

# 第一章 緒論

## 第一節 研究動機與目的

### 壹、研究動機

#### 一、源自於個人實務經驗的引發

對我而言，身為一位中學教師的生活特色之一，就是連平常閒暇的談天裡，也離不開教育政策、學校、家長、學生等相關話題，尤其在難得的大學同學會當中，更是如此。這幾年來，同樣由師範院校「生產」、「出品」的同窗們，陸續通過教師甄試的嚴酷考驗，進入各地中學服務，一場歡聚彷彿全國中學大觀園般，既熱鬧非凡又開足眼界。

對於我們這群「菜鳥教師」來說，適應與熟悉新工作及新環境充滿了刺激與挑戰，為了避免落於「狀況外」的窘境，大家努力睜大眼睛偷偷觀察學校的運作習慣及人際互動，實在是因為每一個學校的情形都是如同一個故事般獨特且精彩，每每談論至此，真是欲罷不能。在「眾聲喧嘩」<sup>1</sup>中，我發現每一個人融入任教學校的過程存在著「路徑差」，不僅融入的速度不同、融入方式不同、融入的結果不同，甚至連融入策略的也不同，雖然這樣的差異與個人特質有很大的相關，卻也深受學校當中既存的同事看法及行為方式的影響，默默地引領著我們該如何行事、如何與同事相處、如何完成課程與教室內的教學活動、如何看待學生、如何進行會議、如何面對課程改革、如何與家長互動……等，影響不可謂不大，似乎我們只能不斷地尋找並且自願服從於它，如果拒絕它，就會變得無根的、沒有歸屬、沒有認同（Bauman, 1999）。更引起我注意的是，這一股隱形的力量隨著學校經營理念、新舊教師的交替、規模大小、城鄉地理位置、社區環境的不同，施展的型態與強度也是不同的。我一直很好奇，這究竟是一股什麼力量？讓我們身處在不同的學校中，任教的感受和行事的風格造成如此的差異？我更好奇這股既存的力量究竟是怎麼形成的呢？在形成的過程中又受到哪些因素的影響呢？

---

<sup>1</sup> 「聲音」在批判教學論的學者來說，是一種意義，個人藉著聲音與他人交互作用，分享經驗，而這樣的聲音是多元的、眾聲喧嘩的、是一種合唱，除了表達個人的文化、經驗、故事和歷史外，並與他人共同建構、協商生活的意義（歐用生，2003）。

## 二、對於「文化」概念的思考

當我回到研究所進修，在「文化與教育」這一門課當中，接觸到「文化」這個概念，也才開始認真思考這個我平日使用得浮濫，卻又似懂非懂的詞彙。究竟什麼是文化呢？文化是怎麼形成的呢？文化與個體之間的關係是怎樣的呢？文化只有一種嗎？還是有很多種呢？如何區分種類呢？文化有優質和劣等之分嗎？

關於文化的概念，Acker (1988) 就認為在社會學論述中，當關注個體的行為時，經常與「結構」此一概念一起被討論，卻忽略了文化與個體之間的探討，然而當我們撰寫著作時，文化影響著我們所提出的主張；當我們在閱讀時，文化也影響我們所接受的句子；當我們與他人互動時，文化影響我們的口氣、肢體動作與態度，由此可見，文化與主體的問題就如同結構與主體一樣，對於主體的思考、行動都造成影響，而且需要放在社會脈絡中來理解，才能揭示其背後的源頭、問題、慾望和動機 (Jenks, 2003)，例如：在西方家庭裡，親子之間是可以直呼名字的，但在東方家庭裡，這是大為不敬的表現，這樣的差異需要放到社會脈絡中來探索，才能瞭解何以形成這樣不同的互動方式。

在課堂的腦力激盪中，潛藏在我腦中的疑惑再度被喚醒，何以我的大學同學們在不同學校任教，形成了不一樣的行為模式和想法？何以在面對政策改變時，有這麼多不得不然、理想與實際落差的感慨？這些具有「教師」身份的人，究竟在學校的場域中，受到哪些文化的影響呢？而這些文化又是如何形成的呢？憑著對教師的關心，以及對文化的興趣，我決定以「教師文化」作為我的研究焦點，期望深入現場，瞭解其中內涵與意義，探尋教師與文化之間的關係，進一步瞭解我所走過的來時路，以及同窗好友們所面對的潛在力量。

