

臺灣教育社會學研究 十一卷二期

2011年12月，頁87～127

國小教師教學生活世界宰制與覺醒

郭木山

摘 要

本研究目的在探究國小教師教學生活世界的宰制與覺醒，因此除理解教師真實教學生活，從中解析其教學宰制與內涵之外；並藉由理論閱讀對話進行意識覺醒的重建工程，以了解教師意識覺醒的可能。因此研究焦點鎖定在教師課程與教學實踐過程中所顯現的宰制與覺醒現象。

本研究採取質性個案研究方式，邀請4位國小教師成為研究夥伴，透過觀察、訪談、文件分析等策略進行研究與資料蒐集。另外，綜合研究發現進行總體關係整合與交叉分析，並提出下列研究結論：

一、教師教學宰制源自教師技術理性思維、主流文化支配與教育現實結構限制。

二、教師教學省思偏重技術形式，忽略文化批判內涵。

三、教師顯現課程主體意識的萌發。

四、理論對話促進意識覺醒的可能。

關鍵詞：教學生活世界、教學宰制、意識覺醒

- 本文作者：郭木山 南投縣中峰國小校長、弘光科技大學兼任助理教授。
- 投稿日期：99年11月9日，接受刊登日期：100年9月5日。

The Domination over and the Awakening of the Elementary School Teachers' World of Struction

Mu-Shan Kuo

Principal

Chung Feng Elementary School

Nantou Country

Assistant Professor

Department of Child Care and Education

HungKuang University

Abstract

This research was aimed to explore the domination over and the awakening of four elementary school teachers' world of instruction. Through the process of theory reading among these participants, the researcher hoped to know the possibilities and limitations of awakening their consciousness. Adopting the case study approach, this research focused on the teachers' practice in curriculum and instruction. The data were collected through observations, interviews, and relevant documents.

The conclusions were as follows:

1. The instruction of the teachers was dominated by technical rationality, cultural hegemony, and the realities of educational institutions.
2. The reflections of the teachers stressed technical form but ignored cultural criticism.
3. The awareness of teachers' control over curriculum had begun to develop.
4. It was possible to promote consciousness awakening through theory dialogues.

Keywords: teachers' world of instruction, domination over instruction, consciousness awakening

壹、前言

面對1980年代的課程思想轉變，全世界激起了一股課程改革熱潮，課程重建派學者（Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995）將此波課程觀轉變定位為從「課程發展」轉型為「課程理解」的典範轉移，課程實體轉為更彈性開放、多元理解，接納不同的文本形式，相對關注文化權力的揭露和批判，國內九年一貫課程的制定即是符應此一課程觀的改變而成。但面對多元課程理解與接納的轉變，站在第一線的主要實行者——教師，又是如何去因應此種課程典範轉移所引發的衝擊？實踐上改變了什麼？呈現何種主體面貌？是一個令人好奇及值得探究議題。

文獻中一再顯示，教師在面對課程實施會處以一種保守防衛心態，偏重對威權文本的倚賴，以及只重視「如何做」的技術理性（technology rationality）操作。諸多研究發現（林彩岫，2001；周淑卿，2002；2004；姜添輝，2003，2006；許誌庭，2002；歐用生，2003；Althusser, 1971），教師在教學行動過程中大多扮演著工具理性角色，過於關注於達成他人預設的目標，而非執行手段內涵和價值的澄清，因而忽略社會衝突和控制本質，低估社會文化所隱藏的權力關係對學校教育的影響及支配。

何以如此？究根溯源主要因為社會文化和科學理性發揮了強大的支配作用，致使教師個體身處社會黑洞中猶不自知，因而難以揭露、質疑隱藏其中的社會文化和技術理性的支配，導致教師長期無意識的扮演著忠誠執行者、忠實順從的辦事員（clerk）等偏重技術理性的工具角色（姜添輝，2003；Althusser, 1971; Aronowitz & Giroux, 1993; Gramsci, 1971）。

上述顯示教師受社會文化和技術理性等外在結構層層束縛與限制，致使教師的教育行動存在諸多技術理性和無意識順應的現象。然而教師真的僅是如上所述的一群「被動觀看者」、依循傳統的「技術工作者」、被壓迫和馴服的「知識分子」等無奈與受宰制的角色嗎？Giddens（1984）和姜添輝

（2003）從個體能動施為（agency）的觀點指稱，人類是一種可突破結構枷鎖且具有能動施為的個體，個體意識及主體性或許暫時受到壓抑但並未消失，仍能展現對社會支配的抗拒與反思。國內學者郭丁熒（2004）的角色覺知期望研究也發現，教師的角色轉化力量並非全有或全無，在教育改革強調增能及反省的內涵下，逐漸從角色知覺期望轉為行動實踐角色，其關鍵即在於轉化策略和實踐行動上。而周梅雀（2005）和洪雪玲（2007）也從「課程意識」（curriculum consciousness）和「批判意識」（critical consciousness）的覺醒探究教師主體彰顯和破解結構的可能。其研究結果發現，教師透過自我的課程意識和批判，足以協助教師保持對課程的覺知、主體理念的覺醒和引發課程反省對話，以破除結構的完全限制。由此可知，教師在教學現場會尋找不同的因應作法，轉化結構的限制，呈現教師在教學中的主體性，其關鍵就建立在教師「意識覺醒」的基礎上。

職此，本文欲探究的教師教學生活世界宰制真實狀況，解析其所受宰制與指涉內涵，並透過理論閱讀對話過程，試圖激發教師的省思與意識覺醒，以揭露、檢視教師教學生活世界中所隱含的特定意識型態及文化宰制。因此，本研究焦點將針對教師課程與教學實踐過程所顯現的教學思維與行為，理解並詮釋教師教學生活世界中的宰制內涵，以及教師意識覺醒開啓的可能，一方面探究教師在課程教學實踐過程存在的束縛與宰制指涉意義；另一方面則藉由理論文獻閱讀及對話，啟發教師意識覺醒或文化知覺的層級，探究教師自主抗拒意識與行動的可能。

貳、理論探討

一、教師的教學宰制與異化

馬克思主義論者基本上認為學校是一個社會化的機構，透過學校課程包裹資產階級的意識形態從事教育。在這過程中，教師被指定為主流社會意識

形態的傳遞者，把學生塑造為適合現存社會秩序和社會生活的角色（唐宗清譯，1994）。

此論點從 Gramsci（1971）「文化霸權」（cultural hegemony）和 Foucault（1991）「規訓」（discipline）觀點可以得到印證。Gramsci認為知識分子（intellectuals）是統治團體的代理人（deputies），行使著社會霸權和政治支配的功能；姜添輝（2002，2003）進一步闡述和指證，知識分子協助隱含支配階級價值的主流文化建立合理性（rationality），並藉由國家機器的立法途徑取得合法性（legitimacy），因而大多數教師將因缺乏文化批判意識，以致無法有效察覺階級文化對學校課程內容隱藏性的支配。而 Foucault也認為，透過規訓的途徑，將使個體成為一個馴順（docile）、服從的個體，它是可以被駕馭、使用、改造和改善，在任何一個社會裡，個體都將受到極其嚴厲的權力的控制，那些權力強加（imposed）給個體各種壓力、限制或義務。這是一種支配個體的技術，它的目標不在增加個體的技能，也不是強化對個體的征服（conquer），而是要建立一種關係，透過這層關係使個體變得更順從，形成一種「全景敞視」（the panopticon）和自我監視（self-monitor）的強制性個體策略。

綜此，無論從「文化霸權」，或是「個體規訓」觀點，均顯現教師個體與社會文化規範間的交互關係，突顯外在社會結構對個體的宰制與約規。社會結構藉由巨大社會階級權力關係，企圖主宰各個個體成為順服的大眾，進行強力規訓，增強對個體的社會控制。而教師身在社會情境中，自然難以避免遭受社會結構所形成的龐大壓迫力量，造成個體自主性的束縛，產生上述「馴順個體」的內在服應趨向，降低了批判反思的意識及行動。

而此制約關係導致個體的異化現象。「異化」是馬克思（伊海宇譯，1990）所提出的概念，指涉資本社會密集勞動機械化後，勞動力商品化的現象，認為工人只是機械的附屬，僅是生產關係中的一部分，在資本社會勞動市場裡成為產品的奴隸。換言之，機械化的自動化過程導致生產關係的改變，產生個體心物分離的現象，致使人成為缺乏自主性的個體，形成「主客

易位」的異化現象。此種現象並深化成一種對個體精神心靈層面的役化，無形中成為社會控制的環節。

尤甚者，十八世紀工業革命發軔，引發生產模式和生產關係的改變，使得強調「技術優勢」的意識形態崛起，進而建立技術理性穩固的霸權地位。Marcuse（1964）指出，工業發達的社會，因為機械化機器凌駕了個人的力量，促成生產率的提升，導致技術理性更趨完備，而此種技術理性的觀念與手法更被融合成新型態的社會控制方式。Giroux（1981）進一步指陳，技術理性迫使社會世界能如自然世界一般的被客觀檢驗，在此理性思維下，知識被降為可操作的概念和事實，強調其價值中立的特性，使得知識呈現一種主客體分離的狀態。

