

批判理論對中小學教師教學專業之啟示

許朝信

批判理論之發展是從反省馬克斯歷史唯物論而起，進而透過以自我反省為基礎去建立一個解釋的、規範的與實踐的生活之社會理論。因此，本文之主要目的，即在透過對批判理論之介紹，彰顯其學說之要義及其所強調之對於利益的揭露與解放、工具理性的批判、主體性、整體性、理論與實踐之結合等，以引發中小學教師對教學專業之反思、批判。專業必須成長，作為一種專業人員，中小學教師較缺乏的是來自內省批判之成長動力。本文除了述說批判理論與中小學教師關係外，也指出了此理論對中小學教師之啟示，包括從教育理念、教學上、課程上及研究上四個層面加以說明，藉以提昇教師之素質。

關鍵字：批判理論、法蘭克福學派、教學專業

許朝信，高雄市立大同國小總務主任。

收件日期：89年4月27日；接受日期：90年12月30日。

The Implication of Critical Theory for the Elementary and Secondary School Teachers

Hsu, Chao-Shen

The development of Critical Theory originated with the reflections of Karl Marx's Historical Materialism. This theory, by means of self-reflection, tried to establish a sociological theory that was connected with an explanatory, normative, and practical living. The main purpose of this paper is to illustrate the meaning of Critical Theory and to stress the enlightenment of interests, the critique of instrument rationality, subjectivity, totality and praxis, in order to stimulate the teacher's ability for reflective and critical thinking. For teaching, to be a profession teachers must learn to grow. However, elementary and secondary school teachers lack a sense of self-critique. This paper discusses the how Critical Theory relates to the elementary and secondary school teachers, and points out the implications for them too. This implications include four following aspects: educational ideals, teaching, curriculum, and research. It is hoped this research will be employed to promote the quality of teachers.

Key words : Critical Theory, Frankfurt School, Teaching Profession

Hsu, Chao-Shen, Director, Office of General Affairs, Da-Tung Elementary School, Kaoshung County.

壹、前言

傳統上，教師角色一向被認為是消極的，不必參與課程發展，只能照本宣科；不必試驗新教法；不必做研究，只能接受別人生產的知識（歐用生，1996）。且目前中小學教師，也因工作負擔過重，甚少有多餘時間和精力去參與合作性專業發展及個人化專業發展，來提昇他們自己的專業發展與成長（張德銳，1995）。黃炳煌（1996）更談到，今日大部份中小學教師之所以缺乏應具有的專業知能，實與我國幾十年來的集權化與一元化教育政策，如中小學課程標準及絕大部份之教科書亦由政府統一編製有關。畢竟，由上而下的課程發展模式行之多年，以致要尋找具有課程發展、研究能力的教師非常困難（陳惠邦，1998）。如此，造成中小學教師只知教書不知從事教學研究工作，被動的接受知識，不敢甚至不會去批判，深怕自己專業能力不足。歐用生（1996）就指出，傳統上研究被認為是大學教授、學者或專家的工作，與中小學教師無關，他們只能接受別人生產的知識，不必也沒有能力做研究。

從上可知，中小學教師之學術研究能力不足，且長久以來也較不敢批評權威，在教學上只是被動的接受課程內容。陳伯璋（1985）就曾指出，大多數的教育工作者，將教科書當作是價值中立的，而且認為其內容不必加以懷疑，鮮少予以批判，不知課程背後隱藏著多少意識型態的支配與宰制。然而這也不能全怪他們，畢竟在師資培育階段，所學之知識大都針對各科之教學實務內容，而在在職進修階段，也未有一套完善且強而有力之制度督促或提升教師專業能力。

隨著 1987 年台灣解嚴之後，社會展現出一清新的面貌，社會民主化、多元化，大眾的言論尺度更為寬廣，社會大眾對於教育問題所提出之見解與影響力也遠大於教師，如「四一〇教育改造運動」的民間團體、森林小學、教改會之總諮議報告書等，多勇於提出自己的主張來批判教育時弊。然而，教師本身之批判能力與聲音為何？歐用生（1996）就指出，至今教師的聲音相當微弱，尤其教師是教育改革成敗的關鍵人物，反而成為最沈默的一群，這種現象令人憂

心。然而批判就是不好嗎？教師是否有先入爲主之觀念？或是對此概念了解不清？

Habermas (1972) 就指出，知識的形成有三種形式，包括：經驗的、詮釋的及批判的，而批判的尤受重視。「批判」一詞意義有二個層面，一是對社會意識型態之批判及個人意識的分析；另一則是消極的指陳個人及社會條件現存的限制，而積極的則是實現理想的可能條件或是超越現實矛盾的可能（陳伯璋，1985）。

批判思考對於實際從事教學專業工作之教師而言有相當的重要性。就教師之專業地位來看，其特色在於：教師既是權威的代表，同時也是權威的批判者（陳惠邦，1999）。由於中小學教師，在學校中所扮演的角色是多方面的，本文將偏重與教師較爲相關之教學專業層面做探討。因此，本文之目的即是透過對批判理論（Critical theory）的介紹，針對批判理論所強調之對利益的揭露與解放、工具理性的批判、主體性、整體性、理論與實踐之結合等，期望對中小學教師之教育批判與研究能力有所激勵與提升，得以充分發揮教學專業自主性。

貳、批判理論的起源

批判理論通常指 1920 年代，從德國法蘭克福社會研究所所發展出來，以解釋傳統馬克斯主義（Marxism）的理論思想。然而，當代批判理論並非完全贊同馬克斯主義的傳統，也不再侷限於法蘭克福學派（Frankfurt school）的原始脈絡（李奉儒，2000）。本文限於篇幅，無法詳盡的討論批判理論的全盤思想，因此，僅以概要式的介紹或說明，並著重批判理論對中小學教師教學專業上，可能的相關啓示做探討。而一般在初涉批判理論之時，經常會對於一些名詞感到有所混淆，例如古典（傳統）馬克斯主義、西方馬克斯主義（Western Marxism）、法蘭克福學派及新馬克斯主義（Neo-Marxism）等，本文將概要的加以說明：

