

課程改革的成功要素： 以敘事探究提升教師的課程意識

周梅雀

摘要

課程改革是教育再造的希望工程。課程改革要能成功，必須重視教師在其中所扮演的角色，因為教師是課程改革理念能否落實的關鍵。為了使教師能參與課程改革，提升教師的課程意識有其重要性。唯有教師批判意識的覺醒，才能讓教師成為課程主體，覺知自我的教育任務，而不斷進行課程革新。教師課程意識的提升須有其適切的途徑。本研究的目的，在於透過理論與實務的研究，探討敘事探究能否以及如何提升教師的課程意識。據本研究結果顯示，教師課程意識的提升可分為準意識、素樸意識，最後至批判意識三個層次；而敘事探究，因其能夠揭露真實處境、促進批判對話、重構實務知識體系，以及增強解放潛力，而有助於將教師的課程覺知提升至批判意識層次。當教師對課程改革具有批判意識時，將能洞悉課程改革的本質，不畏懼現實環境的限制，而主動參與甚至引領課程的改革。

關鍵詞：敘事探究、課程意識、課程改革

周梅雀，崑山科技大學幼兒保育系助理教授
電子郵件：maybirdchou@yahoo.com.tw
投稿日期：2005年2月2日；採用日期：2005年5月16日

The Key of Curriculum Reform: To Highlight Teacher's Curricular Consciousness through Narrative Inquiry

Mei-Chueh Chou

Abstract

If curriculum reform is the hope of education improvement, then teachers are the key to a successful curriculum reform. In order to encourage teachers to take autonomous role in curriculum reform, to highlight teachers' curricular consciousness is important. The main purpose of this study is to examine and analyze why and how narrative inquiry can highlight teachers' curricular consciousness. Research evidence shows that narrative inquiry indeed can raise teachers' curricular consciousness from semi-intransitive consciousness, naive transitive consciousness, to critical consciousness. If teachers can get a wide-awareness about curriculum and curriculum reform, then they will know the essence of curriculum reform and innovate their pedagogical practice consciously.

Key words: narrative inquiry, curricular consciousness, curriculum reform

Mei-Chueh Chou, Assistant Professor, Department of Early Childhood Care and Education, Kun Shan University of Technology

E-mail: maybirdchou@yahoo.com.tw

Manuscript received: Feb. 2, 2005; Accepted: May 16, 2005

壹、前言

現今世界各國無論富裕或貧窮，無不持續進行著教育改革，希望藉此改善教育品質、提升國力。身為地球村一份子的臺灣，在順應這股世界脈動以及因應國內政治、經濟與社會環境的變遷下也持續從事著各項教育改革運動。在諸多的教育改革措施中，課程改革經常是最被關注的焦點。無論是教育主管當局、社會各界都希望能藉由可見的、立即的課程政策、實施的改變來改善原有的教育問題，或者導引新的教育發展方向。

然而，一如教育改革的矛盾現象——教育在不斷的變革中，卻始終保持長期的穩定一般（陳淑琴，2002），課程改革也經常是「名」「實」不符，教改者的「美意」經常無法落實於實際的教學現場。就如甄曉蘭（1999：5）所言：

最近這幾年來，我們雖然有許多重大教育政策的更新，但學校的教育實踐方式卻依然故我、變化不大。……（課程改革）雖勾勒出美好的教育願景，卻散落飄零在冷漠、無動於衷的學校教育現實中。

面對課程改革的難以「落實」，許多的責難都落在老師的身上。根據研究顯示，教師在課程改革中經常被認為是持抗拒的態度、抱持等待事過境遷，或等待改革主事者異動的心態不願輕易改變（Muncey & McQuillan, 1996）。以台灣目前最受矚目且牽涉甚廣的九年一貫課程改革來說，許多教師也以改革幅度太大、準備不及、時間不夠、資源不夠、為什麼要統整等理由來抗拒這次的改革（饒見維，1999）。

面對諸多視教師是教改絆腳石的責難聲音，有許多學者為教師提出辯護。例如黃政傑（1991）指出影響教改的因素包括參與者本身、課程本身、實施策略、實施機構以及社會政治單位等五個層面的因素，不應將成敗完全歸諸於教師身上。單文經（2000）也認為九年一貫課程改革仍存在著改革幅度太大、未有明顯可期的效益、教學文化與改革的互斥性，以及配套措施的難臻完善等諸多負面因

素。范信賢（2001）也指出教師之所以對九年一貫課程採取觀望與冷漠的態度，政策本身的模糊性帶來教師的不確定感；輕忽教師舊有的文化價值與現實生活需求；行政組織與教學組織的垂直與水平運作形式的扞格，教師現有時間、空間真的太少、太有限的限制；以及九年一貫課程大幅更動原本的學科導致許多教師專業能力難以配合，讓教師們覺得教改不過是一種政治遊戲，自己不過是被耍的傀儡，讓教師們「習得無力感」。

課程改革的成敗，教師究竟應該負多少責任，這仍是個持續辯證的議題。但是教師與課程改革的關係之所以如此被熱烈的探討，無不顯示了教師是課程改革中的關鍵人物，在課程改革中扮演重要的角色。因為任何課程改革的推展，最後都得靠教師的實行才得以落實，任何立意良好的課程理念與政策也得在教師的教學實務中才得以實現。為了減少教師對課程改革的抗拒，單文經（2000）從改革決策者的角度，建議在推動時應該慎選推動課程改革的策略；邀請合作爭取參與課程改革；並預見改革所帶來的問題。范信賢（2001）則站在關懷學校教師的角度，建議教改者應該以渾沌思考取代線性規畫；觀照教師的現實生活世界，了解教師是「人」而非「超人」；與教師建立教育改革的夥伴情感，而非一味將教師視為批判的對象；尊重與珍視教師的實務知識，孕育課程改革內在自生的力量；開拓教師發聲、對話的空間與時間；以及運用課程改革的可能性空間，進行專業成長與湧現集體的力量。

以上的建議，顯示當前的課程改革在期待教師的參與上，除了必須有適切的配套措施之外，更應重視教師的「主觀世界」，尊重教師的課程主體性，相信教師做為一個「人」以及專業人士願意自我持續在專業上發展，能夠與課程改革建構相互使能的關係——「注入能量使得系統轉變」以及「相互使彼此更有能力」（范信賢，2003：197）如此，才有可能使課程改革與教師「雙贏」而非「雙輸」。

