

## 失去的信任能找回來嗎： 一個關於教師與課程改革的故事

黃騰\* 歐用生\*\*

本文想說一個關於九年一貫課程統整改革下的故事，這是一個有關教師們如何對改革失去「信任」的故事。我們企圖以說故事的方式，來呈現教師個人與社會結構間的複雜性。但為了避免故事淪為教師的自戀表現和為了能做為教育社群對話的媒介，我們歸納整理了來自一所學校中十二個教師的故事，並以 A. Giddens 的行動者分析模式來詮釋這個故事裡的意涵。最後我們想根據這個故事給我們的經驗，思考未來課程改革是否有可能喚回教師的信任，及如何可能的具體方式。

關鍵字：課程改革、教師實務知識、信任、存在意義、行動者分層模式

\* 作者現職：臺灣科技大學技術及職業教育研究所博士後研究

\*\*作者現職：大同大學通識教育中心教授

## 壹、前言

十二年國教於 2009 年 8 月又將推動，但就在不到幾年前，九年一貫課程改革才剛推動。十二年國教和九年一貫課程改革有相當明顯的關係，例如在教育部所公佈的十二年國教中的一個方案：「強化中小學課程（即九年一貫課程）連貫與統整實施方案」中提到：要著重各階段各類中小學課程的連貫與統整；以「學生主體」、「課程統整連貫」為核心理念；因應地區差異，落實學校本位課程，強化學校專業自主…。但我們發現九年一貫的「課程統整」改革本身，就充滿了許多未解決的問題。如今十二年國教要再強化「課程連貫與統整」，不禁令人憂心。而本研究將指出，九年一貫的「課程統整」改革就是一個失敗的故事。如今我們希望能從這個失敗的故事中，找到一些不同的出路，希望未來的課程改革別再犯了同樣的問題。許多研究都已證明，改革若是由上而下的推動，沒有從教師的意義、信念、和自我切入，結果通常是相當失敗的（黃騰，2005；Richardson & Placier, 2001）。而九年一貫改革方案對教師來說，正是「外來的」決策，是由上而下的希望能喚起教師自身的「專業自主」。然而就如我們所言，這類的改革結果通常是失敗的。而不幸的是，從一些國內有關九年一貫的研究中也有類似的看法，認為九年一貫課程改革是失敗且充滿很多問題的（林靜芳，2000；黃嘉倫，2001；陳黎珍，2002；潘道仁，2003；莊明貞，2003；丘愛玲，2003；宋佩芬，2004；劉怡欣，2005）。而當我們再進一步分析這些研究時，可以發現這些研究通常把課程統整失敗的原因歸諸於「社會結構」（如授課時數不足、考試制度、行政配課無法配合）的問題。當然我們得承認，「社會結構」是個重要的影響因素。但問題是這樣一來，我們好像看不到「教師個人」和這些「社會結構」之間的關係。因此，我們想要用一些方法，來掌握這其中「個人與社會」的複雜關係。

## 貳、研究方法

### 一、如何以個人的「故事探究」揭露學校改革的面紗

為了更深入了解教師個人和社會結構的辨證關係，於是，我們選擇了質性的訪談方式，讓老師說他們的「故事」。當然我們會有一些開放性的訪談的大綱，但過程中，教師回應是用是他們個人的經驗故事

來回應我們的訪談。不過這麼一來，就可能有問題了。如果這些故事是個人的，那麼我們怎麼確認這些故事會不會是來自個人主觀的想法與偏見呢？如果這些故事是個人的，那麼我們又怎麼能看的出來其中教師「個人」與「社會結構」之間的辯證關係呢？

其實，像是故事、敘事或自傳這些研究素材，一直以來就常被批評是過於「自戀」(narcissism)，只重視「個人」經驗和意志，而忽略「個人」所在的整個社會脈絡環境 (Connelly & Clandinin, 1991; Goodson, 1997, 1998)。為了解決這個問題，許多學者也都提出了一些概念上的說明。例如 Goodson (1997, 1998) 就曾經把「生活故事」(life stories) 和「生活歷史」(life history) 區分開來，前者指的是個人的、私已的生活經驗；而後者則是再加上政治的、集體的、和社會脈絡的面向。也就是說，「故事」是座落在「時間」與「空間」當中的，這點稍後會再說明。Clandinin 和 Connell (1998) 也有類似的說法，他們認為研究學校改革的故事，應該是從學校及學校成員的「敘事歷史」(narrative histories) 來切入。也就是說，所謂的「敘事歷史」不僅是「個人的」，同時也是「社會的」。因為「故事」，或是經驗的敘事，反映了教師的個人的生活歷史，也反映了教師所在的環境與脈絡 (Clandinin & Huber, 2005)。而其它的研究者 (Grumet, 1990; Pinar, 1991)，也有類似的問題意識，認為一個好的故事，應要能夠反應出「個人 vs 社會」間的複雜關係。

但是，畢竟故事是來自個人的生命經驗，避免不了有個人主觀的「評價」(evaluation) 在內 (Beijaard, Driel, & Verloop, 1999)。因此，故事內容可能就會因為「個人」的主觀判斷，淪為「個人」表達自己意見的工具。然而學校環境中，說故事的人是身處在由不同他者所組成的場所裡，因此純粹個人的意見可能無法完整「客觀」的呈現學校環境的全貌 (Doyle, 1997)。這麼一來，我們便容易只看到「個人」，反而看不到「個人」在學校這個社會脈絡中的複雜關係。因此，從老師說的「故事」來進行研究，其實是有危險的。為了解決這個問題，所以我們以下就借用 Anderson (1997) 的觀點，來進一步說明如何解決敘事探究中「個人」與「社會」的問題。

Anderson (1997) 曾經對 Clandinin 和 Connelly (1995) 所出版的一系列的故事提出了批判。他提到幾個有趣的問題。第一，他問道：「這些故事是誰的？」。因為書中有很多的故事都是「一個人」的故事，就如我們之前所言，這些故事如果是一個人的，那我們又如何判斷這個

人的故事是否可以用來解釋整個學校故事的複雜性呢？因此，Anderson（1997）認為，一個好的研究探究不能只有一種聲音，如此才能讓我們對學校中的故事可以進行更深入的詮釋與提煉。第二，他也問道：「這些故事對我們的集體知識有何貢獻？」。如果故事的結果只對個人有用，而無助於我們對教育現象的理解，那麼這樣的故事可能就不適合稱為一種教育研究的方式。因此，Anderson（1997）認為最終故事探究的目的亦是要提供我們一套可以理解教育現象的「概念架構」。當然這套架構不一定能解釋所有的相關現象，但至少它可以做為一種社群對話的語言。

而就本文而言，我們亦嘗試著解決 Anderson（1997）所提出的這兩種問題：「如何避免個人自戀，讓故事可以更深入被詮釋和提煉？」、「如何提供一套概念架構做為分析和對話的基礎？」。我們的做法如下。首先我們採取了不只一位教師的故事，在本研究中，共有十二位教師的聲音是被聽到的。這些教師都是來自臺北縣某所綜合中學裡的國中社會領域教師，他們來自共同的學校環境，面臨共同的課程改革，但每個人的觀點卻有所不同。所以我們為了避免淪為個人自戀的情況，採用了共十二位教師的故事。透過這些故事的相互比較、及研究者對這些故事的評價與反思，我們企圖把這十二位教師的故事，說成一個關於教師與學校改革之間的故事。更明確的說，我們企圖對這些不同卻又相似的聲音進行詮釋與提煉，並根據時間的軸線，提出「三個階段」的九年一貫課程統整改革歷程，以便組織這些不同的聲音中的共通性。這三個階段不止是代表著時間上的演變，同時它更重要的意涵在於教師心境上的轉變。

接著，我們要解決 Anderson（1997）的第二個問題：「如何提供一套概念架構做為分析和對話的基礎？」。為了做為教育研究社群的對話語言，我們企圖用一套「概念架構」來分析教師個人與社會結構之間的關係。因此，我們將採取 A. Giddens 的「行動者分層模式」（stratification model of the agent）來做為我們詮釋現象的概念架構。為什麼要採用 Giddens 的「行動者分層模式」呢？如 Goodson 先前所說，了解「個人」在「時間」與「空間」中的複雜關係，這對了解「個人」與「社會」關係則是重要的。而要抓住這種社會時空與個人的關係，Goodson（1998）大量引用了 Giddens 的社會學理論，特別是 Giddens 後期談論自我認同與晚期現代性的社會理論。而「行動者分層模式」，正是 Giddens 分析晚期現代性中個人與社會關係的基本架構。正如 Giddens（1991）在《現代性與自我認同》一書中所指明的，我們需要

