

批判教學論的要點及其對師生互動的啟示

姜添輝*

摘要

有別於文化再製的悲觀性結構論，批判教學論強調個人價值觀解放與社會重建的功能，本文據此剖析批判教學論重要學者的論點，諸如P. Freire以及H. Giroux等，這類學者主張教育應成為文化論壇，因此教師應具有文化批判的視野，以脫離文本的束縛，使教學成為一個民主的對話歷程，以使學生能積極表達其個別的文化經驗，進而發展學生的獨立價值觀，進而建立民主化的社會型態，儘管此種訴求主要聚焦於價值觀層面，但是，其相關論點仍有助於師生互動。

關鍵詞：批判教學論、文化批判能力、師生互動

*姜添輝，國立台南大學教育學系教授兼系主任

電子郵件：thchiang@mail.nutn.edu.tw

來稿日期：2010年4月23日；修訂日期：2010年6月15日；採用日期：2010年8月13日。

The Notions of Critical Pedagogy and Their Implications for Teacher-Pupil Interactions

Tien Hui Chiang*

Abstract

Different from the perspectives of cultural reproduction, the researchers of critical pedagogy highlight the emancipating and reconstructive functions of education, serving as the base for creating democratic society. Alongside this approach, this article attempts to comment on the key notions researchers like P. Freire and H. Giroux. These researchers argue that education needs to be viewed as a cultural forum, for which teachers need to possess the cultural-critique ability that frees them from the constraints of social values so as to construct a democratic dialogue context in which students are free to express their own cultural experiences and viewpoints. Such a context is able to help students develop independent and critical values, functioning to move society toward democracy. Although such perspectives are mainly confined within the scope of social value, their key notions could benefit the interaction between teachers and students.

Keywords: critical pedagogy, cultural-critical ability, teacher, teacher-pupil interaction

*Tien Hui Chiang, Professor & Chairperson, Department of Education, National University of Tainan

E-mail: thchiang@mail.nutn.edu.tw

Manuscript received: April 23, 2010; Modified: June 15, 2010; Accepted: August 13, 2010.

壹、前言

文化再製（cultural reproduction）理論強調不均等的教育結果，由於此種論點偏向結構論，並將教育視為階級再製（class reproduction）的重要工具，以合法化中上階級的既存優勢（Sibeon, 2004），因而貶抑教育的正向功能，特別是勞工階級學童藉由教育途徑以達到向上流動。不同於此，批判教學論（critical pedagogy）著重於個體創新行動的施為（agency）¹概念，並認為教育具有解放與重建社會的功能，因為透過提問式（problem posing）、跨越文本（text）以及賦權（empower）等教學方式，不僅可以增進師生互動，並可提升學生發展自身的獨立判斷能力，因而提升教學效能。本文將據此分析批判教學論的核心概念，並省思其中對教學的啟示。儘管台灣學者對於critical pedagogy的中文翻譯名稱仍有爭議，由於方永泉（2003）將P. Freire出版的Pedagogy of the Oppressed譯成《受壓迫者教育學》，以及李錦旭與王慧蘭主編（2006）的《批判教育學：台灣的探索》，這些著作陸續出版後，將critical pedagogy翻譯成批判教育學已轉為主流，並且一些研究者又力倡此種譯名的適切性（林昱貞，2002；張盈堃與郭瑞坤，2006）。然而此種爭論卻忽略兩個接續的問題：第一是Williams（劉建基譯，2003）在關鍵詞（keywords）所論述的，字辭的意義並非靜態，而是伴隨社會情境的轉變而改變其既有意義，就此而言，爭辯如何翻譯的價值便大幅下降，因而接續的重要議題是檢證理論的可行性，如同Lukács（1971）所主張的，理論不應停留於思辨的層次，應著重於社會情境的實踐性，否則理論將流於空談。所以本文所要探究的並非爭論critical pedagogy應如何翻譯，而是探討其主要論點及其實踐的問題。由於批判教學論的學者有相當的數量，顧及篇幅的限制，本文將聚焦於兩位代表人物：Freire（P. Freire, 1921–1997）以及Giroux（H. Giroux, 1943–），由於Freire是此論點的開創者，所以下文將先剖析其論點，繼而陳述Giroux的相關論點，最後依據其相關論點省思教學的啟示。

¹ 學界亦有人將agency翻譯成行動或是能動性等，其精確意義是個體能採取脫離結構束縛的創新行動，並且其行動結果足以影響既存的社會結構。

貳、Freire的論點

Freire力主教育應發揮社會重建的功能，此種功能的達成乃藉由社會成員發展出獨立的價值觀，Freire的基本假定是，社會成員具有意識化（或稱意識醒悟）的能力，此種能力需求民主化的對話情境，以使個體能從自身的生活經驗進行省思，發展獨立的價值觀。但Freire指出，目前的教育型態卻採取壓迫性的灌輸，因此教育應採取民主型態的提問教學，以下陳述上述主要論點：

一、意識化

Freire（1990）主張既存制度與知識是權力建構的產物，並可能形成壓迫性的社會情境，因而社會進步的要素之一是其成員應具備批判思維，此種思維不但能使個體從被壓迫的情境中獲得解放，亦能重建他們自身的施為：

要超越壓迫情境，首先，人們必須要批判地認知到此種情境的緣由，因而透過轉化行動，他們可以開創一個新情境，亦即使充滿人性的追求成為可能。（Freire, 1990: 29）

發展此種批判思維的基礎是個體需有意識覺醒（conscientizacao），²其作用是使個體能察覺並省思既存現象的形成脈絡與意圖等，據以進行批判及引導重建的意向與行動。因此「意識覺醒」不僅包含使個體能獨立思考的意義，並包含社會改造的概念。

「意識化」意謂著意識的發展具有改造現實的潛在力量，因為這種意識內涵著對象的知覺，也內涵著邁向對象的意向性（intentionality），所以，意識化的結果便是行動萌發的契機。（宋文里，2006：10）

因此「意識覺醒」使人成為獨立行動的個體，此種主體性的建立使個體成為自我行動的主宰，並能脫離壓迫情境的限制，因而產生解放功能，並且為脫離壓迫情境的限制，必須藉由逆轉壓迫情境的行動以去除此種壓迫性，因而指向重建社會的意涵。

