

## 教師應付九年一貫課程改革的態度與原因：試辦階段的觀察

宋佩芬\* · 周鳳美\*\*

本研究針對兩所國中社會科教師進行研究，發現教師採取「交功課」，配合但不積極的態度面對九年一貫課程改革。本文認為教師這種消極的處理方式不能以「教師太被動」、「教師沒有改變心態」等原因解釋。從深入訪談與觀察中發現，目前的政策與措施並無法說服教師，而使其認為(1)課程統整是好的，以及(2)課程統整是可行的政策。結構性的問題使得教師以務實的方式應付改革。本文主張如果九年一貫課程統整的政策要被真實地推行，讓教師看到具體可行的課程與教學（課程統整是好的），且能與學校及家長升學期望配合，並解決教師時間與資源不夠的問題（課程統整是可行的），則有可能創造真實改革的實踐空間。然而在教育結構與文化環境不容易改變之下，本文主張如果改革是漸進的、且紮根在教師的信念上，政策應該要富有「教育性質」，大量投資在教師學習上，提供教師「真正學習」改革之課程與教學的空間，以及給予教師可以根據其專業判斷修訂改革內容的機會。

關鍵詞：課程統整、教育改革、教師信念

---

\* 淡江大學師資培育中心助理教授、密西根州立大學課程、教學與教育政策博士；學術專長為課程與教學、師資培育、教育社會學  
\*\* 國立台北師範學院社教系助理教授、密西根州立大學課程、教學與教育政策博士；學術專長為社會學習領域課程與教學、師資培育

## 壹、前言

台灣教育改革歷史上從來沒有比九年一貫課程改革企圖心與規模更大的變革。教育部也預期到此政策在學校將面臨的考驗，因此藉由各項行政命令在學校推行研習與相關活動；學者們也紛紛引用國外統整經驗，試圖幫助教師瞭解「課程統整」，並具備統整課程設計的能力(Beane, 1997; Drake, 1998; Forgarty, 1991; Jacobs, 1989)。此政策自八十八年度起在少部分學校已試辦三年，但是對大多數學校而言僅試辦一年。自九十一學年度始，九年一貫各領域統整之新課程將正式全面實施。依據改革者提出的願景，此次改革的重點是要重整學科的科目歸屬，讓知識的學習趨向統合，而有別於過去分離與片段的學習（教育部，2000；陳伯璋，1999；黃炳煌，1999）。對於從來沒有受過「課程統整」教育的老師，特別是分科明顯的國中老師，衝擊之大可想而知。由於教師站在改革的第一線，改革的良窳與其息息相關，因此，瞭解教師如何面改革，以及改革政策對於教師的影響，是改革者與政策制訂者不可忽略的。教師在試辦階段的經驗可以提供政策制訂者未來修訂措施的方向。

本研究以國中一年級「社會」學習領域教師為研究對象，提出主要的研究問題：國中社會領域教師如何面對九年一貫課程改革？

## 貳、研究方法

Bogdan及Biklen(1992)說：「質化研究的目的是更瞭解人類的行為與經驗；質化研究抓住人在過程裡建構的意義，並解釋這意義為何」(p.49)。本研究採質化研究的方法，因為主要的目的在於瞭解國中社會科教師在改革過程中的信念與行為。本研究選採用正式與非正式訪談、參與與非參與觀察、文件分析、及問卷等方式來進行資料蒐集，交叉檢視資料，以期整體與深入了解社會科老師進行統整課程的信念與實踐的方式。

### 一、研究場所與研究對象

本研究選擇兩所台北市國中的社會科老師為研究對象。台北市規定所有的學校90學年必須試辦兩個領域，而於91學年正式全面推行九年一貫課程。

此二校分別選擇社會領域為試辦領域，並且負責其各自之群組聯盟學校<sup>1</sup>內之社會領域研習，因此研究假設此二校對「社會領域」課程改革持較高度的投入，有研究代表價值。林雅<sup>2</sup>國中<sup>2</sup>共有63班，社會科教師共16人<sup>3</sup>（含即將退休教師一人及代理代課抵實習教師一人，二人皆參與統整課程設計及教科書之選擇）。青山國中<sup>2</sup>共有42班，社會科教師總共有10人<sup>4</sup>（含即將退休教師一人）。

## 二、資料蒐集

資料蒐集時間從90年10月至91年6月。二校的資料蒐集時間與次數因該校的實際狀況而有不同，但是皆有教師、主任、教學組長之訪談，以及兩校的「教學研討會」、「社會領域研習工作坊」、「統整課程設計」、「教科書選擇」等會議。另外，會議記錄以及訪談，補足所需資訊。林雅國中16位教師當中，有14位教師至少接受1次訪談。其中社會領域召集人及部分老師接受2-4次訪談。青山國中10位教師當中，有6位老師接受1-4次不等之訪談。兩校之教務主任及教學組長皆接受1次訪談，使得觀點更加完備。由於是質化研究，研究人員與教師建立信任關係後，非正式談話所提供的訊息亦成為脈絡探索及佐證的重要線索<sup>5</sup>。

