

「爲何我們如此相近，卻又如此不同？」 —從批判教學論談「關注差異」之教學文化

郭丁熒

本研究旨在從批判教學論來探討關注差異的教學文化。經採文獻探討，分別針對「爲何要關注差異」、「批判教學論如何看待差異」、「教學文化何處見」、「教師如何面對充滿差異的教學文化」進行探討，提出下列主要發現：

1. 教育必須由蘊含以差異爲基礎之人性化的教學所構築而成，方能避免成爲複製社會階級的機制，「關注差異」是確保教育品質之一環。
2. 批判教學論嚴肅地採納人類差異的說法，並以改善不正義、不公平的社會爲目標。
3. 教學文化是動態多維盤錯的相似生活方式，而在相似生活方式的教學文化中仍充滿著差異
4. 藉由對 Freire 的轉化實踐要素(命名、反省、行動)、Giroux 跨越邊界的政略(反文本、反記憶、差異政略)、bell hooks 越界的三 C(關懷、關心、關聯)要素、郭丁熒的藍波(NADPO)行動等觀點的介紹，提供教師作爲面對充滿差異的教學文化的轉化行動之參考。
5. 提出「爲何我們如此不同，卻又如此相近」作爲關注差異教學文化之可能願景。

關鍵字：批判教學論、差異、教學文化

作者現職國立臺南大學教育系教授

謝誌：本論文經費承蒙行政院國家科學委員會專題研究補助計畫(計畫編號 NSC-93- 2413 - H - 024- 003-SSS)，特此致謝。

壹、前言—為何要「關注差異」

Kanpol(1999,p.93)曾說：「我的成長正是差異的產物」。另 James Cummins 也曾不斷地說著在文化、語言、科學、科技、和生態方面的全球變遷實況，在新的全球實況中，人們的差異和思想的差異是一種常態(norm)，也是繁榮社會的基礎，在活躍且動態的社會中，思想的差異將讓我們更為豐富(Wink,1997, p.146)。雖然「差異」對個人成長、甚至全球社會變遷有著不可忽視的重要性，但由於「合理化」已經貫穿在大眾媒體、學校或職場等日常生活中。因此，就在社會變得更具合理性時，理性的危機(crisis of reason)便將產生(Giroux, 1997,p.38)，即只要對理性的社會秩序有害者，一律皆被屏除於社會之外(王威德, 1994, p.17)。而「差異」則因和所謂的「合理性」或「理性」有所不同，容易被貼上奇異、特殊、或奇怪等標籤，因此也就易遭受到較多的異樣眼光與壓力。

就教育而言，也有理性危機之現象，如 Bowles 和 Gintis (鮑里斯·季亨士, 1989, p.190) 曾指出教育系統的社會關係與生產的社會關係之間，有一種結構性的符應。至於符應什麼社會結構？ McLaren(2003,p.219)便指出部分不利學生的學業能力表現，並不是個人資質或能力不足，而是學校不欣賞他們的文化資本。因此，學習失敗往往並非只根源於學習者本身，而是教育是否能關注(concern)到教學中的各種差異(difference)，當教學傾向只提供合乎優勢團體理性的課程、教材、活動、教法…時，教育便極可能成為只是維持社會現狀或社會再製的工具。

對於教育理性危機所產生不平等社會結構的省思，是批判教學論(critical pedagogy)研究者所關注的焦點。批判教學論意謂「醫療、修復、並進而轉化世界」，而批判教學論之理論家有共同的目標是「使沒有權能的人增權益能(to empower the powerless)」(McLaren,2003, p.186)，即批判教學論嚴肅地採納人類差異的說法，以改善不正義、不公平的社會為目標

(Kanpol,1999, p.27)，注意到學校是一文化的競技場，各種意識型態與社會形式在其中競逐主宰的地位而不斷衝突，甚至學校總是引導、預備並合法化特定的形式，所以從批判教學論來探討關注差異的必要性，應有其價值。

批判教學論的目標在「使沒有權能的人增權益能」，這些沒有權能者，通常就被合理性或合法化的特定形式所排斥的差異者，而如何改變與轉化其所處的世界，Freire (1999) 認為唯一有效的工具是「人性化的教育學」。這是一種人的主體性之建構，人之所以為人，係透過批判的反省將自身與世界關聯，並能夠再以行動轉化世界。由於批判教學之實踐就在學校這文化政治場域中，與教學有著密不可方的關係，因此，從批判教學論來談教學文化，也有助突顯教學之教育本質。

如同 Freire (1999) 所強調的「人性化的教育學」，Harris 和 Kendall(1990, p.53)也指出：教育公平的最終判準，必須根據學生的需求提供適當的資源與方案。由於以學習結果為公平的判準，所以若沒有公平，則教育中也就沒有真正的品質與卓越。因此，教育必須由蘊含以差異為基礎之人性化的教學所構築而成，方能避免成為複製社會階級的機制。而若欲增進教育品質，卻漠視教學中之差異，則所做的一切易流於枉然。因此，重視「關注差異」的教學文化，將是確保教育品質之一環。

貳、批判教學論如何看待差異

批判教學論的先驅，首推 Paul Freire(1921-1997)。Freire 是巴西在 1940 年代農民和工人識字運動最重要的推動者。他企圖透過教育解放那些受壓迫者的被壓迫意識，後來被當時巴西的軍事政權驅逐出境，卻也因此使他的影響力更向全世界擴散，特別是他的識字運動對拉丁美洲和非洲國家所造成的影響。近年來，Freire 的教育思想與理念隨著批判教學論在西方的日漸盛行，而愈發受到重視(弗雷勒, 2003, 譯序)。Freire(弗雷勒, 2003, p.73) 在《Pedagogy of the Oppressed》一書的第一章

