

教學相長：師生倫理新篇章

李奉儒

中正大學教育學研究所教授

於成功大學學術誠信推動辦公室視訊會議

2022.10.20

前言

- 傳統的**儲存式**(banking)教育
- **提問式**(problem-posing)教育與**對話**教學論
(dialogical pedagogy)
- **進步教師特質**
- **師生倫理**新篇章：**團結**(solidarity)倫理

前言

- 教育現場中長期以來普遍存在著直接傳遞課程內容的過程，「對話」是缺席的，學生非常少參與或發言，將學生訓練或馴化成被動的接受者，這種反對話的教學方式在各階段的教育中仍佔有主導地位。
- 誠然，要改變教育者長期以來的習慣，轉而發展一種對話教學論是困難的，但並非是不可能。

傳統儲存式教育的反思

- 傳統教育中的師生關係基本上是「講述」性質，包含講述的主體（教師）與傾聽的客體（學生）。
- 教師的任務是「填塞」學生的心靈，所談論的內容是遠離學生現有的經驗實際，且與整體斷裂的，在講述過程中變成無生命的和硬化的。

傳統儲存式教育的反思

- 講述的顯著特徵是言詞的響亮，而非轉化的力量；
- 學生抄寫、背誦、和重述這些言詞，而不知其真正的意義，結果是教育變成一種儲存的行動；
- 學生成為「儲存所」，教師則變成了「儲存者」，這就是「儲存式教育」(banking education)的概念，否定了教育和知識是探究的歷程。

傳統儲存式教育的反思

- 「**儲存式教育**」否定學生有批判思考的潛能，知識的傳授係採取一種**威權式的填塞行為**。
- 學習者只是**機械地背誦、記憶和儲存**教師所提供的知識；使得**學生的思考和創造力**在這樣的歷程中被**僵化**。
- **知識**變成由那些**自認為有知識的人**給予那些沒有知識的人之**禮物**。

傳統儲存式教育的反思

- 儲存式教育特性
- 教師教，學生被教；
- 教師無所不知，學生一無所知；
- 教師進行思考，學生是被思考的；
- 教師發表談話，學生溫馴地聽話；
- 教師要求紀律，學生被規訓化；

傳統儲存式教育的反思

- 教師可決定並強化他的選擇，學生則是服從；
- 教師採取行動，學生透過教師行動而產生自己也有行動的幻覺；
- 教師選擇課程內容，學生未被諮詢地適應內容；
- 教師混淆知識權威與專業權威，且其立場與學生的自由相對立；
- 最後，教師是學習過程的主體，學生只是客體。

教學相長：提問式教育與對話教學論

- 提問式教育一開始就要求打破師生間的矛盾，師生彼此教導，成為具有批判力的共同研究者，進行主體與主體的對話。
- Freire 要求教育者必須拒絕「馴化」學生，他們的任務是「溝通」。
- Freire 主張「人是有意識之存有」的概念，以提問和對話來取代儲存式教育中不平等的上下模式。

教學相長：提問式教育與對話教學論

- **提問式教育的人性假定：**
- 人（師與生）是一種**未完成的(unfinished)**、**不完美的(uncompleted)**存有者，處於**未完成的實在中**。
- 人（師與生）知道自己是**未完成的**，人知覺自己的**不完整性(incompleteness)**。在這種**不完整性的知覺中**，有著**教育是人類才有的表現之根源**。

教學相長：提問式教育與對話教學論

- 提問式教育是一種恢復（完整化）人性與自由的實踐，學生必須為自己的意識化(conscientization)而奮起，這必須從培養學生的「批判素養」做起。
- 批判素養可幫助人們穿透事物的表面印象，深入裡層以探討真相。這種能力能使學習者發現事物背後所存在的社會脈絡，透視生活情境中各現象之深層意識。

教學相長：提問式教育與對話教學論

- Freire並不反對教師該有的能動性，其真正反對的是將學生當成有待儲存的空洞客體，只是被動接受教師講述的容器。
- 如要克服前述的學習障礙，教師與學生必須真誠地共同進行對話和溝通，由教師來發動「懷疑、批評、好奇、質疑、冒險」。

