

論教師課程批判意識及其在教學上的啓示

洪雪玲

今日科技社會的脈絡下，個體需要不斷批判反思檢視知識、創造知識。近年來的教育改革，日益重視教師與學生主體性的重建。教師批判意識的覺醒有助揭露學校課程的壓迫，避免教師成爲課程的傳聲筒，協助學生意識覺醒，師生共同反思與創造知識，再現教師教學的主體性。

本文主要探討教師課程批判意識的內涵，並藉由這些內涵的建構提出其在教學上的啓示。以四個部分進行探討：首先，探究批判意識的開展性歷程；其次，說明教師課程意識的內涵；第三，以批判意識爲基礎，結合教師課程意識，產生教師課程批判意識這個複合名詞，闡述其運作面向；最後，提出教師課程批判意識在教學上的啓示：(一)透過教科書權力關係的覺察，揭露並深層瞭解學習客體；(二)對套裝課程反動，恢復教師設計課程能力；(三)生活化的讀寫教學，促進學習者創造與重新創造其知識；(四)提問式教學方式，師生共同探究學習內容；(五)暢通對話溝通管道，相互建構知識；(六)教師成長團體促進教師課程批判意識視野。

關鍵字：批判意識、課程批判意識、課程意識

作者現職：高雄市立福山國中 教師

壹、前言

今日的科技社會，個人已從知識的儲存者成為知識的發展者及使用者（Eggleston, 1977），個人批判反思能力的養成十分重要。近年來推動的教育改革，包括學校本位課程的發展，強調由下而上的改革模式，對於教師的專業能力有更多的要求。統整課程的實施著重教師是課程的設計者、實施者、評鑑者，重建教師為教學主體的地位。Giroux(1988)呼籲唯有教師主動參與，貢獻其智慧、經驗及判斷，才是教育改革成功的關鍵。教師的意識醒悟則是教師展現主體性、施行解放教育的關鍵（Freire, 1970）。近年來不論國內外教育教育改革均強調教師必須具備反省批判能力，但教師要如何才能具備批判反省能力？除了在教學上，教師應該時時反思批判自己教學方法以求進步，在課程上，教師也應以這種反省批判的能力看待課程，更進一步，教師應該重新反思課程中所具有之意識型態，加以覺察並揭露，將課程導向人性化的教育，藉由教師課程批判意識的覺醒，教師具有專業發展的能力，重新轉化課程。

教師具有批判意識，除了對課程及教學實踐的反思外，也能進一步揭露其中意識型態與權力關係，讓教師彰顯其主體性、更具能動性，而非僅是教學過程中的一個傳聲筒。李奉儒（2003，頁 145）指出唯有批判意識醒悟的教師，方能作為轉化教育實際的能動者，並藉提問式與對話式教學引導學生揭露社會現實中的壓迫。教師的批判意識，不僅應對自身的教學知識、教學實踐有所省思，也要對社會環境對教育中產生的結構性限制有所覺察，這也是 Freire 批判教學論的積極教育意涵。

教師課程意識的探究可以重現教師主體性，為今日課程改革的一個重大議題，但是對於課程意識的研究在國內仍在起步階段（甄曉蘭，2004；周梅雀，2004；朱麗娟，2004），學者對於教師課程意識的解釋也有歧義情形（高博銓，2001；甄曉蘭，2004）；此外，課

程意識與課程批判意識的關係仍未有專文加以說明，為促進國內教師課程意識的研究發展，筆者認為需要進一步釐清教師課程意識與批判意識關係。因此，本文從批判意識與教師課程意識立論，闡述教師課程批判意識的內涵並提出其在教學上的啟示。由於 Paulo Freire 是強調批判意識覺醒和對扭曲關係的批判最重要的學者（蘇峰山，2006，頁 31），其他學者對於批判意識方面探究也多由 Freire 的理念發展，因此本文以 Freire 理論做為主要立論的基礎。文章內容首先分析批判意識；其次，說明教師課程意識的內涵；第三，闡述教師課程批判意識的可能面向；最後，探討教師課程批判意識在教學上的啟示。

貳、教師課程批判意識

「課程批判意識」為一複合概念，以 Freire 的批判意識為基礎，探究教師的課程意識（甄曉蘭，2004）。因此，「課程批判意識」這個詞主要結合批判意識與課程意識兩個概念，將應用於課程之中的批判意識稱為課程批判意識。以下先就批判意識加以說明，其次分析課程意識，接著論述教師課程批判意識的內涵。

一、批判意識

Freire 相當重視批判意識醒悟的重要性（Freire, 1970, 1973），批判意識醒悟是教育重要的一環，唯有批判意識醒悟，教師與學生才能看見壓迫的情境，並進一步轉化，達到解放的目的，以下將對 Freire 批判意識進行探討。

Freire(1973)提出越能精確掌握因果關係（causality）的人，就對真實越具有批判性的理解，而理解是依據其掌握因果關係的程度而定。Freire 將意識分為神奇意識、素樸意識、批判意識三種（Freire, 1973, p.44）：

- (一)神奇意識（magic consciousness）：理解事實和歸因事實到一個超越的權力，在其中神奇意識是被控制的，且是受屈服的。神奇意識具有宿命論的特徵，順從於拒絕事實權力的不可能性。

