於後現代社會的風險和高度不確定性。引用D. Carlson的看法，Tinning將柏拉圖《對話錄》中三種修辭的型態混合運用於批判教育學的實踐中，稱為「中道的教育學」（modest pedagogy）。中道教育學擬透過三種層次和不同的媒介引發學生的解放意識：(1)邏輯，批判的分析聲音結合科學和哲學的真理遊戲；(2)氣魄（thymos），從失力者（disempowered）、失權者（disenfranchised）和被邊緣化者的觀點和位置發出反對不正義的憤怒之聲；(3)故事，訴說故事的個人聲音、文化的神話、自傳和文學。透過這三種層次，正統的知識得以被拆解和重新詮釋，個人的生命經驗可以在教室中發聲、呈現和分享，社會集體記憶可以被建構和重新分析，再和社會制度與歷史脈絡做批判性的回應、對話。

事實上，對於學校教育現況的歷史感和實踐反思，絕不是教育左派的專

利，而是所有教育工作者或社會人都應該具備的「社會學想像力」，在其中容許一種對教育問題的真實批判和教育潛能的可能想像。任何學校施為或學科教學都涉及傳遞的形式和內容。傳遞的形式與文化中或隱或顯的人性論和權力論述有關，傳遞的內容與某一時空的「真理政權」有關。眾人對批判教育學的指責可以是一種提醒，以避免教育左派流於剛愎自用。

女性主義學者Lather（1998）從學校組織的特性和師生關係中的權力觀點出發，直言在教室中實施Freire等人的批判教育學是不可能的：

我完全信服後結構理論所說的，不可能從我們目前的優勢地位和布滿空間的意義政權，去擴展社會正義或朝向我們所鼓吹的正統價值。在學校場域中實施批判教育是不可能的（p. 495）。

女性主義學者對男性批判教育學的批評和質疑，除了因為不同的理論基礎外，主要與前者強調批判教育學在教學實踐層次的「應用可能程度低」或「不好用」有關。歸納而言，女性主義者的質疑包括：(1)教師和學生所擁有的權力有差異，無法以平等概括之，而批判教育學未能覺察、正視這一點；(2)讓學生閱讀或接受批判教育學的世界觀，是否也是一種意識型態或強迫的學習；(3)批判教育學所強調的啓蒙和理性似乎十分生硬，語言過於抽象和理想化，難以落實到教室生活的實踐；(4)教學效果不彰，學生對於所謂權力和資本主義的議題大多無動於衷或不感興趣，意即成長於後現代情境、資訊社會和資本主義商業體系中的大學生無法體會批判教育學的歷史語境和抗爭意義；(5)中小學教師的女性特質和中等收入，使她／他們對於McLaren所提教師應教導學生打倒資本主義的宏大企圖覺得非常遙遠而無力（Jackson, 1997; Miron, 2002; Tinning, 2002）。從學校實際教學的角度，批評者常指責批判教育學者自詡為道德的代言人，但本身也不免是一種天真的革命論或具有壓迫性的意識型態，過度強調解放和二元對立，忽略了學校生活的知識建構和道德規範層面，也抹煞了學校教育本身在社會民主過程中持

續的可能變遷、改革和進步。批評者認為教育左派的思想過於偏激，空談教育理想但無法切入學校教育的實際生活問題，最終只會將學校帶到虛無的解放和學習的無效。

Miron在其《革命教育學的禪：有中間的途徑嗎？》（2002）提到，教師本身也是受壓迫群體，必須先有解放的教師才可能有解放的教學和學生。批判教育學以「革命」為重要使命，就必須先讓中小學老師對這個字眼有真正的體認和領會，並產生自己可以運用於教學實踐的意義，命名（to name）的活動就是一種反省和實踐的開端。