此種隱藏著社會控制的理性思維明顯存在一般教學工作中，首先是存在教師個人意識形態的涵養。此種過於強調技術理性的思維導致教師習慣以化約的經驗技術回應外在環境和教學問題，而疏於開展心智視野以反應複雜教育事務，反而減少心智思考機會，造成教師教學工作甘於平庸的機械化和普羅化。王渝華（2005）研究發現指出，例行化教學工作足以簡化教學工作的心智活動空間，導致教師的異化；柯禧慧（2005）也發現，小學場域充滿著「大家都要一樣」的平庸化文化氛圍。

其次，技術理性思維也主宰著課程教學實務。Giroux（1981）就指出，技術理性存在課程理論和實務中，這些理性模式的語言將學校教育的本質和功能概念化為工業模式，以行為學派目標模式的方式作為學校控制社會趨向一致性的工具。此種科學管理模式的課程教學導致教師過分倚重「技術專家」，視課程是由技術專家研擬而成的「客觀知識」。此種觀點明顯忽略掌握課程規劃權者宰制知識的解釋權，自然優勢化霸權文化與知識結構的「後設敘述」，邊緣化弱勢族群的聲音。

國內外相關學者（周淑卿，2004；姜添輝，2003；歐用生，2003；Althusser, 1971; Gramsci, 1971）研究相繼指證，技術理性傾向深植於教師的課程與教學工作中，大多教師身受技術理性宰制，偏重教學效能的產出，缺

乏對課程內容的批判意識，持續扮演著忠誠執行者的角色，無形中，支配階級價值文化成為透過教師中介傳遞給學生共同認可的文化霸權。因而在傳統教學者眼中，教育僅是一種知識傳遞的技術，對其涉及政治、經濟、社會、文化等層面的關係則採取規避的態度，進而壓抑了教育與知識、權力、宰制之間關係等重要課題的揭露與探討，此種發展反而助長了技術理性的蔓延與宰制。

綜合上述，教師壓迫除來自前述社會文化宰制外，資本社會技術效能的強調形成教師沉浸在教學工作的例行化、重複性和簡單性中，導致教學工作產生心物分離和人性的疏離，造成教師主客易位的異化現象，加劇了教師扮演工具性任務角色，教學轉變成低心智性的服務工作，此舉將加深教師對技術理性的依賴，成為另一個壓迫教師的來源。

二、教師課程主體意識與能動施為

教師雖受制社會文化及科學技術理性等結構的雙重束縛，導致教師主客易位的異化現象，但教師及教學工作內在的獨特本質，使其仍保有自主空間和主體性，相對顯示能動施為的可能。社會學者（姜添輝，2010；葉啟政，2004；Giddens, 1984）指稱，社會結構不僅表現「限制」作用，也具有「促動」的作用，形成二重性的交互作用。亦即，結構可形成限制，亦可轉化為行動的「資源」，此種變化取決於行動者能否「洞見」形成結構的「規則」與「屬性」，經由自身實踐以改變既有的結構。

此種「洞見」結構的歷程即是一種意識覺醒和省思的歷程。姜添輝（2010）歸結Freire的論點指出，既存制度與知識往往是權力建構的產物，並可能形成壓迫性的社會情境，因而社會進步的要素之一是其成員應具備批判思維，此種思維不但能使個體從被壓迫的情境中獲得解放，並能藉由他們自身的施為，重建一個具有民主真諦的社會。此種重建仰賴個體的意識覺醒，其作用是使個體能察覺並省思既存現象的形成脈絡與意圖等，據以進行批判，進而引導重建的意向與行動。

就此，Archer（1996）主張以「內部對話」（internal conversation）模式為中介，促動「結構」和「能動施為」之間的辯證交互作用，促進個體與結構間的互動及移動。所謂「結構」指的是，會限制或影響到個體行動的種種外在因素；而「能動施為」則是個體擁有自由抉擇、自由決定情境下可獨立行動的能力，具有自主決定的行動特性，以促動「主體性」的開展。至於「內部對話」是以一種「自我意識」（self-consciousness）的過程，監控社會情境藉以檢視、調整行動者的情境關注，形成一個關注情境，籌劃計畫，進而付諸實踐的過程。Archer認為，社會結構之於個體主體性並非是完全的抑制與壓迫，將會因個體主體性的覺醒而引發行動的可能。

因而，諸多批判理論者認為，藉由意識覺醒、批判反思和行動實踐，教師可以扮演「轉化型知識分子」（Giroux, 1988）、「文化工作者」（Freire, 1998）、「反省實踐者」（Schön, 1983）等反省實踐的積極角色。

Giroux（1988）認為「轉化型知識分子」是一種著重「批判語言」對外在事件的批判揭露，亦重視「可能語言」的行動實踐的角色，以落實結合反省和行動的實踐精神與主體展現。亦即教師若能落實「轉化型知識分子」的角色，將可發揮一個抗拒者、解放者、轉化者和實踐者的特質與功能。

Freire也指出，藉由解放教育破除教師知識權威的教育觀，讓被壓迫者的「沉默文化」發聲。亦即從事一種師生權威關係宰制的解除和自由實踐（practice of freedom），呈現「同時身為學生的教師」（teachers-students）和「同時身為教師的學生」（students-teachers）的可能，在教育行動過程中彼此成了互為主體（intersubjective）關係，促發學習社群的意識覺醒並發聲（方永泉譯，2002），讓教師成為有文化識能的「文化工作者」（Freire, 1998）。就此，他在教學實踐上指出「提問式教學」（problemposing pedagogy）的重要，意圖顛覆傳統偏重知識傳遞灌輸的「囤積式教學」（banking pedagogy）窠臼。亦即將事件「問題化」（problematic），以陳顯問題及激發批判反省，促發個體對外環境互動覺醒為宗旨，並藉由

批判察覺進行對現實世界的動態互動，在不斷調整改造中尋得主體性和能動施為的建構。

針對此種主體性及反身性的彰顯，Schön（1983）也提出個體可藉由「行動中理解」（knowing in action）、「行動中反省」（reflection in action）對自身行動進行反省及決定，成為一個同時兼具反省和行動的「反省實踐者」。亦即在行動進行的同時隨即針對自己的作為進行檢視和反思，進而引發下一個行動的調整，此種透過行動過程中即時檢視、反省與調整的作法，正是個體自我決定和主體性的展現。

由上述可知，教師對教學實際的意識覺知及反思批判，將是揭露事件問題和突破結構壓迫的關鍵。亦即結構的突破與重建必須依賴個體主體意識的覺醒才可能完成（葉啟政，2004）。周梅雀（2005）的研究顯示，教師探究自我的課程意識，確實能協助教師對課程保持「覺知」，讓教師開拓課程視野並帶來更新課程的力量，也能主導課程的潛力。甄曉蘭（2004）研究亦發現，教師唯有課程意識在獲得啟蒙之後，才能研擬出合理、合宜的教學實踐行動，為學生爭取理想的及解放的學習機會，擺脫填鴨的夢魘。

綜而言之，教師必須藉由課程意識覺醒，開啓解放自我和揭顯事件現象背後隱藏權力問題的意識，一方面擺脫習以為常的技術理性課程教學觀之束縛宰制；另一方面藉以檢視學校課程知識中隱藏著特定階級的文化思維和價值體系，解除優勢群體產生的不當壓迫與支配，關注特定學生在學習位置上的不平等和障礙，以開展教師個體的主體性。

參、研究方法與設計

一、研究方法與對象取樣

本研究採用批判取向的個案研究（case study）方法從事研究，自2008年3月進入現場，至2009年1月退出現場，時程約計兩個學期，並以目的取樣

（purposeful sampling）方式，針對南投縣中山國小（化名）4位國小教師怡宜、霈霈、鵬鵬、靚靚（化名）在教學現場的教學實在（reality）和文化知覺狀態進行探討。本研究取樣重點在教師了解自身課程教學實施中的文化知覺狀態，因而並未刻意設定性別和年級平衡，4位研究對象均為女性，怡宜、靚靚為低年級級任教師，鵬鵬是中年級級任教師，霈霈為高年級科任教師；至於師資培育背景，除霈霈為師範體系背景外，其餘3位均為一般大學背景，教學年資在8～18年不等。

二、理論閱讀與對話

本研究結合研究目的和文獻探討結果，根據相關主題選擇國內專書及期刊文章26篇，選定原則兼具理論與實務，期能增進教師價值觀念的釐清和轉化，並據以發展實際行動。因此，閱讀文章涵蓋三個層面：一為解析社會結構宰制及學校教育隱藏不平等知識權力，探索教師技術理性傾向及無意識狀態。二為激發教師對結構限制與壓迫的揭露與抗拒，喚醒教師課程意識覺醒和批判。三則藉由意識覺醒轉化為教育行動之實踐。換言之，主要閱讀層面涵蓋無意識狀態的揭露，到主體意識的彰顯和具體教育行動的轉化實踐。

