

教育研究集刊

第四十九輯第三期 2003 年 9 月 頁 1-30

P. Freire 的批判教學論對於 教師實踐教育改革的啟示

李 奉 儒

摘 要

今日臺灣教育改革風潮如火如荼地推動，但也激起各種批判與反省的聲音。有鑑於此，本文採取哲學思考的方法，分析 Freire 批判教學論的主張，並探究其對基層教師面對與實踐教育改革的可能啟示。

本文首先探究 Freire 的主要教育議題，包括：1.恢復人性的實踐；2.批判意識的覺醒；3.解放教育的實踐；4.教育即是政治的行動；5.教師作為文化工作者；以及 6.對話教育與提問教學。

本文其次根據 Freire 批判教學論的反思，檢視臺灣目前的教育改革風潮，提出五個啟示作為教師面對教育改革可以作為的理念與原則，包括：1.實踐人性化的教學論；2.發展批判的解放教師；3.運用提問與對話的教學；4.揭露教育改革的神話；以及 5.教師成為教育改革的推手。

關鍵字：Paulo Freire、批判教學論、教育改革

本文作者為國立中正大學教育學研究所副教授

電子郵件為：edufjl@ccu.edu.tw

投稿日期：2003 年 4 月 30 日；採用日期：2003 年 8 月 15 日

Bulletin of Educational Research
September, 2003, Vol. 49 No. 3 pp. 1-30

P. Freire's Critical Pedagogy and Its Implications for Teachers Implementing Educational Reforms in Taiwan

Feng-Jihu Lee

Abstract

This article analyzes Freirean pedagogy and draws some implications for teachers facing the challenges from recent educational reforms in Taiwan. The themes of Freirean pedagogy discussed include the following: (1) the praxis of humanization, (2) the process of critical consciousness-raising, (3) the praxis of libertarian education, (4) education as political action, (5) teachers as cultural workers, and (6) the pedagogy of dialogue and problem-posing. Based on Freirean pedagogy, a few guidelines are proposed for teachers to use when implementing educational reforms, including: (1) the praxis of humanizing pedagogy, (2) teachers as critical libertarian educators, (3) the employment of dialogue and problem-posing education in libertarian classrooms, (4) the de-mystification of educational reforms, and (5) teachers as actors of educational reforms.

Keywords: Paulo Freire, critical pedagogy, educational reforms

Associate Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

E-mail: edufjl@ccu.edu.tw

Manuscript received: Apr. 30, 2003; Accepted: Aug. 15, 2003

壹、前言

今日臺灣原本封閉的社會隨著政治的民主化已經逐漸走向開放，但教育的成果仍難令人滿意，使得教育改革風潮如火如荼地推動。臺灣自 1994 年「四一〇教育改造聯盟」走上街頭，訴求「落實小班小校」、「廣設高中大學」、「推動教育現代化」、「制訂教育基本法」，碰觸臺灣教育問題癥結，批判升學主義、管理主義與粗廉主義之後，激發各界期待教育體制的徹底改革。近十年來，臺灣的教育系統長期處於一種動盪紛擾的局面，教育改革成為當前最重大的社會改造工程之一。教育當局、民間團體、學術研究等各界人士，皆期望透過教育改革運動，讓臺灣社會獲得更多的生命力，國家更具競爭力，文化上又能積極發展出本土特色。像是師資培育的多元化管道、教育基本法等法令的制訂、小班教學的推動、教科書的開放、多元化入學，以及九年一貫課程的實施等具體措施，這一波又一波的教育改革基本是企圖根本轉化臺灣教育的實在，但也激起各種批判聲音如產生階級再製的弊病，忽略社會正義公平等，而似乎遠離了巴西教育學者 Paulo Freire 所指稱的「教育作為人性化志業」，將變成一種沒有贏家的教育改革。

批判教學論（Critical Pedagogy）一詞源自 Freire（1921-1997）親身投入、死而後已的教育工作，尤其是作品《受壓迫者的教學論》（*Pedagogy of the Oppressed*, 1970）受到學者與教育工作者的重視¹。《受壓迫者的教學論》致力於「人的解放」

¹ 「批判教學論」在國內也翻譯為「批判教育學」，但考察希臘時代的教者被稱為「pedagogue」，是指伴隨學習者（貴族子弟）到學習場所的僕人，歐陽教譯為「教僕」，頗為貼切。不過，Freire 則是顛覆了「教僕」的階級意涵，批判傳統教育中教師扮演控制者或強制者，且在任何教學方式中均凌駕於學生之上的教師形象，轉而強調教師要「變成學習者的同伴，跟他們和好相處，鼓勵他們，協助他們變成創造者，而不是他們自身學習的消費者」（Taylor, 1993: 9）。在 Freire 過世後翌年出版的《自由的教學論》（Freire, 1998b），除了第一章為導論之外，第二、三、四章的標題分別為「沒有不具學習的教學」、「教學不僅是傳遞知識」，以及「教學是人類的行動」，英文翻譯者均使用「教學」（teaching）一詞。本文乃採「教學論」之譯文，以貼近該學說的基調與主張，但「教學論」不宜等同於或化約為「教

4 教育研究集刊 第 49 輯 第 3 期

(human liberation) 以及「社會轉化」(social transformation)，旨在喚起受壓迫者在爭取自由解放中的意識醒悟，去除「沈默文化」(the culture of silence) 的枷鎖，轉而投入行動、轉化世界，以社會正義和社會轉化為奮鬥的鵠的，完成人性化的志業。McLaren (1998: 163-164) 指出批判教學論者有共同的目標：「使沒有權能的人賦權增能 (to empower the powerless)，並轉化既有的社會不平等和不正義」。正是藉由批判教學論來促成社會轉化、教育改造的主張，使得批判教學論在第三世界被廣泛接受，同時也期待透過批判教學論的實踐，帶來一個革命性改變的來臨。Freire (1998c: 104) 晚年更是強調批判教學論不僅是適用於第三世界，也沒有理由不可以在第一世界中來應用，因為一來批判教學論是「民主的教學論」，二來批判教學論深化與廣化民主實務的視野。

臺灣基層教師在近十年的教育改革行動中，成為改革的「標靶」，很難有管道參與教育問題之討論和改革方案之決議 (沈姍姍，2000)。教師受指責為保守、被動，不具備社會改革形象，只是一種公共服務的「工具」，他們的聲音在教育改革運動中沈默了，形成猶如 Freire (1970) 指出的「沈默文化」現象。即使在稱為民間觀點的教育改革會議中，基層教師也不是會議的十大主題之一，教師在這場教育改革大戲中缺席而「不可見」(林本炫，1997)。然而，教育改革的各項措施最終仍需基層教師的參與和投入，以實際推動教育改革政策。缺少了基層教師草根地由班級和學校來參與、投入、實踐、轉化的教育改革措施，到頭來將是空虛且空轉的 (Fregeau & Leier, 2002: 172)。

批判教育學者相當重視教師轉化社會、從事教育改革的力量。Freire (1998a) 提倡教師作為「文化工作者」(cultural workers)，極力主張教師必須從素樸意識提昇到批判意識的「意識醒悟」(conscientizacao) (Freire, 1973, 1975, 1985)²。

學」(teaching)，猶如「方法論」並不同於較偏重技術意涵的「方法」。

² 「conscientizacao」一字是 Freire 用來指涉「學習來知覺到社會、政治和經濟的矛盾，並採取行動以對抗實在中的壓迫因素。」(參見 Freire, 1970: 17 之譯者註和該書第三章)。換言之，意識醒悟是一個人朝向批判意識的開展性歷程，是要打破實在界中普遍存在的「神話」或迷思以達到新的覺醒階段，特別是針對社會中各種壓迫的覺醒。Freire 最先則是使用「conscientizacao」來代表「批判覺察的喚醒歷程」，這

Freire 認為教育是社會轉化的基礎，強調意識醒悟的教師，透過解放的對話式教育，才能開啓學習者的批判意識，揭發那些隱藏在社會實在背後之工具理性與社會控制等神話。Freire 的教育主張，對於今日沈默於教育改革風潮中的基層教師實有振聵發聵的啟示。

