

Paulo Freire 意識覺醒歷程觀的回應—— 發展學生批判意識的教學方法

施宜煌*

意識覺醒 (conscientização) 是 Paulo Freire (1921-1997) 教育理論的核心觀點，欲瞭解 Freire 的意識覺醒理念，有必要分析意識覺醒的歷程。然意識覺醒與壓迫二者關係密切，故欲分析意識覺醒歷程前必先瞭解 Freire 對壓迫關係的分析，方能契入「壓迫」的真正意涵。Freire 對「壓迫」關係的分析，源自 G. W. F. Hegel 意識辯證論與 K. Marx 壓迫論的啟示。準此，本文透過哲學的文獻分析與理論詮釋的方式，首先探源 Freire 分析壓迫關係的源頭；其次，分析 Freire 意識覺醒歷程觀，冀盼以此探思為基礎回應發展學生批判意識的教學方法。探思之後，這些教學方法分別為：(1)引導學生意識到我自身是自由的；(2)引導學生意識到意識形態神話的本質；(3)教師必須體認學生是具有意識的個體；(4)師生皆為教學活動的認知主體；(5)教師實踐提問與對話的教學；(6)誘發學生產生反省與行動結合的批判意識。

關鍵詞：批判意識、神奇意識、素樸意識、意識覺醒、Paulo Freire

*施宜煌：經國管理暨健康學院幼兒保育系助理教授（通訊作者：shih262@gmail.com）

A Response to the Perspective of Paulo Freire's Process of Conscientização: Teaching Methods for Developing Students' Critical Consciousness

Yi-Huang Shih*

The idea of conscientização is the core concept in Paulo Freire's theory of education, and in order to understand the idea of conscientização, its process must be first explored. As there is a close relationship between conscientização and oppression, this study explores the analysis of oppression from Freire's perspective to better understand conscientização. Freire's analysis of oppression is based on Hegel's "dialectic of the lord and bondsman" and Marx's "analysis of oppression." For this reason, philosophical literature analysis and theoretical hermeneutics analysis are used. This study first analyzes the origin of Freire's analysis of oppression and it next analyzes the process of conscientização. Based on this exploration, teaching methods for developing students' critical consciousness are identified as follows: (1) guide students in the realization of individual freedom, (2) guide students to realize the nature of the ideological myth, (3) recognize that students are individuals with consciousness, (4) understand that teachers and students are all cognitive subjects in teaching activities, (5) teach through problem-posing and dialogue, and (6) develop students' critical consciousness with a combination of reflection and action.

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

* Yi-Huang Shih: Assistant Professor, Department of Early Childhood Educare, Ching Kuo Institute of Management and Health (corresponding author: shih262@gmail.com)

Paulo Freire 意識覺醒歷程觀的回應—— 發展學生批判意識的教學方法

施宜煌

壹、前言

意識覺醒 (conscientização) 是 Paulo Freire (1921-1997) 教育理論的核心觀點 (Alschuler, 1976)，且欲瞭解 Freire 的意識覺醒理念，有必要分析意識覺醒的歷程。因藉由意識覺醒歷程的探思，俾益明瞭個體意識與外在世界辯證的歷程，不同意識層次之人面對所處實在所展現的特性。但在個體意識覺醒歷程，壓迫性情境是個體意識覺醒最主要的障礙，故欲契入 Freire 意識覺醒理念的基調，有必要先洞識「壓迫」(oppression) 的意涵。而「壓迫」的概念可謂 Freire 思想的重要理念 (Elias & Merriam, 1995)，並且 Freire 的論著與理論同時涉及「壓迫」議題的探討，如在《受壓迫者教育學》(*Pedagogy of the Oppressed*) 一書關於「壓迫」的探討便是該書的核心觀念。易言之，壓迫者與受壓迫者的辯證關係是該書關懷的焦點。

其實，當前學者幾乎無人像 Freire 持續探討批判意識的面向，Freire 從未厭倦找尋批判意識的新形式，也從未忘記在不同情境的壓迫與意識覺醒的解放效果間，找尋嶄新的契機 (Goulet, 1997)。進一步說，壓迫關係包含壓迫者與受壓迫者，關於受壓迫者 Freire 指出受壓迫者並非邊緣人、社會的局外人，他們處於社會的內部，然卻一直處於使其成為「為他存在」的結構中。而欲解決上述現象的方法，並非將其融入壓迫者所生存的結構，而是轉化並改變此壓迫結構，若此他們才能成為「為己存在」。當然，如此的改變將危及壓迫者的目的，因此他們將利用囤積式（灌輸式）的教育來避免受壓迫者意識覺醒對其所形塑的威脅。例如，在成人教育使用囤積式教育，就絕不會建議學生以批判的視野去面對實在 (1968/2000, p.74)。循上所述，可探知壓迫者試圖發展壓迫性的生存結構，讓生活其中的受壓迫者無法意識覺醒，而此正呈顯意識覺醒與壓迫二者有著極為密切的關係。換句話說，當受壓迫者所生存的壓迫性結構有

所改善時，其意識覺醒的可能性將隨著提升。承上所言，分析意識覺醒歷程前必先瞭解 Freire 對壓迫關係的分析，方能認知「壓迫」的真正意涵。並且也能在探討「壓迫」意涵的過程，進而明瞭個體意識覺醒歷程自身意識的轉換情形。所謂意識的轉換情形，即指受壓迫者意識在與外在世界的辯證，有人仍然沒有覺知生活實在中的壓迫性因素及其矛盾的本質，故其意識仍停留於神奇意識（magical consciousness）或素樸意識（naive consciousness）。然有人可開始覺知生活實在中的壓迫性因素及其矛盾的本質，故他們的意識漸漸超越神奇意識與素樸意識，進入批判意識（critical consciousness）的範疇，進而能以批判性的視野來看待所處生活實在的樣態。再者，意識覺醒亦俾利壓迫關係的改善，當壓迫者與受壓迫者皆能意識覺醒時，彼此將能覺知人生為人的價值與尊嚴，因而能尊重別人的自由、自主性與尊嚴等，在此情形存在於彼此的壓迫關係當然趨向改善。然 Freire 對「壓迫」關係的分析，對壓迫者與受壓迫者的意識辯證，描述個體意識與外在世界的辯證，進而意識轉換的理念，主要源自 G. W. F. Hegel 意識辯證論與 K. Marx 壓迫論的啟示。所以，若先探討 Hegel 主奴意識辯證與 Marx 關於壓迫的分析，方能瞭解「壓迫」的意涵及受壓迫者在壓迫情境中意識的轉換歷程，進而洞識 Freire 意識覺醒歷程觀的基調。有感於此，本文透過哲學的文獻分析與理論詮釋的方式，首先探源 Freire 分析壓迫關係的源頭；其次，分析 Freire 意識覺醒歷程觀，冀盼以此探思為基礎回應發展學生批判意識的教學方法。

貳、Freire 分析壓迫關係的源頭

本文的企圖之一是探索 Freire 分析壓迫關係的源頭，筆者選了 Hegel 的主意識辯證和 Marx 對壓迫的論述。選定的依據是 Freire 的 30 週年《受壓迫者教育學》英譯版一書的論述（Freire, 1968/2000）。故關於 Freire 分析壓迫關係的源頭，首先探析 Hegel 意識辯證論的啟示；其次，則探析 Marx 壓迫論的啟示。

一、Hegel 意識辯證論的啟示

Hegel 將個體精神自覺階段分為三個階段，第一階段：精神自由之自覺還未發生，為受支配於無自覺之自然性的時代。第二階段：精神脫却自然性而開始進入自由自覺之境界的時代。第三階段：發生精神自由之自覺的狀態（傅偉動，1999）。進一步分

析，Hegel 將個體精神自覺階段分為三個階段，第一階段可說是 Freire 所指涉的神奇意識之人；第二階段可說是 Freire 所指涉的素樸意識之人；第三階段可說是 Freire 所指涉的批判意識之人。其實，Freire 亦援引 Hegel 主奴意識辯證，從奴隸意識的轉變來理解受壓迫者意識的轉變狀態。Hegel 此精神自覺的三階段，應能恰如其分地闡述奴隸精神（意識）的轉變狀態。亦即奴隸從來沒有意識到自身的價值，處處依賴主人，到開始瞭解自身的價值，甚至最後覺知自身的主體性，此即奴隸精神（意識）自覺的轉變狀態，從神奇意識、素樸意識到批判意識。Hegel 在其《精神現象學》（*Phenomenology of the Spirit*）一書便指出獨立的意識（independent consciousness），其本質是「為己存在」（to be for itself）；而依賴的意識（dependent consciousness），其本質是「為他存在」（to be for another）。前者是主人（lord），後者是奴隸（bondsmen）（1807/1977, p.115）。承上所述，可以得知主人是「為己存在」的意識，而奴隸是「為他存在」的意識。雖說奴隸對於主人恐懼是智慧的開始，但在此種恐懼意識中，奴隸還是沒有意識到自身應是「為己存在」。然而在勞動（work）實踐，在反省與行動結合的實踐中，奴隸的意識逐漸開始回到自身，覺知「為己存在」是屬於自己。因而「為己存在」並非一個外在的東西，自身即「為己存在」。即在主人與奴隸意識的辯證，奴隸開始意識到自身的重要性。奴隸通過自己，在重新發現自己的過程，才意識到自己固有的意向（Hegel, 1807/1977），亦即意識到自身的主體性，覺知自身即為自己的主人。此時，奴隸亦意識到自身的自主性。

