

# 批判教育學在高中國文課程的教學應用： 以〈劉姥姥〉小說教學為例

李鍍倫

本研究以高二學生學習小說文本〈劉姥姥〉為例，旨在探究批判教育學融入高中國文課程的可行性與成效，借鏡 Paulo Freire (1921-1997) 批判教育學之精神，期望透過「學習者中心(認識／感受)」、「對話探索(反省／思辨)」、「轉化實踐(體驗／行動)」的學習歷程，使學生能從文本世界出發，循序漸進培養出「認識覺察→詮釋分析→討論比較→轉化實踐」的能力，最終得以在現實世界中產生回應、批判、改變生活的行動。本文首先說明 Paulo Freire 批判教育學之理念對於本研究課程設計的啟示，再者，介紹整體課程教學方案的規劃，並描述實施課程的歷程，藉由蒐集學生的學習資料與回饋，分析其學習歷程的改變以及教學成效，並據以提出教師實踐課程後的批判省思。

關鍵字：批判教育學、劉姥姥、學習者中心、對話探索、轉化實踐

作者現職：國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士生

---

通訊作者：李鍍倫，e-mail: alissa0698@gmail.com

## 壹、前言

在課程設計之路上，所謂課堂中的「桃花源」應該有何面貌呢？或許是教師依據學科核心概念，規劃精確的課程內涵與教學流程，並在課堂上「完美」地演繹操作；或許是學生上課認真聽講，並在完成課堂作業之外，也能對文本內涵進行深度的思辨與反省。

然而上述的課程「桃花源」，如若真是理想而完美無缺，為何在學生努力完成的學習單中，我們總是能看到類似的回答；為何學生看似回答了教師在課堂中的提問，卻始終說不出自己的見解？作為一位現場教師，這張本該完美的「課程藍圖」究竟出了什麼問題？

Merleau-Ponty (1962, p.ix) 曾說：

當反思 (reflection) 孤立運作，並根植於一種無法挑戰的主體性，恍若超乎一切存有與時間，但這樣的反思是非常天真的，至少是不甚完整的，因為其忽略了它自身的根源。當我進行反思時，我的反思依賴著一個未經反思的經驗……。

Merleau-Ponty 重新反省主體意識的理性與獨立，指出個體如果只是進行抽象反思，一味追求思維主體的理想性，卻忽略了真實世界的參與脈絡，忽略了個體的知覺感受與真實體驗，反而將使人與現象世界隔絕。細究其文意，此在課程設計上的啟發是：課程無法脫離客體世界，以及參與者自身的主體經驗而存在，換言之，課程的樣貌並非如一位教師所構思的那般，而是如他所經歷、實踐過的那般。唯有讓課程的參與者能透過自己的生活、言說、行動方式，傳達出對於「可能世界」的詮釋、反省與行動，課程才能真正引領我們擁抱世界的多變與豐富性，所謂的「桃花源」也才不至於淪為教師單方面的「理想規劃」，而能在教師與學生、同儕教師，甚至家長的真切對話中，藉由不斷反省、調適與實踐，真正給予其不斷發展與新生的可能。

批判教育學之典範，認為課程的作用在於促進學習者的「批判意識」，並進而達到「解放實踐」、「轉化世界」的目的。甄曉蘭 (2004, 頁 220) 曾梳理課程批判意識的論述：在眾多課程學者當中，Macdonald、Maxine Greene 強化了個體具有自我覺知的主動性，而 Paulo Freire (1921-1997) 則在個體自覺之外，更進一步提出藉由與他人和世界的對話，能得到不同觀點的回饋，從而提升批判思考的層次，最終落實社會 (教育情境) 改造。凡此種種，皆對批判課程典範的開展，注入啟蒙的活水。Freire (1970, p.124) 提出：

不是所有人都有足夠的勇氣可以進行這種邂逅與相遇——但當人們逃避與彼此溝通時，他們會變得僵化而失去彈性，並且僅將他人視為某種物件（客體）；此時，他們不再滋養生命，反而是在扼殺生命；他們不再尋求生命，反而逃離這種追尋，而這些正是**壓迫者**的特徵。

曾幾何時，認真規劃課程的教師，竟從另一個層面上，成為無法提供學生多樣經驗，讓孩子們在課堂上自由言說的「壓迫者」。Freire 的批判教育學以最質樸的話語，揭示了教育工作者們習焉不察的盲點，其在實務的工作經驗中，探求批判意識的各種面向，並能進一步建構理論，反省意識覺醒與解放實踐的互動歷程，正是這種深植於現實嚴苛土壤，卻又不失其對教育美好想像的雙面性，使他的批判教育學，得以成為更新與轉化學校教學實務的源頭活水，對於教育工作者發展自身的課程與教學理念，格外具有借鑑的意義與價值。

綜上所述，本文研究分為重返課程、再思課程和實踐課程等三個歷程。首先，本文藉由「重返課程」，從 Paulo Freire 批判教育學的內涵出發，奠定教師課程實踐的論述基礎；進而「再思課程」，重新省思批判教育學在國語文課程及教學上的啟示；最終透過「實踐課程」的嘗試，構築課程教學方案，並鼓勵現場教師勇於嘗試富有批判反省、對話探索精神，進而以回應、改變學生生活世界為目標的課程實踐。

## 貳、Paulo Freire 批判教育學簡介

### 一、Paulo Freire 的課程批判意識與實踐

Paulo Freire 是二十世紀最重要的教育政治哲學家之一，在拉丁美洲的大地上，他充滿了實踐智慧與行動勇氣，在人民心中播下教育希望的種子（甄曉蘭、張建成譯，2017，頁 iv）。透過他的眼，我們知道教育烏托邦的願景不是空中樓閣的想像，而來自人們勤勉的雙手與謙卑的心靈。

Torres (2014) 在《弗雷勒思想探源——社會正義與教育》(*First Freire: Early Writings in Social Justice Education*) 一書中，曾將 Freire 思想發展的脈絡，分為四個時期：1970 年以前，是其早期的生活與教育實踐，包含他在巴西生活以及流亡於智利推動成人教育的這段期間；在 1970-1979 年間，他嘗試將自己的教育理念推展至非洲及世界上其他地方；接著是他重返巴西，大概是從 1980 年代起至 1993 年為止，此間 Freire 短暫地在聖保羅市（São Paulo）推展並實踐自己的教育願景；最後的階段則為 1994 年至 1997 年逝世為止，他試圖完成「生態－政治教育學與公民學校」（eco-political pedagogy and the citizen school）的理

想。

Freire 在每一個階段中，不斷藉由自我覺知、回應環境脈絡來構築個人的課程理論，正如他所說：「我書寫我做的事」(Freire & Torres, 1994, p.102)。在 Freire 被流放智利的第二及第三年(1968 年初)，其已開始著手《受壓迫者教育學》(*Pedagogy of the Oppressed*)的寫作，此時 Freire 第一次學習如何在「借來的現實」(borrowed reality，亦即流亡的現實)中生活。

書名是 Freire 在智利時想到的，「受壓迫者」一詞的訂定同時揭示了宰制、壓迫的課題，以及其所蘊含的對立面「解放」的課題。Freire 將自己在智利的教育實踐經驗書寫成文字，是一種實務、理論性的必然 (Freire & Torres, 1994, p.103)，因為此時的他特別能感受到教育的全球性限制。他重新思索了教育作為社會轉化的可能性，提出以「解放教育」為論述的主軸，亦即教師和學生都必須是學習者，且兩者都應該是認知過程的主體。

回顧 Freire 在《希望教育學：重現『受壓迫者教育學』》(*Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*)一書中的反省，最能為他此時的寫作意識下一個註腳——流亡是在「借來的現實」中獲致經驗，並得以思考其與原有脈絡間的關係 (Freire, 1994, p.18, p.44)。Freire 藉此能保有批判的距離重新看待自己熟悉的環境，透過遠觀自己的現實並進行書寫，再一次地「完成」教育實踐中的某些片段，或是在當中重新創造。

## 二、《受壓迫者教育學》：從意識的覺醒到轉化實踐

方永泉 (2003, 頁 57) 曾指出《受壓迫者教育學》可以說是 Freire 最重要的代表作。在此書中，Freire 將成人教育中的識讀教育賦予了政治解放及社會改造的意涵，並清楚揭示了，唯有透過教育，民眾始能對本身遭到壓迫的現實處境有所「覺醒」(*conscientização*)：在這當中有兩種互補性的運動——(1) 受壓迫者揭示壓迫的世界、(2) 藉由實踐 (*praxis*)，受壓迫者試圖改變受壓迫的狀態。這兩個階段並形成一種不間斷的解放行動歷程。

Freire 的批判教育學彰顯的是一種對話—意識覺醒—實踐/對話—修正—再實踐的過程，每個階段間並能形成一種辯證關係。嚴格來說，批判教育學所彰顯的是一種教育的願景，而非一套僵化的理論，其作為一種變動的論述，有以下幾點特色：教育是文化政治學、教育中的知識應具有歷史性與解放性、教育的實施應注重理論與實踐的辯證關係、重視教育中意識型態的批判以及對於霸權的抗拒、在教學法上注重對話與覺醒、在課程設計上強調課程的隱性價值 (Darder, Baltodano, & Torres, 2003)。

## （一）意識覺醒

Freire (1985, p.68) 指出「『意識覺醒』的基本條件意指行動者是意識的存在」。所謂的「意識」就是「學習去覺察社會、政治、經濟上的對立與矛盾，並採取行動以反抗現實中的壓迫因素」(Freire, 1970, p.19)，也就是個體本身必須先是「意識的存在」(a conscious being)。若個體不具「意識」，不能意識到外在現實與自己的存在，那就不可能達到「意識覺醒」。Freire (1970, pp. 53-54) 進一步解釋：

