

[Pedagogy]

The Pedagogical Emancipation Mapping of Rancière's Hypothesis of “Intellectual Equality”

MA Yue

Huizhou University, China

Received: June 24, 2024

Accepted: July 20, 2024

Published: September 30, 2024

To cite this article: MA Yue. (2024). The Pedagogical Emancipation Mapping of Rancière's Hypothesis of “Intellectual Equality”. *Asia-Pacific Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(3), 169–176, DOI: 10.53789/j.1653–0465.2024.0403.021

To link to this article: <https://doi.org/10.53789/j.1653–0465.2024.0403.021>

The present study entitled “The Pedagogical Emancipation Mapping of Rancière's Hypothesis of ‘Intellectual Equality’ ” received funding as part of the following programs: 1. A Study on the Curriculum-based Ideology Education Competency Model of Chinese EFL Instructors based on Multivariate Analysis, GD22WZX01–12, Philosophy and Social Science Project of Guangdong Province; 2. Research on English Teacher Education Curriculum, 2022 Higher Education Teaching Quality Project of Guangdong Province / 2021 Huizhou University Teaching Quality Project; 3. “The English+” Compound Talent Training Program under the Background of New Liberal Arts / 2023 Higher Education Teaching Quality Project of Guangdong Province; 4. Research and Practice on the Reform of Junior Middle School English Comprehensive Practice Activity Course Based on Core Literacy (Guangdong Province's New Normal Universities' Project of Promoting the High-quality Development of Compulsory Education, Year 2023).

Abstract: The concept system of political philosophy developed by the famous contemporary French philosopher Rancière based on his hypothesis of “intellectual equality” allows him to freely shuttle between humanities fields such as political science, aesthetics, literature, and education. In Rancière's theoretical perspective, equality is logic, which is not only a value system but also a methodology in the field of pedagogy. Equality is always present, becoming an engraved creed, a principle, a constantly validated axiom, and a positive action for pedagogical emancipation.

Keywords: equality; intellectual equality; pedagogical emancipation

Notes on the contributor: MA Yue holds a Ph. D. degree in Education. She is an associate professor at the School of Foreign Languages, Huizhou University. Her academic interest lies in Teaching–Learning Philosophy, curriculum design in ELT, and discourse analysis in teaching.

朗西埃「智力平等」假說的教學解放映射

馬 越

惠州學院

摘要:當代法國著名思想家朗西埃基於其「智力平等」假說展開的政治哲學概念體系使他得以自由穿梭於政治學、美學、文學、教育學等人文學科領域,在朗西埃的理論視野中,平等就是邏輯,這一邏輯在教學領域不僅僅是一種價值觀,更是一種方法論,還可以說它是時時刻刻的在場,成為銘刻的一個信條、一個原則和一個不斷驗證的公理,更是教學解放的積極行動。

關鍵詞:平等;智力平等;教學解放

基金項目:廣東省哲學社會科學規劃 2022 年度外語學科專項(專案批准號:GD22WZX01-12);2022 年廣東省本科高校教學質量工程項目「英語教師教育類課程教研室」(粵教高函[2023]4 號);2023 年廣東省本科高校教學質量工程項目「新文科背景下「英語+」複合型人才培養計畫(粵教高函[2024]9 號)」。

解放的過程就是對任何兩個能進行言說的生存者之間的平等所進行的證明。^①

——雅克·朗西埃(2007,55)

一、引言

雅克朗西埃是目前備受關注的思想家之一,他的著述顯示了典型的跨學科的特徵,我們無法把他的思想局限於哲學、政治學、美學、歷史學、文藝、電影學、詩學或教育學等等任何一個領域,這也許就是他在踐行徹底跨越邊界的方法和思想。其 1987 年出版的作品《無知的大師:關於知識解放的五堂課》是他唯一關於教育的著述,也是闡述其平等思想的起點文獻,目前已得到教育界研究者們的廣泛關注。