²李奉儒（2003）將之翻譯為「意識醒悟」。

批判理論著重解放的旨趣。解放是一個具有動態性的概念，它包含兩層意涵。一是指人從宰制的情境中脫離，另一是指建立無宰制的生活環境，即是建立一個正義的社會。因此，它有「脫離」與「建構」的雙重意涵。（李奉儒，2006：110）

Freire指出此種「意識覺醒」是歷經「意識半未轉移」（semi-intransitivity of consciousness）、「意識轉移」（transitivity of consciousness）以及「批判意識」（critical consciousness）的過程，「意識半未轉移」意指：

具有此種意識的人是無法領會生物必須性領域之外的問題……意識半未轉移代表人與他們的存在本質產生脫離。在此種狀態，洞察是困難，人疑惑於他們對事物的知覺以及對環境的挑戰。（Freire, 1998: 17）

「意識半未轉移」的下一階段為「意識轉移」，這兩者的差異在於當事者產生摻悟性（permeable），而此種摻悟性的產生乃由於：

當人們發揮自身力量，對自身所處情境所浮現的建議與問題進行感知與反應，並且增加自身能力以進入對話，這不僅與其他人對話，也與他們所處的世界作對話，於是他們變成轉移的。（Freire, 1998: 17）

上文指涉對話的基礎是個體能對外界進行察覺的思辨，而此種洞察能力在於自我的思維能力，顯然Freire將此種主體性視為人的固有潛能，亦是構成人存在意義的要素。而「意識轉移」的開始階段是「素樸轉移」（naïve transitivity），其意義指：

素樸轉移是具有意識的人，這類人幾乎仍然是大眾的一部分，發展對話能力仍然是脆弱的以及易於扭曲，如果未能將此種意識提升到批判轉移的層次，可能被偏執的非理性而形成的狂熱主義所轉移。（Freire, 1998: 18）

接續的階段為「批判轉移意識」（critically transitive consciousness），進入此一階段，個體具有高度的參悟性，因而能以開放的視野以及主動的態度來

檢視既存現象，並對問題作深度的詮釋：

批判轉移的特徵是真實的民主制度，以及符合生活中高度參悟、質問與不停對話等形式……當人進入一個較大關係的範疇時，並且他接收到更大量的建議以及對其所處環境的挑戰時，他們的意識自動變成更為轉移性，然而從素僕轉移到批判轉移的關鍵步驟並不會自動發生，達到此種步驟將需求主動與對話的教育課程，此種課程是關注社會與政治責任。（Freire, 1998: 19）

上述意識覺醒的發展途徑並非是未經思考便接納他人的觀點，而是個體應作為知識與價值的主體，即以積極與主動的反思途徑，來發覺個人與社會文化的關係，以及既存社會現象的特性與目的（郭實渝，2000）。

二、壓抑民主對話情境的囤積式教學

儘管Freire（1998）認為人具有洞察外界現象特性的固有理性思維，並藉此產生人存在的本質與意義，固然外界環境產生的有意義啟示與問題能開啟此種潛能，但是更須依賴對話式（dialogue）的教育。此種對話的有效性仰賴民主、開放與自由表達的情境，對Freire而言，民主型態的教育是無可取代的：

相較於民主路徑、開放與勇敢對話，任何方式皆不可能是更為充足以及有效的方式，來執行我們的教育計畫。（Freire, 1993: 39）

此種民主型態的教育不僅賦予參與者自由對話的情境，而且藉此發展個體的獨立價值與信念，進而開創一個更為開放與自由的社會型態。因此民主化的教育型態具有重建社會的功能：

在一個民主社會的持續改革上，公共教育必須扮演一個關鍵性角色。在此種民主社會，我們所有人皆能有自由與機會從我們擁有的經驗來創造知識。（Freire, 1993: 9）

儘管如此，教育卻未能發揮此種重建功能，這由於在壓迫情境下教育與政治存在密切連結，教育轉變成支配團體進行壓迫的工具，並使大部分社會成員

接受支配團體的思想，因而展現自我壓抑的現象（湯仁燕，2004）。「自我壓抑是被壓迫情境的另一個特徵，它源自於內化壓迫者的意見」（Freire, 1990: 45）。由於內化壓迫者的價值觀造成，被壓迫者無法了解既存情境是服務於支配團體的利益，造成此種怪異現象的主因之一是，教育被操縱成傳遞支配團體價值觀與信念的工具，因而教育內容被視為理所當然的知識，在此種不可挑戰的前提下，教學僅是傳遞預先決定的知識，學生被視為知識的接收器，學習變成記憶而非探索與創造。

師生採取的是對立的態度，代表著主動與被動的關係，教室中是由教師主導的，學生只是在囤積教師給予的資訊，未能有反省、批判思考，及提出問題的機遇。（郭實渝，2000：5）

Freire指出此種囤積式（banking）的傳統教學受制於支配團體，所以此種教學具有特定的政治意圖，以使社會成員成為無知的群眾：

因此教育變成一種積存性的行為，學生是接納的容器，教師為存放者。取代溝通，教師主導議題並作積存，亦即學生耐性的接收、記憶與重述。這是教育的囤積（banking）概念，此種概念允許學生所習得的是，其行動範疇僅僅延伸到盡可能是接收、歸檔與儲存。（Freire, 1990: 53）

囤積式教學不僅反映出社會情境的壓迫性，並作為維持此種壓迫性的工具。此種教學不僅存於專制體制的國家，連美國亦可能發生，只是以不同形式出現。Shor（1992）指出，教育已被用以滿足經濟需求的工具，因而基本能力以及優秀表現取代文化與價值，並轉變為教育的核心，此種轉變足以重新回復教育、課程知識與教師等的威權，因而教學過程並非探索而是背誦，不均教育結果亦不再與文化相關聯，一切將以優秀作解釋，所以成績表現如同是智力與動機等因素的產物。

三、提問式教學

囤積式教學不僅違背民主的概念，也漠視每位學生的獨特文化背景以及生活經驗。因而Freire堅信個體兼具「社會、歷史、思想、交流、轉化與創造性的人」（Freire, 2001: 45），因此應

尊重學生存有的途徑，也尊重他們的價值、知識以及語言，學校體系不應該用以往有利於其他階級的評鑑工具，來評鑑勞工階級的智力潛能。

(Freire, 1993: 37)

