

教育研究集刊
第七十輯第二期 2024年6月 頁1-31

由J. Rancière知性解放觀點論教師 的啟蒙實踐

郭展有



摘要

當代法國思想家J. Rancière於《無知的教師：知性解放的五堂課》（*The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*）一書中，藉由重訪J. Jacotot的普遍教學，向我們展示了一不同於傳統教育論述的知性解放洞見。有別於讓無知者依賴有知者傳遞知識，藉以逐漸進步的模式，Rancière主張教師可從師生雙方具有平等知性的起點出發，使學生打破對高等知性的仰仗，並肯定自身為所有人所共有的能力。筆者於本文試圖將此觀點進一步扣連於「啟蒙」概念——基於I. Kant，特別是M. Foucault詮釋下Kant之「啟蒙」——來申論Rancière之教學見解，如何使教師在教學中，得以激發學生擺脫對自身知性能力運用的懶惰與怯懦，逾越由指導與被指導之配置結構所範限的當下，並以一種突破啟蒙辯證的方式，實踐「勇於求知」之啟蒙的格言。

關鍵詞：Rancière、知性平等、知性解放、啟蒙、普遍教學

郭展有，國立臺灣師範大學教育學系博士

電子郵件：philoeu66@gmail.com

投稿日期：2023年10月10日；修改日期：2024年02月19日；採用日期：2024年06月06日

Investigating Teacher's Practice of Enlightenment From Jacques Rancière's Perspective on Intellectual Emancipation

Chan-Yu Kuo

Abstract

In his book *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, the contemporary French thinker J. Rancière presents a perspective on intellectual emancipation that differs from traditional educational discourse through a reexamination of J. Jacotot's universal teaching. Unlike the model that relies on knowledgeable individuals imparting knowledge to gradually improve the ignorant, he advocates that teachers start from the equality of intelligence with their students. This approach allows students to break free from their dependence on higher intellect and affirm their capacity as something shared by all. In this article, the author attempts to connect this viewpoint with the concept of I. Kant's "enlightenment," particularly M. Foucault's interpretation of this concept. The discussion explores how Rancière's teaching perspective enables teachers to encourage students to overcome laziness and cowardice in the use of their intellectual capacities during the teaching process. It transgresses the current structure of guidance and being guided, practicing the

motto of enlightenment, “*Sapere aude!*” in a way that breaks through the dialectics of enlightenment.

Keywords: J. Rancière, equality of intelligence, intellectual emancipation, enlightenment, universal teaching

壹、問題意識：教育中的啟蒙辯證

啟蒙，在傳統中文語境意味著啟迪蒙昧，開導不成熟之童蒙。雖然我們習以「啟蒙」翻譯西方enlightenment的概念，但「啟蒙」似乎更容易使人意識到一種與原先不成熟之童蒙狀態間的區隔。事實上，enlightenment就其字源而言，更多僅是指「光照」、使之擁有知性之光。當然，即便此「光照」的目標可能亦在於驅除昏暗的遮蔽狀態，但enlightenment卻似能夠提供一種由中文之「啟蒙」構詞所難以設想的思路。特別是在西方基督教傳統中，若視人之理性係為上帝賦予所有人之平等能力，則啟蒙之光便並非一種由較成熟教師所薪火相傳的授受，而實是每個人所自帶而能使自身發出光亮的可能性。且即便我們擱置宗教的神學面向，教師如何在假定所有人既已擁有同等力量的情況下進行啟蒙，亦即，不必將「啟蒙」的過程假定為一使目標對象「變好」、「變理智」的家父長式除魅，不是由「使之被照明」，而是由「使之發光」來構思「啟蒙」，亦實仍值得我們在繼受西方教育理論與實踐時，進一步加以探究並反思。

啟蒙的重要性或可謂是使人能透過理性獲得自由：在消極面上，擺脫受慾望統治的狀態，以自我節制；在積極面上，能具備基礎知能，以自我增能與自我開展。然而，啟蒙對於理性的推崇，一定程度上卻也可能形成新的鐵籠，而使我們失去自由。於《啟蒙的辯證》（*Dialectic of Enlightenment*），法蘭克福學派（Frankfurt School）領軍人物M. Horkheimer與T. W. Adorno（1947/2002）便指出將神話予以除魅的理性，似已成為了一種藉由科學、數字與技術來宰制人類的新神話。換言之，此一原先使我們獲得自由的理性，亦可能使我們因為「遵照理性」——此時的理性因與主體的思考相分離，而異化為非意識的建制、規章與秩序——而作繭自縛，沉淪到一種新的「反啟蒙」形式當中。

在教育之中，似也可能同樣發生啟蒙倒退為反啟蒙的現象。因為作為啟蒙者的教師，在教導學生的過程中，某種程度上也可能反使學生陷入新形式的桎梏，使學生總是作為有待被啟蒙的不成熟者，持續地依賴、遵循著教師替其指引的學習之路，而不是主動嘗試錯誤與冒險。在這樣的過程中，啟蒙似乎在此反而更偏向成為一種教師代替學生決定其自身知性運用的指引與牧導過程，而使學生對權

威提供的答案不假懷疑，並習於懶惰與怯懦。

然而，值得注意的是，對理性的質疑並不意味著反對理性，同樣地，對啟蒙的質疑也不代表我們應就此放棄啟蒙。誠如M. Foucault (1984/1994) 所言，我們實應擺脫「不是贊同就是反對啟蒙」的勒索，從一種「逾越邊界」的方式實踐啟蒙，並「批判」地創造新的可能性。且這裡的批判，並非一種大敘事的全面改革，而是屬於每個個別存有者自己的任務。換言之，即是使啟蒙能辯證地作為個體嘗試透過自己的力量，去逾越界限、「事件化」當下——特別是一種被統治的當下，或者說是一種由指導與被指導、統治與被統治之配置結構所範限的當下——的行動，而使當下本來被視為合理、可接受的知識／權力機制，成為問題、成為被爭議的對象。

基於此，我們或可為教育的啟蒙實踐尋求進一步辯證、離開新一受制形式的「出路」(Ausgang)。¹亦即，「看看我們是否可能」使學生「不再是此刻所是、不再做此刻所做、不再想此刻所想」，來躍離現下、實現其不再僅如此刻學生之依賴身分的可能性(Foucault, 1984/1994)。

申言之，這樣擺脫當下的出離，根據Foucault (1984/1994) 對I. Kant〈答「何謂啟蒙？」之問題〉(Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?) 一文的討論，實並不僅將啟蒙作為集體之進步進程，而係同時作為一項「個人基於勇氣所進行的行為」、作為「成為一個人」決心投身的任務。如同Kant (1784/2004, p. 5) 所指出：

啟蒙是人擺脫自身所招致的不成熟。²不成熟是在沒有他人指導的情況下，便無法運用自身知性的那種無能。如果不成熟的原因不在於缺乏知性，而在於缺乏在沒有他人指導的情況下，運用知性的決心和勇氣，那

¹ 德文Ausgang一詞同時有「出口」以及「出發點」(Ausgangspunkt)之意涵，本研究兼採此字詞的雙重含意。

² 德文的不成熟Unmündigkeit，意味著沒辦法用嘴(Mund)好好說話的人；相對地，監護人Vormund，則是在不成熟者的嘴巴之前替其說話者(Vor-Mund)。而德文此一造字邏輯，亦可見於英文infant與法文enfant的嬰幼兒一詞：兩字都是由否定前綴，加上「言說」的拉丁詞根fans，意味著「不能說話」(Etymonline, n.d.)。

麼這種不成熟就是自己造成的。勇於求知（*Sapere aude*）！鼓起勇氣運用你自己的知性！這便是啟蒙的格言。

當學生在教育歷程中經驗到的是，唯有透過教師的引導，自身才可能獲致真理之光、發揮完整的理性，那麼學生便將在此必然「受監護」的關係中，自然而然地無視於自身學習的能力，並失去獨立探究與嘗試錯誤的信心與動力，而產生一種自我貶抑與內化於心靈的依賴，傾向將其自身認識的全部可能性交付給教師。於此，原為協助學生「啟蒙」的教師，將適得其反地使學生深陷自我招致的不成熟狀態之中，而只能作為此無法終結之「啟蒙／反啟蒙」歷程中的「受監護者」。換言之，若教師視學生在獲得「真正的」啟蒙之前，必然須假定彼此間存在一種不平等的關係，那麼此一進步過程終將淪為一永恆的規訓，陷入一種從無能出發，最終回到無能的循環。