一、古典馬克斯主義

李英明（1993）指出，古典馬克斯主義傾向於將馬克斯主義當成是一套科學理論。其代表人物有馬克斯（Marx）、恩格斯（Engels）、考次基（Kautsky）、列寧（Lenin）、盧森堡（Luxemburg）、鮑爾（Bauer）、梅林（Mehring）、伯恩斯坦（Bernstein）等人。而在馬克斯的多處論述中，顯然地，他似乎是一位經濟決定論者；亦即，他認為經濟體系具有至高的重要性，而主張經濟決定一切其它的社會部門（Ritzer, 1996）。此種經濟決定論的馬克斯主義者，深信資本主義的崩潰乃是必然不可避免的趨勢。畢竟，資本家為了利益會不斷的改革技術，以增加生產利潤，也就對勞工多所剝削與要求；反之，工人則是企圖縮短工時及增加薪資，因而形成了對立。Morrow（1994）就指出，古典馬克斯主義探究的主要目標，在於以實證的方法來發現深植於生產模式中的社會發展法則，做為工人革命的主要參照點。因此，古典馬克斯主義著重對資本主義社會經濟的分析，及伴隨著經濟發展而來的階級鬥爭之政治分析。

二、西方馬克斯主義

西方馬克斯主義可說是當代各種馬克斯主義流派中的一個大流派。人們公認盧卡奇（Lukacs）、科西（Korsch）和葛蘭西（Gramsci）是西方馬克斯主義的創始人，問世於二〇年代初期（陳學明，1994）。早期古典的馬克斯主義，其探究的主要目標在於以實證的方法，來發現深植於生產模式中的社會法則，亦即經濟生產是社會發展的根源。李英明（1993）認為，從盧卡奇、科西開始，西方馬克斯主義者就特別著重文化、階級意識和主體性等範疇，重新理解馬克斯主義思想。因此，西方馬克斯主義強調的是文化和意識型態的批判，而不是政治和經濟的批判，他們是屬於上層建築的馬克斯主義。從傳統的馬克斯主義到西方馬克斯主義的發展，其所關注的主題很明顯的是從政經領域轉到哲學領域。

由於西方馬克斯主義是一個大流派，其所包含的人物及流派相當多，且每一世代有其對歷史生活的不同議題傾向與專注，為了讓讀者有較完整性的了

解，在此以較寬廣的包容性角度，依歷史發展的世代來認知。Jay（1984）就將西方馬克斯主義劃分為三個世代：（一）1885~1900年間出生，屬於激進的世代，成員包括：盧卡奇（Lukacs）、布洛賀（Bloch）、科西（Korsch）、葛蘭西（Gramsci）、班傑明（Benjamin）、霍克海默（Horkheimer）、布萊西特（Brecht）、馬庫色（Marcuse）等人。（二）1900年後出生至二次大戰期間，朝向激進之世代，其成員包括：菲服爾（Lefevre）、阿多諾（Adorno）、沙特（Sartre）、梅勞龐蒂（Merleau-Ponty）、高德曼（Goldmann）、阿圖塞（Althusser）等人。（三）一次大戰後出生但在二次大戰後完成政治教育者包括：科列蒂（Colletti）、哈伯瑪斯（Habermas）。

三、法蘭克福學派

「批判理論」一般又稱之為「法蘭克福學派」。源自1920年代，在法蘭克福大學所設立之「社會研究所」，以了解整體社會生活為目標，從經濟基礎到各種制度。社會研究所成立的特殊時代背景，正值蘇俄的布爾什維克革命與中歐革命。特別是德國革命失敗之際，它可以說是左翼知識份子意圖重估馬克斯主義理論，重估新環境中理論與實際關係的回應。Morrow（1994）指出，在馬克斯思想架構下，工人階級終將發起革命，然而這應驗失敗了。而這些事件都深深影響著年輕的思想家成為「法蘭克福學派」的一員。他們對其所了解的馬克斯提出質疑，進而加強他們對世界充滿壓迫和不公平的敏銳感覺。因此，企圖透過批判理論的發展，對世界有更深入的認識，從而揭露社會中不合理的觀念，及其背後所隱藏的意識型態宰制，以導向更公平合理的境界。

就其思想淵源而言，批判理論是多方面的，如黑格爾的辯證論、馬克斯的歷史唯物論與意識型態批判、及佛洛伊德的心理分析論，且康德、叔本華、尼采、胡賽爾、海德格等人的哲學對批判理論也都有影響（吳坤詮，1996；黃瑞祺，1990）。而在學派本身之發展上，Bottomore（1984）就將「法蘭克福學派」的歷史發展，區分成四個主要階段，每個階段之思想特點如下：

（一）第一階段：1923年至1933年間（法蘭克福研究所之成立）

研究所的成立，其所探討方向是相當多樣性的，並不同於日後批判理

論著重特定的馬克斯主義思想之探討。事實上，由於該所的首任主席葛林柏格（Carl Grunberg）是位經濟與社會史家，且他與奧國馬克斯主義（Austro-Marxism）有密切關係，故在其領導下，絕大部分研究所的計劃都具有強烈的經驗特色。葛氏在他的就職演講（1924）中宣稱：他心目中的馬克斯主義如同一門社會科學。他亦主張，「唯物史觀不是一個哲學系統，其目的也不是想成爲一個哲學系統。它的對象不是抽象的，而是關注其發展與變革過程中的具體世界（the given concrete world）」。

（二）第二階段：1933 年至 1950 年間（法蘭克福學派的形成）

霍克海默在接掌法蘭克福社會研究所中心之後，就面對著納粹主義的重重壓力。就在 1933 那年，他將該組織遷到日內瓦，再遷到紐約的哥倫比亞大學。二次大戰之後應西德政府之邀請，遷回德國法蘭克福大學。而在流亡美國期間，也是法蘭克福學派最豐富之創作時期。

當時引進新黑格爾主義（Neo-Hegelian）的批判理論之觀念，已成爲研究所各項活動的指導原則。其實，這一觀念與研究興趣的轉向，早在幾年前就已開始，特別自 1930 年 7 月霍克海默被任命爲研究所主席時，就已經開始影響。哲學取代了史學與經濟學，並在研究所中佔有重要地位。馬庫色與阿多諾先後於 1932 年及 1938 年成爲該所的成員時，更是受到強調與重視。在此同時，該所在心理分析上亦發展出強烈的興趣，這也成爲往後研究與寫作的一個特色。流亡期間，該成員在霍克海默的指導下，開始較有系統的進行理論研究，從而逐漸形成其學派思想。

