

## 對台灣中小學教學文化的幾點思考

簡紅珠

本文針對台灣中小學教學文化提出幾點思考。論文的主要目的是：一、以教學的職業特質、教學工作情境、教育體制、國民性格、與時代和社會變遷等，闡釋台灣中小學教學文化現象；二、闡明台灣中小學教學文化可以再由三個視角：(一)教學是一種文化活動、(二)教學的文化模式、(三)小學教學文化是關懷的文化，做更周全與更深入的論述。三、由相關文獻說明專業性教學文化之建構將是一漸進與漫長的歷程。

關鍵字：教師文化、教學文化、中學、小學、台灣

作者現職新竹師範學院教育研究所教授

## 主題文章

# 壹、前言

文化是一種很抽象、很複雜、不易具體周全描述的現象。學者們對文化一詞也有許多不同的闡釋。我們對文化可以做這樣的一個概括理解：文化是一個社會群體為了適應和解決環境中的種種問題，慢慢發展出來的一套思想、觀念、價值觀、態度與行為模式或規範，以及為了將這些表達於外所製造出來的成品，例如語言文字符號、人工製品、習俗和典章制度等。這些文化內涵有些是可觀察的物質文化，有些則是不能直接觀察的精神文化。

把教學當做職業之教師團體所形成的教學文化，在最近二十幾年來逐漸受到研究者的重視。從比較實際面來看，這是因為大家體認到，教師是教育政策的實踐者，對於教學文化的研究與理解，才能了解教學文化對教育改革與教師發展的限制性和可能性，而有助於釐定合宜且可落實之教育政策，且能做為如何協助教師專業成長，以改善教學的參考。從學術層面來看，則因為以往從心理學角度來研究教學或教師的知識與思考，被發現有所限制與不足，研究者遂轉而追求從社會文化的視角，來瞭解教師的知識、信念、價值、與行為。

由於教師人口的分歧性頗大，不但大、中、小、幼各層級教師的教學文化有所不同，由此再細分下去，則不同的性別、年齡、文化背景、興趣、價值觀、受教經驗、任教年資、任教學科、任教學校…等，所形成的大大小小非正式教師次團體，也會形成不同的次級教學文化，再加上研究者們對教學文化的概念與內涵會因不同的研究旨趣而有不同的界定，研究結果所揭示的只是教學文化的某些層面的特性而已。除此，教學文化的研究相當困難，對研究者是一大挑戰。文化中具象以及可以言說的部份是能夠透過觀察、訪談、問卷和人工製品分析來探討，但抽象和無法言說的部份，則只有透過觀察加以推敲和詮釋。研究方法的限制加上研究樣本大都屬小樣本，使得研究結果的類推受到限制。因此「是否有一種為大多數

教師所共享的文化」的問題，至今仍無法解答(Feiman-Nemser & Floden, 1986; Hargreaves & Fullan, 1992)。Lortie(1975)曾對教學文化進行比較大規模的實徵研究，為了顧及教師人口的分歧性，他在研究樣本上儘求多元異質，同時也分析 NEA(美國教育學會)自 1960 到 1971 的調查資料，但最後他對研究結果的類推性仍持保留態度，而聲稱只想藉研究結果，拋出一些能引發後續研究的重要議題。Lortie 和 Hargreaves 等人所指的教學文化，是中小學一般教師普遍的文化特性，並不涉及大學層級和其他教師次團體的文化。本文所指的教學文化，不例外地指的是國內中小學的教學文化。

「教學文化」與「教師文化」這兩個語詞在文獻上是被學者交互使用著，雖然筆者認為教學文化的涵蓋面較廣，也涉及班級文化的教學層面(Gallego, Cole.& the Laboratory of Comparative Human Cognition, 2001)。國內學者常常引述國外學者的觀點來描述台灣中小學的教學文化，而我們竟然發現，國外學者所觀察和探討出來的教師文化特徵，放到不同文化的台灣學校，竟然如此符合。是不是教學此種行業具有某些特質是舉世皆然，而造成這種相似性？除此之外，台灣中小學的教學文化到底是何種樣貌？國內也有少數學者以其自身的經驗和觀察作為論述教學文化的基礎，並有少數幾則對中小學教師文化所進行的實徵研究，雖然研究數量很少，但多少呈現台灣中小學教學文化的某些現象。筆者想透過國內外相關文獻，理出台灣的教學文化樣貌及其影響因素。除此之外，我們又能以哪些視角來論述台灣的教學文化？國內九年一貫課程改革鼓勵學校和教師建立專業的教學文化，是否可令人期待？這些問題引導作者撰寫本文的目的：一、以教學的職業特質、教學工作情境、教育體制、國民性格、時代與社會變遷對教學文化的影響，並佐以相關文獻，闡釋台灣中小學教學文化現象；二、闡明台灣中小學教學文化論述可以增添的視角；三、探討在現存的教學文化影響下，建構專業性教學文化的可能性。