教學相長：提問式教育與對話教學論

- 教學是教師引導學生理性溝通的歷程，教師與學生兩者都是教與學的主體。
- 學生藉由提問與對話發展出知覺的力量，以批判的方式覺察到他們存在於這個世界，與世界在一起；透過這種探究與實踐的行動，人才能成為真正的人，跟世界同時存在。

教學相長：提問式教育與對話教學論

- 教師不是知識的唯一擁有者或單向提供者，而是協助者和促進者
- 對話教學可促進師生主體之間產生批判性溝通，教室中之認知行動成為師生共同參與之探究活動。

教學相長：提問式教育與對話教學論

- 教師投入教室中的對話教學，不只是為了提升學習效率，而是確切理解了對話是促進人類成為更能理性溝通的主體之必要條件
- 對話是一種開展批判意識的過程，啟蒙個體之主體性批判意識，引導人由客體轉為主體。

教學相長：提問式教育與對話教學論

- Freire (1970:61)指出「**教學相長**」的新意涵：
藉由對話的發生，所謂的「學生的老師」(the teacher-of-the-students)與「老師的學生」(the students-of-the teacher)不復存在，取而代之的是一種新的名詞：「**同時身為學生的教師**」(teacher-student)與「**同時身為教師的學生**」(students-teachers)。

教學相長：提問式教育與對話教學論

- 「**教學相長**」的新意涵：
- 教師不再只是那個教導的人，而是**在與學生對話的過程中，教師本身也受到了教導；學生在接受教導的過程中，學生也同時進行教導。**
- 教師與學生在共同成長的過程中同負責任。

教學相長：提問式教育與對話教學論

- 提問式的對話教學論，學習者是主動的參與者。對話行動中的一項特徵是合作，只在主體之間發生，僅能透過溝通完成。
- 對話不是強加的，也不是操控的，它不是馴化的，也不是口號的，而是一種溝通理性，一種主體對主體的溝通理性。

教學相長：提問式教育與對話教學論

- Freire 採取「**對話與發展的主體**」之理論，預設「**對話的主體**」在**互為主體的 (inter-subjective)** 溝通脈絡中形成**自我的身分認同**；並反對主體之**獨白和先驗的理論**，一種獨白式的意識哲學。

教學相長：提問式教育與對話教學論

- Freire 主張教師跟學生的對話，既不是一種讓步，也不是一種恩賜，更不是一種用來宰制的工具。
- 「對話是我們成為人類存有者這個歷史進程之一部分。換言之，對話對於人類能夠成為批判地溝通的存有者是一種必要的態勢。」

教學相長：提問式教育與對話教學論

- 「互為主體性或相互溝通是這個文化與歷史世界之最根本的特性」，而「對話就是人們相遇並反省他們創造與再創造的實在之契機」。
- 思考的主體無法孤立地思考，在思考其客體的行動中，他或她不能沒有其他「主體」的共同參與。
- 這種主體在思考行動中的共同參與就是溝通。因此，客體並不是思考行動的終點，而是主體與主體之間溝通的媒介。

提問式教育與對話教學論

- Q：老師會碰到一個情況，當教學年資累積，碰到的學生會與自己的年齡差距（世代差距）會越來越大，老師該怎麼應對調適會比較好？尤其是在與學生互動、維持師生關係方面。

教學相長：提問式教育與對話教學論

- 學習需要參與和探究，教師在學校教育中必須考量學生的經驗內容、文化背景、語言運用和社群結構等，透過生活實例來進行提問式教育。
- 學生的經驗是他們自身知識的主要來源，「教師必須發展根本的教學結構，進而提供學生機會來使用他們自身的實在以作為素養的基礎」。

提問式教育與對話教學論

- Q1. 我的學生看似被動，其實自我效能不足，所以如何能做到提問而有學生回答？
- Q2. 提問剛開始，我會用小組提問，但發現，回答完了就沒下文了。還有什麼方式可以延續嗎？
- Q3. 在一個三堂課的課程當中，要使用提問來做全班分組討論時，時間上的比例要如何拿捏會比較好？

