

國立臺北教育大學教育學院教育學系

碩士論文

Department of Education

College of Education

National Taipei University of Education

Master's Thesis

從 Paulo Freire「意識覺醒」觀論教師圖像

From Paulo Freire "conscientization" to discuss
the images of teachers

陳雅婷

Ya-Ting Chen

指導教授：陳碧祥 博士

Advisor : Bi-Shiang Chen, Ph.D.

中華民國 100 年 6 月

June, 2011

國立臺北教育大學教育學系碩士班
碩士論文考試委員會審定書

陳雅婷 君所撰論文

從 Paulo Freire 「意識覺醒」觀論教師圖像

業經審查及口試合格 特此證明

論文口試委員會

主席：方永泉

委員：陳超豐

指導教授：陳碧輝

系主任：陳超豐

中華民國 100 年 6 月 28 日

謝誌

還記得研究所第一堂課教育哲學，碧祥老師一踏進教室即問：「雅婷，雅婷來了嗎？」，當下我心想老師應該是在叫別人吧，畢竟雅婷是個菜市場名，且開學第一天，老師怎可能會認識我，沒想到碧祥老師真的是在叫我咧，還被糗了一下，「連自己名字都不記得嗎?!」但也因此，我打從心底確定我要跟定碧祥老師了！於是乎，開學第一天第一堂課的前五分鐘，我就確定了論文指導教授—陳碧祥老師。碧祥老師不僅是具有豐富專業知識的老師，同時又像個親切的爸爸一樣關心學生近況，平時像朋友一樣和學生打成一片。如果問我心目中的教師圖像，我想我會毫不猶豫的說，碧祥老師是我的圖像榜樣吧！

此外，很榮幸能邀請到 Paulo Freire 《受壓迫者教育學》譯者方永泉教授擔任論文口委，方老師細心地給予多方建議與精闢的分析論文內容，而徐超聖教授除了日常的關心之外，徐老師幽默風趣的言談使我安心不少，謝謝您們給予我許多的建議與提點，使我能注意到論文不周全之處。

感謝研究所修課期間所認識的老師們，謝謝您們拓展我對教育專業知識的廣度與深度；也謝謝許多幫助過我的同學們（特別是佳欣姊細心的講解繁複程序），以及學長姐們與學弟妹們的鼓勵，很開心能認識你們，有你們真好！拉麵最愛大家了~

最後，感謝我的家人讓我無後顧之憂的當三年全職生，雖然爸媽總認為寫論文如同小學生寫作文般簡單，但我還是要謝謝你們，因為我終於寫完了，也能順利畢業了！！

摘要

本研究藉由 Freire 在《受壓迫者教育學》中「意識覺醒」觀論教師圖像。教師在教育現場中身兼數種角色，需維繫與學校行政人員、同儕、親師與師生之間的良好關係，教師在與他者之間相處時而產生內在意識覺醒，透過對話過程以獲得自我意識解放與批判思考，且藉此關係脈絡中建構出教師圖像。

行政人員與教師之間，透過權力解放達到彼此的對等關係，相互分享權力與公平對談機會；教師同儕之間透過對話達到相互專業能力成長；教師與家長之間由過去傳統教師單方傳遞教育訊息，轉變成家長主動介入教師的教學現場，因此藉由雙方溝通對談達到共同引導學生學習，促使學生學習能力的成長；Freire 主張教師必須打破「沉默文化」的枷鎖，成為具有意識覺醒的批判思考能力者，並認為意識覺醒的教師，可透過解放的對話式教育啟迪學生的批判意識，藉以提升教師專業成長能力與學生自主學習能力，塑造教室成為一個平等溝通的對話情境。

教師透過與學校行政人員、同儕、家長與學生之間所產生的意識覺醒過程，所開展出的教師圖像有：教師為權力分享者、教師為對話者、教師為批判思考者、教師為教與學的促進者。

關鍵字：Paulo Freire、意識覺醒、教師圖像

Abstract

This research discussed the image of teacher from the viewpoint of Freire's "conscientization" theory in "Pedagogy of the Oppressed". Teachers play multiple roles in educational sites, including maintaining good relationship with school administrative personnel, associates, parents and students. Teachers develop intrinsic consciousness while getting along with others, gain emancipation of conscientization and critical thinking via dialogue process and construct the images of teachers through this relation network.

Between administrative personnel and teachers, they achieve an equivalent relation through liberation of power and they share the authority with each other; also the fair opportunities for talks. Between associates and teachers, they develop their professional competence together by dialogues. Between parents and teachers, the educational sites are different from the past, where the educational messages were traditionally sent by teachers only, but in nowadays, parents interfere actively in the educational sites. Therefore, the growth of students' learning ability is improved by the communication between two parties, which can conduct students to learn. Freire advocates that teachers must break the shackles of the culture of silence and become a professional with critique thinking and conscientization. The method of becoming a conscientization teacher, it is to arouse students' critical consciousness via liberal dialogue education. This can improve teachers' professional ability and students' self-learning ability at the same time which makes the classroom an equivalent dialogue site.

The images of teachers are constructed by teachers themselves during the process of consciousness via the relationship between school administrative personnel, associates, parents and students. This image shows that teachers are power- sharers, interlocutors, critical thinkers, promoters of teaching and learning..

Key words: Paulo Freire, conscientization, the images of teachers

目 次

第一章 緣起	1
第一節 當教師遇上 Freire	1
第二節 搭起教師與 Freire 之間的橋樑	8
第二章 Freire 生平背景與思想淵源	11
第一節 Freire 生平背景	11
第二節 Freire 思想淵源	15
第三節 結語	28
第三章 意識覺醒之重要理念內涵	33
第一節 意識覺醒之主體-受壓迫者	33
第二節 意識覺醒之過程-解放、批判	46
第三節 意識覺醒之實踐-溝通對話、提問教學	53
第四節 結語	63
第四章 從 Freire 「意識覺醒」觀論教師與他者之關係 ...	65
第一節 教育關注焦點的轉變	65
第二節 教師與學校行政人員之間的關係	80
第三節 教師與同儕之間的關係	91
第四節 教師與家長之間的關係	101

第五節 教師與學生之間的關係.....	112
第六節 結語.....	120
第五章 從教師與他者間「意識覺醒」論教師圖像.....	123
第一節 教師圖像之意涵.....	123
第二節 教師為權力分享者.....	131
第三節 教師為對話者.....	137
第四節 教師為批判思考者.....	143
第五節 教師為教與學的促進者.....	148
第六章 結論與建議.....	155
第一節 研究結論.....	155
第二節 研究建議.....	160
參考文獻.....	163

第一章 緣起

第一節 當教師遇上 Freire

《陶行知全集》第三卷提及「人必先自敬方能人敬，師要自重人方重師」的師道（溫明麗，2008：12）。教師角色係指個體或是他人藉由以往的認知、經驗與價值對教師角色概念的認識與解釋。然而教師應該扮演怎樣的角​​色呢？韓愈在〈師說〉當中提到「古之學者必有師，師者，所以傳道、授業、解惑也」，傳道即傳授自然中的道理與文化的精華所在給學生；授業即教導學生日常生活的知能；解惑則為協助學生解決的問題與疑惑。然而教師的角色隨著時代進步與社會變遷，其所賦予的任務與責任也隨之加重，傳統教師為「灌輸」學生知識與觀念，學生則為教室裡被宰制的沉默者，如同容器般一概接受教師所傳達的知識內容；但現今教師角色則轉變成協助學生成為獨立思考與啟發其批判思考能力者，教師並非僅是知識傳遞者更為學生知識的啟發者，教導學生發展實踐自我主動學習能力，藉由師生彼此之間的「對話」教學相長，建構教室平等權力的溝通管道。教師的角色逐漸複雜多元與具多重身分彼此衝突混淆，教師應如何自我協調與提升專業能力，則為我們所重視的教育議題之一。

劉真教授曾在〈教書匠與教育家〉一文中闡釋經師與人師之別。「經師」係只偏重傳受知識技能的教師；而「人師」則於傳授知識之外，且能對學生循循善誘，實施人格感化教育。如果經師著重於教「書」，人師則著重於教「人」。教人是以培養學生的健全人格，發展學生的人性與前能為教學的主要目的。因此，人師的教育特別著重師生關係與學校倫理，不僅要能以身作則，且必須具備慈母般的愛心、園丁般的耐性、教士般的熱誠以及聖哲般的懷抱（梁尚勇，1991）。

溫明麗（2008：11）將三種教學內容的知識類型分為：（一）教導型：此種教學是電腦可以取代的「經師」。教導型教師期盼學生可以盡可能地儲存或記憶所有的知識。（二）啟發型：此種教學是以啟蒙學生理性為鵠的的「人師」。啟發型教師期盼學生能自我學習，鼓勵學生學著自己去釣魚。（三）訓練型：此種教學為

技術導向的「技師」。訓練型教師不僅期盼學生學會釣魚的技術，更希望學生有將技術舉一反三的能力。教導型教師為教導學生「事實之知」，指知其然的「know-what」；啟發型的教師則為教導學生「義理之知」，指知其所以然的「know-why」；訓練型的教師則教導學生「方法之知」，即知道如何做之方法的「know-how」。陶行知曾言：「好的先生不是教書，不是教學生，乃是教學生學。」又說：「活的人才教育不是灌輸知識，而是將開發文化寶庫的鑰匙，盡我們知道的交給學生。」足可顯示出教師角色在教育當中舉足輕重的重要性。

然而現代教師被賦予社會眾多期待與背負著教育社會下一代的責任，教師不再僅是單純的成為傳統「人師」、「經師」與「技師」角色期待；而是必須具有專業能力、不斷在職進修精進自我、良好品德、反思能力、良好溝通能力、情緒管理能力以及批判思考等能力。以往行政人員與教師形同兩條平行線甚少交集，但近年來，教師也必須開始兼任部分行政職務，除了增加教師的工作量也造成教師時間分配的問題，必須執行上級所交付的職務與擔負班級教學的責任。陳奎熹（2007：224）指出時代不斷在進步，現代教師擔任教學工作，對所任科目必須專精，因此具備較高水準的知識與技能，乃是教學成功的保證。但是，具備學科知識仍然不夠，教師仍須講究教育專業的知識與技能，然後才能使教學有效實施。傳統的權威，既不值得依賴，教師只有以其專門的知識與技能、專業的精神與方法，從實際的教學表現，獲得教師的權威。教師應能從教學活動中，表現其在知識、技能、社會性、人格情操各方面，是一位值得學生信賴的專業工作者，而不應再以「地位偶像」(status figure)自居。然則現代父母的教育程度大幅提高，加以社會上資訊繁複，知識來源甚多，教師在家長心目中的權威地位亦已不復當年。社會上教育改革呼聲甚高，學校社區化及家長參與學校活動漸成風氣。一個現代教師一方面要對校長的困窘處境抱持了解與同情的態度，一方面又要面對高學歷與高要求長的評價挑剔，同時要扮演尊重家長監護權及對家長補充親職知能等多重的角色，教師若未能建立基本立場且用心經營，對此日趨多元複雜的親師

關係，實難勝任愉快（廖鳳池、王文秀、田秀蘭，1998：247—248）。社會大眾對於教師莫大的關注與壓力，希冀教師能成為結合這些複雜能力的強大綜合體，但卻忽略了教師內在的角色衝突與矛盾，教師容易淪為社會中的受壓迫者，成為備受眾人指使與被認為「本應當如此」的傀儡，毫無自我發聲的餘地，因此，教師必須學會如何自我解放與透過對話與他者之間達到平衡點，藉由批判思考打破沉默文化的侷限以釐清自我角色衝突的能力，教師必須重新贏回自己的權力，用自己說的話去命名這個世界，並且透過世界這個媒介，可以彼此地進行教育。

然而就社會結構變遷的觀點，不難發現教師角色的變化，無論是教育系統從以往菁英教育走向大眾教育，師生比例因少子化而造成儲備教師倍增原因之一，影響到教育品質及如何在這些種種教育問題中達到社會期望，對於教師而言，要處理學生能力程度差異甚鉅的班級，面對上層行政指令、同儕之間的相處或是面對家長的過度期望都是一大挑戰與壓力。Esteve(2000)則依據二十世紀末社會、政治、經濟等轉變，分析教師工作的意義與取向改變，只出過去二十年中，至少有下面幾項轉變（引自郭丁榮，2004：248-249）：對教師責任的要求不斷增加，教師工作不再只侷限於發展學生的認知技巧，而是被期望能促進學習，除能教學、還要能照顧學生心理需求、幫助他們社會融合或致力性別教育等等；在「多元文化社會」中，教師必須改變教材、提供多樣化的教材方案，在「大眾媒體提供青少年另一有趣的學習機會」，教師需整合並清楚決定自己所要實現的教學型態並認為是有價值且吸引學生學習；在「教育社會價值的變遷」下，並非再以精英教育為目標，因此教師對於教育的社會價值需要改變且更具彈性化；「對教師的社會評價」方面，由於大環境的改變，教育系統獲得社區及家長的社會支持度也降低，對教師的評價常是負面，使得教師成為教育系統的代罪羔羊，教師工作缺乏支持及社會認可，是越來越明顯；在「課程內容改進的迫切需要」上，因過去二十年在科學的快速進步、社會變遷及現今社會所需要的科技，教師需要補足某一科目的知識內容，不再只是靠單一科目內容，因此，當教師知道每天的進步及新

概念時，就愈覺得有弱點及不安全感；在「學校需求與可用資源間」方面，雖然學校已經讓教師增加許多的責任，但老師並沒有接受到新資源以幫助他們達成新義務，在今日常發現有品質的教學是需要非常優秀的老師的一些特別額外的奉獻，而不是只有一理想的工作條件來幫助他們解決工作負擔；在「教室與學校中的權威與規訓」方面，以前教師握有所有的特權及權威，學生只有責任且需忍受所有的貶抑，現在則是學生在言語上、身體上或心理上攻擊老師或同學時，仲裁機制無法發揮功效，害怕導致張揚，接著引起不安全，所以很多不曾或不願忍受暴力事件的教師，多多少少會覺得受到傷害及不安全，而影響教師的自信，且降低教學效能；在「教師的過度負荷」方面，教師缺乏足夠的時間來完成其職責，這挫折的過度負荷將導致教師消耗殆盡。因此就教師角色知覺而言，教師在理想角色與實際角色之知覺差距過大，除教師容易因實際的教學生活中因所適從而帶來困擾或衝突外，也將整體教育革新之政策或措施不易推展落實(郭丁熒, 2004: 136)。王秋絨(2010: 147)亦指出，教師在傳統、現代、後現代交錯的學習現象中，一方面擁有面對面的教學專業權；另一方面也可能在傳輸知識發達的網路虛擬實境中，失去知識創發權，而成為虛擬實境的知識生產技術人員之一。在此生活情境中，傳統尊師重道的師生倫理規範，受到極大的挑戰。加上，急速的社會變遷，教師的專業倫理受到極大的衝擊，傳統所謂天、地、君、親、師的崇高倫理地位早已瓦解，今日教師如何在快速專業化的發展目標中，謹守真正的專業倫理，成為一個可參與社會文化的文化工作者，而非知識生產的技工，是今日教師所面對的工作情境，所宜省思的重大議題。

Freire 在《受壓迫者教育學》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(李奉儒, 2003a: 5); Freire 認為教師應打破「沉默文化」(the culture of silence)的枷鎖，且教導學生為自己發聲，教育不應該只是傳遞知識，更應該學習寬容、開放和真

誠的態度面對學習過程，培養學生具備批判思考的精神和能力，學會對知識產生質疑與分辨是非對錯，期能學生自我獨立思考與辨認事物的合理性，避免教育淪為強權壓迫弱者的工具。《受壓迫者教育學》其所主張的教育主要為「解放」

(liberation)，係指透過教育來喚醒民眾的意識，並藉由「對話」的功能達到傳達自我意識，勇於向壓迫者說「不」的自由意識，且爭取自己的發聲權力；並且改變受壓迫者的狀態，進而回復到個人自主和自由決定的人性化主體性。

Freire 認為教育為社會轉化的基礎，強調意識覺醒的教師們，必須透過解放的對話教學才能啟發學生的批判意識，揭露隱藏在教育背後的社會階級再製與權力宰制的不公義現象。Anderson 與 Ching (1987) 指出，教師的自我覺醒雖然不是教師行為的充分條件，但卻是必要條件 (引自郭丁熒, 2004: 100)。在解放教育中，我們並不只是提供識字、專門知識、專業技能或批判性思考的技術，對話教育的方式也可以把我們引進社會的內在，引進對每一件事物存在理由的探究之中，透過對教材或社會某一時刻的批判對話，我們會從它們的政治及歷史脈絡中試著顯示它、揭露它，看它之所以成為目前狀態的原因。這就是求知的行動，它不只是知識的傳遞，也不只是學習字母的技巧。解放式課程在發展嚴肅智識工作的過程中，具有「闡明」(illuminates) 現實的作用 (Freire & Shor, 1987/2008: 18-19)。在從事「闡明」的工作時，我們所稱的教師或學生的轉化、改變，並不只是一種智性的遊戲，我們不會只因為聽到幾次講課就改變自己。闡明是一種非常複雜的現象。在許多時候，轉化或改變，必須透過許多不同的形式，例如教學或參與對話課程，例如在工會裡工作，或是參加抗議隊伍等，這些經驗，與聽課或只是對轉話進行思考，更能推進人們的政制發展。從某些教師、學生的經驗裡，他們更能感覺到教育與政治相關。而在學生的反抗與權威者的限制下，如何去達到這些目標，就要求著教師必須是一個藝術家、又是一個政治人物了 (Freire & Shor, 1987/2008: 60)。

Freire 主張教師必須是一個有自覺、批判、反省、行動和實踐的文化工作

者，對於社會及宰制階級的意識型態採取批判與質疑的態度（李奉儒，2003b）。教師在教學過程中應避免受到意識型態的宰制，且透過教育對話的過程中促使學生意識覺醒，並藉由教育使社會轉化。李奉儒（2003a）指出，教師如欲作為揭露與轉化那沉默文化的工作者，首先必須是自我批判的，為的是能提出所處地位、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，採取意識覺醒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，共同探究社會責任。

Freire(1998a)提倡教師應作為「文化工作者」(cultural worker)，並極力主張教師必須從素樸的轉移意識提升到批判意識的意識覺醒 (conscientization)，即批判覺察的喚醒歷程，然而這歷程並非是自然產生的副產品，而是必須要透過批判教育的努力達成(Freire, 1973: 19)。文化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，以對自己身為教育工作者身分的深刻瞭解；其次，教師作為文化工作者必須界定自己是批判的公民，發恢賦權增能和自主的作為，與學生進行對話；第三、教師要以批判的樂觀主義來取代不能移動的宿命論。教師要挺身對抗宿命論的意識型態，因其使人誤以為我們對於文化、歷史、社會的進展是一籌莫展的（李奉儒，2008：382 - 383）。Freire 欲將喚醒教育工作者被壓抑的意識，促使受壓迫者能清楚地看見生活、社會以及學校教育當中所存在不公義權力的宰制現象，並且能對這不公不義的現況提出質疑與反省，去除灌輸式教學方式，改採取革命式的自我意識覺醒的啟發式教學，藉以激發個人自我意識抬頭，俾有能力去改變社會上不公平的階級制度和不平等的對待，尤其反對文化與思想的再製現象，因此強調解放的、批判的教學應藉由對話的方式進行，激發受壓迫者打破「沉默文化」與權力宰制的侷限，試圖藉著意識覺醒解放的過程中，使個人有能力從權力宰制

中抽離出來；然而教師在面對各種有違反教育公平正義原則的政策時，如果能發揮其轉化的功能，則將有效地避免弱勢學生淪為階級再製的窘境中。

Freire(1998a: 3)認為教師同時也是身為學習者，教師的任務是愉悅且嚴肅的。作為文化工作者的教師應能積極採取爭取自由化行動，教師除了要帶好每位學生之外，還要培養學生具有自我批判、自我選擇與自我負責的能力，教師被賦予重大責任及身處各種角色之中，除了教學基本上的專業要求外，並藉由對教育的熱忱與對學生的愛來進行教學，以對話教學過程中激發學生的好奇心與創造力，並從中獲得意識的解放進行批判思考，教師必須引導學生轉化社會使社會文化持續進步與改變。因此教師其內在自我意識的覺醒則更顯重要，體認到自身所處侷限與受到外界的過多期望，教師成為先覺者以啟發他者的批判意識。



第二節 搭起教師與 Freire 之間的橋樑

本研究藉由 Freire「意識覺醒」觀論教師圖像，以下分別針對意識覺醒與教師圖像作一定義與解釋：

壹、意識覺醒

Freire 認為意識覺醒為人類內在意識轉變的動態歷程，其覺醒過程分為三個階段，而最後階段批判意識¹ (Critical Consciousness) 乃最為重要的層次發展階段。批判意識，在西方思想史上有數名學者提及，例如法國思想家 M. Foucault 或德國哲學家 I. Kant 等，但究其二者論述範圍，僅存在於哲學或社會思想範疇。而巴西教育學家 Paulo Freire 則將批判意識這個概念從抽象的哲學思維加以轉化，融入精神分析學派、馬克思主義、早期法蘭克福學派、存在主義等思潮，再揉合教育領域，並以巴西當時社會情境為土壤，實踐其教育圖像，進而開啟批判教育學的思想淵源，對教育學領域有深遠的影響。批判意識為 Freire 意識覺醒過程當中最為重要的階段，意識覺醒分為三個主體意識開展層次：半未轉移意識 (semi-intransitive)、素樸的轉移意識 (naive transitive) 與批判意識。而當教育主體能通過這三個層次的發展以達到解放教育的目的。意識覺醒最終目的在於達到主義批判意識的開展，然而批判意識具有三個意涵：自覺、批判與轉化。Freire 認為唯有透過培養批判意識才能建議人與世界的真實關係，將人性本質導向正確的發展方向。人的意識符應社會發展階段，可以由下而上逐步提昇，由半未轉移意識轉變為素樸的轉移意識，最終到達批判意識，成為一為意識覺醒及自由解放的人，從而造就無宰制的民主社會。

貳、教師圖像

Judge(1995)認為，教師圖像 (The images of teachers) 反映社會存在或受到挑戰的主流文化以及社會結構 (social patterns) 中對教師的期望，此外

¹ 資料來源：<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%89%B9%E5%88%A4%E6%84%8F%E8%AD%98> (2011年7月1日)

教師圖像也受到政治和行政架構中受雇、晉升、獎勵、訓練之影響。我國將教師圖像區分為三種：一、「聖職教師」，擁有崇高的地位，任務神聖且造就英才之人。二、「勞動者教師」，以勞力或腦力換取薪資之人。三、「專門職教師」，經專業訓練以專業知識提供服務之人。根據「教師與教師團體之定位與合理協商、協議權」工作小組（2002）認為：在臺灣，過去國家權力對於教師的圖像，傾向於將教師型塑成「聖職教師」，亦即期待教師有豐富之學養、崇高之品德、愛國之節操、勤勉犧牲之精神，將教育視為神聖之志業，願意為國家興辦之公教育作努力及犧牲。不過，近來的發展則顯示，教師似已逐漸從被國家型塑，慢慢轉而成為自我塑造，並有朝向「勞動者教師」及「專門職教師」演變的趨勢（引自郭丁熒，2004：250-251）。而教育現場中大多學校所建立的教師圖像為現代教師所被要求與期待的角色形像，為教師應當如何去達成其所要求的「完美」模型，例如：「積極付出，專業發展，關愛學生——赤子之心，重團隊，肯付出，是優秀熱忱的人師。才華洋溢，教育愛，專業情，是專業發展的經師。」亦或是要求教師具有「傳承、創新與服務的精神」，然而提出該所謂的教師圖像皆較為抽象且不明確而難以具體實踐，其所建構的教師圖像都僅是種理想面而非具體面，使教師難以理解與落實而陷入教師本應該如此的迷思之中。

郭丁熒（2004：264-283）從社會學中的功能論、衝突論、互動論之取向對於教師角色進行論述發現教師具有多維圖像，並歸納出教師具有以下角色：受雇者、母親、技術專家、勞工、有機的知識份子、新興的小資產階級、意識型態的國家機器的代理人、獨立的技藝匠、轉化型的知識份子、文化工作者。此外，B. J. Biddle (1969)在〈Teachers' Role〉一文中整理1980到1990年代教師角色的相關文獻，Biddle整理出三種教師角色的概念：一、當我們使用「教師角色」一詞時，我們所關注的焦點為教師在某些特定的工作場所的行為，例如：學校或教室場域。二、角色（role）亦代表著一種社會地位（Social Position）、教師專業以及一種由教師群體所共享的認同。三、角色代表著一種期待（Expectation），

這些期待可能源自於家長、學校行政人員、學生以及社會大眾。研究者認為教師圖像應為整體形象且傾向於教師哲學的探討部分，所涵蓋範圍較為廣泛；而角色原本指舞台上演員的演出人物，教師角色所界定則較為侷限於單一範圍之中亦為教育社會學的重要概念，延伸出該人物所需表現出來的「功能」，有較為工具性的意涵，而教師角色則多為外界所投射在教師身上的任務期望與要求，教師得適時且妥善合理地「扮演」該角色的外塑行為舉止；然「圖像」則可以是一種理想的特性、責任、功能等，因此教師圖像應為教師透過「意識覺醒」的過程而達到所預期自我內在建構的教師圖像，在動態建構過程為教師其內在自覺到界限處境後，能夠產生自我批判意識而有所實際行動，進而能夠主動改變轉化社會與不合理的制度，由教師由內在真誠且一致地描繪出教師圖像，使教師在追求自我實現時能達到具體目標與實踐。

本文透過理論分析理解Freire的「意識覺醒」觀點內涵，並且從中揭示其對於教育理念與教師角色的定位，檢視目前教育現場的教師所面臨的衝突或是困境，因此研究者分別從北中南抽取六所中小學其對於教師圖像的定義，作為與本研究所建構出的教師圖像相互比較與借鑑，並試圖釐清教師角色意義與面對行政、同儕、家長與學生之間的關係時，教師與他者之間相互影響之下的內在意識覺醒發展過程，並從中抽離出教師圖像。本研究奠基於Freire「意識覺醒」觀的理論之上，透過教師與他者之間的互動與意識覺醒過程，探討其交互作用下所開展出的教師圖像，以作為教師在意識覺醒中自我期許的圖像典範。

第二章 Freire 生平背景與思想淵源

第一節 Freire 生平背景

壹、父母親：愛、尊重與對話

Paulo Freire 生於 1921 年 9 月 19 日巴西東北部，可說是第三世界中最貧窮、最低度發展的地區之一。Freire 的雙親原屬中產階級，但在經濟大恐慌(The Great Depression)時家道中落，這使得他對於社會底層階級的貧窮與飢餓頗能感同身受。相較於一般巴西的貧苦大眾，Freire 家中在物質上或有匱乏，但在精神上卻依然豐厚，Freire 的父母給予 Freire 的愛與照顧，對其一生影響甚為重大，Freire 從與父母的相處經驗當中，很早就重視到「對話」的重要性，也了解到如何去尊重他人的抉擇 (Freire, 1970/2003: 40-41)。Freire 即在此家庭環境下受到薰陶，學習如何尊重他人，例如：每個人都有權說「不」，但卻非隨便就說「不」，這便是尊重他人的表現。Freire 從小與母親採用對話方式進行溝通，是他後來提出對話教育的濫觴。父親則教他識字，用木棍在沙上寫字，從字母開始，然後寫下兒童最常用的語言，並將每一個字的音節劃分開來，用音節組成新字，這便是日後他提倡成人識字的原因 (詹棟樑, 1989)。此外，Freire 的宗教性很強烈，是受到母親宗教信仰及父親人格的影響，其兒童時就受到他人的信任 (詹棟樑, 1989)。

貳、求學過程：奠定教育學基礎

當 Freire 的家境有所改善後，他進入了海息飛 (Recife) 大學的法律系就讀，並且研讀哲學與語言學。當時巴西的大學深受法國的影響，在這段求學期間內，他接觸了馬克思 (K. Marx)、阿圖塞 (L. Althusser)、傅柯 (M. Foucault)、弗洛姆 (E. Fromm)、李維史陀 (C. Levi-Strauss) 的著作，也閱讀了一些天主教知識份子—包括馬里坦 (J. Mritain)、波納諾 (G. Bernanos)、蒙尼耶 (E. Mounier) 等人著作，這些對於他日後的教育學產生了重要的影響

(Freire, 1970/2003: 40-41)。

參、妻子：對教育的重視

然而Freire對於教育的體認受到其妻子艾爾莎(Elza Maia Costa Oliverira)的影響，Elza為小學教師，他們擁有五個孩子，由於妻子教育工作及性格的影響且身為人父，使得Freire開始對於教育工作與教育理論產生興趣。Freire曾在〈希望的教育學〉說到：「Elza給了我最好的幫助，她對我深刻地瞭解給予我在處理任何事件上有著更寬廣的思考角度」(Freire, 1994:28)。由此可見Freire的思想受到家庭背景因素、父母與妻子影響甚深，對於其日後建立對話理論與重視教育的解放過程具有深厚的基礎。

肆、服公職期間：揭開受壓迫者的黑暗序幕

Freire在童年時期曾經結交一些來自勞動階級家庭的小孩，然而當他成年時再次面對勞動階級的人們時，引發他對於教育更為激進的認識，後來Freire成為一位社會福利方面的公務人員，並成為波納姆布柯(Pernambuco)州的社會服務文化與教育部門的主管。在服公職這段期間，Freire與轄區內的窮人有著直接的接觸，其所從事的教育與組織工作使得他開始形成一套與貧苦大眾溝通的方式，這在日後也發展出其成人教育中的對話方法(Freire, 1970/2003:42)。Freire的思想皆來自於他日常所經驗的事物，他認為除了反省之外更應付諸於行動，他將他所體驗到的現實社會予以具體呈現出來，並設法轉化社會的困境，期許能藉由對話的歷程中幫助受壓迫者們能打破沉默並使其意識覺醒，受壓迫者們可以用自己的話說出自己的世界。

伍、推動成人識字教育：對話、意識覺醒與解放批判

Freire早年是教葡萄牙文法的，1940年代他又轉到法律的實務工作，到了1950年代時，Freire在巴西的東北部從事了農民及勞工的成人識字教育，並以此為終生職志。在從事成人教育過程中，Freire發展了他有關衍生課題的對話

方法，他認為衍生課題是採自於學生的日常生活之中。而在他的提問式教學中，所使用的討論題綱，則是將學生日常熟悉的處境予以密碼化，並且重新呈現，以供作團體討論以及寫作／閱讀活動之用（Freire, 1970/2003：35）。

Freire 曾和 Ira Shor 提到（引自 Freire & Shor, 1987/2008：34）：

「現在去回憶那些往事是很有趣的，我記得那時我還在中學教葡萄牙文，我用一種非常活潑的方式教學，有些學生因此跑來告訴我說，我的課讓他們覺得更自由了，他們會告訴我說，保羅，現在我知道我也可以學習！他們這些話，毫無疑問地代表他們從某種東西上得到了解放。從個人層次來看，有些學生可能由於其他教師加在他們身上的外部限制，也就是有教師告訴他們說，他們沒有能力學習，讓學生因此苦於自我設限，但在某種程度上，我證明了他們也有學習的能力，我越是對他們的學習能力提出挑戰，他們越是感覺到自由。我從學生身上感覺到了這種進展，但在那個時候，我離看到課堂中的政治情境，還有遠遠的一大段距離。」

陸、接觸美國文化：民主與社會

1960 年代末，Freire 又有機會接觸到另一種新的文化，那就是美國的文化。Freire 在美國的這段時間，剛好也正是美國社會動盪起伏的時期。例如當時一些反越戰的運動，使得軍警進駐校園中；而自從 1965 年以來，種族不安的情緒也燃燒到美國的街頭；加上當時一些少數民族的代言人與反戰人士所進行的出版與教學的活動，也深深地影響到 Freire（Freire, 1970/2003：43）。Freire 的思想正是踏踩在杜威(Dewey)的肩膀上，他尊崇杜威，因為杜威提出了一種新型的大眾教育，這種新型的教育是以激進的民主為基礎，強調自經驗中學習，重視社會的思想及合作的關係。

Freire 強調，為了克服社會上種種不公與不義，我們必須承認教育行動本身的政治性，教育的政治性在於教育本身即是一項極為重要的社會改造與人民解放行動。為了要發揮教育行動的改造功能，我們必須戳破「教育是中立於政治之外」的迷思。教育應該回復為一種真正以人為本的人性化解放行動。從 Freire

的觀點來看，教育作為一種政治行動，它幾近於一種「動搖國本」的革命性激進行動。Freire 的受壓迫者教育學不只是革命性的教育學(revolutionary pedagogy)，更可說是一種為了革命的教育學(pedagogy for revolution)

(Freire, 1970/2003：45)。教育的全球性限制，是Freire 在1964年政變後得到的最重要反思，透過巴西的政變和隨後發生在拉丁美洲其他國家的政變，讓Freire 更清楚地看到了教育的限制。在1964年之後，Freire 確實變得越來越關心教育限制的問題，越來越關心我們社會中的政治轉化問題，但透過教育，我們仍然可以瞭解社會中的權力，我們可以把焦點放在社會中的權力關係，讓這種被宰制階級刻意隱藏的權力關係曝露出來，我們也可以準備或參與那些企圖改變社會的計劃 (Freire & Shor, 1987/2008：41)。

Freire 的思想背景深受家庭與生活環境所影響，逐漸形成其重視愛與關懷為基礎，透過對話功能達到意識解放；而在其擔任公職時體認到中下階級受到語言與教育的限制，致使Freire 極力推動成人識字教育，希望透過教育幫助平日受到壓迫的人們，試著用自己的話語說出自己的想法。Freire 的思想脈絡為不斷延伸發展，其奠基在日常生活當中的體悟與想法，藉由與社會外界的交互作用下，形成累積為其思想體系，並將該想法具體實踐，期使能達到社會轉化。

第二節 Freire 思想淵源

Schugurensky 認為 Freire 大部分的理論貢獻並非是其新建或原創，但卻能結合哲學思潮及思想家觀點形成其原創理論，使人閱讀時覺得似乎有印象，但卻同時又感受到一種整體如新的和諧感（湯仁燕，2004：42）。Freire 教育學說主要受到兩種學術思潮的影響，一是來自歐洲學術思潮，另外則是巴西本身所處拉丁美洲的哲學思潮，以及個人生命困境的體驗（王秋絨，1990：55-69；莊淑閔，2006：79-80；Freire, 1970/2003：45-49）：

壹、無政府主義教育思想

Freire 受到歐洲學術思潮的影響，在教育的無政府主義方面，有古德曼（P. Goodman 1911-1972）、伊利希（I. Illich 1926-2002）、歐利格（I. Ohliger）、費瑞爾（F. Ferre 1938-）等人的看法，這些學者大都主張教育要從國家控制中解放出來，並享有教育自由，他們認為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，以致抹殺學生自主性、創造性，造成國家控制教育的局面。因此，學者主張教育要從國家控制中尋求解放，教育需要以彈性、創意自由的方式，並非事先預定的方式教導學生。

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，啟迪被統治階級的自主意識，進而能解放自我意識瞭解其自身為非人性化主體，促使受壓迫者能透過解放成為人性化主體，即為其論說中的一部分。Freire 雖未激進到完全反對政府涉入教育事務，但卻主張教育應該享有充分的自由、尊重他者個性，以發展具有自主性與人性化的社會。

貳、存在主義的影響

存在主義方面，從 Freire 的著作中，我們常可看到沙特（J.-P. Sartre 1905-1980）、雅斯培（K. Jaspers 1883-1969）、馬塞爾（G. Marcel 1887-1973）、海德格（M. Heidegger 1889-1976）、卡繆（A. Camus 1913-1960）等存在主義學者

的影響力。存在主義積極主張人的「實存」(Existenz)，從個體所處的真實情境，才能了解人。因此，存在主義關注人在生存中個別、孤獨、無助、焦慮的一面，反對人是全然理性的看法，並提出人須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，激發受壓迫者體認到自身存在的意義。

Freire 主張「真實的認知行動」，要求人們成為具有存在志業的「主體」及對於「對話」的重視、關於「界限處境」(limiting situation)的分析等，在在都顯示了存在主義在 Freire 身上的影響痕跡。Freire 並引用存在主義的「主體性」與「自由」，並闡釋人與人的對話基礎，人皆有選擇與他人對話的自由，透過對話溝通使彼此更加了解對方想法以達成共識。

參、精神分析學派的影響

Freire 在分析社會結構中的壓迫情境時採用的心理學觀點主要受到了一些精神分析學者，如佛洛伊德(S. Freud 1856-1939)、容格(C. Jung 1875-1961)、阿德勒(A. Alder)、弗洛姆(E. Fromm 1900-1980)及法農(F. Fanon 1925-1961)等人的影響。Freire 相信教育能夠抵消壓迫心理的影響，改進人類處境，並且對於人類的存有志業帶來貢獻。

Freire 採取了左派佛洛伊德的看法，嘗試透過精神分析來解釋民眾雖然明知自己利益所在，卻仍不能以實踐來爭取己利，因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，並主張具有統合行動與反省之實踐的對話教學，試圖將教育理論與實踐合而為一。

肆、早期法蘭克福學派的影響

早期法蘭克福學派中弗洛姆 (E. Fromm 1900-1980) 及馬庫色 (H. Marcuse 1898-1979) 也常被 Freire 所引用，像是 Fromm「為己存有」和「擁有與存有」(to have or to be) 的人性存有觀，借為批判社會、教育途徑。其一，「為己存有」的主張，成為評析巴西農奴生活是否合乎人性的主要依據；其二，「擁有」的觀

念，說明人的物化使社會缺乏主體性。故此，人在追求自由的同時一方面即又失去與他人之間的關連性與親密性，因而頓時感到孤獨與無助，呈現矛盾的情感與選擇；然而該選擇亦是種自由的抉擇。

Freire 有時也會引用 Marcuse「人性解放」的美學觀，有濃厚的人文主義的味道，而且其所倡導的「個人」與「感性」的回復解放觀點，Freire 用來解釋巴西的壓迫者將技術與科學合法化為其壓迫的工具，使人民在科技理性的支配下，逐漸失去了表達自己情感與反省的能力，並將自己物化。

伍、馬克思社會主義的影響

傳統馬克斯主義的影響方面，Freire 從階級壓迫的觀點來說明宰治菁英對於受壓迫者眾的操控與侵害，並將受壓迫者所接受的教育視為統治階級塑造意識形態的工作，他在作品中常使用假意識(false consciousness)、異化(alienation)、宰制(domination)、壓迫(oppression)、階級鬥爭(class struggle)、文化革命(cultural revolution)等術語作為解釋巴西當時社會現實、文化發展的基礎；而在假意識以及自我疏離的情況下，壓迫被統治階級，使得被統治階層也長久習於自我疏離而不察。人的勞動、生產、創造並非隨心所欲、自由自在，每受著至今為止的階級社會之束縛與限制，這就是造成人類異化、疏離、外化(Entremdung)之主因；然而要揚棄異化，回歸人性，就要靠勞動者的覺醒與努力(洪鎌德，2002：75-76)。因此 Freire 認為受壓迫者受到壓迫者的宰制形成異化，必須透過意識覺醒過程以達到自我解放，形成真正的完人。

陸、後現代思想取向的觀點

後現代主義(post modernism)，主要就是對過於訴求普遍性、共通性、絕對性、規範性、統一性，且深受科學與技術之工具理性所影響的現代主義的反動、質疑、批判，而興起的一種思潮(吳靖國，2003)，Freire 採取尊重和容忍多元主義的立場，他認為我們對於存在的世界受到不同政治文化的影響產生不同的經驗和相異的詮釋，其差異性存在對話的可能性，過去受到工具理性的壓抑人性無

法獲得解放，但是面對多元主義的立場的眾聲喧嘩中，Freire 主張透過對話，依據各自的經驗背景，形成有意義的溝通，對話是我們成為人類存有者形成歷史進程之一部份。

柒、拉丁美洲哲學與解放神學的影響

Freire 其哲學思想深受墨西哥的吉伊 (Leopoldo Zea 1912-2004)、阿根廷的杜賽爾 (Enrique Dussel 1934-) 的影響；另外，Freire 亦在父母、妻子的宗教觀念及好友 Illich 的，深受解放神學強烈人道色彩，主張解放、自由理念及實踐的影響。

Freire 強調的人應為自己存在，並思考如何解放自我意識與追求自由，並從行動中反省具以實踐等基本哲學觀點，可說是承繼 Zea 關懷理論當中所提及做為人類就是作他自己、重視對於科技意識型態及人類不平等之社會問題分析、思考人類如何解放、追求自由的問題哲學是從行動中反省而來，而反省本身則是不間斷的，哲學的本質也是不斷變動的而來。

此外，Dussel 則從「中心」與「邊陲」的角度，解析拉丁美洲受到壓制的地位，他認為拉丁美洲的生活都是依附中心而活，缺少真實的從自我角度進行反省，我們應該以辯證的方式來思考不合理社會事實的實踐方式，對於 Freire 實踐的、變動的辯證哲學，以及日後發展對話批判哲學的辯證方法有很大的啟發。

Freire 在日內瓦「世界教會聯盟」擔任教育特別顧問時，創立了「行動及意識化機構」(Institute of Action and Conscientization)，並因該機構的關係與 Illich 在墨西哥一同主持研討會，兩者對彼此的人道觀點都非常讚賞，因此成為好朋友。由於 Illich 為天主教神父，Freire 受到人道觀念影響甚鉅，但他對於 Illich 主張避免價值涉入，專事技術交換學習的觀點無法苟同，形成兩者始自醉心於解放神學的實踐，終致因教育觀點不同而疏遠的事實。

在解放神學部分，強調知識份子作為解放運動的主角，並且主張以揭棄信仰、公義的生活作為神學的主體及反省的對象，充滿了人道主義的色彩。解放神學更

主張關懷窮人、向窮人學習、免除壓制窮人的偏見，並重視發展啟迪民眾改變自己異化的動機與能力的方法，以形成反省與實踐合一的革命行動階段。Freire 受到解放神學實踐革命決心及人道主義的影響，使得他在教育思想與方法上特別重視自主、自由與平等、尊重觀念。

