

# Paulo Freire 意識覺醒理念及其對教師 教學理念的啟示

施宜煌\*

## 摘要

Paulo Freire (1921-1997)，一位巴西教育家，在其《受壓迫者教育學》一書揭櫫激進的意識覺醒理念，於不同學術領域為人們所關注。本文欲圖探究Freire意識覺醒理念對教師教學理念的啟示，首先論述分析意識覺醒的意涵；其次，闡析意識覺醒者的性質；繼之，探討提問式教育與意識覺醒間的關聯性；終而，詮釋意識覺醒理念對教師教學理念的啟示。這些啟示如：一、師生共同制定紀律，尊重學生的自願性；二、教師應體認學生亦是思考的主體，允許學生有發聲的機會；三、教師應體悟教學相長的真實意義，尊重學生所知；四、師生皆要做出真實的行動，偕同選擇教與學的內涵；五、教師不應與學生的自由處於對立的立場，師生互為教學活動的認知主體。冀望以此探究為基礎，誘發教育現場教師洞識Freire意識覺醒理念的基調，進而實踐人性化的教學，使師生成為更完善之人。

**關鍵詞：**批判意識、意識覺醒、Paulo Freire



---

DOI : 10.3966/199679772015123202001

責任編輯：李奉儒

投稿日期：2014年7月26日，2015年8月24日修改完畢，2015年11月2日通過採用

\*施宜煌，經國管理暨健康學院幼兒保育系助理教授，E-mail: shih262@gmail.com

## 壹、前言

1970年代早期拉丁美洲成人教育者Paulo Freire（1921-1997）在其《受壓迫者教育學》（*Pedagogy of the Oppressed*）<sup>1</sup>一書揭櫫激進的意識覺醒（*conscientização*）理念，此理念為Freire教育理論的核心觀點，並引發諸多學者關注。其次，Freire意識覺醒理念不僅提升個體對生活實在的深層解讀，也激發個體以批判的方式參與其生活實在的生成，所以Freire指出意識覺醒對於人的存在是必要的，同時Freire意識覺醒理念也提升一些國家人民對政治壓迫的意識覺醒（Alschuler, 1976: v; Elias & Merriam, 1995: 139; Freire, 2000: 35）。

追根溯源，Freire的意識覺醒理念受無政府主義、馬克思社會主義、左派佛洛伊德主義、早期法蘭克福學派、現象學、存在主義與解放神學等學術思潮的影響。受無政府主義思潮影響，Freire主張教育應擺脫非人性統治階級的宰制，並促使壓迫者及受壓迫者彼此意識覺醒，消彌壓迫式教育，進而提升個體的自由與自主性（Elias & Merriam, 1995: 141）。受馬克思社會主義思潮影響，Freire援引Marx「虛假意識」、「異化」概念，釐清當時統治階級由於利慾薰心，為維護自身利益，自我在虛假意識及自我異化的情況下，壓制被統治階級，使得被統治階層也長久習於自我異化而不察，失去人之所以為人的認識。受左派佛洛伊德主義思潮的影響，Freire擷取Reech對Freud的修正，運用精神分析來解釋民眾雖知道自己旨趣所在，仍不能以實際行動爭取己利，於是被淹沒在判性覺醒與回應都變得不可能的情境。易言之，民眾無法知行合一，故Freire進而提出以對話方式來導引意識，落實於實踐的教學觀。誠如Neill將「知」與「行」付諸行動一樣，Freire企圖將教育理論與實踐合而為一，企圖將反省與行動合而為一。在早期法蘭克福學派的影響，Freire已關注早期法蘭克福學者的社會批判觀點，並深受影響。尤其在科學、技術的批判，人類主體性的重新肯定，更可看到他運用在後來建構人性化文化發展理念，批判科技對文化自由發展的戕害等論點上（王秋絨，1990：57-60）。在現象學方面的影響，現象學學者中對於Freire意識覺醒理念形塑較具影響力之人，應推Hegel與Husserl。Hegel

<sup>1</sup> 本文所參酌之《受壓迫者教育學》一書為2000年三十周年版之英譯本。

在其《精神現象學》（*Phenomenology of the Spirit*）一書所討論的主奴意識辯證，對Freire論述壓迫者與受壓迫者的辯證關係產生啟示性的引導。在Husserl方面，Freire廣泛引註Husserl的著作，來說明生存環境中的客體（對象）如何成為我們所認知的對象（Elias, 1994: 37），亦即說明我們知覺外在對象的過程。再者Freire援引Husserl現象學方法的原則，認為意識的探究對於外在實在的理解是必要的條件（Collins, 1977: 31）。對Freire來說，人之認知歷程與其意識有著緊密的關聯性（Elias, 1994: 61）。存在主義思潮的影響方面，在Freire哲學思想的形塑上扮演著重要的角色（Elias, 1994: 37），並且Freire早期的著作也呈顯諸多存在主義的主題，如自由、互為主體性、真誠性及對話（Elias & Merriam, 1995: 147）。進一步來說，一些宗教存在主義者對於Freire的思想有著深遠的影響，例如當Freire言及對話與自由時只不過是在回應Martin Buber與Gabriel Marcel的思想。而Freire界限處境（limiting situation）的核心概念，則擷取德國存在主義思想家Karl Theodor Jaspers的思想（Elias, 1976: 24）。解放神學的影響方面，Freire的意識覺醒理念深受解放神學的影響與啟迪，所以與解放神學有著類似的旨趣，Freire亦關注於人們在經濟、政治及社會等方面所遭受的剝削、壓迫和壓抑，並試圖在其理念中融入解放神學的思想，以為激進教育學的理論基礎，而Freire的激進教育學是融入希望、批判反省與集體奮鬥（Giroux, 1985: xviii）。

其實，Freire意識覺醒理念是一種解放人性的哲學視野，其本質是根植於對生命的尊重，對未來希望與視野的關注。Freire樂觀看待教育的力量，認為教育可轉化個體的意識，使其從神奇意識（magical consciousness）、素樸意識（naive consciousness）至批判意識（critical consciousness）。神奇意識是一種典型的封閉結構，並且個體的意識淹沒於具體的生活實在。再者此層意識無法覺知生活實在中的諸多挑戰，而且自身幾乎以扭曲的方式覺知外在（Freire, 1985a: 75），也因此人們是以消極被動的方式來面對所處的生活實在。意識的第二個層次是「素樸意識」或「素樸的轉移意識」（naive-transitiveness consciousness），將此意識名之為轉移意識，是因為人民開始將所經驗的實在視為一種問題（Elias & Merriam, 1995: 152），並且自身的意識已開始轉移。最高層次的意識即藉由意識覺醒過程所形成的批判意識，批判意識意指個體

能以批判性視野來看待所處的社會體系，他們能瞭解生命中的矛盾所在，進而付諸批判性行動去轉化這些矛盾。Freire是第三世界最為著名的教育家，其影響也已超越識字領域，延伸至社會勞動教育、經濟學、社會學、解放神學與批判教育學等的發展。再者Freire著作已激勵較具革新性與持社會主義理念的教師，他的教育理念是文化行動，方法即是意識覺醒（McLaren & Leonard, 1993: 2; Torres, 1993: 119）。而為圖瞭解Freire意識覺醒理念的基調，並詮釋其意識覺醒理念對教師教學理念的啟示，本文對於Freire意識覺醒理念進行論述分析，首先論述Freire意識覺醒的意涵；其次，闡析意識覺醒者的性質；繼之，探討提問式教育與意識覺醒間的關聯性；終而，詮釋意識覺醒理念對教師教學理念的啟示。冀望以此探究為基礎，誘發教育現場教師洞識Freire意識覺醒理念的基調，進而實踐人性化的教學，讓師生在人性化的教學氛圍中成為更完善之人。

## 貳、Paulo Freire意識覺醒的理念

### 一、「意識覺醒」一詞探源

「conscientization」一詞源自「consciousness」一字，也譯為「critical consciousness」或「awareness」（Freire, 1985a:168; Torres, 1994: 430）。然對「conscientização」一詞被譯為「conscientization」，Freire持保留態度，他認為英語中的「意識覺醒」一詞仍不能完全表達出本意。故Freire指出該詞應以巴西的方式使用之，要保持其拼寫法，即「conscientização」（黃志成，2003：39）。

至於，「conscientização」一詞有不同中譯，有譯成「意識化」（王秋絨，1990：23）、「覺悟」（黃志成，2003：38）或「意識醒悟」（李奉儒，2003：4）；有譯成「意識覺醒」（周育賢，1999：24）。本文亦譯成「意識覺醒」，因「conscientização」是個體意識的深化，是意識進入批判範疇，是意識的提升（Freire, 1994: 104），使用「意識覺醒」一詞應能合宜地表述其動態的發展歷程。另「conscientização」一詞，是源自1952年F. Fanon《黑皮膚，白面具》

