

一國兩「制」？從「一綱多本」與「一綱一本」論爭探討臺美教師對課程發展與教材設計的不同解讀

唐淑華

教科書在臺灣一向被大多數老師視為教學的主要工具，相反的，美國教育現場不但對教科書的功能有較為不同的定義，在教材及評量方式上，美國教師亦握有相當大的自主權。由於上述不同作法，不同國家乃衍生不同的教育問題：在臺灣有關「一綱多本」或「一綱一本」的論爭始終是熱門話題；在美國有關如何提升課程品質以及探討老師素質是否足以勝任培養學生基本能力等績效方面的議題，則是這一波「有教無類法案」教改運動主要關注的重點。因此本文企圖先以課程教學研究的觀點針對兩國對「考試」、「課程」、「教材」的不同解讀方式進行論述比較，再回到臺灣當前有關「一綱多本」教科書論爭的議題進行探討，最後則分析美國在「教師專業成長」的特色，並說明哪些作法可供臺灣借鏡。結語處則以實踐專業自主的觀點切入，說明為了達成「多元化教育」的教改理想，在教師層級、考試層級以及教科書編審層級皆應發揮各自專業角色以利轉化工作之進行。本文最後亦認為美國教改經驗固然對於臺灣有相當多啟示，但家家有本難唸的經，臺灣教育工作者應積極尋求自己的解答。

關鍵詞：一綱多本、一綱一本、有教無類法案、教科書

收件：2010年5月11日；修改：2010年7月6日；接受：2010年10月29日

Different Interpretations of Curriculum and Textbooks from K-9 Teachers in Taiwan and the U.S.

Shu-Hua Tang

Textbooks are considered as the predominant classroom resource by most K-9 teachers. In particular, several studies have found that teachers in Taiwan are extremely anxious about challenging textual authority. As a result, their teaching is centered on textbooks. Even now educational policy in Taiwan is calling on the use of multiple-texts as supplementary materials along with designated textbooks, teachers still find it difficult to bring themselves to use alternative textbooks. In contrast, American teachers are given more autonomy to decide teaching materials as well as evaluation processes and formats. Yet, their accountability needs to be monitored. This is also the main reason the NCLB law calls for improvement of the teacher quality in the U.S. In the present paper, the author contends that due to different interpretations of “curriculum,” “textbooks,” and “evaluations” in different cultures, we need to learn from each other. However, the key elements for successful teaching in both countries are allowing specialists to exercise autonomy and empowering teachers.

Keywords: multiple-texts, one-guideline-one-version, No Child Left Behind Act, textbooks

Received: May 11, 2010; Revised: July 6, 2010; Accepted: October 29, 2010

壹、前言

一、研究背景與動機

筆者曾于 2007 至 2008 年間參訪美國 K-12 學校，¹發現美國教育現場對待教科書的態度與臺灣相當迥異。教科書在臺灣一向被大多數老師視為教學的主要工具，臺灣教師對於突破教科書的文本權威（textual authority）不但沒有足夠信心與能力，許多教學活動也幾乎是環繞著教科書的內容而設計（周珮儀，2002；陳文彥，2005；楊雲龍、徐慶宏，2007）。相反的，美國教育現場則對教科書的功能有較為不同的定義。美國教師在教學內容與評量方式上握有相當大的自主權，即便學校購有教科書，²實際教學內容並不一定侷限於教科書，因此老師有相當大的自主權可以決定使用哪些教材。由於上述不同作法，亦在不同國家衍生不同的教育問題：在臺灣有關「一綱多本」或「一綱一本」的論爭，不但成為熱門話題，一些地方政府亦不惜與教育部對抗，甚至希望能夠透過大法官釋憲的方式，爭取恢復「一綱一本」的作法（陳映竹，2007）；在美國有關如何提升課程品質以及探討老師素質是否足以勝任培養學生基本能力等績效方面的議題，則成為許多學者的研究焦點（Walsh, Glaser, & Wilcox, 2006），並在這一波的「有教無類法案」（No Child Left Behind Act，簡稱 NCLB 法案）教改運動中成為主要關注的重點。因此筆者認為針對兩國不同的作法進行論述比較，作為未來制定臺灣課程與教科書政策之參考，乃是一個重要的方向。

¹ 個人因居住在康乃迪克州且子女就讀於 K-12 公立學校，故對該州教育制度較為熟悉之外，也因傅爾布萊特學者身分（Fulbright Scholar）獲邀參訪美國阿拉巴馬、俄亥俄等州，故亦有機會了解其他州教育運作方式。

² 在美國，學生並不需要購買教科書，而是由學校統一購買。教科書亦僅在學校中使用，學生若想要帶回家預習或複習，必須以借閱方式跟老師登記。

二、研究目的與問題

基於以上研究背景與動機，本研究之目的有三：首先以課程教學研究觀點分析臺美兩國對課程發展與教材設計的解讀方式，其次則回到臺灣當前有關「一綱多本」教科書論爭的議題進行探討，最後則比較臺美兩國在教師專業成長活動上的不同作法。具體而言，本研究將探究下列問題：

（一）瞭解美國在「考試」、「課程」與「教材」等課題上的解讀方式，是否與臺灣有所不同？

（二）探討哪些因素影響臺灣這一波教科書「一綱多本」與「一綱一本」的論爭？

（三）分析美國在「教師專業成長」上的作法有何特色可供臺灣借鏡？

本文的敘述方法主要採內容分析與觀察法。內容分析主要是根據學術論著及網路上可蒐集到之美國教育改革相關文件；觀察法則是筆者透過教室觀察訪視所蒐集之資料。由於本研究企圖以教育學者及家長雙重身分檢視美國教育現場，因此文中將適時穿插個人經驗作為佐證。

貳、美國對「考試」的解讀

探討有關課程與教學議題時，我們不能忽略考試所扮演的角色。雖然考試直接在檢核「學生」的學習，然而它也間接在評鑑課程目標的合理性以及老師教學的良窳。因此，在探討臺美課程發展與教材設計有何不同之前，我們應先探討兩國對「考試」一詞的解讀是否相同。

普遍而言，亞洲許多國家由於學業競爭激烈，不但學生普遍在課業壓力感受上比西方國家的學生來得高，挫折感也相對比較嚴重。早在1990年代，美國媒體就發現美國的孩子是，「即使表現不好，但感覺仍很好」(doing bad and feeling good)；相對而言，亞洲的孩子則是「即使

表現很好，但仍感覺不夠好」(doing good and feeling bad)(Krauthammer, 1990)。雖然美國也反省這樣「覺得自己很棒」的自我概念是否僅是一種假象，但不可否認的，東方式的教育對於孩子的失敗常常過於嚴苛，而西方式的教育則對於學生有過多的寬容。

上述現象，曾幾何時也開始改變了。美國近年來由於幾項大型國際間的學力競賽都屈居下風，因此美國政府強烈意識到其公立教育的水準顯然無法與其他國家較勁，尤其他們對於各州的績效嚴重質疑，因此近年來積極推動幾項由聯邦教育部主導的教育改革。根據 McCaslin (2006) 的文獻回顧，自 1983 年美國政府發布的《危機中的國家》(A Nation at Risk)，到 1996 年的《全國教育高峰會政策宣言》(The National Education Summit Policy Statement)，以及最近且規模最大的一次由 2002 年布希總統所推出的 NCLB 法案，這些改革案雖然皆企圖改善美國公立教育的品質，然而由於每一次的改革強調重點不同，無形中也對學生的學習動機與學習信念產生不同的影響。

以 NCLB 法案為例，「把每一個孩子帶上來」(no child left behind) 原本是一個美好的教育理想，然而這項法案卻受到許多學者、教師專業團體所質疑，尤其這項法案強力推動的重點之一是，各州必須提出足夠的數據及指標，以作為教學績效是否達到令人滿意的證據。各州不但皆需針對三至八年級學生發展出評量其數學、閱讀、寫作等科目之學習表現的標準測驗，³各州還需訂出年度進步情形 (annual year progress, AYP)，逐年縮小落後學生的比例。根據美國聯邦教育部，各州需在 2014 年達到 100% 的通過率 (U.S. Department of Education, 2004)。

上述強調績效的作法，不但造成各學區及學校的恐慌，對一向學業表現不佳的學校（主要是指較為貧窮的學區或外來及少數族群學生為主的學校）產生極大的焦慮。許多學者與教師專業團體嚴重質疑此法案的合法性與合理性。就合法性而言，由於美國公立教育一向為各州政府的主管事務，但此項法案乃屬「由上而下」的強勢介入，因此被批評為過

