



文獻評論

謙虛的鬥士 ： Paulo Freire的教育勇氣與智慧評述

王秋絨

王秋絨 南華大學教育社會學研究所教授

收稿日期：2010年1月15日；採用日期：2010年6月22日



摘要

本文旨在從 Paulo Freire 的主要五本著作，評析在其五本著作中有關教育勇氣與智慧的概念與論述方式。根據 Freire 的「受壓迫者教育學」、「為自由的文化行動」、「批判意識的教育」、「自由的教育學：倫理、民主與公民勇氣」、「教師做為一個文化工作者：給勇於教學者的信」等五本書，本文運用「概念分析與詮釋批判」，分為「迎向挑戰與師生共學與自由實踐的勇氣與智慧」等四部份，撰述最後則以現代與後現代文化變遷所形成的教育脈絡，批判並論述 Freire 的教育目標：培養一個有權利、有義務、有勇氣做自己生命主人 (to be, not to have) 的公民之條件，並據之提出師生朝向該目標所需的「愛、真誠、謙遜、勇氣、寬容、喜悅、決定、創新」的對話條件，以成就師生做為一個自己的生命主人所需的相互主體性、自由實踐的勇氣與智慧。為達此目的，本文建議以批判「扭曲的社會價值規範」為起點，再次，批判對話教育的極限，去除對話的烏托邦色彩，成就師生對話的勇氣與智慧，方能使教師真正成為一個文的「創新者」，而非是「隨波逐流」的價值扭曲的「共犯」。

關鍵詞：Paulo Freire、教育勇氣、教育智慧



壹、前言

師者所以傳道、授業、解惑也。從遠古以來，教師一直被當成先有智識，才能傳承、批判、創新知識的知識份子。在傳統社會中，因為老師既為人師又為經師，擁有人格感召權與專業知識權。在現代專業化社會中，教師專業逐漸分化，可分為以學科教學為主的「經師」，以及兼具學科教學、導師或輔導老師為主的「人師」。在後現代社會發展中，由於網際網路的興起，資訊傳輸方便，以資訊為主（resource-based learning）的遠距學習型態興起，教師的主要工作不一定再像傳統或現代時期的面對面教學，而可能是設計遠距學習材料的人，可以使自學者透過學習步驟，進入學習平台中學習。於是部分教師成為學習設計者，擁有「學習科技」權威，傳統或現代性發展階段的時期，所重視的專業知識創新權與人格感召權，則逐漸被忽略。依附於教師的知識權與人格影響力，隨著「以資訊為主」的學習型態的興起而逐漸式微，也影響到老師的專業聲望。

換句話說，教師在傳統、現代、後現代交錯的學習現象中，一方面擁有面對面的教學專業權；另一方面也可能在傳輸知識發達的網路虛擬實境中，失去知識創發權，而成為虛擬實境的知識生產技術人員之一。在此生活情境中，傳統尊師重道的師生倫理規範，受到極大的挑戰。加上，急速的社會變遷，教師的專業倫理受到極大的衝擊，傳統所謂天、地、君、親、師的崇高倫理地位早已瓦解，今日教師如何在快速專業化的發展目標中，謹守真正的專業倫理，成為一個可參與社會文化的文化工作者，而非知識生產的技工，是今日教師所面對的工作情境，所宜省思的重大議題。

今日的教師，隨著全球化、國際化的發展趨勢，教師處於全球化與本土化知識建構的脈絡中，一方面面臨經濟、文化全球化所帶來的多元文化生活情境，另一方面對本土文化的認同與創新，肩負一份建構的責任，教師要具備何種專業修養，才能參與「面對面」的直接教



學，以及虛擬的教學環境，一直是批判教育學者 P. Freire、H. Giroux 等人熱切討論的議題。本文礙於篇幅，將從 Freire 的以下五本重要著作，以詮釋教師如何成就自己為「深具勇氣與智慧」的文化工作者的專業實踐能力 (Freire, 1970, 1972, 1973, 1998a, 1998b)：

