

## 教師課程意識覺醒的社會解放潛力

周梅雀

教師課程意識覺醒是教師主導批判教育學解放潛力的關鍵要素。本文在相信教師為轉化型知識份子，能夠承擔其解放教育責任的前提下，旨在透過理論與實務研究的分析，探討教師課程意識覺醒與其個人生命史的關係，以及教師課程意識覺醒與其教學行動的連結。研究結果發現，教師重新檢閱個人生命史中的種種壓迫經驗有助其課程意識的覺醒。而其課程意識的覺醒，將引發解放的教學行動。

關鍵字：課程意識、覺醒、解放

作者現職崑山科技大學幼兒保育系助理教授

## 壹、導言

Ivan Illich 在他著名的《非學校化社會》(Deschooling Society)中主張廢除學校，此一「與教師有關的、要求特定年齡階段的人全日制地學習必修課程的過程。」(吳康寧譯，1994：89)並且主張在被「制度化」了的教育體制中，教師「無用」的論點。他指出：

我們所知道的大部分東西都是在學校之外學到的。學生大部分學習都是自己進行的，即使教師經常在場也是如此。……每個人都在學校之外學習如何生存。我們在無教師干預的情況下學習說話、學習思考、學習愛、學習感知、學習詛咒、學習搞政治以及學習幹活。(吳康寧譯，1994：41-42)

這樣的話語，初初聽在我這個受過二十一年制度化教育，也在小學擔任過四年教職，目前又任職於師資培育機構的教師耳裡頗為刺耳，不自主的興起一股抵抗意識。粗淺的回顧我個人受教育的歷史，我的老師對我的學習並非如 Illich 所言的毫無助益，當然，就我自己做為一個「體制內」教師的立場，我更不願意承認自己的「教」對學生的「學」起不了什麼作用，甚至是一種干擾。但是，當我仔細的閱讀完他的整本論作後，發覺他所檢討的學校現象學，學校各種被儀式化的神話，例如制度化的價值、價值測量、套裝價值以及永恆進步的神話，的確彰顯了當前學校制度的潛在問題與危機。儘管他所檢視的對象—美國的教育體制與台灣有所不同，但是他所指控歷歷的現象，看起來卻十分熟識。他對教師因受體制制約而成了監護人、道德家與診治者，以及這些權威角色對學生的缺乏幫助，甚至是傷害的觀察，似乎也是台灣教育的現象，令人難以抗辯。

此時，我陷入一種矛盾。一方面我相信教師能夠引領學生的學習；另一方面我也同意 Illich 的教師對學生問題的無力觀察。面

對這種內心的交戰，我仍無法認同廢除學校制度是可行與可能的唯一途徑，我也不相信在制度化的學校中，教師會被完全規訓成制度的執行傀儡，缺乏主體意識。或者這就是問題癥結，Illich 誇大的強調了制度的力量，忽略了人的主體能動性。不過我瞭解他的用意與用心。提出這樣的論點，無疑希望喚起人們對「教育」在於促進民主與自由的意義與本質的重新理解，也希望重新定位教師的引領智識探索與解放任務。這樣的觀點可連結到批判教育學的社會解放行動目的。因為 Illich 所想望的以「學習網絡」取代「作為虛假公共事業的學校」，以及「專職教育工作者」的重新定義，即是當代批判教育學所奮鬥的目標。

Illich 想要廢除學校，並且建立一個非學校化社會的構想對有所衝擊也有所啓發。身為師資培育者的我，相信教師具有主體能動性，能夠即使在惡劣的「體制」環境中仍有能夠抵抗霸權的壓迫，引領學生走向解放的可能。但是我的這種「相信」究竟只是一廂情願的想法，還是真可能呢？如果可能的話，那麼它又有何令人信服的理論支持或者實務證據呢？以下我將在批判教育學的理論脈絡中，先理論性地探討教師課程意識覺醒與其解放教學行動的關係；而後透過採集教師的生命史、教學故事進行敘事性地分析，以探討教師生命史對教師覺醒的影響，以親眼「見證」幾位小學教師因課程意識覺醒而採取的解放課程實踐。最後，重申教師課程意識的重要性，並邀請更多關切教師課程意識者加入探究。

## 貳、教師課程意識的覺醒與解放教學行動的奮起

「教師課程意識」這個概念的脫出，與批判教育學脫離不了關係。這可從 Barry Karpol 這位批判教育學的理論與實踐者在他的論著《批判教育學導論》(Critical pedagogy: An Introduction)中為批判教育學所下的定義，以及他對教師作為批判教育工作者的期許中看

