

教育研究集刊  
第六十五輯第四期 2019年12月 頁117-139

# 課程與教學改革經驗之辨證與反思\*

## Dialectic and Reflection on Reform Experiences of Curriculum and Instruction



### 主持人：

卯靜儒教授兼副院長（國立臺灣師範  
大學教育學系）

Chin-Ju Mao / Professor, Department of  
Education & Associate Dean, College  
of Education, National Taiwan Normal  
University

### 引言人：

黃政傑終身榮譽教授（靜宜大學教育  
研究所）

Jenq-Jye Hwang / Lifetime Emeritus  
Professor, Graduate Institute of Education,  
Providence University

陳麗華教授（淡江大學課程與教學研  
究所）

Li-Hua Chen / Professor, Institute of  
Curriculum and Instruction, Tamkang  
University

藍偉瑩執行長（台東均一實驗高級中  
學）

Wei-Ying Lan / CEO, Junyi Experimental  
High School

\* 本文整理自國立臺灣師範大學教育學系2019年11月8日舉辦「教育的展望：人才培育與永續發展」國際研討會之「課程與教學改革經驗之辨證與反思」專題論壇場次。

## 主持人引言

過去二十多年來的課程改革，強調學生學習為中心、教師教學創新，以及學校本位課程發展的理念，一直沒有遠離我們，即使是強調素養為導向的十二年國教新課綱，也可說都在同一改革方向上。這些改革幅度極大，甚至帶有實驗性質的課程革新歷程與經驗，值得被視為臺灣課程研究領域的基礎。怎麼說呢？我們可以去了解過去這些改革經驗中，不同課程方案的領導者想做什麼？如何推動？遇到什麼困難？如何調適？有評估方案的執行過程嗎？如何評估？在他們的學科領域中如何看待課程發展的未來？藉由這些問題的討論與經驗的分享，看是否能找出課程發展過程中，既是共通也有特殊面向的重要議題，以建構合理的課程發展理論與教師專業培訓課程。我認為過去二十多年來的課程改革政策與推行經驗，應可提供研究國家級與學校本位課程發展歷程的省思一個絕佳機會。

中央或學校層級課程發展歷程的研究雖然很多，但是否能接地氣地運用理論，質問關鍵問題，提出對策？課程如何在現實情境中被建制？誰做決定？做了什麼決定？心理學、社會學等理論對於課程決定影響到什麼程度？回饋機制是什麼？如何落實？老師在這樣課程發展過程中扮演怎樣的角色？普遍社會的關懷是否成為決定學校應該教什麼與如何教的參照點？教師如何被輔導以了解與運用新課綱？在課程決定中，以及課程方案實施過程中，評鑑扮演怎樣的角色？在課程建立的過程中，是否可以總結一些通則或規則以幫助後續的課程發展？這些問題都甚為關鍵，是我們作為課程發展實徵研究的基礎，也是必須要追問的問題。再則，學校結構與教師文化如何影響課程改革的推動？學生和老師如何面對課程改革？學校的組織文化如何改變以支持新課程呢？教學的支持系統與學校的組織結構如何影響新課綱的實施呢？這些問題皆屬課程實施的問題。

在經歷二十幾年的課程改革，也是十二年國教新課綱上路的這一年，這些複雜的經驗與盤根錯節的制度問題，值得我們在這時候好好檢視與回應。記得美國的課程學家MacDonald（1971）曾說沒有關聯到課程生態環境裡其他因素的課程改革方案，都是「不負責」（irresponsible）的課程發展，因為它們無法「回應」（respond）學校複雜的環境。MacDonald認為：

課程應當是開展具多元價值選擇性的工具，而非是終結另類選擇或作為僅傳遞單一價值觀的工具……課程就如同哈姆雷特劇本一樣，沒有天生的『法則』。對學習者而言，課程的合法性是為個別學習者而存在的，而不是課程本身。如同哈姆雷特劇本一樣，同時具有形式、結構、故事軸與角色等等，課程它反映學科的思維，但一個人所能帶走的不是對於哈姆雷特一劇的唯一詮釋，而是個人洞察力及可識別選擇性的擴大。換言之，課程發展如同哈姆雷特戲劇一樣，應該是為學生創造最佳可能的選擇路徑之一種歷程……如果課程研發者所關注的是學到什麼，而不是教師教了什麼或教師所使用的材料、媒體或／與資源，那麼我們必須面對的是動態的、立即的與多感官世界的複雜性。這些關於人類關係的價值、假設與事實，學校的社會角色、功能及用途，以及知識與人性的本質等，應該要反映在課程發展的目標與過程中。（卯靜儒，2009，頁107，黑體字為作者所加）

基於上述複雜的課程改革現象與很基本的「為什麼我們要改變課程」等問題，這場次我們邀請三位參與課程研究、發展與實施，學識與經驗皆無人能取代的黃政傑、陳麗華與藍偉瑩，就以下五個問題，一起思考臺灣課程改革的「過去」、「現在」與「未來」：

一、課程與教學概況為何？歷年課程改革與教學的經驗為何？

二、如何解讀（成功或失敗）變革經驗？我們留下什麼改革的「遺產」或「後遺症」？

三、我們可以從這些經驗中學到什麼？一種「負責任」的課程發展與教學設計可以是什麼？

四、走過的如何成為國家與學校課程發展及教學創新的研究與實務改進的基礎？

五、根據這些經驗，未來的課程與教學願景可以是什麼？

## 第一位引言人 | 黃政傑教授

### 一、整體改革

2019年的課程改革已實施，課程改革自2008年就開始做研究，至今已11年。原本規劃的時期應更長，過程中發生課綱微調事件，引起很多爭議且演變成社會運動，後來政黨輪替後就停止了。停下來後要再動起來，因是整個系統在運作，需要費一番功夫，社會領綱小組要再重新組成，哪些留？哪些不留？召集人是誰？怎麼規劃？哪些要接受？哪些不要？有許多要處理的問題，其實很困難。到了教科書編寫階段，負責撰寫教科書的人表示只有半年可進行撰寫，時間太短，政府卻回答不是每個學科撰寫時間都那麼短，有些學科領域有較長撰寫時間。會發生這樣的情況，是因為審議時間拖太長（遇到政黨輪替、不可預期的插曲等），結果影響教科書撰寫的時間。除了教科書，整體配套措施也需要考量，例如師資。

