

從 Giroux 的批判教育學觀點反省課程改革中的 教師角色

王嘉陵

摘 要

本文從 Giroux 的批判教育學觀點中，尋找和教師角色相關的論述，並嘗試使批判教育學的批判語言、可能性語言，與當今的九年一貫課程改革相互聯結。首先從集 Giroux 思想理論大成之「邊界教育學」(border pedagogy) 中的「對抗文本」(counter-text)、「差異政治」(the politics of difference)，以及「對抗記憶」(counter-memory) 三個面向來反省教師的任務。接著藉由 Giroux 對知識份子的看法，來陳顯批判教育學中，教師應具有的特質，並進而提出 Giroux 的理想，思考如何使教師成為轉化型知識份子。最後，研究者從 Giroux 的批判教育學思想，歸納出課程改革中，教師應具備的幾個重要角色，並且從師資培育的觀點去反省教師角色的形成，以及未來的可行方向。

關鍵詞：Giroux、批判教育學、課程改革

王嘉陵，國立高雄師範大學教育學系博士生

本文初稿宣讀於九十一學年度師範學院教育學術論文發表會。國立嘉義大學承辦，2002 年 10 月 25 日至 10 月 26 日。

收件日期：2003 年 3 月 3 日；接受日期：2003 年 6 月 5 日

Reflecting Teachers' Role in Curriculum Reform from Giroux's Critical Pedagogy

By

Wang, Chia-Ling

Abstract

This paper aims to discuss teachers' role in curriculum reform from the view of Giroux's critical pedagogy. It tries to connect the critical language and probability language of critical pedagogy with Grade 1-9 Curriculum in Taiwan.

At first, the paper reflects on teachers' tasks through "counter-text", "the politics of difference" and "counter-memory" from the perspective of a post-modernist border pedagogy. Secondly, it examines intellectuals' and teacher's characteristics, as well as discusses how teachers can be transformative intellectuals, which is the teachers' ideal model according to Giroux's theory. Finally, based on the critical pedagogy from Giroux, the article tries to present some assumptions about what roles teachers should take and give some suggestions for teacher education in the future.

Key words: Giroux, Critical Pedagogy, Curriculum Reform

壹、前言

教師角色隨著各個時代背景的不同，而以相異的姿態現身。隨著九年一貫課程綱要的出現，面對社會人士對教師的期望，教師角色也需跟著作出調整，從「官方課程的執行者」轉換為「課程的設計者」，從「被動的學習者」轉換成「主動的研究者」，從「教師進修研習」轉換成「專業發展」，從「知識的傳授者」轉換成「能力的引發者」(饒見維, 1999: 307-312)。而教育革新常被批評忽視教師幫助學習者成為活躍、批判公民的角色，或忽略教師和此議題相關的智慧、判斷，以及經驗 (Aronowitz & Giroux, 1985: 23)，此種具建構民主社會意義的新時代教師角色，正是我們借助 Giroux 的批判教育學理論，所要深入探討的。

批判教育學源自於中南美洲與北美洲，也就是以 Paulo Freire 為發起人的激進教育主張 (張盈堃, 2001: 11)。批判教育學的理念認為學校教育需要基於一種公眾哲學，提出如何建構意識型態和制度上的條件，使為廣大學生增權成為學校教育的明確特徵 (Giroux, 1999)。Giroux 是批判教育學的主要人物之一，他的學說結合了後現代主義、反種族歧視主義、以及女性主義理論 (Jackson, 1997)，並將這些理論融入他的教育論述中。

本文試圖從 Giroux 的批判教育學觀點中，尋找和教師角色相關的論述，並將其中的批判語言、可能性語言，與當今的九年一貫課程改革相互聯結。首先從集 Giroux 思想理論大成之「邊界教育學」中的「對抗文本」、「差異政治」、以及「對抗記憶」三個面向來反省教師的任務。而就社會的認定說，教師所扮演的是「知識份子」的角色，故本文第二部分藉由 Giroux 對知識份子的看法，來陳顯批判教育學中，教師應具有的特質，並進而提出 Giroux 的理想，思考如何使教師成為轉化型知識份子。在第三部分，筆者依據 Giroux 的批判教育學觀點，參考九年一貫課程綱要內容，歸納出課程改革中，教師可以扮演的幾個重要角色，並且就以往偏工具理性色彩的師資培育取向所導致的缺失，反省未

