教育研究與發展期刊　第十九卷第二期　2023 年 6 月　頁 47-78

DOI　10.6925/SCJ.202306_19(2).0002

從教學者為主體到學習者為主體：普通高中校訂必修課程教師的難題

陳斐卿　國立中央大學學習與教學研究所暨師資培育中心特聘教授

摘　要

「教師不易改變」是教育改革中伴隨的一種印象。本文以 2019 年課程改革之「校訂必修」課程為例，探究教師集體備課與授課遭逢了什麼困難以致於不易改變。以 2020 年一所普通高中校訂必修課程之 26 次共備會議與 160 小時觀課為田野資料，以「意識型態的兩難」為概念工具，採用言談分析法揭露教師們經營校訂必修課程所顯現的意識型態難題。研究發現教師從過往的「教學者為主體」授課到校訂必修的「學習者為主體」授課之轉變並非易事，教師們的發言在「社群慣有」與「專業思考」這兩個隱含對立的意識型態之間徘徊，兩難的意識型態至少有三組：「進度」與「進步」、「教導」與「引導」、「給分」與「評量」。第一組是面臨學生之間進行專題學習的「進度」不一，教師應該趕整體的進度、還是該注重學生個別的「進步」；第二組是面臨學生做專題的種種問題，教師該積極「教導」學生、還是該給予學生所需的「引導」；第三組是面臨評定期末成績，教師應在各方周延考量下「給分」、還是建基於專業規準「評量」。三組意識型態的兩難具有時間軸的次序性，能完整描述授課教師從課程啟動到收尾的動態性兩難遭逢歷程，本文亦針對這些難題提出具體建議，希冀對於各校校訂必修課程之設計、教學與評量有所助益。

關鍵詞：課綱、校訂必修、意識型態的難題、教師專業發展

【通訊作者】陳斐卿　電子郵件：chen.feiching@g.ncu.edu.tw

Shifting From a Teacher-Centered System to a Learner-Centered System: Dilemmas of Teaching Compulsory School-Developed Courses in Senior High Schools

Fei-Ching Chen
Distinguished Professor, Graduate Institute of Learning and Instruction/Center for Teacher Education, National Central University

Abstract

It seems that teachers are reluctant to change their teaching practices when major educational reforms are introduced, hindering the efforts of education policymakers to bring about changes. This study analyzed the professional discussions of teachers during course-preparation meetings to understand how they responded to proposed reforms and to identify the challenges affecting the implementation of these reforms. Specifically, this study examined the discussions conducted across 26 course-preparation meetings for compulsory school-developed courses, which are a new type of course mandated by Taiwan's 2019 curriculum reform. Drawing from the concept of ideological dilemmas (i.e., lived ideology vs. intellectual ideology), this study conducted discourse analysis and identified three dilemmas (i.e., progress tracking vs. progress making, didactic teaching vs. facilitative teaching, and contingency-based grading vs. rubric-based evaluation). These dilemmas highlight the mental inertia experienced by teachers when they switch from a teacher-centered system to a learner-centered system. This paper provides suggestions to schoolteachers and administrators on how to design, instruct, and conduct assessments for compulsory school-developed courses while navigating such ideological dilemmas.

Keywords: curriculum guideline, compulsory school-developed course, ideological dilemma, teacher professional development

Fei-Ching Chen's E-mail: chen.feiching@g.ncu.edu.tw (Corresponding Author)

壹、前言

世界各國每一次的課程改革都想要同時促進教師專業發展。雖然每次課程改革都推出新的教育思潮與策略藍圖，但是在這些課程政策大力推進的過程，教師的心聲與背後的在地意義較少被探索，教師未能明顯移動到新的藍圖之理由，常被過度簡化、被視為理所當然而忽略了。教師為何難以朝向課程改革所勾勒的理想發展？教師在嘗試與受挫之際經歷過哪些內心的思索？這個議題如何有解？學界面對這些重要的轉變關鍵值得給予更多關注。

《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱新課綱；教育部，2014／2021）頒布的這一次呢？實施以來同樣大大地衝擊著基層教師的教學。

兩類課程都有變動。一方面原本的「部定必修」、「部定選修」、「彈性學習」等考科各科目的學習內涵，在「核心素養」的新方向下，教師宜依據領綱之「核心素養」與「學習重點」加以調整；另一方面新增加的跨領域「校訂必修」（以下簡稱校必）及「多元選修」等課程，並無國家給定的課程知識範圍、亦無統一教科書，教師需要從頭設計新課程並自行尋覓或自編教材。其中校必 4-8 學分的性質跨越單一學科，總綱如此敘明：

> 係延伸各領域／科目之學習，以一般科目的統整性、專題探究或跨領域／科目專題、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主。（教育部，2014／2021，頁 18）

校必授課教師因應新課綱而受到的衝擊至少包含兩種：一是既屬「跨領域」，則各科教師自身的專長不會與校必課程有明顯的對應性；另一是既為「專題實作」，教師對學習活動的安排從「教學者為主體」的組織與傳遞特定學科知識，轉變為「學習者為主體」的依學生各自興趣探索，這兩重遭逢都是普高教師的新經驗。因而他們需面對如下的處境：教授非自己教師證專長的科目、沒有書商提供課程的教科書、沒有知識邊界的各種學生專題、沒有統一進度的規範與評量標準、課堂的時間主要是學生分組工作……等教學新貌，這些課堂實作的變化讓教師不能以過去相同的方式教學。

教學方式轉變的背後涉及教學信念、價值與意識型態。校必課程不是個別教師的分工與配課而已，而是需要群體教師群策群力，總綱詳細規範「教師專業發展」的運作：

> 教師可透過領域／群科／學程／科目（含特殊需求領域課程）教學研究會、年級或年段會議，或是自發組成的校內、跨校或跨領域的專業學習社群，進行共同備課、教學觀察與回饋、研發課程與教材……公開分享與交流等多元專業發展活動方式，以不斷提升自身專業知能與學生學習成效。（教育部，2014／2021，頁 36）

因應校必的特殊屬性，多數學校均成立「共備社群」，在授課前召開會議、授課中互相觀摩、授課後檢討修正。從學科教師轉為跨領域授課教師、從主動傳授「學科」知識轉變為由「學生」主動自發學習，這些轉變顯得劇烈，觸及教師長久以來的教學信念、價值、與規範。教師在校必共備會議中拋出了什麼問題？彼此如何調準並發展新的實作？

本文旨趣在探索教師互動中自然流露的難題。以一所普高校必授課教師共備會議（以下簡稱校必會議）的一整年會議對話為資料，以意識型態的兩難（ideological dilemmas）為概念工具（Billig et al., 1988），透過言談分析辨識校必授課教師所經歷的難題。具體之研究問題為：作為教師專業發展的重要場合，校必會議揭露哪些教師意識型態的兩難？這些兩難將有助於回應本文之理論關切「教師何以不易改變」，重新審視此一棘手的教師專業發展問題。

貳、文獻探討

一、普高校訂必修課程之研究現況

新課綱政策實施迄今進入第四年，研究校必課程的學術文獻尚不多見，較多為教學現場教師與行政人員的工作省思文章。依據新課綱整體的核心精神之轉變，可將這些文章呈現之關切分為兩個面向：「教學者為主體」角度、與「學習者為主體」角度的實踐經驗。

帶著「教學者為主體」角度的文章看重教師需要積極準備新課程所需的專業知識。例如主張專題研究是由學有專精的教師單科開設（陳建銘，2021），主張教師需要擔負研究工作，因為校訂必修與學科差異較大而需要額外的學習，主張品德教育需要有倫理學、哲學、心理學的基本概念、跨科合作容易因學科本位的堅持而致課程難於統整（張志維，2020），主張教師開設新課程需研發課程教材而加重教

學工作的負荷（王竹梅、丁一顧，2022；林怡君、陳佩英，2020）。這些文獻仍然是以教師為主，將新課程的準備重點放在強化教師自身目前尚未涉獵或嫻熟的新知識，以便建構新課程的教學材料來使學生得到更多知識。

這類文章比較少提及校必授課挑戰的另一面：「學生探索」課程的教學法。對比來看，過去教師都是教授部定必修，每一位教師都有單科教師證充分契合自己的專業；如今教師負責教授的校必複雜度增高，因為每一位教師跨出原本學科邊界，需要再次充實的不僅僅是新課的知識，更是新課的新教學方法。但是當前文獻比較著重於呈現教師對既有教育體系結構與新課綱變動之間的銜接性，如：課程是否符合學生未來升學進路、評量工具是否依據客觀事實展現學習成果（張文耀，2020）、開設新課的勉為其難心境、符合基本鐘點數的抗拒情緒（林怡君、陳佩英，2020；陳建銘，2021）、共備社群出席率不穩定、分配工作困難（張志維，2020）。這些文章著眼在近程的適應與眼前的變動，以教師的既有位置逐步向新課綱挪移，呈現「教學者為主體」角度的論述，較少注意促使學生學習改變的教學方法也會需要費力學習。

