

教育研究集刊

第四十八輯第四期 2002年12月 頁27-52

教師做爲轉化型知識份子的可能性、 限制與實踐方向

許誌庭

摘 要

教育做爲壓迫的工具，較之啓發學生潛能更令人印象深刻。透過對傳統教育目的、課程內容與師生關係等論述的重新檢視，批判教育學者指出教育的文化、政治本質，目的在爲統治者做出貢獻。

在此種不利的情境下，批判教育學的任務便在於重新賦予師生反抗的力量，其中的關鍵在於老師必須成爲「轉化型的知識份子」，然而概念論述與行動實踐間的落差，仍需在具體的情境中加以檢視。基於此，本文一方面闡述教師做爲「轉化型知識份子」的理路發展，一方面以台灣國小教師所處的實際情境爲具體脈絡，檢視教師做爲「轉化型知識份子」的可能性與限制。最後則提出在台灣的教學現場脈絡之下，教師做爲「轉化型知識份子」的可行實踐方向。

關鍵字：批判教育學、教師角色、轉化型知識份子

本文作者爲國立中正大學教育學研究所博士班研究生

電子郵件爲：tnkgb@ms43.hinet.net

投稿日期：2002年7月30日；採用日期：2002年12月13日

Teachers as the Transformative Intellectuals: Possibilities, Limits and Practices

Chih-Ting Hsu

Abstract

Education as a tool of oppression is too often more powerful than as a source of inspiration for students to develop their potentiality. By reexamining traditional discourse related to educational goals, curricula and teacher-student relations, critical educators point out that the politico-cultural factor is the real essence of education. Its ends are in the hands of the rulers.

The notion of "Teachers as Transformative Intellectuals" is the foundation for critical educators to empower teachers and students to resist such oppression can be achieved.

The first purpose of this article is to examine the development of concepts of teachers' roles offered by Critical Pedagogy. The second aim is to evaluate Taiwan's real schooling to determine the possibilities and limits when such concepts may be

Chih-Ting Hsu is a Ph.D. student at the Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University.

E-mail address: tnkgb@ms43.hinet.net

Manuscript received: Jul. 30, 2002; Accepted: Dec. 13, 2002

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

realized. Finally, the author brings up some principles governing the practice of “Teachers as the Transformative Intellectuals.”

Keywords: critical pedagogy, teachers' role, transformative intellectuals

壹、前言

繼承馬克思批判傳統的一些學者，以權力的觀點來分析傳統教育論述（the discourse of education）的形成。首先，藉由發展批判性語言（a language of critique），以檢視學校存在的目的、課程內容的選取、師生關係的建構等，這些學者主張，在形構教育實際的各層面之中，存在著政治與文化等各種形式的壓迫，這些壓迫所形成的不公平，具體展現在階級、性別與種族三個層面，而教育主要目的在於維持現存社會優勢階級的利益。然而不同於傳統批判理論，強於批判而窮於重建，批判教育學更希望藉由發展可能性語言（a language of possibility），以改寫教育論述，例如重新定義學校為民主的公共領域（the sphere of public），目的在培養敢於反抗權威的解放公民；教師則為轉化型知識份子（transformative intellectuals），以揭露教育的政治本質，將學生自政治、文化的壓迫之下解放（liberate）出來，授予權能（empowering）。

教師做為教育的實際執行者，其地位的關鍵性總是存著辯證的關係，因為即使質疑教師在現存社會不公的維持上，扮演推手的角色，而遭受批判，然而對這些不公平結構的轉化與抗拒，仍然不得不落在教師身上，因而教師的角色又深受期待。這種矛盾的情感具體的表現在將教師角色做時間上的區隔—傳統的與未來的，分別代表著教師在教育實踐角色光譜上的兩個極端，前者總是受人批判，而後者又承受沈重的期待。然而這種處理方式，必然臨著如何將教師角色從一端推至另一端的難題，這種困境，亦顯現在批判教育學的論述之中。這一質疑可以這樣提出：教師在現存教育困局中的角色為何？為何任令現在的困局發生？是幫手？還是無知覺者？做為知識份子，教師有何條件能有別於將政治、文化等宰制性論述浸入教育領域中的知識份子，而扮演起解放者的角色？

基於上述的思索與關懷，教師做為轉化型知識份子的可能性與限制，及其可能的實踐方向，便成為本文積極關注的焦點，主要目的在釐清 Giroux 將教師定位為「轉化型」的「知識份子」，是基於何種的知識份子論述？又「轉化型的知識份子」與其他類型的知識份子有何不同？其可能性、限制與實踐方向又為何？文分六段，除前言與結論外，首先探討在批判教育學者的觀點下，教育呈現出何種的

困境與出路？其次探討 Giroux 將教師視為「轉化型知識份子」的觀點，分析教師做為「轉化型」的「知識份子」其內涵與責任。第三，則以台灣的國小教育情境為例，分析教師做為「轉化型知識份子」，在實務層面可能遇到的困難與蘊含其中的可能性。最後則是從教師教學情境的在地性思索出發，踏實的重估教師的社會處境，以做為教師在現實困境之下，扮演轉化型知識份子的可行實踐方向。

貳、圍城下的教育困境與出路

批判教育學者 (critical educators) 質疑傳統的教育學論述，總是無視教育中的政治性格，以一種去政治化、非歷史的觀點將教育看成中立、客觀的場域，因而對教育過程中存在的壓迫形式視而不見。為了發展有別於傳統教育論述的對抗派典 (oppositional paradigms)，Giroux 認為有必要去創新自己的語言，這些語言形式表現在所謂的批判性語言和可能性語言 (Giroux, 1993: 90-91)。二者的任務在於指出教育的政治本質，以及各式各樣的意識型態，正層層的束縛了教育應有的角色發揮，教育宛如一座陷入重重困境的圍城 (siege) (Aronowitz & Giroux, 1993)，因此解放教育的第一步，便是要正確的重估教育的處境，唯有將問題的核心直指出來，並將之提升到意識的層次，那麼教育場域中的人們，才能明瞭到他們意識的形成過程，並進一步將此一意識導向問題的對象，那麼關於解放的希望也才有實現的可能性。

換言之，「批判教育學」對教育的論述集中在二個向度，首先批判性的指出造成教育過程壓迫現象的政治本質，讓教師明瞭到教育從來即不是政治中立的角色，教師本身也不是中立的執行者。其次，在這樣的困局中發展出可能的出路，藉由對教育目的、課程內容與師生關係的重新論述，賦予新的概念內涵，以轉化舊有的社會結構。

