

解放性的教室

李奉儒/國立中正大學教育學研究所副教授

洪孟華/嘉義大學國民教育研究所研究生

壹、前言

「探詢與發現，解放性之教室是一文化民主上之政略。」Shor,1993:27

Jurgen Habermas 在其知識論架構曾指出人類的三種興趣決定了三種知識類別；其中，第三種便是「解放興趣」(emancipatory interests)，其結果是人會在解放的興趣主導下，從事解除社會宰制的活動（李奉儒，民89：33）。而批判教學論(Critical Pedagogy)便是一個致力於站在人道主義立場為學校教育發聲的教育理論。其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裡來檢視，是一增權賦能(empowerment)的歷程。其間，教師則必須位居轉化型知識份子與批判性之社會公民之角色，協助啓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。

準此，I. Shor(1987:97)說道：「教師

既是藝術家也是政治家。」其所進行之教學方式是邁向自由並對抗宰制的，是挑戰教室裡外之正式課程與主流文化種種神話之文化行動。因此，在一個解放性之教室(liberating classroom)裡，教師將依據學生之生活經驗、社會議題與學術性等主題，並運用提問式之教學方法建構一個相互創造之對話(Shor,1993)，以促進上教育上的增權賦能(educational empowerment)。以下，便是根據此一理論而建構的解放性教室。其層面涉及課程內容、教學方式以及師生關係。茲分述如下：

貳、課程內容

批判教學論之基本關懷是要瞭解權力與知識間之關係。主流之課程將知識與權力之問題區隔開來，並視之為技術性問題，知識被過度地工具化(McLaren, 1999:134)。故在一個傳統的教室裡，教師通常強調教室管理之程序、效率以及「如何



做」等技術性問題，反而忽略了一個重要問題：「爲什麼首先要教這種知識？」（McLaren, 1999：122）而根據 H. A. Giroux 之觀點，課程是一個被建構之歷史論述，於社會建構之脈絡中，通過此論述來生產並組織學生之經驗；其它所代表的並不只是特殊經驗與興趣之形構，亦構成了不同權威競爭角逐之戰場。

故而在一個解放性的教室裡，課程是爲了創造學生增權賦能之條件。Giroux 便指出課程內容要成爲真正有效之知識，必須具備下列幾個特性：（周佩儀，民 90：7）

1. 可以做爲批判主流知識形式之基礎。
2. 強調課程與教學之發展始於教育所服務之對象的需求。
3. 必須有助於發展抗拒支配形式之策略，並形成民主之社群。

由此可知，透過課程，學生不僅運用批判與反省檢視他們自己的生活經驗，並進一步將之連結至廣大的社會，擴充他們對世界的瞭解。故課程應提供一連串的時機讓個人能將其存在的主題加以關連，並且不斷反省這些主題，直到他們了解自己是這個世界的一部份，而且能夠對以往疑問難解的部分加以命名(Greene, 1978；轉

引自簡瑞容，民 86：60-61)。

不過，Shor(1992)強調課程內容應該要「情境化」(situated)，也就是由學生自身之日常生活之情境，所熟悉的事物開始，因爲這樣的課程在一開始也能容易引起學生之學習興趣、熱誠與動機。過程中，則讓學生瞭解到他必須參與知識之建構，知道現實(reality)與自己間之緊密依存關係，可以爲他所創，而非外在於他。因此，不同於傳統之套裝(packaged)好的生硬內容，教育是一件此時、此地正在從事的活動與經驗內容。藉此，增權賦能之學生將體認到自身爲一歷史性、文化性、社會性之存在與意義，以及與他們之關係。除此之外，在課程內容之選取上，舉凡社會、經濟、文化、政治、社會、歷史等面向、爭論議題如：種族主義、性別歧視、同性戀等，皆能納入於課程之討論主題裡。不過，必須注意的，是這樣的課程內容應著重在對壓迫階級之批判、對主流文化之檢視、對社會正義之觀照；職是之故，應能打破傳統之理解，揭露其背後之意識型態與霸權面向。亦即，課程內容要能喚醒被壓迫者之政略意識，以能反映多元族群之聲音與立場，挑戰既有的宰制形式。由此可見，課程內容是一個活生生的文本(text)，透過對文本之深刻閱讀與重新解