來批判解放取向教師角色形成的可能性，最後並作成結論。

貳、Giroux 邊界教育學中的教師角色

後現代邊界教育學思想是 Giroux 教育思想的集大成，將現代主義的解放、批判理性，與後現代的抗拒與轉化觀念結合在一起。1980 年代，Giroux 將課程實施的場域視為民主的公共領域，教師的責任在發揮知識分子引導社會轉型的功能；1990 年代，Giroux 的思想轉向後現代主義，如同 Weinstein 與 Koza 等學者，致力於大眾文化的分析與大眾文化生產的解構 (Apple, 1996)，並進一步將課程實施的場所擴充為文化政治鬥爭的場域。其中，知識、權力和愉悅組成牢固的三位一體，教師成為跨越邊界的知識分子，以及任務更多元的文化工作者和生產者 (周珮儀，1999：174)。

受到文化研究的影響，Giroux 主張課程工作者應發展一種跨越邊界 (crossing border) 的策略；跨越學科邊界，重組課程知識、內容與組織；跨越教育、文化與政治的邊界，使得權威、倫理和權力的關係成為課程的核心；跨越教師與文化工作者的邊界，使他們共同擴展基進民主社會的可能性；跨越文本和表徵的合法化邊界，讓大眾文化、媒體和表徵成為重要的課程內容與形式；這些觀點促使他將所從事的課程與教育研究重整為「邊界教育學」(border pedagogy)。所謂的邊界 (border)，是一種非常顛覆和不安定的概念，導入一種不確定的循環，跨越不同的文化範圍，保持內在與外在的通道，挑戰封閉的學科邊界及其所帶來的安全感 (周珮儀，1999：164)。而「對抗文本」、「差異政治」、以及「對抗記憶」是邊界教育學中的主要論述，以下將分別探討其主要內涵，以及為達此種理想，教師所需扮演的角色。

一、對抗文本 (counter-text)

邊界教育學納入後現代，強調要批判正式文本，以及使用另一種再現的符碼 (如多媒體、攝影和印刷出版)。同時也納入大眾文化為政治和分析的目標，

以重新表現另類特徵，以及他者 (others) 的知識與歷史形式 (Aronowitz & Giroux, 1991: 119)。

在此，對抗文本的精神包含對文本內容以及文本型式的批判。就文本內容的批判而言，以往官方、正式的文本常忽略了非主流社群或對立者的觀點，亦即缺乏「他者」的描述，身為教師，需要有這樣的知覺，並在教學過程中適時地加以補充，使被壓迫和排除到邊緣的文化重新受到重視。例如關於台灣史的教學，可以對課文當中的漢人中心、男性沙文主義意識加以批判，進一步補充當中的原住民以及女性觀點。而大眾流行文化過去不常在正式教育體制中出現，是傳統菁英文化的「他者」，甚至被認為是一種「對抗文本」，Giroux 認為應將流行文化納入教學之中，進而教導學生成為媒體識讀者 (media literate)，除了能夠關注流行文化是如何被建構，以及所建構出的形形色色的散漫符碼，也要理解當中所呈現的矛盾的意識型態，並創造不同文化、政治生活的可能性 (Scholle, 1991)。就文本型式的批判而言，文本應從書面文字擴展至多媒體、人與人之間的對談，或其他藝術的語言及表現，在網路盛行的現在，教師更應運用各種多元媒介擴充教學文本的型式，以豐富教學內容。

以積極的層面來看「對抗文本」，教學不再是被動的閱讀，而是主動的書寫；呈現知識的文本不再是靜觀的對象，而是一種行動 (周珮儀, 2002: 15)。教師要透過「互為指涉」的方式，讓學生以多重參照作批判性的閱讀、參與和建構不同的文化符碼和表徵，了解他們如何塑造自身的敘事、認同和歷史，並發展出對抗的文本，重寫中心和邊緣的關係 (周珮儀, 1999: 167)。

二、差異政治 (the politics of difference)

在教學過程中，教師須賦與學生權能，鼓勵他們質疑各種建構差異的表徵和實施，了解主流團體如何使用它們將差異殖民化，將他者否定為缺陷或有問題的表徵，以及將受壓迫團體的聲音和文化資本排除到邊緣 (周珮儀, 1999: 169)，讓學生了解一切皆為政治權力運作之下的產物，應該起來質疑、抗爭，