³ 自 2008 年開始，五至八年級須再加考「科學」一科。

度膨脹聯邦教育部的權限。康乃迪克州 (State of Connecticut, 簡稱康州) 便在 2005 年提出對美國聯邦政府的訴訟, 而成為第一個對此法案公開反對的州政府, 最主要的訴求是, 該州一向以擁有全國最先進的評量系統自豪, 而過去 20 年中該州亦固定對四、六、八年級的學生進行學力檢測。但根據此項聯邦新法案, 規定每年皆需檢測學生的學業表現, 因此勢必在經費上增加更多的州預算, 是故他們強力反彈這項法案, 並認為這個法案只是一個勞民傷財的政治行動 (Blumenthal, 2006)。

就合理性而言, 學者們則擔心過度強調績效, 很可能使教師將教育目標窄化至智育成績, 並可能過度濫用測驗之使用, 因此許多對此法案的撻伐之聲乃接踵而來。由於筆者在 2007 至 2008 年間剛好帶著兩個學齡階段的子女在康州研究進修一年, 除了有機會得以家長身分近身感受該法案對康州 K-12 教育的影響, 更有機會以教育學者的身分旁觀美國教育界對於學業測驗以及考試的反應。坦誠而言, 對於從小在臺灣長大與受教育的我們, 各種大、小考試早已習以為常, 因此看到美國這種以「智育為主」的教育方式並不陌生。然而當我看到美國師生為了因應考試所產生的恐慌, 一方面覺得實在有些大驚小怪, 另一方面也對於美國教育當局在處理一些成績表現不佳學校, 那種不留情面的作法以及嚴厲的程度感到瞠目結舌。以下先以兩個小孩的情形作對比, 說明美國公立學校老師是如何因應這個「連他們自己也不熟悉」的考試制度。

由於我的女兒就讀小學二年級, 仍在不需接受年度測驗的年級, 因此在康州標準測驗 (Connecticut Mastery Test, 簡稱 CMT) 施測時,⁴她每天的學校作息並沒有太大改變 (至少每天她還是帶著點心高高興興地上學、蹦蹦跳跳地回家)。就讀五年級的兒子, 他的學校則進入備戰狀態, 早在 CMT 幾週前, 他便陸續從學校帶回考古題練習 (弔詭的是, 由於考試內容毫無範圍, 這些題目不但與平日的學習內容無甚相關, 家長也

⁴ 女兒在二年級, 兒子在五年級, 由於我們住的學區, 小學為 Grade K-4 年級, 中學為五至八年級, 因此根據臺灣體制應尚唸小學的兒子, 在美國乃成為中學生。

⁵ 自 1985 年始, 康州便發展此測驗並使用於四、六、八年級學生; 自 2006 年, 由於 NCLB 規範, CMT 乃成為三至八年級全州學生所使用之標準測驗。

無從幫他們複習)。這對平常功課極少的他而言，實在是非常稀有之事。而當真正進入考試週時，則可看到更明顯的改變，全校作習不但完全配合考試而作大幅改變，學校氣氛也極其詭異，由於 CMT 僅安排在每天早上考試（可能擔心孩子們受不了長時間的測試，一個科目得分好幾天才考得完），因此每天早上若進入學校會發現一片肅穆，據學校一位老師告知，這些考卷在考試前一天才運到學校，且需鎖在辦公室中，非相關人員不得進入翻閱，而下半年可能大家都累了，學校基本上不安排主要課程，此時若走訪學校，便可發現許多老師是以放電影、讓學生打電腦或自由閱讀來打發。總之，整個 CMT 測驗長達兩週，而那兩週除了早上進行考試外，下午幾乎沒有任何課程上的新進度，大家全力以赴，草木皆兵，以面對一年一度的 CMT 測驗。而老師的緊張程度與拙於因應的方式，真可說是不亞於學生。

由於我們所處的學區，學業成績在全州的排名一向表現良好，因此學校所感受到的壓力還不算嚴重；但對於一些表現不佳的學區及學校，根據我參加研習時所認識的老師告知，他們則極度緊張與焦慮。因為根據 NCLB 法案，若連續兩年在同一學科領域表現不佳的學校，會被歸類為「需要改進的學校」(in need of improvement)，這類學校第一年需提出學校改進計畫，若仍未能跳出名單，第二年需對表現不佳學生提出具體補救服務，第三年針對課程改善並聘請校外專家進駐學校，第四年提出組織重組的計畫，第五年需作更大幅的改變，包括撤換校長、老師與學校組織的重組。由於全州哪些學校未能達到年度標準，及哪些學校已被歸類為「需要改進的學校」等資訊不但皆公布於州教育廳的網站上，且亦公開報導在地方報紙，因此在此資訊透明公開的情形下，每一個表現不佳的學校皆無所遁形，亦促使每個學校皆必須重視學生的考試成績。

然而，當學校開始重視學生的考試表現時，直接的受益者與受害者可能都是同一批人——因為學校若能針對那些表現不佳者的學習問題提

出具體協助，這些學生便可能因為增加的學習機會而進步；然而若這些學生被視為「害群之馬」時，很快便成為考試制度的犧牲者！很遺憾的，McCaslin（2006）指出後者出現的機率更高。因為就平均分數而言，學生們的測驗分數的確有一些進步；但對那些處於不利環境的孩子而言，他們感受到的其實是更大的挫折感與受到族群負面刻板印象的威脅。McCaslin 與同事曾針對資源不利與資源富裕的學區進行一系列的研究。他們主要是挑選三至五年級學生（總人數為 1,100 人），並讓這些學生對其學習動機與學習信念進行自評。結果發現，貧窮的學校為了讓學生通過測驗，常常讓學生過度練習（overstimulated）。因此這些就讀資源不利學校的學生，不但對學習有較高的焦慮感，也比較將學習目標僅定位於「考試上的表現」而非「真正的理解」。此外，由於老師們較鼓勵機械式的背誦，也使得這些學生產生「知識是既嚴格死板又牢不可破」（486）的迷思。

那麼，考試制度對於資源富裕者是否就比較有利呢？答案似乎也不盡然。McCaslin（2006）發現，雖然相對而言，富裕學校不會像貧窮學校一樣，把教學的整個重心放在通過評量上，也不會僅強調機械式的背誦，然而這類學校的學生似乎也有一些動機方面的問題，尤其對於那些本來就表現突出的孩子，考試雖然並不構成其焦慮，但由於學校裡的學習任務越來越缺少挑戰性，他們也越來越不熱衷於學習。McCaslin 認為 NCLB 法案雖然企圖縮小不同族群學生在學業表現上的差距，但實際上卻反而可能更拉大他們在學習動機上的差距，因此她呼籲立法者應該正視 NCLB 法案對於公立教育的負面影響。

看到上述美國這一波教改所造成的影響，讀者一定跟我一樣有很大的震撼：這種濃厚的「分數」、「考試」色彩，不就是我們一直以來在臺灣受教育所熟悉的學校生活嗎？而臺灣教改過去十幾年的掙扎，一路走來不就是希望可以學習美國教育的開放自由，盡可能去除學業壓力對孩子們的傷害，為什麼美國如今卻反而要走我們想要揚棄的老路呢？難道

「競爭力」與「考試分數」永遠都是同義詞嗎？有趣的是，「考試領導教學」常被用來批評臺灣的教育，但是事實上這個現象也發生在歐美各國。上述現象再次提醒我們：他山之石可以攻錯，而對於美國教育制度我們也應該持續關注，尤其許多 NCLB 法案的副作用將陸續出現，這些不但將成為美國新的教育問題，也將改變我們對美國教育制度的瞭解。

參、美國對「課程」與「教材」的解讀

以下針對兩國的課程制定政策以及教師如何選用教材兩方面進行說明。首先就制度面而言，由於美國大多數教育決策都是由各州政府及各地方政府制定，因此他們並非如臺灣由教育部來決定究竟要採「一綱一本」或「一綱多本」，而是由各州制定其課程標準/綱要與教科書選用制度。⁶根據 The Thomas B. Fordham Institute (2004) 針對美國目前各州對教科書選定作法的分析，目前美國僅有 21 州是由州政府為各學區選定教科書；⁷其他有些州則僅列出教科書的建議名單，但尊重各學區的選擇權；⁸另外有一些州則視各年級與各科目需要，混合採用選定制與建議制兩種作法。可見當我們在談「美國」的教育時，並無一套固定的模式供我們批判，而是需視各州政府對教育權的下放程度進行論述。此種因「州」而異的特色，雖然保障了各州的教育自主權，但也造就各州教育品質不一的結果。