因此，本研究於2008年4月間陸續透過國內6位教育社會學和課程理論領域頗具學術聲望之專家學者，從26篇文章中各自勾選適切文章15篇，最後整理勾選度最高之12篇進行閱讀（如附錄一），以建構系統性的閱讀討論。

本研究採取此種策略提升教師文化批判知覺，主要來自文獻探討的啟發，因為Freire（1973）發現個體批判意識的覺醒並非自動產生的，而是必須透過積極的教育方案才有可能轉變。鑑於此，本研究擬定閱讀文獻理論和對話方案，試圖激發教師課程批判意識覺醒的可能。

而閱讀對話期程是自2008年5月至10月底，原則每二個星期舉行一次閱讀研討，每次由研究者提供1～2篇選定文獻事先閱讀，再擇期進行討論對話。理論閱讀對話進行大致分成三個歷程：首先是針對文章閱讀疑難問題進行解說與討論，在此階段為避免閱讀之文獻理論形成知識霸權支配，因此特

別提醒參與教師閱讀時須保持對理論質疑和批判的態度，研究者也會在討論對話時適時提出反問，以釐清問題癥結及避免出現知識權威的順應現象；其次並就理論層面和實務層面進行對話與啟發分享；最後則就相關概念或疑問再深入訪談，共計閱讀討論8次共12篇文獻。至於閱讀順序安排原則主要按照由易而難、巨觀到微觀、理論到實務的原則依序實施。

三、資料蒐集

本研究採用三種質性研究資料搜集策略，以增加資料的飽和度及建立三角檢測（triangulation）的基本架構，分別是觀察、訪談及文件分析。

（一）觀察

於2008年3月到12月研究期間分別針對參與閱讀對話者怡宜、霈霈兩位參與者，分別進行各14節次和11節次的課堂觀察，共計25節次（如附錄二）的課堂實地觀察。

（二）訪談

本研究結合文獻探討和課室觀察結果，擬定訪談大綱，並分別針對兩位參與閱讀對話者施以10～13次不等的訪談；對未參與閱讀對話參與者施以各3次訪談，共計針對4位參與者實施29次訪談（如附錄三），每次訪談時間在50～90分鐘不等。而為提升研究效度，進行「成員檢核」（member checking），將訪談逐字稿轉譯後交由參與者閱讀校對。

（三）文件分析

本研究文件蒐集涵蓋參與者的課程計畫、補充教材、班級親子通訊、學習單、相關會議紀錄、教學反思等相關文件資料，以及研究者的觀察與研究省思札記，以使研究資料更具整體性。

四、資料編碼及分析

上述各類資料於研究結束後，分門別類加以編碼與分析詮釋，進行概念（concept）和類別（category）的統整，建立相關概念和類目間的關係陳

述，以提升原始資料概念化及分類過程的飽和度（saturation）和解釋力（explanation）。

至於標示方式則依資料類型、參與者、年級、次數及時間標示於引文末端，如（觀察，參與需需4-1，080306）表示2008年3月6日對「參與閱讀對話」的四年級需需老師所進行的第一次觀察紀錄；（訪談，參與怡宜2-12，081120）表示2008年11月20日，對「參與閱讀對話」的二年級怡宜老師進行的第12次訪談逐字稿；（訪談，未參與靚靚1-2，081205）表示引用2008年12月5日對「未參與閱讀對話」的一年級靚靚老師所進行的第二次訪談逐字稿。

肆、主要研究發現

本研究綜合訪談、觀察、文件等資料之整理，將最終歸結之主要研究發現分為教學生活世界的宰制及文化省思與覺醒兩個面向進行闡述分析。

一、教學生活世界的宰制

（一）教學生活事務呈現瑣碎化

因為很多時間，尤其是一年級的時候花很多時間是在他們常規跟生活習慣、自理能力，所以每天都擠縮到原本這種課程想要去做的。

（訪談，未參與靚靚2-8，081205）

老師利用下課時間，處理三個上課常不專心及不守規矩的三個同學，跟他們訓話後並罰他們不准下課，隨後利用剩餘的零碎時間批改這單元的習作。（觀察，參與需需4-6，080515）

我到達教室，老師在座位上批改作業及進行語文過關認證，學生排好隊伍魚貫式的一一認證。時間看起來似乎永遠不夠用。（觀察，參與怡宜，2-6，080513）

引文顯示不管是參與或未參與閱讀對話教師平日教學生活充斥著為處理學生生活常規、課室管理、批改作業等教學瑣事，這些非預期的教學瑣事在實際教學情境中持續不斷的出現，造成教師教學的切割，導致無法靜心進行教學反省和系統性的思考，減弱教師深層心智性的反思。

我覺得有時候處裡雜事完好像都不太能夠思考。……就是這些雜七雜八的事情，運動會、研究會，很瑣碎的事情。（訪談，參與需需4-7，081023）

真的眼前的那種事務性工作實在是太多，很瑣碎，其實很多時候我們沒有辦法系統性的思考。（訪談，參與怡宜2-13，081222）

由此可知，教學事務呈現瑣碎化現象，造成教師教學時間被切割和單位化，影響教師課程與教學的系統思考和教學省思，為維持教學效能及有效率處理教學瑣事，教師勢必採取標準化程序或機械化的策略，力求完成問題處理及目標效能。

（二）教學偏向技術效能思維

從研究資料歸納所得，教學現場存在效能思維傾向。此種效能的要求顯現在教學現場最具體的表徵就是「教學流程」和「教學進度」的精準掌控，其實背後隱藏的目的不外期望能流暢的教學，展現有效能的學習成效。

我覺得我受到教學觀摩（教學標準格式）的那個示範的框框影響比較大，……就學習資深老師怎樣去按部就班的去幫學生排課程、排計畫、排複習。（訪談，參與需需4-5，080828）

通常只能講到很粗淺的，沒辦法很深入，因為時間的關係，父母的壓力還有月考，常常都不能跟孩子，我知道他們沒有辦法談的很盡興，因為要趕課。（訪談，未參與鵬鵬3-2，081118）

此外，教學效能的強調也影響到教師教學省思的關注點和層次。從引文可以了解教師教學反省關注面幾乎集中在教學的流暢性、技巧、班級常規、教材設計等技術層面的觀照，關心的就是「如何做好」教學，背後目的即在「教學效能」的達成。

很直接的（反省）就是，我剛才那堂課怎麼會上得那麼順，或是說怎麼會上得那麼亂。……會去檢討方法或是技巧上。（訪談，參與怡宜 2-5，080812）

我覺得有時候可能會跟同事討論，在班級經營或者是說教學技巧上，教材教法怎麼樣的時候，有一些點可以去突破。（訪談，未參與靚靚 1-2，081205）

由此可見，本研究參與教師內在思維顯示技術效能導向觀點，展現的教學行為也顯現出重視教學效能要求的事實。其實，教師會有此種教學思維及行為表現，除本身的教學信念牽引之外，外在「家長成績要求壓力」和「考試進度壓力」是一個隱形且重大的關鍵因素。教師因顧及升學和家長對成績的重視，反而強化對教學進度精確掌控的正當性和必要性，也在此兩種因素壓力的催化下，更促進了教學效能的要求。

（三）過度強調考試制度產生的教學壓迫

本研究發現教師在面對教學進度與考試機制時，確實面臨一種受宰制的情況。研究發現，教師雖然在教學上已經試圖跳脫固定教學模式的牽絆，但對於考試壓力的壓迫，卻仍無法完全抵抗和跳脫它的支配與控制。

那老師他會選的（教科書），我們會很在乎，是因為……當然有成績的關係，……，考試的進度我會把他上完。我覺得這東西對小朋友是一種安心。（訪談，參與需需 4-10，081229）

因為月考就是要考國數社自啊！這四個要考啊！就是說你這四科你勢

必要上完，然後要補充完，複習完啊！（訪談，未參與鵲鵲3-2，081118）

本想今天就二年級生活領域進行觀察，但因怡宜老師說這週正好是他們的評量週，有些課可能會被偷去複習國語、數學，有些則正好是考試時間，所以不會上課。（觀察省思札記，參與怡宜，080417）

從研究中顯示，考試及成績表現牽動著整個教學與學習的脈動和進度。因為教師一旦面臨考試，一股莫名壓力油然而生，甚至原定的課程設計與教學進行將因此而改弦更張，調整原來的教學節奏。上述分析可知，考試機制的壓力，迫使教師在教學節奏與教學進度上必須有所掌控，產生極大的限制。

因為我覺得一直都會背負著那種教學進度的壓力啦！……就變成說，時間壓迫老師，老師就會去壓迫孩子，……那種到之後，都還是會影響到教學目標，對。（訪談，未參與靚靚1-2，081205）

上述引文及論述顯示出教師一個相當重要的考量限制：進度限制，無論從考試進程、教學流程、班級偶發事件處理、利用其他課程補課等，皆顯示出對教學進度時間控制的追求，反映出教學過程中對教學效能的強調，導致必須注意流程，精準掌控時間來降低每一個程序可能失誤的機會，也直接反映出技術效能思考的壓迫。

