

第二章 文獻探討

在進行所有的「教育研究」，應用任何理論前，都必須先回歸處理所引用理論的人類學及倫理學的預設。

問「人」是什麼？是教育人類學的根本課題。對人的認知不同，為達到教育的目標，教育工作者所採取的方式也將有所不同。但在教育的場域裡，誰可以決定教育的方式？若教育工作者對於人「應該」是什麼和「實際」會如何沒有清楚的認識時，面對教育實務錯綜複雜的關係時，教育工作者無可避免的會陷入似是而非、徬徨猶豫的狀態。因為教育本身即是不斷選擇的歷程！教什麼以及為什麼教？即是一個老師要不斷面對的問題，因為這個世界是變動的，人與世界的關係，也在不斷的變化當中。

教育工作是發生在真實的社會情境裡，學校裡的學生和老師都是帶著自身既有的觀念與價值而來，在台灣早期的社會裡，老師是個令人尊崇的行業，在那樣的年代，老師的智慧與權力是不會也不應被質疑的，所以，根本也就沒有人會去問有關「老師教的對不對」這類的「教育倫理」的問題。

一旦我們開始疑惑，孩子為什麼要去學校？學生在學校學到了什麼？為什麼要學這些？而不是那些？老師應該用什麼方法教？怎樣才是一好老師？等等等等問題的時候，教育倫理的辯證便開始了！

教育人類學與教育倫理學所關注的是皆為「價值」的問題。人的價值與尊嚴何在？教育的「價值」何在？學校曾經被認為是價值中立的場域，與真實社會相隔絕，但批判教育學者宣稱，學校其實是「充滿政治」的場域！對於這個宣稱，如果我們沒有認真的思考與反省，不管是一昧的接受或是一昧的反對，都不是批判教育學者所認為應有的態度。因為，批判教育學強調，世界觀是透過辯證而來的，不是上天的恩賜，也不是人類自己的自我實現，它是人與這個世界互動而來的結果。

所以，在應用批判教育學的理論時，我們必須回頭檢視它所立基的

預設。以批判教育學的觀點，學校絕非客觀中立的場域，而是充滿著政治與權力的角力空間，但接受了這樣的認知之後，隨之而來必須要認真面對的便是「價值的選擇」以及選擇之後的「責任的承擔」！當一個人可以承擔自己的選擇所導致的各種風險與責任時，個人的選擇便不難，但是「教師」此一角色之所以難為，即在於其所面對的並非僅是個人之安身立命，還有與學習者生命的相互牽繫。

在學校裡，是老師影響學生，還是學生影響老師？老師所選擇的教材，所使用教學方法對學生都是好的嗎？都是有助於學生未來發展的嗎？好和壞，又是如何判斷？誰來判斷？

在提倡多元文化主義的今天，這些問題已經不是二分法的對立思考，但如何避免掉進相對多元主義的極端，陷入似乎什麼都可以，也似乎什麼都有問題的膠著狀態，便是教育倫理學之所以必須存在，也是每一位有良心的教育工作者所必須面對的問題與承擔的責任！

以上，陳述教育人類學與教育倫理學在教育此領域的重要性之後，將針對批判教育學的人類學與倫理學預設進行討論，並陳述有關轉化性知識份子的生成脈絡，以作為本研究後續引用相關理論之依據。

第一節 批判教育學的人類學與倫理學預設

關於教育人類學，問的便是「人是什麼」？關於「人是什麼」的回答，有「應然」面：人活著，應該像什麼，以及「實然」面：人實際上活成什麼樣子？可是，在應然和實然之間，人的樣貌，在不斷的成長過程中，不是固定不變的，實是處在開放的辯證當中，而這也是教育之所以存在的必要條件，若人是無法改變的，是先天即定型的，則教育便沒有存在的必要，這樣的一個預設，研究者採用馮朝霖之說法，將其認定為「人的未確定性」，並認為其是所有教育行為之開端（馮朝霖，民90）。

這樣的一種預設，是所有教育的必要前提，不唯批判教育學所獨

有。但 Freire 也確實如此主張：

「教育作為一個永恆的歷程，立基於人所自覺的未完成性之上（incompleteness），人受教育的可能性程度端賴他對自我未完成性的自覺程度。並不是教育使我們成為可教育，而是我們自覺自我的未完成性造就了我們教育的可能性。」（Freire, 1998, p58）