於本文，筆者期藉由當代法國哲學家J. Rancière（1987）於《無知的教師：知性解放的五堂課》（*Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*）一書中對我們習以為常之教育常識的批判，來申論一種使學生得以擺脫當下指導／被指導、統治／被統治之師生架構的出離。於該書中，Rancière挑戰著人們對教師與學生之間一方有能而一方無能的尋常認識。藉由以「知性平等」的預設——也就是以「所有人具有相同之探究事物、理解他人，並讓自己為他人所理解之能力」的信念——為教學起點，他指出教師可以單純地作為讓學生發揮與運用天生之學習能力的「意志」與要求者，從而使學生的知性「解放」，離開所謂無知者對有知者的仰仗階層；不是一再地視學生為因有所不足、需要他人協助而不知道如何展開學習之人，而不斷地替其提供闡釋與解說，將其束縛於不平等的結構再現中，使之矮化自身本即所有之與其他人相同的力量，漠視或不相信自己能夠依靠自己學習的可能性。

進言之，透過Rancière將「知性平等」作為教學行動起點的洞見，筆者試圖反省我們過往對於教師與學生之間，以「有知／無知」之不等關係為教學前提的既定見解，並且再思教育之中教師所扮演的啟蒙者角色，如何可能使教與學的「當下」不再同此刻一般，總是有知者對無知者的持續監護，而是能跳脫傳統教師與學生之間僵固的劃分，使雙方既有的不平等結構得以鬆動與中斷。綜言之，

本研究期使讀者能藉以省思教師的啟蒙任務「如何不是照亮／開導（*éclairer*）蒙昧者」，如何能夠不總是以一種使學生進步的方式構想，而是相對地，聚焦於如何使學生讓其自身知性發出光芒（Rancière, 1987, p. 220）；並且在對自身教學實踐的批判中，思考教師如何能夠作為一使學生投身其個人之啟蒙任務的驅動者，激發學生躍離當下「啟蒙／反啟蒙」辯證的循環，並踐履擺脫自我招致之不成熟的「出路」。

貳、Rancière與《無知的教師》

1940年6月10日，Rancière生於當時為法國殖民地的阿爾及利亞（Algeria）。³某種程度上，Rancière的思想和對結構馬克思主義者Althusser曾經的親近以及其後的遠離密不可分。在巴黎高等師範學校（l'École normale supérieure）就學時，Rancière曾受教於Althusser，參加其多堂研討班。1965年出版之《讀〈資本論〉》（*Lire le Capital*），便是收錄Althusser與包含Rancière、É. Balibar、R. Establet和P. Macherey等後來均成為學者的幾名同學，在「讀〈資本論〉」研討班所提交的論文。然而，該書在籌備1968年的第二版時，雖然Althusser曾通知他們對文章進行調整與精簡，好像所有人的文章都會被收錄，但是最後的結果卻是出版社以削減成本為由，僅採用Althusser與Balibar兩人的文章。而即便1973年的第三版中，第一版所有人的文章又均重新被收錄，但此一事件已然造成兩人關係的裂痕。

在1973年〈新版《讀資本論》說明〉（*Mode d'emploi pour une réédition de Lire le Capital*）⁴與1974年之《阿圖塞的教諭》（*La Leçon d'Althusser*），乃至後來的著作中，Rancière均有意識地與Althusser所主張的馬克思主義「科學」保持

³ 在法國殖民時期生於阿爾及利亞的法國公民，被稱之為「黑腳」（*pieds-noirs*）。同屬黑腳哲學家的尚有L. Althusser、A. Camus與J. Derrida等人。

⁴ 〈新版《讀資本論》說明〉本是Rancière在得知《讀〈資本論〉》將出第三版後，新撰寫並希望加入新版《讀〈資本論〉》的文章。不過，這篇文章最終並未獲該書編輯採用，而是後來輾轉在J.-P. Sartre與S. de Beauvoir於1945年創辦之期刊《現代》（*Les Temps Modernes*）中刊行（Rancière, 1973）。

距離，批判其以一種知識分子的姿態來劃分自身與普羅大眾的不同。要言之，對Rancière而言，Althusser的理論並未賦予工人階級完整的能動性（agency），而視其只能作為「被解放者」——因其無知且無能，無法在缺乏知識權威保證的情況下達成解放：

歷史，Althusser教導說，只能透過知識分子的中介，才能被知曉或「創造」。當然，「群眾」創造了歷史，但不是一般群眾，而是我們指導和組織的群眾。（Rancière, 1974/2017, p. 11）

就Althusser看來，受到意識型態遮蔽而無能洞穿真理的無知大眾，因為無法憑藉自己發現自身受支配的狀態，必然需要有人為其解讀現象背後未直接顯現的真相，來揭蔽幻象、傳遞解迷思化（démystification）的福音，方得掙脫虛假意識之枷鎖，覺察到被操控並藉鬥爭獲致解放。但如此一來，我們實是將勞動階級的認識與行動可能性封閉在其自身的階級之中，而將無產者再次置於壓迫性不平等結構的底端，視其為始終只能是無知、看不清真理的被動待解放者，只能是不得不依賴他人領路才能獲救的受害者。是以，對Althusser而言，終究只有不同於知識分子的「群眾」能創造歷史，而不是「人」（Rancière, 1974/2017, p. 68）。而其乍看基進的論述，也不過是換個形式維持社會的層級區分：

他假裝追求自由研究，但他卻給了我們一個國家檢察官般的論述。其中都是「階級鬥爭」、「群眾」、「革命」這些冗長單調的命令。這種論述聲稱「群眾創造了歷史」，但這樣做只是為了更好地鞏固那些說這話之人的權力……只是為了壓制反叛言論，增強馬列主義博士們的信心。（Rancière, 1974/2017, p. 113）

進而，上述Rancière這種對「科學／意識型態」、「一方能／一方不能」設定的批判，也成為貫穿其思想的軸線，使其致力於藉由雙方能力相同／平等的前提來開啟突破此一不平等區隔秩序的行動。

此處值得注意的是，對於Rancière來說，作為其思想關鍵概念之「平等」，

實作為行動中「有待被驗證的預設」，而不是某種有待追求的「目標」，甚或終極的理想狀態。平等是一需要先在行動中以其為真，彷彿其本即自明一般，方可能成為現實的公理。換言之，平等在此更多是作為行動的起點，而不是終點。並且即便是作為起點，該平等的預設也實非關於將特定倫理規範，透過法律一體適用的「權利」宣稱，亦不是指只要作為「人」——此一理性動物類屬——便必定擁有相同官能（*faculty*）的「事實狀態」，而更多是一種藉由「彷彿」所有人均相同的假定，所展開之政治操作。是以，平等作為起點之意涵，主要是一種從所有人擁有相同能力的信念出發，而使被視為不平等者，得以在任何情況下，堅持嘗試在行動中去驗證的設準，藉以去爭議與顛覆不平等之實然，動搖所謂「合理」的區隔與劃分。換言之，無論不平等、人與人之間高低有別，如何被合理、命定式的宣稱，不被視為有資格者、不被視為配享份位者，仍然可以透過假設平等的實踐去爭議、彷彿彼此沒有不同般地展開行動。而平等便是透過這種訴諸或成為「錯誤」（*le tort*）——不應被算作有資格者，透過「任何人可以從事任何事」的法則逾越其份份，「多」做了本被視為無資格從事之事——的方式，來使政治的歧議（*la mésentente de la politique*）發生於各種工作、職務和位置的分配之上，鬆動既有的結構性區隔與不平等（Rancière, 1995, pp. 39, 59）。

在《無知的教師》一書中，Rancière（1987）直接地將前述的洞見開展於教與學的討論脈絡中。⁵他描述了19世紀的法國教育家J. Jacotot因波旁王朝復辟（*la Restauration bourbonnienne*）之戰亂，至魯汶大學（*l'University of Leuven*）從事教職的故事：⁶ 1818年，初赴魯汶的Jacotot在大學教授法國文學；然而，不僅

⁵ 雖然本研究將Rancière平等概念的討論聚焦於教學的範疇，但值得注意的是，《無知的教師》實具有更寬廣之政治意涵。例如我們可以將師生間知性平等的預設轉譯與遷移至統治者與被統治者間的關係，用以質疑所謂的技術官僚統治（*la technocratie*）或智者統治（*l'épistémocratie*），挑戰有知者因自居具有科學知識之權威，將民主推遲為有待日後總有一天人民素質提升才能真正落實（但卻總是仍有不足，因而不可能實現），但在此之前都需要專家、社會菁英向大眾解釋何謂其最佳利益的漸進進步（因而也無限後退的）過程，而非當下——特別是不被期待或承認有資格踐履者的當下——即可踐履的行動與試驗（Rancière, 2005b）。

