

對話與信任：弗雷勒視域下學校領導與教育改革

葉敏

國立清華大學教育與學習科技學系博士生

一、前言

全球化新自由主義與市場機制的影響之下，國家透過教育系統形塑學生的意識形態，這種過程容易導致囤積式教育的產生（Freire, 2006）。教育系統內部的階級結構（Torres, 2017），造成了教育機會與資源分配不均等，進而再製社會的不平等。家庭社經地位與學生的學習機會存有顯著相關性（Schmidt et al., 2015），學校在提供不同家庭背景學生學習機會上的差異，影響了他們的學習成就表現。研究顯示，學校組織內部加劇學生不平等的力量，遠遠超過其對弱勢學生的補償機制。即使學校對弱勢學生實施補償措施，高、低社經地位學生所獲得的學習環境差異仍然有限（Downey & Condrón, 2016）。

在臺灣十二年國教課綱強調提升教師專業素養與實踐素養導向教學的背景下（潘慧玲、洪瑞璇，2022），巴西教育家保羅·弗雷勒（Paulo Freire）所提出的批判性思考培養，對於深化學生的知識學習，以及呼應課綱中溝通互動的核心素養，具有重要的啟示意義。弗雷勒主張透過平等的對話來建構知識，這不僅能促進學生更深入理解知識，更能引導師生共同檢視教育體系中潛在的不平等機制，進而推動教育公平與社會正義的實現。此外，十二年國教課綱強調教師的持續專業發展，而弗雷勒的批判性思考理念，能有效地引導教師進行教學反思與創新。透過深入檢視自身的教學實踐，理解其背後的意識形態與權力關係，教師得以不斷調整教學策略，以更符合素養導向的精神。在此過程中，學校領導者與教師的合作至關重要。透過對話式的學校決策，推動反省一行動的循環，將能加速學校教育改革的實踐。

綜上所述，將弗雷勒的批判性思考融入臺灣十二年國教課綱的實踐，有助於學校更有效地培育具備批判性思考、自主行動、溝通互動與社會參與等核心素養的學習者，進而致力於實現教育的公平與正義。學校領導者若能秉持批判意識與對話式的教育觀點，引導師生進行「意識覺醒」，將能致力於營造一個安全且富含信任的學校文化，鼓勵師生勇於表達想法、審視自我價值，並體認自身對學校的重要性。透過師生共同參與行動，方能促進學校組織的變革與再造，以實現共同的教育願景。

二、弗雷勒的批判性意識

教師作為主體的存在，其重要性不容忽視（Torres, 2017），教師具備批判性意識，乃是推動教育改革的關鍵要素，得以使教育擺脫淪為政治工具的命運，轉而成為解放教育不平等狀態的有效途徑。

（一）對話式溝通的力量

弗雷勒於其著作《受壓迫者教育學》中，強調師生互為主體性，並主張透過對話式溝通，引導學生理解自我價值與生命意義。他指出：「真實的思考與現實有關，它不是發生於象牙塔中，而是發生於溝通之中，如果思想只有在我們做出影響世界的行動後才有意義，那學生就不可能完全從屬於教師。（Freire, 2006）」此論述明確指出，教育不應淪為囤積式知識灌輸，教師須尊重學生之想法與感受，藉由對話與反思，協助其建構自主意識。基於此，教師應具備批判性思維，於自主能動性中建構自我意識，進而體認生命意義與價值，方能實踐以人為本的教育。此價值觀之傳遞，以及賦予學生從意識形態中「解放」之工具，方能達成真正的意識覺醒與提升，促使學生建立獨屬之意義價值觀。

（二）批判性的反省覺察

教育實踐的真諦，在於對自身意義與價值的探尋，如同對話關係的建立，反思活動需關注「教師的智慧」以及被邊緣化的聲音。當這些聲音被傾聽，即啟動對不平等狀態的覺察，進而達成意識覺醒（Torres, 2017）。教師於行動歷程中，產生批判性覺醒，將激發希望與信念，驅使其不斷嘗試突破既有情境與界限（Freire, 2006）。當情境充斥壓抑與不平等，教師間更應透過對話力量，使每個文字蘊含反思 - 行動的動能，激發批判性意識，進而對情境與限制進行抗衡或克服。此種集體思辨，正是教師集體學習與效能感的泉源，從情境中文化、體制或經濟所建構的意識霸權中，促成自我意識之覺醒，並透過參與行動，獲致解放與自由，建立自身意義與價值。

