

# 漸進改革？ 從國中社會學習領域觀察改革的跡象

宋佩芬

淡江大學師資培育中心

## 摘要

台灣於近年推動九年一貫課程改革，強調統整教學，期望教師專業自主，能選擇不同的教學內容與方法，培養學生帶得走的能力。本研究以社會學習領域為例，針對全台灣公私立國中的社會領域教師進行問卷調查，以瞭解九年一貫課程改革實施在國中階段的現況，探究是否有漸進改革的跡象。有效樣本2429人。研究發現，改革有漸進的跡象，但是亦有極大的拉扯力量，大多數的教師及學校仍受升學環境影響，教學沒有改變。然而有近十分之一之教師教學品質變更好，五分之一學校實施非升學準備的學校本位課程。在眾多影響教學的因素中，教師專業信念是突破結構限制，影響教學的最重要因素。本研究主張政策宜堅持學生中心的教學，並激發教師的專業信念，務實地鼓勵變種的學生中心教學方法。

**關鍵詞：**九年一貫，升學結構，專業信念，改革實施

## 壹、前言

台灣近年來推動國民中小學九年一貫課程改革，重要的目的為減少學習壓力，並能反應國際競爭的趨勢，期望透過課程的鬆綁，走向多元而能將教學品質提升（行政院教育改革審議委員會，民85；教育部，民89）。鬆綁的政策表現在期待教師能夠自行設計統整課程、領域時數及彈性時數可以各校決定、學校進行本位課程、教科書市場化使多樣的教科書出現、以及教師的教學專業自主等項目上。九年一貫課程改革是台灣第一個大型的、朝學生中心的教育思想進行的課程改革。從1998年公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」（教育部，民87）、試辦、到2002年正式全面實施，已於2005年全面產生第一屆國中畢業生。我們如何評估此改革？若有25%的教師改變，而75%的人沒有改變，這樣的改革是否算成功？若此25%的改變又僅是表面的改變，是否算有功效？如果從絕對的標準評估改革，絕大多數的改革應該是都失敗的。然而，如果從歷史的角度瞭解改革，則可能發現教育改革一直就是修修補補（tinkering）、漸進的（incremental），有些東西留下來沒變，有些東西，短期看不見，但長期而言，確實變了（Cuban, 1993; D. Tyack & Cuban, 1995）。改變可能不是全盤的成功，本研究因此有興趣的是，九年一貫課程改革是否有漸進改革的「跡象」，即是否有些證據可以顯示部份教師與學校的改變。

若欲知道改革是否有效果，必須要知道發生在教室當中的具體情況—教師的教學是否改變，學生的學習是否達到預期的目標（Fullan, 1991）。本文根據質化研究的發現（宋佩芬、周鳳美，民92；宋佩芬，民93），進一步從量化的資料中觀察一些具體的事項的實施狀況，可以瞭解教學現場的改變情況。本文觀察的面向有：

### 一、教學自主的改變

我們可以從教學時數的使用、是否自行設計課程、以及是否有統整教學等具體面向觀察是否鬆綁帶來了教師自主的改變。質化研究發現時數影響社會領域教師的教學（宋佩芬、周鳳美，民92），但是目前我們並不知道台灣整體而言各校決定分配給社會領域多少時數。以單獨的領域而言，時數的多寡影響教師使用學生中心教學方法的意願，間接影響其自主的空間。其次，教科書的選擇是教師具備自主能力的表現。質化研究曾描述某校個案，當地理教師發現某選用版本地理部分不好，會另外要求另一家出版社印該科的抽印本，但是不自行設計課程（宋佩芬，民93）。目前我們並不知道是否有教師使用自行設計的課程，教師越能使用自主權自行設計課程，越達到課程鬆綁的目的。另外，政策希望社會領域的歷史、地理、公民能夠統整，但是我們並不知道台灣各校的社會領域是以何種方式進行教學，統整是否發生，以及教師是否歡迎統整課程。質化研究發現學校有分科（教師和過去一樣，單獨教歷史、地理、或公民）或合科教學（同一位老師教三個學科）的情況（宋佩芬，民93），然而，我們仍然不知道整體國中社會領域的教學情況，及是否可能有其他的形式出現。教師越能嘗試合科教學，越對統整政策表示興趣，越表示其教學有改變與自主的跡象。

### 二、教學的變化

九年一貫之後，教師主觀上認為其教學品質是否受到九年一貫課程改革的影響？一般報章雜誌有關九年一貫教學的報導負面消息較多。質化研究似乎也是如此反應（宋佩芬、周鳳美，民92），少數對此改革有正面的回應（宋佩芬，民93）。實際上，教師在改革實施之後如何評估自己的教

學？而什麼是影響其教學的重要因素？實際教學上，他們是否開始使用比較少的講述，與比較多元的教學方法？個案研究發現社會領域教學從課程、教學取向、教學信念到教學文化，並沒有顯著改變；改變都是教師個人差異所產生的，而非學校領導或同儕文化，政策對整體改革的影響很小；在教師的文化上，教學仍然是相當個人的事，且學校中「輩分倫理」觀念強，相對資淺的人不願「僭越」起來領導，使得改革成為少數教師個人自己教室裡的事（宋佩芬，民93）。什麼是影響教師教學的重要因素？影響教師的教學因素是升學制度、學校的領導/行政、同儕文化、家長的意見，還是教師個人的信念？如果教師越多傾向教師個人專業信念，則其專業自主的可能性越大。又如果有部份教師的教學方法與教學品質在改革之後變多元與變好了，則表示改革對於教學有正面的影響。

### 三、學校自主的改變

近幾年學校領導越益受重視（林明地，民93）。九年一貫政策的落實，在學校層級特別強調學校校長、教務主任、甚至領域召集人的課程領導，透過學校舉辦工作坊，來宣導九年一貫的理論與實務，利用各領域的教學研究會（現稱課程小組）來進行教師的專業發展，促成教師之間的對話。學校及教師都製作歷程檔案來記錄及呈現其課程的推動過程與成果。學校交辦了許多工作，並且遵循教育部與教育局的指示建立機制與要求績效，但是，個案研究發現，許多時候教師都以「做功課的態度」應付學校的需求，實際上仍然重視的是升學（宋佩芬、周鳳美，民92）。學校是否不受升學主義影響，開始使用彈性課程的時間發展特色？如果學校與教師越不受升學準備影響，且彈性時間越被用來發展具有特色的課程，則越達到學校自主的目的。