朗西埃的「平等」(Equality)從一開始就摒棄了以往批評理論者或者社會文化學者的平等概念意涵,在他的理論視野中平等指的不是平等的機會,不是種族平等,也不是關於公平,或資源的公平分配,跟身份、機構、權力和環境關係不大。他的平等是動態的隱喻概念,其邏輯起點是「智力平等」假說,其主要觀點有:「平等是(政治)過程的起點,而不是推到未來的有待實現的理想;平等是一種需要不斷驗證的假設;平等是當下的擾亂固定秩序的行動;平等是一種邏輯,創造了「異識」(dissensus)的場景」^②,平等打破「感覺的分配/共用」的既定秩序,平等此時即是一種行動的方法。近年來,朗西埃的異質平等觀在歐美國大陸教育界得到了廣泛的認可和借鑒,國內教育界對其思想借鑒較少,因此本研究旨在教學解放的視野中考察其「智力平等」假說的理論闡釋力與衍射力。

二、平等在場的價值與意義

當今教育的主旋律是培養內外和諧的人,這種和諧在外體現在人的個性、群性和類性的和諧,在內體現

為個體理性和感性的和諧。個性、群性和類性三者的統一才構成人性的完整內涵。「對個體尊嚴的充分尊重,對他人與社會乃至於對他類的理解與寬容,符合時代發展和社會普遍價值觀念的價值感、責任感的形成,這些應構成教學過程對於品性教育的核心追求。」^③正如我們開篇的時候所提到的,隨著科學技術的飛速發展,工具理性和技術理性對人的控制更是變本加厲,當代人成了「空心人」、「單向度的人」,越來越隱蔽的權力控制使人無法成為身心統一的人,「感性與理性的關係問題實際上與身心關係問題是一個問題的兩面。因為,在主客二元論中,心正是被認為是內在的理性意識,而身體被認為是感性的肉體或軀體。人既不是抽象的理性意識,也不是感性的軀體,而是二者的統一。」^④

作為教育的主戰場的教學擔負著人性解放的神聖使命,作為「為人和人為」事物的教學的核心價值追求則是民主、自由和人性的解放。勒魯論述了平等是一種人性的最基本的需求,也就是人存在的一種狀態。勒魯談到人的生命是情感、知覺和認識三者的合體,並且在貫穿人一生的全部行動中都是三者合一的,即「知覺—情感—認識」三者相互依存,因而勒魯認為「在政治上必須與人的本性的這三方面的每一方面都有一個相應的詞。與人的形而上學中的知覺一詞相應的政治術語是自由,與感情一詞相應的是博愛,與認識一詞相應的是平等」^⑤,接著他周密地論證了「自由、平等、博愛」三者之間的關係,認為自由是人們行動的動機,博愛是正確行動的道德準則,平等才是使自由和博愛可能的先決條件和原則。因此,平等應該是先行的。朗西埃的平等作為一種異質走向的生命哲學更是一種積極的介入的行動,證實著人與人之間的最基本的平等,代表人性解放的最高價值。

(一) 主體的個性、群性與類性的統一

馬克思關於「人是一切社會關係的總和」的論斷,其意涵是人的個體性和社會性應該是和諧統一的,人在追求個性發展的同時要遵守一定的社會規範,人也是實踐中的人,因此人的發展是動態地生成的,而人的類性則體現在人是文化的產物。那麼,作為個體的人,社會的人和文化的人的和諧統一才是完整的人。「和諧是一種狀態,有一定幅度和範圍,是多種事物在保持特性差異和同種事物之間保持層次差別的基礎上的符合一定『度』的統一,即和而不同、求同存異的狀態。和諧的基礎和前提是承認差別和多樣性。」^⑥因此,和諧是指人與自我、與他人、與社會及與自然的和諧共生狀態,其前提是對差別和多樣性的尊重。具體體現在對人個性發展的保護,對他者的接納和尊重,對文化多樣性的認可和包容,這是從社會倫理價值觀方面得出的認識,在教育教學領域中如何來對待人性的差別和多樣性則應做更深層次的考察。朗西埃提出的「感性的分配」這一概念即是對個體個性、群性與類性的統一的最好的注腳,他認為不被看見的,不被聽到的都應該被看到,被聽到,這些「感性」沒有高低貴賤之分,而是同頻共振的和諧體。