1 台北市為推動九年一貫，以參與八十八及八十九年度試辦的九所國中為中心，組成九個羣組聯盟，協助全市75個公立國中推動九年一貫課程。而九個學校羣組聯盟內採用各校合作分工方式，辦理各學習領域工作坊。研究的兩所國中分別在其聯盟學校中負責社會領域之研習（見台北市教育局，臺北市國中全面試辦九年一貫課程實施計畫）。

2 學校名為假名。

3 歷史老師5人，地理老師6人，公民老師5人。

4 歷史老師4人，地理老師3人，公民老師3人。

5 資料的蒐集由兩位研究員分別在兩校蒐集。我們認知到不同研究人員在不同場地蒐集資料，可能造成兩校的資料的信度問題（reliability）。基本上，質化研究者並不特別強調信度（Bogdan & Biklen, 1992），因為研究人員的背景不同所蒐集的資料以及解釋的觀點可能因而有異，卻都是合理的解釋。信度對於質化研究者而言是研究者所蒐集的資料以及現場實況之間的密合度，而非觀察的一致性（p.48）。本研究仍然力求研究者之間的一致性，同時兼顧資料的完整與現場實況的密合度。辦法是研究人員深入討論研究問題，確定對研究問題的共識，以及實際在資料蒐集過程中持續討論，確定主要資料蒐集的類別與題目兩校一致。因此，雖然資料蒐集的次數因校有別，資料類別的完整性兩校沒有太大差距。質化研究可貴在研究人員能更脈絡化地（contextually）瞭解現場，因此研究人員仍因二校的特殊狀況而蒐集資料。

此外並蒐集兩校的文字資料，如開會紀錄、教案設計、學習單、學校總體課程計畫書、選書投票紀錄、以及其他相關資料。爲了瞭解教師的教學狀況，非參與性觀察林雅國中史地公教師教學各一位，青山國中歷史老師二位。林雅國中實施學校本位課程之校外教學，過程亦拍攝並且紀錄下來。

## 參、研究發現

John Goodlad 在 *Interdisciplinary Curriculum* (Wineburg & Grossman, 2000a) 的序中說到「不管改革的內容是什麼，學校改革的研究所得到的發現與建議一直相當一致」(p.viii)。他提到「太少時間、資源有限、太少有心投入的老師、太難轉化知識教給學生、學校及學區的要求等等仍然是改革面對的阻力」(p.xi)。鉅觀而言，本研究呼應 John Goodlad 的看法，發現九年一貫的課程改革同樣具有類似的侷限。教師的教學也很難看見將會有什麼「根本的改變」(Cuban, 1993)。微觀而論，這兩所國中社會科教師面對九年一貫課程改革的方式採取「交功課」的態度，在適時的時候配合學校行政單位辦活動、設計課程、參加研習、選課本；但是，實際上，持觀望態度，且戰且走。多數的時候是政策下來即配合，但是以一種能「過關了事」或「消極配合」的方法。對於九年一貫教育的理念就算支持，對於其作法的可行性（特別是課程統整，以及協同教學等方式），大多數表示質疑。

然而我們認爲教師這種消極的處理方式不能以「教師太被動」、「教師沒有改變心態」等，一般人對於改革的認知來解釋；在深入的訪談中發現，此次改革確實有一些前提尚未被解決，以致教師出現「應付」的態度。從研究中，我們發現：反對改革的教師中不乏認真教學，願意嘗試不同教法的老師。而事實是：教師並沒有被說服而相信(1)課程統整是好的，以及(2)課程統整是可行的政策。以下我們先呈現試辦過程中教師與學校應對改革的方式，指出政策無法提供有效的「教育」機會給教師，教師傾向以務實的方式應對政策；接著解釋爲何教師無法被說服，以及其消極應付政策的結構因素。最後，呈現教師改變的可能性。結論將指出對於政策的建議。

### 一、從上而下推動的改革一無效的「教育」機會

從行爲來看，林雅及青山兩所國中的社會領域教師，對於改革採取的是

老師自己所說的「交功課」的方式，以滿足行政單位的文書以及活動的要求為主，教學信念與教學行為並沒有改變。兩所學校的教師對於「政策」推動的型態，有此解讀：行政機構依據書面資料評量學校的績效，因此，只要老師交出來統整課程設計教案、教學評量單等文書資料，加上教學研討會、領域工作坊等開會紀錄，學校即可編纂交出「厚厚的一疊」報告，最後「還不是得優等」（教師語）。

此次改革雖然教育部試圖引發學校及教師之專業自主能力，高喊「學校本位」以及「教師專業自主」，卻仍然無法擺脫從上而下（top-down）改革的侷限。對於學校與教師而言，改革仍然無法化為主動，因為改革的過程當中缺乏了「真實學習」的過程。政策不具教育性質，校長、教務主任、教學組長等推手也不懂得如何使過程更有學習效果，使得研習、課程設計等推動過程的活動顯得十分無果效。