革命領袖的正確方式**不是**去進行「解放的宣傳」(libertarian propaganda)，也**不是**僅在受壓迫者心中「植入」(“implant” in) 自由的信念……。正確的方式在於對話，藉由對話，受壓迫者相信他們必須為自身的解放而奮鬥，因為解放**不是**革命領袖所賞賜的恩惠，而是受壓迫者自身**覺醒**(conscientização)的結果。

因此批判教育導向的課程與教學實踐，特別看重人的主體性，Freire 指出「意識覺醒」意指個體並非被動的接受者，而是認知主體(knowing subjects)，可深刻覺知自己所處的社會文化脈絡，並能藉由實踐，以批判性的視野轉化並改造所處的現實環境，進而破除現實脈絡中的迷思或神話。

承上所述，「意識覺醒」的結果即解放(liberation)，而解放更是一種實踐。透過「意識覺醒」，除了能生成嶄新的個體外，也同時意味著新規範、規則、程序與政策的創生。

## （二）對話反省

在反省師生關係時，Freire 提出傳統教育中師生關係所具備的「講述」(narrative)性質，最終將使得教育成為一種「存放」活動，他將之命名為囤積式教育(banking education)，這樣的教學不僅和學生的生活脫節，更與意識覺醒的批判理念背道而馳。

Freire (1970, p.58) 進一步解釋囤積式教育的弊端：

教師所採行的方法，**不是**溝通，而是發出「公告」，製造一些學生必須忍耐著接受、記憶與重複的「存放物」。……在這樣被誤導的教育系統中，學生也只能浮沉於缺乏創造力、轉化力及知識的流程，最終如文件般被歸檔。因為一旦遠離了探究(inquiry)與反省性的實踐(praxis)，人不可能成為真正的人。

由上段引文可知，囤積式教育否認個體意識的存在，進而拒絕個體意識覺醒的可能性，在教育的囤積概念中，知識是那些自以為知識豐富之人（教師），賦予那些他們所認為一無所知之人（學生）的恩賜。在這樣的過程中，教師將學生視為完全無知者，這也就是一種意識形態的壓迫。

因此 Freire 特別強調師生間的對話，學習者與教師一樣，都是教學活動的主體，教師也必須成為學生的合作夥伴：「學生不再是溫馴的聆聽者——成為與教師進行對話的、具有批判力的共同探究者」（Freire, 1970, p.68）。除此之外，Freire 亦贊同提問式的教育概念（problem-posing education），他認為唯有當學生不斷地被問及與生活世界相關的問題時，他們才會感受到挑戰，並且培養出批判素養，對現實生活進行介入與改造。但囤積式教育中的師生關係卻往往是充滿壓迫與矛盾的，是一種上對下的關係，更有甚者，在囤積式教育中，「思想一語言」往往與現實脫鉤，亦即社會現實是瑣碎且虛假的，學習者只能被動地去接受這個世界，因此一位「適應良好」、「更順應世界」的人，將愈符合壓迫者的意念和目的。

「人—世界」的關係，即是個體意識覺醒的前提。在提問式教育中，人是和（with）世界及他人在一起的，他們並可以在世界中發現自己，Freire（1970, p.72）認為「人們都是生成過程中的存有（beings in the process of becoming）——是一種尚未臻於完美、未完成的存有，人所處的現實也是未臻完美的現實。」這樣一種既不接受「照章行事的現在」，也不接受「命定未來」的模式，使人們在現實中能落實自己的未完成性，或改造現實，或發展超越，使教育真正成為一種有起點、主體性，以及目標的持續性活動。

### （三）轉化實踐

Freire 提出在個人生命及社會生活中，或多或少都會遇到一些障礙，這些有待克服的困境也就是人的「界限處境」（limit-situations）。然而，這些「界限處境」不僅表示障礙，更有另一種積極的意義，暗示著「所有可能性開始發生的真實界限」（Freire, 1970, p.89）。Freire 認為每個人在面對界限處境時，都應該抱持著一種批判性的覺察，唯有如此，才能對之採取具體的行動，以解決自己面對的問題。當真正具有意識的個體可以去反省，並突破界限處境時，所謂的「界限行動」（limit-acts）也就發生了。透過克服且拒斥「既定的事實」（given），我們將會揭露出那「未經驗證的可能性」（untested feasibility）（Freire, 1970, p.92），讓行動不再止於夢想的源頭。

Freire 將教育的重心轉移至政治與社會上，教師作為一種文化工作者，因此除了教學活動之外，還需促進現實的改造，師生間透過新的合作關係，建立新的認知、行動與文化。Freire 在批判教育學中，重新界定並肯定了教育烏托

邦的價值——希望開展出富含創造力、挑戰，以及對他人關懷憐憫的教育環境（Freire & Macedo, 1993, p.175），而此皆來自於辯證的過程，亦即對教育的意義落實在我們對現實處境的反省與行動上。

## 參、Paulo Freire 批判教育學在國語文課程及教學上的啟示

### 一、學而時「習」之：學習者中心

在批判教育學中，教育不再是知識的灌輸，而是從學生的經驗出發，將世界共同的問題展現在學生眼前。Freire 稱之為「問題陳顯」，其目的在於促使學生對身處的世界產生醒覺，發現改變世界的行動力，並能將客體（object）的物我關係，轉變成主體（subject）的關係。因為唯有當學生能意識到自己的世界可以由自己去掌握，甚至改變時，學習才會成為必然之事，學習的動力來自於學生的自我經驗、問題和動機；教師的角色則從知識的擁有者和傳遞者，轉變為生命的導航者及點火者。

批判教育學常被誤解為批判思考教學。Giroux 與 Simon（1989, p.239）曾對 *pedagogy* 一詞下過定義：

「*pedagogy*」是一種商議性的嘗試，目的在於影響知識與認同是如何在特定的社會關係內（within），或社會關係之間（among）產生。我們可以將之理解為一種實踐……其企圖影響經驗的發生與品質，所關注的是知識被生產的過程。

因此，批判教育學觀點下的教導與學習並非完全中立的行動，其主張教育應洞察人在當中的文化選擇、認同的形成和差異、不平等、正義等議題。個人應反思自我的生活和文化經驗，開放傾聽不同社群（種族、階級、性別）的價值和聲音。

在此過程中，教師與學生都必須是教學活動的主體，並對生活現實具備醒覺的批判意識。在實務工作上，有下列幾種作法可以嘗試，例如：教師在進行課程時，可以由師生共同決定教與學的內涵，甚至能一起設計課程。因此教師不應該完全從自己的立場出發，決定學生應該學習的課程內容為何，而是應該讓學生也有參與課程決定的權利。再者，教師須視學生為獨立思考的主體，並允許學生在課堂上有自由探索與發表的空間。

## 專論

成功的教學實踐，不在於教師能給予學生多少知識，而在於學生主動參與學習的過程，從中獲得個人的意義，並建構自己面對社會與解決問題的能力。正如《論語》首篇〈學而〉第一章就提出：

子曰：「學而時習之，不亦說乎？」

此處「說」，同「悅」，指心中歡喜。「學」的本義，在於自我的覺悟，對自身不知的事務，要加以覺悟，興起學習的意願，類似於批判教育學中的「意識覺醒」。除此之外，「學」除了「覺悟」之外，亦是對不明白之事加以嘗試與探索。正如朱熹（1996，頁 61）所言：「習，鳥數飛也。學之不已，如鳥數飛也。」期許學習者效法雛鳥學習飛行的精神，從嘗試錯誤（自我經驗）當中，不斷反省與修正，挑戰並開發自己的潛力，最終能在各種任務的實踐中，逐漸累積自信，達到自我實現、學有所成的境地，如此，學習又怎能不快樂呢？

這樣一個有機互動式的學習歷程，正說明了學習並非透過書本或他人的指導而來，而是來自於自己與他人、社會環境互動的結果，最終得以建構自己對世界獨一無二的理解系統與應對之道。

Freire 相信：鼓勵民主、引導、批判性的言談，才能落實真正的批判教育學。受其啟發，筆者試圖提出批判教育學導向的課程設計原則如下：

- （一）考慮學生的情境脈絡與文化背景：以學生的語言、關心的議題、發展與理解的程度，以及需求作為課程設計的起點。
- （二）一位具備批判反思能力的教師應作為班級（學習小組）的領導者，並能與學生一起協商、共作、開展課程。教師在課程中，應盡量給予學生表現的機會，淡化自己作為專家和知識權威的角色。
- （三）教學的目標是對學習者本身、現有（所授予）的知識和社會現況進行批判性的認識，並能對現況提出質疑。
- （四）課堂的論述是互動、相互性的，且能延伸至課堂外的實踐行動。
- （五）在教學過程中能以歷程性／形成性等質性評量方式，評估學生個人和團體的進步，並給予適當的回饋。

課程應以學生經驗的再現與超越為主軸，正如 Freire 在《受壓迫者教育學》（1970, p.82）中所言：



真正的教育不是由 A 為著 B (“A” for “B”) 來實行的，也不是 A 與 B 有關 (“A” about “B”) 的情形下來實行的，而是應該由 A 與 B 共同 (“A” with “B”) 來實行的，世界在其中發生中介作用——亦即在兩端均留下了深刻的印象，並且向他們挑戰，使他們因而產生關於世界的觀點或意見。

這在課程設計上的啟示是：課程的發展與設計應該以學生的經驗與關注為起點，並將既存的社會現實與課程知識內涵融攝其中，藉由師生雙方的溝通、對話與探究，在理解現實、揭露現實、批判認知現實、重新創造現實中，探討經驗世界的社會文化關係，以維持社會轉化的辯證空間，並連結道德與永續性等觀念，才能共同開展更豐盈的課程實踐。

## 二、以文會友：對話與探索

提問式教育重視對話，能讓學生藉由討論，表達自己的思考方式與世界觀，從言談中人們自行組織起世界，並發現本身的任務。Freire (1970, p.67) 認為，透過對話可以產生一組全新的師生關係：「同時身為學生的教師」與「同時身為教師的學生」(teacher-student with students-teachers)，藉由雙方對於所處場域與社會關係進行全面省察與重構，師生最終能不斷地擴展與更新其自身。