教學相長：提問式教育與對話教學論

- 教師並不將那些「學習內容」視為自己的私有財產，而是將其當成他自己與學生反省的對象。
- 以此方式，提問式的教育工作者可以在學生的反應中不斷更新自己的反省。學生—不再是溫馴的聆聽者—現在成為與教師進行對話的、具有批判力的共同探究者(co-investigators)。

教學相長：提問式教育與對話教學論

- 教師基於對學生的考量提供教材，當學生表達他們自己的看法時，教師又重新考量他早先的考慮。
- 提問式教育的教師角色是在與學生共同創造一種情境，在此情境中，那些原屬「意見」(doxa)層次的教材，會被屬於「道理」(logos)層次的真正知識所取代。

教學相長：提問式教育與對話教學論

- 提問式教育以問題的形式將情境呈現於學生面前，由於情境成為認知的對象，即使學生去知覺實在，仍可以知覺到自身的知覺，學生因而可以對於實在抱持批判的客觀態度。
- 知識的「客觀性並沒被對話所侵害，反而知識是因為對話而首先成為可能：知識與經驗的客觀性只有透過我們與他人在溝通中互為主體的關係才首度登場。」

對話教學論的建構

- 對話的前提：「愛、謙遜、信任、希望、批判思考」
- 對話建立在愛、謙遜與信任的基礎後，對話會形成一種「水平式的」關係，其邏輯結果是對話者之間的互信。
- 對話如果失敗，這被視為是缺少先前條件的結果。虛假的愛心、虛偽的謙遜、對他人的脆弱信心等，並不能創造出信任。

對話教學論的建構：愛

- Freire認為「愛既是對話的基礎，也是對話本身。」
- 對話是一種對世界及人類真摯的愛，如果不愛這個世界，不愛生命，不愛學生，就不能進入對話中。
- 愛的本質會使教師願意投入於學生意識醒悟的行動。
- 愛必然是負責任之主體的工作，不能在宰制關係中存在。
- 愛是一種充滿勇氣的行動，而不是懼怕的行動，所以愛會使人（師與生）獻身於他人（師與生）。

對話教學論的建構：謙遜

- 在對話的邂逅之處，並沒有完全無知的人，也沒有絕對的聖人；那兒有的只是一些正在進行嘗試的人，他們聚在一起，想要學到比他們現在所知更多的東西。
- 教師一定要能抱持謙遜的態度。如果對話的兩方（或其中一方）缺乏謙遜，對話就會中斷。如果教師總是表現對學生的傲慢，而教師自己又從未覺察到自己的傲慢態度，將無法進行對話。
- 對話缺少謙遜將無法存在，如果一方自認是知識與真理的擁有者，對他人的貢獻毫無所知，甚至感到不舒服，則不可能進行對話。

對話教學論的建構：信心

- 對話需要對於人們有高度的信心，相信人有著人性化的志業，是所有人與生俱有的權利。「對話的人」在與其他人面對面接觸前，就已有信心（信任）；這種信任來自人們身為共同主體(co-Subjects)時相互邂逅之結果。
- 教師必須對學生有著高度的信心。如果一方面尊崇民主、人本主義，另一方面又缺少對於學生的信心，希望學生安靜無聲，對話無可避免地會淪為父權式的操控。

對話教學論的建構：希望

- Freire指出沒有「希望」，對話也將不存在。希望源於人們的不完美，所以他們會不斷地追尋，這種追尋只有在他們與其他人（師與生的團結）在一起時才會發生。
- 「絕望」是沈默的一種形式，也是否定世界與逃離世界的一種形式，對話是不可能發生在這種絕望的情況下。
- 當師生開始對話時，就是為希望所驅動。如果對話者對於他們的努力並不抱任何的希望，那麼他們的邂逅將是虛空的與徒勞的，只是虛應了事及絮絮不休的相遇。

