

教師專業身分形構： 批判的教育社會學分析與研究

劉國兆*

摘 要

本文透過批判的教育社會學架構，藉由文獻分析與辯證思考，讓隱身在教師專業身分背後的知識/權力意識形態現身，也讓國家無形的手現形。研究發現，國家在現代社會中扮演著建構霸權角色，形塑出「去專業化」的教師身份認同；而教師意識覺醒的引領，則形塑出「再專業化」的教師身份認同；另外在主體展開對話與解放行動中，形塑出「新專業化」的教師身份認同。這一連串從「去專業化」，再到「再專業化」，最後達到「新專業化」教師身份認同的歷程，正是教師突破結構束縛，展現主體動能，生產創新文化的奮鬥過程。最後提出結論與建議，作為教育政策制定、教師專業發展及師生共創文化之參考。

關鍵詞：教師專業發展、知識/權力、批判的教育社會學

* 第一作者：劉國兆，國立臺灣師範大學教育系博士（通訊作者）
電子郵件：Kuochoa0374@gmail.com

來稿日期：2015年07月06日；採用日期：2015年12月25日

The Configuration of the Professional Identify of Teachers : The Analysis and Research of Critical Sociology of Education

Liu-Kuo Chao*

Abstract

In this study, through the framework of critical sociology of education, literature analysis, and dialectical thinking, the knowledge/power ideology behind the professional identities of teachers were revealed, which in turn made the invisible hand of the country appear. Findings show that a country plays the role of a hegemonic constructor in the modern society, which leads to the “de-specialization” of teachers’ identities. With the guide for the awakening of teachers’ consciousness, the “re-specialization” of teachers’ identities can be reshaped. In addition, through the dialogue of the subject and liberation actions, the “new professionalism” of teachers’ identities can be shaped. The series of “de-specialization”, “re-specialization”, and finally “new specialization” of teachers’ identities is the process of teachers’ struggle to breakthrough structural bonds, demonstrate the momentum of the subject, and generate creative cultures. Finally, conclusions and recommendations were proposed to serve as a reference for education policy formulation, professional development of teachers, and the joint creation of cultures by teachers and students.

Keyword: professional development of teachers, knowledge/power, critical sociology of education

* Department of Education, National Taiwan Normal University Doctor of Philosophy
Kuochao0374@gmail.com (Corresponding Author)

Date of Submission: July 6, 2015 ; Accepted: December 25, 2015

壹、前言

教師專業發展在教育改革的推動及時代潮流的演變中，不斷被賦予新的定義。美國全美教育協會（NEA）發展出一套專業準則，包括：活動的本質是屬於心智的、需要專門化的知識、需要長期的準備及需要不斷地在職進修等（姜添輝，2001，頁58）。另外Lieberman（1964）歸納教師專業屬性包括：具有獨特、確定與重要的社會功能、具有自身的知識體系並建築在高層次的心智技術及一段長時間的專門化訓練等。然而無論教師專業發展被賦予什麼樣的意義，卻仍然無法擺脫工具化的理性思維，因為教師的專業發展通常被視為是執政者達成其政策目標的最佳利器，甚至於學者還憂心「少部份教師所訴求的專業自主，會淪為其因循苟且、圖謀私利的護身符與保護傘」（楊振昇，2003，頁312），令人好奇的是，究竟教師專業發展應該如何被看待，是政策執行的工具，或是個人意識的覺醒，抑或是批判增能的行動展現（Shor,1992；張建成，1998）？而其中更隱含了「是誰建構出我們所熟知的教師專業觀點」，又「其意圖為何」，及「它是如何被放置在教育場域中加以運作」等層層必須剝開並加以面對的問題（李奉儒，2003；姜添輝，2003）。

事實上執政者向來皆以教育改革的發動，來轉移人民關注的焦點，並讓人民期待藉由教育改革可以獲致更美好的未來（李奉儒，2003；劉國兆，2008a），然而執政者卻讓人民以為是教師對於專業發展工作的努力太少，以致於無法達成預期成效，而讓這美麗的幻影破滅，也讓教師背負了教改失敗的責任（李奉儒，2003；劉國兆，2008b）。但是當我們進一步檢視執政者或學者專家所定義的教師專業發展內涵時，無論是行動研究、教學檔案、自編教材、研習證照、資訊融入教學、教學演示、教師專業發展評鑑等所有琳瑯滿目的專業規準及項目，每一項指標的背後都以理論作為權威的支撐，並援引先進國家發展為範例，並且制定好標準的操作流程，然後在上位者還會「語重心長」地提醒教師：如果你（妳）們不這麼做，就是不專業！然而這些與教學現場脫節的教師專業，又怎麼讓教師心悅誠服的接受呢（林佩璇，2003）？

然而長久以來，教師不僅被視為執行國家政策的工具，研究亦發現教師對於自己角色的界定通常在於社會效能體制的傳令兵，甚至於只是個「教書匠」而已（Kanpol,1997）。尤其在學術課程為導向的教學模式中，教師亦只能扮演著優勢文化或霸權文化的闡釋者，未能起而對抗右派的權威觀，無法檢視並批判自身在教育改革中所扮演的

角色，亦無法研究教育改革的實際問題並提出質疑，更無法讓教師專業成為重新檢視教育改革規則和制度的重要利器（劉國兆，2014）。

在威權體制的層層壓迫下，教師如何成為轉化型知識份子，並藉由各種議題的論辯，從反省意識型態對自身的箝制作用開始，「投入」教改場域中，「抗拒」不合理的知識權威以彰顯主體，並且在威權體制中「發聲」，透過不斷地「對話」、「論述」與「批判」，重新建構邊緣知識，以重新觀察世界、了解世界，並協助學生抗拒壓迫、獲得解放，進而從自我反省中展現出行動的實踐能量（李奉儒，2004），研究者認為在結構壓迫與主體抗拒之間拉扯擺盪的教師，其專業身分形構的歷程是值得研究的課題。

本文希望透過批判的教育社會學架構，透過文獻分析與辯證思考，讓隱身在教師專業身分背後的知識/權力意識形態現身，也讓國家無形的手現形，讓我們重新省思教師專業身分的新意涵及其轉化為實踐批判動能的可能性，以朝向一個嶄新的、師生共構的、解放的路途邁進。

