

教育研究集刊

第六十一輯第一期 2015年3月 頁101-136

建構教室層級批判識能課程的實踐策略：連結學童批判觀點於閱讀

簡良平

摘要



本文目的在建構教室層級實施批判識能課程，規劃納入弱勢學童的閱讀課程及實踐策略。本文從三個面向論述：一、課程目標在學童發展批判識能，包括高層次的語文識能及批判能力、能瞭解自我與發展社會識能。二、批判識能教學的原則：引導摘取文本意義、討論文本文化與自身生活經驗的差異、延伸文本世界的社會議題及發展社會意識。核心教學策略在連結學童批判觀點於閱讀：形成學童批判觀點分析文本生活世界、以批判立場透視文本社會的意識型態、利用言說分析策略重新詮釋文本世界的意義等。三、教師營造能啟發學童批判意識的教室言說環境：教師教學語言取徑開放與批判的言說；形塑學童學習語言及養成學童多元文化與民主的社會意識。此課程實踐極仰賴教師轉變，包括教師相信學童潛能、採取鷹架教學策略、能反省教室言說內容、支持學童發展批判識能等條件的落實。

關鍵詞：批判識能、批判識能課程

簡良平，臺北市立大學教育學系教授

電子郵件：peace@utapei.edu.tw

投稿日期：2014年05月20日；修改日期：2014年12月29日；採用日期：2015年01月19日

Bulletin of Educational Research

March, 2015, Vol. 61 No. 1 pp. 101-136

To Construct the Practical Strategies for Critical Literacy Curriculum at the Classroom Level: Connecting the Students' Critical Perspectives to Reading

Liang-Ping Jian

Abstract

The purpose of the paper was to argue that school teachers could make a critical literacy curriculum for all the students including the disadvantaged students at the classroom level. There were three dimensions discussed in the paper. The first one was to define the category of critical literacy and to form the goals of the curriculum which were to develop the students' high level literacy, including critical literacy, and to enlighten their critical consciousness to understand themselves and construct their social consciousness. The second dimension was to discuss the strategies of critical literacy instruction and it suggested to hold three principles: the teachers could guide the students to engage in reading and make text meanings out, to guide them to discuss the cultural difference with their life experience, and to discuss the social issues of text and to have social awareness. The core strategy of reading instruction was included three concert methods: the teachers could form the students' critical perspectives and

Liang-Ping Jian, Professor, Department of Education, University of Taipei

Email: peace@utapei.edu.tw

Manuscript received: May 20, 2014; Modified: Dec. 29, 2014; Accepted: Jan. 19, 2015.

stances to read, to insight the ideology of text context, to use discourse analysis in the process of reading and representing text meanings. The third dimension was that the teachers could construct the environments of classroom discourse and to change their teaching language and form the students' learning language. The most important element of the practical framework is the teachers' role that they believe their students and they could adopt scaffolding teaching, and plan and reflect the content of classroom discourse, and positively support their students to develop critical literacy.

Keywords: critical literacy, critical literacy curriculum

壹、前言

理想的課程改革，都希望能提升所有學童的能力，更不會遺漏弱勢學童（the disadvantaged students）¹ 受教權，同時思考如何為所有學童發展高層次語文識能（literacy），² 營造教育空間。語文識能發展的基本定義即學童能應用語言符號系統於日常溝通與意見表述，能發展理解策略於學習各類知識。本文主要論述所有學童（含弱勢學童）於語文識能發展之外，還應發展批判識能（critical literacy），據此為課程目標，討論教室層級批判識能課程（critical literacy curriculum）實踐策略。

本研究動機源自於近幾年來於教室現場的觀察，深感所有學童語文識能及批判的語文識能發展確有不足，亟須教育工作者於教室中即刻展開課程改革工作。在偏遠地區小學教室中，聽到學童們斷斷續續地朗讀課文，很不流暢，需要有教師帶著他們反覆朗讀才能改善。然而，教師們忽略朗讀與閱讀能力的關係，有時會省略朗讀，甚至未帶領學童重複朗讀。當課文勉強朗讀完畢，教師開始詢問學童「這一課在講什麼？課文大意是什麼？」課堂經常是沉默的，少數學童會問：「老師，什麼是『大意』？每個字我都看懂了，可是我不知道『大意』是什麼！」學童無法說出文本「意義」的表現，可以算是功能性文盲的一種表現。從認知研究的觀點言，學童並未產生「閱讀思考」，具備理解意義及歸納文本大意

¹ 本文關懷弱勢學童多指初等教育階段，家庭社經背景屬中、低階層者。他們的家長社經條件無法提供豐富語文識能發展資源，有賴學校充實課程內容，提升其發展學校語文識能（school literacy），而能順利獲得知識、文化、價值觀點及學習策略等，繼續完成學業及展望未來生活。

² 「識能」（literacy）一字，中譯有素養或識能，諸如閱讀素養、文學素養、道德素養、科學素養等語詞，指具備該領域相當認知程度者。本文採取「識能」之譯，意在凸顯它在課程與教學現場的特質（Ornstein & Hunkins, 2004/2004）：literacy不只是一個學習的結果（素養，名詞），它也是指一種認知發展中的能力（識能，動詞），具有可持續發展潛能，以動詞態性轉譯較符合學習的動態特質，且能彰顯教育介入產生學童學習動能的價值。

的能力。大多數老師判斷這是學童識字不足，造成理解力不足，因而以增加學童字彙量做為教學目標。教師們習慣以重複講解生字、造詞造句、逐句解釋課文內容，要求學童將重點抄寫在作業簿上，依此教學步驟回應學童的不懂，不再詢問學童有無問題，或定義「大意」是什麼，指導他們摘要課文大意。教室裡的習慣模式是「老師教（說），學生背（聽）」，再透過語文測驗檢視記憶背誦的結果，當然，教師們不會持續對話，嘗試理解學童不瞭解之處、甚至背後因素，很多教師沒有提升學童的閱讀理解能力及改善語文識能教學策略的想法，更不會提問學童對課文內容是否有批判觀點。這種教學方式即Freire（1970）所言「儲存式教育」（banking education），班級課程目標的達成率是看教師講授多少進度，學童獲得多少字彙。教師們關注學童應用語言符號解讀訊息的能力，多於學童是否產生文本意義的閱讀思考，不在乎學童能否表述自己不同於作者的看法，不關注學童發展了何種價值判斷。

在此社會變遷的時代，每個學童每天都接收著流通快速的訊息，每個學童都須發展閱讀能力及批判思考，才能判讀訊息的內容與意圖，採取正向的社會生活態度與行動。批判識能的定義是識字與閱讀，透過閱讀認識這個「字」及這個「世界」（to know the word and the world），經此閱讀與理解，學生獲得知識及應用讀寫的能力，能積極參與社會生活。如今科技日新月異，學童接受訊息媒介多元，學童語文識能發展不會受到單一社會脈絡所侷限，它是跨文化發展的，在資訊科技發達時代，學童語文識能甚至是透過資訊科技平臺不斷擴充的（Morrell, 2008; Street, 1999）。學者Gee（2011）指出，所有人都需要發展多種語文識能（literacies）以因應變化快速的溝通媒介，教學者除需關注學童於社會實務與社會資源中發展學習語言及發展語文識能技巧之外，還需關注學童如何透過網路平臺溝通訊息、形成社群意識與社群活動、獲得視覺的語文識能（visual literacy）或編寫短訊的能力如何。與批判教學論者所關注的議題相同，我們都需要關注學童是否以批判媒體能力及批判的社會意識等能力於當今的社會生活。

提倡學生須發展批判識能者，多指出此識能本身有社會目的，在此民主政治體制下，理想的批判識能是民主政治取向的，奠基於社會正義理念。學者McDaniel（2006）即定義「批判識能」是一種生活方式及思考方式，所有學童都為民主社會而努力，也在社會正義理念下反省思考，而成為一個體貼別人及願意

採取行動的個體。本文主張學童可以秉持批判觀點於閱讀，提升其批判識能，目的在提醒教師：透過批判地閱讀文本世界可以提升學童批判思考，提醒學童反省文本之社會脈絡權力議題，可以覺知文本世界背後有關政治、經濟、文化、族群等意識型態；引導學童探討文本世界不公不義之處，以及連結此批判意識於思辨與學童自身相關社會正義議題，可以引發學童產生將來改善其不利社會地位的動機，激勵其投入學習獲得知識及讀寫能力，而能表達訴求及爭取被公平對待的機會。這是屬於批判教學論（critical pedagogy）³ 落實教育現場的主張，意圖批判長久以來學校課程脈絡被假設為價值中立，課程知識選擇應無關政治的，迴避「課程即政治文本」的討論，批判此假設其實不利於學童提升批判識能。誠如學者Beck（2005）指出，課程脈絡的政策擬訂一直具有政治上的選擇性，決策者易將弱勢族群學童的教育問題簡化，課程知識的選擇經常隸屬於主流文化且符合中上階級地位者利益，課程內容排擠了不同種族、階級和女性的文化內容。學者Luke（2000, 2003）也指出，在教室內的知識傳輸歷程經常以智力表現為規準，嚴重忽略學童因不同社會—文化背景影響其語文識能發展的討論。然而，在此民主與多元文化的社會脈絡中，教育實質立基於文化民主與均等的脈絡，教師的語文識能教學應面對班級學童的文化背景差異，多關懷（弱勢）學童真實的教育需求，教室裡理當留有空間規劃批判識能課程，為提升所有學童的批判識能而努力。

不論是民主社會的發展、全球化及科技快速演變都顯示，所有學童發展批判識能是目前語文識能課程的重要課題，所有學童都應獲得判讀資訊、習得知識及應用知識的能力，並以追求具社會正義的生活為目標。本文以學童發展批判識能為課程目標，以建構批判識能課程實踐策略為目標，論述批判識能課程的特質、批判識能教學活動的規劃原則及營造教室言說環境等面向討論之。

³ 國內學者翻譯critical pedagogy為批判教育學，多為凸顯其背後的整套知識論獨特之處（林昱貞，2003）。本文為處理更為實際的教室層級閱讀教學問題，則翻譯為批判教學論，以表述落實教學者轉譯文本世界的意義與認識「字」義的教學，應貫穿於閱讀指導過程。

