

行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

九年一貫社會領域教師教學與課程改革之研究

計畫類別：個別型計畫

計畫編號：NSC91-2413-H-032-006-

執行期間：91年08月01日至92年07月31日

執行單位：淡江大學師資培育中心

計畫主持人：宋佩芬

報告類型：精簡報告

處理方式：本計畫可公開查詢

中華民國 92 年 10 月 22 日

# 改革的變與不變：九年一貫實施個案研究

宋佩芬

淡江大學師資培育中心助理教授

## 摘要

九年一貫實施後教師的實際教學是否改變、如何改變？我以 Fullan (1991) 所建議的三個層面來分析九年一貫課程改革對於兩所台北市國中社會領域教師的實際影響：(1) 使用新的或修改過的教材，(2) 使用新的教學取向，(3) 改變信念，以及我所加入的 (4) 改變教學文化。結果發現從課程、教學取向、教學信念到教學文化，並沒有顯著改變。而漸進改革的機會在本研究中決定於教師個人對於組織架構或規定的回應。在教師個人可以自主的地方，如教科書專業自主、多元評量，以及教學時數安排上面可以看見少數個人運用機會改變教學。而在需整體組織文化改變的地方，如教學研究會、課程發展委員會、學校校務評鑑等方面則沒有看到效果。我解釋其現象，並提供政策建議。

關鍵字：九年一貫、課程與教學改革、教育改革

# Constance and Change: A Case Study of the 1-9<sup>th</sup> Grade Integrated Curriculum

## Reform

### Abstract

How do teachers change in practice when implementing the 1-9<sup>th</sup> grade Integrated Curriculum Reform? Fullan's (1991) categories on implementing reforms are used: (1) the possible use of new or revised *materials*, (2) the possible use of new *teaching approaches*, and (3) the possible alteration of *beliefs*. I add the fourth category as the unit of analysis—the alteration of the *culture* of teaching. The results are that changes are minimal in all these categories. Opportunities for incremental changes reside in few *individual* teachers' use of institutional mandates in the areas of curriculum, assessment, and scheduling. Opportunities that require school-wide cultural change in the areas of teachers' professional learning, school curriculum development, and school accountability demonstrate little effect on change. Explanations and policy suggestions are offered in the article.

Key words: 1-9<sup>th</sup> grade integrated curriculum reform, curricular and instructional reform, educational reform

九年一貫課程改革自 2002 年（91 學年度）正式在國中小實施後，至今一年的時間。如果以漸進式的改革或生存適應（adaptation）的模式來看<sup>1</sup>，九年一貫的課程改革是否呈現實際教學改變（change in practice）的漸進趨勢？Larry Cuban（1993）發現美國從 1890 到 1990 這段期間「教師中心」的教學仍然是最持久，最不變的教學，而以 Dewey 的哲學為基礎的「學生中心」的教學雖然看起來並沒有改變太多老師的教學，但是這一百年來「學生中心」的教學仍然在一些教室裡產生了影響。教師發展出一些應變環境的「變種」（hybrids）教學。Cuban 認為這種不純粹的「學生中心」的教學正是漸進改革的力量。九年一貫課程改革無法避免的也產生「適應變化」的變。而這些現象是否是漸進改革的跡象？改革的變與不變如何呈現在實際教學中？

我從四方面來審視台北市兩所公立國中社會領域教師的九年一貫課程實施狀況。其中三項依照 Michael Fullan（1991）的架構。Fullan 認為任何新的政策在實施階段要看出其效果，至少有三面向要呈現改變之處：（1）可能使用新的或修改過的教材（如新的教材或教學媒體），（2）可能使用新的教學取向（新的教學方法或活動），（3）可能改變信念（教學假設的改變及改革方案的教育理論的反省）（p.37）。我另外加上（4）可能改變教學文化。如果改革只改變了老師的教材，而沒有改變教學方式，Fullan 認為這項多僅是次要的改變。而如果教師改變了教材，也使用了新的教學方法，卻沒有改變教學信念，所謂的改變可能

---

<sup>1</sup> 改革的難題之一是以「完全做到」（fidelity）為目標，還是容許「生存適應」（adaptation）（Huberman & Miles, 1984）。後者，即漸進式改革一般被認為比較符合實際的情況。

僅是表面，教師以為自己已經改變，然而卻可能是錯誤的認知 (false clarity)。最後，改革如果無法建立起學校的教學文化，或在地基礎 (infrastructure)，則改革隨著某些有魅力的領導離開，改革也就終止。許多學者表示專業學習社群 (professional learning communities) 與重新塑造文化 (reculturing) 是根本改革的必要面向 (Darling-Hammond & Sykes, 1999; Fullan, 2001)。缺少專業文化討論的環境，改革很容易僅是「交功課」而已 (宋佩芬、周鳳美，2003)。根據以上四點，我呈現並分析實際改革中教學變與不變的狀況，並提出值得政策制訂者注意與討論的議題。

## 研究方法

本研究選擇兩所台北市國中的社會科老師為研究對象。以質化研究為研究方法，採用正式、非正式訪談、非參與教學及會議觀察，以及文件分析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在九年一貫課程改革中的改變狀況與原因 (Bogdan & Biklen, 1992)。資料蒐集時間從 91 年 9 月至 92 年 6 月。

林雅<sup>2</sup>國中 共有 63 班，社會科教師共 16 人<sup>3</sup>。明原國中 共有 72 班，社會科教師總共有 17 人<sup>4</sup>。選擇研究林雅以及明原國中的原因主要是：(1) 兩校使用

---

<sup>2</sup> 學校名為假名。

<sup>3</sup> 歷史老師 5 人，地理老師 6 人，公民老師 5 人。

<sup>4</sup> 歷史老師 8 人，地理老師 5 人，公民老師 4 人。

不同版本的教科書，便於觀察其中之差異；(2) 兩校皆採合科教學，其中林雅國中分科與合科教學並進。 兩校皆位於台北市北區，明原國中為常態分班，升學率高；林雅國中則有人情班或稱「子弟班」，學校亦偏重升學。 兩校可代表都市的學校—重視升學，但是仍然配合政策進行改革。 明原國中在以為未來政策方向為合科的情況下，社會科老師決定合科教學；林雅國中則在部分老師願意嘗試，而大多數老師反對的情況下，每一科（歷史、地理、公民）都推出一位代表進行合科教學，其他人則維持分科教學。「合科教學」在學校及本文中的定義是一位老師負責某一班級社會領域的所有時數（兩校皆為 3 小時）。「分科教學」則指教師依其專業負責某一班級歷史、地理、或公民的部分（各 1 小時）。

訪談與教學觀察對象以教今年正式使用九年一貫課程的七年級教師為主。

林雅國中教七年級的合科及分科的 10 位教師皆接受 1 次訪談，其中合科教學的 3 位老師並且接受教學觀察及觀察後訪談 1~2 次。 明原國中教七年級的正式教師有 8 位，7 人接受訪談 1 次，4 人並且接受教學觀察及觀察後訪談 1~2 次。 明原國中並且在上學期有 6 名實習老師各負責帶一個七年級班級教社會領域，其中 5 人接受訪談。 訪談內容主要請教師描述其課堂進行方式、評量方式、教科書使用經驗、政策對其之影響、需要的幫助、行政的角色，以及教學的目的等；教學觀察後之訪談則著重在請教師解釋觀察者所看到的教學狀況，以助研究者深入瞭解教師的信念與教學行為之間的關係。 教學觀察主要試圖瞭解合科教學是否產生統整的效果，或者新的教學方式；會議觀察則有助於瞭解學校組織及文化對

