

以 Freire 對話行動理論觀點對教育改革之批判與省思

梁金都

國立中正大學教育學研究所

博士生

摘要

本文試圖以 Freire 的對話行動理論為架構，對《教育改革總諮議報告書》、九年一貫課程、多元入學方案、大學教育數量急遽增加等教育改革議題，進行批判與省思。最後提出省思層面包含：重視師生互為主體的真誠對話，以及相互融為一體，以引發合作迎向有效的革新；教育領導者應與師生共同的聯合，經由「去意識型態化」之意識醒悟，以進行根本的文化改造工程；從「對話」的歷程中，將民眾組織起來，凝聚眾人的共識，並在大家共同意志下形成「自由生成的權威」，落實改革方案；「和學生一起學習」，傾聽其深層的吶喊，並穿越文化侵略的障礙，以相互支持的「文化統合」改革路線，讓革新能跨越差異而更加精鍊，進行真正的教育改革。

國立中興大學 

National Chung Hsing University

關鍵字：對話、對話行動理論、教育改革

收件日期：2009 年 9 月 14 日

修正日期：2009 年 12 月 10 日

壹、前言

過去十多年的教育改革被認為是社會運動的形式，或是追求民主化的表現，亦是台灣教育重要的轉捩點（王家通，2004；卯靜儒，2001；林生傳，2004），但其改革所產生的問題仍受不少人批評，正如林生傳（2004）所稱的教育改革過於重視「除舊」，而輕於「佈新」；視教育學者專家、師範教育代表為絆腳石；漂亮的口號，缺少實質的教育改革等。此種教育改革初衷原本立意良善，也就是在革新教育現場中既有的學校結構，以及保守的教師，並致力於體制的鬆綁，以激發教育的活力。然而其實際改革行動卻潛在進行著結構的顛覆、排除某些人的意見，以及流於口號的表面改革。換言之，改革本質上仍是受制於宰制者之「為他存有」(beings for another)的預設，甚或是一種再意識型態化的歷程，其根本問題乃在於透過威權主義的方式，建立新的意識型態論述，形成如 Freire(1970)所稱的假慷慨(false generosity)之假改革。

教育的實踐應植基於「社會正義」的彰顯，以弭平 Bourdieu 和 Passeron(1990)所稱教育行動是透過無形的象徵暴力，所形成社經地位的不平等、文化資本落差等現象。換言之，我們不能以為只要透過「工具理性」將課程設計好，學生即可以根據他們的努力程度獲得恰如其份的知識，去追求他們的目標（周珮儀，2001）；亦不能認為提出「教育鬆綁」作為教育改革的主要論述依據（許誌庭，2005），就能進行真正的教育改革。相對的，教育改革唯有和學生站在一起，思考其界限處境(limiting situation)，才能克服其深陷之矛盾(Freire, 1970)，以進而獲致真正的革新。也就是透過對話行動對教育現象進行批判反省，才能喚起民眾的意識醒悟，以深化教育改革之根基。質言之，教育改革的理想，必須揚棄由上而下威權的假改革方式，而與學生站在一起，傾聽其聲音，並結合知識份子和受壓迫階級，透過一種互為主體的「對話」機制，以進行符應民心的真改革。

Macedo 在 2000 年時指出 Freire 充滿智慧的話語、具有穿透力與洞察力的觀念、公開且勇於批判的勇氣，以及他的謙遜與人性化等，會使我們對歷史的理解更加鮮活(Freire, 1970/2000: 26)。Freire(1970)的《受壓迫教育學》(pedagogy of the oppressed)雖然距今三十多年了，但我們仍然可以從其內涵對台灣教育改革進行有效解析。Freire 先從壓迫者和受壓迫者間的矛盾談起，並以「提問」(problem-posing)作為解放的工具，且主張教育本質能使人們能批判地面對自己的現實，成為一種自由實踐之對話學，進而提出對話行動理論和反對話行動理論等論述。Freire 的上述論點恰可使我們在反覆的辯證思考(dialectical thinking)過程中，更清晰的理解當今教育改革之問題與其可能性。易言之，在台灣十多年的教育改革行動中，如：教育改革總諮議報告書的研擬過程與內涵等，似乎隱含了「反對話行動理論」之色彩。壓迫者在此歷程中遂行征服(conquest)、分裂與統治(divide and rule)、操控(manipulation)、文化侵略(cultural invasion)等行動，藉由迷思化來維持現狀，促使受壓迫者在虛假的世界中，以固著的、既定的實體來看待世界，只求順應這個世界(Freire, 1970)。相對而言，真正的教育改革須是「對話行動理論」的實踐，也就是透過合作(cooperation)、為解放而聯合(unity for liberation)、組織(organization)、文化統合(cultural synthesis)等行動，以突顯一種主體相遇的民主對話，

才能真正瞭解人民的需求，並進行真正的改革。

基於上述論點，本文主要採取哲學辯證的方法，並選取《教育改革總諮議報告書》、九年一貫課程、多元入學方案，以及大學教育數量急遽增加等主要教育改革方案，進行批判與省思。其原因是，《教育改革總諮議報告書》代表著近年來教育改革的主要精神；九年一貫課程則意味著中小學課程改革的面向；多元入學方案正代表著高中與大學入學方式的改革，實質的影響著學校教學的方式與內涵；而大學教育數量急遽增加，更代表著近年來高等教育所存在的問題。因此，上述從初等教育到高等教育等不同層級與面向的改革作法，可有效代表整個教育改革的主要內涵與精神。換言之，以對話行動理論的辯證觀點，對上述教育改革方案，進行批判與省思，當可更清晰的理解整體教育改革行動之困境與可能性。本此觀點，本文先針對上述教育改革理念進行闡述，以有效解析其意涵，並透過 Freire 的反對話行動理論對其提出批判。此外，以 Freire 的對話行動理論針對其問題與困境，進行有效的省思。最後，根據對教育改革的批判與省思，思考教育改革可發展的方向。