便指出：人性化(humanization)的問題一直是人類所面臨的核心問題，而此一問題是我們無法逃避的問題。由於我們對「人性化」問題的關懷，使得我們會立即認知到，所謂的非人性化(dehumanization)，並不僅僅是一種存有論上的可能性，而是一種歷史上的現實(弗雷勒，2003，p.74-75)。而這種對社會不公的批判眼光及關懷的心，正是批判教學論之所以重要的原因(Wink, 1997，p.147)。

誠如 McLaren(2003,p.219)所指出：部分不利學生的學業能力表現，並不是個人資質或能力不足，而是學校不欣賞他們的文化資本，以致學校學業成就評量依舊僵化的連結到一個不符正義的交換體系。也反映經濟資本面向的不正義，因為勞工階級的學生較少從事高薪的工作。因此，從批判教學論出發，將有助使教育人員以社會理論取代深度心理學分析，正視教育不公與不正義的課題。另一方面，批判教學論所之共同目標~強調「增能」，也有助讓學生成為一個積極的政治主體和道德主體，學生學會批判地擷取外在於他們的立即經驗的知識，以擴充他們對自己、對世界的了解，並且對我們視之為理所當然的假設也能思考一些改革的可能(McLaren，2003,p.214)。

所以，批判教學論關注學校教育與政治、社會和經濟關係，從而對教育問題進行整體性思考，並致力於「人的解放」以及「社會重建」。對批判教學論論者而言，教育除了是一種認知的行動之外，它也是一種政治的行動，因而教育根本不可能是中立的。傳統教學觀視教育為政治中立，這其實是為了掩飾教育作為意識型態國家機器的事實。而批判教學論充滿了革命性，因為，既然歷史基本上就是一個開放的變遷過程，解放又是一個真誠的目標，因此一個從根本上有差異的世界是可以實現的(McLaren, 2003，p.186)。Giroux(1997, p.156)則認為教學論需要提出說明，以了解這些差異如何用來改變維持權力的普遍關係，也需要了解支配團體透過再現如何將這些差異移植。

批判教學論(critical pedagogy)學者在過去二十幾年來有其不同的理論參照，由原先 Karl Marx、Antonio Gramsci、Raymond Williams、Nicos Poulantzas、德國的法蘭克福學派、美國的 Harry Braveman、Manuel Castells 等，以至晚近政治和社會學理論的後現代轉折，法國學者 Jacques Derrida 和 Michel Foucault 的理論概念為當代教育學者提供許多新的研究視野和問題。換言之，批判教學論的理論根源大抵是針對西方啓蒙運動之後對於理性問題的爭議(理性是普遍的或片面的)或馬克思的問題架構(上層或下層建築、多元決定或經濟決定、相對自主性或壓迫關係的再生產)，促使在不同時空、擁有不同身份位置和問題的個人運用不同概念工具進行了一連串的學術對話和實踐(王慧蘭，2003，p3)。而批判教學論對於教育中因階級、種族、性別、讀寫能力或語言、市中心/郊區等差異之關注(Darder, Baltodano & Torres, 2003；McLaren,2003, p.1)，正可以說明從批判教學論談「關注差異」教學文化的可行性。

總而言之，批判教學論到底如何看待「差異」？Wink (1997, p.145)的一席話可謂是最佳寫照：

我們來自一個傳統社會，認為與眾不同是不好的，批判教學論教我們再去審視一次，讓我們知道新方法是社會中的真實反應，差異的思想對學校和社會都是好的。

參、教學文化何處見

教學文化是什麼？由於教學文化是乃一與「文化」有關的複合名詞，因此本節將先探討「文化」，再談「教學」、及「教學文化」。

一、在變化多端的「文化」裡

文化的概念是一個在學術上受到相當熱烈討論的主題，而文化的定義和研究卻充斥著各樣不同的觀點。然這種複雜性並不是在 culture 這個字裡，而是在不同涵義所呈現的問題裡(雷蒙·威廉士，2003，p.84)。而張建成(2004，p.159)曾針對教育社會學中文化的概念

主題文章

進行整理，進而提出三個模式變項，第一組是文化內容論與文化用途論，第二是文化傳遞論與文化流動論；第三組是文化一元論與文化多元論。

至於何謂「文化」？常被引用的概念是人類學家 Taylor 的說法，Taylor 認為文化是由知識、信仰、藝術、道德、法律、習俗、以及社會成員所習得的其他能力與習慣，共同構成的複合體(張建成，2004，p.160)；而 Popenoe 則認為文化的組成包括符號、語言、價值觀、規範、制裁、和物質文化(戴維·波普諾，1991，p.93-104)。又 Schein 則指出文化顯現意義之類目有「人們互動時可的行為規則」、「群體規範」、「外顯價值」、「正式的哲學觀」、「遊戲規則」、「氣氛」、「深植的技巧」、「思考的習慣、心智模式和/或語文的典範」、「共享的意義」、「根本暗喻或整合象徵」等(薛恩，1996，p.8-9)；Giddens 則認為文化係由一既定團體之成員所持的價值、所遵循的規範、以及所創造的物品等所構成(安東尼·紀登斯，1997，p.29)。所以文化也被認為是一種差異系統，似一符號形成的活動，也似一譯碼的過程(McLaren，1998，p.253)。至於 Banks(2003，p.34)則提出「文化似培植」、「文化似傳統」、「文化似訊息的位元」、「文化似符號系統」、「文化似社會歷程」、「文化似動機與情緒」等界定，一方面強調文化的不同概念，另一方面也說明對文化作成功的正式界定並非易事。

