

## 論教學文化更新為學校課程革新之基礎

周淑卿

在教師的行事工作中，以和學生直接互動的「教學」為主，有經驗的教師們都有一套建構完善的實務作為來運作教室中的事務，讓每天的生活得以順利運轉。這些例行化的教學行為、儀式、習俗即是教學文化。教學文化的來源包含教學的信念與價值、對不同年級的期望與假設、教室脈絡的複雜與不確定性、人際互動的規範、學校空間與時間的安排。

本文主要在討論教學文化對學校課程革新的重要影響，認為教學文化的更新一方面既具有教師專業成長的實質意義，一方面也是課程得以真正產生革新的關鍵所在。並主張應鼓勵教學文化的持續更新，方可因應未來不斷變動的課程發展方向。

關鍵字：教學文化、課程革新、教師專業成長

作者現職台北師範學院課程與教學研究所教授兼所長

## 壹、前言

在進行課程革新時，首先處理的多是科目與時數的調整，再則是相應之教學與評量方式的研議。當新的課程綱領確定之後，接下來是一連串課程實施之相關配合措施的啟動，包含：法規修訂、教材修編、教師研習、資源分配、學校組織人力調整等。在過去的研究中，咸認教師的價值、信念、意識型態是影響課程改革的關鍵因素(歐用生，1997)；如果教師並未認同新課程的理念、不了解新課程的目的與內涵，也未能調整既有的知識與概念，課程不可能有真正的改變。於是，在課程實施的配合措施中，教師專業成長活動的辦理往往是最受重視的一環。這些教師研習活動的重點不外是新課程理念的介紹、教材教法的引介、相關技巧的摹擬練習。這當中的假設是：只要教師習得了整套配置好的新知識與新技巧，新課程就能在教室裡落實；所以過去許多教師研習總是一種「買菜式的充電」方式，向教師傳輸新課程的知識與技巧(顧瑜君，2002)。近年來，台灣的教育當局也逐漸改變過去對教師研習的「速食」心態，鼓勵學校與大學院校攜手合作，共同發展學校課程，並在此合作行動的過程中，促進教師的專業知能成長。然而，不論教師學會了多少新知能，如果不能改變既存的學校文化，而隱含的社會規則與假定沒有更動，那麼，這些深層的規範仍然在主宰著學校的日常生活、教室裡的教學方式與師生關係。最終，課程只有表面上活動與形式的改變，卻沒有對教育產生實質的改革。

學校文化的內涵相當複雜，據林清江(1981，170-171)的分析，學校文化主要包含教師文化、學生文化、行政人員文化、學校有關的社區文化、學校物質文化，以及學校的傳統、儀式、規章與制度。一般在分析課程革新問題時，由於教師被認為是課程革新的關鍵者，所以多集中於教師文化的探討。所謂教師文化即是由教師同儕關係所構成

的共同價值體系與行為規範，此種團體規範是教師行事的參照架構，對教師具有相當的約束力(周淑卿，2002，164)。在教師的行事工作中，以和學生直接互動的「教學」為主，有經驗的教師們都有一套建構完善的實務作為(practice)來運作教室中的事務，讓每天的生活得以順利運轉。這些例行化的教學行為、教室生活方式，蘊含著局外人所無法想像的複雜意義(Olson, 1992, 26)。這些影響教師教什麼、如何教的規範與意義架構，更直接影響課程革新的可能性。所以，有必要去追問以下的問題：教師怎會對教學工作有某些共同的感覺或觀點？為何會有某些流行的知識類型被使用於多數教室的教學中？為何會產生某些共通的教學方式？掌控教師與學生互動的那個規範是什麼？它是如何產生的？(Feiman-Nemser & Floden, 1986)

本文主要在討論教學文化(culture of teaching)對學校課程革新的重要影響，認為教學文化的更新一方面既具有教師專業成長的實質意義，一方面也是課程得以真正產生革新的關鍵所在。並主張應鼓勵教學文化的持續更新，方可因應未來不斷變動的課程發展方向。

