

Paulo Freire 批判解放導向的課程觀點及其啓示

湯仁燕

課程的哲學思維，是課程發展與實踐的重要根據，不同的課程思考典範，提供我們多元的取徑和觀點，來探究課程問題，藉以對課程有更整全的瞭解。本文深究 Freire 批判解放導向的課程觀點與啓示，藉以開啓觀看課程的另類視野，思考課程探究與實踐的更大可能性。透過 Freire 的主要著作及相關文獻的分析，本文首先檢視 Freire 在知識假定與課程知識的哲學思維與立場，作為解析其課程觀點的基礎；其次從解構政治性的課程本質、彰顯可能性的課程論述、開展批判性的課程意識、建構提問式的課程內涵、導向解放性的課程實踐等層面，析論其批判教學論所蘊涵的課程本質、課程論述、課程目標、課程內容及課程實踐等主要觀點和內涵；最後，從 Freire 課程觀點中的批判性、對話性、與實踐性三個核心特質，提出其對課程探究、教師角色、與課程實踐的啓示。

關鍵字：保羅·弗雷勒、批判教學論、課程理論

作者現職臺灣師範大學教育學系講師

壹、前言

從課程發展史的探究中，得見不同哲學思潮的相互激盪，各種理論勢力相互角力，因而引領出更多元的課程觀點與思考取向，「課程發展史即教育思潮匯集與對峙的交響樂章」（甄曉蘭，2004：40）。誠如 Eisner（1985）所言：每一種課程取向都有其潛藏的教育價值概念，並且用以促成特定教育實踐的合法性。在當代課程典範的發展與遞變中，不同典範的課程思考，對課程概念和旨趣，有著分歧的觀點和見解，是造成課程實踐產生差異的最重要因素，卻也提供不同方式來探討課程問題，著眼於不同的探究焦點和論述主張，促使我們對課程的基本問題不斷地進行反省，也加深了對課程的瞭解。其中，出生於巴西的 P. Freire（1921-1997，全名為 Paulo R. N. Freire；以葡語發音中譯為保羅·弗雷勒），引領批判教學論（critical pedagogy）的發展，其解放教育理念，是批判實踐取向課程典範與模式的重要啟蒙（李子健、黃顯華，1996；甄曉蘭，2004；Schubert，1986）。Freire 所主張的解放教育理念，關切人性的解放，以求知的對話開展批判意識，蘊涵豐富的實踐意涵，對課程理論和實際相當具有啟發性，也深具探究價值。若能針對其中蘊涵的批判解放課程觀點，細細地品味，檢視其哲學思維與根源，從中獲得一些啟示，或許有助於我們釐析當前的課程現象與處境，藉以開展更廣袤的課程視野，獲致更深層的理解。

Freire 所倡導及篤行的批判教學論，在各種研究領域中廣為流傳與應用，其對於批判、對話、與實踐的強調，更受到最前線教育工作者的重視。國內在迎向批判解放導向的教育風潮，有關批判教學論的論著不斷地出現，而且都不忘把 Freire 帶上一筆，視其為「批判教學論的先驅」。Freire 被提到的次數雖然很多，但是只有少數篇章，以其理念與實踐作為論述的主軸，深入去閱讀及探究其課程觀點者，相當少見。或許可以這麼說，在臺灣的課程史與教育探究中，Freire 的地位雖然廣受推崇，但對

其課程理念的彰顯，則相對受到忽略。基於此，本文希望能對 Freire 批判教學論所蘊涵的知識假定與課程觀點，作一整體性的探討，解析其間所蘊涵的批判、對話、與實踐的解放意涵；透過 Freire 批判解放導向課程觀點的釐析，或許有助我們對複雜的課程探究、教師角色、與課程實踐等層面，獲致更多元而深度的見解和啟示。

貳、Freire 的知識論及其對課程知識的假定

課程發展者對知識本質、功能、來源、權威建立及驗證方法等的不同假設，往往形成不同的課程意識型態，進而主導其課程的相關思維與判斷（Schiro，1978）。因此，要能深入瞭解個人的課程觀點，也必須從其課程理念背後對知識的哲學假定和立場著手探究。Freire 以對話辯證的實踐觀點為主軸，去探索人、世界與知識相互生成的互動關係，將人性存有、求知探究和轉化世界緊密關聯在一個互動場域之中，他以求知作為人的實踐歷程，其實是把「人與世界」及「人與人」的關係，涵蘊在人的求知歷程中（湯仁燕，2004），故對其知識觀點的推究，其實就是對其哲學思維的具體探微，將有助於對其教育理念與課程思維作整體性的觀照。以下針對 Freire 有關知識本質、來源、求知方法的假定，探討其對課程知識的哲學思考進路，作為理解及解析其課程觀點的基礎。

一、知識的起源

長久以來，知識被視為是心智的產物、普遍的真理、絕對必然的概念，一直主導著教育理論與實務，直到最近三十年才有一些學者，逐漸開始致力於重新詮釋在社會科學與教育領域所謂的知識本質與內涵（甄曉蘭，2004：58）。對 Freire 而言，知識不是外在於人之靜態的、已完成的事物（Freire，1985：100）；知識並非發展完成的固定內涵，亦不是組織嚴密的概念系統（王秋絨，1990），更不是已然確定而等在那兒讓人們去「發現」，去佔據人們空無的意識。知識起於人和世界相遇所產生的好

奇，激起人們對現實世界加以探索；求知的歷程，即是要探究存在於事實或探究對象背後的原因（Freire & Macedo, 1987: 78）。易言之，知識源起於人類日常活動，是在社會現實世界中，透過人與變動世界的互動，經由反省行動中創造而來。

Freire 指出，求知不只是抽象化的理論思考活動，而是一種恆久的探究歷程（Freire, 1985; Davis, 1980）。知識是動態的、生成的、不完整的，今日對某事物的認知，未必同於明日對此事物的認知（Horton & Freire, 1990: 101）。由於我們所探究的對象並非屹立不動，我們也不可能把它牢牢釘住，故知識的探究雖然能獲致某種層次的確定性，但當知識過時，無法符合現實與新時代的需要時，新的知識便接續產生（Shor & Freire, 1987: 82, 101）。Freire 主張「知識是一種過程」（Davis, 1980: 66; Freire, 1985: 115），充分展現了知識的歷史性及動態的歷程性：

人為有意識的個體，不能只是去認知現存的知識，也必須要能認識新知，甚至創造新知。今日的知識是由昨日舊有的知識而產生，今日的知識也將陳舊，未來的知識必定由現存的知識而產生，如此一來，知識即是一種過程。（Freire in Davis, 1980: 66）

由於求知是一種對現實事物不斷「揭露」（unveil）的過程，求知並不是為達到某一事先決定的目的地。當人們不斷地進行揭露的探究，就能對探究對象和其他事物之間的關係，獲得更真切的理解；人們越是揭露這個具挑戰性的現實，並視之為可轉化的對象，人們就越能批判地進入這個現實，不斷地創造和再創造（Freire, 1970: 38; Freire, 1998a: 21）。因此，人不可能有「絕對」的知，最多只能「接近」於知，當「我們愈能超脫於事物表面的描述和泛泛觀點，便愈能理解到事物存在的理由」（Shor & Freire, 1987: 82）。

總之，知識經由人們對現實的好奇探索而

得，所謂的知識，並非超越時空的靜態事實，亦不是既定而絕對的真理論述，也不應視為是對現實最終或最正確的解讀；知識的歷程性，使得求知行動無法指向特定的目的地，它恆處於一種生成變動的過程。如果有所謂絕對的知識可讓人們去獲得，則求知行動終將無以為繼；如果知識是既定的存在，則再也無可深化探究的問題和空間。

二、知識的實踐本質

Freire 的知識觀，奠基於其對人與世界的關係假定，人是作為「實踐」（praxis）的存有，是以一種「存在於世界」（being in the world）及「與世界同在」（being with the world）的關係去面對現實世界。由於人能對「人與世界」的關係加以探索和察覺，對自己在世界上的行動，有所意識和反省，進而能改造現實世界，賦予世界意義，並創造出文化與歷史的領域，如此才展現人類的實踐意義，而在實踐的過程中也同時產生了知識（Freire, 1970: 90-91; 1998a: 75-76）。因此，藉著人與世界的持續互動，人們得以在「行動—反省」持續整合與辯證中建構知識，人類的實踐過程正是知識與創造的泉源（Freire, 1970: 66, 91; 1985: 100）。