教師教學的影響。訪談資料皆轉成文字稿，觀察資料則為教學研究會、課程發展委員會等會議觀察筆記及錄音或錄影資料。兩校的文字資料包括教學研究會及課程發展委員會開會記錄、學習單、段考考題、學校總體計畫書等相關資料。教科書分析雖然不是本研究的目的，因兩校使用教科書的反應是重點，所以教科書是本研究的重要文本。林雅國中採用仁林版社會科教科書，明原國中選擇翰林版。

### 不變

從訪談以及觀察教師的教學發現，無論在課程內容、教學方法（含評量）或信念上，教師並沒有改變其教學，亦即，實際上教師仍然維持其教學原本的風格，甚至內容。教師實際上以其行動維持教學的「穩定」，而此「穩定」的力量一方面是教師專業的判斷，減少錯誤的改革所造成的不良後果；一方面卻也成為改革的阻力，教師無法跳脫傳統教學的框架，教學以教到升學考試有可能的內容為主，堅持相信國中學生必須背誦才能分析，講述與小考仍然是教學與評量的重點。

### 心中的國編版—教學內容的標準

實際改變（change in practice）的第一個面向是課程或教材的改變(Fullan, 1991)。觀察台北市這兩所國中的教師，由於教科書成為審編制度，各出版社的教科書有差異，教師的教學因而也受教科書影響而與過去不同。然而，表面上教師的教學內容似乎是受到教科書的影響有所不同，內容範疇依照新教科書的內

容來教學。實際上，許多教師心中有一版國編版，特別是有教學經驗的老師，因為過去使用國編版教學的經驗，使其易以國編版來衡量如何「修正」(modify)使用的教科書，並且以過去的教學框架與知識架構來幫助整理其教學脈絡。如果是沒有教過的科目，教師也時常參考國編版，作為教學的參考。「以前的國編版沒有什麼不好」是教師共同的感想。

「心中的國編版」在研究的兩所國中或老師之間出現的比率並不見得一致。其影響因素包括：(1)教科書內容的敘寫方式，以及(2)使用者過去的經驗。如果教科書的敘述適於閱讀，內容與架構邏輯清楚，教師便容易依照教科書的順序教學。反之，如果教科書的敘寫內容簡略，則教師便會找尋補充或替代的內容；或教科書跳脫講述的邏輯編排，則教師會以自己習慣的邏輯重新整理，或依其講述架構發講義給學生。例如，林雅的張老師使用仁林版教科書，由於張老師認為國編版的標題更清楚明白，便會說：「好，我們等一下的重點要介紹隨唐時代的科舉制度。請在『一舉成名天下知』旁邊加上附標題『科舉制度』」(林雅張老師，教學觀察，4/29/2003)。又過去國編版會整理出科舉制度的幾項優點，而仁林版沒有，張老師會一一寫出來請學生記下來，認為這樣比較深入。如張老師將科舉制度優點整理出來，寫在黑板上：

1. 比較客觀
2. 不分貴賤，機會均等
3. 不為私人集團壟斷

她請學生抄寫起來，再做說明，整理重點，但是沒有時間給學生討論。其他如

林雅的林老師指出的問題：「西周十六個字就結束，你看課本 71 頁，『封建制度』、『井田制度』、『宗法制度』，還有『制禮作樂』，十六個字西周就結束了。事實上，那種東西我們怎麼樣教給學生，其實那後面補充的東西是非常多的」（林老師，訪談，11/6/2002）。林雅國中的歷史老師認為仁林版的歷史部分時間順序跳躍，因此顯得脈絡雜亂，且過於簡略，不若國編版重點與解釋敘述清楚，因此許多老師選擇以印講義的方式為學生整理重點，以國編版為基準，補充仁林所缺少敘述的部分。

林雅國中的地理老師更是認為仁林版地理部分編排失序，而選擇自己抽印國編版的某章節，最後甚至地理老師集體向另外一家出版商要求印地理抽印本，不使用仁林版，而使用另外一家出版社的地理部分，其內容類似國編版的認識台灣地理篇。地理老師的理由是仁林版安排的內容「氣候」部分區域跳躍，談到台灣的氣候又轉到談大陸的氣候，多數老師認為在學生還未學中國大陸的地形時，不知道青康藏高原在哪裡，不應談大陸的高地氣候。教師認為教系統地理「氣候」的概念，不需同時談二個或多個區域。一位正在地理研究所進修的陳老師表示仁林版「鬆散」，原因是認為「空間跳來跳去」。她比較喜歡國編版，認為新教科書反而增加學生負擔：

國編版為什麼我們會覺得說，嗯，教起來比較不會那麼費時間，孩子也比較容易聽得懂，就是他都是落在同一個區域裡面談很多的地理的概念，比如它第一章談台灣的位置，第二個它談台灣的氣候，第三它談台灣的水文，它就沒有再...亂跳這樣子，如果說我們以台灣的水文來談的話，我們也會告訴學生很多很多的觀念，那其實這個以後拿去分析中國大陸，中國大陸的現象當然不一樣，但是它至少對水文這種東西有概念。（林雅陳老師，訪談，

12/11/2002)

明原國中使用翰林版，雖然教師也會依照國編版的標準「修正」其內容，但是，由於翰林版在歷史的部分敘述冗長<sup>5</sup>，內容甚至於比國編版細瑣，教師沒有需要補充的地方，反而需要刪減內容。其標準亦是以國編版為準，例如教師認為沒有必要叫學生背誦已經被國編版刪除的背誦內容，如唐朝疆域的範圍。其他如明原的李老師說：「十七年前有伊尹，十五年前廢掉了，現在課本又出現了，知道商湯的宰相是伊尹又怎麼樣？」。教師仍然顯示國編版是其重要的參考。老師要不就是顯示其教學的信心，表示「今天不管是哪些版本，重點還是那一些」（明原李老師，訪談，11/20/2002），要不然就是教學時會對照國編版（明原蕭老師，訪談，1/16/2003），或表示過去和現在的差別只是以前三年級教的內容換成現在一年級教（明原洪老師，教學觀察後訪談，10/30/2002）。

「心中的國編版」的運用在此研究中呈現好壞參半的現象。教師「修正」教材，使學生的學習更加有組織與意義，國編版過去所提供的框架成為教科書比較後的優勝者。教師這種「抗拒」不好的教材的判斷，在教材有缺陷的情況下，可以不使學生的受教權受損。尤其，當教科書錯誤應用九年一貫綱要「簡化」的原則，而將大多數內容以事實呈現，減少解釋的敘述，對於教學而言，並沒有減少教師講述的時間，反而增加教師給學生抄寫或編寫講義的時間。教師為了

---

<sup>5</sup> 由於明原國中參與七年級教學的老師大多數為歷史老師，沒有地理老師，因此無法比較地理或公民部分國編版和新教科書的差異。

讓學生背誦時知道其意義，無法不解釋「封建制度」、「井田制度」、「宗法制度」，以及「制禮作樂」的內涵；教科書為了讓學生瞭解「氣候」，欲以台灣及中國大陸為例，卻沒有篇幅介紹中國地形的情况下，使得氣候的概念無法在不同地理區域上學習清楚。為了不讓學生「硬背」，教師選擇以國編版作為補充，是正確的判斷。

