

壓迫者教育學內涵初探

方永泉

國立臺灣師範大學教育學系
t04007@ntnu.edu.tw

摘 要

Freire的教育學說雖然以「受壓迫者教育學」為名，但是其對於壓迫者的改造工作其實也並未完全輕忽，甚至於，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加完整。深層地來看，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。女性主義教育學者N. Noddings便認為在Freire的「受壓迫者教育學」之外，還應該有一種新的教育學—「壓迫者教育學」的存在。本文的主要目的即在探討所謂的「壓迫者教育學」的意義及可能應有的內涵。本文透過對於 K. Crenshaw及P. H. Collins等人對「多元交織性」(intersectionality)的闡釋，以及N. Noddings從「女性經驗」出發所構思的「為了壓迫者教育學」，再加上A. Curry-Stevens與C. Seeley 所主張的「優勢者教育學」等觀點，從這些觀點出發，試圖重新審視受壓迫者教育學中可能的缺乏之處，並以其作為建構「壓迫者教育學」內涵的主要基礎。同時作者也希望藉著「壓迫者教育學」的闡述，嘗試為追求社會正義的教育學作出一些貢獻。

關鍵詞：受壓迫者教育學、壓迫者教育學、多元交織性、女性經驗、優勢者教育學

A Preliminary Exploration of “Pedagogy for the oppressors”

Yung-Chuan Fang

Department of Education, National Taiwan Normal University
t04007@ntnu.edu.tw

Abstract

Although the most famous and important writing authored by Paulo Freire was entitled “Pedagogy of the Oppressed”, Freire hardly ignored the work of transforming the oppressors. When we try to reinterpret the educational texts of Freire, humanizing the oppressors is essential for the fulfillment of a society free from oppression and the inclusion of transforming the oppressors in his plan would make our comprehension of his educational thought more thorough. Nel Noddings argued in her “*Women and Evil*”(1989) that Freire didn’t consider the role of oppressors in his pedagogy, so we need to have a more comprehensive examination of ways in which the oppressors should behave, that is, pedagogy for the oppressor.

The main purpose of this article is to explore the possibilities and content of so-called “pedagogy for the oppressors”. In addition to the arguments of Noddings’ “women’s experience”, this article borrows from K. Crenshaw, P. H. Hills, and others the perspective of “intersectionality” to inquire into the complexities of the oppression deeply rooted in the modern society, elaborating the content of “pedagogy for the oppressors” in terms of “pedagogy for the privileged” of A. Curry-Stevens and C. Seeley, and, furthermore, to discover the pitfalls of Freire’s pedagogy of the oppressed. By exploring the implications of “pedagogy for the oppressors”, the author hopes to offer some valuable contributions to the theories and practices of education striving for social justice in the modern democratic society.

Keywords: pedagogy of the oppressed, pedagogy for the oppressors, intersectionality, pedagogy for the privileged

壹、前言

在台灣社會中，近年來政治上不同陣營分裂的情形愈發嚴重，某些政治人物在選舉時使用的煽動性政治語言更加深了不同族群間的對立。作者回想起巴西著名成人教育家 Paulo Freire 的幾段話，其中Freire論述壓迫者在宰制受壓迫者時，常用的一項策略就是將受壓迫者「分而治之」(divide and rule)。

「在壓迫行動的理論中，另有一個基本的面向如同壓迫本身一樣古老。因為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作區分，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。... 壓迫者對於受壓迫者勢力的削弱，會透過對於後者的孤立，創造、深化後者之間的間隙而更進一步。壓迫者會透過不同的方法來進行，這些方法包括從政府官僚體制的壓迫性方式到操控民眾的文化行動的形式等。」(Freire, 1990, p. 137)

而在「分化」壓迫者的過程中，壓迫者還有一項本領，那就是刻意將某些問題「孤立化」、「焦點化」，讓其他的受壓迫者認為某些受壓迫者是受到特殊待遇的，這些人的問題是與他們不同的，甚至他們現在所遭遇的困境都是因為這些人所享特殊待遇而造成的。

「壓迫性文化行動其中有一項特徵，... 這個特徵就是將問題『焦點化』，但卻不是把問題當成整體性的問題。... 當民眾愈異化，就愈容易使他們分裂，而且這種分裂還會繼續維持下去。這些焦點化的行動形式(特別是在農業區域中)，一方面會阻礙受壓迫者使他們無法批判覺察到現實，一方面也會使他們孤立於其他區域的受壓迫者問題之外。」(Freire, 1990, pp. 137-138)

在這個過程中，壓迫者不惜污名化社會中其他的受壓迫者或是弱勢階層，目的就是為了在民眾之間製造分裂。

「由於為了維持現狀和(也藉此)維護宰制者的權力，壓迫者必然會在民眾間製造分裂。對於壓迫者來說，不讓受壓迫者洞悉他們的策略亦是必要的。所以，壓迫者必須使受壓迫者相信：他們是受到保護的，目的是為了他們不會受到『邊緣份子』、『流氓』與『神的仇敵』邪惡行動的侵害。」(Freire, 1990, p. 143)

除了前述的情形外，有些「壓迫者」還常常會以「受壓迫者」的面貌出現，然後再以剝削式的語言重新反噬或分化「受壓迫者」。其中他們或許曾經與社會中的「受壓迫者」站在一起為社會正義而奮鬥過，然而令人遺憾的是，在其成為「壓迫者」後，卻利用了曾經身為「受壓迫者」的事實，試圖引發不同族群「受壓迫者」間的矛盾，遂行其分化之實。Freire 對此亦曾有下列的論述：

「那些真誠地將自己投入民眾的人，必須不斷地重新檢視自己。他們的改變必須十分徹底，以使得他們的行為不得有任何曖昧不明之處。假若他們一方面相信他們的投入是真實的，但另一方面卻認定自己是革命智慧的擁有一這種革命智慧稍後必將賜予民眾（或是強加於民眾身上）—那他們就是仍然保持老舊的方式。那些宣稱自己獻身於解放的活動，但卻不能與民眾結合的人，由於他們相信民眾是無知的，所以他們所作的仍只能算是自我欺騙。」(Freire, 1990, p. 47)

Freire認為，固然昨日的「受壓迫者」去施行某些必要限制時，並不意味著他們會成為今日的「壓迫者」，而某些阻止壓迫政權還魂的行動也不能與那些產生壓迫或維持壓迫的行動相提並論，更不能與那些僅由少數人從事而忽視大多數人之人權的行動混為一談。但是，如果新的政權僵化為一種宰制性的「科層體制」時，原先鬥爭中的人性化的一面就會隨之喪失，更遑論原先所追求的解放（Freire, 1990）。

借助Freire的分析，我們可以了解，原先的「受壓迫者」在翻身躋入菁英領導階層後，若不時時重新檢視自己，甚至繼續延用原有政權體制的作法，那麼他們就極有可能翻轉一百八十度變成「壓迫者」。由於這一批人本身就曾受壓迫過，他們具備了受壓迫的經驗，因而深諳群眾的心理，擅用「被打壓」或「被迫害」的言語來煽惑群眾，也由於他們的經歷或是當時所慣用的「反壓迫」語彙，故往往會使他們成為嫻熟於分化、操縱民眾的民粹領袖。