從上文得知，Freire 清楚表達人的未完成性，但也強調其端賴人的「自覺」程度，換言之，人的自我的未完成性是被確定的，但人能否清楚意識到這個意識卻必須有「自覺」方有可能。這與批判教育學一貫強調的「意識覺醒」，是相互呼應的。

馬克思認為在資本體制的壓迫下，壓迫者與被壓迫者同時被異化、物化，處在這種狀態之下的人，其「自我意識」是被扭曲的、壓抑的。處在這種情境之下，人的自覺如何發生作用？當「意識」被外界以種種方式干擾或矇蔽，已不能合理作用時，正確的自覺將如何可能呢？這便牽涉到教育人類學的第二個及第三個預設--「人的自我完成性」及「自我完成的依他起性」¹。

何謂人的「自我完成性」及「依他起性」呢？

Freire 認為人是一個「能動」的主體，人會「主動」的參與、干預這個世界，而且人和動物不一樣的地方，即是在於唯有人能意識到自身的不完善，而試圖去完善他。這個完善自我的企圖，即是「人的自我完成性」。但是，人真的是「能動的主體」嗎？人能意識到自身的不完美這部分，可輕易的在生活經驗裡面獲得印證，但是所謂能動的主體如何證成？我既然作為主體，我可否選擇「逃避」這個世界？當然可以，因為「逃避」也是一種參與的方式，只是這樣的參與對這個世界起的是消

¹本節所引用的人類圖像的概念：人的未完成性、人的自我完成性、自我完成的依他起性此三大預設，乃援引自馮朝霖教授之論述。研究者以為，此三大預設所構成的動態循環，可充分解釋人與教育相遇之後所經歷的各個階段與面向，也與Freire的人性論有所呼應，故加以引用之。

極的作用。何以致此，因為人即是「實踐的存在」，是一種「關係的存在」，任何人只要「在」，就不可能跳脫他與這個世界的關係，所謂的遺世獨立，不過是人過分自大的空想，只要他呼吸著空氣、腳踩著土地，它便與這世界是連結著的。但證成了人是為能動的主體後，能確認人必自我完成嗎？這部份必須要釐清的是，「人的自我完成性」是個規範性的預設，也就是，他是一個有價值取向，認為人本來「應該」就是這個樣子的預設。人若不應該是這個樣子，那人類如何完善自己，人類社會如何進步，教育的目標該如何訂定？批判教育學「可能性語言」的發展如何可能？

此即如 Freire 所言「如果我自覺人的未完成性，卻不投入於持續性的追尋歷程，那將是一個矛盾」(Freire,1998,p57)。在尋找的過程，因著人與世界有著不可分割的關係，個體與這個世界相互依存，人不可能脫離世界而能「自我完成」，還必須靠著與這世界的互動辯證，此即「自我完成的依他起性」。

Freire 強調的對話教學，也建立在人的「自我完成」、「依他起」與「未確定性」的循環過程。

對話需要對人類深信不疑，對他們的製造與再製造、創造與再創造的力量深信不疑[自我完成性]。這種力量在社會異化的過程中，儘管會受到削弱，但仍有可能再生，這種再生—不是自然而然的出現，而是通過爭取解放的鬥爭[自我完成與依他起性的交互作用]—是在給予生活以熱情的解放勞動代替奴隸勞動的過程中出現的。…，希望扎根於人的不完善之中[未確定性]，人通過不斷探索擺脫不完善，而這種探索只有在與他人的溝通中才能實現[依他起性]（弗萊雷，民 90，頁 40）。

所以，合而觀之，批判教育學的教育思想，即在人的「未確定性」的基礎上，相信人有「自我完成」的本能與渴望下，在與他人真正的對話、尋求解放的「依他起」的過程中，逐步的完善著自己與他人，重新找回屬於人的人性。

第二節 轉化性知識份子的內涵

在進行三位教師的教學歷程分析前，研究者有必要解釋是依據何種觀點，選擇了這三位老師，也就是說，必須先了解何謂 Giroux 所言之轉化性知識份子。

Giroux的理論建構基礎其中一部份來自Gramsci在文化、教育與權力方面的研究（莊明貞，民 93）。Antonio Gramsci（1891-1937）是當代義大利著名的理論家及革命工作者，對抗莫索里尼法西斯的專制政權，他在 1926 年被捕入獄，在獄中仍然沒有放棄理論的思索與實踐的反省，《獄中札記》則是他在獄中艱困的環境下所完成²。Gramsci在《獄中札記》中提出左派革命若要成功，則必須「人人都是哲學家」的觀點。人人都是哲學家的意思是說，每個人其實都有自己的世界觀，但是我們所擁有的世界觀，通常不是「自己」建構出來的世界觀。