其實教師要與課程改革彼此使能，關鍵並不應在於如何降低教師消極或者抵抗的心態，而應在於激發教師認知主動參與課程改革的必要性，覺察自我在課程改革上應扮演積極角色，意識到自我做為教育品質的守門員與推動者，必須不斷致力於課程與教學的革新，主動參與課程改革，甚至引領課程改革。意即教師必

須激發與提升自我的「課程意識」。因為唯有教師能夠對所處的實踐世界加以批判地覺察，能夠質疑、挑戰那些習以為常的做法、現象、限制與權力結構，教師才能敏察實務現象背後的潛藏問題與改革需求，也才能判斷教育的正當性與合理性；也唯有教師能夠反省自己習而不察的價值、信念與意識形態、甚至是錯誤意識，教師才能夠「從心」與「重新」思索自我的課程實務的問題與限制（甄曉蘭，2003）。如此，藉由「內在視野」的擴展，「內心聲音」的聆聽，教師才能進行哲思，使自我「對教學與學習的複雜事業變得有批判意識」（Greene, 1973: 7）。由此，課程意識是教師成為課程主體，能有意識的批判反省自我的教學實踐，能不斷更新自我課程思維與行動，以在課程改革中扮演積極角色的要素。

基本上，教師的課程意識潛藏於內心深處，但卻是主導著教師的課程信念與行動的關鍵。為了能夠不斷專業發展，就必須激發與提升教師的課程意識。甄曉蘭（2003）指出，從教師個人的哲學思維、從對話行動、從分享實務生活經驗都是提升教師課程批判意識的途徑。而周梅雀（2004）也認為以批判對話來引發真的話語、以驚訝的經驗來激盪新的認知、以返鄉的陌生人創新的眼光、以及以詩的語言擴展想像的幅度，也都是提升教師課程意識的可能途徑。除此之外，個人認為敘事探究更是提升教師課程意識最有效力的途徑。

本研究的目的即在於透過理論與實務的對話，探討敘事探究何以能以及如何提升教師的課程意識，使教師不斷致力於自我的專業發展。以下擬先理論性的探討教師課程意識提升的意義、敘事探究如何能提升教師課程意識；而後提出實務研究，接著，融合理論與實務來分析與討論敘事探究提升教師課程意識的可能性，最後，根據理論與實務的探討作成結論。

貳、教師課程意識提升的意義探究

教師作為一個人以及專業人士，在意識的發展上，有其與人類相似的普遍性，也有其作為教師的專業特殊性。要瞭解教師課程意識的提升，須先瞭解意識

提升的意義，而後才能瞭解教師課程意識的提升意義與重要性。

一、意識的提升

批判教學論以及解放教育學的代表人物之一 Paulo Freire 認為人類的意識是可以提升與轉化的。他從社會發展的階段論述人類意識發展的層次以及提升的可能性。他以巴西的社會發展狀況為例，說明社會發展的階段相應於人類意識的發展。人類意識發展的層次，在社會條件的配合下，由低而高，依次是準意識（semi-intransitive consciousness）、素樸意識（naive transitive consciousness）以及批判意識（critical consciousness）。

在一個壓迫的社會情境中，人類是處於準意識的狀態，是「準沉浸」於世界（社會結構）中，是一種被支配者的意識，沒有距離可以把世界客觀化，以採取一種批判的方式來認知這個世界（Freire, 1985: 75-76）。在此階段的人知覺範疇十分受限，主要侷限於狹窄的生物經驗，關注與其生存相關的事物，無法將日常生活的事實與問題情境具體化，意即缺乏結構意識。在事情的因果上，崇尚神奇的解釋，落入宿命論的觀點（李奉儒，2003：11；Freire, 1973: 17）

但是，當社會結構開始轉變，人們發展出大眾意識，但是尚無法克服被壓迫的處境時，人們的意識發展處於素樸意識的階段。在此階段是屬於一種沉默的大眾文化。雖然人們偶有偶發的、零星的抵抗，但是這些抵抗仍不足以撼動權力精英的統治（Freire, 1985: 77）。而在此階段的人類通常「過度簡化問題、緬懷過往、低估平民的力量、強烈傾向群居、缺乏探究的心以及伴隨著強調奇幻的解釋、論證薄弱、強烈的情緒反應、好爭辯而非對話。……處於素樸意識的人們，仍是烏合之眾。缺乏對話的能力且容易被扭曲。如果這種意識沒有進展到批判意識階段的話，那麼可能會被不理性的派系政治所操弄變成民粹主義。」（Freire, 1973: 18）。

唯有當社會的多數大眾發展出批判意識克服了緘默的文化，並能對那些權力精英的假民主加以挑戰，並意識到所處環境的壓迫真相之後，人們就發展出了批判意識，使自己成為「覺醒的人」，能夠批判地反省自己與世界，而能夠轉化這

個世界（Freire, 1985: 79-89）。具有批判意識的人的特徵在於能夠「深度的詮釋問題、以因果原則取代奇幻的解釋、測試個人的發現並對修正保持開放態度、在知覺問題時避免扭曲以及在分析之前避免先入為主的觀念、拒絕轉移責任、拒絕消極的立場、著重對話的實行而非爭論不休、對於新與舊的看法不拘泥於喜新厭舊而是就其有效與否而定。也就是批判的轉移特性是真實的民主制度，以及搭配著高度可滲透的、質問的、無止的以及對話的生活形式。」（Freire, 1973: 18-19）。

由以上 Freire 的論點來看，人類的意識是可以提升且有必要提升的。人類意識的提升，最終的目的地在於發展批判意識促使人們「意識覺醒」，而能夠反省自我在世界上生存的狀況，反省自我與世界的關係，進而以行動來轉化世界，使之成為一個公平與正義的所在。同時，Freire 的論點也告訴我們可以從人們「發聲」的權力與品質來評斷人類意識的發展。意即唯有當人們的意識狀態發展至批判意識階段，才能夠以理性、積極的方式進行對話，為追求民主、自由的生活而發聲。