為進一步明瞭「批判教育學」的理路開展，以下分從教育目的、課程內容及師生關係等層面，來分析批判教育學如何在批判的同時又創建可能的出路。

一、教育目的

長久以來教育被視為中立化的角色，任務在於傳遞人類共同生活的知識技能與規範 (Durkheim, 1933)，然而這樣的觀點忽視了教育中的政治、經濟意涵，也無視於教育做為維持既有社會結構的角色。批判教育學者便從政治、文化、經濟的角度出發，對傳統的教育論述進行批判 (McLaren, 1998)。

批判教育學者首先指出教育即是政治，透過學校做為一種公平篩選機制的假象，暗地裡根據學生的種族、階級及性別做為篩選的依據，替優勢群體維持既有的利益，然而教育為統治階級服務的真相，並不容易為社會大眾所覺知，原因在於教育的實施，並非如武力般地強加於民，而是從意識型態層面，透過日常教學活動的灌輸，讓社會大眾在不知不覺中接受了有利於統治階級的意識型態，成為 Althusser (1971) 眼中主要的意識型態國家機器 (ideological state apparatus)。對此，批判教育學者的首要任務，便在於揭露出教育的政治本質，以促使教師反省自己教學工作的角色，Freire 論述到這一工作的重要性在於，當教師認知到教育是一種政治，而本身也是一個政治人物時，他們將會開始去思考「我在教室中到底從事何種政治？這種政治於何人有益？又於何人有害？」(Shor & Freire, 1987: 46)。

在文化方面，將學校視為一種文化政治 (cultural politic) 形式。批判教育學者認為，當文化的舊有邊界變得模糊不清時，提供了政治力介入的一個絕佳機會，文化的問題會變得與政治、認同和表徵等主題交錯混雜 (Giroux, 1994: 29)，因為學校所傳遞的總是一種特殊的社會生活形式，透過學校這一合法化的機制，將原本應該建構自各種階級群體特殊歷史地位、生活經驗的文化，以一種團結的形式出現，使得社會上不同群體的文化界線，變得不再鮮明，當弱勢群體的獨特文化在教育的形塑下被優勢階級的文化同化時，弱勢階級的認同與聲音將因失去了文化根基的支持而變得沉默。

教育的經濟目的則表現在將學校視為工作場所的延伸。教學的目的被簡化成授予學生生產角色所需的知識技能與規範，以符應 (correspondence) 資本市場中所需的勞動力 (Bowles & Gintis, 1976)，教師則成為追求效能的工具，而不須去思索教學背後的基本假定。再者，大量的科技媒體進入教室之中，以教育工作者

合夥人之姿，能提供圖像式的速食經驗之名，進行經濟利益的掠奪 (Trend, 1994)，學校遂成為生產力的製造工廠與商業競爭的戰場。

透過批判教育的政治、文化、經濟目的之後，批判教育學者相信，這會使得教師進一步發展出批判意識，他能夠覺知到有能力透過團體行動重新創造自己的文化與歷史，養成分析的習慣以穿透傳統迷思、陳腔濫調等事物表面印象，深入分析背後的意義與目的，將這些在傳統社會中所學到的價值與態度，例如種族主義、沙文主義、性別歧視等予以批判性的去除，最後是採取積極的行動，透過自我組織與自我教育 (self-organization/self-education) 的方式，對學校和社會中的權威關係予以轉化 (Shor, 1993: 32-33)。

除了對教育本質進行批判性揭露之外，批判教育學更轉向塑建教育本身的積極意義，從教育做為對話的公共領域入手，為困境的消解擊劃了論述方案，就如同 Freire 所說的，教育不是用來馴化 (domestication) 人民，就是用來解放人民 (Freire, 1985: 99)。Giroux 則認為實踐批判教育學的關鍵在於將學校視為民主的公共領域 (democratic public spheres)，在這觀點下的學校：

是學生學習真正民主生活所需的知識和技能的公共場所，而不再是工作場所的延伸，也不是應付國際市場和外國競爭的第一線機構，學校做為民主的公共領域，是由各種為發揚有意義對話和行動者的批判性探索所建構起來的 (Giroux, 1988: xxxii)。

教育場域強調對話與交流的民主形式，可歸功於 Dewey 的啟發，在《民主主義與教育》一書中，Dewey 指出民主社會的本質在於使各類的利益為團體成員所清楚確認，並且各形式的團體能自由的交流，如此才不會有特權階級以阻止社會流通的方式，將其利益強加在被征服的階級之上 (Dewey, 1966/1989: 78-79)。

然而 Giroux 宣稱，民主論述並非僅是要如 Dewey 所述做為一種追求的理想 (ideal)，亦要將其做為一種批判的對象 (referent for critique)，幫助我們了解學校是充滿了矛盾的場域，其中的物質條件及意識型態是如何的阻礙了民主的進一步實踐，以促使教育人員發展出一種對抗霸權的教育學 (counter hegemonic

pedagogy)，帶領學生發展出批判意識（Giroux, 1988: xxxiii）。

二、課程內容

由於教育目的受到政治、經濟與文化的束縛，致使教育無法保持本身的客觀中立，此種特性進而顯現於課程內容中，因此批判教育學者質疑傳統論述，將課程內容視為社會各階層文化總合的客觀反映，而認為課程內容事實是受到中上階級透過權力的掌控，因此學校課程非且不是客觀的內容，而是充滿了政治的、階級的、文化的意識型態（Apple, 1987; Young, 1971），因為人群並非是一同質性的團體，事實上不同群體緣於生活情境的不同，往往建構出不同的文化（Schutz, 1971），例如許誌庭（2002a）即曾經由文獻探討指出，階級文化差異的具體內涵可能包括酬賞需求、語言使用結構、文化參與行為、教養態度與能力以及社交網絡等，這些因素將共同構成不同階級學生的學習能力差異。然而由於現行學校採行單一式的套裝課程（packaged curriculum），此種多樣而歧異的文化，事實上不可能完全納入有限的課程內容之中，因此便不得不對現有文化進行篩選，而階級權力便成為關鍵性的因素，義大利學者 Gramsci（1971）即曾提出文化霸權（cultural hegemony）的概念，用以解析資本世界中統治階級，利用所具有的合法身分，將獨屬自身階級的文化，透過意識型態的灌輸，建構成霸權的形象，以取得社會大眾的認可，目的在鞏固統治基礎。當統治階級取得意識型態的領導權之後，其專屬文化便可順理成章的選入課程內容之中，成為全民共同學習的對象。然而此種偏屬中上階級意識型態的課程內容，對不同群體的學生而言，存在著不同的熟悉度，因而中上階級的學生得以擁有較好的學習成就，而較無文化資本（cultural capital）的勞工階級學童，則將遭遇到可觀的學習困難，其結果則是階級再製（class reproduction）的產生（Bourdieu & Passeron, 1977）。

針對課程內容潛藏特定政治、文化、意識型態的問題，Giroux 指出可藉由區分課程的微觀目標（micro-objectives）和巨觀目標（macro-objectives）來啟發學生的批判意識。