(二) 主體化與去身份化

社會學的倫理轉向是否會在「共識」強制磨平差異性的情況下而使自我淹沒在絕對他者的視野中,身份認同是否會造成變相的去身份化?朗西埃的基於「平等」的「異質走向的生命政治學」對這些問題給出了更適切的回答,其獨特的視角則更適合考察教育教學領域中的價值觀的問題。例如,朗西埃認為「所有主體化都是去身份化、去同一性,從一個場所的自然狀態中撤離出來,是任何人都可以被算入的主體空間的開啟」。^⑦他認為「共識」比「歧義」(dissensus)更具有暴力的傾向,「異識,或歧義」並不是一種排他原則,也不阻礙共存、匯合、銜接。」又例如,「人民」作為一個集合有時則表現為集體的失語,「人民不再是不被整算的奇數、不再是不可數的(incomptable)或無法再現的,而成為總是同時全部在場,又徹底地缺席。人民完全在可見的結構中被理解為一種全覽的結構,因此在這結構中不再有任何人民表像的場所。」^⑧「全部在場又徹底缺席的狀態」成為集權淹沒個性的絕妙的比喻。

(三) 主體的理性與感性的和諧

作為理性與感性統一的人是沒法做理性與感性的二分的,只能說某時某地某種情況下感性壓過了理性,或者是理性壓過了感性,二者的平衡是人的內在和諧的表現。而在教育教學領域中,理性代表著知識、技術,更多時候是理性占了上風,因此,就有了教育中的情感轉向,在感性和理性的角力中是你方唱罷我登場,總是沒有十全十美的解答,正如福柯所說,「將理性與非理性截然對立起來,這是毫無意義的。因為這樣的審判有時我們扮演一個無聊而武斷的角色:要麼是理性主義者,要麼是非理性主義者。」⁹而朗西埃的策略是不必糾纏誰重要的問題,他認為一切都應該是平等的,當然,他的平等並不是要去差異性,而是取消對立的關係,是非分類,是融合所有的邊界,打破一切的藩籬。

三、智力平等——解放的教學

朗西埃認為存在兩種教學模式,一種是「愚化」的模式,另一種是「解放」的模式,在這兩種模式的背後是兩種思維方式,一種是把人分為「有知的」和「無知的」,另一種是「智力平等」的假設。朗西埃在多處論述了這兩種對立的思想。「在《無知的大師——知識解放的五堂課》一書中教師使學生處於一個只能依靠自己的智力才得以脫離的困境中。那麼這種有助於學生智力解放的教學就製造了一個悖論:如果解放是別人給與的,而不是自己去獲得的,那麼教學就意味著製造一系列的迷宮,學生只能通過掌握知識才能逃離。」¹⁰

朗西埃說「無知的教師」只要做兩個「基本的行動」,他反問,他要求學生發言,也就是要展示自己的智力,他要確認智力是在注意之下開始工作的。朗西埃強調說,這樣的反問不是蘇格拉底式的反問,蘇格拉底的目的是使學生達到教師已經知道的那一點或者先在的一個完美的思想,這可能是「學習的途徑」,但遠遠不是「解放的途徑」。因此,教師不應該成為製造「迷宮」的大師,而應該是學生智慧冒險的夥伴。

解放的核心是「一個人認為自己的智力和其他的智力是平等的,認為別人的智力和自己的也是平等的」,解放的過程就是驗證平等的過程。「智力沒有高低之分,而只存在對智力的展示的不平等之分。」因此解放不是別人通過解釋給予的,「而是當一個人能夠自己抓住而獲得解放。」教師需要做的就是要求學生利用和展示自己的智力。「因此,普通人的愚化並不是缺少知道,而是自己認為自己的智力低於別人的智力。」¹¹

