

第貳章 文獻探討

第一節 社區大學發展及研究現況

一、社區大學的成立及其理念探討

受教育一直是個人在成長過程中的一個階段性任務，一旦離開學校後，受教育的義務即告終止。且在過去資源匱乏的時代，也只有少數人可以上大學，許多有心唸書的朋友被拒門外，然而知識不應被侷限在傳統大學的象牙塔內，大學的學習之門必須為大眾永遠敞開。二十一世紀的台灣仍處於一個價值混亂、社會失序的狀態，當務之急便是落實成人教育，民間社區大學的籌設，便是在這樣的背景下醞釀成形。1994年台灣大學黃武雄教授提出了成立平民化社區大學的構想，為接受教育開啟了另一扇窗。

1998年三月，民間關心教育改革人士組成了『社區大學籌備委員會』，著手在全國各地推動社區大學的設立，並於六月首先獲得台北市政府與新竹市政府的大力支持。在台北市政府教育局的經費支持及木柵國中的協助下，1998年9月28日全國第一所屬於平民大眾的文山社區大學誕生了。第二所社區大學，新竹市青草湖社區大學亦於1999年3月1日正式開學（蔡傳暉，2001）。台北縣則在1998年12月成立五所社大聯合籌備會，隨即開始規畫課程與徵選師資，於1999年五月，包括板橋、永和、蘆荻、新莊、汐止等五所社大四百多門課程已大致規畫完成，並開始於各地召開課程說明會，廣招學生。此後，全台各地逐年都有社區大學成立，至2006年年底，全國社區大學已經發展至76所，另外還有原住民社大12所。

社區大學包含教育、文化、社會等多層面的整體改造意義，且需經由課程規劃與分類架構建構社區大學的雛形（黃武雄，1998）。社區大學的課程規劃以『培育現代公民』為目標，其基本分類為人文學、社會科學、自然科學之『學術課程』，

及社區參與、學員自主社團之『社團課程』，與『生活藝能課程』共三大類課程，社區大學學員每學期修習課程，缺席未逾該課程總時數五分之一者，由各社區大學發給研習證明書。社區大學目前為學期制，一年兩學期，上課十八週，大致與一般大學同步開學、結束。各社區大學課程設計的特色各有不同，但都會以三大類課程（學術課程、社團課程、生活藝能課程）為基礎來規劃課程。社區大學的入學資格則沒有任何門檻限制，也沒有入學考試及學籍限制，只要年滿十八歲均可報名入學。社區大學不論學歷背景，只要有學習成長再進修的意願，都可以成為社區大學的一員。

社區大學不是由菁英階級再教育民眾的所謂成人教育，而是以重構的知識為基礎，從事經驗交流的開放學校。在這裡，不同先天條件、不同經驗背景、不同思維方式的人，通過共讀—思辨—討論—實踐的密集互動，相互教育、相互啟蒙；一方面促發人的知性成熟，使人能更真實的面對自己與世界，從而進行社會內在反省，另一方面亦充實人的生活內容與技能，假以時日，可望由下而上形成台灣的新文化與新價值，並為未來的公民社會鋪路（黃武雄，2000）。

在四一〇教改聯盟創立時，黃武雄教授提出屬於民間的社區大學的構想，期盼社區大學能成為重建台灣社會的基石，在規劃社區大學時，除參考美、德等國社區大學之功能外，更針對台灣社會的特殊條件與特殊需要研擬，認為社區大學包含了下列五種主要理念（黃武雄，1998）：

(1) 打開公共領域，發展民脈（civil connections）

社區大學課程包括學術課程、社團活動課程與生活藝能課程等三類，其中社團活動課程的目的在發展人的公領域，藉由公共事務的參與，去面對當前的社會問題，亦可發展出緊密的人際網絡，有利於民間力量的形成。

(2) 進行社會內在反省，培養批判思考能力

批判思考 (critical thinking) 不應被視為『不負責任的批評別人、批評外界的態度』，事實上，批判指的是經驗的衝突，是學習者原有的經驗與書本所記載的別人經驗相互碰撞、相互衝突，也才有真實的知識產生。而社會的內在反省，正是許多善於從事批判思考的自我加總相乘的結果。以社區大學學術課程的開設為例，如果要發展個人的批判思考，就不能再採用套裝知識來灌輸民眾，而應改用『專題-共讀-討論』的工作坊形式來進行。

(3) 以學員為主體，協同經營社區大學

一般學校的運作或授課，皆由行政人員及講師主導，學員常處於被動狀態。社區大學則賦予學員參與學校行政事務及出席校務會議的權力，並可對授課效果作教學評鑑。這些參與校務的管道，將有助於增強學員的民主經驗及凸顯學員的主體性。

(4) 緊抓成人學習的特點，著重由問題出發的討論

辦學的三个目的，是要使學習者從教育的過程中得到：知識性的操作訓練、問題分析能力的培養、及詮釋、批判與創造力的發展，而台灣的學校教育普遍偏重在知識操作訓練，學生往往在離開校園面對真實社會時才開始學習分析、批判。遇到問題時，學歷高的人比較擅長套用普遍性知識，而學歷低的人反而可以從自身經驗出發去面對問題。社區大學的辦學就是要抓住這種成人的特點，延續其長處，並補其不足。例如學術課程，除涉及基本原理的特定科目外，都應改用重點式的專題分析，由問題出發，再利用讀書會或討論會的形式來進行。

(5) 藉生活藝能課程充實生活內容，重建私領域的價值觀

社區大學的生活藝能課程除了可以充實民眾的生活學習，亦可健全人的私領域。例如現代人的生活中，許多重要環節都假他人之手，或是東西壞了即丟，造成環境資源的浪費。生活藝能的課程將有助於改善這種價值觀，例如『水電修護、木工』等課程，而這些課程的講師則多是平日被薪資階級花錢差使來服務的水電及木工，社區大學聘請他們擔任社區的講師，也將有助於淡化階級界線。

從黃武雄對社區大學的五大辦學理念可以看出其中隱含了對資本社會的反省，由於資本主義強調對個人利益的追求，使得大眾逐漸喪失既有的公共性，忽視了對社會公共事務的關心，因此黃武雄強調了公共性及民間力量聚集的重要性。社區大學著重個人經驗與書本知識的衝突，要讓民眾批判思考的能力重現，透過不斷由問題出發的討論、專題探討，對現存社會的反省才有可能發生。社區大學賦予學員共同經營學校的權力，也打破了一般校園學生不得干涉校務的禁忌。另外，社區大學要挑戰的價值觀則是資本主義社會下不斷鼓勵消費的現象，若再從社區大學所期許的講師資格，則可再次證明這是一個反對資本主義的社會運動，因為社區大學的講師不需在學歷上設限，講求的是對個人專才的尊重，這裡瓦解的是對社會階級的尊崇迷思。因此，研究者認為黃武雄賦予社區大學存在的目的是不斷的挑戰既有的社會體制並嘗試運用各種方法來修復它。

2006 年的台灣，社區大學的制度已經邁入第八個年頭，當初成立的主要目的是『知識解放』及『催生公民社會』，希望提供成人認識自己、認識他人與認識現代社會的成長管道。林孝信（2000）在論及知識解放的意涵時，引述了巴西教育家 Paulo Freire 的主張，強調社區大學的知識解放是要使學員自覺，讓受壓迫者認識到自己所受不公平與束縛，並有改造社會體制的意願與能力。

社區大學以知識的解放作為切入點，提供更多居民就近學習的管道，以加深對現代社會的認識，提昇其參與公共事務的能力，成為有自主判斷力的現代公民（顧忠華，2001），對於社區大學的定位，蔡傳暉、顧忠華、黃武雄（1999）做了以下定義：

（一）平民大眾的高等教育/以成人為主的新大學型態：

主張社區大學相當於一般四年制大學，可使得社區大學免於變質，又可順應民意，滿足人民讀完大學需求，提供另一取得大學文憑的管道，以間接打破文憑主義，使其用人唯才。

（二）以縣市政府的層級辦理並資助高等教育之發展：

地方政府辦理社區大學，象徵著高等教育權力的下放，使地方政府有能力辦自己地方的大學，規劃出因地制宜的特色。

（三）由地方政府主辦，採取公辦民營的方式進行：

目前社區大學在各地的發展模式，均採取公辦民營的方式，由縣市政府提供場地（國中、高中或社教館等）與經費，委託民間非營利組織經營。

（四）學校型態：

1、以設立於中學之內為原則：以社區資源共享原則節省開辦成本，除了設立在中學共用校舍原則外，亦可以設在社教機構或圖書館的同棟大樓，達到資源共享共用。

2、獨立的行政組織：社區大學為一獨立自主的機構，此獨立自主不僅表現在課程教學及軟體設備上，物質及場地設備也必須尋求相當程度的獨立性。所謂獨立性便是要發展出自己的特色，亦要避免過度市場化的弊病。