## 貳、從教學的職業特質、教學工作情境、教育體制、國民性格、時代與社會變遷等因素，闡釋台灣中小學教學文化的現象

關於教學文化的意義與內涵，學者之間往往因為關注的焦點不同，而持不同的觀點。最早以社會學角度研究教學的學者 Waller(1932)將教師文化定義為是教師共有的背景、信念、價值、非正式的行爲規範和教師獎懲制度。Feiman-Nemser 和 Floden(1986)認為教學文化是教師所共享的教學工作信念、知識和行爲模式與規範，而教學文化的內涵則包括有：1、互動的規範，是教師與學生、教師同仁、行政同事、和家長的互動關係；2、教學生涯的報酬：包括教師從教學所得到的外在報酬，例如薪資、社會地位、工作時間與權力關係，與內在報酬，包括對學生學習成就的滿足，情感依附，同事情誼、服務奉獻的榮耀、對教學活動的喜愛；3、教師知識：教學文化是由教師實踐知識體現出來，實踐知識是使教師能順利從事教職的智識、信念、行爲模式，是相當個人性的。Hargreaves(1992)則以「內容」(content)和「形式」(form)來定義教師文化的內涵。「內容」指的是教師團體所共有的規範、態度、價值、信念、假定、和教學實際；而「形式」是指教師之間關係的型態與團體成員的結盟形式。Feiman-Nemser 和 Floden 比起其他學者，更強調教學文化中教師知識此一要素。他們所謂的教師知識，是指特別具有班級教學實務理性的教師實踐知識。由於教師實踐知識的默會性、個人性與情境個殊性，想要藉由個案教師的實踐知識來推論，做為教學文化的特性，可能會犯以偏概全的謬誤，但學者們仍不忘從教師知識內涵中之教學信念和行爲模式等層面，來探知教學文化的特性。

國內外學者對教師文化的描述，所呈現的中小學教師文化，比較明顯的特性是 (一)重視教學工作的心理報酬；(二)保守與懼變；(三)孤立與個人主義；(四)忠於同事與平庸化；(五)

巴爾幹化(balkanization)；(六)缺少智性冒險與批判反思 (周淑卿，2000 ；陳奎熹，1995；黃富順，1995；鄭世仁，1996；Hargreaves, 1972；Hargreaves, 1992；1994；Lortie, 1975；Pollard, 1985；Sarason, 1982)。雖然教師文化中也有協同合作的文化，但卻是稀有的現象，只在少數學校中存在。上述教師文化特質不僅是英美中小學教學文化的寫照，放到國內來檢視我們的教學文化，也很貼切。在不同的國家與不同的文化情境下，教學文化竟然呈現出如此多的共同之處，如果解釋說這是因為具相同背景和人格的人，比較可能進入教學這行業，則會忽略教師從事教職的動機以及對教學文化真正具有影響力的因素。在影響教學文化形成的因素當中，筆者只以教學的職業特質、教學工作情境、教育體制、國民性格、時代與社會變遷等因素，說明其對教學文化形塑的影響，並佐以國內相關研究，呈現台灣中小學教學文化的一般現象。

### 一、教學的職業特質

雖然固定薪資、彈性工作時間、社會的尊敬和向上的社會流動等外在報酬是吸引年青人從事教職和留在教育工作上的原因(鄭世仁，1996)，但內在心理報酬，例如引導學生學習、與學生有情感的依附、服務奉獻、和同事情誼，更是教師從事教職的主要原因(Feiman-Nemser & Floden, 1986)。有研究指出，台灣國小教師文化，教師視「學生有進步有成就」為最大的心靈滿足。很多女老師不願意擔任行政工作，因為行政工作煩忙，傷害學生的學習權益(葉淑花，1998)。師生關係良好也是另一項重要的心理報酬。今日學生常有不尊敬老師的言行，使得教師覺得教學工作不值得，萌生去意。

Waller (1932)認為，教學對教師人格的影響相當深遠。教師在師生互動中具有嚴重的角色衝突。在教室中教師必須扮演權威的角色，與學生保持距離以維持班級秩序和教師尊嚴，以利教學並發揮影響力。但因小學教師同時被期望扮演照顧者的角色。若想要激發學生

## 主題文章

的學習動機與興趣，則親近學生與他們建立情誼是很重要的。如何在權威與友善以及教學和管理之間取得平衡，是教師責任的最大挑戰。這種內心衝突的現象時常發生，也反映在教學文化中。國內小學教師文化有「權威管理」的傾向(葉淑花, 1998)，但同時也顯現出，教師在教學上應扮演引導的角色而不是控制的角色(陳奕安, 2002)。

學校教師在進入教職之前，除了自己當學生時長久觀察教師教學的經驗之外，只接受少數幾年的師資訓練。比起醫師和律師等專業，師資培育欠缺專業應有的嚴格訓練。在台灣早期公費與分發制度尚存的時代，取得正式教職並非難事。一旦進入教職之後，每天做著大同小異的工作，數十年如一日。教師領受固定的薪資，工作有保障，生活相當安定，加上生活空間大多限於封閉的學校和教室空間，與外界的接觸甚少，不太關心社會的脈動，對於新觀念和新方法持觀望態度，養成保守和偏狹心態。

