

# 兩種批判取向的通識教育進路： 批判思考與批判教育學

簡成熙\*

(投稿日期：2020/03/04；修正日期：2020/07/02；接受日期：2020/07/05)

## 摘要

培養學生具備批判思考能力是國內外大學通識教育的目的之一，而批判思考的源流大致起源於兩個取向。自啓蒙運動康德以降，理性傳統影響的教育分析哲學很重視批判思考，此外馬克思傳統的法蘭克福學派及批判教育學也重視批判意識。然而這兩種批判取向卻強調不同的重點，分析傳統下的批判思考，立基於啓蒙的理性精神，強調要排除個人的主觀、偏見，致力尋求客觀，以恢弘心智、健全心靈，知識取向濃厚。而批判取向的教育觀則認為既定的世界充斥著意識形態的不當權力運作，批判的重點在於揭露其扭曲現象，還原社會公道，道德意識強烈。前者大致採取理論、實踐分立，客觀理性指引教育實踐，後者則是理論、實踐辯證，教育實踐促成政治更新。後者認為前者過於強調孤懸於社會的知識與邏輯推理等技能，無法真正解決社會不義問題。本文首先敘明各自的特色與限制，復析論分析陣營回應批判教育學及後現代陣營對其批判思考的評論。筆者認為可以分進合擊、互為主體。結論也對於如何在通識教育中體現這兩類批判的積極教學意義，提供可行建議。

**關鍵詞：**批判思考、批判教育學、法蘭克福學派、通識教育

---

\* 國立屏東大學教育行政研究所教授，教育學院院長  
(E-mail: chenghsi@mail.nptu.edu.tw)

## 壹、緒論

英美戰後在民主的氛圍中，繼續承繼啓蒙康德以降的理性傳統，表現在教育目的上，自主性 (Autonomy) 最早有系統的由英國倫敦路線的學者皮德思、狄爾登等所倡議 (簡成熙, 2020)。自由民主的氛圍，有別於傳統教育的是不預設實質、特定的價值，教育的重點不是由上而下的把一套既定價值灌輸 (indoctrination) 給學生，而是要培養學生運用理性的態度，自行規劃其人生理想。在此設定下，體現自主性的精神，即在於學生能進行批判思考 (critical thinking)。是以批判思考 (或稱批判思維) 也幾乎成爲西方重要的教育目的。

在現代社會中，批判思考幾乎成爲博雅教育 (liberal education) 或通識教育 (general education) 的教學重點。黑爾 (Hare, 1999, p. 94-95) 曾經歸納三類有關批判思考證成的方式，分別是：1. 倫理式的證成：人之異於禽獸，幾希？必須發展自我抉擇生活之能力，若非如此，兒童無能自我抉擇，將永遠依賴他人或機構，等於是剝奪兒童致力尋求有意義、豐富人生之機會。2. 實用式論證：學生常抱怨學校無法提供謀職訓練，但這種觀點不能體會學校根本不知未來工作所需之事實。若學生在學校窄化成特定技能之學習，一旦未來該工作消失，勢將無法因應。學生需要的是靈活彈性、知識完整 (resourcefulness)，才能具備瞭解新工作的知識與態度，學校培養批判、獨立之思考，終生受用。3. 理智性論證：各種專業之士如科學家、哲學家、歷史家等，不能只是拾人牙慧，必須兼顧習得的知識以及如何獲得該知識，這必須不斷參與對話，這也是懷德海所心儀教育歷程中知識效用 (utilization) 的藝術精髓。各領域專家不能侷限於自身專業看法，更要有能力理解其他領域之思考。批判思考不僅能培養各領域專家，更鼓勵人們不要無條件的接受別人之主張，對專家之言能具備從跨領域的角度評估其真實性的態度，上述也說明了批判思考在通識教育上的價值。

不過，筆者擔任大學行政主管經年發現，批判思考雖然是通識教育的重要目的，但是對於如何進行批判思考的教學之前，教學者若未能釐清「批判思考」可能的概念爭議，將可能會產生不同的教學風貌。例如，批判

思維是一種普遍的能力，或是隨思考對象而定的特定能力，是爭論的核心之一 (McPeck, 1990)，筆者將另文討論。貝琳則歸納了分析陣營外部眾多學者對批判思考所可能潛存的偏見，特別是潛藏性別的偏見 (Bailin, 1995, p. 199-200)，相關的討論，可見簡成熙 (2005)。女性主義等對批判思考的批評已經涉及對批判思考相關哲學預設的反思，二十世紀，馬克思主義的理論與實踐，可與西方自由世界分庭抗禮。從德國法蘭克福學派到北美批判教育學 (critical pedagogy)，都同時標舉「批判」，受其影響的學者認為啓蒙傳統或是分析哲學傳統影響的批判思維未能正視知識權力的本質，把批判思考當成是一思考技術，掩飾了社會不公的事實，淪為思考遊戲，無助於社會的進步。批判思考與批判教育學的主張者都共同使用了「批判」一詞，如果不明就裡，可能無法體會在教學過程中，會有不同重點的強調。巴巴拉斯等在比較二者不同旨趣時，有如下無奈的說明：

過去 20 年來有兩類文獻盤據在教育基礎的書寫：批判思考與批判教育學。這兩類文獻各自有其文本指涉、擁護的作者與讀者群。各自也都珍視「批判」作為教育目的：要求教師協助學生對大眾接受的通論持懷疑態度。兩個陣營也都會以其語彙強調，「別讓你被騙」。各自也都在各級學校中透過工作坊、演講、教案等影響教育人員。他們熱烈的疾呼教室要更具批判導向的重要性。不過，幾乎毫無例外地，這兩類文獻不相互討論。(Burbules & Berk, 1999, p. 45)

批判思考是立基於傳統的啓蒙，而批判技術則則來自分析哲學。在批判教育學興起後，這些標榜批判的學者們從馬克思處尋得理論基礎，對於建立在康德啓蒙概念或是自由主義取向的傳統批判思維，確有許多不同的聲音。Norris (1992)、Walters (1994) 的論文都反映了這些趨勢。不過，即使是點出此差異的巴巴拉斯等，在該文中也致力於和解。後現代思潮興起，從反知識的本質論出發，如傅柯等致力於知識 / 權力的考掘與解構，體現在教育上，也有很濃的批判色彩。本文即檢視從分析哲學取向的批判思考與馬克思、後現代的批判取向教育學（以批判教育學為代表）兩大類「批判」的學術旨趣及其實踐特色，以提供通識教育教師在定位「批判思

考」作為教學目的時，能有更周延的視野，完善通識教育之目的。

## 貳、兩種批判取向各自的立場

### 一、批判思考：康德後的西方理性傳統

批判思維在 20 世紀的發展已經相當蓬勃，杜威提出反省思 (reflective thinking)，心理學家沃森、格雷瑟都曾發展批判思維量表，涵蓋：願意對自己接觸的問題和對象進行縝密思考的態度、邏輯探索與推理方法的知識，運用這些方法的技能，根據信仰或假定知識背後的證據以及可能的推論來對他們進行實際的考察（戴維·希契柯克，2012，頁 55）。不過，一般公認對戰後影響深遠的是來自恩尼斯 (Ennis, 1962) 的專文，恩尼斯也算是美國第一代分析的教育哲學家。1960 年代，英國倫敦大學的皮德思、美國哈佛大學的謝富樂以及澳大利亞名哲學家巴斯摩 (Passmore, 1967)，共同提出以理性為主導的教育主張，賦予了批判思考一個理念上的基礎。