以筆者參訪的康州而言，便是一個不由州政府強制選定教科書的例子。州教育廳雖然針對各領域訂定類似臺灣九年一貫課程綱要之「課程架構」(curriculum framework)，但其在內容陳述上較屬於原則性，並不

⁶ 根據 American Federation of Teachers (AFT) 組織的調查，在此波教改以前，許多州根本未訂出課程標準或綱要（參見該組織出版之 Making Standards Matter 1999, 2001）。可見美國各州對課程綱要是否需要存在相當分歧，其多元的程度，恐怕超過國人的想像。

⁷ 此乃是在州的層級設立一個專門負責評審及挑選教科書的委員會，而各校則以分配的經費為學生採買這些教科書，頗類似臺灣的「一綱一本」模式。

⁸ 此常被稱為是出版商肉搏戰的開放戰場 (open territories)，頗類似臺灣的「一綱多本」模式。

若臺灣的課程綱要有詳細的規範。⁹此外，由於州教育廳相當鼓勵各個學區訂定適合其性質的課程革新計畫，因此尚訂有一課程發展指引（Guide to Curriculum Development）建議各學區在發展自訂課程時應遵循的程序與原則。¹⁰有趣的是，或許是受到績效概念的影響，在 2008 年新公布的課程架構中，州教育廳倒是條列了各年段的能力指標（Grade-Level Expectations），並將能力指標對應 CMT 的關係亦納入說明。此種明確指出課程與考試之間的關聯，是歷年版本所未曾見到的，或可隱約察覺到州政府企圖對於老師的教學有更明確的指引——此令人不禁好奇：莫非「考試領導教學」的後遺症已蔓延到康州了？

上述各州採取多元方式規範課程的精神，亦直接反映在課堂中老師的教材設計與使用上。誠如上述所言，由於美國崇尚地方自治，教育自主權亦下放到地方政府與自治區，因此雖然每一州的作法容或有異，但不論「一綱一本」模式或「一綱多本」模式，每個學區（school district）則有自己採用的教科書與教學進度，甚至在同一個學區中不同學校的老師亦可決定自己的上課教材，因此老師在課程設計與教材研發上擁有相當大的自主權。

筆者認為上述現象的背後原因，應該與大多數 K-12 的學校並沒有全校性定期考查的概念，¹¹以及沒有教學進度壓力等有密切的關係。筆者曾經與美國老師分享「月考」的概念，並說明在臺灣有些縣市教育局處的官方網站上甚至可以查詢到各校的月考題目，他們皆表示無法置信。因為他們認為評定學生的成績是一個專業老師的私人事務，何須跟別人交待？又為何非得透過紙筆評量才行？

因此在美國即便名義上有「教科書」這件事，但實質上老師在課堂上多半仍根據自己對課程的解讀而訂定教學進度與內容。以筆者在康州

⁹ 此為筆者在該州教育廳官方網站上的查詢結果。有興趣的讀者可自行查閱，網址為：<http://www.sde.ct.gov/sde/cwp/view.asp?a=2618&Q=320954>

¹⁰ 網址參見：<http://www.sde.ct.gov/sde/cwp/view.asp?A=2618&Q=321162>

¹¹ 在美國雖然每個 quarter 結束之前亦有一些評量，但主要是由各班老師根據其自訂標準與進度評定學生，因此評量方式相當多元。在臺灣同一年段的老師不但需訂定共同的教學進度，且學生亦需接受統一的評量方式。

一所中學所觀察過的社會科、閱讀科及自然科等教學為例，學校採購的教科書只在某些單元中才會使用到，大多時候老師仍是以板書、¹²個人設計的學習單或自行印製的文章為主要教材。此外由於美國網路資訊相當發達，老師都有架設個人網站，不但上課資料是放置於個人網站上，包括回家功課及課外練習等也都在網路上進行。所謂「一網多本」的問題，在臺灣吵得沸沸揚揚，但在美國這個問題幾乎不存在——因為他們老早就實施這樣的作法了。

再回到教室觀察的例子，美國基層教師的確有非常大的空間來設計自己的課程與教學活動。基本上，他們並沒有既定的進度、教科書或月考的概念，因此除了 CMT 對的規範外，不但家長無法得知他們教學的內容，校長可能也不清楚老師們的教學，在受到如此充分尊重與極有彈性的制度保護之下，老師的創意可以任意馳騁。在七年級的閱讀課中，我看到老師帶著學生連續一個多月討論 John Steinbeck 《憤怒的葡萄》（*The Grapes of Wrath*）一書，這是一本描寫美國 1930 年代經濟大蕭條時期貧窮農民被迫遷徙西部，歷盡千辛萬苦到達加利福尼亞，卻又陷入果園主剝削與壓迫境地的長篇小說。雖然書的分量相當可觀，且與學生的生命經驗亦相距頗遠，但這位老師卻透過生動的引導讓學生思考貧窮對人性的考驗；而在另一個六年級社會科教室中我看到老師利用課程統整的概念，帶著學生以一整個 Quarter 的時間透過閱讀去認識世界各地的文化。¹³這位老師藉著讓學生讀小說、聽民俗音樂、製作食譜與分享各地食物，讓學生瞭解唯有透過瞭解與尊重，人與人的差異才能消弭。當然在其間，我也觀察到幾位打混摸魚的老師，由於不受進度與月考的限制，他們的不專業似乎很難被發現（或受到制裁），例如有一位五年

¹² 雖稱為「板書」，但由於筆者觀察的學校位於康州一頗富裕的郊區（suburban）學區，因此每個教室都以電子白板（smart board）為主，故老師的板書基本上相當資訊化，主要內容乃取自網路上的資料或個人電腦上現有的檔案，偶爾才需當場寫字。

¹³ 在美國的中、小學，常以“Quarter”方式（而非「學期」的方式）切割時間，由於 1 年共有 4 個 Quarter，在扣除放假日之後，平均而言一個 Quarter 大約為期 2~3 個月。而每個 Quarter 結束，老師會根據其為學生的總評定而發回「成績單」（report card）。

級的社會課老師，他在長達一個 Quarter 的時間，只上完美國一區的地理位置及首邑等瑣碎內容，卻毫不碰觸實際上可以延展出去豐富的歷史脈絡與人文地理。有時我會很納悶，以臺灣的標準來看，這樣的美式教育不但很沒效率（一個簡單的主題怎麼需要花那麼久才上完呢？），也容易陷入個人色彩（課程很容易隨老師的專長而有極大的歧異）。但或許這就是美式教育可貴之處：它讓教室裡充滿各種可能性。

如果我們再讀到 Rafe Esquith (2007) 的作法，那就更不可思議了。Esquith 是加州一位國小五年級的老師，¹⁴他不但帶著學生讀莎士比亞，還利用時間遠征美國許多地方，甚至組織學生成立一個社團稱為 Hobart Shakespearean，以戲劇及音樂方式到美國各地作年度表演。¹⁵

我們可能懷疑，這樣的學習，雖然很快樂，但在學科知識上的進展，會不會過於淺化知識了？一位在美國已待十幾年的臺灣友人則幫我解答這個問題，剛開始她也很擔心這個問題，不過她發現，以美國歷史為例，她的女兒在小學上過美國歷史，但到中學以後又會在不同年級時再上幾次有關美國歷史的主題；而每進入一個新的階段，在內容的深度上就會再加深一些，老師要求的作業難度也會難一些。例如小學時老師可能會問學生：「美國內戰時期有哪些重要人物？」但到了中學，老師則會問：「美國如果沒有發生過內戰，想像一下現在的美國社會可能是一個怎麼樣的社會？」因此她認為美式的教育方式就像烹調食物一樣，老師是用溫火在慢燉知識，他們對待孩子的態度則是：慢慢來不需著急，反正這一階段不熟的，以後還會有機會讓你學到；而對知識的建構，則像螺旋梯一樣，只要上得去的孩子，終究可以上得去而學到該學的東西。