Freire 從壓迫、衝突、異化、抗拒、權力與支配等面向，思考教育中之儲存式教育（banking education）、提問（problem-posing）、對話、主體、批判意識、自由、解放，以及文化工作等中心議題；批判反思教育運作中所涉及的政治、權力、經濟、文化、社會與意識形態等，極度關切教育上所產生的不公平現象，揭露並挑戰這些由政治、經濟、文化與權力所架構出來的種種扭曲的教育關係與現象（McLaren, 1998: 164）。特別是，教師在面對各種有違教育正義與公平的政策或措施時，如能自覺地在學校教育現場直接發揮轉化的力量，將有效避免弱勢學生淪入階級再製的命運。意識覺醒的教師是賦權增能的，不再是「工具化」或「技巧退化」的；賦權增能的教師更能採取爭取自由的文化行動，成為教育改革的推手，轉化不公的社會，引導社會的進步。要言之，教師不僅不應該在教育改革中缺席，其所能發揮的作用以及對於教育改革願景的落實，實是居於關鍵性的地位。

本文採取哲學思考（philosophizing）的研究方法來探究 Freire 批判教學論的主要議題與對於基層教師的啟示。哲學思考是一種論證的方法，包括了對於文字的意義與運用，文字背後的概念，以及有關論證與推論之類型的釐清（Straughan & Wilson, 1983: 1-2）。本文運用哲學思考來掌握與理解 Freire 的批判教學論主張，揭露並測試現存有關教育改革主張的理念，檢視與反思批判教學論對今日臺灣教師因應與轉化教育改革的可能啟示。本文的架構，首先是聚焦於解析 Freire 批判教學論的主要議題；其次，根據前述的分析和討論結果，進一步反思臺灣近十年的教育改革風潮，嘗試提出批判教學論對於教師面對教育改革，進而轉化教育改

歷程並非是自然而然的副產品，而是要透過批判教育的努力（Freire, 1973: 19），意識醒悟的歷程可說是 Freire 解放教育的核心所在，一方面要揭發實在中的不公與不義的情境，另一方面則是要宣示並採取行動反抗實在中的壓迫元素（Freire, 1985: 57）。本文在「批判意識的覺醒」一小節中，將進一步說明 Freire 所指的「意識醒悟」的歷程：由半未轉移意識、素樸轉移意識，至批判意識的覺醒。

革的可能啓示與具體作為。

貳、Freire 批判教學論的主要議題

批判教學論源起於對社會結構不平等和不公正的關懷，主張藉由批判教學論來矯正社會之不平等現象。站在人道主義立場，批判教學論致力於將教育作為恢復人性的實踐，將學校建構為民主的公共領域，鼓勵教師作為文化工作者，藉由對話和提問的教學，從批判意識的覺醒著手，重新思考人性化教育的目的，以批判理解和改造教育現實環境，進而產生抵抗不正義與進行社會轉化的實踐動力與策略。本節依循上述的思想理路，藉由哲學思考逐次開展出 Freire 批判教學論的主要議題，探究其對於教育改革的蘊義。

一、恢復人性的實踐

「人性化」(humanization)是 Freire 批判教學論的核心價值與起點，他在《受壓迫者的教學論》一書開端的第一段即指出「人性化」是一種存有論的可能，也是一種歷史的實在，是「勞動的解放、疏離的克服，以及對於人作為人的肯定」(Freire, 1970: 26)，更是指「人覺察到自己作為未完成的不完美存有」(Freire, 1970: 25)。Freire (1970, 1973, 1985)的人性化思維，一開始是藉由比較人與動物跟外在環境互動上的差異來進行論述，主張人不僅是存在於世界之中，並且也是與世界同在的。人要成為一個人，就是跟他人及世界契合成一種「關係的存有」(a being of relationships)。人類身為有意識的存有(a conscious being)，有能力將自己「整合」進自己所處的生活世界之中，以便對所在的世界進行改革的行動(Freire, 1997: 32-34)。Richard Shaull 在該書的序中，也認為 Freire 關於「人性化」的基本假定是「人的存有之志業(如 Freire 所稱的)是成為一個主體，對其世界採取行動並轉化之，且在如此作為當中，朝向一種個人和集體更為完整的和更為豐富的生活之新的可能性」(Freire, 1970: 14)。換言之，由於人的存有是不完美的，「人性化」即是一種過程，指人能夠勇敢運用自己的自主與負責，對於世界和社會實在能夠藉由反省與行動的實踐來加以轉化，使人能達至更為完整的和更為

豐富的生活。人的未完成性賦予教育開展與解放的基礎，而社會實在的不完美，也使教育作為轉化社會的力量，有了施展的空間。

Freire (1975: 2) 所描述的人是「創造性的主體，能夠改變與轉化所處的世界，使其人性化，並使他們自身得到自由。」這是一種人的主體性之建構，人之所以為人，更透過批判的反省將自身與世界關聯起來，並能夠再以行動轉化世界，以語言表達世界實在，而這是需要一種人的「意識醒悟」。當人們的意識逐漸覺醒，「意識到自己作為未完成的存有之不完整性」時 (Freire, 1970: 25)，才能與這個世界建立起一個辯證的關係，成為知覺且行動的「主體」。馮朝霖、薛化元 (1997: 76) 在論及主體性時，也指出了「人的未確定性」，這即是指稱人是未成熟的、未完成的。不幸的是，有權勢者總是製造「神話」使人迷失，剝奪人性，使人處於受壓迫的情境而懷疑自己存在的可能性，害怕自己與他人及世界的真正關係，這是一種去人性化 (dehumanization) 的悲劇 (Freire, 1973: 6)。「去人性化」跟「人性化」不僅僅是一種存有的可能性，也是一種歷史上的實在 (Freire, 1970: 25)，是指否定人性化的力量，正如壓迫者將其他人視為不具有人格的「事物」，藉由壓迫性的操弄、利用、暴力和控制等，傷害人類的存有價值以取得個人的利益或權力，亦即對於人成為更完美的人之志業的扭曲。因此，對於使人迷失、懷疑自身，並剝奪人性的壓迫情境如何加以解構以恢復人性，就成為 Freire 終身矢志不渝的工作。藉由人性化的奮鬥，方能打破社會實在中來自「去人性化」之不正義、利用與壓迫的循環。

批判教學論的實踐即為一種恢復人性的過程，對 Freire 而言，人性化的問題一直是人類所面臨且無可逃避的核心問題，有如下幾個要點 (Freire, 1970: 25-26)：首先，人性化是人類的志業 (vocation)，但常遭受到不正義、利用、壓迫及壓迫者的扭曲。壓迫即指壓迫者的行動會妨礙人們的人性化，不讓其自我肯定而成為負責的個人。其次，去人性化不僅指人性被掠奪者，也指那些剝奪別人人性的人。去人性化雖為一具體歷史事實，但並非歷史的宿命，受壓迫者必須藉由奮鬥來恢復他們所失落的人性。第三，只有受壓迫者才能主導恢復人性的過程，因為壓迫者本身是去人性化的。受壓迫者在尋求恢復人性的過程，應該致力於同時恢復壓迫者與受壓迫者的人性，而非反去壓迫那些原先壓迫他們的人。

受壓迫者之獲得解放、恢復人性並不是偶然的，而是要透過認知、實踐和奮鬥，「爲了克服壓迫情境，人們首先必須批判地認知到壓迫的成因，如此他們才能透過轉化的行動，創造出一種新的情境，讓更爲人性的追求成爲可能」（Freire, 1970: 29）。換言之，主體的完成不能忽視其所在社會的形式與結構；人要積極地決定自己的生活形式，發展出自決和自主的能力，以作爲建構社會的基礎，進而對抗社會中存在的平等，反對宰制、物化、自我疏離等不合理的現象。各種（教育）改革行動必須批判那些造成壓迫的成因，透過實踐和奮鬥來轉化這些壓迫性的因素，且要同時避免（教育）改革行動變成另一種的壓迫。

究竟受壓迫者如何能參與發展其解放的教學論？Freire（1970: 30）指出「只有當他們發現自己是壓迫者之宿主的時候」。因此，區辨出壓迫者和受壓迫者是很重要的，壓迫者有如下的特徵：

（一）對於壓迫者而言，所謂「人類」僅限於他們自己，其他人則是不具有人格的「事物」，壓迫者總是將周圍的所有「事物」納入他可支配的範圍（Freire, 1970: 39）。

（二）壓迫者對於所謂的「存在」採取了一種唯我論（solipsistic）的立場，壓迫者的存在即是占有（to be is to have），而其「占有」是以其他人的「一無所有」爲其代價（Freire, 1970: 40）。

（三）壓迫者將其選擇強加於他人的身上。壓迫者一向所使用的策略，就是利用受壓迫者的依賴性，以創造出更多的依賴（Freire, 1970: 29）。

（四）爲了要能長久地表達他們對於受壓迫者的慷慨，壓迫者必須使不正義的情況持續，因爲這正是他們偽裝的慷慨（false generosity）之永恆泉源，使其行爲成爲正當的（Freire, 1970: 26）。