出，他說：

批判教育學指的是檢驗的工具與方法，期望藉以改變允許不平等與社會不義的學校結構。批判教育學是一種文化的-政治的工具，它嚴肅的採納人類差異的說法，特別是這些差異與種族、階級與性別有關的時候。在它最基礎的意義上，批判教育學尋求被壓迫者不再受到壓迫，以共享的、批判的語言、抗爭的語言與鬥爭的語言來團結人們，終結各種形式的人類苦難。在此，對社會的改變與轉化來說，大學教授與公立學校教師間的連結是重要的也是必須的，不能加以輕視。……在這個註解下，由教師表現出來先知般的承諾作為引導的燈火，這是一種寓居於希望、人性與決定的承諾，用來對抗絕望、對抗永久的...制度性混亂（種族、階級與性別不平等）對抗壓迫、貧窮、以及遭自由放逐（張盈堃、彭秉權、蔡宜剛、劉益誠譯，2004：46）。

上述這段引言，可以看出 Barry Kabpol 對教師在轉化不平等社會結構上的期望與信賴度遠超過 Illich。他相信能夠表現出「先知般承諾」的教師必能承擔自身的責任，帶領學生對抗壓迫，從轉化學校的結構為行動起點，而連結到社會的解放工程。Kabpol 的論點支持了我對教師的相信，也引出了教師課程意識覺醒的重要性。

因為作為批判教育工作者的教師，必須要能夠先知先覺學校的各種壓迫形式與所帶來的惡果。特別重要的是，教師必須要批判的覺知自己所存有的各種偏見，並對自己作為「創制出不義的體制之中的一份子」「進行告解」以自身承擔責任或對事件作出見證。此外，一如 Kabpol 所言「批判教育學就是有關意識提升，而在意圖上它也就是道德的，在本質上是倫理的，以尋求正義作為終點。」（張盈堃、彭秉權、蔡宜剛、劉益誠譯，2004：312）為了提昇學生的意識，教師本身意識的覺醒就成為解放事業的先決條件。

然而批判教育學並非以意識的覺醒與提

昇為最終目標，教師課程意識的覺醒也非以自身為目的，他們只是解放「戰役計畫」（battle plan）的起端，意欲在於觸發與啟動解放的教學行動。一如 Kabpol 警醒的提示「在對於社會不平等與不正義的再生產我個人扮演了什麼角色做出告解後，那麼個人就必須致力去矯正其中所提到的那個特定處境。」（張盈堃、彭秉權、蔡宜剛、劉益誠譯，2004：315）因此，在批判教育學中教師課程意識的覺醒必須與其教學行動結合起來，使兩者產生一種 Freire（1970：75）所言的對話關係。因為缺乏行動力，儘管教師意識覺醒了，卻仍只是空談，發揮不了轉化力量。但是如果僅有行動而缺乏意識的覺醒，那就會只是一種盲目的教學行動，無以反轉霸權的宰制。唯有使課程意識的覺醒連結至解放的教學行動，才能為教師提供兼具批判性與可能性的語言，使教師成為轉化型的知識份子，而能增能於學生，使學生成為致力於發展一個免於壓迫與剝削世界的批判行動者（Giroux, 1988: xxxii-xxxiv）。

無論是教師或是研究者，甚至是師資培育者，可以教師所在的課程實務場域為意識覺醒的展演與觀測舞台。可在「課程論述生態模式」（甄曉蘭，2000）中，透過教師自我、課程內容與教學、學生、環境等課程要素及其內涵，以及這些要素所交織的教學網絡（周梅雀，2004），檢視各種加諸於教師與學生身上，來自個人、體制、甚至是廣大社會文化政治的各種惡意、屈從、異化、偏見與歧視，並且深切覺知這些壓迫成因，以及其所帶來的傷害、不公平與非正義。

解放的教學行動是教師課程意識覺醒的目的，也是批判教育學理念的落實。為了能夠帶領學生走向共同意圖的人性化志業，教師必須轉化自我的教育理念，革新自我的教學實踐。一如巴西基進教育家 Paulo Freire 在其經典著作《受壓迫者的教育學》(Pedagogy of the oppressed)中所提倡的，以能夠開啓人們批判意識、使人們更能理性溝通，揭露隱藏在實在背後神話的「對話教育」（李奉儒，2003：17），

## 專論

替代知識堆砌，將學生異化為客體，灌輸、傳遞特有意識形態，使學生失去反省能力的「囤積式教育」(banking education)，並將師生的上下關係，轉換成平行的對話關係，使「教師不再是那個唯一教學的人，而是在與學生的對話中也被教導。……一起為使所有人的成長歷程負責。」(Freire, 1970: 67) 此外，教師必須了解教室要能成為解放志業根基的話，就必須使之成為一個民主的公共領域，如此才能使學生學習生活在真實民主中的知識與技能 (Giroux, 1988: xxxii)。在課程內容與教學方面，能夠連結至解放實踐的有關種族、族群、性別等涉及個人與體制性的衝突議題必須納入教材，並將師生個人的歷史、展現通俗文化的大眾媒體報導並置，將個人故事放進教育公共論辯的脈絡中，使學生能夠連接差異與他者的相似性，以建立同理心，而「有能力去預設他者的角色，去感受他者在生命中的位置，包括痛苦、壓迫與屈從。」(張盈堃、彭秉權、蔡宜剛、劉益誠譯，2004：158)。