⁶ Jacotot於1770年生於法國第戎（*Dijon*）。他十分勤奮好學，19歲時即成為文科博士（*doctorat ès lettres*）和邏輯、數學與拉丁文教師，之後也很快地分別取得法律與數學的

Jacotot的學生不諳法文，Jacotot自身也不熟悉當地學生的語言，雙方缺乏共通的語言作為知識傳遞的媒介，使他無法如同一般尋常之教學方式，按部就班地從基礎單字與文法的講解，循序進階到長篇文章的閱讀與寫作。面對這樣的窘境，Jacotot將當時剛出版的《特勒馬克歷險記》（*Les Aventures de Télémaque*）小說雙語版作為教材，透過要求學生參照翻譯，並進行反覆理解與背誦，來促使學生展開法文的學習。⁷令人感到驚奇的是，透過Jacotot這樣的做法，學生竟成功地學會了法文，能運用法文書寫讀後感。

當然，必須承認，Jacotot這樣的教學方式——他將之命名為「普遍教學」（*l'enseignement universel*）——明顯是一種權宜之計，而且也不一定能保證在實務上獲得成功（反倒是極有可能失敗）。但透過Jacotot此一出於機緣偶然的教學試驗，Rancière與其說是要教師去效仿其教學方法，毋寧說是提醒我們去省思傳統師生關係背後，以知識傳遞為依歸的邏輯，並試圖透過某種試驗性的批判行動，顛擾傳統師生關係之間既存「教師／有知」與「學生／無知」的結構秩序。而即便此一平等的主張可能遭遇挫敗，但是我們永遠能再次去試驗，並藉以鬆動與重新配置既有的區隔階層。

於此，作為對照，筆者茲藉由Althusser（1964, p. 90）在〈學生問題〉

博士學位。隨後，他積極參與法國大革命並投身軍旅。1815年他被迫流亡，所幸於三年後獲得教職，並因其教學洞見而聲名大噪。1827年荷蘭王室委託其管理軍事學校。1830年七月革命後，他返回法國，並於10年後去世。他的墓誌銘上寫道：「我相信上帝創造了能夠在沒有老師的情況下，獨自自我教育的人類靈魂」。

⁷ 《特勒馬克歷險記》是由法國大主教F. Fénelon所著，並於1699年被他人私自匿名出版之說教小說（didactic novel）。其內容延續了Homer史詩《奧德賽》（*Odyssey*），講述Odysseus之子Telemachus與他的教師Mentor共同歷險尋父的故事。該書中也藉著Mentor對Telemachus的教導，暗諷當時路易十四（Louis XIV）統治下的對外戰爭與不合理農賦。有趣的是，該書也是J.-J. Rousseau（1848）之《愛彌兒：論教育》（*Émile, ou De l'éducation*）中，主人公Émile之對象Sophie唯一讀過的小說；並且該書也作為Sophie之贈禮（Rousseau指示Émile與Sophie兩人互相贈書），成為Émile繼D. Defoe之《魯賓遜漂流記》（*Robinson Crusoe*）後獲得的第二本小說。惟此處對於這本小說所進行的說明，更多是基於教育史上的興趣，相對地，在Jacotot的教學中，選用其他的學習材料應也具有相當的效果。

（Problèmes étudiants）一文中的文字來呈現我們所習見之師生關係：

教學的功能即是將特定的知識傳遞給不擁有該知識的主體。因此，教學的場景便是建基在擁有知識和缺乏知識者之間不平等的絕對前提上。在教學的社會建制中，其傳遞知識（由社會所決定要去消化吸收的知識）的對象，代表著無知的一方，或人們願意的話，也可說是擁有不平等一較劣等知識的一方（因為無知始終仍是某種知識）。而那些社會賦予責任，要將其所擁有之知識傳遞給缺乏知識者之人，則可說是有知的一方，或說是不平等一較優等知識的一方。著名的教師—學生關係，技術上便可表達為此根本的教學關係。

在這裡，我們可以看到一種對教學不令人意外的說明：教學之所以得以發生，是基於教的一方與學的一方之間的不對等。而與其說是教的一方有更多的知識、更佳的方法與更豐富的經驗，所以有資格擔任教師，毋寧說是因為兩者之間知性的截然區分，所以才構成教師—學生關係得以開展的初始條件。簡言之，教學首先是基於優等知性者與劣等知性者之間的劃分，才有所謂擁有完備理性者對有缺陷者，或說對沒有自己便無法自行學習者的扶持、監管與牧導。

進而，從這樣的前提出發，教師基本上將會依循著「由易到難」、「由部分到全體」、「由簡單到複雜」的順序原則，認為必須要從音節再到單詞、從原理再到現象，把知識傳授給學生，使之能朝向自身所具的知識水準邁進。在此，教學便可謂是從不平等的起點出發，而試圖「邁向平等」的進步過程，使學生能從原先的一無所知開始，慢慢地獲得愈來愈多的知識。相對地，教師則始終位在無知位置的彼端，為學生進行「闡釋」或「講解」（expliquer），使學生得以趨近自身。而若以更大的脈絡來說，這樣有知者對無知者的指導權威，也構成了一種現代性的秩序，藉以讓粗鄙的心智能夠因為知識菁英的引導，融入不斷進步、不斷完善自身的社會，或者說「跟上」集體意義的「啟蒙」。於此，在進步的邏輯中，不平等被重塑為有待縮減與彌補的「落後」，並使此層級差異的劃分，以時間的發展先後來予以合理化（Rancière, 1987, p. 198）。

然有別於此，藉由參照Jacotot由假定教師與學生雙方具平等知性能力，所展

開之普遍教學，Rancière試圖批判前述從「有知／無知」之既定框架出發的傳統教學，並期能以一種不同的、也就是以平等為起點的教學行動前提，開啟使學生可從闡釋邏輯中解放的學習冒險：

儘管因為意志在交付知性以發現與組織新連結的能量上強弱有別，而產生知性展現上的不平等；但在知性能力上，卻是沒有階層可言的。意識到此本質上的平等，正是所謂的解放，而能為通往知識國度的所有冒險開闢道路。此處的關鍵在於勇於去冒險，而不在於學得好或壞、學得快或慢。「Jacotot的方法」不是更好的方法，而是不同的方法。
(Rancière, 1987, p. 48)

依據上述，儘管不同的人可能因投注的心力有別，而在實際的知性展現上確有不同，表現出各不相同的結果，但無論是誰，當其奮力想要進行瞭解與認識，甚或只是單純地想聽懂他人的話語時，其所依憑的均是相同、沒有階層可言的知性。因為這樣的知性，是任何人在學習母語時，即已透過模仿與重複、觀察與比較、猜測與驗證、嘗試與修正錯誤等方式加以運用，來將其自身的已知與試圖瞭解的未知相互關聯（Rancière, 1987, pp. 13-14, 2002）：

此即Jacotot所謂的知性平等。這並非意味所有知性的所有活動都具有相同的價值，而是意味在所有知性的學習活動中，只有一種知性起作用。
(Rancière, 2002)

任何人在理解任何事時，均是運用在學習母語時即掌握的同一種本然能力。此處值得一提的是，所謂同一種知性能力的主張，可能引起部分疑慮，認為這樣的主張似乎成為一種所有人必須同一、必須全然一致的設定。但首先這樣的主張，只是一種「看看在這樣的平等的預設下，我們能做什麼」的意見，而不是對人之所以為人本質的真理宣稱，不是在說所有人的知性「真的」等同（Rancière, 1987, p. 79）。另一方面，這樣的主張毋寧可使我們更相信，即便有著各式各樣的知性展現，但是我們仍均擁有彼此相互理解的可能性，並能在不訴諸不可共量

(incommensurable) 的情況下，聲稱其間差異無品質上的階層。

不論是牙牙學語的嬰幼兒或是飽學多聞的知識分子，其均運用同一種知性。此即意味著「在每一知性展現中，都有完整的人類知性」，不存在一些人沒有或只有一部分的知性，而是所有人都擁有相同、沒有階層可言的平等知性。任何人每一次運用自身知能力能力的活動，都是完整運用人類知性的全部。而Jacotot便將此「在每一知性展現中，都有完整的人類知性」的精神，界定為「均皆等全」(panécastique) 哲學——panécastique一詞即係由「全部πᾶν」與「每一個ἕκαστον」兩希臘詞根組成，表示「任一之中均為整全」(Tout est dans tout) (Rancière, 1987, pp. 68, 225)。透過此一Jacotot由知性平等出發，所揭示教師得以不藉知識傳遞來進行普遍教學的可能性，Rancière欲開展的正是這樣使人學習之本然方法中蘊藏的基進性——一種不同於傳統區分「教師／有知」與「學生／無知」，而是使既有區隔配置之邏輯被破壞與中斷的基進性。是以，本研究對無知教師之普遍教學實踐的說明，其關鍵實不在於提供我們一種值得效仿的新教學方法或去反對任何的教學，更多的是在於如此抉擇與行動背後所秉持的信念——相信學生知能力能力的平等——及其政治意涵。

