

九年一貫課程改革下國民中學 教師專業發展個案研究

楊諮燕* · 高熏芳**

因應九年一貫課程統整教學創新的教育改革，90學年度起中小學即將全面施行課程改革。為了減低教師面對九年一貫課程改革之衝擊，在改革推動初期，教育單位、學校與民間團體變舉辦諸多協助教師因應變革之研習與學習活動，更為了使九年一貫課程改革更具執行成效，符合「學校為中心的教師專業成長概念」，於各校成立課程發展委員會，希望藉正式型態之會議，下放權力與各校。但目前大部分教師教改意願並不強，習慣於執行所被交付的教學任務，對於所要新賦予的課程自主權並不感興趣。故研究主要關切之重點為九年一貫課程改革下「教師專業發展之態度與歷程」，希望透過質化研究，以全新觀點，詮釋中等學校教師本身對於教育改革時專業成長之情形。

關鍵字：教師專業成長、關切階層、使用程度、質化個案研究

*本文作者為淡江大學教育科技研究所研究生、淡江大學教育科技研究所

**本文作者為淡江大學教育科技研究所副教授、美國密蘇里大學課程與教學博士

壹、研究背景與目的

因應九年一貫課程統整教學創新的教育改革，90學年度起中小學全面施行課程改革，但黃義良(民89)曾對全國國民中小學教師實施「九年一貫課程」認知與態度之研究，其結果顯示國中教師對「九年一貫課程」認知態度偏屬「反對」與「無意見」。教學改革成敗關鍵在於教師的專業發展與認同，面對此波巨大變革，雖教師已歷經一段政策實施試辦期，但對於未知的考驗與衝擊，似乎仍不免產生懷疑與排斥(引自高強華，民90)。

為了減低教師面對九年一貫課程改革之衝擊，教育機關於各校成立課程發展委員會，希望藉正式型態之會議，下放權力與各校，因此課程發展委員會可以說是學校自主發展課程的關鍵所在(簡良平，民90)。但甄曉蘭(民90)從教師角度分析「課程發展委員會」之成效，發現目前大部分教師教改意願並不強，習慣於執行所被交付的教學任務，對於所要新賦予的課程自主權並不感興趣。

基於上述研究，教師抗拒似乎成爲目前改革停滯不前最主要之因素。究竟在教育相關單位提供教師正式型態之專業成長機會後，國民中學教師之抗拒究竟是在何種情況下形成？國民中學教師在其學習新課程改革之歷程中究竟如何思考，如何體驗？實在有必要加以了解，方能進一步協助教師在專業上有更進一步的成長，而提昇整體教育改革之運作效能。本研究主要關切之重點爲九年一貫課程改革下「教師專業發展之態度與歷程」，希望透過質化研究，詮釋國民中學教師本身對於教育改革時專業成長之情形。

貳、文獻探討

一、教育變革

Fullan(1991)指出，課程改革並非以直線運作，而且是分三階段，彼此相互影響進行，而這三階段包括起始(initiation)、實施(implementation)與制度化(institutionalization)(引自Hopkins, Ainscow and West, 1997)：

(一)起始：初期爲開始準備進行改革。

(二)實施：在此階段，技巧與知識皆已成爲習慣，並嚐到成功的滋味。

(三)制度化：此階段為學校開始將改革視為學校生活的一部份，而非特別抽離執行。

而Hopkins（1984）將教育變革分為採用型態（Adoptive）與適應型態（adaptive）兩種（引自Hopkins, Ainscow and West, 1997）：

(一)採用型態：此型態傾向忽視個別學校環境的變數，採行由上而下（top-down）管理方式。

(二)適應型態：此型態適合個別學校的特殊環境，根據學校個別需求介入適合的提升策略與方案（Lippitt et al, 1978）

綜合上述所言，變革過程並非一日可乘，必須歷經緩慢的實踐歷程方能達到一定成效，而在歷程中，變革並非僅一種呈現型態，而是歷經多種相異階段，才能達到變革之目的。

二、教師面對教育變革之心態

組織內成員通常對變革潛在抗拒力（built-in resistance to change）。以學校組織為例，Thompson與Gregg（1997）便認為，學校組織內教師多想維持現狀，排斥參與強制型態的變革；根據Wolf與McIver（1999）觀察，教師抗拒參與他們認為不會持久進行的變革，故大部分教師仍害怕嘗試變革幅度太大的作法（引自Henereld, 1987）。由此可見，教師變革的態度多取決於變革如何影響他個人的生活，而非以學生成長做考量（Dinock, 1992）。