緣於動態辯證的世界觀，Freire 建構其具有辯證特點的知識論假定，他反對以二元論的觀點，去理解人的認知行動，並將人與知識的關係，定位為一種辯證關係所構成的整體（Morrow & Torres, 2002: 45）。Freire 創立的「對話行動理論」，其最大的特點，即是以辯證的思考，去面對人與世界的關係，去理解所有現象的內在關係，藉以導正被扭曲的對話關係與歷史現實。透過人與世界本有的辯證關係，人與世界動態發展的可能性將能獲得彰顯，人們亦得以嘗試在對立的矛盾中，不斷尋求轉化、再發明、與超越的可能性。

對 Freire 而言，辯證地思考即是批判地思考，意謂將探究對象與相對的一方加以比較，進而尋求更深入的解釋，並持續而開放地面對及迎向進一步的問題，不斷保有對現存假定

主題文章

加以變更、拒斥、推翻的可能性，這是一種對現實、世界、既有知識的批判性介入（critical intervention）。Freire 強調，求知作為一種探究行動和實踐歷程，絕不能將實踐所蘊涵的行動和反省割離，所謂的求知，即是一次又一次從行動到反省，再從反省到行動，兩者間不斷動態辯證的實踐過程（Freire，1985：50）。在求知與探究過程中，人們透過對知識及探究行動的省察及反思，不斷地開展批判意識，導向另一「更好」的探究和理解，不斷地超越既有的理解，不停地重構先前的探究，這種探究沒有最後的終點。

至此可知，在實踐性的知識觀點下，知識的探究是一種動態的思考過程，是一種無休止的「行動一反省」的辯證；每一次的認知行動，透過反省，導向另一次新的行動，並不斷地在深究中豐盈。人們在求知的過程中，同時對自己實踐歷程有所瞭解，並加以反省和覺察，開展一次又一次的實踐行動。至此，「知識起於人和世界的相遇」，其實並不單是源於「智識上的好奇」（intellectual curiosity），更是一種實踐的必要。對 Freire 而言，人就是在批判意識的增長揭露世界的真實，在求知歷程中導向人性的實踐；在求知歷程中，人們在超越既有經驗並獲得新知識的同時，批判探究的能力獲得開展，也導向更整全的人性實踐，人與世界的疏離也更縮短了一些。

三、共同探究的求知歷程

Freire（1970：122-123；1973：136）認為，人類所創造的文化世界，其特質就是溝通。人類藉著對話，共同面對世界，共同尋求瞭解，促成世界的轉化與再造。所以，「孤立的思維」是不存在的，任何的思考活動，都會要求一個「思考主體」，也會有一個中介思考主體的「被思對象」，以及在思考主體之間藉由語言符號所展現的「溝通」（Freire，1973：136-137）。這意味——「思考關係」（relationship of “thinking”）不是局限於「思考主體—認知對象」的關係而已，而是擴及其他思考主體之關係（Freire，1998a：92）。Freire 強調，知識是

起於「人與世界相遇的好奇探究」，使人們「共同去思考世界」，而「思考要成為真實的存在，只有在關注到現實，對世界有所行動中產生，也只有透過溝通才能實現」（Freire，1970：63-64）。

Freire 視思考的運作，是「共同主體—認知對象」（co-subjective—objective）的運作，是人們共同參與的溝通行動。若沒有認知主體之間共同指向可認知對象的溝通關係，則認知行動亦隨之消解，而主體之間對於認知對象的溝通，是藉由「相互主體性」（intersubjectivity）的方式所建立（Freire，1973：135）。因此，作為轉化和改造行動的參與者，我們不能僅以「行動者」來指稱，而應該稱其為「相互溝通中的行動者」。思考活動是在主體性的相互溝通，在有意義的參照架構與語言符號下進行對話，以獲致共同的理解（Freire，1973：137-138；1985：99-100），在相互彰顯的對話關係中，求知的探究成為共同實踐的關係。

因此，求知不僅是個人以其情感、理性與好奇的全心全力投入，更是一種社會歷程，它同時涉入其他許多能知、能好奇的思考主體，並在這些思考主體與認知對象建立對話和溝通的關係。Freire 指出：

人們的思考不僅是一種「我思」（I think）的過程，更是一種「我們思」（we think）的過程，藉著「我們思」，才使得個人的思考成為可能。（Freire，1973：137；1985：99-100）

Freire 主張以「主體—主體」的思考取向，去看待人類的求知與探究歷程，參與者藉著認知對象進行對話和溝通，共同參與行動和反省，共同磋商意義的生產，共同從事建構知識的轉化實踐。當雙方能夠真誠平等地去看待彼此的經驗，並以批判性的對話參與求知的探究，雙方都將能對知識對象有更好的理解，並在過程中深化其批判探究的能力。求知的溝通行動，若簡化為單向的獨白，或是強制的知識灌注，就會轉變成為「主體—客體」的支配關係

係，不僅會使「認知主體—認知對象」的意向性與認識論關係斷喪，人與人互為主體的溝通關係也將失去。簡而言之，求知歷程，是主體與主體間，以共同意向與世界相遇的探究，藉著批判性的對話，共同從事意義的解構與重構，以獲致更深刻的理解，成爲一種互動創造的實踐歷程。

四、課程知識的社會建構

求知歷程的實踐性、歷史性、辯證性、與對話性等特質，突顯人與知識動態的互動關係。由於知識是人與變動現實的互動歷程，是人們轉化世界的意義建構，知識必定要隨著人所在的情境而建構，脫離情境的脈絡，知識將就失去其本有的意義。Freire (1985: 30) 特別強調：「脫離既有的『人—世界』的關係，就不會有「生產」，人也將轉變成爲生產的工具」，如此一來，人不可能成爲生產知識的主體，也就不再是作爲自己歷史的主人。

在此思考下，知識深受社會歷史文化的影響（王秋絨，1990）。真正的知識，必定起於某一處境下人和世界的關係，只有這樣的知識才會導出對現實的行動。也正是在這個根基下，知識不應被視爲是中立客觀的建構，任何知識不論多麼以客觀中立自居，都不可能和主體的立場無關。知識或理論應從日常生活的脈絡中建構，每個人都得以根據自己對現實世界的探索，建構屬於個人的意義，構成所謂的知識或理論，作爲自己行動的依據；不同的認知主體與同一知識對象的相遇，必然因爲每個人的處境不同，使得實踐的過程和結果有所差異，因而構成不同的思考和意義。

對 Freire 來說，知識建構有其個殊的情境特質與實踐性，不可須臾脫離人所在的世界，若試圖以所謂專家的技術，去「取代」實踐的經驗，即是一種「爲」人建構知識的觀點，只會想將自己的觀念或知識「堆放」或「強加」予他人。這種「低估其創造能力，忽略其知識，只想以自認是『正確』的技術『裝填』予人，就是一種支配的意識型態」(Freire, 1985: 30)。

這樣的權力支配和反對話的壓迫過程，即是否定知識的情境與文化建構，不僅剝奪和扭曲了人類的批判反省能力，也迫使人們在「行動—反省」辯證上的割裂，將不會有新的實踐行動產生。

知識的產生，離不開主體的意向性，而主體又生活在社會中，因此，Freire 是以「知識社會學」的角度，陳顯知識的社會建構特質。這種探究取向將各種「知識」放入社會脈絡中，以挖掘其政治意涵（藍惠寧，1999: 71），考究知識是如何在社會情境中生產、傳遞和維持，這種思考進路正是當代批判教學論的特點。在知識社會建構論的觀點下，知識是經由特定方式的安排所構成，是特定的一群人協議或默許的產物；知識的形成，深受權力關係所左右，也受到文化、脈絡、習慣及歷史的特殊性所影響。批判教學論要探究的是，知識之所以用眼前這種方式加以建構，其成因及方式究竟所爲何來？被主流文化認爲合法的，或者加以讚許的知識是如何建構的？爲什麼建構？爲何有些形式的知識比其他的知識更具權威及合法性地位？這些類型的知識是符合哪些階級、性別及種族的利益？這些知識是爲了哪些階級服務的？哪些人在這過程中被排擠了（McLaren, 1998: 174）？