正如 Moacir Gadotti 在《弗雷勒思想探源：社會正義與教育》(*First Freire: Early Writings in Social Justice Education*) 一書的推薦序中所言：「Freire 對於對話的看法，是強調其『團結、整體』性，而非當中可能亦含之辯證反對性質。」(Torres, 2014, p.xv) 因此，Freire 教育理念所體現的並非是人類意識與結構間的矛盾與對立，反之，Freire 致力調和的是學生、教師、課程知識，與社會現實間的關係，並使之連結整合在富含反省、對話、實踐性的課程觀點中，因此批判教育學並非是為批判而批判，更重要的是以瞭解生活、關心社會為前提，培養學生深度探索與反省的識見與氣度。

為了達成這樣的教育目標，Freire 提出提問式教育，破除傳統學校教育「上對下」的對話模式，強調學生和教師透過對話，進而對生活環境與社會結構進行反省和批判，企圖藉此解除單向的師生互動模式——不僅對人壓抑，亦對於人表達其與世界的關係進行壓抑。在提問式教學中，師生共同揭露現實的既定存在，挑戰自己認定、相信且不假思索的各種假設，透過不斷地質疑與自身相關的各種問題，使教師與學生都能成為教育過程中的主體，學生並能批判性地覺察自己存在於世界上的方式，進而透過瞭解自身問題與社會上其他問題間的關聯性，促使他們積極地參與，甚至轉化這個世界。

正如佐藤學(黃郁倫、鍾啟泉譯，2012，頁 119) 所言：「所謂『學習』，是與世界的相遇和對話；是與他人的相遇和對話；也是與自己的相遇和對話。」

因此透過對話與互動，我們才能連結與擴大自己與他人的關聯性，從中接受不同觀點的觸發與挑戰，進而在這樣的互動中，產生新的覺察與行動。

至於教師如何透過提問與對話的教學，培養並深化學生的批判意識，最終促使其產生行動，展現回應、改變世界的實踐？首先，師生間對話的主題，必須從學習者的生活情境中尋找，例如：提供一個解讀角度具有多重開放性的文化或語言素材，透過討論和對話，使學習者能夠用自己的方式去傾聽、理解他人與文本；再者，教師可協助學生覺察並表述自己的批判觀點，例如：營造一個具備意義多樣性和開放性的情境，鼓勵學生進行書寫、發聲，進而覺知自身是其生活的創造者，最終或能達成重新建構知識意義的目標，或能針對所反省批判的意識型態以及社會現況採取行動，進而轉化及改造當中不合理之處。這樣提問與對話的學習情境才是人性化的，因其本身即作為一種解放的實踐。

### 三、君子學道則愛人：轉化與實踐

Freire (1970, p.75) 曾說：「字詞同時是一種實踐」，在這簡單的一句話中，即富含了行動與反省。或許我們可以說：Freire 之所以發動識讀運動，就是為了啟發成人能夠閱讀這個世界，所謂的閱讀，即是對於脈絡背景兼及文本的閱讀。這樣的觀點在 Freire 的論述中，並不孤立，例如：在他的“*The importance of the act of reading*” (1983, p.5) 一文中，亦提出閱讀應該是「閱讀自己與世界互動的經驗」，並認為「世界閱讀」(reading the world) 應先於「字詞閱讀」(reading the word)。

因此，如果教師在設計課程時，將閱讀與文本或讀者的脈絡背景切割，這樣的二分法其實暗示著閱讀將與世界分離。閱讀本身即應包含批判性的覺知、詮釋與反省，所以透過課程設計，學生應能重新認識自己的經驗與社會世界，亦能重新書寫與轉化所讀到的內容。

既然字詞本身即是從現實中孕育而生，那麼毫無疑問的，課程的設計亦應隨著學生的參與而有所發展，或至少允許有調整的彈性，然而，Freire 所謂的從學生／對象「已有的經驗知識」出發，卻不是為了固守這些知識，而是為了最終能夠超越它們。因此所謂的閱讀文本，其實是一種辯證的練習，目的在於引導學生閱讀世界的脈絡——也就是透過閱讀文字實體，再進而閱讀世界此一變動不居的文本。教師在教學上，應把學生看作社會實踐過程中的個體，正如 Biesta (2010, p.85) 所說：

成為主體性的存在，雖然強調的是個人的主體性，但更好的方式應該是將之理解為「成為參與世界的主體」中的一個階段，當然這個世界中富含的是多元化以及歧異性。

在閱讀課程的設計上，我們可以思考將學生的生活經驗、文化背景納入學習的素材，透過加強學習和生活的關聯性，深化學習的意義和樂趣，多想想學生需要／關心什麼？並以能切入學生需求的生活情境設計課程，讓他們經驗到更多「課程上的可能性」。最終，透過閱讀，學生能重新認識自己與世界；透過寫作，他們能進一步回應或改變這個世界。

Freire 心中的新教育，即是打破過去「異化的學科與課程」，改以推行「統整的學習」(精簡、濃縮與編碼過的課程)(Torres, 2014, p.67)。然而如何將 Freire 這種跨界 (border-crossing) 觀點，落實到閱讀課程設計當中，並使得不同學科都能回應這樣一個議題——讓學生將自己與這個世界連接在一起，並從而改造與轉化世界——或許可以利用視覺、動覺、聽覺等多重途徑，將人們覺知到的現實處境與反省投射出來；或許也可以嘗試連結大眾文化、地景素材，開拓學習的疆域與視野。

我想教育必須要創造更多新的知識空間，容納更多元的敘事和文化差異，並以不同的觀點回應歷史、文化和政治脈絡，才能真正培養學生具備批判、改善自己生活處境的能力與動機。

## 肆、構築批判教育學導向的國語文課程教學方案

### 一、研究方法

#### (一) 研究架構

本研究為一行動研究方案，由同時兼具教師與研究者身份的筆者進行，旨在探究批判教育學融入高中國文課程的可行性與成效，透過課程的安排，教學方式的設計，引導學生藉由溝通、對話，提升其反省思辨的能力，並期望造成知識轉化後的行動實踐。研究共分為兩個層次，第一層為課程方案的發展，第二層則為實踐課程方案的後設觀察與學生學習成長分析。整體行動研究之架構與流程如圖 1 所示。

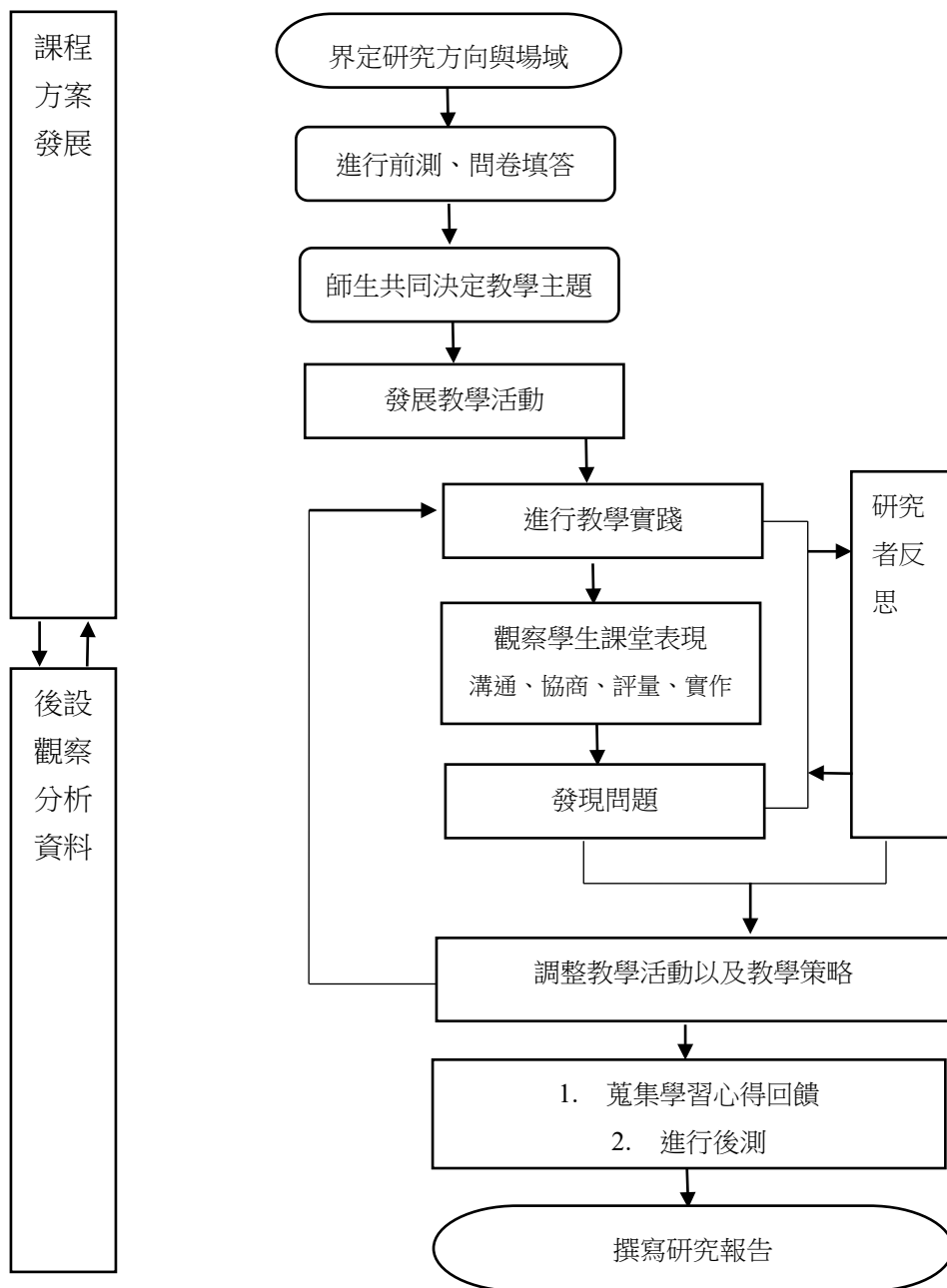


圖 1 行動研究架構與流程圖

## (二) 研究期程及參與研究者

### 1. 研究期程

(1) 研究預備期：2017 年 10 月至 2018 年 3 月。

- ① 2017 年 10 月至 2018 年 2 月，瞭解學生的社經文化背景、國文學習表現，以及學習特質。
- ② 2018 年 3 月底，實施前測，進行自編的小說閱讀習慣、態度與方法問卷填答。