由於教學的專業性尚未完全建立，加上社會大眾對小學教師的知識專精度的要求不高，中小學教師多半不覺得需要對學科知識，教學知識或其他非教育領域的知識，做更廣與更深的追求，而且許多人迷信教授或學者所說的言論，甚少質疑或批判，沒有了自己的主張。即使有所質疑，也不敢和他們論辯，智性上的冒險與探究精神顯得不足。在教學上，多以自己過去當學生時的學徒式教學觀察的經驗和自己當老師的經驗，而不是專業知識，做為引導實務和反思的參考。教師文化被批評是反智的，欠缺智識冒險性，對於觀念、價值、假設與現行措施的批判反省並不熱衷(Hargreaves & Evans, 1997)。

國內教師文化雖然呈現「教師專業」之信念，在教師專業成長上呈現積極態度，但實務上卻都呈現半專業的特性(葉淑花, 1998)，由此現象可以看出，教師積極追求專業成長，尤其進研究所攻讀高階學位，但似乎沒能將專業成長轉化在實務上。對於這種教師文化的理想

性與實際性之間的落差，是教師本身因素使然亦或外在因素所致，值得探討。

造成教師思維上疏懶的另一個可能性，在於師資培育課程欠缺學術的嚴謹性和批判性。根據 Shen(1999)在美國所做的研究，即使是教育學院的教授也認為在學術上，教育學院的學術不如其他學院嚴謹；而師資教育學程的學術嚴謹度也不如教育學院內其他的課程。職前師資培育課程被教師批評為缺少智性的實質成份(Lortie, 1975)，不鼓勵職前教師批判他們在進入師資培育課程之前，即已具有的學徒式的教學觀察經驗，結果讓教師不知不覺地複製了前人的教學模式，缺少創新。根據周珮儀(2001)的研究，教師無法做到九年一貫課程所強調的教學創新的原因，在於無法對教科書內優勢霸權的文本權威，以批判立場去破解文本所蘊含的文化符碼，也很少引入其他文本來與教科書的內容對話。

小學教育的功能長久以來被定位在養育照顧多於智性教導，教師成員也以女性教師居多。而女性教師因為必須兼顧家庭主婦角色，對教職所投入的熱忱和時間，被批評比不上男性教師。Jackson(1968)批評女性教師的行為多出自於直覺和感情，較不具理性，缺乏專業精神。雖然這種傳統的教師形象在今日因為某些教師團體的抗議行為，已經多少被顛覆，但今日多數女性教師在與校長等行政主管接觸時，仍然是被動、順從。

## 二、教學工作情境

教學是一種工作，而學校就是教師的工作場域。學校並非只是一間間教室的建築物，或是學生學習的物理環境，它更是教師工作的場域。這個工作場域是由人事物各種資源和關係所組構，兼具看得見和看不見的實體，影響教師工作之順利與否，以及教師對教育工作的價值觀。教學工作情境是建構教學文化的重要因素之一，教師教學的工作情境包括學校與班級教室。

早期學校教育不普及時，學生人數不多，學校實行混齡教學。後來教育普及化，爲了容納眾多學生和實施分齡教學，不得不建築一間一間類似蛋盒的教室(Lortie, 1975)。目前世界大多數的教室都是這種建築形態。教師工作情境與其他專業不同的是，在教室中大部份時間只有教師一個大人和一群學生相處。封閉的空間使教師大部份時間，在形體上和工作上處於孤立和私密狀態，很少與同事交流溝通，交換教學心得。教室內的教學工作和問題都由教師一人獨自承擔，凡事都由自己解決成爲一種規範，形成孤立狀態。教師與家長和社區也保持距離(鄭世仁，1996)

雖然孤立給人的感覺多半是負面的，但孤立有時是教師的權宜策略。教室是一個相當忙碌和充滿不確定性的地方，教師必須對不同學生的需求做出回應。孤立可以讓教師節省一些時間和精神，以因應臨發狀況(Fliners, 1988)，更何況教師還有班級行政事務要處理。爲了能掌控班級次序和可預測性，教師不太願意改變現況，而且懷疑革新只會破壞現狀的安穩，所以只要被要求改變，通常會採取以不變應萬變的敷衍態度。個人主義也是教師的一種防禦策略，認爲與同事愈合作愈有磨擦，不見得會產生良性的專業互動，徒然浪費時間而已。孤立的另一面則是相當程度的自主與自由，教學和師生互動都是教師自己決定，不受干涉。教師也不去干涉其他教師的教學。爲了怕自己的缺點被發現，教學自主常成爲教師拒絕教學評鑑的推託之詞。在沒有評鑑的監督之下，教師的自由或自主連帶地必須由教師個人負很大的責任，有的老師會因此加倍努力，但有一些人卻混混過日子，也不會被解僱(Cusick, 1983)。

教學自主性和私密性使教師即使在學校公共空間也不願意討論課程和教學問題或教育理念，所談的大部份是關於時事人物、社會新聞、家庭生活、學生行爲及其家庭問題等，教師很少與其他教師有專業的互動，即使有所互動，也是表面化(Pollard, 1985)。不過這種情形在一些看得到協同合作的學校卻不存在，在