有關九年一貫課程改革的研究有許多，大多為理念與政策推廣，包括課程的設計與能力指標轉化的應用性研究（如黃炳煌編，民91；潘才石，民95；張子超，民94），或教科書分析的研究（如曾郁庭，民94），實施過程與結果的評估的實證研究相對少很多（如蘇素慧、詹勳國，民94；吳瓊洳，民94）。更多實證研究才可以增加我們對於改革現況的瞭解，鋪陳與掌握改革的脈絡。本研究以社會領域為例，對全台灣公私立國中的社會領域教師進行問卷調查，以瞭解九年一貫課程改革的教學現況。

## 貳、理論觀點

過去台灣曾經有過學生中心取向的改革，但是通常為小範圍的改變，並且時常沒有實證的研究報告，所記錄在文獻中的僅為回憶的報告（高新建，民87）。本研究透過普查的問卷，試圖捕捉改革初期的狀況。並主要以Cuban（1993）的歷史研究發現作為參照，解釋目前的改革狀況，要如何放在比較長遠的角度看。

我們需要將改革放在比較長的歷史架構看的原因是，改革在任何一個國家都是困難的，如果不以長遠的角度看，改革很容易被認為是失敗的。而事實上，改革需要時間，美國1960年代出現的許多改革方案，被認為是失敗，原因並不是這些方案不好，而是這些方案並沒有被落實（Hall & Hord, 2001）。改革的文獻解釋了為什麼教師抗拒（Hargreaves, 1994），為什麼領導重要（Fullan, 2001, 2003; Spillane & Halverson, 2001），為什麼改革經常只是小範圍的成功，而非大型與長久的成功（Elmore, 1995; Stein *et al.*, 2004），甚至為什麼某一個國家的改革，在另一個國家會失敗的（Altbach, 1977; Ginsburg *et al.*, 1990）。這些發現都很重要，但是很重要的觀念是從事大型改革的學者一直不斷提醒的—改革需要時間（Hall & Hord, 2001）。事實上，很少創新的改革能達

到制度化的階段，成為教師每天生活的一部份（Anderson, 1994; Fullan, 1991）。教育研究者需要從改革的延續性（sustainability）瞭解改革及解釋改革的影響因素（如Cuban, 1993; Hargreaves & Goodson, 2006; Tyack & Cuban, 1995）。

筆者認為國外的長期研究結果對台灣有參考與預測上的幫助，雖然本研究並非長期追蹤的研究，但是可將目前蒐集到的資料視為改革在2005年資料蒐集時間點上的「跡象」，鋪陳改革的部分脈絡。如果不以長期或歷史的角度觀看目前的改革狀況，可能會過早判斷改革失敗。由於Cuban（1993）已經在美國進行過一百年的學生中心教學變化的研究，Cuban的發現有助於分析與評估台灣目前的狀況，並可預期改革未來的可能。以下介紹其研究，作為本文的分析觀點。

Cuban在*How Teachers Taught*這本書中分析解釋美國1890-1990以來的教育改革，特別檢視實際課堂裡的教學是否改變。以下幾點是他發現一百年來美國朝學生中心理想改革的結果：

- 一、教師中心的教學仍然是中小學的主流，但是「變種」<sup>1</sup>（hybrid）的學生中心教學從二十世紀初開始，持續在擴展，且正在成熟中。而變種的學生中心教學多半發生在小學。
- 二、高中的教學仍然是由教師中心的教學主導。偶而有一些變種的教學，但是為時都不長。
- 三、過去一百年來，小學發展出許多學生中心的教學方法，尤其是低年級。
- 四、一個學區中，選擇使用並發展學生中心教法的老師跟行政人員，很少超過四分之一。
- 五、教師受環境影響，僅有有限的自主權選擇他們要教什麼及如何教。但，雖然環境（整個文化對於知識是什麼，如何教與學的信念，以及學校的結構）形塑教師的教學，它並不能指揮教師的教學。也就是，一般而言教師受到限制因此展現受現實環境影響之後的傳統教學，但是有些教師可以做相當大的改變。

Cuban認為只要學校的主要社會功能不變（即為了增進經濟發展、國家安全、解決社會問題、篩選人才），或學校的結構沒有變（依年級分班、階層結構），則教師中心的教學會繼續是主流，但它仍然會受到挑戰。改革之所以沒有變化，是因為學校的「文法結構」沒有改變（Tyack, & Tobin, 1994）。環境沒有改變的情況下，短期內讓大多數教師改變其教學是不太可能的事。但是，Cuban卻認為越來越多的老師會慢慢地，且有意地在教學中融入學生中心的教法，特別是那些會影響教師與學生關係與教室氣氛的教學，例如，比較彈性的座位安排與小組合作教學。尤其是在小學，Cuban發現即使在制度限制的環境下，教師仍然有辦法適度或甚至劇烈改變課堂組織，因此他認為教師會持續地修改他們教師中心的教學，朝向變種的學生中心的教學。Cuban判斷混合教師中心與學生中心的變種教學與漸進改變的趨勢會繼續下去。

另外一方面，Cuban認為如果美國社會對高中的期望與目的沒有改變，則高中是學生中心教學的墳場。高中所面臨的結構因素是老師都注重學科內容的傳遞，高中老師與學生接觸的時間比小學老師少很多，高中生面臨各式的考試與職業預備的外在壓力。然而，Cuban認為融合教師中心與學生中心的變種教學將持續進行下去。雖然社會文化與結構對於課程的影響很大，但這些不具決定性的影響力，不完全指導教學，仍然有一些教師可以因其信念，突破結構做改變。特別是教師會選擇用那些增進師生互動的教學方式。另外，在美國，願意使用學生中心教學的行政人員與教師人數通常少於四分之一。

從上面Cuban的研究結果推論，在台灣有升學壓力的環境下，國中階段可能面臨和美國高中階段一樣，仍然是教師中心的教學為主。然而，變種的學生中心的教學仍然會持續出現。教師雖然受

<sup>1</sup> Hybrid可以翻譯成「雜種」、「混種」、或有人說「混合」，但是都沒有真正表達此字原意。Hybrid是達爾文演化說裡使用的概念(Darwin, 1909)，表達的是物種因為適應環境，基因突變（mutation）等因素，而產生的新物種。此新物種若用「雜種」、「混種」、或「混合」都沒有表達出其因演化過程而產生的新改變。因此採用「變種」為hybrid的翻譯名詞，表達任何一種混合教師中心及學生中心的教學形式。

