

行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告

九年一貫社會領域課程統整中教師信念與教學之研究

Preparation of NSC Project Reports

計畫編號：NSC 90-2413-H-032-007

執行期限：90年8月1日至91年7月31日

主持人：宋佩芬

執行機構及單位名稱：淡江大學

共同主持人：周鳳美

執行機構及單位名稱：東吳大學

計畫參與人員：

執行機構及單位名稱：

一、中文摘要

本研究根據兩所國中社會科教師面對九年一貫課程改革的方式發現：教師採取「交功課」與「消極配合」的方法。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：教師並沒有被說服認為（1）課程統整是好的，以及（2）課程統整是可行的政策。我們認為如果九年一貫要被真實的推行，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，並解決老師時間與資源不夠的問題（課程統整是可行的政策），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，我們認為如果改革是漸進的且紮根在教師的態度上，當務之急是政策應該要富有「教育性質」，能善加利用研習與教學研討會幫助教師真正學習改革的內容以及有機會可以根據專業判斷修訂它。

關鍵詞：九年一貫、改革、教師信念

Abstract

This study examines two junior-high schools as they pilot the implementation of the 1-9 grade integrated curriculum reform. We find that teachers are passive participants in the reform, yet they cannot be regarded as conservative teachers who are reluctant to change. From observations and interviews, we concluded that teachers are not persuaded by (1) the validity of the integrated approach to teaching social studies, and (2) the feasibility of implementing the curriculum. We believe that the reform were to be

authentic, teachers have to see real materials that can be carried out in their individual classrooms; reformers have to address Taiwanese parents' expectations for better schools for their children and the need to score well in national exams; and finally reformers have to convince teachers that they are supportive in terms of time and resources. These structural and cultural problems cannot be resolved easily. We believe that if reforms are incremental and take root when teachers change their attitudes, policy makers should put their resources first to create an educational environment for teachers where they can learn about the nature and substance of the reform, as well as participate in revising reform frameworks based on their professional knowledge.

Keywords: 1-9 grade integrated curriculum, reform, teacher belief

二、緣由與目的

九年一貫於九十學年度將正式上路。這項教育改革重整了學科的科目歸屬，讓知識的學習趨向統合，而有別於過去過於分離與片段的學習（歐用生、楊慧文，1999），對於從來沒有受過如此教育的老師，特別是分科明顯的國中老師，衝擊可想而知。此次改革堪稱台灣歷史上最大的課程改革，理想上教師被授予極大的自主權與責任來規劃並執行教學，他們必須開始在新的學科領域架構與教學時數下，決定如何安排課程與教學。本研究的目的是希望深入瞭解在九年一貫課程改革下，教師如何看待及進行課程統整，以期對於改革提供深入

的瞭解。

由於國中過去長期分科的教學，教師所要面臨的整合挑戰比小學階段大，我們以國中一年級的「社會」學習領域為範圍，提出研究問題：國中社會領域教師如何面對九年一貫課程改革？

三、研究方法與資料分析

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。

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¹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²國中 63 班，社會科教師共 16 人³（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）。青山國中共有 42 班，社會科教

師總共有 10 人⁴（含即將退休教師一人）。

位於台北市北區，已有 56 年之歷史，位於該區中心位置，觀光、商業氣息濃厚。學校附近傳統市場、商家林立。隨著社區意識抬頭，社區發展協會蓬勃發展。學校認為該學區家長社經地位偏低，從事夜間工作、市場生意者眾。單親家庭比率近年提高。學校歷史悠久，社區人士多為該校校友，鄰近學區學生越區就讀情形踴躍。

青山國中位於台北市中區，有 34 年歷史。學校所在的社區與一熱心改革之完全中學相鄰甚近，學生近年來流失不少。學校認為學生家庭社經地位屬中低，家長多為農、工與小商店主人，但是青山國中辦舞蹈與管樂資優班與自學方案班，吸引一些想要在教學改革方面有所突破的家長送孩子來。

資料的蒐集由兩位研究員分別在兩校蒐集。研究人員認知到有不同研究人員在不同場地蒐集資料的信度問題。信度的掌握主要由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，確定資料蒐集的類別與題目兩校一致⁵。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。

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

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，組成九個群組聯盟，協助全市 75 個公私立國中推動九年一貫課程。而九個學校群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 質化研究可貴在研究人員能更脈絡化地（contextual）瞭解現場，因此研究人員仍因二校的特殊狀況而蒐集資料。當此情況發生時，研究人員彼此告知該校特殊狀況，增加研究類別。

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。

此外並蒐集兩校的文字資料，如開會紀錄、教案設計、學習單、學校總體計畫書、選書投票紀錄、以及其他相關資料。為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，過程亦被拍攝並且紀錄下來。