1. 被壓迫者教育學 (Pedagogy of the Oppressed, 1970)。¹
2. 為自由的文化行動 (Cultural action for freedom, 1972)。
3. 批判意識的教育 (Edu. for critical consciousness, 1973)。
4. 自由的教育學：倫理、民主與公民勇氣 (Pedagogy of freedom : ethics, democracy and civic courage, 1998a)。
5. 教師做為一個文化工作者：給勇於教學者的信。(Teacher as culture workers : The letters to those who dare teach, 1998b)。

前三本是奠定 Freire 論述教師知識權威，進行文化政治社會運動實踐行動的主要三本核心著作。後兩本是論述教師教育勇氣與自主性實踐智慧的著作。

貳、迎向挑戰與師生共學

在 Freire 的概念中，教師與學生都是人，但都是不完整的人，是一個具有意向性的意識存有 (方永泉譯，2003：117)。他們在與他人與世界的關係中，成就自己具有創造再創造與批判，超越現實環境的能力。Freire 在「批判意識的教育」一書中，即指陳「人不同於動物，他不會像動物一樣以反映的方式來理解實在 (reality) 中的客觀資料，而是透過『反省』。也就是人與世界的關連是透過批判反省的方式加以聯繫，如透過批判性的知覺，人類發現他們的時間意義。人類不可能淹沒在時間之流中，而是透過創造、再創造的歷程，置身歷史洪流中，企圖以自己的批判主體性，改變歷史，因之，人類以改變外界及歷史

¹ 方永泉譯為受壓迫者育學，但作者認為以巴西當時軍政府掌權的脈絡，軍政府的權力充滿霸權，農人非主動樂意接「受」，故在此譯為「被」壓迫者。



為職志。」(Freire, 1973: 3-4)。他進一步說：「在所有未完成的存有之中，人是唯一會發展的存有。作為一種歷史的自傳式的『為己存有』，人的轉化是在其本身存在的時間之內發生的。」(方永泉譯，2003: 210)。

然而，一般的人，誠如 E. Fromm 在「逃避自由」(Escape from Freedom, 莫滇譯，1971)一書中所言，人為了不敢真正負起自主的責任，寧可拋棄自由的渴望，甘於為人支配，為人奴隸，以求得附庸或屈從的假性安全感。這種人不是一個真正的意識存有，不是一個為己存有的人，而是一個被壓迫的為他人而活的客體，失去了人之所以為人的自主性(to be)。也就是如 E. Fromm 所指稱的是一個為他人所「擁有」(Having Mode)的人，而不是一個真正的存有者(Being Mode)(王秋絨等譯，2002)。

為了使師生都能保有自己的意向性，成為與外在世界或他人共生共存的互動或溝通主體，Freire 主張師生要平等互動對話，而不是老師以絕對的權威，去壓迫學生，在腦中塞入一些充滿宰制意識型態，以使學生能工具性地學會適應社會的死知識，而是要以平等互動的對話，與學生基於相互主體性的相互尊重，在對話中開展師生成為一個具有「批判意識」勇氣與能力的人。

批判意識是指學生在老師的引導下，運用學生生活世界中的普遍文化議題及生活議題，在師生「同理」的關係中，進行真誠的溝通(Freire, 1973: 45)，以獲得真正的認知。Freire 說：「沒有溝通，人類的知識是不可能傳播的」(Freire, 1973: 136)。在溝通關係中，透過語言學的符號，師生得以以共同的意向性，以主體的方式對語言學所展現的溝通內涵相互理解、同理。據此可知，在溝通的關係中是一種師生共在(with)的關係，而不是一種老師為學生存在(for)，或學生為老師存在的主一客體關係。師生都具有主體性，針對溝通內容相互主體地彰顯存有，故老師與學生，透過此種良好的對話關係，共同學習。因之，Freire 指出：「沒有學習的教學是不可能的。」(Freire, 1998b)。任何的教學，同時也指涉教師在對話過程中不斷自我成長，自我學習。教學可說是



師生共同為自由而學的實踐（praxis）過程。

由於人是一種不完整的存有，為了使人邁向人性化，成為一個懂得如何與外界保有相互主體性的人，人需要不斷超越自己，改變世界與歷史。這種改變世界與歷史是一個永續不斷的艱辛歷程，需要師生長久合作，才有可能。因之，學習是一場永遠持續的自由實踐歷程，需要師生共同反省歷程中的困境，秉持人性化社會的發展目標，共同堅持邁進。

