

P. Freire 批判教育學對於教師角色的啟示

黃聿芝

高雄市七賢國小教師
高師大學教育研究所博士班研究生

摘要

教育改革堪稱目前最重大的社會改造工程之一，基層教師在教育改革行動中，卻受指責為保守、被動、沉默的族群。因此，本文採取文獻調查的方法，探究Freire的批判教育學主要議題以及對於教師角色的啟示。

本文首先分析Freire批判教育學的理論基礎，接著探究Freire批判教育學的主要議題，包括：恢復人性的實踐、意識醒悟、教育是一種政治的行動、教師的角色、對話與提問教育以及對於Freire批判教育學的反思。

最後，根據Freire批判教育學主張的教育本質，針對目前台灣教育生態提出下列五點對於教師角色的啟示：第一，慎思教育的政治性功能；第二，對於多樣化的教育口號須予以反思與批判；第三，教師應致力於實踐人性化的教育；第四，運用提問教育達成解放實踐的功能；第五，建立「對話」的民主師生關係。

關鍵字：Paulo Freire、批判教育學、教師角色

壹、前言

近十年來，教育改革成爲最重大的社會改造工程之一，多元價值的衝擊、追求卓越創新的聲浪、對教育寄予美好的憧憬，一波波教育改革措施企圖轉化台灣教育；而基層教師在教育改革行動中，卻受指責爲保守、被動、沉默的族群。以往教師總被視爲國家意識型態「照本宣科」的執行者，在學校教育環境中向學習者傳遞著「已選擇過」的文化，若從此觀點來看，教師是壓迫者？是受壓迫者？抑或是壓迫者的共犯？

Paulo Freire (1921-1997) 是巴西當代的成人教育學者，其著作相當豐富（詳見附錄），最著名的當屬 1970 年的《受壓迫者教育學》（*Pedagogy of the Oppressed*）。其實，早在 1969 年時 Freire 就已出版了《教育作爲自由的實踐》（*Education as the Practice of Freedom*）一書，此書的英文譯本收錄在 1973 年的《爲意識批判的教育》（*Education for Critical Consciousness*）中；1975 年出版了《爭取自由的文化行動》（*Cultural Action for Freedom*）；1978 年則出版了《進展中的教育學》（*Pedagogy in Process*）一書；1985 年《教育的政治學》（*The Politics of Education*）是將過去十五年的論文與評論輯錄其中；1987 年《爭取解放的教育學》（*A Pedagogy for Liberation*）是 Freire 與 Ira Shor 的對話錄；1993 年的《城市教育學》（*Pedagogy of the City*）、1994 年的《希望教育學》（*Pedagogy of Hope*）、1996 年的《給克利絲汀娜的信》（*Letters to Cristina: Reflections on my Life and Work*）以及 1997 年的《心靈教育學》（*Pedagogy of the Heart*）則是較屬於 Freire 自傳反省式的作品；1998 年出版了《教師作爲文化工作者：致有勇氣從事教學者》（*Teacher as Cultural Worker: Letter to those Who Dare to Teach*）、《政治與教育》（*Politics and Education*）以及《自由教育學：倫理、民主與勇氣》（*Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Courage*），這三本書都是在 Freire 逝世後的隔年同時出版的。

《受壓迫者教育學》（*Pedagogy of the Oppressed*）是 Freire 在美國期間出版的著名作品，在此書中，Freire 將教育置於整體社會、政治、經濟結構脈絡中思考，把教育與社會的民主化過程以及人類主體性、自由與創造力相連結，表達出對當代的民主化、主體性、自由、改善社會不公義與不平等課題的關注。Freire 受到 Aristotle 的影響，認同「人是政治的動物」之觀點，其教育理念強調「教育是一種政治行動」（Freire, 1997, p.41），主張教育應使學習者成爲學習歷程中的主體、成爲自己的意義創造者；在學習歷程中，教師與學習者宜居於平等的地位和關係，教師主要扮演提問者、引導者、協調者的角色；教育是對話的動態社會歷程，教育目標是培養學習者的批判思考能力，充分發展其自由與創造力。

本文主要採取文獻調查（literature survey）的研究方法探究 Freire 批判教育學¹的主要議題及其對於教師角色的啓示，深入研讀與 Freire 哲學思想相關的書籍與論文，對於其文字的意義與運用、文字背後所代表的概念加以釐清與分析，瞭解其理論基礎並掌握主要論題，進而反省 Freire 批判教育學對現今教師角色的可能啓示。

¹ **Pedagogy** 一詞有譯爲「教育學」，也有譯爲「教學論」，參考蕭昭君，陳巨擘所譯《校園生活：批判教育學導論》，Pedagogy 指的是將特定的課程內容和設計、教室經營策略和技巧、以及評量、目標和方法在實務上進行整合的一種做法，在特定的組織脈絡下，教師的工作事實上就在傳遞一種特定觀點的知識（蕭昭君，陳巨擘譯，2003, p.270）；據此，Pedagogy 的範疇不僅侷限於「教學」部分，故本文採用「教育學」一詞。

貳、Freire 批判教育學的理論基礎

巴西受到葡萄牙三百多年的殖民統治，仍然保有其轉變貧窮、依賴的實踐哲學的特色，這種哲學思潮與解放神學的結合，成為影響弗雷勒強調人性化的教學目的的思想來源（王秋絨，1990, p.55）。Freire的教育思想有其社會與歷史的特殊性，一方面受到歐洲的多元哲學思潮：無政府主義、存在主義、左派佛洛伊德、早期法蘭克福學派、馬克思主義等影響，一方面亦受到拉丁美洲哲學與解放思潮的影響，融合從事成人識字教育工作之經驗，發展出獨特的教育觀點，反映出當時巴西威權宰制政治、文化殖民、貧窮、知識水準低落等具體社會情境。

