

析論抗拒課程改革的原因及其對策

——以國民中小學九年一貫課程為例

單文經

【摘要】

教育部以「化不可能為可能」的精神，於87年9月30日公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，實踐培養學生具備「帶著走的基本能力，拋掉背不動的書包與學習繁雜的知識教材」的教育改革主旨。然而，該項綱要一經公布，立刻為教育界帶來了前所未有的震撼，來自各方的質疑與反對聲音未曾間斷，甚至出現了各種抗拒的反應。本文的主旨即以九年一貫課程為例，分析抗拒課程改革的原因，並且試圖為其提出因應的對策，希望能從史實分析、學理論述，及經驗實徵等方面提供大家思考與討論的參考。全文分為五部分，壹、前言，說明本文寫作的背景及大要。貳、則舉過去美國與台灣所進行的課程改革經驗，說明其未臻成功的情形，以為殷鑑。參、就九年一貫課程改革的發展狀況，逐一分析抗拒課程改革的可能原因：一、改革幅度太大；二、未有明顯可期的效益；三、教學文化與改革的互斥性；四、配套的措施難臻完善。肆、則自提高對改革的接受程度，以及發揮智慧面對抗拒等作法，以便籌謀因應對策減少抗拒。伍、結論，指出改革沒有捷徑，惟有識別抗拒之所在，然後試著尋求減少抗拒的途徑；勇往直前做下去就是最佳策略。

關鍵字：國民中小學九年一貫課程、課程改革、改革抗拒

壹、前言

教育部於87年9月30日公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」（教育部，民87b），並且於88年6月4日公布「九年一貫課程（各學習領域）綱要」（草案）（教育部，民88b），預定於90學年度起分階段實施。此項決定復經89年3月30日公布的「國民中小學九年一貫課程（第一學習階段）暫行綱要」（教育部，民89）確定於90學年度由第一學習階段全面實施。本次課程綱要與歷次課程標準相比，有相當大的變革。新課程為培養學生具備「帶著走的基本能力，拋掉背不動的書包與學習繁雜的知識教材」（林清江，民87，頁1），展現了許多特色，如：擬訂十項基本能力，作為課程設計的依據；重視課程統整，將傳統的學科統整為七個學習領域，加強合科教學與協同教學；重視學校本位的課程發展，賦予學校和教師許多彈性和自主，由各校成立課程發展委員會及各學習領域課程小組，於各學期開學前整體規劃課程和教學內容，以便實施。

此一重大的課程改革乃係由行政院教育改革審議委員會（民85）在「教育改革總諮議報告書」中揭示：「積極統整課程，減少學科之開設，並避免過分強調系統嚴謹之知識架構，以落實生活教育與學生身心發展的整體性，減少正式上課時數，減輕學生課業負擔。……目前國中地理、歷史、公民，可合併為社會科；理化、生物、地球科學可合併為自然科或綜合科學。……」（頁38）復經立法院教育委員會於86年審查88年度中央政府總預算有關教育部分之附帶決議：「教育部應確實依本院民國87年度預算附帶決議，於民國87年9月之前公布九年一貫課程總綱，至遲不得拖延超過88年9月之後。並將公布之新課程總綱，提供立法院教育及預算委員會委員」（引自林殿傑，民88，頁396），落實為教育部的政策。教育部雖然以「化不可能為可能」的精神，將這一項「不可能」的任務完成。但是因為前後僅二年的時間，不可不謂為倉促，以至於溝通觀念、建立共識的必要措施，乃至於各項配套措施的提供，皆無法圓滿完成（丁志仁，民88）。馴至總綱綱要一經公布，立刻為教育界帶來了前所未有的震撼，來自各方的質疑與反對聲音未曾間斷。

更令人擔心的是，將來負有實際課程發展與教學實施責任的國民中小學教師，對於此一「第三波教育改革」（彭明輝，民88，頁196）更是惶恐不安：對於渠等必須「由『官定課程的執行者』轉變為『統整課程的設計者』」的

析論抗拒課程改革的原因及其對策——以國民中小學九年一貫課程為例

角色（改自饒見維，民88，頁307），固然不知所措；對於必須「由完全獨立的『分科教學』轉變為團隊合作的『合科教學』」更是不知如何自己。在這種情況之下，我們有相當充分的理由，預見此次課程改革會被教師們以「『改革幅度太大』、『準備不及』、『時間不夠』、『資源不夠』、『爲什麼要統整』」等等當做藉口來抗拒這次的課程改革」（饒見維，民88，頁306）。

本文的主旨即在以九年一貫課程為例，分析抗拒課程改革的原因，並且試圖爲其提出因應的對策，希望能從史實分析、學理論述，及經驗實徵等方面提供大家思考與討論的參考。

貳、課程改革的歷史殷鑑不遠

學校教育改革必須透過課程改革，並且進而帶動教學的革新，才可能落實到學生學習效果的提升；而課程改革扮演了樞紐的角色。惟從中外的教育發展史著眼，有關課程改革的記載爲數不少，但是，受到多重因素的影響，無法達成預期目標者，亦非鮮見。這些歷史的殷鑑，值得我們注意。