必須打破一種傳布的很廣的成見：哲學是一門很難的學問，,,,，為了打破自己的成見，必須先證明所有的人都是『哲學家』，確定這種「全世界的人」都具有的「自發的哲學」的界限和特點。』（葛蘭西，民 77，頁 1）

如果一個人不是批判的和徹底的，這個人就同時屬於許多人群，他自己的個性就會雜亂的令人奇怪：在他的個性裡，將同時有使他類似原始洞穴人的成分；最新的和先進的科學的原理；一切成為過去的、狹隘地方的歷史階段的殘餘；全世界整個人類的、未來哲學的直感的萌芽。因此，批判自己的世界觀，就是使他具有一致性和一貫性，把他提到世界最先進的思想界已經達到的那個高度。因而，這也就是批判所有以前的哲學，因為所有以前的哲學在民間哲學裡留下了堅固的沖積層。人對於自己的世界觀進行這種批判改造，是從他意識到他實際上是個什麼人開始，也就是從一個人「認識自己」是整個以往歷史過程的產物開始。這種過程在你身上留下了自己無數的遺跡，這就是你沒有查看財產清冊而接收下

² 此段文字引自谷風出版社所出版之中文版《獄中札記》書背的介紹。

來的包袱。為了從頭做起，必須編造這本清冊。(葛蘭西，民 77，頁 3)

對於歷史和社會所加諸的包袱，過往的教育讓我們習慣照單全收，而批判教育學卻提出：我們必須質疑，必須要一一檢視、整理，重新編造屬於我們自己的清冊，重新建立屬於自己的世界觀。這是馬克思學派的理念基礎，資產階級的世界觀不應強加在每個人的身上。Freire 等批判教育學者也吸收了這樣的養分，在 Freire 所提倡的「對話」教學裡，處處可見此理論的影響。

但「人人都是哲學家」這一命題，如何可能？讓民眾重新建立自己的世界觀的工作，誰來做呢？Gramsci 認為哲學是種精神結構，常識和宗教因其本身的性質，在個人內在及集體之間難以達到統一性和一貫性。因哲學是透過自身的思考、建構而成，可經歷辯證、對話、討論達成內在集體的一致性。相對於宗教，宗教界裡有教會的中介與操控，在有限的自由之內，難以達成內在的統一與一貫；而常識就只是零碎的知識，無法成其系統。所以，相對而言，哲學在人的世界觀的建立有著相對重要的位置。

所有內在論學派哲學的最大弱點之一，一般來說，就是他們不會建立下層和上層之間、「普通人」與知識份子之間的思想體系的統一。且唯心主義者也表現出自己是「走向民間」文化運動的敵人。這種文化運動採取所謂民間大學及其相類似的機構形式，…，這些運動值得注意和研究，這些運動的成功之處在於他們證明了「普通人」具有提高到更高的文化水平和更高的世界觀的真誠的熱情和堅定的意志(葛蘭西，民 77，頁 9)。

從上述觀點可以理解，Gramsci 的哲學家尚有有區別，必須有能力建立上層與下層之間、普通人與知識份子之間橋樑的哲學家，才有能力擔負這個使命。這樣的一種哲學家，在 Freire 的論述裡即是那願意跟被壓迫者一起工作，將被壓迫者分散而零碎的力量集結起來的「革命領袖」，到了 Giroux 的詮釋，即是「轉化性的知識份子」。