（三）第三階段：1950 年至 1970 年間（高潮階段）

當 1950 年該研究所遷回法蘭克福後，「批判理論」的主要觀念，開始清楚的出現在許多重要著作中，而「法蘭克福學派」也開始影響德國的社會思想。特別是在 1956 年之後，其影響更是快速的傳播到整個歐洲，稍後更有「新左派」（New Left）的興起，而且有許多成員（特別是馬庫色）仍然停居在美國。這就是法蘭克福學派在知識與政治上影響最重大的一個時期。稍後在 1960 年代，由於基進學生運動的快速成長而達到顛峰，然而這並不是由霍克海默（當時已到瑞典隱居）與阿多諾（在流亡美國期間與戰

後德國的新環境中已變得相當不激進了)所造成的,而是馬庫色所造成的,他因此成爲馬克斯主義批判思想新形式的主要代表人物。

(四)第四階段:1970年後至今(法蘭克福學派的衰退與重構)

1969年與1973年阿多諾與霍克海默兩人相繼去世,因而法蘭克福學派的影響力由此階段開始消退,而其學派面貌在過去數年中,也與興起的馬克斯主義漸行漸遠。套句Jay的話來說,「後期的法蘭克福學派,已喪失了做爲馬克斯主義的許多支流中一員的權利」,其整體社會理論的取向也漸受到新式的或修正過的馬克斯主義思想形式的挑戰。雖然如此,某些法蘭克福學派的核心概念,仍會出現在許多社會科學家(無論是馬克斯主者或非馬克斯主義者)的著作中,而且這些核心概念也經由哈伯瑪斯之手加以發展,不但對社會知識的可能條件提出新穎的批判,也重估了馬克斯的歷史唯物論以及當代資本主義的某些觀點。

1960年代後,哈伯瑪斯徹底地修正批判理論,以確定對先進的資本主義持續提出批判。至此,做爲早期批判理論的法蘭克福學派,在德國的社會理論中也僅剩下邊緣位置,繼之而起的是當代批判理論。而以哈伯瑪斯的當代批判理論爲對象,其主要討論的主題如下(李奉儒,2000;Morrow,1994):

1.基本的概念

哈伯瑪斯反對盛行於西方哲學中對於主體和客體的兩極化主張,強調對意識概念的重視,稱之爲「意識的哲學」(Philosophy of consciousness)。隨著本世紀的語言轉向,哈伯瑪斯強調主體和客體之間互動模式的首要性質。當言說者從事或理解一項言談行動或做出回應,他就是一個主體(Habermas,1979)。哈伯瑪斯進一步區別兩種「合理化」(rationalization)的形式:「工具合理化」(instrumental rationalization)的特徵是有目的的理性系統,又稱之爲「策略理性」(strategic rationality);另一是位於規範系統中的「溝通理性」。這樣的區分可追溯到馬克斯對於「工作」和「符號互動」的區分。溝通理性可能駁斥諸如Weber及Foucault等人關於社會生活核心,主要是衝突關係的主張。另外,亦提供評鑑「策

略理性」在控制與宰制不同利益形式中，所產生的醜陋與扭曲溝通之過程架構。而在對工具合理化批判上，更認為它是經由強大的生產力與績效控制，所形成的科技意識型態，導致扭曲各種形式，以致於無法理解日常生活世界所需要表達的。

2. 規範的基礎

哈伯瑪斯循著黑格爾傳統的理性批判，提出溝通理性和溝通行動理論，並希望由歷史唯物論來恢復演化的主題，以支持一個更開放、彈性的歷史變遷之說明。是以溝通行動理論做為規範性基礎，來重建一公平正義的社會，而在社會與文化再製方面，支持一個開放的模式，不再將經濟生產關係視為首要。反對從物質生產的單面向、不合理的宰制來解釋，轉而強調社會衝突調解的重要性。至於溝通行動理論的基本理念，劉鎮寧（1999）則指出，係指言行主體在溝通行動中能同時兼具主觀的、客觀的、社會的世界關係，以及在符合真實的、正當的、真誠的有效宣稱中，建立彼此之間背景共識，促使溝通理性得以在現代社會順利的開展，體現人類社會和理性的真義。

3. 知識論的基礎

哈伯瑪斯知識論企圖掌握知識構成的興趣與科學方法論的關連（Habermas, 1972）。引導知識研究的基本生活興趣，而此基本生活的興趣，之能夠決定學術研究的取向及知識的性質，其根源在於人類所處的生活世界，就是知識先驗條件的來源，惟有從此途徑，才能奠立人類知識的基礎。知識興趣的目的是要落實到生活上，以避免一種知識的孤立化、絕對化（黃瑞祺，1990）。而人類會有三種做為生活動機的興趣：技術的興趣（technical interest）、實踐的興趣（practical interest）及解放的興趣（emancipatory interest）。這三種興趣分別形成人類社會生活的三個不同層面，先是關於經驗和分析的勞動過程，接著是在符號互動關係中人與人的意義相互瞭解，再來就是取得自主性正常溝通和擺脫勞動的宰制、互動扭曲的批判動力（曾慶豹，1998）。

總之，法蘭克福學派的成員，聚集了不少哲學家、社會學家、經濟學家、

心理學學家。然而，該學派之主要代表人物仍是以霍克海默、阿多諾、馬庫色、哈伯瑪斯四人爲主。是繼康德、黑格爾及馬克斯批判的傳統之後，從人類社會、政治及經濟發展的背景，批判其背後隱含之宰制與意識型態。

四、新馬克斯主義

新馬克斯主義（Neo-Marxism）與西方馬克斯主義（Western Marxism）是有所不同的。洪鎌德（1995）指出，西方所謂的「新馬」，既包括「西馬」，又包括蘇共二十大之後，在東歐意識型態領域中出現的一些「異端」理論，像波蘭科拉克夫斯基（Kolakowskik）、捷克的科西克（Kosik）和南斯拉夫以「實踐雜誌」爲中心結合等的理論派系。西方馬克斯主義討論的對象爲發達的西方資本主義社會的種種弊端及其對策，而新馬克斯主義主諸派中涉及的不僅爲現代西方後資本主義社會意識型態與現狀的批判，連東歐實行社會主義的共黨國家所產生的異化問題、理論與實踐脫落問題、人道主義問題等，也在其剖析攻訐之範圍內。此外，我們以第二次世界大戰後，作爲新馬克斯主義開創的年代，則「新馬」和「西馬」是有重疊互通之部份，這也包括了與法蘭克福學派成員間之重疊。