貳、批判識能課程的特質

欲討論批判識能課程的特質，須先澄清批判識能的定義及其轉化為課程目標之後的具體內涵。回顧1990年代以來，國內教育改革的基礎論述，多指向開放且解放的課程與教學規劃（甄曉蘭，2004），有學者引用批判教學論於課程政策批判（莊明貞，2001），或引用其觀點檢視教學策略創新之適切性，諸如體驗學習（歐用生，2002），有學者梳理批判教學論（或批判教育學）理念辯證（王慧蘭，2005），或提倡該論述應可做為臺灣教育革新啟示或教師角色轉變的參照（李奉儒，2003a，2003b；黃聿芝，2008），大多學者都能以此理論旨趣達成表述的目的，各自彰顯教育改革主張。誠如林昱貞（2003）指出，學者翻譯critical pedagogy為「批判教育學」者，多為批判教育現場背後的知識論假設，澄清教育改革的基本論述。這些年來雖有年輕學者勇於嘗試以批判教學論觀點考察與探究教育現場的實在，但其中理論與實踐失衡嚴重，在臺灣教育現場落實批判教學論的困境仍多。

以課程實踐策略而言，與批判教學論相近的討論，當屬美國之社會重建主義或進步主義的課程實踐範例。國內學者對此知之甚詳，並有嘗試落實於發展社區有教室、鄉土教育及社會行動取向等課程，目的在提升學生社區理解、參與社區（會）生活能力、本土文化意識及改造社區環境等能力（李涵鈺、陳麗華，2005；陳麗華，2008）。各種學習領域的課程與教學規劃者，鼓勵學童發展讀寫能力於閱讀資料、撰寫報告、敘事撰寫及表述意見，連帶提升學童語文識能。相較之下，國外將批判識能課程規劃為語文領域課程與實踐者較多，關注學童發展多元文化意識與語文識能發展的研究論文格外引人注意。學者Luke與Freebody（1999）為落實多元文化教育，鼓勵弱勢族群（原住民或新移民）發展語文識能、文化識能及批判識能，特別關注弱勢族群原有社會—文化特質，主張將此特質納入閱讀教學活動規劃。學者蕭昭君（1999，2001）的研究，即透過識字與閱讀課程規劃提升學童語文識能，進而發展批判觀點於閱讀及認識生活世界。總結來說，取徑閱讀課程規劃，於閱讀指導教學中發展學童批判觀點及認識世界，此課程實踐的規劃與發展仍有很大的空間。

本文目的在架構教室層級批判識能課程要素，以論述批判識能課程特質為題，先界定批判識能為課程目標的具體內涵，再論述課程實踐要素。

一、界定批判識能為課程目標

「批判識能」的字義表面上是由批判思考（critical thinking）⁴及語文識能（literacy）發展所組成，意指批判思考不只包含合邏輯的推論思考，還需具備能深入地以文本為基地（text-based）的思考。讀者能於閱讀過程批判分析文本世界中各項複雜實質內容及影響因素，甚至分辨其來源有無社會環境的危險因子；讀者戴著批判的有色眼鏡，解析事物本質、因由及意圖，揭露各種意識型態如何侵略與壓迫學童（弱勢者）的思考，經此歷程獲得具有批判觀點的閱讀能力（Clarke & Whitney, 2009）。此定義著重閱讀者覺知自己的閱讀目的、態度、技巧與能力如何，同時還要有批判思考於閱讀歷程，能產生批判意識（critical consciousness）。本文採取Lankshear所下的定義：批判識能是指學習者擁有批判的觀點於發展語文識能，以一種批判的／評鑑的觀點，於識字及閱讀特殊文本（text）；或者是批判的閱讀理解於更廣泛的文本，諸如社會實踐、措施、社會關係、資源分配、分配過程等事實，以及批判其不公平的來源（Iyer, 2007, p. 163; Lankshear, 1994）。

此課程理論奠立於批判的社會理論（critical social theories），課程設計多以民主政治的社會生活為基地，長遠目標在每個公民都具有批判社會—文化不均等事實的能力，發展批判—文化識能及批判識能，以維繫公平社會之運作（Webster, Caddick, Reed, & Ford, 1999; Willinsky, 2008）。基於此，課程設計理念多在論述批判社會不平等（inequality）及不正義（injustice）之合理性與必要

⁴ 批判思考在不同領域有不同的意義，在認知心理學的範疇中討論，大多傾向於中性語詞，而在哲學領域，批判思考則涉及價值觀點判斷。傾向中性語詞解釋者強調批判思考的技能，多指個體可以提出質疑，不管是疑問句或問句，能舉出憑據不足的問題，或證據與結果之間推論不足的問題，屬於高層次的思考技能。哲學領域的批判思考多屬辯證或思辨能力，除合邏輯的思考之外，還要涉及各種假設之價值觀點或意識型態披露與評斷。本文較多應用哲學的批判思考能力於批判—文化識能定義，為避免錯置，謹將中性語詞的批判思考規劃為推論理解與監督理解的範疇。

性，說明課程實施之意圖在養成每位公民具有批判文本（text）的基本態度。此「文本」已被擴大解釋，指的不僅是文字文本（written text）的世界，也指文字所描述的真实世界。就批判識能課程實踐言，此「文本」意指讀者的生活世界，也是閱讀文本的世界。實施批判識能教學，多指教師引導讀者（學童）批判地閱讀，且閱讀的目標指向文本之社會實在的批判，並鼓勵讀者批判文本世界之知識傳輸歷程與結果的影響力（McDaniel, 2004, 2006）。讀者經由閱讀活動之後的產出，意指讀者有能力同時批判文本世界及自身生活經驗等兩個面向。更基進的批判理論學者則期許讀者有能力批判文本世界及實現生活世界之實在（reality）的不當，為被壓迫者發聲：揭露某些弱勢者從出生開始即被限制，被迫擁有不均等的權力與利益；讀者應用讀寫能力，批判社會生活中存在著社會法律、政治、經濟資源分配等不公平規則，迫使部分團體受到擠壓；批判這些不公平的規則實質滲透到他們的價值觀、形塑其外在行為與限制其生活條件等；批判不公平的因素源自於歷史和政治勢力的宰制，經由課程知識的傳輸與結果，維繫其特有階級擁有的資源，導致弱勢團體（族群）僅能參與部分社會決定，當下的社會—文化生活受到侷限等問題。鼓勵讀者勇於爭取協商機會，針對現狀向當權者提出質疑，應用讀寫能力表達訴求及據理力爭。

分析言之，批判識能之基本假設不同於認知取向的語文識能定義，不僅假設學習者習得社會正義的價值觀，同時承認語文識能本身是社會形構的，批判識能發展有其社會目的。批判識能源自於批判教學論者Freire（1970）的界定，他的追隨者咸認為批判理論形塑了批判教學的哲學基礎。Shor（1999）指出，批判識能與語文識能可以同時發展，只要個體選擇不同的說話方式或提出異議方案，就能夠再次認定自己讀寫能力及再形塑社會，關鍵在於發展批判識能且持續質疑文本的權力關係，質疑言說內容及認同內容是否具有社會正義或是否符合人性。其他學者也多闡釋，批判識能之發展實質展現學習者語文識能之發展與認同並進：個體以自己聽到的內容及說話方式形成自我，依據理想社群成員應具備哪些能力來培養自我，因而個體發展批判識能也發展自我認同（self-identity）⁵與社會認

⁵ 此處認同是指個體覺知自己認定的價值觀為何，想要成為哪一種人，並積極學習成為這樣的人，即發展自我認同。個體嚮往歸屬成為哪一類人，將此團體的社會特質奉為主臬，並努力成為團體可接納的人，發展團體引以為榮的特質，此時發展了社會認同。認

同 (social-identity)，學習的最終目的應導向應用讀寫能力參與社會生活，以及促成社會均等的事實。更進一步，教學者於閱讀文本的指導，須刻意選擇不同的字詞為學習內容，於引導學童認知字形與字義之外，更要探討此字詞背後的社會實在，以質疑不公平現狀的態度，重新引導學習者認識字及這個世界，鼓勵學習者採取改善社會生活的行動策略，應用讀寫能力表達訴求，最終能為促成社會正義而行動 (Knobel & Lankshear, 2002; Luke, 2000; McDaniel, 2006; Shannon, 1991; Willinsky, 2008)。

批判教學論者Shor與Freire (1987)更期盼(弱勢)學生發展批判識能，擁有批判事實背後是否合乎正義的能力，是否具備思考文本「權力」問題、自我意識覺醒及具體行動改善生活的能力。這是因為(弱勢)學生正經歷艱困的生活，自身處於被壓迫的社會地位，經常感到困惑與難過，但卻渾然不知如何能夠突破意識型態的擠壓。批判教學者基於教育促成社會正義的理念，呼籲學校教育者反省是否以功能性文盲 (illiterate) 的教育方式對待他們，未啟發學童思考生活的困頓、獲得教育及未來生活之間的關聯性。期許學校教師發展課程與教學改革，能幫助弱勢學童發展批判識能，讓他們有應用知識之能力，可從被壓迫的狀態解放出來。

從實際生活面言，社經背景及文化背景薄弱者所擁有的生活條件差，大多居住於瀕臨危險的社區，諸如家庭結構瓦解、家徒四壁，且無能力參與社區生活，以及獲得支持其生活的社會關係。他們需要的基本能力不僅是識字而已，還需要認識這個世界的險峻，獲得生存下去的勇氣與生活工具。批判思考能力可以幫助他們分辨真實世界中哪些事情違反道德、哪些行為危及人身安全，轉而採取正確的價值觀及行事依據，至少能採取自我保護行動。學童獲得教育的意義是堅持能立足於社會的價值觀，避免他們重蹈覆轍，走向賭博、犯罪、販毒、暴力之路，他們所需要的語文識能教學不能侷限在功能性語文識能內，僅抱持價值中立的態度與社會溝通而已。教師慎思他們目前狀況及未來生活需求來規劃課程，花費心力在重組或補充閱讀材料及評量方式上，透過閱讀課程與教學活動幫助他們批判