依 Freire 的觀點，社會現實並非如千古明鏡般站立在人們眼前，而是讓我們生活在其中的真實天地，語言、思想、知識的建構，皆是人們面對世界的實踐結果，任何一種實踐，不應成爲絕對客觀而必須接受的真理。因此，沒有所謂純粹先驗的洞見及知識，知識是在人與世界互動的社會實踐中，經由特定的社會關係加以鍛造，是特定意識型態和政治形構的反映。事實和觀念必須在情境脈絡下加以理解，視之爲一種以物質和符號爲中介力量，並且負載著歷史和文化的論述（McLarean & Silva, 1993: 55）。據此，知識的建構不可能是中立的，求知與人性化的教育過程，也充滿著意識型態。意識型態的力量有時遠超乎人們的想像，且與事實真相的隱蔽掩蓋有直接關連；它

主題文章

常常巧妙地運用語言為煙幕，如烏雲般隱晦了所欲掩藏的事理。

在 Freire 的思考中，語言是文化的一部分，也是知識的媒介力量，更是知識本身；語言無法永保純淨不受影響，而是有社會階級的意識型態穿透其中。中上階級文化成為社會的主流文化後，他們的價值觀往往被融入社會生活之中，並且被賦予高度的正當性。在學校教育中，意義的社會建構，是藉由宰制性的社會法則加以架構，因而限制了批判性教學的可能性；宰制性的語言，不僅架構和規範了應該教些什麼，也規定了如何教和如何評量。在此分析中，意識型態結合了社會實踐，形構了學校的聲音，成了一種不可質疑的權威，同時界定和規範了學生學習、說話、行動和表現自我的特定方式（Giroux，1987：13-14）。這就如同 Gramsci 的文化霸權理論所主張的，在統治階級的掌控下，文化已不再是單純的文化，或是侷限於生產關係層面，而是摻雜政治與權力的企圖，文化中所蘊涵的價值、規範等要素，根本是在永久維護現存的秩序，使人們產生自願性的順從（姜添輝，2002：134）。為此，教師在教學實踐中，批判人們的價值體系是從何而來，隱藏性的意圖為何，去質疑其中所蘊涵的意識型態，是相當重要的任務（Freire，1998c：112-113）。

如同 Freire（1998a：2）所指出的：我們必須知道，思維、語言和現實之間的動態變動，能導致極大的創造力，當我們愈能經驗這種動態性的關係，我們便愈能成為求知、教、學、讀、寫和探究過程的批判性主體。求知的探究就在重構這些關係既有的連結，是在不斷提問質疑中，重新界定意識、行動和世界的關係，除了揭露隱沒的現實與迷思，獲得批判性的理解，也是意義不斷解構和重構的辯證過程。惟其能以批判對話的辯證思維，去理解人、世界與知識的關係，掌握思維、語言和現實之間的動態關係，庶幾得以解開課程知識的意識型態迷障，同時使批判意識獲得進一步的開展，獲致一種能以更新、更好的觀點去看待現實世界

與課程知識的能力。

參、Freire 批判解放的課程觀點及其內涵

從上述知識假設的探討中可知，Freire 從知識的實踐性、辯證性、與脈絡性，著眼於課程知識與權力關係的探討，反對以技術性的支配觀點，掩蓋課程知識背後蘊涵的價值選擇及意識形態問題，這些觀點也都是其批判取向的解放課程賴以建構的根源。事實上，Freire 批判教學論的核心關注，就在於對教育的政治本質之理解（Macedo & Araújo，1998：xiii）。在人性解放的關懷下，教育是一種意識省覺（conscientization；conscientização）的政治過程，具有革命改造的社會實踐意義，蘊涵對抗壓迫的道德意涵。Freire 的課程與教學思維，從教育的政治性解構中，結合宰制意識的批判揭露與社會轉化可能性的宣示，開創了主體解放的實踐新取向。這種可能性與批判性的課程論述，有賴師生在民主互動的對話中，以學生的經驗為出發點，共同建構提問式的課程內涵，俾在學生經驗與課程知識間，發展出一種辯證的張力，使師生都成為批判的行動主體，再造既有的知識、理解和文化。

本節從上述的思考脈絡切入，據以理解 Freire 的批判解放導向課程觀點。首先說明 Freire 的批判教學論所蘊涵的文化政治特質，解構課程的政治本質，陳顯其批判性與可能性的課程論述，進而揭示其開展批判意識的課程目標，然後再就其關注學生經驗與民主互動的課程建構觀點中，解析提問式的對話課程內涵，並在學生經驗的再現與超越中，彰顯解放導向的課程實踐觀點。

一、解構政治性的課程本質

Freire 認為，整個教育活動，在本質上就是政治性的，是非中立的，論及教育，就不能不思考權力的問題（Freire，1973：148-149；1985：12；1994：78；1998c：92-93，100；Freire & Macedo，1987：37-38；Shor & Freire，1987：

13)。透過學校教育的政治本質之理解，解放教學才能更有效地在學校教育中運作（Shor & Freire, 1987: 33-34）；體認到「教育即政治」（education is politics），就必須深究—「我們推動的教育到底對誰有利？」。對 Freire 而言，「教育」的概念不只限於「學校教育」，學校只是教育發生的重要場域之一，教育乃是一種文化政治形式的代言。因此，所有影響意義生產的實踐形式，都具有教育意涵；在此過程中，人們生產特定的社會關係和教學關係，人們同時也是這些關係的產物，教學過程乃成爲一種意義的抗爭和權力的鬥爭。這樣的過程並不是在言辭上完成的，而是在教育的實際遭遇中完成，是展現在受教者和教育者的互動經驗之中（Freire & Macedo, 1987: 39）。

所謂教育的政治性，不僅存在於教或學的某個單一層面，不論教師和學生是否有所知覺，教育歷程的各層面均具政治意涵（Shor, 1993: 28）。尤其教育過程中的教與學，必定涉及「某種特定內容」的教學，不管這內容是有系統與否，誰來選擇教學內容，是一個具政治特質和意識型態色彩的問題（Freire, 1994: 108-109）。就教師本身來看，教師要選擇目標、引導課程的探究、選擇特定的書籍、問特定的問題、在班級中建構社會關係，每一位教師都無可避免要從事政治性的選擇（Shor & Freire, 1987: 157）。

Freire 從文化政治的角度切入，關注教育的政治本質與權力競逐，除了強調教育在社會和個人形構的重要性，更要教育者在面對社會與教育結構中的壓迫與宰制時，思考其中的權力問題，確認自己的立場與觀點，從事必要的決定、選擇和抗爭（Freire, 1998c: 53）。Freire 主張，在對課程內容進行概念化和討論時，應從民主和批判的觀點切入，才不會視課程爲中立。如果視課程內容是中立的，教師所要做到的就只是將它傳遞給受教者，則任何有關社會、政治、經濟或文化實在的討論，或任何批判性的討論，就會顯得沒有必要而毫不相關；作爲認知對象的內容，若是跳離其內在蘊涵的政治

意識型態，這些內容也將無法加以教導、理解、學習、和認知（Freire, 1994: 111）。

對 Freire 而言，教育有其建構個人和社會的力量，但權力可能是正的力量，也可能是負的力量，因此，教育可能使人變得更有能力，但也可能成爲馴服人的工具。教育的非中立，意味教育一方面可能再製支配意識，另一方面也可能用以揭露藏在支配意識型態下的現實，否決或對抗此種文化、階級與支配意識的再製。在這樣的辯證觀點下，權力運作的場域更加寬廣，當有些人汲汲於以中立者自居，或悲觀於社會支配的機械式再製時，Freire 卻看見了教育在轉化社會所具有的力量與可能性。

