

教師作為轉化型知識份子的教育實踐*

張盈堃

清華大學社會學研究所碩士

在台灣教育體制中，不難發現文化霸權在其中運作的事實，以及教師與學生的主體性受到嚴重的忽略，本文試問如何在保守的教育體制中找到解放的可能性？從批判教育學給研究者的啟發，教師不只是文化霸權的接收者，更具有抗拒與轉化的可能性。在批判教育學的論述裡，視教師為一轉化型的知識份子(**transformative intellectuals**)，他們不但抗拒意識形態再生產，同時對課程與教學具有影響力，肩負著社會轉化的責任，然而批判教育學較少涉及抗拒與轉化可能性的討論，根據研究者田野的發現，基層教師面對的阻力很大，如本文所列舉的「基層教師的當兵心態」與「校園中無形的電眼」。儘管阻力很大，但本文從隱藏檔案的觀點舉出幾位轉化型知識份子的教育實踐，從幾位教師的例子可歸納幾個特點，如偶然性的集結、陽奉陰違的手段等等，一方面不與學校的文化霸權起正面的衝突，另一方面把教室作為自己抗拒與轉化的戰場。

關鍵字：批判教育學、抗拒、轉化型知識份子

* 本文原發表於南華大學教育社會學研究所主辦的「第三屆教育社會論壇」(2000, 5.28-29)，感謝宋文里教授、莊勝義教授、李錦旭教授對本文提供寶貴的意見，以及感謝兩位評審教授給予的指正。

收稿日期：民國八十九年八月七日；接受刊登日期：民國八十九年十二月一日

*The cultural forms may not say
what they know, nor know what they say,
but they mean what they do
at least in the logic of their praxis.
--Paul Willis, Learning to labor*

一、前言

1996 年行政院教改會提出「鬆綁」(deregulation) 作為教育改革的主要方向，並於爾後提出各項教育政策，鬆綁意味著打破中央集權的固有概念，認為教育權應該下放給基層教師與學生。在過去的教育體制中，其實不難發現教師與學生的教育主體性往往是受到忽略，這樣的說法從每個教室的上課情形就可以找到證據，以往學校課程發展都是「由上而下」(top-down model) 的技術工具取向模式，學校課程教授的內容、授課時間、評鑑方式等，皆納入國家教育體制的嚴格管制中，因此，有關學校課程的規畫與設計是由「專家」負責，這些人幾乎很少是第一線的教學工作者，第一線的基層教師只不過是按圖施工、照本宣科的執行者，當然學生的聲音也無法出現在課堂的互動中，所以可以說教師只不過是負責執行已經制定好的教材與教法，至於來自不同文化背景與生活經驗的學生，則被簡化成爲一長串無生命的數字與成績。

從這些課堂的描述裡，研究者想試問到底鬆綁可能性在哪裡？而鬆綁的精神如何能夠落實在基層教師的身上？以及在保守的教育體制中如何找到解放的方向？批判教育學的相關論述提供給研究者許多概念上的啓發，如 Giroux (1983) 在〈教育的理論與抗拒 (Theory and Resistance in Education)〉一書中挑戰 Bowles & Gintis 的社會與文化再生產理論¹，堅持學校不只是延續意識形

¹ Bowles & Gintis(1976)主張學校是社會價值的再生產單位，學校的功能僅僅是複製權力擁有者所塑造的價值而已，這主要是透過政治與經濟的條件來完成。這樣的觀點太過於強調經濟決定

態再生產的地方，更重要和更有力的是 Giroux 挑戰學校教師只是統治階級鷹犬爪牙的說法，他認為不能低估基層教師在學校文化範圍內反霸權鬥爭的存在的事實，在 Giroux 的詞彙裡，這叫作「抗拒 (resistance)」。

在 Giroux 的論述裡，具有抗拒理念的基層教師一定要使課堂知識與學生生活有關，使學生能夠發聲，也就是說，要肯定學生經驗是師生交流的重要部份，如此需要提供與學生生活經驗共鳴的課程內容與教學實踐，而具有抗拒理念的基層教師運用問題化與批判化的視角，審問教育體制背後埋藏的假設，了解其政治與道德意涵。最後，他堅持具有抗拒精神的教師最終必定要解放知識與經驗，藉賦與學生促進其社會幻想和公民勇氣，俾學生能經理他們自己的自我形塑，或插手他人的形塑，以及插手在廣泛的活生生的社會經驗再生產的循環上，這就是轉化與實踐。Giroux 認為教師應擔當批判介入的知識份子角色，即「轉化型知識份子 (transformative intellectuals)」，他們對課程和教學問題具有影響力，沉著地肩負社會轉化的責任，Giroux 認為作為轉化型知識份子的教師需要把教學視為一解放技術的實踐，把學校開闢為民主公共領域 (schools as democratic public sphere)，再造一個共享的進取的價值觀的共同體。

回到台灣的教育脈絡裡，基層教師中是否存有著轉化型的知識份子？他們在其崗位上，運用哪些的策略才能達到抗拒的目的？以及這些轉化型的知識份子在保守的教師次文化裡，又會受到哪些保守勢力的反挫？在本文裡，主要以批判教育學的論述作為文章的開展，以及運用研究者碩士論文²中的部份訪談內

論，未能體認經濟結構以外其他領域的自主性；太誇張社會結構對人類意志的束縛，人類行動力乃消失無蹤；太過簡化學校教育的再生產過程，未探究影響學校教育的多元複雜因素和學校教育過程中的實際現象，尤其是學校教育中所實際發生的抗拒、衝突和矛盾的現象。Bowls & Ginitis 所關心的宰制形式，只侷限於階級宰制，未進一步考慮種族、性別等其他形態的宰制，或各種不同宰制之間的交互作用。Giroux(1983:8-10)修正經濟決定論的說法強調：(1)質疑下層結構決定上層結構的說法，批判理論賦予文化在經濟因素以外高度的自主性和獨立性，強調文化的生產性與創造性。(2)修正古典馬克思主義偏重於批判生產的社會關係。(3)對於意識形態的理解不僅止於錯誤的意識形態，或是視其為物質基礎的直接反應，而是強調滲透於日常生活和語言中的常識。Giroux 修正 Bowls & Ginitis 的說法，如此才能深入理解學校教與和廣大社會之間的複雜辨證關係，並能賦予學校教育對社會結構批判轉化的潛能。

2 論文名稱為「性別迷思~從批判教育學的抗拒觀點論教科書意識形態再生產的問題」，由宋文里

容作為本文的田野資料，來瞭解本土基層教師作為轉化型知識份子的可能性。接下來的章節，先從批判教育學與台灣教育脈絡的關係作為討論的起點，再進一步討論轉化型知識份子與抗拒的概念。

二、批判教育學與台灣教育脈絡的關係

批判教育學源自於中南美洲與北美洲，也就是以 Paulo Freire 為發起人的基進教育主張。在批判教育學的理念中，極為根本的問題是在重新理解教育裡的文化政治意涵，如 Freire 與 Giroux 就〈批判教育學與文化權力〉(critical pedagogy and cultural power) 論文集的導言裡，一再重申批判教育學的根本理念，就是讓教育和政治這兩個領域結合為一：

從很多的方面來看，這個關於希望與奮鬥的論述傳統……直接說出來的是：知識份子有機會參與社會變遷和奮鬥，就是要使政治 (the political) 更像教育 (the pedagogical)，而教育更像政治 (Livingstone, 1987:xii)。

然而批判教育學所說的「政治」，指的是從批判論述傳統到文化研究 (cultural study) 之中所界定的文化權力策略與文化實踐。在批判教育學的理論中，認為教育之所以必須更像政治的，如同 Giroux & Simon (1989:230) 所言：「任何一種的實踐，只要能夠有意地企圖去影響意義的生產過程者，這便都是

教授指導。我的論文訪談對象可以分成兩大類：一類是參與實際參與教科書的編輯者與審查者，另一類為基層教師，也就是本文所引用資料的部份，而基層教師再區分為同志教師、參與教科書編輯的基層教師、體制外學校的教師、一般基層教師四類。訪談對象一共 39 位，全部都是透過面訪的方式進行。訪談時間視不同的對象而定，平均來說在 1.5~2 小時左右。訪談對象來源一方面來自研究者本身熟識與師長介紹，另一方面透過相關期刊與研討會論文，找尋已經進行抗拒教學的基層教師，以及透過滾雪球式 (snow ball) 的手法，即受訪者在接受訪談後推薦其他基層教師。由於基層教師所口述的事件往往是在課堂上稍縱即逝、曇花一現的例子，不容易取得書面的文件資料或是留下任何記錄，當然也不見得能透過對其他同事的訪談來進行三角檢定 (triangulation)，因此我是依靠以往的觀察經驗和進行內容細節的深究來判斷其可能性的程度，但是這並不意味著就是不真實。

一種教育的實踐」。在批判教育學的眼界中，實踐的場域當然並不自限於教育機構所圍起來的小圈圈，而是企圖把意義系統的問題，全部都包含在論述的範圍之內，換言之，從事批判教育學的研究者與實踐者就是要把教育變成文化全面改造的場域。