參、批判理論的特色

法蘭克福學派，是以「社會批判理論」見長於世，而其建立得力於霍克海默之投入。「批判理論」一詞，卻直至1937年才在《社會研究雜誌》上所發表〈傳統理論和批判理論〉一文中正式出現（Bottomore, 1984）。依霍克海默的看法，傳統理論被視爲一種或隱或現的現代自然科學，在現代哲學中，表現出來的是一種實証主義（Positivism）或經驗主義（Empiricism）；批判理論則拒絕借助純粹從外在觀點建立的概念體系，作爲決定客觀事實的程序，它所主張的乃是一開放的辯証法。在這個世界中，所有形形色色的事與物，從來都不可能在某一個瞬間、某一個特別固定在一個僵化的公式中（李宗超，1988）。

法蘭克福學派的批判理論是兼攝康德、黑格爾和馬克斯的意義，其批判不

僅指涉主體的批判，也包括社會批判、知識批判和科學批判，俾以導向合理的社會實踐（楊深坑，1988）。Giddens（1989）使用了四個批判形式，以幫助他釐清批判理論的特色：（一）智識的批判：是批判的最小概念，是一種任何科學受質疑的自我概念。（二）實踐的批判：關連到實證主義中科技知識的理解之運用，而這實踐的批判是在從事社會科學調查時，固有與不可跳脫之要素。（三）意識型態的批判：雖然研究者不能控制、使用其所發現的，但他是在一更進一步分析的地位中，主張知識如同權力系統。（四）道德的批判：對比政策與行動方案的對與錯。可知，批判亦是針對實證主義之流弊及潛藏在社會背後之宰制，加以說明。

現今我們在探討「批判理論」上，可用較廣泛普遍的態度來看待之，也就是批判理論介於左至新馬克斯主義，右至新韋伯衝突理論之間，而新馬克斯主義被定義在建立馬克斯的科學特質，亦即其解釋是建立在生產模式的決定論觀念上（Wright, 1989）。然而「批判理論」認為新馬克斯主義在「決定的方式」上，尚需再建構。新韋伯衝突論則注意到再建構馬克斯理論的種種問題，但卻反以這些知識對當前社會提出計劃性的批判，批判理論則否（Collins, 1990）。綜合歸納大多數的批判理論學說，其所表現的批判分析形式，可發現有下列特色存在：

一、對於利益的揭露與解放

批判理論並不是要建立起如同競爭者般的線性研究，它是起於當代社會所興起的概念，企圖解釋特定的限制與相關權力取向（Habermas, 1987）。批判理論對於社會科學知識的客觀地位是有所質疑的，強調用內在的標準做為批判之依據，並相信內部一致性的重要，致力於揭露潛藏於現代西方社會文化中的虛偽、不一致和矛盾，藉著批判的鏡子反射出潛藏的一些錯誤意識（Burbules, 1995）。畢竟，社會上的許多生產並非配合整個社會生活，而是關注個人的需求，配合個人以權力為後盾的需求，幾乎不關心社會的生活（Horkheime, 1982）。因此，批判理論就主張，它可提供對社會生活實際狀況的啓蒙，這種啓蒙包括對個人及團體真正利益的揭露。此處「利益」（interests）指的是特殊團體的需

求與關注，尤指他們特別所擁有的「自利」(self-interests)或「既得利益」(vested interests)。例如，南非白人的利益是經由否定黑人的投票權而取得。批判理論認為，衝突利益的確比其它取向更能確實地揭露出事實的真相。它能對事實做有效的說明，且能更有力地探討社會世界的本質與原因。當人們認為個人的命運不在自己掌握之中，而操之於他人（經常是不知名者）之手時，批判理論瞭解到許多人會感到挫折和無力。例如，決定英國是否會成為核子戰爭的戰場，並不是英國人所能決定的。批判理論企圖揭露出那些防止團體和個人控制，或那些重要影響人們生活決定性關係的因素（Gibson, 1986）。

可知，批判理論透過自我意識的啓蒙，衍生人們對於事件受利益團體宰制之了解，引導出解放的行爲。經由自我意識的覺醒或改變，使得人們在精神上具自主性，了解所處社會環境之情況與限制。反對宰制、物化、自我疏離等不合理現象，進而揭露生活世界之利益宰制面，以達啓蒙解放的目的，使社會達到更公平合理之境界。

二、對工具理性的批判

批判理論視工具理性為現代世界的主要特性。然而，它是大多數人想要加以批判與質疑的特性；對於這特性，我們需要從它的畸形和限制中解放出來。因工具理性呈現出對工具體（means）的偏好更勝於結果（ends），它關心的是方法和效率而不是目的（Gibson, 1986）。Horkheimer 與 Adorno（1972）在啓蒙的辯證一書中就指出，為何人類不進入一種真實的人類狀態，而陷入一種新的未開化狀態。這種未開化的狀態，來自於工具理性成長的結果，而要排斥任何虛偽中立或客觀概念的事實，批判理論扮演重要關鍵角色。霍克海默亦談到：如果理性只關心手段而不是目的，這會導致價值化約為權力，結果反而使理性萎縮成工具理性，造成「技術」凌駕「目的」（引自陳伯璋，1990）。哈伯瑪斯也認為，實證主義的觀點掩蓋了許多構成的問題。以客觀事實的嚴格檢證方式來認定知識，知識本身的意義就變得不合理。畢竟，以客觀知識來描述真理的單純觀念，如變得更加普及，其所伴隨而來的就是所謂的「真理的複印說」(copy theory a truth)。客觀主義會為科學虛構出某種合乎規律化和結構化的事實真

理，從而掩蓋這種事實之前的形成過程（Habermas, 1972）。另外，Habermas（1988）亦指出，實證主義對科學邏輯統一的說明是粗糙的，他們主張在自我規律（self-regulating）系統中的各變項間具有因果關連，能在沒有參考意義或依附在真實目標下被分析。

由於實證主義強調知識的建構，是建立在經驗事實的檢證，在過程上更要符合客觀的程序、量化的及標準化工具的使用。這種強調科學方法具有普遍性與妥當性之迷思，形成「工具理性」對知識的客觀性之宰制。然而，批判理論對知識獲得之假定，反對實證主義取向所強調之因果關係法則，認為需透過批判、理解而得知。畢竟，工具理性只考慮手段之有效性問題，至於目標或價值之合不合理問題，就超出理性的範圍，而非其所能判斷、解決的。可知，量化資料中僅能發現事實，無法得知事實背後可能隱含之意義與宰制支配面。因此，長久以來建立在實證基礎上之知識觀，是批判理論所要解構的。