文化的義涵充斥各種不同的觀點，但被多數學者普遍接受的是：文化為一個構成整體社會的生活方式(黃鴻文，2003，p.4、戴維·波普諾，1991，p.89、戴維·賈理，2002，p.161、彼得·布魯克，2003，p.88、雷蒙·威廉士，2003，p.82)。雖然文化作為「整體生活方式」的概念已經被廣為接受，然而，若因此認為當代對文化已經有了共識，那便是個錯誤的想法。因為像馬克思主義史學家 Thompson 就將文化界定為「整體的鬥爭方式」；在後來的發展裡，當代女性主義、後結構主義者、後現代、與後殖民理論的影響，已經引導許多人重複了

對早期少數精英文化概念的批判，但這回事著重在其白種、西方、與男性中心偏見的批評；此外，許多人會質疑「整體」與統一的均質化概念，或是對這種統一狀態的慾望。故文化變化多端的意義，現在比較容易被接受，理解為跨越不同媒體和論述的廣泛表意實踐的必然表現，至此，文化進入了一個多元化與對話式的文化概念，牽涉了異義、差異和多樣性(彼得·布魯克，2003，p.91)。

綜合上述，為作為進一步，本研究將文化界定為團體成員相似的生活方式，涵蓋精神(信仰、符號、語言、價值觀、哲學觀、思考習慣、心智模式…)、社會(規範、氣氛、制裁、法律、行為體系…)、物質(藝術、器物、服飾、物品…)等面向，在此的「相似性」，雖然強調在一個團體中，共通性為文化所具之特徵，但也肯定在一個同體中異質或多樣性的存在。

二、在複雜的「教學」裡

由於教學的意義與行為具體易明，所以大家大致有個直覺的共識，不致有多大的歧義，因此也就理所當然將「教學」的概念，放入思想的括弧，存而不論。其實，教學的概念與活動比想像複雜得多(歐陽教，1988，p.3)。郭丁熒(1999，p.210)曾歸納方德隆(1995)、林寶山(1990)、林清江(1982)、林生傳(1988)、陳奎喜(1990)、黃光雄(1990)、歐陽教(1988)、Gage(1978)、Smith(1987)、Medley(1987)、Waller(1967)等人對教學或教學內涵之界定發現：教學乃是施教者和受教者間一種包含教與學的系統活動，並以實現教育目標為導向。此一定義指出了「教學是施教者與受教者雙方的互動」、「教學是包含教與學歷程的活動」、「教學是一以目標為導向的活動，以實現教育目的為理想」、「教學是系統性的活動，故教學之進行應是有次序的、合理的、也可以是多樣的」等要點。至於教學所涉及之內涵，從社會學來分析，可包括五大範疇，而每一範疇則又有包括數項相關因素：教師(角色觀念、社會地位與聲望、教師團體、教師文化)、學生(社經背景)、社區(次級文化)、學校(社區環境與特徵、

社區與學校的功能、社區的教育功能、教室(師生互動、師生關係、班級氣氛、班級文化、班級秩序)等。

針對上述定義與內涵，林彩岫(2000, p.13)曾評論：這是比較周延的定義，但易流於龐雜，架構雖然完整、內涵雖然豐富，但是似乎很難確定有能力從社會或社會學的角度來看每一個細目。因此建議初學者對教學之意涵，可以掌握「師」的活動、「生」的活動、及彼此的互動為主。

由於本研究係以批判教學論為理論基礎，而以批判教學論的發展來看~它渴望形塑或凝聚基進的原則、信念、和實踐之理論景緻，進而幫助二十世紀美國的民主學校教育達到解放的理想(Darder, Baltodano & Torres, 2003, p.2)，教學所涉及的範疇便不能僅止於教室中的教/學活動與歷程，而是與教學相關之各種社會因素也在其中。因此，本研究所指之教學，係採較廣義的概念，即「教學」包括「師」的活動、「生」的活動、師生彼此的互動、及與教學相關之各種元素(教學目標、課程、教材、教學設備、教學環境、學校環境、社區環境、家長、同事、行政人員等)。

三、教學文化在動態的多維盤錯裡

根據本研究對「文化」與「教學」之探討，可以發現「文化」的意義變化多端，內涵也各有不同；至於「教學」也是一個包含相當龐雜的概念。因此，當變化多端的「文化」碰到複雜的「教學」，兩個不易界定的概念組合在一此，其結果就如 Ost(1989, p.178)所指出：在文獻中，對「教學文化」並沒有很完善的界定。

由於從本研究對文化之界定，可知文化是一個團體成員相似的生活方式。就從事教學工作之教師而言，教師是一特別的團體，其成員並不是隨機組成的，教師所從事之教學所反映的特殊價值組成了學校文化，而教學文化的特殊特徵也是持續進行選擇的結果。教學文化因而具有「提供身分認同」及「協助個體避免焦