本文在此將Freire的批判教育學分為歐洲的學術思潮、拉丁美洲哲學思潮與解放神學二個層面加以說明。

一、歐洲學術思潮的影響

巴西受葡萄牙三百多年的殖民統治，教育文化反映以歐洲文化為主的特色。Freire的教育理念亦受到無政府主義、存在主義、左派佛洛伊德、早期法蘭克福學派、馬克思主義的影響。

（一）無政府主義的影響

無政府主義起源於十八世紀，代表人物有古德曼（P. Goodman）、依利希（Illich）、歐立革（J. Ohliger）等。無政府主義學者指出：教育為了訓練國家有用的公民，往往淪為以灌輸、訓練等強迫方式實施，以致抹殺學習者自主性、創造性，造成國家控制教育的局面，使得教育失去了開展個人成為有創意個體的功能。學者主張教育要從國家控制中尋求解放，教育真正的目的，在於發展學習者的自主性、個性，所以需要以彈性、創意、自由的方式，而非以事先預定的方案來教導學習者。教育更不應淪為強迫學習者接受反應某種意識型態的死知識、或背誦政治教條的境地，而要確保教育能達到上述教育目的，唯有國家不干涉教育才有可能（王秋絨，1990, pp.55-56；Elias & Merriam, 1980, p.32；Freire, 1985, p.27）。

Freire擷取了教育需享有充分自由、尊重個性與發揮人性的主張，強調教育不受已失去人性的統治階級之宰制，啓迪被統治階級的自主意識，強調尊重人的自由自主，才有可能發展自主化、人性化的文化。

（二）存在主義的影響

存在主義盛行於二次大戰後的歐洲，是對過去以理性、形上學瞭解社會文化現象謬誤的反省。存在主義關注於人在生存中個別、孤獨、無助、焦慮的一面，反對人是全然理性的看法，積極主張「存在」是人的意義所在，人只能在行動中創造價值，實現自己。人需要有充分的自主與自由為自己做抉擇，在主體行動中創造自我價值。

Freire對人性的看法深受存在主義的影響，並引用存在主義的「主體性」與「自由」，闡釋人與人的對話基礎需建立在互為主體的尊重關係上（王秋絨，1990, pp.56-57）。

（三）左派佛洛伊德思潮的影響

左派佛洛伊德主義認為：佛洛伊德的精神分析雖可以洞察出人的本質，但總是受到道德要求及社會期望的壓制，而沒有改變社會的結構與價值，反而以精神治療去幫助個人適應既存的社會體制。左派佛洛伊德強調精神分析的目的不在使

個人重新適應社會，而在建構一個平等、自由與不壓抑人性的社會，如此才能解釋馬克思社會主義留下的「社會階級意識的覺醒，仍不能使無產階級剝削消彌」的難題—由於工人被壓制與權威主管的性格結構等心理因素的原因，使得工人已習慣被壓制、剝削，無法做出必要的反應（王秋絨，1990, p.57; Elias & Merriam, 1980, pp.35-36）。

Freire運用左派弗洛伊德觀點，解釋民眾雖知道自己的利益所在，仍不能以實際行動來爭取自己的利益，進而主張透過對話來發展出「覺醒」，造成個人的解放，進而透過民眾的實踐，達成社會結構的改革與人性的解放。

（四）早期法蘭克福學派的影響

弗洛姆（E. Fromm）為早期法蘭克福學派的學者，他的人性論深受馬克思人道主義觀的影響，主張人具有自主性與為己存有的可能。Freire 贊同其人性存有觀，借為批判社會、教育的途徑。「為己存有」的主張，成為評析農奴生活是否合乎人性的主要依據；「擁有」的觀念，說明人的物化，使社會缺乏主體性，Freire 更批判巴西的壓迫者將科學與技術合法化，成為壓迫的工具，使人民崇拜科技理性、物化自我，失去了反省及情感表達的機會（王秋絨，1990, p.58; Elias & Merriam, 1980, p.39; Freire, 1990, p.90）。

（五）馬克思社會主義的影響

Freire 認為教育基本的性質是政治的，教育所以會變成統治階級維護或開創其利益的工具，是因為所有受教者在長期被統治者依其意識型態的教育或政治宰制過程中，失去批判、反省的意識，誤把被宰制灌輸的事實當成合理所造成的結果。

Freire 有關歷史性的論點深受馬克思主義的影響，認為教育深陷在文化政治之中，所有知識都是在歷史脈絡中創造出來的。Freire 運用馬克思對整個人類社會發展現象的論點，解釋巴西當時的社會現象、文化發展，引用偽意識（false consciousness）、疏離感（alienation）的概念，釐清當時統治階級為了維護自身的利益，在偽意識以及自我疏離的情況下，壓迫被統治階層，使得被統治階層也長久習於自我疏離而不察（王秋絨，1990, pp.58-59; Elias & Merriam, 1980, p.41; Freire, 1997, p.54）。面對這種文化的偏態，Freire 認為唯有透過對話的教育，而不是灌輸的方式，才得以促使被壓迫者恢復主體意識，進而改革被壓制的政治與文化發展，達到政治平等、文化自由發展的社會。

二、拉丁美洲哲學思潮與解放神學的影響

巴西是一個被歐洲文化、外來菁英份子支配的第三世界國家，拉丁美洲哲學思想與歐洲哲學有所不同，最大的區別是巴西除了探索如何做自己，同時實踐如何改革社會，以脫離歐洲菁英文化的支配。根據 Ordonez（1981）的研究，Freire 的哲學思想深受墨西哥的吉伊（Leopoldo Zea）、阿根廷杜賽爾（Enrique Dussel）以及巴西天主教人道主義的影響。