皮德思、謝富樂等分析派的教育哲學家雖然並沒有正式以「批判思考」自居，但他們各自證成了啓蒙的理性傳統。謝富樂最早提出教學中必須認可學生的理性，教師要能對其教學訴求提供理由，也要允許學生質疑與批判 (Scheffler, 1960)。皮德思則致力於設定教育三大規準，他的第一規準——通觀認知，即在於藉著提供具深度廣度的可欲知識模式，豐富學生心靈 (Peters, 1966)。他的同僚赫斯特更進一步提出構成博雅教育 (liberal education) 的七種知識形式 (forms)（蘇永明、簡成熙，2018）。皮德思、赫斯特當年也許並不是為了大學的通識教育來立論，所以，一般推展大學通識教育的學者，不一定瞭解其旨趣。不過，熟悉教育學理的人都知道，他們也是著眼於以知識、教育、心靈關係的新論述來回應當時專業社會對教育的衝擊，企圖捍衛古希臘及啓蒙以降的理性教育傳統。批判思考正是在此一脈絡下的具體細部訴求。

恩尼斯最先將批判思維界定成「正確評估各種陳述 (the correct

assessing of statements) 的能力，包含三個維度（邏輯、標準、實用）與十二項評估陳述能力 (Ennis, 1962)，吸引了不同領域學者的討論。加拿大裔的馬克佩克的專著最早有系統的探討批判思維與教育 (McPeck, 1981)。他認為批判思維是理性思維的一個次類，可做如下的形式界定：

X 代表從事某種心智的問題或活動，E 代表相關領域或問題場景的有效證據。P 代表 X 活動的命題或行動。某個學生 S，在從事 X 領域內之活動時，能充分的展現對於 E，或 E 的次類加以暫時擱置判斷 (suspended) 的性情與技能，以建立 P 的真理或行動。我們可說該學生在 X 領域中是個批判思維者 (McPeck, 1981, p. 9)。

恩尼斯所代表的是所謂「非形式邏輯運動」(informal logic movement) 的支持者，雖名為非形式邏輯，不堅持符號邏輯，但仍然重視傳統邏輯三段論式的推論技巧，在實務上的應用，是北美最重要推展批判思維的組織，強調應獨立開設形式或非形式邏輯之課程以強化學生批判思維能力。馬克佩克雖同意恩尼斯界定批判思維是「正確評估各種陳述」的能力，但他認為恩尼斯等仍然過於重視理則學（邏輯學）或所謂「普遍性」的思維能力。思維一定聯繫著思維的對象。馬克佩克認為思維或解決問題涉及的心智能力，隨著不同領域會有不同的表現方式。

西格爾 (Siegel, 1988) 也對批判思維理念相關議題的證成，做相當的討論。他是 1960 年代哈佛分析大師謝富樂的學生，也是美國實證派科學哲學的健將。他的《教出講理：理性、批判思維與教育》(Educating reason: Rationality, critical thinking, and education) (Siegel, 1988) 算是批判思維集大成的著作。他指出，所謂批判思維者是指其想法與行動是由適當的理由 (reasons) 所推動。這包含兩個部份，其一是理由的評價 (reason assessment component)，其二是批判的精神 (critical spirit component)。就理由的評價而言，西格爾認為思維者必須依靠一些原則，如無私 (impartial)、一致 (consistent)、非任意的 (non-arbitrary)，並以此來評價其主張與行動。西格爾特別強調，儘管批判思維的內容有特定的脈絡，但總是必然存在著一些標準。根據理由以保證知識的可靠性，正說明

了批判思維預設了知識的客觀標準，否則我們無從評價知識。批判思維者一方面要具有傳統知識論的一般基礎，要能對理由的本質、知識的「保證」(warrants) 與「證成」(justification) 有相當的掌握。就批判的精神而言，西格爾認為一個批判思維者要具備一些態度 (attitudes)、性情 (dispositions)、心靈習慣 (habits of mind) 以及人格特質 (character traits) (Siegel, 1988, p. 39)。當具備了批判理由評價的各種能力之後，批判思維者仍得真正發自內心的熱愛理性與真理，這種對理性的承諾與尊重，才能真正表現出批判思維的風格 (簡成熙, 2005, 頁 332-333)。其實，對於所謂批判的精神，皮德思在探討情緒概念時，已經提及。謝富樂更發展所謂認知情緒 (cognitive emotion)。恩尼斯在後來的論文中，接受巴斯摩、西格爾、保羅等的看法，也同時列出十四項批判思維者應該具備的性情，分別是針對某一主題或問題，找出一明確的陳述；尋求理由；多方蒐集資訊；利用可靠的來源；掌握全貌；對主要觀點，盡力保持關聯性；隨時銘記原初 / 基本的重點；從另一種立場看事情；開放心靈；接受或改變某一立場，要根據充分的證據或理由；盡力尋求精確；在複雜的事物中井然有序；使用已具備的批判思維能力；對情感、知識、他人保持高度感受性 (簡成熙, 2005, 頁 328-329; Ennis, 1987)。此外，保羅 (Paul, 1993) 則吸納了多元的精神，也算是美國兼顧批判思維理念建構與實務推廣最重要的學者之一。黑爾 (Hare, 1999, p. 87) 曾歸納「批判思考」的意義如下述：

- (一) 批判思考是依照明確的證據標準，有意識、審慎、理性的對各種主張的評估。
- (二) 批判思考是將反省懷疑的精神恰當運用在探索的問題上。
- (三) 批判思考是對於權力以及已信服的理由加以適切反省的一種思考。
- (四) 批判思考是質疑我們慣常的思考和行動的假定，期待立基於此批判之提問，重新從不同的方式思考與行動。
- (五) 批判思考是根據標準促進判斷的一種思考，它能自我校正、對情境具感受性。

前述四位學者相互之間雖有許多更細部的論辯，保羅更是吸納了很多外部的批評，但都算是英美分析派陣營中對批判思維最重要的擁護者，但前述主張是否能回應來自批判教育學的質疑，是值得繼續探究的重點。

## 二、批判教育學：反西方資本主義的馬克思傳統

二十世紀能夠與西方世界分庭抗禮的厥為蘇聯及戰後的中國大陸與東歐等共產國家。共產主義師法馬克思。馬克思是以其一套唯物史觀相對於唯心史觀，並採取黑格爾的辯證法，來反擊西方資本主義。馬克思認為，人類歷史，經歷了原始共產、奴隸社會、封建社會，已進入資本主義社會。馬克思的唯物論，有別於希臘時代那些探索自然、物質的哲學家，他其實重視的是「生產方式」(mode of production)。在馬克思看來，資本主義挾工業革命，這種生產方式的改變，史無前例。資本主義生產方式的改變，也就是經濟力量，形成下層結構，會徹底改變其他居上層結構的人類文明。一言以蔽之，必須改變生產方式，也就是號召全世界無產階級，運用暴力革命進行階級鬥爭，打破資本家掌控的一切，建立共產主義的天堂。

無論是二次大戰前的蘇聯，以及戰後的共產世界，共產主義似乎並沒有為共產國度帶來幸福天堂，但這並未澆熄學者對馬克思的興趣。二十世紀初，即有一群被稱為西方馬克思主義的學者，如科西、葛蘭西等。這些學者大體上不認為蘇聯發揚馬克思精神，但他們也同步修正馬克思的看法。像葛蘭西就特別提出馬克思視之為上層結構的文化教育，才應是啟蒙的重點，文化霸權 (cultural hegemony) 的提出，影響深遠。戰前被稱為法蘭克福學派或稱新馬克斯主義的學者，更是從各個學術的角度發揮馬克思的精神。如佛洛姆之於精神分析，班雅明之於複製藝術。阿多諾對文化工業的反思。他與霍克海默合著的《啟蒙的辯證》堪稱代表 (Horkheimer & Adorno, 1992)。他們把戰線拉到了整個西方觀念史，本來神話裡的神是為消除人類的恐懼，古希臘希冀發揮理性，取代神話。現代的人則認為唯有不再有任何未知事物，才能真正免除恐懼，以啟蒙或