綜合上述，無論是教學事務屬性、教師教學效能行為取向、或是考試制度所引發的後續反應和壓迫，都顯示出強調技術效能取得的共通特性，這種特性偏重教學效能的目標達成，相對降低教學心智性的思考，壓縮教師在從事教學的思考性空間，也反映出教師在教學現實層面遭遇的種種現實條件限制，而這些限制也顯現出參與教師理所當然的教學心理情境，對教學現實情境技術效能的重視產生合理化和正當化的順服。

(四)教學的常態化

引文顯示教師對於課程教材的檢視常存在一種習以為常的「常態化」傾向，導致對任何教材都認為合情合理、理所當然和習焉不察。

目前一年級它都還用那種擬人化的東西，就是小動物、小娃娃帶進來，事實上也都是天然大自然的東西，這對小朋友應該是沒有什麼意識形態可以去懷疑吧！我是覺得還好。（訪談，參與怡宜2-8，080926）

此種理所當然的現象除出現在課程教學實務上，也出現在學科知識權力區分上。因為教師深信某些學科是工具學科，也是培養學生基本能力必要的知識來源，況且社會共識似乎也是如此。因此對優勢學科節數占較高的比例，自然也認為是合理且理所當然的。

（主副科分別）是有，可是我覺得這好像一直都是權力之爭，就是像……反正這種社會一直都是這樣子啊！就是有權力那種位階的不同。……其實沒有特別去想說，可能自己慢慢也是，不知不覺都會，就覺得好像我們也使不上力吧！就沒有提過。（訪談，未參與靚靚1-1，081128）

所以，當教師受制於常態化的固化心靈，就常在教學方法上沿襲舊法，呈現「習慣成自然」的慣性行為表現。

方法……有時候會想，有時候不會想。因為有的時候學過了方法就會去用，所以沒有很留意耶！呵呵！比較熟的就沒有留意到方法。（訪談，參與霈霈4-4，080815）

總而言之，教師歷經教學「常態化」後常導致固化的心靈，並進一步展現出慣性的行為，如此循環不止，再常態化（re-normalization）又更強化了教學常態化，持續支配著教師的教學思維及行為。其實，此種常態化現象的結果，常會造成因而無法發揮質疑、揭露權力宰制，形成內隱的狀態。此種支配除影響上述教學歷程外，其實也影響到課程文本層面，使得教師易於對知識文本權威表現出順服的現象。

(五)教科書的依賴

從研究資料中歸納可得，教師對於教科書文本的依賴及合法化，主要顯現在幾個表徵上。首先，教師通常將教科書視為學習基本教材的合法性認同，此種思維將教科書知識視同整個知識體系，窄化了真正知識的範疇和意涵，強化了教師對教科書的依賴，認為它是一個可信賴的文本，因為它是基本的、正統且必要的。

其實還蠻依賴的，因為我覺得它會變成我教學的主軸耶！因為我找補充資料都是依照課本的主題去找配合他的資料。（訪談，參與需需4-4，080815）

今天黑板上揭示著教科書附加的「家鄉的建設」兩張圖表，老師進行課本講述，指定學生翻開課本65頁，並請嘉慶（化名）帶唸。內容是產業建設，隨即老師解說一些問題和提問。截至目前為止，多次課室觀察結果，老師大多以課本或課本內容架構為主軸進行教學，有時則會根據主題做補充教材蒐集。（觀察，參與需需4-8，080918）

教科書也不全然都是說我不要的啦！我覺得它也有一些知識性的東西，也是他們需要去學習的。（訪談，未參與鵲鵲3-1，081003）

其次，研究結果亦發現教師對於教科書的編輯者表現出毫無設防的信任，因為他們完全信服編輯者的學術專家權威，認為憑一己之力，無法抵得上編輯團隊的周延完整，自認比不上他們，自然不易有所質疑。

他們背後都有一個很龐大的一群專業人在編，這根本不可能輸我們，那其實滿放心用，不管哪一個版本的教科書。（訪談，參與怡宜2-1，080321）

我是想說至少他們是很多個人討論過思考過，而我只有一個人，……因為這群人某一個程度，他還是知識中堅分子，還是在價值主觀的潮流之上。（訪談，參與霈霈4-3，080516）

從引文中教師出現自我懷疑本身專業能力，並引發信服和依賴權威的現象、正當化編輯者的角色及折服於學術權威，不敢提出質疑或批判。探究其根源，主要是因為教師認可專家的知識合法地位，信賴專家的專業能力，結果更強化教師依賴外來的套裝課程。

上述訪談發現，教科書文本藉由扮演學生「基礎知識」學習的基本教材角色，以及過度信任學術專家權威，合理化了知識文本權威的宰制；另一個合理化管道則從教科書工具性功能角度切入，顯示教科書充當教師教學、學生學習、家長參與的基本工具和溝通平台，教師在教學效能及知識霸權雙重支配下，呈現高度知識文本的依賴，形成「設計」與「執行」的分離現象。此舉主要根源於內隱的文化權力支配，顯現教師文化無意識的順應現象。

(六)文本的補充與磋商

上述分析顯示教師對教科書依賴的習性，但研究資料亦顯示，教師在結構的限制下仍出現文本跨越的跡象。教師對於課本多元文化取材的做法均有所覺知，且採取正向認同態度。

我是覺得文化很多元，真的要互相去尊重，所以課本它能夠呈現客家啦！原住民，那原住民非常多族，還有我們一般的閩南的習俗，我覺得這樣是很好的。那所以……最好就是尊重多元文化！（訪談，參與怡宜2-4，080516）

教科書層面其實我比較沒有想過那麼多耶！不過我是覺得應該是某些

人啦！不過我覺得已經都在進步了，就是已經慢慢融入一些多元的東西啦！（訪談，未參與靚靚1-2，081205）

上述引文顯示無論是參與閱讀對話或未參與閱讀對話教師均贊同多元文化教材之於學生學習內容的必要性，對於教科書納入多元議題感到滿意，大致感知社會多元化之後，教科書編輯者亦與時俱進，配合潮流及政策，教科書已納入多元議題的內容。

此外，參與教師對於課本內容的使用，亦見配合教學主題提供補充教材或根據主題跨越課本內容，直接以社會關心議題或在地議題進行教學或討論。

老師揭示他蒐集報紙上的一則社會新聞事件，也鼓勵學生可以上網尋找。那則報導是：跟不上八大新興工作你會失業。……老師也請同學發表意見和補充。（觀察，參與霈霈4-1，080306）

社會課新單元「感恩與祈福」，怡宜老師採用訪問調查方式，設計了一份採訪單，內容是半結構式的問話，讓小朋友根據問題回家親自訪問父母或家人、親戚鄰居，完成之後在課堂上進行個別報告和討論。（觀察省思札記，參與怡宜，080402）

那因為那一篇文章是談到濫墾濫伐，所以也有小朋友的發表是呼應那一篇（報導），所以我們是可以把他拿出來做討論的，由大家各自抒發己見。（訪談，參與霈霈4-8，081113）

上述引文顯示，教師已能跨越原有文本補充相關教材或引入在地材料，此種對既有文本跨越及詮釋的過程，顯現教師擁有部分的磋商（negotiation）與補充空間。由此可知，教師已從固守教科書的墨守文本，轉化為延伸補充的跨越文本，創造部分的課程自主空間。

不過在顯現教師擁有部分課程自主權力的同時，對於新文本的檢視和質

疑的批判似乎較為薄弱。由上述引文可見，補充教材關注點似乎多在濫墾濫伐、環保、在地文化等表層察覺，似乎缺乏進一步探討深層階級價值（主流價值）和邊緣群體的關聯與權力互動。

二、文化省思與覺醒

（一）理論閱讀對話後的意識轉折

教師在經過理論閱讀對話後，明顯出現對課程文化知覺的變化，最明顯的轉變在於教師的意識從以往理所當然的「經驗直覺」轉換成「意識察覺」，顯現教師從「無意識」狀態轉為「有意識」狀態知覺。

有啫！當時那個是不小心撞上的，這個我是有意識的去放寬。那個差別很大，就是現在我是決定我要這麼做，那當時是不小心的。（訪談，參與怡宜2-10，081023）

因為上次觀察後對怡宜提出質疑與討論對話，導致她對課堂教學的轉變嘗試，這個轉變我從現場的觀察或她自身所觀察及表達的，大多是正向的改變，這似乎是因受外在他人激發的反省行動所產生的想法及行動改變。（觀察省思札記，參與怡宜，080416）

引文顯現理論閱讀對話後的教師更清楚了解到自己教學作為的背後理論意涵，以及課程教學的選擇和決定，去除往昔僅憑「直觀經驗」知覺，轉而「清晰意識」自己為何選擇、決定和如何選擇、決定，讓自己更能清楚的後設反思和知覺。

未參與理論閱讀對話教師則無明顯意識改變，他們並不認為教科書存在什麼束縛，就算是教學進度或考試產生干擾，也儘可能的想辦法調整化解，所顯現的是以經驗法則來解決問題的狀態，相對呈現對既存知識、教科書、指引高度依賴的宿命論態度，對知識的合理性及內含價值也從無質疑、批判。