慮與不確定性」等機制之功能(Ost, 1989, p.174)。根據此機制所發揮之功能來看，釐清教學文化，除了對教師有幫助外，對於在教學場域中的教師角色夥伴~學生、家長、行政人員，相信也有不可忽視的助益。因此，無論「教學文化」多麼複雜，在教育或教學研究的領域中，盡量澄清其意涵是需要努力的方向。

本研究將「文化」界定為團體成員相似的生活方式，涵蓋精神、社會、物質等面向；而本研究所指之「教學」，係採較廣義的概念，包括「師」的活動、「生」的活動、師生彼此的互動、及與教學相關之各種元素。當這些因素在教學場域碰撞在一起，透過教師、學生、家長、行政人員的行動，其所產生的相似生活方式，惟教學文化並不是平行的、互補的、或對稱的，而有可能是動態的多維盤錯現象。根據此概念，本研究除提出「教學文化之動態多元盤錯圖」(詳圖 1)，並詳述其要點如下：

1. 教學文化是在教學場域中的教師、學生、家長、行政人員之相似生活方式，可藉以區分與其他場域文化之不同：文化是一個團體成員相似的生活方式，是一差異系統，可用來區分與其他場域之不同。而這教學文化中的主要成員，除教學活動進行當下的「教師」和「學生」外，「家長」與「行政人員」也是重要夥伴。

2. 教學文化發生在非封閉性的教學場域中：由於文化是一個團體成員相似的生活方式，而這個團體成員交會之處，便是教學的場域，惟這個場域並非封閉於外界，而是互能穿透，故以虛線來呈現整個教學場域之非封閉性。

3. 教學文化表徵在精神、社會、物質等面向之上：由於文化具共享、習得、表意、象徵之特質(黃鴻文, 2003, p.4-5、彼得·布魯克, 2003, p.90)，且涵蓋精神、社會、物質等面向。故教學文化之表徵也可在這些面向來尋獲，如可從教學目標來看教學文化之精神面向、可從親師生互動方式來看教學文化之社會面向、可

主題文章

從教學媒材設備環境來看教學文化之物質面向。

4. 教學文化是動態的：在教學場域中所產生之教學文化，透過教師、學生、家長、行政人員這些成員的行動，其所產生的教學文化是動態的，如圖一中的球(象徵成員)，雖然都在此場域中運作，但方向與路徑並不同。而動態的教學文化，不只是可以傳遞，也是可以流動或建構的。

5. 教學文化是多維盤錯的：在教學場域中所產生之教學文化，教學與文化兩者並不是平行的、互補的、或對稱的，而是如McCarthy(2001,p.541)所提是「多維盤錯論」(nonsynchrony)。就如教學中的各種元素很難一一平行對應各文化面向，以教材為例，教材內容之學科知識、知識體系、符號...是精神面向，教材內容如何呈現給學生是社會面向，教材的成品則可看到教學文化的物質面向。

6. 教學文化中充滿差異：當教學文化發生的場域不是封閉性，但使得往往復跨越文化邊界的機會越來愈多，接觸「異族」的機會越來越多(張建成，2004，p.161)，而教學文化具動態、流動、且多維盤錯的情形來看，在教學場域中每一種行動後的組合，其實就處處充滿差異。茲以對「教學」的看法為例，Nieto(2003)在《What Keeps Teachings Going?》一書中，探討那些能面對日益艱難教學工作而勇往直前的教師是如何看待教學，該書共列出「教學似演化」、「教學似自傳」、「教學似愛」、「教學似希望與可能性」、「教學似生氣與絕望」、「教學似智性工作」、「教學似民主實踐」、「教學似形塑未來」等觀點，這些教學觀點雖然同樣發生在教學場域中，同樣協助教師克服難關，但卻充滿著差異，實反映了本研究題目所指出~「我們如此相近，卻又如此不同」。