Leithwood（1981）亦認知到，當教師知覺到課程本身有某部分功能不足時，才有可能去追求另一種課程選擇（態度消極）（引自Marsh, 2001），除非不得已，否則教師沒有足夠動機作額外時間的學習，況且對於教師認知而言，他們是否成長，絕大部分人並不會有所知覺或加以關心（Henereld, 1987），這樣的思考模式，即為教師根據自己目標，修正改革內涵成為符合自己需求的心態（Hargreaves & Evans, 1997）。

綜合以上教師目前面對教改之心態，發現教師多以「自我」為出發點，在面對教改壓力的同時，亦形成各種因應策略來符合自己需求，當自我滿足後才可能考慮教育層面的貢獻性。

三、教師面對變革的改變歷程

Scott與Jaffe（1989）亦發展出一個人類面對變革時的反應模式，分別為拒絕（denial）、抵抗（resistance）、探索（exploration）與承諾（commit-

主題文章

ment)，其運作方式以U字形模式進行，當變革剛開始進行時，拒絕的聲浪會非常大，經過時間的適應與調整，抵抗會有所減少，繼而過渡到少部分開始從事變革的探索，最後因為周遭氣氛的影響，將帶動整體改革的實行。（引自Field，Holden and Lowlor，2000）。另外，Rogers（1995）也提出了「理想型態」（ideal types）作為教師參與變革時之心態解析：

- (一) 創新者：冒險（innovators：venturesome）
 1. 新思想致使其遠離同僚圈，投入與社會相關議題
 2. 常組成商議團體
 3. 資金、資源的需求
 4. 理解、運用複雜相關知識的需求
 5. 與對改革具不確定性的高層對抗
 6. 必須接受改革失敗的挫折之心理準備
 7. 新觀念的守門員
- (二) 早期加入者：尊敬（early adopters：respect）
 1. 較創新者能與同僚融合
 2. 具有較多領導特質人員
 3. 多數參與者的諮詢對象與典範者
 4. 被革新部門視為理念傳布者
 5. 知道藉談話網絡推動革新的繼續進行
 6. 減少新參與者的不確定感
- (三) 早期多數參與者：謹慎（early majority：deliberate）
 1. 與同僚有較多的互動，但少為領導特質
 2. 占有所有變革參與者人數的1/3
 3. 對接收新觀念的決定作深思熟慮的判斷
- (四) 晚期多數參與者：懷疑（late majority：skeptical）
 1. 占有所有變革參與者人數的1/3
 2. 為因應經濟需求或同僚壓力而加入
 3. 直到幾乎身旁的同僚都加入後才採取行動
 4. 直到確定所有不確定性都排除後才採取行動
- (五) 落後者：傳統（laggard：traditional）
 1. 在學校中通常處孤立地位
 2. 多與有相同價值觀者互動
 3. 對變革抱懷疑態度

4. 做改革決定的過程遠遠長於改革先覺者

5. 以「拖拉 (lagging)」策略抗拒革新

6. 確定變革不會失敗才會採取行動

另外亦有學者發展出「關切階層 (Stage of Concern)」的「關切本位接納模式 (Concerns-Based Adoption Model, CBAM)」理論，即明確指出教師面對變革時，心理認知改變過程，包含三個向度、0~6階段(Hord, Rutherford, Huling-Austin and Hall, 1987) (詳表一)：

表一 關切本位接納模式

關切向度	關切階層	關切內容
自我關切 (self-concern)創新傳播的早期，個體的考量多屬此向度	第0階段：察覺 (awareness)	個體從未察覺該創新，到察覺到創新的存在
	第1階段：資訊 (information)	個體察覺某創新後，希望對創新獲得更多的資訊
	第2階段：個人 (personal)	個人在瞭解創新後，考量使用該創新對個體本身有何影響
任務關切 (task-concern)個人對創新有一定程度上認知的瞭解後，對於早期實施該創新時可能會遭遇的問題考量，即屬此階段	第3階段：管理 (management)	個體實施創新的早期考量，包括工作時間的安排、準備實施的步驟等
影響的關切 (impact-concern)當個體對創新實施的基本技術困難克服之後，對於創新所提出的更深入的考量	第4階段：結果 (consequence)	個體考量實施創新對其學生或工作造成的影響
	第5階段：合作 (collaboration)	個體實施創新之後，對於與其他使用者分享或相互合作將交流的考量
	第6階段：再應用 (refocusing)	個體考量改善創新的實施過程或考量其他更好的方式改善工作，以達成更好的成效