綜言之，透過知性平等，Rancière並非是要主張所有人「真的」都擁有相同的知性，亦非是要主張一種「自我教導主義」(auto-didacticism) 來消弭與排除知識的傳遞。因為即便任何一個人真的能夠教自己所不知的，或是能夠純然依靠自己去學，但也不意味要以此取代傳統教學成為新的典範。相對地，Rancière批判的焦點實際上更多僅在於我們將學習者視為「必然」需要教育者的介入才能學習，認為受壓迫者「必然」需要解放者的介入才能獲得自由。簡言之，其毋寧說僅是試圖打破我們習慣性視之為「必然」事實的不平等，以中斷既有結構邏輯秩序的再現。

於下一節，筆者將進一步展開Rancière對以平等為預設之教學的描繪，並凸顯他藉由Jacotot普遍教學（雖嚴格來說，這只是他對基於人類心智之固有學習方法的命名）所致力於把握，一種不同於再現「有知者之所以為有知者，無知者之所以為無知者」之既定界分的基進可能性——或亦得以視為是一種從知能力能力優劣階層，從誰能／不能看、想、做之配置架構中解放的現實性／當前性 (l'actualité)。

參、驗證知性平等的普遍教學

在Jacotot的教學中，我們可以發現，他首先做的是尋求一「學習材料」（如《特勒馬克歷險記》的雙語對照小說），來作為師生所共同認識的對象：

在解放的邏輯中，無知的教師和被解放的學徒之間，總是存在著第三物——一本書或是其他一些寫作段落——既陌生於雙方，而又能在驗證與學生所見、所言與所思的共同之處上，為雙方所參照。（Rancière, 2008, pp. 20-21）

當教師安排一本書或一篇文章，甚或影像資料於教學歷程之中，那麼此承載意義的載體，便是此處所稱之學習材料。然而，學習材料不僅承載了可以為人所認識的意義，而單純作為知識的客體化產物，它同時更是教育歷程中可為教師與學生共同認識的對象，而非先由教師給出才能被近用的「私有物」。申言之，知識在此過程中，已不再是基於特定權威身分或教師角色而來的「言說」，也不再是只為特定主體所擁有的專屬財產，而是一在互為主體（intersubjective）關係中，被共同詮釋的事物，並作為驗證彼此知性平等、彼此可以理解並相互理解最基本的聯繫。

此處，普遍教學中學習的發生，顯然有別於使學生接收與囤積教師所給予的知識，而是必須主動投入知識所依存的媒介。也正因為每個人總是依憑自身能力與先前經驗，來瞭解知識與詮釋所見所聞，所以，學生對於未知事物的學習，必然有別於依循「唯一正確」的認識歷程，亦難以被化約為某種可被全然預期的路徑，而保證通達教師所設定好的答案。而正是在這層意義下，由於學生總會走出自己的認識道路，故施行普遍教學的教師，實作為一「無知」於學生將會知道事物的無知教師：

我們並不是去教我們學過的，我們在不知我們教了什麼的情況下，開展我們的教學。（Rancière, 2016, p. 41）

進言之，教師的「所教」與學生的「所學」，於無知教師的教學中，不是被以因果關係來理解，不是認為學生「所學」恰好就是教師「所教」，亦非認為知識是由一端傳遞到另一端：⁸

愚化的教學邏輯，正是一照樣直接傳遞的邏輯：有某事物（諸如某種知識、某種資質或是某種能量）在一端的身體或精神中，必須被傳遞到另一端。學生應該學習的便是教師教給他的。……位於愚化邏輯核心的，便是此因與果的等同；而解放，則是展開此因與果的分離。這便是無知教師悖論的意義：學生經由教師學到了某些教師自身所不知道的事物，學生學到該事物是由於被要求思索，並檢核此探究而熟練（*maîtrise*），但不是學習教師（*maître*）的知識。（Rancière, 2008, p. 20）

此處，無知教師的教學，正是對立於所謂愚化的教學——並非指不讓學生真正地學習而使之無知（如僵化的填鴨或惡意的意識型態灌輸），而是使其相信自身無法透過自己學習，認為如果沒有教師「可靠」的教學，就無法自行探究與求知。是以，即便教師可能是出於善意且奠基於紮實的學養，但教師若仍然將學生「理解」的可能性與自身的講解綑綁在一起，那麼教師仍是進行著愚化（*l'abrutissement*）。而相對於告知、透過闡釋傳遞知識給學生的愚化，在中斷教學因果連結的解放教學中，無知的教師所要做的，僅僅是單純地「去詢問（*questionner*）關於他不知道的事」（Rancière, 1987, p. 53），並要求學生回應關於學習材料：「你看到什麼？」、「你藉以想了什麼？」、「你藉以做了什麼？」（Rancière, 1987, p. 42）。透過詢問，無知教師之普遍教學旨在促使學生運用自己的認識與理解力，透過自己原先即具之經驗與理智能力，去向未知的領域探索、構建與發現知識，並在報告與表達自己理解與詮釋的過程中，脫離傳統闡釋的知性牧養與愚化。

然而，值得注意的是，我們並不宜將Rancière此一主張理解為對「提問教

⁸ 某種程度上，認為需要先有教學，才能有相應的學習，反而是犯了「後此故因此」（*Post hoc, ergo propter hoc*）的謬誤（Rancière, 1987, p. 10）。

學法」的提倡。對Rancière而言，若我們依然以一種闡釋邏輯對學生進行「詢問」，試圖透過精心設計的問題，引導學生接收教師所欲傳達的內容，仍會是Rancière所欲批判的。因為此循循善誘不過是對學生無法只靠自己學習信念的變體，一樣是在要求學生展現自身的無能與對依賴的需要，並試圖使學生亦步亦趨地跟隨有能者的軌道：

愚化和解放的區別不在於教學方法的不同。此區別不在於是傳統、專制的方法，或是新的、主動的方法：愚化可能並且也確實透過各種主動和現代的方式出現。此區別全然是哲學的。它涉及的是引領學習概念的知性理念。（Rancière, 2002）

對Rancière（2016, p. 29）而言：「知性解放並非一替代的教學法，或是一反教學法（anti-pedagogy）」。因為「知性解放並非關於教與學，而是關於平等與不平等」。如果我們將「詢問」當作一種「引導」、使學生獲得自身所知的方式，那麼此做法將仍是一種使學生依賴教師的愚化。相對地，「詢問」在無知教師的教學中，其意義毋寧更多是在於藉由要求學生說出所見、所聞與所思，並指出根據學習材料的何處進行這樣的判斷與表達，以確保其投注心力於學習材料上進行徹底的探究，讓他的知性可以在意志的驅動下運作，而不致懈怠、蒙混胡說與敷衍了事（Rancière, 1987, p. 36）：

注意力分散首先是懶惰——避免努力的慾望。懶惰並不是指肉體的散漫，而是指心智低估其所擁有力量的行為／證明（l'acte）。（Rancière, 1987, p. 132）

此處，教師對於學生的幫助，因而可以不是去指明一條順遂、不會顛簸的道路，而是促使學生鍥而不捨地踏上屬於自己的理解道路，並在肯定自身能力的信念下，發揮自己本即具有的知性能力。或者我們可以說，無知教師的任務便在於禁止學生以其無能，或是以自己「只是學生／無知者」為藉口，來逃避運用自己的力量；相對地，無知教師必須堅決地要求學生向自己展示的是其已聚精會神思

索過的，從而驅使其運用與展現自身知性的力量（Rancière, 1987, p. 55）。要言之，藉由一次又一次地使學生指出所探尋之事，以及其經由理解所表達的，是如何關聯於其所投注心力之學習材料，無知的教師僅僅是去確保學生在學習的道路上持續前行，並且是步履在自己開創之認識道路上：

什麼是無知的教師？他不傳遞其知識，也不是學習路途上引導學生的嚮導；無知的教師僅僅是意志，而告訴眼前的意志，去找尋自己的道路，並且是藉由運用自身全部的知性來找尋自己的道路。（Rancière, 2005a, p. 23）

進而，無知教師透過其普遍教學，也使學生因為投身學習，而在不斷去看、去想並運用自身知性的過程中，確認與相信自己的此一力量。而即便某些發展階段或生命處境的學生可能在開展自身與學習方面的意志薄弱，但教師在此也仍然是在意志而不是知性上要求其投入學習（Rancière, 1987, pp. 25-26）。若回到《無知的教師》對普遍教學的界定：

學習某事物，並且根據「所有人都擁有平等的知性」此一原則，將其餘的一切連結起來。（Rancière, 1987, p. 34）

此處無知教師所激發的學習，是一種由平等的假定出發，而認為學生能夠利用自己的力量，驅策自身知性來認識學習材料的過程。而這裡所指的平等，首先表示學習材料——一種知性展現的成果——之所以有可能為人所理解，便是基於被理解者與理解者之間相同的知性。換言之，被理解者與理解者並不處於兩個不同的知性國度，而是均透過同樣的猜測、比較、嘗試與調整過程來運用知性，均藉由相同知性來言說與傾聽，並將彼此理解的希望寄託在此交流過程中對等主體的平等。

知性作為人類心智的力量，係為所有人所平等擁有，並且也是與所有人共通的。它同等地在任何人身上展現，且所有人的心智成果也均是憑藉同樣的知性潛能，而不存在兩種類型的心靈，或所謂高低有別的知性（Rancière, 1987, p.