Freire 的思想具有多樣化，將許多思想家的理念結合在一起。然而當大眾都關注權力擁有者時，Freire 則是首先注意到受壓迫者的需求與無助，而欲藉由對話啟發受壓迫者意識覺醒以進行解放，受壓迫者必須透過自我覺醒體認到自身受到壓迫者宰制操控，將內在醒思與外在行為合併具以實踐的過程。而在探討 Freire 其他理念前，首先分析影響 Freire 以奠定與受壓迫者學說理念之較相關學者，並藉由探究以下學者們中心思想，期能對 Freire 的思想脈絡有所大致上了解與掌握：

壹、A. Gramsci (1891-1937)

Freire 在新馬克斯主義學者中受到 Gramsci 文化霸權理論的啟發，霸權所指的是一種社會控制(李奉儒, 2004)，藉由社會道德和知識的領導者參與其中，強化社會中的主流的文化、價值和真理。在 Gramsci 看來，一個政治階級的文化霸權意味著該階級成功地說服了社會其它階級接受自己的道德、政治及文化的價值觀念 (James, 1977/1994)。Gramsci 首先發現生產方式帶來各種各樣不同的上層建築，也就是帶來各種可能的發展方式。一個國家發展的方式仰賴政治鬥爭、民族文化和重要階級的集體經驗(洪謙德, 2002:105)。誠如 Gramsci 所說(1971)，要把資本主義終結，不只是靠被壓迫者的勞工「在經濟與政治的目標上團結一致，而更重要的則是他們擁有知識上和道德上的統一」(引自洪謙德, 2002:106)。

一、文化霸權理論

文化霸權並非單一或統一的理論，它是由社會結構中分層展現所形成。其中每一層結構都有其「使命」與內在邏輯。如同軍事組織般，每層結構都假設其它結構的存在，並彼此之間相互結合以完成全局的更高使命。霸權即是如此運作。

社會當中的每個個體都擁有其各自的生活方式，對於個人來說，社會中的其他部分看似無關緊要；然而就整體而言，每個人的生活形式皆構成霸權結構的一環。在日常生活的瑣碎活動中，多樣性與自由意志看似存在，而正是藉由這數種情境，巨觀的霸權結構得以維持運作，且不為生活在其中的人們所察覺(Gramsci, 1971: 233-238)。

而文化霸權理論主要內容可從雙關概念和經濟、國家、市民社會以及知識份子三個層面加以敘述如下：

(一) 雙關 (dualism) 概念

Gramsci 指出文化霸權不專指無產階級的戰略，並將其擴展到原初運用於工人階級在布爾喬亞對抗封建秩序展望中，提升到對抗西方布爾喬亞權力結構及其階級統治的運用，而在範疇上更從政治領導、階級同盟擴大到知識道德的領導(黃富國，1990: 148)。雙關概念即涵攝兩個不同內涵，如同當某一強勢團體欲宰制另一相對弱勢團體時，其一開始會採取暴力方式征服弱勢團體，爾後取得統治權時則改採同質亦或同盟團體方式領導，以避免所宰制的弱勢團體起而反抗。而在該理論中，Gramsci 亦贊同原先受到宰制的團體為了自身的利益而推翻原先的擁權階級，遂成為一個新的掌權者。

(二) 經濟、國家和市民社會

經濟是指稱特定時期在一種領域中占主導地位的生產方式的術語，它是由生產的技術手段和社會生產關係構成的，社會的生產關係則是以分化各種手法來建構跟生產工具的占有有關的階級；國家則是由一定領域上的暴力手段(警察和軍隊)，連同國家資助的官僚(行政、法律、福利與教育制度設施)所組成的；市民社會這個術語意謂著社會形式裡的一些其他組織，它是一些經年累月支撐下來的制度設施，如非由國家資助或控制之宗教制度設施組織(Bocock, 1986/1994: 43)。

（三）知識份子

Gramsci 將知識份子分成傳統的 (traditional) 與有機的 (organic) 兩種類型：傳統的知識份子為世代傳承所形成的，他們自己與其他人都認為該知識階級身分並不受歷史變化所影響，但 Gramsci 則認為沒有知識份子能脫離其他階級而真正獨立在這社會上；而有機的知識份子則為經濟領域當中擔任重要任務的擁權者所建構的，因為假若社會當中沒有有機的知識份子，則新興的社會階級亦無法建立屬於他們獨有的霸權。因此 Gramsci 即提出所有人都是知識份子的認知觀念，並進一步表是假如領導階級沒有能力創造出屬於為該階級服務的知識份子，也必須找出可以被交付完成這項任務的知識份子，以達成文化霸權所需的教育與領導其他階級的使命。

二、Gramsci 文化霸權理論對 Freire 的影響

霸權即藉由該優勢階級地位利用政治、經濟和教育文化等方面，灌輸有利於自身利益的理念於他者身上，使弱勢階級將該理念潛移默化的形成意識型態，並將受壓迫的事實與以合理化，因此受壓迫者生存在被宰制當中而不自知。Freire 認為壓迫者藉由其優勢地位而對受壓迫者進行控制，迫使受壓迫者相信壓迫者所形塑的一切價值並奉為主臬，受壓迫者無力也無法進行抗爭，因為他們始終相信唯有遵從壓迫者的命令才能生存；受壓迫者有著悲觀宿命論，總認為自己本應該如此，出生即為農民之子一生則應當為地主工作賣命，這世襲命運無法改變。壓迫者仗勢著受壓迫者的卑微想法，進而灌輸一套近似壓迫者神話並建立其優越地位，強勢地要求受壓迫者順從；因此，Freire 認為受壓迫者之間應當團結，且透過對話與教育達到共識，進而使其自身意識覺醒對現況進行批判，勇敢面對壓迫者不當的施壓與宰制，以脫離他者成為為己存在的個體。

貳、H. Marcuse (1898-1979)

一、社會控制

抑制性的社會管理愈是合理、愈是有效、愈是技術性強、愈是全面，受管理

的個人用以打破奴隸狀態並獲得自由的手段與方法就愈是不可想像 (Marcuse, 1964/1991 : 18)。藉由看似合理化手段進行控制對方的思想與行為，使對方毫無預警也無意識到受到他方的宰制，而難以掙脫受到壓迫的現狀。在抑制性總體的統治之下，自由可以成為一個強有力的統治工具。決定人類自由程度的決定性因素，不是可供個人選擇的範圍，而是個人能夠選擇的是什麼和實際選擇的是什麼。自由選擇主人並沒有使主人和奴隸歸於消失。如果商品和服務設施維護對艱辛和恐懼的生活所進行的社會控制的話，就是說，如果它們維護異化的話，那麼，在大量的商品和服務設施中所進行的自由選擇就並不意味著自由。何況個人自發地重複所強加的需要並不說明他的意志自由，而只能證明控制的有效性 (Marcuse, 1964/1991 : 18-19)。社會控制的現行形式在新的意義上是技術的形式。不錯，在整個近代，具有生產性和破壞性的國家機器和技術結構及效率，一直是使人們服從已確立的社會分工的主要手段。但是在當代，技術的控制看來真正體現了有益於整個社會集團和社會利益的理性，以致一切矛盾似乎都是不合理的，一切對抗似乎都是不可能的 (Marcuse, 1964/1991 : 20)。

(一) 潛化(introjection)

「潛化」一詞或許不再說明個人是以什麼方式自動重複社會所施加的外部控制並使之永恆化的。潛化使人聯想到自我把「外部的」移置為「內部的」那一整套相對自動的過程，因此，潛化意味著存在一種區別於甚至敵對於外部要求的內心向度，即能把公眾輿論和行為撇在一邊的個人意識和無意識。「內在的自由」的觀念在這裡有它的現實性，它指的是人們可以借以變成和保存「他自己」的私人空間 (Marcuse, 1964/1991 : 20)。Marcuse 提到，當個人認為自己同強加於他們自己身上的存在相一致並從中得到自己的發展和滿足時，異化的觀念好像就成問題了。這種一致化的過程非虛構而卻是現實。然而這種現實又構成了異化的更高階段。後者已經完全變成客觀的事實；異化了的主體被其異化了的存在所吞沒。這裡存在的只是一種向度，而且它無所不在、形式多樣。進步的成就蔑視思想意

識的控訴和判決，在它們的法庭面前，它們的合理性的「虛假意識」變成了真實的意識(Marcuse, 1964/1991：21)。

(二) 解放

Marcuse 所稱的「解放」意思為是要從一個全面異化的社會中脫離，也對現存的統治邏輯展開抗議；解放也有一個還原的作用，要去破壞被扭曲的自然，來還給它本然的面貌，但是解放的努力也會遇到阻力（劉清虔，1997：157）。一切解放都有賴於對奴役狀態的覺悟，而這種覺悟的出現卻往往被占主導地位的需要和滿足(Marcuse, 1964/1991：18)。而促使解放過程中的重要因素為「人民」，人民可為解放的助力亦可能成為阻力；形成阻力的原因歸咎於既得利益者安於現狀、抗拒變革，因為他們擔心一但變革後，將會失去原本所獲得的利益與權力。但不管如何，整個社會仍然掩飾不了一些被壓迫、被剝削的現實，這些弱勢者的抗議終會形成一股解放的動力（劉清虔，1997：158）。

二、Marcuse 人性解放理論對 Freire 的影響

Marcuse 提出「人性解放」觀點影響了 Freire 鼓勵受壓迫者應極力促使自我達到解放，然而不僅受壓迫者需解放，真正的解放為壓迫者也必須解放。Freire 認為受壓迫者長期受到壓迫者的宰制與洗腦，使其失去為己發聲的自覺，因此 Freire 希冀藉由教育促發受壓迫者意識覺醒，認知到自我為存在的個體而非依附於他者身上，而當受壓迫者開始體認到自己並非壓迫者的附屬品時，即內心省思到不能再繼續沉默，而應該為自己的生存權力發聲，並透過與壓迫者之間對話，進而影響壓迫者意識覺醒而自我解放反省，意識到不再為自身利益而壓迫他人。由此可見，Marcuse 與 Freire 對於人性解放的歷程持正向樂觀的態度，雖無法保證既得利益者亦或是壓迫者能真正站在受壓迫者立場著想，進而放棄己身利益而支持受壓迫者，但卻仍對於社會的變革與新社會的來臨充滿著希望。

參、E. Fromm (1900-1980)

一、存在與自由

Fromm 認為，人在根本上說，乃是一種自由的存在物。或者說「自由是人的存在的特徵。」但是，人的自由並不是某種哲學本體論意義上的先驗規定，而是其自身獨立生存和發展的根本標誌。人的自由意義取決於人們把自身作為一個獨立和分離的存在物加以認識和理解的程度（萬俊人，2000：26）。Fromm 提出，「人類的存在與自由，從開始起變是不可分的。」在這裡，Fromm 所指的自由，不是就「有自由做什麼」的積極意義而言，而是就「解脫什麼」的消極意義而言，質言之，就是「解脫」本能的約束，也就是說，本能不再決定人的行為（Fromm, 1941/1989：28）。

（一）個體化

人本身即為具有自由的存在個體，透過意識覺醒使能獨立於自然之外，形塑為一自由自主的主體。人的「個體化」，實際就是歷史和個體生命史的意義根源，但它同時也產生了雙重的歷史後果：一方面是人的獨立存在的確立和自我力量的增長；另一方面則是人的孤獨感的產生和蔓延。Fromm 把人的「個體性」所帶來的人的「存在的兩分性」——即：人在獲得自身獨立存在與自由的同時，卻又不得不失去自身的依附與依據，而陷入存在的孤獨。這是人作為生物存在的「孤弱性」和必然性（萬俊人，2000：27-28）。

（二）逃避自由

然而，一般的人，誠如 Fromm 在「逃避自由」（Escape from Freedom）一書中所言，人為了不敢真正負起自主的責任，寧可拋棄自由的渴望，甘於為人支配，為了奴隸，以求得附庸或屈從的假性安全感。這種人不是一個真正的意識存有，不是一個為己存有的人，而是一個被壓迫的為他人而活的客體，失去了人之所以為人的自主性(to be)。也就是如 Fromm 所指稱的是一個為他人所「擁有」(Having Mode) 的人，而不是一個真正的存有者(Being Mode)(引自王秋絨，2010：149)。

二、Fromm 自由理論對 Freire 的影響

此即 Freire 所提及當受壓迫者能脫離壓迫者而重獲自由時，此時受壓迫者

產生對自由的恐懼，他們一方面羨慕壓迫者的權威地位，但一方面又害怕掙脫壓迫者時應當如何自存；而壓迫者則是擔心失去壓迫他人的自由。以往受壓迫者失去自由的同時亦失去個體存在性價值，而當受壓迫者極力欲爭取獨立機會時，則必須與壓迫者切割，但受壓迫者似乎已習慣依附於壓迫者的生活，不需自我決定、自我負責，只需要遵從壓迫者的命令指使做事即可；故當受壓迫者能獲得自由時，反而會感到空虛與害怕，因為他們就必須對自己所做的事下決定，並為該決定負起責任，這對於受壓迫者來說是困難且陌生。

肆、 J.-P. (Sartre 1905-1980)

一、存在與自由

(一) 在己存有與為己存有²

Sartre 將存在分為「在己存有」(being-in-itself) 和「為己存有」(being-for-itself) 這兩大類：如果說「在己存有」永遠只是它本身、是僵死的、生硬的、沒有發展和變化的；那麼「為己存有」則永遠在變化之中，永遠不是什麼，卻總要成為什麼東西（雷頤，1998：100-101）。然而 Sartre 所稱的「為己存有」，即為人的存在。Sartre (1943/2000：604) 認為，為己存有和在己存有是由一個綜合聯繫重新統一起來的，這綜合聯繫不是別的，就是為己存有本身。事實上，為己存有不是別的，只不過是在己存有的純粹虛無化：他做為「存在」的洞孔包含在存在之中。因此我們無需考問為己存有可以用什麼方式與在己存有統一，因為為己存有根本不是一個自主的實體。為己存有做為虛無化，是憑藉在己存有而被存在的：做為內在的否定，他通過在己存有而使自己顯示他不是什麼，並且因此顯示他應是什麼。

(二) 自由

此外，Sartre 認為，人的自由先於人的本質，正是人的自由使人的本質成為可能，而人的本質賴於人的自由之中，他的自由是不可能與「人的現實」的存

² 各學者對 Sartre 存在理論中 being-in-itself 與 being-for-itself 翻譯有異，故筆者在此文中統稱為在己存有 (being-in-itself) 與為己存有 (being-for-itself)。

在相區別的，人的存在與人的自由二者之間沒有任何區別（雷頤，1998：106）。由此可知，人生下來就是自由的，並非是不自由的，且無法逃避自由，就算人們想拋棄自由，他依舊還是自由的。Sartre 所說的自由並不是指人對必然性的認識或對自然力的征服，而是個體存在者的「主觀性」的延伸，是一種純粹的意志自由（雷頤，1998：107）。Sartre 確立了自為是自由的。但這並不是意謂著他是他自己的基礎，那自由就應當決定他的存在的實存。自由應該決定他的自由的存在，就是說不僅僅是對目的的選擇，而且還是對做為自由的對他本身的選擇（Sartre, 1943/2000：478）。

二、Sartre 存在理念對 Freire 的影響

而就 Freire 認為，受壓迫者並無自覺到個體本身的自由選擇性，如 Sartre 所言：人的自由先於人的本質，則每個人皆應當具有選擇自身將來成為什麼的可能性，而非承受他者所灌輸的角色定位，漠視自己所具有的個體存在價值性。因此 Freire 提倡透過識字教育的啟迪以能溝通對話，期能促使受壓迫者內心的解放，並且達到意識覺醒進而批判自身所處情境，受壓迫者即能證明自身的存在價值與爭取自由的選擇性，脫離壓迫者的束縛成為具有自主性的個體。

伍、I. Illich (1926-2002)

一、學習網絡－伙伴選配

Illich 在《非學校化社會》一書中提及四種學習網絡，分別為教育用品參考服務、技能交換、伙伴選配及專職教育工作者，其中伙伴選配影響了 Freire 在進行成人識字教育時學習經驗的重要性。Freire 培訓了一些教師，讓他們到一個村莊裡找出一些標示現實活中重要問題的詞彙，諸如水井使用權或向債主借款的複利等，然後，讓村民們晚上聚集在一起討論這些重要詞彙。村民們開始意識到，每一個詞即使在其讀音消失後也仍然滯留在黑板上。這些詞不斷揭示著現實問題，並示明著可解決的途徑（Illich, 1970/1994：26）。因此 Freire 認為教導農民識字應從其生活經驗中所接觸到的詞彙著手，而該詞彙則為農民們所帶到

課堂當中與教師們一同討論學習，並非由教育工作者事先選定的詞彙進行授課。

二、Illich 與 Freire 觀點歧異處

此外，Illich 否定了學校的功能以及教師對學生學習的重要性，Illich 提出我們所知道的大部分東西都是在學校之外學到的。學生的大部分學習都是自己進行的，即使教師經常在場時也是如此（Illich, 1970/1994：41）。然而此觀點與 Freire 大相逕庭，Freire 認為學校為提供學生學習的場所，藉由教師與學生間透過對話相互學習增長知識，教師並非知曉一切且學生亦非一無所知，藉由彼此之間教學相長，達到意識解放以提升批判思考能力。Illich 更指出學生們從未相信教師對自己的大部分學習能有多少幫助，聰明的學生也好，愚鈍的學生也好，其學習都或因鞭棍所逼，或為理想職業所誘，他們總是靠死記硬背、閱讀以及臨場機智來應付各種考試（Illich, 1970/1994：43）。由上所述可知 Illich 對於學校教育傾向於悲觀與否定，而 Freire 則肯定學校教育的重要性。

第三節 結語

Freire (1998a: 7) 認為「教師必須團結在一起，尤其是當他們挑戰既有體系的不公平時，如此他們的奮鬥才會變成有效的。」教師面對現今社會變遷與多元文化衝擊的教育情境，然而教師如何運用其專業知識能力解決教育現場所遭遇到種種不合理的期待，為批判教育學者 Freire 所關切的議題。研究者於本文引用 Freire 《受壓迫者教育學》一書中「意識覺醒」觀內涵，並修正《教師作為文化工作者》當中 Freire 對於教師的定義，解析 Freire 的相關理念以奠基形繪出符合現今社會的教師圖像，希冀能擴大 Freire 對於教師的期望與定義，並非僅侷限於「文化」範疇之中。

壹、引用 — 《受壓迫者教育學》

Freire(1972)指出教育做為一種文化行動，它的本質是「解放的，自由的」。為了達到自由與解放，教師—文化工作者與人民，必須以有勇氣改變受壓迫的社會現實，進行批判性的文化行動或革命（引自王秋絨，2010：153）。教師如欲做為揭露與轉化那沉默文化的工作者，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（李奉儒，2003a：16-17）。

至於如何使受壓迫者起而批判、改造社會？Freire本於其農民教育的經驗，認為應當藉由批判式的教育，使受壓迫者省思壓迫處境及其根源，經此覺醒，他們必會投身於追求解放的鬥爭端。在追求解放階段的教育，常是革命的先行者教育那些尚未覺察自身處境的大眾。由於知識能力的差距，革命者常會以導師、先知自居，用自己的觀點建構某種理想方案或價值，強令大眾接受。Freire認為，革命者啟發大眾覺醒的過程，應該是教育的過程。既是教育，就應該是平等對話

關係的教育。革命者應該以對話方式與大眾溝通，瞭解他們的需要與感受，也傳達自己的觀念與想法，在對話中共同發揮批判、創造能力，找出行動方案以實現解放事業。在 Freire 的主張中，我們看到了教育與解放的結合，這不是英雄的革命事業，而是教育家努力開創人性發展環境的奮鬥（張鎧焜，2006：108-109）。教師本身如果沒有批判意識覺醒，很容易走向家父長的威權主義，成為壓迫者。此外，Freire 曾提過「水平式暴力」，正如沒有意識覺醒的教師，既是受壓迫者，也是壓迫學生的老師。

因此本文引用 Freire 《受壓迫者教育學》內「意識覺醒」的部分，探究與分析「意識覺醒」對於教師的重要性，教師需透過對話過程達到意識覺醒體認到自身受到不公平對待或不合理期望，進而得到解放及批判思考。研究者希冀透過 Freire 「意識覺醒」觀談論與形塑出教師圖像。

貳、修正－《教師作為文化工作者》

Freire 在《教師做為文化工作者》（1998a）標明為「寫給敢於教學的人」，說明了教師的工作是充滿喜悅與嚴肅的，必須發展出一種教育愛的過程。Freire 亦指出以下教師不可缺少的素質，必須透過實務來逐漸發展（Freire, 1998a：40-46）：

一、謙讓（humility）

謙讓為使教師體認到沒有人能知曉一切，也沒有人完全無所知；教師必須傾聽他人想法，此為人性的一種責任，這是認同民主而非菁英主義。

二、愛心（lovingness）

如果教師沒有愛心則將使教育失去其意義，愛心並非只對學生，同時也必須面對教學歷程。愛心是必須武裝的，否則難以克服不正義或是政策的羞辱。教師得具備「武裝的愛心」（armed love）才能爭取到應有的權力與必須擔負的責任。

三、勇氣（courage）

武裝的愛心必須要有勇氣來支持，以克服或控制內心的恐懼，避免讓恐懼（如

革職、免職)使教師無法動彈。

四、容忍 (tolerate)

教師如果沒有容忍的素養，則難以進行嚴肅的教學工作，也沒有真正的民主經驗。容忍使教師能夠尊重差異的存在，且學習其差異性，並與差異共同存在。

五、果斷與安全感 (decisiveness , security)

而容忍則必須搭配果斷的決定，避免猶豫不決，缺少自信，而變成專業上的無能或是道德意志的薄弱。

六、沒有耐心的耐心 (impatient patience)

光是耐心的訴求，將使教師處於棄守或是放縱的立場，導致舉棋不定的態度。假使只是沒有耐心，則容易使教育工作者出現盲目或是不負責任的妄動主義，其將威脅到教學實務的成功。

Freire 在《教師作為文化工作者》一書中延續《受壓迫者教育學》一書的想法，指出教師具有謙遜、愛、勇氣、寬容、果決及喜悅的生活六項不可或缺的修養品質，然而其中前三項為 Freire 於一九七〇年即在《受壓迫者教育學》一書中提及，愛、謙遜、信念、批判思考是教學必要的勇氣與智慧實踐的條件。此外 Freire (1970/2003: 208) 提到，我們需要對個人所接受的職業訓練（因為所有的職業都是在特定時空中發生）進行下列的理解：(一)文化即一種超結構，它在歷經革命的改造後，仍可以在次結構中存留著過往的「殘跡」；(二)職業本身就是一種改革文化的工具。因此文化工作者應為 Freire 對於教師這職業的任務期許，因為 Freire 認為教師具有改革文化避免學生受到文化侵略的壓迫，教育本身即被賦予文化革命的重責大任。而郭丁熒 (2004: 20) 認為 Freire 的「教師作為文化工作者」係從批判取向來省思「教師專業」，突顯教師在專業化歷程中有關權力支配、社會控制等社會意涵。故此研究者認為教師圖像並非僅針對「教師專業」與「職業任務」部分即能涵蓋全貌，文化工作者應僅是 Freire 認為教師所需呈顯的專業形象與職務期許，若僅就文化工作者即稱為教師圖像則較於偏

狹，「文化工作者」是要凸顯 Freire 思想中的一個教師典範，然而「文化」本身的範圍則可以擴大；此外 Freire 也曾提過「公共知識份子」此一概念，必須關心公共議題，站在受壓迫者的一邊。故教師圖像不應僅限於教師專業上所形塑而成。

此外，Freire 就當時巴西社會中教師職業聲望並不高，大多為沒有其他職業選擇，而擔任老師職務的現象，所以將教職視為終身志業者，則為數不多，也因此 Freire 藉由提出教師為具有重要性的文化工作者的角色，期能鼓勵與警惕當時巴西從事教職者。然而，台灣社會文化脈絡不同於巴西當時情況，且「教師為文化工作者」亦為由外界所賦予教師角色的框架，而研究者所欲形塑的教師圖像則為教師透過「意識覺醒」的過程，由內省而外塑的形成自我的教師圖像。





第三章 意識覺醒之重要理念內涵

巴西成人教育學家Freire於1970年發表《受壓迫者教育學》(Pedagogy of the Oppressed)一書，該書為南美成人意識解放教育的濫觴，其所主張的教育主要在於壓迫者與受壓迫者彼此解放，即透過教育達到恢復人性的實踐；並且透過提問式教育，藉由對話來喚醒受壓迫者的批判意識，激發受壓迫者獨立批判思考的能力，避免受到社會權力宰制，進而抵抗不公義的現象發生。雖然本書是以「教育學」為名，但由於它所處理的不只是教育、教學上的問題，而是更多地注意到語言的力量(power of language)，其中Freire還特別注意到「識讀」所具有的政治解放功能，這使得《受壓迫者教育學》不只是以教師為寫作的對象，它的對象其實是包括所有激進份子(radicals)在內，它是為所有具有熱情而急切地想要從事社會改造的人士們而寫的(方永泉譯，2003:58)。本章節將依循Freire的理論脈絡，首先介紹並瞭解意識覺醒的主體—壓迫者與受壓迫者之特徵，以及壓迫者與受壓迫者意識覺醒的肇始，其次探究本文核心—意識覺醒及解放與批判思考，最後則為與教師教學上有所關連的提問式教學與囤積式教學。

第一節 意識覺醒之主體—受壓迫者

《受壓迫者教育學》即是為自我解放而從事鬥爭的教育學，且是「人」的教育學，不僅是以人為本的教育學，也是以自由為本的教育學。受壓迫者的教育學主要有兩個階段：第一個階段，受壓迫者會開始揭露壓迫的世界，並且透過實踐來改變世界；第二個階段，由於壓迫的處境已經被改變，因此轉而期望受壓迫者能追尋永久解放，以成為「為己存有」，係指為自我本身意識的主人，能自我決定、自我選擇、自我批判的主體；而非僅依附於壓迫者的「為他存有」，即受壓迫者的存在一切如同只為了服從壓迫者而生存，因此Freire的目標為協助原本「為他存有」的受壓迫者成為「為己存有」的主體。

Freire原先擔任社會福利方面的公務人員，因此多與弱勢階級民眾有所接觸機會，也使得他開始注意到弱勢階級的識字率低以及溝通方面的障礙，爾後

Freire 開始專注於提倡成人識字運動，幫助弱勢階級的人們在短時間內可以學會基本用字，並且透過閱讀書寫的知識，提升貧苦大眾的政治參與能力及程度。當這些農民開始識字之後，他們原先的被動性與宿命感就開始動搖，他們不再默默地接受自己的現況，這種結果使 Freire 在掌權的巴西軍方與地主眼中，成為一個十分危險的人物，軍政府與地主藉由弱勢階級不識字的因素以利於壓迫他們服從，然而 Freire 藉由成人識字運動促使農民們意識到自身為受壓迫者，且受到軍政府與地主們的宰制與內化於自身之內成為壓迫者，因此透過識字運動提升農民們的自我意識，以獲得解放並且掙開壓迫者的禁錮與枷鎖。

從價值論的觀點來看，人性化 (humanization) 的問題一直是人類所面臨的核心問題，而此一問題現在則是我們無法逃避的問題 (Freire, 1970/2003: 73)。Freire 認為人性化和非人性化都是人類的選擇，但惟有人性化才是人類的志業 (vocation)，人性化的志業受到不公平、剝奪、壓迫者的壓迫打擊而使得人性化趨於非人性化，然而受壓迫者透過對於自由與正義的追求渴望逐漸恢復其失去的人性。非人性化不僅為某些人的人性受到侵奪，同時也代表著某些人正在剝削他者的人性。Freire (1970/2003: 74) 指出，非人性是一種對於人性化志業的扭曲，在人類的歷史中，這種扭曲常常發生，但這種扭曲卻不是歷史的志業 (historical vocation)。受壓迫者在反抗壓迫者以求恢復人性的歷程中，不應該為凌駕在壓迫者身上以相同方式壓迫他們，而是應該致力於同時恢復壓迫者與受壓迫者的人性；受壓迫者必須一方面解放自己，一方面同時解放壓迫者。由於人的存有是不完美的，因此「人性化」成為一種過程，係指人們必須能夠勇於運用自己的判斷能力與自主負責，得以透過反省與行動的實踐改造與強化世界和社會，促使人性生活環境臻於完整且美好。

Freire (1996) 認為，當我們能夠意識被壓迫的環境時，那麼我們將不再是一受壓迫者。因此在意識覺醒過程中，必須先意識到自我為受壓迫者，爾後才能透過自我內在覺醒而獲得解放。

壹、受壓迫者特徵

但是原先為分裂的、不真實存在的受壓迫者，如何能參與發展其解放的教育學？只有當他們發現自己是壓迫者之「宿主」(hosts)的時候(Freire, 1970/2003: 79)。然而在探討「意識覺醒」時，首先最重要的是必須先區辨「意識覺醒」主體—壓迫者與受壓迫者之間差異，以下列舉兩者特徵以做為判別依據。

壓迫者具有以下特徵 (Freire, 1970/2003: 74-91):

一、任何試圖藉著對於受壓迫者的弱勢的尊重來「軟化」壓迫者權力的努力，所顯示出來的都只是一種假慷慨(false generosity)；事實上這種努力永遠無法擺脫其侷限。壓迫者的行動偽裝於慷慨的外衣下，仍然是冷酷的本質。

二、受壓迫者在獲得解放的過程中，其中最主要的障礙便是來自於壓迫性現實往往會將人們的意識納入內，並且進一步將人們的意識予以吞沒掩蓋。從功能上來看，壓迫即是馴化。

三、暴力是由壓迫者所發動的，壓迫者剝削他人並且不將他人視為具有人格的人—暴力不是來自於那些被剝削、忽視的受壓迫者；動亂也不是來自於那些不受疼惜的人，而是來自於那些不能愛的人，因為後者所愛的只有自己。

四、對於壓迫者而言，所謂的「人」(human beings)其實僅限於他們自己；其他的人們則僅是「物」(things)。對於壓迫者來說，只有一種所謂的權利存在：這種權利就是他們自己活在和平中的權利，但這種權利卻常是踐踏受壓迫者生存權利而來的，他們甚至沒有認知到受壓迫者也有他們的生存權利。

五、壓迫者認為他們可以將一切事物改變為他們可以購買的對象；他們對於所謂的存在(existence)採取了一種嚴格的唯物論的立場。對於壓迫者而言，存有便是佔有(to be is to have)，就是成為那種能夠「佔有一切」(haves)的階級。

綜上所述，壓迫者的地位建立於總是利用受壓迫者的依賴性與恐懼感，將周圍的所有異於自己之外的他者納入可支配的範圍裡，或是藉由假慷慨維持不正義的權力關係，鞏固其居於權力擁有者的地位迫使受壓迫者順從與再製，而其逐漸

形構成一壓迫者的圖像，當我們在探討受壓迫者處境外，壓迫者更應受到重視³。

受壓迫者則具有以下特徵 (Freire, 1970/2003: 74-100)，而其特徵又可分為三類以茲說明：

一、受壓迫者解放過程

(一) 在受壓迫者進行抗爭的初期，他們卻幾乎總是傾向於使自己成為另一個壓迫者或是「小壓迫者」(sub-oppressors)，而不是追求真正的解放。

(二) 在解放的戰爭中，由於受壓迫者本身的目的，他們的行動會是一種「愛的行動」，他們的行動會與壓迫者出於暴力的冷酷行動有所不同。

(三) 對於受壓迫者來說，可說是他們的偉大的人性化及歷史性任務：他們一方面要解放他們自己，他們另一方面也要解放那些壓迫者。

二、受壓迫者內在特質

(一) 受壓迫者在其某一個體驗的特定時刻中，採行了一種「支持壓迫者」的態度，他們未能充分清楚地「思考」何為壓迫者，並且也未能將壓迫者「客觀化」——亦即發現到壓迫者其實並非存在於他們本身之內。

(二) 「對自由的恐懼」一直縈繞於受壓迫者的心頭，他們的恐懼可能會使他們欽羨壓迫者的角色或是使他們自限於被壓迫者的角色。對自由的恐懼亦可以一種不同的形式在壓迫者身上出現，雖然顯然它是以另一種形式出現。受壓迫者害怕擁抱自由；而壓迫者卻惟恐失去他們壓迫的「自由」。

(三) 受壓迫者內心的最深處根植著一種雙重人格性(duality)。他們雖然發現到，若沒有自由的話，就不能真實地存在；但他們雖然渴望真實的存在，卻又懼怕真實的存在。

(四) 自我貶抑是受壓迫者另一項特質，這種自我貶抑是因為受壓迫者將壓迫者

³ 學者方永泉 (2009) 指出，當我們在解讀Freire 的教育文本時，他有關於壓迫者的論述更應該受到我們的重視，我們對於其教育理論的理解才能益發完整。所謂的「受壓迫者教育學」應該是屬於所有「人」的教育學，目的在尋回所有人的人性，所以它的教育對象應該不只包括受壓迫者，也應該包括壓迫者在內。

對其看法加以內化。由於他們常聽壓迫者說他們是一文不值、一無所知，也不能學到任何東西——他們是令人厭惡的、懶惰的、不事生產的——到最後，受壓迫者會變得真的相信自己的無能。

三、受壓迫者的特性

(一) 唯有當受壓迫者使自己獲得自由時，他們才能使他們的壓迫者獲得自由。壓迫者作為一種壓迫他人的階級，既不能解放他人，又不能解放自己。

(二) 壓迫者必須能夠在他們身內具體地「發現」(discover)到壓迫者，接下來又發現到自己的意識，否則他們仍會對自己所處的情境感到「認命」。

(三) 受到現實的限制，受壓迫者不能清楚了解到所謂的「秩序」，其實都是用以為壓迫者的利益而服務，而這些壓迫者的形象在他們的心中又早已被內化。在整個秩序體系下，受壓迫者會因種種所受的限制而感到焦躁不安，這使得他們常常會展露一種水平式暴力(horizontal violence);他們常會因某些瑣碎的小事，對自己的同伴進行攻擊。

(四) 只有當受壓迫者在他自己身上找出壓迫者並且開始參與有組織的解放鬥爭時，他們才會逐漸相信自己。這種發現，不能只是純知識上的，而是必須包括行動(action);它也不能侷限於盲目行動(activism)，而必須包括嚴肅的反省：唯有如此，它才能成為一種實踐(praxis)。

受壓迫者受到壓迫者宰制而身處其中不自知，透過意識覺醒過程使自身獲得解放，並勇於面對壓迫者爭取自由，但又懼怕自己必需為己所選擇的決定負責，抱持著矛盾忐忑的心情面對壓迫者，然而受壓迫者如欲達到解放則同時得解放壓迫者，因此受壓迫者在解放過程中、內在特質的影響下與侷限當中，逐漸形成受壓迫者的圖像。

在壓迫者與受壓迫者的關係中，其中有一個基本要素就是規定(prescription)。每個規定都代表了某個人將其選擇「強加」於其他人身上，規定意味著改變被規定者的意識，使其能符合於訂規定者的意識。所以，受壓迫者

的行為其實是一種接受規定的行為，它所遵循的是壓迫者的指引。為了克服壓迫情境，人們必須對壓迫的成因有著批判性的認知，如此才能透過改造行動，創造出一種新的情境，讓更完整之人性的實現能更加可能。壓迫的情境是一種非人性的且使人非人性化的總體，它同時會對壓迫者及受壓迫者產生影響，但對受壓迫者來說，他們必須要出於他們受抑制的人性從事抗爭，以追求更完美的人性；對於壓迫者來說，因為他們是以壓迫手段使他人非人性化，所以他們自己本身即是非人性化的，他們無法領導這樣的鬥爭 (Freire, 1970/2003 : 77-78)。壓迫者與受壓迫者都需要解放，但只有權力發自於被壓迫者時，才有可能同時解放受壓迫者與被壓迫者。受壓迫者必須藉由抗爭來獲得關於壓迫的批判性知覺，壓迫是一種馴化的歷程，受壓迫者必須予以突破才能改變此情況。

貳、壓迫者與受壓迫者意識覺醒之肇始

一、Hegel 的影響：

在分析主人與受壓迫者意識間的辯證關係時，Hegel 說：「當說某個人是獨立時，意指他的本質就是為己 (for itself) 的；而當說某個人是依賴時，意指他的本質是為人 (for another) 的生命或存在。前者是主人或領主 (Master or Lord)，後者就是奴隸 (Bondsman) (Freire, 1970/2003 : 80)。」地主 (壓迫者) 藉由其具有地位優勢對於農民 (受壓迫者) 進行宰制，並對農民灌輸其無自主性，僅能仰賴地主的支援得以生存，因此農民始相信只要依附地主，安份守己的為地主效命就能生存下去，農民們便逐漸成為地主霸權下的犧牲者；因此 Freire 認為受壓迫者間應團結一致，藉由意識覺醒過程中體認到自己的存在性，進而從為他存有脫離成為為己存有，不再依附與依賴壓迫者，而是能用自己的話語為自己發聲。

二、José Luis Fiori 的影響：

受壓迫者必須透過解放行動以獲得壓迫的批判性知覺，Freire 則引用 Fiori : 「解放的行動必定與察覺與意志發動的某個時刻有關。解放行動在該時刻之前和

之後都有發生。它首先是以前奏的形式行動，之後它會在歷史中發生影響並持續。不過，宰制的行動並不必然具有這種性質；因為宰制的結構主要是受到它本身機械性質與潛意識性質的功能所維持（Freire, 1970/2003：82）。」的想法。宰制的權力為外在所賦予的地位象徵，使壓迫者具有合理化的藉口對受壓迫者予以控制；而解放為受壓迫者內心深層的真实感受觸發其表達出真正的感受且對於所處情境進行批判，並向壓迫者爭取應當所得的權利。壓迫者透過其不對等地位建立威權，藉由擁有權力而宰制受壓迫者，宰制為社會外界所賦予個體的權力；然解放為個體自發性的覺醒，假若自我並未發覺則難以獲得解放的產生。

三、K. Marx 與 F. Engels 的影響：

Marx 與 Engels：「在現實的壓迫再加上對於壓迫的理解，仍會使得現實的壓迫更具有壓迫性（Freire, 1970/2003：82）。」的說法，則是符應 Freire 主體與客體之間的辯證性關係，只有在主、客體的相互依存關係中，一種真實的實踐力量方有可能。以及「唯物論的主張，認為人是環境與後天教養下的產物；經過改變的人，就是環境與教養改變後的產物。但前述的觀點卻忽略了，是人改變了環境，是教育者本身才需要進行教育（Freire, 1970/2003：85）。」即提出現實是不會自行改造，而是必須透過人主動去改變現實環境。社會為一有機體，人們生存於其中，共同建立其社會規範與文化，人們透過教育歷程轉化社會的形成模式，藉由教育的力量可幫助社會趨於和諧，但教育如運用不當則將形成控制人們意識型態的武器。Freire 認為人們可以透過教育而轉化社會，教育為促使社會轉變的力量，並非藉由教育去宰制人類的意識與行為，而是必須善用教育促發人類意識的解放，結合行為與反省進而具體實踐的過程。

四、G. Lukács 的影響：

Lukács：「運用馬克思的話語，來向民眾解釋他們自身的行動，其目的不是為了延續傳承無產階級革命的經驗，而是在有意地促成這些經驗的後續發展。

（Freire, 1970/2003：84）」所指的就是在釐清並說明民眾的行動，一方面考慮

群眾發動行動與客觀現實之間的關係，一方面也慮及行動的目的。當民眾愈了解到其所面臨的現實其實便是其改造行動的目標時，他們就能愈以批判的態度進入現實中。Lukács 所提出的要求，應該不是從解釋的角度來看，而是從對話的角度來著眼，他強調的是與民眾進行與其行動有關的對話。當受壓迫者欲團結起而變革時，他們必須瞭解為何變革、應當如何進行變革，而非毫無目標盲目直前，在推行變革時透過彼此之間相互對話，研擬商討行動目標與計畫，相互協商異議以建立共識，促使行動過程順利進行並提高效率。如同 Freire 強調現實社會中，人們應透過對話的過程進而彼此相互了解而形成共識，來從事批判性思考以釐清與理解事物的多重面向。

五、Fromm 的影響：

Freire 認為從一開始，壓迫者與受壓迫者就在一種暴力的行動之中——暴力係由那些掌握權力的人所發動。且暴力作為一個過程，經過一代又一代的壓迫者而變得長遠悠久，壓迫者本身就是暴力的繼承者，他們在暴力的氣氛下形塑成長。暴力的氣氛也在壓迫者的身上創造出一種強烈的佔有意識——強要擁有整個世界及所有的人們。如果除卻對於世界及人類想要進行直接的、具體的及物質性的佔有之外，壓迫者亦是無法去理解其自己——它甚至不能存在。Fromm 在論及此種意識時，認為如果沒有進行佔有的話，「它就會失去與這個世界的連絡。

(Freire, 1970/2003 : 91)」壓迫者意識常想要將周圍的所有事物改變為能夠支配的對象，包括土地、財產、產品、人們的創造物、人類本身、時間等——所有事物都依其意志化約為客體或對象的地位。

Fromm 亦提出：「在對他人（或其他有生命的個體）完全的宰制中獲得快感，正是虐待驅力的本質。另一種表現相同思想的方式是，虐待的目的是為了將一個人轉為物，使某些活生生的事物變成毫無生氣的事物。透過完全與絕對的控制，生命喪失了作為生命的最重要的特質——自由。(Freire, 1970/2003 : 92-93)」虐待式的愛是一種扭曲的愛——一種死亡之愛，而不是一種生命之愛。因此 Freire

從中體認到壓迫者意識及其強調死亡之愛的世界觀中的一項特質便是「虐待狂」。為了要遂行其宰制，壓迫者意識常常會去阻撓人們無盡地追尋之驅力及創造力的發展，而這些正是生命的特質。