中、小學同時改革時，大家都很努力、很用心在做，由不同單位一起負責十二年國教課綱研修（中、小學同時改革、各類型高中一次到位、普通及特殊類型教育、正規學制與進修學制），不管是哪個單位做的，最後都要進到課發會進行研議。但因不同單位一起做，會出現架構、內容和步調不一致的問題，不一致就得去做調整。然而，一開始沒做好，後面要調整很辛苦，課發會也很頭疼。

### 二、改革特色

#### （一）素養導向教育

現在都在努力推動素養導向教育及學習評量，學習評量與教學評鑑不同，不要把二者混在一起，此用詞需重新修正，其實素養有很多是沒辦法用「量」的。為了做素養導向「評量」，考試時間拉長，小學三年級一節課40分鐘，但考試時間卻是一小時，小學生從來沒有坐在教室裡超過一小時，為了考試就配合一下，給一個小時的考試時間。為什麼需要一小時？因為為了考素養，題目變很長，而題目弄那麼長，有些字學生沒學過，沒學過就不認識，不識字就不會回答！除了老師沒教的字應該要標上注音，在執行時還有很多問題需要檢討。

#### （二）自主與探究學習

自主與探究學習的部分理想上很好，教科書也能配合編寫，但當學校跟老師

真的要去執行時，往往會面臨很多問題。歷史、地理、公民與社會等科，每一科若都要探究學習、每一科都要帶學生出去外面探查，沒那麼多時間，需要先整合好，帶出去以後，學生是不是真的有學到東西？也一定要顧及學生的安全、保險等，有很多狀況要留意。

### （三）領域或學科教學與跨域

領域或學科教學與跨域教學部分，跨域教學或跨域學習的用意是好的，希望跟生活連結，在生活中應用，增進學習樂趣和動機。以往的國小教師已經很會跨，因為國小是領域教學，老師又是包班教學，跨起來容易。但到了國中是分科的底子，高中更是明白地說分科教學，各科教學時間有限，又是不同教師教，要跨域，說起來並不容易。跨域教學到底要怎麼做，學理上及實務上的模式仍有待開發出來加以推動。

### （四）適性教學與校本課程

校本意指整個學校總體課程的校本，不只是特色課程的校本，其概念就是整個學校的課程都要校本化，不論國文、英文、社會等通通都要校本化，不僅僅針對特色課程。適性教學，講理論容易，很快地寫出一篇論文讓大家讀也不難，但實際去執行時，困難就會接續出現，每個學生都不一樣，老師究竟要怎麼執行？老師得面對很多限制跟規定，一個老師要教很多課、很多班，所以教學時間都很短，這也是臺灣課綱研修一直沒有處理的問題。大家都要做老大，每一科都要搶到時間，課程被切得很零碎，結果最痛苦的是老師跟學生。這部分是後續改革時需要考慮的。

### （五）議題融入及連貫統整

新課綱將社會議題直接融入領綱或學科課綱，不論教科書編寫或教師教學，都會讓學生接觸到，但是課綱把議題融入是選擇性的，實際上很多議題還是沒有融入，教師教學時依情況融入仍有必要。當社會上發生了某些值得重視的議題，譬如地震、海嘯、火災等，老師仍得要去面對並及時回應。

## 三、實施評鑑及改進

（一）配套實踐實施探究。（二）全國地方校本評鑑。（三）校本地方全國改進。

有人說課綱實施還沒準備好，有人說本來就還沒準備好，因為現在是實施第

一年，小學共六年，國、高中各三年，現在才實施第一年，當然不可能準備好。這是整體準備或階段性準備的問題，至少要做到整體準備階段性執行。課綱實施的配套，學校常希望教育部或教育局處能幫忙做好，實際上是不可能的，他們至多只能做所有學校共同需要的準備，至於個別需要的準備，仍然得由學校自己去做，因此個人主張應該推動「校本配套」。同理，學校有責任做全校的配套，但教師不能等待學校，還是得針對自己的教學需求做好「師本配套」。至於課程評鑑，一般人都認為等課程實施之後再來評鑑，至多是與課程實施同步，但若沒有事先做好評鑑的規劃和準備，也不可能做到同步，一定是實施告一段落才會進行課程評鑑，結果過程中的某些資料就蒐集不到，十分可惜。課程評鑑簡單地說是對課綱及實施過程和成果，蒐集相關資料進行檢討，藉以改進，可分成全國、地方、學校及教師等層級，這部分仍然沒準備好，需要繼續加油。

#### 四、結語

前面提供比較大的課綱系統概念，聽起來會覺得新課綱改變很大，其實十二年國教課綱改革並沒有改很多，它是建構在過去的那一套課綱，繼續往前走，看看以往有些什麼問題？有什麼缺點？進行改進。素養導向跟以前講的能力並非兩個階段完全不同的東西，課綱裡的素養導向在要求什麼？其實是將過去講能力的階段較缺乏的東西，這一次進行調整，大家也不需要害怕。比較大的問題在於，假如以前的改革都沒有形成真正改變的話，即使這次改了，以後要抵達的目的地真的是比較遠。不過，改革應該會有一些方法，把這一些改變導入老師的教學過程中去執行。舉例來說，若教科書編寫得好，提到議題融入課綱、融入教學這件事，讓老師自己去融入，老師覺得困難，當放到課綱裡，等於教科書會出現，老師教學用教科書，自然而然就教到。

所以課綱改革及發展，是有方法跟策略需要去探索的，任何改變也不能太心急，有些人參加改革，非常急、非常理想化，卻沒顧到實務面，最後理想會落空。改革時有折衷的過程，大家要把聲音跟狀況講出來，到底要改什麼？大考怎麼考？國中畢業會考怎麼考？老師要怎麼確實理解這些改革？怎麼執行新課綱？哪些地方是非做不可？哪些地方可以有彈性？這些沒溝通清楚的話，大家就都很緊張，所做的決定就很可能會跟實務需求不一致。課綱開始實施，有許多人認為沒事做了，一切交給地方和學校就好，但實際上課綱後續研發和問題解決該做的