一個有關個人的完整心理圖像，才能對自我認同進行描述。而他指出，這樣一種心理圖像，就是他過去在「結構化理論」(structuration)中曾提出的「行動者分層模式」。因此，或許我們就可以藉由「行動分層模式」所涉及的一些概念架構，來分析我們所整理出來的課程改革三階段。

## 二、研究對象與脈絡

如前所言，本研究的對象是北縣的某所綜合中學裡的十二位社會領域教師（雖然正確來說，現在他們在學校是所謂歷史、公民、和地理教師）。該校是一所歷史悠久的學校，已有逾五十年以上的歷史，位處臺北市北邊，四周居住人口眾多。目前該校為綜合中學，同時有國中部和高中部。我們是以該校國中部的社會領域教師做為主要的研究對象。雖然該校國中部與高中部教師偶有借調的情況，但基本上仍然是獨立的師資。此外，該校中的十二位教師在開始實施九年一貫以來，已有一些輪替，所以有些教師還提供了我們它校的經驗。此外，針對有位已調職的教師，由於當初她是學校實施課程統整時的教務主任，對本研究對其重要性。所以雖然她已不在該校，但也成為我們研究的對象之一。而在年資方面，我們也盡量讓年資分布平均，最短為 2 年，最長為 25 年，以避免造成偏差。

## 三、研究方法與過程

本研究主要是採質性研究法，進行方式主要採「半結構式」的訪談。「半結構」訪談是為了避免研究內容的零碎與重覆，因此我們在正式訪談前，先觀察該校的教學觀摩現場，然後於該活動後與教師進行非正式的對話。大致了解一下學校的背景，教師的感受和爾後的訪談重點。至於正式半結構的進行，則是分別進行，以免教師有他人在場而形成壓力。每個人的訪談約一至二個小時，大部份的教師皆表現真誠而有意願。唯獨某位教師表現出抗拒和排斥的態度。待全部訪談結束後，我們再根據研究目的與問題，把這些訪談資料編碼、打成逐字稿。經過整理之後，我們依教師所提供的看法，將教師們所認知到的課程改革實施歷程，分成後述的幾個階段。

## 叁、Giddens「行動者分層模式」的基本重要概念架構

以下我們將介紹 Giddens 對分層模式的圖式及概念架構。除此之外，我們還將進一步說明它所會涉及的重要概念，如知識庫、社會慣例、存在焦慮和信任。

### 一、行動者分層模式概念架構的說明

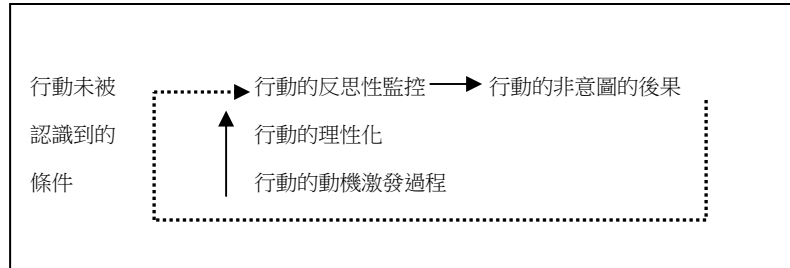


圖 1 行動者的分層模式 (Giddens, 1984, p.5)

分層模式意思主要是指行動者或能動者在行動的過程中會面臨的一些內在歷程。在進一步說明前，我們先對此模式做一些基本的說明。第一，所謂的「分層」，是指不同的意識層次（無意識、實踐意識、和論述意識，但非一一對應三個行動層次）和行動間的複雜關係。Giddens 之所以以「分層」的方式來說明，主要是想把個人的意圖、知識庫、和社會情境同時帶入到行動者的內在歷程中，來解決一些過去「結構 vs 行動」的爭議，及 Freud 太重視無意識的決定性所造成的問題（黃騰，2007）。未避免涉及過多的理論討論，在此我們把焦點儘量放在和本文脈絡較相關的地方。第二，我們也可看到圖中有實線和虛線之分。往上的實線主要是指行動者的內在歷程，是由最下方的「動機」層次所激發，再透過理性化的判斷，到最上方的反思性監控。向右的實線主要是指此行動者可能會面臨到他/她行動所沒有意料到的結果--行動的非意圖後果」。而這一「行動的非意圖後果」一旦發生在行動的過程中時，就又会成為行動中「未被認識到的條件」，然後又引發下一步的行動內在歷程，直到行動結束。所以當行動未結束時，「非意圖後果」都仍有「可能」成為「未被認識到的條件」，故用「虛線」表示。「行動未被認識到的條件」和「行動的非意圖後果」之所以被強調，是因為 Giddens (1984, p.3) 非常強調行動的動態「過程」(process)。行動的內在歷程並非只有一次，它總是在與「情境」的互動中不斷的動態調整。所以用些循環式的模式來解釋此一動態過程。

從圖中最中間的部份來看，我們可以知道，行動者行動的產生是

先從「動機」的激發開始，再到「理性化」，最後到「反思性的監控」(reflexive monitoring)。「動機」部份，早期 Giddens (1979) 認為它和人類本體安全的焦慮有關，晚期 Giddens (1991) 則強調它和存在意義的關係。做為社會學理論的一部份，Giddens (1979) 認為「動機」最重要的是它把社會制度和行動的理性化這兩者連結起來。這個部份在之後我們會看到。但有了動機仍然不夠，因為我們不能只是有了動機就會馬上採取行動。因為我們還會在行動前思考，究竟該如何行動才好。因此，Giddens (1984) 認為「動機」只提供潛在性的行動可能，但不直接引發具體的行動。

既然動機無法直接引發行動，所以 Giddens (1979, 1984) 就提出了「理性化」這樣的概念。「理性化」的意思是：人們對於自己行為給出一些解釋理由的能力。因此，我們做任何一件事，從事任何行動時，我們愈是有相關的能力來解釋當時發生的狀況，愈是有能力來說明自己該如何行動時，我們行動的成功性就可能更高。但理性化的能力仍然是不夠的，因為我們行動後的結果並非皆如一開始所預期的，所以一旦結果是在意圖外的話，行動者就會重新調整其行動。所以，Giddens (1984) 總是慣於把行動的理性化看成是一種動態的「過程」。他經常表示，行動的過程是一種「持續流動的行為」(continuous flow of conduct)，而不只是一系列行止(acts)所組成的。因此，Giddens (1979) 總是把行動看成是「情境中的實踐」(situated practices)，因為它總是得視情境中的狀況而定。所以 Giddens 加入了「反思性監控」來做為行動分層的一部份。也因此，我們也看到在 Giddens 行動分層的最右邊，是所謂「行動的非意圖後果」。

## 二、實踐意識與知識庫

我們還得補充一些相關的重要概念，就是 Giddens (1984) 對意識層次的區分：論述意識 (discursive consciousness)、實踐意識 (practical consciousness)、無意識的動機與認知 (unconscious motives/cognition)。而這樣的區分主要是在凸顯 Giddens (1984) 對「實踐意識」(practical consciousness) 的重視。正如 Giddens (1984) 自己所言：「實踐意識的觀念可說是整個結構化理論的基礎」。

而實踐意識的觀念之所以如此重要，那是因為能動者對於他們做了什麼和他們為什麼做出該行動的認知能力，很大的程度是基於實踐意識層面上的 (Giddens, 1984)。而所謂的實踐意識，就是指行動者潛

在性的知道，究竟社會生活脈絡中發生了些什麼事。但這樣的了解由於是潛在性的，所以行動者是無法用論述的方式表達出來。由於這種潛在知識是無法被論述的，因此 Giddens 區分了實踐意識和論述意識，前者是知道但無法說的出來，後者是知道且說的出來。而這樣一種「實踐意識」的觀念，基本上是和現象學相關的。Giddens (1979, 1984) 就曾多次引用 Schutz 的「知識庫」(stocks of knowledge) 概念來說明人們的論述意識和實踐意識。換言之，人們雖然具有其經驗累積下來的「知識庫」，並且能以其反思監控和理性化的能力來從事行動，但這不代表人們是可以「意識」到這些知識庫的內容的，人們只是潛在性的使用這些知識。就如 Schutz 和 Luckmann (1973, pp. 6-10) 自己所說道：

我們針對這個世界所做的解釋和詮釋，都是基於我先前經驗的沉澱所形成的庫存。這些經驗會整體性地以「知識庫」的形式存在，做為我解釋世界的參照基模 (reference schema)。…但一般說來，知識庫不是容易被捕捉到的整體，它附生在經驗流之中，我們並依此基礎來解釋每個情境。

