

教育研究集刊

第五十一輯第四期 2005 年 12 月 頁 89-116

從「角色」到「自我」 ——論教師改變的歷史困境與可能

黃 騰

摘 要

本研究從後結構歷史批判的觀點出發，反省當前以「教師角色」作為教師改變的思考模式。這種「實徵—理性」的模式常會落入國家官僚體制、社會變遷下的需求、專家知識的消費者之限制，使得教育改革及教師改變不得其效。即使為教師角色冠上「專業自主」的口號，也難以逃脫「教師角色」的思考。因此，本文建議從另一個角度——「教師自我」來思考教師改變的可能性。根據後結構的思考及反省，本文提出三種可能的途徑：歷史性的社會批判、與他者對話的自傳敘事、發展自我的實踐智慧。

關鍵詞：教師改變、教師專業、後結構主義

黃騰，國立臺北教育大學課程與教學研究所博士班研究生

電子郵件為：Diinesh.tw@yahoo.com.tw

投稿日期：2004 年 10 月 28 日；修正日期：2005 年 7 月 21 日；採用日期：2005 年 9 月 2 日

Bulletin of Educational Research

December, 2005, Vol. 51 No. 4 pp. 89-116

From “Role” to “Self”: An Investigation of the Problems and Possibilities of Teacher Change

Teng Huang

Abstract

This research project is based on a post-structuralist perspective; it uses the notion of “teacher role” to reflect on the problems of “teacher change.” The empirical-rational model tends to be limited by the inhibitions of a national bureaucracy, the demands of social transformation, and the “consumerism” of professional knowledge, inasmuch as these three factors tend to make educational reform and teacher change unsuccessful. Even when using the word “professionalism” for “teacher change,” most people still can’t avoid thinking of “teaching” (or “being a teacher”) as a role. Due to this situation, I am suggesting here that we begin to think from another point of view—that of the “teacher self”—in order to more readily create the possibility of genuine teacher change. Based on the reflections and criticisms of post-structuralism, there are three possible ways to make teacher change happen: by performing a social-historical critique, by engaging in dialogue with others as a form of “narrative,” and by developing

the “phronesis” of the self.

Keywords: teacher change, teacher professionalism, poststructuralism

～給我一個支點，我就可以撐起整個地球～ 阿基米德

壹、緒 論

在 2001 年的《教學研究手冊》（Handbook of research on teaching）中，Richardson 與 Placier（2001）綜合分析了近幾十年來有關「教師改變」（teacher change）的研究文獻。從文中發現，教師改變大多是一種由上而下、以外來政策與計畫的方式所進行，他們把這類促使教師改變的策略取向稱之為「實徵—理性」（empirical-rational）取向。在這個取向中，視教師為研究和實務工作中的接收者與消費者，其改變的過程則被視為是線性的，而且是來自於教室外的一種新行為、想法或教學計畫，而這些通常是始於某個理論或研究。教師被告知改變的主題，而推動者也認為作為理性的人類，教師應該要在教室中實施這些改革。教師若沒有實施那些建議的改變計畫，則會被看成是頑強與抗拒的。也因此，這種取向中的教師改變通常是極端痛苦和困難的。

但是，Richardson 與 Placier（2001）又描述了另一種近年興起的教師改變策略，也就是「規範—再教育」（normative-reeducative）的取向。該取向之所以興起，部分原因是因為實徵—理性策略的失敗，另一方面則是因為有越來越多人用現象學和詮釋學的觀點，來看一個人如何在其生活與工作中得到意義。此一取向假設：改變是來自對信念與實務工作的深層反省。因為改變的過程包括理解一個人的信念與知識，然後才決定是否需要改變，而這種過程通常也把對話當成是一個重要的關鍵，這種對話是發生在教師和其他教師、其他人、或所謂的批判諍友之間。

這兩種取向的不同，最主要是在改變方向的不同（Richardson & Placier, 2001: 906）。在實徵—理性的取向中，改變的過程是被引導的，它是由教室之外的人，如督導、學校委員會成員、地方、州，或國家的政策制定者所決定。在規範—再教育的取向中，改變卻來自參與的過程，是來自教師和「他者」的合作。

本研究認為，在 Richardson 與 Placier 所謂的「實徵—理性」到「規範—再教育」之間，其實存在一個很重要的核心問題，是有關「教師主體性」的問題。此

問題不僅是教師改變的核心，更是當前教育的核心。我們可以用「我們如何看待教師？」及「教師如何看待自己？」這兩個問題來譬喻這兩種不同的取向。前一個問題是用外來的角度思考教師的主體性，後一個問題是從教師自身思考其主體性。如果教師主體性是由外來的政策、教育官員、學術社群所界定，那麼教師就會淪為一種「角色」的立場，對其角色產生過度的認同，淪為執行由上而下交辦任務的工具，亦將失去教育原有的核心精神。如果教師的主體性能由自身來思考，才能跳脫「教師角色」的認同並回過頭來反省原有「教師角色」的問題，開展更多革新的可能。

有一點要先釐清的是，本文並非完全的否定各種來自對教師角色的相關論述。相反的，教師改變的核心絕對不會是這些外在論述的是與非，因為各種論述在不同情境與時間點中皆有其可能價值存在。教師改變的核心應該是來自教師本身的覺察與智慧，覺察他所處的時空條件與脈絡，並做出適當的判斷。因此，當我們關注的是「教師怎麼看待自己？」時，不代表教師完全否定了各種外來的角色論述，反而是包含了這所有的論述，並且超越這些有限的論述。

這兩種教師主體性的不同，本文用「教師角色」和「教師自我」來區分。使用「教師角色」主要來自後結構對主體與角色的看法。因為 Foucault（1983）曾在他生前最後一年的演講中，就〈論述與真理〉（Discourse and truth）的關係做了如下的結論：

我的目的並非是處理真理的問題，而是要處理那些談論真理的人及把真理談論當成一種活動所產生的問題。但就我個人而言，這個問題不是去分析那些可以用來判斷各種陳述或命題是真是假的內在或外在判準。相反的，我的意思是我們應該把那些有關真理的談論當成是某種特定的活動，或是特定的角色。

因此，本文用「角色」作為切入點，以認識教師在教育領域、社會論述、專家學者、國家需求、官僚體制等種種複雜角色與關係中所形成的特定角色。而這意味著「教師角色」在課程設計與教學當中所「談論」的，很可能不是所謂的「真理」，而只是來自整個社會與結構的運作與論述。如 Popkewitz（1998: 51-52）所