（三）公民參與的行動

革命的達成，仰賴實踐行動，反思行動的歷程，得以解放意識形態或意識霸權的宰制。此乃相互溝通的行動者共同產生的集體意識（Freire, 2006），此類行動以行動者自身為中心，若對象為教師，則為以教師為中心的革命行動，而非上位者由上而下的壓制或囤積。必須確認教師是有意識地進行轉移，此為教師自主地對情境與問題產生問題意識，並有意識地進行轉移，此乃一種批判性的轉移，從真實情境中探尋解決問題之途徑（Torres, 2017）。Westheimer 及 Kahne（2004）提出個人負責、參與及正義導向為三種良善公民。民主教育實則蘊含政治意涵，唯有透過批判意識並採取行動，方能實踐解放自由之能動性。教師應持續為教育不平等發聲，進行覺察反思並實踐行動，致力於教育改革，實現公平正義。

三、建構學校領導者創建安全信任的學校文化策略

（一）塑造多元平等價值觀，於校園中落實公平與正義

學校領導者應於校園中形塑多元平等的價值觀，並在學校課程與教學內容的選擇、校園整體營造中，落實公平與正義。在新自由主義的社會背景下，教育結構呈現不平等，教育政策受到影響，可能導致學生學習機會的不均等（Elfert, 2023）。學校甚至可能傾向於符應企業、國家經濟或政治的需求，而強調競爭、優點和才能，而非合作、平等與團結的價值觀。此種結構性不平等，導致學校除了根據國際競爭需求促進學習外，更可能在學校中發生種族不平等或遭受文化霸權的對待（Kohan, 2018）。

教育的主體是多元文化的個體，民主是人人參與的過程，教育不應是壓迫，而應是賦權的過程，使學校成員能夠透過意識覺醒（Torres, 2019），對社會採取良善的行動。教育應更趨民主且達成公平，落實消除種族文化上的不平等，透過對話空間產生希望與信任，搭建學習的橋樑（Torres-Olave, 2021）。從此角度，我們應思考學校領導人在形塑校園氣氛時，行政組織成員的組成、學校氣氛的塑造，基於多元平等視野的價值觀，並將之傳遞給學校成員。

（二）創造足夠安全的學習環境，使師生得以主張自身觀點

學校領導者需思考如何創造一個基於以人為本價值觀的安全信任學習環境。此種環境應充滿愛、富有人性，且成員彼此應相互信任。保羅·弗雷勒指出，支配、壓迫和剝削的環境往往是暴力的，此種環境缺乏愛，且缺乏人性，在此環境下的成員，會依賴成員間彼此的疏離來維持自身的存在（Torres, 2017）。倘若學校領導者採取壓迫手段來達成教育政策目的，以囤積式方式帶領學校成員執行課程教學內容，此與父權主義傳統的領導方式相似，領導者以權威的合法性為依據，以少數人的個人觀點來強制規定成員的行為表現，以專制方式影響成員（Murphy & Louis, 2004）。因此，未來的教育領導，應著重於領導的關係，且此種領導關係應基於「共同的意圖」（Murphy & Louis, 2004），即以成員的共同理念作為領導的願景目標。

領導者與成員之間應相互尊重且信任，方能創造安全的學習環境，透過對話方式進行溝通，且此對話必須是領導者與成員彼此平等且有效的。學校應以互為主體的對話式進行互動，使學校內所有人的想法都能被重視，如此，能夠建構成員對於主體的希望感，也體現人性解放，最終達成情感的認同與投入（蘇鈺楠，2014）。

（三）創造集體對話機制，培養批判性意識並實踐行動

學校領導者應建立一個基於成員間彼此信任，能夠相互平等對話的場域。對話的重要性在於使人獨立思考、分享經驗、形塑自身對於世界的意識，並基於自我意識採取行動（Abdul Razzak, 2020）。弗雷勒（2006）提到受壓迫者被囤積的過程，當其有機會成為領導者時，會複製壓迫手段對待其他成員。唯有透過意識覺醒，透過集體對話的力量並進行批判及反省，最終方能形成行動。教育是互為主體的轉化性對話，在此過程中，聆聽並溝通自身的問題，此意識覺醒的過程對社會具有立即的作用（Torres, 2017）。

學校是由集體成員所組成的組織，學校領導者應提供一套機制，讓校長、行政教師、教師、學生及社區家長能夠進行對話。集體對話形成彼此的腦力激盪，透過批判的觀點，共同集智集思，如此方能面對教育政策的壓力，並解決學校生活中遭遇的問題。透過學校成員的對話與反省，形塑意識覺醒，反思主體的價值與意義，使學校成員了解自身角色對學校的重要性、自身對學校貢獻的意義、自身帶給學生的學習意義與價值。體認自我主體意識，最終形成行動，使學校進行變革，朝向多元尊重及公平正義的方向發展。