主題文章

CBAM亦提供變革評估工具，「使用程度評估（The Assessment of Levels of Use, LoU）」(Hall, Locks, Ritherford, and Newlove, 1975)，希望藉此了解教師面對變革成長階層狀況(引自Hord, Rutherford, Huling-Austin and Hall, 1987)：

- (一)變革使用層級0 (LoU0) – 根本沒有使用：個人對變革內容所知甚少，本身並未參與任何變革活動
- (二)變革使用層級1 (LoU1) – 初步認識：個人知道變革相關訊息，並探求訊息與需求
- (三)變革使用層級2 (LoU2) – 準備：實踐者準備實行變革
- (四)變革使用層級3 (LoU3) – 技術性使用：參與者著重短期見效的計畫，常以實踐者本身為出發點而非著重學生需求
- (五)變革使用層級4A (LoU4A) – 常態：改革穩定進行
- (六)變革使用層級4B (LoU4B) – 改進：考量短期與長期之規劃，並考慮到其對學生之影響
- (七)變革使用層級5 (LoU5) – 融合：整合自己與同僚間的能量，以達效能
- (八)變革使用層級6 (LoU6) – 改變：再次評鑑變革實施品質，尋求對學生最有幫助的呈現方法與新的成長方式，並對個人與組織定義新目標

由上所述，教師專業發展並非一蹴可幾，且有相異層次變革關注與參與者產生，故對變革來說，常態分佈的關注參與為正常現象，因此不能期望每位教師都能在短期內接受變革的事實與需求。

參、研究方法

一、研究對象

本研究為質化個案研究，選取台北綜合中學（化名）課程發展委員會參與規劃91學年度學校本位統整課程之教師為主要研究對象，並輔以校長與行政人員課程領導之探討，作為了解教師專業發展之依據。

二、研究程序

研究開始前，研究者以相關文獻，歸納教師面對教育改革時之心態與成

長歷程，並於民國91年11月初步進入研究現場了解、熟悉狀況，在民國91年1月18日研究者正式以觀察者即參與者角色進入現場，以現場觀察、深入訪談、文件分析三種方法進行主要的資料蒐集工作，過程共進行10次現場會議觀察，與12位研究對象正式與非正式訪談，於同年5月中退出現場，補充不足的文獻資料，最後進行資料分析，並以文獻作為現象之理論釋意，歸納研究結論，提出具體建議。

三、資料蒐集技巧

質化研究最基礎的研究方法為實地觀察法、深入訪談法、文件蒐集法，研究者在每個月舉行2~3次的課程發展委員會中，以錄音機、記事本為輔從事觀察，並針對相關人員進行歷時約60分鐘的正式與非正式訪談，並且蒐集台北綜合中學課程發展委員會相關記錄作為研究分析之輔助。

四、資料分析

資料分析過程採Gamey（1990）（引自Miles & Huberman，1994）所提出之研究分析架構，將研究分析畫分為第一階段：摘略與彙整資料；第二階段：資料的再彙整；第三階段：發展並建構解釋性的研究架構，並依此研究分析架構做本研究之分析流程之參照。

肆、研究發現與討論

台北綜合中學課程發展委員會成立至今，歷經了一次參與人員的縮減，產生課程發展核心小組。以下分別由初期正式型態課程發展委員會，以及課程發展核心小組，探討台北綜合中學課程發展委員會教師專業成長情形，並歸納彙整研究結果如下（詳表二）。