## 貳、教學文化的內涵

從社會學的角度來看，文化是社會傳遞的行為型態(patterns of behavior)，而所謂的行為型態即是可以經由學習而獲致或影響的思想、情感等，那是一群而非一個人的特質；而這些行為型態則彰顯了信念、價值、期望等屬於文化的基本要素(Ost, 1989)。在這樣的界定下，文化可以看成一些導引社會成員的觀念與規範。教學文化即是有關教學行動的價值與規範，以及在這規範之下所形成的教學儀式、習俗(folkways)、慣例行為等。舉例而言，在傳統的教室裡，教師權威至上，學生被認為是無知的，於是，所謂的教學即是教師「教」、學生「學」，「講述 - 記憶 - 測驗 - 複習」是教學的標準程序。在這樣的儀式裡，形成一套典型的師生關係、成就判準及教學規則，是一種教學

文化。又如台灣自 1990 年代開放教育時期提倡戶外教學，引進了「學習單」，其內容不外乎提列活動的重點問題，以供學生在學習過程中隨時觀察、紀錄，或敘述個人學習心得。此後多年，學習單成為小學教學中相當重要的工具，動靜態教學活動與評量多不脫離學習單。尤其學習單成為學生作業之後，其中更有許多教師未曾進行教學，而交由家長與學生「自行探索」的親子共學內容。許多教師們相信，學習單代表一種開放、探索、自學的精神，因而形成一種教學的「習俗」，這是一種教學文化。九年一貫課程提倡協同教學以來，教師開始組成教學群，在課程設計與教學工作上相互合作，於是教學型態有了改變 - 不再只是以班級為單位的教學，還出現不同的學生分組與教師分組型態。有些教學群的教師也開始習慣與其他教師共同討論教學內容與方式，而學生也習慣與其他班級的學生、教師共同上課，於是，協同合作成為一種新的教學文化。

文化，是一個團體成員所共同具有的意義。教師文化是由一群教師的互動關係所形成的規範與價值，但教學文化的共構者卻不只是教師，還包含了與教學有關的學生、家長、學校行政人員。以範圍來看，個別的教室、各個年級、各個學校都可能形成不同的教學文化，甚至不同的科目、小學與中學也有明顯的教學文化差異。例如 Hargreaves 與 Macmillan(1992) 即指出：中學由於科目分立，教師有著強烈的學科身分認同感，因而形成了「巴爾幹文化」(Balkanized culture)，呈現了教學上的非人性化特徵，以及教師與學生的疏離關係。而小學的教學，教師與學生的關係基本上是傾向於關懷的(Nias, 1999)。

教學文化的圖像可以由教室中教師與學生的心智習慣、互動型態去描繪，尤其教學歷程中的儀式、習俗或例行公事(routine)更能呈現出教學文化的樣貌。習俗代表實務人員的文化、他們所共有的意義與價值。而

儀式是指一個相對嚴格的行為型態，它構成了一種超越特定情境意義的意義架構

(framework of meaning)。經由儀式性的行為，可以將個人與社會秩序連結起來，並且讓人高度尊重此秩序，讓秩序在個人心中活化，尤其加深對這維續社會秩序之儀式程序的接受度；這就是儀式的象徵功能(Berstein, 1975, 54)。共識性的儀式諸如集會、典禮、制服等讓成員結合為一個社群；而區分化的儀式如年齡、性別編組則加強了學校的權威及控制關係(Christie, 1998)。儀式中展現了教學的習俗，兩者的內容並不易嚴格區分。例如，學生在上下課時要起立、向教師敬禮；教師為鼓勵發言及維持秩序，會在某些行為出現時公開給予獎勵或懲罰。在傳統的語文教學中，教師先讓學生朗讀課文、畫出新語詞，接著習寫生字、造詞、造句，再討論本課意涵。在數學科建構教學的教室裡，教師布題、追問、學生相互討論、合作解題。這些慣例化的行事模式蘊含教學歷程中的習俗，也成為一種儀式。Olson(1988)也指出，教學歷程是一種精緻化的儀式，他以中學裡盛行的分組報告為例，認為我們可以由分組報告的進行方式及規則、其於中學教室中的重要性等，進一步理解學校所重視的教育目的。

在教學的儀式與習俗中，教師與學生都熟悉每個程序，也了解自己應該表現出何種行為。教室裡的教學儀式、習俗、例行公事往往成為教師與學生不假思索的行為模式。這些習俗告訴這些生活在其中的人該相信什麼、依循什麼。而這也反映了教師對於如何建構師生一天生活的判斷(Olson, 1992, 26)。當一個新成員被納入一個教學文化中，即意謂著他不只是理解了事情要怎麼做，也能了解深層的教室秩序規則，知道如何解釋所謂重要的事情。