然而，從改革的角度觀之，教師雖然使用新的教材，卻因「心中的國編版」使得教材沒有太大改變，使得教學也同樣呈現以講述為主，與過去沒有太大差別的教學模式。九年一貫課程改革的支援系統完全無法協助教師抗衡教科書為中心的教學。某些教科書簡化敘述的內容，卻沒有減少涵蓋的知識範疇；某些版本則呈現比過去國編版還細的敘述。教師在升學考試的壓力下只敢多教，不敢少教。最能保障學生權益的作法就是以「國編版」為加減課程內容的標準。

結構上，九年一貫之後社會領域時數普遍減少一半<sup>6</sup>，卻仍然要教和過去一樣的知識內容<sup>7</sup>，影響所及是教學時間的壓迫。林雅國中的老師表示常須給學生補課，時間有限的關係，很難帶出能力。如張老師表示，九年一貫之後，她的教學內容和方式沒有差異和改變，她說：「不會因為你給我的時間只有這樣，我就給學生的東西變少了。」她「不敢」改變教學內容的原因有二。一是，「考試問題怕沒講到」，第二個原因是，「全部東西還是那麼多，很多東西都只是點到，

---

<sup>6</sup>歷史、地理、公民在合併為社會領域之後，原本每週各2小時，三科總共6小時的課程成為合併之後的3~4小時課程。亦即，若分科教學，每位老師僅有1節課的時間上其部分的專業內容。

<sup>7</sup>如果依照能力指標的要求，所需涵蓋的內容恐怕更多。林雅國中各領域爭取時數時紛紛表示現在所需教的內容比過去更多（課程發展委員會，5/14/2003, 5/21/2003）。

這樣變成上課很沒趣味，給學生的就只有資料的堆砌，思考的部份都沒有」(張老師，觀察後訪談，4/29/2003)。因此，實施領域教學，減少時數的結果，並沒有使得教學更加統整或有意義，反而容易令教學更加零碎，而如果教師希望學生仍能瞭解零碎知識背後的意義，只能不斷地講解，學生思考的部分很少，學生如果能「懂」老師在說什麼，就已經是最好的學習成果了。

教師心中的那把課程的「尺」並不是能力指標與領域教學目標，而是過去的教學經驗所累積的教學內容與重點。一方面教師「抗拒」不好的教科書，而以國編版作為輔助，另一方面，持續使用舊的架構甚至內容範疇，缺乏變革的意願，使得改革換湯不換藥。

### 考試引導「最有效率」的教學方式

另一個 Fullan (1991) 所指的實際的改變是教學取向的改變。九年一貫所強調的教學取向是多元化，強調與生活連結、做中學、探究等學生中心的教學方法，有別於過去填鴨式教學時學生完全被動的教學景況，培養學生帶得走的能力。因此，教科書中有不少活動需要學生動手做，或為了符合統整精神而設計的跨學科習題，藉此希望教學更加活潑多元，增加學生生活用知識的機會。然而，國中階段影響教師行為的最大的因素仍然是攸關升學的學力測驗。課程內容的選擇以及教學方式都和升學考試息息相關。林雅及明原國中兩校的老師幾乎無人不提及考試對其教學的影響或描述考試存在的事實。無論資深或資淺，包括明原

國中帶班的實習教師，多將考試視為重要的教學目的。影響所及，教師紛紛調適其教學取向朝有效率取得成績的方向前進。如果多花一點時間做活動，少練習，學生就考試考得不好時，教師就會傾向減少或取消進行其他教學活動。因此，當問及是否使用教科書中的活動，多數老師回答：「有時有，有時沒有。」如果使用，也通常會加以修改，符合課堂中時間有限的情況。

九年一貫之後，教師表示他們的教學方法並沒有差別。透過教室觀察以及教師描述其教學的方式，發現所有的老師都以講述法為其主要的教學方法。這種方法下，教得好的老師是將課講得生動活潑的老師，課程內容清楚明白，學生仍然被動，但教師說故事的能力或帶動氣氛的能力讓學生的學習情緒高昂，學生會回答老師的問題，但都是預設好標準答案的問題。教得效果不好的老師自己站在講台前，帶著學生念課本，提醒重點畫線，然後講解重要概念，最後以複習結束。或有老師的習慣是每堂一上課就小考，檢討考卷，然後依照講義與課本講解，帶學生填空講義及課本畫線，中間穿插看圖片或影片作為活潑的變化。

本研究發現教師彼此之間的教學類似度極高。都會用方法讓學生記得重要的概念與事實，透過講解、重點整理（寫黑板或提供講義）與解釋、畫線、問問題來確定學生的學習。在這樣的教學模式下，課本變成非常重要的文本。許多老師幾乎是倚靠課本來幫學生讀書。他們循著課本的內容，帶學生看重點在哪裡，然後要他劃起來，或抄在筆記裡。例如，韋老師習慣讓學生抄筆記，她在黑板上寫下每一個重點，第 8 點是：

## 8. 台灣鐵路

(1) 環島系統 x3

(2) 鐵路支線 x4

韋老師：我們把...唸一下。

學生：(齊聲唸課文)。

(要學生把課本裡的3個環島系統及4條鐵路支線寫在筆記裡，學生抄的時候，老師走動。)

韋老師：好，告訴我接下來是什麼線？圈起來。這些就是你們常聽的小火車，就是這些，有沒有聽過？(沒人回答)

(林雅韋老師，教學觀察，5/2/2003)

韋老師時常要學生唸課文，「唸一遍...」，「好，告訴我...」。她依照課本內容教，答案都可以在課本裡找到。這樣的教學方式，也許從老師的觀點而言很清楚。重點明白，裡面的道理也有說明，而且常說：「這樣懂嗎？」但是，從學生的觀點而言，由於標準答案已經設定好了，又沒有問題解決的必要，學生讀過之後恐怕便忘記。

教學方式沒有太大改變的原因似乎並不是教師沒有多元教學的概念或模範。訪談中發現，部分的老師，如林雅的蔡老師知道創新的教學方式(例如，教西安事變時讓學生蒐集當時的新聞或給不同的資料，讓學生辯論不同的觀點)，甚至也認同其方向，但是並不會採用。她說：「我也很希望照以前理想的狀況來教學，可是當我聽到老師在比較那個0.03或0.3分時，我的心就縮在一起，我要怎樣才能讓導師放心說我教的歷史是O.K.的？」(教學觀察後訪談，5/10/2003)」這裡除了學校升學文化所形成的同儕壓力之外，背後還有一個重要的問題是：九年一貫強調訓練學生帶得走的能力，因而學力測驗目標也是朝測驗學生理解的能力前

進，邏輯上，教學應該可以跳脫傳統講述的方式，然而，實際上並非如此。事實上，教師的經驗法則告訴他們，要記憶一些基本的知識才能回答學測的問題，而必須幫助學生讀書、記重點、小考才能確保他們的表現反應在成績上。而學校的小考或段考題目並沒有朝測驗「理解」的方向出題，題型仍然偏記憶<sup>8</sup>。老師們認為學生需要透過如此考試幫助其記憶，慢慢累積基礎才能應付學測分析的題目。

根據教師的經驗，考試雖然比過去不重視記憶性的題目，仍然考的是認知的題目，學生仍然需要背一些基本知識，「也不是懂了就可以去考了」——如果沒有背，就不會分析。明原國中是台北市升學排名前幾名的學校。教歷史的章老師舉例：