言，就歷史角度來看，教師角色模範本身這個概念就是一種管制和規約，因為在其中嵌入了許多大家普遍接受的推理方式，這些普遍流行的想法，先是滲入到官僚行政的管理分類中，進而形成我們對個人認同的種種分類方式。所以從後結構的角度看來，教師角色具有政治性意涵，它和整個社會的意識型態、文化、意義等種種論述有關，影響人們看待世界、說話、行動的方式，所以絕不是價值中立的，而是權力的運作結果（Stanley, 1992）。至於使用「教師自我」這個名詞則是因為「自我」一詞經常也被用來指稱超越「角色」的更大涵義，可以包含自我認同、主體性、能動性、主體（Elliott, 2001）。所以在此用「自我」來表示一種可以超越「角色」的可能性，思考教師改變的其他發展空間。當然，用這樣的角度來看待「自我」，與一般心理學中的自我是不同的。在一般心理學中，「自我」的概念總是來自特定的心理學學派或典範所界定的特定意義，不然就是以個人為中心，而較少思考整個社會結構對個人的影響。基本而言，本文分析「自我」與「角色」的關係時，是從後結構與社會學的角度出發，而非從心理學的概念著手。

本文的主要研究目的，其一是在瞭解「教師角色」所帶來的限制與問題。其次，分析現今高倡的教師專業自主是否真的賦予老師更多的自主性，或只是給予教師角色更多的界定與操作程序。其三，討論為什麼教師需要超越其「角色」的界線。最後，試著分析未來教師自我的超越有哪些可能的方向。

此外，由於國外（特別是美、英）的相關研究較能提供本文所要論述的問題脈絡，再加上臺灣對這些問題的著力較少，所以本文所引用的資料和文獻以美國為主，部分參考臺灣的學術文獻。雖然如此，應仍對臺灣的教師改變問題有所啟發，因為文中所提及的國家、學術、及全球競爭的社會情境，已經是今日全球化下臺灣所不可不面對的共同議題。因此本文一方面可作為教育議題分析的借鏡，一方面則是可以作為臺灣日後相關研究的發展基礎。

貳、教師角色的源起：教師即技術操作員

教師是課程與教學的核心，但在課程與教學的歷史中，教師角色一直都沒有被認真的研究與看待，或只是把教師視為完成計畫與改革的一個工具，把教師限

定在某種論述形構的角色之中。一旦教師認同於這些角色，將使得教師失去其他可能的發展面向，甚至喪失了教育原有的道德意涵，也將導致改革的失敗。以下就從歷史的角度，來看課程與教學領域的論述與教師角色的形成。

教育的正式制度化始於它和國家權力的共生，並與啓蒙運動的理性知識有關。社會學家 Bauman (1987) 認為，因於知識份子取代了神學家的地位後，現今啓蒙理性式的教育才得以出現。依 Bauman (1987: 2) 的說法，理性知識和國家權力之間的共生關係，主要起於兩個原因：一是握有眾多資源的新型式國家權力興起，必然傾向以一種預定的秩序模式來形塑並監督社會系統；二是因為啓蒙知識份子所追求的相對自主、自我管理的論述，正好可以促使上述秩序模式的實施運作。換言之，教育被國家制度化時，其本質是控制的，是為維持國家的穩定，特別是在當時，民眾的愚蠢、無知、麻木……，被視為是對國家不利的：

民眾被視為是壓制手段和社會政策的問題，作為一個能動者，民眾被看成是尚未馴服的和叛亂的根源。同樣地，他們也被看成維持社會秩序活動時所需思考的對象，如果沒有這些維持活動，任憑民眾們用他們的資源和熱情恣意行事，那他們身上那些令人討厭且具有社會破壞的傾向，將會被看成成大問題——而這樣的問題在一個啟蒙、理性組織的國家裡，是應該被鏟除的。(Bauman, 1987: 77)

那麼國家要怎樣才能建立起一種有秩序的自我管理論述呢？Bauman 認為是理性的程序規則。因為在現代性的世界觀裡，世界的本質被看成是一個有秩序的整體，所以只要我們能夠找到解釋這個世界的模式，自然就能進一步的預測和控制 (Bauman, 1987: 3)。因此，程序性規則及依其程序所找出來的知識，被視為是超越地域限制的，具有普遍性而不受地方差異的影響，這不僅符合國家所期待的社會秩序不謀而合，同時也提供國家進行預測與控制實際可用的工具。Bauman 的說法正好符應研究當代課程的學者 Meyer 與 Kamens (1992) 的看法，他們發現幾乎所有國家的課程是由兩個重要的核心所組成：一是為建構對國家的強烈認同，一是知識內容的理性特徵。可見早期歐洲教育中的國家控制與理性論述，隨著現代化的過程散佈到世界的各個角落，成為世界各國的教育本質論述。

然而，隨著社會不斷工業化與商業化，社會的變遷與發展也漸漸的影響教育相關的論述。在 Hunkins (1976) 把美國課程機制的建立分成以下三個階段：一、傳統殖民時期；二、國家獨立時期；三、社會變遷與發展期。其中第二個階段就在說明國家與教育的關係，因為美國之所以在 18 世紀中以後開始介入教育的控制，並深入到公立學校的系統運作，就是因為當時美國社會有穩定國家認同的需要。但到了第三階段，也就是面臨社會政治與經濟發展時，新的論述又導致整個教育改革的產生。課程史學家 Kliebard (2002) 也認為，社會轉變的氣氛，通常是教育改革的重大關鍵因素。他在分析 20 世紀的美國國家課程時指出：特定的社會與政治氣氛通常會限制某些特定的改革方案，或是促進某些特定的改革方案 (Kliebard, 2002: 126)。

而 Hunkins 與 Kliebard 所謂的社會氣氛，影響最大的莫過於當時社會工業化的快速發展。由於 20 世紀上半葉工業及經濟對勞動力的需求，以及對科學技術發展的崇拜與信心，教育的核心逐漸轉向以管理和效率為重心，重視為未來的社會生活做準備，結果就導向 Kliebard 所說的「職業主義」(vocationalism)，也就是職業教育的目的取代了原本教育的目的，使課程是為商業與工業的發展而存在 (鍾鴻銘，2004：101；Beyer & Liston, 1996)。而這些論述與社會氣氛相對地也促進了目標模式、工學模式等技術程序性的課程改革方案 (黃政傑，1991；歐用生，1999；周珮儀，1999；Giroux, Penna, & Pinar, 1981)。此外，當時基於經濟、政治、家庭等因素，及父權社會下對女性特質的觀點，也使得大部分的教師都是女性。雖然大家認為女性特質適合教學，但女性通常也被認為不適合當管理人員。所以，女性教師所受的待遇不僅在社會地位和薪水上是較低的，她們通常也是被男性管理的一群 (Apple, 1987; Ginsburg, 1987; Spencer, 2001)。

由於這些歷史因素的影響，在當時所設計出來的課程方案中，我們很少看到課程專家會談論課程實施。原因是在由上而下、官僚行政的運作中，課程專家的「角色」只要負責設計，教師的「角色」才是課程實施。教師無權、也無需參與課程決定的上層運作，因為教師是整個國家教育體系下的最底層。教師也無需瞭解課程當中所潛藏的各種意識型態衝突，因為他們只要負責執行課程方案中的內容。因此我們可以說，當時的社會氣氛所造就的課程發展中，教師一直是無聲的，