因此，就如同 Schutz 和 Luckmann 強調的那種不容易捕捉和附生於經驗流中的知識庫，Giddens 也強調它的潛在性和它在行動者行為流的過程中。

### 三、信任、焦慮、及社會慣例

上面看來，Giddens (1984) 相當強調知識庫的重要，那為什麼 Giddens 又會在行動分層模式中強調「情感與動機」呢？其實最重要的是它提供了我們與日常生活中的各種社會結構「慣例」(routine) 連結的基礎。Giddens (1984, 1990, 1991) 幾乎是把「的動機與情感」部份視為是一種「本體安全感」(ontological security)。以下我們就來看看這種「本體安全感」是如何與日常生活的社會結構「慣例」產生關係的。

Giddens (1984) 引用 Erikson 前三個階段的發展來說明嬰兒時期的那種本體安全感是如何在語言發展之前，就已經潛意識地作用在人類的社會關係中了。從 Erikson 第一階段「基本信任 vs 不信任」(basic trust versus mistrust) 中的發展，Giddens 發現，嬰兒從小與照顧者（通



常是母親)之間的社會關係,會成為日後嬰兒潛意識中與社會他人關係的基礎。由於嬰兒在年幼時對身體的滿足有極度的需求,因為這攸關著嬰兒的生死存活,但在他尚未有能力活動之前,他卻又只能依賴照顧者。所以,嬰兒必須要能經驗感覺到照顧者會一直持續的照顧著他,否則他會引發深刻的不安全感。故嬰兒的第一個社會成就,就是要能發展出對照顧者的信任感,他必須要能信任照顧者即使是短時間的離開或是沒有立即的滿足他的需求,最後照顧者仍然會出現,而不是棄之不顧。如果嬰兒沒辦法信任照顧者會持續的照顧著他,那他自然會產生一種極深的焦慮。因此,只有當這種信任感建立起來之後,嬰兒才能在照顧者離開時,還能有一種內在的確定感,不至於被焦慮給淹沒。因此,「信任感」與本體安全感所引發的「焦慮」其實是有著密切關係的,Giddens (1984, p.54) 說道:

一開始信任感的形成並不是在一種沒有衝突與張力的狀況下形成的。相反的,信任感的形成是為了對抗那一直存在的焦慮。就人們一般行為的動機根源來看,對這種焦慮的控制是最基本不過的。

此外,Giddens (1984, p.54) 還進一步引用 Mead (1934)「概化他人」(generalized other) 概念,把嬰兒與照顧者的社會關係,延伸到未來嬰兒與社會之間的關係。也就是說,母親或照顧者就像是社會他人中的代表,她們會對嬰兒有所要求,而嬰兒為了控制其焦慮,也會有所回應。而這彼此之間的社會關係,就成為日後該嬰兒與社會他人互動的基礎經驗與樣本。同時,嬰兒對照顧者發展出來的信任感,也會在未來嬰兒與社會他人和規範之間發展出來。就好像嬰兒必需信任照顧者會持續的進行一些活動,同樣在未來嬰兒與社會中他人互動時,也必須學者對他所處的社會產生一些信任,他必須信任社會中也有一些持續存在的東西是不會馬上改變的。否則,內在潛意識中,那種本體安全感的深刻焦慮又會襲捲而來。

而 Erikson 第二階段「自主性 vs 羞恥感、懷疑」(autonomy versus shame, doubt) 的發展同樣在 Giddens 的理論中也是重要的。第一階段和第二階段的發展有一個重要的差異,在第一階段中,嬰兒尚無法發展出對「他人」和「自我」的明顯區分,只能靠基本的信任感來連結自我與他人。但是在第二階段中,個人的自主性開始出現,人們在這個階段中開始能把自我與他人區分開來,於是才有羞恥感的出現。譬

如當人們與他人一起用餐，用完之後卻發現自己沒有帶錢而感到不好意思；或是被別人撞到自己平常不雅的言行舉止而感到難堪……，像這種羞恥感的出現就是意味著「自己」在「他人」面前感到某種行為失當。而這種能開始區分自我與他人不同的能力，在 Giddens 眼中是重要的。因為只有當人們感覺到自己與他人不同時，人們才有可能試著用特定的方式來表現自己，好讓自己的言行不會在他們面前表現的不適當。

在 Giddens (1984, p.60) 建構「結構化理論」時，他就一直強調人們在日常生活互動時，總是依照著某些「慣例化」的結構制度行動，人們透過這些慣例來做為和他人互動的基礎，它深深的作用在我們每天的日常生活中。舉凡我們如何與陌生人打招呼、如何區分親友與陌生人之間的談話方式、如何知道怎樣的言行舉止不會讓自己在他人面前出糗……，這些都是依賴社會結構中的種種慣例。因此少了這些慣例，人們將無所適從，將沒有判斷言行合宜的標準。套用 Giddens「實踐意識」和「知識庫」的概念來解釋的話，其實有關這些社會「慣例」的了解，就是人們所擁有的「知識庫」。是人們在社會互動中不斷累積下來的，雖然人們不一定能用話語論述的方式具體表達，但人們在「實踐」時，卻是依這些「慣例」而行。

而在 Erikson 第一階段的自我發展中，信任感的發展提供了我們對這些社會「慣例」的信任，如果人們無法熟悉這些社會結構中的慣例，那麼他就不知道如何與社會世界中的他人建立起關係，而產生本體安全的焦慮。在 Erikson 第二階段「自主性 vs 羞恥感、懷疑」和第三階段「進取心 vs 罪惡感」(initiative versus guilt) 的發展中，人們開始知道自己與他人的不同。於是為了避免讓自己在他人面前感到羞恥與罪惡，人們開始表現出符合社會「慣例」的言行舉止。於是小孩子便開始學會依社會慣例而為，學著打扮儀容、講話得體、和遵守秩序，不再隨心所欲的為所欲為。在此，Giddens (1984, p.56) 於是帶入 Goffman 的「前台」與「後台」(front and back regions) 的概念，說明人們在此階段已經開始懂得在別人面前（前台）適當的表現自己，而不是讓自己以最原始的樣子（後台）出現。

不過，還有一點很重要的事我們不能忘了。那就是：強調人們對社會慣例的「信任」，並不意味著人們一定受社會慣例所「控制」。原因有二：第一，對社會慣例的「信任」背後是為了控制潛意識中的那種焦慮情緒。如 Giddens (1984) 所說：信任感的形成是為了對抗那一

直存在的焦慮。所以 Giddens (1984, 1991) 也多次提到，這種信任感基本上是脆弱的。一旦本體的焦慮無法在社會慣例中得到維持，對原有社會慣例的信任便馬上消失。有關這點，Giddens (1984) 提出了「**關鍵情境**」(critical situations) 這樣的概念來說明。其意思是指：當人們的環境//情境發生了激進的改變時，這時人們就算依照社會慣例來行動，也無法撫平內在的焦慮時，那麼他就不再信任這些社會慣例了。也就是說，如果我們覺得社會慣例有問題的時候，它就會像是行動中的「非意圖的後果」。於是，我們就學會重新調整我們的行動，而不再只是信任這些慣例了。為了要用來解釋以下的故事，以上，我們對 Giddens 的行動者分層模式和相關的概念做了最簡短的解釋。接著，讓我們就進入故事的開始吧。

## 肆、關於九年一貫課程統整改革的一所學校故事：三個階段

前面所提，本研究所指出的「三個階段」，是來自十二位社會領域教師在經歷課程統整改革過程中的故事。對這些教師來說，對九年一貫的反應大致可以分成兩類，一類是持支持或至少是有意願配合的立場；另一類是持明顯反對抗拒的立場。但是縱使立場不同，從他們的故事中，我們還是稍微可以描繪出一個共同的改革歷程。

### 一、階段一：準備期

此階段約在九年一貫開始實施之後的半年至一年。首先就教師對九年一貫立場的反應來看，其實有兩個極端，一是認真的為了九年一貫的實施而做準備，二是強烈的抗拒九年一貫課程統整，不過後者不算多數。在我們所訪談的十二位教師中，只有一位教師是持極端反對意見的。另外支持這個說法的原因是，我們亦曾請這十二位教師分析比較一下合科與分科之間的異同。大部份在比較的時候，教師雖然不一定能像學者專家一樣很能正確的掌握其核心精神或用很精簡的語言來表示。但至少在比較時，大多教師不會對課程統整持負面的看法。而且縱使對改革的結果不是很認同，而許多老師其實也知道，和課程統整相較之下，分科課程也有它的缺點。「分科是比較有系統，…而缺點就是各個知識都獨立，學生沒有融會貫通 (b3-2)」。「各自為政…如果今天這個東西剛好同時期各個老師同時都在講的時候，學生其實會覺得重疊，或者我這節課聽過了，我下一節有要再聽一