在理論性的論述了教師課程意識的覺醒對教師從事批判教育學的重要性與可能性後，接下來將呈現幾位教師的故事，以窺見教師如何能將課程意識的覺醒連結至解放的教學行動，以顯現教師課程意識概念的可取及性。

## 參、教師故事的取得

Barry Kanpol 的《批判教育學導論》所採用的是一種敘事風格的書寫，同時他在文中也提及教師的生命傳記是最能夠幫助其反省自我壓迫與被壓迫經驗的方法。因此，在以批判教育學為脈絡的研究中，我採取敘事探究為研究方法，透過深度訪談採集教師的生命史與教學故事，並以此為材料轉寫成敘事的文本。以下是我整個研究歷程的「故事性」描述。

2002 年的初夏，台灣的教育圈一如台北的天氣一般奧熱、鬱悶、令人難耐，特別是對於教師來說。九年一貫課程改革的氣壓，

壓得教師有點喘不過氣來。因為自 1998 年〈國民教育階段九年一貫課程總綱綱要〉公佈以來，歷經了兩年的試辦後，已在小學正式實施大約一年。這幾年來，無數的研習、宣導填滿了老師原本就已緊湊的教學生活，老師們努力的解讀各種新的課程政策與名詞，希望能理解學校本位課程、統整課程、能力指標這些既陌生又似乎熟悉的概念。在同時，教育的學術圈或師資培育機構的教授們，也揚揚沸沸地為這個政策的合理性、正當性、執行性進行攻防。以量來說，從 1998 到 2002 以九年一貫課程為關鍵字，在中華民國期刊論文中就有 695 篇，而全國碩博士論文有 186 篇，更遑論報紙上的報導。同時有些針對教師「參與改革態度」的研究也紛紛出籠（如楊益風，2001；陳巧玲，2003；曾寶儀，2003；王國原，2002）。普遍的印象來說，教師對課程改革似乎激不起熱情，抗拒、反對、拖延、冷漠、沉默是常用於教師身上的修辭。面對這種指責，有人為其找出原因（如單文經，2000；黃裕女青，2002），有人為其提出辯解（如范信賢，2001；錢清泓，2001），一場「為教師」而開打的筆戰，在教育學術圈持續許久。

當時念博士班三年級的我，正為了尋找博士論文的方向傷神。處在這種改革的詭譎氣氛中，曾經擔任過小學老師，也有許多小學老師朋友的我，情感上自然傾向於支持老師。但是，我不想捲入這場公說公有理，婆說婆有理的各說各話中。我比較關心的是，對一個老師來說，「成為一個好老師」的關鍵在哪裡？什麼樣的教師能夠無懼的面對課程改革？一個既專業又自信、且能承擔起自身責任的教師，究竟關鍵點何在？教師課程意識的概念為我燃起了希望。

為了試探教師課程意識能否成為一個可供觀察的研究概念，為了描繪一個課程意識覺醒的教師圖像，為了探究課程意識覺醒對教師教學行動的影響，我過濾所認識的教師朋友，也透過各種輾轉的管道，經由當面

或電話討論研究構想，尋找我心中的「典型」。經過了一段時間的折騰，最後終於有三位分別任職於台北市不同小學的老師願意參與我的研究，他們分別是小慧老師、春天老師與 kitty 老師(均為化名)。以下的分析資料即擷取於博士論文中。

從 2002 年五月底到 2003 年一月，我開始以捷運為交通工具，出沒在三個相距不遠的學校，穿梭在三位老師的教室裡。在最初的一個多月裡頭，我每個星期大概花一天在每個老師的教室裡，跟著老師與學生一起上課下課，觀察老師的上課情形，然後利用老師空檔時間與之閒聊。閒聊時並沒有預設主題，話題通常是以隨機的方式產生，廣及班上的學生、家長、同事、學校事務、教師個人的家庭、生活等等。在話題的發動上，我並非全然主動，有時是我看到教師的教學有些疑惑而提問，有時則是老師有感而發。在這第一階段的資料收集，我的重點在於讓教師能夠熟悉我的存在，另一方面也希望能普遍性的瞭解教師的教學與個人圖像。

隨著台北的氣溫逐漸節節攀升，樹上知了的叫聲也越來越響亮，暑假到來，我的第一階段資料收集也結束了。接著我利用暑假期間分別針對三位老師進行一至兩次的個人生命史訪談，時間大約五至六小時，全程以錄音紀錄，並事後繕寫成文字稿。在訪談中，我大致預設了幾個方向，請老師談談他們的童年生活、家庭狀況、求學經驗與工作經驗。這是一次很愉快且豐富的訪談經驗，在聆聽的過程中，我彷彿進入了時光隧道，跟著老師們穿梭於他們由過去、現在與未來交織而成的生命故事；而在對話中，我們生命經驗的差異與相似性，讓我在驚訝、感動與感同身受之餘，也逐漸看清楚他們個人歷史與其課程意識覺醒的關聯。