再者奴隸精神（意識）自覺的轉變狀態，亦可說是 Freire 所稱謂的神奇意識、素樸意識至批判意識的轉變狀態，而此正是 Freire 意識覺醒的歷程。故從上述可窺知為何筆者在論述 Freire 意識覺醒發展歷程前，要先闡述 Hegel 的主奴意識辯證。其次，Freire 揭櫫人是意識的存在，並援引 Hegel 主奴意識辯證，來看待壓迫者與受壓迫間的關係，甚至是教師與學生之間的關係（Freire, 1969/1997；Taylor, 1993）。Freire 即指出教師往往為了強調自身地位的合法性與正當性，將學生視為完全的無知者。至於教學活動中的學生，正如 Hegel 辯證法中所言的奴隸一樣，學生接受本身是無知的說法，以證明教師本身存在的合理性（1968/2000, p.72）。

進一步析述，Hegel 描述了「壓迫」的起源，而在 Hegel 思想中 Freire 發現分析壓迫制度的源頭，並將其應用至教育實踐，進而分析複雜的師生關係（Freire, 1998/1998a；Torres, 1994）。而從以上的論述，也讓人們窺知 Hegel 主奴意識辯證論對 Freire 分析壓迫關係的啟示。

二、Marx 壓迫論的啟示

閱讀 Freire 著作其實不難探見 Marx 思想影響的痕跡。馬克思主義在 Freire 哲學思想形塑上深具影響性 (Elias, 1994)。在 Freire 與 Marx 思想的邂逅，Freire 曾有如下的自我表述：回首過往，當我還是一位年輕人時，曾經有著與工人、農人談天的機會。當時，我學著如何去和這些人談天，並且從 Marx 著作中發現外在生活實在的種種障礙。……我開始閱讀並研究 Marx 思想，對我而言此一作為是件美好之事，因為我從 Marx 思想中發現那些人們（工人及農人）告訴我的一些事情—無法解放 (Without being liberate) (Elias, 1994)。

承上所述，可探見 Freire 對 Marx 思想的研讀。其次，Freire 自述自身在撰寫《受壓迫者教育學》一書時深受 Marx 階級分析的影響，Freire《受壓迫者教育學》一書將階級分為壓迫者與受壓迫者 (Freire, 1968/2000)。對此，Marx 在其《資本論》第一卷敘及：誠如我們所見，資本主義生產是每一資本同時雇用大量勞工，因此勞動的過程是當擴大了規模，並供給較大量產品時才開始的。很多工人在同一時間、同一地方（或是同一勞動場所），為了生產同款產品，在同一資本家的指揮下工作生產，這在歷史和邏輯上皆為資本主義生產的起點 (2001a, p.462)。依此，可以探見 Marx 將階級分析為資方與勞工。而 Marx 認為資本主義就其內在而言乃是一個階級社會，而且形成這個社會的各種階級關係，就其內在來說乃是一種衝突或鬥爭的關係，因而導致階級鬥爭，而資方與勞工之間在一個重要的意義上是相互依賴的。因為前者需要勞動力來從事經濟生產的工作，而後者由於無產的緣故，必須賺取資方支付的工資。但是 Marx 認為此種依賴關係是極不平衡的，勞工只有極微甚至毫無機會控制他們的工作，而資方卻能依自身之目的獲取利益，因此資本主義的階級關係是剝削性的，而且能導致各種長期的衝突與壓迫 (Freire, 1968/2000; Giddens, 1982)。換言之，資方不斷擴充、自我膨脹，為的是要把勞工的生產力榨乾，是故資方所關心的是利潤的增大，而非勞工是否能夠存活下去 (洪鎌德, 2005)。對此，Marx 在其《資本論》第三卷敘及：資本主義對人的生命、活生生勞動者的浪費，遠甚於其他的生產方式。資本主義不僅浪費血和肉，也浪費神經與大腦。所以，勞工生命與健康的耗損，實際上正是由於此種直接社會性質所造成 (2001b, p.116)。

進一步析述，依 Marx 的看法，資方耗損勞工的生命與健康，參與體力勞動者無法享用其產品，此是無勞動者剝奪了勞動者所做的一切。一項事實的陳述是資方可以

限制勞工接近從事經濟活動的工具，當資方願意讓他們接近這些工具，例如租給他們土地耕種，或雇用他們到工廠工作，則意謂著資方有權因其需要而做要求。易言之，這些勞動者並無法自由地勞動，最明顯的例子就是奴隸，或是像農人必須為領主效力、薪資工人必須在工廠管理者的控制與指導下工作（Cuff, Sharrok, & Francis, 1998）。在這樣的情形下，往往形構成壓迫的關係。Freire 便指出巴西沿海地區的漁民被中盤商以微薄金錢購買辛苦所捕獲之物，以及被借錢購買魚具之人所掠奪與剝削（1992/1994, p.20），這便是一種壓迫關係。

而 Freire 對「壓迫」的分析可謂其著作的核心議題，Freire 極為關心壓迫者與受壓迫者意識的解放，並認為這兩個團體都應獲得解放。倘若壓迫者與受壓迫者二者皆能經由意識覺醒而獲致解放，則也就沒有壓迫者與受壓迫者存在。並且他們將相敬如賓、互相友愛（Elias, 1994；Freire, 1982/1985）。

再者，Freire 援引 Marx 對於「壓迫」的分析，論述「壓迫」是導致個體意識淹沒的力量。壓迫者感興趣的是改變受壓迫者的批判意識，而非去改變受壓迫者的生存情境，因為當受壓迫者的意識愈是能被引導去適應所生存的情境時，他們就愈容易被宰制（Elias, 1994；Freire, 1968/2000）。如同 Marx 一樣，Freire 特別強調人們所處生活實在的矛盾。在 Freire 的倫理與政治理論裡，這些生活實在所產生的矛盾中最重要的議題是關於壓迫者與受壓迫者間的矛盾。而壓迫者之所以能生存下來，是因與受壓迫者處於對立的立場（Roberts, 2000）。換言之，壓迫者藉由壓迫受壓迫者的作為以維繫自身的利益及地位，也因此壓迫者與受壓迫者往往處於對立的立場，以遂行自身對受壓迫者的剝削。

最後，Freire 一向堅持人們若要對「壓迫」進行理解，就必須藉由某種形式的階級分析才能達成（Macedo, 2000），並且言明自身對於階級的分析主要深受 Marx 階級分析的影響。於是 Freire 在其《受壓迫者教育學》一書中分為壓迫者與受壓迫者兩個階級，並對此兩個階級進行分析。而壓迫者與受壓迫者如同 Marx 所分析的資方與勞工，彼此間充斥著矛盾關係。從上所述可知對於「壓迫」的分析是 Freire 關注的焦點，而 Freire 對「壓迫」的分析亦受 Marx 思想的影響（Elias, 1994）。

參、分析 Freire 意識覺醒歷程觀

關於意識覺醒的歷程，Freire 宣稱人是未完成、不完善的存在，並能意識到自身

的不完善，所以經由在巴西貧民窟時的著作，Freire 開始概念化意識覺醒的歷程，以導向一種動態的解放概念，並且導向 Freire 所指涉之更完善的人。此一歷程，Freire 稱為意識覺醒（Freire, 1982/1985, 1998/1998b；Smith, 1976）。是以，意識覺醒不僅包含意識轉化的心理社會過程，也包含倫理層面的反省（Morrow & Torres, 2002）。此乃因意識覺醒試圖使個體成為更完善的人，故也含涉倫理層面的反省。

承上所述，意識覺醒試圖使個人成為更完善之人，然此論點間接引出人是不完善的存在。由於人是未完成的不完善存在，所以在人類歷史脈絡裡人性化或非人性化都是人的可能性。故若欲達至 Freire 所指稱自由自主的人性化社會，個人的意識需要經由教育歷程來涵育，才能從神奇、素樸的意識轉化成批判的意識，進而批判地介入所生活的實在，轉化不合理的社會實在（Freire, 1982/1985, 1998/1998b, 1968/2000；Smith, 1976），此一歷程即 Freire 所指涉之意識覺醒的歷程。

其次，Freire 使用一個與文法相似的概念，描述人類意識的狀態。而此歷程可以分為三個明顯層次，亦即神奇意識、素樸意識及批判意識（Elias & Merriam, 1995；Smith, 1976）。進一步申述，Freire 盱衡當時拉丁美洲的情形，將人之意識具體分析為以上三個層次（Freire, 1982/1985）。並且 Freire 以神奇意識、素樸意識、批判意識三種對應於不同社會結構的人類意識，說明人與世界或社會現象的三種不同關係，詮釋人類認知歷程的性質，是經由神奇意識、素樸意識、批判意識三個相互關聯的階段所構成。而意識覺醒意指個體克服自身的虛假意識，即克服自身的神奇意識及素樸意識，以批判意識消解外在實在對自身所形塑的迷思或神話（王秋絨，1990；Freire, 1982/1985）。對於 Freire 意識覺醒的三個階段，Smith 將 Freire 意識覺醒的三個階段，每階段再細分為三個面向以對應於三個存在的問題：即在此一情境中的問題是什麼？（命名，Naming）；這些問題為什麼存在？（反省，Reflecting）；改變此一情境的作為是什麼？（行動，Acting）。進一步分析，「命名」指在你當前生活中最非人性化的問題是什麼？那些事情應該如此嗎？它們應該如何；「反省」指為什麼事情是以如此方式存在？誰或什麼事應當被責備？在此情境中你的角色是什麼；「行動」指何事可為？何事該為？你已做了什麼事情或將做什麼事情（1976, pp.2-3）？

為圖深入瞭解神奇意識、素樸意識及批判意識的真實意涵，筆者即從個體與所處世界接觸，面對存在情境所產生之三方面的發問：命名、反省及行動，來分析神奇意識、素樸意識及批判意識的意涵。茲分別析論如下：

