

教育科學研究期刊 第五十九卷第二期

2014 年，59 (2)，89-109

doi:10.6209/JORIES.2014.59(2).04



Freire 對話行動理論的主體觀點及五個規準

蘇鈺楠

國立東華大學
教育行政與管理學系

摘要

面對著包括意識形態在內的宰制結構，批判教育學秉持著動態文化觀，相信主體間互動所產生的能量可以帶動結構的更新與主體的解放，而此種互動的開始便是 P. Freire 所提出的對話行動理論。本研究旨從主體觀點來探究 Freire 對話行動理論，發掘在交互肯認的基礎上其對話理論深受 G. W. F. Hegel 和 K. Marx 之影響，且其先前假定係以倫理關懷做出發，在內容上包括了愛、謙遜、信心、希望及批判等五個部分，最後則據此提出在教育上之涵義。

關鍵字：批判教育學、教育倫理、對話理論

壹、前言

近來批判教育學逐漸成為臺灣教育哲學與社會學領域中重要的論述力量，尤其隨著 I. Habermas 將知識劃分為三種不同的旨趣後，不但成為教育學研究的重要依據，其中以批判為取向的解放旨趣也受到學者們的關注與引介。相較於科學量化典範對社會脈絡之中立化與社會質性典範對社會脈絡之擬情化，批判典範更強調將社會脈絡視為是意識與行動之認識對象，賦予其批判知能之「察覺」與「跳躍」之可能。在把學校視為一種文化政治場域下，批判教育學把教育與政治合而為一，認為教育即為政治，針對壓迫、解放、自由、覺醒、學習等概念做出深切的反省，進而提出許多「顛覆」的理念。國內學者也藉由此一彰顯對過往教育中不合理的結構提出質疑與反思（宋文里，2006；李奉儒，2003a，2003b，2004；李奉儒、詹家惠，2002；陳皓薇、林逢祺、洪仁進，2004；梁金都，2009；馮朝霖，2004；溫明麗，2003），而在這種對話、實踐及反思的訴求下，Freire 其實是有其深切的倫理關懷，此種關懷之源起可由哲學史上重要的「主體性」(subjectivity) 概念轉變觀察得知。因為所謂的批判意識 (critical consciousness) 著重於對現實、脈絡與結構進行反思與解構，在意識化的過程中踐行了現實改造的力量，其萌發之起源來自於針對「生活世界中個體與群體關係之陳顯」，是一種對世界的意向性，自然包含了主體與權力之論證及反省。然而，在目前國內相關研究批判教育學的文獻中，論及 Freire 思想起源者並不多，¹簡樸了我們對其思想之理解，也削減了批判教育學原先思考之力道。而由主體之流變觀點來觀察其思考者更是付之闕如，容易使得 Freire 的觀點被簡化為對話教學理論。為此，本研究將從主體觀點來重新發掘 Freire 思想中的核心關懷與初心。

Freire 是二十世紀著名的成人教育工作者，其所身處的巴西對民主發展是充滿敵意的，這是導因於長期的被殖民文化下，國家的發展建立在經濟的掠奪上，使得經濟與社會組織無法發展出民主文化氛圍，一種滲透的、封閉的心智特徵有極濃厚的階級色彩，形成了壓迫的上層階級與被壓迫之下層階級。此一貧富不均的社會問題，表面上是因為資源分配自然而生的結果，其實從 Freire (1997) 的觀點來看，是人們將自己放置在文化性異化 (cultural alienation) 的環境裡，一個整全的主體 (integration) 會表現出其對環境的適應、自賦本身做決定之能力，進而展現出改變現實 (reality) 的潛能，相反地，一個喪失決定能力、隸屬於他人決定的人將不再是完整，而是消極適應 (adaption)，被形塑成沉默、無聲又順從的客體。整全的人是主體，

¹ 李奉儒曾在 2004 年發表〈閱讀 Paulo Freire：批判教學論的發軔與理論主張〉一文於《教育研究月刊》，介紹了 Freire 的思想受到人文馬克斯主義和法蘭克福學派、文化政治學與教育政治學、後現代思想與普遍倫理學等三個層面之影響，成為本研究中厚實的背景知識。而本研究在方向上著重於主體觀點對 Freire 的影響，在向度上加入了 G. W. F. Hegel 與 A. Honneth 之論述，並由此探討 Freire 對話教學論規準之建構，與前文之關注焦點略有不同，是為本研究之價值。

而被同化的人是客體，如果一個人無法改變現實此一實體，他便修整自己；消極適應是動物領域的行為特徵，表現於人類身上，則是去人性化（dehumanization）的徵候。

當我們將 Freire 的思考接合到哲學上長期對主體性的思維時可發覺，主客對立中隱含的主奴辯證和 Freire 把人分為壓迫者／受壓迫者，整合型個人（integrated person）／適應型個人（adaptive person）有受影響與啟發之處。面對主體與客體間的裂痕，表面上可發現其推展對話的教學以鼓勵學子自我增權賦能（empower），但實際上的對話教學不過是其「概念連續性」中的一個表徵，其隱然的思考是對主體思維的反思，是為人存有型態的再界定與實踐強調，此一思考過程有其在哲學系譜上傳承之意義與存有意義之賦予。Freire 以為存有的型態就是要成為一個能夠在世上行動及進行改造工作的主體（subject），這是對人與世界關係之省思，也是反思人如果被稱為是一個主體，此一「主體」應具有之人性化內涵為何？我們除了可追溯哲學史上主體之發展概念與影響 Freire 概念的重要學者外，本研究另一個重要目的，在於理解其在後現代對主體之解構挑戰下，應以哪些規準來建構出對話教學論，以更完整地理解其哲學思想和對教育現場之啟示。為回答本研究之籌劃目的，以下茲從主體之概念發展勾勒出一個大圖像，再論及 Freire 主體辯證的後設理論基礎，所建構之對話行動理論規準與在教育上之啟示。

貳、主體概念之發展與 Freire 主體辯證的後設理論基礎

主體性的概念一直以來便是西洋哲學史上重要的思考問題，人或物，誰是主體、誰是客體，一直困擾著哲學家們。在傳統哲學的概念下，預設了一個「終極實體」為宇宙存在的究極依據，為其有限序列下的起點，為其「第一因」（first cause）。在此概念下，人的地位是主體所構成之存者之一，需在永恆概念的探討下，擺脫物質世界，追求實在界的真理。在中世紀哲學則期望以天啟和信仰的過程來合理化神學，企圖導正用形而下解決形而上問題的謬誤，但其精神與物質的劃分方式終不離希臘哲學傳統的二元論，人的主體性仍不彰顯。