(二)素樸意識 (naïve consciousness)：視自身為超越事實之上，控制著事實，且能如它所願地理解事實。

(三)批判意識 (critical consciousness) 表示事物和事實如同它們實徵的存在，批判意識在它們因果和情境的關連中。

批判意識和事實互相整合；素樸意識將自身放在事實之上；神奇意識傾向適應事實。Freire 並指出每一種理解有一種行動符應。行動的本質符應於理解的本質。批判理解導向批判的行動；神奇的理解有神奇的回應。因此我們若要轉化行動需先從轉化意識開始。

Freire(1970; 1973)強調人的批判覺察喚醒歷程，亦即「意識醒悟」(conscientizacao)，這是指涉「學習而知覺到社會、政治和經濟的矛盾，並採取行動以對抗實在界的壓迫因素。」(Freire, 1970, p.17) 換言之，意識醒悟是一個朝向批判意識的開展性歷程，特別是針對社會中各種壓迫的覺醒。意識醒悟的歷程一方面要揭發社會實在中的不公與不義的情境；另一方面則是要宣示並採取行動來反抗實在中的壓迫元素 (李奉儒，2003)。

根據上述，我們以圖 1 表示批判意識的開展性歷程：

上述批判意識的開展性歷程，從個體對壓迫情境的「覺察」到採取「行動」過程中，個體會在內心進行思考，由於批判思考強調的核心概念是理性，重視邏輯推論和評估證據的效

力 (蘇峰山，2006，頁 28)，因此筆者將個體內心批判思考視為腦中邏輯的運作 (logically operate) 稱之為「邏輯運思」。邏輯運思過程在於將之前對情境的覺察加以分析，以利之後轉化世界行動的進行。由「覺察」到「邏輯運思」到採取「行動」，這就是指人的批判意識開展性歷程 (Freire, 1970, 1973)。此外 Freire(1970, 1973)認為學習有助於知覺到社會、政治、經濟的矛盾，因此學習是批判性覺察的一個助力。

Shor(1993, pp.32-33)根據 Freire 教育目標，描述批判意識具有下列四項特質：

(一)權力覺察 (power awareness)：瞭解社會和歷史可以被人類行動和組織團體所組成或重新建構；瞭解誰在社會中握有主流權力為了什麼目的，及權力如何在社會中組織和使用。

(二)批判素養 (critical literacy)：分析那些在表面印象、傳統神話、意見、陳腔濫調之下的思考、閱讀、書寫、說話或討論的習性 (habits)；瞭解任何主體事件的社會脈絡和結果；發現任何事件、文本、技術、過程、目標、敘述、影像或情境的深層意義；應用這些意義到你自己的脈絡。

(三)去社會化 (desocialization)：重新概念和挑戰在大眾文化中習得的神話、價值、行為和語言；批判性檢視社會中操控的迴歸 (regressive) 價值，那些內化到意識之中

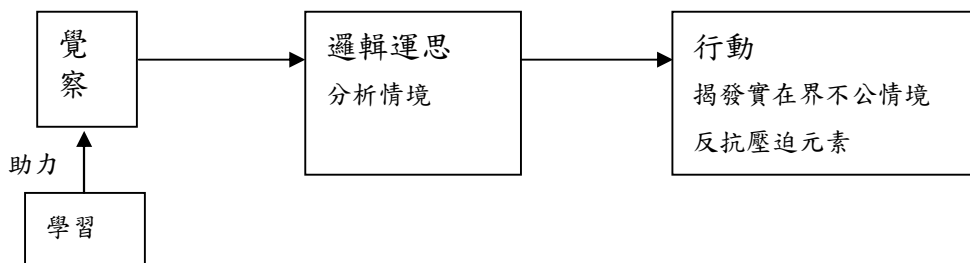


圖 1 批判意識的開展性歷程 (筆者整理自 Freire, 1970, 1973)

的偏見—如種族主義、性別主義、階級偏見、恐同症、對財富和權力的迷戀、推崇英雄、過度消費、遠離個人主義、軍國主義、國際沙文主義。

(四)自我組織/自我教育 (self-organization/self-education): 掌握主動權去轉換學校和社會遠離權威關係和不民主、不公平的權力分配; 參與社會改革方案、克服大眾教育的反智主義。

Shor 所歸納批判意識特質並未指出其順序性, 筆者將 Shor 所述批判意識特質與上述歸納的批判意識開展性歷程相結合, 發現批判意識開展性歷程中的「覺察」部分, 與 Shor 所提「權力覺察」內容相近; 其次, 由於「批判素養」和「去社會化」都屬於個體對情境、事理的理性分析和邏輯推論, 因此筆者將之歸於「邏輯運思」階段; 第三, 「自我組織/自我教育」的內容涉及社會改革行動, 因此筆者將之歸於「行動」部分, 並繪成下圖 2。

批判意識首先必須敏於觀察社會上的權力關係, 在覺察之後深入進行批判性檢視、分

析社會習性的內容發現其中的深層意義, 並瞭解整個社會脈絡的發展及其對個體的影響, 進而應用到自身情境、重新概念化個體意識的認知, 之後採取行動揭露不公平的社會情境, 進行各種社會方案的策劃與執行轉化社會中不公平的關係, 如此反覆循環, 就是批判意識的開展性歷程及作為。

二、課程意識

國內學者對於課程意識研究, 包含教學者內在課程決定的信仰系統 (Eisner, 1992)、教學者自身對課程教學想法的覺知 (甄曉蘭, 2003、2004; 朱麗娟, 2004; 周梅雀, 2004), 及課程自身所要傳達的意識型態 (高博銓, 2001)。由於本文探討焦點為教師課程意識, 因此課程自身隱含的意識型態不在本文討論範圍。