不讓不公平的情況一再被複製，透過重寫邊界和對立的文化政治，來重塑知識和權力的關係。

批判教育歷程有兩個重點，分別是肯定學生帶到學校的聲音，以及挑戰學校知識和學生日常生活經驗的隔離，而矛盾和複雜的歷史或故事對於呈現矛盾和可能性是有意義的，教師可以做的是幫助學生尋找、批判檢視生活中的歷史和社會形式語言。讓學生能尋求自身的認同，從自我歷史、集體記憶和聲音去發聲，挑戰知識和權力的基礎，形成新方式去學習、參與社會抗爭，改變否定多元和差異的物質條件，以及社會關係，並建立民主政治的社群。這樣的歷程不只牽涉說出一個人的歷史和社會結構，也和他者集體投入於一種教育學的架構，幫助重新劃分和重新書寫個人生活的複雜敘事（Aronowitz & Giroux, 1991: 131）。

差異政治目的在強調差異，承認社會的多元性，打破現代主義中「政治普遍性」的迷思。就一個班級而言，教師應尊重學生個別差異，引導他們說出自己的聲音，尤其是屬於弱勢族群的學生，讓他們了解政治力量加諸於自身的壓迫，以及差異存在的來源和導致的結果，進而透過抗爭的社會行動為自身爭取權力，重寫歷史。

三、對抗記憶（counter-memory）

批判的教育者必須開發一種對抗記憶的話語，將它作為認可「混合、異質性、開放、和民主傳統的最終的非確定性特徵」的烏托邦工程的一部分（張文軍，1999：139）。

教師在教學過程中，要嘗試以歷史和社會為基礎去理解差異，了解它們是由什麼規則去塑造和調節，以及在什麼樣的支配形式中定位，這些差異包括歷史的論述、公民權、性別、種族、和族群（Aronowitz & Giroux, 1991: 122）。「對抗記憶」亦即要凸顯差異的歷史建構，讓師生察覺自己如何成為主流權力關係的共謀，以及如何轉變這些壓抑的權力關係，以多重形式的差異重組民主的公共領域。

教育者應發展一種對抗記憶的論述，再現一種批判的閱讀，關於過去如何影響現在，以及現在如何詮釋過去；它也提供一種理論工具去恢復公眾生活語言和差異論述的聯結。積極目的在將學生定位為政治主體，使他們能從自己特殊的歷史和聲音中發聲，透過學生聲音的力量重新書寫歷史 (Aronowitz & Giroux, 1991: 124)。具體的作法，例如教科書圖片中時常呈現的是「男生活潑好動，女生乖巧文靜」的性別刻板印象，教師可以帶領學生作批判的閱讀，檢視其觀點和事實的差異，讓男女生對這樣的看法各自表述，透過討論、對話，重新書寫文本。

邊界教育學是關注「他者」(others) 和「差異」(difference) 的教育學，在邊界教育學的概念下，教師職能發生變化，不再是權威的文本闡釋者，而是要引導學生察覺文本背後的權力運作，對差異進行探討，結合學生的生活經驗，引出課堂中更多元的看法，甚至是重新書寫文本，參與改變歷史觀點的社會行動。

課程與文本權威的抗爭，這樣的議題是教育學的，也是政治的。Giroux 的邊界教育學論述試圖打破主流文化所形成的固定邊界，但邊界一向是複雜、不穩定的，跨越邊界也可能變成一種侵略，表面上強調授予他人權能，但實際上卻利用他者的聲音和政略當作工具 (周珮儀, 1999: 184)，教師在思考如何跨越邊界的同時，應避免帶有工具性目的，以免形成另一種宰制的教師霸權，實際的作法如 Ellsworth 談到解讀電影文本的教學時，認為教師可利用開放、無預設立場的暢談式對話 (communicative dialogue)，以增進師生間彼此的了解；因知識是斷裂的，完全深入的理解難以成為可能，教師亦可透過分析式對話 (analytic dialogue) 的方式，引導學生閱讀世界與文本，在過程中形成開放式問題，釐清問題的衝突與混淆之處，也藉此達到自我反省的目的 (Ellsworth, 1997)。