Tyack & Tobin (1994) 即曾經感嘆，就美國的教育史而言，課程的改革總是障礙重重；檢討其原因之一，乃是學校教育的運作，已經漸漸形成難以鉅幅改變的「文法」(grammar)。此地所謂的文法，是指「教學工作賴以恒常運作的結構和規則，例如，時間和空間的安排、學生分班編組，乃至於將知識分科別目等作法」(p.454)。凡是與此套文法結構能相容的作法，即能永續長存；例如：十九世紀中葉開始盛行的年級制 (grade school) 和二十世紀初開始實施的中學卡內基學分制 (Carnegie unit) 二項。凡是與此套文法結構不能相容的作法，都無法持久；例如：二十世紀30年代，企圖採用彈性分級及契約學習的「道爾頓制」(Dalton plan)，以及試著以統整合科的主題教學打破分科的「八年研究」(Eight-year study)，乃至於在二十世紀60年代，嘗試以模組功課表、迷你功課、協同教學、資源中心等彈性的課程與教學安排爲主旨的實驗高中 (new model flexible high school) 等作法，雖然喧騰一時，卻是曇花一現，無法持續。就是這一套文法結構，使得多少個世代的改革者撼動此一標準組織型態的企圖，皆難以完全如願，甚至遭致連連挫敗的結果。

Cuban (1984) 也從美國教育史的角度，檢視百年來課程改革的得失。他指出，以學生爲中心的課程改革理想，一直試著衝撞以教師爲中心的傳統

教學作法。這種受杜威影響的學生中心課程改革，確實鬆動了傳統班級的教學氣氛：教師允許學生在班級中略為走動，桌椅換成移動式的，教師上課時比較活潑，學生發言或是討論的機會亦有所增加；但是，一般中小學的教學方式始終未見有大幅的改變，距離真正學生中心的課程與教學之理想，尚有一段相當大的距離：絕大部分的中小學教師仍然是捧著教科書，依照別人規劃的課程，教著被動學習的學生。

林生傳（民88b）指出，美國的教育史上，自從杜威大力倡導以學生的生活經驗為核心，採用合科的設計方式，統整中小學的課程，許多學者如 B. Bernstein, M. F. Young, M. Apple, 乃至 H. Giroux 等人皆表示贊成，但是卻提出各不相同的主張，而未有定論。課程領域的專家學者，也發展出各種的課程設計模式。但是，摸索了幾十年，忽分忽合，始終未見成功。

就我國的情況而言，教育部前二次公布的課程標準，皆提及國民中小學的教材編選及教學，應以學生的生活經驗為中心（教育部，民64，民72，民82，民83）。但是，實際上，各中小學仍然是以教師中心的課程與教學為主。在教育行政當局和部分學界人士的熱心推動之下，偶有學校進行所謂「創造思考教學」、「田園教學」、「開放教育」或是「建構式教學」等作法，較具學生中心的意味，卻始終無法成為課程與教學的主流。最近這一波的課程與教學改革所強調的「國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心」（教育部，民87a，頁2）。是否能有效地達成，尚有待進一步的觀察。

近五十年來，台灣地區曾經進行過二次合科課程的實驗。其一為民國42年，位在台北市的台灣省立成功中學初中部所進行的以社會科為核心的生活中心課程實驗，民國53年因為實施省辦高中而縣市辦初中政策而停止；其二，則為民國57年，位在高雄市的五福國民中學所進行的以社會科為核心的生活中心課程實驗，民國68年由於高雄市改制為院轄市，台灣省教育廳長易人，經費無著落而停止（王秀玲，民85）。這二次課程實驗皆試圖以統整合科的方式，以及生活中心的課程設計，來解決第七年級至第九年級課程中科目太多、各科之間缺乏聯繫與生活脫節等問題，的確有相當正面的結果，但卻都未能持續，更未收到推廣之效。考查其間的原因，固然有政策不能連續的時空因素，但是，是否有其根本上難以克服的限制而形成的種種抗拒，也值得此次推動國民中小學九年一貫課程改革的教育同道們參考。

參、蠡測抗拒課程改革的原因

在改革的潮流之中，人們會採取抗拒的態度，乃是其來有自的。Harvey (1991) 對於改革的性質素有研究，曾經以其研究成果為依據，針對人們抗拒改革的現象，提出了十二項的原因：(1)「缺乏對外來改革壓力的體認」(lack of ownership)；(2)「未有明顯可期的效益」(lack of benefit)；(3)「增加負擔」(increased burdens)；(4)「缺乏行政的支援」(lack of administrative support)；(5)「孤寂的感覺」(loneliness)；(6)「不安的感覺」(insecurity)；(7)「與角色規範不符」(norm incongruence)；(8)「令人煩不勝煩」(boredom)；(9)「混亂而失控」(chaos)；(10)「分化的知識所導致的排斥心態」(differential knowledge)；(11)「突如其來的改革幅度太大」(sudden whole change)；(12)「其他特定的抗拒」(unique points of resistance)等 (p.12)。

就課程改革而言，徒有改革不足以自行，必須由全體的持分者 (stakeholders)，特別是教師，能面對改革所帶來的變遷，並且認同與接受課程改革的作法，改革才可能落實。改革之所以遭致抗拒，有可能是改革的性質，或失之高遠，或失之冒進，導致其窒礙難行；亦有可能是改革的支援不足，配套措施不完善，以致動輒得咎；亦有可能是教師原本即不樂見改革，因而抵消了接受改革的意願，終而半途而廢。準此，Harvey (1991) 的十二項原因，可以再加以整理歸納之如下：一、改革幅度太大；二、未有明顯可期的效益；三、教學文化與改革的互斥性；四、配套的措施難臻完善。茲以此為據，就國民中小學九年一貫課程改革的發展狀況，逐一分析抗拒課程改革的可能原因。

一、改革幅度太大

此次九年一貫的課程改革，其幅度確實很大，影響的層面尤廣，誠如林生傳 (民88a) 所指出的：「在教育史上，除了民初杜威帶來的旋風之外，罕見出其右者」(頁368)。細查此次課程改革，可以歸納而為三項主要的政策方向：「開放」、「一貫」、「統整」(吳隆榮，民88；彭明輝，民88)。茲逐一分析其改革幅度的大小如下。