64)。基於上述，對Rancière（1987, pp. 109-110）而言，使學生決意視自己為能同其他人一般思考的思考者，而渴望與他人溝通並證實彼此間知性的相似，便為此歷程的關鍵。而教師在此過程中，不是去講授知識，而是邀請學生參與知識之詩的翻譯與寫作，使其相信自身理解他人以及被他人理解的能力，並持續地述說與互相翻譯與反譯（*contre-traduire*）、猜想對方言說的意義，再據以即席交流。⁹亦即，使學生相信自身的知性，並視自身能如同其他任何人一般，發揮作為人、作為「理性存有」（*l'être raisonnable*），透過語言來思考、溝通與表達的力量（Rancière, 1987, p. 97）。

在另一方面，知性平等也意味著教師與學生間的平等，雙方均是運用同一種知性，而不存在高低優劣之分。在使學生學習時，無知教師並不將自身作為學生與學習材料的中介，好似學習材料有著不透明的晦澀，有著無法不依靠教師揭蔽的屏障，而不可能單憑自己進行認識。或者說，無知教師不傾向將原本可由學生獨立理解的學習材料，形構為知識片段間環環相扣、高低有序的地形圖，來為其排定循序漸進、由易而難的時刻表（Rancière, 2016）。相對地，因為相信學生與自己具有相同的知性，對無知教師而言，其教學：

不是去提供知識的要點，而是讓一個人有可能意識到，自身知性與所有其他人平等，且所有其他人也與自身之知性平等。（Rancière, 1987, p. 68）

在以知性平等為預設的普遍教學中，無知的教師致力於向學生傳達：「我已在不過闡釋的情況下學到很多事，我相信你也能夠像我一樣」（Rancière, 1987, p. 30）。而在此一意義下，透過向學生表明他能做到任何人所能做到的事，可謂是透過使學生肯定、不再低估自身所擁有的能力，來破除愚化的牧繩，

⁹對於Rancière（1987, p. 141），詩的語言並不與理性相悖。惟運用理性的言說主體，實不應將自己對事物所思所想的譜寫，當作所謂的「真理」。相對地，詩所訴求的是得到理解，希望藉由共同運用知性來彼此傾聽與言說；然而當其渴求自證為真理以使他者沉默，便墮落為修辭辯術。

擺脫對不平等擬制（la fiction inégalitaire）——亦即將不平等當作真實、將不平等視為不容反證之事實——的相信，以從知性階層中解放（Rancière, 1987, p. 202）。

於下一節，本研究將進一步開展普遍教學在對抗傳統愚化邏輯之知性解放意涵，以及其無法被收編為可普遍實施之集體教學建制，而只能對個人進行的理由。

肆、愚化或知性解放

知性平等，雖是普遍教學實踐的前提，但卻並非不證自明的「真理」。於教學過程中，教師實須使學生對這樣的平等性加以證明，須使學生投注心力來展現自己知性的力量——能夠理解他人的知性成果，並且能依靠自己來進行此一理解。而透過使學生參與這樣的驗證，教師亦創造了一種使其脫離不平等邏輯，從必然需接受與依賴教師引導和解說，才能理解學習材料之愚化狀態中解放的機會。

對Rancière（1987, p. 195）而言，解放並不指涉某種絕對真理的傳遞與接收，而係旨在對抗一方有能、一方無能之等級分配，爭議從不平等配置出發，所形構之「進步」、「前／壞—後／好」的邏輯。是以，知性解放便可謂是「對依附於教學特權之舊有階層的顛覆」，使學生拒絕服從此知性的層級（Rancière, 1987, p. 208）。

在傳統的闡釋教學之中，教師減少與學生之間不平等的方式，便是透過對不平等的有知，從對雙方間差距的掌握來作為教學的起點（Rancière, 2002）。並且，教師之所以為教師，亦必然意味著教師須領先學生，以具備帶領與指導學生的能力。但如此一來，學生便在這樣的框架中被預先設定為「無能者」，或說是「無能獨立學習者」，無法在缺乏教師或外部權威的情況下學習。惟話雖如此，此不平等配置之所以值得被批判，卻也不是因其不合理或不符合現實，而更多是因為這樣有能與無能的結構關係，將會在一種乍看要使無能者變得有能的情況下被維持與再製。換言之，當教師為了幫助學生，不斷地透過自己的有知試圖去填平學生的無知、縮短雙方間的距離，教師將在此一闡釋／被闡釋關係中，首先使學

生有意識或無意識地接受自身的無能，自視因無法透過自己來理解與學習，而不得不依靠教師，不得不需要更多講解以在學習、求知的路走得更遠。又甚至當學生在經由教師闡釋，仍無法學會特定內容時，反而傾向懷疑自身能力，加深對自身無能的確信。於此，教師將在總是使學生仰仗自身的過程中，證明雙方知性的不平等，促使學生相信自身曾用以習得母語的知性已然不足或從未曾完整：

闡釋的實踐完全不是提供終結／達到目標的實踐手段。它自身即是目標，是對於最初公理的無限驗證：不平等的公理。向無知者闡釋某事，首先便是向其闡釋：若無人向其闡釋，他就無法理解。此處首先向其展示的，便是他的無能。（Rancière, 2002）

而若在闡釋的過程中，學生真的變好，也只是證明依賴的合理性，確認師生間原先所設定的不平等、驗證學生被社會既有結構預設的無能。進而，不論學生如何進步，教師始終會是那個能在前方指出學生在某處尚有缺乏，知道學生還不知道什麼、並應如何使彼此距離縮短之人。此處，無能、學生與教師能力的差距，正是由教師在講解中製造的，正是在教師的闡釋結構中被構作的特質，以用來創造出教師在進行闡釋時所需要的那種依賴者（Rancière, 1987, p. 15）。並且，在使無能者「進步」的同時，教師也變相地將平等不斷地向後「推遲」，陷入一種雖然是在幫助學生持續提升，但又是同時在維繫教師自身高等階層的永恆再製。在此一無限後退、不斷延續彼此差距的「進步」過程中，從幼稚到成熟的路途，將總是使不成熟者被錨定在其相對於成熟者的劣等，使其不斷地以知性能力的不完整指認自身。換言之，學生的角色身分於此，便彷彿一「不可置疑／移」的標記，標誌了必然的無知與無能，因而開啟了一系列關於「任何受教之人」只能作為「不全之人」（une moitié d'homme）的體驗（Rancière, 1987, p. 39）。

另一方面，在將平等作為目的來追求的進步邏輯中，因為學生作為學生被教的此時此刻，相對於教師僅擁有次等的知性。是以，學生在課堂中所說的話，相當程度亦將只會是有待教師調整而無法逕自採納的「聲音」（la voix），甚或是可有可無的點綴，乃至干擾進度的噪音，而非作為具完整理性能力的「言說」

(la parole)。¹⁰也就是說，任何學生的意見，在闡釋的教學中，如果不是反映其劣等的知性，而有待被提升或賦予意義，就是教師發言後次要的迴響。

進而，這樣的闡釋教學本身，某種程度上也形成一潛在課程（hidden curriculum）：一方面，其可能使學生內化「因為我只是……所以我不行、我不夠」的不平等信念，使其無能化自身、自餒於本來能及之事。¹¹另一方面，其也可能使學生甘於展現他人眼中的無知與無能，而貪圖逸樂地選擇使自身合乎他人對學生身分的預期，以逃避運用自己的知性。綜合來說，即便在某種程度上教師對學生知性能力有所不足的預期，「召喚」了所預期的對象，而使學生成為我們所預期的形象，但是其背後的機轉可能並不只有一種：當學生期待教師為其闡釋學習材料之意義時，學生可能是因輕忽自身能力而怯於獨立探究；但也可能是因懶惰，而扮演無能者以換取較低的學習層次，只求記憶與理解教師的解說。長