另一面向帶著「學習者為主體」角度的文章則指出從教師「教學」到學生「學習」的轉移。校必以培養學生實作與應用知識的能力為主，但是，目標是設定在「教完進度」還是「啟發學習」、教師是「答案提供者」還是「探究的引導者」、校必課程是「濃縮版的多元選修大拼盤」或是具有「統整意涵」的課程、該是維持「學科結構化」抑或是「去學科框」、教師是「指導者」還是「學習引導者」、是「知識傳授者」還是「策略催化者」（張志維，2020）。這些教學現場工作經驗隱約已經反映教師授課實際遭逢的游移困境，從學習內容來看，教師游移於嫻熟地教授學科常見的「事實知識」、到相對生疏的實作「程序知識」；從學習活動安排來看，教師游移於擅長提供「固定內容」的講授與驗收、到不擅長經營學生無固定知識邊界的「專題學習」實作課程。

部分教師能認同專題學習實作的好處、但是全面實施於每位學生並非易事。教師們雖然認同課綱政策下的學生在校必專題製作有其自主性（曾慶玲等人，2021），專題探究課程的理論基礎可以提昇學生的思考及探究能力，更能激發並持續學生的學習動機與熱情（范信賢等人，2018），但是教學現場省思也揭露設計與實施問題導向教學法（Problem-based Learning）之挑戰（孫細、洪偉豪，2022）、以及不易打破課程結構或教師文化的藩籬（周淑卿、王郁雯，2019），顯現這仍然是個棘手的老問題而有待進一步的探索。

現場教師的文章透露幾個值得深究的探究線。第一，長久以來之「教學者為主體」的信念、與新課綱提倡之「學習者為主體」的摸索經驗必然是交織的，校必教師社群持續在校必會議中進行「專業對話凝聚共識」，而他們凝聚的過程中有哪些難題持續浮現？本文如何超越現場工作者的直覺分析？提出更深刻的理解維度？第二，校必專題全國遍地開課，課程設計之構思或出發點各異，有的是「教學者為主體」的比重較高，亦即透過各科教師協力安排前後銜接的帶狀課程，學生照著教師的安排進行動手操作及小組活動；有的是「學習者為主體」的比重較高，亦即提供學生充分的興趣探索機會，以形成各自認同的題目，並樂見學生克服問題承擔學習責任。這兩種基於學生學習活動安排比重不同的執行方式，教師所遭逢的難題並不雷同，本文的田野屬於後者，後者的難題為何？第三，如前所提及，校必課程期待教師的新教學能力，進一步也期待教師的新評量能力。當教師從單一科目、針對固定知識內容、評量個別學生的慣性，走向跨領域不同專題、評量程序知識、與評量小組學習時，他們的難題是什麼？

本文延伸這些探究線，藉助理論視角探究教師面對新課綱改革時在意識型態上的張力，從分析校必教師共備社群對話中揭露的難題，理解何以教師在課程改革下並不易改變。

二、以「意識型態的難題」為概念工具

前述文獻提出教師與行政端的抱怨與困難經驗，尚未深入探索現象的內涵。若透過理論概念工具的觀點應有助於現象的釐清。在教育改革交逢之際，多數教師面臨難題，像是本次新課綱力求以「學習者為主體」的教學，但是師生持續面對的首要目標仍是如何考好升學學科，因此教師內心必然有許多兩難，如何揭露這樣的教師難處？這些難處又該如何分析？本文因而採用「意識型態的難題」為理論架構，以下先簡介理論架構，下一節再評析相關文獻發現。

英國社會心理學者 Billig 等人（1988）發展兩種意義的意識型態。一種是「社群慣有的意識型態」（lived ideology）（以下簡稱「慣態」），另一種是「專業思考的意識型態」（intellectual ideology）（以下簡稱「專態」）。「慣態」將意識型態視為一種社會的生活方式，一種特定社會傳承的共識，接近曼海姆（Karl Mannheim）（1936／2005）在《意識型態與烏托邦》這本書的基本概念，是一個社會長久形成的共識，意即像教師社群這樣具有特定的歷史社會性的團體，心智整體結構的組成有其展現在日常思維的規律性特徵；「專態」則是孕育自政治、宗教

與哲學的思考體系，較屬於知識份子或專業思考的產出，因此比較是一種形式化的哲學（formalized philosophy）。

難題不只存在於一個層次。Billig（1988）主張一個層次是「社群」，一個社群往往同時持有兩種對立信念，因而在「慣態」與「專態」之間產生意識型態的難題。但意識型態的效果因情境而變動，人們的信念、決定與行動取決於當下有不同解釋並存的競逐，以致於人們會陷入一種矛盾的行事。例如：醫療保健機構跨科會議中的權力對立，導致位階低的單位人員在會議中雖有不同見解但卻維持緘默（Lee et al., 2022）。另一個層次是「個人」，因為個人同時身處社群的共識、以及未必認同社群共識的信念，因而難以化解矛盾。例如：教師該將夏令營經營得與學校抗衡？還是複製學校的功能（Lester et al., 2015）。

「慣態」與「專態」這種兩種意識型態在教育現場並不罕見。從時間軸來看，「慣態」的發展時間比較悠久，而「專態」比較是晚近短期萌生，因而其主張會與前者形成對立。例如，瑞典新移民的語言教育政策讓語言教師心存難題：「專態」是政府大力推行之「跨語言」（translanguaging）的教學信念，要求教師同時運用多種語言，以「流動性」（fluidity）的新概念來經營課堂教學；「慣態」則是累積源自政府長久以來對新移民的規定，像是年輕移民需要通過國家語言標準化測驗等規準，並無任何因推行「跨語言」的相應變動，因而教師事實上又需要以「不變性」（fixity）的既有概念來協助移民學生面對語言學習的現實壓力（Smith et al., 2022）。相似的現象也出現在猶太學校教師，「專態」是校方強調多元論（pluralism）的價值，指涉不同種族、民族、宗教或社會群體在一個共同社會的框架下，持續並自主地發展自有傳統文化、互相尊重、學習與合作，但是學校對此多元論並無如何實施的具體文件，教師反而時常感受到與之截然不同的「慣態」存在於校園日常生活（Friedman, 2023）。

上述例子顯示「專態」的來源之一是機構新發展的意識型態（Lee et al., 2022）。新發展的必然會與常民既有的、長久以來累積的有所不同，而這兩種意識型態用在理解臺灣教師幾十年來面對政府課程歷次改革的心理狀態，可能是一個很有幫助的分析工具。仔細地說，政府新課綱所宣示的種種改變與期許，來自一群教育專業的思考者，在群策群力下所形成的一種具有系統化的意識型態，可代表一種「專態」——「學習者為主體」教學信念；而教師面對課綱新政策所展現的遲疑，呈現教師社群長久以來視為理所當然的教學價值，可代表一種「慣態」——「教學者為主體」的教學信念。

Billig 等人（1988）也提出教學與學習情境的兩難。Billig 指出教育人員的意識型態恆常存在的對立難題是「傳統」與「進步」的二分，也常使用「傳遞為主」（transmission-centred education）對比「孩童中心／發現學習」（child-centred discovery learning）。

這樣的對立概念在教育理論經典中雖不罕見，但是對於本文分析校必專題學習有兩點參考性。第一，從理論面看，兩種教學觀對立；但是從教學現場看，往往看不到兩種教學觀會在教師心中形成障礙，Billig 解釋這是因為教師工作的前提是「把工作做完」，因而面對任何困難的最佳指導原則通常是「妥協」；第二，教學現場實作的難題取決於教師心中的兩個不解：孩子原本就沒有的東西如何「引出」（bring out/elicit）來？以及如何確定孩子能自行發現他們應該要發現的東西（Billig et al., 1988, p. 54）。持著這樣的內心衝突，引發教師看起來好像是在引出，其實卻是以各種不同的策略來「強加」（impose）知識和理解給孩子。本研究之專題課教師似乎也存在著這樣不斷來回跳動的意識型態，以及頻繁的妥協；然而，表面看到的妥協並不能真正理解教師，本研究因而進行教師對話的實徵資料分析，以理解他們內心的兩難，希冀引發整體教師社群的共鳴，並促成可能的轉變。

三、「意識型態的難題」的實徵研究

「意識型態的難題」作為實徵研究的概念工具，在教育領域已有廣泛的應用。晚近文獻有特殊教育（Norwich, 1993）、音樂教育（Ericsson & Lindgren, 2011）、夏令營學習（Lester et al., 2015）、幼兒教育（Holmberg, 2018）、性別平權教育（Venäläinen, 2020）、教師專業對話（Rainio & Hofmann, 2021）、疫情數位教學（Murakami et al., 2022）、學習障礙（Cluley et al., 2022）、移民學生之語言教學（Smith et al., 2022）、猶太學校教師的多元主義實作（Friedman, 2023）等。以下分為研究發現與研究方法及結果呈現兩面向進行評述。