批判教育學主要源自巴西基進的文化識能教育工作者----Paulo Freire。他生於 1921 年巴西 Recife 的中產階級家庭，早期研讀法律與哲學。1921 年世界經濟大恐慌對巴西的影響很大，於是他下定決心協助人民對抗貧窮。1961 年他與一些志同道合的朋友創立 "The Popular Culture of Recife"，在巴西東北部「六萬平方英哩的苦難之地」上進行文盲識能教育計劃，在此發明了文化鏈的教學單元。1963 年當時的巴西總統任命他為國家文盲方案的主任，至此 Freire 開始著手他的成人教育與掃除文盲工作，估計巴西全國約有二百萬人參加過他的掃盲方案。但是在 1964 年軍政府執政，軍政府擔心 Freire 利用掃除文盲時散佈反動與共黨的革命思想，遂以破壞國家民主秩序為由，將其逮捕入獄，之後流亡秘魯、智利、非洲等地。Freire 流亡智利時，總統 Montalva 非常積極地推動改進教育文化等問題，邀請他協助完成這項工作。不久之後，Freire 受聘為聯合國改革研究訓練的顧問，另一方面也在智利大學任教。1969 年 Freire 成為哈佛大學社會變遷及發展研究中心的榮譽員，及教育發展研究中心的教授，此後他的理論遍及世界各地 (Taylor, 1993)。如果只是把 Freire 視為成人教育識字運動的工作者，其實這樣的理解無法彰顯 Freire 的重要性，宋文里 (1995:8) 指出：Paulo Freire 的教育方式把識字教育當作邁向民主自由的基本工具，而更重要的是，他的解放教育理想是從教育的體材到方法一體呈現的，因此採用「文化識能教育」來稱呼他的工作比起用成人識字教育更為貼切。把識字教育當作邁向自由民主的基本工具的說法，在 Freire (1970) 的經典著作〈受壓迫的教育學 (Pedagogy of the Oppressed)〉一書中便點出了整個批判教育學論述的核心：如何使受壓迫者參與開展解放的教育學？而識字教育是一種工具，它能使受壓迫者與壓迫者雙方均能經由批判的思考，從而發現自身處於非人性化的事實。

Freire 描述傳統的教育方法為「囤積式教育」(banking education)，這種教

育抹煞學生的創造力，使其批判思考的能力變得呆滯。Freire 曾對囤積式教育做如下的定義：在這種教育底下，教育好像是客戶到銀行從事的存款行爲，教師是存款者，只要將特定的知識存在學生的帳戶之中，其教育結果便告結束，而學生們要辛苦地加以接納、耐心地背誦，學習的過程便告結束。在這種囤積式教育下，知識成爲一種禮物，由自認爲「擁有知識的人」贈送給這些知識給被判定爲缺乏知識的人。學生越努力將這些被給予的知識儲存起來，則越不可能發展批判的意識（Freire, 1970）。也就是說，囤積式教育隱含權威的政治意涵，讓受壓迫者內化宰制階級的價值而不知。Freire 指出巴西社會的統治階級根據自身利益，而以虛假意識強制一般人民過著依賴、被動、不深思反省的非人道生活。教育在這種環境底下，成了統治階級傳遞、灌輸特有意識形態的工具，囤積式教育在統治階級的操控下，失去引導人民反省教育本質，而是在反民主、反人道的權威宰制下，締造一個堅固的非人道社會，剝奪人人自由反省、開展存有、創造人性化的存有權。爲了對抗囤積式教育，Freire 提出對話教學方法，強調引導學習者質疑的精神，係以所有的科目與教材爲可供質疑的歷史產物，並非照單全收的唯一知識，協助學習者增加批判社會事實的態度。

批判教育學不只侷限在 Paulo Freire 的論述，他的思想也影響到歐洲與北美的教育學者，最明顯的例子是發生在一個社會批判思潮的研究機構，設在加拿大多倫多市的安大略教育研究所（Ontario Institute for Studies of Education），由 Roger Simon 和 Ed Sullivan 爲首的幾位工作同仁在 1980 年代所組成的「批判教育學與文化研究讀書會」（Critical Pedagogy and Cultural Studies Group）。早在 1970 年代中期，他們曾在日內瓦的文化行動研究所（Institute for Cultural Action）和 Paulo Freire 及其同事們合開一個兩天的研習工作坊，到了 1980 年後，鑒於政治空氣愈趨保守和愈動搖不安，這幾位加拿大的教育研究者們就成立了那個讀書會，用以反省教育裡的宰制性權力問題。除了當地的學人和教育工作者之外，他們還先後邀請歐美各地批判教育學的先進們，包括 Michael Apple、Bob Connell、Roger Dale、Miriam David、Jane Gaskell、Madeleine Grument、Henry Giroux、John Harp、Liv Mjelde、Robin Small、Philip Wexler、Paul Willis、Geoff

Whitty、Michael Young 等人一同來參與他們的討論。到了 1988 年，這個讀書會出版了一本〈批判教育學與文化權力〉（Critical Pedagogy and Cultural Power）論文集，其中涵蓋的論題包括：學校教育的典範、教育中的父權霸權、關於電視的批判教育、通俗傳媒與意識、回到「基本教材」的問題、教育升級與機會均等的問題、性別與技能學習、教師與工人階級的教育、家長與教育的合作關係等等，都在極為根本的問題上重新理解教育裡的文化政治意涵（宋文里，1995:4-5）。

雖然批判教育學發源至拉丁美洲、發揚於美國，其生成發展的環境顯然與台灣的教育脈絡不盡然相同，但是批判教育學所標幟的「重新理解教育裡的文化政治意涵」方向，以及其直指今日教育問題的核心，在在地展現論題鮮活、論述有力的特徵，這對台灣教育問題的思考開啓了新思維與新方向。過去我們總是很習慣說：「在學校裡我們不談政治！」，這種認為教育不應該捲入太多的「政治因素」的說法本身，其實是自相矛盾的，因為我們的傳統教育可能有過「不政治」的時候嗎？從注音、操行、分科、分班、排座位、教科書等等，不都是政治的產物嗎？過去台灣教育界對於當道的社會秩序如何透過意義建構過程而得以鞏固，以及它對於它被排為異己者如何極盡壓抑扭曲之能事，甚至對於弱勢團體之所以成為弱勢這樣具體的事實都完全無法生出有效的理解之道。或許可以說台灣的教育圈一向過於乖順，所以只能永遠在被工具化的位置，甚至會陷入複雜的工具性操作迷思中而忘記教育和追求自由有進一步的手段--目的關係。因此，批判教育學對於台灣的教育與文化處境來說，可以開拓的空間相當大，因為我們的文化雖然常常喊著要轉型，卻也常常固步自封，而透過教育的保守力量尤為其然，其中由批判教育學者 Giroux 提出「教師做為轉化型知識份子」與「抗拒政治」的概念，強調教師的主體性以及教師在文化政治的改造過程中所扮演的積極角色，為學校教育目的、教師角色與教師工作提供給我們嶄新的思考方向。

三、轉化型知識份子與抗拒政治

(一)、轉化型知識份子

批判教育學與傳統教育學二者對教育信念與師生關係的看法迥然不同，傳統教育學非常強調能力本位的課程、套裝課程、科層化與效率化、價值中立、客觀知識等等的概念，只是把教師視為教科書的執行者而非參與者，教科書知識的傳遞者而非建構者，教師只不過是按圖施工的技術人員，執行行政決策與專家教材的工具罷了，可以說教師只不過是文化霸權的技術工作者。在過去台灣教科書統編本的時代，這樣的情形最為明顯，在強制的使用之下，意識形態霸權直接介入教育的場域，以國家機器的權力選擇與控制知識的生產。此外，就師生關係而言，傳統的教育理論強調著師生之間有著地位上的秀異（*distinction*）關係，教師的角色是知識與價值的傳遞者，而學生的角色也只是知識的接收者與承載者，師生之間存有著異化的事實。相對地，批判教育學強調教師作為轉化型知識份子，教師的角色是知識的創造者、價值的建構者、政治上的行動者、社會結構的轉化者，而師生之間的關係是相互瞭解、意見激盪、經驗分享的民主化關係，誠如 Freire 在〈受壓迫的教育學〉一書中講到師生的對話關係一樣：

透過對話關係，「學生的老師」（the teacher-of-the students）與「老師的學生」（the students-of-the teacher）的關係不再存在，而是一組新的關係卻冒了出來：「作為老師的學生」與「作為學生的老師」（teacher-students with students-teacher）。老師不再只是個教書的人，而是在和學生對話的關係中也是成為一種受教者，回過頭來，這位受教者也同時在教人（Freire，1970/1993:61）。

由此可知，批判教育學強調老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。在對話中，教師與學生一起以社會實體為媒介，進行對話。教師既然與學生一起對話，師生的關係是平等的，同在一個境遇中，開展批判意識。從對話教學的歷程，Freire 指出對話中的人，是基於平等的溝通關係。

師生在溝通中居於兩端，面對社會實在，彼此同理地相互尊重與瞭解。Freire 說：「對話不只是政治秩序中的重要問題，同時也是人類存有彰顯自身的唯一途徑。對話透過信念的特質，產生意義與影響力。因為相信人及他人的可能性，以及相信我真正能成就自己，別人也可以成就他自己，對話才有力量（Freire, 1973:45）。」由此可知，師生的關係不再像傳統教學情境中的垂直關係，而是平行的平等關係。師生不像上司與部屬之間的上下從屬關係，而是同時共創、共享溝通、創造文化的參與關係。