一、神奇意識

意識的第一個層次是「神奇意識」(magical consciousness)或「半未轉移意識」(semi-intransitive consciousness)，李奉儒指出「半未轉移的意識」可直譯為「半不及物意識」。所謂「不及物」是指文法中的「動詞」並不直接作用於「受詞」之上（還需加上介係詞）。依據 Freire 的主張，人對於實在界的意識 (consciousness of) 和行動 (action upon) 是人類與世界之批判關係的兩個主要組成元素。如果人的意識不挑戰這個世界，也就是不批判的和不及物的，因為沒有將這個世界作為一個對象（受詞）(an object) 來採取行動（2003，頁 10）。所以處於「神奇意識」或「半未轉移意識」之人，其意識並不挑戰世界。換言之，其意識並無批判所處的生活實在，並無對所處的生活實在採取行動。而以上的論述正呼應—Freire 使用一個與文法相似的概念，描述人類意識的狀態 (Elias & Merriam, 1995；Smith, 1976)。

此層意識之人陷入人是比自然卑下的迷思，進而以神奇的方式去解釋生命情境。此種神奇的解釋方式，將促使人們被動地接受事實，而不是去抗拒或轉化所生存的情境，只是順應或服從之 (Smith, 1976)。當然人與動物毫無差異，而將淹沒於生活實在，處於沉默文化之中。其實，Freire 關注的焦點是巴西文化的民主化，所以 Freire 盱衡當時巴西社會，人們可謂生活於沉默文化之中 (Freire, 1969/1997)，並指陳此沉默文化是由於統治階級對於人民意識的壓迫，使人民意識與外在實在的辯證關係中始終停留在神奇意識。而處於神奇意識層次之人，面對其生活實在時呈顯以下的關懷與特性：

（一）命名

處於神奇意識之人對於問題採取否定的態度 (problem denial)，並且只關注於生存的問題 (survival problems)。換句話說，對問題的否定與只關注生存問題，是此層意識之人與外在實在辯證的關係中其所關懷的焦點以及在命名外在實在時所呈顯的特性。在否定問題方面，個體不是極力否定他們所遭遇的問題，就是極力以各種方式逃避所遭遇的問題 (Smith, 1976)。如此面對外在實在的方式，將促使個體喪失對外在實在的覺知，所以個體也就不會去關注當前生活中最非人性化的問題是什麼？進而去思索那些事情應該如此嗎？它們應該如何？也因此，個體無法影響或轉化所生存的

生活實在。在生存問題方面，此層意識之人無法瞭解生物本能需要以外的問題，他們的興趣幾乎只關注生存問題。在歷史面向上此意識層次之人缺乏生命感，並無法揭露自身的封閉狀態。也因此，處於神奇意識層次之人在自身存在意義的彰顯上顯得並不積極（Freire, 1969/1997；Smith, 1976）。再者處於此層意識之人無法客觀化日常生活中的事實與問題情境，是處於沉默狀態，以致缺少對其生存結構的覺知，進而無法覺知當前生活中最非人性化的問題是什麼？因為對於所處生存結構缺少覺知性，因此個體也無法對其生存情境產生任何改變，甚至不積極投入其生存情境的轉化及改造。也正因為不積極，個體與自身的存在呈現疏離之感，在他們內心認為幾乎沒有或根本沒有轉化其生存情境的機會（Freire, 1982/1985；Smith, 1976）。在 Freire 的認知，巴西社會的大多數人民即面臨以上所言的情形。

（二）反省

此層意識之人與外在實在的辯證關係中，在反省外在實在時的特性可歸結為兩種基本導向：其一是將事實歸諸於超自然的力量，並認為人只能服從此超自然力量；其二是以一種簡化的觀點來看待事情的因果關係，即無法整全並深入地瞭解事情的前後因果關聯（Freire, 1969/1997；Smith, 1976）。

在將事實歸諸超自然力量方面，因缺少對自身生存結構的覺知，人們往往將事情的源頭與生命處境不是歸於某些超實在（superreality），就是歸於自身（Freire, 1982/1985）。故此層意識之人其知覺往往是被限制的，並無法挑戰其生物本能以外之事，個人與存在意義間無法契合。如此情境下認知感到困難，困惑於自身的覺知，並對於向環境挑戰的行動亦感困惑（Freire, 1969/1997），是以往往認為只有服從超自然的力量。也因此對生活中的事情為何以如此方式存在？往往認為是超自然的力量使然。遇到不合理事時，往往不會反省誰或什麼事應當被責備？往往不會反省在此情境中自身的角色為何？

在以一種簡化觀點來看待事情因果關係方面，因困惑於對外在客體的覺知，並對於向環境挑戰的行動亦感困惑，所以也就無法覺知所生存情境是有問題的，因而個體亦往往認為自身無法控制外在。職是之故，個體也就無法真正瞭解事情的因果關係，所以就以神奇的方式解釋之。在持續依賴神奇的方式解釋外在事情，將只看到事情簡化的因果關聯，並進而導致神奇的行動（Freire, 1969/1997；Smith, 1976），其實正如

同 Freire 所言：「神奇的理解 (magic understanding) 將導致神奇的行動。」(1969/1997, p.44) 換言之，若個體依賴神奇的方式解釋外在事情，將導致神奇的行動，進而只簡化事情的因果關聯，不會去質疑事情為何以如此方式存在？所以也就無法產生批判性行動介入其生活實在的生成。

其實，在壓迫的情境中停留於神奇意識之人往往將事實歸諸超自然的力量，認為自身無法控制事實 (Freire, 1982/1985)，進而認為壓迫者是存在的主體，並且往往產生卑下、懼怕壓迫者，而最後認為壓迫者總是贏家。對此，Freire 便敘述其在年幼與青春時期，和來自鄉村與城市少年互動的經驗，Freire 不瞭解當時那些少年的父母為何會有一種「恐懼自由」的態度，對雇主、老闆與擁有者呈現出奴顏卑膝的態度，之後閱讀 Sartre 的著作才明瞭這是受壓迫者對壓迫者的默許，受壓迫者的身軀是壓迫者的寄生之所 (1992/1994, p.17)。

(三) 行動

「自我貶抑」是神奇意識共同的特徵，此乃肇因個人將宰制文化所加諸身上的負面價值內化。此外停留於神奇意識者的顯著特質則是過度的情感依賴，生存意謂著必須在人之下，並且必須依賴他人而活。Freire 指出這種情感上的依賴，可能會導致受壓迫者形塑 E. Fromm 所謂的戀屍癖的行為 (necrophilic behavior)：讓生命陷於毀滅中—包括他們自身的生命或是其他受壓迫同伴的生命 (Elias & Merriam, 1995；Freire, 1968/2003；Freire, 1968/2000)。

進一步說，「宿命論」(fatalism) 與「被動地對壓迫者扮演主人」(passively playing host to the oppressor) 為此層意識之人對外在世界行動的特性。在「宿命論」方面，處於神奇意識之人其行動將為宿命論所限制，並且在其心中認知自身無法抗拒外在事實的權威，於是就宿命式地表現出對於上帝、自然及壓迫者的依賴。對於外在事情，只是等待事情自身改變，而不是試著去改變外在實在，所以就不會去反省何事可為？何事該為？自身已做了什麼事情或將做什麼事情？尤其停留於神奇意識者對於壓迫者宿命式地依賴，極有可能使受壓迫者不知拒絕壓迫者不合理的作為，並且毫無懷疑地接受之。故在一種壓迫的情境中所產生的後果，宿命式的依賴可能更甚於依賴形而上的力量 (Freire, 1969/1997；Smith, 1976)。

在「被動地對壓迫者扮演主人」方面，當人民的沉默變成對外在實在宿命的看法時，具有權力的菁英分子將強加更多的沉默予人民身上，而這些不合理的作為也甚少

受到質疑。然而人們對於社會如何運作沒有更具批判性的理解，此並非因他們天生不具批判性理解的能力，而是因為他們生活於不安的生存情境，在這樣的生存情境中他們被禁止去認識其生活實在。再者構成封閉社會結構的因素之一，即是因人民的沉默。即使人民的沉默有時被打破，但那也是偶然性及無效的反抗（Freire, 1982/1985, 1992/1994），封閉的社會結構依然存在。比較重要的是，人們應打破壓迫的結構，讓所生存的社會可以進入轉化的階段。但停留於神奇意識之人往往認為自身是毫無能力的，更遑論要轉化及改造外在實在。對外在實在，他們往往採取適應或盲目地順從，所以其就不會去反省何事可為？何事該為？自身已做了什麼事情或將做什麼事情？

二、素樸意識

第二個層次的意識是「素樸意識」（naive consciousness）或「素樸的轉移意識」（naive-transitiveness consciousness）。從神奇意識到素樸意識的轉移，亦表徵從生活中不可避免的事實轉移至改變一些存在於個體的特定偏差（specific aberrations）（Smith, 1976）。於是人們開始覺知到可以掌握自己的生命，但仍然具有某些危險之處，例如此層意識之人可能還是會受到某種政治及經濟特權的影響（Elias & Merriam, 1995），進而無法完全掌握自身的生命。面對生活實在時處於素樸意識層次之人與外在實在的辯證關係，在命名、反省及行動方面呈顯以下的特性：

（一）命名

隨著人民意識能力的發展，開始可以覺知並區別以前不是之處（Freire, 1982/1985），於是人民之意識從神奇意識轉移至素樸意識。處於素樸意識之人其不再視理想的體系（教會、法律、政府及軍隊）是一提供者，是管理其行為規範及規則的來源。他們不再像處於神奇意識之人一樣順從壓迫者的期待，反而自責無法像壓迫者一樣為所欲為（王秋絨，1990），因此他們開始計畫著反抗壓迫者，並可能因一些瑣事而對自身的同伴進行攻擊。