貳、教育改革的理念與批判

上述主要教育改革方案雖看似複雜，且對社會也產生不同層面的衝擊與影響，但其改革的精神仍具有系統性，也就是均隱含著民主、鬆綁、多元、公平，以及對話等理想性。然而這些改革方案，或因現實的困境、權威主義、執政（行）者的意識型態等各種因素，以致於在研擬與實踐過程中，經常隱含著反對話行動理論的色彩，從而使改革成爲另一種霸權的形成歷程。以下先敘及主要教育改革的理念，再以反對話行動理論進行批判，分別敘述如下。

一、主要教育改革的理念

（一）教育改革總諮議報告書

八〇年代的政治與社會運動是點燃台灣九〇年代教改運動的原始之火，開啓了民間與政府對話的空間（卯靜儒，2001）。行政院教育改革審議委員會在 1996 年提出《教育改革總諮議報告書》，其主張「教育鬆綁、學習權的保障、教師專業自主權維護、父母教育選擇權維護」（行政院教育改革審議委員會，1996），以進行劃時代的改革。由此可知，來自民眾「自覺」與「去意識型態化」所發出的聲音，包含對教育整個結構的鬆綁，以追求教育活力的展現；重視學生學習權，以彰顯學生學習的主體意識；強調對教師專業發展的重視，以及透過父母教育選擇權，提升教育品質與績效。尤其是在教育改革總諮議報告書的精神體現下，已修訂教育基本法等主要教育法案，也制訂許多重要的教育政策，對台灣教育影響深遠。簡言之，《教育改革總諮議報告書》其主要內涵在於民主的理念，透過鬆綁的精神，以帶好每一位學生，力求暢通升學管道，進而提升教育品質，據以建立終身學習的社會（行政院教育改革審議委員會，1996）。

（二）九年一貫課程

教育部於九十年公布國民中小學九年一貫課程暫行綱要，其基本理念在說明「教育是開展學生潛能、培養學生適應和改善環境的歷程」，並主張要能「培養具備人本情懷、

統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能終身學習的健全國民」(教育部，2001)。九年一貫課程實施的目的在培養學生帶著走的基本能力，也主張教師是課程的設計者和執行者，以及幫助學生求取知識的協助者和諮詢者。其次，更以課程大綱取代課程標準，將課程轉化成強調教師專業自主，並賦予學校和教師課程決定的彈性空間，以促使課程統整化與彈性化。簡言之，九年一貫課程將過去分科教學、僵化的意識型態等聚集型教育符碼，轉化為以學生為中心的對話教學等之統整型教育符碼。亦即重視弱分類的合作關係，並彰顯學習自由，以提升學生自主權的教育趨勢(王雅玄，2007)。

(三) 多元入學方案

多元入學方案其主要精神包含：多元學習能力、紓解學習壓力、重視學生參與社區服務、多元特色，以及多元智慧等，其目的在為貫徹正常教學，以紓解升學壓力(陳淑丹，2002；郭英慈，2004)。《教育改革總諮議報告書》提出升學管道除了增加招生容量外，尚須考量學生的主觀的意願、學生分流與入學制度(行政院教育改革審議委員會，1996)。因此，主張實施多元入學方案，其目的在打破以考試為主，導致學習偏差的入學考試方法，取而代之的是以能力為本位、五育均衡等具有功能的入學方式。易言之，高中與大學之多元入學方案在透過改變入學的方式，影響教育的過程與運作，進而使學校教育產生質變的功能，俾利於協助學生有效，以及多元的學習。

(四) 大學教育數量急遽增加

我國大學教育的數量發展，近年來有急遽的變化，從 1986 年二十八所到 2008 年一百四十九所(教育部，2008)，增加速度為 5.3 倍。此種理念認為增設大學可以增進教育機會均等，尊重弱勢族群的權益。尤其是大學教育亟需擴充，能有效符應經濟對中、上層的人力(林生傳，2004：4-5)，以及高等教育的需求(許雅斐、陳俊言，2008：117)，致使多數學生與家長有進入大學的機會(張芳全，2005：191)，以朝向大眾化和普及化的目標(許雅斐、陳俊言，2008：117)。簡言之，大學數量的增加主要在追求教育機會的均等，提升國民的素質，以追求高度的經濟發展。

二、教育改革的批判

根據上述對主要教育改革理念之論述，以下以 Freire「反對話行動理論」的內涵，對其提出批判，分述如下：

(一) 征服

教育改革的行動一開始就將「學生」的地位貶低至「物」的程度，將學生視為自己的財產，只提供表面漂亮的改革口號，如：學生學習權、帶著走的能力等，以軟化他們的態度，致使學生誤以為自己是改革行動的主體。有時在實際的改革作法中；甚至將學生的學習歷程，視為銀行存摺一樣的「儲存」(banking)其知識，希望有朝一日學生們能自動生息，也就是強調其異化和被動性(passivity)(Freire, 1970)。易言之，教育改革不應將學生視為物的儲存知識，而是須真正的以「學生」為學習主體，正如 Noddings(1992: 10-11)所稱教育改革應反省教育目的，以瞭解如何去教、學生如何去學等深層的問題。

教育改革實際上所呈現「征服」的層面，如《教育改革總諮議報告書》雖揭櫫教育鬆綁的精神，以帶好每一位學生，進而提升教育品質，但其實際的擬定歷程，卻呈顯了某些領導者的想法，忽視學生才是教育改革的主體。因此，反而強化了其被動性，被迫