批判教育學所強調的教師角色不同於以往傳統教育學的定義，放在 Giroux 的脈絡裡就是教師扮演轉化型知識份子的角色，而轉化型知識份子的核心理念為「使教育更政治化，政治更教育化」，也就是說轉化型的知識份子要能體認到學校教育的複雜性與政治性，就是理解：學校教育既是意義鬥爭，也是權力關係鬥爭的政治性場所。基於這種認識，轉化型的知識份子強調學校教育必須重視學生批判反省與批判行動的重要性，以便未來的學生能批判不當的社會假定與不正義的社會制度，並付諸轉化的行動。教師作為轉化型知識份子會視學生為具有批判潛能的施為者（agent），能夠將知識問題化（problematize），採用論辯式的教學法，使知識成為有意義的、批判的，並且最終朝向解放（emancipatory）的目的邁進（Aronowitz & Giroux, 1985:36-39、Giroux, 1988a:127）。

Giroux 提出轉化型知識份子的概念主要是受到 Gramsci 的影響。Gramsci 認為知識份子作為一個社會的集團，其作用就是將社會上的信仰、體制與社會關係組織成為一張天羅地網的霸權（hegemony）（Gramsci, 1976:221）。Gramsci 區分知識份子為兩類：當每一社會群體或階級從生產世界中逐漸崛起時，伴隨其崛起創造出一有機凝結（organic solidarity）的知識份子。這些知識份子，不但知曉其階級的經濟功能，也深知其階級在政治和社會上的功能，這類的知識份子在 Gramsci 的詞彙裡叫作「有機的知識份子」（organic intellectuals），如資本主義企業家崛起時，創造精熟的技術人員、專業經理人與行政管理人才，這些人員依附於企業者而存在，與企業主在政治和社會上形成有機的凝結關係；

另一則是傳統的知識份子 (traditional intellectual)，當每一個社會群體崛起於現有的經濟結構時，會發現先前已有知識份子的存在 (1976:218-219)。

有機的知識份子能夠發展新的知識形式、決定新的觀念，而且這些新的觀念和知識型式，反映出某種隱含的新主張，創造出新的生活型式。新的有機知識份子，不只是傳播者、演說者而已，而是實際生活的主動參與者、建構者、組織者和永遠的勸服者。他們雖然與社會中各團體有所聯繫，但基本上是與其所相凝結的宰制階級作更廣泛、更精緻的結合。一方面，他們奮力同化並征服傳統的知識份子；另一方面同時去精緻化自己的知識份子與新知識。

Gramsci (1985:39) 認為自中世紀以來，教育組織與活動的迅速發展，對於現在世界中知識份子的功能與類別，有決定性的影響。學校已經成為現在社會中不同層次知識份子精緻化的主要工具。各級各類教育發展，不但培育數量充足的各類知識份子，也形成知識份子本身的內在階層。最高層次者乃是科學、哲學和藝術的創作者，而最低層次者，則是低層的行政人員和先前存在的、傳統的知識份子。換句話說，無論就其作為培養霸權所需要知識份子的搖籃角色，或就其內部主要成員即是一種知識份子的角色而言，學校及其相關制度，乃是現代社會霸權形成過程的重要機制。儘管 Gramsci 所謂的教育是包括了學校和學校以外的其他教育機構，諸如報社、成人教育機構和民間訓練機構等等所施行的教育，但是學校是現代國家中最重要的教育機構，而整個學校的文化具有霸權的功能，Giroux (1981:94) 所言學校教育的霸權有四個層面正符應這樣的說法：1. 被視為正當化的選擇過程；2. 區分文化的內容與形式為高級或是次級的範疇；3. 學校與班級中社會關係正當化與選用的過程；4. 分配不同的文化與知識型態給不同社會階級接近的過程。

雖然 Gramsci 主張以文化霸權的爭奪來從事社會的改造，但是他並未從教育或是課程的角度提出較為完整的論述架構。批判教育學中 Giroux 的論點認同 Gramsci 所謂的學校乃是霸權競逐的場所，因此把學校界定成為民主的公共領域 (democratic public sphere)。他所謂民主的公共領域的特色有：1 是師生採用知識和技能，在民主平等的氣氛下，發展成為處理公共事務的練習場；2. 重視

人類行為動能與有意義論辯與批判的民主空間；3.鼓勵學生學習公共事務與社會責任，支持個人自由與社會正義；4.教育學生兼具批判能力與公民勇氣（civil courage），作為民主社會中主動負責的公民。

霸權關係是一種教育關係，教育關係則來自於教師角色的執行。教師既是執行宰制階級文化領導的知識份子，相對地，他也應是反霸權最有力量的知識份子，因此教師在轉化社會結構上的角色上扮演著極為關鍵的地位。Giroux 受到 Gramsci 知識份子概念的啟發，即主張教師為轉化型的知識份子，所謂的轉化就是要做到有機化（organicalization），也就是要先掌握到脈絡，要以自身所處的社群、環境、生態作為認識的起點，建立知識的判準，確定轉化的目標，而不只是逕入批判。因此反省（reflection）是知識份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（reproduce）日常生活的「常識（common sense）」----或者是說 common non-sense，長不出新的東西。反省雖然看起來不過是一種對經驗的整理/建構/詮釋，不過可以拿出自己的價值信念作為反省的依據，藉著既有的理論協助行動者觀看自己。一方面體驗到既有理論的現實意義，另一方面對自己的價值信念做進一步的考驗，同時也可以加深對所處結構的瞭解。更重要的是發現自己、肯定自己、認識環境，因此才有可能融入所處的環境，並且在環境中展開更進一步的行動。相對於其他抗爭與運動的群體，教室乃是轉化型知識份子很重要的戰場，Maher & Tetreault (1994) 描繪大學女教授把課堂作為女性主義運動的戰場，並且加以組織女性社群（women community）。我贊同這樣的論點，因為可以透過教學的過程中，帶出批判教育學一再強調的抗拒的主體與抗拒的實踐。

(二)、抗拒政治

教師作為轉化型知識份子的起點就是抗拒教育脈絡中的文化霸權。抗拒的第一步先要解放記憶（liberating memory），這個概念指出：知識份子是具有團結教育性質網絡的一部份（part of a pedagogical web of solidarity），他們發掘並分析各種受壓迫或被忽略的歷史的與群眾的知識形式，生動地呈現苦難的歷史

與現實，讓我們再次發覺”人類歷史中的衝突與鬥爭的斷裂效果（the ruptural effects of conflict and struggle）”。解放記憶代表著一種宣言、一種希望、一種提醒，說明人們不只是受到宰制機制的磨難，他們也會抗拒、抗爭（Giroux，1988a:xxxiv-xxxv）。批判教育學一再強調學校教育事實上不只是教人知識之外，更是獨尊某種知識形式而排斥其它種類知識的一種文化，而這些東西形塑學生的主體性，維持宰制團體與從屬團體間的隔閡與不平等的權力關係。在 Giroux 的論述中，抗拒不單只是社會和文化延續再生產的補足，它更是一種理論性重構，抗拒的過程指出了（學生）主體是如何被配置，被授與及被建構以作為道德與政治規則的總結的一部份。在抗拒理論中意識形態並非只是一個貶詞，儘管學生實際上無法生活在意識形態以外，但是仍迫切需要揭露/自省意識形態的組成規律，它怎樣限制了理想的可能性，它與抗拒政治、製造需要和慾望之間有什麼關係。意識形態於此具有廣泛生產性意義，是一種意識的流通與應用，它的影響可以透過日常生活的矛盾與糾纏表現出來的個人風格類型中看到。意識形態不單只是將人對現實世界想像的強加與束縛，它更是一項被積極建構的和來自體驗的基本生活形式，接通社會世界中意義和權力交流之路（Giroux，1988a:ix-xxi）。

意識形態也存在於 Giroux 所謂的常識領域中（the realm of common sense），常識是指日常生活層次的意識，而其中混雜著未經檢視的假設、內化的原則、道德的符碼以及偏頗的見識，其中教科書中常見的性別迷思就是在常識領域中最好的例子；Giroux 認為常識領域需要被公開地批判，這正是因為霸權的意識形態附著於此，但是他也認為常識的本身卻也提供一種批判的工具，而這是需要透過自己思考的過程與實踐的行動，因此日常生活中的矛盾與意識的本身正是這種基進性的教育學所關注的地方，故 Giroux 認為意識形態的本身是具有批判思考與轉化意識的能力（Weiler，1988:23）。

在教育脈絡中，學校文本的主要知識表現形式就是教科書，其體現的往往都是社會中的主流文化，它忽略了其他的文化，在學生社會化的同時，也忽略了教材背後所隱含的意識形態及單一價值。在批判教育學的教室裡，教師作為

轉化型知識份子要發揮抗拒政治的作用，老師「不只傳送而更要製造知識的文化實踐」(Giroux, 1992:98)；而同學們又不單只接受知識的傳承，更應進而質疑知識背後的產生過程。在課室中每個人為自我教育而創造一個教育場域，在其中「採用一種令意義變得多層重心與分歧，而又抗拒僵化的結論」的語言來聽、說、寫 (Giroux, 1992:29)，故教師要在班級中創造一個能使學生及他人，能重寫 (rewrite) 他們自己經驗，並接受不同文本、意識形態觀點及理論的文化創造。