Eisner(1992)提出意識型態 (ideologies) 是信仰系統, 提供實際教育事件做決定的價值前提 (1992, p.302)。他將課程意識型態 (curriculum ideologies) 定義為信仰, 關於學校應該教什麼、爲了什麼結果、由於什麼原因

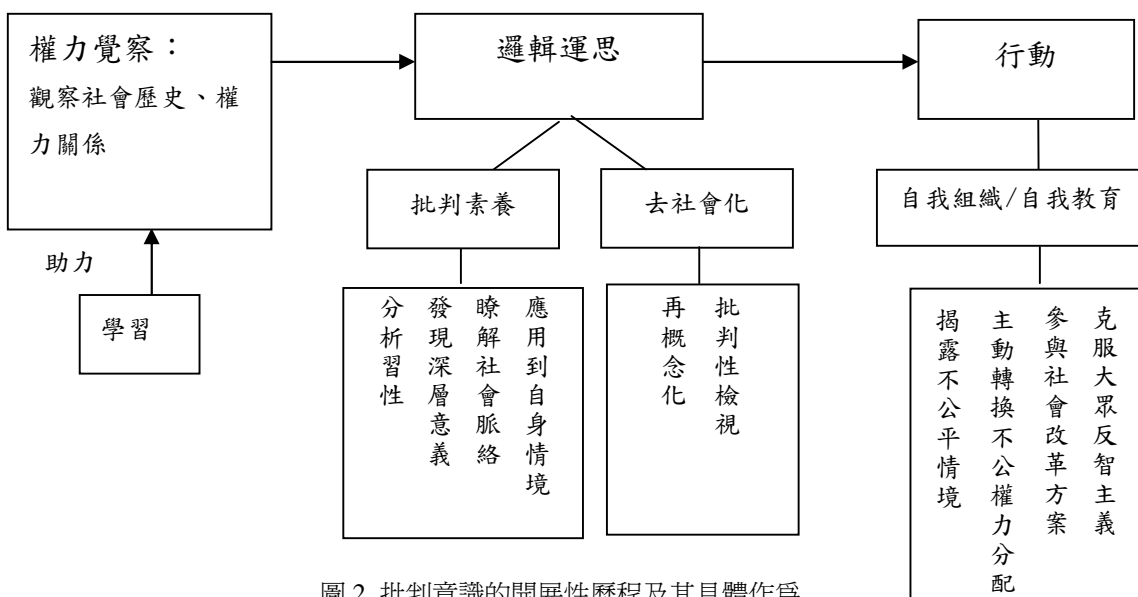


圖 2 批判意識的開展性歷程及其具體作為
(筆者整理自 Freire, 1970, 1973; Shor, 1993)

的信仰，並定義六種對學校課程意識型態：宗教正統、理性人文主義、進步主義、批判理論、再概念化主義、認知多元主義，描述其假設、核心思想、對課程的觀點和對學校任務的觀點。整體而言，課程中的意識型態是混合的，每種意識型態都有不同程度的施行。課程意識型態影響我們對課程應該是什麼及學校應該如何的討論。筆者認為這樣的課程意識型態存在於每位教師心中，每位教師看待課程與學校教育時，都會受這些價值信仰影響。但課程意識型態（curriculum ideologies）只是教師課程意識（curricular consciousness）的一部份，它代表一種未經思考、深信不疑的信念，這樣的侷限是教師課程意識上的缺陷，可透過批判覺察加以改善。

甄曉蘭（2003）從 Freire 批判教育學觀點解說教師課程意識的內涵，提出教師課程意識的認知活動除了包括教師對內在實務知識的覺知之外，也涵蓋了將內在實務知識轉化成與外界互動及實務實踐的心智思考，以及對教學實踐行動的緣由、價值及成效的深層批判反省（甄曉蘭，2003，頁 75；2004，頁 210）。而「意識」依據其掌握因果關係的程度，可分為神奇意識、素樸意識、批判意識（Freire, 1973），如果意識處於神奇意識或素樸意識階段，其反省程度與處於批判意識層級的深層批判反省有所不同。教師課程意識也會因教師對課程內容因果關係的掌握程度有所差別，因此有必要進一步釐清教師課程意識與教師課程批判意識的關係。

Handal & Lauvas(1987, p.9)提出個體在任何時間相關於教學實踐的私人的、整合的、經常改變的知識、經驗和價值系統稱為「實踐理論¹ (practical theory)」。

在文章中也提到課程理論²指教師每天在處理課程問題、進行課程決策，這種課程觀成爲一種 theory-in-use，暗中影響教師的課程決定、教材選擇和教學實施。不論實踐理論（Handal & Lauvas, 1987）或是課程理論（歐用生，2003），所指都是教師對於教學過程中知識、經驗、價值選擇評價的一套認知系統，與甄曉蘭（2003、2004）所提教師課程意識指教師對教學知識和行動的認知與批判反思內涵相同，但筆者認為若以「理論」來指稱教師心中的一套價值評價系統，容易與我們一直以來對於理論³的定義產生混淆，如果上述學者的指稱都是教師心中與課程相關的一套思考系統，筆者以「教師課程意識」指稱上述意涵，並將教師課程意識整理爲下面幾個面向進行探討：