(*Black Skins, White Masks*) 一書中的「conscienciser」一詞。<sup>2</sup>而人們通常以為由Freire率先提出，因在Freire教育思想中「意識覺醒」一詞是很重要的核心概念，並廣泛為Freire運用於教育脈絡。但Freire從未宣稱自己是「意識覺醒」概念的創始者（陳瑞華，2005：170；Coben, 1998: 72; Taylor, 1993: 52; Torres, 1994: 430），Freire敘明1964年於隸屬巴西教育部「巴西研究高等機構」（the Higher Institute of Brazilian Studies）的討論團體裡，首聞「意識覺醒」一詞。斯時，「意識覺醒」一詞由勒希非主教Camara所大眾化並通俗化（黃志成，2003：38；Taylor, 1993: 52）。再者，De Kadt敘述巴西政變前「意識覺醒」一詞是天主教激進者共同使用的概念（Coben, 1998: 72）。一九六〇年代中期，當天主教教會逐漸推展基礎教育運動（Basic Education Movement），「意識覺醒」概念即為該運動實踐的概念（Taylor, 1993: 52）。

進一步論述，溯源「意識覺醒」一詞來源，1971年Freire於墨西哥莫萊洛斯州瓜那瓦加市「跨文化文獻中心」所舉行會議曾有進一步明確說明。Freire指陳正是在「巴西研究高等機構」首聞「意識覺醒」一

<sup>2</sup> 在Fanon《黑皮膚，白面具》一書有提及「conscienciser」一詞。提及「conscienciser」一詞的脈絡是Fanon描述我的病人受自卑情結之苦，他的精神結構面臨了解體的危險。要預防這件事發生，慢慢地將他從這種無意識慾望中解放出來。如果成為白人的慾望將他淹沒，如果他站在這個被淹沒點上，那是因為他生活在一個讓他可能產生自卑情結的社會，一個肯定某個種族的優越性的社會。正是因為這個社會反對他，他才處於精神官能症情境。做為精神分析師，我應該幫助我的患者意識到（conscienciser）他的無意識，不再嘗試那引起幻覺的乳白化企圖，同時幫助他採取行動改變既有的社會結構。換句話說，黑人不應該站在自我漂白或消失這個兩難困境之前，而是應該意識到存在的可能性；再換句話說，如果社會因他的膚色而拒絕他，如果我覺察到他在夢中表達了改變膚色的無意識渴望，我的目標不會是建議他「保持距離」，打消此念；相反的，我的目標是：一旦闡明自由，讓他在面對真正的衝突根源，也就是社會結構時，具有選擇行動（或被動）的能力（陳瑞華，2005：170-171）。就事實來說，Freire意識覺醒理念的產生與其自身的生命體驗有著深刻的關聯。倘若人們重回Freire的生命脈絡，進而一窺Freire的生命脈動，Freire出生地——勒希非，是第三世界中極度貧窮落後之區。因此一緣故，Freire早年的生命體驗不久即被迫體驗到現實環境的殘酷。再加上1928至1932年的經濟大蕭條，使得Freire就像其他人一樣，體驗到了真正的飢餓與貧窮，也使得他日後很少有時間上學，而Freire也對於自身所處的困境亦有所覺知。進一步言之，此種對於因貧窮與飢餓所導致苦痛及學業成績低落的生命體驗，及與貧童相處中瞭解「饑餓」對他們所造成的痛苦，對Freire往後的生命影響深遠。其實，正因如此的生命困境與體驗，遂促使Freire意識覺醒理念的產生，並試圖藉其意識覺醒理念覺醒拉丁美洲的窮人，使他們自身有著不斷更新的覺知，並且能夠以一種更具批判性的視野覺知所生存的社會實在，批判所生存的社會實在（施宜煌，2005: 334；Freire, 1998c: 74; Mackie, 1981: 3; Shaull, 2000: 12; Shor & Freire, 1987: 28; Taylor, 1993: 14）。從Fanon提及「conscienciser」一詞的脈絡與Freire意識覺醒理念有著類似的旨趣，皆是希望人可以意識到自己的可能性，並轉化與創造自己的生存實在。

詞，聞及該詞立刻感受該詞所蘊涵的深刻意義，因深信作為解放實踐的教育是一種有意識的行動，是一種類似對實在的批判（黃志成，2003：38-39）。且解放教育關注重心是幫助個體免於壓迫，並促使個體對生活中不合理的實在進行批判。易言之，解放教育是真正促使個體認知世界的行動。經由此教育過程，個體能以批判性視野來覺知形塑自身文化，並在與世界辯證關係中能反省及產生積極性行動（Freire, 1975: 5），導引自身向意識覺醒之路挺進。因此Freire認為該詞應引入日常使用的詞彙中，同時Freire也援用該詞闡述個人教育觀。基此原因，人們往往易於認為該詞是由Freire所創發（黃志成，2003：39）。

然儘管「意識覺醒」一詞在巴西政變前極為流行，但在Freire著作中「意識覺醒」仍是模糊不清、令人困惑的概念（Coben, 1998: 72）。故筆者認為有必要進一步釐析Freire所指涉的意識覺醒，以便疏通意識覺醒的真實意涵。

## 二、「意識覺醒」與「意識」的關係

### （一）「意識覺醒」的基本條件意指行動者是意識的存在

Freire（1985a）指出「『意識覺醒』的基本條件意指行動者是意識的存在」（頁68）。由上所述，個體若想「意識覺醒」，則必須先獲得「意識」，也就是自身必須先是「意識的存在」（a conscious being）。若個體不具「意識」，不能意識到外在實在與自己的存在，那就不可能「意識覺醒」。故「意識」是「意識覺醒」的基礎，若個體沒有進入意識的範疇，則無法意識覺醒。所以，「意識覺醒」的基本條件意指行動者是意識的存在。

### （二）個體「意識」的深化

Freire（1985a: 100）指陳「意識」是個體對所處世界的一種意向，亦包含對自我的意識。人是意識的存在，不僅能意識到外界存在，更能意識到自己的存在，於此人才有超越界限意識的可能性。Freire（2000）並進一步指出「意識覺醒是個體意識的深化，是覺醒態度（the

attitude of awareness) 的深化」(頁109)。

「意識覺醒」意指個體從神奇意識、素樸意識至批判意識的發展歷程。對那些意識停留在神奇與素樸意識的人，「意識覺醒」可視為達至批判意識的層次，或可視為達至個體潛在意識的最高層次(Alschuler, 1976: v; Freire, 1985a: 86)。簡言之，「意識覺醒」是個體「意識」的深化，個體意識對外在實在進入較高層次的認識。Freire提及若個體對外在實在「意識覺醒」越深，就越能揭露實在，而個體的「意識」也就越能深入實在的本質，故Freire才會宣稱「意識覺醒」是個體「意識」的深化(黃志成，2003：41；Freire, 2000: 109)。由此當可探見「意識覺醒」與「意識」二者分屬不同層次的認識，「意識覺醒」是個體「意識」的深化；反之，個體若無意識深化，則個體沒有意識覺醒，個體對外在實在的意識也就無進入較高層次的認識。

### (三) 個體「意識」進入批判的範疇

何謂「意識」深化？Freire指稱是一種與人們日常接近世界的方式有所不同，通常人們接近世界是自發的(如在世界中活動、走近某人等)。此種接近，不一定具有認識論的思維。當個體自發地世界中活動時，個體的意識不一定要將世界視為批判的對象，然「意識覺醒」意指個體的意識往往將世界視為批判對象。因此Freire認為「意識覺醒」是「意識」的批判發展，當個體身處不合理實在時，能覺知自身是被壓迫的，進而轉化並改造不合理實在。故Freire將「意識覺醒」視為個體意識理解實在的過程已超出自發的界限，進入批判的範疇。而「意識覺醒」是個體對環境的檢視，是對外在實在進行更深層的解讀，以批判的方式參與生活世界的生成(黃志成，2003：41；Freire, 1985a: 89; Torres, 1994: 430)。

### 三、「意識覺醒」的意義

#### (一) 個體批判意識覺醒的發展歷程

Freire (1997) 指出：

「意識覺醒」表示批判意識覺醒的發展歷程。此批判意識覺醒歷程，絕非經濟變遷下自然的副產物，而是藉由歷史脈絡為基礎之批判教育的努力來達成。(頁19)

承上所述，「意識覺醒」意指個體從被蟲惑、懵懂無知到批判意識覺醒的發展歷程，人們以一種批判的方式與其生活世界產生關聯，其是要打破生活實在普遍存在的迷思或神話以達至嶄新的覺醒階段，特別是針對社會各種壓迫的覺醒。由此可知「意識覺醒」是經由教育來完成，故基本上「意識覺醒」意指個體批判意識覺醒的發展歷程 (Taylor, 1993: 52)，藉由學習，讓個體意識轉化至批判意識，進而以批判的行動轉化及改造生活實在中的非人性現象。