也沒有參與的，他們在學校中扮演的角色是國家、知識份子、課程發展專家的傳聲筒。而整個國家作為支配性的資源運作結構，當然也就把給予教師的資源與責任集中在如何完成政策目標的達成，包括被結構化的課程內容與配套的教學時間、師資培訓的系統化、建立學生學習成就的評量內容與方式等。如果我們用 Kliebard (1975) 「生產」的譬喻來看，教師就像是生產線上的「技術操作員」，其「責任」就是完成國家、社會、及課程設計者所要的產品。這樣的教師「角色」是被課程改革計畫、國家結構裡的官僚行政所界定的，朝向別人所設定的目標前進。

從教學的觀點來看，教師被視為是「技術執行者」的角色，其實也可從當時盛行一時的「過程—結果」(process-product) 教學研究典範中看出。在當時最為普遍的教學研究中，教師總是被學術人員當成是達成學習成果的工具，專家學者企圖透過一套看似「科學理性」的研究程序與方法，找出各種有效的教學方式，然後再把這些研究結果推廣，進而形成政策性的教學與教師改變計畫，但卻完全沒有考慮師生本身與情境脈絡的影響(林佩璇，2002；Carlsen, 1991; Shulman, 1986)。而這種教學研究的發展，也正就是先前那些特徵的展現：啓蒙理性的世界觀、官僚行政的控制、生產有用的產品。

所以在整個教育起源與發展中，就如 Popkewitz (1987: 13) 所說的，有關教師的培育充滿了工具理性的思維，並具有下列三種特徵：

第一、大學及學校(或理論及實務)間的張力：來自大學中的權力與控制給予了知識內容明確的定義，排除了學科中的模糊與變動性，而教師的工作就是要把这些理性的知識內容目標傳遞下去。這種學術與教師間的關係，Goodson (1984, 1991, 1997) 也清楚的指出，學科團體為了自己的學術地位，學者不斷競爭地努力地建立學科自身的邏輯與規範，將自己的學科發展成一套套結構緊密且抽象的知識體。而在這種知識體的不斷發展下，教師和學生最後都只能變成這套知識體的被動學習者。Goodson (1997: 134) 沈重的結論說：「整個學校科目的定義與防禦過程中，其結果與成功的教室實踐發展是反其道而行的！」雖然，當時仍有些知識生產和教師有關，但進行這些研究的人通常是學術人員，教師頂多是作為被研究的對象和研究的消費者，而非教育知識的生產者(Zeichner & Noffke, 2001)。

在這種情況下，教師也就失去了參與課程建構和教學的自主權，他們只要完成課程目標所交代的課程任務，或依照「過程—結果」研究中所揭示的教學方法來促進學生的學習成就，就算任務完成。

第二、把教學化約成心理學式的方法：在這種被明確定義的情況下，有關教學的知識與過程都只從邏輯與心理學化約取向的方式來界定，使得教學變得非常抽象，造成教學和社會、人文、歷史、人類意志、能動性之間的隔閡與距離，使得人類社會重要的根本元素都被排除在教學在外（Popkewitz, 1987: 15-16）。用 Apple（1981, 2004）的說法來看，在這些被控制與定義的知識裡，根本就看不到國家霸權和意識型態是如何參與整個知識傳統的選擇過程，將使教育和教師脫離社會變遷過程中的衝突，失去參與社會互動的民主價值。早期心理學的化約模式把人類複雜的社會現象化約成機械式的、唯物的、生物行為的、永恆的、自然科學式的決定論（Slife & Williams, 1995），使得教學喪失認識人類能動性及真實生活世界複雜性的許多機會。

第三、以實務工作為核心：Popkewitz 還認為，基於功能論的推理，實務導向的信念，可以讓教師把學校當成是他們專業生涯的重心。即使口頭上說的是要讓教師能有自主反省的能力，但整個教育論述裡卻沒有給教師反省教學實務工作的假設、實施與後果的空間，結果使得所謂的反省都偏向「功利主義式」的：怎樣才能找到上課的教材？怎樣才能管好學生的秩序？怎樣才能有效的利用教學時間？尤其在整個官僚控制的學校場域中，即使教師有其他的想法，但其行為的活動也常常會受限於學校中的時間與空間分配（Giddens, 1984）。例如獨立的教室和被安排好的課表結構，再加上教師被賦予既定的目標和學習結果任務，都使得師生關係不得不在結構條件裡進行教學實務。這種實務導向的結果，通常就是造成教學的扭曲。例如當教師為了調適他們在現有的公立學校結構中的教學角色，好的教師也不得不試著去控制學生，不幸的，許多教師因此失去和學生間人性面的接觸，既有的創造力與好奇心也隨之消逝（Richardson & Placier, 2001: 923）。

如果我們用後結構「納入與排除」（include & exclude）的角度來分析，在 1970 年代以前，這種教師即技術操作者的角色特徵為：知識的接受者、與社會政治運動的脫離、與具體的生活世界經驗無法連結、功利主義式的實務導向。而在這個

社會變遷、國家控制、及學術專家的各種論述的影響下，教師也很難不用這樣的角色特徵來思考自己的行為活動，因而也相對地排除了教師應有的重要特質：社會參與、專業生產、生活經驗、其他教育目的的可能性及自我的能動性。整個教師作為「技術操作員」的角色形成與發展，大致可用表 1 呈現：

表 1 教師角色即「技術操作員」的形成與發展

教師角色形成的歷史	有關教師角色的論述特徵	論述所排除的教師特徵
國家權力的介入 啓蒙理性的介入 工業化的社會變遷 女性為主的教師成員	教師是知識的接收者 與社會政治運動的脫離 與個人生活經驗的脫離 功利主義式的實務導向	社會參與 專業生產 生活經驗 其他教育可能目的 自我的能動性

參、從「技術操作員」的角色到「專業自主」？

1970 年代後，由於普遍對技術性的教師角色有所反省，開始承認教師在課程與教學中所扮演的核心角色，企圖建立起教師專業自主的地位。以美國為例，教師專業自主之所以興起，有兩個實際運作計畫的失敗是主要原因：一個是課程改革計畫的失敗，一個是教師改變計畫的失敗。1957 年 Sputnik 號衛星發射之後，美國聯邦政府就撥了許多經費，發展課程希望能夠促進學生的成就，引發了 1975 年到 1985 年的第一波美國教改。當時，他們把學生學習成就低落歸因於教師的教學績效問題，因此採用規範性的機制來要求教師遵守教改計畫。但由於這些方案都沒有關注到教師和教室中的情況，沒有考慮到官僚體制下教師角色所擁有的自主權和教師對改革方案的認同，結果令人失望。這也使得下一波教改更重視學校本位與教師的增權賦能（沈姍姍，1998）。此外，和教改計畫有關的教師改變計畫（包括職前教師與在職教師的改變方案）也面臨同樣的問題，因為這些計畫也採取由上而下的「實徵—理性」策略，忽略教師個人生平、脈絡、對話等在改變過程中的自主與選擇能力，因此也遭到失敗的命運。正如許多改革方案的研究結果