¹⁰ 於《政治學》（*Politics*）開篇，Aristotle（1998, p. 4）便以「聲音」和「言說」的二分來區辨人與其他動物的不同。對他來說，一般的動物能發出聲音，表達苦樂情緒；但是僅有作為政治動物的人「能夠使用語言表達善惡、公正與不公正、有價值與無價值等」。此處「聲音二分」的對立，實標舉了「可理解與不可理解」或說是知性能力之別。因為只有人能夠使用語言來接收與傳達對社群意義或價值的表述，而這樣的能力是僅能發出聲音的動物所不具備的。此處，對於「尚未」與教師擁有同等知性的學生，則彷彿處在動物與人之間，某種程度僅能作為「能夠以理解他人來分享理性，但其本身卻並不擁有理性之人」的「奴僕」（Aristotle, 1998, p. 9）。換言之，在不平等的教學中，學生如同僅能聽從指令的奴僕，只擁有部分的知性。然相對地，在Rancière所主張的平等教學中，學生的知性則被設想為整全的、擁有人之為人完整的知性，並期使學生可最大程度使用自身知性。

¹¹ 學生學習意願低落、缺乏學習動力，是今日教育的重大議題之一。然究其原因，對特定學習內容缺乏學習動機、燃不起興趣是一回事，但對學習本身習得無助、感到無能為力，卻又是另外一回事。前者若較關乎學習內容缺乏與真實生活連結，並未使學生產生意義感；那麼後者則可能與學生自視愚笨、對自身能力不自信有更多關聯。此處，雖然Rancière可能更致力於捕捉普遍教學對既有教學結構的顛擾，而不甚關切教育成效的問題。但針對後者，若教師可在普遍教學的過程中，先透過自身意志要求學生投入學習，而使其擁有肯定自身學習能力的轉換經驗——一種只要他願意，他就可以跟別人一樣開展學習，可以學得會任何東西的信心與信念——或有助於提升其願意努力學習、運用自身知性能力的意志。

此以往，學生可能終將因這樣的結構處境，而形成不去運用自身知性能力的傾向。易言之，不論是因為自我輕視、低估自身力量，而造成一種自欺的怯懦，又或是因為以缺乏或差異為藉口，來偽裝並掩蓋自身能力的怠惰謊言，這兩種對自身的不真誠，均使學生消磨運用自身知性的意志，來習於避開努力，習於擱置驅動自身進行探究的渴求與想望（Rancière, 1987, p. 133）。

在唯恐學生會因缺乏引導而不知所措的擔憂中，教師便只能持續地替其指明學習之途，並不斷地延續自身監護者的使命。然我們可以發現，在指引學生進步的講解中，教師將可能使學生陷入一種如Kant（1784/2004, p.5）所言「自我招致的不成熟」，使學生傾向於保持在「懶惰與怯懦」（Faulheit und Feigheit）的舒適（bequem）狀態，沉溺於無須專注的心不在焉。而Rancière（2016）所主張非闡釋（unexplaining）的普遍教學，則或可謂是藉由解開「教」與「學」的因果連結，來打破與出離於此一不成熟狀態，使學生得以透過去實踐啟蒙之格言，鍛鍊擺脫不成熟的意志，培養擺脫依賴、習慣借助他人講解來看、來想、來做的勇氣，並藉由以知性平等預設為「起點」的求知與探究行動，開創並踐履如Foucault（1984/1994）所言之「出路」。

換言之，透過以平等為教學之前提，從師生之間共享普遍而一致之知性的信念出發，教師於此可謂選擇將教學的言說押注於人與人心智的相似。無知的教師不再使學生依賴自身而學習，而是驅使學生在主動嘗試錯誤的過程中，展開運用自身知性能力的冒險，並在向教師表達自身理解的過程中，驗證彼此之平等。

而在此一「非闡釋」，或者說是使用任何方法，讓學生相信自身力量的教學過程中，教師也不再以改變與縮短師生之間的鴻溝為目標，而是試圖以知性平等的預設，鬆動此一師生之間被設定的界線本身，使雙方得以從「教師／有知、學生／無知」的結構秩序中解放、從被事先定義的「名份」中溢出，開展原先基於既有角色位置所不會被設想的可能性。而也是在此意義上，我們使學生的學習得以自由，使其學習擺脫「以被如此教為原因」的必然性，開展一「非學習」（unlearning）、「分離教與學」的行動，嘗試暫時性地中斷闡釋的邏輯秩序（Rancière, 2016）。

惟值得注意的是，此處Rancière所提供的教學實踐路線，始終是一種無法預先確定結果的可能性。首先，普遍教學（如同傳統教學）並無法保證學習的必

然發生，它對於學生將可能學到的內容，也會是無法預先知道的。並且在知識的學習之外，普遍教學也同樣無法確保解放的發生。因為在驗證知性平等的過程中，我們仍然有可能發現不平等。平等在此始終是有待被驗證的公理，是關於我們受教育與習得知識框架的一種主張，而作為「操作性的假設」（operational hypothesis），但對於其行動後果卻沒有必然的連結性。

易言之，以平等為預設的行動，並不保證在真實脈絡中的實踐，必定會通往特定的理想境界。是以，普遍教學某種程度上並無法透過社會建制集體性地實施；或者，其實應該反過來說，普遍教學正係試圖翻轉此一因為將知性、將人與人的能力與聰明才智，透過相互比較、排序而聯合起來，所形成的一種統治與被統治、支配與被支配的社會運作模式。相對地，普遍教學僅限於是個人與個人之間的冒險與試驗關係，而無法被社會建制或學校系統收編，成為可以制度化推行的集體教學模式。畢竟，普遍教學的目標便是旨在鬆動因為讓個人之理性，屈從於社會之不平等擬制的不自由。¹²是以，誠如Rancière（1987, pp. 168-169）所言：

只有某一人可以解放另一人。……沒有任何政黨或政府、軍隊、學校或建制，能夠解放任何一個人。

¹² Rancière對於不平等作為社會集體虛構之擬制的批判，並不意味著個人應完全自外於不平等社會的參與。相對地，在特定情況下（如作為公民或軍人），服從命令或規範實有其必要。是以，毋寧說Rancière更多只是希望我們能藉由保持自身理性的活力，探索如何在社會參與中，仍能堅持運用自身力量，或致力於驗證他人知性的平等，藉以在社會之中創造知性解放的時刻。若參照Kant（1784/2004, p. 10）在〈答「何謂啟蒙」之問題〉一文對「只是要服從」（nur gehorcht）的強調，在此，我們似乎可以不視Kant此一主張為對腓特烈大帝（Friedrich der Große）權威的逢迎或懾服，而是可以將其理解為在藉著對不得不服從之狀態的描繪，來凸顯在服從之外實踐自由無懼的希冀與盼望。然在另一方面，若Rancière被指責為缺乏明確的運動方案、行動方針或願景，而無法提供教育改革得以發生之條件與徑路的具體解釋及指導。面對這樣的批評，或許可以反過來說，這正是Rancière力圖在一方面，避免使其自身陷入一種掌握真知，以引領他人的先鋒姿態；並且也在另一方面，抵抗著使普遍教學成為一被社會建制或學校系統所收編的合宜制度，而保持其挑戰解釋及指導本身的基進性。

因我們終歸是無法「開辦能在其中使用任意方式，教導任意內容的學校」（Rancière, 1987, p. 201）。並且我們也不應將屬於個人的解放任務，交託給社會建制，使此一基進的知性解放實踐，再次被同化為有知先鋒指引無知後進，由統治者向被統治者講解如何並何以須遵循秩序規範的機制。對Rancière（1987, p. 177）而言，「教學正如同自由：它不是被給予，而是被把握」。如同自由，教學的力量也始終只能經由個人的努力來博得，而無法由機構來中介與保全。而教師之所以有可能成為解放者，也只有發生在其能使個別的學生肯定自身知性能力之平等而自我解放的情況中。若我們依賴機構與社會建制，其本身即是一種在既有不平等結構秩序中服從他人統治，或遵循集體關於誰能／不能想什麼或做什麼的「共識」，以讓個體轉讓而不是運用自身才智，讓個體沉默、屈從，而不是辯駁並對抗此「去理性」（*déraison*）、將自身理性上交給外部權威的正當化過程（Rancière, 1987, pp. 135-137）。