（一）吉伊（Leopoldo Zea）哲學的關懷

Zea 指出哲學關懷主要有以下幾點（王秋絨，1990, p.60; Ordonez, 1981, p.22）：

：

1. 成就自己的過程中，所持的信念就是「做自己」。

- 2.強調「此時此地」人類問題的解決，解決問題的方法並不是歐洲或北美傳統哲學的邏輯，而是辯證。
- 3.除了瞭解嚴密哲學的重要性之外，仍然注重分析科技的意識型態及人類不平等的社會問題。
- 4.思考人如何解放，追求自由的問題；
- 5.哲學是從行動中反省而來，反省是不斷進行的，因之，哲學的本質是變動的。

這五點哲學思考的核心問題，是由拉丁美洲不自由、不平等、為他人他國而活的社會問題反省而來；以上代表拉丁美洲社會現象的探究省思，亦影響處於巴西社會 Freire 的哲學思考。Freire 的自由自主的人性論、人性化價值論、行動與反省的實踐論，都傳承了拉丁美洲的哲學關懷。

（二）杜賽爾（Enrique Dussel）的辯證實踐

Dussel 以中心與邊陲觀念，解析拉丁美洲處於邊陲受壓迫的地位，人民為他人而活，缺乏反省性的事實。在哲學發展上，Dussel 遠離歐洲哲學強調理性、邏輯綿密系統的方法，而以辯證、批判的態度建立屬於拉丁美洲的改變哲學，強調以辯證的方法作為改變不合理社會事實的實踐方式（王秋絨，1990, pp.61-62；Ordonez, 1981, pp.25-26）。Dussel 不認為邊陲地區的人民會永遠被壓迫制，而是有可能改變的。這樣的信念對 Freire 的思考辯證程序及對話哲學進行的規準，有很深的啓迪作用。

（三）解放神學的人道實踐觀

根據拉丁美洲神學家喬恭都（J. L. Segundo）的分析，解放神學的發展基本上分為兩個階段（王秋絨，1990, pp.62-63；Ordonez, 1981, pp.28-33）：

- 1.以知識份子為解放運動的主角，而推動「正確實踐」（orthopraxis）神學為解放神學。
- 2.建立「貧窮教會」，揭發信仰、正義的生活為解放神學的主體和反省的對象。解放神學主張關懷窮人、向窮人學習，摒除壓迫窮人的偏見，為他們的政治文化參與權利辯護，並重視發展啓迪民眾、改變自我疏離之動機與能力的方法，以形成反省與實踐合一的革命行動階段。

綜言之，Freire的批判教育學指出理論與實際、反省與行動的連結即是「實踐」。對Freire而言，教育除了是認知行動、更是政治的行動，須重視教育過程中權力、知識、宰制的辯證關係；而巴西追求解放、脫離依賴的哲學思想以及人道實踐的解放神學，對於Freire強調自主、自由、尊重、平等的教育思潮有深遠影響。

參、Freire 批判教育學的主要議題

Freire的批判教育學源自於揭露存在於社會結構中不平等、不正義的壓迫，並藉由意識覺醒擁有對現實處境批判反省的能力，教師與學習者均為批判與覺醒的主體，應成為自己的世界與意義的創造者，主動參與改變世界的歷程，其批判教育學即致力於恢復人性的實踐。

一、恢復人性的實踐

在《受壓迫者教育學》書中的第一章，Freire即強調「人性化」（humanization）是解放勞動、克服疏離感，是對於人作為人的肯定（Freire, 1990, p.28）。人能覺察

到自己是未完成的、不完美的存有 (Freire, 1990, p.27)，與動物相較，人可以覺知到自己是與世界同在的，並能克服種種限制的處境，而非如同動物般只能被動的「適應」環境的束縛；人類是有意識的存有 (conscious beings) (Freire, 1990, p.89)，有創造與改革的能力，透過人類的創造功能對於所處世界進行改革的行動。

人與世界、歷史文化的關係是一種辯證發展的動態關係，唯批判意識的能力容易在某些特殊社會歷史文化中被扭曲，此種不合理的社會文化意識型態會剝奪人的自主，使人如物品般被支配、被奴役。「去人性化」是指否定人性化的力量，壓迫者將他人視為不具人格的「物」加以控制、操弄，傷害人類存有的價值，藉以取得個人的私利或權力 (Freire, 1990, p.28)；適應宰制結構的受壓迫者在不知不覺中已將壓迫者的意識予以內化，對於不自由狀態下所產生的安全感已習以為常，而對於追求自由之行動產生的創造性或不確定性卻又感到恐懼，受壓迫者內心深處根植著一種雙重人格性 (duality)：雖然渴求真實、卻又恐懼真實的存在，這正是受壓迫者所面臨兩難的悲哀 (Freire, 1990, pp.32-33)。

Freire所致力於批判教育學的實踐即是一種恢復人性的實踐，Freire對於人性化有以下闡釋 (Freire, 1990, pp.27-33)：首先，人性化是人類的志業 (vocation)，但常受到不義、剝削、利用及壓迫。其次，去人性化不只代表有些人的人性被剝奪，同時也指那些剝奪別人人性的人，去人性化是對於人性化志業的扭曲，雖為歷史的事實、但並非是歷史的宿命，受壓迫者必須進行有意義的反抗，同時恢復壓迫者與受壓迫者的人性。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。第四，僅僅是對現實有所「知覺」仍是不夠的，必須伴隨批判性的介入行動，才能改變社會結構中的不公義情況。