指出，新方案是否能成功，主要有賴於該方案是否與教師信念一致。若沒有改變教師的信念，那麼光是一個計畫的策略規範是不可能成功的 (Richardson & Placier, 2001; Richardson, Anders, Tidwell, & Lloyd, 1991)。

除此之外，1970 年開始，學術界也受到歐陸思想的影響，興起了再概念化學派、批判教育學、文化研究、後現代取向等新的研究典範與方法 (Giroux, Penna, & Pinar, 1981; Pinar, 1998; Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995)。教學研究亦對「過程—結果」典範不滿，逐漸轉向教師及教室等更複雜細緻的生態取向、實務工作者研究或教師認知與決策等研究，重新省思教師不只是執行的角色，而應轉而更加重視其專業能力 (Carlsen, 1991; Erickson, 1986; Shulman, 1986)。因此，在短短幾十年內，教師的角色概念產生了很大的變化，從一個技術性的操作員慢慢的朝向教師專業自主前進。只是，當進一步再反省目前倡導的教師專業自主時卻發現，所謂的「專業自主」並沒有讓教師真正跳脫過去技術操作員的角色。

David 與 Elizabeth (2000) 發現許多人總是把「教師專業」掛在嘴邊，但仔細的瞭解這個詞，就會發現它實在是個令人感到混淆的名詞，因為每個人都有不同的定義，而且還時常拿這些定義作為權力運作的手段。雖然教師專業通常意味為教師帶來更多的自主和地位，但諷刺的是，1980 和 1990 年代中所謂的教師專業，都是由外來的行政人員及學者專家所領導。

而在整個全球資本主義的擴散下，教育扮演國家競爭力提昇的角色，也比 20 世紀上半葉工業化時期還來得吃重。以現在的說法，它是以一種「新右派」或「新自由主義」的意識型態出現，透過國家官僚與市場力量的結合，使得教育呈現一種市場化的趨向。這一類的政策改革方案表面上的說辭是希望藉此提高學校自主或教師專業，但實際改革實施的結果總是和原來的計畫不同。整個國定課程與測驗的實施中，教師承受更多的責任與壓力，對課程內容與教學時間的掌控程度更加下降，使得教師教學更加重視效率及技術。更重要的是，雖然倡導教師專業，改革方案卻都不是來自教師，而是來自上層官僚所下達的命令 (Apple, 2000, 2001; Dillabough, 1999; Lofty, 2003; Whitty, 2002)。如果從先前教育歷史的發展經驗來看，我們會發現 Kliebard 所說的「社會氣氛」——影響教育改革的最核心因素，如今正體現在這全球性資本主義浪潮下的教育改革趨勢。即使發覺了教師的重要

性，想要提昇教師的專業，但在整個全球背後的資本主義競爭壓力下，卻讓教師得承擔更多外來的責任以及更強烈的職業主義教育。因此在那所謂「專業自主、增權賦能」的口號之下，教師真正擁有的只是更多的責任績效壓力，而非自主權力（李俊達、張德銳，2001；周淑卿，2004）。

由此看來，從過去的教師技術操作員到現今的專業自主，教師角色根本沒有改變太多。仍然是國家由上而下的官僚行政，仍然受專家學者的知識生產所影響，仍然是社會氣氛來左右教學的內容與論述，唯一不同的只是更多的口號、更多的績效責任、更多的專有名詞、更多的政策方案。顯然，教師專業自主的說詞與實際狀況之間，仍有巨大的落差存在（Hart, 1998）。因此，在當今高喊的「專業自主」口號下，真的不禁要令人懷疑：教師，真的「自主」了嗎？還是我們只是用另外一個優美的詞彙，來打造一個更受控制、無法生產知識、只重實務技術的教師角色呢？

肆、為什麼要跳脫教師角色的框架： 尋找教師改變的支點

如果我們再從 Richardson 與 Placier「實徵—理性」和「規範—再教育」改變方向的不同來思考，可以發現目前的教師角色幾乎都是從外來的角度（執政者、專家學者）來界定教師改變，也就是 Richardson 與 Placier 所說的「實徵—理性」的改變策略。而雖然在許多策略的說詞上似乎是屬於「規範—再教育」的觀點，但是就先前的分析來看，一旦落入國家政策思考與官僚行政的執行中，這些策略會不會也很容易在實際上落入「實徵—理性」的取向。因為很明顯的是，這些策略的設計者與推動者主要仍然是外來的，而不是來自教師內在深刻的反省與批判所產生的。簡言之，要從由上而下的方式來促進教師的自主性，基本上就是矛盾的（Richardson & Placier, 2001）。

因此我們認為，在當今論述中所形成的教師角色，基本上是不利於教師的自主能動。不過，我們的意思不是認為教師一定就會受限於外在的結構限制，而完全沒有自主能動的可能性。就如先前所提，教師信念改變是教師改變的重要先備

條件，如果沒有考慮到教師的信念，那麼革新也通常不會成功。Nias（1995）也認為如果沒有教師有意願的投入，那麼改革可能就會失敗。Darlin-Hammond 也說：「人們必須知道為什麼他們需要投入改變」（引自 Richardson & Placier, 2001）。可見，即使在強調技術操作或工具理性的教師角色中，教師本身仍有其自主、抗拒與反思的可能性。但如果教師不會完全受限於結構的限制下，又為什麼要這麼強調整個教育體制下「教師角色」對教師影響的重要性呢？

首先，先從後結構的觀點來看「教師角色」所可能產生的問題。在本文一開始，就指出「教師角色」在後結構的觀點中是歷史建構的主體，是當時的社會論述、知識與權力結合運作的結果。就如 Munro（1998: 265）所說，整個課程歷史根本就是一種征服和抹拭的過程：

後來從後結構的角度，我才發現「歷史」就是種「認識性的暴力」。簡單的來說，歷史就是種傷害，它拒絕人們的渴望，帶給個人及集體實踐一種無可改變的限制。這些限制其實就是現代性對客觀性和理性過度著魔的結果，他們以為客觀性和理性就可以讓主體這個概念變成一個中立的整體；線性、持續，且一致的發展；而且還是歷史進程裡不可避免的進步結果。藉由對知識中立客觀且符應實在界的質疑，解構主義者轉向對現代知識形式的質疑，例如歷史，它雖然看似中立，但事實上卻是權力的社會歷史建構下的偶然。

而我們第二段有關教師角色的歷史探討中也發現，教師角色的確是在當時整個社會變遷、知識份子與國家權力共生的情境下所生產出來的。而這種被建構出來的「教師角色」很容易會內化為教師自我的一部分，成為教師如何思考推理自己行為的一部分，成為教師看待世界的一部分，進而成為生產性（productive）的教育實踐一部分。因此，這些角色並不僅只是一個團體對個體的行為規範，同時它還可能成為身體與心靈的規範（卯靜儒，2004；Popkewitz, 1998, 2001）。簡言之，從後結構的「事實」來看，是歷史生產主體，而非主體生產歷史（Munro, 1998: 263）。