對話教學論的建構：批判思考

- 除非對話者能夠進行「批判思考」，否則真實的對話不可能存在。
- 批判思考與素樸思考形成對比，對於抱持素樸思考的人來說，重要的事情是適應已規制化的「今日」。對於批判思考者來說，重要的是對實在之持續的轉化，這是為了人類持續的恢復人性化。
- Freire(1970: 73-74)指出：「沒有對話，也就沒有溝通；而沒有溝通，也就不可能有真正的教育。」

進步教師特質

- 進步的教師必須具備如下特質，才能引導學生釋放自己、享受生命的喜悅，進而創造一個快樂愉悅的學習社群。
- 謙讓、
- 愛心、
- 勇氣、
- 容忍、
- 果斷與安全感、
- 沒有耐心的耐心、
- 追求正義！

進步教師特質：謙讓

- 謙讓並非缺少自我尊重或退縮不前。相對地，謙讓需要勇氣、自信、自尊與尊重他人。
- 謙讓有助於讓我們認識到：沒有人知道全部的事物，也沒有人什麼都不知道；我們都知道一些東西，我們也都不知道某些事物。
- 如果沒有謙讓的修養，一個人很難願意尊重或傾聽那被認為是學生的人的意見；傾聽所有人的聲音，無論對方的智識層級為何，這是一種認同民主而非菁英的責任。

進步教師特質：愛心

- 沒有愛心將使得教育工作失去意義，愛心不僅是面對學生，同時也是面對教育的歷程。
- 這種愛心必須是「武裝的」，否則很難克服不正義或政策的羞辱。
- 教師具備武裝的愛心才能爭取應有的權利和負起該盡的責任。

進步教師特質：勇氣

- 武裝的愛心必須有**勇氣**來支持，以**克服或控制心理的恐懼**。所謂克服恐懼是指不要讓恐懼（如革職、去職）使我們**不能動彈**；必須能夠清楚我們的選擇所帶來的具體的程序和實務，**對抗那些足以妨礙我們進步的迷思**。
- 教師不僅是**道德行動者**，同時也是**政治能動者**，必須**對抗由迷思而來的宰制力量**，因為迷思是權力的表達，是由某種意識型態而來。

進步教師特質：容忍

- 如果沒有容忍的素養，很難進行嚴肅的工作，也沒有真正的民主經驗；但**不要將容忍誤以為不負責任或是偽善**。
- **容忍使我們能尊重差異性，並學習差異性**。
- 容忍也必須有認可的原則作為限制，有要**尊重的紀律和倫理**，才不會流於「怎樣都行」的放任或無政府的自由，這是一種幼稚的耐心。

進步教師特質：果斷與安全感

- 容忍必須搭配決斷力，以避免猶豫不決，缺少自信，而變成專業上的無能或道德意志的薄弱。
- 教師做決定的能力是絕對必要的，果斷、安全地權衡輕重、做選擇，而不是優柔寡斷。

進步教師特質：沒有耐心的耐心

- 進步教師的必要素質之一是「沒有耐心的耐心」(patience in the impatience)。Freire強調：
- 我從不接受只是耐心，也從不只是沒耐心。為了能在世界上有生產力地工作，我們必須有耐心地沒耐心，或是沒耐心地有耐心。如果你只是沒耐心，你將毀壞你的夢想，在它應該被毀壞之前。但是，如果你只是耐心，他人將毀壞你的工作。你做事時必須是有耐心地沒耐心。如果千千萬萬人們都是這樣做事，這將轉化社會。

(Freire, Freire, & Oliveira, 2014: 46)