（四）賦予權力給師生，使師生有機會提案並參與學校改革

學校領導人秉持多元平等的價值理念，營造師生間的對話機制，共同形塑對教育的願景。透過集體對話與批判意識的引導，賦予師生權力，使其有機會參與行動，以解決學校生活中所面臨的問題，最終促成學校的改革。正如托雷斯（Torres, 2022）援引弗雷勒的觀點所述，教育可作為解決衝突、維持和平的媒介，以維護社會的理性，並促成美好生活的意義，而自由實踐的教育模式將引導文化的革新。公民的參與行動，根植於對話、批判意識以及對現狀不平等的批判性審視，並透過實際行動實現意識的解放，進而獲得個人的自我意識與價值意義。此類公民行動的參與特徵，應是可持續發展的、合乎道德且非暴力的（Schugurensky, 2017）。

學校可以透過成立師生共治的工作小組，促進教師及學生代表共同參與學校創新發展的對話，在平等尊重的基礎上進行討論和決策。設立提案管道，鼓勵師生針對學校事務提出建議或創新；舉辦師生論壇與對話會議，促使師生公開表達意見，並與學校領導人進行有效的溝通對話。重視傾聽師生的聲音，將其納入學校改革的建議並給予適當的評估與回饋。同時，鼓勵教師成立專業學習社群，針對共同關注的學校議題進行研究與分享，並將研究成果實踐於教學之中。在課程與教學設計方面，應考量學生的選擇權，納入其學習興趣與需求，提供學習主題的彈性選擇。

教師應培養覺醒的意識思維，擺脫傳統以教師為中心的觀念，真正以學生

為中心進行課程與教學的實踐。學校領導者與教師應成為持續學習的終身學習者（Beckett, 2013），並將此理念傳遞給學生，共同針對關注的議題持續參與行動，引導學校朝向更具社會意義的方向。

四、賦權師生參與改革的阻力與因應對策

（一）學校行政的權力結構關係與文化

學校行政體系中的權力結構習慣由上而下的決策方式，這種行政文化可能難以快速轉變為扁平化、強調參與的模式。行政人員可能因擔心權力分散、增加管理複雜性或不信任師生的專業能力，而對賦權持保留態度。此外，學校內部既有的政治角力或不同部門間的權力競逐，也可能阻礙改革的順利推行。

領導者透過培訓、工作坊或案例分享，推動領導者意識覺醒；建立平等的對話機制，創造正式和非正式的溝通管道，例如師生的共治委員會等。

（二）教師工作負荷大

臺灣教育現場教師的工作壓力普遍偏高，除了繁重的教學任務外，還需處理大量的行政工作、評鑑準備、親師溝通等事務。在時間與精力有限的情況下，要求教師額外投入心力參與學校改革相關的會議、工作坊、方案設計等，容易引起反彈或敷衍了事，降低參與的意願與成效。

學校可檢視行政工作流程的減量和流程優化，並賦予教師專業自主權，建立教師的互動合作文化，可透過教師專業學習社群支持教師進行經驗分享，應對創新與挑戰。

（三）教師的保守心態與改革惰性

教育體系中，部分資深教師可能已形成固定的教學模式和工作習慣，對於新的改革措施抱持懷疑或排斥的態度。他們可能認為現狀尚可，不願投入額外的時間和精力去適應新的改變，甚至擔心改革會增加自己的工作量或帶來不確定性。這種保守心態和改革惰性是推動學校變革的重要阻力。

提供教師持續參與改革的誘因與支持，包括專業發展機會、表彰獎勵等方式，協助教師克服改革遇到的困難；賦權教師分享成功案例和經驗，進行專業且平等的對話，並創立安全與信任的氛圍，降低教師對改革的恐懼。

（四）學生參與的限制性

學生的經驗、知識和思考深度可能不如教師或行政人員成熟，在複雜的學校決策中可能難以提出具體可行的建議。此外，學生的時間有限，課業壓力也

可能使其難以積極投入學校改革事務。如何引導學生有效參與，並確保其意見被認真對待，是一個需要仔細考量的問題。

提供學生參與的引導與支持，參與學校事務的相關知識與技能培訓；並設計適合學生參與的機制，根據年齡和能力設計不同的學校決策參與方式，例如代表會、校園議題調查等。

（五）缺乏專業與相關經驗

學校領導者、教師和學生可能普遍缺乏參與對話式領導、集體決策、專案管理等方面的專業知識和實務經驗。在缺乏相關技能的情況下，即使有意願參與改革，也可能感到力不從心，導致參與效果不佳。

提供專業培訓和工作坊，建立學習社群與交流平台，鼓勵不同角色之間的分享與對話，教師彼此相互進行學習，必要時引進外部的資源與專家協助，提供專業性的指導。

五、結語

基於弗雷勒的教育觀點及十二年國教課綱，學校領導者塑造安全信任的學校文化可朝以下五個面向發展：

（一）尊重多元平等價值觀，強化國際觀與在地視野

學校透過課程教學與多元活動，強化學生國際視野及在地文化理解，使其體認尊重多元與在地文化之重要性與價值。舉辦多元文化節慶活動，融入國際教育與閱讀課程，邀不同文化背景家長或社區人士參與；課程融入不同文化、族群、性別等議題；鼓勵師生參與國際交流或專案；結合在地資源，設計鄉土教育課程，培養學生在地認同與關懷。