科學取代神話。啓蒙的理性觀與傳統神話一樣，其實只是另一種神話而已。啓蒙的神話完全把自然客體化（對象化），其實也阻礙了人類多元的可能，而且強制以實證之知為本。啓蒙自詭於擺脫愚昧神話，正重新打造一個臣屬於科學、實證、技術的新神話。二氏接續馬克思傳統，晚近工業主義物化人類精神，在工廠自動化下，各類經濟工具會事先規劃各種商品價值，而影響人類行為，商品自由交換後，喪失其原經濟特性，淪為拜物 (fetishism) 神話。單純的實證特性擴散到社會整體層面，大量的生產組織及其文化，使標準化的理性行為模式，成為唯一、正當的模式，形塑所有現代人。同一時期的盧卡奇，進一步詮釋原先商品經濟特性的需求，會淪為假需求，以此控訴資本主義商業機制。簡言之，法蘭克福學派的學者發揚青年馬克思時期的人道關懷，對於人在工業文明可能的異化現象憂心忡忡。有趣的是法蘭克福學派當年不見容納粹，也不受蘇聯等共產國家青睞，反而是在 1960 年代美國深化。撇開政經詮釋，他們對於啓蒙以降實證主義所強調的工具理性 (instrumental reason) 的不滿，也深深吸引西方學者。即便是戰後，美蘇冷戰對峙，如 60 年代的反戰與學生運動，法蘭克福學派即曾在英美世界扮演一定角色。由於法蘭克福學派成員自稱其為社會批判理論，「批判」一詞，也成為爾後馬克思等左派學者朗朗上口的語彙。

德國戰前施普郎格文化學派，傳統取向濃厚，戰後受法蘭克福學派集大成的德國學者哈伯瑪斯影響，德國也有濃厚的批判取向教育學的發展。英美戰後也都有左派的勢力。其中伯明罕文化研究學派發展出對意識形態的傳媒研究，所展現的科際整合 (interdisciplinarity) 取向，也廣泛影響各學術社群。不過，在西方世界 1970 年代後，最能發揚古典馬克思、承襲法蘭克福學派的教育論述，非批判教育學莫屬。批判教育學一詞，應該是來自於吉魯 (Giroux, 1983)，同一時期，阿普爾等對於課程涉及意識形態之耙梳，以及之後麥克來倫等作品，這群北美批判教育學學者，共同受到巴西弗雷勒的感召。

整個批判取向教育學細部有其不同的詮釋重點，然而受制於字數限制，

本文無法鉅細靡遺。他們共同的立場可歸納如後：（一）從政治經濟角度正視階級再製的不公現象，重視透過教育改變現貌。（二）把教育視為一種文化政治學 (Cultural politics)，重視教育中涉及的意識形態及文化霸權的抗拒。（三）知識或理論與實踐關係是體現在歷史進程的辯證中，非二元或對立。教育理論是在批判中的不斷成形，也不斷體現在實踐脈絡中。（四）批判的重點在於喚起人的主體意識，抗拒科學、技術、資本主義對人的宰制。（五）教育的過程是透過不斷的對話，教師是轉化學生的觸媒，他要時時揭露社會不公現象，促使學生覺醒。批判取向教育學對知識的設定及其旨趣，很明顯的迥異於啟蒙後發揚理性分析傳統下的批判思考。

## 參、批判思考批判了什麼？批判教育學、後現代的挑戰

### 一、 批判教育學對批判思考論者的質疑

前言所及，1980年代後承繼馬克思傳統、法蘭克福學派批判理論的批判教育學，復受到巴西弗雷勒的感召，北美批判教育學，不僅在教育社會學學域成為挑戰結構功能論的另一勢力，其實，早在70年代，受伯明罕文化學派影響，英國已萌發新教育社會學 (New sociology of education)，學者們更在微觀層次上，致力於學生次級文化、課程意識形態等的分析。階級複製、霸權、文化政治學、意識形態、解放等口號或概念，成為新的教育語言。批判教育學者也同樣不滿二次戰後流行的批判思考運動或非形式邏輯運動等的訴求。這裡無法全面檢視他們的觀點，只集中在他們對批判思考的質疑。

弗雷勒早年從事巴西成人識字教育時，就深深體會成人不只是欠缺讀寫能力，他們根本在現有的權力關係中充滿無助，若只是強調基本讀寫，妄圖改變地位，是痴人說夢。弗雷勒希望培養他們從閱讀「文字」(reading the word) 中，重新理解這個世界 (reading the world)，教學重點是在批判意識的覺醒，而非批判思考的讀寫、推理技能 (Freire & Macedo, 1987)。閱讀理解這個世界，也是一種「解碼」(decodification) 的過程。體

會壓迫的結構與支配的關係不僅是一種事實，更是一種亟待由批判覺醒來改變的結構關係。

吉魯認為批判思考標榜理性、客觀、價值中立，卻無法正視課程中支配主流的規範、價值、觀點，更將其普遍化，使得課程「純淨無瑕」(Immaculate perception)，尤有進者，這套純淨無瑕的課程，不僅認可了主流的知識範疇與價值，更強化了學生不加辯證的悅納這套世界觀的理論。簡而言之，傳統批判思維運動把重點放在一套客觀的程序或心態來看待知識或推理。無法進一步反思理論與所謂事實之複雜關係，將知識與人類利益、規範、價值分離，妄圖透過理性的推理程序，獲得客觀的知識。如果我們反其道而行，在教學的過程中正視已知事實的問題性，就能不斷的研究、創發與重探知識。因此，知識不是學習的終結，而是介於師生之間的媒介，教師要提供不同的參考架構作為理論或概念的詮釋工具，讓學生從多重觀點來審視訊息，這是批判教育學的教學重點。吉魯說：

建構當代或歷史事實的圖像在於訊息如何被選擇、安排、排序，勝於認知的運作；它也是信念與價值密切結合的過程，指引著人們的生活。知識紀錄隱含著涉及人們如何看待世界的意識形態假定，這種假定形成人們判斷何者是本質或非本質所在，何者重要與否。這裡的重點是任何參照架構概念都要提供給學生，而不能只侷限知識架構，也必須包括價值層面。甚者，教學中將事實與價值分離，等於是冒著教學生如何將與手段與目的問題分離的危險。(Giroux, 1988, p. 63, 1994, p. 201-202)

所謂的知識架構，吉魯仍一本法蘭克福學派批評實證主義的傳統，他說：

批判思考最有影響力，但也最受限制的是來自其運用科學的實證傳統，這使其深受我稱之的內部一致性之苦。根據內部一致性，批判思考的重點是要教導學生如何從形式邏輯型態的一致性中來分析學生所閱讀的素材，並以此書寫其作業。這些學習技術當然重要，但是整個

說來正是其侷限之所在，即遺漏了意識形態所能揭露的探索進路。  
(Giroux, 1988, p. 62, 1994, p. 201)

吉魯指出傳統批判思維教學有前述程序上的誤區，即理論與事實、理論與價值的二分，他要表達的是一個訊息脈絡化 (contextualization of information) 的意義。學生必須學習跳出自己的參照架構來審視既定的事實、概念、爭議，他們必須將這些論點置於不同的架構中相互探詢其意義，這是辯證的歷程，不是將命題孤懸、細分的推理歷程。吉魯這裡的立場與保羅類似（下節會觸及）。吉魯最後還提醒批判思維教學脈絡化的教學形式與內容，不能脫離班級師生關係或社會關係，對於知識權力高唱入雲的今天，當不陌生。

卡本蘭也從批判教育學的觀點認為批判思維運動無助於個人理智的自主性。由於雙方都運用了「批判的」(critical) 的字眼，卡本蘭將批判思維運動的批判與批判教育學精神做了如下字義的區分，所謂「批判的」，可同時視為名詞「批判」(critique) 與「批評」(criticism) 的形容詞。當某人對於我的作品提出「批評」時，通常是指他發現我錯誤，提供一些正確的訊息，供我改進。當某人「批判」我的作品時，通常是指他提出我作品有關意義維度的額外訊息，此一維度我之前沒有特別正視。批判思維運動的教師們會把重點放在「批評」或校正學生思考或推理的謬誤，體現批判教育學精神的教師們則會提供「批判」，以作為學生生活周遭世界的各種「批評」基礎 (Kaplan, 1994, p. 207)。卡本蘭並在該文中具體「批判」三種流行的大學批判思維運動中的教學模式，如理性選擇模式、政治自由主義模式、情境適應模式。卡本蘭指出，這些課堂上的推理或選擇，等於是在既定的範式下，要學生在既定的遊戲則中選擇或適應，欠缺創新或轉化的可能。