貳、教師專業發展的知識/權力分析

David和Elizabeth（2000）認為教師專業是一個令人混淆的名詞，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。雖然教師專業意味著為教師帶來更多的自主與權力，然而諷刺的是，1980和1990年中所謂的教師專業，都是由「外來的行政人員及學者專家所領導」（黃騰，2005，頁100）。事實上，教育行政當局不僅視「教師專業」為權力運作的工具，更進一步將教師專業與教育改革二者連結在一起，巧妙地讓教師專業成為教育改革成敗的關鍵，也逼使廣大的基層教師背上「教育改革失敗」的罪名（李奉儒，2003），然而隱藏於其後的知識/權力意涵，值得我們深入探究。以下分為幾部份加以闡述之：

一、忽略「主體性」的教師專業發展模式

以美英為首並逐步擴及全球的教育改革運動，不僅結合了新自由主義與新保守主義的論述，更以中產階級白人為主體，並以「國家處於危機之中」及「為自己負責」為立論基礎，然後制定以「績效」及「產出」為目的的政策。這套論述在全球化的影響之下，成為各國教育改革的範本（Apple, 2000）。可悲的是，當美國正在檢討教改工程所造成學校關門、考試動手腳、考試領導教學等諸多背離教育正軌的怪異現象時（Thrupp

& Hursh, 2006)，亞洲各國卻以移植或套用西方世界的理論作為教育改革的論述基礎，忽略在地文化的脈絡性思考。

以臺灣為例，九年一貫課程所訴求的「降低學習時數，強化以學生為主體的學習方式」的主張，在實施之後，現在卻又在全球化的競爭壓力下，反而要想盡各種辦法，來增加學生的學習時數，這種邏輯思考前後不一致的論述，令人強烈質疑其正當性，無怪乎，當執政者又再高聲倡導如何如何時，相信的人已寥寥無幾。其實，西方世界的理論並非完全不能運用，只是各國傳統文化及置身在現代政經環境中的在地特性，所交會而成的獨特文化必須被重視，並避免生產出獨尊西方世界理論派典，忽略主體性的教師專業發展模式。

二、國家霸權所建構出的教師專業發展的「本質性」定義

在國家以傳媒及學校等組織發揮意識型態的功能助長之下（姜添輝，2002），教師專業發展不再是教師自己所能理解的事物，它已被政治人物、媒體、權威的專家學者、社會有影響力的意見領袖等，透過政策的制定、意見的論述、理論的建構、媒體的發聲等方式，建構出教師專業發展的「本質性」定義，然後再藉由教育專家、學校行政人員的「詮釋」，然後告訴教師這就是所謂的「教師專業發展」，不遵從者就是「非專業的」，是「反改革的」，是必須被檢討的。而這套教師專業發展的「本質性」論述，也成為無法顛覆的「至理名言」，要被傳頌，且代代相傳。

然而，在專業發展過程中，教師的主體性為何？研究指出，影響教師教學最深遠的是他們對「專業認同」的看法，且是一種「內在」的「自我認同」（黃騰，2008）。當外界對教師的專業角色的要求從「技術操作員」轉變為「專業自主」時，卻發現教師真正擁有的只有更多的績效責任，而非自主權力（周淑卿，2004a），試想，教師又怎麼會認同這個「非專業」、「論述前後不一致」、「移植西方」的教師專業發展的「本質性」論述？在劉國兆（2015，頁81-82）國民小學品德教育推動模式的研究中就發現，在「官方政策主導」下的品德教育，教師必須不斷從中尋找自己的專業定位與身分認同。不過，這套論述已成為教師專業發展的枷鎖，教師不僅無力掙脫，還得全力以赴。

三、教師專業成為區隔「他者」的最佳利器

國家推動教師專業發展的目的為何？英國政府為了減少教師的集體抗拒行為，藉

由賦予教師新的專業身份，讓教師將關注的焦點轉移到享有自主權力的教學上，然而此種有限的專業自主權，讓人懷疑教師專業已成為國家交換教師服膺政策的工具（黃嘉莉，2003）。臺灣的教師專業發展在傳統科層體制的層層壓制之下，委身於教育最底層的教師，亦難以突破諸多限制，展現出教師彰權益能的專業能動性（王麗雲、潘慧玲，2000），事實上，在功利主義導向的教育改革中，教師專業的提昇不過是達成教育改革目標的工具而已（劉國兆，2005a）。

由此可知，教師專業顯然無力讓教師增能，也無法獲得教師認同，但是卻被政治手段的操弄下，透過各種媒介的負面建構，成為區隔「他者」的最佳利器（倪炎元，1999）。當政策無法獲得民心或說服教師時，只要訴諸「教師專業」的策略，就會自然而然地產生兩種論述：支持政策並努力實踐專業的優良教師與不支持政策、專業程度不足且需要再教育的教師（劉國兆，2008a）。以近年來受到臺灣教育界重視的教學卓越獎、特殊優良教師獎、super教師獎等為例，得獎者皆為萬中選一的優秀人才，故雀屏中選者一躍龍門，立刻成為媒體及鎂光燈追逐焦點，教師專業等級自然也與其他人有著明顯的區隔，更促使著教師們，自動自發地往同一個目標前進（陳秋雲，2015）。於是，教師被迫選邊站，以免被排除於主流之外，成為別人眼中「那個不知上進且沒有專業的不適任者」。

四、擺盪於專業與非專業之間的教師專業論述

教育改革的研究及決策者，不僅將其學術知識轉化為權力，更進而決定擁有「何種知識」者才是專業人員，才是教育改革所需要的「專業人才」，於是教師專業在教育改革之中，只能複製著行政決策者、專家學者所賦予的期望與要求，並依照其標準行事（劉國兆，2013），故能達成教育行政機關績效要求者，就是專業人員；能夠完成行動研究、教學檔案、自編教材、研習證照、資訊融入教學、教學演示、教師專業發展評鑑等各項教育行政機關訂定的規準者，無庸置疑地，也就擁有百分之百的專業（李俊達、張德銳，2001；顏國樑，2003）。

以臺北市為例，目前正大力推動國小各領域教學的認證研習，凡是非本科系畢業的教師要任教該領域，必須參加基本時數的研習活動。矛盾的是，國家以包班制的師資養成方式培訓國小師資，卻又反過來以各領域教學的認證研習加以規範師資來源，並賦予政府認定之專業身分（臺北市政府教育局，2015）。令人不解的是，當國家需要教師