次…會有一點點部分會是重疊的，像歷史前一陣子在講台灣的憲政發展，那公民講到憲政的時候，它這一段會再一來一次，它就會有重疊的部分（b8-9）」。

可見，九年一貫一開始並不是不被支持的，因為很少教師一開始就強烈反對。在我們的訪談中，我們發現，後來為什麼許多教師會如此反對九年一貫，多半都是因為實際現場實施後產生的問題，才會使他們開始反對九年一貫。那麼，這些一開始就持反對意見的教師又是誰呢？這些持反對立場的教師，多半是快退休的老師。某位當時的行政主管說道：

「他們已經教了幾十年，他覺得說，我教了幾十年我都快退休了，我還要為了這一兩年的時間再去搞這些事情，不願意阿，你講的那幾個老師他們根本**抵死不從**，我可以跟你講四個字，就是抵死不從就對了。那後來逼到沒辦法，我後來的分科是這樣子，比如說你黃某某，幾月幾號，連教學研究會開到中途都不歡而散，為什麼，就為了分科（c1-7）」。

由於事隔多年，據該主管的說法，這些教師有些已經退休。因此我們也很難真正了解當時的這些教師是不是還有其它反對的理由。但可以肯定的是，當時這些快退休的教師想必其面對九年一貫的壓力必定也很大。因為從下面我們所介紹的那些有參與進修的教師所回饋的訊息來看，大家對新的課程是普遍具有相當壓力的，壓力大到覺得自己可能會有能力不足，甚至會對不起自己的良心。由此可見當時實施時，對教師而言，是相當突然，且讓教師感覺到這樣的改革將與其原本的教學工作有極大的變化。

讓我們再把焦點回到那些持較正面立場的教師們。就這一類的教師而言，多半對九年一貫的精神與理念是認同的。但為了落實這樣的精神與理念，並迎接實務工作上的轉變，多半當時他們都會去參加一些在職進修的課程。因為當時為了實施的順暢，教育部當曾針對社會領域的部份規劃一些在職進修的部份。為此，許多教師都到各不同的在職進修單位修習有關各領域相關的知識。這時，老師基本上也沒有太大的反彈，而且也多配合這類進修的計劃。做為第一線上的教師們，多半也都期待自己是個專業的稱職教師，縱使是承受著更大的時間與體力的負荷，他們也沒抱怨。有位教師描述道：

「剛開始要合科的時候，有辦一個活動就是老師她們利用晚上的時間還有利用暑假的時間他有去上社會科統整教學，我是地理的我去補修歷史跟公民。那時候我們學校剛好也是用\*\*版，它一開始也是用合科的方式，那時候我們剛好是第一線上，那一年我就帶一年級，我又要教又要合科，那時候我的印象就很深刻，怎麼辦我歷史跟公民的部分不足，因為不足，所以我們就去進修了。…那時候我5點多上完課我就要想辦法趕到師大去，就要想辦法趕7點多的課上到九點或十點，我第二天還要到\*\*\*上班。…其實我覺得蠻吃力的，可是那時候是在第一線上你不得不去想辦法，那個課程對體力上真的是蠻大的負荷，而且我們第二天一大早又要帶班又要上課，其實\*\*\*距離台北真的是蠻遠的。那時候就是想說自己還是要補充一點自己才比較對的起自己的良心，看能不能多學一點東西，教給孩子得時候也比較穩，心理比較踏實一點，不要只是隨便唸一唸就這樣算了（b2-1, b2-2）」。

這裡我們大致可以看到，許多教師對自己的工作有其責任感，對於九年一貫的實施一開始也沒有多大抱怨。為了自己的教學良心和學生好，即使付出了額外的心力也沒關係。像這類有參與進修的教師其實是蠻多的。在另一篇的研究中（歐用生、黃騰，2007）指出，這樣的進修和教師對自己的「專業」期待是有關的。不過，雖然教師們是帶著自我期許的心態去參與進修，但進修的結果，卻讓教師感到粗糙與失望。因為短短的幾十個進修時數，根本無法滿足教師對自己的「專業」期待。對他們來說，他們還是覺得自己不夠「專業」。

「我是教公民的，他就有14個時數讓你去補修。…那根本是不可能的，我真的去聽那14小時，我就有其他歷史跟地理的知能嗎？像我到政大修國文輔系，我到現在還不敢教國文，我修了三十幾個學分我還是不敢教國文，因為人家畢竟修了四年的教育，你去短短進修個幾個學分這樣就夠了嗎？很多人修了也是不會教，像學科專業素養的部分這也是影響，這你教的時候會很心虛（b7-6）」。

此外，我們說這個進修方案粗糙的原因是，如果我們更仔細的檢視，會發現在這些進修課程的設計中，根本也不算是課程統整的進修。因為他們的方式還是用三個學科來看待社會領域，而非像九年一貫所

說的用生活經驗或是領域主題軸來統整。就像上述有位進修的老師，他的進修是以補足其它學科知識的方式來進行的。例如上述所提到的，如果是地理老師，那麼進修的內容就是公民與歷史。這樣的進修根本只是補充教師的「學科」知識，而非「課程統整」的能力。而這也難怪教師會感到莫大的壓力，因為這些進修美其名是九年一貫的課程統整的進修。但實際上卻是讓老師在短短的時間內，學習其它兩門不同的「學科」，難怪教師不但沒有真正認識到課程統整該如何進行，反而感受到的是另外兩門「學科」的「浩瀚深淵」，以及自己的「專業」不足。所以，其實教育部在推廣「課程統整」進修時，雖是打著「課程統整」的名號，但實際上卻仍逃不出「學科」的框架。

再者，我們也可以看到，這些進修都是相當急促的。白話來說，就是要老師現學現賣。而且，就算要老師現學現賣，進修的內容也沒有配合老師現場的需求，又要老師如何能現學現賣呢？一位老師這樣說：

「那個時候覺得自己有學到那些東西覺得蠻好的，覺得自己在教學上真的也懂得一點歷史跟公民的東西，得到一些啟發，其是那感覺很好。…可是要把他運用在教學上面…很難，真的很難，因為我們等於是說現學現賣…那個時候很倉促（b2-2）」。

另外一個教師則認為，在師資培育課程中，教授的教法都是偏向學術、理論性的語言，這些都讓他們的知識無法結合到實務工作中。他說：

我覺得以前我在政大修學分的時候，上完那些課我都覺得沒什麼幫助…安排的那些課程其實都是很理論的東西。那些東西說實在的，我在學校教書根本完全派不上用場，我反而覺得比較有用的是我來學校之後經驗的傳承，那些比較有經驗的老師他們的一些方法教過來反而比較受用，在學校學的一些比較理論的東西其實不太有用（b5-9）。

所以，就整個準備期來看，九年一貫的推動是極倉促和粗糙的。給教師的進修課程既沒有真正落實課程統整的精神，也沒有考慮到進修內容如何配合實際的教學工作需求，導致最後進修的結果對課程改

革的推動是完全沒有作用。如果說有，那也是反作用，因為整個進修的課程安排等於是在「暗示」教師，所謂的「課程統整」，就是一個老師要學會「三種學科知識」。這不僅沒有教導教師真正課程統整的精神，還在「潛在課程」的層次上，教導教師用「學科中心」的概念來解釋「課程統整」。而其結果就是導致第二個階段時，教師因為這種錯誤的課程統整概念和與實務工作脫離的課程，結果導致更多實施上的衝突。

## 二、階段二：衝突與協調期

隨著教師開始真正運作九年一貫課程之後，原本懷著學習與接受心情的教師也開始轉變了心態。原因是在真正實務工作的場所裡，教師面臨了各種現實的因素，迫使他們在實施的過程中產生許多疑問和困難。首先，讓我們就從「時數」的問題說起。我們知道，九年一貫期待減少上課時數會讓教師有更多自行設計課程的時間。但實際上，真正要落實學校本位課程並把知識帶到學生的生活經驗裡是需要相當時間的學習過程的。

**讓老師在即有的時數之下，再去做課程研發，鄉土教材是難的。**尤其以鄉土教材來講，鄉土教材，大部分是外地來的老師。如果他不認同這裏，不了解這裡的鄉土，他如何去創造這邊的鄉土教材。我們也辦了很多類似的請地方文史工作者，里長，針對比如一條老街一個點，就是領域時間出去研習，讓他們先認識之後再來開發教材。可是老師他們也會覺得很困擾，我課本內容已經那麼多都教不完，我怎麼去弄教材。…我覺得那個時間真的對老師來講，是很困難的，也許你們覺得老師就應該這樣做，可是確實是有困難的，而且我看到的老師，真的他們很認真，帶班各方面，尤其最主要現在老師帶班比以前辛苦太多。…家長大部分都是在工作，他們對孩子的照顧跟關心度不那麼夠…影響到老師在帶班上面，有很吃重的地方（c3-2）。