基於這樣的見解，擁有無知美德的教師所要做的，便是在不平等的社會建制中，把握解放的契機。透過詢問學生的所見所聞，在任何時刻致力於激起學生對運用自身知性的勇氣，使其在學習的當下，不再以「我不能」的自欺來放棄知性的冒險、逃避探究與求知過程中的嘗試錯誤，而是能夠於此時此刻的學習實踐中，相信並使用自身的能力，並讓自身知性的力量接受他人的檢驗。要言之，Rancière所主張之無知教師的普遍教學，並非是要完全取代既有的傳統教學，而僅僅是透過對不平等預設的批判與挑戰行動，來創造從各種或好或壞的教學方法中、教與學的因果聯繫間脫離的裂口：

Jacotot的教學並不是一種可以應用於學校系統改革的教育思想。無知的美德首先是一關於分離（*dissociation*）的美德。此種美德或品質，藉由要求我們分離教師與知識，來防止自身成為一種建制原則——藉由使教師與知識兩者相協調，來完美發揮建制的社會功能。他的批評正是針對此協調與功能最佳化的渴望。然這樣的批評並不是禁止教學，也非禁止教師的職能。（Rancière, 2002）

無知教師的普遍教學，更多是針對「個人的」，是一個人對另一個人的關

係，來試圖使對方從愚化的邏輯中出離，使其學習分離於教師的闡釋以及社會的知性階層（Rancière, 2005a, p. 32）。對Rancière而言，愚化並不是不讓學生學習而使其無知，相對地，愚化是使其依賴有知與無知的不平等，認同所謂合理的層級區隔與資格劃分，相信此視不平等為真的擬制，從而低估、忽視與棄置自身所擁有的能力（Rancière, 1987, p. 202）。是以，「無知者能力運用的障礙，並不是他的無知，而是他對不平等的贊同」，因而認為已在書本上被書寫的，仍須再經過他人的闡釋，自己才有可能理解（Rancière, 2002）。然透過在教學之中踐履知性平等的預設，Jacotot與Rancière便可謂是去對抗、挑戰這樣的「必然」依賴邏輯。而對筆者而言，他們所主張之普遍教學，也正是在這樣批判的姿態中，得以成為一種於Foucault意義下，使學生擺脫自我招致之不成熟——怠於承擔自由或怯懦於自由之不確定——的Kant啟蒙實踐。

伍、結語：藉「批判」實踐啟蒙

平等是一我們始終可據以在行動中加以驗證的信念，更是一值得我們投身其中的共同體形式：因為不平等的預設始終只能導致不平等，而唯有平等，才可能造就平等。若我們始終從不平等的預設出發，「使不平等逐漸地／進步地（*progressivement*）平等，也就是使平等無限地不平等」（Rancière, 1987, p. 218）。唯有我們選擇在不平等的現實中，創造一疊映其上之平等、無階層區隔的新世界，讓個人的行動歧出於對不平等的再現，我們才能使不平等的當下得以重構。

而在使學生知性解放的過程中，教師實可謂是基於平等的信念——或者說是「無知」於不平等的意見——以及去證實此信念與意見的意志，來使所有人擁有相同知性的主張，成為一種在讓學生學習時彷彿自明的前提，以從傳統講解邏輯的知性階層中離開，並在一定程度上顛覆社會不平等擬制的結構框架。

當然，此一知性解放，絕非意味著在鉅觀層次對教師存在的全盤否定。換言之，「非闡釋」的實踐並不作為對稱於「闡釋」的替代機制，而只是一能藉各種可能之平等驗證行動，暫時中斷「闡釋」之不平等效果的期待與冒險（Rancière, 2016）。類比於Kant（1784/2004）對理性私人運用（*der Privatgebrauch*）與理性

公共運用（*der öffentlichen Gebrauch*）的區分，我們實須區別此處所言解放的範圍。申言之，當人在扮演社會上之特定角色（如教師），亦即理性之私人運用時，其不同於理性公共運用一般全然自由，而須受到職能範圍限制。同樣地，Rancière也並未基於普遍教育是所有人都可開展之教學實踐，而要完全取消教師角色在理性私人運用時的專業規範，以為人可無須社會建制，甚或是無須遵循集體共識的協議來善盡角色責任。相對地，他更傾向只是使一種不同於「先知覺後知」的預設得以被呈顯與試驗，來標舉與揭示教師教學當下不同且具解放性的實踐可能：

教師是履行社會職能的人。他可以將解放、能力、平等意見和平等實踐，傳入他的學生之中，這一點很清楚；但是這種關於平等主義能力的意見傳遞或轉移，與建制的邏輯間不可能存在同一性。……。我們可以同時成為教師、公民和解放者，但我們不能處於單一邏輯之中。
（Rancière, 2005a, p. 35）

同樣地，學生在作為社會角色之意義下，其理性運用當然亦在一定程度上，適用於社會既有之結構配置，而有賴教師的指導，以在有限時間內達成特殊之社會目的。而對此，Rancière可能也只是意在指出，學生可以不是僅能作為不平等社會中的能力不全者，而是即便在闡釋性的社會建制中，仍能夠作為單純的有理性者——在此意義下，其理性運用將可是完全自由的——使教師可平等地要求其「公共運用」不附屬於任何不平等權威之知性。

進而，因我們應某種程度將Rancière界定與期待之解放，定位在教師與學生之間實際互動層次的事件。是以，解放於此並沒有一勞永逸的效果，而僅是指個別主體當下對社會決定性不平等框架的突破。其發生於當教師透過普遍教學，打破師生間既有角色身分的不平等擬制，來使學生實踐個人任務意義的啟蒙（不同於歷史進程中，某種程度可仰賴機構建制的啟蒙）。換言之，Rancière之知性解放實旨在開創一種事件化意義的啟蒙時刻，而非進步過程中有待追尋的目標，或藉以實現啟迪蒙昧目標的手段。

並且，在這樣個人對個人並使知性解放時刻得以發生的關係中，教師透過自

身意志來驅策學生之意志運用其知性，或許不僅可以說是一意志對意志的關係，甚至更可說是一勇氣對勇氣的關係。畢竟，當人們決心要藉由平等主義的意志創造改變時，其必然須面對社會結構中對於什麼身分，能夠如何感知與如何行動所設想的界線；而不論是挑戰與鬆動此界線，或是承擔跨越界線後不確定的風險，都需要勇氣來堅定此意志。更進一步，當教師選擇不再進行習以為常的講解，而是勇於為學生騰出充分的空間，來進行非闡釋的普遍教學——使其「意識到人類心智中真正的力量」，探究與發現教師所未知之事，並讓自身也能在詢問並要求其回應的過程中「受教」於學生（Rancière, 1987, pp. 29, 52）——學生也更可能在此過程中，不再是因循無知者依賴有知者的框架，習於懶惰與怯懦的不成熟，而是憑藉自身的力量獨立前行，踐行啟蒙的格言：「勇於求知！鼓起勇氣使用你『自己的』知性能力」（Kant, 1784/2004, p. 5）。

誠如Kant（1912, p. 152）於《實用人類學》（*Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*）所指出：

人類最重要的革命，即是「擺脫自身所招致的不成熟」。在此之前，他仍讓他人替自己思考，僅僅是模仿或讓自己被學步帶（Gängelbande）帶領。但現在，儘管可能仍走得不穩，他卻已敢於使用自己的雙腳在經驗的地面上前行。

啟蒙作為人之一項至關重要的革命，便可謂是透過個人之獨立思考，對不平等之知性階層進行爭議。在這個意義上，教師對學生知性解放的啟蒙，其關鍵並不在於學生投入探究後的學習成效，而更多是關乎如何使學生在知識探究的過程中，確信且非依附地使用自己的力量來開拓與踐履自己的道路（Rancière, 1987, pp. 58, 166）。

進而，某種程度上我們亦可將Rancière普遍教學的知性解放，視為一種翻轉知性階層轄制，使個體不是理所當然地屈從於高等知性，而是如Foucault（1990）所言般「不被治理至如此程度」的批判實踐。是以，普遍教學的進行，或許也可以說是一種透過悖論來辯證地擊潰悖論的過程：當教師透過講解來使學生理性化，若可能反使學生陷入習於不獨立思考、「反理性」的辯證中，那麼，

無知教師便是透過「強制」學生運用自身知性來迫使其自由、迫使其自我啟蒙而解放。¹³換言之，教師或許在相當意義上能夠藉由其權威，使學生「逾越邊界」之批判——作為個人的任務——更為可能，而顛擾與弔詭地中止教師自身由知性階層位置所帶來的結構性權威。