Freire認為只有透過對話，保持自主、反省的意識，才能明白歷史文化對個人的影響，並拒絕被動接受社會不合理的現象，進而參與歷史文化脈絡的創造。

二、意識醒悟

Freire認為意識醒悟能使人們看到問題與衝突，唯有透過意識醒悟 (conscientization)，才不會曲解對社會實在的認知，並能反思自我的責任，成為恢復自我人性的主體 (Freire, 1973, p.17)。Freire在《教育作為自由的實踐》將人的意識醒悟分為三種層次，而此書收錄於1973年的《為意識批判的教育》中：

(一) 半未轉移意識 (semi-intransitive consciousness)

半未轉移意識 (李奉儒, 2003, p.10) 是第三世界人民普遍存在的意識。其所知覺到的領域仍侷限在生物經驗中，其所感興趣的幾乎圍繞在與生存息息相關的事物上，無法對生活中的事實與問題作具體化思考 (Freire, 1973, p.17)，由於崇拜神奇的解釋，而不能理解事情的真正因果，往往落入宿命論的觀點，又稱之為神奇意識 (magic consciousness) (王秋絨, 1990, p.94)。在此層次中的人具有自我貶抑的性格，因為個體已將支配性文化賦予他們的價值觀內化了，其最顯著的特質是過度的情感依賴，生存意謂著必須依賴他人，並且低人一等的活著；因自認人的本質是無能力的、是無法轉移實在界的，導致封閉社會中「大眾的沉默」，偶然的打破沉默也不過只是一種突發的、無效力的反抗而已 (Freire, 1973, p.17)。

(二) 素樸的轉移意識 (naive transitive consciousness)

素樸的轉移意識 (李奉儒, 2003, p.11) 階段，人們對問題的思考過度簡化，對於過往依然存有強烈的情感；由於論證受到情緒的強烈左右，容易流於「爭辯」

而非對話 (Freire, 1973, p.18)。

在此階段，人已開始反省批判自己生存的環境，感覺可以改變自己的處境，但仍保留壓制他人的意識；人們開始對於獲得自由、同時意味著須脫離原先習以為常的沉默感到焦慮，宰制菁英也對於如何繼續鞏固既得的權力以維持現狀感到焦慮 (Freire, 1985, pp.76-78)。

(三) 批判的轉移意識 (critically transitive consciousness)

批判的轉移意識 (李奉儒, 2003, p.12) 為意識發展的最高層次。此時，人們對問題的解釋開始具有深度，懂得以因果原則取代神奇的解釋，在分析問題時已能避免先入為主的觀念，並能自信的討論與接納，而不會逃避責任 (Freire, 1973, pp.19-20)。

Freire認為要使人民具有批判意識，須經由「自覺」與「意識醒悟」的過程才能達成。意識醒悟就是排除阻礙人們、使人們無法清楚知覺實在 (reality) 的障礙，在此過程中，個人若有了批判意識，便能真實地知覺實在，瞭解行為的可能與限制，明白適當的原因與環境關係，進而透過行動與反省的統合來達到解放，獲得自由與自主 (Freire, 1985, pp.85-87)。

三、教育是一種政治的行動

Freire認為沒有所謂「中立的」教育。教育要不就是作為一種統整年輕一代進入現存體系並且使他們能順應體系的工具；要不便成為自由的實踐，藉著教育，人們可以批判的或是有創造力的去面對自己的現實，並發現如何去參與改變這個世界的歷程 (方永泉譯, 2003, p.52)。

Freire 聚焦在教育的政治性，即是要突顯教育的創造與辯證性力量；瞭解教育的政治性、教育非中立的立場，即能知道在教學過程或場所中傳遞或散佈的任何資訊、信念與價值都是可以改變的，並能辯證地理解與運用教育富含的另一種可能性和再創造的力量：學校是一種篩選機制，在種族、階級和性別的基礎上，某些特定群體的人，因而獲得特別照顧 (蕭昭君, 陳巨擘譯, 2003, p.269)；教育也能重構教師與多元學習者間教與學的權力，創造民主平等的溝通關係；教育也能是個人和社會集體增能的媒介，藉由教育歷程重獲批判能力，面對霸權與宰制時能夠促進反身性的實踐，藉此對抗霸權與宰制。

四、教師的角色

Freire (1998, p.100) 認為「身為教育者，我們既是藝術家，也是政治家，我們從來就不是技術人員。」學校並非製造意識型態的工廠、教師亦非僅是傳遞既定知識的技術人員，教育應培育學習者的創造力與批判能力，教育工作者應是公共的知識份子與文化工作者，關心社會與文化議題，勇敢承擔改革社會中不公義現象的社會責任。

(一) 同時身為學習者的教師

Freire認為在對話的教學歷程中，認知的對象或認知內容不是教師的私有財產，而是共同反省的對象 (Freire, 1990, p.118)，在此歷程中，教師不是去教授、傳遞或給予他們事先準備好的知識，而是與學習者共同為主體，一起學習有關世界與社會現實的事。教師的角色轉變為「同時身為學習者的教師」(teacher-student)，在與學習者對話的過程中，教師本身也受到教導，而學習者在接受教師教導的過

程中，亦同時在教導教師。教師與學習者共同以社會現實為探索、認知與反省的對象，進行平等溝通與認知的行動（Freire, 1990, pp.63-64）。

（二）教師是呈現問題的提問者

教育的過程是要引導學習者勇於面對與探究問題，教師是提問者，能將與學習者的生活世界及其與世界之關係有關的課題以問題的形式呈現，鼓勵學習者主動探索，對挑戰作出回應，並幫助學習者就其經驗與處境，提出對既有知識、價值、社會體系的質疑與批判（Freire, 1990, pp.68-69）。