事還很多，希望大家一起努力。

## 第二位引言人 | 陳麗華教授

### 深化課程教學改革的新焦點：教師的教態初探

要深化臺灣十二年國教課程教學改革，不能忽視從老師這個角度去著手。以下探討「教師的教態」（teacher positioning）作為深化課程教學改革的新焦點，包括提出的問題為何？為什麼提出這個問題？思考焦點是什麼？進一步從課程美學的角度來談老師「柔軟的教學樣態」，並提出教師發展柔軟教態的關鍵因素。

#### 一、當前主要課程改革計畫的核心：增進以學生為主體的深度學習

考察這波OECD、歐盟及主要國家倡議的課程改革核心在於「學生主體／深度學習」。臺灣的十二年國教課程改革也是走在此大趨勢中，強調「增進以學生為主體的探究學習」。

Larry Cuban在他的名著中提問：百年來中、小學課堂有什麼變與不變？他指出從1880-1990年這百年來美國有兩大教學傳統，分別是1. Teacher-centered tradition：教師控制教學內容、時機與條件。2. Student-centered tradition：學生對於在課堂中教什麼及如何學等，負有實質的責任。他有三項主要研究發現：整體而言，教師中心教學持續支配國民中小學的課堂教學，但是在二十世紀初期，教師中心混合學習者中心的教學開始出現，並且傳布到全國各地且日益成熟。其次，高中的教學大多維持著教師中心的教學。第三，在二十世紀有相當多數量的小學課堂發展出學生中心的實務。

臺灣的情形如何？臺灣歷來的課程與教學改革核心，則是邁向學習者中心的漫漫長路。臺灣與美國的教學方式不同，美國是採取二者混搭、折衷的混合式教學（hybrid version，如圖1），臺灣並非分成教學中心教學、學生中心教學兩塊，而是由教師中心教學邁向學生中心教學，在過程中會擷取部分學生中心的元素或策略。但是，邁向的過程常常會改兩步退一步，就是改革常被批判為失敗，就又倒退回來。

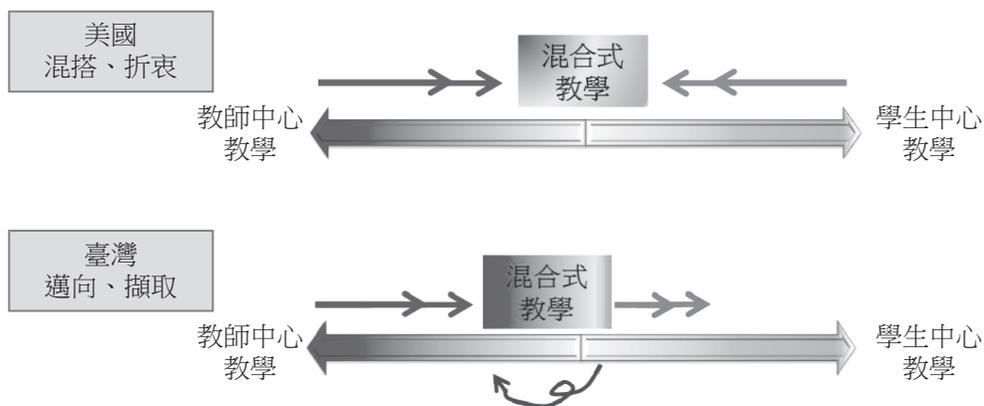


圖1 美國與臺灣中小學教學樣態的改變

資料來源：作者自繪。

近來，臺灣的課堂風景因數位科技明顯改變，過去是黑板、粉筆、教科書，現在是電子白板、套裝教學DVD，「翻轉教室」的承諾兌現了嗎？有更以學生為主體嗎？有使老師跟學生、學生跟學習更靠近、還是更遠離？課程改革一波又一波，臺灣中小學的課堂風景改變了什麼？為什麼「以學生為主體的深度學習」這麼難做到位？十二年國教課程總綱加入公開授課的規定，強調「為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋」（頁34）。我觀察到，許多學校在實踐這條課綱規定時，為了體貼教師的心情，破除憂慮與防衛心，再三強調「公開授課主要是觀察學生的學習樣態，而不是看老師」，以讓老師能安心地去做、願意打開課堂。但其實學生的學習樣態跟老師的教學樣態是像跳探戈一樣，也像拔河一樣在拉拔，教師跟學生實際上是一種相互主體化的過程，教師的教學樣態（teacher positioning）是形塑學生學習樣態的重要因素。什麼樣的「教師的教態」能增進「以學生為主體的深度學習」？「教師的教態」關乎這波課程與教學改革的成效，是一個重要且有趣的問題，也是我們一直不敢去碰觸的問題，因為擔心老師反彈、不願意打開課堂。

這裡提出我在中小學堂觀察到的三種教學樣態：第一種，老師運用科技，在

電子白板上設定一個鬧鐘，給學生兩分鐘時間討論議題，為了要在急迫的兩分鐘內完成討論，小組裡很快就會出現領導人，全組都依賴這位菁英學生的解答、不再學習，所以不是每位學生都有平等的學習權與學習機會。第二種，老師很負責任，站在黑板前面賣力地演出、講述，呼叫學生專心注意，學生們被動地觀看著老師。第三種，老師和學生是平等的學習夥伴，老師節制自己的權威、和學生坐在一起學，將學生的學習主權還給學生，學生相互支持、自主地研討及解決習題。此處並非要評價這三種樣態的優劣，而是要強調「不同的教學樣態，會帶出不同的學習樣態」。今天若要倡導學習者中心、學生為主體的學習，教師的教態顯然要去考量與調整，必然跟以前的方式不同，若維持過去威權的Big Teacher姿態，肯定沒辦法做到。

## 二、為什麼教師發展「柔軟的教態」對臺灣課程改革是重要的？

如前所述，不同的教師教學樣態（teacher positioning），會帶出不同的學生學習樣態。基於幾項文化觀點的考察，我認為教師覺察及發展柔軟的教學姿態，對落實臺灣的課程改革是重要的。首先，在儒家文化傳統中，教師有高度的權威；在傳統的家庭裡，基於尊師重道，有所謂「天地君親師」神主牌，教師是與神、君王及祖先並列。「嚴師出高徒」也是常被標舉的教師形象，近來「虎媽虎爸」被推崇備至，也是根源於類似的文化脈絡。其次，YouTube有一個影片《2016老師的經典語錄》非常風行，點閱率高達600萬人次，因為現實生活中的老師常常跟影片裡描述的一樣，每個人都能從影片中找到過去求學時Big Teacher的身影：超強大（Strong）、控制欲（Controlling）、進取侵略性（Aggressive）、無限責任感（Responsible）、嚴肅威權（Serious）等，這些老師看似擁有許多正向特質，但這些特質的英文字首合起來卻滿是傷疤（SCARS）。他以教師權威，無微不至地照應學生，「為學生好」，盡心盡力追求成績，卻容易在學習過程中做出強迫、支配、威嚇等傷害學生人性尊嚴的管教行為，成為學生求學歷程中身心的傷痕。高度權威的教師，造就消極的學生學習樣態，學生因此過著一個口令一個動作、毫無自主選擇權的程式化學校生活（programming school life）。