四、結果與討論

John Goodlad 在給 *Interdisciplinary Curriculum* (Wineburg & Grossman, 2000a) 這本書寫序言的時候，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)。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，我們的研究得出來的結果與其相當一致。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，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，但是是一種能「過關了事」或「消極配合」的方法。對於九年一貫的理念就算支持，對於其作法（特別是課程統整，以及協同教學等方式）大多數持質疑的看法。

然而我們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」等一般人對於改革的認知來解釋，反而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，即全國推行，使得此次改革注定要走一條崎嶇的路。從研

究中，我們發現並不是支持改革的教師就比較認真或創新；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：教師並沒有被說服認為（1）課程統整是好的，以及（2）課程統整是可行的政策。我們認為如果九年一貫要被真實的推行，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，並解決老師時間與資源不夠的問題（課程統整是可行的政策），則有可能創造真實改革的實踐空間。

教師如何面對改革

從行為來看，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，滿足行政單位的文書以及活動的要求。學校的績效由於是表現在報告的內容上面，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、配合開教學研討會、參加領域工作坊，學校有紀錄即可編纂交出「厚厚的一疊」報告，「還不是得優等」。

（1）行政領導的影響

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。校長不管事，而主任又對九年一貫不清楚或沒有願景。青山國中的劉老師說：「有一次主任說『為什麼要急著做呢？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]認為相安無事、墨守成規這樣就好了」（王，訪談，4/6/2002）。謝老師舉例為什麼她認為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為只要應付一下，「弄出一疊厚厚的東西」，老師們也就「相安無事」即可。行政方面也因為認

為老師不太能被要求，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）。

（2）討論務實事項的教學研討會

為了推動課程統整，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。教師應利用教學研討會進行專業的對話。但是從我們的參與觀察中發現，兩校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以及彼此溝通、協商與他們最切身相關的時數、配課、是否包班、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。林雅國中的社會領域召集人不召集開會如果沒有行政方面要求要配合的事情。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，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。結果並不是真實的統整，也沒有符合能力指標，但是是一種有效率完成工作的方式。

（3）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。

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。

教師為何抗拒

「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？改革者無法不思考背後結構性的問題：

（1）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。

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。目前的政策並沒有提供比較有「教育性質」的研習，幫助教師取得所需的知識與技能，並且能參與在課程綱要的修改中（後文會闡述）。

（2）為什麼要統整？

對於什麼是重要的知識，歷史、地理、與公民老師有其看法，而每一學科裡的老師亦對統整有不同的態度。一重要原因是教師對於什麼是該學科重要的知識有不同的看法。而傳統分科訓練下的林雅與青山國中的老師大多數認為自己的學科有其系統，與他科很難自然地融合而維持自己的特色，容易成為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。再加上審核過的教科書皆為分科設計（「那麼多專家學者做出來的東西都是這樣了」），因此包班（合科）教學從這些老師的眼中，變成沒有意義，因為課程並沒有統整設計，他們如果贊成包班教學也僅是為了增加和學生的互動機會⁶。這些老

師承認可能的情况是：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；也擔心因為不是自己的專長，若包班教學，會教得不精彩，和學生的互動因此會變差。

另外一方面，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）。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）。

教師夾在不確定的政策與自己的專業信念當中。讓他們確實認為統整是好的，可以使得他們更願意傾向統整的政策。然而，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。這些信念使得統整課程的落實充滿矛盾。在沒有統整教材的情況下，為什麼要老師一個人「統整」教學？所謂的「統整」課程一定比傳統的課程好嗎？

（3）教師的教學信念、方法、評量不變

在訪談中，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。

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，部分老師為了增加和學生互動的機會，願意包班教學。

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，林雅國中教學組長要求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。

我們觀察五位分別教導歷史、地理與公民的老師的教學，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，而不是讓學生更主動地思考與建構。

課程統整的教育政策並沒有辦法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的，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「知其法」的知識（knowing how）。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）。

（4）升學大環境與家長期望不變

配合九年一貫，學校本位課程發展也同時進行，台北市教育局要求各校交出91學年度「學校課程計畫」。其中描述學校的願景及目標。但是這又是另一項「交功課」的結果。願景的描述空泛（如「完美」、「創意」），亦沒有在討論中出現主導任何學校的教育內容。實際上林雅國中的老師都不敢忽略升學的重要。這表現在社會領域的老師面對學校將自己領域的教學時數減少，而束手無策，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。林雅的姜老師表示：「以前社會領域是歷史地理公民3科，現在時數全部減一半，挪作彈性課程，現在的彈性課程又是教國英數...現在台北市各校是自理課程，但大部分學校仍以升學為目標，因此九年一貫後，社會科時數就減少了」（姜，訪談，3/7/2002）。