因此，從近來台灣社會的例子可以發現，「受壓迫者」固然需要教育，而且在認識自己所受壓迫的關鍵事實外，亦需要對於「壓迫者」所運用的策略有所了解。相對於「受壓迫者」的教育，不少學者認為，其實「壓迫者」本身也需要改造以及教育，以避免其再重蹈前任壓迫者的覆轍。就如Margolin (1994)在引用Bourdieu及Passeron的觀點時所說的：「『受壓迫者教育學』直接含蘊了一種『壓迫者的教育學』(a pedagogy of oppressors)在內；所有與貧人有關的權力關係，都必然與富人的權力關係有關」(Margolin, 1994, p. 77)。而 Schapiro(2001)在提及其所使用的「壓迫者教育學」(pedagogy of the oppressor)一詞時，也認為其為 Freire「受壓迫者教育學」必然衍生的結果。換言之，由於壓迫關係中必然同時存在著受壓迫者與壓迫者兩方，壓迫關係使得兩方的權力關係糾結在一起，要理清其間的關係，單靠受壓迫者一方的努力似乎不夠，壓迫者及其所處的權力關係也需予以進一步的改造。

貳、壓迫者有可能接受教育嗎？ —《受壓迫者教育學》中對於壓迫者的分析

對於壓迫者改造的重要性，Freire本人其實亦有察覺，其代表作《受壓迫者教育學》(Pedagogy of the Oppressed)固然是以「受壓迫者」的覺醒與教育過程為其論述重點，然而在他分析的同時，實際上也對於壓迫者特質進行了相當清楚的描寫。Freire 認為要改造壓迫者的「非人性化」(dehumanization)，首先必須要從了解壓迫者的存有狀態 (ontological state of being) 開始 (Allen, 2002, p. 12)。Freire 認為，因長期處在「非人性」的狀態下，壓迫者對自己的「非人性化」狀態並未自覺，反而坦然接受了「非人性化」過程中所獲得的社會權力與特權，這使得壓迫者會對於自己扭曲的人性無所察覺，但對於自己在壓迫過程中推波助瀾的角色卻渾然不知。為了辨明壓迫者的身份，因此針對其身份特徵加以描述，就成了Freire 在《受壓迫者教育學》一開始時所作的最重要工作。

歸納Freire的分析，所謂的「壓迫者」具有下列的身分特徵：

一、壓迫者是「未受到壓迫的」。Freire 說，壓迫者與被壓迫者間的主要差異便在於壓迫者是「未受到壓迫的」(the oppressor is not oppressed)。這句話看似像多餘的贅言，細究起來實則有其深意。證諸社會實況，不少壓迫者常常也會宣稱

自己是受到壓迫的，特別會是其因其在整個壓迫體系中的功能性角色而受到壓迫。因此，Freire 所作的辨明其實有其重要性。的確，在壓迫的過程中，壓迫者與受壓迫者也同受到「非人性化」之苦，但是兩者的「苦」終究有所差異，而且並不表示壓迫者也在同時間內受到壓迫。Freire 明白地指出：「壓迫者使他人非人性化，並且侵犯了他們的權利，壓迫者本身也因而變得非人性化」（Freire, 1990, p. 42）。壓迫者的「非人性化」並不是來自於他們受到「壓迫」（與受壓迫者不同），而是來自於他們所具有的「壓迫性心智」（oppressive mentalities）使得他們無法真正地去愛別人；壓迫者對於自己的非人性化無所察覺，並不意味著他們受到壓迫，因為他們已然享有社會中的各樣權力與特權（Allen, 2002, pp. 11-12）。換言之，從Freire的角度來看，對於那些已經掌握社會權力及擁有各項特權的壓迫者來說，其實是沒有資格在那裡大喊「被迫害」的，因為他們的「非人性化」實則是來自於其自身人性及心智的扭曲，而非來自受到社會的壓迫。

二、其次，所謂的「壓迫」，就是使他人「非人性化」的過程。Freire 說「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，不讓其成為一個負責任的人格個體時，就是一種壓迫」（Freire, 1990, p. 40）。這種非人性化的過程基本上是一種「暴力」（violence），暴力使得「受壓迫者」無法追求自己的生命志業。

「在壓迫的情境中，即便它包裝了假仁假義的糖衣，但是因為它干預了人類的存有與歷史志業，使得人們不能充分地人性化，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。在人類歷史上，暴力從來不是由受壓迫者所發動的，因為如果受壓迫者本身即是暴力的發動者，那他們自己怎麼又可能會成為暴力的受害者？」（Freire, 1990, pp. 40- 41）

Freire所強調的是，暴力發動於壓迫者，壓迫者剝削他人並且不將他人視為具有人格的人。「暴力」不是源自那些被剝削、忽視的受壓迫者；「動亂」不是來自於那些不被愛的人，而是來自於那些不能愛的人，因為後者所愛的只有自己；「恐懼」不是出於那些無助的人們，而是源於那些殘酷的人們，因為後者有力量

去塑造實際的環境，在實際環境中產生流離失所者。而「專制」也不是來自於那些遭受到箝制的人們，卻是來自於專制者；「仇恨」也不是來自於那些被輕視的人們，而是來自於輕視他人的人。不是那些人性遭到否定的人去否定人性，而是那些否定人性的人們去否定人性（在此同時他們也否定了他們自己）；不是那些在強者控制之下的弱者在運力量，卻是那些壓迫弱者的強者在運力量。

簡言之，從Freire的觀點來看，壓迫者就是那些對於他人進行暴力的人：他們無所不用其極地想要去「灌輸」其他人，使其他人去適應一個不能改變的現實。職是之故，社會中無論成人、教師、或是既得利益者、宰制菁英、男性等，只要強迫他人去接受一個不能改變的現實，皆可歸為「壓迫者」之列；只要他們企圖仍保持受教對象的「非人性化」，遂行其控制之實，他們就仍是「壓迫者」。

三、壓迫者透過將世界轉變成一個能夠維持其假意識(false consciousness)的所在，來使他人與自己「非人性化」。為了達成前述目的，壓迫者是用他們自己的形象來界定「人性」(humanity)——用他們自己的一套標準，來定義社會上的理想公民。

「人性變成一種『物』(thing)，只有壓迫者能擁有它，而且是壓迫者世襲的財產。對壓迫者意識來說，他人或民眾所進行的人性化，並不是一種對於完美人性的追求，而是一種顛覆與破壞。」(Freire, 1990, p. 45)

為了維繫他們的特權地位，壓迫者會將他們自身的主觀性(subjectivity)當成一套普遍的「標準」，所有想要成為社會上的公民或是有教養者的人，都必須服膺這一套的「標準」。壓迫者也會以自己的形象，強制地界定所謂的「人性」，他們會將壓迫的社會再製條件予以體系化，從而創造出將他人非人性化的意識型態條件(Allen, 2002, p. 13)。而當壓迫者製造了上述的假意識後，所有對他們所謂的「標準」的批評，都會被當成是對於文明本身的威脅，而遭到無情的打壓。壓迫者的興趣成了「改變受壓迫者的意識」，而非去改變那些迫害受壓迫者的環境，因為當「受壓迫者愈能適應環境，他們就愈易被支配」(Freire, 1990, p. 60)。