叁、人性化目標與批判的勇氣與智慧

相對於動物只能適應環境，人類則是具有「計畫」（project）能力的存有，不是只依本能而活，而是具有「轉化」社會實在的能力（Freire, 1972: 21）。人具有知覺自己存在世界中，並與他人同在的覺識能力，能以創造性的語言了解如何去轉化實在。也就是人具有「意識化」（Conscientization）的能力。此能力使人不只能覺察社會文化實在，也能深刻地去覺察外在的世界如何影響他們的生活，並可以主動地轉化他們（Freire, 1972: 51-52）。透過對事實覺察的反省性，人類才能獲得真正的自由。而讓每一個人由於發揮批判的反省性、超越性，不受宰制，充份具有當自己生命主人（to be）的能力，便是 Freire 主張的教育目標：人性化社會（humanized society）的建構。

人性化社會是由社會成員與社會文化實在辯證而成。從個人層次來看，人性化社會是指個人具有自主性、批判性的對話能力。從社會層次而言，則是指人人基於「我—汝」的相互尊重的關係，共同創造民主的歷史文化過程。因之，以人性化社會建構為鵠的的教育目標，在於涵育個人具有綜觀實在、批判實在的能力，俾能參與並創造歷史文化的發展；另一方面，則在於使社會朝向「民主自由」的目標邁進（王秋絨，1991：151）。

為了達到人性化社會的教育目的，受壓制的人民要共同合作，團結形成一個溝通、對話的團體，對於少數菁英、統治階層宰制的社會



現象，加以批判性地對話、反省。而此對話與反省要不斷地進行，因為宰制的壓迫社會現實無法一蹴可幾，需要秉持對人性化社會奮鬥的勇氣，以「愛、謙遜、信念、批判」來完成自由的實踐。

在「被壓迫者教育學」第三章，Freire 特別指出團體參與者（教師），需要具備「愛、謙遜、信念與批判思考」，才能進行真正的溝通與對話。他說：「如果缺少對於世界及民眾真摯的愛，對話也無法存在。...愛是對話的基礎，亦是對話的本身，愛必然是負責任之主體的工作，它不能在宰制關係中存在。宰制代表的是一種變態的愛；宰制是虐待狂，而被宰制者則是受虐狂。愛必須能引發他人的自由行動，否則它就不是愛。唯有藉著壓迫情境的消除，我們才有可能回復原先情境中不可能產生的愛。若我不愛這個世界—若我不愛生命—若我不愛群眾—我就不能進入對話中。」（方永泉，2003：129-133）

他又說：「對話是學習及行動中共同的工作，它也是人類的邂逅，但是如果對話的兩方缺乏謙卑，對話就會被打斷。...如果我總是將自己視為與他人不同的特例—在別人身上只有動物性的『它』（its），而不是人的主體『我』（I's），那我要如何進行對話？...『自大』或『傲慢』與對話間是不能相容的」。由此可見，如果對話者把別人當成如動物般的客體，而非主體的存在，雙方人格平等的生存尊嚴就已被破壞，無法進行朝向人類平等的對話目的的「對話」。因為，有了「愛、謙卑與信心的基礎後，對話自然會形成一種對話者之間水平式的互信。...互信一方面是對話的先天條件；也是透過對話而建立的。」（方永泉，2003：131-132）

除了愛、謙遜所建立的對話互信關係之外，充滿「希望」的信念也很重要。Freire 也指出：「沒有希望，對話也將不存在。」（方永泉，2003：232）希望則源自人類不完美的覺察：由於知道自己不完美，故要不斷追尋人性化的目標。

最後，對話需要批判性的思考。具有批判性的思考，人才不致於



沉浸於習以為常的宰制關係中，才可能超越宰制的現實，不斷地從相互尊重，相互主體性的對話關係中，涵育人的批判意識，而有可能達成人性化社會的建構目標。

綜上所述，做為一個對話者，需要以愛、謙遜、希望的信念、批判性的思考，做為達到人性化社會目標的對話之必要條件，對話才有可能成為成就人性化社會的志業，而不是意識型態。因之，愛、謙遜、信念、批判思考是教學必要的勇氣與智慧實踐的條件。