讀，讓學生以批判的角度透悉隱藏在文本背後之偏頗與政略預設，體認到主流/宰制/壓迫之支配邏輯底下之弱勢/被宰制/被壓迫之社會現實，進而激發他們從事反抗與解放之鬥爭。

參、教學方式

真正的教學是一連串抉擇與行動之過程，而當教師思索如何選擇的同時，他必然須問自己：「要將教育導向哪裡？在什麼樣的教室裡，教學實踐能夠促使學生增權賦能？而又在怎樣的情況下，此種教學實踐成爲一社會控制之形式，支持與合法化壓迫情境？」

就 P. Freire 之觀點，認知行動包含兩個層面：其一，教師與學生皆是變通性對話之主體；其二，必須具備對我們生活之社會實在之真實、具體之意識(Taylor, 1993: 54-55)。而如何去正確與真實之思考與認知，乃指去發現與瞭解被隱藏於事物背後之一切。因此，在批判教學上之教學目標上，Giroux 指出有「微觀」與「巨觀」兩個層面。就微觀(micro)目標層面，係指教材內容之再現-讓學生發現到教材的目標相對於大社會中之規範、價值以及結構性關係間，存在著怎樣之連結。巨觀(macro)目標：教室目標容許學生獲取一個

更廣闊之參考架構或世界觀。以有助於使學生獲得一種政略之觀點，從中發展出具有批判性之政略(political)意識。(McLaren, 1999: 122)針對上述目標，Freire(1970)提倡應透過對問題之提問與民主性對話，以促進我們去揭示與明白壓迫處境。

一、提問

一位批判性之教師必然是一位問題提問者(problem-poser)，不僅能提出啓發思想之問題，亦鼓勵學生發表其個人的問題(Shor, 1993: 26)。由於透過這樣的提問(problem-posing)形式，學生將發現教育是一種他們正在從事的對象，而非準備好的事物。因此，他們將不會如一個空罐子般，等待被填充，相反地，則是主動的資訊生產者。

提問式的教育方式是相對於囤積式教育(banking education)。Freire (1970: 52-53)曾深入分析兩者間之差異。他指出，批判傳統的教育形式爲一種囤積式教育。在此教育型態下，乃將個人與世界的關係塑造爲人存在於世界(in the world)，個人成了旁觀者、而非與之同在(with the world)的共存者或創造者。因此，學校裡的課程知識反應的是一個處於靜態狀態裡的社會現實，教師教授知識成爲一種填塞(fill)之行



為；亦即，教師以「擁有者」的身份賜予空空如空竹籃的學生收取，使學生處於一種類似 Hegel 所言之失去主體性的奴隸地位。在這樣的過程裡，教學行為是機械化的、靜默的，教師的教學語調如誦經般的呆板與單向。學生在這樣的教學模式裡，僅有機械式的記憶、反覆的背誦，而難以發展出創意性的問題。毫無疑問地，學生的思考也在這樣的教學歷程中被制式化了、僵化了。若欲藉此發展出任何批判性意識與解放性反省，可說是緣木求魚！

因此，P. Freire(1970：61)認為提問式教育具備打破囤積式教育裡上下模式(vertical patterns)之特性。在提問式之教學型態裡，學生不再處於「上對下」關係中的下階地位，不再僅能充當單向對話裡的溫馴聆聽者。相反地，由於秉持著「人為未完成之存有」(unfinished being)、教育作為

