

# 意識形態的批判與抗拒

黃光國

我在 1995 年出版《民粹亡台論》時，已經發現台灣「民粹主義」的根源，並注意到它對台灣社會的重大危害。然而，因為自認為不善於政治遊戲，性格不適於從政，只能採取「書生報國」的方法，將自己的所見所思，寫成文字，希望能對社會發生一些影響。去年，在偶然的因緣際會之下，和一些學術界的朋友，組織「重建教育連線」，捲入了「批判教改」的活動；今（2004）年總統大選過後，更與學術界、文化界、社運界的一批朋友，以「反民粹主義、反族群撕裂、反愚民操弄」作為宗旨，發起組織「民主行動聯盟」。根據過去三十年，我在台灣從事本土社會心理學研



究以及推動民主行動的經驗，看完「台灣行動研究學會」和「基層教師協會」合辦的這個論壇專題「教改陣地戰：基層教師的抗拒性自主」，心中真是有無限的感慨！《應用心理學研究》編輯委員會召集人劉兆明教授，要求我針對這個主題寫一篇回應文，我雖然忙碌萬分，仍然不顧一切地答應下來，希望表達個人對這個專題的幾點看法：

## 批判教育學的理論

在這個專題裡，份量最重的一篇論文是張盈堃和陳慧璇兩人合寫的〈矛盾：基層教師生活世界的宰制與抗拒〉。從他們的背景資料來看，這兩位作者都是美國威斯康辛大學麥迪森分校（University of Wisconsin, Madison）課程與教學系的博士班研究生，專攻「批判教育學」。從學術論文的角度來看，這是一篇中規中矩的學術論文，作者專攻西方的「批判教育學」，也熟習西方批判學中各種不同的理論，他們從台灣社會中許多家長和教師的不滿作為出發點，提出本文的「問題意識」：

「因為教育政策改來改去，許多基層老師由茫然、憤怒到麻木，家長們急得好比熱鍋上的螞蟻，學生為了適應新制，更是苦不堪言，教育改革究竟出了什麼問題？為什麼教改的理想與現實總是存在著落差？為什麼教育改革往往停留在理念的陳述、口號的宣揚、課程規劃、教案設計、及教學活動的實施層次，而未能進行反身性探問、尋求理論性的扎根以及超越性的轉化等等？或者更明白地說，為什麼教育改革的本身就是一種矛盾？」（頁 37）

他們引用〈94 台北教師宣言〉中的一段話：

「身為老師，專業自主權與教學自由不但是他的權利，而且是不能免除的義務。過去一條鞭由上而下的教育設計規劃，完全忽略基層教師的聲音，殊不知教育改革，必須倚靠基層教師由下而上反應意見，並於校內有其決策能力，才能因校制宜，作出自主應變，改善教育品質的良策來。」（頁 39）

## 陽奉陰違的因應策略

然後指出台灣在推行教改過程中所發生的種種現象，再用西方「批判教育學」各家大師的理論，來加以批判。他們指出台灣的「教改」基本上還是一種「由上而下的教育設計規劃」，因此，基層教師只能用「陽奉陰違」的策略來加以抗拒。對於身處縱向社會的華人而言，所謂「陽奉陰違」，其實是大家在生活裡再熟悉不過的一種因應策略。我的老友葉啟政教授（1996）在他所著的《傳統與現代的鬥爭遊戲》中，便曾經提到：在華人社會現代化的過程中，「面對著菁英所發動以論述理路為優先導引基礎之『現代化』大規模總體陣地戰的攻擊，社會大眾並無力發動以另一種論述理路（尤指以本土傳統為基礎者）為後盾的總體陣地戰來對峙。他們把這份工作留給另外一批保守的知識份子或其他菁英，而只能以其有限之狹圍生活場域為基地，利用空隙，靠種種掩飾手法，在被『現代化』所征服大地上，進行小規模、零星、片面、不定時、不定點，但卻也是隨時隨地推動的遊擊戰。」（頁 63-64）