所謂開放，是指將加諸國民中小學課程的層層束縛加以解放，給予充分的自由與自主的空間。具體的開放政策，如：由嚴格控制的「課程標準」，開放而為較鬆散的「課程綱要」；由教材大綱的詳細規定，開放而為基本能力的原則性要求；由國立編譯館統一編輯教科書，開放而為由民間參與編輯；由統一規定的固定授課節數，開放部分為彈性授課節數；由「國家本位的課程發展」，開放而為「學校本位的課程發展」。

所謂一貫，是指國民中、小學的課程縱向的連接，以避免國民中、小學課程的重複與斷裂，並且增加上下的一致性。具體而言，此次課程的改革，無論在課程綱要的擬訂、課程目標的決定、基本能力的建構、學科領域的確認，各領域能力指標的規劃，皆不再如過去將國民中、小學二個階段分開考慮，而是以一貫的方式，將九年的國民教育作一貫的設計。

所謂統整，是指橫的連繫與整合，以便避免國民中、小學課程的分立與零散，並且增加彼此的統整性。具體而言，此次課程的改革，試圖以「人」為核心，就「人與自己」、「人與社會」、「人與環境」等三個方面，將原有分立的學科，整合為七個學習領域：語文、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、數學和綜合活動。另外，時興的課程議題如人權教育、兩性教育、資訊教育、環保教育、宗教教育、法治教育和團隊倫理等，則融入各學習領域之中。

逐一檢討這些改革的幅度，大小並不一致。首先，就教科書開放民間參與的作法為例。因為近年來，受到政治「解嚴」、教育「鬆綁」的時代風潮影響，教育主管當局在民意的壓力下，逐步開放民間出版商參與教科書的編輯，因而早已經有了中小學教科書「審定制」與「國定制」併存的先例，此次課程改革是在原有的基礎之上，作全面的開放，因此，其改革的幅度即讓人感覺不大。

其次，以加強國民中、小學課程的一貫性為例，其改革的幅度亦不太大。這是因為其作法比較單純，只是把以前不相連繫的國民中、小學二個階段的課程發展機制，稍作形式上的調整，而未有根本的變革。

不過，「學校本位課程發展」和「課程統整」二項的改革幅度，即相當之大，後者尤然。就學校本位課程發展而言，絕大部分的國民中、小學教師，過去皆習慣將教科書等同於課程，以教科書為課程與教學的主要依據。對於以學校為單位，學生的學習經驗為著眼點的課程設計，除了少數特殊的情況之外，絕大部分的國民中、小學皆無經驗。近年來，因為國民中、小學教師必須參與教科書的評選，勉強算是和學校本位課程發展沾了一些邊。也有若

析論抗拒課程改革的原因及其對策——以國民中小學九年一貫課程為例

千國民中小學，因為各種不同的原因，而實際進行了規模不一的學校本位課程發展的實驗（張嘉育，民88）。但是，若要全面地實施，改革的幅度確實不小。

若就課程統整一項而言，改革的幅度即非常之大。參考課程發展史，課程的分科與統整，始終未有定論，時分時合（歐用生，民88；黃炳煌等，民86）。就我國的情況而言，國民小學尙有較多合科的味道，國民中學則一向皆以分科為主（王秀玲，民85）。現行的國民中學課程之中，共有二十三科之多，分科的情況更爲嚴重（教育部，民83）。此次課程改革，希望能夠矯正此種偏差，採用課程統整的策略，將眾多的科目合併成爲七個領域，每個領域各包含一個至數個不等的科目。由實施分科多年的情況，驟然改變爲合科，改革的幅度真是不小。

改革幅度的大小與遭致抗拒的大小，常呈正比。教科書的開放政策，採取的是漸進的作法，改革幅度相對變小，因而抗拒不大。課程一貫的作法，僅涉及課程發展機制的調整比較單純，因而改革幅度不大，所遭致的抗拒也不大。學校本位課程發展的作法，改革的幅度相當大，將來實際運作時，所遭致的抗拒也必然相當之大。課程統整所涉及的是個始終未有定論的議題，陡然採行合科的改革幅度非常之大，所遭致的抗拒也必然非常之大。目前在規劃期間，統整合科的作法，已經引起諸多的抗拒。將來，若是全面的實施，來自教師，特別是國民中學教師的抗拒之大，乃是在預料中之事。

二、改革的效益不甚明顯

如果無法讓教師相信，課程改革會帶來明顯可期的效益，那麼，抗拒改革就難以避免。所謂的效益，不單單指的是薪資待遇的高低、工作時間的增減、工作環境的良窳等物質的層面；尙包括精神層面的價值感、成就感等。自從民國87年，教育部推出九年一貫課程改革的作法之後，似乎不但未讓教師感受到有明顯可期的利益，反而增加了教師許多的負擔。

就物質層面而言。首先，教師的薪資給付皆有其一定的制度，不會因爲此次課程改革而提高。其次，此次的課程綱要明定國民中小學一年上課四十週，每週上課五天，每週的課程時間也略爲調降。從表面上看來，教師的工作時間確實有所減少，這對於教師不啻爲一項利多。不過，仔細研判，教師必須花更多的時間與同事共同設計與發展課程和教材（單文經，民87）。就工作的環境而言，此次課程改革再度強調小班制，但是一班三十五個學生，

與國際上小班標準的一班十八個學生比較，還有一段相當大的距離（單文經，民88）。

就精神層面而言。教師真正在意的是：課程改革是否真的會帶來改善課程與教學的效果；課程改革是否真會使教學的工作更具專業化的性質，因而更受到社會大眾的認可與尊敬；課程改革是否真會為其教學工作帶來成就感。從課程綱要中所標示的教育理念，以及所欲培養的十項學生的基本能力，以及所欲致力解決的科目分立與課程擁擠的問題，教師也都能理解。但是，驟然要求教師自行設計與發展課程，並且實施一項未經實徵驗證的課程統整改革（吳文星，民88），確實為教師帶來許多困擾。