參、教師的理想身份—轉化型知識分子

關於教師角色，Giroux 批判新保守主義將教師化約為技術人員的觀點，認為和經濟的生產模式聯結，是在腐蝕教師權威和身為知識份子的尊嚴，貶低了教師工作的價值，並使其去技術化 (deskilling)，同時也忽略了學校教育的政治經濟層面，以及潛在課程的影響。

在教師工作的議題上，Giroux 提出首先要檢視教師工作普羅化 (the proletarianization of teacher work) 的意識形態與物質的因素，教師工作普羅化是指將教師地位化約為學校科層體系中的專業技術人員，其職責在管理與執行課程，而不是為特定教學考量發展或批判地調整課程，如此解除教師能力 (deskilling of teachers) 的趨勢，成為當前教育危機的根源，教師的公共形象也無法成為具有反省能力的實踐者。所以，要將學校定位為維繫和發展批判民主的核心機構，將教師定位為轉化型知識分子，重新獲得教師專業 (reskilling)，得以結合學術反省與實際工作，教導學生成為有思考能力、積極行動的公民(謝小苓，1995)。

以下將具體地陳述 Giroux 對知識份子的看法及分類，以及轉化型知識份子的概念和作法，藉以反省新課程中，教師應有的角色及任務。

一、知識份子的種類

Giroux 認為，知識份子的概念提供統整意識形態和經濟條件的理論基礎，在此底下，知識份子是一個社會團體，為了批判、思考，以及創造的人類而努力 (Aronowitz & Giroux, 1985: 31)。Giroux 並用四個架構來分析知識分子的社會功能，這是一種較理想典型的分類。教師可能在這四者之間游移，也會隨著環境而變換其類型 (Aronowitz & Giroux, 1985: 36-40)。

(一) 轉化型知識份子 (transformative intellectuals)

其特徵是可以使用自我批判的論述，形成批判教育學的基礎，能

清楚陳述學生和廣大社會的關係，讓教育政治化、政治教育化。教育政治化是藉著陳顯抗爭的意義，以及權力關係之間的抗爭，使教育能進入政治領域。政治教育化意味著視學生為批判的主體，讓學生的學習經驗能主動發聲，發展一種批判的專門術語，也關注每日生活經驗中的問題，特別是和教室實踐經驗相關的問題。

(二) 批判型知識份子 (critical intellectuals)

批判型知識份子不將自己視為和社會聯結，或形成社會的功能，他們聲明建立批判的功能，將它視為專業地位和知識分子義務的一部分，但卻不關心政治，在社會中是自由游走的 (free-floating)。身為知識分子，他們批判不平和不公，但是以一種孤立的姿態，拒絕聯合其他人來抗爭。

(三) 服膺型知識份子 (accommodating intellectuals)

服膺型知識份子支持著支配的社會，以及統治團體，並沒有意識到階級問題，以及本身的政治意識是和統治階級站在同一陣線的，他們將自身定位為自由游走的，從階級衝突和黨派政治中脫身，責難政治也拒絕冒險，藉著宣稱專業為一種價值系統來鄙視政治，通常也一再強調科學的客觀性。

(四) 霸權型知識份子 (hegemonic intellectuals)

他們透過道德和知識分子領導者的角色來定義自身，此角色是支配團體和階級所提供的。這種知識分子的社會階層提供了和支配階級一樣的功能，且無視自身的經濟、政治和倫理的功能；他們將自己的工作與維持已存在的階級相聯結。

由上可知，霸權型知識份子從支配團體中取得利益，為統治階級而服務，如過去一黨獨大的時代，為政黨服務的教師即屬此類；服膺型知識份子如同沒有聲音的教師，鄙視政治，消極地想從當中脫身，但最後仍不知不覺成為階級再製的共犯；批判型知識份子在公開或私底下會對霸權有所批判，但可惜的是，

並沒有和其他社會團體結合，產生積極的社會行動；轉化型知識份子則是轉化社會結構的知識分子，目的在「使教育更政治化，政治更教育化」，透過實際行動來改造社會，這是新課程教師應努力的方向。

二、教師身為轉化型知識份子

Giroux 首先提出教師身為公共的知識分子的概念 (Giroux, 1990)，認為教師需要視自身為公共的知識分子，能結合概念、應用、思考和實踐，以政治為基礎，為自由和正義的文化而抗爭，這和轉化型知識份子的概念十分類似。