接著在暑假結束前，在開學預備週左右，我分別又邀約三位老師，一方面請教他們新學期的教學構想，特別是國語科；一方面討論下一段的研究方式。在此階段，我採

取比較有結構的觀察與訪談，以國語科一個單元為單位，觀察教師如何呈現教材內容、如何與學生互動，並於教學後訪談教師我在上課所觀察到的現象、疑惑，重點在於釐清教師的教學信念與教學實踐的關係，探討教師的課程意識如何連結至教學行動。在為期了一個多月密集（每個星期三至四天）的觀察與訪談後，我逐漸退出現場，輔以資料補充訪談。最後，在進入資料分析階段，我又分別與教師們進行共同檢閱分析資料二至三次，請老師檢測我的分析是否妥當，而將有疑慮的資料剔除、修改、或者補充說明，在這最後階段我清楚地看見老師們不斷轉化的課程意識仍與他們的教學行動交織前行。

## 肆、教師的個人生命史與覺醒

以 Barry Kanpol 的觀點來說，教師個人的生命史（Kanpol 的用語是個人歷史）是其採行解放教育學的奮起點，是其意識覺醒的根本。透過個人故事的告解，能讓教師重新履歷發生於自己身上的各種屈從、異化與歧視，也能讓教師檢閱自己對他者（特別是指學生）所造成的壓迫。這些在自我生命歷程中的特有經歷，都將化為教師個人批判反省的春泥，激勵教師課程意識覺醒的花朵綻開。以下我將分別陳述三位老師的個人生命史與其覺醒的故事。

### 一、小慧老師

「用心」去對待每一個孩子，看見每一個孩子的差異與需求，是小慧老師的特質。在我與她談話的過程中，「孩子」總是話題的中心，她關心班上每個學生，特別是對那些弱勢、被欺壓的孩子。她說或許是與成長環境有關，她總是對那些家庭助力少的學生特別關愛。出生於宜蘭鄉下的小慧老師，小時候家裡是開雜貨店的。由於家庭經濟不算太好，在求學生涯中，特別是大學階段，她總是自食其力，靠打工賺取學費（訪小慧摘 2002.07.18）。這樣的經驗，讓她同情那些家

## 專論

境不好的孩子，希望能盡力幫助他們。她曾說班上一位學生「家境不是那麼好。可是他爸媽也滿用心的。可是他媽媽就是不會教他怎麼樣去補習，或是功課怎麼樣更好。比較不會想要他去學什麼才藝。」（訪小慧 2002.07.18）面對這樣的孩子，她想做的是「帶他去誠品，去看那種不同的視野，去試看看，我能帶他一點，可是不清楚能不能帶的起來，就是我會去試那個機會。」（訪小慧 2002.07.18）

小慧老師也特別關心孩子間的欺壓問題。她敏銳地覺察到欺壓是以各種形式展現。她觀察到班上的男學生之間有一種強烈的男性團體存在，是以在球類運動表現強弱來決定在團體中的地位。這樣的團體，有一種欺負新人的遊戲規則。想要入會的人必須通過「嚴峻」的考驗。有個學生這樣告訴小慧老師「我以前也是這樣被欺負，但我熬過來，所以就變成這個團體裡面的人。……比如說，玩球玩到最後玩一球，他們要我要撿球，拿回教室。我剛開始也是這樣忍啊。所以他們現在欺負另外一個新加入的。」（訪小慧 2002.05.28）此外，還有一種欺壓的類型，展現在學生彼此取「綽號」上。她說：

高年級一直有那個小團體的問題。如果你是喜歡的還好，不喜歡的你就覺得不舒服。啊那裡頭很難去處理。那有時候太主觀的感受，那個太微妙了，不斷的發生，如果你阻止了這個以後，他還有下一波。真的有的孩子會受傷，會被欺壓，這個被取綽號的人。（訪小慧 2002.05.28）

她認為這種綽號背後其實是「還有一些是強勢跟弱勢的問題喔！因為他們不用暴力處理事情啦！不是用肢體暴力，而是用語言，然後又在那裡頭邊緣擦撞，小小擦撞。」（訪小慧 2002.05.28）面對這樣的問題，小慧老師期望以誘發同理心的方式，希望壓迫者能夠易地而處，站在他者的角度去感受語言暴力的傷害。她說「有時候我都不知道怎麼辦啦！因為那個語言很難界定，我只能