本土研究裡對教師如何面對文化霸權的討論，如陳添球 (1989:165) 指出：在文化霸權的壓制底下，學校教師採取以下的策略，以維持其日常教學工作的運作：1. 自教學工作中撤退或挪用教學時間；2. 理所當然的忽略某些課程；3. 固守教學自主的閥限，勤奮耕耘；4. 實現自我設定的局部教育理所。范信賢 (1995:106) 以教師對文化霸權規訓的馴服程度 (同意/抵抗) 和馴服的意願 (積極與消極) 作為理論上分類的參考向度，將文化霸權下教師的回應方式分為八種類型，如表一：

表一、文化霸權下教師的回應方式

| | 同 意 | 抵 抗 |
|----|----------------------|---------------------|
| 積極 | 「明星型」教師 「苦幹型」教師 | 「改革型」教師 「專業型」教師 |
| 消極 | 「準公務員」教師 「機會主義」教師 | 「退縮型」教師 「混日子型」教師 |

取自范信賢 (1995:106)

其中「改革型」教師與「專業型」教師正是符合轉化型知識份子的特質。在范信賢的定義下，改革型的教師為對教學工作投入很多時間，打破學校空間配置的規定，積極抵抗文化霸權規訓的教師。改革型教師勇於挑戰學校行政組

織的威權，批判反省能力很強，對於現行教育目標、教育手段進行強烈的質疑，並不願意妥協；而專業型教師與改革性教師相似，但是在專業自主權能得到發揮的前題之下，願意透過討論溝通的方式與學校行政組織達成某種程度的妥協，明顯的特徵是具有教學的專業知能，對教學過程能作自我監控，並進行批判反省，在教學過程中注意自主性的發揮，能尊重學生的主體性與個別性，並讓學生一起主動地參與學習過程並學得學習方法（1995:108）。

四、抗拒的策略：對抗文本與對抗記憶

Giroux 受到後現代主義思潮的影響，在抗拒的行動上主張教師應該要發展一種跨越邊界（border crossing）的策略。邊界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，即跨越學科的邊界，重組教材知識、內容和組織；跨越教育、政治、文化的邊界，使得權威、倫理和權力關係成為課程的核心；跨越教育工作者與文化工作者的邊界，使得發展基進民主（radical democracy）社會的可能性；跨越文本與再現的正當性的邊界，讓大眾文化與媒體也可以成為重要的教科書內容與形式，這也意味著教師必須質疑和離開他們習以為常的文化、理論和意識形態所形成之安全與封閉的邊界，使其「重新疆域化」（reterritorialization），以抗拒與轉化的觀點重新介入傳統，而在這個跨越邊界的過程中，Giroux 就認為必須要借助未曾習得的學科領域，從中獲得超越現狀的洞見，如跨越文化研究、女性主義等等學科的邊界，創造新的學術連結。Giroux 把這樣的想法稱為邊界教育（border pedagogy），而最為核心的策略為對抗文本（counter-text）與對抗記憶（counter-memory）。

Giroux（1991b:114-135）強調當前的教科書經常以一種特殊權威型式呈現，教科書的文本意義已經被定義了，而老師與學生的教學過程只不過是如實地再現（representation）特殊的權威出來，因此老師與學生無法以對立的閱讀方式來參與和改變文本，只能被動地接受某種正當化的文本權威，使得他們自己的

聲音變得沉默，無法從自己的歷史、經驗與社會位置來發言。在 Giroux 的想法裡，文本應該是教育和政治鬥爭的場所，而學習的過程是一種重新書寫文本（re-writing text）的過程，教師不只是傳遞教科書的內容給學生，而是需要透過互為指涉的方式，讓學生以多重參照批判地閱讀、參與和建構不同的文化符碼，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，改寫中心與邊陲的關係，挑戰以父權意識形態為中心的特殊世界觀所建立的主宰敘事以解除其疆域。Giroux 所謂的對抗文本，就是要在班級中創造一個能使學生及他人，能夠重寫（re-write）他們自己的經驗，並接受不同文本、意識形態觀點及理論的文化創造。換句話說，對抗文本就是要對抗教科書作為知識的惟一來源，像大眾文化生活的文本（比如說教科書往往是站在男性的立場發言，教師可以從女性主義的觀點舉出若干奮發向上的女性人物作為討論的教材）也是可成為教室討論的一部份，就像 Goodman（1971）所言：「只要兒童能夠學習的東西便具有教育性」（whatever a child learns become educational），也就是說知識的來源不只是侷限在教科書上，日常生活的文本也是知識的來源之一。

此外，Giroux 提出「對抗記憶」是以日常生活中的特殊事件作為起點，對於歷史進行批判性的閱讀；了解過去如何影響現在，現在如何解讀過去；了解歷史如何以專斷和整體化的敘事來呈現真理與正義，如何讓某些人的聲音隱而不顯；從而對抗現在的真理與正義的模式，在現在與過去之間建立新關係，重新了解和改變現在。換句話說，Giroux 所謂「對抗記憶」的策略，使得歷史變成對於既有的問題和領域的重組，在提出新問題的基礎上重構現有的知識，建立新的出發點，而「對抗記憶」的策略修復了公共生活的語言和個別差異之間的連結，讓人們一方面結合在公共生活的記憶型式中，另一方面也將自身定義成為政治的主體，由自己特殊的歷史和聲音發言，在特殊權力結構中運作公民權，重新閱讀和書寫歷史。

Giroux（1991b）以「回憶」（remembrance）和「習俗」（custom）兩個對照的概念，來闡明對抗記憶的意義。在 Giroux 的說法裡，回憶成為一種對抗記憶的型式，而習俗是一種喪失記憶的反動和懷舊型式。Giroux 認為習俗是具有

連續和累積的特性，它訴諸規範性的情感和威權，對於「為什麼」的問題，總是回答：因為過去一直是這樣。處於習俗中的人並不會反省其條件，而是產生固定不變的知覺和相似動作的重複實施，而這種型式往往只是單向地傳遞和繼承知識與實施，如照本宣科，不對教科書進行批判思考的教師正是如此。回憶是重視特殊事件和鬥爭的過程，它指出組成歷史和權力鬥爭的多數聲音，它的焦點不是平常的事物，而是超乎平常的特殊事物，回憶是以一種發明故事的方式，而非懷舊和鄉愁的型式，重新開啓過去，恢復社群記憶和鬥爭的敘事，讓各種主流和非主流的團體都可以找到自己的立場和認同，面對不同的未來重建這些故事。

「對抗記憶」在教育的實施上，是提供某種特殊的教育原則與基礎，讓政治認同形成教學實施的一部份，從差異中尋求團結，而非以差異形成階級、污衊、競爭和歧視的基礎，這是讓師生知覺到他們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，以多重形成的差異重組民主的公共範圍，比如說我們的教育脈絡中充斥著性別歧視與情慾壓抑的事實，多數人視此現象為理所當然而無法自省，因此對抗記憶就是要質疑教科書文本中異性戀的正當性以及女性受到扭曲的事實。對抗記憶也就是希望促進過去、現在和未來之間持續的對話，經由批判的閱讀重寫歷史，讓不同的團體得以將自身安置於歷史之中，並同時為製造歷史而鬥爭。

五、抗拒的不可能性？

在批判教育學的論述裡，只告訴我們教師具有抗拒的能力，但是如何在保守教育場域中進行抗拒的實踐則是較少涉及討論的部份，可是在研究者進行研究的田野裡，發現抗拒的阻力相當大，諸如「基層教師的當兵心態」與「校園中無形的電眼」正是最好的例子，以下詳細敘述：

(一)、基層教師的當兵心態³

Foucault 在〈性史〉第一冊中極力批判盛行的性壓抑論 (the repressive hypothesis)，因為這是把「解放」預設「壓抑」的前提。性壓抑論主張人天生有一自然的性意識，此一性意識在不同的時空中受到寬鬆緊嚴不同程度的壓抑，有待有識者與革命志士予以解放。如果放在教育的脈絡，抗拒也正是預設文化霸權宰制的前題，原先我的預設是宰制的力量有多大，那麼抗拒的可能性就有多大才對，可是在我整個研究過程裡，我發現其實基層教師一方面沒有辦法明確地意識到文化霸權對教育場域的宰制，另一方面即使意識到這個問題也是無能為力。根據我訪談旁敲側擊的印象，多數的基層教師比較關心自己的權益問題，所以也不太可能有所謂抗拒的實踐。

我暫且把基層教師這種次文化現象，稱為當兵的心態，我之所以這樣的命名主要受到軍隊裡流傳「不打勤、不打懶，專打不長眼」這句話的影響，那些阿兵哥其實只要能夠把事情應付好即可，明知軍隊是個全控的機構，充斥著諸多不合理、不平等的權力關係，也只能睜一隻眼閉一隻眼，多半不敢挑戰權威的尺度；另一方面我把教師類比成爲當兵，主要是兵在軍隊組織中的位置，眾所周知軍隊是個組織嚴密的機構，軍隊的嚴密性不是兵跟兵之間的關係，而是兵和所屬上司的領導關係，而且個別的兵和兵之間要組織另外一種橫向的串連是相當的困難，常常可見的只是一些弟兄之間的袍澤關係，基本上他們要改變軍隊體制是困難重重，而教育的脈絡也是如此，換句話說當兵的心態意味著兵都被離子化、去個人化，成爲一個碎片的狀態。在我的田野裡常聽到基層教師