（二）批判教育學的兩種主要文本和「馬」、「後」之爭

女性主義學者（Ellsworth, 1992; Gore, 1993）從後結構／後現代主義的角度批評Freire等人的「男性的批判教育學」是一種「壓迫性迷思」（oppressive myth），因為上述男性學者的論述大多忽略女性的議題和解放，未能對社會語言中的性別貶抑加以覺察，強調公領域而忽略私領域，而後者恰是女性解放的重要場域。Luke與Gore（1992）兩人合編的*Feminisms and Critical Pedagogy*，雖然女性主義一字是複數，代表書中九位女性學者的不同聲音，但這些聲音的基本調性是後結構主義。因為與馬克思主義有不愉快的結合，所以女性主義轉向擁抱法國後結構主義，尤其是Foucault的一些想法，後結構主義女性主義學者對於批判教育學的批評主要是針對馬克思主義對於女性勞動的忽略和解釋力有限的階級觀念。質疑所謂階級為主、革命的修辭都有其壓迫性和實踐的困境。企圖以後結構主義重新打造馬克思主義的思想，將政治經濟學中被忽略的主體以重新放回中心。這本書被視為美國談女性主義與批判教育學的重要著作，在書中，批判教育學被描述為一群男性學者（包括Freire、Giroux、McLaren與Isor等人）所生產的學術論述，其中固然有善意或解放的語言，但也有許多壓迫性的迷思，必須被仔細檢視。後結構女性主義強調對認同、語言、論述、二元對立思考邏輯、主流性別意識霸權的顛覆與自我認同意識的內視。正是這種對文本的批判和自我認同意識的內視，引發了其對批判教育學男性文本的批評。「從女性主義的角

度而言，基進教育學的論述建構了一個男性主體（masculinist subject），使得它為性別所設定的解放議程在理論和實踐上都變得有問題」（Luke, 1992: 25）。

教育學術中的菁英女性如何通過並突破男性學者論述的氛圍？「女孩們」（girls）嘗試以一種批判的態度，重新閱讀和解構「父親們」（fathers）的「大論述」，書中的女性學者強調對批判教育學男性大論述的「不易閱讀」（uneasy reading）經驗（Luke & Gore, 1992: 3）。後結構女性主義對男性學者所建立的批判教育學提出的質疑是：在男性學者所建立的學術論述中，女性或女性經驗如何成為「他者」（the Other）或「被再現的客體」（the object be represented）？為何批判教育學所強調的解放或增權益能等概念，在實際教室或教學歷程中往往是很難實踐或根本不可能實踐的？因此，上述批評也可以視為是學術領域中女性抵制的抗拒和超越，將批判教育學從一個被普遍擁護視為追求正義的英雄形象變成一個可被批判、實踐和脈絡化的女性主義教育學理論。女性主義教育學者希望能批判地去檢視教學生活表面下的潛在基礎，強調概念的不連續性、特殊性、實際生活故事中的相關論述，強調以實踐為中心、脈絡化的和開放性的教育實踐思維。歸納而言，Weiler（2001）認為女性主義後結構教育理論的論辯和分析的焦點有三：一是挑戰制式的、同一性的「女性」概念，以及認為女性教育學將會引導發現女人或男人經驗的集合體；二是批評在現代性計畫，以及批判的、民主的或Freire等人在教育學中有關控制、抽象理性和普遍真理的概念；三是強烈批評男性教育理論家在持續的現代性、普遍性中未能將性別列入討論、意識到其男性優勢、或在現代主義者所視為普遍性的專家和菁英宣稱中討論其父權本質（pp. 70-71）。

後結構女性主義教育學者不僅提出對於批判教育學解放論述的質疑，也對所謂「解放教學」或「女性主義教室」抱持過度天真或樂觀的想法提出批判。Gore（1993）認為不論是批判教育學或女性主義教育學都是基於一種道德的訴求以改造社會，但這些對學校現況的批判往往忽略去反省其限制。例

如教學的限制究竟是如何被建構和生產的？從Foucault的權力網絡和運作概念出發，Gore質疑批判教育學或女性主義教育學中有關增權益能的說法，大多還是需要一個有能力的能動者（通常是教師）作為發動者，但教師本身在父權社會體制所處的社會位置、教學的歷史建構及社會調節的論述等，都使得教師作為一個能動者的可能性受到阻礙，更遑論對學生增權益能？權力不應被視為一種個人財產或持有讓渡的觀念，否則是過度簡化了權力的社會運作（pp. 57-59）；另一方面，向學生強迫推銷解放或革命的教育意識型態，本身也是一種真理政權的權力展現（p. 63）。