同是在歷史、社會及文化的脈絡中形塑及被形塑 (Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain, 1998)。文本具有社會特質，閱讀成為認同發展的媒介之一。

文本世界，閱讀成功及恢復自信（Willis & Harris, 2000）。Freire（1970）更強調，指導學童批判自身所處世界與批判閱讀文本世界的不正義，誠屬一體兩面的教學行動。期盼教師能夠給予學童希望的教育，展望未來更好的生活；教導學童「真實的閱讀」（real reading）文本世界，經由識字及閱讀來認識世界，同時具備積極看待學習這件事的態度及獲得參與生活世界的的能力。

從課程實踐面向言，批判識能課程目標就是學童發展批判識能，主要包含兩個面向：（一）強調學童發展學習能力：學童習得語言符號功能、理解主流文化精華之外，還要能應用識字與寫作能力於理解自我族群歷史及習得學科知識，能勇於自我表述、敘說族群歷史及保留族群敘說方式等。（二）強調學童發展自我認同與社會認同：教師關懷（弱勢）學童的自我，引導他們以其生活經驗與思考方式於學校識字、閱讀與寫作，提升自我概念與自我理解，同時發展社會認同。

二、批判識能課程之實踐要素

批判識能課程的實踐要素可凸顯其特質，分述如下。

（一）批判識能課程取向學習者中心

課程實踐者Webster等人（1999）主張，教學改革應改變學校謹守功能性語文識能（functional literacy）的課程與教學。他們批評學校慣於採取實證—分析的認識論基礎，沿襲保守的教學策略，而無法幫助每一位學童發展高層次語文識能，特別憂心弱勢學童無法繼續發展學科學術能力，獲得能參與社會競爭能力。這是因為學校功能性語文識能教學目標僅設定在學童習得語言符號，透過解碼（decoding）及重構符碼（encoding）的練習歷程，學童能自動形成一種心智內在的轉化機制，理所當然地能應用此機制於新的識字過程。因此，教師將教學策略侷限於解釋生字、文法與修辭等語言規則，規定學童記憶以增加字彙及習得語言使用方法（文法），通過語文測驗，相對來說，容易忽略學童是否專注於閱讀思考。我們不難發現，如此之教學結果為：學童具備能讀懂文字詞彙（語言符號）、報紙標題、能填寫履歷表、列出購物單、留下訊息等溝通能力。但另一方面，他們不會熱衷於閱讀思考、熟練閱讀理解策略，或是產生直觀與創發能力，他們沒有耐性閱讀文字文本，更有可能討厭閱讀，不發展學科領域所需的學術研究與學習能力。

為改善學童僅以背誦的習慣或僅止步於發展閱讀測驗能力，批判識能課程極力以學習者中心為取向，遵循進步主義教育理念的軌跡，鼓勵教師實踐增權賦能（empower）於（弱勢）學童的語文識能教學。教學者應先認清閱讀者是為理解「文本意義」而閱讀，著重每一位個體都是意義學習者，重視學童是學習的主體，引導他們重視自己（蕭昭君，1999）。學者McDaniel（2006）指出，教學實踐的重心在幫助學童轉化文化資本於學習內容，獲得學校知識，教學結果是學童產生強烈的學習意願及發展高層次語文識能，持續學習與繼續升學。教師在教室裡提供「發聲」機會，讓學童獲得一種能動者的感受（a sense of agency）、自我效能感，以及做決定的、有自信的主體（subjectivity），此即增權。教師閱讀指導時，允許他們提出閱讀及解釋「文本」的任何意見，包括解釋文本內在的社會觀點，以及讀者自己的觀點解釋文本為何；當學童漸長及自我意識覺醒，他們於閱讀歷程中會去檢視文本的言說型態及主流文化的意義，發展自我認同與社會認同的內涵，即批判—文化的語文識能（Hagood, 2002）。教師指導學童發展批判的詮釋理解策略，使學童提升閱讀能力，此即賦能。批判識能課程取徑學習者中心，以增權賦能為策略，實際促成學童擁有終身學習的動能與習慣。

（二）課程內容多選擇含多元文化之文本

課程內容選擇以學童發展批判的文化識能為目標，優先選擇優秀文學作品、經典名著、敘事文本為閱讀課程內容，這類文本蘊含豐富語文材料，可以幫助學童成為一名有耐性的讀者。Hall與Piazza（2008）認為，選擇適合文本的條件包括文本裡面人物特質、文化內容、語言型態（標準用語或方言）、規劃的主題（友誼、戰爭、父子關係）、事件脈絡地點（郊區、市區）、語言修辭程度、閱讀意義理解難度、閱讀量（章節、字數、句子數量、平均句子的字數量）等。閱讀文本具有社會脈絡，較能引導讀者在文本之文本社會脈絡及符號的（semiotic）理解過程中建構意義。換言之，除選擇豐富意義與語言情境的文本之外，第二個選擇文本規準為：能提供學童多樣態的社會—文化訊息或特殊學科概念的本，閱讀活動可以幫助學童將文本訊息連結到生活經驗、可以修補學童的概念謬誤及改變價值扭曲的問題，學童獲得多元文化知識及養成尊重文化差異的態度。

文本選擇是刻意的，閱讀課程內容須連結學童的身分屬性，教師提供多元文

化理解的文本，可以幫助學童形成多元觀點閱讀，進而形成批判觀點的閱讀，學生經多文本閱讀之後，可以跨向批判—文化的語文識能發展（Clarke & Whitney, 2009）。對文化弱勢學童而言，多元文化課程內容及文化回應教學的實踐，多元開放的教學策略或形式，更能提升他們批判的社會意識（Nieto, 2002）。文化回應教學的原則就是允許學童閱讀多元文本，同時開放學童以多重模式（與視角）做為形成文本意義的解釋基礎。直言之，學校課程內容應主動納入少數族群的文化內容與歷史紀錄，以鼓勵學童閱讀族群的敘事及敘說族群的故事為原則規劃活動。教師須有轉移教學架構的準備，從主流的、單一模式的教學架構，轉移到多重模式的語文識能教學架構；開放教學視角，從認定學校課程知識的單一識能習得，轉移至允許學生多元視角或多元認識論的習得；教師覺知學童做為視聽者，學童本身的文化差異讓他們具備多種視角於學習，教師刻意且不斷地提及多元文化及不同生活經驗（故事），可使教學語言自然轉變為文化回應的或文化相關的閱讀教學（Callins, 2006; James & McVay, 2009）。文本的選擇需與閱讀討論連結，方能達成引導學童以自身經驗解釋文本意義及與文本發生「意義」之關聯，能在參與閱讀及討論的過程發展社會—文化的覺知能力。

從課程評量而言，評量學童批判識能的策略應以觀察為主要工具，記錄學童意識覺醒的軌跡。當教師協助學童閱讀具有文化豐富情境的文本時，可以觀察學童語言符號習得及官方知識的習得是否有嚴重落差，而提供學習資源；觀察學童是否發現文本的社會—文化內容與讀者的生活之間存在著差異，比較兩個世界的語言使用習慣及背後觀點的差異，教師可以俗民誌的方式描述學童閱讀表現及探討其中深刻意義為何（Street, 1999, 2001）。教師評量的過程可以提問與澄清方式進行：文本世界之文化與我們生活世界之間存在著何種「差異」？又受到哪些社會因素影響？亦可提問學童：大人的觀點與小孩的觀點差異何在？家裡教導的知識與老師教的知識之間有無不同？利用這些問題，評估與理解學童的家庭語文識能特質，成為輔導學童學會閱讀的依據。

（三）教學活動能啟蒙學童社會—文化意識

批判識能教學策略基本上融合了功能性語文識能與文化識能教學策略，並加入了連結批判觀點於閱讀的教學策略。學者Freebody與Luke（2003）認為，閱讀過程包含的語文識能發展有四個面向：文本的符碼解釋（code breaking）、投

入文本理解 (text participation)、發展與形成意義 (meaning making)，以及文本分析 (text analysis)。教師在閱讀指導時，可多評估學童所使用的理解策略，進而評估學童閱讀能力的差異為何，盡可能地調整課程與教學策略，協助學童發展批判識能之目的。調整課程與教學乃依據學童的學習反應，而非年齡。文本的符碼解釋策略意指學童具備聽懂的能力，擁有認識字形、熟練拼音、掌握句型結構及文體形式的策略，故可以促進文本理解的有效策略皆屬之。投入文本理解是指讀者連結先備知識於理解文本的複雜意義，至此，讀者不僅分析文本、摘要理解大意的連貫性，還要利用文本為理解資源，理解文本脈絡所傳輸的文化內涵及社會目的為何，深入探索作者的意圖，完整掌握與詮釋文本的意義。對於教學者來說，或許能深化「這個故事告訴我們什麼？」的問題，進一步與學童探討文本的隱含意義。最後，鼓勵讀者以批判階級、種族和性別不平等的觀點分析文本，此文本分析策略應包含批判作者的意圖及文本的意識型態或價值觀，批判文本隱藏的意識型態如何限制讀者詮釋的範疇，讀者藉此活動發展批判識能 (Iyer, 2007)。

直言之，選擇具有社會脈絡的敘事文本是為了提供學童於閱讀中發展批判的文化識能，同時於閱讀活動時覺察文本社會脈絡的存在及比較文本與真實世界中隱含的社會—文化差異，能提出文本或讀者自己的社會問題或議題來討論。閱讀指導前，建議教師多演練「文化差異」的覺知與感受 (郭丁熒, 2005)，再深入詮釋文本的社會—文化意義。閱讀指導過程中，教師要多幫助學童發現文本社會條件及發生事件，探知事件的社會意義。例如：以時間、地域、物理條件、人物社會關係等要素，規劃文本社會脈絡特質：理解什麼樣的人在什麼樣的時空背景之下，做了哪些特殊的行動，以及他們如何溝通及解決問題的條件。教師引導學童置入語言之社會—文化發展的情境中，理解文本裡的人物如何思考與推論、個體於社會文本脈絡交互作用為何。