進步教師特質：沒有耐心的耐心

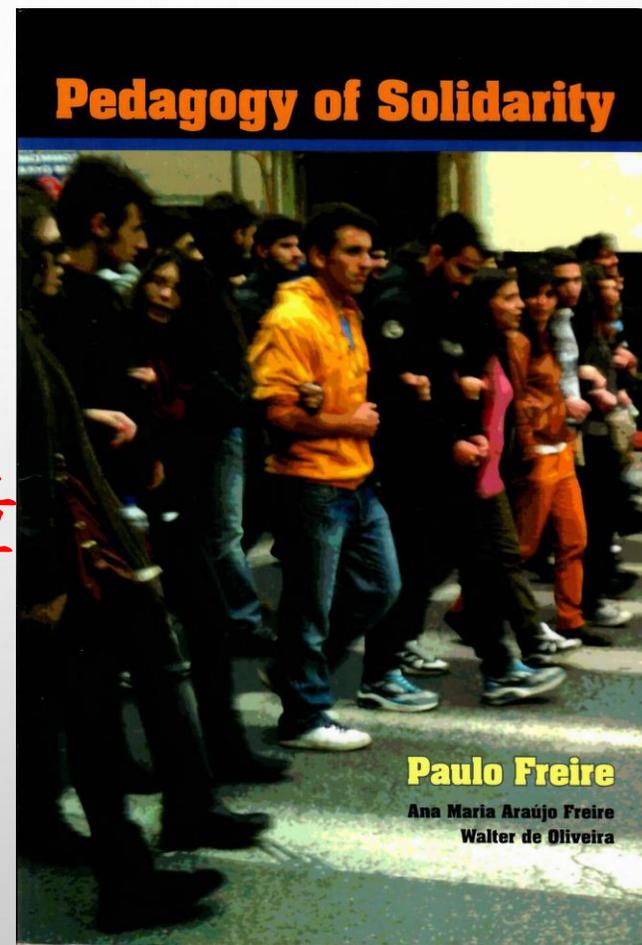
- 光只是耐心的訴求，將使得教師處於棄守或放縱的立場，導致搖擺不定的態度。
- 只是沒有耐心，容易使教育工作者出現盲目或不負責任的妄動，威脅到教育實務的成功。

進步教師特質：追求正義

- 上述的各項特質必須有著**追求正義的傾向**。
- 教師可能比較喜歡一位同事或學生勝過其他人，這是可以接受的，但不能因此就對其他同事或學生採取不公平的對待。
- 教師在學校中，必須**維持公平並追求正義**。