環境的影響，自主權有限，但是有些教師突破限制做很大的改變。這些人多半是少數。本研究試圖提供數據，描述台灣在九年一貫課程改革中的實施狀況，瞭解教師及學校是否在改革中有改變的跡象，並檢視Cuban的研究是否也能解釋台灣的改革。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本研究於2005年3月至6月間，對全國公私立國民中學，私立10所，公立708所，共718所學校之社會領域教師進行調查，未含完全中學國中部。正式問卷寄送前，逐一針對全國公私立國民中學進行電訪查詢各校社會領域教師人數，計5285人，共郵寄問卷5285份，有效樣本2429份，回收率45.96%。回收的435所學校中，430所為公立學校，5所為私立學校。依區域分，北部學校佔32%，中部20%，南部，36%，東部9%，離島3%，符合母群體比例（表1）。專門科目背景上，歷史老師佔40.5%，地理老師31.9%，公民老師22.3%，國文老師4.0%，其他1.3%；由於教育部沒有分科老師的人數統計資料，樣本代表性僅能從一般學校歷史老師較多，公民老師最少（國文老師配課公民）的經驗法則判斷，應仍然大致符合母群體比例。

表1 樣本與全國公私立國中學校分佈

| 地區   | 北部                          | 中部              | 南部                              | 東部          | 離島          | 總和         |
|------|-----------------------------|-----------------|---------------------------------|-------------|-------------|------------|
| 縣市   | 台北縣、桃園縣、新竹縣、苗栗縣、基隆市、新竹市、台北市 | 台中縣、彰化縣、南投縣、台中市 | 雲林縣、嘉義縣、台南縣、高雄縣、屏東縣、嘉義市、台南市、高雄市 | 宜蘭縣、台東縣、花蓮縣 | 澎湖縣、金門縣、連江縣 |            |
| 樣本校數 | 139 (32%)                   | 86 (20%)        | 156 (36%)                       | 40 (9%)     | 14 (3%)     | 435 (100%) |
| 全國校數 | 255 (35%)                   | 136 (19%)       | 238 (33%)                       | 67 (9%)     | 24 (3%)     | 720 (100%) |

### 二、研究方法

本論文為「社會領域教師學科知識與學科教學知識觀之研究」國科會計畫之部分問卷資料構成<sup>2</sup>，共12題（見下面）。題目主要為類別變項，目的在取得九年一貫實施現況的描述性資料。此部份的題目，在內容效度上經過三位歷史、二位地理、二位公民老師做認知訪談，並根據教師疑問

<sup>2</sup> 本研究問卷共分成五部份。第一部份為基本資料。第二部分為歷史觀點（史觀），共5大題。第三部份為歷史知識，共分台灣史21題，中國史23題。第四部份為該校九年一貫教學實施現況，共11題，為本論文主要問題來源。第五部份為歷史教學，僅給教過歷史的社會領域教師填答，共6大題。

<sup>3</sup> 完整問卷共8頁，考量長度的問題，因此捨地理與公民，僅以社會領域的歷史為例。

與建議修改問題，確定教師對於內容的理解認知與出題者相符。有關教學方法的題目則以歷史教學為例<sup>3</sup>，僅問所有教過歷史之人的教學方法，有效人數為1596人。其中歷史老師佔59.2%，地理老師20.9%，公民老師14.6%，國文老師4.0%，其他1.3%。這些題目，分為三面向，主要在瞭解九年一貫在各校實施的實際狀況。出題的基礎已在「前言」部分說明。

#### 第一、教學自主的改變

- 1.教學時數為何？
- 2.使用教科書或自編教材？
- 3.是否以統整方式進行社會領域教學？
- 4.教師對於課程統整的主張為何？

#### 第二、教學的變化

- 5.認為學生的學習興趣比較過去如何？
- 6.教學品質是否改變？
- 7.教學方法是否因而改變？
- 8.什麼是影響其教學取向的主要因素？
- 9.以歷史為例，使用了哪些教學方法？
- 10.以歷史為例，通常一節課有多少比例講述？

#### 第三、學校自主的改變

- 11.老師在教學上有多重視學生的升學準備？
- 12.學校彈性時數如何使用？

## 肆、研究結果

根據以上的研究問題，主要利用描述統計，佐以卡方檢定與單因子變異數分析法，分析結果。由於主要為教師自陳式的資料，因此結果仍然有社會期望（social desirability）的限制。以下為結果之分析：

### 一、教學自主的改變

#### （一）從教學時數與教科書變化觀察

九年一貫之政策在制度上影響最大的是授課時數。九年一貫為使學校有彈性時數發展學校本位課程，重組課程時數，而各校多減少社會領域教學時數，由原先的每週6節，改為每週約3-4節。由於原始資料本題誤答狀況多，因此另外以電話訪談的方式取得718所學校96.15%的回應，發現各校

<sup>4</sup>九年一貫改革的過程中，有許多有關統整的翻譯書籍及國外文獻被學者引用來引導統整課程的實施(Beane, 1995; Clark Jr., 1997; Drake, 1998; Forgarty, 1991; Jacobs, 1989)。其中由多科並列到超學科主題統整的模式皆有，但是學科架構越明顯，越不被認為是真正的統整(Beane, 1997)。翻譯的書與引用的文獻在此改革中引導學校教師進行統整，如林佩璇等（民89）翻譯James A. Beane課程統整的書。其他有關九年一貫統整理論與運用的論文十分多，但都在國外學者的理論框架下進行論述與發展（中華民國課程與教學學會主編，民88、89；中華民國教材研究發展學會主編，民88）。

社會領域平均一週上課時數為3.19節，若加上各校利用彈性時間或第八節課的時間，則到3.9~4.0節。

時數減少，再加上各校大多採取分科教學的取向，社會領域原本期待的主題式或科際整合式目標落空<sup>4</sup>。針對「貴校目前社會領域以什麼方式進行」的問題，有68.8%的老師表示該校目前實施七、八、九年級分科教學；13%七、八、九年級合科教學（史地公同一人上）；7.5%七年級合科，八、九年級分科；4.2%七、八年級合科，九年級分科；另外，有6.6%的不同形式的綜合型，例如，如果擔任導師則合科，其他人則分科教學。表面上看起來，有約31.2%的教師實施某種程度上的合科教學，若與學校使用什麼教科書的題目合起來看，則發現，實際上合科教學只是由同一個人教的分科教學。無論何種模式的「合科」，因為皆使用民間分科取向的教科書，實際上都是分科教學。