（一）課程觀

教師課程意識是一種教師對於課程的想法，影響教師教學。在課程意識的作用下，教師做出各種對於課程教學的決定，Eisner(1992)和甄曉蘭（2003、2004）兩位學者都將課程意識視爲教師腦中思考的教學內容或教學模式，但是不同的是 Eisner(1992)呈現的課程意識是第三者對教師教學信仰的歸納與整理、甄曉蘭（2003、2004）呈現的課程意識是教師自身對自己教學行爲的反思、覺知，歐用生（2003）直指教師每天處理課程問題、進行課程決定的課程觀暗中影響他的教育決定、教材選擇和教學實施。儘管教師這種課程觀影響教師的教學決定，但這種課程觀會依據教師教學環境、對象、經驗的不同而產生變動，具有持續變動、不穩定的特質（Handal & Lauvas, 1987；甄曉蘭，2004）。

1 「理論」在此指的是個體經由一連串不同的事件混合並整合入個體價值和想法的改變性觀點中，持續建構而成（Handal, & Lauvas, 1987, p.9）。

2 在此課程理論指教師每天在處理課程問題、進行課程決策，這種課程觀成爲一種 theory-in-use，暗中影響教師的課程決定、教材選擇和教學實施（歐用生，2003，頁 375）。

3 理論：謂論事物之理，對實際實行言。（林尹、高明，1985，頁 460）

(二)實務知識

教師實務知識是建構教師教學的要素，在教師課程意識中，對於教師實務知識的覺知也是課程意識的重要內涵。甄曉蘭(2004, 頁 211)根據實務知識的行動轉化元素：知識、行動主體、生活世界將教師實務覺知分為：教師對專業知識、自我、教學環境的覺知三方面。Elbaz(1981)定義教師實務知識來自教學慣例、班級經營、學生需求等實務相關知識，融合教師過去生活經驗、專業理論知識、價值和信念在實際教學過程中累積而成。經由上述觀點，我們可以發現教師實務知識由於在教學過程中逐漸累積，具有變動的特質，也可以歸納出課程意識中，教師實務知識的面向包括教師對專業知識的覺知、教師對自我的覺知、教師對教學環境的覺知、教師對學生的覺知。

(三)教學轉化

教師課程意識的認知活動也涵蓋教師將在實務知識轉化為外界互動和實務知識的心智思考(甄曉蘭, 2003, 頁 75)。教師順利將學科知能轉換為學習領域實際需求的關鍵在於教師是否具備課程意識(黃純敏、程玉秀、林秀珍, 2004, 頁 23)。教師在對課程進行轉化的過程包括課程決定、教材選擇、教學實施，每個教師透過對課程、學生的瞭解，將實務知識具體表現於教學中的決定就是教師課程意識中的教學轉化。Sartre 說：「認知(knowing)是實踐的一個時間點。」(引自Greene, 1971, p.253)行動包含於認知之中，當我們有所意識，也就是一種行動。因此，課程意識包含教學的行動，彼此交雜，無法二分。教學轉化就是教師課程意識的準備行動。

(四)教學反思

教師對教學實踐行動的源由、價值及成效的深層批判反省也是教師課程意識的認知活動(甄曉蘭, 2003, 頁 75)。反思是一種過程、一種思考形式，且必須有內容來參照，畢竟沒有過程是獨立於內容發生(Hayon, 1990,

p.58)。經由教師自己的反思可以重新覺察自己對課程的想法，發現教師的課程意識型態、釐清教師對課程教學內容的想法、對課程教學結果的預測(結果)、支持教師進行此種課程教學的原因(緣由)。此外，教師教學過程中遇到許多非預期狀況，不管是學生對課程的提問、對教學的質疑、同儕間、學生間的回饋，都會促使教師重新思考自身對課程的想法，重新對課程產生反思，也會促成教師課程意識的變動與革新。

綜上所述，教師課程意識型態是一種課程觀，包含教師對實務知識內容的覺察，轉化為教學實踐的覺知與行動，並進行教學反思重新整理與確定教師課程意識的內涵，其中是交互循環的過程，因為教師課程意識與教師教學息息相關，課程、教學、教師、學生之間的交互作用形成教師課程意識的變動與革新。教師課程意識可視為教師主體意識在教學中的展現，但教師的課程意識可能處於神奇意識或素樸意識的狀態，不一定達到批判意識的層次，因此有必要進一步探究教師課程批判意識。

三、教師課程批判意識

甄曉蘭(2004)認為「課程批判意識」(critical consciousness of curriculum)，是一個雙重複合概念：

以「批判意識」(critical consciousness)為主體，主要在討論「課程意識」的內涵、實務覺知層次，及其與教學實踐的關係之後，進一步推進強調這樣的課程「意識」若能具有批判性，超越「素樸意識」與「神奇意識」，達到Freire(1973)所謂的「批判意識」層次，將更能帶出豐沛的教學實踐，致力於教學實務的轉型(甄曉蘭, 2004, 頁 219)。

「課程批判意識」為一複合概念，以Freire的批判教學論為基礎，探究教師的課程意識。然而，教師課程意識所指的「意識」，包含

Freire(1973)所區分意識的三個層次：神奇意識、素樸意識、批判意識，如果意識處於神奇意識或素樸意識的階段，應該不具有深層的批判反省過程。所以教師課程意識應是教師對課程的覺知，不必然包含與社會公平正義相關的深層批判反思，因此儘管每位教師具有課程意識，但卻不具有課程批判意識，只有當課程意識與批判意識相重疊的部分，才會產生教師的課程批判意識。

