

陳麗華(1996) 兩位實習教師的社會
科教學因應策略及其對國小教育革
新的啟示。初等教育學刊，4，
225-248。

P226-245

兩位實習教師的社會科教學因應策略及其對國小教育革新的啓示

陳麗華^{*}

摘要

本文乃是以本人的博士論文的部分研究發現為基礎的論述。文分三部份：(1)探討社會結構中的意義詮釋體系，經由神聖化與制度化的路徑，所形塑而成的社會科「學校知識」特徵，為何沒有全盤體現在實習教師的社會科教學中；(2)分析實習教師在面對意義性結構綿密的路徑化統制時，所採行的教學因應策略(coping strategy)；(3)解析這些因應策略對國小教育革新的啓示。

前述的博士論文研究係採用教室人種誌法(classroom ethnography)，對兩位大五的實習教師的社會科教學，進行為期一學期的教室觀察，其中所用的資料蒐集技術包括參與觀察、訪談與文件分析。

本文的分析從「結構」與「意識」兩個面向切入，指出三類結構約制的矛盾，與彰顯教師意識與自主性的反省性教學行為等，是實習教師的教學能不完全受社會科的「學校知識」特徵所約制的原因。文末並據此提出對國小教育革新的啓示。

* 台北市立師範學院初等教育學系、所副教授

研究目的與方法

本人(陳麗華, 民82)曾以「國小實習教師的社會科教學推理之研究: 結構與意識的辯證」為題進行博士論文研究, 從「結構與意識的辯證」此一整體性視野, 結合鉅觀的社會結構分析與微觀的教室互動現象觀察, 來理解與詮釋國小實習教師的社會科教學推理。探討的問題包括三項:

一、鉅觀的「結構」剖析: 近四十年(1949-1991)來, 台灣社會結構, 與六十四年版社會科教科書所主導的國小社會科教育的關連性如何? 易言之, 國小社會科的「學校知識」是如何形成的? 在何種社會結構下形成的? 反映出那些社會結構的意義詮釋體系特徵?

二、微觀的「意識」理解: 實習教師在既有社會科「學校知識」的脈絡中, 其社會科教學推理的實際情形如何? 在社會科教學推理的歷程中, 展現那些實務知識與教材教法知識?

三、「結構」與「意識」的辯證: 面對社會結構的約制, 實習教師的主體意識如何發揮主動的批判反省, 並形成自身的因應策略?

本文乃是以該研究的第三項問題的研究發現為基礎的論述。文分三部份: (1)探討社會結構中的意義詮釋體系, 經由神聖化與制度化的路徑, 所形塑而成的社會科「學校知識」特徵, 為何沒有全盤體現在實習教師的社會科教學中; (2)實習教師在面對意義性結構綿密的路徑化統制時, 所採行的教學因應策略(coping strategy); (3)解析這些因應行為對國小教育革新的啟示。

為探討這些研究課題, 前述的博士論文研究係採用教室人種誌研究(classroom ethnography), 對兩位大五的實習教師的社會科教學進行為期一學期的教室觀察, 其中所用的資料蒐集技術包括參與觀察、訪談與文件分析。

本文涉及之主要名詞, 釋義如下:

一、實習教師

是指民國七十七年改制後之新制師範學院的結業生。他們在大四結業後分發到小學任教, 稱為實習教師。本研究中的實習教師有二位, 皆擔任其級任班級(五

年級)的社會科教學。其中社會教育系結業的實習教師稱為王俠(化名)，分發到大勇國小(化名)任教，初等教育系結業的實習教師稱為丁文良(化名)分發到大智國小(化名)任教。

二、社會科

是指根據民國六十四年教育部公布的國民小學課程標準所編製的社會科課程，包括課本、習作及教師指引。

三、學校知識

學校知識(school knowledge)有別於學科知識(discipline knowledge)，乃指學校所教的知識。以社會科為例，社會科的學科知識範圍廣泛，包括社會學、政治學、法律學、經濟學、人類學、心理學、歷史學、地理學……等眾多社會科學的知識領域及探究方法。但是，其中只有極小一部分被選擇編入教科書中，成為「學校知識」。

「學校知識」如何產生、在何種條件之下產生，及其內容特徵為何等問題，乃知識社學的研究焦點。其普遍的結論是：「學校知識」不是中性的實體(neutral entity)，而是在特定時空中，各種階級或團體爭競、角逐、衝突與妥協後的產物，通常反映出優勢階級或團體所合法化的意義詮釋體系(interpretative scheme of signification)。易言之，「學校知識」的定義、選擇和分配，不是中性的技術性工作，而是一種意義詮釋體系的抉擇工作(參見歐用生，民79：1-12)。

本文中論述的「學校知識」，意指國小社會科教育中的內容與型式。根據陳麗華(民82)的解析，六十四年版國小社會科的「學校知識」乃社會結構中主流意義詮釋體系的反映。她從「臺灣社會與教育的意義性結構」切入分析，發現「傳統文化／外來文化」與「中國意識／台灣意識」兩組彼此競爭的意義詮釋體系，在國小社會科教育此一「角逐場」的體現情形如下：「傳統中國文化」與「中國意識」經由統編國定課程制度與神聖化路徑，成為國小社會科教育內容的主流意義詮釋體系；西方文化中的「工具理性」性格，則通過課程的型式與行政科層體制，體現在國小社會科教育的型式上。換句話說，統制國小師生日常生活中教與學的社會科「學校知識」是中(內容)西(型式)合璧而成。

四、因應策略

因應策略 (coping strategy)，是指實習教師面對社會結構的約制時，所表現出來的順從結構或反抗結構的教學行為。

結構約制的矛盾與因應

根據陳麗華 (民82) 的觀察報告，王俠與丁文良兩位實習教師的社會科教學發現，社會結構中的意義詮釋體系，經由神聖化與制度化的路徑，所形塑而成的社會科「學校知識」特徵，並未全盤體現在他們的教學推理中。深究其根由在於「結構約制的矛盾」(contradiction of structure constraint)、與「教師的意識彰顯」。結構對居處其中的個人之約制，並非統整一貫的，而是潛存著矛盾、不一致。此即隱示著結構本身具有轉變的潛勢。從另一面向觀之，居處在結構之下的行動者乃是具有反省能力與自由意志的意識主體，面對結構約制的矛盾，他們能主動詮釋和建構自己生活世界的意義。因之，結構對他們的約制就不再是鋪天蓋地與平滑無阻了。面對結構的約制，他們自有其在工作中求存活的因應策略 (coping strategy)，指向對結構的順從或反抗。

