



從批判理論觀點談友善校園的建立

張茂源／雲林縣埤腳國小校長

吳金香／中州技術學院幼兒保育系講座教授兼系主任

一、前言

校園是學生學習的重要園地，政府和學校有責任提供學生安全和溫馨的學習環境，讓學生能夠享受到學習的樂趣。當學生表現不如理想時，教育人員是否毫不去思索行為產生背後的意義，就一如往常地將體罰視為理所當然的處罰工具？抑或展現具體關懷行動，以尊重的態度、視學生為獨立的個體，去容忍學生、增強學生自我的能力，協助學生組織他們的主體性，是極其重要的。如果學校仍是一個支配、宰制的場所，如果教育人員不能以一種開放、新的建設性思考與行動，是無法塑造出一個友善校園環境的。

二、批判理論論述

批判理論的核心概念在於改變社會的不平等結構，審視人際之間的差異和隔閡。其教育理念係源自對被壓迫者的關懷，強調解放的意義必須放在對人性之關懷與解放壓迫之範疇來檢視，是一種增權賦能的歷程。批判理論的論述觀點如下：

（一）學生不是被動接受事物的客體，是能夠主動探索週遭的主體

Sleeter 與 McLaren（1995）主張人不是被動接受事物的客體，而是能夠主動探索週遭的主體。學校教育必須不斷地進行反省、對話及行動等實踐活動，學校教育人員必須不斷地以批判性的眼光來面對主流文化意態型態的霸權宰制與其對教學實踐的影響，提供學生在民主社會中進一步解放的可能性，避免被動地再複製學生的階級（王慧蘭，

2006；方永泉，2006）。友善校園是一種氛圍，積極關懷、服務、支持與尊重的校園情境，以學生人權為主軸，重視溫馨、快樂與舒適的互動歷程（顏永進，2005），友善校園裡，學生是能夠主動探索週遭的主體。

（二）開放與分享的對話脈絡

學校在傳統上一直是失敗的，校園中早期的師生關係是威權式、不對等的倫理關係，校園中老師體罰學生的情形仍然存在，學生的主體性仍未充分地建立，校園裡針對學生的規範多半仍從學生的義務的角度出發，鮮少從學生權利觀點來探討。校園友善能促進更多個別學生的參與、更多聆聽學生聲音的機會，而不再是疏遠、冷漠的，在一個開放與分享的對話脈絡裡，讓學生成為決策過程中的參與者，部分權力的擁有者（Kanpol, 1999/2004; Kanpol, 1997/2005; Wink, 2000/2005）。教學過程中，教師要提供學生對話機會、協助學生從優勢權力解放出來，結合學生的生活經驗，幫助學生批判、建構他們的歷史和社會生活形式的語言，讓學生能尋求自身的認同，透過分析式對話（analytic dialogue）的方式，引導學生重寫邊界和對立的文化政治來重塑知識和權力的關係（Aronowitz & Giroux, 1991）。

（三）批判反思的學習環境

友善校園中學校教育人員必須願意去發展和運用一種批判的語言，才能進一步針對有關學校內、外在自我和社會增能的公共願景上組織學校經驗，讓批判性學習、社會增能以及民主得以落實（Aronowitz & Giroux, 1991）。誠如 Carr（1994/1996）所言，教育



的目的在於透過實踐者本身之教育實踐活動以改進教育之合理性，透過共同批判現存的政策與實際活動，藉以型構或發展共同的教育目的，故其所處的社群中，所有的參與者都是平等的、能夠無所阻礙的自由溝通，所產生的知識不會是理論性知識，而是實踐性知識。

（四）不平等，不正義的覺醒

Giroux (1991) 主張教育的目的即在造就具批判能力的公民，在於協助學生了解個人在廣大社會關係網路中的經驗，參與社會論述與他人之間的各種關係，認同自己也認同不同背景、出生及價值觀的他人。在解放的教室中，教師要利用學生生活和社會中的爭議，提出問題與學生做創造性的對話，讓學生不僅能覺醒不平等、不正義，更願意去不斷地改變、思考、反省，以改革社會及權力關係，反對壓迫、偏頗及隱含在不正義社會中的前提，使成為民主社會中的公民（歐用生，2002）。友善校園的具體目標在於建構和諧關懷的校園情境，營造平等尊重的友善校園；建立多元開放的校園環境，營造和諧互助的學校氣氛（教育部，2005），此正與批判理論不平等、不正義的覺醒論述相吻合。