而建構文本之社會議題之策略有：1. 討論人物性格及其行動間的關係：主要人物性格與價值觀左右他們如何應用語言符號及傳達意思，他們的行為在文本脈絡中有特殊的社會意義，藉此閱讀活動提示學童覺知社會脈絡的影響力及產生社會意識 (Martin, 2009)。2. 討論主要事件的發展及其發生於脈絡中的社會—文化意義，關注此文本之情境語言的功能，諸如在特殊條件之下，主詞／動詞的轉

變經常是左右事件的發展。教師可以規劃對話與討論的活動，透過師生之間、同儕之間的對話方式幫助學童真實理解語言功能、識能發展與認識文化三者的連結關係（Gee, 2004）。3. 活動的核心策略在形成學童批判觀點帶入閱讀，發現文本的社會問題，引導學童採取研究策略及導向問題解決。指導學童於文本意義理解之上，以自己的觀點解讀或解釋文本潛在意義，或者採取批判觀點質疑作者的意圖，向作者提問這些文本（text）書寫的目的，例如：「作者為哪些利益團體服務？」等相關問題。鼓勵學童從提問中發展批判意識，熟練批判思考及應用批判的語言，發展批判識能。總結來說，批判識能教學活動須引導學童認識文本的社會—文化內容，詮釋文本社會—文化意義，以及討論不同文本世界文化差異的問題，而目的皆為啟蒙學童社會—文化意識。

（四）教師角色轉變為引導者與支持者

批判教學論實踐與否的關鍵在教師，因而學者較多關注教師批判意識的覺知與（弱勢）學童能力養成之關聯程度。他們多建議教師應具備批判意識覺醒、社會正義的覺知、承擔做為轉化型知識分子的責任、多演練文化差異觀點，以及採取文化回應教學、對話教學策略等議題（郭丁熒，2005；湯仁燕，2005；蕭昭君，2001），深刻期許教師能從自我反省中覺醒，批判傳統課程意識型態的侷限，進而以學童主體為核心，重新規劃教室課程（蕭昭君，1999）。如同前述，批判識能課程假設教師角色是啟發學童批判思考、文化差異比較、具有社會意識的教學者。當教師擔任回應教學者、提供學習鷹架的引導者，以及擔任社會意識啟蒙者角色時，即已成為一名批判識能的教學者。當教師發現（弱勢）學童依據自己生活經驗無法詮釋文本意義及識字時，應主動架設學習階梯，提供更多文本脈絡的社會—文化知識，幫助學童連結文本世界與讀者經驗以理解「文本意義」，提示各種識字及理解策略、文本結構以掌握作者思考方式，最後有文本意義產出及表述能力（Leland, Ociepka, & Kuonen, 2012）。

承前述，教師做為學習的支持者，理當多提供學童發聲機會，賦予學習主權和詮釋理解文本及發表看法的機會，幫助學童提升思考層次，將知識轉化為文化資本，協助學生以批判的語文識能做為參與社會實踐（social praxis）的工具，擴展其視野及生活領域，成就其公民的能力與責任，依此發展社會認同（Morrell, 2008）。在提升學童的認同時，相對地，教師也須誠實面對自己的認同，採取反

省教學的態度。反省的範疇包括教師的語文知識、語文識能教學知識及社會—文化經驗等內容的反省，是否侷限於主流文化意識；也反省來自生命史的經驗是否影響自己教導不同文化與語言生活脈絡學童的意願與策略，例如：對少數族群學童、新移民學童的刻板印象，低估了學童的學習潛能而簡化了他們應習得的內容（Reeves, 2009）。閱讀指導的歷程中，教師自我反省的態度終將教學語言形塑為學童認可及接受的型態，同時邀請學童勇於以自己的語言表述閱讀意義，學童願意銜接學校語文識能模式，嘗試以學校提供的學習語言陳述經驗，在語言概念化的歷程中反省自己的經驗，幫助學童發現自己認同的內容為何（Cooper & White, 2006; Hicks, 2002）。

以上大致說明批判識能課程的特質，定義批判識能為課程目標及說明課程實踐的特徵，包括課程取向學習者中心、課程內容著重選擇多元文化內涵的文本、閱讀指導教學取向啟蒙學童的社會—文化意識規劃、教師角色為啟發學童批判識能及提供學習鷹架者。以下討論在教室實施批判觀點於閱讀的活動規劃原則，說明連結學童批判觀點於閱讀的教學細節。

參、批判識能教學之閱讀活動規劃原則

不同於一般教室的教師，批判識能教師於閱讀活動實施過程中，須謹慎處理教室中的衝突與矛盾，方能幫助學童演練閱讀策略及發展批判識能，最後能釐清自我認同與社會認同。教師須掌握教學活動的細節，例如：鼓勵學童投入文本理解的歷程，但不必完全認同文本內容，鼓勵學童採取協商的立場，在認同文本（作者）與讀者自己的主張之間進行協商，學童能形成批判觀點於閱讀，閱讀產出屬於讀者自己的意義詮釋，並在自我反省歷程中形構自我認同與社會認同（Bourke, 2008; Hagood, 2002）。以下論述實施此閱讀指導活動規劃原則。

一、鼓勵學童形成批判觀點，分析文本世界的權力關係

社會行動取向課程者，經常以學童發展批判的閱讀及採取社會行動做為課程目標。前者所指為教師鼓勵學童建構學童批判的觀點，引導其於閱讀時批判文本世界之政治行動或權力關係，從閱讀中發展批判識能（Cadiero-Kaplan, 2002）。

後者，則鼓勵學童應用讀寫能力於社會改革行動，學童藉此實際參與社會（區）生活。固然，在國小階段無法直接批判階級、性別、種族等艱澀議題，但教師將概念轉化為探討「不平等」的議題，探討資源分配或權力分配「不均等」的事實為何，引導學童思考文本世界中資源分配方式與分配結果，如何影響脈絡中的人物，仍可以探討衝突的議題。教師將文本社會條件的批判連結至真實世界的批判，討論所處社會的資源分配原則是否影響學童自身或周遭親人，利用相關社會議題及轉換情境之後的演變，切身問題的討論能形成學童批判的社會意識及閱讀思考策略（Vasquez, 2009）。

直言之，形成學童的批判觀點，是指指導學童在階級、種族、性別等議題中，戴上存在著「不平等」概念及「不公平對待」事實的眼鏡閱讀。從閱讀指導的時間序列言，是學童經由書寫文本（written text）的閱讀之後，批判地詮釋文本潛藏意義，產生批判的覺知（critically aware）與理解文本世界。同時，學童須被提醒批判文本世界的「不公平」事實之處，結合文本之文化意義的討論與文化差異比較，及質疑文本社會權力關係，而發展批判識能（Hagood, 2002; Huang, 2011）。批判教學者將文本（text）視為溝通訊息的場域，讀者分析文本使用的語言具有社會與文化特質為何，以及語言被使用的過程所揭示的社會角色之間的權力關係為何，包括種族、性別和族群的地位，批判此權力關係賦予個體權力或貶低其價值的情形（Gee, 1996）。批判識能教學的目的在幫助學童釐清文本世界中「權力關係」的各種面貌，從而提升學童批判的社會—文化意識、覺知語文與權力假設之關聯，發展社會批判能力。

應用讀者回應理論於批判識能教學活動，是可行策略之一。除了閱讀理解文本世界的權力關係之外，還可以於閱讀中及閱讀之後，逐漸讓學童覺知到這本書背後有一個作者，作者說話（故事）有其目的，鼓勵學童基於讀者的角色，以自己的聲音討論文本，嘗試與作者對話。教師與學童一起探索作者如何建構文本的世界，瞭解文本社會脈絡中的文化意涵及社群生活。然後，學童應被教導如何提出評鑑觀點，提出自己批判的觀點，回應作者寫作意圖，主動參與另一種意義的形成。Fisher（2008）的教學研究指出，愈是低年級的學童，愈強調啟蒙教學，連結閱讀思考、發聲與識字，教師注重各種意義的討論，學童確實能夠表述他所覺察到文本內容的不公平處，也能比較各種可能的差異。

國小階段所面臨的教學問題，首當關懷學童的心理與生理發展特性，具體的教學策略可以區分不同的層級予以討論。研究者於現場的觀察發現，一年級學童閱讀繪本時，並不全然接受主角的行為與文本世界的價值觀，他們可以覺察文本所敘說的是另一個不同於自己的生活世界。利用討論一本書或發現奇異之處，對低年級學童而言是可行的策略（簡良平，2013）。Fisher（2008）的研究指出，教導低年級學童閱讀理解策略及發展批判識能互相不違背，反而是互補的。建議教學者從「傾聽讀者的聲音」開始，幫助學童能流暢閱讀及理解意義，再利用文本的訊息討論議題及提出意見。中年級以上的教學策略，可以更深入。Molden（2007）建議，閱讀時，教師可以要求學童做成紀錄或劃記策略，包括：（一）寫下或畫出自己感到最有興趣的文本內容、（二）寫出或畫出他們感到困惑之處、（三）寫出一個全班須要繼續討論的「字」、（四）選出一張圖片或地圖來幫助他們理解文本，依據這四張卡片，學童可以重述與澄清文本意義，提出疑問及對質，發展進一步討論議題等活動。這個過程是在文本意義摘要之後，可以回溯文本世界的內容，進一步質疑文本世界的合理性及討論不公平議題。Lesley（2001）建議，教師若想要具體達成提升學童社會意識，策略上應多盡量邀請學童回答問題，表述意見時依據自己的經驗，或是舉例說明與自己之前閱讀過的文本意義不同之處，或參考不同的意見，提出不同於作者的看法。鼓勵學童在進行跨文本意義比較後，能歸納出壓迫勢力的來源，並勇於向壓迫者表達自己的聲音與訴求。

Hall與Piazza（2008）認為，透過閱讀讓學童覺察自己的批判觀點也是批判識能教學目標。他們選擇適合的文本給中年級學童閱讀，然後調查學童閱讀之後產生批判詮釋觀點為何。研究者分析學童回答教師提問的內容，也分析學童彼此討論文本時的意見表述。該研究發現，男孩們對文本所述之父權的理解多連結自身經驗，例如：男孩對「男人」的概念大致上是：不能直接表達情緒，特別是難過的時候；應該時常表現自信，動作堅定；與女生接觸要拘謹；避免滔滔不絕、愛哭、或者是喜歡跟女生玩，被誤認為是女性等。對文本「權力」關係的理解也多來自於他們生活世界的權力結構，諸如社會對傑出男性的觀感有皮膚黝黑、身體型態挺拔、有能力表現自我等。學童可以解釋文本當中，人物之間的應對進退都是根據權力關係，他們甚至可以覺察到這裡面包含著種族因素，會用自己的體