微觀目標是「傳統課程目標的再現，通常被限制在明確和窄化的目標之上，……是由給定的核心科目和定義好的探究方式組合而成」（Giroux, 1988:

43-44)，這種知識是一種零碎的記憶，僅是爲了要在特定場合中進行再現（represent），是一種「生產性知識」（productive knowledge）。

巨觀目標的設計則是爲了要「讓學生將課程的方法、內容、結構和較大社會現實的意義相連接，成爲學生認知（cognitive）和非認知的（non-cognitive）教室經驗和教室外生活經驗的中介概念（mediating concepts），這一方法的運用，讓學生能夠去分析課程內容、價值和規範將爲什麼目的服務……，以協助學生發展出批判的和政治的意識」（Giroux, 1988: 48）。亦即讓學生能夠去質疑目標與手段之間的關聯性，將所學到的知識放在社會的脈絡之下進行檢視，以發掘隱藏在知識背後的政治、經濟、文化基礎，在這種課程目標之下，所形成的是「導引性知識」（directive knowledge）。

上述分析顯示，課程內容隱藏特殊的權力支配關係，以及批判教育學者對此所指出的可能出路，而此種雙重論述亦正呼應前述傳統與批判教育學者所建構的教育目的，相關學者進而論述教育目的與課程內容的運作與維持涉及教師的角色扮演及由此發展而出的師生關係。

三、師生關係

在階級再製的過程中，積存式（banking）的教學是主要的執行方式，在這過程中，教師是知識的存放者（depositor），學生則成爲知識的容器，教學任務在於把知識從教師或課本，搬移到學生的存放所，因而成爲一種知識傳輸的囤積（depositories）形式（Freire, 1993）。

積存式教學中的師生雙方是處於一種上下對立的關係。在這關係之下，教師無事不知，學生卻一無所知、教師進行思考，學生只能是被思考的對象、教師發表而學生僅能聆聽、教師選擇教材，而學生則在未被告知的情形下，必須去適應、教師是學習的主體，而學生是客體只被允許去接收、填塞和儲存教師給出的資訊，而不允許去探索、去質問，亦遠離了實踐的可能性，這樣個人並不是真正的做爲一個人（truly human），師生雙方因而成爲壓迫者（oppressors）與被壓迫者（oppressed）的上下對立關係（Freire, 1993: 53）。

因此若要學生獲得批判與對抗社會政治、文化壓迫的能力，必須藉由改變師

生互動與教學模式做起，以重新建構師生關係。有別於傳統積存式教學模式下，所形成上下對立的師生關係，Freire 透過提倡提問式 (problem-posing) 的教學，來解除此種單向式的師生互動模式。在提問式教學中，師生共同揭露現實的既定存在，挑戰自己喜歡的且不假思索的各種假定，學生不斷地被問及與自身有關的各種問題，在挑戰與質疑的過程中，開始去發展他們的力量，批判性地察覺他們存在於世界上的方式，和發現他們自己，在面對與回應教師有關他們自身的問題時，他們將了解到這些問題與其他整體問題的關聯性，學生將更具批判力也因此較少疏離感。

提問式教學所形成的師生關係是對話與辯證性的，教師可為學生，學生也可為老師，就如 Lancan 所言，教學不是在傳輸已完成的知識，而是知識新條件的創造，教師不能再被建構成能填滿缺陷、能引導學生從無知到有知識，而是只有在同時成為學習者，並放棄「知道者」的地位，和認知到個人欠缺的知識，以及個人的學習從來沒有完成的時候時，才能成為教師 (Usher & Edwards, 1994: 80)。

以上的段落集中論述了批判教育學者陳顯出的教育困局，其中亦包含了積極的可能性，當我們將焦點轉回台灣的教育情境時，這世紀末的教育危機與希望亦顯現在這波風起雲湧的教育改革之中。教育正臨著來自內外的各種勢力的交相壓迫。首先隨著政治情境的政黨輪替，新的統治團體正對教育場域進行強攻急襲，意欲產生新的政治、文化、歷史論述，教育仍舊擺脫不了政治勢力的干預，教師夾在這歷史轉折的當頭，只得以更具政治的敏覺性，來掩飾自我的觀點，以避免捲入無解的意識型態爭論，其影響性可能是教師將拒絕引入社會情境於課堂的討論之中，而寧願只教導那些不足以引發爭議的零碎知識，那麼前述課程的「巨觀目標」將難以實現；其次全球化的經濟發展趨勢，需求教育賦予下一代新型態的知識技能，促使教育內容不斷修正，例如英語與資訊能力，以製造新的勞動力，然而早年的教師並未在師資培育過程中獲得此些相關的能力，教育當局藉此大量引進兼任教師，掩蓋了節省人事經費支出的經濟考量，這種作法則進一步打擊了教師的專業形象，其中突顯的是教師將成為可任意委外的勞務人力。然而，在上述的教育困境中，新一波的教育改革方案又企圖賦予學校、教師更多的權能，似乎又為解放教育困境留下一絲希望。

這些發生在二十一世台灣的教育困局，與前述批判教育學者所論述頗有類同之處。然而此些教育的困局往往來自社會結構性的制約，除非社會結構發生根本性的變革，否則此種困境並不易獲得大幅的消解，但顯然的這種希望並不容易實現，因此將教師論述成「轉化型知識份子」，便成為能否衝破此種社會結構的關鍵。

以下接續探討教師做為轉化型知識份子，所蘊含的角色內涵與責任。

參、教師做為轉化型知識份子的意涵與責任

前已述及在傳統的教育論述之下，教師成為知識的承載體，教學被限定成知識的傳輸過程，學生則為知識的容納器，整個學校則是工作場所的延伸，成為政治、文化、階級、意識型態的壓迫場域，其結果是教育成為統治階級維持既有優勢的利器。批判教育學者則企圖重新改寫教師的角色，將教師視為轉化型知識份子，是扭轉傳統教育困局的發動者。為進一步明瞭教師做為轉化型知識份子的意涵，有必要先就「知識份子」的概念進行釐清。

Giroux 在《Teachers as Intellectuals》一書中，說明將教師視為知識份子的優點：1.幫助我們將教師工作視為一種知性勞動（intellectual labor），而不是工具性或技術的。2.它澄清了教師做為知識份子所需的意識型態和實際條件。3.它讓人明瞭到當教師透過支持和採用特定教學法時，即是扮演再製和合法化各種政治、經濟和社會利益的角色（Giroux, 1988: 125）。

Giroux 進一步闡述將教師視為知識份子，可以彰顯人類的所有活動，不管它是多麼的例行化，都涉及某種程度的心靈思考。這一論述反轉傳統將教師視為技術的應用者，重新將教師擺回反省性的實踐者角色。這也是教師扮演轉化社會結構工作者的核心特質，教師不再只是「具專業訓練，有能力達成他人設定好的目標的執行者，而是被看成特別獻身於知性價值（the values of intellectual）和增加年輕人批判能力的自由人士。」¹

將教師視為知識份子，也是為對技術官僚與工具理性的意識型態提出強烈批判，也正是由於這些意識型態，將教育實施中設計與執行的過程予以分離，使得

¹ Giroux 引 Scheffler, "University Scholarship," p.11.