Ellsworth（1992）則是以她在Wisconsin大學開設「種族主義與媒體教育」的課為例，舉出批判教育學許多解放概念在教室層次的不可行與衍生問題，尤其批判教育學中對於學生是受壓迫者、是沉默的他者（the silent other）的預設，往往是一種壓迫性迷思，因為教師本身和學生群體的內在異質性（不同的種族、階級、性別、宗教背景等），「學生（尤其是女學生）的發聲」並不必然代表一致性的受壓迫者聲音，而可能是各種不同的利益和價值在教室中競爭和辯論。Orner（1992）指出Giroux與McLaren等人預設學生是受到壓迫的無辜者，發聲被視為是邁向民主社會重要的公民素養，但為何受壓迫者必須發聲？他們為誰的利益發聲？所說的話是如何被說者和聽者接收、詮釋、控制、限制、給予規訓和歸類？說與聽的社會脈絡又如何？人們的聲音被聽到後有何用處？（p. 76）發聲的訴求基本上預設著一個拒絕被異化和疏離的主體，但學生為何卻往往被教師或學校制度定位為他者？學生的發聲被預設為真實的（authentic），但事實上卻是被重重的機制所調節或詮釋（例如教師權威、各種不同的教育論述，以及各種有關學生個體的解釋論述）。

根據Gore的分類和相關文獻（Ellsworth, 1992; Gore, 1993; Lather, 1998）我們可以將目前批判教育學的發展分為兩種主要的文本，如表1所示。值得注意的是，這是一個女性主義學者的劃分法，性別在此是一個重要的分界概念，但必須注意的是兩種文本的界線並不是絕對的，女性學者也從

表1 批判教育學的兩種主要文本

	馬克思主義批判教育學	後結構女性主義批判教育學
思想淵源	Marx 的人道主義和政治經濟學、批判理論、解放神學、Antonio Gramsci 文化霸權	後現代主義／後結構主義 Jean-Francois Lyotard、Michel Foucault、Jacques Derrida
代表學者	Paulo Freire、Henry Giroux、Peter McLaren、Michael Apple、bell hooks、Kathleen Weiler	Elizabeth Ellsworth、Jennifer Gore、Lather Patti、Carmen Luke
主要關懷	1. 拆解、對抗資本主義對人的剝削 2. 拆解、對抗國家霸權對教育的控制 3. 對教育體制中工具理性的批判 4. 免除「人被異化和受壓迫」的社會困境（以階級訴求為主，亦包括種族和性別）	1. 性別差異的揭露、性別論述的發展作為女性解放的實踐 2. 教學層次的解放實踐（不只包括性別，部分也包括階級和種族，如 hooks） 3. 價值的多元性和多中心
重要概念	1. 追求普遍的真理、社會正義和解放 2. 為弱勢者發聲或促使發聲（voices） 3. 權力的抗爭主要是向既有權勢者或壓迫者，反抗全球資本主義體制和國家霸權	1. 沒有普遍的真理、社會正義和自由、自由總有其情境限制（situated freedom） 2. 弱勢者能說（talk），但未必能真正發言（speak） 3. 代言人之權力正當性必須受到檢視 4. 權力無所不在，因此抗爭必須包含對內或對外、論述或實踐
分析重點	運用文化霸權或經濟再製的概念分析社會階級的形成、壓迫的生產關係和社會結構	運用「解構」、「心理分析」或「論述分析」探究日常生活世界的差異政略、認同政略，探討論述權力和社會脈絡的關係

Freire的思想中獲得思想的啟發，如hooks（1993）、Weiler（1991）即以馬克思主義和Freire的概念作為女性主義的分析基礎，Freire本人也不排斥以「後現代主義」的角度分析權力和壓迫的事實，而Giroux更是非常明顯地從批判理論的語言轉向後現代的語言。Michael Apple在此出現的原因是，雖然他在文章中不常用「批判教育學」這個名詞，但大多數他的文章都是站在馬派的立場發言，故也列入。當然教育左派並不只是「男女對抗」，也有理論