另一方面，社會瀰漫升學主義和主智主義，也導致對教學品質（quality teaching）的評價指標失衡。我們用什麼指標去看教學品質？在臺灣社會，我們

著重用「評量」、「測量」去檢視學生是否「達到預期的學習結果」，這是單單用「成功教學」(successful teaching)去定義教學品質。我們欠缺用「好的教學」(good teaching)來檢視教學品質。教學好與否是一種價值判斷，在民主社會「好的教學」可說是「民主教學」(democratic teaching)。民主教學的意涵與這波課程改革「以學生為主體」的理念是一致的，在教學過程中保障學生的學習尊嚴，學生作為學習主體，是在一種被尊重的狀況下去學，學習過程中不被強迫、威脅、傷害、能自主選擇和做決定。所謂教學品質，除了成功教學，也應該涵蓋民主教室的建構，這部分在華人文化裡較少被關注，反倒是常強迫灌輸、壓迫學生去學習。最後一點是，學校教育中常鼓動同儕競爭文化作為刺激學習的手段。一些臺灣的財經雜誌在強調商業競爭、國際競爭力的論述中，也常危言聳聽說臺灣學生不能跟中國比，沒有狼性，像banana、strawberry。其實若是在叢林裡拼命討生活，學生有如動物可能要有狼性，才能在嚴酷的競爭中求生存，但是在一個民主社會裡面，他應該學會用一種更民主、更文明的方式去處理事情，為什麼要狼性呢？所以要想清楚，小心別被這類文章洗腦。

綜合上述，從文化傳統、社會氛圍及學校文化做分析，臺灣的教師欠缺的就是一種「柔軟的教態」(meek teaching positioning)。教師若有如歐威爾筆下的老大哥(Big Brother)一樣，以Big Teacher的教態現身在課堂教學中，只會壓縮學生自主伸展的空間，變成small students，從學習中逃走。而這跟「把學生的學習權與學習責任還給學生」的課程改革訴求，是背道而馳的。

### 三、教師柔軟教態的意涵為何？

要建構學生的學習主權，老師的權威不能那麼大，也不能把老師的責任感無限擴大。對照臺灣Big Teacher文化傳統，若要尊重學生做為學習主體、學習權利與責任感，老師應該朝向一種比較柔軟的方式去經營他的民主教室。以下從一種詩性智慧(poetic wisdom)、課程美學的角度(Aesthetics Inquiry to Curriculum)來談，要感謝、感念歐用生教授過去幾年的論述和倡議，給我一些啟發：論及課程教學理念，不一定只能以硬梆梆的定義闡述。

首先，我們先想像齊白石繪製的一叢草葉蘭花：蘭花與草葉隨輕風搖曳，姿態柔軟，散發清香，花間花下蝶舞漫飛。老師就像一朵蘭花，凝鍊豐富純正的教育理念與涵養，綻開在課室裡，承受這一塊土地及上面的生物。他用柔軟的身

體技法、實踐智慧，來安排課室的空間與時間，由此衍生出課堂中的關係氛圍。我們怎麼感受風的姿態？風的姿態是由花來傳遞，這是所謂「風姿花傳」的美學原理。我們走進一間教室裡，課堂裡的關係氛圍，跟教師的教態息息相關，就像風姿是由花來傳遞的一樣，課堂的氛圍、關係是由老師自己的教學姿態來傳遞。教師的哲學、教師的教態，以及由此所形塑出來的課室生態（包括課堂任務結構、參與結構、關係氛圍），若是朝向柔軟、適性、體驗式認知（*embodied cognition*）去展開，帶出這波課程改革強調的探究、實作、協同、參與式學習，這些就是促發學生學習的一種動能。

其次，從詩性智慧的角度來談教師柔軟的教學姿態。教師的柔軟教態是什麼意思？是以愛為根基來實踐教師的使命；是以學生為主體，保障每個學生的尊嚴與學習權；是以學習為核心，師生平等共學，使每個學生各得其所；是教師展現的一種柔性力量（*The Meek Power / Soft Power*），也就是一種教師自我節制（*self-control*）的力量，激發學生伸展主體性、自主學習的動能。以詩性隱喻來描寫，柔軟的教態具有承載（*carrying*）、治癒（*curing*）、航行（*sailing*）的動能，如下：

（一）馴服的馬（*A tamed horse*）：能承載人與貨物（*Carrying people and goods*）。

（二）調配得宜的藥方（*Properly formulated medicine*）：能治癒疾病（*Curing diseases*）。

（三）風帆上的一團風（*Wind blowing on the sails*）：能轉化為航行船隻的力量（*Transferring to the sailing power of the ship*）。

第三，採取課程美學的敘說，借用我超喜歡的這幅夏洛特小姐（圖2）來描繪。教師柔軟的教態，有如啟動學生自我探尋的柔性力量。以圖2舉例，她是夏洛特小姐，想像一下，她是一位美術老師，你從教室任何一個角落都可以領受到她關愛的眼神，她是如此凝視著你，你甚至可以覺察到她正畫著你的畫像，當你的眼光與她的交會，你們的視野剎那間交融在一起，你當下展開一場自我理解與意義追尋的旅程，你不禁問自己：她是誰？她想告訴我什麼？她眼中的我是什麼形象呢？她為什麼如此看待我？我是誰？為什麼我這樣看待我自己？我和她在此刻遭逢的意義是什麼呢？我還有其他的可能性嗎？

