

# 教師對十二年國民基本教育課程綱要實施的釋意

王為國

國立清華大學教育與學習科技學系副教授

## 一、前言

十二年國民基本教育課程綱要（以下稱十二年國教課綱）於 108 學年度正式上路，為了讓現場教師在正式實施前瞭解課綱內容，相關單位舉辦了許多研習與工作坊，讓教師理解新課綱的精神與內涵，務期新課綱能夠順利推動。但是過去課程改革相關的文獻（Coburn, 2004; Coburn & Woulfin, 2012; Martinie, Kim, & Abernathy, 2016），以及筆者參與十二年國教課綱的經驗發現教師對於課綱的理解往往依照個人的背景、經驗而有不同的想法。如何針對不同想法的教師，給予不同因應作法，讓新課綱能夠在現場順利轉化與實施，乃本文欲探討的重點。本文藉由釋意（sensemaking）理論來分析教師對於十二年國教課綱的想法與行動，這是過去較少的分析觀點，希望藉此對於實務界有所助益。

## 二、釋意理論的內涵

為了增進讀者對於釋意理論的理解，本文先就釋意的意義與內涵加以介紹。釋意是人們「建構未知」（structure the unknown）的過程，人們將外在訊息放入參照架構時，會促使他們領會（comprehend）、理解、解釋、歸因、推斷（extrapolate）及預測（Weick, 1995）。釋意是獲得訊息、架構訊息的認知行動，以及運用訊息去決定對個人有意義的行動和行為（Evans, 2007）。葉明政（2014）認為當個人遇到一個複雜、不可預測的狀況時，經由個人所推演出來符合該事件的結構或意義的詮釋過程，即可稱之為釋意。Wang（2019）則認為釋意是指人們對於經驗或訊息賦予意義的過程。孫瑞麟（2019）也認為釋意是人們在面對模糊且不確定的狀況時，透過自身的經驗與信念，對訊息進行詮釋的過程，而隨著時間的推進，這個過程是持續進行的。本文將十二年國教課綱視為是一種課程訊息，教師面對的課綱文本或研習中接受到的十二年國教課綱訊息是一個複雜的訊息，每位教師都會有不同的解讀。因此，本文則認為釋意是指教師面對新課綱的訊息時，會依據個人的經驗與信念，對此訊息與新課綱的實施進行詮釋。

在探討釋意的特性時，Weick（1995）所提到的七種特性，值得加以參考，他認為釋意的特性是：(1)紮根於認同性（identity）的建構；(2)源自於回顧性（retrospect）；(3)主動建構（enactment）可覺察的環境；(4)具有社會性（social）的過程；(5)是一個持續進行（ongoing）的活動；(6)聚焦於萃取的線索（extracted cues）；(7)被似真性（plausibility）而非正確性所驅使。

本文以此來分析教師面臨的十二年國教課綱脈絡，就認同性而言，教師在新課綱中所處的地位各有不同，身為教務主任、教學組長、領域召集人、學年主任、專任教師或科任教師等，不同角色對於課綱有不同的認同與定位。就主動建構而言，教師對於十二年國教課綱的理解，會以自己過去的經驗、教育理念和教學信念來解讀。就回顧性而言，在釋意的過程中，教師經常回顧以往訊息，回顧過往的經驗與認知，來理解新課綱的意義。就互動性而言，十二年國教課綱由上而下的傳遞過程，教師由下而上的詮釋，以及教師所處的情境，都可以促使教師建構自己對於實施新課綱時的變與不變。就持續進行的活動而言，釋意是一個持續不斷更新與變化的歷程，在這過程中，教師會受到外在因素與條件的改變而不斷地改變自己對於新課綱的想法。就萃取的線索而言，在眾多的外在訊息中，教師無法完全照單全收，他們會依據自己的經驗與所處的脈絡環境，決定可接收的訊息以及線索。就似真性而言，教師對於十二年國教課綱理念有些地方是不清楚的，有些地方是加入個人的資訊，可能產生似是而非的觀念。

