

保罗·弗雷勒(Paulo Freire)对话教学应用于高等教育现场之探析

The Application of Paulo Freire's Dialogue Teaching in Higher Education

王顺合^{*}
Shun-Ho Wang

摘 要: 本研究尝试运用巴西教育家保罗·弗雷勒的教学理念,于高等教育现场中,进行课程的设计与实践,以具体的生活经验为起点,建构多元和启发性的“文化圈”,避免教学成为“囤积式教育”,并转化弗雷勒的对话教学理念延伸为四个向度,即师与生、生与生、师与文本、生与文本四者之对话,以改变大学生被动、单向、直线的思维,能理性思考事物的本质,最后本研究梳理出对话教学对高等教育之六项启迪及三个反思议题。

关键词: 对话教学,合作学习,文化圈

Abstract: This study describes the application of Paulo Freire's dialogue teaching to the design and practice of the curriculum in the field of higher education. The focus of teaching is to build a diverse and enlightening "cultural circle" with life experience, so as to avoid teaching becoming a "banking education". The research goal is to transform Paulo Freire's dialogue teaching idea into four dimensions, that is, the dialogue between teacher and student, student and student, teacher and text, student and text. It could change the passive, one-way, straight-line thinking of college students and makes them think about the nature of things rationally. Finally, this study proposes five inspirations and three reflective issues of dialogue teaching for higher education.

Keywords: dialogue teaching, cooperative learning, cultural circles

一 前言

弗雷勒(Paulo Freire, 1921-1997)是二十世纪最伟大的教育家之一,他结合长期的教育实践经验,针对传统灌输式教学的弊端,提出了对话教学,把学生看作是能够与教

^{*} 王顺合,中国广东省肇庆学院教育科学学院副教授。Email: 168868626@qq.com

师一起进行积极探究与批判的合作者，师生不断地进行交流，透过交流产生真正的思考，从而推动教学活动的开展（Freire, 1970）。由于研究者担任大学师资培育课程之授课教师，深感必修教育课程，大多采取传统静态的讲述法，虽然便于知识的传授和学习，但也容易造成学习者参与感不强、学习积极性不高、理论与实际脱节等缺失，造成学生对课程的学习态度相对低落，因此，本人亟思转化运用弗雷勒的对话教学理念，进行教学方法的创新与改革，以激起学生对课程的学习兴趣，并开启学生意识觉醒与批判思考之可能，以改变大学生被动、单向、直线的思维，能反思质疑切身学习环境中不合理处，然后真正厘清学习之必要与事物本质的理性思考。

二 弗雷勒对话教学的理念与内涵

弗雷勒认为教学是一种对话活动，是在教学过程中，透过师生之间的相互对话来展开教学，从而促进学生的知识掌握和能力发展的教学活动过程，其本质是围绕师生主体，自由交流不断命名创造的过程。主张将平等、爱、谦恭、信任作为对话教学的基本条件，展现有别于传统的非对话教学的特征，包括关注平行交流、重视提问、珍重合作、鼓励创造等。因此，弗雷勒所谓的对话，非仅是一种方法，它同时是一种认知，还具有人性化存在方式的意涵。以下，分别从价值论、知识论与方法问题，进一步说明弗雷勒的对话所具有的三种意涵（李天健，2004）：

（一）从价值论的观点来看，它是我们对于人性化存在（humanization）的渴望与追求的本质展现。它意谓着一种人与世界的互动方式，一种具有反思与行动的实践。

（二）从知识论的层面来看，它是一种具有知识论意涵的认知方式，是一种对我们自身存在方式，也是对于我们的存在处境，即世界的“命名”。

（三）从方法的角度来看，作为一种课堂互动的方法与过程，教师在课堂中带进讨论的问题，乃导向有助于学习者观看自我的存在处境。

而本研究则针对此三种意涵，探索对话的教学与方法，并进行论述。

三 弗雷勒对话教学于高等教育现场的应用

从弗雷勒上述的观点来看，不难发现其对话教学理念主要环绕师与生的对话层面，事实上，对话教学的范围已经不仅仅指涉师与生的对话而已，研究者在进行“课程发展与设计”课程的设计与实践时，便尝试转化弗雷勒的对话教学理念延伸为四个向度，即师与生、生与生、师与文本、生与文本四者之对话，针对内化至意识型态层面的驯化（domestication）教育及囤积式知识，展开以下四个对话层次的教学设计：