### 參、教學文化的來源

教學是一種人與人的關係，基本上總是在處理彼此相遇的人與人之間的特殊性(Buzzelli & Johnston, 2002, 9)。在教室裡，教師採用的教學策略、學生分組型態、教與學的程序安排、師生互動方式等慣例，通常因教師的信念、經驗、社會與文化背景、任教的學科教材而異(Feiman-Nemser & Floden,

## 主題文章

1986)。而家長的期望、學生的特質、各個學校的組織環境、社會對學校教育的要求等，也都影響著教學文化的形成。以下討論幾個影響教學文化的主要來源。

### 一、教學的信念與價值

教學總是有目的地決定人應該知道什麼？應該成為怎麼樣的人？教師總是在做些關於「教什麼」、「如何教」的決定，而這樣的判斷包含了深層的信念與價值。在教師的種種選擇中，包含其基於其信念、價值的慎思(deliberation)，以及在特定狀況下對某些孩子好的決定。這些存在於教學中的規約性與規範性，都是由教師的個人價值與專業信念所導引的(Buzzelli & Johnston, 2002, 13)。在教學過程中，也正表達了有關教師的自我、其所任教的科目、以及與學生之間關係的價值觀(Olson, 1988)。例如，強調教「教材」與教「孩子」的教師之間，教學文化自然是大異其趣(Feiman-Nemser & Floden, 1986)。Olson(1992, 57)指出，傳統的教學傾向於教材中心信念，而革新的教學則傾向於兒童中心的信念，由教學目標、教室中的關係、教學方式來看有如下的差異：

強調「教材」的教師重視學科教材結構的完整性，相信教學的目的即在於讓學生熟悉教

材中的知識，所以教師是教學過程的權威者，掌控所有學習的方式與進度；重視「學生」的教師傾向兒童中心觀點，重視教師與學生對教材選擇與活動計畫的參與，鼓勵學生共同承擔學習責任；其學習活動以師生共同的探究、討論、詮釋、分享、評價為主，所以展現出民主、自律、合作與共享的教學文化。

### 二、教師對不同年級的期望與假設

對於不同年齡層的學生應達成什麼目標、適合何種教學方式，通常有不同的假設。小學低年級被認為不需要學習學術性的知識，需要的是生活常識，所以動態教學活動較適宜。隨著年齡增長，愈到高年級愈須加強學科知識，以因應中學分科專精的學習，所以活動課程、體驗學習一類的教學型態已不適用於高年級層學生。到了中學，為了銜接未來高等教育專精分化的路線，更應著重學科知識的精熟，所以，以靜態的教學為主。

以上的假設不盡正確，但卻常見於一般教學中。於是，低年級經常在從事探索、表演活動，被認為是理所當然；而高年級學生的大部分時間則用於背誦、解題、找資料、做報告。所以，一位教師在任教不同年級時，常會自動調整其教學行事的型態與教室儀式。

	傳統的教學	革新的教學
目標	1. 重視訊息的獲取 2. 培養未來工作能力	1. 培養各類重要智能 2. 重視通識教育
教室關係	1. 教師與有學科專家的權威 2. 教師獨立工作	1. 教師與學生共同參與 2. 教師--學生、教師之間具有夥伴關係
教學方式	1. 講述、問答、教導 2. 根據指定教材內容 3. 依循既定進度	1. 探索、發現、討論 2. 無特定教材 3. 彈性的進度

### 三、教室脈絡

教學工作本身具有一定的不確定性和複雜性。教學的不確定性，部分來自於教師無法準確得知所做的決定與行動將如何影響學生；即使做得再好，嘗了再多的新方法，但還是不確定學生的學習效果如何(Lieberman & Miller, 1992, 2-3)。雖然多年來的教學研究試圖建立教學工作的科學原則，讓教與學之間更具有預測性，然而，由於影響學習的變因甚多，致使教學上的決定無法化約為普遍通則。因此，Eisner(2002)主張教學中存在藝術性，無法單以科學的角度來看待教學的本質。教學的複雜性即在於教師必須同時面對許多不同背景的學生、處理不同的反應，並且必須即時做出適切的判斷；除了教材內容，還得兼顧學習態度、活動程序及教室秩序。研究發現，教室生活的即時性與複雜性，讓許多教師偏好簡單的說明、實際的解決方法，因為這樣可以減少教室事務的複雜度，而讓教師能選擇性地注意學生突出的表現 (Feiman-Nemser & Floden, 1986)。因為，教師在教學時一方面要管理教室秩序與學生行為，若還要一面維持學習的開放性，無疑增加了教學的複雜與困難度。因此，不難理解：為何即使教學方法與策略推陳出新，而教室裡最常被使用的仍是講述式的教學。若要維持「學習者中心」的教學，則須發展出一套師生共同理解與遵循的規則，以減低過程中的複雜性，而這共有的規則、程序、師生行為及當中的意義也就是教學文化的一部分。