專業作為政策推行的工具時，教師的身份就從「非專業」、「半專業」，一躍而為「專業」，但是這樣的專業身分，教師可以自我認同嗎（周淑卿，2004b）？在這種充滿了矛盾、對立與衝突中形塑的教師專業，自然無法與醫師、律師、會計師等專業人員相比，因此有些學者僅以半專業論證教學工作的性質（沈姍姍，1998）。由於教師專業知識形成的困難，因此教師的身份認同就在非專業、半專業、專業之間不斷地擺盪著（黃嘉莉，2004）。

五、教師參與自己的去專業化的「專業化」過程

教師是Gramsci（1976）所言的「有機的知識份子」，如果能覺察到國家霸權的作用力，應該要起而反抗，並以行動改變此一不合理的現象。然而，長久以來教師已習於被統治的工具角色，對於自身的處遇已「處之泰然」，不僅缺乏敏覺的能力，更為了積極符應社會所期待的教師形象，於是參與了工具化的教師專業化過程，結果是教師為了達成執政者所建構的專業化標準，反使自己「去專業化」。

以美國歐巴馬總統推出的教育政策《邁向巔峰》（Race to the top）來說，學校為了獲得更多的補助經費，必須以學生成績之優劣，做為評鑑教師的標準（Johnson & Stephens, 2012）。然而教師專業不能只是與學生成績高低畫上等號，這種工具化的教師專業，讓教師又成為「技術操作員」，只要按照課程大綱、教學指引、還有學者專家制定的標準化流程，就可以依樣畫葫蘆地完成任務，並且生產出規格完備的「產品」。然而就在「工具化」、「去人性化」的「專業化」過程中，教師的專業被拆解成一個個可以操作的技能，教師反成為一個「觀念簡單性的忠誠執行者」（姜添輝，2003，頁104-106）。於是，教師愈朝向統治者建構的專業化，也就讓自己更加地去專業化。

參、結構、主體與文化：批判的教育社會學理論架構之探討

批判的教育社會學以揭露教育體制中的矛盾對立或權力壓迫現象，掌握有礙人類發展的線索，進而激發解放及改造的力量為研究目的。更成為許多教育學者冀望把人類從壓迫、異化與貶抑中解放出來的主要研究途徑。

一、結構的壓迫

Gramsci（1976）認為國家在現代社會中扮演著建構霸權的重要角色，並擔負起灌輸意識型態的任務，藉由教育大眾的模式，以延續其統治階層的利益及既有的經濟生產

模式，而學校正是最重要的霸權機器（黃庭康，2005）。Gramsci（1976）進一步提出「文化霸權」的概念，他認為維持不平等權力關係的方法有兩種，一為「強制力」（coercion），另一為「說服」（persuasion），「強制力」是使用外在威嚇使人們就範；「說服」則通過影響被統治者的思想，使他們甘願接受不平等的權力關係（姜添輝，2002）。

在資本體系國家中，柔性策略往往比強制性更為重要，而霸權是統治階層建構的權威，它是一種生活文化，由各種知識、道德、價值、態度與實際行動所組成，充分反映統治階層的利益（譚光鼎，1992）。Freire（1970）提醒我們，中上階級文化成為社會的主流文化後，他們的價值觀被融入社會大眾的生活之中，並且被轉變為常態性，其中被賦予高度的合理性。而個體在習以為常並將其視為理所當然後，自然不會去質疑與檢視其背後的深層意義為何。

Gramsci（1976）更注意到知識份子（intellectuals）與霸權的密切關係，在「共同信念」的塑造過程中，知識份子往往扮演著建構者與推動者的中介（mediations）角色，他們成為架通統治階級與被統治階級之間的橋樑。透過「有機的知識份子」，統治階級得以將意識型態轉換為社會的主流價值觀，因而能以「文化霸權」的形式，達成支配與宰制的目的（姜添輝，2002；黃庭康，2005）。

綜上所述，現代國家為建構霸權，以鞏固優勢民族的統治地位，乃使用「說服」等柔性策略，並利用知識份子作為意識型態轉化的工具，讓「文化霸權」滲入學校教育之中，也讓知識份子與教育制度成為服務國家統治階級的政治工具。

二、主體的解放

在Foucault（1976）的眼中，知識與權力是一體的，沒有任何知識是客觀而中立的。尤其在二十一世紀資本主義當道，優勢文化宰制，社會公平退位的氛圍中，擁有知識、製造知識且詮釋知識的統治階級，自然也掌握了無上的權力。令人好奇的是，在令人無法喘息的霸權統治之下，主體究竟能展現多少的動能？難道被支配階級只是一再的接受、妥協、退讓？抑或是採取了哪些反制的措施？

首先從主體談起。Foucault採取非本質主義（non-essentialist）的策略來探討主體（subject），並指出「本質」並非普遍的、永恆的，因此會根據不同的時空產生不同的

內容，故非本質主義的主體是相對於話語或意識型態的塑造而產生的「主體定位」。換言之，Foucault認為主體意識是社會建構的結果，而主體意識的建構是透過話語或意識型態來達成的。Foucault認為主體有兩種意涵：第一種是以自我知識或良知而建立起來的自我認同，即「自主之體」；第二種是受制和依從於他者的自我，即「被主宰之體」。換言之，Foucault認為人為自主之體，也是被主宰之體（翟本瑞，2005；譚國根，2000）。

雖然權力愈來愈掌握在國家手中，但是Foucault並不否定主體的能動性，他提到主體是經由主體化的實踐被建構而成的，或以一種更自主性的方式，經由解放與自由的實踐建構而成，亦即，解放與自由的實踐過程，也是主體建構的過程（姚人多，2000）。國外學者貝爾·康柏（2005）從若干教師的個案研究中發現，有的教師會創造出令人側目的反文化；有的則除了改變自己也改變了學生，以挑戰各種壓迫、異化和貶抑。而國內對於教師和教師組織的研究，亦呈現出教師透過參與教師組織以形構自我身分認同的能動性（王兆基，2002）。