此種情況一直到 F. Bacon 等科學家提倡反迷信、重理性功能的醞釀後，方逐步使人思考主體之立基所在。在十七世紀的法國大哲學家 R. Descartes 推展出第一個完整針對人主體性地位的論證，在其嚴格的方法論證下，先是確認了「我思故我在」（I think, therefore I am）作為其哲學上不動之第一原理（Descartes, 1985, p. 127）與無可否認、必然的真實原則（Descartes, 1984, p. 17），賦予了個人自主（individual autonomy）正當性的立基點（Schouls, 1989, p. 36）。之後啟蒙計畫的出現使主體性開花結果，樹立了其以人為中心的核心地位，主要是以 I. Kant 在哲學領域內完成了一場「哥白尼式的革命」，這場革命的本質是他第一次在認識、倫理和美學各領域內全面提出了主體性的問題，過去苦惱著人類與自然、理性和物質的對立面，現在 Kant 以為只有人或理性才是真正的主體，人的認識也由被動的直觀，透過對先天綜合判斷的

分析，改為認識的主體能動性（洪漢鼎，1995, p. 43），Kant（1996）在〈答何謂啟蒙？〉一文中就要求人們「勇敢地運用理性（sapere aude）」。在這場哲學史上認識論的轉向上，人類逐漸確立其主體中心地位，此種主體性哲學重視的是人與世界的關係與主體對客體認識的可能性（或可說限制）。在此時著重的仍是以本體的「自我意識」為主，「他者」的地位尚未被直接且清楚地探究其內涵。而 Hegel 承繼自 Kant，以正反合的階段來建構出主體的意識發展，並呈現出自我主體觀發展的三個階段。

然而，在時序進入當代哲學後，包括 Hegel 在內之對主體自我意識的描述與認可，其基礎性備受質疑，主體性的觀點在「語言學的轉向」下，逐步被質疑和解構，代表人物如 F. W. Nietzsche、H. Heidegger、S. Freud 和 M. Foucault 等；在結構主義中，主體的主動性也被否定，因此主體過往的能動性被其斷裂、壓抑與被動之質疑聲浪所取代。Dussel 認為「現代性神話」的表面看來是「解放理性神話」，但其實骨子裡潛藏著「犧牲理性神話」（Smith, 2003, p. 494）。現代性內層的運作，間接或直接地影響了種族屠殺（Smith, 2003, p. 496）。法蘭克福學派學者 Adorno 和 Horkheimer（1972）更指出「啟蒙原本是希望能解除迷思，但最終啟蒙自身反成為另一個迷思」。過往第一原理的思考，雖是對人類主體之基礎的企求，卻也導致了對主體的扭曲，把人看作是客體而非主體（Rorty, 1979, p. 378）。尤其後現代思潮強調從「語言遊戲」（language game）、「言說行動」（speech act）與「文本解構」（text destruction）的觀點出發，質疑了過往大敘事式的哲學體系（Cooper & Burrell, 1988, p. 99; Wittgenstein, 1953），語意概念在不可抗拒的轉譯下是異質的，是「歧識」的（dissensus）（Lyotard, 1988），其內容中的操弄與權力意識拉拒，已失卻純然的媒介功能而有許多控制在內（Foucault, 1971），當任何知識皆無嚴謹、客觀標準，是直接解構了主體哲學的預設，宣告了「主體的死亡」。在此思潮中，出現如 Habermas 等學者欲導正此一相對主義之極端走向，重新重視他者的地位，以「互為主體性」將單一理性過渡到多元理性觀，以完成「啟蒙之未完成的計劃」，其以為語言是意識形態的，它是支配和社會權力的中介，因此整個生活世界的互動是受扭曲的，唯有具反省批判性、反省性的詮釋，才可理解社會的深層結構（Habermas, 1990）。唯有藉由溝通重建人類的溝通能力，一方面照顧受摧殘、扭曲的溝通模式，而作為社會批判的基礎；另一方面則展示一個廣泛的行動理性（rationality of action）的概念—溝通理性，來對付科學主義與科技統治，其以此提出了可理解性宣稱（comprehensibility claim）、真理性宣稱（truth claim）、真誠性宣稱（truthfulness claim）及正當性的宣稱（rightness claim）等四種宣稱來重構主體（Habermas, 1984）。這種對於他人之關注也可在 Freire 的對話行動理論中清楚看到，Freire 在互為主體的脈絡下預設了「作為對話的主體」可形成其意識的存在認可，而形成了由意識哲學到對話主體脈絡的轉移，接續一個「溝通共識的可能」，正如同 Freire（1994）所自述的，這是一種進步主義式的後現代性（progressive postmodernity）。茲以對 Freire 主體辯證的理論基礎有重要影響之學者論述開始，進一步來探究 Freire 對概念上之承繼與轉化：

一、互為主體的辯證意識

Hegel (1971) 的主體哲學是近代哲學中的大體系哲學思維，承繼德國哲學的辯證思維，也對 Freire 的想法產生極大的影響，在其「精神哲學」(philosophy of mind) 中有三個階段來呈現自我的主體觀：(一) 偏好或本能的欲望 (appetite or instinctive desire) – 自我主體意識原初的型態便是欲望，其本質源自物質 (... , knows itself implicit in the object)，且滿足於欲望。(二) 肯認的自我意識 (self-consciousness recognitive) – 由於主體在此時尚無法進行自我之覺察與確認，因此是處於每個自我對自身肯認的「戰鬥」(battle)，是生死般衝突的對抗認可過程；由於在主體的生命肯認中不可或缺自由的因子，但又受限於世間原有的不平等，因而進一步會擴及到與他人的認可與對抗，此種狀態源於主與奴的關係 (Thus arises the status of master and slave)。(三) 普遍的自我意識 (universal self-consciousness) – 每個自我對他者的自我之肯認與覺察，也因之確定了每個自我之完全獨立性。

Hegel (1971) 所提出的「主-奴」(lord-bondsman) 關係是主張在交互肯認中發現了他者，也就是前述的第二階段：肯認的自我意識，因為這種對他者存在的事實確認和肯認歷程，我們才可確認自己的存在。在主體性發展的意義上，Hegel 雖是承繼著傳統德國唯心論的道路，呈現出對主體性發展道路先驗之預設，但其實其後對主體消解之現代哲學終究也只是「一個大的主體性哲學反思」。當解構的方向只是行進到另一個「反對主體之預設」時，並未能真正跳脫單一主體的思維。在通往絕對精神的道路上，Hegel 其實已預設了「人我意識之區別」，這是一個可供發展的「互為主體」(intersubjectivity) 基礎。關於此種相互肯認和意識的非獨立存有，Hegel 曾說過：

擁有權力者展現於內隱的其實正好相反於如外所視般的得意.....意識的真實獨存係由奴性意識之承繼而來。(Hegel, 1977, p. 117)

而此種「主-奴」關係其實就是「壓迫者-受壓迫者」的關係，兩者間的角色並非不得共存，而是有著互為建構的關聯：

正如同受壓迫者發現其與壓迫者間所處的辯證關係，(這種辯證關係) 正是一個對立面—如果沒有受壓迫者，壓迫者將不復存在。(Hegel, 1967, pp. 236-237)