換言之，壓迫者總是利用受壓迫者的依賴性，將周圍的所有他人納入可支配的範圍，或藉由偽裝的慷慨使不正義的情況持續。

至於 Freire 對於受壓迫者的特徵描述，也頗能彰顯出今日臺灣教師、家長和社會大眾面對一波又一波教育改革措施而來的困境：

（一）渴望自由與害怕自由的兩難：受壓迫者雖然渴望自由，但又恐懼自由，因爲自由會要求他們必須以自律與責任來予以取代服從或馴化。身爲受壓迫者，

心裡排斥壓迫者卻又無法拒斥他們，也因已經適應宰制的結構，而使他們認為自己無法冒險從事抗爭的行動（Freire, 1970: 29）。

（二）自我貶抑（self-depreciation）：自我貶抑是來自於受壓迫者「內化」其壓迫者的觀點。由於他們常受到壓迫者指他們無知、愚昧等負面的評價，最後受壓迫者會完全缺乏自信，真的相信他們自己的無能，而壓迫者力量則是無懈可擊（Freire, 1970: 45）。

（三）依賴：受壓迫者的存在是自居於壓迫者之下，去依賴壓迫者。因此，受壓迫者在情感上往往有著依賴的心理（Freire, 1970: 47）。

（四）受壓迫者無法清楚地知覺到所謂的「秩序」，其實是為壓迫者的利益服務。在整個秩序體系下，受壓迫者會因種種限制而常常會顯露出一種「水平式暴力」，反抗甚或攻擊自己所屬的同伴，而使自己更像壓迫者（Freire, 1970: 44）。

Freire 對於「受壓迫者」的描述，可說是相當鮮明地呈現出今日教師既渴望又害怕專業自主的進退維谷。例如：九年一貫課程賦予教師的課程發展權力，讓教師既愛又怕，有些教師無法冒險，甚至自我貶抑，相信自己的無能而不願負起編輯教材、設計課程的責任，反而是完全依賴教科書商所編輯的教材，或聽從那些遠離學校真實情境脈絡之學者專家的指導。

我們必須反省、批判的是，改革行動者不能自視為救世主式的菁英階級，而是要跟受壓迫者站在同一陣線。同樣地，教育改革如果要能成功地轉化教育結構中的不正義壓迫，則改革推動者必須跟站在第一線的教師、學生與家長攜手合作，而不是偽裝慷慨地宣稱都是為他們好，自認為是各種教育弊端的診斷者與治療者，更不宜動輒主張眾人皆錯，「唯我」正確，既忽略了學生並未實質受益，也將教育改革成果的不彰推諉到家長的不瞭解和教師的不配合，而未能確切地反思「改革」本身是否是另一種意識型態的壓迫。

二、批判意識的覺醒

缺乏批判意識的人，很難將他們自己跟眼前充滿激烈改變和顯著衝突的變遷社會加以整合，所以，相當重要的是幫助他們意識醒悟來面對問題或衝突，使他們自我反思其責任，成為自我人性恢復的主體（Freire, 1973: 16）。Hinchey（1998:

122) 指出，當有些經驗引起我們質疑關於這個世界的根深蒂固的信念時，總是會改變我們對於我們是誰和處在何種地位的整個觀點。這類對於假定的探究、意識的轉移等質疑的鎖鍊，正是 Freire 稱做「意識醒悟」(conscientization) 歷程的典型例子。

Freire 在其第一本著作《教育作為自由的實踐》(*Education as the Practice of Freedom*)³中，將人的意識醒悟分為三個層次：半未轉移(semi-intransitive)意識⁴、素樸的轉移(naïve transitive)意識和批判的轉移(critically transitive)意識等(Freire, 1973: 17-20; 1975: 39-68; 1985: 75-81)。⁵

(一) 半未轉移意識

「半未轉移意識」(或稱半不及物意識)是指人的一種意識狀態，其知覺領域是有限的，仍侷限在其狹窄的生物經驗中，其興趣幾乎完全圍繞在與其生存相

³ Freire 在 1964 年巴西的軍事政變中被逮捕下獄，在囚禁的這段期間，Freire 開始寫作第一本著作《教育作為自由的實踐》(*Educacao como a Practica da Liberdade*)，並於 1969 年在其被流放的智利出版。本書的英文本收錄於 1973 年的《為批判意識的教育》(*Education for Critical Consciousness*)的第一部分(該書共有兩部分)。

⁴ 半未轉移(semi-intransitive)意識可直譯為「半不及物意識」，所謂「不及物」是指文法中的「動詞」並不直接作用於「受詞」之上(還需加上介系詞)。依據 Freire 的主張，人對於實在界的意識(consciousness of)和行動(action upon)是人類與世界之批判關係的兩個主要組成要素。如果人的意識不挑戰這個世界，也就是不批判的和不及物的，因為沒有將這個世界作為一個對象(受詞)(an object)來採取行動。然而，「完全的不及物」也不能說是一種意識形式。因此，對於 Freire (1973, 1975, 1985)而言，意識崛起的第一階段是「半不及物」(semi-intransitivity)。本文考慮到「半不及物意識」一詞在中文脈絡裡似顯艱澀，且為了彰顯 Freire 強調的是人類意識「未能」對於與其同在的世界採取行動，以「轉移」(transit)世界，故採用「半未轉移意識」一詞。

⁵ Freire 於 1970 年發表在 *Harvard Education Review* 的「文化行動與意識醒悟」(Cultural Action and Conscientization)，其後與另一篇文章組成了 1975 年出版的《為自由的文化行動》(*Cultural Action for Freedom*) (頁 39 至 68)，後來又收錄在 Freire 1985 年出版的《教育政治學》(*The Politics of Education*)一書中(頁 67 至 96)。

關的事物之上，無法具體化日常生活的事實與問題情境，崇拜神奇的解釋而不能理解事情的真正因果（Freire, 1973: 17），往往落入了宿命論的觀點，又稱之為神奇意識（magic consciousness）（王秋絨，1990：93-94）。「半未轉移意識」是封閉結構的典型，由於人是「準陷入」（quasi immersion）具體實在界之中，這種意識狀態使人無法知覺到由實在界而來的眾多挑戰，或以扭曲的方式知覺，或是只能掌握其附近周遭的事物（Freire, 1975: 48）。

人的半未轉移意識自認人的本質是無能力的，人是無法「轉移」實在界的，導致封閉社會的形成與維繫。封閉社會的結構成分之一即是大眾的沈默，即使有時沈默被打破也只是偶然的或無效的造反（Freire, 1985: 76）。然而，「當人開始豐富他們知覺的力量並回應所處脈絡中出現的建議和問題時，且當他們的能力增加而不僅跟其他人也跟世界對話時，他們（的意識）變成轉移的」（Freire, 1973: 17），亦即大眾將進入新的意識階段——「素樸的轉移意識」。在半未轉移的意識階段，人只是在有限的範圍中回應特定的事務，在這之後，則是對特定問題的一般範圍加以回應。

（二）素樸的轉移意識

素樸意識階段的特徵是：「對於問題的過度簡化，對於過去的懷舊之情，群居的強烈傾向，對於探究事物興趣缺缺，且伴隨著對於空想的解釋有著很重的口味，論證相當脆弱，強烈的情緒類型，在實務中爭辯而非對話，以及神奇的解釋等」（Freire, 1973: 18）。「素樸的轉移意識」，可視為是因為社會結構的轉變而使得意識轉移。

在一個宰制的結構中，大眾的沈默使得那些讓他們沈默的菁英得以存在，而權力菁英也意識到沒有大眾就沒有他們。但在素樸意識起作用的社會中，同時引起了雙方的焦慮，一方面，大眾對於自由感到焦慮，焦慮於如何克服他們習以為常的沈默；另一方面，菁英們也焦慮於如何容許表面的轉化以維持現況，預防任何危及其權力的真正改變（Freire, 1985: 77-78）。在此轉變的過程中也要小心「政治鴉片」（political opiate），亦即操弄大眾的民粹主義之出現（Freire, 1985: 79）。不過，民粹主義雖然鼓動大眾的抗爭和要求，但也弔詭地加速了大眾揭露社會實在的過程，這是改革團體喚醒教師批判意識之決定性時刻。

今日社會大眾不滿於原先教育體制的僵化，對於教育改革有著殷切盼望；但隨著教育工作者和社會大眾對於教育改革部分措施之疑慮、反思與批判，教育首長和教育改革菁英卻只是訴諸「不走回頭路」來回應各種質疑的聲浪。2002 年數萬教師走上街頭的九二八遊行，雖說夾雜著不同意識型態的訴求，也可說是教師意識醒悟的一個例證。