Gramsci 對於「革命」的概念，包含著「破壞」與「重建」兩個階段，認為革命不只是某一政治、危機「事件」的發生，更是一個文化、教育重建的「過程」(蔡其達，民 78)。他將前者稱為革命的「運動戰」，而將後者「以轉化文化、教育作為長期戰略」，以取得文化領導權的有機運動稱之為「陣地戰」。保守的有機知識份子為擁護並再製支配者意識形態與利益的代言人，激進的有機知識份子則是批判與挑戰霸權的行動者。後者進行勞動階級的智識與道德領導，提供教學論與政治所需的知識技能，喚醒所屬階級團體的政治意識並協助他們發展領導技能，共同參與政治奮鬥。所以，對於知識份子的界定，並非以他所在的階級位置作為判準，而是以知識份子自身所呈現的政治特質與社會功能而定（葉子勝，民 92）。若將知識份子的「政治特質」詮釋為知識份子的政治目標取向，以「個人私利」和「公共權益」視為 X 軸的兩端，將知識份子的「社會功能」的發揮，定義為社會行動的有無，並以此為 Y 軸，則此兩個象度交叉構成的四個象限，正好可以簡單扼要的說明 Giroux 所提出的四種知識份子類型：轉化性知識份子（transformative intellectuals）、批判的知識份子（critical intellectuals）、適應的知識份子（accommodating intellectuals）及霸權型的知識份子（hegemonic intellectuals）（Aronowitz & Giroux,1987,p35-39）。茲圖示及說明如下：

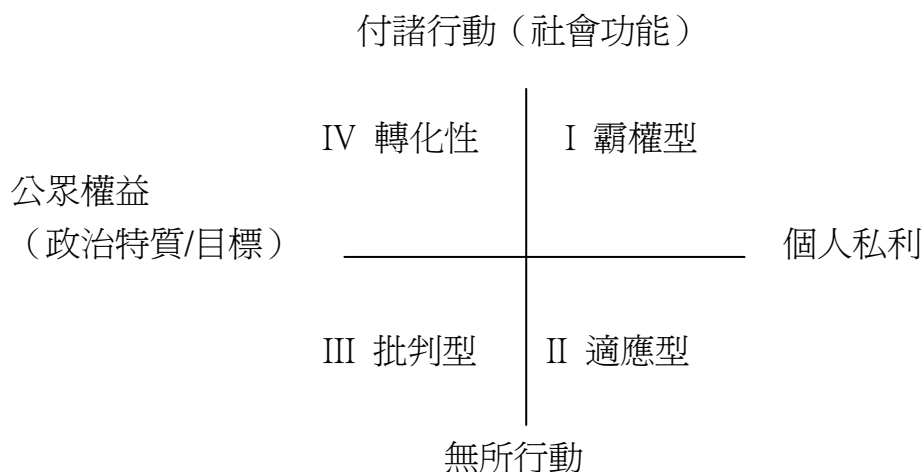


圖 2-1：Giroux 知識份子分類圖

這樣的一個分類圖，稍嫌粗糙，但大體點出研究者在研讀批判教育

學相關文獻的兩個思考重點：知識份子的道德層次與實踐能力。知識份子倘若是自私的，所有的言談或行動根本不可能和改造社會有何關聯，只有可能讓這個社會發展更形惡化。所以不管是霸權型或適應型知識份子，基本上皆可歸為既得利益者之流，照 Freire 的說法，即是壓迫者的角色，解放不可能靠壓迫者，因為壓迫者的心力已經全部放在如何維護、擴張他的既有權力，不可能將一丁點兒的心力放在解放人民身上。

所以，解放的希望在那裡，是在霸權與適應型知識份子的相對面：批判型和轉化性知識份子嗎？Giroux 和 Freire 的觀點一致，認為只有「轉化性」的知識份子才是，批判型的知識份子仍然不夠格。二者之間的差別即在於「真實行動」的有無。儘管批判型知識份子也批判政治，但是他只是關在自己的房間裡，而沒有走出來，站到被壓迫者的這一邊，與被壓迫者共同面對人生的真實處境，這樣的知識份子對世界只停留在他自身的想像，因為抽離，批判顯的更容易些，但這樣的批判，只批判了他人，卻未曾反求諸己。

而「轉化性知識份子」，不僅批判這個社會與世界，更進行自我批判。他勇於表達自己的立場，堅持與被壓迫者在一起。以他的知識作為背景，以這個現實的世界作為中介，將他自己與群眾結合在一起，而不是要“贏得他們”（弗萊雷，民 90，頁 43）。Freire 認為知識份子與壓迫者的「在一起」，不是上對下的關係，而是要各自從各自的世界走出來，一起去抵抗壓迫，一起為了更美好的將來而努力。Giroux 也強調教師要和學生在一起：教師要認真看待學生自身的歷史、經驗與聲音，在各種文化、階級、種族、性別的背景上和學生一起為不同的問題、渴望和理想，共同去奮鬥。（Giroux,1988,p128）