批判取向教育學從權力、意識形態、霸權等批判意識出發，明確介入社會實踐，自然對於標榜理性、客觀、不染紅塵的分析傳統不以為然。許多人批評批判理論、批判教育學只破不立，過於負面。學者認為如果批判意識是要力矯工具理性之弊端，時時抱持「我不知道，但決不是這樣」

的態度，反而可以逃離無條件接納現狀的宿命論指控，這種對現狀的不滿，對於師範教育，別具意義 (Blake & Masschelein, 2003, p. 55) 雖則如此，但他們強力的介入及批判既定秩序，這種立場也不免有千篇一律之憾，甚至於由於在學術上取得一定發言權，也容易變得溫馴 (domesticated)、失去方向 (disoriented) 與教條 (dogmatized)，像批判教育學知名學者以色列裔的古澤耶夫就認為批判教育學一方面企圖改造人類社會，擘畫完美的烏托邦圖像，但又全盤接受來自弱勢、被壓迫者、甚至流行文化，以抗拒主流文化，有時反而有恐怖主義之嫌。重新解讀霍克海默與阿多諾後，古澤耶夫認為他們都有些許悲觀性，他提出一種消極的烏托邦，強調離散的反向教育 (diasporic counter-education) (方永泉，2012，頁101-115)。反向教育不是全然反教育，而是反正規教育之餘（這是批判教育學的基本立場），不陷入另一獨斷，在離散的過程，不懷舊地一味尋覓故土，帶著希望卻不全然樂觀，從而拓展多元之可能。

## 二、後現代的反思

1990 年代蘇聯解體後，自由世界並不像福山所預言，意識形態終結，自由主義一枝獨秀，批判教育學在西方世界反而有更全面的發展。此一時期，也正是後現代思潮挑戰啓蒙以降理性傳統的時代。批判教育學與後現代主義當然有許多的論爭，不過在對待西方民主社會或資本主義生活方式所賴的實證、理性知識基礎上，他們的反對立場是一致的。在一本後現代教育的專著中，從副標題「政治、文化與社會批判」可看出端倪 (Aronowitz & Giroux, 1991)。

雖然，有些後現代思潮者認為批判理論如哈伯瑪斯等對於理性的批判還不到位，有過於屈從理性之嫌，但從教育的觀點來看，也很少有教育學者完全解構既定的價值，大部分仍是持著質疑或修正，而非推翻理性的立場。巴巴拉斯曾經提出包含女性主義、多元文化、後殖民主義、新實用主義等四類後現代思潮對理性的質疑，諸如傳統後設敘事 (meta-narrative) 的普遍、客觀形式之不當，傳統理性觀忽略情境脈絡之思考，啓蒙理性反

映的是西方白人的價值觀，以及理性論證本身的先驗、普遍、客觀性，並不是唯一的方式，反諷、對話仍可貼近真理 (Burbules, 1994, p. 340-341)。後現代思潮的重點是對於理性的拒絕或修正，修正原因其實是要凸顯理性本身也容易滋生另一種知識權力的霸權。就這一個觀點上，巴巴拉斯所列舉的四項後現代觀點，對於分析取向批判思考的態度應該與馬克思批判取向、批判教育學的立場一致。

不過，如果更細部的看，後現代對於知識權力的看法，仍較批判傳統更爲多元。王嘉陵 (2011) 即認爲吉魯雖然重視不當權力的批判，但其權力壓迫的觀點，仍然是接近現代性的立場，有著二元對立的遺緒，後現代的傅柯則是對知識權力持著更爲多樣動態的立場，也因之表現在理性上也更多元。釐清批判教育學與後現代主義之差別，不是本文的目的，考量到古澤耶夫批判教育學的新趨向，也能使我們對於批判意識有著更多元的理解，不至於陷入另一獨斷。凱納 (Kellner, 1978) 也曾經用類似的方法批評述馬克思意識形態的探究取向。他提出意識形態的「生活循環」(life cycle) 概念。凱納認爲意識形態不應看成是單一或一套命題，其對抗世界的真理價值要能時時加以檢測。意識形態訴求之所以能持續，是因爲其說明符合社會期待與關切。當意識形態形成一種主義，挑戰現存體制，的確展現其激進、新鮮的特質，但久而久之，也會形成「霸權」，不是其主張忘了初衷，而是沒有正視環境變化的事實，是他們過度堅持，導致僵化的後果。巴巴拉斯等也提醒批判思考與批判教育學者都可能犯了同樣的錯誤。批判教育學若一味打擊其批判的對象，會讓自身陷入僵化，無法超越其視野窠臼，而無法反思自身，批判應該永遠站在一切霸權的對立面 (Burbules & Berk, 1999, p. 61)。

巴巴拉斯等認爲批判的重要層面在於對自己的觀點以及個人身處的歷史文化脈絡的假定，都能加以省思。但巴巴拉斯重視的不只是批判思考的推理技能，而是推理在脈絡中的德行。他也是美國教育學界最早吸納後現代思潮的學者 (Burbules & Rice, 1991)，可算是一位溫和的後現代論者。之所以稱是後現代論，那是因爲他援引許多後現代學者重視各種「差異」

以及質疑理性的立場。之所以稱溫和，他所詮釋的後現代思想是懷疑理性，而非拒絕理性。在巴巴拉斯看來，即便是笛卡兒也未必做到自己對理性的堅持，質疑擁護普遍、絕對，強要人遵守的社會面或政治面理性觀，有可能反而陷入獨斷，後現代思潮要人們暫時保留對特定（理性）方法的堅持，能使人們更包容、更彈性的理解理性，人們真的無須堅持特定的（理性）方法與成就，他稱之為合理的懷疑 (Burbules, 1995, p. 84-85)。後現代論者是否對理性都持合理的懷疑，不是本文的目的。與本文相關的是，巴巴拉斯在與西格爾對談時，自稱其為關聯論 (relationalism)，他認為不必堅持理性主導的客觀真理，但也不必墮入相對主義，而應該在實際脈絡中，去探訪真相。相對主義否認客觀真理，絕對主義堅持客觀真理，都沒有必要 (Burbules, 1991)。根據巴巴拉斯的看法，若批判思考堅持理性或邏輯推論是客觀證據的唯一，或批判教育學堅持資本主義霸權，不是他們的初衷有什麼不對，而是這種初衷會陷入獨斷。他說：

思考的意義，尋求其他意義之可能。於此，我們進入的批判要旨，已經超越了批判思考與批判教育學的範疇。二者的思想傳統與實踐已經淪為制式方案、運動，他們喪失、也無志於反省根植自身的想法。作為有影響力的學術領域與教學實踐的成就，也許需要對其特定思考方式的堅持，但是在這種情形下能維繫批判的深化嗎？難不成這種深植的批判反而威脅了批判思考與批判教育學兩類學群爭取其信眾的渴望？(Burbules & Berk, 1999, p. 61)。

後現代思潮由於對理性之反思，也更易看出權力的不當應用，雖然部分學者會質疑馬克思取向的意識形態批判，過於單一。但馬克思取向的批判論述，也常體現在他們的話語中。批判教育學與後現代思潮等共同反思分析取向的批判思考，是否合理？巴巴拉斯已經初步作了「各打 50 大板」的調和，下節即檢視代表啓蒙理性立場的分析派批判思考陣營如何吸納或回應批判教育學等的指控。