顯然，以「減短授課時數」來提供更多教師設計課程時間的政策是失敗了。所以那時的教師，一方面覺得自己得多學會另二種學科知識，一方面對學校社區的理解也不足，再加上帶班壓力的增加。於是最快的解決方案，就是轉向依賴「教科書」。但問題是「教科書」也是相當「學科中心」的。

剛開始我第一個版本是用\*\*版的，但老師看的出來這個部份是歷史，這個部分是地理，這個部分是公民。所以實際上你要統整的話，你就因該要統整的毫無痕跡，既然還看的很清楚是歷史跟地理跟公民的話，那表示根本實際上沒有統整。…我同學是編寫教科書，她們就是歷史寫歷史的，地理寫地理的，公民寫公民的，她們從來沒有一起討論過。像綜合領域，她們也有寫，像她們寫的話也有三科一起討論，三科一定吵架，意見一定不合，有人偏這個有人偏那個，三個東西也是不一樣的，硬要湊在一起，湊不起來啊（b7-5，b7-6）。

換言之，實施之後的「課程統整」，仍然是教師依賴著「分科」編排的教科書來教，而且這些教科書還都是教育部審定通過的，由教育部背書的。加上教師之前的進修經驗，認為「課程統整」就是一個老師要學會三種學科知識，於是，「課程統整」實施後，對教師實務真正的樣貌卻是：「一個老師要上三個科目」！想想看，對一個四年學科專業養成的教師而言，一下子突然要從一個專業「學科」，再學會另外兩個專業「學科」，是多麼大的壓力啊。而解決這個壓力最好的辦法，就是回到過去的「分科」教學，乾脆還是自己教自己的專業「學科」算了。

不過雖然教師面臨這麼多實際上的困境，才剛推動的政策卻已無法止步。教育部透過行政的壓力企圖讓「課程統整」的改革繼續進行。例如一位行政主管當時為了讓老師做好課程統整，還特地請了外來的專家來「教」老師如何進行課程統整。而這位主管怎樣就是無法理解，為什麼教師們就是「固執」在自己的專業學科上。

「我們針對統整教學找了專家學者，像陳 xx 教授他來講，講了之後我們的老師也提出很多的思辯…(教授)花了很多時間，他光這一次花了好多時間來了幾次，我帶著他去。他本身是公民老師，公訓系的，他就要統整歷史跟地理，該怎麼來教老師。為什麼？因為我們老師已經跟他已經辯到已經受不了了，那不然教授你教給我們看看。…他示範教學完了之後，我覺得統整課程他統整的花很多時間去做這樣一個統整。那相對，老師們也問他，**我哪有那麼多時間去做統整**…那時候我們針對統整教學的時候，我們希望有人來告訴他們什麼是統整教學，那當然我們也把統整教學的意義告訴他們，相關資料也印給他們，但是老師們有很多



Question Mark…抗拒心還是很大。為什麼？因為大家習慣在教育的現場，教室裡面，**我就是針對我的領域來照顧**，陳 xx 教授那時候不管怎麼講，他是覺得不太說的動那些老師（c3-5，c3-6）」。

對教師來說，重要的不只是可以執行，而是要能夠在教學現場中執行。而這又涉及到上述所談的一些因素：一個教師從進修時學到的課程統整概念、對學校社區理解的程度、時間的不足、班級事務壓力的增加、教科書的編排。如果這些因素沒有被好好思考與解決，並放入未來課程改革的配套措施內，那麼就算有再好的課程統整示範教學亦將無用。

「教育部整個政策雜亂無章，因為他完全沒有配套措施，一開始就啪，就這樣，好我要實行就實行了。整個準備功夫根本做的就  
不好，所以我第一年教九年一貫的時候很痛苦（b7-2）」。

但痛苦的事不只在教學專業上，由於教師也可能擔任學校的行政人員，而每個教師又希望能把自己份內的事做好，不論是教學還是行政事務。但由於整個配套措施又是如此雜亂，於是負責「教學」工作的教師和負責「行政」工作的教師之間，就產生了極大的衝突。因為他們得扛下這雜亂無章的政策配套所帶來的壓力。

「她本身就是歷史老師，都說服不了，…他們大家都是老朋友，他們從年輕分到這邊就一直大家在一起。為了這個吵翻天，沒有辦法…那時候大家都做的面黃肌瘦，很憔悴阿，真的我們每一次為了這些都弄到加班到很晚，都覺得我們到底在做些什麼，覺得好沒有意義。然後老師們就痛恨行政人員，一天到晚要開會，然後行政人員又覺得很無奈，就一年換一個阿，做一年就不做了，然後教務處的幾乎是組長一年換一個，有的一學期就換一個。為什麼？他們做不下去嗎。因為第一個不明朗，銜接也是一個問題，所以變成大家都變成不願意就對了，就覺得很痛苦，痛苦指數升高（c3-10，17）」。

「上面叫我們做什麼我們就做什麼，你不要問我行政，我也沒有做過行政，反正上面叫我做什麼就做什麼…光弄那個(課程)計畫

就好了，影響到我們準備課程的一些時間，因為我們有要投注心力準備，其實這種東西叫打字員打一打就好了，花那麼多紙上作業，我是覺得不需要太多紙上作業，對教學不一定有幫助（b1-7）」。

「老實說我根本沒有按照這個（計劃）教，我根本沒有按照它（計劃）的內容，我自己用我自己的方法。所以我開會常常這樣講，幹嘛寫這些東西。用的人跟寫的人不同，我到時候我看他寫這些東西我根本就不願意講，哪些學生會去聽你這些歷史，根本沒有意義。比如說介紹這一個這叫臥虎藏龍這一班，我用我的方法來，我根本跟他的方法不一樣，完全跟他們不一樣的你看他設計的方法，那是他想要的，可是我不一定這樣想。這一本也是參考啦，或是應付人家檢查，評鑑用啦，老實說，我上完全沒有按照這個（c1-9）」。

從這裡我們看到，為了政策的執行，看起來行政人員和老師好像每天都在忙，但他們都不知自己這麼忙碌有何意義。雖然從書面文件的角度來看，是有一堆「成效」，但實際上，大家都打從心底知道這些並不具有實質的課程與教學意涵，不過是為了應付行政命令。

談論至此，我們要先做個整理與討論。就我們的訪談結果，我們發現現行課程統整的問題有兩個根源：一是教師心中根本沒有課程統整的觀念與做法；二是就算有了統整的觀念與做法，仍然還要有足夠的配套措施來解決教學現場裡的種種相關因素。第一個問題根源從「階段一：準備期」就可以看出來，長久以來「學科中心」的想法一直都是教育界的思考及運作方式，甚至連教師在規劃「課程統整進修課程」時，也是以「學科中心」的想法來規劃。既然連教育部本身都是如此，那我們又如何期待教師能跳脫「學科中心」的思考模式呢？至於第二個問題根源則可以從該教授的例子看出來，就算有教師真正完全掌握課程統整的意義與做法，教師仍然需要一個可以發揮的空間。假如現行的環境不能讓教師進行課程統整，那麼改革的方向要放在如何改善教師的教學環境，改變長久以來的文化和制度結構，好讓教師能有發揮的空間。

但諷刺的是，從行政人員與教師的主要互動模式來看，目前教育部的政策執行好像完全沒有對焦在上述兩大問題，反而是把重心放在

那些行政人員和教師都感到沒有意義的紙上行政作業和會議。假如真是那些行政人員和教師所言，這些紙上的行政作業和會議都是對實際教學無用的話，那麼看來現有的政策不僅沒能對課程統整的運作做出貢獻，反而還把學校行政人員與教師的精力分散在那些無用的行政業務。也就是說，它不僅沒有專注在解決課程統整的問題，同時它還虛耗許多行政人員與教師的精力。

### 三、階段三：空轉期

在階段二中，我們看到一開始，九年一貫的統整與分科教學之間是交互衝突、來回激盪著的。但隨著整個九年一貫進行一兩年後，其實已經漸漸的轉向以「分科」為主了。雖然九年一貫在名義上是社會領域，但實際上現在學校則都是以「分科」的方式在進行。例如我們曾經參與過學校的一場社會領域的教學觀摩，雖然名義上仍然是社會領域，但這場教學觀摩就是以「公民」其中一個單元做為教學觀摩的內容(a1)。同樣地，學校社會領域中的其它幾場觀摩，也都是以「歷史」、或「地理」其中一個單元為主。而學校的教師也都清楚的表明，現在的社會領域早就都已經是以學科中心的分科方式來區分了。有一位老師就曾對我們為什麼對分科和統整問題還那麼重視感到疑惑，她說：「這些都已經走了三四年了，大家都已經朝向分科了，就變的都是分科的模式(b3-5)」。其言下之意就已清楚的指出，其實實行學校的分科教學早就行之有年，所以她有些搞不清楚我們為什麼還要談統整的問題。