事實上，「因應」一詞意味著教師為求生存所能作的選擇是有限的。畢竟教師也是廣大社會結構約制與範限下的渺小一員，其所能展現的自由意志是有限度的。「策略」則隱含著教師對於其處境的主觀理解與行動，亦即策略的選擇即是教師「主體意識」的彰顯。由是觀照，「因應策略」一詞即反映出「結構面」與「意識面」間的辯證關係：亦即「結構」指向對「意識」的約制，而「意識」指向對「結構」的反抗或變革。

究竟王俠和丁文良在面對結構約制的矛盾時，其教學推理是不得被動地順應結構的成份多呢？抑或主動地深思熟慮，展現策略性行動較多呢？下節將加以回答。本節旨在分析他們所面對的三類結構約制的矛盾，以及因應情形。

第一類結構約制的矛盾，源自於各類因素對社會科「學校知識」的衝擊。社會的意義詮釋體系除了經由課程統編制度和學校科層體制等管道，形成「學校知識」，來約制實習教師的社會科教學之外，尚透過許多中介因素來影響教師的社會教學，諸如：教師的特質、早年受教的經驗、家長的期待與壓力、教師同儕的文化、學生特性、教學設備與設施、教師工作負擔等。這些中介因素對實習教師

形成各種不同的期望與壓力，有的與國小社會科教育的內容與型式一致，有的則有所衝突與矛盾，並形成實習教師教學的兩難境況，在有形或無形中加強或削弱結構的約制力。

就王俠的個人特質和受教經驗來看，她平日給人的印象就有思想有見解，加上社教系出身的背景，她在社會科方面的知識豐富，對社會科應有的內涵也有定見。她質疑現行教科書的內容零碎，缺乏本土文化、鄉土教育與世界觀；用字太深，離生活太遠，持有大漢沙文主義的立場；習作太繁瑣；教學指引的補充斷章取義不實用。而她自高中、師院以來的求學經驗，也使她對於社會科的教學方法和重點有獨特的主見：他偏好「丟問題、蒐集資料和討論」以及「實物、參觀教學」等教學方法；重視故事、神話與傳說、鄉土教學、時事教學與技能培養。凡此教師個人對教材的質疑、對教法和教學重點的特定理念，自是大大伸張了現有教科書的課程潛能 (curriculum potential) (註一)。對承緒自大社會結構的意義詮釋體系之「學校知識」，自是構成相當程度的衝擊。以下將王俠的因應策略，簡述如下：

1. 平衡教科書的觀點

例如，對教科書中蘊含的大漢沙文主義的觀點，以雅美族的文化、唐朝人崇尚胡人文化、本省人外省人通婚等實例，另提「各種文化皆平等，無優劣」、「文化是互相交流、互相影響的」等觀點來加以平衡之。

2. 擴充學生的學習經驗

王俠的社會科教學不限於教科書，也不侷限在校內的空間。她帶學生參觀圖書館，培養學生蒐集資料和討論的能力；配合教科書內容，帶學生參觀歷史博物館；訂報紙鼓勵學生閱讀，並闕時間或隨機地進行時事教學。凡此在在擴充了學生的社會科學習經驗。

3. 修正不合理的行政作為

二屆國代選舉前夕，學校某行政人員利用朝會公開指使學生回家告訴家長投票給某政黨的候選人。王俠認為這種作為「有點離譜」，隨即利用社會課，給學生上一課「民主教育」，以進行「消毒」工作。

對於學校各處室競相辦理各類競賽活動，以致影響正常教學，造成學生參與不平均，以及時常與賽學生的優越感和缺乏榮譽感等現象，王俠也提出反省和建言。

不過，王俠求學的歷程向來順利且名列前矛，加以在師院修習的教育科目所學有限，他對於五甲學生的認識，負向的遠多於正向的，且似乎難以接納。也因此他雖然一再批評教科書用語太深，內容太龐雜，不是兒童本位，但是自己的教學也不可避免地未能因應學生的能力與興趣，走向教師（成人）本位的路徑：

1. 學識導向，欠缺方法

王老師學科知識豐富，往往「一頭熱」，滔滔不絕的補充課外教材，但是「講得陶醉，學生不見得吸收」。他也自承：「教學方面最大的問題是，教得學生聽不懂。怎麼用淺顯的句子表達一個概念，實在不容易」。

2. 徒有理念，未能落實

王俠上社會科試圖要培養學生蒐集資料、討論和上台報告的能力。但是他雖有此良好的理念，卻未能因應學生的程度，進一步思索和培成這些重要的求知技能。結果學生不是沒去蒐集資料，就是上台照著蒐集到的資料唸，使得這項立意甚佳的活動，成效不彰。以「民主法治」來管理五甲的理念，也是因為沒有設計循序漸進的執行辦法，而遭同樣的命運，功虧一簣。

再看丁文良的案例，他的個性溫和沈靜，初教系結業的他只修過規定的 20 學分社會科目。因此，他的社會科學科教材知識 (subject-matter knowledge) 並不充裕。他認為教科書和指引都是專家編選的，應該不會出錯，也就沒有深入地去反省與批判。他自陳教國小社會所需的史地知識，都是為了準備高中及大學聯考而記住的，在師院反而沒有在高中學得多、學得深。而他上課時一再轉述國中、高中史地老師講過的故事，也顯現早年受教經驗對他的社會科教學的影響。甚至學期後半段他的社會科教學，也呈現他回憶中的中小學社會科老師的教學樣態：「唸唸課文、講講故事就過去了，因為它是副科嘛！」此外，對於自己較不熟悉的教材（例如歷代年表），丁老師認為不適合學生程度而加以刪節。

丁老師對於教材很少質疑，教法和教學重點上也沒有特別的主見。總之，「教學就是照著課文走」。但是他對於學習指導卻特別用心，他針對考試，教導學生採圈畫重點、方位、手勢動作、口訣、諧音等方式來記誦課本的知識。因此，總的來看，他只是照本宣科地在傳遞承緒自大社會結構的「學校知識」，並未發揮教科書的課程潛能，甚至因教材不熟、秩序失控或進度壓力，而有所刪節、省略或化約。