Freire 延續其在「被壓迫者教育」一書的想法，在「教師做為一個文化工作者」一書繼續申論做為一個參與發展及創造民主價值的教師，有以下六項不可或缺的修養品質：

1. 謙遜 (humanity)：一個人要謙遜，才能不管學生的聰愚而全然地傾聽他們、尊重他們。因之，Freire 指出謙遜需要「勇氣、自信、自尊、尊人」等條件 (Freire,1998a:39) 才有可能。
2. 愛：對話者不只要「愛」學生，也要愛「教學的過程」，才能使對話永久持續，也才能使教師有「勇氣」進行對話。
3. 勇氣：對話者須對宰制的迷思、意識型態清楚地覺察，並了解自己要克服它們，存有多少恐懼，而能進一步面對它、解決它。
4. 寬容：為了尊重差異，並避免如權威者的性別、種族、階層偏見，實踐寬容需要「尊敬、紀律、倫理」為前提。
5. 果決：基於民主，教師要能從多重狀況中做合乎專業，合乎倫理的決定。不能做決定表示缺乏治理的責任。安全、信任是做決定的必要條件。因為安全、信任是需要科學性的能力，權力的清晰度和倫理統整的能力。一個人如果不知道依科學證據採取行動，也不知道做什麼，為何而做，目標何在，是無法安全有信心地去做任何事的；同時也要知道何人贊同，何人反對自己，才能做為行事的依據。做為一個教育工作者，更要知道對學習者的挑戰是否具有尊重學習者



的合理性。(Freire,1998a:41-43)

6. 喜悅的生活：在謙遜、愛、勇氣、寬容、做決定的學校生活中，將學校生活當做一項冒險之旅，不怕哀傷，不怕衝突；迎向它，保有生活的歡愉感，是確保教師具有教學自由的權力；也具有言論自由，良好工作，批判威權，休假進修等權力的條件。

「寬容、果決、喜悅的生活」是 Freire 在一九七〇年論述完被壓迫者教育之後，在閱歷西方的多元社會、民主經驗，發展出來的新看法。這些新看法顯然與在「被壓迫者教育」一書的論點：基於一元對立的思想，有些不同。Freire 在提到多元差異的後現代中，體會到寬容、果決，喜悅挑戰冒險的生活之旅，顯然已從多元動態之中，洞視多元統整的重要性，據以提出這些概念。由此可知在一元對立的社會觀之中，人性化社會建構的條件與修養與多元動態的社會觀中的條件與修養，都需具備「愛、謙遜、勇氣、信念」等共同智慧，不同的是多元社會，需要更多的「寬容、果決、喜悅生活」的能力與智慧。

肆、相互主體性與自由實踐的勇氣與智慧

Freire 指出教育做為一種文化行動，它的本質是「解放的，自由的」。為了達到自由與解放，教師—文化工作者與人民，必須以有勇氣改變受壓迫的社會現實，進行批判性的文化行動或革命。(Freire, 1972: 82-83)

與受少數菁英支配的文化意識型態相反的，以自由為本質的教育活動，必須從肯定人成為一個「主體」開始，對話的領導者（教師）與人民，要以一個主體共同面對問題，對問題加以批判對話，在對話中每一個人都是「認知的主體」(knowing subject)，這個認知主體具有充分的機會說出或寫出每一個字的真正意義，也就是蘊含「反省」與「行動」。在認知的過程中，社會實在對認知主體而言，不再是一種具體事實的客觀性存在，而是與認知主體形成一種對「行動」與「反省」的辨證關係。從行動到反省，從反省到行動或新的行動，認知主體要



能夠充分地反省其每個部份與過程，為一種批判性的認知歷程。因之，在這種批判性的認知歷程，每個人可以意識到自己被壓迫的處境，以及壓迫自己的社會現實，希望透過合作結盟的對話方式，加以改變。