教師成爲不完全的教育者，教師必須重新反省有關他們「應該教什麼？」、「如何教？」以及「教學所要追求的目標爲何？」等問題，教師也應該要明瞭傳統所要求的特定教學法，只是爲了掩蓋教育所欲傳達那些經過特殊選取與限定排除的某些特定知識、語言、價值與規範。

然而，單就知識份子而言，其本身內部並非是一同質性的團體，也沒有某種令人期待的必然特質，例如對抗權威或者爲弱者發聲。因此僅將教師視爲知識份子顯然不足以賦予轉化社會不公平結構的重任，例如在 Gramsci 的論述中，即將知識份子區分爲「傳統的知識份子」(traditional intellectuals) 與「有機的知識份子」(organic intellectuals)，其中「有機的知識份子」的職能在於協助統治集團進行兩個上層建築的統治，一是「公民社會」(civil society)，指的是由學校、教會、傳播機構等組織所組成，這類組織是以傳播統治者的文化霸權爲目的，讓受統治階級無意識地遵從統治階級所擊畫的生活方式，以建立起獲得人民同意的霸權文化；二是「政治社會」(political society)，指的是國家所擁有的強制性組織，包括軍隊、警察、法院、政府機構等，其作用在於強硬地執行統治力，使被統治者產生畏懼而服從。在這樣的論述基礎上，Gramsci 認爲有機的知識份子就是上層建築的「公務員」，就是統治集團的「代理人」(Gramsci, 1971)。換言之，這樣的知識份子歸屬於統治集團的，而非站在受壓迫者這一邊。

不過顯然地，Giroux 亦注意到這一現象，他並未單純地將教師視爲「知識份子」，而是進一步將教師視爲「轉化型」的「知識份子」。換言之，爲了建立較完整的論述基礎，將不得不面對知識份子分類及角色內涵賦予的問題。在 Giroux 的觀察中有四種知識份子的類型 (Giroux, 1993: 45-49)：

1. 批判型知識份子 (critical intellectuals)：他們意識型態地批判現存制度和思想類型，但他們自己並不屬於任何特殊形式的社會或扮演一般的社會功能，是永遠的反對者。

2. 適應型知識份子 (accommodating intellectuals)：通常選擇站在統治群體的意識型態和現實物質之中，但是他們並未將自己定位爲地位的自我意識者 (self-conscious)，而是自由地飄浮在階級衝突和黨派之間，扮演投機者的角色。

3. 霸權型知識份子 (hegemonic intellectuals)：妥協於學術和政治的團結形式

之下，或隱身在偽稱的客觀主義之後，透過為宰制群體和階級，提供道德和知識上的領導，來定義他們自己，是統治階級的同路人。

4.轉化型知識份子：他們可以在任何群體之中浮現出來和與之工作，包括勞工階級，在轉化的公共領域之中或之外，增進解放的傳統和文化。

在確認教師做為轉化型知識份子的角色定位後，Giroux 進一步指出，教師做為轉化型知識份子最重要的工作在於「解放記憶」(liberating memory)：

去體認公眾和個人的苦難及其成因和表現的方式，批判教育者應該從構成過去和當前壓迫情境的苦難著手，揭露過去苦難的恐怖以及抗爭的團結和尊嚴，能使我們對造成這類苦難歷史條件有所警醒 (Giroux, 1988: xxxiv)。

解放記憶在於將受壓迫的聲音釋放出來，讓教師能夠更了解形成壓迫的事實和原因。然而解放記憶並非僅於此，它還記得 (remembers) 權力是做為可選擇性的決定 (the determination of alternatives) 和對抗霸權真理 (counter hegemonic truths) 的正向力量 (Giroux, 1988: xxxv)。

做為轉化型知識份子的另一個重要特質，在於必須從知識建構的觀點，去了解主體性是如何受到歷史脈絡中的社會形式所制約，而這些社會形式，又如何隱含著特殊利益 (Giroux, 1988: xxxv)，這種文化形式的批判能力，對身處教育情境的教師而言，更具重要性，因為他們得以在學生知識形成的當下直接予以轉化，而非如其他團體仍需奮力尋找實踐的管道。

最後，轉型化知識份子的中心概念是，使教學更政治化和使政治更教學化。這一論點來自批判教育學者洞察到教育與政治的糾葛關係，前者在於使教育場景中的人們了解到，學校教育始終存在著意義定義與對抗權力關係的鬥爭，教師應幫助學生去發展出深刻與持續的信念，如此才能與當權者在知識界定的鬥爭中獲勝，並重新定位與當權者的權力關係。後者則是要運用具有解放性質的教育形式，將學生視為批判的行動者 (agent)，讓他們質疑現成的知識，運用批判與肯定的對話去為創造較理想的世界而奮鬥 (Giroux, 1988: 127-128)。

Giroux 藉由將教師視為轉化型知識份子來抗拒政治、經濟、文化形式的壓迫固然有其創見與苦心，然而當社會的不公平，是系統性的來自各社會結構層面的結合時，教師做為特定領域的專業人員，是否足以擔任起轉化社會不公平的責任？其專業領域的扞格與砥觸又如何解決？儘管批判教育學者所論述的教育的政治本質，並不必然涉及現實情境中的政黨領域，然而當教師意欲促進學生對社會情境的批判能力時，如前述的「鉅觀課程目標」，將不得不觸及具體的社會事件，其中便可能包含可觀的政黨立場糾葛，那麼教師勢必無法避免類似的質疑。於此，Foucault 有關知識份子的論述，似乎提供了消解此種質疑的可能理論基礎。

Foucault 將知識份子區分為普遍型知識份子 (universal intellectual) 和特殊型知識份子 (specific intellectual)，引領我們進一步考察教師跨越教學專門事務邊界的可能性。Foucault 認為傳統的普遍型知識份子，在知識高度分工後的社會，已為具有專門性知識的特殊型知識份子 (specific intellectuals) 所取代，前者以十九世紀的作家為代表，他們以普遍真理的代言人自居；後者則以二次大戰後的學者專家為典型，專家學者只是藉其在某個專業領域裡的位置來干預政治運作，普遍性地介入社會秩序。而 Foucault 更強調的是，特殊知識份子位置所具有真理政治的特殊性，例如教師之於教人為善，醫師之使人健康等行業的特殊性。知識份子便是要從這些社會所認同的職能出發，那麼對不同領域的發聲才能發揮影響力 (Foucault, 1980: 126-133)。