Fromm 認為，人可以或者積極地追求自由，以創造和愛去實現個人自我的自由和價值，承諾自由的命運與責任，達到人與自然、自我與他人、個人與社會、人與世界的統一，從而獲得自己人格的獨立性和完整性；或者是消極地放棄個人自由，以逃避來掩飾孤獨與不安，但這也必須以強迫性和自我毀滅為代價；這就是人對待自由的兩種可能的態度和結果（萬俊人，2000：40）。即 Freire 所提及受壓迫者對於追求自由的恐懼，因為他們對於壓迫者的宰制早習以為常，雖然內心渴望自由但卻沒有勇氣尋繹自由，因為他們害怕當獲得自由時，則凡事都必須自行決定，但他們卻早已失去自我決定的能力；而壓迫者則擔心失去宰制他人的自由，害怕自己失去壓迫者的角色地位，因此藉由限制他人自由以鞏固自身自由的可能性，壓迫者與受壓迫者之間為限制彼此自由的牽引關係。

在 Fromm 看來，「權威」有兩種：一種是非理性的權威，其本質是對人的絕對支配和宰制，它建立在不平等的人格基礎上，預先規定了擁有權力和權威者與其權威對象在人格上的不平等地位：前者是支配者和統治者；後者是被支配者和被統治者。權威的倫理是壓迫的「倫理」，其根本目的不是規導和協調人際之間的合理價值關係，而是憑藉權力與力量來壓迫他人，以犧牲他人的人格和利益為代價，來實現權力者或權威擁有者的私人目的（萬俊人，2000：76）。Freire 就當時巴西社會中地主與農奴之間不對等地位，提出壓迫者與受壓迫者兩者的關係，地主藉由非理性權威壓迫農奴付出勞力從中獲得經濟價值，以滿足自身利益。另一種權威是合乎理性的權威，其本質是依賴正當合理的「權能」來履行職責，發揮權威力量，是建立在人格平等和價值關係平等的原則基礎之上的，因而既具有其政治或法律上的權力合法性，也具有道德得公平正當性（萬俊人，2000：76）。合乎理性的權威即 Freire 之後所述的教師與學生之間平等關係，從一開始教師

以自擁權威者的身分灌輸學生知識；然Freire認為教師應將其權威合理的展現，建立師生對等溝通層面，藉由提問式教學彼此教學相長。

六、Marcuse 的影響：

Freire 認為壓迫者會運用科學與技術來作為達成他們目的的有力工具：他們透過操縱與壓迫來維持舊有的壓迫性秩序 (Freire, 1970/2003: 93)，此即參照 Marcuse 所指出的，人們生活在集權主義之下，因為選擇性、破壞性的文化已被排除，透過科技、富裕及文化機器，個人變成單向的；因此，無論何處，批判思想都是被扭曲的。在此種情況下，受壓迫者成為一種客體、一種「物」，其本身沒有任何目的，所有的只是壓迫者對他們所下的命令。社會在科技的發展之下，掌握科技發展的上位階級在該趨勢順理成章成為既得利益者，藉由壓迫勞動階級的勞力付出獲取大量收益，且上位階級以提供薪資方式控制勞動階級賣力工作，就算勞動階級知道付出與所得到的薪資並非平等，但卻又無法反抗推翻上位階級不當對待，因為他們認為假若反抗上位階級，則將失去工作也就沒有薪資來源可供溫飽。壓迫者與受壓迫者即在這種顯失均衡的關係下存在著，似乎擁有權力者即擁有全部掌控勢力，壓迫者透過威脅與利誘方式雙管齊下，給予受壓迫者微薄薪資卻要求對方無止盡的付出，甚至將受壓迫者視為自己的附屬品，僅是一種沒有自主性的物；Freire 遂提出幫助受壓迫者為自己爭取權力，應該要打破沉默試著為自己發聲，激起內在意識的解放並批判現實的不公不義，掙脫壓迫者的束縛以成為具有主體性的個體。

七、F. Fanon 的影響：

Fanon：「被殖民的人，首先表現出一種攻擊性，這種攻擊性深植於其內心，以至於他們會去反抗自己所屬的民眾。(Freire, 1970/2003: 96)」如同 Freire 所認為在這秩序體系下，受壓迫者會因種種所受的限制而感到焦躁不安，這使得他們常常會展露一種水平式暴力；會因為某些瑣碎小事而對同伴進行攻擊。當受壓迫者將積怨已久的憤怒將轉投射於比自己地位較低下的受壓迫者們身上，同屬

受壓迫者中亦有階層之分，地主在農民之中選一位農民擔任班長，以方便協助管理其它農民，而該班長則因自覺該身分較一般農民特殊，因此會更加服從於地主並對其他受壓迫者進行暴力管控；而此種攻擊行為也表現出受壓迫者雙重人格性，對於壓迫者而言該班長為受壓迫者，但相形之下班長對於其他受壓迫者而言，亦是另一種形式的壓迫者。

八、Albert Memmi 的影響

Memmi 在他關於「被殖民的心智」(colonized mentality) 的分析中，指出他雖然對於殖民者有著蔑視，但此種蔑視卻又混雜著某種「激情的」吸引力：「殖民者如何能一方面照顧其勞工，一方面卻又定期地射殺被殖民者？而那些被殖民者怎麼能殘酷地否定自己而又同時作出如此過度的要求？被殖民者如何能一方面恨惡殖民者卻又一方面如時熱切地親羨他們？(Freire, 1970/2003: 96)」，在受壓迫者的這種「異化」中，他們往往會不惜任何代價來使自己更像壓迫者，他們會模仿壓迫者，並且追隨壓迫者。此種現象在中產階級的受壓迫者中間特別容易看見，中產階級的受壓迫者常渴望向上層階級的「優秀」人物看齊。壓迫者與受壓迫者內心皆充滿著矛盾心態，彼此相互依附對方卻又相互憎惡對方的存在，兩者之間如同受到一條連結線牽制著對方，難以掙脫且難以割捨，相互拉扯卻又不想輕易放手，形同共生般的關係。

九、與農夫們交談後的影響：

Freire 並曾與一位農夫晤談，「當一個農人好不容易瞭解到自己是依賴的時候，他開始有勇氣去克服他的依賴性。直到那時之前，他還是一直向他的老闆說：『我能做什麼？我只是一個農夫而已。』」從表面上看，認命的態度有時會被解釋為一種善良 (docility)，而被視為一項民族性的特質。這種看似善良的認命其實是歷史與社會情境的產物，而非某個民族行為的基本特質，它總是與命運 (destiny)、宿命 (fate) 或運氣 (fortune) 的力量連在一起—被視為是無法避免的力量—或是與一種扭曲的神的觀點有關 (Freire, 1970/2003: 95)。當受

壓迫者意識尚未覺醒之前，內心總抱持著為悲觀宿命論，認為自身本應當如此依賴壓迫者，但殊不知自己亦是能成為為己存有的個體。受壓迫者長期受到壓迫者的灌輸與宰制，因此失去省思批判的能力，內心充滿著自我貶抑與自卑感，因此抱持著本應該如此的心態度過一生。因此，Freire 積極推動識字教育，即是希望透過教育來喚醒受壓迫者內心的反動性與批判性，然而意識覺醒過程不僅只是受壓迫者獲得解放，壓迫者也必須同時達到解放。

Freire 認為受壓迫者另一項特質為自我貶抑，此想法來自於與一位農夫的對話，「農夫會感到自己真的不如他們的雇主，因為雇主似乎是唯一知曉事物與懂得經營的人 (Freire, 1970/2003: 97)」，然而這種自我貶抑是因為受壓迫者將壓迫者對其看法加以內化。因為他們常聽壓迫者說他們是一文不值、一事無成，也不能學到任何東西——他們是令人厭惡的、懶惰的、不事生產的——到最後，受壓迫者會變得真的相信自己的無能。Freire 之後即提到師生關係時，認為教師並非知曉一切，而學生亦非一無所知，教師不應當仰仗自己的身分地位而宰制學生，灌輸學生錯誤的價值觀；而應藉由對話促使鼓勵學生批判與思考，從而積極地建立自己的意識觀念，教師藉由合理性的權威教導學生。

Freire 與另一位農民對話中則說到，「農民是一個依賴者。他不能說出他想要什麼。在他發現自己的依賴之前，他是生活在痛苦中的。他在家中發脾氣，像自己的孩子吼叫，毆打他們，生活在失望中。他抱怨他的妻子，並且認為所有的事情都不如意。但他從不向自己的雇主發脾氣，因為他認為雇主比他高了一級。在許多的時間中，農民常藉由酒精來發洩自己心中的不快 (Freire, 1970/2003: 99-100)」，然而這種情感上的依賴，可能會導致受壓者有著弗洛姆所謂的迷戀死亡或戀屍癖的行為：對生命進行毀滅——包括他們自己的生命或是其他受壓迫者的同伴。當受壓迫者無法抒發自己情緒時，則將轉而向同伴亦或是不如己的他人發洩，因為他自認無法反抗與脫離壓迫者的宰制，因而消極地將痛苦轉向他人，藉由逃避與漠視看待自己的生活。

十、Alvaro Vieira Pinto 的影響

Freire 則引用了 Pinto 部分內容，「這種方法事實上是一種顯現於行動之中的意識的外部形式，它所採取的是意識的最基本特性——它的意向性

(intentionality)。意識的本質是與世界同在的存有，其行為則是恆久與無可避免的。因此，意識在本質上是朝向某種外周遭事物的方式，意識藉著觀念化的能力 (ideational capacity) 來理解外在的事物。從最廣義來說，意識在定義上即是一種方法。(Freire, 1970/2003: 104)」因此革命的領導必須實行一種共同意向的教育。教師與學生 (領導者與民眾) 在現實面上能同心合意，兩者都是主體。教師與學生不僅在揭露現實的工作中同心合意，也要在開始批判地認知現實的工作中同心合意，更要在重新創造批判性知識中同心合意。

在壓迫的過程中，菁英們是依賴受壓迫者的「行屍走肉」而生存，他們是在自己與受壓迫者的上下從屬關係中發現自己的真實定位；但在革命的過程中，對於破繭而出的領導者而言，只有一種方式能夠完成自己的真實性：那就是他們本身必須「死去」，為的是能透過受壓迫者並且和受壓迫者一起重生

(Freire, 1970/2003: 179)。因此受壓迫者必須透過對話過程促使意識覺醒，具有批判意識以覺知自身早已受到壓迫者的內化宰制，然而受壓迫者除了自身必須意識覺醒外更應同時激發壓迫者意識化，使雙方都能獲得解放，以打破並轉化兩者之間的壓迫關係。

第二節 意識覺醒之過程—解放、批判

在美期間，Freire 出版了《受壓迫者教育學》指出教育是通向永恆解放 (permanent liberation) 之路。教育應該包括兩個階段：第一階段，透過教育，民眾覺醒了，他們覺悟到自己本身遭到壓迫；第二階段，是要透過實踐 (praxis) 來改變整個壓迫的狀態 (Freire, 1970/2003: 43)。透過教育的啟發促使民眾內心的覺醒並意識到自己所處於宰制之中，試著藉由省思與行為來扭轉目前受壓迫的情勢。解放行動是由受壓迫者自身由內在激起變革的想法，並且將該想法具體實踐，透過對話的方式讓彼此相互體認到對方所處立場，受壓迫者的變革行動必須是發自內心的解放，並非由外在所策畫執行的活動。

壹、解放

「解放」一詞，展現自由的革命特質。人享有之自由與意志，應能操之在我，方是具主體性的獨立個體。自由的人應該能夠自我決定、自我實現，且必須對自己的行動和決定負責。解放的精神在於反省自我的意識型態，同時也批判潛藏在社會與文化中的意識型態。意識型態指一系列之態度、信念、行為與行動之價值觀的綜合，此價值觀具有穩定性、持續性和一致性 (溫明麗，2008: 116)。在解放的任務中，革命領導的正確方式不是去進行「解放的宣傳」，也不是僅在受壓迫者心中「植入」(“inplant” in) 自由的信念，以為這樣即可贏得受壓迫者的信任。正確的方式是在於對話。藉由對話的過程，受壓迫者相信他們必須為自己的解放而戰鬥，因為解放不是革命領袖所賞賜的，而是受壓迫者自身覺醒的結果 (Freire, 1970/2003: 102)。Freire (1970/2003: 116) 指出，真正的解放——一種人性化的過程——不是另一次人們身上的存放。解放是一種實踐——是人們對於他們的世界進行行動與反省，以進一步改造世界。

Freire (1970/2003: 117) 認為，解放的教育包括了認知的行動，而不是資訊的轉移。它是一種學習情境，在這個情境中，那些認知對象 (並非認知行動的目的) 只是認知行動者的中介之物——至於教師在一端，學生在另一端。解放教育

的情境，基本上，教師和學生兩者都必須是學習者，兩者都必須是認知的主体，不管他們有多大的差異(Freire & Shor, 1987/2008: 43)。解放教育是相互地為了給與彼此平等權力而支持學習，解放教育的內容包含了批判性意識及適當技能的發展和解放實踐的能力，然而要達到解放的過程則必須透過對話，且學生及教師之間互为主体性。一個好的解放型教師，最重要的莫過於對學生要有信心，教師們需要具備教育愛，並堅定地相信，教育最重要的工作在於幫助他人解放自我意識，而非馴化與宰制他們的意識；教師必須相信，當人們對自我所受的支配、統治的情況開始進行批判思考活動時，也就是他們邁開改變他們與世界之間關係的第一步。

Freire 主張教育是一種「解放教育」(liberatory education)，教師的角色則是批判的文化工作者(critical cultural worker)，教育應該能夠提供一個公開的「論壇」。解放教育的內容包括了批判意識的培養以及和解放性實踐有關之適切技能的發展 (Freire, 1970/2003: 52)。馮朝霖和薛化元 (1997: 81) 指出人會在解放旨趣的主導下，揭發個人主体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。教師必須身為解放的教育者，透過對話啟發學生批判意識及解放思考侷限的框架，協助學生實踐人性化的過程，並藉由文化行動解放受宰制的意識型態與打破沉默文化的界限處境(limiting situation)，進而建構學校成為公平正義的民主公共論壇。解放式教育者一開始就會承擔起一種誘導的責任，他或她會尋找各種方式來克服誘導階段中碰到的問題，然後才能將誘導階段轉化為夥伴階段(comradery)，也就是一種學生自己承擔起責任的階段，而不是教師一人承擔(Freire & Shor, 1987/2008: 202)。教師與學生之間藉由對話方式相互了解，而非以命令口吻要求學生進行學習，教師與學生應建立學習夥伴關係，彼此教學相長，教師從一開始的主導者轉換成協助指導者身分，幫助學生學習如何自行選擇、自行決定並自行負責。

貳、意識覺醒

Freire 認為覺醒是意識的一種深化過程，意識覺醒是一種與我們日常接近生活世界的不同方式，理解現實的程度已超越自動自發的界限，而且進入了一種採取批判的範疇，對於事物覺醒的程度越深，則越能揭示事物的現實狀態，能直達事物現象的本質。然而欲使意識達到覺醒則需透過對話，若僅強調反省而無行動則變成咬文嚼字落入空談；反之只有強調行動，因為沒有反省的行動則為一種盲動。因此意識覺醒必須透過反省與行動的實踐對話，促使學生批判意識的醒悟以進入深層的思考層次。

Freire 在《教育作為自由的實踐》(*Education as the Practice of Freedom*) 中，將意識覺醒分成三個層次：半未轉移 (semi-intransitive) 意識、素樸的轉移 (naïve transitive) 意識和批判的轉移 (critically transitive) 意識 (李奉儒，2003a：10-13)。

一、半未轉移意識

「半未轉移意識」係指人的一種意識狀態，其知覺領域範圍有限，仍然侷限在狹隘的經驗當中，其所感興趣部分幾乎僅圍繞在與其生存相關的事物上，無法將日常生活的事實與問題情境予以具體化，崇拜神奇的解釋而無法理解事情的真正因果，因此往往陷入宿命論的觀點，因此又稱之為神奇意識 (magic consciousness)。半轉移意識認為人的本質是無能力的，人無法「轉移」實在界現象，導致封閉社會的形成與維繫其封閉狀態。封閉社會的結構成分之一即是人們的沉默，即使有時沉默被打破也只是偶然的或是無效的造反。而半未轉移意識在對存有情境的命名、反省、行動時，最主要呈現了以下特質 (王秋絨，1991)：

(一) 命名：只關心生計問題，具有神奇意志的人極力否認他們有問題，同時規避問題，他們主要繞著「生計」的問題打轉，缺乏歷史視野的生命感。

(二) 反省：停留在神奇意識者，對客觀事物的知覺與環境的挑戰混淆，並因無法理解真正的因果關係，受到神奇式意識的傷害。他們將自己所面對的問題，以

簡化的因果關係加以了解，同時將非人性化的問題，如無法掌握的因素：命運、神對壓制者的恐懼等因素當作一種控制自我的力量。

(三) 行動：Freire 認為處於神奇意識的人，是根據對生存困難的命名及簡單的歸因反省，以表現其行為。他們失去了轉化了實在的責任意識與行動，自陷於與其他動物無多大差別的非人性化境地，也就是說，他們已失去了選擇或批判社會現實的能力，只是一昧被動地向環境低頭，並適應所處的環境。

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。封閉社會的結構成份之一即是大眾的沉默，即使有時沉默被打破也只是偶然的或無效的造反(Freire, 1985:76)(引自李奉儒, 2003: 11)。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)(引自李奉儒, 2003a: 11)，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(李奉儒, 2003a: 11)。

二、素樸的轉移意識

Freire 指出素樸的轉移意識為對於問題的過度簡化，對於過去的懷念情感，對群體生活的強烈傾向，對於探究事物興趣缺缺，並且對於空想所得的解釋有很深刻的感受，其論證相當薄弱並且夾帶強烈的情緒類型，在實務當中為爭辯並非對話及神奇的解釋等。在此階段意識轉變視為是因為社會結構轉變的成果。而在此一階段中使社會開始起作用，亦引起人們與精英們的焦慮，一方面，人們對於自由感到焦慮，焦慮於如何克服早已習以為常的沉默；另一方面，菁英們也焦慮於如何容許表面上的轉化以維持其地位的現況，預防任何危及其權力的真正改變。在素樸轉移意識階段中，並未完全轉移的思想仍還保留單純的意識狀態，但在此過程中些微發生變革。以下仍從命名、反省及行動三個層面說明其特質(王秋絨，

1991)：

(一)命名：素樸意識的人不再將法律、政府看做是理想規範的塑造者及生活資源的提供者。他們不再像神奇意識的人民一樣順從統治者的安排。他們對自己的生存問題仍有過度簡化的解釋傾向，而將之歸咎於統治者的壓制錯誤。

(二)反省：素樸意識的人認為他們不幸福有處境，如貧窮、無法受良好教育等問題，是來自於少數統治者或某些利益團體的剝奪，於是他們不再完全聽命於統治者，而有明顯的外在反抗行為發生。因此，Freire 指出此時的反省比較具有情緒性，社會現象也見異思遷，極不穩定，人民對事實缺少深入的反省興趣，常只是為了抵制壓制者的繼續壓迫，而提出支離破碎的抵制行動的合理化理由。

(三)行動：人民在各方面認同壓迫者，對同伴表現出與壓迫者類似的威權行為，有時則會強烈的反擊壓制者，希望逃避他們的控制。此時他們運用群體抵制剝削行為，期望改變自己的生活處境。

在一個宰制的結構中，大眾的沉默使得那些讓他們沉默的菁英得以存在，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沉默；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) (引自李奉儒，2003a：11)。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) (引自李奉儒，2003a：11)。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知決定性時刻 (李奉儒，2003a：11)。

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。Freire 認為批判的轉移意識乃指對於問題的解釋深度；藉由因果的原則取代神奇的解釋；對於個人的發現加以檢證，並且以開放的態度來做修正；當知覺到問題所在時試圖避免遭受扭曲，

並在分析問題時避免摻入先前已覺知的觀念；拒絕將責任推卸掉；拒絕站在被動的立場；論證的健全；在實務中進行對話而非爭辯；有理由的接納新的事物或事實，亦非因為只是過時的觀念而拒絕之；而是要不論新舊且只接受有效的事物或事實。批判轉移意識階段特質表現在命名、反省及行動上各有所不同的體認（王秋絨，1991）：

（一）命名：達到批判意識的人，瞭解到自己被壓制的不利生活狀況，不可能一下被提昇到與統治者一樣舒適，於是他們轉而注意到自己的特點，不再一味地極力想向壓迫者認同。他們冷靜地從人與社會的辯證視野，評析壓迫的社會實在產生的真正原因，瞭解到壓迫事實所帶來的非人性化社會現象。

（二）反省：批判意識者超越了在素樸意識階段對非人性化事實的情緒化因果解釋，轉而以科學的態度，理解並批判壓制的現象。經由此，他們得知所謂「壓迫」，一方面是被壓迫者逃避負責，甘於依賴壓迫者的結果，另一方面則是壓迫者運用矇騙、威權的社會體制運作，與上述被壓迫者的依賴、自我貶抑心理，共謀出來的社會病態。因此，他們會開始去瞭解壓迫者的意識形態及他們的共謀，並且瞭解體制如何運作，已達到壓迫的目的。批判意識已能從人的意識與體系之間的辯證對化觀點，瞭解非人性化事實形成的前因後果，不致落入獨白的自我推論陷阱。

（三）行動：具有批判意識的人將以自我實現與轉變體系兩種行動方式，實踐其批判意識。自我實踐能表現出反對壓迫團體，認同人性化的新目標，而轉變體系則是以對話論辯的方式來轉變非人性化的運作。

Freire 指出由素樸的轉移意識進展到批判意識，並非自動發生的，而是需要主動的、對話的教育方式，此方式關注到社會與政治的責任，並且避免平庸化的危險。因此批判意識是一個連續的歷程，人們透過自我或是自我之外的世界之間進行質疑和對話，進而成為一個具有自由運用意識能力的主體。覺醒的文化行動反對使人馴化的宰制行動，進而揭露迷思和意識型態，克服被 Freire 所稱的

「虛假意識」的半轉移意識和素樸轉移意識。意識覺醒即是排除那些阻礙人們無法清楚知覺到客體實在的障礙，此為反思性行動的基本面向之一，且須透過行動與反省真正結合的實踐所得到。

人們作為在「某一種處境」的存有，會發現他們自己是植根於時空的條件下，這種時空處境在他們身上標下了記號，他們也在時空處境中標上自己的記號。他們常會反省自己的「處境性」(situationality)，以至於他們對處境採取行動時亦會遭到處境的某些挑戰。人們之所以存在是因為它們存在於一個處境中。當人們不僅是批判的反省自己的存在，而且更能夠以批判的行動對其產生影響時，他們的存在將會更豐富針對處境性進行反省，就是去反省存在的條件：藉著批判性思考，人們發現到彼此都是「處在某個處境中」。只有當處境不再以一種濃密、被包裹住的現實或是一條令人困惑的死胡同型式來呈現自身，而且人們可以將其當成是一個具有目標的一問題情境時，投入(commitment)才可能存在。當現實被揭露出來，人們便從沉陷中浮現出來，並且也獲得介入現實的能力。對於現實的介入—它本身是一種歷史的覺察—因而代表了浮現所邁出的一步，而且是源於對於處境的覺醒。覺醒就是覺察態度的深化，而覺察態度正是所有浮現的特徵 (Freire, 1970/2003：152-153)。

Freire 指出，缺乏批判意識的人，很難將他們自己跟充滿激烈和顯著衝突的社會變遷與以結合，因此幫助他們意識覺醒以面對問題和衝突是相當重要的，使他們能自我反思其責任，並成為恢復自我人性的主體。然而，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，不在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。批判意識並非一時所產生的，而是一個連續的過程，以使人們可以對自己和跟自己跟世界的關連進行質疑與對話，成為具有自由的主體性。

第三節 意識覺醒之實踐—溝通對話、提問教學

壹、對話論

對話愈早開始，革命運動會愈真實。對於革命來說，對話是絕對必要的，這也對應於另一個基本的需求：人們作為存有，除卻溝通，他們不能成為真正的人，因為他們基本上是溝通的生物。阻礙溝通的發生，將會把人貶至「物」的地位——這是壓迫者做的事，不是革命成員做的事 (Freire, 1970/2003: 174)。要是因為民眾沒有對話的經驗，就以為在取得權力之前不可能與民眾有所對話，那民眾也不可能獲得權力，因為民眾在權力的運用方面也沒有經驗可言。革命的過程是動態的，而且就是在這種不斷的動態中、在民眾與革命領導者的共同實踐中，民眾與領導者將可以學到對話與權力的運動。(如同人是在水中學習游泳，而非在圖書館中學習一樣)革命的過程在性質上就應該是教育的。因此，革命的過程需要民眾坦誠開放，而不是對民眾莫不關心；革命與聯合民眾有關，而不是不信任民眾。此外，正如列寧所指出的，當一場革命愈需要理論時，它的領導者就必須更多的與民眾站在一起，來對抗壓迫的力量 (Freire, 1970/2003: 184)。

Freire 相當重視對話的重要性，然而反對話的行動常伴隨著現實的、具體的壓迫性情境，對話性的行動是對處境進行革命性取替時所不可或缺的。一個人的對話或是反對話，並不是在抽象中，而是在世界中發生的。他(或她)不是先反對話，然後成為壓迫者，而是同時成為反對話者與壓迫者 (Freire, 1970/2003: 185-201)。

反對話學特徵臚列如下：

一、征服

反對話行動的第一個特性，就是征服的必然性。反對話的人，在它與他人的關係中，其目標就是為了征服他人——他使用的是漸進的方式，而且不擇手段，包括從最粗糙到最精緻的、從最具壓迫性的到最全面的(父權主義)都可能包括在內。

二、分而治之

少數壓迫階級在支配與控制多數時，它必須將這些大多數人再做區分，以便能繼續保持權力。少數壓迫階級不能允許容忍民眾的聯合，因為這無疑地會對於他們的霸權造成嚴重威脅。因此，壓迫者在一開始便會透過各種方法(包括暴力)中止那些可能會喚起受壓迫者團結需求的行動。一些概念如聯合、組織與鬥爭等，會立即被標籤為危險的。事實上，這些概念本來就都是危險的，因為它們的實現對於解放行動來說是必要的，所以他們對於壓迫者來說當然是危險的。

三、操控

操控是反對話行動理論中的另一個面向，而且就如製造分裂的策略一樣，它是一種征服的工具：反對話行動理論中所有的面向都是以征服為目的。透過操控，宰制菁英試圖要群眾順從他們的目標。當民眾(農村或是都市)的政治成熟度愈低時，民眾就愈容易被那些不想失去權力的人所操控。

四、文化侵略

反對話行動所具有的最後一項特徵就是：文化侵略。它就像造成分裂的策略及操控一樣，目的也是為了征服。在這個現象中，侵略者侵入了另一個團體中的文化脈絡裡，不尊重該團體所具有的潛能；他們強加自己的世界觀於被侵略者的身上，而且藉著抑制後者的表達，來扼殺後者的創造力。

然而欲達到解放過程必須先透過對話的歷程，借由對話促使受壓迫者與壓迫者之間建立連結與互動。

對話學特徵臚列如下 (Freire, 1970/2003 : 218-235) :

一、合作

合作，是對話行動中的一項特徵——它只在主體之間發生(不同主體也許有著不同程度的功能與責任)——合作僅能透過溝通完成。對話，是一種重要的溝通，它必須是所有合作的基礎。在對話行動的理論中，沒有所謂得為了獲得民眾的附著，因而以革命為名來遂行征服民眾之實。對話不是強加的，它也不是操控

的；它不是馴化的，也不是光以「口號來宣傳」。然而這並不意味著對話行動理論沒有引領的方向；它也不意味著從事對話的個人對於其所企望的以及其所要投入的目標沒有任何清楚的概念。

二、聯合

在反對話的行動理論中，宰制者必須要去分裂受壓迫者，以求更輕易地來維持壓迫的狀態；而在對話的理論中，領導者必須投身入一種無止盡的努力，以求在受壓迫者中進行聯合——以及領導者與受壓迫者間的聯合——為的是完成解放。

對於受壓迫者來說，為了要聯合起來，他們首先必須切斷那把他們與壓迫世界連結起來的神話或迷思的臍帶；連結他們彼此的聯合必須具有一種不同的特性。為了完成這種重要的聯合，革命的過程必須從一開始就是文化行動。為了完成受壓迫者間的聯合，所使用的方法應與受壓迫者在社會結構內的歷史與存在體驗之間有的密切關係。

三、組織

在對話行動的理論中，組織需要有權威的存在，所以它不能是權威主義的；組織也需要有自由的存在，所以它不能是放縱的。組織是一種高度教育性的過程，在這樣的過程中，領導者與民眾一起經驗到真實的權威與自由，然後他們會透過對作為其中介的現實的改造，嘗試在社會中建立真實的權威與自由。

四、文化統合

在文化統合中(而且只有在文化統合中)，才有可能解決民眾與領導者世界觀之間的矛盾，並且使兩者更豐富。文化統合並未否認這兩種世界觀的差異；甚至更正確地說，它其實是奠基於這些差異之上的。它所真正否定的是，某一世界觀對另一世界觀的侵略；至於它所肯定的，則是兩個世界觀間無法否認的相互支持。

文化統合(真的因為它是一種統合)，並不表示革命行動的目標應該完全受限

於民眾世界觀中所表現的期望。如果這種情形真的發生(在尊重民眾世界觀的外表下)，革命領袖將會被動地受制於它。我們一方面不能接受領導者對於民眾世界觀的侵入，但另一方面也不能接受領導者僅是順應於民眾的(通常是天真的)期望。

Freire (1970:70-74) 認為對話有其規準，愛是對話的基礎，亦是對話的本身，愛必然是負責任之主體的工作，它不能在宰制關係中存在；對話中一定要有謙卑。透過對世界的命名，人不斷地重新創造這個世界，但是這種命名的行動卻不能是一種傲慢的行動；進一步來看，對話需要對於人性有著高度的信心，對話相信人有製作與再製作、創造與再創造的能力，對話也相信在人的身上肩負著人性化的使命(這種使命並非菁英階級的特權，而是所有人與生俱來的權利)；有了愛、謙卑與信心的基礎後，對話自然形成一種對話者間水平式的(horizontal) 互信。如果對話(愛、謙卑與信心)沒有產生互信的氣氛—互信的氣氛可以使對話者在命名世界的行動中進入親密的夥伴關係—那就會造成一種矛盾；如果當對話一方的話語不能與其行動相符應時，信賴就不可能存在；話是一回事，做又是另一回事時—輕忽自己所講過的話—並不能帶來信賴；最後，對話需要有批判性思考，只有對話才能夠進一步產生批判性思考。沒有對話，也就沒有溝通；而沒有溝通，也就不可能有真正的教育。

在教育中，同時身為教師的學生在企圖理解某個認知對象時，其認知行動並不是完全只集中在該對象上，因為他的行動會拓展到其他同時身為教師的學生，這使得認知對象成為他們理解能力的中介。對於革命的行動來說亦然。也就是說，受壓迫者與領導者都是革命行動的主體，而現實則是兩個群體改造行動的媒介。在這樣的行動理論中，我們不能僅以一個行動者或是一群行動者來說明，而應該以相互溝通的行動者來說明 (Freire, 1970/2003: 175)。對話是人與人之間的邂逅(encounter)，是以世界為中介，目的是為世界命名。因此，兩群人中如果有一群人想要去為世界命名，另群人卻不希望去命名時，對話就無法發生—而在兩

群人中間，如果一群人否定其他人說話的權利，而另群人其說話的權力又被否定時，那對話也不可能發生（Freire, 1970/2003：128）。《受壓迫者教育學》即是為自我解放而從事鬥爭的教育學，且是「人」的教育學，不僅是以人為本的教育學，也是以自由為本的教育學。

對話教學的基礎建立於受壓迫者與壓迫者之間都是非人性化的結果，因此 Freire 提出《受壓迫者教育學》希望能幫助受壓迫者產生自主批判性的工具。然而對話教學的教育理念則是以批判囤積式教育與提倡提問式教育，作為解放受壓迫者與壓迫者的方式之一。李奉儒（2003a：17）指出教育具有再製與轉化實在的雙面特質。學校必須透過對話式教育促使師生彼此之間達到增權賦能與教學相長的功能，藉由平等對話溝通學習，而非傳統師生關係基本上有一種講述的(narrative)性質。師生關係中包括了一個進行講述的(narrating)主體(教師)與一些耐心聆聽的客體(學生)。而教學的內容(無論是現實中的價值與實際)，則是在這種講述過程中逐漸變得僵硬無活力。教育，所罹患的正是一種講述症(narration sickness)（Freire, 1970/2003：107）。Freire 強調對話為意識覺醒過程當中的必要因素，師生透過彼此對話過程達到解放意識，啟發人們的批判意識並試圖解放緘默文化下的犧牲者。

貳、囤積式教育與提問式教育

Freire 指出囤積式教育(banking education)為教師的工作成為一種以其講述內容來「塞滿」(to “fill”)學生的工作—教學內容與現實脫節，也與賦予其意義的整體毫無關係。教育因此成為一種存放(depositing)的活動，學生成了存放處(depositories)，而教師則變成了存放者(depositor)。教師所採行的方法，不是溝通，而是藉著發出「公告」，製造一些學生必須耐著性子接受、記憶與重複的「存放物」。此即為教育中「囤積」(banking)的概念(Freire, 1970/2003：107-108)。在囤積的概念中，隱含著人與世界二分的假定：人僅是存在於世界之中(in)，而不是和(with)世界及他人在一起；人是旁觀的人，而不是重新創造者。

從這觀點來說，人並非一個有意識的存有(*corpo consciente*)；而是某個意識的擁有者：他擁有的是一個空無一物的「心靈」，而他的心靈則是被動地接受外在世界中現實事物 (Freire, 1970/2003: 112)。然而囤積式教育由權力擁有者強加其意識型態於受壓迫者身上，並進而內化於受壓迫者體內，因此造成人們對於其情境的宿命觀，失去對權力擁有者的質疑與批判能力，學生僅能順從與接受教師所灌輸的知識。

囤積式的教育界由下列的態度與方式，保持甚至刺激了矛盾的發生，這正是反映出壓迫社會(*oppressive society*)是以一種整體而存在 (Freire, 1970/2003: 109)：

1. 由教師來教學，而學生只能被教。
2. 教師知曉一切，而學生一無所知。
3. 由教師來思考，至於學生只是被思考的對象。
4. 由教師發表談話，至於學生則只能乖乖地在旁邊聽話。
5. 由教師來施予紀律，至於學生則只是被訓練。
6. 教師可以決定並強化他的選擇，而學生則必須服從。
7. 教師可以行動，但學生只能透過教師的行動產生自己也有行動的幻覺。
8. 教師選擇教學的內容，而學生(未經過協商)只能去適應它。
9. 在教師身上混淆了知識與人格的權威，而其所處的地位則是與學生自由相對立。
10. 教師是學習過程中的主體，學生只是客體。

過去教育方式大多採取囤積式教學，在學習過程中，學生於無形中受到教師的壓迫與宰制而不自知，如同Freire以上十點所提及：教師被視為是教學現場的掌權者與行動者，因此教師在進行教學時具有選擇教學內容權力，並握有絕對發言主控權，藉由自深思考內容逐漸內化於學生意識型態當中；相對於教師主體地位而言，學生誤以為教師知曉一切，而自己卻是一無所知，僅能完全被動地接

受與服從教師所決定的課程內容與知識，如同學習過程當中的客體般，沒有為自己選擇學習內容的權力，無法為自己發聲。

囤積式的教育會減少或摧殘學生的創造力，使得學生不經思索地為壓迫者獻上服務。教育工作者的角色是在管制(to regulate)世界「進入」學生的方式。他的工作是在組織一個過程(它已經自然地發生)，以資訊的堆積(他認為這些構成了真正的知識)來「填塞」學生的心靈 (Freire, 1970/2003: 112)。囤積式教育源於一種將所有人都當成「物」的錯誤理解囤積式的概念主要是以機械的、靜態的、自然論式的、空間化的意識觀點為基礎，而將學生轉變成被動接受的物。它嘗試控制思想與行動，企圖引導男人與女人們去適應這個世界，並且抑制他們的創造力 (Freire, 1970/2003: 114-115)。囤積式的教育(傾向於將一切事情二分)將教育工作者的行動分成兩個階段。在第一個階段中，當教育工作者在他的研究室或實驗室中準備其課程時，他認知到某個「認知對象」。第二階段中，他向他的學生解釋說明這個事物。對於教師所講述的內容，學生並不需要認知，而是去記憶 (Freire, 1970/2003: 118)。

因此Freire進而提出提問式的教育 (problem-posing education)，認為提問式教育呼應了意識的本質—意向性—它一方面拒斥了單方面的宣告：意識到 (being *conscious of*) 某物。它不只是一種對於具有的對象的意向，它覺察的對象也會轉向自身，此即雅斯培(K. Jaspers)所講的「分裂」(split)—意識即意識的意識(*consciousness of consciousness*)。提問式的教育則是要打破囤積式教育中的上下模式特性(*vertical patterns characteristic*)，它只有在克服了前述的矛盾後，才會完成其自由實踐的功能。透過對話的發生，所謂的學生的教師(*teacher-of-the-students*)與教師的學生(*students-of-the-teacher*)不復存在，取而代之的是一種新名詞：同時身為學生的教師(*teacher-student*)與同時身為教師的學生(*students-teachers*) (Freire, 1970/2003: 117)。一個對話安排並不要求每個參與者都必須說話，對話並不存在一種當學生實在無話可說時，

卻仍必須說一些話的目標或要件。在對話中，每個人都擁有保持沉默的權利；另一方面，在共同運作的發展過程中，也沒有人有權利濫用他或她的參與(Freire & Shor, 1987/2008:132)。因此，在對話過程中，每個人皆互為主體性，每人發言機會均等且彼此尊重對方發言，不強迫對方發言與隨意批判他人發言內容，而是藉由彼此相互闡述想法與言論，透過對話過程分享與學習成長。

提問式的教育方法則不是將同時身為學生的教師所進行的教育活動截然二分。同時身為學生的教師不能在某一時刻是「認知的」，在另一時刻又成為「講述的」。無論其是否在準備一個教學計畫或是正在進行與學生的對話，他總是不斷地在「認知」。他並不將那些認知對象視為自己的私有財產，而是將其當成其與學生共同反省的對象。提問式的教育工作者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—現在成為與教師進行對話的、具有批判力的共同探究者(Freire, 1970/2003:118)。提問式教育中，人們發展了他們覺察的力量，他們可以用批判的方式去覺察到他們存在於這個世界的方式(人們是與世界生活在一起，並且在世界中發現他們自己)；他們不再將世界視為靜態的現實，而是視為過程與轉化中的現實(Freire, 1970/2003:121)。提問式的教育，是一種人性的與解放的實踐，堅持受制於宰制的民眾必須為自己的解放起而戰鬥。為了達到這個目的，它透過對於權威主義與異化的唯智主義的克服，使得教師與學生都能成為教育過程的主體；它也使得民眾能夠克服他們對於現實的錯誤知覺。世界—不再是以欺騙性言詞來描述的某物—因而能夠成為一切人們為著追求人性化進行改造行動的對象(Freire, 1970/2003:124)。

受到Freire提問式教育的影響，批判教育學認為師生間的關係應該是一種平等對話的關係—學生固然從教師那兒學習，但教師也從學生那裏學到東西。然而解放式對話並不是一種教學技術，不只是一種能幫助我們得到更多成果的技術，我們也不能、不可以把對話理解成一種讓學生變成朋友的戰術，因為這將使對話變成一種操控的技術，而不是一種啟發的方式(Freire & Shor, 1987/2008:126)。

對話的目的是使學生覺醒。在此覺醒指的是學生能完成對於那些型塑他們生命之社會關係的深刻覺察，並且發現到自己也具備重新創造世界的力量。惟有透過覺醒，學生才能獲得重新解讀這個世界的力量，也唯有透過覺醒，學生才能相信並激發出自己具有轉化自己生命及改造社會的力量（方永泉，2005：104）。Freire 的核心思維在於以對話作為人類社會互動與相互人性化的基礎，藉由對話的辯證思考彰顯人、世界與知識之間的相互關係。提問式的教學主張，教師必須從學生本身的認知出發，以學生形構共同學習的情境。Freire 所建構的理想教學情境為批判的、對話的、實踐的人性化教學。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「批生素養」(critical literacy) 做起（引自李奉儒，2003a：18）。理想的教育關係應是平等的對話關係，其具體方式是提問式教學。在教學時，教師提出問題，與學生討論解決方法或答案，其過程是相互問答、對話、合作的探索，而非教師單方面、上對下的傳授知識。在對話關係中，學生與教師一同省思、發揮想像力和創造力，一同追求更好的知識與價值，這是師生一同開展其人性的過程。Freire 認為，這才是無壓迫的、人性的教育（張鎧焜，2006：109）。

因此教師在培養學生具備批生素養前，首先需先讓自身意識覺醒以達到解放過程後，遂能進行批判思考。教學過程為一動態的辯證迎向未來連續性的解放教學；其對話教學理念的目的為在本質上以人性化的解放，在實踐上是以批判對話的求知探究為學習過程。囤積式教育會麻醉、抑制創造的力量，而提問式教育則不斷地揭露現實。前者試圖一直維持意識的淪陷 (submersion)，而後者則是致力於意識的浮現 (emergence)，並且對於現實進行批判性介入 (Freire, 1970/2003：119)。Freire (1970/2003：122) 並指出，囤積式的教育（為著明顯的原因）企圖藉著迷思化的現實，來隱藏某些可以說明人們存在於世界之方式的事實；提問式的教育則是負擔了「解迷思化」(demythologizing) 的任務。囤積式教育排斥對話；提問式教育則認為對話是揭露現實之認知行動中所不可或缺的部分。囤積

式教育將學生看成援助的對象；提問式教育則使學生成為批判的思考者。囤積式教育抑制了創造力，並且試圖透過將亦是孤立於世界之外的方式，來馴服（雖它不能完全毀滅）意識的意向性，囤積式教育由此進而否定了那些使人們能更加人性化的存有性與歷史性志業。提問式教育則是以創造力為基礎，它引發了對於現實的真正反省與行動，它對於人類的存有志業有所回應，因為人們只有在其從事探究與創造性改造時，他們才會成為真實的存有。總言之，囤積式理論與實際，是一種不動的、固定的力量，它不承認人們是一種歷史性存有；提問式理論與實際則是將人類的歷史性（historicity）當作他們的起點。