二、彰顯可能性的課程論述

Giroux (1985:xiv-xviii) 認爲，Freire 解放取向的教育觀點，奠基於新教育社會學與解放神學兩大激進傳統，展現批判性的語言（a language of critique）與可能性的語言（a language of possibility）；他一方面從教育的政治性解構中，揭露並批判了意識型態的宰制關係，另一方面則賦予教育積極能動的意義，宣示社會轉化與人性解放的可能性。Freire 運用批判對話的辯證觀點，陳顯了意識和世界之間所具有的張力，深化我們對宰制關係的動態性和複雜性的理解；在此基礎上，Freire 轉向可能性的課程論述，相信受壓迫者有能力爲自己的利益和解放而抗爭。基於權力的辯證特質，權力的宰制未必總是成功的，人們得以在不對稱的權力關係中持續地抗爭，並創造未來歷史的可能性。就此而言，Freire 開創了主體解放的實踐新取向，人性化的解放教學，藉著每個人論述生產的創造性，得以抗拒文化霸權的鯨吞蠶食，啓導邊緣知識的重構；在對話的參與中，學習者或弱勢者得以重拾其發言權，表達屬於自己的真實世界，藉以掙脫既有的文本框架。

Freire 對身處之巴西非人性化社會，察覺其現壓迫現實並亟思轉化之道，在識字教學中發展出意識省覺的批判方法，藉以創造新型態的社會與政治關係，這是一種權力覺察，意味

主題文章

創造新權力的可能性，肯定人們有能力提昇自己對抗威權主義及暴力專斷的防衛力（Gadotti, 1996: 158）。Freire 積極發展其《受壓迫者的教學論》（*Pedagogy of the Oppressed*），念茲在茲的就是人的解放，解放即是要引領人性化的實踐方向，恢復或創造人的自由，這是一種永續的歷史任務。教師若知歷史是一種可能性，則教育也基於其歷史性而成為一種可能性，教育雖有其限制，但正是在種的限制下，教育才獲得力量，教育者必須要堅信教育所能發揮的力量，並且盡心致力地投入歷史性的轉化任務（Freire, 1993: 84-85）。這顯示，教師的角色必須重新定位，教育者必須體認教學與政治的關聯，使批判的反省和行動成為社會改造方案的重要部分，這樣的社會改造特質，突顯了 Freire 理念的獨特之處（Giroux, 1985: xi-xiv）。

從實踐的觀點來看，人是未完成的、生成變動中的存有，人所處的世界和現實也是處於變動的歷史過程之中，基於人類的未完成性，加上現實所具有的改造性，教育便有了根基（Freire, 1970: 72; 1973: 155），人能意識到自己所知的有限性和未完成，所以必須投入一種永遠的探索歷程（Freire, 1997b: 312; 1998c: 21, 57; Freire & Macedo, 1995: 259），這種實踐性的求知歷程，將能為人類開展無限的可能性。緣於此，教學實踐是一種持續超越的解放歷程，在超越的過程中，人們向前眺望、往前邁進，不斷地追求各種創造和再創造可能性（Freire, 1970: 72）。

總之，Freire 揭露教育體系中的壓迫因素，同時宣示了具解放意義的對話行動理論，不僅破除了 1970 年代以來教育再製的悲觀論調，也創造了充滿希望的課程論述。進步教育者的重要任務，就是要結合批判性與可能性的語言，揭露和宣示希望的可能性（Freire, 1994: 9）。在解放教育的課程與教學中，人們應致力於知曉自己的未完成性，並以人本有的創造性為基礎，以此時此刻的現實為出發點，不斷地展望革命性的未來，俾能更有智慧地建構未

來，指向人性解放的可能性。

三、開展批判性的課程意識

Freire 在對存積式教育（banking education）的批判中，指出傳統教育與宰制社會的威權共構。由於存積式的教育降格成為一種儲存的活動，知識被視為禮物般賜予無知的學習者，長此以往，學習者如同儲藏事物的兩腳書櫥，在這樣的教育實踐下，學生愈努力存積，就愈不能發展出批判意識，終將導致創造力、轉化能力及知識的匱乏（Freire, 1970: 57-60）。Freire 批判傳統的教育方案，只在學習先前既定、而且會靜默學習者自己聲音的論述，這種否定聲音和論述的多元性的教學作為，正是威權的、反民主社會結構的反映。

存積教育基於人與世界關係的錯誤假定，以病態的觀點看待學習者，漠視學生的主動意識，不僅扼殺了人類主體性的開展，也使得宰制的馴服意識不斷因襲傳衍。存積式的教育實際，其實是馴化和同化並行的社會思維與行動，它不但壓抑了揭發壓迫結構所需的創造性，抵消了人們的思考和批判的能力，也明顯地限制了人性解放的實踐，這種教學實際完全是非人性化的（湯仁燕, 2004）。存積式教育所顯現的官方知識傳遞，及其對學生主體性的消解，顯見壓迫和宰制的觀念，已完全浸滲在傳統教學的師生關係中，使教育過程中充斥著「沈默文化」（the cultural of silence）。

Freire 指出了教育的政治性和可能性，是他對社會宰制現象的一種批判，也是對這種不公道的一種挑戰。Freire 認為，非人性化與威權式的課程意識型態，潛藏在整個的社會與教育體系之中，包括其所潛藏的態度，及其所涉及的廣大社會關係。在壓迫性的社會結構中，學校的課程受控於上層階級，學校教育以機械的、靜態的意識觀點為基礎，指向特定意識型態的灌輸，成為傳送優勢主流文化的手段；菁英分子將其所屬的文化與價值標準，轉化成強制性的必修課程，統管了教科書內容、分軌制度和標準化測驗；當權力支配階級的觀點和生

活品味被定位為國家文化的當下，也同時排除和貶抑了受壓迫群體的文化特質（Freire & Macedo, 1987：52-53）。更可議的是，社會結構中的支配和宰制，映現在學校課程中，教育成為宰制的手段，經過多年馴服式的教學，學生轉變成被動接受的客體對象，學生無法發展其批判能力，逐步順應壓迫的世界，終將視自己是無能轉化知識和社會的人（Freire, 1970：64-65；Shor, 1993：28）。

在 Freire 的思考中，任何以標準化為基礎的教育實踐，以先前的預設為基準，或依先前界定的模式為例行公事的依循，都是官僚化而反民主的（Freire & Faundez, 1989：41-42）。為此，教學過程應發展師生的批判意識，使師生都成為自由的主體，去批判、質疑那些被視為理所當然的事理，使教育成為解放的文化行動。在批判的教學中，鼓勵創造性的對話，強調論述的不確定性，並激發學習主體表現各種論述世界的可能性，學習才不致降格成為對世界的技術性理解（Freire & Macedo, 1987：55-57）。Freire 所倡導的批判教學論，便是要教育人們從天真無知轉向批判意識，好帶出「豐沛的實踐」（plentiude of praxis），致力於生活世界的轉型（甄曉蘭, 2003：74）。

此外，Freire 特別強調以整體和結構性的觀點去質疑現實，藉由集體實踐的行動，對抗壓迫的社會型態。為此，解放教育所提供的批判，不應停留在教育這個次系統，而要擴展至對社會的批判。解放教育的重要特點，就是要藉由對傳統教育的批判，激發對整體社會結構的批判，瞭解教育是如何在資本主義發展的整體架構中被制定和建構，進而對形塑存積式教育的資本主義體系加以解構。

Freire 認為，揭發宰制性課程的支配意識和抗拒再製，是尋求政治解放的教育者之責任；轉化必須由那些尋求再造社會的人加以完成，具有這種政治理想的人，應滿布學校和各種機構（Shor & Freire, 1987：36）。但就實際層面來看，有無可計數的教師，在技術理性的教育觀點下，實施機械式的教育，以工具性的

思維，將課程內容標準化，傳遞既成的知識，教育的實際成為支配性標準語言的技術性學習（Freire, 1997a：98；Freire & Macedo, 1987：158-159）。如此一來，教育窄化為內容的存積，教師再也毋須激發學習者從整體的結構著手，去討論有關社會的、政治的、意識型態的重要課題，教育也將無法成為學習者有效的批判工具，協助其從自己和世界的迷思扭曲中，獲得覺醒和解放。

Freire 強烈主張「教師作為文化工作者」，成為「敢於教學的人」（Freire, 1998a），教育者的責任在於「培育個人自我覺察，自我負責的能力，以及參與社會文化的創造與批判的意識，而非傳遞既定的知識」（王秋絨, 1997：287）。教師作為有自覺的解放行動者，首先必須是自我批判的，不應只是完成專家或上級長官交付任務的技術執行者，對於社會及宰制階級能夠秉持批判與質疑的態度，藉由解放教育完成人性化教育和社會的改造，並在教學實踐中，啟發學生的批判意識，共同探究社會實在（李奉儒, 2003a：16-17）。教師也必須跨越學校圍牆，勇於投入社會體系，使自己的工作與「公共領域」（public sphere）相聯繫，以尋求更大的理想與轉化空間（Escobar, Fernandez, Guevara-Niebla, & Freire, 1994：31-32, 37）。