## 三、對教師平庸文化的質疑

在閱讀文獻及探索過程中，我發現近年來國內外關於「教師文化」的研究興起一股熱潮<sup>2</sup>，這可能與各國紛紛推動教育改革或課程改革有關，台

---

<sup>2</sup> 附件一「教師文化相關研究」中，研究者針對國內博碩士論文及國科會專案報告，經輸入關鍵字「教師文化」搜尋結果，共計 14 篇，使用 EBSCOhost 系統搜尋自 1996 年後的文獻，以及 ProQuest Digital Dissertation 系統搜尋 1861 年以後的論文，經輸入「teacher cul ture」、「culture of

灣亦不例外，在一波又一波改革浪潮中，教育當局紛紛提出各樣教育改革政策，從小班小校、鄉土教育、學校本位、統整課程、一綱多本到基本學測，九年一貫課程的改革受到相當大的關注，無論是教師、學生、家長，以至整個社會所面對的變化不可謂不大。然而不論是改革推動者、政策制訂者、學者專家、行政人員和家長，都將對改革成功的期許，加諸在教學實務第一現場的教師身上（甄曉蘭，2004），在這樣的變動當中，教師當是首當其衝，無法置身其外，也足見即使教育改革有再美好的藍圖，若沒有將教師此一因素納入規劃考量中，任何的改革措施都可能與教師產生衝突而遭遇困境。

既然改革的焦點關注在學校第一線的教師身上，也考量了教師文化的存在，那麼，究竟在教育改革之時，各界對於教師文化懷抱著怎樣的看法呢？在教育部所出版的《九年一貫課程問題與解答中》一書中說道：

九年一貫課程的核心價值之一是逐步擺脫學校之平庸文化，教師群應時時自我挑戰、提昇學童競爭力，不斷從事行動研究，積極研發課程，改進教學方法，掌握教學專業自主契機，追求卓越優質的文化，讓學校發展願景逐步實現，並且教師依課程實施之需求組成課程小組或班群，成為一個教學團隊，平時共同規劃與發展課程，教學時依主題性質、本身專長與教學時間進行分工或協同教學（教育部，2005）。

由上段文字中可以發現，九年一貫課程的實施重視教師之間的團隊合作，期望教師能主動地透過教學團隊合作來研究課程、討論教學方法，使目前「平庸」的教師能夠追求「卓越優質」的文化，然而，使用「平庸」兩字來形容改革前的教師文化合理嗎？而在教育改革的洗禮後，真的能夠「變身」為「卓越優質」的文化？教育當局不斷提倡教師團隊合作，期望藉此改善過去教師過於孤立、個人主義、單打獨鬥的教學文化，以達到教師間彼此協助、分享、討論、研究，只是，在這樣的政策宣導中，似乎落入「過去的種種，今日應死，以後的種種，明日當生」的絕對二分中，彷彿只要過去教師既存的文化都是不好的、應該加以改進的，而教育改革所提倡的教師文化，就是優質的、正確的教師文化，難道已然存在的教師文化沒有可取之處？

---

teacher」、「teacher」&「culture」搜索文章標題、內文摘要、關鍵字，經閱讀篩選後，真正與教師文化相關的實徵研究共計 8 篇，總計國內外實徵研究共計 22 篇，其中多達 15 篇的主題與各國教育改革有關，如此可見教師文化因改革而受到重視的情形。

一直以來教師間存在的個人主義被視為教育改革的最大阻力，教育當局期望透過「拆除個人主義的藩籬」(Fullan, 2001)的方式，增進教師間協同合作文化(collaborative culture)的生成<sup>3</sup>，以使教育改革能夠順利推動，因此九年一貫課程政策也要求學校應以統整課程、協同教學為原則，並規定應舉行課程發展委員彙集各學習領域會議，給予全校教師有共同時間可以進行專業對話，促成合作的可能。然而，這樣的美意與校園中既存的教師文化能夠相容嗎？刻意將一群人綁在會議桌上，是不是就能形成專業對話和合作？還是造成其他不必要的困擾與爭端？刻意地拆除個人主義的藩籬，是不是就能夠達到真正的協同教學呢？還是傷害了教學情境的獨特性呢？