#### (二) 反抗各種壓迫性因素

意識覺醒，不僅是一種訊息轉換的技術，更不僅僅是一種技能的訓練。意識覺醒，是一種對話的過程，能夠導致個體一齊解決共同的存在問題 (Smith, 1976: 3)。故「意識覺醒」是反抗具壓迫性質之生活實在的一股力量，是反抗生活實在裡不合理的威脅，其能使個體成為自身的主人，進而人性化所生存的生活實在，使自身成為更完善之人。

Freire (1997) 指陳：

能統整外在環境之人即為主體，而適應外在環境之人即為客體，適應至多只是表徵懦弱的自我防衛方式。若個體無法改變外在實在，則必須以適應的方式面對。適應可謂動物領域的行為特質，當表現於人時，其卻是失去人性 (dehumanization) 的表徵。揆諸人類歷史發展，人類試圖克服使其適應外在的因素，儘管遭受壓迫者持續地威脅，但仍努力試圖反抗存在社會實在的壓迫性因素，進而發展



完善的人性，使自身成為更完善之人。（頁4-5）

### （三）個體能成為歷史的主體

Freire（1985a）指出「即使人無法完全避免成為歷史的客體，但仍應試圖使自身成為歷史的主體」（頁199）。動物沒有歷史感、沒有選擇的自由及價值感，依靠動物本能而生活；然而人類兼具歷史與價值面向，人類會規畫自身未來，批判地面對世界，對於所生存的世界有所行動，轉化所生存的世界以符合自身的目的。人與動物最大差異，即人能擁有創造歷史與文化的能力，能參與歷史的生成。換言之，個體能介入、轉化並創造歷史，進而成為歷史的主體。對動物言，介入世界（world），意指適應世界；對人而言，其介入世界，意指轉化世界，使其更趨人性化。因此人們可瞭解為何壓迫者要勸阻民眾不要在歷史實在中進行批判性介入的一項原因，此源於壓迫者清楚認知此種批判性介入會損及他們的利益。對壓迫者言，最符合利益的狀況就是人們在面對壓迫性實在時，其意識依然陷於淹沒狀態（Boston, 1978: 83; Freire, 1985a: 44; Freire, 2000: 52）。Freire援引馬克思主義者的思想，將人之存在視為一種實踐的任務，而此實踐任務是人藉結合反省與行動，以批判性視野賦予自身歷史文化嶄新的生命意義，亦即批判性介入歷史過程創造歷史。藉由創造、再創造與決定，人應當參與其時代的生成。所以身為人者，要讓自身更為自由，實應成為其世界的行動者。因此「意識覺醒」就是要在歷史中進行批判性的介入，並創造歷史，認知自身是歷史的主體，進而覺知歷史演進過程的壓迫現象，轉化我們的生存世界，讓自身更為自由（Elias & Merriam, 1995: 149; Freire, 1997: 5; Freire, 1998b: 25）。故Freire（1985a: 107）指出「意識覺醒」意指個體面對所生存世界，能不斷地釐析仍隱藏在人們背後的事物，認清其真相。當然包含釐析歷史演進過程的壓迫現象，如此人們才能介入歷史，轉化並改造歷史，甚至創造歷史，進而成為歷史的主體。

### （四）解放

Freire（2000）指出：

解放是人類的一種現象，半人類（semihumans）將無法實現解放，

任何試圖將人類視為半人類的意圖，皆將使人更為非人性化。當受壓迫者已受非人性化的壓迫待遇時，則他們解放過程就不應再使用非人性方法。因此革命領袖為完成解放使命所進行的正確方法，不該是解放的宣傳（libertarian propaganda），也不應僅把自由的信念移植到受壓迫者身上，並以此搏取他們的信任。正確的方法在於「對話」，藉由對話歷程，受壓迫者相信他們必須為自身的解放而奮鬥，因「解放」絕非革命領袖所賞賜予壓迫者，而是受壓迫者自身意識覺醒的結果。（頁66-67）

承上所述，可以知道「意識覺醒」的結果即解放（liberation），而解放是一種實踐，是人對實在進行反省與行動，以進一步轉化並改造之。「意識覺醒」是解放的方式，解放如同小孩誕生，過程是痛苦的，但所誕生之人皆為嶄新個體，由此可探知解放意指嶄新個體的形成。另，解放意謂新規範、規則、程序與政策的創生，並且解放是人性化過程（Freire, 2000: 79; Smith, 1976: 3）。

### （五）使人成為更完善之人

Freire（2000）指出：

事實上「意識覺醒」並不會使人陷於毀滅性盲從。反之，「意識覺醒」使人成為負責任的主體，並以此主體參與歷史生成。再者，「意識覺醒」使個體追尋自我肯認（self-affirmation），並因此避免淪為盲從之人。（頁36）

當個體可以避免淪為盲從之人，並自我肯認時，人們往往能藉由批判意識以超越神奇與素樸意識。Freire相信在任何的歷史情境，行動／反省將會發生，人們會為了成就更完善之人而奮鬥（Boston, 1978: 84）。換言之，在行動／反省的實踐，存在的志業即是要瞭解自身，反省那些為人所決定之事的合理性，並去轉化所處世界，如此才能獲致解放，進而讓自身趨向更完善之人。

## 二、意識覺醒者的性質

Freire肯認人有批判性行動的能力，即意識覺醒的能力。人能覺知自身，也能覺知所生活世界的樣態，進而從結構的壓迫中解放出來的可能性（張建成，2002：41）。而必須進一步思索的是，當個體意識覺醒，成為意識覺醒者時將呈顯何種性質，筆者闡釋如下：

### （一）意識的存在

Freire宣稱意識覺醒的基本條件指行動者是意識的存在。在此命題下，Freire揭示人是具有意識的存在（conscious beings），能覺知自身如何受意識形態的宰制，也能覺知所生活世界的樣態（Freire, 1985a: 68; Freire, 1997: 71; Shor & Freire, 1987: 13）。

因之，個體具有意識覺醒的能力。若個體並非意識的存在，則將無法行動、覺知及再創造所生活的世界。再者，若個體的意識無法意識到自身及所生活世界的樣態，則將無法意識覺醒，而意識覺醒對個體將不具任何意義。Freire批駁機械客觀論（mechanistic objectivism）觀點，反對其宣稱人之意識只是客觀實在的複本（a copy of objective reality）（Freire, 1985a : 69）。

故Freire（1997）指出：

人是意識的存在，在面對所生活的世界時人之意識帶有意向性，並可覺知世界中的事物，進而超越外在限制。而人之意識覺知世界的意向，是一種永存不變的狀態。也因此，人與世界維持持續的關係。（頁146）

然人在意識覺醒歷程，最主要障礙之一便是來自壓迫性情境制約人們意識，吸納人們意識，並進一步吞沒人們意識。而所謂意識覺醒，只有當個體瞭解自身意識如何被外在情境制約時才會發生（Freire, 1985a: 69）。因之，意識覺醒者可避免壓迫性情境吸納自身的意識，進而覺醒自身是意識的存在。

## （二）語言的存在

人是語言的存在，Freire（1985a）指出「人可運用自身創造性的語言（creative language），來捕捉並表達所生活的世界」（頁68），所以「語言」可表達人內在的心靈活動，若人無語言能力，不能在任何時間地點以各種方式對每個事物說話，並將無法藉由語言對外在實在產生創造性溝通。如此，人就不成其為人。Freire認為人是語言的存在，而語言是不可能無蘊含思想，語言中若無蘊含思想將無法存在，進而Freire認為只有人類擁有思想語言（a thought-language），能對自身及其行動反省，進而展現自身的存在，而此亦是人與動物最大差異之一。然若人無意識覺醒，並且沒有覺醒自身是自己的主人，將無法擁有思想的語言，進而無法對自身及其行動反省。也因此，無法覺知自身是語言的存在，覺知自身擁有思想語言（Freire, 1985a: 50; Freire, 1997: 111; Freire, 1998c: 64）。故意識覺醒者是語言的存在，擁有思想的語言，能反省自身的行動。

## （三）人性化的存在

Freire認為存在的志業是讓自身活得更人性化，所有解放教育最終的努力就是要導向此目的。若要讓自身成為向人性化之路挺進的存在，活得更人性化，唯有真正去轉化並改造所生存的非人性結構（Freire, 1985a: 49; Roberts, 2000: 63）。