為尊重此種多元且獨特的文化意義，教學應轉向民主途徑，亦即提問式教學（problem-posing），其功能是發展學生的獨立信念，

如同一種人性與解放實踐，提問式教育處於如同是根本地位，受支配的人們必須為他們的解放作奮戰。朝向此種結果，此種教育使教師與學生克服威權主義以及異化知識份子主義，並成為教育過程的主體，此種教育亦能使人們克服他們對於真實的錯誤感受。（Freire, 1990: 67）

此種提問式教學具有開放辯證的特點，參與者免除情境的束縛，因而能進行自由對話，進而發展參與者的批判意識，不僅要與自身所處的環境作對話，更要將對話擴展到他人以及世界：

由於欠缺逐增的批判意識，人是無法統合自身於一個具有密集改變與矛盾的變遷社會……如同人們擴大他們的接受度，以感受並回應於在自身情境而產生的建議與問題，並且提升他們的能力，這不僅能與他人進入對話，並且也與世界作對話，他們變成可改變性……意識改變使人們成為可參悟（的主體），並且此種意識使人以完全投入的方式，取代原本對既存事務的高度疏離。（Freire, 1998: 15-17）

將對話擴張到自身以外環境的緣由基於知識是社會建構的產物，在此建構過程中存在權力與支配的特性，因而對話包含的批判涉及社會關係的權力，所以批判並非侷限於課程知識，而是擴展到更大層面的社會關係中。

批判思維的可能性是建立在知識社會學的反思中，是必須論及知識與社會存在的關係。因此，批判必然要面對權力的問題，不論教育關係之內或教育的外部關係。批判所論及的不只是知識層面的問題，更是社會關係。（蘇峰山，2006：37）

開放性辯證提供自由表達的空間，進而使參與者能發展自我的批判意識，而此種發展過程並非由他人以既定的價值觀作引導，而是個體以日常生活的體驗為基礎進行省思，並與其他參與者作雙向的對話討論。

Freire的批判教學論是反權威的、激進的、解放的、民主的、對話的、互動的，將日常生活中的經驗置於課程與教學的中心。（李奉儒，2006：99）

以日常生活經驗作為省思以及對話的依據，此種做法不僅要與實際生活情境作實踐性的結合，更重要的是要脫離既存價值觀的束縛。Shor（1992）以去社會化（desocialization）的概念作相關解釋，他認為經由囤積式教學的社會化，已使教師與學生內化部份支配團體的價值觀與信念，因此提問式教學的意義是去除先前社會化形成的心靈束縛，並以新視野檢視既存社會現象與知識：

自我主導的教室是作為去社會化（desocialization）的教育，此種學習重建教師與學生的支配性制約習性以及抗拒。相互去社會化一定不是一種學習目標……它已是解放教育的一個熟悉部分……對Freire而言，異化教育的邏輯是囤積式概念……反異化模式是基於意識化（conscientization），或是從被學習角色對學生去社會化，對於察覺形成社會的力量，意識化是關鍵的……經由均等學習，教師與學生開始他們的去社會化，因為他們立即重建教育。（Shor, 1992: 183-184）

Freire認為，並非以僵化的日常生活經驗作為對話範疇，而要藉此激發探索現象背後意義的好奇心，此種好奇心並能解放個體既存的僵化心靈，這由於高度發展的科技可能將我們的思考模式束縛於特定方向或範疇。

實踐進步主義教育的根本性工作之一是好奇心的提升，此種提升是關鍵的、顯著的以及具有冒險性的，此種好奇心使我們脫離高度科技化世界的過度理性化。（Freire, 2001: 38）

再者，批判意識並非僅停留於純粹思考層面，而兼具實踐及對實踐的省思：

批判教育的實踐涉及實行 (doing)，以及對實行的省思 (reflecting) 之間的一個動態以及辯證運動……甚至理論論述本身也必須具體足夠，藉由實踐以成為清晰可證明的。(Freire, 2001: 43-44)

藉由教學而發展學生的批判意識，並不是純粹理論思考，或以生活經驗作傳遞，而是從實踐以及省思中產生獨立的價值觀以及見解，所以知識具有高度的動態性，即行動者以實踐與省思的手段，對既存社會現象與知識進行持續的檢視與反省，進而重建更適切的知識。

知道如何教學是指開創知識建構與生產的可能性，而非僅是單純從事於知識的傳遞。(Freire, 2001: 49)

上述提問式教學不僅要免除囤積式教學的知識灌輸，也重新界定知識的地位，即從權威轉向可討論的議題，此種轉化的目的旨在解放個體，達到人性實踐的目的。

Freire揭露了教育的政治本質，批判了教育結構中的社會宰制與壓迫，也指出了教育所具有的政治、文化與社會解放意義，朝向人性化的解放。(湯仁燕，2004：240)

此種個人解放的終極目標在於開創一個更民主與文明的社會，因為集體行動仰賴於眾多社會成員的批判意識，因此經由重建民主社會的途徑，社會成員將能得到全面解放。因而建立個人批判意識是重建社會的基礎，並且教育能培育出具有批判意識的社會成員，進而產生社會重建的功能，以建立一個更均等與民主型態的社會。

參、Giroux的論點

基本上，Giroux延續Freire的教育重建觀，不僅強調教育的解放與重建功能，並更具體說明為何未能達到此種功能。這乃由於教育變成政治壓迫的工具，致使壓縮個體的反思能力，因此要發揮教育的重建功能，必須先將教學視

同為傳遞特定價值觀的政治活動。在對抗此種壓迫情境的有效手段是回歸民主，因此需將學校轉變為一個民主化的公共場域，以尊重多元文化與聲音。此種情境需要有更積極作為的教師，由於其角色並非灌輸而是轉化，因此需以賦權的方式才能使教師從跨越文本的途徑，重建文本，進而培育出獨立價值觀的社會公民，所以能重建具有民主真諦的社會。

一、教學的政治性與抗拒

上述分析顯示，Freire批評教育變成統治團體進行壓迫的政治工具，將無法造就有獨立價值觀的社會公民，也無法重建民主型態的社會。延續此種民主基調，Aronowitz 與Giroux指出，信念與價值並非自然或必然的結果，而由中上階級運用其權力而建構出的產物：