而此一觀點為 Freire 所承繼，他認為受壓迫者是壓迫者的「宿主」(host) (Freire, 1997, p. 30)，由於受壓迫者喜好群居與同僚之誼 (comradeship)，他們不會冒險去追求自由和在追求過程中享受創造出的融洽感受 (communion produced by freedom)，反而寧願順應在不自由情境下所生的安全感 (Freire, 1997, p. 30)。Freire 進一步以為：

當受壓迫者在為身而為人的權利奮鬥、去除壓迫者的宰制與壓迫力量時，其正是在回復壓迫者本有的人性—這種人性正是在壓迫者遂行其壓迫時所喪失的。(Freire, 1970, p. 38)

Freire 並在此種壓迫和受壓迫關係間發現了矛盾的關係，且置入「覺醒」的芽在其內，發展出其解放和人性化的省思，進而在主—奴辯證關係中提出互為主體的對話行動理論，以把被扭曲的去人性化溝通導回其人性化的自由解放。此種互為主體和交互肯認的對話模式是接續 Hegel 之後，且積極省思客體的意義而跳脫單一主體在行動實踐各種層面規範性源頭的最高「當局」(馮朝霖、薛化元, 1996, p. 6)。因為唯有在主、客體兩者之依存與互相需要的關係存在下，解放才有可能，一種真實的實踐才會產生。是以對話開啟了溝通的可能，且不斷進行解放個人發展的奮鬥歷程，此一歷程係發自受壓迫者(奴)，而擴及到和壓迫者(主)共同的反省，以回復人性化。

二、K. Marx 實踐理論的批判性繼承

不同於 Hegel 承繼著傳統德國唯心論的道路，Marx 以為物質的變化推動了歷史的改變，由於工作型態的發展強勢引導了社會發展的模式，社會發展的最基本要素起於經濟生產模式之改變，在其遊戲規則下，勞動的工人被迫販賣勞力，然而其所獲得的僅是雇主所擠出的最大剩餘價值，在此體系中，資源掌握在少數人手中，大多數人降為奴工，勞動也因此被「客體化」(objectified)、人的主體性被「異化」(alienation)、所製造的產品也被商品化了。面對資本主義控制下所產生的不合理社會發展現象，以及人類的「物化」(reification)現象，Marx 以為在這種資源過度集中化的情形下，階級間的經濟利益矛盾與衝突，會導致階級間的鬥爭與社會制度的全面瓦解，進而產生一個新的無產階級社會。一般以為 Marx 從下層結構建立出上層結構觀點使得人的主體性動能更為弱化，如 Hall (1992, p. 286) 便以為 Marx 的理論排除了任何個體的動能可能性 (displaced any notion of individual agency)，導致主體無法成為能動者。

然而 Marx 在主體哲學的系譜上雖然是歸屬於唯物論，但其理論其實有傳承自 Hegel 的「主—奴」觀點，來分析勞動者／受壓迫者的異化過程，也因之認同了主、客體之間所存在的辯證關係。進一步來看，Marx 所批判的其實並非是主體性而是主觀主義，其所欲消滅的是後者而非前者，因為由其所建構的社會上層結構和基礎間仍有一個互動的辯證關係存在，使其主、客體依存與實踐關係有發展之可能，此點使 Marx 非為純然的「機械論唯物觀者」。這種辯證關係影響到日後 Freire 所提出之辯證中的主體性與客體性，Freire 的批判社會理論企圖調合在傳統馬克思主義者下的主體主義和實證主義，以處理能動性和結構間的辯證關係 (Morrow & Torres, 2002, p. 15)。此一主客關係之肯認是對話行動理論的重要基礎：

若無主體性時，我們無法想像客體性的存在，兩者是不能截然二分的，它們若沒有彼此是不能存在的。……若我們在分析或行動中否定客體性的存在時，就會產生一種主觀主義，從而導致一種唯我論的立場。只有在主客體相互依存中，一種真實的實踐方有可能。這是位於不斷辯證關係中的主體性與客觀性。(Freire, 2000/2003, p. 81)

所以 Freire 以為，如果我們就此陷入「二元論的謬誤」，這將是無法理解的「辯證統一」，無論是反辯證和黑格爾唯心主義的主觀主義繆誤，或是形成機械論的唯物觀，皆是反辯證的 (Freire, 1985, p. 153)。就如 Sartre 所說：「意識與世界都是同一事件的兩面：世界是意識本質的外在，是與意識有關係之本質的外在」(Freire, 2000/2003, p. 119)。沒有人將缺少對於世界的意識，而對於世界的意識必然蘊含著意識形成的世界。對於對話行動理論先前理解上，我們需重新問人或是再定義與世界的動態辯證觀，以瞭解到主體間互動之預設和客體在其中媒介的作用。也由於這種對世界意識之關注，Freire (1970, p. 35) 強調在辯證思維下，世界與行動是緊密聯繫的，人類需要把行動當作全心投入的職志而非職業，此時這個行動才會符合人性化。此一人性化行動來自於對主、客體依存關係的理解，也因此，Freire 不斷強調對現實的批判態度、覺醒意識與行動的介入，如果只是覺醒，則又陷入了主觀主義的窠臼之中，這不是批判教育學所肯認的現實處境，更不是真正的覺醒。由此我們可發覺 Freire 理念在主體理論上傳承之意義與概念之源起。

三、重建覺醒理論的普世核心

除了上述兩哲學家的影響外，Morrow 和 Torres (2002) 以為由閱讀 Freire 覺醒方面的理論而得知，其對話理論中交互肯認的觀點是來自愛、權利與團結等三種為重建社會衝突所發展出互為主體肯認的脈絡，這部分在 A. Honneth²描述 Freire 此一脈絡承繼的過程極為精確：

(一) 愛

Freire 承繼了 Hegel 原初對愛 (love) 的定義，包括友誼、父母子女間的親情和情侶間的愛慾關係皆包含在內，指涉任何強烈的情感聯繫。愛的第一階段便是交互肯認，因為主體們在此可互相肯定，這種肯定基於其原初需要對方的渴求，在愛與關心的互惠經驗中，主體間可在相互的情感需求下整合在一起，獲得感情上的獎勵 (affective encouragement) (Honneth, 1996, pp. 95-96)。愛的本質之一在於對他人的擬情 (being oneself in another) (Hegel, 1979, p. 110)，由於可為對方設想，愛作為交互肯認原初本質的元素，不同於一般倫理規範下可能因不同文化群體 (或人) 而有不同規範，在此是內含了對道德普世性的預設，成了投入對話行動