四、通過對於假意識的道德性扭曲，壓迫者甚至還會對於受壓迫者的訴求「嗤之以鼻」，去批評受壓迫者的無能及懶惰甚至不健全。Freire 就這樣形容壓迫者對於受壓迫者的嘲諷與責怪：

「作為壓迫者，他們並沒有知覺到其對『擁有更多』的獨佔，實際上是一種特權，這種特權戕害了他人及其自身的人性。在一種以自我為中心的追求中，他們是一種獨占的階級，他們不能了解到，當他們在其佔有行動中作繭自縛時，他們真正的自我不再存在，存在的只是一種佔有慾。對於他們來說，『要擁有更多』成為其責無旁貸的權利，而且他們認為這種權利是一種經過他們自己『努力』後得來的權利，因為他們覺得自己是有勇氣冒險的一群人。如果其他人無法擁有更多，那是因為那些人無能、懶惰，而且最糟的是，那些人竟然對於其所施予的恩惠不知感恩。」(Freire, 1990, p. 45)

有些時候，壓迫者還會將自己的病態投射到受壓迫者的身上，認為是受壓迫者自己生病了，才會使他們自己淪落至受壓迫的境況。

「受壓迫者常被視為是健全社會中有病的一群人，他們必須改變自己的心智，調整自己的無能與懶惰來適應社會的模式。這些邊緣人應該重新被統合、吸納入這個他們過去所悖離的健全社會中。」(Freire, 1990, p. 60)

而為了強化受壓迫者的這種心態，壓迫者更塑造了種種的迷思(myth)，以作為霸權式心理控制的工具，讓受壓迫者從心理上徹頭徹尾地接受自己永遠都不可能成為這世上「思考者」(considerers)的想法 (Freire, 1990, p. 125)。

五、壓迫者在壓迫他人的同時，也在壓抑自己的心智，扭曲自己的人性。前述的心理投射，其實對於壓迫者本身也會造成心理上的影響，在他們意識的深層中，他們必須不斷地壓抑自己真正知道的真相—這個世界其實是不公平的，他們所接受的利益其實是不當獲得的，而他們亦主動參與了壓迫的過程。為了解決或掩飾自己心理上的罪惡感，他們會採取一種「慷慨」(generosity)的作風，但由於其慷慨的目的並非為了消除社會上的壓迫體系，所以 Freire將其稱為是一種「假慷慨」(Freire, 1990, p. 142)，因其為的只是為壓迫者自己購買「平安」(peace)。另外，由於彼此之間有著利益共同體的關係，所以壓迫者間的關係要遠比受壓迫者之間的團結要更為緊密。

「我們可以在壓迫者之間發現到唯一可見的和諧。雖然他們有時會意見分歧，甚至彼此間產生利益衝突。但當他們整個階級面臨威脅時，便會立即團結起來。」(Freire, 1990, p. 129)

由於壓迫者的身上有著這些特性，因此要使得壓迫者能夠發展一種批判意識 (critical consciousness) 分外艱困。Freire一方面固能體會其中的困難，但卻似乎也仍對壓迫者的改造工作寄予某種程度的期望。惟從其解放教育的理論來看，似乎壓迫者的改造應該還是得先受益於受壓迫者基進的行動，因為只有透過受壓迫者基進的「愛的行動」，壓迫者才可能獲得解放及人性化 (Allen, 2002, p. 17)。壓迫者教育學必須先以受壓迫者教育學為前提，而這似乎也是前者的教育過程之所以在《壓迫者教育學》中未被突顯出來的重要原因。

根據前述有關壓迫者特性的分析，可知壓迫者的改造是一項艱鉅的工程，Freire 雖未明示壓迫者的教育學應該如何進行，然而壓迫者要能徹底改變，必須經過一個漫長的過程，在這個過程中，務期能將那些壓迫者所塑造出來的非人性化「迷思」予以解構，並讓他們能夠轉而以一種批判意識來看待這個世界與自己。故而在改造的過程中，壓迫者本身必須能察覺到壓迫的現實外，也必須了解到自己在其中「助紂為虐」的角色，更必須認清自己先前錯誤的自我意識。甚至於，壓迫者除了需有前述的內在覺醒外，一位真正重生的壓迫者在覺醒後必定伴隨外在行動，亦即壓迫者最終必須與受壓迫者站在一起，成為其他壓迫者眼中的「叛徒」(traitors) (Allen, 2002, p. 22)，如此方能一同和受壓迫者共同合作進行人性化鬥爭。

參、從受壓迫者教育學到壓迫者教育學 —學者對於Freire受壓迫者教育學的補充

當代的女性主義教育學者N. Noddings在評論到Freire的受壓迫者教育學時，就說道：

「他(Freire)已經了解到，當受壓迫者步向解放的過程中，其很可能去模仿壓迫者，而他也極力反對這樣的模仿。但是由於他沒有在自己的教育學考量壓迫者的角色，他因而無法有效地防止這樣的悲劇結果發生。」(Noddings, 1989, p. 162)

揆Noddings之意，由於在解放的過程中，從來沒有人去告訴(或是教育)壓迫者該如何行事、扮演自己的角色甚或是如何作一個「人」，是以當受壓迫者有朝一日變成領導者時，他就會仿照前任的領導者作為反而變身為壓迫者。以台灣的例子來看，台灣透過民主選舉曾選出了反對黨的領袖擔任領導人，這固然是台灣民主實施的重要成果。然而某些領導人卻不珍惜這樣的民主果實，甚至肆意貪污，因而對於台灣的民主進程造成了極大的傷害，這其實也印證了Noddings所說的，其實受壓迫者亦需接受一種所謂的「壓迫者教育」的過程，否則在其翻身成為領袖後，就易仿效前任壓迫者的作為，再製原有的壓迫關係。

Noddings又進一步分析了，在Freire的教育學中，為何「受壓迫者」會占有重要角色，但「壓迫者的角色卻完全未被考量」的原因，她認為是Freire的學說常走極端之故；由於Freire往往在其主張中作出「二元對立」的論述，使得受壓迫者與壓迫者之間截然二分，受壓迫者與壓迫者自我改造的能力因而也有如雲泥之別。Noddings以為，我們其實並無法對於壓迫者與受壓迫者作出截然的二分，為了彌補Freire學說中的缺憾，她因而主張在Freire的受壓迫者教育學之外，還需要有一種新的「教育學」——亦即一種專門為了壓迫者所設計的教育學(a pedagogy for the oppressor)——的存在。Noddings主張，愈是壓迫者愈需要再教育，故我們需有一種「為了壓迫者的教育學」。