### 三、教師對新課綱釋意的類型

過去的研究發現，教師面對政策訊息會有拒絕（rejection）、符號反應（symbolic response）、平行結構（parallel structures）、同化（assimilation）、調適（accommodation）等回應方式（Coburn, 2004; Coburn et al., 2012）。此外 Martinie 等人（2016）的研究發現美國高中數學教師對於州共同核心標準有不同的動機及意願，有核心的採用者（hardcore adopter）、焦慮的採用者（anxious adopter）、謹慎的採用者（cautious adopter）和批評的採用者（critical adopter）等四種類型的教師。

依筆者自 2016 年起參與十二年國教課綱輔導，接觸現場教師的經驗，可以歸納在面臨這一波課綱的革新，教師可能會有積極、觀望、焦慮與抗拒等類型。以下分別說明之：

#### （一）積極

積極型的教師勇於接受新挑戰和嘗試新事物，他們具較高的抱負、活力和獨立性，較敏覺於社會外界的革新資訊，也樂於參與革新方案的設計與發展（侯一欣，2017）。他們有強烈的意志和動力來執行改革者所推薦的課程綱要（Martinie et al., 2016），他們回顧自己參與課程創新的經驗是愉快的、有成就感的，因此面對新一波的課程革新也勇於接受挑戰。他們也積極參與新課程的研習、分享與課程設計，平時就積極關注於教育革新，或參與課程與教學創新相關計畫，如教育部的十二年國教課綱前導計畫或縣市相關計畫。所以面對這一波的課程革新，比較容易接受新知，比較容易能夠順利接軌新課程。

## （二）觀望

觀望型的教師回顧過去課綱實施的經驗，較無正向的感受，或者較少參與課程的新方案，或者有些是待退教師心態，認為過去所學足以應付教學，暫時無需學習新的內容。有些教師對於新課綱抱持由別人先行，由他人先做做看，自己先不實施，等別人有了成效和範例時自己再來跟隨。通常較執著、低調與被動的他們容易受群體中意見領袖或多數人的影響（侯一欣，2017；黃政傑，2016）。他們對於新課綱並未有太多負面的批評，也沒有太多正面的評價，對新課綱可能產生似是而非的想法，認為新課綱是換湯不換藥，或者是新瓶裝舊酒，沒有新意，只要照舊有的方式實施就沒有問題了。

## （三）焦慮

焦慮型的教師過去在課程實施方面，曾有失敗或不愉快的經驗，或者從未歷經過課程的變革，如九年一貫課綱。這一類的教師，不知如何轉化新課綱，他們接收訊息的管道較少，害怕會跟不上其他教師的腳步，害怕自己被淘汰，自己也很想找機會進修，但是找不到機會，也不知相關的研習機會在哪裡，校內找不到志同道合的夥伴可以一起努力，故而對於新課綱的實施產生焦慮感。

## （四）抗拒

抗拒型的教師可能是過去參與課程革新有負面感受，造成對新課綱的不信任，進而不願參與新課綱的實施，有時不僅不參與新課綱的實施，反而處處說新課綱的不可行、會失敗等負面詞語，企圖影響他人不參與。他們不相信新課綱將能夠徹底改變目前教育狀況，認為新課綱無法解決學生程度上的差距（Martinie et al., 2016），或者學校給予有限的發揮空間，教師難以發揮專長，因而產生抗拒（侯一欣，2017）。

## 四、因應之道與建議

教師在詮釋和運作改革者的理念時，教師本身具有實踐的空間（Spillane, 1999），積極、觀望、焦慮與抗拒等類型的教師各有不同的動機和意願。本文針對積極、觀望、焦慮與抗拒等類型的教師，嘗試提出因應之道與建議，茲說明如下：