備課用書裡面就有……裡面很多提示了嘛！那就根據那個方向這樣，嘿阿！是不會……束縛什麼啦！我覺得還好！（訪談，未參與鵬鵬3-2，081118）

自己一直調適、調整自己的步驟、角度、方法，……我會趕快做調整，不會給自己壓力這樣子。（訪談，未參與靚靚3-3，081208）

由上述引文可看出兩位未參與理論閱讀對話教師對既有文本的依賴和遵守，採取一種相對順服的做法。而下列引文中顯示，教師在反思教學時，均顯示著重技術層面的反思理解與教學調整，但在參與理論閱讀對話之後卻更有知覺去評估課程內容的本身，重視它本質的合理性和隱藏的訊息。

我去反省的時候，的確是比較在技術層面，……。可是現在會比較顧慮到，我現在還會去想我那套課程到底對不對，有沒有它傳出負面訊息的地方。（訪談，參與怡宜2-6，080814）

以前我這樣看報紙我會看過去，……就是我們就會順著這一個主流的想法走，然後反而忽略到，其實住在那邊的人有他的意義跟價值。（訪談，參與霈霈4-7，081023）

從上述引文也可清楚觀察到，教師在經歷理論閱讀對話後引發自己對教材內容背後意涵的覺知。事實上，在課程內容中隱藏的訊息，往往是難以察覺的，因而引發教師認為討論對話的必要。

可是沒有經過討論的話，我們不會想的那麼的多元，也不會想的那麼深，因為某個程度，我們其實依賴課本是一種，某種閱讀的慣性。（訪談，參與霈霈4-3，080516）

由引文可知理論閱讀對話是一種意識覺醒或揭露質疑的策略和過程。本

質上，教師在跳脫單一價值或知識架構習性之後，將開啓不同層面和多元視野的思考與察覺。經過討論對話後，教師意識到課本教材存在的意識形態問題，並認為意識型態是避免不了的，但可以透過反省去察覺。

這次討論完，我會覺得說，……我們不要（只）去注意到中產階級的部分，其實各行各業都有他很珍貴的那個背後的價值在。對，我這次有比較留意這個部分。（訪談，參與霽霽4-3，080516）

有耶！就是我現在在看教材的時候，意識型態四個字就會跑出來，很明顯。那我現在不害怕它。……我是可以經過反省或者去分析之後能夠去掌握意識形態是避免不了的。（訪談，參與怡宜2-6，080814）

引文顯示教師察覺到課程教材中隱含特定階級意識型態，這些察覺均來自理論閱讀對話後的省思。透過省思揭露意識型態的支配，鬆解文化價值結構的限制，顯現教師對課程文本文化議題意識的提升。

綜合上述發現，經歷理論閱讀對話後，教師對課程教學的省思，從早期「無意識」的隨機狀態，轉為「有意識」的知覺狀態，並能跳脫技術工具理性的反省，提升至文化議題層次的初步知覺，而這種過程的察覺最重要的是根源於教師本身對自身知識與價值架構的跳脫，也因為教師自身知識價值架構的解放，才得以發展對外事物多元視域的理解，呈現事物多元價值。因而，教師對自身角色的察覺是教師文化知覺中的根本，教師體認到自身價值主觀系統的傳遞，將延續工具化的壓迫角色，此種省悟，將是啓迪教師文化批判的重要關卡。

（二）對課程內容意識型態的知覺

在經過理論閱讀對話後的教師，在文化知覺方面顯現初步萌芽的跡象，最明顯的是對課程內容意識型態的省思察覺。

一些社會階層背後的意識形態，其實是我們之前沒有去注意到的。

對！要傳達意識形態是什麼！我覺得跟校長討論之後才有比較深的那一層的思考。（訪談，參與需需4-10，081229）

那今天早上在翻閱那些故事（靜思語）的時候，就那些意識形態就會跑出來，就是我在看學習單的時候，以前不會注意到耶！……就是我在現在會去檢視教材那一回事啦！（訪談，參與怡宜2-6，080814）

引文顯示，教師在討論對話後顯現對課程內容隱含中產階級意識形態的察覺，就如靜思語此種道德規範和行為準則的教材，事實上含有高度中產階級價值思想，教師對教材內容的察覺，雖然大多侷限在補充教材的選擇決定與檢視，但已改變以往拿到教材不加思索或質疑的採用習性，並對教材裡特定階級單一標準價值的思維，出現質疑、檢視，甚至有批判和取捨，此意識轉變反映出教師文化知覺的提升。

我覺得會影響到我備課的方向，以前備課的方向就是說，這個內容怎樣去讓孩子懂。那討論完後我會覺得說，除了內容之外要去注意它的價值觀。……如果沒有去（閱讀討論），我們會不懂說它背後有這樣的一個價值的呈現，我們還是會停在最表面的知識。（訪談，參與需需4-2，080411）

我覺得說經過討論啊！會去發現自己沒有深入的議題，就像剛剛地震，這是重要的事件，然後包括醫療部分，其實都有這些重要事件點，那經過討論就會再花時間在這上面，不然我們一定會習慣、去慣性抓我們熟悉的，……那其他就是被我們忽略掉，對。（訪談，參與需需4-3，080516）

上述引文可知，教師對整個備課重點與方向產生質變。以往偏重如何傳達既有教材內容以提高教學效能的教學關注，已能轉為兼顧教材深層價值觀的觀照。引文中也顯示另一個發現，亦即教師對教材內容價值隱含並非刻意

忽略，而是認識不足產生的無意識反應，因此在理論閱讀對話討論後才知道教材隱藏著價值觀，進一步探究這些深層的意涵。由此可知，教師文化知覺感知取決於本身既有知識的充分性和主觀價值性，顯示教師對文化議題的無意識源於教師本身知識和感知度的不足。因為教師既有知識基模和價值體系導引教師課程選擇、組織、使用行動的傾向，當然容易造成習慣性採用與自己知識價值系統契合的教材或文本，此種以既有文化偏向決定課程選擇的習性，常常導致教師陷入理所當然和無意識的危險。

由上述可知，教師參與理論閱讀對話歷程中不斷反思、釐清固有觀點及習性，並顯現出對既有文本所隱藏的價值觀或意識形態的察覺，這種察覺反映出教師的文化知覺，並導致進一步對既有課程文本中的深層結構所蘊含的文化偏向作深度的省思與質疑。

綜合上述發現，透過理論閱讀和對話後，教師顯現意識覺醒的現象，首先的表徵是教師從直觀經驗的無意識感覺，轉為有意識的察覺，並意識到特定階級價值架構支配著教師的教學信念與決定，因而引發教學省思的內部對話。此種意識覺醒啟發教師對文本中所隱藏的意識形態等文化權力的質疑與知覺。

(三)課程主體意識的萌發

上述參與教師在經過理論閱讀與對話後，確實發現對課程教學過程中所隱含的文化霸權、意識型態的權力關係產生初步的質疑與覺醒，逐步促使教師課程主體意識的啟發。

研究發現，參與理論閱讀對話教師會對某些偏向西方主流觀點的文本加以質疑，產生對課本隱藏知識系統偏執的察覺，並表達出更有勇氣去選擇和決定教材；不讓教科書完全束縛的轉變，展現擺脫外在束縛的企圖。因此，參與教師認為當務之急是教師要自我覺醒，尋找問題癥結，知道問題所在，培養師生獨立思考的批判能力。

其實我有想到我們課本也會有系統的偏頗。……它接受某種階層意識

來主導這個主軸，所以我一直想說，我們的課本不是只有西方人的觀點，……以前我不是那麼勇敢的跟課本說「不」，那現在就會思考說，我的教學主軸是什麼？……我會覺得說比較有勇氣去做選擇跟決定。（訪談，參與需需4-4，080815）

教師能夠重新將學生擺回教育的中心位置，……我是認為教師必須自己覺醒過來……我們不能任人擺佈了啊！……所以我們現在要做的是，引導他去開發出他能夠自己看，自己想。（訪談，參與怡宜2-13，081222）

上述引文顯示，教師已能從不同角度思索課程意義，無論從自我覺醒到文本的自主選擇及組織，體會到學生應處於學習中心位置，或是對教科書文本中慣用西方觀點及知識，而忽略東方觀點的質疑，都是對知識權威的抗拒與覺醒，顯示課程意識（curriculum consciousness）的萌發。

那經過這幾次的討論，我就在想說我找的東西，為什麼只能屈居於補充資料的地位，為什麼這個不能變成重要資料，那課本變成我們的輔助閱讀資料，我一直在想這個問題。（訪談，參與需需4-3，080516）

引文顯現參與教師質疑與省思補充教材的主從地位關係，進一步揭示教師課程主體意識的顯露。

綜合上述研究發現，參與閱讀對話教師顯然出現部分主體意識覺醒的跡象，不僅是在教師個體的主體意識的醒悟，更意識到東西方知識系統的不同課程觀、補充教材與既有教材主從關係的質疑；而從學習主體角度審視之，參與教師也意識到學生為主的主體性考量，教師和學生角色的調整，教師權威角色退居成引導協調者，相信學生是能自主學習的自我增能角色。總結本段獲致兩個主要結論：一是教師反映出本身課程主體意識的提升，另則是學