理解在任何社會中，在歷史辭語上，特定型態主觀性的產生牽涉分析權力的各種技術，此種權力技術被使用於在人類意識上，慢慢灌輸特定種類之價值、規訓、行為以及反應。（Aronowitz & Giroux, 1991: 79-80）

其中牽涉商業利益主義的運作。當市場價值觀成為生活哲學後，個體將以此作為與外界互動的依據，當此種現象轉變成社會思維後，市場概念將可能轉變為唯一的，並使個體喪失其發聲權：

處於此種情境，公民喪失他們的公共聲音，就如市場自由權取代市民自由權，社會逐漸依賴於「以消費者（的方式）處理公民事務」。（Giroux, 2003: 156）

此種現象也涉及科技精進的結果大幅削弱語言的思辨功能，因為當社會大眾認可科技的卓越性後，科技的假定與規則轉變成個體的思維模式，因而限制語言的運作方式（Marcuse, 1964）。Giroux（1997）以實證主義文化（the culture of positivism）的概念詮釋此種轉變的影響，指實證科學的信念被融入日常生活中最後被轉化為社會文化的主軸，此種宰制性足以大幅壓抑歷史的人文意識：

深植於此種進步觀念，以及強調技術專家理性是邏輯的來源，此種邏輯否定歷史意識的重要性。再者，以破壞人類潛能與意志，此種理性形式服務於支持現狀，如同一個合法模式，此種理性形式已變成盛行的文化霸權。……現在此種理性形式代表整合美國社會與政治體系的一個部分，並且如同先前指出的，可以被定義為實證主義文化。如果我們是去了解它在壓抑歷史意識的角色，透過其較為廣泛的功能，實證主義文化必須被視為如同是一個支配性意識型態，各種社會機構強力傳播此種意識型態。（Giroux, 1997: 8-9）

由於科技著重實務面的問題解決以及效率提升，因而轉變知識概念的功能，原本作為探究與思辨社會現象背後脈絡因素與意義的依據，卻被壓縮到技能性的運用，而非知識的思辨與創新。

研究與事務的科層性分離反映在專業學校的常態性課程，此時課程的排序並行了一種順序，亦即專業知識的特性是被運用的，其規則是：首先是相關的基本與運用性科學概念，然後將技能運用到真正世界的實務問題。（Schön, 1983: 27）

Giroux認為「實證主義文化」不僅束縛個體的主體意識，也足以將知識窄化到科學技術的形式，而且生產利益成為發展科學技術的預設條件：

由於在實證主義文化中，理論作用是基於技術進展的利益中，知識的意義被限定於技術利益的國度。……因此以科學方法論辨識知識。（Giroux, 1997: 10-11）

儘管社會信念與價值包藏中上階級的政治意圖，但在許多社會大眾的眼中，社會文化卻具有高度的公正性與客觀性，因而遮蔽上述的政治特性，由於學校課程往往篩選自既存的社會文化，所以從某個角度而言，教育成為傳遞上述政治意圖的工具，課程內容被化約為客觀與必須的知識。McLaren認為，教育卻漠視此種政治特性：

知識總是一種意識型態的建構，此種建構是被連結到特定利益與社會關係，教育綱領甚少考量到上述關聯性……知識是社會建構、文化調節以及歷史置放的……不能以不存在權力關係來說明真理，並且每一個關係必須說明其真實性……教師應體認到，權力關係與學校知識形式是相符合的，並且此種關聯性扭曲被廣為接受為真理的理解與產生。檢驗知識的原因，不僅是（既存）知識可能被錯誤呈現，或是錯誤傳達社會真實，也是由於知識實際反映出人們生活的每日鬥爭，我們必須了解（既存）知識不僅扭曲真實，並且對告知日常生活的實際條件提供理解的基礎。（McLaren, 1989: 188-190）

基於此種關聯性，Giroux主張不應將教學視為單純的文化傳遞，而應視之為政治議題：

教學不僅連結到形式與內容的問題，它也引介一種知覺，亦即教學、學習、文本研究與知識可被強調為一種政治性議題，此種議題處於社會代理職能與權力的考量。……提醒我們關於教學的重要性，如同是一個文化事務。在此種情境中，不僅強調文化如何被塑造、製造、流通與轉化，並且在特定的安置與情況內，文化是如何被人類借用，教學深入並延伸文化與權力的研究。在這個例子中，教學變成文化生產的行動。……批判教學論從事於經驗，以詢問其產生、權威化與結果的依據，關於教學與經驗議題之間關聯性的要點是，教學強調經驗的內在運作，它如何作用並產生知識。（Giroux, 1994: 132-133）

Shor亦認為社會發展是一種政治選擇的過程，此種選擇往往被權力所影響，因而正式教育便無法脫離此種特性：

影響人類發展是一種政治選擇，亦即對我們應該成為何種人與社會。本質上，所有正式教育是政治導向的學習，此種學習是被一種權威或另一種權威所組織與支配。（Shor, 1996: 56）

由於課程內容與社會文化以及隱藏性階級利益之間存在複雜的糾結關係，因此須以質疑的角度來發掘此種政治特性，並以文化批判的方式掌握被聲稱為

權威與正統的知識如何產生：

文化批判模式是質疑宣稱構成權威的充足條件，而且質疑這些條件是如何被確保，以及知識如何被製造出來。（Giroux, 1994: 130）

所以，批判並非侷限於課程內容的範疇，而將之連結於更為根源性的社會文化，並省思社會文化如何產生，以及其中的階級權力與利益為何，據此建構出更正當的課程內容（宋文理，2006）。基於此種意義，教育是一種文化政治學（cultural politics），其目的在於改善不均等的教育結果，因為當課程內容受制於中上階級權力所建構出的主流文化時，勞工階級學生將處於文化邊陲地位，進而影響他們的學習表現，因此應將教室建構成民主均等的型態，以使每位學生能脫離課程內容的政治意圖，並作自由的發展（方永泉，2006）。

Mclaren（1989）指出，當我們體認教育隱藏特定意圖的事實，並將教育視為一種政治議題時，才能認知文化的差異性，以及既存課程內容並未真正包容與對待此種多元性。欠缺此種體認，教學將成為威權性與單一性的強制性，不僅無法契合多元社會文化的本質與需求，且將激化勞工階級學生的抗拒性：