二、社區大學的校務運作

在黃武雄（1998）撰寫『地方政府設置社區大學計劃通案』裡，對於社區大學校務的實施要點有以下：

1、校址及設置社區

地方政府可擇轄內適當地點設置社區大學，倘覓地不易，社區大學可設立於現有國中小學（及未來之社區中心），於夜間及假日（含寒暑假期間）上課，以節省學校用地及擴大現有公共設備之使用效果。社區大學，除由地方政府主動擇適當地點設立之外，亦可由『縣市地方政府社區大學董事會』制定申請辦法，由民間人士向地方政府申請設置。

2、入學資格與結、畢業證書

社區大學採純學分制，不規定修業年限，從十八歲修到八十歲以上亦無不可。學員只需修滿現有大學規定之 128 個學分，便由縣市政府與該社區大學核發四年制大學畢業證書，且修完兩年即核發兩年制社區大學結業證書。為擴大入學面，間接提昇全民文化，不宜設入學之學歷資格限制，只要年滿十八歲之公民皆可入學，由學員自身能力是否能通過修課要求之條件，來維持文憑之水準。今年不通過，明年再來，重複多少次皆可。若短期內程度不夠者，可安排其修預備階段之簡易課程，預備階段之課程亦給予學分，但此項安排對學員只屬建議性質，不做強制規定。

3、專門藝能文憑

社區大學不分科系，但得於結業與畢業文憑中得依其藝能之選修性質，加註主修之藝能科目系列。專科畢業生課在社區大學補足兩年通識課程，取的四年制大學文憑。大學畢業生課在社區大學修課取得通識學分修課證明。

4、縣市社區大學董事會

地方政府設置『縣市社區大學董事會』，規劃設區大學之課程，聘請社區大學主任及副主任，並核准各社區大學自聘之師資，以維持並充實各社區大學之授課

水準。各社區大學每學年應由學員進行教學評鑑，評鑑結果作為師資聘用之主要依據。

5、社區大學行政

社區大學設主任一人，由國內外以學有專長或有特殊成就之人擔任。三年一任（近年滯留國外，受專業訓練之人才頗多，可考慮其意願強烈又處事能力成熟者，迎聘擔任此職），若缺少適當人選擔任，寧可先由校內講師代理主任。社區大學設副主任一人，由社區居民中孚有眾望者擔任，屬義務性質，不支薪，另設校務行政人員數名，其他行政工作盡量由學員（尤指校務義工社之社員）協同處理。社區大學設校務會議，由縣市社區大學董事會代表、正副主任，教師與學員三方面代表組成，主任為召集人，教師與學員代表各不低於三分之一，共同決議社區大學重要事項。遇有爭議，相關人可以書面向董事會申訴。主任及行政人員，皆為約聘職，非永久擔任，以維學校生機不斷，並減輕龐大人事實費之負荷。

6、師資教學水準及成績

社區大學之教師且設講師一位皆屬兼職，原則上每年一聘，必要時得兩年一聘或三年一聘，視約聘對象之條件及學校之需要而定。師資來源以一般大學之教師、優異研究生、大學畢業生、社區專業人才，社工人員及具特殊技能者擔任。

社區大學學術課程以『專題-共讀-討論』的工作坊（workshop）形式來進行，講師主要工作是提供資料，帶引讀書會與討論班，並不需要太前端之學究專業背景。因此可考慮延聘國內外研究生，社區專業人才，民間學者或特殊領域研究者（如生態、民俗文化研究工作者及優異大學畢業生）來當社區大學學術課程之講師。社團活動課程得聘社工人員為社團諮詢講師。生活藝能課程得聘社區內外具特殊藝能者擔任講師。

為維持講師授課水準，每學期授課效果應由修課學員於每學期結束前進行教

學評鑑，評鑑結果作為校務會議續聘教師之重要依據。學員之修課成績由授課教師核給，但成績只分及格與不及格兩級，附帶文字評語。

7、社區大學經費

學費原則上由學員自付，可設補助金制度，以補助低收入之學員繳交學費。社區大學經常費用由學費支付，固定設備原則上由縣市政府提供。由於主要固定設備皆借用現有國中小學之設備，而且學習自付，辦校經費所需甚少，地方政府應可負擔。

8、分階段實施

本計畫實施初期，宜先在縣市轄內選擇數所國中小附近之社區，成立實驗性社區大學。待累積一定經驗之後，再逐次推廣至各社區。

9、課程規劃

社區大學之課程分三大類。學員畢業前需修滿 128 個學分，其中學術課程 48 學分、社團課程 40 學分、生活課程 40 學分，若修滿各類課程皆滿其一半學分數時，核發二年制結業證書。所有課程皆為選修，但須依規定在各大類、各領域學科中選修一定學分，例如於學術課程此一大類之人文學領域中修滿 16 學分。

目前一般社區大學會將行政運作做仔細分工，除主任及主任秘書外，依業務不同多半還會區分教務組、學務組、總務組等，再依各校需求，衍生出會計、活動規劃、志工培訓、電腦維護、網頁設計、出版、行政助理、等專門職務，如圖 2-1、2-2 及表 2-1，但這樣的分工制度在本研究個案板橋社區大學則不見蹤影，『怎麼三個人就可以辦一間社區大學？』，更是其他社區大學常常覺得不可思議的地方，而這也是本研究欲瞭解的。

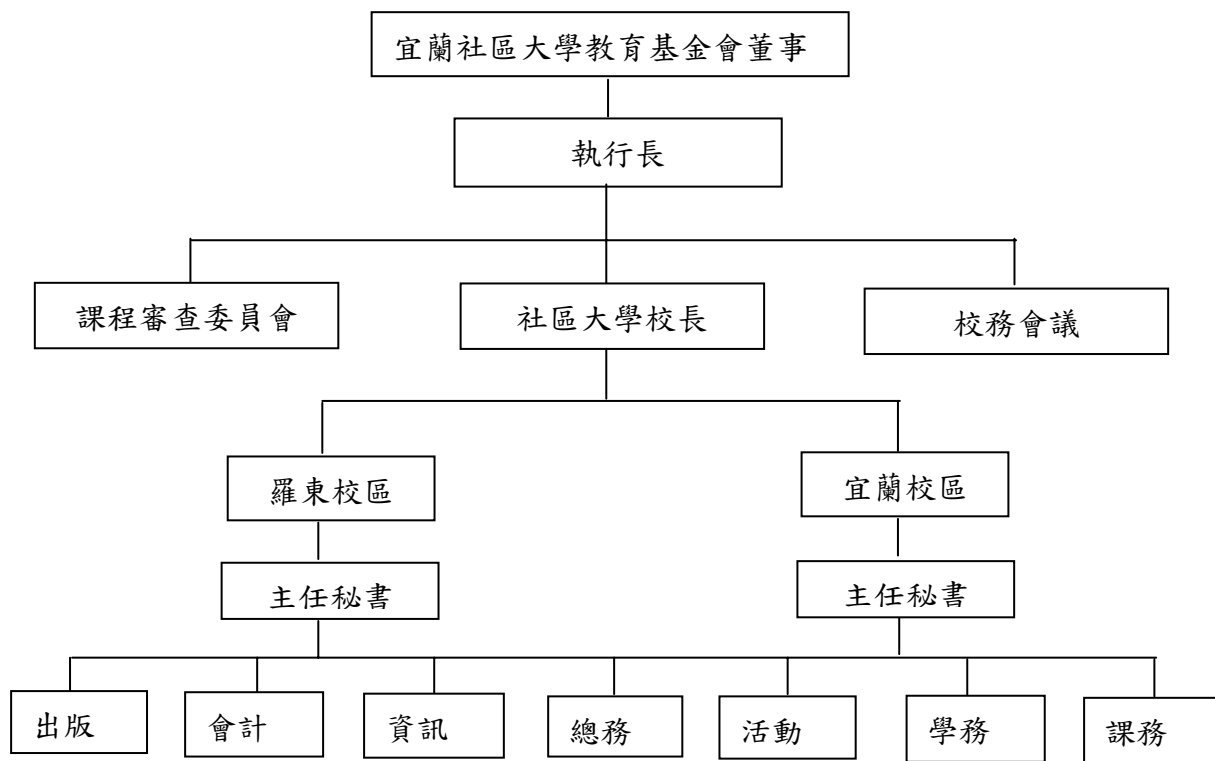


圖 2-1 宜蘭社區大學 組織架構圖
 (取自：<http://icu.ilc.edu.tw/frams.htm>)