就教學的設施設備來看。大勇、大智兩國小在同一行政轄區中，其教學設施，

設備大抵相當。但是，王俠對教具設備不足、不實用，多所批評，也有心無力的表示願意去製作一些教具；丁老師則鮮少批評，只表示課程太多、學生太吵，上課頂多用一下掛圖，不敢多作補充或看影帶、投影片。這兩種態度的確影響到他們的教學型式。例如丁老師上課內容幾乎完全以教科書為本，只有上第一單元中國人的生活環境才搭配掛圖進行教學。上課的地點則只限於教室，學生採行列式坐法，教師以講述法進行教學。王老師雖然沒有刻意去製作教具，但卻能利用掛圖、地球儀、藥草、礦石標本、印章等實物來輔助教學。此外，他尚能利用圖書館、博物館等社會資源來擴展學生的經驗或印證課本的內容。

家長與同儕教師也影響到兩位實習教師對「學校知識」的教學。王俠與丁文良都有一項共同經驗：家長反映小孩升上五年級後功課退步。來自家長的壓力使他們大為緊張，喪失自信心，轉而急於迎合家長，要求成績，以期重獲肯定。家長的壓力有時並不是直接表達，而是透過校長、行政人員，甚至學生身上而傳遞出來。王俠即由學生參加校外補習的人數增多，而倍覺家長的壓力。

同儕教師對兩位實習老師的影響主要在於班級管理及教學等實務上。王、丁兩位實習老師經由親自求教、聊天、觀摩、偷學等方式學得一招半式來應付教室危機。有時資深老師也會對其生澀寄以同情，而主動傳授心得，例如，隔壁班老師主動勸告王俠：「民主會把學生寵上天」云云。

此外，統一考試的政策，也使王俠和丁文良的教學，儘量配合與模擬同儕教師的出題模式和取向。這應是同儕教師無形中的重大影響。即使輪到他們兩位出題，其他同儕老師對他們所出題目的批評與意見，也使他們學到截取課文中瑣碎片斷知識的出題模式。王俠徹夜精心出的月考試試題不能令同儕教師滿意，在備受嘲諷之後，終於按他們的要求，「一字不漏照抄」課本與習作重新出題重新考試，即為一例。

在「欺生」或「年輕新進人員理應多付出」、「資深的叫不動」等現實下，實習教師的工作負擔原本比一般教師來得繁重。加以缺乏經驗處處顯現生澀，往往也會「製造」許多額外的負擔。過重的工作負擔，反而使得王俠和丁文良與教學工作疏離：例如，沒有時間備課，給學生小考時，也都是一面翻看課文，臨時應付出題，而非先精心的設計。

第二類結構約制的矛盾就是麥內爾 (McNeil, 1988:209-210) 所謂的「控制的矛盾」現象。在技術控制與科層控制雙管齊下的課程發展，藉由「技術知識」（專

業主義化)、「集權行政」(同一化)、「績效計算」(計量化)與「法令規章」(正式化)等途徑,所共同形塑的社會科教育型式,本意在「控制」教師(和學生),使其有效地傳遞社會科教育的內容。但是由於「控制」背後的工具理性性格使然,「控制」的手段卻不時越位取代「教育」的目的成為學校的主要目的。

觀之王俠和丁文良兩位實習教師的處境,這種手段越位取代目的的矛盾,經常浮現。在工學模式的技術控制下,社會科的目標、教材、活動、時數早已同一;在學校行政的科層控制下,作息、課表、進度、考試都統一步調。換句話說,教學的內容和活動在技術控制下,已少有彈性;教學的步調和重點在「統一進度」和「統一考試」下已被範限。整個學期來,我們看到王、丁兩位實習教師不斷在趕進度、應付考試,教學不時流於照本宣科或快馬加鞭式的趕場。他們也自省到這種現象,質疑大張旗鼓的運動會和次數頻繁的競賽活動,影響到正常教學和進度;懷疑僵化瑣細的月考試題能否讓學生學到東西,以及學到的東西是否有用。但是「考試的震撼」、「分數的震驚」、家長間接透過學生和直接來電的壓力、同儕教師的比較、學校行政單位的「視導」,使這兩位初出茅蘆的實習教師乏力招架。例如,王俠即便對於教科書的內容和評量的試題多所質疑,但是還是屈從在分數現實之下,仍然要求學生「你要把這個背起來,考試要考!」他無奈的自陳:「基本上,我很保守,我沒有辦法來反抗這一套說法,我只好遵從」。於是,他們也隨俗地跟著截取課文,斷章取義,一條一條出題,參考教育局出版的《國小社會科教學評量》這本「聖經」,或者有如「剪貼高手」一般,剪貼坊間的測驗卷和參考書得的試題,不斷地對學生進行瑣碎、片斷知識的評量。最後甚至倣效資深教師的作法,不斷趕課,再預留約一半進度的時間來給學生反覆操練、考試。在技術控制和科層控制下,他們毫無意識地讓渡教學專業工作者的創意與活潑律動,像聽命行事的櫓夫,矛盾卻溫順地隨著船長的吆喝而賣力的划槳,駛向茫然未知的前程。總之,「控制」的手段越位取代了「教育」的目的,甚至成為學校獨一的目的,使學校教育空洞化,原先社會科課程所意圖傳遞的詮釋體系在重重的控制與框限下被淡出,居處其下的實習教師對這種矛盾雖有所知覺,卻無可如何。他們逐漸在喪失教師最珍貴的課程與教學的決定能力(deskilling),就如丁文良所自省的:「我欠缺積極去找資料,突破目前既有教學方式的能力。我不敢嘗試比較新的東西,教下去萬一分數沒有了怎麼辦?擔心教不好的話怎麼辦?」於是教學淪落成純粹勞力的機械化活動。