生學習主體性的彰顯。此種主體意識的解放與開展，將更進一步強化課程與教學的實際轉變。

伍、分析與討論

本研究目的主要在探究教師教學生活的宰制與覺醒，多方資料交織分析，發現教師現實生活確實存在諸多教學宰制，但也顯現結構突破開展的可能，以下就上述研究發現進一步交叉分析討論。

一、技術理性思維的支配

教師的教學生活世界充滿宰制，教學工作偏重於技術效能的追求，主要來自教學生活事務中充滿技術瑣碎化的屬性，教學實施特別重視教學效能的取得，以及教學受到強調教學效能的考試制度壓迫，充分顯示教師教學生活充滿教學效能的宰制，顯現教師工具性角色。

教學事務屬性的繁瑣化、教學實施技術性能化和考試巨大框架的壓迫，導因於教師為保持精準的教學進度和良好的考試成績，時間常會被切割，因而無法擁有系統性思考和教學省思的充分時間。此種結果與謝小岑（1993）研究發現指證相符：基層教師的教學生活世界充滿了例行性工作，生活中的行動似乎都處於趕辦中，使其視為最迫切的事是發展出一套化繁為簡的工作策略，而非教學專業的精進及反思；而Anderson（1966）、姜添輝（2002）和單文經（1998）的研究發現也印證，小學教師必須面對諸多固定與非固定的瑣碎事務，而處理這些事物往往需要可觀的時間，因此教師大多以既有經驗做直覺性的反應，相對的思緒長期處在割裂的狀態，鮮少花時間來反省、思考、分析與發展長期性的專業計畫，難以對特定事務有較為深層的理解，形成一種強調經驗而非理論、立即而非慎思的「反智導向」（anti-intellectual orientation）處理過程。此種無瑕反思的情況將加劇教師工作心智性的衰弱，進一步導致教學工作的反覆化、普羅化，使其深陷技術效能的

追求。

上述研究發現結果顯現教師教學工作的技術理性思維與屬性，文獻分析中Althusser（1971）和歐用生（2003）等人即指出，大多教師在課程與教學實際中深受技術理性宰制，偏重教學效能的產出與要求，常常扮演一個技術性的工具角色。而Gibson（石偉平、王斌華、王紅宇、洪光磊、黃志成和吳鋼合譯，1995）也認為教師深受工具理性（instrument rationality）的效率與管理思維宰制，呈現目標導向達成的特性。由此，教師雖然面對課程變革，課程思想也宣稱朝向後現代主義觀點邁進，但由上述研究發現與理論對話分析的結果可見，教師的教學工作仍存在相當程度現代課程思想的技術理性思維與作為。

這些在臺灣教育制度結構中常見的現實，經常形成一種限制性的結構，只會加深技術理性的支配；例行化教學工作的結果相對使得心智思考深度降低，讓教師成為無意識的忠誠執行者，即使深陷教學異化的宰制之中仍不自知。

顯見，教學現場存在諸多技術理性的思維與行為。但進一步要討論及釐清的是，這些技術理性的存在到底是教學世界必要的工具需求？還是工作宰制？Shor和Freire（1987）提出了一個貼近生活現實的觀點：傳統及解放教育者均沒有權利去否定學生從事技術訓練（technical training）或工作證照（job credentials）取得的目標，也不能或不必要否定教育的技術層面教學與學習，因為這是使學生獲得生存（survive）資格的現實需求。這個論點雖非直接針對技術理性在現實教學生活世界需要性做回答，但卻可顯示在人類社會生存發展的前提下，技術理性強調的「手段－目的」效率追求仍有其存在的必要性，但吾人必須保持警覺的是，隨時檢視其是否過度強調手段而忽略了目的的正義性和正當性，而關注人的主體性彰顯的考量。

綜言之，研究結果顯示教學生活世界確實存在諸多技術理性的教學思維與行動，而此種思維進一步形成某種程度的教學宰制，但吾人並不須全盤排除或否定它在教學實務上的必要性，而是保持隨時檢視、質疑與批判的態

度，避免二元對立的迷思與爭論。

二、理所當然的文化霸權順應現象

其實教師教學宰制現象同時存在其他層面。研究發現，教師透過教學慣性常態化、教科書文本合理化等層面揭示教師對主流文化意識型態的順從與心智鈍化，導致難以揭露、檢視不合理或不公義的隱含。由於教師長期教學形成慣用的教學習性，致使教師對教學、固有文本容易產生合理化和理所當然化，教師身處習焉不察的常態化狀態，對教學情境事件較缺乏揭露、質疑和批判的意識。尤有甚者，研究資料顯示教師仍認為學校是一個中立的場域，並未察覺它其實是一個具有價值偏向的文化政治場域。此種發現與文獻分析中批判教育學者的論點相契合：中上階級文化一旦成為社會主流文化後，價值系統被融入大眾生活，且被轉為常態性，並賦予高度合理性，一般人即將其視為最自然、常識性及顛撲不破的道理（方永泉譯，2002；蕭昭君、陳巨擘譯，2003）。而姜添輝（2003）也指出，教師藉由社會化的歷程繼承中上階級價值觀，進而合理化此種文化，導致形成文化無意識現象。由此可知，主流文化透過常態化的手法將文化權力隱蔽成自然現象，在一連串合理化過程後，形成社會高度共識，造成教師更無力察覺其中的隱蔽和不合理，進而呈現文化無意識狀態，更容易受到文化霸權的宰制。

三、多元文本與文化權力的檢視

研究發現參與教師無論參與理論閱讀對話與否，均出現課程教材補充或跨越文本的情形，可知教科書已非教師傳授知識的唯一教材來源。研究資料顯示教師已經擁有部分的課程詮釋和協商空間，以及結合節慶編制課程或納入學生生活議題和在地知識文化等重寫文本的課程內容。此種情況與文獻分析中周佩儀（2002）的研究相符：教師除對優勢霸權的解讀之外，也可能發展出協商和對立的課程解讀。

上述顯現教師已具有部分文本詮釋、磋商的意識及做法，但跨越文本或

重寫文本是否就代表著對文本具有文化知覺及批判的意識？若進一步與 Giroux（1988）所指稱「對抗文本」的論點相對照，本研究教師跨越文本層次大多關注在形式跨越層面，多未涉及文化權力的揭露與實質跨越。教師鮮少對課程內容展現較深入的檢視與質疑的文化批判行動，尤其在課程決定及教學實踐過程中大多顯現出對主流文化霸權理所當然的順應狀態。

換言之，在我們要彰顯每一種聲音的同時，這些聲音一樣都得接受質疑與批判。但此種文化批判的內涵與作為在本研究參與教師的教學思維與行動中是薄弱的，即使經歷理論閱讀對話，教師所顯現的文化知覺意識也僅是意識萌芽階段，尚未發展具體明確的文化批判行動。因此參與教師的跨越文本行動之於 Giroux「對抗文本」論點的實踐，在本研究中並未獲得驗證或成立，亦即教師多元文本的實踐並未完全指涉多元本質的批判內涵。

除此之外，研究發現多元社會發展中所形成的多元價值主流文化，也影響到教師的多元文化觀，因為多元文化價值觀成為另一個新的價值常態化、合理化的框架，教師大多認為教科書文本內容多已反映現今多元文化議題，諸如族群、性別、環保等議題，均會納入教科書內容中，此種現象顯見教師對多元歧異的觀念與事實已能接納認同。但值得注意的是，教師對這些議題的納入僅是形式上的關注，並未深入本質的探究；其對於階級意識型態支配的漠視，也讓教師文化知覺一直停留在「淺層」文化知覺層次。

所謂「淺層文化知覺」係指教師的文化知覺處於關注社會熱門或常見議題的表層察覺上，如政治、性別、環保、族群、多元文化、家庭社經地位等流行議題的關注及省思，對於深層的文化權力知覺則較無力觸及，形成文化知覺的淺化和窄化。

此種「淺層」的文化知覺限制了教師課程意識，讓教師僅關注社會發展中的流行議題，反而忽略了階級差異所影響的思維模式、知識屬性和語言使用等知識內容屬性和結構的合理性，以及文化資本分配的差異。此種發現進一步印證了姜添輝（2003）的研究發現：優秀教師仍呈現一種浮光掠影的文化視野，偏重於一些顯而易見及熱門的文化議題，顯現出一種反智主義特

性。

由研究發現綜合分析所得，在教師進行理論閱讀對話前雖然已有擺脫文本霸權的意識，而顯現多元文本的形式，但在多元文本的內涵及文化知覺上則仍停留在一個淺層的知覺反應，對於深層的階級意識型態及文化宰制的探究與批判仍待開展。

四、課程意識的覺醒

研究發現教師在參與理論閱讀對話前後，均顯現不同層次的課程意識開展。理論閱讀對話前大多顯現在教學技術的省思與調整，而理論閱讀對話後則更進一步揭露不同知識系統觀的宰制，試圖跳脫教科書的控制關係。主要差異在：理論閱讀對話前的教學省思大多關注於擺脫單純技術效能的追求，卻鮮少探及文化權力的深究；而理論閱讀對話後教師已能意識到不同知識系統觀和知識階層產生的主從附屬關係等具有文化宰制的知覺。具體而言，閱讀對話前的研究資料顯示，從師生角色、課程的詮釋與補充權力等方面的跳脫與覺醒，課程主體意識逐漸萌發。