(2) 研究實施期：2018 年 4 月至 2018 年 5 月。

- ① 小說〈劉姥姥〉的課程實施、觀察、修正。
- ② 2018 年 5 月，進行後測及學生學習心得問卷填寫。

(3) 研究修正與第二次實施期：2018 年 7 月至 2018 年 8 月。

- ① 學生「轉化實踐」行動方案的修正與重新實施。
- ② 2018 年 7 月底，進行學生學習成果發表、互評及心得問卷填寫。

### 2. 研究對象

(1) 簡介

本研究以筆者所任教的新北市 H 高中，一個高三班級的學生為研究對象。H 高中為隸屬教育部的僑校，校內約有 22% 的學生來自印尼、馬來西亞、緬甸、泰國、越南、日本等國。此次參與實驗的班級總人數共 41 人，由於研究實施期間接近大學入學申請、統一入學測驗，因此參與此研究的學生均為自發性參加，學生群體共 13 人，其中有男生 4 人，女生 9 人，均為臺灣學生，並與校內僑生有共學三年的學習經驗。

(2) 學生的學習偏好

- ① 喜歡輕鬆的閱讀內容，但較缺乏閱讀方法與策略

根據參與研究的學生表示，他們喜歡輕鬆、愉快的學習方式，尤其愛聽故事，因此筆者擬定以「小說」為教學主題。此外，由前測問卷結果可知，這群學生對小說的閱讀較缺乏策略與方法。

## ② 對與生活經驗有關的主題感興趣

由於學生對與自身經驗相關的主題感興趣，因此課程如果可以提供學生更多將所學與生活結合的機會，學生會對課程更投入。在批判教育學導向的課程設計原則下，希望讓學生藉由對話與討論，從表層的文意理解，進入到深度的思辨批判，逐步形成「自我觀點」，並為文本「建構意義」，最終能將所學「遷移」到對現象世界的回應與改善上。

## 二、課程方案架構與教學實踐方式

### (一) 設計理念

傳統的國文教學通常是由教師解析文意，並引導學生閱讀文本，儘管是師生有問有答的時刻，也常常是遵循老師發問－學生回答－老師講評的順序進行。為了促進學生進行深度閱讀，並活化思考產生高層次的批判理解，甚至最後能應用所學，筆者設計以三大學習主軸：「學習者中心（認識／感受）」、「對話探索（反省／思辨）」、「轉化實踐（體驗／行動）」融入高中國文教材〈劉姥姥〉，期望將文本中之語言藝術、人物特質、主題啟示拋給孩子，讓他們進行一場認知、思辨的語文之旅，過程中引導學生溝通互動、行動探索，並能將閱讀字詞轉化為閱讀世界與文化，進而在環境脈絡中擬定、實踐個人的行動計畫，改善與回應自己的生活。



圖 2 課程設計架構

### (二) 課程方案架構與內容

批判教育學在高中國文課程的教學應用：以〈劉姥姥〉小說教學為例

在為期 1 個月共計 4 週的課程中，教師每週循序漸進地依照學生的學習情形，安排適當的學習目標及主題內容，以下為單元教學大綱：

表 1 教學大綱

節次	學習目標	學習重點	學生的學習活動	評量重點
1 第一週	了解學生的經驗與背景	1. 先備經驗 2. 閱讀態度、能力	1. 前測、問卷施測 2. 師生共同協商課程的主題——師生共作、開展課程	1. 前測、問卷 2. 小說賞析內容分析
2、3 第二週	場景	場景（時間、空間安排）	1. 整理、分析小說的場景、主要事件及情節要點 2. 學生分組將小說內容繪製成七張連環圖 3. 學生作品分享、欣賞	透過口頭發表，學生能展現對小說場景、情節的認識
4、5 第二週	主題	1. 主角解難 2. 主角人格特質	學生進行主角解難分析，並連結生活情境應用反省	1. 學生能分析主角解難的策略，推論其人格特質 2. 生活情境應用
6、7 第三週	人物	1. 人物社會網絡關係 2. 人物人格特質、價值觀	藉由完成分組學習單，學生釐清小說中特定人物間的關係，並進行人物特質比較	透過口頭發表，學生能舉證據，推論人物特質
8、9 第三週	思辨	1. 作者對賈府／主角的評價 2. 議題反省	1. 學生分組討論劉姥姥對賈府的態度有何轉變 2. 學生反省自己面對一個新文化時的應對態度	學生能分析作者的評價與批判，並舉證支持
10 第四週	實踐	評量學習活動的成效	學生分組發表行動方案實踐與反思〔第一階段：與「新」文化相遇、第二階段：重建校內僑生、臺灣本地生共處新圖像〕	透過實作與口頭發表，學生展現實踐與反思的能力
11 第四週	了解學生的轉變	閱讀態度、能力的轉變	後測、問卷施測	1. 後測、問卷 2. 學習心得回饋

### （三）教材分析與提問示例

課文所選錄的文本片段是劉姥姥二進榮國府的情節，此時正是賈府的全盛時期，劉姥姥在當中作為一鄉野村婦的配角，如何在有求於賈府（打秋風）的卑微處境中，透過自身的機智言談與圓融應對，儼然有比肩，甚至凌駕賈府中其他人物之勢。正因為小說主角這樣酣愚的邊緣處境，造成與顯貴賈府之間的奇特衝撞，而能使小說在極大的反差張力下，激射出頗富意義的火花，因此適合與批判教育學連結，引導學生反思、重塑自己在面對與己相異的文化、族群，甚至社會階級時的態度與行動。以下針對教學使用的文本，在內容探究上進行層次性的分析，並說明教學中的提問以及討論議題，如何能有效地與學生的生活經驗產生連結。

#### 1. 場景

首先，作者曹雪芹安排小說中人、事、時、地、物等語言細節，以具體的場景，提供人物展現的舞臺，並構築故事發展的脈絡。因此，在課程進行時，教師會先請學生找一找：小說中依序出現了哪些不同的場景？並請學生整理不同場景中發生的主要事件。

再者，學生在閱讀小說時，常常難以判斷在眾多的小說場景中，究竟哪個場景、哪些事件才是真正重要的？以〈劉姥姥〉為例，大觀樓→沁芳亭→瀟湘館→秋爽齋，究竟哪個場景中的什麼事件，才與小說主題密切相關呢？因此，在此次課程方案中，教師先請學生從故事中選擇七個場景，繪製故事脈絡連環圖，協助學生掌握小說的情節發展主線。

#### 2. 主題（小說主角解難）

由於人物形象是構成小說的核心要素，小說家往往透過塑造主要人物的獨特行動及性格特色，凸顯出故事的主題或寓意；至於次要人物亦往往是穿針引線，推動情節發展的重要角色。以課文為例，作者刻意聚焦劉姥姥三番四次遭遇並解決困難、矛盾的歷程，正凸顯出主角的處事智慧，因此在教學引導上，可藉由以下提問，幫助學生掌握主角的性格，並連接到小說主題的啟示：

- （1）主要／次要人物有哪些？
- （2）主要人物（劉姥姥）面對的困難有哪些？
- （3）誰是這些衝突情境中的主動者、被動者？
- （4）劉姥姥為了解決困難，採取的行動與最後的結果為何？



## 批判教育學在高中國文課程的教學應用：以〈劉姥姥〉小說教學為例

- (5) 劉姥姥與賈府人的互動方式為何？當中展現出了什麼語言藝術或人生智慧？

更重要的是，教師能在前述的討論基礎上，協助學生進一步將小說的主題價值，連接自己的生活情境與人際溝通經驗，讓學生能從小說主角的處世之道獲得啟發，將主角解決問題的智慧轉化為自己的生命智慧。引導之提問示例如下：

- (1) 你認為主角在故事中碰到的難題或衝突是否真實呢？請說明自己的理由。
- (2) 主角面對的什麼難題和衝突是你在生活中也必須處理的？
- (3) 比較你和主角處理難題的方式有何異同？並歸納主角的處事態度給了你哪些啟發？

### **3. 人物（社會關係、特質與價值觀）**

小說家往往藉由情節推展，揭露人物間複雜隱晦的互動模式，從中並凸顯不同人物的性格，及其應對進退背後的權力關係。因此，在此次課程方案中，筆者期望學生能帶著另一種「好奇」的眼光，從人物表面的行為，推論出他們心中的渴望、期待，從而貼近人物的內心世界，掌握小說人物互動背後反映出的階級價值與社群網絡關係。提問探究之示例如下：

- (1) 請梳理故事中的人物關係，說說次要人物如何影響了主角？
- (2) 從人物的言語、行為、主要事件、決定中，推論出人物具有哪些特質？
- (3) 使用表格比較賈母與黛玉／鳳姐與李紈的特質。
- (4) ○○角色的價值觀是什麼？這樣的價值觀源自於哪裡？

### **4. 思辨與實踐**

最後，學生能嘗試將文本深層內涵，與批判教育學關於階級／族群的發聲、實踐轉化等議題連接。引導學生透過主角的眼，重新檢視、反省、批判賈府的豪華，進而細察劉姥姥進入賈府後應對態度的變化，從中使學生更有智慧地面對與己相異的文化、族群，甚至社會階級。具體探究之延伸議題如下：