士林社區大學校務組織圖

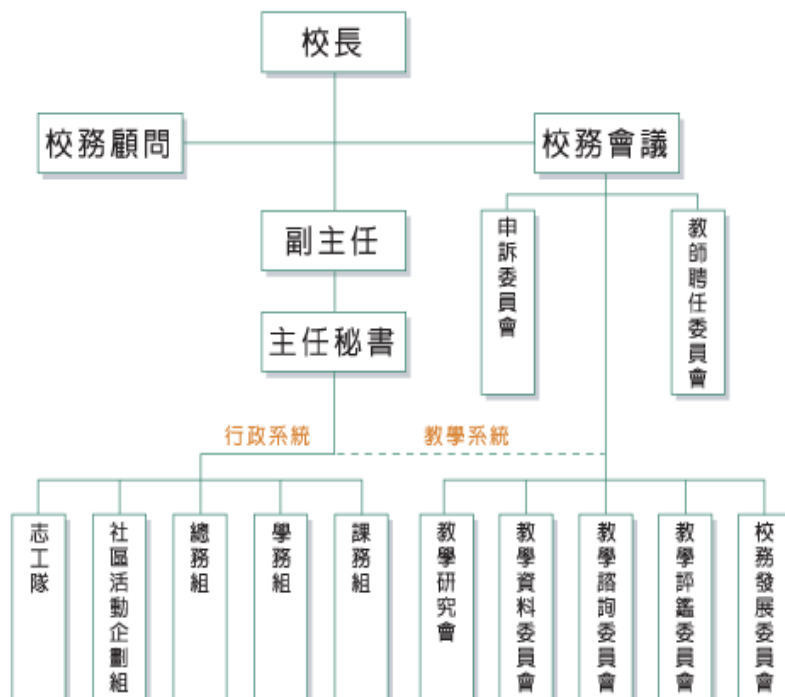


圖 2-2 士林社區大學 組織架構圖
 (取自：http://www.tscc.org.tw/about_us/about_us_3_1.htm)

表 2-1 嘉義市社區大學行政團隊(取自：<http://www.cycuclub.com/g02.htm>)

職稱	工作項目
校長	校區資源開發、校務綜理負責
副校長	學程設計、課程發展、講座聘審
主任秘書	協會事宜、校務運作、行政人事
林森校區 執行長	新聞公關、社團活動、社區結合
總務專員	採購會計、成果策劃、公共論壇
教務專員	課程安排、講座聯繫、成果簡報
學務專員	學員事務、學費出納、教學評鑑
社區專員	生態工坊、社區田調、分校事務
行政助理	公文收發、環境維護、招生宣傳

三、台北縣社區大學的成立

1998 年在民間教改團體的努力推動下，台灣第一所社區大學在台北市文山區木柵國中正式成立，開辦第一學期便吸引兩千多人選課，但經過一段時間的運作後，理念與路線差異逐漸浮出檯面。

根據郭殊妍（2001）『台北縣社區大學成立經過之研究』論文，指出當時幾點理念上爭議的因素：一、因為社區大學是一所大學，主任應該要有一定的學術地位，因此黃武雄老師認為社區大學的主任必須本身是大學副教授以上的人士來擔任。二、由學術界的人士來進行社區大學的教師聘任比較恰當。三、黃武雄老師認為應在許多地方同時設置社區大學，以建立社區大學的綿密網絡，有利於相互支援。四、黃武雄老師認為文山區的先天環境優良，學習資源多、學習人口也多，但他不願見社區大學只是『服務中產階級的學習體制』。由於對許多策略的看法不同，人本教育基金會在文山社區大學第一學期結束之後便撤出了文山社區大學的經營，黃武雄老師也轉而投入台北縣社區大學的催生。另外，現任板橋社

區大學主任秘書詹曜齊也談及當時狀況：

『文山社大辦了一年，可是黃武雄老師一直覺得文山社大的作法跟黃武雄老師社區大學的理念是違背的，是不一樣的，這個很重要…。他覺得文山很菁英，因為文山那時後找了很多大學教授，開了很多大學課程，開微積分啊，開什麼的，開一些大學生上的課，黃武雄老師覺得社區大學不是這樣，所以他就自己想要在台北縣這邊成立。』（詹曜齊，1）

隔年黃武雄老師在當時台北縣縣長蘇貞昌的允諾之下，要在台北縣一次成立五所社區大學，分別是永和、板橋、新莊、蘆荻及汐止等社區大學。當時考慮同時成立五所社區大學的原因是：一、台北縣偏僻地方的師資來源會比較有問題，如果五所一起辦，可以培育師資，將來如果台北縣社區大學推廣到其他鄉市鎮，這五所的師資可以用來部分支援其他地方。二、台北縣幅員較廣，分散五處也比較能就近滿足民眾的求學需求。三、文山社大的辦學已有一年的經驗，台北縣不需要再浪費時間試辦（郭殊妍，2001）。1998年底在新店花園新城女童軍活動中心舉行的『1998伸仗橋社區大學研習營』，邀集來自社運、學運、教改界、文化界及學術界深具社會改革的有識之士，商討社區大學運動的推展計畫並擬聚共識，同時募集成立社區大學所需的組織規劃人員及師資。黃武雄老師將一群曾經參與社會運動或不願服膺於主流社會價值而工作不定、隨處漂流的知識份子稱做『知識盲流』，希望透過社區大學的成立，可以替他們解決工作問題，並透過這群有批判力及反省力的年青人來與社區民眾對話，企圖扭轉社區民眾長期被主流社會灌輸的價值觀，進而達到成立社區大學想要實踐社會改革運動的目的。因此台北縣社區大學剛開始找人的時候，就是透過社運的管道，找來的是不同社運團體的人，而不再只是找學院裡的人來教一般民眾，學界跟一般民眾之間的知識、認知落差，希望能透過社區大學來轉化。老一輩的學院師資加上新一代的『知識盲流』，這是有希望的絕配（黃武雄，2004）。板橋社區大學張蕙雯回憶起當初的聚會：

『他先把一群人全部找來，然後跟他說，我手上可能有五所社大，我的理念是這樣，然後大家填填看看大家可以做什麼，那時後他當然會找一些核心的人，然後再去彙整，因為來的人太多，你其實也不知道，他個人也不見得認識，但是從這樣子的管道放出去的消息，大部分來的是社運的人。』（張蕙雯，11）

『這樣子的社區大學，他好像是一個教育單位，但是事實上他要做的不只是在教育這個層次，因為你想，你把這兩群人結合，就是說在他的理論架構裡面其實是有一個成分就是…社會運動團體培育出來的人，他們的反省力，是跨學術界、各個領域、跟整個基層社會的一群，這些人，進入社區大學的時候，他面對群眾的時候，他其實會用另外一套。』（張蕙雯，10）

台北縣社區大學當時獲得蘇貞昌縣長的同意與支持，提供統籌款296萬做為社區大學聯合籌備處的籌備經費，五所社區大學也各自落腳：永和福和國中、新莊新莊國中、蘆荻三民國中、汐止樟樹國中及板橋江翠國中，縣政府分別撥款250萬給五所社區大學做為在所處學校的硬體改善費用。看似政治力保下的產物，其實也背負被政治操弄的風險，就在五所社區大學加緊趕工各校的籌設工作之際，1999年六月從縣議會傳來台北縣社區大學預算被刪減五分之四的消息，五所社區大學最後只通過永和社區大學的經費，另外，在縣議會的施壓下，其他四所社區大學面臨必須馬上撤出原先所處國中校地的窘境。

當時五所社區大學幾乎已經將課程及師資規劃妥當，募集兩百多位師資，開設近四百門課，且已有兩千多位民眾報名，不願辜負民眾渴望學習的熱情，社區大學馬上展開搶救計畫。板橋社區大學溫苡廷回憶當時情況：

『第一天預約報名的時候啊，就來了一、兩千人，光是一個報紙消息一出來，就有一兩千人！就是說事實上有很多學員是很受這個吸引的，想要真的來念這種…所以我們就覺得不能讓這些人落空。』（溫苡廷，2）

從學者、立委、社運團體、媒體、到中央部門，搶救社區大學的力量來自四面八方，有心幫忙的立委甚至組成『搶救北縣社區大學連線』，最後透過教育部出面協助，校地問題總算得以解決，三所社大分別敲定板橋高中、新莊高中及三重高中，另外汐止則回到樟樹國中。但設校的經費問題仍無法獲得縣議會的預算追加，因此五所校區大學決定使用那五分之一的補助經費來辦這五所社區大學，一千零六十萬的經費，每所社區大學大約平均分配一百五十萬，經費不足的部分，只能由各社區大學自行募款籌措。回憶當初預算被刪除的窘境，溫苡廷無奈表示：

『每個學校當初都是在國中，就是縣政府承諾給你一個學校，然後給你一些經費去把學校變成晚上可以上課的地方，結果議會突然不答應，那議會不答應，可能就是藍綠的問題啦，所以我們其實是其中的犧牲品這樣子。』（溫苡廷，2）

於是大家各自透過人脈尋求資源，努力籌措設校經費，然而就在社區大學歡喜慶祝開學的第二天，台灣在這一年發生了嚴重的天災—九二一大地震，這一震，對社區大學是重重的打擊，原本的募款計畫被賑災排擠，媒體無法配合宣傳造勢，學員的招募也因此受到影響，不如預期的學員數量，影響了社區大學的收入來源。本研究個案，板橋社區大學面對這樣接踵不斷的外在打擊，為了不讓民眾失去期待已久的學習機會，行政人員、校務志工及講師更加團結努力，使板橋社區大學得以順利撐過層層難關。而一起渡過創校初期的艱難處境的行政人員、講師與志工們，彼此之間也產生了密不可分的患難情誼與革命情感。