此外，處於素樸意識之人對外在實在命名的特徵仍然過度簡化所遭遇的問題，藉由將原因歸諸於個人而非體制本身，使得個體簡化所遭遇的問題。而對於問題的陳述，源於壓迫者理想的期望及來自於受壓迫者被正當性規範（the legitimate norms of the oppressed）所制約，於是往往採取背離正軌的問題陳述方式（Freire, 1969/1997；Smith, 1976），也因此停留於素樸意識之人仍然無法完全瞭解當前生活中最非人性化的問題

是什麼？那些事情應該如此嗎？它們應該如何？

總之，採取不同於神奇意識時盲目順從的方式，素樸意識之人反而自責自身無法像壓迫者一樣為所欲為，也因此不再順從並期待自身符合壓迫者的期望，並且他們開始計畫反抗壓迫者。此外仍然過度簡化其所遭遇的問題，也因此停留於素樸意識之人仍無法完全瞭解當前生活中最非人性化的問題是什麼？那些事情應該如此嗎？它們應該如何？以上所言，即是處於素樸意識層次之人面對生活實在時在命名世界上所呈現的特性。

（二）反省

就宰制結構而言，一般民眾的沉默使得那些讓他們沉默的權力菁英得以繼續存在，而權力菁英也意識到沒有大眾就沒有他們。當大眾開始看到以前沒有看過的东西時，他們會感到驚訝；而擁有權力的菁英分子，當他們發現掩飾自身的面具為人民所揭露下來時，他們亦會感到驚訝（Freire, 1982/1985）。

但在素樸意識起作用的社會中同時引起了雙方的焦慮。一方面，大眾對於「自由」感到焦慮，焦慮於如何克服他們習以為常的沉默；另一方面，菁英分子也焦慮於如何容許表面的轉化以維持現況，預防任何危及其權威命令的真正改變（李奉儒，2003；Freire, 1982/1985）。另此層意識之人會自責自己，有時也會責備特定的壓迫者或壓迫團體，此過程即 Freire 所謂「對壓迫者扮演主人」（playing host to the oppressor），在此意涵上其是主動的歷程，個體試圖擺脫壓迫者的意識形態及信念（Smith, 1976）。

在個體試圖擺脫壓迫者意識形態及信念的引領下，於是個體對抗處於神奇意識階段被動接受的情形，甚至對於統治階級產生反抗行為，並且會自責接受壓迫者的解釋——你們的生活處境理應如此，無須改變。因為接受壓迫者解釋的結果，導致受壓迫者自我貶抑，因而不斷地壓抑自己，生活就像動物一樣，覺得自身骯髒不已，無法學習讀寫，因此也就往往使自身淪為客體，而非行動的主體，所以被壓迫者才會自責接受壓迫者的解釋。處於素樸意識層次之人認為自身在事實之上，並且可控制事實（Freire, 1969/1997；Smith, 1976），因此想要抵抗壓迫者的壓迫。

也就是說，人們開始反省並覺知體系中壓迫者的意象，並認識到壓迫者與自身的生活條件不同，例如受壓迫者認為有義務送子女上學，但是卻沒有錢從事此事，然而壓迫者卻不同。雖然儘管有著如此的反省認知，受壓迫者仍然對自身與同伴缺乏信心，並使自身處於自憐的狀態，也因此他們會以責備自己祖先當為責備自己的方式，

並責備祖先沒有為他們做任何事，所以就開始反抗自身的文化根源及反抗自己 (Smith, 1976)，並且處於素樸意識之人，會產生留戀過往的情形，低估自己，有著群居的強烈意向，論證相當脆弱，強烈的情緒類型，在實務中爭辯而非對話，對於所遭遇之事仍然以神奇的方式解釋，也就無法以批判性的視野去反省生活中的事情為什麼以如此方式存在？再者，素樸的意識，可視為是因為社會結構的轉變而使得意識轉移 (李奉儒，2003；Freire, 1969/1997)。

總之，可探知處於素樸意識層次之人仍然無法完全反省為什麼事情是以如此方式存在？誰或什麼事應當被責備？在此情境中你的角色什麼？而以上所述，為處於素樸意識層次之人與所生活實在的辯證中在反省上的特徵。

(三) 行動

處於素樸意識層次之人與所生活實在的辯證，在行動上的特徵如下。一般而言，個體的行動往往與其對生活情境的認識有關，處於素樸意識之人假如感受到自身被責備，或是他們的同伴遭受責備，他們將試圖改變自身部分的行為，於是他們將形塑壓迫者的行為，例如在穿著、習慣上都盡量使自身更像壓迫者，而教育將扮演著進入壓迫者體系的通道。再者，在受壓迫者從事抗爭的初期，他們總是傾向於使自身成為另一個壓迫者或是「次壓迫者」(sub-oppressors)，而不是致力於追求真正的解放。他們的思想結構受其具體生存情境的制約，雖然他們希冀成為一位真正的人，但對他們而言成為真正的人往往卻成為壓迫者，壓迫者也就成為他們人性的楷模 (Freire, 1968/2000；Smith, 1976)。

再者，因受壓迫者會在壓迫者身上看到作為一個人的楷模，所以他們便內化壓迫者的觀念及行為 (Freire, 1968/2000；Smith, 1976)，並且對同伴表現出與壓迫者類似的權威行為。而他們往往具有攻擊性，此種攻擊性即是 Freire 所謂水平或誤導的暴力 (horizontal or misdirected violence)。再者有時受壓迫者會產生錯失方向的對壓迫者反擊，希望逃避壓迫者的控制，他們運用群體抵制剝削，期望改變自身的生活處境。而所有反制行動孕含了非理性、偏差性的平等主義觀念，以及盲從的情緒性，甚至自身可能產生盲從性意識 (fanaticized consciousness) (王秋絨，1990；Smith, 1976)。

總之，處於素樸意識之人雖然其視野已有開展，並且其行動能夠更公開地回應外在刺激，然這些回應行動仍然具有神奇的特性。再者人們似乎皆處於素樸意識，而對話的能力仍嫌不足，也會扭曲外在實在。假如此層意識之人，意識沒有轉移至批判意

識階段，其意識極有可能為一些不合理的作為帶往盲從（*fanaticism*）的方向發展（Freire, 1969/1997），也因此處於素樸意識之人仍然無法以批判性視野覺知什麼事情該為？而自己應做些什麼或將做什麼？是故也就無法產生批判性的介行動去轉化外在不合理的實在。

三、批判意識

Freire 指出：「批判的理解（*critic understanding*）將導致批判的行動（*critic action*）。」（1969/1997, p.44）循上所述，批判意識意指個體能以批判性視野來看待所處的生活實在，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。換言之，個體要能真正付諸實踐，才有意識覺醒的可能。而 Freire 即指出批判意識意指個體可以統整生活實在，能以批判性視野瞭解事情的因果及自身與環境互動的關係（1969/1997, p.44）。

與素樸意識不一樣，處於批判意識層次之人不再自責，而表現出更加瞭解自身；再者個體對於強制壓迫者及受壓迫者共生的結構，進而形成的沉默文化，也有真正的認識。另個體拒絕處於被動的立場，而能彰顯出自身的意識、意向，個體較具有主動性（Freire, 1997；Smith, 1976）。因之處於批判意識層次之人面對生活實在時，在命名、反省及行動方面呈顯以下的特性：

（一）命名

受壓迫者倘若將其意識轉移至意識的第三階段—批判意識，他們將能夠自己做決定，並將體悟不管如何困難，他們都不能成為壓迫者。一種自我價值感的增長，讓他們不將壓迫者視為角色楷模。此外他們關注於自身的民族性，不是因為他們討厭壓迫者，而是因為他們要成為對自身傳統與習性真誠的獨特個體（Freire, 1969/1997；Smith, 1976）。Freire 指出批判意識的覺醒，有時是關連至某些立場、態度及情形。促成以上情形的發生，可能是由於經濟的進步，然而這些情形不能與真正的批判立場混為一談。真正的批判立場，是個體介入其所生活的脈絡能夠自己做決定，能統整所生活的實在（1969/1997, p. 19）。

當個體能夠自己做決定，並能統整其生活世界，才能成為自身的主人。所以處於批判意識層次之人總是試圖成為自身的主人，拒絕處於被動的立場，並認為自身應有自我決定的權利，自身是主體（Freire, 1982/1985, 1969/1997），故在其意識與外在世

界的辯證，在命名上呈顯試圖成為自身主人的意圖。也因此，他們往往能夠洞悉當前生活中最非人性化的問題是什麼？

另者，受壓迫者若發展至批判意識，將逐漸轉化為主體，而非客體。就 Freire 的認知，所謂意識覺醒的基本條件意指行動者是主體。若以英文句子結構而言，逐漸強調“I”與“We”，而不是“me”與“us”。正因為個體覺知自身是主體，所以他們關注所生活的體系，並視特定的規則、事件、關係與程序，是生活體系中不正義的例證（Freire, 1982/1985；Smith, 1976）。