驗解釋黑人的反應何以如此。有些學童可以指出文本描繪的黑人性格與事實不符合，是因為作者是白人之故，他們可以接受白人錯誤地看待黑人，知道這個世界存在著社會規範、權力結構、刻劃族群文化的方式等。研究者表示，當教師幫助學童覺察及表述自己的批判觀點時，即已達到批判教學目標，因為學童理解自己的信念與偏見、理解他們的閱讀觀點及對世界的看法、能提出權力的議題加以討論、不再以某種印象或某個片段的方式理解文化，最有可能採取公平與正義的行動。

二、鼓勵學童形成批判立場，透視文本社會的意識型態

形成學童批判觀點的另一個概念是形成學童批判立場，以透視文本社會的意識型態為目標。McLaughlin與DeVoogd（2004）指出，教師欲引導學童發展批判的詮釋理解，應先幫助閱讀者發展批判的立場（critical stance），懷著此閱讀目的進入文本閱讀。此批判立場即指向種族、階級、性別等社會權力結構的覺知，教師可以先提出幾個具體的問題，讓學童懷著不同面向的觀點進入閱讀，諸如：「文本內容表述了『誰』的觀點？」、「哪些人被消音？被迫沉默？被忽視？」、「你從文本中學習到什麼？哪些知識你會應用在你的生活上？」為幫助學童聚焦在文本的社會問題上，教師提示學童根據人物之間的社會關係、社會制度（含政治型態）、文化（價值觀）及歷史等條件，發現主角面臨的問題及此問題在該社會中的特殊意義，引導批判覺知就是讓學生發現問題背後存在著種族、地位和性別角色差異條件，發現問題演變的結果及其社會目的是什麼。最重要的是，發現問題解決過程中，無法解決的都是基於一種牢不可破的、被視為理所當然的信念所侷限，覺知意識型態壓迫。

為引導學童批判意識型態的不當，教師還會延伸討論某些特殊語彙與人物權力關係的連結。教師為引導學童去發現文本背後有一個權力關係，提問：「誰在說話？」、「他擁有什麼樣的權力在說話？」、「說話的目的是什麼？」。再提問：「哪些人可以使用特定字（詞）？」、「使用之後產生什麼樣的勢力（forces），對什麼人造成影響？」等問題。為發現潛藏的或不可見的權力運作方式如何，教師可以延伸討論：「文本中，誰沒有（說話的）權力？」、「說話者的社會地位及影響力為何？」。McDaniel（2006）認為，為啟發（弱勢）學童

連結自身經驗於閱讀，引導他們反身檢討自己的問題：「我身處不公平處境，是不是因為自己的忽視所造成的？是不是沒有爭取說話的機會？爭取說話的權力？」啟發他們覺知自己的權力觀點。

綜上所言，學童欲於再現文本世界及意義產出的過程發展批判識能，須經批判觀點於詮釋歷程之後，最終則要養成一種對待文本及各種言說（discourses）⁶的態度：質問文本社會脈絡裡各種政治、社會、經濟條件如何建構這些文本，批判各種意識型態如何以分配「不均等」（inequity）對待弱勢者，扭曲弱勢學童的認知方式及自我認同的發展（Hagood, 2002）。學習者發展批判的語文識能，即習慣閱讀思考、反省、轉化及採取行動，並能依此循環方式繼續生活著（Hall & Piazza, 2008; Molden, 2007）。認識論的觀點言，經由閱讀活動，弱勢學童習得批判思考方式及存有形式（a way of being），以我們（讀者）所知去挑戰文本世界及生活世界的不公不義。閱讀過程中實際探究焦點是批判文本裡的權力關係，教師應鼓勵讀者主動參與閱讀歷程，提問文本世界的權力關係為何、如何形成及如何運作。讀者產生意識的覺醒是在讀者的自省，其一，是當閱讀者反問自己基於何種信念閱讀時；其二，當我（讀者）解釋什麼為真時，是否發現文本背後的權力關係與意識型態凌駕著我們，限制我的思考。當投入閱讀的教師與學童都有此發現時，他們都體現了批判意識的覺醒。

三、教導學童利用言說分析策略，重新詮釋文本世界的意義

語文識能發展與言說之間的關係緊密，可以從語言存在於言說中（language-within-discourses）的性質說起。讀者投入文本脈絡的閱讀歷程中，同時產生語文識能發展及言說分析能力，言說分析包含了讀者於社會情境中發現人物角色如何應用不同型態言說，達成社會目的；也從言說與語言交互連結所營造的文本脈絡情境中發現語言的實踐力；發現文本情境脈絡調節了不同人物的語言、態度、價值觀及其社會行為，調節主要人物的言說類型，以符合文本主流言說型態。讀者於閱讀過程中，必須流利地運用文本的語言或言說類型於理解文本的意義，須適

⁶ discourse由哲學語言翻譯之，通常譯為論述，discourse analysis則翻譯為論述分析。本文取徑社會語言學的意義，譯為言說，discourse theory為言說理論，與譯為說話、言談等詞的出處相同。

應作者敘說方式，投入學習語言符號的功能，以及學習能於社會情境中使用語言的過程（Gee, 1990）。這是基於社會語言學（sociolinguistics）觀點，言說分析即讀者關注語言與（文本）社會之關係，考察社會語境中語言使用的情況，包括人際互動中語言表徵，裡面蘊含著語言、社會、文化相關因素與互動關係。讀者將發現，文本中說話者經言說而產生意義的交換，言說者不僅應用語言符號傳輸內容與意義，也應用非語言符號傳達意義，且言說者皆有意圖，傳達的意義深具社會影響力（陳原，2001）。

直言之，教師可以教導學童利用言說分析（discourse analysis）策略於解構文本的社會脈絡，鼓勵學童再詮釋文本世界的意義。如圖1，Fairclough（1992）指出，每一種言說都有三個面向：（一）文字或說話的文本；（二）文本是人與人之間的互動歷程，包含產出文本的過程及解釋文本的過程；（三）言說是一系列社會行動所組成的。文本與社會行動之間是交互作用關係，因為有此交互作用，文本如何被產出及詮釋都隨社會行動的類型而定；文本本身包含許多解釋的線索，容許讀者予以再詮釋與再建構。而批判的言說分析具有三個面向：（一）文本的描述；（二）解釋文本與社會行動交互作用的過程，以及此過程與文本的關係；（三）解釋交互作用的過程與社會行動之間的連結處。社會行動經常依據社會常規與道德準則運作，在描述、詮釋與解釋的過程可以發現它們的存在，發

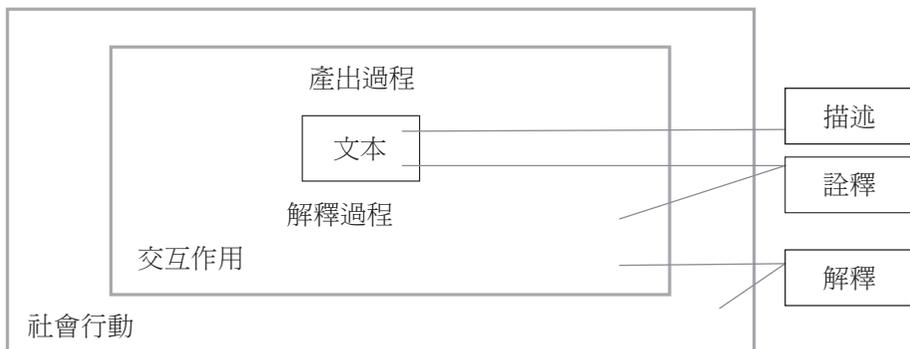


圖1 言說分析的三個面向

資料來源：“Introduction,” by N. Fairclough, 1992, in N. Fairclough (Ed.), *Critical Language Awareness* (p. 10), Horne Court Hill, England: Longman Group.

現行為本身的社會特質，然後理解行為的社會意義。批判的言說分析則於再詮釋意義時，刻意以批判觀點提出衝突與矛盾，甚至意識型態的存有。

在解構與重構文本意義的過程，讀者必須利用文法修辭為架構，進行文本言說分析。言說分析時，關注動詞的變化可以發現事件的變動。動詞變化多交代說話者是主動或被動，行為動作的時態變化或者是時間地點的條件副詞，可以說明事件狀態是現在、或過去、或未來發生的；語句當中的副詞也會顯露特定人物可使用哪些專屬語言（詞），可分析人物社會地位、社會角色與社會關係（Genette, 1988）。在中文的分析中，不易辨識動詞詞態變化，需要關注時間修辭與動詞的關係；此外，中文的動詞有獨特編織方式，需要應用中文的語法結構分析。基本的言說分析在梳理文本意義或情節鋪陳上，可發現作者編織語言符號、文法與修辭變化與意義之間的關聯，及其如何表現脈絡中的角色關係及氣氛演變，以及所要傳達的特殊文本意義是什麼。批判的言說分析過程必須從語言於情境中發現語言的動態特質，發現符號本身的意義及非語言符號的意義並存，探討隱藏在意義裡的社會價值觀或意識型態是什麼。由於言說者彼此間存在著社會關係，涉及權力因素，分析時要能劃分出言說內容中隱藏著權力範疇，及其代表某種社會意識型態的權力行使結果，例如：父權主義或階級意識型態。當讀者解開文本中的宰制、抗拒及持續性衝突的因素，即能梳理各種意識型態及進行批判（Macdonell, 1986/1990）。