當然，上述多元與具彈性的制度，同時也造就了目前美國公立教育嚴重的問題（而這也是 NCLB 法案想要積極解決的問題），那就是：學

¹⁴ 其 *Teach like your hair's on fire: The methods and madness inside Room 56* 在臺灣已有中譯本，書名翻為：《第 56 號教室的奇蹟》（卞娜譯，2008）。這本書幾乎紅遍臺灣教育界，是許多學校教師進修時的指定閱讀。

¹⁵ 相關資料可參見 Esquith 的個人網站，http://www.hobartshakespeareans.org/ourclass_welcome.php

生素質參差不齊。尤其更嚴重的是，不同族群之間的學童在學業表現上存在很大的落差 (achievement gap) (Kennedy, 2006)。如同 Haycock 與 Crawford (2008) 所發現，通常越是貧窮與少數族群的學生，他們的老師也越多是無教師資格、不適任或無經驗的老師。因此 Haycock 與 Crawford 在其文中嚴正指出，與其說美國公立教育充斥著「學生素質」之間的差距，還不如說是「老師素質」之間的差距。

相對而言，臺灣的基層教師素質較為平均（至少《師範教育法》、《師資培育法》等早已清楚規範教師的資格與專業訓練），然而他們卻受到層層的箝制。在臺灣，許多老師認為自己只是一個螺絲釘，他們自認最主要的工作是在執行教育政策的命令；相對於美國，臺灣的基層教師很少有機會可以對課程或教材加入個人的決定，因此再有創意的老師可能也要扼腕——因為在進度、考試內容、政令配合等重重限制之下，實在很難讓他們再有空間可以自由揮灑創意，也由於長期處於缺乏自主的情況下，當臺灣這一波課程改革開始鼓勵政策鬆綁，並要求老師要有自行設計課程或教材的能力時，老師們顯得倉皇失措，不但非常缺乏自信，甚至消極抵抗，認為這是對老師不合理的要求。

美國這種作法，其實優劣難以斷定。從多元的角度來看，教材內容的確相當豐富；然而老師過於運用自主權可能也會造成教學素質良莠不齊的問題。例如，早在 1990 年代便有一些學者（例如 Freeman & Porter, 1989; Grossman & Stodolsky, 1995; Sosniak & Stodolsky, 1993; Stodolsky, 1999; Tanner, 1999）注意到這個問題，並提醒美國大眾：當老師過度採取這種「自由心證」的方式來使用教科書——亦即根據自己對學生的判斷來選擇教材內容以及決定採取何種方式進行教學，很有可能會因誤判學生的程度而造成教學品質的低落。在 Sosniak 與 Stodolsky (1993) 對美國現場國小老師所進行的訪談與教室觀察研究中，他們也發現一些老師常會根據個人判斷，而臆測某些學生可能無法在一些學校正規課程中獲益，因此便會基於「好心」的理由而將這些他們認為是落後的學生從

班上脫離出來，並給予經過篩選後較為簡單的作業或閱讀材料以代替正規的教科書。然而老師卻從未反省過，這樣的作法是否可能也剝奪了這些學生接觸正規課程中較有挑戰性與趣味性的機會。Sosniak 與 Stodolsky 提醒我們，無論老師是「政策經紀人」(policy broker) 或是「守門員」(gatekeepers) 也好，總之由於美國老師在使用教科書上握有非常大的自主權 (autonomy)，因此如果在教育改革中一味只談論如何改善教科書品質、增加各學區或州的課程標準等，卻不去仔細瞭解老師是如何在解讀與使用教科書，則實在太低估老師的影響力了 (251)。

老師是否嚴守教科書的指引，除了因人而異之外，尚可歸納出一些因素。例如，Woodward 與 Elliott (1990) 認為，老師是否願意遵守出版商所提供的教科書及教學手冊而進行教學，應與其教學年資及科目屬性有密切關係，他們引用 Bagley (1931) 對全美 30 州的一項早期調查研究，說明越是資淺的老師，遵守教師手冊指引的意願也越高，例如第一年教書的老師有 27.3% 願意使用教科書，但二至五年的老師則降到 16%，超過五年以上年資的老師則僅有 11.7% 是使用教科書的。此外，Woodward 與 Elliott 也發現，教科書的品質以及該科時間分配是否足夠等問題，都會影響老師是否願意遵照教科書的指引進行教學。

再者，就學科屬性而言，Stodolsky 與其同事 (Grossman & Stodolsky, 1995; Sosniak & Stodolsky, 1993) 亦發現，越是以小組討論為主的科目 (如閱讀課)，老師採用其他類教材的頻率越高。而對教科書文本權威服膺的程度，則更涉及老師對該科知識的信念、偏好或價值，例如 Grossman 與 Stodolsky (1995) 針對 5 個學科領域 (數學、外國語言、科學、英文、社會)，比較老師對該學科領域之知識信念、教材使用之彈性、學生能力分組之必要性，以及與別班老師聯合命題之可能性等議題的看法，結果發現：數學科老師應該是所有科目中最能夠嚴謹遵守課程標準及教科書內容的人，他們不但在知識的順序性 (sequentiality) 上給予最高的評比，最願意與其他班老師聯合命題，同時也最贊成應以能力分組方式進

行教學；相對而言，科學、英文、社會等科老師則認為他們有很大的彈性來決定課程內容以及是否應遵守教科書的種種規範，也最不贊成將學生能力分組。

由上述美國教育所呈現出來的多元精神以及對於教師自主權高度維護的特色，我們可以發現決定美國教育品質的真正關鍵乃是在於教師素質是否精良。而臺灣教育的根本問題又在哪裡呢？以下試以臺灣目前最熱門的教育論爭：一綱多本與一綱一本孰是孰非的問題進行說明。

肆、臺灣「一綱多本」與「一綱一本」論爭

臺灣近年來積極推動教育改革，尤其為提升國民素質及國家競爭力，在課程方面有相當大的突破。其中最具特色的一項作法乃是自 90 學年度開始實施九年一貫課程，以課程綱要取代課程標準，並期待透過課程鬆綁、學校本位、課程統整、空白課程、彈性節數等作法以革新國民教育階段之課程與教學（教育部，2003）。

如此美好的教育理想與龐大的教改工程，實施至今，卻遭到許多社會輿論嚴厲的批判。尤其有關「一綱多本」的教科書政策，更被認為助長補習風盛，乃是拉大能力落差與造成臺灣新階級的元兇（李雪莉，2008）。雖然這個現象涉及許多因素，包括社會價值觀念難改、課程綱要能力指標內容模糊、改革相關配套措施不足等（許德便，2006），但筆者認為其中一個主要因素乃是涉及許多教師對其專業身分尚未有足夠認同所致。根據周淑卿（2004）的文獻回顧，近年來課程改革中對老師的期許已由被動的「課程執行者」，成為主動的「課程設計者」、「課程評鑑者」與「行動研究者」。然而此種角色的轉換，卻造成許多老師的困擾。尤其傳統上各出版商在學期開始前便已將教科書與教學指引編制完成，因此對大多數老師而言，只要依據教科書內容再作補充與設計延伸活動，他們並不習於分析課程綱要內容、思考課程架構的問題、甚至對

課程與教材進行研發與統整的工作。然而臺灣教師此種習慣性的作法，卻常在當前改革困頓中被外界解讀為對改革的抗拒或惰性。

周珮儀（2002）便發現，無論從課程標準到課程綱要，這些改變其實皆無法將課程加以鬆綁，因為真正綁住課程的是老師對教科書文本權威的服膺。周珮儀引用柯華葳（1995）的調查研究，說明她的研究發現並非個別案例，因為柯華葳亦發現「小學老師具有以下的教學信念：教科書是專家編的，要努力教完，學生程度才不會落後；教師是教學生的人，而學生要教才會，大部分學生沒有自學能力」，至於在教學行為方面，老師們則認為「『教』是唯一的目的是，要以教科書為主體，以教師為教學中心，以講解為主要教學方向，上課形式（如：桌椅安排）或許會改變，但是教學方法不會有太大改變」（引自周珮儀，2002：128-129）。

上述教師對其專業角色認同程度不高的問題，或許可說明臺灣自從1999年在《國民教育法》，雖然將國中小教科書由部編制開放為民間本審定制，¹⁶並希望可以透過「一綱多本」的作法鼓勵老師發揮專業自主的精神自編教材，尤其強調國中基本學力測驗的出題方向乃是朝著「只要讀通一本，便能通曉全綱」的理想邁進，然而卻無法獲得臺灣民眾的信任，社會輿論仍然普遍認為學生唯有精熟許多版本才能應付升學考試。根據陳明印（2005）對2001~2005年《聯合報》及《聯合晚報》的查詢，他發現與「一綱多本」的相關報導便高達346筆，且2002年以後由於國中全面實施審定制，許多來自民間輿論及教育學者的撻伐之聲更質疑「一綱多本」與「升學考試」無法共存，¹⁷並認為此種鬆綁製造學子更多的不安，乃是教改失敗的指標之一。