「解放權力」的概念提供了理論的鷹架，讓教育者將自身不只定義為知識份子，而能更進一步承諾成為轉化型的知識份子。這意味著教育者不只關心促進個人成就和傳統學業成就的增權形式，他們也關心教學和增權的結合，亦即擁有批判思考和批判行動的能力，和社會轉化的概念 (Giroux, 1989: 90)。教師若要教育學生成為積極且具有批判性的公民，就應該成為轉化型知識份子。身為轉化型的知識份子，教育工作者要將自己定位為教師和教育者的雙重角色，前者是定義在校內的教育和政治角色，然而，後者所提及的是更廣泛的介入領域，關心的是權威、知識、權力和民主的重新定義，並擴展教育工作的政治本質，使社會秩序更平等 (Giroux, 1989: 111)。

雖是一種崇高理想，但教師身為轉化型知識份子確有其矛盾之處，他們一方面以再製支配文化維生，另一方面，又要藉著提供學生另類的論述和對抗霸權的批判，以社會實踐的方式消解提供物質資源的支配文化，實際上有其困難與阻力。支配的霸權本身難以撼動，想要掙脫動輒得咎的現實環境需要極大勇氣，這也是轉化型知識份子難以產生的原因之一。

三、教師邁向轉化型知識份子的行動

當前台灣的教育改革正如火如荼地進行，教師角色也面臨轉型的需求，必須重新思考或轉化其工作條件的本質。為避免學校教育淪為一種「再製」與「被宰制」的場所與工具，最重要的關鍵即源自於教師的「自覺」，進而產生「批判」、

「轉化」到「自主」、「自決」的力量，化爲一股實踐的行動（劉育忠，2002：216），此即爲轉化型知識分子精神的落實。轉化型知識份子雖是一種高遠的理想，但至少是可以思考的方向，具體可行的行動如下：

（一）組織教師社群

民主社會的教師最好是轉化型知識份子，但要使教師成爲轉化型知識份子必須具備許多條件。首先，教師要組織起來，了解自身在學校教育中扮演再製、合法化已存在社會關係的角色，共同分享理論以及實務經驗，在九年一貫課程的實施過程中，教師可以透過年級或科目教學群，以及學校的課程發展委員會，或教師會等團體，來凝聚教師間的力量，共同討論教材或教學過程中隱含的不平等，以及對弱勢團體的忽視，一同努力，並引導學生解放現有的不平等。

但要組織教師社群須有一些物質條件的配合，中小學教師平常因瑣碎事務繁多，大家都孤立於自己有限的班級王國內，很少有機會彼此學習，以及討論、組織教材。因此，如何減輕教師負擔，給予共同的討論時間、空間，是形成轉化型知識份子的必備條件。

（二）反省教學歷程

轉化型知識份子中的「轉化」就是要做到有機化(organizationalization)，也就是要先掌握到脈絡，以自身所處的社群、環境、生態作爲認識的起點，建立知識的判準，而不只是逕入批判。因此，反省(reflection)是知識分子最重要關鍵的第一步，如果沒有反省，教師的教學也只不過是繼續再生產日常生活的「常識」(common sense)(張盈堃，2001：180)。

在科層體制的控制之下，也要開放給教師創意、反省論述及行動的新空間(Aronowitz & Giroux, 1985: 41)，唯有如此，才能幫助學生和教育者本身自我解放及社會增權。

(三) 提升課程批判意識

提升教師課程批判意識是形塑轉化型知識份子的必要條件，教師可以在日常生活中，透過從個人的哲學思維、從對話行動，以及從分享實務生活經驗這三個方向來提升課程批判意識。如同 Freire 所倡導的批判教育學，教育人們從天真無知轉向批判意識，教師的課程意識與教學覺知也需要被喚起，才能主動地重新思考，或轉化其工作條件的本質，並積極接納革新理念，實踐不同以往的教學行動。(甄曉蘭，2003)。

令人質疑的是，就實務層面而言，中小學教師是否能如政治左派的批判教育學者所言，去檢視潛藏於學校教育規範中關於意識型態所產生的再製不平等，或關切課程重建論述的社會議題，並加以適時融入日常教學，以形成轉化課程(莊明貞，2001)，是有待評估的，甚至是需要學習的，而校內如何形成批判、反省的組織文化，也是未來需要思考的議題。