² 法蘭克福學派新生代，Habermas 的弟子 A. Honneth，其主要研究政治與道德哲學，尤其專長對主體間關係的肯認與建構。

的先前條件。

(二) 權利

Freire 以為權利 (rights) 的概念起源於當我們瞭解自身是一個權利的載體 (understand ourselves as the bearers of rights)，當我們可尊重對他人的規範義務，雙方合意共同為社群的成員且尊重為權利主體下產生，這時主體為一個守法的人，也才得以確認自身的權利宣稱是有效的 (Honneth, 1996, pp. 107-109)。從 G. H. Mead 的社會心理學可發現，這其實也是一個主體互為肯認的過程，自我需尊重在社群中的權利與義務概念，並肯定對方在社群中平等與具有的權利主體身分。³所以權利是基本尊重原則，教導我們社群中的其他成員是權利的送達者。在此種普世原則下，我們可瞭解自己是一個正當的個體，而我們的要求是會被滿足的，此也為一種道德的普世概念。

(三) 團結

Freire 認為具倫理的生活來自於相互尊重的關係，不同於權利個體的肯認，社會團結 (solidarity) 特別強調個體的不同與個殊性。區別普世的尊重 (respect) 和社會尊敬 (esteem) 之不同，也是主體間理解不同價值的基礎。尊重是成為普世的平等待人之價值；反之，社會尊敬並未有一個普世的架構，因為它是由文化概念下不同價值和貢獻所形塑，這種不同貢獻關係下的價值是來自於人的不同，且是一種社會等級劃分。在分層的社會下，尊敬會以成就、聲望等社會標準界定之，但在此不同文化群體中，仍有一個基本的「團結」可讓我們理解不同主體間不同的生活方式 (Honneth, 1996, pp. 121-130)。而社會尊敬雖強調差異性，但是社會生活的前提是，成員間仍可有一個共享的目標與社群價值。在此，Freire 努力的方向是基於愛與信任的辯證下創造條件給予無知者 (不識字者) 在傳統社會中一個共享的人性。從前述三者中抽取出其肯認的方式，分別為情感的支持 (emotional support)、認知的尊重 (cognitive respect) 與社會尊重 (social esteem)，在肯認的關係上則分別為原初的關係 (primary relationship)、正當性的關係 (legal relations) 和社群的價值 (community of value)。此三範型的分析不但重建了覺醒理論的普世核心，也可避免虛假的普世主義，我們對 Freire 對話行動理論的概念也可依據此倫理導向的交互肯認而得到良好的理解。

參、作為主體交互肯認的五個對話行動規準

為解決社會衝突而生的三個脈絡，Freire 對話行動理論承繼了愛、權利與團結，和前述哲

³ 在此種狀態下，人被肯認是一個自由、理性的個體，其被認定是可超越自然的狀態，而遵守普世與個體共同意志所形成的法律。在此法律下，個體的行為依循的是一個普遍有效性 (universally valid)，這種有效性來自於其他個體對自己的肯認，也來自於自己對其他個體的肯認—你是自由的、是一個人身分 (Hanson, 1986)。

學家對主體間肯認關係之建立，更細膩地發展出交互肯認上所需的先前條件。面對後現代對理性的不信任，甚或多元歧異的信念下，「對話」或其欲達成的任何「規準」似乎已不再重要；然而，Freire 以「對話」作為主體存在的一個重要介面，以「認同」來擴大本體論條件上主體的自主性，也因此形塑了「對話的規準」。對話行動是人與人之間以世界為中介，進行相互之邂逅（encounter），且為世界命名，這種對世界的命名是人們在對話中表達人存在的意涵，以此種共同行動邂逅來向世界發聲，所以共同對話行動不能是宰制的工具，它唯一的宰制應是對話者共同對世界的宰制。針對對話行動，Freire（1973）曾指出了五個規準，以下茲分別說明之，讓我們更瞭解其內涵。

一、愛

對世界的命名是一種創造與再創造（creation and re-creation），如果沒有愛，它將不復存在。（Freire, 1970, p. 70）

愛的本質是主體對外的擬情／投射，此種發散情狀正如同對話本身，是對外發放，更是其動力之源。Freire（1970, p. 70）以為：「如果沒有對世界和民眾真誠的愛，對話將無法存在」。所以愛是對話的基礎，也是對話本身。愛是一種要能引發他人自由的行動，所以它需要勇氣的投入。同時這種為了追求解放而對世界的命名，也是一種再創造的行動，所以以愛為原初倫理原則的對話行動是排除理性論辯的（Morrow & Torres, 2002, p. 154）。

愛可用以解釋主體的壓迫和受壓迫情境，宰制本身表現的是病態的愛（pathology of love），宰制者的本質是虐待狂，被宰制者的本質是受虐狂；而解放的行動本身正是一個追求自由、在過程中需要勇氣的行動，所以愛的特質正得以為對話行動本身，因為當愛投入時，這個行動必然導向一個壓迫情境的解除，朝向一個自由的目的。如果我不愛這個世界、如果我不愛生命、如果我不愛人群，我也不會進入這個對話（Freire, 1970, pp. 70-71），所以愛不但是對話行動之前提，本身也彰顯了對話行動之本質。而此種交互肯認的具體經驗關懷是感性的，可解決後現代主義者不願相信理性辯證下所帶來的相對主義問題（Morrow & Torres, 2002, p. 150）。這也是 Freire 對愛所要求的道德普世性預設，在主體間的相互肯認，正如同其所強調的有共同意向的互信主體，能在對話中成為相互溝通的主體，在此脈絡下，Freire 在具體情境中省思的倫理學能旗幟鮮明地抗拒道德相對主義，證成普世的道德觀點。

二、謙遜

對話的存在不可能沒有謙遜。對世界的命名，是經由人們不斷地重新創造這個世界而生，不能是一個傲慢的行動。（Freire, 1970, p. 71）

Freire 強調在對話行動的雙方，如果缺乏謙遜的態度，對話遲早會中斷。謙遜的態度與主體對客體間關係之界定有直接關係，Freire (1970, p. 71) 提出許多因不具謙遜而破壞對話行動之可能，如果總是以傲慢的態度對人，而不檢視反思自身，如何繼續對話？如果總是自覺與他者間不同，視他者為動物性的「它」(“its”)而非主體性的「我」(“I’s”)時，如何繼續對話？如果把自己視為是「真正」(pure)的人，是真理與知識的擁有者，他者是「其他不完備的人」或是「下層社會」(the great unwashed)，如何繼續對話？如果一開始就把命名世界的工作視為是菁英的專屬任務，歷史上其他的人則是墮落的象徵，應予以避免，如何繼續對話？如果我對他人的貢獻不熟悉，甚至感到不舒服，如何繼續對話？如果害怕被人取代，即便在此僅有的可能性下也會導致自己受折磨或受挫，如何繼續對話？上述情形涉及到對主體和客體之間關係的確認，對另一個「我」的價值與目的的規範，形成有無謙遜的態度對外表現。