（三）教師是民主的引導者

教師在教學歷程中，不能自持權威的態度，把自己認為「好」的課程內容或既有知識強加在學習者身上，必須尊重多元差異，學習者的不同興趣、需要、背景等均須予以考量，學習內容與素材應充分反映學習者的歷史觀點與文化脈絡。在學習歷程中，教師須創造一個民主、和諧與開放的對話空間，鼓勵學習者表達不同的聲音，引導學習者運用批判思考能力來省思自己的現實處境。

民主、開放的認知與學習的過程，雖不能有師生間的階級性權威，但也不能毫無目的與放任，教師仍要維持學習的紀律，要注意教師權威與學習者自由之間辯證的平衡，並與學習者共同遵守民主的對話程序與規範：愛、謙遜、信念、批判，並協調和引導學習者從內建立民主與開放的對話態度與品質，在平等的基礎上與其他主體互動，共同參與對話的學習歷程（王秋絨，1990, pp.166-168）。

（四）教師是文化工作者

Freire 所主張的教育是一種「解放教育」（liberatory education），教師的角色則是批判的文化工作者（critical cultural worker）（方永泉譯，2003, p.52）。Freire（1998；引自李奉儒，2003, p.16）在《教師作為文化工作者：致有勇氣從事教學者》書中指出：進步的教師必須透過實務逐漸發展下列的素質：

1. 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。
2. 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。愛心必須是武裝的，否則很難克服不正義或政策羞辱；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。
3. 勇氣（courage）：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。
4. 容忍（toleration）：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，並學習差異性，與差異共同存在。
5. 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。
6. 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。

「沒有耐心的耐心」是積極的、充滿計畫與抱負的耐心，懂得等待適當時機，面對最佳的成熟時刻時亦能勇於實現理想願景。作為批判的文化工作者，教師必須意識到自己角色的政治性，懂得檢視與反省自己所處的立場與價值觀，雖然無

法置身於主流意識型態之外，仍應批判性理解知識的建構性、教育體系與社會整體權力結構的關係，避免自己成爲盲目傳遞特定意識型態的工具，應勇於揭露文化中的不合理現象，並進行改革的行動。

五、對話與提問教育

Freire 認爲「沒有人能教別人，也沒有人能完全自己教自己，透過世界與認知對象的中介，人們彼此教導」（Freire, 1990, p.67）。Freire 強調「對話」是意識醒悟過程的必要部分，對話教育的目的在使人能有自我覺察、自我負責、自我批判的能力，能參與歷史文化的創造，達到人性化社會重建的目標。

字詞（word）是對話的本質，字詞除了表達個人的情感外，並具有反省與行動的二個要素；在對話的過程中，透過字詞的表達，人開始對世界命名，反省自己與世界環境的關係，進而改變自己的意向，表現出人性化行動（Freire, 1990, pp.75-77）。對話不是強加的口號，也不是操控的馴化，而是一種理性的互動溝通；理想的教學植基於對話行動理論，藉著對話的辯證思考，不斷超越教學結構中的對立矛盾，進而達成師生間的相互解放（Freire, 1990, p.72）。

傳統的囤積式教育主張運用重複、記憶，傳授機械的知識來「填塞」學習者的心靈，囤積式的教育是反對話的，視求知爲一種傳遞行動，學習者沒有主動追求的慾望，也無法對接收的知識感到任何質疑，只是被動等待教師來填塞與存放知識（Freire, 1990, p.56）。囤積式教育是源於一種將人當作「物」的錯誤理解，傳遞知識的教師如同壓迫者，只想全面的控制他人，學習者的角色有如受壓迫者，是學習的被動客體，知識變成由自認爲擁有知識的人賜與給缺乏知識者的禮物（Freire, 1990, pp.56-57）；馴服式的囤積式教育假定社會現實必然是固著的，不承認人們是一種歷史性存有，因此，學習者只能被動接受、順應環境，無法主動改善自己所處的現況，思考意識亦無法超越現狀。

Freire提出的對話是「以問題化爲中心」的對話方式，在面對知識時需要抱持著懷疑的態度，即將知識問題化，在整體脈絡中思考一個問題與其他事實之間的關係，進一步發現問題與生活之間的關係（Freire, 1973, p.124）；Freire希望透過「對話行動理論」所主張的提問教育，啓蒙個人主體性的批判意識，主張學習者必須爲自己的意識醒悟努力。提問教育拒斥單向宣告式的囤積作法，強調溝通的關係（Freire, 1990, p.66），假定現實世界是處於動態轉化的過程，學習者得以主動、有目的的面對世界，並對社會現實加以探究和行動（Freire, 1990, p.71）。藉著提問，促使學習者不斷與世界產生挑戰與回應；藉著批判性的對話，學習者與教師採取整體性和脈絡性的思考，發展出知覺的力量，不斷創新知識，達成解放實踐的功能。

六、Freire 批判教育學的反思

Freire所主張的批判教育學是在巴西軍事獨裁政權的時空脈絡之下，當時農業社會中大地主剝削農奴的壓迫社會與今日的台灣生態並不相同，其論述仍有侷限之處；其次，Freire所使用的二分法（either/or）分析方式過於抽象化約了複雜的社會脈絡，不是壓迫者、就是被壓迫者，不是人性化的、就是去人性化的，教育要不就是用來馴化人民、要不就是解放人民，這類論點似乎將複雜情境過度簡化，限制人們發展自由及自我解放的因素往往並不如Freire所宣稱的那麼單純簡單；此外，Freire所提倡的對話與提問教育相當重視辯證的過程，強調認知的作用，卻忽略其他非理性的作用，也較少論及學習者應如何主動提問（王秋絨，1990），若教