四、建構提問式的課程內涵

在 Freire 的理想中，學校是創造的中心，是民主的所在；師生在學校中，不僅能共同探究課程內容，也能學得質疑和批判思考的能力。為此，學校的課程必須尊重所有孩童的知識和經驗，能關注學生經驗的課程內容才是民主的課程；Freire 主張以人們日常思維與生活經驗的實踐過程，作為課程建構的起點，以提問式的對話教學開展批判意識，使課程的發展成為學生彰權益能和自我轉化的民主文化場域。而這樣的提問式課程內容，必須經由對話的民主過程加以建構。

從前述 Freire 實踐的知識觀及知識的社會建構特質討論中可知，Freire 主張每一個人都

主題文章

可以在各自的現實脈絡中建構知識，他採取人類學的文化觀點來看待文化這個概念，肯定「每一個人都可以創造文化，都是有文化的人」(Freire, 1973: 47)。在此思考下，所謂的文化、課程知識、理論、或事實，不應是有待傳遞給人們的固定實體，視之為最終的、僵化的、有待消化的事物；教學過程不應只是將教育者面對世界所形成的觀點，視為「知識」而加諸人們身上。課程方案與內容是用來激發和挑戰人們，讓人們藉由已知而求更好之知的探究過程，並增進大眾做、想、求知、和創造的能力，對原有所學與詮釋不完全部分，藉由批判的實踐尋求更嚴謹的理解 (Freire, 1970: 82-83; Freire & Macedo, 1987: 78)。但在實際的教育活動中，人們總認為學校才是孕育知識的溫床，學術殿堂之外便無知識可言，或視學校之外的知識是次等的、欠缺智性嚴謹、應該被鄙視的知識。Freire 認為，這種從實際經驗而來的知識，才應是導向人們創造更嚴謹知識之教育的起點，具體現實中的實踐活動，必須作為知識創造的「衍生源」(Freire & Macedo, 1987: 77-78)。

對 Freire 而言，學校經驗不應與學習者活生生的具體經驗割離，課程內容也不能不參照學習者具體存在的當下處境；課程應圍繞著人們的生活情境及其所關注的焦點加以建構，不可脫離學習者此時此刻的行動世界和具體脈絡 (Freire, 1998b: 72)。當人們面對現實世界加以思考，將會形成其對世界的觀點與意見，這些觀點充滿著焦慮、懷疑、希望或絕望，也隱含了某些重要的課題，這些課題即是規劃教育內容的基礎 (Freire, 1970: 82)。Freire 強調，提問式課程內容的建構，即是要探究人們所關注的課題；這些課題蘊涵人們用以指涉現實的「思想—語言」、是人們對現實的覺察程度、是人們的世界觀，也就是人們對於現實的思考與行動方式；一言以蔽之，就是人們的「實踐」(Freire, 1970: 86, 97; 1973: 158)。這些生活實踐所面對的議題，都是學生熟悉的語彙、經驗、情境和關係，將能開啓為解放教育所進行的對話。

在提問式的對話教學中，教師將這些具體情境與議題，透過「問題化的過程」(Freire, 1973: 153)，以有待探索的問題形式，重新呈現在學生面前加以討論，挑戰人們批判地反省和採取行動。故用來當作對話內容的課題，不應是外在於學生的靜態事實或真理內容，用 Freire 的話來說：

**方案內容來自於人們，又再回歸人們這些課題並不是用來存積的內容，而是以一種待探索的問題形式展現。
(Freire, 1970: 116; 1985: 12)**

在對話教學中，教學的內容是將人們想要知道得更多的事物，經過有組織、系統與發展的過程，「再呈現」給他們 (Freire, 1970: 82)。提問式教育的方案內容，實際上即是由學習者的世界觀所構成和組織，從中發現其所關切的課題 (Freire, 1970: 101)。教育者的任務，在於將中介於師生的內容展現為問題，而不是視之為已建構完成的事物，去論說、給予、擴張、或交付這些內容 (Freire, 1973: 153)。

Freire 以其一貫維繫的民主觀點，認為課程內容的選擇，必須以民主的共同參與為前提，教育者必須藉著共同的對話，來探索所需要的方案內容 (Freire, 1970: 118; Freire, 1994: 105)。課題的探索是藉由共同探究的對話過程，一方面發現課題，一方面激發人們對這些課題的覺察 (Freire, 1970: 85-86, 99)。因此，形成方案內容的課題探究，就是一種對現實及自我之覺察與批判反省的探究過程；若探究者所採取的態度愈是主動，則其對於現實的批判知覺及對現實課題的掌握，也將會更深入 (Freire, 1970: 97)。

由此，課程內容的建構，不僅只是一種對於當前處境的論述，也不只是提供無關乎學習者的方案內容。教育者是藉著對話，討論彼此對現實及世界所覺知的觀點，同時深化人們的歷史覺察；藉由共同探究的歷程，教育者與學習者兩者都不斷產生新的覺察，都能持續有所學習。提問式課程內涵的探究與建構的本身，

就是一種對話的學習過程，是指向對現實覺察及自我覺察的共同探究，也是開展解放的文化行動與教育過程之起始(Freire, 1970: 85, 98)。

五、導向解放性的課程實踐

人類學文化觀點的課程探究與建構，強調有機體的動態生成與轉化，重視既有經驗之深化與改變的激發，而且應是以主體的立場從事轉化。為此，學習者經驗的再現與超越，是解放導向課程實踐的重要內涵與面向。當學習者在學習過程行動中重新思考自己的假設時，他們得以對世界再閱讀、再發現、學得新知識，這樣的過程是在肯認既有已知知識的同時，又學到不同的事物，是從既有的經驗中進一步獲得超越，學習者將能在這樣的課程實踐中真正有所改變(Freire, 1970: 100; Horton & Freire, 1990: 86)。

Freire 指出，學習者不是空無一物地來到學校，他們帶著常識層次的知識而來，承載著他們對世界和生活的觀點，也有權利去超越這層次的知識(Horton & Freire, 1990: 156-157)。提問式的課程內容關注學習者的思考與對現實世界的觀點，並非意味要使其停留在現有經驗上，「這是起點，但卻不是教學相遇的所有和終點」(Freire, 1994: 84)。對話探究的課程內容，定位在學習者的文化、語言、政治和課題之上，是師生間及學習者與現實世界間關係再造的第一步。其次，學習者要在課程與教學中，再次面對自己的現實世界和經驗，視之為不確定的、有待探索的問題，重新加以再閱讀、再界定。再者，學習者以批判性的知覺投入學習，不再視具體現實、經驗與知識為不可穿透的濃稠迷障，或是走不通的死胡同，並以不同的態度與行為去面對，視之為必須迎向的挑戰(Freire, 1970: 95-96)；透過激發學習者「對先前知覺的覺察」與「對先前知識的認知」，將能引發新的覺察及新的知識(Freire, 1970: 108)。

當課程內容是以學習者的處境和經驗為起點，學習者得以在提問的質疑中，批判地反

省他們身處的脈絡和語文，終能增長其參與的能力(Shor, 1992)。藉此，每個人都能回歸到自我面對的現實經驗，批判而真實地面對世界、參與世界、並表達其世界。如同巴西的戲劇家 Augusto Boal 視每個人不僅是觀眾，而同時是「觀演者」(Spect-Actor)，是從事真實行動的思考主體(賴淑雅譯，2000)；教室中的師生也不只是讀者，而同時是作者、創造者，師生同樣都在從事認知活動，「同時都是教師與學生」(Freire, 1970: 59)。