此外，我們也可以用結構與能動性（structure and agency）的觀念來思考教

師角色所受到的限制。社會學家 Giddens (1984)《社會的建構》(The constitution of society)一書，分析民族國家結構的權力為何會對我們產生如此大的影響。原因是民族國家結構本身是一種支配性的結構(structures of domination)，它可以透過該種結構所掌有的資源在三個方面深刻的影響我們：社會時空的組織(organization of social time-space)、身體的生產與再生產(production/reproduction of the body)及生活機會的組織(organization of life chances)(Giddens, 1984: 258)。以教師為例，我們可以發現教師正是處於國家結構所控制的學校組織中，在學校的時間(如課表、鐘聲等)與空間(教室、辦公室、操場等)組織方式中運作。而教師的身體也因此不得不在這樣的時空前提下進行各類生產性的教學活動。而這些時空組織與生產性的身體活動當中，自然也就免不了會潛藏著 Apple 所謂的特定意識型態或傳統、或是後結構所謂的論述、知識與權力的關係。當然教師也有其能動性存在，也因此 Giddens 只用「身體」的生產與再生產，而為自我內在的能動性保留一點空間。但就生活機會的組織來看，特別是面臨市場化與強調競爭的情況，教師為了生活與生存的因素，從準備成為一個教師到正式成為教師的整個過程中，都不得不接受許多外來工作事務或專業知識，以便維持競爭力及工作機會。結果就是越來越多外來技術性和工具理性的系統邏輯進入師生的生活世界，造成生活世界的殖民。而這些系統化的計畫與方案所帶來的各種配套措施，不僅使教師越來越流於外在的形式工作，失去原有改革的精神與意涵，其所帶來的壓力更是有害教師的專業自主，對教師造成情緒上的影響(周淑卿，2004；Hart, 1998)。但為了教師工作的生存與生活，教師在這些角色的工作界定下，卻不得不受這些政策與計畫的影響。

綜合來說，從後結構或結構—能動的角度來看，這歷史發展下所建構出來的「教師角色」至少在兩個層次上會對教師產生限制：一個是外在的身體層次；一個是內在的自我層次。就外在的身體層次來說，教師會受限於特定的時間和空間、特定的身體生產活動、組織規範的階層關係及各種資源分配等。而就內在的自我層次來看，教師甚至可能會認同該「教師角色」，成為自我與主體核心認同的一部分，作為其實踐判斷的標準依據。所以，教師角色雖非完全取代教師的能動性，但確實對教師也會產生內在和外在的限制。因此，有必要跳脫「教師角色」的框

架，重新思考如何凸顯教師能動性的可能。

而本文接續的研究則打算把重心放在內在的自我層次，而非身體的層次。原因有二：第一是因為人類身體所表現的行為是內在意向有意義的表徵。Erickson（1986: 126）曾就「行為」（behavior）與「行動」（action）做出區分，他認為「行為」指的是肢體行為，但「行動」指的則是行為再加上行動者的意義詮釋。Giddens（1993: 81）則把「行動」與「能動性」定義為：在世界不斷發生的各種事件中，實質存在的人類，深刻思考地介入在這些事件的連續流，以便和徒具外表形式的運動（movement）區分開來。如果只討論身體層次的限制，忽略了自我在身體層次有意圖及意義的反省活動，等於是沒有考慮、或是否定教師自我的能動性。因此，也就失去探討教師改變自主的意義。第二，若只從身體／行為的層面來看教師改變，忽略教師的自我意義與意圖，那麼在官僚體制的結構中，解決的辦法可能又會用另一套政策與計畫方案來運作，結果可能既無法引起教師動機、也沒有考慮教師需求，再次淪為形式化的技術操作。

總結來說，就歷史及現今的狀況而言，對「教師角色」的界定幾乎是從外而來、否定教師自我的。如周淑卿（2004：142）所說：

成為一位教師就意謂成為你「原本不是」的那個人。被假設出來的角色造成了疏離的認識，而教師若要順利生存下來，就得將自我沈浸到既定的刻板意象中。……經歷專業社會化的人（教師）往往會發現，不同對象不只是期望他們「做不同的事」（doing），而且是要他們「成為不同的人」（being）。

隨著權力、知識論述、與社會變遷的結果，不僅使得教育失去原有目的，更使教師受限於身體層次與自我層次的角色限制中，無法有效發揮其能動性。因此，本文認為，我們對教師改變的思考不能像 Richardson 與 Placier（2001）一樣簡單的區分「實徵—理性」與「規範—再教育」。因為這樣的討論是不夠的，若無法回到教師自我的探索與超越，即使再多冠冕堂皇的甜美修辭，只要落入結構的運作中，只會看到越來越多對「教師角色」的界定，越來越多的形式化工作，而看不到「教師自我」的能動性與教育意義。

Richardson 與 Placier (2001) 認為教師改變的政策如何平衡「責任」與「自主」兩者，將是日後的重點。本研究卻發現，修辭上的「自主」一旦落入實際的運作即會走樣。因此，或許最根本的辦法是思考「教師自我」在教師改變中所能扮演的意涵。換言之，在現實上「責任」與「自主」的平衡通常都是由上而下的思考，而非由下而上的角度。所以，我們或許該從不同的角度來看待教師改變。若以譬喻的方式來說，或可將如何平衡「責任與自主」當成是如何平衡天秤的兩端，而「教師角色」就如同那被固定的天秤一樣，只有一個無法移動的支點，被限定在有限的角色定義中。而跳脫「教師角色」來思考「教師自我」的方式，就像是尋找一個可以自在移動的支點，它可以千變萬化的尋求各種可能，只因為教師不再被視為是固定天秤，而是一個能自由運用槓桿原理的能動者。他依賴的不是別人如何拿捏天秤兩端物體重量的平衡，而是依靠自身對支點位置的決定。

伍、教師自我探索的可能途徑

本段將嘗試對教師自我探索的可能性進行初步的分析，希望能為未來有關教師改變的研究帶來些許啟示。以下指出三種教師可能作為自我探索的可能途徑。首先，從後結構中的自我觀來分析自我探索的可能性。

一、歷史性的社會批判

對於有關自我的主體、行動者、能動性看法，Popkewitz (2001) 將其區分成兩種，第一種是現代性啟蒙理性的意識哲學觀，這種觀點認為主體是「位於中心」的，藉此把主體和中心之外的客體二元對立起來。也就是認為主體是理性的，有能力不受整個外在客體世界或社會的影響，因此人們可以像看待自然界一樣的處理「社會問題」，找出客觀中立的解決辦法。然而，他認為近來社會科學與歷史領域正出現另一種「語言學的轉向」(linguistic turn)，其看法是「去中心化的主體」(decentering of the subject)，也就是認為主體其實是歷史建構的結果。他引用 Foucault 的系譜學觀點：「一個人必須放下那被建構出來的主體，擺脫主體本身，……用另一種歷史性的架構來分析主體是如何被建構出來的」(Popkewitz,