師以「提問教育」之名、卻行「偷渡己見」之實，依然將本身的主觀論點強加在學習者身上，如此與囤積式教育僅是程度上的差別而已；最後，Freire注意到了上下階級或不同族群間的不平等關係，但卻忽略了存在於「相同階級、相同族群」之內的壓迫，有時，壓迫者與被壓迫者其實是同屬於相同地位之間的人們。

肆、Freire 批判教育學對於教師角色的啟示

Freire強調教育的政治性，即在突顯潛藏於教學過程背後的文化霸權。學校是一種篩選機制，在種族、階級和性別的基礎上，某些特定群體的人，因而獲得特別照顧（蕭昭君，陳巨擘譯，2003, p.269）；Kincheloe與Steinberg（1997, pp.66-68）亦認為種族、階級、性別壓迫是相互關聯的，在權力的分配下，許多的合理化與多樣性其實都只是一種障眼法，將不公平和偏見巧妙的隱藏在其中，個人的主體性在意識化的過程中更受到權力的擺佈與操弄。在課程、教材或教育文化中，受壓迫團體的價值觀點往往被邊緣化而「隱而未顯」，教育上若將這種不平等的宰制關係視為理所當然，便會淪為替主流意識形態壓迫弱勢的共犯或壓迫者，因此，Freire主張須注意社會脈絡中「權力」與「支配」的運作，在建構的社會結構中，有必要重新檢視造成受壓迫者的結構性原因，揭露不公、不義的宰制，創造無壓迫的對話空間，實踐人性化的教育。

本文聚焦於 Freire 的批判教育學對於教師角色的啟示，根據 Freire 的批判教育學所主張之教育本質，提出慎思教育的政治性功能、反思批判多樣化的教育口號、致力實踐人性化的教育、運用提問教育達成解放實踐的功能以及建立對話的民主師生關係等五項原則，作為教師實踐、批判與反思教育改革之參考。

一、慎思教育的政治性功能

Freire 指出教育並非是中立的，因為教育要不就是用來馴化人民、要不就是解放人民（Freire, 1985, p.52）；教育若不是為統治者控制人民、維持社會現狀的工具，就是受壓迫者爭取自由、求得解放的工具。這種二分法（either/or）的論述往往將複雜情境過度簡化：教育可以是國家或政府用以統治人民的策略，相對而言，教育也可以是人民用來爭取權力的機制；Freire 所使用的二分法分析方式的確過於抽象化約了複雜的社會脈絡，但不可否認的，教育理念是由特定的政治利益所構成，因教育體系不是獨立於社會生態存在的，而是與內政、國防、外交、經濟、法務、文化等制度一樣都是構成國家體制的一部分，因此，教育不可避免的與權力結構緊密相關。

批判教育學的學者往往將學校視為引導、預備並合法化特定社會意識的場所，認為教育體系中充斥著價值立場、權力及政治性意涵。Giroux（1988, pp.36-42）提出：當我們主張教育的核心意義與最終目的在培養具批判意識的公民、促成公共的參與、促進民主的發展，這些意義與目的不僅涉及了權力的鬥爭，更是一種價值選擇與政治判斷；Giroux 呼籲教師成為轉化型知識份子，對於社會公共領域現況進行反省與批判，持續關懷處於不利位置、備受壓迫的族群所遭受的苦難與掙扎。

「並沒有所謂中立的教育人員，我們教育人員需要深思的是：我們所贊同的政治哲學是什麼、我們在為誰的利益工作？」（Freire, 1985, p.100）教育的政治性在師生互動關係、知識傳遞的標準、課程內容與教材的選擇、教學方法的選擇、教學形式與語言的運用、教育資源分配等教育過程中的各種層面都清晰可見，教育課題總是以不同的方式導向某些思想或行動，當我們面臨「選擇什麼」以及「如

何傳遞」的問題時，更須深思隱藏在其中的意識型態。

二、對於多樣化的教育口號須予以反思與批判

由於受壓迫者的被動性，使得壓迫者能夠運用某些口號或宣傳來「填塞」受壓迫者的意識 (Freire, 1990, p.84)；這些「專業人員」認為需要去尊重民眾的「世界觀」是荒謬的，因為他們將民眾視為無知的一群，深信民眾只能接受專家的教導 (Freire, 1990, p.154)。許多宣稱自己投身於教改行列的人員是否願意與社會大眾、與教師真心的「對話」？是否只是將基層教師的意見當成「走回頭路」的保守聲音而未予以重視？

許多教育計畫之所以失敗，是因為計畫設計者僅是依自己對於現實的觀點來設計計畫，但忽略了身處於此情境中的人之想法與需求，導致這些計畫未能撼動人心、未能深入事件的根本核心。當教育決策單位聲稱「暢通升學管道—推動多元入學制度」、「十二年國民基本教育的政策目標是促進教育機會均等、實現社會公平正義」等美麗宣言時，教師必須依據教育實務的經驗與深刻的洞察力來加以批判：「多元入學」看似多元的入學機制似乎僅是高社經地位階級子弟的「多元機會」，亦是優勢階級展現其雄厚的資本與社會網絡的競技場，對於低社經地位階級的父母與學子而言根本缺乏相當的競爭籌碼；推動十二年國教來擴充教育機會，若僅是空有教育機會或資源，但卻忽視了更根本的條件—是否有「能力」使用這些機會或資源，則試圖透過教育來充分發展個人潛能的理想便會淪為「空想」而已。