這就如同 Greene (1973) 在其《教師即陌生人》(*Teacher as Stranger*) 一書中，提示教師從陌生人的觀點來看每一天的現實世界，並以探究、驚奇的眼光來看待所生活的世界與經驗，如此將能發現以前未曾注意到的細節，使能重新加以思考，再次產生意義，進而重新詮釋並組織所看到的事物(引自甄曉蘭，2003: 72)。Freire 強調，課程與教學要成爲一種真正認識論的情境，師生要將人與世界互動關係所形成的觀點、思考、歷史、文化加以問題化，共同加以批判地思考，這是一種對先前未能對整體理解的現實之「再進入」，藉著進入自我與現實世界，學習去覺察其求知的方法，並理解到需要進行更多的求知探究(Freire, 1973: 154-155)。我們必須將既存的事物，抽離其熟悉的環境，以不尋常的批判眼光加以探究與反省，直至我們面對事物和面對社會的知覺受到挑戰(Shor & Freire, 1987: 104)。當學習者以批判的觀點看待現實，對尋常的事物以不尋常的眼光加以再經驗，學習者將能從先前未經反省的經驗中超脫(Shor & Freire, 1987: 104)。

Freire 主張，將學習者的日常生活經驗運用於課程內容中，使他們能建構自己的知識，學習者才有機會成爲自己歷史的主體，而不是被動和非人性化的客體(Rossatto, 2002: 158)；將課程的內容與學習的探究，定位在學習者經驗的超越與再創造，也才能使教學過程免於淪爲非民主的壓迫型態。誠如黃武雄(2003)所言，將學習者的經驗與教師及課程的知識相聯結，是一種辯證性的關聯，人的主體經驗不只

主題文章

限於吸納或屈從客體經驗，有時還須修正經驗，這種修正是雙向的。Freire 主張教育者在教學時與學習者一同學習、共同成長，就是要為生產和建構知識創造各種可能性（Freire，1998a：30-32）。教師可以鼓勵學習者將自身興味濃厚的事物，寫成屬於自己的文本，教師也導入讀本內容，讓這兩種論述間發展出一種張力，將使得課程讀本和學習者所寫文本之間產生語言的動力（Shor & Freire，1987：6）。故教學最關切的，就是要在學習者的批判思考，與學習者的經驗之間，形成一種拉拒的張力，使教師的批判思考，與學習者的批判思考之間，形成一種辯證的互動，使雙方都能保有意義重構、不斷超越既有理解的可能性。

Freire 主張以認識論的關係面對課程內容，在教師、學生與課程之間保持一種辯證的張力，師生同時投入批判的對話，重新省視彼此的經驗與認知，成為彼此教導、共同求知的關係。這種解放性的課程實踐，可說是重塑了師生的關係與溝通形式，將師生緊密聯繫在相互探究與不斷提問的認知行動上，師生是在不斷創造與轉化的對話中，展現真正結合反省與行動的課程實踐形式，並在這過程中構築人性化的社會實踐與生活方式。

肆、Freire 批判解放導向課程觀點的啓示

Freire 雖然沒有建構完整體系的課程理論和思想，但從其實踐生成、對話辯證、批判超越的哲學思維與知識立論，得以推衍其批判解放導向課程觀點，其為課程探究與課程實踐開展極大的潛能，有助於課程論述與實務發展的多元豐富。Freire 的解放課程觀點，並不在於提供處方式的程序步驟和方法技巧，這種技術性思維是他一向疾聲反對的；他鼓勵人們不斷地重寫既有觀點，依自己的脈絡加以再詮釋、再發明，發展出適合各自處境的觀點和作法（Freire & Macedo，1987：135）。Freire 解放導向的課程觀點，賦予課程實踐的可能性，但這種可能性不是他人加諸的，而是要自己在行動和反省中發展出來。緣於 Freire 課程觀點的批判

性、對話性、實踐性特質，以下從課程探究、教師角色、與課程實踐等方面，以 Freire 的探究取徑，思考當前課程研究及實踐上的處境，希望能藉由 Freire 的課程觀點所獲致的啓示，引發更多課程可能性的思考。

一、跳脫技術性的課程思維，開啓解放觀點的課程視野

課程自從成為獨立的研究領域以來，幾乎都由目標模式所主導，致使教育實踐受到脫離情境的理論所支配，其目標導向、價值中立、工具理性的課程思維，容易淪為技術取向的教育形式，框限了教育的可能性（黃繼仁，2005；蔡清田，2005；Eisner，1985）。這種注重效率與控制的課程取向，往往避開課程意識型態的問題，缺乏反省與批判的課程歷程，忽視人類解放、自主、思考、判斷和創造的需要（黃政傑，1991；陳伯璋，1985；歐用生，1989）。Freire 對課程知識的批判反省，以及實踐取向課程觀點的展現，賦予課程積極的解放意涵，正好提供另類的思考與探究角度，相當值得課程探究與實務人員加以省思。

Freire 批判解放導向的課程觀點，從批判分析的角度切入，揭露傳統教育運作客觀中立的假相思維，從教育的意識型態辯論層次，凸顯教育的文化政治與道德意涵；他打破政治與教育的疆界，直指教育現象中的權力運作，也對社會宰制現象疾聲批判，企求文化轉化行動的教育改造。在此觀點下，課程及教學實踐範疇擴及學校及社會生活的全部，教育的求知過程，是在行動與反省的對話辯證中，再造人與人相互參與的溝通互動型態，重整人們對人與世界之關係與意義建構的方式。這樣的課程觀點和取向，得以為教育者在思考課程目標、課程知識、教學實踐、教師角色、學生經驗、師生關係等概念範疇時，開創新的思考格局，導引課程的探究與論述，轉向新的視野和路徑。

長久以來，課程與教學被視為兩個各自獨立而前後銜接的教育實務，使教學成為一個附屬於課程的下位概念，成為傳遞課程的特定活

動，助長人們以技術性的思維，來處理教學的問題。在這種缺乏深思熟慮的教學觀下，教師猶如照本宣科的教書匠或套裝軟體的供應商；在其中，技術性高於道德性，限制性高於解放性（張建成，2002）。經由 Freire 課程觀點的省思，課程探究與實務人員應深刻地體認到，學生的學校經驗，充滿了政治意味，是權力運作的過程與結果，且與廣大的社會關係緊密關連。當我們認清課程與教學的政治意識型態，當能敢於批判教育與社會結構中的壓迫關係，進一步理解和深化教育所蘊涵的解放力量和潛能。

為此，學校的課程建構與教學實踐，應跳脫技術性的思考，更加著墨於洞悉其中知識與文化的權力競逐，解析其中隱涵的社會關係結構，方得以看清其中的壓迫現象，再進而嘗試重建教育對宰制關係所具有的轉化力量與解放動能。在課程的探究上，則應更為關切教師、學生、社會與課程之間的互動與權力關係，藉以解構既有的教學與政治論述（Torres，1998：163-164），為課程潛力開展更大的可能性。

二、轉化教師的角色定位，發展教師批判的課程意識

課程的革新不只是變換教學的內容而已，更是理念的調整、權責的轉換及文化的更新，尤其教師作為課程改革的最終實踐者，課程的革新直接牽涉到所有學校教師的日常工作，課程改革的政策是否得以順利推展，端視教師及學校文化中所蘊涵的課程意識，是否能在反省的覺察中有所轉換。

臺灣中小學的課程改革，向來採取行政模式，是以政策的倡導指引學校進行課程革新，學校及教師往往是被動地執行課程政策。即使是近來積極推動的九年一貫課程革新，仍難以擺脫管理主義式的技術導向。由於課程改革的理念、圖像與願景是外塑的，政策的制訂過程未經充分的對話，教師的聲音消失；在教師長期習於被決定的沈默文化下，課程革新的起

點，就是一種疏離的過程。結果，課程改革的理想並未真正落實在教師的教學現場中，「教師的圖像仍是被動而等待解放的」，專業自主權只是作為改革的美麗口號，教師「信念與實踐分離」的普羅化現象十分明顯（李奉儒，2003a；李奉儒，2003b）。在此文化體系下，教師視忠誠的實施課程為專業，習於達成他人界定的教學目標，成為無意識的教學執行者，展現出高度的依賴行為特性，無法藉由積極反省思考與探索的途徑，來發展自我的教育理念（姜添輝，2003：118）。