因此透過知識份子的轉化功能，主體從結構壓迫中解放出來，以獲得真正的自由，是有相當的可能性。研究者認為知識份子不僅可以把自己界定為邊緣人物、專業人士或學者，還要扮演公民的角色，從反省意識型態對自身的箝制作用開始，「抗拒」不合理的知識權威以彰顯主體，並且在威權體制中「發聲」，透過不斷地「對話」、「論述」與「批判」，重新建構邊緣知識，以重新觀察世界、了解世界，並協助主體抗拒壓迫、獲得解放（劉國兆，2005b）。

三、文化的生產

當行動主體與組織結構交互作用時，可能實踐出獨特的運作邏輯，具體規範場域內部的行動。主體與結構的互動，都會帶來具有文化意義的結果，有的時候是穩固舊經驗，形成文化再製，有的時候是發現新經驗，促進文化生產，更有的時候是在文化再製與文化生產之間，往復試探、引申及串結，以醞釀下一次的行動（張建成，2002）。

文化研究認為人須經由日常生活的實踐行為，去建構自己的身分認同及思想觀念，然後付諸實現，所處的歷史時空不同，實踐的結果就有差異，這種注重「殊相」的文化生產或知識建構模式，正是文化研究主張在實踐中檢驗真理，而反對本質論及化約論的原因。

Apple (2000) 亦從實踐層次的觀點，來分析社會、文化、結構等巨型理論如何在微型的日常生活中被建構、被論述，因此他強調「平民化語言」的重要性。Apple認為學術研究上知識的生產如果只是純為個人文化資產的累積，而不能提供改造社會集體性活動能量，那麼從事學術研究上知識的生產，只是一種學術上層階級的活動，對解放弱勢團體是毫無助益的（卯靜儒，2005）。

因此，就算是日常生活中充滿著文化霸權的操弄與抗拒，瀰漫著文化政治的權謀與鬥爭，實踐作為仍然可能在權力結構的糾纏之中，透過持續的解串與重串，發展自己的方式，重構自己的世界，創造自己的未來。

肆、教師專業身分形構

擺盪在非專業、半專業與專業之間的教師，如何在知識/權力的層層束縛下，從結構、主體與文化三者的交會處，形構出教師專業身份的認同，本研究透過文獻分析與辯證思考，提出如下之看法：

一、從結構面：在國家威權體制規訓下形塑出的「去專業化」教師身份認同

自1987年解嚴至今，教師身分面臨幾次重要之轉變。早年在黨國體制的時代中，教師作為國家的僱員，擔任著黨國意識型態的傳聲筒，那時的教師始終讓人有種「公務員」的感覺，甚至於連教師也覺得如此（徐文路，2005）。在威權體制下的教師身分，是統治階級役使的工具，是必須聽命行事的公僕，毫無主體性可言，其自我認同是立基於「對國家、上級的服從」，在「一個口號一個動作」之下，教師的功能被窄化，武功被廢了，幾乎成為一個「教書匠」而已。

來到了1995年，教師法通過後，在傳統保守的教師社群中起了小小的漣漪。在各地教師會紛紛成立後，教師是否為專業人員，受到學者激烈的討論。此時，大法官會議的釋憲文中確立了「公教分途」的原則，非兼行政職務的教師不再具有公務員的身分，教師不再只是「照章辦事」、必須「服從命令」的部屬，教師終於可以展現所謂「專業自主權」。就當教師亟欲掙脫枷鎖，邁向專業自主的同時，資本主義的狂潮打向臺灣，教育市場化、商品化伴隨著國家文化霸權的魔爪，再度伸向教師的專業領域，打擊著教師尚未完全建立的專業尊嚴。於是，再一次的，教師懷疑起自己的身分，而脆弱的主體認同也在風雨飄搖中愈顯殘破不堪。

在新右派大張旗鼓、大舉入侵的情況下，國家對人民訴求「國家處於危機中」的強烈論述，並在新保守主義的大力支持下，將國家權力極大化，於是國家掌控了有形的（制度、機構）及無形的（意識型態、民心）工具，以遂行其控制的目的，更進一步藉由新自由主義的市場化改革，讓市場機制成為左右教育發展的決定因素，國家更趁機隱身於市場之後，以宣揚其「政治中立」的超然地位與角色（Apple, 2000, 2002）。在新自由主義的教育市場化改革政策中，教師扮演著「執行政策」的重要角色，而國家為了達成政策預期之成效，必須設法讓老師「心悅誠服」的接受主政者的想法，因此國家機器也隨之啟動，一方面國家慷慨激昂地高喊，「我們」相信教師是有能力的，「他們」一定可以帶領孩子邁向美好的未來；另一方面卻又想方設法地透過廢除組織、解除授權、重新組織及重新授權等手段，不斷地管制與再管制教育，逼使或說服教師遵循國家制定的標準與模式來加強自己的專業，以提昇自己的能力（Ball, 2005）。

就在這種符應資本主義市場的經濟生產模式中，新的教師專業主義論述產生了，教師專業被重新規範與限制，於是教師的自主權及參與教育決定的機會減少了，反正教師只要能夠配合市場需求就好，久而久之，教師專業也就因此而淪為教育市場化的政策工具。於是教育專業就在市場化政策的加速推行下，不斷地被「去專業化」，而教師的專業身分認同更陷入了一種前所未有的困惑與矛盾之中（Ball, 2008）。

在新自由主義的旗幟下，教師成為配合執政者端出教育政策戲碼的演出者，終日忙碌，卻不知所以然，也不知自己為誰而忙（Hyslop-Margison & Sears, 2006, p.122）

教師的專業身分認同反而擺盪在國家威權體制鬆綁，卻又轉化為控制資本主義教育市場背後無形的手的兩端之間，來回不斷穿梭。康瀚文（2010）提到臺灣教師專業論述在官方主導、以市場機制為政策內容的基礎上，彼此不僅相互影響，且手法與現象互通之情況下，社會大眾已視教師為專業人員，只是教師是否認同自己就是專業人員呢？陳俊生（2010，頁313）認為：

教師採行多樣主體位置的方式，絕非平順而未充滿緊張性的，其係於論述空間中不斷地協商，以回應特定脈絡中的權力結構，進而形構其意識與無意識的感知……實踐邏輯係於論述規訓實踐無孔不入的凝視監督下，產生其「避免異類的