當校園中既有的教師文化遭遇課程革新時，會產生怎樣的狀況呢？周淑卿(2002a:165)認為發生以下三種可能的情況：一、革新方案遭到抗拒，教師反對實施新課程；二、新課程與教師文化相容，革新方案得以順利實施；三、新課程被同化到既有教師文化的行為規約中，教師有意無意地使新課程調整為教師文化可接受的型態，新課程仍然得以實施，但可能不盡符合原意而失敗的課程改革。正如第一種情形，因為挑戰大多數教師的信念、價值與行為規範，所以導致教師對於課程改革的心理抗拒，而這才是執行層面的真正問題，倘若課程改革企圖透過政策強行達到文化的改變，而忽略教師的主體性，其所遭遇的可能情況是可想而知的，而且放諸中外皆然，就如同Lieberman在1993年曾指出的，教育改革總是不斷地高呼教師協同合作的預期優點，然而，如果實地對同樣的個案進行深入探討並瞭解其中之細節，便不難發覺學校的組織其實並沒有讓教師能夠達到緊密合作的境界，這是因為改革聲浪過度強迫教師不斷地投入合作與妥協合議(collegiality)(引自桂冠前瞻教育叢書編譯組，1999)，這都是缺乏實際瞭解學校場域中可能遭遇的限制所致，究竟教師合作文化的形成，是基於教師所需，還是為了達成政府的期待呢？辦公室裡三五人的即時討論，其實質意義難道不如領域會議上的刻意作為？

---

<sup>3</sup>周淑卿(2002a:97)認為對於文化寧可使用「生成」(formulating)，而不願用「塑造」(shaping)一詞，因為前者的立場將文化當做成員互動與意義交換的內涵，後者則將文化當作一客體，可以某些手段的介入而任意捏造，在此研究者亦認為採用「生成」較為妥當。

對於採用行政強制手段以達到教師合作形式的做法，鄭文鵬（2005）在研究中也同樣指出，近年來的教育改革，某些學者專家先「合法化」所謂教育改革應有的教師文化，例如：協同合作、專業成長，然後再透過由上而下的模式來進行，遇到不合標準就加以批判為守舊或不知長進，更甚至認為就是因為教師採用「且戰且走」的心態、「兵來將擋、水來土淹」、「見招拆招」，走一步算一步，消極以對，是使得教師團隊合作的美意僅是勉強徒具形式的主要原因，然而這樣的歸咎合理嗎？文化乃由一個群體根據所需，透過成員互動逐漸形成的，倘若教師覺得「合法化」的文化是合乎需要的，豈需要教育改革的高調呼籲呢？

教師文化是由教師關係所構成的共同價值體系與行為規範（周淑卿，2002a），是學校教師對於學校生活如何進行的信念與共識，倘若教育改革只是採用技術觀的運作，由上而下地企圖將教師文化的描述由某些舊名詞改變成新名詞，卻不去關心教師的工作情形、不去瞭解教師的信念與價值、不去探究教師文化如何形成、不深入分析影響教師文化的因素，那麼大張旗鼓的教育改革也不過是「舊酒裝新瓶」而已，就如Cooper在1998年所言：「如果我們想要瞭解怎樣才能對學校專業成長能有最好的支持，我們就必須對學校以較少未審先判的方式來檢視學校文化的主題與語言，並且以更開闊的心胸來面對在學校真正發生的事。」（引自鄭文鵬，2005：4），所以對於教師文化的認識或瞭解，應採用「無色」的視角來進行，如此一來，也才能真正掌握課程革新的限制性與可行性。

#### **四、對於課程革新過程中教師文化再生的關心**

在九年一貫課程改革實施之際，我常常聽到同窗好友們矛盾的心聲，一方面讚許改革的理念，卻一方面抱怨改革的過程沒有參酌教師的意見，忽略教師工作所在的真實世界，往往留下「理想與實際的落差」、「理論與實務的隔閡」之批評，這當中又隱含多少教育改革者與教師的無奈心聲呢？究竟教育的理念與政策與現場教師之間所存在的「落差」與「隔閡」指的是什麼呢？這些「落差」與「隔閡」又是怎樣造成的呢？為何理念的美意引得教師聲聲嘆無奈？教育改革過程中是不是忽略了什麼？我想就是那股隱形的力量——教師文化。