## 肆、不是只有批判教育學才會批判：分析傳統的回應

### 一、馬克佩克的可能回應

馬克佩克並沒有直接回應來自批判教育學涉及權力、意識形態等政治、文化層面的質疑。不過，他認為批判思考一定聯繫著思考對象，他以此強調批判思考的能力要聯繫著思考的對象，也就是批判思考一定運作在特定領域。馬克佩克因此反對大多數批判思考學者認為批判思考可以單獨教授。大多數批判思考學者都認可形式邏輯的重要。雖然他們也承認不必堅持數理邏輯的教學，所謂北美 1970 年代以降「非形式邏輯運動」(informal logic movement) 是也。不過，非形式邏輯運動仍是著重在實務推理時，要注意各種可能的推理謬誤，重點仍是推理技巧的訓練。馬克佩克則比其他批判思考學者更為重視批判涉及的實質領域。他不厭其詳的在其書中列出了批判思維的十個特性，可為明證 (McPeck, 1981, p. 13)：

- (一) 批判思維若遠離了特定領域，用抽象的方式教學，沒有意義。思維一定聯繫思維對象。批判思維不宜單獨設科教學。
- (二) 批判思維當然有其可識別的意義，但此識別標準要能正確應用，是隨領域的不同而定。
- (三) 批判思維不必然反對既定的規則。
- (四) 「反省性的懷疑」(reflective skepticism) 確為批判思維本質所在，但更完整的說法是，從事 X 活動時，對於該 E (有效的證據)，能擱置判斷 (或暫時拒絕) 的性情與能力，足以充分建立 X 領域中所代表的真理 P 的命題或行動。
- (五) 批判思維不只是陳述的評估，也包含思想過程涉及在特定活動中的問題解決與活動進行。
- (六) 要想思維具批判性，絕不能僅靠邏輯 (形式邏輯或非形式邏輯) 的學習。
- (七) 批判思維涉及知識與技能，在 X 領域內能進行批判思維者，不見得在 Y 領域也能同樣進行。

- (八) 批判思維就如同「教育」與「教學」概念一樣，同時是「任務」(task) 字與「成效」(achievement) 字，不一定蘊含著「成功」(success)。
- (九) 除了對於陳述的評估以外，批判思維也涵蓋對於方法、策略、技術等範例的運用或拒絕。
- (十) 批判思維並沒有與理性 (rationality) 有共同的外延，而是理性的一個維度。

簡單說來，馬克佩克援引布魯納所描述在教學中的「學科結構」(structure of discipline)，或是皮德思、赫斯特在引領學生進入合價值性教育活動中，對於涉及各種「思想形式」(forms of thought) 的理智科目追求（皮德思、赫斯特是用知識形式或知識與經驗的模式），都說明了批判若沒有學科作基礎，是空的 (frivolity)。批判思維對於馬克佩克而言，涉及的是實質知識論的問題，而不是邏輯推演的問題。要能有意義的對於各種陳述進行批判反思，判定其適切性，仍然是靠特定的學科知識 (subject-specific information)，而不是邏輯或所謂普遍性的思維方法。諾里斯、保羅、西格爾分別提出不同的意見，馬克佩克一一加以回應 (McPeck, 1990)，是分析派批判思考學者內部的重大爭議，當俟另文再述。與本文論旨相關的是，馬克佩克可以接納批判教育學者的訴求，即批判的重點必須座落在特定的政治、意識形態主題中，而不能只孤懸於批判思考的方法。也就是批判教育學念茲在茲的各種不公不義的主題、文化霸權、宰制等都應該成為批判思維的探究對象。

## 二、保羅的回應：吸納

保羅在分析教育哲學的陣營中，針對來自後現代或孔恩新科學哲學來勢洶洶的聲討中，算是最能夠吸納而又不失分析派立場的重要學者。他提出批判思考的強義 (strong sense)，以對比於批判思考的弱義 (weak sense)。他認為弱義批判思維雖然熟悉推理技巧，反而可能教出學生冒似運用批判之技巧，卻鞏固了其已有的成見與非理性的習性。保羅以「詭

辯」(sophistry)稱之(Paul, 1993, p. 384)。這是因為學生(特別是大學生)已經帶著本有的一套信念體系，當然免不了有一些未經反思、自我中心、或是社會已有的觀點，形成他們自己的觀點。學生更容易利用批判思考的方法來「拒絕」那些他們本來就不同意的觀點。有鑑於此，保羅認為批判思考的教學不能只是原子式的邏輯技巧，更涉及將論證置於更大的脈絡中，他說：

在從事分析或推理評估時，藉著向學生引介這些更深入、更「普世」(global)的問題，我們得以協助學生正視到所謂厚實的推理是怎麼回事。推理事實上是在某種觀點(a point of view)、某種參照架構(a frame of reference)、某套世界觀(a worldview)下的運作。人們一開始就能體會推論與其努力的活動與利益息息相關。他們也能體會爭議處與關鍵點的差異，表面之處與未曾言明處的重點所在，正確判斷之困難，以及在人類問題最重要、最複雜處的倫理層面。(Paul, 1993, p. 386)

所謂的世界觀的反思，如何避免偏見？保羅提出了強義批判思考，並列出其立基的理論重點，或稱為世界觀、生活形式如後：(Paul, 1993, p. 386-388)

- (一) 人們是在互為關連的生活計畫中活動，可以將之整體界定為與社會規範相關的個人生活形式。因為與他人不盡相同，個人會組織、架構有別於他人讓個人安身立命的語彙。人們彼此間對於利益、危險等概念及其假定、理由等也會不同。
- (二) 人們會將看待自身或他人行為等看待事物的觀點加以表述，這種觀點以及其預設或用以反思自身的觀點不會完全一致。所以人們至少會有相互交疊的兩種世界觀，其一是構成個人行動或從事活動之所在，其二是說明個人如何行為之所在。各自都會有其內在衝突與緊張。批判思考者必須正視此衝突。
- (三) 推理至為重要，也是人類活動賴以界定之所在，是在一個邏輯系統中，掌握要素以獲致可靠結論。結論可能明示於字詞或在

行為不言中。有些推理表現在論證的形式，有些則否。不過，論證有其預設的系統。推理所能獲得的完整蘊含 (implications) 很難窮究 (exhausted) 在其論證中。論證也預設一些爭議的問題。爭議問題又預設關鍵的目的或利益。不同觀點之所以不同，不僅在於其問題答案之不同，也根本在於問題本身的形成。

- (四) 當我們自詡能根據邏輯、論證加以行事時，已經將自己置於一信念承諾之中，已經是一種特定看待事物的方式。要能獲得最大程度的客觀性，必須要將我們的信念、假定、看待事物方式等的分析過程台面化，能夠公開地正視推理過程的辯證本質，批判能使我們從不同或可能的相反觀點加以審視。
- (五) 分析或評估推理的技能是在相互性 (reciprocity) 中產生，是超越單一觀點、參照架構、世界觀的推理能力，能透過不同或另類觀點的論證中，掌握客觀性，理解優缺點。
- (六) 演繹推理的各種要素有其必要，不是爲了要定奪錯誤，而是在批判的推理過程，瞭解各種推理決定的優缺點。
- (七) 因爲利益、偏見會影響人們知覺、假定與推理的結論，必須知己知彼，必須承認推理的成果與偏誤的可能。其一，承認既有論證反映既得利益，我們要換位思考，辯證式思考其他論證，也許更能看出優缺點。其二，論證本身不是像物自身一樣，客觀地擺在那兒，不同的人可以有不同的詮釋。也可藉此檢視他人言行是否一致。其三，藉著反思行爲的利益與目的，人們得以更有效的建構有助於該項利益或目的的諸假定，繼之，再去思考與之對立的假定。這能更有效的加以提問，也能對正反面論證懷抱更多期待。
- (八) 支撐人們世界觀的各種事實聲稱、不同的論證，是很巨大的，涉及不同的概念問題以及隱含其中的價值判斷（包括形成事實的改變等等）。個人某種主張的有效性常依靠其他的主張，無