發生於學校的主要抗拒劇本是，學生將其街頭文化帶入教室所做的努力成果，學生拒絕教室學習的文化，這主要是因為被支配團體難以正當取得文化資本……此種抗拒是確保他們街頭認同的奮戰。（Mclaren, 1989: 195）

上述分析顯示，信念、價值、文化與階級權力存在相當程度的糾結關係，既存社會文化傳遞特定的階級信念與價值，由於學校課程需取材自社會文化，因而課程內容隱藏高度的政治性，然而藉由批判途徑得以發掘上述的政治性，進而建構正當性的課程知識，由於課程內容的取材源自社會文化，所以此種批判不僅針對課程內容，更須擴張到社會文化。

二、學校是一個民主與公共領域

上述提及大部分社會成員認可既有的文化內容，因此既存社會信念可能束縛上述的批判空間，因此要達到此種政治解放的目的便需求自由表達的空間。Giroux借用後現代的觀點加以論述並指出，由於此種觀點強調多元價值與

多元知識的真實性，因此學校必須變成一個民主與公共領域（democratic and public sphere），此種轉變可提供教師與學生一個開放的對話空間，進而使彼此探索與了解權力與文本的關係，即在一個特定社會情境中之支配性意識型態如何被創造，並進而影響社會成員的思維與行為。

……權力與文本權威之間的歷史特定關係互相結合，以製造、組織並正當化特殊形式的知識、價值與公眾。（Aronowitz and Giroux, 1991: 93）

Shor（1996）也抱持雷同的觀點，認為不同的社會情境孕育不同的文化，不同文化又有其獨特的內涵與意義，因此並無共同的特性。由於不同的家庭情境塑造出不同的理解與感知模式，單一課程內容並無法契合多元性，故教室應成為一個民主論述的場域，藉由權力分享得以使學生表達自身的見解，進而發展其獨立的價值觀。此種權力分享仰賴於限制教師的教誨性權威，並且將教材內容契合學生的文化背景：

邀請（學生）進行批判思考，並非在邏輯技術、修辭或去脈絡化的心智競賽上作抽象活動，它是情境本位以及學生中心，並深植於學生對學科事務的熟悉性，因而使學生更能做批判與後設認知的表現，所以我將此種教室教學定義為批判思考（critical thinking），它如同是在一個富有意義的經驗與語言性情境中的文化修為之社會實踐，以在學生擁有的語言上，進入一個目的性以及可協商的過程，此種過程是鼓勵學生質疑社會的文化假定，以及思考現狀的其他可能性。（Shor, 1996: 40）

Vasquez（2004）認為多元文化觀提供新的批判視野，例如進行文學的批判分析將導致許多相當負面的經驗，但是卻能賦予我們不同的觀察角度，並能對既存事務進行深度剖析，而且此種批判分析是對其意義進行持續性的概念化（conceptualization），並藉此產生持續性的協商空間：

不必然要將批判文學視為負面例子，相反的，其意義是以不同方式檢視一個議題或主題，並且分析它……我指涉理解或概念化並非我腦袋中的信念，我提及的概念化必須是關連於在我的信念上，我能夠行動的範圍……當我對批判文學的概念化改變時，在課程上我能夠對批判文學創造出不同

的空間。(Vasquez, 2004: 30-31)

由於多元文化觀指涉文化的多元化與意義的獨特化，並無齊一標準，若以單一文化作齊一標準，將使許多弱勢團體處於學習不利的位置（姜添輝，1997，2000），所以應以質疑、探索以及剖析的方式來掌握文化意義或知識，而非視同不可侵犯的權威，使學習停留於靜態的記憶與重述，亦即以批判構成實踐空間，進而創造出更寬廣的發展空間。缺乏此種民主特性，課程內容變成不可侵犯的權威知識，此種前提使教師成為傳遞知識的權威者，因而阻礙師生協商權威（negotiating authority），以進行文本意義的探究，這不但剝奪學生的心智活動，並且也難以發展學生的獨立價值觀：

學校、學院以及教室並不以文化論壇（cultural forums）或是民主夥伴關係的方式運作，文化論壇意指意義是可被協商，民主夥伴關係意指彼此的目的與方針是共同制定。建立一個學習過程就如同是，作為意義協商的一個文化論壇或是公共領域，此種做法有助於盡快使學生的見解與意識變成開放性……缺乏此種民主論述將壓抑學生的知性參與以及發展為公民。（Shor, 1996: 34-35）

hooks（1994）指出，民主情境有助於塑造融合式教學（engaged pedagogy），因為民主可形成權力分享的情境，因而可賦予學生更寬廣的空間來表達自我意見，此種積極性的參與將使學習成為有意義的過程，因而提升學習成效。

三、賦權與轉化型知識份子

民主提供開放的對話空間，因而能發展學生的獨立價值觀，但是Giroux指出權威是作為理解與批判教育內涵、目的與意義的法定基礎，因此不可能消除權威，所以正確的做法並非移除權威，而是改變其屬性：

如果權威是一種合法基礎，以重新思考公共教育與批判教學的目的與意義，那權威概念必須深植於公眾生活的觀點，此種觀點關聯於每日既存的道德品質與民主本質，此種觀點的權威變成調解對象，以作為民主理念，並為賦權學生而設計出一套教育事務，以使他們成為批判與主動的公民。

(Giroux, 1988: 88)

批判在於促進社會的進步與轉型，因此教師權威應從傳統型態轉變為解放型態，因為解放的權威（emancipatory authority）使教師不再將自身界定為執行者，而是反思者與重建者，因而使他們的態度從理所當然轉變為質疑與批判，因此賦予教師解放權威能開創民主式的對話舞台，這是因為解放權威具有挑戰的功能：

解放的權威建立一個如同中心的原則，以使教師與其他人對意識型態與實際條件進行批判，此種做法允許他們在其能力內進行促進、正當以及運作知識份子所從事的權威。（Giroux, 1989: 90）

hooks（1994）認為，此種賦權（empowerment）並非但單向的移向學生，而是在教學與學習過程中，藉由師生自由的表達，教師亦成為受益者：

我的聲音並非發生於教室中的唯一解釋。融合式教學必須評價學生的表達……此種教學並非僅僅的對學生賦權，任何教室運用學習的整體模式將成為一個情境，此種過程也對教師賦權，在其中教師得到成長。（hooks, 1994: 20-21）