「以手邊可資運用之資源，尤其藉陽奉陰違的偽裝手法機動靈活地運用，是他們所使用的基本戰術。事實上，面對著「現代化」以種種科技創新物和制度機制進行「體系」化運作，社會大眾縱然如孫悟空一般有七十二變之本領，也逃不了如來佛的手掌。他們所能做的只是以自己最為熟悉的傳統習慣方式（即以其慣域）來理解，並見招拆招般地對應。」（頁 63-64）。

然而，張盈瑛和陳慧璇並未深入思考：華人社會中一般庶民如何以「陽奉陰違」的方式抗拒「由上而下」的現代化，相反地，他們是引用 Scott（1990）對法國農民運動中的分析，來說明「陽奉陰違」這種「隱藏式文化抗爭」：

「Scott 認為：雖然法國農民對統治階層的回應，常常也包含罷工以及直接反擊的企圖，然後這種企圖卻不可能瓦解既存的霸權體制。於是，法國農民在日常生活的儀式中逐漸發展用以對抗統治階層的安全表述，使他們從奴隸的挫折中獲得解放。這些經過包裝的異議或是反抗，像是一種安全的關係。這種經過包裝之後的反抗，同時具有一種政治上以及策略上的意義，可以避免和統治菁英發生直接的衝突，造成不愉快或是痛苦的對峙。以喬裝手法所呈現的抗拒，使用的是一種虛誣化（euphemistic）的語言，放在中文的脈絡是正是一種我們所慣稱的陽奉陰違，而 Scott 稱這種陽奉陰違的遵守叫做日常生活的抗拒型式（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，巧妙地達到抗拒的目的（Scott，1990：193-196）。」（頁 52）



## 社會問題的「去脈絡化」

把本土社會中的問題和現象放置到西方理論中來加以詮釋，看起來雖然是十分的「有學問」；獲得的「結語」：「教育改革即是宰制、抗拒、與矛盾的過程」，看起來也是「四平八穩」，十分「得體」；可是，這種作法已經很成功的把整個問題和現象「去脈絡化」，「教育批判學」變成了「教育詮釋學」，它是以「理解」作為目的，而不再是以「解放」(emancipation)作為目的。台灣社會中的知識份子在看完這樣的「詮釋」之後，他們所能作的反應難道就無法擺脫這種「傳統與現代鬥爭」的格局嗎？難道只能永遠的「陽奉陰違」嗎？無怪乎國民學校教師研習會的范信賢在讀完這篇「大作」之後，會迷惑地問道：「陽奉陰違如何可能專業對話？」

「法國農民運動陽奉陰違的經驗可以直接運用做為台灣基層教育解放的出路嗎？陽奉陰違在台灣的教育場域已經行之有年，現在賦予它『抗拒壓迫』的光環，具有何種行動新意呢？面對霸權的壓迫，只有陽奉陰違的抗拒撐得起『民主的公共領域』和『知識份子』的召喚嗎？陽奉陰違的抗拒又如何可能讓相關教育工作者之間展開專業成長所需的真誠對話？」(頁 64)

在張盈堃的「作者回應」中，他依舊引了一大堆「批判教育學」的「大師理論」，來說明他的立場。他說：

「我承認范信賢教授的回應是很有意思的，他提醒我如果只是陽奉陰違卻沒有走向真正的解放行動，那只不過是馴良的抗拒，對解放的文化政治大業來講，的確陽奉陰違所產生的革命力量與傳統社會運動經過嚴謹的組織訓練，與國家暴力肉搏對抗有極大的差異，陽奉陰違的抗拒儘管揭露了些許文化政治與權力宰制的問題，但的確這不見得會產生嚴肅認真的使命感，具有虛無主義的傾向，甚至可以視為一種體制內的緩衝機制，這樣的實行邏輯永遠不可能顛覆霸權，但我好奇的是教育的場合真正有可能發生全面的革命嗎？這場革命的敵人到底是誰？革命的策略又該如何進行？」(頁 76)