所以，Freire（1994）指出「人性化（humanization）是人的存在的志業」（頁98）。從價值論觀點言，人性化問題一直是人們所面臨的重要問題，而此問題已是人們不得不去關注的問題。因人們對人性化問題的關注，使得人們立即認知非人性化（dehumanization）不僅是存有論上可能出現的問題，而且也是歷史事實。當個體感知某種程度的非人性時，其會探問是否人性化有實現的可能性。其實對不完善個體而能意識自身不完善的人而言，在具體客觀的歷史脈絡，人性化與非人性化皆有可能出現。雖人性化與非人性化皆是人類歷史確實存在的選擇，但只有人性化才是存在的志業。人性化此志業一直地被否定，然對此志業的否定，卻反而證實此志業在人類歷史的重要性。不正義、剝削、壓迫及壓迫者的種種暴行，阻撓個體向人性化之路挺進，阻撓個體完成人性化的志業。然受壓迫者對自由與正義的渴望，及他們試圖為尋回失落的人性

所做的奮鬥，在在證明邁向人性化之路在人類歷史的重要性。是以，人性化是存在志業，是其歷史志業，而意識覺醒者能體認人是向人性化之路挺進的存在，人性化是其志業。故他們能藉由自身行動，來轉化及改造所生活的世界（Freire, 1998c: 25; Freire, 2000: 43），進而使自身向人性化之路挺進，成為人性化的存在。

#### （四）主體性的存在

Freire（2000）指出「人們必須有身為主體，而非客體的信念」（頁67），Freire試圖重新發現知識分子人性化的志業（humanizing vocation），並意圖藉由思想的力量，否定既有限制，為人類嶄新未來指引方向。Freire所以能完成上述理想，其基本假定認為：人的存在志業是要成為有所行動並轉化所處世界的主體（Subject），成為他們自身歷史的主體，而非客體，如此才能彰顯自身的主體性，使個體與群體生命變為更豐富，開展更多新的可能性，進而成為自身歷史的主人。徵實而論，人們生活所聯繫的世界，並非靜止狀態及封閉秩序的世界，生活其中的人並非只能接受既定事實，並使自身去適應此既定實在（Shull, 2000: 32）。Freire指出我們相信人不只生活在世界上，人還能與所生活的世界產生關係，參與生存世界的生成變化。並且我們相信人與所生存世界的互動，人是主體而非客體，人類會規畫自身未來。故人在世界的角色並非消極被動，其會創造世界，甚至改變世界。人擁有批判的能力可去選擇，甚至可去轉化世界，改造世界。故意識覺醒者能體認自身是世界的主體，是主體性的存在。而意識覺醒的基本條件，意指個體必須是主體。當個體意識自身是主體而非客體時，才有意識覺醒的可能性（Freire, 1985a: 44-68; Freire, 1997: 43）

#### （五）實踐的存在

人是實踐的存在。對此，Freire（2000）指出：

人是實踐的存在，所以人與動物有別，動物是純粹活動的存在，動物不會去察覺世界變化的因素，無法客觀化自身與所處的世界，牠們只沉溺世界。相反地，人可以突破世界的限制，並客觀化世界。如此做，人可以理解世界，並運用其勞動轉化世界。（頁125）

然如果人無意識覺醒，並無覺醒自身是認知主體，將和動物一樣只沉溺世界。故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），可深刻覺知所處社會文化實在，並具轉化及改造所處實在的能力。也因此，意識覺醒者不像動物，只沉溺於世界，他們能藉由實踐，以批判性的視野轉化並改造所處實在，進而破除實在中的迷思或神話（Freire, 1985a: 68-85; Freire, 2000: 53）。

### （六）歷史的存在

Freire（1985a）指出「人是歷史的存在（historical beings）」（頁89），人可發現自身的短暫性，並超越此一短暫性。人可回顧過去、認知今日，進而計畫未來。時間此面向，是在人類歷史文化中的基本發現之一。貓沒有歷史性，但人存在時間中，人具有歷史性。在歷史長流裡，人已然學會覺知使他們調適或適應外在環境的因素，並知道自身在試圖向更完善人性之路挺進時，會不斷地遭遇壓迫者的威脅。Freire進一步詳論，歷史可謂不斷地生成變化，而人是歷史的存在（historical beings），是由歷史所建構的實踐存在，在此過程他們具有轉化及改造世界的的能力，並賦予世界諸多意義（Freire, 1985a: 129; Freire, 1997: 122; Freire, 1998c: 36; Hooks, 1993: 148）。

人與動物的差別，動物沒有時間感、歷史感、沒有選擇的自由及價值感，依靠動物本能而生活，只能適應並附著在所生存的世界。再者，在動物所生存世界中，動物沉溺其中，並無法給予所生活世界任何意義，動物缺少明日與今日的時間觀念，因牠們完全生活於現在，動物可說不具歷史性；然人類兼具歷史與價值面向，人類會規畫自身的未來，是歷史的存在（Freire, 1985a: 44-68）。當然若人無意識覺醒，並沒有覺醒自身是自己的主人，將無法規畫自身未來，進而淹沒於歷史洪流。故意識覺醒者在歷史進程能規畫自身未來、創造歷史，進而覺醒自身是歷史的存在。

### （七）自由的存在

Freire（1997）指出「現代人最大的悲哀是被神話的力量所宰制，

被一些有組織的廣告、意識形態等所操控」(頁6)，言下之意，Freire認為意識覺醒者應擁有自身的自由意志，並能體認人是自由的存在，不應受外在壓迫或宰制。若個體身處壓迫情境，則應思索轉化及改造，以締造更人性化的社會。故身為人者，要成為所生存世界的行動者，也能導引自身命運。人是自由的，是世界中的行動者，知道自己本身，同時也能瞭解個人是如何在社會環境中被形塑(Elias & Merriam, 1995: 149)。Freire宣稱人應擁有自由，人無論在什麼處境都是開放的存在(an open being)，並只有人是開放的存在。但不真正去實踐，進而意識自身存在的價值，這仍將是無稽之談，不具任何意義。故Freire宣稱存在的志業是讓自身生活得更自由(Boston, 1978: 83; Freire, 1997: 17; Freire, 2000: 50)。而個體欲生活得更自由，則需真正去實踐、轉化及改造不合理的生活實在。

### 三、評析意識覺醒理念

在西方對於烏托邦議題的探討，從Plato的《理想國》(*The Republic*)、中世紀的天國概念、More的《烏托邦》(*Utopia*)、Bacon的《新大西洋城》(*New Atlantics*)及Campanella的《太陽城》(*City of the Sun*)等皆有所指涉。晚近，如Marx、Mannheim、Skinner、Oewell及Huxley等人亦都有所指涉。Freire(1993)就曾自述「我的烏托邦夢想是創生一個較沒有種族偏見、性別偏見，並且是較為正義及民主的社會。」(頁115)，換言之，即創生一人性化的社會。從上所述，敘明了Freire意識覺醒理念蘊含烏托邦思想。筆者亦認為Freire的意識覺醒理念呈顯出烏托邦思想的色彩，何以如此認為呢？當人們檢視Freire的意識覺醒理念時，可窺知其意識覺醒理念旨在恢復人之自主性，讓人生活得更自由，進而營造更人性化的社會。而此人性化的社會是Freire心中的理想；再者，也許只是一烏托邦式的人性化社會，亦即在人類實存情境中不易實現。基此，當可窺見Freire意識覺醒理念呈顯出烏托邦思想的色彩。而Freire所揭櫫的批判意識也受到非議，王秋絨(1990)指出「理解與批判意識是達到人性化的條件，理解與批判意識是認知主體、認知意識及其交互作用的合理性行為的條件。故O. S. Chipani據此認為Freire的辯證法太強調認知作用，忽略了其他非認知的部分，如情感的

部分」(頁206)。

此外，從歷史發展的脈絡來說，批判教育學(critical pedagogy)在一九八〇年代形塑成第三波的新教育社會學(new sociology of education)，而批判教育學的理论基礎之一為Freire的教育理論與意識覺醒實踐，批判教育學支持教室分析(classroom analysis)，反對壓迫、不正義、不平等、邊緣聲音的沉默化與專制的社會結構。許多女性主義教育學者認為受Freire思想影響的「批判教育學」的論述，事實上建構了一個陽剛(masculinist)的主體，他們提出的解放議程(emanipatory agenda)裡充滿了理論上或實踐上的「性別」問題。她們認為批判教育學缺少對「性別」問題作連續性或系統性的探討，是一種具有「性別盲」的論述，將會維持或導致「父權」大敘事的存在或復甦。因此，她們以女性主義的觀點，對「批判教育學」之理論提出修正，進而發展出既具有「批判意識」，也重視「性別意識」的「女性主義教育學」(femimists pedagogy)(林怡萱，2004：2；Ellsworth, 1992: 92; Luke, 1992: 26-27)。李奉儒(2006)陳述雖然Freire指稱自己「總是挑戰那些反映在宣稱階級與性別之統一經驗中的本質主義」，而要求要「察知女性與有色人種所遭受的壓迫模式中之多重性」。但是，許多對於批判教育學的批評來自女性主義相異的身分認同、政治與教學論等觀點，指出批判教育學未能直接參與女性問題的論辯，重視女性經驗與知識建構的脈絡，使其即使挑戰社會中的家父長主義，也只是很表面地處理家父長主義的結構或實際(頁124)。