肆、九年一貫課程改革中教師角色的反思

課程改革所要改變的不只是課程，也應該包括學校教育人員(蔡清田，1999：154)。以下依據 Giroux 的批判教育學理論，思考現今九年一貫課程改革中，教師應扮演的角色、可行作法，以及對過去的師資培育重新檢討，提出未來的因應方式。

一、當前課程改革中的新教師角色

無論九年一貫課程抑或創新教學，教師角色都需要重新被塑造，不再只是照本宣科的課程執行者，而是掃除壓迫的社會運動者、解放學生思想的啓迪者、打破文本權威的教學者、善於引導溝通的對話者，以及跨越邊界的行動改革者。

(一) 掃除壓迫的社會運動者

教師除了傳統的傳道、授業、解惑的責任外，還應該賦與改造社會的責任（莊明貞，2001）。因此，教師要了解知識和權力的關係，定義物質的種類和意識型態的先決條件，認清所有資源都須透過權力的運作，如 Foucault 所言，權力引導行動的可能性，並產出可能的結果（引自 Giroux, 1989: 101），而學校是建構在一種權力模式下，被合法化使成爲學生學習和抗爭的地方，並使個人自由和社會增權成爲可能。

九年一貫六大議題中的環境教育、兩性教育，以及人權教育當中，可以挖掘很多和社會改造相關的題材，身爲轉化型知識份子的教師可以結合校內師生，甚至校外團體，在地方層次上作抗爭，投入如反環境污染或是反性別歧視的社會運動，帶領學生爲社會正義而努力。投入社會運動或許是較激進的作法，但至少可以帶領學生思考這方面議題，以及各種問題的解決方式。

(二) 解放學生思想的啓迪者

後現代理論強調，所有價值都是暫時的，可以被質疑、改變，以及再詮釋，教師應將批判和衝突的概念置於教育模式的中心，而非贊揚客觀和共識。批判必須成爲重要的教育工具，不只是打破在學校日常生活中沈默（silently）運作的神祕和扭曲，也變成一種抗拒教育學的模式（Giroux, 1983: 62）。

批判教育學嘗試提供學生批判的知識和技能，而這是檢視他們特殊生活經驗和文化資源所必須的。這也意味著支持學生，利用他們擁有的聲音和歷史爲基礎，投入、質疑一些矛盾經驗（Giroux, 1989: 197）。這樣的能力亦即九年一貫課程中所言之「獨立思考與解決問題能力」，宜從學生生活經驗中的兩難問題引導出不同的觀點和看法，讓學生不執著於僵化的思考模式，經由交互論辯中作出自我的

判斷和抉擇。

(三) 打破文本權威的教學者

教師是文本的符號分析者，學生則是文化的生產者（范信賢，2001），教育者需要讓學生了解知識和權力是如何在閱讀和寫作文本中連袂出現。Giroux 認為研究文本有三種實踐的方式：閱讀、解釋及批評。閱讀文本除了瞭解作者的文化規範外，還要讓學生有自己的看法；解釋是要從各種不同的看法來詮釋文本。這兩個步驟是教學實踐中非常重要的關鍵，這決定了學生要接受或反對這個文本。最後學生要用自己閱讀文本的力量來突破原來文本的文化規範，找出其缺失之處，並從發現基本假設的對立中獲得自由（莊明貞，2001）。

教師教學時不應侷限於單一文本，九年一貫課程中，即鼓勵教師自編教材，重新書寫文本，更積極的作法是，教師應帶著學生，檢視教材中的各種意識型態，藉由討論，共同重新書寫消除壓迫、宰制的文本。在七大學習領域與六大議題中，也要適時加入大眾流行文化的教學內容，培養學生成為媒體識讀者（media literate），了解流行文化當中矛盾或宰制的意識型態，並進而創造更平等、正向的大眾文化。

(四) 善於引導溝通的對話者

教師應利用學生帶至學校的文化資源來建構課程（Giroux, 1999），甚至讓班級中禁聲的族群（如原住民或學習低成就者）得以重新發聲。教育者需要在教室內創造公共領域，此為教育學生為民主抗爭的先決條件。所謂「公共領域」（public space），即 Hannah Arendt 所言，是一個具體的學習情境，人們可以聚集在其中投入對話、分享他們的故事，並在社會關係下，一同為公民權（citizenship）而奮鬥（Giroux, 1989: 100-101）。