(三) 批判的轉移意識

批判意識就是不將這個世界視為理所當然的。批判的轉移意識有如下的特徵：「對於問題之解釋的深度；以因果的原則取代神奇的解釋；對於個人的發現加以檢證，並開放來修正；當知覺問題時嘗試避免扭曲，並在分析問題時避免先前已知覺的觀念；拒絕轉掉責任；拒絕被動的立場；論證的健全；在實務中對話而非爭辯；因為有理由而非新奇來接納新的（事物或事實），也不因為只是舊的就拒絕之；不論新舊只接受有效的」（Freire, 1973: 18）。他認為這種批判的轉移意識，對於許多人而言是種威脅。因為，對於假定的挑戰一旦開始，思維的火車就愈開愈進入我們日常生活中視以為常的事情，這對於擁有任何特權的人是種極端挑戰的威脅和不寧靜的歷程。

Freire（1973: 19）指出：「由素樸的轉移意識進展到批判意識，並不是自動發生的，而是需要主動的、對話的教育方案，這方案關注社會與政治的責任，並避免平庸化的危險。」換言之，批判意識不會是一時發生的，而是持續的歷程，在其中每個人總是對自己和自己跟世界的關聯進行質疑和對話，成為自由的主體。爭取自由的文化行動必須反抗那種壓迫的、去人性化的結構，其特徵是對話，其手段是對意識型態之理性、嚴格的批判，其目的是使人意識醒悟。覺醒的文化行動反對使人馴化的宰制行動，進而揭露神話和意識型態，克服被 Freire 稱之為「虛假意識」的半未轉移意識和素樸轉移意識（Freire, 1985: 85）。意識醒悟就是對於那些阻礙人們，使其無法清楚知覺到客體實在的障礙之排除，這是反思性行動的基本面向之一，必須透過實踐而來，透過行動與反省的真正結合（Freire, 1985: 87）。

基層教師在教育改革當中如欲恢復主體性的實踐，不再是工具，必須先能意識醒悟，具體地發現壓迫他們的人與他們自己的意識，不再甘於被當成改革失敗

的代罪羔羊，且批判地發現沒有他們就沒有教育「新階級」存在的事實。如此，他們才會逐漸相信、接納和肯定自己，進而秉持批判意識來採取解放的文化行動，以批判性的介入來轉化教育改革的實在。

教育對於 Freire 而言是一種普遍的人權，這是一種文化溝通，不僅是從教育者到學習者的文化傳遞而已。尤其文化行動同時是「公開譴責」和「公開宣告」（Freire, 1985: 57），亦即必須公開質疑去人性化的結構和實務，同時公開宣告如何轉化那些去人性化的結構之方式。文化行動的實踐正是一種解放的教育。

三、解放教育的實踐

Freire（1970, 1985）指出教育是一種解放的實踐，因為改革的本身即是一種教育上的任務，而教育者便是那政治家。解放教育所欲達到的批判思考，要求個人必須先改變其態度、覺知與信念。其間，個人將收回對既成事實信仰與膜拜之一貫作風，轉而去批判、質疑那些被視為理所當然的事理。

C. A. Torres 認為《受壓迫者的教學論》提出系統化的解放教育之人類學基礎，「對於哲學、教育和政治之間關係的重新詮釋」（Freire, 1998c: 102）。批判教學論指稱的人的解放，係指人能夠經由教育的過程而「賦權增能」，脫離種種加諸其上的宰制與束縛。解放既指人脫離宰制的處境，也指建立無宰制的正義社會。Robinson（1994）指出賦權增能是一種對人自身力量、能力、創造力及行動自由的解放過程，賦權增能者能成為如 Freire 所言「更完全的人」。Kreisberg（1992: 19）則認為，賦權增能意指個人對他們自己的生活得以控制，並且能實現他們的需要，也就是得以發展潛能、技術與能力的結果，使他們能參與社會及政治的世界，成為一個主體。

這種主體性的建立意味著一種自由成熟、免於異化與宰制的解放旨趣。人的解放，亦即「人的自我完成」實際上是一個複雜且充滿變數的過程，絕非只是主觀的自由意志或是抽象的理性思維所能實現與完成，而是在現實生存環境中與社會交纏互動。J. Habermas 在早期的《知識與人類旨趣》（*Knowledge and Human Interests*, 1972）一書中，區分出三種不同的知識構成旨趣，包括經驗—分析的知識、歷史—詮釋的知識，以及批判—解放的知識（Habermas, 1972: 308），其中尤

以人類批判—解放的旨趣，藉由「自我反省」，使主體免除對於權力關係的依賴，轉化未經反省的意識層次，進而發揮批判社會實在中權力、壓制或宰制的作用，進行意識型態的批判，從事解除社會宰制結構的活動（Habermas, 1972: 310）。換言之，人會在解放旨趣的主導下，揭發個人主體性在資本主義社會中所受到的壓迫與宰制，特別是合法化文化霸權、再製政治和經濟階級的學校教育機構（馮朝霖、薛化元，1997：81）。面對生活世界的殖民化，教師必須作為解放的教育者，與學生對話並啟蒙學生之批判意識與科學探究精神，對各種壓迫的實在和神話加以反省，並採取文化行動來解放宰制的非理性意識和沈默封閉的虛假意識，進而建構學校使成為一指向社會正義目標之民主公共領域。

根據 Freire 的主張，教師面對教育改革的挑戰，首先要擺脫掉依賴的心理，不論是依賴上級的指示、專家的規劃，或甚至是書商的支援等，進而轉化成獨立的意識，認知到自己的主體性過去一直受到摧殘。其次，他們必須知覺到壓迫的實在，諸如對於中小學教師的誤解或攻擊等，並不是一個沒有出口的「封閉世界」，而是教師能夠轉化的「有限情境」。這種知覺還必須成為解放行動的激發性力量，驅使他們去進行使自己自由的抗爭。對於教育改革所產生的「新階級」，亦即那些在改革名義之下，利用政治機遇取得教育權力的空間，占取領域控制權的教育新貴，教師要能根據教育現場的經驗與洞察來加以批判，而不是任由他們的意識型態由上而下來主導跳躍式的教育革命。例如：當教育改革新階級描繪美麗的藍圖，如小學生不再有背不動的書包，基層教師必須嚴肅地指出，這是因為背不動的書包已經換成「拖得動的書箱」。

四、教育即是政治的行動

對批判教學論者而言，教育是一種政治的行動，是為了一個正義社會的發展。傳統觀念視教育為政治中立，其實是為了掩飾教育作為意識型態國家機器的事實，漠視教育是國家「為了促進經濟發展、達成社會控制的」工具（王震武、林文瑛，1996：84）。相反地，Freire（1985）指出教育並非中立的，因為教育若不是用來馴化人民，便是用來解放人民。教育的政治意涵並不同於政黨意識，而是指發展個人的識字與計算能力、問題解決、批判思考、參與決策等在新世界經

濟中競爭的能力。

由於「教育」的功能使得教育始終同權力分配及權力結構密切相關。今日的教育改革可說是正處於「大轉換時期」的政治、經濟、社會、文化等整體構造的變化中（張宏輝，1997：8）。「教育體系不是獨立的，它處在一個更大的政經生態系統中」，既受執政黨的節制，受政治派系的牽制，也受到利益團體的左右（王震武、林文瑛，1996：92）。因此，教育無可避免地與政治、經濟、文化、社會等場域有著複雜糾葛的權力、意識型態的爭奪。Giroux（1999）曾借取 Antonio Gramsci 關於文化霸權的洞察：「每一個霸權的關係必定是一種教育的關係」，也指出教育不可能存在中立，因為，政治往往影響教學實務關係與內容論述，進而影響人的日常生活，另一方面，政治也不能和知識的生產及認同分離。

批判教學論注意到學校是一文化的競技場，各種的意識型態與社會形式在其中競逐主宰的地位而不斷地衝突；甚至於學校總是引導、預備並合法化特定的社會生活形式。傳統教學論中的保守主義和自由主義的學校教育，強調實證的、非歷史化的（ahistorical）、去政治化的（depoliticized）方式，不但無法揭露教育中所隱藏的不平等的權力關係，反而助長了教育系統再製這些不平等（李奉儒，2001：40）。Giroux（1988）則是力主教師要成為轉化型知識份子，對於社會的現況要有所反省批判，同時也要能洞察各種權力競爭時隱藏於下的意識型態，投入社會實在的改造行動，而不是刻意假裝中立。