譬如說你根本不知道這個名詞代表什麼意思，你就沒有辦法去判斷[答案]。如講到戊戌變法你不知道他是那個皇帝、那個內容，是什麼時候，你還是沒有辦法判斷。他可能問你說戊戌變法是因為什麼戰亂所引起的啊？...我覺得歷史部分[出題]沒有任何改變，連題目也是跟以前大同小異，現在只是廢話變多而已。大家好像覺得跟什麼現實結合？一年一度的三二九青年節又到了，講了一大堆為了講清末為了紀念誰？在以前可能直接問清末為了紀念誰這樣子。我覺得只是這個不同而已。（教學觀察後訪談，6/17/2003）

兩校的老師對此都有同樣的看法，亦皆表示重視考試成績都是因為「不放心」，

---

<sup>8</sup> 例1：明原國中的地理考題（91學年度第1學期第1次段考）

太魯閣峽谷地形的形成，以下敘述之要素是少不了的，請問哪一要素是由內營力造成的？

（A）立霧溪河流的下切侵蝕 （B）地殼不斷抬升 （C）大理石受風化 （D）降雨對大理石的侵蝕作用。

例2：林雅國中的公民考題（91學年度第1學期第1次段考）

家庭是一種？（A）人民團體 （B）法人 （C）財團組織 （D）親屬團體

沒有人知道九年一貫之後的考試形式，只能照目前他們所知的預備。

在升學考試這個大結構下，教師沒有減少教學內容，但是教學時數卻減少的情況下，教師因而維持其最有效率的教學方法—講述。評量方面亦呈現出來「考試領導教學」的現象。教師最常使用的評量方式就是小考（寫出版社出的測驗卷或教師自己出題），另外配合的評量包括抄筆記、寫習作題目、學習單，還有報告等作業。僅有一位教師採用口頭評量測驗學生是否懂得經緯線與時差的概念。在升學考試大環境沒有改變且測驗方法無法突破的情況下，教師沒有動機要改變其主要的教學方式。

### 對學生及教學的信念不變

Fullan（1991）提到的第三項實際改變的面向是教師的信念改變—對於教學或教育改革方案理念的信念轉變，這也是根本改變的表現。九年一貫學生中心的教育哲學挑戰教師對於學生的假設，以及知識學習的本質—著重問題解決的能力。而本研究發現教師對於學生以及教學信念不變，也因此限制了改革的影響。

教師對學生的信念（beliefs about students）影響教師對於教學的方式(Kon, 1995; McDiarmid & Vinten-Johansen, 1993; Sung, 1997)。Kon（1995）研究五年級社會科老師如何使用一套新課程發現認為學生應該要經過重複練習來掌握基本能力的老師，定位自己的角色是把教學與內容架構好讓學生精熟內容；而認為學生應該要能自己把資料連貫在一起的老師，強調自己設計課程幫助學生獨立思考。

資料顯示，兩校大多數教師認為這一屆的國中一年級（七年級）學生和過去的學生不一樣。林雅國中的老師普遍認為這一屆的學生外向活潑，比較有常規問題（例如，韋老師班級的學生會上課的時候起來在教室「遊走」，韋老師認為

不是刻意搗蛋，而是國小階段容許的習慣)，數學及語文能力變差。語文與閱讀能力降低，過去講述學生能立即懂的，現在則必須花更多時間解釋。林雅的張老師則發現學生活潑，上課好問問題。這點和明原國中老師的觀察一樣，明原國中的老師一致發現學生的表達能力、演戲、合作學習與報告的能力增強，但是語文與數學能力差，錯別字多。兩校的老師都認為這種差異和國小的教育以及九年一貫的推行有關係。明原的李老師說：

學生的報告，分組，發表的能力增強！要學生上台發表報告比以前的學生強好幾倍！以前的學生，問問題沒人回答，現在的學生，則搶著回答，甚至還要補充。所以這方面讓我們好驚喜！好強！其實九年一貫改革在至少這方面有它的效果！學生主動的意願，行動力變強了！（訪談，11/20/2003）

然而，老師們對於此現象呈現憂喜參半的看法。一方面欣賞學生在國小所建立起來合作學習的能力與興趣，一方面又抱怨國小不重視背東西，基礎能力變差。一方面欣喜學生好發表、愛問問題的表現，一方面又對學生沒有內容的發表佔據上課時間，或想到問題就問影響進度的習慣感到困擾。林雅的張老師因為學生上課不斷問問題，且是超出歷史範圍的問題而感到困擾：

我教這一屆的孩子喔，會覺得說比以前的班級有比較難上手，原因是因為可能他們是小學的時候都是很活潑的，就是老師允許他們上課就是發問題或怎麼樣...比如在講考古的時候，就會有同學跟我提到那個考古學上的問題，或是提到生物學啦、化學啦、物理上的問題...。那問題是說，我後面要講的東西還很多，我有我原訂的進度...那後來我就跟他們講說，老師是教歷史的部份，那你其它科目有問題的話，是屬於別科的，那你就請你們去問別科的老師。（訪談，11/6/2002）

雖然發現學生起始點、先備知識不一樣，老師的教學方式到後來卻都一樣。學生必須慢慢習慣國中的步調以及學習的方法，因此到後來學生的表現也差不多。例如，明原的李老師雖然驚喜學生對問題的反應，仍然表示其教學並不會受到九年一貫影響而改變，問及學生的學習成果與過去有何差異，李老師說：「如果以考試來說，其實是一樣的，沒有什麼差別，只要有念就可以考得不錯。」

學生進入國中之後，教師對於國中生的假設是必須學習基本的知識，且需背起來，因此教學的目的是幫助學生精熟學習。多元化的學習，強調學生自我思考探究，或以學生為中心的學習，李老師認為「那是太烏托邦的想法」，不切實際，「大學生可以用比較多，高中生偶爾可以，國中生一個學期一次即可。」現在她一個學期讓學生做一次報告。明原的洪老師曾經在清華大學上過張元教授的課，張教授主張讓學生看史料，從史料中問問題，與找答案。她說：「張教授他那一套資料教學可以讓學生瞭解到歷史絕對不是一門背誦的科目，它是思考的、它是推理的....。」雖然她認同歷史教學不是背誦的科目，但是她認為：「我們現在國中生沒有辦法做到這個程度。」原因是，「因為國中生連基本的認知都沒有，你怎麼有辦法讓他去推論，他搞不清楚秦始皇、漢武帝，怎麼讓他去推什麼東西？」(訪談，10/30/2002)。

如果從學科的角度觀察<sup>9</sup>，幾乎兩校所有社會領域的老師都在傳遞課本的知識，而不是在訓練學生學科的思維方式。從社會科的「灌輸公民概念」、「社會

---

<sup>9</sup>目前的教學現場仍然是分科明顯，推廣與試辦階段所倡導的統整教學付之闕如(Beane, 1997; Campbell & Harris, 2001; Drake, 1998; Forgarty, 1991; Jacobs, 1989)。

科學」、「反省探究」的不同取向來看，一致是「灌輸公民概念」的教學取向(Barr, Barth, & Shermis, 1977)。歷史並不是去思考因果關係，或不同觀點產生的詮釋；地理不是培養地理的眼光來思考人與環境的關係；公民也不是學習民主的參與能力。Kon (1995) 的研究發現認為學生需經熟教學者，多半倚靠課本為課程內容的依據，教學也以大班演講法教學為主；認為學生應自己連貫知識者，則強調學生主動蒐集資料，產生對自己有意義的瞭解，常使用個人、分組與合作學習法。教師如何定位自己的角色以及認為學生要如何學和他們的教學取向有非常大的關連。