再回到圖2的脈絡裡，教師柔軟的教態是一種平等、多元並置的樣態（Teacher's meek positioning as juxtapositioning）。她柔軟的教態，對教室裡的學生是一種召喚，喚起每個學生展開自我追尋的旅程；她採取的姿態，是一種平等、多元並置的樣態（an equal and juxtapositioning），每個學生的聲音及文化背景都被聽到且含納到教與學裡，在教室裡的每個學生和教師都能自在地做自己。仔細查看夏洛特小姐背後那扇破裂的窗子，那光線、那充滿愛意的佳偶及整個教室外的世界，穿過窗子的裂縫流瀉進來；外部世界川流進來，擴展了內部世界，在狹窄教室裡的人們，因而可進出遊走在不同世界中。柔軟的教態不僅引領學生深度思索（think deep）自己的內在世界，同時也擴大探索（think big）教室內部的世界及整個外部世界。她柔軟的教學樣態，讓有限的教室空間擴展至無限大

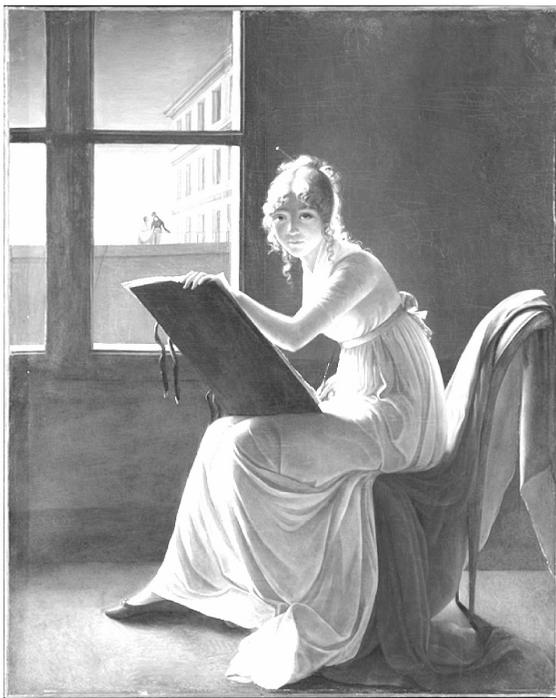


圖2 夏洛特小姐

資料來源：Portrait of Charlotte du Val d'Ognes, by Marie-Denise Villers, 1801, oil on canvas, New York, NY: Metropolitan Museum of Art.

(transferring limited space to unlimited)，因而學生發展的可能性已不受教室空間所侷限。

我再綜整一下，教師柔軟教態蘊藏哪些要素？展現什麼風貌？

(一) 教師純正的教育理念與豐富涵養，在課室裡綻放如花朵，加上柔軟的身體技法、實踐智慧，妥適安排適合學生學習的課堂空間與時間。由此所形塑的課堂任務結構、參與結構與關係氛圍，是促發學生體驗認知、深度學習的動能。

(二) 教師柔軟教態是自我節制的柔性力量，既能承載啟導學生的教學責任，又能療癒學生的問題與心理障礙，也能轉化成幫助學生自主航行的動能。

(三) 教師柔軟教態，是溫柔召喚學生、充滿理解的眼神，是啟動學生探索各種可能發展的柔性力量。教師柔軟教態是一種平等、多元並置的樣態，每個學生的聲音及文化背景，都被聽見且含納到教與學裡，讓每個學生都可以整全地發展、自在做自己。

這些柔軟教學姿態為著孕育學生的學習權與學習責任，它們的外顯特徵是：珍視每個學生的主體與尊嚴；為發展學生而縮小自己的謙卑；因應學生特性進行適性教學的彈性；溫柔陪伴及低度介入的身體技法；有意識地自我節制，甚至讓自己處於無能 (disable) 狀態，為的是讓學生強大有能 (enable)、自主選擇、自我決定及承擔責任。

#### 四、教師覺察及發展柔軟教態的關鍵

有沒有實際的柔軟教態的案例？有！在日本的課室裡，我看到不少以建構民主教室為哲學的低度介入身體技法，諸如語調輕柔、聲量降低、姿態沉穩、專注聆聽、串連學生看法、設置讓學生自我挑戰的數學角落等。臺灣也有，雖然不多，但亦可見讓人驚嘆的課堂。我和林君憶教授有一個小型探索研究，希望趕快整理出來發表，大家一起來激勵。

這裡要特別討論的是教師覺察及發展柔軟教態的一些關鍵。首先，教師要「發展」(grow) 柔軟的教態，首先在於能「覺察」(perceive) 自己的教態。在覺察與發展之間，有一個中介變項是教師的反身性思維 (reflexivity)，我借用 M. S. Archer 的分類來衍生，包括三種反身性：

(一) 溝通的反身性 (communicative reflexivity)：透過在課堂中與學生的對話及在課堂外與同儕教師的對話，獲得的反思。

(二) 自主的反身性 (autonomous reflexivity)：維持一種自我控制的內在對話，並引發改善行動。

(三) 後設的反身性 (meta reflexivity)：對自己的內在對話及所採行的行動，進行自我監控式的批判反思。

透過反身性思維，教師很有意識地覺察、監控自己的意念作為，而能不斷因應調整。

其次，教師要釐清自己要信守的教育哲學（包括課程、教學、學習、評量），這是反身性思維的價值判準。教師有所持守，清楚自己的信念，透過反身性思維，不斷校準在課堂中的言行作為，自然能一以貫之，不會偏離軌道。持之以恆，教師自己和學生都有所依循，課室生態文化自然形塑出來。

最後，教師是「教學者」無庸置疑，但是作為一個有品質的教學者，教師還必須有「學習者」的心智模式。教師要有可聽的耳朵，受教的心靈和嘴舌。他除了要跟教師社群學習，更要能聆聽學生的聲音，把學生的意見、需要、情感及問題納入教學的衡量中；同時，教師也要有受管教的嘴舌。教師教學樣態的第一項觀察指標，是他的言語，因為教學主要靠語言傳遞。教師的言語可以造就學生，也可以摧毀學生。他用詞的品質、精準度、語調、語氣、聲量，話多話少都是教學的藝術，都須以學習者的心智模式，持續謙虛學習。

