

緣起

在正式論文開始前，在書寫三位老師的故事後，研究者嘗試交代自己與教育工作相遇的過程，尤其是在社區大學這個領域裡的來去，希望能夠讓閱讀者更了解這篇論文所要傳達的意涵。

與教育的邂逅

大學念的是淡江國貿系，可是花在社團的時間比花在課業上的多很多。我參加的服務性社團，平常的日子是每個禮拜到山上小學去帶課輔或遊戲，寒暑假出隊則是到比較偏遠地區的國中小去待個一個禮拜左右。

在那段日子裡，在社團幹部的帶領下，學會了寫活動設計(類似教案)、辦活動這一類的方法，但是在社團的學習，除了技術性面的內容之外，也常會觸及理念的探討，最常碰到的疑惑是：我(們)為什麼要在這裡作這些？

這些問題，從自己是個社團新鮮人開始，在同儕之間便不斷的被討論著，等自己變成老骨頭的時候，這個問題也是每個學弟妹在星夜談心時必定提出的困惑，尤其是在與孩子的相處上遇到挫折時，或是社團內部發生服務走向的路線之爭，抑或是在各式各樣活動的忙亂之後，靜下心回頭來檢視自己所作所為之時。在這些討論的過程中常常發現，許多看起來面貌各異的問題，追根究底其實背後都有一個頗為接近的核心命題，也就是對人性的不確定，而在這過程中，教育也常是被拿出來談論的一個題目，只是當時所說的，多半是自己粗淺的經驗與感性上的認識，並沒有真正下工夫正視要如何實踐，但也逐步勾勒出自己對人以及對社會的期待與想像。

當時吸取教育養分的來源，主要是人本教育基金會的出版品和坊間的教育相關書籍，對於人本思想與開放教育的想像、對於台灣的教改，有些朦朧的憧憬。大學畢業那一年，抱著姑且一試的心情去考了政大教

研所，印象中當年考了跟四一〇 教改和教育政策有關的題目，因為是時事題，洋洋灑灑寫下來分數還頗高，但是有關教育哲學或研究方法的部分，卻是連題目都不太懂，所以當然沒考上。不過，也因此看見了自己的天真與缺乏。

83 年畢業後回到台中，因父親常年身體慢性病痛纏身，後幾年狀況更逐年加重，便留在自家的印刷廠裡幫忙，住家隔條街便是人本的台中辦公室所在，遂升起去那兒當義工的念頭，總之，就是想辦法接跟教育有關的地方，體制內沒有管道，體制外總可以試試吧！

帶著期待去報名參加森小夏日森林育的義工，營隊活動內容與自己大學時代所參與的沒什麼特別不同之處，但是印象最深刻的是當時人本辦公室副主任碧華老師的熱情擁抱和那個營隊給人的自由與接納，這是與我的大學社團最大的不同之處，大學時代的社團講求紀律與嚴謹，愛之深責之切的批評多於鼓勵，讓我開始去反省以前自身對待社團學弟妹的態度與作為。除此衝擊之外，從沒有壓力的大學生活回到現實人生，也開始去思考自己要過的是哪一種生活。

家中經營的印刷廠，接觸的是各式各樣的生意人，除此之外，也在餐飲業工作過近兩年，在那短短幾年深深感受自己之外的各種不同世界，也明顯到感受到彼此生活方式的差異。雖可理解現代人生活的功利取向和紛爭計較所謂何來，但總覺這樣的生活對我而言，實在難以找到意義，一直渴望一種內在的寧靜力量，想要追求改變的心也偶爾會浮現，但因父親病情不穩，母親常須家裡和醫院兩頭奔走，加上「父母在，不遠遊」的猶疑，便也沒太多心思再去多想。

過沒多久，父親於 86 年初有些突然的離開了，原以為母親會難以承受，但見母親的適應情形尚稱良好，或許父親的離開，某種程度算是這個家庭成員彼此的解脫。

也是在這樣的情況下，我重新去思考自己想要的生活方式。取得家人的理解後，晚上到補習班去補習，準備教研所的考試，最後兩個月乾脆把工作辭去專心唸書，在那過程中，因為讀的都是自己有興趣的東西，不管有沒有考上，覺得這段日子都是值得的。

87 考上教研所之後，週遭親友常以為我是要當老師，但是，當初報考教研所，只是簡單的想要改變自己的生活方式，製造一個親近教育領域的機會，也不認為自己修了教育學分就有能力去當一位老師。教師這個職位，在我看來是責任重大的，習慣自由的我，說實在話，還不想去承擔這個責任，當然某種程度也可以說是逃避吧！身邊的人常會問，你不想當老師那你想作什麼？被問久了之後，也才認真的去找答案。

面對一些難以回答的問題，如果一時還找不到答案，我總覺得就先認真的過日子吧，或許答案就會在這個過程中浮現。果不其然，與社區大學的相遇，讓自己的生涯發展又多了一種可能。

與社區大學的分合

其實早在準備研究所的考試時，就注意到社區大學的籌備消息，因為相當認同黃武雄老師的說法，心底也常常在想自己以後是否可以加入這個行列。碩一時，當馮朝霖老師在課堂上問到是否有人可以到文山社區大學幫忙時，沒有太多考慮，便舉了手，開始了與社大的緣分。