三、教師應致力於實踐人性化的教育

Freire所主張的教育是一種「解放教育」(liberatory education)，所有參與教育的人們都獲得「賦權增能」(empowerment)；解放教育是解放性實踐 (liberatory praxis) 的一部分，其目標是為了要改造社會秩序 (方永泉譯，2003, p.52)。Freire的批判教育學所指的「人的解放」是指人能透過教育賦權增能，覺察社會上、政治上與經濟上的不公不義，進而採取行動，反抗現實中的壓迫，掙脫宰制與束縛，創造自主化、人性化的文化。

Freire 認為宣傳、管理、操控皆為宰制的工具，不可能成為受壓迫者恢復其人性的工具，而唯一有效的工具是「人性化的教育」；當教師與學習者能透過共同的反省與行動，獲得與現實有關的知識時，才能成為對現實情境進行再造的改革者 (Freire, 1990, pp.55-56)。在人性化的教育中，教師與學習者均為主體，共同進行揭露世界與創造世界的任務；教師必須「介入」現實改造的過程，真正投入創造人性化社會的實踐之中。

四、運用提問教育達成解放實踐的功能

真正獻身於解放的教育者，必須完全拒絕囤積式教育的概念，而採用「提問」的教育來取代 (Freire, 1990, p.66)。「提問教育」是一種人性與解放的實踐 (Freire, 1990, p.74)，在提問教育中，人與世界是密切相關的，人們必須以探究、反省、提問和質疑的方式進行深層反省，從日常生活世界中的論題開始進行反省與行動。「提問」使學習者與世界不斷的產生挑戰與回應，批判的對話促使學習者與教師採取整體性的脈絡思考；透過質疑原先未曾懷疑、「自然而然」接受的各種意識以及語言、文化、習性等素材，使得意識、行動與世界之間的關係有了不同的體悟，進而達成解放實踐的功能。

五、建立「對話」的民主師生關係

Freire 認為「對話」是對話者在共同進行反省與行動時的邂逅、是所有人們彼此間爲了命名所進行的邂逅；對話要能夠發生，邂逅的雙方須相互尊重，不去否定其他人說話的權利（Freire, 1990, pp.76-77）。提問教育強調師生雙方「互為主體性」，彼此都是知識探索過程中的主體，教師宜鼓勵學習者發展主體性、發展批判意識，讓學習者運用批判思考能力省思生活中的課題，建構屬於自己的世界知識與生活意義。

教育是對話的，教師也是對話的，真正民主的教師本質上是對話的（Freire, 1997, pp.99）。學習是兩個以上的主體基於民主平等關係的對話，學習歷程中的平等對話關係意味著教師與學習者之間溝通關係的民主化，擺脫教師「知識權威」、「專業權威」的宰制位置，尊重學習者的主體性，師生雙方能互爲自由的認知主體，共同從事知識的思考、批判和創造，進一步發展彼此的自由與可能性。

綜言之，Freire的批判教育學特別關注於潛藏在社會意識中的文化霸權，教育是政治的，不可避免的與權力結構息息相關，教育亦有助於維持並合法化社會中的不平等，故教師應反思並批判許多看似美麗的教育口號背後所隱藏的意識型態；Freire主張人性化的使命是：「轉化存在於學校結構中的不平等與不民主關係，經由教育的過程，文化處於邊緣以及經濟受到剝削的學習者得以賦權增能」，教師宜運用提問教育達成解放實踐的功能，在教育歷程中建立「對話」的民主師生關係，實踐人性化的教育，達成人的解放。

伍、結語

Freire的批判教育學受到歐洲學術思潮以及拉丁美洲哲學與解放神學的影響，分析教育過程中權力、知識、宰制的辯證關係，強調尊重、平等、師生互為主體的教育思潮；Freire對於恢復人性的實踐、意識醒悟、教育的政治性行動、教師角色、對話與提問教育等議題均有獨到見解，認爲可藉由意識醒悟的歷程來實踐人性化的行動，並強調教育具有創造與辯證的政治性力量，「中立的」教育是不存在的，也因此，教育工作者應是公共的知識份子與文化工作者，教師是「同時身爲學習者的教師」，亦是呈現問題的提問者與民主的引導者，教師本身要謙讓、容忍、果斷，並具備愛心、勇氣與「沒有耐心的耐心」，經由對話與提問教育啓蒙學習者的批判意識，促使學習者不斷思考，發展出知覺的力量。

教育必須朝向人性化的實踐，整個教育結構與社會體制的意識型態均須進行批判性的反省與行動。根據上述對Freire的批判教育學所做的分析，提出下列對於教師角色的啓示作爲思考：第一，教師應慎思教育的政治性功能，重視師生互動的內涵、知識傳遞的標準、教材內容的選擇、教學方法的運用以及教育資源的分配等課題，深思潛藏在教育中的意識型態；第二，對於多樣化的教育口號予以反思與批判，拒絕口號或宣傳標語對心靈的宰制，教師應保持思維的清晰澄明與批判性；第三，教師應致力於實踐人性化的教育，師生共同透過反省與行動來獲得知識，創造具有自我主體性的世界；第四，運用提問教育達成解放實踐的功能，藉由「提問」進行反省與行動，使得批判意識得以開展；第五，建立「對話」的民主師生關係，尊重學習者的主體性，師生雙方在「互為主體」的情境中進行知識探究活動。