從眾心態」、「追求效率的工具理性」與「行政教學的二元對立」特有的推理原則，以維主體「盡本分」與「趨吉避凶」之安身立命的目的。

受制於威權結構的層層束縛，面對科層體制的道道命令，教師的專業身分認同彷彿是漂浮在水面上隨波逐流的落花，尋找不到一個安身立命之所。一個無法完全屬於自己、自己也無法完全掌握的教師專業自主權，要怎麼拿來強化鞏固自己的專業認同呢？周淑卿（2004 b，頁10-11）認為：

當國家需要教師專業作為政策推行的工具時，教師的身份就從「非專業」、「半專業」，一躍而為「專業」，但是這樣的專業身分，教師可以自我認同嗎？

從結構層面來看教師的專業身分認同，似乎強烈地感受到結構的壓迫、宰制與規訓的巨大力量，教師費盡千辛萬苦，好不容易才終於等到從公務員的身分束縛跳脫出來的嶄新年代，卻反而一頭栽進國家與市場雙重論述所交織成的綿密網絡中，變成一個國家規定你是專業，社會大眾期待你是專業，自己卻不知從何定義專業的「矛盾組合體」。

在國家威權體制規訓下，教師被形塑出的專業身份，其實是在一系列「去專業化」的作為中，先改變了長久以來教師所認為的專業形象，再讓社會與教育改革作為打造專業的催化器，並藉由先進國家已發展出的教師專業模型，讓市場趨勢與潮流，引領教師發展出符合國家與市場標準的教師專業。然而看似表面風光，跟上時代腳步的教師，卻陷入了「去專業化的教師專業身分認同」的窘境。

二、從主體面：在教師意識覺醒引領下形塑出的「再專業化」教師身份認同

然而教師怎麼會陷入「去專業化的教師專業身分認同」的窘境中呢？這要從一連串的教育改革運動談起。1994年黃武雄發起的「四一〇教育改革運動聯盟」，提出了「廣設高中大學」、「落實小班小校」、「制訂教育基本法」、「推動教育現代化」等四大訴求，不僅獲得各教改團體的熱烈響應，連蟄伏已久、擁有一顆蠢蠢欲動的心及滿腔熱血的教師們，更宛若久旱逢甘霖般，積極投身並參與其中（黃武雄，2003）。

而此一大規模的社會運動，迅速獲得官方的回應，政府在同年9月成立了「行政院教育改革審議委員會」，歷經兩年的研議，該委員會在1996年12月提出了《教育改革總諮議報告書》。該報告書中揭示了我國當前的教育問題，特別是從體制的角度來看，僵化的教育行政科層體制，不僅侵犯教師的專業性與自主性，更導致了學校事務的權責不

清，而讓學生的學習權普遍未受重視等。因此，其首要揭櫫「鬆綁」（deregulation）的教改理念，企圖以解除不合理的教育管制，重建教育體系的合理規範（行政院教育改革審議委員會，1996）。

在喊得震天價響的「鬆綁」聲浪中，教師的「專業自主權」卻面對前所未有的市場化浪潮衝擊，表面上教育改革是為了突顯人民的主體性，實質上卻跳脫不了資本主義講求「利益至上」的競爭原則（劉國兆，2005a），國家霸權更加明目張膽地藉由種種冠冕堂皇的理由，將權力宰制的手伸進「教師的專業自主權」中。教師的專業身分認同在國家權力與規範的「建構」下被「解構」了，也面臨了必須再「重構」的處境。

全國教師會第一屆理事長張輝山於2002年9月28日以「團結九二八」為名，號召十萬人上街頭的遊行活動終了，向全國人民宣告：

今天我們毅然揮別不再榮耀的權利，忽然，我們感覺心中是那樣的坦蕩，那麼的踏實。我們團結在一起，依憲法的精神宣示應該擁有的勞動三權，今天起我們脫離被工具化的角色，要以教師的良知建立起教育和土地、人民的新關係，腳踏實地的提昇教師專業的知能，與大家共同改善公共教育的品質（中華民國全國教師會，2002，頁1）。

當教師意識到自己被工具化的角色後，又要採取那些行動以開展主體的專業作為呢？然而教師的主體是「自主之體」或是「被主宰之體」，應該視教師身為知識份子，是否察覺到國家為了讓「文化霸權」滲入到學校教育中所採取的政治手段，並且能以具體的反抗行動來回應或回擊國家霸權。

經過一連串與政府互動的過程後，教師逐漸體認到，每當教育政策失當，執行面有落差時，教師就會成為政策失敗的代罪羔羊，是阻撓教改推動的阻礙（劉國兆，2005b，頁20）

以臺灣近年來工程最為浩大的課程改革—九年一貫課程的推動為例，當外界質疑並批判九年一貫課程為何劃分為七大領域，同時還將社會六大新興議題融入七大學習領域來實施，究竟立論根據為何，是否蘊含著統治階級或是優勢族群的利益與想法（莊明貞，2002）。尤其是由中央強力主導、由上而下的菁英主義思維的推動方式，顯然輕忽教育大環境的惡劣，在未能先行累積經驗之前提下，便冒然全面實施，且基層參與度不

足，上下存在著鴻溝（黃武雄，2003）。這樣的改革行動，雖然獲得了家長團體及部分學者的支持，但也遭致其他學者及媒體的批判。身處其中的教師，處境甚為尷尬，一方面自己就是被改革的對象，另一方面卻又擔心背負「反改革」的罪名（邱天助，2005）。於是，當各界對於九年一貫課程政策的批評反省及不滿燃燒漫延，民代及媒體的攻擊火力愈來愈強大時，教師才驚覺自己應該在「儀式性的教育改革」中有所堅持，並試圖尋回論述的主體性。甄曉蘭（2003：83）提到：

面對教育改革所帶來的課程與教學實務的轉型，教師必須提升其課程批判意識，更多參與、主導課程與教學改革。

然而，取得課程與教學改革的主導地位後，教師是否就能順理成章地掙回自己的專業地位，並形塑出自己的專業身分認同呢？教師要如何找回自己、成為自己、肯認自己，進而向眾人宣告自己的存在呢？如果，教師無法宣告自己的存在，又怎麼教導學生任何事情？許誌庭（2009）認為教師必須成為自我建構的批判主體，才有可能擺脫做為權力工具的宿命。然而成為一個真正的「自主之體」，擺脫「被主宰之體」的束縛，正是一種從宰制到解放的過程。