在對話的真誠溝通中，「相互主體性是文化及歷史世界中的根本特質。」(Freire, 1998: 136) 透過相互主體性的關係，兩個主體得以在對話的溝通關係中，平等地對溝通內容加以思考、反省、行動，充分展露溝通者共有的意向性(intentionality)，針對溝通的主要對象—溝通內容，相互交換彼此的思考，反省與行動意圖，才是真誠的溝通。

在對話中，學習者(民眾)需要學習且成長，以面對自己的問題。因之，他對多元文化的生活處境的好奇，要受到教師的尊重。教師要尊重學生的自主性(Freire, 1998b: 59)，教學才有可能成為解放、自由的人性行動。也就是說，在教學行動中，無論教師或學生都是教學者，也是學習者的認知主體，任何一方去支配或宰制對方，都是不道德的，需要接受批判性對話的轉化，個人才不致於沉溺於各種被宰制的迷思與意識型態中，失去了人之所以為人的本質：當自己生命開展、學習志業的主人(to be)。

伍、謙遜的文化鬥士觀評述

從前述的分析，可知 Freire 以人的存有論，作為批判性認知主體先前條件。並將認識論建立在人的自主性存有意識，與未完成性上，進一步去論述教師達成對話的重要修養。

在前述 Freire 有關教師作為一個謙虛的鬥士，他指出在傳統社會階級對立的脈絡中，教師要具有的教育勇氣與智慧，需在人性化的目標下，不斷以團體對話的方式，淬鍊出「謙遜、愛、勇氣、寬容、果決、喜悅」等的專業品質修養。這些修養，在 Freire 的概念中，是奠基於人的自主性存有意識中，透過團體對話不斷修煉，才得以逐漸建構完成。



做為一個教師，不論在傳遞知識、價值、或與學生論辨知識、價值，甚至產生存有相互開展的人格影響互動歷程，「謙遜、愛、勇氣、寬容」確實可使教師更尊重學生的人格尊嚴，包容學生在知識及道德開展上的不足，而使上述教師在授業、解惑、人格影響上，對學生發揮較好的影響。其他如「果決、喜悅」是使教師在面對學生的多元差異中，對教育永保希望及可能性的重要條件，因為教育工作者在價值倍受扭曲以和五光十色的虛擬世界挑戰中，以及全球化多元文化脈絡中教學，更需關注自己如何安身立命，才能與學生依對話開展「安身立命」之專業旅程：愛--熱愛知識，文化創新；真誠--了解自己的專業功能與限制；謙遜--了解專業人可能的限制與不完美。勇氣--勇於朝向專業化的目標邁進。面對具有個別差異的學生，如何選擇適合有效的教學內容與方法、程序，是果決的素養。同時，更重要的是教育是培養一個有權利、有義務、有勇氣做自己生命主人的公民，教師宜具有價值批判的能力，以免形成意識型態，或社會文化迷思的灌輸者，才能表現出合志願性，合認知性及合價值性的教育行動。

綜上所述，可知 Freire 以人性化社會結構目標為引導教師踐守做為一個文化參與建構鬥士所需的教育專業修養，確實在處理教師專業倫理教育層面上，頗具價值，並可提供我國重新思考教師倫理教育實踐之參考。

然而，Freire 以自主性的存有論，做為教師專業休養的持續動力來源，仍不免存在多數學者對他的批評：存有太多「烏托邦」的思想，畢竟在現代社會變遷迅速的社會，人的認知主體性及批判性意識，是否依據「對話的結盟團體」不斷進行，就能達成，從形象互動論的立論看來，確實存在著某種程度的困難，尤其在多數民眾已受到社會扭曲的價值規範影響之際，對話如何可能，成為一個關心教育者最關心的重點。而在網路世界崛起，後現代教育現象逐漸凸顯，原有的核心價值已日漸消弭，任何傳輸都能快速完成，「可以傳輸」成為知識的合法依據時，虛擬世界的對話如何可能，更是目前教育工作者所宜關心