(一) 智力平等——人道主義的立場

教學是一種為人的存在,這是生成論教學哲學的另一個前提判斷和公理。¹²「教學中的人道主義,是這一價值判斷的第一推論。珍視人的尊嚴、權利、自由和價值;把人當人看、把學生、教師當作具體的人看;從人性存在與發展的三個維度(個性、群性、類性)思考並展開人的價值追求;使人成為人。」¹³那麼,教學中的人道主義最主要的是熱愛人,這種愛應該是使人成人的愛,而不應該是妨礙成人的片面的愛,這種愛應該突破倫理的層面的愛,應該是使人可持續發展的愛。張廣君認為,「在生成論教學哲學中,教學觀念中的人道主義不僅僅涉及慣常理解中的價值論立場,更重要的還在於貫穿其中的人道主義的思維向度及其認識論意義。」¹⁴把人道主義從教學價值論領域推進至認識論的領域是生成論教學哲學的一大理論突破。

朗西埃認為只要在教學中存在著「有知者」和「無知者」的分類,那麼教學中就會有控制和壓迫,所謂的「人道主義」就是「代理式」的人道主義,是在人權概念掩蓋下的假人道主義。因此,他提出的「智力平等」的假設是在根本上根除權威可能滋生的土壤。當然,正如我們前面已經解釋過的,「智力平等」不等於知識的相等,「智力的平等」也不意味著我們可以驗證人人智力都是一樣的,而是要看在這一假設之下我們的行動

是什麼。因此，朗西埃的平等是積極的平等，是實踐中的平等。朗西埃以其激進的平等理論抨擊了在學校、教育中存在的非人道的現象。

朗西埃在《民主之恨》中對布爾迪厄的教育社會學展開了激烈的抨擊。「對民主的討論是通過哲學與社會學之間又一次井井有條地互動展開。這次的過程沒那麼和平，但最後結果是一樣的。互動展開的舞臺是有關教育的爭論。」¹⁵ 爭論最初產生的背景跟學生成績不良有關，也就是說，教育機構沒能給予家庭貧寒的孩子平等的機會。所以，爭論的最終焦點是應該如何理解教育的平等或通過教育實現的平等。所謂的社會學陣營贊同布爾迪厄和帕斯隆(Jean-Claude Passeron)的觀點，強調知識傳遞看似中立的形式背後隱藏著社會不公，建議學校教育走出象牙塔，以便實現更大的平等，主要措施包括為那些沒有文化背景的孩子量體裁衣，提供最適合他們的教育內容。而所謂的共和陣營看法恰恰相反：拉近學校教育和社會的距離只會令學校體制跟社會不公更加同質化。「所以，學校教育只有在與社會隔離的高牆之內才能追求平等，專注於它應該完成的任務：無論家庭出身或社會命運，一視同仁地為所有人提供普遍知識，為實現平等主義的目標，採取必要的不平等的教學形式，即無知者受教於有知者的形式。」¹⁶ 朗西埃認為「進步主義和進步教育的原則是平等，因為他們把平等設定為社會的目的，賦予教育專家們的任務就是減少現存的不平等的手段和『未來的平等』結果之間的衝突，簡言之，實際上是使這種不平等得到不斷地迴圈反復。」¹⁷