### （一）無效率的行政領導

雖然行政的角色不是本研究的主要對象，兩校的老師在訪談中不約而同地提到學校的領導無法帶動老師。青山國中的劉老師說：「有一次主任說『爲什麼要急著做呢？反正到時候有人做好了（指別校），把別人的東西（學校本位課程教學設計）拿來修一修就好了』」（劉，訪談，6/6/2002）。林雅國中的王老師也表示：「我一直覺得我們的行政很形式化…。[領導者]認爲相安無事、墨守成規這樣就好了」（王，訪談，4/6/2002）。謝老師舉例爲什麼她認爲學校並無法告訴老師學校未來的走向到底是什麼：「教務處給我們其他國中做出來的成果…，當然是可以參考啦，但是我覺得他們甚至於有時候會脫口而出，『這種東西沒有什麼困難的，我們只要把它改一改就好了』，我覺得是一種觀念的問題，變成說好像只是要應付教育局這樣」（謝，訪談，4/10/2002）。

老師接收到的訊息是行政方面認爲只要應付一下，「弄出一疊厚厚的東西」，老師們也就相安無事即可。相對的，行政方面也因爲認爲老師不太能被要求，所以也盡量只要能做到教育局規定的功課即可（林雅國中教學組長，訪談，4/24/2002）。林雅及青山國中皆非前兩年即參加試辦的學校，他們代表的是大多數「觀看」的學校。在缺乏有力的領導之下，教師雖然覺得不好，也不會主動去推動學校改革。

### （二）只談實務不談專業發展的教學研討會

爲了推動課程統整，兩校皆以各領域之召集人來推動各項事宜。台北

市的學校皆以星期三早上為社會領域的教學研討會，或聯盟學校之間的領域工作坊時間。理論上，改革者希望教師應利用教學研討會進行專業的對話。參與觀察的資料顯示，兩校教師並沒有將此時間用來討論社會領域綱要、能力指標、協同教學等與教學內容直接相關的內容。大多數的時間教師在與行政單位或在同事之間討論、溝通、協商與他們最切身相關的時數、配課、是否包班（合科教學）、以及如何配合教育局與學校，將規定的「功課」完成的實際問題。在林雅國中，如果沒有行政方面要求要配合的事情，則不召集開會。林雅國中教務主任以及教學組長認為召集人以及社會領域的教師都非常配合，雖然會抱怨，但是工作還是會完成。

這是一種非常務實，關心與自己利益最相關的作法。討論能力指標以及統整課程設計的不同方式對教師而言並不務實，因為教師並沒有時間可以設計全三年的完整統整課程。因此，教師將教學的統整內容與方式的問題寄望在選擇教育部審定的新課本上，認為沒有必要在教學研討會中討論還不確定的統整教學內容。林雅的胡老師說「看到課本就知道了」。至於協同設計學校本位統整課程，兩校的老師都是以分科（史、地、公）的方式將工作分配下去設計課程，過程中並沒有足夠的討論，其設計過程亦僅是在完成內容後將能力指標籠統地對照過去。這樣做並不符合真實的統整，也沒有切合能力指標，但是這是一種很有效率完成工作的方式。

### (三)無法提供「典範」的研習

教育部推動九年一貫的重要方針之一是規定老師的研習時數。台北市教育局規定每位老師每學年要有30小時的九年一貫研習時數，並假設研習會對老師的統整教學有實質幫助。但是，政策制訂者需要好好思考的是：結果沒有一位老師表示研習對其有實質幫助，頂多是「多多少少有幫助啦」。絕大多數老師的回答是直接說：「沒有幫助」。教師們認為教授所說的理論他們都知道，他們所需要的是實際如何做——「到底統整要教什麼？你教給我看。」

教師對於理論也許不盡然真知道，但是領域工作坊所提供的研習皆無法提供青山國中徐老師所說的社會科統整的「典範」。「你到底要怎樣去『合』呢？我說我看不到典範，那我也看不到有誰可以提供我這個資源，我們都在摸索，我覺得蠻累的」（徐，訪談，1/17/2002）。領域工作坊中各校報告其統整課程的設計，看在老師的眼中是：不可行。大家都是交差了事，所設計的內容適合學校本位課程（利用彈性時間），無法成為正

式課程，「只能當常識，不能當知識」（姜，訪談，3/7/2002）。真正有系統的社會領域統整課程之樣貌仍然缺如。研習無法抓住老師真正的需要，對於教師而言，參與研習只是另外一種「交功課」的表現。

## 二、教師為何消極應付？

「一個好東西，怎麼會搞得大家都不太能接受，這是我一直在思考的」（盧，訪談，4/23/2002）。盧老師說出了許多老師的心聲：沒有老師會不願意教學變得更好，學生喜歡學習，老師專業有成長，台灣更有競爭力的目標。但是為什麼老師會無法擁抱改革？改革者必須思考一些相關「課程改革」的結構性的問題：

### (一)時間與專業訓練資源在哪裡？

有太多改革的前車之鑑告訴改革者想要讓教學有所改變，必須讓教師有時間進行專業成長、與同儕進行討論、設計創新的課程與改變教學模式。部分成功的改革案例在時間與經費的投注之下呈現令人樂觀的結果，但是一旦經費與資源停止，在原來的條件之下，原有的創新很難維持下去，更無法推廣(Angus, 1998; Hargreaves & Evans, 1997; Renyi, 2000; Sarason, 1990)。國內所實施過的社會科統整課程，也都無法延續或推廣(高新建, 1998)。