3.1 师与文本之对话

在采用对话教学时，教师首先必须厘清“教材”（material）与“文本”（text）概念，若以教学材料与教学目标的追求而言，后现代思潮的“文本”观点，其实已经超脱

技术理性典范下的“教材”概念，它的范围从文字作品扩展至口语、听觉、视觉表达等类型，甚至及于日常生活中意义表达或建构的实践活动（范信贤，2001）。

而基于后现代课程再概念化（reconceptualization of curriculum）的理解，“文本”似乎更符应（correspond）多元化的教学需求。因此，在选择文本时，除了代表性文献以外，举凡与教学主题以及学生具体生活经验相关之读物、报纸、杂志、广播、电视、电影、建筑、绘画、音乐、因特网乃至口语言谈、生活世界发生的日常事件等等，皆列入中可运用的文本材料。

在实际作法上，除了文字材料以外，为了提升学生的学习兴趣与对教学主题的关注，研究者在本课程使用多媒体的视听类型文本，进行对话题材的叙说故事作为课程开端，带领学生进入教学情境。此一作法意味着在教学准备阶段，师与文本必须充分对话，针对全班选定的对话主题，着手文本的收集，进一步组织成具体课程，以文本为媒介呈现给学习者，使他们开始表达所闻所见的讯息，引发多方对话。而之后在教学进行或者结束阶段，师与文本的对话，仍旧处于反思与建构的循环过程中，尤其下文将提到学生生产出的“再制文本”（reproduction text），更是师与文本间的关键对话，使教师得到对话教学的再理解（re-understanding）。

3.2 师与生之对话

在对话教学中，教师与学生属于两个主体之间的关系，具有辩证性质，因此在对话教学中，虽然教师和学生是平等的关系，但是并不意味着教师和学生就是相同的（equal），师生之间的差异性的确存在，教师和学生相比较起来，教师的智识是较为发达的，更能批判地审视自我实践，也更致力于社会改革的梦想中。教师不同的地方，不只是其经过训练的价值，而是由于他们引领着一种转化，而那是不会在教室里自行发生的（黄宜雯，2003）。

教学过程中除了藉由提问，引导学习者更深入的思考对话主题之外，要强调的是，课程的进行未必是完全由师生间的问答贯穿整个过程，而是师生共同参与认知，教师秉持着对话的程序规准，以谦逊的态度以及对学习者的爱与信念，朝向批判思考的目标，以平等的关系为基础进行教学活动。针对教师如何在教室中引导学生对话展开等的关系为基础进行教学活动。教师不需要完全放弃讲述的教学方式，但是绝不能忽略学生一同参与认知的角色，尽可能采取多元的方式让学生投入（黄宜雯，2003），例如伴随着学生发表的作业、课堂口头报告与表达观点等，建构一个多元化和具有启发性的“文化圈”，以避免教学成为由教师独自的“囤积式教育”。

3.3 生与文本之对话

研究者选择及运用教材的态度，是要将多种文本以“并置”（juxtaposition）的手法，让学生能“去熟悉化”（defamiliarization），对自己认为理所当然的生活的世界重新发出“惊奇”（surprise）的美学反应。因此，在后现代文本的观点下选择和运用教材，就不是要刻意的、命令式的想去改变别人（“作者”的文本），而是“邀请”学

