高中教師教學文化對課程改革的影響：以高中教師觀察為例

劉育瑄
國立旗山農工教師
國立高雄師範大學課程與教學碩士班研究生

一、前言

邁入二十一世紀，世界各國均致力於教育改革及尋求發展方向，我國的教育也有很大的改革與變動。教育部自 2000 年實施九年一貫課程，課程大幅度的革新與統整融合，並且運用多元創新的教學及評量方式，協助學生發展個人潛能。即將實施的十二年國民基本教育（以下簡稱「十二年國教」），更希望藉由受教育人數的增加、年限的延長、學費的減免、免試入學等多方面措施，帶動整體教育環境的改善與品質的提升。而在十二年國教倡導「以學生為中心」的理念之下，教師身為課程運作的引導者，不得不重視教師教學文化。（周淑卿，2005）。

猶記 2000 年台灣推動國民中小學實施九年一貫課程之時，倡導課程統整、協同教學、多元評量、及差異化教學等，這些重大變革讓許多教學現場的教師措手不及，而短暫的準備期更是打擊教師們自信心，倉促上路的課程統整更迫使教師們表面的課程計畫呈現完美合科教學，實際卻是陽奉陰違的各自為政。政府帶頭由上而下的變革，希望能喚起教師自身專業自主的做法，並無法真正深入教師心中，也註定了九年一貫課程的失敗（黃騰、歐用生，2009）。

筆者在普通型高中及技術型高中皆有任教經驗，本文將根據筆者曾在某個案高中校園親身參與及觀察，探討現今高中教師教學文化對於十二年國教的推動有何改變與影響。

二、教師教學文化現況之觀察

(一) 教學文化概念

教學文化可拆解為「教學」與「文化」兩種概念探討。根據國內外許多學者的研究都指向教學是施教者「教」和受教者「學」，兩間之間的一種互動，透過教與學的互動模式以實現教育目標（郭丁熒，2005）。而文化的涵義更是充斥不同的觀點，人類學家 Taylor 的說法最廣為人知，「Taylor 認為文化是由知識、信仰、藝術、道德、法律、習俗以及社會成員所習得的其他能力與習慣，共同構成的複合體」（引自郭丁熒，2005，頁 44）。

簡單來說，文化是一種生活方式，相類似的團體成員會發展出屬於自身群體的生活方式。將教學與文化兩者概念合併後，會發現教學文化中的教師，是一群特殊的團體，在不同場域的教師也會發展出不同的學校教師文化。

另外，周淑卿（2017）提到有些學者直接將教學文化視同為教師文化，這樣的界定，則忽略學生的存在，教學文化的範圍應更為廣大。教學文化是動態、多因素影響，教師、學生、行政人員及家長彼此環環相扣，都是教學文化重要的角色，這點與郭丁熒（2005）表示教學文化是多維盤錯的概念不謀而合。教學文化不應只局限於教師本身，應該要從多面向解構，只是在這一波十二年國教課程改革政策的期待，往往都加諸在教師們的身上（王郁雯，2017）。

(二) 教學文化中的教師保守文化

「教師」長久以來被視為保守，不願意改變的團體。取得正式教職工作後，穩定且優於社會水平的薪資結構，以及不犯錯就能教書到退休終身職的工作保障。大同小異重複性的教學工作，使得教師相較於其他行業，對於外界的接觸甚少，也較不關心社會的脈動。根據簡紅珠（2005）研究國內外學者對教師文化的描述，中小學所呈現的教師文化，有忠於同事與平庸化的特質、教師保守與懼怕改變，還有著濃厚的個人主義色彩。

個人主義的特性，筆者自身經驗也發現，在參加跨領域的教師專業社群時，每個教師對於課程的規劃有不同意見與想法，也曾因意見不合和社群同仁產生摩擦與不快。由此可知，與同事間有經常性的合作，摩擦就有可能發生，摩擦或衝突會帶來不好的職場氣氛，因此不論是教學或是班級經營，教師往往都是自己決定，不受其他教師干涉；反之，教師也不會去干涉其他教師的教學與班級經營。

十二年國教上路後，勢必要打破這樣一堵高牆。議題式的統整課程，光靠自身的專業知識必然不足，必須有賴各領域教師的協同教學。單打獨鬥的時代已經過去，專業能力的教師，應具備與他人合作，能共同規劃出對學生更適切更豐富的學習內容。

(三) 教學文化的改變－關鍵在「人」

筆者有幸因應十二年國教即將上路，曾擔任跨領域教師專業社群（以下簡稱「社群」）的召集人。在社群初期，的確面臨如何說服其他教師參與的困境，許多教師擔憂參加社群，規劃一系列跨領域統整課程，會增加教師教學與班級經營以外的負擔而卻步。此時，教師同仁的情感是維持社群運作的強大關鍵。筆者所任教學校屬於偏鄉學校，偏鄉地區流動率高（高富美，2014），校內多半是年輕初任教師，加上地處偏遠，教師們大多住校，與同仁相處時間相較於都會型學校更多。筆者與同事間的好情誼，使他們願意「試試看」加入社群，奠定社群運作的基石。雖然在討論過程偶有摩擦，但在學生參與統整課程後引起熱烈的迴響，社群教師們的成就感不言而喻。