法單靠個人直接加以確立，無法單靠某種世界觀。而許多衝突的來源常是來自於個人的某種世界觀的堅持。

- (九) 論證過程的術語常常反映了偏頗的利益或是由特定的人所形成。藉由批判的步驟可以提問這些概念。我們必須在日常用語中隨時檢視個人或社會系統化的語彙，如個人哲學或是社會意識形態，也可藉此檢視國際爭端。如「自由鬥士」、「解放者」、「革命」、「游擊隊」、「恐怖份子」等。例如，從某個特定團體中（如美國）使用該術語的意旨，該團體使用該術語涉及的利益，該團體是否在不同時空中使用該術語有不同的意旨，若有不同意指，是否涉及根本、未便言明的假定等等。

由上引述可知保羅的許多概念確實吸納了批判教育學或孔恩新科學哲學的訴求，他不只是像馬克佩克，只把批判教育學的批判視為「批判內容或對象」(domain-specific information)，保羅已經正視到了批判者本身已經載負者一套既定世界觀，這當然是受到孔恩「典範」(paradigm)的影響。但他依然樂觀的認為，可以對自己的世界觀加以反思。女性主義學者泰雅培根在建構其「建構式思考」時，肯定保羅的許多觀念之餘，仍然挑剔的認為保羅的批判思考預設了人的思考是「自我中心」(egocentric)或「我族中心」(ethnocentric)，人們的思考傾向是非理性的，要成為（強）批判思考者並不容易，雖然保羅的用意是要提醒強批判思考的重要，泰雅培根反而認為這種對人的設定仍然反應了思考與思考對象的二元對立(Thayer-Bacon, 2000, p. 60-64)。雖則如此，保羅相較於其他實證派（如西格爾）批判思考者，應該更能得到批判取向、女性主義或後現代學者的認同。

### 三、西格爾的回應：反擊

馬克佩克並沒有直接回應批判教育學的訴求，保羅大體上吸納來自後現代或孔恩新科學哲學的訴求，他提出批判思維的世界觀，這與巴巴拉斯立場上沒有太大的差異。他們二人也都願意吸納批判教育學或後現代思

潮的批判精神。大體上，自從孔恩的新科學哲學及後現代的思潮逐漸成爲「主流」後，傳統實證派科學哲學及皮德思等分析的教育哲學就淪爲被「修理」的對象。大部份的教育哲學學者都企圖把後現代等的聲音融入其論述中。分析派學者，英國的懷特在 2000 年之後，也曾經捍衛自由主義理性的博雅教育傳統，曾經一口氣與多位學者展開論戰 (White, 2003)。美國的西格爾也是少數直接起來對抗後現代挑戰的學者，當巴巴拉斯吸納批判教育學、後現代思潮，提出以「合情理」(reasonableness) 來取代「理性」(rationality)，強調批判思維的脈絡主義或關聯主義，西格爾也起來回應，是當時學術的盛事，簡成熙 (2015) 已有翔實的討論。西格爾的《重估理性？教育理想的深層對話》(Rationality redeemed? Further dialogues on an educational ideal) (Siegel, 1997)，是承繼 1988 年《教出講理：理性、批判思維與教育》的另一重要作品。西格爾在此書中不僅重新捍衛批判思考，更堅持後現代論、多元論、批判教育學與女性主義等反對理性、質疑知識確定性的主張，都站不住腳，是分析派陣營批判思考支持者中，最鮮明的立場。他的立場，一直不變 (Siegel, 2017)。以下即歸納西格爾如何直接迎戰外界的挑戰。

### (一) 道德的訴求：理性可以證成尊重

在後現代的旗幟下，各種多元的聲音紛紛出籠，強調邊陲、少數族群、性別的多元發聲。部分後現代論者等如包曼、勒維納斯等學者發展出有別於康德建立在普遍性的道德原則。更多的後現代論者則從知識論的相對性出發，強調主流對異己的壓迫，企圖顛覆啓蒙運動以來以理性爲主導的勢力。多元文化論者把批判的對象指向西方理性傳統，女性主義者，同步反思這套理性勢力其實只反映了西方、優勢、男性的立場。一言以蔽之，後現代論者術語蔽之，前現代或啓蒙以降所據以建構的論述—後設敘事 (meta-narrative) 儼然的以普遍性的理性自居，各式「後學」、多元文化論、女性主義者及批判教育學等，容論證方式或所持假定有別，都是希望從邊陲發聲，挑戰傳統理性獨大的一元主張。他（她）們認爲分析哲學的批判思考訴求，自以爲中心客觀，其實也掩蓋了階級、性別、族群壓迫的

事實。

西格爾認為這些主張混淆了「道德論」與「知識論」上的思考。啓蒙運動以來，「尊重他人」就是一個最重要的道德程序原則，從自由主義以降的傳統，尊重多元的聲音已是一種道德論上的訴求，本身即可「證成」上述的各種多元訴求。巴巴拉斯強調人們的德行是體現在社會實踐脈絡，人們是透過互動與溝通，體現追求客觀 (striving for objectivity)、接納可錯性 (Accepting fallibilism)、表現務實態度 (pragmatic attitude)、明智判斷 (judiciousness) 的德行，並不是訴諸於普遍性原則的道德推理 (Burbules, 1995, p. 82-102)。西格爾則認為，他所強調的批判思考要素中的批判精神，完全可以涵蓋巴巴拉斯的德行觀。反倒是巴巴拉斯過於強調脈絡主義或關聯主義，反而忽略了脈絡主義中是誰來決定是非的問題，德行的證成絕不能只訴求人們共通的感受或意見（簡成熙，2015，頁 256；Siegel, 1992, p. 231-232）。用孔夫子話，鄉愿，德之賊也。西格爾在此對巴巴拉斯脈絡或關聯主義的批評，反而有點接近後現代或批判教育學的結論，但他認為這是源自於康德的啓蒙傳統。如果批判教育學或女性主義的訴求是來自於社會各種不義現象，啓蒙傳統正是要人們運用理性，且大膽運用理性，排除社會傳統的外在桎梏，自己作自己的主人。批判思考的教學可以為社會不義現象的各種描述，正本清源。西格爾並沒有直接與後現代倫理學者如包曼、勒維納斯等對話，啓蒙式的康德普遍性倫理規範是否能回應後現代論者之挑戰，比斯塔 (Biesta, 2010, 2016) 則有精彩的說明，於此不論。西格爾是要指出，「尊重」各種弱勢、階級、性別等的各種多元論或後現代訴求，都可以從啓蒙理性的傳統得到證成。

## （二）知識的客觀性：包容、多元仍須以理性為基礎

西格爾認為，後現代或批判教育學、女性主義以正義自詡，除了前述涉及道德意涵外，他們也有知識論上的訴求。但表現在具體事物判斷上，如孔恩的倡言新舊典範的不可共量性 (incommensurability)，有相對主義之嫌，雖然他們沒有明言，甚至拒絕承認。西格爾曾運用邏輯，證成相對主義不成立。在西格爾看來，若是相對主義的弱義 (weak sense) 是指知識

是可錯的 (fallible)，西格爾可以接受，但接受知識的可錯性，不代表要接受知識的相對主義。至於相對主義的強義 (strong sense)，是指沒有絕對的知識標準，或是如新科學主義等所聲稱，吾人不能確切提供保證知識客觀性的方式，這是西格爾堅決反對 (Siegel, 1987, p. 112-114)。他也以相同的方式回應巴巴拉斯的脈絡主義與關聯主義 (Siegel, 1992, p. 232-233)。簡單說來，相對主義要證明自己的主張為真，那相對主義就不能有「真確性的觀念」 (notion of rightness)，因為當相對主義有真確性的概念，就不免排斥違反此一真確性概念，相對主義也就陷入不一致的窘境。若是相對論者拒絕絕對真理，但不反對在某種條件下，有相對真理。西格爾稱此為架構相對論者，即不同的知識立場在某些架構下為真，不同架構無法據以論斷是非。西格爾認為這也說不通。因為在架構內的相對論者都是絕對論者，但他又得在架構間堅持相對立場。他如何定奪架構內之真，又如何否定架構間沒有客觀標準呢？在架構內，相對主義對知識絕對論的批評，都會發生在自己身上。西格爾提醒我們注意，若堅持不同架構間沒有客觀標準，採納架構相對論的標準，反而是鼓勵各典範之間自以為是 (簡成熙，2015，頁 242-244)。多元文化美其名相互尊重，不啻是鼓勵各 (架構) 內自行獨斷、非理性的可能嗎？