說，如果你自己也可以接納的話，可以講那句話。表示你沒有嘲笑的意思。可是很多人都硬硬的吃回來。」（訪小慧 2002.05.28）

## 二、春天老師

在春天老師的教學信念中，每個學生都是可教的，沒有所謂「程度差不差」的問題。他說「在以前的學校時，很多老師都說，那邊的孩子程度很差，但是，我的觀點是，那裡的孩子，程度絕對不比人家差，只是沒有這種環境。……那真的是環境的關係。他們先天的資質絕對不比這些孩子還低，我一直都抱持這個觀念。」（訪春天 2002.07.05）他認為重點在於老師有沒有「把心放在這裡」，教師應該盡量公平的對待每位學生，看見並激發他們的可能性。就像在班上，他總是盡量給每個學生學習的機會，不管他成績好不好，「一定會找一樣事情讓他去做。」（訪春天摘 2003.01.21）。他坦白地說「我說不可能（完全公平）。但是我們盡量，就是公事上盡量一視同仁。私底下，開玩笑，或什麼地方，那是我們的事情，但是在公事處理上，盡量。」（訪春天 2002.07.05）

春天老師這種重視每個學生、期盼自己能公平對待學生的觀念，或可連結至以往的教學經驗。他說以前曾經擔任導師兼任衛生組長，因為當時的台北市政府非常重視廁所清潔，每每三兩天就來檢查一次，讓他工作壓力很大。這也讓他不自覺地把上頭的壓力（壓迫）轉嫁到學生身上。他說後來他收到一位學生的卡片，內容讓他頗為震撼。學生控訴地寫著「這裡面掃地最認真的就是我，可是你每次都連我一起罵進去。每次只剩我一個在那裡，你還是罵我，你知道這多不公平嗎？」（訪春天 2002.07.05）這樣的隻字片語，讓春天老師警醒地檢視自我。他說「我明明認為自己是一視同仁，為什麼會給他這種感覺，只在罵他。後來，我想一想，大概就是因為一開始就先講他吧！」（訪春天 2002.07.05）這位學生對春天老師差別待遇的控訴，讓他有機會反省自我的行動。這種

自我批判的覺醒，又反饋於他的教學行動中。

### 三、Kitty 老師

如同春天老師一般，Kitty 老師也是個希望每個孩子都有學習機會的老師。她說因為「每個孩子都是父母的寶貝。因為孩子會越來越緊，可以不可以會越來越清楚，但是現在還在不清楚的時候，你都連給他試的機會都沒有，那以後還有什麼機會，他不能一開始就沒有機會練習了。」（訪 Kitty 2002.05.20）Kitty 老師這種不希望剝奪任何孩子的學習機會想法，與她小時候被「封嘴」、被「打壓」的不愉快經驗有關。她說小時候自己原本是個「蠻敏感」的孩子，很喜歡探究，對許多事情也有自己的見解。但是在大人（包括老師）「**嬰仔人無耳無嘴**」的打壓下，她漸漸把自己封閉起來，選擇自我壓抑。她說：

那時候就覺得每次講什麼，好像人家都很生氣，我怎麼會這種想法？就是閉嘴算了。現在覺得其實我沒有錯啊，可是，在這個過程當中一直被打壓，就是說等於別人封嘴。以後就覺得說，啊我不要那麼多的感觸，我也不要那麼多的看法。……怎麼連老師都覺得我想得跟人家不一樣，連老師都認為是極大的錯誤。我有想法啊！那到最後就變成你沒有想法。難怪有一段時間，我怎麼都看什麼東西都看不出來，然後就想不想出。……直到接觸了小孩子之後，我才發覺說我的問題。為什麼以前我小時候蠻敏感，為什麼我會變成越大越來越遲鈍，怎麼會是這樣？（訪 Kitty 2002.11.28）

由於這種切身的被壓迫經驗，讓她更希望自己的學生能不受這種苦，不僅能有公平的學習機會，更能自在的表達自己的意見，這點在我觀察她的教學活動時處處可見。

從以上小慧、春天和 Kitty 老師的生命故事剪輯中，可以看見教師透過生命史的敘

說，藉由暫時停格與重遊舊地，得以一種「陌生化」的方式，將自己的故事變成反省、觀看的對象，而重新讓自己的故事產生意義，對自己的生活產生新的意識（Ritchie & Wilson, 2000: 23）。特別是對自身被壓迫經驗或壓迫他人經驗的敘事告解，將能導致意識的覺醒。這種覺醒也將以各種形式反饋於教師的生活與教學行動中。

### 伍、課程意識覺醒與教學行動的連結

教師課程意識覺醒並非以其自身為目的，其終極目標在於連結至解放的教學行動，以追求人類的自由、平等與正義。從理論上來說，意識覺醒的教師所進行的解放教學行動，應在以解放為教學目標的前提下，營造一民主的學習環境，讓師生能以平等的互動關係，藉由合作探究與對話的方式，探索關乎壓迫與解放的課程議題。這樣的教學活動應該擴及任何學科。但是，在實際上，實施的景況如何？