這種學校裡教師彼此參觀教學，提出建議，並討論專業上的問題(Little, 1982)。

Hargreaves (1992)的實徵研究發現英國中小學教師文化呈現巴爾幹化現象。教師在校內與其他教師結盟成爲許多次團體。次團體之間常有對立狀況而使教師之間溝通不良，並在追求全校性目標上產生困難。在英國中等學校，教師巴爾幹文化是起因於分科教學的教師團體之間，爲了爭取自己任教學科地位的重要以及學校的資源，遂形成對立；而在小學裡，特教與幼教教師比較容易被邊緣化。國內巴爾幹的教師文化現象更形複雜。陳奎熹(1995)指出，小型學校成員少，職掌的畫分極爲簡單，大家不分彼此，不太可能與同事結盟形成小團體，但大學校裡，卻存有許多非正式的小團體，對學校的決策與措施有不同的意見。這些非正式團體所形成的價值觀或規範，對成員影響鉅大。Acker (1999)研究一間英國小型學校教師的工作，發現小型學校比較容易建立協同合作與互相關懷的教師文化。

巴爾幹化的教師結盟讓教師找到認同的團體，如果是因爲興趣與志向相同而自行交往的教師團體，倒是可以減少教師在校內的孤立感，但如果是爲爭取權力地位和資源，則團體之間容易形成對立。

教師文化是學校文化的成份之一。學校是一種科層組織，行政人員與教師間有法定的明確從屬關係。行政系統與教學系統，由於地位和角色的不同，時常產生誤解和衝突。在學校權力結構中，校長被賦予法定權威，掌握資源的使用和支配。葉淑花(1998)的研究指出，國小教師視校長的領導比法令更具有規範性，且教師文化具有行政科層與教學專業衝突的傾向。因此在一些校長具有強勢積極的課程教學專業領導的學校，教師對於落實課程改革，也產生較多的配合與動能。如果校長憑藉其職務所給予的法定權威而只以權威領導，忽略專業領導，使許多衝突和問題以及資源的分配都無法以民主方式解決。非參與式的決定模式使教師遇事不是冷漠以對或刻意規避，就是陽奉陰

## 主題文章

違，被動配合。

在職業文化中，團體成員的和諧是組織運作的潤滑劑。爲了維持同事間的情誼與和諧的氣氛，教師遇事不敢直言真正的想法，也不想有太突出的表現，以免招來物議，因此形成了鄉愿文化與平庸文化。「忠於同事」「教室自主」和「平凡的規範」也是國內中小學教師文化的特色(葉淑花，1998; 陳奕安，2002)

### 三、教育體制

國內教師文化的巴爾幹現象常因教育體制而更形複雜。現行教育體制，學生完成九年國民義務教育後仍必須面對升高中的壓力。升學主義掛帥使同事之間形成競爭，若校長再以此作爲評量教師表現成果的唯一標準，則同事之間的勾心鬥角更嚴重(陳奎熹，1995)。升學制度的存在也壓縮教師實施學生中心教學的空間。

我國中小學教師素質優良且具有專業信心，但正如 Lortie(1975)所言，教學是沒有生涯可言的事業。學校的科層體制限制了缺乏科層職務的教學工作職位晉升的空間與機會。致使有的教師一心只想轉向行政工作，無心於教學。專業發展受到限制，而且「教師是終身職」，教不好也不會被解聘，這些體制上的缺失消弱教師成長的動機，對於新知識和新方法很少主動學習，呈現非專業化的教師文化。

爲了提高師資素質以及建立教師生涯發展階梯，教育部已經規畫實施中小學教師評鑑和教師分級制度。如果得以實施，則又產生兩種師資方面的教育體制，其對教師文化的影響，值得研究。

### 四、國民性格

文化反映出其成員的人格特質，而價值取向則決定個人或集團的某些人格特質。儒家思想統治了中國人的思想二千多年。儒家思想中的君君臣臣父父子子的從屬關係以及禮教，養成中國人權威價值取向，其影響幾乎涉及中國

人的每一種性格：即服從權威、保守、謙虛、謹慎、依賴、順從、忍耐、安份(文崇一，1999)。這些性格造成思想、慾望、情緒與行爲的壓抑與鬱悶。多數人或爲了維持表面和諧，或爲了維護自己的利益，或爲了不敢得罪他人，遇事不敢發表己見或公然抗議，但私下又有許多負面動作，華人在這方面的表現比其他文化中人更明顯。權威人格在中國知識份子中卻有一種矛盾的兩極化現象，一方面服從權威，但另一方面又以「君子師」自居，存有以自己爲權威的心態(李弘祺，2000)。表現於外的就是沉默冷漠與陽奉陰違，以及自我中心與自滿不合群等消極行爲。雖然國內大部份教師都以專業人員自居，但當專業的教學文化還未建構起來之前，這些負面人格特質與行爲往往是人們在談論教學文化時，最先浮上腦海的。