當今在道德訴求或知識相對的政治正確下，「包容」 (inclusion) 的口號，也被高唱入雲。西格爾同意包容是一個「道德的美德」 (moral virtue)。他說：「人們或團體愛好包容，並不是包容有任何知識上的優先性，也不是包容必然能增加獲致真理或證成理論的或然率，而是因為這是正義的要求」 (Siegel, 1997, p. 172)。不過，在檢討了女性主義知識論學者哈定、龍吉諾等的看法後，他似乎也同意包容可以是「知識上或方法論上的美德」 (epistemic or methodological virtue) (簡成熙，2005，頁 356-357)。但是，西格爾仍然不放棄對知識客觀性的要求。西格爾也同樣批評女性主義反對男性霸權對女性不公，仍然得運用公平正義的普遍理念。不能一方面批評男性對女性之不公，同時又批評公平概念本身 (Siegel, 1997, p. 181)。西格爾反覆重申，尊重多元不必然預設知識的相對

性，而知識的絕對性所造成的「排他」(exclusion)，也不必然會阻礙多元。後現代等學者藉包容之名來彰顯自己的多元訴求，不必建立在知識論上的打擊理性，而凸顯各種多元特殊聲音的同時，也不必否定普遍性的標準。我們仍得在多元的分殊領域中，去建立知識的規準。包容本身，不必然是後現代論者專利（簡成熙，2005，頁 357；Siegel, 1997, p. 183）。

西格爾藉著對知識客觀性的堅持及多元之包容尊重原則來說明他所倡議批判思考的兩大要素——理由的評價與批判的精神——都可以在後現代或批判教育學等的訴求中覓得其理想。雖然西格爾以極堅定的字眼捍衛分析傳統，但我們還是可以採取更為「包容」的態度。巴巴拉斯的評論，仍然值得我們省思，他說：

這些關乎批判之條件，個人特質、支持或挑戰社會關係、溝通機會、差異的脈絡等有助於我們從不同方式思考的可能，有賴相互依存的環境。本文要彰顯批判的培養與練習正視這種條件，也當然是教育的條件。批判，是一種實踐，不只是指我們如何思考，更標示我們的作為與我們是何種人。批判思考、批判教育學以及涉及的女性主義者、多元文化論者和後現代式的批判，都是這種批判概念下的一部份。然而，我們發現，瞭解批判的精妙，在於其相互未解的緊張——正由於未消解而使挑戰保持開放，更凸顯批判作為生活方式價值之所在。（Burbules & Berk, 1999, p. 62）

的確，未解的緊張——正由於未消解而使挑戰保持開放，或許更為周延——無論是對於批判教育學的強力批判意識，以及西格爾的強力捍衛理性傳統。這不是鄉愿式的各打 50 大板，通識教育和而不同的理想也在於此。

## 伍、結語：通識教育的批判教學實踐

經由以上的討論，我們可以看出，兩類批判類型，實可分進合擊。分析傳統下的批判思考，立基於啓蒙的理性精神，強調要排除個人的主觀、偏見，致力尋求客觀，以恢弘心智、健全心靈，知識取向濃厚。批判取向

的教育觀則認為既定的世界充斥著意識形態的不當權力運作，批判的重點在於揭露被其扭曲現象，還原社會公道，道德意識強烈。前者大致採取理論、實踐對立，客觀理性指引教育實踐，後者則是理論、實踐辯證，教育實踐促成政治更新。批判教育學者認為分析陣營的批判思考學者過於強調孤懸於社會的知識與邏輯推理等技能，是其缺失。分析陣營的學者西格爾所倡議的批判精神、馬克佩克強調批判不能脫離領域脈絡，特別是保羅強調世界觀的培養，都可算是部分吸納了批判取向教育學的特色。我們固然無須像西格爾般的堅持啓蒙的康德傳統可以完全回應來自批判教育學及後現代的挑戰，但也必須謹記在心，即批判教育學等過於強調弱勢等被壓迫意識，也可能淪於另一壓迫來源而不自知。過於將自己置於道德的至高點，動輒將對立之立場，都視為不義，也會陷入獨斷。部分批判教育學及後現代學者，已有明訓。理性可以擺脫愚昧，但理性本身也可能排他，批判理性本身是否也得靠理性？西格爾指出理性可以自我反思，後現代則更願意正視傳統理性的限制，各自陣營對於理性有不同的語詞指涉與立場，也無須旗幟分明，以詞害意。

大學實際通識教育的推展或教學，假如要強調學生獨立思考或者是批判思考，不管是傾向於哪一個陣營，若能體會另一陣營學者的旨趣，當可豐富自身的教學。筆者在此不是要提倡鄉愿式的整合口惠。教師們本身的學術培育過程有其專業的一面。我們不可能要求數理邏輯專業背景的教師必須熟悉法蘭克福學派，同理，也不能說培養批判意識的教師一定得熟悉專業邏輯，才能進行批判思考的教學。行政上可以採取的方法是教師們協同教學，教師們一方面擔負其專業之角色，但也必須在此過程中逐步學習，體會另一陣營的語彙、技能與旨趣，切不可各自教授，我行我素。若是教師們獨立教授批判思考相關課程，以數理邏輯為例，具數理邏輯背景的教師若擔任理則學的通識教學，至少在批判思考的內容取材上，可以有更多的創意。許多邏輯教材的三段推理或是非形式邏輯謬誤等的教學實例，過於矯揉做作（我忍不住想到臺灣舊時汽車考照時沒有實際路考，而是在考照場內考真實情境不會用上的 S 行倒退技能）。可以大膽的用社

會政治議題（當然也要盡量避免把教師的意識形態或政黨立場帶入教室）來設計，鼓勵學生關心周遭社會邊陲弱勢的需求。哲學、社會學領域的教師，由於載負更多的社會實踐性格，也必須時時自我思考與警覺，以防自身陷入保羅弱式批判思考的窘境。也就是不要以正義為名，淪為特定政治立場的代言人。西格爾等疾呼的理性、客觀的邏輯推理能力，仍有一定作用。筆者有時用媒體名嘴的評論為例（他們最常義憤填膺指責他人之不當），指出其推理的謬誤，有些學生也因而能深刻體會邏輯推理的價值。馬克佩克勉勵教師們批判思考的教學批判思考的能力不能脫離學科或思考內容的脈絡。何止邏輯，各種人文、藝術、自然科學學科領域的脈絡，當然都可設計成問題解決或批判思考的課程，從這個角度，大學專業領域的學科教學，也都與批判思考緊密相連。如果 A 院教師要為 B 學院學生教授 A 領域知識的思考模式，即使是導論性課程，實不宜只硬塞一些 A 領域基礎素材 (information)，而是要向學生展示 A 領域知識是如何加以建構，也就是通識教育之重點是讓 B 領域的學生能習得 A 領域的（批判）思考模式，當然，若能在該領域中涉入相關的倫理爭議，例如化學領域中的食品添加劑，資訊科學涉及的倫理議題，那更是有賴教師的匠心設計。筆者相信，我們教師自行在教學中展現跨域的批判精神，自覺可能的限制，並向學生呈現多元的可能，是通識教育的最好身教。