在研究發現面向，已有文獻刻劃教師工作常常夾在多種立場之間而面臨內心衝突。當教師處理問題而夾在校方與家長之間，或是行政與學生之間，此時教師或者選邊支持，或則面臨一種意識型態的難題。例如一份文獻研究音樂教師的難題（Ericsson & Lindgren, 2011），音樂課往往因為是非考科的科目而不受學生重視，但是當學生因喜愛流行音樂而要求教師改變上課方式，由師生共構翻新音樂課實作，教師本於教育專業想要接納學生文化與對音樂課的新期待；但同時，教師作為政府雇員，需履行公共服務的倫理、與學校行政單位配合以遂行學校的基本使命。

發生在教師內心的這類衝突種類很多，但是該作者在概念命名上僅聚焦於一組「學校賦予教化的使命」與「學生抗議嚴峻價值的慾望」難題，其命名方式較不能凸顯教師自身的主體性。

也有文獻採用 Billig 所發展這組對立概念的其中一個來分析教師的「慣態」如何改變。「慣態」未必要在與「專態」的對立中才能產生新出口，例如針對芬蘭中學教師會議對話的研究（Rainio & Hofmann, 2021），發現教師社群對話模式的慣態以一種封閉性對話（stabilization discourse）展現其固守之傳統概念，像是：本校學生並不適合合作學習、學生沒有學習動機……等，導致教師社群對話氣氛低迷。該研究發現透過反思性察覺（reflexive noticing），比較能化解會議中急著想出解方的慣態，若能避免立即關閉式的對話討論模式，而能形成另一種開放其他可能性的對話（possibility discourse）（Engeström, 2007），鬆動對話才是改變的起點。本文建基於這樣的啟示，於分析校必共備社群會議的對話時，亦將從這個角度敏察本地教師對話模式，針對臺灣教師社群的會議在面對難題討論時的特徵與可能出口提供建議。

在研究方法及結果呈現面向，這些文獻多數從論述心理學（discursive psychology）（Wiggins, 2017）的學理基礎下使用言談分析方法（discourse analysis）（Potter, 2012）。言談分析是指透過分析日常對話與互動，揭露情境中的人們如何在協商中流露深層意涵、情感、態度與困難等，特別是會議中人們如何對爭議與矛盾的對話展開回應，依此可辨識人們面對張力的對策，與態度立場的轉化。採用「意識型態的難題」概念工具進行論述分析之資料來源多元，包括：會議、焦點團體／線上／訪談、線上討論區、活動現場錄音、教室對話等，透過研究這些場域的自然對話，指出真實世界的普遍矛盾。

研究結果呈現的難題數量也有不同。有的研究發現以多重兩難呈現。例如，以訪談資料分析醫院專業人員在跨科聯合會議中何以選擇沉默（Lee et al., 2022），該研究辨識出三組兩難：「團隊工作」與「獨立工作」、「自主」與「家長式作風」、「集體主義」與「個人主義」。有的研究發現僅提出一組兩難。例如：以教室互動資料探究音樂教師如何面臨教室師生敵對對話的困境（Lester et al., 2015），辨識出「學校賦予教化的使命」與「學生抗議嚴峻價值的慾望」一組難題。

上述研究成果顯現兩難抽象化的精緻性還有精進的空間。第一種多重兩難的命名似乎採取「巨觀」尺度，如「個人主義」與「集體主義」等兩難，這些概念早已存在於許多社會，較不能展現所研究特定社會文化情境下的田野獨特性；而第二種採取「微觀」尺度並貼緊田野現場，如「學校賦予教化的使命」與「學生抗議嚴

峻價值的慾望」的難題，似乎又因為資料蒐集時間的侷限而僅萃取出一組兩難。因此，介於「巨觀」與「微觀」兩種尺度之間，有機會嘗試發展「中層」尺度的兩難對立概念。

參、方法

一、研究情境

本研究以校必共備會議為主要田野。該校位於臺灣北部某市立普通高中，學校共有約 100 位教師，校必有兩門六學分，其中一門為本文研究之四學分專題探究課程，分為一學年兩學期各二學分開設於高二年段。採用雙師協同授課。共備會議成員約 20 人，包括校長、主任、組長、導師、以及來自英文數學家政歷史公民地科等眾多任教科目的專任教師，每週開會安排於週一上午一個小時，以便所有教師於當週授課前均已開過共備會議。

共備會議中成員發言普遍而活絡。會議由教務處主導，每次會議由成員輪班擔任主持人，每位成員在每次會議中均會輪到發言。會議有兩條必定的主軸：上週授課疑惑和目前進度，以及本週準備如何進行，初期較多的提問著重在「教什麼」與「怎麼教才對」。透過這樣的輪流發言，穿插因話題引發的自主對話，使得每次討論均具有吸引力，成員出席率很高，同步進行自己手邊工作的情形很少，不同於一般校內會議教師以聆聽為主之場景。

研究者的角色既是正式成員也同時是參與觀察者。研究者早於 108 學年度即受邀為校必共備社群之專家學者代表，開學前也與校長及教務主任商談以該校為田野的研究規劃，並簽妥相關知情同意書文件。每次出席均坐在教師群中，以筆記書寫觀察重點與教師提出之問題，並於成員指名研究者回應時被動提供想法與建議。

二、資料蒐集

選擇共備會議的理由有三：第一，新課綱的變動對於跨領域授課的影響遠大於單科授課，校必從無到有的跨領域課程備課具有急迫性，成為學校整體必須積極面對與因應的焦點。第二，多元選修雖然也有激發教師跨出學科邊界的效果，但是此類課程僅由一位教師單獨授課，對於教師之間引發互動的機制，相對遠小於有二十餘人參與的校必。第三，不論教師對新課綱的態度為何，教師於校必課程

備課時，其專業如教學信念、策略、價值、慣性等必然經歷很大波動與短暫位移。基於上述理由，分析校必課程共備會議的對話最有助於揭露教師意識型態層次的難題。

本研究蒐集之資料來源有四類：校必共備會議、校方文件、校必課堂觀課、教師訪談。蒐集時間從 2020 年 9 月到 2021 年 6 月，是 109 學年度新課綱首次實施於該校高二校必課。共備會議共計 26 次／小時，每次會議均有會議文件以及與會議相關之校方文件。校必課堂觀課共計超過 80 次／ 160 小時，包括固定觀課兩個班，其他兩個班級為非定期觀課。研究者坐在教室最後一排的學生空位，記錄每節課堂的教師安排與學生活動情形。教師訪談情境有兩類：一類是成員於會議前後留下來與研究者討論會議中的議題，另一類是教師在課堂中面臨教學疑問或策略調整，在課間與研究者進行之對話。

以上資料的編碼方式如下：校必共備會議謄稿、校方文件、教師訪談謄稿、校必會議或課堂觀課筆記之代號分別為 M（meeting）、D（document）、I（interview）、O（observation），資料編碼方式有兩種，一種為 M 或 I 資料：資料性質 _ 資料日期 _ 資料頁碼，例如：M 或 I_1026_17，表示該資料出自校必共備會議或訪談、開會時間 1026、該次謄稿之第 17 頁。另一種為 D 或 O 資料：資料性質 _ 資料日期 _ 資料收藏序號，基於會議文件或觀察資料，若為長期多次觀察／收集所得，則不標示特定之觀察／收集日期，而以 XX 表示，例如：D 或 O_XX_17，表示該資料出自文件或觀察、多次收集、該文件或觀察資料之收藏序號為 17。

三、資料分析

本研究方法採用言談分析法。共備會議的情境是一種言談協商，教師們提出自己的想法，在共備會議中測試、求證，協商出放心的在地作法，而這些作法顯示教師們既沿用多年來習慣的部定必修科目的經營、也呈現嘗試實施新課綱校必科目新的需求。本研究旨在提出「中層」尺度的兩難對立概念，因而沿著這一個教師慣性改變／適應的軸線，探問校必會議呈現哪些教師意識型態的兩難？

分析的步驟有五：第一，反覆閱讀會議謄稿，標示教師提及面對校必這種新課程所遭逢的教學問題、與所採用的因應策略。第二，揀選被教師頻繁提及的問題。第三，從教師互動對話中耙梳理解的脈絡，分析教師在教室作法與教學價值之間直接或間接的連結性。第四，注意態度性的陳述線索（Lee et al., 2022），辨識對立的教學價值：一種是暗含在教師團體中潛在的共識與價值，另一種是教師在新

課綱實施後所需要建立的共識與價值。第五，為對立的教學價值命名，並以田野資料佐證。

上述分析步驟透過多種作為提升信實度。第一，除了使用共備會議資料之外，隨行訪談與研究者觀察筆記同樣是重要的參考依據，以確保共備會議資料與校必觀課資料之間的連結與呼應。第二，教師意識型態的解讀很依賴脈絡意義，本研究由兩位圈內人進行成員檢核（member check），一位是研究田野這所高中的校必會議成員，另一位是不同高中擔任校必之授課教師，透過檢視研究者初稿之共鳴性，提升質性研究之信實度。