研究分析也顯示，教師主體意識的顯現與教學視野調整致使教師角色的覺醒轉換，以往教師為中心的權威關係，逐漸轉為會顧及學生角色需求的考量。此種轉變顯示一種權力的流動，往昔權力完全掌握的教師權威已經呈現鬆解授權的跡象，顯現學生主體性也獲得覺知重視，彰顯教師對學生參與學習的角色知覺，使得課程與教學更趨近人性平權的考量。

文獻分析中Freire（方永泉譯，2002）即揭示「同時身為學生的教師」和「同時身為教師的學生」的主張，顯示學生向教師學習的同時亦可能讓自己的文化經驗或聲音成為學習的對象或學習文本之一，顯現教師權力的分享及學生學習參與權的取得。因此，上述教師與學生主體性的彰顯，顯示教師願意與學生分享部分權力，互動關係更形密切緊實，此種師生互動關係由權威傳輸轉趨為雙向溝通的教學傳遞方式，使得早期的聽講填鴨式的囤積教育被排除及轉變，對話式教育進而被倡導鼓勵，藉由對話產生師生聲音、文本

的交融，共寫新的文本，突顯學生對學習參與角色的彰顯。

而師生主體意識的彰顯除上述意識覺醒、角色關係和教學方式的改變之外，課程文本的自主空間也是課程主體意識展現的主要表徵。文本自主性的覺醒代表對既有教材的反動，顯現出一種跨越文本的行動。研究發現中顯示受訪教師雖然未顯現全盤顛覆固有教科書，或全部自編教材，但卻顯現與學生在部分課程主題上，呈現跳脫教科書內容的磋商式、互為指涉的生活經驗文本的納入，試圖從學生的自我生活經驗和在地脈絡知識（訪問親人所得），建構「學生為主體、生活經驗為中心」的新文本。此舉形同局部破解固有文本的結構限制，顯現重寫文本的自主空間及課程主體性的展現。

至於在理論閱讀對話後教師的表現，則展現更深一層對東西方不同知識系統觀點的質疑，意識到長久以來未察覺的西方知識霸權的支配，提升補充教材的地位，改變其長期處於次要教材的附屬地位，且對於學生學習主體的意識則更進一步加以轉化，落實學生在學習生活中能真正參與教學活動及發揮主動學習的主體地位，教師角色則逐漸退居引導協調者。前述發現結果顯示，教師已能意識及揭露知識霸權和教師權威等文化權力的問題，進而試圖抗拒長期扮演的附屬執行者或被動接受者角色，轉而彰顯教師對課程的主體意識，以及學生學習的主體意識。

總而言之，研究發現教師無論從理論閱讀對話前著重技術效能課程文本的詮釋與跨越；或是理論閱讀對話後意識到知識系統和補充教材文化權力主從關係的質疑和批判，顯示教師正努力的從不同層面追尋課程主體意識的建立。

五、理論閱讀對話與意識覺醒的關聯與轉變

本研究藉由參與教師從事批判教學論或解放教育相關理論文獻閱讀與對話，試圖促進參與教師對課程內容批判意識的知覺。因此在研究執行上將研究對象區分成閱讀及未閱讀兩組，閱讀組與研究者進行8次的理論文獻閱讀對話批判，未閱讀組則各進行3次訪談，以做為理論閱讀對話成效的比較與

檢視。分析、比較研究資料結果發現，4位受訪教師在接受理論閱讀對話批判前多顯現出技術效能及教學實踐理所當然化傾向的教學行為與思維，而在課程意識或教學省思上亦大多關注課程與教學技術問題的反思與解決，對於文化宰制的現象則顯露出順應無意識的狀態；但兩位接受理論閱讀對話課程的教師在閱讀後，顯然對課程教學中隱含文化權力層面的問題有較深入的知覺及差異，顯現文化省思和意識的覺醒轉變。

逐項比較分析4位教師在參與閱讀對話批判前的教學行動顯示，教師教學受限於教學工作繁瑣性，以致減弱教師系統思考空間；教學實施強調教學效能的追求，更令教師重視技術效能的要求；考試巨大壓力的牽制與壓迫，造成教學失去彈性與心智性思考機會；而教師教學反思層次亦顯現出偏重技術層面問題的省思及解決，明顯揭示教師技術理性的思維取向。

至於在文化知覺層面的探討亦顯示，4位教師顯現理所當然化的教學行動與思維，顯露順應固有教材及慣用教學方式，而缺乏對課程教材或教學實踐過程中隱藏的特定意識型態或文化偏向出現知覺和質疑，此種無意識順應的狀況更顯現出教師文化無意識的困窘。然而在理論閱讀對話後顯現參與教師已產生初步文化知覺的意識萌發。教師從直觀無意識的狀態，轉為有意識的文化權力知覺是來自理論閱讀對話；亦即理論閱讀對話促成教師個人信念意識的覺醒轉變，已從之前偏重技術層面的關注，轉為對課程文本內容蘊含的意識型態質疑與省思；從對固有教材的表面知識理解熟悉，轉為對內容價值問題的深究，明顯提升對課程內容的文化感知度和意識。此種覺醒情形有如Freire（1973）所指稱個體從神奇意識（*magic consciousness*）轉為素樸意識（*naïve consciousness*）一般。教師從無意識的理所當然宿命論壓抑下，轉為知覺被文本權威和主流價值意識型態壓迫的狀態，展現出抗拒反制的課程意識覺醒及質疑其不合理的態勢。

因此，研究發現教師參與理論閱讀對話後明顯表現從「無意識」狀態轉為「有意識」狀態，顯現文化知覺的意識覺醒。此種結果顯示閱讀對話與文化省思及意識覺醒具有密切關聯，文獻分析中Archer（2003）亦指出行動主

體受到文化結構約束後，透過「內部對話」的行使，形成個體對社會實踐的關注與省思；而Schön（1983）也發現，行動者展現行動中的反省，將足以破除結構束縛，展現實踐活力；Freire（1973）更具體點出，批判意識的產生並非自動發生，而是需要透過一個指涉社會與政治責任關聯和對話的教育行動方案來達成。由上述研究發現與理論論證的結果可印證，本研究透過理論閱讀對話，確實引發教師內部省思與對話，以及對文化權力意識覺醒的可能。

陸、結論

歸結上述研究發現與分析，教師面臨教學事務屬性的現實需求，以及內外結構的限制，顯現技術理性思維與教育現實結構限制的教學宰制；而習以為常的教學作為和文本合法化習性，更使教師在教學實行中淪為主流文化支配的禁臠而不自覺。其次，教師教學省思偏重技術形式，忽略文化批判內涵也致使教師教學實踐停留於強調形式多元的虛相，反而忽略文本內涵文化批判的深層實質。不過，教師在歷經理論閱讀對話後的覺醒與行動意識，顯現教師課程主體意識開展的可能，同時也印證了理論閱讀對話促進意識覺醒的可能。歸結本文研究發現可得下述結論：教師教學宰制源自教師技術理性思維、主流文化支配與教育現實結構限制；教師教學省思偏重技術形式，忽略文化批判內涵；教師顯現課程主體意識覺醒的可能；理論閱讀對話促進意識覺醒的可能。教師雖然深受內外結構的壓迫宰制，但在個體的意識行動中仍存在自我開展的空間與可能，由此也印證結構與能動施為之間可能的游移關係和可能的行動空間。

誌謝：本論文蒙姜添輝教授、張建成教授、甄曉蘭教授、郭丁榮教授、楊洲松副教授，以及3位匿名評審委員提供精闢見解修正、潤飾，特此致謝。

參考文獻

(一)中文部分

- 方永泉（譯）（2002）。P. Freire著。受壓迫者教育學（Pedagogy of the oppressed）。臺北市：巨流。
- 王渝華（2005）。國小教師工作的異化現象與成因。國立臺南大學社會科教學碩士論文，未出版，臺南市。
- 石偉平、王斌華、王紅宇、洪光磊、董志成、吳鋼（合譯）（1995）。R. Gibson著。結構主義與教育（Structuralism and education）。臺北市：五南。
- 伊海宇（譯）（1990）。K. Marx著。1844年經濟學哲學手稿（Economic & philosophical manuscripts of 1844）。臺北市：時報文化。
- 周珮儀（2002）。國小教師解讀教科書的模式。國立臺北師範學院學報，15，115-138。
- 周梅雀（2005）。課程改革的成功要素——以敘事探究提升教師的課程意識。當代教育研究季刊，13（2），177-202。
- 周淑卿（2002）。誰在乎課程理論？——課程改革中的理論與實務問題。國立臺北師範學院學報，15，1-16。
- 周淑卿（2004）。我是課程發展的專業人員？——教師專業身分認同的分析。現代教育論壇，11，329-337。
- 林彩岫（2001）。師範教育的課程與教學之社會學分析。載於國立中正大學（主編），課程與教學論壇論文集（頁I-VII），未出版，嘉義縣。
- 姜添輝（2002）。資本社會中的社會流動與學校體系——批判教育社會學的分析。臺北市：高等教育。
- 姜添輝（2003）。教師是專業或是理念簡單性的忠誠執行者——文化再製理論的檢證。教育研究集刊，49（4），93-126。
- 姜添輝（2006）。馬克思主義對工具理性的批判及其在師資教育的啓示。課