（二）重視公平正義，課程融入永續發展目標

學校致力消弭貧富差距及族群文化不平等，針對不同族群文化及家庭社經地位學生，實施適性教學，並於教材與評量差異化設計。同時，將公平正義相關永續發展目標融入課程教學活動。建立弱勢學生支持系統，提供學業、生活及心理輔導；檢視資源分配公平性；設計融入 SDGs 跨領域課程，引導學生關注環境保護、社會正義等議題；鼓勵學生參與社區服務學習，培養公民責任感。

（三）有效的對話溝通管道，師生參與學校改革

對話式教學可激發批判意識。學校尊重每位師生觀點，提供表達機會。學校領導建立不同角色間暢通對話管道，透過對話與反思，使師生有機會參與學

校革新，並設計機制鼓勵師生提出創新方案，於可行範圍內執行。定期召開各層級溝通會議；建立便捷線上平台或意見箱；鼓勵教師成立專業學習社群；設計師生共同參與之校園規劃或改造專案。

（四）師生具批判意識，成為終身學習者

學校領導、教師及學生皆應具備學習工具，課程中教授學習方法，培養學生批判性思維，課程設計採探究式學習。領導及教師致力成為具批判意識之終身學習者，並將此概念傳遞給學生。透過對話尋求創新策略，運用核心素養解決生活問題。課程融入批判性思考教學策略；鼓勵師生廣泛閱讀或參與研習；支持教師教學研究與創新；建立教師專業發展檔案，鼓勵持續反思與成長；鼓勵學生發展自主學習能力，培養求知慾與終身學習習慣。

（五）師生參與公民行動，實踐公平正義

教師應覺醒主體意識，反思自身角色意義與重要性，並將公平正義、互相尊重與合作、自主學習及能動性等價值觀傳遞給學生。教師應關注學生學習表現，反思教學策略與教材內容和學生學習表現之關聯，並將上述概念落實於教學實踐。鼓勵師生關注社會議題；引導學生進行相關議題調查研究；支持師生發起或參與社區服務或社會行動；課程融入公民教育內容，培養學生公民意識與行動力。

參考文獻

- 方永泉譯（2006）。**受壓迫者教育學**（P. Freire 原著，1993 出版）。臺北：巨流圖書。
- 王如哲譯（2004）。**教育行政研究手冊**（J. Murphy 和 K. S. Louis 原著，1999 出版）。新北：心理。
- 教育部（2014，11 月 28 日）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**（臺授國部字第 1030135678A 號）。
- 甄曉蘭、張建成譯（2017）。**弗雷勒思想探源：社會正義與教育**（C. A. Torres 原著，2014 出版）。臺北：學富文化。
- 潘慧玲、洪瑞璇（2022）。共治共學觀關乎課程變革？教師對十二年國教課綱變革意向的影響因素。**當代教育研究季刊**，31(1)，1-37。
- 蘇鈺楠（2014）。Freire 對話行動理論的主體觀點及五個規準。**教育科學研**

究期刊，59(2)，89-109。

- Abdul Razzak, N. (2020). Paulo Freire's critical and dialogic pedagogy and its implications for the Bahraini educational context. *Educational Philosophy and Theory*, 52(9), 999-1010.
- Beckett, K. S. (2013). Paulo Freire and the concept of education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(1), 49-62.
- Downey, D. B., & Condrón, D. J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report. Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89(3), 207-220.
- Elfert, M. (2023). *Humanism and democracy in comparative education*, Comparative Education, DOI: 10.1080/03050068.2023.2185432
- Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire and philosophy for children: A critical dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 37(6), 615-629.
- Schmidt, W. H., Burroughs, N. A., Zoido, P., & Houang, R. T. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective. *Educational Researcher*, 44(7), 371-386. Read only Introduction (371-373) and Conclusions (380-381).
- Schugurensky, Daniel (2017). The tower of Babel: nationalism, globalization and citizenship education. *Global Commons Review*, 1(1), 56-61.
- Torres, C. A. (2019). Fifty Years after Pedagogy of the Oppressed. *Sociology of Race and Ethnicity*, 5(4), 596-597.
- Torres, C. A. (2022). Paulo Freire: Voices and silences. *Educational Philosophy and Theory*, 54(13), 2169-2179.
- Torres-Olave, B. (2021). *Pedagogy of hope: reliving pedagogy of the oppressed: by Paulo Freire* (translated by Robert Barr, 1992 original version), London & New York, Bloomsbury Publishing.

- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.