2001: 165)。而在這種去中心化的主體觀下，主要的焦點在於我們如何理解論述「空間」是如何被建構出來作為生產與組織主體從屬地位的方式。例如歷史是如何建構出「黑人的代名詞」（blackness），而不是讓我們瞭解「黑人本身」（blacks）究竟為何？是如何建構出「兒童期」（childhood），而不是我們瞭解「兒童本身」（child）究竟為何？

同樣地，Popkewitz（1998）在看待教師改變的時候，也是把焦點放在教師是如何在歷史中的論述所建構出來。但他認為這並不代表教師改變的能動性是不可能的，相反的，他認為如果認識到歷史、論述與權力如何影響我們行動的分類、組織、及區分，那麼就有機會打開潛在的另類實踐可能（Popkewitz, 1998: 7）。而本文在前半部把焦點放在教師角色的歷史建構，主要也就是用此種角度來打開另一種教師改變的可能性。

雖然 Popkewitz 此種歷史性的權力批判可作為教師改變的可能性，但是我們也不能忽略其中一些潛藏的問題。

第一，Popkewitz（1998: 5）強調來自專家學者的知識論述不僅影響組織的制度運作，也影響了教師的思考與實踐生產。因此他花了許多的篇幅在談論教師工作和專家知識間的關係。然而在資訊時代或 Giddens（1990, 1991）所謂的晚期現代性（later modernity）中，專家知識雖然是建構人為社會系統的重要依據。但是 Giddens 也指出，專家正也和一般人一樣，正面臨越來越多的不確定性。原因之一是在不斷專業知識分工與分化的情況下，越來越難從單一的角度來解釋事件的複雜性。過去工具理性所架構出來的社會分工模式，現在已經越來越難面對這些複雜且意圖之外的風險（Beck, Giddens, & Lash, 1997）。原因之二是甚至連同樣領域中的專家學者，其意見也經常南轅北轍。因此，「自我」並不像 Popkewitz 所說的那樣受外在專家知識論述的左右，反而經常得回到自我的內在參照（internal referentiality），也就是自我最後還是得透過自身的反省來理解個人和世界的關係。因此，Giddens（1991）提出所謂自我的敘事（narrative of the self）或自我的反思計畫（reflexive project of the self），作為自我在此全球化時代中對社會人、事、物關係重新界定與組織。下面將再深入討論此一議題。

第二，如果把主體視為是歷史的建構物，那麼自我的能動空間究竟在哪兒呢？

Popkewitz 所謂「潛在的另類實踐可能」會在哪兒呢？在這點上，Popkewitz 似乎完全沒有提到 Foucault 所謂的「自我技藝」（technologies of the self）。Foucault 將之與「權力技藝」（technologies of power）進行區分，因為權力技藝談的是迫使人類言行順從於特定目標和宰制的分析，但自我技藝則是在談論個人如何透過自己身體、靈魂、思想、言行或生存之道來作為自我轉換的方式，藉此達到某種特定的幸福、純潔及智慧的狀態（黃瑞祺，2000；Dreyfus & Rabinow, 1982）。

二、與他者對話的自傳敘事

由上述的批判看來，我們可以看到教師自我的創造是有可能的，而其方式之一或許就是透過自傳式的敘事方式來進行。例如 Goodson（1998）便引用 Giddens 「自我的反思計畫」概念來作為理解教師生活及工作的方式，藉此喚起教師的道德性和專業性。除此之外，也有許多後結構與非結構主義的學者（Grumet, 1999; Kanpol, 1997; Munro, 1998; Salvio, 1998; Schaafsma, 1998）提出類似的看法，認為敘事風格的自傳、書寫或讀寫檔案可以為教師帶來更多的省思，重組教師的個人經驗，並為教師改變帶來更多創造性的空間。

而臺灣最近幾年來，在許多師資培育機構教師的大力推動與支持下，也明顯的可以看到許多教師已經開始投入自傳敘事的行列。許多教師從過去的默默工作，到現在的眾聲齊放，似乎看起來教師已經能夠找到自己，為自己的渴望、學習和不平出聲，而不再作為一個被動的角色或工具。「自我」，似乎在這樣一種推崇個人經驗的方式下，被推上了最高的位置，取代了被「他人」定義的角色空間。

然而自傳敘事不能被當成另一個虛有其表的口號，好像只要掛上「自傳敘事」的名稱就代表一定能喚起教師的意識覺醒。我們需要進一步注意的是，這些自傳敘事究竟是帶來了教師自我的反思，還是將「自我」帶入了死胡同。自傳敘事或許比我們原先想像的還要更困難與複雜，而不純粹只是在個人經驗上繞圈圈。許多自傳敘事在反省個人經驗的同時，總是一不小心就讓自己落入一種自戀式的自說自話（郭至和，2004；Goodson, 1998）。在這種自戀式的自傳敘事中，教師把個人年幼到成人的過程視為故事的主軸，或是把自己對故事的詮釋當成唯一的判斷依據，結果反而讓自己的視域停留在過去及自己身上，成為一種靜態的反省，

失去 Connelly 與 Clandinin (1990) 所強調的：敘事自傳乃是一種持續不斷互動中所產生的理解過程。

事實上，敘事自傳的反省是動態的過程，在此過程中，「自我」、「他人」和「當下的時空情境」都需被考量 (Connelly & Clandinin, 1990)。「自我」和「他人」並不處於對立的競爭或孤立狀態，反而自我還需借助他人來開展視域，以避免失去自我批判與反省的空間。Goodson (1998) 及 Salvio (1998) 提醒我們，與他者對話及參與歷史的行動是重要的。因為「他者」包含了其他的可能世界 (沈清松, 2002)，所以向他者開放的自我，就是為自我打開了另一扇可能的希望。

此外，還有一點要考慮的就是：當代社會情境的複雜性。先前我們所談論的後結構歷史批判，基本上就是一種時間（歷史）條件的分析。然而就如 Giddens (1991) 所強調的：自我敘事的反思計畫基本上是在全球化的條件下被激發的。換言之，當自我進行反思時，不僅要考慮到時間歷史的發展，還要考慮到全球空間的影響，考慮到身為一個當代教師是如何受到全球資本主義下的國家競爭力、跨國企業、消費文化等的影響。當代的全球互動及其對主體的嵌入，已經把自我的反思帶入一種前所未有的困難，教師不得不面臨這樣一種社會情境下所產生的新身分認同挑戰、新的學生流行文化、新的知識生產與組織方式、新的師生關係等。

因此，教師的自傳敘事並不是關起門來自說自話或自怨自艾，也並非意味著將「自我」與「他人、情境條件」對立起來，而是要把「自己」放在這樣一個充滿變化的全球時空中與他人對話。特別是就全球化的情境來說，在我們生活中也面臨著越來越多的他者和不同的聲音，而這種與他者的對話敘事，正可以作為我們和不同文化的他者彼此瞭解與合作的基礎 (Smith, 2003)。的確，這是一個非常難的課題，特別是對一個長久以來處在被安排好的「角色」位置上的教師來說，教師不僅沒有太多的資源，也沒有太多的能力。但反過來說，也正是我們所處的時代就是這樣一個充滿變化的時代，自我的反思計畫才會這麼重要，因為再也沒有一個單一的傳統或專家知識可以提供我們一套萬無一失的參照標準 (Giddens, 1991)。