四、社區大學相關論文研究

從 1998 年第一所社區大學成立以來，以社區大學為主題發表的碩、博論文逐漸增多，其中發現早期以公共行政、教育研究所居多，主要以研究社區大學的發展定位、制度及其需求為主（朱森村，1998；蕭佳純，1999；陳瓊如，2000；吳明宗，2001；陳定銘，2001）。在各縣市陸續成立社區大學且運作逐漸步上軌道後，對於學員的學習動機及學習滿意度的相關論文則逐漸增加（黃玉湘，2001；施玉娟，2001；魏銀河，2002；陳順成，2002；，楊紫苑 2003），尤其以成人及繼續教育研究所為多。社區大學的實施成效（施怡如，2001）、組織及工作人員專業能力（張涵洋，2001；盧葦洋，2003）、講師教學及角色探討（黃宜雯，2002；陳怡文，2003；徐心浦，2003；林幸璇，2004）等也受到重視。

陳瓊如（2000）在『我國社區大學的發展及其定位之研究』論文中探討當時全國十一縣市的十六所社區大學實施狀況，其研究發現及建議整理如下：

一、學員背景方面：各校平均女性學員為男性學員的2.6 倍，學員平均教育程度以高中職畢業比例最高，各校平均年齡以四十歲—五十歲階段學員平均數最多。

二、在課程方面：課程分類未全部統一，大致以學術性、生活藝能性、社團性分類課程，目前開課規模以生活藝能性比例最高，其次為學術性課程，公眾取向較高的社團性課程情形最不理想，另外公共論壇與文化夜市為社區大學具特色的非正式課程。

三、在學習證明方面：各大學有不同的學習證明設計，有學分證明、階段性證書、學程證書、畢業證書等。

四、財務方面：學員學分費作為講師費的支出，其餘各項之付款由縣市政府補助，但出現負債經營困境。

五、社區大學的社居教育特色與功能備受期待，有關社區大學的經營存續，法律的奧援和政府的支持是發展的基石，其理念的堅持和實踐是未來發展的持續關鍵。

陳定銘（2002）綜合國內二十餘所社區大學之使命與宗旨，研究整理並歸納有下列諸端：

- 1、社區大學不會對平民大眾學習的可能性預設成見，阻斷其學習的機會。
- 2、社區大學永遠敞開大門，沒有任何門檻限制。
- 3、社區大學的學員才是教育的主體，教師只是學習的輔助者。
- 4、社區大學屬於社區、社區居民、社區組織與民間社團才是社區大學主導的力量。
- 5、社區公共事務乃至台灣社會問題，都是社區大學課程內容。

但部分研究社區大學學員學習動機及滿意度的論文所提出的研究建議裡，似乎忽略了社區大學成立的初衷及目的，例如為提升學員對社區大學的滿意度，所提出的建議是：為學員服務及行政措施應掌握時效、以顧客喜好為導向的開課、加強行政服務品質及服務態度等（施玉娟，2002；魏銀河，2003；賴淑芬，2004），以魏銀河（2003）對台南社區大學在行政措施上的建議為例，包括為了以最簡便的方式提供學員借用教具，應設置專責對口單位、為維持廁所乾淨，可委託外包給清潔公司，以每一層樓都有乾淨的廁所可使用為目標、為提供學員方便影印，可洽影印公司，由社大代售影印卡、為方便學員飲水，可在每層樓設置飲水機等服務，從此類建議可發現研究者一方面憂慮社區大學補教化的危機，另一方面在

研究建議上卻也落入如補習班以顧客需求為經營導向來服務學員的邏輯裡。社區大學是社會運動下的產物，設立的體質從來也不是一個營利單位，諸如此類的建議只會再次強化學員的消費者心態，對於社區大學欲挑戰資本主義社會下的市場機制其實並無助益。

吳明宗（2002）在『我國社區大學定位與實施策略之研究』裡，甚至將社區大學定位為『社區大學是一種兼具社會推廣教育或技職補習教育以及集正規、非正規及終身教育於一體之社區綜合型大學。』，並且建議『建立課程銜接與學分轉移的契約—社區型成人高等教育機構的課程不是閉門造車或單打獨鬥式的設計方案。必須透過與大學、技術學院、中學、職業學校和其他教育性團體，甚至企業界的合作契約，才能讓社區型成人高等教育機構的學生自由的選修課程，並以實務經驗為基礎，加強學術上的精進，並且只要一紙『學分證明書』，便可得到各校及公、私企業之承認。』，吳明宗將社區大學的定位及課程學分等最重要的立場問題往職場厲害加以考量，令人不免懷疑其對社區大學本質的認知是否正確，或說在根本的理念上是否認同，否則怎會建議社區大學往資本主義社會靠攏。

許錦雄（2002）在『政府對社區大學經費補助組織機制與指標之研究』裡，認為美國的社區學院對成人教育及社會經濟貢獻良多，因此建議國內的社區大學應參考美國社區學院的經驗。從這裡可以看出許錦雄似乎也不慎理解國內社區大學設立的目的，與美國的社區學院主要為技職教育或作為通往大學的跳板不同，國內的社區大學並不是一技職養成所，目的更不是在促進社會經濟發展，而是作為一反對資本主義社會的運動，怎會建議社區大學朝通向資本主義社會的路上前進？更何況此研究還是對社區大學經費補助組織機制及指標的研究，若真要國內的社區大學學習美國的社區學院經驗，豈能叫人不為之憂心。

社區大學運動試圖挑戰『現實社會就是這樣』的想法，研究社區大學的研究者應先避免犯上邏輯的錯誤，以免再將屈服於『現實社會』的作法誤當作良善建議提供給社區大學參考。

從黃武雄對社區大學的辦學理念看來，是一個反對資本主義社會的社會改革運動，尤其在他對社區大學學術課程、社團課程及生活藝能課程的建議科目及規劃方向，可以看出他希望透過解放學院裡的知識來喚醒民眾的自覺，以批判性的思考來面對社會上不公不義的階級亂象，並從學習的過程中獲得知識性的操作訓練、問題分析能力的培養、詮釋、批判與創造力的發展。這是社區大學之所以存在的意義，但部分研究論文非但在這一部份加以著墨檢討，替社區大學的經營目的及方法向社會大眾提出解釋，提醒社區大學工作者對理念探討的堅持，反而以讓社區大學得以生存為最終目標，不斷在如何滿足學員的學習需求及改善社區大學的硬體設備上要求，甚至連社區大學的行政人員都要被以有無專業的執行能力或服務學員態度優劣來檢驗其辦學績效。社區大學不僅是一個非營利單位，對充滿階級的社會現象更是憂慮與反對，如果連在社區大學裡都需如此強調服務學員的重要性及必要性，恐怕也不為當初為設立社區大學而努力的人所樂見。

社區大學是一場社會改革運動，或被稱為體制外的教育系統，目前所面臨的惡行循環是社區大學因為大半辦學經費來自政府部門補助，因此得面對體制內的評鑑制度，從經營模式、講師來源、課程規劃、學員數量、校地尋找、硬體設備、等都被視為評鑑要項，評鑑委員是由政府邀請具學術領域專才的教授，也有政府部門的官員，在幾小時的時間內評鑑一所社區大學一年來的經營成果，有形的數據或硬體可以看的到，但無形的學員能量累積要如何評鑑？評鑑制度迫使社區大學要不斷呈現有形的硬體或數據來獲取評鑑委員認同以順利取得政府的補助經費，而社區大學的辦學理念及目的最後竟在『理念與實際總是有落差』的感嘆聲中被高掛。社區大學的本質是一場社會改革運動，不斷被一而再出現的各式評鑑

及規範束縛著，為了經營生計考量不得不面對體制內不斷建制的評鑑機制，當這個矛盾的邏輯還無法釐清時，諸多研究者再不斷以近乎用來衡量企業的各式滿意度評估或成效問卷來讓學員填答，難道不也是誘導學員將自己視為消費者來檢視社區大學服務與收費是否合理，當學員將自己的身份從學習者變成消費者時，以商業的邏輯來衡量社區大學的念頭自然就會浮現在他們的腦海裡。這一類犯了邏輯錯誤的論文或文章發表都可能將社區大學推向類補教業的深淵，可以說大家都可能是促使社區大學理念暫時高掛的幫凶。