五、教師作為文化工作者

Giroux 與 McLaren（1989）批評任何的師資訓練課程，幾乎不會鼓勵未來的教師們成為有解放視野、眼光的知識份子。換言之，傳統的師資培育使教師變成被動的、順從的、權威的、不知變通的、沒有想像力的、不聞問政治的，且是沈默的。然而，「作為教育者，我們既是藝術家，也是政治家，從來不是技術人員」（Freire, 1998c: 100）。Freire 因此「提出教學者在培育個人自我覺察，自我負責的能力，以及參與社會文化的創造與批判的意識，而非傳遞既定的知識」（王秋絨，1997：287）。明日的教師必須是文化工作者，以想像和現今社會不同結構的社會，以有效地提供他們的學生必要的想像來嘗試較佳的未來。

Freire 在《教師作為文化工作者》(1998a)一書標明是「寫給敢於教學的人」，論證也是學習者的教師之工作是充滿喜悅與嚴肅的，需要發展一種完全蘊含在教學過程中的愛的一項工作。Freire 指出如下的素質必須有著追求正義的傾向，這是進步教師不可或缺的，且不是天生的屬性或是法令的授權，而是必須透過實務來逐漸發展 (Freire, 1998a: 40-46)。

(一)謙讓 (humility)：謙讓有助於讓教師認識到，沒有人知道全部的事物，也沒有人什麼都不知道。傾聽是一種人性的責任，這是認同民主而非菁英主義。

(二)愛心 (lovingness)：沒有愛心將使得教育失去意義，愛心不僅是面對學生，同時也是面對教學的歷程。且愛心必須是武裝的，否則很難克服不正義或政策的羞辱。教師具備「武裝的愛心」(armed love)才能爭取應有的權利和負起該盡的責任。

(三)勇氣：武裝的愛心必須有勇氣來支持，以克服或控制心理的恐懼，不要讓恐懼（如革職、去職）使教師不能動彈。

(四)容忍：教師如果沒有容忍的素養，則很難進行嚴肅的教學工作，也沒有真正的民主經驗。容忍使教師能尊重差異性，並學習差異性，與差異共同存在。

(五)果斷與安全感 (decisiveness, security)：容忍必須搭配決斷力，以避免猶豫不決，缺少自信，而變成專業上的無能或道德意志的薄弱。

(六)沒有耐心的耐心 (impatient patience)：光是耐心的訴求，將使得教師處於棄守或放縱的立場，導致搖擺不定的態度。若只是沒有耐心，容易使教育工作者出現盲目或不負責任的妄動主義，威脅到教學實務的成功。

要言之，教師的尊重與落實謙讓、愛心、勇氣、容忍、果斷、追求正義、沒有耐心的耐心等，才能引導學生釋放自己、享受生命的喜悅，進而創造一個快樂、愉悅的學校。

教師如欲作為揭露與轉化那沈默文化的工作者，首先必須是自我批判的，為的是能提出其所處地位、自我利益及特權的本質內容為何。教師不應只是完成專家或上級長官交付任務的技術執行者，而更應是一個有自覺的解放行動者，對於社會及宰制階級能秉持批判與質疑的態度，採取意識醒悟和解放教育來完成人性化教育和社會的改造，也因此，教師在其教學實務中有必要運用提問式教學與對

話的教育，以啟發學生的批判意識，共同探究社會實在。

六、對話教育與提問教學

鑑於教育具有再製與轉化實在的雙面特質，批判教育者將學校不僅視為灌輸或社會化的競技場，或單純的教學現場，而且是讓學生賦權增能和自我轉化的民主文化領域，這就必須透過對話式教育來作為。對話是一種人類現象⁶（Freire, 1970: 68），是人與人之間的邂逅，人們透過反省與行動的實踐來朝向世界，並使其轉化和人性化。Freire 強調對話是意識醒悟過程的必要部分，因此，很重視教師與學生之間的對話（Freire & Macedo, 1987; Freire, 1997; 1998a）。Freire（1973）也主張透過解放的對話式教育能開啓人們的批判意識，去揭發那些隱藏在實在背後的神話。在解放教育的教室裡，對話是代表著民主之政略行為，不能以單純之教學技能看待；反而，對話是促進人類成為一個更能理性溝通之必要素質（Shor & Freire, 1987: 98-99）。

Freire 提出行動的反思及反思的行動，且透過對話的過程與意識醒悟的歷程來達到改革的目的。對話並不只是單純之人際溝通，而是一種開展批判意識的過程，在於啟蒙個體之主體性批判意識，而能使人由客體轉為主體。也因此，教師的角色便不是知識的唯一擁有者或單向提供者，而是協助者和促發者，藉由對話過程促進師生主體之間產生批判性溝通，教室中之認知行動成為師生共同參與之探究活動（Freire, 1970: 61-62）。在學校教育中，對話的實踐就是由提問式教學做起，而且要排除傳統的儲存式教育。

Freire 對於儲存式教育和提問式教育做了強烈對比，而這必須先從他對傳統教學關係的觀察與批評加以說明（Freire, 1970: 52-53）。傳統教育中的師生關係基本上是「講述」（narrative）性質，包含講述的主體（教師）與傾聽的客體（學生）。教師的任務是「填塞」學生的心靈，所談論的內容是遠離學生現有的經驗實際、

⁶ Freire 的「對話」是一種結合行動與反省的實踐，沒有行動的反省是咬文嚼字的「空談主義」（verbalism），沒有反省的行動是為行動而行動的「盲動主義」（activism），限於篇幅，讀者可以直接參考《受壓迫者的教學論》第三章（Freire, 1970: 68-105）。

與整體斷裂的，且在過程中變成無生命的和硬化的。講述的顯著特徵是言詞的響亮，而非轉化的力量；學生抄寫、背誦和重述這些言詞，而不知覺真正的意義，結果是教育變成一種儲存的行動，學生成為「儲存所」，教師則變成了「儲存者」，這就是「儲存式教育」的概念。

儲存式教育是一種將人當成「事物」的錯誤理解，知識變成由那些自認為有知識的人給予那些沒有知識的人之禮物（Freire, 1970: 53）。這是一種壓迫的意識型態之特徵，否定了教育和知識是探究的歷程。Freire（1970: 54）所嚴厲批判的儲存式教育，透過下列的態度與方式來成為宰制的工具，灌輸學生使適應受壓迫的世界：教師無所不知，學生一無所知；教師進行思考，學生是被思考的；教師發表談話，學生溫馴地聽話；教師要求紀律，學生被規訓化；教師可決定並強化他的選擇，學生則是服從；教師採取行動，學生透過教師行動而產生自己也有行動的幻覺；教師選擇課程內容，學生（未被諮詢地）適應內容；教師混淆知識權威與專業權威，且其立場與學生的自由相對立。最後，教師是學習過程的主體，學生只是客體。

Freire（1970）指出提問式教學是一種恢復人性與解放的實踐，主張學生必須為自己的意識醒悟而奮鬥，且必須從培養學生的「批判素養」（critical literacy）做起。批判素養可幫助學習者發現事物背後所存在的社會脈絡，透視生活情境中各現象之深層意識。具有批判素養的學習者會意識到他們有能力可以經由有組織的團體行動，創造及再創造他們的文化、社會及歷史；同時「他們詢問為什麼官方教科書和課程綱要是如此組成，這類知識又跟他們的社區文化和社會條件如何產生關連」（Shor, 1992: 31）。他們也能認清誰在社會中支配權力，其目的何在，這些權力如何取得及如何被使用等質疑。換言之，學生藉由提問與對話發展出知覺的力量，以批判的方式覺察到他們存在於這個世界，與世界在一起；透過這種探究與實踐的行動，人才能成為真正的人，跟世界同時存在。

七、批判教學論的反思與批判

Freire 確立其人性化的價值論、反壓迫的歷史志業以作為基礎，進而主張恢復人性、批判意識和解放教育作為教育核心，鼓勵教師意識到教育即是政治行動，

而認為教師必須作為進行對話教育與提問教學的文化工作者，以達到人的解放與社會轉化的最終目的。然而，對於 Freire 的批判教學論能帶給臺灣基層教師甚麼樣的啟示，必須要能夠「批判地攝融」（critically appropriate）其主張，警惕於其學說的可能限制，而非完全接納。