## 參考文獻

1. 方永泉 (2012)。批判與希望——以行動為中心的教育哲學。臺北市：學富。
2. 王嘉陵 (2011)。從 Henry A. Giroux 對 Michel Foucault 權力 / 知識觀的詮釋省思 Giroux 課程理論的權力 / 知識。市北教育學刊，41，53-74。
3. 戴維·希契柯克 (2012)。批判性思維教育理念。高等教育研究，33(11)，54-63。
4. 簡成熙 (2005)。重構批判式思考：教育分析學者與女性主義學者的論辯。載於簡成熙（主編），教育哲學專論：當分析哲學遇上女性主義（325-367 頁）。臺北市：高等教育出版社。
5. 簡成熙 (2015)。Siegel 與 Burbules 對理性教育目的之論辯及其對臺灣教育的啓示。載於簡成熙（主編），新世紀教育哲學的回顧與前瞻（235-264 頁）。臺北市：高等教育出版社。
6. 簡成熙 (2020)。自主性作為教育目的之哲學省察：倫敦路線的相關論辯。教育研究集刊，66(1)，1-33。
7. 蘇永明、簡成熙 (2018)。知識形式、課程領域與社會實踐在通識教育之論辯：以 P. Hirst 教授通識教育觀的轉向為例。載於通識在線教育雜誌社（主編），哲學大師的通識教育思想（17-41 頁）。臺北市：開學文化事業。
8. Aronowitz, S., & Giroux, H. (1991). *Postmodern education*. Minneapolis, Oxford: University of Minnesota Press.
9. Bailin, S. (1995). Is critical thinking biased? Clarifications and implications. *Educational Theory*, 45(2), 191-197.
10. Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
11. Biesta, G. J. J. (2016). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
12. Blake, N., & Masschelein, J. (2003). Critical theory and critical pedagogy. In

- N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, R., & P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 38-56). Malden, MA: Blackwell Publishers.
13. Burbules, N. C. (1991). Rationality and reasonableness: A discuss of Harvey Siegel's relativism refuted and educating reason. *Educational Theory*, 47(2), 235-252.
  14. Burbules, N. C. (1994). Rethinking rationality: On learning to be reasonable. In A. Thompson (Ed.), *Philosophy of education 1993* (pp. 340-349). Urbana, IL: Philosophy of Education society.
  15. Burbules. N. C. (1995). Reasonable doubt: Toward a postmodern defense of reason as an educational aim. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp. 82-102). New York, NY: Routledge.
  16. Burbules, N. C., & Berk. R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 45-65). New York, NY: Routledge.
  17. Burbules. N. C., & Rice, S. (1991). Dialogue across differences: Continuing the conversation. *Harvard Educational Review*, 61(4), 393-416.
  18. Ennis, R. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
  19. Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and ability. In B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York, NY: W. H. Freeman.
  20. Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the world and the word*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
  21. Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. New York, NY: Bergin & Garvey.

22. Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York, NY: Bergin & Garvey.
23. Giroux, H. A. (1994). Toward a pedagogy of critical thinking. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason new perspectives in critical thinking* (pp. 199-204). Albany, NY: State University of New York.
24. Hare, W. (1999). Critical thinking as an aim of education. In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 85-99). New York, NY: Routledge.
25. Horkheimer, M., & Adorno, T. (1992). *Dialectic of enlightenment*. New York, NY: Continuum.
26. Kaplan, L. D. (1994). Teaching intellectual autonomy: The failure of the critical thinking movement. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason new perspectives in critical thinking* (pp. 205-219). Albany, NY: State University of New York.
27. Kellner, D. (1978). Ideology, Marxism, and advanced capitalism. *Socialist Review*, 42, 37-65.
28. McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. Oxford, UK: Martin Robertson.
29. McPeck, J. E. (1990). *Teaching critical thinking: Dialogue and dialectic*. New York, NY: Routledge.
30. Norris, S. (Ed.). (1992). *The generalizability of critical thinking: Multiple perspectives on an educational ideal*. New York, NY: Teachers College Press.
31. Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London, UK: George Allen & Unwin.
32. Passmore, J. (1967). On teaching to be critical. In R. S. Peters (Ed.), *The concept of education* (pp. 101-111). New York, NY: Routledge.
33. Paul, R. (1993). Teaching critical thinking in the strong sense: A focus on

- self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. In R. Paul (Ed.), *Critical thinking: What every person needs in a rapidly changing world* (pp. 383-393). Santa Rosa, CA: Foundation for critical thinking.
34. Scheffler, I. (1960). *The language of education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
35. Siegel, H. (1987). *Relativism refuted: A critique of contemporary epistemological relativism*. Dordrecht, NL: D. Reidel.
36. Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York, NY: Routledge.
37. Siegel, H. (1992). Two perspectives on reason as an educational aim: The rationality of reasonableness. In M. Buchmann, & R. E. Floden (Eds.), *Philosophy of Education 1991* (pp. 225-233). Urbana, IL: Philosophy of Education society.
38. Siegel, H. (1997). *Rationality redeemed? Further dialogues on an educational ideal*. New York, NY: Routledge.
39. Siegel, H. (2017). *Education's epistemology: Rationality, diversity, and critical thinking*. Oxford, UK: Oxford University Press.
40. Thayer-Bacon, B. (2000) *Transforming critical thinking*. New York, NY: Teachers College Press.
41. Walters, K. S. (Ed.). (1994). *Re-thinking reason new perspectives in critical thinking*. Albany, NY: State University of New York.
42. White, J. (2003). Five critical stands towards liberal philosophy of education in Britain. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 147-184.



## **Two Critique-Oriented Approaches of General Education: Critical Thinking and Critical Pedagogy**

**Cheng-Hsi Chien\***

### **Abstract**

Analytic philosophy of education has been influenced by the tradition of rationality since the Enlightenment put a priority on critical thinking. Frankfurt School, originating from Marxism, and critical pedagogy both emphasize the concept of critique. One of the aims of general education that cultivate students' capacity is critical thinking. However, these two approaches have different priorities of concern. Critical thinking of analytic tradition is based on the rational spirit of enlightenment. It advocates the elimination of individual subjectivity and prejudice, and aims at the pursuit of objectivity and mind- and soul-strengthening, which represents knowledge-orientation. On the other side, the view of critical pedagogy holds that the real world is flooded with improper power operation of ideology and focuses on revealing the distortion and regaining social justice, which represents a strong awareness of morality. The former adopts the theory and suggests educational practice is guided by objective rationality, while the latter believes the relationship between theory and practice is dialectical and educational practice could promote political innovation. The latter also indicates that the former puts too much stress on knowledge and logic reasoning which are socially isolated to solve the social injustice. In this paper, the characteristics and limitations of these two different

---

\* Professor, Graduate Institute of Educational Administration, Dean of College of Education National Pingtung University

approaches would be introduced firstly, and then how the two rival groups response to the comments on its critical thinking made by each other. The author concludes they could advance separately with the same target and are both subjects at the same time. There are some feasible suggestions in the conclusion about how to realize the positive teaching significance of these two critique-oriented approaches in liberal or general education.

**Keywords: critical thinking, critical pedagogy, Frankfurt School, liberal education, general education**

## 【作者簡介】

### 簡成熙 教授

現為國立屏東大學教育行政研究所教授，教育學院院長、臺灣通識教育策略聯盟暨品質策進會副理事長、臺灣教育哲學會首務理事，1964年生於臺灣苗栗。曾擔任國立屏東大學教務長(2014-2017)，並曾擔任教育部兩性平等教育委員會第五屆委員(2001-2003)、教育部九年一貫課程推動工作—課程教學組—人權教育議題輔導群常務、諮詢委員。主要研究領域是教育哲學，兼及品德教育、公民教育與性別教育。著有《理性、分析、教育人》、《教育哲學：理念、專題與實務》、《教育哲學專論：當分析哲學遇上女性主義》、《電影與人生》、《新世紀教育哲學的回顧與前瞻》等專書。並譯有 G. R. Knight 之《哲學與教育：基督教觀點》、J. F. Soltis 之《教育概念分析導論》、J. Maritain 之《十字路口的教育》及 R. S. Peters 之《倫理學與教育》等教育經典。現正致力於英美分析哲學與歐陸教育思潮的匯通。