### 參、提問式教育與意識覺醒間的關聯性—— 提問式教育俾利學生意識覺醒

Freire(2000)宣稱自己是運用提問式教育的教育者(頁40)，而提問式教育(problem-posing education)與囤積式教育(banking education)的差異，是Freire著作中最為人熟知的議題之一。進一步析之，隨著探討教育與人性化過程二者的關係，Freire揭示了兩種相對的教育概念：提問式與囤積式的教育概念。相對於囤積式教育，Freire倡導提問式教育的理論(或真正的教育、或解放的教育)。從Freire對兩種教育概念反覆的論述，可探知Freire贊同提問式的教育概念，進而反



對囤積式的教育概念（Freire, 2000: 85-86; Gadotti, 1994: 52）。

Freire（2000）認為：

提問式教育是一種人性與解放的實踐，並堅決認為被宰制的人們必須為自身的解放起而奮鬥。為成就此目的，藉由克服專制主義與使人異化的唯智主義，使得教師與學生皆能成為教育過程的主體。  
（頁86）

據此可知，提問式教育是一種人性與解放的實踐，是一種解放的教育，並非專制的教育，而囤積式教育往往將學生視為必須接受幫助的客體，而提問式教育則使學生成為批判的思考者（Freire, 2000: 83）。基此，當可觀知提問式教育俾利發展學生的批判意識，俾利學生意識覺醒。然筆者必須說明的是，提問式教育不能概括Freire的意識覺醒念，只是Freire認為相對於專制的教育，提問式教育俾利學生意識覺醒。然提問式教育是針對囤積式教育而來，其旨在解決囤積式教育所萌生的弊病，故若欲深入瞭解提問式教育的理念，有必要先從Freire對囤積式教育作為的論述及批判探討起。

## 一、Freire論述囤積式教育的作為

囤積式教育往往將學生視為被動的個體，並不允許學生在其學習的歷程創造性地介入，使得學生的心靈為教師的話語所填塞（Freire, 1985a: 101），學生沒有自我思考、自我決定及自我創造的空間。再者，若教師是以扭曲教育本質的方式來進行教學，將使得學生認知能力遭遇諸多挑戰（Freire, 1998a: 31），進而使得學生無法認知其生活實在的挑戰。但在囤積式教學活動，教師往往以扭曲教育本質的方式來進行教學，而學生的認知能力亦遭遇諸多挑戰。Freire（2000）批判囤積式教育在教學活動中往往採取以下的態度與實踐，以為其教學活動的作為，並以此激化師生間的矛盾，這些作為如下：

1. 在教學活動由教師來進行教學，學生只能被教；
2. 在教學活動教師無所不知，但學生卻一無所知；
3. 在教學活動由教師來進行思考，而學生只是被思考的對象；

4. 在教學活動由教師講解，但學生只能溫馴地聽講；
5. 在教學活動由教師制定紀律，而學生卻只能遵守紀律；
6. 在教學活動教師做出選擇並強加其選擇於學生身上，但學生對於教師所強加的選擇只能唯命是從；
7. 在教學活動教師做出行動，但學生卻只能透過教師的行動，進而幻覺自身亦有所行動；
8. 在教學活動由教師選擇教與學的內涵，然學生卻只能適應這些內涵；
9. 在教學活動教師混淆了知識與專業的權威，而教師卻與學生的自由處於對立的立場；
10. 在教學活動教師為學習過程的主體，而學生則淪為學習過程的客體。（頁73）

換言之，在如此的教學作為，教師（壓迫者）對學生（受壓迫者）捏造了神話，來解釋學生生命際遇中苦難的來源，是源於自身的命運及無能，讓學生甘於接受教師的宰制，成為名符其實的奴隸。教師壓抑了學生內心的批判性，使學生不具批判意識，無法意識覺醒。這樣的學生不僅毫無能力去追求，甚至也不再有能力去想像與實現嶄新的生活，而甘於過著奴隸的生活，無法意識覺醒，無法批判性地介入創造自身的歷史，並成為自身歷史的主人，進而無法使自身成為更完善之人。

## 二、Freire對囤積式教育的批判

### （一）對囤積式教育中師生關係的批判

當人們對囤積式教育的師生關係進行深入的分析，Freire（2000）指出：

將發現此種師生關係中包含一位敘事的主體（教師）與聆聽的客體（學生），而教學的內涵則在此講述的歷程淪為毫無生機。（頁71）

Freire強調師生間的對話，但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），嘉惠在他們看來一無所知之人（學生）

的恩惠。教師將學生視為完全無知者，此是一種意識形態的壓迫。因此師生間當然無法合理性地進行對話，故師生關係往往具壓迫性。其實，就囤積式教育的本質言，是壓迫性的，並往往視學生為適應性的存在（*adaptable beings*）或可被管理的存在（*manageable beings*）。故囤積式教育勢必否定教育與知識是一探究的過程（Freire, 2000: 72），否定人們對於探究知識的權利，否定人們求知的渴望。在《城市教育學》（*Pedagogy of the City*）一書，Freire（1993: 56）重申教育即是探究的過程，以駁斥囤積式教育否定教育是探究的過程。

再者，在囤積式教育進行的歷程，教師往往與學生處於對立的狀態，以致無進行所謂的師生對話。換言之，教師是主體，而學生是客體；教師是處於主動的地位，而學生處於被動的地位。然就教育本質論，學習者與教師一樣，都必須被視為教學活動的主體。在教師與學生的互動，教師必須成為學生的合作夥伴，但囤積式教育往往不容許如此的合作夥伴關係（Freire, 2000: 72-75）。也因此，囤積式教育中的師生關係往往成為上下模式的師生關係。而在此上下模式的師生關係，師生間往往沒有真正對話的空間（Freire, 1997: 120），反而是充滿壓迫與矛盾的關係。

## （二）對囤積式教育所形塑之缺失的批判

### 1. 教學內容和學生生活實在脫離

Freire（2000）指出：

在囤積式教育，當教師在談論實在時，實在猶如靜止、停滯及片段零碎化的，要不然即是教師所論述的主題與學生的存在經驗產生疏離。教師的工作淪為以敘事教學內容來充塞學生心靈，所以教學內容也和學生生活實在脫離。（頁71）

人們可以想像，當教學內容和學生的生活實在脫離時，勢必無法引起學生學習的動機與興趣。Freire認為教師應注意所設計的教學內容，不能和學生生活實在脫離，不能忽視學生日常生活經驗在其學習中所扮演的角色（Freire, 1998c: 50）。然在囤積式的教育活動，教師的教學內容和學生生活實在脫離，不僅無法培養

受教者的批判意識，甚至極有可能使受教者學習的動機及興趣欠缺，而無法達至預期的教學目標。

2. 講述的教學方式抹殺受教者的創造力

Freire (2000) 指出「囤積式教育會抹殺受教者的創造力」(頁73)，因在囤積式教育，講述的教學方式是最常用的一種，而此教學方式將導致學生機械式地記憶講述內容，抹殺受教者的創造力。然更嚴重地是，此種教學方式將使學生成為容器，而教師可以在此容器中任意填塞知識。對教師而言，只要教師對學生填塞愈多，其愈是一位好教師；對學生而言，若能愈溫馴地為教師灌輸知識，其愈是一位好學生。在上述情形教育成為囤積的活動，學生心靈淪為囤積知識之所 (depositories)，而教師遂成為囤積者 (depositor)。教師所使用的方法並非溝通的方法，只是以發表公報式的教學方式，讓學生耐心地接受、記憶及重複練習囤積的知識，此即為教育上囤積式的概念 (the banking concept of education)。在此種教育概念學生只能接受、輸入並囤積所學的知識。其實，知識的出現只有在發明及再發明中顯現，而人可以持續不斷地創造知識 (Freire, 1997: 119; Freire, 2000: 71-74)。然若無創造力，如何發明及再發明知識？如何創造知識？但囤積式教育的種種作為，因抹殺受教者的創造力，致使個體無法發明及再發明知識，無法創造知識。

3. 否定人們成為更完善的存在與歷史志業

Freire (2000) 指出：

囤積式教育壓制個體的創造力，並藉由將人的意識獨立於世界之外的方式，試圖馴化人之意識的意向性，依此囤積式教育進而否決人們成為更完善的存在與歷史志業。(頁83-84)

換言之，囤積式教育否認個體意識的存在，是機械論者，進而拒絕個體意識覺醒的可能性 (Freire, 1985a: 152)，然提問式教育肯認個體意識覺醒的可能性。就人道主義 (Humanism) 言，其無法接受任何名義的操控 (manipulation)，進而主張對話的重要性。然囤積式教育往往會以人道主義來偽裝自身，而此種