肆、研究結果與討論分析

校必會議中頻繁提及的教學問題，存在於教師社群慣於以「教學者為主體」的教學實作、與新課綱倡導的「學習者為主體」教學實作之間，兩者分屬於「慣態」與「專態」彼此頗不相容的衝擊之下，研究結果浮現三組意識型態的兩難：一是面臨學生之間進行專題學習的「進度」（progress-tracking）不一，應該趕整體的進度、還是該注重學生個別的「進步」（progress-making）；二是面臨積極「教導」（didactic teaching）學生、還是給予學生所需的「引導」（facilitative teaching）；三是應該側重各方周延考量下的「給分」（contingency-based grading）、還是建基於專業規準下的「評量」（rubric-based evaluation）。以下分三小節說明。

一、關注「進度」的意識型態 vs. 關注「進步」的意識型態

校必課程教學大綱（D_0620_1）訂有進度。一學年四學分校必課程教學大綱經課發會通過，其「學習內容」逐週排有下列主題：國際議題介紹、自主學習資源、資料蒐集平台、資料庫、媒體識讀、文獻找尋、資料使用倫理、線上問卷軟體教學、在地社會文化特色、議題選定、研究問題確認、問卷信效度、發放與收集、資料整理統計、軟體使用說明、報表製作、分組簡報、小論文格式書寫。這些單元往往由熱心的成員覓得具有可信度之外部研習資源（D_ XX_3），並經過彙整而提供公版PPT（D_ XX_2）給共備社群教師作為共享教材。

學生實作為主的校必課程實施情形與一般教師傳授學科知識為主之課程不同。學生的實作學習實際上是多重學習並進、而非線性發展（O_ XX_1）。例如：訂於上學期第九週的「研究問題確認」，實際執行時必然發生在更早週次，可能在第三

週的「文獻找尋」，學生就已經逐步思考與發展；又如安排在下學期最後的「小論文格式書寫」，實際執行時也會出現在更早週次，例如上學期「議題選定」的正文書寫時即已需要這些技能與知識。

換言之，學生探索的路徑往往未必依循教學大綱線性發展的安排。根據教師過去以學科知識為本的教學經驗，教授知識的單元順序波動性不高，按照既定的規劃完成傳授是常態；但是，如今擔任校必授課教師時，班上學生除了聆聽 PPT 授課，自己還需要從實際執行中獲得做專題的知識、態度與技能。這種實作為主課程所需的鷹架有的外顯可教，有的無法事前準備、或難以形諸文件，因而也難於展示在教學大綱。

因此教師很快的發現教授公版 PPT 並非課程的全部。教師上完 PPT 還是需要學生進行實作並有產出，課程才算是有所推進（O_ XX_2）。教師面對這樣的新課程，若在「慣態」主導下，首先感到衝突的是原本以講述為主的「責任」不易發揮。

在這樣的新課堂教師到底該有哪些責任？總綱宣示「自主行動」面向：

> 強調個人為學習的主體，學習者應能選擇適當學習方式，……能自我管理，並採取適切行動，……裨益自我精進。（教育部，2014／2021，頁 4）

然而，新課綱實施初期教師仍在體會這樣的宣示意涵，以下 F 師之發言顯示他們在「慣態」的「教師上課」與「專態」的「學生工作」兩種意識型態之間的擔心：

> 我覺得我還沒有辦法完全放開，讓他全部自己做，第一個是我擔心自己沒啥東西，就是這節課「阿老師上課都沒上，都我們自己在做」，可是……後來發現說……如果他能夠開始做的時候，是不是應該放鬆？讓他做一下，然後他們也是花了弄兩個小時發表，就完全就是發表，發表完可能就我們課來講就結束這樣，然後我們會擔心他沒有學到東西，這也是我課裡面一直發生的事情，就是一直覺得……兩難。（M_1026_3）

教師在既往的教學實作慣性思維下，一方面「我擔心自己沒啥東西」、另一方面又「我們會擔心他沒有學到東西」，是因為認定學生「學到東西」該要透過教師上課；同樣地，認定自己對於所授課程「沒啥東西」是因為教師理應是知識權威角色。但是，新課綱力圖讓教師「轉變傳統以來偏重教師講述、學生被動聽講的單向教學模式」（教育部，2014／2021，頁 34），校必課堂是提供一個讓學生對自己小組的

專題實作展開自我管理的學習機會，新課綱標榜的求知方式（knowing）正在校必課程步履蹣跚地建立，學生在課堂的角色也正在移轉，因而教師的信念擺盪於「教師上課」或「學生工作」兩種教學實作的對立信念之間。

其次，教師感到困難的新任務是不易掌握課程「進度」。雖然總綱已經明確表達「學會」比「進度」更為重要：

> 學生是學習的主體，教師的教學應關注學生的學習成效，重視學生是否學會，而非僅以完成進度為目標。（教育部，2014／2021，頁 35）

但是教師若持著「慣態」於心便不容易輕易放下「進度」的重要性，於是逐漸醞釀出一個原本「教學者為主體」課堂運作的熟悉角色——催促學生的進度。

在其他一般的課程催作業不難，但是在專題課並不容易。專題課的作業組組不同，卡關難度與種類皆不同，週復一週的課堂監督學生逐週推進任務，成為教師在會議中常常分享的議題，提出的作法有：

> E 師：讓他們自己上台報告，順帶檢視一下他們進度到哪裡？……比如說：什麼時間交出什麼東西？明確一點對我們的班好像也是比較好。（M_0308_6）

> H 師：我這一週的重點是，我希望他們可以參考一些包含小論文的比賽資料至少三篇，……然後希望他們可以翔實的，按照他搜尋的東西，不管是從書籍？還是從博碩士論文那個地方真正知道引註資料怎麼註記？（M_0921_3）

> D 師：到了那個時間點你還是沒有交的話，那其實因為直接可以線上打分數嘛！那不然回去就是零分了！跟他講清楚了。（M_0914_10）

上面三位教師皆流露出早已熟稔的以規定進行管理的信念，絕大多數教師採用的作法類似 E 師，學生比較在意面子問題，正好用定期每組上台報告來管理遲繳，上台若沒有東西可以報告，學生的危機感比較大，因此通常報告就會有進度；H 師強調閱讀文獻的基本數量；D 師則是事先與學生攤牌，如果催不出進度那就只好沒有分數。

三位教師的量化管理對策反映著推進全班小組任務的艱難。「文獻至少查 3 篇」、「遲繳 0 分」、「規定明確」等，這些管理原則與平時一般課程的管理沒有不同，但師生對專題探究任務並不嫻熟、口頭報告頻率相對緊湊、缺繳的現象也頗頻繁，這些對策造成師生一路的追趕進度，讓整個課程轉化為一種催繳的事業。催促學生盡快完成預定任務的這些看似趕路現象的背後，F 教師心中另有目標：「因為有些老師可能會因為孩子的特性將課程設定成螺旋式的型態」（I_0305_8），及時甚至提早完成，可以陪伴學生回頭修改得更好，「如果參賽小論文得獎，會對學校的升學有幫助！」（I_0305_8），教師呈現一種加強學習品質、促成作品參賽的心態，也些許透露出以「教學者為主體」的傾向。

但是另一些教師不想被「進度」框住，寧願在特定的步驟花更多時間。他們著墨於自己和學生有沒有真的「進步」，呈現以「專態」面對新課綱的教學風貌：

B 師：大家好像都會 focus 在說我要教他 APA 格式，然後教他一些工具，可是其實重點切入的一開始，應該不是這些工具，我覺得我的我的進度跟大家比較慢的是……我還是比較 prefer 在教學生怎麼去先「閱讀文章」、找關鍵字、找主題、找心得摘要，我覺得我還是 focus 在這個地方，大概花一個禮拜到兩個禮拜的時間在做這件事，然後等到這個他們會找文章找主題之後去哪裡找？接下來才是所謂的開始跟，追上各位的進度，喔，我想我的進度會比各位慢一點點。（M_0914_9）

C 師：目前開學到現在我們所做的事情，進度滿慢的，但是我是因為不敢躁進，就是如果他研究動機不正確，然後或是方向錯誤，其實做到後來就是要重來。那不如前面好慢慢來，確認是 ok 的（M_0928_3）

J 師：我們的進度還很落後，就是我還在……他們問卷的圖表，對，因為可能大家是選擇是在之後初稿的時候再修正吧！那我們可能想要就是早一點修正，所以我們花了比較多時間讓他們一組一組上台報告，……，那我覺得看過程中看到比較感動的是說同學他開始會培養出「批判思考」能力，就是他們會專心的聽別人的報告，然後去想說我可以給出什麼樣的好的建議去幫助這一組。那舉例來說有些組別可能他在問卷背景資料調查的時候，有調查到說同學的零用錢的高低，可是他在後面的問題分析的時候，他問他們你會買什麼東西啊？……可是他並沒有去把他的一開