以明原國中講解清楚見長的李老師為例，李老師一學期讓學生分組報告一次，我觀察的這次做「宗教」這個題目。然而第一組學生上台後因為是照著找來的資料念，且無法將資料的重點找出來，李老師十分不滿，嚴格限制學生報告時間 2 分鐘，時間到，她說：「謝謝，請下台。」接著跟全班說：「這組都沒有準備...我很不滿意。」李老師接著講解基督教，把基督教的重要源流歷史，與天主教的分野講清楚。學生在報告的時候，如果李老師認為內容不是重點，會隨時插入。李老師說理想上應該給學生每組 10 分鐘，但是她沒有辦法，因為時間很趕。而學生如果又無法講出重點時，她會寧願她講，給學生有用的資訊。她說：「我非常要求自己給孩子東西，不能給他東西，我就覺得我好像不夠優秀。」她認為學生報告 12 分鐘跟 2 分鐘的內容常常是差不多的，反倒不如她利用那時間給學生比較紮實的知識（教學觀察、教學觀察後訪談，2/28/2003）。九年一貫

課程改革已經原則上賦予學校及老師決定課程的權力，但是，由於教師對於學生以及教學的信念沒有改變，教學的內容及取向皆呈現不變的現象。

教師無法進行以學生為中心的教學，有三項主要的原因。第一，教師的教學目的是為了幫助學生考好升學考試，進入好的學校，學生中心的教學取向並無法看出效率。九年一貫因升學結構未變，考試題型無法跳脫認知範疇讓教師傾向繼續原來傳統的教學方法。第二，教師對於學生與教學的信念是：一般國中生還沒有能力能思考分析，因為基礎知識還沒有，需要老師提供他們基礎知識精熟學習。第三，教師無法改變其教學的重要原因是教師的學科知識（subject matter knowledge）及學科教學知識（pedagogical content knowledge）不足，無法抓住學科的精神，設定重要目標來教出能力，無法轉化能力指標(Grossman, Wilson, & Shulman, 1989; Shulman, 1986, 1987; Wilson, Shulman, & Richert, 1987)。當提及歷史、地理或公民的教學目的或希望學生學習到什麼，教師多以籠統的「讓學生覺得有趣」、「學習如何做人處事」回答。比較能夠與學科特性連結的是林雅的張老師回答其歷史教學的目的是：「我會將人物做故事性描述，以引起學生的動機，並藉歷史人物的故事建立起學生的價值觀、人生觀，而這才是我心中歷史教學的重點。」但是仍然是傳遞觀念，而非訓練史觀、分析、與歷史詮釋的能力。僅有一位分科教學的地理老師說她的教學目的是訓練學生的「地理眼」，其教學也比較重視帶領學生實地踏查地理環境。改革的配套措施並沒有著重培養老師教導學生「能力」的訓練，統整課程的工作坊中呈現的作品主

要仍是傳遞知識的設計。明原的李老師雖然增加學生做報告的教學方式，卻完全沒有指導學生如何做報告。她告訴學生可以直接把網路資料抓下來，理由是：「如果叫學生自己寫，學生仍然是給你網路的資料，乾脆直接就告訴他們可以直接把網路資料抓下來」，而分數的評定則以每學生兩頁以內的資料，而以是否找到重要資料為準（例如，復活節對基督教很重要，但是重點若是講彩蛋與兔子，則是沒有掌握到重點）。老師不會給文字回饋，會給分數，而在發回作業時會直接告訴學生：「ㄟ，這個資料抄得很沒重點。」她說：「其他學生聽到了，就知道老師的標準是什麼。」而在「報告的時候，看老師怎麼給個組回饋，他們也會學習到怎麼報告。」換句話說，李老師並沒有花時間特別指導學生如何找資料，如何分析整理。教師對學生自我學習期望不高，認為必須省學生報告的時間下來讓她講真正的重點（教學觀察、教學觀察後訪談，2/28/2003）。

李老師雖是明原國中有名的歷史老師，也一向自信自己的教學，但是她並沒有鷹架（scaffold）學生學習的概念。主要因素是沒有訓練學生歷史思考能力的願景（vision），缺乏運用學科所提供的思考工具來培養學生的能力，歷史教學對李老師而言是清楚講解給學生瞭解並背誦的學科。當教師無法掌握學科的本質，沒有學科教學知識（轉化學科為教學方法）的情況下，甚難改變其教學取向（宋佩芬，2003）。

九年一貫希望創造專業的對話空間，因此設計了教學研究時間，希望老師之間藉由討論等機會改變教學孤立 (isolation) 的文化。然而，資料顯示，兩校的校長對於九年一貫的推展完全沒有展現課程與教學領導。不見校長參與教學研究會，教師亦皆表示不認為感受到校長的領導。教師在改革的過程中沒有同儕專業對話，雖有教學研究會的機制，但是並沒有實際的專業交流。甚至於，學校中有一種我稱之為「輩分倫理」的文化，深深地壓抑有改革傾向的教師。教學仍然是關起門來的事(Lortie, 1975)。訪談中發現，教師並不知道其他老師如何上課。教師並不希望有人來評價其教學，因而也不會去評價別人的教學，彼此維持尊敬的態度，是一種自我保護、沒有安全感的表現。

Susan Rosenholtz (1989) 研究教師的社會組織發現兩個不斷出現的主題：教學的不確定性 (teaching uncertainties) 及受威脅的自我概念 (threatened self-esteem)。教學的工作由於缺乏一個 Lortie (1975) 說的「技術文化」(technical culture)，也就是教師無法像醫生或工程師對於醫療或施工有明確的知識(codified knowledge) 與標準的步驟，教師工作的結果常常是高度無法預期。這種「教學不確定性」危及教師的自我形象。他們會自我保護，避免讓自己有表現不力的機會，避免自我受損，例如拒絕參與或改變(Rosenholtz, 1989)。

教師似乎對於自己的教學沒有信心，恐懼被評價。以明原國中為例，行政部門安排讓教師進行同儕視導<sup>10</sup>。社會領域召集人周老師便在會議中問老師：

---

<sup>10</sup> 視導結果教務處僅是存參，沒有分析，也沒有結果。

「我想向學校建議讓我們課程評鑑成為良性的互動...，我們評鑑每位老師的優點和長處，至於不好的地方則留給自己來評鑑反省...」 所有的老師一致鼓掌支持周老師的看法（教學研究會觀察，1/8/2003）。最後這個評鑑僅是形式上配合完成。歷史教師很快完成這件「功課」，每個人僅花十分鐘的時間評鑑。很想觀摩其他同事教學的華老師說她「不好意思」、「怕給同事壓力」。教師自我保護，無法彼此激發出創意的教學。「怕給別人壓力」形成一種阻撓進步的「尊重」文化。