第四節 結語

教育現場當中，教師掌握教學權力形同壓迫者的角色地位，而學生則成為權力宰制下的受壓迫者，學生僅能單方接收來自教師的知識傳遞與意識型態的灌輸，然而學生應試圖打破「沉默文化」的框架以成為具有批判意識的主體，教師則必須藉由對話以達到解放教育的目的，並且教師應成為意識覺醒的教育工作者，而非一昧的灌輸學生知識，打壓學生的學習權力；教師與學生的權力關係彼此相互牽制，而教師身為教室內的主要權力擁有者，須學習如何將其部分權力釋放至學生身上，建立彼此相互平等的對話平台，激發學生獨立思考批判的能力。

身為一位解放式教育工作者絕不可以操控學生，也不可以完全不理會學生。操控的相反並不是放任，並不是否定教師在教育上指導的責任，解放式教師既不操控學生，但也不會不理會學生。解放式教師擔任一種教育上必要的指導角色，這種指導性並不是指教師擁有支配的地位，可以命令說「你必須要做這件事，或是那件事」，而是一種引導某種事物進行認真研究的態度，學生從這些研究裡反省到一件事物和他們之間的關係。Freire 稱這種立場是激進民主，因為它在沒有教師權威、沒有學生放縱的前提下，企圖同時達成指導與自由的目標(Freire & Shor, 1987/2008: 219)。批判思考主張個人的意識啟蒙與解放，教師透過對話教育使學生「覺醒」，成為足以改造社會的主體，且運用其批判思考能力體認受壓迫情境，而主動地為自我發聲，抗拒霸權的宰制與再製，能在合理性範圍內爭取屬於自我的權力，而非一昧接收外界所傳達的意識型態，藉由教師對話教學提升學生的思考能力，教師將其教室權威釋放至學生身上，鼓勵學生勇於發表自我看法，培養學生獨立思考判斷能力。

對話必須被理解成是我們人類歷史本質的一部分，是我們成為人類的歷史進程中的一部分，這也就是說，在某種程度上，人類之所以越來越能成為一種批判性溝通的物種，對話是一種必須的狀態。對話是人們創造或再創造真實後，反思其真實性時會遭遇到的一個時刻，更甚者，在某種程度上，我們是一個溝通的物

種，當我們越來越能轉化現實以後，必須彼此進行溝通，之後我們才能認識我們的所知（know that we know），這是比只是知道要來得更豐富的事情。我們可以認識我們的所知，而我們人類也能認識到自己的未知（we don' t know）。透過對話，一起反映出彼此的所知和未知，我們人類藉此可以從事批判活動，並因此轉化現實（Freire & Shor, 1987/2008：127）。Freire 認為透過對話的歷程，教師藉由提問式教學法可幫助學生培養批判素養以達到恢復人性與解放的實踐，進而教導學生為自我的意識覺醒而努力。

Freire 對話教學乃是一種民主的實踐，充分展現對話所具有的民主特質，將對話教學理念運用在識字教學上，突顯對話在轉化人與世界關係的深刻意義。教師應該致力將教學過程設計為師生共同參與即彼此互動的民主、批判模式，喚醒學生主動積極進行批判性思考。在解放的任務中，革命領導的正確方式不是去進行「解放的宣傳」，也不是僅在受壓迫者心中「植入」（“implant” in）自由的信念，以為這樣即可贏得受壓迫者的信任。正確的方式是在於對話，藉由對話的過程，受壓迫者相信他們必須為自己的解放而戰鬥，因為解放不是革命領袖所賞賜的，而是受壓迫者自身覺醒的結果（方永泉，2005：102）。因此Freire 認為透過對話歷程可以促使我們內在意識覺醒，進而能獲得解放以成為一個真正為己存有的主體，恢復個體的人性化，促進社會轉化與進步。

第四章 從 Freire 「意識覺醒」觀論教師與他者之關係

Freire 強調教師必須扮演何種角色且需要具備哪些素質，期待教師在教學時能同時身為學習者，但就實際面上而言，教師角色多元且易產生角色之間的衝突與矛盾，「他者」係就教師於教學現場當中較具有直接互動的教育夥伴作為論析對象，因此分別探討教師與行政、同儕、家長與學生之間所處的角色地位關係，如在行政之間，教師即如同受壓迫者須遵從上位者所交付的任務；而在同儕之間則相互成為壓迫者與受壓迫者，彼此之間相互牽制；教師與學生家長之間則由傳統壓迫者角色轉換為受壓迫者角色，教師教學受到家長的特別關注與不合理的期待；教師仍舊是教室裡的主導者，但教師在教室內可同時身為教學者與學習者，教師與學生之間彼此教學相長、增權賦能的平等關係。Freire (1973:15-16)曾說：「若沒有逐漸提昇的批判意識，人將無法融入急速變遷與極多爭議的轉型社會…」由此可知意識覺醒對於教師具有極大的重要性與影響力。以下茲就教師與行政、教師與同儕、教師與家長、教師與學生，四者之間探討教師於其中所擔任的角色地位，最後，探究教師如何透過意識覺醒過程與其他者之間的關係中交互產生建構出教師圖像。

第一節 教育關注焦點的轉變

Freire 將原本教育的重心從壓迫者轉至到受壓迫者身上，且這種教育學不只是「為了」受壓迫者的教育學，它更是「和」受壓迫者一同進行的教育學。受壓迫者教育學可視為一種對於教育活動或教育理論重心的轉移，而且 Freire 更對這種重心的轉移賦予了社會及經濟的意涵。原先以兒童為中心或以學生為中心的教育都是發生在教育環境或是脈絡當中，但是 Freire 將其分析的架構擴大到整個社會、政治、經濟結構中。受壓迫者教育不是為受壓迫者設計好、擺在他們眼前，等待他們去學習的教育，而是要讓受壓迫者能真正認清自己，喚起受壓迫者，使他們能夠覺醒的教育學。

受壓迫者的教育學做為一種人本的教育學與重視自由的教育學，它有兩個不同階段。首先，受壓迫者會揭露這個壓迫的世界，且透過實踐，將自己投身於改造世界的過程當中，這種對抗是透過受壓迫者對於壓迫性世界知覺方式的改變而發生。在第二階段中，由於具壓迫性現實已經被改造，此種教育學不再專屬於受壓迫者，而是成為所有民眾的教育學，目的在追求永久的解放，這種對抗則是透過對舊秩序所孕育發展出迷思的消除而發生，因為那些迷思就會像幽靈般，在革命後所產生的新結構中糾纏不去（Freire, 1970/2003：86-87）。因此Freire從當時巴西現狀中地主與農民之間的壓迫關係，延伸至教育現場當中教師與學生的壓迫關係，認為學生為受壓迫者希冀能透過與教師對話過程而達到意識覺醒，並能使其身處受壓迫的窘境獲得解放，然而受壓迫者除了自身獲得解放外，更需幫助壓迫者能意識覺醒並獲得解放，打破彼此之間因為權力不對等關係所造成壓迫與受壓迫的身分階級隔閡。

而臺灣教育現場所關注的焦點亦有所更迭，以下針對臺灣近年來教育轉變時機點與九年一貫教育政策所賦予的重大意義，為臺灣教育引發一連串的變革與意涵，並試圖與Freire所提出師生權力關係與教師教學方法與學生學習態度的轉變作一連結與探討。

壹、臺灣教育現場關注焦點的轉變

解嚴後，臺灣豐富多元的社會，爆發強勁的生命力，從政治的角力場迅速的鋪蓋整個社會，滲入整個教育的系統。近年來，臺灣在國小師資培育制度也曾進行多次改革，如1960年，由三年制的師範學校改制為五年制的師範專科學校；又於1987年將九所師專提升為授予學士學位的師院，招生方式亦由單獨招生改為大學聯招。到1994年公佈師資培育法和1995年公布教師法，整個師資培育制度做了相當幅度的調整和改變。1994年以前，我國的師範教育制度大多遵循著一元化和公費制的師資培育方式，師資培育法公布後，師資培育朝向多元、開放、自費、合流、和儲備腳步邁進，也是我國師資培育制度的分水嶺（國立教育資料

館，2004)。師資培育由師範院校專辦轉由各大學都可培育，同時公費制度逐漸由自費取代，培養和任用從合一走向分途；1992年司法院釋字第三〇八號大法官解釋，教師非公務人員服務法中所謂的公務人員，教師可以脫離主管教育行政機關以公務人員意識管制的舊習；1994年大學法的制定，宣告大學的解嚴，大學取得除法律限制以外的自治權；1995年教師法的制訂，學校教評會、學校章程等，確立了中小學學校本位經營的雛型；教師會的設置，則宣告學校教師專業自主及教師與行政系統感情及組織實際分離的開始。於是，在逐漸開放的教育環境中，教師專業的發展成了重要課題，以往教師缺乏專業發展空間的局勢漸漸扭轉過來，以學校為本位，強調教師專業自主，成了教育改革的大方向。理想的教師角色期望，不再是被動的接受者，而是有能力、有權力的轉化者，課程發展的主角，以及教育改革的關鍵性主體。

戴曉霞（1996：995）謂臺灣由於資訊科技及傳播媒體的高度發展，導致臺灣當代文化逐漸失去和歷史的聯繫，呈現出多元與混亂，特別是1990年代民間社會的興起，執政黨失去自主性且面臨統治危機，威權政體由於反對黨運動、社會運動而逐漸重組。執政黨以「臺灣人」的口號做為訴求，「大中國」意識被「臺灣」意識所取代，教育也隨之起重大的變化。王震武、林文瑛認為過去台灣的教育問題相當程度地反應舊有的憤世與環境的失調。深植於舊有範式中的理念，比枝節的學制、師生比、評量技術更需要改革，換言之，由於上位者整體政策之改變，連帶教育產生重大變革，而在此變革中，卻發覺仍然有其一定的意識形態，亦即以臺灣為主軸之意識形態（王震武、林文瑛，1994，18）。

臺灣於2004年9月，全面實施「九年一貫課程」，「九年一貫課程綱要」明白揭示了「學校本位課程發展」(School-based curriculum development, SBCD)的理念，強調以學校為中心，教師為課程發展的主體，以學生的個別需求為起點、結合社區各項資源、發展具有特色的學校本位課程內容（Eggleston, 1980）（引自方德隆，2001）。陳伯璋（1999）提到，此次的課程改革具有重大意義，其

中明顯的不同為課程決定權的下放。林偉人(1999)也認為隨著近年來社會的開放,「教育鬆綁」、「權力下放」、「學校專業自主」與「教師專業自主」的理念,影響整個課程改革的權力分配,逐漸由「中央—邊陲模式」(the enter-periphery model)走向「由下而上的草根模式」(bottom-up model)。此次課程改革的重心即是藉由中央權力的鬆綁,借重學校中教師的專業能力,進行課程的規劃與安排;同時期望學校與教師承擔更多的課程責任,來推動課程的革新,以解決課程現存的問題。

陳伯璋(2001)也認為此次中、小學九年一貫課程綱要的修訂,可說持續著官方與民間對教育願景的勾勒,及進一步落實的期望。而在綱要中,無論就目標、學習領域與基本能力,或是實施原則,約略可看出如下重要的理念:

一、學校本位

學校是教育改革的基點,若要使教育改革成為永續的事業,那麼從教育體制內(尤其是學校)激起改革的機制是必要的,而學校本位的課程發展就是此內在機制之一。在學校本位的經營中,不僅強調專業的重要性,更是教育決定權下放的必然反映。就專業需求而言,以往教師在傳統「由上而下」的課程發展模式影響下,其課程設計及研發的「武功」逐漸式微,此即課程學者所稱之「專業技巧喪失」(de-skill)。因此,學校本位課程發展,正是讓教師再恢復「武功」(re-skill),並提昇其專業能力與地位。

再就課程決策權力下放而言,教師、家長、行政人員、社區人士、一同「參與」課程發展,共同為學生學習設計,而不是讓教育部背負成敗責任,那麼學校也才可能成為真正符合社區所需的「市民社會」(civic society)的縮影,而對民主素養的涵育,做出積極的貢獻。換言之,學校本位的課程發展,將會活化課程參與者的角色,更提昇教師專業能力。

二、課程統整

多年來我國學科課程與聯考制度已成為「共生結構」,學生、家長、教師都

投入此結構中，無法自拔。更由於學科知識愈來愈分化，因此學校學科數及教學時數也不斷增加，然而成熟知識的學科，一定要讓學生們從小接觸及獲取嗎？此次課程綱要中的方向，則是統整相近學科之知識成為較大學習領域，減少學科及教學時數，避免課程太多、太雜，進而減輕學生課業負擔。此外，比較各國中小學課程實施的學科數，我國也是屬於偏多的國家，因此以七大學習領域，採取較大單元設計，將相關學科知識統整，就成為共識。

三、彈性課程/空白課程

以往中小學每週上課時間幾乎被各學科教學填滿，學生自修及教師實施補救教學的時間幾乎不可能，因此所謂適性發展或個別化教學，似乎成了空想。此次「綱要」中規定，每週至少百分之二十時間為彈性教學節數，同時在基本教學節數中又有選修的空間（從小學百分之十至國中百分之三十）。此外，在每學年上課二百天內，上下學期亦可依實際需求，做彈性調整週數及日數。由此看來，這種給予教學活動更多彈性的時間，確實反映空白課程的精神與特性。如此一來，所謂「多元化」或開放學習的實施，也才有落實的可能。對學生而言，自主學習的空間也加大，而不是「定食」式的學習內容，對於學習興趣及學習效果的提昇亦有助益。

四、能力本位

林清江曾提出此次課程改革的主要原則是：「培養學生能帶得走的基本能力，而不是背不動的書包」。以往中小學教育目標陳義甚高，或不夠具體，而且受升學主義及聯考的影響，學習大都偏重知識記誦方面，無法與社會實際生活配合，造成「學非所用」或流於偏狹。在「綱要」中依據國民教育十項目標轉化為十大基本能力了解自我與發展潛能，欣賞、表現與創新，生涯規劃與終身學習，表達、溝通與分享，尊重、關懷與團隊合作，文化學習與國際瞭解，規劃組織與實踐，運用科技與資訊，主動探索與研究，獨立思考與解決問題。此基本能力是基於社會變遷及未來生活需求所做的評估，雖有理想色彩，但比以往教育目標較為具體，

而基本能力，亦需在各學習領域中轉化為「學力指標」，做為課程設計及實施的依據。總之，以能力取代知識，是著眼於生活經驗的強調，以及國民基本素質的提昇。

五、績效責任

課程實施可從評鑑知其成效，並為改進之參考。惟以往課程評鑑實施不易，主要是因課程目標過於空泛，實施項目無法量化，今從「綱要」可以看出，基本能力轉化為學習領域之學力指標，一方面既可為課程設計之依據及做為學習成效評估，進而實施補救或充實教學。另一方面更可以此發展為學力測驗，替代入學考試，或是評估學校辦學績效。英國自一九八八年實施之「國定課程」(national curriculum)即配合 GCSE 測驗，訂定最低教育水準，做為學校評估成效的尺度，此即「績效責任」的精神。我國「九年一貫課程綱要」，似乎有走向「績效責任」的趨勢。

綜合上述五個重要理念，可以看出我國課程改革是以學校本位課程發展為主要模式；統整學科知識成為學習領域而取代現行分科教學；落實教師專業自主，提供發展課程設計及更多彈性教學空間；以培養現代國民所需的基本能力為課程設計的核心，並加強學校及教師的「績效責任」。

九年一貫課程的推展，對於學校以及教師而言，都有不小的衝擊，其中統整課程的實施更為教師的教學文化開啟了嶄新的一頁。學校課程反應主流價值、偏差、偏見以及社會的分化，課程的選擇也是經由權力來行使(陳儒晰，2001)，教師是學校課程和學生之間的媒介，教師忠實呈現課程中知識，即變成了主流階級再製的工具。然而在統整課程中，教師需改變以往照本宣科的授課方式，不再以知識傳遞者自居，教師需重新組織其教學內容，因此，教師能否藉此機會，意識到知識中階級權力的鬥爭關係，提昇自身的課程意識。進而在教學的實踐中，將師生互動關係轉化為 Freire 所言的師生關係。一些關於教師專業自主的研究顯示，國小教師的專業自主權在班級常規輔導、教學方式、作業指導等方面有較高

自主權，而在教材、教學進度等方面擁有之自主權不高(王為國，1995；沈姍姍，1996)。受限於行政管理或教育體制，教師的專業能力受到了忽視，以致造成了教師的工作被貶抑為技術人員，其主要的工作即在於傳遞知識以及一些瑣碎事項的處理上。教師在課程方面的設計能力，也因長期遭到漠視而被遺忘了。「不受教師影響」(teacher-proof)的套裝課程大量產生，教師的角色被定位為既定教學內容與教學程序的使用者(Giroux, 1988)，教師的工作只是去執行套裝課程的內容，教師被簡化成技術工人。

Freire 將教育重心的轉移賦予政治與社會的意涵，這使得他的教育目標也發生轉變。Freire 認為，民眾的識讀能力與批判意識的形成有著密切關係，教學行動因而是一種政治性的文化行動。Freire 將教師的角色定位於文化工作者，因為教師從事的不只是教學的活動，其所從事的更是「介入性」的活動，教師必須「介入」現實改造的過程。而隨著社會的進步，教師不再是教育現場中權力獨攬者，而必須將其教學權力與行政、同儕、家長與學生相互承擔與分享，因此在教學過程中容易形成權力不對等的情況，無形之中增添教師的壓力與負擔，而當教師無法且無力去改變這失衡狀態時，則將逐漸形成教師的「沉默文化」，無法再用自己的語言說自己的話，因為外界總是認為教師所做的一切行為「應該」且「理當如此」的順應接受外界大眾的期許與要求，無論該期許與要求是否合理。

貳、教師教學權力與教學方法的轉變

一、教師教學權力的轉變

Freire 主張破除舊有的囤積式教學方式與承襲壓迫者的思想內容，取而代之的是與學生生活息息相關的課題，引導學習者主動批判思考與自身生活世界的關係，並以對話的方式進行討論課程實踐，改變傳統師生上對下威權操控關係，進而鼓勵師生共同參與課程活動的安排，建立互為平等的溝通平台。在教學過程中，教師同儕之間可建立教學小組，相互研擬設計教學活動，藉由彼此之間腦力激盪與合作關係，互相給予意見與回饋，提升教師教學能力與豐富課程內容。

受壓迫者的鬥爭開始於他們認知到自己人性過去一直受到摧殘。宣傳、管理、操縱—這些皆為宰制的工具—不可能成為他們恢復其人性的工具。唯一有效的工具是一種人性化的教育學，因為唯有在這樣的教育學中，革命領袖才能與受壓迫者間建立恆久的對話關係；在人性化教育學中，教師所使用的方法才能不再成為教師(革命領袖)操縱學生(受壓迫者)的工具。也唯有人性化的教育學才能真正表達了學生本身的意識(Freire, 1970/2003: 104)。壓迫者藉由宰制行為驅使受壓迫者非人性化，使壓迫者可以盡情地奴役受壓迫者，因此受壓迫者如欲恢復其人性化，則必須透過內在意識覺醒，瞭解體認到自身的人性所在，藉由教育過程中建立對話關係，彼此之間能逐漸取得共識並獲得解放。

因為革命的領導必須實行一種共同意向的教育。教師與學生(領導者與民眾)在現實面上能同心合意，兩者都是主體。教師與學生不僅在揭露現實的工作中同心合意，也要在開始批判地認知現實的工作中同心合意，更要在重新創造批判性知識中同心合意。當教師與學生能透過共同反省及行動獲得與現實有關的知識時，他們會發現自己已經成為堅定地對於現實進行再造的再造者。唯有依此方式，受壓迫者在解放鬥爭中才會以其應有的形象出現，這不再是一種假的參與，而是一種真正的投入(Freire, 1970/2003: 104-105)。教師與學生在教育歷程當中，彼此之間互為主體性並建立共同目標，師生能透過對話過程激發意識覺醒，進而自我省思與批判知識的內涵與意義，並非全盤接受他人想法卻不知如何分辨思考。

陳奎憲(1996: 18)指出，我國教師多少兼具三種權威來源：第一，我國教師一向代表社會文化道統的繼承者，由於傳統尊師重道的觀念，教師的身分或地為自然為社會大眾與學生所尊崇。其次，一般認為教師應具備某些人格特質，才能感化學生，達到變化學生氣質的教育效果。第三，就近代教育發展趨勢而言，教師必須接受專業訓練，取得法定資格，然後才能擔任教職。由此可知，我國教師就目前情況而言，多少兼具「傳統」、「人格感召」與「法理」三種權威。時代不斷在進步，對所任科目必須專精，因此具備較高水準的知識與技能，仍是教

學成功的保證。但是，學科知識仍然不夠，教師必須講究教育專業的知識與技能，然後才能使教學有效實施。傳統的權威，既不值得依賴，教師只有以其專門的知識與技能、專業的精神與方法，從實際的教學表現，獲得教師的權威。教師應能從教學活動中，表現其在知識、技能、社會性、人格情操各方面，是一位值得學生信賴的專業工作者。如此善用專業權威，才能贏得社會大眾的敬仰。

教師透過對話過程將自身權力與學生相互分享，建立師生彼此之間具有愛、謙卑、信心、信賴進而形成批判性思考的歷程，促使彼此之間能獲得解放，顛覆以往師生上下權力關係的宰制，學生僅能默默接收教師所灌輸的知識內容與意識型態；但當教師逐漸將權力釋放與學生之間轉化為平等相互學習者，九年一貫即提倡教師權力下放與專業自主，教師即成為教室權力的守護者而非完全擁有者，教師雖然不再以威權方式教導學生，但仍具有維護權力與自由的權威者，以避免師生關係淪為無秩序的失控狀態。

二、教師教學方法的轉變

Freire 認為教師不僅單純只是教師角色，在教學的過程當中，教師同時也具有學生的身分；學生不僅僅純粹只是學生角色，在學習過程中，學生同時也具有教師的職責。為了解決師生關係間的矛盾，將教師原先存放者、命令者、馴服者的角色交換成學生群中的學生角色，應該可以削弱壓迫的力量並且有助於解放目標的達成 (Freire, 1970/2003: 112)。提問式教育打破傳統囤積式教育的師生上下模式特性，強調對話與溝通的重要性，這使得原先傳統教育中所謂的「學生的教師」與「教師的學生」不復存在，取而代之的是「同時身為學生的教師」與「同時身為教師的學生」。教師與學生在教學過程中彼此相互學習成長一互為主體性。

教師並不將那些「認知對象」視為自己的私有財產，而是將其當成與學生共同反省的對象。提問式的教育工作者可以在學生的反應中不斷去更新自己的反省，學生也不再只是溫馴的聆聽者，鼓勵學生主動積極與教師進行對話，成為具有批

判力的共同探究知識者。教師不再只是負責教導的人，在與學生進行對話回饋的過程當中，無形中教師本身也受到學生的教導；學生在接受教師教導的過程中，學生本身也在教導教師。在進行教學時，教師會基於課程內容的安排提供教材，而當學生表達了他們自己的意見與看法時，教師則會重新調整他原先所準備的教材以符合學生的興趣與能力；所以教育活動即成為教師和學生同時必須共同討論與承擔學習成果的責任。在 Freire 的教育理念中，沒有人可以完全地去教另一個人，也沒有任何人是可以完全地自己教會自己的，人們是彼此相互教導學習成長的，因為沒有任何人是知曉一切，也沒有任何人是一無所知的。

Freire 對於傳統的囤積式教育提出了批判，認為在囤積式教育中，學生是被視為被動、溫順的客體，學生只能乖乖的完全接受教師所講的一切「知識」。但囤積式教育卻無法培養學生主動、批判思考及運用知識的能力，甚至會扼殺學生的創造力與學習力。提問式教育係指教師與學生之間藉由對話過程，激發師生之間內在的意識覺醒，以提升學生運用批判思考的方式去覺察其存在於世界的事物；他們不再將世界視為是靜態的現實，而是將世界視為是動態過程與轉化中的現實，藉由師生對話過程培養學生改造社會進步的動力。

臺灣過去的教育重視升學主義因此多以囤積式（填鴨式）教育為主，學生僅需背誦教師所教導的文本內容，成為教師灌輸意識型態的接受器，教師儼然為教室王國內的主宰者；然而隨著時代變遷，教育逐漸要求教師能以多元化、活潑具創意的教學方式，透過教師與學生相互對話過程培養學生的批判思考能力，並且讓學校夥伴共同參與與擔負教育的績效責任，邁向學校本為特色發展。

參、學生學習態度與學習環境的轉變

一、學生學習態度的轉變

對於教師的教學工作，Freire (1973: 128) 指出不可以侷限於以新方法來取代學習者的經驗，教育必須關乎人類的存在，Freire(1993: 24)認為教學的過程必須重視學生過去生活經驗所產生的知識，教學是以學生為出發點，學生的生

活經驗也正是教學與學習的一部分。基於重視學生的生活經驗，教師在協助學生學習時，也必須懷抱著謙虛的心以及尊重的態度來協助學生學習(Freire, 1993: 60)，對於學生所說的言論，教師也必須加以尊重，避免對其言論武斷與不尊敬(Freire & Shor, 1987: 183)。教師教學方式求新求變以因應多元化教材內容，而教學活動需奠基在學生的日常經驗之上，幫助學生學習遷移使其將生活經驗中的知識與課程所學習到的內容相連結，並懂得如何運用所學以落實於真實情境中，而非僅背誦課程內容卻不知變通理解；Freire認為對話當中需包含愛、謙卑與信心等條件，因此教師與學生對話過程中應彼此尊重對方發言的權力與內容，透過對話討論的歷程相互學習與瞭解對方內心想法。

而在傳統囤積式教育中，教師扮演著擁有權力的上位者，為教育當中的垂直地位關係，由教師傳遞知識內容，學生僅需安靜聆聽與背誦學習其內容，將其知識完全接收不必加以反省思考，只需死記文本內容以應付考試，學生儼然成為被動學習的教室陌生人，侷限在沉默文化的框架當中，無法發言及培養其獨立思考能力，如同依附於教師主觀思想當中學習知識，僅能接收教師所感所言；於是Freire提出提問式教育，希冀透過對話建立教室內水平地位關係，教師與學生皆成為教室當中的自主性個體，藉由對話使彼此能闡述其內心想法與分享知識，成為相互學習的夥伴關係，學生由被動消極的知識接收者轉變成主動積極的知識批判者。

學生在獲得知識時採取主動積極的態度，教師僅需提供其知識的基礎內涵，而學生可就其課堂所學延伸生活經驗當中，增添學習樂趣與豐富其人生歷練；教師並非完全知曉一切，亦不能只憑藉教師一人傳遞所有的知識，而應當啟發學生的主動求知能力並學習帶得走的能力，將所學得以完全發揮應用。以世界為媒介的情境中，教師與學生共同投入做為對象的世界，一同探究，教師與學生的劃分被一種嶄新的關係所取代—夥伴的關係(Freire, 1970/2003: 112)，教師與學生這兩個名詞也有了新的詮釋—同時身為學生的教師 (teacher-student) 與同

時身為教師的學生 (student-teacher)，教師不再只是教學，學生不再只是學習，教師也會向學生那學習，師生間真正達到了教學相長 (Freire, 1970/2003: 117)，師生也在這種關係中發展與成長。

九年一貫教育政策即重視學生能力本位的培養，避免學生成為被動的學習客體，而是要具備因應社會變遷與未來生活所需的能力，期使學生能學以致用並具備終身學習的能力；師生的關係從過去主客體之分晉升至兩者互為學習主體性，彼此能教學相長以共同分享教室教導與學習權力，打破過往教育權力階級壁壘分明的情況，教師不再依恃知曉一切而擁有教導權，學生亦非一無所知僅有學習權，師生應共同皆具有教導權與學習權，因此學生不再處於消極被動的學習者角色，教師必須透過對話教學啟發學生積極主動的求知慾及批判思考能力，並可藉由師生之間相互教導過程提昇學生的成就感與創造力，使學生能樂在學習當中。

二、教室學習場所的轉變

Freire 指出對話教學必須面對教室當中自由與權威的辯證關係，如果沒有權威，就沒有自由；沒有自由，也沒有權威。所有的自由都包括一種可能性——在某些特殊的情況下（且在不同的存有層次上），它可能變成權威。自由與權威不可能孤立，而是必須在彼此間的關係中來考量 (Freire, 1970:159)；但是權威並非威權主義 (authoritarianism)，若威權主義要存在，則必須先否定自由的存在，當學生對於自由的恐懼會導致教師開始內化主宰威權主義的意識型態

(Freire, 1998a:9)。當教師藉由其威權地位剝奪學生的自由，久而久之，學生便逐漸恐懼自由，害怕需要自我決定與自我負責行為後果，教師一味灌輸著學生文本知識內容，而未給予學生充分的對話機會及批判反思的自由，漠視學生的自主性與學習興趣，教師憑恃著威權構築屬於自己的「教室王國」，不容許教室內出現雜音，教室猶如死氣沉沉的接收知識場所。

而在教室內自由與權威辯證中，教師藉由對話教育的方式鼓勵學生勇於發言，將教室原本主體對客體關係轉化成主體對主體的關係，協助學生得以自由自

主地開展人性化的社會文化。教師在教學過程當中包含指導功能，而在指導過程中所賦予的有權力參雜其中，但教師不應將其視為理所當然地宰制學生，而是應將學生是為相互教導學習者，彼此分享指導的權力關係。然而教師應調適其角色地位，給予學生適時的自由而非放任；教師也非權威掌控者，自居於宰制學生的壓迫者角色。教師在班級經營上，必須妥善運用其權威，避免造成獨攬權力而形成「教室王國」；而教師亦給予學生適度的自由，以避免淪為「班級崩壞」局面。

教室為師生共同學習成長與學校生活當中的公眾領域，為學生們相互學習如何與人相處如同小型社會般的場所。然而教室必須是教師引導學生進行批判性思考的場合，而非僅是傳遞課本上的知識內容；教師亦可將生活中的事例與學生經驗相互連結，培養學生學習順應社會與轉化社會的能力。學生唯有在一個具民主開放與對話的教室裡面才能暢所欲言，學生不怕因為說出自己的想法而遭受排擠或懲罰，亦可平衡改善師生之間不對等的權力關係。教師願意將自我權力解放並聆聽學生的想法進而接納其批判意識，且教導學生尊重每個不同的想法與勇於表達自我聲音藉以打破沉默文化的拘束，型塑教室成為一個民主與尊重的論壇。

教室由過去封閉的獨立教學空間，演變成教師同儕之間共同開放合作的教學場地，藉由協同教學方式使教師能發揮所長，透過對話討論過成促使彼此批判意識覺醒，藉由相互提供教學方式與分享心得意見，幫助彼此發現教學的盲點與激發進步的原動力，而在教師同儕之間腦力激盪下亦能產生具有創意的教學方式，提昇學生的學習動機。教師在教學過程之中所安排的環境，必須包含用來回應學生天真的好奇心的適當挑戰，要安排這種環境境需必須具備雙重的視野，不僅從自身的角度來觀看探究對象，也必須從學生的角度來分析，才能夠在環境中提出對於世界的不同閱讀角度（Freire, 1997: 112），營造適當的挑戰，和學生共享批判（Freire, 1997: 97）。

肆、小結

Freire 強調，為了克服社會上種種不公與不義，我們必須承認教育行動本

身的政治性，教育的政治性在於教育本身即是一項極為重要的社會改造與人民解放行動。為了要發揮教育行動的改造功能，我們必須戳破「教育是中立於政治之外」的迷思；因此教育應該回復為一種真正以人為本的人性化解放行動。從 Freire 的觀點來看，教育作為一種政治行動，它幾近於一種「動搖國本」的革命性激進行動。Freire 的受壓迫者教育學不只是革命性的教育學 (revolutionary pedagogy)，更可說是一種為了革命的教育學 (pedagogy for revolution) (方永泉譯，2003：45)。透過教育的反動足以動盪與影響整個國家的情勢發展，教育可以被視為是軟性的革命行動，無論是教學者亦或是學習者都應透過意識覺醒進而培養批判反思的能力，終究以達到社會改造與人民解放的歷程。然而從四一〇教育改造的大遊行開始，召喚出廣大群眾原本對教育的關切，開始討論教育問題、質疑教育，要求學校場域中的教學實踐，跳脫智識教育，以學生為主體，朝向人性化、多元化發展；也開始了一場與基層教師、行政主管當局及家長三方，爭奪教育主導權的鬥爭。教師與學生，家長/學生與教師，在這一場鬥爭中，察覺了自己的角色扮演及權力的移轉。因此，在互動的過程中，產生了不同往常的因應行為。愈來愈多的家長，會與子女討論學校發生的事，更能接受到師生互動的合不合理，貼近教育。這場教育大改造引動的行政、家長及教師三方的鬥爭，並沒有分出勝負，而是，三方都意識到彼此的存在及權力。學校場域中的權力拉扯，更能朝向三方能接受的方向前進。因此，學生在這樣的氛圍下，感受到說出自身感受的衝動，也會表達出抗拒行動。教師意識到學生意見的重要性，開始調整自身的教學方式，趨近於人性化，雙方能接受的互動。當然，九年一貫的教育現場中，並不是每一位老師都能深刻的體認九年一貫課程實施的制度性賦權，但是，其中已有愈來愈多的老師跨越 Freire 所言教師「沉默的文化」造就大眾對公共事務的冷漠，開始維護教師自身的專業自主性，發生了更多以前視為偶發意外對抗事件。

臺灣的國小教師的生活世界一直受到過去威權體制壓迫，各種看似公平、客

觀、理性的溝通，所生產的卻是一連串的反挫經驗，以致這種挫折感無時無刻不再分類，並培養出個種二元的慣性：參與者/不參與者、教育者/被教育者、領導者/被領導者，以及他們受挫的身心靈及行動(張盈堃、陳慧璇，2004:48-49)。郭丁熒(2006)指出，近年來的學習責任已從學生身上轉移到教師身上，但教師並沒有被賦予權威來進行其責任。教師對於學生的學習成果負有責任，但卻沒有被給予生產成果的工具—權威。學生對自己教育的責任越來越少，也逐漸侵蝕教師在教室中的權威。以下即探討教師與教育現場中「他者」—學校行政人員、同儕、家長與學生之間的關係轉變，而在彼此相互影響下促使其內在意識覺醒過程。



第二節 教師與學校行政人員之間的關係

黃昆輝(2002)認為，教育行政即是教育人員在上級——部屬的階層組織中，透過計畫、組織、溝通、協調及評鑑等歷程，貢獻智慧，群策群力，為圖教育的進步所表現的種種行為。而學校行政人員被賦與處理學校行政事務的職權，其所扮演的角色有計畫者、執行者、管理者、評鑑者與改進者等角色(吳清山，1998：14)。為推動學校事務則需要單位與人員擬訂計畫，以做為計畫施行依據，除了計畫之外更需要予以實踐，將計畫落實於教育現場當中，而為了使計畫能順利執行並達到其效果，則需學校行政人員監督與管理；然而學校行政人員與教師之間的溝通管道則顯得更為重要，兩者之間必須建立良好對話平台，以塑造和諧的學校環境。過去教師與學校行政為垂直關係，由學校行政人員為擬訂計畫者，而教師則為執行計畫者，兩者之間缺乏緊密連繫；然而現今教師與學校行政人員則往來頻繁，甚至有些教師需兼任行政職，因此在平行對話溝通層面上則更顯重要。在權力階級的區分下，將學校行政人員與教師之間的關係，處於既垂直又平行的關係，茲就說明如下。

壹、垂直關係

教育現場中，學校行政人員與教師之間存在著緊張對立的關係，兩者平時毫無交集，但當有行政事務需要執行時，行政人員則以上對下之權力關係要求教師配合，此舉常招來教師抱怨與不服，如同壓迫者般宰制教師的專業自主權，而教師則形同受壓迫者般無法為自己發聲，僅能「依法行政」。Weber(1947)認為權力演變可依歷史發展分為：傳統權力、超人權力、法定權力三階段。其中在傳統權力階段中，組織容易流於保守固執狀態，不知變通以適應環境變遷；超人權力階段中，組織易於成為獨裁宰制霸權狀況；最後，法定權力階段當中，組織呈現較為穩定狀態，組織當中的成員可以獲得部分權力，且組織的權力可依照法定程序和平轉移。教師受到教育部、教育局、校長等行政單位及家長會監督管理，當教師必須執行較多教學以外的行政事務或不合理的行政命令時，可能造成損害與剝

削教師的權益，而逐漸形成教師與行政之間的衝突對立與彼此隔閡關係。

一般而言，學校組織兼具科層體制、專業體系雙重特性，前者多在學校行政系統顯現，後者多表徵於教室中的教師教學歷程中。在過去，中小學校園中，深具科層體制特性之行政權大多凌駕於教育專業權之上，究其原因主要有二，其一是社會大環境瀰漫著威權氛圍，學校組織運作亦受影響而充斥著「長官一部屬」的威權控制模式，間接使教師無法享有或彰顯專業自主性；其次，無論是在教育目的或課程、教材之設計上，均有部頒課程標準與統一教材，老師僅能就既定的內容進行教學活動，專業自主性受到極大限制（陳碧祥，2004：98）。教育現場中呈現科層體制的管理方式，容易漠視非正式組織的存在，亦即容易忽略教師團體的發聲權力，將教師視為沉默文化中的受壓迫者；且科層體制形成「科層化」與「專業化」之雙軌性質，造成行政人員與教師之間形同陌路，互不關心彼此與冷淡處理雙方情感交流層面；且權威階層可能導致上級發布命令產生與下級之間的溝通障礙與衝突，當行政人員以壓迫者角色自居時，則易形成宰制教師教學能力的展現；然而行政人員藉用法規條例指使態度易養成教師消極被動的行為；假若行政人員與教師之間無建立良好溝通管道避免衝突產生，則教育政策將難以收其成效且易流於形式化。

教學場域如同范信賢（1995）研究國小觀察到的教師的忙與盲，主要原因就是教師處於一種必須處理學生日常生活多如牛毛的瑣碎問題、層層命令的執行與配合的牢籠中不斷渙散智慧與精力，卻忽略了教師真正的職責所在。然而行政人員與教師之間的合作大多是短暫的，且往往因為彼此理念不同而造成行政事務執行中斷，使得推行計畫難以執行與延緩完成速度，行政人員與教師之間爭執多來自於工作分配不均、缺乏良善的溝通管道致使其間產生不必要的誤解、行政人員以高壓姿態要求教師僅需依照計畫執行不需有其他意見，促使教師與行政人員之間處於一種表面上看似和平，但私底下卻是相互抱怨與不滿的情形。

一、科層體制理論

Weber(1947)曾從權力的觀點，來說明科層體制(bureaucracy)的理想處。Weber認為權力的演變，依歷史的進化可分為傳統權力、超人權力與法定權力三個階段。法定權力既遠比傳統權力和超人權力為佳，因此Weber決定採用法定權力做為科層體制的基石。Weber認為只要依法行事，不要感情用事，組織必能以正確合理的決定，來達成組織目標；組織能夠作正確合理的決定，則必能以較低的成本，來達成目標。追求合理性和效率正是科層體制的二個優點。由於科層體制有其優點，所以Hoy與Miskel(2001:79)認為幾乎所有當代的組織，包含學校組織，皆具有科層體制的特徵(引自張德銳，2006:220)。

科層體制的概念是一種理想形式，其特徵主要有七(Sliver,1983:75-78)(引自張德銳，2006:220-221):

(一)「權威階層」，即組織的結構要像金字塔般的型態，分層辦事，上一層管理下一層級。

(二)「法規條例」，即每個組織都應具備有意建立且一致性的抽象法規系統，以規範組織的運作。

(三)「專職分工」，即組織中所有的工作，均應職有專司。

(四)「不講人情」，即法規之前，一視同仁，任何的決定，均應避免情感的衝動或個人的好惡。

(五)「書面案卷」，即組織所有活動、決定或法令等，均應書面化，以文字加以記錄。

(六)「支薪用人」，即組織編制內人員領有一定的薪水，可以依年資、成就而升遷。

(七)「資源控制」，即組織的資源一但自外在環境取得之後，資源的控制與分配便操在組織的行政與管理人員的手中。

科層體制的觀念雖然具有合理性和效率之優點，可是仍然受到許多組織理論學者所批評，其主要批評為(黃昆輝，1988:178-184)(引自張德銳，2006:221):

(一) 忽視非正式組織的存在。

(二) 具有「科層化」和「專業化」之雙軌性質。

(三) 具有許多負面功能：權威階層可能導致上下層之間的溝通障礙和衝突；法規條例可能養成成員消極被動、工作形式化、缺乏彈性；專職分工可能使成員覺得他們只是大機器中的小螺絲釘；不講人情可能造成成員關係的冷漠；支薪用人可能會造成年資比成就為更重要的加薪或升級因素。

二、教育現場垂直關係負面影響

根據秦屹安(2006)在學校場域中教師與行政管理階層關係探討研究指出，教師與學校行政人員兩者之間因權力關係所產生垂直階級的負面影響：

(一) 行政人員教學專業的弱化—課程發展的障礙

學校的行政人員絕大部分是由具有國民小學合格教師證書的基層教師兼任，理應對教學事務要十分嫻熟的。可是，教師一旦兼任行政工作，尤其擔任校長，其對教學事務的瞭解，會隨著兼任職務時間的增長而降低，產生行政人員教學專業弱化的現象。然而，在教學第一線忙碌的教師，雖擁有教學現場的最新體認，但也因處理不完的學生事務、學校例行事務，無法抽出充足的時間進行學校本位課程的發展。

(二) 與行政管理階層的必然性緊張

校方的例行工作以及打破例行工作，形成校方行政管理階層與教師之間的緊張關係。校方的例行工作是校方行政管理階層對於教師在校的一天所為何事的看法，像教師朝會、導師時間、午休時間。打破例行工作即是教師實際經歷的上課日程，它要不是完全符合於書面文件中的官方要求，不然就得改變官方的規定，讓教師能好好在學校過他的日子。這兩者之間存有一種斷裂，造成教師與校方行政管理階層一種必然性的緊張關係。