> 始問的這個零用錢的收入去做一個比較，誒？是不是收入高的人比較會買比較多東西？有沒有這樣的一個正相關？還是無相關、不相關，對。那開始會有同學會去像我們教師能夠做到這件事情，會去批判思考嗯！……你在比較上面哪裡不對等啊，……是不是要用百分比啊？他們就開始講得出這種很很厲害，專業的回應，對，我覺得這個是最大的收穫吧！就是那種比較進度落後，可是看到他們是真的是有培養出這方面的思考的能力，對，這是我們這幾個禮拜比較大的收穫。（M_0419_4）

上面三位教師各自在「查找文章」、「研究動機」、「同儕建議」等三種學習階段執意放慢腳步，寧願比同事的步調落後而扛起與眾不同的壓力。這些教師並不在意「進度」落後，流露刻意經營新課的價值，能聚焦於學生做專題的「進步」面向，例如：B 師在意學生學會以關鍵字查到跟自己研究真正相關的文獻、C 師在意研究方向若錯誤重來不會比較快、J 師在意讓同儕從容地聆聽報告，從而培養出厲害的批判思考能力。

很顯然地，新課程帶給教師不同壓力，但是也開啟一個新的教學空間。進度落後的班級，教師難免承受與別人不同的壓力，J 教師以「因為可能大家是選擇是在之後初稿的時候再修正吧！那我們可能想要就是早一點修正，所以……」來緩衝，讓自己班級能堅持在重要學習點上駐留。從課堂小組報告的時間長度、與台下同學書面與口頭發言的深度，如「那開始會有同學會去像我們教師能夠做到這件事情，會去批判思考……」可知師生花在給每一組上台報告的意見的時間，不同於嚴守時間規範限制的班級，教師執意犧牲「進度」是為了換得「進步」的學習成效。

這一小節先揭露從「教師上課」到「學生工作」是校必教師的兩難與擔心，接著在適應「學生工作」的運作中，教師感到不易掌握課堂進展，從而發現教師持不同意識型態會展演不同的教學實作：追求課程「進度」是較為流通的價值與責任，而追求學生「進步」是較受到同儕壓力的價值，進度的「慣態」與進步的「專態」兩者有競逐的跡象，從比較在意進步的「專態」傾向教師之言談中所流露的脫隊獨行情感與態度，顯示與在意進度的「慣態」傾向教師有所區隔，構成校必教師的第一種意識型態的兩難。

「追趕進度」和以教師為主軸是臺灣學校體制的常態（傅木龍、林佩璇，2022）。一直以來在統一教材、統一進度以及統一考試的教師集體行動脈絡下，趕進度具有悠久的歷史並且成為教師日常教學實作。但是，當今截然不同的校必課程

出現，它在沒有學期尾端的統一考試，甚至也沒有統一教材與統一進度的情況下，教師普遍仍然具有追趕進度的慣性。此外，過往的「進步」常來自於學生的分數變化具體展演出來；相對而言，校必課程學生的「進步」，通常無法如此顯而易見，而是需要教師以「學習者為主體」的探索學生此刻困頓在哪裡並與之互動，始能得知該在哪個程序步驟放慢步伐、停留與加強，因此不統一進度能提供各班教師極大的自由去個別化每個班級的學習，以促成真正的進步。然而，在「進度」到「進步」兩種意識型態之間的游移，到能夠促使校必專題課程的學生獲致進步，此一教學技藝之轉化顯然並非易事。本節揭露教師對於「學生學習」有既定想法，亦即學生應該透過教師教導、進度上的嚴明紀律來管理學生的學習，這些既有概念引領教師傾向以「慣態」教學，此發現與先前文獻一致（Rainio & Hofmann, 2021），顯示在意進度的教學方法固然不易改變，但教師若先對「學生學習」的既定想法有所鬆動，應有助於教師的轉化。

二、關注「教導」的意識型態 vs. 關注「引導」的意識型態[1]

校必課程教學大綱通常沒有列課本。課本是教師授課的重要依據，如果沒有課本，教師面臨重新思考校必專題課程之「教材」為何？教材原本是指涉承載學科知識的教科書，教師透過課本傳遞知識給學生，課本是早於課堂教學活動而預先存在的角色。然而，如今校必課程開啟之際，師生手中並無教材，學生因逐週推進而定時生產的文件，成為引發師生互動的素材，各組學生文件所呈現的問題與所探索的知識也不盡相同（O_XX_3）。因此，教師若持「慣態」進入這樣的新課程，首先感到衝突的是：每週各組學生推進的跨領域知識各不相同，教師該如何面對？

在這樣的課堂，教師需要涉入學生學習情況的時機變多。教師若不是主角，那該做些什麼？總綱宣示「教師是專業工作者，需持續專業發展以支持學生學習」（教育部，2014／2021，頁 36），教師角色從「教導」轉變為「支持」。從學理來看，新課綱主張情境學習，專題實作即是一種學生在專題工作的真實情境中遭逢問題、有待教師支持與引導的處境；但是從現場看，新課綱下教師感到焦慮，因為他們傾向在確保教材知識正確前提之下來「教導」學生進行精熟學習，較不「支持」學生在所知不多的處境下進行可能無效的探索。矛盾的是，新課綱的跨領域專題實

[1] 教導（didactic）與引導（facilitative）在英文解釋上意義的區別性較為明顯。依據 Dictionary.com（https://www.dictionary.com）的檢索結果，“didactic” 意指 “inclined to teach or lecture others too much”；而 “facilitative” 意指 “make (an action or process) easy or easier”。

作課程正是期許學生對其所知不多的現象感興趣，以下發言為校必兩位協同教學教師在會議分享班級教學情形，流露他們在「教導」與「支持」之間的兩難思維：

E 師：等於他基本的那些東西都不太夠……好像他們上次弄那個什麼「新興媒體」，跟那個「傳統媒體」，他們自己都搞不清楚，可是他們就很想探索傳統媒體，所以有時候我們就是很掙扎在於說我們要尊重他們的選擇，讓他們去去撞撞看、摸摸看？

D 師：就他們想要弄這一塊。

E 師：還是說我們一開始就否決他們？

D 師：那他們自己，自己是搞不清楚狀況的。

E 師：應該是說……其實，其實每一組都很有趣啦！只是說我覺得每一組在這種課程中，需要很大老師的那個投注跟關注，……當你只有那兩個小時可以運用的時候，我是覺得是非常困難。然後再加上學生他那邊的 loading 也是。

D 師：嗯嗯，他們還有其他的課程。

E 師：他們要讀書，他們那個每一科的報告、作業量超出我們想像。（M_0111_19）

兩位教師的思考透露著教師徘徊於「尊重」與「否決」之間的心疼，雖然持有批准學生專題的意圖與慣性，教師既想要試試「學習者為主體」的「讓他們去去撞撞看、摸摸看」，卻又擔心「他們還有其他的課程」，畢竟高二這個年段的學生除了校訂必修、可能還有探究與實作、多元選修等等也可能要做專題的課程，以及學習歷程檔案，因此教師希望幫學生省下走冤枉路的時間。到底教師應處於「備詢」的守備位置？還是處於如科展一般的「積極教導」位置？ 以下分別揭露兩種樣態。

單方面希望學生有一個走得下去的學習成果，教師若持此「慣態」往往較為積極教導。T 教師可以做到：

> 我就把每一週他們寫出來的東西，我就一定印出來看，喔那就我所有的寫作邏輯跟寫作論述的能力，我就這樣檢視。（M_0412_4）

教師提供這番美意，但是學生不是只做一個專題，「他們要讀書，他們那個每一科的報告、作業量超出我們想像」。教室觀課觀察發現學生每週的推進有限（O_XX_7），探索需要更多時間成本、以及與大環境的相容，學生對於沿著自己興趣的探索，不至於不感興趣，但是光是好好做「一個」專題就需要付出很多的研讀與實作時間，一位教師到其他班觀課之後，覺得很驚訝：

> 有幾組的學生就直接跟老師講說：他還沒有完成，他沒辦法上台報告，然後呃……就感覺起來就是那種落差，……完成的是完成度很高，沒完成的這個完成度就是滿低的，因為他們就感覺就擺著這樣，不太想繼續再做下去。（I_1026_4）

部分學生並不那麼渴望讓自己的專題發展為小論文進而參賽，可能只是當成修一門課而已。

在大環境升學結構變化不大之下，學生頻頻上台報告，由教師擔任為學生抓問題的角色，教師的主動「教導」卻未必產生預期的效果。以下是 N 教師陳述誤解如何在師生互動中產生：

> 學生他們慣性的就是，你給我任務，你丟問題給我，我來解決問題。可是我們這門課，應該是學生要自己發掘問題、再解決問題。那我們一直在幫他們找到問題，於是他們就「喔，好吧！那自己幫我找這個問題，那我就來解這個」。可是後來往下走之後發現，「可是這不是我想要的問題啊！那是你告訴我的啊」！所以就會變成又把這個球再丟給教師，然後就會造成師生之間，會一點那種嗯……誤解吧！好，一點落差。（M_1221_14）