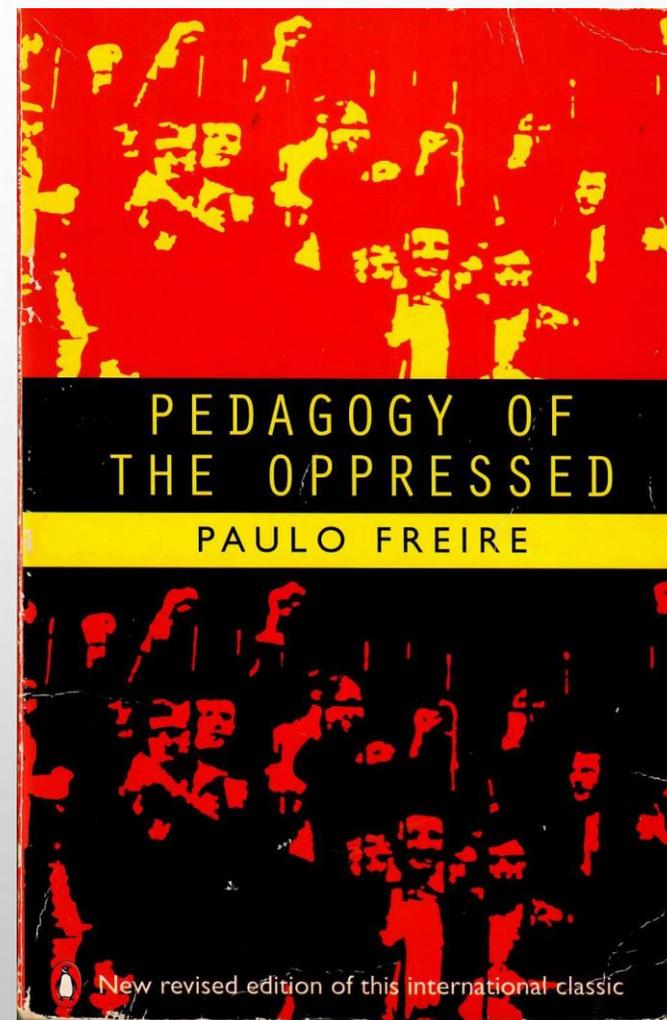
師生倫理新篇章：團結倫理

- Freire將教師視為讓學生心靈得以自由與開放的哲學家。
- Freire相當重視教師轉化社會的力量，激勵教師作為轉化教育實際、追求社會正義的文化工作者。



師生倫理新篇章：團結倫理

- Freire在《受壓迫者教學論》一書中，區分「虛假的慷慨」(false generosity)和「真正的團結」(true Solidarity)。
- 教師與學生團結一致的這一基本願景，使許多追求希望，期許自身能有所貢獻的教育工作者，進而發展更美好的社會。



師生倫理新篇章：團結倫理

- 「團結」是一種徹底、基進的方式，所需要的是一個人真正進入一個情境中與其他人在一起。
- 與受壓迫者間的真正團結就意味著必須要站在受壓迫者的一邊，來改變那使受壓迫者成為「為他存有」(being for another)的客觀實在。受壓迫者.....被不公平地對待，他們的聲音被剝奪，他們的勞動被欺騙地販售。

師生倫理新篇章：團結倫理

- 傳統的教育假裝為受壓迫學生的利益服務，卻同時將他們定義為「可憐的不幸者」。真正的團結，只有在愛的行動中才能發現，只有在真正具體實現愛的行動時，它才會出現。
- 與受壓迫學生交融的「真正團結」的教師，視學生為平等地參與實踐，並承諾與他們合作來將不公正的機構轉變為公正的機構，使得所有學生都能尋求自己的人性化，這承諾是一毋庸置疑的道理。

師生倫理新篇章：團結倫理

- 弱勢學生如能參與其他學生和教師的平等對話和教育實踐時，方能開始尊重自己的思維過程。Freire稱這為「與學生交談」(speaking with students)，而不是「向他們說話」(speaking to them)。
- 學生和老師共同思考，藉由對話的來回使他們能夠相互找到共同思想流的發展，並使弱勢學生先前沉默的理解能夠浮現並飛速發展。

師生倫理新篇章：團結倫理

- 團結意味著知識是一種互為主體間的創造，它浮現在師生之間，並體現在教師對這種認知之新關係的承諾中。
- Freire指出「教師藉由存在於學習者身上的相似的認知能力，重新體驗他或她自己的認知能力。」
- 教師的作用即是在學生群體中發起這種形式的互為主體性。

師生倫理新篇章：團結倫理

- Q：若研究過程中學生已經知道實驗方法可行性較低，但指導教授卻執意執行。造成實驗成本增加及學生論文進度延遲，試問該如何與指導教授溝通？
- 團結意味著承認對於夢想有不同的理解，且尊重這些差異。

師生倫理新篇章：團結倫理

- Freire在《團結教學論》中呼籲教師：「我們必須經常地再創造身為教育者的實踐，挑戰學生使其能察覺而不是打瞌睡，亦即讓學生發聲而不是接受教師的聲音，發展學生他們的自主性，成為他們自身而不是成為教師的影子」。

師生倫理新篇章：團結倫理

- 真正的團結包括與學生一起改變那些使他們從屬於主宰群體成員的制度關係（如指導教授制度）。教師必須提供有助於學生尋求並邁向人性化的教育經驗。

師生倫理新篇章：團結倫理

- 團結的教師必須完全信任他們的學生，並且必須嚴格消除任何會向學生傳達相反訊息的行為或言論。如果弱勢學生要相信他們自身的知識和他們達到理解的方式，那麼教師對學生的絕對信任是必要的。

師生倫理新篇章：團結倫理

- 為了與學生建立平等的紐帶，教師應該「階級自殺」(Freire & Faunder, 1989: 27)。Freire的假設是，教師可以成功地放棄自己群體的利益，知道什麼對學生有好處，並為他們努力。Freire希望教師能在創造出互為主體的空間中，學生的理解可以在這種空間中崛起和發展。
- 當學習者與教育者是處於平等地位的求知主體時，兩者間的真正對話、求知和學習才有可能。