依 Freire 的觀點，人若不能在探究的過程中增長批判意識，勢將無法融入急遽變遷而更具爭議性的社會（Freire，1973），而批判意識的增長不是他人賦予的，必須藉由相互對話的求知探究，從一次又一次行動與反省的交相辯證中，相互滋長。面對育政策改革所帶來的課程與教學實務的轉型，教師的確需要面對自己及教育專業，透過個人的教育哲學思維、與他人的對話、實務經驗的分享，以提升個人的課程批判意識，勇於嘗試一種富創造力、解放精神及批判意識的課程與教學實踐，為學生創造最佳的學習機會與經驗，使課程與教學成為富創意而有意義的教育實踐（甄曉蘭，2003）。誠如 Freire 所說的，教學的求知行動最關切的，就是要發展對社會現實的批判性理解；教師不應該採取民主的論述，卻從事著威權的實際；我們不應勾勒出自由解放式的夢幻情境和口頭宣示，卻展現出權威式的師生關係（Freire，1996：162；Shor & Freire，1987：45-46）。從事課程改革的領導者和教師，在課程改革的過程中，應以自主的批判意識面對種種的改革，跳脫改革神話的窠臼，勇於挑戰理想和實際的矛盾和不一致，在合作對話與交相辯證的關係中，共同從事反省與思考，終能理解到——課程實踐的潛力不是外塑的，矛盾的課程思維與現實是要積極挑戰和改造的，疏離的師生關係必須要在對話中重建，課程的革新更需要批判的投入再加上篤實的踐履。如此，改革的理想，才會轉化成根植於所在脈絡的實踐作為，藉以不斷創造斬新的課程革新文化與

主題文章

行動。

就如同 Freire 所期許的，所有的教育者都應跳脫技術理性的教育觀點，透過教育的批判力量，從整體性和結構性的觀點去質疑現實，並以集體對話的實踐行動，對抗壓迫的社會型態；教師和學生如果能在教室中運用自己的力量再造知識，那他們就能超越個人所面對的現狀，拒絕他人所加諸的威權現實，也必定能將這種力量運用於社會的改造。解放教學作為革命改造的文化行動，教師即是轉化社會的文化工作者，應在不斷的自我反省與批判中，免於淪為聽從當權者命令的技術執行者；教師應主動挑戰壓迫結構的課程知識與社會關係，從事人性化的教育實踐和社會改造。這樣的可能性，是在批判意識的增長中，不斷地彰權益能，在身體力行的實踐中，透過共同對話的努力，才能克盡其功。

三、關注學生的經驗與觀點，開展豐沛的課程實踐

在課程史的研究中，學習者、課程教材及社會是不斷探討的三項課題。就臺灣的課程設計及教科書編寫而言，大致是社會取向、成人取向、政策取向，幾乎很少關心到學習者的心理發展、能力、興趣等。由於課程研究和教學實務上，忽略學習者課程觀點的探究，教師也就很少去思考學習者的課程思考和行動，一旦師生之間的課程觀點失去交集，學習者就不認為學校的課程對自我發展及未來生活有任何的意義和價值。因此，「現在的課程研究應是兼顧學習者的時候了」（黃光雄，2005），有關學習者課程詮釋與文化意義創造的探究，不應在課程研究中繼續缺席（黃鴻文、湯仁燕，2005）。

依 Freire 的觀點，教學作為求知的探究，學習者是在批判意識的不斷增長中，體認到自己亦是能認知、能批判現實的意義創造者與建構者，進而能投入轉化現實世界的行動中，這正是解放教育的本質所在。為此，課程內容的建構若能根植於學習者的生活世界，圍繞著學

習者日常生活所發生的課題，將其對現實世界的思考所形成的觀點和課題，以問題的形式加以陳顯，學習者將能藉著師生的相互對話，將切身的經驗、思考與行動，含括進自我反省的歷程中，由於學習者感受到所探討的課題與自己緊密關聯，將更能激發他們思考自己存在的意義和價值，批判地覺察自己所處的情境，更進一步思考如何轉化這些情境。

相關的探討亦顯示，學習者面對教師所教導的課程時，會以其獨一無二的課程詮釋，自己決定要重視、強調或忽視的內容，從而決定自己參與的程度（Rogers, 1989）；學習者在課程的文化創造上，展現令人驚嘆的力量，成為他們課程思考、決定和行動的依據（黃鴻文、湯仁燕，2005）。學習者對課程的詮釋所建構的意義系統，在其社會文化背景脈絡下的差異實踐中，顯現不同的課程詮釋觀點。這些差異觀點的呈現，不應成為壓迫的來源，而應是師生相互理解、相互激盪而超越既有認知的所在，如果教育人員能尊重學習者所創造的文化意義與課程觀點，作為對話的內容，將能「在學習者的經驗與課程知識間，發展出一種辯證張力，提供互動創造和重寫意義的空間」（湯仁燕，2004）。

目前的學校教育，採用套裝知識的學習，學習者在抽象形式中學習普遍法則和公式的套用，沒有學習從特殊經驗抽離出普遍法則的過程，也沒有熟稔從普遍法則放回特殊經驗，藉以檢驗並修正普遍法則的過程，因而無法掌握特殊經驗與普遍法則之間的辯證關係，也未能發展出真正的抽象能力（黃武雄，2003）。為此，成功的教學實踐，不只是有效地傳遞既有的知識，而是要啓迪學生建構意義與主動創造的能力，並且建立課程知識與現實情境的關係聯結；一方面開展學生創造知識的潛能，另一方面實現社會民主的可能。如此亦能將學習者、課程知識和社會三者作一緊密的關聯，避免其間的斷裂。

要言之，要在課程改革與教學實踐中真正促進學習者的學習，勢必要先探究學生的日常

實踐經驗，瞭解學習者眼中的課程面貌；真切地關注到學習者實踐脈絡和生活處境的課程，不僅能顧及學習者經驗與觀點的差異，更能在多元觀點與文化的互動激盪中，持續激發其對既存事理的批判探究。藉著以課程知識為媒介的創造性對話，將能為個人的意義建構與社會現實建立關聯，創造更豐沛的課程實踐，終而展現真正符合各自情境所需的知識建構與更新，實現人性化的教育。

伍、結語

為了深入瞭解 Freire 批判教學論所蘊涵的批判解放導向課程觀點與啟示，本文首先探討了 Freire 課程理念背後的知識假定，分析其對知識本質、來源、求知方法及課程知識建構的哲學思考立場，俾作為理解其課程觀點的基礎；接著，從 Freire 批判對話的實踐觀點中，析論其有關課程本質、課程論述、課程目標、課程內容及課程實踐的主要觀點與內涵；然後，從 Freire 課程觀點中的批判性、對話性與實踐性三個核心內涵，思考其對課程探究、教師角色、與課程實踐的蘊義和啟示。

Freire 從人與知識的實踐本質出發，論述求知歷程的生成性、辯證性和社會性，展現其中主體相遇、批判對話、與互動創造的實踐特質，確實為人、世界與知識的互動關係定位，開啓另一種詮釋取向，也為教育的可能性奠定了根基。在此基礎下，課程知識離不開人的實踐情境與社會場域，對於形構課程知識的意識型態和權力關係，因而必須藉由批判解放導向的課程與教學論述加以考掘，從批判意識的開展中加以解構。由此，教育過程蘊涵濃厚的政治意涵與道德訴求，是以人性的解放為最終依歸，這種實踐性的解放課程導向，其核心觀點與蘊義即在於解構課程的政治本質，展現課程的道德關懷；彰顯課程的轉化動能，豐富課程的可能性論述；轉向課程的批判語言，開展批判的課程意識；探究共同對話的課題，建構提問式的課程內涵；形塑課程的辯證張力，導向解放的課程實踐。

Freire 所倡導的批判教學論，以及從中析引的解放導向課程觀點，展現其批判性、對話性、和實踐性的思維特質與探究取向，相當具有啟發性。不僅能為課程探究與論述的可能性開闢新路徑，為課程革新中教師角色的重新省察開創新思維，亦為學生經驗在課程實踐的再現與超越注入新動力。從課程探究來看，科技導向、價值中立的探究模式，統管課程領域由來已久，「Tyler 模式是一種合理的課程模式，但非唯一可以自立而排他的模式」（黃光雄，2005），Freire 解放觀點的課程探究取向，跳脫技術性的課程思維，有助開啓課程研究的另一種視野，藉以豐富課程的多元論述；再就教師角色而言，傳統的教師角色被定位為課程知識的傳遞者、被動的執行者，這種角色定位亟待重新加以轉化，如何導引教師發展批判的課程意識，營造專業對話的文化氛圍，共創自主實踐的課程潛能，應是課程改革的核心要務；最後，從課程實踐的向度著眼，課程論述和實踐中，學習者、課程知識和社會現實分立的現象相當明顯，尤其學習者的角色和觀點最受到忽略，如何以學生經驗的再現與超越為主軸，將課程中的相關要素作一緊密的關聯，是課程探究與實際的當務之急。學習者作為意義的創造者，是課程與教學過程的主體，課程發展應從學生的經驗的關注為起點，融攝既存的社會現實與課程知識，藉著其與教師的對話與探究，共同建構課程，開展豐沛的課程實踐。