生，透过与教材中的他人或自我进行“对话”，而能重新诠释与观照自己的生活（“读者”的文本）（范信贤，2001）。

除此而外，本课程的教学目标还企图引导学生们对文本进行“再制”（reproduction），使学生对教学主题重新建构一套知识体系。在实际作法上，研究者使用“概念构图”（graphic organizer）来提供学生，作为有效表征知识形态与关系的再制工具，主要使用五种概念构图工具：即鱼骨图（fishbone diagram）、蛛网图（spider maps）、锁链图（chain maps）、阶层图（hierarchy maps）和心智图（Mind Mapping）。概念图形可以将学生对文本的反思、诠释与发现，以共同文化圈的小组合作学习（cooperative learning）方式，组建各学习单元新概念间的从属、阶层或因果关系，绘成该单元之概念构图，而在学期结束时，让学生将各个学习单元的概念构图，黏贴组合成一本折页手工书，呈现学生的再制文本，具体表征学生的知识体系。

3.4 生与生之对话

本课程使用自我肖像的单元活动，使全班学生在找寻4-5人志同道合者，配对成立小家庭，由家族成员为家族命名、绘制家族图腾及角色分配，首先开启生与生的轻松对话，形成文化圈。随后，根据课程内容，开放各家族针对学习主题进行讨论与选择，从研究者所列举之全部主题表决选出2-3个主题。而每个课程单元主题进行时，配合对话主题的概念理解，参考教师发下之文本，实施家族合作学习，由各家族进行讨论，以便找出主题之重点与相关概念关联性，并将讨论结果制成心智图，作品并开放全班讨论观摩后，实施同侪评量。

在以上合作学习的历程中，诱导生与生之对话，但是针对不同立场，教师必须澄清对话主题的争议性与冲突点，引导学生综合所述、或根据所搜集的资料，来分析议题所争论的价值冲突。并激发学生具体表述其对该议题所持有的价值论点、并陈述其所持论点的依据，不但对学生知识结构的链接帮助极大，深入观察正反面思维，并透过集体智慧、集思广益的合作过程，来网罗搜集具有创见的答案以资解答或辩护问题。

四 弗雷勒对话教学于高等教育现场的反思

4.1 学生对于对话教学的抗拒

在实施对话教学的教育现场，经常遭受到各种抗拒，其中最值得注意的，莫过于来自学生的抗拒态度。学生之所以抗拒的原因，除了来自于传统的服从文化以外，主要是囤积式教育经年累月的“熏陶”结果。在这种教育体制下，学生较难发展批判性思考力的权威价值及习性。不仅如此，在传统式的教室里，学生容易发展出对权威的依赖性格，他们会误以为所谓教育不外是学生听教师的话，依照教师的指示去做、去记忆、去思考，他们不知不觉地成为沉默、无声音的教学客体。在这种形式中，教师与学生之间并不存在平等的对话与协商，只有教师教导学生应如何思考、如何行动而已（宋明顺，1998）。所以对话教学遭遇的两大问题就是：1、如何破除学生静默的学习方式？

2、如何提高学生对话的深度？对此，教师的角色和引导就显得非常重要，除了完善的课程设计，也涉及到教师的教学经验。譬如研究者发现破除学生静默的方法，初期可以发下纸张，让不擅言词的学生以书写方式进行对话，搭配鼓励请他有安全感的朗读，逐渐导引发言。

4.2 教师对于对话教学的抗拒

教师对于对话教学的抗拒，除了来自于对权威传统的依赖，习惯于遵从传统课程及传统教法，而受到制约不愿转化创新，并且认定专业教师理当如此，因此，在这种情形下，难以期待教师与学生共同协商课程内容及教学方式、与学生之间的平等对话。弗雷勒也认为在民众识字教育中，最困难的在于培养非传统型的新教师，因为在教师身上创造出一种能与学生平等对话的新态度、新价值及新习性并非易事（方永泉，2003）。

再者，对话教学极具挑战性，不但要广泛搜整文本、理解文本，进行缜密的课程设计，还必须有足够的教学经验，方能引导流畅的对话教学。因此，在面对这种容许异议甚至无标准解答的教学方式，使得教师对于教学历程的掌握度也相对地困难许多，对比传统的教学教法，更加令人望而却步。事实上，研究者在进行对话教学时，也曾经却步迟疑，一路挫折摸索，缓步向前至今。