### 四、人際互動規範

Feiman-Nemser 與 Floden(1986)認為，教學工作讓教師與哪些人產生互動？互動的規範是什麼？這些是影響教學文化特質的重要因素。據其分析，大約有四種人際互動規範值得注意：與學生、同儕、行政人員、家長。

#### (一)與學生之間

在 Waller(1932, 195)的分析中，師生關係

即是制度化的宰制與順從關係。教師代表成人，是制定規則的一方，而學生則是被控制的一方；教師代表正式課程，要將學生塑造成為某種既定的樣子，而學生卻對自己的生活比成人提供的生活型態更有興趣。二者之間原本就存在利益衝突與敵意，但是教師擁有較大的權威，所以總是佔上風；如果教師不能在此拉拒中獲勝，就無法再勝任教師工作。Waller 乃由衝突理論的觀點作分析，未必呈現師生關係的全貌，然而，教師確實必須對學生實施某些行為的管教與約束，而具有教學過程中的一定權威。在大多數的狀況中，教師一方面與學生保持一定程度的距離，另一方面又須與學生維持親近的關係，以激發學習。在權威與友誼關係之間，教師的信念與立足點左右了教學中慣常的互動方式。

#### (二)與同儕之間

教師通常在教學方式上與同儕保持相當程度的一致，至少不致於有太大差異；而另一方面，彼此之間也存在著互不干涉的基本規範。在學校中，任教同一年級或同一科目的教師，經由公開的會議溝通或私下的意見交換，可能形成對教學目標、教學方式、作業形式與分量、評量指標的一致行動，而形成特殊的教學文化。舉例而言，一年級四個班級的教師在語文課堂上都花很長的時間要求學生必須在「十字格」裡寫端正的字體；另外採購一本短文集，作為補充閱讀教材，以加強閱讀能力；每位學生要有一個球，體育課及下課時間要練習拍球。這是屬於這四個班級教室教學的例行過程，是合乎同儕之間共同價值的教學慣例。但是，在這大致相同的做法之外，各個教室裡仍因學生與教師的特質而存在差異，只要沒有人太與眾不同，彼此則互不干涉他人教室中的事務。

#### (三)與行政人員之間

教師通常希望與行政人員間保持相安無事的狀態，希望行政人員盡可能少介入教室中的課程與教學。然而，學校行政人員是教育當

## 主題文章

局政策與教室教學之間的中介者，也須對學校教育績效負責，所以與教師之間未必皆能相安無事。對教師而言，最大的酬償就在學生的成就；教師之所以特別專注於班級的教學事務，正因為那是他們成就感的主要來源。大部分教師經常要面對個人教學信念與學校行政績效要求的衝突；當學校的行政權威較強時，教學則傾向於符應政策要求，且內容與型態則趨於一致化。行政權威較弱時，教師基於同事情誼，對於行政工作上的需求，只要不對教室內的教學影響太大，基本上也願意配合，但是也可能因而衍生出一種「交代文化」- 教學中所做的許多事，不是為了實現理念，而是為了向上級單位交代。

### (四)與家長之間

教師通常歡迎家長參與教學工作，但希望家長只是支持、因應教學需求，而不干預教學的計畫。隨著家長與學校間夥伴關係的確定，家長與教師的關係、對教師的信任度、對教學工作的涉入程度都影響了教學習慣，形成新的教學行事慣例。在台灣的小學，班級家長會的組織成為教學的後勤單位，家長可以協助採買班級用品、負責收支帳務的會計工作、安排清晨半小時自習時間的教學活動、協助繕打學習單、機動支援任何大型活動與校外教學。有這樣強力的後盾，許多教師開始嘗試更多動態的教學方式，也改變了過去教學的例行公事。