因而並非限制教師權威，以使其成為被動的教學者，而是將教師轉變為主動的引導者，就如同Shor（1992: 185）所言：「教師必須在他們的課程中引領去社會化，因為學生自己無法進行」。顯然此種轉變改變教師在傳統教學型態的角色，亦即協助學生以探索、敘述以及創造的方式，來面對既有的社會文化以及課程知識。

相較於傳統批判或女性主義的教學，融合式教學要求更多……因為它強調完好本質，這意指教師必須主動地投入到自我實踐的過程，如果他們以賦權學生的型態進行教學，上述過程將提升教師本身的完好本質。（hooks, 1994: 15）

此種轉變須對教師賦權，Giroux認為賦權可以使教師成為轉化型知識份子

(transformative intellectual)，此概念乃綜合Gramsci、Freire以及Hall的理論而發展出的觀點（Giroux, 2000），其作用足以產生社會改革者的功能，因為轉化型知識份子能脫離傳統信念與價值觀的束縛，因而能對既存課程內容知識進行質疑，並重新檢驗：

在最寬廣的觀念上，意識型態與政治利益構成論述、教室社會關係以及價值的性質，這些正當化他們的教學。由此種觀點而言，教師必須被視為是如同轉化型知識份子，切記此種觀點，我要做的結論是，如果教師要讚許教育觀點，此種觀點是深信教育學生成為主動以及批判性的公民，那麼教師應變成轉化型知識份子，……批判反思與行動變成一個根本性社會方案的一部分，以協助學生發展深層與持久不變的信念，此種信念是奮戰於克服經濟、政治與社會的不公平。（Giroux, 2004: 211）

由此而言，轉化型知識份子意指教師需脫離特定的政治立場與意圖，並且具有自身的主體性，對既存教育與社會現象進行主動的改造行動（方永泉，1999）。換句話說，此類教師需體認先前已指出，教育具有進行社會控制的政治意圖。

在批判教學論的論述中，視教師為一轉化型知識份子（transformative intellectuals），要能體認到學校教育的複雜性與政治性，理解學校教育既是意義鬥爭，也是權力關係鬥爭的政治性場所。（郭丁榮，2005：47）

因此，這類教師應脫離既有價值與信念的束縛，以質疑與批判的途徑，解析教育事務中的特定政治議題或是意識型態，由於此種意識型態是隱藏於教育事務中，而且前述已說明大部分社會成員認可既存的社會信念與價值等，可見上述批判並非以既有經驗對文本進行解析，而是以反思性的方式對文本重新詮釋與定義（姜添輝，1997）。

任何經驗的價值將不僅依靠事物的經驗，而且是對經驗詮釋與定義方式的奮鬥。再者，理論不可被化約成感受，就如同經驗的支配者，它被授予成提供教學事務的竅門，其真正的價值在於建立反省思考的可能性，以及這些人所使用的事務。在教師的案例中，此種反省思考等同是批判與理解的

一種工具，因此它是無價的。(Giroux, 1983: 21)

由於知識是社會建構的產物，此種現象包含特定政治意圖與再製勞動力結構，因此學校教育應成為重要的改革平台，以培養具有批判思維的轉化型知識份子：

……教育家必須轉向歷史，以追蹤學校的知識、學校組織的模式、評價的模式以及教室的社會關係，這些是如何從特定社會假定與政治利益中發展而出。(Giroux, 1981: 159)

因此作為轉化型知識份子的教師需發展批判教學，其功能是：

從事於經驗，以探索其產物、認可與效力的條件，關於教學與經濟議題之間關聯性，激進部分是教學強調經驗的內在活動，如何作用而產生知識，以及又如何牽涉到主體化形式的建構。(Giroux, 1994: 133)

上述顯示，Giroux力主創建民主的對話空間並非要解除教師權威，而是由傳統形式轉向解放權威，以使教師角色由執行者轉變成反思者與重建者。此種賦權使教師成為轉化型知識份子，以脫離傳統價值觀與既有經驗的束縛，並能以批判與反思的角度，重新檢視課程知識的政治意圖與意識型態，進而重建正當性的課程內容。藉此能培育出具有獨立信念的公民，並達到建構民主與均等社會型態的目標。

肆、評論

上述分析顯示，批判教學論認為教育具有重建社會的功能，此種功能的達成必須將教育視同具有民主化的公共領域，此種民主特性使教學轉變為「文化論壇」，因而允許參與者進行公開對話，參與者必須以多元文化的態度理解不同文化的獨特內涵與意義，以進行積極性與開放性的積極對話。此種多元文化觀顯示，既存單元化的教材並非不可侵犯的權威，而是可能具有特定政治意圖的文本，所以要以「脫離文本」或「跨越文本」的方式進行反思，此種反思性使教學從灌輸性的「知識囤積」轉變為「問題提問」。這種教學將知識界定為

動態性社會的產物，其真實意義需由學生將自我日常經驗與知識文本進行對照與省思，並且需以「去社會」的途徑以脫離既存價值觀的束縛，如此日常經驗的省思才不會受制於社會化的既存價值觀。

此種從知識權威轉移到學生中心的民主對話教學仍需求教師的引導，因而教師亦需有解放性的價值觀，以超脫文本的束縛，當教師能以開放視野處理文本時，應以「賦權」的方式增大教師的權限，進而能開創民主性的對話情境，據以發揮「轉化型知識份子」的職能，並培育出具有批判意識的社會成員，此種批判意識將能促使社會從壓迫性轉向民主式，因為當意識醒悟的社會成員具有文化批判的視野時，他們將能隨時檢視既存的社會文化與制度，並能產生積極性的社會行動，因而能產生強大的監督機制，此種機制克制威權型態，並能將社會推向民主型態。

教育具有重建社會的功能，而且民主式的對話情境不僅尊重個別文化的獨特意義，並且允許參與者能藉由日常生活經驗的省思，以發展獨立的價值觀，因而能促進社會進步。顯然此種重建論對教學具有許多的正面意義，諸如教學應從知識權威轉變為學生中心的型態，因此教師需以自我解放的方式超脫文本的束縛，以建構民主的對話情境，使學生能有更大的自由空間進行自我價值觀的重建與發展。儘管如此，上述論點的實踐似乎忽略下述不利於實踐教育重建功能的因素：