這個過程使筆者深深感受到教學文化的改變，其實最關鍵是「人」。只要社群同伴間有情感的連結，大家同心協力進行課程的共備，不論過程歷經吵架、衝突，或是不愉快，一但看

到學生參與課程後滿足的笑容，教師們就會心甘情願的再次投入改變。

三、教學文化對課程改革之影響

(一) 分科教學文化對課程改革之影響

十二年國教承襲九年一貫，希望教師能有「課程統整」的能力。但是在課程統整這部分，在莊惠如(2010)研究中提出一些問題，整理如下：

1. 高中長久以來以分科教學為主，任課教師以自身教授的學科為重心，學科與學科間壁壘分明，學科之間缺乏適當的互動交集，教師們亦不關注於與其他學科之間的聯結。

2. 在整體課程推動的脈絡中，是以學科中心為發散地，由於學科中心負責人有時並非是授課該科的教師，這種由上而下的課程改革體系，在領域課程的實踐上可能會產生問題。

筆者在 2017 年加入授課科目的學科中心教師社群時，也觀察到如上述的現象產生。在社群的運作中，社群成員們討論的議題，以及講師分享十二年國教的多元選修課程實施成果，似乎都著重在自身學科，較少去連結其他學科發展跨領域課程。

筆者在高中校園也發現，行政主管提出希望教師籌備跨科跨領域的教師專業成長社群時，大多數教師第一時間反應是抗拒及無意願參與。面對要與不同學科的教師們合作，教師是擔心害怕、不知所措的。雖然明白課程改革的立意良善，但高中教育一直以來奉行分科教學、升學主義掛帥，要轉變為統整性主題、跨領域課程，以及素養導向教學與評量，對高中教師來說是極大的挑戰（王郁雯，2017）。

由上述可知，許多高中教師聽聞 12 年國教要發展多元選修、跨科跨領域的統整課程時，腦中常出現「進度都上不完了，哪來時間進行課程改革」的想法。以學生為中心的課程統整學習方式，在升學壓力下，教師們的分科教學觀念不改變、學校無法提供資源來支持，想要透過 12 年國教的上路，就立刻使教師們願意合科教學，雖非不可能，但將會是一漫長的歷程（簡紅珠，2005）。

(二) 教師保守文化對課程改革之影響

另外，教師也擔心跳脫以往的教學模式，不僅會額外增加教學的負擔，又因教師特有的保守文化氛圍（姜添輝，2000），造成大多數教師不願意在職場表現太過於突出，簡紅珠（2005）也指出平庸化與忠於同事的特殊教學文化，導致教師個人若是積極參與學校推動的課程改革，會破壞與同事間的微妙平衡。沒有勇氣跨出第一步去改變，以及害怕與同事「不一樣」，是眾多教師面臨的一大困境。

對此，筆者有深刻的體悟，在自身的課堂帶領學生進行分組教學時，曾遇到有某班在小組搶答時，過於熱烈的競爭氣氛，引來教務主任的關切。主任表示，希望筆者能減少分組

的教學活動，因為過於「熱鬧且歡樂的上課氣氛」會影響他班教師上課，也可能會引發他班學生及家長的抗議。學校場域中，學生應該安靜且穩定的，教師把該科課程進度上完即可，不希望因為少數的個人表現，而影響整體教學環境。

由上述可知，保守的教師文化氛圍，造就願意改變的教師反而成為同事眼中的「異類」，的確是打擊教師想要改變課程的因素之一。

(三) 課程改革－關鍵在「人」

陳怡霖（2014）指出每一波的課程改革其實都反映出當代社會的期待，當前十二年國教的改革亦是前幾波教育改革的綜合體。目前高中針對十二年國教的改革重心在課程架構，以及學校校本及特色課程的規劃。這兩者都需要全校教師一同參與，政府也積極地以各種形式在宣導，例如舉辦工作坊或相關研習，試圖減低教師們的焦慮。但政府政令宣導、舉辦研習、培訓種子教師、獎勵或補助等，效果是有限的。教學現場有許多教師擔心專業能力不足，更別說又有多少教師認真的研讀過課綱？

汗顏的是，筆者本身也是經由進修，才體認到課程改革的重要性，有教學實踐的動能。因此，在教師職責只限於「教學」及「班級經營」的定位下，在校園中就出現怪現象，想做的拼命做，不想做的不必做，一定要做的就輪流做或新進教師做（劉蔚之、黃春木，2017)。