（五）關注他者，強調差異

Apple (1979) 認為，教育的過程是在於對立、衝突的學習情境中，喚起學習者的「批判意識」，建構知識的體系，以及促進平等和公正社會的實現。Foucault (1977/1992) 亦認為學生是在學校的環境中被塑造出來的，透過師生的互動（權力/知識的運作關係）、教材的提供（檢查或考試）及行政系統的運作（教室的安排、層級監視、規訓），學生的認知、習慣與個性逐漸形成。事實上，師生必須於教室中，對社會現狀、社會問題、教條式的思想、甚至傳統的教育方式，共同從事批判性的思考，在

這種教育過程中、學生才會有一種主體性的感覺，個人可以認清楚他自己所處環境，同時能從支配文化的制約狀態中解放出來（宋明順，1998）。符應友善校園建構和諧關懷的校園情境，營造平等尊重的友善校園；訂定關懷支持的體制規章，建置照顧弱勢學生的機制；創造普世價值學習環境的具體目標（教育部，2005）。

（六）解構宰制，對話辯證

Cherryholmes (1988) 認為，教育本身有其實驗的意義，知識權威、社會權力等都不是絕對的。因此，我們必須協助學生分析他們自己的經驗，才能闡述清楚他們的經驗是如何被生產、塑造。藉由建立真實暢通的溝通管道；提供成員發表意見的機會；鼓勵成員提出意見、適度接納其他成員的建議、肯定成員提出建議的表現；關懷學校成員，以利支持正向、積極氣氛的建立（林明地，2002）。透過零體罰的訴求、人權法治教育、生命教育的實施，解構權力的宰制，建立多元開放平等的校園，達到校園友善的目的。

綜合上述可知，批判理論學者主張學生不是被動接受的客體，是能夠主動探索週遭的主體，學校應該提供一個具有反思、批判和開放、分享的對話脈絡，教師應去發展一種批判的語言，教學過程中不斷關注他者與差異，賦予學生權能，結合學生的生活經驗，讓學生能尋求自身的認同，讓學生改造他們的聲音，重新組織他們自己的看法，協助學生反省，而不是只能順應與服從，建立真正平等、公正、自由、友善的校園。

三、學校教育應努力的方向

友善不只是一種善意，這意味著一種自由的哲學，相信個人在自由的情境下，會追求知識的成長與個性的發展，並更有自信地實現自我（顧忠華，2005）。在批判理論浪



潮的衝擊下，學校教育應有的努力方向是：

（一）以學習者為中心，多元包容、尊重差異

批判理論學者認為教師的工作是在於轉化智慧，協助學生探討自己的個人歷史，對種族、性別、及階級的自我反省，協助學生看到各種知識與意識型態及政治利益的關係、知識如何被利用、並藉此批判能力來解放學生，教師不再是知識的掌控及主導者，更應幫助學生使其成為一個民主社會中之具批判能力及負責任的一份子（馬信行，1996；Giroux，1991）。例如家族演進史的追根溯源、多元文化週教育活動等等都是不錯的具體作為。

（二）尊重個別學生的差異本質，提供適性教育

每個學生都有其差異的本質，學校教育應讓各種身心特質不同的學生都能滿足基本的教育需求，都能獲得適性、適得其所的教育。真正的教育成果應在於學生學到了多少、學習的狀況如何，以及受到老師的激勵與教化所帶來的影響為何（黃宗顯，1999）。教育人員在教學過程中藉由主題課程報告或是小組學習等方式，不僅可以尊重個別學生的差異本質，更可以深化適性教育的提供。

（三）珍視少數及弱勢族群的「發聲」，從實踐中追求平等

多元文化的教育環境中，所有的參與者必須尊重每個人的存在尊嚴，對於來自於不同文化背景所產生的差異，也必須做些許的容忍與調適（Mason, 2001）。這種多元是所有立場都有出頭的可能性，各種聲音（尤其是弱勢者的聲音）才能出現，在多元中又要注重團結、容納異己（蘇永明，2004）。教師可透過班級新住民子女的調查、家鄉菜的介紹等具體作為，在校園中共享經驗和敘說，消除階級和觀點的差異使差異成為

合法化的基礎，並加以轉化，這才是多元文化的、多種族的校園（歐用生，2004a；Giroux,1997），建構符應友善校園普世價值的學習環境。

（四）引入自我探索，批判性思維，強調感受性的課程

教育是一種助人事業，學生亦自有求知進步的潛在能力，透過體驗去學習、注重情意、價值，是一種價值引導及創造的過程，強調創造力啟發、經驗的學習以及情感的陶冶，重視內容的適切性、設計的統整性和組織的彈性化等。因此，學生若能獲得良好的氣氛與合適的學習環境，他們就會學到發展自我所需的一切、就能夠改變自己（張凱元，2003）。在友善的校園中，老師可以從師生共同制定班級公約、共同討論教學課程的實施、讓學生參與教學情境的佈置，擴大學生的參與，才能帶領學生體驗民主的生活，將民主的實踐表現在學校中（歐用生，2004b）。