- (1) 在你的生活經驗中，是否有觀察／體驗到來自「脫離體制」的文化，對「主流文化」產生強烈衝擊的情況？造成的影響與結果又

是什麼？

- (2) 我們可以如何彰顯出生命圖景中被人刻意忽視的面向？不僅不造成割裂，反而能用個人存在的力量引發正面的效應。
- (3) 請規劃一個行動方案——反省自己面對一個全新、陌生文化時的應對態度，進而展現並落實對「多元共榮並生」的詮釋與關懷。

從文本閱讀出發，期望學生能透過討論文本中的主題、人物情性、社會文化，推論思考與比較經驗，最終得以延伸入現實世界，反省自身的處境、回應他人的對待、不再以片面的印象理解他者，並發現自我表述批判觀點的空間，更重要的是，能藉由規畫並實踐行動方案，改變自己的生活情境。

#### (四) 教學實踐方式

本研究之課程方案整體架構於2018年3月發展完成，然而在進行實驗的過程中，教師（研究者）會在每堂課程結束後，依據學生的學習表現及回饋，進行教學活動與內容的細部調整。本次課程之教學流程，請參考圖3：

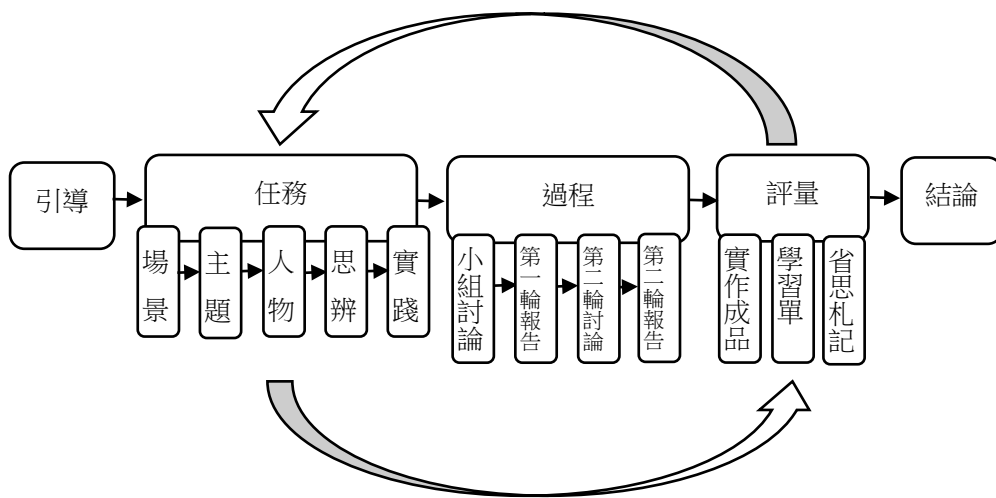


圖3 教學實施流程

##### 1. 引導

教師透過簡介單元主題概念，或是回饋前次學生的作業成果與省思札記，引導學生進入每單元課程的主題。

## 2. 任務

學生需要完成五個單元主題（場景、主題、人物、思辨、實踐）任務，包含：小組／個人學習單、總結性實作成品（行動方案及簡報）等。

小組及個人學習單是依據小說要素的探索進行設計，以有層次的提問，幫助學生理解文意內涵，進而與生活經驗產生連結，而學生的填寫情形，也是研究者思考調整學方法的依據。

小組學習單以學生 4-5 人為一組，採用合作學習的方式，進行小組討論後共同完成；個人探索學習單則是在課堂討論的基礎上，由個別學生利用課後時間自行完成。至於總結性實作成品則是請學生分組規畫一個行動實踐方案，第一階段（4 月底原始方案）的主題為：反省自己面對一個新文化時的應對態度與歷程，第二階段（7 月修正方案）的主題為：回應 H 高中僑校特質：重建校內僑生、臺灣本地生共處新圖像。學生並須於實踐後以簡報發表成果與反思。

## 3. 過程

主要由四項學習活動組成：小組討論→第一輪發表報告→第二輪討論、修正、反省→第二輪發表報告。

為了讓教室中產生活絡的意見交流，筆者將教學的內容設計成提問、討論的工作單形式，並有系統地進行引導，鼓勵學生在分組合作的過程中，與其他同學進行互動討論、主動與教師及同儕分享自己的看法與觀點，並記錄、摘要自己認為格外有意義的言論，達成有效的雙向溝通。

## 4. 評量

採取形成性、總結性評量並行的方式，除了由教師針對學生分組討論的內容、課堂的發表與報告、行動方案等進行觀察與回饋外；同時亦兼採用學生互評的方式進行評量。

每一主題的課程結束後，學生皆須完成省思札記，以回顧課堂討論的經驗、感想，並重新檢視自己的成長、改變。

## 5. 結論

師生共同總結每個單元學習的意義，提醒學習者學到了什麼，並討論如何能夠在生活中應用所學。

### 三、研究資料蒐集與分析

#### (一) 資料蒐集

本研究為了瞭解學生接受課程方案後，閱讀、思辨反省、轉化實踐能力的整體樣貌，因此採用多元的方式蒐集資料：以教室觀察（課堂錄音）、學生作業表現（學習單文件資料、實作成品）、學生省思札記、教師（研究者）的反思札記為主，再輔以教學前、後測問卷等資料。

#### (二) 資料分析方法

##### 1. 資料歸類與整理

面對繁複的質性研究資料，首先需要將資料按照屬性和類別排列出先後順序，例如：觀察紀錄、學生學習單、研究者與學生的省思札記、前後測問卷等。經過比較整理之後，再針對自己的研究目標——檢視批判教育學導向國文課程教學方案之實施成效及困難——篩選出較具有分析價值的部分。

##### 2. 資料編號

將資料先進行分類之後，研究者依據資料蒐集的時間，或參與的人員，將資料加以編號，例如：T 代表研究者自己、S 代表全體學生（以數字表示編號：S1、S2 分別代表不同的兩個學生），如果是學生的分組則以 G1S 表示第一組全體學生（G1S2 則表示第一組內 S2 這位學生）。如果是前、後測問卷資料，則以「前／後問 1-S2」代表學生 S2 對前／後測問卷中第一題的回答；如果是觀察紀錄，則加上日期，例如：觀 080417，就表示 108 年 4 月 17 日教學現場的觀察紀錄，其餘以此類推：研究者對觀察的想法、反省，或是反思札記，都以「T 札」標示；S1 學生課後的省思札記，則以「S1 札」標示；S1 學生的學習單作業，以「S1 學」標示；研究者寫給 S1 這位學生的回饋信件，以「T-S1 信」標示，後面都加上數字表示日期。

##### 3. 資料歸納與分析的歷程

在分析資料時，要思考如何才能找出資料背後的深層意涵，並尋找各種詮釋的可能性。首先，在分解資料後，應半開放式地對資料進行大類別、小細項的歸類，例如：找出資料間隱含的關聯、模式、主題，並據以調整原分類系統中的項目、階層與順序。再者，詮釋資料間的關聯性、差異性與脈絡，並進行推論，瞭解學生的學習表現、成果，與教學設計間的因果關係、聯繫與衝突，在整合各種可能的影響因素後，嘗試找出核心主旨或趨勢，並在下一階段的資料梳理中，對之進行檢測。最後，是邏輯性的搭建出資料詮釋的架構，並從中

驗證自己歸納出的原則或發現，對課程教學方案的發展、實施與成效提出報告。在上述的歷程中，分析的資料並是不斷更新的，須隨時加入學生的反應、回饋，以及研究者對課程的觀察與省思。

## 伍、實踐結果與討論

### 一、學生學習歷程的改變

#### (一) 學習者中心：學生主動參與課程的建構

在課程實施前，教師先透過問卷，請學生在場景（時間／空間）、人物、敘事觀點、主題、情節、節奏、細節等小說要素中，挑選自己覺得最重要的三個要素做為課程探索的主軸，而學生票選的結果，分別以主題（75%）、人物（62.5%）、場景（56.3%）獲得最高票，此即體現了批判教育學以學習者為中心的特質，呼應學生關心的議題，並透過師生共同協商來開展課程。

除此之外，在課程進行的過程中，教師亦能透過形成性評量，掌握學生個人與團體的學習情況，並能藉由適時地調整課程內容與作業形式，為學生塑造一個有機互動的學習歷程。以第一堂課為例，原本的課程規劃是請學生分組在課文中選擇七個場景，並完成故事脈絡連環圖，但在實作的過程中，有一組學生對於自己的繪圖表現沒有自信，因此經過師生共同討論後，決定改以打油詩（七言詩）的形式來替代繪圖，並與其他組別一起在全班面前發表成品。

就在協商出替代方案的那一瞬間，學生原本不安的面容緩解了，他們的臉色不再苦惱，不再擔心自己會不會沒有成品產出，反而嘻嘻哈哈地作起了「七言詩」，原來這樣一個小小的彈性，不僅讓學生在創作的過程中充滿自信，擁有更多空間，並能以更多元的方式展現自己對文本的理解：

我發現其實不一定要侷限於某種格式，換一種想法也是很不錯的。（S3 札 080417）

甚至連其他同學也對這組「意外」的成果給予肯定：「最印象深刻的應該是第三組的詩，雖然不會畫，但還是用自己的方法表達了他們的想法。」（S8 札 080417）。當教師不再嘗試全盤掌控學習的內容，並以自己認為對學生「最有幫助」的方式來推動課程，課堂上竟產生了讓人始料未及的創造力與活力，不僅學生在發表時充滿信心，現場笑聲不斷，最後該組學生還被全班票選為最有創意的一組，大大增加了他們的學習動機與興趣。