問卷統計的結果顯示：33.6%的老師表示其學校採用康軒出版社的教科書；28.2%使用翰林；26%使用南一；10.4%使用仁林；1.8%的老師表示其學校拆開科目，分別購買不同出版社的教科書。其中，沒有教師表示其學校的教科書是自編的。而目前各出版社的教科書皆為分科設計，因此，社會領域的教學基本上仍然是分科教學。如果就教師的專業自主程度而言，教師在此改革中僅是可以選擇教科書，但是因為學校仍然有段考等共同的考試，須使用共同的教科書，基本上個人教師無法選擇，必須是同一年級同領域的教師共同決定一本共同使用的或拆開的教科書（宋佩芬，民93）。教科書市場化對教師的課程自主性而言，影響十分有限。每班教授時間減少，各校仍然使用分科教科書，教師仍然沒有因九年一貫而有比較完整的自主教學空間。然而，漸進的跡象在於一點點的進步，教師雖然未必自己設計課程，但是他們討論選擇何種教科書，以及評估各教科書的良窳，對於教科書的使用上面可能漸有自己主張安排設計的概念（姜添輝，民91；宋佩芬，民93），教師對於教科書的使用及其對教師課程意識的影響，仍有待繼續觀察。目前卻由於社會領域教師每週每班教學時數減少約一半。各校皆使用民間分科取向的教科書，合科教學等於分科教學，教師專業自主空間有限。

## （二）從統整的主張觀察

問卷問「在領域時數的限制下，您主張社會領域課程如何發展？」，教師回答「原則上分科，視需要部分統整」佔54.2%，「不贊成統整，應維持原來的分科」佔35.8%，「合科，目前教科書不是統整，應更進一步真實統整」佔6.4%，「沒有意見」佔1.4%，「其他」佔2.1%。以上資料顯示，教師並非全然抗拒改革，54.2%的教師主張適時統整。這個結果與宋佩芬（民93）的質化研究發現相符，該研究之教師主張在分科架構下，就某些可以統整的主題統整，例如，一學期有一單元主題的統整課程，如以西亞為主題，地理與歷史老師共同來協助學生理解該地區。主張維持完全分科的教師有35.8%，若加上前面的54.2%的教師，則表示，90%的教師偏向主張分科為主的教學。這並不盡然表示教師不認同統整，因54.2%贊成適時統整，6.4%主張更進一步統整。顯示因為改革而產生的新思想有某些程度的影響—大多數教師主張以分科教學為主，超過半數教師仍然願意在目前結構下有些變化。然而，值得注意的是，題目問「在領域時數的限制下」教師認為社會領域應分科或統整，結果是，即使在目前時數皆為減少的情況下，90%的教師仍然認為應分科為主，表示統整教學在目前的情況下，並沒有成熟到讓教師願意以統整為主，不應該強迫進行。應該採行更漸進的變種或混合型作法（Cuban, 1993），如教師所建議的分科教學，然後適時統整，如此比較能兼顧教師的實際與理想，若能接納教師的建議則改革仍可如Tyack及Cuban（1995）所言，修修補補朝改革的理想前進。

## 二、教學的變化

### (一) 教學品質的變化

問「以您過去的教學經驗為根據，您認為您目前的學生對於學習歷史、地理、或公民的興趣較九年一貫以前如何？」，回答「較以前有興趣」有8.9%人，「和以前一樣」有26.2%人，「較以前沒有興趣」有41.5%人，「無法判斷」有23.5%人。

問「九年一貫之後，您認為自己的教學品質是否改變？」，回答「變更好」有9.2%人，「維持原來水準」有41.1%人，「變比較差」有41.4%人，「變差很多」有8.2%人。

九年一貫之後，41.5%的教師認為學生較以前對學習歷史、地理、公民學習興趣下降，49.6%的教師認為其教學品質變差。原因可能是前面提到的，時數減少，影響教學品質。然而，仍然有41.1%的教師認為其教學維持原來水準。如果授課時間減少近一半，對於41.1%的教師而言並沒有影響，根據質化研究的觀察，教師都以講述教學為主（宋佩芬，2004），合理的推論可能這些教師原本的教學即是以講述並且快速的方式進行教學。這表示九年一貫希望教師能夠有更多元的教學方法，更學生中心與更重視知識內化的目標，對於41.1%的教師而言，是沒有影響的。這也說明了台灣的升學環境延續不變（後面分析），教科書也仍然分科的情況下，教師的教學方式可能也因而延續。

然而，仍然有9.2%的教師有可能因為政策的關係，學習多元的教學，使其教學品質較之前更好。質化研究也發現仍然有少數教師認同統整與多元評量的政策，試圖改變自己的教學，而這改變主要是個人老師因自己信念的因素而改變；這些人通常是少數，在學校中也因學校年資等輩份倫理的關係，不試圖影響他人（宋佩芬，民93）。以Cuban（1993）的觀察而言，這些少數的教師是漸進改革仍然會發生的原因。統計發現，共有213位老師表示九年一貫以後其教學變更好。而這213位教師分佈在147所學校當中（表2）。其中有45.1%的教師，分佈在96所國中，是該校社會領域內，唯一一位認為九年一貫課程改革後其教學變更好的老師。僅有9所學校有三位以上教師認為其教學變更好。呼應Cuban（1993）的觀察以及質化研究的發現（宋佩芬，民93），學生中心的教學改革，主要是少數個人的改變，而非整體的改變。

漸進的過程當中，也可能有些拉扯、退後的力量。以上兩題似乎也顯示，教師對其九年一貫之後的教學評估呈現效果各半的狀況。有一半的教師認為自己教學變差，而另一半的教師認為其教學品質維持原水準或變更好；有近一半的教師認為學生的學習興趣變差，但也有大約一半的人認為和以前一樣、無法判斷或變更好。變較差的人數仍然很多，拉扯的力量相當大。

表2 教學變更好之學校人數分佈

| 每校人數 | 1人   | 2人   | 3人  | 4人  | 5人  | 總和    |
|------|------|------|-----|-----|-----|-------|
| 校數   | 96   | 42   | 5   | 2   | 2   | 147   |
| 人數加總 | 96   | 84   | 15  | 8   | 10  | 213   |
| 人數佔% | 45.1 | 39.4 | 7.0 | 3.8 | 4.7 | 100.0 |