為創造公共領域，教師的角色是從傳統教學的知識傳遞者，演變為對話中的協調者，幫助學生發展十大基本能力中的「表達、溝通與分享」。在這樣的教學關係中，透過對話關係 (dialogue)，「學生的老師」和「老師的學生」不再存在，而一組新的關係卻冒了出來：「作為老師的學生」和「作為學生的老師」；老師不再只是個教書的人，而是在和學生對話的關係中也成為一個受教者，回過頭來，這位受教者也同時在教人 (宋文里，1995)。

(五) 跨越邊界的行動改革者

九年一貫課程中以統整的合科教學取代分科教學 (教育部，1999)，這樣的改變不只是「學科」變成「領域」而已，教師同時也要改變自我的認同 (self-identity)，放棄掉自己是「物理教師」、「英語教師」、「音樂教師」的頭銜，而重新自我界定，改稱為「自然與生活科技領域」、「語文學習領域」、「藝術與人文領域」教師 (林生傳，1999：381)，唯有自己先跨越學科、知識的邊界，才可能進行課程統整，讓學習與學生的生活經驗結合。

九年一貫課程隱含後現代的精神，鼓勵發展多元文化課程，促進族群的共存共榮，鄉土語言課程的增設，即有此種含意，這也是一種跨越邊界的表現，教師要以身作則，帶領學生尋找被邊緣化的聲音，讓它們得以在課程內容中重新發聲。

二、對師資培育的反思

當前的課程改革是從「技術取向」轉變為「批判解放取向」，教師從「被授權」到「增權」，面對如此變革，專門生產教師的師資培育機構自當在做法上要有所調整，不要再強調技術取向，服膺於工具性意識型態 (instrumental ideology) 之下，特別是底層的文化部分應加以轉化，不以管理、控制為前提，才能培養出民主社會中，具備溝通、批判能力的教師，以下分三個層面對師資培育加以檢討。

(一) 教授跨學科的語言

Giroux 認為，師資培育課程需提供教師學習跨學科 (disciplinary) 的語言，不只學習傳統的學科而已，更要了解學校文化的社會學、潛在課程的意義、知識和權力的政治、學校／國家關係的哲學，以及教學社會學；此外，也須發展結合問題與學校教育可能性的研究取向和探究方法 (Giroux, 1989: 186)。九年一貫課程中，教師在心態上也需要學習跨越學科邊界，試著從歷史、社會、哲學、政治這些學科教材中，找出弱勢者的聲音，尋求權力的解放。教師可於七大學習領域與六大議題的教學過程中，與學生一同探究跨學科的語言，以培養學生具備「尊重、關懷與團隊合作」及「文化學習與國際了解」的能力。

(二) 跳脫管理導向的傳統典範

在過去工具理性色彩的師資培育取向下，教師的角色定位在既定教學內容與教學程序的執行者，如同教學機器，只是將既定課程內容加以執行，教師的行為多屬於順從外在權威與傳統的例行性行為，而非反省性行為 (許誌庭, 2002: 41)。未來的師資培育教育必須跳脫能力本位、管理導向的傳統典範，使教師能發揮知識份子的專業自主決定與辨證實踐能力的潛能 (莊明貞, 2001)，以成為具有批判、實踐能力的轉化型知識份子。

(三) 檢視師資培育背後的意識型態

師資培育無可避免地和權力、文化、意識型態和霸權這些概念有所聯結 (Giroux, 1981: 147)，師資培育方案在本質和角色上，很少讓學生去批判地反省教育是如何藉由理論和具體的意識型態來形塑外界物質狀況，以及學校外部是如何限制不同的教育學觀點 (Giroux, 1981: 153)。我們的師資養成課程很少教導學生去檢視學校問題的根源，又如何讓這些準教師在未來能教出具有「主動探索與研究」，以

及「獨立思考與解決問題」能力的學生？而且師資培育的功能之一在於「社會控制」，目的在教育未來的老師不加批判地接受技能、態度和價值，以支持社會秩序的支配。爲了避免此一狀況發生，實有必要指導準教師對於這樣的宰制進行思考、反省。

伍、結語

批判教育學除了批判的語言 (language of critique) 之外，更重要的是發展可能性的語言 (language of possibility)，藉由批判與解放的過程，使得教育達到民主社會的理想；並透過行動使學校成爲民主的公共領域，教師成爲轉化型知識份子，如此精神與台灣未來的課程改革方向應大致相符。