二、教師課程意識的提升

Freire 的意識發展觀也可用以觀察教師課程意識的發展與提升。基本上教師課程意識的發展也與其所處的環境脈絡有密切關係，而其能否「發聲」也是觀測教師課程意識提升的指標。當教師是處於一種壓迫的教學環境中，無法為自己的作為與想法發聲時，教師的意識通常是處於準意識的狀態。在這種狀態中，教師對其自我與其所處的世界是「無覺知」的。在準意識階段的教師通常被認為「思考僵化、生活封閉、自我設限及迴避面對自我內在的矛盾等。有著安逸疏離、自保逃避與服從權威的習性。」（夏林清，1995；引自范信賢，2000：278）

不過一旦當教師的工作環境變得比較「人性」，僵化的結構開始鬆動時，教師有機會「感覺」到壓迫情境的存在，但是，此時教師僅知道「有些事情不對勁」，或者對某些狀況產生疑問，但是不知道原因何在？也不敢對權威者說出其疑惑或不滿。儘管偶有抱怨，但是對於不滿與不解仍保持沉默，從眾心理強烈，

特別是面對課程改革。這時的教師是處於素樸意識的狀態。在此意識階段的教師被形容為「反智動物」，行為展現出平庸性、保守性以及「心智簡單性」，不願意探索複雜事件的可能解釋，並迴避精細的辭彙，逃避精細的意見，缺乏專業理論，更無法獲得專業自主權（姜添輝，2002：163）。

而如果教師能夠「覺知」壓迫的情境，並能批判的探究其根源與所帶來的問題，且能夠過集體發聲的力量，採取實際的行動，為這些問題找出解決的方法，或轉化現有不合理的情境結構時，那麼教師的課程意識就進入了「批判意識」的階段，是個意識覺醒的人了。在此階段的教師，是一個「轉化型的知識份子」，能夠「解放記憶」（*liberating memory*）將受壓迫的聲音釋放出來，瞭解形成壓迫的事實與原因；能夠從知識建構的觀點，瞭解主體性如何受到歷史脈絡中的社會形式約制，以及這些社會形式中又如何隱藏著特殊利益（許誌庭，2002：39；Giroux, 1988: xxxv）；能夠使教學更政治化以及使政治更教學化。「前者在於使教育場域中的人們瞭解，學校教育始終存在著意義定義與權力關係的鬥爭，教師應幫助學生發展深刻與持續的信念，如此才能與當權者在知識界定的鬥爭中獲勝，並重新定位與當權者的權力關係。後者則是應用具有解放性質的教育形式，將學生視為批判的行動者，讓他們質疑現成的知識，運用批判與確認的對話，為創造較理想的世界而奮鬥。」（許誌庭，2002：39；Giroux, 1998: 127-128）

由以上的探討，可知教師做為一個個體以及專業人士，在意識的發展狀況與人類有其相似之處，但也有其相異之處。相似之處在於一如人類的意識發展階段與其社會結構脫離不了關係，而教師的意識發展與其所處的環境脈絡有著辯證的關係；發聲都是觀測人以及教師意識提升的重要指標；以及無論做為人或教師都需提升自我的批判意識，才能成為一個意識覺醒的人，一個自由的人。而相異之處則在於教師做為一個專業人士，必須對課程的四個要素：自我、學生、教學環境，及課程內容「廣泛的意識覺醒」，才能引導學生成為解放的領導者。

參、敘事探究如何能提升教師的課程意識

教師批判意識的提升是可能且必須的。為了提升教師的課程意識需要適切的途徑才能達成效果，而敘事探究即是提升教師課程意識的有力途徑。Bruner（1986）指出人類有兩種認知的模式。其中典範的認知模式，較為我們所熟知，是一種以科學、實證的方式來認知世界的思考模式。而敘事的認知模式則是相對於且與之相輔相成的另一種人類認知世界的方法，但較為一般人所忽略。人們通常以敘事的認知模式來體驗動人的故事、扣人心弦的戲劇以及令人信服的歷史事件，並以之處理人類的行動與意圖，關心人們生命歷程中的變化與結果。由此可知，敘事是我們每個人的基本能力之一，因為我們「想要述說的衝動是如此的自然」就如於（White, 1989; 引自 Riessman, 1993: 3）。

此外，敘事也是一種研究方法，能夠有效地掌握與展現教師的課程經驗。它不僅能提供教師發聲的管道，有助於擴展教師的教育視野，提升教師課程意識，使教師積極參與課程的改革。如 Connelly 和 Clandinin（1990）就認為敘事是描寫教師經驗的最佳方法之一。因為教師的實務知識來自於經驗，而教師的經驗是以敘事的形式存在與展現的。敘事探究做為一種反省性與批判性的途徑，能夠喚起教師的「廣泛意識」，使教師致力於「一種積極與參與的認知，以朝向轉化世界。」（Greene, 1973: 17）

敘事探究的確有助於教師課程意識的提升，其理由有四。一、敘事探究能揭露教師的真實處境；二、敘事探究能促進教師的批判對話；三、敘事探究能重構教師的知識體系；四、敘事探究能增強教師的解放潛力。以下分別論述之：

一、敘事探究能揭露教師的真實處境

教師瞭解自我的真實處境是很重要的，因為唯有瞭解與掌握自我的處境，教師才能夠研判各種情勢，採取折宜的藝術，進行適切的教學。Greene（1973: 4）

指出「當代的社會是一個對教師不友善的社會。教師被要求對社區、學校行政人員、學生等等負責任，且這些要求的內容都不盡相同，教師必須以不同的方式來回應這些五花八門的要求。」其次，教師所處的學校組織是一種傳統組織的科層體制，在這種類似工廠的目標、行動運作、職務責任分配、時間切割，以及績效責任制度中，教師的專業判斷被商業管控機制所取代，教師在課程、教學活動與評鑑等專業領域缺乏自主性（姜添輝，2002：161-162）。再者，教師所在的學校文化是一個權力分配極為不平等的體系，且這種不平均分配被視為合乎傳統與必要。而學校本身就是一個抗拒變革的組織，校園文化的特色之一即是支持以建立的典章制度和重覆過去的運作模式（Sarason, 1990; Goodland, 1975; 引自陳淑琴，2002：315）。最後，Schon（1987）也認為教師的工作基本上充滿了各種不確定性、複雜性、不穩定性與獨特性與價值衝突。這種複雜多變的實務情境中，對教師來說，經常是一大挑戰。由此可知教師的工作是充滿了矛盾與宰制，教師處於一個危險的境地。