「自由的實踐」(praxis of freedom)之教育信念，教師將是以 M. Buber 主張之「我-汝」互為主體關係與學生進行對話。此過程間，教師所使用的是「提問」之教學語調，鼓勵學生以批判的態度質疑既有一切看似靜態與不易變更之社會事實，其功用與目的是促使人們發展了他們自己的知覺力量，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(Freire ,1970：64)。從此，他們不再是將世界視為靜態的現實，而是視為過程與轉化中的現實。換言之，這種教學策略裡是創造性的，學生能夠自由地發表觀點；由他們自身的生活經驗出發，以主體意識建構對社會的看法與世界觀。

茲將此兩種教育之主要差異表列如下：

「囤積式與提問式教育之差異」

	囤積式教育	提問式教育
對待人性的方式	去人性	伸張人性
存有觀	物化	未完成的存有
反應的社會現實狀態	迷思化的現實；靜態的事實	解除迷思；動態的辯證
人與世界的關係	存在世界裡	與世界共存
意識的意向性	神奇意識或素樸意識 宿命觀	批判意識 保持覺察

學生的角色	被動的接收者	主動、好奇的探索者
教師的角色	教書匠；意識型態的灌輸者	啓蒙學生之批判意識
師生關係	「上對下」的權威關係	「我-汝」互為主體
課程內容	指向對壓迫事實之揭發，解放興趣	壓抑壓迫事實，工具與技術理性導向
教學方式	單向的灌輸	協助探索與批判
教室	宰制的意識型態與文化霸權的領土	文化與政治的公共領域

(Shor&Freire, 1987 : 99)。

二、對話

對於「對話」的界定，Freire 曾指出對話是一種人類現象(human phenomenon)，為人們透過反省與行動與世界產生關係，並促使其轉化與人性化間的相遇(encounter)(Taylor,1993 : 53)。而在一解放性的教室裡，對話是代表著一民主之政略行為。故不應以單純之教學技能看待，因為在此概念下並無助於意識之啓蒙；相反地，Freire 指出應該將它放在人類開展之歷史脈絡中來看待，它是人類之歷史本質，做為促進人類成爲一個更能理性溝通者之必要素質之一(Shor&Freire, 1987 : 98)；或者，做為人類在相互創造與再創造之過程中對現實之反思的一種溝通活動；由反省與行動所構成轉化世界之實踐方法。也就是說，當當我們愈能與他人溝通時，便意味著我們愈獲得提高轉化現實之能力

不過，在此我們必須注意到對話並不只是單純之人際溝通，而是包含著對宰制之轉化與啓蒙意識之開展；亦即，對話必須涵育對現有宰制勢力之挑戰。透過對話促進我們檢視已知道的或不知道、尤其是對潛藏在臺面下之權力運作與關係的洞察。也因此，教師所扮演的角色便不是對欲知對象之知識的唯一擁有者或單向提供者，反之，他是一位協助者、促發者，藉由對話過程促進任何兩個認知主體間產生動態性、批判性之交流與溝通，並且隨時警惕自己勿成爲對話的宰制者。因此，即使教師對此一認知對象已先於學生而有前備認識，並且在選擇認知對象時有優先權，然而，在對話過程中，教師僅是對話之領導者，維持對話之進展，力求以再學習(relearn)之態度，與學生進行對話。於是，不僅學生與學生間能夠產生交流，老



師與學生間亦產生交流，教室中之認知行動為一共同參與之探究活動。教師與學生之角色相互轉換，教師同時也可以是學生 (teacher-student)，學生亦同時可以為教師 (student-teacher) (Freire, 1970: 61)。

大體上，我們可以歸納對話內涵之包括為：(1)學習主體為學生，(2)學習權源自於學習者之存有處境所構成之社會責任；以及(3)學習內容以反應學習者具體之存有處境，同時又兼具引發解放之功能。