## 五、學校空間與時間安排

許多研究都指出：板條箱式的學校空間、分割的教學時間與課表都鼓勵各自孤立的教學(Feiman-Nemser & Floden, 1986)。台灣自推行九年一貫課程以來，極力倡導協同教學(team teaching)，於是許多新設學校的教室空間已朝向可彈性調整的空間設計，便於同一教學群的各種協同教學活動。這樣的學校空間，確實在逐漸培養教師之間合作教學的習慣。

此外，Christie(1998)指出，上下課時間是學校生活的基本架構，時間表建構了教與學的

活動，藉著嚴格的時段分配來分配教與學的活動，讓教學活動步調一致。這也成為學校紀律構成的基礎。大多數學校仍以齊一、固定的上下課鐘聲規範每個教室裡的教學時間，所以教學活動的安排必須盡可能嚴格控制在一至兩節課的時間內，因此，長時間的探索、討論與等待似乎總難以嵌入既定的分段課表內。在台灣，某些強調開放教育精神的學校並不設定齊一的上下課鐘聲，而允許教師以一個較大的時間段落進行教學。這樣的時間安排，增加師生共同建構知識的可能性，也促使學習活動朝更向自律。

### 肆、由教學文化更新落實課程革新

教學是所有課程政策付諸實現的管道。所有課程改革方案的落實，都必須經由教師理解新課程，再將新課程內容轉化為教學歷程。新課程實施之前，都重視新課程概念和教學方式的研習，但是卻都以為只要教師接受了這些革新的套裝，就能各自移植到教室，就能讓課程改革落實生根(歐用生，1997)。然而，由過去的改革經驗可發現，所謂的課程革新常是授課科目或時數改變了，教材更換了，但實際上新課程的理念並未展現，以致課程改革也常被譏評為新瓶裝舊酒、換湯不換藥。觀察這樣的現象，事實上主要由於教室裡的教學文化並未產生改變。

以台灣在 1996 年開始實施的小學新數學課程為例，新數學以建構論為理論基礎，強調教學是文化性的和解過程，所謂教學，不再是教師「教」、學生「學」，而是要透過教室中教師與學生的互動，創造、維持、協商他們之間的關係，並且建構、獲致其共同的知識與意義(Buzzelli & Johnston, 2002, 14)。在這樣理念下，必須建立一種尊重、協商、合作的教學文化，讓教師與學生彼此質疑想法，不斷追問、澄清概念，讓教室裡的每個人都有機會參與知識的建構歷程。然而，大多數的教室裡，舊有的習俗仍然掌控教學的過程 - 教師仍以知識權威者的角

色，告知學生某個問題可以有幾種解題方式，然而要求學生練習各種解題方式。這樣的教學方式引發社會大眾對建構論的質疑，認為建構式數學導致解題速度遲緩，降低數學成就。於是一個還來不及被充分理解的理念就此宣告中止。即使如此，其後的九年一貫課程仍受到建構論的影響，主張課程與教學應建立在自由開放、師生共創的基礎上，重視學生知識概念的釐清與知識建構的過程，以及溝通表達技巧與合學學習的態度(甄曉蘭，2001，37)，因為這已是當代課程與教學的發展趨勢。在課程理論上，再概念化學派主張課程不再只是冰冷的教材或計畫，而是活生生的師生互動歷程經驗；在八〇年代以後，教與學也被視為一體兩面，在Vyostsky文化心理學理論的影響下，更強調師生共創知識的社會歷程(Gallego & Cole，2001)。

循著前述的思潮，九年一貫課程所強調的課程統整亦復如是。課程統整也希望藉由「個人-社會」的問題，基於師生的經驗與先前理解，共同發展學習經驗，以協助學生加深對自己與世界的理解。然而，實際教學的情況卻是：教師仍然以科目為單位「組合」既有的教材，依照排定的課表順序進行教學。換言之，教學的慣性、教師間的互動規範並未改變，即使是一份看來頗為統整的計畫，實際上卻在教學中瓦解了。由前述經驗可知，教學文化直接影響新課程的落實；除非教學文化更新，否則課程不可能產生革新。

Ost(1989)認為，長期的學校改革策略與機制應聚焦於改變文化，其策略應在於刺激歧異性，而非容許既有文化自我永續、穩定化，並由過去多年來引導組織文化改變的機制中，綜合出幾項引導教學文化改變的策略：