理念與現實真是無法共存嗎？板橋社區大學是台北縣第一批成立的五所社區大學之一，也是本研究的探討對象，當部分社區大學還在為了如何提供乾淨的廁所或明亮的教室而費心時，板橋社區大學教學員要自己維護教室的整潔，當部分社區大學為了經營志工而煩惱時，板橋社區大學的志工已經在各社團扮演重要的領導角色，當部分社區大學的行政不斷細分工作領域時，板橋社區大學的校務堅持不分工。當部分社區大學開起股票分析班、理財高手班時，板橋社區大學堅持那是向資本主義靠攏完全違背社區大學的精神，如黃武雄（1997）所說『我們也不主張把社區大學定位為培養工商專業技能的場所。社區大學可以開設一些工商課程，但應強調『通識』重於『技職』的辦學精神，使人民能具有共同經營現代社會，具有進行反省、思辨與批判的能力。台灣這幾十年來過分偏重經濟發展，輕忽文化提昇，已使社會弊端叢生。而半世紀的威權政治，又迫使人民的生活窄化於私領域、造成價值扭曲，加上強烈的工具主義取向，亦已深植於台灣社會，致使人文主義無法抬頭，社會亂象不斷。』板橋社區大學三位主要行政人員以左派自居，也將黃武雄的理念往左派理解，在實際的校務運作上如何將社區大學的理念融入辦學且又能持續經營是本研究欲探討的重要問題。

第二節 在社區大學解放知識

蔡傳暉（2002）曾提出人的學習需求有兩部分：第一部分是『個人自我的能力加強』，是由個人的實際需求與興趣出發；第二部分則是『個人了解社會、參與社會，進而促進社會進步的意願與能力』。作為知識解放的社區大學提供社會大眾學習的管道，但所提供的知識是何種面貌？在社區大學，從事知識解放的意義在於白話知識，把知識重新定位，還給他本來面目，讓人經由社區大學的課程研習，更真實的認識自己，認識世界，認識自己與世界之間的扭帶關係。（黃武雄，2000）。在這裡黃武雄認為的知識不單是書本或其他資訊所記載的文字與符號，而是人認識世界（包括人自己）的過程與他所看到、所瞭解、所感悟的世界的樣態。人的知識，皆由他與世界的互動而來；互動的過程包含從書本或其他資訊中汲取別人的精華經驗，更包含他自身的直接體驗。人與世界之間的互動形成了知識，而人的價值觀，便是人所獲得的知識與人自身的欲求，兩加相乘的衍生物。

依黃武雄（2000）的說法，知識分套裝知識及經驗知識，傳統學校裡教的知識，就是套裝知識。把人所認識的世界的整體樣態，經大幅篩選，抽掉個人的特殊經驗，留下那些較被公認的材料，再經分門化、客觀化、抽象化、系統化，甚至標準化的細密處理，編製而成的知識體系，便是所謂的套裝知識。一般說來，教科書上所鋪陳的材料，是套裝知識的典型。數學與語文的系列課程，尤其是其典型中的典型。

套裝知識之外，長期被遺忘了的是人最真實的經驗知識。經驗知識不是膚淺的所謂通俗知識。相對於靜態的套裝知識，經驗知識是動態的。經驗知識是以學習者為主體，不斷與學習者的經驗起了共鳴或衝突，而發生的知識。譬如，人生產知識、創造知識的活動記錄，或以問題為中心，讓學習者一步步去參與知識建

構的探索歷程，往往最能吸引學習者投入其間，催化人的知性成熟。可是在套裝知識的提煉過程中，這些珍貴的經驗知識，卻因牽涉到知識創造者與學習者個人的特殊經驗，而被摒除於知識主流之外（黃武雄，2000）。

黃武雄認為世間所有的知識不過是人的經驗，不過是不同時空之下的人類，面對世界時所經歷、發掘或刻劃出來的，集體或個體的經驗。自然科學是人要了解自然規律，而與自然對話所累積的經驗；社會科學是人經營社會組織所獲取的集體經驗，而人文學則為人對人世的感悟，以獨特的手法作深度刻劃的個體經驗。從經驗知識製作成套裝知識的標準化過程，同時也是把知識抽象化、虛擬化、工具化的過程。知識解放，則為此一標準化過程的還原。

因此，只學套裝知識，人的意識會趨向工具化，因為套裝知識的抽煉過程經常以其工具性為主要考量。語文與數學教材反覆強調操作演練，鮮少著重思維啟發的編排。這樣的編排充分透露其工具性的本質。同時套裝知識的訓練，也容易使人的思維技術化，尤其套裝知識由簡而繁、由淺而深的編排方式，最適合培養規範性的專門技術人員。另外，由於套裝知識抽離個人特殊經驗，其內容看來不容置疑，長期作純粹套裝知識的訓練會引人走入專斷主義，使人的思維變得教條（黃武雄，2000）。

不同於傳統學校的教學，社區大學特別強調經驗知識，社區大學將溶合經驗知識與套裝知識，讓彼此相互滲透，其份量也調整為7:3左右（經驗七，套裝三），使套裝知識不再成為知識唯一的內容。一些代表套裝知識的概論性課程，如經濟學原理、政治學原理、理化概論、教育哲學、藝術史等，仍會在社區大學開授，使一些學習者可以取得該領域較全面的知識。但社區大學更著重專題、著重某些思想流派的論述，直接切入問題核心；或著重前人創造活動的經驗歷程，使學習者容易從自己的經驗出發，去迎接、去印證，或去批判不同時空下，他人的經驗

精華，而非單向輸入，照單全收。

黃武雄認為知識份子之所以異於別人，唯一的分叉點是他擅於掌握抽象形式的文字符號，擅於運用套裝知識中的『黑話』，而非他比別人更真實的認識世界。抽象形式的掌握，使他能更廣延而深入的經營概念，黑話的運用則有助於知識社群內部的溝通，與概念的細緻化。對於早年失去機會培養抽象能力的人，要在成年之後再訓練其抽象思維及抽象語言，是不容易的事，但打破黑話，重新把人類文明的重要知識成就與思潮，改用一般語言重新敘述；或直接切入問題，深入經營，使原來的黑話與人的經驗的斷層縫合在一起，讓黑話變成白話，則為社區大學的任務。套裝知識的黑話，固然有它存在的價值，但知識份子能不能走出黑話叢林，是追求知識解放甚至自我解放的重要課題（黃武雄，2000）。

當知識被系統化成套裝模式時，會產生幾個問題。第一、知識同主體的關懷分離：問題意識不再出於主體的關懷，而是由別人設定的，故所學的知識和自己所關心的事無關，甚至知識回過頭來壓制主體關懷，使人不知道自己關心什麼，也不知道如何提出問題。第二、知識同主體的經驗脫離：問題的解答不再需要互動、論辯，因此和主體的經驗無關，主體只能被動地接受別人經過篩選抽象過的經驗成果，造成知識越多，經驗越貧乏的結果。第三、主體被單向度化：套裝知識一開始便分門分科，知識專化的結果，使人被局限在一個個小小的領域，而對其他向度的知識無知。最後，知識被工具化：套裝知識是伴隨科學意識形態一起發展的，而科學標榜的是價值中立，去價值化的結果，讓關於價值的探討被排除在知識之外，只留下工具性的部份（黃泰山，2002）。

因此，黃泰山認為黃武雄的『知識解放』意義就是讓知識的建構過程回復到主體自主性、互動性的方式，即回復到本來的面貌。

目前社區大學根據黃武雄的構想，課程分為學術課程、生活藝能、社團等，學術性課程幾乎是社區大學招生最困難的科目，撇開學員選課時的功利傾向，如偏好英語、電腦等實用性的課程，光是目前的學術性課程中，就很難避免出現嚴重的科層化問題。例如心裡學、醫學等原來學院裡的課程，或美術、音樂等都易流於教科書式及技巧性的傳授。即使授課者察覺到學員的適應問題，往往也將問題核心理解成學員本來的教育程度，或上課時的語言是否淺顯易懂。但把一門原本充斥生硬拗口名詞的課程用民眾能理解的語言去傳授，這種學員簡明版的知識就是社區大學對知識解放的理解嗎（詹曜齊，2002）？

詹曜齊（2002）認為在黃武雄的社區大學理想中，反菁英主義是一個不可忽視的動機，在他的理解下，知識相當程度的隔絕了知識階層與一般社會的關係，同時也成了知識菁英們的優越感來源。問題是，如果所謂的知識仍能然是學院的、殿堂的，而只是以淺白的民眾語言來傳授，這個知識的本質並沒有受到挑戰。換言之，在社區大學的推波助燃下，知識可能以一種接近民眾生活的語言來傳遞。但我們接下來要問，這樣的把知識白話化解決了什麼問題？或者是另我們憂心的情況發生，社區大學在面對知識科層化的問題時並沒有動搖他的根基，反而讓他流傳的更為快速？

林孝信（2000）在『成人教育傳統中的知識解放』一文中指出，知識雖然是造福人群的工具，但是同時也是維護既有社會體制的媒介。知識最主要的傳承場所——大學，從西方中世紀設立以來，便與保守的社會力量密切地結合在一起。資本主義興起之後，大學一方面成為資本主義發展的一個重要支柱，同時又是保留既有文化、鞏固現存政治與社會制度的主要保守力量，可見知識的雙重角色。知識的雙重角色，使得知識的解放，成為人們關切的問題。特別在教育上，如何傳授與生產『解放的知識』，是今日教育界迫切的重大課題。