為了使教師能夠有系統的瞭解真實的工作處境，教師有必要進行敘事探究。因為敘事探究關心脈絡行動中人的意圖（Bruner, 1986），使我們能夠有意圖的探究自我與他人的生活（Bushell & Henry, 2003: 47），生活的敘事能夠使學校情境產生意義（Connelly & Clandinin, 1990: 3）。而且敘事探究「對掌握情境複雜、且經常是一團亂、不穩定以及無法預測的教師工作與教學實務，似乎特別有用。」（Lyon & LaBoskey, 2002: 15）藉由與他人一起參與敘事探究，一起分享教學與生活的故事，透過教學故事的聽、說與回應，教師得以覺知被加諸的控制與發生於於自身的不公與不義，如此教師的改變才有可能。就如同Ritchie和Wilson（2000: 24）所言：教師改變的潛力—教師修正他們概念與實務—並不在於那些教導教師新方法或給予新訊息的計畫或課程。而是只有在教師對他們的認同是如何在文化中被建構，以及他們的教學文化敘事如何型塑他們個人與專業的主體性取得批判認知時。改變才可能發生與持續。當教師使用書寫與閱讀來命名與詮釋自己的歷史時所建構的敘事，將能夠把自己複雜主體性的矛盾與衝突突顯出來。瞭解這些矛盾，將使可教師去抵抗與修正那些加諸於他們身上的教學與學習的霸權敘事。

二、敘事探究能促進教師批判對話

Freire (1970: 75-76) 指出，對話是一種人類的現象，對話可以使人們說真實的話語，透過行動與反省的實踐來打破沉默，重新為世界命名，以轉化這個世界。而對話並非只是單純的人際溝通，而是一種開啟批判意識的過程。對話能夠啟蒙個體的主體性批判意識，使個人由被命名的客體轉變成為主體。藉由行動的反省與反省的行動，在對話的過程與意識覺醒的歷程中達成改革的目的（李奉儒，2003：17）。對話必須要在對等的關係中才能發生，愛、謙遜、信賴、希望與批判思考是批判對話存在的先決條件（Freire, 1970: 76-81）。

由 Freire 的論點來看，可知能夠批判對話是教師批判意識覺醒的重要關鍵。敘事探究有助於教師批判對話的產生。因為敘事探究涉及一個有意圖的反省歷程（Lyons & LaBoskey, 2002: 3）是一個由支持性的反省氣氛，以及對話來維持的持續歷程（Ritchie & Wilson, 2000: 14），它能夠打破教師的沉默，恢復教師說話的權力，使教師能夠參與社群與他人對話，說真實的話語。藉由反省的敘事，教師得以獲得新的覺知。因為敘事探究透過互動的說故事過程，藉由以故事作為批判對話的材料，讓我們看見我們個人的行動與價值，並把那些我們無意識但確實影響我們行動的信念，帶到可意識的層次來（Lyons, 1998: 117）。

藉由敘事探究，教師得與學生、同事或研究者，共同審問他們的教學實務，以建立意義、開創新的可能（Lyon & LaBoskey, 2002: 6）。因為敘事探究的意圖不在於收集、創作故事，而是希望透過故事引導教師們對自己的教學實務進行批判反省，希望透過教師們彼此說故事、聽故事、寫故事的行動，激發教師之間的批判對話。藉由批判對話，教師們將能對自己所遭遇的困難，對那些令自己感到衝突，或困惑的教學或學習現象加以批判性的檢閱，並為這些問題命名，找出其背後影響的因素，且在彼此關懷的支持下，尋找到一個「具有積極可能性的抵抗空間。」（Freire, 1986; 引自 Ritchie & Wilson, 2000: 83）

此外，敘事探究特別重視參與者間的合作夥伴關係，認為參與者都擁有開啟賦權故事的可能性。敘事探究重視賦權關係，賦權關係涉及一種「連結性」

(connectedness)，這種「連結性必須在平等、關懷與共同的目的與意圖的情境中才能發展」(Hogan, 1988: 12; 引自 Connelly & Clandinin, 1990: 4)。在敘事探究中參與者的平等意識是特別重要的。最後，敘事探究更強調參與者之間的信賴，是一種參與者彼此聲音都同等重要的「信賴遊戲」(Connelly & Clandinin, 1990: 4)。敘事探究這些特質與對話發生的條件相似，有助激盪批判對話的產生。

三、敘事探究能重構教師的實務知識體系

教師是持有知識且能創造知識的主動建構知識者。這樣的概念在當代的教師專業發展論述上已經廣被接受。無論是 Schon 所倡導的專業實踐知識論，或是 Connelly 和 Clandinin 倡議的教師個人實務知識，都顯示教師有必要且必須在真實的教學情境中，藉由反省與理性批判而促成知識的成長與自我超越(陳美玉，2003)，並由此不斷地建構與重構教師的專業實踐知識體系(周淑卿，2003)。教師實踐知識不僅只由實務經驗所構成，也包含了各種教育與課程的理論，是由理論與實務交織、相互辯證而來。

作為一個專業實踐者，教師必須不斷建構自我的知識體系，以回應教學的需求。然而，教師需要理論性語言幫助他們看見學習與教學上的競爭與衝突，教師的經驗也必須被放置在較大的脈絡才能顯示其意義。同時教師也有一套套對「什麼是有有效」的理論假設，儘管教師本身無法意識或者無法說清楚。藉由敘事探究，在教師故事的重新修正與重說時，當參與者、脈絡與觀點改變時，教師的經驗與理論意義，將必須持續開放而重新檢視，使之建立一種互惠與對話的關係(Ritchie & Wilson, 2000)。所以敘事探究可以引導與重塑教師的課程實踐，可以使教師產生新的課程知識、意義，產生對學生與自我的新認知，甚至更新自我的教學與學習理論(Lyon & LaBoskey, 2002: 14)。在這知識體系不斷自我建構與重構的過程中，教師必須穿透自我日常的生活與課程實務，洞察各種被自己視為理所當然的假定、價值與意識形態，批判意識的覺醒是必要條件。