## 民粹主義式的教改

看到這樣的提問法，讀者已經不難瞭解我所謂的「去脈絡化」是什麼意思了。在我看來，台灣過去十年所推行的教育改革，根本是李登輝主政時代「民粹主義政治」的一種副產品。從1994年初，李登輝在國民黨內部開始掌握實權之後，台灣社會內部要求「教育改革」的呼聲，也像風起雲湧，不斷湧現。當時李登輝便授意甫回國出任中研究院院長的李遠哲擔任召集人，邀請三十餘位社會各界名流，成立「教育改革審議委員會」，用兩年時間，花了六千萬預算，每年出一本《教改諮議報告書》，做為教育改革的總綱領。

由於當時的教改集團把師範體系的教育學者，看做是「舊體制的支持者」，在教改政策的形成過程中，刻意將之排除在外，而由一批對教育徒有改革熱忱，卻缺「專業知識」的「教改人士」，來制定教改政策，並不斷從西方引入形形色色的「現代教育理論」，來改革「舊體制」。總的來說，推動教改的集團，其實是一批為數甚少的教育門外漢，基於個人對傳統教育的方式的不滿，趁著教育解嚴的時機，喊出諸如：「教育鬆綁」、「打倒升學主義」、「消滅明星高中」、「廣設高中大學」之類的媚俗口號，然後假借政治權力的威勢，在諾貝爾獎得主的光環掩護之下，推出一波又一波的教改行動。

這些教改行動看來儘管花招百出，變化甚多，讓人看得眼花瞭亂，其實其核心理念卻只有一個，那就是推動和「中國意識」互相對立的「台灣意識」。在開始推動教改的1994年，這還是種「不便明言」的意識型態。十年之後的2004年5月22日，在陳水扁宣誓就任第十一任中華民國總統之後，在李登輝學校農經青年領袖班始業式中，李登輝公開抨擊教改內容充滿大中國思想。他說：教改十幾年了，但是教育部長「做嘸代誌」，文史課程廿二個單元，講到台灣只有二個，「教改十幾年，都找台灣人當教育部長，結果也沒有改，要他來做幹嘛？」

李登輝說，當官「只想位子，沒抓到改革重心」，台灣文史、地理教材，沒有讓學生瞭解台灣，也沒有培養鄉土情、國家愛，台灣主體意識要如何建立？

從李登輝的談話裡，我們可以很清楚地看出：建立「台灣主體意識」是他當年授意李遠哲推動教改的真正用意。爲了要灌輸這種「不便明言」的意識型態，不僅把台灣的教育體制搞得亂象叢生，而且弄得家長和老師怨聲載道。可是，因爲教改的領導人頂著諾貝爾得主的光環，背後又有政治勢力撐腰，任何人膽敢批評「教改」，教改集團馬上加以圍剿，輕則罵你「不努力學習」，「跟不上時代」，重則給你扣上一



項「反民主，反改革」的大帽子。結果在推動教改的過程裡，整個社會竟然喪失了反省思考的能力，不僅聽憑教改集團為所欲為，甚至還要附和他們，跟著喝采叫好。直到「教改萬言書」一出，大家才如夢初醒，瞭解到十年教改其實是一場荒唐的鬧劇，教改所造成的亂象，也一起曝露在國人面前。

## 基層老師真的可以發言？

從「批判教育學」的角度來看，台灣過去的十年教改當然是受到政治權力和意識型態的宰制。作者既然瞭解：

「新社會運動以意識形態的批判為起點，在對現況進行反省之後，發展新的行動策略，即或多或少接受現實的處境為前提，並在其中改善弱勢者的處境。」(頁 41)

時至今日，如果我們還無法明言：是什麼樣的政治權力和意識型態在主宰著台灣的教改，所謂的「解放」，充其量只不過是教導教師們如何「陽奉陰違」，而教育研究者的任務，也只不過是像張盈堃在回應文中所說的：