### (二) 影響教師教學取向的因素

九年一貫政策的推動之下，一般認為教師沒有太大主導權，學校交代下來的功課，必須完成，質化研究也確實發現教師必須配合行政的情形，教師通常是以消極的應付心態來完成上級所交付的工作，實際上學校似乎對於教師的教學影響十分有限（宋佩芬、周鳳美，民92）。什麼是影響教師教學的最主要因素呢？教育文獻及一般人的看法會認為影響教師教學的因素不外乎「升學壓力」、



「教科書」、「時間」等結構的影響（宋佩芬，民93）；近年來由於教改鼓勵家長參與的機會較多，「家長意見」也可能是重要的影響因素（李天健，民91）；教育界也一直發現「老師同儕文化」（Martinez, 2004）、「專業信念」（包括對教學、學習、及學科知識的信念）影響老師的教學（Errington, 2004; Van Driel et al., 2007）。重視「學生上課反應」也是屬於「專業信念」的一部份，即教師重視學生的需要（Dewey, 1964），在此將之抽出來特別詢問以有別於教師對於專業知識的堅持等專業信念，特別強調對學生的重視。因為，在Cuban（1993）的研究中，教師會嘗試使用學生中心的教學，往往是那些能改變師生互動的教學方式，如改變座位，小組合作學習等方式。

在可以複選的情況下，問教師「決定您教學取向的最主要因素是？」僅10.1%的教師認為學校的要求是影響其教學的主要因素（表3）。

表3 決定教學取向的因素（N=2429）

|           | 是次數  | 有效百分比（%） |
|-----------|------|----------|
| 學生上課反應    | 1660 | 69.4     |
| 時間        | 1528 | 63.9     |
| 考試制度/升學壓力 | 1499 | 62.7     |
| 專業信念      | 1420 | 59.4     |
| 教科書       | 1328 | 56.5     |
| 老師同儕文化    | 288  | 12.0     |
| 學校要求      | 241  | 10.1     |
| 家長意見      | 91   | 3.8      |

一般也認為家長有影響力，教師也常以家長壓力作為其無法改變教學的重要原因，然而，實際上僅3.8%的教師認為家長是影響其教學的最主要因素。同儕影響反而大過學校要求與家長意見，但也僅有12%的教師認為這是重要因素。同儕仍然不是個人教師教學決定的主要影響因素。也就是，實際上教師仍然在學校當中享有某種程度的自主性，雖然有影響，但是學校、家長或同儕老師都不主導其教學決定，這也呼應了Cuban（1993）的觀察，教師並非完全被動。

影響多數教師教學的最重要因素是制度與信念。「時間」、「考試制度/升學壓力」、「教科書」可歸類為制度結構因素，因為這些因素都不是教師可以個人決定的。當然所有的結構因素，也有個人影響的空間，但是結構的因素在此影響大過個人選擇。而「學生上課反應」及「專業信念」為教師的專業信念，原因如前所述。選擇這些項目的教師都超過半數，遠超過其他選項（表3）。這是值得重視的現象。制度結構因素指的是升學制度、以教科書為主的教學內容，以及影響教學深度與引導學生思考的時間。這幾個因素彼此相互影響，時間若不是為了準備升學考試，要教所有內容，否則未必是不夠的，教科書的內容也未必會影響教學。也就是，升學制度將教科書與時間與其綁在一起，而非其他學校、同儕或家長因素。

如果有其他力量與制度抗衡，則是教師的專業信念。數據上看，教師似乎並沒有完全受到制度影響而犧牲掉自己的專業信念，事實上教師並非不考慮學生的反應而一味灌輸，學生是否對教師的教學有反應是最多教師認為的主要教學影響因素。這也可能是教師為什麼在環境限制下仍然願意採行一些學生中心教法的原因。為了增進其與學生的互動關係，教師仍然可以找得到方法，在有限制的結構中做大改變（Cuban, 1993）。當然，教師的專業信念可以影響少數老師改變教學，同樣，它也可以影響許多老師主張維持傳統的分科教學，然後再適時統整，或在教學上主張講述法的教學。在大環境沒有改變的情況下，教師的信念也會受到結構的影響，因此九年一貫似乎呈現大多數沒有改變，但少數認同政策的個人有改變的狀況。大多數教師的教學沒有改變或變更差，但是仍然有前述9.2%的教師教學變更好，其間教師專業信念可能扮演改變的關鍵角色。

如果觀察教學品質改變與影響教學的因素之間的關係，而將每一項因素施以卡方檢定，則發

現「時間」、「專業信念」、「學生上課反應」與「老師同儕文化」與教師的教學品質改變程度之間呈顯著差異(表4)。若以百分比交叉表觀察,依照各改變程度的組內選擇該因素為教學影響因素的百分比看,則發現教學品質「變更好」與「維持原來水準」的教師最多人重視「學生上課反應」、「專業信念」及「老師同儕文化」(但此項整體比例低,表3);相對的,教學「變比較差」及「變差很多」的組,教師比較不重視「學生反應」與「專業信念」,而較重視「時間」;「教科書」與「升學考試」則是所有的老師都差不多重視(表5)。

整體而言,影響教師的教學取向並非學校要求、家長意見或老師同儕文化,而是制度結構與教師專業信念。教學品質「變更好」與「維持現狀」的教師最重視「學生上課反應」與「專業信念」。教學品質「變比較差」與「變差很多」的老師最重視「時間」(表5)。

表4 教學品質改變程度與教學影響因素卡方檢定(N=2429)

|           | Pearson卡方數值 | 自由度 | 漸近顯著性(雙尾) |
|-----------|-------------|-----|-----------|
| 時間        | 77.074      | 4   | ***.000   |
| 專業信念      | 26.101      | 4   | ** .000   |
| 學生上課反應    | 10.432      | 4   | *.034     |
| 老師同儕文化    | 23.034      | 4   | ***.000   |
| 教科書       | 3.664       | 4   | .453      |
| 考試制度/升學壓力 | 2.298       | 4   | .681      |
| 學校要求      | 6.197       | 4   | .185      |
| 家長意見      | 7.735       | 4   | .102      |