1. 損及教師/學生權益便宜行事的行政思維，產生的對抗

學校事務中存在著許多行政管理階層，為了便於傳達行政交辦事項，損及教

師/學生權益的弔詭現象，例如，教師的導護工作，校方為了避免學生行的安全受到威脅，配合上級的要求一定要教師擔任導護工作，卻一味的忽略、迴避教師所提的不公平現象及責任問題。老師與行政管理階層為了這樣的議題，常在教師朝會產生爭論。與行政管理階層的權力關係，也在這樣的爭論中，產生了微妙的變化。在教師朝會或校務會議上的公開辯論，讓不少老師感受到不公不義的壓迫體制的存在，似乎凝聚了一些教師的反抗意識，召喚教師被規訓壓抑已久的能動性，主動建構教師角色主體意識的可能性。

2. 面對行政管理階層的蠻橫

教育改革實施的進程中，行政人員的思維模式，似乎趕不上教改的腳步，只要老師聽，遵照辦理即可。學校是應以教學為主體，老師與學生的教學實踐才是學校最重要的事。行政應是要對教學提供必要的協助及資源，反而，行政管理階層往往因自己業務的需要或辦學績效展示，是居於傳統的管理監控的位置。當行政人員蠻橫不講理時，老師大多選擇為了避免造成日後的麻煩，選擇犧牲一下，反正無大礙。否則抗爭又無真正的助益，可能會遭致其他無謂的批評，也有老師會採取不理會的態度。因此，在公開場合中，像教師朝會、校務會議，在私下的領域，不時見到老師與行政管理階層的辯論衝撞，往昔，那種行政管理階層只要公布事情，老師就配合的情形，似乎，在不知不覺中，不再是學校場域中的常態。教師面對行政管理階層的威權、監控的態度時，不再是充滿恐懼的遵照辦理。

3. 自編教材的被漠視的感慨，被閒置的無奈

在現場的訪談資料中，就看見幾例，有的是「擔任學年的改變」、有的是「擔任領域的轉變」、有的是「無奈-又沒有人重視」，逐漸的放下自編教材的熱情，也不再進行校內分享自編的成果，上傳到網路，供需要的人使用。行政管理階層，並沒有積極找尋熱情於自編教材的老師，整個學校本位課程的發展，在這樣的過程中，徒具形式。熱情於課程研發的老師，在被漠視的氛圍，帶著無奈的心情，回歸自身的教學。

4. 利於行政則干擾教學的衝突

教師朝會中，不時的出現行政管理階層與老師的衝突，一是要傳達己身業務，一是要保障己身的權益及學生的學習權。當老師提出權益的保障時，行政管理階層又無法答覆，加深了衝突的可能，也在每一次的衝突中，召喚教師的能動性，更多的老師對已存在的、習以為常的事實，重新的思考，探尋另一層次的詮釋。

（三）教師會的存在，對行政管理階層的一種提醒，反抗的組織化

從現場訪談資料中，可以看到教師會的存在，對學校行政管理階層的一種對抗，凝聚了教師的反抗力量，強化反抗意識，時刻的提醒行政管理階層意識到「上對下威權模式」的轉變。教師會的存在，教師階層的凝聚，逐漸的改變學校場域中的權力光譜，老師取得了發聲的管道，不再那麼的沈默。

綜言之，學校行政人員若以上級階層命令教師時，則教師與學校行政人員之間容易產生衝突時，教學與行政形成兩個壁壘分明的上下層面，兩者之間彼此對立則勢必相互干擾，當學校事務無法取得共識時，則會降低學校行政事務執行效率與教學績效。

此時教師內在意識尚屬於Freire所稱的「素樸意識」階段，教師對於行政人員所下達的指令雖有所埋怨，但卻也懼怕必須負起行政事務的責任，因此教師如同受到「馴化」般不需加以反思，只需依照行政人員所安排指示的目標配合進行，且在過去多由資深教師接任行政人員職位，因此一般教師基於倫理順從的觀念而默默服從不敢有所異議。教師在該階段雖然尚未能打破沉默文化的侷限，但在內心的批判意識卻已悄悄甦醒，教師內心意識會開始產生反動情緒；而兼任行政職務的教師則會出現「小壓迫者」的行為，一邊礙於自己具有行政與教學雙重任務，必須要求教師完成行政職務又得顧及到現場教師們的內心感受，因而產生角色內的衝突與掙扎。

貳、平行關係

現今教育現場，學校成員之間彼此雖看似相互連結，但成員在工作上彼此之

間卻保持自我獨立性，如同 Weick (1976) 提及學校機構裡，事件 (events) 與事件彼此間是互相回應的，但每一個事件又保有自己的主體性 (identity) 以及一些物理上及邏輯上的分離性。雙重系統理論 (dual systems theory) 認為學校在教學系統上具有鬆散結合的特性，但在非教學的行政事務上卻具有緊密結合 (tightly coupled) 的特性。這兩種組織結構特性，可以在學校組織中並行而不悖 (張德銳，2006：225)。Owens (1991:26-27) 認為在教學上，教師和學校行政人員的關係常是微弱而且是鬆散的，教師雖受命於校長，教師確保有教學自主權，校長也很少視導教師的教學 (引自張德銳，2006：225)。在教學事務上，教師具有專業教學能力且對於班級事務也較瞭解，因此行政人員尊重並給予教師在教學上的空間，且適時提供教師所需要的協助，行政人員無法干涉教師的教學活動；而在行政事務上，行政人員所擬定的計畫需與教師相互協商達到共識，行政人員依其專業制定各項目標，但實際執行者多為教學現場當中的教師，因此行政人員與教師在行政事務上較為密切接觸，行政人員應尊重並給予教師參與討論事務的機會，而教師亦應當支持行政人員所擬定的計畫，共同提昇學校的事務運作效率與增加學校成員處事效能。

Giroux(1988)認為，教師應在調配自己的工作條件時，把環境的支配壓迫納入考量之中。統整課程的實施，就學校行政體系而言，應打破以往科層體制下教師自主權低落的情況，而有相關的配套措施的施行。組織的改變相對地提高了教師在學校層級的專業自主。故教師實施九年一貫統整課程時，可重新思考教學環境中存在的壓迫，自主地調適自身工作的條件 (引自劉敏琪，2000:62)。就教學層面上，教師位於主導者角色，因此與學校行政人員關係較為鬆散，教師保有其教學自主權，學校行政人員僅為監督與安排教學時程計畫而無法干涉教師教學活動內容；而在學校政策實行中，兩者之間則成為緊密結合關係，必須相互商討對策，學校行政人員必須妥善研擬政策，並考量且相信教師專業能力，彼此相互尊重其想法並願意傾聽對方意見，兩者皆能理解雙方互為主體性的關係，打破垂

直權力宰制關係，教師必須擺脫沉默文化的受壓迫角色，學校行政人員亦非壓迫者角色，假若受壓迫者要得到解放，則壓迫者也必須獲得解放。而教師面對突如其來或是過多的行政事務，往往造成教師的額外負擔與壓力，甚至影響與剝奪教師的教學時間，因此學校行政人員與教師必須相互體恤雙方的處境，並給予對方擁有同等權力且相互尊重，建立雙方良好無阻礙的溝通對話平台，以避免對立與衝突誤會的發生，學校行政人員須給予教師充足發揮專業能力的空間，並妥善運用擬定計畫權力與適時教師相互研商討論行政計畫內容，促使教師成為積極主動合作的教育參與者角色。學校行政人員與教師之間呈現垂直科層體制關係時，彼此之間較缺乏溝通環境與機會，而當行政人員與教師之間關係為平行關係時，兩者之間的對話溝通交流機會則較顯頻繁，以下針對學校行政溝通環境與溝通要領作一敘述：

一、學校行政溝通環境

學校行政人員與教師之間進行溝通時，必須瞭解時代趨勢、教育環境及校園現況，以便於老師、行政人員在溝通實有相同的默契，包括以下幾項（王淑俐，1997）：

（一）了解民主政治的趨勢

目前學校行政人員的權力已逐漸縮小，在人人平等的觀念下，主管的權威已經遞減，部屬的權力也相應增加。在溝通時，對於各個基層職工，都必須以禮相待，不可有我尊你卑的姿態，更不能頤指氣使，而影響到教學工作的推展。

（二）尊重多元化意見及價值觀

學校在多元化教育的要求及多元文化教育的推行之後，校內會有來自四面八方的各類價值觀所支持的意見，學校行政人員在與校內教師溝通時，也必須能相互尊重，否則教師也很難全盤皆受行政的決定。假如造成對立，更是破壞彼此之間的和諧，無法順利達成預定的教學效果。

（三）採取專業分工與團隊工作的方式

如果學校行政人員發揮協調能力，贏得支持與合作，校務就更能推動，尤其學校的專業組織性質是比較特殊教育單位，人員更應具被尊重專業的精神，要能平衡行政與教學的考量，達到雙贏的情況，促成團隊進步的理想境界。

（四）具有人權意識

行政人員如果能具有察納雅言的寬容大量，多聽取有關人員或老師的善意建言，則行政決策較不會因為疏忽而影響到老師、學生或相關同仁的權益。在立場各自不同的情況下，強化人權、學生受教權及教師教學權等各種亦是協助有效的溝通。

（五）發揮領袖魅力

學校行政人員的溝通能力如能增強，發揮領袖氣質，與班級的人際關係亦可因此增加，千萬不可想以職權強制別人屈從，如此作法在校園內將遭致反彈。「以服務代替領導」、「以溝通代替命令」以成為現代職場的常態，彼此設法調整心態，培養溝通的素養，在人際關係上必有改善的效果。

二、學校行政與教師溝通的要領

學校行政與教師之間溝通上有幾個要領可以運用，以改善教師與行政人員之間的人際關係（王淑俐，1997）：

（一）平等：在溝通時，行政人員要放棄高權威的姿態，落實齊頭式平等的理念，讓彼此可以充分溝通。

（二）客觀：就事論事，尊重真理與事實，不預設立場，而且要隨時調整自己不當的觀點。主觀強烈的人因為預存太多的定論，是很難扭轉其心意的，唯有藉由客觀的態度才能真正論及問題的核心。

（三）尊重：堅持高職位及過於主觀者較會因易於輕視對方，而無法達到溝通的真正效果。在溝通時無尊卑輩份之分，尊重對方的感受與意見，可以減少溝通的不順暢。

(四) 積極聆聽：行政人員學習聆聽教師的專業意見，教師學習聆聽行政人員的行政考量，才能夠了解學生及家長的需求可以允諾的程度，以做出正確的決定。

(五) 同理心：唯有以同理心暫時放棄自我，才能深入對方的內心世界，瞭解真正的需求，而有效地解決問題。

(六) 理性：在遇到不可避免的誤解或人際衝突時，要先冷靜思考反省自己不當之處，以理性的態度處理，則應不難化解彼此的問題。

由此可知，學校行政人員與教師之間應建立良好平等溝通管道，以人性化方式管理，形塑開放民主的組織文化，共同追求學校願景，如同Freire認為對話需要建立在愛、自我謙遜、彼此尊重、水平式的互信、批判性思考以及希望之上，以促使行政人員與教師之間能具有良好的積極平等的溝通管道與正向態度。

該階段期望教師能達到「批判意識」層次，希冀教師能更全面性且具有批判性意識去思考所面對的處境，教師能透過主動參與行政事務時，不斷進行反思與批判的方式意識到不合理的情況，並藉由對話過程具體地行動以轉化居於受壓迫者的窘境。批判意識階段除了內心的反動外，更應激起外在的實際行動，為自己受到非人性化的不對等待遇爭取人性化的可能；教師必須先意識到自己是受到行政人員的壓迫，進而促發批判思維能力的覺醒，爾後對於遭到行政人員不合理對待與要求時，教師能勇於為自己的權力發聲，不再僅是受困於「沉默文化」下的犧牲者，而是能夠藉由對話的過程激起行政人員的批判意識覺醒，使教師與行政人員能同時獲得解放。

參、小結

當學校行政人員與教師呈現垂直關係時，行政人員對教師產生壓迫與宰制行為，造成教師內在意識受到壓抑，但此時教師內心的反動已悄然滋生，因此，在此刻教師的意識型態屬於素樸意識階段，雖然科層體制能提升行政事務的達成效率，然而因為行政人員與教師缺乏相互的溝通對話，容易在執行事務上產生不必要的誤解與衝突，亦淪為雙頭馬車的窘境。受到科層體制的局限下，行政人員猶

如學校行政事務規劃者，教師則為學校行政事務執行者，兩者之間雖看似各司其職，但教師不免受到行政人員的指揮與宰制，部分教師為顧及行政與教學之間的和諧，而選擇默不吭聲的依照上級指示執行事務，久而久之，教師失去發聲的權利與批判思考的可能性，教師心中雖有不滿或是抱怨，但他們同時也害怕必須承擔行政事務的責任，因此選擇按部就班的依循行政人員的安排。此時，教師的內在意識充滿著矛盾與衝突。相反地，當學校行政人員與教師之間具有良好的平行對話溝通管道時，兩者之間可相互分享意見與想法，促使彼此之間意識覺醒至批判意識階段，無論教師亦或是行政人員皆能勇於爭取自我發聲的權力，且對於他人的意見給予尊重與包容。對話溝通建立在理性與平等的關係上，避免兩者之間的權力階級有不對等的情形產生，彼此之間若在權力對等的情況下產生對話，則對話的發言全即發言內容也將會是不公平的，因為位於高權者會濫用權力命令低權者閉嘴。因此，學校行政人員與教師之間需在平等權力關係下進行對話溝通，促使雙方皆能具有批判思考意識，以相互討論合作與具體實踐學校事務。

第三節 教師與同儕之間的關係

傳統教學環境較為單純，因此教師在教學過程中往往傾向於塑造「教室王國」的局面，教師如同教室中的權力擁有者，獨自規畫課程設計與班級教學活動，形成閉門造車的情況，而難以突破教學現況上所遭遇到的挫折與失敗，久而久之，缺乏創新及維持教學熱忱。而在多元化教學的興起催促下，教師無法與無力再一人單打獨鬥面對教學歷程，如欲達到自我超越更需要他人從旁協助，教師在一起時並非僅是單純地聊天與工作而已，而是要主動地投入與團結合作提升彼此的專業能力，因此需要同儕之間相互協助合作教學與發揮腦力激盪的功能，共同討論與設計創新教學活動。假若教師同儕之間充斥著競爭、比較、衝突、對立、恐懼、不安、猜疑、自私與妒忌等負面情緒，則學校無法成為具有高績效與高關懷的教學環境，而教師同儕之間形同彼此的壓迫者與受壓迫者，相互敵視制衡與排擠對立如同 Freire 所言「水平式暴力」的情況產生；相對的，假若學校能建立相互對話、分享、觀摩、砥礪、信任、尊重與合作的良好關係，則能消弭學校之間的衝突與對立，則更能促使學校願景逐一達成，並可提升教師的教學效能與學生的學習成效。

壹、教師為獨立個體

郭丁熒(2001：136-137)的研究指出：「教師生活的寫照就是時間不夠，上下班好像都有忙不完的事，透過課表、班級、年級等「團契規約」，教師在其生活世界的行動也得儀式化與例行化」。教師只要完成例行公事即可，不要想太多，不要有太多的意見。一個具有「馴化的身體」的教師角色，就在這樣的學校場域的實踐中再確認了。國小教師扮演著「不質疑教科書承載的知識，只要完整的傳遞下去，寄存在學生的記憶庫中」的被宰制者。教育現場當中，教室的分配方式，Lortie (1975) 認為，教師如同一個一個的被置於蛋盒中。然而，這樣的分班方式造成了教師同儕間傾向於孤立與個人主義，他們受限於自己的班級當中，久而久之，教師呈顯單打獨鬥面對教學的局面。Greene(1973)指出，常常有許多教師

會否認或淡化其間可能存在的衝突，為了保護自己，有的教師會發展出一些技巧，來避免讓自己具有充足的意識(full consciousness)，寧願將自己真正的生活展延到學校放學以後，而不願意誠實地面對自己專業生活中的現象與問題，也不願意將自己置於第一戰線，來為自己的專業判斷、教學信念與教育理想堅持到底。Nias (1989) 則發現教師會從事印象管理，以獲得同儕的支持，她也發現內部的晉升和決策上的不平等權力增加了同儕之間的敵意（引自 Blase & Anderson, 1995）。

教師同儕之間相處多為配合職務上的要求，Hargreaves. A(1992, 1994)曾指出，藉由管理階層的力量而形成的做作的同事關係(contrived collegiality)，是有強制性、以實施為導向、有固定的時間與空間、可以預測結果的特點。教師同儕之間因為執行學校的行政事務時，必須暫時性的相互討論與合作以完成校務內容，而在職務之外的時間則較少與同儕之間有所情感交流，彼此之間互不干涉對方的教學計畫及教學活動，且無法接受其他教師進入自身的教室內觀摩教學，部分教師則較不願意分享教學心得與經驗，深怕其他同儕的教學風格會優於自己，造成同儕之間出現惡性競爭與比較心態，表面上雖看似和諧相處，但私底下卻因嫉妒與不安而散播不實流言攻訐彼此，造成同儕之間互相猜忌壓迫與影響學生學習環境的氣氛。

一、傳統教學的藩籬

傳統的中小學教室空間與心理上的孤立，使得學校瀰漫「個人主義」以及「互不干涉」的特殊文化，這種空間的安排，使得教師為維持自己的隱私，彼此形成互不侵犯的氣氛，更造成教師必須獨自面對種種包班制教學的問題，久而久之也就形成有害於教學專業地位的個人主義式教學文化，使教師日趨保守，也使教師失去與同儕間的溝通與互動能力，更喪失了彼此間相互學習與成長的動力。受到傳統教學方式的影響，教師在教學現場呈現孤立、封閉的情況，因教師必須獨立完成教學活動，即使分科領域教學，但仍多傾向於教師單獨進行教學，鮮少教師

同儕共同進行教學活動。

許多有關教師文化的研究指出，教師經常囿於學校環境的限制或教學工作本身的獨特性，使得教師容易形成個人主義的文化，習於「單兵作戰」的教學型態，並成為封建式的教室王國（Hargreaves, 1994；周淑卿，2002；單文經，2000；錢清泓，2000）（引自吳俊憲，2010）。因此，當外界正如火如荼在推動各項課程改革時，教師大多心存觀望或「隔岸觀火」的心態，對於課程改革漠不關心，這種現象與長期以來教師習於孤立、保守、懼變的習慣有關。倘若不明白這樣的教師文化，一旦遽然推動課程改革，許多教師便會產生情緒反彈，或是抗拒、搖擺不定、陽奉陰違、虛應了事，不啻阻礙了課程改革的實施，甚至成為課程改革背後「扯後腿」的包袱（吳俊憲，2010）。

吳俊憲（2010）亦指出，觀察目前的教學現場可以發現，多數教師都在個別教室裡進行教學，有的人很少與同儕分享教學經驗，有的人習慣照本宣科，或單憑個人觀點去思考教學問題、解決教學困境，有的人則是與同儕維持表面的良好關係，這些就是教師個人主義的現象。校園裡的個人主義或孤立文化會阻礙到教師的專業發展，讓教師容易變得自以為是，或是出現經驗的盲點而不自知；需知，一味地依賴教師個人的教學經驗和價值判斷，是無法創造出教學的最大可能性。如此一來，也會切斷教師彼此間的專業互動和情誼聯繫，因為無法獲得教師同儕的回饋，也無法深入理解與洞察複雜教學脈絡下的真實世界，更限制了教師專業成長的機會。

探討教師文化的孤立性（isolated）與個人主義（individualism）的形成，大多與教師工作的環境與性質有關。析言之，一來學校工作環境比較封閉保守，二來教室空間規畫受到框架限制，三來教師習慣獨立教學。在這樣的境況下，教師要接受課程改革帶來的變革，要打破課室教學的藩籬，要促進教師專業發展等，均是有其困難的。然而，教師真的喜歡處在孤立的教師文化中嗎？仔細探討教師的日常教學生活，不難發現，教師要面對行政工作、教學進度、同儕關係、家長

介入、學生輔導等各種問題，有時要面對冷漠的同事關係，有時受到家長的質疑或干涉教學，不免令人抱怨教學真的是一件回饋太少的苦差事。事實上，許多教師的內心是充滿不安與自我懷疑，渴望找到志同道合的同儕分享教學上的想法，或是藉重彼此的專長來共同設計課程、解決教學難題（吳俊憲，2010）。

二、教師與同儕交集貧乏

秦屹安（2006）在觀察學校場域中教師與同儕關係探討研究指出：

（一）一天導師生活的同儕交集：同事、學生偶發事件處理及班級經營的話題

廣泛的討論不同立場的陳述也讓不同立場的老師有了重新思考的機會。

每位老師都會意識到像這樣的事情—被考核二等是不可以發生在自己身上的，也重新檢視習以為常的「違反規定即懲處」的慣習。所以開始認真的思索未來的因應方式。最近十年至今日的九年一貫課程實施，不少老師表示教改後「教育鬆綁、權力下放、教學自主」的理念體認下，有更多的老師懂得凝聚群體的力量，挑戰行政的權力、習以為常的既有規定。雖然還是有老師隱身其間，但也成為出面抗爭老師的背後支持的力量，這些支持不斷的讓出面抗爭的老師在各大會議代表的票選中，擔任老師的代表代為發聲爭取師生合理的權益。

（二）參與學校例行性事務時的同儕交集

每一次的公開抗爭的行為，往往得不到同儕的立即性支持。但是，在私底下的聚會討論中，除了批評外還是會贏得同儕的支持。這些常表現抗爭行為的老師也會在不少老師默默的支持下成為校務會議代表、教師會、教評會、考績會…等重要會議的委員來保障師生的權益。在抗爭的過程總是有產生對抗、爭吵，而讓一些一直遵循學校體制的老師感到不悅，站出來以捍衛行政之姿，對抗要打破慣例，維護師生合理權益的老師。

（三）學校本位課程研發的同儕交集：各自忙於教學事務，疏於進行專業對話

同儕之間對九年一貫課程實施後的學校本位課程發展，大部分都覺得只要不是我做就好了。「該開會就去開會，能閃人就閃人」是大部分人的態度。不過，

教師並不是不重視學校本位課程的發展，而是原本就忙碌的教學工作，除非必要，實無餘力分神。況且，九年一貫課程改革，改得太多了，一下子改這個，一下子改那個，真是要搞不清楚，等到明朗一些，在全力參與學校本位課程的研發。從現場訪談資料可以看到教師同儕間鮮少提及學校本位課程發展的問題。每位教師作業批改、教學、處理學生、學校事務的忙碌。

一般的教師又習慣工作於教學專業的最基層，獨立自主地處理其教學的事務，很少人能過問其行事方式，教師與教師之間也很少相互過問或干涉(單文經，2000)。秦屹安(2006)在研究中亦發現，許多老師依附在學校行政管理階層的周遭，以行政管理階層的行政思維行事，這樣子比較安全，可以得到學校管理階層的支持，也可以從其中得到利益。教師同儕之間遂產生「水平式暴力」相互壓迫對方，亦或是教師同儕之間缺乏對話機會，此時仍處於「素樸意識」階段，彼此為了避免受到其他同儕的壓迫而有所反抗行為產生，反擊對方的用意在於保護自己的權利避免受到損害，因此藉由迴避同儕以鞏固自己的教室王國，不容許其他教師進入教學現場；但當教師同儕共同遭受到行政人員的壓迫時，則會由攻擊彼此情況轉變為相互團結一同對抗外界的宰制。該階段中，教師之間仍就缺乏對話溝通的機會，無法了解彼此的想法並激發對方批判意識化。

貳、教師之間開放合作

教師應正視自己的角色與生活，從新的觀點、運用新的思維，來重新檢視過往「視為當然」的課程實務與「習焉不察」的教學實踐，才可能有所覺醒(awakening)，才可能激發「課程意識(curricular consciousness)」，促進「教學覺知」(pedagogical awareness)，進而讓課程的改革產生個人的意義，做之生根落實在教室的教學實踐中(甄曉蘭，2000)。欲提升教師專業能力，不僅應重視培訓的課程，更重要的是，促使學校形成學習型組織文化。鼓勵教師與同儕、社會脈絡進行互動的專業主義，故能形塑一個較為開放的專業主義，惟卻有忽略教師專業必須回溯至學生之學習的危險。不同於傳統將教師專業限定在封閉

系統的思考模式，擴展專業性則致力彰顯教師所處脈絡對教師專業的影響性，尤有甚者，相較於外部專家所擬定的專業發展，這種根植於學校成員互動合作所產生的專業內容，可更為有效地貼切學校的實際需求 (Hargreaves, 2000)。陳奎憲 (2007: 191) 指出，學校同事之間的關係，一方面固然表現於相互間的協調合作，以完成組織的目的，但是無可否認的，彼此之間難免也會有競爭與衝突的現象。這些現象，由其是存在於規模較大的學校中。一般而言，衝突的產生是由於不同非正式團體之間對於各種學校決策與措施有不同的意見。因此教師與同儕之間應建立良好對話管道，透過協調與溝通機會以釐清彼此之間的誤解，促使學校發展成學習型組織，共同追求卓越發展。Freire (1998a:7) 認為，教師必須總是團結在一起，尤其是當他們挑戰既有體系的不公平時，如此他們的奮鬥才會變成有效的 (李奉儒, 2008: 390)。因此教師之間尋求開放合作，共同塑造學習型組織，試圖跳出過往單打獨鬥的教學方式框架。

一、學習型組織

Senge(1990)在其《第五項修練：學習型組織的藝術與實務》(The fifth dimension: The art and practice of the learning organization.) 一書中提及到，如果一個學校組織要認真地追求學習則必須遵循五項法則：

(一) 共同願景 (Shared Vision)

學校必須不斷透過思考真實願景，強調尊重教師個人的想法，同時建立出學校成員的共同願景，並藉以激勵成員參與決定。

(二) 團隊學習 (Team Learning)

發展出教師團隊成員整體配合與實現共同目標能力的過程，鼓勵成員彼此參與進修，運用對話與討論方式增長知識見聞，如同儕領導。

(三) 自我超越 (Person Mastery)

不斷釐清與加深教師個人願景，鼓勵教師自我成長、自我激進、自我實現，強調個人學習與學校組織之間是相輔相成。

(四) 心智模式 (Mental Model)

教師得持續不斷的反省與改進內在的既定印象，檢視其自我心智如何影響我們的決定，因此必須隨時調整刻板印象，如鼓勵教師在職進修。

(五) 系統思考 (System Thinking)

教師必須系統化思考行為之間的因果關係，以整體大方向看待問題而非僅以局部分析事情全貌，應採取動態非線性模式觀察事情的發展變化。

在學習型組織文化環境中，教師同儕之間能相互勉勵、協助與關懷，稱之為「同儕視導」，亦即「同儕領導」(collegial leadership)。溫明麗(2008:260)認為，「同儕領導」不但強調學校校長與師生之間的關係，也關注教師和校長及學生的關係，此等關係均建立在誠信的基礎上，彼此以支持、寬厚和提供協助的態度對待他人，此乃彼此心中有他者，並能關心與協助他人苟日新、日日新、又日新，也樂於見到同儕進步和發展的情形，此充分展現「人我一體」(we-feeling)的社群情感。一言以蔽之，「人我一體」的生命共同體情懷，即視他人如己的胸襟。同儕視導可以透過尋找相互分享的夥伴，給予對方客觀的回饋，並且能提供適當具體意見分析說明，且能協助其調適教學方法，並且支持對方的想法。學校本位課程的宗旨在於破除傳統「由上而下」(top-down model)的課程權力關係，而強調學校教師草根式的參與和合作；然而，教師要由原先的疏離關係改變成為密切合作的學習團體，並不是一件容易的事，致使「參與」與「合作」在學校本位課程發展過程中缺乏實質的內涵(Hargreaves, 1982; Stenhouse, 1975) (引自范信賢, 1999)。

為協助教師有效地將理論落時於實際情境中，並激勵教師在學校組織中彼此協助和關懷，透顯教師恢弘的民主素養，無論採取一對一的同儕式導方式，亦或透過小團體的相互觀摩，同儕式導的主要原則均在與呈現「集體自尊」

(collective self-esteem)；進而在同儕視導(或督導)歷程中，注重個別性的創意教學，也強調經驗的分享和人際間的互動，俾促使專業知能圓熟地發揮，

以提升教學效能和品質（溫明麗，2008：261）。教師同儕之間協助彼此藉由對話獲得解放其意識，相互批判其教學模式以達到增權賦能與提升專業能力，雙方積極正向的相互扶持成長，掙脫壓迫者與受壓迫者角色的束縛，促使學校成為良好的學習型組織文化。

二、班群協同教學

九年一貫課程雖然是課程改革，但同時也帶動學校組織文化的改造。在新舊世紀交接的今天，群策群力、團隊運作的時代已經來臨，但許多教師仍未能打破各自為政的習性；坐擁著教室王國的教師，要和其他教師組成班群並不容易，尤其在進行協同教學的運作中，深恐暴露出個人在課程發展及教學上的弱點。而且在部份學校的組織結構下，一些教師即使熱心研發課程，也可能受到其他同儕的打擊而心生放棄。教師之間似乎存在著一種不信任的關係，可能是，教師之間發現了彼此的不恰當，未能彼此規誡、溝通，造成彼此的不信任關係。教室的物理性阻隔，所造成教師彼此的孤立，對彼此教學專業的陌生及專業難以交融的情形，可以藉由班群教學的實施得到改善。參與班群實施的教師，比未參與班群實施教師的專業互動更為密切，對彼此的教學專業更瞭解，可以得到最佳的運用。班群協同教學中的同儕對話，比平時同儕對話，貼近教學專業的互動，彼此在教學專業上的展現，也會很清楚的攤開彼此的眼前，因此，會產生潛移默化的效果。同儕之間會在活動規畫之前，進行中進行專業的對話，也會發生從未發生過的意見相左的現象，有了不可避免的衝突。但是也是在這樣不可避免的衝突的對話中，衝擊教師的專業成長，朝向理性的對話前進。因此，衝突的發生，就要針對事情來解決，盡量不要將個人情緒的因素放入，也不要因為和同事的溝通問題而傷害了孩子。一種不可避免的衝突，衝擊著班群教學延續的可能性。像授課節數的難以平衡、為了協同教學產生的授課節數的增加、教師之間教學專長重疊或不足的衝突，可能會讓老師退回自己的教室內，排斥班群教學的實施（秦屹安，2006）。

在協同教學中，教師同儕之間的關係更行密切，傳統上教師在教室中的自主性，勢將無法維持。由於分工合作的需要，每位教師不但畢需釐清各自的角色義務，而且必須盡可能符合團體的期許，以免影響教學之進行。在協同教學的過程中，最重要的功能是在實際教學情境中，由於知識與技能的交互觀摩，而獲致並增進「教學相長」的效果。協同教學打破傳統的班級組織的界限，所獲致的成效固然很大，但是，從另一個觀點而言，教師接觸越密切，可能產生的衝突亦越頻繁。如果教師之間對於教育的看法以及皆受新觀念的態度並不一致，則在協同教學中所產生的角色衝突可能更為嚴重（陳奎憲，2007：193）。孫敏芝（2009）指出，我國實施九年一貫課程以來，在國民中小學已經有學年教師或學習領域教師組成教學團隊與研究團隊，共同推動學校本位課程發展。但毋庸諱言，仍有許多教師習於在教室中孤軍奮戰，少有機會與同事分享教學經驗或共同設計課程；縱使願意嘗試團隊合作，也可能遭遇棘手問題，甚至陷入衝突的泥淖中，原因之一是教學向來被視為隱私的工作，分隔的教室保住教學自主權，組織目標模糊的本質造成教師對學校發展方向解讀不同，教師因此保有相當程度的自主，也因如此，學校組織中教師的團隊合作不易成為常態；更有甚者，學校成員可能對學校目標意見分歧，同事之間互不信任，教學見解南轅北轍，甚至不願討論這些差異；一旦合作與互信基礎流失，學校成員齊心推動變革的可能性都消失殆盡，這是推動變革過程中最不利的情境因素。

教師要能教學省思，主動反思教學、承諾改進教學，當一位教師願意走出教室王國和同儕有經驗交流和專業對話，其教學生活便不再只是「任我行」或「以管窺天」，從此打開了視野與胸襟，看到自己的不足之處，也看到專業發展的可能性（吳俊憲，2010）。然而教師之間藉由同儕視導，透過對話溝通方式激發彼此批判意識覺醒，能適時給予對方意見與鼓勵，相互學習成長形塑良好教學夥伴關係，而在視導過程中能坦誠對待彼此，真誠地對談與真實地提供想法與建議，將彼此的相處建立在愛、信任與尊重上，並非一味地相互攻擊與壓迫。為因應多

元文化教學內容，教師同儕之間形成協同教學小組，共同討論與設計教學內容，藉由不斷地對話過程中激發批判意識，不僅只是設計教學內容更希望能夠透過教學激發學生批判思考能力，因此教師之間能一起決定教學活動，一同為教學成效負責與分擔壓力，共同提昇學習型組織的教學效能，而良好的教師互動遂可增添營造學校的歡樂氛圍，教師能夠樂在教學，學生亦能在快樂的環境中學習成長。

參、小結

當教師自許為獨立個體時，則易落入封閉的自我意識狀態，無法與其他同儕相互對話討論教學活動，亦或是分享彼此的教學理念，而造成教師同儕之間充滿比較與競爭的負面想法，形成水平式暴力的現象，此時教師意識型態為素樸意識階段，教師同儕之間若缺乏對話分享機會，則教學方式容易落入閉門造車的窘境，教師無法發現自我教學上的缺失與需改進之處，而教師因為顧及教室王國的隱私，容易造成教學視野的窄化，無法接納其他同儕在教學內容的建議外，也不願分享自我教學活動的理念，教師同儕彼此之間都無法達到意識化；當教師同儕之間相互開放合作，透過對話過程相互學習成長，促使彼此意識覺醒至批判意識階段，教師同儕藉由合作學習建立夥伴關係，由過去的「獨學」轉變為「群學」，由「封閉」的教室王國轉變為「開放」的班群教學，然國內目前協同合作推行並非如預期中順利，仍受到教師個體自主性與環境的限制，此為教育現場尚需努力的目標，可建立教師同儕之間教學溝通管道與合作教學獎勵方案，以提升協同教學動力。

第四節 教師與家長之間的關係

傳統親師之間關係存在著尊師重道的風氣，家長對於教師教學甚少干涉或過問，使親師之間維持著和諧氣氛，此時親師之間的關係，教師則位於教學主權者，而家長則較為順從教師的意見；但隨著社會變遷，陳良益（1996）指出，家長教育參與的角色，從以往「經濟支持者」，轉變為「精神支持者」、「親師溝通者」、「教育合夥者」、「教育監督者」等四種角色（引自柯貴美，2003：25），強調「教育夥伴」家長參與學校教育的活動，促使親師之間互動頻繁，而家長與教師經常主動接觸連繫，造成教師面臨更多的壓力與侷限。Waller（1932:68-69）曾說過，教師和家長是天生的敵人，他們對對方都有著天生的敵意，他們不但意見紛歧，而且互相不信任。孫志麟（1991）認為，影響教學效能的家長因素包括家長的社經背景、家長教育態度及參與學校活動的意願等因素。親師所擔任的角色不同以及每位家長的文化背景不同，使得教育態度與觀念未盡相同，對於教師教學的要求程度與期望亦有所不同，也因此造成親師彼此之間對於教育的看法與對於彼此的行為解讀易產生誤會與衝突。以往親師之間為奠基於情感交流上的相處方式，然而，隨著家長教育程度的日趨提昇與賦予教育參與選擇權後，增加親師之間的溝通對話機會，以下茲就親師之間情感交流與理性溝通作一描述。

壹、親師之間情感合作

傳統的教育意識型態受到儒家倫理順從的觀念影響，當時的家長在家庭教育中即教導孩子在家中要尊敬長輩，到學校對師長要有禮貌，要乖乖聽師長的話，因為家長認為教師的學識較高且就教學能力也較具專業性，因此對於教師抱持著信任與尊敬的態度，家長願意且放心地將孩子在學校的情況全權交由教師處理，家長甚少插手干預教師的教學活動，對於教師的教學內容也不曾質疑；而教師與家長之間也較少互動，最常使用的連繫方式即以家庭聯絡簿告知孩子在校學習情形，親師之間相互尊敬，親師之間的互動建立大多著重在情感上的合作交流，因為家長總認為當教師通知家長到校時，則大多表示孩子在學校闖禍或是發生意外；

因此親師之間盡量保持距離，家長尊重教師的教學專業能力，而教師對於家長的信任，也給予適時的回饋。

一、親師合作的意義與內涵

蔡純姿(1997)提出親師合作之意義及內涵如下：

(一) 意義：所謂「親師合作」是秉持親師是「教育合夥人」的理念，在教學情境中強調家長對教育的參與權，家長必須與教師共同擔負教育的責任，一起來關心學校教育，一起來引導孩子適性的發展。

(二) 內涵：

1. 以學生為教育的主體：親師合作與互動應以兒童為中心，鼓勵孩子自動自發、主動學習。
2. 強調家長教育參與權：家長不是孩子學習的旁觀者，透過班級親師協會，家長有參與協助教學活動的權利。
3. 親師生共負教育責任：教師本著專業和家長溝通，必能獲取家長認同，親師生三者榮辱成敗與共，共同擔負教育責任。

由上可知，親師合作為教師與家長以兒童教育發展為合作中心，共同參與教學活動與擔負教育責任。

二、親師合作的必要性與重要性

「親師合作」係指在學校教育中，親師是基於教育合夥人關係，家長與學校、教師彼此互助、交流與合作、相互提供資源，以學生為教育主體，以增進教育效益，共同擔負教育學生的責任，引導學生適性適才的發展，以達成自我潛能實現與全人的教育目的。並藉由親師互動中，彼此中獲得增長與回饋，是一種雙向的互惠關係，達到親師生三贏的最終目的(郭耀隆，1999)。

何淑禎(2004)指出，良好親師合作關係的重要性：

(一) 增進家長親子關係

近來教育改革幅度與速度較以往大且快，良好親師關係能增進家長對教育認知與了解，並提供家長指導教養方面訊息，增加家長教育子女新技巧、新觀念、新思維，進而增進親子溝通，提升親子關係。

(二) 提高同學多元學習

老師與家長是同學學習過程中重要指導，家長關心子女學習，可讓同學感受家長關愛與重視，激勵學習動機；老師也藉由家長參與，提供更多元學習內容與教學資源，豐富老師教學內涵。

(三) 促進老師專業成長

老師與家長彼此互動良好與密切交流，一方面老師提供教學技巧與內容給家長，另一方面家長也提供教學以外知識，相互交流吸收不同範疇知識，充實知識內涵，促進學習意願。為充實知能，老師將會投注更多心力於教學相關知識研究。

(四) 營造學校良好關係

親師互動密切，教學相長，關係良好，學校與家庭，學校與社區，維持良好關係，溝通管道順暢無礙。學校是社區精神支柱，社區是學校資源提供者，學校與社區有良好人際關係，有助於班級經營效果。

良好的親師合作可促進親子、學生、教師與學校的學習成效與氣氛。

三、親師合作的途徑與策略

親師合作的途徑相當多，從學校與教師的角度來看，陳靜音（2002）將親師合作的途徑與策略歸納分成七大項：

(一) 班親會—包括親師懇談會、班級家長會。

(二) 家長聯繫—包括信函、電話、聯絡簿、家庭訪問、網際網路聯絡或問卷調查。

(三) 協助教學—包括協助教學活動、補救教學、學生輔導。

(四) 協助級務—包括作業批閱、資料整理、晨間活動專長協助、課外活動安全支援。

(五) 協助學校活動—包括教學參觀日、親子活動、校慶運動會、園遊會、校園

義工，以及圖書建檔、整理、借閱等。

(六) 特殊活動接觸—包括教學參觀日、運動會、音樂會等。

(七) 親師成長聯誼—包括辦理父母成長團、親師生學習活動、聯誼活動、表揚親師楷模等。

隨著時代更迭與變遷，班親會活動有逐漸取代家庭訪問、教學參觀日的趨勢，家庭聯絡簿也日漸走向網路化，家長聯繫也有可能因班級網頁的建立、電子郵件的普遍化而被取代的可能。從家長的角度而言，陳瓊雲(2000)訪談家長對親師合作的期望，結果顯示，家長希望定期舉辦親師座談，以邀請家長共同研擬教學或班級經營計劃，整合家長意見，並透過會議表決方式，監督、評鑑教育執行結果，以隨時修正改進。陳瓊雲並提出兩者之間可以共同合作的項目有：協助課程及教學活動；課外活動安全支援；晨間活動專長協助；作業批閱，資料整理；圖書建檔、整理、借閱；與其他家長聯繫、學生輔導等。

四、親師合作的功能與益處

薛瑞君(2000)提出親師合作的功能為：使教師更瞭解學生，易於因材施教；增進親師之間的瞭解；提昇班級經營的效果；使學校及家庭能共負教導之責；可藉助家長的專長、職業力量、資源等來協助教學；教育觀念的傳達。這些正足以改善教學措施，使學童得到更周全的教導，提昇學童受教品質。

Berger(1991:217)認為，教師-家長的親師合作關係是最理想的成功。當親師之間建立夥伴關係，亦即有正向的親師合作關係，其益處為：

(一) 家長將減低對教師角色的誤解：家長經由接觸學校，了解到在資源日漸短缺的情況下，教師必須面臨班級人數愈來愈多的問題，對教師的氣憤會有所減少(Janzen, 1994)，進而改善家長與教師之間的關係，獲得家長更多的支持。

(二) 孩子的受益是顯著的：隨著孩子學習的增加，很明顯的發現孩子的學業成就分數、出席與學習動機都會進步(Chavkin和Williams, 1988，引自Penney & Wilgosh, 2000)。