3 在此我把校園視爲部隊，這樣的說法並不新鮮，許多研究亦是把學校視爲軍隊，如「許多主張師範教育應自成一獨立系統的教育學者們亦認爲：教師是國家的干城，精神國防的幹部，把師範學校看作國防大學，所以要由國家來辦理，而且給予公費待遇，以示優遇。」、「彭震球在〈反攻大陸後教育重建問題〉中亦主張師資訓練機構應獨立設置」、「教師組織要配合國策，宣傳黨義，陶鑄意識，協調政治，促進社會，使教師本身的業務與國家的理想相互調適」、「劉真也認爲師範教育與軍事教育負有獨特使命，與普通教育性質不同，應由政府辦理」，詳參見詹志禹、鄭同僚(1994:402)在〈師範體系的開放與師範課程的設計〉一文，收錄於台灣研究基金會主編的〈台灣教育改革〉一書。此外，林玉體(1988:28)在〈師範院校----精神的國防?〉一文也有類似的說法，中國論壇 307 期。

表達類似的說法：「我知道老師很聰明，很會盤算，大部份的老師還是會以自己的利益做考量，他們太知道自己怎麼樣爭利益」、「基層教師的次文化就是很奇怪，有些東西他不一定是這樣迷，也不一定就這樣不愛，可是跟他有切身相關的，不見得他敢出來挑戰，然後他被人家批評就忍下去，就是不敢出來說話，你要叫他說他很害怕，你要叫他連署，他都不敢」。更明確地說，基層教師的心態就是上有政策、下有對策，只要有事情應付好即可。

此外，我也發現一個極為弔詭的狀況：有些極具抗拒意識，也正在進行抗拒實踐的老師，為什麼都不願意把她們的理念與同事分享呢？其中有一位老師就認為如果自己表現太突出的話，其實往往會遭到其他同事的白眼：

我是一個很愛胡搞的人，其實並不是什麼東西都創新，有些東西我有自己的想法，有些東西看到覺得不錯，我就稍為改成班上同學可以用的，我以前有試過，比如說我會邀請他們一起做的時候，邀別人一起做的結果一個就是要或是不要，不要的結果就是看到我們班玩得很開心，活動很大，甚至變成全校性的時候，那個聲音就會出來，有的就會很酸的，有的就會很支持，會覺得這樣子很好，大家一起來做，但是我就會發現說我今年設計的東西，到下學期的時候好多人做，這裡一撮那裡一撮在萌芽，某個程度我應該高興的，可是下一次有什麼東西跟他們不是很切合的時候，就覺得很奇怪的，他們會說：「你最行啦（台語），我們這邊就靠你就好啦，我們都靠你」，我覺得這個表面上聽起來是褒，實際上很酸。（引自研究者論文資料）

為什麼基層教師有著這種當兵的心態？教師的養成教育、工具理性的學校制度、嚴密的學校科層體制、固步自封的教育場域等等都會造成當兵的心態，而且彼此之間環環相扣。不過，我的田野裡阿登老師認為當兵的心態與教師的養成教育的關係最為密切，該教師表示：「在台灣長期以來這樣的教育體制之下，小孩子會很相信教科書上所講的，如果你在小學的教育中丟入多元性別或者是情慾方面的東西的話，小學生他可能就會看了之後，會進而去學習與模仿，可是在目前整個社會價值觀之下，所謂的多元性別跟情慾還是被貼上負面的標籤，我們就怕學生在這個知識傳遞的過程中，去學到這種負面的行為，所以說這方面的禁忌，其實就我們大學（師範學院）的養成過程中我們也很避免去談」，

而他認為師範背景下的教師被塑造成頭頂著光圈的形象：

老師是頂著一個光圈啊，小學生真的很聽老師的話，你去提到挑戰威權問題的話，小朋友可能真的就會去學習，至少在目前的社會價值底下它是被貼上負面的標籤，我教學並不是單純我面對學生而已，我還有很多很多的觸角在，可能學校方面會給我某方面的關愛，可能家長方面他知道我在教這方面的東西，他也會給我部份的壓力，我再回過頭來保住最後經濟、吃飯的問題，我可能必須要牽就我自己的良心，所以必須避免去談這樣子的問題（引自研究者論文田野資料）。

批判教育學也有對師範教育提出討論，如 Giroux (1988a) 認為大部份的師範教育課程都患了歷史健忘症。在 Giroux 的想法裡，研究任何領域都必須要從歷史的脈絡著手，分析其政治的假定和社會導向，如此才能徹底的瞭解。培養歷史意識，才能使學生了解：教育理論或教育實務都是歷史建構的，是發生於特定時間和地點的政治、經濟、社會和文化事件的產物，例如目前教科書缺乏女性、少數民族、原住民和勞工的歷史，就是在歷史上，這些弱勢團體缺少權力，因此很自然地排除在決定課程的優勢文化以外。Giroux (1988b:192) 認為大部份的師範教育課程缺乏真實歷史的意識，或只不過是把歷史窄化為「給予的、不能改變的，等著去被發現的東西」。Apple (1982、1986:32) 認為師範教育課程的背後，隱藏著工具理性至上的意識型態，他強調師範教育課程的工具理性的意識形態，把權力、文化、意識形態和霸權等概念從整個課程中抽離開來，課程成為空殼子，而師範教育下的學生也漸漸「普羅階級化」(proletarianization)，從專業自主能力受到剝奪 (de-skilled) 到被解除賦予專業自主的能力 (disempowerment)，成為無能的教師。

在批判教育學的理想中，教師應該就像 Giroux 所謂轉化型的知識份子，而 Giroux (1988a) 對師範教育的看法為：師範教育是一種政治計劃，而師範教育課程是一種文化政策，教師要設立一個公共空間，使學生能爭論、鑑賞和學習達到個人自由和社會正義的知識和技能，因此要從學校的政治、經濟、社會和文化層面來瞭解教育問題。學校和教室生活不是規則或是規定的、單一的、統合的、僵化的集合體，而是不同程度的調適、競爭、對立和抗拒的文化領土。

教室中充滿了不同的文化語言，教師、學生和行政人員對知識的定義、傳遞和評鑑以及學校的過程與實務等等，都有著不同甚至是對立的見解。此外，Giroux（1988b）認為師範教育課程應該包括權力、語言、歷史和文化等核心領域。在權力領域方面，要能使學生瞭解知識與權力之間的關係，探討知識的生產及其代表的定利益，並能審視知識是如何對日常生活世界的影響；而在語言的領域上，要使學生能夠瞭解：語言如何正當化支持優勢文化的權力關係？語言又是如何建構社會現實？語言如何在爭論之中形成意義？文化的語意分析更能使學生探討日常生活中的律典與意義；Giroux 認為歷史必須要成為師範教課程中的重要部份，因為課程、知識或文化都是歷史制約的、社會建構的和利益導向的，而對歷史的批判性研究，能使學生瞭解：學校知識如何正當化，以及學校的霸權又是如何維持，還有學習的型式又是如何制度化，並能夠瞭解不同文化背景的學生是可以帶進其主觀性和歷史進入學校裡面；最後，Giroux 也認為文化研究對師範教育也是相當重要，因為文化研究的分析可以瞭解到日常生活中的意識形態與權力關係。在 Giroux 的理想上是要把文化、權力、歷史和語言綜合起來，加以科際整合的分析。

（二）、校園裡的電眼

有關校園裡的電眼，本文區分為巡堂制度與家長壓力兩方面談起：

1、巡堂制度

在校園中，原本就應該行政支援教學，行政與教學相輔相成，這是天經地義的事，可是實際的情況似乎不是如此，往往是行政領導教學，行政支配教學，甚至有著行政監管教學，以致部份學校太阿倒持，行政人員假藉巡堂之名，卻行監聽之實，對老師的上課言論及教學內容進行近似干預與監視，就像〈一九八四〉一書裡所謂的「老大哥正在看著你」一樣，無形的電眼隨時隨地發揮作用。我認為對於學校內巡堂制度的討論，Foucault 在〈discipline and punish: the birth of prison〉裡討論監獄的概念，其實也可以應用到學校空間的安排上面。

Foucault 對於監獄的討論源自於 Bentham 的全景敞視建築(panopticon)的概念，Foucault 認為 Bentham 的全景敞視建築構成了建築形象：「四周是一個環形建築，中心是一座瞭望塔樓。瞭望塔有一圈大窗戶，對著環形建築。環形建築被分成許多小囚室，每個囚室都貫穿建築物的橫切面。各囚室都有兩個窗戶，一個對著裡面，與塔的窗戶相對，另一個對著外面，能使光亮從囚室的一端照到另一端。然後，所需要做的就是中心瞭望塔安排一名監督者，在每個房間裡關進一個瘋人或是一個病人、一個罪犯、一個工人、一個學生。通過逆光效果，人們可以從瞭望塔與光源恰好相反的角度，觀察四周囚室裡被囚禁的小人影。.....在裡面，每個演員都是獨立的，各具特色並可以被隨時觀看和一眼辯認。總之，它「全景敞視建築」推翻了監獄的原則，或者更準確地說，推翻了它的三項功能：圈定(enclose)、剝奪光線(deprive of light)和隱藏(hide)。它只保留了第一個功能，消除了另外兩個功能。充份的光線和監督者的注視比黑暗更能有效地補捉囚禁者，.....可見性(visibility)就是一個設好的陷阱(Foucault, 1979:200)」。