第三類結構約制的矛盾，也是一種「控制的矛盾」，但是不像第二類是源自於社會科教育內容與型式的矛盾，而是源自實習教師的角色與知能的失調。教師在班級生活中要完成兩種主要的教學活動，一是扮演「教學者」，傳遞學科內容和相關的認知技能、策略與歷程；另一是扮演「紀律維持者」，傳遞班級生活中組織的、社會的和經營管理的規範，促進學生社會化。王、丁二位實習教師對於社會科教學和班級經營都各有其理想。王老師的社會科目標在「讓學生注意、思考、判斷和改進社會上發生的事」，丁老師則是讓學生「學習知識，建立道德判斷的標準，在生活中實踐」。王老師的班級管理理念是要「朝向批判、民主的方向，讓學生能應付現代社會」。丁老師的理念是要「朝自由化、民主化、活潑化來帶班，使學生快樂學習」。但是當他們把理念付之實踐而遭遇挫折時，迅即背棄這些理念，而不是思索如何修正理念或改善實踐的方法。例如丁老師自述在師院沒有學到班級經營，所以原本要朝向自由化、民主化、活潑化的風格來帶班，卻因班級經營能力差，而秩序亂哄哄。他擔心學生缺乏紀律，上課無法學到東西，管教就趨於嚴厲，借用罵的方式，甚至模倣同儕教師以體罰作為秩序的後盾。丁老師自始至終為秩序問題所困，更有一次全班被公開叫到訓導處聽訓的慘痛經驗。他的解決之道是加強扮演紀律維持者的角色來施展「控制」，甚至集中全力在這個角色上，在教學和評量活動方面則盡量簡化，以講述或覆誦教科書為依歸，減少師生對話，以避免學生失控。處處呈現出「控制」為優位的「防衛式教學」(defensive teaching)。

王老師的教學中，「管理導向，秩序為尚」的色彩亦濃厚。她初始認為教材吸引人，自然就能凝聚學生的向心力，班級秩序不必費心去考慮。但是在教室現場求存活的現實需要，同儕教師的示警，和來自行政單位的紀律要求，都使其不由得愈加關注秩序的管理。整個學期，只見她不斷推陳出新著五花八門的管教策略（如罰錢、用水管打人、設特別座、抽獎制度、獎懲制度、言語攻擊等），試圖建立可以上課的秩序。但是，加強「控制」並未奏功，反而常常因此而省略、中斷教學或搞壞上課的情緒。

總之，王、丁兩位實習教師擺盪於「紀律維持者」和「教學者」兩個角色之間。他們雖然也想以活潑的教材教法來吸引學生，但是在秩序未上軌道的情形下，這些努力似乎成效不大，加上過重的工作負荷也他們無力做太多的突破，因此轉而加強對學生的「控制」。然而過度強調「控制」，不免又犧牲了教學，使教學

論為單面向的機械化活動，使得經由課程統編制度和學校科層體制而形成的「學校知識」不斷被打折扣。造成「控制」越位取代「教學」的矛盾。

因應策略的類型與革新的契機

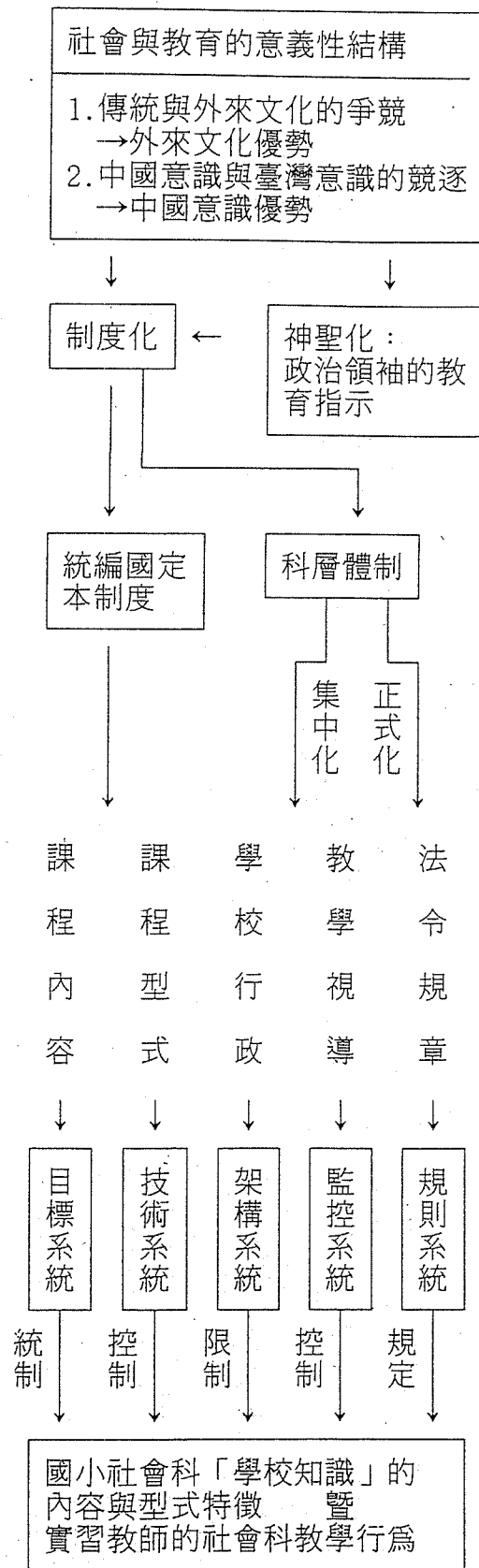
綜合上節所述，面對結構約制的複雜與矛盾，兩位實習教師為求生存，所採行的因應策略也是矛盾而多樣的，似乎罕見其精心擘劃的「策略」成分在。不過，其因應策略的「模式」已隱然形成，約可歸納成杜威所謂的例行行為(routine action) 和反省行為 (reflective action) 兩類（參見表一）。依據杜威的看法，反省行為與例行行為相對。例行行為乃是依衝動、傳統和權威所引導，在任何環境中，對問題、目標和解決辦法，均以一理所當然的方式來作界定。因此，對於結構的約制，往往習焉不察，甚至視為理所當然。反省行為則是以開放的心靈、負責任與專心誠意的態度，對任何信念與實踐的先前基礎與後果，作主動、持久與審慎地思考（陳麗華，民 79：54；Dewey，1933：9-10）。

表一 王俠和丁文良之因應策略的類別與層次

因應策略的類別與層次		因應策略	
		王俠老師	丁文良老師
例行行為	順從權威 順從傳統 順從結構與環境	1 考試導向，教科書為本 · 瑣碎僵化的評量 · 反覆操練、考試 · 屈從不合理的教材和試題 2 管理導向，秩序為尚 · 五花八門的管理策略 · 省略、中斷教學 · 條件化的教學 · 機械化的朗誦 3 學識導向，教師本位 · 學識導向，欠缺方法 · 徒有理念，未能落實	防衛式的教學： 1 重視考試成績 · 反覆操練、考試 · 瑣碎僵化的評量 · 操練記誦技巧 · 教學內容窄化 2 重視班級秩序 · 治標式的管理策略 · 省略、中斷教學 · 簡化教學活動 · 單向教學，不敢讓學生討論 3 視教科用書和編者為權威，不加反省批判。 4 不敢突破現狀，嘗試新方法