首先，Freire 提倡與實踐的批判教學論是在巴西當時充滿壓迫行為的農業社會中，經過批判、反思、行動與實踐的產物，具有一定的時空特性與侷限性。然而，其所批判的軍事獨裁政權，並不存在於今日資本主義的臺灣社會當中，至於由大地主宰制、剝削農奴所造成的不公義社會也跟臺灣並不相同。例如：Freire 對於「人性化」、「去人性化」的說明，就較為偏向從人與動物之區別來論述，而較少顧及人類所處世界的複雜環境與社會結構對於人性化的可能影響。但在臺灣，社會結構對於教師的無形限制則是更需要批判的，基層教師也必須能夠敏知於資本主義的自由競爭、市場化走向對於各種教育政策和學校教育實務的影響。

其次，Freire 在有關「意識醒悟」的討論中，相當肯定批判意識的價值，以批判意識作為最終的進程，卻未能注意到「意識醒悟」或批判意識如缺乏節制或運用不當，可能使人墮入主觀的武斷，而未能同時從事對自我和外在結構的批判。如果對某項政策（如教育改革）有不同的見解，而對立的雙方均宣稱自己才是具有批判意識者，則又如何解決這之間的爭議。Freire 並未對這類可能發生在每日生活中的實際情況進行探究，而是「浪漫地」假定批判意識的覺醒會讓爭議的雙方自然達成共識。

第三，除了來自女性主義學者的批判之外，Freire 本身對其批判教學論是否含有特定的意識型態也少有批判性的檢視。值得注意的是，Freire 往往使用二分法的論述，如不是受壓迫者就是壓迫者、不是人性化就是去人性化等，使其分析似乎過於簡化複雜的實際情境。因此，必須謹慎於其理念是否會成為另一種教條，像是 Freire 強調以社會轉化作為終極目標，然而，如何達成這項工程，才不至於為解放而解放、為轉化而轉化，必須同時考量如何在轉化的實踐過程中，避免不必要的衝突或不可忽視的代價。

第四，Freire 的對話教學相當重視辯證的過程，強調認知的作用，卻沒注意到理性認知有其限度，忽略其他非認知（像是情感）的作用，也較少對於學習者

的討論。然而，在批判意識醒悟的過程中，總是存在著觀念上的衝突，或者跟以往習慣、偏見、行為模式等的斷裂，這些都不是教師或學生容易克服的，因為人在情感上總不願意讓自己涉入危機，而去承擔責任。此外，Freire 的教學論較為強調教師必須扮演何種角色，又必須具備何種素質，對於師生之間的教學活動，只在理想上期待教師必須同時是學習者，並認知到學習者同時也是教師的可能性，實際上，教室活動仍是以教師為發動的主體。就像其對於提問式教學的討論，也大都指向「教師」如何運用教學策略，從而激發出學習者的好奇心與批判思考，較少論及學習者如何主動的提問，這即使不是其批判的儲存式教育，也容易走向教師中心的教學模式。

參、批判教學論對於教師迎接教育改革挑戰的 啟示

Shaw (1996: 188) 在〈臺灣學校反對自身：學校文化相對於青少年的主體性〉一文中，沈痛地指出，臺灣的學校文化，未能支持學生對於個人與智識自主的日增欲求；且學校文化所反映的是，對於青年人獨立思考的認知和支持幾乎是完全忽視，這將腐蝕學生對社會價值的反省和奉獻 (Shaw, 1996: 192)。特別是，學校的權威文化要求學生的主體和欲求必須服從於學校和社會的需求，學生的自我利益被視為是完成大我的障礙。學生之所以對於學校文化產生反動，是因其對學生的主體性和個人觀點之「去合法化」，使得學生對於學校目標疏離。Shaw 的俗民誌觀察再次證實了今日臺灣教育中存在的去人性化現象，教育喪失其自主性，而不能成為維護學生個體主體性與實踐人性化的力量。而日日推陳出新的各類教育改革措施，如果要達成其所宣稱的目標，無疑地，對於教育本質必須重新思考。

特別是，潛藏在教育改革其中的文化霸權更是值得批判。教育透過學校作為一種公平篩選機制的假象，暗地裡根據學生的種族、階級及性別做為篩選的依據，替優勢群體維持既有的利益。例如：在多元化入學的政策下，各校得以自訂入學標準，這在學校自主的情況下本無可厚非。但這種「多元」的入學標準，卻也使得學生家長的經濟落差，造成學生學習成就的教育落差。原本設計來解決升學主

義問題的多元化入學反而變成「問題」本身！而原來被視為洪水猛獸的聯考制度，又重新受到學生家長的歡迎，因為後者的「公平性」未受到嚴重質疑（太史簡，2003：153）。這正是 Freire 在接受 Torres 訪談時所要提醒教師的，學校不僅是「透過系統的與嚴格的內容傳遞來建構知識的時間與空間」，「學校仍然是一個社會衝突的空間」（Freire, 1998c: 98）；藉由對於這種教育政治本質的揭露，有助於促使教師更能反省自己教學工作的角色。

本文很難在此全面地討論各種教育改革作法的枝節或技術層面，而是根據上述的探究，即 Freire 批判教學論主張之教育的本質，從人的解放與社會轉化著眼，作為教育改革努力之鵠的，提出如下的觀念原則，包括實踐人性化的教學論、發展批判的解放教師、運用提問與對話的教學、破除教育改革的神話，以及教師成為教育改革的推手等五項，作為學校教師面對、實踐與轉化教育改革的參考。

一、教育改革的核心在於實踐人性化的教學論

Freire（1975: 42）強調將人類的意識帶入教育的核心中，藉由意識醒悟的歷程，必須注意教育中的意識「批判」層面，賦予人類（教師）對世界採取轉化的行動。Freire（1970: 51）指出宣傳、管理、操縱皆為宰制的工具，不可能成為受壓迫者恢復其人性的工具，唯一有效的工具是一種人性化的教學論。人性化教學論的實踐需要具有批判意識的教師，教師不應只是完成專家或上級長官交付任務的技術執行者，而更應是一個有自覺、反省的文化工作者，對於封閉社會、宰制階級及沈默文化採取批判與質疑的態度。教師必須覺醒自己的人性化與主體化，才能促使學生的主體醒悟，才能在教育改革的龐大工程中達成人性化的願景。

在人性化教學論中，教學即是教師引導學生理性溝通的歷程。教師所使用的方法不再是操縱學生的工具，教育目標是改變學習者「概念視野」的意識醒悟歷程。教師同時也是學生，教師與學生兩者都是主體，所進行的不只是揭露世界的工作，也是重新創造世界的工作，以批判的態度去命名與認識世界。當教師與學生能透過共同的反省及行動之實踐來獲得與世界有關的知識時，他們會發現自己可以成為世界的再造者，這不是一種偽裝的參與，而是一種真正的投入。

二、教育改革的發動有待於發展批判的解放教師

在教室中激起的任何轉變能影響外在世界，而社會實在也能持續影響教室內的活動，甚至阻礙教師建立批判素養。Freire 也一再警惕我們要注意那些向來習於傳統包袱的教師，往往一時之間還無法整合自主與自由的專業權能，容易不覺地又走向自我禁錮的牢籠。而教師在傳統儲存式教育的培育下，亦會發展出對權威的依賴性格，這些教師習慣於遵從傳統課程及傳統教法，並沒有意識到轉型為批判教育者的必要性；加上傳統的教育環境中並未賦予教師規劃課程的權力，致使教師喪失課程與教學設計的能力。驗諸教育部一開始在處理民間教科書業者的壓力下，不惜以暫緩「九年一貫課程」的實施來反向施壓，可見對於教師的課程設計或教材編寫能力並不抱以「希望」，教師的圖像仍是被動而等待解放的，教師的專業自主權只是作為改革的美麗口號。

今天，教育改革將教育專業自主權，亦即從課程設計到實際教學都將落實到學校或教師身上。「九年一貫課程」的理念中亦有不少批判教學論「賦權增能」的類似主張，如以學生為主體、融入學生生活經驗的社會實在、增進教師的權能等。教育改革似乎是企圖透過課程的改革來完成。解放的教師邁向解放教育之路是「無地圖之旅」（Shor & Freire, 1987: 21），沒有一套固定不變的發展模式，也不能被標準化。解放的過程是為學生開啓一扇窗戶使學生看清自己的處境，或指引一條道路展望一個不同的未來。教師應能因時因地制宜，創造可轉化的教學情境，不斷嘗試各種能使學生自我解放的方法。

教師需要權能和自主以發揮作為批判教育者的功能，徹底「脫離工具化」，不再被教育行政系統支配，也不再被動地執行管制和階級再製的工作。教師必須走出自己的教學路，必須真確地維護學生的學習主體，爭取編製課程的時間與空間、與學生進行對話、使用團體資源，並參與影響他們工作的組織決定。因此，對嘗試人性化教學論之教師而言，不斷地反省、確信自己做了正確的決定與行動是很重要的。教師要迎接各類教育改革的挑戰，其迫切需要的是發展出批判意識，解構那些美麗但錯誤的改革神話，拒絕「專家學者」去技巧的馴化，邁向解放教育之路。