文化代表的也是某一團體成員的心智模式或思考方式。東方與西方思考模式有一個不同：東方人重資料的收集，喜歡就文字作思考；而希臘羅馬以降的西方科學研究則以辯論爲其特色(Nakayama, 1984; 引自李弘祺，2000)。中國歷史上鮮有以論辯或演講爲名的大學者。講會只接受講者的論述，並不鼓勵辯論。中國學術界這種反對論辯的爲學態度，自然無法發展出成套的辯論方式和規則，只認爲任何一種反對意見都是紛亂的根源，必須壓抑(李弘祺，2000)。長時期被壓抑，只能單向接受不能雙向辯論，表現出來的自然就是沉默，無法獨立思考以建立個人論述。國內教師大部份仍然喜愛傳統的講述法。雖然教師喜歡用講述法是因爲教學情境的一些限制使然，但若某個社會中的教師特別喜愛講述法，不鼓勵學生發問和辯論，則文化信念和國民性格是可追溯的原因。楊龍立(2003)批評中國文化的特性是不重視科學理性。欠缺科學理性會導致不講求事實與精確；不服膺實證與邏輯推理；缺少冷靜客觀的態度，所以常出現不重法治與實證的關係文化。

## 五、時代與社會變遷

文化並不是靜止的，它會隨著時代潮流與社會演進而慢慢有所變化，是處在不斷形塑中的樣貌。為解決時代和社會快速發展所產生的需求與問題，一些新的社會理論與政策因應而生，帶動新的教育觀點及其實踐，並影響到家長與社會對學校教育的期望，而有教育改革的訴求。近年來我國也實施各種教育措施的改革，例如國中小校長由派任改為選任，校內可以組織教師會、教師賦權增能、九年一貫新課程與教學的理念和措施，都對學校文化和教師文化之再塑，發揮某種程度的影響力。

近年來國內中小學教學文化受教育改革所強調的教育理論和實際的影響，已呈現些微轉化。國小教師在教學上雖仍以教師中心而非學生中心，傳授知識。但部份教師已有所改變，願意嘗試新教學方法改進教學(葉淑花，1998)。陳奕安於 2002 年所做的研究也發現，國中小教師已普遍具有進步主義的教育信念，也認為知識是活的，教學上不再只是照本宣科。

## 參、台灣中小學教學文化論述可以增添的視角

上述教師文化的個人主義、保守、忠於同事、平庸化等都屬於 Haregreaves 所稱之教師文化的「型式」。文化型式有其重要性，教師發展和教育改革是否能成功都可以在教師人際關係的型式中找到答案。但教師文化的「內容」部份，例如教師的教學信念、價值、心智模式、和行為模式等，卻可以提供背景脈絡因素，引導我們瞭解教師為何維持或改變其教學實務；生活在某一文化社會中的教師在學科教學上，為何會不同於其他文化社會的教師；以及師生互動關係如何、受何因素影響等。國內關於教學信念和教學行為與樣態的實徵研究，斷斷續續一直在進行，只是通常不放在教學文化這個大架構下來論述。

針對教學文化的「內容」部份，筆者認為

台灣中小學教學文化若能再從下面三個角度來研究和闡釋，則可使教學文化的論述更加周全與更有深度。

## 一、教學是一種文化活動

文化活動是人類文化腳本的表徵。教學不是簡單的技巧，而是一種文化活動。教學的腳本是根植於教師對知識、學習和教學的基本信念上。Stigler 和 Hiebert(1999)曾比較美國、德國、和日本三個不同文化國家八年級學生的數學教學，結果發現生活在同一文化的美國教師在教學型態上，彼此之間的差異不大，但和德日二國的教師比較起來，則其間的差異就顯現出來。Stigler & Hiebert 以文化大不相同的美日二個國家為例，檢視教師對學科本質、學生如何學習、以及教師應扮演何種角色的基本信念對教學行為的影響。美國教師視數學為一套的解題程序，教學目標是教導學生精通解題方法和程序，因此在教解題時，教師先示範解題步驟，之後學生不斷地練習解題。但日本教師視數學為概念、事實與程序之間的一組關係，教師認為學生必須先思考如何解題，參與同儕解題的討論，從中得知各種不同的解題方法以及方法與問題之間的關聯性，所以日本教師在出了一道問題之後，先讓學生個別思考或和同學一起討論解題方法。由此可知，教師對學科本質的信念導引了教學腳本的撰寫。不同社會文化的教師有其對學科本質的信念，所敘寫出來的教學腳本當然不盡相同，表現於外的教學行為或教學模式就有所差異。

Stigler 和 Hiebert 視教學此文化活動為一複雜的系統，內含各種彼此交互作用和彼此相互增強的因素，包括教室的物理環境、教學目標、教科書和教材、教師角色、學生角色、教學時間等。系統的整體並不等於部份的總和，所以如果教改不以整體觀來審視教學，而只針對某些系統中個別的部份做修改，則注定要失敗。故改革的第一步是對本國教師所使用的教學腳本必須要有所理解，然後找出其中缺失。