有學者引用朗西埃的觀點對當前的一些教學模式進行反思，揭示其中所隱含的非人道主義的傾向。格特·貝爾斯塔認為在如何稱呼我們的學生上隱含著我們的慣性思維，即，把學生看成是「無知」的，而老師是「有知」的，當然，老師在同樣的知識領域具有比學生更多的知識是現實，這也是教學得以開展的必要條件，但是可怕的問題是附加在這一「知識」上的價值判斷。把學生稱為『學習者』(learner)是認為學生還有很多要學習的東西，心智還不成熟。當然這也是事實，而難題的關鍵在於在這一觀念指導下的教學行為。「基本有兩種類型：一個是發展型的，一個是課程的。發展型的觀點認為孩子還沒有發展充分。課程的觀點就認為課程內容太難了對孩子來說很難理解，因此教師應該把課程內容分解，並一步一步地教給學生，這樣學習者才能夠達到理解。這樣我們就把教育對象放在了教育的呼吸機上，直到他們能夠自主呼吸。教師的主要任務是向學習者解釋他們還不能靠自己來理解的知識。」¹⁸ 因此，貝爾斯塔認為我們應該把我們的學生叫做「speaker」(發言者)，而不是「learner」(學習者)或者「student」(學生)。現在也有學者認為，應該把學生叫做「researcher」(研究者)，認為學習者是有自覺意識、自主學習能力的人。

對灌輸法的批評主要集中在批評其過時的知識觀和學習觀。即，「知識被認為是代表著世界的物自體」¹⁹，是一種可靠的形式。換句話說，認為一個完整結構的可知的世界「存在」著，那麼有認知能力的人們的任務就是要發現這個世界的結構，社會建構主義理論家格萊茲·菲爾德認為「知識最終代表著在我們經驗之外的東西。」²⁰ 這種觀念就要求學科和科目內容要對世界知識進行排序和結構化，獨立於學習者之外。這一觀點還是把教師看做是知識的代表，把結構化的知識傳授給學生。其焦點是教師作為「舞臺上的聖人」，他如何把特定學科的知識傳遞給學生。雷茲菲爾德認為「知識並不代表在它之外的任何事情」²¹「知識並不是以書本、雜誌和電腦存儲(或者是教授或學生的大腦中)的形式出現或者互相傳遞的。這些容器裝的是資訊，而不是知識。知識是一種理解的狀態，只能存在於個體認知者的大腦中，如此，知識就一定是由每一個認知者建構——再建構而得來的，其過程是在個體已有知識的前提下對新知識賦予意義。」²² 這樣，學生就不僅僅是結構性知識的被動接受者，而是基於已有的知識和先前的經驗的積極建構者。他們進一步說明，學習的客觀主義觀點對二十一世紀來說不是有效的學習方式，人們要自己學會思考，提出和解決複雜的問題，是生產知識，而不是複製知識。在當今學習型社會中，知識要不斷地更新以保持其有用和有效。今天社會關注的是學習的效果和學生是否在其所學知識的基礎上來提高自己的能力。這樣，人們更傾向於談論的是能力。能力指的是知識、技能和態度的綜合，是在變化的環境中表現出最理想狀態的能力。能力是學習的結果，是以

不斷變化的社會需求為導向的。每一個人都需要改變和發展自己的能力一邊適應不斷變化的環境。

因此,朗西埃認為真正的人道主義是賦權(empowerment)而不是代理。這種賦權的人道主義在教學中有著積極的意義。代理的人道主義的潛在假設還是「智力的不平等」,其結果是學生的「嬰兒化」和「愚化」;而賦權的人道主義則基於「智力平等」的假設,認為學生是有無限可能的生成性主體,是有著自主自覺意識的主體。

「智力平等」的假設的人道主義還體現在使教師回歸一個真實的人的角色。教師不再處於高高在上的神壇,把教師「神化」和「物化」都是不人道的,「其實質都在於違背了『人是目的,而不是手段』這一人性原則。」²³

「智力平等」的假設的人道主義體現在教育教學中減少了對學生的應然狀態的過度期望而導致對學生的「物化」和「客體化」,而更多地關注學生的實然狀態,保護學生的差異性和個體性,注重成長的過程,體現教學過程的人性化。