因應策略的類別與層次		因應策略	
		王俠老師	丁文良老師
反省行為	一、技術理性的反省： 分析反省達成教育目標所運用的手段與課程	· 質疑教科用書的用語太深，離生活太遠。 · 批評習作、評量試題太瑣碎 · 質疑教具設施的不足，利用實物和社會資源彌補教具不足。	· 對瑣碎僵化評量的反省 · 對於過度重視成績的反省
	二、實踐行動的反省： 分析反省教育目標的根本假設與結果	· 質疑社會科遺漏本土文化、鄉土教育和世界觀 · 利用時事教學、社會資源、擴展學生的經驗。 · 質疑各類競賽過多，可能的負面影響，建議合併舉行 · 批評教科書的觀點偏頗，並 · 質疑教學研究會形同虛設。	· 對師院所學原理原則、轉化到實踐的反省 · 自省自己的實際教學與原先理念之間的落差 · 批評教學研究會功能不彰。
	三、批判的反省： 批判反省教育活動和學校教育機構的道德涵義	· 質疑行政人員為特定政黨宣傳，將導致不公平，及反民主教育。故隨機為學生上「民主教育」，以進行修正工作	

如表一所示，實習教師的因應策略，大多是缺乏批判反省而受制於結構與環境，或順從外在權威與傳統的例行行為。例如，因循現狀以及奉教科書內容和編者為權威的思維方式；被成績和秩序兩條線所牽制的教學型式等。這些例行行為即是居處社會結構下的教師，其自由意志被疏導和約制的結果。根據陳麗華（民，82）的分析（參見圖一），社會結構中的優勢詮釋體系，一方面藉由政治權威或領袖人物的人格魅力，「神聖化」為社會中「眾所皆知」與「理所當然」的理論知識系統，居處社會結構下的實習教師，其自由意志自然也因而被疏導，有意識或無意識地同意這些優勢的詮釋體系，並且樂於奉為行事與認知的圭臬；另一方面經由以理性為基礎的「制度化」路徑（如統編國定教科書制度、科層體制），對居處其下的教師的自由意志施以約制，使其教學行為愈能預測和控制。總之，透過神聖化與制度化等雙重路徑的約制，實習教師習焉不察且不加批判反省地自然流露出例行行為。



圖一 國小社會科「學校知識」的特徵暨實習教師的社會科教學行為分析路徑圖

雖然社會結構的約制，看似綿密不透風，但是在結構約制的矛盾下，實習教師的自由意志並未完全被約制住，他們也表現出彰顯教師專業自主性的反省行爲（如表一所示）。根據范門尼（Van Manen, 1977）的分析，反省行爲可分爲三個層次（陳麗華，民81：20；Zeichner & Liston, 1987：23-48）。一是技術理性的反省層次，重點在分析反省達成既定目標所需技術的效用問題，對於目標本身和周遭的環境脈絡則視爲理所當然，不加質疑。例如，王、丁兩位老師雖然從俗地重視成績，但也同時質疑試題的原子化傾向；王俠批評校內教具設施不足，他雖無餘力去製作教學媒體，但卻能用心地利用實物和社會資源來彌補，以增進教學效果。

二是實踐行動的反省層次，重點在以教育的規準，評估教育目標與教學活動的根本假設、意義和所導致的後果，並對教育理論與原理原則進行論辯與反省。例如，丁老師質疑師院只教原理原則，至於能否轉化和如何轉化爲實踐的問題則未觸及。他同時反省到自己的實際教學與原先希望學生快快樂樂學習的理念相違背的問題。王老師則批評國小社會科缺少鄉土教育、世界觀，以及民族融合的觀點不當。在教學時他常就此加以平衡或補充。他也觀察反省到學校各類競賽繁多，產生若干負作用，而建議各處室能合併舉辦活動。此外，兩位實習教師都異口同聲質疑教學研究會功能不彰。

三是批判反省的層次，重點在批判反省教育活動和學校教育機構的道德涵義，以及決定何種教育目標、經驗與行動，可以導引出臻於公平、正義的生活型態。王、丁兩位實習教師並未對國定的社會科教科書是否符合公平、正義等道德涵義，進行批判反省。但是王俠老師對於學校行政主管在教科書之外所實施的反民主教育，作了深刻的批判反省。他質疑該行政主管爲特定政黨宣傳，企圖左右學生家長投票的行爲，並適時給學生上了一課具有「消毒」作用的民主教育。

從上述反省行爲的實質涵義看來，反省行爲的基礎在於批判反省的能力(critical reflection)，也就是吉登士(Giddens, 1984)所謂的「行爲的反省偵察能力」(reflexive monitoring of action)。有批判反省能力的教師，經常對各種理念、信仰、規範與行爲保持高度警覺，並作比較與反省。這使其自由意志有突破意識型態藩籬以及解脫傳統與權威束縛的可能，且儼然成爲結構與制度中的反抗力量，蘊含著推動教育制度變革的因子。他們以批判反省能力爲後盾，依據其專業知能，自由地處理其工作，自由地溝通與研究創新，並不斷地對既有的準社會結構與制度，

進行真相揭露與反省的工作，以改造不合理的教育現況，使教育臻於理想。培成教師具有這種批判反省能力，正是八〇年代以來，歐美各種師資培育取向共有的最新指導原則。他們異口同聲地揭櫫：透過反省性教學(reflective teaching)來培育具有批判反省能力的師資（陳麗華：民81：14-21）。而社會科的最新發展趨勢，也開始以培養學生批判反省思考為主要目標（陳麗華，民78：126-7）。由此可見，培育教師具有反省批判能力是各種師資培育方案的重要課題，對社會科師資培育而言尤然。因為，唯有社會科教師本身具有反省批判的能力，才足堪達成社會科的重要目標，也才能不斷促發他們自身以及整體社會科教育的改進。