另一方面，批判意識的內涵為覺察社會的權力結構，並為其中不公平進行轉化行動，批判意識的內涵除在教師課程意識方面展現還包括許多社會的教育方案：民主教育、媒體教育、女性主義、種族主義、人權意識、生態意識；批判意識的對象不僅包含教師，也包含中產階級、學生、農民、勞工等各個階級團體，因此教師課程意識跟批判意識的關係如同兩個圓的交集，其關係如圖 3 所示。

課程意識與批判意識交集產生的教師課程批判意識，結合課程意識中教師對課程的認知，加上批判意識中覺察、批判性檢視、去社會化，進而產生教師課程批判意識中的教學行動，連結批判意識中企圖改變社會的動機和課程意識中對課程改造的動力，產生教師課程批判意識，不僅是教師個體的改變，也是教師教學課程的改變，也是社會改變的一個契機。在這個關係圖中每一個關係都是會透過反思交互循環，不斷的進行意識的變動與批判反思。

因此，教師課程批判意識並非只是對於教師課程認知與教學實踐的表面反省，更應該深入的批判性檢視其中的權力關係，重新概念化課程、教學與世界的關係，進一步轉化其中不公平不正義的社會結構，致力於發展解放的教育內容，改善教育和世界的壓迫情境。Freire(1973)指出批判意識，包含內在的自省與外在的轉化行動，因此探究教師課程批判意識同時，教師的批判反省內容與實際教學行動都包含在教師課程批判意識的範圍。

教師課程批判意識發展過程，可從啓蒙的過程追求課程意識型態的突破；從增權（empowerment）的實質中，實際參與課程的決策；在解放（emancipation）的理念下，尋求公平合理的課程實踐（甄曉蘭，2003，頁 67）。根據上述討論，我們發現教師課程意識包含面向為教師課程觀、實務知識、教學轉化、教學反思，我們將批判意識的發展歷程結合教師課程意識，探究教師課程批判意識可能運作的面向，分述如下：

（一）課程意識型態的覺察

Eisner(1992, p.304)指出影響深遠的意識型態並非那些被系統或公開呈現的部分，而是被潛意識接納為普遍性或專業社會化部分，我們可能讓意識型態成為我們的反思檢視主體，使我們變的更意識型態，失去修正它的立場。從女性主義跟 Althusser 意識型態理論的發展，我們瞭解人的主體性受強力的意識型態

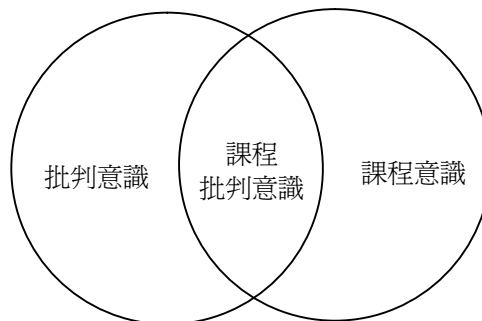


圖 3 批判意識、課程意識、課程批判意識關係圖（筆者整理）

所影響，也有抗拒、修正、轉變意識型態壓制的可能性。如果教師能覺知其「主體性」的建構是由多層面的制度、文化生成，而非其本質（歐用生，2003，頁 379），這樣教師的覺醒就能有助其主體性的重建，擺脫意識型態的宰制。教師課程意識的課程觀會影響教師教學的決定，課程觀是教師教學的信仰，其中潛藏個體從小受社會文化制度影響生成的課程意識型態遺毒，這些課程意識型態長期受社會文化中權力關係分配的再製，可能隱含性別、種族、階級的迷思，需要透過權力覺察重新省視其間的權力關係，方能有助於教師解碼這些既有權力關係下課程意識型態的迷思。

(二) 教師實務知識的批判素養

教師應尊重自身所擁有的實務知識及專業自主權，勇於嘗試一種富創造力、解放精神及批判意識的課程實踐（甄曉蘭，2003，頁 68）。教師在進行教學時，其先備知識組成教師的實務知識，這些內容由過去求學累積而來，充滿過去傳統習性的累積與思考模式的再製，常讓我們忽略探求其中社會脈絡的因果關係或是應用到自身脈絡的深層意義。例如 Apple(1986, p.33)指出我們長期處於父權制的社會，卻較少關心歷史性殖民的父權關係。在此種情況下，許多父權⁴的思想都被內化至個體意識中習而不察（王雅各，2003，頁 47）。台灣教育課程知識的篩選過程一直以來隱藏大量政治及社會階級意識型態（姜添輝，2000，頁 1149-1150），在此情況下，教師應不斷反思分析其實務知識中可能存在的表面印象、慣習，從教師自身教學脈絡出發，與學生不斷重新分析、批判、建構新的實務知識。

(三) 教學轉化的去社會化

教學轉化包含教師課程決定、教材選擇、教學實施的過程，充滿教師掌握教學的能動性。教學轉化中，教師要覺醒自己的位置與空

間，擺脫技術理性和工具理性的意識型態，進行自我批判與社會批判，覺知自己與他人相互形成、互相辯證的關係（歐用生，2003，頁 380）。教師對於自己的教學目標、教學內容應有強烈課程意識，不再只是在既有課程架構下淪為教書匠，被「去技能化」(deskilled)(Apple, 1982, p.146)，教師應主動參與課程決策，進一步恢復教師設計課程的能力。在教學過程中，教師的價值觀、行為、語言都會對學生產生影響，「社會中操控的迴歸價值」(Shor, 1993)也可能因此傳遞給學生，教師必須批判性檢視這些可能內化到意識中的偏見。甄曉蘭（2004，頁 213）認為教師若願意批判反省其教學實踐，必能對其專業知識及轉化行動有更敏銳的覺察，不時澄清價值，探詢新的觀點與作法，才能獲得持續成長。