三、注重主體性

在不自主的狀態中，沒有人會有解放的意識（Adorno, 1973），因而批判學派的最大貢獻，就是企圖重新導引馬克斯理論至主體的方向。雖然這努力致力於批判馬克斯的唯物論及專注於經濟結構，然而也對於我們理解社會生活的主體要素有非常大的幫助。批判學派在主體面向上的貢獻，同時表現在個人與文化的層次上。馬克斯理論的黑格爾思想根源，其最主要的興趣來源乃是對主體的興趣，許多批判學者也了解到自己是重返這思想根源。而法蘭克福學派所關注的題材中，除了合理性、文化工業及知識工業外，最顯著的即是對意識型態的研究興趣。所謂意識型態，批判理論學者認為是一種觀念體系，經常是由社會菁英所製造的偽誤迷惑的觀念。所有這些上層結構之特定面向，以及批判學派對其學說取向，皆可包含在「對於宰制的批判」（critique of domination）這個標題之下（Ritzer, 1996）。Burbules（1995）亦指出，意識型態與批判是一相反詞，成為「批判的」是了解所批判的基本存在，涉入某人標準與規範中並加以反對之。另外，在「文化工業」（culture industry）背景下，工業產品受到控制，許多產品都是為了大量消費而生產的，進而表現出商品化、標準化及高度的理

性化特徵 (Adorno, 1991)。如此，生產過程中的個人創造性就被抹殺或限制。這種文化的工業化與傳統上文化被視為是個人創造性的表現、人文價值之所在，形成極大的反諷。

可知，批判理論的焦點之一即在社會鬥爭中宰制的問題上，而這是來自社會關係中權力的運作所產生的問題，阻礙人們的潛能發展。當代工業及技術理性的發展，形成一種新的極權主義社會，而此一社會成功的壓抑了人們心中的反對意見、否定性、批判性等，形成單向度的社會，自然地生活在其中的人，也成了「單向度的人」。畢竟，失去否定、批判的人，不僅沒有能力去思考、想像，且也無法抵抗或抗拒當代科技文明 (Marcuse, 1964)。因此，批判理論要喚醒個體之覺知，尤其在意識型態宰制的環境下，更需要個體之獨立自主思考。而這就是一自主性之展現，自己掌握自己，不受他人操弄支配，反對宰制、物化等不合理現象。須知，個人如不懂得批判反思，那將會任人擺佈，處於被利用與宰制的社會中而不自知，只能被動的接受一些合法化與權力衝突下的思想產物，永遠無法展現出自主性來

四、注重整體性

正統馬克斯主義主張：「基礎決定上層結構」，即經濟關係支配所有其它生活層面的方式與內容。批判理論對於這假設提出質疑，例如，認為文化或教育在物質（經濟）因素之外，有良好的自主性與獨立性。而主張不可將它的解釋化約為經濟決定論 (Gibson, 1986)。Connerton (1976) 就對社會整體性的批判取向下一良好註解：「沒有一個社會生活的部份面向，或是任何的孤立現象是可理解的，除非將它關連於歷史全體，或是關連於總體性實體指涉的社會結構中」。這種主張，專注於拒絕社會生活的任何「特定」面向，特別是經濟體系。另外，此種研究途徑也意指關注社會實體不同層次間的相互關係—其中最重要者，是個人的意識、文化的上層結構、及經濟結構。而在辯證上也設定了一項方法論規則：社會生活的單一要素，不能從社會生活的其它要素中孤立出，而做研究 (Ritzer, 1996)。此外，Morrow (1994) 在談及哈伯瑪斯之歷史唯物論重建中更指出，希望在規範性基礎教育下，重建一公平正義之社會，去除馬克

斯物質生產的單面向之不合理的宰制解釋。因此，對於事情的看法，我們應注重其整體面。

綜合上述內容，可知批判理論指引我們以整體性的觀點看待事情，了解社會生活組成要素間相互關係之重要。畢竟我們所處之生活世界是交錯複雜的，事情是發生於整體社會脈絡中。當我們解決問題時，只從單面向（如經濟面）角度切入容易造成迷失，形成以偏概全，而忽略了社會之其它層面，如文化、藝術、政治、心理、倫理、道德等重要影響因素。

五、注重理論與實踐之結合

Horkheime (1982) 指出，在自然科學的影響下，傳統理論將理論視為一個純粹的數學符號，理論建構就成爲一種數學的建構，理論就與具體的生命實踐脫離關係。然而，理論與實踐可在人的生活工作中不斷獲得統合，兩者之間具有辯證的互動關係，而不是二元對立的關係。葛蘭西就認爲，所有哲學都關心理論和實踐的關係問題。主張以批判的方式把理論與實踐統一起來：「把理論與實踐統一起來是一種批判的行動，通過這種行動證明實踐是合理必要的，理論是實現的和合理的」。批判的行動旨在消解理論或實踐絕對化的意向，從而真正揭示兩者間的辯證運動（陳學明，1994）。李宗超（1988）亦指出，法蘭克福學派的批判理論，是在通過「理論」與「實踐」的辯證關係，求得對人類的解放。其「批判理論」著重在恢復理性概念對其本身實踐功能的知覺，即是以理論爲先導，並用作主位，而以「反思」作爲中介，藉由反思達到理論與實踐的合一。

由上可知，批判理論是注重理論與實踐之結合，反對理論與實踐之絕對化。對於理論需加以批判，並透過實踐加以反思與驗證，使理論更具可靠與有效性。畢竟，在質性研究中，理論不是永恆不變的，社會世界裡之事件發生、進行都是不斷在產生中。因此，理論更需要在現實社會生活中加以驗證，而這驗證的過程就是一實踐之結合。

肆、批判理論對中小學教師教學專業之啓示

批判理論與教師有何關係？Gibson（1986）曾指出，批判理論本身就已陳述與教師密不可分的問題：爲什麼我們要教所教的呢？爲什麼學生在教室中總是會產生學習困難？爲什麼學校要如此的組成？等熟悉的問題。批判理論企圖解釋我們日常實務和問題的起源，但它探求得更深入。因此，批判理論的教育研究，就是想從教育與社會的關係中，了解到教育背後可能存在的意識型態、宰制關係，進而透過教學活動，來啓發教育者之批判意識，也促發教育實踐來改造社會及提昇自我（陳伯璋，1987）。可知，批判理論將可啓發教師，促進其專業成長。本文將歸納出相關啓示，與教師們共同省思之。