88 年上半年到文山擔任為期數月的專案研究助理，過後不久，台北縣五所社大成立，因馮老師擔任新莊社大的主任，草創初期，極須人手，便與同學靜如一起到新莊社大兼職，主要負責教務相關的工作。不過當時考慮論文寫作，也只待了將近半年的時間，不過在那期間，因人員有限，反而在很短的時間可以快速的吸收學校行政上的大小事物，發現自己是喜歡做事的，也喜歡那種一群人有著共同的使命一起努力的感覺，像極了大學時代的社團生活。但是越到後來，越清楚社大的目標若要達成，不能光靠一時的熱情與使命。某一日與馮老師談到自己是自發的想要來到社大，但馮老師當時提醒說，「自生」也容易「自滅」，所以不能光靠「自生」還要有「依他起性」的部分，要靠整個體系的相互支援，事情才有可能成功。這像一計當頭棒喝提醒自己，如何「自生」而不「自滅」！

在面對論文寫作的題目選擇時，常有同學說，那你就寫社區大學就

好啦，但是當時覺得自己不適合寫這個題目，一方面會有太多的情感牽扯，再者，當時北縣社大的處境仍是相當的不穩定，個人資源與時間有限，覺得直接參與的優先性會大過研究與書寫，所以當時非常確定不以社大為論文題目，也因此必須重新去思考論文的方向。不過，一向清楚自己的研究性格和思考模式偏向質化取向，在選修「應用人類學」的課程時，剛好有機會到可以到原住民部落進行跟九二一大地震有關的田野調查工作，而在這個過程中，也確定以原住民教育為論文研究領域。這個決定與大學社團經驗也有相關，因為當時的服務對象有一陣子是以烏來福山村的泰雅族小朋友們為主。山上的孩子們的混和著早熟與天真，世故與青澀的心靈，常帶給我們許多的衝擊，也不得不讓人去思考原住民孩子的未來。

從九二一大地震隔年三月開始陸續到南投縣信義相潭南部落去作田野調查，進行約半年時間，最後也在 89 年底完成了論文計劃口試。在論文口試計劃結束後，馮老師問我要不要回新莊社大工作，當時心底打的如意算盤是邊工作邊寫論文，若能兼顧，似乎是個不錯的打算。但是重回工作現場後，發現自己能力有限實無法兼顧，最後還是先辦了休學，連帶的部落也只再回去二次，最後一次回到山上是和學弟在派出所抄了一下午的人口資料，包括年齡、學歷等等，主要是想要分析九年國教政策在部落的實施情形，但這些後續的工作，未能及時處理，也就被擱置在一旁了。

就像這些被擱置的資料，我的論文寫作也被擱置在繁忙的社大工作之外，越接近畢業年限，甚至會有放棄的念頭，常在要不要完成論文之間搖擺，但這樣擺蕩的時間一過就是二年，當時的研究對象--部落裡的老師大部分也已經調走，要完成當初預定的論文計劃，似乎已經不太可能了。

在新莊社大工作近兩年時間，從教務轉任主任秘書，所接觸的工作內容與學習的層面更加廣闊，在這期間，馮老師給了行政團隊非常大的自由空間，還特別找他的學弟來幫忙，提供許多實務界的經驗，提昇了我們這一個理念有餘實務不足的團隊在實踐方面的可行性。

在這兩年的發展過程，常常在行動與反思之間不斷的嘗試，從招生方法、課程規劃、學員互動、社區發展、學校組織運作等等面向著手，對於當時團隊內部的一致性，一則以喜，一則以憂，喜的是身邊的一群夥伴理念相同，逐漸成型的默契讓工作氣氛和效率皆有所提昇，但是也憂心看不見自身的盲點可能導致學校發展的限制。到了後期，發現自己在學校的經營工作已出現瓶頸，嘗試突破摸索的過程中，其實有很多的焦慮與不安，覺得社大需要更有能力與遠見的人來投入，加上論文寫作還掛在心底，去留的問題已隱約在心中醞釀。

後來的決定離開，除了有內在的因素之外，還有外在的環境變動，這當中的複雜因素很難用一兩筆帶過，但簡而言之，以現在的角度去反省這段過去，可以清楚的看見自己當初因應的不完善之處，也讓自己明白即使是在充滿理想性的場域裡，權力與鬥爭依舊存在，如何不違背正義與善良而坦然面對與積極行動，對我個人而言是一項考驗，也是種學習。對於那個過程中不小心傷害過的人，現在只能真心的說抱歉。

原本以為這次的離開可以讓自己定下心來寫論文，也好好思考這幾年來在社大教育現場的種種。不知是與社大因緣未了，或是心底對社大仍有所不捨，休息了約半個月，又到文山社大繼續與社大的緣份。在新莊社大的經驗裡，深深認為社大若要長久經營而又不失其意義，其經營者必須有一個更高遠的宏觀視野和更長久可行的經營策略，這是自己當時深覺不足之處，而文山社大長期在蔡主任的領導下，應有其可學習之方，且當時蔡主任提出的工作內容，其屬性較偏向課程深化與外部拓展，有別於之前在新莊社大擔任主秘的工作內容，遇到這樣的一個機會，當時認為應當把握，便也決定投入嘗試，論文又被我暫時放在一邊了。

台北縣與台北市的环境生態有所不同，新莊地區工廠林立，文山則是為文教區，人口的屬性雖因此有些不同，但覺得會到社區大學上課同學的特質倒沒有太大的差異，尤其是願意投入協助校方運作的這一批人，其熱愛學習與願意付出的特質更為類似。反倒是學校內部組織文化及工作方式的不同，是一開始最需要調整適應的地方，帶著新莊社大養

成的自主慣性前來，一開始常覺有所逾越，相形之下更為頻繁與長時的理念思辯討論也讓初來的我有些困惑，已有六年歷史的文山社大，似乎和我想像中有些不一樣，不是說理念的思辯與反省不對，而是以為文山早有一套較為成熟的理論與運作模式的共識，但真實的文山社大，其實像是還在發展中，目前正發展中的核心課程等等，象徵著文山社大還在找尋自身的定位，文山社大其實還有許多發展的可能。