派系的問題。例如Popkewitz（1998）、Popkewitz與Brennan（1998）在近十年來都以Foucault為其研究解釋的主要基礎，就與Apple和McLaren等人路線不同。

另一方面，McLaren自言是忠實的黑格爾馬克思主義者（堅持相信Marx的人道主義和雙重否定法，教育左派已經很少有人如此宣稱），對社會革命和解放實踐抱持高度期望。針對批判教育學的分歧，他曾強調：批判教育學應「少說多做」（less in-formative and more pre-formative）、盡量不要成為書寫文字的質問，而要成為基於學生生活經驗的具體教育學（corporeal pedagogy）（McLaren, 1998）。目前，McLaren（2003）憂心地指出批判教育學正處於「十字路口」（at the crossroads），因北美教育左派論述逐漸多元化以至「各說各話」之後，分歧的立場阻礙了共同合作以抵抗資本主義剝削和反壓迫的最終使命。蘇聯和東歐的共產主義政權解體後，美國民眾就認為共產主義已到了終結，對馬克思主義也就十分漠然；2001年911事件後，美國社會對中東恐怖份子的敵意日增、對美國出兵攻打伊拉克行動的默許，上述社會氛圍使得左派知識份子的言論受到許多指責或噓聲。另一方面，在新右（New Right）的「自由市場」意識型態和「全球化」的強勢論述影響下，教育中的左派針對馬克思主義研究的困境，大量採用後現代／後結構主義的觀點，關注於符號和差異政治的分析，或後現代社會中「生活風格」、「慾望」和「消費」的問題，卻忽略階級和資本主義的剝削問題，以及全球的不均等和人的異化。McLaren批評中產階級或學術界已淪為被資本主義收買或催眠的一群，因為他們竟然都認為資本主義是無可取代的發展趨勢（p. 2）。後現代主義立場的批判教育學者主張價值多元和激進民主，因此其發聲比較容易為教育當局所接受，並融入作為教改政策宣言的一部分。

基於上述，McLaren主張批判教育學應該更堅持革命的實踐。借用Allman（2001）之語，主張「批判的革命教育學」（critical revolutionary pedagogy），堅持「階級分析」、「了解資本主義的根本運作邏輯」和「對抗資本主義」才應是批判教育學的首要任務，因為資本主義是一個「無情的

總體化過程，以各種可能的面向塑造我們的生活」，所有性別、種族和階級的議題都可在其中找到分析的基礎（p. 12）。

從Giddens（1984）對於「解放政治」和「生活政治」的區分而言，前者指國家或政府與民間社會的權力抗爭，主要涉及對壓迫、不公平和剝削的解除；後者則指日常生活世界各群體或個人之間的權力磋商或認同形成，也是一種選擇的政治。上述批判教育學的兩種文本可視為不同政治層次的實踐，馬克思主義路線的批判教育學適用於解放政治，而女性主義或後結構主義的批判教育學適用於生活政治。事實上，站在使用者的實際立場而言，分辨是Marx或Foucault似乎不是那麼重要，只要適用、好用，其實兩者應是可以互相補充的。但問題是，學術論述生產或理論學說總傾向於壁壘分明，雖然其實兩種版本有其內在關聯或重疊處，但為了證明自己的信念為最終真理（雖然後結構主義不相信真理，但Foucault儼然已成為真理諸神之一）、爭取自己的「生存空間」或「可被辨識的存在」，以防被對方消滅，對外總必須是立場鮮明的。

上述批判教育學兩種文本產生的重要脈絡與當代西方社會學「馬」或「後」路線之爭有密切關係。西方在1960年代之後社會的急劇變化——包括資本主義經濟生產和交換型態的改變、共產政治意識型態的挫敗、民主政體的多元形式、社會世代間價值的差異——使得傳統馬克思主義的分析方法陷入困境和危機。另一方面，法國思想界自1960年代之後的後現代思想轉折，開始與現代時期的馬克思主義思想產生決裂，針對快速變動的社會世界或啓蒙以來的學術論述展開全面的反思和分析，後現代論述以法國為中心擴散到北美和世界各地，儼然成為一個席捲各領域的重要思潮。後結構主義主要作為一種學術論述，Foucault和Derrida嘗試超越馬克思主義，以「去中心化」和「主體離心化」等概念分析後現代情境的特殊性（朱元鴻等譯，1994）。女性主義在西方各領域的持續發展，不同派別女性主義（社會主義的、基進的、解放的、黑人的，以及後現代、後結構主義的）的共同點是宣稱「性別」作為一種存在的最基本範疇和分析工具。「個人的即政治的」