「教育改革相關的探討中，往往都是重視制度面向的分析，我認為我們必須要更看重基層教師的敘說或是生命故事，在其中我們才有可能發現基層教師面對教育改革過程的情緒，例如恐懼、妒恨、羞恥、糗窘、沮喪、焦慮、自戀、自傲、自信、自恨、迷茫、鼓舞、作嘔、荒謬感、疏離感、無力感，這些都是有賴於基層教師的生命故事，才能夠讓我們更窺見真正的教育改革最底層的主體。(頁 82)

張盈堃在他的「回應」中強調：

「在我看來，那麼多學院派的批判教育學『迷』有一個很重要的任務正是轉譯這些理論的意涵給基層教師。」(頁 82)

可是，在我看來，「轉譯這些理論的意涵給基層教師」，而不敢說出是什麼樣的 political 權力和意識型態在宰制著教改，正如要求基層教師搞「行動研究」一樣地是隔靴搔癢。在〈行動研究與課程革新之間？一個行動者的反省〉中，永樂國小的老師



黃志順說道：

「我心裡有點急，想要做些努力來觸動老師『做研究』的具體行動，不過有一個聲音卻悄悄地從心裡響起：

我到底在急什麼呢？這究竟是誰要的『行動研究』？這不是我們的『行動研究』嗎？若不是等到老師們想要動筆時才開始，那麼我們又是為了什麼、為了誰而做『行動研究』呢？若只是單純為了這個年刊徵文而做、而寫，如果只是為了滿足我自己一個人的研究興趣甚至是發表的慾望，有這個必要嗎？如果我們的經驗與實踐歷程真的這麼可貴，那麼又何必急於在截稿日期前完成呢？還是緩緩吧！...」（頁 95）

他跟「一群永樂國小教師」也真的中規中矩地做了一項「行動研究」，題為〈「建構式數學」的再建構〉，做完之後，他滿腹狐疑地問道：

「基層老師在課程與教學的實踐歷程中的聲音，真的能夠像主流論述強調『行動研究』之於『課程教學革新』這樣，企盼彌補過去長期以來，存在於理論與實務間的鴻溝，激發教師自者力量、讓基層老師『由噤聲到發聲』，而期待『行動研究』成為現階段教育改革落實及促成師資專業發展上的重要途徑？基層老師真的可以發言？」（頁 100）

## 拒絕的行動

這樣的疑問經過「行動研究」的專家「開示」：「在日常生活裡，每一個人都是行動者，每個人也都可能做研究」，他依舊「頑冥不靈」地問道：

「這句話若要能在基層國小教師的文化脈絡裡成立，就非得先弄清楚這些問題：為何老師想要做研究？需要做研究？又想要做什麼樣的研究？而他/她又做出什麼樣類型的研究？誰又會在意其所做的研究呢？...如果他/她所想做的研究不是出自於自身的需要；若是他/她所做的研究類型根本就不是他/她所想要的那一種；要是他/她所做的研究找不到一個適切的語彙、合宜的場所及呈現方式，讓其它人有在意的機會，我



很想問一問：在這種情況下，有誰還會想要「做研究」？有哪一個在日常生活裡的行動者，會可能做研究？」（頁 116）

看完這樣的對話，令人不禁想要大笑三聲：如果「黃老師」在提出這些問題之後，敢於拒絕再搞「行動研究」，他大概就不會受到「行動研究專家」的「宰制」；如果他在搞完「建構式數學」的「行動研究」之後，敢於拒絕「建構式數學」，他大概也不會受到「建構式數學專家」的宰制。如果他在看完我這篇評論之後，仍然什麼都「無法拒絕」，或什麼都「不敢拒絕」，那麼，他不妨加入「民主行動聯盟」，和盟友們一起探討：宰制台灣社會的權力和意識型態是什麼？「民主行動聯盟」的網址是：<http://www.daa-tw.net/>。（2004 年 5 月 25 日收件，作者為台灣大學心理學系教授）