這一路走來，大部分的時間都是急急忙忙的在跟時間賽跑，到文山社大的初期，因其不適應，反而有了深思沉澱的機會，也因為不同職位的角色扮演，更有機會反觀自己的過往種種。

前前後後加起來四年多的經歷，從兼職到全職，從課務、教務、主秘到執秘，這幾年下來，作為一個社區大學的工作人員，常在思考教育行政與教學專業之間的關係。我常覺得其實教育現場有很多很好的老師，只是我們的學校制度與環境給了他們太多的限制和不便，以致於老師們的長處很難有所施展，連帶對學生的愛也日漸耗弱，如果我們能夠營造一個比較開放、比較自由的環境，協助老師們去發揮他們的專長，相信這樣對學生、老師、學校都是比較好的。所以，作一個以「服務」代替「限制」、以「合作」代替「孤立」的教育行政人員，是自己的期許。而因為要有服務與合作的能力，教育行政必須發展與其相配合的專業，而不再只是個處理上級交辦業務的行政官僚體系。不過，要加以澄清的是「服務」不是行政團隊的單面付出或委曲求全，而是在共同的目標理念之下的相互協助與配合。而這樣的一個信念，幸運的在社區大學得以有付諸實踐的空間與自由。

在決定放棄原有的論文題目時，在僅剩的有限時間裡，社區大學的就地取材似乎是個務實不過的選擇。然而，社區大學可供研究的面向相當廣泛，最後選擇了「教師」此一可貫串社大理念與教學實踐的角色作為研究對象，其意義終極仍是要透過教師的實踐，探尋社大改造社會的可能。所以，這個論文乃是這個探索過程中的諸多方法之一，而也僅只是個開端，因為教育不能不冒險，因為我們仍不斷的在實驗著種種可能，所以，這必然是個需要持續關注的歷程。

第一章 緒論

本章共分三節，第一節說明本研究的背景與目地，第二節則說明所使用的研究方法及進行的步驟，第三節則針對整個研究過程，提出研究倫理與研究限制。

第一節 研究背景與目地

壹、研究背景

一、一個社大工作者對於社區大學理念實踐的疑惑

全國第一所社區大學—文山社區大學，創立於 1998 年 9 月，至今已近六年的歷史。社區大學創立之初，即是有感於台灣人民參與公共事務的能力和意願有所不足，國家的整體發展，皆落在公部門及企業資本家的手中，民間的力量猶如一盤散沙，一直無法建立起「第三部門」的監督與抗衡力量，也讓整個社會的發展傾斜為單一的功利導向。有鑑於此，一群熱心社會改革的專家學者，以「知識解放、公民社會」為理念，寄望透過社區大學加以實踐之，讓民眾透過知識解放的再學習，解構現存體制既有價值觀念的桎梏，重建自己的主體性，進而以行動重新打造理想的公民社會。

分析社大催生者黃武雄(民 89)〈我們要辦怎樣的社區大學〉一文，明顯可看出其知識解放為其手段，目的即在於打造「公民社會」，但是何以知識解放必能達到「公民社會」呢？這個問題是研究者作為一個社區大學的實務工作者，時而自圓其說，時而百思不得其解的問題。到底透過「知識解放」，要解放的是「人」還是「知識」？依黃武雄其他文章充滿的人本思想推論，理應是人的解放，但何以知識解放必能達成人

的解放，又何以成就的必然是「公民社會」而不是其他？這一連串問題的思考，也常想透過來到社大多年的教師和學生們，尋找可能的線索，但在實際的辦學過程中，常因行政工作的繁瑣，很難完整而又深入的去了解這六年來，社區大學在老師以及在學生身上到底產生了什麼作用？但若反求諸己，問自己前前後後在社區大學這個領域近四年的實務經歷，又是如何看待？

若以自身的體驗出發，因天性的樂觀，對社大的發展發展總抱持著細水長流終有成的心情，雖自許以回首來時路，也無風雨也無晴的平常心看待之，但總不免有些許的挫折，但在柳暗之時，在生命的轉彎處常會巧遇同學或是老師們因來到社大而改變的生命故事，也讓我更加相信，這背後，一定還有很多故事等著被發現，生命的動力也在此激勵下又多了點肯定。但是，這一丁丁點兒個人生命的火花，是否足以燎原呢？社大人可自滿於此嗎？社區大學奮鬥的場域是廣大的社會群眾，社區大是要作為一個成人教育機構還是要做一個社會運動團體（蔡傳暉，民 92）？若此兩者之間的差別在於意識形態的激進程度與行動實踐方法的差異上，社區大學一定要二選一嗎？還是可以二合一，變成一個有社會運動性格的成人教育團體！這樣的一個想法，是可以在批判教育學找到理論根據的。

二、嘗試在批判教育學裡尋找解答的歷程

整個批判教育學的思潮，一開始是由巴西教育學家 Paulo Freire 所引發，他在中南美洲從事成人識字教育，也是希望透過教育的力量來啟發人民的批判意識，進而改造社會（王嘉陵，民 92）。Freire 認為教育的本質其實是充滿政治，唯有清楚的認知到這一點，教育才有改變的可能。他從馬克思的觀點破題，點出「階級」與「壓迫」的事實，而解放的目標則是在消除壓迫。但他超越馬克思的部分，即在於認為消除壓迫的終極辦法，不在政治層面，也不在經濟層面，而是在最根本的「人性的恢復」，而且不僅要恢復被壓迫者的人性，也要恢復壓迫者的人性！