林孝信進一步指出，『知識爆炸』雖然造福人類至鉅，卻也使知識愈來愈與平常人脫節，而成為少數知識精英的專利品。多數人無法欣賞或是掌握大部分的知識。知識對於他們而言，不僅深不可測，甚至是一種被壓迫的根源。在科學昌明、知識爆炸的時代，卻產生了許多『科學文盲 (Scientific Illiteracy)』、『知識文盲 (Knowledge Illiteracy)』的現象。尤有甚者，知識由於變成少數知識精英所掌控，成了社會一部分人牟取私利，控制他人的工具，形成維繫不平等社會體系的保守力量。一種原本為了造福多數人的人類文明產品，卻變成少數人的私產。『知識』辯證地從造福人類昇化成為控制人類的對立物。要免於『知識』的這種昇化，『知識解放』開始被提倡，成為一些具有反省、批判能力社會學家與教育家的關心題材。

『知識解放』的提倡，還有一個重要的來源：社區工作者、社會運動家以及社會革命者。這些人有志於社會的改造。她／他們強烈地認為現存的社會制度是不合理的、不正義的、甚至是壓迫的。而這些人發現，造成這些不合理、不正義以及壓迫的來源之中，知識的精英化或壟斷化是一個重要的因素。因此她／他們提倡知識解放，改革教育體制，使其能夠合乎社會正義，幫助弱勢者或被壓迫者的覺醒與團結，從而使這些弱勢者與被壓迫者得以行動起來，達到社會改造的目標。對這些社會改造者而言，知識解放既是目的，也是手段。知識解放能夠讓弱勢者與被壓迫者自覺起來，建立主體性，達到社會改造的目的；同時知識解放也有助於改造運動本身的推行（林孝信，2000）。

事實上，知識解放，正是目前台灣各社區大學共同追求的目標。社區大學不僅具有這些理念，對於達到這些目標也具有比較有利的條件。因為台灣各社區大學的學員，多數屬於成年人，且有相當豐富的社會經驗，是名符其實的成人教育。社區大學的學員，也多體認終身學習的意義，而非僅為了取得一技之長。

不過，林孝信（2000）也承認這些有利的條件並不能保證知識解放的目標就必然地會在台灣各社區各大學實現。除了理念與現實必然有落差等因素之外，台灣各社區大學在達到知識解放的目的前，會受到至少下列幾項挑戰：

1. 來自師資方面：社區大學在台灣是個全新的教育機構，沒有人有教過這類大學的經驗。Freire 的 Dialogue 教學法在台灣還是相當新的東西。
2. 來自社會意識方面：台灣的社會思想家或學者很少對台灣資本主義體系進行深入的反思與批判。因此，與其他國家不同地，台灣資本主義體制需待改造之處尚不為社會大眾所了解。社會意識普遍地存在於虛假意識（False Consciousness）的境界。人們對於各種不合理、不公平的現象，多半諉諸天命或自覺無力感。要教育學員達到 Empowerment 的地步，得先有人深刻地分析社會體系中待改進之處。
3. 來自知識本身方面：知識的解放，並不意味著對高深知識的揚棄。社區大學或許不是要成為生產新知識的研究型大學，但決不是要否認知識（包括高深知識）的重要。但如何將這些高深知識從少數專家學者中解放出來，則是一個高難度的問題，是全世界致力知識解放的教育家所共同面臨的挑戰。

林孝信的觀點，指出知識的兩個重要向度，其一、知識可以區分為保守的與解放的兩種類型，這點和哈伯瑪斯關於知識旨趣的說法相近。其二、知識的保守性或解放性，必須放在知識和社會體制的關係來看，保守的知識總是維護一個不平等的社會關係，解放的知識則企圖將人從不平等中解放出來。但如何解放呢？林孝信提出『自覺』的概念，也就是讓被壓迫者認識到自己所受的不公平，並有意願、有能力改變既存的社會體制，將自己從不平等的束縛中解放出來，因此，『知識解放』的目的是『被壓迫者的自覺』以及『被壓迫者的賦權(Empowerment)』。

這種強調被壓迫者自覺與鬥爭的實踐主張，基本上具有馬克思主義的觀點（黃泰山，2002）。

對於黃武雄及林孝信對知識解放的看法，黃泰山（2002）引用了韋伯『理性牢籠』和馬克思關於『意識形態階級性』的概念來詮釋這兩條路線。

沈威和梅沙·大衛度指出，知識體制的規訓方法是經由不斷的練習、考試、評分、論文審查以區分出合格／不合格（Shumway & Messer-Davidow，1996），因此通往專家之路是無數的監視與檢查，即使取得專家資格，學術期刊仍肩負起同樣的職責。這是一種規訓的過程，製造出服膺於工具理性和專家霸權的人，能通過最終檢查的人登上專家寶座，並取得相應的政治經濟權力。這同時也是一種排斥的過程，經由不斷的檢查，每向上爬升一級就會有許多人被排除進不合格的行列，因此專家永遠是少數。其次，在水平向度上，知識呈現為分門分科的學科體系，每門學科都發展出一套方法規範，一方面對進入該領域的人進行規訓，另一方面則藉此防止學科外的人進犯，以便穩固專業的壟斷地位。

知識的工具化、技術化，即透過這種科層化、規訓化的知識體制來完成，其結果不但產生黃武雄所說『套裝知識』的問題，更重要的是導致公共領域的消亡以及公民社會的不可能，所有的問題都化為專家的專業技術問題，既是專業問題，就不是非專業者可以參與溝通的。而且知識科層化的結果，人被不同的專業學科分割，局限在小小的專業領域，彼此無法對話，溝通便不再可能。此時的公共領域只能是專家的公共領域，甚至專家也受到科層化的限制，只能局限在其專業之中。如此一來，現代知識宛如一隻怪獸，服膺於資本主義的擴張價值，發展出一套空前強大的控制技術，並不斷操控、改變每個人，甚至每個物種的命運，但卻沒有人有能力去控制它、反省它。現代知識就像一列飛快的快車，不斷加速前進，但沒有人知道它會開往何方，也沒有任何人能掌控它的方向盤。然而這種失去控

制的結果，卻是根植於理性化的內在理路，這便是現代知識的『理性牢籠』（黃泰山，2002）。

因此，黃泰山認為黃武雄的套裝知識必須放在『理性牢籠』的脈絡來理解，不應將其淺化成教學方式的技術問題，而『經驗知識』也應以『溝通理性』的角度來解讀，而不能誤讀為學院知識的白話運動。否則只是在學院外複製一個較鬆散的知識科層體制，將受規訓不深的人重新納入規訓之中而已。

如果黃泰山用馬克思主義的階級觀點理解林孝信的看法，則知識是具有階級性的，而且正因為知識的階級性，才使得知識成為壓迫的工具。我們可以這樣說，主流知識做為一種工具，不管是否直接或間接使既得利益者獲利，至少被壓迫者無法透過它看到自己的處境，更不可能利用它來改變自己的命運。因此，『知識解放』的意義，就在於重新打造一種知識工具，透過這個工具，被壓迫者可以認識到自己的處境，並取得改變命運的能力，這便是林孝信所說的『自覺』、『Empowerment』的意義。

黃武雄認為知識之所以成為束縛，是因為在理性化過程中，知識被工具化、科層化或者套裝化，因此，知識解放只要重構一個知識建構過程，讓其恢復本來的面貌即可，不必重新生產一套新的，有別於現代知識的知識。但林孝信的觀點，則會導出主流知識基本上不能成為弱勢者自覺的工具，也無法成為人民改變命運的武器，因此，『知識解放』便必須肩負起發展另類被壓迫者的解放知識。這樣對知識解放的兩種觀點，在李天建（2004）看來，則認為無論如何，學習者的自覺其實皆為這兩種路線所關切的問題。

不管是黃武雄或是林孝信，兩位老師都強調知識解放的雙重目標—教育改造與社會改造，也就是透過重建一種有別於主流知識、套裝知識的知識建構過程（教

育改造），來達成突破社會種種不平等的束縛（社會改造）。在這個意義下，知識解放必須放在社會解放的脈絡中來理解。因此應該反省的就不單是如何讓學員對課程內容聽得懂、有興趣，還應該問社大的課程對學員具有什麼樣的社會意義？就此而言，知識份子首先應自覺到自己所受套裝知識之影響，其實我們都是現代知識科層體制所規訓出來的人，在我們腦海裡存在太多想當然爾，不須質疑的知識想像，很自然地就依著既成的觀念開課上課，在不知不覺中，我們正在擴大工具化、技術化、科層化的現代知識對人的宰制。因此，正如社區大學講師杜文仁所說的『沒有解放了專門知識小腳的老師，如何期望有知識解放的學生？』（杜文仁，2000）如果我們無法深刻反省自己所受套裝知識的束縛，怎麼能期待一個解放的社區大學。