學校裡另外有一種不成文的「輩分倫理」，這倫理使得想要有改變的個人無法將自己的聲音發出來影響同事，更加強化教師關起門來影響自己的班級的個人主義現象(Hargreaves, 1992)。「輩分」(seniority)在林雅及明原國中具體存在於組織文化中。兩所國中「相對資淺」的老師不願意與資深的老師起意見的衝突。開教學研究會時，議題或意見的表示時常由資深的老師主導。指出「相對資淺」是為了說明「輩分」的影響力。林雅的張老師是對於改革持最正面看法的老師，她已經有二十多年的教學經歷，但是自認在林雅是資淺的老師，因為僅在林雅 5 年的時間。而在本研究中唯一有教學改變的明原的華老師也有二十年的教學經歷，但是因為在明原只有 8 年的時間，自認是資淺的老師。張老師在林雅國中教學研究會中，時常發現自己的想法和召集人及其他教師不一樣，例如，她認為統整課程應該要不同學科的老師一起討論，而不是每個人分一項工作分開去做，但是她認為有資深老師在，「不便發言」。張老師成為歷史科唯一合

科教學的老師，她感到「很孤單」，學校沒有給予參與合科教學者任何的支援。明原的華老師已經是公民科最資深的老師，但是自認為以社會領域而言，仍然是資淺的老師。她說：「我是在外面教了十三年才到明原來，有些老師一畢業就來明原教了，我算是一個外來的在這個地方，我不太適合太囂張。」(訪談，6/12/2003)。

開會的時候這兩位老師都傾向安靜，唯恐自己去侵犯了其他不想改變的老師，很「安份」地扮演自己的角色—管自己的班級就好了。沒有領導介入來轉變組織文化，林雅及明原國中的老師持續依照其學校各自的傳統，繼續每天他們習慣做的事。改變並不若外界所描述的劇烈，不變仍多於變。

## 變

Cuban (1993) 認為教師信念及改變教師行為慣例的政策 (changing what teachers routinely do) 是漸進改革的力量。觀察九年一貫的實施，我認為雖然教師的專業知識與信念沒有對改革產生影響，一些行政的新規定，如規定 50% 的成績由教師自主，提供了漸進改革的空間。而這些改變都視「個人」的改變而定，因而影響極小。

## 政策要求

一些組織結構上的改變對於教師的教學確實有影響，然而影響是否朝改革所期望的方向，則視組織裡的人如何用它，並非所有機制都能如預期發揮功效。本

研究發現在教師個人可以自主的地方，如教科書專業自主、多元評量，以及教學時數安排上面可以看見改革所提供的空間產生一些影響。而在需整體組織文化改變的地方，如教學研究會、課程發展委員會、學校校務評鑑等方面沒有看到效果。

(1) 教科書專業自主方面：由於規定停止國編版，教師必須選擇新的教科書，且瞭解自己有編教科書的權力。本研究發現教師會評估教材而適度改變，即使使用某本教科書也不會完全依照教科書來教。例如，林雅國中的地理老師決定停用仁林版，而與另一家出版社買地理抽印本（內容類似國編版）。教師對於教科書內所設計的活動會加以修改，或選擇不做，因為認為不符合其教學目標。教師對於教科書的觀念似乎已從「完全遵照」的角度到「視需要而改變」的方向。遺憾的是，教師雖然沒有將新教科書視為唯一的標準，卻以國編版當作其教學的參考，仍然是依附國編版的架構。教師似乎無法概念式教學，必須依照教科書的順序與內容教，如果教科書的寫法不夠定義性，重點不容易抓，教師就覺得很難教。然而，教師在使用教科書的習慣上似乎漸有自己主張安排設計的概念，包括設計學習單補充教科書內容。

(2) 多元評量方面：台北市教育局規定教師要多元評量，且規定學期成績段考佔 50%，另外 50% 的成績由教師多元評量。台北市教育局提供多元評量成績輸入軟體，其中且設計多元評量的成績輸入方法，列舉各種可能的多元評量方式來促使教師進行多元教學與評量。明原的華老師認為多元評量比較好，因為

「不再拘限一種評量方式的紙筆測驗，新的評量方式讓學生在學習態度上會比較好，日常成績教師自行分配。」她的考試方式有：「一般小考、考地球儀、生活體驗學習單、e-mail、報告，如自然資源及自然災害，我就請學生去找個主題來報告，規定他們一人交一頁，貼在佈告欄上，再來打分數。效果還不錯吧！比我們在課堂上照本宣科來得好。」多元評量提供了機會給想要改變的老師。有部分老師開始多了一項至兩項的分數類別，如上網找資料、寫學習單等。大多數的老師最常使用的仍是紙筆測驗的小考，雖然電腦成績輸入表有多元評量的選項。另外，學校行政單位發現教師以小考成績輸入，他們也無法辨認。評量的品質需未來的研究繼續探索。

(3) 教學時數安排：學校如何安排教學節數會影響教師教學的多元性。由於社會領域每週共 3 小時的教學時間，明原國中全部為合科教學，因此安排其中 2 節課連堂，提供了多元教學的機會。有教師放歷史電影，也有學生報告。教師認為此連堂安排使得設計活動容易些。這使得教師有機會可以變化教學方式。比較可惜的是，雖然連堂安排對於多元教學有幫助，真正利用的僅是一兩位老師偶爾使用。多數的老師仍然用來趕課。

以上三項是能夠看到改變之處的政策設計以及其在學校中的運用。其他重要政策設計諸如教學研究會、課程發展委員會及學校校務評鑑皆沒有看出政策的正用。教學研究會沒有專業對話，主要為事務的討論或者出版社教學示範，缺乏課程領導者。教學研究會在兩校皆沒有產生教學討論與專業成長的功能。林

雅的課程發展委員會形成時數的爭奪戰場，明原國中則大家都依照教務處的安排。二者皆沒有產生有特色的課程。兩校的校長皆沒有對學校課程發揮領導功能。學校重視升學的基調不變，教學以及課程發展也因此不敢要求。國中義務教育以來第一次的校務評鑑，從教師的角度對其而言完全沒有影響，僅讓他們多了一件功課必須交差了事（製作教學歷程檔案、設計教案等）。升學大環境沒有改變，學校領導沒有提供課程與教學的支持，結果是只有讓教師個人能自己作主運用的規定（如多元評量），才有改革的空間。

#### 教師個人差異

本研究發現九年一貫政策引導的組織或結構的改變都是教師個人差異所產生的，而非學校領導或同儕文化，因而影響力十分小。

明原的華老師是此研究中唯一主觀（自己認為）及客觀（具體的改變行為）上改變其教學的老師。過去的華老師主要教國二、三的公民，她說：「以前教法比較懶，學生知識性的東西學會就好，不會想去引起他們的興趣。」大多數的時候都是講述與整理重點給學生。九年一貫對其有影響，她說：「對我來講就是教學方法、教學評量有影響，還有教材的鬆綁對我們的自主性，我蠻喜歡的。」

（訪談，6/12/2003）。華老師的教學仍然是知識傳遞為重，然而她比過去重視如何引起學生的學習動機，會使用更多的教具以及活動來帶領學生學習，甚至使用連堂的時間安排學生報告（觀察，5/1, 6/12/2003）。多元評量也讓她有機會嘗試

口試、主題報告等方式的評量，讓教學更活潑。問她為什麼會有這樣的改變？她說：「可能是因為我的個性吧，我就是不太喜歡太固定的東西」(訪談，6/12/2003)。

僅有極少數的個人會在環境不支持的情況下選擇作自己認為對的事，包括實習老師。在明原國中實習的6位老師全部都被安排帶一個班級的社會領域教學。實習教師似乎很快就被同化，訪談中充斥考試為目標的想法；他們為了爭取好成績，發現輔導老師的教學方式最管用，看不出職前教育反省能力的培養。但是仍然有一位實習老師表示不希望和傳統的老師一樣。這位實習老師的教學雖然仍以講述為主，但是很少直接唸課本，很少給學生考試，教學會加入 PowerPoint，活動以及遊戲。她所面臨的挑戰是如何抗衡學校的升學文化而保有自己的理想：