引進一些對既存教學文化熟悉，而個人假設卻與主流文化有異的人，讓新觀念進入學校。但前提是學校領導者能看出教學文化

中所欠缺的要素，並且有一定的權威與能力引進那欠缺的成分。

以新的教學科技作為誘因，讓教師的教學工作型態有所轉變，並藉此重新檢視舊有行為型態的假設與信念。

提供另類的教師證照，讓不同背景的人進入教學工作領域，以促進教學文化的歧異性。

在職前教師養成階段提早招募教師，主動介入其專業社會化過程。

採取一些反制現存教學文化影響因素的行動，讓新任教師的觀念與方法與嘗試發展的空間，使他們不致落入保守、自我維繫的教學文化中，

讓教學的迷思與錯誤曝光，供成員共同討論。

由Ost所提供的策略及教學文化的來源中，對於如何由教學文化取徑以落實課程革新，可有如下思考：

## 一、先談微觀層面的教學概念，再談鉅觀層面的課程發展

研究中發現(周淑卿，2003，170-171)，大部分教師認為教學的主要工作是教學，只要能以適當方法，引導學生在知識與行為上正向發展，即是專業教師。教育成敗的關鍵不在課程，而在於教學。因為教師大部分的工作時間就在教室裡，他的回饋主要來自學生的學習成就(Lieberman & Miller，1992，2)；與教師直接相關的是教室裡的教學，國家、地方層級，甚至是學校整體的課程架構與教師的距離都是遙遠的。過去的教師職前教育也以教學為重點，致使一般教師缺乏對課程結構的理解與興趣。目前許多關於課程發展的教師研習，也常得不到教師的支持。事實上，「教什麼」與「如何教」是一體兩面，先由教學概念與方法的引介著手，才可能進一步談課程發展問題。

## 主題文章

新觀點所帶來的實務啟發可以挑戰教學的傳統與慣例，藉著嘗試新觀念、與他人共同討論新觀念，教師可以在其經驗基礎上對於現存傳統的功能、價值發展出更強有力的理解(Olson,1992, 69)。而這新的理解正是改變既有教學信念、專業知識的契機，並可能進一步調整教室裡的教學慣例。就此而言，教學文化更新與教師專業成長幾乎是合而為一的。

## 二、引進校外專家

既有的教學文化已是學校成員日常生活的意義架構，所以靠局內人自我反省覺知以改變既有文化，並非易事。Ost(1989)建議，要讓文化中的覺知解凍，必須透過那些尚未屬於此文化的人引入新觀念，所以外來專家的介入是一個有利的因素。

對於「教師改變」的研究，逐漸傾向於關注教師在生活與工作中的自我意義，並且認為：改變的產生乃是來自教師對信念與實務工作的深入反省。所以改變教師的過程必須包括對教師信念與知識的理解，而其中主要的關鍵在於教師之間，或教師與批判諍友之間的對話與合作(Richardson & Placier, 2001)。目前所推動的「學校與大學夥伴協作」方案正是引入校外專家的途徑。此種長期性的合作方式，乃是建立在平等、互惠的原則上，不只是專家對中小學提供知識或技術，學校的實務問題也提供學術研究的來源，是一種更積極的革新推動方式。藉由校外專家的觀察，可以發覺校內課程與教學上的盲點；在相互討論中，可以澄清那早已習焉不察的教學迷思；在實踐過程中，外來者的觀點可以提醒值得反思的問題。所以校外專家可以成為擾動教學文化的因子。

## 三、學校組織關係的調整

傳統的學校結構總是將教師各自孤

立，並且以標準化的時間與課表維持教學步調的一致性，在此，科學管理與工具理性仍支配學校成員的思考方式。若欲更新教學文化，學校的空間運用、時間安排、學生分組方式都應該盡可能彈性化，讓教學產生新的節奏，如此才可能改變教學的儀式。

此外，為使教師之間、師生之間的關係由權威、競爭，轉向關懷、合作(歐用生，1997)，學校領導者必須創造更多對話與合作的機會，幫助學校成員從認知上重新界定他們的教育目標，思考課程革新的意義。