的議題。

總之，Freire 積極主張教師宜基於人性化社會的目標，秉持以「愛、謙遜、勇氣、果決、喜悅」等專業修養，不斷與學生共同開展安身立命之學，並時時當個具有自主性的人。這樣的教學實踐勇氣與智慧行動，確實可以做為激勵我國教師，在升學主義以及資訊社會價值被受扭曲的虛擬世界的挑戰時，尚能秉持專業倫理，創新教學。然則 Freire 主張的專業倫理有其階級對立及後現代差異多元的專業脈絡，我國教師的教學脈絡，不見得與產生上述專業修養的脈絡相同：就愛、謙遜、勇氣、果決的對話脈絡可能具有文化相通性，其主張進行的教師團體形式的對話機制，值得在國內試驗修正。但有關「喜悅」倫理的實踐，則其理念值得借用，在實踐脈絡上，則宜進入我國傳統價值唯有讀書高，人人要搶明星學校的升學主義功利性行動中，多加省思我國教師教學因之所產生的「挑錯」行為多於「鼓勵」的「非希望」語言，以建構以「關懷」、「希望」的可能性與所形塑之「喜悅」教學信念。

爲了能有系統地養成教師突破升學主義，以及自我修養專業修養的限制，我國宜借用 Freire 的對話實踐機制，試驗以下本土性教師修煉專業修養的方式：

1. 建立教師自願性的學習型組織：教師會可建立跨區學習組織，針對愛、謙遜、勇氣、果決、喜悅之專業素養，實踐條件及實踐案例之分享、討論、修正，使教師在對話中不斷成長，學習實踐專業修養的意志力、實踐及創新力。
2. 鼓勵教師實踐專業修養之「對比」個案及「生命史」敘述研究，並將研究普遍推廣給教師，做爲自學、自省的對照案例，以提昇教師實踐專業倫理的意圖與能力。

經由上述兩種機制，或可找出適合我國教師實踐文化鬥士目標和本土性方式與可能的困境，同時也可將教師的專業修養當做終身的志業不斷修鍊與超越。



參考書目

- 王秋絨 (1990)。批判教育論在教育實習上的蘊義。台北：心理出版社。
- 王秋絨等 (譯) (2002)。Jarvis, Peter 著。學習的弔詭：社會中的個人蛻變 (Paradoxes of learning)。台北：學富。
- 方永泉 (譯) (2003)。Paulo Freire 著。受壓迫者教育學 (Pedagogy of the oppressed)。台北：巨流。
- 莫滇 (譯)。(1971)。Erich Fromm 著作。逃避自由 (Escape freedom)。台北：新潮。
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. N.Y.: Herder & Herder.
- Freire, P. (1972). Cultural Action for Freedom. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1973). Education for Critical Consciousness. N.Y.: Seabury Press.
- Freire, P. (1998a). Teacher as Culture Works: The letters to those dare teach. Oxford: Westview Press.
- Freire, P. (1998b). Pedagogy of Freedom : ethics, democracy and civic courage Lanham: Rowman Littlefield Pub.



The Humble Educator: The Critical Review of Educational Courage and Wisdom of Paulo Freire

Yang Wang, Chiou Rong

Professor, Institute of Sociology of Education, Nanhua University

Abstract

This paper attempts to review the concepts and the ways of discourse about the courage and wisdoms for education critically based on the writings of Paulo Freire. These writings are as follows:

1. Pedagogy of the Oppressed
2. Cultural action for freedom.
3. Education for critical consciousness.
4. Pedagogy of freedom: ethic, democracy and civic courage.
5. Teachers as culture workers: the letters to those who dare teach.

Concept analysis and critical Hermeneutics are used to review the books mentioned above critically. First of all, it analyzes the concepts of the challenges of life reality and the learning together among teachers and students. Secondly, humanized education goal、the courage and wisdom for education are reviewed critically. Thirdly, inter-subjectivity, courage and wisdom for educational freedom and practice are proposed. Finally, all reviewed concepts and their discourse ways are criticized according to the dialectic context of modernity and post-modernity.

It is recommended that distorted social norms are the priority needs to



be criticized, then the limits of the critical dialogue education is necessary to be awarded by the teachers, especially the teachers must face the utopia of the dialogue education. Teachers should take action as a creative innovator for culture development with the courage and wisdoms of teaching based on the criteria of love, authenticity, humanity, courage, forgiveness, joyness and creation.

Key words: Paulo Freire, educational courage, educational wisdom