(personal is political) 是女性主義對於權力(利)意識的重要宣言。

問題是，馬克思主義和後現代主義是否有調和或對話的可能？Laclau與Mouffe（1985）提出「後結構的馬克思主義」（post-structural Marxism），以Foucault的論述分析（discourse analysis）接合馬克思主義，並強調左派應與右派的自由民主合作。Laclau與Mouffe將Marx「經濟－階級－階級革命－共產社會」的理論模型轉換成「論述形構－論述主體－民主革命－基進與多元民主政治」以論述形構，這樣的說法引發「馬」派學者極大不滿，指責Laclau與Mouffe誤讀且終結馬克思主義，但他們也為「後」派學者提供了通往馬克思主義的連結。此外，Fredric Jameson則是強調馬克思主義的不可取代，指出不同資本主義發展時期就有對應的文化風格，因此將後現代主義視為「晚期資本主義的文化邏輯」（張旭東，1996）。上述論述，可作為我們了解批判教育學兩種主要文本如何發展的重要參考。

Lemke（1995）認為，一個有「解釋力」或「好的」社會理論至少應符合三個要求：動態的（dynamic）、批判的（critical）和整合的（unitary）。也就是說，理論應能說明社會的變化和不變之處、應能讓我們透視權力運作的社會歷程（從細微的個人意識到社會制度）、並能連結個別行動者／結構，以及微觀／鉅觀的交互作用和整合解釋。依上述三個規準看來，目前由Freire等人發展的批判教育學似乎仍無法達到上述規準。或是我們應換個角度看，借用Nigel Dodd對於「社會理論」和「規範計畫」（normative project）的區分——前者如結構功能論或馬克思主義，後者則指由思想和信念組成的系統，包含著或隱或顯的價值和理想，以改善現存社會為目標（張君玖譯，2003：2）——批判教育學更像是一種規範計畫而非理論，規範計畫的價值基礎往往是先驗的，因此容易被視為是一種意識型態。但規範計畫既然又是朝向實踐而修正的，因此所有價值相近的概念都可作為這個計畫的資源，甚至採取一種概念的「修補拼貼」（bricolage）以回應實踐所需。批判教育學既然宣稱包含「批判的語言」和「可能性的語言」兩種層次，強調多元觀點，因此必須是一開放的論述空間以包容各種學說和概念資源；強調

反省關照，因此必須與學校和社會生活不斷對話；強調行動實踐，因此必須在不同層次的社會場域中產生解放和具體建構的力量。所以批判教育學的多重文本發展應是可以理解的。

肆、結語：從論述和差異中學習、反省和實踐

批判教育學在臺灣論述的形成和擴展有其歷史意義，此與解嚴後新馬克思主義和後現代主義在臺灣社會學界和教育界的接合有關，也與社會各群體對於爭取教育權和發言權的基進民主（radical democracy）有關。在此時此地，全球文化流通快速且相互影響的架構下，個人認為批判教育學不純然是一種外來「舶來品」，它的思想前身（如馬克思主義）或可能的片段（如解放神學）可能早已影響了臺灣的文化或教育思想，在解嚴前的民主抗爭，也在解嚴後的社會運動和教改運動中²。而這篇文章的「浮現」，主要見證了臺灣左派教育論述的某種歷史累積，但有關論述的實踐和反省，仍是有待努