Foucault 的這一論述有助於消解教師身為教育專業人員跨足政治、經濟、文化等領域，為社會不公不義進行抗爭所可能產生的邊界扞格，亦即教師必須站穩本身身為教育工作者的立場，從啟發學生批判能力的角度出發，來論述可能糾結有不同學術領域的社會事件。

批判教育學者著重教師做為轉化者角色的另外一個原因，來自對政治勢力無能改進教育困局的失望，Giroux 分析雷根/布希執政時期所推行的一系列「新右派」(New Right) 教育改革後，得到的結論是，由於地方稅收減少，聯邦政府的補助裁減，學區只得以增加班級規模、減少教師來因應，教師的工作環境持續惡化，透過績效責任的要求，教師被去技術化 (deskill) 成教學的管理者。在課程改革方面，圍繞在種族、階級、性別和性傾向等群體所組成的利益團體，紛紛要

求在課程內容中回應他們的歷史、經驗和聲音。另一方面，保守主義者則企圖將學校轉化成文化的灘頭堡 (cultural beachheads)，不僅要強加簡化的團結意識型態而且要將國際主義窄化論述成歐美中心文化。從上述美國教育分析所得到的啟示是，導因於政治勢力的改革，仍然陷教育於困局之下，並未獲得真正的解放 (Aronowitz & Giroux, 1993: 2)。換言之，透過政治力主導的教育改革對於受壓迫者的處境的解放，最終仍將證明是徒勞無功，甚至是陷入另外一個牢籠，這一結論更顯得教師做為轉化型知識份子的意義與責任。

教師做為轉化型知識份子的必要性與內涵，已如上所述，這些特質指向教師必須深具批判意識與反省能力，才能在鉅大的社會結構與精密執行的文化政治政略中，洞見教育的壓迫性本質，並願意挺身而出。然而這種對教師的高度期待在實務層面的可能性如何？限制性又在那裡？以下試以台灣的國小教育情境為例，說明教師做為轉化型知識份子的可能性與限制。

肆、教師做為轉化型知識份子的可能性與限制 ——以台灣的國小教育情境為例

上已述及教師做為轉化型知識份子的責任，在於揭露教育的政治本質，並採行實踐性的行動，賦予學生批判的能力，以找回自己的聲音。然而教師是否具備相關知覺與能力，顯然必須進一步加以檢視。這些能力的賦予必須從師培育課程、國小教師的行業特質以及教師的階級意識等層面加以探討。

一、師資培育課程的工具理性傾向

眾多的中外研究指向，國小師資培育課程呈現高度的工具理性 (instrumental rationality) 色彩，準教師在師資培育過程中學習到的是如何將既定的課程內容有效的加以執行，教師的行為則多屬於順從外在權威與傳統的例行性行為 (routine action) 而非反省性行為 (reflective action) (陳麗華, 1995; 許誌庭, 2000; Aronowitz & Giroux, 1993)。然而學校教育並非基於各群體的普遍利益與生活的必然性，總是深藏著政治文化的意涵，所傳授的課程亦非代表社會各階級利益的中性化描

述，而是由社會上有權力的人，認為某些團體的知識為正統的，該知識就被認定是最重要的，它就被定為官方知識 (Apple, 2000)。這些論述指向教師具備批判能力的重要性。然而國內學者姜添輝 (1998) 以 87 學年度台南師範學院為例，檢視師資培育的課程架構，卻發現其中充斥著教學技術性的科目，甚少有相關課程得以賦予教師解決教育中，政治與社會階級意識型態問題，所須要的批判能力。

師資培育課程的工具理性傾向，可歸結到教師行業長期採行設計與執行分離的理性管理模式，教學工作中偏屬設計層面的專業能力被去技術 (deskill) 之後，更進一步將教師行業再技術 (reskill) 成爲一種應用管理技術的行業，教學情境亦被視爲需求高度結構化的場合，因此教師所需僅爲系統化按步就班的一套教學技巧。然而一些學者的研究反駁上述假定，認為教學除了具結構層面外，還兼具難以控制的非計畫性 (wild unplanned)、幾乎是突發的事件、異質性和個人創造力及革新的特質，而這些偶發性的事件，並無現成的技術可以套用，而是必須依賴理論加以指引 (Milly, 2001)，才得以在看似紛雜的教學情境中，採取適當的教學策略。換言之，教學行業是一門兼具理論與實務的行業，而教師則必須是一位結合理論與實務的實踐者 (praxis or practice) (Dewey, 1977; Milly, 2001)。

歸結以上要點顯示，源於師資培育機構的課程架構缺失，國小教師在職前教育階段主要接受的是教學技術層面的訓練，而較少哲學、社會學相關知識的培養，此種課程架構下培育出的國小教師，將因缺乏知覺教育中的政治文化宰制實情的能力，而難以發展出進一步的改善行動。

然而師資培育課程，對教師反省批判能力的啓發，可能僅爲重要的影響因素之一，而非全部的關鍵所在。這一問題可以從亦具高度技術性的醫學系培育課程內容，獲得進一步澄清。衆所週知，醫師在臺灣社會的政治、文化發展過程中，一直佔有舉足輕重的地位，即使現在亦復如此。然而其培育課程，卻呈現出高度的技術導向，並未有足以關聯到醫師在專業技術之外，啓發批判能力的課程。以台灣大學醫學系 90 學年度公佈的課程架構爲例 (台大醫學院醫學系，2002)，在七年的培育課程高達 270 個必修學分中，勉強稱上具批判意識或有助啓發準醫師人文關懷的學科，依作者看來，只有四科共十學分，分別爲社會學、哲學概論、人與醫學和科技與病人等，但顯然的，缺乏相關課程並未使醫師成爲保守的行業，

這一原因可能在於醫師行業直接接觸的是社會的現實面，生老病死的現實促使醫師對社會現狀有更深刻的反省，例如醫療政策的制定、社會資源的分配等，再加以厚實的專業團體扮演意識啓發的角色，使得醫師行業的影響力，遠超過本身該有的行業任務。反觀國小教學行業主要是以未成年的學生為服務對象，教師所接觸的相形之下較為單純，事實上甚少與外在社會現實有直接的接觸。這一推論結果指向，行業特質較之培育課程，對於教師批判與反省能力的啓發，應更具有影響性。