的儲存領導者所規劃「理想」的教育制度與內涵。楊深坑（2006：159）就指出主導報告書的領導者以其學術上優越的文化資本，轉化為經濟資本與教育政策資本，使得十餘年來教育改革場域中的其他競爭者，如：教育專業社團、學生、教師與家長等，毫無招架之力。其次，九年一貫實施進程，只將學生視為改革的白老鼠，企圖以速成的方式完成改革。因此，本應九年循序漸進以完成課程改革，但卻在三年中全面實施，以致於造成銜接的困難（林生傳，2004：22）。此種缺乏深思熟慮，未經充分討論與準備之下，便急就章匆匆上路的政策（李遠哲，2004；陳伯璋，2002），學生非但沒有快樂的學習，反而增加學習的壓力（張芳全，2005）。換言之，九年一貫的急迫上路方式，就如快速儲存學生的知識存摺方式一般，希冀學生能自動統整知識，以獲致所謂的「十項」基本能力。再者，多元入學方案在強化學生的多元能力，但實施的結果卻演變成對學生文化的剝奪，將學生視為「物」的學習。因此，學生不僅未獲得喘息機會，反而到處補習以「儲存」其多元的能力（蔡宜芳，2003），形成了一種擴大城鄉差距與貧富差異等教育不均等現象（李奉儒、詹家惠，2002；監察院，2004），甚至產生了學生「分分計較」（張芳全，2005），以及功利主義的風氣（吳武典，2005）。此外，大學數量擴充目的在減緩學生升學壓力，但其呈現的是補習情形依然故我，學子仍汲汲於明星學校，痛苦指數仍然節節高升（林生傳，2004：6）。因此，大學的改革仍只是量的改革，並不能真正思考有利於學生的作法，而將學生視為「為他存有」，並無視於改革的負作用。也就是大學量的增加，卻反而形成了教育品質的下降（周祝瑛，2003：259），其衍生高學費的政策，則更加深階級間原本就已存在的差異（許雅斐、陳俊言，2008：119）。

綜上所述，教育改革的行動雖聲稱其「鬆綁」、「彈性」，並企圖形成大眾對教育改革的「迷思化」，也就是讓人誤以為學生是改革的主體。實際上其本質仍在強化大眾的被動性，且透過大眾媒體、專家學者的宣傳與口號，使大眾逐漸接受將學生視為物的「異化」觀點。此種視學生為「物」的「征服」改革思維，充其量只是淺碟式的革新，不能真正感受學生需求的假改革。

（二）分裂與統治

壓迫者對於受壓迫者勢力的消弱，會透過對後者的孤立，深化後者之間間隙，以利於其統治。其次，壓迫者之間會有所歧異，但會經由製造分裂的方法，以維護一個對於菁英階級有利的體系，而其分裂的行動形式都是直接或間接地利用受壓迫者某項弱點，如：受壓迫者的不安全感(Freire, 1970)，從而有利於壓迫者的統治。因此，教育改革除須檢視教育內容到底有利於誰，更應企求教育展現實質的民主，使學校空間能成為所有孩子學習和成長的地方(Freire, 1993)，然而其在實際的實施過程與方法卻是充滿「固著於現實」的作法、對現實狀況不斷的妥協，致使改革形成一種分裂的情形，而有利於菁英團體。

在教育改革之分裂與統治的實踐上。首先，民間教改運動雖能間接促進「合議制」的「教育改革審議委員會」成立（薛曉華，1996：373），但《教育改革總諮議報告書》的實際研擬過程中，卻刻意排除教育學者的參與，致使許多改革措施既缺理論基礎，又乏合理結構（林生傳，2004：26），當然造成亂象，其分裂的手段聲稱：「教育已不只是教育專家處理的專業事務，而是全體社會成員所應密切關切的課題」（行政院教育改革

審議委員會，1996：5-6)。此種方式正隱含著對某些人進行孤立，針對受壓迫者的某項弱點，也就是提出一些合理化的論述，企圖製造其分裂，以利於統治者的意識型態。其次，九年一貫課程雖強調課程上下「一貫」的连接，以及統整課程的精神（林生傳，2004：22），但此種只為滿足菁英者圖像的作法，不能思考基層教師真正的教學困境，以致於造成分科教師的不安全感，以及教師工作之去技術化(deskilling)等現象。李雅菁（2004：127）就以基層教師角度認為九年一貫課程由上而下的規劃，不斷的指導老師應怎麼「教書」就好了，將教師去技術化，以實現上位者的「願景」和「圖像」¹。再者，「多元入學若只尋過去文化模式運作的話，只會增加困擾，暴露新的不公平而已」（林生傳，2004：30），也就是呈現「多元」變成「壓力大到全家總動員」（陳淑丹，2002；周祝瑛，2003）。此種因循於過去的「固於現實」作法，不僅增加家長和學生心理的不安，也使得教育機會不均等繼續擴大（許誌庭，2005：146），其結果反而更不利於弱勢階級的學生。此外，大學教育數量的增加旨在促進教育機會的均等，但毫無章法的開放卻形成「學歷販賣」的現象，以致於讓勞工階級以更高的經濟資本換取文憑，卻又發覺學歷的貶值（陳珊華，2006：387），形成另一種社會再製的現象。因此，大學的擴充顯示出勞工階級的雙重性，一方面抗拒經濟的過度支出，一方面使其產生向上流動的幻想。易言之，其表面上雖充滿社會公平的理想，但卻形成勞工階級心理不安全感的現象，而潛在的進行分裂與統治。

上述教育改革之內容原本在追求教育機會均等與自由化等精神，但因在實踐的歷程中，或固著於教育的現實、或因變化而產生不安全感，致使改革處處顯露出孤立的現象，並衍生了另類社會再製與不公的現象。