教師專業的能力養成是重要的關鍵，如何讓教師將課程改革「內化」為教學使命感，劉蔚之、黃春木(2017)建議，可透過教師分工制，讓對於規畫課程有興趣的教師，可以從「課堂教學」及「班級經營」中釋放出來，也能減少教師們的負擔。

對此，筆者在教學現場中發現，有些教師教學心態是只要不違法，教師職業是終身保障，何必要多做改變，依舊進行不合時宜的教學模式。由於教師缺乏明確的淘汰制度，不適任教師的認定困難且流程複雜，教師沒有危機意識。若能建立定期的教師審核制度，類似日本十年為期限的換證制度（鍾建和、林靜萍，2017），或是有一套不適任教師的退場機制，基於自身利益，相信教師不得不改變。

四、建議

課程改革受到教師教學文化很大的影響，其中「人」是很重要的因素。如何使第一線的教師願意改變，筆者建議如下：

1. 教師分工制：規劃多元選修或特色課程教師應酌量減授鐘點，或免除擔任導師職務，以利教師專心規劃課程。

2. 排課彈性化：不論跨科或跨領域社群，需要有空堂討論課程，若行政端在排課上能給更大的彈性，相信會有更多教師願意參與課程改變。

3. 提供教學案例：政府應盡速收集好的教學案例，以編列手冊方式，使教師有所範本仿效，可減輕教師的焦慮與負擔。

4. 鼓勵教師開放教室：觀課時將焦點轉向學生學習，非關注教師教學。不批評教師教學，只呈現客觀教室樣貌，使教師不害怕他人觀課。

5. 行政主管支持：改變課程的教師，很多時候會受到同事與家長們的質疑。行政主管若能成為背後支持的力量，教師會更有動力改變。

6. 政策執行嚴謹度提高：現階段不少高中教師認為政府「不一定玩真的」。政府可實地訪查，多訪談教師與學生，了解學校現況，不讓學校有「掛羊頭賣狗肉」現象發生。

7. 建立教師換證制度：透過教師證照的換發，可迫使教師去熟悉課程綱要。利用換證制度搭配退場機制，更能激發教師的教學理念與初衷，並且保障學生的受教權。

五、結語

相較於小學及國中教師經歷九年一貫課程的洗禮，高中教師多年來習慣孤軍奮戰的教學模式，擔憂必然比起小學及國中教師更為巨大。

正因為如此害怕，我們更應該積極參與更多的研習、更新教育實況。學習，是一輩子的事，高中教師教學文化的保守及個人主義，雖不容易打破，但相信只要發揮教師彼此間情感的力量，以團隊合作的模式進行課程改革一定能有所突破。

最後分享一句話：「If not me, who? If not now, when? 」讓我們一起從自己、從現在，開始改變。

參考文獻

■ 王郁雯（2017）。普通高中課程改革下的教師專業發展回顧與前瞻。載於白亦方（主編），**課程改革2016回顧與展望**（頁243-259）。台北市：五南。

■ 周淑卿（2005）。論教學文化更新為課程革新之基礎。**課程與教育季刊，8(3)**，15-25

■ 周淑卿（2017）。課程改革對小學文化的影響：九年一貫課程之後的觀察。載於白亦方（主編），**課程改革2016回顧與展望**（頁125-144）。台北市：五南。

■ 姜添輝（2000）。論教師專業意識、社會控制與保守文化。**教育與社會研究，1**，1-24。

■ 高富美（2014）。改善偏鄉小校教師流動率之淺見。**台灣教育評論月刊，3(5)**，75-76。

■ 莊惠如（2010）。**台灣課程改革實踐體系問題與可行途徑之研究**（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

■ 郭丁熒（2005）。「為何我們如此相近，卻又如此不同？」－從批判教學論談「關注差異」之教學文化。**課程與教學季刊，8（3）**，41-54。

■ 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。台北市：教育部。

■ 陳怡霖（2014）。**臺灣與南韓普通高中課程改革之比較研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

■ 黃顯華、朱嘉穎（2005）。課程改革：香港和上海的比較研究。**教育學報，33(1-2)**，25-50。

■ 黃騰、歐用生（2009）。失去的信任能找回來嗎：一個關於教師與課程改革的故事。**課程與教育季刊，12(2)**，161-192。

■ 葉肅科（2014）。面對十二年國教的教師態度。**師友月刊，(567)**，19-23。

■ 劉蔚之、黃春木（2017）十二年國教「課程統整」之道。載於白亦方（主編），**課程改革2016回顧與展望**（頁165-191）。台北市：五南。

■ 鍾建和、林靜萍（2017）臺灣與日本中等學校體育師資培育及任用制度之比較。**中華體育季刊，31(3)**，189-197。

■ 簡紅珠（2005）。對台灣中小學教學文化的幾點思考。**課程與教育季刊，8(3)**，1-13。