教育方式實則希冀將人轉化為自動化的機器，而對人們邁向人性化的進程給予否定（Freire, 1997a: 114-115; Freire, 2000: 74），對於人們邁向更完善的存在與歷史志業給予否定。

#### 4. 無法開展學生的批判意識

Freire（2000）指出：

主張成人教育採用囤積式教育方式者，絕不會提議讓學生以批判的方式來看待其生活實在的建議。（頁74）

由上所述，指出囤積式教育不易培養受教者的批判態度，亦即不易發展受教者的批判意識。因教育的囤積概念往往認為人是適應環境的存在、是溫馴的存在，於是教師對學生任意地囤積知識。然學生對教師所灌輸的知識儲存的愈多，學生就愈無法發展其批判意識，這將導致學生無法對所生存的實在進行轉化及改造。

### 三、以提問式教育取代囤積式教育的理由

Freire認為應以提問式教育取代囤積式教育，所以如此宣稱的理由為何？筆者論述如下：

#### （一）提問式教育打破囤積式教育中上下模式的師生關係

Freire（2000）指出：

提問式教育是要打破囤積式教育中上下模式特性（vertical patterns characteristic）的師生關係，亦即提問式教育開始於師生間矛盾的解決，並且只有在克服上述的矛盾後，才能成就教育自由實踐的功能。（頁80）

故提問式教育旨在轉化師生間的矛盾。在囤積式教育教師是知識的擁有者、思考者及權威者，而學生則非；教師是講述者，而學生只是安靜地聆聽者；教師是決定者及提供選擇之人，而學生必須遵循教師的

指示；教師是決定課程內容者，而學生則無發聲的機會，是班級中的隱形人及邊緣人。是以，教師就成為教學活動的主體，而學生則淪為客體（Freire, 2000: 73）。囤積式教育在本質上是壓迫的，但透過師生對話的發生，所謂「學生的教師」與「教師的學生」將不再存在，而產生一種新名詞：「教師學生」（teacher-student）與「學生教師」（students-teachers）。教師不再只是授業者，在教師與學生的對話過程，教師本身也蒙受益處；學生在接受教師教育的過程，學生本身反過來也在教導老師，他們彼此教學相長。在此過程，建立在權威基礎上的觀點不再有效。教師必須認知他們可從學生身上學到很多知識，所以必須打破教師無所不知，學生一無所知的觀念。故在提問式教育過程，沒有人去教其他人，也沒有任何人是可完全自己教自己。透過世界與那些認知對象的中介，師生彼此教導。所以，教師成為既是教師也是學生的雙重身分（Freire, 2000: 80; Roberts, 2000: 54）。故提問式教育打破囤積式教育中上下模式的師生關係。

## （二）提問式教育培養學生的創造力

Freire（2000）指出：

提問式教育以創造力為基礎，並試圖激發個體對於外在實在的真正反省與行動，提問式教育對人們存在志業有所回應，因為人們只有在進行探究與創造性改造時，他們才蛻化為真實性的存在。（頁84）

由此可知，提問式教育能培養學生的創造力；然相反地，Freire（2000）指陳「囤積式教育將降低並抹殺學生的創造力，進而使得學生毫無覺知地為壓迫者的利益服務。然壓迫者往往並不會去關注世界的揭露，也不會去關注世界是否可以轉化並改造之。壓迫者往往遂行人文主義的基調，來維繫並保存其獲致的利益。因之，若是能夠發展受教者批判能力的教育實驗，這些壓迫者常常不加思索地加以反對」（頁73-74）。在上述教學作為，因缺乏自由的空間，又怎能培養學生的創造力，進而釋放學生的創造性能量。畢竟，創造力的產生需要自由（Shor & Freire, 1987: 20）。

### (三) 提問式教育能開展學生的批判意識

Freire (2000) 指出：

提問式教育持續不斷地揭露生活實在，致力於嶄露個體的意識，並批判性地介入生活實在。(頁81)

囤積式教育往往認為人是適應的、易馴化的存在，因此學習者並非主動的參與者，卻淪為被動的參與者。進一步言說，囤積式教育形塑權威的教育氛圍，進而濫用權威，使得學生只能被動地順應這個世界與關於生活實在的片面觀點。在權威的氛圍中，權威往往被誤用，並且倘若學生提問，將被視為對權威的挑戰，如此學生怎麼有可能露自身的意識 (Freire & Faundez, 1989: 35; Freire, 2000: 73; Freire, 1998a: 42)。在提問式教育中受教者能批判性地介入生活實在，開展自身的批判意識，而不像囤積式教育，對人壓抑，對於人表達其與世界的關係進行壓抑。

## 肆、實踐人性化的教學——對教師教學理念的啟示

提問式教育(或解放教育)之所以存在的理由，在於其往師生關係調解的方向發展，教育必須從解決教師與學生之間的矛盾著手，藉由調解雙方矛盾的關係，讓二者同時互為師生，此種解決方法無法在囤積式的教育中找到。相反地，囤積式教育甚至激化此種師生間的矛盾。整體而言，這些作為反應了壓迫社會的面貌 (Freire, 2000: 72-73)。而在囤積式教育中的師生關係，也就往往淪為壓迫的關係，並且在此壓迫關係中筆者認為若能將囤積式教育之態度與實踐加以修正，當可為提問式教育實際可行人性化的教學作為，以為教師實踐人性化教學之基礎，進而俾利師生意識覺醒，彼此成為更完善之人，筆者將囤積式教育之態度與實踐修正如下：

### 一、師生共同制定紀律，尊重學生的自願性

教師的權威應是一種合情、合理及合法的權威，切勿使自己的權威淪為專制的權威。否則在專制權威教育理念的引領下，所有班級紀律往

往由教師制定，而學生卻只能遵守教師所制定的紀律。當學生愈完全地接受別人所強加的被動角色時，就愈只能適應現狀，適應因灌輸而對實在產生不整全觀點（Freire, 2000: 73）。但誠心而論，解放的教師不應操控學生，也不應對學生進行洗腦，不應以灌輸的方式控制學生的思想（Shor & Freire, 1987: 171），如此學生才能展露批判意識，意識覺醒，進而對所生存的實在進行轉化及改造。所以，班級紀律應由師生共同制定。

其次，教學中教師不能強加其選擇予學生身上，學生應有自我選擇的機會，教師應尊重學生的自願性，讓學生學著做自己學習的主人。就自願性而言，Peters（1966）曾提及「教育的三大規準——合價值性（worthwhileness）、合認知性（cognitiveness）、合自願性（voluntariness）。所謂「自願性」，意指教育至少應排除若干不符教育要求的程序，即是排除學習者意識到及非出於其自願性的程序」（頁45）。是故，在教師的教學除應遵守價值性及認知性的規準外，實也應尊重學生學習的自願性，符合教育要求的程序。其實，教育者若忽視了學習者「自我完成性」之中所隱含的「自發性、自願性」原則，教育往往會逐漸異化為壓迫性、宰制性的一件事（馮朝霖，2006：153）。

總之，在教學中應修正教師制定紀律，而學生只能遵守紀律的錯誤觀念，反而應是師生共同制定紀律，並共同遵守紀律。並且，教師的教學應尊重學生的自願性。

## 二、教師應體認學生亦是思考的主體，允許學生有發聲的機會

在教學活動中不能只由教師來進行思考，而學生只是被思考的對象，教師應體認學生亦是思考的主體。畢竟教與學都是認識、認知世界的行動（Freire, 1994: 46），而在此認知世界的行動，學生亦是認知的主體、思考的主體，如此學生才有足夠的成長空間。若在學生思考的過程，教師僅告知學生原因，如此作為對學生的思考甚少助益（Haydon, 1999: 114）。其實，教師應讓學生藉由思考的過程，自己去發現原因，而Freire（1998b）指出：「正確的思考方式是對話的，而非爭論的」（頁43）。



其次，在教學中應修正教師講解，但學生只能溫馴地聽講之錯誤觀念，教師應允許學生發聲的機會。倘若教學中教師習慣於很大聲地講一大堆，如此學生在課堂中往往發表更少的意見（Shor & Freire, 1987: 116），師生間亦將無進行所謂的教學對話，而教師的教學視域將無法與學生的學習視域相互交融，進而使得教師的教學活動呈現一種獨白式的教學。在如此囤積式的教育，往往視知識可用機械化的方式積累。然就教學言，學生應是自身學習的創造者，經由對話，學生能更主動地回應學習內容，而非機械式或被動地為教師所灌輸知識（Taylor, 1993: 28-29）。進一步來說，教育的主要意義對於Freire的解放教育學而言，當然不在於知識的傳輸，或傳統文化的再製，而是幫助人重新獲得對世界「命名」（naming）與發聲的能力，並因此進而參與世界，轉化世界、創造世界（馮朝霖，2006：139-140）。要實現上述的教育理念，教師應體認學生亦是思考的主體，允許學生有發聲的機會，如此學生才有批判反省、覺知與理解的機會，發展批判思考的能力，深化自己的意識，讓自己的意識進入批判的範疇，進而擁有對世界「命名」與發聲的能力，以致反抗存於社會實在中的壓迫性因素，進而獲致解放。