（三）操控

操控是透過宰制階級與被宰制階級間的「協定」(means of pacts)而完成，然而這些協定不是對話，而是以宰制菁英的利益為目的(Freire, 1970)。因此，在教育中協定之政策與方案，常未能傾聽基層教師的意見，而由少數擁有「革命智慧」的領導者來決定（李奉儒，2003：25），進而影響了知識的選擇(Apple, 1983: 84)，並藉由「協定」之對話形象來麻醉民眾，使其不能思考。因此，實際教育改革行動本質上仍是菁英團體透過操控以維護其利益，呈現了教育機會不均等的現象。

教育改革「操控」思維方式。首先，《教育改革總諮議報告書》藉由教改會舉辦的「教育改革大家談」、「教改巡迴列車」等方式，以形構鬆綁的論述（許誌庭，2005：112，115），企圖突顯其對話的形象。然而其行動的歷程裡，並不是真正互為主體的對話，而是一種假借多元參與之名，實際上卻採取早已備妥方案，進行相關的「協定」方式，呈現了一言堂的作為，使其本質上仍利於宰制者的利益。也就是這些外表包裝著民主、進步、多元的改革，實際上卻造就更多一元制式的思想和方式，形成了「教育改革之文化霸權」（周祝瑛，2003：265）。其次，九年一貫課程的內涵，從科目到領域，其目的在統整學生的知識。但事實上卻透過課程的改革，增加或減少某些課程，影響學生知識的

¹ 教師在教室除了教書之外，還要教人，以及處理與家長相關的問題，而九年一貫所要求教師去達成「教書」相關的圖像，其意味著忽視教師工作的本質，從而使其去技術化，並不符合教育現場中教師所要做的事。

選擇，以利於宰制菁英的操控。因此，其本質上是在植入新的統治論述，其目的在清洗不當的意識型態、本土意識的置入，以及資本勢力的經濟利益（許誌庭，2005：158）。再者，多元入學旨在促進教育機會之均等，但在實踐上卻隱含著教育機會不公的持續擴大而非改進（李奉儒，2003：132-133），也使得國中階段教學與評量的多元性受到限制（林永豐，2007：58）。因此，多元入學方案產生的上述現象，在在顯現其改革並不是與學生真正的對話，而仍是一種以升學考試的方式，實質的操控教學內容與面向。此外，大學數量增加，造成「生師比」年年增高，致使教育品質有惡化的傾向（監察院，2004），也形成了勞工階級付出更大經濟成本以獲取文憑，卻不能有效的向上流動（張芳全，2005：211），甚至造成了更大的社會不公平。因此，此種改革表面上似乎在與弱勢族群對話，以達成普及高等教育的目標，但背後實質上卻仍意味著有利於宰制團體的操控意識。

綜合而言，教育改革理想上雖名為多元、民主的改革，但實踐上仍藉由「威權主義」的「一言堂、公告」之單向溝通程序與民眾取得協定，並透過威權的方式、直線的思考的方法，而導向有利於菁英體系的假改革。

（四）文化侵略

文化侵略是指侵略者侵入另一個團體的文化脈絡裡，不尊重該團體所具有的潛能，且強加自己的世界觀於受侵略者的身上，藉此限制後者的表達，壓抑後者的創造力。因此，文化侵略之目的在於征服並維持壓迫，暗示著侵略者的「優越性」與被侵略者的「劣等性」（Freire, 1970）。換言之，教育改革排除教育學者參與改革的計畫，所設計之教育改革當然難求精密、構想欠周延（林生傳，2004），其中之弔詭現象，正是文化侵略的顯現。

文化侵略的教育改革思維，如《教育改革總諮議報告書》所揭示「教育鬆綁」的精神否定了過去傳統教育的貢獻，甚至以此限制與壓抑原有學校教育制度的功能與發展，如：如何廢除聯招、如何終止國定課程、如何摧毀國定本教科書制度、如何打破師範教育系統，以及如何終結菁英式大學教育（林生傳，2004：25-26）。此種文化侵略的改革意味著改革者的優越性，與被改革者的劣等性。其次，九年一貫課程的實施，不願思索本國課程發展的歷史脈絡，而只一味的借用他國制度之文化侵略方式，致使改革窒礙難行。其中十大基本能力等，大都「借用」外國的教育主張，忽視本土的歷史、文化、政治、社會、教育等不同脈絡（李奉儒，2003：125），以致於這種相當於五專學生的基本能力，無法具體的適用在本國國中小階段的學生身上，當然造成實施上的困境。再者，多元入學方案在解決過去聯招帶來的升學壓力，但卻也否定聯招所僅存的公開與公平性的精神。因此，其辦理初期曾傳出人情關說、徇私舞弊的情形，其公平性遭受各界質疑（吳武典，2005），且使沒有背景與資源的學生，未來學習更令人擔心（張芳全，2005：55-56）。此外，大學教育數量的急遽增加，形成招生錄取比率急遽升高，以及大學招生不足的壓力（張芳全，2005：191-193）。這種七分上大學的現象，乃在對以往大學教育「菁英」的本質進行否定，迫使大學生整體「學力」程度大為降低，弱化了「高等教育」原有的功能與意涵。尤其是大學短期過度擴張增加了教職員額需求的現象，可能會迫使大學放鬆選擇教授的標準，也造成高等教育品質下降的現象(Bourdieu, 1996)。

綜合上述的改革，王家通（2004：15）就指出教育改革為什麼有這麼多的漏洞、不周延的設計，其主要的原因在於討論不夠充分；亦即缺少對話與溝通而採取急就章的「侵略」的方式，企圖以顛覆方式進行改革，而形成二元對立的情形。