可見的(visible)但無法確知(unverifiable)是這種建築物的特色，巡視員能夠出其不易判斷整個機構的運作，任何情況都瞞不過他，而學校以全景敞視主義建構出來的空間裡，規訓的權力關係就靠著細緻的巡堂監視技術而開展運作。在我的田野裡，阿雅老師反應學校的一些設施其實是用來監視老師，如一片毛玻璃中，在教室前門卻發現透明玻璃，其主要目的就是要監看老師的上課情形，以及學校裝電眼表面上是要維護校園安全，但是另外的一層目的就是要防止老師擅自外出。

不過，巡堂這個監聽機制也不一定完全能發揮作用，像我的田野裡發現迷你型的學校與超大型的學校比較不受到監聽機制的控制，其中有一位老師的學校相當迷你，全校總共只有 10 位老師，幾乎人人都具有行政職，不是擔任主任，就是擔任組長，而且他也認為新校長必須拉攏幾位在該校較久的老師，如此措施才能推動，所以他根本就不怕巡堂；而超級大型的學校，巡堂制度也發揮不了作用，因為巡堂人員要在一節課的時間內要走全部的班級也是不太可能。

范信賢（1995:54）指出學校空間配置有著圈定空間與分割空間的特質，關於圈定空間的討論，他指出學校圈定出封閉的空間，一方面使教師和學生集中在同一地方而便於監督與管理；另一方面則阻隔了社會環境的混雜介入，使工具理性形式的科層體制能夠發揮更大的作用；此外，他指出監視機制要更細緻、更靈活的運作，因此需要分割空間，使空間內的每一個人都有自己的位置。學校空間大致上畫分為上課教室（一般教室、專科教室）、辦公處室（校長室、各處室、會議室）和公共場地（操場、活動中心、圖書館.....）等。教室是老師和學生集中的地方，每一位級任或科任老師至少都被配置到一個教室內。這個教室外面會掛著班級名稱、老師姓名，標示出這就是他的「崗位」，教室內的人（學生）、物（教具、設備）就由其負責。

Foucault（1979:143）認為「圈定」原則在規訓機制中既不是永恆的，也不是不可或缺的，.....有多少需要分散的實體或因素，規訓的空間也往往被分成多少段。人們應該消除那些含糊不清的分配，不受控制的人員流失，人員的四處劉動、無益而有害的人員凝聚。這是一種制止開小差、制止流浪、消除冗集的策略。其目的是確定在場者和缺席者，了解在何處和如何安置人員，建立有用的聯繫，打斷其他的聯繫，以便每時每刻監督每個人的表現，給予評估與裁決，統計其性質和功用。因此，這是一種旨在了解、架馭和使用的程序。而監視者其實也不一定需要真正在場，只要被監視者相信和想像自己不斷地意識到注視（gaze），這就足以影響或改變他的行為。在實際的運作上，監視必需化為許多中繼站（relays），單一的注視必須分解成眾多的小單元，才能形成不間斷的網絡，也就是 Foucault 所謂的層級監視（hierarchical observation），如此才能發揮「畏懼」的作用，畏懼不知道在什麼樣的狀況下，自己會受到注視，阿貞老師表達她的感受，正點出了層級監視下讓人產生的畏懼感：「多多少少會怕巡堂，可是我覺得一般的人可能是想說巡堂來的時候不要坐在那裡納涼，否則就會被貼上打混的標記，他給我的感覺並不是他一定要來看你教學的東西，我也很難想象，因為我覺得他們行政上怎麼會這麼認真，還要在旁邊聽那麼久，因為他要佇足一段時間才知道在講什麼」。此外，監視的機制也不只限於上課的巡

堂，作業的抽查某個程度也助長了監視系統發揮到極限，阿敏老師在高職實習時，班上有位女同學為女同志，因為有感情方面的困擾，所以在週記上抒發情緒，而老師也給予許多回應，結果學校藉由作業的抽查，揪出了那位女同學女同志的身份，並通知家長到學校處理。

以學校體制而言，校長是層級監視的中心，而學校的訓導體制正是中繼站，各級學校的訓導體制，除各級學校的訓導處以外，並包括由校長、教務主任、總務主任、輔導教師、軍訓教官所組成的訓導或訓育會議。⁴由於這個中心點與中繼站能夠洞察一切事務，又是使所有被監視者轉向這裡的中心，因此透過監視，可以考察個人、個體化個人，了解命令或要求被執行的情形。目前「巡堂（或稱課堂巡視）」通常是校長、各處室主任的職責，由於學校教室的設計幾乎都是透明玻璃的窗戶，或是毛玻璃中夾雜幾片透明玻璃，內部一覽無遺。教師被圈定空間所固定住，校長或其它行政主管可以隨時遊動的，隨時隨地都會出現在教室外面。再加上沒有課務的老師，甚至督學與學生回去報告家長，構成了多重的監視網絡。教師要提醒自己，隨時都可能會有人對自己「注視」，這是事實，也進入了教師的想象，監視的權力機制就自動發揮作用了。

2、家長的壓力

除了學校巡堂的壓力外，家長也是另外一種無形的電眼，阿登老師就表示該班家長不太會也不太希望老師談性別的議題，比較關注的都還是在課業的表現，而家長反對老師講性別議題的理由，認為孩子這麼小，講性別議題是一種污染，當然這也反應出家長有時候也不太清楚整個脈絡狀況，只是根據小朋友回家的三言兩語就認為老師不該在課堂上講這種東西，比如說在課堂中講到成功女性人物的代表有呂秀蓮……等等，可是家長意識到的是為什麼老師在課堂上要講這些政治的事情？

性別的問題實在很難去做到面面俱到，如學校行政、家長方面的壓力，今天

4 相關條文可以參見專科學校法第二十三條、職業學校規程第三十八條、高即中學法第二十三條、高即中學規程第四十條、國民教育法施行細則第十七條等規定。

在課堂上提到成功女性的典範，你提到呂秀蓮對於女性運動的努力、提到陳文茜顛覆女性角色，可能小孩子回家去講了，今天家長會把這個東西直接牽涉到從事反對運動，與政治層面扯上關係，他會回過頭來去對你老師提出抗議，可能當初傳遞給學生的訊息只是很單純地是我們社會上有很多成功的女性，然後經過多手傳遞之後，我們回過頭來所要對抗的，並不是我當初要傳遞出去的原意，我們要去對抗的是被扭曲或是依附的其他心態（引自研究者論文田野資料）。

六、隱藏檔案的陳顯：幾位教師抗拒的教育實踐

J. Scott (1990:85-87) 在〈Domination and the Arts of Resistance〉一書裡提到法國農民運動爲了達到成功與顧慮安全的考量，因此以一種喬裝的抗拒手法來進行，而這種喬裝的抗拒手法表面上是避免公開地與權威結構產生衝突，而終究也可以達到抗拒的目的。Scott 對於農民運動的分析是從隱藏檔案 (hidden transcript) 的觀點切入，如此才能找到那些隱而不顯的抗拒行動，他認爲過去相關研究的取材都是來自於大量的公開事件或是大量的檔案資料等等的官方檔案 (official transcript)，而這些官方檔案裡對於從屬團體的表現、動機、抗拒行爲的解釋都是受到主流精英的影響，因此無法如實地把從屬團體一舉一動表達清楚，而從屬團體往往也會隱藏其活動與意見，故意不呈現在檔案記錄裡面。此外 Scott 將抗拒區分成爲二種層次：一種爲公開宣稱的抗拒型式，另一種爲未公開宣稱的抗拒型式，後者是 Scott 所謂需要注意下層政治 (infra-politics) 中的隱藏檔案。我覺得 Scott 所講的隱藏檔案/官方檔案這組概念可以補足批判教育學中抗拒的說法，因爲在批判教育學的說法裡肯定基層教師有抗拒的行動，但是抗拒的行動如何可能與遇到哪些困難的問題，似乎沒有太多的著墨，因此 Scott 從以隱藏腳本來分析法國農民運動的例子，正可以補足批判教育學中的不足，而教師的抗拒在某種程度上也非常類似於農民運動，因爲教師對於霸權意識形態的抗拒是透過喬裝的教學手法來表達。

根據我的田野經驗，基層教師對於抗拒的實踐真的是心有餘而力不足，箇

中原因正是教師可以運用的時間被切割得非常零亂，謝小苓（1993:276）就指出基層教師的生活世界充滿了例行化的工作，「時間少事件多」大概是最好的註解，所以教師生活世界的行動，一直在被事件趕辦中，對許多老師而言，最迫切的問題是如何發展出一套在繁忙工作中的生存策略，行有餘力才談得上教學專業的精進，教師在過重的工作負擔下，根本沒有時間去思考、建構出抗拒的行動出來。從一些數據或是研究報告中也可以看出基層教師的負擔，如陳添球（1989:45-92）在參與觀查一所國民小學的日常生活世界之後，他分析發現國小的級任老師每日例行的工作項目，從學生早自習、授課直到放學，共計 28 項。每學期尚需配合學校各處室、社會教育等，從事林林總總的非教學性工作，共計 194 項之多。此外，他分析八位老師批改作業的情形發現：平均每位每日批改 310 頁，而每一位學生一學期當中接受老師 128 次上的成績考查。此外，歐用生（1992:86）指出從許多俗民誌的研究發現：教師的目的或是意圖不是教學，而是在控制（control）、維生（survival）和應付（coping），這也難怪基層教師的抗拒實踐往往是心有餘而力不足，因為基層教師連最起碼用來思考教育脈絡中文化霸權議題、設計抗拒教學活動的時間都沒有，更不要說把這些抗拒霸權的想法轉化成爲實際的行動。