陳麗華（民82）的研究發現，王俠和丁文良兩位實習教師在初任教社會科那一學期中，表現出若干彌足珍貴的反省行為。這些反省行為中，有些是屬個人自我意識的覺醒，有些則是對現有結構中的不合理現象，進行批判反省。然而其行為結果，並未外顯地促發兩位實習老師本身及整體社會科教育的革新，其因由值得細細推敲。首先，吾人可見以一新進的實習教師欲改善不合理的結構，確屬困難。仍有待結合相同立場者，喚醒更多同儕的批判意識，以形成集體意識，從而發揮集體力量，方能達成教育改造的目的。其次，由個別的反省行為要轉化為志同道合者的集體意識，從而達成教育改造的目的，非短時間可蹴。本研究僅觀察王、丁二師一學期的社會科教學，自不易見到其反省行為的果效。復次，整體的實習輔導制度並未注入「反省性教學」的概念取向，不僅未鼓勵教師反省批判，甚至刻意壓抑之。例如，王俠提到：師院的老師和學長都叮嚀他們要多注意人際和諧，時常韜光養晦，做個沒有聲音的人。最後，兩位實習教師對理論與實踐的關係，傾向持「應用」的觀點，而非辯證的觀點。他們視習得的理論、理念為指導教學活動的最高原則，一旦應用理論卻未能有效解決問題，即怨嘆理論無用，將之棄置不顧，轉而另起爐灶。王俠和丁文良對於教育理論與自己理念的實踐不力時，不是改弦更張，就是只停留在反省思考上，而未能付諸改革的實踐行動。殊不知理論與實踐乃一辯證的關係，我們以「批判意識」為前導的實踐行動來檢證理論的有效性，若經否證，則吾人得到了更高層次的超越，對理論作了部份的修正，而得到一較新但仍為暫時性的理論，然此理論已較前理論更接近「真理」，如此理論與實踐連續不斷的辯證，即顯現知識的開放性，人類的「實踐智慧」(wisdom of practice) 也因而獲得持續不斷地粹煉。

雖然，王俠與丁文良的反省行為暫時未見果效。然而卻極具意義，因為批判

反省的能力與行為是突破既有準社會結構的約制，以及重締或更新出一個新的合理結構的契機(註三)。學校教育也因此有機會臻於更公平、正義的合理境界。

對國小教育革新的啓示

一、設立學校教師會，團結個別教師的反省行為，形成教育革新的動力

根據陳麗華(民82)的研究發現，兩位實習老師的反省行為，並未明顯地往上回饋到「結構」與「制度」層級，以觸發他們自身及整體社會科教育的改進。這固然和該研究的教室觀察時間不夠長有關。因為個別的、微弱的反省行為，非短時間可轉化成道合者的集體意識，從而發揮集體力量，達成教育改造的目的。但若深入細究之，即使有較長時間的蘊釀，若體制內無制度化的反省機制配合，只怕展現個體自由意志的微弱反省行為，將無力抵擋既有結構與制度的約制，反而為其所吸納、界範。若然，更新既有結構與制度的契機即喪失。準此，確立教師組織、學校革新委員會、輿論、公聽會……等制度化檢查體系，實乃保障結構與制度約制下的個體之最大自由空間所必需，也是教育體制自我保存與更新的重要機制。

其中，立法規範各校設立教師會，以落實教師參與和監督校務的革新，尤具意義。透過教師會的專業運作，個別教師珍貴而微弱的反省行為，得以匯集成為教育革新的集體意識，促進教育的進步。

二、充實並健全國小教學研究會的功能

批判地反省能力(critical reflection)是確保教師專業自主性必要條件。設想一個沒批判反省能力的教師，其教學行為往往受傳統、外在權威與意識型態的箝制而不自知，如何能確保真正的專業自主性？從另外一個角度來看，享有專業自主權卻沒有批判反省能力的教師，很可能在外力無從監督、自己又無法作專業判斷與自我評鑑的情形下，淪為效率不佳或抗拒革新的教師。可見，沒有反省批判能力的教師對教育專業的建立是一大負數。

培養教師的批判反省能力，並非透過一科目、一教授或一實驗方案，可克盡其功，須賴眾多學校行政人員先撤除固守傳統與權威的心態，以身作則展現批判反省的能力，並在教師的各種學習經驗中，營造出一種透過自我對話的方式，在行動中不斷反省的學習態度，以及一種樂意經由同儕討論來反省自己的教學行為與教育問題的氣氛。充實並健全國小各科教學研究會的功能，以加強教師的教學專業知能，無疑是首要之途。下列三點是教學研究會可以提供給教師自我對話與同儕討論的重要活動：

(一)深入理解並批判地反省教科用書

本研究發現：兩位實習教師腦海中仍殘存著教科書是絕對神聖的過時觀點。他們或因考試與成績的牽絆，而視教學指引、教科書、習作等教科用書為「聖經」，或認為「教科用書乃專家所編寫，應該不會出差錯。教學就是照著課文走。」

事實上，教科用書乃特定時空中的社會結構之產物，往往反映出特定的意識型態。而其更新或改編的速度，常常跟不上時代思潮與社會環境的變遷，而有淪為過時或謬誤觀念之虞。因此，所謂善用教科用書，就是把教學指引、教科書、習作，視為「主要教材」而非「全部教材」，並且深入地去理解該套教科用書的編輯宗旨、目標、內容及其與社會結構或時代思潮的關連性，復以教育專業知能為基礎，深入地反省批判，以便充分發揮該課程的潛能。易言之，教師雖然不必完全擺脫教學指引的建議，或教科書與習作的範疇，但應該避免受教科用書的束縛，以致於一味的因循或奉為唯一的圭臬，以免因而逐漸喪失在接受師範教育時所習得的專業知能，使教學淪為照本宣科的機械化勞務。

(二)妥善規劃教材的轉化

任何課程的藍圖與潛能能否充分發揚，關鍵在於教材的轉化 (transformation)。陳麗華 (民82) 發現：實習教師負擔過重，幾乎沒有時間備課。復以其不論是學科知識、教育專業知識或教材教法知識都稍嫌生澀薄弱，而未能事先妥善地規劃教材的轉化活動。譬如，事先未能備課，臨場教學時只能照本宣科，談不上教材的轉化；或因對學生的特性認識不透澈，而未能適切地調整教材。

透過學校的教學研究會的健全運作，教師可集思廣義以突破學校制度與環境的圍限：

1. 建立教材轉化的知識庫藏 (knowledge base)。從觀摩專家、教師、同儕教

師的教學中，以及自己教學的反省中，歸納整理出教材轉化所需的類推、譬喻、例證、演示、解釋、教具、媒體等各種呈現方式，建立一套可資運用的知識庫藏。

2. 依學生的特性調整教材。考慮學生的先備觀念、語言、文化、性別、年齡、學習能力、學習困難、動機、性向、興趣等因素，來調整教材內容與呈現的方式、順序等，以進行適性教學。