而除了Noddings以外，其他的一些學者也指出類似的觀點，也就是Freire論述中受壓迫者與壓迫者二元區分的問題。例如Allen以為(Allen, 2002, p. 33)，Freire的理論似乎先假定了受壓迫者與壓迫者間的二元區分，但他其實並沒有具體指出所謂的「壓迫者」與「受壓迫者」其身份究竟為何。而且，Freire的理論中也未考慮到，所謂的「壓迫」有時會夾雜著現實世界中的各式各樣因素，如白人優勢、父權制度、異性戀以及資本主義等問題。對於某些團體及其成員而言，他們一方面可能相對於某些團體而言是「受壓迫者」，但另一方面相對於另些團體卻可能是「壓迫者」。例如對於勞動階級的白人而言，其固然受到了資本主義的壓迫，但他們也可能因為其身為白人而在社會中佔有優勢。從Allen的角度來看，Freire關於受壓迫者及壓迫者的區分其實是單線性的，兩者的區分固然從Freire成長及工作背景來看可能是顯而易見的，但若置於不同的時空脈絡來看時，卻可能讓人不易了解所謂的「受壓迫者」與「壓迫者」之間的區別究竟為何？在現代社會中，受壓迫者與壓迫者的關係，絕非只有單向性的

壓迫關係，應該更進一步考慮到兩者間的複雜關係。Allen特別指出，若沒有這些複雜關係的考量及理論，可能反而會使得原先試圖創造出團結的批判性對話與邂逅(critical dialogical encounters)無法發揮功用(Allen, 2002)。

再者，前述的 Noddings 除了評論Freire在其教育學中未慮及壓迫者的問題外，還指出了，即便是受壓迫者所進行的「愛的行動」(act of love)，Freire 對其所作的描述亦不夠完整，因為他並未充分地證明其為何相信人們有能力或是會去產生此種行動。Freire 所講的「愛的行動」似乎是偏向一種大規模的文化行動或文化革命，而其「愛的行動」的目的似乎也不在「減輕」單一個體或一群人的痛苦。從Freire的角度觀之，他常會把個人所進行的「愛的行動」當成一種「假慷慨」。易言之，Freire所主張的「愛的行動」其實是一種對於客觀的壓迫情境進行改造的「集體」行動，而且行動的對象也不是針對某單一個人或單一團體而發動。Noddings批評，此種Freire對於個人行為的拒斥，會使得所謂的「受壓迫者」再次成為一種抽象的概念，而且這種新的抽象概念或許會要求「受壓迫者」必須採取某套一致的態度、目標，甚至運用事先規定好的方法(Noddings, 1989, p. 162)。

持平來看，Freire 的受壓迫者教育學的確為後來的批判教育學(critical pedagogy)提供了最重要的理論養分來源，然而或許是由於來自巴西貧富懸殊、階級鮮明的社會之故，Freire 總是將「受壓迫者」與「壓迫者」間的區辨視為理所當然。因此在他的論述中，往往只是將受壓迫者與壓迫者斷然地進行了二分，但卻使得受壓迫者與壓迫者都成了不具實質意涵的抽象性概念。儘管Freire作出了對於壓迫的定義—「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，不讓其成為一個負責任的人格個體時，就是一種壓迫。」但在Freire的論述裡，壓迫者與受壓迫者間的區分卻又總是與階級或是經濟結構離不開關係。然而深層去想，在不同脈絡的社會環境下，所謂的「壓迫」是否一定與階級或經濟結構有關？「壓迫關係」的形成有無其他的因素？「壓迫」的定義又究竟為何？甚至於我們還會去問，在現在的社會中，到底誰是「壓迫者」？誰又是「受壓迫者」？當我們以 K. Crenshaw (1994)所謂的「多元交織性」(intersectionality)的觀點—指不同的因素(如性別、種族、族群等)的交互作用—來看時，我們還能夠斷然地區分誰永遠是受壓迫者，或是誰永遠是壓迫者嗎？

從另個角度說，也由於Freire不願承認壓迫者有時出於不忍之心的個別性「愛的行動」在改造整個壓迫情境中的重要性，甚至還認定它是一種「假慷慨」，這使得Freire所認定的真正解放行動往往成為一場激進的、全面性的文化革命，而原有的壓迫者的漸近式自我省察因而也被迫成為在一夕之間大夢初醒般的幡然醒悟。儘管Freire了解到壓迫者的改造工作是一場漫長而艱苦的奮鬥過程，他本人甚至也親身地投入了成人文盲的教育工作之中，但他理論中的矛盾或侷限之處，使得他的受壓迫者教育學往往在離開了其生成的貧困土壤後，卻往往只能在現代社會中質變成為引人側目、讓人感動的激越口號，以及知識份子為求心安的「廉價安慰」。固然有些人會被其教育思想中的理想性格所吸引，但更多人可能會因著他的受壓迫者教育學中所隱含的顛覆性、烏托邦理想的革命性格，進而對於受壓迫者教育學心生疑慮甚或裹足不前。而這也或許是我們未能發掘Freire受壓迫者教育學的另一側面——「壓迫者教育學」——之故。由於我們忽視了對於壓迫者的教育，故我們所進行的批判意識的「教育」似乎就只能及受壓迫者的一方，至若距離真正的人性化教育及人性化社會的理想其間卻仍然遙遠。

肆、「壓迫者教育學」中對於壓迫者的觀點

在從壓迫者教育的角度來分析人性化教育及解放教育時，首先我們必須指出，「壓迫者教育學」的提出並不是為了取代或否定「受壓迫者教育學」，而是期望藉著對於「壓迫者」面向的教育之補充，使得人性化的教育學更趨近於完成。例如 Moraes (1996)在其著作《雙語教育：一場與 Bakhtin 學圈的對話》(Bilingual Education: A Dialogue with the Bakhtin Circle)中，就主張了一種「對話的一批判的教育學」(dialogic-critical pedagogy)的雙語教學方案。Moraes 不僅從Freire的理論獲得啟發，也從 Bakhtin 的理論中擷取了靈感；她認為Freire式的社會運動所致力於的覺察與鬥爭，基本方向是由「邊緣到中心」(from the margins to the center)，而 Bakhtin 式的運動則除了是從「邊緣至中心」外，也是從「中心到邊緣」的運動。故而Moraes所主張之「對話的一批判的教育學」應該是一種雙向的教育，包含了「受壓迫者教育學」以及「壓迫者教育學」在內(Cummins, 2000, p. 236)。Moraes 說：

「若我們能注意到壓迫者，受壓迫者的力量才能獲得最佳的增權賦能 (be best empowered)...我們需要創造出一種條件，讓壓迫者可以批判地分析其自處的處境；並且也要讓他們能夠批判地分析自己所受壓迫的程度，因為他們本身或多或少也生活於不同形式的社會控制中，這些社會控制使他們多少以一種矛盾的方式被限定在自身的處境中，與權力及特權發生關連。」(Moraes, 1996, p. 115)

從Moraes的話中可以了解到，壓迫者教育學之所以要注意到壓迫者這個側面，其實還是為了要使受壓迫者獲得真正的「強化」，因為壓迫者教育學是為了要創造出一個更好的社會條件，可以讓受壓迫者及壓迫者間從事平等及人性化的對話。Allen於此也指出，在教育情境中受壓迫者與壓迫者間的對話過程裡，