四、敘事探究能增強教師的解放潛力

教育是個人性化以及恢復人性的事業，教育的基本目的之一在於讓「人」獲得解放，獲取自由（Friere, 1970）。做為一個解放與改革領導者，一個去除壓迫的教育工作者，一個轉化的知識份子，教師必須具備主導解放學生的能力。如此，才能夠透過提問的教育，藉由師生之間主體的批判性溝通，共同參與探究活動，並藉此激發學生的意識覺醒，喚起學生的批判意識，進而產生轉化行動。許誌庭（2002）指出在考量台灣當前工具理性的師資培育課程傾向、國小教師「保姆化」的職業印象、教師角色扮演的時空結構性限制，以及國小教師中產階級意識與勞工階級背景，教師做為轉化型知識份子有其可能性，但也有結構性的限制。在思及教學現實與社會處境下，教師的實踐方向有三：

1. 教師對學生的影響潛力是無形的，且是在連續的時空中不預期的產生，而非所謂歷史關鍵性的一次談話。教師必須時刻提醒自己這種潛在的可能影響力，以承擔轉化社會的責任。
2. 教師的工作主要不在於親身去對抗政治文化的巨靈，或直接參與黨派來進行轉化社會結構，而是去孕育未來的改革力量，也就是去武裝學生的心靈，培養學生敏銳的心靈，對社會的不公不義了然於心。
3. 教師必須了解自己並非「孤獨的行者」，雖然個人的力量影響有限，但是匯集各個「在地性」的轉化者力量型塑未來公民，將能間接對未來社會產生強大的左右力。（許誌庭，2002：47-48）

為此，教師作為一個領導他人解放的人，必須增強與不斷擴展自我的解放潛力。敘事探究即是有助於增強教師解放潛力的可行途徑。因為敘事探究「作為一種批判實踐，它能將社群的反省與行動結合起來。」（Ritchie & Wilson, 2000: 89）它得以讓教師與學生、同事或研究者有意圖的探究教學實務，透過「探問衝突的、令人驚訝的或是令人困惑的教學問題，將導致有意識的知識。……這種知識是有關於更新與引發對學生、教學實務、課程理論的覺知，以及他們如何被重新界定、評價和對實踐倫理範疇有所覺察的知識。」（Lyon & LaBoskey, 2002:

20)。意即，敘事探究是一種「批判工具，一種作為能夠修正教學與自我的行動語言方式。」（Ritchie & Wilson, 2000: 21）藉由敘事對教師的課程實務進行探究，將能提升教師的課程意識，增強教師批判反省的能力，以省思做為一解放教育潛力主導者的責任與任務。

肆、敘事探究提升教師課程意識的實務研究

從理論性的分析來看，敘事探究的確有助於教師課程意識的提升，而教師提升自我的批判意識也有助於課程改革的推展。為了瞭解敘事探究是否真能提升教師課程意識而利於課程改革，以下將透過實務研究，分析與探討其對教師課程意識的提升可能性。

一、研究設計

教師需要提升批判意識的課程範疇極廣，以甄曉蘭（2000：74）的課程論述生態模式來看，教師須對影響教室課程運作的教師、內容、學生與環境等四個課程要素，以及其相互的作用關係保持敏銳的覺知。而每一個要素中又有許多細項需要教師細心的探究，如此才能促成自我課程意識「全面性」的覺醒。在此，本研究僅就課程改革此一影響教師課程運作的環境因素，探討教師課程改革意識提升的可能性與效應。因為教師課程改革意識的提升最能直接影響課程改革的成敗。為此，本文摘取研究者於博士論文研究階段，於二〇〇二年五月至二〇〇三年十一月大約一年多的時間，與一位已有十八年教學經驗，目前任教於一年級的謝老師，一起進行教師課程意識的敘事探究部份，重點在於報導敘事探究提升教師課程意識的實況，並分析其何以能提升教師的課程意識。

謝老師目前服務於台北市天母地區，一所成立大約二十幾年的新學校。選擇謝老師做為分析對象，主要原因在於謝老師的學校，從九年一貫課程試辦期即參與課程實驗，由一年級開始實施學校本位課程、空白課程與教師教學團隊等課程

與教學實務的改變。此外，謝老師也是個積極參與課程改革的教師。她除了是「班群」中的靈魂人物，主動規畫本位課程提供班群教師修改與採用，並將其所得與其他學校教師分享外（訪謝 2002.05.29），也不斷在教室中進行課程變革。例如她在晨光時間自編「童書演奏」的課程，配合國語單元內容選擇圖畫書、設計學習單，以擴展學生閱讀經驗與思考的幅度。謝老師除了積極參與課程改革外，也關切課程改革的議題。在此背景下，研究者認為謝老師的經驗，可以來探討影響教師教學變革背後的深層因素，意即課程改革意識與其教學實踐的互動關係。

在研究資料的收集上，本研究主要透過深度訪談採集謝老師課程意識覺醒與發展的故事。同時也以深度訪談做為敘事探究提升教師課程意識的策略。因為一如Mills（2001: 285-286）所言，「訪談是一種對話，它不僅發生與參與者之間，也發生於參與者本身。而這將使參與者致力於個人經驗，反省個人的經驗，因而提高其覺知的能力。」而在研究過程中，研究者扮演著「敘說陪伴與動員者」，以創造條件支持教師逐步清晰地自我敘說。因為「敘說」能夠提供人對自己與他人「個體性」表現形式與內含的材料，以批判地審視與解讀自我，產生意識的轉化（夏林清，2002：141-142）。而所創造的條件，即是在文前 Connelly 和 Clandinin 所提到，能夠使所有參與者玩「信賴遊戲」，一個安全說話的環境。此外，教室參與觀察也是本研究收集資料的主要方法之一。目的在於了解謝老師課程意識的實務展現。參與觀察可以讓研究者獲得直接參與的經驗，得以結合局內人與局外人的觀點，觀察事件的發生。參與觀察的結果也經常成為研究者與謝老師對話的材料，藉以獲得對課程實務更深的認知，甚至引發進一步故事的敘說，提升課程意識。