## 五、結語

很少人天生為師，一切都靠學習。教師要靠他所持守的教學哲學來校準課堂言行作為，靠反身性思維來持續調整教學姿態，靠學習者的心智模式不斷接收反饋各種想法、持續更新。教師的教學樣態，是課程改革不能忽視的環節，卻是歷來的課程教學改革，難以言宣、難以挑戰的禁區，因為欠缺信任感和安全感，這讓「教學更好、師生共好」的卑微理念難以落入實踐。尤其是華人社會中的教師文化，較欠缺建構民主教室的涵養，及以學生為主體或以學生為中心的教學。師資培育課程及教師專業發展作為十二年國教課程改革重要配套，不應該停留在過去只教導班級經營的原則、策略、方法，而是真正進入教師的哲學、教師的樣態，以及所衍生的班級生態。所以教師要能察覺自己的教態，而且要發展出更柔軟的教態。當然，別的國家可能不一樣，在臺灣，因為文化影響，我們的老師是 Big Teacher，雖然現在似乎都被家長追著跑，但基本上，老師還是用非常權威、

教師為主的方式在進行課堂教學。總之，應該把「教師教學樣態」納入研討的課題。它關乎十二年國教課程綱要中主軸理念——「學生主體／深度學習」的落實，是正視面對的時刻，不能再迴避了。

## 第三位引言人 | 藍偉瑩執行長

### 一、從現況看過去的經驗

每次的改變一定有為什麼，因此必須要知道改革背後都原因是什麼？作為一個長期在現場的老師，我都會問一件事：國中小九年一貫與高中九九課綱成功了嗎？這已假設它有上路，所以我應該問：它有上路嗎？過去的九九課綱跟九年一貫，真的上路了嗎？會這樣問，是因為其實當時九九課綱的選課，可以容許學生不選課，但現在的課綱，課都要選滿。所以九九課綱跟現在的課綱相比，在這個面向上，誰給孩子的空間大？這個問題是個問號，因為九九課綱不需要把課選滿，孩子其實有不上課的空間，選修課不要上，他可以不要去，但是所有高中都沒有告訴孩子這個事實，如果每一次的課程改革，事實上不見得有在現場上路，那這就是危險的地方。換句話說，政策往前走，課綱往前寫，不管你做任何改革，但很多時候在教學現場跟沒發生過一樣，就好比有些國、高中現場的老師，仍拿著三十年前的筆記繼續在教學生。

所以，課程與教學改革的發展與實踐有沒有平衡？若我們不斷地發展新課綱，但其實教學現場從來沒有實踐，那這就會是非常大的失衡，這失衡會造成什麼樣的危機？危機就是不再有人會相信每一次的改革會成真，因為一次又一次在教學現場，它似乎沒有發生過。當然，有些學校實際上在九年一貫時很用力推動，用力推的過程如果沒有協助、沒有資源，鄰近的學校沒人在做，只有他們很乖地合作，最後老師之間反而會產生很大的衝突，衝突到最後，退回原點，從此再也不做。尤其這一次課綱改革，學校連提都不敢提，因為沒有人願意再做了，上一次改革給他們的感覺非常不好，過程中他們是自己在摸索，而且最後讓校內氛圍很差，再者，沒做的人也沒事。所以，改革派最後會變成最大的反對黨，因為他們曾經相信一件事情，也願意投入，但最終卻發現一場空，他們就會成為另一個最大的反對黨，下一步改革最大的反對黨一定是前一波願意跟著你走的人。這很危險，如果每一次改革時，只有不斷地在往前畫願景，卻不在意現場發生什

麼事，當然永遠都存在極大的失望和落差。

## 二、變革經驗的影響

臺灣的教育大概每八到十年都會有一次改革，每一次改革背後一定有它的原因。我們到底要培養一個學生的什麼能力？多數人其實不太會在意這件事情，現在看到非常多社會、政治、經濟、在學校現場的困境等，不得不說是教育造成的，然而，這並非在教育現場的人需要單獨承擔的，最大的問題在於，社會上沒有人在乎教育，大家只有在責怪事情時會回頭講教育，但在支持教育這件事上，大家其實沒有努力。企業不會跳出來跟你說：「我支持這套新課綱，因為我們產業就需要這樣的人才，所以國家就做吧！」會關心教育這件事的人，除了現場教書的人以外，坦白說，就是孩子，正在學校上學的人，當孩子離開學校以後，他管你什麼事，只要我孩子不要被你害了就好，你們要怎麼亂搞是你家的事。

臺灣社會上面對的問題，其實是多數人可能沒有思辨能力，他們很容易因為片段的訊息就做了某些判斷，或大家並不真正理解「民主」的意思，把沒有次序的自由誤認為是一種民主的現象，回到杜威講的，所謂的民主應該是能夠做自我控制的自由，當每個人都能做到自我控制、能夠思辨，這時候的自由才會是真的。這是長久教育下所累積的結果，這一波教改遇到的最大困難，是這一群家長也是這樣被教出來的，所以他會一直告訴你：「為什麼學校現在要做這種事？」，因為在他的人生經驗中沒有經歷過這種方法。坦白講，多數人只會在意一件事情：怎麼升學？但教育升學永遠是最少的那一塊，明明最大一塊是孩子在學校的這六年、這三年，大家卻只關心最後那場考試，這也就是學校補習班化的原因，學生白天在上補習班，晚上也在上補習班，他這輩子都在上補習班、從來沒有上過學。

更大的困境是，老師沒辦法做改變，可能因為他們這輩子沒有看過課綱裡所寫出來的景象，也就是說，他們的人生中，如果不曾有過這樣的經驗，不可能做得出來，也不可能從零去創造出來。課綱改革一直在講要讓老師設計素養導向課程，但我們培育老師的方法從來不是用素養導向。包含這一波的宣導，你告訴老師要做素養導向，但你宣導跟改變他的方法卻不是素養導向，這就很弔詭。因此，改革是需要漸進的。但在這一次的改革必須是跳躍的，因為它已經沒辦法漸進，原因在於，如果改革這件事從來沒有發生，八八課綱、九九課綱、九年一貫

課綱，現在一零八課綱，如果都沒在教學現場落實，現在要一次性調整，哪有辦法再漸進？必須跳躍，若再等你漸進，那社會要付出的代價是高的，所以老師其實承受著極大的壓力，他們必須被迫快速成長，這是過去變革經驗的影響。