在原先國中教師教學時數不變的情況下，教師必須挪出有限的時間參與研習與領域內討論會。針對這樣的要求，老師感受到時間壓力。青山國中的社會領域召集人劉老師認為教育部應該降低社會領域老師的教學時數。以目前國中社會科教師必須教學21節的時間看來（許多老師教更多節數），教師要找出共同時間和同儕協同研究討論及自編課程的困難度頗高。林雅的盧老師表示「課就是這麼多」、「你原本就是要改這麼多的作業，然後就是這麼多的課，那要怎麼去自編？」「我們的課滿到你沒有辦法湊在一起，而上課已經很累了」（徐，訪談，1/17/2002）。

時間的不足，再加上所提供的專業訓練不符合需要，使得有心配合改革的老師也惶惶不安。林雅國中教了二十多年歷史的張老師說：「如果我們要教地理或公民的話，好像要為我們辦一些研習什麼的，可是現在都沒有，教書教這麼久現在覺得很惶恐」（張，訪談，3/13/2002）。張老師指的是更專業的研習，能在統整時掌握不同學科精神的深入瞭解，或有系

統地教導統整知識，而不是目前所提供的宣導式的研習。目前政策所提供的研習仍然不夠具備「教育性質」，無法幫助教師取得所需的知識與技能，並且能參與課程綱要的修改。此項有待本文後段再作更深剖析。

## (二)爲什麼要統整？

林雅與青山的老師對「統整」落實的質疑，分爲三種觀點：(1)學科知識結構性會被破壞。談到對於「統整」的看法，大多數老師覺得最大的問題是一旦將學科界線打破，原有學科的結構也會變得支離破碎。傳統分科訓練下的林雅與青山國中的老師，絕大多數認爲自己的學科有其系統，（例如歷史科教師強調歷史的時間順序與其因果關係），他科很難自然地融合而維持自己的特色；或者，容易成爲配角或被分割成零碎的概念。因此反對破除學科界線的統整，而主張在社會領域裡仍然分科教學—歷史老師負責歷史的部分，地理與公民老師亦同理。(2)教科書還是以分科爲結構：審核過的教科書皆爲分科設計（又一次加強老師對「統整」課程落實的疑惑：「那麼多專家學者做出來的東西都是這樣了！」）。即使包班（合科）教學，一人教三種科目內容，從這些老師的眼中，還是分科，因爲課程並沒有統整設計；贊成包班教學也僅是爲了增加和學生的互動機會<sup>6</sup>。這些老師承認可能的情況是：自己會的學科會講得比較精彩，其他兩科比較可能照本宣科，也分辨不出來是否有錯誤。許多老師擔心自己誤人子弟；也擔心因爲不是自己的專長，若包班教學，會教得不精彩，和學生的互動因此會變差。(3)事實上，老師擔心也是多餘的；考量到家長反應，在現階段似乎學校也不放心讓老師包班教學。林雅的主任在回答老師們對於是否包班的疑慮時說：「目前國中還沒有學校說地理、歷史就我一個人這樣教下去，還沒有人敢貿然這樣做」（觀察，4/3/2002）<sup>7</sup>。但是當老師們希望教務處更加確定是否林雅國中確實就是分科教學，而不會改變時，主任希望老師們都要有包班的能力，如果漸漸地大多數學校皆採包班制，則林雅國中也可能跟著改變（觀察，6/5/2002）。

6 主張專業特色者通常也主張分科教學，但是由於分科教學代表的是每位老師要教20幾個班級，每一班級一星期僅見面一次，因此，部分老師爲了增加和學生互動的機會，願意包班教學。

7 這裡我們僅呈現林雅國中主任的觀察，在量化資料的缺乏下，對於台北市的國中多爲分科教學之論，僅敢作爲參考。



研究對象的教師一則看不見統整的教科書，二則學校因此也不放心把所有的科目給他們教，三則老師相信自己的學科有其系統與特殊性，無法被統整取代。這些事實使得統整課程的落實充滿矛盾。教師以且戰且走的方式來對應政策，有其內在困境。

### (三)升學大環境與家長期望不變

研究對象兩校的老師都不敢忽略升學的重要。當學校討論各領域分配教學時，青山國中社會領域的老師面對社會領域的教學時數可能減少，而據理力爭。林雅國中的老師面對學校將自己領域的教學時數減少，則束手無策，因為家長及學校都認為國英數是重點科目，所以選擇將社會領域的部分時數拿去當彈性時數。時數減少使得老師擔心，原本就已經教不完的課程如何在時數減少的情況下讓學生學到東西，如何進行活動，如何創新教學？青山的徐老師想到的創新教學是到校外參觀或演戲，例如教到日據時代，讓學生看小說、編劇然後發表。「可是做這些事真的沒有時間，我真的不知道如何教學創新」（徐，訪談，3/20/2002）。青山的王老師認為「歷史有那麼多內容要教，恐怕如果還是要考試的話，老師還是會一天到晚趕課」（王，訪談，6/19/2002）。林雅的葉老師主張分科教學，他預期九年一貫之後，由於時數減少，他的教學會變成主要是教知識內容，教學會更沒有彈性，更傳統，因為大多數的時候都在趕課（葉，訪談，3/13/2002）。林雅的廖老師認為：「原本九年一貫提出基本學力測驗是為了減輕學生負擔，結果現在家長更把孩子送去補習班，理由是：學校教太淺，都在管九年一貫的東西」（廖，訪談，3/21/2002）。