「如果壓迫者仍舊將與受壓迫者有關的知識看作充滿盲目的扭曲的話，課堂上所能發生的改變將所剩無幾。若沒有壓迫者的謙遜，受壓迫者與壓迫者的人性化對話將不可能發生。」(Allen, 2002, p. 27)

Moraes及Allen等人都相信，惟有包含「受壓迫者教育學」與「壓迫者教育學」的雙向行動，才是 Bakhtin 所講的「由邊緣至中心」、「由中心到邊緣」同時並行的方式，才能夠期盼使「受壓迫者」真正的被強化，而社會條件(包括教育的環境)也才能發生真正的改變，而這也正是壓迫者教育學之所以要被提出的真正目的。

歸而言之，由於壓迫者教育學對於壓迫者面向的正視，使得其產生了不同於受壓迫者教育學對於壓迫者的理解及觀點，我們可以將這些觀點闡述如下：

一、壓迫者教育學是針對「壓迫者」所提出的教育學。與受壓迫者教育學不同，壓迫者教育學顯然對於壓迫者採取了較為「寬容」的立場，認為壓迫者或多或少也受到了某些社會條件或現實的壓迫。例如前述的 Moraes 就提到壓迫者「或多或少生活在不同形式的社會控制之中」；相對於Freire的「壓迫者是未受到壓迫的」說法，壓迫者教育學認為，壓迫者有時也會受到社會控制的「限定」或「壓迫」，影響其特權及權力關係的運作及行使。在主張壓迫者教育學的學者眼中，壓迫者並非毫無人性、冷酷無情，他們之所以遂行壓迫或是呈現一種「非人性」的狀態，在於他們也是身處社會控制之中而毫不自覺。面對著解放的運動，並非只有強大的文化革命才能使他們屈服，有時相對溫和的教育行動也可使他們產生謙遜反省

及自我改造的可能。

- 二、在現代的社會中，並不一定只有Freire所論述「壓迫」關係才能使他人「非人性化」。例如P. H. Collins在其著作《黑人女權思想》(Black Feminist Thought)中，試圖將現實社會中壓迫者與受壓迫者間的複雜關係予以理論化。在這本書中，Collins闡述了壓迫者—受壓迫者間身份不斷改變的本質(the shifting nature of oppressor-oppressed identity)。與Freire相比，Collins更試圖去解釋不同社會體系下壓迫關係的複雜性與多元性。在Collins的理論中，一個壓迫者不一定能完全掌控對於「人」的定義，Freire關於壓迫者將受壓迫者徹底定義為「物」的情形，在現代社會中並不一定普遍存在。例如某個人(他/她)不一定非得是一位白人男性，然而他/她仍可能掌握了對於什麼是「黑色人種」、什麼是「女權主義者」、什麼是「無產階級者」的定義，擁有對於這些「命名」的詮釋權。因此。在現代社會中，人們不一定要成為政經上的「統治者」才能成為壓迫者，也不一定要否定其他人的一切的人格或人性，才算形成一種壓迫關係，而是他/她掌握了某個特定的權力關係中的「定義權」或「詮釋權」後，強迫他人去接受這些的定義與詮釋。另一方面來說，所謂的「受壓迫者」間也可能會有相互傾軋或壓迫的情形發生，從Collins的角度來看，我們並不能為了對抗某種特定因素及形式的「壓迫」卻對於其他類型及原因的「壓迫」視而不見。Collins舉例說明，即便為了對抗白人的優勢地位，但所有男人/女人也不能為此而對於黑人婦女在黑人社會中遭到的「父權」壓迫保持靜默；甚至於黑人男性應該進一步成為黑人父權社會中的「叛徒」(traitor)，與黑人女性並肩作戰，才能真正讓自己擺脫黑人社會中的父權體系(Allen, 2002, p. 35)。
- 三、壓迫者與受壓迫者間的關係並非固定不變的關係，其遠較單線性的壓迫關係更為複雜。前述的Collins在同一本書中提及，若我們忽視了壓迫關係複雜與多元的現實，一味追求本質性的統一，最終反會傷害到民主。Collins以為，人們的「身份」並不是固定作為「壓迫者」或是「受壓迫者」的，因為我們的身份會隨著我們與不同時空下他人之間的關係而有所蛻變，也就是說，在某些脈絡下，我們是壓迫者，但在另外的脈絡下，我們卻又成了受壓迫者。既然壓迫者與受壓迫者的身份時時在改變，那我們應該如何知道一個人何時是受壓迫者？何時又是壓迫者呢？Collins引用了 K. Crenshaw (1994)「多元交織性」(intersectionality)

概念來解釋這樣的問題。

「『多元交織』指的是特定形式的壓迫關係交織在一起。例如，種族與性別因素的交織等...。多元交織的範型告訴我們，壓迫不能化某約為單一的基本型式，而不同的壓迫會集結在一起產生不公義(injustice)。相反的，所謂的『宰制矩陣』(matrix of domination)指的則是交織的壓迫關係是如何真實地組成。不管其中的特定交織關係為何，結構性的、規訓性的、霸權性的及人際的權力領域(domains of power)，都會在不同的壓迫形式中再次出現。」(Collins, 2000, p. 18)

是以從「多元交織性」以及「宰制矩陣」的角度來看時，壓迫關係並非是固定不變的關係，人類社會中的種種「壓迫」關係其實是在不同因素的交織結構中形成的。據此，Collins及Crenshaw等人的「多元交織性」觀念實可說突破了Freire對於「壓迫者／受壓迫者」單線區分，也可幫助我們能對於現代社會中不同領域中壓迫關係的複雜性及多元性進行更深入的理解。

- 四、雖然壓迫關係不是固定不變的關係，但是以壓迫者身份所面對的問題仍然不同於受壓迫者。因為壓迫者的意識是受到其所處之壓迫體系中的特權經驗所形塑的，他們還是以自己的形象來創造出社會的秩序。現代社會中的壓迫者所擁有的應該是一種相對的(relative)權力與特權，這些「相對的」壓迫者仍會去抗拒那些對他們的質疑及挑戰。例如他們可能將對自我的厭惡轉嫁至受壓迫者身上，因而去責怪缺乏社會地位與權力的受壓迫者。例如其可能透過扭曲的敘事方式來對現況進行粉飾，藉以逃避課堂中批判的目光(Allen, 2002, p. 40)。職是之故，在壓迫者改造的過程中，教育工作者所面臨的抗拒及壓力仍是不可避免的。
- 五、壓迫者本身的心智及人性雖遭受了扭曲，但透過適當的教育，仍有可能喚醒他們的心智及人性。前曾述及，壓迫者教育學對於壓迫者採取了不同的定義，認為壓迫者也可能同時受到其他社會權力關係的壓迫，這使得壓迫者並非完全不能瞭解到受壓迫之苦，而這也成了壓迫者接受教育的一個契機。透過教育的過程，其實也可在壓迫者身上創造出一種批判意識來，進而使得壓迫者能夠與受壓迫者站在一起。

「壓迫者教育學所採取的中心政治哲學是，社會改造(social transformation)不能只透過由下而上的革命策略(bottom up revolutionary strategies)來達成。壓迫者，所有社會階層的壓迫者，都必須為他們的壓迫者身份負責並且反抗。」(Allen, 2002, p. 43)