至於，教師在其教學中要如何提升學生的批判意識？如唐文慧與鄭英耀（2010）以「二十五淑女之墓」歷史事件做教材，採行動研究探討女性主義教學如何應用在大學通識教育，並探討其成果。授課者從尊重學生個人經驗的立場出發，打破二元對立的分析觀點，著重知識社會的建構，協助學生透過參與式學習——走出去、說出來，讓學生有發聲的機會，提升學生的批判意識，誘發並培養其性別敏感度。透過女性主義教學所強調的平等與分享的教室氛圍，協助學生指認並同理差異的性別立場與相異的見解，看見性別多元，進而提升學生的性別平等意識。李天健（2007）則以自身在社區大學一個系列課程「批判與自覺」，協助學習者之批判意識的發展，它首先著重於協助學習者對自身存在方式的批判性覺察，並經此自覺，帶動學習者對於存在處境的整體性探究，據以反思並重新定位自身在社會（世界）中的位置，並透過日常生活實踐，超越那些存在於處境以及自身之中的限制。以上所述，正是一個在教育現場展開的文化行動。再者，教師也可以仿效Freire的作法，在師生對話主題的呈現上，從學生的生活情境中去尋找質疑的問題，並將問題設計成可以引發學生反省，並進行批判性對話的生成字（generative words）。

### 三、教師應體悟教學相長的真實意義，尊重學生所知

Freire曾說教育同時是一種認知與政治的行動，也是一種藝術的活動（Freire, 1985b: 17），而在這蘊含認知、政治與藝術特性的價值活動中，教學是很重要的一環。教學包含了教師的教與學生的學。而在教學活動中不能存有教師進行教學，而學生只能被教的錯誤觀念，教師應體悟教學相長的真實意義。

Freire（2000）即指出「透過世界與那些認知對象的中介，人們彼此教導」（頁80）。當然，在教學活動中，師生透過世界與那些認知對象的中介，師生彼此教導，才能實現教學相長的真實意義。對Freire來說，教師不再是那位僅只於進行教學者，在與學生的對話中教師自己也能被教，師生可以輪流教對方（Lewis, 2012: 84）。教師應認知自身不僅是教學者，其實也是學習者（Freire, 1998a: 3）。

其次，在教學活動中教師並非無所不知，而學生也非一無所知，教師應體悟學生在某方面的知識可能勝於教師，所謂：「道之所存，師之所存也。」只要學生在某方面的知識勝過教師，教師就應不恥下問，勇於請教。是故，為人師者實應尊重學生所知，而不應認為學生所知一無是處。如此，才不會產生專制式的教育，認為學生都要聽從教師，學生根本什麼都不知道，教師可以對學生任意囤積知識，抹殺了學生的創造力，進而形塑成囤積式教育，否決學生成為更完善的存在與歷史志業。

### 四、師生皆要做出真實的行動，偕同選擇教與學的內涵

教學中不能只有教師做出真實的行動，學生亦應做出真實的行動。換言之，學生不能只透過教師的行動，進而幻覺自身亦有所行動，如此學生將因缺乏真正反省與行動結合的實踐，致使自身無法獲致真知，進而易於為人所蒙蔽與宰制；並且因凡事依賴教師，缺乏主體意識，猶如奴隸，進而無法學會主動學習及養成積極的學習態度，也就往往淪為被動消極的接受者，不利自身批判意識的發展，進而無法意識覺醒。

其次，在教學中師生應偕同選擇教與學的內涵，甚至能一起設計、編織教與學的內涵。教師的課程設計應選擇、創造與組織學生的學習經驗，而這些經驗更應貼近學生的生活經驗，且讓學生的經驗主動地往

具有教育意義的方向不斷地去重組與改造。當這些學習經驗是以學生的生活經驗為基礎時，因與其生活實在產生聯繫感，而非疏離感，則將更能激發學生的學習的好奇心。其實Freire倡言所有人與生俱來便有「自發性好奇」(spontaneous curiosity) (Lewis, 2012: 89)，而好奇心即無止盡的質疑 (curiosity as restless questioning)，是揭露那些被隱藏事物的活動 (Freire, 1998b: 37)。在Freire整個對話教育學中，實現「投契」的教育美之另一關鍵性因素則在於：呵護學習者的「自發性好奇」，藉由批判教學使其提升轉化為「智識性好奇」(epistemological curiosity)。再者囤積式教育因忽視學習者主體性的經驗，因此不僅無法喚起學習者的「智識性好奇」，也同時壓抑了「自發性好奇」，而變成一種「麻木性好奇」(anesthetized curiosity)。所以，進步的教育實踐的一個最重要任務乃是促進批判性、勇敢與冒險性的的好奇心 (馮朝霖，2006：154；Lewis, 2012: 89)。

最後，為了讓學生獲得更富真實感的學習。就課程設計的認識論言，教師應發展以「經驗為本位」的活動課程，讓所設計的課程內容更貼近學生的生活經驗，才能誘發學生學習的好奇心，學校的活動設計不能忽視學生習慣或生活經驗的影響 (Freire, 1998c: 50)。若師生能偕同選擇教與學的內涵，則其所設計的課程內容將更能與學生的生活經驗聯結，而這也是一項民主的作為。Freire (1989: 41) 便指出任何的教育實踐若是事先既已決定好，則將是反民主的作為。依此，教學的內涵已為教師事先所決定之，而不留給學生參與選擇的機會，甚至師生不能偕同選擇教與學的內涵，則將是反民主的作為。

## 五、教師不應與學生的自由處於對立的立場，師生互為教學活動的認知主體

在教學中教師不能混淆知識的權威與專業的權威，而教師更不應與學生的自由處於對立的立場，應讓學生擁有其學習上的自由。果若教師與學生的自由處於對立的立場，總是將學生視為沒有自由意志的個體，則學生將來長大真的就會成為毫無自由意志的生命個體。而一位沒有自由意志的生命個體，其將缺乏想像與批判思考的能力，生命猶如一部機器，只是任別人擺佈的一粒棋子而已，學生也就沒有意識覺醒的可能。

以教育而言，「自由」應是其終極關注的面向（ultimate concern）（馮朝霖，2004：8），無怪乎Freire（2000）指出「人性有一光榮的使命，就是要進行自身的解放，而自由對於追求人性完美而言，是不可或缺的條件」（頁47）。並宣稱教育即自由的實踐（education as the practice of freedom）（Freire, 1997: 1），教育應關注自由的向度，如在師生關係中應關注自由的問題。因為有了自由，學生才有意識覺醒的可能，並對自己生存的實在進行反省與行動，介入並創造自身的歷史，以致解放自身，成為更完善之人。

其次，在教學中不能只有教師成為學習過程的主體，而學生卻淪為學習過程的客體。就教學的理想言，應是師生互為教學活動的認知主體。Freire（1997）便指出「在解放的教育歷程中，身為教育者的受教者（學生）與身為受教者的教育者（教師），在作為兩者間中介的認知對象之前，皆為認知的主体」（頁149）。

## 伍、結論

回應本文探究的旨趣，欲圖探究Freire意識覺醒理念對教師教學理念的啟示，希冀以此為基礎，進而實踐人性化的教學。有鑑於此，本文遂依序探討Freire意識覺醒理念，首先論述分析意識覺醒的意涵；其次，闡析意識覺醒者的性質；繼之，探討提問式教育與意識覺醒間的關聯性；終而，詮釋意識覺醒理念對教師教學理念的啟示。

在意識覺醒的意涵，筆者先對「意識覺醒」一詞進行探源，得知「意識覺醒」一詞並非Freire率先提出並使用，早在巴西政變前便極為流行。其次，分析「意識覺醒」與「意識」二者的關係，歸結出「意識覺醒」的基本條件意指行動者是意識的存在，個體若想「意識覺醒」，必須自身先是「意識的存在」；「意識覺醒」是「意識」的深化；「意識覺醒」意指個體的「意識」進入批判的範疇。繼之，筆者針對「意識覺醒」意義進行探析，梳理出Freire所指涉的「意識覺醒」是個體批判意識覺醒的發展歷程，其亦是個體意識的深化。當個體無法意識自身是自己的主人，無法意識自身的主體性及價值性，則個體也就無法意識覺醒。再者，「意識覺醒」即個體介入歷史進程並產生批判性行動，反抗各種壓迫性因素，以致創造歷史、解放自身，讓自身成為更完善之人。