### 三、負責任的課程發展與教學設計

#### (一) 回到學生學習作為課程教學思考的必要性

究竟我們要做的比較負責任的課程發展與教學設計是什麼？臺灣這幾年其實並沒有在推動課程發展，而都是在推教學基礎。意思是說，老師們希望有一個更簡單的方法，你告訴我方法，我可以上路，我可以馬上用就好，好比今天買了一個氣炸鍋，買回去就可以煮了，你不要跟我講大道理。每一次課程改革的重點都不是方法，而是哲學，但我們從來不去告訴老師。當哲學扭轉了，什麼方法都可以用，但老師企圖要學的是一個又一個簡單的方法，所以課程觀之間在學校是不存在的，老師只教教學方法，這只是促進了某種速食教學方法的傳遞，卻有可能會讓學歷的根基愈來愈薄弱。

我們怎麼去做負責任的課程？回到學生學習，學習這件事到底應該要怎麼促成？比如我今天帶了一個高一新生，他高中三年都在我手上，我要想的是：「這三年我要讓他發展成什麼樣子？」，而不是想：「我要讓他在每個單元裡考幾分？」。我應該以學生學習跟發展之間，去構想整個課程該做什麼？雖然我們現在改成以學生為主體，但我們真的有回到學生學習嗎？

以國語文領綱舉例，其實它有六個學習本身的面向，第1個條目是聽，叫做「專心聽別人說話」，高中生都沒有學到國小生的第1個條目……如果小學生一入學，所有的課花一個半月到三個月或一學期，都去訓練他專心聽別人說話，他後來上的所有課、所有老師都不用再管這件事，因為他已經會了。但是，所有人都急著把知識教給他，不把孩子學習的全面關照到，不去關照這全部的東西，就變成不管這學生幾歲，所有的老師都在管「專心聽別人說話」這件事，這就沒有回到學生的學習。學習是全部，不只是知識學習，也包含學習的參與方式、學習的投入情緒、跟同儕的互動方式、好奇心的保有等。即便現在非常多人說他以學習者為中心，但他做的還是如何找到更有效的知識學習方法。我們真的有以學生為中心嗎？

## （二）重新檢視教材在課程教學中的角色

教材這件事在臺灣是一件嚴重的事情，別的國家可能沒有這問題，但在臺灣是一件嚴重的事。九年一貫後，所有的課本、教材開始商業化且版本多，你會發現一件事，當課本不是由政府編寫的國編版時，商業競爭產生，所有人的服務都到位、配套做得好好的，這是大家都承認的事實，但所有老師的功夫都被卸了，老師自廢武功。所謂自廢武功，是指老師要按照課本、教師手冊教學，卻忘記一件事，以前的老師是運用課本，現在的老師是只把課本教完，所以能怎麼樣讓老師找回功夫？要讓老師知道教材是可自行運用的，因為老師是決定課程主軸的人，搭配教學主軸並自行運用教材。所以，現在最大的困擾是審定過的課本裡，有一大堆超過課綱裡的內容，這麼多內容都要教完，逼著國中小的彈性學習變相加課，減時數，課本卻仍那麼厚，又要做彈性學習，那只好在這邊偷加課，只好勸老師們買最薄的那本課本，那本已通過審查，沒問題。但最薄的課本，老師們還是覺得很厚，所以他們很懷疑為什麼超過這麼多領綱的東西，審查卻通過了？家長也難以理解其實課本不需要教完。

## （三）教師能動性的來源與終點

老師能不能在專業成長過程、陪伴學生過程，找到自己的角色、投入、生命價值？就像我們常常講引起學生學習的動機，讓學生想要投入，讓學生好奇等，但我們從來不關心老師有沒有得到這些？如果我們對學生有溫柔的姿態，那我們對老師的姿態是什麼？我們一直往前走，但可能從來沒有停下來看、甚至看看有沒有發生？

## 四、國家與學校課程的研究與實務改進

究竟學生是如何真正學習成功？如何變成可轉化的知識，且必須讓老師能充分掌握？這其實是在這次課綱改革裡需要去精緻研究的，我們從來沒去研究，孩子怎麼樣從無感到好奇，到願意在學習過程中有自覺？

另一方面，這麼高遠的課綱，加上對老師而言相對抽象的領綱，到教室轉化的歷程，那個轉化歷程才是關鍵點，不能說領綱寫完，老師照上面教即可，如果這麼容易的話，那就沒問題了。所以，這個轉化歷程就會是一個非常重要的研究，到底怎麼轉化，使之變成可以落實的東西？

回到這一次的課綱改革，相較於過去這麼大的變動過程，老師們是怎麼從困

境中走出來的？老師們從一個不知道從何開始的困境，到重新定義問題，到最後能夠突破，能不能去找到蛛絲馬跡？因為這都會是未來在做學生學習改變的推動、師資培育時非常重要的關鍵點。危機就是最大的轉機，發展到了某個程度，尤其現在教學現場的壓力這麼大，這些事反而是非常需要做的。

## 五、未來願景

### （一）學校教育目的的再進化

不用喊那麼多口號，其實學校教育只有一件事：學習到底是什麼？坦白說，每次最後課綱都寫適性發展，從以前到現在，哪套課綱沒讓孩子適性發展？比較沒有適性發展的是老師，老師的人生很少在適性發展。

學校其實只有一件事：把學生學習跟發展顧好，這才是最重要的、最根本的事情。但學校到底花了多少時間在處理非關於這件事的事情上，一天的工作裡有多少比例不是在做這件事情？學校怎麼去幫助老師？譬如我自己做主任時，我處理的事情就是讓我的老師盡可能不要碰與他教學無關的事，其他有些上級要的資料，我就處理好交出去，不用給老師看，也不用讓他知道，因為不需要。學校怎麼做到這件事，好讓老師全心去處理學生學習及發展的事情？

### （二）學習發展的最大化

我們的老師教學時較會去依據知識結構來教，而不是在教知識的同時搭配孩子的發展，讓學習產生最大效益。如同前面舉例，聆聽的能力發展是有階段性的，老師在訓練學生聆聽時，是否會影響教國文課的上課的進度？不會，每一課都可以訓練聽，因為老師正在講話時就可以訓練，因為學生發展與思考狀況跟老師的學科教學完全不衝突。包含知識的學習，老師們其實不太知道這兩個東西要怎麼配搭，怎麼依據孩子的發展，讓學習產生最大效益？。

另外是空白的部分，現在臺灣這一個世代，包含年輕人或中年人，都無法空白，沒事就滑手機，因為空白好可怕，學生好不容易閒下來，趕快滑手機，因為生活總這樣，有點像希臘時代或中古世紀，真空這件事是被人厭覺的，而空白有其必要性與技巧，學生要為自己的學習負責。