若以此推論，轉化性知識份子應是人人皆可有志為之，為何 Giroux 特別積極連結「教師」與「轉化性知識份子」，認為教師必須是轉化性知識份子呢？

這必須回歸人類圖像與教育本質探討。因為人能意識到自身的不完善而趨向那完善，才讓教育成為可能，所以教育本身蘊含的即是一個改變的力量。任何人想要改變別人，最常用的方法即是那教育。這個方法

不分左派、右派，只是右派的人在左派的人的眼裡，用教育把人變成了工具；而左派的人運用教育的方式，即是要把變成工具的人變回來，變成他自己。

而右派的力量之所以如此鞏固，關鍵在於現代教育已經是種「集體」主義的展現，教育不再是私淑或師徒之間的個別事件，而是種因「集體」而必須「管理」的規訓（黃武雄，民 86）。但是 Gramsci 提醒我們：任何一種歷史的行動只能由「人的集體」來完成（葛蘭西，民 77，頁 31），所以反推回去，左派要形塑的同樣是種「集體」的力量，而以當今的社會制度來看，最能產生「集體效應」的除了政府的政策施行之外，另一則是透過「學校教育」的實施，君不見學校總是要替政府「教育」民眾，實為進行政策宣導。故若此推論合理，學校裡的教師在此則成爲兵家必爭之人。

所以在 Giroux 的整體戰略裡，教師佔據的是一個相當重要的位子。而因教育的本質已從客觀中立轉變爲充滿政治，教師的角色定位，自然也必須重新思考，「教師必須成爲轉化性知識份子」的概念，也就因此應運而生。

將這樣的一個「轉化性知識份子」的概念與「教師」身分結合在一起，重新界定教師的角色，Giroux 認爲其意義有三：

- 一、 提供理論基礎，讓教師的工作重新定位爲一個需要智識的專業，而不只是技術性的工作。
- 二、 將能夠清楚說明教師所需具備的意識形態和實務條件。
- 三、 將有助於教師釐清自身在教學過程中所產生或合法化的意識形態是何種意識型態，以及是否符合了某個階層的利益。（Giroux,1988,p125）

當教師成爲「轉化性知識份子」，Giroux 期待的改變是「making the pedagogical more political and the political more pedagogical」，照字面的翻譯是「除了讓教育工作有更多的政治意涵，也應讓政治的發展有更多的教

育意義」。此話之意，研究者認為 Giroux 是要提醒教師要更認真嚴肅的看待「教育」與「政治」的關係。在讓「教育更加政治」的部分，要強調的是，即使「教育的場域裡充滿了政治現實」是大部分的人都已經可以理解的一種觀點，但是如果還是只停留在教育諸多觀點的「某一點」，這樣的一個理論只會被淹沒在其他的理論當中而無法產生力量。所以，Giroux 認為要有所力量則必須有所行動：教師的反省與行動應該要變成一種教學的方案，協助學生發展一種信念，相信他們應該、也有能力對抗這個社會的不公與不義，而且會為了這個信念真正的去奮鬥（葉子勝，民 92）。而在「政治更加的教育」這部分，呈顯了 Giroux 對教育所抱持的希望：希望透過教育來改革政治、改造社會。這個希望，不能只是憑空的想像，所以除了發展「批判的語言」之外，也要發展「可能的語言」，否則，就會如同 Giroux 對馬克思學派學者的批判一般：在學術上提出了許多的批判，在真實的生活裡面卻看不見任何的建樹。

所以，Giroux 在「批判的語言」之後，更提出發展「可能的語言」，此概念若與 Gramsci 所謂的「破壞」與「重建」概念互為詮釋，則「批判的語言」所產生的是否定與破壞的力量，而「可能的語言」則是那重建的力量。Giroux 提出如此的論述，試圖超越再製論與抗拒論的機械觀點，社會再製論忽略了學生作為主體可能的反抗；抗拒論雖意識到學生的主體，卻低估了社會結構的開放性影響。Giroux 的理論能有所超越嗎？是不是有所超越，必須放到實踐面來看。