在對話的行動中，因為會牽涉到雙方主體的共同創造，所以雙方必須都要謙遜，不能傲慢地以為對方是無知的，如無謙遜對等關係，主體間便無法成為命名行動中的夥伴，對話也不會存在。所以我們需要瞭解每個個體皆是成員，是權利的負載者，由權利所帶來的個體正當性形塑出普世的平等待人價值，在普世的尊重與情境的尊敬下，形成一種承認眾多可能性之幅度為普遍之普世論，給予每個族群和個人更自主的選擇性，而此一原則是基於對主體間謙遜的態度下所產生的對等原則。

三、信心

對話需要對人性有高度的信心，需對其能做與再做的、能創造與再創造的有信心，對其朝向更人性化之路邁進的志業有信心。對人的信心是對話的先前條件。(Freire, 1970, p. 71)

Freire (1970, pp. 71-72) 認為信心也是對話的先前條件，對話者 (dialogical man) 對人的信心是先存在的，在與人面對面實際接觸前便已存在。這是一種對人性高度的信任，相信人本身即有前述的再創造能力，這是人與動物間最大的不同，也因此 Freire 相信人得以肩負人性化的使命，邁向自由。然而，此一信心並非天真地相信，而是具有批判性地相信人在異化的環境中具有批判轉化之能力，即便面對挫折、遇到去人性化的環境，仍能夠以解放的行動重新賦予生命熱情，而基於此信念才不會使對話行動淪為父權式的宰制操控。此一對主體的高度信心預設如同 Hegel (1977) 所指出，由意識的肯認來確定主體的自由，而以此種信心來發展共同的對話行動。

在建立了愛、謙遜與信心的關係後，對話行動必然會產生一個互信的水平關係，此一互信會導致對話者在命名世界的活動上形成更親密的夥伴關係，反之，則會形成一個矛盾的關係。針對信心與對話行動的關係，Freire (1970, pp. 71-72) 提出了雙方互為論證之關係，他以

為對群眾的信心是對話行動的先前條件，此一信心本身也是在對話中所建立。信心產生的條件是互動的一方提供其信賴與具體的信心實例；而當互動之一方在信任上有言行不一時，雙方的互信隨即瓦解：說一套做一套，不把別人的話當一回事，這些都無法產生信心；一方面宣揚民主，一方面又不讓民眾發聲是滑稽的（farce）；一方面論述人本主義，一方面又否定民眾，那是一個謊言。言行一致本身正是信心能在對話行動中產生之原因，同樣是對話，在囤積式的教學方法（banking method of education）中，不存在信心，這也是一種反對話之實例。

四、希望

希望並不只是勇氣或膽量（grit）的問題，我們需將之置於人類的本體論層面下來討論。（Freire, 1998, p. 58）

Freire（1970）認為沒有希望，對話將不會存在。希望是源於人們的不完美，也因此人們會產生了對完美追求的渴望，與他人聯合在一起共同追求。正如同他自己所形容的：「我們需要批判的希望正如同魚需要未經污染的水一樣」（Freire, 1994, p. 9）。反之，絕望是沉默的一種形式，是否定和遠離了世界的一種形式。要和世界一起，帶著希望的驅力來奮鬥。Freire（1994）以為「若缺乏悲憤與愛就不會有希望」，在過程中必然是要覺醒於被包裹住的現實中，思索在界限處境（limit situations）之中，其實還存在有未經測試之可行性（untested feasibility），進而以希望持續人性化的恢復。

希望本身包含了對世界、對他人與對客體的愛和悲憤感受。因為主體對客體的完美性企求、對客體改變之信心，使得希望得以產生。所以 Freire（1970, pp. 72-73）強調去人性化表徵於不公義的秩序，但面對不公義的情形不能是我們放棄的藉口，反而應是產生希望之可能。壓迫者希望的是受壓迫者接受現實的靜態與不可變動性，當教師無法看清此一現實，而是重製非人性化的工作時，自然會接受並再製知識的不可挑戰性和囤積性，此一不變產生了主體對客體的講述性教學，在教學線上囤積了一個個「概念的屍體」，不強調世界的可改造性，而強調對世界的符應，此時教師則變成了社會再製的工具，不是為了教育而教育，而只是為了傳遞相同的概念而教學。當學生習於此種教育方式，也恐懼於挑戰世界與知識內涵時，沉默文化自然產生，這時將不會有希望，對話教學也只流於虛應故事，並結束於宿命式地接受現有非人性化的一切。所以希望本身不但是對話行動之存在，也是主體在形上、論上對客體理解而會產生，也唯有對世界之實現才能真正實現人性化。

五、批判

除非對話者間能使用批判性的思考，否則真實的對話將不會存在—知悉世界和人是不可分的，並否認兩者間為二分的關係。（Freire, 1970, p. 73）

真實對話的產生要件是對話者要能進行批判性的思考，藉由批判性思考，我們可洞察人與世界間不可分的關係，且視現實為動態辯證的，而不是一個靜態的實體（Freire, 1970, pp. 72-73）。在現實的改造中進行人性化的歷程，思考不能和行動分開，而應是實際地轉化感知。正如同 Freire 為調合在傳統馬克思主義者下的能動性和結構間的辯證關係，所提出之辯證中主體性與客體性，而不把世界視為是一個靜態和封閉的秩序，主體在其中必須是「正常化」（normalized）和「行為端正」（well-behaved）的，人更不是只能被動地接受現實或調整自己，逐步形成了非人性化的異化。