## 伍、結語

教學文化的更新所包含的不只是教學技巧的改變，更重要的是學校成員教學信念、師生關係、教學習俗、教室規範的轉變。在經歷教學文化改變的同時，教師也在進行知識、信念、行動的改造，所以，教學文化的更新也即是教師的專業成長。可以進一步說，教學文化的更新是課程革新的必要條件。

社會狀況複雜多變，課程結構的改變並無一定的方向。提倡教學文化的更新，並非要求教學文化必須符應當時課程政策。因為教學根本上是激發與引導一個人心靈活動的藝術(McKenny, 1910, 49)，必須重視人的感覺、人的關係，讓人的心靈發揮作用，所以教學不應沈澱為一套公式，也不該成為歷久不變卻又不明所以的傳統儀式。雖然公式、儀式可以讓教師避免教學工作的焦慮及不確定性，然而，從不接受挑戰、不反省、不更新的儀式，卻讓所有新的教育理想、課程理念不得其門而入。

除非教學文化更新，否則我們難以期待課程的革新。

## 參考文獻

- 周淑卿(2002)。 **課程政策與教育革新**。台北：師大書苑。
- 周淑卿(2003)。 **國小教師在課程領域的專業身份認同研究**。台北：師大書苑。
- 林清江(1981)。 **教育社會學新論**。台北：五南。
- 甄曉蘭(2001)。 **中小學課程改革與教學革新**。台北：元照。
- 歐用生(1997)。當前課程改革的檢討。載於歐用生主編，**新世紀的教育發展**(3-24)。台北：師大書苑。
- 顧瑜君(2002)。實踐取向之教師專業成長 - 在職教師進修模式之變革解析。 **課程與教學季刊**, 5(4), 1-18。
- Berstein, B.(1975). **Class, codes and control, Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Buzzelli, C. A. & Johnston, B. (2002). **The moral dimensions of teaching—Language, power, and culture in classroom interaction**. New York: RoutledgeFalmer.
- Christie, P. (1998). Schools as (Dis)organizations: The ‘breakdown of the culture of learning and teaching’ in South African Schools. **Cambridge Journal of Education**, 28(3), 283-300.
- Eisner, E. W.(2002). **The educational imagination—on the design and evaluation of school programs**(3<sup>rd</sup> ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrock(ed.), **Handbook of research on teaching**(3<sup>rd</sup> ed.), 505-526. New York: Macmillan.
- Gallego, M. A. & Cole, M.(2001). Classroom cultures and cultures in the classroom. In V. Richardson(ed.), **Handbook of research on teaching**(4<sup>th</sup> ed.). Washington, D. C.: AERA.
- Hargreaves, A. & Macmillan, R. (1992). **Balkanized secondary schools and the malaise of modernity**. ERIC ED349697.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1992). **Teachers—Their world and their work**. New York: Teachers College Press.
- McKenny, C. (1910). **The personality of the teacher**. Chicago: Row, Peterson & Co..
- Nias, J. (1999). Primary teaching as a culture of care. In J. Prosser(ed.), **School culture**. London: Paul Chapman.
- Olson, J. K. (1988). **The cultural context of teacher thinking and its significance for innovation**. ERIC

主題文章

ED293832.

Olson, J. K.(1992). **Understanding teaching—Beyond expertise**. Philadelphia: Open University Press.

Ost, D. H. (1989). The culture of teaching: Stability and change. **Educational Forum**, **53**(2), 163-81.

Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson(ed.), **Handbook of research on teaching**(4<sup>th</sup> ed.),905-943. Washington, D. C.: AERA.

Waller, W.(1932). **The sociology of teaching**. New York: John Wiley & Sons, Inc..

# **The Base of Curriculum Innovation -The Renew of the Culture Teaching**

**Shu-Ching Chou**

Teaching , in which teachers directly contact with their students, is the core of teachers' works. The experienced teachers have the well-constructed practices to make the classroom life runs well. This routine behavior of teaching, rituals, and folkways could be understood as the cultures of teaching that are from teaching belief and values of teachers, the different expectations and suppositions for students of different grades, the complexity and uncertainty in classroom context, the norms of interpersonal relationship, and the structure of time and space in schools.

This article discusses the significances of the culture of teaching on the curriculum innovation. The main claims are that the renew of the culture of teaching is the necessity of curriculum change, and it implies the professional growth of teachers.

Keywords : culture of teaching, curriculum innovation, professional growth of teachers

Professor, Institute of Curriculum & Instruction, National Taipei Teachers College

## 主題文章