儘管基層教師普遍對抗拒的實踐是心不從心，但是在我的田野裡，不乏有幾位已經正在進行抗拒教學的老師，他們之所以可進行抗拒教學，也反應學校在課程設計上給老師的彈性，如阿鳳老師所任教的學校有一個特別的設計叫 fashion show，就是將音樂和美術作一個整合的教學活，在這個活動中，學生可以盡情打扮、變裝，而阿鳳老師利用這樣的妝扮機會與學生討論同性戀、性別越界、性別刻板化.....等等相關的議題，雖然表面上進行學校規定的課程活動，但是在活動的背後，卻可以達到性別議題討論的可能性，這正是抗拒僵化性別觀點的作法。阿賢老師利用導師可以自行運用的時間，如早自習、自習課等，一系列地與學生討論有關性別的議題，阿賢老師曾舉辦一個給女同學的派對，讓她們知道月經來是件快樂的事，而非大家刻板印象中那中污穢、難以啓口的偏差印象：

我就開一個“女孩子月經來是一件很快樂的事”的派對，本來我這個活動是要讓整個全體知道，因為我們班那時候五年級時，有兩位女生月經已經來了，我本來是想說開一個月經的慶祝大會，讓她們覺得是很愉快的，表示一種長大，後來我徵求她們兩個女生，她們說這個東西不願意在班上被提起來，但是她願意就是說開一個屬於女生的俱會，那我就準備兩份禮物，那一次只有女生參加，然後我把這份禮物送給她們，然後開始就透過交談，就是說來得時候有什麼不方便，這個東西來的時候妳要怎麼樣做處理，那妳肚子有沒有生理上的狀況，如肚子痛啊，妳怎麼樣去做解決啊，怎麼樣去做處置啊，然後其他還沒有來的人就可以聽，那時候我還請我們學校的護士，因為我是男老師嘛，有時候女孩子不敢談，所以我就請護士，然後他們有什麼樣屬於這方面的問題，不管是月經的或是女性生理上的一些問題，順便也可以請教護士，本來我是希望說應該要營造成為班上男生也應該知道的事情，後來我因為尊重這兩位女生，女同學，最後的情形是女生的聚會（引自研究者論文田野資料）。

此外，阿賢老師也以話劇的方式來和學生共同討論什麼是性騷擾、性侵害……等等的議題，以生動活動的手法擺脫教條式的宣導方式，同學在這樣的氣氛中能逐漸釐清什麼是性騷擾，這正是如同 Giroux 所謂的對抗記憶與對抗文本的具體作法，一方面阿賢老師不侷限於教科書為惟一的知識來源（對抗文本），另一方面也把內化的不平等兩性關係成為討論的題材，讓學生知道對身體與異性的尊重（對抗記憶）：

那時候是比較傾向於談的東西是屬於性侵害防治方面，如何保護自己、遇到陌生人的時候該怎麼樣處治，我傾向於偏向於如何避免性侵害、性騷擾這方面的議題，談性侵害我第一個是談到自我保護，自我保護之前先談到身體的意識形態，要自己做自己身體的主人，所以我就讓他們去認識身體，並警覺到身體，譬如說什麼地方是可以被摸的，什麼地方是不可以被摸的，什麼時候是感覺不舒服的，什麼樣才是感覺舒服的，然後讓他們做角色扮演，甚至讓他們就是做角色扮演方面的方式，然後我就去蒐集有關方面的資料或是讓他們做繪畫，如說男女生的圖樣讓他們去塗，哪些東西是不可被摸的，哪些地方是可被摸的，先認識自己的身體，然後從這個地方著手，再來就是怎麼樣去保護自己這方面這樣子。我的性騷擾的意思是說，如果對方跟你有言語

上的或者是動作上，讓你感覺到很不舒服的時候，這就是一種騷擾，那如果這個騷擾是跟性有關係的，就叫作性騷擾，所以不管是男生對女生，女生對男生或是男生對男生、男生對女生。一開始實施的時候，學生有時候會誤認，譬如說我上躲避球課的時候，男女生之間會有碰觸或是撞到，譬如說搶球的時候撞到，他們就會跟我說：“老師，性騷擾！”，我覺得這個只是一個過渡期，很快地他們就會知道什麼感覺是舒服的，什麼是不舒服的，什麼樣的東西是一種合理性的，什麼樣的東西是一種故意的，不合理的，讓他們在學習當中，我們做中學當中去瞭解這個東西，這個階段其實一開始講的時候，學生是“霧殺殺”的，可是透過很多的遊戲、透過後來的學習，他們漸漸知道性騷擾的定義，譬如說五、六年級的國語課有很多的歷史故事，我就藉由歷史故事來演戲，演戲當中有時候有打打殺殺的啊，難免會碰觸這方面的時候，我就會提出這方面的感覺，那個人摸你一下喔，或是打的時候，你會不會覺得不舒服，就是說我對於兩性方面的議題是蠻有警覺性的，我都是用機會教育方式來讓他們釐清什麼叫作性騷擾（引自研究者論文田野資料）。

上述阿鳳老師與阿賢老師的例子比較是屬於個人性的抗拒實踐，而阿志老師是結合該年級的老師進行協同教學，這算是一種集體性的抗拒實踐，當然所面臨的阻力更大。在訪談的過程中，我好奇地問到阿志老師怎麼會有進行協同教學的想法，而這種集體性的抗拒可能性又在哪裡，他竟告訴我，一方面當然是對於目前教育生產方式的不滿，也就是對傳統教學方式的抗拒，另一方面他與其他老師會有這樣子火花的出現純粹是種偶然性的機會，而這種抗拒的可能性隨時隱藏在每個學校、每個教師的身邊，留待有批判意識的教師去挖掘，但是進行協同教學也感受到無數的助力與阻力：

我覺得是個偶然，這個偶然，我覺得這個偶然是隨時隱藏在各個學校，每個老師身邊，只是老師沒有去發現，就是說沒有試著去實踐，當初我們會去做協同教學，包括這些有的沒有的，就是有一天我和王老師（該學年的組長）在聊天，就是這樣子弄起來，...先談助力好了，就是形成這個東西的助力，要有一兩個興趣相合的人，第二個，不但是要興趣相同，還要付諸實踐，第三個你要去糾結一些同志，尋找資源，學校行政方面的資源，家長方面的資源，學校老師方面的資源，第四個，你要尋求外在的連結，就是從老師身上出發的時候，然後老師變成中介，藉由他去發展跟其他外在資源，跟學校以

外的資源，就是我想到助力的方面。阻力的方面，因為這可能回歸到現實的程度，就是說我們基層老師的文化，他並不習慣這樣子的東西出現，那也就是說我們這樣的嘗試在這個脈絡裡面，其他的關係我們必須要釐清，而且要非常的小心謹慎，這是我想到比較大的阻力（引自研究者論文田野資料）。

阿志老師強調要非常小心謹慎，我覺得這是一個非常重要的點，像 Scott 在農民運動的分析中，有一個重要的關鍵叫作測試底線 (testing the limits)，Scott 認為從屬團體會測試底線到底容忍到什麼樣的程度？然後刻意去遵守宰制者所訂下的規範，遊走在剃刀邊緣，但是這並不表示這些從屬團體會乖乖地去遵守這樣的規範，反而是為了生存……等等相關因素而不去觸犯這樣的底限，而 Scott 稱這種陽奉陰違的遵守叫作日常的抗拒型式 (everyday forms of resistance)，因為這些從屬團體表面上是象徵性的遵從，但是骨子裡卻是精得很，巧巧地達到抗拒的目的 (Scott, 1990:193-196)。

阿志老師他們表面上還是遵照學校基本的規定，但是私底下搞一些串連的小動作，比如說放一些小傳單吸引其他有興趣的老師來參與，不過，阿志老師表示，其實放傳單之前，他們早已評估過那位老師是否是志同道合的一員，阿志老師說到：「她們覺得很有趣啦，而且很需要啊，有需要我們就試試看，然後大家也不會覺得很煩，就是這樣子啊，……其實不是放宣傳單，我們在發之前就有一些盤算，就是這樣子」，阿志老師藉由放小傳單的作法逐漸壯大這個協同教學的團隊，並逐漸凝聚此種教學的正當性。

敬邀您：

我們希望在教育的專業領域有一些成長，並藉著彼此觀念的激盪，能迸出一點智慧的火花。

時間：12月1日早上8點~8點35分（每周二、四）

地點：高年級教師休息室

級務請事先交代好。

竭誠的邀請您加入我們的行列！

XXX、XXX 敬邀

87.11.30

目前阿志老師他們的協同教學已經進去第二年，第一年是社會科的協同教學，今年是國語科的教學，他與其他老師的分工為：「我們是一個單元一個單元，就是說我們有三大單元，我教第一個單元，我們不是只有針對裡面的東西，我們會發展出一些課外的東西，所以他發展出來會更精緻，而且他是會有修改跟回饋的一個現象產生，我們三個老師會覺得這個樣子，我們上到第三個班會覺得最有趣，反而是自己班的還不知道要幹麻。」如果以當兵來比喻，阿志老師他們這樣的作法叫作志願役，當然也就沒有義務役的當兵心態了，他們努力實踐自己的教育理念與理想，目前已經做到對文本重構的第一層次，而未來努力的方向是邁向爭議性與相關性議題的處理。