轉化性知識份子作為一種激進的教育實踐，最重要的方法是「解放記憶」，教師必須讓學生了解過去人類各種苦難的經歷，揭露它的可怕並強調團結與抗拒的尊貴，使我們對造成這些苦難的歷史更為警覺。…，另外，教師必須記住解放記憶中的一個重要的辯證元素，也就是，「權力」不會永遠只是負面的壓迫力量，他也有可能成為另一種選擇、另一種用來對抗霸權的正向力量。(Giroux, 1988, xxxiv-xxxv)

Giroux 在此提出兩個有關「實踐」的看法，一個是「解放記憶」，

另一則是「接近權力」，此處的接近權力，並非攀權附貴，而是鼓勵教師們進入權力核心，意同不入虎穴焉得虎子之意。長久以來，教師被形塑為清高的知識份子，不應與醜惡的政治鬥爭相為伍，但是，若權力的取得，可以對抗霸權，可以讓人解放，Giroux 鼓勵教師們應該「雖千萬人吾往矣」！

不過，目前 Giroux 所面臨的批判是，他所提出的是一個 Freire 所說的「未經檢驗的可能性」。他沒有具體的告訴教師們，怎麼樣去成為「轉化性知識份子的老師」。但是在 Giroux 的想法裡，他認為將教師界定為轉化性知識份子，並不是要提供一個處方或解答，讓教師參照模仿，而是要提出一種教師角色的可能性，鼓勵教師跨出他原有的生活界限，嘗試新角色與新作為。換句話說，「讓教師成為轉化性知識份子」，不能也不應是一種教條準則，而是不同教師在各自的教學脈絡裡，利用先前的理論基礎去反思、修正、調整，而後再創造出屬於自身的理論與實踐的過程（葉子勝，民 92）。

在教育的實踐面向上，確實有許多因素影響著教師們的角色扮演。許誌庭（民 91）研究台灣的國小教育情境，提出「師資培育課程的工具理性傾向」、「國小教師的保母化工作印象」、「教師角色扮演的時空間結構性限制」、「國小教師的中產階級意識」等因素，是阻礙國小老師成為轉化性知識份子的原因。但中小學老師有較多為勞工背景出身此一現象（郭丁熒，民 86；符碧真，民 88）卻可能成為一種助力，因為勞工背景受過壓迫的記憶被喚醒之後，一個有反省能力的老師即有可能挺身而出，積極協助那些勞工家庭背景的學生，改變那不利於學生學習的環境。由以上的例子看來，一位老師是否可以成為轉化性知識份子，確實存在外部與內部的辯證張力。

存在於社區大學的教師們呢？社區大學目前仍屬於體制外的教育，相較於一般體制內的學校，在理念、課程、師資的規劃有比較強的自主性，但創校初期，在經濟條件、人力資源、辦理辦法上面仍然有些限制，確實充分體現了「教育充滿政治」的況味。但研究者以為，作為第一線的社大教師，最大的挑戰將來自與他直接互動的成人學生，每個

成人學生像 Gramsci 講的，其實都是哲學家，但各自帶著不同的世界觀，來到社大相遇，教師角色的扮演，在不同世界觀的人之前，仍是要因材施教，在那一個禮拜短短的幾個小時的相遇，到底能造就多少的火花，以激發出學生的反思與行動？

社區大學的實踐，本身即是批判教育學理念的應用，而其體現的方式，在各個不同學校也開展初步同的樣貌，最明顯的可舉近來常被提起的有關「外籍新移民女性」的相關課程。從命名上來看，就可以發現辦學者的用心。蘆荻、文山等等社區大學在規劃此類課程時，即改變沿用已久的「外籍新娘」此稱號，而其課程未來也希望落實參與式設計，讓課程兼具實用性與批判性，而何青蓉（民 93）在進行該類課程時，以「照片」引發外籍新移民女性的討論與書寫，以產生知識與生活的實際連結，所欲創造的皆是「有意義的學習」。除此類專案課程外，農村型的社區大學、原住民部落大學的推動，也是批判教育學尊重差異思考下的具體展現，凡此種種皆是各地社區大學持續進行的努力，這一股力量在全台灣一點一滴的匯流。在期待聚沙成塔的過程，必須每一步都是扎扎实實，所以持續的回頭檢視走過的每一步是必要的，這個研究便是一此脈絡而行，對過去的回顧與檢討，將是未來前行的動力與展望。