然針對此處的批判，值得注意的是，當教師激發學生勇敢地運用自身之知性、決心「憑己思考」，以離開懶惰或怯懦的不成熟。這樣批判的出離，在將當下予以問題化的同時，並不是將問題置於被設定高低、先後、好壞、優劣的兩群人之間，而是置於論述與當下現實的矢狀關係（*sagittal relationship*）之上。換言之，其關鍵並不是在於師生，或有知者與無知者、有權者與無權者群體之間的對立，反而是在創造一個屬於「我們」所有人的平等主義舞台，使每個人均能基於平等的預設，在當下的行動中，質疑並挑戰師生之間有知與無知，或其他被預期為不平等者之間有能與無能的配置秩序，來出離、不再對映於社會既有的結構框架（Foucault, 1986）。

無知的教師透過其教學過程的「無知」，來主張、肯定並驗證所有人的「有知」；¹⁴藉由迫使、要求學生運用自身蘊藏於所有人類心靈中的能力，「離開」無能的循環（*le cercle de l'impuissance*）（Rancière, 1987, p. 29）；透過激發學生對既有師生間知性不平等結構的逾越，使學生以自身的學習行動，實踐啟蒙的格言。而正是此一對「勇於求知」的踐履，學生被強制地（離開懶惰與怯懦之安適，可能使人不情願）「走出『學生』的身分」，而自既有師生間知性不平等的結構中解放——不再如過往一般，理所當然地接受闡釋來學習，也不再如過往依照被認定的無知，界定自身的所見、所聞、所言與所思。在這樣的過程中，教師

¹³ 於《論教育》（*Über Pädagogik*），Kant（1803, p. 12）即指出，教育實關乎「如何在強制之中培養自由」，而這或許是教育最大的難題。

¹⁴ 此處無知教師的無知，可以說具有三重含意：首先，無知於學生所要學習之事；其次，將教學與知識的傳遞分離，而使教師的身分無關於有知與否；最後，無知於不平等的意見，使教學可出離於社會對有知者和無知者的劃分與配置（Rancière, 2002）。而此三重的無知，並不意味著教師必須真的要一無所知，毋寧說是教師即便知道，仍可在教學中選擇擱置這些知道，來使自身行動得以從平等出發，從所有人都是以相同方式「求知」的信念出發。

使學生「當下」的探究與學習，展現有別於依循過往「依賴／被依賴」之不平等結構的勇氣，來為自身之知性創造解放。

對Foucault (1984/1994) 而言，Kant以一種「否定性」的方式——擺脫自我招致的不成熟——引出啟蒙的問題，而將啟蒙理解為一「出路」。申言之，啟蒙並非根據某一「未來」的成就來瞭解，而是相對地，尋求某種現在、當即現下「差異」的引出——一種今日相較於昨日、當下相較於過去的差異。是以，根據Foucault (1979) 的詮釋，Kant之啟蒙並非係指人從現在開始，便再也無須接受他人的教導，而是指人即便身處於一被權威監護、被他人指導的知性階層中，也能勇於運用自身能力，以一種「可能踰越」的批判實踐，來面對「製造自己」的任務，看看「當下」我們有沒有可能不再是我們此刻的樣子，有沒有可能不再同此刻所思、同此刻所行，改變感知與行動的既有模式——「就是今天且尤其是今天，必須以不同的方式生活」。而正是藉由「非闡釋」的「非」，無知教師展現了一種中斷橫互於主體之間講解秩序與顛擾身分配置界線的積極性，使師生間的言說能夠不再是不平等監護與依賴的持續再製，而是開啟啟蒙的「否定性」，來讓學生擺脫不平等配置框架地運用自身知性能力 (Rancière, 2016)。

歸結言之，在普遍教學中，無知的教師或可謂是透過對知性平等公理的驗證，來開啟學生面對當下的「試驗性態度」(une attitude expérimentale)，使原先被視為無能者的學生，可以證明自己有能，可以透過「將現在想像為另外的樣子，但卻不是摧毀現在，而是透過把握其之所是，來予以轉化」，並在極端關注與投入當下現實的同時，違反與侵擾此一現實——特別是批判地重新創造此一當下連思考都趨於順從的自己 (Foucault, 1984/1994)。而也正是在此意義上，教師實踐了啟蒙：使學生透過自己的力量，勇於求知並擺脫懶惰與怯懦的不成熟，來違背正常「變好」的進步秩序；使學生得以不是順從地接收進步的光照，而是能憑藉自每一當下，基於平等預設之驗證，出離於不平等之既有配置，來讓自己不被治理至如此程度，創造使自身之知性自行發出光芒的時刻。又即便這樣的發光相較於社會建制部署之集體「啟蒙」進程而言，可能僅是倏忽之插曲，但卻也正是此個人因為歧出、拒絕接受不平等的預設，中斷進步邏輯先壞後好的時間性，所憑己力於當下開創一瞬之不合時宜 (intempestive) 事件的微光，方使新的當下／現實可能性——師生從教與學的結構配置中解放，而與社會常規秩序不

一致的時刻——得以實現。

致謝：本文為碩、博士論文改寫，指導教授為林逢祺教授。感謝指導教授、論文口試委員、兩位匿名審查教授和多位好友的寶貴建議與回饋，以及期刊編輯團隊的肯定與孜孜校核，使筆者得以於對話與修改的過程中受惠，藉以深化思考、精進本文，謹此銘謝。

DOI: 10.6910/BER.202406_70(2).0001

參考文獻

- Althusser, L. (1964). Problèmes étudiants [Student problems]. *La Nouvelle Critique*, 152, 80-111.
- Aristotle. (1998). *Politics* (C. D. C. Reeve, Trans.). Hackett.
- Etymonline. (n.d.). Infant. In *Online Etymology Dictionary*. Retrieved September 2, 2023, from <https://www.etymonline.com/word/infant>
- Foucault, M. (1979). *Vivre autrement le temps* [Living differently over time]. <http://libertaire.free.fr/MFoucault314.html>
- Foucault, M. (1986). Kant on enlightenment and revolution. *Economy and Society*, 15(1), 88-96. <https://doi.org/10.1080/03085148600000016>
- Foucault, M. (1990). Qu'est-ce que la critique? [What is critique?]. *Bulletin de la société française de philosophie*, 84(2), 35-63.
- Foucault, M. (1994). Qu'est-ce que les lumières? [What is enlightenment?]. In *Dits et écrits 1954-1988, tome 4 1980-1988* (pp. 562-578). Gallimard. (Original work published 1984)
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2002). *Dialectic of enlightenment: Philosophical fragments* (E. Jephcott, Trans.). Stanford University Press. (Original work published 1947)
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik* [On education]. Friedrich Nicolovius.
- Kant, I. (1912). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* [Anthropology from a pragmatic point of view]. F. Meiner.
- Kant, I. (2004). Was ist Aufklärung? [What is enlightenment?]. *Utopie kreativ*, 159, 5-10. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/159_kant.pdf (Original work published 1784)
- Rancière, J. (1973). *Mode d'emploi pour une réédition de "Lire le Capital"* [How to use "Lire

- le Capital”]. Horlieu éditions. <https://horlieu-editions.com/introuvables/politique/ranciere-mode-d'emploi-pour-une-reedition-de-lire-le-capital.pdf>
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* [The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation]. Éditions Fayard.
- Rancière, J. (1995). *La mesentente: Politique et philosophie* [Disagreement: Politics and philosophy]. Galilee.
- Rancière, J. (2002). *Sur “Le maître ignorant”* [On “The ignorant schoolmaster”]. Multitudes. <https://www.multitudes.net/Sur-Le-maitre-ignorant/>
- Rancière, J. (2005a). L'actualité du “Maître ignorant”: Entretien avec Jacques Rancière [The actuality of “The ignorant schoolmaster”: Interview with Jacques Rancière]. *Le Télémaque*, 27, 21-36. <https://doi.org/10.3917/tele.027.0021>
- Rancière, J. (2005b). *La haine de la démocratie* [Hatred of democracy]. La Fabrique Éditions.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé* [The emancipated spectator]. La Fabrique Éditions.
- Rancière, J. (2016). Un-What? In A. Seery & E. Dunne (Eds.), *The pedagogics of unlearning* (pp. 25-46). Punctum Books.
- Rancière, J. (2017). *Althusser's lesson* (B. Emiliano, Trans.). Bloomsbury Academic. (Original work published 1974)
- Rousseau, J.-J. (1848). *Émile, ou De l'éducation* [Emile, or On education]. Charpentier.