校必課教師不常上講台整堂授課，而是時常在各組討論之間聆聽與詢問，在小組上台報告時給出具體的建議（O_XX_9）。關注學生專題的進展，週週在學生小組報告時給予積極建議，這對教師一方來說，一直視為一種基本的責任與付出，「那我們一直在幫他們找到問題」，然而教師自己也發現，頻頻幫忙提問的同時，似乎又暫時回到「教師出題、學生解題」的「教學者為主體」運作模式，像是那種窮盡線索的引出教學（Billig et al., 1988）。然而，整個專題是學生的任務，學生需要一步

一步在做專題中學習程序知識，當教師的教導偏離了學生的興趣時，學生的主動性降低，他們會說「可是這不是我想要的問題啊！那是你告訴我的啊！」以致於師生之間形成一種內隱的衝突。教導過多易形成衝突，但如何「引導」學生學習做專題，又能在學習活動進行時，不抵觸「學習者為主體」的運作模式？這成為教師心中的第二重兩難。

另一類教師持「專態」等待學生的探究行動整體浮現問題時，才下手引導學生「學習如何學習」。到底教師如何能「接住」學生逐週文件裡湧現的問題，並透過「引導」給予回應？J 教師面對常見的兩個問題：研究價值低、以及研究執行困難，他如此接應：

> 學生常常會問一個是直接上網 google 就可以回答的問題，像是我記得印象滿深刻，有一班的學生說他想要了解「氣候變遷有什麼影響？」那所以我們到底要怎麼樣逼他們可以聚焦在值得做研究的地方？就是提醒「違背常理」，你有沒有覺得什麼事情違背常理？你會覺得「誒，怎麼跟我的認知不一樣」？那既然違反我們普通的認知，是不是有值得去做研究的地方？……後來請他們上臺發表，我們發現了一件事情，就是說他們的那個研究的可行性，可能有點困難，像舉例來說，有一組他想要研究「桃園機捷站為什麼要蓋在人煙稀少的地方？」……所以我們又花了一節課去對焦可行性這件事情。好，所以不只要違反常理，不只要有溫度，然後又要有可行性這樣子，大概是我們過去這幾週在做的事情。（M_0928_2~3）

大多數學生的研究興趣往往始於搜尋引擎提供的資訊，但若進一步區分哪些是研究過的？哪些是還值得研究的？這要求對高中生太難了，因而專題作品免不了始於剪貼網頁資訊為主（O_XX_5）。J 教師面對這個普遍的問題，與協同教學教師發展出一個具體的思考規則：「違背常理」，透過組員對話「那既然違反我們普通的認知，是不是有值得去做研究的地方？」，教師並不進入各組學生的專題題目內涵進行指導，而是在思路上給予一般性鷹架；又如當學生提出的研究動機太難操作，教師提醒「研究可行性」這樣的概念，積極「引導」專題的發展方法，而不是逐一剪裁各組的專題內容，以避免引發師生爭執。

這一小節先指出「學生工作」為主的課堂裡，教師需要適應從有課本轉變到無教材的變化，接著小組每週所產生的文件不只是過去以為的作業，更成為師生互

動的關鍵素材。不同意識型態的教師互動時著重的「知識」並不相同，因而展演著不同的教學實作：教師傾向「慣態」思考時，對各組的專題題目與知識給予「教導」，企圖建議學生探究的方向與內容，俾便產出更有效率的好成品；而教師傾向持「專態」思考時，嘗試以「引導」理解各組的現況，較偏重專題製作過程的「程序知識」，從學生執行程序所發生的問題發展在地引導策略。教導的「慣態」與引導的「專態」兩者有競逐的跡象，構成校必教師意識型態的第二種兩難。

專題課程在臺灣並非新鮮事，但全體學生參與確是新的里程碑。過往的專題活動多半與科展連結，屬於數理較為優異學生的參賽培養，教師的角色雖然重要但並不凸顯教師新教學能力的需求。然而新課綱將校必課程明訂為跨領域專題相關，明訂各級學校學生必修，如此的普及成為教師授課的新課題。雖然部分明星級高中展現成功的適性揚才典範（彭佳偉，2021；曾慶玲等人，2021），但是本文的校必田野為一所社區高中，較能反映新課綱之後，拓展至全體高中生的實際景象，教師的專業角色更形重要，像是教師無教材、不能採行單向講述教學，而是開展多重靈活的角色如：主持、引導、協作，教師需具有主持串連引導能力、敏覺現場的需求及語言的流動（孫細、洪偉豪，2022）等，本研究亦發現教師的角色吃重而不易扮演，與先前文獻相近。然而，本研究田野揭露更多的是引導受挫，包括師生語言的衝突、高二學生時常得同時從事多個專題的困境導致自身不欲精進，形成意料之外的結構性矛盾，從這個角度，本文又與瑞典語言教師的意識型態難題有一致的發現（Smith et al., 2022），均是因為機構的「專態」推動下，仍留有與之抵觸的基於「慣態」施為所致。

三、關注「給分」的意識型態 vs. 關注「評量」的意識型態

校必課程在規劃階段就已經設計好五組評量尺規（D_0803_1）。包括「文獻資料的正確性與豐富度」、「問卷發放或訪談」、「資料分析的完整性」、「計畫或活動的邏輯性」、以及「文化融合的可行性」等，以上共計佔有 65%，其他則還有「簡報排版與製作」、「表達的完整性」、以及「書面 word 檔案資料」等項目共計佔有 35%。這些資料於學期初就已經都放在雲端的共備文件裡供教師參考。

但是學生的實作狀況與既有規劃時而落差很大。如前兩節提及，教師以各種途徑推進學生主導的課程進展，像是各組定期要上台報告、對學生專題中的問題直接主動教導……等，當催繳作業成為一個明顯的事業，教師就可能挪移給分標準以

便達到收齊作業的目的，以下是 W 教師改用「準時」繳交當成評分基準所持之「慣態」：

> 常常我們在課堂上指導某一組學生，可是其他同學就是在那邊等待，那後來我們就想出了一個辦法，就是我們現在目前繳作業的方式跟評分的標準，就是以你在「哪一週交成績最高」這樣子，以此類推的方式，那我們這邊已經不去管你的內容或怎麼樣的，你先繳過來，你就是有 90 幾的分數，就是在這一週裡面。那之後有一些呃內文需要修正的，我會再退還給他，然後讓他們去做修正。（M_0412_2）

顯然「給分」成為一個情勢之下的誘餌和激勵（didactic lure）（Ericsson & Lindgren, 2011; Ziehe, 1986），給分的意義暫時寄託在「過關」（pass），並且以準時繳交「你就是有 90 幾的分數」來肯定準時的重要。將分數與學生文件的內容品質加以切割，一方面可以鼓勵學生放心繳出，另一方面也可讓教師有素材可以介入，進而有促進作品品質的機會。因此基於現況，上述「給分」的意識型態與謹守「尺規評量」的意識型態是兩種不同的運作。

接近期末時「評量」該如何執行呢？由於各組學生專題的興趣與難易度不一，不能強勸學生的題目一定要設計問卷、一定要跑統計，也可能有質性訪談、也可能只是文獻查詢與文獻分析（O_XX_10），於是到了期末，該怎麼進行評量呢？是進度嗎？是豐富度嗎？是基本門檻嗎？教師跟學生磨合了一學期，但最後階段這個嚴肅的「評量」工作到底如何執行呢？以下是教師之間的對話：

> X 師：聽到很多夥伴說，那要怎麼樣去盯他的進度？我覺得我們是不是設計一個表格？……然後讓他們兩兩組兩組之間他們去做討論、去做檢核，他們也可以打分數，然後我們也可以透過這一個互評之後的結果，去掌握每一組的進度。
>
> C 師：那我上學期有設計一個是論文格式的檢核表，就是根據小論文格式的！
>
> E 師：不是，現在講的是兩件事情，這個叫格式檢核表，那是進度檢核表，對，這兩個是不一樣的！

X 師：我們要做進度檢核……。

E 師：對啊，進度檢核是怎麼檢核？這才是最大問題。

C 師：寫出第一章至少200字，讓他們去找字數多少符合不符合？那就變成說～呃在哪個時間點所設定的進度，呃～那可能後面發展下來就要變成說我們這學期定在什麼時候，要讓他完成哪些事情？而且是呃～不只有前面的開頭，要中間的正文，連後面結論都要讓他們看要寫到什麼程度，可是最大的問題就是，每組寫的都不一樣，對，它沒有一個固定的檢核方式。

E 師：後來我只想到一個方式，就是你自己訂進度，我們幫你看有沒有達到這個進度？

X 師：沒有，我在想說現在的正文，這個檢核該怎麼檢核？

E 師：小組跟小組之間，你也只是格式檢核而已啊，你不可能內容檢核啊，所以也是形式檢核而已啦！

C 師：到底什麼樣子是好的小論文？那……呃別人……自己的小論文都寫不出來了！然後他要看別人小論文有沒有寫出來……。

B 師：以我現在在〇〇〇班的狀況，其實各組的同學進度都不太一樣，然後他們可能忙於自己的小論文，可能很難有時間可以空出來幫別的組別看，或者是他們可能也沒有把那些格式的內容內化成自己的東西，他們可能也沒有辦法依照那張表格就可以去找出同學還沒有做好的地方……。（M_0412_6~12）