（二）反省

個體要產生批判的行動以介入其生活實在，必須先以批判的視野來理解所處實在，亦即應以批判意識來反省所處的生活實在。一般而言，批判意識往往不將所生活實在視為理應如此。Freire 指出批判意識有以下特徵：對於問題能深入的解釋，以因果解釋的原則取代神奇的解釋原則，對於個人的發現加以檢證，並開放地來加以修正。當個體感知一些問題時，會試圖避免扭曲情形的產生。並在分析所遭遇的問題時，會試圖避免之前已存在的觀念（1969/1997, p. 18）。換言之，處於批判意識者超越了素樸意識階段對非人性化事實的情緒化因果解釋，轉而以科學態度對非人性化事實深入解釋，進而避免扭曲事實，所以他們往往能洞識事情為什麼是以如此的方式存在？再者，為了要說明問題的關鍵在於我們所生活的實在，而非個人本身，所以應讓受壓迫者瞭解壓迫者彼此如何共謀以使生活實在運作（Smith, 1976）。但應如何進行瞭解與反省呢？依據 Smith 所陳述的意識覺醒發展圖（Conscientizacao Development Diagram），指陳人們可藉由以下的途徑來進行反省：其一是明瞭被壓迫者共謀的意圖；其二是瞭解體系如何運作（1976, p.44）。當然要能覺知被壓迫者共謀的意圖及瞭解生活實在的運作，則個體應以批判意識來反省之。以上所述為處於批判意識層次之人在與外在實在的辯證，在反省生活實在時所呈顯的特性。

（三）行動

關於批判意識，Freire 指出批判意識相應於質疑的、無止盡的及對話的生命形式，其與沉默、毫無互動的生命形式形成強烈的對比。並且與巴西嚴峻、軍事上專制的情況形成強烈的對比（1969/1997, pp.18-19）。當然在巴西嚴峻、軍事上專制的情形下，

巴西的一般民眾行動中自然欠缺批判意識。¹所以巴西民眾也就不會去質疑其與世界的關係，進而無法成為存在的主體。然而，存在的主體在其存在領域中是能反省自身生活，並能質疑其與生活實在的關係（Freire, 1982/1985）。

再者批判意識不會是一時發生的，而是持續的歷程。在其中每個人總是對自己，和自己與生活實在的關聯進行質疑和對話等行動，進而成為自由的主體。因之解放的基礎、存在志業的基礎，即是批判意識的發展。其實批判意識的發展不僅是我們思索生活實在的方式，並且是思索我們自身如何思考的方式。故藉由批判意識行動，讓人們可以「超越」神奇意識與素樸意識階段的思考方式。而在此脈絡中「超越」的意涵，意指個體意識能夠超越外在客觀的實在，倘無此「超越意向性」（transcendental intentionality），則個體意識將無法超越外在客觀的實在（Boston, 1978；Freire, 1982/1985）。

其次，批判意識的產生不僅藉由智識上的努力來完成，亦藉由實踐來完成，而所謂的實踐是真正反省與行動的結合。換言之，批判意識的產生不僅要靠知識分子自身的努力，也要經由實踐來完成，而此實踐往往包含反省與行動。並且藉由反省與行動結合的實踐，個體能夠去反省那些為人所決定的事實，個體才能解放自身，進而形塑一更人性化的社會（Elias & Merriam, 1995；Freire, 1982/1985）。於是在行動方面，人們最大的關懷在於如何將批判反省的非人性化現象，透過行動轉化為人性化社會。在轉化世界的過程，同時亦彰顯自身的存在（Freire, 1982/1985）。

總之，批判意識已能瞭解非人性化事實的前後關聯，不至於陷入獨白式的自我推論。亦即此種批判意識的特色在於對問題能深入地詮釋，並且自信地討論接納，而不會規避責任或轉移責任，此種辯論的良好特質是對話式的。在此一層次個人可以詳細地檢視自身的思想，瞭解適當的原因與環境的關係（Elias & Merriam, 1995；Freire, 1969/1997）。而批判意識的產生不僅藉由智識的努力而已，亦要經由實踐，而且是藉由反省與行動真正結合的實踐產生（Freire, 1982/1985）。

總結來說，Freire 將意識覺醒的歷程分為三個明顯層次，亦即神奇意識、素樸意識及批判意識。Freire 認為個體意識與外在實在的辯證，對外在實在的命名、反省及行動中，有人之意識停留在神奇意識，有的停留在素樸意識，有的發展至批判意識。為了方便讀者更容易瞭解 Freire 意識覺醒歷程三個意識層次的特性，筆者將以表 1 說明之。

¹ 巴西上述專制的情形也讓人們探知壓迫的情境不易發展個體的批判意識，個體意識覺醒的可能性將降低。

表 1 Freire 意識覺醒歷程三個意識層次的特性

特性 意識層次	命 名	反 省	行 動
神奇意識	對問題的否定與只關注生存問題。	將事實歸諸於超自然的力量，並認為人只能服從此超自然力量；以一種簡化的觀點來看待事情的因果關係，無法整全並深入地瞭解事情的前後因果關聯。	「宿命論」與「被動地對壓迫者扮演主人」。
素樸意識	仍然過度簡化所遭遇的問題，往往採取背離正軌的問題陳述方式。	產生留戀過往的情形，低估自己，有著群居的強烈意向，論證相當脆弱，強烈的情緒類型，在實務中爭辯而非對話，對於所遭遇之事仍然以神奇的方式解釋。	個體的視野已有開展，並且行動能夠更公開地回應外在刺激，然這些回應行動仍然具有神奇的特性。對話的能力仍嫌不足，也會扭曲外在實在。意識極有可能為一些不合理的作為帶往盲從的方向發展。
批判意識	試圖成為自身的主人，拒絕處於被動的立場，並認為自身應有自我決定的權利，自身是主體。	對問題能深入解釋，以因果解釋原則取代神奇的解釋原則，對於個人的發現加以檢證，並開放地來加以修正。當個體感知一些問題時，會試圖避免扭曲情形的產生。並在分析所遭遇的問題時會試圖避免之前已存在的觀念。	批判意識的產生不僅要靠知識分子自身的努力，也要經由實踐來完成，而此實踐包含反省與行動。並且藉由反省與行動結合的實踐，個體能夠去反省那些為人所決定的事實，個體才能解放自身，進而形塑一更人性化的社會。

(資料來源：筆者自行整理)

肆、對 Freire 意識覺醒歷程觀的批判

Freire 自述在我早期的生命，即能感受到巴西壓迫現象所帶來的痛苦。而關於巴西的壓迫現象，此乃因受壓迫者無知無覺地甘於讓壓迫者剝削及宰制時，促使巴西壓迫亂象迭現，進而壓迫者與受壓迫者共同塑造了「沉默文化」，而巴西政治、社會、文化及教育氛圍也就乏自由及自主，充斥意識形態的宰制。就事實而論，此種意識形態往往淪為非人性的意識形態，並導致個體無法成為反省、主動的存在，無法成為創造者與轉化者（Freire, 1982/1985）。所以欲圖解決上述現象的方法就不能如機械論者所言在於意識形態的宣傳或政治口號，而是藉由批判性的努力，讓人們掌握自己，進而成為富有好奇心的行動者，成為探究者，成為持續不斷追尋揭示事情與事實為何如此的主體（Freire, 1992/1994）

Freire 所生存的巴西便為層層非人性迷霧所籠罩，成為非人性化的社會。也因此，在 Freire 出生之地勒希非有著 52% 的人們住在貧民窟（Freire, 1992/1994）。Freire 指出教育目的乃人性化社會之創造，並認為在世界上真正的人性化只有在每個人都能清楚社會力如何影響他們，並對這些影響力加以反省，進而轉化生活實在時才會發生。身為人者就是要成為其所處生活實在的行動者，也能導引自我命運，規劃自己的未來，設計自身的存在型式。而此命題，也一直是 Freire 論述人與動物的差異所在。動物無法導引自我命運，更無法規劃自身的未來，為自身設定目標，於是淹沒於實在中（Elias & Merriam, 1995；Freire, 1982/1985），然而人剛好相反。但倘若人總是淹沒於壓迫的實在中，缺乏對其生存結構的覺知性，將無法以批判的視域參與其生活實在的生成，將無法改善壓迫的生存結構，如此將無法導引自我命運，更無法規劃自身的未來，進而將與動物毫無差異。所以 Freire 試圖藉由其解放哲學，讓壓迫者與受壓迫者同時意識覺醒，進而覺知自身在具體的壓迫情境，倘若要成為主體，必須奮力反抗剝削（Freire, 1998/1998b）。如此一來，才能導引自我命運，規劃自身的未來。而當壓迫者與受壓迫者雙方均有此認識，彼此才能獲致解放，讓自身的人性更為完善，進而人性化社會方有實現的可能。而上述所言的人性化社會，也一直是 Freire 所努力追求的烏托邦。

但是 Freire 所試圖企求的人性化社會，曾被批評過於理想化，進而有學者指陳 Freire 是一位理想主義者（an idealist）或空想家（Freire, 1982/1985, 1998/1998b）。對

此，Freire 指出必定有無數人的見解與我的一位大學教授朋友所思一致，我的這位朋友來拜訪我，表情驚訝地問我：「但是保羅…一種希望教育學，在像今日巴西那樣無恥不要臉如地獄般的腐敗之地。」(1992/1994, p.7)從上所述，不難看見人們認為 Freire 過於理想。換言之，Freire 所企求的烏托邦過於理想化，而此亦是 Freire 烏托邦思想所呈顯的缺失之一。關於上述論題，筆者亦認為 Freire 確實過於理想化，其所奮力締造的人性化社會，可能猶如陶淵明〈桃花源記〉所虛擬的桃花源，其實在人類實存情境中不易實現，甚至實現的可能性微乎其微。