表二 第二節台北高中課程發展委員會教師專業成長研究結果彙整表

會議型態	教師專業發展過程		教師專業發展過程研究發現
	從「年俗」到「再造台北」課程 ~教師專業發展萌芽	專家引導教師專業發展：「人、事、時、地、物 再造台北」課程確立	<ol style="list-style-type: none"> 1. 為變革使用層級中LoU1：初步認識層級 2. 教師大多抱持贊同心態
		教師專業發展停滯：學科概念與鄉土氣息濃厚的「人、事、時、地、物 再造台北」課程	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學科概念與鄉土氣息仍舊濃厚 2. 教師面對變革，由變革使用層級LoU0階層至變革使用層級LoU1階層會急劇上升，但隨後即趨緩慢
		專家引導教師專業發展：再次扭轉鄉土學科概念的「文化再造、產業再造、生態再造 再造台北」課程轉變	<ol style="list-style-type: none"> 1. 部分教師跳脫不了鄉土為主的課程，但已有教師開始了解「再造台北」課程內涵 2. 三組的關聯性薄弱 3. 雖然仍停留於變革使用層級LoU1：初步認識階段，但有朝向變革使用層級LoU II：準備改革階段前進跡象
	從「再造台北」到「都市更新」課程 ~教師專業發展的拉鋸戰		<ol style="list-style-type: none"> 1. 能力本位」概念的出現 2. 教師由「自我」關注階層提升至學生為中心考量的「衝擊」層次 3. 變革創新者的出現 4. 有教師關注層次仍舊在「自我」階段 5. 變革落後者的存在 6. 少部分教師不願改變聲音的出現 7. 部分老師對議題焦點仍模糊 8. 教師由原先欲跨入變革使用層級LoU II階段，又退回到變革使用層級LoU1，甚至有些人更退化至變革使用層級LoU0
課程發展核心小組	確立以能力為導向的「都市更新」課程 ~教師專業發展逐步成長		<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師對於「能力導向」的學習有明確共識 2. 更多教師對變革的關注提昇至學生為中心 3. 早期變革加入者出現 4. 教師成長進入變革使用層級的變革使用層級LoU II：準備開始進入變革階段
	以能力為導向的「都市更新」課程結構化 ~教師專業發展波瀾起伏	專家引導教師專業發展：「都市更新」課程初步討論與縱向課程架構的確立	<ol style="list-style-type: none"> 1. 解說員、社區規劃師、一日遊縱向課程架構的建構 2. 早期多數參與者出現 3. 越多教師提昇至學生為中心關注階層 4. 變革的使用仍於變革使用層級LoU II 階段

		教師專業的挑戰：未考量課程能力情形下初步「都市更新」學習地點的確立與教案設計的癥結	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師回歸到以議題為焦點，忽略能力的培養 2. 多數以學生為中心關注層級教師對於真正「以學生為中心」的內涵並未全然了解 3. 教師專業不足的感慨 4. 教師由變革使用層級LoU II 往後退步
		專家與校長引導教師專業發展：「解說員」能力釐清對學習定點選擇的影響	<ol style="list-style-type: none"> 1. S教授與校長引導「能力」上應多加著墨 2. 部分老師對課程設計盲點有所知覺 3. 教師停留於變革使用層級LoU II 階段
		教師專業的成長：「解說員」能力指標訂定	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師間出現影響力量，影響變革變革落後者 2. 教師可能因教授、校長領導，而由變革使用層級LoU II 直接跳躍至變革使用層級LoU IVA 常態模式 3. 仍見早期變革加入者與變革落後者並存狀況
		教師專業停滯：面臨「解說員」能力指標的被質疑與學習定點的縮減	<ol style="list-style-type: none"> 1. 看似已進入著重短期與長期課程規劃，並著重學生為考量的變革使用層級LoU IV B 期，其實僅停留於變革使用層級LoU IVA 常態期 2. 領導者鼓勵小組成員進行團體小組討論，欲將變革階層往上提昇

一、初期正式型態課程發展委員會

台北綜合中學初期正式型態課程發展委員會自民國九十年五月二十二日至民國九十一年二月二十五日為期約九個月，會議參與者包含校長、教師、社區參與者與指導專家約二十五人，主要事務在針對台北高中學校本位課程從事設計工作。教師在參與過程中，歷經(一)從「年俗」到「再造台北」課程；(二)「再造台北」到「都市更新」二過程，教師專業發展由萌芽、停滯、專家引導發展，到專業發展拉鋸戰。

(一)從「年俗」到「再造台北」課程

～教師專業發展萌芽

1. 專家引導教師專業發展：「人、事、時、地、物 再造台北」課程確立為因應九年一貫課程改革，偏向鄉土型態的課程設計，台灣各階級

學校隨處可見，但各家對於統整的內涵並非十分了解。在這樣的時代背景下，A校長帶領教師，規劃一名為「年俗」的統整課程。但就A校長以為，「年俗」活動的設計只是統整課程的初期引導，最主要是要讓停留在關注階層0：注意階段（Hord, Rutherford, Huling-Austin and Hall, 1987）的教師們動起來。為了徹底檢討課程統整的內涵與「年俗」活動設計的盲點，A校長於是邀請S教授到校指導。