彙整 Freire 的五個規準與對話關係，如圖 1 所示。

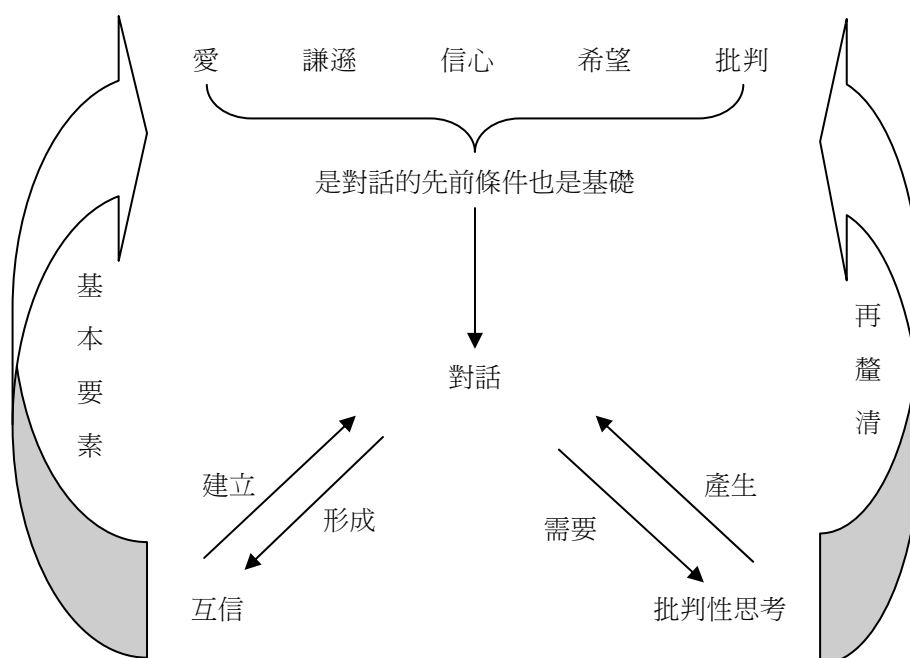


圖1. Freire的五個規準與對話關係

只有真正的對話會需要批判性思考，也只有真正的對話會醞釀出批判性思考。沒有對話就不會有溝通，沒有溝通就不會有真正的教育。教育必須要能夠解決師生間的矛盾，此矛盾產生於雙方認知行為上對客體的差異，而其實雙方均處於此中（Freire, 1970, pp. 73-74）。此種矛盾的解決便是需要 Freire 所謂的批判性思考，教師與學生本身雖是平等的，但雙方確實在認知經驗上有極大的不同，教師應肩負一個啟發者的角色，面對不相同的經驗背景，兩者間相同的介面是同處於一個世界上，接觸同一客體。在對話行動中，批判性思考起源於教與學雙方對同一客體觀察，經由批判性的感知與投入，再回到同一客體進行現實之改造，藉由不斷的批判性思考過程，主體得以超脫僵化的客體界定，進而超脫了主體本身的限制，主動尋求

出主體在客體上的定位，並克服了 Freire 所謂的「界限處境」(limit-situation)。由於界限處境跟隨著每一次新的現實後而產生，批判性思考也需要不斷地隨著對話而進行。

肆、在教育上之涵義

綜觀 Freire 的五個對話行動規準，其確定了主體在世界中行動的能動性，這種「動」是向外發散的，對話教學過程即為主體之間的一再「再認識」，與反思批判的開始；在理解限制下懷抱希望、在相異中產生肯認，主體間的越界才能進行真實的經驗交流，這個過程中蘊藏了多少的概念值得啟發？這不就是教育的過程？在教育涵義部分，Freire 的對話教學內涵誠如前述，並非僅是一個新的教學理論，也表彰了教育哲學上主體的概念，賦予積極的動能來批判學校的沉默文化，作為學校以閱讀甚至轉化世界的強烈企求。

一、互為主體對話教學內涵的再認識

我們首先需瞭解解放式對話並非僅只是一種技巧，一種幫助我們獲得特定結果的技巧。我們也千萬不能將對話理解為一種和學生交朋友的戰略手法，這會使得對話成為一種技巧的操弄而非闡明。(Shor & Freire, 1987, p. 98)

在傳統的、囤積式的教學型態下，我們可知道教室中有許多的「伴讀生」，學校教育長時間的課程對其而言是種折磨，知識的趣味性遠不如課餘的活動，更別提如何教導其如果在課堂中學習揭露日常生活的各種意識形態了。在此也引發了我們對於 Freire 所提倡之對話式教學之興趣。關於此種教學方式，Freire 有其原先對對話極深的體認：

對話是來自於人類的歷史性脈絡本質，它是人類在變成更具有批判性溝通的存有上必要的姿態。……透過轉化我們的實在，我們得以知自己所知，而非只是知道。(Shor & Freire, 1987, p. 99)

這種「再認識」的概念呈現在教學上，是對話式教育學並不否認教育者容或有更多的經驗與智慧來選擇學習的素材。在課程開始時，他們很可能因此比受教者對此客體知道得更多，但透過和學生學習的過程，他們也「再學習」(re-learns)了。在此教學過程中，學習客體(素材)可能聯繫了兩個概念，此兩概念可導引他們反思此客體。對話在此的功能便是緊密聯繫教師和學生參與學習客體中知和再知的概念(Shor & Freire, 1987, pp. 99-100)。透過主體間的理解，人將擴大自身描述和解釋事物的結構和敘事話語，而這種能力的源頭正是 Freire 所謂的人的命名能力。從建構主義的觀點來看，人與社會的交往性和理解的能動作用，一切都在流動中，只有此刻才是真實，當下構成性理解，生成新的社會現實。

二、建構主體間希望和批判的教育行動

在單一主體的預設下，人們是企圖由把握住「理性」的道路中尋找人與自然、人與宇宙、甚至是人與人之間的「究極真理」。然而在互為主體的思考下，主客二元之對立有了調解之可能，此種對話關係（*dialectical relation*）的出現，不但點出了不同典範間、個人與環境、自我與社會、意識與現象之處境，更進一步預設了兩端調和之可能。對話為極端間所帶來之調和，重新預設了透過個體的能動性及可能意識，能夠突破存在的侷限。Foucault 即認為當外在（*without*）對人的侵犯與人對外在的回應之間產生中介（*mediation*）時，便是與存在交會的剎那（*a moment of being*）（Greene, 1988, pp. 2-3）。此種互動轉化的動態歷程類似 Freire 所指涉的教育人類學—將「人性化」（*humanization*）視為我們基本志業（*vocation*）的說法—對「克服異化」（*overcoming of alienation*）的奮鬥，將人際間的肯認視為主體（Freire, 1970, p. 28），將人類視為「做決定的主體」（*subjects of decisions*）而非客體，捲入於自我完成的奮鬥中—這是一個永不止息的奮鬥歷程（Greene, 1988, p. 8）。在奮鬥中發現種種條件的限制，但也發現到真正的選擇自由，在悲憤與愛之中發現突破的希望，這也就是 Freire 所謂人類存有的「希望」面向，而教育可帶給我們此種對處境的覺察與感知的行動能量。

秉持著此種解放希望，我們需要反思和行動實踐，也就是批判意識的覺醒，以此來排除扭曲的溝通。然而，意識的覺醒常被誤用變成是和大眾心理觀念的「覺醒提升」（*consciousness raising*）有關，或是好一點的，和一般社會心理塑成有關，如成人學習理念的轉化（Morrow & Torres, 2002, p. 151）。Freire 便曾說過：

你可發現我已停止直接使用覺醒這個字。上一次我使用此字是 1974 年—所以停用迄今已有 4 年了。我並非要反駁其意義，但人們使用此字像是它是一顆魔術藥丸，可適用於任何情形來改變這個世界。（Freire, 1993, pp. 110-111）