(三) 家長對自己的教養能力更有自信：由於與學校老師建立良好的親師關係以

及孩子各方面的進步，使得家長對自己的教養能力更有自信。

過去的親師間處於由教師為主導者的角色，家長大多僅為配合教師的要求或情感上的支持合作。用心的教師發現學生有問題，幾經努力無法改善，請家長到校告誡，提醒一番，算是盡了義務。長時間下來導致家長—尤其是那些表現欠佳的學生家長，視到學校為畏途；小孩則戒慎恐懼的怕自己是下一個問題焦點，故十分排斥母姐會或家庭訪問的活動。家長一方面與學校、教師保持距離，另一方面年節不忘送禮給老師，除表示「尊師重道」外，不無請家長「照顧」自己小孩之意。學校與家庭各行其是，美其名曰分工，但是雙方對小孩教育都倍感挫折，卻為能為力（萬佩萱，2000）。而家長參與權使家長成為教育夥伴的一份子，親師之間講求合作與共同決定學生的教學活動，然家長認為自身的教育專業能力與知識不及於教師，因此大多接受教師的決定與選擇，親師之間僅止於情感上的交流，家長相信教師對於孩子所做的任何事都是理所當然的，無論結果好壞，家長卻無法反抗與批判，就算內心感到質疑與不滿，但僅能默默地承受與接受宰制壓迫。該階段的家長處於「神奇意識」與「素樸意識」之間，雖然對於教師的壓迫行徑感到不合理或不公平，但受限於「倫理順從」與「宿命論」的框架下，而無力去反抗與打破沉默。

貳、親師關係溝通對話

Waller(1932)說的，老師和家長唯一的共通點就是，兩者都希望學生能獲得最大的利益。除了本質上的差異外，雙方站在自己的角度希望學生、孩子更好的情況下，也會使得親師間，因角度上的差異，而容易產生衝突與誤解(引自黃裕婧，2002：112-113)。現今因家長參與權的制定使親師之間接觸機會日趨提高，而少子化現象則使家長對於孩子的教育重視程度也較以往投入，致使親師之間的互動也更容易滋生衝突與對立關係，久而久之，將澆熄教師的教學熱忱與影響其教學情緒與教學效能，使得教師對於教學產生厭倦感與消極面對家長的意見，親師之間存在著不定時炸彈且相互不信任，且影響到學生的學習成效。然而許多家

長因為關心孩子的學習情況，視「介入」教師的教學活動為理所當然，無形之中造成教師莫大的壓力。家長參與權為鞏固家長在教育現場所能參與的權利與範圍，藉由法律的制定使家長能名正言順地進入教育事務中參與決策過程，並能適時地表達家長層面的想法與瞭解教育事務的重要決定。然而，遂有部分家長依恃其具有教育參與權而濫用權限，家長打破傳統沉默文化而轉變形同壓迫者般過度干預教師教學與質疑教師的專業能力，造成教師在教學過程中受到宰制與限制，因必須顧及到每位家長的想法與意見，而無法盡情運用其教學活動策略的實施；親師溝通當中，則因為彼此想法有所出入、無法兼顧所有家長的看法、雙方用詞不當、態度不佳、溝通管道受到阻礙或學生語意不清以致傳遞錯誤訊息等因素，則容易產生衝突、矛盾、對立、誤解與抗拒等情況。改革開放之後，家長參與學校或班級事務已是必然，也是家長的權利與義務；因此家長與教師在班級處理上的溝通頻率就增加了。家長一方面跟教師的立場不同；一方面他可能認為教育是大家都可以有看法與意見的領域，於是家長對於教師的干擾就會產生。由此可知，親師之間的溝通對話是很重要的，藉由平等對話管道弭平不必要的誤會與衝突，以建立親師之間的默契與共識。

一、親師溝通的意義

有關親師溝通主要指的是親、師雙方，面對面透過正式或非正式的方式，共同針對孩子的教育問題交換意見，取得共識的意思。陳靜音（2002）歸納多位學者的意見如下：

- （一）親師溝通是教師與家長之間的互動作用。
- （二）親師溝通是教師與家長之間相互交流的歷程。
- （三）親師溝通有正面的價值與學習成長的效用。
- （四）親師溝通是良好親師關係的基礎。
- （五）親師溝通可以建立起彼此的互信。
- （六）親師溝通是促成親師合作的最重要工具。

(七) 親師溝通有助於孩子的表現。

親師溝通為教師與家長之間的互動和交流的歷程，親師溝通具有正面的教育價值與相互學習成長的效用，藉由對話溝通過程可促使彼此對於教育理念意識化，提昇雙方對於教學活動或內容進行批判思考，以共同追求教學的進步與達成親師之間的共識。

二、親師溝通的重要性

此外，親師溝通除了可以幫助教師與家長相互瞭解而加強學生的表現外，還能增進家長在教育子女方面的效能，及提高教師的工作士氣(林珍宇，2002)。

(一) 對孩子而言：

教師與家長之間的溝通聯繫除了可以增進孩子的學業及行為表現外，教師與家長的溝通也是家長參與學校教育程度與品質的關鍵。Epstein(1990)認為，父母參與子女的教育活動，將能使孩子產生安全感，更為尊敬父母，增加到校的出席率，並察覺到學校的重要性。而 Gestwicki 也認為，父母廣泛參與、和教師們合作時，孩子們將可因此而增加在新學校環境的安全感及增加自我價值感(引自 Gestwicki, 1995/2006)。

(二) 對家長而言：

家長與教師發展合作的關係對家長立即的好處是在履行親職責任時有教師給予支持，增加與孩子互動的機會。此外，透過與教師的溝通與聯繫，家長可以藉此獲得教養孩子的第一手知識，間接地修正自己的教養方式，以提升家長參與教育過程的自信心，成為有效能的家長(引自 Gestwicki, 1995/2006)。

(三) 對教師而言：

經由與家長的溝通協調，教師將更能瞭解家庭對學生問題與學校計畫的普遍看法，並能與家長有更佳的互動關係(Epstein, 1990)。而有效的親師溝通也可以增進教師的士氣，根據美國大都會人壽公司在 1981 年調查教師意見以提供公共教育政策的研究中發現，良好的親師關係可使教師對其工作的滿意度提高，同時

較不會考慮離職；相反地，經常感到許多家長對其子女教育不關心的教師，對工作滿意度較低，同時也比較會考慮離職（趙聖秋，1998）。

親師溝通對於親師生而言是重要的不僅可增加三者之間的情感，並可提升彼此對於教育理念的權利與責任，願意共同擔負教育的成效並積極投入教育資源。

三、親師溝通的原則

李錫津（1997）指出親師溝通的原則如下：

（一）主動原則：親師溝通係基於需要、必要、急要而來，重在時機把握，親師雙方都應知覺到需要而主動出擊，進行溝通。

（二）權變原則：溝通內容的表達和溝通方式的運用，宜因應收訊者的程度和背景而作不同的權變選擇，對知識水準較高者，宜採兩面具陳的方式，就溝通內容正反分析呈現，引導參酌，比較容易被接受，對程度低者則以單面陳述方式較佳，有時訴之感性，反而易生效果。

（三）機動原則：溝通重在時效，重在機先，適時運用才能收效，因此，掌握機動，十分重要。

（四）合理原則：有理走遍天下，無理寸步難行，溝通內容方式應力求合理，合理通常來自於專業的導入，高度的專業考量是家長接受的最大保證。

（五）明確原則：溝通的語意、內容，力求明確，尤忌模稜兩可，才不致扭曲、誤解，橫生枝節，影響溝通成效。

（六）符合原則：溝通的內容、方式，需能和收訊者的生活背景、文化理則獲經驗相符，才容易獲得共鳴和認同。

（七）因勢利導原則：因勢利導是指以收訊者的起點、認知、態度、動機、意見為基礎，予以接納引導說明，進而說服的方式，可以減少心裏的抗拒，增加溝通成功的可能。

（八）有效原則：溝通奏效，溝通才有意義，因此，如果所用的溝通原則、策略和方式都未見其效，就要考慮更換。

(九) 焦點原則：工商社會，大家忙碌，溝通時應有焦點才能節省時間、精力，獲得實效。

(十) 雙贏原則：溝通要有讓步妥協的準備，積極尋求雙方可以接受的平衡點，以雙贏為溝通的目標。

(十一) 尊重原則：溝通指在謀取共識，不在示我之能，更不在打倒對方，因此，要顯示誠意，彼此尊重。

(十二) 先後原則：事有輕重緩急，本末先後，宜先掌握。此外，據研究指出，我們在聽過讚美之詞之後，比較容易接受逆耳的批評。因此先向家長說學生的優點，再提出希望家長共同消弱的缺點，比較容易收到預期的效果。

綜上所述，親師溝通的原則具有主動、積極、尊重、有同理心、展現誠意、有效、焦點及雙贏等原則。

四、親師衝突原因

社會的進步變遷，賦予家長參與教育決定權，以激發家長對於教育的意識化，期使家長能共同擔負教育的責任；然而隨著親師之間溝通對話機會增加，在親師相處過程中難免產生衝突，而其造成衝突原因有以下幾點（蔡瓊婷，2002）：

(一) 親師彼此理念不同

老師經常覺得同學受到溺愛，不能接受少許挫折，當老師給予過多教育訓練，家長就有不同聲音，造成親師關係衝突。

(二) 互動溝通不良

親師間因觀念、價值觀、溝通語調、溝通方式等因素，造成親師間有不愉快感覺。

(三) 彼此不尊重

老師認為家長不尊重老師，家長認為老師自恃甚高，彼此間嫌隙不斷，甚至對簿公堂，互不相讓，造成關係緊張。

（四）責任歸屬不清

老師認為同學行為應由家長負相當責任，但家長認為同學應由老師負完全責任，老師認為家長推諉責任，責任歸屬造成雙方不悅。

（五）家長對老師沒信心

時代進步，家長所得資訊是多元化，老師怪家長不配合，家長怪老師不用心，對老師要求得不到滿意的結果，轉而對老師沒信心，甚至訴諸媒體，轉學、轉班時有耳聞。

（六）親師彼此要求不合理

家長希望老師對子女需特殊待遇，老師卻認為窒礙難行，易造成教學不公。老師要求家長做教學配合，家長卻認為老師擾民，不免怨聲載道。

（七）教學自主權被侵犯

家長參與教學活動，對老師提出無理要求，對教學活動提出批評，造成老師莫大困擾，認為教學自主權被侵犯。

當教師在處理家長的批評和質問時，教師需以坦誠和藹態度並積極傾聽家長的意見，且給予專業且誠實善意的回應，藉由多次來回溝通對話機會，以弭平彼此之間的誤會與釐清想法關鍵點，建立一個具有愛、謙卑、信心、信賴進而形成批判性思考的對話溝通歷程。親師之間的關係因為家長的過度參與而改變，教師與家長希冀透過良好的對話管道，能激發彼此一同達到「批判意識」階段，並且能獲得解放；兩者之間能藉由批判思考彼此之間的不合理對待，且能為對方著想與釋出善意，以真誠與和善的態度對待他人；當遇到問題時，能冷靜溝通與化解誤會避免產生衝突。親師之間若能擁有和諧平等的對話平台，則將有助於教師教學效能與學生學習成就的展現，家長應適度從旁給予合理性的正向鼓勵與支持，賦予教師能充分運用其專業能力的空間。

參、小結

隨著時代變遷，家長被賦予教育參與權，由過去的沉默被動告知者轉換為積

極主動的參與者，家長透過與教師對話過程，意識也由神奇意識與素樸意識提昇至批判意識階段，親師之間建立良好溝通管道，可相互促使意識覺醒並進而獲得解放，避免受到另一方的宰制壓迫，家長亦需受到法令限制以免過度干涉教師的教學權，而形成另一種壓迫者限制教師的教學活動。因此，親師之間關係應建立在相互尊重與信任上，重視親師合作與溝通的機會，秉持著愛、尊重、互信、同理心以及誠意的態度，積極妥善地經營親師之間的情感，以減少因溝通不良或缺乏溝通管道所產生的誤解與衝突，透過對話過程促使彼此批判意識覺醒以獲得解放，親師之間不再只是最熟悉的陌生人，而應是共同塑造教育願景的經營人。



第五節 教師與學生之間的關係

在傳統學習過程中，教師總是扮演著主導者角色，將文本當中的「知識」一字不漏地灌輸給學生，而學生則不假思索的全盤接收，學生僅需將該知識內容背誦並應付考試即可，教師透過囤積式教育的過程宰制了學生的思想、箝制了學生的批判能力、限制了學生的創造力，教師視學生為一無所知的個體，一味地將自己的想法注入在學生的思想裡，漠視學生的發聲權力而逐漸形成「沉默文化」，學生猶如教室裡的默生人成為受壓迫者而不自覺，教師亦對於該現象認為是理所當然且不容許教室內有其他聲音的存在；隨著社會變遷，教育走向多元化與創新教學方式，教師並非知曉一切而學生也並不是一無所知，教師不再是教學活動的主導者，而是與學生共同參與設計教學內容與分享內在想法，透過對話討論方式鼓勵學生能積極學習與主動思考，教師不僅只是教師而是同時身為學生，學生也並非只是學生而同時也是教師，彼此之間教學相長一同精進與拓展經驗；然而教師必須先具有批判意識覺醒才能激發與培養學生批判思考能力，共同獲得解放與轉化社會。

壹、師生之間主客體之分

Freire 認為教學方式應為提問式教育是指「所有人都可以發展出來其對於存在世界之方式進行批判覺察的力量，而他們正是以此力量並且在這個力量中去發現他們自己；他們開始不再將世界當成是一種靜態的現實(static reality)，而是當成一種不斷進行改變之過程中的現實」。而傳統教育現場中，教師如同壓迫者而學生則為受壓迫者，壓迫者感到興趣的是「改變受壓迫者的意識，而不是改變壓迫的情境」；當受壓迫者學習到去適應環境時，壓迫者就愈容易去宰制他們。為了達到這個目的，壓迫者使用了教育的囤積概念，再配合父權式的社會行動機制，讓受壓迫者接受一種自我陶醉式的「福利接受者」名稱。受壓迫者並非「邊緣人」，他們也不是「自外於」社會的人，他們一向都是社會的「局內人」。受壓迫者一向處在這個使他們成為「為他存有」的結構中。解決之道並非重新再

將受壓迫者「統合入」壓迫結構之中，而是要去改變這個結構，使受壓迫者成為「為己存有」。這樣的改變當然會使得壓迫者的目的受到損害；所以壓迫者會使用教育的囤積概念來避免學生覺醒的威脅（Freire, 1970/2003：110-111）。學生必須體悟到其自身是受到壓迫的，並試圖喚醒其自我意識，瞭解到自己為一獨立個體不需依附於他人存在，透過自己的語言說出自己的話，積極勇敢地爭取屬於自身應當擁有的權利。

教師藉由壓迫者之姿對學生進行征服、分而治之、操控與文化侵略，傳統教育僅要求學生順從、聽話與一味接受教師所傳遞的意識形態，學生則處於沉默文化當中失去發言的權力，受到教師宰制而不自知。透過學校所強調之嚴格的父權關係結構，年青人將父權式權威予以內化，當這些年青人變成專業人員（因為這些關係灌輸了他們對於自由的恐懼）後，他們便傾向重覆其錯誤教育中的僵化關係（Freire, 1970/2003：204）。因此在教育過程中，學生受到教師壓迫的歷程影響，而逐漸將受壓迫者的形象內化，這些學生出社會後自許為專業者，視其他民眾為無知者，認為其他人應完全照著專業人員所安排的目標進行，猶如Freire所稱「小壓迫者」的行徑，對於其他人採取相同的宰制行為。Freire(1970/2003：205)並指出，那些善意的專業人員（他們之所以運用「侵略」，是源於其自身背景所致，而非思考過後的意識型態），終究會發現到，其某些教育工作之所以失敗，必須歸因為其自身侵略行動的暴力，而非歸因於這些「單純民眾」的天生劣等。當他們有此發現時，他們又會面臨一個困難的選擇：他們感到確有需要去放棄侵略，但是由於宰制的模式在其心中根深蒂固，以至於這種放棄會對其自身感到威脅。放棄侵略，意味著他們要放棄同時身為宰制者與受宰制者的雙重身份，它也意味著要放棄所有利於侵略的迷思，然後開始進行對話行動。

教師透過囤積式教學法即以教師為中心的方式進行教學，歷來學校中教學型態的主流是「教師中心的教學」(teacher-centered instruction)，這種教學型態的特徵是教室內所有課程內容的組織和教學的決定不是由學校制度所框限就

是由教師指定；學校的制度面決定班級上課的地點和時間，及每個學期時段的起迄，也負責決定選用特定的人員從事班級實際教學工作；教師則要對整個教學計畫大綱所應含蓋的特定教材及處理該教材的熟練程度來做最大的權宜決定，學生對這些決定毫無置喙的餘地，且必須對學校制度上所加的「組織上的限制」(organizational constraints)及教師所下的各種決定去調適其學習類型(learning styles)；學生在課程上的學習成就是經由考試評量，當然有關評量問題學生也是沒有表示意見的機會(Percival & Ellington, 1988)(引自江南發，2001)。無論教學內容、教學方式、教學活動皆由教師一人決定與選擇，學生無參與決定的權力，教師如同教學主宰者，學生僅為被動接收者，教師為教室內具有發號施令權的主體，而學生為教育現場中的沉默客體。

Freire 認為傳統的教學導致學生對知識採機械記憶的學習方式，卻不見轉化能力的開展，如同有待教師填塞的容器一般，能將「容器」填塞得愈滿就是愈優秀的教師，而愈溫馴地接受填塞的學生，就是愈優秀的學生

(Freire, 1970:57-58) (引自莊淑閔，2006：81)。在這樣的教學方式下，師生關係幾乎都是單向的，教師講述教材給學生聽，學生只是等著被填滿無關乎自己的知識。知識本應經由探究過程而獲得，囤積式教育中，知識是那些自認學識淵博者，賜予那些被視為無知學生的禮物。教學的過程中，教師採取威權的角色，強調自己地位的正當性，視學生為絕對的無知，而學生也被訓練溫馴地接受自己的無知，並以虛無知識來肯定教師的文化霸權(莊淑閔，2006：81-82)。對 Freire 來說，囤積式教育是源於一種將人當作「物」的錯誤理解，只想全面地控制他人，學生的角色有如受壓迫者，受馴服式教學操控，學習者成為學習的被動客體。在這樣的教育實際下，學生成為客程中的絕緣客體，並非被重視的主體，也因此缺乏自我意識。諷刺的是，愈溫馴地接受教育安排、愈努力囤積知識的學生，就愈不能發展批判意識 (Freire, 1970:57-60) (引自莊淑閔，2006：82)。

那些具有專業能力、大學學歷的專業人員，他們過去是受到宰制文化「由上

而下決定」影響而產生的個人，宰制文化構成了他們的雙重性存有(dual beings)。

(如果他們是來自較低層的階級，也一樣受到了錯誤的教育，甚至有可能更糟。)

由於他們當中有許多人——雖然「懼怕自由」，也不願意去從事人性化的行動——實際上比其他人受到了更多的誤導，所以他們不僅可能、而且也應該受到革命的教化(reclaimed) (Freire, 1970/2003: 207)。對於教師、學生與知識的假設，囤積式教育和提問式教育的觀點是非常不同的。在囤積式教育裡，師生呈現一種對立的主客體的關係，教育的一切出發點皆以教師為中心，教師為教學過程中的主體，而學生僅是學習過程中的客體；教師擁有掌控教育的權力，而學生則是不具有學習主動權的個體；教師擁有豐富的知識內涵，而學生被視為是無知者；教師在教室內的地位高高在上，而學生則必須屈就於下；教師有選擇所欲傳達的知識內容權力，而學生僅需要乖乖地接受教師所灌輸的知識內容。Freire

(1970/2003: 108-116) 將這種囤積式教育視為是「一種存放(depositing)的活動」，教師是存放者，學生是存放處，知識就是存放物，因此，意識成了一種空間概念，教學者本身並未查覺到自己的行為是一種意識形態的灌輸，藉由這種灌輸讓學生適應教師所呈現的世界樣貌。

傳統的以教師為中心的教學模式，教師在台上教，學生在台下學；教師擁有一切知識，學生什麼知識都沒有；教師會主動思考，學生只能被動的思考；教師在說話，學生只傾聽；教師是學科專家，學科本位限制學生學習；教師選擇並分化學生，學生只能順從；教師要求常規，學生只能表現出教師期待的行為；教師選擇課程內容，學生接受；教師追求自身專業的知識權威，學生無權追求學習自由；教師是學習過程的主體，學生只是客體(Freire, 1970, 60)。教師利用學生仍處於「神奇意識」階段中進行宰制，因學生在該階段中認為自身不具有任何能力足以與教師進行抗衡，學生對於教師抱持著依賴與順從的態度，學生自認為無知與無能而懼怕說出自己的內在想法，僅能依照教師所安排的課程內容被動地學習；學校猶如產出知識的工廠，教師為操作員而學生為同一規格的標準化產品，

學生承繼教師的意識型態及思考模式，不具有個人的想法與批判意識，而學生對於受到教師的宰制壓迫而不自知。

貳、師生互為主體性

自從教育改革浪潮起來之後，在講求尊重學生的人權，以及家長進入校園參與教育事務的情況下，教師似乎漸漸意識到師生關係不再是傳統教育式的上對下、單向式規訓的關係。Freire 從動態知識論的觀點指出：「知的對象或內容不是由教師所獨有」，而是由師生共同彰顯有意義的對話過程。因此，他認為師生之間的民主關係，是使對話成為溝通的解放過程之必要條件。教師的角色與學生一樣，都是對話過程中的認知主體。Freire 指出：教師的角色已不再像傳統教育中的地位一樣，僅僅是個知識或教材的傳授者。相反地，一位進步教師的角色應與學生「平等」，並且同在對話中擔任「教導者」與「學習者」雙重身分。因為「創造性需要自由」，在對話的過程中，學生需要充份的自由，才能以一個負責、自主的個體與教師對話；教師也與學生一樣，享有自主、負責的自由。所以，教師需要以學習者的心態、批判的胸懷，透過對話的過程，重新詮釋其中的意義與價值，如此他才能在對話中有所創新、發現新知。

由上述可知，「對話」變成兩種學習者互為主體性的辯證過程(Freire, 1972)。對於反對話的囤積式教育者來說，所謂的內容的問題僅是與他要向學生講些什麼的預定計畫有關；他是透過組織其自己的計畫，來回答他自己所提出的問題。但是對那些進行對話式、提問式教育的「同時身為學生的教師」來說，教學的內容既非一種恩賜，也非一種外在強加的內容—這些都只是存放在學生身上的一些資訊—而是要將那些學生想要知到更多的事物，經過有組織、系統和充分的發展，「重新呈現」給他們(Freire, 1970/2003: 134)。因此 Freire 遂提出提問式教育，藉由師生對話打破沉默，解放學生的意識，進而自行批判與思考，師生之間的關係成為相互學習夥伴，彼此教學相長。Freire 僅承認教師懂得比學生多，但未必能完全處於教導者地位，沒有任何人可以知曉一切且教導他人，因此師生

之間必須藉由合作、聯合、組織與文化統合以提升彼此的知識；Shor 指出 Freire 堅持一種「教育的倫理」(ethics of pedagogy)，主張教師與學生道德抉擇的重要性，亦即是，我們應該選擇相互的對話，而非強加的知識。學習是一種協商的過程，它使參與的民眾更加人性，促成民眾的平等，而不是去削弱他們的權能。教育要不是與追求自由的教學，否則就會淪於追求支配；教育要不是以人性化為其職志，否則就會墮入非人性化。教育學並非中立的，所有的課程只有兩種選擇，要不便是順應現況，否則就得要質疑現況；而所有課程題綱則是以不同的方向導向某些思想或是行動 (Freire, 1970/2003: 32)。教師需透過提問式教學啟發學生的好奇心與創造力，並且尊重與信任學生，藉由對話教學培養學生分析與批判能力，進而朝向人性化教學的實踐。

王秋絨 (2010: 153) 指出，與受少數菁英支配的文化意識型態相反的，以自由為本質的教育活動，必須從肯定人成為一個「主體」開始，對話的領導者(教師)與人民，要以一個主體共同面對問題，對問題加以批判對話，在對話中每一個人都是「認知的主体」(knowing subject)，這個認知主體具有充分的機會說出或寫出每一個字的真正意義，也就是蘊含「反省」與「行動」。為了使師生都能保有自己的意向性，成為與外在世界或他人共生共存的互動或溝通主體，Freire 主張師生要平等互動對話，而不是老師以絕對的權威，去壓迫學生，在腦中塞入一些充滿宰制意識型態，以使學生能工具性地學會適應社會的死知識，而是要以平等互動的對話，與學生基於相互主體性的相互尊重，在對話中開展師生成為一個具有「批判意識」勇氣與能力的人。在溝通關係中，透過語言學的符號，師生得以以共同的意向性，以主體的方式對語言學所展現的溝通內涵相互理解、同理。據此可知，在溝通的關係中是一種師生共存 (with) 的關係，而不是一種老師為學生存在 (for)，或學生為老師存在的主—客關係。師生都具有主體性，針對溝通內容相互主體地彰顯存有，故老師與學生，透過此種良好的對話關係，共同學習 (王秋絨，2010: 149)。在對話的真誠溝通中，「相互主體性是文

化及歷史世界中的根本特質。」(Freire, 1998:136) (引自王秋絨, 2010:154) 透過相互主體性的關係, 兩個主體得以在對話的溝通關係中, 平等地對溝通內容加以思考、反省、行動, 充分展露溝通者共有的意向性, 針對溝通的主要對象——溝通內容, 相互交換彼此的思考, 反省與行動意圖, 才是真誠的溝通。

Giroux(1997)指出, 教師應重視學生不同的背景及經驗, 培養學生容納多元文化以及批判的能力。而要培養學生批判能力前, 首先教師即應需具有批判意識, 若要使批判意識獲得覺醒則需透過對話, Freire 認為師生之間應建立於平等對話關係上, 教師不再僅是教室內的壓迫者, 而是同時身為學生的教師, 教師可以透過與學生對話過程中獲得新知; 學生亦不再只是安靜聆聽受壓迫者, 而是同時身為教師的學生, 亦即透過與教師之間的對話得到知識內涵, 且藉由對話啟發教師與學生的批判意識, 教師和學生雖然所擔負角色責任不同, 但兩者都是身為學習者, 教師與學生在教學過程中彼此相互學習成長——互為主體性, 都必須藉由對話獲得彼此解放, 進而掙脫壓迫者與受壓迫者的禁錮。師生以「我-汝」的對等關係, 成為好奇探究、批判對話的認知主體, 是破除威權宰制的起點, 也是對話教學的基本要求(王秋絨, 1990:141)。對話需要有批判性思考, 只有對話才能夠進一步產生批判性思考。沒有對話, 也就沒有溝通; 而沒有溝通, 也就不可能有真正的教育(Freire, 1970/2003:134)。教師需協助學生成為積極主動求知的主體, 對於教師所傳遞的知識內容能進行自我意識與反省批判思考, 而成為重構意識的知識行動主體。

囤積式教育的目的在於「馴服」學生, 這樣的教育無法覺知情境並將之問題化的, 也無法提升存有的意識覺醒, 是種去人性的教育, 這種去人性的教育是 Freire 所批評反對的, 因此 Freire 遂提出另一種非常不同的提問式教育, 以激起受壓迫者與壓迫者之間相互達到意識覺醒, 以成為具有人性化的個體。教師透過提問式教育過程期能將自身與學生共同提昇至「批判意識」階段, 「批判」並非一味地反對與批評, 而是要相互理解與省思, 在覺醒的過程當中需要不斷地

經過反省與行動的動態歷程，藉由師生之間的對話討論激發彼此之間相互砥礪學習與具體實踐所思內容，能合乎理性地批判並尊重他人所思與真誠地分享自己的想法，相信彼此皆有轉化社會的能力與共同追求合乎人性化的生活。

參、小結

傅木龍（2005）指出，傳統的教育，學生學習的教材、內容、進度與評量，完全由教師決定，學生及家長缺乏參與的管道與機制，因此，學生所「學」決定於教師所「教」，教師教什麼，學生就跟著學什麼；現代的教育，家長可以參與教材選擇並適度參與教學的過程，學生也有多元學習管道，甚至參與學習評量，因此，為能有效教學，教師必先了解學生的起點行為，才能知道學生能否學習與願否學習，而後才能根據學生個別差異設計相關教材與教學活動，基此，教師的「教」決定於學生的「學」。綜上所述，從傳統到現代，師生關係與角色，已由主客體之主從關係轉變成互為主體之主體性存在，也由被動且單一的僵化教學轉化成主動且互動的動態過程，這樣的轉變，無非就是要找回教育的本質、達成教育的目的。身為教育工作者應深刻的體悟教師的任務係以教「人」為主，教「書」為輔，在價值多元的社會中，要能因材施教、啟迪學生人生方向，必須以教人為主要職志，以傳道、授業、解惑為次要任務，此外還要具備愛學生之心、無限的耐心、敬業樂業的精神和熱忱，時時刻刻皆以學生品德、人格、行為之陶冶為教學最終目標（林寶山，2003：26）（引自傅木龍，2005）。傳統囤積式教學以教師為教學中心，教師將知識全盤灌輸給學生，學生不必思考僅需死記，久而久之，教師得以操控學生的意識型態，學生遂成了沉默文化下的教室陌生人，學生在囤積式教學中有如受壓迫者般，此時學生的內在意識尚屬於神奇意識階段；因此，Freire 提倡提問式教學以學生為中心，希冀教師能透過提問式教學中對話過程提升學生批判意識覺醒，師生彼此獲得解放以具備轉化社會的能力。

第六節 結語

張春興（1996）指出，在現代社會中，教師難為的主要原因有三：（一）校園泛民主化，教師失卻傳統教導學生的權威；（二）教育普及後，學生個別差異大，素質良莠不齊，教師力不從心；（三）社會喪失尊師重道精神，教師的教學不易獲得家長合作與社會支持，教學效果更難以顯現。傅木龍（2005）則認為，在價值多元且快速變革的社會中，教育工作者更要能冷靜面對教師權威式微的現象，當大多數教師感嘆「時代不一樣」時，我們更要深切反思傳統「天地君親師」要求學生聽話的主從關係，必須坦然接受質疑並適時轉化，更要戮力於專業的成長與表現，以自身之人格魅力和獨到的教育專業素養讓學生願意跟隨學習，也讓家長放心孩子的學習過程與品質，如此，教學活動便可以不再有此起彼落「安靜」、「不要講話」的刺耳之聲，而學生遵從於專業權威，可能學到教師博學的形象，亦可見證知識就是力量的意涵，教師能如此，依舊擁有權威，只是權威的內含有了質變，教師對學生人格成長與價值觀的影響將更為深遠。

而教師在傳統囤積式教育的培育下，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（李奉儒 2003a：22）。因此教師必須透過意識覺醒過程中，體認到己身與他者之間權力關係的拿捏，即透過對話過程不斷省思，然而教師在實施統整課程時，應注重學生問題解決能力的培養，教師並非僅僅傳授學生單一的知識、價值，而應納入多元文化的觀點，促進並引導學生的主動學習能力，在中介的過程中，教師即應發揮其批判反省的角色功能，批判反省課程知識的內容，以避免自己淪為再製的工具，教師藉由批判意識覺醒以激發學生批判思考能力。

意識覺醒過程由一開始的「神奇意識」，受壓迫者認為一切的安排都是宿命論，因此認命地順從壓迫者的選擇與決定，如同家長及學生與教師在過去的相處方式，家長與學生因認為自身對於教育環境的認知不深，所以遵從教師所規畫的教育行程；然而當受壓迫者內心開始產生反抗心態時，即進入至「素樸意識」階

段，受壓迫者於此時意識省思到自身受到壓迫者的宰制，李奉儒（2003a：9）即認為，Freire 對於「受壓迫者」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。如教師面對行政人員與同儕時，對於他者的命令亦或是指導產生異議，但為顧及職場人際關係或工作環境氣氛而息事寧人，久而久之，成為「沉默文化」下的犧牲者；因此，Freire 認為無論是壓迫者或是受壓迫者都必須透過對話過程，對話係建立在愛、尊重與信任之上，相互能同理地體恤與理性地瞭解對方內在真切的想法，將彼此皆帶往「批判意識」的階段，掙脫壓迫者與受壓迫者的身分束縛。

隨著社會的變遷，教育所關注的焦點有所轉換，由過去教師中心轉換為以學生為中心，教師的教學也逐漸走向多元自主且具創新活潑方式，而學生的學習態度亦從過去被動消極轉變為主動積極，而教室從封閉的學習場所轉換成開放的論壇場域。當教師在面對行政人員、同儕、家長與學生時，因不同的處境而有不同的應對方式，教師的意識亦隨著時間的更迭而有所轉變，然而無論身為壓迫者或是受壓迫者都必須意識覺醒，才能使雙方都能獲得解放。Freire(1973:16)認為，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覺醒來面對問題或衝突，使他們自我反思其責任，成為自我人性恢復的主體（引自李奉儒，2003a：9）。

當教師與他者之間關係建立在權力之上時，兩者之間形成不對等的階級關係，則彼此之間可能產生壓迫或宰制的行為，此時即成為對方的壓迫者，無論是誰都將具有壓迫者與受壓迫者的雙重身分，因此，教師自身需具有批判意識才能促使自己與他者的意識獲得解放，教師期能成為具有批判意識的行動主體，透過彼此之間相互對話過程以達到意識化，最後得以促成社會進步的轉化，朝向人性化教學的實踐。



第五章 從教師與他者間「意識覺醒」論教師圖像

Freire 提到只有當壓迫者不再認為是受壓迫者是一個抽象的概念，而是一個具有人格的人，才能真正與受壓迫者站在一起。而這並非僅是口頭宣稱，必須真正的實踐。因此，來自壓迫者階級的中產教師，要與學生投入相互解放的對話教學歷程，必須先「選邊站」，教師要先確認自己的立場（莊淑閔，2006：85）：

我為誰工作？壓迫者的教育制度或是受壓迫的學生；

我反對誰？反對被認為懶惰不用功的學生，或式弱勢學生難以理解的壓迫者文本；

我反對什麼？反對教不完的課程文本、改不完的學習單與評量考卷，或是不正義、漠視弱勢學生文化的課程安排。

第一節 教師圖像之意涵

教師必須具備謙讓、愛心、勇氣、容忍、果斷與安全感以及沒有耐心的耐心等特質，然而教師在面對學校行政人員、同儕、家長與學生之間對立關係時，必須時時警惕自己的角色地位，應屏除其原本自身的壓迫者心態，而須以真正內心解放其意識形態，並建立與他者之間互為主體性的對話可能性，否則將落入假慷慨之中，無法真正達到相互解放的平等權力關係；對話並非僅是單純的人際溝通，而是包含了對於宰制的轉化與開展批判意識。Freire 認為教師為「文化工作者」即為凸顯其自身對於教師思想的內涵樹立一種典範，然而針對「文化」的範疇則可再作擴展延伸。

壹、教師圖像的態樣

日本學者佐藤學（1994）將教師圖像分為公僕觀、勞動者觀、技術熟練者觀及反省實踐家觀。所謂公僕型教師是指為對大眾誠實的奉獻與遵守法律的精神，戰前稱國僕教師，戰後稱公僕教師；而勞動者教師主要是指 1960 年代教員組合運動中所形成的教師圖像，此理念是起源於反抗戰前聖職型教師，此教師對自己

本身的社會意識與政治意識覺醒；此外，技術熟練者型教師此教師圖像崛起於教育科學研究發展且教師教育及教職研習制度普及之下，其特徵為使教育技術與經營科學化合理化，有效率進行教育，在教育的過程中，訂定明確的目標、有效率控管過程、教育結果用客觀的標準去評量；最後，反省實踐家型教師為技術熟練型教師的反動，此教師像在教職上有高度的專門職的規定，不只要求科學知識及技術的熟練，也要求在現實情況中反省省察的知識能力，此外，此教師像是主張對抗官僚制度化的民主自律，與學生及家長或同事之間架構出協同的關係並一起面對和解決複雜的問題，綜括來說，反省實踐家型教師是設身處地去思考學生們問題的複雜性、幫助學生學習，在省察洞察整個過程的同時也一面反省自身，也就是說在家長、同事或其他的專家協助下展開對活動過程的全面反省思考，不僅使用特定普遍客觀的理論技術，更將問題放入整個複雜的社會脈絡中去思考（引自黎美岑，2007）。此與我國「教師與教師團體之定位與合理協商、協議權」工作小組將教師圖像分為聖職教師、勞動者教師與專門職教師有所雷同，教師能自我覺知自身所擁有的權力與能力以反抗外界的壓迫，共同建立形塑教師本身所想給予他人的形像。

由此可知，教師角色偏向於內在特質，而教師圖像則為外顯行為的展現，且隨著每個人的期待與想像不同勾勒出不同的教師圖像，教師圖像較具有創造性且可以不斷地建構與生成的詮釋，為一動態衍生的歷程。因此教師角色所具有的特質會影響教師圖像的彰顯，但教師圖像所顯現出的態樣，卻不一定要具備某些必須的教師角色特性。教師圖像為一具體可預見的形像，根據教師角色所展現的種種特質凝聚而成的整體模樣，教師圖像應較為巨觀且多元的展示模樣，涵蓋諸多教師特性與現實社會交互作用激盪而成，因此教師圖像會隨著時代變遷與社會大眾對於教師期望而改變，然而對於教師內在特性要求並無太大差異，但是對於教師外在所賦予他人觀感的形象，教師圖像則會隨著社會轉變與時俱進而有不同呈顯面貌，亦或是他人內心所想像期許身為教師是怎樣的人，而投射形成教師圖像

的輪廓雛型，不同於教師角色僅為描述教師應具有哪些特質。教師圖像為具有時代性會隨著社會變遷而有所更迭轉變，並具有想像性會因人而異的性質。

貳、學校現場所形塑的教師圖像

現今教育現場許多學校亦形塑出符合該校的學校願景及教師圖像，以下為研究者從北中南各地隨機挑選六所中小學校作為探討依據：

一、臺北市 S 國民小學⁴

S 國民小學所建構圖像包含學校圖像、教師圖像、家長圖像與學生圖像，其中對於教師圖像所闡述內容為：「教師就像一本書，循循善誘，授業解惑，同時也如同蠟燭一般，燃燒自己照亮學生。」

二、新北市 W 國民小學⁵

教師的理想圖像是：必須具備——熱愛人、土地與這個世界、熱愛一份實踐的教育工作：「(一) 基於對生命的愛、責任和理想，想要幫助孩子成長而願意奉獻教育工作的人。(二) 認同多元智慧教育理念，並且願意配合學校發展與孩子的成長需求，參與師資培訓課程，並探究相關多元智慧教與學論述基礎的人。(三) 擁有活躍的心智，喜愛培養自己多方面的才能，更能虛心學習發展自己的弱勢者。(四) 能善解人意同理別人，與夥伴進行合作，願意無私分享，努力成為孩子的典範的人。(五) 不分族群而能真正認真去理解「人」的生命發展、對生命本質探索抱持開放和追求的人，成為一位有生命品質的人。(六) 理解教育改革的需要，對追求教育多元化發展，懷有熱忱及實踐的勇氣的人基於以上的認識與理解，我願意加入這個學校團隊，與團隊共同學習成長，並且願意改變和發展自己，成為孩子最好的老師。」

⁴ 資料取自：<http://www.zjps.tp.edu.tw/modules/tinyd/index.php?id=9> (2011年4月17日)

⁵ 資料取自：

http://163.20.103.66/editor_model/u_editor_v1.asp?id={D756C8E0-A8AE-4F1F-AFBC-119EFBACEE1D} (2011年4月17日)

三、新竹縣J國民小學⁶

J國小認為教師應具備追尋目標、追尋策略及自我期許的能力：「一、追尋目標：專業的教育人員 二、追尋策略：追求卓越、自我實現 三、自我期許：• 創新教學領域 • 提供學習資源 • 診斷學習能力 • 評量公正客觀 • 引導多元智慧 • 導引終身學習」

四、台東縣J國民小學⁷

J國小賦予教師傳承、創新與服務的期許：「(一)傳承：成為傳統文化(技藝)之傳習者。了解文化背景、善用文化資源、進而培育文化人。具備團隊的觀念，能以學校、社區的理想作為努力的原點。欣賞不同背景的學生的特質，尊重個別差異，調整教學方式。善用社區資源，推展原住民的優勢文化，立足多元族群的社會。學會一點兒當地族群母語、和學生學唱傳統歌謠及學跳傳統舞蹈。培養具備人本情懷，了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化之學生。具有正確的教育理念，認同原住民的文化、主動設計鄉土文化活動。(二)創新：激勵專業成長，追求創新的精神。營造團隊合作教學模式，統整教學資源。教師應不斷充實自己，以提昇教學的品質。了解世界教育潮流、支持教育改革、創新教學技巧。儘量啟發學生應用想像力，容許學生有經驗錯誤的機會。鼓勵學生活用原則，把握目標，創新方法，充分發揮自我的潛能。以引導者、觀察者、協調者角色，啟發學生創造力，使其有統整的學習。注重知識的活用性，引導學生從不同角度看問題、思考問題、進而解決問題。(三)服務：有教無類、因材施教、無怨無悔。任勞任怨、竭盡心力的服務態度。以身教、境教、言教並重，做學生的楷模。懂得愛惜生命，悅納自己，尊重、關心他人。主動探索學生的優勢智能，提供成功的學習機會。接納學生的個別差異，進行補救教學，發揮學生的潛能。強調學生生活及服務教育，引導學生正確的價值觀與責任感。經常反省自己的作為，建立負責的態度，

⁶ 資料取自：<http://www.gpes.hcc.edu.tw/front/bin/ptlist.phtml?Category=20> (2011年4月17日)

⁷ 資料取自：<http://www.jdes.ttct.edu.tw/front/bin/ptlist.phtml?Category=98> (2011年4月17日)

勇於修正，自己的言行。」

五、臺北市 S 國民中學⁸

S 國中則將以下特質繪製成一圖像，其內容為教師教育理念：「賞識每一個孩子；讓他們都體驗成功；信任、尊重、理解、激勵、寬容、提醒每一個孩子；教風：敬業、精業、嚴謹、和諧」

六、臺北市 W 高級中學⁹

W 高中則是在學校願景當中，分別描繪出行政圖像、教師圖像、家長圖像及學生圖像，而其中教師圖像是以「愛心、耐心、用心、關心、熱心、信心來教導學生；所以教師要因材施教、諄諄善誘、認真教學、真心關懷學生、樂群愛校、專業創新等輔導學生，促進學生適性發展、健康成長。」