一、在教育理念上之啓示

(一) 反思教育本質之意涵

對於教育的本質，不同的教育哲學觀有不同的解釋。伍振鷺（1995）指出，試驗主義主張教育是「生長」；觀念分析學派主張教育是一種引導或啓發的歷程；三民主義學派則主張教育是知行合一的。教育的本質應以學習者爲主體，注重對學習者之關懷與知識傳遞。然而卻常被統治階層所控制，爲保障其利益，維持他們自己之優勢，學校知識常成爲一種階級利益所利用之工具。Althusser（1972）指出，統治階級常藉助兩種類型的國家機器以遂行其統治力：其一爲壓迫性國家機器；另一爲意識型態國家機器，而教育包含於其中。譚光鼎（1998）亦指出，教育制度隱含的再製功能包括：學校傳授宰制階層的知識、價值和語言形式；學校是一國家機器，國家政治權力與經濟模式透過教育而合法化。因此，教師對於教育上之一些措施，應具備反思能力，勇於批判，不要自己已成爲利益階級之幫兇而不自知，那就失去教育之意義。

(二) 多元文化之教育目標

文化是一種社會規範的體系，而一些社會規範所形成的行爲期望，使人言行得宜，符合社會的要求（林清江，1995）。批判理論是反對單一面向

之文化宰制，教育也不應是某一特定文化利益階級之再製，而是希望在規範性基礎教育下，重建一公平正義之社會，去除馬克斯物質生產單面向之不合理解釋。Gramsci (1971) 就指出，文化霸權主要的運作者是知識份子，統治階級爲了再製其統治的霸權，必須經由對學校教育的支配，教導其統治階層文化，使學生順從此種文化。

由於，多元文化社會中，本身就存在著許多不同階級、團體的獨特文化，且階級間亦存在著明顯的藩籬，掌握絕大部分社會資源的上層階級，常爲了維護自己利益，會藉著國家機器的運作傳遞出自身階級所認同的主流文化。然而，對於主流文化社會裏的少數族群兒童而言，他們的文化價值觀卻要在入學時被迫檢視並質疑自己的文化價值。相較於生長在主流文化的多數族群兒童而言，他們很少有機會去質疑或挑戰自己文化的價值(賴秀智，1998)。這形成了單向文化之發展，造成了文化價值之對立與鄙視。有鑑於此，教師要注重多元文化教育目標，排除一些對於文化的歧視或偏見，以符應現代多元文化社會之要求。唯有不同文化間，彼此良性互動，才能塑造出一個和諧的社會。

(三) 促進對專業自主之重視

相對於馬克斯的唯物史觀，只重視集體意識而忽略了個人存在的價值。批判理論主張個人存在於社會中，是具有其重要性、有其存在的價值。其出發點，更在於喚醒個體的覺知，從中展現自主性，不受他人操弄支配，並經由個體的自我反思，以找尋出事實被扭曲的部份，進而建構出不受宰制之觀念。可知，批判理論是能喚醒教師個人對專業能力之覺知。教師要轉變角色，由消極的執行者，改變而爲積極的參與者，更是學習者、研究者、反省的實踐者，以展現出教學專業自主。

(四) 理論與實踐之結合

一般中小學教師，在教室中從事教學活動時，較偏重實務層面議題，而欠缺理論層面之鑽研。需知沒有實踐的理論是空洞的，沒有理論的實踐是盲目的，二者要兼重之。而批判理論認爲理論與實踐的關係是間接的，所以「知識」與「生活」、「理論」與「一般民衆」關係存在著辯證之關係

(陳伯璋, 1985)。理論若要轉換到實際的情況, 應以實踐者所能經驗到與能理解到的方式進行之。其轉換的過程是經由不合理到合理, 經由無知到知, 經由習慣性行爲到批判性行爲。理論是要透過啓蒙、批判、反省的作用, 再進入實踐中 (Carr, 1995)。因此, 對於一些教育事務, 教師應依據理論做爲價值判斷, 而理論也要加以實踐以得知其可行性。

(五) 尊重受教者之主體性

批判理論指出許多人感受到挫折和無力感, 他們認爲個人的命運不在自己掌握之中, 而操之於他人之手。在教育情境中, 學生似乎被許多規範所控制, 被動的接受所安排的一切知識。在考試制度下接受一切合法化之安排, 成爲一位缺乏反思批判的考試機器, 失去其自主性應有之反思創作。因此, 教師需認清教育的主體是學生, 我們不可有太多的限制, 阻礙學生之潛能發展, 而應儘量去除一些不合理之宰制, 充份尊重其學習權。

(六) 以批判理論建構教育學方法論

批判理論的研究綱領需在論證理論之合理性與進步時, 與其問題解決的效能緊密連結, 而非與其確証和否証相連結, 亦即批判理論在方法論技術上採取折衷態度, 依研究所需來運用經驗研究的方法或其它分析方法 (Morrow, 1994)。因此, 對於傳統社會科學研究方法之質與量論述, 批判理論企圖加以解構, 進而繼續重建方法學的典型, 以一批判理論之觀點, 衍生出社會統整、系統統整及中介分析, 建立其獨特的批判觀。Morrow (1994) 就指出, 批判理論需要多元論的批判觀點, 以便在非實證性的論證過程中, 不僅能將焦點置於理論如何形塑方法之選擇, 也能顧及政治和意識型態背景對選擇方法之影響。由於理論和方法之間並沒有決定論之關係, 是以批判的觀點來評論社會學研究中的傳統對話, 旨在解構教育學方法論中質量之辯, 並試圖建構一個較合適的方法類型。

二、在教學上之啓示

(一) 沒有固定不變之最好教學方法

由批判理論對於「工具理性」之批判中, 可了解到批判理論是反對科

學統一方法論之獨斷，一些標準化在教學上之建立。黃政傑（1992）就指出，教學方法是達成教學目標的策略，教學方法的種類繁多，在教學互動中變化也多，哪一種教學方法最好，經常會困擾著教師。因此，教師對於教學方法，也不應存有唯一典範之想法。雖教育改革的歷程常伴隨著不同教學方法口號，如電腦輔助教學法、建構式教學法、合作學習法、協同教學法等，並強迫教師接受此一方法。然而，教師是教學的最前線，直接面對學生，最了解學生之資質能力、教學情境狀況，應能靈活運用或融合各種不同教學法，不可固定僵化唯一方法，以達成學生學習。