#### 一、在民主機制中學習民主生活

Giroux 說民主的學習環境是解放教育學的重要條件。但是，所謂的民主學習環境到底是什麼，又如何運作？小慧老師的班級經營提供了其中一種面貌。而小慧老師的民主教室，與她的課程意識息息相關。

在我與小慧老師進行研究的期間，我跟她一起去聽了一門有關康德政治哲學的課程。康德有關公正原則、目的王國國王權威的觀念深切進入小慧老師的意識中，影響了她的教學實踐。記得有一次我們正為著「師生到底能不能平等」辯論起來時，她引述了康德的概念說：

把學生當作一個群體，可是這個群體裡頭老師不包括在內。老師是所謂公正的第三者，他是他們在內心裡面的公正原則。基本上每個人內心都有放禁四海而準的原則，那個原則可以公開的，公平的在這個地方。然

## 專論

後，放到別的地方也平等就可以。目的王國裡面的國王，就是康德講的那個概念。那個權威是因為他們建立到這個規則裡頭的維持者，執法者，我們的公法部分。他的權力比較大，不是因為他的力量比較大，而是因為他是我們這個規則的維護者。所以說班級運作裡頭，老師的角色不是那個受這個約束，他是不可被約束的（訪小慧 2003.02.22）。

這段話乍看之下，重點似乎在於闡述她對師生權力關係的看法，但是其實背後所涉及的，是教師如何維持與運作一個民主的學習環境。在小慧老師的觀念裡，一個教室就像一個民主的王國，教師是這個王國裡的公平執法者，目的在於透過公平機制的建立，讓學生練習民主生活。我很好奇小慧老師這樣的民主教室觀念如何實際落實在教學中。關於這一點在有一次下課時間，我節錄到以下這段有趣的申訴對話。這段對話中顯現了小慧老師如何將信念轉化成教學實踐：

生：我要申訴，我要申訴...

師：申訴你個頭，今天還要申訴喔！

師：誰先開始？

師：那女生先說，怎麼樣？

師：你們告的是，什麼時間的事。

生：昨天，昨天放學。

師：昨天放學，誰先開始？

生：他/她。

生（女）：你先踢我書包。

師：你有沒有先踢她書包？

生（男）：沒有！

....混亂

師：所以她噴你水，弄到你，你又踢回

去書包了。所以那現在怎麼辦？

生（男）：不知道，扯平。

師：那誰來告狀的？

生（男）：她。

師：扯平的事情，那為什麼來告狀？

生（女）：因為他，我在進家門口時候，他又踢我這樣子。

生（男）：那，你也有踢我啊！

生（女）：哪有！

師：那現在你開條件！

生（男）：老師我自首。

生（女）：算了。

師：算了，你來告狀，你這樣浪費老師的時間喔！（課小慧 2002.06.06）

由這段對話看來，這個事件的結局似乎有點像小孩子辦家家酒。但是，在事後我請教小慧老師時，她告訴我事實上他們班上運作這種申訴制度已經有很長時間，學生也都逐漸清楚其中的「遊戲規則」。她希望建立公共事務的論壇，在此論壇中教師扮演著公平仲裁者的角色—康德目的王國裡的「國王」，讓學生藉由這種申訴、對話的制度，藉由這一套民主生活規範學習民主生活的遊戲規則，學習如何尊重他人，爭取自我權益。由此可見小慧老師將康德公平的目的王國理念落實在教學實踐中。

## 二、師生關係的平等應在於對「人」的尊重

在批判教育學的論點中，師生關係應像 Freire 所說的，是一種「教師-學生」的平等關係，而非「教師的學生」的從屬關係。但是，這種平等的理想，在真實的教學情境中是否可行？如何運作？小慧老師、春天老師

與 Kitty 老師都有各自的覺知，及其相應而生的教學行動。

關於師生到底應該是什麼關係，小慧老師認為，談論師生關係必須把人與角色分開來。由於教師必須肩負教導學生的責任，因此在教室裡頭，教師具有「優先權」，以判斷、引導教學的進行（訪小慧摘 2003.02.22）。或許就如小慧老師說的，「平等」究竟是什麼應該要重新理解，而不是一概的認為「相同才是平等」，認為師生擁有同等的權力才是平等。因為從教師做為學習潛力的激發者角度來看，教師必須擁有教學主導權。就像 Kitty 老師說「一般的話，我是跟小朋友講，主角是他們，老師是幫助你們的人。但是喔，礙於有一些進度，有時候你不得不很專制地結束，然後說現在進行什麼。所以說它有實際上面的困難。因為如果你以孩子為主體的話喔，他們繼續再講下去的話，有些進度真的就是你沒有辦法教完。」（訪 Kitty 2002.11.28）而春天老師也認為下課時間自己可以跟學生像朋友，彼此之間可以「沒大沒小」，但是上課仍需維持師生關係，才能使教學順利進行（訪春天摘 2002.05.30）。