當全國統一的考試沒有變，家長為孩子爭取明星學校的努力不變，老師覺得不教完（cover）所有教材內對家長與學生不能交代時，改革之路定然崎嶇。值得繼續觀察的是學力測驗是否能真正測出學生的能力，從而引導朝向讓學生真正瞭解的教學（teaching for understanding）。如果學力測驗無法達成此目的，家長、學校與教師只能聯手繼續用有效率的方式讓學生升學，因為那是家長最想要的國中教育成果。而「課程統整」的改革也只不過是換了學生需要背誦的內容而已。弔詭的是，改革希望給學生統整的知識，但是以目前兩校計畫配課的方式來看一時間減少、教師分科教學—學生將得到的是更零碎的知識。

### (四)老師無法教他們不會的

到底是否應該包班教學，林雅及青山的老師有過正式與私下的討論與

協議。主張分科與主張包班的老師理由有一致性。認為分科比較合適的老師基本上理由都是專業考量，而專業考量有一底層意義是老師無法教他們不會的東西。老師們說分科比較好，因為「比較專業與不會心虛」、「歷史老師去教他不太懂的地理，而地理老師去教他不太懂的歷史，為何不讓老師去教自己專業的部分呢？」、「各科的專業仍然不是一下子就可以駕輕就熟，更何況目前只出了第一冊，教材不是一個暑假就可以準備好的」、「基於專業分工效率較佳，採分科制較好」（問卷資料）。

雖然大多數的老師贊成分科，在林雅仍然有接近一半（主張分科與包班的人數8：7）的老師贊成包班，然而，贊成包班的原因主要是希望和學生有多一些時間互動，「否則就只能像教書的機器人，進教室就是趕課」，包班給予老師較大的時間彈性來調整進度。而這些老師也傾向認為國中程度的教材應該不難，可以處理。真正因為可以統整教學而喜歡包班的老師僅有2位，佔社會領域老師人數1/8。

贊成包班的袁老師說：「我問過，地理老師基本上不會太排斥包班，但內容一定要他們會教才可以。不然只好去忍受每堂課都是不一樣的面孔，然後45分鐘後下課」（袁，訪談，1/16/2002）。教公民的吳老師原本在訪談時表示自己願意接受挑戰嘗試包班。但是，等到教科書決定下來，她仔細看過以後覺得難度高過她原本的想像，轉而改變立場贊成分科教學。「那不是一個暑假可以準備得起來的，」她說。在教科書討論會議時歷史老師表示林雅選出來的教科書歷史部分有問題，吳老師表示：「我們是不是再一次投票，因為我們不知道這一本歷史部分有這麼嚴重的問題。因為當時我們投票的時候，我不曉得歷史，因為我只負責我看公民。地理、歷史我看了，我也看不出問題，因為就像我只能照本宣科。…還沒有教就發現這麼多問題，那等真正教的時候，老實講，這裡面的錯誤我也不知道，那怎麼辦呢？我也很擔憂」（教學研討會，6/5/2002）。

老師無法教自己不會的東西。若政策真的要推行，教師需要足夠的學科知識的專業訓練，讓他們能夠有自信可以「不心虛」地統整教學。可惜的是，如前所述，目前提供的研習機會皆不是朝真正解決教師問題的方向進行。再加上教師倚賴教科書及考試制度的配合<sup>8</sup>，可預期地，包班教學極可能出現照本宣科的情況。

<sup>8</sup> 高新建（1991）發現國內90%以上的教師是完全依賴教科書進行教學的。張欣儀（2001）、陳國彥（2000）、以及簡良平（2001）的九年一貫研究都發現教師離不開教科書。

### (五)教師的教學信念、方法、評量不變

最後一項消極應付的影響因素是教師基本上不認為自己的教學不成功，因而也不認為需要根本改變；其教學信念、方法與教學評量方式皆不預期有大改變。訪談中，幾乎每一位老師都認為自己的教學不錯。兩校老師主要的教學方式都是講述法。部分老師試圖讓自己的教學多元化—青山的徐老師強調自己的教學創新，使用powerpoint來呈現圖片給學生看來教歷史；林雅的廖老師及陳老師會帶學生出去野外實查，幫助學生瞭解地理；林雅的謝老師與王老師教公民時會配合課程設計活動，如參觀立法院、舉辦選舉等。他們強調「如果時間允許的話」，會做一些活動。