在S教授的指引下，G老師主張在「年俗」主題下架構明確主題。在教師集體構思下，課程主題由原先擬定的「年俗」，轉變以「人、事、時、地、物」為主的「再造台北」。就教師來講，這樣的轉變一定有其原因，而且其實也是一種動態、螺旋式的推進過程，透過這樣的轉變，教師對於課程設計的內涵將有更進一步的了解。

這樣的特質，為變革使用層級中LoU1：初步認識層級（Hord, Rutherford, Huling-Austin and Hall, 1987），透過S教授的引導，與A校長對於主題方向的概念，引發教師對課程有另一層面的思考，亦間接接觸到變革相關概念。

2. 教師專業發展停滯：學科概念與鄉土氣息濃厚的「人、事、時、地、物再造台北」課程

教師開始著手以「人、事、時、地、物」為主的「再造台北」課程目標設計，但整體來說，學科概念與鄉土氣息仍舊濃厚。S教授對於這樣的結果，表示課程目標的設計必須根據學校教學情境做考量，但P老師與E老師卻仍舊以學科觀念，分別以直角座標與地形觀點來看「再造台北」課程的設計，對於真正課程統整與學校本位的真諦並非真正有所了解。這樣的成長停滯印證了關注階層理論所提及，教師面對變革，由0階層至1階層會急劇上升，但隨後即趨緩慢現象的理論（Hord, Rutherford, Huling-Austin and Hall, 1987），為正常發展過程。

3. 專家引導教師專業發展：再次扭轉鄉土學科概念的「文化再造、產業再造、生態再造 再造台北」課程轉變

S教授為更進一步轉化教師對於鄉土的關注，便建議以「再造台北」為主軸，再加上A校長歸納教師與校外歷史專家所討論的三大主題，教師腦力激盪新的課程架構內容，並重新分組。

此時大部分的老師已逐漸將風帆轉離原本流於浮面的鄉土、學科導向既定軌道，開始思索「再造台北」真正內涵，但仍舊有老師對於這樣

的改變無所適從，仍僵固於固有形式的思考模式，雖然仍停留於變革使用層級LoU1：初步認識階段（Hord, Rutherford, Huling-Austin and Hall, 1987），但整體而言，教師對於統整課程與學校本位的認知，已有很大的進展，有朝向變革使用層級LoU II：準備改革階段前進的跡象。

(二)從「再造台北」到「都市更新」課程

～教師專業發展的拉鋸戰

學校邀請了都市發展局T教授至校做有關「都市更新」議題的演講，這樣的議題，在A校長與S教授的歸納下，點出了仍必須著重在「學生能力培養」上，可是O老師聽完T教授演講之後，便一股腦由議題本身出發，懷抱宏大理想，想要藉此建立學生對於台北市場商業利益的影響力，A校長立刻以堅定的眼神，但溫和的語氣，拉回O老師的思想脈絡，提醒他必須以「能力」為導向，而非一直專注於「議題」內容。

上述教師發展情形與文獻對照，發現教師在變革使用層級LoU0到變革使用層級LoUIV A階段中，有可能前進，亦有可能後退（Hord, Rutherford, Huling-Austin and Hall, 1987），這樣的情況，皆為變革過程中必須經歷的必然階段，然而就在這樣的過程中，已有高關注階層、變革創新教師出現，但亦有低關注階層、變革落後教師存在。

二、課程發展核心小組

課程發展核心小組為台北綜合中學正式型態會議，會議參與者由原本課程發展委員會之二十五人，縮減至十五人之核心會議，主要事務仍針對台北高中學校本位課程從事設計工作。到目前為止，過程有(一)確立以能力為導向的「都市更新」課程；(二)以能力為導向的「都市更新」課程結構化為架構兩個重大決議點，教師專業發展亦由逐步成長到波瀾起伏，以下分述之。

(一)確立以能力為導向的「都市更新」課程

～教師專業發展逐步成長

過去八個月來來回回主題的搖擺，在在考驗教師對於課程設計能力，因此「再造台北」為中心主題，強調能力導向的「都市更新」課程確立，對於後續三個月教師課程設計的進行極具意義性，而迎接挑戰的是經過改

組過後的課程發展核心小組。

面臨新衝擊的第一天，A校長就由於校外的事務不能出席會議，會議的進行改由R秘書主持，在S教授的指引下，R秘書認為應打破之前文化再造、產業再造、生態再造的架構，重新思考，D老師也對這樣的決議做了正面強化的回應。