參、教育改革省思

教育改革須理解人與世界所有現象的內在關係，以對話作為人類互動的基礎，進而探究主體與結構關係的新思考方向。以下試圖以 Freire 的對話行動理論對教育改革提出省思。

一、合作

對話應使主體在辯證關係中相遇，在互為主體下產生對話，並以現實(reality)為中介，進而為世界「命名」(to name)，以利於世界之改造。因此，領導者與民眾間必須相互信任，並與民眾融為一體。也就是以真正地人性化、設身處地為人設想、充滿愛、溝通等對話過程，對充滿問題的現實，進行批判的分析，才能引發合作(Freire, 1970)。換言之，真正的合作必須經由「為己存有」以及「互為主體」之人性化、充滿愛、謙遜，以及溝通的態度，並透過與民眾站在一起，才能產生「對話」，進而為世界做出貢獻，以尋求解放。

教育改革其最主要目的，在以「互為主體」的態度，去面對現實的問題，以瞭解學生真正需求，並經由制度、觀念的改變，以及教學的實踐等，進而追求真正的人性化教育。首先，教育改革應以學生為中心之「為己存有」的思考，其目的在彰顯學生之主體性、獨立性與完整性；也就是當學習者與教育者是處於平等地位的求知主體時，兩者的真正對話才有可能(Shor & Freire, 1987: 13)。其次，教師應是一個有自覺、反省的文化工作者(cultural workers)(李奉儒, 2003: 21)，透過「同時身為學生的教師」(teacher-student)與「同時身為教師的學生」(students-teachers)的角色，讓師生一起獲得教導、共同成長、共負責任，進而以批判的態度去命名和改造世界(Freire, 1970)，以利於有效的教育改革。質言之，在教育改革政策之擬定或執行策略時；應批判性進入自己所處的現實，洞察所觀察事實間的真正關連，從而進行主體間的相互溝通(Freire, 1973: 105, 138)，才能瞭解學生所處的界限處境，以引發合作進行有效的革新。

在教育改革之「合作」省思層面上。首先，《教育改革總諮議報告書》之「教育鬆綁、學習權的保障、教師專業自主權維護、父母教育選擇權維護」等教育主張，其所擬定改革內容不應如許誌庭（2005：112）所稱在類似封閉性實驗室中生產出來，或認為僅交由教育部擬定行動方案就得以實踐。反之，教育領導者須思考是否能以學生為主體思考，重視基層教師的意見，並藉由對話從事人性化之溝通，以瞭解真正的困境與限制，才能有效的達成改革的理想。李雅菁（2004：134）就以一個基層教師協會會員的角度，提出教育改革之問題，認為去除科層制度，由學校教師一起承擔學校的規劃和執行，可以為教育找出一條出路。其次，雖然九年一貫課程在躁進下擬定課程目標與綱要（李遠哲，2004），受到極大的質疑。但實踐時若能充滿愛的態度，並透過真誠對話就可能獲致有效的成果。換言之，學校若能夠深切的瞭解九年一貫之統整課程精神，與教

師、家長等進行專業對話和合作，以提出真正符合學生需求的課程計畫，以及教學策略，就可有效開展學生的潛能。游進年（2007）就從《國民小學九年一貫課程實施概況之調查研究》一文中發現，有些學校推動九年一貫課程時，可有效提高教師間專業對話與合作的精神，亦能促進家長與學生共同合作的時間，以利於學生學習。再者，多元入學雖產生教育機會不均等的現象，但透過檢視低階層家庭接受更高等教育的管道（張芳全，2005：67），以瞭解學生的真正需求，仍可提供許多發展的可能性。例如：讓高中或大學發展出結合地方特色的科系（如：水產養殖科等），使學生有更多適時、適性發展的學習機會。此種互為主體的對話態度，可瞭解學生的真正需求，以引發合作與革新。此外，大學教育數量增加雖擴大社會階級的差異（許雅斐、陳俊言，2008），但若能考量弱勢族群的主體性，詳細評估其需求與特長，提供適當的升學管道與就業機會，以保存其珍貴的文化遺產，從而發展具有特色的大學。此種合作之精神能使學校、社會與學生獲得三贏的機會。

二、為解放而聯合

解放必須先打破自身的「固著」，並將自身統整為一個面對「客體」的「主體」。因此，受壓迫者必須瞭解為什麼會固著於現實，以利於「去意識型態化」，也須覺察自身的「附著」，進而去改造一個不公的現實。此外，受壓迫者的聯合，是發生在人的層次與實在當中，才能真正地被理解(Freire, 1970)。換言之，為解放而聯合的方法必須瞭解社會結構內的歷史關係，並經由「去意識型態化」之文化行動，以打破受壓迫者之「固著」與批判性覺察其「附著」，進而對現實不公進行改造。

教育改革必須植基於動態的批判性覺察，以檢視改革背後的意識型態，也就是以去意識型態化的歷程，達成教育改革的理想。其中教育改革領導者必須覺悟到自己是教育改革的「客體」，而非「主體」，不可一方面認為自己是真實的投入，一方面視群眾為無知的，而形成一種如 Freire(1970)的新階級之自我欺騙。而教育改革的行動者也必須隨時反省自己的神話與意識型態，關注到受壓迫者在進行抗爭初期，常會轉換成壓迫者或次壓迫者(sub-oppressors)的角色(Freire, 1970)，致使本身不願意承認失敗，以致於變成不真誠的存有。此外，教師也必須從素樸意識提升到具有批判意識的「意識醒悟」，以發展批判的解放教師(Freire, 1970)，從而改造教育的現實環境。簡言之，教育改革就是要讓教育改革的領導者、教育改革行動者、教師等，能打破其原有的「固著」，也就是透過「去意識型態化」以完成和學生共同的聯合，進而改造一個原本不公的現實。