Freire 重塑覺醒觀念的核心，在他者概念上是更趨於實踐和倫理反思的，其覺醒概念是導向具體的「他者」實踐倫理，而非學術社群所使用抽象的互為主體下之「他者」，或是論述倫理（*discourse ethics*）。換句話說，其實踐的批判形式覺醒並非只是涉及到社會心理上意識轉變的歷程，也連結到倫理的反思上。在具體的課堂學習中，學校機構應以不同的尊重態度來建立交互肯認，教師可引導受壓迫的他者發現自己陷入「貧困」、「不快樂」、「受苦」、「宰制」和「被排斥」等困境中，而不只是揭露壓迫的意識，也分享了被宰制和排斥之經驗，也就是說，可由受壓迫和見證受壓迫合併來達成批判意識之覺醒。透過真正的覺醒，進而學習政治和社會責任，唯有憑藉活生生的履行經驗才有可能，人們只能夠經由實際運作民主的過程來學習民主，民主經驗只能被經驗性地吸收，所以知識必須要從詞語形式轉譯給人民（*transfer that knowledge to the people verbally*）（Freire, 1973, p. 36）。

三、轉化沉默與學校世界的閱讀文化

在現今的教室中，學生在課堂上的吵架嬉鬧、破壞課程之進行可能對任何教師來說都是最頭痛的事，但對 Freire 來說，當學生在課堂上是一片沉寂、無熱烈反應時，情況是同等糟糕的。誠如前述，當對話的主體參與學習過程時，也正理解到自身與外在世界關係的改變，而沉默文化的產生則代表了對世界的逃避。Shor 與 Freire (1987) 以為這些喧鬧和沉默的源頭是因為傳統的官方教育學塑造了學生被動和侵略性的角色。在被動角色方面，在這種無聊的課堂中，學生之所以保持沉寂是因為他們已經不知道還有什麼學習的樂趣、受激發和感到熱情的時刻，教育無法描述出其真實的生活世界。他們唯一可以期待的是教師低沉而單調的聲音充斥著整個課堂進行的時間，所以他們成了不參與者，等著教師來設下規則或是說一些硬記下來的知識。所以這是一種對威權教育被動的回應，呈現出來的是有些人會不帶熱情且毫不質疑、囫圇吞棗地吃下官方課程所給予的東西，當然也有人會進行侵略性和消極的抗拒。而這種侵略性的角色形成其實是不可避免的，因為不論在成人或是兒童的世界中，被動性皆非自然的態樣。所以學校加諸此一沉寂的氣氛，其實是一種象徵性的暴力，不論是各種考試、課程、獎懲和要求等 (Shor & Freire, 1987, p. 129)。

要轉化此種沉默文化，重新回歸到對話主體於世界的行動力，我們必須要注意到學校二分成了「閱讀文字」(reading the words) 與「閱讀世界」(reading the world)。在這種二分當中，學生所閱讀的世界是指學校教育過程下產生的世界，是一個封閉、分割了我們所體驗的生活世界。此種學校世界帶給我們所閱讀的文字和我們具體經驗的連結少之又少，在其閱讀世界中，讀的只是學校的文字，不是真實的文字。其他像是真實、生活和有事件在其中生存的世界，其中的掙扎、區分與經濟危機等皆未藉由學校世界中的文字來和學童聯繫。這種二分法是沉寂文化加諸於學生身上的元兇之一。總之，學校的閱讀對世界之經驗是沉寂的，而無自身的批判性脈絡。

針對此一情形，Shor 與 Freire (1987, p. 135) 以為：

對話式教育是此一裂痕的橋梁，它聯繫了閱讀文字到閱讀實在，所以兩者間可相互對話了。它給予學生在學校中真實的聲音，轉化教室中抽象的智性慣用語。

話語的表達很多時候和存有的概念是有所聯繫的，Freire 在其晚年的時候，有一次與其學生聚會，在他們前面有幾個小朋友在那裡跑來跑去，接著問了他們許多問題，而其學生基本上就是不予理會。那時，Freire 說讓我們聽聽這個小朋友要對我們說什麼吧！因為當我們不去關注到一個人這方面的問題，就是不把他當人看。當善加利用對話的能力時，學生的真實聲音才更有呈現之可能。

伍、結語

本研究首先由哲學史上主體概念之發展，瞭解 Freire 由意識哲學到對話主體脈絡的轉移，再由 Hegel 和 Marx 對主體的觀察發現 Freire 對前者互為主體的辯證意識，和對後者實踐理論的批判性繼承，且最終以其超越主客二元對立的動態辯證觀形成其對話行動理論的先前理解。所以在對話理論的脈絡上則是建構了其互為主體肯認的普世核心，而後其基於倫理關懷所提出之對話行動理論則在和前述脈絡交錯影響下，發展出愛、謙遜、信心、希望與批判等五個規準。最後則針對對話行動理論提出互為主體對話教學內涵的再認識、建構主體間希望和批判的教育行動，以及轉化沉默與學校世界的閱讀文化等教育涵義，期望可給予同樣關心此議題之教育工作者一個參考，共同為人性化的解放志業進行努力。

針對我國教育的現況啟示，臺灣的教育近年來經歷了許多重大的變革，過往升學主義的宰制造成教育本質的迷思，充斥著囤積式的訓練方式，許多知識成為片段式的存在，各種獎罰與成績形成了教育的外衣，不僅已經遠離了教育的本質，更遑論與真實世界的連結。在改革的道路上，主體性的開展應是重要的精神指引，對世界的閱讀與互動，其實從每位學生的自我敘說、交流對話與發想批判中撩動了出來。Freire 對話行動理論所實踐結構的更新與主體的解放，正反映出改革所期許的教育樣貌，其所帶來的衝擊與熱切回應也不難想見；近年來，學習共同體與分組討論式教學也正熱切地在全臺各地颯起旋風，而對話正是主體存在的一個重要表徵，當愈來愈多人接受知識內涵的可否證性，也更清楚對未來的不可預測性。如果仍是以單向式的沉默文化來灌溉、囤積式的知識訓練來單一界定主體的價值或競爭力的培養，恐怕已不自覺落入去人性化的過程。以 Freire 對話理論對主體的尊重與經驗共享精神，才有可能訴求情感的認同與投入，也才能真正地進入學習與對世界投入。教育要與世界連結，更要帶來一個理想與希望，對話的主體不但是主體性的自我界定，也是轉化世界的開始。