也許是D老師「變革創新者」對團體所造成的傳播效應，G老師、I老師與J老師亦對這樣的決議給與意見，主張議題並不是重點，但最重要的是要引起學生的動機，並與國小學習經驗做連結。因此在這過程中，有更多教師對變革的關注已提昇至學生為中心（Hord, Rutherford, Huling-Austin and Hall, 1987），而觀察其在課程發展委員會與同儕互動的狀況與領導特質來看，這些老師屬Rogers（1995）所謂的早期變革加入者。

核心小組的參與成員，比之前初期正式型態課程發展委員會，明顯少了7~8人，在課程討論中，教師對於「能力導向」的學習有了明確的共識，這是以學生學習為中心考量的一種成長。此時教師專業的發展，進入變革使用層級的LoU II：準備開始進入變革階段（Hord, Rutherford, Huling-Austin and Hall, 1987），而越來越多高關注階層與早期變革加入教師，開始對課程發展方向造成正向的影響。

(二)以能力為導向的「都市更新」課程結構化

～教師專業發展波瀾起伏

1. 專家引導教師專業發展：「都市更新」課程初步討論與縱向課程架構的確立

爲了讓老師更清楚「都市更新」議題內涵，學校又邀請市政府U股長爲教師報告目前台北地區都市建設概況，最後V老師便依U股長所提內容，整合過去老師所激盪出來的課程想法，規劃整個課程架構，分別依解說員、社區規劃師、一日遊提出較爲完整的建議，而相較V老師過去沉默寡言的狀況來看，能具體提出建議與同儕分享，實爲跨入了變革參與的行列。在Rogers（1995）的理論中，爲屬謹慎的「早期多數參與者」，而原先「自我」低關注階層，亦提昇至學生為中心的關注階層（Hord, Rutherford, Huling-Austin and Hall, 1987）。

A校長對於這樣的建議給與高度的評價，而這也是目前課程進行過程中，縱向規劃較爲明確的一個想法。整體而言，變革的使用仍於LoU

II 階段 (Hord, Rutherford, Huling-Austin and Hall, 1987)，但越來越多的變革參與者，加入了變革的行列。

2. 教師專業的挑戰：未考量課程能力情形下初步「都市更新」學習地點的確立與教案設計的癥結

繼縱向課程架構確立之後，教師對於課程設計有了較明確的目標，J老師並認為可以分組認證的方式來確立學生對於每個小主題地點的學習。最後經由老師們的討論，並由代理主席F主任歸納總整學習定點，且分配老師以小組形式負責其中一項內容的課程設計。

在地點確定以後，A校長便要求各組教師開始對地點進行資料的蒐集，但O老師表示，資料的蒐集並非難事，最大的癥結在於針對地點的「教案設計」。對於如此仍舊關注於個人層面的教師，A校長表現出不可思議的表情，隨即以堅定的口吻告知在場教師，寫教案是教師基本能力。

在沒有能力指標的情況下，教師開始著手討論學習地點，雖然地點皆由教師互動所討論出來，但是A校長對於這樣的結果卻抱持保留的態度，認為「解說員」能力指標未定，這樣的討論結果將又回歸到剛開始以「議題」為焦點，但卻忽略「能力」的盲點上。但老師對「專業」的堅持，讓A校長做了一次妥協，只是接下來老師對於課程設計的被動與專業上所表現出來的能力，讓A校長覺得無奈，也對教師專業打了個問號，這是變革使用層級LoU II 往後退步的現象。

3. 專家與校長引導教師專業發展：「解說員」能力釐清對學習地點選擇的影響

雖然在之前會中決議地點，教師亦堅持在初步資料蒐集呈現後，再考慮是否刪減學習地點，但是有些老師以開始思考關於「能力」培養在課程中的忽略，可是以S教授來看，台北綜合中學「解說員」的設計立意良好，卻必須定出體明確的標準，以便讓學生有遵循的方向，進而達到原先設定的學校本位目標。「變革創新者」D老師對於這樣的概念澄清提出了自己的看法，強調要側重「能力」；「早期變革加入者」I老師則認為，應強化學習架構的再深入。

因此A校長又提出了原本要刪減學習地點的看法，認為既然要側重能力，學習地點數目便不應該多，而應該做「學習量」的刪減，可是仍身處「變革落後階段」的O老師仍舊依教師觀點，認為只要老師分攤工