(四) 「意識醒悟」(conscientizacao) 的課程實踐

課程的改革不應只是課程工學的改革，課程理論和社會系統中蘊含的人性觀、社會觀、知識觀、課程觀也必須有所變革（歐用生，2003，頁 377）。如果課程實施只是教學技術的改革，忽略學校課程安排、學科知識再製社會的不平等，這樣的改革只是換湯不換藥，無法真正解決課程長期累積的弊病。Freire(1970)反對忽略意向性意識的本質、讓學生被動的接受某種意識的囤積式教學，強調「意識醒悟」(conscientizacao)的教育。在進行意識醒悟教育過程中，教師須喚醒學生的批判意識，但教師在喚醒學生批判意識前，必須先具有批判意識的敏覺度，才有能力逐步引導學生的意識省悟，因此，教師批判意識的培養是今日教師的重要課題，教師不但應對現今教育、社會、經濟、政治、文化的壓迫判有所批判覺醒，更須進一步以實際行動改變這些不合理的壓迫。教師批判意識在課程中的具體展現如同周梅雀（2004）所提出教師應具有課程意識，即教師在其日常生活中，對自我的課程實踐行動

4 父權：王雅各（1999，頁 268）在《台灣婦女解放運動史》中定義父權為「不僅僅是男人基於其優勢地位對女人所進行的各種迫害，（父權）同時也意味著其他分類方式中強者對弱者的支配。」

以及自我的課程信念加以批判性的關注，而使自我對課程的意識產生覺察，並促使自己能採取行動轉化課程實踐場域中不合理的條件。

課程就像一張地圖，裡面有許多不同的符號，我們必須要破解這些符號跟「城市中真實物體」之間的關係（Greene, 1971, p.260）。教師課程批判意識的運用就是企圖以批判意識的發展性歷程重新解構教師的課程意識，透過權力覺察、批判素養、去社會化、行動的過程改變、革新、重新創造教師的課程意識。對 Freire 而言，批判即是實踐，批判意識的覺醒經由認知、實踐、行動、反省獲得真正的結合（蘇峰山，2006，頁 32），意識與行動是一體兩面（Freire, 1970, 1973）。因此，教師擁有一副新的思維，就是教育改革具體落實的開始，解放教育的教育理想才有可能實現。

參、教師課程批判意識在教學上的啟示

批判理論家強調個體作為社會改變行動者。學校應該教導個體獲得批判意識和參與社會的轉化（Beck, 2005, p.393）。學校中擔任教導者的教師扮演重要角色，因此教師課程批判意識的覺醒是教育改革和社會轉化的起點。對於教師課程意識真正落實於教學實踐中的作法，筆者提出下述建議：

一、教科書內容中權力關係的覺察

教師對課程意識型態的覺察可以從每天接觸的教科書中潛藏的權力關係分析開始。教科書是課程與教師教學最直接的媒介，教科書的內容呈現影響教師課程意識的課程觀、建構教師的實務知識內容。過去 Althusser 以國家意識型態機器形容學校，尤其在國編本教材一統學校天下的時代，教科書中知識呈現權力關係拉鋸戰的結果。Foucault(1979, p.27)提出「權力生產知識；知識和權力正好包含彼此；沒有權力關係在知識領域相關組成之外；沒有任何知識不同時與權力關係為前提組成。」知識與權力相依附，知識生產之處即是權力運作之

處。從教科書中，我們也可以看出各種權力的運作。姜添輝（2000，頁 1142）研究指出台灣教育長期具有高度政治意識型態，統治團體的主觀意識直接左右教育的發展與取向。Freire(1970)也否定教育是中立的想法，教科書中的知識也不可能是客觀、中立，真理論述不過是「歷史背景下的物質性產物」、「權力政治的生成」(Foucault, 1979)。因此教師需要透視教科書表現知識下的權力關係，揭露（disclose），而不是強加（impose）其政治觀點在學生身上，協助學生深層瞭解學習的客體（Roberts, 2000, p.1）。

二、對套裝課程的反動

教師實務知識的批判素養需要教師重拾對課程的專業能力，自行設計與建構課程知識，藉由教師自身的教學轉化掌握專業自主權，而非被知識所宰制。近年來，套裝課程以技術控制方式入侵學校教育。套裝課程透過整套的標準教材，包括教學目標、課程內容、教師行動、學生適當反應、評量測驗都一一陳列，教師變得不再需要教學技能，改為重新賦予教師班級經營、管理的技能，教師在這技術控制下被去技能下，教師被普羅化（proletarianization）(Apple, 1982, 1986)。概念與執行的分離讓教師的教學主體性被取代，教師的意識再度落入素樸意識和神奇意識中，屈服於全球技術理性的教育思潮中。面對這樣的沈淪，教師課程批判意識應該覺醒，進而對套裝課程產生反動，重新恢復教師規劃設計課程的能力，參與學校事物的進行。

三、生活化的讀寫教學

教師在課程批判意識覺醒的教學轉化中，要覺醒自己的位置與空間，在教學中批判性覺察，並非僅是記憶字句、音節，而是透過創造和重新創造的方式，自我轉換地生產一種融入個體脈絡的立場（Freire, 1973, p.48）。因此，教師必須將課程內容與學生生活、社會脈絡相連結，包含時事新聞的重視、媒體素養的提升等等，這樣學生才能真正成為學習主體。