在教育改革之「為解放而聯合」之省思層面上，《教育改革總諮議報告書》所主張的「教育鬆綁」，在擬定政策與實踐過程中，或隱藏新統治者的意識型態(許誌庭，2005)，或不能真正瞭解師生之需求，以致於形成「再意識型態化」的現象。因此，教師須自我覺醒，彰顯自己的主體意識，避免結構約制產生的異化作用(陳幸仁，2008：122-123)，有效的發展解放性教師，進而對改革內涵進行批判與反省，以解析新統治者的意識型態，甚至勇敢的去改變原本就不公的教育制度。如：勇敢的批判教育鬆綁的意識型態，也就是應該瞭解到底鬆了什麼、綁了什麼等原因？其次，九年一貫課程在研擬時未能透過充分討論，只以少數擁有「革命智慧」的領導者決定；甚至於為應付立法預算方面的要求(教育部，1998)，以致於形成一種「意識型態化」的現象。因此，教師應以「對

話」去意識型態化，真確地維護學生的學習主體，爭取編製課程的時間與空間、參與影響其工作的組織決定，以「增能賦權」邁向解放教育之路（李奉儒，2003：22-24）。再者，多元入學方案之固著與附著的「假公平」意識型態，可經由批判性察覺學生之文化資本、經濟資本等議題，以瞭解此制度在社會結構的歷史關係，從而進行真正的改造。因此，教育領導者應如林永豐（2007：51，54）所言整合不同進路，國中課程不須為分流而準備，使得後期中等教育進路課程差異性降低，導正傳統學制中的過早分流現象，促使學生能從事基本能力的培養。此種作法能有效導正其「固者」與「附著」的不公平現象。此外，雖然教育部曾對民間廣設大學的訴求採取「緊縮政策」，以因應高學歷失業情況（薛曉華，1996：390）。但隨後大學教育數量依然增加，教育行動者應意識醒悟的承認自己失敗，反省文憑貶值的現象，進行大學教育的相關轉型與變革措施。而此時教育領導者亦應知曉本身是教育改革的客體，設身處地的瞭解學生的處境，尤其是弱勢族群與勞工階級學生之限制，以提供符合學生需求的高等教育方案，而不只在追求虛假的教育機會均等的理想。

三、組織

對於革命領袖而言，「組織」是把他們自己與民眾一起組織起來。首先，革命領袖必須透過對話使民眾「覺醒」，且透過「授權」(delegation)或是一種來自感情深處所形成的「由自由生成的權威」(freedom-become-authority)時，它才可以避免與組織自由之間的衝突。因此，組織是一種高度教育性的過程，領導者與民眾一起經驗到真實的權威與自由，才能進行現實的改造 (Freire, 1970)。換言之，組織需經由使民眾「對話」、「覺醒」、「真實的權威與自由」等方式，以進行現實改造的工程。

教育改革過度以「工學模式」為主的邏輯思維，其本質上是由上而下的威權方式，並透過操控人民、征服反對者，冀望迅速達成教育改革的目標。然而教育的對象是人，具有主體性，其能思考、須對話、有主見，因此有效的教育改革實踐應將所有人民組織起來，透過對話的行動，以獲得自我的覺醒。而此時組織的權威必須是經由大家共同自由意志下的授權(Freire, 1970)，才能符合大眾的利益，以進行現實教育改造的工程。

在教育改革之「組織」省思層面上，《教育改革總諮議報告書》強調教科書的選擇均在學校（行政院教育改革審議委員會，1996），任教教師雖可就教科書的內容、價格、印製品質、年級銜接等加以評比，但編輯教科書仍應授權給教育權責機關召集學者訂定綱要與範圍、出版社的印製，以及試教的過程等加以修訂（李遠哲，2004）。然而實際上理想的審定本歷程，應先提供學校教師對課程內容進行實質的對話，以及從對話中進行省思等，以取得課程內容編輯的共識歷程，最後仍須透過教師授權給主管機關進行實質編輯等過程，方能真正符合學生的權益。其次，九年一貫課程的實施應先透過與人民對話、座談、辯論等過程，也就是透過對話以察覺其真正改革的精神，並先行試辦部分地區，經過詳細評估與檢視後，再凝聚大家的共識，以利於改革措施的落實。換言之，教育的新措施必須經過完整的規劃、試驗或評估，才能全面推行，以實踐有效的改革（周祝瑛，2003：264）。再者，多元入學方案乃攸關學子入學機會均等的計畫，領導者必須診斷現行制度的問題，經由與教師、學生不斷的對話與溝通，以及省思的歷程，以發展出實際可行之策略。因此，教育部似可研擬提高試題的品質，以維持傳統考試的公平性，

以及規劃透明、公開的審查制度等（林生傳，2004），嘗試取得大眾的共識，進而能同時重視學生多元智慧與入學的公平性。尤其是此種制度必須經由實際的立法之「權威」加以落實，從而使國民都能受到適性的教育機會。此外，大學數量增加的直線思考，雖符合了民眾受高等教育的需求，以及教育機會均等之期望，但卻產生學歷貶值等的負面效應（林生傳，2004：6）。此時教育領導者須與民眾真誠的對話，以檢視大學擴充所造成教育素質下降，以及就業的問題等，進而凝聚共識，以有效覺察大學應發展的方向。諸如：張芳全（2005）之發展大學特色，亦或是林生傳（2004）之「大學類型化」對策等，都是可以提供領導者與民眾進行真誠對話的可能方案，以尋求解決大學數量擴充所衍生問題的可能方法。