我現在是覺得說，我到底是要一直不斷地趕課趕課趕課，一直考試考試考試，讓他們成績都很高，還是說做我自己本身想做的事情，因為我去聽老師們上課，他們也都是一來，一直上一直上一直上，上完有時間就一直考試考試考試，然後每一節課一定會有小考，每一節課一進來就先考試，考完是上課，上上上上完，當然上完一個單元就一個大考，全部都上完就一直做總複習卷，我不曉得我是不是也要這樣子，因為我如果也跟著這樣子做，我們班學生的成績一定會提高，因為那的確有幫忙記憶的功效，我不曉得要不要這樣子做，那是我的問題，因為我覺得那也跟我的生存有關係。(訪談，12/25/2002)

對於學校升學文化完全無力的校長，加上無法提供有力的課程領導，九年一貫改革的漸進契機似乎只能落在那些個性與信念不同的個人教師身上。

#### 學科內容敘述差異

除了教師的信念之外，影響教學取向的還包括學科內容的敘述及重點。研

究發現由於仁林版以及翰林版在七年級公民的部分皆強調人際關係等情意的教學，教師普遍在教導公民的時候使用比較活潑的教學方式，採用較多課本中的活動建議，甚至自行設計活動。當教科書認知內容較少，代表需背誦的知識少時，教師就容易採用多元的教學方法。地理又比歷史容易讓老師覺得以概念教學為主，而不需要唸過所有的課文。歷史教學最容易讓老師認為到處都是背誦的重點。政治學背景，公民老師出身的華老師對於翰林版歷史「東西太多太雜」的現象提出她的看法：

我覺得可能是編書的方式。整個歷史界歷史的權威應去思考一下要給我們的學生歷史上要學的東西，把重點觀念先找出來，這樣編書的人比較不會去扯一些別的東西。(訪談，1/17/2003)

歷史課本向來都放進去了太多事實知識，卻沒有教導學生如何由古通今，及從今識古；教科書傾向內容涵蓋範圍廣，省略歷史因果關係 (causation) 以及避談爭議性歷史問題(Loewen, 1995)。歷史學家 James Lowen 認為美國歷史教科書根本就是一個一個的複製品 (clones)，寫法傳統，使用「全知」(omniscient) 的角度，讓學生以為教科書歷史就是真實的過去，完全無法認識歷史的本質與接觸原始資料，不像語文教科書，學生至少可以直接讀到作者的作品。他認為歷史教科書首先應該教得少而深，且認為從今日的現象出發來看歷史的演變是吸引學生且有意義的學習方式之一。台灣的歷史教科書有類似的問題。翰林版對於歷史的介紹從世界各地的文明發展出發，給學生同一時間各地發展的概念，然而事實瑣瑣，主要的歷史關連與議題沒有出現，與今日的關連更是少見。仁林版的歷史

介紹中國歷史，雖然內容減少，但減少的是事實的解釋，敘述的架構與涵蓋的朝代同樣多，使得教師必須補充說明內容，同樣沒有空間進行概念性的教學。教科書的撰寫必須朝引導思考的方向前進。

漸進改革在本研究中出現在極少部分的教師身上，課本的鬆綁、多元評量及連堂節數的安排都有助於教師嘗試多元教學。且漸進改革的最大力量，在本研究中仍然是個人教師的選擇。而這些改變在政策不堅持，沒有同儕與行政支持的情況下，恐怕成了曇花一現，沒有留下漸進的痕跡。

### 結論與建議

我以 Fullan (1991) 所建議的三個層面來分析九年一貫課程改革對於台北市兩校社會領域教師的實際影響：(1) 使用新的或修改過的教材，(2) 使用新的教學取向，(3) 改變信念，以及我所加入的 (4) 改變教學文化。結果發現從課程、教學取向、教學信念到教學文化，並沒有顯著改變。教科書內容雖然改變，但是教師仍然以國編版為藍圖進行修訂、補充。九年一貫推行第一年的觀察，教學根本上並沒有變。兩校社會領域教師中，唯有一位教師明顯受九年一貫影響而改變教學與評量方式。當大家批評教改不斷改變，學生及老師適應不良的時候，第一線的教師與學校已經用實際的方式來讓教學保持原貌。而漸進改革的機會在本研究中決定於教師個人對於組織架構或規定的回應。在教師個人可以自主的地方，如教科書專業自主、多元評量，以及教學時數安排上面可以看見少

數個人運用機會改變教學。而在需整體組織文化改變的地方，如教學研究會、課程發展委員會、學校校務評鑑等方面則沒有看到效果。

升學大環境未變，因此教師仍然以國編版為其衡量內容的標準，相信講述是最有效率的教學方式，不認為學生有能力自己分析，教師的教學目的主要是幫助學生瞭解（comprehend）教科書的內容，而非訓練學科「能力」。而在教師的文化上，教學仍然是相當個人的事，且學校中「輩分倫理」觀念強，相對資淺又有不同意見的人不願「僭越」起來領導，更使得改革成為教師個人自己教室裡的事。缺乏學校課程領導、整體教學文化的重塑、及政策方向持續的環境，漸進式的改革很難預期。

本研究發現幾點值得討論之處，提供政策制訂者思考：

**統整課程的問題：**目前的教科書分科編輯，即使合科教學（一位老師授課），教師仍然分科教學，且因領域劃分的關係，各科時數比舊課程少了一半，教科書的內容卻沒有減少（仍分科，內容簡略但範疇不變）。教師們表示願意統整，但是認為應該是適時的統整，如談西亞時，地理老師與歷史老師協同談西亞地區的地理環境及歷史糾葛。這種原則上分科，但選部分主題合科的方式，較目前學者強調「超學科」的政策方向更容易實施，符合漸進的精神，又較目前名為統整科，實質分科的狀況進步。

然而政策仍須面對一個兩難的狀況：統整政策下，使得社會科時數減少一半，如果分科教學，只會讓教學更加零碎，沒有時間讓學生思考與實做，習得帶

得走的能力。如果合科教學且連堂，則教師能進行較活潑與啟發的教學。然而合科教學目前卻有教師對於其他學科專業知識不夠，而無法真正勝任的困境。解決辦法可能是（1）讓學生可以自由選擇地理、歷史或公民為社會領域的課，這會牽扯到學力測驗的測驗科目；（2）將所有學科內容範圍再減縮，強調「少而深」的教學，這會引發傳統學科知識保衛者的抗議。

**教科書的問題：**教科書的撰寫應該更朝引導理解的方向編寫。傳統上教科書所提供的資訊被認為是知識的代表，忽略教導學生學科探究的方法與思考的方式。如果教科書能更以問題引導的方式呈現，教學方式改變的可能性應該會增加。然而，出版社為了迎合教師使用教科書的習慣，恐怕在沒有政策引導的情況下不會自願產生如此的教科書。教師喜歡的是教學內容邏輯清楚，敘述明白的教科書。