至於從階段二到階段三的轉變，從對教師的訪談中我們實在看不出什麼明確的時間點的劃分。教師的想法中，也沒有什麼階段二和階段三的特定劃分標準。只是我們隱約可以從現今的狀況可以辨識出，現階段早已經沒有像過去那樣，在分科與統整之間來回擺盪的張力了。就如上述那位老師的疑惑一樣：「這些都已經走了三四年了，大家都已經朝向分科了，就變的都是分科的模式」。既然都已經分科了，幹麼還要談統整。可見，在這個階段中，分科與統整的張力已不像階段二中那種分分合合的來回擺盪了。當然，如果當我們問到老師有關統整與分科間的問題時，她們心中多少還是會有些衝突存在。但是就實際狀況而言，已經沒有什麼教師會再堅持應該要統整的看法了。

雖然時至今日，九年一貫社會領域的統整早已不在，但似乎政策上完全沒有做出任何因應改變。我們曾說過，階段二中老師總認為來

自中央政策，透過行政人員所要求的一些紙上作業，例如課程統整的計劃等等…，對他們來說是一大負擔，且對教學是完全沒有助益的。我們能理解當時行政上要求課程統整計劃的理由是為了推動學校能從分科走向統整。

然而，就階段三的狀況來看，既然學校已經沒有實際在進行課程統整了，顯然九年一貫在課程統整的改革上面是遇到了挫折。照理來說，如果這樣的政策已經出現問題，九年一貫的政策應該是要有所回應的。若是九年一貫堅持要課程統整，那就應該找出現行政策失敗的原因，然後提出其它變通的方案。若是九年一貫要放棄課程統整，那麼也應清楚的明白告之大眾。但令人不解的是，雖然現場的教學早就已經從階段二的衝突期，進入到以分科教學為主的階段三時期，但那些代表中央教育政策執行的行政人員，仍然還是停留在過去「課程統整」的書面計劃要求方式。我們實在不知道這樣的行政作業能對學校產生什麼助益，它既對教學無益，現在更與現場的分科教學完全無關。

由於階段三這種行政作業仍然停留在過去課程統整的政策執行，和現今學校早已進行分科教學的現實狀況脫節，再加上九年政策也沒有對這種矛盾的狀況做出回應，且學校再也聽不到有教師談到什麼「課程統整」了。因此，我們認為這有點類似一種「空轉」的狀況，任由學校組織中的人員與資源耗在這種無意義的政策執行上。在此我們仍然還是要強調，這種行政的紙上作業和階段二是不同的，階段二的行政作業是為了能推動課程統整的順利進行，至少就這點來看是有意義的。但階段三的行政作業卻是在「課程統整」已經失敗的情況下，還持續要求教師做這種課程統整的紙上行政作業。它的意思就彷彿是說，反正九年一貫已經推動下去了，而且學校表面上看起來也還可以運作，那與其承認九年一貫課程統整已經失敗，不如就先「以不變應萬變」。

## 伍、教師如何對課程改革失去「信任」

Giddens 用兒童對照顧者的信任來解釋一般人對社會結構的信任，而這樣一種「信任」的關係，正是一個共同體成員之間如何適當運作的重要基礎。同樣地，我也想問道：教育體系對教師是「照顧的」嗎？教育體系對教師而言是值得「信任」的嗎？如果答案是否定的，那麼我們又如何能期待「教師」願意把自己視為教育體系的一份子，

扮演推動教育體系改革的正面力量呢？令人感到可悲的是，在我們的研究裡，答案確實是否定的。以下，我們就用三個階段來說明這整個改革裡，教師如何對政策和體系失去信心。

## 一、信任建立之初：焦慮與意義的喚起

### 1. 焦慮的喚起

Giddens (1991) 談到，行動最開始的啟動是來自情感性的動機，例如為了本體安全感，或是為了實現個人存在的意義。而要維護本體安全感最基本的，就是要能夠知道怎麼在群體中行動才是恰當的，否則內在的焦慮將會令人非常不安。從這些教師的故事中我們可以看到，九年一貫的課程改革對他們來說是相當劇烈的。不論是從這些教師的專業養成、受教過程、和教學經驗來看，「學科知識」一直是他們最習慣與熟悉的模式。用 Giddens 的話來說，教師的知識庫裡全部都是「學科知識」為主的經驗。但是突然之間，過去他們所累積起來的這些知識庫都將成為無用武之地。這也意味著做為一個教師，過去信手捻來就可以千變萬化的教學知識庫，即使是累積了一二十年的教學經驗，都將可能成為歷史。然而我們知道，「專業度」是教師自我認同中最重要核心（歐用生、黃騰，2007）。可見在這場改革中，教師的焦慮會有多巨大。而為了要解決這麼令人不安的焦慮，付諸對社會結構的「信任」，恐怕是最直接。而這時，政策的許多配套措施也開始推動，像是減少上課時數、或進行專業進修。這對內在極度焦慮的教師們而言，無疑是解除焦慮不安的最好方式。於是他們「信任」了這個體系，選擇去進修。就像教師們所說的，就算辛苦，但他們也都極有意願去參與進修。

### 2. 意義的賦予

然而如果我們只是從焦慮的層面來解釋教師的行動，那麼就太對不起教師了。因為對教師而言，正面來看，許多人也對九年一貫的改革是樂見其成。就如綱要裡所提的，這場改革是為了解決過去學生只會背誦知識、應付考試、和壓力過大…等問題。做為一個教師，如果這些問題真的能解決，那有誰會不認同這樣的改革呢？所以我們可以看到，除了那些將退休的教師有極度抗拒的態度出現，大部份教師就算不是很支持，也不會有負面的態度。我們認為這是因為對教師而言，這樣的改革是具有「教育意義」的。再加上教育部也四處宣傳重點實驗學校改革後的成效，這不免也讓教師對改革的未來充滿期待。所以

整個改革的開始，就在這種充滿焦慮又帶有期待的心態下啟程前進了。

## 二、信任的崩潰：關鍵時刻的到來

### 1. 實踐意識與知識庫的缺乏

不過就如 Giddens 所言，動機畢竟只是行動中最開始的部份，一個行動者能否有效達成其目標，還要看他是否具備行動的能力，也就是 Giddens 所說實踐意識中的知識庫。有了足夠豐富的知識庫，教師就能在社會情境中有很好的行動力。對九年一貫裡的教師而言，「進修」是他們最有可能獲得有關「課程統整」實踐知識的來源。不過根據之前的描述來看，顯然進修的結果並沒有提供教師有用的實踐知識。教育部安排的進修課程一方面根本是從「學科中心」的角度來設計的，另一方面則是相當理論性，沒有考慮到教師實務工作的複雜性。這意味著在現場中的教師，是在幾乎完全沒有子彈的情況上了戰場。這對相當重視「專業」的教師而言，其焦慮的程度足以可見。但是另一方面，教師在理念上又是充滿期待的，這場改革對教師而言，它具有深刻的教育意義。因此，就算內心充滿了焦慮，教師並沒有放棄他們對改革的期待。然而，接二連三的種種衝突與問題卻接踵而來。

### 2. 政策制度對教學意義的隔離

教師並非只是教師，他們還是整個教育體系的一環。如同 Goodson 強調自我與時空的關係，Giddens 理論最重要的就是把社會體系用「時空延伸」(time-space distanciation) 的概念來表示——也就是時間和空間是如何組織起來，並如何把在場和不在場連結起來的 (Giddens, 1990)。教師雖然是個人，但他所處的「空間」和「時間」卻和整個教育體系有關。教師在教室空間裡負責的是「教學」，但「考試」(包括學校測驗和未來學測) 也是整個體系的一部份。家長看不到教師在教室空間裡的教學，但他們看的到「考試」的結果。再加上臺灣家長對「考試」的重視，使得教師實在不得不重視「考試」的成績。而這麼一來，「考試」的成績也就成了教師判斷自己是否「專業」的重要指標。

要考的好，就要教的清楚、教的精彩。要教的清楚教的精彩的話，就不能不是按照我的本行在教書。如果這不是我的本行，例如你叫我教地理，我一定是照著課本唸，這樣子我覺得學生的成績比較不能提升，像學生會跟家長抱怨，老師教的我都不懂。…人家

是說國中課程很簡單，相信以我們大學畢業的學歷或是大部分都是碩士畢業的學歷，要準備歷史要準備地理都很簡單…但我就說過，要把來龍去脈前因後果，用淺顯的方式說出來，這其實是要花很多時間來準備 (b6-1, b6-2)。