對於教育或教學是一種文化活動，Bruner

## 主題文章

(1996)所著的” The Culture of Education ”一書中所闡述的觀點，給我們相當大的啓示。Bruner指出，在幫助兒童學習知識時，教師會受庶民教育學(folk pedagogy)中根深蒂固的文化信念所驅使，也就是說教師的教學型式和學生的學習取向，都反映著關於學習者心智及其與知識間互動關係的庶民信念。教學活動在各個不同文化之間的方式變異性，反映出不同文化環境中的庶民教育學(宋文里譯，頁 91-95)。

學校中的庶民教育學即是教學文化的一部份，它代表教師習以為常的教學信念、慣例、行爲與方法。若想落實教學改革，則這些教學文化中的庶民教育理論必須很明確地予以顯現，以接受檢驗和批判。

## 二、教學的文化模式

Clarke (2001) 則用文化模式來闡釋教學文化。Clarke 認為教師思考(或知識)是演化自周遭的文化。過去教師思考的研究忽略了文化對教師思考與行動的影響。若我們能以教師文化意識作為教師思考或教師知識的一種分析架構，則更能理解教師思考與教學文化之間的關係。Clarke 引用「文化模式」(cultural model)此一概念，將教學文化的內涵分成外顯的文化模式與內隱的文化模式。文化模式代表某社群共有的文化知識，它影響社會成員對其所處環境及行爲的理解。外顯文化模式指的是教師能自我察覺和自我表述的教學實作的部份；內隱文化模式則是教師對於理所當然之事物所無法言傳的部份，外人必須透過觀察加以推敲，才能獲知。Clarke 在研究印度的教學文化之後，得出三種外顯的教學文化模式：(1)為學生擬定的教學目標、(2)溝通知識給學生的方法、和(3)師生口語與非口語的互動。內隱的教學文化模式則包括(1)接受規定、(2)教學即責任、(3)階層體制是必要的組織特徵、(4)品質控制是控制學生的一種方式、(5)知識是靜態且脫離真實的、(6)教科書的地位因學科而異(詳見本期黃永和之文)。

綜合上述二種觀念，可以發現，不管是

Stigler、Hiebert 或 Clarke 都認為教學是一種文化活動。細究他們的觀點，其實學科信念、學科教學、教學的文化模式等皆屬於教師知識的範疇。近年來國內產生不少有關教師知識的實徵研究，其中多屬個案研究，因此是一個個案，就有一則教師知識的文本，累積下來的資料相當豐富。若能對這些教師知識的研究資料加以彙整，並以文化活動和文化模式的概念架構進行分析，應該可以為我國教學文化做更深入的論述。

## 三、小學教學文化是一種關懷的文化

小學教育的重點被認為是兒童人格陶冶與基本生活知能的學習，所以應該是養育關懷多於智性教育，需要教師更多的愛心和耐心。女性教師的母性特質使她們較男性更傾向選擇以小學教師為職業。這當然不是否定男性教師就不具這些特質，只不過在質量上與女性教師有所差別。可是當人們在審視教師文化時，尤其是小學教師文化，有意或無意的會將一些非專業化的教師文化現象，例如沉默、順從、保守、缺乏理性思考和智性冒險等，部份歸因於小學教師是女性的職業。

許多人認為，若太重視教學的關懷層面，則會與教學專業化相衝突，而且有史以來女性是與照顧關懷聯結在一起，遂使這種衝突更加明顯。如果將關懷當做一種感性的行爲，當然會被認為是與智識性質和管理性質的教學工作相衝突，而且被視為不重要。其實關懷具有更深沉的意義，它指涉一種人與人之間的關係，是人的一種生存之道(Noddings, 2001)，護士和社工人員也是關懷性質的職業，但因對象的性質不一樣，因此與對象之間的關係有所不同，關懷的方式也相異。學生到學校不是只想學習知識技能，更想得到教師的關懷與同學的友誼。真能如此，則許多兒童將可從教師這裡得到在家中所缺乏或得不到的關懷。所謂的關懷並非只顧學生的心理感受而置學生不良的行爲和學習表現於不顧，真正的關懷是要替被關懷者的最佳利益考量。

文化女性主義者(cultural feminists)認為女性的思考、觀察、學習、和道德判斷等方式是不同於男性，女性較注重情感、人與人之間的連結、同理心和信賴；不喜歡競爭，盡量避免衝突(Noddings, 1992; Nias, 1999)。因為教學是由教師與學生之關係所建立的職業。教學是一種帶有感情的事業，小學教學應該具體表現「關懷的倫理」，形成關懷的教學文化，讓學生覺得安全、快樂、被關愛。而這也是為什麼教師會把與兒童生活在一起和幫助學生成長，視為選擇教學為職志的主要原因。

教師不只關懷學生，對同事也有關懷和支持之情。關懷的文化是專業教學文化發展的基礎。當我們在研究和論述教學文化時，不要忽略教師對關懷的信念、價值看法與行為表現。若只注重智性層面的教師文化而將情感的關懷文化自小學教學文化中剔除，無疑地是不把教學當成一種人道事業。