但「人性」是什麼？這是個世人爭論不休的千古大哉問！所以，不可避免的，批判教育學必須有一個有道理，可以說服自己也可以說服他人的「人類圖像」。而批判教育學的目標若是爲了解放，則必須是「充滿希望」的教育學，其人類圖像，也必須是「充滿希望」的圖像，否則，解放的動力從何而來？解放的目標何以爲之？

恢復人性之事，不可能透過已無人性之人，必由還存有人性或者還願意相信人性，願意透過行動努力尋找人性光輝的人來完成。這樣的人，美國的批判教育學者Giroux（1985）將其稱之爲「轉化性知識份子」（transformative intellectual）。Giroux與Freire兩人結識於1979年並成爲終生的摯友，此後的二十年，在批判教育學這個領域相互支援，他們合作編輯Bergin & Garvey系列書籍，也共同培養批判教育學的研究社群，因Giroux能夠適切的且具有獨創性的理解Freire的思想，也因此成了Freire在美國的通譯者（莊明貞，民93）。Giroux身爲一個教育工作者，深刻的感受到當代的美國社會，處在一個極度競爭的狀態，教育幾乎已被徹底的商品化；教育的目的已經不再是使人成爲他自己，而是使人成爲提升國家競爭力的工具，即使有政治力的介入也無法讓教育改革有所起色¹。Giroux不再把希望寄託在政治上，跟Freire也跟社大許多前輩一樣，都將戰場拉回到更根本的起點---教育的澈底改造。

Giroux 在此領域的發展，前期的思想主要是以社會批判正義爲主軸，將學校定位爲「實踐民主的奮鬥場域」，後期雖融入後現代、後結構、女性主義及文化研究的思想，將學校擴充認定爲「文化政治鬥爭」的場域（周佩儀，民90；王嘉陵，民92）但核心仍是以對弱勢的正義與關懷爲基調，只是探索問題的面向更形多元，爲達目標，教師必須成爲「轉化性知識份子」的預設也就更形強烈。

「轉化性知識份子」是 Giroux 爲教師重新「命名」的一個『詞』。

¹ Giroux認爲美國自80年代開始的教育改革，新右派一開始標榜「追求卓越」的主張，繼而《國家在危機中》報告書的提出，對美國公共教育的影響，都只是強化了將教育做爲私人投資的工具性，即便是左派論述，都只停留在無力的批判，對教育改革無能有所真正的建樹（葉子勝，民92）。

而 Freire 說：「說出一個真正的詞（word），就意味著改造世界」（弗萊雷，民 90，頁 37）。若以此作為判準，Giroux 所提出的「轉化性知識份子」是一個真正能改造世界的詞嗎？何以說出一個真正的詞，就有了改造世界的可能？

必須強調的是「說出一個真正的詞」與「一個真正的詞」這之間的差別。這兩者在字面上的差別僅在於「說出」這個動詞的有無，但回到 Freire 提出這個觀點的現實脈絡，在廣大民眾以「沉默文化」為主流的第三世界，「說出」一個「真正」的詞，有著多重的意涵。

要讓「說」有意義，則必須有「說」的主體與「聽」的主體，以及「被訴說」的客體，這三者所組成的意向，即是 Freire 一直強調的：人是處在「以這個世界為媒介的關係之中」，沒有我，便沒有我所認知的世界，而以此為背景的訴說，因對象的存在，才讓言語產生意義，此為外在條件之必須；而在內在條件部份則是：在說之前，人必須先有「意識」的存在，無意識的喃喃自語，並不是真的「說」，所以「說出一個真正的詞」的過程，意即將「將意識到的這個世界的真相說出」。所以「說出一個真正的詞（word），就意味著改造世界」這一整句話，較為完整的意義脈絡，研究者認為是：

「說出一個真正的詞，代表說的人認為自己對這個世界已經有了跟從前不一樣的認識，而這個不一樣的認識對他來說，是更接近這個世界的真實，而在以往，我們（習慣沉默的一群）並不被教育要把自己的想法說出來，我們對這個世界的理解是什麼並不重要，因為並沒有人想要理解，而今天，開始有人認為我們是重要的，希望知道我們的想法，只因為我們是「人」。而在一開始，我並不知道怎麼說，也以為我說的就是這個世界真實的樣子，但是透過其他人說的話，我才知道原來每個人所知道的世界是不一樣的，有好多解釋我們為什麼習慣沉默的說法，一開始我不知道哪個才是對的，可是當我「意識」到我自己的「改變」時，有了前後的比較，我開始能夠判斷哪一些是真的，在這過程當中，這個世界未曾改變，但是我對它(世界)的想法已經產生改變，而且更重要的是，我將這個改變說了出來，我不再只是沉默。」

「不再沉默」代表了雙重的意義：一個是認知面向的「知道了這個世界的真相」，一個是行動面向的「加以說出」，兩者的同時存在，即是 Freire 認為說出一個真正的詞是「反思」與「行動」的合一，缺少了任何一方，任何的詞都喪失了改造世界的可能。但這形成的過程背後必須有一個支持與醞釀的網絡，因為「意識」的改變，不會自行發生，而促成意識改變的即是那「對話」，也即是那「教育」的過程。

教育若要使人意識覺醒，「不再沉默」，必先破除教師的角色慣性。以 Freire 的觀點，即是要進行「意識化」的工作，必須讓老師清楚的意識到以這個世界為中介，他與學生之間，到底處在一種什麼樣的關係以及這關係是如何被建構出來的，教師的所作所為到底是被操控的，還是自主的，甚至於，教師的自主有沒有可能是被操控出來的假象！