言說分析於閱讀歷程發生，實質是一種進入情境閱讀之後的分析（Gee, 2011）。當教師刻意引導讀者發現語言與事件的關係，通常必須從分辨動詞的態式變化說明動作發生時間、動詞的類型是描述內心世界的感受用語或者是行動與動作用詞，發現人物內心情感與發生事件真實變化之關聯。其他的文法修辭變化含有事件變化的關鍵因素，例如：說話者出現助動詞must，或是中文裡出現「應該」，或者是省略主詞的命令句，或以驚嘆號「！」標示，通常表示說話者態度（情緒）轉變，對話雙方存在著強制性的社會關係。其他像是代名詞的出現及副詞出現的情形，多提示人物是否繼續行動，或提示時間、地點、行動程度等變化，鋪陳諸多線索，讀者加以連結之後便能產生因果推論。此外，分析作者敘寫手法，諸如應用隱喻的言說、某些人物的消音式的言說、刻意特殊用語描述性別、階級、族群等修辭類型，或者使用情緒（感）語言（或美學相關的語言）等

習慣，潛藏著作者言說的意圖、作者認同的價值觀，以及各種存在於文本社會的基本意識型態。例如：女人應服從父親安排自己的婚事而不能有意見（沉默），性別差異所使用描述性格與外表的用語不同，皆可鼓勵學童應用言說分析策略揭露潛藏的意義，提出批判文本的意見。

國內簡良平（2012）的個案研究發現，教師刻意透過言說分析引導學童探索文本的社會權力關係，即便是四年級弱勢學童，經過一個學期的閱讀討論之後，學童很能敏銳覺察修辭用語的變化與文本意義變化間的推論關係，從而提升了學童的語言覺知（language awareness）能力。國外學者Siegel（2006）的研究也指出，教師刻意提示文本中含有性別、階級、族群、文化等公平與不公平的事實，課堂言說內容會演變成語言社會層面意義的討論，多於語言符號功能性的討論，有助於師生釐清語言與意識型態之關係，以及引導學童發展批判識能。

綜上所言，教室層級的批判識能教學活動有一個基本模式，「閱讀理解文本世界—摘要文本內容意義—擇取文本世界討論的社會議題，發展討論與批判的對話—應用讀寫能力表達訴求」。發展批判識能的時間點可以在閱讀過程，也可以在閱讀文本之後。批判識能之閱讀教學的核心應由教師啟動，以連結學童批判觀點或批判立場於閱讀為核心，引導學童批判地閱讀文本，發現文本的權力關係與意識型態。這個過程可以教導學童應用言說分析策略，批判地分析語言與社會脈絡的關係，批判地詮釋文本及重現文本意義。

肆、營造學童發展批判識能的教室言說環境

批判識能教學的教室是複雜的，會因為學童的多元觀點而有不一樣的討論結果，教師應秉持開放的態度，允許教室內產生可能的矛盾與衝突觀點，除了關注於閱讀教學活動的策略之外，更須營造支持學童發展批判意識的教室言說環境。教室言說這個概念基本上是指課堂裡的言說型態，教師與學童在社會互動關係中的語言使用，以及達成教與學的結果如何（Cazden, 1988/1998）。言說，可以是個人及對話形式完成，展現出個人語言使用的風格與習慣，對話形式反映出情境脈絡的特質。言說可以說是語言發展、認知發展及社會文化因素所形塑的，社會語言學者大多認定語文識能發展乃基於社會文化環境，學者Vygotsky學習心理學

概念即奠基於此。Vygotsky (1978) 認定孩童的語言發展源自於父母營造的親子關係與家庭關係，包括父母是否提供學童語言習得的資源及引導孩童專注於語言認知，所搭建鷹架的學習方式如何。教師於教室中搭建言說環境，同樣基於此論述基礎，關注語言及識能習得的社會屬性、言說者之間的社會關係、言說發生的情境脈絡等三者息息相關的特質。以下以教師語言及學童語言的形塑說明教室言說環境的內涵。

一、教師改變教學語言，採取開放與批判的語言

批判的語文識能是一種社會實踐，誠如Gee (1996) 所指，語文識能是在情境中發展的，讀寫的媒介包含文字閱讀、口語的、影像的及網路科技文本，生活中不同的言說型態都是閱寫發展的媒介。建構批判識能教學目標應包含學童認知、情意和技能的整全發展，教學活動必須把社會情境條件考量在內。就認知發展言，教師的教學語言基本上應包含幾個特質：提示閱讀文本意義，指導學童發展內在的閱讀理解策略；教師示範提問與回答類型，提供解讀文本（社會）脈絡的策略與架構，提示文法結構與修辭示範；教師須回應學童的發現，鼓勵學童演練理解策略，提醒學童連結生活經驗於閱讀，以及基本的功能性語文識能教學語言 (Rogers & Mosley, 2006)。情意與社會技能的活動鷹架應來自於社會—文化脈絡，包括師生對話、學生同儕之間的互動、對話及教師支持團體對話的脈絡，都能有效支持學童識能習得 (Sharpe, 2008; Szymanski, 2003)。

教室裡的社會脈絡包含著師生關係與學童同儕間的權力關係，理想上，須從脅迫的權力關係轉變為合作的權力關係，才有可能產生機會均等的學習環境及發展批判識能。這是指教室裡不存在著宰制團體的權力運作，決定次級團體的發聲與行動。合作的權力關係是指權力是發生在個人之間或團體之間的互動，感受是親近的，而非從屬的 (Cummins, 1994)。合作的關係免除了弱勢者被排除於資源之外，或被剝奪閱讀這個世界的機會，唯有如此，才是增權的體現。從學童的觀點言，自己的聲音被傾聽、被發現，體驗了自己識能實踐力，其實就是權能感，實現了批判教學者所言增權賦能教學 (Sahni, 2001)。簡言之，教師是伴學者 (co-learner)，學童之間是合作的，在互動中體會平等與尊重的價值。教室情境條件規劃可稱之為教室言說策略，在形式上，教師刻意營造教學語言、引導及

回應學童學習語言的內容；在實質內容上，是在互信的師生關係中，願意提出不同觀點及主張、進行討論與辯論，發展一種批判的對話型態。教師形塑讀者（學童）發展質疑不公不義的批判意識，持續閱讀發展閱讀能力，以及形塑自我概念與認同的言說（Fecho, Coombs, & McAuley, 2012）。

建構學童的批判觀點於閱讀為核心，採取對話教學時，應聚焦於幾個重點：（一）文本存在的權力議題：引導學童反省思考、轉化知識及採取行動等取向；（二）文本的社會問題：師生共同探討情境脈絡的複雜性質；（三）學童發展批判思考：在動態脈絡中發展批判能力，教師因應脈絡環境的特殊性而變化學童表述意見的活動；（四）檢視作者隱藏於文本的意圖：教師提供各種不同閱讀觀點，學生能應用知識檢視文本隱藏的意圖及發展讀寫表述於問題解決，達到發展批判識能目的（McLaughlin & DeVogd, 2004）。教師角色是研究者，多觀察與記錄，發現學童如何敘說文本、發現刻板印象與揭露意識型態、是否有勇氣表述己見與提出問題解決策略，據此調整教室言說內容與形式，完成批判識能教學。

綜合上述，批判識能教學活動沒有止境，教師不會止於引導學童文本之社會一文化的理解，還要有意引導學童質問文本，從連結批判觀點而發展一種批判語言的覺知（critical language awareness），在逐漸引導學童進入對話過程，輔導學童提高語言的敏感度及發展自己的提問策略（Reagan, 2006），形構學童自己的學習語言。教師教學語言特質有：（一）分析文本中不同角色使用何種概念與語言類型，發現概念之意義如何隨著社會情境變遷而改變。（二）發現文本中的人物不只是利用符號傳達意義，也使用非語言的符號傳達意義，分析此意義顯現何種特殊社會一文化的價值觀。（三）發現文本中人物間社會關係及互動後的權力關係，發現言說者的主權及其社會意識型態，發現是否存在著宰制關係或抵制與抗拒的衝突（Macdonell, 1986/1990）。換言之，教師的語言是開放的與批判的形式，透過對話與討論的形式引導與啟發學童勇於表述，學童產生自己的批判識能。

二、形塑學童學習語言，培養多元文化認知與民主態度

承前述，學童發展批判意識除了理解文本之外，也是為了能辨識真實世界的弔詭與危險，批判與覺知各種不利的社會條件，學習如何維護自我（Beck,

2005），並勇於發現不同的學習路徑以獲得知識與技能，採取改善不利條件的行動。Shannon與Labbo（2002）指出，訴求民主政治的日常生活裡，本應該充斥著批判識能的教導，養成學童具備公民的生活態度與生活技能。教師與父母在觀察學童與青少年文化生活時，應連結批判觀點，建構學童批判閱讀與理解世界的習慣，學童最終發現自我表現的空間，採取介入及參與改變生活世界的行動。為形塑學童的學習語言，教師指導學童發展表述能力，說明自己內在的閱讀經驗或陳述自己閱讀方法為何，學習如何提問或「質問」文本世界的問題，教師可藉學童的表述來評估學童是否養成一種探索閱讀及理解世界的態度（Huang, 2011; McDaniel, 2004）。

當學童表述自己的閱讀歷程或閱讀意義時，其實都在回憶、歸納統整、反省與體認閱讀，進而發現自我的存在，覺知自己如何形構自我及發展認同，而教師藉此觀察，回應學童做為讀者所建構的自我概念與社會認同之適切性。我們觀察學童的學習語言，應包含說明自己做為一名讀者，經歷了哪些文化理解、價值觀的辨識與批判；發現閱讀內容與生活經驗的關聯處，學童所認知的真實世界是什麼，自己如何進行價值判斷。學童敘說閱讀經驗，或將文本脈絡於以圖像化，說明文本詮釋策略、語言應用及利用文本結構於閱讀的情形、描繪人物角色的生活觀點等，可以說明學童對文本之「異」文化的理解程度（Leland, Harste, & Smith, 2005）。