**學力測驗與教學的問題：**在學力測驗與升學的大環境沒有改變的情況下，教師相信「有背才能分析」，然而，背誦成了最主要的教學內容，分析則變成學生解題的能力。經驗法則指導教學取向。升學環境下，教師的經驗法則如何能被打破？這是改革的大挑戰。美國目前亦朝標準化考試來強化學校的績效，其結果呈現複雜的現象，學者能測量出實施標準化考試對學生產生正面的影響，卻無法確認其長期的影響以及實際的教育品質(Carnoy & Loeb, 2002; Roderick, Jacob, & Bryk, 2002)。一在美國德州做的調查研究顯示 33.6%的老師同意「我的學校在 TAAS 舉行前幾週把正常課程停下來，為 TAAS 考試準備」，而其中優秀的老

師（其學生 90%通過 TAAS 數學、閱讀及寫作）只有 23%人同意這句話，卻有 41.9%表現比較不好的老師（低於 50%的通過率）同意這句話(Reese & Gordon, 1999)。似乎教師的信念與專業能力仍然是極重要的影響因素。

**教學信念與知能的問題：**教師對於其專業學科的本質與學習目的並不清楚，教師極少思考這個問題，教科書成了教師的教學文本，而教科書的編寫方式都不是問題導向式的，使其難以跳脫傳統的教學方式。教師難以掌握「能力」的原因在於並不够瞭解其學科的探究本質，以及轉化學科知識所需要的學科教學知識（pedagogical content knowledge）（宋佩芬，2003）。因此，讓教師從本身學科專業的成長開始來進行教學創新是比較務實的作法。教師專業成長之後，較可能增加「考試引導教學」的抵抗能力。

**學校文化重塑的問題：**教師個人主義的傾向與學校「輩份倫理」的文化主導了目前升學導向的學校。大多數的校長仍然以行政經營為主（張碧娟，2000；阮光勛 2000），即使校長認同教學領導的重要，校長與教學相關的工作多停留在「巡堂」的層次（林明地，2000）。校長領導和學校文化的建立極有關係。學校若有同儕專業對話與合作的關係（collegiality），則改革容易持久(Fullan, 1991, 2001; Hargreaves, 1992)。對於這兩所升學導向的學校而言，學校本身已有自己的運作邏輯，對於課程與教學，校長幾乎沒有領導，也並不試圖影響教師。改革無法有效及具持續影響力，和校長是否起來領導有關(Fullan, 2001)。

**「聖誕樹式改革」的問題：**Fullan 指出「聖誕樹式」的改革（見到改革方案

便行掛上，有如聖誕樹熱鬧)使得改革方案之間沒有連慣性，彼此搶奪資源，當學校領導沒有注意學校本身的文化、資源與特色即採行各式各樣的改革方案，改革就變得零碎而膚淺。其他國家改革所面臨的狀況是改革方案太多，而每一種改革方案的細部規劃品質與改革目標的明確程度不一。學校必須選擇適合其學校文化、資源與特色的改革方案進行，才能有效(Fullan, 2001)。九年一貫政策由於是全面性的改革，牽動的範圍廣泛，猶如許多方案同時進行，其結果是資源的相互搶奪與目標的不連貫。例如，為了提供時數給學校本位課程(所謂的彈性課程)，各領域必須縮減時數，而所謂的統整課程卻沒有真正的統整，教學內容沒有改變，實際的節數卻更少。根據本研究的觀察，學校因應的方式是部分以彈性時數來彌補失去的時間，結果是學校本位的課程名存實亡，實際的學科教學也支離破碎。太多的方案，又沒有清楚的目標與詳盡的需求、可行性評估及技術支援的改革所產生的嚴重後果是對那些願意嘗試改革的教師、學校行政人員與家長士氣的打擊，其對於改革的不信任將累積成為後續改革的負債(Fullan, 1991; Tomkins, 1986)。我認為應該集中資源實施目標清楚、可行性高、需求高、技術支援做得到的方案。例如，依照本研究的結果觀之，多元教學、多元評量是有可能可以推廣的。而統整的教學則幾乎不可能(教科書皆分科，教師亦沒有專業能力能統整課程);分科教學下，進行部分統整是可行的方向。教師進行專業對話亦有可能，然需有課程領導主張的校長來推行。改革的重要原則是政策制訂者應該在學校的階層瞭解其需求以及方案可行性之評估。而學校方面則

應該視其學校特色與教師文化及資源選擇其能實行的方案，而不是所有的方案皆採行，勞其人員，分散其資源。這表示教育部應容許某種程度的決定權力下放。

我在兩所台北市的國中社會領域 18 位教師中，發現一位受到九年一貫理念影響，而改變其教學模式的老師。雖然仍然是講述為主，這位老師已經嚐到不同教學與評量方式的樂趣。這位老師明年選擇分科教學，但是相信自己仍然會持續現在的方式。如果 Cuban 所謂的漸進式改革有如冰山移動之久(Cuban, 1993)，那麼這位老師可能就是滴水穿石的其中一滴水滴。目前實際現狀仍然像一塊大石頭，沒有改變。然而，未來的改革方案若有更多她這樣不純粹的學生中心的教學出現，百年之後，也許我們也能像 Cuban 說雖然看起來冰山沒有移動，實際上卻是不同了。只是，我們願意等那麼久嗎？

## 參考文獻

- 宋佩芬、周鳳美 (2003)。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。《課程與教學季刊》，6 (1)，頁 95~112。
- 宋佩芬 (2003)。培養「帶得走的能力」：再思統整與學科知識。《教育研究月刊》，十月，出版中。
- 教育部 (2000)。《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》。台北：教育部。
- 林明地 (2000)。校長教學領導實際：一所國小的參與觀察。《教育研究集刊》，44 (1)，頁 143-171。
- 阮光勛 (2000)。校長的工作內容與角色扮演——一位國小校長的訪談。《學校行政》，9，頁 87-95。
- 張碧娟 (2000)。校長教學領導之理論與實施。「教育改革與轉型——領導角色、師資培育、伙伴關係」研討會論文集，頁 78-122。台北：淡江大學。
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies* (Bulletin 51). Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- 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.
- Campbell, D. M., & Harris, L. S. (2001). *Collaborative theme building: How teachers write integrated curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.
- Carnoy, M., & Loeb, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 305-331.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1880-1990*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (Eds.). (1999). *Teaching as the learning profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Forgarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*(49), 61-65.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge*

- base for teaching* (pp. 23-35). New York: Pergamon Press.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 216-240). New York: Teachers College, Columbia University.
- Huberman, M., & Miles, M. (1984). *Innovation up close*. New York: Plenum.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kon, J. H. (1995). Teachers' curricular decision making in response to a new social studies textbook. *Theory and Research in Social Education, XXIII*(2), 121-146.
- Loewen, J. W. (1995). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York: Simon and Schuster.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McDiarmid, G. W., & Vinten-Johansen, P. (1993). *The teaching and learning of history: From the inside out*. E. Lansing, Michigan: National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University.
- Reese, M., & Gordon, S. P. (1999). *Using the high-stakes test for school reform: A contradiction in terms*. Paper presented at the annual convention of the University Council for Educational Administration, Minneapolis, MN.
- Roderick, M., Jacob, B. A., & Bryk, A. S. (2002). The impact of high-stakes testing in Chicago on student achievement in promotional gate grades. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24*(4), 333-357.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.
- Sung, P. F. (1997). *Making sense of ideological orientations in history teaching: Case studies of two preservice history teachers*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago.
- Tomkins, G. (1986). *A common countenance: Stability and change in the Canadian curriculum*. Toronto: Prentice-Hall.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 104-124). London: Cassell.