對於「評量」的構想，教師們參雜著新課綱實施的新意來提出諸多想法，從「讓學生互評自己可以省卻麻煩」，到「互評表」的性質是「論文格式」還是「專題進度」，到各組專題「進度」該由各組自行規劃提出嗎？以及以「進度」表進行同儕互評，學生自顧不暇的處境下真的能執行嗎？

觀察教師對話背後的意識型態混雜有「遮蔽可能性」和「開放可能性」（Rainio & Hofmann, 2021）。「遮蔽」改變現況可能性的對話，如「你不可能內容檢核啊」、「自己的小論文都寫不出來了！」、「他們可能也沒有辦法依照那張表格就可以去找出同學還沒有做好的地方」，這類言談強化師生的目前處境，「慣態」顯露在「不可能／沒有辦法」等語彙；反之，「開放」改變現況可能性的對話，如「我們是不是設計一個表格？」、「後來我只想到一個方式，就是你自己……」、「我在想說現在的正文，這個檢核該怎麼檢核？」這類言談並不斷言新的變動一定不可行，而是對「慣態」的現況開啟新的可能性，「專態」顯露在「提議／問句」等語態。

誠然，這門課走到最後階段已經顯現如何實施評量是教師們的一個困境。小論文固然有寫作規準，如果依學術寫作「規格」評量專題作品的意義不大，因為學生的專題完成度與規準的差異很大；如果評量專題作品的「內涵」，但該校在開學之初預先訂定的尺規如何因應學生的實際狀況而調整，亦非簡單的工程。

上述對話並不是「評量」困境的全部。從不同層次看，針對一門課程進行評量、教師們的考量亦不僅限於這門課程本身，一位兼任行政的 F 教師在負責大學繁星推薦入學招生事務會議後，提醒大家這門佔有四個學分的校必課程分數，對社區高中以繁星管道入學學生的可能影響：

> 上個禮拜在忙繁星的作業，那有注意到一個點，就是說呃發現有的學生他的校排（名），會影響他的繁星甄選的學校，……這個是高二必修的、上下學期加起來總共四學分的課，那也許我們是不是說在期末的時候，可能大家要討論一下說我們給分的標準，譬如說中等的呃大約是落在哪裡？也許是 80~85 是大約在哪裡？那比較好的大約在哪裡？那比較不好的大約在哪裡？這樣可能是不是可以讓高二學生他們<u>有一個比較平均、比較公平、客觀的分數？</u>那才不會因為啊這個教師比較嚴格，它平均可能是 78，另外一個班教師比較寬鬆，它平均可能 83 ！這樣差了五分，其實在他的校排裡面就會有影響，就會<u>影響到高三的繁星</u>……。（M_0322_6）

這番提醒顯現「慣態」的主場局面。校必課程在計入在校成績時，其重要性又突然因為四學分的比重，而對總成績與全校排名產生不容忽略的角色，從行政角度來看，該教師建議共備會議的成員稍作協商，讓各班的這一科成績能「有一個比較平

均、比較公平、客觀的分數」。換言之，校必雖然是「非考科」，但是在計入在校成績的這個並行存在的規則之下，也就捲入了社區高中極為重要的業務：繁星業績，洩漏出校必並沒有脫離升學制度的藩籬，因為校排影響學生之間升學的公平性，也連帶影響學校整體升學榜單。這一個看似微弱的牽連，左右著校必教師該從諸多考量權衡性地「給分」？還是沿著教學專業訂定的尺規進行「評量」？

兩種對立的意識型態不僅並存於社群會議，也並存於單一教師內心。F 教師是期初為大家設計五組評量尺規的召集人，當時可能傾向持著「專態」，希望校必的評量能有新氣象；但到了期末，參加繁星推薦會議之後的濃濃升學脈絡下，又似乎傾向「慣態」而在校必會議裡提議權衡給分。此外社群中也有一些教師從傾向「慣態」走向「專態」，例如 D 教師課後回顧自己從急於「教師給建議」到忍住先讓「同儕給建議」的轉變心思：

> 我跟××老師我們都要先忍住，就讓他們先報告完，然後讓各組先講完一次他們的建議，然後我們再補充少的，對，因為我覺得老師們常常會，就是看到什麼我們就，直接噴了，就誒，「你這個圖表是怎麼這樣子」，……然後就直接教他，可是我覺得那那反而跳過了一些步驟，就是同學自己去給彼此給建議，自己去思考哪裡不好？要怎麼改進，就是我們不要太快的就給指導這樣子，這是我發現的東西，對。（I_0426_5）

這種意識型態依情境而變動的現象，呼應 Billig 的主張，同時也重新認出並非一個社群分成「慣態」與「專態」兩群對立的陣營；反之，每位教師的內心均可能存在著自己的難題，而兩難可能因主題與時空情境而未必勢均力敵達到平衡，以致於一種意識型態可能暫時駕馭另一種意識型態，因而呈現「傾向」某一種意識型態下的言談。

這一小節先指出共備會議雖然規劃好專業的尺規以因應多元評量的實施，但遭逢學生修習校必課程湧現諸多意料之外的實情，而致催出作品的急迫性凌駕其他之上，權宜之下的「給分」成為推進課程的工具；繼之行政角度從升學管道公平性的論述提議彈性的評量實作；最後，如何「評量」的具體操作，無論是「格式」檢核還是「內容」檢核都似乎舉步維艱。教師的言談洩漏著不同的意識型態主場：傾向「慣態」的「給分」與傾向「專態」的「評量」兩者各有立足點並互有競逐，從而構成校必教師的第三種意識型態的兩難。

評量的議題與前述兩組議題交織牽連。「慣態」傾向下會較為注重進度，以便於在期末以公允的評量尺規為所有學生提出可昭公信的數據；但是，在「專態」傾向下，學生的進步遠比進度更為貼近一個宣稱是「學習者為主體」的課程，於是「程序知識」的評量該著重什麼？成為難解的實務議題。難題不僅有一層，尚有結構性的難題在外層：即便是非考科的校必課程，看似與精讀與考試的緊箍咒脫勾，然而，繁星入學制度每一科都採計的規則，又再度將這些具有新氣象與新學習機會的新課程，重新打回新課綱實施前的處境。這一面向的發現，與瑞典移民學生的多語言「專態」、與移民國單一語言標準化測驗關卡的「慣態」，兩相夾擊對語言教師造成的矛盾（Smith et al., 2022），是相互共鳴的。

伍、結論

一、結論

本文旨在對歷次的課程改革中累積的印象——「教師不易改變」提出意識型態角度的理解。歷次的課程改革都是在既存的社會氛圍、學校功能、升學機制之下，意圖進行教育理念與課程發展的翻新。但是，當教師並沒有很流暢的進入課程改革所期待的新位置時，「教師不易改變」的議題就需要往深度探究。

本文於是從「慣態」與「專態」概念對比，提出三組意識型態兩難的研究發現。分別為：關注「進度」的意識型態與關注「進步」的意識型態、關注「教導」的意識型態與關注「引導」的意識型態、關注「給分」的意識型態與關注「評量」的意識型態，三組意識型態的兩難具有時間軸的次序性，能完整的描述授課教師從課程啟動到收尾的動態性兩難遭逢歷程。而萃取中層尺度的兩難對偶概念，能貼緊教室現場的主要矛盾，更具有在地性與特定性；透過描繪既有之「教學者為主體」與新課綱力推之「學習者為主體」兩種向度互相競逐的現象，本文對於教師在校必共備會議與校必課堂教學兩種現場，時常於新課綱與舊課綱之間擺盪的困境，如何同時存在於社群內、與教師個人內心的現象，有著更系統與細膩性的分析。

這種深藏在教師思維中的價值，往往在行動與對話中間歇性的顯現。它並非個別教師於獨立選擇下的必然分歧現象，而是教師在同儕分享不同思維的衝擊比較下，造成對立面的雙向來回推拉，致使會議中瀰漫的是「不得已」與「不確定」該如何調整的思維，而非外人刻板印象中單純以為的「教師很難改變」。

二、侷限與建議

上述發現仍有侷限與不足之處。其一，由於共備會議的主要程序是輪流發言報告教學進度與問題，導致成員主動與報告者對話的資料比較不多，需要透過不同場次發言的分析來加以彙整，以捕捉這個教師社群意識型態的兩難；其二，本文僅借用過往文獻指認教師對話之間確有「開放性」與「封閉性」的特徵，尚未理解「慣態」與「專態」如何可能轉變？亦未觸及教師的「專態」傾向思維與價值觀是如何形成？教師之間如何能打破輪流報告與相互尊重而沈默的聆聽樣態，加入活絡「學習者為主體」課程的對話？教師授課難題之對話效果，對教師集體專業發展甚具關鍵性，因此這些議題則有待後續深入研究。