## (二) 對話探索：在對話與溝通中建構、修補自己的觀點

溝通與合作的上課模式，也讓學生能透過小組的協作、組員的分工與彼此支持，互相學習激盪：「柔柔常能接出很多通順的句子；丁丁則很認真地提出見解，我跟她很多的觀點都有歧異，但我們也會提出自己的主張，然後一起討論哪一個比較合理。」(S7 札 080419)。在澄清閱讀難點與迷思的討論中，透過他人的見解，學生能獲得啟發並補充自己原有想法上的不足，在過程中，他們亦更懂得觀察、欣賞及肯定他人的優點：

在與同學的對談中，我得到更多想法與新知，透過同學的回饋與提問，我除了能修正自己的想法，並能延伸思考更多事情。(S3 札 080419)

大家都有各自獨特的見解，透過與不同組別的討論來分享彼此的看法，讓課程更充實。(S6 札 080426)

團隊就像一個調色盤，每個人揮灑出來的色彩各有不同，但調和在一起，就會形成更豐富的色調，許多學生在參與討論的過程中，也因為合作氛圍的良善：「同學們的幽默，逗得全場在談諧的氣氛下毫無壓力的完成作業」(S5 札 080419)，而增加了學習的意願與動機。

然而，採用小組討論的方式進行協作，對許多學生而言，無疑是一種壓力，尤其是當自己的觀點與他人不同時，該如何將自己的想法傳達給他人接受，對不熟悉合作學習的學生而言，是一個新的挑戰：

在沁芳亭那一段我提出了我的觀察論點，不過他們並沒有理會。(S9 札 080419)

原本我的看法跟紙本上截然不同。但沒辦法，大家的想法跟我不一樣而我也累了，所以就選擇服從。(S13 札 080424)

但透過課堂上的引導，或是老師反覆地鼓勵，並藉由書信往返，適時向學生提出一些與人有效溝通的建議：

希望你不要有壓力，能夠放鬆心情享受與不同的人對話，聽聽他人的想法，也說說自己的想法。(T-S9 信 080419)

當大家的意見與自己不一樣時，如何說服他人，可以試著找證據、說觀點，但不見得要屈服喔！（T-S13 信 080425）

可喜的是，隨著學生們合作的密度增加，不僅原本不擅長表達自己意見的學生慢慢開始有了進步：「我的想法跟另一個人有所不同，但在經過我的解釋後，大家選擇把我說的和別人的想法融合在一起。」（S13 札 080426）。也開始有學生注意到在表達自己的意見，或是說服他人、尋求共識時，要如何顧及到所有組員們的心情，讓合作的過程是愉快、有收穫的：

對一個人的發言，不能一味的否定。（S10 札 080419）

團隊思想碰撞出的火花很可能會燙傷隊友，要如何發揮出敏銳的觀察力，不讓芥蒂埋在任何一個隊友的心中，這是很重要的課題。（S5 札 080424）

### （三）轉化實踐：認識覺察→詮釋分析→討論比較→轉化實踐的歷程

學生不僅需要理解文本，還要能理解文本背後的文化內涵與作者意圖，甚至進一步批判與反省文本隱含的價值觀，最終得以在現實世界中產生回應、批判、改變生活的行動。因此，在課程規劃上，教師亦要能有意識地安排學生學習與討論文本的鷹架。

首先，在「場景」的單元中，學生需要以時間、空間要素來重現小說中的情境、社會脈絡，藉由重現自己所理解的文本內容，學生能將自己的閱讀觀點呈現出來：「我嘗試利用場景分配的段落找出故事情節的脈絡。」（S12 札 080417）、「很多東西都藏在細節中，有些內容是會被隱藏起來的，需要拆開來才明白。」（S10 札 080424）而這種「認識覺察」一開始往往也帶著疑惑與好奇，例如：

我們這組在製作場景連環圖時，發現小說故事發生的時間點有些模糊，我想或許是作者刻意隱瞞了小說發生的年代，很好奇作者的用意是什麼？（S4 札 080417）

再者，在「主題」及「人物」的單元中，學生能討論小說中的人物是如何溝通並解決問題，並試著分析人物的行為在小說的社會互動網絡中，是否具有某些特殊意義：「我原本以為大觀園內的人都是笑著跟劉姥姥玩的，後來才知道

## 專論

原來他們都不懷好意。」(S11 札 080419)。更有甚者，藉由「詮釋分析」的歷程，學生能進一步理解人物是文本社會網絡間交互作用下的產物：「我發現賈母華而不實，虛有其表，這些價值觀來自於她的家庭環境。」(S8 學 080424)。

接著，在「討論比較」文本與真實世界差異的主題上，由教師引導學生思考主角在故事中碰到的難題是否真實？試圖重新為小說主題「建構現實意義」，將學生自身的生活經驗與文本議題進行可能的連結：或是比較自身的解難經驗，與小說產生共鳴；或是反省自己與主角應對方式的異同，從主角的處事態度與人生智慧中，得到待人接物的啟發。透過課程，學生慢慢發現：小說中的主題其實與生活息息相關，並非空中樓閣：

常常在生活中，我也會遇到別人故意要刁難自己，或是拿我開玩笑！但看完劉姥姥，我學會如何利用說話的技巧，轉換尷尬的氣氛，以免直接硬碰硬，造成一發不可收拾的局面。(S3 學 080419)

更有甚者，連原本認為閱讀小說對真實人生沒有什麼幫助的學生（前問 13-S9、前問 13-S13），都能理解到：「原來字裡行間皆透露出劉姥姥的智慧與優雅」(S9 學 080419)，甚至在主角的身上，找到共鳴，看到自己：

我認為主角面對難題，能不把事情搞僵，以「大局」為重。我想我與主角共同的價值觀就是比較在乎「他人」吧！（S13 學 080424）

儘管有時學生的認同與選擇不同於主角的行為，或是有異於小說世界的價值觀，他們亦能自信地表達出來：

我雖然也會像劉姥姥一樣先自嘲，幫對方保留面子，但不同的是，事後我會再與對方溝通。(S4 學 080419)

這樣的批判發聲與回應，即展現出學生做為自己思想的主體，能從自己的經驗出發，反省文本的社會內涵，並進一步遷移小說中的主題，回應自己的生活世界。

關於批判教育學的轉化與實踐，Freire (Freire & Torres, 1994, p.103) 曾解釋：這還是要回歸到「教」與「學」的本質上來討論，轉化的本身是具有教育性的，批判教育學的理念能在不同脈絡中落實，而非僅限於教導學生識字技巧，唯有當學習者是自己的主體，並將自己融入於「建構意義」的知識歷程當中時，



## 批判教育學在高中國文課程的教學應用：以〈劉姥姥〉小說教學為例

才能真正掌握所學知識的內涵。

因此，在本研究中，研究者將學生分為三組，請他們利用約一週的自主學習時間，經過師生、生生討論後，完成下列行動方案，以展現學生「轉化實踐」文本深層內涵的能力：

表 2 行動方案實踐與反思

組別	第一組	第二組	第三組
主題	從劉姥姥到翻轉教室	反思：社群網路的世代之喜？之悲？	「電」動「競」入你的心
實踐方式	搜集主題的詳細資料及實施方式 分析一般體制內教學與翻轉教室之異同	製作問卷 蒐集與分析資料 提出結論與建議 將分析結果投稿校刊	製作問卷 進行訪談 親身體驗遊戲 完成與舊時代(父母)溝通的一封信
歷程反思	理解教育現狀 探索翻轉教室的優、缺點 辯證翻轉教室實施的可行性與可接受性	理解社群網路的特質 分析對生活與學習的正負面影響 自省自己面對社群網路的態度	探討社會大眾對電競的想法 討論電競對當代文化的正負面影響 反省新舊世代的思想衝突

上述三個行動方案的規劃，都脫胎自小說的深層意涵，亦即將小說主角面對新文化（賈府）衝擊的情意態度歷程——稱讚肯定、理性分析比較、反省與批判，轉化為自己的實踐方案，進行真實世界的議題探索。學生透過選擇一個對主流文化產生衝擊的「新」文化為探究對象，並對其進行全面分析，進而反省新、舊文化接觸下的衝突、磨合與新生。經由實踐行動方案，學生能主動發現文本內涵與自己生活經驗的關聯處，進而重新省思自己面對一個全新、陌生文化時的態度與價值判斷，最終能嘗試介入或改變生活的行動，例如：完成與舊時代（不同價值觀之族群）溝通的一封信。

儘管透過這樣的行動方案，學生已能展現出連結文本與自身社會、文化經驗的能力，然而，在批判教育學觀點的引導下，如何讓學生透過〈劉姥姥〉的文本閱讀，延伸覺察到環境脈絡中的刻板印象，甚至族群、性別、階級權力關係中所潛藏之不公平，並能進一步應用知識於解決問題，卻似乎仍有可再引導探索之處。