接續此種論點，一些學者便從教師行業的本身特徵來分析教師角色。例如 E. C. L. (1993) 即指出，儘管教師的學歷不斷的提升，課程中的學術成份亦持續增加，然而教師的角色並沒有改變，教師仍被視為是資訊的傳遞者 (transmitters of information)，而非研究者或創作者 (investigator or investor)，是一個實務的工作者，而非專業人員。其中之一的原因可聯結到，教學的實際情境嚴重限制教師相關專業能力的發揮，例如缺乏設備與支援，使得教師即使有權自由選擇教材與教學法，也沒有所需的時間去進行。這一研究結論在我國國小教師學歷不斷提升，但專業性仍廣受質疑的情境下，更具啓發性。以下進一步探討教師行業的特質及結構性限制因素，以論述這些層面對教師做為轉化型知識份子的影響性。

二、國小教師的「褓姆化」工作印象

由於國民小學招收的學生年齡從 6 歲到 12 歲，屬於初級教育階段，這個階段的學童需要較少的知識與較多生活上時協助和關懷，此項特質使得國小老師被視為具有「褓姆化」特徵的職業。此種褓姆傾向的職業特徵，明顯的表現在國小教師性別人數的差異上。依據教育民國 88 年的統計資料顯示，在台灣國小教育階段，女性教師佔全體國小教師的 66.56% (教育部，2000：63)。

造成國小女性教師偏多的另一個原因，Lortie (1975) 將其指向教師是一門沒有生涯階梯與分化報酬 (unstaged careers and disjunctive rewards) 的行業。不同於某些行業可以金錢等外在報酬 (extrinsic rewards) 來定義職業成就，也無法以職級的達成或權力的獲得等附屬報酬 (ancillary rewards) 來測量，精神報酬 (physical rewards) 遂成為教師成就感的唯一來源。由於普遍而言，女性對工作的物質報酬

與職業的未來性要求較低，因此較樂意進入教師行業，心理或內在報酬(*psychic or intrinsic rewards*) 成爲她們從事教職的最大動力。然而過度專注於教學現場易使國小教師忽視外在情境的影響性，造成女性教師對社會環境有較大的疏離，李星謙(1994)針對中部四縣市的國小教師爲對象，進行國小教師對社會及學校疏離感的研究指出，女性教師的疏離感高於男性。依據研究者的界定，疏離感指的是「一種過程、行動、或結果，使個人對自我或其他人、事、物產生無力、無意義、無規範、孤立、或疏隔的感覺」。此種疏離感將造成以女性教師爲主要成員的國民小學成爲封閉的系統，無法感受到來自政治文化的宰制力。

過度著重情感性的付出與報酬的另一個影響性是，易使教師混淆了做爲教師與父母親的角色。Freire(1998: 15-16)強烈的指出，將教師比擬爲父母親是爲了緩和教師去奮鬥的能力(*soften the teacher's capacity to struggle*)，是爲了使教師被完成每日的工作任務所佔據。Freire 要教師了解到，教師沒有愛是不可能的，會使他的工作失去意義，但是僅僅只有愛卻是不夠的，教師需要的是一種武裝的愛(*armed love*)，而不僅是對學生每日生活的照顧，沒有了這種愛，教師將很難在令人困窘的報酬和專斷對待的不正義或政府的羞辱(*government contempt*)中存活下來，而仍能獻身於他們的學生(Freire, 1998: 40-41)。這種愛讓教師能夠爭取他們應有的權利和負起應有的責任，以擔負起轉化政治壓迫的角色。

三、教師角色扮演的時空間結構性限制

教師教學角色的扮演，並非純然是自主性的選擇，事實上受到相當程度的社會結構性限制(許誌庭，2002b)，下面就時間和空間等結構性因素加以論述。

衆多研究指出，國小教師長期處於角色負荷過重的情境下，他們的日常工作異常忙碌，一學期的工作甚至多達百餘項(陳添球，1989；張玉成，1994；趙鎮洲，1990)。繁多而雜紛的工作項目，使得國小教師處於所謂的「多元時間框架」(*polychronic time frame*)中(單文經，1998)，意指國小教師往往必須在極短的時間內往返不同的社會場域(*social fields*)，處理不同性質的事務，接受不同來源的訊息及面對不同的對象，其結果是國小教師的思慮始終處割裂狀態，因而無法對特定事務有較爲深層的理解，以致形成過度簡單化的思維，結果是所採取的行

為多屬於能快速見效的適應性行為，以便能應付下一個突發狀況。Hargreaves (1994) 即曾明白指出，時間是教師的敵人，讓教師的期望無法實現。

普遍存在於國小教學情境的時間結構性限制，所產生的另一個重大的影響是，國小教師的反省性思考無由產生，Anderson (1966) 即指出，由於缺乏時間，小學教師很少時間來反省、思考、分析與發展長期的專業計畫，在他們的工作中充滿了例行性的事務，形成一種反智的傾向 (anti-intellectual orientation)，不願去追求更高的專業知識，這種的時間的窘迫性，顯然將不利於教師知曉教育所隱含的政治文化本質。

其次，校園中的空間性結構因素，亦累積了可觀的影響性。國小校園的空間規劃是依班級劃分成孤立的教室空間，教師在其中獨立進行教學任務，而能免於外界的直接干涉，然而這些孤立性的空間因素亦直接導致教學的個人主義 (individualism) (Lortie, 1975)。由於缺乏教學現場的共同夥伴，個別教師在教學現場中遭遇到的困難，無法有來自同事或上級的立即回饋，最後仍必須回歸到教師個別經驗所發展出的個人化處理策略，使得教學行業成為一種限制性的專業 (restricted professionalism) (Hoyle, 1980)。再加以前述的時間性割離，個人式的深層思索與集體性的專業對話都難以發展出來，教師間的交流無法專注在需時較長與較適宜情境談論的專業性論題，而是一些可隨時隨地進行與結束的事務性瑣碎話題。

上述的分析指向，教學情境中存在著限制教師扮演轉化者角色的時間、空間等結構性因素，將使得教師難以發展出批判意識，例如深入地反省較大社會文化結構對教育的影響性，以及課程知識與階級權力的關聯性等，而此些反省能力的運用，將直接關聯到教師能否採取行動以轉化社會的不公平結構。

四、國小教師的中產階級意識與勞工階級背景

如果轉化型知識份子的責任，在於對教育中存藏的階級壓迫進行抗爭，那國小教師的階級意識判別，便成一個重要的檢視主題。Weber (1964: 113) 即指出，群體認同對成員面對社會情境可能採取的行動產生強大塑造力，這種觀點亦顯示在 Lortie (1975: 35-81) 對師資培育過程社會化影響性的考察上。因此要判斷教師

在教育場景的階級衝突中採取何種立場與行動，教師群體所處的身份將是個重要且有效的指標。

在1994年「師資培育法」公佈以前，台灣的國小師資一直由獨立設置的師範院校系統進行獨佔式的培育，學生在校期間由國家公費給予支助，畢業後亦必須接受國家分發任職，再加上我國獨特的歷史背景，使得師範教育充滿「國家」色彩。事實上，當時的國家領導者，即將教師視同為軍人，重視品德、操守與思想的教育，因而師範教育成為精神國防的一環（翁福元，1996）。