(三)批判地反省自己的教學

陳麗華 (民82) 的研究發現，兩位實習教師的教學行為大抵是未經批判反省的例行行為，但仍能表現出若干反省行為。唯其反省層次大多停留在技術理性與實踐行動的反省，只關注教材教法的效用，教學活動可能的後果，以及教育原理原則的實用性等問題，對於以較寬廣結構脈絡視野，來反省學校與教室內的教育活動是否能導引出臻於公平、正義的生活型態，則罕見觸及。此發現，對教學研究會的功能運作有兩點啓示：

1. 輔導實習教師（一般教師亦然）更頻仍地批判反省自己的教學，不僅是教學活動後，經由回溯與想像地重現，來檢核自己的教學行動與後果；更要在教學活動中隨時隨地反省和監控自己的教學，以便立即回饋修正。如此，才不會使自己的教學行為只是淪為因循成規與權威的例行行為，而能表現更多促進教育專業革新的反省行為。

2. 教師的教學反省行為，不要只停留在教材教法的效用等技術性層次或教學行動的後果等實踐行動的反省，也應觀照到批判反省的層次，以更寬廣的視野來反省自己的教是否合理？是否合乎公平正義？如此教學研究會的功能才不會流於教學技術的切磋而已。

從本研究的析論與實際觀察中都可發現：學校科層體系的諸種決定及物質設備條件等，在在影響國小實習教師的社會科教推理。誠然，其中許多範限、統制教學過程與運作的因素，實乃肇因自校外之更高決策單位或社會因素，不一定它全是學校可解決的，但是，學校依然可以採取某些方式，抗拒不當外力進校園，或削弱其對教師的教學推理之影響。

三、彈性調整學校教育制度中的「架構因素」

根據陳麗華 (民82) 的分析，國民學校是辦理國民教育的「建制式」機構，在人為設計下，它在明確的時空範疇中進行形式化、系統化與集體化的教化活動。

其中，牽涉到諸多「架構因素」(frame factors)，包括科層體制的控制以及由統編課程編輯制度所帶出來的課程內容與型式控制。

具體言之，所謂科層體制的控制，是指限制和統制教學過程與運作的各種科層體系決定。例如，學校行事曆、每日活動時刻表、教學進度表、課程目標、學習單元的順序與份量、段考期者日期與型式、教具設備的使用規定、專科教室的管理與使用、校內空間的規劃與運用、以及一些一行政的規定……等等。這些決定的結果，最後都須透過身居教室前線的教師來實踐，因此若不藉助教師的專業知識與實務經驗，而任由領導階層閉門造車自作決定，恐將難以落實，甚至對教師的教學，形成諸種時空上的掣肘。例如，王俠和丁文良兩位實習教師，自始至終為配合統一的教學進度馬不停蹄的趕課，或為統一考試的命題取向，而操練學生記誦一些連他們自己也不以為然的片斷知識。為改正這些不符合教育原則的現象，學校應擴大教師參與這些課程與教學的架構因素之決定，使其更彈性更務實，期以降低其對教師教學的統制與範限，而能促進教師適切而流暢地進行教學。

課程內容與型式控制，已因教育部宣布自八十五學年度全面開放國小教科書編輯為審定制而稍為舒解。但是，由於教育部原無意開放主科為審定制，故這些主科的新課程標準仍維持統編本的格局，留給民間編輯教科書的彈性與創意空間有限。例如，社會科課程標準之修訂委員，全為依板橋模式發展的實驗課程之編輯委員，因而有立法委員洪秀柱質疑社會科新課程標準是為板橋版實驗課程「量身裁製」的，對課程的內容和發展的規定，鉅細靡遺，甚至連全部十二冊的教材綱要(含主題與內容)都加已明訂，屆時民間所編的教科書恐難逃脫出板橋版之「副本教科書」的印象，與意圖透過審定制來帶動教科書多元化的期待相違。此外，社會科新課程標準對於教學設計方面的觀點，獨尊行為目標的設計取向(詳見課程標準中，教學資料與教學要點部份)，本質上仍相當重視以教學目標來帶動(控制?)學習的技術控制邏輯，並未給學習者和教學者在學習的過程中，主動地建構意義的空間。同樣地，也未給於教科書編輯者嘗試根據其它新近的教育思潮(如建構主義)，來發展教科書的空間。

總之，國小教科書編輯採審定制已稍為舒解課程控制的「架構因素」，但由上述預見的新課程標準將帶來的不必要的控制來看，其雖尚未實施，仍應儘早進行修正檢討，以落實審定制課程編輯制度的精神。

四、減輕教師工作負擔

工作負擔過重，教教師每日沉浮於忙碌緊湊的學校行程表中疲於奔命，自然無空暇也缺乏一份攸閒心，對自己的教學去沉思規劃或默會體悟。事實上，我們觀察到實習教師很忙，但不是忙於課程與教學等教師專業的事務，而是忙於一些瑣碎的行政配合事務，諸如，導護工作、晨間檢查、健康檢查、月末各項統計、各種收費、合作社業務、清潔督導，以及配合運動會與各類競賽活動的訓練活動……等。這些五花八門的瑣碎外務侵蝕著教師有限的時間與精力，嚴重妨礙到其在專業上的成長，自然使其備感心力交瘁而萌生職業倦怠。

學校行政旨在教學服務，因此也許在現有人員編制與班級人數等條件下，不易減輕教師負擔，但是若有心去改善，以下三點是值得考慮的方向：

(一)統籌辦理各項競賽活動，減少不相關的活動。

兒童認識一個道理、做一個實驗、製作一樣東西，都要有充分的時間，因此，師生要有效地教與學，都需要足夠的時間。然而，當前學校所舉辦的各項活動繁多，且多所重疊，以致於割據了師生正常的教學時間，既耽誤課程，也使學生無法專心學習。例如，訓導處為誠實運動辦演講、作文、朗讀、書法和壁報等五項競賽，教務處的教孝月活動、輔導室的反毒宣導也都重覆辦這些活動，嚴重妨害正常教學。各處室似應捐棄只求表面業績的心態，統籌合併辦理各項活動，以減輕師生不必要的負擔。

此外，像運動會、科學展覽和生活教育觀摩會等全校性的大型活動，事前的排練與準備活動，往往攪亂校內整週甚至整個月的時間節奏。從調課到挪用、佔用正常教學時間，這些課外活動非但未能配合教師課程與教學上的需要，反而反過來要求教師改變課程與教學來配它們。固然，課外活動也有其教育意義，但是更多時候是基於行政上的好大喜天功或因循成規而辦理的。因此，學八校行單位應澈底檢討各項課外活動的教育意義與辦理方式，過於浮誇與形式化的，因予停辦或改變方式，意義或辦理方式壘同的，予減少或統籌併辦。