三、發展自我的實踐智慧

此外，從後結構的角度進行歷史性的社會批判還有一個問題，那就是會落入一種虛無主義的困境，結果可能否定了任何人類真善美與團結共存的可能性（黃騰，2003；張華、石偉平、馬慶發，2000；Stanley, 1992）。因此，Stanley（1992）特別提醒我們，雖然不要落入客觀實證主義的陷阱，但也不要落入了虛無主義的陷阱。他認為，雖然後結構不再宣稱先驗性的人類價值（例如柏拉圖式的正義觀），但仍有一個方法可以避免讓我們落入虛無主義的陷阱：人類基本旨趣（human interests）（Stanley, 1992: 214）。他引用了 Aristotle 的「實踐智慧」（phronesis）概念，用來表示人類各種基本旨趣的生活實踐（praxis）。在他的看法裡，這種實踐智慧從根本上來說是基於個體，而且就是一種倫理（ethics），在古希臘字中，它包含了社會、道德、政治思考、判斷和行動於其中，它不是一個特定的終點，而是人類不斷詮釋的過程。而且，我們也無法將它區分成特定的類別，如認知類或情感類，因為實踐智慧也包含了人類活動的各種向度，如知性的、道德的、審美的。

「實踐智慧」作為 Aristotle 所謂的個人倫理學，就本文來說，它具有一些重要的啟發。首先，實踐智慧有兩個重要的基本特徵：「慎思」（deliberation）與「選擇」（choice），也就是個人必須考慮各種不同的可能方法與結果，而不是依賴某個特定立場或理論，並在深思熟慮之後，做出選擇與判斷（趙敦華，2001）。Aristotle 還認為這樣的智慧不同於理論知識，因為理論可以在短時間內學得，但是實踐智慧卻需要長時間的生活經驗累積才能逐漸獲得。對教育此一複雜的情境脈絡來說，當然就更需要這種智慧，而且它不是來自特定的理論基礎，例如教學心理學、發展理論、班級經營等，同時還要在知識理論層面之外考量到美學、倫理的判斷。所以就實踐智慧來看，若說有一個外來的目標、理論或方法可以作為教師角色的依據那是不可能的。反而我們更需要的是教師能有意識地發展其實踐智慧，累積其慎思與選擇的判斷能力，在這種前題下，教師自然就不會被當成是個被動的工具或角色，而是教育實踐的核心人物。

其次，以實踐智慧作為個人旨趣的核心，正可能是避免後結構淪為虛無主義

的解藥 (Stanley, 1992)。後結構主義對真理或知識最大的批判就在於真理與知識可能和權力結盟，所以他們才會否定 Plato 或啓蒙理性所企圖追求的那種放諸四海皆準的普遍正義判準，轉而強調一種重視差異和遊戲特質的知識觀，彷彿人類再也沒有任何的對話基礎和達成共識的可能。而正是因為對普遍真理的否定和對差異性的強調，使得後結構主義被批評為虛無主義。但相較 Plato 與啓蒙理性的普遍正義觀，Aristotle 對實踐智慧的個人倫理判準卻是依據「中庸之道」(mean)。而判斷這中庸之道的智慧，卻需要透過生活實踐累積而來。所以若是視每個人都是個慎思判斷的實踐者，人們自然就會主動的詮釋及參與各類活動，尋求一個中庸之道。在這樣一種詮釋與實踐的過程中，自然就不需預設任何的標準，因為其結果是由參與者自己詮釋與建構。所以，其結果既包含了個別的差異性，避免了知識與真理被特定權力來源壟斷，同時還可以作為形成集體決議的方式。也因此，Stanley (1992) 進一步推論：私人與公共領域的區分，也會因為這種集體實踐的過程而變得模糊。

因此，從 Stanley (1992) 「實踐智慧」來思考教師改變意味著兩個重點：其一，是把教師視為一個具有慎思選擇能力，而且帶著許多個人生活經驗和意義的個體。此一活生生的個體——教師，在面對學生、學校、社會和自己的同時，不只是用知性或技術的角度來看待，而且還要兼具感性與道德的視角。在這種實踐中，專家—生手、個人—集體、知性—德性—美感等全都失去了現代性所界定的邊界，而和教師生命經驗產生了連結。其二，「實踐智慧」則是提醒我們，重視個體的實踐智慧不僅是重視個體生活經驗之間的差異，同時它也是一種基於倫理上的一種集體參與的基本條件，企圖在差異之間尋求一種中庸之道。

以上提出三種可能的探索方向，僅從後結構的角度出發省思而得，從其他學理或文化的智慧裡，相信也可以找到教師自我的可能出路。特別是中國的文化哲理中，對自我的體驗與了悟，把自我和天地結合起來，超越有限的自我。從這種文化角度來思考自我，或許也是全球化時空下另一種跳出框架的方式。但不管怎麼說，教師的改變必須先有教師的內在覺醒來支持，只有當教師開始思索：「我是誰？」、「生命的意義？」、「我為何作為一個教師？」、「教師角色在社會裡究竟代表什麼意義？」……，如此才是教師自我超越的可能起點。

陸、結 論

本文先從後結構歷史批判的觀點出發，反省當今以「教師角色」作為教師改變的思考模式。由於這種「實徵—理性」的模式經常會落入國家官僚體制、社會變遷下的需求、專家知識的消費者的限制，使得教育改革及教師改變不得其效。即使為教師角色冠上「專業自主」的口號，也難以逃脫「教師角色」的思考。因此，本文建議從另一個角度——「教師自我」來思考教師改變的可能性。本文根據對後結構的思考及批判反省，提出了三種可能的途徑：歷史性的社會批判、與他者對話的自傳敘事、發展自我的實踐智慧。

至於要怎麼落實這三個途徑呢？若是把希望寄託在政策決定者身上，恐怕會落入像「教師專業自主」一樣換湯不換藥的結果；若是把希望寄託在學術專家身上，這種以「知識和認知」為主的學術觀點又會抹去教師其他的生活經驗（如美感的、道德的、情感的、慎思的）。無論如何，政策配合和學者專家的協助都只能處於輔助的地位，最終仍需圍繞在教師自我的覺察和開展。哪怕教師對自我的覺醒力量是如何的脆弱，它卻是面對外來力量的唯一著力點！就像那種籽中的胚芽與胚乳，雖然胚芽是如此的幼小與脆弱，但它卻是所有生命的起始點，縱使有再大的胚乳，沒有胚芽的種籽仍然無法成長。「教師自我」的覺醒就如同那胚芽一般的微弱而重要，政策的配合與學者的努力都只能是提供胚芽成長的資源。所以，教師改變絕非沒有希望，但不可或忘的是必須以「教師自我」作為改變核心。