² 粗略而言，反殖民的思想在日據時代即在臺灣文學中暗自成形，爾後反國民黨統治和社會階級壓迫的思想在臺灣的思想界也持續發聲，只是當時號稱「精神國防」的師範體系因受制於政治意識型態，專業知識又偏向實證主義和心理學典範的行為主義取向，批判的論述在當時似乎沒有發展的契機，只有零星的學者敢批評政府教育施為的不當，如林玉体（1989）。臺灣的留美風潮遇上歐美1960年代的學運風潮，也多少促使西方開放、基進的教育視野和思想逐漸傳回臺灣並產生影響。對於傳統學校黨化教育的批評其實在解嚴前即已開始，例如早期黨外雜誌《南方》有許多指控國民黨黨化教育的批評；解嚴後教育改革民間運動在不同時期有不同的訴求和行動，大抵可歸納為對於國家控制教育的批判、主張人民教育權、教育自由化和社會正義等（薛曉華，1996）。值得注意的是黃武雄（1994，1997）、四一〇民間教改團體（1990）、王震武與林文瑛（1994，1996）的著作，對臺灣教育的批判思考和重構都有相當分析。爾後女性主義團體積極參與兩性平等教育的解構和性別教育的建構、夏林清推動行動研究風潮和基層教師協會、黃武雄推動社區大學等發展等，都是臺灣基進教育和批判教育學發展的相關現象。師範體制內，有關臺灣教育社會學的持續發展和社會轉化（李錦旭、張建成，1999；黃嘉雄，2000），批判教育論述亦逐漸累積一定的論述能量和反省實踐力。

力的過程。批判教育論述的釐清或許可以讓我們更清楚其來龍去脈（雖然並不容易），避免一些過分的天真或可能的盲點。但教育實踐的層面，仍必須與本土的文化和社會底層的運作邏輯相磨合。

批判教育學在臺灣的再脈絡化是值得觀察的現象。**Freire**強調，批判教育學的概念不應變成簡易或空洞的口號，甚至以去政治化的機械式操作讓批判教育學淪為某一種講求速效的教學法。**Freire**的擔心不論在北美或臺灣恐怕都難以避免。**McLaren**就指出批判教育學在北美的「馴化」（domestication）現象——即由原先反壓迫的街頭社會運動和抗爭行動論述逐漸變成大學校院的開設課程或學術文章，被「收編」進制度中而可能失去其原來的生命力和實踐力。

臺灣對批判教育論述的引介，應是融合了「參與對話」與「再述對話」的雙重面向（借用宋文里語），亦即我們是從不同的社會位置和身分參與了批判教育論述在此時此地的「共同建構」。或是說，一種思想在另一個時空被「有意義地」發現和發聲，其實重點不在「原音重現」（再現本身就不等同於真實，這不只是語言的問題，而是脈絡和理解的問題），而是體察和思辯不同時空中文化條件和價值傾向的異同。即如**Crang**所言：

如果我們嚴肅看待對中立知識的批判，那麼我們必須探問自己的動機、文化包袱和傾向是什麼，以及他們如何影響我們的研究，所以自我反身性（reflexivity）意指覺察到研究，並非關注他們及他們的文化，而是關注研究過程中，體現在自己身上的——我們的文化背景與體現在他們身上的文化背景的相遇。（王志弘、余佳玲、方淑惠譯，2003：258）

「對話」是意識覺醒的重要管道之一，問題是，我們與西方批判教育學的真正「對話」如何可能？外來和本土一定是二元對立的嗎？對話是一次即可完成的嗎？意識的覺醒是一蹴可幾的嗎？所謂理性的主體和無壓迫的社會溝通過程，是否也需要相關的知識概念和足夠的批判識能作為準備？面對臺

灣的教育問題，批判取向是唯一的途徑嗎？或只是幫我們思考和解決問題的「方便法門」？這些問題可能有不同的答案，但可以是思考的方向。

缺乏批判性的思想引介或學術寫作本身往往就是集體壓迫形式的共犯，本文或許也難以避免如此的缺點。社會或論述世界充滿著複雜的變動因素，當事人或局外人對於現實究竟「如何」和「為何如此」的描述或解釋，往往是經過某些觀點過濾、取捨後的再現（representation）。批判教育學的討論，涉及對盤根錯節的思想場域進行某種「人爲」的劃界和論述的「取捨」，在其中辨識、尋繹出某些議題和線索加以討論。上述劃界或取捨，與臺灣當前政治社會生態、教育學術的知識氛圍，以及研究者個人的背景和經驗密切相關。對於臺灣的讀者，了解如此外來的學說論述，是一種進出於遠方／本地、他者／自我的疆界，在不同時空中掌握有關歷史、文化、權力、立場、觀點、認同和聲音的複雜活動，活動本身的意義究竟為何，可能因人而異，但至少豐富了我們對社會或文化現象的理解和想像，並促使進一步的社會實踐。