然而，教師的教學大多數的時候仍然是「趕進度」，要把所有的內容都教到，幫助學生整理重點、畫線、小考、段考。有些老師們使用坊間的測驗卷當作學生的作業或小考，有些自己出題目給作業或小考。學生的分數有75%為段考成績，其他為平時成績。九年一貫新的政策下，林雅國中教學組長應教育局要求要老師填寫多元評量單，50%為段考成績，50%為「形成性評量」，教師的反應冷淡，認為又是另一項「交功課」的無意義動作。許多老師在訪談中表示九年一貫正式推行後，自己的教學內容會因為課本不同而改變，但是教學方式不會有太大的不同。

我們在兩校共觀察五位分別教導歷史、地理與公民的老師之教學，發現教師的教學是telling（直接告訴），而沒有太多學生思考的空間。即便是教師使用powerpoint作為媒體，教師仍然是將內容直接告訴學生，而不是提供學生主動思考與探究的機會。

課程統整的教育政策並沒有辦法瞬即解決教師長期以來對於教學的認知。教師普遍視知識為固定、有標準答案需要傳遞給學生的。教師對於知識的瞭解是「知其事實」的知識（knowing what），而不是「知其原因」的知識（knowing how）(Ball & McDiarmid, 1990)。學習到知識是如何知道的（ways of knowing/inquiry）才能訓練出學生帶得走的能力，這是九年一貫的目標，卻在改革中嚴重地被忽視。

能力的具備，以及能力獲得的評量其實相當不容易做到(Gardner & Boix-Mansilla, 1994)，而改革者忽略了，「課程統整」本身不會改變教師原本對於教學與知識的看法。教師對於課本的需求，以及全國統一升學考試的方法都使得能力的訓練無法跳脫出原本教學的窠臼。林雅的胡老師說：「其實我覺得這麼長時間以來，教育方面的改革都不大，包括教法、

老師的觀念、家長的觀念，尤其有許多老師家長都仍在追求分數，學生成績一定要最好，完全不注重其他。教法仍一成不變，因為課太多，又有一定進度，想有啟發性教法實在很難」（胡，訪談，1/14/2002）。教師如果自己無法體認到原本教學的缺乏（而目前許多教師似已發展出自己認為滿足家長、學生以及知識傳遞的平衡方式），則改革定然無法產生內在的動力。而教師要具備教導探究能力的專業知能，需要許多真實學習的機會。

### 三、政策「改變」老師的可能性

雖然本研究看到許多結構性的問題，似乎預言了改革的崎嶇路程，然而從實際的訪談與觀察中，仍可發現到一些變化。這些變化雖然微小，卻為教師態度與教學帶來改變的曙光。政策帶來的變化隱然有：教師之間的交流增加，以及引發教師跨學科的興趣。

#### (一)教師之間的交流增加

首先，教師肯定九年一貫政策使得教師之間溝通的機會增加。為了一同設計課程，即使是分科設計，同科別的老師彼此分享資源。「這個過程蠻珍貴的。以前大家都各自為政，在這過程中愈來愈能夠溝通；互相合作，在歷史科裡，他們知道我要做的東西，有光碟可以使用就會拿給我。雖然和地裡、公民老師還沒有這樣，但是歷史科裡有很大改變」（青山，劉，訪談，3/20/2002）。林雅國中的老師則表示過去教學研討會的時間多半為政令宣導，現在則有更多的機會溝通，例如，對於要選擇哪一本教科書，老師們發表自己的看法，而在其間顯示學科之不同觀點，甚或同一科中也有不同的角度<sup>9</sup>。當中老師有面對面的爭執、私下的不愉快，但是過程中老師的意見相當被尊重地表達出來。行政單位的立場基本上尊重領域裡老師的決定，給老師相當大空間來發展。

#### (二)引發教師跨學科的興趣

另外，少數老師很想藉此機會改變教學。他們對於統整的理想相當認同，也在自己教學的經驗中發現其實有統整的需要。林雅的張老師在討論

---

<sup>9</sup> 有關學科觀點的不同將另文討論。

選教科書及分科或包班教學的會議裡，皆企圖說服她的同事選擇比較統整的版本。當公民老師認為康軒版的教科書在一年級即介紹經濟太難時，張老師說：「其實那貨幣問題，我一直想把它搞懂，因為我們在講歷史常常講到有關經濟的，像貨幣或有關通貨膨脹，還有像我們在講新政呀，還是有關經濟大恐慌，都是有關係的，我們都沒有辦法把他解釋得很清楚」（張，觀察，5/15/2002）。

同樣類似的狀況發生在另一位地理老師身上，她認為自己在教學的時候很想知道的是有關歷史的知識，「我最想充實的是我所知道的空間部分怎樣去跟時間做結合，會覺得更有趣，像我們教外國地理的中東，那中東也很多的歷史背景，造成這樣的環境，他們現在面對戰爭的問題，小孩子就會說老師我們歷史還沒有講到有關西亞地區的歷史，可是我又要講，所以我覺得好像有時候都在做重複，其實我覺得本來人就生存在自然與環境，才會有這樣很多的變化，人跟環境怎樣互惠，所以我覺得都應該合在一起，比較完整。不然他們學校的東西會很破碎」（陳，訪談，4/10/2002）。