綜上所述，到目前為止，此次課程改革似無法讓教師相信，改革會帶來明顯可期的效益，反而讓教師們陷入一片混亂失控的情況之中：一方面為未來可能增加的工作負擔而不安，另一方面則擔憂自己不能勝任課程改革的要求而惶恐，更要為一些既有而難以排除的紛亂而困擾。因此我們可以預期，日後如果要強力地全面推動此次課程改革，所遭致的抗拒必然不小。

三、教學文化對改革的排斥

所謂教學文化（culture of teaching），是指從事教學工作的人士，特別是教師，所形成的價值、觀念和規範。舉凡其共有的想法，心智運用的習慣，以及人際互動的組型等，皆為教學文化的具體項目（Feiman-Namser & Floden, 1986）。一般而言，教學的文化較趨於保守，較不易接受改革；對於來自外在壓力而形成的改革要求，往往不樂意接受。弔詭的是，許多對於學校改革的要求，都是來自於外在的壓力。此次九年一貫的課程改革，即是由近十多年來，來自一連串的外來壓力所造成的。

教學文化所具有的孤立、保守、懼變等特性，對於課程改革而言，具有障礙與拒斥的作用（Feiman-Namser & Floden, 1986；黃政傑，民80）。首先，先論孤立性。Hargreaves（1972）稱之為「教室自主」（classroom autonomy）（引自陳奎熹，民87，頁128）。教師處於整個教學專業的最基層，獨立自主地處理其教學的事務，很少人能過問其行事的方式，教師與教師之間也很少相互干涉。然而，這種「自主」的代價，就是不可避免的孤立性（Cohen, 1990; Lortie, 1975; Waller, 1932）。一般中小學建築所呈現的「蜂巢式的結構」（cellular organization）（Lortie, 1975, p.23），再加上像「裝雞蛋的條板箱」（egg-crate）（Lortie, 1975, p.14）似的教室，更助長

析論抗拒課程改革的原因及其對策——以國民中小學九年一貫課程為例

了教師長期處於孤立的情境。久而久之，這種孤立狀態成爲習慣，甚至成爲理所當然，即形成了以「個人主義」與「互不干涉」（individualism and non-interference）（Feiman-Namser & Flóden, 1986, p.517）的教學文化：既不願意觀察別人的教學，也不願意被別人觀察；不願影響別人，也不願被別人影響。這種文化對於強調共同設計課程、協同合作實施教學的統整課程與合科教學，具有相當負面的影響。

其次，保守性。一般而言，教學工作的待遇並不優厚，教師的地位也不高，其職業聲望也處於中等的狀態。Lortie（1975）更指出，教學是個「無晉階」（unstaged）（p.83）、「無生涯」（careerless）（p.84）的工作。但是，誠如Cohen（1973）及Lortie（1975）等人所指出的，教學工作只不過是接受少數幾年專業訓練，一旦獲得長聘的資格之後，即可以「四十年如一日」，做同樣的工作，所不同的只是學生一批一批地更換而已。教學工作所具有的這項平穩而少變化的性質，使得教學的文化呈現了「保守性太濃厚，而前瞻性不足」（Lortie, 1975, p.86）的特性。此一特性使得大部分的中小學教師，對於課程改革缺乏接受與面對挑戰的意願。Hargreaves（1972）亦直指教師的文化形成了「平凡的規範」（mediocrity norm）（引自陳奎憲，民87，頁128），一切只圖穩定、平凡，而不企求改革與試驗。這樣的保守性格，使得一般教師實施課程改革的意願普遍不高。

再其次，懼變性。許多中小學教師對於改革，往往會採取懼怕的態度，因而我們常聽到的說詞是：愈改愈亂、了無新意、勞民傷財，因而採取「以不變應萬變」的應付態度。這種說法，即是基於「維持現狀最好」的假定，因而排斥了任何改革的作法。之所以會有這樣的心態，原因之一是任何的改革，都會打破其安定的現狀，而帶來不安定感。就課程改革而言，無論是課程內容的增刪或調整，或是教學方式的改變，都會使得教師原有的教學知能受到挑戰。增加的課程使得原有的教學知能不足，而必須花費心力重新學習；刪除的課程使其原有的教學知能，由有用變爲無用（黃政傑，民80）。此次課程改革對於國民中學的教學衝擊比較大，就是因爲要求原本接受分科師資養成教育的教師，將來擔任合科課程的教學，因爲懼怕無法勝任教學而惴惴不安。改變教學方式，則更如同改變一個人的行事風格；比如說，此次課程改革要求教師以協同的教學方式，實現合科統整的教學效果，對於許多一向習慣獨力教學的教師而言，即是一項難以適應的鉅大的變革。又，如果因爲課程的改革，而調整授課時數造成鐘點費的減少，甚至因爲專長的調整而使其必須變動服務的學校，則其日常的生活也會受到波及，則更爲一般教師所

不樂見。

四、配套的措施難臻完善

任何的改革若欲成功，皆必須有完善的配套措施，否則又是一場空。教育部對於此次的課程改革，煞費苦心進行了相當多的準備工作，最佳的明證即是於88年6月1日公布「國民教育九年一貫課程配合工作計畫」（草案）（教育部，民88b）。該計畫共列有新課程宣導、新課程研習、課程實驗、教學設施充實、課程網站建置、教科用書編輯與審定、教學評量研發、行政法令修訂、新課程推動小組設置、師資培育與在職進修推動，及高中入學制度改進等十二項，不可不謂考慮相當周詳。但是，憑心而論，畢竟這次課程改革的幅度實在太大，所牽涉的人事、經費、觀念、制度層面的因素太廣，而教育部所能動員的人力和所能支應的經費終究有限，因而這些配套措施是否能真正完全消除各界、特別是教師的疑慮與不安，進而掃除抗拒改革的障礙，相當令人存疑。以下僅舉若干事例說明之。

首先，就是全國145,715名國民中小學教師（依據教育部民國88年教育統計，民87a），都能心悅誠服的接受此次課程改革嗎？事實上，教師對於課程改革，不可能全數採取熱誠支持的態度。鄉村社會學者E. Rogers，以為一般人對於改革的態度，呈現類似於常態分配的模式。Pratt（1980）即曾借用此種說法，指出教育人員對於改革的態度可以分為五類：反對者、拖延者、沈默者、支持者、熱誠者。這五類所占的比例，以沈默者最多，約為40%，其次為支持者和拖延者，各約占25%，熱誠者與反對者最少，各約為5%（黃政傑，民80）。如前所述，教學文化的孤立、保守與懼變等特性，可能使得此一比例更偏向負面。如何可能將高達四萬多名的反對者和拖延者，以及可能高達五萬多名的沈默者，都轉化為支持者和熱誠者，的確是一項難度相當高的挑戰。

其次，如何在短短的二年之中，全面提升教師推動新課程實施的知能，則是一項更大的挑戰。此次，教育部所推動的配套措施，預定採用書面媒體、電子媒體、研討會等各種方式，以便讓國民中小學教師認識新課程的特質；並且採用課程試驗、研習會等各種方式，以試用學校、種子教師團隊作為全面推廣「學校本位課程發展」、「課程統整」、「協同教學」等課程與教學改革的起點。但是，因為過去這方面的知能實在非常欠缺，急就章式的調訓若干名教師，辦個若干天的研習會或研討會，能否達到推廣的效果，而這些

析論抗拒課程改革的原因及其對策——以國民中小學九年一貫課程為例

教師回到教學現場以後能否真正發揮作用，更值得懷疑。何況，教育部計畫在辦理這些活動時，預定由師資培育機構提供研習會或研討會的講員，這樣的作法也有問題。一方面，由過去的經驗顯示，師資培育機構的教授們，一向習慣於獨力設計其課程與教學，少有與人合作共同發展統整課程或是進行協同教學的經驗，如何說服國民中小學教師實施這些課程改革；另一方面，許多師資培育機構的教授們，早已習慣於培育分科的師資，對於統整合科的作法持堅決反對的態度，若要他們在短期之內改變態度並且擔任相關研習會的講員，似乎不太容易。

第三，此次教育部所預定推出的配套措施，固然對於未來教科用書的編審有所規劃，但是對於一些已經可以預見的問題，似乎也難以防微杜漸。僅舉一例如下。新的課程綱要只規範各學習領域的基本能力，教材由出版業者自行編選，教師的專業權和學生的個別差異受到尊重，但是各地、各校、甚至各班之間的教材，將會過度分歧，則為不可不正視的問題。過去若干年，國民小學全面實施了教科書選用的制度，結果造成許多前所未有的困擾與混亂。同年級各科目選用不同版本的教科書，不同年級同一科目選用不同版本的現象極為普遍。各個版本混用之後，所形成的「不銜接」與「不統整」的現象日漸浮現，造成教學和學習上的困擾（游家政，民88，頁15）。我們也發現，為了選用教科書，平白為許多學校帶來許多紛擾。這些現象，在新課程綱要實施之後，仍然會繼續存在。

第四，目前各國民中小學的空間規劃，絕大多數都是一致的規格，對於未來為因應課程統整而必須實施的協同教學而言，在場所的配合上有相當大的困難。至於為了配合新的課程目標，所必須運用的教學設備也顯然不夠；雖然，近若干年來，各級政府對於各種視聽器材、語言教室、電腦、網路等教學設備，的確投入不少資金，但是或許因為數量上仍然不算充裕，再加以缺乏專人管理與維修，因而若要真正達到以教學媒體充分支援教師的教學，仍然有相當大的距離。綜上所述，教育部所預定推出的配套措施，固然對於教學設施列有計畫，但是，長期以來不敷使用的現象，必然仍舊難以大幅改善，對於新課程的改革成效，也必然有所影響。

肆、籌謀因應對策減少抗拒

課程改革者深知改革是否能達成預期效果，影響因素固然很多，但是，

關鍵還是在於人的因素。這又可以從兩方面來看：一方面，課程的領導者要讓大家都願意接受改革，以減少抗拒改革的阻力；另一方面，課程領導者要能堅定信心，發揮智慧面對抗拒，以增加改革成功的機會。本節即試著從這兩方面加以說明。

一、提高對改革的接受程度

若欲提高大家對課程改革的接受程度，首先應當慎選推動課程改革的策略，其次應當邀請合作爭取參與改革，第三應當預見改革所帶來的問題。

(一)慎選推動課程改革的策略

從世界各國的課程改革經驗顯示，推行改革的實施策略大約可分為三種：(1)「理性—實踐」策略 (rational-empirical strategies)；(2)「權力—強迫」策略 (power-coercive strategies)；(3)「規範—再教育」策略 (normative-re-education strategies) (Chin & Benne, 1985; 彭新強, 1997)。第一種策略，相信只要依循理性，按部就班地規劃，即能將理念落實。一般的作法是由上級擬訂試驗計畫，經總結經驗後，即全面推行到各地。第二種策略，多是由上級統籌，強力推行，並配合嚴明的獎懲策略；有效執行上級的指示並且完成改革者，可以獲得撥款或是其他的獎勵，否則可能遭受取消撥款，或是其他的懲罰。第三種策略，採自下而上的作法，由學校的教師、家長或學生等持分者發現變革的需要，再因應學校的狀況，繼而共同謀求改變方法，在考慮各種可行方法後，選取最適當的措施，付諸實行。上級只提供輔助、指導及各項支援，而不予干涉。

這三種策略當中，「權力—強迫」的策略似乎最能收速效，但是，這種「由上而下」的策略，並不符合當今民主自主選擇的潮流，可能會帶來更多的抗拒。「理性—實踐」策略的優點是先試用或實驗，確實證明有效之後再行推廣，雖然也是「由上而下」的策略，但是因為能收示範景從之效，也能發揮一定的作用；「規範—再教育」策略的優點是由學校自行參與，只提供資源不予強迫干涉，雖然有許多學校會因為無強制力而不願參加，以致無法全面推廣，但凡是參加者皆能真心推動而漸見成效。

根據教育部(民88c)擬訂的「國民教育階段九年一貫課程試辦要點」，教育部已經選取二百所國民中學及國民小學，在民國88年9月至90年8月為止，進行二年的試驗工作。第一年為第一階段，側重探討學校本位課程發展模式之建立；第二年為第二階段，側重新課程在學校真實情境之實施。此一作法，

析論抗拒課程改革的原因及其對策——以國民中小學九年一貫課程為例

兼顧「理性—實踐」與「規範—再教育」策略的優點，由國民中小學自願參加，俟試辦著有成效之後，當能起示範與領導的效果，其他學校遵從追隨而辦理，亦大有可能。如此，此次課程改革之成功，即較有把握。

(二)邀請合作爭取參與課程改革

康自立、許世卿（民88）以Robbins（1994）的說法為根據指出，課程的領導者可以採取 1.釐清教師與各單位的角色與職權；2.教育與溝通；3.讓教師參與決策；4.充分的準備與支持等作法，減少學校教師對課程改革的抗拒，進而邀請其合作爭取參與課程改革。

將來各縣市政府的教育行政人員，乃至各國民中小學的校長在推動新課程的改革時，應當切記要把這項改革當作一項具有共同認識、共同分擔責任、共享成果的事件，誠心的邀請大家合作，共同參與課程改革的計畫與執行。唯有所有的教育工作者，特別是教師，要把這項改革當作自己的事（ownership），才可能認同課程改革的理念，進而接受改革並且真心誠意地推動之。

(三)預見改革所帶來的問題

如前所述，任何的改革皆有可能某些人樂意接受，另外則有些人不樂意接受。課程改革的領導者應當預知抗拒乃是不可避免的，並且設法謀求對策。更要弄清楚在推動改革的過程中，可能遭遇的實際問題，以便一一加以解決。

以下是一般教師在面對課程改革時所關心的問題，可供課程領導者作為思考的依據（Amstrong, 1989, Cited in Ornstein & Hunkins, 1998, p.304）。

- 1.教師的一天會不會受到課程改革的影響而有所改變？
- 2.該項課程改革的作法所必須增加的額外準備時間有多少？
- 3.執行與監看此項課程改革而增加的文書作業有多少？
- 4.該項課程改革會對於學習者在內容的學習上，作如何的調整？
- 5.有那些資料可供教師運用？
- 6.這些資料會在每間教室都找得到嗎？或是放在另外一間獨立的房間嗎？還是放在行政大樓？或者在其他的其他地方？
- 7.有那些資料可供學生運用？
- 8.這些資料的可讀性和其他特性，是否能配合學生的程度？
- 9.這項課程的改革所要求的師生互動的組型如何？
- 10.該項改革所要求的教學方法和技術，那些是教師們還不熟悉的？
- 11.必須提供那些在職訓練的機會？
- 12.改革的作法與現有的標準化測驗之間的關係如何？
- 13.新的作法對班級的經營有何影響？

- 14.教育主管機關是否支持此項課程改革？
- 15.在人們需要協助時，有誰可以立刻給予支持？
- 16.家長們對於此項改革的作法是否了解與支持？

二、以另類智慧面對抗拒

成功的課程領導者應該能以其智慧面對人們對改革的抗拒。以下八點是一些另類的想法，可供課程領導者，特別是各縣市政府的教育行政人員，以及各國民中小學的校長作為參考（Quick, 1989, Cited in Ornstein & Hunkins, 1998, p.309）。

- (一)很多事情是由確定性到模糊性而進展的：不要認為在實施之前，每件事情都會井然有序；要弄清楚，總是會有某些事故發生。
- (二)在你行事的順序之中，要留有混亂的空間：在推動改革措施時，要允許運氣、驚奇和混亂。在面對一些所謂的「有計畫的混亂」時，我們會因而受到刺激，而針對實施的順序作一些創意的修正，並且能帶來一些我們絕對意想不到的結果。
- (三)勿因其人而廢其言：如果我們就事論事，而不以人廢言，人們就會嘗試新穎的想法。有的人所說的話或是其表現看起來似乎在抗拒改革，但是，他們所提出的考慮卻很值得注意。
- (四)要了解人們其實是不會真正抗拒改革的，只有自認為受害者的人才會抗拒改變。人們的確不希望被人牽著鼻子走，也不希望成為改革過程中的受害者。讓人們成為改革過程中的夥伴，可以讓他們不至於有成為受害者的感覺。
- (五)有效的改革推動者了解，他或她自己也是人，因而也會犯錯。凡是認為自己無所不能的人，可能會為某些人帶來歡笑，但是也會為另外一些人帶來惱怒。凡是承認自己也會犯錯，並且承認未來也會犯錯的人往往會使得實施的過程更為順利。
- (六)要維持相當高的敏感度。我們要在一個開放、誠懇、互動的環境當中，保持相當高的敏感度，才可能了解人們的需求，同時做最佳的修正。
- (七)由永恆不變晉升到暫時變易。任何改革的作法都不可能是永恆的，也不可能是一成不變的，而必須因時因地因人，隨時更新的。時間會變，新課程設定的服務對象也會變，甚至新的課程計畫中最精彩的部分也會變易的。

(八)要常存幽默感。記住，大部分的方案之所以能順利推行，固然要靠推動者的努力，但是也不要把自己繃得太緊，總要留些空間，常存幽默感，即是最佳良策。教育是一項相當嚴肅的志業，但是，常存幽默感會讓參與者更樂意付出心力。

伍、結 論

本文先行概述此次九年一貫課程改革的重點，以及政策形成的過程，以為進一步分析的起點。其次，則自教育史的觀點，列舉過去美國及台灣課程改革的經驗，以便說明課程改革遭致抗拒，乃是在所難免的事實。接著，本文試著分析抗拒課程改革的原因，可大別為四項：一、改革幅度太大；二、未有明顯可期的效益；三、教學文化與改革的互斥性；四、配套的措施難臻完善。本文以為在面對抗拒時，課程領導者可以採取：一、提高對改革的接受程度，以及二、以另類智慧面對抗拒等二項對策。最後，謹在此地提出若干感想，以為總結。

首先，筆者縷述教育史上不盡成功的課程改革的前例，並不是刻意要讓人對於未來的課程改革存有悲觀的看法，而是要提醒主事者應當戒慎恐懼，盡力做好配套措施。此次，九年一貫課程改革決策的形成，在求新求變的壓力之下，過程顯得十分倉卒，已經錯失了充分準備的先機，日後如何亡羊補牢，即有待發揮智慧，否則，又形成後天調養不足的狀況，則勢必為課程改革落入失敗的宿命而扼腕興嘆。

其次，我們要切記，不可以一廂情願地認為任何的改革一定為學校教育帶來良好的改變，事實上，學校教育的組織與文化也會使改革的本質有所改變，不但打消改革的美意，甚至造成反面的效果。仔細檢討過去幾年，我們原本期望因為校園的民主化與自由化，能促進學校教育人員的專業化，但是，與願所違的是，改革思潮迫使許多校園內的權力生態丕變，許多教師把爭取福利置於優先的考慮，卻往往犧牲的了專業化的成長，此非吾人所樂見而不得不見的結果（單文經、吳永裕、侯世昌，民88）。此次，九年一貫的課程改革，我們也擔心產生類似的結果，使得諸多改革的理想如課程統整、合科協同教學、課程本位發展等，皆被扭曲轉化，而以一些徒具形式而不具實質意義的作法，繼續留存於學校之內。

第三，筆者同意李雅卿女士的說法：「今天我們的中小學老師所缺的不

是能力，而是機會與支持。」（引自黃炳煌，民88，頁257），認為只要給予機會與支持，教師們就會自行發展課程與教材。但是，我們不要忘了，在現今將教科書等同於課程的教學文化影響之下，許多教師自行發展教材的能力，可能還是會無用武之地。我們可以預見，教科書商所精心設計發展與製作的教科書，以及由其他各種教學媒體與教學資料，乃至於學生用的參考書，一應俱全，一定會讓教師不必再費心地去自行發展教材，教師們所必須要的做的只是透過學校的選用程序，選擇一套大家都能接受的教科書。

第四，在陳述了這麼多悲觀的想法之後，我們還是可以有些許的樂觀期望。那就是，此次九年一貫的課程改革，如果不要把成功的目標訂得太高，而是讓有意願做徹底改革的學校，獲得大膽嘗試的機會與支持，那麼，結果就應該是樂觀的。教育的改革真是著急不得，只有穩重踏實的走出去，長久之後，才會結出善果。任何改革的過程，遭遇各種抗拒是難免的；對於那些有心在學校推動課程改革的教育工作者，特別是負有實際課程領導責任的國民中小學的校長們，本文所提示的正負面的訊息，應該還是具有參考價值的。

第五，誠如Hallinger（1999）所指出的，改革沒有捷徑，唯有識別抗拒之所在，然後試著尋求減少抗拒的途徑；勇往直前做下去（Do it）就是最佳策略。這或許是所有面對此次課程改革的教育同仁，應該持有的態度。

註：本文初稿曾以「抗拒課程改革的原因與對策——以九年一貫課程為例」為名，發表於民國88年11月1日至11月3日由嘉義國立中正大學教育學院舉辦之「教育改革學術研討會」。另外，本文部分文字亦曾以「學校教育改革抗拒的原因及其對策：以國民中小學九年一貫課程改革為例」為名，發表於民國89年6月3日由中華民國教育行政學會舉辦之「第六次教育行政論壇」。感謝多位與會專家學者以及二位匿名審查者的指教。

參考書目

- 丁志仁（民88）。新課程對教師施教以及教師進修、培育的影響。載於中華民國教材研究發展學會編印：邁向課程新紀元，頁324-333。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 王秀玲（民85）。台灣地區前期中等教育課程重要論題之研究。國立台灣師範大學育學系博士學位論文。
- 行政院教育改革審議委員會（民85）。教育改革總諮議報告書。台北：作者。