### 肆、專業性教學文化之建構：漸進與漫長的歷程(代結語)

社會進步相當快速，對學校教育不斷產生新的要求。學校行政人員和教師都必須對社會現實的挑戰，重新建構觀念和行動。教師文化的保守性、孤立性與消極性被視為教師抗拒教育改革和不願改變的因素之一(周淑卿，2000；周鳳美，2001；單文經，1999；Cuban, 1992；Hargreaves & Evans, 1997)。教師對改革的抗拒，可以解釋為既存的學校文化與改革方案所蘊含的文化之間，缺乏相容性。大部份的改革挑戰教師認為當然的意義結構，威脅教師的專業認同 (Blenkin et al., 1992；參考自周淑卿，2000，頁 236)。例如國內九年一貫課程所要求的教學文化不符合國內中小學的教師文化(楊龍立，2003)。為了打破教師孤立現象，以建立協同合作的學校文化，學校透過結構制度的力量，舉辦各種進修研習活動時，也往往忽略了學校的教師文化，而導致教師中湧現各種對策。同時教師在爭取發聲機會時，不可避免地挑戰學校的權力結構。行政主管和教師之間常常相互指責，無助於課程改革(錢清泓，2000)。

在教師文化之轉化以及建立專業性教學文化上，學者們提出一些建言，包括：由個人主義轉化為專業學習社群；由教師中心轉化為學生中心的教學方式；將教學為技術性工作轉化為一種探究活動；由講求班級管控轉化為績效責任；由課程與教學管理者轉化為領導者等(Lieberman & Miller, 1999)。這些建議有些已被學校和教師採納，且在努力地加以實踐，但相關文獻指出，其中有一些的確難以改變。

Cuban(1993)曾以嚴謹的方法探討自1890-1990 期間，美國中小學在課程與教學上的「變與不變」的情形，結果發現百年以來，中等學校仍以傳統的教師中心的教學法為主，但小學教師在教學上的確有所改變，雖然改變的速度相當緩慢。學生中心的教學雖仍不是普遍現象，但值得慶幸的是，自1960 年代之後，教師中心和學生中心混合式的教學活動多了起來。即使進行教師中心的教學，教師也講求在型式上多加變化。為何教師之教學改變如此緩慢？Cuban 認為社會中對於知識本質、教學內容和方法、以及學生學習的文化信念，根深蒂固地存在於教育政策者、實務者、家長和一般大眾心中，影響其對教學型式的思考。文化信念認為教師是知識的擁有者和傳授者，學生則是被動的接受者。兒童中心「遊戲」式的學習活動不被認為是教學或學習。這些信念普遍存在世界各個文化中，因為都是「文化正確」。這些文化信念一代傳一代，想要改變是相當不容易，所以一些想改變大班級傳統教學的主張和措施，例如17、18 世紀 Comenius, Rousseau, Pestalozzi 等人所提倡的兒童中心教育理論，和20 世紀初 Dewey 所主張的學生中心教學，以及一九六0 年代的活動中心課程(activity-centered curriculum)，雖曾風行一時，但終究抵擋不住學校、家長和教師往傳統教學舊習的回流，最後都淪於曇花一現的命運，只尚存於少數堅持開放教育的學校中。

其次，難以改變的組織結構，例如，蜂巢式的教室結構與一班數十位學生與一位教師的班級結構，使教師視班級管理為首要工作，

## 主題文章

不敢冒險採用開放式教學策略，因為若實施學生中心的教學，則會因空間的安排、統整課程的實施、學生自由表達，而製造吵雜，消耗教師的精力和時間，並威脅到教師權威，更何況教師通常得不到需要的支持。在台灣，國中生仍面臨升學壓力，學校和家長對升學表現的期望，迫使教師不得不採傳統講述教學和紙筆測驗。九年一貫課程改革所強調的統整課程與教學、協同教學和多元評量，對他們而言，不切合實際的教學文化狀況和升學需求，並且可望不可及。再則，教師文化的保守主義、個人主義和安於現狀，使教師不願意做根本性的改變，願意做的只是偶而採用一下新策略，來使

教學活動有一些變化。此外，上述造成教學文化中消極特徵的一些因素，在短期間內也很難改造或移除，建立協同合作與專業性的文化，實非易事。

由此可預知，建立專業性教學文化雖非不可能，但將會是一漫長的歷程。

## 參考文獻

- 文崇一(1989)。中國人的價值觀。台北: 東大。
- 宋文里譯(2001)。教育的文化。台北: 遠流
- 李弘祺(2000)。中國教育傳統與二十一世紀。當代，153，5(1)，114-123。
- 周珮儀(2001)。教學創新了嗎? 文本權威的省思。載於九年一貫課程改革下的創新教學研討會論文集，頁 193-206。高雄: 國立高雄師範大學教育學系。
- 周淑卿(2000)。面對統整課程與教學的教師文化。載於中華民國課程與教學學會主編，課程統整與教學，頁 233-251。台北: 楊智。
- 周鳳美(2001)。教師改變教學之困難—從教師學習的角度探討。課程與教學季刊，4(4)，129-142。
- 陳奕安(2002)。基隆市國民中小學教師文化與教師專業成長態度之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳奎熹(1995)。非正式團體林立校園。師友，331，8-11。
- 黃富順(1995)。關心社會脈動，重塑教師文化。師友，331，12-16。
- 葉淑花(1998)。國民小學教師文化之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 楊龍立(2003)。九年一貫課程的歷史文化意義—科學理性不足的教育及課程改革。載於楊龍立主編，九年一貫課程與文化，頁 145-216。台北: 五南。