在教師意識覺醒引領下，教師希冀以「自主之體」，以專業的論述與行動，帶領自己與教師一起朝向專業之路邁進，而這條專業之路，是教師意識覺醒下的自發性行動，是形塑的自主產物。Kanpol（1997：49-50）提到：

教師要反抗各種壓迫、異化和貶抑，並為社會找出一個更能符合社會正義的結構，一個制度性的反抗行動

然而，邁向再專業化的身份認同道路後，能否繼續往新專業化的身份認同道路前進，就待教師從行動中展現出動能，並張開專業的翅膀振翅高飛，飛往自我認同的最高點。

三、從文化面：在批判行動引發變革下形塑出的「新專業化」教師身份認同

教師要如何從行動中展現出動能，以持續朝向新專業化的身份認同道路前進？在國外，批判教育學者從所處的社會文化脈絡出發，一方面促使人民意識到自己所受到的不平等待遇，進而採取對話及行動；另一方面則讓統治階級的最佳工具：教師及校長，

反省自己所擁有的階級地位，並能揚棄既有優勢身分包袱，與學生、人民採取集體的批判行動（Freire,1970）。

首先，批判教育學先驅Freire，將理論轉化成實際行動，他深入到巴西的農村，透過識字教育，揚棄傳統的「囤積式教育」，在互為老師的教學模式下，讓受壓迫的貧困農民與壓迫他們的地主展開對話，從主體的解放行動促成結構的改變，進而生產出有意義的行動及文化（Freire,1970）。這樣的轉變，開啟了「受壓迫者與壓迫者對話」的可能性。這種植基於文化脈絡的有意義行動，打開了教師通往新專業化身份認同的道路。

然而，統治階級必然不斷地向人民傳遞「美好的未來，你我都要盡責」的意識型態，並提出「學生學習表現落後，國家就會處於危機中」的訴求與主張，於是扮演中介角色的教師，就成為統治階級鞏固政權，有效轉化思想的關鍵人物（Giroux,1990）。因此Giroux（1990）從「教師就是轉化型知識份子」的概念出發，他認為教師故必須從場域中察覺到自身被工具化、被役使的角色，從覺醒到反省再到批判進而行動。

知識份子的反省，是為了進一步的行動。所以，McLaren（1994）反省身為盎格魯、男性、中產階級、美國白人，如何形塑出自己的意識型態，並成為再製主流社會文化的共犯。他起身帶領學生展開有意識的行動，藉由各種有意義的學習活動，從各種社會議題加以分析與批判，進而看穿統治者治理社會的邏輯與原理，並從反抗行動中帶領學生朝向解放之路邁進。這樣的行動，促成不平等社會改變的可能。那身為教育體制運作的管理者：校長，也可以成為批判教育學理論的實踐者嗎？

Kanpol（1997）以美國內城中多元族群共存的學校中校長為例，說明校長可以從不同階級、多元族群與多元性別共存的事實出發，努力營造一個無宰制、多元並存共榮及任何聲音都可以被聽見的環境，讓場域中的教育工作者，可以放心投入引領學生察覺到自身所處的不平等地位，尋思可能的解決方法，並起而以集體、有意義的行動改變現狀的工作中。這樣的工作，不僅是一種教育、更是政治也是社會的改造工作。由此可知，校長與教師可以攜手努力，一起邁向新專業化的身份認同道路。

在國內，也有許多教師投身批判教育學的實踐工作。這些行動者從主體探究、身分認同、意識醒覺到採取一連串行動，都是一種尋求新專業化身份認同的有意義作為。以李文英（2000）探究自我的研究為例，他讓學生去知覺和意識自己的身體和結構體制的關係，並鼓勵學生尋思如何突破既有的結構性限制，並發展出屬於自己的主體性。

另外，身份認同亦是重要課題，林曉萍（2000）從身為原住民女性教師的身份出發，歷經教學轉化的生成（becoming）歷程，她從教師的中產階級地位、原住民的族群認同及女性的身份象徵反思，如何從教育現象以及教學困境中找到突破的方法，讓教育場域中的原住民學生也能跨越體制的藩籬，得到階級地位、族群認同及身份象徵的肯認，讓大家攜手朝向希望與動能教育道路前進。阮凱利（2002）反思人們賦予「教師」角色的期待，從大家認為教師是不平凡的、全能的、永恆的刻板印象中跳脫出來，並奮力擺脫技術執行的工具化角色，讓教師從沒有聲音的客體轉變成主體，也讓知識從傳遞轉變成創造意義，讓教師在實踐知識中確立主體性。

當教師在實踐知識中確立主體性地位後，更會促使意識醒覺並採取自主性行動。以蕭又齊（2003）來說，他經歷迷惑、困頓、激盪、衝突、開悟與醒覺等歷程後，展開了一段意識醒覺的反思與實踐旅程，並透過社會事件融入社會科教學的實際作法，帶領學生跳脫教科書意識型態的宰制。而陳佳佳（2009）在與原住民學生的互動過程中，透過反思、批判等一連串循環反覆的過程，找到學校教育的問題與盲點，並開展出行動力，注入學校教育一股股的生命活水。而這些行動不僅促成師生的重新認識與對話，也為日漸死氣沉沉的校園，帶來重生的力量。

前述這些自主性行動所產生的巨大動能，將展現在獲得教育改革論述的知識/權力，並取得教育改革的主體地位（陳俊生，2010）。林昱貞（2002：21）提到：

學校、教師在上述因素的緊張、衝突之下，也可獲致相當的自主性，引導學習者不斷創造，甚至透過集體意識的覺醒，而改變社會的現狀。

因此，就算教育改革的主流論述，從「課程與教材」，移轉到「教師與教學」，再移轉到「學生與學習」上，教師仍然可以採取有意識、經過思考與判斷、利基於學生需要與社會文化脈絡的專業作為。張輝誠（2015）在十五年教學生涯之後，提出「學思達翻轉教學法」，訓練學生自「學」、閱讀、「思」考、討論、分析、歸納、表「達」、寫作等等能力。這正是他走在新專業化的身份認同道路上，並以實際行動所做的最佳例證。