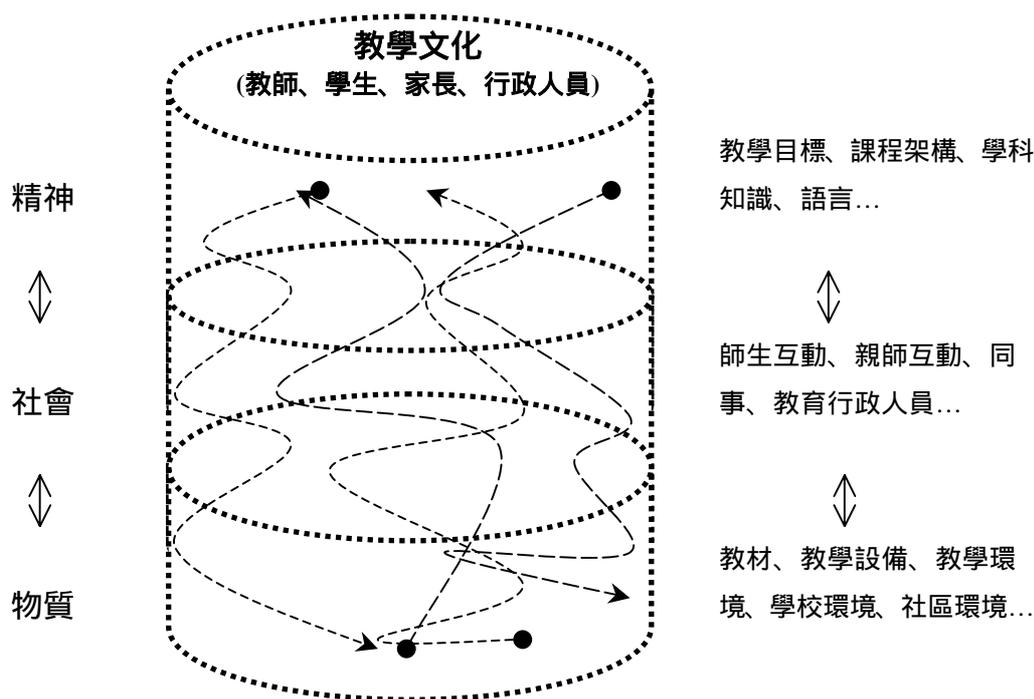


圖 1、教學文化之動態多維盤錯圖

肆、教師如何面對充滿差異的教學文化

在批判教學論的論述中，視教師為一轉化型知識份子（transformative intellectuals），要能體認到學校教育的複雜性與政治性，理解學校教育既是意義鬥爭，也是權力關係鬥爭的政治性場所，所以轉化型的知識份子強調學校教育必須重視學生的批判反省與批判行動的重要性，以便未來的學生能批判不當的社會假定與不正義的社會制度，並付諸轉化行動（Giroux, 1988）。因此，教師身處且面對充滿差異教學文化，否能有所省思與行動？則關係教師能否突破重重教育困境的圍城而成爲轉化型知識份子。至於如何轉化？Wink（1997）曾明確指出「批判教學論沒有一個藍圖、處方、或妙方，因為我們並不是在做批判教學論，而是我們就生活在批判教學論之中」。但由於教育學具要求的處方式（perspective）理論的性質（Glaser & Resnick, 1972），教學思維之性質也具較多的技術及情境特殊性（Smyth, 1987），致第一線的教師常問「如何做？」，亦即雖然教師有可能已生活在轉化行動之中，但教育論述又不得不處理「如何做」之議題。因此，談教師如何面對充滿差異的教學文化，本研究係以 Giroux（1983）可能性語言的視野作爲思考方向，即重點並非在於是什麼（what is），而在於它的可能性（what could be）。

簡言之，教師要如何以關注差異來面對教學文化？本研究建議教師可從自身出發，擇取下列學者觀點中自己適用的部分，再加以融合成自己的轉化方式。要強調的是這些要素並沒有孰先孰後、或是一種轉化行動只能參考一位學者觀點的問題，因為轉化行動可能以這些要素之不同組合出現：

首先，本研究將介紹 Freire 的觀點，因為在批判教學論思想與實踐的發展過程中，Freire 被許多人認爲是最具影響力的教育哲學家（Darder, Baltodano & Torres, 2003），「總是在思索實行」是一個描述 Freire 的基本原則（Wink, 1997）。因此，從 Freire 的觀點著手將有助理解轉化的行動。命名（to name）是實踐批判教學論之始，能說出一個真實的字詞，意味的就是要去改造這世界。一但被命名之後，這個世界就會轉以一種問題的形式出現於命名者之前，並且要求命名者再一次給予新的命名，人類的身份不是在靜默中確立，而是在字詞、工作、行動-反省中（Freire, 1999）。據此可發現，在不真實的字詞命名中，個人無法改造現實，因當一個字詞被剝奪了行動面，字詞只是空談，就變成咬文嚼字；而另一方面，當只是強調行動而犧牲掉反省，字詞就會變成一種盲動（詳圖 2）。簡言之，命名、反省、行動是改造世界的轉化實踐要素。

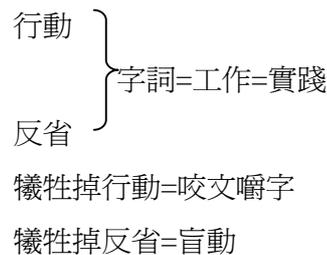


圖 2、轉化實踐的要素

資料來源：from *Pedagogy of the Oppressed* (p.68), by P. Freire, 1999, N. Y.: Continuum.

主題文章

其次，Giroux (1997) 的邊界教育論 (border pedagogy) 主張跨越邊界、質疑和離開習以為常的文化、理論和意識型態所形成之安全而封閉的邊界，並打破和重新劃定不同知識和權力配置的領域。因此，教師如何突破社會結構控制的困境，也可由 Giroux 在邊界教育學中的中心主張--反文本、反記憶、及差異政略來進行。國內劉敏琪、郭丁熒、高碧智(2001)以此概念進行「不一樣的抗拒~以一位國小教師實施統整課程為例」一研究，發現在該研究中教師的抗拒的轉化實踐的確包括反文本、反記憶、及差異政略三種，其中以對抗文本最常採用，而本研究教學者在對抗文本的轉化實踐中，所採取的方式則又多以學生經驗為課堂內容，試圖讓學生跨越課本上所呈現之意義邊界，從生活經驗出發，並瞭解其他同學與自己不同的經驗。