在敘事文本的書寫上，為了彰顯參與者的主體性，在對話中採用「我」與「謝」來呈現。為了表明研究者為文本敘寫的「主筆」身分，以承擔寫作者的責任，在研究文本敘寫時，以「我」的角度來挑選事件、情節以組合成故事。在對話資料則盡量使之「原音重現」。以下以謝老師的語言「就是應該有個整體的規劃，老師才不會瞎忙一場」做為故事的標題，來呈現謝老師與研究者對課程改革的對話、思考，以及其中可見的，敘事探究對教師課程改革意識的提升。

二、敘事探究提升教師課程改革意識的故事

〈就是應該有個整體的規畫，老師才不會瞎忙一場〉

(一)從準意識到素樸意識

一九九八年宣示台灣課程改革進入新頁的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」公布了。這個評價不一，爭論也不斷的九年一貫課程，經歷了政策宣導、課程實驗後，終於在二〇〇一年開始第一學習階段全面實施。謝老師的學校在課程實驗階段，即在一年級試辦學校本位課程等九年一貫課程改革的主要方向，而在全面實施後，她們的學年已經對學校本位課程有了具體的規劃與經驗。記得在二〇〇二年五月份我剛進入謝老師的教室觀察不久，謝老師就拿他們學校「九年一貫教學活動設計的模式」給我看。她問我對這個「模式」有什麼看法。然後我向謝老師說明我的想法與理由。

謝：你覺得這個有沒有什麼問題？

我：我不太看得懂耶！我覺得它有點……

謝：難喔！因為我那時候在……其實我在寒假就拿到了……。

我：因為它這個比較不像課程設計，是比較像活動的部分。課程的整體設計，比較會從整個學校說，嗯，整體性的規畫這樣子。

謝：我也覺得是……。

我：通常我們會說，如果是從整個學校來看，我們就抓說，我們學校要做那個？比如說，學校本位課程要有什麼樣的特色，或者是說，我們要做的是什麼課程。比如柑園國中，他們就明顯的跟社區結合，然後從那整個大主題下，或者也可以從能力指標來講，我們希望我們的學生發展哪幾種比較特色的。那也有人從這邊抓幾個，我們比較希望發展的年段，低年級我們希望做的是哪一種？中年級，高年級，然後從這邊來抓，想說可以整體性的學校活動是什麼？因為我

覺得它要做的是整個學校的，而不是只為一年級、二年級作，那不叫學校本位。它整體性的關照不太夠。我以為，因為我看到這一個。……這個部分我就覺得你們會不好用。

謝：我也是覺得不好用。（訪謝 2002.05.20）

在我對謝老師讓我看的那份模式做了「不怎麼客氣」的批判分析後，謝老師拿出了她自己做的一份活動設計，問我如果要跟其他老師分享，那一種方式會比較好？我仔細看了謝老師的教學活動設計後，發覺她所採用的是一般常見的「主題式」課程統整設計，活動的設計頗為完整。但是如果能在一些小地方加以改善，會更完整、且更具有溝通性。

我：有些部分可以做得更好一點，比如說，你能不能可以說我為什麼要做這個？

謝：就是活動之間的關係。

我：對對，然後他們之間有沒有什麼要達到的東西，他們的關係是什麼？然後讓人家說，我做了這一些活動，這幾個的關聯是什麼？……因為其實它可以做的東西很多。

謝：就是說選擇的東西，我選擇這些，然後這些的關係。

我：讓人家覺得說是有層次的，有深跟淺，我拉出來是一個大的面向。你要對這個活動層次關係作關聯。（訪謝 2002.05.20）

這是我與謝老師第一次就他們學校本位課程做討論。一開始謝老師有點怯懦，不太敢對學校種子教師所設計的模式提出質疑，她的言語比較遲疑，不敢直接做批判。但是她覺得那樣的模式「好像有點難懂」，所以想要問我這個「課程專家」的意見，要瞭解她自己所設計的教案「完不完整？」「容不容易理解？」在獲得我的信心支持後，她說「可能利用暑假自己再來處理。」（訪謝 2002.05.20）在我們這段談話中，謝老師聽我說話的成分居多，她試圖理解與接收我所提供的建議，因此沒有表達太多自己的觀點。

基本上，在這個階段，謝老師對學校本位課程可以是什麼，應該是什麼

的意識，處於一種從準意識到素樸意識的發展狀況。因為她開始感覺到行政權威的「不對勁」，但是無法確認原因，也不敢當面對行政權威提出質疑，只在私底下表達她的不解。但是至少，她對行政權威所提供的訊息有所質疑，所以與我討論，而我也提供了自己的專業意見。不過，從另一角度來說，她對我建議「不批判」地聽從，似乎又落入對另一知識權威的崇拜。在此階段她尚未形成她自己的課程改革批判意識。

(二)從素樸意識到批判意識

經過了一個暑假，二〇〇二年十一月份我再度進入謝老師的教室做觀察。在這之前我們曾對學校本位課程的議題有幾次討論。一個星期三中午，我跟謝老師一邊吃飯、一邊針對當天的教學情形做討論。突然廣播傳來教務處報告周三進修活動事宜。聽著廣播，謝老師悠悠地說：

欸，就是各領域研習。他們就在紹新書或讀書。我們覺得，嘖，好浪費時間喔！很多人不去呀！本來我們是有構想說，這個領域裡我們應該是從一年級到六年級。我們想在我們學校出來你就會具備哪些在語文方面的一個洗禮。低年級，不管用哪一個版本，希望做到什麼？讓孩子達到什麼能力？然後中年級什麼能力，具體的方式要弄出來。可是其他人也沒有這種共識啊。就是說孩子在學校六年裡，因為經過我們這樣的訓練，他在語文方面會具備這些能力。（訪謝 2002.11.13）

聽到謝老師這種不同年級的語文能力要連貫的說法，有一種似曾相識的感覺。我不敢保證她的論點與我們之前的討論有直接關係，但是顯然我們的對話發揮了影響力。看來這種從學校整體來思考課程走向的觀念，已在謝老師心中萌芽。而這樣的觀念也促使她去思考，在現有行政體系不支持教師自發的學校本位課程下，教師所能採取的「柔性」抵抗行動。她的構想是：

乾脆學群教師一起從一年級到六年帶領學生上去，然後透過實務去建構不同年段的課程指標。我們就在講啊，我們乾脆跟著孩子這樣上去，中

年級的時候要具備什麼，然後用什麼具體的方式把一套教材弄出來，然後再跟上去（笑），我們一直有這樣的理想，然後就整套的做。因為要跟人家合作如果理念與做法不同就很難。啊花這種時間不如就有相同理念的這些一起來。所以我們在想再來要往中年級，還是怎樣？也在想啊。可能變成會一種形式啊。（訪謝 2002.11.13）

而謝老師對學校本位課程應該是什麼的覺察，也反應在她對當前該校學校本位發展問題的批判反省上。就像在後來我們又有機會談到學校總體課程規畫的重要性時，謝老師以堅定且帶點激昂的語氣說：

我覺得是整個年級的老師應該清楚我們要教到怎麼樣？然後學生要達成什麼部分？我們不用做那麼多，但是最基本要達到那幾個目標。不是說我今天我想到來認識陽明山，就去陽明山。應該要有一個整體規畫，喔，低年級怎麼樣，啊中年級怎麼樣，高年級教些什麼。就課程不重複，但是該知道的，我們都涉獵到了。對啊！就重複，然後你會有一些就是漏掉了，因為你沒有一個規畫。（訪謝 2002.11.28）

除了批判現有學校本位課程缺乏整體規畫，而顯得「慌亂」外，謝老師也提出行政單位可行的可能具體做法。

就是至少，你說要什麼課程，你的目標訂出來，那這一輪老師看要怎麼做些什麼教材。剛開始開發比較累，但是以後就可以說比較輕鬆，下一輪教二年級的老師就可以根據目前的版本來修改。應該有專門放這東西的地方。老師們覺得有需要可以自由 copy。對不對？讓大家都可以去那邊使用。（訪謝 2002.11.28）

時至二〇〇二年十一月底，我結束現場資料主要收集階段後，即逐漸離開謝老師的教室。期間我們仍保持聯繫。不過真正見面是快一年後的事了。為了就分析資料內容的恰當與否做討論，我再次邀約謝老師。那時謝老師離開了服務幾近二十年、且教起來十分得心應手的低年級，擔任起三年級的老

師。我問她何以如此，她告訴我：

就想說要去了解它的課程、看它怎麼銜接。因為以前沒有教過，所以就
想說帶上去之後作一個銜接，可以比較了解課程。像我以前雖然教過中
年級，但是畢竟跟現在不一樣，我想知道到底缺了什麼。會覺得說比較
有挑戰。因為如果你又回到一二年級，會覺得說可能就是這樣而已，我
們要給的、教的都沒有問題了，你會覺得說缺乏挑戰，沒有什麼意思哈
哈哈！就是同樣的日子又要過一次。那你到這個地方，你知道有些問
題，而且是很迫切要去做，那我又覺得說我也很想做。我先帶一次，
然後下一輪再來修，因為可能第一輪沒有那麼完整，所以我把所有資料
都留下來，等我帶第二輪的時候，那我就可以再修正，讓狀況會更好。
(訪謝 2003.11.08)

看來，謝老師不只是想想而已，而是將理念付諸於行動了。雖說學群其
他老師因各有生涯考量，無法共同完成透過實際運作建立學生語文能力指標
的理想，但是，她說至少自己可以有所行動。她因課程意識的提升而採取了
轉化的教學行動。

由此，就學校本位課程改革議題來說，在研究的後半段，可見謝老師課
程意識從素樸意識提升至批判意識的轉化軌跡。首先，這可從她的「發聲」
頻率與品質來看。相較於研究的前段，謝老師通常扮演聽者的情況而言，在
此階段謝老師顯得「健談」許多，而且通常是對話的主動發起者，而我只是
聆聽者。同時，她在一次次闡述自己的理念時，逐漸釐清與建構自我對學校
本位課程可以是什麼的觀點。其次，在此階段，謝老師不再畏懼對行政體系
的批判，經常直指它的問題，語氣鏗鏘有力。當然，更重要的是，她將批判
轉化成行動，在考量現有環境的限制下，尋找可能創造更理想世界的奮鬥出
口。謝老師將批判性與可能性語言結合，形成實踐的力量。

伍、分析與討論

敘事探究能否做為一種提升教師課程意識的途徑，進而促動教師成為課程改革主體，是研究者想要探討的課題。透過理論與實務的對話，以顯現其可能性與可能限制，則是本文企圖溝通的主軸。在歷經了理論性論說、實務性探究後，研究者發現，兩者對話後的光景是：

首先，敘事探究的確有助於提升教師的課程批判意識，但其如何發揮效用仍有待更進一步細緻的探究。無論從理論或實務研究來看，都顯示教師能夠藉由與他人對話，透過自我教學故事的訴說，自我課程信念的闡述，而獲得批判反省自我課程實務的機會，並在這過程中，獲得課程意識的提升。以謝老師與研究者共同參與敘事探究的經驗來說，她的確在學校本位課程意識上，從準意識提升至批判意識。不過，其課程意識的提升是否全然是因為與研究者的對話而產生，或者有其他影響力的促動，本研究並沒有機會更進一步釐清。或者這樣的對話是如何影響謝老師的意識提升，這仍需後續研究來深入探討。

其次，教師提升自我課程意識，的確有助於其突破環境脈絡的限制，展開解放的革新行動。但是如果現有環境的壓迫形式始終沒有改變，那麼教師課程批判意識的覺醒，將缺乏有利的促動條件。此時，無論是學校內或跨校的教師敘事論述社群的形成，將能使教師集體發聲與力量串聯，使教師擁有批判對話的夥伴與空間，互助提升彼此課程意識，進而轉化學校不合理的結構。以謝老師來說，她對學校總體課程規畫的可以是什麼的意識覺醒，促發她在學校現有體制不支持教師自主發展學校本位課程的限制下，仍以實際的行動來實踐她的理念。但是，在整體學校環境沒有賦權於教師，讓教師擁有更多專業自主的空間，這種意識覺醒的教師經常是孤獨的行者，經常淹沒於大結構的宰制。若要使像謝老師這樣個體的革新力量發揮更大的效力，班群教師之間或與他校教師的教學故事分享與對談，可能是教師課程意識提升的有效途徑。