所謂「徒法不足以自行」，教材本身並無法促成教育目標的實現；唯有老師慎選並善用各版本教材，方有可能使教育在廣度上與深度上得以發展。國內教師在轉化教科書上的確常常受限於教科書的內容，即使

¹⁶ 1999年《國民教育法》增訂第八條之二，並由「國民小學及國民中學教科圖書，由教育部編輯或審定之」之舊條文修正為「國民小學及國民中學之教科圖書，由教育部審定，必要時得編定之」。

¹⁷ 在周淑卿（2003）一文中，有詳細的文獻回顧，有興趣的讀者可參考之。

九年一貫課程推動後希望老師能被增能賦權，但老師仍然常常自外於課程設計的角色，而此無異於將課程決定權賦予書商，此現象對比於美國老師在教材創新上的嘗試，顯然有相當大的不同。

此外，「多元」本身應非目的而是手段，教育的最終目的在全人潛能的開展與實現，因此不論是一本或多本，如果臺灣的教科書編制單位能夠保障高品質的教科書，就算是「一本」，又有何妨？問題是，以目前臺灣中小學教科書的編審機制，是否能提供這樣的品質保障？再進一步想，是否任何一個國家可能有此能力編出這樣「一本」教科書？因此，若在無法提供「一本」優質的教科書情況之下，那麼筆者認為顯然透過市場競爭機制，讓各教科書出版商百家齊鳴，並由老師發揮專業判斷，才是比較容易達到全人教育目標的作法。目前臺灣一綱多本最受詬病的問題，就是因為許多父母與學子無法確定出題範圍，在面對升學競爭下，為求保險起見只好要求孩子研讀各版本的教科書內容，乃造成學業壓力未減反增的問題。事實上，以美國的作法，老師才是那個最需要研讀各種版本教科書的人——至於孩子則只需根據老師所統整過的素材與讀物進行研讀便可，因此所謂「一綱多本」實際上是發生在老師身上，而非要求學生要讀好幾本。目前國中基本學力測驗中心雖然一再強調，基測的考試內容皆符合「學生讀任一部審通過版本，只要融會貫通，並習得基本能力，皆足以應考基測」之教育部公告政策（教育部，2007），但由於一些民間人士仍不時對基測內容有所批評，¹⁸因此造成臺灣民眾對於考試內容相當缺乏信心，以致認為讀完一本仍不足以應付考試。甚至有些人認為，只要是考試的科目就應回歸「一綱一本」（陳清溪，2005）。

上述對「一綱多本」的批評，筆者認為實乃非戰之罪。即便臺灣再度回歸到「一綱一本」的作法，老師若無法掌握課程綱要內容的精神，擴展學生的學習視野，則考試壓力、校外補習等噩夢不但依然存在，且在考試範圍固定的狀況之下，學習反而更容易淪為記憶層次，甚至變相

¹⁸ 例如，一位高姓補教老師於2008年4月21日公視節目批評93年第二次基測英語科試題「讀一版本不足以應考基測」；《天下雜誌》第395期亦針對基測提出質疑等。

鼓勵學生只需記誦課本內容而不再重視課外閱讀，如此培養出來的學生將是一群徒具「考試能力」而無「基本能力」的人。

如同許多學生家長所共同反映的心聲，補習班老師卻能夠綜合各家版本，幫助學生整理重點（補習班老師能夠綜合各家版本，2003），顯然補習班老師已充分意識到統整各版本教科書的重要性。而筆者認為，這部分的統整工作唯有回歸到正常教學並由老師負起責任，而不是讓補習班老師越俎代庖，才會減少民眾迷信校外補習的重要性。以美國為例，美國的 12 年級學生在申請大學時仍需接受 SAT 考試（性質非常類似臺灣的基測、學測等升學考試），但美國的教育部並沒有提供一本固定的教科書供學生死背，而民間亦不認為教育當局應限定考試範圍，可見一綱多本與考試制度並非完全不能共存。

然而美國跟我們最大不同的是，SAT 分數並非學生申請入學的唯一指標。他們的在校成績以及其他課外參與等資料，也都是申請學校時的重要依據。以 *Newsweek* 2008 年 5 月 26 號出版的一期報導，我們便看到美國也有所謂「明星高中」，但這些全美排行前 100 名的高中，都是屬於「小而美」類型的學校，亦即這些學校不但辦學有特色（除了重視學習方面的輔導，也幫助學生在生活、情緒等方面的適應），且越來越趨於小型學校（平均人數皆在 400 人上下）。由於這些學校嚴格控管畢業品質，重視師生互動，因此這些學生不但學業表現優秀，進入大學的後續表現也相當良好（Mathews, 2008）。因此，美國高中也強調學業競爭，學生亦有升學壓力；但與臺灣不同的是，美國學生並不需要把全部的精神都用來應付唯一的一份考試——SAT 考試，而是需要同時注重校內外各方面的表現，以取得未來心目中理想大學的青睞。相形之下，這樣的學業壓力顯得比較健康，也比較適於全面性的均衡發展。

因此，筆者認為在面對升學壓力的議題時，乃屬於牽一髮動全身的問題，我們必須全盤思考教科書論爭所涉及更深層的問題，包括高中與大學如何真正落實多元入學機制以挑選適合的人才、老師如何真正發揮

專業自主權進行教學，以及試題中心如何真正嚴守「考綱不考本」以獲取民眾的信任……等關鍵問題。除非教育當局願意面對這些問題並集思克服之道，否則即便回歸為「一綱一本」的作法，臺灣的教育問題仍然很難有所改善。此外，在全球競爭之下，每個國家都在力圖如何培養具有競爭力的全球公民，教育應為其作最好的準備，臺灣實在不應再走回老路，只為了圖考試方便而忽略培養學生具有世界競爭能力的重要性。

伍、他山之石 —— 美國在「教師專業成長」上的作法

由上可知，教育改革最重要推動舵手乃是教師，因此美國在這一波教改活動中，也特別關注「教師增能」此一議題。不過有趣的是，由於美國所面臨的困境與臺灣恰好相反，因此其改革方向不但更趨保守，也越來越有「中央化」(centralized)的傾向(Borkowski & Sneed, 2006)。筆者認為此問題其來有自，除了因為美國現場老師一向對專業性非常自我肯定，尤其他們慣常以維護其個人教學專業自主權與隱私權(privacy)為理由而擋住許多外力的干擾，甚至抗拒與其他人一起進行合作(Little, 1990)。另一個原因，則是因為美國 K-12 教師的素質良莠不齊，有些州甚至因為教師相當短缺而對於老師資格沒有明確規範(Goldhaber & Brewer, 1999; Palmaffy, 1999; Strauss, 1999)。此外，教育現場另一個常被詬病的問題則是老師缺乏對教育新知的了解(Cooper, 2007; Miretzky, 2007; Schoonmaker, 2007; Spear-Swerling, 2007; Randi & Corno, 2007)，儘管目前在學術界已累積相當多的教育研究成果，但實際上在現場仍有許多老師是根據其個人經驗在教學，造成「學理」與「實務」之間存在很大的落差。因此美國此次教改，除了一再鼓勵老師應該善用具有科學證據(evidence-based)的教學方法(許多政府相關部門已將這些教育研究成

果有系統地整理為資料庫供老師使用)¹⁹，另一個重點則是希望能對美國 K-12 教師過度膨脹其自主權的問題有所規範。例如，根據 Levine 與 Marcus (2007) 之文獻回顧，目前有一些州便已針對某些學業表現較為落後的學區，強制要求這些學校老師必須採用一些已設計好的方案或教材 (如 Success for All、Open Court 等套裝課程)，並逐日根據既定進度進行教學。然而由於這樣頗違反美國傳統的作法，可以想見必將引起許多基層教師的反彈。