在面對如此的質疑時，不同生命經驗的老師會有不同的反應，因為那生命經驗的差異會連同對何謂「教育的真實」有著不同的理解。而 Giroux 跟許多的批判教育學者一樣，他們看見的「教育的真實」是充滿政治、權力與意識形態的鬥爭。研究者選擇了以批判教育學做為本論文的寫作基礎，基本上是認同此一理論論述。也就是說，研究者本身所理解的「真實」與 Giroux 等批判教育學者是相通的。但是理性上的選擇並不一定連結情感的認同，研究者自身也歷經了此種內在矛盾的轉折。

在研究所階段接觸到批判教育學，現在回想起來，一開始並沒有什麼太大的衝擊，像是順理成章的就接受了，也沒去細想過為什麼。真正有所觸動，坦白說，是在論文寫作的準備期間。在與指導教授討論論文題目時，我發現自己內在的矛盾：在理智上，我雖然可以理解批判教育學所說的理念，但在情感上，我卻還是期待教育應該是中立而客觀的，教育應該是純潔而不被工具化的，但這樣的期待一對照現實卻是不攻自破，以致於在思考黃武雄老師以知識解放來達成公民社會的問題時，常就只能掉入無解的困惑。看清楚了自己的內在矛盾後，一開始是有些感傷的，像是瞥見自己的有限與不完善時當下的沮喪，但是，確認了自身的有限與不完善後，一切便也逐漸豁然開朗，那個不完善應只是個讓人不斷重新出發的起點，而終點是什麼無人知曉。批判教育學提醒了我們

在起點與終點之間，價值選擇的必然與重要。於是，在決定要以社大作為研究場域時，還是選擇了以批判教育學做為論文的理論基礎。在社大的辦學歷程，原本即是個不斷選擇的過程，每個課程與活動的背後，都有相應的意識形態與期待，這些不斷重複的事實，更讓研究者體認了批判教育學的理念價值。

所有的教育學概念，都應當是結合「理論」與「實踐」的互為融通，才能體現出其存在價值，批判教育學更是個需要被「實踐」的教育學。作為一位學校的老師，批判教育學者認為每個教育工作者不分職別、不分領域都應該具備批判教育學的理念，以能互補教育的各各面向，所以如果批判教育學的理念仍只停留在學術界，僅被當成一種思維來探討，而無法進到老師們的心中並落實到真正的教育現場，那此一理論的價值也將因此大為減損。

三、累積與公開教師實踐知識的期待

任何一套理論在被應用與實踐之時，一方面要回到理論的源頭，了解其生成的過程，二來則是要進到要應用此理論當時的脈絡之中，了解當時的背景，兩者的同時確認，才有辦法盡可能避免理論直接的移植與誤用所造成的問題。Freire 的理論因在巴西實驗成功因廣受矚目，在被各國家引用時，也常出現理論被過度簡化的情形，這樣的例子以美國的教育學者居多，尤其是應用在探討 Freire 的教育概念在教學實際狀況所運用的情形時，這一類的研究或多或少都會有理論簡化的問題產生。而 Freire 的自身實踐，也曾遭受批判，例如哈席拉(L.M. Harasim)認為 Freire 在幾內亞—比索的文盲教育推展並沒有成功，之所以不成功的原因，是 Freire 對幾內亞—比索的社會、經濟、政治、文化的了解不夠深入，而且因其使用幾內亞—比索其殖民母國的語言葡萄牙語來進行文盲識字教學活動，基本上已經犯了他個人所批判的「文化殖民」的大忌，但這些偏差有可能是因為 Freire 在協助幾內亞—比索推動識字教育時，只有

數次親自到幾內亞—比索指導，其他大部分是以書信往來的方式來協助推動，有可能因此造成觀念與實踐者之間詮釋的落差（王秋絨，民 85）。以此觀之，理論是否產生效果，重點是看人怎麼去用，尤其批判教育學不只是實務的工作，更是充滿精神性的投入，這一點，必須出自教育者的內心，就猶如教育愛是沒有辦法因模仿而來的。

回顧批判教育學在被引介到台灣之後的發展，林昱貞(民 91)指出：根據宋文里的發現，1995 年在台灣，批判教育學仍鮮少有人加以引用、評論，可能原因是批判教育學的觀點與當時教育圈避諱「政治」議題的氛圍有關。但短短幾年之間，台灣政治風氣丕變，批判教育學因其可有效批判教育時弊，已逐漸成為教育學界的流行顯學。但這套外來的論述是否已成功的被吸收、轉化，可實質的應用在台灣的教育現場，卻鮮少有人深入討論。若將對批判教育學的研究將以回顧，明顯可見「理論型」的引介與探討多於「經驗型」的研究。

有著這樣的背景脈絡，再加上研究者本身的研究取向偏好，故本論文決定採取以質化的研究方法，探討社區大學的教師們在教學的過程中，如何實踐批判教育學的理念，以此累積「經驗型」的研究，裨益於提升理論實踐的可能性。但特別要強調的是，本論文雖以批判教育學為理論基礎，其作用在於與教師們的實踐作為：有共鳴時相互呼應，有差異時互為檢視之用，並不是要去互為限制與套用，若以此為之，一來在詮釋上恐窄化了教師們的實踐層次，二來也可能化約了批判教育學的深度，如此研究者其實是自行掉入了符應與再製的窠臼。

另外，研究者也認為，整理與書寫教師的實踐歷程，本身即是一個將教師知識予以「公開」的歷程。教書這行業中，傳統上並不公開老師的知識與學習（夏林清等譯，民 89），但「公開」才是「批判」可能的開始。康德在回答「什麼是啟蒙運動？」中寫到：