(二)「主體化」與「再主體化」——生成的主體

生成論教學哲學認為:「教學首先是人與人之間的事情。教學關係,首先是人與人的關係,其次才是人與世界、社會、知識、教材的關係。教學中的人是主體。教學應該是人的主體性不斷生成、不斷提升的過程,是人的主體權利和地位的出場、積澱、彰顯和超越的過程。教學中人作為主體的發展,是教學發展的核心指標。」²⁴

朗西埃宣稱他無意建構關於主體的學說,在他的政治哲學中,朗西埃的主體不是固定的,是在不斷的「構型」之中,倒不如說他的「主體」是一種「主體性」(subjectivity)或者叫「主體化」(subjectivization)。正如朗西埃自己所說他旨在挖掘主體化的過程,他拒絕一個固定的主體的目的是反對一種普遍主義的思維方式和本質主義的理論。他的主體是不斷擺脫其所在位置和軌跡的運動的主體,而且「行走在並不屬於自己的異質的時空中。」

朗西埃的主體是一個「居間者」(in-between)²⁵,其實暗示著一種運動著的生成的狀態,拒絕被同一化,並處於不斷地生成和更新中。朗西埃認為「主體化的過程是一種『一』的形成,這種『一』不是一個『自我』,而是一個『自我』和一個他者之間的關聯。」²⁶朗西埃的主體化不是身份的認同(identification),也不是消失在絕對他者視野中的同一化,而是獲得自己原來並沒有的身份。這即是他的政治哲學中異識(dissensus)概念的出發點,保證主體不會淹沒在共識的空間中的是平等的力量。因此,主體的場域是一種間隙,一種作為居間者的共在:處於「名字、身份和文化之間」。²⁷

由此可見,朗西埃的主體化和再主體化的過程是主體不斷生成的過程,不是僵化的,而是充滿著創造的活力。因此,在教學中應把學生視為一個不斷生成的主體,才能達到人的不斷地完善和超越,更蘊含著一種創新精神和求異的思維,以保持創造的活力。

(三)「歧義」的邏輯——積極的民主

「民主是這樣一個名稱,即其破壞了共同體的分配秩序(我稱之為監控秩序)。這個名字顛覆了這種秩序平滑的功能,而其手段正是一種獨一無二的主體化過程。」²⁸

——朗西埃:《歧義:政治與哲學》第165頁

朗西埃的政治哲學的一個核心辭彙是「歧義」,其用意是對抗哈貝馬斯的「交往行為理論」和「共識或者協商式民主」。哈貝馬斯的商談政治學被朗西埃稱為一致性政治學,認為其錯誤是事先假定了人們可以在一種情境中進行對話,並且他們彼此間可以完全相互理解,這就仿佛在說,所有人都在利用同一個波長在進行傳播和交流。朗西埃認為在哈貝馬斯的協商民主中,有一個語言導向問題,其依賴於一個假定,即人類的言說行為需要保證可以得到共同理解和同一,即獲得一致性。在彼此爭辯的邏輯中,正是先驗的實用性限

制讓對話者進入到相互理解的關係之中,如果他們想彼此共存的話。這就意味著對話者的言說及其討論的問題都是預先建構的,然而,唯有當沒有任何預先設定的共同同意的基礎上,交流才是可能的,這就是朗西埃所謂的「異議」現象,即每個人都有平等地表達和表達平等的權利和機會。這種「異議」的民主在教育教學領域中有著特別的含義和指導意義,它代表著一種質疑的空間和獨特的思維,而不是人云亦云,千篇一律的標準答案的模式。

朗西埃基於「異議」的民主堅持的是自治性而不是他律性,是自我管理的政治,由人們自己做出決定,而不是賦予別人為自己做決定的權力。這種民主要求人們反對由權威所帶來的被動性,而是宣導民主地自我管理的行動,是和「馴服的民主」有根本區別的,是一種積極的主動的自治的民主模式。