綜前所述，在批判行動引發變革下所形塑出的「新專業化」教師身份認同，將生產出有意義的文化，行動將帶來改變，改變將帶來希望，希望將為社會帶來共同的目標與方向。

伍、結論與建議

一、結論

由於西方世界引領的新自由主義與新保守主義相互矛盾的論述交錯影響下，臺灣教育改革的主張，也出現手段與目的錯置的現象，導致在接踵而至的教育改革浪潮中，原本可以參與教育藍圖規劃、實踐教育理念並加以落實執行的教師，不僅喪失了主體性地位，反淪為被工具化的役使角色。然而在西方國家霸權所建構出的「本質性」定義中，臺灣的教師專業發展不僅喪失了「主體性」，教師專業更成為執政者區隔「他者」的最佳利器，也迫使教師專業論述擺盪於專業與非專業之間，當教師愈來愈趨向統治者建構的專業化，反而讓自己更加地去專業化。本文從批判的教育社會學理論架構的結構、主體與文化三個層面，分別從國家在現代社會中扮演著建構霸權的角色，分析在威權體制規訓下，所形塑出的「去專業化」教師身份認同；再從教師意識覺醒引領下，以「自主之體」帶領自己與教師，一起朝向專業之路邁進的自發性行動，所形塑的「再專業化」教師身份認同；更從批判教育學理論為基礎作為出發點，讓主體意識到自己所受到的不平等待遇，並展開對話與解放行動以促成結構改變，所形塑出的「新專業化」教師身份認同。而這一連串從「去專業化」教師身份認同，再到「再專業化」教師身份認同，最後達到「新專業化」教師身份認同的歷程，正是教師突破結構束縛，展現主體動能，生產創新文化的奮鬥過程。

二、建議

根據前述分析、討論及結論，本文提出如下之建議：

（一）從結構面反思教育政策制定的限制並尋求突破創新之道

近年來配合一波波教育改革的推動，以教師為改革標的或以學生為主體的教育政策，也就不斷推陳出新，特別是在領導人改朝換代之後，更需要彰顯其教育理念與主張，於是舊的政策尚不知學習成效為何，新的政策隨即推出，在交錯之間，但見政策堆疊、重覆，甚至於政策標的彼此扞格不入，造成置身場域中的參與者有昨是今非、人去政亡或是政策錯亂等無力感，更導致教育政策淪為優勢階級鞏固政權、符應民意或輿論、合理化社會結構制度的統治工具。

然而無論是教師、學生、家長、教育行政人員等，都應該是教育政策的關係人，也

是合夥人，必須從整體社會脈絡發展中，尋思立足本土化，接軌國際化的政策目標與策略，並從諸多限制中尋求突破創新之道，讓教育政策制定擺脫理性、線性思維，再從相互關連性中理出可行方向，進而訂定出長治久安、造福學生的良善教育政策。

（二）從主體面擬定教師專業發展的策略並致力彰顯主體地位

政策主體並非是口號、圖騰或是漫無邊際的憑空想像，而主體是施政的中心，也是大家共同努力的方向。面對新自由主義資本市場的強大論述，教育政策更應確立主體為何，切勿讓主體擺盪在國家、市場、優勢階級、政治人物、教育行政人員、社會大眾、媒體、學者專家、教師、學生之間，導致主體成為客體，客體取代主體。

以教師專業發展為例，政策主體就是教師，而受惠者是學生，參與者是家長規劃者是教育行政人員，監督者是媒體，研究者是學者專家，在教師專業發展政策中的種種想像，都不需要天馬行空，並覺得理所當然就該如何。教師既是政策主體，必然可以發聲、可以批判、可以行動、可以改革，讓專業發展回歸教師本身，去除種種多餘的附加物，讓教師主體地位透過專業發展得以彰顯，更讓教師專業發展成為一種教師賦權增能、肯認自我、形塑專業認同的最佳途徑。

（三）從文化面建立師生共創文化的氛圍並鼓勵改變社會現狀

教師雖然是有機知識份子，而且還是轉化型知識份子，但是因為教師本身的階級屬性趨向於中上階級之故，促使教師的思想與行為自然而然地在一種「我們同在一條船上」的危機感與意識感中，與主流文化的脈動更加貼近，因而成為傳遞意識型態的最佳工具。久而久之，教師創造文化、引領教育潮流、開啟教育議題的能力，反而愈來愈薄弱。

師生共同創生文化是站在一種互為主體性的立場，當「是學生的老師同時也是學生的學生」的老師，與「是老師的學生同時也是老師的老師」的學生，相互提攜，共創有意義的文化，讓教育不再只是單向的教導，也能進行雙向的交流，而教育也不單單是關在象牙塔的儀式，也不會是固定在教科書上的文字，師生將以學校為基地，並逐步擴及社區、社會、國家、世界等區域，以作為實踐理想的場域。而這些努力，終將讓新自由主義資本市場壓制下的社會，獲得喘息、調整、滋養、改變的機會。於是教師終將能從專業認同的身分出發，去實踐轉化型知識份子的理念，並進行改造社會的工作，

參考文獻

一、中文部份

- 王兆基（2002）。組織歷程與教師身分形構：台北縣教師會研究。世新大學社會發展研究所碩士論文（未出版）。
- 王麗雲、潘慧玲（2000）。教師彰權益能的概念與實施策略。教育研究集刊，44，173-199。
- 卯靜儒（2005）。個人的/政治的：艾波的權力、知識與教育。載於蘇峰山（主編）：意識、權力與教育：教育社會學理論導讀（頁73-109）。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- 李文英（2000）。身體的包袱--一位國小老師主體探究與身體教育實踐的故事。輔仁大學應用心理學系碩士論文（未出版）。
- 李奉儒（2003）。P.Freire的批判教學論對教師實踐教育改革的啟示。教育研究集刊，49(3)，1-30。
- 李奉儒（2004）。賈馥茗先生的教育哲學及其對臺灣教育改革的啟示。載於張建成（主編）：文化、人格與教育（頁253-278）。臺北市：心理。
- 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啟示。教育資料與研究，43，23-29。
- 沈姍姍（1998）。教育專業。載於陳奎熹（主編）：現代教育社會學（頁251-267）。臺北市：師大書苑。
- 阮凱利（2002）。理論與實踐的辯證---國小教師實踐知識之敘說性研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文（未出版）。
- 周淑卿（2004a）。課程發展與教師專業。臺北市：高等教育。
- 周淑卿（2004b）。我是課程發展的專業人員？教師專業身分認同的分析。教育資料與研究，57，9-16。
- 林佩璇（2003）。空言無物、行之無悟？課程行動研究中的實踐反省。教育研究集刊，49(3)，195-219。