根據筆者所閱讀的相關文獻，目前針對師資議題進行探討的文件，大致可歸納為職前 (pre-service)、授證過程 (certification and licensing) 與在職 (in-service) 等三類。第一類議題主要是探討各師資培育單位是否在訓練準教師的過程中給予老師足夠的專業訓練；²⁰第二類則是探討各州在教師證照授予標準上是否足夠嚴謹以確保能夠挑選出合格的老師；²¹第三類則針對教師在職進修此議題所進行的研究。由於前兩項議題在臺灣因有全國性的規範，並不構成嚴重問題，而有關教師在職訓練亦是臺灣目前較為迫切需要的，以下乃就第三類有關教師專業成長此議題進一步探討，說明目前美國有哪些作法可作為臺灣未來的借鏡。

如同臺灣的在職進修方式，美國傳統的教師成長方式亦採取研習、上課、工作坊等形式進行。然而自從 1990 年代開始，許多學者開始批判這種以一次上課 (one-shot workshop) 而缺乏後續協助 (no follow-up) 的方式不但無助於教師專業成長，且認為這種「坐著聽專家演講」(sit-and-get)、「以一套方式解決所有問題」(one-size-fits-all) 等假設，相當貶抑老師原有的專業知能，並與整個學校文化脫節，因此目前有越

¹⁹ 例如，美國衛生署與人力服務部 (U.S. Department of Health and Human Services) 已於 2000 年針對閱讀整理出具有科學證據的教學方案，供老師與政策制定者參考 (<http://www.nationalreadingpanel.org/>)；而針對一般性的教育介入方案，美國教育部亦於 2002 年成立一專屬網站 (<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>)，將有科學證據的研究成果放置於內。

²⁰ 例如，National Council on Teacher Quality 於 2006 年委託 Kate Walsh、Deborah Glaser 與 Danielle Wilcox 等知名學者針對美國 72 個小學師資培育單位就「閱讀」此項科目的大學訓練進行分析。

²¹ 例如，Educational Leaders Council 在 1999 年由 Marci Kanstoroom 與 Chester E. Finn, Jr. 為編輯並邀請一批學者針對各州教師證照與考試制度等所進行的一系列探討。

來越多教師專業成長方面的論述，是傾向於鼓勵老師以建立專業團隊方式進行校內老師的合作（collaboration），以達成彼此增能的目的（Valli & Hawley, 2002; Wood, 2007）。然而即便學理上如此發現，在實際教學現場中仍然有許多在職進修方式是採傳統作法，亦即以上課方式進行研習。根據美國教育部 1999-2000 年對全美小學與中學所進行的一項大型調查，²²發現目前僅有約三分之一的專業進修方式是採取合作方式，而一半以上的老師則從未與其他老師有過合作的關係（U.S. Department of Education, 2006），此現象再次說明教育現場的確存在許多「學理」與「實務」的落差。

如何才算得上優質的教師專業成長活動？根據 Valli 與 Hawley(2002) 的看法，優質的教師專業成長活動必須能夠讓教師在知識、技能與教學行為上產生較為持續性的、本質性的改變。他們對優質教師專業成長活動所歸納的特徵包括：（1）研習內容必須特別聚焦於某項特定學習目標之內容及其教法，以一般性的方式介紹某種教學法（例如介紹合作教學法）通常沒有太大的實質效果；（2）研習內容也應以學生的學習為中心（student-centered），亦即需針對學生無法在哪項課程目標上達到預期學習成果，以設計老師的研習內容；（3）專業成長活動，應加入老師的意見，使學習內容能夠真正符合老師的需要，而學校亦應形塑一種學習文化，使每個老師都覺得自己有必要學習新知；（4）專業成長活動應以學校為本位，且應納為校務運作的一環，包括研習時間、研習內容等都應該成為學校計畫中的一部分；（5）專業成長活動除了滿足個人需要之外，更應強調以團隊合作方式解決問題。因此學校應營造一種合作的氣氛，使老師們不是在孤立疏離的狀態下各自為政；（6）專業成長應以持續的方式進行與發展，因為教學改變常涉及老師是否能夠持續性的學習，而如何提供老師在情緒上足夠的支持以及實質資源上的協助，都是影響老師是否能夠改變的重要條件。一般而言，從建立互信關係、形成

²² 此調查規模相當龐大，共包括 4,700 個學區，12,000 個學校，12,300 位校長與 52,400 位老師及 9,900 位圖書館視聽中心等人員。

共識到真正在教學上產生顯著改變約需 3 至 5 年時間，專業成長必須持續地給予老師必要的協助；(7) 專業成長應包括評鑑計畫，尤其有關學生的學習成長、以及老師在教學改進上的歷程都應成為評鑑的內容。進行方式則可由校內團隊進行內在評鑑，也可由校外專家進行外在評鑑。由於評鑑目的在幫助老師成長，所以這種評鑑應以不具威脅性的方式進行；(8) 專業成長除了提供老師教學上的新知，重要的是還應針對老師背後的教學信念與教學習慣等進行挑戰；(9) 專業成長要能真正落實，除了是老師個人的改變之外，亦包括整個組織文化的再造。因此專業成長必須立基於整體系統的革新。

由上述幾項特徵，我們不難理解為什麼目前仍以傳統上課方式為主流。尤其當一個組織文化未形成合作風氣之前，如何讓老師願意放棄個人「隱私」而參與團隊的合作，的確是一大考驗。這或許也是為什麼雖然在理論上大家都認同以學校本位方式進行專業成長更為有效與具真實性(authenticity)，但實際上卻依然採取傳統方式進行研習的原因。Little (2002) 也認為，老師之間的合作並不會自然而然就發生，它需要建基於一些內在機制與外在條件的配合。在內在機制方面，學校是否創造了一種氣氛與文化，使得老師覺得有必要合作？Little (1990) 以「共依賴」(interdependence) 的概念說明，老師若共同面臨一個問題或需要共同達成一個決定，則比較有強烈意願產生合作行為。另外，老師之間若分享共通的興趣，也比較有可能透過團隊方式以達成共同目標。因此，除非老師之間分享共同興趣與責任(shared interest and shared responsibility)，否則很難讓老師產生實質的合作行為。而在外在條件方面，則包括學區與學校是否提供足夠的機會讓老師合作？以及校內是否有足夠的資源，使得個人遇到困難時，不會感到孤立無援，而願意求助於校內其他專家？筆者認為 Little 所提出的看法，不但是目前美國教育現場面臨的難題，亦是臺灣目前中小學在進行學校革新時急待克服的困難。尤其臺灣目前雖然教改呼聲鼓勵各校形成校本課程，並建立共同願景，但

許多教育現場仍停留在校長「一人願景」的狀況，因此如何讓全校老師能夠產生具共識性的專業合作關係，將是兩國所面臨的共同課題。

不過話雖如此，美國目前在教師專業成長方面一些制度性做法的確有助於老師參與各項專業增能活動。以此次參訪康州時子女所就讀學校的學區為例，他們在 K-12 各級學校，不但全年排出 5 個整天作為教師專業成長之用，校內亦有充足的圖書資源可供老師隨時使用。此外，校內尚有一些專職的資源人物（例如電腦技師、圖書館員等），他們的工作主要便在協助老師解決教學上的問題。這些校內專家雖非教師，但對於老師在進行各項教學創新時非常有幫助。以圖書館員為例，不但有能力與老師協同合作進行閱讀課程的設計，每週更排定時間與各年級學生進行 book talk，對於學生使用館藏與培養課外閱讀習慣非常有幫助。另外美國目前非常流行以線上虛擬團隊方式進行專業成長，²³讓老師利用工作之餘與其他老師作跨校之間的合作。

以上諸種新式作法，確實讓老師的進修方式更具彈性，也更能融入於老師的日常工作中。Cuban（1993）曾以「龍捲風」做比喻，認為新的教育政策與改革就像是龍捲風的上層一樣，儘管狂風大作，但風眼處卻始終是風平浪靜絲毫不受影響。他分析 1890-1990 年的美國基礎教育，發現不論教育理論如何更迭，但很悲哀的是老師改變的幅度卻總是非常有限。以學生中心教學法的改革為例，平均約只有三分之一的老師願意嘗試此種新的教育理論，另外三分之二的老師則仍然維持教師中心教學法。Cuban 認為這個現象不應全怪罪於老師懶惰，因為改革涉及許多因素，包括老師是否有足夠的時間與精力投入，以及是否能夠得到多方的協助。因此 Cuban 建議唯有在大環境底下加入配套措施，並提供老師必要的協助，才能讓老師願意在教學上嘗試改革。Cuban 的論述，不但是近年來有關教師專業成長研究中非常具影響力的一份著作，也對臺灣的