(二)採行學科群集配課的方式，以改善全才要求的包班制作法。

目前包班制的排課方式下，一個級任老師任教的科目約 5 ~ 8 種之間，低年級級任的任教科目可能更多。從學科組織的角度來看，包班制似乎存著一種假設：小學各科的學科知識皆不難，任何一位老師都應該有能力同時教好所有的科目。對於極少數學經歷皆豐富的老師，這項假設或許可以成立，但對於實習老師或資淺的老師，這項假設難以立足。很多人都認為教小學有高中程度的學科知識即

可應付，本研究中的兩位實習教師也持這種看法，若是只按教學指引教學或是照本宣科，這種說法也許沒錯。但若要進一步要實現一套課程的理想藍圖，或發揮其表達未盡或衍伸出來的課程潛能 (curriculum potential)，非有豐富學科知識 (subject-matter knowledge) 與教材教法知識 (pedagogical content knowledge) 者，難以奏其功。教學乃是一項專業的工作，我們所期待的教學，自然不是照本宣科的機械化勞務，而是一項能教出課程所蘊含之豐厚意義的勞心工作。若然，多少老師有統力同時精心擘劃且教好 5 ~ 8 個科目？在我們的觀察中，兩位實習教師的社會科教學都未達這項標準。這和他們初次任教即包班教學，以致無法同時兼顧每個科目的教學，有密切的關係。

有鑑於此，建議採學科群集的配課方式。依照科目性質的近以性，將小學科目劃分或三個或四個群集，（例如，數理群集：包括數學、自然、健康教育等；人文群集：包括國語、社會、生活與倫理等。）每位級任老師只擔任一個群集的教學，如此與自己級任的班級相處時間不會太少，又可以不必以全才自居，試圖教好所有的科目，實際上又教不好。

(三)減輕實習教師的工作負擔，並加強實習輔導

根據陳麗華（民 82）的觀察，學校行政單位與一般教師對於大五的實習老師，均以「新進老師」的心態待之。不僅其所擔任的教學工作與一般教師無異，其所肩負的額外工作（如教學觀摩、比賽、社團指導）也比一般教師來得繁重，這使其無暇與無心從各種實習機會中反省自己的教學，以獲致專業成長。當前的法令的確未規定實習教師得減授鐘點，以便更深入地學習如何教學與班級經營。但是，學校似可考慮實習教師採下限鐘點來排課，或減少其額外的工作負擔，並能指派一位資深優良的教師從旁給予指導、回饋。而不是只以口專寄以同情，全視其在過量工作負擔與壓力中磨損教學意願與熱忱。

五、增進教師的課程與教學決定能力

本文呼籲減輕教師的工作負擔，不只要學校行政單位正視教師的工作條件問題，更是著眼於教師的專業成長，期盼能做到「凱撒的歸凱撒，上帝的歸上帝」，撤走原不屬教師工作的外務，讓教師有更多的時間與心力重拾原屬於其專業的課程與教學決定工作。易言之，我們期盼學校行政單位協助教師從照本宣科式的「執行」教學工作狀態中走出，重拾其在繁忙工作負擔與沉重壓力下喪失的

課程與教學決定能力，使教師行業回復其爲一個專業所應有的面貌，而不只是一項勞務而已。

在未來國小課程政策由統編制走向審定制，以及因應地方需求增加鄉從教育與母語教育等趨勢下，學校行政單位應預作綢繆，以研習會、討論會或各種獎酬方式，增進教師評鑑、選用與設計課程材料的能力。

附 註

(註一) 任何一套課程皆蘊含著遠比編輯者原先的意圖還複雜而豐富的理念，稱爲課潛能 (curriculum potential) (Ben-Peretz, 1975 轉引自 Gudmundsdottir & Shulman, 1987:60)而這些課程本身表達未盡或衍伸而來的豐厚意義，唯有通過能豐富的教師，才有可能彰顯出來。

(註二) 本文中「」內的文字有兩類，一類是直接引自兩位實習教師的話語，多半是口語表達型式；另一類則爲作者行文時，對某些語詞的強調。

(註三) 社會結構是一種結構化(structuration)的過程。某一特定結構的存在，往往只是存在於一時一地的特定暫時性結構，我們以「準結構」稱之，他能維持多久，端視情況而定。(葉啓政，民80:211)

參考書目

- 秦葆琦(民83)。國民小學社會科新課程概說。臺北：臺灣省國民學校教師研習會。
- 陳麗華(民78)。國小社會科批判思考教學的省思。現代教育，4(3)：121～135。
- 陳麗華(民79)。反省性師範教育派典的理念與實際。教育研究雙月刊，14期，53～61。
- 陳麗華(民81)。美國師資教育的概念取向分析。台灣教育，496期：14～21。
- 陳麗華(民82)。國小實習教師的社會科教學推理之研究：結構與意識的辯證。國立

臺灣師範大學教育研究所博士論文。(未出版)。

陳麗華(民84)。實習教師的社會科教學推理：結構與意識的辯證。台北：師大書苑。

葉啓政(民80)。結構、意識與權力——對「社會結構」概念的檢討。收於氏著(民80)社會、文化和知識份子(再版)。台北：東大圖書公司。1~56。

歐用生(民79)。我國國民小學社會科「潛在課程」分析。國立台灣師範大學教育研究所博士學位論文(未出版)。

Dewey, J. (1933). *How to think*. Chicago : Henry Regnery.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society : Outline of the theory of structuration*. Berkeley, Calif.: University of California Press.

Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31, 59-70.

McNeil, L.M. (1986). *Contradictions of control: School structure and school knowledge*. London: RKP.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3) :205-228.

Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1) :23-48.

Two Student Teachers' Coping Strategies in Social Studies Teaching and its Implications on Elementary School Innovation

Li-Hua Chen

ABSTRACT

Based on part of the results of my dissertation study, this paper proposed an argument that the characters of the "school knowledge" were not totally illustrated during the two student teachers' social studies teaching because of the "contradiction of structure constraint" and the "awareness of subjective consciousness".

Furthermore, this paper analyzed how the student teachers' subject consciousness functioned to cope with the domination of the social structure, and its implications on the educational innovation in the elementary school.