(二)教學問題之深入探索

批判的目的不在破壞，而在找尋一些不公平，不合理背後之支配宰制情形，並導出更公平、合理之情境。批判理論依循佛洛依德，強調無意識、非理性、壓抑、感情、性行為、及心理分析方法本身的重要性。如同心理分析，批判理論假定，外表可由其內心加以解釋。社會（類似個人般）的外表下隱藏著深遠、強而有力的思潮或結構，而這正是解釋行為的基本因素（Gibson, 1986）。然而，教師在教學情境中，由於同學們資質不同，及整體教育環境之限制，可說充滿著不公平與無奈。因此，在面對教學難題時，不應只看到表面，而應深入了解事件背後之深層意義，以尋找出更根本有效之解決之道。

(三)溝通技巧之重視

哈伯瑪斯有關溝通行動的主張，最重要的是他想說明合理的共識，必須要透過溝通者之間的不斷反覆討論、辨明與修正，而不是一種由專斷、矇昧與系統化扭曲溝通形成的結果。這種合理的共識是實質上達成共識，也是一種真正的共識或是真理的共識（邱祖賢，1996）。而理性的溝通也必須容許說話者能夠自由地選擇溝通方式—理性討論、語言溝通的使用或認知使用非口語的表達或口語的表達，使參與者有選擇的自由（黃瑞祺，1996）。因此，在教學情境中，教師應盡力排除先入為主之觀念，不應存有偏見的看待學生，而與學生言談中，也應盡量營造出公平合理的「理想言談情境」。只有透過不斷的論辯，提出完善充分的理由，才能有效的表達自

己的觀點，如此才具有說服力，使對方能誠懇的接納。

(四) 培養具批判反思能力之學生

在傳統的工具理性之意識型態下，只能培養順從，被動的學生，甚至形成一位「考試機器」，缺乏批判思考能力。然而，在現今多元化之社會中，意見之表達是多方面的，且批判理論又是以自我為核心，致力於自我理性之關懷。因此，教師在教學上應鼓勵學生不同意見之表達，以在潛移默化中培養出其批判、反思能力，開拓其思想視野與創作空間。

三、在課程上之啓示

(一) 課程決定要具客觀性

由於本文是針對中小學教師層級做探討，因而在課程決定上著重學校層級之教科書選擇與教材補充。畢竟，批判理論在主體面向的貢獻，是同時表現個人和文化的層面上。在教科書的選擇上，教師應針對受教主體（學生）之最大利益為考量點，不可受書商利誘、討好行政人員或為了自己教學方便而剝奪學生利益。自從八十五學年度教科書之全面開放以來，教科書選擇之流弊與合理性就屢遭受多方質疑。Apple（1990）就指出，不像大多數其它種類書之出版，教科書的出版者界定他們的市場不是書的讀者，而是老師們。這種市場機制之教科書出版、編輯及內容決定，受商業文化影響支配宰制著，出版商已失去其編輯之客觀性。畢竟教科書應以學生為中心，教師不論在選擇及補充上需客觀謹慎之。

(二) 課程內容要注重統整性

批判理論檢視社會問題之發生，並不是單面向，而是注重整體性之探究，關切各社會實體層次間的相互關係。我們所處的生活世界是交錯複雜的，事情是發生在總體社會脈絡中。傳統學校科目往往將知識切割分化，此種武斷的知識分化並非完整無缺，容易誤導了知識的組織，破壞了知識整體與統一本質，造成支離破碎與科目林立（黃光雄、蔡清田，1999）。因此，教師在課程內容上，需與各學科、經驗做統整性之結合，培養學生對問題之多面向看法，並適應社會生活的情境。

四、在研究上之啓示

(一)教師即研究者

批判理論認為透過批判與反思，可解除一些宰制控制，建立其自主性，且批判理論亦在喚醒個體之覺知，個體獨立自主思考，不受他人操弄支配。由於教師即研究者，表示教師同時是教育行動研究中的主體和客體，因為過去教師在教育學術研究中是被觀察、被研究、填問卷或協助蒐集資料的對象，而少積極的投入從事研究工作。Griffiths 在教育行動研究的主要觀察認為，在教育專業實踐的過程中，教師不再是被實驗或操弄的對象，而是反省與探究自己的教學實際，建構自己專業實踐的基礎(引自陳惠邦，1998)。教學與研究是緊密結合的，因此要鼓勵教師從事行動研究，除了使他們相信自己有研究能力外，更要激發其信心，以讓他們反思這在專業自主中的重要性。

(二)加強微觀研究能力

批判理論反對鉅型論述，因而對實證主義持批判的立場，認為實證主義是過於物化，只根據所假定之「變項」與「變項」間之關係就做類推，容易形成一種單面向思考之限制。而符合客觀的程序、量化的及標準化的「工具理性」，亦會形成「工具理性」對知識的客觀性宰制。1970 年代以後，所謂的「新教育社會學」，所採取的研究導向與分析是側重於「微觀」的模式。這類研究著重於學校內部班級社會體系中人與人之間的互動關係，包括師生關係、學校文化、以及教育內容與歷程(陳奎熹，1996)。而這是因為「鉅觀」之量化研究，往往忽略了人的價值及人之行為。因此，透過批判理論可引導我們對於教育的主體「人」，亦是學生本身內在深層面之探索。

(三)質與量之研究應兼容並蓄

在教育研究中，採用質性或量化，一直是爭論不斷著。批判理論學者注意解釋與理解，質與量並重(陳伯璋，1987)。然而，如偏執以質或量的研究方法來呈現社會真實面，亦將遭受如下的批判(Morrow, 1994)：1.質

與量的相對立場呈現錯誤的二分法。2.質與量代表著不同的分析策略。3.不同的分析策略，不僅是檢視社會現象的不同方法，進而更將影響個人對社會現象之建構。4.在不同社會現象的背後隱含著不同的理論差異，單憑質或量其中之一都不足以呈現這些差異的全貌，質與量是應融合的。