作，就可以解決問題。針對O老師，校長很快便抓住問題癥結，指出問題並非在教師工作的分攤，而是必須以學生為考量的課程設計，極力主張地點的刪減，這樣的想法獲得I老師的認同。

礙於之前課程設計進展所遭遇到的瓶頸，其實有部分老師對這樣的盲點已有所知覺，因此就A校長所提議「刪點」的看法，亦表贊同。

4. 教師專業的成長：「解說員」能力指標訂定

刪減學習點的想法經過會議決議後，教師並未著手原先預計刪減的提案，而是先由一年級「解說員」能力指標的訂定開始思考。但此時亦屬「變革落後者」的P老師出現了「回歸原始」的聲音，他又開始從內容層面出發，認為學生必須先嫻熟內容，才能真正成為一名優良的解說員。這時候J老師、I老師與F主任開始發揮早期變革加入者「牽引」的影響力，在與P老師的互動中，告知並不一定要著重訊息內容，而是要強調「蒐集資料」的能力。經過討論，教師對於目標的訂定與十大能力指標之間的關係有了初步的理解，「解說員」能力指標也有了定案。

互動中，有些老師仍舊會回歸到強調內容的精熟，但是老師已經出現了一股影響的動力，極力導正彼此偏差的想法，而教師對於能力指標的體認，亦可與十大能力指標做結合。整體而言，雖然能力指標的訂定稍顯簡略，但是教師的專業對話，又開始有了進展。雖然整體已進入變革使用層級LoU IV A，但仍見早期變革加入者與變革落後者並存的狀況。

5. 教師專業發展停滯：面臨「解說員」能力指標的被質疑與學習地點縮減

在目標確定後，教師原以為課程設計結果已可預期，但在一次讀書會的分享，提及目標的撰寫內容後，又對老師原本認定「專業」所制定出來的「解說員」能力指標有了新的挑戰。A校長主張課程設計以前，應考量課程標準的撰寫。S教授亦更具體提供ABCD課程目標撰寫模式供教師做參考。聽完了A校長與S教授對課程目標的介紹，F主任認為既然「解說員」能力指標已定，那是不是可以開始著手撰寫各地點特有的知識與能力？可是S教授認為目前來說，「解說員」能力指標就不夠明確，在指標有明確的架構後，才能談教學策略，因此看似已進入著重短期與長期課程規劃，並著重學生為考量的變革使用層級LoU IV B期（引自Hord, Rutherford, Huling-Austin and Hall, 1987），但其實僅停留於變革使用層級LoU IV A常態期中，因教師對於「代表長期性目

標」的能力指標內涵，並非十分明瞭。

A校長對於會議的結果似乎非常不滿意，因為原本預定的進度僅只I老師那一組提出，原先進入變革使用層級LoU IV A常態階段的變革成長，雖因某些小組的討論保持於變革使用層級LoU IV A中，但又因為教師時間的缺乏而面臨停滯，根據Hord，Rutherford，Huling-Austin與Hall（1987）的理論，領導者必須鼓勵小組成員進行團體小組討論，才能將變革階層往上提昇，因此更堅定了A校長要重新分組，重新界定學習地點的想法。因此A校長非常強勢地減低讀書會時間，要求教師主動參與，並希望看到教學手冊的具體成效，裡面必須包含明確的知識概念圖。可是老師對教學手冊中要附含資料的呈現仍停留於以自身考量為主，原先處高階關注層的J老師，退回以自我為考量的低關注階層中，更印證之前許多教師僅處於高關注階層的表面，並未真正了解學生為中心考量的內涵。