4.3 教学权威的正反思维

由于教师拥有较多权力、文化资本，所以在进行对话教学的过程中，教室里难免存在的权威传统，若有似无的影响着师生的互动，其负面的作用是容易压抑学习者的对话意识，带给师生双方更多的对话禁忌，使得对话内容保守消极。然而，并非所有的权威都有碍于对话教学，教学权威也存在正面的功能，当教师善用教室内合法的权威，例如分配说话的时间与机会、营造安全的对话情境，规范对话的游戏规则，搭建学生高层认知鹰架等，引导、激励学生习惯于集体的合作对话，让对话成为人人建构知识的主要途径，也需要教学权威的适切运用。

五 弗雷勒对话教学对于高等教育的启示

弗雷勒的对话教学本身不但具有知识论层面的意涵，更具有教学行动层面的意义。换句话说，探讨高等教育的对话教学，除了应对学生个人认知的真实途径重新界定外，更应着重传统教育的组织文化，避免师生的抗拒，将对话教学能确切落实于实际教学，才能有助于师生双方的批判思考与意识觉醒。故而，弗雷勒对话教学对于高等教育的启示大致有以下六点：

5.1 依循学习者文化脉络，转化修正弗雷勒对话教学

弗雷勒对话教学产生于欧洲及拉丁美洲的文化背景，在援用他的教学理念的同时，必须思考文化的适切性与时代性，方能真正结合学习者的具体生活经验与社会文化背景，而不至于流于文化移植的水土不服。譬如，由于教学工具的科技发展，远远超越弗雷勒的想象，对话教学的设计其实随着“互联网+”概念被引入到教育领域，开始逐渐

多元，对话教学运用线上或线下网络，藉着互联网时空无限的优势，以及QQ、微信即时通讯软件等方式，所建构的对话形态更加开放而快速。其次，转化修正弗雷勒对话教学的教学范围，不仅仅指涉师与生的对话而已，应全面扩展弗雷勒的对话教学理念，延伸为四个向度，即师与生、生与生、师与文本、生与文本四个对话面向，更能切合后现代课程理解的发展方向。

5.2 重视师生与文本的对话

教学一向被视为学生、教师、以及文本之间对话的过程，对话教学更加强调教师对文本的感知，以及学生在教师引导下，充分地、与文本进行对话，即学生对文本的参与、解读、及再制，因此，对话教学除了教师与学生因素，文本可谓核心因素，它被看作是广义的教材，是教师与学生对话的凭借，师生的言说一旦脱离文本，教学就不成为其教学。而文本不仅仅象征教材，它还应该是师生双方在对话教学历程中，参与创造不同于原作者视野的自我文本。所以，重视师生与文本的对话，主要原因在于文本必须被师生参与、理解，然后生成新文本的教学意义。

5.3 所谓“对话”不仅限于言语对话

发生在教学过程和教学情境中的对话，我们称之为教学对话。而所谓对话教学之“对话”，不是哪一种具体的口语对话行为，而是泛指一切具有对话性、追寻关系价值的交流实践。因此，“对话”形式应是多元的，不是独一无二的(Burbules& Bruce, 2001)。

既然如此，“对话”既可以是言谈对答，也可以是内在理解呼应，或者文字表述，那么，在进行对话教学时，面对学生静默的学习文化，就不必苦恼于如何使学生开金口，而可先以学习单的方式，透过书写或纸本对话的方式，与教师或其他同学进行交流，当然，若能逐步导引习于静默的学生，能够口语沟通与表达，更能为对话教学的学习效果加分。