教師之間的溝通與專業對話可能是未來改革的契機所在，這對話是在設計統整課程之前不能沒有的過程，尤其當教師所帶進來的是不同學科的思考訓練與學科本質的界定(Wineburg & Grossman, 2000b)。如果在學校週三領域的教學研究會中，能更有組織地根據某教學主題來討論，引起各科老師根據自己的專長提供不同的觀點，而開始跨學科的專業對話，則這些專業素養的培養，或許能轉而成爲推動改革的力量。當然，目前這是非常樂觀的看法。令人擔心的是，當教科書成爲課程內容的主導者時，教師是否還認爲有專業學科對話討論的必要。這是後續值得繼續觀察的地方。

## 肆、討論與結論

現在來評斷九年一貫課程改革顯然是太早了，但是我們仍然認爲學校現場告訴我們一些重要訊息：九年一貫課程改革雖然盡力在將配套措施做好，仍然未達成說服的工作。改革者尚未證明給老師(1)課程統整是好的。教師沒有實際的根據來判斷課程統整是否真的好，而教科書以及研習工作坊亦無法展現出「典範」，反而讓他們質疑「專家設計出來的東西都這樣了」，而結論出統整課程太過於理想，且認爲學校要求他們所做的課程設計是「爲了統

整而統整」。②課程統整是可行的。教師沒有時間以及資源可以在自己設計完整的正式課程。他們也無法被說服未來的教學是能力指標引導，而不須趕課，也不須參考多樣版本。事實上，教師們參加的研習會中，指導教授表示：「各教科書版本中都有的題目極可能是學力測驗會考的，故教師上課雖選用一本，仍應顧及其他版本的內容」（研習會議記錄，9/19/2001）。

除了教師對「統整課程」可行與否的疑慮之外，學校的「文法結構」（grammar of schooling）仍然無法避免地改變了改革（schools change reforms）（Tyack & Cuban, 1995）。這「文法結構」結構是指學校運作的基礎，也是老師每日的教學程序（routine）—包括了配課時數與節數、教科書的必要、以及為了全校段考，而必須所有班級教學範圍一樣、答案一樣的出題方式；為了準備段考以及督促學生讀書而有的小考；為了滿足考試以及家長期望（家長認為負責的好老師），而必須一本課本從頭講到尾。根據老師們的說法，「趕進度」是每一位老師無法避免的狀況。所有有趣的活動都只能盡量找時間在一、二年級做，三年級則是注定在趕進度、段考及模擬考中度過。升學的大環境加強了學校如此的結構與教學文化。教師口中所謂的有趣的活動或有意思的作業，大多是一學期一次的活動設計或寒暑假作業，評量的方法是外加的加分方式，或僅佔小部分的分數。有時的改變是教師在課堂上帶進來的道具或改變教學媒體，讓教學變得更有趣，但都不是劇烈地改變學生學習或評量的方式<sup>10</sup>。教學仍然是教師中心—有一位老師在上面，把課本很精彩地從頭講到尾。講述仍然是教師主要的教學方式。

本研究顯示出，現階段教師沒有明顯地因為準備即將來臨的「九年一貫課程統整」，而有改變。這是否表示將來學校以及老師的教學不會產生轉變？我們認為不是。本研究主張：漸進的改革，且是符合教師個人理念的改革有可能在老師的教學上造成影響。支持我們此信念的理由是研究對象中少數老師對於九年一貫統整課程相當期待。值得我們關注，同時也是關鍵點的是一對於這些已經在理念上認同改革的老師需要的是一個能支持他們的環境。

Cuban (1993) 在解釋百年來美國教育中教學的變與不變時，發現教師的學科知識以及個人專業的信念，是影響老師教學的一個重要的因素。教師有時

---

10 簡良平（2001）針對台北縣市二國小及二國中的質化研究也持「在統整課程方面國中與國小教師都有傾向維持教科書結構，輔以活潑教學的方式處理統整課程的趨勢」（p.282）。

根據他們的專業判斷而正確地抗拒改革；但是，他們也會因現實政策的需要，而適應改革。雖然教師的教學一百年來大多仍是教師中心的，然而，有越來越多的老師在他們的教學中混入學生中心的教學「變種」(hybrids)，特別是在小學看得更明顯。因此Cuban認為改革是漸進的(incremental)。由於文化價值與學校的文法結構難以改變，要讓改革像種子般萌芽，Tyack及Cuban(1995)的看法是比較實際的一也使改革的前景不致完全無望：「政策要刻意被設計成能夠變種(hybridizing)來適應地方的需要」(p.64)。如何設計呢？改革的內容可被視為資源(resources)來被教師使用。換言之，就是要讓教師體認到「新的課程綱要、教學方法、教學媒體、診斷測驗、小組合作學習的策略、及其它創新都不是從外而來的規定，而是老師可以使用的資源…來幫助學生學得更好(p.138)。」

創新的方案必須符合教師的需要，改革若能更幫助教師學習，進而認同改革的理念，甚或改變對於知識、學習、以及教師角色的觀點，則教師更能體會改革所提供的是一種選擇，是創新的可能性與落實他們教育理念的機會。