教師應鼓勵學童在發展讀寫能力過程中，形塑學童自己的學習語言。例如：故事閱讀之後，鼓勵他們互相激盪、回答問題與完成書寫任務。換言之，學童歷經普通語言的對話與討論之後，晉升使用更精準的書寫文字於作答，獲得來自於社會互動的學習資源，同時思考識字、文法結構、修辭用語及表意之間的關係。整體來說，學童之間的互動與對話是正向的、積極參與閱讀疑點的澄清活動，有助於學童觀看他者的思考路徑，進而修補（repair）自己運思的缺漏。Schiffrin（1996）指出，學童敘事即一種自我陳述過程，是在一種於社會語言發展歷程中建構認同的過程。此外，語言的意識型態分析者Peterson與Calovini（2004）發現，學童在對話與交談或敘事寫作當中，都會顯露出社會的意識型態，這是值得教師探討與思考教學介入與否的觀察點。

學童學習語言的形塑包括說出與寫出的行為，而寫出是高層次的語文識能發

展。有教師為處於高風險家庭與社區的學童規劃課程，教導學童閱讀與寫日記：教師鼓勵學童自己規劃閱讀時間與活動，覺知自己主動認知的價值；寫作設計是他們可以參與的活動，讓他們覺知自己正在認知的「字義」及與自己生活經驗的關係；最重要的是，教師應建構學童閱讀觀點，並以質疑文本及生活現況的問題為基礎，讓學童藉文本脈絡的覺知，能判斷及說出自己高風險生活的危險因子何在（Paugh, Carey, King-Jackson, & Russell, 2007）。此項研究指出，學童會展現自己的觀點，推論思考與連結經驗，發覺自己是如何理解自我的，以及認同哪些觀點。

教師可鼓勵高年級學童從「差異（不一樣）」之處何在，敘說自己的理解與感受；中學階段可以鼓勵女孩們以批判觀點閱讀雜誌、新聞及讀本，描述與整理文本對女性身體之刻板印象，說出她們的想像與意圖，Lalik與Oliver（2007）研究發現，教師能成功引導中學女生重塑女性身體的認同。Guzzetti與Gamboa（2004）研究指出，教師可以社會正義的觀點與立場，鼓勵中學女生重新閱讀文本，引導女學生們對背後意識型態加以撻伐，為女性平等的訴求發聲與寫作文章。更多的研究指出（Edwards & Schmidt, 2006; Greene & Abt-Perkins, 2003; Janks, 2001; Rogers & Mosley, 2006）：從種族平等論述出發設計研究議題，教師還是可以引導低年級學童的文化差異觀點，從生活當中發現不一樣的事實，鼓勵他們說出少數族群批判的文化理解觀點；或重新閱讀文本，引導學童說出文本的族群印象，陳述自己的族群圖像。研究者大多發現學童讀寫能力提升且族群認同提高。

Razfar（2005）也認為，團體互動的社會脈絡中，複雜的脈絡特質會修補語言實務變動產生的缺漏，可以解釋語言的意識型態為何、語文與文化權威者的關係，以及個人溝通能力與意識型態的關係。對話中，學童會想要試探這些內容，思考如何釐清意義，思考協商策略，以便繼續參與閱讀討論的活動。教師於對話過程中，可以鼓勵說話者跨越文化藩籬，傾聽與理解說話者的意思，在對話與協商、相互理解及文化理解的過程中，發現參與者的社會認同、文化的意識型態是什麼。另一方面，鼓勵說話者必須陳述參與者內在思維，發現言說內容發生何種矛盾，哪些因素造成參與者無法完全理解或者是誤解，說話者也可以反省此刻的意義，而教師藉由參與對話，促成教室言說的內容更深入，幫助學童文本理解及

相互理解（Willtt, Solsken, & Wilson-Keenan, 1999）。

教室言說環境為批判識能課程實施要素，本文建議教師慎思如何同時形塑教師教學語言及形成學童學習語言。原則包括：（一）教師示範閱讀指導策略的語言、言說分析策略、意識型態批判等，演示批判觀點於閱讀發生的關係，做為學童的學習資源。（二）學童學習語言在教室言說中形塑，鼓勵學童閱讀之後敘說與敘寫，也鼓勵他們學習團體對話與社會技能，在團體互動中習得協商、發現矛盾、解決衝突，發現自我認同與社會認同之內容，而有多元文化與民主素養。

伍、結語

批判識能課程與教學沒有一定的模式或教學步驟，提倡者多鼓勵教師依據批判教學理念及對話教學策略於教室中實施，以提升學童的批判識能。本文則主張架構批判識能課程實踐要素，從閱讀文本及批判文本之實在展開課程實踐，其核心策略為形成學童批判觀點於閱讀，將對話教學策略納入教室言說環境的營造內容，具體實現教室層級的批判識能課程。本文論述多著重慎思實踐策略面向，主張教師應思考學童的社會背景條件，調整閱讀課程內容及閱讀指導教學活動，積極態度回應現場變動。此課程實施仰賴教師甚深，包括教師的學童信念與教學轉化能力，同時，教師要有面對質疑的準備，釐清大家對「國小學童適合發展批判識能與否」的疑問。最好的準備是，提出不同階段學童發展批判識能的範圍，提供不同的讀本選擇，以及教學活動規劃，描述學童發展批判識能的具體目標。

由於批判識能課程必須較長時間實施才能看見學童的改變，這不僅考驗教師做為實踐者的耐性，同時考驗著教師做為批判識能課程實踐者的信念。批判識能教學是一連串的、需要長時間的教學工作，一旦教師引領學童閱讀思考，須耐性地執行對話教學，直到學童閱讀能力提升及意識覺醒，甚至採取改變生活世界的行動策略才告一段落。直言之，所有的教學改革都仰賴教師的覺醒，批判識能教學期許教師本身不斷發展批判識能，具有批判語言覺知能力，詮釋文本的意涵及再表述，而能引導學童批判地閱讀。教師能實質關懷學童，幫助他們連結社會一文化背景經驗於閱讀，進而披露批判文本世界的相關議題，發展表達訴求或解決問題能力。因此之故，我們鼓勵教師與研究者合作與對話，藉由反省課室言說內

容，分析與發現師生的言說類型及探究言說類型背後的假設，批判教室言說內容的差異或落差，再於對話教學中進行補足或修改，落入研究與反省循環，提高教師課程實踐程度。

致謝：本文屬行政院科技部專案研究計畫（編號：NSC100-2410-H-133-005-MY2）部分成果，謹此致謝。

DOI: 10.3966/102887082015036101004

參考文獻

- 王慧蘭（2005）。批判教育學：權力抗爭、文本政治和教育實踐。臺灣教育社會學研究，5（2），85-112。
- [Wang, H.-L. (2005). Critical pedagogy: Power struggle, textual politics and educational practice. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 5(2), 85-112.]
- 李奉儒（2003a）。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。
- [Lee, F.-J. (2003a). P. Freire's critical pedagogy and its implications for teachers implementing educational reforms in Taiwan. *Bulletin of Education Research*, 49(3), 1-30.]
- 李奉儒（2003b）。從教育改革的批判談教師作為實踐教育正義的能動者。臺灣教育社會學研究，3（2），113-150。
- [Lee, F.-J. (2003b). Teachers as agents to perform justice-based educational reform. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 3(2), 113-150.]
- 李涵鈺、陳麗華（2005）。社會重建主義及其對課程研究的影響初探。課程與教學季刊，8（4），35-56。
- [Li, H.-Y., & Chen, L.-H. (2005). The exploration of the impact of social reconstructionism on curriculum research. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 8(4), 35-56.]
- 林昱貞（2003）。批判教育在臺灣：發展與困境。教育研究集刊，48（4），1-25。
- [Lin, Y.-C. (2003). The development and difficulties of critical pedagogy in Taiwan. *Bulletin of Education Research*, 48(4), 1-25.]
- 莊明貞（2001）。當前臺灣課程重建的可能性：一個批判教育學的觀點。國立臺北師範學院學報，14，141-162。

- [Zhuang, M.-Z. (2001). The possibility of reconstructing the current curriculum in Taiwan: A perspective of critical pedagogy. *National Taipei Teachers College Journal*, 14, 141-162.]
- 郭丁癸（2005）。「為何我們如此相近，卻又如此不同？」：從批判教學論談「關注差異」之教學文化。《課程與教學季刊》，8（3），41-54。
- [Guo, D.-Y. (2005). Why are we so different in such a similar setting? The culture concerned with the difference in instruction and learning. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 8(3), 41-54.]
- 陳原（2001）。《語言與社會生活：社會語言學》。臺北市：臺灣商務印書館。
- [Chen, Y. (2001). *Language and social life: Sociolinguistics*. Taipei, Taiwan: The Commercial Press.]
- 陳麗華（2008）。《創意教學的理論與實踐：以社會學習領域為例》。臺北市：鼎茂圖書。
- [Chen, L.-H. (2008). *Theory and practice of creative teaching: A case study in the social sphere*. Taipei, Taiwan: Tingmao Book.]
- 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。
- [Tang, R.-Y. (2005). Paulo Freire's critical curricular approach for liberation: Perspectives and implications. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 8(4), 57-76.]
- 黃聿芝（2008）。P. Freire批判教育學對於教師教角色的啟示。《東海教育評論》，1，1-16。
- [Huang, Y.-C. (2008). P. Freire's critical pedagogy and its implications for teachers' roles. *Tokai Education Review*, 1, 1-16.]
- 甄曉蘭（2004）。《課程理論與實務：解構與重建》。臺北市：高等教育。
- [Zhen, X.-L. (2004). *Curriculum theory and practice: Deconstruction and reconstruction*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 歐用生（2002）。快樂學習或安樂死？體驗學習的批判教育學意涵。《課程與教學季刊》，8（4），107-124。
- [Ou, Y.-S. (2002). Happy learning or euthanasia? Critical pedagogy meaning of the experiencing learning. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 5(4), 107-124.]
- 蕭昭君（1999，5月）。《成為學習識字的主人：提升低成就學童識字能力的行動研究》。1999行動研究國際學術研討會，國立臺東師範學院，臺東縣。
- [Hsiao, J.-J. (1999, May). *Become masters of learning literacy: An action research on how to enhance low-achieving children literacy*. Paper presented at the 1999 International Symposium on Action Research of National Taitung Teachers College, Taitung, Taiwan.]