三、教育改革的實踐必須從運用對話與提問教育的教室做起

傳統的學校教育使得知識的傳授成爲一種權威式的填塞行爲。在這樣的過程裡，教學行爲是公式化的，學生僅有機械式的記憶和反覆的背誦；教師爲學生做了過度決定，學生溫馴接受而沒有自己的創造，使得學生的思考和創造力在這樣的歷程中被僵化了。因此，Freire 堅持學習需要參與和探究，大力鼓吹教師在學校教育中考量學生的經驗內容、文化背景、語言運用和社群結構等，透過生活實例來進行提問式教學。

真正獻身解放的教育者，必須拒絕儲存式教育的概念，而以「提問」來取代儲存式教學 (Freire, 1970: 60)。提問式教育一開始就要求師生間的矛盾應予解決，打破傳統教育中的垂直模式；強調教師可以是學生，而學生可以是教師的水平模式，提問的教師可以在學生的反應中不斷更新自己的反省。學生不再是溫馴的聆聽者，而是成爲與教師進行對話的、具有批判力的共同探究者 (Freire, 1970: 61-62)。在 Freire 的對話教學模式中，教師是引導班級進行批判對話的提問者，啓蒙學習者的批判意識，以達成學習者「自由自主地開展人性化的社會文化」(王秋絨, 1997: 284)。Shor (1992: 31) 指出提問者的中心議題包括權力、不平等、民主、學生文化等，聚焦在「考量教育的社會與文化脈絡，質疑學生的主體性和經濟條件如何影響學習歷程。」提問式教學從辨明日常生活世界中的論題開始反省與行動。正如 Habermas (1984: 10) 主張的溝通理性，就是指在論證的言說中，「不同的參與者克服僅僅是他們自身的主觀觀點，藉由理性引導的信念而相互依存，並確認他們自身是客觀世界和他們生活世界之互爲主體性的統一。」Habermas 基於對當代社會危機的反思，批判那些壓迫、阻礙或扭曲溝通的情境和結構，發展出溝通行動理論，預設「對話的主體」在互爲主體的溝通脈絡中形成自我的身分認同。亦即 Habermas 主張「對話」預設了溝通的可能性，開啓解放的個人發展歷程。對話並不只是單純的人際溝通，而是包含著對宰制之轉化與批判意識之開展。Freire (1998c: 103) 也認爲藉由對話與提問式教育，一種 Habermas 稱之爲人與人之間的解放溝通，可以促使學生學習質疑他們早先不經懷疑而接受的各種虛假意識，進而開展出批判意識。

值得注意的是，在解放的教室裡，教師重視學生的自律及合作，但學生可能會感到不自在及困惑，甚至認為民主過程與批判性的議題會對他們曾學習和內化的權威主流價值構成威脅（Freire, 1998b: 59-60）。這正說明，自由、解放與意識醒悟並非一蹴可幾，是需要經由奮鬥而來的；批判教學論的教師不能因此停步或放棄，更需要透過學生經驗核心的語言、文化、觀念、習性等材料，與學生對話，並提問以鼓勵學生對自己生活環境加以省思、質疑。教師透過教學的點滴工程來協助學生賦權增能，發展出做決定、選擇及批判的能力等，這些是流於記憶灌輸的儲存式教育所無法達成的，而必須從提問與對話的教育實踐做起，才能實質地促進社會的轉化與重建工程。

四、教育改革的各項神話必須加以揭露、反思與批判

Freire 指出從事解放教育者也必須反省自己是否「神話」了自己，這尤其值得臺灣從事教育改革行動者或教育改革團體所要警惕的。要小心的是，受壓迫者進行抗爭的初期，受壓迫者常轉為另一個壓迫者或是次壓迫者（sub-oppressors），而不是追求真正的解放，這會使得他們不願意承認自己的失敗或錯誤，以致於變成不真誠地存有。如教育決策者或有些教改團體對於多元入學方式紊亂、甄試管道不公正、拉大社會階級差距等批評聲浪，只是被動地以諸如「聯考是怪獸」、「絕不走回頭路」、「保守者的反撲」等壓迫性的言語來回應。

其次，解放行動的正確方式為「對話」，因為解放不是領導者所賦與的，而是受壓迫者自身意識醒悟的結果。但是許多的領導者或許是由於其對於教育的偏見或理解上的錯誤，最後否定解放過程中的教育意義，而採用宣傳來說服大眾（Freire, 1970: 50）。今日臺灣的教改團體是否願意和基層教師「對話」？又是否逕自將他們的意見和心聲當作是保守、反動的言論？「如果一方面歌頌民主，另一方面又希望大眾安靜無聲，那就是一齣鬧劇；如果一方面論述人本主義，另一方面又否定大眾，那就是一個謊言」（Freire, 1970: 72）。基層教師必須要求教育決策單位、教育改革團體走出來跟教師真誠地對話，而不是將教師視為宰制、鬥爭的對象，才是真正落實民主、人本的教育改革訴求。

第三，Freire（1970: 42）認為要判斷一個人是否是真正的人文主義者，可以

從他對於群眾是否信任而定。由壓迫者轉向支持受壓迫者的人，會自認是這場社會轉化的執行者，但他們並不信任群眾。正如 91 年度的高中職和五專入學登記作業，發生必須二度分發的烏龍事件，然而，在這之前已經有基層教師注意到其缺失的聲音，卻不被決策者採納；而在弊端出現之後，更不見教育改革團體為那些受影響的考生發聲、仗義執言或承認教改中有盲點存在。對於這類造成不公、傷害學生的「改革」措施，教師有必要挺身出來，批判這類神話及其背後隱藏之「改變、改革就是進步」的意識型態。

最後，那些宣稱自己獻身於解放的工作，但卻不能與群眾團結一起的人，只是另一種教育的「新階級」。由於新階級認為群眾是無知的，所以他們所做的仍只能算是一種自我欺騙（Freire, 1970: 42-43）。假若解放的領導者一方面相信他們的投入是真實的，但另一方面卻認定自己是革命智慧的擁有者，且這種革命智慧在稍後必須賜予群眾或是強加於群眾身上，則他們仍然保持舊有壓迫模式。黃武雄（1996：18）就呼籲「教育改革的主事者必須超越自己所屬菁英階級的侷限。」令人憂心的是，是否就是 Freire 所指出的新階級之「無知」或「自我欺騙」，使得教育改革的方案如入學制度的變革或九年一貫課程的實施之際，教育改革者未能傾聽基層教師的意見，而由少數擁有「革命智慧」的領導者來決定？

教師如要破除教育改革「神話」，將其轉化成追求教育正義的改革行動，首先必須意識醒悟，這是反思行動的基本面向之一。正如 Freire（1985: 89）所指出的：「人的意識受到（社會）實在的制約，意識醒悟是所有努力的第一步，啓蒙人們（注意並轉化）那些防止他們清楚知覺到實在的各種障礙。」Freire（1998c: 101）尋求社會轉化的解放教育，呈現的是一種在「公開譴責」與「公開宣告」之間辯證的「夢」，拒絕一個不正義與利用的社會，並宣告一個極少利用的可能美夢。2002 年的九二八教師遊行，不論數萬教師們背後可能的各種參與動機，由其訴求之一的「脫離工具化、實踐我尊嚴」，至少可以看到教師們面對教育改革已經能有所反思與覺醒，反思的是「為何我不是教育改革的主體，反而是客體呢？」覺醒的是「為何我不能直接參與並成為教育改革的推手？」

五、教師成為教育改革的推手

現今的教育改革對教師而言是種威脅也是一種挑戰，威脅來自於一系列的教育革新運動，較少信任教師的能力是能夠對年輕的下一代提供智能與道德的領導。教師成為教育改革政策決定過程中的旁觀者，甚至變成教育改革的對象，教師既遭到去除權能，也受貶為僅是技術人員，執行由遠離教室生活實在的各類專家所決定的命令和目標。另一方面，教育改革同時也帶來挑戰，提供教師一個機會與貶抑他們為技術人員之批判者進行論辯。因此，教師要勇於針對師資培育、在職進修、教育目的和學校本質等進行自我反省與批判，並向大眾證明教師在教育革新中可以扮演核心的角色，教育改革的推手。