一、工具理性取向的教師價值觀

由於上述教育重建功能的實踐大幅依賴教師，因此其價值觀將直接影響教學能否轉變為民主對話的情境，所以教師價值觀與教育重建功能存在密切的關連性。一些相關研究發現（姜添輝，2008；Chiang, 2008）顯示，由於教學成為教師教學成效的主要回饋途徑，當此種回饋與工作成就以及心理滿足產生密切連結時，教學轉變為教師專業實踐的主要途徑，因而發展出教學關注取向的文化，此似乎否定教師擁有相關的價值觀與素養這些研究發現。此種教學關注取向文化強化技術效能導向，因為這部分直接與學生的成績表現關連，致使教師價值觀呈現工具理性（instrumental rationality）的特性（許誌庭，2002；姜添輝，2006），即教師並未擁有文化批判的視野與素養，他們大幅關注於教學效能層面的範疇，因而其教學侷限於追求技術效能的層面，而非以文化批判的視野重新理解文本的隱藏性意義，致使難以洞察到隱藏於課程內容的特定意義型態。

儘管文化再製現象主要根源於學術取向課程隱藏中上階級的思維模式，例如姜添輝與陳伯璋（2006）的研究發現顯示，表面上，國小社會科教科書內容傳遞看似合理與共同的概念，諸如全球化、國際觀、理性溝通、禮節等，但這些概念卻非勞工階級的文化要素。姜添輝（2003）更進一步顯示，受限於工具理性的思維，國小教師他們往往認定教科書具有高度的公平性與專業性，致使他們對於不均等的教育結果採取以果斷因的解釋模式，將之簡單的化約到學校體系的問題，諸如學生本身的智力、動機、情緒等個人化之心理因素，或是家長無法配合等學校之外的因素。

二、結構限制的強大制約力

批判教學論的重建觀建立於個體具有「施為」的假定，即個體能脫離結構性束縛，並進行創新性的行動，此種假定往往將個人意向（intention）視為行動甚至結果，因而過度低估社會結構的影響力（Giddens, 1979; Sibeon, 2004）。無論異化（alienation）（Marx, 1961）、物化（reification）（Lukács, 1971）、單向度人（one dimensional man）（Marcuse, 1964）、享樂主義（hedonism）（Bell, 1976）或文化工業（cultural industry）（Adorno, 1994）等論點，皆顯示人的主體精神受制於物的表面魅力。此種關連性顯示，外在社會結構對個體的價值觀與行動產生極大的影響力。此種關連性也指向，批判教學論的重建觀似乎低估外在社會的結構束縛，因而高估個體「施為」的作用。

再者，儘管個體具有「施為」的因子，但仍須情境的開啟。批判教學論的訴求中，教師是重建民主對話情境的關鍵者，但上述要點卻指教師陷落於「工具理性」的狹隘範疇，因而「賦權」可能產生更大的技術效能。相關研究顯示（姜添輝，2006；戴曉霞，1997；Apple, 1988, 1990），此種現象與師資培育課程有密切關係，因為此種課程聚焦於技術效能範疇，而非文化批判取向，因此增進教師的文化批判視野與素養是使他們朝向轉化型知識份子的基礎，進而才能實踐教育的重建功能。

三、分工體系對知識文本的強制性

儘管批判教學論力倡將知識界定於非權威與動態的型態，並需以探索、質疑、省思甚至重建的方式來對待知識文本。但前文分析顯示，批判教學論的主要訴求是藉由教育的解放功能，以培育具有獨立價值觀的公民，進而促使社會

轉向民主型態，這部分主要聚焦於價值觀層面。但是教育內涵包含配合分工體系所需的知識與技能（knowledge and skill），以及融入群體生活所需的社會規範（social norm）（Durkheim, 1933），因此批判教學論的價值觀訴求並未涵蓋上述教育的雙元功能，僅涵蓋價值觀層面的社會規範，甚至可能存在價值觀與知識相互混淆的缺失，特別是「跨越文本」或是「重建文本」等訴求應僅是價值觀層面的解放與重建，而非知識與技能的部分。

從人才培育的角度而言，學校教育內容必須與分工體系所需的知識/技能相結合，若產生分離，則學校教育便喪失實質功能，並轉變為象徵性意義，以往的貴族教育便存在此種特性。如同Durkheim（1933）主張的專門化（specification）導致分工體系的分化，Bernstein（1996）進一步指出，分工體系的分化不僅意指工作與知識體系的結合，並且特定職位需求特定的知識類型。此種關連性顯示，專業性職位不僅運用更專業化的知識體系，而且彼此運用不同類型化的知識體系。此種連結往往是工作屬性需求的結果，而非階級權力的產物，然而批判教學論的假定卻是知識是權力的產物，所以須以跨越文本的方式加以解構進而重建適切文本，上述分析顯示，此種論點忽略分工體系的強制性與必然性，甚至流於階級權力的預設立場。假若學校教育需配合分工體系的需求，則知識/技能的傳遞有其不可取代重要性，甚至具有高度的優先性，因而價值觀的發展則居於次要考量。儘管如此，前述相關概念仍有助於教學效能的提升，特別是學生主動參與可產生積極性的學習成效，因此提問式教學可增進學生的學習參與，民主性的對話情境亦可增進學生的參與及師生互動，轉化型知識份子亦可使教師以更多元的視野來理解學生的文化背景，進而有助於學生的學習表現。此種關連性顯示，儘管批判教學論聚焦於價值觀層面，但是其民主與開放的對話教學情境有助於產生更積極的學生參與及師生互動，亦有利於提升教學成效。

伍、結論

批判教學論著重教育的重建功能，藉由民主對話情境以包容多元文化的內涵，進而提升學生的參與，使教學型態從灌輸轉向積極性的文化經驗表達與實質性參與，這將有利於增進實質性的師生互動，並使教學不再停留於知識的背誦，而轉向積極性的探索與發現。此種民主對話情境的建立需要解放性的教

師，即教師應先行自我價值觀解放，去除既存價值觀的束縛，並發展出文化批判的視野，才能脫離工具理性的束縛。欠缺此種先決條件，賦權將使教師聚焦於教學效能，因而無助於文化再製的改善。此種文化批判素養則需從師資培育課程著手，即引進更多文化批判的科目。