批判教育學究竟啓發了什麼？批判的思考不是一種教學法，而是一種生活的信念、實踐和承諾。在面對許多批判語詞和新的分析概念時，臺灣的師資培育者如何體察自己的文化價值信念和習性（habitus），以怎樣的心態看待教育和教學、以怎樣的方式與不同學生的生命經驗和價值進行碰撞，如何在教學、研究和服務的各個面向折衝，並維持與理想的持續對話，都不是容易的事。Edward Said（單德興譯，1999）批評當代的知識份子是被「拔掉了批判的牙齒」，不再有願景、怯於批判，淪為體制的合謀者，只會做些誇張的瑣碎事情和矯揉做作的反叛，耽溺在文本中而失去對社會不公與不義的實踐和改善。上述話語，謹作為本文的結語和自我惕勵。

致謝：本文初稿曾發表於屏東師範學院社教系主辦之「第一屆社會理論與教育研究研討會：Critical Pedagogy」（2003/10/20），承蒙與會學者與本刊匿名審稿者提供許多修正的寶貴意見，謹此致謝。

參考文獻

(一)中文部分

- 四一〇民間教改聯盟，1990，**民間教改藍圖**。臺北：聯經。
- 方永泉（譯），2003，**受壓迫者教育學**。臺北：巨流。
- 王志弘、余佳玲、方淑惠（合譯），2003，**文化地理學**。臺北：巨流。
- 王震武、林文瑛，1994，**教育的困境與改革的困境**。臺北：桂冠。
- 王震武、林文瑛，1996，**教育改革的臺灣經驗**。臺北市：業強。
- 朱元鴻、馬彥彬、方孝鼎、張崇熙、李世明（合譯），1994，**後現代理論——批判的質疑**。臺北：巨流。
- 宋文里，1995，批判教育學的問題陳顯，**通識教育季刊**，2(4)，1-15。
- 李錦旭、張建成，1999，臺灣教育社會學研究的回顧與前瞻。見國立臺灣師範大學教育學系教育部國家講座（主編），**教育科學的國際化與本土化**，頁285-345。臺北：揚智。
- 林玉体，1989，**民主政治與民主教育**。臺北：師大書苑。
- 周珮儀，1999，**從社會批判到後現代：季胡課程理論之研究**。臺北：師大書苑。
- 張旭東（編），1996，**晚期資本主義的文化邏輯：詹明信批評理論文選**。香港：牛津大學。
- 張君玖（譯），2003，**社會理論與現代性**。臺北：巨流。
- 張盈堃，2001，**性別與教育：批判教育學觀點**。臺北：師大書苑。
- 黃武雄，1994，**童年與解放**。臺北：人本教育基金會。
- 黃武雄，1997，**臺灣教育的重建：面對當前教育的結構性問題**。臺北：遠流。
- 黃瑞祺，1994，**馬克思論方法**。臺北：巨流。
- 黃嘉雄，2000，**轉化社會結構的課程理論：課程社會學的觀點**。臺北：師大書苑。

單德興（譯），1999，知識份子論。臺北：麥田。

蕭昭君、陳巨擘（合譯），2003，校園生活：批判教育學導論。臺北：巨流。

薛曉華，1996，臺灣民間教育改革運動。臺北：前衛。

(二)英文部分

Allman, P. 2001. *Critical Education Against Global Capitalism: Karl Marx and Revolutionary Critical Education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

Aronowitz, S. 1993. "Paulo Freire's Radical Democratic Humanism." in *Paulo Freire: A Critical Encounter*, edited by P. McLaren & P. Leonard. London & New York: Routledge.

Darder, A. Baltodand, M., & Torres, R. (eds.) 2003. *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge.

Ellsworth, E. 1992. "Why Doesn't This Fell Empowerment? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy." in *Feminists and Critical Pedagogy*, edited by C. Luke & J. Gore. New York: Routledge.