\*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<0.05

表5 教學品質改變程度各組內選擇該教學影響因素之比百分比交叉表(N=2429)

| 影響教學因素<br>\<br>教學品質改變程度<br>內% | 時間   | 專業信念 | 學生反應 | 老師同儕<br>文化 | 教科書  | 升學考試 | 學校要求 | 家長意見 |
|-------------------------------|------|------|------|------------|------|------|------|------|
| 變更好                           | 49.8 | 63.6 | 75.2 | 17.1       | 56.9 | 61.0 | 11.0 | 6.7  |
| 維持原來水準                        | 58.1 | 66.0 | 73.0 | 15.0       | 57.6 | 64.9 | 11.4 | 3.9  |
| 變比較差                          | 72.6 | 55.8 | 67.6 | 9.1        | 58.8 | 63.0 | 8.3  | 2.8  |
| 變差很多                          | 76.7 | 54.5 | 67.2 | 8.5        | 52.9 | 61.9 | 12.2 | 4.8  |

### (三) 教學的改變

本研究問教過歷史的社會領域老師教學時使用哪些方法。其中講述佔其教學70%以上的時間的教師有92%人;20.2%,約五分之一的教師幾乎全部講述教學。然而,當問及教師其上個學期使用的哪些教學方法時,加總其教學方法的次數,發現教師平均採用3.6種教學方法(平均數=3.6),最多教師採用3種教學方法,中間次數為4種(眾數=3;中數=4)。雖然似乎教師平均使用3.6種教學方法,有些教學的變化,但是如果講述佔據92%的教師70%以上的教學時間,其他教學方法的使用便無法太深入。

在可複選的情況下問「上學期,您使用了哪些教學方法於歷史教學中?」,教師選擇各項的比例以「講述」最高(91.9%),「口頭問答」其次(80.4%),第三為「讓學生閱讀課本附錄的史料」(49.8%)。其他包括讓學生「看影片」(38.9%)、「接觸課本外史料」(34.7%)、「做報告」(27.8%)、「分組討論」(16.7%)、「比較其他二手資料」(10.1%)、「角色扮演/歷史戲

劇」(8.8%)、或「辯論」(2.9%)，可見教師的教學仍然有多樣化。然而除了前二項，其他方法，包括第三高的選項可能都無法成主要的教學方法，因為講述時間仍然佔70%以上的時間。最主要的教學方法為講述及口頭問答。

即使如此，政策似乎仍然影響教師，多數的教師認為自己教學方法因九年一貫改革，有些改變。問「九年一貫之後，您的教學方法是否因而改變？」教過歷史的教師回答「改變許多」佔16.1%（全樣本則為16.1%），「改變一些」佔61.8%（62.3%），「不算有改變」佔17.3%（17.4%），「沒有改變」佔4.8%（4.2%）。其中改變的人數佔了77.9%（78.4%），顯示多數教師仍然在政策影響下做某些嘗試，並且是在70%講述時間外進行的。可能的解釋是只要有些不同教學（如，一學期一次看影片）就會解釋為不同的教學，整體而言，教師的教學可能沒有太大改變。但是，如前所分析，仍然有少數的教師在教學上做突破，且即使為一學期一次的影片欣賞或分組討論，可能也是值得嘗試的教學變化。而這些小改變，或許就是漸進改革的力量。另外，教師說的改變亦有可能是九年一貫之前有比較多的時間作教學變化，而九年一貫之後變化減少了，如果如此則表示漸進現象中（9.2%教學變更好），亦有反撲，改革的過程可能不是一致的緩慢前進，而是相互拉鋸，或前進或退後的互動過程。

#### （四）教學品質「變更好」的教師與其他教師的比較

值得注意的是，以單因子變異數分析教學品質與加總教學方法，發現教師的教學品質改變狀況與教學方法的多寡並不十分顯著， $F=2.527, p=.056>.05$ 。但是，若以卡方檢定單一教學方法與教學品質的改變程度，則發現「講述」、「口頭問答」、「讓學生學閱讀課本附錄的史料」、「角色扮演」、「做報告」及「辯論」與教學品質改變程度沒有顯著差異；而「分組討論」（ $p=.000$ ）、「看影片」（ $p=.002$ ）、「讓學生接觸課外史料」（ $p=.016$ ）、「讓學生比較其他二手資料」（ $p=.035$ ）與教學品質改變程度呈顯著差異， $p<.05$ （表6）。

表6 教學品質與教學方法卡方檢定（N=1596）

|             | Pearson卡方數值 | 自由度 | 漸近顯著性（雙尾） |
|-------------|-------------|-----|-----------|
| 分組討論        | 18.737      | 3   | ***.000   |
| 看影片         | 14.817      | 3   | ** .002   |
| 讓學生接觸課外史料   | 10.354      | 3   | *.016     |
| 讓學生比較其他二手資料 | 8.609       | 3   | *.035     |
| 辯論          | 7.695       | 3   | .053      |
| 角色扮演        | 6.640       | 3   | .084      |
| 做報告         | 6.149       | 3   | .105      |
| 讓學生閱讀課本附錄史料 | 4.872       | 3   | .181      |
| 講述          | 3.729       | 3   | .292      |
| 口頭問答        | 2.386       | 3   | .496      |

\*\*\* $p<.001$ ，\*\* $p<.01$ ，\* $p<.05$

使用交叉表觀察這四種教學方法被各組的教師選擇的百分比情況，則發現教學品質「變更好」的教師，比較高的比例選擇使用「分組討論」、「看影片」、「讓學生接觸課外史料」、「讓學生比較其他二手資料」（此項次於維持原水準者）這幾種教學方法（表7）。

表7 教學品質改變程度各組內選擇使用該教學方法之百分比交叉表 (N=1596)

| 教學方法<br>\<br>教學品質改變程度內<br>% | 分組討論 | 看影片  | 閱讀課外史料 | 比較二手資料 |
|-----------------------------|------|------|--------|--------|
| 變更好                         | 26.1 | 46.9 | 43.8   | 10.5   |
| 維持原來水準                      | 19.1 | 36.9 | 36.4   | 12.5   |
| 變比較差                        | 13.7 | 41.7 | 31.1   | 7.7    |
| 變差很多                        | 10.7 | 26.4 | 31.1   | 8.3    |

### (五) 專業背景差異

整體而言，專業背景在教學品質改變的程度上有顯著差異，卡方值=34.347 (df=16)， $p=.005<.01$ 。比例上，公民、國文及其他背景的教師較高比例表示九年一貫之後其教學品質變更好。而交叉表百分比顯示，歷史及地理教師較高比例認為其教學品質變較差或維持原來水準 (表8)。原因可能是由於仍然是分科教學，歷史及地理老師最感受到時間的壓迫，因歷史背誦內容最多，而地理的涵蓋內容也多，公民主要為態度觀念的培養，較為容易使用多元的教法，宋佩芬 (民93) 描述的明原國中教公民的華老師即是這樣的代表。其他國文等背景的教師也比較容易表示教學品質變更好，原因可能與公民老師的情況類似 (多半配課教公民)。從此觀點而言，教師的教學多元與自主性仍然是受到教科書與時間的影響。

表8 教學品質改變程度各組內專門科目所佔比例交叉表 (N=2429)

| 專門科目<br>\<br>教學品質改變<br>程度內% | 歷史   | 地理   | 公民   | 國文  | 其他  | 總和  |
|-----------------------------|------|------|------|-----|-----|-----|
| 變更好                         | 34.8 | 29.0 | 25.7 | 8.6 | 1.9 | 100 |
| 維持原來水準                      | 37.9 | 33.3 | 22.7 | 4.9 | 1.2 | 100 |
| 變比較差                        | 43.3 | 32.5 | 20.6 | 2.1 | 1.5 | 100 |
| 變差很多                        | 41.3 | 31.7 | 23.3 | 3.2 | 0.5 | 100 |

## 三、學校自主的改變

問卷問「貴校大多數社會領域老師，在教學上有多重視學生的升學準備？」，回答「非常重視」佔32.6%，「重視」佔61.2%，「不太重視」佔2.9%，「不是老師的考量」佔3.4%。及「貴校彈性時數，目前如何使用？」，回答「各領域教學」佔65.9%，「學校本位課程」佔14%，「課外活動」佔6.8%，「其他」佔13.3%。

與前述教師受制度影響一致的發現是，93.7%的教師認為其學校教師重視學生的升學準備。教師無法不在教學中考量學生是否能考好入學考試。表現在學校彈性時數的使用上即是，65.9%的學校將其用來加強學生的學科學習，若加上13.3%「其他」填答項目當中將彈性時數用來加強主科、補救教學、自習等各式以考試準備為主的學習，大多數的學校並沒有實施具學校特色的學校本位課程，其比例可增加至70%。然而，仍然有20.8% (含14%學校本位課程及6.8%課外活動)，或更多的學校開始利用彈性時間發展其他非學科學習的活動，例如，國際禮儀、地方文史、社團或鄉土課

程（其他選項）。升學結構下，大多數學校沒有改變，但仍然有約五分之一的學校利用鬆綁的政策，自主發展其課程。大多數學校與教師重視升學準備，彈性時數多成為學科加強時間，而非學校本位課程。然而，仍有約五分之一的學校將彈性時間用於升學外課程或活動。

## 伍、結論與建議

從鬆綁與專業自主的角度而言，教師並沒有在此改革中開始自己設計統整的課程，教師仍然使用教科書，教科書仍然是分科設計，教科書市場化並沒有促使教學多元。而社會領域的教學時數普遍減少一半，教師受限於減少的教學時間，以及分科設計的教科書，仍然絕大部分維持傳統的講述教學法，改革對於大多數教師的教學方式並沒有根本上的影響。大多數的學校也沒有發展學校本位課程，彈性時數多半用於加強學科的教學內容上。但是，仍然有近一成的教師認為其教學因九年一貫課程改革而變得更好，約五分之一的學校使用其彈性課程於學校特色或課外活動的非升學課程。這表示九年一貫的課程改革，仍然促使一些改變，而改變大多出現在個人教師身上。

教師受制度結構及專業信念影響最大。這也使得改革的解釋趨向複雜。也就是，因為升學的制度結構沒有改變——包括學校必須選用全年級一樣的教科書以便訂定考試的標準、學測考教科書內容、教科書皆為分科設計、教師仍然分科教學、講述與口頭問答為最有效率的教學方法、學校本位課程多使用來加強學科或升學準備等——使得教師的教學幾乎不可能從教師中心的教學改為學生中心的教學。九年一貫教師專業自主的研究發現「教學進度的重要性遠超過自主權的運用」（姜添輝，民91，頁190）。美國百年來的經驗，也發現在重視學科訓練的高中，學生中心的教學無法成長（Cuban, 1993）。然而，也由於教師也在乎學生的上課反應與自己的專業信念，使得此改革仍然看得見少部分教師與學校的改變。無論結果好或不好，大多數的教師表示其教學有些改變（佔78.4%）；而約一成的教師表示其教學在九年一貫政策推行之後變比較好；五分之一的學校仍然進行學校本位課程；教學上以歷史為例，教師的平均教學方法有3.6種，教學品質「變更好」的教師比其他教師多使用「分組討論」、「看影片」、「讓學生接觸課外史料」及「讓學生比較二手資料」的教學方法。而本研究也發現，教學品質「變更好」及「維持現狀」的教師最重視「學生上課反應」與「專業信念」。這些可能就是Cuban（1993）以及Tyack與Cuban（1995）所言的修修補補的、漸進式改革的一些跡象與證據及可能原因。

如果教師的專業信念是除了制度結構之外，另外一個非常重要的影響因素，那麼這些少數被說服，認同統整教學等學生中心教學之理念的教師，就會在即使環境有限制的情況下，仍然作或多或少的改變。而這樣的改變本質上就一定是漸進的，其形式必然是混合教師中心與學生中心的混種或變種（hybrids）教學。證據是大多數的教師主張以分科為主，適時統整，因此統整課程是可行的，只是必須以適當的形式在現行的體制中出現，例如一學期一次的統整課程。本研究認同Cuban（1993）對於改革的看法，即社會信念以及制度結構使得教學沒有太多改變，教師中心的教學仍然是主流的教學方式，然而，制度也不完全指導教學，如果政策繼續引導與鼓勵學生中心的教學（包括提供具體的教學方法與成果），變種型的學生中心教學可能會漸漸地繼續擴大，越多教師可能會被學生中心的教學吸引，尤其是那些會改變師生互動的教學（最多教師認為「學生上課反應」是影響其教學的重要因素）。但是，這個過程將是非常緩慢的，尤其是國中的「學校文法結構」（Tyack, & Tobin, 1994）還沒有改變的情況下，大多數教學仍然受極大的社會文化與歷史的結構限制（Sarason, 1990）。