第三節 社區大學與批判教育

『我們應該對新自由主義者所抱持的宿命論說不。我們在二十世紀末時目睹了這種宿命論的興起，它受到市場準則的影響。在市場準則下，只有少數人可以獲得最大的利潤，而他們的利潤是踩在其他大多數人的生命上而獲得的。換言之，就是那些無法競爭的人，只有死路一條。這種邪曲的準則事實上是缺乏道德的。我堅定地主張，我要繼續保持我的人性和……我將是這個世界上最後一個說不的教育工作者：我不接受……歷史就是命定論。我主張歷史即可能性，在歷史的可能性中，我們可以揭露歪曲宿命論之中的罪惡，而後者正是二十世紀末時新自由主義論述的特色。』--Paulo Freire

一、批判思考與批判教育的差異

蘇峰山（2004）將批判思考與批判教育學對『批判』的看法及各自所關注的課題做了分析比較，批判思考所關注的焦點乃是知識上是否充分的判準(criteria of epistemic adequacy)，因此批判意謂著更有能力看出錯誤的論證，粗糙的普遍命題、缺乏證據的宣稱、權威的誤用、還有模糊的概念等論證缺失。批判思考認為人們之所以缺少批判力是因為未能詳細檢視日常生活的前提假設、價值堅持與邏輯。缺乏批判力意謂著未經檢視、不合邏輯、不合理性的生活，批判思考意謂人們應該學習如何分析與批判日常生活論證的邏輯。批判思考重視形式邏輯的技巧、概念分析、認識論的反省等等(Fisher, 2001)。自由的基礎在於深思問題，免於扭曲的思考，而形式邏輯與經驗證據乃是批判思考的基礎。批判教育學認為既有教育知識與文化型態往往是合法化既有的不公平結構，使之得以持續，因為如何促成公民具備批判的能力，乃是讓他們得以抗拒這種不公平的權力關係，並加以改變的關鍵。批判教育學往往強調要與社會不利者站在一起，對現狀給予批

判反省，並試圖改變之。

也就是說批判思考是可以獨立開設一堂課程來培養學生理性、邏輯的思考能力及推論技巧、判定訊息的可信度等。Ennis (1996) 則認為有批判性的人不只要有技巧 (skills)，還要有某種心性，要敢於、願意探求證據、推論與追求真理，而不只是有能力這麼做。但即使有了技能及心性，批判思考所關注的焦點仍是在個人，而忽略了必須要在某種社會關係脈絡下，這樣的個人特質與技能才不會被壓抑，蘇峰山 (2004) 因此認為批判思考要有一定的社會條件，這樣的社會情境一方面是批判思考得以進行的條件，另一方面又是批判思考所要檢視與成就的社會情境。若過於重視批判思考為個人習得的技巧或養成的心性，往往忽略了會情境的分析。

批判教育學則認為只改變個人思考習性是不夠的，批判教育學更強調的是對社會上不公平的結構關係進行反省並且集體採取行動來改變不義的社會現象，也就是思考與行動必須結合。批判教育學深受馬克思主義影響，認為資本主義透過意識型態來說服個人在社會的位置，而教育體系則透過功績主義的說法，考試、分流、課程的設計與職業訓練等，促成了意識形態的作用 (Bowles and Gintis, 1976; Apple, 1979)。批判教育學認為具有批判性的人並不只是論理清晰的人，更應該是追求正義、尋求解放的人。正如馬克思在『費爾巴哈論綱第十一條』斷言：『哲學家只是以各種方式解釋世界，然而關鍵在於改變世界。』，批判教育學服膺這樣的理念，因此有批判性的人不只要能看出不義之處，更要能改變不義之事 (蘇峰山, 2004)。批判教育學最重要的學者 Paulo Freire 則認為批判教育學的首要任務乃是引發人們的批判意識，讓人們體認自己正處於社會體系裡不公平的位置，透過讀寫的力量建立人們的自信，使人們能以反省體制的態度與世界對話、認識真實世界，如此尋求解放的行動也將因此展開。與批判思考相比，批判教育學更強調實踐，他設法改變壓抑、不公、扭曲的社會體制，並強調面對意識

型態與教育的關係。

也就是因為批判教育學強調現今社會乃是被資本主義透過意識型態運作而產生的一個不具公平正義的社會，並且鼓勵人們要對此不公義的社會進行反省及改革行動，因此引來如此的教學是為某種價值灌輸的教學，批判思考就認為應教導學生批判地思考，並讓他們做出自己的結論。但批判教育學認為學生先前已被灌輸某種價值，我們不能對此視而不見，假裝他們可以中立不偏的思考。批判不是自然而然，而是被促成的，只有引領他們警覺到思考的社會條件，才可能促成他們去批判地思考。換句話說，批判教育學認為批判思考教導人們如何批判地思考，卻不是從政治上（權力關係）去思考，也不能從政治上去思考，而必須維持形式上的中立，然而這是一個錯誤的區分，真正的批判思考是不能無視權力關係的開展。對批判教育學而言，自我解放有賴於社會解放，個人的批判性與社會的批判性是密不可分的（Giroux，1988）。但是對批判思考而言，個人批判思考的完成或許有助於整體社會批判思考的提升，但個人的批判性並不依立於社會的批判性。然而對批判教育學而言，這種無視於批判思考的社會條件，只是虛假的價值中立的主張罷了（蘇峰山，2004）。

二、在社區大學裡的批判教育

許多今日在北美的多元文化批判教育學，就是站在 Paulo Freire 這位巨人的肩膀上。1960 年代期間，Paulo Freire 在巴西進行一項全國性的識字運動，為此，他最終被他的國家監禁與放逐。他不只教農夫們識字、閱讀，他還交他們瞭解到他們受壓迫的理由。巴西農夫學習識字的數目飛快，因為他們早已學會認識這個世界，他們的世界是識字的基礎。傳統上，讀寫能力只是只閱讀字的歷程，而解放的讀寫能力是在閱讀整個世界。Paulo Freire 被監禁與放逐不是因為他教農人們去『閱讀文字』，而是因為他教次等階級去批判地閱讀世界。Paulo Freire 教農

人們用他們的知識和讀寫能力，去一再檢視主流社會所塑造的權力結構（黃柏叡、廖貞智，2005；Joan Wink，2000）。

Paulo Freire 認為沒有教育是政治中立的，也就是說每次我們選擇課程，我們就是在做政治抉擇。老師要教些什麼，都有巨大的社會、文化、政治意涵。因此，Paulo Freire 在『受壓迫者教育學』（Pedagogy of the Oppressed）中明白標示了：教育是通往永恆解放（permanent liberation）之路。書中提出教育應該包括兩個階段：

第一個階段：透過教育，民眾覺醒了，他們覺悟到自己本身遭到壓迫

第二個階段：要透過實踐（praxis）來改變整個壓迫的狀態

後個階段奠基於前個階段，教育因而成為一個不間斷的從事解放性文化行動過程。做為馬克思主義的信徒，Paulo Freire 企圖透過受壓迫者教育學來讓受壓迫的眾人們瞭解資本主義下不公不義的社會現象，並提出實踐的方法讓眾人們去抵抗它、改變它。台灣的社區大學作為一場社會改革運動本來就與國外的社區學院或社區大學作為繼續升學的跳板不同，社區大學運動所要打破的就是學院裡所篩選用來再製的知識及挑戰其壟斷的現象，唯有幫助民眾解構這些套裝知識並重視自身的經驗知識，才能朝解放之路邁進大一步。

在 Ira Shor 為『受壓迫者教育』翻譯為英文版所寫的序中，他認為 Paulo Freire 所主張的教育是一種『解放教育』（liberatory education），教師的角色則是批判的文化工作者（critical cultural worker），教育應該能夠提供一個公開的『論壇』。在這樣的教育中，學生、教師與整個社區可以自由地想像、實踐權力，讓所有參與教育的人們都能獲得『賦權增能』（empowerment）。解放教育的內容包括了批判意識（critical consciousness）的培養以及和解放性實踐有關之適切技能的發展。教育的過程應該是對話性的，而且參與對話的學生與教師應該具備平等

的角色，學生同時也是教師，教師同時也是學生。更進一步地說，解放教育是解放性實踐（liberatory praxis）的一部份，而解放性實踐的目標則是為了要改造社會秩序。是以，Paulo Freire 眼中的教育，其實是一種為了革命做準備的教育，一種足以動搖壓迫現實之根本的教育。

Paul Freire是二十世紀著名的成人教育工作者與草根教育運動倡者，是『一位熱情的進步主義者』、『不妥協的民主主義者和不後悔的激進改革者』（李奉儒，2004；Carnoy，1997:7）。Paulo Freire深信教育是基本人權，他一生關注權利政治解放與教育之間的關係。『批判教育學』就是Paulo Freire由一生對社會的關懷，而在教育領域以外所發軔的教育理論。1969年Paulo Freire至美國哈佛大學擔任訪問學者，對於美國的教育思想以及課程領域造成深遠的影響。自由的進步主義者受到他人文主義的影響，新馬克思主義者任同期革命的實踐，左派學者鼓吹其批判的烏托邦主義，即使保守主義者也尊重他對倫理學的重視（李奉儒，2004；Mclaren，2000:13）。承襲Paulo Freire的理念，Mclaren如此詮釋批判教育學：『對於班級教學、知識生產學校機構的結構等之間的關係以及更廣大的社區社會與國家之間的關係』的一種思考與轉化的方式（李奉儒，2004；Mclaren，2000:10）。