啟蒙運動就是人類脫離自己所加之於自己的不成熟狀態，不成熟狀態就是不經別人的引導，就對運用自己的理智無能為力。當其原因不在於缺乏理智，而在於不經別人的引導就缺乏勇氣與決心去加以運用時，那麼這種不成熟狀態就是自己所加諸自己的了。Sapere aude! 要有勇氣運用

你自己的理智!這就是啟蒙的口號(康德，民80)。

那不成熟的狀態就猶如Freire所說的半未轉移 (semi-intransitive) 意識²或說神奇意識的狀態。康德繼續說：「必須永遠有公開運用自己理性的自由，並且唯有它才能帶來人類的啟蒙」。自由，是讓人從不成熟走向成熟；由「神奇意識」轉向「素樸的轉移意識」再提升到「批判的轉移意識」(李奉儒，民92)的必要前提。我們今日所處的世界，比之康德所處的時代，有比較多的自由了嗎？

回到本論文的研究對象來，相較於體制內的學校，目前仍屬體制外的社區大學有著比較自由自主的發揮空間，許多老師在這裡嘗試的在努力公開運用自己的理性，所面對的問題與體制內的學校可能不盡相同，並且社區大學的學生來自各年齡各階層，這個全新的實驗，確實需要紀錄與整理，透過公開（教學）後的再公開（整理後公佈），共同見證這一段啟蒙的過程。

貳、研究目的

綜上所言，本論文研究目地歸納如下：

- 一、整理社區大學教師的教學實踐歷程。
- 二、檢視社區教師教師在教學歷程中如何實踐批判教育學的理念。
- 三、了解社區大學教師在教學實踐過程中的批判、挑戰與行動。
- 四、提出對社區大學未來理念實踐的反思與建議。

² Freire將人的意識變化分成三個階段，一開始的蒙昧狀態稱之為半未轉移意識，對於世界的解釋是處在宿命論的狀態，第二個階段則稱之為素樸的轉移意識，第三階段則稱為批判的轉移意識。

第二節 研究方法

壹、 研究對象的選擇

一、對於轉化性知識份子的認知

本論文並非以歸納法整理出運用何種教學方法的老師才叫做轉化性知識份子的老師，而是要去了解有著批判教育思想的老師，在實際的教學過程中的真實狀態，誠如 Giroux 所言，批判教育學並不是種教學技巧或教學策略，不能化約為方法論的問題。故在研究對象的選擇上，乃採取類同量化研究的立意取樣的方式，依據研究目的，找到研究者認為適合的研究對象—在社大有五年以上的教學經驗且具備轉化性知識份子特質的教師。

二、選擇的方法與過程

- (一) 研究者本身先閱讀文獻，確定自身對批判教育學的理解無誤。
- (二) 以下列方式篩選出篩選出具備批判教育學理念的教師。
 - 1、文獻分析（包括講師的開課歷程、授課大綱、教學心得等）
 - 2、過往的經驗（包括一般問題討論、開會、課程觀察、同學口碑等）
- (三) 確認年資（條件為至 931 該學期滿五年以上，含五年）
資深與否的考量，主要是認為牽涉到人的世界觀的啓蒙或批判能力的培養，通常是漸進的，需要時間與空間的共同醞釀。
- (三) 考量研究者本身對該名教師授課內容的了解程度(此為研究者本身之限制)
- (四) 綜合上述三點，擬定邀請的優先順序名單。
- (五) 將研究背景說明及訪談大綱按優先順序送給預備邀請的老師，以

便老師充分了解本論文的研究目的及進行方式。

(六) 經老師同意後，完成邀請程序。

本研究以此方式最後確定邀請的三位研究對象為李老師、杜老師和王老師³。

貳、質化研究方法的選擇依據

本研究是一個探討「歷程中的轉變」的研究。在教育實踐的歷程中卻有著太多的變因，包括老師的個人生命背景、教學理念、教學風格等等，且不只是老師，學生也是讓教學實踐充滿新鮮與變化的來源，再加上外在環境的種種變遷，教育的實踐歷程，在這種種不同與差異之間，交會出來的是一個「真實的人生」。

真實的人生如此變化多端，難以用簡單的一時一地的因果推論來加以詮釋。而一牽涉到詮釋，又出現了另一個多元的意涵：每個人的詮釋，都是透過自己的眼睛看著自己以為的世界，創造著屬於自己的「真相」。可是研究的目的是為了探詢真相嗎？如果你有你的真相，我有我的看法，我們之間如何產生對生命「共相」的理解。所以追根究底，我們必須先相互理解。「我」的書寫只是個製造的過程，透過「汝」的閱讀才得以進入到我們之間的世界。所以研究者的責任即在於清楚的讓讀者知道，研究者是如何看待、如何找出、如何理解、如何解釋透過研究而傳達出來的筆下世界，這裡面有理智的分析、有情感的流露也有靈性的嚮往，能夠把這些說的比較清楚的，應當是質化取向的研究方式。

故本研究採用質化研究方法，以參與觀察、深度訪談、文獻分析等方式進行研究資料之收集，在蒐集過程中持續文獻的閱讀，以增進對資料收集及整理分析時的敏感度，後續則以扎根理論進行資料整理分析並加以書寫完成之。茲將過程細節說明如下。

³ 本論文三位研究對象老師原本皆願意公開其姓名，但因學術論文寫作考量，最後仍以匿名方式處理。

參、研究過程與步驟

一、資料收集

本研究的資料蒐集，主要以文獻的蒐集與閱讀，來了解教師們過去幾年的教學歷程，而以參與觀察的方式了解目前教學的情形，當中則以深度訪談來居中貫串，了解整個教學歷程當中的變化及其原因。