就我的理解，三位老師都認為談論師生的平等，必須把人與角色分開來。從角色扮演的觀點，師生是無法平等的。平等應該發生在人與人之間的彼此尊重與提供學生公平的學習機會上。這種對人之間的尊重與對待，三位老師的教學行動都有各自的展現。就像春天老師上課時，學生通常是坐著發言。雖然他並未特別去思考這樣做是不是有平等的意義，只認為自己的作風「比較美式派的」（訪春天摘 2002.10.07），但是這顯示春天老師不以一種權威的儀式來規範師生的互動。

Kitty 老師在教學中所展現的平等，主要在於提供學生同樣的參與學習機會上。有一次 Kitty 老師在班上要選拔一位參加全校朗讀比賽的代表。她請班上每位學生都上台

朗讀一段課文，並由學生參與票選，這個活動足足進行兩節課。我問 Kitty 老師為何讓全班都參與，而非直接指派，這樣不是比較省事嗎？她說「雖然這是學校比賽的活動，可是我覺得說，應該是每人參與，而不是說去做假。……其實我是覺得，某一個人可能平常聲音很宏亮，很不錯。可是有時候，有些小孩子你可能沒有去注意到，我不想讓某些人遺漏掉。」（訪 Kitty 2002.05.20）

認為師生的平等應該展現於對人尊重的小慧老師，在她的班級運作上，處處可見她對學生的尊重。如在我觀察她上國語課時，一連幾天發現有位學生上課沉醉在與同學玩「紙上戰鬥遊戲」。我告訴小慧老師，她說學生不喜歡上課，一定有什麼挫敗的地方。於是在中餐時間把那位學生叫過來詢問。小慧老師問他是不是不喜歡國語課，他說有一點點。問他原因，他說有些地方聽不懂。事後小慧老師與我討論著，她檢討自己的教學方法，思索著如何因應不同學習程度與方式的學生來教學（訪小慧摘 2002.10.21）。幾天後那位同學調到別組去。小慧老師告訴我，她在與他討論怎樣的學習方式對他比較有利後，由那位同學選擇調到其他組去。這顯現小慧老師在關懷與瞭解學生的情況下，尊重孩子的選擇權。

### 三、透過對話探究教導同理心

批判教育學意以批判對話為方法，透過師生共同探究發生於教室內外的各種壓迫與被壓迫經驗，引發學生的批判意識，瞭解他者差異內的相似性，最終的目的在於教導尊重他人、關懷彼此。課程意識覺醒教師的教學任務，即在於透過課程實踐達成此目的。關於這一點，小慧老師的教學行動中有清晰的注解。

認為對人的尊重才是師生關係應該關切的小慧老師，尊重不僅在她與學生的互動中展現，也貫串於她的學科內容教學中。在我訪談她對國語科「疼惜台灣」單元教學前

## 專論

的構想時，她詮釋了這個單元概念的主旨，並與自己的教學信念連結起來。她說「我談那個尊重與關懷，我就會談，先了解，才能尊重，才能關懷，沒有了解是假的。像那個概念就會是我自己加進來的。我覺得那個牽涉到你後面本身生活的概念，那個東西也會是我帶班級的概念。」（訪小慧 2002.10.07）

在小慧老師的觀念裡，瞭解、尊重與關懷是一體的。特別是後兩者的發生必須以前者為前提。小慧老師在這個單元中希望學生能夠「建構自己一個疼惜台灣的概念」。除了以課本的課文引發討論外，她也請學生收集對台灣有貢獻的人，並簡報他們的事蹟、選擇的理由與感想，而後小慧老師做整理、澄清與補充。在課文的教學中有一課談論愛國詩人丘逢甲，但是有位學生對於丘逢甲是否「愛國」相當質疑，並與小慧老師對辯許久，他認為「如果邱逢甲是愛國，他應該不是在最後一天才說他自己渡船逃走，他是日軍攻過來就逃走耶！」而小慧老師的回應是：

×××講這個很有道理，但是這個很難。比如說喔，台灣那時候要割給日本喔，那有兩種辦法，一種是他留在台灣，跟日本人打仗，打到死，這一種，我們通常認為說他為台灣犧牲。第二種可能，就像邱逢甲他就藏居到大陸去了，對不對？有的時候，局勢不可為的時候，你要犧牲，還是要保留實力，有一天，可以扳得回來？所以，有的人會認為邱逢甲是，苟且偷安，逃到大陸，有的是認為他判斷勢不可為，判斷到台灣可能沒機會。這個就有很多人爭論，對不對？那邱逢甲之所以被認為愛國，是因為即使他離開了台灣，他所有的詩都是想念故鄉的，所以為什麼還是愛國詩人。（課小慧 2002.10.11）