### （三）學習經驗的脈絡化

知識應作為探究的終點，引出素養培養的歷程，我們怎麼樣重新去規劃？究竟學校要培養的、要安排的是什麼？現在變成大家覺得探究課程要做探究，可其

實對每一個學科知識的學習不就在探究嗎？也許對現在所有的孩子來說，念完一篇文章才是最恐怖的事情，閱讀才是更大的探究，因為看不懂。其實張開眼，離開家裡到學校的路上都在探究，但你有沒有打開你的眼去做探究？

因此，怎麼樣去安排？那安排包含同一個學習階段間、同一個學年間、同一個學期間、同一個課程間、同一個單元間、同一個單元內的縝密規劃與實踐。老師們有沒有去安排？即使用不同的課，如何讓孩子這一路走來，最後能發展成什麼樣子？當你真的在關注孩子的發展時，就要開始去安排這些事情。

#### （四）學習參與的共構性

老師本來就不是唯一的權威者，師生共學的實踐跟學習文化的營造會是重點，老師用什麼姿態去帶領學生？有一個學生曾說過一句話：「老師們不會，很正常，現在知識這麼多，為什麼要裝懂？」，學生只要一下課、手機一滑，就知道老師有沒有說謊，所以他就再也不相信那個老師，因為老師會硬掰。換句話說，老師怎麼願意承認「我本來就可以不會啊，天底下事這麼多，我怎麼可能都知道？」。學習文化的營造是怎麼讓一個老師對事情也會好奇，一個老師也會開始承認他不會，他要來找資料，這是一種示範，是一件很重要的事情。而老師要怎麼在引導協助、指導的角色裡維持平衡？確實不容易。

#### （五）專業成長的能動性

職前師培課程可不可能歸零思考？現在雖然提供了各師培大學自主性，但確實會發現有些只是換包裝，所以有沒有可能歸零思考？在職師培與實務工作能不能連結？不是跟師培生談了許多理論後，轉化仍得自己想辦法。在職增能也是一樣的，結束回去後仍然是老師自己體悟與轉化，能不能直接與老師正在做的事情結合？

關於創造教師學習的能動性，如果讓老師能夠在專業成長裡，結合他遇到的困難，而不要只講政策的理想性卻未能真正解決現場問題。如果以解決教育場所遭遇的困境與問題為關注焦點，結果往往就能對應政策，這種增能的切入方式是可以重新再次思考。

## 對談

### 請教陳麗華教授

**Q1**：剛才的案例中，那位教師怎麼從原本的姿態轉換成柔軟的姿態？中間的契機是什麼？

**A1**：教師在做柔軟的教態時，本身的反身性思維是非常重要的，不只是反思，還要有反身性，這很重要，需要常常自己磨練。而那位老師能夠持續反思，跟他參加教師專業社群有關（他參加兩個，其中有一個是跨校的、自願性的，另一個是學校裡的教專），在當中，老師之間彼此連接在一起、一起成長、一起來看事情、彼此支持跟鼓勵，這是老師轉化過程中很重要的契機。

### 請教藍偉瑩執行長

**Q2**：老師努力想改變，但家長不理解，家長聽到課綱要改就覺得很焦慮，可是真的想要去了解的人不多，家長只想要知道怎麼考高分，這種狀況跟衝突，請問有什麼建議？

**A2**：重要的是，校長跟主任必須支持你的老師，學校必須在家長會時告訴家長們，現在的課綱看的是學習表現和學習內容，所以課文不一定會教完。建議老師們可以在開學時先展現課程地圖，譬如小學國語課本有14課，只需教其中八課，其他六課讓學生自行閱讀，原因是其他六課語文的概念與其他幾課是重複的，重點不是把課教完，是將這些條目都上完，讓家長們能夠理解原因。其實家長們難以理解是正常的，因為他們過去從來沒有經歷過這樣的改變，所以學校必須負起教育家長的責任，校長跟主任必須去保護你的老師、必須成為老師跟家長之間的溝通，讓老師們能安心做，而不是出事後才溝通。學校確實有教育家長的責任，只是現在大家可能太害怕了，很怕惹事，所以面對家長時較多是妥協、退讓或用閃爍的言語，反而不把話講清楚。其實家長某種程度要的跟你一樣，是為了孩子好，因此要公開透明地講清楚，讓家長清楚學校的安排是什麼，這樣對老師們教學也

有助益。而老師們也必須確實做到所規劃、所承諾的事，那是彼此之間的承諾關係、信任關係，這樣就不會有太大的問題。

## 主持人結語

凡走過必留下痕跡，對未來，我們可以以怎樣的姿態來看待與實踐新課程呢？真正給力的課程改革不只由上往下，也應該是由下往上，我們需要不斷地檢視過去發展與實施課程的經驗，以操練一種能具備社會脈動的適切性（social relevance of curriculum and instruction）的課程發展模式，能讓學生的學習是與社會脈動連結，並讓學生理解所學與社會的關係及價值。一個好的課程是一個能包容兼蓄多元價值的課程，就像好的劇本，能讓演員導演皆有很好的發揮空間。

DOI: 10.3966/102887082019126504004

## 參考文獻

- 卯靜儒（2009）。美國六〇年代課程改革：從被動遭逢到主動面質。載於卯靜儒（主編），*課程改革：研究議題與取徑*（頁95-114）。臺北市：學富。
- [Mao, C.-J. (2009). Curriculum reform in 1960s of the USA: From encountering to confronting. In C.-J. Mao (Ed.), *Curriculum reform: Issues and approaches* (pp. 95-114). Taipei, Taiwan: Pro-ED.]
- 這群人（2016，10月15日）。**2016老師的經典語錄**[Video file]。取自<http://m.youtube.com/watch?v=5My01>
- [TGOP. (2016, October 15). *2016 Teacher's famous sayings* [Video file]. Retrieved from <http://m.youtube.com/watch?v=5My01>]
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- [Ministry of Education. (2014). *Curriculum guidelines of 12-year basic education\_general guidelines (2014)*. Taipei, Taiwan: Author.]
- Archer, M. S. (2007). *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1990* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Villers, M.-D. (1801). *Portrait of Charlotte du Val d'Ognes*, oil on canvas. New York, NY: Metropolitan Museum of Art.