5.4 实行趋利避害的教学策略

对话教学如何趋利？最重要的是教师必须先提供一个开放的学习环境，鼓励学生将不同的生活经验、文化背景、价值观点，以及各种相关的补充教材等，源源不断的带入教室，使教室成为学生展现自我、进行互动对话的舞台。学习者在此欣赏差异、欢迎论辩的学习环境内，会更有勇气打破沉默，投入学习活动，努力将自己的声音作更完整而深入的呈现，使教室内的对话可以达到更高层次的相互理解、视野交融的境界。至于对话教学如何避害？更重要的是教师提供无威胁的对话情境，以专业智能掌握住对话的原则，敏于情境的变化，随时提醒学习者保持理性的对话态度、注意言词的修饰，避免造成对话过程的无心伤害与误解。同时，能容许犯错，让学习者深刻感受到环境的安全与不被权威所威胁(陈美玉, 1997)。

5.5 形成学习共同体的文化圈，以小组合作学习进行对话与反省

在鼓励文化圈共同合作反省时，可以由全班同学根据教师预备的主题，讨论表决选出若干个主题；或者由教师直接指定探讨的主题，再分组进行开放的对话，以确保人人

拥有较平等而足够多的说话机会。但是，值得注意的是，在进行合作学习的对话过程，每组必须找出一个具备较好的沟通能力的小组领导人，赋予他作为时间与机会的控制者，或是类似激励者的角色，同时负责小组对话关系的维系与发展。此一角色的扮演，可以是指定或者推选，可以是固定或者轮流担任，教师可以适切运用。

5.6 为学生搭建对话鹰架

激励学生进行对话性探究，最直接的方法就是透过课程设计或作业安排的方式，提供小组合作学习的机会。在此种学生导向的对话探究过程，教师必须善用团体动力学的效果，让各组成员在良性的竞争中，积极投入学习，在自我要求好还要更好的动机下，提升团体的探究水平。尤其教师应特别强调整体性的质的评量，考虑学生在探究过程真实的分工合作状况，作为考评探究成绩的重要依据。对话探究的进行，必须确实要求团体高度的参与，透过密集的对话与互动，克服意见的冲突与做法上的不一致，找到团体得以顺利合作的规则（陈美玉，1997）。

六 结论

研究者采用弗雷勒的对话教学，进行“课程发展与设计”课程的设计与实践，以具体的生活经验为起点，编组形成文化圈，配合对话主题的概念理解，实施小组合作学习，进行组内讨论，或组间对抗辩论激发正反面思考，避免教学成为“囤积式教育”，并置教学重点于师与生、生与生、师与文本、生与文本四个对话向度，不但展开了对话教学的可能与探索，也启动教学者自我对话的质疑与反思，“教”与“学”的界线其实一直被自我来回跨越。

尽管研究者在实践的过程中，遭遇不少挑战与许多值得深思的议题。然而，具有批判教育精神的对话教学，依然是改变学生被动、单向、直线的思维，激发他们反思质疑切身环境的不合理处，以及厘清学习与事物的本质，极其重要的教学模式。而本研究在四个对话层次的教学实践中，也发现到转化弗雷勒的对话教学理念，延伸师生与文本的对话之后，除了连结学习材料与学习者的生命经验，同时也提供教师与知识、与世界、与学生、与他人的相遇和对话，从而丰富了教师生命的内容。

参考文献

- 方永泉（译）P. Freire着（2003）《受压迫者教育学》（Pedagogy of the oppressed），台北：巨流。
- 宋明顺（1998）弗雷勒批判教育学思想，《社教双月刊》，83，24-30。
- 李天健（2004）《批判意识、对话与人性化之存在—受压迫者教育学的三个根本概念》，第二届政大教育学术论坛：“另类与创新：台湾本土教育经验再出发”，台北：政大，11-12。
- 范信贤（2001）“文本”：后现代思潮下对“教材”概念的省思，《国教学报》，13，171-185。
- 陈美玉（1997）迈向开放的社会：对话教学法的实践，《通识教育》，4(4)，115-130。

黄宜雯（2003）Paulo Freire之对话教育学，《社教双月刊》，116，34-41。

Burbules, N.C, and Bruce, B. C. (2001). Theory and Research on Teaching as Dialogue. In Richardson, V. (Ed.) . *Handbook of Research on Teaching (Fourth Edition)*, Washington, DC: American Educational Research Association, 1114.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum.