

教育研究集刊

第四十八輯第二期 2002年6月 頁157-197

九年一貫課程政策影響教師專業 自主權之研究

姜添輝

摘要

延續專業自主權重要性的觀點，本文從九年一貫課程政策影響教學事務的角度切入，試圖進一步探究教師在實際情境如何運用專業自主權，以及教師所展現的行為特徵。訪談證據顯示出此一政策明顯提升教師的專業自主權，然而卻面臨一些結構性的限制，諸如教學事務的「瑣碎性」、時間不足與家長干涉等。另外，教師本身的「個人化」與「保守性」行為亦產生另一層的限制，儘管在教改壓力下，這些行為特性已有所改變，但是本質上呈現高度的被迫性而非自發性。

關鍵字：自主權、切割性、個人化、保守性

本文作者為國立台南師範學院社會科教育學系副教授。

通訊之電子郵件為：thchiang@ipx.ntntc.edu.tw

投稿日期：2002年1月26日；採用日期：2002年3月28日

A Study of the Influence of the Nine-year-integrated-curriculum Policy on Teachers' Professional Autonomy

Tien-Hui Chiang

Abstract

Responding to the concept of professional autonomy, one of principal the purposes of this study is designed to explore how it operates in the practical teaching context under the influence created by the nine-year-integrated-curriculum policy. The other key intention is to discover the characteristics of teachers' behaviours. Research evidence shows that although teacher autonomy was significantly improved by this new policy, some structured constraints firmly remained such as the trifling nature of teaching matters, inadequate time and parental interference. The characteristics of teachers' behaviours such as individualization and conservatism also generated a profound influence on exercising autonomy to deliver teaching matters. The evidence further suggests that under the pressure created by this new policy, teachers reacted differently in terms of deploying new types of behaviours. Nevertheless, such rather negative characteristics were not removed completely.

Keywords: autonomy, segmentation, individualization, conservatism

Tien-Hui Chiang is the Associate professor of Tainan Teachers College, Tainan, Taiwan, R.O.C..

E-mail address: thchiang@ipx.ntntc.edu.tw

Manuscript received: Jan. 26, 2002; Accepted: Mar. 28, 2002

壹、前言

以往臺灣歷史脈絡顯示出教育往往成爲達成政治意圖的工具，在荷蘭據台時期（1624-1661）僅有的宗教教育存有高度政教合一的特性（干治士，1994；山崎繁樹，1995；中村孝志，1990，1994；伊能嘉矩，1991），其目的在於穩定政權以獲取經濟利益（汪知亭，1978；姜添輝，2000）。接續的鄭成功王朝（1661-1683）與清領時期（1683-1895）雖然引進正式教育體系，但是教育目的與內容深受科舉制度所箝制，再者當時政治幾乎完全主宰社會發展，因而教育並未有太大的自主權（伊藤潔，1994；姜添輝，2001；種村保三郎，1991；Tsurumi, 1977）。進入日治時期（1895-1945），儘管開始建立現代化教育體系，科舉制度的箝制亦消失，但是教育卻成爲達成政治意圖的教化工具，教師面臨更制式化的官方既定課程與教材（汪知亭，1978；李園會，1983；吳文星，1983；黃秀政，1995；葉憲峻，1993；Tsurumi, 1977）。太平洋戰爭之後，雖然統治臺灣的政體改變，但是上述的政治箝制性並未消失，民國35年臺灣省參議會通過使用統一教材的決議（Chiang, 1996）。特別是內戰結束之後，教育部在民國39年頒佈「戡亂建國教育實施綱要」（吳家瑩，1992），民國41年頒佈國民學校課程標準，其特點是大幅修改國語科與社會科的內容，藉以引進更多的民族精神與反共愛國教材，因而教材內容充斥不當的政治意識型態與政治神話故事（石計生等，1993；陳伯璋，1991；歐用生，1989a）。

此種中央集權的教育政策一直持續至民國70年代才開始受到明顯的挑戰，其背後主因是長期高壓政治體制不但積壓民怨，而且明顯阻礙自由經濟體制的發展，伴隨經濟發展台灣社會逐漸走向多元化的型態，這些皆抵觸中央集權體制的存在空間（王震寰，1996）。再者政治民主化是世界的潮流（Giddens, 1986），受迫於此種世界潮流壓力以及內部對於改革的期望，中央政府在1987年廢除戒嚴法，隨後並進行一連串的政治改革。此種威權政治的解體提供教育改革的空間，同時民間一連串的教改運動也形成

可觀的政治壓力（薛曉華，1996），兩股力量進而匯流成不得不改的形勢，因而開啓一系列的教改方案，主要特性是從中央集權模式轉向鬆綁與開放路線。最重大的革新方案是教育部在民國87年9月30日公布的九年一貫課程總綱綱要（教育部，1998），此一政策並於民國90學年度開始實施，並對教學事務產生重大的影響，由於九年一貫課程以課程綱要取代以往的課程標準，學校與教師的自主權將被明顯改善（游家政，1999），特別是九年一貫課程政策賦予教師在課程發展的自主權。再者，該政策強調主題教學的形式將改變以往教師間的交流活動。本文乃延續以往學者所強調的教師專業自主權的重要性，試圖探究九年一貫課程政策對此種自主權所產生的實質影響，以及在實際情境的運作情況與屬性。

貳、相關文獻分析

一、專業理論與教師自主權

涂爾幹的「分工體系」理論勾勒出，職業體系在社會文明化過程以及維持社會運作平衡的重要性（Durkheim, 1933），Davis與Moore（1966）進而主張個別職業對於社會運作的貢獻有大小程度的區別，並據以發展出社會階層（social stratification）理論，其中要義是處於頂層的「專業」足以產生最重要的社會功能，因而必須賦予高水準的決定權及物質與社會聲望報酬。

此種階層化理論吸引許多研究者探究專業的定義，他們共同觀點是醫生與律師等傳統專業行業的共同特質（trait）將可視為所有專業行業的共同標準。這些學者所主張的專業特質要項包括：專門化的知識體系、長期教育訓練、不斷在職進修、擁有高度的專業自主權以發揮工作效能、作為控制新成員專業素質的協會、一套規範成員行為的專業倫理信條、抗拒商業利益的利他行為（姜添輝，1999；Carr-Saunders and Wilson, 1933；Havighurst and Neugarten, 1962；Lieberman, 1964；Parsons, 1951）。自主

權的重要性不僅在於凸顯該行業的專業表徵，並且更重要的是給予足夠的自主權以產生專業的判斷與效能。對教師而言，這不但賦予落實教育理念的空間，並可發揮教學效能，以及提升教師的專業認同（identity）與責任感（commitment）（Chiang, 1996）。

二、教師專業自主權的限制

儘管上述理論強調專業自主權的重要性，但是在實際情況教師將面臨許多「外在」與「內在」的諸多限制。外在因素包含政策、學校組織特性、職務升遷與薪資報酬等方面，內在層面則是教師本身的性別、行為等。

（一）外在層面

1. 政策層面：一些學者指出教育的功能往往不是自我決定，相反的是在於培育生產體系所需的人力，此種關聯性直接將課程內容窄化到生產體系的範疇，價值體系也局限於作為執行任務所需的層面（Bowles and Gintis, 1976）。英國自1970年代中期起醞釀的教育改革正顯示出此種特性，進步主義（progressivism）已逐漸被傳統教學型態所取代，此種改變正顯示出經濟正透過政治途徑來左右教育的功能與內容（姜添輝，1997，1998）。伴隨而來的是中央集權主義的興起，因而大幅壓縮教師的專業自主空間。例如在課程上往往呈現「設計」與「執行」的分離現象，教師僅負責不需思考與設計的執行工作，因而剝奪教師落實專業理念的空間（Apple and Taxel, 1982; Apple, 1990）。

2. 學校層面：學校組織具有傳統組織的科層體制（bureaucratic system）特性，從目標、行政運作、職務責任分配、時間切割到績效責任皆相當類似於工廠（Connell, 1985）。在此種限制下教師往往被要求依循既定模式進行教學，因而直接影響到教學的型態與方法。商業績效管理機制的想法並進而取代教師的專業判斷，考試成績成為檢視教師與學校成功的主要依據（Grace, 1991; Lawn and Ozga, 1988）。受到此種績效責任的影

響，前述政治引進更多條規來進行嚴密的控管，因而大幅窄化教師的自主空間。Dale（1989）將此種改變形容為從證照式自主權（licensed autonomy）轉向條規式自主權（regulated autonomy）。由上可見在中央集權體制下，教師在課程、教學活動與評鑑等方面將面臨更為制式化的控管機制。

3.職務升遷與薪資報酬：儘管前面已提及學校是一種科層體制組織，但卻呈現較為扁平的特性（Bidwell, 1965），因而未能提供足夠階層式職務做為教師晉升的空間。再者在此種晉升過程中，教學職務往往無法接續行政職務，教學職務並無層次性的區別，因而無法凸顯出優秀教師的身分判別，剩餘的選擇途徑往往放棄教學工作而轉向學校行政職務。此種切割性直接影響到教師的生涯規劃，Becker（1952）發現缺乏垂直性（vertical）升遷管道，教師關注於水平式（horizontal）遷移以尋求更好的教學環境。其隱藏的意義是尋求更能與教師本身價值觀與期望相近的中產階級學生，而非思考著如何協助勞工階級的下一代獲致較高的學業成就（Becker, 1961），此種現象將直接影響教師專業自主權的實質效能。除此之外，晉升管道的缺乏並阻礙教師薪資的提升，因為在一般專業中，升遷將明確提升薪資。此種升遷與報酬的限制進而影響到教師對工作的認同，因而難以發展出長期性生涯規劃，短期主義（presentism）成為更顯明的特徵（Lortie, 1975）。教師薪資的結構性限制並不僅於此，Wilson（1962）明白指出由於教師薪資來自政府預算，而且其數量龐大，因而要大幅提升教師薪資總有其結構性的限制。上述薪資與升遷的限制明顯阻礙教師的專業地位，Waller對此的評語是：「教學是失敗者的群集帶，它是無能男人與不結婚女人的避難所」（Waller, 1932: 378-9）。

（二）內在層面

1.教師性別：國小教師中女性數量明顯超過男性是一個普遍現象（Etzioni, 1969; Wilson, 1962）。研究者指出女性具有順從的天性，因而阻礙他們爭取工作上的專業決定權（Etzioni, 1964）。再者，不似男性將

工作視同自我實現的主要途徑，女性對家庭角色的重視程度往往遠超過工作實踐（Simpson and Simpson, 1969）。其進一步的影響性是大幅削弱職業責任感，女性教師常未將教學視為長久的志業，而是一種生活形式的保障（Burgess, 1986; Lacey, 1977）。其關注的焦點往往將薪資視為家庭生活費用的補貼，並且較多假期允許他們進行家庭與養育小孩的責任（Lortie, 1975）。

2. 教師行為：Anderson（1966）發現教師甚少閱讀教育領域的專業性刊物，因而將之形容為「反智動物」。缺乏專業素養致使其談話局限於平庸或一般性詞彙，而非專業人員的專門用語（jargon）（Leggatt, 1970; Lortie, 1975）。此種保守性與專業素養的缺乏直接影響教師的教學行為，Jackson（1968）發現甚至「優秀」的美國小學教師展現出高度的觀念簡單性（conceptual simplicity），這意指不願意探索複雜事件的其他可能解釋。再者，不僅迴避精細的詞彙，也逃避精細性的意見。缺乏專業理論將難以發展個人教育理念，致使教師行為展現出高度的平庸性，並因而喪失捍衛專業自主權的基礎。教師積極壓抑班級秩序與聲音的行為多少反映出潛意識下缺乏專業信心時擔憂他人評價的心裡恐懼（Denscombe, 1980）。這些種種的行為特徵就如Hoyle（1980）觀點中的限制性專業性（restricted professionalism），其特徵是直覺、班級教室為焦點、經驗而非理論為基礎。顯然，距離理想中的擴張性專業人員（extended professional）有相當的距離，其含意是指關注焦點不侷限於班級教室，而是擴張到更大的教學情境中。而且與他人能進行積極性的工作比較、互動交流與合作，以及關心系統性的評鑑。此種現象並無法充分發揮專業自主權的實質功能，就如Stenhouse（1975, 1980）所主張的教師應發展其教育假設，在教室中進行檢證，並依據其結果進行循環性的修正，如此才能落實專業自主權的真正意義。顯然，上述分析顯示出，教師的行為特徵背離此種理想。

一些學者進一步解釋形成此種「保守性」以及「心智簡單性」的部分因素來自於教學事務的特性。教學事務充斥著例行性公事，其簡易性使教

師能在短期間內熟悉，致使教師傾向於重複一些既定的內容，不需做進一步的探索或是可選擇性的探究方法，缺乏挑戰性將無法激勵先前提及的教師職業責任感（Sarason, 1982）。教學事務中並存在數量可觀的固定性與突發性瑣碎事務，諸如班級事務與學生行為等，這些明顯需求可觀的時間，因而未有足夠的時間來進行反省、思考、分析與組織長期的專業計畫（Anderson, 1966; Jackson, 1968）。而例行性的公事諸如教學大綱、考試、課程表與教學資源等並形成構造性的限制（constructional constraints），在此種的情境下教師很少被要求以理論性的對話來思考或是談論學校事務（Cole, 1985）。再受到班級架構所切割出獨立空間的影響，教師間的交流互動受到明顯的阻礙，個人主義（individualism）成為最佳寫照（Lortie, 1975）。而發生於辦公室與閱報間等場所的互動特性大多是非專業性的生活瑣碎事務，或是如何抗拒家長的干涉以保護教室中的自主權，專業層面的教學經驗、意見與信念交換卻甚少發生（Pollard, 1985）。

上述段落要點顯示出專業自主權包含專業地位的表徵性以及實質面的運作與影響。然而，相關文獻要點亦指出在實際層面存在「外在」與「內在」的限制條件，關於前者可見到在中央集權體制下，政治明顯主導教育的發展取向，因而舉凡課程、教學活動與評鑑等皆會受到明顯的影響，教師的專業自主權也因而受到大幅壓縮。此種政治模式影響到教師專業自主權的原則形成一個重要的研究問題，當前九年一貫課程與相關教改方案皆朝向鬆綁，教師專業自主權是否有所改變？具體而言，在課程、教學過程與評鑑上的變化為何？而教師對此種變化的評價與反應又為何？學校行政體系的績效責任取向強化以教學結果判定教學效能的現象，因而損及教師在教學過程中的專業判斷空間，而升遷與薪資的限制將造成無法提升教師專業素質與責任感，缺乏專業素養將難以發展專業判斷的能力，而責任感的缺乏亦直接影響到自主權的實質效益。顯然這兩方面的交錯性使教師專業自主權的實際運作方式與功效遭到強烈的質疑。上述實際面向的運作涉及教師的專業素養與教師的工作責任感，因而指向兩個重要的研究議題：

在教師專業素養上，教師既有的專業能力是否足以應付九年一貫課程的新需求？若不足時，教師如何進行其專業發展？教師的態度又為何？連貫前述教師對教改評價的議題，教改形成的工作壓力是否影響到教師的工作責任感？

內在層面限制顯示出家庭角色與責任明顯降低女性教師的工作責任感，並且不注重專業自主權的擁有，因為他們關注的焦點並非工作而是家庭。此種情形更易受到外來的干預，特別是前述中央集權體制下的政治介入更易達成，因而教師成為執行任務的工具，而非尋求專業自主權的空間與領域。此種性別差異所顯現的研究問題是：家庭因素是否明顯影響到教師在工作控制權的需求？更為重要的是，連貫到前述的專業發展議題，家庭因素是否影響到教師的專業發展行為？教師的行為呈現出「心智簡單性」與專業發展的顯明「保守性」，這些更使教師無法發展自我的教育理念，教學事務的「簡易性」、「重複性」與「瑣碎性」以及教師缺乏正向的交流互動更強化此種「保守性」，此種情況將加劇教師「聽命行事」的被動心理。這些因素的交錯影響性將左右教師專業自主權的運作方式與效能。同時建議到一些重要研究焦點：九年一貫課程強調主題教學的形式，此種改變是否影響教師間的交流互動？再者，上述家庭角色責任與教學事務耗費可觀時間的特性是否產生負面的牽制力？而此種牽制力是否會擴及前述的研究議題？

參、研究問題與假設

由上述文獻分析所形成的研究問題可進一步歸結為五個研究問題面向：

- 1.九年一貫課程政策對教師自主權的影響為何？
- 2.教師對此一政策的評價與反應為何？
- 3.此一政策對教師專業發展的影響為何？
- 4.此一政策對教師間互動的影響為何？
- 5.教師在執行專業自主權的限制為何？

上述研究問題面向從鉅觀層面出發來探討微觀層面的運作情況，亦即探究政策面變革後，教學事務產生何種程度的改變，此種改變如何影響教師的自主權，而教師又如何因應，因此這些研究問題面向具有密切的邏輯順序與關聯性，依據此種研究問題結構將能獲致系統性的資料，因而能解答本研究的關注焦點，這些研究問題面向進而成為設計訪談大綱的依據（詳細內容請見附錄一）。