因此，研究者進行了第二階段「轉化實踐」方案的修正。在這次的修正方

案中，教師引導學生思考 H 高中的僑校特色，並反省班級中實際存在於僑生與臺灣本地學生間的族群差異以及社會互動問題，以下簡述學生實踐行動方案之成果：

表 3 修正版行動方案之實踐與反思

主題	進行方式	學生探索發現（摘要）	學生反思與改變
重建校內僑生、臺灣本地生共處新圖像	<p>1. 理解班上的僑生同學</p> <p>（1）觀察：生活習慣、學習情況、人際關係、個人特質</p> <p>（2）訪談：學習體驗、文化差異、遭遇的困難</p> <p>2. 增加與班上僑生同學的互動</p> <p>（1）正式：校內、課堂上</p> <p>（2）非正式：校外、課堂外</p> <p>3. 擬定並實踐行動方案</p>	<p>H 校雖致力於推動「僑、本融合」，然而校內的臺灣本地學生與僑生間卻仍缺乏對彼此的理解：</p> <p>人際關係：僑生與臺灣本地生擁有各自獨立、互不關涉的交友圈，甚至社團組織。</p> <p>生活習慣：部分東南亞僑生習慣早上洗澡，臺生無法理解其洗漱習慣；越南、泰國僑生喜歡吃口味濃烈的食品，其氣味對臺生而言相當刺鼻。</p> <p>學業表現：</p> <p>（1）多數僑生的學科成績不如臺灣學生，造成他們的自信心較低落。</p> <p>（2）僑生一開始在課堂上會主動回答問題，但後來發現自己的口音有時臺灣學生聽不太懂後，就減少了主動回答課堂中問題的頻率。</p> <p>（3）僑生的國文能力雖然不好，但卻很用功。數理、英文能力也都不錯。</p>	<p>反思：</p> <p>（1）僑生同學是否如「劉姥姥」般，進入了一個陌生（但不一定有敵意）的環境，卻無法適應這些差異與壓力？（S12 札 080723）</p> <p>（2）如果是我在國外讀書時碰到困難，我希望其他人可以怎麼對待我？（S10 札 080723）</p> <p>學生行動方案摘要</p> <p>（1）多利用肢體語言、眼神、笑容，表達友善。（GIS 學 080730）</p> <p>（2）主動理解僑生同學的文化，並將他們的特色融入在班級活動或布置當中。（G2S 學 080730）</p> <p>（3）利用午休時間，輔導僑生同學國文、社會科的學習，也讓僑生同學能運用他們最擅長的數理、英文能力，幫助我們（臺灣同學）的弱勢，建立他們的學習自信。（G3S 學 080730）</p>

由上述修改後的方案可知，學生最終能藉由閱讀文本，進而閱讀生活世界。藉由透視與分析文本中的社會互動關係，以及其背後隱含的意識形態，反省生活場域中的相關議題，覺察到自己周遭不同族群的聲音，並發現需要改善的現象與情況，再藉由對話、檢討，最終採取實際的行動來改變、轉化自己的生活，重現、活化了文本的意義。

## 二、學生的學習與成長

### （一）學生的反省與思辨能力增長

筆者希望能透過課堂上的討論，幫助學生瞭解作者的「意圖」，而非停留在作者的「敘述」，並讓學生在討論中，能主動「連結並建構語意間的邏輯脈絡」，最終構思與規畫行動方案。

在具體實施細節上，首先由教師與學生就文本片段進行對話以延伸文意，教師扮演協助活動進行者，透過提出不同的觀點、不同的闡釋，持續引導學生進行深度思考，或有系統地讓學生主動提出自己的想法與觀點，藉由與教師、同儕共同分享看法的過程，達到對議題的反覆思索與辯證，在課堂上產生有效率的雙向溝通。

這樣的深入思辨，表現在4月24日「比較賈母與黛玉」這兩個人物的學習任務上，在小組討論後的第一輪口頭發表中，有兩組學生對於這兩個人物的看法大相逕庭：第一組學生認為賈母重視表面，黛玉重視精神內涵，兩人是對比關係；然而第三組學生卻提出這兩人在待人處事上，都展現出大家風範，因此較為相似。全班在教師的引導下，進行第二輪更深入的思辨與探索：

G1S：我們認為賈母的行為不算得體，因為她對劉姥姥這個客人，其實不算很有禮貌。再來就是她到林黛玉的瀟湘館時，嫌地方太小，想要趕快離開，也不太尊重別人。所以她與黛玉應該是對比。

G2S：我們認為賈母是家中的長輩，因此在說話、態度上感覺都很高貴。只是我們認為她在對待客人上，應該還是有可以改善的空間。

G3S：我們認為賈母作為一家之主，在說話、做事上，還算得體，因為劉姥姥就是應她之邀留下來的。此外，由於她與黛玉同是賈府中人，因此兩人在處事上也有一定的相似之處。

（觀 080424）

## 專論

檢視三組學生的論述內容，可以發現：學生們已能對這個議題進行更深入的比較與分辨，但仍有些各自舉證的意味，因此教師再進一步引導學生們思考：要真正看出賈母這個人好不好（對劉姥姥這個客人好不好），可以從她身邊比較親近的人物上找出線索——「李紈、鴛鴦、鳳姐」。教師並提醒學生在比較這三個人時，要格外留意這三個人的身分，以及賈母對她們的態度有何不同。

在教師引導之後，學生分組進行第三輪的討論發表，終於發現設局在飯桌上取笑劉姥姥的人，就是賈母眼前的紅人：鴛鴦及鳳姐，例如：鳳姐主導玩弄劉姥姥，每次都能戳中賈母的笑點。至於李紈，儘管她的身分是大孫媳婦，也是唯一曾對取笑劉姥姥表示反對的人，但是因為她不受賈母喜愛，所以連婢女鴛鴦都能輕易地對她回嘴。據此，學生進一步探討，這笑局的背後是否得了賈母的默許，或是合了賈母的品味與心意。

課後檢視學生的省思回饋，除了對於這樣反覆討論、思辨的課程內容感到有趣及印象深刻之外，也認為來自不同觀點的對話，最能刺激他們原本單一面向的思考方式：

一開始我認為李紈只是賈府的媳婦，個性就是比較正經，但是經過討論後，我發現原來李紈雖然認真做了很多事情，但還是不受賈母寵愛。（S7 札 080424）

我學到更深入了解人物多面的特質，也會傾聽別人的想法，並思索自己的意見與他人有何不同之處（S3 札 080424）

唯有聆聽學生的聲音，聆聽彼此的聲音，才有可能進一步的思考與發聲，透過小組討論與對話，我們要尋找的其實不是單一的「最佳解」，而是開展更多新的可能性，也正是這種開放性與不完整性，才能為文本的詮釋與思辨，帶來如源頭活水般的全新觀點。

### （二）學生的實踐與轉化能力增長

根據前測問卷的調查，儘管參與此次課程的學生當中，有 7 成學生認為「閱讀小說總是能對真實的人生有幫助」，然而，卻僅有 2 成學生能「透過閱讀小說反省社會現象與相關議題」。甚至在調查「透過閱讀小說，你是否能產出回應、改變現實的行動」時，有 7 成學生都認為自己偶爾才能做到，亦有 2 成學生認為自己幾乎沒有這麼做過。

由前測結果可知，學生對於該如何將閱讀小說的能力，轉化成生活中的實

## 批判教育學在高中國文課程的教學應用：以〈劉姥姥〉小說教學為例

踐能力往往毫無頭緒。但可喜的是，透過每堂課後學生的省思札記，我發現經過課堂的討論與協作之後，學生們對於自己「想在課堂外（生活中）繼續探究或實踐」的內容，產生了一些細微的轉化：

S4 燃起閱讀興趣→省思→改變調適→嘗試應用→深入探究→省思→轉化行動

080417 會想要了解《紅樓夢》整個故事。

080419 實踐自嘲，不一定非得要在尷尬的時候才能自嘲，有時候也可以用自嘲來製造一個笑點讓大家開心。有時候用自己的一些缺點來製造歡笑也是很不錯的事，不該把自己放在高處，放低自己也是很重要的。

080424 嘗試從某些人相像的特質中，觀察他們之間的關係。

080426 從生活中尋求「新文化碰撞」的例子。

080510 當面對新文化時，自己的態度是否能做到冷靜停、看、聽一下。

080723 不要因為只看到僑生同學的成績，而任意評價他們。

S4 的回饋展現了他的實踐從對小說故事的興趣，轉化成生活中自己應對類似情境的實踐能力，並能體會到如何利用言語、行為、動作的細節，觀察人與人之間的關係，甚至最後他能試著將〈劉姥姥〉小說中的抽象概念提出，從生活中思索與尋求相關的例子，進而反省自己面對新文化時的態度，並在學校生活中，改變自己評價其他族群同學的方式。

S9 表層閱讀策略（摘要）→深層閱讀策略（推論寓意、觀點）→覺察→嘗試應用→省思→轉化行動

080417 如何正確地從一篇長篇的文章中找到重點。

080419 我覺得在看文章或小說時，我時常都是看到字面上的意思，並不會深刻的探究作者想要表達的意義，想要告訴我們的道理到底是什麼，下一次我在看一篇文章時，希望我可以認真的用心體會作者要傳達的道

理。

080424 能夠有耐心的觀察周遭事物的細節。

080426 我的成長是能夠仔細地聽聽組員的想法。

080510 當面對新事物時，我會反省自己的態度是否能理性分析及批判。

080723 我會主動與班上的黃○○(印尼僑生)多聊聊天，了解一點印尼的事，也會帶她認識一些臺灣的朋友。

S9 在閱讀與討論時，常常因為覺得自己閱讀得慢，或對自己的看法較沒有信心，而不參與討論。但是在幾堂課程之後，她除了慢慢發展出閱讀小說的策略，例如：摘要重點、推論深層寓意，更能將自己課後省思的重點，從閱讀小說的策略，轉化為生活應用的能力，例如：觀察生活中的細節、聆聽他人的意見、反省自己面對新文化的態度、改善自己對待不同族群同學的方式等。

「轉化」並非是由 A 變成 B，或是由 A1 變成 B1 的必然過程，而是在過程中富含著很多不可預期的要素，就像是燒窯的「美學」歷程，溫度、濕度的細微變化都會影響成品的色澤、樣態。在過程中，「對話」與「時間」就是促成「轉化」的重要元素：透過妥協、辯論，以及對彼此的欣賞、溝通，經過「時間」慢慢積累而成，使自己原本的想法能因得到醞釀而有所轉化，這些都不是在目標、績效導向的課程下能夠輕易達成的。

## 陸、結論與建議

### 一、語文課程的特性而言

國文課程作為本國語言訓練的基礎學科，然而其教學實踐，卻往往只著重教師單方面對於教學內容的選擇、教育目標的訂定，在解析文本內涵上，更常訴諸教師個人主觀對於文字的詮釋、生命境界的體悟，學生的角色與經驗在當中卻常常付之闕如。

因此，本課程設計從清代小說出發，希望以學習者為中心，讓學生透過故事的閱讀與討論，首先能理解他人的語言、文字，再者能透過語言與文字的應用，講述與表達自己的思想。經由課堂的對話、溝通、質疑、妥協，學生可以