當教師具有文化批判視野時，教師得以脫離既存價值觀的束縛，並能以更寬廣的文化視角進行跨越文本的批判與重建，進而實踐轉化型知識份子的職能。儘管批判教學論訴求教育的重建功能，但其假定是個體具有脫離結構束縛並產生創新行動的施為能力，此種論點容易高估個體施為的能力，並容易將意向等同於行動，因而低估外在結構的影響。因此著重於個人解放與重建社會必要性的同時，也須注意到外在社會結構的束縛，連貫學校教育功能，此種結構性束縛之一是學校教育與分工體系的關連性。學校教育功能包含價值觀以及知識/技能的傳遞，知識與技能的傳遞主要是配合分工體系的需求，因而其知識存在相當程度的不可解放性，故重建價值觀的手段並無法解構分工體系的強制性。儘管如此，批判教學論的要點仍有助於產生更積極的師生互動，諸如提問式教學、開放性對話、跨越文本等，若能積極運用於教學中，則能促進更積極的學生參與，以及師生互動，此種方式將使教學從機械式背誦轉向有意義的參與學習，不但能產生動態性的學習活動，亦能提升學生的學習成效。

參考文獻

- 方永泉（1999）。教師作為一種轉化的知識份子——教育史角度的考察。暨大學報，3（1），99-126。
- 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**（頁23-57）。台北市：心理。
- 方永泉（譯）（2003）。P. Freire著。**受壓迫者教育學**（Pedagogy of the oppressed）。台北市：巨流。
- 宋文理（2006）。「批判教育學」的問題陳顯。載於李錦旭、王慧蘭（主編），**批判教育學：臺灣的探索**（頁3-21）。台北市：心理。
- 李奉儒（2003）。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。

- 李奉儒（2006）。Paolo Freire批判教學論的探索與反思。載於李錦旭、王慧蘭（主編），**批判教育學：臺灣的探索**（頁97-136）。台北市：心理。
- 李錦旭、王慧蘭（2006）（主編）。**批判教育學：臺灣的探索**。台北市：心理。
- 林昱貞（2002）。批判教育學在臺灣：發展與困境。**教育研究集刊**，48（4），1-25。
- 姜添輝（1997）。原住民教育的政策分析。**原住民教育季刊**，5，1-16。
- 姜添輝（2000）。從課程知識社會學觀點論述原住民教育成就困境與學校課程走向。載於中正大學教育學院（主編），**新世紀教育的理論與實踐**（頁67-92）。高雄市：麗文。
- 姜添輝（2003）。教師是專業或是觀念簡單性的忠誠執行者：文化再製理論的檢證。**教育研究集刊**，49（4），93-126。
- 姜添輝（2006）。馬克思主義對工具理性的批判及其在師資教育的啟示。**課程與教學季刊**，9（3），15-34。
- 姜添輝（2008）。從學校教師會功能與小學教師專業認同的關聯性省思教師組織的屬性。**教育研究集刊**，54（3），65-98。
- 姜添輝、陳伯璋（2006）。社會領域教材內容的階級取向與合理化的轉化策略之分析。**當代教育研究**，14（4），29-61。
- 張盈堃與郭瑞坤（2006）。批判教育學只是個名：關於翻譯政治的討論。載於李錦旭、王慧蘭（主編），**批判教育學：臺灣的探索**（頁261-317）。台北市：心理。
- 許誌庭（2002）。教師作為轉化型知識份子的可能性、限制與實踐方向。**教育研究集刊**，48（4），27-52。
- 郭丁熒（2005）。「為何我們如此相近，卻又如此不同？」——從批判教學論談「關注差異」之教學文化。**課程與教學季刊**，8（3），41-54。
- 郭實淪（2000）。由生態教育理念探討弗拉瑞（Paulo Freire）的教育學理論。**中大社會文化學報**，11，1-28。
- 湯仁燕（2004）。**Paulo Freire對話教學理念與實踐之研究**。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 劉建基（譯）（2003）。R. Williams著。**關鍵詞：文化與社會的詞彙**（Keywords: A vocabulary of culture and society）。台北市：巨流。
- 戴曉霞（1997）。文化研究與教育研究。載於歐用生（主編），**新世紀的教育**

- 發展（頁355-374）。台北市：師大書苑。
- 蘇峰山（2006）。批判思考與批判教育學。載於周平、蔡宏政（主編），*台灣教育問題的批判與反省*（頁27-38）。嘉義縣：南華大學教社所。
- Adorno, T. W. (1994). On popular music. In J. Storey (Ed.), *Cultural theory and popular culture* (pp. 202-214). NY: Harvester Wheatsheaf.
- Apple, M. W. (1988). Work, class and teaching. In J. Ozga (Ed.), *Schoolwork: Approaches to the labour process of teaching* (pp. 99-115). Milton Keynes: Open University Press.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. NY: Routledge.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1991). *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bell, D. (1976). *The cultural contradictions of capitalism*. NY: Basic Books.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis.
- Chiang, Tien-Hui (2008). Post, social status, identity, meaning orientation and culture: The case of Taiwanese primary school teachers. *Iskanja*, 26, 26-34.
- Durkheim, E. (1933). *The division of labour in society*. NY: Free.
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Continuum.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. NY: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Education for critical consciousness*. NY: Continuum.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. NY: Rowman & Littlefield.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London: Heinemann.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. A. (1989). *Schooling for democracy*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1994). *Distributing pleasures: Learning popular culture*. London:

- Routledge.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Oxford: Westview Press.
- Giroux, H. A. (2000). *Stealing innocence: Corporate culture's war on children*. NY: Palgrave.
- Giroux, H. A. (2003). *The abandoned generation*. NY: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. A. (2004). Teachers as transformative intellectuals. In A.S. Canestrari & B.A. Marlowe (Ed.), *Educational foundation*(pp. 205-212). London: Sage.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. London: Routledge.
- Lukács, G. (1971). *History and class consciousness*. London: Merliin.
- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston: Beacon.
- Marx, K. (1961). Economic and philosophical manuscripts. In E. Fromm (Ed.), *Marx's concept of man*. NY: Frederick Ungar.
- Mclaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (2nd ed.). NY: Longman.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. NY: Basic Books.
- Shor, I. (1992). *Culture wars: School and society in the conservative restoration 1969-1984*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sibeon, R. (2004). *Rethinking social theory*. London: Sage.
- Vasquez, V. M. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. London: Lawrence Erlbaum Associates.