針對三項研究發現，具體建議如下。

（一）為高中階段必修「專題」課程之學習目標定位

從「進度」與「進步」的兩難揭露一般高中生普遍不容易順利完成校方所規劃的一年期專題課程。專題所需的能力細節可謂多如牛毛，不僅高中有專題課、大學部有專題生、研究所碩士博士班的論文都是一個專題，大學教授也在進行專題研究計畫。由此倒推，專題學習是一個無止境的精進歷程，而高中階段的必修課程僅僅是一個開端。與其讓學生走馬看花樣樣驚鴻一瞥，還不若每校自選幾個基本功夫蹲好馬步，例如：根據興趣查找關鍵字、學習閱讀專業文獻（reading professional literature）（Patterson et al., 2018）等，若能在少許項目有一些細膩的體驗與紮實的進步，當學生抵達下一個學習階段，引導者接手的將是一位嫻熟探究能力基本項目的學習者，如此在時間與成就感上，師生都能得到舒緩與愉悅的引導與學習，「學習者為主體」的概念也能從高中逐步落實到其他學習階段，進而充實學生每一階段專題學習的品質。

（二）教師教授專題課所需優先正視的是「程序知識」而非「專題題目知識」

從「教導」與「引導」的兩難揭露一般高中教師普遍擔心自己的專業無法勝任所帶學生的專題知識範圍。校訂必修專題課意在學習涉獵跨領域的能力，以及探究實作的能力，但是教師的困窘在於：他們於學生時期與師資培育階段的養成過程均鮮少有自主做專題的經驗。不論是社會、科學、科技與社會（science, technology

and society, STS）等領域的探究，均是一種「程序知識」的養成，因此教師宜從探究程序來下功夫提升自己於專題課的教學能力，而非僅聚焦在學生的題目是否恰當，因為任何一個題目的探究過程均能在「程序知識」上有所精進。

（三）將學生專題的階段性「產出」視為專題課的珍貴「教材」

從「進度」與「進步」、「教導」與「引導」、以及「給分」與「評量」三組難題綜整來看，校必課程有一個概念值得重新考量。由於教師在教室因無「課本」而感到不易聚焦，同樣地，學生因無做專題經驗而感到無所依憑，使得師生彼此失去對焦的物件與媒介。然而，學生的產出無時不反映著他們此一探究程序的學習處境，因此，反轉學生的階段性「產出」為班級或小組的「教材」，適足以吸引學生的注意力；再從他們的成功或失落處產生對話、形成師生彼此的鷹架，亦即學生給教師「如何引導」的鷹架線索，而教師得以給出最貼近學生程度的鷹架，以此概念重新審視「教材」的意義，亦能讓教師脫離為學生專題「改作業」的「慣態」思維。

誌謝

本文為國家科學及技術委員會補助專題研究計畫「教師如何「自動好」——高中教師社群面對新課綱的網絡效果」（MOST107-2410-H-008-031-MY3）及「新課綱課程實施中的普通高中教師學習——行動者網絡理論觀點」（MOST 110-2410-H-008-044-MY3）之部分研究成果。研究田野現場教師真摯的相處與分享、本研究信實度檢核教師、匿名審查委員及編委會寶貴的修改建議，在此一併致謝。

參考文獻

王竹梅、丁一顧（2022）。中小學跨領域教學的困境與反思。**臺灣教育評論月刊，11**（4），78-83。http://www.ater.org.tw/journal/article/11-4/topic/12.pdf

周淑卿、王郁雯（2019）。從課程統整到跨領域課程：台灣二十年的論述與問題。**教育學報，47**（2），41-59。

林怡君、陳佩英（2020）。一所高中的校訂必修發展歷程研究：行動者網絡理論取徑。**中等教育，71**（3），17-29。https://doi.org/10.6249/SE.202009_71(3).0018

范信賢、薛雅慈、尤淑慧、王智弘（2018）。**喚醒夢想．釋放天賦：臺灣實驗教育的另類課程實踐**。國家教育研究院。

孫細、洪偉豪（2022）。問題導向學習法（PBL）之教學活動設計與實踐：以地理視野—南方區域為例。**地理研究**，75，81-110。https://doi.org/10.6234/JGR.202205_(75).0004

張文耀（2020）。體驗教育融入校訂必修課程之規劃與實施。**臺灣教育評論月刊，9**（8），79-85。http://www.ater.org.tw/journal/article/9-8/topic/13.pdf

張志維（2020）。校訂必修社群實務與省思——以臺北市立南湖高中為例。**中等教育，71**（3），94-100。https://doi.org/10.6249/SE.202009_71(3).0023

教育部（2014／2021 修訂）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/(111學年度實施) 十二年國教課程綱要總綱 .pdf

曼海姆（Mannheim, K.）（2005）。**意識型態與烏托邦**（張明貴，譯）。桂冠。（原著出版年：1936）

陳建銘（2021）。普通型高中創新課程的規劃、實踐與啟示：以忠明高中為例。**教育科學期刊，20**（1），1-18。

傅木龍、林佩璇（2022）。深度學習：素養豈能速養？**康大學報，12**，1-14。

彭佳偉（2021）。臺中一中 108 課綱的課程新面貌。**臺灣教育評論月刊，10**（8），36-41。http://www.ater.org.tw/journal/article/10-8/topic/06.pdf

曾慶玲、黃春木、簡邦宗、童禕珊（2021）。專題探究課程素養導向實作評量之發展——以建中專題寫作與表達課程為例。**臺灣教育評論月刊，10**（5），167-191。http://www.ater.org.tw/journal/article/10-5/monography/02.pdf

Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological*

dilemmas: A social psychology of everyday thinking. Sage.

Cluley, V., Pilnick, A., & Fyson, R. (2022). Talking about learning disability: Discursive acts in managing an ideological dilemma. *SSM-Qualitative Research in Health*, *2*, 100088. https://doi.org/10.1016/j.ssmqr.2022.100088

Engeström, Y. (2007). From stabilization knowledge to possibility knowledge in organizational learning. *Management Learning*, *38*(3), 271-275. https://doi.org/10.1177/1350507607079026

Ericsson, C., & Lindgren, M. (2011). The conditions for establishment of an ideological dilemma: Antagonistic discourses and over-determined identity in school music teaching. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *32*(5), 713-728. https://doi.org/10.1080/01596306.2011.620754

Friedman, E. S. (2023). Gray matters in institutional ideology: How ideological dilemmas affect orthodox teachers in North American community schools. *Journal of Jewish Education*, *89*(2), 145-173. https://doi.org/10.1080/15244113.2023.2188321

Holmberg, L. (2018). The future of childhood studies? Reconstructing childhood with ideological dilemmas and metaphorical expressions. *Childhood*, *25*(2), 158-172. https://doi.org/10.1177/0907568218759788

Lee, M., Ong, Y. H., & Martimianakis, M. A. (2022). Ideological dilemmas of healthcare professionals who do not speak up at interprofessional team meetings. *Journal of Interprofessional Care*, *37*(1), 1-10. https://doi.org/10.1080/13561820.2022.2037530

Lester, J. N., Paulus, T. M., & Scherff, L. (2015). Ideological dilemmas inherent in informal learning spaces: A discourse analysis of preservice teacher talk. *The Qualitative Report*, *20*(6), 830-846. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2162

Murakami, K., Kondo, S., & Hong, J. (2022). Teachers' ideological dilemmas during the pandemic at higher education institutions: A discursive psychological approach. *Human Arenas*. https://doi.org/10.1007/s42087-022-00292-9

Norwich, B. (1993). Ideological dilemmas in special needs education: Practitioner's views. *Oxford Review of Education*, *19*(4), 527-546.

Patterson, A., Roman, D., Friend, M., Osborne, J., & Donovan, B. (2018). Reading for meaning: The foundational knowledge every teacher of science should have. *International Journal of Science Education*, *40*(3), 291-307. https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1416205

Potter, J. (2012). Discourse analysis and discursive psychology. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 73-94). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10595-005

Rainio, A. P., & Hofmann, R. (2021). Teacher professional dialogues during a school intervention: From stabilization to possibility discourse through reflexive noticing. *Journal of the Learning Sciences*, *30*(4-5), 707-746. https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1936532

Smith, M. B., Early, M., & Kendrick, M. (2022). Teachers' ideological dilemmas: Lessons learned from a Language Introduction Program in Sweden. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2126485

Venäläinen, S. (2020). "What about men?" : Ideological dilemmas in online discussions about intimate partner violence committed by women. *Feminism & Psychology*, *30*(4), 469-488. https://doi.org/10.1177/0959353520914238

Wiggins, S. (2017). *Discursive psychology, theory, method and applications*. Sage. https://doi.org/10.4135/9781473983335

Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom. Om ovanliga lä roprocesser* [New youth: On unusual learning processes]. Norstedts.

2023 年 2 月 26 日收件
2023 年 7 月 13 日通過初審
2023 年 7 月 21 日第 1 次修正回覆
2023 年 7 月 24 日第二次修正回覆 & 通過複審