伍、結論

批判理論學說之發展是從反省馬克斯歷史唯物論而起，進而透過以自我反省為基礎去建立一個解釋的、規範的與實踐的生活之社會理論。它並以意識型態之批判來揭發社會之不公平面，進而解放其宰制支配層面，以彰顯出自主性。因此，本文之主要目的，即透過對批判理論之介紹，彰顯其學說要義及所強調之對利益的揭露與解放、工具理性之批判、主體性、整體性、理論與實踐之結合等，以引發中小學教師對教學專業之反思、批判。

專業必須成長，作為一種專業人員，中小學教師較缺乏的是來自內省批判之成長動力。畢竟，我國教育長期以來受到傳統文化的壟斷與灌輸，不但較少顯現出教育啓蒙人類理性之功能，也讓人與人間愈趨疏離，而這些就是缺乏對教育活動之反省、批判。傳統師範教育雖然培養出具一定專業程度的師資，但教師之專業表現仍不盡理想，進而引發社會對教育事業的疑慮，或認為中小學教育只是一項半專業或低專業的工作（黃政傑等，1995）。如何提昇教育素質，已是重要課題，而批判理論之意涵與特色，正可為教師們帶來積極之啓示，作為成長與進步的動力，以達教師專業自主之境界。此外，在從事教育改革之前，或在審視教育活動之同時，也不應只看到教育本身，尚須注意到一些外在相關因素，如文化、政治、經濟等因素，才能獲得整體教育改革的脈絡與面貌，有效地進行教育改革，這也是批判理論對於教育重要啓示之一。

參考書目

伍振鷺（1995）。**教育哲學**。台北：師大書苑。

- 李宗超 (1988)。法蘭克福學派的批判理論。復興崗學報，40，391-410。
- 李英明 (1993)。晚期馬克斯主義。台北：揚智。
- 李奉儒 (2000)。批判理論及其在教育研究上的應用，載於中正大學教育研究所(主編)，**質的研究方法** (頁 23-52)。高雄：麗文。
- 吳坤詮 (1996)。哈伯馬斯之社會批判理論極其對教育影響之研究。高市鐸聲，7(1)，55-61。
- 邱祖賢 (1996)。哈伯馬斯的批判理論在我國教育政策制定的應用。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 林清江 (1995)。教育社會學新論。台北：五南。
- 洪鎌德 (1995)。新馬克斯主義和現代社會科學。台北：森大圖書。
- 陳伯璋 (1985)。潛在課程研究。台北：五南。
- 陳伯璋 (1987)。教育思想與教育研究。台北：師大書苑。
- 陳伯璋 (1990)。教育研究方法的新取向。台北：南宏。
- 陳惠邦 (1998)。教育行動研究。台北：師大書苑
- 陳惠邦 (1999)。教育情境中的行動研究——理論與實踐經驗。載於中正大學教育研究所(主編)，**教育學研究方法論文集** (頁 57 - 76)。高雄：麗文。
- 陳奎熹 (1996)。教育社會學研究。台北：師大書苑。
- 陳學明 (1994)。西方馬克斯主義的探索。台北：唐山。
- 黃光雄、蔡清田 (1999)。課程設計。台北：五南。
- 黃政傑 (1992)。教學法與教學效能。載於台灣省教育廳國民教育輔導團(主編)，**駢鈴集** (頁 215-228)。高雄：長青文物社。
- 黃政傑等 (1995)。開放與前瞻——新世紀中小學教育改革建議書。台北：漢文。
- 黃炳煌 (1996)。教育改革。台北：心理。
- 黃瑞祺 (1990)。批判理論與現代社會學。台北：巨流。
- 黃瑞祺 (1996)。批判社會學——批判理論與現代社會學。台北：三民。
- 張德銳 (1995)。教育行政研究。台北：五南。
- 曾慶豹 (1998)。哈伯馬斯。台北：生智文化。
- 楊深坑 (1988)。意識型態的批判與教育學研究。國立台灣師範大學教育研究所集刊。
- 劉鎮寧 (1999)。哈伯馬斯溝通行動理論在教育行政決定合理性歷程應用之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 歐用生 (1996)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 賴秀智 (1998)。我國多元文化教育之現況探討。課程與教學季刊，1(2)，95-118。
- 譚光鼎 (1998)。社會與文化再製理論之評析。教育研究集刊，40，23-48。
- Adorno, T. W. (1973). *Negative dialectics*. New York: Seabury Press.
- Adorno, T. W. (1991). *The culture industry: Selected essays on mass culture*. London:

Routledge.

- Apple, M. W. (1990). The culture and competence of the textbook .In M. W. Apple & A. C. K. Christian-Smith (Eds.), *The Politics of the textbook* (pp. 22-40). Rutledge.
- Althusser, L. (1972). Ideology and ideological state apparatuses. In B. R. Cosin (Eds.), *Education: Structure and society* (pp. 242-280). England: Penguin Books.
- Bottomore, T. (1984). *The frankfurt school*. London: Routledge.
- Burbules, N. C. (1995). Critical theory and educational research. In P. H. Mcharen & J. M. Giarelli (Eds.), *Forms of ideology—critique: A pedagogical perspective* (pp. 53-69). New York: State University of New York.
- Carr, W. (1995). *For education: Towards critical educational inquiry*. Bristol, PA: Open University Press.
- Collins, R. (1990). Conflict theory and advance of macro-historical sociology. In G. Ritzer (Eds.) *Frontiers of social theory* (pp. 68-87). New York: Columbia University .
- Connerton, P. (1976). *Critical sociology*. Harmondsworth: Penguin.
- Gibson, R. (1986). *Critical theory and education*. London: Hodder and Stoughton.
- Giddens, A. (1989). A reply to my critics. In D. Held & J. H. Turner (Eds.), *Social theory of modern societies: Anthony Giddens and his critics* (pp. 249-301). Cambridge: Stanford University .
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebook*. New York: International Publishers.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interest*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1988). *On the logic of the social sciences*. Cambridge: The MIT Press.
- Horkheime, M. (1982). *Critical theory: Selected essays*. New York: Herder & Herder.
- Horkheime, M., & Adorno, T. W. (1972). *Dialectic of enlightenment*. New York: Herder & Herder.
- Jay, M. (1984). *Marxism & Totality: The adventures of a concept from Lukacs to Habermas*. California: University of California.
- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man*. Boston: Beacon Press.
- Morrow, R. A. (1994). *Critical theory and methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Ritzer, G. (1996). *Sociological theory*. New York: McGraw-Hill.
- Wright, E. O. (1989). *The debate on classes*. London: Verso.