析論抗拒課程改革的原因及其對策——以國民中小學九年一貫課程為例

- 林生傳（民88a）。九年一貫新課程與教學創新。載於中華民國教材研究發展學會編印：**邁向課程新紀元**，頁368-383。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 林生傳（民88b）。九年一貫課程的社會學評析。載於中華民國課程與教學學會編印：**九年一貫課程之展望**，頁3-28。台北：中華民國課程與教學學會。
- 林清江（民87）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。台北：教育部。
- 林殿傑（民88）。九年一貫新課程之政策規劃與因應策略。載於中華民國教材研究發展學會編印：**邁向課程新紀元**，頁394-419。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 吳文星（民88）。社會科七至九年級課程設計芻議。載於中華民國教材研究發展學會編印：**邁向課程新紀元**，頁224-230。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 吳隆榮（民88）。新思維的天地。載於中華民國教材研究發展學會編印：**邁向課程新紀元**，頁6。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 教育部（民64）。國民小學課程標準。台北：正中。
- 教育部（民72）。國民中學課程標準。台北：正中。
- 教育部（民82）。國民小學課程標準。台北：正中。
- 教育部（民83）。國民中學課程標準。台北：正中。
- 教育部（民88a）。中華民國教育統計。台北：正中。
- 教育部（民87b）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北：作者。
- 教育部（民88a）。「國民教育九年一貫課程配合工作計畫」（草案）。台北：作者。
- 教育部（民88b）。國民教育階段九年一貫課程（各學習領域）綱要（草案）。台北：作者。
- 教育部（民88c）。國民教育階段九年一貫課程試辦要點。台北：作者。
- 教育部（民89）。國民中小學九年一貫課程（第一學習階段）暫行綱要。台北：作者。
- 單文經（民87）。教育改革風潮下初探時間的多重意義。載於高強華、楊思偉主編：**鬆與綁的再反思**，頁199-221。台北：五南。
- 單文經（民88）。建構以學習為本的小班小校。發表於國立台北師範學院舉辦：教育學術研討會。11月25日至26日。台北：國立台北師範學院。
- 單文經、吳永裕、侯世昌（民88）。教育去集中化政策的得與失。發表於台北市立師範學院舉辦：第五次教育行政論壇。10月30日。載於會議手冊，頁1-21。台北：台北立師範學院。
- 黃政傑（民80）。課程設計。台北：東華。
- 黃炳煌（民88）。談課程統整——以社會科為例。載於中華民國教材研究發展學會編印：**邁向課程新紀元**，頁252-257。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 彭明輝（民88）。社會領域的課程規劃與內容。載於中華民國教材研究發展學會編印：**邁向課程新紀元**，頁195-219。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 彭新強（1997）。「優質學校教育」應是革新抑或是改進？香港：香港中文大學香港教育研究所。

教育研究集刊 2000·7·45輯

- 陳伯璋（民88）。九年一貫課程的理念與理論分析。載於中華民國教材研究發展學會編印：邁向課程新紀元，頁10-18。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 陳奎熹（民87）。學校組織與學校文化。載於陳奎熹主編：現代教育社會學，頁119-138。台北：師大書苑。
- 張嘉育（民88）。國民中學學校本位課程發展之研究。國立台灣師範大學教育學系博士學位論文。
- 康自立、許世卿（民88）。從組織文化觀點論九年一貫課程之學校改革。載於中華民國課程與教學學會編印：九年一貫課程之展望，頁173-194。台北：中華民國課程與教學學會。
- 歐用生（民88）。九年一貫課程之「潛在課程」評析。載於中華民國教材研究發展學會編印：邁向課程新紀元，頁19-33。台北：中華民國教材研究發展學會。
- 游家政（民88）。再造國民教育九年一貫課程的圖像——課程綱要的規劃構想與可能問題。教育資料與研究，26期，頁4-18。
- 饒見維（民88）。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。載於中華民國教材研究發展學會編印：邁向課程新紀元，頁305-323。台北：中華民國教材研究發展學會。
- Armstrong, D. G. (1989). *Developing and documenting the curriculum*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Chin, R. & Benne, K.D. (1985). General strategies for effecting change in human system. In Bennis, W. G., Benne, K. D. and Chin R. (Eds.), *The planning of change*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cohen, E. G. (1973). Open-space schools: The opportunity to become ambitious. *Sociology of Education*, 46, 143-161.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. White Plains, NY: Longman.
- Feiman-Namser, S. & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching: Signs of a changing profession. In W. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) 505-526. New York, NY: Macmillan.
- Hallinger, P. (1999). *Making schools smarter: Leading at the confluence of tradition and change*. 發表於國立中正大學舉辦「迎向千禧年新世紀的教育展望」國際學術研討會論文集，頁83-114。11月1日至3日。
- Harvey, T. R. (1991). *Checklist for change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, D. (1972). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge & Kagan Paul.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and*

析論抗拒課程改革的原因及其對策——以國民中小學九年一貫課程為例

issues. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and development*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.

Quick, T. L. (1989). *Unconventional wisdom*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Robbins, S. P. (1994). *Management* (4th ed.). NJ: Prentice-Hall.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.

Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York, NY: Russell & Russel.

The Causes of the Resistance to Curriculum Reform and its Coping Strategies— A case of Taiwan 1-9 New Curriculum

Wen-Jing Shan

Abstract

The "1-9 New Curriculum Guideline" has encountered a great deal of resistance since it was promulgated in 1998. This article aims to analyze the reasons of the resistance to the curriculum reform and its coping strategies. The article is divided into five parts. First, the background of the "1-9 New Curriculum Guideline" and the resistance it has gone through are introduced. Second, the unsuccessful experience of the curriculum reform in the United States and Taiwan is described from a historical perspective. Third, the possible causes are analyzed as, 1) The span of the reform is too large; 2) The benefit of the reform is not obvious; 3) The culture of teaching is too stagnate to reform; and 4) The preparation of the reform is not well done. Fourthly, the coping strategies to the reform are proposed. Findly, the article concludes that "Do it" is the only way to face the inescapable changes.

Key Words: 1-9 New Curriculum, curriculum reform, resistance and coping strategies