²³ 此種方式大多是透過民間團體與大學合作方式，由大學教授主導，現場老師只要申請個人帳號便可參與此種線上同步或非同步的進修活動。以康州為例，University of Connecticut 便主導了一個稱為 Tapped-in 的虛擬線上團隊 ([http://tappedin.org/tapped in/](http://tappedin.org/tapped-in/))。

教改非常具有啟發。觀諸臺灣目前許多教師不但不習於與同事合作，且常採取「單兵作戰」的方式獨自面對教改政策。但這種因應方式，不但讓老師疲於奔命，更容易因高度挫折感而對新的政策產生怨懟的情緒。以「一綱多本」為例，前述已分析過，此乃老師的責任，但事實上若只憑老師一人之力，確實很難完成，因此建立專業團隊以進行教學革新乃是勢在必行的趨勢。尤其臺灣此次教改強調鬆綁與多元，其精神便在將權力下放給各個學校與老師。教育現場若能善用此次機會建立學校本位的專業進修方式，則不但更能符合老師的需要，也將大大提升老師的專業素養與自我效能感。

陸、「專業自主」的實踐 —— 代結語

雖然臺美兩國推動教育改革時分別面對了不同的困難與挑戰，但我們卻可以發現一個共同點，那就是「專業自主」皆是兩國教育界最常呼出的口號。事實上「專業」與「自主」是兩個不可分割的概念，唯有二者共存，才不會讓具有專業能力的人因缺乏足夠的自主權而形成人才的浪費（臺灣例子），也不會讓不夠專業的人因賦予其過多的自主權而造成他人的災難（美國例子）。也唯有同步提升老師的專業能力與鬆綁教育政策對老師的限制，才能使教育革新的理想得以實現。而臺灣目前的教改方向，亦是希望透過提升老師的專業性以朝自主的方向邁進。

然而目前臺灣老師的增能速度是否能夠跟得上教改列車，則是一個頗值得關注的問題。根據黃武雄（2002a，2002b，2003）表示，教改的對象可分為兩部分：一是底層部分，乃是指教育大環境（如升學制度、教育權力結構等）的改善，因此為了營造人性化的教育環境，常需由中央來主導，尤其需透過由上而下較為大刀闊斧的改革才能看到成效；另一是上層部分，指教育觀念、教材、教學態度與技巧的改善，由於教學現場千變萬化，老師的個人條件不一，因此需透過由下而上微調方式，

在學校與社區慢慢發酵成長，以逐漸累積經驗。黃武雄認為唯有教育改革變成社會運動，讓眾人參與，蔚為風潮，十年、二十年之後，才能與社會契合，為社會注入活力。然而他認為臺灣這一波教改最大的問題便在於過於冒進，立意雖然良好，希望透過教育政策的「鬆綁」與「多元」取代以往的「規劃」與「單元」，但由於推動幅度過於龐大，且冀望透過由上而下方式以全盤改造底層教育結構與上層教學思維兩部分，以致造成許多盲點而不自知。

筆者認為黃武雄（2002a, 2002b, 2003）的確一針見血道出臺灣當前教改的最大困境，亦即社會大眾並未在上層教學思維部分建立共識性的想法，以致於全面鬆綁之後反而造成社會更大的不安（上述「一綱多本」的論爭便是一例）。而身居教學現場關鍵人物的老師，若未能開放其教學視野，並多方嘗試各種教學方法，則所謂「專業自主」的理想，終將淪為口號。

然而根據目前一些針對老師所作的研究，的確發現許多現場老師仍然過於保守，不但採取「以不變應萬變」的心態面對新的課程政策（葉興華，2001，2005），更在轉化教科書上面臨許多困境（楊雲龍、徐慶宏，2007），尤其在專業身分上亦缺乏對其新角色的認同（周淑卿，2004）。可見如何有效增進其在課程設計與教學觀念及方法上的知能、以及提升老師對其專業角色認同等議題，乃是當前臺灣教師專業成長上亟待加強的重點工作。

綜上所述，筆者認為要實踐「多元化教育」的美好教改理想，則目前當務之急恐怕不僅是爭辯「一綱一本」或「一綱多本」孰是孰非的問題。²⁴相反的，真正關鍵所在，可能還在以下幾個層面。

首先在教師層級方面，老師如何在課堂中將教科書進行有意義的轉化，此乃影響學生學習品質的最關鍵課題。因此如何積極增能老師，使其發揮專業自主的精神，並透過多元教學方式以正確掌握教改方向，此

²⁴ 事實上目前在教科書政策方面，北北基已堅持改為「一綱多本選一本」的作法，並將於民國 100 年開始共辦基測。

乃未來的首要工作。從美國教師專業成長的作法中，我們所得到的啟示是：老師不應再關起門來自行其事，而是須透過專業團隊的合作方式共同創新知識。因此透過此種優質教師專業成長，亦將使專業自主的理想得以實踐。

其次，在考試層級方面，全國性試題單位應積極加強民眾對升學考試的正確觀念以及對教改的信心。筆者認為具體作法，可將歷屆試題與其在能力指標上的對應關係，提出更透明化的分析與說明。而各高中、大學亦必須對其辦學理念再進行反思，所謂「明星高中」、「明星大學」在全球化競爭的脈絡之下皆應有新的定義，在顧及公平性的前提下，各校皆應思考如何甄選具有特殊性向的學生以教育出更具特色的學生，而非以不變應萬變，只根據基測分數、指考分數來挑選學生。上述問題若得以解決，則不但將能有效降低臺灣學子對升學考試的恐懼，相信也更能使臺灣的教育內容符合世界趨勢。

最後，則是回歸到教科書編、審層級來思考。如同課程學者 Goodlad 所闡釋的「理想課程」、「官方課程」與「書面課程」等概念，我們對課程改革理念、課程綱要與教科書三者之間的轉化情形亦需有所思考（引自張芬芬、陳麗華與楊國揚，2009）。縱然老師需要不斷思考教材與課綱之間的關聯並擺脫對教科書文本的過度服膺，然而一本品質優良且符合國家課程要求的教科書，的確對於提升教學品質是不可或缺的工具。因此除了一方面要求老師在課堂中應進行有意義的教學轉化之外，教科書編輯者與審定者也應各自發揮其專業角色，使得由上至下的各層級轉化皆得以實現。

綜觀美國教改經驗，深刻感受到雖然美國教育資源充足的情形，臺灣未必都能效法，但家家有本難唸的經，美國當前面臨的許多教育難題，其複雜程度恐怕亦是臺灣人民很難想像的。在許多場合中，當筆者與美國友人分享東方式的教育觀時，尤其談到社會價值中對教育的重視、以及老師在社會地位中的崇高角色時，他們都讚嘆這是西方社會所

最缺乏的。因此臺灣的教育工作者實在不應妄自菲薄。尤其老師若能透過此次教改機會積極參與各項革新活動以提升個人對專業角色的認同，而在上位者更能開放視野放大格局以改造國民教育體質，或許臺灣案例將能登上國際舞臺，而成為教育革新史的另一個典範！

感謝 2 位匿名審查人提供的寶貴建議。此外，由於本文初稿曾發表於比較教育學會主辦之 2009「教育研究與教育政策之對話」國際學術研討會，當日張芬芬教授及李隆盛教授亦曾對初稿提供修改建議，在此一併感謝。個人也要特別感謝國科會所提供之「補助科學與技術人員國外短期研究（12 個月）」（96-2918-I-259-001）以及傅爾布萊特基金會所提供的 Senior Scholar 補助，使個人得以赴美進行 1 年研究進修，並完成本文之初稿，特此致謝。

參考文獻

- 李雪莉（2008）。能力落差愈拉愈大，教改造成新階級。天下雜誌，395，142-144。
- 卞娜娜、陳怡君、凱恩譯（2008）。Rafe Esquith 著。第 56 號教室的奇蹟（Teach like your hair's on fire: The methods and madness inside Room 56）。臺北市：高寶。
- 周珮儀（2002）。國小教師解讀教科書的方式。國立臺北師範學院學報，15，115-138。
- 周淑卿（2003）。今是昨非，抑或昨是今非？教科書一綱多本爭議之分析。國立編譯館刊，31，12-21。
- 周淑卿（2004）。我是課程發展的專業人員？——教師專業身分認同的分析。教育資料與研究，57，9-16。
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚（2009，11 月）。課程改革理念、課程綱要與教科書轉化議題——臺灣觀點。論文發表於國立編譯館與臺北市立教育大學主辦之「東亞地區課程改革脈絡下課程轉化議題」國際學術研討會，臺北市。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：編者。
- 教育部（2007）。國中基測貫徹一綱說帖。2008 年 5 月 29 日，取自 <http://www.bctest.ntnu.edu.tw/flying/flying41-50/44-p2.pdf>
- 許德便（2006）。九年一貫課程實施的現場問題——九年一貫課程與一綱多本（國中篇）。臺灣教育，642，11-20。