因此,教學中的民主的意義更多體現在「歧義」而不是「共識」,朗西埃的論述可以作為最好的注腳,同時在場又徹底缺席的狀態是一種以「一」代替「多」的邏輯,有了共性沒了個性,以普遍性泯滅了特殊性,這是一種普遍思維和本質思維,這種「共識」的思維在教學中是十分危險的,意味著人的物化,把管理物的邏輯變成了管理人的邏輯,那麼人的異化、愚化和奴化是必不可免的了,完全忽視了人的生成性和個體性,創新人才的培養就成為一個可望而不可即的一個理想了。

教學中「歧義」的民主是對抗於倫理道德上的「絕對的他者」的,「遵從絕對他者的律法結果是將每一個人等同於其他任何人。」^①而在這種每一個他者都是全部他者是一種同一性的規則,抹殺了差異性。絕對他者實際上不僅是對自我的消損,也是對他者的一種傷害,也意味著一種絕對的服從,因為每一個他者都是全部他者,達成「共識」和「同一」是他的規則。另外,絕對他者是需要我為之負責的他,同時就形成了一種極不對稱的關係,他者是與我無法形成交互性關係的一種力量,這種不對稱的表現一種就是「他律性」的服從,另外一種就是居高臨下的同情,這兩種情況都是一種傷害和束縛。例如,德裏達在《馬克思的幽靈》中提到的「面甲效應」(visor effect)和「頭盔效應」(helmet effect)指的是,「作為注視者與被注視者之間的極端不對稱關係,被注視者看不見是誰在注視自己。」^②因此,教學中的「歧義」民主就是要對抗這種他律性的「共識」民主,把每個他者當作一個獨特個性生命加以呵護,而不是試圖把他納入同一化的軌道。

四、結語

教育中的微觀權力的控制可以表現在不平等的師生關係,教師的話語霸權,不平等的情感投入,教師對學生的不當期望,他者的「共識」(consensus)等等看不見摸不著的無形之手,束縛著學生的想像力和思想的自由。朗西埃「智力平等」的假說以其異質的認識論邏輯直面平等的難題,認可個體均具備生成新知和獨特審美的潛力,以及允許少數生成的邏輯思路,也許能給我們孜孜以求的教學解放的真相提供一個合理的解析,但在這一假說之下的積極行動才是真正突圍之路徑,探索在平等的起點建構希望教育學的框架。通過鼓勵師生之間的平等對話與合作,我們能夠打破傳統的權力結構,促進多樣性的知識生成。這樣的實踐不僅能激發學生的創造力,還能讓教師重新審視自身的角色與責任,形成一種共生和諧的教育生態。在新教育模式中,尊重個體差異與潛能,將是實現真正教學解放的關鍵。