此種特殊的師資培育模式，往往使得國小教師傾向將自己定位成執行上級命令的公務員，具有濃厚的「官方意識」，在這種身份識別的認定下，國小教師往往被要求有較高的政策服從性，統治階級便得以利用教師的此種特質，傳播合於統治階級利益的思想，而不為教師所質疑，這種現象在相關的研究中，亦獲得證實，例如張芬芬（1992）針對師範生教育實習中的潛在課程進行研究，其結果便指出，師範教育的精神國防、一元化及公費等政策，具有政治化、權威取向的意識型態教化功能。

教師的官方意識傾向，正如同 Dahrendorf（1969）指稱的附加於統治階級的服務階級（service class），嚴格說來，這類群體並不具備自身的階級意識，而是奉統治階級的意識型態為圭臬，主要任務在為統治階級的利益做出貢獻，這一結論似乎指向教師成為轉化型知識份子的困難性。

然而，儘管如上所述，國小教師在師資培育過程中，被賦予較多的官方意識，而不利於為受壓迫者發聲，但是較多勞工階級出身的事實（郭丁熒，1997；符碧真，1999；Lortie, 1975），卻為國小教師在對抗政治、文化壓迫的行動中，提供了另一個角色扮演的可能性。原因在於勞工階級出身的背景，將使得國小教師普遍擁有受壓迫的經驗，包括經濟能力、文化資本與社會網絡等的不利因素，此種教育過程中的困苦感受，將讓國小教師有更多的可能性，去認同受壓迫階級的處境，亦即當教師在面對不利群體的學生時，過去受教過程的困苦經驗將再度被喚醒，因此對這類學生將有更多的包容與諒解，並可能進一步採行積極的策略去協助這些學生消解可能的不利處境。

伍、教師做為「轉化型知識份子」的實踐方向

在論述了教師做為轉化型知識份子的可能性與限制之後，本文有必要為教師量身打造出一個可行的實踐方向，特別是此些存在於台灣國小教育情境脈絡之下的結構性限制，並非短期或個別教師可以扭轉與改善的，因此這種實踐角色的論述，必須迂迴繞過這些限制因素，而著重於可能性的發揮，特別是要從教學現實場域中來形成，對教師的社會處境進行在地性的考察，一方面要能肯定教師做為知識份子的能力與影響性，另一方面又必須考量到教學實務層面的限制性。

在傳統以及教師自我認知的觀點中，教師行業並未被賦予太大的社會改革形象，而是一種公共服務的角色，甚至被認為是社會穩定的力量，再加以教學現實層面的種種羈絆，教師事實上很難跨出校園為教育中的受壓迫者發聲，其可能的角色是扮演一種傾向於「在地性」的轉化者，從自身所處的角落開始實踐，點滴得來累積所散發出來的影響力。具體而言，教師在執行「轉化型知識份子」的職能時，並不是對著廣大無名的社會大眾發聲，也不企求發揮一言定邦的影響力，或是企圖對外界產生綜合性的影響，而是將自己的影響力，局限在每日親身接觸的週遭範圍之中，他們透過面對面的感染力，以身體力行的實踐方式，對具體的對象進行他的教師職能，而不是誇浮深邃的抽象論述或一時的情緒喚醒。

這樣的「轉化型知識份子」的角色實踐有三個特徵。

首先，教師是在連續時空中對學生產生影響，而不是站在所謂歷史關鍵時刻的一次談話，或特殊空間中的某次行動，而是在與學生接觸的那個連續時空中，也許是某幾個星期或某幾年，也許是從教室走向操場的途中，他因感受到學生對他的信賴，而願意擔負起做為教師的責任，也因為他無法知曉自己對學生的真正影響力有多大，因此必須時時刻刻提醒自己這種潛在的可能影響力。這是一種對自己身為教育工作者身分的深刻了解，它能讓教師知道，一旦身為教師即無可迴避的承擔了轉化社會的責任。

其次，他的工作主要不是親自挺身去對抗政治文化的巨靈，或直接參與黨派活動來進行轉化社會結構，而是去孕育未來的改革力量，透過敏覺的心靈，教師必須對社會的不公不義了然於心，但是他的戰場不在外界的政治、文化或經濟的

領域，而是去武裝學生的心靈，教師必須清楚的知道，他是無力立即改變巨大的社會現狀，但未來的改革力量必然在他的細心呵護與盡力實踐的小小時空中滋養壯大。這是一種對實踐「轉化型知識份子」方式的了解，它能幫助教師切實的重估轉化社會的有效途徑，避免在不切實際的轉化行動中遭遇挫敗。

第三，教師做為知識份子的形象，個人並不足以擁有強大的影響力，也非以公開的方式展現其力量，而是透過為數眾多卻分散在各個小小天地中，在日常枝節之間，形塑未來的公民，間接行使對未來社會的強大左右力，他必須要清楚的了解到，在實踐的場域中，他個人看似孤單，卻是潛在的集體中之一員，教育場域中正到處散佈著像他這樣盡心的實踐者；他的工作看似瑣碎，其實重大且深具意義，轉化社會的力量必須有他的付出在內。這是一種武裝性的知覺，將教師個別的心靈與集體行動連結起來，避免教師在孤立且瑣碎的事務中，失卻了做為轉化型知識份子的熱情。

這三種轉化型知識份子的實踐方向，要能讓教師進一步澄清做為教育工作者最重要的任務為何？以及他的奮鬥場域何在？透過反省每日教學的工作構成，教師必須清楚的知道，在繁重的日常教學工作之下，學生的意識啟發，才是他最值得完成的任務，任何教學事務的進行，都必須導引到有利此一任務的完成，否則便失去了教育的意義。教師還必須清楚的體會到，只有和學生在一起，拉近彼此的距離，設身處地的進入他們的世界，解放他們被禁錮的心靈，才是他奮鬥的場域。也只有教師能夠重新將學生擺回教育的中心位置，教師做為「轉化型知識份子」才有可能紓解存在於現實情境中的限制，開展出未來的可能性。

陸、結 論

批判教育學者運用其獨特的批判性語言和可能性語言，一方面批判性的揭露教育做為壓迫工具的政治-文化本質，另一方面又在教育困局中，尋找可能的出路，其中「教師做為轉化型知識份子」是這種辯證性的論述中，最為重要的關鍵。這一論點，在台灣此波賦予教師更多自主權的教育改革中，亦頗具啟發性，讓教師能夠知覺到，得以運用自身的教學行動來啟發學生的批判意識，然而實際的教學情境卻顯示出其中的限制性，例如師資培育課程並未賦予相關的能力與知覺、