在討論的過程中，提出自己的觀點，並經由反省思辨的過程，探索文本中更深刻的意涵。除此之外，亦能透過與生活議題的連結、討論，以及行動方案的規劃、實踐與反省，讓小說課程跳脫傳統上「與現實脫節」的弊端，而能讓學生透過轉化文本知識，自發地去回應、改善自己的生活處境。

## 二、學生的學習體驗而言

根據後測結果，全體學生都認為課程中對自己最有幫助的部分是「小組的討論、規劃與協作」，理由大致不離以下兩點：(1) 能透過集思廣益，更快掌握文本意涵的重點、(2) 能夠學習陳述自己觀點的方法，並透過交流與分享，互相澄清、修補原有理解上的不足。

同時，也有 77.8% 的學生認為，每堂課後自己的反省、思辨札記，最有助於學習。因為透過課後的反省，能夠幫助自己再一次思考課堂中的所學、所感、收穫，以及仍有疑問之處。更有甚者，雖然多數學生認為，課後要立刻將自己的省思轉化為文字，是滿辛苦的，但他們也發現：透過將想法「實際寫下來」的歷程，往往可以將自己雜亂的思緒重整、釐清，甚至藉由反覆練習書寫，精煉了自己的語文表達能力。

除此之外，在回顧批判教育學融入國語文課程的學習經驗上，約有 90% 的學生都認為這次的課程非常重視思辨與反省、對話與溝通，扭轉了他們過去認為國文課就是以教師為中心的想法。學生發現自己總算不用再被「標準答案洗腦」了，從一開始的不習慣，到逐漸擺脫追求「正確答案」的枷鎖，透過彼此的討論、辯論，增加主動探索問題的動力，因而能更投入在課程的學習中。至於，未來是否希望國文課持續融入批判教育學？學生的回饋反應也幾乎都是正向的。

然而，對於批判教育學是否能真正落實在制式的學校教育當中，有部分學生仍因「礙於課程進度以及考試壓力」(後問 13-S9)，而對此保持著懷疑的態度，甚至有的學生認為如果課堂上討論的時間太多，也難免會給人一種「課文被隨意帶過」(後問 13-S4)，而沒有真正上到課的感受。

由這些回應，我們可以發現，儘管學生都相當肯定這樣的課程規劃，卻仍認為在實施上還有一些需要突破的限制與疑慮。尤其 S4 學生的回應，不禁讓研究者反思：在學生心中，是否還是有這樣一種刻板印象，總認為要教師詳細地講解課文，才算是真正「上到課」了？這樣的想法，又是如何產生？是長期以來的習慣？是為了應付學校的考試？抑或是有其他原因。

### 三、教師的教學實踐而言

#### (一) 課程全新面貌的發掘者

批判教育學對於教師教學理念的啟示，不僅在於打破上下僵化的師生關係，進而開展學生的主體性與批判意識。在過程中，師生亦能透過彼此的對話與溝通，開闢出全新的課程面貌。

「須時時掌控課程的進度」、「趕課是因為擔心教不完」，這曾經困擾教師許久的問題，在這次的課程實驗中，卻因為教師能放下「我執」，放手讓學生共同決定課程的主題與作業的形式，而消失無蹤，甚至學生的學習動機與樂趣也加強了。

在教學的過程中，教師能體認到自己的身分應轉化為教材、教法的觸發者，提供學生回饋的連結者，而非是課程的「主導者」，甚至是「獨白者」。當中最重要，還是要理解學生的多元樣貌、傾聽學生對自己觀點的反省表述，因為唯有當這樣的多元樣貌參與在課程決定中時，師生共同建構、選擇出來的課程才會是真實脈絡中的課程，亦是能呼應學生真實需求的課程。

尤其當相同的材料／提問放下去後，不同的學生能透過協作與討論，產生不同的火花。因此，在課堂上，學生的發言，或是互動後產出的成果，應該受到更多重視——所謂的「教學相長」就是一種實踐式的智慧。例如：在評價、比較「賈母與黛玉」這個議題上，教師即因吸收了學生們在討論過程中提出的觀點，而擴充了自己原本二元對比式的預設答案，並能進一步與學生共構開展出課程中的新觀點與詮釋空間。

#### (二) 讓「我」和「我們」發聲的探究者

如何妥善拿捏師生間的溝通對話，讓教學不再淪為制式的一問一答，並進一步讓學生在過程中發現自己？唯有透過教師以開放、接納、回應的語言，取代過去封閉、拒絕、主導的語言才能真正達成。學生在受到肯定與尊重的師生關係中，樂於提出自己的觀點、認同與主張，並進行不同立場的澄清、探討，甚至質疑、辯論，在這樣的歷程中，教師並能主動地聯繫不同的聲音，鼓勵學生從中發現自我的價值與認同，進而促使學生達到批判、參與並改造社會的目標。

如果師生、生生之間都能體認到彼此詮釋脈絡、生活經驗、文化背景的不同，並從中拓寬、深化、肯定多元共存並生的價值，而非一味將自己對於「有用」、「無用」、「有價值」、「無意義」的理解，強加在他人身上，才能真正將所覺知的現實處境與反省投射出來，進而產生批判性的行動介入自己的生活空



間，踏出「字詞閱讀」(reading the word)之外，進行「世界閱讀」(reading the world)。

在課程中適時增加與學生的互動，想一想學生需要／關心什麼？再思考可以如何從學生更有興趣、更關心的角度出發？正如 Freire 所揭示的：行動與反省是同時發生的，唯有透過實踐，人們才具備轉化這個世界的能力，而所謂的轉化首先就是要做到「有機化」(organicalization)，也就是要先掌握所處環境的時空脈絡，以自身的社群、環境、生態作為起點，確定轉化的目標，最終才能綻放出如複調混聲合唱般的豐碩成果——而這，正是課程中的「桃花源」。

#### 四、研究限制與展望

(一) 課程實施期間太過短暫，如果要擴充應用批判教育學融入國語文課程教學的研究成果，必須要持續進行追蹤性的長期研究。

(二) 小組討論與協作的過程中，需要突破與同儕互動討論的不利因素，例如：成員間的磨合，或是部分學生不願意多談自己的想法，以及少數學生主導性過強、小組成員利用空閒時間聊天嬉鬧等問題。

(三) 從實驗結果得知，一個課程單元的完成至少需要 4 週(約 11 堂課)的時間，但此在現行學校的課程架構中難以落實，以高中國文課程而言，4 週內即須完成 3-4 篇範文的講授，因此需要再思考該如何縮減、修改，才能將批判教育學更適切地融入在正式的學校課程當中。

#### 參考文獻

- 〔南宋〕朱熹(1996)。**四書章句集注**(論語集注)。臺北市：大安出版社。
- 方永泉譯(2003)。**受壓迫者教育學**(Paulo Freire 原著，2000 年出版)。臺北市：巨流。
- 黃郁倫、鍾啟泉譯(2012)。**學習的革命：從教室出發的改變**(佐藤學原著，2006 年出版)。臺北市：天下。
- 甄曉蘭(2004)。**課程理論與實務——解構與重建**。臺北市：高等教育。
- 甄曉蘭、張建成譯(2017)。**弗雷勒思想探源——社會正義與教育**(Carlos Alberto Torres 原著，2014 年出版)。臺北市：學富文化。
- Biesta, G. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics,*

*democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D. (2003). Critical pedagogy: An introduction. In A. Darder, M. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 1-26). New York, NY: RoutledgeFalmer.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: The Seabury Press.

Freire, P. (1983). The importance of the act of reading. *Journal of Education*, 165(1), 5-11.

Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum Publishing Company.

Freire, P., & Macedo, D. (1993). A dialogue with Paulo Freire. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 169-176). London; New York: Routledge.

Freire, P., & Torres, C. A. (1994). Twenty years after *Pedagogy of the Oppressed*: Paulo Freire in conversation with Carlos Alberto Torres. In P. McLaren & C. Lankshear (Eds.), *Politics of liberation: Paths from Freire* (pp. 100-107). London; New York: Routledge.

Giroux, H. A., & Simon, R. (1989). *Popular, culture, schooling and everyday life*. New York, NY: Bergin & Garvey.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. (C. Smith, Trans.). London, England: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1945)

Torres, C. A. (2014). *First Freire: Early writings in social justice education*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.

# An Exploratory Implementation of Critical Pedagogy in a High School Mandarin Chinese Class: The Teaching of the Story of “Liu Lao Lao Jin Da Guan Yuan”

Fu-Lun Lee

This study attempts to explore the possibilities of applying Paulo Freire’s (1921-1997) critical pedagogy to a high school Mandarin Chinese class. Focusing on the teaching of the story of “Liu lao lao jin da guan yuan” in the novel *Dream of the Red Chamber*, the researcher tried to infuse critical pedagogy to the instructional design, a learner-centered process encouraging “dialogic inquiry” and “transformative practice.” It intended, through discussions and dialogues, not only to develop students’ abilities to perceive, interpret, and analyze the text, but also to help students be able to take actions to reflect, respond, and transform their lived world. In this paper, the implications of Paulo Freire’s critical pedagogy to a high school Mandarin Chinese class was elaborated first. Secondly, the researcher’s curriculum design and the process of implementing the curriculum were introduced. Then, the effects of implementing critical pedagogy on students learning through their assignments and feedbacks were further evaluated. Finally, the researcher’s reflections on the findings and limitations of applying critical pedagogy to a high school Mandarin Chinese class were shared, too.

Keywords: critical pedagogy, Liu lao lao, learner-centered, dialogic inquiry, transformative practice

Fu-Lun Lee, PhD Student, Graduate Institute of Curriculum and Instruction,  
National Taiwan Normal University

---

Corresponding Author: Fu-Lun Lee, e-mail: [alissa0698@gmail.com](mailto:alissa0698@gmail.com)