- 陳文彥 (2005)。教師教科書素養及其提升途徑之分析。《初等教育學刊》，20，67-88。
- 陳明印 (2005)。從行政角度談國中小一綱多本之發展。《研習資訊》，22(3)，18-36。
- 陳映竹 (2007, 11月13日)。北北基一綱一本教部發函並移送監察院。《中廣新聞網》。2008年5月29日，取自 <http://news.yam.com/bcc/life/200711/20071113953953.html>
- 陳清溪 (2005)。升學考試科目不宜實施一綱多本教科書。《研習資訊》，22(3)，7-17。
- 黃武雄 (2002a)。教改怎麼辦？(上)。2008年5月29日，取自 http://www.math.ntu.edu.tw/phpbb-2/edu/articles/article_02_12_10.htm
- 黃武雄 (2002b)。教改怎麼辦？(中)。2008年5月29日，取自 http://www.math.ntu.edu.tw/phpbb-2/edu/articles/article_02_12_11.htm
- 黃武雄 (2003)。教改怎麼辦？(下)。2008年5月29日，取自 http://www.math.ntu.edu.tw/phpbb-2/edu/articles/article_03_01_15.htm
- 楊雲龍、徐慶宏 (2007)。社會學習領域教師轉化教科書之研究。《新竹教育大學教育學報》，24(2)，1-26。
- 葉興華 (2001)。臺北地區國民小學九年一貫課程實施之研究。行政院國科會專題研究計畫成果報告。2008年6月5日，取自 http://grbsearch.stpi.org.tw/GRB/result.jsp?id=RN9307-0436&plan_no=NSC90-2413-H133-011&plan_year=90&projkey=PF9007-0456&target=report&highStr=葉興華&check=1&pnchDesc=台北地區國民小學九年一貫課程實施之研究
- 葉興華 (2005)。談國中小學課程「一綱多本」的現在與未來。《研習資訊》，22(3)，54-62。
- 補習班老師能夠綜合各家版本，讓念書省事又安心 (2003, 4月11日)。《聯合報》，B8版。
- American Federation of Teachers (1999). *Making standards matter 1999: An update on state activity*. Retrieved June 3, 2008, from <http://www.aft.org/pubs-reports/downloads/teachers/policy11.pdf>
- American Federation of Teachers (2001). *Making standards matter 2001: A fifty-state report on efforts to implement a standards-based system*. Retrieved June 3, 2008, from <http://www.aft.org/pubs-reports/downloads/teachers/msm2001.pdf>
- Blumenthal, R. (2006). Why Connecticut sued the federal government over No Child Left Behind. *Harvard Educational Review*, 76(4), 564-569.
- Borkowski, J. W., & Sneed, M. (2006). Will NCLB improve or harm public education? *Harvard Educational Review*, 76(4), 503-525.
- Cooper, L. (2007). Why closing the research-practice gap is critical to closing student achievement gaps. *Theory into Practice*, 46(4), 317-324.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
- Esquith, R. (2007). *Teach like your hair's on fire: The methods and madness inside room 56*. New

York: Penguin.

- Freeman, D. J., & Porter, A. C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? *American Educational Research Journal*, 26(3), 403-421.
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1999). Teacher licensing and student achievement. In M. Kanstoroom & C. E. Finn, Jr. (Eds.), *Better teachers, better schools* (pp. 83-102). Washington, DC: The Thomas B. Fordham Foundation.
- Grossman, P. L., & Stodolsky, S. S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, 24(8), 5-11.
- Haycock, K., & Crawford, C. (2008). Closing the teacher quality gap. *Educational Leadership*, 65(7), 14-19.
- Kanstoroom, M., & Finn, C. E., Jr. (Eds.). (1999). *Better teachers, better schools*. Washington, DC: The Thomas B. Fordham Foundation.
- Kennedy, E. M. (2006). Foreword. *Harvard Educational Review*, 76(4), 453-456.
- Krauthammer, C. (1990, February 5). Education: Doing bad and feeling good. *Time*. Retrieved April 24, 2008, from <http://find.galegroup.com/itx/start.do?prodId=AONE>
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2007). Closing the achievement gap through teacher collaboration: Facilitating multiple trajectories of teacher learning. *Journal of Advanced Academics*, 19(1), 116-138.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J. W. (2002). Professional communication and collaboration. In W. D. Hawley & D. L. Rollie (Eds.), *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (pp.43-55). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mathews, J. (2008, May 26). Small schools rising. *Newsweek*, 42-44.
- McCaslin, M. (2006). Student motivational dynamics in the era of school reform. *The Elementary School Journal*, 106(5), 479-490.
- Miretzky, D. (2007). A view of research from practice: Voices of teachers. *Theory into Practice*, 46(4), 272-280.
- Palmaffy, T. (1999). Measuring the teacher quality problem. In M. Kanstoroom & C. E. Finn, Jr. (Eds.), *Better teachers, better schools* (pp.19-29). Washington, DC: The Thomas B. Fordham Foundation.
- Randi, J., & Corno, L. (2007). Theory into practice: A matter of transfer. *Theory into Practice*, 46(4), 334-342.
- Schoonmaker, F. (2007). Done size doesn't fit all: Reopening discussion of the research-practice connection. *Theory into Practice*, 46(4), 264-271.
- Sosniak, L. A., & Stodolsky, S. S. (1993). Teachers and textbooks: Materials use in four fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 93(3), 249-275.
- Spear-Swerling, L. (2007). The research-practice divide in beginning reading. *Theory into Practice*, 46(4), 301-308.
- Stodolsky, S. S. (1999). Is teaching really by the book? In M. J. Early & K. J. Rehage (Eds.), *Issues in curriculum: A selection of chapters from past NSSE yearbooks* (pp.143-168). Chicago, IL: The National Society for the Study of Education.

- Strauss, R. (1999). Who gets hired to teach? The case of Pennsylvania. In M. Kanstoroom & C. E. Finn, Jr. (Eds.), *Better teachers, better schools* (pp.103-130). Washington, DC: The Thomas B. Fordham Foundation.
- Tanner, D. (1999). The textbook controversies. In M. J. Early & K. J. Rehage (Eds.), *Issues in Curriculum: A selection of chapters from past NSSE yearbooks* (pp. 115-140). Chicago, IL: The National Society for the Study of Education.
- The Thomas B. Fordham Institute (2004). *The mad, mad world of textbook adoption*. Retrieved January 15, 2010, from http://www.edexcellence.net/doc/Mad%20World_Test2.pdf
- U.S. Department of Education (2004). *Adequate yearly progress*. Retrieved February 27, 2008, from http://answers.ed.gov/cgi-bin/education.cfg/php/enduser/std_adp.php?p_faqid=6&p_created=1095256734&p_sid=biCz1Gli&p_lva=&p_sp=cF9zcmNoPSZwX3NvcnRfYnk9JnBfZ3JpZHNvcnQ9JnBfcm93X2NudD0xMTUmcF9wcm9kcz0mcF9jYXRzPSZwX3B2PSZwX2N2PSZwX3BhZ2U9MQ**&p_li=&p_topview=1
- U.S. Department of Education (2006). *Teacher professional development in 1999-2000*. Retrieved September 6, 2010, from <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006305.pdf>
- Valli, L., & Hawley, W. D. (2002). Designing and implementing school-based professional development. In W. D. Hawley & D. L. Rollie (Eds.), *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (pp. 86-96). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Walsh, K., Glaser, D., & Wilcox, D. D. (2006). What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers aren't learning. *National Council on Teacher Quality*. Retrieved June 1, 2008, from http://www.nctq.org/nctq/images/nctq_reading_study_exec_summ.pdf
- Wood, D. R. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Theory into Practice*, 46(4), 281-290.
- Woodward, A., & Elliott, D. L. (1990). Textbook use and teacher professionalism. In D. L. Elliott & A. Woodward (Eds.), *Textbooks and schooling in the United States* (pp. 178-193). Chicago, IL: University of Chicago Press.