（五）從溝通辯證對話中，豐富人權課題、共塑願景

Habermas（1972）認為，知識是在辯證過程中產生的，如果不通過理性的批判作用，所形成的知識可能只是意識型態的再製。無論是九年一貫課程改革抑或教學創新，在教學過程中，教育人員不再只是課程執行者，而是掃除壓迫的社會運動者、解放學生思想的啟迪者、打破文本權威的教學者、擅於引導溝通的對話者、以及跨越邊界的行動改革者（王嘉齡，2003）。在角色扮演與價值澄清的教學過程中，經由不斷辯證做出自我的決定和判斷，引導出不同的觀點與看法，帶領學生尋找被邊緣化的聲音，讓它們得以在課程內容中重新發聲。

（六）解構權力宰制，追求公平、合理

黃宗顯（1999）認為，為了突破身分地位的歧視及權力宰制、獲得較公平的合理待



遇，必須從組織日常生活的對話和其他實際活動中去檢視此種有關主體地位歧視和宰制現象，在實際對話中闡揚與要求尊重與公平處理主體地位的原則。教育人員的角色必須致力於為學校生活世界的共同經營者；學生學習世界的自發建構者（馮朝霖，2003）。提供多樣化的社團學習、多元化評量方式的落實，讓每一位學生都能在公平的機制下，展現個體的潛能，達成校園友善的境地。

（七）注重教育管理中的美及多樣化，平衡化，混沌和有序的結合

求真、求善、求美，是學校教育追求的目標之一，懂得如何欣賞與包容，是教育管理中不容忽視的一環。Cherryhlomes（1988）認為教師應致力於與學生之間的批判論述之建立，協助學生超越其對權威式實證知識的接受，由自己的實驗、分析、批判反省、及判斷中促使學生作出有利於自己的幸福和他人幸福的選擇，從而使教育向著多樣、平衡、及渾沌有序的方向發展。從參訪育幼院、議會運作、問題討論等方式，讓學生體會如何欣賞與包容。

（八）學校行政領導的革新作為，必須跳脫以領導者為知識，以領導者的意見為意見的霸權拘迷

面對民主呼聲日益升高，教育不再是控制個人甚至控制社會的工具，教育過程必須確認並接受差異普遍存在的事實，抱持尊重和包容的態度，創造理想的對話情境與文化，讓學習者從自己的思想歷程中的差異，以及與別人的思想差異中得到昇華。透過班級學生代表參與學校活動事務、校園規劃座談會、學生自治幹部選舉等活動，以開放的心胸、高度的意願接受學生的存在，尊重其表示意見的機會，適切地回應學生的需求，建構一個雙向的權力合作關係（王如哲、林明地、張志明、黃乃熒、楊振昇，1999；林明地，2005）。

（九）提供體驗式的課程

每一個學生有著他自己的生長歷程，他自己的個人經驗，自己的興趣、能力與需要，自己的感受等。舉凡結合學生日常生活中的生活經驗，例如：結合農糧署學生種稻體驗營，農會四健會農村養雞人家與有機蔬菜的耕種---等等活動，使學生從參與中組織與形成經驗的統整，發現到新的經驗，形成了直接經驗為基礎的知識。

（十）問題本位學習

問題本位學習是以問題的形式將情境呈現於人們面前，它引發了對於現實的真正反省與行動，是一種人性與解放的實踐，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（方永泉譯，2003）。例如：畢業典禮時，可以請學生擔任主席、司儀，甚至來賓接待等等行政事務工作，在開放與分享的對話脈絡中，將課本所學實際應用於問題情境，讓學生成為主動探索週遭的主體。

四、結語

批判理論的核心概念就是為改變社會的不平等結構，審視人際之間的差異和隔閡。其教育理念係源自對被壓迫者的關懷，強調解放的意義必須放在對人性之關懷與解放壓迫之範疇來檢視，是一種增權賦能的歷程。教師必須位居轉化型知識份子與批判性社會之社會公民之角色，協助、啟蒙學生對壓迫現實之批判意識與反省、轉化宰制形式，進而建構學校為一指向社會正義目標之公共領域。批判理論學者主張學生並非無形的魂魄，他們需要研讀自己生命的各種複雜多元的文本，他們需要研讀各種語言和論述，在其中發現自我、以便重新建構自己。教育人員必須了解日常生活中不同面向所形成的生命經驗，如何連帶的影響學生形成不同的聲音觀點，以解讀世界、對他們的世