黃瑞祺（1996）將批判教育理論的精神整理出來，江慧儀（2004）則進一步將其批判教育理論的出發點整理如下：

1. 培養成就正義的意願

批判理論大師霍克海默（Max Horkheimer，1895-1973）認為教育的目標在培養人的善意（good will）。其確切的意思是要成就正義的意願（the will to be just）。

2. 源自病理學治療的概念：治療社會上受苦或遭受不正義對待的人

批判理論的教育思想是以批判的眼光去看教育，希望教育能成為達到社會理想的階梯，教育是社會實踐的一種，其出發點是以病理學的特性為起點，即社會若是完美的、健全的，那社會則無須批判了。他們亦強調病理與治療之間的關係，指出教育學今後應該提倡治療的重要性，所要治療的人就是那些因為病態社會而遭受苦難與干擾的人，使他們過正常的社會生活。

3. 強調討論、分析、判斷、批判的能力與重要性

批判教育學在方法上注重討論，其目的在達到參與者的共識，而討論若運用在教育上則使得教育成為一種溝通行為，法蘭克福學派的學者認為討論應是在一個理想的言談情境下進行，這樣的情境提供每一個參與的角色均等的機會。而批判教育在養成學習者分析、判斷、批判的能力，也就是學習者能分析歷史與社會的發展與改變，改善人的生活條件，以獲得良好的機會。批判的教育學者更認為經由教育能夠促使社會改變，解決較大的實際問題。

黃武雄接受李天健（1997）專訪時，認為台灣這個社會生病了，如果沒有民間力量的形成，又沒有第三勢力的興起，台灣就會走向最惡質的資本主義。尋此脈絡去理解黃武雄的想法，那麼社區大學的創設，就是要設法阻礙資本主義肆無忌憚的擴張，社區大學要是一個能夠引發受壓迫者產生自覺的場域，整體性的知識追求、平等的師生關係、批判的思考方式、對話性、論壇性的溝通、公共性議題的關心，這些反教育再製的企圖，都是為求人民自覺，這力量一定是來自於眾多人民自覺，因為任何社會改革都需要有人民自覺作為基礎，如黃武雄（2004）所說，如果有促成社會根本改變的力量。這種自覺並不是說人民平常沒事就去想這些事情，而是他們較清楚意識到自己在社會、在自然、在整個世界中的位置。而批判思考（critical thinking）也不應被視為『不負責任的批評別人、批評外界的態度』。事實上，批判指的是經驗的衝突。人的解放，必須通過真實面對現實

的種種矛盾——人內心的掙扎、原欲與社會規範間的矛盾、內在與外在之間的矛盾、真實與虛假之間的矛盾、性別分工中的矛盾、階級之間的矛盾、族群之間的矛盾、自由與安全之間的矛盾、文明與自然之間的矛盾。是無數的矛盾成就了今日世界豐饒瑰麗又辯證詭譎的樣態。真實的面對潛藏在這個千變萬化的樣態底下，纏繞糾結的矛盾，人才可能提昇自己看問題、想問題的層面，才可能擁有批判思考，才可能在滾滾洪流中保有獨立的自我。社會的內在反省，正是許多善於從事批判思考的自我，加總而相乘起來的結果。

美國的社會批判學者Mclaren (2002) 指出，批判教育學的根本信念是，能促進自我與社會集體增能 (empowerment) 的教育，必須是道德優先於著重技術技能的教育，雖然技能的發展也是很重要的學習，但目前的教育 (尤指學校教育) 完全是依賴市場經濟的邏輯在運作，且在每天例行的活動中實踐主流文化的意識型態。他更指出：批判教育理論的主要背景基礎是：藉由教育從壓迫中獲得民主與自由並消除社會的不公義。

批判教育學像一個稜鏡，反映出教與學互動之複雜性，它指出一些我們常忽視的潛在細微觀念，也讓我們能看的更廣泛、更深入。此稜鏡具有一種關注於社會、文化、政治、甚至經濟情境之陰暗面的傾向，同時，已將此視角置於宏觀的歷史視野下。假若能採取此批判教育學的稜鏡來看世界，我們會清晰地發現那些常被視為是基礎的，將不再是具備原有的基礎性，或至少不再具有我們常以為的那樣 (黃柏叡、廖貞智譯，2005；Joan Wink，2000)。

Joan Wink (黃柏叡、廖貞智譯，2005；Joan Wink，2000) 進一步指出，批判教育學逼迫我們去教與學所處的廣大社會、歷史、文化與政治脈絡，並讓我們將所見勇敢的說出來。批判教育學植基於正義、公平與道德。批判教育學促使我們質疑一些基本的問題：在今日特殊的情境中，我的教與學應如何做才是適當的？

就像世界那麼寬廣，也像我們個人的生命那麼深邃。批判教育學讓我們看清這個世界，以及看清個人在世界中、在社區裡以及在教室中所扮演的角色。批判教育學就像是一副能讓我們看的更清晰、更批判以及更敏銳的稜鏡。

而在Paulo Freire的看法中，受壓迫者（the oppressed）、下層階級（underclass）的人們並沒有接受到相同的教育利益，而且在接受教育時，是壓迫者也不應該將其當成是統治階級的『恩賜』，相反的，受壓迫者必須學會自己教自己，並進而發展出屬於自己的『受壓迫者教育學』來（方永泉，2006）。相較於法蘭克福學派偏重知識份子的菁英性、智識性，Freire的學說更強調知識份子必須和受壓迫者階級站在一起，從事人性解放的鬥爭。相較於Dewey的學說，Freire的教育學說較具有政治的意涵，因為『受壓迫者教育學』所需要的不僅是一種新的學習過程，來幫助個人能夠發展自己，更希望能夠透過這種新的教育方式，達成社會的改造（social transformation）及強化（empower）的目的，以創造出一個更好的人性生活環境來（Kellner，2003）。

社區大學做為『社會運動』，具有兩個重要特點：一、社區大學沒有清楚具體的對抗對象，或者說對抗的不是具體特定的施為者（agent），如國家、資本家等，而是抽象的如『精英主義』、『擴張主義』、『僵化的教育』等。二、社區大學沒有清楚具體的受害群眾，或者說人人都是受害者。由於行動場域的這兩個特點，使得社區大學做為一個反抗性的社運實踐場域面臨許多概念上的困難而必須重新釐清（黃泰山，2003）。因此黃泰山在2002年於板橋社區大學開設一門『思考訓練』的課程，之所以開這一門課，是基於對公民社會這個社區大學追求的目標之思考。但，在他的班上，13名學員中，4位是中小學老師，2位退休公務員，1位現職公務員，1對中小企業主夫妻，5位上班族。我們如何說他們是共同的受害者？又是受什麼所害？受誰所害？沒有共同的受害者，運動如何可能？如果社

區大學是社會運動，那麼它要對抗的是什麼？關於這個問題，黃泰山引用了美國學者 Allan G. Johnson 的觀點，Johnson 認為壓迫的根源不是人，而是結構，也就是說不是某人壓迫某人的問題，而是存在一個不平等的社會結構，此結構使某些人得到特權，某些人受到壓迫，而參與這個社會結構的人，如果沒有意識到結構的不平等而採取反抗結構的行動，不管他是否直接對人進行壓迫剝削，他都是壓迫者，因為他在鞏固一個壓迫性的社會結構（Johnson，2001）。在 Johnson 的觀點裡，壓迫結構是多元的，包括階級、性別、種族、性傾向等各種壓迫都並存於社會中，而壓迫者與被壓迫者的身份是流動的，一個女性當她順著性別壓迫結構行事時，她是一個被壓迫者，同時也是壓迫者，但如果一個男性意識到性別壓迫結構的不平等，並採取反抗結構的行為時，他便從壓迫者轉為解放者（黃泰山，2003）。

Johnson 的說法指出，『意識自覺』可以將人從壓迫者轉變成解放者，因此『解放』便意味著更多人對不平等結構的意識及反抗。黃泰山（2003）認為這種提法讓社區大學成為反抗運動成為可能，既然『對抗』並不發生在人與人之間，而是人與結構之間，那麼不管社大學員如何異質，他們大多是不平等結構下的共同受害者（在社大學員中很少有居於結構中的絕對壓迫位置的人，如大資本家，這種人大概很難因對不平等結構的認識而放棄其壓迫利益），具有共同的受害命運，那麼所謂的對抗壓迫，就是對抗不平等的壓迫結構。『對抗』的方式，則為對結構不平等的意識以及由此而來的反結構行動。

因此，如 Paulo Freire 所強調『只有當受壓迫者發現他們自身乃是壓迫者的宿主，受壓迫者才會對於他們的解放教育學有所助益。』也就是說當受壓迫者察覺到他們自身的思考與行為不但相同於壓迫者，並且他們自身與壓迫者皆為非人性化的表現，受壓迫者方才步入其批判意識的發展（李天健，2006）。