面對著人性解放的呼求，壓迫者終究必須為自己身份的改變負起責任，而這種改造不一定非得透過革命手段來達成，教育所能帶來的改變及成效亦不容小覷。

基本上，壓迫者教育學的提出是為了補足受壓迫者教育學在壓迫者方面之闡述的不足之處，當然Freire的受壓迫者教育學其實並未完全忽略「壓迫者」，惟按一些學者的說法，Freire所嘗試提出的是一種能適用於不同背景的普遍理論(general theory)，他試圖將「壓迫」予以抽象化，卻未顧及到壓迫者與受壓迫者間的各種壓迫關係往往有著歷史及文化上的差異，因而未能對於壓迫者的改造作出具體的論述。為了要避免前述的「壓迫」抽象化，受壓迫者教育學允宜有一種批判性多元化文內涵的深度(depth of critical multicultural content)(Allen, 2002, pp. 39-41)。以現代社會而言，壓迫關係不僅只有經濟與階級上的壓迫，壓迫的成因可能來自不同的因素，這種因素的「多元性」，遂使得壓迫者教育學的內容要較受壓迫者教育學更具有多元文化的色彩，包括性別、種族、族群、文化等因素都應該在其中予以考量。

是以我們應可了解到，壓迫者教育學其實是為了因應當今社會中日益複雜的壓迫關係而生，壓迫者教育學理解到，現在的社會是一個多元文化的社會，各種因素交互作用下衍生了各式各樣的壓迫關係，在某一個人的身上，他可能既是壓迫者，又是受壓迫者；他可能從未感覺到自己是壓迫者，對自己因壓迫關係所獲得的利益渾然不覺。面對著這些界定不甚明確的壓迫者，壓迫者教育學的主張者，採取了一個更具積極性的觀點，那就是壓迫者是有可能接受教育及改造的，只要我們能採取適當的態度與作為，即便是從不同的角度出發，我們仍有可能以較溫和的行動來改變整個社會的。

伍、壓迫者教育學內涵的分析

一、「為了壓迫者的教育學」

在「壓迫者教育學」的內涵方面，首先作出闡述的，應該是著名的女性主義教育學者Noddings。Noddings 提出一種「為了壓迫者的教育學」，她相信壓迫者是有可能接受教育，而我們也應該為壓迫者預備一套教育學。Noddings 並從女性主義的角度出發，主張這種教育學應該涵蓋了「女性經驗」(women's experiences)在內。在其《女人與惡》(Women and Evil)一書中，Noddings 於Freire原有的主張外，更冠上「為了壓迫者的教育學」之名稱，她並特別強調，「女性」尤其應在此套教育學中佔有的特殊地位。Noddings 的論述是，由於女性基本構成了一個受壓迫的群體，但在經濟上又不若某些種族群體那些受到壓迫，有些女性甚至還接受了如同壓迫者的正式教育，致使她們能夠運用壓迫者的語言、政治的運作來增加其力量。更重要的是，Noddings 認為，女性經驗可以幫助我們產生一種對於「源於弱勢的力量」(power that springs from weakness)的洞見，增進我們對人類愛的行動的理解，進而能夠發展出一種「為了壓迫者的教育學」來改造壓迫者，使壓迫者成為較不具有傷害性的伙伴(Noddings, 1989, pp. 166-167)。

Noddings 接下來還從「女性經驗」角度出發，說明了這種「為了壓迫者的教育學」的組成內涵。Noddings 認為在「女性經驗」中，有幾項特點特別值得壓迫者教育學取法。第一種是「協調」(mediation)的經驗。長久以來，女性一直在自己的家庭中生活於壓迫者與受壓迫者之間，她有時必須要向自己的孩子詮釋先生的話，有時又必須向自己的先生詮釋孩子的話。從女性的觀點來看時，有些被視為「可惡」之人，其身上應仍有「可愛」之處，這些就是所謂的「善意的壓迫者」(goodwilled oppressor)。面對著這些「善意的壓迫者」，Noddings 認為，女性可以教給他們如何去接受協調—包括該何時接受以及了解接受的目的。而且，協調的目的並不只是為了解決紛爭而已，從女性的角度來看，「協調」是一種創造和平的愛的行動，為的是回復到「愛的平衡」(loving balance)。Noddings 之所以認為女性特別適合扮演協調者的角色，主因在於女性在行使其權力方面的經驗。由於女性所具有的權力相當微

弱，因此她往往會考慮有那些是其可能達成的。至於致力於發現事實或是固守規則，並非女性常用的力量，相反的，女性會去問：「我對於對立的雙方會採取何種態度？」「我如何幫助雙方了解彼此？」「雙方想要的最多的是什麼？」「我們如何能接近一個解決的方案，讓雙方都感到滿意？」「若完全的解決是不可能，那我要如何避免雙方暴力的發生？」(Noddings, 1989: 167)。這些問題是Freire的「愛的行動」中所不可能問的問題，但是在 Noddings 的壓迫者教育學中卻成了重要的問題，這些問題其實都帶有愛與關懷的成份在內，透過這些問題的提出，Noddings 呼籲我們至少不應先否定與壓迫者對話的可能性，從而關上彼此溝通的大門。

女性經驗中第二項有價值的經驗是「節制」(moderation)。Noddings認為，以往教育都太重視極端及偏鋒，致使得我們忽略了「中道」的重要性，尤其是「謹慎節制」(deliberate moderation)也不再成為我們教導學生的美德。Noddings以為，在我們的教育上，有關財富的管理少被提及，多半強調的反而都是「儲存」(conservation)與「增加」(increase)，但卻很少重視「平均」(leveling off)與「分享」(sharing)的觀念。Noddings 告訴我們，財富本身不是「惡」，「惡」應該是加諸在那些受剝奪者的「精神性痛苦」(psychic pain)；「惡」也是那些造成「擁有著」與「需求者」、「施予者」與「收受者」之間鴻溝的「分離」(separation)；「惡」更是造成弱勢者的那種「無助感」(helplessness) (Noddings, 1989, pp. 169-170)。Noddings之所以特別重視「節制」經驗的價值，還有一層用意，就是希望透過彼此的「節制」，將雙方距離接近而不致過於懸殊，進而相互了解對方的處境，從而願意節制自己所擁有的資源。此點也正呈現了Noddings以「關係」為核心的思考方式。

女性經驗中第三項有價值的是「分享」。女性分享的經驗相當豐富，包括預備食物、傳遞家庭及鄰里生活習俗、教導兒童、美化居家環境、操持家務等，其實都與「分享」有關。Noddings提醒，以往人們太過習慣於所謂的「男性」美德，亦即那種注重勇氣的戰士模式(warrior model of courage)，卻經常忽略了與家務有關的美德(domestic virtues)。因此，現在必須重新學會「分享」的美德，而這種分享不是為了要讓富有者因著自己的慷慨變得更為富足，卻是要藉著分享的生活方式讓每個人在相互的施與受過程中獲得聯繫(Noddings, 1989, pp. 171-173)。

因此Noddings在建構以「女性經驗」為主要內容的壓迫者教育學時，其實是賦與了Freire「愛的行動」以新的定義。Noddings並不直接將「壓迫關係」本身視之為