參考文獻

- 卯靜儒（2004）。從新馬克思主義到後結構主義——課程社會學研究的再概念化。**教育研究集刊**，50（1），119-142。
- 李俊達、張德銳（2001）。美英兩國的績效責任運動及其對我國中小學教育的啓示。**教育資料與研究**，43，23-29。
- 林佩璇（2002）。教學知識之研究：從研究典範的轉移到整合理解。**課程與教學季刊**，5（3），

17-34。

沈清松（2002）。對比、外推、與交談。臺北市：五南。

沈姍姍（1998）。教育改革趨向與影響因素分析—國際比較觀點。教育資料集刊，23，39-53。

周珮儀（1999）。從社會批判到後現代。臺北市：師大書苑。

周淑卿（2004）。課程發展與教師專業。臺北市：高等教育。

張華、石偉平、馬慶發（2000）。課程流派研究。山東省：山東教育。

郭至和（2004，12月）。「解放」？「發聲」？「增權賦能」？——一位從事課程行動研究小學老師的省思。載於國立臺北師範學院實習輔導處舉辦之「課程研究與教師」研討會論文集（頁 65-80），臺北市。

黃政傑（1991）。課程設計。臺北市：東華。

黃瑞祺（2000）。現代與後現代。臺北市：巨流。

黃騰（2003）。紀登斯全球化理論及其對課程研究之啟發。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

趙敦華（2001）。西方哲學簡史。北京市：北京大學。

歐用生（1999）。課程發展的基本原理。高雄市：復文。

鍾鴻銘（2004）。H. M. Kliebard 的課程史研究及其啟示。教育研究集刊，50（1），91-118。

Apple, M. W. (1981). On analyzing hegemony. In H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum & instruction alternatives in education* (pp. 109-123). Berkley, CA: McCutchan.

Apple, M. W. (1987). Gendered teaching, gendered labor. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice* (pp. 57-83). New York: Falmer Press.

Apple, M. W. (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspective* (pp. 57-78). New York: Routledge.

Apple, M. W. (2001). *Education and the right way: Markets, standards, and inequality*. New York: Routledge Falmer.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York: Routledge.

Bauman, Z. (1987). *Legislators and interpreters*. Oxford, England: Polity Press.

Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1997). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge, MA: Polity Press.

Beyer, L. E., & Liston, D. P. (1996). *Curriculum in conflict*. New York: Teachers College Press.

- Carlsen, W. S. (1991). Questioning in classroom: A sociolinguistic perspective. *Review of Educational Research*, 61, 157-178.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Narrative inquiry: Storied experience. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 121-154). New York: State University of New York Press.
- David, C., & Elizabeth, O. (2000). Teacher professionalism: The wrong conversation. *Education Canada*, 40(1), 4-7.
- Dillabough, J. A. (1999). Gender policies and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 373-394.
- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault, beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elliott, A. (2001). *Concepts of the self*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teacher. In M. C. Wittrock (Ed.), *The handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Foucault, M. (1983). Discourse and truth: The problematization of parrhesia. Retrieved January 13, 2004, from <http://foucault.info/documents/parrhesia/>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method* (2nd ed.). Cambridge, MA: Polity Press.
- Giroux, H. A., Penna, A. N., & Pinar, W. F. (Eds.). (1981). *Curriculum & instruction alternatives in education*. Berkley, CA: McCutchan.
- Ginsburg, M. (1987). Reproduction, contradiction and conceptions of professionalism: The case of pre-service teachers. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice* (pp. 86-129). New York: Falmer Press.
- Goodson, I. F. (1984). Subjects for study: Towards a social history of curriculum. In I. F. Goodson & S. J. Ball (Eds.), *Defining the curriculum: Histories and ethnographies* (pp. 25-44). London: Falmer Press.
- Goodson, I. F. (1991). History, context and qualitative methods. In I. F. Goodson & R. Walker (Eds.), *Biography, identity and schooling: Episodes in educational research* (pp. 114-136). London: Falmer Press.

- Goodson, I. F. (1997). *The changing curriculum: Studies in social construction*. New York: Peter Lang.
- Goodson, I. F. (1998). Storying the self: Life politics and the study of the teacher's life and work. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 3-20). New York: Garland.
- Grumet, M. R. (1999). Autobiography and reconceptualization. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 24-30). New York: Peter Lang.
- Hart, P. (1998). Rethinking educational change with heart & mind: 1997 ASCD Yearbook. *Canadian Journal of Education*, 23(2), 228-231.
- Hunkins, F. P. (1976). Building curriculum: Influences and mechanisms. In O. L. Davis, Jr. (Ed.), *Perspectives on curriculum development 1776-1976* (pp. 83-129). Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kanpol, B. (1997). *Issues and trends in critical pedagogy*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Kliebard, H. M. (1975). Persistent curriculum issues in historical perspective. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 39-50). Berkeley, CA: McCutchan.
- Kliebard, H. M. (2002). *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. New York: Teachers College Press.
- Lofty, J. S. (2003). Standards and the politics of time and teacher professionalism. *English Education*, 35(3), 195-222.
- Meyer, J. W., & Kamens, D. H. (1992). Conclusion: Accounting for a world curriculum. In J. W. Meyer, D. H. Kamens, & A. Benavot (Eds.), *School knowledge for the masses: World models and the national primary curricular categories in the twentieth century* (pp. 165-179). Washington, DC: Falmer Press.
- Munro, P. (1998). Engendering curriculum history. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 263-294). New York: Garland.
- Nias, J. (1995). Postmodernity and teachers' work and culture. *Teaching & Teacher Education*, 11(3), 307-312.
- Pinar, W. F. (1998). (Ed.). *Curriculum: Toward new identities*. New York: Garland.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. F., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Popkewitz, T. S. (1987). Ideology and social formation in teacher education. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice* (pp. 2-35). New York: Falmer Press.

- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (2001). The production of reason and power. In T. S. Popkewitz, B. M. Franklin, & M. A. Bereyra (Eds.), *Cultural history and education* (pp. 151-183). New York: Routledge.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teacher's beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 905-944). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Salvio, P. M. (1998). On using the literacy portfolio to prepare teachers for "willful world traveling". In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 41-74). New York: Garland.
- Smith, D. G. (2003). Curriculum and teaching face globalization. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 35-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Slife, B. D., & Williams, R. N. (1995). *What is behind the research? Discovering hidden assumptions in the behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spencer, D. A. (2001). Teachers' work in historical and social context. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 905-944). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *The handbook of research on teaching* (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Schaafsma, D. (1998). Performing the self: Constructing written and curricular fictions. In T. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education* (pp. 255-277). New York: Teachers College Press.
- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. New York: State University of New York Press.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. London: Sage.

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>

Zeichner, K. Z., & Noffke, S. E. (2001). Practitioner research. In V. Richard (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 298-332). Washington, DC: American Educational Research Association.