根據以上六所教育現場各層級學校所建構的教師圖像內容共通點，可區分為內在特質與教學特性：

一、內在特質：愛心、善解人意、無私精神、無怨無悔、任勞任怨、尊重、關心/關懷、負責、信任、理解/同理。

二、教學特性：循循善誘、授業解惑、因材施教、幫助孩子成長、奉獻自我、富教學熱忱、實踐勇氣、追求卓越、專業與創新、認真教學。

由上可知，每所學校所賦予的「教師圖像」的內容雖看似有所差異，但諸多闡述大多為著重於教師的內在特質期許及教學特性，端視每所學校所重視的發展願景與特色，其所形塑的教師圖像亦隨之不同；因此較傾向於外界所賦予「教師角色」一職的責任與期望，教師角色特質會隨著不同的學校人員、家長、學生及社會大眾的期許有所更改，不同的學校擁有各自的發展特色，而教師所擔負的職責也有所不同，因此每所學校所重視與要求的教師特性亦有些許差異。教師圖像

⁸ 資料取自：<http://163.21.33.30/enable01/modules/tinyd/index.php?id=3>（2011年4月17日）

⁹ 資料取自：

<http://www.nocsh.tpc.edu.tw/reference/%B5%D8%B9%B4%B0%AA%A4%A4%BE%C7%AE%D5%C4%B4%BA%BBP%BE%C7%B2%DF%B9%CF%B9%B3.htm>（2011年4月17日）

為涵蓋教師角色的內涵，例如：研究者根據Freire 意識覺醒概念所勾勒出的教師圖像之一「教師為對話者」，其即包含上述學校所稱教師圖像的內在特質，然其中要求教師無怨無悔與任勞任怨的精神，則較偏向於過度理想化的期許，教師圖像應為教師可具體實踐並符合時代變遷所形塑的模樣。此即為研究者所勾勒建構的教師圖像與學校現場所期許的教師圖像不同之處。

從社會學的角度來說，角色一詞意味著一種權利與義務，也代表了一種期待（陳奎憲，1999：159）。此外，Shirley F. Heck & C. Ray Williams (1984/1999) 在《教師角色》一書中歸納出教師角色應具有關懷、鼓勵、互補、給與、互動、實驗、創造、計畫、胸懷大志、解決問題、挑戰的特性。然而教師圖像應為一具有描繪勾勒出教師的外在所表現出的模式，為教師行為所呈顯的具體行為並為他人所能預見想像的，是由教師自身所形塑而成的具體形像，猶如過去認為教師圖像應為「聖職教師」具有崇高的人格地位，亦或是往後的「勞動職教師」與「專門職教師」的形像，皆屬於教師外在所給予他人的具體職觀。

另外，郭丁瑩(2004)也指出，臺灣教師角色之變遷與日本相近，反映的是兩國社會近代的變遷。二十世紀初，日本教師被期待成為日本帝國的守護者，教師的職務是神聖的，教師完全要為國家犧牲奉獻，二次大戰後，日本教師的角色則轉變為勞工或專業者，依法制和契約受雇，而專業者則是指教師具備專業知能，應該具備專業自主性，不受國家之干預。臺灣的教師無論在日治時期或國民黨一黨執政時期，都被塑造成國家政權的擁護者和主流意識型態的支持者。解嚴以後，教師法經過修訂和師資培育管道被打開之後，教師角色從忠黨愛國的公務員逐漸轉換成勞工和/或專業者。

教師角色則大多為外界所賦予教師所應具有的內在特質，期許教師必須擁有哪些特性才能稱作是一位好老師，社會的運轉需要許多不同角色共同參與演出，而教師亦為其中一個角色，一般大眾對於教師這角色賦予極大的期許，總認為教師具有培育社會菁英的重責大任，因此對於教師角色給予嚴厲的監控標準與指責。

綜述之，教師角色為他人所能操控形塑的，教師是屬於被動地接受外在所投射在他們角色中的特質，也因為人們總認為教師僅是一個演出角色，且認為教師所做的一切為理所當然，因此對於教師的職業也就不再像以往那樣的尊重；而教師圖像則為教師自身所展現出的形像，教師為主動積極地建構出教師本身的專業形象，打破外界所給予教師的沉默框架，教師應透過自己的聲音與自身的行動建立屬於自我的教師圖像。

Freire (1970/2003:87) 認為，受壓迫者具有的雙重人格性的問題：受壓迫者是矛盾的、分裂的存有，他們是在壓迫與暴力的具體情境中形塑與存在的。當某一方“A”在客觀上去剝削另一方“B”，或是阻礙其追求自我肯定。在任何的情境裡，若有此種情形發生時，就構成壓迫的情境。在壓迫的情境中，即便它包裝了假人假義的糖衣，但是因為它干預了人類的存有與歷史志業，使得人們不能充分的人性化，所以它本身就構成了一種暴力。暴力在壓迫關係的建立時即已發生。而教師面對不同他者時則所賦與的職責亦帶來不同的責任與壓力，當教師面對行政人員時，教師形同受壓迫者般必須執行上級人員所交付的事務，無法暢所欲言的表達自我想法與建議，僅能保持緘默地完成事務，降低行政事務執行成效與產生推卸責任的心態，教育現場如同散沙般毫無向心力可言，且無法正確傳達核心概念與型塑積極改革的願景，然而教師需透過意識覺醒過程體認到自身所處情境，並透過與行政人員之間對話建立權力對等平台，相互在平等的權力之下溝通與取得共識；當教師面對同儕時，則彼此互為對方的小壓迫者而衍生「水平式暴力」，令對方感到無形壓力與有形競爭壓迫，假若無法順利調適則易造成教師同儕之間嫌隙與滋生誤會，造成校園氛圍缺乏向心力與團結合作的精神，因此教師同儕之間應多藉由對話管道促使彼此達到意識解放，相互解放以運用批判思考能力協同教學促使學校朝向學習型組織發展；教師與家長之間由傳統教師身為壓迫者，而家長如同受壓迫者般一味地接收教師所傳遞的訊息，轉變為現今由家長主動積極介入教師教學現場，家長的過度干涉形同壓迫者般宰制教師的專業教

學，造成教師在教學時受到限制與莫大壓力，且當家長開始質疑教師教學能力時，亦會使教師教學時綁手綁腳而影響到學生的受教環境與學習能力的展現，因此親師之間透過對話溝通的機會，使教師與家長皆能意識達到覺醒，彼此尊重對方的教學權與參與權，建立在彼此相互信任與瞭解的關係；然而教師以往身為教室的主導者，如同掌握教室教學現場中的權力主體，學生則為身處在緘默文化下的客體，容易造成教師宰制學生的學習內容與意識形態，因此教師必須意識到自身為壓迫者，而學生亦須意識覺醒到自己為受壓迫者，兩者之間必須藉由對話以獲得解放彼此的界限處境，使教室成為公平的論壇，教師則同時身為教學者與學習者，師生之間相互學習成長。

綜上所述，研究者透過Freire的「意識覺醒」思想理念部分，探討教師與行政人員、同儕、家長與學生之間的相處意識轉變，經過彼此之間的意識覺醒過程交互作用分別從中抽離出四個教師圖像概念：當教師與學校行政人員研擬學校事務時「教師為權力分享者」；當教師與同儕共同進行教學時「教師為批判思考者」；當教師與家長溝通時「教師為對話者」；教師與學生在學習的過程中「教師為教與學的促進者」四種教師圖像。

第二節 教師為權力分享者

在批判教育學者眼中，「決定」往往就牽涉到「權力」。我們也可以說，批判教育學者一向將焦點放在權力與社會正義的現象上 (Taubman, 1999: 61)，除了對於原本被視為理所當然的學校教育質疑之外，批判的學者還致力於賦權與社會轉化的解放責任 (McLaren, 1994: 172)。教師團隊中的正式權力行使者欲藉由合作過程來確立團隊的方向與目標，非正式的權力運作也同樣暗潮洶湧，亟欲彰顯其雖不在其位，亦有可觀的影響力；正式和非正式權力運作的拉鋸，更彰顯出團隊文化的權謀特質，使得教師團隊合作類似一種「兼併式」的合作關係 (incorporating collaborative relations) (Cameron, 2005) (引自孫敏芝，2009)。權力拉鋸戰主要是在爭奪學校事務的自主權，包括凝聚願景共識、建立學校目標與方向、資源分配等。

行政人員為了有效指揮學校變革的過程，需展現權力、凝聚共識，領導學校成員前進，因此，行政人員自覺有責任去推動或掌控學校進行變革的過程，很自然地，學校變革具有系統強制的本質，政策會由上而下，賦予行政人員推動革新措施的權力。從教師觀點看，這種正式的權力運作被解讀為由上而下的政策指令，迫使教師不得不加入行列，甚至覺得政策決定過程被行政團隊掌握，自己無處可以著力。對教師而言，在意的是自覺對課程革新有主導權與行動自主 (Hickey & Thompson, 2003) (引自孫敏芝，2009)，學校成員的決策權力掌控程度不同，會成為教師之間或教師與行政人員之間衝突的來源。教師團隊內部也有非正式的權力運作，團隊中有的成員積極投入，有的成員隔岸旁觀，不相信自己有適度的自主權可達成目標；積極參與事物的成員將愈有影響力，足以帶領教師團隊的變革方向，或更加確立教室中的教學自主權，此一影響力和行政人員的正式權力之間將不斷抗衡。教師個人自主權與集體行動，又是另一個潛在衝突，如前所述，傳統上教室有其獨立性及教師的均等地位，教師的獨立與平等畫出教師合作的範圍與界線，使得教師自主權與學校集體決策之間很難同時兼顧，縱使是教師合作無

間的學校，教室活動的自主與隱私仍然會是教師合作的障礙（孫敏芝，2009）。

壹、Freire 權力的分析

權力為一種資源與外在力量且為社會運作下交互作用所產生的一股勢力，賦予人們具有操控與影響他人的能力，促使對方服從與改變自身的動機與行為，並且不被受控制者意識到自身受到他者的掌控。Freire(1970/2003:74-75)指出，壓迫者雖然利用他們的權力，遂行其壓迫、剝削、強暴，但他們並不能從這種權力中發現真正的力量，而使受壓迫者或是他們自己獲得解放。任何試圖藉著對於受壓迫者的弱勢的尊重來「軟化」壓迫者權力的努力，所顯示出來的都只是一種假慷慨（false generosity）；事實上這種努力永遠無法擺脫其侷限。為了要能長久地表達他們對於受壓迫者的「慷慨」，壓迫者必須使不公義的情況行之久遠，因為一個不公的社會秩序，正是他們「慷慨」的永恆泉源，這種形式的慷慨將一直受到死亡、失望與貧窮的滋養。這正是這些假慷慨的施捨者，即使這個源頭受到最輕微的威脅，也仍然感到岌岌可危的原因。壓迫者藉由權力對受壓迫者進行宰制與控制，且在進行壓迫的過程中不為受壓迫者所察覺到，使受壓迫者認為壓迫者所作所為是理所當然的，進而產生「宿命論」的錯覺及沉默文化，因為壓迫者擔心假若被受壓迫者覺知道自身受到控制，則將會有所反抗行動，因此壓迫者利用強制權力及柔性說服，並提供金錢等物質誘惑迫使受壓迫者屈服。

壓迫者與受壓迫者之間建立在強制的懲罰權與職位繼承的權力，當我們對於壓迫的情境進行存在分析時，可以發現從一開始，壓迫者或受壓迫者就在一種暴力的行動之中——暴力係由那些掌握權力的人所發動。暴力作為一種過程，經過一代又一代的壓迫者而變得長遠悠久，壓迫者本身就是暴力的繼承者，他們在暴力的氣氛下形塑成長。壓迫者意識常想要將周圍的所有事物改變為能夠支配的對象，包括土地、財產、產品、人們的創造物、人類本身、時間等——所有事物都依其意志化約為客體或對象的地位（Freire, 1970/2003:91）。在受壓迫者對於世界及其自身的似是而非觀點中，他們誤以為自己是壓迫者所擁有的「物」。而對於壓

迫者來說，所謂的存有就是佔有，但他們的佔有卻是以其他人的一無所有作為其代價。對於受壓迫者而言，在他們存在體驗的某個時刻裡，所謂的存有並不是去像壓迫者(to resemble the oppressor)，而是去位居於壓迫者之下(to be under)、去依賴壓迫者。因此，受壓迫者在情感上是依賴的(Freire, 1970/2003: 99)。

學校現場中成員之間亦存在著權力關係，教師與行政人員及同儕之間具有法理權與職位權的關係，彼此之間各自獨立卻又具相互牽制規範對方的權力；教師對於家長與學生而言，由最初的傳統及職位權威走向個人權利發展，親師與師生的關係由過去的上下威權關係轉而形成平等尊重的關係，家長與學生具有抵抗權以選擇決定教育參與權及學習權；隨著時代變遷，希冀學校成員之間能透過意識覺醒以形成轉化權力，彼此之間相互合作成長。

壓迫者感到興趣的是「改變受壓迫者的意識，而不是改變壓迫的情境」；當受壓迫者越學習到去適應環境時，壓迫者就越容易去宰制他們。為了達到這個目的，壓迫者使用了教育的囤積概念，再配合父權式的社會行動機制，讓受壓迫者皆受一種自我陶醉式的「福利接受者」的名稱(Freire, 1970/2003: 74)。由於他們(壓迫者)漫無限制地想要去佔有，壓迫者會發展出來一種信念，認為他們可以將一切事物改變為他們可以購買的對象；他們對於所謂的存在採取了一種嚴格的唯物論立場。金錢成為萬物的尺度，金錢有助於基本目標的達成

(Freire, 1970/2003: 91)。壓迫者透過掌控物質與金錢的方式控制受壓迫者的行動，並不斷地灌輸受壓迫者對於自由的恐懼以及自我貶抑的想法，進而宰制受壓迫者的意識型態，將壓迫行為合理化並內化於受壓迫者的意識內。無論在資產階級還是革命社會中，侵略者可能是一位農業經濟學家或社會學家、一位經濟學家或是公共福利工作者、一位牧師或是神職人員，一位教育工作者或是社會工作者，他也可能是一位革命份子(Freire, 1970/2003: 209)。Freire (1970/2003: 104)並指出，受壓迫者的鬥爭開始於他們認知到自己的人性過去一直受到摧殘。宣傳、管理、操縱—這些皆為宰制的工具—不可能成為他們恢復其人性的工具。

唯一有效的工具是一種人性化的教育學，因為唯有在這樣的教育學中，革命領袖才能與受壓迫者間建立恆久的對話關係；在人性化教育學中，教師所使用的方法才能不再成為教師操縱學生的工具。也唯有人性化的教育學才能真正表達了學生本身的意識。

對於壓迫者來說，只有一種所謂的權利存在：這種權利就是他們自己活和平中的權利，但這種權利卻常是踐踏受壓迫者生存權利而來的，他們甚至沒有認知到受壓迫者也有他們的生存權利。即便有時他們會讓步，其實也是因為受壓迫者的存在對於他們自身的存在而言是必要的（Freire, 1970/2003：90）。為了使雙方都能獲得權力與權利的保障，因而制定法令明文的規範，透過法律條文規定學校成員的各自權力與權利範圍，彼此之間各司其職，且能妥善運用權力的規範，相互避免干涉對方的權力，成員之間彼此協調合作，提昇學校辦學績效、教師追求增權賦能提升專業自主能力、家長適時參與教育選擇權、學生的學習權受到重視，鞏固與尊重對方的權利與權力。

貳、意識覺醒與權力分享

批判教育學者呼籲，必須丟棄傳統維護知識與教師權威的教學理念，也要看清學校不再是淨化的社會之真面貌—學校不再是既無權力爭鬥，也沒有意識型態宰制的純化社會；相反地，學校教育的現場處處出現權力、知識和意識型態的不公平現象或霸權宰制，此無論從教育政策、課程設計、教科書內容和教學活動等，處處都可以看到知識、權力和強勢意念的延伸，甚至深入個人的生活空間（溫明麗，2008：49）。因此必須透過制度的規範權力運作範圍，避免權力落入部分成員獨自佔有，制度性的賦權是指涉學校的全體人員（行政人員、教師，尤其是學生），他們非被授予權力，或者授予他人權力，不然就是擁有做決策的制度性權力。在傳統中，制度性的賦權必先預設了這對所有人來說都是公正的遊戲。即教師在他們平日與習慣的脈絡裡被假定擁有權力，並且會平等地使用權力。但是，這種預設不幸的存在著一種固有的矛盾，縱使傳統的權能賦予是一種良善與高尚

的概念，但它是存在於一種階層的傳統中，是在一種不平等的關係之中。教師不應成為獨立擁有權力者，教師需將教學權力與行政人員、同儕、家長及學生相互分享，並且藉由共同學習致使教學能力成長。Lemke (1990) 認為教師在教室裡代表成人的權威，他會利用不同的方式如形式、內容、活動結構和主題來控制對話。教師有權力決定要說什麼與不說什麼，在任何時間裡談論正確的主題；教師不必向學生解釋他們的決定，他們鼓勵學生接受權威。再者，教師是教育最高權威，他們通常會很成熟的關閉對話（引自陳埜淑，2002）。制度性的賦權是功能性的。給予教師做決定的空間，並且讓教師感受到小規模的自主以及控制他們的勞力，是一種被授與的權利，類似法律，依附在制度底下。而批判性/文化賦權需要更多的教師來反省與行動，在教師任職的學校體系內注入改變的因素。作為批判的行事者，當批判的教師開始轉化學校裡的文化時，他們就應是被文化地與批判地賦權。

教師與行政人員兩者皆為專業人員，彼此在其角色上都有著舉足輕重的地位，假若教師與行政人員皆獨攬其權力而不與之共享，則容易形成雙頭馬車的現象，使教育行政與教育教學越行越遠，因此教師與行政人員皆需意識覺醒以解放其權力獨享的想法，彼此交流專業能力與權力共享者，使教學與行政之間融合共存；教師與同儕之間可組成同儕學習領導模式，彼此交互溝通分享其教學成效與經驗傳承，資深教師可帶領初任教師順利進入教學現場，透過對話將意識覺醒過程提昇至批判意識階段，藉由釋放權力的展現促使每位教師教學專業能力的成長；教師與家長之間為教育夥伴關係，皆為教導學生的重要他者，教師必須屏除其僅為教師才是教導者的觀念，共同促使彼此批判意識的覺醒以釐清自身的教養責任，並告知家長其亦為學生的學習榜樣，將其教導權力與家長共享，教師與家長皆負有教育學生的責任，共同教導學生學習成長；教師與學生之間非傳統教師為教室獨裁者的角色，王淑俐（1996：66-67）指出，從前的師生倫理是教師具備傳統權威（traditional domination）及法制權威（legal domination），學生「必

須」尊敬老師。而今教師需不斷成長，以專業知識（含專業精神）建立權威，使學生自然而然的接納、敬服，教師必須將其教學權力與學生共同承擔，學生不在只是教室的陌生人而是教室的主人，教師則為教室現場的維持者。教師亦需培養學生批判思考能力，以全面性、批判性的態度去面對所處的環境，對於不公義的社會現象應極力爭取發聲的機會，避免淪為沉默文化下的犧牲者，改變壓迫結構以獲得解放並得到自由與自主。

近年來，民間教育改革團體紛紛成立，在各項教改訴求中最受到重視的便是「教育鬆綁」，教改團體積極監督政府教育部門的施政，希望能改變教育行政措施，減少不必要的制度性約束。然而，「教育鬆綁」事實上即是「學校本位管理」（school-based management）的理念，學校本位管理係指在學校行政運作的過程中，採取參與式的管理，鼓勵學校成員參與學校各項決定，並以學校整體發展為目的，在行政管理、課程規劃、學生事務及與社區關係上，學校主動積極的發掘問題、解決問題以提昇學校教育的績效。而學校面臨教育行政機關權力下放的措施，也必須調整原有學校行政運作的模式，學校行政人員除了必須改變過去遵循上級指示辦學的習慣外，更應結合學校組織成員共同參與的力量，以民主化和彈性化的原則來處理學校行政事務。權責區分與多元參與原則：根據權責區分與多元參與原則，學校體制改革必須包含校內各項權責的釐清，以避免有權無責或有責無權，並明定教師、家長、社區參與校園決策的管道，以促進共同參與，並且明定學生在學校的權利義務，以建立合理的師生關係。

第三節 教師為對話者

「如果教育是對話的，那麼教師的角色是重要的——這將是非常明確的。」

(Freire, 1973: 124)

為了達到人性化社會的教育目的，受壓制的人民要共同合作，團結形成一個溝通、對話的團體，對於少數菁英、統治階層宰制的社會現象，加以批判性地對話、反省。而此對話與反省要不斷地進行，因為宰制的壓迫社會現實無法一蹴可幾，需要秉持對人性化社會奮鬥的勇氣，以「愛、謙遜、信念、批判」來完成自由的實踐（王秋絨，2010：151）。人與人之間藉由對話才有了溝通與理解，社會才得以形成，對於人類存有來說，對話是人類存有的本質之一，不只是「早安，你好嗎？」而已（Freire & Shor, 1987/2008：3；Freire, 1997: 92）。Freire（1973: 120）指出：「拒絕對話是存在著歷史社會、文化與結構的原因」，人類存有透過對話過程以獲得他人的認可與自我認同，然而，當人與人之間拒絕對話時，則必定有其原因阻礙對話的可能性。而當對話產生阻礙必須打破沉默時，Freire（1987: 102）稱之為「權威和解放之間持續的緊張狀態」，因此面對這種情境脈絡下的緊張狀態，在此刻的對話是勇敢的，對話中的人類存有是需要有勇氣的。對於社會歷史的脈絡，人類知覺到自己與世界為有意識的存有，人類的存在於一種命定限制及其本身自由的辯證關係中，當他們在自己身上及其與世界的關係中找尋其抉擇的定位時，人類就克服了那些限制他們的處境：「界限處境」（Freire, 1970/2003：141）。人類存有透過對話克服界限處境並為世界命名，找到身為人類存有的意義，這種過程是不進則退的，一旦放棄了對話的可能性，人類存有將再次陷入沉默文化與界限處境之中，因此，教師必須以對話者的身分與他者溝通，透過對話方式啟發批判意識覺醒，追求具有人性化的教育意義。

壹、Freire 對話的分析

在 Freire 的著作中，對於「對話」探究最深入的莫過於《受壓迫者教育學》，書中論述的對話學將對話與教育相結合，並且充分展現出 Freire 的中心思維。

Freire (1970/2003: 129-133) 即說,「如果缺少對於世界及民眾真摯的愛,對話也無法存在。…愛是對話的基礎,亦是對話的本質,愛必然是負責任之主體的工作。宰制代表的是一種變態的愛;宰制是虐待狂,而被宰制者則是受虐狂。愛必須能引發他人的自由行動,否則它就不是愛。唯有藉著壓迫情境的消除,我們才有可能回復原先情境中不可能產生的愛。若我不愛這個世界—我就不能進入對話中。…對話是學習及行動中共同的工作,他也是人類的邂逅,但是如果對話的兩方缺乏謙卑,對話就會被打斷。…如果我總是將自己視為與他人不同的特例— 在別人身上只有動物性的『它』(its),而不是人的主體『我』(I's),那我要如何進行對話?…『自大』或『傲慢』與對話間是不能相容的」。

由此可知,對話需建立在愛的行動上,相對於壓迫者的暴力行為,愛的表現則是由受壓迫者所產生的行為。如同 Buber 所稱的教育愛,即建立在師生之間「我與汝」(I-thou) 的關係上,教師將學生視為人/主體而非物/客體;此外,當對話要順利進行時,雙方必須保持尊重與謙卑,兩者需站在平等的階級權力關係,避免以威權命令式口吻表達意見;而發言權力必須相等,並非上位擁權者握有絕對發言權,其他人勢必將淪為沉默文化下的犧牲者。在對話中,學習者需要學習且成長,以面對自己的問題。因之,他對多元文化的生活處境的好奇,要受到教師的尊重。教師要尊重學生的自主性 (Freire, 1998b:59) (引自王秋絨, 2010: 154), 教學才有可能成為解放、自由的人性行動。

「對話」之於 Freire, 不只是一種工具性角色, 是超越工具性的工具性, 對話不是一種手段, 不是一種技術, 不是用來贏得學生友誼的策略 (Freire & Shor, 1987/2008: 98); 對話是一種精神, 對話是一種方式, 對話是一種真實的情境, 對話是一種希望。在對話中, 人和人之間既存且不可抹滅的差異找到了握手言談的機會; 在對話中, 存有找到了自我認同與他人對自己的認肯 (recognition)。揭露世界的對話, 包含了兩個面向: 反省和行動, 也是意謂著實踐 (Freire, 1970/2003: 127), 對話之後採取行動, 並反省對話、客體、

行動與自己，進而採取更進一步的行動，因此，對話是一種對話者間在共同進行反省與行動時的邂逅(Freire, 1970/2003:129)。實踐過程是一種認知(knowing)的行動，這過程要求一種師生間真誠對話的關係，「對話是求知之行動的保證」(Freire, 1975: 17)，透過對話，師生對於主體間的媒介—世界—進行討論，但對話並非是談話(conversation)，它要求對話者對於客體投入，以真誠、批判的精神來進行討論，以求意識轉換，達到批判轉移的意識，這樣的對話是一種真正的思想情感交融，目的在於意識覺醒的達成，而不是在於協助馴養人們(Freire, 1975: 46)。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，啟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)。因此，師生對話是重要的，透過對話過程讓學生得以重新定位自己在世界中的位置，並促使學生能從對話中得到自我認同，師生雙方皆能達到批判意識覺醒過程。

Freire認為教育不可能是中立的，教育代表著一種政治的選擇，這種選擇透過表現思考的言語傳達，對話中會表現出自己的政治選擇。因此，對話是與人類存有的政治選擇具有一致性的(Freire, 1997: 92)。其次，對話的內容必須和對話的精神一致，以解放、自由為主題的對話所採用的內容，必定也含有解放精神而非只是灌輸式的對話，面對對話的課題是「不能將它的方法和它的內容、對象二分」(Freire, 1975: 44)。身為脈絡性的人類存有必然有其限制存在，人與人之間的關係就可能是一種限制，當人與人的關係是一種上下關係的時候，會顯露出權力的壓迫，Freire是反對這種權力的壓迫狀態的，這是違反人性的狀態，因此需要解放，讓人類存有從這上下的權力關係中脫離出來，進入一種水平式的互信關係中。對話在面對這種權力關係的不平等時，會藉由解放性來打破它。具有解放性的對話，同時具有民主性以及開放性(Freire, 1973: 150)，這種具有民主、開放與勇敢的對話是建立教育計畫最有效的方法(Freire, 1993: 39)。伴隨著解放的是對話的創造性與再創造性(Freire & Shor, 1987/2008: 3)，

在對話中自我的意識層次不斷的提升，對於世界的詮釋也隨之不同。

對話具有開放性，但是，Freire (1989: 4) 指出：「樂於接受對話不意味著我們總是彼此一致的」，在對話中我們不應存有一種美好的幻想，認為只要在對話中彼此的想法意見都是一致的，這反而會造成不必要的挫敗，而這種挫敗不是來自於對話本身，而是對話者對於對話的誤解。然而師生專業對話上立足點的不平等 (Freire, 1997:116)，教師與學生同樣具有發展性、創造性與再創造性，但專業上的知能卻是有著明顯的不同，雖然教師並非知曉一切，而學生亦非一無所知，不過在進行對話時仍必須承認這部分的差異，視其為知識背景脈絡上的不同，考量雙方對話的內容與形式。Freire (1987: 138) 明確的指出：「對話不是萬靈丹，無法保證能停止失序與消極」。對於對話，我們不應抱著理想主義式的看法，相反的，我們對於對話應有正確的認識。

貳、意識覺醒與對話

Freire 主張的「意識覺醒」並不是自動而能的，他指出這種意識覺醒「是需要主動、對話的教育方案」(Freire, 1973: 19)，透過對話達到解放的目的，並促使意識覺醒開始對話則需要批判性思考，只有對話才能夠進一步產生批判性思考。沒有對話，也就沒有溝通；而沒有溝通，也就不可能有真正的教育。能夠解決師生間矛盾的教育，主要發生在一種情境中，在這種情境中，教師與學生能夠將其認知行動傳達到作為師生中介之對象。因此教育作為一種自由的實踐，其對話特性並非始自教育情境中同時身為學生的教師遇上同時身為教師的學生之時，而是始於前者事前先問自己（他或她）要與後者對話有關什麼之時。而當其全心投入對話的內容時，實際上亦即是已將其心力貫注於教育計畫內容中了

(Freire, 1970/2003: 134)。在師生關係上，從前不需講究溝通，今日則需注意師生間的互動，及雙向溝通。擁有良好的班級氣氛的前提必須建立在良好的師生溝通上，就教師而言，往往認為將問題情境對學生說明清楚，進而獲得學生瞭解，就是雙向溝通，實則不然，在畏懼教師權威、師生情感對立的情境下，學生是被

動的接受者、沉默者，因此，在這種情況下的溝通是「單向的」，因此，建立良好的「雙向溝通管道」是改善師生關係的重要方法之一（張惠祝，1999）。Freire（1973:124）指出，對話的運用不會要求學生回顧歷史上科學與科技發展的每一步驟；也不會要求學生投入於無意義字詞的推理遊戲。教育是對話的，教師也是對話的，真正民主的教師並非暫時性的對話，而是教育的本質上是對話的（Freire, 1997: 99）。對話的教師並非單向的對學生說或是告知，相反的，他們也必須和學生一起說與談論，在這過程中，對學習者說話和與他們一起談話之間須取得平衡與一致，教師必須經常性的擁有這種經驗（Freire, 1998c:63）。

以Freire所進行的成人識字教育為例，參與對話的一方是不識字的農民，另一方式則是受過高等教育且具有政府色彩的人，兩者之間的地位階級落差懸殊，在開始對話之前就可能因階級權力上的差別造成緘默，加上對於農民的背景脈絡、用語、習慣與知識不熟悉，更可能加速緘默的產生，但Freire的任務並不是要讓農民緘默，而是要讓喚醒他們的內在意識，Freire運用的就是提問式對話。Freire先瞭解農民的生活，並分析、批判農民生活情境，接著將這些生活情境呈顯在農民的面前，由農民透過自己的聲音具體表達，將農民視為對話的主體，而Freire只是一位顧問輔助者，試圖建立與農民地位平等的對話關係上，排除因階級權力所造成的不對等關係。對話中透過問題形式進行，參與對話的人們需先瞭解彼此溝通中所使用符號的基本意義，而瞭解符號源自於對話（Freire, 1973: 153），而對話也源自於對話者間彼此的符號瞭解。由上可知，在進行對話時，需先了解對方在對話中的符號意義及背景脈絡，避免造成對話產生不必要的誤解及阻礙對話的形成；人類存有之間假若沒有對話的進行，則容易陷入界限處境侷限自我意識，因此透過對話方式突破界限處境，以促使批判意識覺醒。

克服界限處境的對話是不可能讓人沉睡著的，相對的，它喚醒著一種意識覺醒，讓對話者發展批判的態度（Freire, 1973: 127）。對話並非是種回應，對話是具有批判性的，意識到自我的意識層次與現實處境，藉由批判性的對話，提

升自我意識層次，以達到Freire所說的批判的轉移意識。而對話需建立在水平式的關係結構，在從上至下的關係結構中，沒有真正的對話空間存在（Freire, 1973: 120），上下的關係結構係一種權力運作的結構，為壓迫者與受壓迫者的角色存在，以權力支配的關係存在，僅依命令形式而缺乏對話的可能性，缺乏雙向的對話溝通，只有上對下單向的傳達。因此，對話需要打破這種上下結構的模式，以水平式的關係結構來取代，形塑平等的對話空間。對話不單單僅是人與人之間的溝通行為，而是在對話過程中包含著對宰制的轉化以及批判意識的開展，透過彼此之間的對話過程促使意識覺醒發展至批判意識，對話過程中必須是相互尊重並避免主觀意識的介入，以平等與開放的心胸去聆聽他人意見與適時闡述自我想法，並能對他人的想法意見給予合理地批判，然而批判並非一味地惡意無理的批評，而是秉持著公正與客觀的態度進行對話溝通。

教師透過與行政人員之間對話溝通達成共識，行政與教學建立良好雙向溝通合作平台，減少彼此對話阻礙避免產生誤解，促使其欲達成的事務能順利進行以收成效；教師與同儕之間除了平日討論教學之外亦包含私下同事情誼的交流，教師之間有較多的相處時間，因此彼此對談機會也相對增加，彼此相互尊重與聆聽對方的建議與看法；教師與家長之間以往僅透過學生傳達彼此想法，但往往造成雙方誤解與衝突產生，因此教師與家長必須採取平等與雙向的溝通方式表達彼此看法，家長必須尊重教師的教學專業能力，教師亦需重視家長的想法與建議；Freire (1970/2003: 113) 指出，只有透過溝通，人類的生命才能掌握意義。教師不能去為他的學生來思考，他也不能強加他的思考於學生身上。真實的思考與現實有關，它不是發生於象牙塔之中，而是發生於溝通之中。如果思考只有在我們作出影響世界的行動後才有意義，那學生就不可能只是完全從屬於教師。教師與學生之間藉由對話澄清知識的內涵，而非僅是灌注學生知識與信念，教師必須運用對話激發學生批判思考能力，引導學生主動學習與打破僵化制式的教學現場，促使學生與教師之間對話達到教學相長的學習夥伴關係。

第四節 教師為批判思考者

Freire (1970/2003: 83) 認為,「在現實的壓迫再加上對於壓迫的理解,仍會使得現實的壓迫更具有壓迫性」的說法,符應了主體與客體之間的辯證性關係,若沒有主、客體的相互依存關係中,一種真實的實踐方有可能,若沒有主、客體的相互依存關係,我們不可能解決壓迫者與被壓迫者間的矛盾關係。為了要達成這個目標,受壓迫者必須以批判的態度來面對現實,同時也將現實客觀化並且對於現實發生實際影響。Freire (1973:16) (引自李奉儒, 2003a: 9) 亦認為,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覺醒來面對問題或衝突,使他們自我反思其責任,成為自我人性恢復的主體。

壹、Freire 批判意識的分析

批判的意識為意識覺醒過程中最高的一個階段,人們開始對於現實社會進行批判,進而發覺受壓迫與非人性化的不公義現象,透過批判思考過程促使自我內心得解放,相信自己是具有轉化社會的能力,不必再依賴壓迫者而存有。以下就Freire 批判意識與批判教育學內容作一簡單闡述。

一、Freire 批判意識特點 (黃志成, 2003):

(一) 權力意識

具有批判意識的人能認識的人類行為和有組織到團體能創造與重建社會和歷史。他們也能認識到是誰、為了何種目的擁有權力,以及在統治社會和現實社會中,權力是如何形成和行使的。

(二) 批判能力

具有批判意識的人能掌握讀寫、參與討論、善於思考。他們已養成了透過表面、突破傳統、打破常規進行分析的習慣。他們能理解任何問題的社會背景和社會意義,能揭示各種事件的深層意義,並能將此意義應用到自己的真實環境中。

(三) 非社會化

具有批判意識的人對在大眾文化中學到的神話、價值觀、行為和語言能正確認識並能提出疑問。他們能批判地覺察社會中已被內化為意識的、退化的價值觀，如種族主義、性別歧視、階級偏見等。

(四) 自我組織-自我教育

具有批判意識的人能積極主動地改革學校和社會，使之能脫離專制的，不民主的和不公平的權力分配。

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；拒絕轉調責任；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）（引自李奉儒，2003a：12）。

二、Freire 批判教育學

Freire 除了教導成人識字以提升自我主體的概念外，更進而提出「批判教育學」的概念，以強化個人自我主體意識。「批判教育學」(critical pedagogy) 與「銀行儲存式教育學」(banking pedagogy) 的概念不同，其差異如下（溫明麗，2008：44）：

(一) 前者強調具主體性的教育；後者則視教育如銀行的存款，教學活動猶如銀行存款的存取，不重視消化、吸收或創造。

(二) 前者強調自我意識與自信心的建立；後者主張學習應該全盤接受。

Freire 認為教育不應該只是傳遞知識，更應該學習寬容、開放和真誠，也需要培養學生具備批判的態度和能力，引導學生學習如何學，並學會質疑及分辨是非，俾能確認事情的合理性，如此，教育才不會再度成為強權壓迫弱者的工具。Freire(1998)更指出，教育活動不僅是瞭解知識的內容，更重要的要瞭解經濟、政治和社會，尤其是歷史事實背後隱含的意識型態，如此才能真正理解我們自己。

批判教育學主要從政治的壓迫和解放著手，《受壓迫者教育學》其所主張的教育要旨在解放，即透過教育喚醒民眾，首先應喚醒向壓迫說「不」的自由意識；其次改變受壓迫的狀態，進而回歸到個人自主和自由決定的主體性。易言之，批判教育學以解放外在政治權力為起點，再喚醒個人內在之錯誤意識型態，繼之，期盼個人意識覺醒，並找回受壓迫者喪失的自主性，成為具有自由意識的人（溫明麗，2008：45-46）。因此透過批判教育學的引導之下，將意識覺醒過程提昇至批判意識階段，使受壓迫者能意識到自身受到壓迫者的內化與宰制，而當受壓迫者批判意識覺醒時則能勇於打破受壓迫的狀態，進而獲得解放與為己存有的可能性。

批判教育學的學者（AllWebCo Design & Hosting, 2004a, 2004b）都認為，學校或教育並非屬於價值中立或公平的環境，因為在學校或教育環境中，無論階級、種族、性別等均存在多重不公平的現象，但是無論政府或學校，乃至於學者、教師或學校行政人員，均一再企圖掩護這種不公平的現象，或甚至對此等不公平現象視若無睹，殊不知這些不公平是社會應該加以導正。這些不公平不但違反人權，還影響學生的學習，甚至傷害無辜學生的一生。基於上述的體認，批判教育學者針對學校教育中歷史、經濟、政治與倫理等層面的意識型態提出反思，極力突顯社會的真相，期有朝一日，社會能重現民主、公平與正義（引自溫明麗，2008：48）。批判教育學要喚醒教育工作者被壓抑的意識，讓受壓迫者清楚地看清楚生活、社會和學校教育中存在的不合理權力，並對之提出質疑和反省，俾讓教育回歸其啟蒙人類理性，讓人類生活更幸福的本質。為達此目的，教師除了要「把事情做對」（put things right）以外，還要協助學生有能力自我判斷、自我抉擇並自我承擔（溫明麗，2008：50）。然而教師欲培養學生批判能力時，首先，教師自身即需具備批判思考的能力。

貳、意識覺醒與批判思考

經由字詞的實踐性力量，所要達到的是意識覺醒的滋生，這也是批判性知識

的來源，能夠揭露自己和歷史性、文化性世界的關係，因此人和世界的關係不僅是在其中（in），更是同在（with）。然而，意識覺醒並未跳脫實踐，而是在過往實踐的基礎之下，創造新且不同的實踐（Freire, 1975: 17）。實踐的過程是以去符碼化為目標的，實踐所達到的意識覺醒可以轉化人對於世界的態度，將人從一種「漠不關心」轉換成會表達「譴責」（denunciation）與「宣告」

（annunciation），這是一種投入，主客體已經融合在事件中，而跳脫了漠不關心（Freire, 1975: 6, 22）。在這裡所指的是以「主體」的角色存在著的（Freire, 1975: 27）。對於整個實踐的過程Freire（1975: 14-17）提出理論脈絡

（theoretical context）和具體脈絡（concrete context）來進一步說明：（一）具體脈絡：意指的是人類存有所生存的具體社會。（二）理論脈絡：意指的是在師生皆是認知主體之下，對於具體環境所呈現出的事實，加以批判分析，瞭解理論脈絡與具體脈絡之間的關係。對於教師而言，教學實踐不可以成為單獨的教學技術或是教學內容，忽視對世界批判性瞭解的活動（Freire, 1997: 44），教師並非教書匠，教學並非不帶感情、思想的行為，教學是在創造一個情境，在這情境中學習者能夠將客體的意義充分吸收、為己所用，以致於能認識並瞭解客體（Freire, 1998b: 66），這種批判性的運作必須從感官經驗出發，透過學校語言運作的推想，最後回到具體（Freire, 1998c: 19）。

Freire（1975: 42）強調將人類的意識帶入教育的核心中，藉由意識覺醒的歷程，必須注意教育中的批判意識層面，賦予人類對世界採取轉化的行動。因此教師在進行教學時，需先考量到學生的所生存的具體脈絡，並引導學生能投入至理論脈絡當中，避免所學落入空談而無法學以致用，且學生能夠根據生活情境進行批判思考，使學生具備轉化社會的能力，以及體會與世界共存的精神。

教師如欲做為揭露與轉化那沉默文化的工作者，首先必須是自我批判的，為的是能提出其所處的地位、自我利益及特權的本質內容為何（李奉儒，2003a: 16）。教師不應只是單向的灌輸學生教科書本上的知識內容，而應具有批判思考

能力的教學行動者，對於行政單位所交付事務，必須採取批判與質疑的態度思考其可行性；教師與同儕之間需共同扶持成長，而非彼此諂媚與非難，對於同儕的教學給予正向回饋，適時的批判其教學優劣，並虛心接受他人的意見並確實改進，以促進教學能力的成長；教師對於家長的意見與想法必須加以澄清與批判，而非一味的接受家長的要求以免造成家長控制教學的情形；教師面對學生時，除了自我必須提升其自我批判思考能力之外，更應促使學生學習與發展其批判思考能力，教導學生能將所學的知識轉化反思與內化為自我意識，Freire (1970) 提出提問式教學是一種恢復人性與解放的實踐，因此主張學生必須為自我意識覺醒而奮鬥，並且教師必須培養學生的「批判素養」。批判素養可以幫助學習者發現到事物背後所隱藏的社會脈絡，促使學生學習檢視生活當中的深層意涵。教師必須隨時準備好重新思考自己的想法與知識，並且隨時準備好修正自己(Freire, 1985: 55)，這過程中需要教師的批判能力素養，透過沒有批判性的教師，是無法培育出具有批判思考的學生的 (Freire, 1998b: 68)。有批判能力素養的教師才能跳出宿命論的枷鎖，能夠有勇氣去克服恐懼，面對濫用的權力；瞭解今日的可能性，使得明日能實現今日的可能性 (Freire, 1998b: 90)。

李奉儒 (2003a: 12-13) 指出，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，必須先能意識覺醒，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。