「惡」，而是把因著這種「壓迫關係」所帶來的痛苦、分離以及無助感視之為「惡」。出於這樣的觀點，遂使得Noddings並不採取「全有或無」的激進策略，對她而言，當壓迫者試圖減輕受壓迫者痛苦的舉動時，即可視為一種善意的表達，而不能全以所謂的「假慷慨」視之。Noddings鼓勵人們不要走上極端，反倒要以一種「關懷」的態度來看待敵對的雙方及其所持的立場。仔細分析，Noddings所主張的「為了壓迫者的教育學」，不只是教育對象身份的轉變—由受壓迫者轉至壓迫者，最重要的還是教育內容重點的改變：Noddings將「關懷」(caring)這項主要由女性所擁有的「美德」或「特質」帶入教育活動中，讓女性經驗中「不傷害他人」、「減輕他人的痛苦」、「關係」以及「分享」等特質面向能夠重新融入教育學之中，成為人性化教育的最基本精神所在。

二、「為了『準壓迫者』的教育學」及「優勢者教育學」

而與前述的「為了壓迫者的教育學」不同的是，另一類的「壓迫者教育學」則可視為「為了『準壓迫者』的教育學」，也就是說是為了那些現在還不是真正的壓迫者，但是可能因為出身或身處社會的特權階級，未來極有可能成為壓迫者之人所提供的教育學。主張此說者包括S. A. Schapiro(2001)、M. Kimmel(2002)、J. Fruech (2007)，以及D. Goodman(2001)、A. Curry-Stevens(2004; 2005, & 2007)、C. Seeley(2007)等人均有類似的論述，而後三者還將其稱之為「優勢者教育學」(pedagogy for the privileged; pedagogy of the privileged)。其中Schapiro (2001)在提及其所使用的「壓迫者教育學」(pedagogy of the oppressor)一詞時，便提及壓迫者教育學是設計來幫助那些身處社會特權階級的人們，認識到在致力追求一個更公正、更人性的社會時，自己會面對何種風險。而壓迫者教育學也是為了要創造出一種解放的教育學模式，用以激發那些來自不同團體的優勢者，一起加入社會上的弱勢者(less privileged)與受壓迫者，共同為創造一個更公義、更符合人性實現的新社會秩序而努力。而Frueh (2007)則提及其之所以將自己的教學名之為「壓迫者教育學」，在於自省到就某個角度而言，自己和課堂中的學生都有可能是Freire所講的「壓迫者」，容或他們並非這些壓迫機制的發動者，但他們都是出身於這樣的社會環境下，甚至有時會強化了這些壓迫的機制而不自覺。Frueh甚至進一步反省到，身為教師的他，其實更是一個壓迫者—不僅是因為他是一位美國人、白人、異性戀者、男性、富有(從全球的標準來看)、受過良好教育的教授，也是因為他所受的教育及生命經驗，都讓

他自覺到他所處的位置其實正是建立在一個全球性不平等的環境之上。

至於Curry-Stevens及Seeley之所以使用「優勢者」(the privileged)為名的教育學，主要還是出於人們接受度的問題。她們認為，對一般人們來說，還是很難立即接受自己是「壓迫者」事實，相對來說，承認自己是一個「優勢者」，並且是出於幸運而在宰制體系中享有利益，可能反而要容易得多，故為了降低可能的抗力，她們才提出了「優勢者教育學」這個概念。其中據 Seeley(2007)的說法，她的「優勢者教育學」主要和自身與其他「上層者」(uppers)所從事的教育工作有關，這個教育工作主要目的在改造壓迫者的意識，使他們能致力發展一種批判意識來面對社會及生態正義的議題。Seeley強調，她的理解是，就如同要為身在受壓迫情境中的人們負起責任一樣，壓迫者也必須為「催生他們自己的解放教育學」(midwifery of their own liberating pedagogy)負起責任來(Seeley, 2007, p. 291; Freire, 1990, p. 30)。

而另位 Curry-Stevens (2007, p. 33)則將「優勢者教育學」當成成人教育中轉化教育(transformative education)一套策略工具(strategic tool kit)，希望讓那些參加工作坊及課堂學習的「優勢學習者」(privileged learners)，在他們轉化及改造的過程中能夠成為追求社會正義的鬥爭過程中的伙伴。在「優勢學習者」的需求及轉化過程中，重點在於所謂「優先性的挑戰」(primacy challenge)，Curry-Stevens強調，優勢者教育學不是一開始便要求優勢者視自己是一個壓迫者，而是採取一種漸進的方式，先注意到優勢者的特定需求，並且相信優勢者本身也有改變的可能性。這個漸進的過程包括了以下兩個過程共十個步驟(Curry-Stevens, 2005, 2007)：

(一)信心動搖的過程(confidence-shaking process)

步驟1—覺察到壓迫。

先讓優勢者覺察到現代的社會中有壓迫的事實存在，這些壓迫事實以不同的形式存在，它可能是來自於種族、性別與階級三合一的壓迫，另外再加上其他不同因素的壓迫，諸如異性戀(heterosexism)、能力主義(ablism)、反閃族主義(anti-Semitism)、恐伊斯蘭教心理(Islamophobia)、年齡歧視(ageism)等方面的因素。

步驟 2—了解到壓迫往往是結構性的、持續的、普遍的。

對於權力的本質及其影響進行結構分析和批判思考，讓優勢者理解到權力是如

何區分、邊緣化以及剝削某些人以使另些人獲益。

步驟 3—體認到自己也為壓迫所苦 (locating oneself as oppressed)。

使優勢者將自己的社會位置和前述的權力作用連結在一起，並且了解到自己也受到或多或少的壓迫及痛苦。藉著對自己所受壓迫的認識，優勢者在此一階段中發展了自己的同理心，而教育工作者也必須展現自己真正的同情與理解。

步驟 4—體認到自己享有優勢 (locating oneself as privileged)。

在優勢者逐漸發展自己的同理心的過程中，他們也逐漸發現到自己是享有某些特權的，進而願意承認自己其實是特權的一方。

步驟 5—了解到自己是透過特權身份而獲得某些利益的。

這些優勢學習者必須了解到他們的生命經驗是如何受到其優勢身份 (privilege identity) 的影響，了解到他們的成功 其實不是來自他們個人所具有的態度或能力，而是他們的社會位置。

步驟 6—了解到自己是要為他人受到壓迫負起某些責任的壓迫者。

此一步驟對學習者來說最為困難，因為其必須了解到自己要為壓迫體系的維繫負責。的確，從承認自己是個「優勢者」，到承認自己是個「壓迫者」，這個過程是一個不小的跳躍，也需要不少的勇氣。

上述的步驟及過程涉及「認知的改變」，可說是優勢者教育學中非常重要的一個部分。此外還有涉及「行為改變」的部份，Curry-Stevens將其稱為「建立信心的過程」。

(二) 建立信心的過程 (confidence-building process)