雖是如此，然 Freire 指出我們正為一種實用主義的論述所包圍，並促使我們去適應生活實在中的各式事實。夢想與烏托邦不只被視為毫無用處，甚至全然是一種阻礙（然而夢想與烏托邦終究是教育實踐的內涵之一，並富有揭露宰制性謊言的力量）(1992/1994, p.7)。由上所述觀知 Freire 肯認烏托邦的力量，所以 Freire 總是試圖奮力撥開阻礙巴西人邁向人性化之路的層層迷霧，試圖藉由教育實踐以締造人性化的社會，為其烏托邦的理想奮力不已，讓巴西人不再陷溺於生命的窘境裡。在此過程，Freire 藉由其意識覺醒理念，試圖使巴西人展露自身的批判意識，讓壓迫者與受壓迫者意識同時獲得解放，進而消除巴西的社會階級，讓巴西成為更人性、更富有正義的國家。由此，當可窺知 Freire 反對一個以階級為基礎的社會。因為以階級為基礎的社會，教育的形式與內容往往將由統治階級決定，而教育的目標也將由統治階級制定，再者這些教育目標往往符應統治階級的利益。是故統治階級絕不可能實踐人性化的解放教育，進而導引受教者的意識去覺知社會結構的不合理之處 (Freire, 1982/1985)。

盱衡當時巴西的教育情形，囤積式教育盛行，壓迫人們的批判意識，Freire 藉由其意識覺醒理念，試圖使教師與學生展露自身的批判意識，讓他們的意識同時獲得解放。換言之，使師生的意識能從神奇意識、素樸意識，進而提升至批判意識。Freire 在其《批判意識的教育》一書即指出當巴西愈來愈轉向非理性的處境時，則我們就更迫切需要創生一種可以培養批判意識的教育過程 (1969/1997, p. 33)。

當然此一培養批判意識的過程，即是藉由教育使師生的意識能從神奇意識、素樸意識，進而提升至批判意識，這也是 Freire 所謂意識覺醒的歷程。而對以上之意識層次進行分析，將有助於人們瞭解意識覺醒的歷程 (Freire, 1982/1985)。

關於批判意識的發展，教育應發展個體的批判性存在 (critical presence) (Freire, 1982/1985)。無怪乎 Freire 指出教學是創造性的行動、是批判性的行動，而非機械性的行動 (1992/1994, p.81)。由此觀知 Freire 試圖藉由教學來導引受教者超越自身的神

奇意識與素樸意識，進而使受教者的意識提升至批判意識。然李奉儒也認為批判意識醒悟的過程中總是存在著觀念上的衝突，或者跟以往習慣、偏見、行為模式等的斷裂，這些都不是教師或學生容易克服的，因為人在情感上總不願意讓自己涉入危機，而去承擔責任（2006，頁 127）。換言之，Freire 對於批判意識的想法可能過於樂觀與理想化，呈現出烏托邦思想的色彩，Freire 本人總是充滿希望的。對此，Freire 指出我是滿懷希望的，此並非源於我的固執，而是出自一種存在的、具體的使命。不管前方的阻礙為何？進步教育者的主要任務之一，便是藉由一項嚴謹、正確的政治分析，去呈顯心懷希望的機會（1992/1994, p.8）。

美國教育學者 Elias 即認為 Freire 是一位烏托邦思想家（1992/1994, p.121）。此外，美國教育學者 Torres 也指出為了社會的革新，Freire 闡明建立烏托邦教育學（utopian pedagogy）的必要性（1998, p.2）。從 Torres 的敘述，不難窺見 Torres 傾向認為 Freire 是一位烏托邦思想家。此外，Freire 指出追求「意識覺醒的文化行動」總是一項烏托邦式的事業（cultural action for conscientization is always a utopian enterprise）（1982/1985, p.86）。據上觀點探見 Freire 意識覺醒理念呈顯出烏托邦思想的色彩，也間接揭露出個體意識覺醒的不易，發展批判意識的不易。並且也正因 Freire 意識覺醒理念呈顯出烏托邦思想的色彩，所以在此過程招致諸多學者的非議，進而認為 Freire 著作所揭櫫的意識覺醒理念是其個人主觀幻想的最佳證據（Freire, 1998/1998b）。

最後，湯仁燕指出 Freire 假定農人只有發展批判的意識，才会有抗爭的力量，而與傳統信念相較，批判意識可能只是另一個理性啟蒙的現代性思維。就生態教育者的觀點來看，Freire 的學習理論在改變學習者的文化，強化學習者未曾接觸的能力，以便與教師在對話過程中建立另一新的世界觀，而此世界觀是立基於文字符號為基礎的「主流」文化，Freire 似乎並不要求介入文化之中，但其學習計畫將融有西方文明內容的思考方式，傳遞至非西方文化中，已經明顯的介入或要求文化上的改變；而其反抗壓迫之解放方案目標在強化個人力量，認知與肯定個人主體性，仍然落入現代化個人主義的形式，呈現出知識即權力、改變即進步、人應是自己命運的主人等西方現代文明的思索特點（2004，頁 233）。然儘管 Freire 的思想受到諸多批評，但是對當代批判取向的教育哲學之發展影響最大者屬 Freire，Freire 甚至被視為當代的 Dewey（方永泉，2006）。

伍、從 Freire 意識覺醒歷程觀 探思發展學生批判意識的教學方法

至於如何發展學生的批判意識？在探究 Freire 意識覺醒歷程觀後，筆者分為三個時期（批判意識發展前期、批判意識發展期與批判意識發展後期），而每個時期皆有其教學重點。筆者相信教師若能依循每個時期的教學重點進行教學，當俾益發展學生的批判意識。茲將上述所言的三個時期及其教學重點詳論如下：

一、批判意識發展前期—觸動學生的批判意識

（一）引導學生意識到我自身是自由的

Freire 指出雖然有時人們相信自身是自由的，但是還是可能呈顯出害怕自由（1969/1997, p. 20）。其實人們很少公開承認自己對於自由有所恐懼，不過常常在無意中將其偽裝起來，並且以一種自由的捍衛者身分出現。渠等將其疑慮以一種冷靜的態度掩飾起來，因為此種外表比較適合自由的守護者。然而他們卻常常將自由與維持現狀混為一談，乃至於當意識覺醒可能會對生活現狀造成威脅時，往往認為自由對於自身反而是一種阻礙（Freire, 1968/2000）。

當個體一直懷著對自由的恐懼，其意識將永遠停留於神奇意識，對外在實在也往往採取適應或盲目地順從，所以就不會去反省何事可為？何事該為？自身已做了什麼事情或將做什麼事情？所以意識也就無法發展至批判意識，進而使自身成為更完善的個體。畢竟自由在追求人性完善的過程是不可缺少的條件，於是當個體一直懷著對自由的恐懼，個體也只能生存於沉默文化，而在沉默文化中個體是分裂的，他們無法轉化、甚至無法創造所生活的實在。並且個體將更喜歡順應於不自由的狀態下所產生的安全感，反而不喜歡因自由與追求自由之行動而產生的創造性契合（Freire, 1982/1985, 1968/2000）。所以，一位解放的教師在進行教學時勢必先致力於消解學生對自由的恐懼，如此學生才不會猶如 Plato《理想國》（*The Republic*）洞穴中的囚犯心態，無法使自己從虛假的意識形態中解放出來。當學生能從虛假的意識形態中解放出來時，學生才能擁有足夠的勇氣去爭取自由，突破沉默文化，進而突破諸多限制、規訓或權威。

畢竟倘若個體沒有自由，勢必無法過著道德的生活；倘若個體沒有自由，於此世上將無法真實地存在（Freire, 1998/1998b, 1968/ 2000）。

總之，學習和探索，再加上教與認識，此二者引出不能忽視自由。而自由並非上天所賜予的，而是我們為它奮鬥不懈、不可或缺、且必須的生活要素，並形構了我們在這世上存在方式的一部分（Freire, 1998/1998a）。Freire 並非從暴力來進行解放，主要從「教育」來進行解放，並讓個體意識到我自身是自由的開始，讓個體認知自由是重要的，此即是自我覺醒的開始。所以教師若要發展學生的批判意識，則應先引導學生意識到自身是自己的主人，自身是自由的。

（二）引導學生意識到意識形態神話的本質

意識覺醒的歷程即是個體以批判性視野來面對生活實在，如此的作為是為了發現那些欺騙人們並維繫壓迫、非人性化結構的各式神話（Freire, 1968/2000；Taylor, 1993）。換言之，意識覺醒是個體批判地介入其生活實在，進而破除生活實在中的神話（Freire, 1985）。Freire 指出追求宰制的文化行動是建立在神話的捏造，不允許人們提出生活實在中不合理的問題，亦不允許人們去揭露生活實在中不合理的現象（1982/1985, p.86）。但是教育應當揭露不合理的意識形態，因由壓迫者所形塑具宰制性的意識形態，具宰制性的神話，往往蘊含馴化的特性，並呈顯出極端的不道德。當受壓迫者處於此種意識形態中，自身將變得毫無判斷能力（Freire, 1969/1997, 1998/1998a）。換言之，在此種具宰制性的意識形態裡，受教者的意識將無法發展至批判意識，無法意識覺醒，進而獲致解放。

進一步析言，意識形態神話的本質將促使個體的意識與外在實在的辯證，停留於宿命論與自我貶抑，個體的意識無法提升至批判意識，個體無法意識覺醒。意識覺醒是讓個體經由教育能夠批判地介入其生活實在，讓個體意識到意識形態神話的本質，進而以批判意識破除生活實在中的神話，所以意識覺醒是追求自由的文化行動（Freire, 1982/1985）。是故教師若要觸動學生的批判意識，則應試圖引導學生意識到意識形態神話的本質。

總結來說，Freire 指出解放教育是施教者促使受教者能以批判性的視野來認知並揭露生活實在中的不合理之處（1982/1985, p.102）。並且解放教育者有權利與責任去轉化學生的意識，使其意識發展至批判意識（Shor & Freire, 1987）。教師如何引導學生意識到我自身是自由的？如何引導學生意識到意識形態神話的本質？如何觸動學