專論

Freire(1998, p.21)指出學習就是去揭露，獲得對客體更精確的瞭解，及瞭解與其他客體之間的關係，這其間必然包含學習主體的創造和重新創造。在此教師的工作就是和學生針對具體情境進行對話且提供學生可以自行讀寫的能力。經由結構的、有意圖的對話，伴隨每天對生活奮鬥的實際涉入，對文本和脈絡有嚴格的檢視 (Roberts, 2000, p.1)。Freire(1998, p.19)認為教育是促進對字 (word) 和世界 (world) 的反思和行動。因此閱讀文字，其實就是閱讀世界，教育與生活是密切相關。Freire 認為閱讀是一種搜尋，企圖創造對閱讀的理解。在面對生活事件的處理時或是時事的相關閱讀時，教師要教導學生先對所處現實情境有所批判性覺察，進一步發現所處界限處境，緊接著透過解碼功夫，將他們世界觀予以客觀化，並分析處境中各個成因，探詢有意義的衍生課題，成為解放行動的一個起點。

四、暢通對話溝通管道

教師批判意識的覺醒融入意識醒悟的課程實踐，重視意向性意識的本質，強調「只有透過溝通，人類的生命才能掌握意義。」(Freire, 1970, p.113)。為了讓學生對自己的生命也能有詮釋機會，重新重視學生的人性本質，在教學過程中，教師應鼓勵學生為自己發聲。教學應是一個師生共同建構意義的過程，在過程中雙方互相溝通看到對方的處境限制，以協助彼此突破現有結構的種種壓迫，在這樣的過程中，師生是共同成長的學習對象，師生關係是對等的，透過這樣的教學以達到 Freire 解放教育的目標。Shor(1993, p.26)指出這種教育，透過師生相互尋求知識的過程，雙方發展出一種「相互意圖性」，即師生相互都有相同意圖，使研究成果為師生共同擁有的知識，而非教師獨有的財產。馮朝霖 (2004, 頁 11) 指出真正的教育應引導與自由相互協調，若只有引導，那是壓迫與宰制；若僅有自由，那就成了放任，教育應基於對人自我未完成性的尊重及未確定性的保障，協助個體完成自我成長。教師的角色也應在引導與自由間取得協調，在這樣的基

礎下展開師生對話，協助學生的學習成長。

五、提問式教學的教學方式

教師課程意識中的實務知識包括教師對專業知識、自我、教學環境、及對學生的覺知，這些是教師在進行教學時其課程意識運作的內容，如果將這些意識運作以講授法方式呈現，那就是一種教師霸權的呈現，將學生意識視為有待填滿的空容器，帶有一種意識型態的意向，想要灌輸學生去順應現存社會，這也是 Freire 最為反對的囤積式教學方式。教師課程批判意識在教學過程中的具體方式就是採用提問教學，讓學生自己去意識到某物，而非僅是被動接受某種意識。

提問式教育呼應意識的本質—意向性，一方面拒斥單方面的宣告，另一方面又具體展現溝通。它描述了意識所具有的特質：意識到某物 (Freire, 1970, p.117)。

教師透過提問式教學，激發學生思考，透過師生對話討論，學生主動意識學習的內容，朝向批判意識的開展性歷程。在提問式教學過程中，著重對社會中各種壓迫的覺醒，發現個體的許多處境限制，進一步採取行動加以轉化。開放性的提問教學，其實是打開師生對話的一個途徑，而對話教學是減少教師主導、學生跟隨教師的一個方式 (Freire, 1970, 1973)。透過提問式教學，學生可以建立自身對環境的批判思考，發現社會實在界的不公平情境或壓迫因素，進而從批判的覺察中重新建構出新的意義或採取行動轉化社會。

六、教師成長團體的建立

在異質性的團體中分享彼此不同的想法更能激盪出對課程的深入批判與分析，可以促進教師課程批判意識的生成。Bell & Schniedewind(1987, p.65)認為批判意識被應用到各種教育領域，其焦點是不同的。例如當教師感興趣的是和平教育，可能會去發展核能主義跟軍國主義的批判意識；若是教師關心於協

助學生處理差異和平等的議題，將著重於種族主義、性別主義和其他壓迫的形式。如果能建立一個異質性的教師成長團體，將能從團體成員的不同關注焦點讓課程批判意識的覺察面向更加寬廣。教師成長團體中也提供教師專業對話的空間，與 Freire(1970)主張透過對話激發個體批判意識的觀念相同。

教師課程批判意識在教學上的應用，包含教科書中權力關係的覺察，深入瞭解學習客體；也透過對套裝課程反動，恢復教師設計課程能力；生活化的讀寫教學，促進學習者創造與重新創造其知識；以提問式教學方式，師生共同探究學習內容；重視師生對話，相互學習；並藉由教師成長團體促進教師課程批判意識視野。教師透過課程批判意識不僅能夠重現建立自身在課程教學上的主體性，也能協助學生重新建構其生命的文本，瞭解其生命的意涵，打開另一番視野重新發現課程與世界的連結，這樣的開放不僅在教師與學生個人身上，也包含師生間關係的重新省視，轉變師生關係的壓迫，重視教師與學生相互主體的存在，讓課程的文本無限延伸，教師與學生聲音的共存、透過對話分享經驗的交融 (hooks, 1994)，進行解放教育的教學。