四、文化統合

文化統合是和民眾一起學習，學習有關民眾世界的事情，並一起執行行動。其中領導者與民眾之間是相互認同的，共同創造出行動的綱領，並使彼此間的知識更加精鍊。文化統合在肯定兩個世界觀之間差異的「支持」，而非某一世界觀對另一世界觀的「侵略」，重視民眾的關切、疑慮、希望等世界觀(Freire, 1970)。換言之，文化統合是經由「和民眾一起學習有關民眾世界的事情」，並考慮民眾的想法，經由統合彼此之間的世界觀，而共同執行行動。

教育者須思考以學生用語，以增進彼此的瞭解(Shor & Freire, 1987)，因而教育改革也必須貼近學生，傾聽學生聲音，與學生對話，以瞭解學生所處的界線處境。在教學上教師必須以「提問」來取代「儲存式」教育(banking education)，提問式教育(problem-posing education)一開始就要求師生間的矛盾應摒除垂直模式，而以水平模式之相互主體性予以解決，進而使師生進行對話，成為具有批判力的共同探究者(Freire, 1970)。此外，文化統合所重視的是相互之間的認同與支持，而對於歧異的部分則盡量相互體諒與關懷；尤其是須避免以學校認可的知識壓迫了弱勢族群發展的可能性(Freire, 1993)。基於此，教育改革的規劃必須與學生一起互動，學習有關學生的事情，並透過對話以瞭解不同性別、階級與種族的聲音，促使師生都能在批判反省中跨越自我，擴展彼此學習的空間，有助於彼此的認同與支持。

在教育改革之「文化統合」省思層面上，《教育改革總諮議報告書》之「教育鬆綁」精神，不在於對過去傳統的教育制度與內涵進行全盤否定，而是必須傾聽學生的聲音與需求，避免一種再意識型態化的可能性。尤其是應在既有的基礎上，提出符合國情的革新，致使此種近乎文化統合的思考方式，能有助於改革的成功。如：在維護父母的教育選擇權時，必須同時考量既有學區制度之優缺點，以進行有效的調整。其次，九年一貫課程改革在參考澳洲經驗（王家通，2004：15-16），雖擷取其統整課程的精神，但卻也意味著對過去分科教學的否定。事實上九年一貫課程的改革可先解析其與過去課程相似處，並體認與跨越彼此的差異處，且經由對話使內容更切合學生與時代所須，以達成真正統整精神的理想，而非只是形式上的科目統整。復次，多元入學方案的實施，一方面既要尊重許多人對於聯招的依賴，又須體認聯招對教育的諸多負面作用。因此，希望能發揮聯招的優點，並輔以若干改良措施，使考試、計分與分發更有彈性（李遠哲，2004），以漸能貼近學生的需求，發揮其「多元」與「公平」的理想。此外，大學教育數量增加

原本希望在全面提升高中數量與品質前提下，適度擴增四年制大學的數量（李遠哲，2004）。因此，為避免其高等品質下降的疑慮，在實踐時應在過去大學菁英的思維之下，並融合擴大教育機會均等的構思，使得大學教育能在量和質的層面雙向的提升。

肆、結論

過去傳統教育由上而下的教育措施、教學方法以及師生關係等均呈現一種宰制與從屬的關係之「沈默文化」（Freire, 1985: 72）。整個教育普遍是被制約、被壓迫，以及被控制的情境，而師生也只是宰制者的「物」、「為他存有」，不能自我主張、自我覺察，更遑論能進行批判性反省。Freire 以「對話行動理論」面對人與世界的關係，去理解所有現象的內在關係，藉以導正被扭曲之社會關係與歷史現實。亦即以對話作為人類互動的基礎，並探究人、世界與知識的互動生成，試圖建構主體與結構關係的新的思考方向。因此，以 Freire 的對話行動理論正可對教育現象做有效的解析，並能導引教育改革新的方向。

教育改革的發軔實基於為突破不公不義的宰制結構，於是進行一連串的統整型符碼之鬆綁、多元化、彈性化，以及自由化等軸線翻轉之理想色彩，但卻也深含文化侵略的顛覆性改革，不能對不同文化之間給予相互支持與認同，致使改革仍是只是「征服」、「分裂與統治」、「操控」、「文化侵略」等之另一種霸權的再次形成而已，並未真正的與學生站在一起，傾聽學生的聲音，讓學生發聲，進而轉化教育的本質與內涵；此外，在改革的歷程當中，表面上教育改革雖有其理想性，但在其執行的過程卻充滿宰制與再製之矛盾與弔詭，仍然是理想與執行充滿二元對立之意識型態，不能真正的去意識型態化與倡議轉化型知識份子，因此其實踐歷程也只是「假慷慨、假慈悲」的假改革。

本文將 Freire 的對話行動理論置放在教育改革的歷史與社會脈絡下，企求對《教育改革總諮議報告書》、九年一貫課程、多元入學方案、大學教育數量急遽增加等改革議題，進行批判與反思，亦即在揚棄以往傳遞知識之「儲存式教育」，而應採取自我覺察、批判意識之「提問式教育」，以實踐真正的教育改革。換言之，教育改革應在合作、為解放而聯合、組織，以及文化統合之精神下，透過師生互為主體之真誠對話，揚棄以類似封閉的實驗室產出的教改內容，而能對教育現況進行深度的理解與批判反省，以引發合作的力量，一起承擔教育政策的規劃和執行，使其更具生命力。其次，經由「去意識型態化」之意識醒悟，瞭解學習主體固然會受現實世界的影響，以及外在結構的約制，但仍有其個體的主體性，教育改革應共同的聯合教育領導者、教育改革行動者，以及師生等的能動性，進行根本的文化改造工程。再者，在對改革方案之相互討論，以及批判思考等歷程，須汲取「對話」的精神，將民眾組織起來，以發展類似能兼具多元與公平的多元入學之革新方案等。最後，和學生一起學習有關學生的事情，傾聽其深層的吶喊與主張，並由對話的精神穿越文化侵略的障礙，提出統合大學之「菁英」與「均等」的精神，以瞭解不同性別、階級與種族的聲音，發展出相互支持的改革路線。