依據上述研究問題面向可形成四個研究假設：

- 1.九年一貫課程政策應能擴張教師自主權，但是教師的反應將呈現一定程度的主觀性。此一假設將足以反應問題面向一與二。
- 2.此一政策需求新能力，因而迫使教師必須進行專業發展，但前述的主觀性將影響教師對此方面的態度與評價。此一假設將可解答問題面向三。
- 3.此一政策將改變教師以往的個人主義並轉向群體性的交流互動。此一假設將可回答問題面向四。
- 4.教師在執行自主權時將面臨一些結構性的限制。此一假設可回應問題面向五。

肆、研究方法與選樣

一、研究方法

本研究以訪談法進行資料蒐集，此一方法的選定乃基於前述研究問題的特性。前述羅列的研究問題主要在於探究教師的內在價值觀、評價與反應，因而應藉助質化研究工具才足以掌握個別對象的情感世界。而且本研究更要了解教師行為背後的原因，關於此方面量化研究工具往往無法獲致社會現象後面的「意義世界」（Borg and Gall, 1989; Cohen and Manion, 1980; Erickson, 1986; Fenstermacher, 1986）。再者，許多教師專業議題的重要研究大多採用質化研究工具，特別是訪談法，例如前述的Becker

(1952) 訪談六十位芝加哥市的公立學校教師以了解他們生涯移動特性。Lortie (1975) 訪談九十四位教師以探索教師行為的屬性。Jackson (1968) 的研究發現亦基於一系列的訪談，該研究的目的是在於了解「優秀」教師如何描述與合理化他們的教學事務與行為。另外，許多研究者並指出訪談法具有的一些重要優點，例如Waller (1932) 視語言如同獲致個體解釋他們與社會世界間互動關係的主要工具。另有學者指出訪談法允許研究者得以探索過去或是決定個體對於未來的意向 (Kidder, 1981)。甚至可獲得其他方法難以獲致的資料 (Robson, 1993)，並且可以獲得完整的訊息，並能從受訪者的答案來進一步追問，以進行更深入的探索 (Best, 1977; Kidder, 1981)。

二、選樣策略與樣本背景

本研究依據機會選樣 (opportunity sampling) 途徑選取二十五位受訪者。儘管如此，本研究仍試圖控制一些重要變項，諸如性別、學校規模與職務。前述相關文獻顯示出性別與家庭角色的糾葛關係將影響到教師對專業發展與其他面向，另一要點是教師具有高度的保守特性，因而阻礙教師間的專業性交流活動，本研究認為此種現象會受到學校規模所制約，因為學校大小直接影響個別學校的教師數量，因而左右教師間的接觸，基於這些要點性別與學校規模應成為研究的重要變項。而職務變項的納入乃基於三角檢證的目的，儘管本研究主要探究九年一貫課程對教師專業自主權的實質影響性，但除教師外，學校行政人員的說法將可提供不同的檢證資料，再者在此一類別中除校長外其餘亦是教師。

依據上述的三個重要變項進行選樣，在性別變項上，雖無法完全控制均衡性，但約為3：2的比率，其中女性為十四位，男性為十一位，此種不勻稱的分配主要是可約略反映出教師的性別結構比率。這些受訪者任教學校的規模比率為3：2，任職於大型學校 (二十五班以上) 有十五位，小型學校 (二十四班以下) 為十位。教師與行政人員兩類的比率趨近於3：2，

其中包括十一位級任教師、三位科任教師、九位兼行政的教師以及二位校長。此種作法乃基於本研究主要在於探究九年一貫課程政策對於教師自主權的影響性，所以教師的數量比重較高。再者，行政職務中除校長外皆有兼任科任的教學工作。

三、訪談過程與資料處理

從民國90年10月12日到11月19日，對這些對象進行二十五次的半結構性訪談（semi-structured interview），談話地點皆由受訪者決定，但絕大多數是在學校內進行，如圖書館、教室與辦公室等，但亦有在兩位在餐廳內進行。由於本研究問題並未涉及敏感性的問題，因此皆能在融洽的氣氛中進行，每一訪談的時間皆超過四十分鐘，其中有十位進行超過七十分鐘的訪談，每一訪談過程皆進行錄音以利資料的整理。

在資料的處理上，將每一訪談錄音帶打成逐字稿，並藉由內容分析（content analysis）技術對逐字稿內容進行十次的反覆閱讀，以抽離核心概念（core concept），並依據核心概念的屬性進而歸類成主題（theme）。為達到資料的保密性，以下敘述研究發現所涉及的姓名皆以化名處理。

四、信度與效度的處理

由於質化研究關注的焦點並非是普遍法則，或是因果關係的否證和統計推論，而是社會事實的建構過程，以及探索當事者對事務的詮釋意義，因此質化研究的「信度」與「效度」與量化研究取向所界定的概念有所差異。本研究在「信度」的處理上，採取核心概念的重複性與穩定性，亦即某一核心概念並非僅是單一受訪者在談話中的投射，而是在許多受訪者的談話中具有重複出現的現象，亦即核心概念具有共同認定的特性，此種共同性將可避免研究者主觀篩選所產生的偏見。

質化研究在「效度」的測量上有三種方法：第一種是測量工具與觀察對象之間密切結合，以從獲致有效資料來達到明顯效度（apparent val-

idity)。第二種方法是工具效度 (instrumental validity)，這指的是特定工具所獲得的資料與另一個被證實有效的工具所測得的資料相當接近。第三種是蒐集資料與研究所根據的理論架構相呼應所構成的理論效度 (theoretical validity) (胡幼慧、姚美華，1996：143)。關於「明顯效度」方面，前述研究方法的選擇已說明訪談法的在本研究的適切性。在達成「工具效度」方面，本研究的發現同時與既有的相關發現進行對比與檢證，另外本研究的訪談問題架構是依據相關文獻所發展出來的，因此亦能達到蒐集資料與理論架構相呼應的「理論效度」。

五、研究限制

由於資料蒐集僅借用訪談法，因而無法達到研究工具的三角檢證，所以難免影響研究發現的周延性。再者，儘管二十五次的訪談應可達到資料的飽和度，但是若能擴大訪談數量將有助於研究發現的穩定性。另外，研究變項的控制僅著重於性別、學校規模與職稱，事實上影響教師自主權的要素並不侷限於這些。歸結這些限制，本研究發現有其侷限性與適用性。

伍、研究發現

一、教師對教改的認知與評價

受訪者普遍認為教改政策深受教育部長或是高層官員的個人主觀價值觀所影響，在蕭文柔的談話中可見到此種人治色彩：

其實我會覺得教育政策是蠻官僚的東西。我覺得是上面的人在玩的把戲，……也許他學的是美國那套教育制度，他就推行偏美式風格的教育政策。我們下面的人只能照個上面說的做。

由於取決於決策者的個人主觀意念，因而在受訪者的眼中，「朝令夕改」成爲一系列的教育改革方案的最佳寫照。連碧芳表達此種感受：

這陣子一直在換部長，每個部長作風不同的時候就會有一些口號、活動。其實，我記得早期的教育都會有一些實驗的部分，才開始推動。可是現在沒有，就是馬上改，然後大家一起實驗。

宋志遠對持續不斷的教改方案亦感到相當無奈：

特色都是變動很快。以前新課程大概在八十幾年時換，現在又新課程，就是一直換一直換。對老師來說，啊又換了，適應一下，隔一陣子又換了。

李玉山亦有雷同的描述，但其談話內容所包含的深層意義是在「朝令夕改」的評價下，教師無法感受到教改政策的持續性，因而質疑九年一貫課程政策的持續性：

教育政策有時候反反覆覆。為什麼大家對九年一貫還是抱著觀望的態度，因為民國82年的新課程剛開始時如火如荼地推出，強調老師一定要研習，大家準備備戰了，結果做了兩年、三年無疾而終。現在大家都說選舉完以後部長換人、行政院長換人，九年一貫會不會推動下去，大家都有問號。還有一個未知數的時候，大家就不會積極投入。整個政策搖擺不定的時候，會讓基層人員在那邊觀望。

此種快速變動的現象使教師不但無所適從，並且無法了解九年一貫課程的目標與內涵，就如蕭文柔所抱怨的：

我覺得我們對政策、大目標還是不了解。實際上，我們做了很多跟九年一貫有關的東西。如果今天的教育政策做了很完善的規劃，讓老師能夠透徹了解進而去實行，那絕對沒問題，但今天我們不是很了解就去做。

楊麗玉亦有類似的反應：

我們有人在做九年一貫，但他們也不知道他們在做什麼，只知道要不停的做學習單，課程其實跟以前差不多都是這樣教。……就是他們的政策我們並不清楚，不知道該怎麼做才是對的。

在此種缺乏清楚認知的情況下，教師對其教學過程與成效產生自我懷疑的現象。此種潛藏的嚴重問題清楚的顯露於蔡聰明的談話中：

因為現在才剛開始，也一直在摸索，老師心理也很徬徨到底應該怎麼做才對，老師擔心的就是這一點，不曉得自己做得對不對。

此種內心世界的景象亦出現於丁春花的口中：

我自己會感覺說害怕我教給小孩的是教對方向還是教錯方向，那我是不是真的讓我的小孩達到那種能力，我應該怎麼做才會讓它更好，我不知道，反正我就是天天感覺那種壓力，我覺得目前最大的壓力就是這個。

二、教學事務的個人化與教師的等待保守特性

缺乏清晰的認知進而產生執行上的困難。在此種過程中往往包含高度的嘗試與錯誤特性，因而將教學事務推向由教師個人自行揣摩的黑箱中。此種現象在丁春花的口中表露無遺：

因為我必須這一邊學完以後，然後再拿來教，甚至我還必須一邊學一邊教，而像傳統教材小孩子要學些什麼我們都很清楚，可是像現在這一套有很多都不知道他到底要怎麼做比較好，連自己都還在摸索，這是我的感覺啦！

更嚴重的影響性是使教師回歸以往的教學型態，賴婉君描述到缺乏明確方針下，以往教學型態仍是主流的現象：

很茫然，霧煞煞，其實很多老師都是一樣。像我們在聊天，會問到九年一貫了該怎麼上課，很多老師都會說還是這樣上啊，還是照以前的方法上課，其實變動不是很大。

因而「等待」成爲普遍現象，更具體而言是指等待他人的實際經驗或成果，此種特性顯露於楊麗玉的談話中：

不知道，我還沒接觸到，可是光聽別人說可能就會。我們如果聽到人家是帶一年級的，都會說他們好可憐，因為要做九年一貫。……因為大家都不知道要做什麼，所以覺得第一個嘗試的人好可憐。我們會跟這些老師說「你先做，有什麼狀況再告訴我們」。

連碧芳以更爲簡短有力的話語描繪出此種等待的保守心態：

我們大家都等著看今年一年級教出來的樣子，好像每個學校都差不多，他們作得好我們就依循，做得不好我們就修改。

三、教改壓力與教師反應

由於教改方案明顯改變教學內容與型態，教師的工作量明顯增加。柯秋美便道出新教材內容是一個關鍵因素：

以前教學的模式都一樣，老師可能每年都上一樣的東西，他不需要去看教學指引。現在的老師很難不去看教學指引。以前的老師可能課程內容很熟，課程他都可以倒背如流；現在課程的版本不同，內容會更新，所以準備教材的時間比較多。

教學型態「多元性」亦明顯增將教師的工作量，這無論對於級任或是科任教師皆會產生相近的影響性，因為級任是包班制必須教許多科目，而科任教師則需面對為數可觀的學生數。許淑慧對此種影響性有貼切的描述：

變成我要適性，可是在目前不是小班的情況下，這麼多學生我必須適性的情況下，我同樣的東西比需要準備好幾種。老師變成準備的東西要不一樣。以我自己上科任來說，我接觸的學生更多，我總共教十一、二班，這麼多的學生，我看我每個班的程度不同情況下，同樣的東西我可能每班上起來東西不太一樣，我會針對這個班反應不同做不同的修課，最可能老師在教材的準備上變成會比較複雜一點，要考慮的比較多。

此種工作量的明顯增加應不致於直接產生明顯的負面衝擊，但是值得注意的是同時教師的權威角色有明顯的下降現象。就如柯秋美所談到的：

現在老師的角色比較像朋友或家人，不再是以前那種很有權威的老師。以前的老師很幸福，現在是學生很幸福。現在老師比較是站在輔導的角色，比較不是命令他怎麼做，要告訴他理由跟原因。……我們以前當老師的時候是老師要我們怎麼作我們就要怎麼做，現在要先讓小朋友理解、接受，他們才願意做。

此種師生角色關係的轉變，對教師而言難免產生心理調適的問題，然而外在環境似乎並未給教師合宜的空間進行調適。相反的，受訪者普遍感受到有更多的家長干涉。白懷玉對此有深刻的感受：

家長的意見在主導學校、老師。我們小時候覺得老師好偉大，老師說的就是對的，不太可能有家長或學生起來反駁老師，或對老師的作法加以批評。現在不是這樣，差很多，我們覺得對小朋友是對的、好的，家長不見得這樣想。……我們小時候哪有家長

告老師，而且老師還要上法院什麼的，沒有啊，現在都要。現在大家都說要小心啊，你要動學生要先準備個幾萬塊。

許淑慧指出產出此種干涉的主因之一是來自於家長對教改並未有充分的了解：

對一般人而言，他們就看到上面教育部長說「我們要推行九年一貫，九年一貫多好多好，可是什麼叫九年一貫？你去問家長，他們不知道。什麼是新課程？他們也不知道。」

徐文英亦有雷同的經驗：

我們的家長覺得，九年一貫或小班小校的學校，家長參與比較多、小孩比較活潑的型態，……家長會覺得很討厭，為什麼老師有那麼多功課讓家長去弄，會有很多抱怨。

上述的工作量增加、權威角色下降與家長干涉的交錯影響性進而造成教師適應上的問題，並具體顯現於教師的「退休潮」上。許多受訪者提到無法適應是造成教師提早退休的主因之一，江振盛作了貼切的解釋：

退休的老師增多了，因為他們逃避改革，所以會產生退休的心態。……差不多平均25到30年年資的老師，五十幾歲的老師，都趕退休潮。

楊麗玉亦有雷同的觀點：

很多老老師都說要退休，因為他們沒法適應現在的教學方法、政策。……老老師會想退休，尤其聽到九年一貫會很害怕。……因為他們有些能力不足，像電腦。我們又強迫老師一定要電腦檢定，所以對他們來說是蠻大的壓力。第一，可能是沒辦法學，第二個也沒那個心去學，他們快退休了。

四、課程發展的限制與教師行為的「依賴性」

九年一貫課程政策所產生的另一影響性是賦予教師在課程發展的自主權，就如陳淑女所描述的：

都會有（提高教師自主權）。因為到時候九年一貫是老師自編，我覺得那時就得看老師編的如何，要看各個學年、學校他們自己編的狀況，所以這時候老師的自主權就彰顯了。

儘管賦予教師在課程發展的自主權，但是在絕大部分受訪者的眼中卻存在許多執行面的限制。時間被普遍的提及，就如游文明所表達的教學工作充斥許多瑣碎事務，以致於剩餘的時間相當有限：

如果讓老師完全來編教材，老師根本沒辦法來做。以語文領域來講，從一年級到六年級這一貫性都要編出來，那樣花費多少老師的人力跟時間。時間跟人力都很緊湊，老師的上課時數也都很高，沒有多餘的時間來做，他還要批改作業，學生的常規他也要處理。這些瑣碎的事情還很多。還有親師會，衛生、螻蟲檢查等等一大堆。

王志成亦有相近的感嘆：

我們覺得平均每一天上五堂，可是還要改作業啊！作業很難說你教完學生都會，這個是資質不一樣，有的人功課還不寫的，你有時候還要午休叫他過來，還不能打。……然後我們又要陪他們吃完飯，功課沒有寫的中午就過來寫，然後有導護要看看有沒有人打架的、頑皮的，因為地方很小沒有地方好玩。

除了時間限制外，課程發展更需求教師本身的相關專業能力，但是受訪者普遍表示並未具備相關的能力。此種能力往往涉及起始訓練與既有經

驗兩個層面。然而，這兩方面卻皆相當缺乏。由於九年一貫政策是新的變革，因而以往的師資培育課程自然缺乏相關的課程。蔡聰明對此方面的缺失作了下述的解釋：

現在是老師比較有自主權，像課程方面，有時候也需要老師來編；學生方面，每個地方的學生可能因為地方特色不一樣，需求也不一樣，老師就是要去了解學生的需求、了解學校的願景目標在哪裡。有一點比較需要政府再加強的就是，有些老師在課程的編輯方面可能能力上比較差，因為以前在師院上課時可能比較缺少課程編輯的能力。

此一問題並受到缺乏訓練機會所強化，丁春花作了簡要有力的說明：

比較少，因為以前教科書就是統一由專家學者弄好給你的，那你要去編寫教案的能力就會比較沒有。

前述段落顯示出教師不但缺乏課程發展的能力與經驗，並且亦無足夠的時間，因而對既有教材產生一定程度的「依賴性」。在柯秋美的談話中可見到此種現象：

甚至現在九年一貫，學校有設計什麼東西出來嗎？沒有啊。就是拿現成的、別人設計好的、專家學者或別的學校設計好的，來修改。很少看到真的自己設計的，其實我也慢慢變成那樣的老師。

許淑慧亦有類似的「依賴性」：

九年一貫跟統整課程有什麼差別，其實到後來我已經幾乎快搞不清楚了。所以我現在的態度是，……反正都有各個出版社，最後大家不都還是有課本，不用自編。所以，說句老實話，老師

最後還是都用課本，還是照著課本在走。

五、教學過程與評量

儘管前述段落要點顯示出教師對既有教材具有高度的「依賴性」，但是在內容詮釋上卻有許多自由的空間，背後的主因之一是政治的情境所形成的教材內容屬性。劉瑞祺便談到以往的束縛：

以前因為都是部編本，它的內容本身就比較呆板，再加上那種時代背景，大家也覺得多說話不好。現在我們教社會科，如果教到民主的課，我們就可以把時事拿來跟同學討論，以前是不敢的。

在游文明的口中可以見到教改前後教師在此方面的變化：

跟以前比，老師在解釋教材的空間上當然是比較多樣性。以前是有固定的教材、固定的內容，大家的詮釋大同小異。現在因為來源比較多、教材比較多，詮釋也比較多樣。

儘管如此，新的情勢並不意謂教師並未面臨實質的限制，先前提及的家長影響力延伸至此方面，甚至成為教師在此方面的顧忌。白懷玉感受到來自家長的明顯束縛：

我們在解釋的時候也不能帶政黨跟宗教色彩，有老師因為這樣被家長告過。……以前的家長不會，他們認為這是勸小朋友為善，都比較尊重老師。現在，說話要很小心，不要有政黨跟宗教的色彩，不然他們會說你是哪一黨、哪一派的。

前述教材內容的活潑化進而改變教學活動的型態，簡單而言是「多元化」。林美麗描述教材內容對教學活動型態的影響力：

我覺得我現在教學就比以前快樂多了。以前是用國立編譯館的書，一到六年級都一樣。國立編譯館是以考試為取向，所以它的深度都有點高、難度都有點高。現在是多元式的教學，這個月你要給學生做什麼，你可以自己統整一個大主題，空間很大，你可以自由發揮。我今天想讓他們到外面上課，我就讓他們到外面走走。

在教學方法的運用空間上，張秀芬描述教改前後的差別性：

對（教改有相當的影響），以往的教育目標都規定得死死的，……現在的話，是什麼都很彈性。

評量的「多元化」亦賦予教師更大的決定空間，就如陳淑女所描述的：

可是現在比較多元了，教師比較有自主權，所以我們有比較多的自由，可以給小朋友比較多的評量方式……比如說，作文、團體輔導，都可以自己決定。評量也可以自己決定，像自己做學習單什麼的。還有一些活動也可以。

徐文英亦有類似的敘述：

成績更是自主、彈性。今天月考分數我要用這個或那個方式都可以。只要你事先跟家長溝通，空間都很大。沒有硬性規定紙筆測驗，我可以這次紙筆測驗占50%，另外用調查、訪問占50%，完全看老師怎麼用。

儘管受訪者普遍感受到教學活動、教學方法與評量方式等皆有可觀的自主權，但是受訪者指出仍受到實際條件的束縛，時間與考試產生可觀的影響力。賴婉君便抱怨時間的不足：

我們一週要上22節課，你看大學教授一週要上多少節課？我們幾乎整天都在學校跟著小朋友，我們有那麼多額外的時間去做一些我們想做的東西嗎？根本沒有時間。……自主權是有，但問題是你有沒有給我那麼多時間做這麼多事。

時間的不足並不僅是來自於教學工作量，並且班級經營與學校活動也占據許多時間。高治國抱怨雜事耗費許多時間，致使教學活動「多元化」受到影響：

跟以前比起來，我是覺得比較寬廣一點。寬廣度夠，但是時間不夠。……因為學校常常有一些活動會用到上課時間。也常常會因為班級的管理、班級的經營，而會用掉一些時間。……老師就會比較需要趕課。在老師的聊天中常常會出現的話題就是「趕課、趕課」。而當你在忙著趕課的時候，即使你的寬廣度再怎麼大，也都沒有用。

此種趕課指向考試所形成的進度壓力，在許淑慧的談話中可感受到考試是另一個限制：

我是覺得我們藝能科的好處是，因為我們沒有牽扯到比如像自然他需要考試，到了要考試的時候就必須大家老師的講法要一樣，那我們就沒有，沒有的話反正我今天用各式各樣方法，只要你學生能夠達到我要的東西，這樣就夠了。

再者，學校文化成爲另一項主要影響因素，連碧芳感受該校情境的保守性：

還有，當你在一個很保守的地方，你要作得跟別人不同，其實比較接近教育政策，你還是要小心有沒有同事會說一些其他的話。比如你們班辦活動，別班不辦，同儕之間，有的會覺得這樣

很好，有的會覺得這樣不好、不應該。就像家長介入的部分，有的同事就會說「你每次都讓家長介入，這樣家長都會在後面說話」怎樣的。

柯秋美亦有相近的經驗：

我覺得應該是實際去作，學習單應該是真的給小朋友去作。可是有時候你想要作，但是只有你自己一個人，就動不起來。…
…大家都沒有這樣做，你作了，是在幹什麼！

六、轉向合作教學的教師間交流活動的「片段性」與「切割性」

儘管前面提及教學呈現高度「個人化」特性，但是九年一貫課程政策推動的主題教學改變此種「個人化」現象，進而提升教師間的互動。楊麗玉描繪轉向教師間合作的情形：

我們一個年級有三班，就蠻重視合作的，協同教學。我們教室後面的佈置就是我們三個合作出來的結果，我們都以海洋為主題。我們四年級做的協同教學還不錯，像這次親師會，我們就打一份統整課程，根據我們後面的教室佈置做海洋世界。

此種合作的原因是主題教學的推動使得個別教師無法獨自完成教學活動，就如何麗芳所表示的：

現在的話，你可能無法獨立完成你的班級，可能需要藉助他人的能力。所以，合作教學需要跟其他老師溝通、合作。像做主題教學，你不可能一個人完成，而是一個學校或班群做。

這種轉變大幅提升教師間的交流活動，但是訪談證據顯示此種交流受

到一些因素所影響，學校規模扮演一項關鍵的角色，就如蔡聰明所描述的：

我們小學校天天都在一起見面，不像大學校比較沒有人情味，小學校就是大家常常在辦公室聊天也是在溝通，互動會比較頻繁。

伴隨學校規模的提升，教師數量隨之增加，此種交流產生某種程度的區隔性。賴婉君便感受到年級與科任間有明顯的區隔性：

我覺得交流的方式應該差不多，還是同學年的比較接近。……基本上我們科任比較獨立，級任老師在討論什麼，跟我們都比較沒有相關性。……在我們學校是非常沒有交集的，我們只有音樂科自己比較熟，是一個group。自然科老師自己一個，兩個是不會交叉在一起的。

在此種區隔性中，彼此有較多互動的機會，但是時間卻成另一項限制，致使阻礙系統性的交流活動。從李玉山的談話中可得到印證：

互動是會比做九年一貫以前的多，但是現在頭痛的是我們沒有一個時間可以跟老師做面對面的溝通，因為大家都沒時間。……而且我們上課時數太多了，週三下午還要進修，最好讓老師可以有些時間靜下來開會、做教材。其他哪還有時間？下班時間又要各忙各的。

孫瑞文亦有相近的感受：

一般比較常在週三（進行交流），大家沒事的時候、研習的時候，比較會聊天。平常各忙各的，比較少會交流。

在董中華的口中再度聽到此種「偶發性」與「片段式」的特性：

比較正式的大概是在會議時，非正式的就沒有特定。我有時

候會去辦公室、或在路上碰到會聊一聊。基本上他們也忙，老師也多，所以每個老師跟你聊的機會也不是那麼多。

七、排拒發展教育理念的立即運用心理與結構性限制

教育的另一影響是重塑教師的專業素養，形成此種變化的原因之一是新課程的引進，何麗芳對此有相關的表示：

我覺得會有點不太能適應。以前舊課程的話，你就是照書本上就好了。現在教書真的需要具備很多能力，才能滿足學生的需求。……老師就要去吸收，才能把比較完整的內容教給學生。

再者，前述的統整教學或是多元化的教學活動皆需求新的能力，就如林美麗所描述的：

課程設計就要看這老師有沒有功夫。所以老師如果不進步的話，越來越看得出來。以前是拿一樣的東西教一樣的東西，但現在只給你範圍，你有能力的話，都可以變出好多東西。……因為我們的統整是要你會很多，不是以前那樣：你教國語所以你只要教國語、會國語就好了。裡面的作文、說話、演說、書法各方面，你自己要去增進這些能力。

教改需求的這些新能力進而指向教師專業成長的重要性。一般而言，教師專業成長應涉及正式與非正式兩部分，前者往往是正式課程，而此部分對教師影響最普及與深遠的是研習課程。非正式管道則指教師本身的平時閱讀。受訪者卻普遍認為現存的進修制度有相當多的缺失，主要的抱怨焦點是課程內容呈現理論化導向，楊麗玉對此方面的批評是：

他們都講理論，不是講實際。他們教授在講的，完全是理論的，他們也完全不了解我們面對學生的狀況是怎樣，要實際去運

用真的非常困難，所以說是一套、做又是另外一套。

王志成的說法亦相當雷同：

我們都有參加，可是研習內容就是講些很理論的東西，所以聽完覺得完全沒用。……有時候會請教授來演講，演講內容根本不是我們要的。

訪談資料進一步顯示形成此種抱怨的部分原因是教師普遍不願探究教育目的，此種心態在蕭文柔的談話中顯露無遺：

你問我們這些基層老師現階段的教育目的，我可能會覺得我不太了解。因為新的一套政策出來有它的目的在，可是對我們而言它是比較大方向的。就我而言，我比較不會去追求那個。我們追求的是，我對於我帶的年段、我希望他們發展成什麼樣子，我不太去管上面的教育目的。……我比較會注意的是，…怎樣去實行的問題，至於細節、目的，我就不太了解。

孫瑞文做了更直接了當的表白：

老師也不會去談新一波的教育改革，頂多說「為什麼這麼麻煩，還要組班親會」，會有一些抱怨，不會深入去探討。

因而他們關注的焦點是如何立即運用於教學事務中。就如許淑慧所表達的：

那現在你告訴我到底要怎麼做，第一階段、第二階段，一個一個來，告訴我。可是你不是，你是告訴我理論，你告訴我理論沒有用呀，我真的拿到東西還是不知道該從何下手、我如何往下走。所以看到九年一貫班的研習反正不想去，去了就想睡覺。

連碧芳亦有相關的想法：

研習，我覺得聽了十場等於聽了一場，深度跟廣度都一樣，大家知道的也一樣。我覺得我們比較需要的是做過的人給我們一些資料、資訊。我發現他們上去秀的還是那張大圖，沒有細節的部分。第一線老師要的是細節的部分，我要知道你每個步驟是怎樣進行。

除了上述教師的價值觀限制外，訪談資料並顯示出另一問題是來自於教師本身的態度。在連碧芳的談話中可強烈感受到教師個人的主觀態度直接影響教師的專業發展：

電腦處理，不過我不太感興趣，為什麼一定要電腦？為什麼沒有人要求一定要會寫書法呢？我就會啊，為什麼一定要會電腦？

此種個人的「保守性」似乎成為許多教師的普遍特質，白懷玉亦抱持類似的態度：

老師也是人啊，不要認為老師要補充專業能力所以只開專業能力方面的研習，屬於人正常生活該有的其他的研習都沒有。比如說，我們也很想要個美容研習、插花等比較休閒性的研習，其實我們是蠻想要有這方面的研習。……不要一直都指示九年一貫的、制式的研習。

蕭文柔的說辭更為露骨：

我覺得上面改什麼我不管，改是你們在改，學生是我在教，我要給學生什麼東西我就會去充實自己。

除了教師本身的價值觀與態度外，教師進修並存有一些制度上的限制，連碧芳便指出教學進度壓力往往成為教師進修的阻礙：

現在研習，要先把課務排開，然後只給公假、課務排開，那就等於叫我們級任老師不要去研習。我們怎麼可能排得開，學生在的時候我們都在。

王志成除了表達類似的想法外，並指出同時涉及請假與經費的問題：

每次辦都辦在我們上課時間，每次請事假都要貼錢。……通常學校是不准，而且請事假還要自己貼一千元，人家來幫你看也祇是看小孩而已啊！改天還不是要補課。

另一問題來自家庭責任的束縛，如徐文英談到：

因為我們都是老師、大部分也有家庭，所以週三下午的活動還願意參加，週六、日大概就比較不願意。

白懷玉亦有相近的感受：

那外面的研習大部分都選週六、週日或是晚上，國小大部分都女老師，除非我的孩子大了，我才可能有時間。像我的孩子小的才一兩歲，我們晚上、週六或週日那有可能去研習？根本沒辦法。……寒暑假也要顧小孩。我為什麼要選擇當老師，就是因為寒暑假不上班，我們可以照顧小孩。我們的親子時間可以增加，不然為何選擇當老師，很多人都是這樣想。

教師專業成長的另一管道為教師平時的閱讀，訪談資料顯示出教師的習慣與閱讀刊物性質有高度的差異性。儘管如此，閱讀學術性刊物的情形相當少見，許多受訪者的閱讀習性呈現前述的「排拒理論的實務導向」，黃正華便有此種傾向：

有跟教育方法有關的書，就是別人的經驗、跟實務相關的書

籍，我會接受。我不太看太深奧、太理論、太厚的書籍，我比較喜歡能夠對我的實務教學工作有幫助的書籍。

相同的情景再度出現於楊麗玉身上：

一些人家如何編寫學習單、如何做教室經營、還有新的教育改革的东西。就像我剛說的，我覺得我哪方面不足，剛好看到相關的書，我就會去買。

更爲普遍的現象是閱讀與教育無直接關聯性的資料，張秀芬做了下述的表白：

我沒有固定閱讀什麼。就是喜歡上網，在網路上看些學術、八卦的東西，什麼都看。

林美麗亦有此現象：

我比較喜歡讀書，我幾乎每個月的各種雜誌都看。婦女雜誌都看，商業雜誌的話就看天下，這方面我需要的比較少。其他的方面，我自己喜歡看散文、雜記、創意文學方面。

更嚴重的是呈現「排斥性」的行爲，賴婉君的描述顯露此種「保守性」：

我比較少唸書。大概都是聽音樂，回家就沒什麼時間了。現在還要花時間在打電腦上面，打一些資料，作個人教學檔案。

李玉山以工作壓力來掩飾此種「保守性」行爲：

我沒有看書的習慣，我的工作太多了，我每天7：20到校，5：30離開。……而且，教育的理論東西我不去看，我目前的心

力都放在九年一貫，而且我還要授課。我大部分的時間都放在課程規劃，而且他們要我們做課程評鑑的規劃。

陸、綜合討論

上述分析顯示出受訪者對於教改並未有清晰的認知，此種問題根源於教育政策的決策模式並未有民主參與的機制，高級官員對於教育走向具有高度的主導權，當教師的意見未能有效被納入決策過程時，他們淪為執行者的角色，此種「設計」與「執行」的分野不僅產生去技術（de-skill）的普羅化（proletarianization）的作用（Apple, 1988），並且使許多教師無法了解教改的真正目的，因而他們對於教育改革方案並未有太多的正面評價，持續不斷的教改方案更使許多教師產生高度不安的心理，此種心理指向執行者無法確認自我能力是否能契合教改的需求。然而此種心理卻轉向兩種主要運作方式，由於教改明顯增加教學工作量，同時家長意識抬頭，因而致使教師權威下降，在此種情況下許多教師產生逃避與保守的反應，為數可觀的資深教師選擇提早退休途徑來逃避此種心理壓力。而許多現職教師則呈現出等待的心態，此種等待包括政策面與實務面，政策面指的是期望教育政策會有改弦易轍的情況，而非積極配合教改政策的實施，實務面則是等待他人實驗的成果，顯然此種特性遠離Hoyle（1980）的「擴張性專業人員」理念，或是Stenhouse（1975, 1980）主張的教師應把教學視同是一種藝術，而非固定性的工作，教師能夠在教室中持續檢證並修正自己發展出的教育假設。此種「保守性」就如Lortie（1975）所指出的，許多教師的行為呈現高度的保守主義（conservatism）特性，這指的是他們固守於既有的教學型態與方法，而非積極尋求自我創新。儘管教改形成可觀的壓力，但是教學自主權大幅降低此種壓力的直接性衝擊，因而就如一些學者指出的教學過程轉變成黑箱作業，個人主義（individualism）成為主要的特徵（Lortie, 1975），面對教改的新情境，教師並未有明確的方向或是系統化

的知識可遵循，因而教學方法與策略往往是自行揣摩的產物。

儘管九年一貫課程政策賦予教師發展課程的自主權，但是在執行上卻面臨一些結構性的限制，研究證據顯示出教學事務的瑣碎性占據可觀的時間，在一些研究中亦可見到此種限制性，教師必須處理許多與教學無關的瑣碎事務，而且這些事務充斥於教師的教學生活中（歐用生，1989b；Jackson, 1968），同時缺乏經驗與能力更使教師無法真正執行課程發展的工作。這些限制使教師轉向「依賴」既有教材，在陳麗華（1995）的研究中可見到此種「依賴性」，教師往往相信專家學者的權威角色，本研究除證實此種現象之外，並且發現其背後的主要因素，時間、經驗與能力產生相當程度的影響。相對於前述的「保守性」，許多教師在教學過程與評量上展現較為活潑的一面，他們在教材詮釋上享有相當大的自主權，並且在教學活動、教學方法與評量上運用「多元化」的形式，但是考試所形成的教學進度壓力，教學事務的瑣碎性以及學校文化的保守性等，這些皆足以形成明顯的阻礙力量，由於這些因素的影響性往往因地而異，所以「多元化」在不同學校呈現出一定程度的歧異性。

在教學活動上，九年一貫課程政策的主題教學形式使教學型態轉向合作式，此種轉變促使教師之間產生更多的交流互動，儘管此種景象已不再呈現出Pollard（1985）筆下的教師具有高度的保守性，彼此之間並未有真正有意義的交流互動，而是尋求工作壓力的紓解或是保護自我的教學自主權，因而彼此的交談大多局限於與教學無關的生活瑣碎事務。本研究發現當前許多教師的互動關注於教學活動的設計，儘管如此，外在條件如學校規模與時間卻能影響此種互動的頻率，受限於系統性的互動機制，教師又必須處理許多瑣碎的班級事務，因而教師之間的互動存在「偶發性」與「片段性」的問題。

九年一貫課程政策明顯改變教學事務屬性，因而需求新的能力，但是前述的「保守性」卻延伸到教師專業發展上，研究證據顯示出教師關注的焦點是「實務運用」，因而排斥抽象性的理論知識，此種需求根源於教學

事務著重於立即解決問題與實務運用，這種關聯性正如Etzioni（1969）所論述的，小學教師難以專業化的部分限制來自於工作事務屬性，他們的主要工作在於傳遞知識，而非如研究人員運用既有知識來創造新的知識，此種特性使教師不會積極探究教育的目的。再者教師主觀的個人價值觀也產生相當程度的影響性，前述教室中的高度自主權足以阻擋外來的直接干預，缺乏直接性的外在壓力或是干涉時，教師個人主觀性得到很好的保護，在此種情況下專業發展成為教師個人的事務，因而個體的主觀判斷與選擇具有極大的影響力。此種個人取向進一步與家庭責任產生糾葛的關係，由於女性肩負家庭責任因而明顯阻礙女性教師的進修意願，在國小教師的組合中，女性占據大多數，因而使此種問題更為嚴重。此種發現大體符合一些相關研究的論點，亦即女性教師往往不把教學當作個人實踐的主要途徑，因為家庭是他們的生活重心（Etzioni, 1964, 1969; Lortie, 1975）。

柒、結 論

上述研究發現顯示出九年一貫課程政策的實施對教師專業自主權產生極大的影響，舉凡在課程發展、教學活動、教學方法、教材內容詮釋與評鑑等方面教師皆有較高的決定權。儘管如此，教師在運作層面上卻面臨「本身認知」與「結構性限制」的問題。教師對於九年一貫課程並未有清晰的了解，因而在執行過程中產生摸索的「個人化」現象。造成無清楚認知的部分原因是來自於層出不窮的教改方案，更嚴重的是在教師眼中呈現「朝令夕改」的特性。這不僅產生適應上的問題，並且教改引發的可觀工作量亦帶來明顯的工作壓力。在此同時教學的「多元化」特性大幅降低教師的權威教色，而且家長對九年一貫課程亦無清楚的了解，因而對教學事務有更為明顯的干涉。這些種種因素的交錯性致使一些年紀較大的教師產生無法適應的情形，因而引發退休潮。前述未有清楚認知的背景使現任教師在執行九年一貫課程時產生「摸索」的現象，甚至呈現「保守等待」的行為，此種特性意指教師不會積極的探索，而是等待他人的實際經驗，或是等待

政策面的改弦易轍，因為前述已提及在教師眼中教改具有「朝令夕改」的特性，更嚴重的是教師產生自我懷疑的心理。

此種「保守性」並延伸至課程發展、教學過程與評鑑方面，在課程發展上教師並未具備相關的能力與經驗，因而對既有教材產生高度的「依賴性」，而非試圖克服本身條件的限制來發展課程內容。在教學過程上，儘管教學活動、教材內容詮釋、教學方法與評鑑等，教師的專業控制權有明顯的改善，但是在教材內容詮釋上，教師卻顧忌家長的干涉。儘管教師在教學活動型態的設計上有更大的決定權，但是卻面臨時間與考試的限制，這兩者迫使教師必須依照一定的進度完成教學，同時間教學事務的瑣碎性卻占據可觀的時間，因而教學進度的重要性遠超過自主權的運用，此種考試限制產生藝能科與學科兩方面的「區隔」，免於考試的限制，藝能科教師享有更大的實際運作空間。除此之外，學校文化的保守性與否對教師自主權的運用亦產生一定程度的制約作用。前述教師的「保守性」受到主題教學形式的影響，因而從「個人化」轉向「群體式」的合作型態，然而在此種交流活動中，學校規模產生極大的影響力，大學校的科任與級任間具有明顯的「區隔性」。同時教學事務的「瑣碎性」剝奪可觀的時間，致使教師互動包容極高的「偶發性」與「片段性」。

九年一貫課程改變教學事務型態與特性因而需求新的能力，進而凸顯專業發展的重要性，但是在此方面教師卻面臨多重的限制，「個人化」的教學過程使教師自我決定專業發展的存在性，部分教師呈現排斥的現象，而投入在職進修行列中的教師卻有排拒發展教育理念的現象，他們所關注的是「實務導向的直接運用」，而非教育理念的建構。同時家庭責任使許多女性教師無法參加研習課程。此種排拒理論的「實務導向的直接運用」並呈現於教師的閱讀上，大部分教師排斥理論性刊物，他們所關注的是如何直接運用於教學事務上，更嚴重的是一些教師僅是涉獵與教育無關的刊物，休閒性與娛樂性似乎是主要的特徵，最嚴重的是一些教師甚至排斥閱讀任何刊物。

由上述要點可歸結到，九年一貫課程政策明顯提升教師的專業自主權，但是教師自主權的運作呈現高度的「區隔性」，這意指科任與級任間、不同學校規模間擁有不同的實際自主權與互動。再者，此種現象是「結構性限制」與教師「保守性」的產物。「結構性限制」包含教學事務「瑣碎性」、教學進度與考試所形成的時間限制、以及家庭責任實踐等方面。「保守性」意指教師並未展現出積極化的專業行為，在教學崗位上充斥等待心態，缺乏勇於探索的企圖，並且展現出排斥發展自身專業理念的態度，以及關注實務上立即運用的需求，在執行教學事務時個人喜好往往扮演關鍵性角色，此種「個人化」足以強化前述的「保守性」。儘管教改可改變這些行為特性，但是本質上呈現高度的被迫性而非自發性。特別是，隱藏於性別背後的家庭責任實踐以及教學事務「瑣碎性」更難以根本消除此種「保守性」。

作者感謝國科會提供經費協助（NSC 89-2413-H-194-032-F6），並感謝洪雯柔博士生協助資料蒐集工作的進行。

參考書目

- 山崎繁樹（1985）。1600-1930臺灣史。臺北：武陵。
- 干治士（1994）。荷據初期的西拉雅平埔族。臺灣風物，44(3)，頁193-228。
- 中村孝志（1990）。村落戶口調查所見的荷蘭之臺灣原住民族統治。臺灣風物，40(2)，頁89-103。
- 中村孝志（1994）。荷蘭時代的臺灣番社戶口表。臺灣風物，44(1)，頁197-234。
- 王震寰（1996）。誰統治台灣？轉型中的國家機器與權力結構。臺北：巨流。
- 石計生等（1993）。意識型態與臺灣教科書。臺北：前衛。
- 伊能嘉矩（1991）。臺灣文化志。臺中：臺灣省文獻會。
- 伊藤潔（1994）。台灣四百年的歷史與展望。臺北：遠東。
- 吳文星（1983）。日治時期臺灣師範教育之研究。臺北：國立臺灣師範大學歷史研究所專刊。

- 吳家瑩（1992）。我國清末以來初等教育之發展。載於王家通主編：初等教育。臺北：師大書苑。
- 李園會（1983）。日據時期臺灣之初等教育。高雄：復文。
- 汪知亭（1978）。臺灣教育史料新編。臺北：商務。
- 姜添輝（1997）。英國學校課程與教育改革。國立新竹師範學院初等教育學報，5，頁95-127。
- 姜添輝（1998）。轉向中央集權模式的英國教育改革：1860年代——1990年代初期。載於中華民國比較教育學會主編：教育研究與政策之國際比較，頁283-330。臺北：揚智。
- 姜添輝（1999）。結構功能主義專業特質論之評析。載於中華民國師範教育學會主編：師資培育與教學科技，頁251-272。臺北：臺灣書店。
- 姜添輝（2000）。荷蘭據臺時期的教育概況與特性。原住民教育季刊，18，頁95-111。
- 姜添輝（2001）。教育社會學觀點的清朝時期臺灣官方儒學的發展與特性。臺南師院學報，34，頁289-308。
- 胡幼慧、姚美華（1996）。一些質性方法的思考：信度與效度？如何抽樣？如何收集資料、登錄與分析？載於胡幼慧主編：質性研究。臺北：巨流。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。臺北：教育部。
- 陳伯璋（1991）。教育問題。載於楊國樞、葉啓政主編：臺灣的社會問題。臺北：巨流。
- 陳麗華（1995）。實習教師的社會科教學推理——結構與意識的辯證。臺北：師大書苑。
- 游家政（1999）。面向新世紀的國教課程——九年一貫課程綱要總綱的內涵與特色。論文發表於新竹師範學院主辦之「各國初等教育改革國際學術研討會」。
- 黃秀政（1995）。臺灣史研究。臺北：臺灣學生。
- 葉憲峻（1993）。臺灣初等教育之演進。載於徐南號主編：台灣教育史。臺北：師大書苑。
- 種村保三郎（1991）。臺灣小史。臺北：武陵。
- 歐用生（1989a）。國民小學社會科教學研究。臺北：師大書苑。
- 歐用生（1989b）。質的研究。臺北：師大書苑。
- 薛曉華（1996）。臺灣民間教育改革運動：國家與社會的分析。臺北：前衛。
- Anderson, R. H. (1966). *Teaching in a world of change*. N.Y.: Harcourt, Brace &

World.

- Apple, M. W. (1988). *Work, class and teaching*. In J. Ozga (ed.). *Schoolwork: Approaches to the labour process of teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum (second edition)*. N.Y.: Routledge.
- Apple, M. W. and Taxel, J. (1982). *Ideology and the curriculum*. In A. Hartnett (ed.). *The social science in educational studies*. London: Heinemann.
- Becker, H. S. (1952). The career of the Chicago public school teacher. *The American Journal of Sociology*, LVII, 470-7.
- Becker, H. S. (1961). Schools and systems of stratification. In A.H. Halsey, J. Floud and C.A. Anderson (eds.). *Education, economy and society*. London: Collier-Macmillan.
- Best, J. W. (1977). *Research in education*. N.J.: Practice-Hall.
- Bidwell, C. E. (1965). The school as a formal organization. In J. G. March (ed.). *Handbook of organization*. Chicago: Mrand McNally.
- Borg, W. R. and Gall, M. D. (1989). *Educational research*. London: Longman.
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Burgess, R. (1986). *Sociology, education and schools*. London: Batsford.
- Carr-Saunders, A. W. and Wilson, P. A. (1933). *The professions*. Oxford.
- Chiang, T. H. (1996). *Primary teachers in Taiwan: A study in professional autonomy*. Unpublished Ph. D. Thesis, University of Wales, Cardiff.
- Cohen, L. and Manion, L. (1980). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Cole, M. (1985). The tender trap? Commitment and consciousness in entrants to teaching? In S. J. Ball and I. F. Goodson (eds.). *Teachers' lives and careers*. London: Falmer.
- Connell, R. W. (1985). *Teachers' work*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Milton Keynes: Open University Press.

- Davis, K. and Moore, W.E. (1966). Some principles of stratification. In R. Bendix and M. Lipset (eds.). *Class, status, and power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Denscombe, M. (1980). Keeping em quiet: The significance of noise for the practical activity of teaching. In P.E. Woods (ed.). *Teacher strategies*. London: Croom Helm.
- Durkheim, E. (1933). *The division of labour in society*. N.Y.: The Free Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*. London: Collier Macmillan.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Etzioni, A. (1969). Teachers, nurses, social workers. In A. Etzioni (ed.). *The semi-professionals and their organization*. N.Y.: Free Press.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*. London: Collier Macmillan.
- Giddens, A. (1986). *Sociology: A brief but critical introduction* (2nd ed). London: Macmillan.
- Grace, G. (1991). *The State and the teachers: Problems in teacher supply, retention and morale*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Havighurst, R. J. and Neugarten, B. L. (1962). *Society and education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle and J. Megarry (eds.). *World yearbook of education 1980*. London: Kogan Page.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. London: Teachers College Press.
- Kidder, L. H. (1981). *Research methods in social relations*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lawn, M. and Ozga, J. (1988). The educational worker? A reassessment of teachers. In J. Ozga (ed.). *Schoolwork: Approaches to the labour process of teaching*. Milton Keynes: Open University Press.

- Leggatt, T. (1970). Teaching as a profession. In J.A. Jackson (ed.), *professions and Professionalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, M. (1964). *Education as a profession*. New York: Prentice.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher: A sociological study*. London: The University of Chicago Press.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. London: Tavistock.
- Pollard, A. (1985). *The social world of the primary school*. London: Holt.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Simpson, R.L. and Simpson, I.H. (1969). Women and bureaucracy in the semi-professions. In A. Etzioni (ed.), *The semi-professions and their organizations*. N. Y.: Free Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1980). Curriculum research and the art of the teacher. *Curriculum*, 1(1), 40-44.
- Tsurumi, E. P. (1977). *Japanese colonial education in Taiwan*. London: Harvard University Press.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Russell & Russell.
- Wilson, B. R. (1962). The Teacher's Role: A Sociological Analysis. *British Journal of Sociology*, 13, 15-23.

附錄一：訪談大綱

◎社會變遷中教育改革對教師專業自主權的影響性：

1.社會變遷與教育政策（從中央集權到鬆綁取向）：

- (1)以往教育政策的型態與特性為何？
- (2)現今教育政策的型態與特性為何？
- (3)為何有此改變？
- (4)此種變化對教師的影響性為何？

2.社會變遷與教育改革對教師在課程與教材自主權的影響：

- (1)教育目的與型態有無隨社會變遷而有所改變？如何改變？
- (2)在以往與現在的社會中，政治對教育內容的影響力有無改變？改變情形為何？
- (3)課程內容受到反共或國家意識型態的影響有無改變？
- (4)在教育改革下，教師在補充教材的決定權為何？與過去的差別為何？
- (5)在教育改革下，教師在解釋或詮釋教材內容的空間為何？與過去的差別為何？

3.在教育改革上，教師的專業能力程度：

- (1)面對教育改革，教師是否需具備新的專業能力？為什麼？
- (2)這些新能力的內容為何？
- (3)原先的職前訓練所賦予的能力是否足以應付教改的新要求？為什麼？
- (4)如何獲取這些新能力或是不足的能力？教師在職進修應如何配合？
- (5)現今的在職進修體系是否足以滿足教師的新需求？

4.九年一貫課程對教師專業能力的影響：

- (1)九年一貫課程是否需求新的教師專業能力？哪些？為什麼？
- (2)九年一貫課程是否增加教師的壓力？哪些？為什麼？

(3)九年一貫課程是否提升教師的專業決定權？在哪些方面？爲什麼？

5.課程發展的文化視野：

(1)在近年的教育改革影響下，教師在選擇教材內容或是發展課程時，應依據何種標準？

(2)此種依據的理念爲何？這些理念如何產生？

6.教學方法與策略：

(1)在近年的教育改革影響下，教師如何決定教學方法與策略？依據的標準或理念爲何？爲什麼？

(2)教師如何將教材內容的知識體系傳遞給學生？其規劃的過程爲何？爲何如此？

7.教師間的文化與行爲：

(1)在近年的教育改革影響下，教師間的交流情況爲何？談話的主題與內容爲何？

(2)此種交流在何種情境下產生？時間？地點？爲何？

(3)教師平時閱讀的刊物與內容爲何？特性？爲何？

(4)上述的教師間的交流活動或是教師的閱讀刊物情形，與推動教育改革前的差異狀況爲何？