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。

(5) 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」。

雖然大多數的老師贊成分科，在林雅仍然有接近一半的老師贊成包班，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，教師需要極多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。然而，如前所述目前提供的研習機會皆不是朝此方向進行。再加上教師倚賴教科書及考試制度的配合，包班教學極可能出現照本宣科的情況。

改變的可能性

雖然許多結構性的問題看來是預言了改革的崎嶇路程，我們在實際的訪談與參與觀察中仍然發現到一些改變的可能性。

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。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⁷。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，雖然看起來像是沒有領導，實際上卻給老師相當大空間來發展。

另外，少數老師很想藉此機會改變教

⁷ 有關學科觀點的不同將另文討論。

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書，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，因為我們在槩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」（觀察，5/15/2002）。「因為我在教一些歷史事件的時候，我一定要提到一些時空的概念，然後我講到空間的時候，我就覺得我看地理有牽涉到。那另外提到事件中人跟人的關係，就牽涉到公民的範疇，尤其是講到經濟、或是政治方面，法律方面，所以實際上，本來就是常牽涉到，所以現在有一個機會可以融合在一起，我覺得對我們的教學會非常有幫助」（觀察，6/5/2002）。

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，才会有這樣很多的變化，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）。

我們認為教師之間的溝通與專業對話可能是未來改革的契機所在。領域的教學研究會若能更有組織地根據某教學內容來討論，老師根據自己的專長能夠提供不同的觀點，開始有一些跨學科的專業對話，而這對話是 Wineburg 及 Grossman 認為在設計統整課程之前不能沒有的過程 (Wineburg & Grossman, 2000b)，改革也許

會有些培養專業素養的空間，轉而成為推動的力量。當然目前這是非常樂觀的看法。林雅的汪老師曾建議未來的研習時間用來增強非己專業的學科課程知識（觀察，4/3/2002）。我們擔心的是當教科書成為課程內容的主導者時，教師是否還認為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。

討論與結論

現在來評斷九年一貫課程改革顯然是太早了，但是我們仍然認為學校現場的研究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，且認為學校要求他們所做的課程設計是「為了統整而統整」。（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）。

我們認為台灣學校的「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)。這結構是學校運作的基礎，也是老師每日的教學程序 (routine)——包括了教科書的必要，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，因此根據老師們的說法，「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。教師對於學校的目標與結構已經確定，也明白自己的空間在哪裡。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，讓教學變得更有興趣，但都不是劇烈地改變學生學習或評量的方式。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。

如果現實的狀況是學校以及老師的教學不會因為「由上到下」的改革(top-down reform)即轉變，九年一貫課程改革是否將會成功？我們有理由相信漸進的改革，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。我們發現之前的改革——「小班教學」對少數老師造成影響，亦發現少數老師對於九年一貫統整課程相當期待他們需要的是一個能繼續培養他們的環境。

Cuban (1993)在解釋百年來美國教育中教學的變與不變時，發現有一個重要的力量：教師的專業學科知識以及個人專業的信念影響老師的教學。教師有時根據他們的專業判斷正確地抗拒改革；他們也會因其需要來適應改革。我們認同 Tyack 及 Cuban (1995) 所體認的：「政策要刻意被設計成能夠變種(hybridizing)來適應地方的需要」(p.64)，而改革的內容則可被視為資源(resources)來被教師使用。這種作法使得，

新的課程綱要、教學方法、媒體、診斷式測驗、小組合作學習的策略、及其他創新都不被視為從外而來的規定，而是老師可以使用的資源，不論是藉由老師彼此或外面的支持，來幫助學生學得更好。(p.138)

教師總是在找尋能適應他們教學情境的創新方案，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、以及評鑑方式都被期望是不同於傳統的。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，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。

我們注意到研習以及教學研討會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仍有限。我們建議政策應該更多的設計、提供資源與獎勵教師利用此二管道對於統整的理念、能力指標、教學方法、以及教學評鑑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為一學習團體(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鑑方式，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為是真正學習的地方與對話的機會，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，教師能真正有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。

五、計畫結果自評

本研究有幾項不完全之處，因此也限制了解釋力。首先，本研究僅採樣兩所台北市的國中，雖然在台灣統一的教育制度下我們認為其發現有代表性，卻在方法上

無法完全代表所有公私立國中，例如，在領導願景強，從八十八學年度即開始試辦的學校裡，也許有不同的表現。另外，本研究主要針對社會領域進行研究，其他領域的教師是否也有類似的看法與作法，是本研究無法回答的問題。然而，由於升學的大環境相同，多學科的自然與生活科技領域可能和社會領域的老師面對類似的問題。

六、參考文獻

- 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.
- Gardner, H., & Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding in the disciplines and beyond. *Teachers College Record*, 96(2), 198-218.
- 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.