生的批判意識？其實，教師可以將所要探討的自由與意識形態等議題融入故事情境，進而設計出符合受教者興趣的故事教學。並且藉由以自由與意識形態等議題為核心的故事教學，在與學生反覆的探討中讓學生瞭解故事中主角所涉及的自由及意識形態等議題。再者可在故事教學之後，讓學生提出對於故事中有關自由與意識形態等議題的看法，進而瞭解學生的意識是否有所提升。以此教學方式，教師漸漸引導學生意識到我自己是自由的，引導學生意識到意識形態神話的本質。

二、批判意識發展期－發展並深化學生的批判意識

（一）教師必須體認學生是具有意識的個體

自我覺醒是教育的主要目標，但此目標是為了解放。其實，教育是一種解放的實踐，而意識覺醒的目的則旨在解放。並且若無解放，個體就將無法導向人性化，故教育應試圖讓個體發展其批判意識，意識覺醒進而獲致解放，個體也才能導向人性化。實則若要達成上述理想，教師實不能將學生視為沒有意識的空容器（Freire, 1982/1985, 1993/1993, 1968/2000），對學生任意填塞知識與教條。誠如Freire所言意識覺醒的基本條件意指行動者是主體（那就是說意識的存在）（1982/1985, p.68）。倘若學生要意識覺醒，其基本條件必須學生是意識的存在。所以教師必須體認學生是具有意識的個體，當教師可以體認學生是具有意識的個體時，師生互動才能「引導」與「自由」兩者協調。因為「教育是成人之美的藝術！」（馮朝霖，2006）。教師是學生形塑、成長過程中的協助者，而這種過程必需是一種藝術過程。在這成形、重生的過程，若無一些美學時刻是不可能的。依此來說，教育本就是一種美學活動（Shor & Freire, 1987）。是藝術，所以必須有格律、也必然超乎格律而隨時有「存乎一心」的妙用（藝術）！「存乎一心」的妙用彰顯於「引導」與「自由」（任期成長）的辯證。教育包含「引導」，因為生命有其本質之未確定性；教育包含自由，因為生命有其本質之自我完成性。教育若只有百分之百的引導，那就變成壓迫與宰制，淪為Freire所調的囤積式教育，學生的意識將只能停留在神奇意識與素樸意識，不再「是」教育，因為它未尊重人之自我完成性；教育若只有百分之百的自由，那就變成放任，而不再「有」教育，因為它未顧及人之未確定性。真正的教育必然是「引導」與「自由」兩者的協調與辯證，因為教育之所以為教育，乃因其立基於人的未確定性、未完成性，而目的在於協助與促進其自我完成的成長（馮朝霖，2006）。

（二）師生皆為教學活動的認知主體

教師與學生一樣都必須被視為教學活動的主體，並應覺醒自身對於生活實在的批判意識（Taylor, 1993）。在解放教育中師生皆為學習者，皆為認知的主體。若教師視學生為認知的主體，則師生的互動往往建立在尊重的基礎上。畢竟解放的發生只有在教師尊重學生時才會發生；倘若教師只是對學生進行觀念的灌輸，灌輸學生意識形態，漠視學生為認知的主體，則學生的意識無法發展至批判意識，解放也將無法發生（Shor & Freire, 1987）。

怎樣的教學作為才能彰顯教師將學生也視為認知的主體呢？例如教師在進行教學時師生應一起選擇教與學的內涵，甚至能一起設計教學的內涵。所以教師實不能完全以自己的立場出發，以自身的認知來決定學生應該學習的課程內容為何？而是應讓學生也有參與選擇教學的內涵。再者，教師需視學生是會思考的主體，允許學生有自由思考的空間。如此一來，教師的教學才不致於淪為灌輸式的教學，進而成為囤積式的教育活動。

Freire 即指出在囤積式的教育活動，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的生存經驗脫離（1968/2000, p. 71）。但是當教師所設計的教學內容和學生生活實在脫離時，學生將被迫處於兩個世界：一個是學校外的生活世界，另一個則是由書本所堆積而成的校內生活世界。然而這兩個世界間並無產生任何的聯繫（Passmore, 1980），而學生的學習也往往無法產生深刻的意義感。

（三）教師實踐提問與對話的教學

Freire 指出教育是促使個體獲致解放的要素（1993/1993, p.85）。²教育在個體獲致解放的歷程扮演重要的角色。Freire 本人肯認教育對於個體的解放是重要的，指稱教育是個體持續解放的歷程。所以從神奇意識、素樸意識、提升至批判意識的關鍵在於教育。故教育不能將人與其所生活的實在孤立，並且不能認為人沒有轉化實在的能力。倘若教育假定個體沒有轉化生活實在的能力，則受教者的意識將無法發展至批判

² 教育是促使個體獲致解放的要素，由此肯定教育對個體獲致解放的重要性，Freire 即指出智利的一位農人，在參加 Freire 識字教育的文化討論團體之後，那位農人自陳自己變得更具批判性，更能以正確的方式來透視生活實在的樣態（1982/1985, p.16）。

意識，進而無法獲致解放。而解放的基礎，即是批判意識的發展（Boston, 1978；Freire, 1982/1985, 1969/1997）。所以教師致力於發展學生的批判意識，才是一種解放的教育。

其次，解放教育是一種學習情境，在此學習情境中當然是人性化的，並使人向人性化之路邁進。再者，提問與對話的教育方式是人性化的教育過程（Gadotti, 1994）。倘若教師能實踐提問與對話的教學，進而反省並批判蔽曲的意識形態，相信俾益建立人性化的教育方式與活動，俾益形塑人性化的教育情境，增益學生批判意識的發展與深化。而對於蔽曲意識形態的反省與批判可謂改善教育的關鍵。

在提問式教育中，關注的是個體意識的展露，並能批判性地介入其所生活實在，進而轉化及改造不合理的實在。因之在提問式教育中，受教者能展露自身的批判意識，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（Freire & Faundez, 1989/1992）。Freire 進一步指出提問式教育，一種作為人性與解放的實踐，堅決認為被宰制的民眾必須為自身的解放起而奮鬥。為了成就此目的，藉由克服專制主義與使人異化的唯智主義，使得教師與學生都能成為教育過程的主體（1968/2000, p.86）。所以在教師與學生都是主體的提問式教育，才能提升學生的批判意識。

另者，Freire 呈顯由素樸意識轉化至批判意識的關鍵，其轉化過程並非自然發生的。相反地，其是需要主動的、對話的教育方案，而這方案關注於社會與政治的責任，並且避免群眾化的危險（1969/1997, p.19）。而對話的中心不僅是教學內容，還應包含生活本身（Freire, 1998/1998a），對話教學可以在意識形態扭曲或神話之上提升意識，並揭露社會的複雜性（Lewis, 2012）。在對話時具有批判性的質疑態度是正當的，就某種程度對話是使人成為更具批判性的溝通存在。藉由對話，個體可以更具批判性地轉化外在實在（Shor & Freire, 1987；Freire, 1968/2000）。由此可知，對話有助於呈顯受教者的批判意識，當然亦有助於個體意識覺醒。依此認識，倘若師生間的教學，在彼此的對話過程若能形塑真正的對話教學，並實現「對話」是對話者皆為主體的理念，「對話」意指對於對話中的主體真誠與尊重（Freire, 1992/1994, 1969/1997）。經由對話，教室可以成為公共領域（public sphere），對話成為民主教育的基礎（Ellsworth, 1992），相信對話有助於呈顯受教者的批判意識。

總結來說，若要發展並深化學生的批判意識，教師必須體認學生是具有意識的個體，而師生皆為教學活動的認知主體。至於教師如何實踐提問與對話的教學？進而發展並深化學生的批判意識，則教師對話主題之問題的呈現，必須從受教者的生活情境中去尋找質疑的問題。對此，Freire 即指出若要使得對話成為可能，則對話的主題必

須關注於受教者的日常生活經驗（1969/1997, p.117）。如 Freire 往往先以一系列表徵巴西人生活情境的編碼圖片，並提問受教者問題，發展並深化受教者的批判意識，使受教者能夠瞭解生活實在中不合理之處，進而覺察自身是其生活實在的創造者。

三、批判意識發展後期－讓學生產生反省與行動結合的批判意識

教師可致力於實踐上述「批判意識發展前期」及「批判意識發展期」的教學作為，則教室將成為解放的教室，教師將成為解放的教師。並且經由解放性的教學，學生將能以更具批判及創意來「反省」社會實在的樣態，並發覺如何對其所生活的實在進行改造，真實地付諸「行動」，進而發現自身（Freire, 1969/1997）。如此才是反省與行動結合的批判意識。換言之，若無產生反省與行動結合的批判意識，則非真實的批判意識，亦非真實的人性化實踐。而若無上述真實的實踐，解放將不可能發生（Freire, 1982/1985）。

就反省與行動結合的批判意識而言，Freire 指出人的活動包含了反省與行動：那即是實踐（1968/2000, p.125）。而且唯有反省與行動結合的實踐，才是真正的實踐（Freire, 1982/1985）。而實踐是對於世界的轉化，畢竟人的活動不能只化約為沒有行動且形式化的文字主義，或化約為沒有理論內涵的行動主義（Freire, 1968/2000）。

總之，若無反省與行動結合的實踐，則個體將無法意識覺醒。本此認識，當學生產生反省與行動結合的批判意識時，因為上述真實的實踐將導致其意識轉化（Freire, 1982/1985），其將能意識覺醒，進而產生批判性行動介入其生活實在，改造生活實在以獲致解放。並且能意識到社會的不正義，進而加以轉化，並創造更正義、更人性的社會。