誌謝

匿名審查者和期刊編輯在編修上提供許多精闢、詳實的意見，研究者在此表達誠摯的謝意。

參考文獻

一、中文文獻

- 宋文里 (2006)。「批判教育學」的問題陳顯。載於李錦旭、王慧蘭 (主編), *批判教育學：臺灣的探索* (頁 3-21)。臺北市：心理。
- 【Soong, W.-L. (2006). Conscientizing a critical pedagogy. In J.-S. Lee & H.-L. Wang (Eds.), *Critical pedagogy explore in Taiwan* (pp. 3-21). Taipei, Taiwan: Psychological.】
- 李奉儒 (2003a)。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. (2003a). 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 (2003b)。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。
- 【Lee, F.-J. (2003b). Teachers as agents to perform justice-based educational reform. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, *3*(2), 113-150.】
- 李奉儒 (2004)。閱讀 Paulo Freire：批判教學論的發軔與理論主張。*教育研究月刊*, **121**, 22-35。
- 【Lee, F.-J. (2004). Read Paulo Freire: The conceptual origin and theory perspective of critical pedagogy. *Journal of Education Research*, *121*, 22-35.】
- 李奉儒、詹家惠 (2002)。檢視高中多元入學方案－批判教學論觀點。*教育研究月刊*, **101**, 60-71。
- 【Lee, F.-J., & Jan, C.-H. (2002). Review the multiple enrollment programs for general high school- Perspective from critical pedagogy. *Journal of Education Research*, *101*, 60-71.】
- 洪漢鼎 (1995)。費希特。臺北市：東大。
- 【Hong, H.-D. (1995). *Fichte*. Taipei, Taiwan: Dong Da.】
- 陳皓薇、林逢祺、洪仁進 (2004)。課程統整與教師知識的轉化－以「藝術與人文」領域教師為例。*師大學報：教育類*, **49**(1), 103-122。doi:10.3966/2073753X2004044901006
- 【Chen, H.-W., Lin, F.-C., & Hong, Z.-J. (2004). Curriculum integration and the transformation of teachers' professional knowledge: The case of arts teachers. *Journal of Taiwan National University: Education*, *49*(1), 103-122. doi:10.3966/2073753X2004044901006】
- 梁金都 (2009)。以 Freire 對話行動理論觀點對教育改革之批判與省思。*教育科學期刊*, **8**(2), 21-35。
- 【Liang, C.-T. (2009). The critiques and reflections on educational reform by Freire's theories of dialogical action. *The Journal of Educational Science*, *8*(2), 21-35.】
- 馮朝霖 (2004)。駱駝・獅子與孩童－尼采精神三變說與批判教育學及另類教育學的起源。*教育研究月刊*, **121**, 5-13。
- 【Fong, C.-L. (2004). Camel, lion, and child－Transfiguration by Nietzsche, on the origin of critical and alternative pedagogy. *Journal of Education Research*, *121*, 5-13.】

馮朝霖、薛化元 (1996)。主體性與教育權。國家政策雙週刊，131，6-8。

【Fong, C.-L., & Hsueh, H.-Y. (1996). Subjectivity and education rights. *The Fortnightly Journal of National Policy*, 131, 6-8.】

溫明麗 (2003)。和平教育需要批判性思考。教育研究月刊，114，13-19。

【Wen, M.-L. (2003). Peace education needs critical thinking. *Journal of Education Research*, 114, 13-19.】

Freire, P. (2003)。受壓迫者教育學 (方永泉，譯)。臺北市：巨流。(原著出版於 2000 年)

【Freire, P. (2003). *Pedagogy of the oppressed* (Y.-C. Fang, Trans.). Taipei, Taiwan: Chuliu. (Original work published 2000)】

二、外文文獻

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1972). *Dialectic of enlightenment*. New York, NY: Seabury Press.

Cooper, R., & Burrell, G. (1988). Modernism, postmodernism and organizational analysis: An introduction. *Organization Studies*, 9(1), 91-112. doi:10.1177/017084068800900112

Descartes, R. (1984). *The philosophical writings of Descartes* (Vol. 1.2; J. Cottingham, R. Stoothoff, & D. Murdoch, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. (Original work published 1911)

Descartes, R. (1985). *The philosophical writings of Descartes* (Vol. 1.1; J. Cottingham, R. Stoothoff, & D. Murdoch, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. (Original work published 1911)

Foucault, M. (1971). Nietzsche, genealogy, history. In J. D. Faubion (Ed.), *Aesthetics, method, and epistemology* (pp. 369-391). New York, NY: The New Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: Seabury. (Original work published 1968)

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness* (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: Seabury. (Original work published 1969)

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*. New York, NY: Continuum.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving the pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.

Freire, P. (1997). *Education for critical consciousness* (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: Continuum. (Original work published 1969)

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1981)
- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communication action* (C. Lenhardt & S. W. Nicholsen, Trans.). Cambridge, MA: Basil Blackwell Press. (Original work published 1983)
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held, & T. McGrew (Eds.), *Modernity and its futures* (pp. 273-316). Cambridge, UK: Polity Press.
- Hanson, K. (1986). *The self imagined: Philosophical reflections on the social character of psyche*. New York, NY: Routledge & Kegan Paul.
- Hegel, G. W. F. (1967). *The phenomenology of mind* (J. B. Baillie, Trans.). New York, NY: Harper & Row. (Original work published 1807)
- Hegel, G. W. F. (1971). *Hegel's philosophy of mind: Being part three of the encyclopedia of the philosophical science (1830)* (W. Wallace, Trans.). Oxford, UK: Oxford University Press. (Original work published 1817)
- Hegel, G. W. F. (1977). Independence and dependence of self-consciousness: Lordship and bondage. *Phenomenology of Spirit* (A. V. Miller, Trans.). Oxford, UK: Oxford University Press. (Original work published 1807)
- Hegel, G. W. F. (1979). *System of ethical life and first philosophy of spirit*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kant, I. (1996). An answer to the question: What is enlightenment? In M. J. Gregor (Ed.), *Practical philosophy* (pp. 11-22). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511813306.005
- Lyotard, J.-F. (1988). *The differend: Phrases in dispute* (G. Van Den Abbeele, Trans.). Manchester, UK: Manchester University Press. (Original work published 1983)
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*. New York, NY: Teachers College Press. doi:10.5860/CHOICE.40-2305
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schouls, A. (1989). *Descartes and the Enlightenment*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Smith, D. G. (2003). On enfranchising the public sphere, the futility of empire and the future of knowledge after “America”. *Policy Future in Education*, 1(3), 488-503. doi:10.2304/pfie.2003.1.3.4

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. London, UK: Macmillan Press.

Journal of Research in Education Sciences

2014, 59(2), 89-109

doi:10.6209/JORIES.2014.59(2).04

Educational Implications of Paulo Freire's Theory of Dialogic Action Based on a Subjective Perspective and Five Criteria

Yu-Nan Su

Department of Educational Administration and Management,
National Dong Hwa University

Abstract

Under a hegemonic structure, critical pedagogy creates the dynamic cultures concept. The interaction of mutual relationships is believed to produce energy, and thereby promote structural evolution and subject emancipation. This initiated relationship and interaction is represents the concept of dialogic action proposed in Freire's theory. This study focused on Freire's theory of dialogic action to identify an interrecognized foundation of dialogic theory, which was influenced by Hegel and Marx, and his previous assumption was based on moral concerns. This study addressed five topics: (1) love, (2) humility, (3) confidence, (4) expectations, and (5) criticism. Finally, the methods of applying this theory in education were analyzed by conducting follow-up research.

Keywords: critical pedagogy, ethics of education, theory of dialogic action