最後，課程改革批判意識的開展，是教師參與課程改革，使課程改革真正發

揮革新力量的關鍵。因為唯有教師能夠批判地覺知課程的應興應革，洞察課程改革決策過程的動因與政治性格，醒思其應然與實然，教師才能在真實瞭解課程改革的本質中，一方面從決策面參與課程改革方向的議定；一方面轉化現有學校結構的不合理情境，使之更合乎人性；另一方面則在教室內中主動積極投入課程與教學實務的革新。如此，課程改革的力量才能以教師為主體而上下串聯，發揮效力。當然以實際來說，以教室為課程改革的基地是教師比較容易使力的開始。一如謝老師因其學校本位課程批判意識的提升，而能洞察課程改革最終目的應在於造福學生，一如她說「有些東西可以試，但是小孩子不能當實驗品這樣試啊！你一定要評估過，說這個是可行，而且是正面的，再來試啊！不是變就好耶！你要確定這個改變是正面的。」（訪謝 2002.11.08），同時她也覺知當前課程改革實踐面的問題。雖然她並未從政策面或學校面涉入課程改革，但是其透過實際教室層面的課程與教學革新，從「在地」做起，雖然是涓滴小河也能匯集成汪洋大海，形成改革的浪潮。

陸、結論

課程改革是個希望工程，是許多國家寄以厚望，期望能藉此回應社會的變遷、時代的需求，甚至未來世界的變化。然而許多國家的課程改革經驗顯示，課程改革並不總是成功的。有些課程改革有「名」無「實」，徒有宏偉的理念、響亮的口號、華麗的政策，卻無法真正落實於教室的教學實踐。導致這種課程改革方案僅能束諸高閣，放置博物館成為後人研究的歷史檔案的因素很多，但是，無法喚起課程改革實踐者—教師的認同與主動參與是一重要因素。因為教師是課程改革的主要動力。為了讓教師能積極的參與課程改革，讓課程改革為教育帶來更好的品質，喚起教師的課程意識，特別是課程改革意識是課程改革成功的要素。

就理論而言，教師的課程意識可從準意識發展至素樸意識，最後提升為批判意識。而敘事探究這種貼近教師教學經驗與生活語言的研究方法，因其能幫助教師揭發自我真實處境、促進彼此批判對話、重構自我知識體系以及增進解放潛

力，而能在與他人共同聆聽、述說、書寫教學故事、探究教學實務的過程中，提升教師對課程與教學實務的敏銳度。而在實務研究中也顯示，教師能夠透過參與課程改革經驗的敘說，與他人的對話，提升自我課程改革批判意識，進而轉化成實際的改革行動。也唯有教師課程改革意識的提升，才能讓教師敏察與釐清課程改革的本質，重新定位自己在課程改革中的角色與立場，主動參與課程改革的轉化行動，使課程改革「名實相符」。

參考文獻

中文部分

- 李奉儒（2003）。P. Freire 的批判教學論對於教師實踐課程改革的啟示。**教育研究集刊**，**49**（3），1-30。
- 周梅雀（2004）。尋找心中那朵玫瑰花——一趟教師課程意識的敘事探究之旅。國立台灣師範大學教育系博士論文，未出版，台北市。
- 周淑卿（2003）。教師敘事與當代教師專業的開展。**教育資料集刊**，**28**，407-420。
- 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。
- 范信賢（2000）。教師身分認同與課程改革：後殖民論述的探討。**國教學報**，**12**，275-287。
- 范信賢（2001，5月）。無聲之聲：從教師的觀望與冷漠再思九年一貫課程改革的進路。載於國立台北師範學院課程與教學研究所主辦之「第三屆課程與教學論壇教育改革的反省與前瞻」學術研討會論文集（頁15-32），台北市。
- 范信賢（2003）。課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向。國立台北師範學院國民教育研究所課程與教學組博士論文，未出版，台北市。
- 夏林清（2002）。尋找一個對話的位置：基進教育與社會學習歷程。**應用心理研究**，**16**，119-156。
- 許誌庭（2002）。教師做為轉化型知識份子的可能性、限制與實踐方向。**教育研究集刊**，**48**（4），27-52。
- 陳美玉（2003）。從實踐知識論觀點看師資生的專業學習與發展。**教育研究集刊**，**28**，77-107。
- 陳淑琴（2002）。教育改革意義、過程與學校文化因素探討。**台中師院學報**，**16**，309-319。
- 單文經（2000）。析論抗拒課程改革的原因及其對策——以國民中小學九年一貫課

- 程為例。教育研究集刊，45，15-34。
- 黃政傑（1991）。課程設計。台北市：東華。
- 甄曉蘭（1999）。九年一貫課程改革的理想與挑戰。台灣教育，581，2-8。
- 甄曉蘭（2000）。新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建。教育研究集刊，44（1），61-87。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49（1），63-94。
- 饒見維（1999）。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。載於中華民國教材研究發展學會（主編），邁向課程新紀元—九年一貫課程研討會論文集（頁305-323）。台北市：中華民國教材研究發展學會。

西文部分

- Bruner, J. (1986). *Actual mind and possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bushnell, M., & Henry, S. E. (2003). The role of reflection in epistemological change: Autobiography in teacher education. *Educational Studies*, 45, 38-61.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, Power, and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1988). *Teacher as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. South Hadley, Mass: Bergin & Garvey.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger-educational philosophy for the modern age*. California: Wadsworth.
- Lyons, N., & LaBoskey, K. V. (2002). *Narrative inquiry in practice: advancing the knowledge of teaching*. Columbia: Teacher College, Columbia University.
- Lyons, N. (1998). Constructing narrative for understanding: Using portfolio interviews

- for scaffold teacher reflection. In N. Lyons(Ed.), *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism*(pp. 103-119). New York: Teachers College Press.
- Mills, J. (2001). Self-construction through conversation and narrative in interviews. *Educational Review*, 53(3), 285-302.
- Muncey, D. E., & McQuillan, P. J. (1996). *Reform and resistance in schools and classrooms: An ethnographic view of the Coalition of Essential Schools*. New Haven: Yale University Press.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. CA: Sage.
- Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry-rewriting the script*. New York: Teacher College, Columbia University.
- Schon, D. A. (1987). *Education the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.