就意識覺醒者性質來說，Freire認為意識覺醒者將覺知自身是自由的存在，並擁有自由意志。也正因意識覺醒者擁有自身的自由意志，所以當處壓迫情境時，其具有意識覺醒的能力，能對所生存的情境有所行動，並能試圖轉化及改造之，成為所處生活實在的主體，進而彰顯自身的主體性，向人性化之路挺進，以使自身更為完善。再者，因意識覺醒者是歷史、實踐的存在，所以兼具歷史與價值的面向，可規畫自身未來，計畫自身存在形式。並且意識覺醒者可突破外在實在加諸人身上的限制，在與其互動關係上能有所行動，有所實踐。從個體與外在實在的互動行動，更可窺知意識覺醒者是有意識的存在，在面對所生活的實在時意識覺醒者之意識中帶有意向性，並可覺知其中的不合理之處。而藉由對話，藉由自身的思想語言，意識覺醒者更可反省並揭露這些不合理的現象，故可知意識覺醒者是語言的存在。

最後，本文探討提問式教育與意識覺醒間的關聯性，得知提問式教育是一種人性與解放的實踐，俾利個體的意識覺醒。並修正囤積式教育之態度與實踐，以為提問式教育理念的基礎，進而探究對教師教學理念的啟示，而這些教學理念啟示如：師生共同制定紀律，尊重學生的自願性；教師應體認學生亦是思考的主體，允許學生有發聲的機會；教師應體悟教學相長的真實意義，尊重學生所知；師生皆要做出真實的行動，偕同選擇教與學的內涵；教師不應與學生的自由處於對立的立場，師生互為教學活動的認知主體。冀望以上述探究為基礎，誘發教師洞識Freire意識覺醒理念的基調，進而實踐人性化的教學，打破上下模式的師生關係，培養學生的創造力，開展學生的批判意識。如此在教師的教學活動才能看見愛、尊重、謙遜、希望、信心與批判，而學生在充滿愛、尊重、謙遜、希望、信心與批判的教學氛圍，才有意識覺醒的可能，進而反抗各種壓迫性因素，讓自身成為歷史的主體。更甚者，師生可以彼此解放，成為更完善之人，完成更完善的存在與歷史志業。

## 參考文獻

- 王秋絨（1990）。弗雷勒批判的成人教學模式研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 李天健（2007）。Paulo Freire批判意識概念重建及其在社區大學實踐經驗之研究（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 李奉儒（2003）。P. Freire的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示。教育研究集刊，49(3)，1-30。
- 李奉儒（2006）。Paulo Freire批判教學論的探索與反思。載於李錦旭、王慧蘭（主編），批判教育學——臺灣的探索（頁97-138）。臺北市：心理。
- 周育賢（1999）。意識覺醒相關概念對成人教育的啟示：從弗雷勒思想出發的探討（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 林怡萱（2004）。女性主義教育學與媒體識讀教育：一個行動研究的成果（未出版之碩士論文）。國立中山大學，高雄市。
- 施宜煌（2005）。弗雷勒意識覺醒理論及其德育蘊義（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 唐文慧、鄭英耀（2010）。性別平等通識教育課程的建構與實施：以「性別與社會」為例。教育學刊，34，33-67。
- 張建成（2002）。批判的教育社會學研究。臺北市：學富。
- 陳瑞華（譯）（2005）。黑皮膚，白面具（原作者：Frantz Fanon）。臺北市：心靈工坊。（原著出版年：1952）。
- 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，121，5-13。
- 馮朝霖（2006）。希望與參化——Freire教育美學推衍與補充之嘗試。載於李錦旭、王慧蘭（主編），批判教育學——臺灣的探索（頁137-168）。臺北市：心理。
- 黃志成（2003）。被壓迫者的教育學——弗萊勒解放教育理論與實踐。北京市：人民教育。
- Alschuler, A. (1976). Foreword. In W. A. Smith (Ed.), *The meaning of conscientizacao: The goal of Paulo Freire* (pp. v-viii). Amherst, MA: Center for International Education.

- Boston, B. O. (1978). Paulo Freire: Notes of a loving critic. In S. M. Grabowski (Ed.), *Paulo Freire: A revolutionary dilemma for the adult educator* (pp. 83-92). New York, NY: Syracuse University.
- Coben, D. (1998). *Radical heroes: Gramsci, Freire, and the politics of adult education*. New York, NY: Garland.
- Collins, D. E. (1977). *Paulo Freire: His life, works, and thought*. New York, NY: Paulist Press.
- Elias, J. L. (1976). *Conscientization and deschooling: Freire's and Illich's proposals for reshaping society*. Malabar, FL: Krieger.
- Elias, J. L. (1994). *Paulo Freire: Pedagogue of liberation*. Malabar, FL: Krieger.
- Elias, J. L., & Merriam, S. B. (1995). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar, FL: Krieger.
- Ellsworth, E. (1992). Why doesn't this feel empowering? In C. Luke & J. Gore (Eds), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 90-119). New York, NY: Routledge.
- Freire, P. (1975). *Cultural action for freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Freire, P. (1985a). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1985b). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62 (1), 15-21.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York, NY: The Continuum.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York, NY: The Continuum.
- Freire, P. (1997). *Education for critical consciousness*. New York, NY: The Continuum.
- Freire, P. (1998a). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Freire, P. (1998b). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. New York, NY: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1998c). *Politics and education*. Los Angeles, CA: University of

- California.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: The Continuum.
- Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. New York, NY: The Continuum.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: His life and work*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Giroux, H. A. (1985). Introduction. In P. Freire (Ed.), *The politics of education: Culture, power, and liberation* (pp. xi-xxv). South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Haydon, G. (1999). Morality in the narrow sense. *Journal of Philosophy of Education*, 33(1), 31-40.
- Hooks, b. (1993). Bell hooks speaking about Paulo Freire—The man, his work. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 146-154). London, England: Routledge.
- Lewis, T. E. (2012). *The aesthetics of education: Theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. New York, NY: The Continuum.
- Luke, C. (1992). Feminist politics in radical pedagogy. In C. Luke & J. Gore (Eds), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 25-53). New York, NY: Routledge.
- Mackie, R. (1981). *Literacy and revolution: The pedagogy of Paulo Freire*. New York, NY: The Continuum.
- McLaren, P., & Leonard, P. (1993). Editors' introduction. In P. McLaren & P. Leonard (Eds), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 1-7). London, England: Routledge.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London, England: Allen & Unwin.
- Roberts, P. (2000). *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. London, England: Bergin & Garvey.
- Shaull, R. (2000). Foreword. In P. Freire (Ed.), *Pedagogy of the oppressed* (pp. 11-16). New York, NY: The Continuum.



- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Smith, W. A. (1976). *The meaning of conscientizacao: The goal of Paulo Freire's pedagogy*. Amherst, MA: Center for International Education.
- Taylor, P. A. (1993). *The texts of Paulo Freire*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Torres, C. A. (1993). From the pedagogy of the oppressed to a luta continua: The political pedagogy of Paul Freire. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 119-145). London, England: Routledge.
- Torres, C. A. (1994). Education and the archeology of consciousness: Freire and Hegel. *Educational Theory*, 44, 429-445.

# Implications for Teachers' Teaching Ideas Based on Paulo Freire's Idea of Conscientização

Yi-Huang Shih\*

## Abstract

In his *Pedagogy of the Oppressed*, the Brazilian educator Paulo Freire (1921–1997) described a radical idea of conscientização, which attracted much attention from various fields. This essay discusses Paulo Freire's idea of conscientização and its implications for teachers' teaching ideas. First, this essay explores the meaning of conscientização. Second, it illuminates the characteristics of people who can raise their consciousness to critical consciousness. Third, it explores the relationship between problem-posing education and conscientização. Finally, the essay explores Freire's idea of conscientização and its implications for teaching ideas. The implications are as follows: (a) teachers and students should develop discipline, and teachers should respect students' voluntariness; (b) teachers should recognize that students are also thinking subjects and allow students opportunities to voice their opinions; (c) teachers should realize the true meaning of teaching and learning and have respect for what the students know; (d) teachers and students should make real actions and select the content of teaching and learning together; and (e) teachers and students should not oppose freedom, and teachers and students are both cognitive subjects in teaching activities. On the basis of the aforementioned explorations of Paulo Freire's idea of conscientização, teachers can further understand the key idea and practice humanistic teaching, which will help teachers and students learn more humanity-based values.

**Keywords:** critical consciousness, conscientização, Paulo Freire



---

DOI:10.3966/199679772015123202001

Section editor: Feng-Jihu Lee

Received: July 26, 2014; Modified: August 24, 2015; Accepted: November 2, 2015

\* Yi-Huang Shih, Assistant Professor, Department of Early Childhood Educare, Ching Kuo Institute of Management and Health, E-mail: shih262@gmail.com