注釋

① 雅克·朗西埃(著),董宇輝(譯):《政治的邊緣》,上海:上海譯文出版社2007年版,頁55。

② 馬越,張廣君:《朗西埃平等哲學的教育學魅力:理論立場、教育衍射及教學哲學意蘊》,《外國教育研究》2014年第8期,頁37。

③ 張廣君:《論教學功能的當代取向》,《新華文摘》2007年第22期,頁111-114。

- ④ 程金海:《當代西方對話美學思想研究》,北京:中國書籍出版社2012年版,頁9。
- ⑤ [法]皮埃爾·勒魯著,《論平等》,北京:商務印書館2009年版,頁6。
- ⑥ 楊蔚,劉道鵬:《試論人的和諧發展的現實維度》,《中國特色社會主義研究》2007年第2期,頁46-49。
- ⑦ 雅克·朗西埃(著),劉紀蕙(譯):《歧義:政治與哲學》,台北:臺灣麥田出版社2011年版,頁73。
- ⑧ 雅克·朗西埃(著),劉紀蕙(譯):《歧義:政治與哲學》,台北:臺灣麥田出版社2011年版,頁170。
- ⑨ 米歇爾·福柯:《「全體與單一」——走向政治理性批判》,張凱,譯。//汪民安,郭曉彥.《生命政治:福柯、阿甘本與埃斯波西托》,南京:江蘇人民出版社2011年版,頁8-25。
- ⑩ Davis, O. (2010). The Radical Pedagogies of François Bon and Jacques Rancière. *French studies*, 64(2), 178-191.
- ⑪ Biesta, G. (2015). Learner, Student, Speaker: Why It Matters How We Call Those We Teach 1. In *Beyond the Philosophy of the Subject* (pp. 146-159). Routledge.
- ⑫ 張廣君:《教學本體問題研究的方法論範型》,《西北師大學報(社會科學版)》2000年第3期,頁11-17。
- ⑬ 張廣君:《生成論教學哲學的核心觀點》,《當代教育與文化》2012年第2期,頁30-39。
- ⑭ 張廣君,孫琳:《教學認識論的人道主義立場——生成論教學哲學的立場》,《教育研究》2013年第4期,頁105-114。
- ⑮ 朗西埃.從勝利的民主到罪惡的民主.(2012-05-02)[2014-07-08]. <http://club.kdnet.net/dispbbs.asp?boardid=1&id=8966962>.
- ⑯ 朗西埃.從勝利的民主到罪惡的民主.(2012-05-02)[2014-07-08]. <http://club.kdnet.net/dispbbs.asp?boardid=1&id=8966962>.
- ⑰ Panagia, D., & Rancière, J. (2000). Dissenting words: A conversation with Jacques Rancière. *diacritics*, 30(2), 113-126.
- ⑱ Biesta, G. (2015). Learner, Student, Speaker: Why It Matters How We Call Those We Teach 1. In *Beyond the Philosophy of the Subject* (pp. 146-159). Routledge.
- ⑲ Cornelissen, G. (2010). The public role of teaching: To keep the door closed. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 523-539.
- ⑳ Klir, G. J., & von Glasersfeld, E. (1991). *An exposition of constructivism: Why some like it radical* (pp.229-238). Springer US. .
- ㉑ Davis, R. B. (1990). *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*. *Journal for Research in Mathematics Education: Monograph No. 4*. National Council of Teachers of Mathematics, 1906 Association Drive, Reston, VA 22091.
- ㉒ King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College teaching*, 41(1), 30-35.
- ㉓ 李潤洲:《作為具體人的教師》,《教育發展研究》2014年第8期,頁66-72。
- ㉔ 李定仁,徐繼存:《教學論研究二十年》,北京:人民教育出版社2001年版,頁93-120。
- ㉕ 張廣君:《生成論教學哲學的核心觀點》,《當代教育與文化》2012年第2期,頁30-39。
- ㉖ 雅克·朗西埃(著),董宇輝(譯):《政治的邊緣》,上海:上海譯文出版社2007年版,頁57。
- ㉗ 雅克·朗西埃(著),董宇輝(譯):《政治的邊緣》,上海:上海譯文出版社2007年版,頁57。
- ㉘ 雅克·朗西埃(著),董宇輝(譯):《政治的邊緣》,上海:上海譯文出版社2007年版,頁59。
- ㉙ 雅克·朗西埃(著),劉紀蕙等(譯):《政治與哲學》,台北:臺灣麥田出版社2011年版,頁165。
- ㉚ 雅克·朗西埃(著),蔣洪生(譯):《美學異托邦》//汪民安,郭曉彥.《生產》(第8輯),南京:江蘇人民出版社2013年版,頁196-212。
- ㉛ 雅克·朗西埃(著),蔣洪生(譯):《美學異托邦》//汪民安,郭曉彥.《生產》(第8輯),南京:江蘇人民出版社2013年版,頁196-212。
- ㉜ YU Yesheng. (2021). A Study of Arthur Waley's *The Nine Songs* from the Perspective of the Translator's Subjectivity. *Asia-Pacific Journal of Humanities and Social Sciences*, (1)1, 039-049.
- ㉝ 司顯柱:《言語行為框架·翻譯過程·文學翻譯》,《英語研究》,2006年第4期,頁91-96。