本研究主張改革要有所突破，必須從制度及信念兩方面著手。制度方面，政策要務實，即應採

務實路線改革，如以分科為基礎，每學期進行一單元的統整課程。同時，政策必須堅持學生中心教學的改革路線，以漸進改革的角度思考教育改革，給予改革時間來適應。

信念方面，應該持續專業信念的激勵、教育目標與理念的分享。教師仍然會受專業理念的影響，不斷地激發教師的專業與道德目標，使其自發地在環境困難的情況下仍然願意成為改革者（change agents）（Fullan, 1993）。九年一貫課程改革必須提出具體令教師羨慕的教學成效，使教師被激勵朝其信念目標前進。並且，持續鼓勵教師使用變種的學生中心教學。

本研究呼應Cuban（1993）學生中心教學的百年改革歷史的發現。九年一貫改革到目前為止，實證資料似乎顯示漸進的跡象，但是，其中亦發現巨大的制度結構限制，使得大多數的教學仍然延續傳統的模式，改革的拉扯力量很大。漸進的改革跡象是否延續，必須視決策者如何延續政策。如果決策者期望學校培養自主的教師與學生，在國中與高中階段需要更多與升學制度與文化相關的研究與政策，才能真正協助台灣的教育走出升學的結構侷限，走向以學生為中心的教學。而在結構尚未改變的期間，本研究發現專業信念是教師所堅持的，因此從專業信念的角度出發，凸顯能改變師生互動狀況的教學方法與學習效果，有可能可以說服教師改變其教學。改革從漸進與歷史的角度觀察，容許跌跌撞撞、修修補補，從少數改變中看到改革的可能。

## 參考文獻

- 中華民國課程與教學學會主編（1998）。**九年一貫課程之展望**。台北：揚智。
- 中華民國課程與教學學會主編（1999）。**課程統整與教學**。台北：揚智。
- 中華民國教材研究發展學會主編（1998）。**邁向課程新紀元**。台北：康軒。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。台北：作者。
- 宋佩芬、周鳳美（2003）。教師應付九年一貫課程改革的態度與原因：試辦階段的觀察。**課程與教學季刊**，6（1），95-112。
- 宋佩芬（2004）。九年一貫課程改革的變與不變：國中階段社會學習領域的個案研究。**淡江人文社會學刊**，18，101-127。
- 吳瓊洳（2005）。九年一貫課程實施對國民中學教師課程與教學文化影響之探究。**國民教育學報**，1，47-65。
- 李天健（2002）。家長參與的教改定位與發展策略。**教育研究**，100，125-128。
- 林明地（2004）。我國學校領導研究與實際的現況與未來發展重點。**學校行政雙月刊**，33，1-9。
- 林佩璇等合譯（1999）James. A. Beane原著。**課程統整**。台北：學富文化。
- 姜添輝（2002）。九年一貫課程政策影響教師專業自主權之研究。**教育研究集刊**，48（2），157-197。
- 高新建（1998）。我國實施社會科課程統整的若干經驗與實驗。**教育研究雙月刊**，62，12-17。
- 曾郁庭（2005）。九年一貫國中自然與生活科技教科書的編輯取向。**師說**，189，9-14。
- 黃炳煌主編（2002）。**課程統整與教師專業發展**。台北：師大書苑。
- 教育部（1998）。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要**。台北：作者。
- 教育部（2000）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。台北：作者。
- 張子超（2005）。九年一貫課程環境教育能力指標的涵義與架構。**教育研究**，139，5-15。
- 潘才石（2006）。STS教學與主題式教學活動設計。**屏縣教育季刊**，26，14-20。
- 蘇素慧、詹勳國（2005）。實施九年一貫課程後國小教師數學教學信念與行為之研究。**師大學報**，50（1），27-51。

- Altbach, P. G. (1977). Servitude of the mind? Education, dependency and neocolonialism. *Teachers College Record*, 79, 187-204.
- Anderson, S., & Stiegelbauer, S. (1994). Institutionalization and renewal in a restructured secondary school. *School Organization*, 14 (3), 279-293.
- Beane, J. A. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 616-622.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Clark Jr., E. T. (1997). *Integrated curriculum: A student-centered approach*. Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in american classrooms 1880-1990*. New York: Teachers College Press.
- Darwin, C. (1909). *The origin of species*. New York: P. F. Collier.
- Dewey, J. (1964). The child and the curriculum. In R. D. Archambault (Ed.), *John Dewey on education* (pp. 339-358). Chicago: The University of Chicago Press.
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elmore, R. (1995). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1-26.
- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: Some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, 41 (1), 39-47.
- Forgarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership* (49), 61-65.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50 (6), 12-17.
- Ginsburg, M. B., Cooper, S., Raghu, R., & Zegarra, H. (1990). National and world-system explanations of educational reform. *Comparative Education Review*, 34 (4), 474-499.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London and New York: Cassell and Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 3-41.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Martinez, M. C. (2004). *Teachers working together for school success*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Spillane, J. P., & Halverson, R. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective.

- Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.
- Stein, M. K., Hubbard, L., & Mehan, B. (2004). Reform ideas that travel far afield: The two cultures of reform in New York city's District #2 and San Diego. *Journal of Educational Change*, 5 (2), 161-197.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-480.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning & Instruction*, 17 (2), 156-171.

投稿日期：95年7月19日  
修正日期：96年2月23日  
接受日期：96年3月7日



# **Incremental Change? From the Junior-High School Social Studies Survey to Observe Signs of Change**

**Pei-Fen Sung**

Center for Teacher Education, Tamkang University

## **Abstract**

In recent years, Taiwan has implemented the Grade 1-9 Integrated Curriculum Reform, in which integrated curriculum was emphasized as a way to promote teacher autonomy in curriculum and instruction so that students would be able to develop abilities that they can take away with. This study surveyed all public and private school social studies teachers at the junior-high school level in order to understand how the reform was implemented and whether there were signs of incremental change. Results prove that there are signs of change; at the same time, backlash is strong. Most of the teachers and schools are still affected by the examination-driven system and have not changed their practices. Nevertheless, nearly one tenth of teachers' teaching quality is improved as a result of the reform and one fifth of the schools implement school-based curricula. Of the many factors that affect teaching, teachers' professional belief is the key to breaking the examination structure when making change. This study contends that policy makers should steadfastly continue child-centered oriented policies; in the mean time, promote teacher professional beliefs and encourage hybrids of student-centered pedagogies.

**Key words:** Grade1-9 Integrated Curriculum, structure of examination, professional beliefs, reform implementation.