- 蕭昭君（2001，12月）。不同生命世界的跨越如何可能？小學現場識字教育與社會正義的思考。九年一貫課程與多元文化教育學術研討會，國立花蓮師範學院，花蓮縣。
- [Hsiao, J.-J. (2001, December). *How different life across the world could be? Thinking about the literacy education of primary schools and social justice*. Paper presented at the Nine-Year Academic Curriculum and Multicultural Education of National Hualien Teachers College, Hualien, Taiwan.]
- 簡良平（2012）。弱勢者教育的觀察反省與行動改進：教師課程實踐經驗之探究。臺北市：心理。
- [Jian, L.-P. (2012). *To reflect the disadvantaged education and improve the classroom Curriculum: An inquiry about the teachers' awareness and curriculum experience*. Taipei, Taiwan: Psychological.]
- 簡良平（2013，3月）。教師利用教室言說策略指導低年級弱勢學童閱讀思考之個案研究：發現語文識能與生活經驗的邂逅。亞洲的變革、發展及文化：從多角度出發學術研討會，香港亞洲研究學會，香港。
- [Jian, L.-P. (2013, March). *A case study of the teacher who used classroom discourse as an instructional strategy to guide the first-grade disadvantaged students into reading thinking: To find the encounters between literacy and life experiences*. Paper presented at the Transformations, Development and Culture in Asia: Multidisciplinary Perspectives of the Asian Studies Association of Hong Kong, Hong Kong, China.]
- Beck, A. S. (2005). A place for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(5), 392-400.
- Bourke, R. T. (2008). First graders and fairy tales: One teacher's action research of critical literacy. *The Reading Teacher*, 62(4), 304-312.
- Cadiero-Kaplan, K. (2002). Literacy ideologies: Critically engaging the language arts curriculum. *Language Arts*, 79(5), 372-381.
- Callins, T. (2006). *Culturally responsive literacy instruction*. Retrieved from http://www.nccrest.org/Briefs/Literacy_final.pdf
- Cazden, C. B. (1998). 教室言談：教與學的语言（蔡敏玲、彭海燕，譯）。臺北市：心理。（原著出版於1988）
- [Cazden, C. B. (1998). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (M.-L. Cai & H.-Y. Peng, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological. (Original work published 1988)]
- Clarke, L. W., & Whitney, E. (2009). Walking in their shoes: Using multiple- perspectives texts

- as a bridge to critical literacy. *The Reading Teacher*, 62(6), 530-534.
- Cooper, K., & White, R. E. (2006). Action research in practice: Critical literacy in an urban grade 3 classroom. *Educational Action Research*, 14(1), 83-99.
- Cummins, J. (1994). From coercive to collaborative relations of power in the teaching of literacy. In B. M. Ferdman, R. M. Weber, & A. G. Ramirez (Eds.), *Literacy across languages and culture* (pp. 295-330). New York, NY: State University of New York.
- Edwards, P. A., & Schmidt, P. R. (2006). Critical race theory: Recognizing the elephant and taking action. *Reading Research Quarterly*, 41(3), 404-415.
- Fairclough, N. (1992). Introduction. In N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness* (pp. 1-33). Hove Court Hill, England: Longman Group.
- Fecho, B., Coombs, D., & McAuley, S. (2012). Reclaiming literacy classrooms through critical dialogue. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(6), 476-482.
- Fisher, A. (2008). Teaching comprehension and critical literacy: Investigation guided reading in three primary classrooms. *Literacy*, 42(1), 19-28.
- Freebody, P., & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: The "four roles" model. In G. Bull & M. Anstey (Eds.), *The literacy lexicon* (pp. 51-66). New York, NY: Pearson Prentice Hall.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Seabury.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London, England: The Falmer Press.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics: Ideology in discourse*. London, England: Falmer Press.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London, England: Routledge.
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Genette, G. (1988). *Narrative discourse revisited*. New York, NY: Cornell University Press.
- Greene, S., & Abt-Perkins, D. (Eds.). (2003). *Making race visible: Literacy research for cultural understanding*. New York, NY: Teachers College Press.
- Guzzetti, B. J., & Gamboa, M. (2004). Zines for social justice: Adolescent girls writing on their own. *Reading Research Quarterly*, 39(4), 408-436.
- Hagood, M. (2002). Critical literacy for whom? *Reading Research and Instruction*, 41(3), 247-266.

- Hall, L. A., & Piazza, S. V. (2008). Critically reading texts: What students do and how teachers can help. *The Reading Teacher*, 62(1), 32-41.
- Hicks, D. (2002). *Reading lives: Working-class children and literacy learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Huang, S. Y. (2011). Reading “further and beyond the text’: Student perspectives of critical literacy in EFL reading and writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(2), 145-154.
- Iyer, R. (2007). Negotiating critical, postcritical literacy: The problematic of text analysis. *Literacy*, 41(3), 161-168.
- James, J. H., & McVay, M. (2009). Critical literacy for young citizens: First graders investigate the first thanksgiving. *Early Childhood Education Journal*, 36, 347-354.
- Janks, J. (2001). Identity and conflict in the critical literacy classroom. In B. Comber & A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 137-150). London, England: LEA .
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2002). *Critical cyberliteracies: What young people can teach us about reading and writing in the world*. Retrieved from http://www.geocities.com/c.lankshear/cyber_literacies.html
- Lalik, R., & Oliver, K. L. (2007). Differences and tensions in implementing a pedagogy of critical literacy with adolescent girls. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 46-70.
- Lankshear, C. (1994). *Critical literacy*. Belconnen, Australia: Australian Curriculum Studies Association.
- Leland, C. H., Harste, J. C., & Smith, K. (2005). Out of the box: Critical literacy in a first-grade classroom. *Language Arts*, 82(4), 257-268.
- Leland, C., Ociepka, A., & Kuonen, K. (2012). Reading from different interpretive stances: In search of a critical perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(5), 428-437.
- Lesley, M. (2001). Exploring the links between critical literacy and developmental reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(3), 180-189.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448-461.
- Luke, A. (2003). Literacy and the other: A sociological approach to literacy research and policy

- in multilingual societies. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 132-141.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). *Further notes on the four resources model*. Retrieved from <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Macdonell, D. (1990). 言說的理論 (陳璋津, 譯)。臺北市：遠流。(原著出版於1986)
- [Macdonell, D. (1990). *Theories of discourse* (C.-J. Chen, Trans.). Taipei, Taiwan: Yuan-Liou. (Original work published 1986)]
- Martin, J. R. (2009). Genre and language: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10-21.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Teaching Teacher*, 57(5), 472-481.
- McDaniel, C. A. (2006). *Critical literacy: A way of thinking, a way of life*. New York, NY: Peter Lang.
- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader responsive. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62.
- Molden, K. (2007). Critical literacy, the right answer for the reading classroom: Strategies to move beyond comprehension for reading improvement. *Reading Improvement*, 44(1), 50-56.
- Morrell, E. (2008). *Critical literacy and urban youth: Pedagogy of access, dissent, and liberation*. New York, NY: Routledge.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture and teaching: Critical perspectives for a new century*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). 課程基礎理論 (方德隆, 譯)。臺北市：高等教育。(原著出版於2004)
- [Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *The basic theories of curriculum* (D.-L. Fang, Trans.). Taipei, Taiwan: Higher Education. (Original work published 2004)]
- Paugh, P., Carey, J., King-Jackson, V., & Russell, S. (2007). Negotiating the literacy block: Construction spaces for critical literacy in a high-stakes setting. *Language Arts*, 85(1), 31-42.
- Peterson, S., & Calovini, T. (2004). Social ideologies in grade eight students' conversation and narrative writing. *Linguistics and Education*, 15, 121-139.
- Razfar, A. (2005). Language ideologies in practice: Repair and classroom discourse. *Linguistics and Education*, 16, 404-424.

- Reagan, T. (2006). The explanatory power of critical language studies: Linguistics with an attitude. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, 3(1), 1-22.
- Reeves, J. (2009). A sociocultural perspective on ESOL teachers' linguistic knowledge for teaching. *Linguistics and Education*, 20, 109-125.
- Rogers, R., & Mosley, M. (2006). Racial literacy in a second-grade classroom: Critical race theory, whiteness studies, and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 462-495.
- Sahni, U. (2001). Children appropriating literacy: Empowerment pedagogy from young children' perspective. In B. Comber & A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 19-35). London, England: LEA .
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. *Language in Society*, 25(2), 167-203.
- Shannon, P. (1991). Critical literacy (question & answer). *The Reading Teacher*, 44(7), 518-519.
- Shannon, P., & Labbo, L. D. (2002). Critical literacy in everyday life. *Language Arts*, 79(5), 415-424.
- Sharpe, T. (2008). How can teacher talk support learning? *Linguistics and Education*, 19, 132-148.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? In I. Shor & C. Pari (Eds.), *Critical literacy in action: Writing words, changing worlds* (pp. 1-30). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Santa Barbara, CA: Bergin & Garvey.
- Siegel, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers of marginalized varieties: Adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education*, 17, 157-174.
- Street, B. V. (1999). New literacies in theory and practice: What are the implications for language in education. *Linguistics and Education*, 10(1), 1-24.
- Street, B. V. (Ed.). (2001). *Literacy and development: Ethnographic perspectives*. London, England: Routledge.
- Szymanski, M. H. (2003). Producing text through talk: Question-answering activity in classroom peer groups. *Linguistics and Education*, 13(4), 533-563.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vasquez, V. (2009). Constructing a critical curriculum with young children. In B. Comber & A.

Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classroom* (pp. 55-68). New York, NY: Routledge.

Webster, A., Caddick, B., Reed, M., & Ford, K. (1999). Functional versus critical literacy in the rehabilitation of offenders: A survey of probation services in England and Wales. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 49-60.

Willinsky, J. (2008). Of critical theory and critical literacy: Connections to the legacy of critical theory. In K. Cooper & R. E. White (Eds.), *Critical literacies in action: Social perspectives and teaching practice* (pp. 3-20). Rotterdam, Netherlands: Sense.

Willis, A. I., & Harris, V. J. (2000). Literacy learning and teaching. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 72-88.

Willitt, J., Solsken, J., & Wilson-Keenan, Jo-Anne. (1999). The (Im)possibilities of constructing multicultural language practice in research and pedagogy. *Linguistics and Education*, 10(2), 165-218.