程與教學季刊，9（3），15-34。

姜添輝（2010）。影響結構與施為之間互動關係的媒介物——小學教師的專業認同與文化知覺的分析。臺灣教育社會學研究，10（1），1-44。

柯禧慧（2005）。擺盪、跨越、與承認——一位小學教師自我身分認定的對話與探尋。國立中正大學教育學研究所博士論文，未出版，嘉義縣。

洪雪玲（2007）。論教師課程批判意識及其在教學上的啓示。課程與教學季刊，10（3），91-104。

唐宗清（譯）（1994）。K. Harris著。教師與階級——馬克思主義分析（Teachers and classes: A marxist analysis）。臺北市：桂冠圖書。

許誌庭（2002）。教師做為轉化型知識份子的可能性、限制與實踐的方向。教育研究集刊，48（4），27-52。

郭丁熒（2004）。教師圖像——教師社會學研究。高雄市：復文。

單文經（1998）。教育改革風潮下初探時間的多重意義。載於高強華、楊思偉（主編），鬆與綁的再反思（頁199-221）。臺北市：五南。

葉啓政（2004）。進出「結構—行動」的困境：與當代西方社會學理論論述對話。臺北市：三民。

甄曉蘭（2004）。課程理論與實務——解構與重建。臺北市：高等教育。

歐用生（2003）。課程典範再建構。高雄市：麗文文化。

蕭昭君、陳巨擘（譯）（2003）。P. McLaren著。批判教育學導論——校園生活（Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education）。臺北市：巨流圖書。

謝小岑（1993）。教育活動與學校組織。載於張笠雲（主編），社會組織（頁251-310）。臺北市：空中大學。

（二）英文部分

Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In B. R. Cosin (Ed.). *Education: Structure and society*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.

- Anderson, R. H. (1966). *Teaching in a world of change*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Archer, M. S. (1996). *Culture and agency: The place of culture in social theory*. New York: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1993). *Education still under siege* (2nd ed.). Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and punish: The birth of the prison* (reprinted). London: Penguin.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder CO: Westview Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology culture and the process of schooling*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York: International.
- Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston, MA: Beacon.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). Understanding curriculum as autobiographical/biographical text. In W. F. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery, & P. M. Taubman (Eds.), *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and*

- contemporary curriculum discourses* (pp. 515-566). New York: Peter Lang.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A Pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

附錄一 閱讀書單

編號	閱 讀 文 獻	內容摘要
01	張建成（2002）。主體的解放——批判教學論的觀點。載於 批判的教育社會學研究 （頁 41-56）。臺北市：學富。	從批判教學論的觀點探討行動主體抗拒、反思，掙脫壓迫，解放自己的可能。
02	方永泉（譯）（2002）。P. Freire 著。載於 受壓迫者教育學 （Pedagogy of the oppressed）（頁 107-125）。臺北市：巨流。	論述比較 P. Freire 的囤積式教育（banking education）和提問式教育（posing education）觀念。
03	湯仁燕（2005）。Paulo Freire 批判解放導向的課程觀點及其啟示。 課程與教學季刊 ，8（4），57-76。	本文從 Freire 課程觀點中的批判性、對話性、和實踐性三個核心特質，提出對課程探究、教師角色和課程實踐的啟示。
04	李奉儒（2003）。P. Freire 的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示。 教育研究集刊 ，49（3），1-30。	探究 Freire 的主要教育議題，包括：恢復人性的實踐和批判意識的覺醒等，並提出教師面對教改實踐的建議與啟示。
05	甄曉蘭（2004）。文化政治、價值與課程意識型態。載於 課程理論與實務——解構與重建 （頁 89-105）。臺北市：高等教育。	從教育社會學觀點，深入檢視、批判課程背後的文化政治、價值信念形塑及意識形態等問題的關聯和意義內涵。
06	王麗雲（譯）（2002）。M. Apple 著。日常學校生活中的經濟與控制。載於 意識形態與課程 （Ideology and curriculum）（頁 67-92）。臺北市：桂冠。	論述及揭露學校教育及知識中隱藏的經濟層面權力分配和控制。
07	姜添輝（2003）。教師是專業或是觀念簡單性的忠誠執行者——文化再製理論的檢證。 教育研究集刊 ，49（4），93-126。	以文化再製觀點，對 7 位國小國語科教師的教學價值觀和行為進行研究，發現教師並未脫離「工具理性」的束縛，甚至扮演「忠誠的執行者」。
08	湯仁燕（2000）。多元文化的課程轉化與教學實踐。 教	從多元文化課程的角度切入，描繪多元文化課程爭議的樣貌與兩難困境，再進一步論述

編號	閱 讀 文 獻	內 容 摘 要
	育研究集刊 ，44，91-115。	文化差異與課程知識建構之關係。
09	郭丁熒（2003）。教師的多維影像。 臺北師院學報 ，16（2），99-128。	探討社會脈絡中的教師角色。
10	甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。 教育研究集刊 ，49，63-94。	從教師對專業知識的覺知、對自我的覺知，及對環境的覺知三方面，來討論課程意識所涉入的實務覺知。
11	許誌庭（2002）。教師做為轉化型知識份子的可能性、限制與實踐的方向。 教育研究集刊 ，48（4），27-52。	探討臺灣國小教師所處的實際情境為具體脈絡，檢視教師做為「轉化型知識份子」的可能性與限制。
12	周珮儀（2002）。國小教師解讀教科書的方式。 國立臺北師範學院學報 ，15，115-138。	探討教師解讀與運用教科書的方式，發現：教師對教科書文本雖有若干協商的解讀，但卻很少以批判立場去破解文本所蘊含的文化符碼。

附錄二 課堂觀察一覽表

次數	觀察日期	觀察時間	觀察對象	備註
1	20080306	14:20-15:00	霽霽 01	
2	20080327	13:30-14:10	霽霽 02	錄影
3	20080401	11:10-11:50	霽霽 03	
4	20080403	13:30-14:10	霽霽 04	
5	20080429	11:10-11:50	霽霽 05	
6	20080515	13:30-14:10	霽霽 06	
7	20080605	13:30-14:10	霽霽 07	
8	20080918	11:10-11:50	霽霽 08	
9	20081023	13:30-14:10	霽霽 09	
10	20081120	09:20-10:00	霽霽 10	
11	20081218	13:30-14:10	霽霽 11	
12	20080306	08:30-09:10	怡宜 01	
13	20080403	08:30-09:10	怡宜 02	
14	20080428	10:20-11:00	怡宜 03	
15	20080511	08:30-09:10	怡宜 04	
16	20080512	08:30-09:10	怡宜 05	
17	20080513	09:20-10:00	怡宜 06	
18	20080603	09:20-10:10	怡宜 07	
19	20080604	09:20-10:10	怡宜 08	
20	20080610	08:30-09:10	怡宜 09	
21	20080920	13:30-14:10	怡宜 10	
22	20081006	14:20-15:00	怡宜 11	
23	20081018	09:20-10:00	怡宜 12	
24	20081117	09:20-10:00	怡宜 13	
25	20081216	08:30-09:10	怡宜 14	

附錄三 訪談時間表

次數	訪談日期	訪談時間	訪談對象	備註
1	20080321	1400-1510	霽霽 01	
2	20080321	1520-1640	怡宜 01	
3	20080403	1115-1155	怡宜 02	
4	20080411	1330-1500	霽霽 02	
5	20080411	1500-1620	怡宜 03	
6	20080516	1340-1530	霽霽 03	
7	20080516	1540-1635	怡宜 04	
8	20080812	1500-1545	怡宜 05	
9	20080814	1400-1530	怡宜 06	
10	20080815	1400-1530	霽霽 04	
11	20080828	0820-0920	霽霽 05	
12	20080828	0930-1030	怡宜 07	
13	20080926	1400-1520	怡宜 08	
14	20081002	1330-1440	霽霽 06	
15	20081003	1400-1520	鵬鵬 01	
16	20081017	1500-1550	怡宜 09	
17	20081023	1330-1450	霽霽 07	
18	20081023	1500-1610	怡宜 10	
19	20081112	1500-1610	怡宜 11	
20	20081113	1330-1450	霽霽 08	
21	20081118	1500-1600	鵬鵬 02	
22	20081120	1500-1610	怡宜 12	
23	20081128	1500-1600	靚靚 01	
24	20081204	1330-1500	霽霽 09	
25	20081205	1330-1500	靚靚 02	
26	20081208	1540-1620	靚靚 03	
27	20081211	1330-1450	霽霽 10	
28	20081222	1530-1700	怡宜 13	
29	20081226	1330-1500	鵬鵬 03	