現今教育改革爲教師帶來極大衝擊，或許是威脅、但也不失是一種挑戰。教

師須以批判意識來面對各式教育改革的挑戰，解構許多看似美麗的「教改神話」與包裝絢麗的教育口號，深入反省政策背後的本質與政治意識。具有批判意識的解放教師對於「專家學者」技巧性的馴化必須予以省思，拒絕成為將政策決定者的偏頗思維「內化」成自身觀點的受壓迫者；在教育現場中，教師更須拋卻權威式的思維、態度與行徑，與學習者投入相互解放的對話教學歷程中，共同探究社會實在。教育是非中立的，教師必須檢視與反省自己的價值觀，批判性理解知識的建構性、教育體系與社會整體權力結構的關係，尤其面對不平等與不公義的社會現況時，更應揭露隱藏在支配意識下的不合理現象，教師必須體認：當主流團體將本身的利益視為「大眾」的利益時，亦是同時將非主流團體的聲音邊緣化、甚至「消音」了，教育上若將這種不平等的宰制關係視為理所當然，便會淪為替主流意識形態壓迫弱勢的幫兇，因此，具批判意識的教師必須避免自己成為盲目傳遞特定意識型態的工具，亦須對抗此種不公義文化的再製，以批判的思考挑戰霸權思想，洞察隱藏在其聲稱的「公平」糖衣下的結構性不平等，達成人的解放與社會轉化，創造人性化的社會。

參考文獻

- 方永泉譯(Paulo Freire著) (2003) 。*受壓迫者教育學*。台北：巨流（原出版於1970年）。
- 王秋絨（1990）。*弗雷勒批判的成人教學模式研究*。國立台灣師範大學教育研究所未出版之博士論文，台北市。
- 李奉儒（2003）。P. Freire的批判教學論對於教師實踐教育改革的啓示。*教育研究集刊*，49（3），1-30。
- 蕭昭君、陳巨擘譯（Peter McLaren著）（2003）。*校園生活：批判教育學導論*。台北：巨流。
- Elias, J. & Merriam, S. (1980) . *Philosophical foundation of adult education*. Malabar Fla.: Krieger Pub.
- Freire, P. (1973) . *Education for critical consciousness*. NY: Continuum.
- Freire, P.(1985). *The politics of education: culture, power and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1990) . *Pedagogy of the oppressed* (2nd ed.) NY: Continuum.
- Freire, P. (1997) . *Pedagogy of the heart*. NY: Continuum.
- Freire, P. (1998) . Paulo Freire: A dialogue with C. A. Torres. In C. A. Torres (Ed.), *Education, power and personal biography: dialogue with critical educators*. NY: Routledge.
- Giroux, H. (1988) . *Teacher as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1997) . *Changing Multiculturalism*. Buckingham: Open University.
- Ordonez, J. (1981) . *Paul Freire concept of freedom: a philosophical analysis*. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of Loyola University.

附錄 Paulo Freire的著作

一、Paulo Freire的英文著作

- Freire, P. (1970) . *Pedagogy of the oppressed*.
 Freire, P. (1970) . *Cultural action for freedom*.
 Freire, P. (1973) . *Education for critical consciousness*.
 Freire, P. (1978) . *Pedagogy in process: The letters to Guinea-Bissau*.
 Freire, P. (1980) . *A day with Paulo Freire*.
 Freire, P. (1985) . *The politics of education: Culture, power and liberation*.
 Freire, P. (1993) . *Pedagogy of the city*.
 Freire, P. (1994) . *Pedagogy of hope: Reviving pedagogy of the oppressed*.
 Freire, P. (1996) . *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico*.
 Freire, P. (1996) . *Letters to Christina: Reflections on my life and work*.
 Freire, P. (1996) . *Politics and education*.
 Freire, P. (1996) . *The Paulo Freire reader*.
 Freire, P. (1997) . *Pedagogy of the heart*.
 Freire, P. (1998) . *Teacher as cultural workers*.
 Freire, P. (1998) . *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*.

二、Paulo Freire與他人合作的著作（依出版年排列）

- Shor Ira and Paulo Freire. (1987) . *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*.
 Paulo Freire and Macedo Donald Literacy. (1987) . *Reading the word & the world*.
 Paulo Freire and Faundez Antonio. (1989) . *Learning to question: A pedagogy of liberation*.
 Paulo Freire and Myles Horton. (1990) . *We make the road by walking: Conversations on education and social change*.
 Faundez, Antonio, and Paulo Freire (1992) . *Learning to question: A pedagogy of liberation*.
 Escobar, Miguel, Alfredo L Fernandez, Gilberto Guervara-Niebla and Paulo Freire. (1994) . *Paulo Freire on higher education*.
 Paulo Freire Ed., with James Fraser, Donald Macedo, Tanya McKinnon, and William Stokes. (1997) . *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*.
 Freire, P. (1998) . Paulo Freire: A dialogue with C. A. Torres. In C. A. Torres (Ed.), *Education, power and personal biography: Dialogue with critical educators*. NY: Rutledge.
 Ramon Flecha, Paulo Freire, Henry A. Giroux, Donald Macedo, and Paul Willis. (1999) . *Critical education in the new information age*.

文稿收件：2008年8月4日

文稿修改：2008年9月10日

接受刊登：2008年9月26日

P. Freire's Critical Pedagogy and Its Implications for Teachers' roles

P. Freire's Critical Pedagogy and Its Implications for Teachers' roles

Yu-Chih Huang

Teacher, Cisian Elementary School, Kaohsiung City

Doctoral student, Graduate Institute of Education

National Kaohsiung Normal University

Abstract

This article uses literature survey to analyze Paulo Freire's critical pedagogy and draws some implications for teachers' roles. The themes of Freire's pedagogy discussed include the following: (1) the praxis of humanization; (2) the process of conscientization; (3) education as political action; (4) teachers' roles; (5) the pedagogy of dialogue and problem-posing. Based on Freire's pedagogy, this article proposes five guidelines for teachers, including: (1) deliberation on the political function of education; (2) criticize the multiple slogans of education; (3) the praxis of humanizing education; (4) the employment of dialogue and problem-posing education (5) the establishment of democratic relationship between teachers and students.

Keywords: Paulo Freire, critical pedagogy, teachers' roles