- 鄭世仁(1996)。我國國民小學教師次級文化之研究。行政院國科會專題研究(報告編號: NSC 85-2418-H-134-001), 未出版。
- 錢清泓(2000)。一堵無法穿透的牆?—教師文化對課程改革影響之探討。載於中華民國師範教育學會主編, **願景與承諾—展望新世紀的師資培育**, 頁 233-249。台北: 台灣書局。
- Acker, S. (1999). **The Realities of Teachers' Work**. London: Cassell.
- Blenkin, G. H., Edwards, G., & Kelly, A. V. (1992). **Change and the Curriculum**. London: Paul Chapman.
- Bruner, J. (1996). **The Culture of Education**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clarke, P. (2001). **Teaching and Learning: The Culture of Pedagogy**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. In P. W. Jackson(Ed.), **Handbook of Research on Curriculum**(pp. 216-247). New York: Macmillan.
- Cuban, L. (1993). **How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980**(2<sup>nd</sup> ed. ). New York: Teachers College Press.
- Cusick, P. A. (1983). **The egalitarian ideal and the American high school**. New York: Longman.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In W. C. Wittrock(Ed.), **Handbook of research on teaching**(3<sup>rd</sup> ed., pp.505-526). New York: Macmillan.
- Flinders, D. J. (1988). Teachers' idolation and the new reform. **Journal of Curriculum and Supervision**, 4(1), 17-29.
- Gallego, M. A., Cole, M., & the Laboratory of Comparative Human Cognition, (2001). Classroom cultures and cultures in the classroom. In V. Richardson(Ed.), **Handbook of research on teaching** (4<sup>th</sup> ed, pp. 951-997). Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In Hargreaves, A., & Fullan, M. (Eds.), **Understanding teacher development** (pp. 216-240). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). **Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age**. London: Cassell.
- Hargreaves, A., & Evans, R. (1997). Teachers and educational reform. In A. Hargreaves & R. Evans. (Eds.), **Beyond educational reform: Bringing teachers back in** (pp. 1-18). Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M.(Eds.) (1992). **Understanding teacher development**. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Macmillan, R. (1995). The balkanization of secondary school teaching. In L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), **The subjects in question** (pp. 141-171). New York: Teachers College Press.

## 主題文章

- Hargreaves, D. (1972). **Interpersonal relations and education**. London: Routledge & Kagan Paul.
- Jackson, P. W. (1968). **Life in classrooms**. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1999). **Teachers—transforming their world and their work**. New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. **American Educational Research Journal**, 19, 325-340.
- Lortie, D. (1975). **Schoolteacher**. Chicago: University of Chicago Press.
- McPherson, G. (1972). **Small town teacher**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nakayama, S. (1984). **Academic and scientific traditions in China, Japan and the West**. Tokyo: U. of Tokyo Press.
- Nias, J. (1999). Primary teaching as a culture of care. In J. Prosser (Ed.), **School Culture**(pp. 66-81). London: Paul Chapman.
- Noddings, N. (1992). **The challenge to care in schools** . New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. In V. Richardson (Ed.), **Handbook of research on teaching** (4<sup>th</sup> ed., pp.99-105), Washington, D. C. : American Educational Research Association.
- Pollard, A. (1985). **The social world of the primary school**. London: Holt.
- Sarason, S. B. (1982). **The culture of the school and the problem of change** (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Shen, J. (1999). **The school of education**. New York: Peter Lang.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). **The teaching gap**. New York: the Free Press.
- Waller, W. (1932). **The sociology of teaching**. New York: Russell & Russell.

# **Some Thoughts on the Cultures of Teaching in Taiwan Elementary and Secondary Schools**

**Hong-chu Chien**

The Purposes of this article are as follows :

- 1 . To illustrate how the cultures of teaching are shaped by some important factors such as the occupational nature of teaching, the workplace conditions of teaching, educational systems, national characters ,and social forces; and thereby to depict the cultures of teaching in Taiwan elementary and secondary schools.
2. To illuminate how the discourse on the cultures of teaching in Taiwan schools will be more comprehensive if it can be constructed from three more perspectives: teaching as a cultural activity, cultural models of pedagogy, and primary teaching as a culture of care;
3. Based on the relative literature review, to conclude that building a professional culture of teaching will be a long journey.

Keywords: cultures of teaching, teacher cultures, secondary school, elementary school, Taiwan

Professor, Institute of Education, NHCTC

主題文章