教師文化是一群教師認為「我們就是這樣做事情」的共識，人非孤島，教師也不例外，沒有一位教師能夠逃避文化的影響，打從開始教書的一剎那起，教師就涵括在「學校」的組織之內，不僅如此，文化還影響著學校裡的成員，包括校長、教師、學生和工友，影響著學校這個組織的運作（黃錦樟、葉建源，2000），所以在探討課程改革的同時，也應重視教師的經驗脈絡，若是課程改革與教師的現場經驗脈絡不相符，不但改革難有成效，對教師可能也有負面影響（成虹飛、黃志順，1999：70）。

在找尋合適研究個案的過程中，我發現活水國中（化名）的國文領域教師自發性地組成了教師團隊，從九年一貫課程正式實施開始，經歷了四年的發展，從草創的兩個人，迄今已達到二十多人，仍然運作著。這四年當中教師們不僅透過合作的方式編輯補充教材、發展並設計作文課程及教材、建立國文領域教師分享平台，還持續地規劃著往後的發展方向，例如：閱讀課程的推動、唐宋詩詞的賞析……等等，他們沒有固定的開會時間、沒有固定的聚會場所、更沒有固定的負責人或團長，但見這群國文教師們對於課程與教學的想法源源不絕地湧出，我很好奇究竟這樣的合作團隊是在怎樣的教師文化下形成的呢？在團隊形成的過程中，教師的文化如何再生呢？而再生的過程又受到哪些因素的影響呢？

在翻閱相關文獻時發現，目前國內以教師文化為主題的研究雖然有 14 篇，但是研究對象主要為國小教師（吳紹歆，2004；李雅媚，2003；洪培玲，2004；徐慧真，2003；許育榮，2003；陳怡安，2003；陳奕安，2002；黃裕婧，2002；葉淑花，1998；劉茂玄，2002；劉淑津，2001；鄭世仁，1996；謝明俸，2003），關於中學教師的研究僅一篇（鄭文鵬，2005），若深究這些研究，更發現探討國民中學教師文化與課程革新的研究更是付之闕如，引發研究者對於國民中學課程革新過程中教師文化再生的關懷。

## 貳、研究目的

依據上述之研究動機，本研究期望達成的研究目的如下：

- 一、 瞭解教師文化的內涵及其在課程革新過程中的重要性。
- 二、 瞭解個案學校課程革新過程中教師文化的再生歷程。
- 三、 瞭解個案學校課程革新過程中教師文化的特色。
- 四、 瞭解個案學校課程革新過程中教師文化再生的影響原因。

根據上述研究目的，我企圖探討及理解的焦點如下：（一）在課程革新過程中，教師文化如何再生？其歷程為何？（二）在課程革新過程中，教師文化呈現哪些特色？（三）在教師文化再生的歷程當中，受到哪些因素的影響？希望藉由相關問題的探索，除了實際掌握教師文化的特色外，並獲知可能的影響因素，以提供教育機關或政府在進行課程革新或教師文化再生時的參考。

## **第二節 名詞釋義**

### **壹、教師文化**

本研究所指之教師文化乃是在學校場域當中，某一群體教師為了適應校園外在環境或內部組織及成員的改變，共同經歷一段時間，由互動所形成的共享價值信念、團體規範和人際互動，不僅對於教師行為具有規範性，亦具有隨情境或教師群體所需而改變的特質。本研究的探討著重於團隊規範與人際互動，以及教師的價值信念等此二個部分，分述如下：

#### **一、團隊規範與人際互動**

團隊規範與人際互動是指教師與其他教師、學生、家長、行政人員互動時應遵守的原則，不但指引教師在某種情境下表現出適當的行為，並且可以透過團隊規範預測其他人的行為反應和想法，這些共通的行事規範會形成一股無形的力量，影響教師之間的人際互動。

#### **二、教師的價值信念**

教師的價值信念是探討教師文化最深層且重要的部份，是指個人對人、事、物，主觀信以為真、或是判斷好壞、對錯、可欲不可欲的看法，影響個別教師的行為、言談以及與其他人之間的互動。