最後，筆者要強調的是教師應是啟蒙者，教師應先意識覺醒，先提升自己的意識至批判意識，才有可能提升學生的意識至批判意識，學生也才有可能意識覺醒。Freire 的意識覺醒是指在教育過程中學生對身處的實在有一種覺醒，發現自己有能力改變生活實在，並且掌握物與我之間的關係，從客體（object）變成主體，知道自己能創生並改造文化，這是整個教育的最重要目的（王慧蘭，2006）。相信藉由本文對 Freire 意識覺醒歷程觀的探討，應俾利人們瞭解 Freire 意識覺醒理念的基調。而對於教師如何發展學生的批判意識？本文也揭橥了上述的教學方法，相信這些方法應當有助拓展教師教學的視角，發展學生的批判意識。

陸、結論

Freire 的意識覺醒批判教育學呈現了一種蘊含批判意識教學的理念，Freire 的意識覺醒為解放教育提供了一項有力的方式（Luke, 1992）。意識覺醒是 Freire 教育理論的核心理念，而 Freire 將意識覺醒的歷程分為三個明顯階段，即神奇意識、素樸意識及批判意識，並認為當個體為宰制的意識形態所制約時，其意識將停留於神奇意識或素樸意識，而無法發展至批判意識，所以個體將無法瞭解其生活實在的樣態，並將淹沒於意識形態的神話視域中進而無法意識覺醒（Freire, 1982/1985）。由此當可窺見意識覺醒與壓迫有著密切的關係，故在探討意識覺醒歷程觀前實有必要先瞭解 Freire 對於壓迫關係的分析，以洞識個體意識覺醒歷程中受壓迫者意識的轉換情形。有鑑於此，筆者首先探源 Freire 分析壓迫關係的源頭—G. W. F. Hegel 意識辯證論與 K. Marx 壓迫論，以探見 Freire 分析壓迫關係的源頭。

其次，誠如 Freire 所言解放教育是施教者促使受教者能以批判性的視野來認知並揭露生活實在的不合理之處（1982/1985, p.102），並且解放教育者有權利與責任去轉化學生的意識，使其意識發展至批判意識（Shor & Freire, 1987），Freire 更指出教育的目的即是要發展學習者的批判意識。至於如何發展學生的批判意識？本文以 Freire 意識覺醒歷程觀為基礎探思出以下的教學方法：（1）引導學生意識到我自身是自由的；（2）引導學生意識到意識形態神話的本質；（3）教師必須體認學生是具有意識的個體；（4）師生皆為教學活動的認知主體；（5）教師實踐提問與對話的教學；（6）讓學生產生反省與行動結合的批判意識。並在以上述教學方法為基礎，對於教師的教學實踐本文有以下的建議：

（1）消解學生對自由的恐懼，引導學生意識到我自身是自由的，此是發展學生批判意識的開始。

（2）引導學生以批判性的視域介入其生活實在，並意識到意識形態神話的本質，進而破除生活實在中各式意識形態的神話。

（3）體認學生是具有意識的個體，師生互動「引導」與「自由」兩者協調運用，成就教育是成人之美的藝術活動。

（4）師生皆為教學活動的認知主體，一起選擇並設計教學的內涵，讓學校內與學校外的生活世界產生聯繫，學生的學習產生深刻的意義感。

(5) 視學生是會思考的主體，允許學生擁有自由思考的空間，解放學生的意識，避免教學淪為囤積式的教育活動。

(6) 實踐提問與對話的教學，營造人性化的教育情境，發展並深化學生的批判意識，進而讓學生覺察自身是其生活實在的創造者。

(7) 讓學生產生反省與行動結合的批判意識，產生真實的批判意識，產生批判性行動轉化其生活實在，並創造更正義、更人性的社會。

最後，冀盼上述對於教師教學實踐的建議，可以讓學校的教室成為解放的教室，教師成為解放的教師，學生成為解放的學生。進而，師生彼此成為更完善的生命個體，教室裡的教學成為更人性化的教學。畢竟，教學的感動往往產生於教師視學生是具有意識的個體，視學生是會思考的主體；教師體認師生皆為教學活動的認知主體，允許學生擁有自由思考的空間。教師發展人性化的教學情境，以愛為出發點，在開放與自由的氛圍中進行提問與對話，讓學生得以看見自己的希望。

誌 謝

感謝審查教授與期刊編輯在論文撰寫與編修上提供許多寶貴意見，讓筆者得以看見自己的盲點與不足，並使得本論文更臻完善，筆者在此致上最深謝意，謝謝您們。

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）。國臺灣師範大學教育研究所，台北。
- [Wang, C. -R. (1990). *A study on critical adult teaching mode of Paulo Freire* (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 王慧蘭（2006）。批判教育學：反壓迫的民主教育論述和多元實踐。載於李錦旭、王慧蘭（主編），**批判教育學—臺灣的探索**（頁 59-94）。台北：心理出版社。
- [Wang, H. -L. (2006). Critical pedagogy: Anti-oppression discourse into democracy education and plural practice. In J. -S. Lee & H. -L. Wang (Eds.), *Critical pedagogy: Exploration in Taiwan* (pp. 59-94). Taipei: Psychology.]

- 方永泉（2006）。批判取向教育哲學的發展、議題及展望。載於李錦旭、王慧蘭（主編），**批判教育學—臺灣的探索**（頁 23-58）。台北：心理出版社。
- 〔Fang, Y. -C. (2006). The development, issues and prospects of critically oriented educational philosophy. In J. -S. Lee & H. -L. Wang (Eds.), *Critical pedagogy: Exploration in Taiwan* (pp. 23-58). Taipei: Psychology.〕
- 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。
- 〔Lee, F. -J. (2003). P. Freire's critical pedagogy and its implications for teachers implementing educational reforms in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 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 97-136）。台北：心理出版社。
- 〔Lee, F. -J. (2006). An exploration and reflection on Paulo Freire's Critical pedagogy. In J. -S. Lee & H. -L. Wang (Eds.), *Critical pedagogy: Exploration in Taiwan* (pp. 97-136). Taipei: Psychology.〕
- 洪謙德（2005）。馬克思的經濟思維與其哲學詮釋。**哲學論集**，**38**，181-202。
- 〔Hung, L. -T. (2006). Marx's economic thought and its philosophic interpretation. *Fu Jen Philosophical Studies*, 38, 181-202.〕
- 湯仁燕（2004）。Paulo Freire 對話教學理念與實踐之研究（未出版之博士論文）。國臺灣師範大學教育研究所，台北。
- 〔Wang, C. -R. (1990). *A study on Paulo Freire's dialogic pedagogy: An encounter of ideas and praxis* (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal University, Taipei.〕
- 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）。台北：心理出版社。
- 〔Fong, T. -L. (2006). Hope and co-evolution: An attempt of interpretation and supplement for Freire's educational aesthetics. In J. -S. Lee & H. -L. Wang (Eds.), *Critical pedagogy: Exploration in Taiwan* (pp. 137-168). Taipei: Psychology.〕
- 傅偉勳（1999）。**西洋哲學史**。台北：三民書局。
- 〔Fu, W. -S. (1999). *A history of western philosophy*. Taipei: San Min.〕
- 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.
- Cuff, E. C., Sharrok, W. W., & Francis, D. W. (1998). *Perspectives in sociology*. New York, NY: Routledge.
- 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. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation* (D. Macedo, Trans.). South Hadley, MA: Bergin & Garvey. (Original work published 1982)
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city* (D. Macedo, Trans.). New York, NY: The Continuum. (Original work published 1993)
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed* (R. R. Barr, Trans.). New York, NY: The Continuum. (Original work published 1992)
- Freire, P. (1997). *Education for critical consciousness* (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: The Continuum. (Original work published 1969)
- Freire, P. (1998a). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach* (D. Macedo, D. Koike, & A. Oliveira, Trans.). Boulder, CO: Westview Press. (Original work published 1998)
- Freire, P. (1998b). *Politics and education* (P. L. Wong, Trans.). Los Angeles, CA: University of California. (Original work published 1998)
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: The Continuum. (Original work published 1968)
- Freire, P. (2003). *受壓迫者教育學* (方永泉譯)。台北：巨流。(原著出版於 1968)
- Freire, P., & Faundez, A. (1992). *Learning to question: A pedagogy of liberation* (T. Coates, Trans.). New York: The Continuum. (Original work published 1989)
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: His life and work* (J. Milton, Trans.). Albany, NY: State University of New York Press. (Original work published 1994)
- Giddens, A. (1982). *Sociology: A brief but critical introduction*. London, UK: The Macmillan Press.

- Goulet, D. (1997). Introduction. In P. Freire (Ed.), *Education for critical consciousness* (pp. vii-xiv) (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: The Continuum. (Original work published 1969)
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of the spirit* (A. V. Miller, Trans.). Oxford, UK: Oxford University Press. (Original work published 1807)
- 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.
- Macedo, D. (2000). Foreword. In P. Freire (Ed.), *Pedagogy of the oppressed* (pp.11-27). New York, NY: The Continuum.
- Marx, K. (2001a). *Capital (Volume1)*. London, UK: ElecBook.
- Marx, K. (2001b). *Capital (Volume3)*. London, UK: ElecBook.
- Morrow, P. A., & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Passmore, J. (1980). *The philosophy of teaching*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Roberts, P. (2000). *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. London, UK: Bergin & Garvey.
- 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. (1994). Education and the archeology of consciousness: Freire and Hegel. *Educational Theory*, 44, 429-445.
- Torres, C. A. (1998). Introduction. In P. Freire (Ed.), *Politics and education* (pp.1-16). Los Angeles, CA: University of California.

投稿收件日：2014 年 12 月 18 日

接受日：2015 年 5 月 26 日