教學行業的褸姆化特質，時空間的結構性因素以及中產階級的意識型態等，卻可能成為教師扮演類似角色的阻力，但其中教師普遍具有的愛心與較多勞工階級出身背景，則又為認同被壓迫者，並展開協助行動的可能性預留空間。

上述存在於台灣歷史脈絡中，影響教師做為「轉化型知識份子」的可能性與限制，促使本文認真思索，教師在扮演轉化社會不義結構的角色時，可能的實踐方向，那就是必須考慮到教師做為知識份子的「在地性」特色，例如教師是在連續時空中發揮對學生的影響力、主要是以孕育學生的批判意識作為轉化社會結構的手段，以及是以個別教師在小小天地中執行知識份子的職能等。

教師-學生在台灣近一二十年來的教育改革浪潮中，幾乎失去了做為教育主體應有的聲音，正當各種新的論述藉由不同的動力來源，或由經濟或由政治或文化認同所發動，化身為教育改革的形象，亟欲打破舊有的教育論述與實踐型態之際，教師群體如何透過與學生每日接觸所得到的真實經驗，點滴累積個別教師的實踐成果，凝聚成集體意識，以對教育改革發出真正的在地性論述，挺身參與屬於自身事業的轉化，是踏出做為轉化型知識份子的第一步。

教師做為教學的實際執行者，其角色總是易受責難，卻也承載著無數的期望，這種矛盾情結來自教育僅具有相對的自主性特點，教師不是完全的受到社會結構的制約，也非完全自主的行動者，因此如何在責難中懷有期許，在期許中亦深知限制所在，才是論述教師角色應有的態度。

謝誌：感謝中正大學李奉儒老師，在本文寫作過程中所給予的指導。另外匿名審查委員所提供的寶貴意見，亦讓作者能及時修正本文的若干缺失，特此一併致謝。

參考文獻

台大醫學院醫學系（2002）。台大醫學院醫學系必修學分表。檢索日期 2002/4/19 日，取自 <http://med.mc.ntu.edu.tw/info/course.html>。

李星謙（1994）。國小教師對社會及學校疏離感之研究。初等教育研究集刊，2，頁 27-58。

- 姜添輝 (1998)。從台灣小學課程改革分析師資課程的社會控制。發表於 The 2nd Annual Conference of The Comparative Education Society of Asia., October, 7-9, Beijing.
- 翁福元 (1996)。九〇年代初期台灣師資培育制度改革的反省：結構與政策的對話。載於中華民國教育學會等 (主編)，師資培育制度的新課題。台北：師大書苑。
- 張玉成 (1994)。迎向二十一世紀國民教師應具備之基本能力和素養。教育部人文及社會學科教育指導委員會委託研究報告。台北：國立台北師範學院。
- 張芬芬 (1992)。我國師範教育中的意識型態。載於中華民國比較教育學會學 (主編)，國際比較教育學術研討會論文集 (上)，頁 358-408。台北：師大書苑。
- 教育部 (2000)。中華民國教育年報 (八十九年)。台北：國立教育資料館。
- 符碧貞 (1999)。誰來當老師？我國教師組成結構變化之研究。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，9 (3)，頁 377-397。
- 許誌庭 (2000)。國小教師對文化再製現象的知覺性之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 許誌庭 (2002a)。課程內容「階級意識型態」研究架構與可能主題之探討。初等教育學報，15，頁 361-389。
- 許誌庭 (2002b)。學校組織再造的結構主義觀點。嘉義大學主辦，教育政策的社會學分析國際學術研討會論文集，頁 85-100。嘉義：嘉義大學。
- 郭丁熒 (1997)。師院學生社會流動之研究。國家科學委員會人文及社會科學彙刊，7 (2)，頁 181-197。
- 陳添球 (1989)。國民小學教師自主性之研究——一所國民小學日常生活世界的探討。私立東吳大學社會學研究所碩士論文，未出版。
- 陳麗華 (1995)。實習教師的社會科教學推理——結構與意識的辯證。台北：師大書苑。
- 單文經 (1998)。教育改革的風潮——初探時間資源的多重意義。中等教育，49 (2)，頁 14-24。
- 趙鎮洲 (1990)。國民小學級任教師工作負擔及其影響性之研究。國教學報，3，頁 111-193。
- Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy and other essays*. London: NLB.
- Anderson, R. H. (1966). *Teaching in a world of change*. N. Y.: Harcourt, Brace & World.
- Apple, M. (1987). *Ideology and Curriculum*. N.Y. & London: Routledge.
- Apple, M. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. London: Routledge.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1993). *Education still under siege*. (2nd). London: Bergin & Garvey.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dahrendorf, R. (1969). The Service Class. In T. Burns (Eds.). *Industrial man*. London: Penguin.
- Dewey, J. (1996/1989). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. 林寶山 (譯)。民主主義與教育。台北：五南。
- Dewey, J. (1977). The relation of theory to practice in education. *The middle works : 1899-1924*. Southern Illinois University Press. 249-272.
- Durkheim, E. (1933). *The division of labour in society*. N. Y. : The Free Press.
- E. C. L. (1993). Reinventing the Teacher's Role. In *Teachers College Record*, 95(1-6).
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. N. Y.: Pantheon Books.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. Trans. By Ramos, M. B. England: Penguin.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Trans. By Macedo, D., Koile, D. & Oliveira, A. Oxford: Westview.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. N.Y.: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1993). Cultural politics, reading formations, and the role of teachers as public intellectuals. In Aronowitz, S. & Giroux, H. (Eds.). *Postmodern education politics, culture and social criticism*, 87-113.
- Giroux, H. A. (1994). Living Dangerously: Identity Politics and the New Cultural Racism. In Giroux, H. & McLaren, P. (Eds.). *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*, 29-55.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. N. Y.: International Publishers.
- Hargeraves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In Hoyle, E. & Megarry, J. (Eds.). *World yearbook of education*. London: Kogan Page.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago & London: The University of Chicago.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. (3rd). N. Y.: Longman.
- Milly, E. J. (2001). A place for the teacher: Some remarks about teaching and learning. In *Educational Theory*, 50 (2), 221-242.
- Schutz, A. (1971). The stranger : An essay in social psychology. In B. R. Cosin, et al (Eds.). *School and society a sociological reader*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Shor, I. & Freire, A. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In McLaren, P. & Leonard, P. (Eds.). *Paulo freire: A critical encounter*, 23-35. London & N.Y.: Routledge.
- Trend, D. (1994). Nationalities, pedagogies, and Media. In Giroux, H. & McLaren, P. (Eds.). *Between borders: Pedagogy and the politics of Cultural studies*, 225-241.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London & N.Y.: Routledge.
- Weber, M. (1964). *The theory of social and economic organization*. N.Y.: Free Press.
- Young, M. (Ed.). (1971). *Knowledge and control*. London: Collier- Macmillan.