步驟 7—建立採取行動的自信 (building confidence to take action)。

在這個階段中，教育工作者應該提供一系列的活動協助學習者準備好介入社會的改造，或者是讓他們能產生一種社會改造的願景，又或是練習好用自己的語言來採取行動。

步驟 8—能夠實際計畫當其離開課程後，會採取何種行動。

教育工作者應該不要急於判斷學習者的行動計畫，他僅需要將其當成是學習者離開後所要從事的「行動路線」 (action trajectory)，並且讓學習者理解到唯一的失敗就是沒有開始這個路線。

步驟 9—能夠發現支援的資源連結，以使其努力得以維繫下去。

檢視學習者能否發現相關的資源連結，其中包括他們是否與現有的社會運動團體保持連繫、參與者是否在課程結束後繼續保持連繫、未來有無定期的聚會等。

步驟 10—宣示未來行動的決心。

團體中的成員應該彼此立約，宣示對未來行動的信心及決心。

從前述相關論述可以發現，無論被稱為「壓迫者」或是「優勢者」的教育學，基本上都是為了喚醒壓迫者(優勢者)的自覺及自我批判的意識，使得壓迫者產生轉化或改變；在教育過程中壓迫者必須產生一種關鍵性覺醒，最後才能加入受壓迫者的行列中，共同為社會正義及平等作出貢獻。而在這樣的過程中，可以發現，其實Freire的受壓迫者教育學所主張的「提問式教育」(problem-posing education)其實亦可以適用於壓迫者教育學中。例如透過提問式教育，不僅可為受壓迫者，也可為壓迫者創造出一種批判意識，使他們與受壓迫者團結在一起，並且採取行動來對抗由壓迫者自身團體所引起的非人性化(Allen, 2002: 30)。另位學者Schapiro(2001)也以Freire觀點論述了一種「反性別歧視主義的教育」(anti-sexist education)，來證成他的壓迫者教育學。簡言之，Freire 的提問式教育亦可改變壓迫者的意識，讓壓迫者變得更具反省及批判的意識，從而為人性的解放行動創造出更有力的條件來。當然，壓迫者教育學中若能再加上 Noddings 所講的「協調」、「節制」、「分享」等「女性經驗」的特質，讓我們能體會到所謂的「解放教育」其實並非你死我活的鬥爭歷程，而是愛與關懷的對話過程，亦可望使得「壓迫者教育學」的內涵更趨向完整。

陸、結語

對於研究批判教育學理論的學者來說，壓迫者教育學的思索應該是一個不同角度與觀點的取徑；透過「壓迫者教育學」的探討除可使教育學界關於Freire教育理論的研究更加豐富及完整，同時在多元文化教育的推展及反省上，也可望能提供進一步的貢獻。

另外，壓迫者教育學也可以使我們這些教育工作者重新檢視反省現代社會中的宰制體系，了解到這些宰制體系其實常在宰制群體成員渾然不知的默許下，讓壓迫關係更加推波助瀾。加上，現代社會中的壓迫關係多半不是單線及單向的，卻是不同因素

下「多元交織性」作用的結果，透過壓迫者教育學，將可以使我們更具體地檢視不同因素所形成的特定形式的壓迫，讓我們對於現代社會中壓迫者的身份及特質有著更清楚的認識。的確，承認自己某個程度上其實是個壓迫者，要比認知到自己是個受壓迫者，更是一項艱難的工作。但是身為一個教育工作者，還是必須要了解及反省到自身與壓迫及所掌握優勢特權的關係，甚至進一步去思考它們到底是如何地影響到我們的生命以及教學工作。

對於以在學術界服務的教育工作者來說，進行課程教學與學術研究成果的呈現，應該是追求社會正義的最重要的兩項途徑；而重新探討壓迫者教育學的內涵，並且將其研究成果應用在我們的課程及教學的教育實踐上，或許可視為吾輩實現追求社會正義之教育時另一起點。無論是「為了壓迫者的教育學」或是「為了準壓迫者(優勢者)的教育學」的提出，實則都揭露了現代社會中「多元交織性」所產生之複雜的壓迫關係，而這種不同於以往的複雜壓迫關係不太可能單純再用二元對立的解放革命行動即可消弭，也不可能單從受壓迫者的觀點來看，即可認清壓迫關係的全貌。它需要更細緻、更進一步的關懷作為及教育行動，而這亦是壓迫者教育學所帶給我們的最重要啟示。

參考資料

- 方永泉(譯)(2003)。受壓迫者教育學 (原作者: Paulo Freire)。臺北市: 巨流。
- 王秋絨(1990)。弗雷勒批判的成人教學模式研究 (未出版之博士論文)。國立台灣師範大學, 臺北市。
- Allen, R. L. (2002). Pedagogy of the Oppressor: What was Freire's Theory for Transforming the Privileged and Powerful? Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and Politics of Empowerment*. London, UK: Routledge.
- Crenshaw, K. (1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color . In Fineman & Mykitiuk

- (Eds.), *The Public Nature of Private Violence* (pp. 93-118). New York, NY: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Limited.
- Curry-Stevens, A. (2007). New Forms of Transformative Education—Pedagogy for the Privileged. *Journal of Transformative Education*, 5(1), 33-58.
- Curry-Stevens, A. (2004). Pedagogy for the Privileged: Building Civic Virtues in Political Leaders [electronic article]. Retrieved from <http://www.oise.utoronto.ca/tlcentre/conference2003/Proceedings/Curry-Stevens.pdf>
- Curry-Stevens, A. (2005). Pedagogy for the Privileged: Transformation Processes and Ethical Dilemmas [conference paper]. Conference paper presented to 2005 National Conference On-Line Proceedings. University of Western Ontario in London, Ontario. Retrieved from <http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2005/2005onlineProceedings/CAS2005 Pro-Curry-Stevens.pdf>
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of Oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Frueh, J. (2007). Pedagogy of the Oppressors: Challenging Nationalism from a Position of Privilege [electronic article]. Prepared for the International Studies Association Annual Conference, Chicago. Retrieved from http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/1/8/0/0/2/p180028_index.html?phpsessid=d0370e50b4c1b8e9025f6bbb43e31551
- Goodman, D. (2001). *Promoting diversity and Social Justice: Educating People from Privileged Groups*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kimmel, M. (2002). Toward a Pedagogy of the Oppressor. *Tikkun*, 17(6). Retrieved from <http://www.tikkun.org/magazine/index.cfm/action/tikkun/issue/tik0211/article/021113c.htm>
- Margolin, L. (1994). *Goodness Personified: The Emergence of Gifted Children*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

- Moraes, M. (1996). *Bilingual Education: A Dialogue with the Bakhtin Circle*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Noddings, N. (1989). *Women and Evil*. Berkeley, CA: University of California Press. *Education Yearbook*, 85-94.
- Schapiro, S. (2001). A Freierian approach to anti-sexist education with men: Toward a pedagogy of the "oppressor" [electronic article]. Retrieved from http://www.fielding.edu/research/ar_papers/Schapiro.pdf
- Seeley, C. (2007). A Pedagogy of the Privileged: Learning with the Uppers. In Seeley, C. (Ed.), *Wild Margins Playing at Work and Life*(pp. 289-336). (Doctoral dissertation, Centre for Action Research in Professional Practice, University of Bath). Retrieved from