此外，bell hooks 的越界 (transgression) 觀點也有異曲同工之處，bell hooks 打破傳統上 transgress 所具「違反界線或限制、超越道德標準的界限、去侵犯、打破、或對抗」之負面意涵，將 transgress 和跨越過去界限、選擇的權利、說真話、批判意識、認清限制的權利、派典轉移、求知慾等相連結。因此，越界對一個人自我肯定和自我實現，不僅是正面的，也是很關鍵的 (Florence,1998)。至於具體的轉化行動則可藉由掌握關懷(care)、關心(concern)、和關聯(connection)的三 C，來抵消排他性的三 R(reading, writing, arithmetic)，這提供教育另一種哲學，根據社會聯繫、溝通、和社群的網絡，來解決因為強調抽象課程和教學方法所造成的疏離感 (Florence,1998, p.99)。以 Wink(1997,p.93-94)為例，她曾提到學生都擁有「一顆可教的心(a teachable heart)」來說明形塑關注差異教學文化之可能性。在其任教的雙語學校(多為西班牙裔、非裔美籍學生)中，當有位學生天真的問「如何用西班牙語、法語、德語、斯華西里(非洲)語說“我愛你”？」時，老師不但沒有中止，而是在接下來的幾週，讓這些學生去圖書館、訪問旅者、拜訪一些從外城市來的家庭，雖然學生們無法收集到足以讓

他們滿足的資訊，但學生最後也列了一個表，紀錄 25 種說「我愛你」的不同方式。從這例子可發現當學生能夠運用知識使社區週遭的他人增能時，知識才算是有轉化性的，知識才變成和社會改革相關。

最後，郭丁熒(2005)曾根據理論探討、再經訪談 12 位小學教師、及調查 1287 位小學教師，研究發現台灣小學教師轉化行動包含「命名 (Naming)」、「評定準備 (Appraising)」、「定向 (Directing)」、「規劃執行 (Performing)」、及「調整 (Optimizing)」五要素，可簡稱為藍波(NADPO)行動。轉化行動就猶如藍波行動，雖不容易，甚至是太過烏托邦，但卻有其可能性，該研究發現小學教師在評估準備轉化行動的表現最佳，在規劃執行的表現較弱。應用在關注差異的教學文化中，各行動之意涵如下：

1. 命名：指能對「差異」一字詞能說出意義，如從不同理論、觀點、立場去思索差異之意義。以高縣圓富國中有將近百分之十的學生不識字為例(朱有鈴、徐白櫻，2005)，其突顯的不僅是學習成果的差異，深入分析，也可陸續發現教/學資源、社區環境、家長...等差異。

2. 評估準備：指教師能蒐集準備各種資料以作為研判轉化行動之參考。如先參考別人或自己經驗、先掌握資源、平時先打好人際關係、多尊重與溝通。

3. 定向：在轉化行動中，對於面對差異的目標有清楚理念、定位。由於批判教學論嚴肅地採納人類差異的說法，以改善不正義、不公平的社會為目標(Kanpol,1999, p.27)，因此，從公平意涵來思考行動方向是可行途徑之一。根據許靜怡、郭丁熒、鍾易達(2003)研究發現教師的公平概念包含均等、正義、與功績三大意涵，因此，教師面對教學文化中的各種差異，到底是要以「均等」的公平為目標？或是「正義」的公平？還是「功績」的公平？或是不同的事件而有不同的目標？實都有必要加以釐清及深思。

4. 規劃執行：指教師能對不同表徵及實踐所建構的差異有一番瞭解，進而彈性地採取合宜行動。如 Nancy 在一所中學教英文，面對背景差異相當大的學生，甚至是中輟生，她堅信教育最大的目的在於給予每位不同特質的學生其未來的展望，特別重視學生的個別差異(定向)，因此，她接下來的執行包含：(1)一學期課堂的開始她便試著了解每一位學生、(2)課堂上所教的詞彙往往可以和學生們所擁有的經驗做連結、(3)讓學生以寫日記的方式抒發個人的感覺與特性，以做為提升學生寫作能力的一個方法、(4)課外參考書則讓學生自己取選擇，並在課堂上和全班討論，而班級討論是彼此真誠的對話、(5)她還會與學生分享自己的經驗和想法。而在這樣的教學情境中，學生們認

為 Nancy 是位激勵者，又富有同情心，並且能夠了解他們的一位老師(Fenstermacher & Soltis, 2004, p.27)。

5. 調整：指教師經由內在的自我監控或外在回饋，能對於自己所採行的行動予以調整。如記錄過程、檢討成敗、追蹤發展情形、邊做邊學邊調整等。

而為期能對 NADPO 之實踐全貌更為清晰，茲以郭丁熒(2005)研究中 T12 這位德老師(匿名)為例，概述他如何透過轉化行動來面對九年一貫這套與以往不同的課程之差異：

事例概述	NADPO 分析
<p>面對九年一貫課程，德老師覺察有問題，因此他想探討政策本身有無問題，透過讀書、找資料，覺得此套課程不夠多元；因為對問題的敏感度來自現場，故從工作中發覺困難的所在、找其他學校老師談並作比較、採聊天方式與同事進行訊息交流、或跟好朋友常常聊，把想法逐漸往外輻射。對於不符預期的東西、或主題進行研究寫成文章，再把自己寫的東西給人看，多聽聽批評的意見、或透過說明會獲得認同或提不一樣的聲音，讓其他人思索。德老師認為應該是用九年一貫來套我們的方式，於是獨自自編各學年課程大綱，不斷修正，希望嚴謹一點再推出來，透過提出實務上的困境及統整課程的迷思再補強，提出證據。最後，德老師向學校提議願意從科任轉為級任，自己想在現場進一步實施經過自己轉化所提出的這套課程。</p>	<p>命名</p> <p>→ 評估準備</p> <p> } 規劃執行</p> <p> } 調整</p> <p> } 定向</p> <p>→ 規劃執行、調整</p> <p> } 規劃執行</p>