臺灣眾多的基層教師在這十年教育改革的盛會中缺席或沈默，部分原因應是不受教育改革領導者信任所致，以致自己「內化」他們的觀點，而不相信自己可以是改革的核心，甚至甘願跟學生作為這場教改實驗的白老鼠。這樣的教師處境，不禁令人聯想起激進社會改革者魯迅的一句話：「哀其不幸、怒其不爭！」但，正如 Freire (1998c) 所極力呼籲的，所有教育者必須秉持的「普遍倫理」，就是要持續努力在學校裡、在社會中進行平等、尊重、公平與自由的對話行動。基層教師必須跟社會對話，爭取社會大眾對於教師的認同；也必須跟教育改革菁英對話，使其瞭解學校教育的真實脈絡情境，共同推動民主、正義、可行的教育改革措施。

教育改革不能只是依賴改革主張者的熱忱與奉獻，更須基層教師重新檢視自身的意識型態與思索落實的可能作為。具批判意識的革新團體必須與人民共在，尊重人民及其信念，並信任他們 (Freire, 1985: 83)。教育改革的發動，政策主導者必須與教師一起進行，傾聽、尊重和信任教師，爭取教師的接受、認同和配合，教育改革才能順利成功。教師如被教育改革團體視為改革意識未覺醒而阻礙進步的保守者，又如何希望站在教育最前線的教師能夠真正地參與教育改革？另一方面，教師也必須意識覺醒，對抗在目前工作條件中逐漸地技巧退化，也必須努力成為解放的文化工作者，教育學生成為能批判思考與行動的公民，在這個部分需要更多關心教育改革者來共同投入與奮鬥。

肆、結 語

臺灣有今日政治、經濟、社會、文化等方面的成就，大多數基層教師的默默付出與努力是功不可沒的。雖然，近十年來教育改革來勢洶洶，對於中小學教育現場與教師帶來極大衝擊。然而，危機也是轉機，今日的教師不能再依賴上級或專家學者「偽裝的慷慨」，而是要主動地參與教育決策及其實施。教育改革不能只是口號，而必須由意識醒悟、自我省思的基層教師在第一線加以轉化與落實。本文認為 Freire 的批判教學論應有助於學校教師在當今一波又一波的教育改革風潮中，啟發教師的批判意識，進而轉化教育改革措施使其達成人的解放與社會轉化之目的，而不致偏離教育正義與公平的基本訴求。

考察今日臺灣的教師是忙著求生存，盡是在「適應」他人的要求。這些他人除了國家的教育決策者以外，還包括學生、家長、企業主與社會大眾，他們能輕而易舉的影響教師的想法。決策者制定教育政策，將教師視為需要協助的平庸者，將學生置於以智力、分數作為競爭籌碼的競技場中，更以「效率」、「效能」為口號，廢除教師課程與教學的武功，代之以妥善管理學生行為的功夫，一種去人性化的教學。然而，課程與教學的實施與改革繫於教師的專業權能，發展教師成為批判的解放教育者，這之於教育改革，應比課程的改革更為迫切。這也彰顯師資培育課程和在職進修內容，不能只是傳授教學、管理、經營、設計的技巧，還要能培育具有批判意識的解放教師。

人的解放與社會轉化更是必須作為各種改革行動包括教育改革的核心議題。要達成人的解放與促成社會進步的轉化，需協助人們將其意識由半未轉移的意識、素樸的意識，透過對話式教育，引導成為具有批判意識的行動主體。教學是一項專業的工作，此工作需要持續理智的嚴格，與好奇心、愛的能力、創造力、科學能力的激勵。教學的任務亦需要具有為自由正義而奮鬥的能力，否則教學工作將是毫無意義的。教室乃是作為文化工作者的教師引導學生共同從事批判性思考、追求正義的場所，而不是傳遞無生命、死氣沉沉的知識或技能的地方，教師要嘗試創造一個充滿快樂與希望的教學空間，本身要謙讓、容忍、果斷、具備勇氣和武裝的愛心，且要尊重、信任學生及其好奇心和創造力，藉由對話與提問的方式讓學生能夠反省自身及其責任，以及「反省他們反省的非常力量」（Freire, 1973: 16），培養他們分析的習性和批判的能力，朝向人性化教學的實踐。

本文根據前述的分析和討論結果，以及反思臺灣目前的教育改革風潮，最後提出批判教學論對於教師在實踐教育改革時的可能啓示，包括：一、實踐人性化的教學論；二、發展批判的解放教師；三、運用對話與提問教育；四、揭露教育改革的神話；以及五、教師成為教育改革的推手等主張。藉由這些啓示，本文希望提供作為教師面對教育改革的參考，希冀共同採取批判教學論行動來進行和落實教育改革，完成教育是達成人的解放與社會轉化的志業。

總之，未來不是隱藏在邊陲角落的某個東西，而是我們正在建構的事物。人性化的教育改革必須同時指向社會轉化。雖然教育在社會政治轉變中有其限制，但教育也是社會變革的要素，藉由教育達成人的解放，是建構無宰制的、公平正義社會的基礎。對批判教學論來說，教育再製了支配的意識型態，但教育另一個可以完成的任務是揭露隱藏在支配意識型態下的實在，並對抗此種文化、階級的再製。真誠的教育改革，其實是一項社會集體與制度改革的社會運動，也是人的解放與批判意識覺醒的文化運動。「教育改革」不能素樸的認為只是教育體制內的教學技巧改善或是制度面的重新組合；教育改革必須朝向人性化工程的實踐，並進行學校教育結構與整個社會的意識型態批判。因此，本文歸結到批判的、轉化的教師作為教育改革的推手，為落實爭取自由、正義的文化行動，必須實踐人性化的教學論，破除教育改革新階級所製造的神話，在解放的教室中運用對話與提問教育來啓發學生的批判意識。

參考文獻

- 太史簡（2003）。**教改野火集**。臺中：領行文化。
- 王秋絨（1990）。**弗雷勒批判的成人教學模式研究**。國立臺灣師範大學教育學研究所博士論文，未出版，臺北。
- 王秋絨（1997）。**成人教育的思想與實務：現代、後現代的論辯**。臺北：心理。
- 王震武、林文瑛（1996）。**教育改革的臺灣經驗**。臺北：業強。
- 沈姍姍（2000）。**國際比較教育學**。臺北：正中。
- 李奉儒（2001）。教育基本法理念的解析。**教育研究月刊**，86，頁 28-43。
- 林本炫（主編）（1997）。**教育改革的民間觀點**。臺北：業強。

- 張宏輝（1997）。大轉換時期的教育改革。載於林本炫（主編），*教育改革的民間觀點*（頁7-56）。臺北：業強。
- 張建成（2002）。*批判的教育社會學研究*。臺北：學富。
- 黃武雄（1996）。*臺灣教育的重建：面對當前教育的結構性問題*（增訂版）。臺北：遠流。
- 馮朝霖、薛化元（1997）。主體性與教育權。載於林本炫（主編），*教育改革的民間觀點*（頁69-115）。臺北：業強。
- Fregeau, L. A. & Leier, R. D. (2002). Praxis and teacher visions of socially just school reform. In J. J. Slater, S. M. Fain, & C. A. Rossatto (Eds.), *The Freirean legacy: Educating for social justice* (pp. 172-183). New York: Peter Lang.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1975). *Cultural action for freedom*. Harvard Educational Review Monograph Series No. 1, (Rev. ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998a). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Oxford: Westview.
- Freire, P. (1998b). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and courage*. Lanham, England: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1998c). Paulo Freire: A dialogue with C. A. Torres. In C. A. Torres (Ed.), *Education, power, and personal biography: Dialogue with critical educators* (pp. 89-106). New York: Routledge.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1999). Rethinking cultural politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci. *Education Theory*, 49 (1), 1-19.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. (Eds.). (1989). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.

- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (Vol. 1). Boston: Beacon.
- Hinchey, P. H. (1998). *Finding freedom in the classroom: A practical introduction to critical theory*. New York: Peter Lang.
- Kreisberg, S. (1992). *Transforming power: Domination, empowerment and education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education* (3rd ed.). New York: Longman.
- Robinson, H. A. (1994). *The ethnography of empowerment: The transformative power of classroom interaction*. London: Falmer.
- Shaw, T. A. (1996). Taiwanese schools against themselves: School culture versus the subjectivity of youth. In B. A. Levinson, D. E. Foley, & D. C. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 187-207). Albany, NY: State University of New York Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Straughan, R. & Wilson, J. (1983). *Philosophizing about education*. London: Cassell.
- Taylor, P. V. (1993). *The texts of Paulo Freire*. Philadelphia: Open University Press.
- Torres, C. A. (Ed.). (1998). *Education, power, and personal biography: Dialogue with critical educators*. New York: Routledge.