不但不按照順序上，包括整個型式，然後它的連結的科目，還有內容，延伸出去的活動，都大幅地作統整與組織，也就是說我們希望藉由這樣子的機會把老師組織起來，這個就是對文本的重新改寫，對文本的重構，這是一個層面，第二個層面是牽涉到爭議性、相關性的議題的時候，我們確實是比較少帶到這樣子的層面去，因為對於基層老師來講，我要做到第一個階段已經相當不容易了（引自研究者論文田野資料）。

從阿志老師的協同教學團隊來看，集體性的抗拒實踐比較容易取得正當性的位置，因此在學校中組織非正式的組織就顯得格外的重要。阿亮老師認為可運用女性主義所謂的姊妹情誼概念，把學校志同道合的教師組織起來，才能慢慢改變學校的生態。

有很多東西是你必須私底下先建立一些感情，你才能夠打動她的心，這是很重要的，一個政策下來只能夠讓人家改變外表的行為，她的觀念根本不可能改變，你希望說老師能夠改變觀念，你一定得是她的朋友才行……，先要去瞭解說你的學校老師，最大的容忍度在哪裡？然後你可能要去舉辦一個顛覆性的活動，比如說組長以前在學校裡頭，一概都是由男老師來當，都沒有女老師來做組長，你得先嘗試慢慢地鼓勵她，要求她們的顛覆要從比較溫和的開始，漸進式的，然後讓她去顛覆某種角色之後，她覺得做這個角色，傳統上男性的角色她也可以勝任之後，她才有信心去做其他的探索，但是不能是太強烈的，必須是從滿溫和的開始，然後舉出一些例子出來，讓她知道這是

鄙視女性之下的受害者，引起她們的同情和同仇敵愾吧（引自研究者論文田野資料）。

除此之外，在我的田野裡，也有老師提供其他可行的策略，這些可以作為抗拒實踐的參考，如班級氣氛經營的重要性，如果這個班級的氣氛是以老師為主，學生是沒有協商、討論的餘地，那更不要說對話，那只是執行一套由上而下的命令。至於要如何引發師生對話的可能性，我的田野裡秀秀老師會用問卷調查的方式引發師生共同的話題：「我都會先做問卷，做完再討論我們問卷的結果，然後我這一次上課先問下一次的，回來之後再討論班上的結果是怎麼樣，其實現在是把數據呈現給他們」。而阿佳老師認為老師可以先提供幾個點子，這樣可以引發學生的討論，如此才有進一步對話的可能性：

讓學生做討論，我覺得這真的很難，因為一開始學生也不知道要討論些什麼，也許從小學一年級到六年級，他們的班會是很無聊的，各個股長報告完就是老師訓話，所以他們很習慣那樣子的型式，如果你真的要開始給學生講話空間的時候，一開始就有感覺上不知道該怎麼辦的狀況，或者事實上你也面臨學生惡質文化，他很有可能在那邊完全講沒有建設性的言談、純粹的搞笑，甚至到後來變成少數的幾個人的舞台，其他的人就是看那幾個人在耍寶，其實在這種狀況下，老師的引導是蠻重要的，而且老師的引導是個引子，可以引出來的東西多到讓你自己都無法相信，可是我覺得很多老師一方面都不知道怎麼去引導，另外一方面是很害怕亂，以我的班級要做改變為例，其實他們一開始完全都沒有點子，而且討論一整個早上也討論不出什麼東西來，在這種狀況是可能我要先準備好十個點子，結果當我這十個點子拋出去，他們就跑出三、四個點子出來，就是老師要有一些自己的東西去作引導的（引自研究者論文田野資料）。

正如同 Freire 認為教育者和受教者同樣具有成為知識份子的可能性：在認知的歷程上都有彼此彰顯存有處境的能力。唯一不同的是：教育者的意識發展已經達到批判意識（critical consciousness）階段，受教者仍處於神奇（magic consciousness）或質樸意識（native consciousness）階段。因此，教育者（教師）的任務在於協助受教者（學生）找到有組織的對話題材，使他們在有組織的對話題材中，得以提昇其意識能力，如此才會具有抗拒與轉化的可能性。

七、結語

根據我的田野發現，教師的抗拒教育實踐往往是從偶發性的事件中著手，並且具有陽奉陰違的特色，一方面不會與學校的文化霸權起正面的衝突，另一方面把教室作為自己的戰場，進行抗拒的教育實踐。然而在整個過程中，基層教師仍然會面臨若干的阻力，比如本文所舉的「基層教師的當兵心態」與「校園中無形的電眼」就是最好的例子。

台灣近年來有許多體制外的學校存在，它們的教學特色與傳統的學校迥異，然而部份學校帶有濃厚菁英主義的色彩，這樣的教學風格不等於批判教育學強調注意階級、性別、種族的因素，在差異之下達到平等的理想，當然菁英色彩的另類教學就不是抗拒的具體展現。抗拒不等同於轉化，從抗拒到轉化也不是一觸可及，由於文化霸權已經根深蒂固地宰制著我們，因此有賴於教師作為轉化型知識份子，帶領著學習者共同創造從抗拒到轉化的教育歷程，而這個教育歷程正是 Paulo Freire 的意識化（consentization）過程，從反省、行動、命名以至改變世界的歷程。由於本文由於受到資料蒐集方法的限制，以致無法更細緻地交待抗拒的動力來源、進行抗拒的類型學分析以及從抗拒到轉化歷程的描述，但是我相信台灣的教育脈絡裡一定有更多的轉化型知識份子等待挖掘，因此未來我認為可以運用生命史或傳記研究等方式，深化這個議題的討論，這也是研究者未來繼續討論的方向。

參考書目

- 林玉體（1988）「師範院校----精神的國防？」。中國論論壇，307：28-30。
- 宋文里（1995）「批判教育學」的問題陳顯，通識教育季刊，2(4)：1-15。
- 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。
- 范信賢（1995）文化霸權的運作機制：對國小教師學校生活世界的探討，國立清華大學社會人類研究所社會學組碩士論文。

- 歐用生 (1992) **質的研究**。台北：師大書苑。
- 謝小琴 (1993) 「教育活動與學校組織」。編入張荳雲主編之**社會組織**，頁 245-302。台北：國立空中大學。
- 詹志禹、鄭同僚 (1994) 「師範體制的開放與師範課程的設計」。收錄於**台灣的教育改革**一書，頁 391-430。台北：前衛。
- Apple, M. W. (1982). *Education and Power*. London: RKP.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and Texts—A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. London: RKP.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1985). *Education under Siege: The Conservation, Liberal and Radical Debate over Schooling*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Bowls, S. & Ginitis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970/1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: The Seabury Press.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology culture & the process of schooling*. London: The Falmer Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A pedagogy for the Opposition*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1988a). *Teachers as Intellectuals : toward A critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1988b). *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1991a). “*Modernism, Postmodernism and Feminism: Rethinking the Boundaries of Educational Discourse.*” P.p.1-59. In Giroux (eds.) Post-modernism, feminism, and cultural politics. State University of New York Press
- Giroux, H. A. (1991b). Border Pedagogy in the Age of Postmodernism. P.p.114-135. In Aronowitz & Giroux (eds.) *Postmodern Education: Politics, culture and Social Criticism*. University of Minnesota Press.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossing: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Gramsci, A. (1976). The Intellectuals, in R. Dale, G. Esland & MacDonald(eds.) *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Giroux, H. A. & Simon, R. (1989). *Popular, Culture, schooling & Everyday life*. New York: Bergin & Garvey.
- Gramsci, A. (1985). *Selection from Cultural Writing*. D. Forgacs & G. Nowell-Smith(eds.), trans. By W. Boelkower, London: Lawrence & Wishart.
- Maher, F. A. & Tetreault, M. K. T. (1994). *The Feminist Classroom*. New York: Basic

Books.

- Livingstone, D. W. (Ed.) (1987). *Critical pedagogy and cultural power*. South Hadley, M.A.: Bergin & Garvey.
- Scott, J. (1990). *Domination and the Arts of Resistance---Hidden Transcripts*. New haven and London: Yale University Press.
- Taylor, P. (1993). *The Texts of Paulo Freire*. Philadelphia: Open University Press.
- Weiler, K. (1988). *Women Teaching for Change: Gender, Class and Power*. South Hadley, Mass. :Bergin & Garvey Publishers.

Educational Praxis of Teachers as Transformative Intellectuals

Yin-Kun Chang

Institute of sociology, National Tsing Hua University

In this paper, the core hypothesis is that teacher as transformative intellectuals and try to find the possibility of regulation, resistance and transformation in current Taiwan educational system. Critical pedagogy is the main theory approach in this paper. Critical pedagogy help us understand that the political relationship between schools and society is neither artificial nor neutral nor necessarily negative. Rather, school personnels have a positive and dynamic political role to play.

However, this paper finds some difficulties for teachers in Taiwan to resist and transform, such as "the invisible hierarchical observation in school (校園中無形的電眼)"and "alienation and involuntary soldier-like subculture in school (當兵的心態)". In spite of these difficulties, this paper finds some resistance praxis from hidden transcript. These teachers obey hegemonic values and test their limits, in the meantime , they also do their resistance and transformative praxis, on the contrary.

Key Words: critical pedagogy, resistance, transformative intellectuals