主題文章

伍、結語~從「我們如此相近，卻又如此不同」到「我們如此不同，卻又如此相近」

雖然教師的轉化能力會受到標準化學校政策與實務的限制，也會爲了「安全」目的而採用傳統的教育模式(Florence,1998,p.105)，但誠如 Gage (2000, p.155)所指出：我們終極關注之所在，將決定教學研究的歷史走向。其實，除了教學研究，我們關注之所在，也將影響教學、教學文化、及教育走向。Carr (2000, p.25) 在《專業主義與教學倫理》一書中提到「考量當事人(學生)的權利」是專業倫理的準則，此與 Freire(1999)「人性化的教育學」強調人的主體性之建構，都有著相同的關注。因此，若欲增進教育品質，從關注教學中的差異、形塑關注差異的教學文化出發，不失爲一可行途徑。

至於關注差異的教學文化能帶我們走向何方？或增進怎麼樣的教學品質？本研究所提出的可能性是：從之前所提過的「我們如此相近，卻又如此不同」到「我們如此不同，卻

又如此相近」，前者說明我們同處在一教學場域中，生活方式相似，時空距離如此相近，但教學場域中的還是人、事、物還是有不一樣、還是有差異的存在；而後者是承認在教學場域中各種人、事、物的差異，惟在關注差異的教學文化中，因透過轉化的行動，每個人、事、物皆有可能獲得關注，因此在心靈距離上是相當接近的、或是更爲緊密的，也更貼近人性化的教育。

誠如辛棄疾的詞「眾裡尋他千百度，驀然回首，那人卻在，燈火闌珊處」，或 Wink(1997)也曾說「我們並不是在做批判教學論，而是我們就生活在批判教學論之中」，其實在教育現場，教師可能或多或少早已展現關注差異的教學文化！而在教育漸走向強調效率、可計算性、可預測性、及控制的麥當勞化趨勢下(雷瑟，2002)，更要呼籲的是降低班級學生人數、提高師生比例，是到達「我們如此不同，卻又如此相近」這願景時，不可或缺的條件！

*結語靈感部分來自台南大學附小周秀玲老師教學場域之啓示

參考文獻

- 方德隆(1995)。教育的社會學基礎。載於王家通主編：**教育導論**(頁 151-182)。高雄：麗文文化。
- 王威德譯(1994)。淺論傅柯。載於米歇·傅柯(Michel Foucault)著，**知識的考掘(The Archaeology of Knowledge)**。台北：麥田出版社。
- 王慧蘭(2003，11月)。批判教學論：全力抗爭、文本政治和教育實踐。發表於國立屏東師範學院社會科教育學系主辦，**第一屆「社會理論與教育研究」學術研討會論文集**。11月7日，台北。
- 張家銘等譯(1997)。安東尼·紀登斯(Anthony Giddens)著。**社會學(Sociology)**。台北：唐山。
- 朱有鈴、徐白櫻(2005)。**高縣圓富國中 1/10 國一生不識字**。自由時報電子新聞網，線上檢索日期：2005年4月26日。網址：<http://www.libertytimes.com.tw/2005/new/apr/14/today-life7.htm>。
- 方永泉譯(2003)。弗雷勒(Freire, P.)著，**受壓迫者教育學(Pedagogy of the Oppressed)**。台北：巨流圖書公司。
- 林生傳(1988)。**新教學理論與策略**。臺北：五南圖書公司。
- 林清江(1982)。**教育社會學新論**。臺北：五南圖書公司。
- 林彩岫(2000，5月)。教學社會學的內涵。發表於南華大學教育社會學研究所、社會學研究所、應用社會學系主辦**第三屆台灣教育社會學論壇**，5月27-28，。嘉義
- 林寶山(1990)。**教學論——理論與方法**。臺北：五南圖書公司。
- 王志弘、李根芳(2003)。彼得·布魯克(Peter Brooker)著，**文化理論詞彙(A Glossary of Culture Theory)**。台北：巨流圖書公司。
- 郭丁熒(1999)。教學。載於陳奎喜主編：**現代教育社會學**(頁 207-250)。臺北：師大書苑。
- 郭丁熒(2005)。臺灣小學教師面對不合理角色期望的轉化行動之探討~藍波(NADPO)行動五要素。審查中。
- 陳千玉譯(1996)。薛恩(Schein, E. H.)著，**組織文化與領導(Organizational Culture and Leadership)**。台北：五南。
- 陳奎熹(1990)。**教育社會學研究**。臺北：師大書苑。
- 許靜怡、郭丁熒、鍾易達(2003)。一位國小實習教師的「公平」知識轉化之探討。**新竹師院學報**，17，267-308。
- 黃光雄主編(1990)。**教學理論**。高雄：復文書局。