（一）文獻收集

文獻分析部分，文山社區大學歷年的選課手冊、評鑑報告書、教學研討手冊、會議記錄、三位研究對象針對社大發表過的評論文章、上課用教科書、參考用書、課程講義資料、學員繳交可公開之作業等等，皆在蒐集與分析之列。透過歷屆資料的閱讀並參考前人曾做過的有關教育實踐研究，以擬定深度訪談的大綱。

（二）深度訪談

深度訪談的訪談大綱⁴，主題聚焦在教師在教學歷程中有關批判教育學理念在實踐上所遇到的挑戰以及當中的行動、反思與展望。雖擬有大綱，但受訪者可自由發揮與延伸，在訪談的過程中，三位老師皆相當隨和，訪談過程相當順利。除了既有訪談大綱的問題外，研究者也會提出有關課程觀察或會議觀察之後續衍生問題。訪問次數則視資料取得狀況做調整。正式訪談時間，三者皆約三小時左右，非正式訪談則零星散佈整個研究期間。

（三）參與觀察

⁴ 請見附錄一。

參與觀察分為兩個部分，一是進行課程觀察，另一則是會議討論觀察。在課程觀察部分，三個老師的課程基本資料分述如下

- 1、李老師開設「西方現代文學選讀」。週四晚上 7 點—9 點半，於一般教室⁵進行，選課人數 18 人，舊生 11 人，平均出席人數⁶約 14 人。
- 2、杜老師開設「《玻璃珠遊戲》導讀（四）」。⁷週六下午 1 點半—6 點於視聽教室⁸進行。選課人數 18 人，舊生 15 人，平均出席人數約 15 人。
- 3、王老師規劃「認識台灣原住民族-多民族國家的認知與共處」，為文山社大該學期的核心課程。週四晚上 7 點—9 點半於一般教室進行，選課人數 33 人，舊生 5 人，平均出席人數約 28 人。

在這三個班級中，王老師班上的情形較特別，因為王老師在此課程所扮演的是「導師」的角色，負責的是課程規劃、講師聯繫、課程的串聯與銜接等，未參與直接授課，故其該課程的課程觀察只進行兩次，而改加入九十二年度第一期「田野調查與社區營造」課程紀錄VCD作為課程觀察之補充⁹。

另外有關李老師及杜老師的課程，則採取直接進入課堂參與觀察的方式進行之，並徵得老師同意可作錄音處理。在進行課程觀察時，因這

⁵ 即一般國中生上課，可容納約 40 人左右的教室。

⁶ 依簽名簿計算之，但因文山社大的簽名由學生自行進行，並未嚴格確認，故會有些許誤差。

⁷ 本課程仍為三學分的課，課程時間會拉長是因為不管是音樂演奏、歌劇、電影的欣賞需要花較長的時間，而杜老師的課程經常以此為教材，所以相對需要多一些的時間，同學們也多樂於配合。

⁸ 因杜老師的課程幾乎每次都需要視聽音響設備，故於視聽教室上課較為便利，視聽教室類似一階梯型的小演講廳，約可容納 80 人左右。

⁹ 此一上課實錄VCD為該班一位學員自行主動錄製，並複製一份給校方。該學員表示，社大的課都很精采，錄下來一方面他自己可以再三咀嚼與反思，另一方面也可以跟更多的朋友分享。

兩個班級的同学以舊生居多，同學們都知道研究者的社大工作人員身分，多數也知道研究者正以此進行碩士論文，所以整個觀察的情境尚稱自然。整個觀察過程視授課狀況及研究者本身所欲觀察的重點，採取錄音和現場筆記紀錄方式交叉進行。課程觀察時間從3月6日開學當周開始，持續至第16周(6月中旬)為止，其中李老師和王老師的課程時間相同，李老師的課程觀察進行4周次，王老師課程觀察3周次，vcd課程4周次，杜老師課程因在星期六進行，時間較為充裕，故進行達15周次之課程觀察。

二、資料處理

(一) 錄音帶

- 1、深度訪談的錄音帶全部轉成逐字稿，並複製一份給受訪者，請其協助檢核確認。
- 2、參與觀察的錄音帶，因時間關係，在反覆重聽的過程中，確認較為重要的部份才加以騰錄以為備用，其餘只建立課程日期及課程主題的索引，便於日後找尋，可作為上課情境的聯想或課程氛圍的回溯使用。

(二) 課程觀察紀錄

課程觀察紀錄或心得筆記，則是將手寫改為電腦打字，並加入觀察情境及待觀察現象之補充，並複製一份給受訪者。此紀錄可作為後續觀察及訪談的參考及最後的整理分析使用。

三、資料分析

在分析的方法上，採用扎根理論的分析方法（胡幼慧、姚美華，民85；陳淑芳，民90）。

第一層：開放登錄(coding)：將逐字稿重新閱讀，在閱讀的過程中，

將句子或段落賦與意義並加以「標籤」：給一個名字，此過程，先不預設分類的種類和項目。

第二層：成軸登錄：將上述開放登錄結果加以瀏覽，並將類似的主題合併，給予一個可以涵蓋這些次非分類的新名字，也就是將開放編碼重新組態，形成較具結構因果的連結架構。在實際的歸納過程，常會思考與研究目的及所使用理論的關係，再加上原有的訪談大綱可為輔助，但此亦有可能形成詮釋的限制，須注意之。