在這段話中我們可以發現，「專業」與否的表現，其實也和「時間」是脫離不了關係的。之前我們提過，教師要進入學校的社區情境脈絡來設計課程是很花時間的、要進行好的課程統整也是要花時間的。這裡又是到，對於「非本學科」的教學，也是花時間的。而且我們還要注意到，九年一貫的學力測驗基本上也是離不開「學科中心」的？就如教師們所言：「我們現在是考試領導教學…學測有考的東西，比如說題目裡面台灣史的比重比較多的話，我們就會花比較多的時間去教台灣史，如果是本國史就多教本國史，就是看考試的時候它的方向哪個部分比較多我們就會往那個部分再著墨多一點，比較花多一點時間 (b5-7)」。「從基本學力測驗的題目你還是看的出來這題是屬於公民的，這題是屬於歷史的，只有少數幾題會跨領域，否則其他部分都還是看的清楚這是哪個學科的題目 (b7-7)」。

而這麼一來，我想我們就很容易猜想到教師會怎麼決定來善用他的「時間」了。既然家長看不到教師花時間在準備和設計統整性的課程，教科書和學測也還是「學科中心」的，那麼在有限的時間下，教師當然會選擇以他最拿手的「學科」專業知識來教學。這麼一來不僅可以克服時間不足的問題，另一方面重視考試的家長也比較找不到理由來抱怨教師的教學。於是，在這麼不知所措又充滿焦慮的情況下，選擇過去最拿手的「學科」專業知識，成了實務工作中最好卻也不得已的選擇。教師不只是教師，做為教育體系裡的一份子，他必需判斷這些所有會影響他的因素。就像 Giddens 所言，行動是在「情境中的實踐」，它總是視情境中的狀況而定，再透過這些周遭情境來反思自己的行動。教師在學校脈絡中實踐，他也會受外在情境的影響。既然就「課程統整」來說，他們幾乎不知如何著手；而拿手的「學科」知識又能讓他的行動有所「意義」(因為這是唯一可以帶給教師專業認同感方式)。因此，不如就選擇「學科」「專業」知識吧。

於是，故事的發展又向前推進了一步。雖不知如何進行課程統整，但還對課程統整的教育「意義」充滿著期待的教師，終於在整個教育環境所帶來的種種限制與衝突中妥協了。因此，我們可以說，這些充

滿教育「意義」的改革理念，最後也在結構制度的限制中被抹滅了。套用 Giddens (1991) 的說法，意義被結構制度給隔離了。

「九年一貫立意是好的，但是有時候難免過於理想化…我們整個制度並不是那麼明確，很多模糊不定的東西。你叫我們說，行政主管這樣去推，坦白講，我會覺得說，萬一錯誤的政策，弄下去比貪污更可怕，那會禍害多少人，所以很多東西我們會持比較保守的態度…我覺得是大家對於政策的質疑會蠻多的…(c3-12)」。

雖然這裡只是簡短的幾行話，但是我們若能同理現場教師的感受，或許可以想像對課程統整理念「意義」的放棄，是多麼充滿衝突和無奈的過程了。而且這一段話除了代表教師心中的無奈，同時也代表教師對教育體系的不再「信任」了。

用 Giddens 的話來說，這就是所謂的「關鍵情境」。也就是社會體系中的慣例再也無法使個人的焦慮得到撫平時，個人就會失去對社會慣例的「信任」了。我們在現場訪問時，就曾經看到一位任教才兩年的教師，她對九年一貫課程改革簡直是充滿了「失望」。如果可以的話，我會說，這種「失望」的程度簡直可以說是「絕望」。在她低沉而又平調的語氣中，我們完全看不到她對自己的教學未來帶有任何的希望。我們感到好奇，是怎樣的經驗，可以讓她在短短的兩年，就放棄了她心中所有對教育的夢想。另外還有一位年資十年以上的教師，在訪談中則充滿了憤怒。她拒絕我們錄音，因為她說她的意見就只有負面的。而且反正她的聲音也不會有人聽的進去，因此，不如就別錄了。而我們也感到好奇，是怎樣的經驗，可以讓一個具有十多年豐富經驗的教師如此貶低自己的看法。

從教師原本充滿著無限期待的一開始，經過了不斷的衝突，到後來教師甚至這其實不過只是一場禍害萬年的錯誤政策，整個過程的轉變不禁令人感到心酸。而「信任」的失去是意義重大的。因為這意味著教師雖然做為教育體系裡的一份子，再也不會認真看待教育體系的改革。試想一位兒童一旦失去了對父母親的信任，同時也將關上他和父母親溝通的那扇窗。關上窗的教師不是沒有教育理念，也不是沒有專業認同，只是在內心的焦慮侵蝕和失望之餘，他們選擇了他們還有能力做的事情罷了。



### 三、孤離的個體

不過教師現場的衝突和內在的心酸無奈似乎不在政策推動者的業務管轄範圍內。政策推動者在這些問題發生的同時，唯一不變的，就是一意孤行的繼續要求課程統整的進行。當然對現場教師而言，他們早就意識到，繼續進行課程統整早已是件「無意義」的事了。不過同樣是面對來自行政的命令，我們可以再進一步比較一下教師在階段二「衝突與協調期」到階段三「空轉期」的轉變。在階段二的時候，教師還會為了課程統整改革而在「行政」與「教學」的角色之間造成嚴重的衝突。同時是教學工作者又是行政命令執行者的教師，當然知道政策和實務之間有多麼大的落差。所以對同時扮演這兩種角色的教師而言，這麼大的落差一定會在他心中造成極大的衝突。彷彿心裡有一個聲音告訴他說：「課程統整是這麼有理念的概念，應該是值得我們努力的」。但另外一個聲音卻又告訴他：「我實在是不知道怎麼做課程統整，而且整個教育環境也不支持我這麼做」。但歷經了上一段我們提到的種種衝突與問題後，信任崩潰的教師早已認清課程統整是不可能實現的了，縱使它是再好的理念。這時的教師連當初支持他的改革意義都沒了，徒剩一堆焦慮。而一旦改革對教師的「意義」消失後，「行政」與「教學」角色間的衝突也自然消失了。因為這時的教師再也不抱持任何改革的期待，而只是把它當成是沒有意義的純粹行政命令。所以就進入到我們所謂的「空轉期」。這時對教師而言，它頂多是種行政負擔，就像教師被告之要向學生收保費的命令一樣，就只是命令。

但更重要的是，這似乎說明做為教育體系改革一環裡的中堅份子——教師，如今已經切斷他和整個體系之間的道德關係。因為對教師而言，這些行政命令是沒有意義的，借用社會哲學家 Bauman (1993) 的話來說，這種無法喚起個人意義的社會規範，是不具道德意涵的。因為教師根本就不需要去反省這些行政命令裡的價值議題。而且，這也代表著教師已經對體系的運作沒有期待，反正政策決定者也從來不會聽到底層教師的心酸無奈，甚至還把教師視為是不肯改變的頑固份子。所以現在開始，一切的問題，都只能依靠自己了。再用 Bauman (2001) 的話來說，教師就如同被「個人化」了，就算他明明是教育體系裡的一環，但對教育體系的依賴、信任、和期待卻全沒有了。

而且，期待愈高，傷的愈重。如果我們用同理心感受一下，教師當初是帶著被課程改革喚起的期待，就算是這麼大的焦慮，他們還是願意付出時間和努力，還是願意面對衝突和協商。九年一貫課程統整

的改革背後具有的理念是如此崇高，規模如此龐大，日後要有類似的改革能喚起教師這麼大的期待，賦予教師這麼深的教育意義，幾乎是不太可能了。更何況，是在教師對教育體系如此失望的情況下。十二年課程改革即將推動，官方說，這將延續九年一貫的課程改革精神。但如今，九年一貫的改革早就是行屍走肉的空殼子了。那麼，未來的教育改革，還能推動嗎？我們還有可能喚回教師的信任嗎？

## 陸、對課程改革的啟示：小而美的改革

我們認為，教師當然有可能推動改革。因為至少在課程統整改革的過程中，我們已經證明了如果能喚起教師的教育意義，那麼他們的面對衝突和焦慮的能力是具備的。但是，在推動改革政策的心態與方法上，是該有所反省的了。說了那麼長的一個故事，以下，我們想討論未來改革可以思考和行動的方向。

### 一、「意義」與「情境」是教師改變的兩個重要因素

從這個故事中我們發現，「**教育意義**」在喚起改變動機的階段中是重要的，是這些動機，支撐著教師面對種種焦慮和衝突的。它提供了 Giddens 所謂情感層面的、存在意義的行為動機。這相對也證明了 Hansen (2001) 所說，教師本質上是涉及道德判斷的。教師會主動的思考種種不同方法與論述之間的價值。而 Giddens 也說道，在晚期現代性中的自我認同反思計劃，本質上就具備了「**道德的意義**」，因為生活在這麼快速變動的社會中，人們實在不得不去思考，為什麼我要這樣做？而教師的世界中的道德意義更是明顯，因為對教師而言，他的所做所為不只是影響自己，也影響學生。就像他們所說的，他們也會怕政策禍害學生。而由於教師這種「**道德意義**」特質是如此強烈，因此也說明了改革是可能的。因為只要改革能夠喚起教師深刻的「**道德意義**」，那麼就很有可能喚起教師的行動。