主題文章

- 黃鴻文 (2003)。國民中學學生文化之民族誌研究。台北：學富。
- 張建成 (2004)。教育社會學的新視角~動態的文化觀。載於張建成主編：文化、人格與教育(頁 153-180)。台北：心理出版社。
- 林祐聖、葉欣怡譯 (2002)。雷瑟·喬治(Ritzer, George)著。社會的麥當勞化(The McDonaldization of Society)。台北：弘智。
- 劉建基譯 (2003)。雷蒙·威廉士(Raymond Williams)著，**關鍵詞：文化與社會的辭彙(Keywords: A Vocabulary of Culture and Society)**。台北：巨流圖書。
- 李錦旭譯 (1989)。鮑里斯·季亭士(Bowles, S. & Ginitis, H.)著，**資本主義的美國學校教育：教育改革與經濟生活的矛盾(Shooling in Capitalist America)**。台北：桂冠圖書公司。
- 劉敏琪、郭丁熒、高碧智 (2001)。不一樣的抗拒~以一位國小教師實施統整課程為例。載於財團法人國立台南師範學院校務發展文教基金會、台灣教育社會學學會主編：九年一貫課程與教育改革議題~教育社會學取向(頁 433-461)。高雄：復文圖書出版社。
- 歐陽教(1988)。教學的觀念分析。載於黃光雄主編：**教學原理(頁 1-29)**。臺北：師大書苑。
- 周業謙、周光淦譯 (2002)。戴維·賈理(David Jary)、朱莉亞·賈理(Julia Jary)著，**社會學辭典(Sociology: Harper Collins Dictionary)**。台北：貓頭鷹出版社。
- 劉雲德譯 (1991)。戴維·波普諾(David Popenoe)著。**社會學(Sociology)**：台北：五南。
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2003). **Multicultural Education: Issues & Perspectives** (4th ed.). N. Y.: John Wiley & Sons, Inc.
- Carr, D. (2000). **Professionalism and Ethics in Teaching**. London: Routledge.
- Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. D. (2003). **The Critical Pedagogy Reader**. New York: Routledge-Falmer.
- Fenstermacher, G. D. & Soltis, J. F. (2004). **Approaches to Teaching**. New York: Teachers College Press.
- Florence, N. (1998). **bell hooks' Engaged Pedagogy: A Transgressive Education for Critical Consciousness**. London: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1999). **Pedagogy of the Oppressed: New Revised 20TH-Anniversary Edition**. (M. B. Ramos, Trans.). New York: The Continuum Publishing Company.
- Gage, N. L. (1978). **The Scientific Basis of the Art of Teaching**. N. Y.: Teachers College Press.
- Gage, N. L. (2000). The Paradigm Wars and Their Aftermath: A Historical Sketch of Research on Teaching Since 1989. In S. J. Ball (ed.), **Sociology of Education: Major Themes** (Vol.1). London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1983). **Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition**. Massachusetts: Bergin & Garvey.

- Giroux, H. A. (1988). **Teachers as Intellectuals**. New York, NY: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1997). **Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling**. Oxford: Westview.
- Glaser, R. & Resnick, L. (1972). Instructional psychology. **Annual Review of Psychology**, 23, 207-275.
- Harris, J. J. & Kendall, M. A. (1990). Facilitating equity through the school superintendency. In H. Baptiste; H. C. Waxman; J. W. Felix & J. E. Anerson (Eds.), **Leadership Equity and School Effectiveness**. C. L.: SAGE Publications, Ins.
- Kanpol, B. (1999). **Critical Pedagogy: An Introduction** (2nd). London: Bergin & Garvey.
- McCarthy, C. (2001). Nonsynchrony and social difference: an alternative to current radical accounts of race and schooling. In A. H. Halsey, Lauder H. Brown, P. Wells (Eds.), **Education: Culture, Economy, and Society** (pp.541-556). Oxford University Press.
- McLaren, P. (1998). **Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education** N. Y.:Longman.
- McLaren, P. (2003). **Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education**. Boston: Allyn & Bacon.
- Medley, D. M. (1987). Criteria for evaluating teaching. In M. J. Dukin, (Ed.), **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education** (pp.169-181). N. Y.: Pergamon Books Ltd.
- Nieto, S. (2003). **What Keeps Teachers Going?** N. Y.: Teachers College, Columbia University.
- Ost, D. H. (1989). The culture of teaching: stability and change. **The Educational Forum** , 53(2), 163-181 .
- Smith, B. O. (1987). Definitions of teaching. In M. J. Dukin, (Ed.), **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education** (pp.11-15). N. Y.: Pergamon Books Ltd.
- Smyth, J. (Ed.). (1987). **Educating Teachers Changing the Nature of Pedagogical Knowledge**. London: The Falmer Press.
- Waller, W. (1967). **The Sociology of Teaching** (3rd ed.). N.Y.: John Wiley & Sons, Inc.
- Wink, J. (1997). **Critical Pedagogy: Notes from the Real World**. N. Y.: Longman.

Why Are We So Different in Such A Similar Setting? -- The Culture Concerned with the Difference in Instruction and Learning

Ding-Ying Guo

The culture concerned with the difference in instruction and learning was explored based on critical pedagogy. By the method of literature study, five findings in this study are as follows:

1. The culture concerned with the difference in instruction and learning, that emphasizes humanization, could enhance the quality of education.
2. Critical pedagogy, that takes seriously the notion of human differences, is fundamentally tied to a struggle for a just society.
3. The culture of instruction and learning, that is similar life style with dynamic nonsynchronousness , could be found in the presence of a lot of differences.
4. Four perspectives of transformative agency, that include Freire's praxis, Giroux's politics of border crossings, Bell Hooks' s transgressive education (3C) and Guo's NADPO, are explored in order to assist teachers to face the differences in culture of instruction and learning.
5. The vision of "we are so close within differences" will be achieved by the construction of the culture concerned with the differences in instruction and learning.

Keywords: critical pedagogy, difference, the culture of instruction and learning

Professor, Department of Education, National University of Tainan