九年一貫課程改革的理念與實踐都是歷年來僅見。每一個領域的課程標準、能力指標、教學方法、以及評量方式都被期望是不同於傳統的。但是，政策上卻嚴重忽略教師的在空間與時間上所需要的學習機會，而不斷地以沒有效率的研習擠壓在教師滿滿的課表中，使得教師沒有空餘的時間思考。如果我們認為學生需要時間來學習建構他們的知識，我們如何期待教師對於這些新的教育理念、課程與教學在短時間內真正瞭解呢？Cohen及Barnes說教育政策必須對落實它的人「深具教育性質」(deeply educational)(Cohen & Barnes, 1993)，主要的原因在於改革的方案經常是內涵複雜的。類似像課程統整這種需要結合深刻的學科知識以及教學知能的改革方案<sup>11</sup>，如果沒有將「教育性質」視為重要的一環，改革極難有任何改變。Sarason(1990)認為教育改革始終無法成功的重要原因之一是：我們始終認為學校存在的目的是為了學生的成長，卻忽略了學校同樣為老師的成長而存在。只有教師成長的時候，學生的成長才可能。

研習以及教學研討會應該是教師專業成長的重要機制。但是，我們的研究發現這兩個機制目前所發揮的非常有限。我們建議政策應有更多的設計，

---

<sup>11</sup>統整知識之所需學科知識之深度以及實踐之難度遠超過改革者所想像。將另文探討。

提供資源與獎勵教師利用此二管道，對統整的理念、能力指標、教學方法、以及教學評量，進行持續的對話與辯論。教師團體可以甚至於可以在思考與批判能力指標時，建構自己認為比較適合的標準。社會領域教師可以成爲一學習團體（learning community），一起閱讀書籍來進行跨學科的對話。教科書被視作一可被討論、批判、修改的參考書，而不是知識的權威。教師可以共同討論是否採用不同的評量方式，而不是全校一致的紙筆測驗，或者教師討論出題的方式如何能測出帶得走的能力。

如果教學研討會以及研習被視爲是真正學習的地方與對話的機會，將改革者想要的教學成爲教師學習的一部份(Elmore & McLaughlin, 1988)，且能容許教師與在改革中修訂綱要，政策與教師「相互適應」（mutual adaptation）（McLaughlin, 1978），而不是政令宣導或者處理如何「交功課」的地方，也許從這些既有的架構裡，配合適當的視導，教師能容許有較多的時間與空間，討論跟他們切身相關的教學問題，則改革能將根紮在較深的土裡。

## 參考文獻

- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
- 高新建（1998）。我國實施社會科課程統整的若干經驗與實驗。教育研究雙月刊，62，頁12-17。
- 高新建（1991）。國小教師課程決定之研究。未發表碩士論文。台北：國立台灣師範大學。
- 張欣儀（2001）。生活領域中社會課程轉化之研究—以兩位九年一貫課程試辦小學之教師爲例。未發表碩士論文。台北：國立台北師範學院。
- 黃炳煌（1999）。談課程統整—以社會科爲例。邁向課程新紀元，252-257頁。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 簡良平（2001）。中小學學校課程決定之個案研究。未發表博士論文。台北：國立台灣師範大學。
- 陳國彥（2000）。國小學生在九年一貫社會領域中必備的基本能力之研究。未發表碩士論文。屏東：國立屏東師範學院。
- 陳伯璋（1999）。九年一貫課程的理念與理論分析。邁向課程新紀元，10-18頁。台北：中華民國教材研究發展學會。



- Angus, M. (1998). *The rules of school reform*. London: Falmer Press.
- Ball, D. L., & McDiarmid, G. W. (1990). The subject matter preparation of teachers. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 437-449). New York: Macmillan.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Bogdan, R. D., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Cohen, D. K., & Barnes, C. A. (1993). Conclusion: A new pedagogy for policy? In J. E. Talbert (Ed.), *Teaching for understanding : Challenges for policy and practice* (pp. 240-275). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1880-1990*. New York: Teachers College Press.
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elmore, R. F., & McLaughlin, M. W. (1988). *Steady work: Policy, practice, and the reform of American education*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Forgarty, R. (1991). *The mindful school: How to integrate the curriculum*. Glen Elyn, IL: Skylight.
- Gardner, H., & Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding in the disciplines and beyond. *Teachers College Record*, 96(2), 198-218.
- Hargreaves, A., & Evans, R. (Eds.). (1997). *Beyond educational reform: Bringing teachers back in*. Buckingham: Open University Press.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McLaughlin, M. (1978). Implementation as mutual adaptation: Change in classroom organization. In R. F. Elmore (Ed.), *Social program implementation* (pp. 167-180). New York: Academic Press.
- Renyi, J. (2000). Hunting the Quark: Interdisciplinary curricula in public schools. In P. Grossman (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation* (pp. 39-56). New York: Teachers College Press.
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wineburg, S., & Grossman, P. (2000a). *Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation*. New York: Teachers College Press.
- Wineburg, S., & Grossman, P. (2000b). Scenes from a courtship: Some theoretical and practical implications of interdisciplinary-humanities curricula in the comprehensive high school. In P. Grossman (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation* (pp. 57-73). New York: Teachers College Press.

( 收稿日：2002/9/13；完成修改日：2002/11/13 )