Freire, P. 1970/2000. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. 1993. Foreward (translated by Donaldo Macedo), in *Paulo Freire: A Critical Encounter*, edited by P. McLaren & P. Leonard. London & New York: Routledge.

Freire, P. & Shor, I. 1987. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. London: Macmillan Education.

Giddens, A. 1984. *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.

Giroux, H. A. 1988. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. 1992. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.

- Giroux, H. A. 1997. *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gore, J. M. 1993. *The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourse as Regimes of Truth*. New York: Routledge.
- Gur-Ze'ev, I. 1998. "Toward a Non-repressive Critical Pedagogy." *Educational Theory* 48(4): 463-486.
- Hargreaves, A. 1999. Book reviews for "Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher." *International Journal of Qualitative Studies of Education* 12(6): 725-728.
- hooks, b. 1989. *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston: South End Press.
- hooks, b. 1993. "bell hooks Speaking about Paulo Freire - the Man, His Work." Pp.146-154 in *Paulo Freire: A Critical Encounter*, edited by P. McLaren & P. Leonard. London & New York: Routledge.
- hooks, b. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Jackson, S. 1997. "Crossing Borders and Changing Pedagogies: From Giroux and Freire to Feminist Theories of Education." *Gender and Education* 9(4): 457-469.
- Kanpol, B. 1997. *Issues and Trends in Critical Pedagogy*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Laclau, E. & Mouffe, C. 1985. *Hegemony and Socialist Strategy: Toward a Radical Democratic Politics*. London: Verso Books.
- Lather, P. 1992. "Critical Frames in Educational Research: Feminist and Post-structural Perspectives." *Theory into Practice* 31(2): 87-99.
- Lather, P. 1998. "Critical Pedagogy and Its Complicities: A Praxis of Stuck Places." *Education Theory* 48(4): 487-497.

- Lemke, J. L. 1995. *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor & Francis.
- Luke, C. 1992. "Feminist Politics in Radical Pedagogy." in *Feminists and Critical Pedagogy*, edited by C. Luke & J. Gore. New York: Routledge.
- Luke, C. & Gore, J. (eds.) 1992. *Feminists and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.
- McLaren, P. 1998. "Revolutionary Pedagogy in Post-revolutionary Times: Rethinking the Political of Critical Education." *Education Theory* 48(4): 431-463.
- McLaren, P. 1998/2003. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundation of Education* (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- McLaren, P. 2000. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. 2003. *Critical Pedagogy at the Crossroads*. (unpublished)
- McLaren, P. & Leonard, L. (eds.) 1993. *Paulo Freire: A Critical Encounter*. London & New York: Routledge.
- Miron, L. F. 2002. "The Zen of Revolutionary Pedagogy: Is There a Middle Path?" *Educational Theory* 52(3): 359-373.
- Orner, M. 1992. "Interrupting the Calls for Student Voice in 'Liberatory' Education: A Feminist Poststructuralist Perspective." in *Feminists and Critical Pedagogy*, edited by C. Luke & J. Gore. New York: Routledge.
- Popkewitz, T. S. 1998. *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Popkewitz, T. S. & Brennan, M. 1998. "Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices." in *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in*

- Education*, edited by T. S. Popkewitz & M. Brennan. New York: Teachers College, Columbia University.
- Sleeter, E. & McLaren, P. 1995. "Introduction: Exploring Connections to Build a Critical Multiculturalism." in *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*, edited by C. Sleeter & P. McLaren. New York: State University of New York Press.
- Tinning, R. 2002. "Toward a Modest Pedagogy: Reflections on the Problematics of Critical Pedagogy." *Quest* 54: 224-240.
- Weiler, K. 1991. "Freire and a Feminist Pedagogy of Difference." *Harvard Educational Review*. 61(4): 449-474.
- Weiler, K. (ed.) 2001. *Feminist Engagements: Reading, Resisting and Revisioning Male Theories in Education and Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Weiler, K. 2003. "Feminist Analysis of Gender and Schooling." in *The Critical Pedagogy Reader*, edited by A. Darder, M. Baltodand, & R. D. Torres. New York: Routledge.