未來的台灣新教師，當學習自我增權賦能 (self-empowerment)，而非等待他人施捨權力；同時在教學過程中，能不斷關注「他者」與「差異」，其角色是兼具掃除壓迫的社會運動者、解放學生思想的啓迪者、打破文本權威的教學者、善於引導溝通的對話者、以及跨越邊界的行動改革者等多重角色，以培養學生成爲民主社會中的稱職公民。

在師資培育方面，重點在培育準教師成爲批判的知識份子，有能力檢視教育背後的問題根源，以及霸權的運作方式，進而才能成爲轉化型知識份子，參與改造社會的運動，以達到「教育政治化、政治教育化」的積極目的。

參考文獻

- 宋文里 (1995)。「批判教育學」的問題陳顯。《通識教育季刊》，2 (4)。取自 <http://www.ncu.edu.tw/~cage/quarterl/0204/020401.htm>
- 周珮儀 (1999)。《從社會批判到後現代：季胡課程理論之研究》。台北：師大書苑。
- 周珮儀 (2002)。《知識、權力和愉悅的三位一體：後現代文化中的表徵教育論》。

- 載於九年一貫課程與教育改革議題：教育社會學取向的分析（頁 3-19）。
高雄：復文。
- 林生傳（1999）。九年一貫課程與教學創新。載於邁向課程新紀元：九年一貫課程研討會論文集（下）（頁 368-381）。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 范信賢（2001）。「文本」：後現代思潮下對教材概念的再省思。論文發表於「新世紀教育發展願景與規劃」學術研討會。取自
<http://ezgo.tpc.edu.tw/social/fmes/chapter/chapter08.htm>
- 教育部（1999年11月12日）。國民中小學課程綱要的修訂過程及特色（草案）。
2000年1月2日，取自 <http://teach.eje.edu.tw/data/國民中小學課程綱要的修訂過程及特色881112.htm>
- 張文軍（1999）。後現代教育。台北：揚智。
- 張盈瑩（2001）。性別與教育：批判教育學觀點。台北：師大書苑。
- 莊明貞（2001）。當前台灣課程重建的可能性：一個批判教育學的觀點。國立台北師範學院學報，4。取自
<http://academic.ntptc.edu.tw/public/journal/vol14/1406.doc>
- 許誌庭（2002）。教師做為轉化型知識份子的可能性、限制與實踐方向。教育研究集刊，48（4），27-52。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49（1），63-94。
- 劉育忠（2002）。自覺、批判與轉化：從批判教育學中「抗拒」概念之意涵試論其在課程改革中之實踐途徑。載於中華民國課程與教學學會（主編），新世紀教育工程：九年一貫課程再造（頁 213-229）。台北：揚智。
- 蔡清田（1999）。九年一貫國民教育課程改革與教師專業發展之探究。載於九年一貫課程之展望（頁 147-169）。台北：揚智。
- 謝小苓（1995）。重新思考教師角色。通識教育季刊，2（4）。取自
<http://www.ncu.edu.tw/~cage/quarter1/0204/020405.htm>
- 饒見維（1999）。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。載於邁向課程

- 新紀元：九年一貫課程研討會論文集（下）（頁 305-323）。台北：中華民國教材研究發展學會。
- Apple, M. W. (1996). Power, meaning and identity: Critical sociology of education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 17(2), 125-143.
- Aronowitz, S., & Gioux, H. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1991). *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. (1981). *Ideology culture & the process of schooling*. London: The Falmer Press.
- Giroux, H. (1983). *Theory & resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1989). *Schooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age*. London: Routledge.
- Giroux, H. (1990). Curriculum theory, textual authority, and the role of teachers as public intellectuals. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(4), 361-383.
- Giroux, H. (1999). *What is critical pedagogy*. from <http://www.perfectfit.org/CT/giroux2.html>.
- Giroux, H. (1999). *What is the role of teachers in critical pedagogy*. from <http://www.perfectfit.org/CT/giroux2.html>.
- Jackson, S. (1997). Crossing borders and changing pedagogies: From Giroux and Freire to feminist theories of education. *Gender & Education*, 9(4), 457-468.
- Scholle, D. (1991). Critical pedagogy and popular culture: The language of critical and possibility. *Journal of Education*, 173(1), 124-134.