但除此之外，「**情境**」也是影響行動的重要因素，就如 Giddens 強調的，行動是一種「**情境中的實踐**」。如果情境沒有支持，那麼光只有意義和理念也是不足的。而這對政策決定者而言，則考驗著他們的智慧。因為決策者根本不了解教師實踐場所裡的複雜性，甚至連自己推動的改革配套措施都可能和自己的改革理念相違反。一套好的配套措施不能只是思考，教師的教室空間情境。因為教室的情境只是體系結

構中的一環，整個考試、學校行政、家長心態、社會氣氛和教科書，都是教師會面臨的教育情境。教師是在這些教育情境中反思和行動的。決策者的目標應該是要思考如何讓教師有更大的空間，落實他們對教育的道德意義。而非空有一套理念，但沒有給教師實現的空間。

## 二、尋找一個比教師更大的實踐空間：專業社群的建立

如果政策的目標是讓教師有更大的實踐空間，那麼「專業社群」的建立或許是個好的嘗試途徑。因為一下子要改變整個社會對考試制度的觀點是不可行的，所以政策可以在教室空間和整個教育體系的空間中尋找一個銜接點，就如「專業社群」所提供的專業空間。Schwab (1983) 提出的「課程團體」(curriculum group) 就相當適合用來說明這裡所謂的「專業社群」。Schwab 認為「課程團體」是由校長、社區代表、教師、學生、教材專家、課程專家、心理學家、社會學家…等組成。原因是教育本來就是涉及到相當多不同主體的觀點。就像之前的故事一樣，透過專業培育的過程、進修課程、與家長的溝通、與行政間的協商、教科書的使用…，教師也會面對到這些教育社群中的成員。如果這些成員間想法落差及大，那麼教師也不可能好好實踐他們的理念。所以，如果有一個「課程團體」這樣的「專業社群」可以做為建立教育意義和溝通協商的管道，那麼很多政策配套上的落差或許就不會那麼大了。此外，這個「課程團體」如果運作的好，它也能提供社群成員間信任感的來源。這些信任可以讓教師在落實理念時不會感到那麼焦慮，也可以讓家長更信任教師的實踐工作，也可以讓理論和實務的距離拉近。

## 三、改革是一種教師實踐知識轉變的過程

如同一開始所說，改革涉及到教師的實踐知識。在故事的情節中，我們確實也發現教師如果沒有足夠的實踐知識，在現場中他會無所適從，也會相當焦慮，最終還是選擇回到他最擅長和專業的學科知識。而且，這套實踐知識的建立也不是理論性的，不是教授專家所擅長的那套抽象的、結構化的知識體。用 Giddens 的話來說，這些實踐知識是在社會經驗中互動後慢慢累積起來的，是不一定能用語言論述表達出來的。所以，想要建立起這套實踐知識，需要的是一段漫長和體驗的沉澱過程。

但光這樣是不夠的，因為改革通常涉及了不同的「實踐知識」。缺乏了有關課程統整的實踐知識，教師最終還是會回到最習以為常的學

科中心式的實踐知識。所以，建立改革所需要的實踐知識同時也需要「深層的改變」。例如這些知識所涉及的信念系統、觀點、技巧。特別某些基於個人經驗所建立起來的「信念」，是教師知識改變最大的障礙（Munby, Russell, Martin, 2001）。而改變知識信念最有效的一個方法就是提供信念之間的「衝突」。這種衝突不是上述故事中那種想做但不知如何做起的衝突，而是提供教師不同可能信念和觀點之間的比較，讓教師意會到原有信念上的不足。而一個運作良好的「課程團體」，則提供了這樣的機會。

#### 四、結語

從故事的結尾看來，改革到現在，目前的教師似乎不再擁抱理想或思考未來了。他們現在唯一想的，就是回到過去的學科中心，因為這樣至少他們可以做些他們覺得比較有意義和踏實的教學。在這樣的情況下，新的故事情節又可以如何發展呢？上述的這些建議提供了我們另外一種思考課程改革的模式。有別於之前大而不當的政策作為，或許從「課程團體」開始，一場小而美的改革，也可以發酵出甜美甘醇的新故事。

#### 參考文獻

- 丘愛玲（2003）。中小學教師實施課程統整之問題評析與解決之道。**中等教育**，54(4)，110-121。
- 宋佩芬（2004）。九年一貫課程改革的變與不變—國中階段社會學習領域的個案研究。**淡江人文社會學刊**，18，101-127。
- 林靜芳（2000）。國中社會科統整課程的設計與發展。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 莊明貞（2003）。九年一貫課程中有關學校課程統整與實施問題之分析，**現代教育論壇**，8，340-357。
- 陳黎珍（2002）。國民中學社會學習領域課程實施之個案研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。

- 黃嘉倫 (2001)。國民中小學實施統整課程的難題與解決對策之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 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 (2007)。A. Giddens 「反思現代性」及其對課程理論之啟發。國立臺北教育大學課程與教學研究所博士論文，未出版，臺北。
- 歐用生、黃騰 (2007)。『銜接』課程統整的理論與實踐：以台灣九年一貫改革下的教師觀點為例。課程研究，3(1)，1-28。
- 潘道仁 (2003)。國民中學九年一貫課程實施現況調查研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 劉怡欣 (2005)。國民中學社會學習領域課程統整之評估研究—現職老師與行政人員的觀點。東海大學公共行政學系碩士論文，未出版，臺中。
- Anderson, L. W. (1997). The stories teachers tell and what they tell us. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 131-136.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Oxford: Polity Press.
- Beijaard, D., Driel, J. V., & Verloop, N. (1999). Evaluation of story-line methodology in research on teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 47-62.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1991). Narrative inquiry: Storied experience. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 121-154). New York: State University of New York Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understands of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28, 149-164.

- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2005). Interrupting school stories and stories of school: Deepening narrative understandings of school reform. *Journal of Educational Research and Development, 1*(1), 43-61.
- Doyle, W. (1997). Heard any really good stories lately? A critique of the critics of narrative in educational research. *Teaching and Teacher Education, 13*(1), 93-99.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. London: The MacMillan Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. CA: Stanford University Press.
- Goodson, I. F. (1997). Representing Teachers. *Teaching and Teacher Education, 13*(1), 111-117.
- Goodson, I. F. (1998). Storying the self: Life politics and the study of the teacher's life and work. In Pinar, W. F. (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 3-20). New York & London: Garland.
- Grumet, M. R. (1990). Retrospective: Autobiography and the analysis of educational experience. *Cambridge Journal of Education, 20*(3), 277-282.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4<sup>th</sup> ed.) (pp. 826-857). Washington D. C.: American Educational Research Association.
- Mead, G. H. (1974). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4<sup>th</sup> ed.) (pp. 877-904). Washington D. C.: American

Educational Research Association.

Pinar, W. F. (1991). Curriculum as social psychoanalysis: On the significance of place. In J. Kincheloe & W. Pinar (Eds.), *Curriculum as social psychoanalysis: Essays on the significance of place* (pp. 167-186). Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4<sup>th</sup> ed.) (pp. 905-944). Washington D. C.: American Educational Research Association.

Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.

Schutz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life world* (Volume I) (R. M. Zaner & H. T. Engelhardt Jr. Trans.). Evanston, Illinois: Northwestern University Press. <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> 本書由於是 Schutz 死後由 T. Luckmann 整理其相關著作與資料而成，故雖為翻譯書，但卻無原出版日期。

## **Rebuilding the Trust: A Story of the Teachers and Curriculum Reform**

**Teng Huang\* Yung-Sheng Ou\*\***

The study was an attempt to tell a story about the reform of curriculum integrated in Grade 1-9 and about how teachers lost their trust during the process of curriculum reform, with the hope that the story could reflect the complexity of the interactions between teachers and social structure. To avoid the problem of narcissism in personal story, the researchers told the story that interweaved twelve stories of teachers. Besides, in order to provide the medium of dialogue among the education research communities, the researchers tried to analyze the story by the conceptual framework of A. Giddens' stratification model of the agent. Finally, according to the implications of the story, the researchers tried to not only find the ways that can rebuild the trust of the teachers but also provide suggestions for the curriculum reform in the future.

Keywords: curriculum reform, teacher practical knowledge, trust, meaning, stratification model of the agent

\* Teng Huang, Postdoctor, Graduate school of Technological & Vocation Education, National Taiwan University of Science and Technology

\*\* Yung-Sheng Ou, Professor, Tatung University General Education Center