第五節 教師為教與學的促進者

Freire (1970/2003 : 118) 認為，提問式的教育方法則不是將同時身為學生的教師所進行的教育活動截然二分。同時身為學生的教師不能在某一時刻是「認知的」，在另一時刻又成為「講述的」。無論其是否在準備一個教學計畫或是正在進行與學生的對話，他總是不斷地在「認知」。他並不將那些認知對象視為自己的私有財產，而是將其當成其與學生共同反省的對象。以此方法，提問式的教育工作者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—現在成為與教師進行對話的、具有批判力的共同探究者。教師基於有關學生的考量提供教材，當學生表達了他們自己的看法時，教師又重新考量他原先所作的考量。對於實施提問式教育的教育工作者來說，其角色是在與學生共同創造出一種情境，在此情境中，那些原屬意見 (doxa) 層次的知識會被屬於真理 (logos) 層次的真正知識所取代。而提問式教育的教學方法則有問題本位學習

(Problem-Based Learning, 簡稱 PBL)，但此教學法在國內實施現況仍以醫學教育為多，因此，教師應以問題本位學習為教學的目標導向，提昇自我批判意識覺醒以培養自身提問的能力，幫助學生在問題情境中自我學習成長培養批判思考能力，教師透過問題本位學習，將問題拋出與學生共同批判思考與累積解決問題的能力。

壹、問題本位學習

一、問題本位學習定義¹⁰

問題本位學習 (Problem-Based Learning, 簡稱 PBL) 係指任何以問題來驅動學習的學習方式及環境，換言之，學生在從事任何學習之前，就先接觸到問題。而問題本位學習過程具有三個階段為：面對問題；獨立學習；回到問題。問題本位學習亦是一種整合性的教學與學習環境，用來促進學生本位的獨立學習與合作學習，教師的角色由傳授者，轉移為協助者，催化者和設計者。問題本位學習是

¹⁰ 資料來源：<http://www.pbli.org/pbl/pbl.htm> (2011年4月26日)

根植於混論、複雜的問題，在現實世界中能促進發揮作用，為學習、整合、提供信息和組織學習的方式，以確保其能解決與應用於未來的問題。問題本位教學中所存在的問題，旨在挑戰學習者制定有效的解決問題和批判性思維技能。

二、問題本位學習目的¹¹

問題本位學習作為一種課程的內涵是透過嚴格選擇及設計的問題，使學習者得到重要知識，解決問題的能力，自我學習策略，以及團隊參與的技能等。問題本位學習能重現有系統的方式以解決在日常生活及事業中所遭遇的問題或挑戰。不同於傳統以講授為主的教學方式，問題本位的教學通常是在學生組成小組討論，並以指導老師為顧問的環境中進行。倡導問題本位學習的原因是，解決問題的能力不在於只是累積知識或規則，而是在於發展具彈性的策略來應付非預期、模糊的情境，並找出有意義的解決方法。雖然當今的學生知道並理解真實生活中有許多複雜的問題，但在傳統教學中，並未發展解決這些問題的能力。在典型的教學中，解決問題的情境往往有界定明確的問題意識及條件，並指向一個正確的答案。在這類情境下，學習的焦點是解決問題的程序。但這種學習並無法幫助學生有效的轉化成應付其在社會中所面臨的問題，因為真實生活所面臨的問題是複雜且模糊的。因此，學生應該學習解決結構不良、開放性的問題。

三、問題本位學習基本要素¹²

(一) 學習者必須擔負起自己學習的責任：問題本位學習課程的學生要是要處理一個問題。因此，他們要能夠指出他們自己需要學習什麼，以及需要何種資源來完成學習。問題本位學習讓學生能有機會擔負自我學習的責任，並在教師的引導下，養成有效率的終生學習者。這是未來必須經常面對新問題及新資訊的專業職涯生活中所必須具備的特性。問題本位學習應該是教學的基礎，而非其他傳統教學方法的一部分，問題本位學習不應該是插曲式的、附屬式的，或是與其他比較傳統教學法、以教師為中心、被動、記憶為基礎及講課式的教學方法混合。問題

¹¹ 資料來源：同上

¹² 資料來源：http://www.pbli.org/pbl/generic_pbl.htm (2011年4月26日)

本位學習要求學生為積極自主的學習者，對自己的學習負責，並有足夠的時間從事自我引導的學習。以講授和教師為中心的學習會與問題本位學習的課程形成對照，並剝奪學習時間，使師生都感到混淆，進而減少問題本位學習的效力。

(二) 問題本位學習的模擬問題必須是模糊、結構不良、開放性的問題，容許學生自由的探索：這類問題就與真實生活所面臨的問題一樣，能刺激學生產生多個因果假設，以及可能的解決方法。這類問題也能使學生自有使用各種觀察、訪談、文獻回顧等方法來獲得足以支持其假設的資訊。在問題本位學習中的活動必須也是真實世界中所重視的，問題本位學習的學生所經歷的活動，也應是專業人士在其工作中將遭遇的。因此，問題本位學習的活動必須能對未來職業提供相關的技能與知識。

(三) 問題本位學習的學習應該整合不同學科或科目：在自我引導的學習過程中，學生應涉獵、學習及整合各種對瞭解及解決所面臨之特定問題的相關學科資訊。

(四) 合作學習是必要的：在自我引導的學習過程中，應鼓勵學生團隊合作。透過團隊合作，學生能彼此幫助所學，並將所學應用在問題解決上。學生在自我引導學習過程中所學到的，透過互動討論後，必須應用於問題的再分析及解決上，學生必須透過這種學習過程對問題有更深入的瞭解，並能夠在未來遭遇類似問題時，回想所學並加以應用。

(五) 對於處理問題時所學到的做一總結分析，並對學到的概念及原則做討論是必要的步驟：在完成問題解決工作前，學生應該反思學到了什麼，並判斷是否對整體問題與基本機制的瞭解上有何缺失。學生能夠判斷並討論學習到的整體概念及原則，並將問題解決過程中得到的程序性知識 (procedural knowledge) 轉化為可為未來所用的命題性知識 (declarative knowledge)。

(六) 在一個問題解決後，以及整個學習結束後，必須要做自我及同儕評量：學生應能具有評估自己與同儕學習進步的能力。學生學習的評估必須以問題本位學習目標來評量其進步狀況，雖然對學生進步的評估主要是來自自我及同儕評量，

但額外正式的評量應包含評量學生問題解決的技能、自我引導學習的技能，以及回想與應用整合知識基礎的能力。

四、問題本位學習的特色¹³

(一) 以學習者為中心 (learner-centered) 的教育方式：問題本位學習要能使學習者獨立學習，並能終身學習。在問題本位學習課程中，教師是提供促進學習的材料與指導，教師的主要為學習促進者或教練，當學習者愈加熟習問題本位學習的學習過程時，教師愈趨被動。因此，對於許多教師而言，擔任問題本位學習促進者是需要學習的。

(二) 問題本位學習的問題是建立以真實問題為基礎：當以真實世界中複雜的問題為基礎時，可以刺激學習者組織整合所學到的資訊，並能協助其往後碰到問題時，能夠再度應用。問題本位學習的問題設計也要挑戰學習者，使其能發展出有效的解決問題方法，以及批判思考的能力。問題本位學習的基本目標是讓學習者能獲得一種可用來分析及解決問題的廣泛並具整合性的知識基礎。因此，學習者會發展出問題解決能力，自我引導的學習能力，以及團隊合作的能力。

(三) 自我學習及評估的學習過程：問題本位學習能使學習者瞭解其已經獲得的知識，並知道仍然需要學習為何，以便解決問題。因此，此過程中學習者必須以自行引導的學習方式，來尋求必要且多元的知識及資源，以解決問題。在問題解決後，學習者須評估自己與其他人，以發展自行評估及建設性評估同儕的技能。

(四) 自行建構的課程：學習者在解決一系列問題的過程中，也建立了其學習團體學習所需的課程。理想上，學習團體的組成是5至7人的小組，當小組一起從事問題解決的任務時，他們將會學到合作及團體學習的技能。

(五) 問題本位學習是一種能促成學習動機的學習方式：學習者是以積極學習 (active learning) 的方式，處理真正的問題。他們認為所學到的是重要的，並與其生活有關係的。問題本位學習的學習特質具有反思性學習的內涵，意指教師提供時間讓學生進行體驗，亦提供體驗學習的深度或廣度，促進學習者能想出多

¹³ 資料來源：http://www.pbli.org/pbl/generic_pbl.htm (2011年4月26日)

元的可能性分解問題對策，並能運用點子於相關的情境中。

貳、意識覺醒及教與學的促進者

傳統教師為教學過程中的知識傳遞者、灌輸者、宰制者、壓迫者、掌權者等為教室中的主體，而學生僅為知識接收者、沉默者、受宰制者、受壓迫者、無權者等為教室當中的客體；但教師並非知曉一切，而教學成效亦非僅教師一人即能達成，教師和學生之間互為教導者與學習者的關係，如同Freire所說，教師不僅只是教師，而是同時身為學生的教師，學生亦是如此，學生不僅只是學生，而是同時身為教師的學生，師生之間透過提問式對話過程相互教導與學習，使彼此的意識皆能覺醒，藉由批判意識思考過程而獲得解放。教師藉由提問方式的教學取代傳統填鴨式教學，教師透過問題本位教學過程與學生共同討論分析問題情境，並設法解決問題，教師在實施問題本位教學時擔任學習促進者、協助者、輔導者，師生之間教學相長，由教師設計問題情境，師生共同討論如何解決問題的方式，培養學生具有解決問題的能力；師生皆具有雙重身分，在教學現場中，教師不再像以往具有教室權威者的角色，得以控制學生行為與意識形態的宰制，而是必須透過對話過程協助學生解放意識以獲得批判思考的能力；教師肩負教學過程當中的協助者、輔導者、學習促進者等責任，學生則和教師同時為教室當中的主體，學生亦擔負學習者與教導者的責任，教師和學生互為主體性且彼此共同擔負學習責任與共享學習成果的展現，教師除了與學生在課堂上相互交流知識外，更需藉由不斷進修增長自我專業知識內涵與激勵自我超越的能力，透過問題解決導向的學習，幫助學生能解決生活當中所遭遇的問題與培養自我學習的能力，學生並非依存於教師而學習一切知識，而是具有自我思考與學習的獨立個體，進而成為具有轉化社會力量者。

教育即是自由的實踐（practice of freedom）—它與進行宰制的實踐之教育是對立的—不認為人是抽象的、孤立的、自存的、與世界無任何關係的；它也不認為世界是一種與人們無關的現實。真正的反省，並不認為人是抽象的，也不

以為世界可以沒有人而存在，而是認為人們是生活在和世界之關係中的。在這種關係中，意識與世界是同時存在的；意識既不先於世界，也不是後於世界而存在（Freire, 1970/2003：119）。

綜而言之，教師需要權能和自主以發揮作為批判教育者的功能，澈底「脫離工具化」，不再被教育行政系統支配，也不在被動地執行管制和階級再制的工作。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（李奉儒，2003a：22）。然而教師具有權力共享者、批判思考者、對話者、學習促進者等各種不同教師圖像，其皆為教師面對不同對象所必須因應的態度與處事風格，教師為一具有多重角色性格的身分，教師必須拿捏好其分寸並提升其專業能長能力以達到賦權增能的解放教育者。





第五章 結論與建議

戴曉霞(1996)認為，未來的教師除了傳道授業外，肩負兩大任務：一是洞悉知識與社會階層及權力間的關係，協助文化不利的學生突破教育與社會結構的侷限，發揮個人的潛能；二是重視學生的生活經驗，了解學生建構意義的歷程。教師需意識到自身所處的權力宰制環境中，並幫助學生能突破受到壓迫的處境，共同透過對話歷程啟發彼此的批判意識，得以轉化社會與獲得解放。本文以 Freire 意識覺醒觀為研究主軸，透過教師與行政人員、同儕、家長與學生之間建立平等權力關係並在交互對話影響下，其內在批判意識的覺醒過程，進而從中開展形塑成教師圖像。在此將回溯本研究之研究目的，結合各章重點提出研究結論，並提供幾點研究上的建議。

第一節 研究結論

事實上，在 Freire 的所有著作中，均充滿了他對社會正義、對批判性知識以及對社會改革的熱烈情感。Freire 的教育議題帶給我們許多不一樣教育關注焦點的感受，從不同的角度切入就會得到不一樣的收穫。在面對二十一世紀的來臨，教師的角色也必須隨之產生轉變，在傳統中教師可說是權力結構下的既得利益者，而學生可說是權力結構下被宰制者，在權力結構重分配的情形之下，教師、學生、甚至家長、學校行政人員要如何來面對角色的轉換及調適。根據本研究目的：瞭解 Paulo Freire 「意識覺醒」觀理論內涵、從 Freire 「意識覺醒」觀探討教師與他者之間的關係、透過教師「意識覺醒」過程開展教師圖像。此處將提出四點結論：

壹、Paulo Freire 幫助受壓迫者打開意識覺醒的大門

Freire 有鑒於當時巴西社會現況，農民受到地主的宰制與壓迫而不自知，因此 Freire 欲幫助受壓迫者為自身發聲，透過教導農民識字以啟發其內在意識，希冀受壓迫者能藉由對話過程以激起意識覺醒，從半未轉移意識至素樸轉移意識

到最後的批判意識過程，受壓迫者從一開始無意識到自身被壓迫者佔據，逐漸能意識到己身受到壓迫者控制的處境，且在內心開始產生反省與矛盾的想法，以至到最後能積極主動爭取自我的發言權，試圖理解壓迫者的意識型態與行為，使自身能掙脫受到壓迫的界限處境，並讓壓迫者能意識到自我的宰制行為，而當受壓迫者自身意識覺醒獲得自由解放時，才能同時使壓迫者獲得解放。Freire 亦認為，教師應透過與學生相互對話過程，改變傳統囤積式教學限制學生意識，而改採提問式教學啟發學生批判意識覺醒；然而，教師若欲使學生具有批判思考能力，則教師自身必須先具有批判思考的能力，由此可知，意識覺醒對於教師而言是極重要的實踐能力。

貳、Paulo Freire 啟迪教師意識覺醒以打破沉默文化

教師受到社會大眾過度的期望與要求，而逐漸失去用自己的話去為自己發聲，然而當發言權受到剝奪則將落入沉默文化中；然而教師與學校行政人員、同儕、家長與學生之間，彼此相處過程中建立在無形的權力關係之上，由其在教師與行政人員之間最為明顯，彼此因理念不合而相互杯葛或干涉；而教師與同儕之間亦擔心教室王國受到威脅而拒絕教學合作的可能性；教師與家長之間始終產生拉鋸戰，假若當教師與家長意見不同調時則容易滋生衝突；教師一向被視為是教室的主宰者，限制著學生的意識型態與創造力的展現。此刻，教師必須意識到自身受到宰制與侷限，積極爭取透過對話的機會與他者溝通，而在對話過程中可促使教師與他者的內在意識獲得覺醒並一同解放，進而達到批判意識覺醒的發展階段，能成為具有人性化的為己存有個體，賦予轉化社會的責任與能力。

然而，教師亦必須無時無刻審慎思考是否在無形之中剝奪他者的發聲權力，且透過與行政人員、同儕、家長與學生之間能落實真正的解放實踐，彼此共同反省與行動以獲得平等的權力關係，相互解脫壓迫者與受壓迫者的界限處境，在其有限的時空領域當中創造出無限的可能性，以達到「人的解放」與「社會轉化」，以致力於喚起受壓迫者在爭取自由意志解放中的「意識覺醒」，藉由對話促使受

壓迫者得以解放自身而投入實踐、轉化世界，以追求社會正義與社會轉化做為努力的目標，並且完成人性化的志業。

參、Paulo Freire 意識覺醒觀所勾勒出的教師圖像

一、教師為權力分享者：教師在面對學校行政人員、同儕、家長與學生時，由原先獨佔的教學權，鞏固建立自我封閉的教室王國，但假若教師一味地為教學現場獨行俠時，則其自身意識無法獲得解放外，學生更成為該意識型態下的犧牲者與沉默者；因此教師透過與學校行政人員、同儕、家長與學生相互彼此對話過程，進而相互溝通並促使雙方批判意識覺醒，體認到自身所處的界限處境，藉由內在意識解放過程，能和其他人相互分享彼此的權力；學校行政人員避免以權力階級幾近壓迫形式要求教師執行校務，而以平等溝通方式瞭解彼此想法討論形成共識，以共同追求學校卓越發展；而教師與同儕之間打破教室王國的隔閡，透過相互對話分享教學經驗以增進專業能力，雙方能解放教學權並激發批判意識思考討論教學內容，相互發揮專長期使能形成協同教學小組，共同承擔教學績效責任；教師與家長之間呈現相互對等的權力關係，教師將其教學權與家長相互分享並擔負學生學習責任，教師需積極與家長建立溝通對話管道，教師除了自身需意識化外，更應激起家長的批判意識覺醒，成為教育合作夥伴關係；教師必須意識到其在教室裡不再是完全擁權者，而是應與學生共同教學相長，教師將其教學權與學生分享，教師同時身為學生，而學生亦同時身為教師，促使學生批判意識的覺醒，並具有轉化社會的能力，彼此成為教育過程中的主體。

二、教師為對話者：教師以往為教育現場的發動者，因此在自我的封閉空間中獨立完成所有教學活動，而甚少有與他者對話的機會，缺乏與他者有所接觸與溝通，容易造成誤解與衝突的產生，由此可知，教師應與他者建立良好的對話平台，保持溝通管道的暢通，且對話過程可促使教師與學校行政人員、同儕、家長與學生的內在意識獲得覺醒，進而得以具有批判思考能力；教師與他者之間需先建立在平等的權力關係上，再進行溝通對話，並對於他者的對話內容給予尊重與相互信

任，而他者亦能透過對話過程成為主體性存在。

三、教師為批判思考者：教師如欲激發他者批判意識覺醒，首先，自身即必須得具有批判思考能力，由其自身得到解放才能使他者亦獲得解放；教師在意識覺醒過程中，透過與他者之間的對話，從神奇意識、素樸意識至批判意識覺醒的漸進發展歷程，教師透過意識覺醒過程體認到自身處境，並能促使週遭的學校行政人員、同儕、家長與學生內在批判意識獲得覺醒，並進而轉化社會與人性化。

四、教師為教與學的促進者：教師不再是教學的主導者，而是與學生同為教學主體，在相等權力下進行對話討論教學內容，教師可藉由問題教學法的方式促進學生批判思考能力，教學方式並非教師一人灌輸囤積學生文本知識內容，而應採取對話教學方式激發學生積極主動求知慾望，教師同時具備教導者與學習者的雙重身分，並為學生學習的促進者，師生之間能相互對話學習成長，共同激發批判意識的覺醒，以培養學生具有轉化社會的能力。

Freire 對於教育轉變提出許多挑戰，重視教育現場當中的受壓迫者；並認為師生關係由傳統上下關係轉變成平等共學關係；而學生的學習態度亦由被動接受轉變成主動學習；而教室原本為封閉式學習場所轉變成開放民主的學習環境。而在教師圖像中，教師亦為權力解放者，將其權力與他者共享；教師透過對話與他者溝通，建立良好人際關係；教師除了自身為批判思考者外，更應引導學生成為具有批判思考能力的學習者；最後，教師不僅為教導者更是學習者，教師必須不斷進修學習超越自我能力並促進學生內在意識覺醒，教師與學生之間相互教學成長。本文透過 Freire 意識覺醒觀所開展出的教師圖像，以檢視目前教育現況教師所面臨的危機與處境，並型塑教師的專業形象與具體目標。

肆、Paulo Freire 思想理論的評析

一、時空背景差距：Freire 依據當時巴西軍權混亂政治現況，以及地主與農民的壓迫宰制關係，因而發展出《受壓迫者教育學》的觀點，試圖為受壓迫者（農民）發聲，教導農民識字以意識到內在受到壓迫者的控制，並透過對話過程幫助

農民能意識覺醒進而打破沉默；雖然臺灣與巴西當時現況不同，而農民與教師的知識背景差距也很大，但無論對象是誰，我們都無法否認意識覺醒對於個體的重要性，因此教師亦需激發意識覺醒，成為具有批判思考能力者。

二、過度強調對立二分：Freire 的理論多以二分方式做為區別，例如：壓迫者與受壓迫者、人性化與非人性化、對話與反對話；但現實情境中的個體是否僅能依循這二分法分類嗎？然而 Freire 認為學生為受壓迫者，是否即表示教師在教學過程為壓迫者呢？教師是否可能介於壓迫者與受壓迫者之間呢？

三、過度理想化：Freire 提出意識覺醒過程時，認為批判意識是相當重要，但卻忽略提及對於批判意識的選擇與正確性，而當批判意識過於主觀時，則又可能落入另一種意識型態當中，此外，當兩者皆聲稱自己具有批判意識時，而我們又該如何分辨兩者的批判意識哪一個是正確的？而在對話論中，又如何保證對方願意進行對話過程，其是否真誠地在實踐對話過程？這都是值得思考的問題。

四、缺乏具體實施步驟：Freire 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，教室活動大部分是以教師為發動的主體，就像 Freire 對於提問式教學的討論，並未提及該如何實施教學步驟，較少論及教師如何激發學習者主動的提問，引導出學習者的好奇心與批判思考，這即使不是其批判的囤積式教育，也容易走向教師中心的教學模式。

第二節 研究建議

根據研究目的與結論，提出以下幾點關於教師意識覺醒以及進行對話教學的建議，並提供幾點建議可作為未來研究的參考：

壹、建立教師對話機制與培養教師對話溝通能力

為了能促使教師達到批判意識覺醒階段，應增加教師彼此之間溝通機會，可組成跨學區、跨層級、跨領域的對話性組織，相互之間對話交流分享彼此教學心得與經驗，對話內容以具有愛、謙遜、尊重與批判的精神為主，教師可藉由對話過程不斷成長學習，使教師能在該組織當中學習實踐專業的能力，並從中促使教師批判意識覺醒，得以教導學生開展批判意識，對話在教育過程當中扮演極重要的中介要素，因此教師需具備良好的對話溝通能力。此外，提昇教師對話溝通能力，教師以往在教室王國獨自完成教學活動，因而缺乏與外界溝通能力，故應提昇教師與學校行政人員、同儕、家長與學生之間的對話能力，以避免不必要的誤解與衝突事件的產生，並培養教師的情緒表達與管理能力，以學習控制自我的負面情緒，並學習以具有真誠性、合理性、專業性、倫理性、對等性、批判性等特質做為對話內容的依據。

貳、教師批判意識覺醒需進行「後設批判」

批判意識中包含反省與行動的概念，且批判思考所進行的對話對象是在現實當中所發生的事，以能有所省思與產生具體行動的可能性，批判意識覺醒為Freire認為是人類意識覺醒的最後一個階段也是最為重要的階段。囤積式教學的教師往往不自覺的透過教導知識過程中而將自我的觀念想法灌輸到學生的腦中，久而久之，深層鞏固地形成並限制了學生的意識形態，將意識型態視為操縱學生的工具，剝奪了學生發聲的權力，而學生亦沒自覺到己身意識層面受到教師的植入灌輸；然而教師首先必須意識到自身為宰制學生意識形態的始作俑者，因此教師若欲促使學生具有批判思考能力，則自身必須先達到批判意識覺醒，但教

師亦需審視反省自我的批判意識是否符合中立性、合理性與客觀性，避免落入主觀或偏頗的批判意識之中，成為另一種宰制批判意識型態的反對意識。故此，教師在進行批判思考時，則必須返回省思自我批判思考所產生的意識想法，檢視反省自我的批判思考內容是否符合事實的正確性，並能採用多方面的思考角度以中立與客觀的態度進行批判與省思。

參、教室營造出「教師-對話-學生」的民主論壇空間

教室為教師教學活動的堡壘，教師擁有教室內的主導權，學生在教室裡形同客人般，僅需乖乖地待在教室內、靜靜地坐在座位上、默默地聽著教師講述著課本內容，教師總是希望維持安靜的上課秩序，但卻容易造成學生的學習興趣低落，也因為缺乏師生的教學互動而使教師不易發現學生的學習盲點；因此，透過營造教室內「教師-對話-學生」的民主論壇空間，使師生之間透過對話的媒介相互學習，師生關係轉變為教師同時身為學生而學生同時身為教師。教師在與學生的對話過程中需包含著教育愛，即具有同理心試圖理解每個學生所想表達的意思，尊重每一位學生的發言權，信任學生的發言內容且不立即否定學生的想法，並能與學生一同討論溝通以激發彼此批判思考能力。師生對話能提升教室的學習活潑風氣，使學生能在對話過程中得到自信心與學習動力，增加師生的情感交流與避免衝突的產生。

肆、教師圖像的實踐策略

一、教師為權力分享者—適時、適度、適當：教師亦需適時積極參與學校事務的執行，透過充分的授權、發揮各自的專業領域、學校成員參與管理、共同經營學校行政事務，並描繪出共同努力的學校願景，且藉由權力分享、主動積極的溝通過程中凝聚共識，激起學校夥伴關係人營造優質校園文化的意識感，教師將其教學決定權適度的與家長共同分享，相互討論與溝通出適合學生的學習方式，並適當的與學生分享教學活動中的發言權，透過對話過程了解彼此想法，彼此之間分享權力並共同承擔學習績效。

二、教師為對話者—教師主動積極參與「培養教師對話能力」相關研習活動：透過座談會方式，促使教師們提昇對話溝通能力，學習運用對話溝通方式與技巧，並藉由活動過程使教師能相互分享教學經驗，提供其他教師仿效成長；亦或是教學時遭遇到困難之處，可透過彼此討論得到解決途徑。在對話活動過程中，教師之間多方互談能激盪出不同的火花，資深教師可將教學經驗與新進教師分享，而新進教師的創新教學活動可刺激彼此更多元化的想法，進而促使教師彼此批判意識覺醒。

三、教師為批判思考者—培養教師具有自覺、批判、轉化能力：首先，教師需自覺到自身所處的環境界限；其次，需具備批判意識，當覺察到所處環境的侷限處時，需著手開始思考應如何脫離這個環境宰制的實踐方式；最後，達到轉化的目的，教師採取主動行為以改變學校及社會中不合理的制度，打破權威式社會關係以及非民主、不平等的權力關係，進而轉化社會。

四、教師為教與學的促進者—培養提升教師具備提問的能力：在進行問題教學前，教師必須先瞭解該單元教學目標的重點與關鍵問題所在，然而提問比尋繹答案困難，教師若欲進行對話問題教學得先具備有提問的能力，因此教師同儕之間則可相互合作，共同討論研擬問題，進而促進學生主動學習與引導學生進行批判思考，師生對話過程當中相互共同學習成長，透過腦力激盪方式促使學生創造能力的展現，並提昇學生解決問題的能力。

參考文獻

壹、中文部分

- 方德隆 (2001)。學校本位課程的理論基礎。《課程與教學季刊》，4(2)，1-24。
- 方永泉 (2005)。批判取向教育哲學的發展、議題及展望。《教育資料與研究雙月刊》，66，91-110。
- 方永泉 (2009)。壓迫者教育學內涵之探究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。計畫編號：NSC97-2410-H003-004。
- 王震武、林文瑛 (1994)。教育的困境與改革的困境。臺北市：桂冠。
- 王為國 (1995)。教師專業自主之概念分析。《研考報導》，32，97-109。
- 王淑俐 (1997)。教學的理念與實務。臺北市：師大書苑。
- 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學研究所博士論文，未出版，臺北。
- 王秋絨 (1991)。批判教育論在我國教育實習制度規劃上的意義。臺北市：師大書苑。
- 王秋絨 (1996)。葉尼斯、貝爾、馬克貝刻的批判思考觀在成人批判教學上的意義。《社會教育學刊》，25，89-108。
- 王秋絨 (2010)。謙虛的鬥士：Paulo Freire 的教育勇氣與智慧評述。《教育與社會研究》，20，145-159。
- 李瑛 (1995)。成人批判思考發展之探討。《台灣教育》，535，36-40。
- 李錫津 (1997)。有溝不一定會通—親師溝通的理論與實務。《班級經營》，2：1，10-14。
- 李玉惠 (2000)。重塑新的校園權力運作結構。《台灣教育》，594。台北：台灣省教育會。

- 李奉儒 (2003a)。P. Freire 的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示。教育研究集刊，49 (3)，1-30。
- 李奉儒 (2003b)。從教育改革的批判談教師作為實踐教育正義的能動者。臺灣教育社會學研究，3 (2)，113-150。
- 李奉儒 (2004)。閱讀 Paulo Freire : 批判教學論的發軔與理論主張。教育研究，121，33-35。
- 李奉儒 (2008)。弗雷勒哲學中的教師圖像－教師作為文化工作者。載於林逢祺、洪仁進 (主編)，教師哲學：哲學中的教師圖像 (頁 378-392)。臺北市：五南。
- 江南發 (2001)。創造學習者中心的教學環境以落實九年一貫課程改革。載於國立高雄師範大學舉辦之「九年一貫課程改革下的創新教學」研討會論文集 (頁 95-107)，高雄市。
- 沈姍姍 (1996)。專業主義、教師權力與教育行政體制關係：教師權力消長的動態研究。新竹師院學報，9，103-128。
- 何淑禎 (2004)。從渾沌理論的觀點看親師溝通。國教輔導，43 (4)，48-51。
- 林偉人 (1999)。淺論學校本位課程發展。國教之友，51(2): 3-12。
- 林珍宇 (2002)。國民小學親師溝通互動歷程之個案研究。國立花蓮師院學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 吳明隆 (1999)。新時代有效親師合作的內涵與具體做法。公教資訊季刊，3(1)，56-74。
- 吳靖國 (2003)。教育理論。臺北市：師大書苑。
- 吳俊憲 (2010)。教師專業發展評鑑：三化取向理念與實務。臺北市：五南。
- 洪裕欽 (1994)。國民小學校長權力運用及其相關因素分析研究。國立台北師範學院國民教育所碩士論文。未出版。
- 洪鎌德 (2002)。馬克思主義。臺北市：一橋出版社。

- 柯貴美 (2003)。家長教育參與。臺北市：商鼎文化。
- 范信賢 (1995)。文化霸權的運作機制：對國小教師學校生活世界的探討。國立清華大學社會人類學研究所社會學組碩士論文。未出版。
- 秦夢群 (1999)。教育行政—理論部分。台北：五南。
- 秦屹安 (2006)。徘徊在複製與社會轉化之間：教改脈絡下國小教師意識覺醒的條件與可能性。世新大學社會發展研究所碩士論文。未出版。
- 孫敏芝 (2009)。國小教師團隊合作文化的雙面向探討—以發展學校願景為例。課程與教學季刊，13(1)：117-140。
- 郭耀隆(1999)。國民小學親師合作之研究—一個班級之個案研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 郭丁瑩 (2001)。「盲、忙、尫、茫」讓老師有志難伸？~臺灣小學教師理想與實際角色知覺差距來源及相關因素之研究。台灣教育社會學研究，1(1)，133-180。
- 郭丁瑩 (2004)。教師圖像：教師社會學研究。高雄市：復文圖書出版社。
- 郭丁瑩 (2006)。是「連續」還是「斷裂」？臺灣小學教師角色變遷知覺之研究。師大學報，51 (1)，41-62。
- 莊淑閔 (2006)。Paulo Freire 對話教學理念探析與教育啟示。國立高雄師範大學教育研究學會教育研究，14，77-88。
- 張春興 (1996)。教育心理學——三化取相的理論與實踐。臺北市：東華。
- 張德銳 (1996)。淺談建立親師合作關係的幾個做法。學生輔導，45，84-89。
- 張惠祝 (1999)。班級氣氛之演變與有關因素之個案研究。國立中正大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 張明輝 (1999)。學校教育與行政革新研究。臺北市：師大書苑。
- 張明輝 (2000)。實施九年一貫課程的有效機制—學校、家長與社區合作夥伴關係的建立。發表於國立台灣師範大學教育系主辦：「國民中小學九年一

- 貫課程試辦工作北區國中組工作坊」。臺北市：國立台灣師範大學。
- 張盈堃、陳慧璇（2004）。矛盾：基層教師生活世界的宰制與抗拒。《應用心理研究》，21，35-61。
- 張鎧焜（2006）。批判理論與教師哲學。載於但昭偉（主編），《教師的教育哲學》（頁81-118）。臺北市：高等教育出版。
- 張德銳（2006）。教育行政組織。載於林清山（主編），《教育行政學：理論與案例》（頁217-249）。臺北市：五南。
- 黃昆輝（1988）。《教育行政學》。臺北市：東華。
- 黃光國（1988）。《中國人的權力遊戲》。臺北市：巨流。
- 黃富國（1990）。葛蘭西的霸權與民主理論。國立政治大學政治研究所碩士論文。
- 黃乃瑩（1998）教育政策對話權力運用的研究。《中學教育學報》，5。台中：中等教師研習會。
- 黃宗顯（1999）。學校行政對話研究－組織中影響力行為的微觀探討。台北：五南。
- 黃裕靖（2001）。學校場域、教師習性與教師對台灣當前課程改革回應之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 黃志成（2003）。《被壓迫者的教育學－弗雷勒解放教育理論與實踐》。北京：人民教育出版社。
- 湯仁燕（2004）。《Paulo Freire 對話教學理念與實踐之研究》。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。未出版。
- 陳奎熹、王淑俐、單文經、黃德祥（1996）。《師生關係與班級經營》。臺北市：三民。
- 陳伯璋（1999）。九年一貫課程的理論與分析。見於中華民國教材研究發展學會主編《邁向課程新紀元－九年一貫課程研討會論文集（下）》，（頁10-18）。台北：中華民國教材研究發展學會。

- 陳奎憲 (1999)。教育社會學研究。臺北市：師大書苑。
- 陳瓊雲 (2000)。親師合作經驗分享：家長篇。新講義教育雜誌，3，24-27。
- 陳伯璋 (2001)。新世紀課程改革的省思與挑戰。臺北市：師大書苑。
- 陳儒晰 (2001)。性別觀點的課程設計—兼論九年一貫課程的兩性平等教育。載於第三屆課程與教學論壇，課程改革的反省與前瞻學術研討會論文集。
- 陳埤淑 (2002)。課程與教學的關係在教室層面上的研究。教育研究，8，125-135。
- 陳靜音 (2002)。班親會在一所國小實施之個案研究。國立中正大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 陳碧祥 (2004)。再造的再造—對於國民中小學組織再造及人力調整方案幾點芻議。發表於現代教育論壇。(頁98-103)
- 陳奎憲 (2007)。教育社會學(增訂三版)。臺北市：三民。
- 傅木龍 (2005)。堅持一條簡單的道路—快樂做孩子生命中的貴人。教師天地，138，4-9。
- 單文經 (2000)。析論抗拒課程改革的原因及其對策：以九年一貫課程為例。教育研究集刊，45：15-34。
- 甄曉蘭 (2000)。新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建。教育研究集刊，44：61-69。
- 萬佩萱 (2000)。新家長會誕生了。人本教育札記，89：16-22。
- 溫明麗 (2008)。教育101—教育理論與實踐。臺北市：高等教育。
- 詹棟樑 (1989)。Freire 的壓迫教育學。社教雙月刊，32，6-10。
- 萬俊人 (2000)。佛洛姆。香港：中華書局有限公司。
- 雷頤 (1998)。薩特。香港：中華書局有限公司。
- 廖鳳池、王文秀、田秀蘭 (1998)。兒童輔導原理。臺北市：心理。
- 趙聖秋 (1998)。國民小學家長與親師溝通及其相關因素之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。

- 黎美岑(2007)。日本教職論之研究。國立台灣師範大學教育學系研究所碩士論文。未出版。
- 蔡培村(1985)。國民中小學校長的領導特質、權力基礎、學校組織結構及組織氣氛與教師工作滿意之比較研究。國立政治大學教育研究所博士論文。未出版。
- 蔡純姿(1997)。共創孩子的快樂童年--親師合作的理論與實務初探。公教資訊，1:2, 16-21。
- 蔡瓊婷(2002)。國民小學親師衝突之研究。國立屏東師範學院碩士論文。未出版。
- 劉清虔(1997)。否定與合理：馬庫色〈單向度的人〉導讀。臺北市：台灣書局。
- 劉敏琪(2000)。一位國小教師實施統整課程的專業自主與抗拒再製之研究，國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 鄭進丁(1989)。國民小學校長運用權力策略、行政溝通行為與學校組織氣氛之關係。國立政治大學教育研究所博士論文。未出版。
- 薛瑞君(2000)。親師領航共織教育遠景：談親師合作的理念與實務。國教之友，51(4), 3-13。
- 蕭佳純(2002)。成人發展批判思考的方法。成人教育雙月刊，69, 43-50。
- 戴曉霞(1996)。文化與教育—有關教育學程的一些省思，師資培育的新課題。臺北市：師大書苑。
- Bocock, R.(1994)。文化霸權(田心喻譯)。臺北市：遠流。(原著出版於1986)
- Carol Gestwicki(2002)。親職教育-家庭、學校和社區關係。邱書璇譯。臺北市：揚智文化。(原著出版於1995)
- Freire, P.(2003)。受壓迫者教育學(方永泉譯)。臺北市：巨流。(原著出版於1970)

- Freire, P. & Shor, I.(2008)。解放教育學：轉化教育對話錄（林邦文譯）。臺北市：巨流。（原著出版於 1987）
- Fromm, E. (1989)。逃避自由（莫迺真譯）。臺北市：志文。（原著出版於 1941）
- Shirley F. Heck & C. Ray Williams (1999)。教師角色(桂冠前瞻教育叢書編譯組譯)。臺北市：桂冠。（原著出版於 1984）
- Sartre, J-P. (2000)。存在與虛無（陳宣良、杜小真譯）。臺北市：貓頭鷹。（原著出版於 1943）
- Joll, James (1994)。葛蘭西（石智青譯）。臺北市：桂冠。（原著出版於 1977）
- Illich, I.(1994)。非學校化社會（吳康寧譯）。臺北市：桂冠。（原著出版於 1970）
- Marcuse, H. (1991)。單向度的人（劉繼譯）。臺北市：桂冠。（原著出版於 1964）
- Robert G. Owens (2000)。教育組織行為（林明地、楊振昇、江芳盛合譯）。臺北市：揚智。（原著出版於 1981）
- Robbins, S. P.(2000)。組織行為。林財丁、林瑞發合譯。臺中：滄海。（原著出版於 1991）
- 教師與教師團體之定位與合理協商、協議權工作小組（2002）。教師組織工會問題之研析。2011 年 4 月 12 日，取自
http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=1971。
- 國立教育資料館（2004）。師資培育。2011 年 4 月 12 日，取自國立教育資料館
<http://3d.nioerar.edu.tw/2d/teacher/default.asp>。
- 李清榮（2008）。校園人際關係—談教師與行政人員相處之道。康軒教師網。2010 年 4 月 15 日。取自
http://www.945enet.com.tw/main/Branch2_detail.asp?SL=E&BC=EF&CC=47&FI

貳、英文部分

- Biddle, B. J. (1969). Teacher Roles. In K. E. Ehel(ed.), *Encyclopedia of education research*. MacMillam Company.
- Blanke, V. (1990). *Ideologies*, In V. Blanke (Ed.), *Knowledge and administration* (pp.85-172). Columbus,OH: The Ohio State University.
- Berger, E. H. (1991). Parent involvement:Yesterday. *Elementary School Journal*, 91(3), 209-219.
- Blase, J., & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. London: Cassell.
- Daft, R. L., & Steers, R. M. 1986. ***Organizations: A micro/macro approach***. Illinois: Scott Foresman and Company.
- Ennis, R. H. (1985) .A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, v43 n2,p44-48.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Epstein,J.L.(1990).School and family connections : Theory,research,and implications for integrating sociologies of education and family.*Marriage & Family Review*,15, 99-126.
- Freire, P. (1972) “Education: Domestication or liberation?” *Prospect*,2(2):173-181.
- 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. (1985). *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. New
 York: Routledge.
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation* . South Hadley, Mass.: Bergin
 & Garvey Publishers.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city* . New York: Continuum.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage* . New
 York: Rowman & Littlefield .
- Freire, P. (1998b). *Politics and education* . Los Angeles, Calif.: UCLA Latin
 American Center Publication.
- Freire, P. (1998c). *Teachers as cultural workers : Letters to those who dare teach* .
 Boulder, Colorado: Westview Press.
- Freire, P. (1998d). *The progressive teacher* . M. Cowen & D. Gastaldo
 (Eds.), Paulo Freire at Institute (pp.18-24). London: Institute of Education.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. International
 Publishers.
- Greene, M. (1973) *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*.
 Belmont, CA: Wadsworth.
- Giroux H. A. (1988) *Teachers as Intellectuals : Toward A Critical Pedagogy of*

- Learning*. N.Y.: Bergin & Garvey.
- Giroux H. A. (1997) *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling (a critical reader)*. USA: Westview.
- Hargreaves, A. (1992) "Cultures of teaching: a focus for change", in Hargreaves, A.(1994)*Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.
- Hargreaves, A.(2000)Four ages of professionalism and professional learning.*Teachers and teaching: History and Practice*, 6(2) : 151-182.
- Janzen, L. (1994). *Experiences of teachers integrating students*. Unpublished master's thesis, University of Alberta , Edmonton .
- Judge, H. (1995).The images of teachers. *Oxford Review of Education*, 21(3), 253-267.
- Lortie, D. C. (1975) *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: The University.
- McLaren, P.(1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Penny, S., & Wilgosh, L. (2000).Fostering Parent-Teacher Relationships When Children Are Gifted. *Gifted Education International 2000* , 14, 217-229.
- Straughan, R. & Wilson, J. (1983).*Philosophizing about education*. London:Holt, Rinehart and Winston.
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R. (1988). *Supervision: Human Perspective(4thed.)*.New York: McGraw-Hill.
- Taubman, D.(1999). *Critical pedagogy and the professional development of the NQT*. In M. Cole (Ed.). *Professional issues for teachers and student teachers*. London : David Fulton Publishers Ltd.
- Waller, W. (1932) *The Sociology of Teaching* . New York: JohnWiley & Sons, Inc.
- Weber, M.(1947) *The theory of social & economic organization* (A. M.Henderson &

T. Parsons, trans), New York: Oxford University Press.