伍、研究結論與建議

一、研究結論

(一)教師對於九年一貫課程改革之關切程度雖有成長，但僅停留於初階學生為中心之關切階層。

教師雖然藉由課程發展委員會之互動，關切程度有所成長，甚至有些教師看似已達學生為中心之關切階層，但由教師多項言論與表現徵兆看來，其實僅停留於初階之關切提昇。

(二)高關注階層教師與低關注階層教師之互動有助於整體關注層級之提昇。

高關注階層教師在課程發展討論過程，會影響低關注階層教師對於課程發展之看法，進而提昇整體關注層級。

(三)早期變革加入者與其他變革加入層級教師之互動有助於整體變革加入層級人數之增加。

早期變革加入者在課程討論過程，會影響其他變革加入層級教師對於變革之看法，進而影響變革加入之人數。

(四)不同時期專業成長皆有不同層次關注階層教師並存現象。

雖然高關注階層教師與低關注階層教師之互動有助於整體關注層級之

提昇，但在各專業成長時期，仍舊有低關注階層教師存在。

(五)不同時期專業成長有不同理想型態之教師並存現象。

雖然早期變革加入者與其變革加入層級教師之互動有助於整體變革加入層級人數之增加，但在各專業發展時期，仍舊有變革落後教師存在。

(六)教師專業發展成螺旋式、動態的演進歷程。

教師專業發展過程中，並非僅停留於某一固定階段，而是在各階段中不斷以螺旋方式來回進行，可視為一動態之演進歷程。

(七)教師變革使用層級多徘徊動盪於變革使用層級LoU0至變革使用層級LoU IV階段間。

教師變革使用層級由於教師小組合作、討論空間限制，致使整體變革使用無法跨越變革使用層級LoU IV階段，達到變革使用層級LoU V融合層次。

二、研究建議

(一)課程發展委員會參與人數之控制有助於整體運作之效能。

總整研究結果，發現在大型會議之中進行課程設計，由於參與人員認知不同，且所具備專業相異之情況下，對於進度之推動明顯不具效益，雖然文獻提及「社群」型態聚會為教師發展最佳型態，但是目前教師小組聚會風氣並不風盛，因此在具有領導方向、素質整齊的中型會議（核心小組）裡，對於課程發展之運作，將有所助益。

(二)改變教師對於教職所持「半專業」心態，促進與專家進行有效之溝通。

教師目前對於教師職業仍秉持「半專業」心態，因此造成與專家間溝通之障礙，導致「專家說什麼，我就做什麼」的情形產生。因此應改變教師對於教師半專業心態，以促進專業上之對話。

(三)教師專業成長常因合作困難而造成停滯，因此屏除學校、機關單位之窒礙因素，教師應積極尋求小組合作之可行性。

研究發現，台北高中課程發展委員會教師發展截至研究結束以前，僅達變革使用層級LoU IV階段，且有多數人在變革使用層級LoU0與變革使用層級LoU IV徘徊情形，對於遲遲無法進階至變革使用層級LoU V之困境，研究討論結果為教師小組討論風氣較弱所導致，因此教師若欲提昇自我成長，在外力影響之下，應積極尋求合作、討論之機會。

(四)教師關注僅停留於表面學習者為中心的關注階段，教師應透過反省過程，

釐清學生為中心學習設計之內涵，以規劃真正為學習者設計之課程內容。

根據研究，雖然多數教師已由低關注階層提昇至高關注階層，但發現這些教師僅著重表面上的學生為中心，對於其真正內涵並無所了解，因此教師應自我思考高關注階層之關注內涵，而非僅設計出「表面形式」之課程內容。

(五)變革加入者應積極影響變革落後者參與變革。

目前課程發展委員會仍舊有不同變革參與者並存之情形，對於變革落後者，具有領導特質的早期變革加入者應更費心影響其投入變革行列，以提昇整體變革效率。

參考文獻

- 高強華（民90）。九年一貫課程統整革新與教師專業成長。《中等教育》，5(1)，136-148頁。
- 簡良平（民90）。學校自主發展課程中課程籌畫的探究。《課程與教學季刊》，4(2)，25-46頁。
- 甄小蘭（民90）。從課程組織的觀點檢討統整課程的設計與實施。《課程與教學季刊》，4(1)，1-20頁。
- Dimock, K. V. (1992). *School contexts: Bridge or barrier to change?* SEDL Publications Department.
- Field, K., Holden, P. and Lowlor, H. (2000). *Effective subject leadership*. London: Routledge.
- Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1997). *Making sense of change*. Cited in Preedy, M., Glatter, R. and Levacic, R. *Educational management: Strategy quality, and resources*. Buckingham: Open University Press.
- Henereld, W. (1987). Integrating curriculum development and teacher development in schools. *Prospects*, 6(1), pp99-105.
- Hargreaves, A. & Evans, R. (1997). *Beyond educational reform: Bring teachers back in*. Buckingham: Open University Press.
- Hord, S. M., Rutherford, W. L., Huling-Austin, L. and Hall, G. E. (1987). *Taking charge of change*. Victor Graphic, Ins.

主題文章

- Marsh, C. (2001). *The key role of transfers in implementing curriculum reform*.
Conference on curriculum reform and instruction innovation .Center for
teacher education tamkang university, Taiwan.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* N.Y.: Free Press.

(收稿日：2002.6.30；完成修改日：2002.8.30)