- 林昱貞（2002）。批判教育學在台灣：發展與困境。教育研究集刊，48(4)，1-25。
- 林曉萍（2000）。轉化困境到出路——一個原住民老師的生命・行動與實踐。國立東華大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 邱天助（1993）。Bourdieu文化再製理論之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 姚人多（2000）。論傅柯的主體與權力：一個批判性的導讀。當代，151，108-132。
- 姜添輝（2001）。英國威爾斯地區教師在職進修制度研究。載於楊深坑（主編），各國中小學教師在職進修制度比較研究（頁53-111）。臺北市：揚智。
- 姜添輝（2002）。資本社會中的社會流動與學校體系——批判的教育社會學的分析。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。
- 倪炎元（1999）。再現的政治：解讀媒介對他者負面建構的策略。新聞學研究，58，85-111。
- 徐文路（2005）。論台灣教師的階級處境。全國教師，24，2。
- 康瀚文（2010）。臺灣教師專業論述發展之研究。國立臺灣師範大學教育學系博士論文（未出版）。
- 張建成（1998）。教育政策。載於陳奎熹（主編），現代教育社會學（頁83-118）。臺北市：師大書苑。
- 張建成（2002）。批判的教育社會學研究。臺北市：學富文化。
- 張輝誠（2015）。學思達翻轉教學法--我的十五年教學生涯之後的全新改革。屏縣教育季刊，63，14-24。
- 莊明貞（2002）。九年一貫課程性別議題之知識與權力分析。教育研究資訊，10(6)，1-18。
- 許誌庭（2009）。臺灣師資培育制度改革中教師主體性的重構及其可能影響。教育學誌，21，191-222
- 陳佳佳（2009）。穿越族群與階級的邊界-我與原住民學生師生互動之敘事探究。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文（未出版）。

- 陳俊生（2010）。教育改革論述中的教師主體建構及其身分認同之探究—後結構主義取向。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士論文（未出版）。
- 陳秋雲（2015，3月15日）。王政忠「翻轉教育」：讓學生愛上學習。聯合新聞網。
- 黃武雄（2003）。教改怎麼辦？教改的架構與菁英思維（上）。教育研究，106，53-56。
- 黃庭康（2005）。葛蘭西：國家權力與文化霸權。載於蘇峰山（主編），意識、權力與教育：教育社會學理論導讀（頁1-32）。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。
- 黃嘉莉（2003）。英國的教師專業發展與管理主義。教育資料集刊，28，51-75。
- 黃嘉莉（2004）。教師專業知識的困難與對策。載於張建成（主編）：文化、人格與教育（頁225-250）。臺北市：心理。
- 黃騰（2005）。從「角色」到「自我」：論教師改變的歷史困境與可能。教育研究集刊，51(4)，89-116。
- 黃騰（2008）。A. Giddens自反現代性對師資培育課研究之啟發。教育研究集刊，54(1)，87-116。
- 楊振昇（2003）。教學領導與教師專業發展。教育資料集刊，28，287-318。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49(1)，63-94。
- 翟本瑞（2005）。閱讀傅柯與傅柯式閱讀。載於蘇峰山（主編）：意識、權力與教育：教育社會學理論導讀（頁141-182）。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。
- 臺北市政府教育局（2015）。臺北市104學年度第1學期公私立國民小學校長會議手冊。臺北市：作者。
- 劉國兆（2005a）。教師專業與教育改革—知識與權力的論述。新好教師，40，16-18。
- 劉國兆（2005b）。教育改革與教師主體性地位之論述與批判。新好教師，41，18-24。
- 劉國兆（2008a）。地方教育審議委員會功能與定位之批判論述分析：以臺北市2005年-2006年之運作為例。發表於地方教育發展學術研討會。國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處地方教育輔導組主辦。2007.11.15。又收於國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處主編（2009）。地方教育發展研究（頁55-91）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 劉國兆（2008b）。從人力資本觀點探討國小教師在職進修制度實施之問題。花蓮教育大

學學報，27，161-175。

劉國兆（2013）。社會學觀點的教育政策分析：以教師專業發展評鑑為例。新批判，2，27-49。

劉國兆（2014）。臺灣「邁向頂尖大學」政策之論述分析：後結構主義觀點。臺灣教育社會學研究，14(2)，33-71。

劉國兆（2015）。國民小學品德教育推動模式之研究：以臺北市關渡國小為例。雙溪教育論壇，3，57-86。

蕭又齊（2003）。我的意識醒覺：一個國小老師敘說社會事件融入社會科課程的故事。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文（未出版）。

顏國樑（2003）。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略。教育資料集刊，28，259-286。

譚國根（2000）。主體建構政治與現代中國文學。香港：牛津大學出版社。

二、英文部份

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, W. M. (2002). Ideology and curriculum (2nd ed.). New York: Routedge.

Ball, S. J. (2005).Education policy and social class: The selected works of Stephen J Ball. Abingdon: Routledge.

Ball, S. J. (2008). The education debate: policy and politics in the 21st Century. Bristol: Bristol University Policy Press.

David, C., & Elizabeth, O. (2000).Teacher professionalism: The wrong conversation. Education Canada, 40(1), 4-7.

Foucault, M. (1976). Robert Hurley(trans.). The history of sexuality. New York: Vintage Books.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.

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. (1990). Curriculum theory, textual authority, and the role of teachers as public intel-

- lectuals. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(4), 361-383.
- Hyslop-Margison, E. J. & Sears, A. (2006). *Neo-liberalism, globalization and human capital learning: Reclaiming education for democratic citizenship*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Johnson, M. A. & Stephens, M. L. (2012). Race to the top and the exclusion of welfare recipients from educational policy discourse. *Adult Learning*, 23(4), 188-195.
- Kanpol, B. (1997). *Issues and trends in critical pedagogy*. New Jersey: Hampton.
- Lieberman, M. (1964). *Education as a profession*. New York: Prentice.
- McLaren, P. (1994). *Life in schools*. New York: Longman.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Thrupp, M., & Hursh, D. (2006). The limits of managerialist school reform: The case of target-setting in England and the USA. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change* (pp. 642-653). Oxford: Oxford University Press.