第三層：選擇登錄：找出主要核心概念，將資料與資料串聯成一有機的故事。研究者的做法是，找出最能呈顯批判教育學理念的關鍵事件，以此為核心，找尋與其相關的素材，先把核心事件的主線明顯的拉出來，在以此事件往外延伸建構，回頭從成軸登錄尋找需要的素材加以填充，重點要盡量讓整個故事看起來很流暢，另外也要思考關鍵事件背後的意義，若能將理論與事件做有機的相互詮釋或印證，則在故事之外，在理論深度上也可有所提升。

整個分析的過程，研究者一開始進行開放編碼時，是以紙本進行標籤化的動作，邊進行成軸紀錄的歸納動作。而在成軸登錄過度到選擇登錄時不斷增刪、重整、調動的過程裡，還有有電腦這個好幫手，才讓這個過程得以順利完成。

第三節 研究倫理與限制

壹、研究倫理

一、匿名處理原因說明

本研究於進行研究對象的邀約時，王老師提出研究者的這個論文，既然是要做教師知識的公開，即不須做研究對象的匿名化處理。為求慎重起見，與李老師及杜老師兩位詢問過後，也認為沒有匿名的必要性，

願意直接公開，故本論文原本未做研究對象的匿名化處理，但是牽涉到班上同學姓名的部分，則還是採用代碼方式處理之。

與「公開」相連的意義即為「負責」。研究者認為三位老師都願意公開，表示他們都是可以擔當自己所言所行的老師，所以為求引用及詮釋的正確性，在整個初稿寫定之後，必須請位老師們加以確認是否有須修正的地方，這是研究的基本倫理。

但最後本論文在口試委員的建議下，為避免日後發生不必要的可能問題，仍採取匿名方式處理之。

二、研究者的角色

在質性研究的書寫裡，不可避免一定會有研究者的主觀詮釋，而筆者做為研究場域裡的工作人員，對環境的熟悉，比起重新進入一個新的場域的研究者而言，在心理調適的負擔，相對減低甚多。但是因為對情境的熟悉及研究對象的認同，所以研究者更需要不斷的提醒自己所扮演角色的釐清，清楚自己當下所扮演的是「研究者」還是「班上的同學」抑或是「工作人員」。在這過程中，適當的抽離有其必要，且在抽離與融入的穿梭過程中，透過對自身情感與行為的後設理解，更能體驗意識改變的過程，也更能理解 Freire 所說的「意識化」的意義。但那確實是一個相當難以言說的情境，因為那並非無中生有，但它來之前卻沒有明顯的預兆，像是一個靈感的概念，突然閃入心中，但也是如此的突然，要讓它成為深刻的、變成生活中的，卻是要刻意的將它留存與反芻，否則靈光乍現、一閃不見，必須等到下一次的因緣際會。

整個研究的過程，即是研究者自我學習的歷程，也因為是學習階段，常覺有所不足，尤其在跟老師互動時，因所學有限，在詮釋的視野與深度常有所猶疑，文學、人類學、哲學的世界何其寬廣，三位老師各自的生命背景何其豐富，整個研究過程其實需要更細緻的探索，但研究者本身的條件不足，恐影響了詮釋的深度。所以，必須誠實的交代那不足之處，是研究者基於研究倫理的反思與行動。

貳、研究限制

一、研究對象遺珠之憾

經過上述研究對象的選擇方法，因研究者本身能力有限，只選擇了人文社會科學領域的三位老師，但實則還有多位在社大任課，不同領域、資深且富有批判精神的老師，遺珠之憾，還望諸先進可投入補足之。

另外，社區大學可進行的實踐研究，除了以課程為單位，還可進行跨校性的專案活動探討，如「外籍新移民女性課程」，甚至是不同類型社區大學的推動方式，例如原住民部落大學(劉炯錫，民 92)或是農村形社區大學(鍾秀梅，民 92)等等。

二、資料蒐集面向不足

在這個研究的過程中，對於批判教育理念的實踐，主要資料蒐集來源是教師本身，其次是研究者的觀察，再次之即是學生的觀點。在研究過程中雖也提及學生的反應，但著墨不多，若有更多的時間與條件，學生的變化與老師之間的改變可以有更多的處理。但學生的世界又是另一向度的探索，研究者目前實力有未逮。故建議未來之研究者，可以學生為主體，進行「意識化」改變歷程的探索，相信會是相當有價值的探究。

三、詮釋向度主觀有限

研究者的性格偏好、思考風格、學識背景、終極關懷等等，都影響著研究者對研究結果的詮釋。對批判教育學本身的理解深度更是影響本論文的詮釋觀點。研究者本身的性格取向偏好教育本質的探索，行文中喜探索行為背後的意義，但行為與意義這兩者之間的關係，背後又是另一個整體的脈絡，研究者於此間的詮釋抓取，常憂心那只是弱水三千中的一瓢，僅此一瓢豈可如此獨斷那水的本質何如。但若取得的那一瓢與另外的那許多之間，本來就存在著共性與共通，懂了那一瓢不也就懂了

那另外的二千九百九十九。

意識像水一般逝者如斯夫，理解與記憶將它暫時圈定，叫詮釋來將它定型。定了型的詮釋必然主觀，主觀的詮釋倘若還存在自我超越的空間，則那詮釋必然有限。研究者自知仍有許多待超越的自我，所以誠實相告，這個研究，只能視為一個過程，切莫以此為限。

四、訪談過程可能影響

在質性研究方法裡，深度訪談是個重要的資料蒐集來源，研究者在整理逐字稿重複聆聽錄音帶過程時，發現研究者在與受訪者的訪談過程，常會出現與受訪者搶話的現象，或打斷受訪者敘述的情形，恐影響訪談的深度。另外，在過程中偶爾也會出現略帶引導性的問法，雖已盡力避免先入為主的主觀成分，但仍恐對後續研究分析有所影響。