界賦予意義，以致於對他們所存在的大社會賦予意義。相信理論首先必須是辯證的（dialectical），它是一種開放、提問式的思考方法，是一種動態的過程，可以讓學生檢視大社會所立足的政治、社會和經濟根基為何，藉以祛除文化的宰制與霸權、解構權

力/知識關係。在承認和尊重局部的聲音或偏見的前提下，構築真誠、尊重、欣賞、平等、開放、進步與無宰制的對話情境，「賦權」讓學生擁有一個希望的空間，讓學生能夠快樂、多元、有效的學習，塑造一個家長放心、教師用心、學生免於恐懼的友善校園。

參考文獻

- 王如哲、林明地、張志明、黃乃熒、楊振昇（1999）。教育行政。高雄：麗文。
- 王嘉齡（2003）。從Giroux的批判教育學觀點反省課程改革中的教師角色。教育研究資訊，11（3），3-21。
- 王慧蘭（2006）。批判教育學：反壓迫的民主教育論述和多元實踐。載於李錦旭、王慧蘭主編，批判教育學-台灣的探索（頁59-94）。台北：心理。
- 方永泉譯（2003）。受壓迫者教育學。台北：巨流。
- 方永泉（2006）。批判取向教育哲學的發展、議題及展望。載於李錦旭、王慧蘭主編，批判教育學-台灣的探索（頁23-57）。台北：心理。
- 宋明順（1998）。傅雷勒（Paulo Freire）的批判教育學思想。社教雙月刊，83，24-31。
- 林明地（2002）。學校領導：理念與校長專業生涯。台北：高等教育。
- 林明地（2005）。校長領導、權力運用與關懷專業。教育研究月刊，132，59-69。
- 馬信行（1996）。後現代主義對教育的影響。教育研究雙月刊，50，12-23。
- 教育部（2005）。友善校園總體營造計畫。2006年1月20日。擷取自<http://www.cges.tyc.edu.tw/cgesteacher/guidance/%A6U%B6%B5%BB%B2%BE%C9%AC%A1%B0%CA/%A4%CD%B5%BD%AE%D5%B6%E9/%A4%CD%B5%BD%AE%D6%A9w%AA%A9.doc>。
- 張凱元（2003）。人本主義教育的理念與實踐。台北：心理出版社。
- 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。
- 馮朝霖（2003）。主體、情性與創化。台北：高等教育。
- 歐用生（2002）。快樂學習或安樂死？~體驗學習的批判教育學意涵。課程與教學季刊，5（4），107-124。
- 歐用生（2004a）。校長的課程領導和專業成長。研習資訊，21（1），60-70。
- 歐用生（2004b）。課程領導-議題與展望。台北：高等教育。
- 顏永進（2005）。以品格教育營造友善校園文化之行動研究（高雄市政府九十四年度研究發展研究報告）。高雄：高雄市政府。
- 蘇永明（2004）。後現代的主要觀點。載於蘇永明主編，後現代與教育。台北：師大師苑。
- 顧忠華（2005）。由社會變遷看友善校園的實踐。學生輔導，98，42-55。
- Apple, M. W. (1979). Ideology and curriculum. London: RKP.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1991). Postmodern education: political, culture and social criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.



- Carr, W. (1996). 新教育學 (溫明麗譯)。台北：師大書苑。(原著出版於1994)。
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and criticism*. NY: Teachers College Press.
- Foucault, M. (1992). 規訓與懲罰 (劉北城、楊遠嬰譯)。台北：桂冠。(原著出版於1977)。
- Giroux, H. A. (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics*. NY: State University of New York Press.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.
- Kanpol, B. (2004). 批判教育學導論 (第二版, 宋文理審訂, 張盈堃、彭秉權、蔡宜剛、劉益誠譯)。台北：心理。(原著出版於1999)。
- Kanpol, B. (2005). 批判教育學的議題與趨勢 (彭秉權譯)。高雄：麗文。(原著出版於1997)。
- Mason, M. (2001). The ethics of integrity: education values beyond post-modern ethics. *Journal of Philosophy of education*, 35(1), 47-69.
- Sleeter, C., & McLaren, P. (1995). *Multicultural education critical pedagogy and the politics of difference*. NY: State University of New York Press.
- Wink, J. (2005). 批判教育學-來自真實世界的紀錄 (第二版, 黃柏叡、廖貞智譯)。台北：巨流。(原著出版於2000)。