### （一）積極

針對積極型的教師，學校主動提供新課綱相關訊息，繼續鼓勵其參與政府單位相關計畫，邀請參與新課程相關的推廣或分享活動，擔任課程發展會委員、課

程發展核心小組成員或專業學習社群領導人，藉助其專業幫助校內或其他學校成長，與教師同儕共同進行課程發展。

## （二）觀望

針對觀望型的教師，學校可把革新視為內部功能的一部分，多數人已採用新課綱並習以為常，則觀望的教師大多會選擇從眾而跟隨（侯一欣，2014）。校長投入愈多的轉型領導，教師愈勇於冒險發展與實施新課程與實務（Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010），故而課程領導者鼓勵教師共同合作發展新理念以及分享實務經驗以促進學校進步的革新氣氛是很重要的。此外，讓教師覺察到新課綱實施的必要性，並讓教師理解新課綱內涵，這樣教師才願意跟進新課綱的推動與實踐。再者，讓教師覺知到課程是基於學習的需求或學生的興趣（Ozer, Wanis, & Bazell, 2010），提供新課綱實施的成功經驗以及學生的良好學習成效，讓其從觀望轉而願意嘗試。另外，推動共同備觀議課及專業學習社群，凝聚課程設計共識，提供良好典範，讓他們看到他人良好的成果，他們會逐漸跟上課程發展的脚步。

## （三）焦慮

針對焦慮型的教師，提供研習與工作坊機會，讓他們可以進行專業成長，充實自己的專業能力。或者邀請加入新課綱實施的教師專業社群時，有志同道合的夥伴在旁陪伴，先從周邊開始參與，逐步建立其自信心與能力，再引導進入核心參與。此外，讓新課綱的實施具有實用性、品質性、清楚的目標與容易執行，不會太複雜或有額外的負擔，教師將更容易接納新課程（侯一欣，2017）。

## （四）抗拒

針對抗拒型的教師，營造全校推動新課綱的正向價值觀念與文化，使教師的價值和組織價值相容，降低教師與組織目標衝突的風險。Rogers 認為學校人員和這一類教師互動時，要能察覺與關懷教師的需求，也要具備同理心和能設計有效的溝通活動（引自侯一欣，2017），肯定教師過去的努力與貢獻，增進其對於學校的信任感。此外，找出教師的專長與優勢，協助教師能在學校發揮專長與貢獻。另外，學校可以提升學生學習品質為目標，讓教師看到學校同事們真心誠意地投入，以降低其抗拒心態。最後，學校經常主動提供新課綱的訊息給教師，管道包含從外部的訊息、校內的訊息等，媒介如影片、網路、報章雜誌、期刊論文等，藉以緩和教師的主觀判斷，以改變教師的認知、信念與態度。

## 五、結語

本文從釋意理論的角度剖析教師對十二年國教課綱的解讀與聲音，發現可能有積極、觀望、焦慮與抗拒等類型，並嘗試依據積極、觀望、焦慮與抗拒等類型的教師，提出學校與課程領導者可能的因應作為。但本文僅從個人的實務經驗與文獻加以統整，提出初步的結論，建議未來可進行實徵性研究，運用質化或量化研究，蒐集教師的意見，並加以整理歸納，相信對於新課綱的轉化與實施會有更多貢獻。

## 參考文獻

- 侯一欣（2017）。Rogers 革新擴散理論於課程推廣之意涵。《教育研究集刊》，63（3），107-145。
- 孫瑞麟（2019）。國小教師對十二年國教課程綱要的釋意-以社會學習領域為例（未出版之碩士論文）。國立清華大學教育與學習科技學系，新竹市。
- 黃政傑（2016）。《課程設計》。臺北市：東華書局。
- 葉明政（2014）。國小教師對重大議題課程政策實施之個人釋意分析。《課程與教學》，17（4），173-205。
- Coburn, C. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77, 211- 244.
- Coburn, C., & Woulfin, S. L. (2012). Reading coaches and the relationship between policy and practice. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 5-30.
- Evans, A. (2007). School leaders and their sensemaking about race and demographic change. *Educational Administration Quarterly*, 43, 159-188.
- Martinie, S. L., Kim, J. H., & Abernathy, D. (2016). Better to be a pessimist: A narrative inquiry into mathematics teachers' experience of the transition to the Common Core. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 658-665.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration*

*Quarterly*, 46(5), 623-670.

- Ozer, E. J., Wanis, M. G., & Bazell, N. (2010). Diffusion of school-based prevention programs in two urban districts: Adaptations, rationales, and suggestions for change. *Prevention Science*, 11(1), 42-55.
- Spillane, J. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 143-175.
- Wang, W. K. (2019, March) . *Elementary teachers' sensemaking in relation to integrative activity learning area curriculum guidelines*. The International Academic Forum: The Asian Conference on Arts & Humanities 2019. Tokyo, Japan.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