參考文獻

一、中文部份

- 王家通 (2004)。十年教改爭議癥結之探討。**教育學刊**，**22**，1-17。
- 王雅玄 (2007)。伯恩斯坦「邁向教育傳遞理論」評述。**中等教育**，**58** (5)，152-166。
- 卯靜儒 (2001)。台灣近十年來課程改革之政治學分析。**台灣教育社會研究**，**1** (1)，79-101。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。**教育改革總諮議報告書**。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 吳武典 (2005)。台灣教育改革的經驗與分析：以九年一貫和多元入學為例。**當代教育研究季刊**，**13** (1)，38-68。
- 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。
- 李奉儒、詹家惠 (2002) 檢視高中多元入學方案-批判教學論觀點。**教育研究月刊**，**101**，60-71。
- 李雅菁 (2004)。教育改革外一章：從教師角色及授課時數的角度來談教育改革出了什麼問題。載於夏林清 (主編)，**教改陣地戰：基層教師的抗拒性自主** (頁 123-136)。台北：五南。
- 李遠哲 (2004)。**關於教育改革的一些省思**。2008 年 8 月 7 日，取自 <http://www.sinica.edu.tw/as/ytleee/lee-edu.pdf>
- 周珮儀 (2001)。追求社會正義的課程理論：H. A. Giroux 課程理論的探究。**教育研究集刊**，**1** (46)，1-30 頁。
- 周祝瑛 (2003)。**誰捉弄了台灣教改**。台北：心理出版社。
- 林永豐 (2007)。邁向不強調分流的招生入學：論進路觀點對中等教育課程之啓示。**中正教育研究**，**6** (1)，37-53。
- 林生傳 (2004)。台灣近期教育改革的透視與省思。**教育學刊**，**23**，1-36。
- 張芳全 (2005)。**教育議題的思考**。台北：心理。
- 教育部 (1998)。**立法院審查八十八年度中央政府總預算有關教育部部分決議事項**，10。
- 教育部 (2001)。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。台北市：教育部。
- 教育部 (2008)。**各級學校概況表**。2008 年 7 月 18 日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/b0013/b.xls
- 許雅斐、陳俊言 (2008)。台灣高等教育及學費政策之研究：市場機制與公民權利。**政策研究學報**，**8**，117-146。
- 許誌庭 (2005)。**一九九〇年代台灣教育改革論述形構中的權力/知識與主體之研究**。國立中正大學教育學研究所博士論文，未出版，嘉義。
- 郭英慈 (2004)。**大學多元入學方案評估之研究－利害關係人的觀點**。國立台北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳伯璋 (2002)。中小學課程改革。載於群策會編印：**邁向正常國家：群策會國正研討會論文集** (頁 393-411)。

- 陳幸仁 (2008)。組織結構與教師行動的辯證關係：以一所小學為例。彰化師大教育學報，12，103-128。
- 陳珊華 (2006)。P. Bourdieu：強調文化再製的批判取向社會學者。載於譚光鼎、王麗雲主編，教育社會學：人物與思想 (頁 367-394)。台北：高等教育。
- 陳淑丹 (2002)。高中多元入學方案目標達成及其對國中學生選校的影響之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 游進年 (2007)。國民中小學九年一貫課程實施概況之調查研究。中等教育，58 (4)，48-71。
- 楊深坑 (2006)。教育改革研究方法論的回顧與前瞻。教育研究集刊，52 (4)，141-171。
- 監察院 (2004)。「教育改革之成效與檢討」專案調查報告。台北：監察院。
- 蔡宜芳 (2003)。公立大學校院入學機會之調查研究-新舊制度入學學生的比較。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 薛曉華 (1996)。台灣民間教改運動：國家與社會的分析。台北：前衛。
- 二、英文部分
- Apple, M. W., & King, N.(1983). What do schools teach? In Henry Giroux & David Purpel(Eds.), *The hidden curriculum and moral education* (pp82-99). Berkeley, CA: McCutchan.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Cambridge, MA: polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education: Society and culture* (2nd Ed). London: Sage
- Freire. P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Freire. P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire. P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire. P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York: Continuum.
- Freire. P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.)(M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum. (Original work published 1970)
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in school: An alternative approach to education*. New York & London: Teachers College Press.
- Shor, I., & Frire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

The Critiques and Reflections on Educational Reform by Freire's Theories of Dialogical Action

Chin-Tu Liang

**Graduate Institute of Education
National Chung Cheng University
Doctoral student**

Abstract

This study tried to criticize and reflect issues of educational reform by Freire's theories dialogical action-“Final Report of Council on Education Reform”, “Grade 1-9 Curriculum”, “Multiple Entrance Program”, and “University Explosion”. Reflections were offered as follows: First, emphasis was put on an intersubjective, sincere dialogue between teachers and students as a whole for eliciting cooperation to reform effectively. Second, educational leaders should dedicate themselves to unity between teachers and students in order to engage in cultural reconstruction through awakening awareness of de-ideologizing. Third, people were organized, and their common consensus was agglomerated in the process of dialogue to form “freedom-become-authority” under the consensus to put educational reform into practice. Finally, learning with students to listen attentively to their deep thoughts and surmounting the obstacles of cultural invasion allowed the reform to pass the differences for further turning out to be refined to achieve the real educational reform by reformative ways of mutually supportive cultural synthesis.



Keywords: Dialogue, Theories of Dialogical Action, Educational Reform