像這樣的對話也發生在學生的報告結束後，小慧老師把學生報告的人物做總整理

時。因為同樣的二二八事件，有學生認為「二二八受難者是替台灣人主持正義，是疼惜台灣的人」，也有學生提出「蔣中正在那樣的混亂中利用那樣的手段，讓台灣能夠安定下來」所以也是疼惜台灣的人。而小慧老師在分析雙方的立場後，告訴學生「這個問題，我沒有回答，我沒有認為那一邊是對的、錯的，因為，在那個當時的情況底下，你要採取什麼樣的策略，去解決當時的問題，這是一個判斷。那你都可以覺得兩個都是疼惜台灣的，但是，你怎麼看待這個事情，清楚嗎？」（課小慧 2002.10.18）不給予答案，只做分析與澄清，小慧老師透過課程教導學生瞭解而後能同理、同情他者。

## 陸、結論

做為一個人、一個師資培育者，我相信批判教育學能為學校教育注入活水，能讓學校教育更人性化、更瞭解、尊重與關懷差異，讓更多人不要在學校遭至壓迫、屈從與失敗。但是批判教育學的語言必須落地生根，必須在脈絡中才能顯現意義。從本土的教育經驗著手，建構我們自己的批判教育學，才能彰顯它的本質。探討與研究我們自己教師課程意識的覺醒，可以是個美麗的起點。

教師的課程意識覺醒是否能連結到他們的解放教學行動，上述小慧老師、春天老師和 Kitty 老師的教學故事，已經做了見證。他們的故事顯示，批判教育學的夢的種子，有機會藉由教師課程意識覺醒的溫床，甦醒、發芽與成長。教師課程意識的覺醒，是教師主導解放教學行動潛力的關鍵要素。雖然在這篇文章中，我僅能呈現教師課程意識覺醒故事的片段，提供的視角相當有限，但是，至少可以窺見批判教育學實踐的可能性。希望這個引信，可以點燃無論是教育研究者、師資培育者，或者教師本身對教師課程意識探究的火花。

## 參考文獻

- 王國原 (2002)。國小教師對九年一貫課程改革依違態度形成之研究。南華大學社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 吳康寧譯 (1994)。I. Illich 著。非學校化社會。台北縣：桂冠。
- 李奉儒 (2003)。P. Freire 的批判教學論對於教師實踐課程改革的啓示。教育研究集刊，49 (3)，1-30。
- 周梅雀 (2004)。尋找心中那朵玫瑰花——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。
- 林昱貞 (2002)。批判教育學在台灣：發展與困境。教育研究集刊，48 (4)，1-25。
- 范信賢 (2001，5月)。無聲之聲：從教師的觀望與冷漠再思九年一貫課程改革的進路。載於國立台北師範學院課程與教學研究所、中華民國課程與教學學會主辦之「第三屆課程與教學論壇-課程改革的反省與前瞻」學術研討會論文集 (頁 15-32)，台北。
- 張盈瑩、彭秉權、蔡宜剛、劉益誠譯 (2004)。B. Kanpol 著。批判教育學導論。台北市：心理。
- 陳巧玲 (2003)。國中教師對九年一貫課程改革態度。台灣師範大學物理研究所碩士論文，未出版，台北。
- 單文經 (2000)。析論抗拒課程改革的原因及其對策—以國民中小學九年一貫課程為例。教育研究集刊，45，15-34。
- 曾寶儀 (2003)。國民中學教師因應九年一貫課程改革之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 楊益風 (2001)。國民小學教師在九年一貫課程改革中之角色衝突及其因應。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 甄曉蘭 (2000)。新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建。教育研究集刊，44 (1)，61-87。
- 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。
- 錢清泓 (2001)。刻意營造還是自然生成？再思課程改革中的學校教師文化。載於國立台北師範學院課程與教學研究所、中華民國課程與教學學會主辦之「第三屆課程與教學論壇-課程改革的反省與前瞻」學術研討會論文集 (頁 1-14)，台北。
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Giroux, H. A. (1988). *Teacher as intellectuals*. Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry-rewriting the script*. New York: Teacher College, Columbia University.

# **The Liberating Potential for Teachers to Aware Their Curricular Consciousness**

**Mei-Chueh Chou**

To aware their curriculum consciousness is very important for teachers to explode the liberating potential of critical pedagogy. Because teachers are transformative intellectuals, and need to shoulder the duty to liberate their students, they must know what they think beyond their teaching action. The purposes of this article are to discuss the relationship between teachers' curricular awareness, and the connection between teachers' curricular consciousness and their pedagogical praxis. By theoretical discussion and practical analysis, I found that if teachers can explore their own oppressed experience and reflect the oppress facts in school, especially they are the resource of the oppression, they would get the chance to highlight their curricular consciousness. And once teachers can promote their curricular consciousness, they would empower themselves and can liberate their students.

Keywords : curricular consciousness, aware, liberate

Assistant Professor, Department of Early Childhood Care and Education, Kun Shan University