參考文獻

- 王雅各 (1999)。台灣婦女解放運動史。台北：巨流。
- 王雅各 (2003)。若非解套，即是問題。應用心理研究季刊，**18**，46-55。
- 朱麗娟 (2004)。教師課程意識之自我探究歷程。東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 李奉儒 (2003)。從教育改革的批判談教師作為實踐教育正義的能動者。台灣教育社會學研究，**3** (2)，113-150。
- 周梅雀 (2004)。尋找心中的那朵玫瑰花：一趟教師課程意識的敘事探究之旅。台灣師範大學教育系博士論文，未出版，台北市。

肆、結語

今日網路世界的發達形成個體成為知識的使用者及發展者，教師課程批判意識的醒悟有助於教師篩選學校課程知識的結構，協助學生建構知識。由於過去國內對教師課程意識、教師課程批判意識的解釋有歧異情形，筆者根據 Freire 批判意識的探討整理出批判意識的發展性歷程；其次，探討教師課程意識為一種課程觀、包含教師對實務知識、教學轉化、教學反思的想法；由於「課程意識」可能包含神奇意識、素樸意識、批判意識等不同層次的狀態，為協助教師意識覺醒，因此筆者結合「批判意識」與「課程意識」建構出「教師課程批判意識」的內涵為：課程意識型態的覺察、教師實務知識的批判素養、教學轉化的去社會化、及意識醒悟的課程實踐。

最後，筆者提出六點教師課程批判意識對教學的啟示，分別為：教科書內容權力關係的覺察、對套裝課程反動、生活化的讀寫教學、暢通對話溝通管道、提問式教學方式、建立教師成長團體，藉由這些方式重視師生相互主體性的存在、轉變師生的壓迫關係，引導學生的經驗分享，進行解放教學。

專論

- 林尹、高明主編（1985）。中文大辭典。台北：文化大學。
- 姜添輝（2000）。台灣教育發展的政治意識型態與階級意識型態：課程知識社會學的分析。八十九學年度師範學院教育學術論文發表會論文集（頁 1129-1157）。新竹：國立新竹師範學院。
- 高博銓（2001）。從課程的傳統看教師的課程意識。師說，**155**，38-42。
- 莊明貞（2002）。九年一貫課程性別議題之知識與權力分析。教育研究資訊，**10**（6），1-18。
- 馮朝霖（2004）。駱駝、獅子與孩童：尼采精神三變說與批判教育學及另類教育學的起源。教育研究月刊，**121**，5-13。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐，教育研究集刊，**49**(1)，63-94。
- 甄曉蘭（2004）。課程理論與實務—解構與重建。台北：高等教育。
- 歐用生（2003）。誰能不在乎課程理論？—教師課程理論的覺醒。教育資料期刊，**28**，373-387。
- 蔡清田（2001）。課程改革實驗：以研究發展為根據的課程改革。台北：五南。
- 蘇峰山（2006，4月）。批判思考與批判教育學。載於南華大學舉辦之「意識、權力與教育—批判教育學理論與台灣教育」研討會論文集（頁 24-37），嘉義縣。
- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Bell, L. & Schniedewind, N. (1987). Reflective mind/intentional hearts: Joining humanistic education and critical theory for liberating education. *Journal of Education*, *169*, 55-77.
- Beck, A. S. (2005). A place for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *48* (5), 392-400.
- Eisner, E. (1992). Curriculum ideologies. In Philip W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp.302-326). New York: MacMillan Publishing Company.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, *11*(1), 43-71.
- Eggleston, J. (1977). *The sociology of the school curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (Trans. by M. B. Ramos). New York: Continuum.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach* (Trans. by D. Macedo, D. Koike, and A. Oliveira). Oxford: Westview.

- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison* (Trans. by Alan Sheridan). New York: Vintage Books.
- Greene, M. (1971). Curriculum and consciousness. *Teacher College Record*, 73(2), 253-269.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Mass.: Bergin & Garvey.
- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Hayon, L. K. (1990). Reflection and professional knowledge: A conceptual framework. In C. W. Day, M. Pope, and P. Denicolo (Eds.), *Insights into teachers' thinking and practice* (pp.57-70). London: The Falmer Press.
- Handal, G. & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching*. Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Roberts, P. (2000). *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport: Bergin & Garvey.
- Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp.25-35). London and New York: Routledge.

Teachers' Critical Consciousness in Curriculum and Its Pedagogical Implications

Shiue-Ling Hung

Educational reforms pay much attention recently to reconstruct the subjectivity of teachers and students. The awareness of teachers' critical consciousness can disclose the oppression from curriculum, avoid teachers to be the megaphone of curriculum, help students raise their critical consciousness, and reappear teachers' subjectivity.

This paper aims to explore the orientations of teachers' critical consciousness in curriculum, and its pedagogical implications. First, it explores the developing process of critical consciousness. Secondly, it demonstrates the orientations of teachers' critical consciousness in curriculum. After that, it bases on critical consciousness and contacts teachers' curriculum consciousness to bring forth orientations of teachers' critical consciousness in curriculum and discuss its applications. Finally, it poses some pedagogical implications: First, through understanding the power relations of textbooks, we can disclose and understand the studying objects. Then teachers need to oppose the packed curriculum, and recover their ability to design curriculum. Next, living reading and writing instruction can promote students to create and recreate their knowledge. In addition, through question-posing instruction, teachers and students can explore the studying contacts together and construct their knowledge through their dialogue. Finally, teachers' grow-up group needs to promote teachers' critical consciousness of vision.

keywords: curriculum consciousness, critical consciousness, critical consciousness of curriculum

Chinese teacher, Kaohsiung Fwu-Shan Junior High School