### **貳、教師文化的再生歷程**

當教師為了適應外在社會的改變，或是為了確保領域內事務的順利運

作時，會產生新的做事方法、新的共識，而透過改變歷程中的關鍵事件掌握，有助於瞭解團隊做事方法、共識的形成歷程。

### **參、課程革新**

教師在課程當中扮演重要的角色，具有課程發展、設計、實施及評鑑的能力，由於課程革新是持續不斷的歷程，本研究僅就個案學校——活水國中於民國九十年「九年一貫課程綱要」公布後迄今，國文領域教師所進行的課程革新進行研究，包括九年一貫課程革新、九十三學年度的「作文課程計畫」及九十四學年度的國文領域「專業社群平台計畫」等三部分進行探討。

## **第三節 研究範圍與研究限制**

### **壹、就研究主題而言**

本研究旨在瞭解課程革新過程中的教師文化，著重在教師文化再生的歷程及其所形成的團體規範與人際互動、教師的價值信念等，然而課程革新包括了課程的發展、設計、實施與評鑑，限於時間、個人人力以及個案學校實際狀況之因素，此處焦點鎖定在教師進行課程發展、設計及實施的過程，至於評鑑的部分較少著墨。

### **貳、就研究對象而言**

本研究的主題在探索國民中學課程革新過程中的教師文化，為求具體且深入地瞭解國中教師文化的再生歷程及其影響因素，因時間限制，無法負擔多數個案的深入研究，本研究僅以一所國民中學的語文學習領域國文科為主，主要對象包括了國文科課程發展的人員，例如：該校的校長、教務主任、學習領域召集人、國文教師等等，除了上述對象之外，又因為國文科教師平日在學校場域中，互動對象還包括其他領域教師、其他行政人員、學生、家長，甚至學校物質環境也會影響教師的行為，故也成為本研究的探討範圍，藉此更切實地瞭解國文科教師文化。



此外，不同學習領域因為組成教師不同，以及因學科本身所產生的特殊性 (subject-specific)，例如：每一個學習領域成員人數多寡不同、配課方式不同，或是每一學科具有本身的知識架構和概念，或是學生面對不同學科的學習態度有主科、副科之別，對於個別教師的觀點和實踐影響甚大，故本研究並不企圖推論到其他學習領域。雖然如此，在研究過程中我嘗試透過教師團體規範的形成、人際互動的形塑及教師的價值信念來掌握教師文化的再生，往後研究亦可參酌此一架構進行其他領域教師文化的探討，再者，其他學習領域可依各自狀況，適度地將研究結果應用來檢視所屬的領域教師文化。

### **參、就研究方法而言**

由於我的研究焦點是九年一貫課程實施後迄今，這之間除了九年一貫新課程之外，尚有作文課程計畫、教師專業社群平台計畫的推動，對於過去的情形，我只能在資料蒐集時，藉由訪談的方式，請受訪教師提供資料或是描述過去課程革新的情形，以此重建這些年來的教師文化的狀況，然而採用回溯的方式，並無法完全呈現過去教師間實際的互動和當下的想法，這是本研究的限制所在。

### **肆、就研究者自身而言**

本研究採用質性研究法，我的觀點和經歷將會影響整個研究進行詮釋的方向。我本身具有一年實習及一年教學經驗，曾經沈浸在學校中長達兩年，難免產生因為熟悉，以致於將學校中所見所聞視為理所當然，而導致敏銳度較為不足的情形。再者，由於個案學校教師把我的角色視為一位在職進修的教師，對於諸多事件的陳述，常認為以我的任教經驗應該可以理解而不多加解釋，難免產生研究對象與我的認知有所落差的情形，此亦為本研究限制之處。

因此，在研究過程中，我除了透過與指導教授、研究所同學、大學同學的討論之外，並隨時提醒自己應確認教師對事情的想法，切實進行反思與檢討，以適時地修正自己的觀點。不過，我也發現因為本身的教學經歷，讓我在資料蒐集的過程中，可以較為快速地掌握教師日常工作的狀況，進而探索更深層次的教師文化，研究對象也因此願意與我分享較為深入的想法，對於資料蒐集有所幫助。