肆、師生關係

傳統的教育裡，教師是知識的擁有者，教室裡以教師的聲音為主要的聲音，學生則是緘默的一群。因此，教學歷程是可被控制與預測的，教學內容為靜止、切割、與等待被教、被學之充填物。然而就批判教學論的立場，教育是一主觀涉入之活動，它必須與人之生命契合，同時更要將其導入日常生活之領域中。故教師與學生並非處於主體與客體間之對立關係（王俊斌，民88：64-65）；反之，在解放性的教室裡，教師與學生間之關係為一對話關係——教師與學生皆應在「互為主體」之關係下，共同於僵化、宰制式之教育環境中解脫。職是之故，教室內的課程與教學並非是一個提供學生新資料之銀行；故教師並

不是知識的提供者、站在較高地位，享有更多權威之階級。因為在解放性的教室裡，學生是社會與解放之公民，教師允許學生個人自我意識與生活經驗之參與，並尊重學生表達自己的聲音與文化立場，以學生提供探索民主與解放之可能。也就是說，在解放性的教室裡中的師生關係，是一種「我-汝」(I-Thou)之平等與對話關係 (Robinson, 1994: 15)。

準此，教師的權威是解放性權威。誠如，P. Freire(1970)所述，權威必須站在自由之一方，而非反對自由，故教師權威建立在尊重學生之主體性上；教師所扮演的角色是開闢一個民主之公共領域，是溝通促進者、理性與批判性對話之引導者，在此領域內，透過問題之提問、意見之質疑、詢問等，促使所有的個體皆能在此進行辯論與對話。換句話說，教師是一位情境提供者，營造一個自由與開放之言談空間，其目的在邀請學生之參與對知識與社會現實之共同建構，並建立與培養學生自我反省與批判之習慣。

除此之外，在教師與學生間之互動中教師亦需注意到人際關係與互動情形，包括教室裡的語言與非語言行為。在言語上，教師應該多使用鼓勵性、支持性言詞，以增進學生之信心與自尊；在非語言

方面，則多多運用眼神接觸(eye-contact)與和善之姿勢與表情；由於教師與學生彼此皆是增權賦能的主體，所表現出來的便也應是充滿關愛、真誠、信任與包容之行為。(Robinson,1994:14-22)

伍、結語

教師角色有其特殊性；教育工作不能化約於一般性職業。此乃源自於教育素來

被賦予提昇人類生活品質之期望，學校絕非僅只是一個儲藏知識的囤積所。然而，近百年來學校教育遭受政治、經濟與文化等權力之壓迫，而淪為一統治階級實施霸權之場域、成為社會不平等的製造場。準此，本文藉由批判教學論的觀點，重新詮釋解放性的教室，以茲作為現今教師從事改革之參考。

參考書目

- Freire, P.(1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London : Penguin.
- McLaren, P. (1999). ; 彭秉權譯。批判教育學。通識教育季刊，6(2)，109-155。
- Robinson, H. A. (1994). *The Ethnography of Empowerment: The Transformative Power of Classroom Interaction*. London: The Falmer Press.
- Shor I (1992). *Empowering Education-Critical Teaching for Social Change*. The University of Chicago Press.
- Shor(1993). *Education is Politics: Paulo Freire's Critical Pdeagogy*. In McLaren, P. & Leonard, P. : *Paulo Freire: A Critical Encounter*. London: Routledge.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Taylor, P. V. (1993). *Education and liberation: The means and ends of Dialogue and Conscientization*. In *The Texts of Paulo Freire*. Buckingham: Open University Press.
- 王俊斌(民88)。批判教育學做為希望轉化的可能性-傅柯式存在美學的對照。教育研究，66，61-75。
- 李奉儒(民89)。批判理論及其在教育研究上的應用。收錄於中正大學教育學研究所主編：質的研究方法。高雄：麗文。

-
- 周佩儀(民 90)。追求社會正義的課程理論-H. A. Giroux 課程理論之探究。教育研究集刊，46，1-30。
 - 簡瑞容(民 86)。對話、生活世界與覺醒-Maxine Greene 教育思想之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文。