綜觀 Freire 的教育理念與課程思維，顯見他相當致力於調和意識與結構間的對立矛盾，其批判教學論對於人、世界與知識之間，所鋪陳的批判超越、對話辯證、實踐生成的互動創造關係，顯現在他的解放導向課程觀點上，亦試圖調和學生、教師、課程知識、與社會現實之間的互動關係，竭力使之聯結在批判性、對話性、實踐性的解放取向課程觀點中。這種批判的、對話的、實踐的課程觀點，若能轉化在各別的課程與教學實際脈絡之中，或許有助於整合課程與教學各自獨立論述、課程規劃與課程實施彼此分割斷裂、教師與學生相互對立分離、學校與社會劃清界線的教育景況。若能將

主題文章

學生、教師、課程與社會，關聯在動態辯證而具有解放張力的課程實踐中，教師將不再只是局限於在學校中，作為學生與課程知識之間的仲介性角色，成為社會再製的工具，學生也不再是被灌輸知識的客體對象，教育過程將會少

一些技術性的宰制和壓迫，教師與學生亦得以在共同探究知識的過程中，與世界和社會真實相遇，並在對話的互動中，創造出更大的教育可能性，藉以營造出學校生活的新境界，構築更人性化的社會與世界。

參考文獻

- 王秋絨（1990）。**弗雷勒批判的成人教學模式研究**。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 王秋絨（1997）。**成人教育的思想與實務：現代、後現代的論辯**。臺北市：心理。
- 李子健、黃顯華（1996）。**課程：範式、取向和設計**（第二版）。香港：中文大學出版社。
- 李奉儒（2003a）。P. Freire 的批判教學論對於教師實踐教育改革的啓示。**教育研究集刊**，49（3），1-30。
- 李奉儒（2003b）。從教育改革的批判談教師作為實踐教育正義的能動者。**臺灣教育社會學研究**，3（2），113-150。
- 姜添輝（2002）。**資本社會中的社會流動與學校體系—批判教育社會學的分析**。臺北市：高等教育。
- 姜添輝（2003）。教師是專業或題觀念簡單性的忠誠執行者：文化再製理論的檢證。**教育研究集刊**，49（4），93-126。
- 張建成（2002）。**批判的教育社會研究**。臺北市：學富。
- 陳伯璋（1985）。**潛在課程之研究**。臺北市：五南。
- 湯仁燕（2004）。Paulo Freire 對話教學理念與實踐之研究。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 黃光雄（2005）。**課程研究—回顧到展望**。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 黃武雄（2003）。**學校在窗外**。臺北縣：左岸。
- 黃政傑（1991）。**課程設計**。臺北市：東華。
- 黃鴻文、湯仁燕（2005）。學生如何詮釋學校課程。**教育研究集刊**，51（2），7-18。
- 黃繼仁（2005）。許瓦布的課程思想。載於黃政傑主編，**課程思想**（頁 59-102），臺北縣：冠學文

化。

- 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》。臺北市：高等教育。
- 歐用生 (1989)。《課程與教學：概念、理論與實際》。臺北市：文景。
- 蔡清田 (2005)。泰勒的課程思想。載於黃政傑主編，《課程思想》(頁 25-57)，臺北縣：冠學文化。
- 藍惠寧 (1999)。保羅·弗雷勒 (Paulo Freire) 解放教育 (哲) 學之研究。國立中央大學哲學研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 賴淑雅譯 (2000)。A. Boal 著。《被壓迫者劇場》(Theatre of the oppressed)。臺北市：揚智。
- Davis, R. (1980). Education for awareness: A talk with Paulo Freire. In R. Mackie(Ed.), *Literacy and revolution: The pedagogy of Paulo Freire* (pp.70-81). NY: Continuum.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination : On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Escobar, M. Fernandez, A. L., Guevara-Niebla, G., & Freire, P. (1994). *Paulo Freire on higher education : A dialogue at the National University of Mexico*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Continuum.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. NY: Continuum.
- Freire, P. (1985). *The politics of education : Culture, power, and liberation*. MA: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. NY: Continuum.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope : Reliving pedagogy of the oppressed*. NY: Continuum.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina : Reflections on my life and work*. NY: Routledge.
- Freire, P. (1997a). *Pedagogy of the heart*. NY: Continuum.
- Freire, P. (1997b). A response. In P. Freire, J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon, & W. T. Stokes (Eds.), *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire* (pp. 303-330). NY: Peter Lang.
- Freire, P. (1998a). *Teachers as cultural workers : Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Freire, P. (1998b). *Politics and education*. Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications.
- Freire, P. (1998c). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. NY: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. & Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. NY: Continuum.

主題文章

- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy : Reading the word & the world*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogy of praxis: A dialectical philosophy of education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Giroux, H. A. (1985). Introduction. In P. Freire, *The politics of education : Culture, power, and liberation*(pp. xi-xxv). MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1987). Introduction: Literacy and the pedagogy of political empowerment. In P. Freire & D. Macedo, *Literacy : Reading the word & the world* (pp. 1-27). London : Routledge and Kegan Paul.
- Horton, M. & Freire, P. (1990). *We Make the road by walking: Conversations on education and social change* (B. Bell, J. Geventa, & J. Peters, Eds.). Philadelphia: Temple University Press.
- Macedo, D., & Araújo Freire, A. M. (2001). (Mis)Understanding Paulo Freire. In Virginia Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 106-110).
- Washington, D.C. : American Educational Research Association. McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (3rd. ed.). White Plains, N.Y.: Longman.
- McLaren, P. & da Silva, T. T.(1993). Decentering pedagogy: Critical literacy, resistance and the politics of memory. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire : A critical encounter* (pp. 47-89). NY: Routledge.
- Morrow R. A & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*. NY: Teacher College, Columbia University.
- Roberts, P. (2000). *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport, CT : Bergin & Garvey.
- Rogers, V. (1989). Assessing the curriculum experienced by children. *Phi Delta Kappan*, May , 714-717.
- Rossatto, C. A. (2002). Critical pedagogy applied praxis: A Freirean interdisciplinary project and grassroots social movement. In J. J. Slater, S. M. Fain, & C. A. Rossatto (Eds.), *The Freirean legacy: Educating for social justice* (pp. 157-171). NY: Peter Lang.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools : The great ideological debate*. Englewood Cliffs, N.J. : Educational Technology Publications.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum : Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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). NY: Routledge.

Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation : Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Torres, C. A. (1998). *Democracy, education, and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world*. NY: Rowman & Littlefield.

Paulo Freire's Critical Curricular Approach for Liberation: Perspectives and Implications

Ren-Yen Tang

Based on the ideas of Freire's critical pedagogy and liberating education, this article attempts to explore Freire's critical curricular approach for liberation and its implications. Firstly, the author examines the philosophy of Freire's epistemology and the hypothesis of curricular knowledge. For Freire, knowing, as a praxis, is a process of becoming and transformation through critical dialogue. Curricular knowledge is constructed, forged within particular social and political formations, and is always grounded in human practice. Secondly, building upon Freire's theory of knowledge, the author probes into Freire's curricular perspectives from five aspects, which are: (1) curricular nature of politics; (2) curricular discourse of possibility; (3) curricular aim for critical consciousness; (4) curricular content composed of problem-posing; (5) curricular praxis for liberation. Finally, according to the main feature of Freire's liberating curricular perspectives, which is critical, dialogical, and praxical, the author provides implications for curricular inquiry, teacher's role, and curricular practice.

Keywords: Paulo Freire, critical pedagogy, curricular theory

Lecturer, Department of Education, National Taiwan Normal University