師生倫理新篇章：團結倫理

- 教師能夠與學生一起參與共同意向的實踐過程，才可以達到團結，在這個過程中，學生和教師發展出一種平等主義方式，以解釋學生面臨的社會矛盾；學生和教師渴望就學生面臨的矛盾以及為建設更公正的社會所需採取的行動達成共識。

師生倫理新篇章：團結倫理

- 面對全球化帶來的訊息，教育的形式必須臣服於市場經濟的旨趣，Freire去迷思化這種悲觀的和命定的訊息，肯定人類的人性、能動性與批判意識。
- Freire藉由團結教學論的文化工作，促進人們能夠尊嚴地過著有意義的生活，而不必妥協成為一種全球市場邏輯下的商品。

結語

- 學生不是天生沈默的，但傳統的教室，上演的是教師大聲說出學生不感興趣的官方學科，且在學生出現抗拒時，使用命令、規定等來要求他們的注意及聽從。
- 對話是一種民主的、直接的和批判的論述，師生間是一種「水平」關係。對話教學轉化了教師單方面的權威，並促使學生參與共同的學習與發展之歷程。

結語

- 進步的教師是反威權主義的、解放的、民主的、對話的、互動的。師與生必須批判地檢視彼此的觀點，並發展出他們可以共享的新觀點，一種對於世界之共享的理解。
- 進步的教師具備謙讓、愛心、勇氣、容忍、果斷與安全感、沒有耐心的耐心等素質，才能引導學生釋放自己、享受生命的喜悅，進而創造一個快樂愉悅的學習社群。

結語

- Freire提出的「團結」倫理反映了對於人類是集體存有的深刻理解，當師生處於互為主體之間的空间時，學生們的學習、思考和行動的能力得到最強大的發展，足以增強他們的信心。
- 教育者需要找到一種通向團結倫理的方式，使教師能夠利用集體的力量指導學生，達成自由民主的希望。



感謝您的參與

敬請批判斧正



Q:在學生實習期間,有許多相關作業,實習經歷,都可以做為研究之題材;若學生實習結束後,是否可以將學生相關作業進行研究,資料收集,需要事先請同學填寫研究者同意書嗎?但是..如研究之方向尚未確定的情況下呢?

A:任何涉及到人的研究,都需要秉持對人的尊重,需要徵求其同意;另外,也必須符合研究倫理規範。

參考文獻

Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.

Freire, Paulo, et al. (2014). *Pedagogy of Solidarity*. New York: Left Coast.

李奉儒 (2003) 。 Paulo 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) ，1-31。

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。臺灣教育社會學研究，3 (2) ，113-150。

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) 。臺北：心理。

李奉儒 (2008) 。弗雷勒哲學中的教師圖像—教師作為文化工作者。載於林逢祺、洪仁進 (主編) ，教師哲學：哲學中的教師圖像 (頁377-392) 。臺北：五南書局。

李奉儒 (2012) 。Freire對話教學論的建構與啟示。載於李奉儒等著，教育學與比較教育研究 (頁35-62) 。臺北：高等教育文化事業公司。

李奉儒 (2013) 。對話的隱喻。載於林逢祺、洪仁進 (主編) ，教育哲學：隱喻篇 (頁261-268) 。臺北：學富。

李奉儒 (2019) 。〈Paulo Freire的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示〉回應文：再論教師作為實踐教育改革的推手。國立臺灣師範大學教育學系 (主編) ，教育改革的昔與今：挑戰與回應 (頁184-193) 。臺北：高等教育。

李奉儒 (2021) 。 Paulo Freire的教育哲學：基本課題與教育蘊義。論文發表於臺灣教育社會學會與國立臺灣師範大學教育學系合辦之「第27屆臺灣教育社會學論壇暨2021年國際社會學會期中研討會」，2021年10月1日至2日。